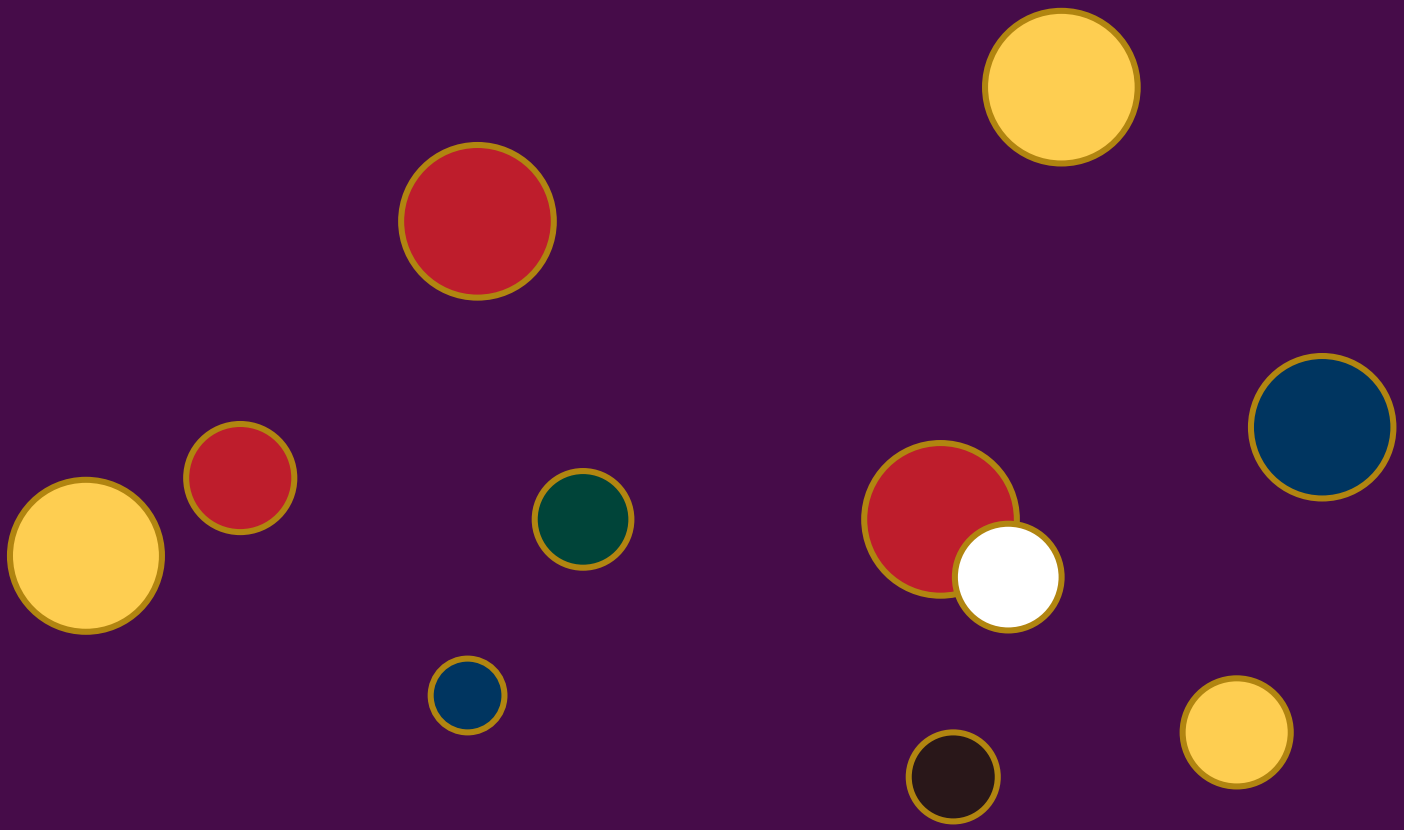
東北大学
高度教養教育・
学生支援機構

紀要

第5号
2019



東北大学 高度教養教育・学生支援機構

目　　次

論文

1980年代，90年代前半のニーダーザクセン州の農業構造と農業構造政策
…… 葛生 政則…… 1

共通教育マネジメントにおける実施運営体制・組織文化の役割　―全国調査に基づく実証的研究―
…… 岡田 有司，鳥居 朋子…… 15

職場環境改善とその効果に関する考察　―文献レビューを通して―
……髙橋　修…… 27

18世紀後半の北太平洋地域におけるロシア政府の探検隊派遣
…… 遠藤コラー スサンネ…… 41

ドイツ語自由与格構文における「使役」と「被害」の意味
―英語の have 使役文・日本語の「―させ」使役文と対比して―
…… 高橋 美穂…… 57

存在を表す「有」・「在」構文における日本人学習者の誤用分析及び教授法への示唆
……張　立波…… 71

就職における困難さの研究　―外国人留学生の日本での就職活動に着目して―
…… 門間 由記子，髙橋　修，猪股 歳之…… 79

日本の大学教育における学生参画型支援プログラムの類型に関する一考察
……鈴木　学…… 93

大学生の過去のいじめ経験に関する研究　―母子関係・仮想的有能感・自尊感情の関連―
…… 松平　泉，蘇　亮，髙木 聖実，前田 瑞穂…… 107

研究ノート

レポートライティングにおける「問いを立てること」の支援方法の検討
……縣　拓充，玉田 優花子，木村 真理子，相原 貴次…… 121

ELS の教授法を用いた実践英語講座の留学促進効果とグローバル市民育成における役割
―東北大学イングリッシュアカデミーを事例として―
…… 富田 真紀…… 135

A Grammatical Analysis of yǒu and zài in Mandarin Chinese
…… NISHIDA, Fuminobu…… 145

全学教育科目のレポートにおける引用　―日本人学生と留学生の事例から―
…… 菅谷 奈津恵…… 153

海外勤務者の母国とホスト国に対する態度変容とその影響要因
…… 小島 奈々恵，深田 博己…… 165

学生相談における中堅カウンセラーの「つまずき」のプロセスに関する一考察
…… 松川 春樹，池田 忠義…… 179

イギリスにおける一般教育論　―J.S. フルトンと A.D. リンゼイ―
…… 羽田 貴史…… 189

報告

アクティブ・ラーニング型授業におけるアイスブレイクの意義と方法
…… 佐藤 智子…… 203

入学前教育としての海外研修における学習成果の検証
―参加者の体験レポートと追跡アンケート調査の比較から―
…… 水松 巳奈…… 213

プレ国際共修授業における国内学生の意識変容と学び　―基礎ゼミでの試み―
…… 渡部 留美，島崎　薫…… 225

学部教育課程における短期海外研修プログラムの開発と研修成果
―東北大学グローバルラーニングセンターの取り組み―
…… 渡部 由紀，末松 和子…… 237

東北大学における留学生入学前準備プログラムの実践報告　―サバイバル日本語講座2017の事例―
…… 島崎　薫，渡部 留美，渡邉 由美子…… 247

初等物理授業における WileyPlus の導入と FCI, BEMA による概念理解度調査結果
―能動的学習法（アクティブラーニング）の導入に向けて―
…… 小池 武志…… 261

英語ハンドブック *Pathways to Academic English* と東北大学全学英語教育の今後を考える
…… 竹林 修一…… 269

Teacher Professional Development: A Key to Effective English Education Curriculum Choices
……ENSLEN, Todd…… 279

スカイプ・パートナーとのプロジェクト型外国語学習　―初挑戦における有効性と問題点―
……スプリング ライアン，加藤 冨美江，森 千加香…… 287

The Sharing of Practical Ideas for the Implementation of Integrated Education Called CLIL:
A Report on the ‘The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference’
…… KAVANAGH, Barry…… 297

研究活動を意識付けた英語リーディング授業の実践
……三上　傑…… 307

Portfolio of Oral Communication: Scaffolding in Foreign Language Learning
…… SILVA, Cecilia…… 315

論文読解を目指す中級日本語授業　―予習用ワークシートの使用を中心に―
…… 佐藤 勢紀子，髙橋 未有…… 325

東北大学日本語教育プログラムにおけるレベル別語彙リスト開発のための調査研究
……林　雅子…… 337

東北大学特別支援室を利用する学生の特徴　―来談時期・来談経路・高校までの支援有無等の分析―
…… 高橋 真理，榊原 佐和子，長友 周悟，池田 忠義，松川 春樹…… 341

在仙留学生のための日本語教材開発　―初級総合教科書と学習ニーズの考察を中心に―
…… 堀田 智子，菅谷 奈津恵…… 347

理系ピア・チュータリングを核とした学習支援者育成ハンドブックの開発
―持続可能な組織運営のための知見の言語化―
…… 足立 佳菜…… 359

【論　文】

1980年代，90年代前半のニーダーザクセン州の農業構造と農業構造政策

葛 生 政 則[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

1980年代，90年代前半のニーダーザクセン州の農業経営は，EC/EU の過剰農産物に対して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ため，厳しい経済状態の下に置かれた．この時期の同州の農業構造は，主業が農業経営の半分強を占め，小農が半分を占める構造であった．一方では小規模経営の離農が進み，他方では営農を継続する専業，主業経営は，規模を拡大し，大規模層へ上昇した．小農は，50ha以上層でのみ増加した．この時期の農民層分解の基調は，大型小農化傾向であった．個別経営投資助成は，長期的に営農を継続し，経営規模の拡大をはかろうとする小農を助成し，小農の大規模化という農業構造の変化を促進した．ニーダーザクセン州政府は，条件不利補償金の最高限度額を引下げ，所得支持機能を弱めた．これは，97年の同補償金の廃止と個別経営助成の投資助成への一元化を準備するものであった．

１．はじめに

1980年代，90年代前半におけるニーダーザクセン（Niedersachsen）州（以下，NI州と略記する場合もある）の農業経営は，EC/EUの過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策や，ドイツ農業にとって不利な農業通貨政策（簡単に1979年以降についていえば，農業政策分野における欧州通貨単位やユーロと加盟国通貨の交換レートに関する政策），92年共通農政改革によって，厳しい経済状態の下に置かれた（葛生 2018）．

本稿は，1980年代，90年代前半のNI州では，農業の厳しい経済状態の下で，どのような農業構造であったのか，また同州の農業構造はどのような変化を遂げたのかを考察する．さらに，個々の経営の投資助成や補助金による所得支持を通じて農業構造に影響を及ぼす農業構造政策の内容，実績と意義を考察する．

NI州はドイツ（ドイツ連邦共和国）の中でバイエルン（Bayern）州（以下，BY州と略記）に次ぐ農用地面積を擁している（95年時点）．NI州の条件不利地域面積もBY州に次いで大きいが，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るBY州やバーデン・ヴュルテンベルク（Baden-Württemberg）州（以下，BW州と略記）と異なり，NI州には山岳地域がなく，平坦な地域が多い．山岳地域がなく，平坦な地域の多いNI州の1980年代，90年代前半における農業構造と農業構造政策を分析することは重要であるといえよう．

わが国では，この時期のNI州の農業構造と農業構造政策についてのモノグラフは見当たらない．ドイツでは，1980年代のNI州の農業構造政策に関するモノグラフとしては，70年代～87年までの個別経営投資助成措置の紹介と，80年までに個別経営投資助成を受けた経営の81/82～83/84年度の経済状態の分析に重点を置いた研究（Heil 1988）や，1986～88年の緑の休閑プログラムに関する研究（Wilstacke und Plankl 1988, 1989）があるが，これらの研究は1980年代，90年代前半の同州の農業構造（構造変化も含む）を考察していない．また，これらの研究ではこの時期の同州の農業構造政策を農業構造との関連で位置づける作業もなされていない．この時期のNI州の農業構造を分析し，農業構造政策を農業構造との関連で位置づける作業は課題として残されており，本稿はそうした課題に取り組むものである．

本稿は，まず1980年代，90年代前半のNI州の農業構造を，同州の農業経営の経済状態や農業経営の後継者，借地関係等のデータを手がかりにして分析する．

*）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　kuzuu@high-edu.tohoku.ac.jp

その上で，1980年代，90年代前半における同州の農業構造政策の内容，実績について考察する．さらに，農業構造政策の意義を，農業構造との関連で位置づけつつ考察する．

2．農業構造

2.1　農業経営の動向

まず，1980年代，90年代前半のニーダーザクセン州の農業経営と農用地の規模別動向を考察する．

同州の農業経営数や農用地をみよう（表１参照）．農業経営数全体が1979～95年に減少しただけでなく，専業，１兼，主業（専業と１兼），副業（２兼）の経営数は減少した．農用地は全体としては横ばいであり，専業，主業では減少し，１兼，２兼では増加した．これは，農用地が大規模な層でも兼業化がある程度進展したことによる．経営数の点では，この期間に専業，主業の割合が若干減少し，副業（２兼）の割合が増加したが，95年でも専業は農業経営の３割５分，主業は経営の過半を確保していた．専業は95年でも農用地の過半を占め，主業は８割５分を占めていた．専業ないし主業経営が，NI州の農業生産の主要な担い手であった．２兼は，経営数では95年には半分近くを占めるようになったが，農業生産では副次的であった[1)]．

NI州は山岳地域を抱えておらず，地形は比較的平坦である．他方，BW州やBY州は，山岳地域を抱えている．NI州の農業構造の特徴の一つは，専業，主業経営平均の農用地面積がBW州，BY州に比べてかなり大きいことである．NI州には山岳地域がないため傾斜地が少なく，耕地の団地化，農作業の機械化がしやすかった．また，傾斜地が多い山岳地域を抱えたBW州，BY州よりもNI州の方が平場草地の団地化，更新が容易であった．こうした要因によって，平坦な地域の多いNI州の方が，山岳地域を抱え傾斜地が多いBW州やBY州よりも農用地の大規模な層が多かった．そのため，専業，主業経営平均の農用地面積が大きかったといってよい[2)]．

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））規模別にみると（表１参照），小規模で専業が僅かであったＡ層では専業，１兼，主業，２兼とも経営数，農用地は減少した．中規模なＢ層では，専業，１兼，主業は経営数，農用地とも減少し，２兼は経営数，農用地とも増加した．Ｃ層をみると，専業，１兼，主業，２兼いずれも79～89年には経営数，農用地とも増加したが，89～95年には，専業では経営数は減少し，１兼，２兼では経営数，農用地とも若干増加した．

農用地規模別にみると（表２参照），最小規模層のⅠ層では，専業，１兼，主業，２兼とも経営数が減少した．比較的小規模なⅡ，Ⅲ層では，専業，１兼，主業が減少し，２兼が増加した．中規模なⅣ層では，専業，主業は減少した．同層２兼は増加したが，経営数は少ない．大規模なⅤ層では，専業，１兼，主業の経営数は増加した．２兼も増加したが，同層の経営に占める２兼の割合はかなり小さい．1979～95年における農業構造の変化の特徴は，専業，主業経営がⅣ層以下各層で減少し，Ⅴ層でのみ増加したことである．

NI州の農業経営の利益（企業収益－企業費用（地代・利子受払を考慮））や稼得所得（利益＋自営・被用者兼業所得）と他産業男子就業者の所得に関するデータや後継者に関する資料を手がかりにして，1979～95年の同州における長期的な農業構造の変化の要因を考えてみよう．

まず，農業経営の利益や稼得所得について考察し，同時に他産業男子就業者の所得と比較しよう（表３参照）．STBA規模別専業では，稼得所得／世帯は大規模層ほど大きい．A，a，B，b層の稼得所得／世帯は，概して男子工業労賃・職員給与（他産業所得）を下回っており，小規模層ほど他産業との所得格差は大きかった．C，c層の稼得所得は，他産業の所得を上回っていた．

農用地規模別主業でも，利益／経営は大規模層ほど大きい．表３のⅠ，Ⅱ層合わせた階層のうち，Ⅰ層の利益／経営はⅡ層よりも小さく，他産業所得との格差もⅠ層の方がⅡ層より大きかったと考えられる．Ⅲ層主業の利益／経営は，Ⅰ，Ⅱ層合わせた階層より大きかったが，他産業所得よりある程度小さかった．Ⅳ層の利益／経営は，男子工業労賃と同等ないしそれを若干上回る年度が多かったが，男子職員給与より低かった．Ⅴ層（Ⅴ1，Ⅴ2層）の利益／経営は，他産業所得

より大きかった.

１兼，２兼では，概して平均農用地面積や平均STBEより小規模な１，２兼の稼得所得は，他産業所得より小さく，平均農用地面積や平均STBEより大規模な１，２兼の稼得所得は，男子工業労賃と同等もしくはそれを上回っていたが，男子職員給与よりも小さ

表1　ニーダーザクセン州の標準経営所得規模別農業経営数と農用地

標準経営所得規模	1979年			1989年			1995年		
	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha
A. ３万DM未満	76.1	649.9	9	55.1	505.3	9	39.5	379.5	10
うち専業	15.1	230.1	15	7.5	133.0	18	4.0	75.3	19
１兼	8.7	125.6	14	5.7	92.6	16	2.9	55.2	19
主業	23.8	355.7	15	13.2	225.6	17	6.9	130.5	19
副業，２兼	52.3	294.2	6	41.9	279.7	7	32.6	249.0	8
B. ３－５万DM	21.1	559.7	27	13.5	387.0	29	7.8	227.6	29
うち専業	15.4	407.8	26	8.4	239.3	28	4.0	116.7	29
１兼	4.6	128.3	28	3.3	101.1	31	1.9	58.8	31
主業	20.0	536.1	27	11.7	340.4	29	5.9	175.5	30
副業，２兼	1.1	23.6	21	1.8	46.6	26	1.9	52.1	27
C. ５万DM以上	30.0	1,467.3	49	32.0	1800.3	56	31.7	2,052.5	65
うち専業	21.0	957.6	46	21.5	1,131.5	53	20.0	1,240.5	62
１兼	8.1	461.6	57	9.0	587.4	65	9.9	715.2	72
主業	29.1	1,419.2	49	30.5	1,718.9	56	29.9	1,955.7	65
副業，２兼	0.9	48.1	53	1.5	81.4	54	1.8	96.8	54
全体	127.3	2,676.9	21	100.5	2,692.6	27	79.1	2,659.6	34
うち専業	51.2	1,595.5	31	37.5	1,503.9	40	28.0	1,432.6	51
１兼	21.6	715.5	33	17.8	780.9	44	14.6	829.2	57
主業	72.8	2,311.0	32	55.3	2,284.8	41	42.6	2,261.8	53
副業，２兼	54.5	365.9	7	45.2	407.8	9	36.5	397.8	11

注：本表で利用したのは，連邦統計局のサンプル調査に基づく統計．自然人経営．DMはドイツマルク.
出所：AEAB（1982, 1991, 1997）より作成.

表2　ニーダーザクセン州の農用地規模別農業経営数と農用地

農用地規　模	1979年			1989年			1995年		
	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha	経営数 千	農用地 千ha	農用地／経営 ha
I. 10ha未満	51.6	189.3	4	37.8	138.9	4	27.6	98.1	4
うち専業	4.5	20.7	5	2.6	11.3	4	2.1	7.1	3
１兼	3.6	15.7	4	2.3	9.0	4	1.1	4.4	4
主業	8.1	36.4	4	4.9	20.3	4	3.2	11.5	4
副業，２兼	43.5	152.9	4	32.9	118.6	4	24.4	86.6	4
II. 10－20ha	23.2	344.7	15	14.5	213.8	15	10.1	149.6	15
うち専業	10.7	166.0	16	4.7	72.9	16	2.3	36.9	16
１兼	4.7	73.7	16	2.3	36.6	16	1.4	20.1	14
主業	15.4	239.7	16	7.0	109.5	16	3.7	57.0	15
副業，２兼	7.8	105.0	13	7.5	104.3	14	6.4	92.6	14
III. 20－30ha	19.5	480.7	25	13.1	324.5	25	8.3	206.1	25
うち専業	13.5	335.8	25	7.5	186.4	25	3.6	92.1	26
１兼	4.1	101.5	25	3.1	76.8	25	1.8	44.4	25
主業	17.6	437.3	25	10.6	263.2	25	5.4	136.5	25
副業，２兼	1.9	43.4	23	2.5	61.3	25	2.9	69.6	24
IV. 30－50ha	21.6	825.3	38	18.5	715.5	39	13.8	545.0	39
うち専業	15.4	592.8	38	12.6	486.1	39	8.4	334.4	40
１兼	5.3	203.9	38	4.3	172.3	40	3.6	141.1	39
主業	20.7	796.7	38	16.9	658.4	39	12.0	475.5	40
副業，２兼	0.9	28.6	32	1.6	57.1	36	1.8	69.5	39
V. 50ha以上	11.4	836.9	73	16.6	1,299.9	78	19.3	1,660.8	86
うち専業	7.1	480.2	68	10.1	747.2	74	11.6	962.1	83
１兼	3.9	320.7	82	5.8	486.2	84	6.7	619.2	92
主業	11.0	800.9	73	15.9	1,233.4	78	18.3	1,581.3	86
副業，２兼	0.4	36.0	90	0.7	66.5	95	1.0	79.5	80

注：本表で利用したのは，連邦統計局のサンプル調査に基づく統計．自然人経営.
出所：AEAB（1982, 1991, 1997）より作成.

かったと考えられる．

農用地規模別に，主業経営の経済状態を手がかりに農業経営の後継者について考えると，利益／経営が他産業所得より小さかった小規模層ほど，経営の潜在的後継者が他産業に就職したため，後継者がいない経営が比較的多かったといえる．

農用地規模別の農業経営の後継者に関するデータをみると，1987年には，経営主が45歳以上の経営の中で，後継者がいなかった経営の割合は，Ⅰ層27%，Ⅱ層18%，Ⅲ，Ⅳ層合わせた階層（20–50ha層）12%，Ⅴ

表3 ニーダーザクセン州の農業経営と他産業の所得

経済年度		1979/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86
標準経営所得規模								
A. 3万DM未満，専業	稼得所得，DM／世帯	12,091	11,052	10,887	10,492	8,885	12,190	11,590
B. 3-5万DM，専業	稼得所得，DM／世帯	27,539	22,169	22,793	28,132	21,811	25,117	27,191
C. 5万DM以上，専業	稼得所得，DM／世帯	51,239	46,510	48,116	61,067	50,639	59,102	60,873
専業平均	稼得所得，DM／世帯	31,904	29,565	31,566	38,096	30,157	37,008	38,354
農用地規模								
I-II. 20ha未満，主業	利益，DM／経営	21,627	15,561	18,058	22,891	13,898	23,711	18,814
III. 20–30ha，主業	利益，DM／経営	31,082	27,655	23,307	38,905	25,071	35,029	34,071
IV. 30–50ha，主業	利益，DM／経営	37,202	34,060	31,039	45,787	39,917	45,107	47,556
V1. 50–100ha，主業	利益，DM／経営	53,918	53,718	46,140	68,289	61,365	66,305	64,313
V2. 100ha以上，主業	利益，DM／経営	77,733	98,400	61,223	112,738	120,138	102,818	108,530
主業平均	利益，DM／経営	42,630	42,386	36,535	55,561	48,628	49,896	49,969
1兼平均	標準経営所得，千DM／経営	22.5	34.4	40.2	41.9	38.1	43.6	40.3
	農用地，ha／経営	17.48	29.19	29.10	28.67	27.72	28.78	30.23
	稼得所得，DM／世帯	18,153	37,517	39,674	34,268	27,338	33,642	37,942
副業，2兼平均	標準経営所得，千DM／経営	12.9	16.6	12.9	15.5	13.5	14.9	14.7
	農用地，ha／経営	13.46	15.69	13.03	13.87	14.06	14.23	15.38
	稼得所得，DM／世帯	31,636	29,463	30,509	35,627	31,598	31,693	31,230
男子工業労賃，DM／人		31,929	34,464	35,629	35,974	37,683	39,429	40,755
男子職員給与，DM／人		41,773	44,703	47,359	49,283	50,061	51,730	53,714

経済年度	1986/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
標準経営所得規模									
a. 4万DM未満，専業									
稼得所得，DM／世帯	23,059	19,751	26,860	36,620	25,818	33,070	22,457	19,337	19,960
b. 4-6万DM，専業									
稼得所得，DM／世帯	36,042	30,371	42,517	50,249	40,826	45,476	41,008	29,860	37,213
c. 6万DM以上，専業									
稼得所得，DM／世帯	65,341	57,708	75,356	86,680	75,572	83,510	69,119	55,664	69,088
専業平均									
稼得所得，DM／世帯	42,336	37,392	51,198	61,417	51,075	58,400	48,820	40,137	50,434
農用地規模									
I-II. 20ha未満，主業									
利益，DM／経営	18,881	15,695	22,006	39,830	29,164	36,448	17,706	8,949	19,286
III. 20–30ha，主業									
利益，DM／経営	32,662	28,028	39,162	55,071	40,495	50,591	28,259	21,376	28,934
IV. 30–50ha，主業									
利益，DM／経営	49,474	41,981	53,338	65,647	51,588	58,760	42,893	33,499	42,905
V1. 50–100ha，主業									
利益，DM／経営	67,005	54,836	71,000	82,030	75,190	76,628	64,144	50,993	60,097
V2. 100ha以上，主業									
利益，DM／経営	111,728	82,400	108,252	96,715	120,503	117,383	107,694	89,056	102,574
主業平均									
利益，DM／経営	51,706	42,900	56,168	68,573	59,255	64,950	50,595	40,377	50,315
1兼平均									
標準経営所得，千DM／経営	50.7	48.2	44.9	54.3	58.8	56.6	59.6	56.6	55.8
農用地，ha／経営	36.45	37.73	37.00	39.63	40.73	42.21	41.93	40.95	42.78
稼得所得，DM／世帯	53,401	42,089	58,316	76,395	66,753	68,082	63,599	58,170	62,206
副業，2兼平均									
標準経営所得，千DM／経営	14.8	14.9	13.4	15.1	15.7	15.8	16.2	16.9	17.3
農用地，ha／経営	15.63	16.80	16.22	16.78	17.14	18.08	18.32	18.70	20.02
稼得所得，DM／世帯	50,309	48,449	51,257	59,448	62,273	64,710	60,033	58,201	59,270
男子工業労賃，DM／人	41,999	43,241	44,455	46,548	48,527	51,697	54,799	55,454	57,654
男子職員給与，DM／人	55,682	57,870	59,870	62,338	65,626	69,268	72,680	75,077	76,222

注：他産業の労賃，職員給与（年間）は一時金を含み，暦年の数値（例えば，79/80年度は79年の数値）．農用地規模別指標は，1983/84年度までハノーファー農業会議所管轄地域の経営のものであり，84/85年度以降はNI州の経営のものである．DMはドイツマルク．

出所：BST（versch. Jgg.），MB（versch. Jgg.），STJBRD（versch. Jgg.），SBGE（1997），WST（versch. Jgg.）より作成．

層では４％であった．後継者がいて，しかも後継者が経営を継続すると経営主が考えていた経営の割合は，Ⅰ層25%，Ⅱ層39%，Ⅲ，Ⅳ層合わせた階層で59%，Ⅴ層では78%であった．91年においても，経営主が45歳以上の経営の中で，後継者がいた経営の割合は，小規模層ほど小さく，大規模層ほど大きかった[3)]．

STBE規模別の場合には，STBE各規模の平均農用地と，農用地規模別の後継者に関するデータを参考にすれば，STBEが小規模な階層ほど後継者のいなかった経営が多く，大規模層ほど後継者のいた経営が多かったといえよう．

以上みてきた農業経営の利益や稼得所得と他産業男子就業者の所得の比較や，農業経営の後継者のデータを手がかりに，1979～95年の同州における長期的な農業構造の変化の要因を考えてみよう．

まず，STBE規模別にみると（表１参照），小規模なＡ層の専業，１兼，主業，２兼や中規模なＢ層の専業，１兼，主業の経営数が減少したのは，これらの経営では稼得所得が他産業所得より低かったため，潜在的後継者が他産業に就職して後継者がいなくなり，経営主の引退に伴って離農した経営が比較的多かったことによるものといってよい．

Ｂ層２兼の増加は，主として，稼得所得が低かった同層一部主業経営が稼得所得の多い２兼へ移行したことによるものであろう．

Ｃ層専業で，79～89年に経営数が増加したのは，次のような要因によるものと考えられる．第１に，Ｃ層専業では，稼得所得が男子工業労賃以上の経営が多かったため，後継者を確保できた経営が多かった．第２に，STBEが小規模な階層の一部専業，１兼，主業，２兼が，より多くの稼得所得を求めてＣ層に上昇してきた．これらの要因によって，Ｃ層専業の経営数は79～89年に増加した．Ｃ層専業で89～95年に経営数が減少したのは，稼得所得が低かったＣ層専業下層の一部経営が稼得所得の多い１兼，２兼へ移行したことによるものであろう．

農用地規模別にみると（表２参照），Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ層専業，１兼，主業とⅠ，Ⅱ層２兼の経営数が減少したのは，利益／経営や稼得所得／世帯が男子工業労賃・職員給与より低かったために，潜在的後継者が他産業に就職し，その結果，世代交代に伴って離農した経営が比較的多かったことによるものであろう．

Ⅱ～Ⅳ層２兼の増加は，主として各層専業，１兼，主業経営の一部が，より多くの稼得所得を求めて２兼へ移行したことによるものと考えられる．Ⅳ層主業経営が減少した要因は，次のように考えられる，まず，同層主業経営の利益／経営は男子工業労賃と同等ないし若干それを上回っていたが，男子職員給与より少なかったため，一部の経営の潜在的後継者が他産業へ就職し，世代交代に伴って経営数が減少した．また，大規模層へ上昇した経営が，小規模層から流入した経営よりも多くなったため，Ⅳ層主業の経営数は減少した．

Ⅴ層主業では，利益／経営が他産業所得より大きな経営が多かったため，後継者を確保できた経営も多かった．これに加えて，下層の一部主業経営がより多くの利益を求めて上昇したため，Ⅴ層専業，１兼，主業が増加したといえる．Ⅴ層２兼の経営数が増加したのは，稼得所得が男子工業労賃や職員給与と同等ないしそれ以上の経営が多かったためであろう．

このように，STBE規模別でも，農用地規模別でも，大規模層で専業，１兼，主業が増加した．２兼もB，C層，Ⅲ層以上各層で増加した．一方では小規模経営の離農が進み，他方では営農を継続する専業，主業経営は，離農した小規模経営の農用地を借地することによって経営規模を拡大し，大規模層へ上昇した．また，大規模層の経営は，離農した小規模層の農用地を借地しつつ経営規模を一層拡大した．

NI州の農地価格（建物，属具無し）は，1981～95年には34千DMから26千DMへと徐々に下落した．これは，小規模層の離農による農地の供給増によるものであろう．しかし，大規模層を中心に借地の拡大が進展したため，借地料は91年まで上昇し，その後95年まで下落したが，農地価格は割高であった．２年毎になされる調査の直近２年間の新規借地料指数（１ha当たり，1981年＝100）は，91年の139へ上昇した後，95年の134へ若干下落した．これはEC/EUの92年共通農政改革が行った耕種作物等の価格支持水準の引下げによって，新規借地料も低下したためであろう．

地代還元農地価格（２年毎の直近２年の新規借地料を長期的配当利回りとみなされる3.5％で資本還元し

た価格）も，同様の動きを示した．農地価格（建物，属具無し）の地代還元農地価格に対する比率は，81年の309％から徐々に小さくなったが，95年でも171％であり，農地はまだまだ割高であった．そのため，借地が農用地規模拡大の主要な手段であった．

ここでは，経営が増加したⅤ層の借地関係をみよう．Ⅴ層では借地（有償）がある経営の割合は，79年の81％から95年の93％へ増加した．また，同層の経営農用地に占める借地（有償）の割合も，同期間に36％から54％に増加した．Ⅴ層では，純然たる借地経営（農用地を所有しない経営）の割合は，79年の10％から95年の16％へ若干増加したが，借地経営は少数であった．

Ⅴ層の経営の大部分は，農用地を所有し，自作しつつ借地して営農する自小作経営であった．同層で農用地を所有し，かつ借地（有償）している経営の同層経営全体に対する割合は，79～95年に70％から77％へ増加した．同層全体の経営農用地に占める借地（無償を含む）の割合は，同期間に36％から55％へ増加した．

表4 ニーダーザクセン州の小農と中農以上の経営

標準経営所得規模	年	経営数	小農	中農以上の経営	臨時雇を用いる経営	常雇	常雇	臨時雇	常雇，臨時雇それぞれを用いる経営当たり		
									常雇	常雇	臨時雇
		千経営	千経営	千経営	千経営	千人	千AK	千AK	人	AK	AK
A. 3万DM未満	1979	15.1	14.8	0.3	0.7	0.9	0.8	0.3	3.0	2.7	0.4
専業	95	4.0	3.7	0.3	0.2	0.5	0.4	0.2	1.7	1.3	1.0
B. 3–5万DM	1979	15.4	14.9	0.5	0.8	0.9	0.8	0.5	1.8	1.6	0.6
専業	95	4.0	3.8	0.2	0.2	0.3	0.2	0.2	1.5	1.0	1.0
C. 5万DM以上	1979	21.0	17.3	3.7	2.6	6.5	6.0	1.7	1.8	1.6	0.7
専業	95	20.0	17.5	2.5	2.4	5.3	4.6	2.0	2.1	1.8	0.8
農用地規模											
I. 10ha未満	1979	4.5	3.7	0.8	0.9	2.5	2.5	1.0	3.1	3.1	1.1
専業	95	2.1	1.4	0.7	0.4	2.4	2.0	0.6	3.4	2.9	1.5
II. 10–20ha	1979	10.7	10.6	0.1	0.3	0.4	0.3	0.2	4.0	3.0	0.7
専業	95	2.3	2.2	0.1	0.2	0.6	0.5	0.2	6.0	5.0	1.0
III. 20–30ha	1979	13.5	13.2	0.3	0.4	0.4	0.3	0.2	1.3	1.0	0.5
専業	95	3.6	3.5	0.1	0.1	0.2	0.2	0.1	2.0	2.0	1.0
IV. 30–50ha	1979	15.4	14.3	1.1	1.3	1.4	1.3	0.5	1.3	1.2	0.4
専業	95	8.4	8.1	0.3	0.5	0.5	0.4	0.3	1.7	1.3	0.6
V. 50ha以上	1979	7.1	4.7	2.4	1.2	3.8	3.4	0.6	1.6	1.4	0.5
専業	95	11.6	9.9	1.7	1.7	2.5	2.2	1.1	1.5	1.3	0.6
I. 10ha未満	1979	8.1	6.8	1.3	1.0	4.3	3.7	1.2	3.3	2.8	1.2
主業	95	3.2	2.2	1.0	0.8	3.8	3.1	1.1	3.8	3.1	1.4
II. 10–20ha	1979	15.4	15.0	0.4	0.7	0.7	0.6	0.4	1.8	1.5	0.6
主業	95	3.7	3.5	0.2	0.3	0.9	0.8	0.3	4.5	4.0	1.0
III. 20–30ha	1979	17.6	17.2	0.4	0.8	0.6	0.5	0.4	1.5	1.3	0.5
主業	95	5.4	5.3	0.1	0.3	0.5	0.5	0.2	5.0	5.0	0.7
IV. 30–50ha	1979	20.7	18.9	1.8	2.0	2.4	2.2	1.0	1.3	1.2	0.5
主業	95	12.0	11.4	0.6	0.8	0.9	0.8	0.6	1.5	1.3	0.8
V. 50ha以上	1979	11.0	6.6	4.4	2.3	7.9	7.4	1.3	1.8	1.7	0.6
主業	95	18.3	14.9	3.4	3.2	5.6	4.9	2.1	1.6	1.4	0.7
専業全体	1979	51.2	46.5	4.7	4.1	8.5	7.8	2.5	1.8	1.7	0.6
	95	28.0	25.1	2.9	2.9	6.2	5.3	2.3	2.1	1.8	0.8
1兼全体	1979	21.6	18.0	3.6	2.7	7.4	6.6	1.8	2.1	1.8	0.7
	95	14.6	12.2	2.4	2.5	5.5	4.8	2.0	2.3	2.0	0.8
主業全体	1979	72.8	64.5	8.3	6.8	15.9	14.4	4.3	1.9	1.7	0.6
	95	42.6	37.3	5.3	5.4	11.7	10.1	4.3	2.2	1.9	0.8
	年	経営数	常雇を用いない経営	常雇を用いる経営	臨時雇を用いる経営	常雇	常雇	臨時雇	常雇，臨時雇それぞれを用いる経営当たり		
									常雇	常雇	臨時雇
		千経営	千経営	千経営	千経営	千人	千AK	千AK	人	AK	AK
副業，2兼全体	1979	54.5	53.3	1.2	1.5	2.0	1.5	0.7	1.7	1.3	0.5
	95	36.5	35.5	1.0	1.2	1.8	1.4	0.8	1.8	1.4	0.7
経営全体	1979	127.3	117.8	9.5	8.3	17.9	15.9	5.0	1.9	1.7	0.6
	95	79.1	72.8	6.3	6.6	13.5	11.5	5.1	2.1	1.8	0.8

注：本表は，連邦統計局のサンプル調査に基づく統計から作成．自然人経営．各年4月調査．報告期間4週間．雇用労働力は農業経営労働従事者．
常雇は雇用期間3ヶ月以上の被用者．AKは労働力単位．
出所：AEAB（1982, 1997）より作成．

また，同層の自作地がある経営の経営農用地に占める借地（無償を含む）の割合も，28％から46％へ増加した．同層の経営当たり借地（無償を含む）も，27haから48haへ増加した（BLB versch. Jgg.等より作成したデータによる）．

2.2　農業労働力，小農と中農以上の経営

次に，NI州の農業労働力や，小農と中農以上の経営の経営数やその増減についてみる．それによって，小農，中農以上の経営という観点から同州の農業構造とその変化を考察する[4]．

まず，NI州の農業経営（自然人経営）の労働力をみよう．AK（労働力単位，フルタイム労働力の労働時間を基準に換算された単位で，1AKは１フルタイム労働力を意味する）でみると，農業労働力（自家・雇用労働力）は1979～95年にかなり減少した．自家労働力も同様であった．雇用労働力も着実に減少した．農業経営の減少と経営の合理化によって自家労働力，さらには雇用労働力も減少した．農業労働力に占める自家労働力の割合は，95年でも８割強であり，農業労働力の大部分は自家労働力であった．雇用労働力についてみると，雇用労働力に占める常雇の割合は，1979～95年に76％から69％へ減少し，臨時雇の割合が徐々に大きくなったが，雇用労働力の基幹的部分は常雇であった[5]．

農業経営全体，副業経営全体としてみれば，1979年以降，常雇を用いない経営は減少し，常雇を用いる経営も減少した（表４参照）．専業，主業経営で常雇を用いない経営は，小農である．全体としてみれば，小農は減少した．統計の制約のため中農，大農等に区分できないので，専業，主業で常雇を用いる経営を中農以上の経営とする．中農以上の経営の経営当たり常雇は，大部分の階層で４人以下，4AK以下であった．中農以上の経営は，大部分中農であったとみてよい．大農はいてもかなり少数であったと考えられる．

STBE規模別では，専業経営だけ示した（表４参照）．1979～95年には，A，B層専業とも小農は減少した．中農以上の経営は少なかったが，A層では横這い，B層では減少した．両層とも専業経営に占める中農以上の経営の割合はごく僅かであり，専業経営の中では小農が支配的であった．C層専業では，小農は横ばい，中農以上の経営は減少した．C層専業でも，小農が支配的であった．

農用地規模別に専業，主業をみると，小農はⅠ～Ⅳ層では減少し，Ⅴ層でのみ増加した．中農以上の経営は，Ⅱ層専業では横ばいであるが，他の階層では大なり小なり減少した．Ⅴ層主業では，中農以上の経営は減少し，同層主業に占める割合も，79～95年に40％から19％へ減少した．逆に，同層主業の小農は，同期間に２倍以上に増加し，同層主業に占める割合も，60％から81％へ増加した．この層では小農の増加が顕著であった．Ⅴ層の小農は，95年には小農全体の４割になった．Ⅴ層の小農の増加は，主としてⅣ層以下から小農が上昇してきたことによるものといってよい．

1979～95年におけるNI州の農業構造の特徴は，主業が農業経営の半分強を占め，小農も農業経営の半分程度を占めていたことである．中農以上の経営は僅かであった．主業経営の中では，小農が支配的であった．

この時期には，小農はⅤ層でのみ増加し，それ以下の階層では減少した．これは，同州の農業構造変化の特徴である．この時期のNI州における農民層の分解パターンは，農用地規模別にみると，全体として小農，中農以上の経営が減少する中で，一部の小農が大型化して大規模層で増加する大型小農化傾向が基調であった．いわば，同州は南西部のBW州やBY州よりも大型小農化の点で先進的なのであった[6]．

NI州では，農用地が大規模な層における小農の増加が顕著であった．その要因の１つは，同州では山岳地域を抱えていないため，農用地の団地化や耕地整理が比較的容易であり，大規模小農の発展が容易であったことであろう．

３．農業構造政策

以下では，NI州の個々の農業経営にとって特に重要な助成措置であった個別経営投資助成と，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）の内容，実績と意義を考察する．

3.1　個別経営投資助成

NI州政府は，連邦・州政府の「農業構造・護岸改善」

共同課題大綱計画の枠内で（以下，農業構造改善大綱計画と呼ぶ），農業の個別経営に対する投資助成政策や条件不利補償金政策を行った．以下では，農業経営に対する投資助成の内容をみた上で，その実績と意義について考察する．

ＮＩ州政府が実施した農業の個別経営に対する投資助成は，大別して２つある．原則的に主業経営を対象とする投資助成と，副業経営も含む投資助成である．1970年代以降の主業経営対象の投資助成をみると，まず，連邦・州政府が71年に開始し，後にECの72年農業近代化指令に適合させて1973年４月から83年まで実施した個別経営投資助成がある．次いで，1984年から94年まで農業経営から申請を受理し，96年まで助成を認可できた個別経営投資助成プログラム（EFPと略記）がある（EFPも含め個別経営投資助成と呼ぶ）．1995年には，NI州政府は農業構造改善大綱計画の枠組みの中で，農業投資助成プログラム（旧州地域を対象とし，副業経営も助成できた）を導入した．

主業経営だけでなく，副業経営も対象とする投資助成としては，1984年に導入された農業金融プログラム（AKP）がある．AKPの投資助成は小規模投資の助成であり，副次的であるので，以下では個別経営に対する投資助成の主要な措置である，主業経営を助成する個別経営投資助成を扱う．

主業経営を助成する個別経営投資助成は，比較的大規模な投資を助成する措置であり，利子補給，公的貸付，補助金によって農業経営の投資を助成した．73年４月からのドイツの個別経営投資助成の目的は，投資助成によって経営を合理化し，農業所得と労働・生産条件の改善のための構造的前提を作ることであった．これは，投資助成による経営の合理化を通じて，農業所得と労働・生産条件を改善し，経営の規模拡大を促進して，農業構造を改善することを意味していた．

73年からの個別経営投資助成は，経営発展計画で，助成開始後４年（例外的に６年）以内に，労働所得／AK（農業の比較可能労働所得と呼ばれ，農業経営の利益から林業等の副次的収益・費用の影響を除き，賃金（災害保険料を除く）を加算し，自己資本利子を控除して計算された）が，他産業の賃金（比較可能労働所得）と同等であることを示せる経営だけ助成した．一定の条件の下では，農業の比較可能労働所得には，その20％まで林業等の副次的所得を加算することができた．他産業の比較可能労働所得に関しては，まず助成初年度の額を決め，それを目標年次に向けて，実質所得の増加に合わせて増額した．NI州の比較可能労働所得は，連邦平均の94％であった．また，条件不利地域の経営の投資を，非条件不利地域よりも有利な条件（有利な利子補給等）で助成した．78～83年には，投資助成で助成対象外となる所得制限として，申請時における一定の労働所得による所得制限を設けた（RGVAK versch. Jgg.; Heil 1988: 20-21, 25）．

ECは，85年のEC農業構造効率改善規則で，投資助成経営が達成すべき所得目標を廃止したが，ドイツの連邦・州政府は，84年から始めたEFPで，投資助成経営が達成すべき所得目標を廃止した．

EFP の助成目的は，経営の構造的発展を保証し，経営の生産性上昇によって農業所得を改善，安定させ，農業の労働・生産条件を改善させることであった．これも，83年までの個別経営投資助成と同様に，投資助成による経営の合理化を通じて，農業所得と労働・生産条件を改善し，経営の規模拡大を促進して，農業構造を改善することを意味していた．

経営発展計画は経営改善計画へ変わり，しかも従来の助成基準＝具体的所得達成目標は廃止された．投資助成で助成対象外となる所得制限をみると，84年以降は，申請時における経営主夫婦の一定の所得が所得制限となり，さらに85年からは，これに加えて，申請時における一定の労働所得（参照所得）／AKと，投資後の一定の労働所得（参照所得の120％）も所得制限となった．

遅くとも1990年からは，従来の利子補給（建物・建築設備投資では最長20年）の代わりに，利子補助金（一括払い）が助成経営に支給された．また，条件不利地域の利子補助金は増額された．さらに，91年からは畜産分野の投資は，経営改善計画の目標年次（助成期間は最長６年）の家畜密度が2.5GV（大家畜単位，家畜の換算の際に用いられ，生後２年以上の牛と半年以上の馬各１頭を１とする単位）／ha以下の場合だけ助成され，投資助成でも環境保護の側面が強化された（RGVAK versch. Jgg.; NMELF 1990b, 1991b;

STFLNS versch. Lfg.）.

個別経営投資助成の実績をみよう．NI州で個別経営投資助成を受けた経営の簿記記帳結果（78/79～86/87年度）では，AK／経営は９年度中８年度で雇用労働力も含め2.0AKであり，１年度だけ2.1AKであった．自家労働力は，同州も含む旧連邦州地域（西ドイツ）の助成経営平均で1.6FAK（自家労働力単位）であった．これらの点を踏まえれば，NI州で個別経営投資助成を受けた経営の大半は，小農であったといえる．

78/79～86/87年度には，個別経営投資助成経営平均の利益／経営は，NI州の主業経営平均の110～132%であった．また，助成経営平均は主業経営平均よりも経営当たり農用地が大きく，乳用牛，肥育豚が多かった．個別経営投資助成によって，助成経営の農業所得（利益）は改善し，経営規模も拡大した[7]．全体としてみると，個別経営投資助成は，主業経営の発展に役立ったといえる．

NI州で個別経営投資助成を受けた経営は，1971～78年に9,241経営，79～95年に9,472経営，計18,713経営であった（VABD versch. Jgg.）．同州で1985～90，94，95年にEFP助成を受けた経営を基幹作目別経営分類でみると，助成経営の大部分（66～87%）は，飼料作経営であった．次いで，市場作物作経営（７～19%）であった．養豚・養鶏経営や永年作物作経営，園芸作経営の助成は少なかった（それぞれ助成経営の数%）．これは，他の州と同様に，NI州でも農業経営に占める飼料作経営の割合が圧倒的に大きく，次いで市場作物作経営の割合が大きく，養豚・養鶏経営や永年作物作，園芸作経営の割合が小さかったことを反映している．

同州で1985～90，94，95年にEFP助成を受けた投資額の内訳をみると，総投資額に占める割合は，建築投資（経営用建物投資）が最も多く（83～98%），機械投資（０～２%）は少なかった．農地購入は85年には総投資額の４%であったが，その後，殆どなくなった．地域別では，81～90年には条件不利地域の経営が，個別経営投資助成経営の41%であった（VABD versch. Jgg.）.

個別経営投資助成では，助成経営は投資の際にある程度の自己負担が必要であるし，また，長期債務を負うことになるから，長期的に専業ないし主業として営農し，経営規模の維持，拡大をはかろうとする経営が，投資助成を受けたとみてよい．助成経営が全て95年まで存続したと想定すれば，同年の主業経営の22%が79～95年の助成経営であったことになる．

助成経営数のSTBE規模別分布は，1975～76年にはA層８%，B層30%，C層63%であったが，79年にはA層３%，B層22%，C層75%となり，92年にはA層0.2%，B層３%，C層97%であった．93～95年にはA，B層合わせても２%，C層が98%であった．C層のうち，５～10万DM層が助成経営全体の25%，10～15万DM層が33%，15万DM以上層が40%であった．条件不利地域でも，助成経営に占めるC層の割合が大きくなってきたとみてよい（VABD versch. Jgg. より作成したデータによる）.

NI州では，個別経営投資助成の重点は，1970年代からC層にあり，80年代，90年代前半には，ますます助成経営に占めるC層の割合が大きくなり，C層の中でもさらにSTBEが大規模な経営の割合が大きくなった．BY州と比較すると，NI州は個別経営投資助成の重点を早くから大規模層に置いていた．これは同州の個別経営投資助成の特徴である[8]．

個別経営投資助成経営だけのデータではないが，助成経営も含まれていたと考えられるNI州の主業経営の簿記記帳結果によって，農地装備率（農用地／AK）と，家畜装備率（VE（家畜単位，肥育雄牛以外の２歳以上の牛を１として家畜を換算した単位）／AK）の増加率をみると，1979/80～94/95年度には，V2（100ha以上）層主業経営では，農地装備率は66%の増加，家畜装備率は173%の増加であった．個別経営投資助成によって，大規模主業経営の労働生産性が上昇したことは間違いないであろう（1979/80年度はハノーファー農業会議所管轄地域，BST versch. Jgg.）.

NI州の個別経営投資助成は，主業経営の維持，規模拡大を促進したといえる．助成経営の一部は，投資助成によって畜舎や搾乳設備を合理化し，それによって余剰になった労働力（自家労働力が主であろう）で経営規模を拡大したと考えられる．1980年代，90年代

前半の主業経営の大部分は小農であったから，投資助成を受けた経営の大半も小農であったと考えてよい．

1980年代，90年代前半のNI州の個別経営投資助成は，長期的に営農を継続し，経営規模の拡大をはかろうとする一部の小農を設備投資の面で助成し，それによって，小農の大規模化という農業構造の変化を促進したといってよい．

3.2 条件不利地域補償金

以下では，NI州の条件不利補償金の内容を述べ，同補償金の実績と意義，さらに山岳地域のないNI州と山岳地域を抱えたBY州やBW州の同補償金の最高限度額について考察する．

NI州の90年条件不利補償金指令によって，条件不利補償金の目的をみると，広義の目的は，「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」（葛生 2018: 122-123）．条件不利補償金の狭義の目的は，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（NMELF 1990a: 553; 葛生 2018: 123）．「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」（葛生 2018: 123）．支給対象家畜が多く，主飼料作付面積も大きな大規模経営の方が，小規模経営より有利であった．

条件不利補償金の受給者は，５年以上の農業就業義務を負った．同補償金は，原則として条件不利地域に3ha以上の農用地を保有する経営に支給された．1986年には，NI州では，農用地が条件不利地域に5ha以上ある場合に，条件不利補償金は支給された．同州の条件不利補償金は，たとえば90年には，1GVないし一定種類の作物作付地1ha当たり55～240DMであった（BMELF 1985; AZLBL versch. Jgg.; AZLL versch. Jgg.; NMELF 1990a: 553）．

NI州農業省は，条件不利補償金の支給要件として，５年間の農業就業義務とともに，受給経営の所得制限と最高限度額を設けた．1985年からの所得制限によって，控除前所得（経営主夫婦のものと考えられる）が65千DM未満の経営に，条件不利補償金の受給資格を制限した．この所得制限は，89年になくなった．

条件不利補償金の最高限度額／経営は，1982～84年には５千DM，85～88年には原則12千DMであった．1987，88年にはこれと並んで，乳母牛，母牛を飼養し，生乳を販売しない場合（つまり繁殖乳母牛・母牛飼養の場合）の最高限度額は，18千DMであった．しかし，最高限度額は，89年には８千DMへ，91年には6千DMへ削減され，85～88年の半分になった（Plankl 1989: 37; BMELF 1985; AZLBL versch. Jgg.; AZLL versch. Jgg.; NMELF 1991a）．NI州農業省は，条件不利補償金の個々の受給経営に対する所得支持機能を弱体化させた．

NI州の条件不利補償金の実績をみよう．1980年代後半に条件不利地域が拡大したため，同補償金の受給経営数は79年の10.9千経営から90年の45.0千経営へ増加したが，その後は，農業経営の減少を反映して，受給経営数も94年の38.7千経営へ減少した．条件不利補償金総額は，途中減少することもあったが，1979年の12.9百万DMから90年の124.2百万DMへ増加し，その後，94年の89.1百万DMへ減少した．条件不利補償金／経営は，79年の1.2千DMから87年の3.4千DMへ増加傾向を辿ったが，その後，94年の2.3千DMへ減少した（MB versch. Jgg.）．90年頃からの条件不利補償金総額と同補償金／経営の減少傾向は，主として89，91年の最高限度額の削減によるものといってよい．

条件不利補償金は，受給経営平均ではさほど多くない．しかし，農用地が大規模な経営ほど同補償金の支給対象家畜が多く，主飼料作付面積や補償金の支給対象作物作付面積も大きいから，条件不利補償金／経営は，所得制限がなくなってからは最高限度額の枠内で，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．非条件不利地域も含むデータであるが，NI州（ブレーメン（Bremen）州（以下，HB州と略記）を含む）の94/95年度の簿記記帳結果（主業経営）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（HB州を含む）の大規模飼料作経営（主業経営，50ha以上）の条件不利補償金／経営は，山岳地域を抱えたBW州やBY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（葛生 2018: 123, 130）．

前述したように，NI州農業省は，89，91年と条件不利補償金の最高限度額を削減した．最高限度額削減は，同州の条件不利補償金の農業経営に対する所得支持機能を弱めた．この点は，山岳地域を抱えたBW州，BY州の条件不利補償金の最高限度額をみるとより明確になる．両州とも，条件不利補償金の最高限度額をかなり引上げた[9]．

NI州政府は，条件不利補償金の所得支持機能を弱め，農業構造政策における条件不利補償金の役割を縮小させた．同州の条件不利補償金は，95年以降も減少した．同州政府は97年には条件不利補償金を廃止した．NI州政府は，農業の個別経営に対する助成策の２つの主要な措置のうち，条件不利補償金を縮小，廃止し，投資助成による農業経営の競争力強化策だけを，主要な措置にした．つまり，97年からは投資助成による少数の競争力がある大規模小農の育成を，個別経営助成の主要な措置にしたのである．

NI州政府の1989，91年における条件不利補償金の最高限度額引下げは，同補償金の所得支持機能を弱めることによって農民層分解を促進し，一部小農の規模拡大を促進するための措置であった．同時に，条件不利補償金の最高限度額引下げは，97年の同補償金廃止と個別経営助成策の投資助成への一元化を準備する意義を持っていたのである．

４．むすび

1980年代，90年代前半には，EC/EU の過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策，92年共通農政改革等によって，ニーダーザクセン州の農業経営は厳しい状況の下に置かれた．

この時期のNI州の農業構造は，主業が農業経営の半分強を占め，小農も農業経営の半分程度を占める構造であった．この時期には，一方では，利益や稼得所得が他産業所得より小さい小規模経営の離農が進み，他方では，営農を継続する専業，主業経営は，離農した小規模経営の農用地を借地することによって経営規模を拡大し，大規模層へ上昇した．また，大規模層の経営は，離農した小規模層の農用地を借地しつつ経営規模を一層拡大した．この時期のNI州における農民層分解の基調は，大型小農化傾向であった．

1980年代，90年代前半の同州の個別経営投資助成は，長期的に営農を継続し，経営規模の拡大をはかろうとする一部の小農を設備投資の面で助成した．それによって，個別経営投資助成は，大型小農化という農業構造の変化を促進したといえよう．

NI州政府は，条件不利補償金政策では，1989，91年に同補償金の最高限度額を引下げた．これは，条件不利補償金の農業経営に対する所得支持機能を弱めた．同時に，この最高限度額引下げは，97年の条件不利補償金廃止と，個別経営助成策の投資助成への一元化を準備する意義を持っていた．

謝辞

本稿で用いた資料の一部は，連邦統計局，連邦農業省（通称を用いる），ハノーファー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．

注

1）連邦統計局の95年までの専業等の基準や，連邦農業省の94/95年度までの簿記記帳結果における専業等の基準，ハノーファー農業会議所の主業，副業の基準を考慮して，専業，主業経営等について定義すれば，以下の通りである．「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」（葛生 2018: 131）．

2）89年の専業，主業経営の平均農用地は，BW州は専業25ha，主業24ha，BY州は専業24ha，主業24haであった（AEAB 1991より算出）．NI州については表1を参照．

3）91年には，経営主が45歳以上の経営の中で，後継者がいた経営の割合は，Ⅰ層21%，Ⅱ層28%，Ⅲ，Ⅳ層合わせた階層（20–50ha層）47%，Ⅴ層69%であっ

た．他方，後継者がいなかった経営の割合は，Ⅰ層33%，Ⅱ層25%，Ⅲ，Ⅳ層合わせた階層17%，Ⅴ層8%であった（AZA 1989, 1995より算出）．

4） 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)．常雇の人数規模に関しては，連邦統計局の1949年農業センサスの統計（法人経営を含む，常雇は半年以上経営で働く被用者）を参考にした（STBA 1952: 248-249）．小農の基本的概念としては，エンゲルス（1894=1973: 156），大内（1978: 150-153）を参照．大型小農化傾向については，大内（1969: 280-290, 1978: 470-475）を参照．尚，葛生（2004: 427）は，多少表現は異なるが，本稿で用いた小農等の定義とほぼ同様の定義を行い（その際，大規模雇用経営を資本主義的経営とした），主業ないし専業で常雇を用いない経営を小農，常雇を用いる経営を中農以上の経営とした．

松浦（1966: 161）は，「5ha以下で，常雇を雇っていない経営＝賃労働者的兼業経営」，「5～50haで常雇を持たない経営＝農民的家族経営」，「常雇を１人でも雇用している経営＝雇用経営」と定義して，1949～60年の西ドイツの階層分解を考察しているが，常雇を用いない農民的家族経営の定義に主業経営という条件も必要であろう．また，今日的観点からすれば，一定の農用地面積を農民的家族経営の定義に結び付ける必要はない．村田（2006: 207-209, 221-224）は，1950年代，60年代の西ドイツ農業を分析する際に，農用地規模別階層の労働力構成と，「雇用労働力比率」を用いて，たとえば10～20ha層を「農民的家族経営（中農層）」，50ha以上層を全体として「資本主義的経営である」と定義している．この場合も，農民的家族経営を定義する際に，主業経営という条件も必要であろう．また，一定の農用地面積を農民的家族経営の定義に結び付ける必要はないであろう．葛生（2004: 427）や本稿のように，主業，専業で常雇を用いない経営を小農とした方が，大規模層の小農の増加を的確に把握できると考える．

5） 自然人経営の農業労働力は1979年の162.9千AKから95年の94.2千AKへ42%減少した．同期間に自家労働力は142.0千AKから77.6千AKへ45%減少した．農業労働力に占める自家労働力の割合は79年87%，95年82%であった．雇用労働力は同期間に20.9千AKから16.6千AKへ21%減少した．臨時雇は79年5.0千AK，95年5.1千AKであり，減少していない（AEAB 1982, 1997）．

6） BW州，BY州でも50ha以上層の専業，主業経営の増加は急速であったが，それぞれの州で同層の専業，主業経営が専業，主業経営全体に占める割合（95年）は，以下のようであった．BW州では，50ha以上層の専業，主業経営は，それぞれ専業，主業経営全体の20%，19%を占めていたに過ぎない．BY州でも，50ha以上層の専業，主業経営は，それぞれ専業，主業経営全体の12%，12%を占めていたに過ぎない（AEAB 1997より算出）．

7） 1978/79～86/87年度の同州の主業経営平均＝100とした場合の助成経営平均の指数は，経営当たり農用地106～119，乳用牛140～166，肥育豚140～219であった（VABD versch. Jgg.; BST versch. Jgg. より作成したデータによる）．尚，1978/79～83/84年度は，ハノーファー農業会議所管轄地域の主業経営平均を，NI州の主業経営平均とみなした．

8） BY州の個別経営投資助成経営に占める階層別割合は，1975～76年にはA層63%，B層27%，C層10%でありA層が重点であった．その後，C層の割合が増加し，93～95年には同州でもA，B層合わせて3%，C層が97%であった．しかし，C層のうち5～10万DM層が助成経営全体の48%，10～15万DM層が26%，15万DM以上層が22%であり，NI州よりも大規模層の重点化が遅れていた（VABD versch. Jgg. より作成したデータによる）．

9） BW州政府は，条件不利補償金の最高限度額／経営を，1985～88年の原則12千DMから，90年には原則15千DMへ，92年には原則25.74千DMへ引上げた（協働の場合は77.22千DM）．さらに，95年には，協働の最高限度額を102.96千DMへ引上げた．BY州政府も，

条件不利補償金の最高限度額／経営を，1974～84年の10千DM から1985～87年の12千DMへ引上げた．その後も，最高限度額を引上げた．90～94年には，標高1,000m以上の経営の最高限度額を，88～89年の14.30千DMから，17.16千DMに引上げた（Plankl 1989: 42-43; BMELF 1985; AZLBL versch. Jgg.; AZLL versch. Jgg.）．

参考文献

BMELF（Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten）(1985) *Ausfüllung des Rahmengrundsatzes Bergbauern des Rahmenplans 1985 durch die Länder,* 未公刊．

BMELF（versch. Jgg.）*Ausgleichszulage in den Bundesländern,* 未公刊（AZLBLと略）．

BMELF（versch. Jgg.）*Ausgleichszulage in den Ländern,* 未公刊（AZLLと略）．

BMELF ed.（versch. Jgg.）*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“,* Bonn: BMELF（VABDと略）．

BMELF ed.（versch. Jgg.）*Materialband（einschließlich Buchführungsergebnisse）zum Agrarbericht der Bundesregierung,* Bonn: BMELF（MBと略）．

Bundesregierung（versch. Jgg.）*Rahmenplan der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes“,* Bundestag-Drucksache, Bonn: Dr. H. Heger（RGVAKと略）．

エンゲルス，F.（1894=1973）「フランスおよびドイツにおける農民問題」，大内力編訳『マルクス・エンゲルス農業論集』，岩波文庫（原論文は1894年発表），pp. 151-185.

Heil, M.（1988）*Einzelbetriebliche Investitionsförderung in Niedersachsen,* Frankfurt a. M.: A. Strothe.

Höde, K.-D. ed.（versch. Lfg.）*Die staatliche Förderung für die Landwirtschaft – Niedersachsen/Sachen-Anhalt –,* Hannover: Agricola（STFLNSと略）．

葛生政則（2004）「1990年代におけるバーデン・ヴュルテンベルク州の農業構造と農業構造政策」『国際文化研究』，第10号, pp. 425-439.

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, pp. 143-155.

葛生政則（2018）「1980年代，90年代前半のニーダーザクセン州農業の状況」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』，第4号, pp. 121-133.

Landwirtschaftskammer Hannover ed.（versch. Jgg.）*Betriebsstatistik,* Hannover: Selbstverlag（BSTと略）．

松浦利明（1966）「西ドイツ農業における階層分化」，的場徳造・山本秀夫編著『海外諸国における農業構造の展開』農業総合研究所，pp. 155-204.

村田武（2006）『戦後ドイツとEUの農業政策』筑波書房．

NMELF（Niedersächsisches Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten）(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）, pp. 552-554.

NMELF（1990b）Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für einzelbetriebliche Investitionen an landwirtschaftliche Betriebe in Niedersachsen（Einzelbetriebliches Investitionsförderungsprogramm）vom 03.04.1990, NMBL, Jg. 40（45）, pp. 590-596.

NMELF（1991a）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）, p. 358.

NMELF（1991b）Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für einzelbetriebliche Investitionen an landwirtschaftliche Betriebe in Niedersachsen（Einzelbetriebliches Investitionsförderungsprogramm）vom 26.02.1991, NMBL, Jg. 41（46）, p. 411.

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．

Plankl, R. (1989) *Entwicklung der Ausgleichszulage in der Bundesrepublik: Ziele, Ausgestaltung, Mittelaufwand,* Braunschweig: FAL (Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft).

SBGE (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung) ed. (1997) *Jarhesgutachten 1997/98: Wachstum, Beschäftigung, Währungsunion – Orientierung für die Zukunft,* Stuttgart: Metzler-Poeschel.

STBA (Statistisches Bundesamt) ed. (1952) *Statistik der Bundesrepublik Deutschland,* Bd. 23, Stuttgart: Kohlhammer.

STBA ed. (versch. Jgg.) *Ausgewählte Zahlen für die Agrarwirtschaft,* Stuttgart: Kohlhammer, Metzler-Poeschel (AZA と略).

STBA ed. (versch. Jgg.) *Außerbetriebliche Einkommen und Arbeitsverhältnisse für ausgewählte Betriebsgruppen,* Stuttgart: Kohlhammer, Metzler-Poeschel (AEAB と略).

STBA ed. (versch. Jgg.) *Besitzverhältnisse in den landwirtschaftlichen Betrieben,* Stuttgart: Kohlhammer, Metzler-Poeschel (BLB と略).

STBA ed. (versch. Jgg.) *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland* (1991年版は, *Statistisches Jahrbuch für das vereinte Deutschland*), Stuttgart: Kohlhammer, Metzler-Poeschel (STJBRD と略).

STBA ed. (versch. Jgg.) *Wirtschaft und Statistik,* Stuttgart: Kohlhammer, Metzler-Poeschel (WST と略).

Wilstacke, L. und Plankl, R. (1988) *Freiwillige Produktionsminderung – Empirische Analyse,* Münster-Hiltrup: Landwirtschaftsverlag.

Wilstacke, L. und Plankl, R. (1989) *Erprobung der Flächenstillegung in Niedersachsen,* Münster-Hiltrup: Landwirtschaftsverlag.

【論　文】

共通教育マネジメントにおける実施運営体制・組織文化の役割
―全国調査に基づく実証的研究―

岡田有司[1)]*，鳥居朋子[2)]

１）東北大学高度教養教育・学生支援機構

２）立命館大学教育開発推進機構

本研究は（1）共通教育の実施運営体制と組織文化が共通教育マネジメントに与える影響を明らかにするとともに，（2）実施運営体制と組織文化に関連する要因を検討することを目的とした．2014年の４月～７月に，全国の大学・短期大学を対象とした質問紙調査が実施され，223大学が回答した．分析結果から，組織文化は実施運営体制以上に共通教育マネジメントに大きな影響を与えていることが示された．また，共通教育マネジメントに対する実施運営体制や組織文化の影響の仕方は，教養系科目，初年次／リメディアル系科目によって異なることも明らかになった．実施運営体制・組織文化に関連する要因については，大学の特性や学生の特徴が実施運営体制や組織文化に影響を与えていることが示された．また，実施運営体制は組織文化と相互に関連していることも明らかになった．これらの知見に基づき，共通教育マネジメントにおける実施運営体制と組織文化の役割について検討された．

１．問題と目的

1.1　共通教育のマネジメントにおける課題

近年，共通教育をめぐっては1991年の大学設置基準の大綱化に起因する共通教育の実施運営体制の改編，社会や学生の状況の変容を背景とした共通教育内容のスキル化といった大きく２つの変化が生じている．具体的には，大学設置基準の大綱化によって一般教育と専門教育の区分がなくなったことを契機に共通教育は縮小し，国立大学では教養部の解体が進んだ（吉田文 2013）．他方，共通教育のスキル化[1)]が進み，初年次教育やリメディアル教育，情報教育等の比重が高まった（吉田文 2013）．

なお，共通教育は教養教育と称されることも多いが，本研究では吉永（2011）の枠組みを踏襲し，狭義の教養教育（人文・社会・自然科学科目）・語学教育・保健体育・専門基礎科目・スキル教育・リメディアル教育等，専門教育以外のすべての学士課程教育を共通教育と呼称する．

このように，運営面でも内容面でも大きな変化を迎えている共通教育のマネジメントをいかに展開していくかは多くの大学にとって課題だといえる．更に，共通教育のマネジメントは昨今の大学教育改革の観点からもますますその重要性を増している．この背景には，大学教育の質保証や学習成果に関する国際的な関心の高まりがあろう（岡田・鳥居 2011; 吉田 2016）．どのような教育目標のもとにカリキュラムを編成し（Plan），教育実践を行い（Do），教育の成果を検証し（Check），改善につなげるのか（Act）といったPDCAサイクルによる一連の教育マネジメントの過程が，大学教育の質保証を果たすために求められている．それは共通教育でも例外ではない．

共通教育のマネジメントの状況に関しては，大学評価・学位授与機構が2001年に国立大学を対象に，共通教育の取組の現状について調査をしている（大学評価・学位授与機構 2003）．この調査では，各大学の設定している目的及び目標の達成に照らして，「実施体制」「教育課程の編成」「教育方法」「教育の効果」の各評価項目がどの水準にあるのかを分析しており，なかでも「教育の効果」に問題があることを明らかにしている．川口（2005）は「『教育の効果』の評価項目の水準が低い理由は，これを評価するための根拠資料・データが不足していることである」（川口 2005: p14）と指摘しており，共通教育のマネジメントにおいて特に教育の評価が課題となっていることが認められる．

*）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　yokada@tohoku.ac.jp

1.2 共通教育マネジメントと実施運営体制・組織文化

それでは共通教育のマネジメントを機能させるためには何が必要なのだろうか．この問題については中留（2012）の論考が重要な視点を提供している．中留は大学におけるカリキュラムマネジメントの必要性を論じており，大学設置基準大綱化以降のカリキュラムマネジメントに関わる重要な課題として，共通教育を挙げている．ここで，カリキュラムマネジメントは「大学の教育理念（教育目標）を実現するために，教育活動の内容・方法（カリキュラム）上の連関性と条件整備活動（マネジメント）上の協働性の対応関係を，組織構造と組織文化を媒介としながら，P-D-C-Aサイクルを通して組織的，戦略的に動態化していく営み（中留，2012，p5；傍点は筆者）」と定義されており，共通教育におけるPDCAサイクルを機能させるためには組織構造と組織文化が鍵になると考えられる．

まず組織構造について考えてみると，中留は組織構造は組織のハード面であり，その中心は組織と運営であるとしている（中留 2012）．本研究でいえば，これは共通教育の実施運営体制と言い換えられよう．共通教育の実施運営体制に関してはこれまでにも調査研究が実施されており，いくつかの知見が得られてきた（川口 2005; 木本，2012; 吉田香奈 2008, 2012, 2013）．例えば，共通教育の運営組織については大学全体では委員会方式が最も多いが，設置形態別にみると国立大学では全学的なセンター･機構による運営が多く，公立･私立大学では委員会方式が多くなっている（川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013）．共通教育の実施状況については，大学設置基準の大綱化以降，全体的には共通教育は縮小したが（川口 2005; 吉田文 2013），共通教育のタイプによって状況は異なり，狭義の教養教育・外国語・保健体育は減少した一方，情報処理や初年次教育などは増加したことが示されている（吉田香奈 2012, 2013）．また，共通教育のタイプによって実施組織も異なり，木本（2012）はリメディアル教育や初年次教育，専門基礎はそれ以外の共通教育と比べ学部・学科レベルで実施されている状況を報告している．

以上のように，共通教育の実施運営体制についてはこれまでにも全国的な先行調査が行われており，実施運営体制の現状やそこにおける課題が示されている．ただし，先行研究においては実施運営体制が共通教育のマネジメントにどのような影響を与えているのかについては十分な分析がなされてこなかったと見なせる．

次に，組織文化への着目である．大学のカリキュラムマネジメントの要件として組織文化の重要性を指摘している中留は，組織文化を「当該校の教職員のより多くの者が，ごく自然のことと思っている共通のものの見方や考え方の認識枠」（中留 2012: 9）と定義している[2)]．これまでのところ，組織のハード面である組織構造に対して，組織のソフト面である組織文化に焦点をあて共通教育との関連を検討した研究はわずかである．2011年に大学教育学会の課題研究として行われた調査では共通教育の軽視に関する項目が含まれているが（吉田香奈 2013），それ以外に組織文化に関する内容は尋ねられていない．

大学教育全般を対象とした先行研究では，組織文化を検討しているものもいくつか存在する．例えば，関西国際大学・日本高等教育学会（2008）の調査では，「教育に熱心な教員が多い」「教養教育志向が強い」「専門教育志向が強い」といった大学の教育風土に関する項目や，「学長の方針に対して，教員の反発が強い」「学生募集に危機感を感じている」といった大学のガバナンスや改革に関わる学内の雰囲気に関する項目が尋ねられている．また，広島大学高等教育研究開発センター（2010）の調査では，学問領域ごとに教育改革への積極性について尋ねている．

こうした教育に関する教員の意識はもちろん，大学のガバナンスや改革に対する教員の態度も共通教育のマネジメントに影響を与えている可能性がある．しかし，これらの調査は必ずしも共通教育を対象としたものではなく，組織文化と共通教育の関係については明らかにされていない．中留（2012）も組織文化と共通教育の関係については今後実証していく必要性のある仮説であると述べているように，量的なデータに基づき両者の関係を検証することが重要だといえる．この問題について検討するために，本研究では上記の大学教育の文脈で検討されてきた項目や，組織論において組織文化を測定するために開発された既存の尺度の項目を考慮して作成された「共通教育にかかわる組織文

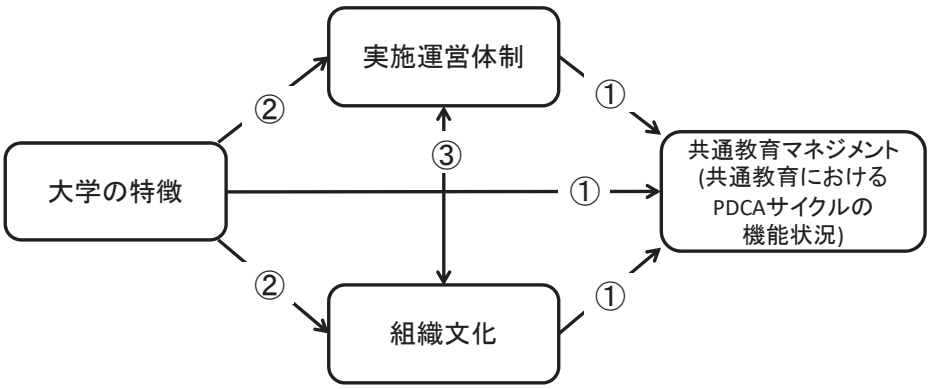


図１　実施運営体制・組織文化と共通教育マネジメントの関係性

化」を測定するための尺度（岡田・高野 2015）を用いて組織文化にアプローチする．

1.3　本研究における分析枠組みの設定

これまでの議論を踏まえ，本研究では実施運営体制及び組織文化と共通教育マネジメントの関係性を図1のように捉え検討していく．まず，図中①の矢印に関して，上述のように共通教育のマネジメントは実施運営体制と組織文化に左右されると予想されるが，その他に大学の特徴（大学の属性や学生の状況）からも影響を受けると考えられる．①の矢印の関係については岡田・高野(2015）でも一部検討されているが，そこでは実施運営体制や組織文化に関する要因を個別に検討するという基礎的な分析に留まっている．大学の特徴，実施運営体制，組織文化に関する要因間には関連があると考えられ，正確な影響力を明らかにするためには他の要因を統制した上で分析を行う必要があるだろう．

次に，実施運営体制や組織文化は各大学によって異なるといえる．この点に関して，先行研究では大学の設置形態と実施運営体制との関連を検討したものはあるが（川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013），これらの研究では学力水準等の学生の状況に関する要因は考慮されておらず，また，組織文化との関係も解明されていない．そこで，本研究では図中②の矢印で示したように，大学の特徴が実施運営体制や組織文化にいかなる違いを生じさせるのかについて分析を行う．

更に，実施運営体制と組織文化には密接な関連があると予想される．具体的には，図中③の矢印のように，実施運営体制の在り方が組織文化に変化を生じさせるという関係とともに，ある組織文化に起因して実施運営体制に変化が生じるという，双方向の関係性があると見なせる．これまではこの問題についても検討されてこなかったが，教育実践に資する知見を得るためには両者の関連を明らかにすることが重要だと考えられる．

1.4　本研究の目的

以上のことから，本研究ではまず，共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルの諸側面に大学の特徴（大学の属性・学生の状況），共通教育の実施運営体制，共通教育にかかわる組織文化がどのような影響を与えているのかを明らかにする．ただし，冒頭で述べたように共通教育といってもその内容が多様化していることから，全てをまとめて捉えることは現実的ではないといえる．そのため，本研究では伝統的な科目区分である教養系科目と，近年になって多くの大学が導入するようになった初年次／リメディアル系科目の2つに注目し，両者を区分した上で分析を行う[3]．次に，大学の特徴によって実施運営体制や組織文化がどのように異なるのか，実施運営体制と組織文化がどのように関連しているのかについて検討する．

2．方法

2.1　調査対象・手続き

2014年４月～７月にかけて大学院大学を除く全国の大学･短期大学を対象にWebアンケートを実施した[4]．Webアンケートの実施においては放送大学のリアルタイム評価支援システム（REAS）を用いた．各大学の学長宛に調査依頼を送付し，「共通教育の実施に責

任を持つ担当者」に回答してもらうよう依頼した．回答大学の内訳は，４年制大学が184校（国立36校，公立25校，私立123校）で回収率は24.6％だった[5]．短期大学は39校（公立１校，私立38校）が回答し，回収率は11.2％だった．

2.2　調査項目

2.2.1　大学の特徴

設置形態，大学設置年，キャンパス数，大学規模，大学院進学率，学力水準について尋ねた．

2.2.2　実施運営体制

運営組織の形態，データに基づく共通教育の評価体制，共通教育に関する会議の頻度，共通教育担当者に関する情報，開講科目数に占める共通教育の割合について尋ねた．

2.2.3　組織文化

共通教育にかかわる組織文化尺度（岡田・高野2015）を用いた．本尺度は，「共通教育への積極性（５項目，α =.78，項目例「担当者全体で協働して共通教育の運営にあたっている」「共通教育担当者は教育に熱意を持っている」）」「組織へのコミットメント（３項目，α =.72，項目例「大学に対する帰属意識の強い教職員が多い」「会議などでは立場にかかわらず自由に発言できる雰囲気がある」）」「改革志向（４項目，α =.67，「大学執行部のリーダーシップが強い」「自大学を取り巻く状況に危機感を持っている」）」の３つの下位尺度から構成される[6]．「とてもそう思う～全くそう思わない」の4件法で回答を求めた．

2.2.4　共通教育におけるPDCAサイクルの機能状況

岡田･高野（2015）では，共通教育における計画（P）･実行（D）･評価（C）･改善（A）の各側面に関する取り組み状況について，それぞれ３～５つの項目を作成し，それらを総合したものとしてP機能・D機能・C機能・A機能を捉えている．各機能は単因子構造であることが確認されているとともに，内的一貫性も十分であり（α =.82-.91），本研究でも同様の項目を用いている．P機能（５項目：項目例「教養系科目の教育目標を達成するために十分な科目が適切な順序性で配置されている」「教養系科目の教育目標は教職員に浸透している」），D機能（４項目：項目例「全体的に教養系科目は事前の計画通り，円滑で効果的な実施がなされている」「全体的に教養系科目では教育目標の達成が意識された上で授業が実施されている」），C機能（５項目：項目例「教養系科目の教育目標に照らした学習成果の検証が行われている」「教養系科目を通じた学習成果を評価する指標が明確になっている」），A機能（３項目：項目例「教養系科目の改善に向けた効果的なアクションがとられている」「教養系科目における課題・改善点が行動目標として整理されている」）の各機能に関して，教養系科目，初年次／リメディアル系科目それぞれについて「とてもそう思う～全くそう思わない」の４件法で回答を求めた[7]．なお，初年

表1　教養系科目および初年次／リメディアル系科目のP・D・C・A機能の得点

		N	平均	SD	t値	効果量(r)[a)]
教養系科目	P機能	212	2.84	.53	9.37 ***	.54
	D機能	211	2.88	.46	12.07 ***	.64
	C機能	210	2.42	.51	-2.35 *	.16
	A機能	215	2.36	.61	-3.38 **	.23
初年次／リメディアル系科目	P機能	171	3.04	.55	12.66 ***	.70
	D機能	173	3.10	.51	15.51 ***	.76
	C機能	171	2.55	.54	1.29	.10
	A機能	174	2.58	.67	1.65	.12

a)効果量(r)の目安は，r＝.10(小)，r＝.30(中)，r＝.50(大)とされる(水本・竹内 2008)。

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表2　共通教育のマネジメントを規定する要因

	教養系科目				初年次／リメディアル系科目			
	P機能	D機能	C機能	A機能	P機能	D機能	C機能	A機能
大学の特徴								
国立[a)]			.26 ***					
公立[a)]								
短大[a)]								
大学設置年								
キャンパス数		-.16 *	-.24 **				-.14 *	
大学規模[b)]								
大学院進学率								
学生の学力水準[c)]	.18 **	.18 **		.14 *				
実施運営体制								
共通教育を委員会方式で運営[d)]					.15 *			
共通教育を学部ごとに運営[d)]								
共通教育をその他の方式で運営[d)]								
データに基づく共通教育の評価体制[e)]		.14 *		.24 **		.18 *	.21 **	.16 *
共通教育の運営メンバーの流動性[f)]								
共通教育全体の運営に関する会議の頻度		-.13 *						
専任教員に占める共通教育担当者の割合								
共通教育を担当する専任教員のコマ数								
共通教育担当者に占める非常勤講師の割合								
全開講科目数に占める共通教育の割合	.20 **				.17 *			
組織文化								
共通教育への積極性	.43 ***	.39 ***	.39 ***	.38 ***	.44 ***	.36 ***	.51 ***	.47 ***
組織へのコミットメント	.19 **	.17 *						
改革志向			.16 *		.22 **	.19 *		
R^2	.35 ***	.33 ***	.32 ***	.29 ***	.34 ***	.32 ***	.37 ***	.29 ***

a) 私立大学(0,0,0)，国立大学(1,0,0)，公立大学(0,1,0)，短大(0,0,1)とダミーコード化した．b) 新入生数が500名以下を小規模，501～2000名を中規模，2001名以上を大規模とした．c)「全国平均をかなり上回る～全国平均をかなり下回る」の5件法で尋ねた．d) 共通教育の運営組織について，全学的なセンター等での運営を(0,0,0)，委員会方式での運営を(1,0,0)，学部ごとの運営を(0,1,0)，その他の方式での運営を(0,0,1)とダミーコード化した．e) データに基づき共通教育を評価する体制のない大学を(0)，評価体制のある大学を(1)とダミーコード化した．f) 共通教育の運営組織の構成メンバーが流動的かどうかについて「とてもそう思う～全くそう思わない」の4件法で尋ねた．

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

次／リメディアル系科目について尋ねる際には，各項目の「教養系科目」を「初年次／リメディアル系科目」に置き換えて尋ねた．

3．結果

3.1　共通教育のマネジメントを規定する要因の検討

まず，教養系科目および初年次／リメディアル系科目におけるP・D・C・A機能の得点について表１に示した．各機能の得点が理論的中央値（得点の範囲が１～４であるため2.5）よりも高いか低いかを検討するため，１サンプルのt検定を実施した結果，教養系科目においてはP・D機能は理論的中央値よりも得点が高い一方，C・A機能については理論的中央値よりも得点が低いことが示された．初年次／リメディアル系科目については，P・D機能については理論的中央値よりも得点が高かったが，C・A機能については理論的中央値と差は見られなかった．

次に，教養系科目，初年次／リメディアル系科目のマネジメントの諸側面（P・D・C・Aの各機能）にどのような要因が影響を与えているのかを検討するため重回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表２）．まず教養系科目についてみると，最も影響力が強かった要因は組織文化に関する要因である「共通教育への積極性」であり，P・D・C・Aの全ての側面に正の影響を与えていた．組織文化についてはこの他に「組織へのコミットメント」がP・D機能に，「改革志向」がC機能に正の影響を示した．実施運営体制については，「データに基づく共通教育の評価体制」を有する大学[8)]はD・A機 能がうまく機能していること，「全

表3　大学の特徴と実施運営体制・組織文化の関連

	実施運営体制						組織文化		
	共通教育運営組織				データに基づく共通教育の評価体制「有」		共通教育全体の運営に関する会議の頻度	全開講科目数に占める共通教育の割合	共通教育への積極性	組織へのコミットメント	改革志向
	委員会方式で運営		学部ごとに運営								
	OR[d]	95%CI[f]	OR[d]	95%CI[f]	OR[e]	95%CI[f]	β[g]	β[g]	β[g]	β[g]	β[g]
国立[a]	.25	.09-.68 **	.34	.07-1.68	5.34	2.17-13.15 ***				-.26 **	
公立[a]											
短大[a]							-.35 ***				
大学設置年											.17 *
キャンパス数											
大学規模[b]	.75	.47-1.21	.29	.13-.65 **					.18 *		
大学院進学率										.28 **	.19 **
学生の学力水準[c]										.16 *	
R^2		.16***[h]				.10***[h]	.12 ***		.03 *	.09 ***	.05 **

a) 私立大学(0,0,0)，国立大学(1,0,0)，公立大学(0,1,0)，短大(0,0,1)とダミーコード化した．b) 新入生数が500名以下を小規模，501～2000名を中規模，2001名以上を大規模とした．c)「全国平均をかなり上回る～全国平均をかなり下回る」の5件法で尋ねた．d)多項ロジスティック回帰を実施．参照カテゴリは「全学的なセンター方式」．「その他の方式で運営」に該当する国立大学は存在しなかったため「その他の方式で運営」を除いて分析を実施した．e)二項ロジスティック回帰を実施．f)オッズ比の95%信頼区間．g)標準化偏回帰係数．h)NagelkerkeのR2

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

表4　共通教育運営組織による組織文化の違い

		N	平均	SD	F値	効果量(η^2)[a]
共通教育への積極性	全学的なセンター方式で運営	88	3.03	.42	4.71 **	.06
	委員会方式で運営	77	2.83	.52		
	学部ごとに運営	34	2.74	.42		
	その他の方式で運営	18	2.99	.41		
組織へのコミットメント	全学的なセンター方式で運営	91	2.91	.45	1.19	.02
	委員会方式で運営	78	3.02	.45		
	学部ごとに運営	33	2.88	.40		
	その他の方式で運営	17	2.92	.46		
改革志向	全学的なセンター方式で運営	90	3.08	.46	2.34	.03
	委員会方式で運営	76	2.93	.48		
	学部ごとに運営	34	2.93	.50		
	その他の方式で運営	18	3.17	.51		

a)効果量($\eta 2$)の目安は，$\eta 2$＝.01(小)，$\eta 2$＝.06(中)，$\eta 2$＝.14(大)とされる(水本・竹内 2008)。

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表5　実施運営体制と組織文化の関連

	共通教育への積極性	組織へのコミットメント	改革志向
共通教育運営組織の構成メンバーの流動性	.01	-.08	.00
共通教育全体の運営に関する会議の頻度	.20 **	.00	.00
データに基づく共通教育の評価体制[a]	.26 ***	-.12	.24 ***
専任教員に占める共通教育担当者の割合	.02	.17 *	.06
共通教育を担当する専任教員のコマ数	.01	.01	.07
共通教育担当者に占める非常勤講師の割合	-.04	-.08	-.19 **
全開講科目数に占める共通教育の割合	-.07	.00	-.06

a)点双列相関係数．データに基づき共通教育を評価する機能のない大学を(0)，評価機能のある大学を(1)とダミーコード化した．

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

開講科目数に占める共通教育の割合」の高さはP機能にポジティブな影響を与えていることが明らかになった．また，「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」の高さはD機能に負の影響を示していた．大学の特徴に関する変数については，「国立大学」は「私立大学」よりもC機能がうまく機能していること，「キャンパス数」の多さはD・C機能にネガティブに作用することが明らかになった．また，「学生の学力水準」の高さは，P・D・A機能にポジティブな影響を与えることも示された．

次に，初年次／リメディアル系科目のマネジメントに影響を与えていた要因について述べる．教養系科目と同様，最も影響力が強かった要因は「共通教育への積極性」であり，P・D・C・Aの全ての側面に正の影響を与えていた．組織文化についてはこの他に「改革志向」がP・D機能に正の影響を示した．実施運営体制については，「データに基づく共通教育の評価体制」のある大学はD・C・A機能がうまく機能していること，「共通教育を委員会方式で運営」している大学ではP機能の得点が高いことが明らかになった．また，教養系科目と同様，「全開講科目数に占める共通教育の割合」の高さはP機能にポジティブな影響を与えていることも わかった．大学の特徴に関する変数は「キャンパス数」のみが有意な値を示し，キャンパス数が多いことはC機能にネガティブに作用することが示唆された．

3.2　実施運営体制・組織文化に関連する要因の検討

はじめに，大学の特徴に関する要因が実施運営体制，組織文化とどのような関係にあるのかを検討した．具体的には，大学の特徴に関する変数を説明変数，実施運営体制，組織文化に関する変数を目的変数としてステップワイズ法によるロジスティック回帰分析，重回帰分析を行った（表３）．まず，共通教育運営組織に関しては，国立大学は私立大学よりも「全学的なセンター方式」に比べ「委員会方式で運営」が少ないこと，大学規模が大きくなると「全学的なセンター方式」に比べ「学部ごとに運営」が少なくなることが明らかになった．また，私立大学よりも国立大学の方が「データに基づく共通教育の評価体制」を有していることも示された．「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」については短期大学が私立大学よりも低くなっていた．「全開講科目数に占める共通教育の割合」については，大学の特徴に関するいずれの変数とも関連が認められなかった．

組織文化に関する変数についてみると，大学規模が大きいほど「共通教育への積極性」は高いことが示された．「組織へのコミットメント」については私立大学よりも国立大学の方が得点は低いこと，大学院進学率や基礎学力の高さがポジティブな影響を与えていることが明らかになった．改革志向については，大学設置年が新しく大学院進学率が高い大学ほど得点が高くなることが示された．

次に，実施運営体制と組織文化の関連について検討した．まず，共通教育運営組織の違いによって組織文化の諸側面に違いがあるのかを検討するため，一元配置の分散分析を実施した（表４）．その結果，「共通教育への積極性」のみで有意差が検出され（F（3,213）=4.76, p<.01, $\eta 2$=.06），多重比較（TukeyのHSD法）の結果「全学的なセンター方式で運営」が「委員会方式で運営（p<.05）」「学部ごとに運営（p<.01）」よりも得点が高くなっていた．その他の実施運営体制に関する変数と組織文化の関連については相関係数を求めた（表５）．その結果，データに基づく共通教育の評価体制があることは共通教育への積極性や改革志向の高さと関連していることが明らかになった．また，共通教育全体の運営に関する会議の頻度は共通教育への積極性と，専任教員に占める共通教育担当者の割合は組織へのコミットメントと正の相関があった．一方，共通教育担当者に占める非常勤講師の割合は改革志向と負の相関があることも示された．

４．考察

本研究では，（１）共通教育マネジメントの諸側面に共通教育の実施運営体制，共通教育にかかわる組織文化がどのような影響を与えているのか，（２）大学の特徴によって実施運営体制や組織文化がどのように異なるのか，また実施運営体制と組織文化がどのように関連しているのか，について検討することを目的と

した.

4.1 共通教育マネジメントに影響を与える要因について

まず，共通教育マネジメントの記述統計からは，教養系科目，初年次／リメディアル系科目とも，P・D機能については相対的に機能状況がよく，C・D機能についてはそうではないことが示唆された. そのため，共通教育のマネジメントにおいては，計画・実施の局面に比べ，評価・改善の局面において課題があると考えられる.

次に，重回帰分析により共通教育マネジメントに影響を与える要因が明らかにされた．以下では，実施運営体制，組織文化に注目して考察する．まず，共通教育マネジメントの全ての側面に「共通教育への積極性」が最も影響を与えていた．岡田・高野（2015）では他の組織文化に関する要因もP・D・C・Aの全ての側面と関連がみられたが，本研究ではそうした結果は得られず，他の要因を統制したことで特に「共通教育への積極性」が重要であることが示された．従って，学内で共通教育に対するポジティブな風土をいかに醸成していくかが共通教育のマネジメントをうまく機能させるうえで鍵になるといえる．これまで，組織文化と共通教育マネジメントの関連については実証的な検討がほとんどなされてこなかったが（中留 2012），組織文化は共通教育のマネジメントにおいて無視できない要因であり，実施運営体制以上に影響を与えているといえる.

その他の組織文化の要因については，「組織へのコミットメント」が教養系科目のP・D機能に関連していた．教養教育と学部・専門教育との間にはしばしば対立関係が存在することが指摘されるが（例えば，吉田文 2013），個々の教員の大学組織へのコミットメントが強く団結している大学では，こうした対立を回避し教養系科目の位置づけや実施についてコンセンサスが得られやすいのだと推察される．「改革志向」に関しては初年次／リメディアル系科目でP・D機能に影響していたが，この種の科目は近年になって導入されるようになった科目であり（山田 2009），改革に積極的な大学ほどこうした科目の設置や実施に意欲的なのだと考えられる.

次に，実施運営体制に関する要因については，「データに基づく共通教育の評価体制」のあることが共通教育の実施や改善にプラスに作用していた．近年，データに基づく教育改善が重視され，IR（インスティテューショナル・リサーチ）機能が各大学で整備されつつある（Torii & Okada 2017）が，こうした機能は共通教育マネジメントを効果的に行う上でも重要になるといえよう．また，「全開講科目数にしめる共通教育の割合」が高いことはP機能の向上につながっていた．共通教育比率の高い大学ほど，学士（準学士）課程教育における共通教育の意義や目的について考える必要性が高まるため，入念な共通教育の計画策定につながるのだと推察される.

その他の実施運営体制に関する要因については，「委員会方式」での運営が初年次／リメディアル系科目のP機能と関係していた．これは，こうした科目が学部・学科レベルで実施されることが多いため（木本 2013），全学的なセンターに所属する教員組織よりも，各部局の教員も含む委員会方式の方がマネジメントに有利に働くためと考えられる．「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」の多さが教養系科目のD機能と負の関係にあったことは解釈が難しいが，教養系科目には多様な内容の科目が含まれるため，共通教育全体を議論する会議では調整の難度がより高まるのかもしれない.

4.2 実施運営体制・組織文化に関連する要因について

まず，大学の特徴と実施運営体制・組織文化との関係についてみていく. 共通教育の運営組織については，国立大学は「委員会方式」が少なく，先行研究（川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013）と同様の傾向が確認された．また，国立大学は「データに基づく共通教育の評価体制」が整っていたが，これについては東京大学（2014）の調査でも同様の結果が報告されている．一方で，国立大学は組織文化の「組織へのコミットメント」が低かった．嶌田ほか（2009）の教員評価に関する研究からは，国立大学は私立・公立大学に比べ部局の独立性が高いことが示唆されているが，このことが

大学組織全体へのコミットメントを弱めている可能性がある．短期大学では「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」が低くなっていたが，この背景には短期大学は修業年限が短くその中で専門・職業教育が重視されることが関係していると考えられる．

設置形態以外には，「大学設置年」が「改革志向」にポジティブな影響を与えており，新設の大学ほど改革に熱心であることが示された．また，「大学規模」は「共通教育運営組織」の在り方や「共通教育への積極性」と関連していた．ここからは，大規模な大学ほど全学的な組織を設置し共通教育を運営していることが窺えるが，こうした全学的な組織での運営が大学全体の「共通教育への積極性」を高めている可能性があろう．また,「大学院進学率」「学生の学力水準」は「組織へのコミットメント」「改革志向」とポジティブな関連があった．大学院進学率や学生の学力水準の高さの背景には学生の学業への積極性があると考えられるが，こうした学生の意欲に応えようとすることが教員の組織へのコミットメントや改革志向を高めることにつながっていると推察される．

次に，実施運営体制と組織文化の関連について考察する．まず,「全学的なセンター方式」での運営や「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」が高いことは「共通教育への積極性」の高さと関係しており，「専任教員に占める共通教育担当者の割合」が多いほど「組織へのコミットメント」も強くなっていた．これらのことを総合すると，共通教育の運営において全学的な組織や全学出働体制を整備し，担当者間でコミュニケーションをとる機会を多くすることが，共通教育マネジメントを進める上で重要な組織文化の形成につながる可能性がある．次に，「データに基づく共通教育の評価体制」がある大学では「共通教育への積極性」「改革志向」も高いことが示唆された．本研究では実施運営体制と組織文化の因果関係までは特定できないが，評価体制を整えることは共通教育に関わる組織文化に変化をもたらす契機となり得るだろう．最後に，「共通教育担当者に占める非常勤講師の割合」が高いことは「改革志向」の低さと関連していた．改革志向には大学執行部のリーダーシップの強さや教育改革への積極性，自大学への危機感などが含まれているが，非常勤講師がこうした改革に向けた取り組みや意識を共有することは容易ではないといえ，そのことがネガティブな関連に表れているものと考えられる．

4.3　まとめと今後の課題

本研究からは，共通教育のマネジメントを進める上では組織文化，とりわけ共通教育への積極性が重要であることが明らかになった．そのため，今後は実施運営体制だけでなく組織文化も考慮しながら共通教育マネジメントのあり方について追究していく必要があろう．そして，大学の特徴は実施運営体制や組織文化に影響を与えており，実施運営体制と組織文化には関連があることも明らかになった．ここからは，組織文化に変化をもたらす要因について一定の示唆が得られたといえる．

一方で，本研究には次のような課題もある．まず，本研究では岡田・高野（2015）の尺度を用いて組織文化を測定したが，大学における組織文化に関する実証研究は蓄積が薄く，本尺度が組織文化の多様な側面を捉えきれていない面がある．次に,本研究の調査は「共通教育の実施に責任を持つ担当者」を対象に実施した．実施運営体制についてはある程度正確な回答が可能であるが，組織文化については共通教育の責任担当者がどこまで正確に把握できているのかという限界もある．また，実施運営体制が整備されているので共通教育マネジメントもうまくいっているはずだといった，回答者の信念が結果に反映されている可能性も排除できない．更に，本研究では実施運営体制や組織文化が共通教育マネジメントに影響を与えるという因果を想定したが,その逆の因果を想定することも可能である．こうした因果関係を特定するために，今後は縦断的な研究が求められよう．最後に，組織文化と関連する複数の要因が示されたが，その関連はそれほど強いものではなかった.そのため,本研究で取り上げられなかった未知の要因が影響を与えているといえ，個別機関のケーススタディ等も積み重ねつつ，更なる関連要因を検討していくことが必要だといえる．

謝辞

本研究の全国調査は大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証（2013年度～2015年度，代表：髙橋 哲也）」の一環として実施され，調査実施にあたって助成を受けた．調査に協力いただいた機関にこの場を借りて御礼申し上げる．

注

1） 1991年の大学設置基準の大綱化以降，教養教育において情報教育や語学，学習スキルの習得を意図した科目の比率が高まったことを，吉田（2013）は教養教育のスキル化としている．

2） 大学のマネジメントにおける組織文化の重要性は大場（2011）でも論じられている．そこでは，組織文化は「組織の構成員間で共有された価値観や信念，行動様式等の総体」と捉えられている．

3） 本研究では教養系科目を「特定の知識・技能の習得に重点を置いた語学系・情報系科目群とは異なり，人文科学・社会科学・自然科学といった様々な学問領域に関する学習を通して，幅広い見識を身につけることを目的とした科目群」と定義した．初年次／リメディアル系科目については「大学生活への適応や大学での学修に必要なスタディ・スキル，基礎学力を身につけさせることを目的とした科目群」と定義した．初年次教育とリメディアル教育は同一ではないが，リメディアル教育の要素も兼ねて初年次教育を実施している大学が多いことから，本研究では初年次／リメディアル系科目と一つのカテゴリーで尋ねた（岡田・高野 2015）．

4） 本研究では岡田・高野（2015）と同様のデータを用いている．

5） 本調査の回収率は高いとはいえず，以降の結果を解釈する際にはこの点に留意する必要がある．

6） 質問項目の詳細は岡田･高野（2015）を参照されたい．

7） 質問項目の詳細は岡田･高野（2015）を参照されたい．なお，初年次／リメディアル系科目については調査協力校の81.9％が実施していると回答した．

8） 評価体制があると回答した大学は44.3％であった．

参考文献

大学評価・学位授与機構（2003）「平成13年度着手の大学評価の評価結果について」，http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/jouhou/h13/1174727_935.html（閲覧2018/11/8）．

広島大学高等教育研究センター（2010）「大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析（平成21年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」）」．

関西国際大学・日本高等教育学会（2008）「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究（平成20年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」）」．

川口昭彦（2005）「国立大学における教養教育の取り組みと評価―大学評価・学位授与機構の実情調査報告書と評価報告書から」，『大学評価･学位研究』1，3-17．

木本尚美（2012）「共通教育のデザインとマネジメント：共通教育学部長全国調査からの知見」，『大学教育学会誌』34（1），pp. 34-38．

水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために―基礎的概念と注意点」，『英語教育研究』31，pp. 57-66．

中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント―理論と実際』東信堂．

岡田有司・高野篤子（2015）「共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルとその関連要因―2014年度全国調査の分析結果から」，『大学教育学会誌』37（1），pp. 33-38．

岡田有司・鳥居朋子（2011）「私立大学における大学生の学習成果の規定要因―ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」，『京都大学高等教育研究』17，pp. 15-26．

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』11，pp. 253-272．

嶌田敏行・奥居正樹・林隆之（2009）「日本の大学における教員評価制度の進捗とその課題」，『大学評価・学位研究』10，pp. 61-78．

Torii, T. & Okada, Y.（2017）. Achieving the Evidence-based Improvement and Transparency in Higher

Education: Current Status and Challenges on Data Utilization and Disclosure in Japan. *Higher Education Forum* 14, pp. 35-49.

東京大学（2014）「大学におけるIR（インスティテューショナル・リサーチ）の現状と在り方に関する調査研究（平成24-5年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」）」.

山田礼子（2009）「大学における初年次教育の展開－アメリカと日本」,『クオリティ・エデュケーション』2, pp. 157-174.

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.

吉田文（2016）「教養教育の学習成果の測定は可能か―2000年代のアメリカの取り組み」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2, pp. 3-15.

吉田香奈（2008）「国立大学の法人化と教養教育の予算・人的資源の変化」,『大学財務経営研究』5, pp. 75-87.

吉田香奈（2012）「共通教育実施組織代表者全国調査の概略―実施責任体制・カリキュラム・予算等の現状と課題」,『大学教育学会誌』34（1）, pp.39-42.

吉田香奈（2013）「教養教育のカリキュラムと実施組織に関する一考察―実施組織代表者全国調査（2011年）の分析より」,『大学論集』44, pp.195-210.

吉永契一郎（2011）「本課題研究の目的と計画（シンポジウム共通教育のデザインとマネジメント）」,『大学教育学会誌』33（1）, pp. 72-75.

【論　文】

職場環境改善とその効果に関する考察
―文献レビューを通して―

高橋　修[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構　キャリア開発室

職場環境改善の効果については，必ずしも研究結果が一貫しているわけではない．また，実際の改善活動の内容が複雑で多岐にわたるため，どのような改善策や方法が有効であるかが十分に明らかにされているわけではない．これらのことから，職場環境改善の内容や方法とその効果に関するさらなる研究が求められる．そこで，職場環境改善とその効果に関する63本の論文についてレビューした．

その結果，いずれかのアウトカムに改善効果が認められた研究は全体の55.6％であった．また，労働者参加型や活動支援者がいる研究では，改善効果が認められた比率が高かった．加えて，改善策ごとに活動類型，活動支援者の有無，アウトカムと改善効果との関連性を分析した．その結果，（１）改善策のうち「教育研修の実施」「情報共有」「職場活性化」「評価･報酬」では，労働者参加型の比率が高かった．（２）「教育研修の実施」「職場活性化」「評価･報酬」では，活動支援者がいる比率が高かった．（３）「作業負荷の軽減」及び「生産方式の見直し」を除いた７つの改善策では，心理社会的アウトカム及び健康アウトカムの両者に改善効果が得られた比率が高かった．

１．問題

メンタルヘルス不調の発生を未然に防ぎ，労働者の健康増進を図るための一次予防は，個人へのアプローチと環境要因へのアプローチとに大別される．前者は，コーピングスキルやリラクセーション技法等を習得させたりソーシャルサポートを充実させたりすることによって，個人のストレス対処能力の向上を図るものである．後者は，組織や職場においてストレス要因となっている環境要因を特定し，それらを除去・低減すること，すなわち職場環境等の改善（以下，職場環境改善と略す）を行うものである（高橋ほか 2016: 361）．

国際労働機関（ILO）によれば，世界９カ国から収集した19のストレス対策の成功事例のうち，14の事例が職場環境改善によるものであった（Karasek 1992: 41）．そして，個人へのアプローチの効果が一時的，限定的であるのに比べ，職場環境改善を通じた環境要因へのアプローチの方がより効果が持続すると報告されている（Karasek 1992: 41）．

本邦においては，2015年に労働安全衛生法が改正施行され，メンタルヘルス不調の未然防止を図る一次予防を目的としたストレスチェック制度が義務化された．またそれに伴って，集団分析とその分析結果に基づく職場環境改善の実施が努力義務化された．

ところで，この職場環境改善に関しては，改善効果が認められること（Karasek 1992: 23）や科学的根拠がある方法であること（川上 2012: 896-899）が明らかにされている．また，職場環境改善の活動類型を改善主体によって分類すれば経営者主導型，管理職主導型，専門家主導型，労働者参加型などに分けられるが，これらのうち労働者参加型が有効な方法であることが報告されている（Semmer 2006: 527; Nielsen and Randall 2013: 617; 吉川 2016: 126）．

その一方で，ポジティブな取り組みが当初ねらった効果とは異なるネガティブな効果や副作用を引き起こす場合もあるとの指摘（Semmer 2006: 515）や，経営合理化に伴う取り組みでは効果が認められないとの報告（Bambra et al. 2007: 1037）もあり，必ずしも研究結果が一貫しているわけではない．また，改善活動を担う職場管理者や職場成員は職場環境改善の素人であるが故に，活動支援者として組織内の保健師・看護師や外部の専門家等が存在しないケースではうまくいかないことも報告されている（Biron et al. 2010: 135-158）．さらに，実際の改善活動の内容が複雑で多岐にわたるため，どのような改善策がどのようなアウトカ

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構キャリア開発室　osamu.takahashi.b3@tohoku.ac.jp

ムに有効であるかが，十分に明らかにされているわけではない．これらのことから，職場環境改善の内容や方法とその効果に関するさらなる研究が求められる．

そこで本研究では，実証研究に至る前段階として，いかなる改善策や方法がいかなる効果を及ぼすのかを，文献レビューを通して明らかにするすることを目的とする．

なお本稿では，職場環境等を換気，照明，騒音，温度・湿度，作業レイアウト等の物理化学的環境のみに限定せず，作業方法，労働時間，仕事の質や量，職場の人間関係，職場文化・風土等を含む，広い意味でのストレス要因となりうるものとして扱う．

2．方法

2.1　分析対象とした論文

文献レビューに当たっては，まず本研究目的の趣旨に沿ったレビュー論文を検索し，その中から分析対象とする論文を選定した．具体的には，前向きの縦断研究であるか否か，対照群の有無，ベースライン調査の回答率，追跡調査時の回答率，無回答者や中途脱落者の調整等，論文選定方法の水準が高く，近年の研究成果をフォローしていることをレビュー論文の選定基準とした．

そして，職場環境改善とその効果について明らかにするという本研究にとって有用な知見が得られると判断された，次の３本のレビュー論文を選定した．

（１）Egan, M. Bambra, C. Thomas, S. Petticrew, M. Whitehead, M. and Thomson, H.（2007）“The psychosocial and health effects of workplace reorganisation. 1. A systematic review of organisational-level interventions that aim to increase employee control”, *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol.61, pp. 945-954.

（２）Bambra, C. Egan, M. Thomas, S. Petticrew, M. and Whitehead, M.（2007）“The psychosocial and health effects of workplace reorganisation. 2. A systematic review of task restructuring interventions”, *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol.61, pp. 1028-1037.

（３）Montano, D. Hoven, H. and Siegrist, J.（2014）“Effects of organisational-level interventions at work on employees’ health: a systematic review”, *BMC Public Health,* Vol.14: 135.

文献（１）には1981～2006年に公表された18本，（２）には1986～2004年に公表された19本，（３）には1993～2012年に公表された39本，合計76本の論文が採録されていた．このうち，（１）労働者の健康増進を図る一次予防を目的としていること，（２）個人レベルではなく組織レベルの介入であること，（３）心理社会的アウトカム（仕事の負荷，仕事の裁量権，ソーシャルサポート等）と健康アウトカム（身体的健康，メンタルヘルス，欠勤等）の両方またはいずれかを測定していること，の３条件を満たしている63本の論文を分析対象とした（論文リストは付録を参照）．

2.2　分析方法

（１）すべての論文を対象として，研究国，研究対象者，活動類型（労働者参加型か非参加型か），活動支援者の有無，改善効果の有無について度数分布表を作成した．

（２）活動類型と改善効果の有無，及び活動支援者の有無と改善効果の有無とのχ^2検定を実施した．χ^2検定の実施に際しては，帰無仮説を「検定統計量に差がない」，対立仮説を「検定統計量に差がある」と設定した．また，有意確率については，$p < .05$を「有意である」，$p < .10$を「有意傾向である」と解釈することとした．

（３）実施された改善策及び測定されたアウトカムすべてをピックアップした上で分類した．

（４）実施された延べ274の改善策を対象として，改善策と改善効果の有無とのクロス集計を実施した．

（５）９つの改善策ごとに，活動類型と改善効果の有無，及び活動支援者の有無と改善効果の有無とのクロス集計を実施した．また，９つの改善策ごとに，アウトカム改善効果の差異に関する度数分布表を作成した．

3．結果

3.1　分析対象論文の特徴

研究は，イギリス，スウェーデン，デンマーク，オランダなどの欧州，アメリカ，カナダの北米で多く行われていた．研究対象者は，工場労働者（34.9%）や

表１．分析対象論文の特徴

内　訳		本数	構成比
研究国	1. スウェーデン	8	12.7%
	2. フィンランド	1	1.6%
	3. ノルウェー	4	6.3%
	4. イギリス	14	22.2%
	5. デンマーク	7	11.1%
	6. オランダ	6	9.5%
	7. ドイツ	1	1.6%
	8. イタリア	1	1.6%
	9. オーストリア	1	1.6%
	10. アメリカ	11	17.5%
	11. カナダ	6	9.5%
	12. オーストリア	1	1.6%
	13. 日本	2	3.2%
	合計	63	100.0%

内　訳		本数	構成比
研究対象者	1. 公務員	6	9.5%
	2. 警察官	1	1.6%
	3. 運転手	2	3.2%
	4. 郵便局員	3	4.8%
	5. 建設労働者	2	3.2%
	6. 工場労働者	22	34.9%
	7. 医療従事者	20	31.7%
	8. 清掃員	3	4.8%
	9. 店舗販売員	4	6.3%
	合計	63	100.0%
活動類型	0. 非参加型	34	54.0%
	1. 参加型	29	46.0%
	合計	63	100.0%
活動支援者	0. 支援者なし	55	87.3%
	1. 支援者あり	8	12.7%
	合計	63	100.0%
改善効果	0. 改善効果なし	28	44.4%
	1. 改善効果あり	35	55.6%
	合計	63	100.0%

医療従事者（31.7%）が多かった．また，労働者参加型は46.0%，活動支援者が存在する研究は12.7%，改善効果が認められた研究は55.6%であった（表1）．

3.2　活動類型及び活動支援者の有無による改善効果の差異

活動類型（労働者参加型か非参加型か）と改善効果の有無とのχ^2検定の結果，表２のとおり，労働者参加型では，改善効果なしの比率よりも改善効果ありの比率のほうが有意に高かった（31.0% < 69.0%，$\chi^2 = 3.91, p < .05$）．一方，非参加型では，改善効果なしの比率が改善効果ありの比率よりも有意に高かった（55.9% > 44.1%, $\chi^2 = 3.91, p < .05$）．

また，活動支援者の有無と改善効果の有無とのχ^2検定を行った．その結果，表３のとおり，活動支援者ありの場合は，改善効果なしの比率よりも改善効果ありの比率のほうが高い傾向にあった（12.5% < 87.5%，$\chi^2 = 3.79, p < .10$）．

3.3　改善策及びアウトカムの集約・区分

１つの論文においても，例えば管理者の役割明確化，職場成員の裁量権拡大，職場成員の増員，職場会議の開催など，複数の改善策を同時に実施している場合が多い．また，例えば仕事の負荷，上司の支援，同僚の支援，心理的ストレス反応など，複数のアウトカムを測定している研究も見受けられる．そこで，実施された改善策及び測定されたアウトカムすべてをピックアップした上で分類し，９つの改善策（表４），２つのアウトカム（表５）に集約・区分した．

改善策のうち，１の「作業負荷の軽減」から５の「職場体制の見直し（組織再設計）」までの５つは，仕事の進め方やスケジュール，仕事を遂行するための組織体制の態様等に焦点を当てた改善策である．他方，６

表２．活動類型による改善効果の差異

（χ^2検定）	改善効果			
	な　し		あ　り	
	n	%	n	%
非参加型	19	55.9	15	44.1
参加型	9	31.0	20	69.0
合計	28	44.4	35	55.6

χ^2値=3.91　p<.05

注）構成比率が有意に高いほうに網かけを施した。

表３．活動支援者の有無による改善効果の差異

（χ^2検定）	改善効果			
	な　し		あ　り	
	n	%	n	%
活動支援者なし	27	49.1	28	50.9
活動支援者あり	1	12.5	7	87.5
合計	28	44.4	35	55.6

χ^2値=3.79　p<.10

注）構成比率が有意に高い傾向のほうに網かけを施した。

表４．改善策の区分

	区分	具体的な実施内容
1	作業負荷の軽減	個人用保護具の装着 重量物運搬手順の見直し 荷揚げ負荷の軽減 荷揚げ装置の導入 移動補助装置の導入 機械性能の向上 安全な機器の設置 安全管理システムの導入
2	生産方式の見直し	ジャスト・イン・タイム生産方式 リーン生産方式 生産ラインのコンピュータ化 リエンジニアリング
3	業務プロセスの見直し	職務拡大 多能工化 プライマリーナーシング 職務再設計 作業手順の標準化 作業準備時間の増加 共同作業の増加 バス路線の一部変更
4	労働時間の見直し	業務スケジュールの見直し 勤務シフトの見直し フレックスタイムの導入 休憩時間の確保
5	職場体制の見直し （組織再設計）	中間監督者の削減 サブ監督者の配置 少人数チームの編成 （繁忙期の）増員 人員配置の見直し（適材適所） ジョブ・ローテーションの実施 自主的ワークグループの導入 役割分担の明確化 責任の明確化 メンバーへの権限委譲
6	教育研修の実施	新技術・スキルの習得訓練 安全教育 メンタルヘルス教育 経験の共有・分かち合い 実践による学習（OJT） グッドプラクティスからの学習
7	情報共有	週1回のスタッフ会議 定期的ミーティング 職場会議の開催 ニュースレターの発行 掲示板の活用・更新 従業員意見箱の設置 従業員アンケートの実施 職場ビジョンの作成
8	職場活性化	意思決定への参加機会の拡大 従業員による問題解決チームの設置 職場代表者による検討委員会の設置 コミュニケーションの活発化 チームワーク、職場一体感の醸成 従業員コミットメントの促進 コンフリクトの解消
9	評価・報酬	業績のフィードバック 日常的なフィードバック インセンティブ・システムの導入 ボーナスの増加

表５．アウトカムの区分

1 心理社会的アウトカム		2 健康アウトカム	
11	仕事の要求度・負荷	21	身体的健康 （睡眠、疲労、肩や背部痛等）
12	仕事の裁量権・コントロール	22	精神的健康（メンタルヘルス等）
13	ソーシャルサポート	23	欠勤、休業
14	人間工学的状態 （事故率、傷害率等）		

の「教育研修の実施」から９の「評価・報酬」までの４つは，教育内容や方法，労働者間の相互作用のあり方等人間に焦点を当てた改善策ということができる．

一方，アウトカムは心理社会的アウトカムと健康アウトカムの２つに大別した．前者のうち「人間工学的状態」には，事故率，傷害率等が含まれる．後者のうち「身体的健康」には，睡眠の状態，疲労，肩・首・腰・背部痛等が含まれる．また「精神的健康」には，心理的ストレス反応，メンタルヘルス，バーンアウト等が含まれる．

3.4　改善策と改善効果の有無とのクロス集計結果

改善策の区別を行わずに全体をプールしたデータである延べ274の改善策を対象として，改善効果の有無とクロス集計表を作成した．その結果が表６である．改善効果ありの比率は，「作業負荷の軽減」（88.5％），「職場活性化」（85.5％），「評価・報酬」（84.2％），「教育研修の実施」（83.3％）の順で高かった．

反対に改善効果なしの比率は，「情報共有」（30.4％），「職場体制の見直し」（24.0％），「業務プロセスの見直し」（22.9％），「生産方式の見直し」（22.2％），「労働時間の見直し」（21.4％）の順で高かった．

3.5　改善策ごとの，活動類型と改善効果の有無とのクロス集計結果

１～９の改善策ごとに，活動類型（労働者参加型か非参加型か）と改善効果の有無とのクロス集計を行っ

表６．改善策と改善効果の有無とのクロス集計表

		改善効果		合計
		0 効果なし	1 効果あり	
1 作業負荷の軽減	n	3	23	26
	%	11.5%	88.5%	100.0%
2 生産方式の見直し	n	2	7	9
	%	22.2%	77.8%	100.0%
3 業務プロセスの見直し	n	8	27	35
	%	22.9%	77.1%	100.0%
4 労働時間の見直し	n	3	11	14
	%	21.4%	78.6%	100.0%
5 職場体制の見直し	n	12	38	50
	%	24.0%	76.0%	100.0%
6 教育研修の実施	n	6	30	36
	%	16.7%	83.3%	100.0%
7 情報共有	n	7	16	23
	%	30.4%	69.6%	100.0%
8 職場活性化	n	9	53	62
	%	14.5%	85.5%	100.0%
9 評価･報酬	n	3	16	19
	%	15.8%	84.2%	100.0%
合　計	n	53	221	274
	%	19.3%	80.7%	100.0%

た．なお，改善策ごとの分析ではサンプル数が小さくなることから，統計的仮説検定は行わなかった．

その結果，「作業負荷の軽減」（n=26）では，労働者参加型が61.5%（n=16），非参加型が38.5%（n=10）であった．また，労働者参加型で改善効果ありの比率は100.0%（n=16），非参加型で改善効果ありの比率は70.0%（n=７）であった．以下，「生産方式の見直し」から「評価・報酬」についても，同様のクロス集計を行った．

図１は，改善策別に活動類型の構成比率を一覧で示したものである．労働者参加型の比率は，「職場活性化」（98.4%），「情報共有」（91.3%），「評価･報酬」（84.2%），「教育研修の実施」（77.8%）の順で高かった．一方，「生産方式の見直し」は，非参加型の比率が100%であった．

図２は，改善策別に，労働者参加型かつ改善効果ありの比率と非参加型かつ改善効果ありの比率を一覧で示したものである．非参加型の比率が100%である「生産方式の見直し」を除いて，労働者参加型のほうが非参加型よりも改善効果ありの比率が高かった．

3.6　改善策ごとの，活動支援者の有無と改善効果の有無とのクロス集計結果

１～９の改善策ごとに，活動支援者の有無と改善効果の有無とのクロス集計を行った．なお，改善策ごとの分析ではサンプル数が小さくなることから，統計的仮説検定は行わなかった．

その結果，「作業負荷の軽減」（n=26）では，活動支援者ありが3.8%（n=１），活動支援者なしが96.2%（n=25）であった．また，活動支援者ありで改善効果ありの比率は100.0%（n=１），活動支援者なしで改善効果ありの比率は88.0%（n=22）であった．以下，「生産方式の見直し」から「評価・報酬」についても，同様のクロス集計を行った．

図３は，改善策別に活動支援者の有無の構成比率を一覧で示したものである．活動支援者ありの比率は，「職場活性化」（50.0%），「評価・報酬」（42.1%），「教育研修の実施」（36.1%）の順で高かった．一方，活動支援者なしの比率は，「生産方式の見直し」（100.0%），「業務プロセスの見直し」（97.1%），「作業負荷の軽減」（96.2%），「職場体制の見直し」（90.0%）の順で高かった．

図４は，改善策別に，活動支援者ありかつ改善効果ありの比率と活動支援者なしかつ改善効果ありの比率を一覧で示したものである．活動支援者なしの比率が100%である「生産方式の見直し」を除いて，活動支援者ありのほうが活動支援者なしよりも改善効果ありの比率が高かった．

3.7　改善策ごとの，アウトカム改善効果の差異

１～９の改善策ごとに，アウトカム改善効果の得られ方の差異に関する度数分布表を作成した．

その結果，「作業負荷の軽減」（n=26）では，心理社会的アウトカム及び健康アウトカムの両者ともに改善効果が得られなかった比率は11.5%（n=３），心理社会的アウトカムのみに改善効果が得られた比率は0.0%（n=０），健康アウトカムのみに改善効果が得られた比率は53.8%（n=14），両者ともに改善効果が得られた比率は34.6%（n=９）であった．以下，「生産方式の見直し」から「評価・報酬」についても，同様の集計を行った．

図５は，改善策別にアウトカム改善効果の得られ方の差異を一覧で示したものである．３の「業務プロセスの見直し」から９の「評価・報酬」については，心理社会的アウトカム及び健康アウトカムの両者ともに改善効果が得られた比率が最も高かった．

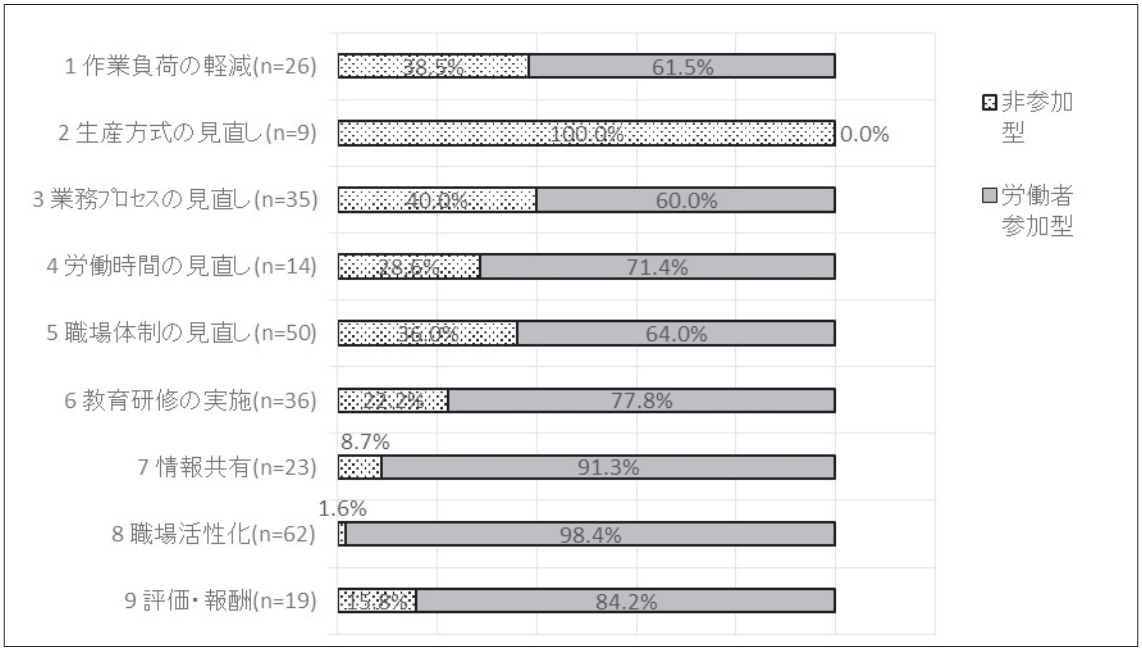


図1. 改善策別「活動類型」の構成比率

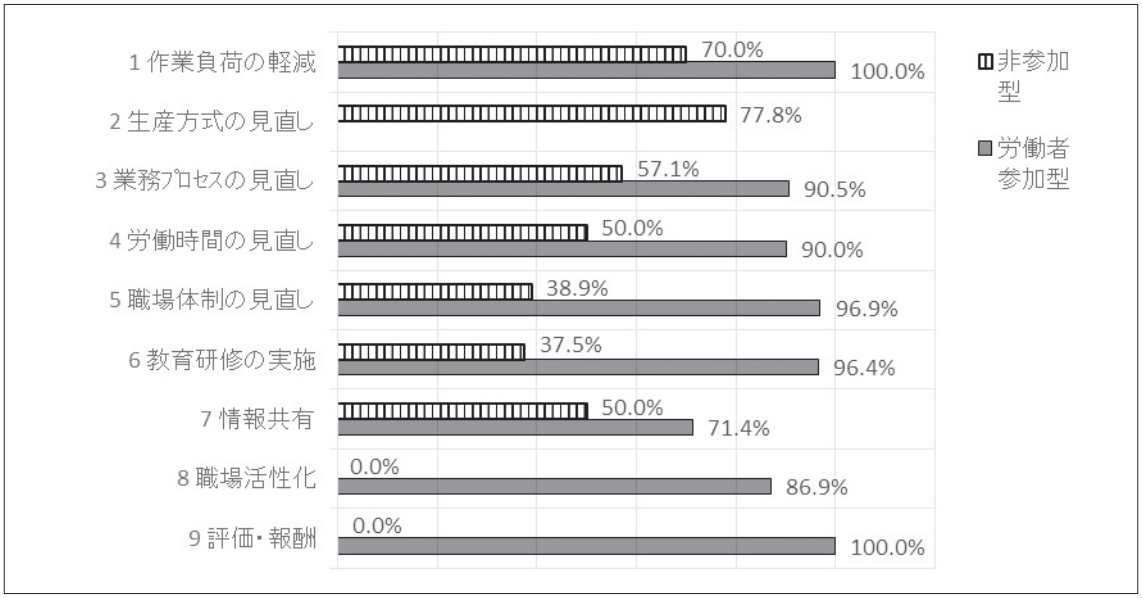


図2. 改善策別「改善効果あり」の比率（活動類型による差異）

一方，1の「作業負荷の軽減」では，健康アウトカムのみに改善効果が得られた比率が53.8%と最も高かった．また，2の「生産方式の見直し」では，心理社会的アウトカムのみに改善効果が得られた比率が77.8%と最も高かった．

4．考察

4.1 改善効果の有無に影響する要因

職場環境改善において活動類型（労働者参加型か非参加型か）によって改善効果に差異があるかどうかを検定した．その結果，表2に示したとおり，労働者参加型では改善効果ありの比率が有意に高かった．一方，非参加型では，改善効果なしの比率が有意に高かった．これは，労働者参加型の有効性を指摘したSemmer（2006: 527），Nielsen and Randall（2013: 617），吉川（2016: 126），高橋ほか（2016: 372）等の先行研究を支持する結果となった．

職場管理者や職場成員は，職場環境改善を行う自分の職場に関して，その強みや弱み，問題点やその原因等をよく理解していることから，適切な現状把握が可

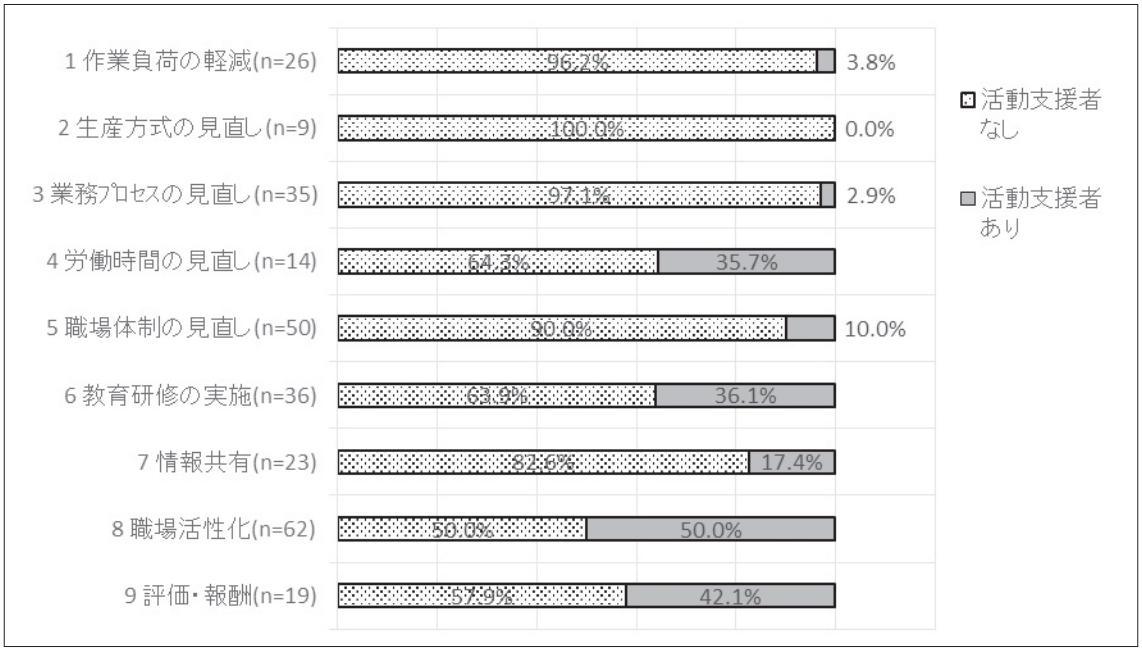


図3.　改善策別「活動支援者の有無」の構成比率

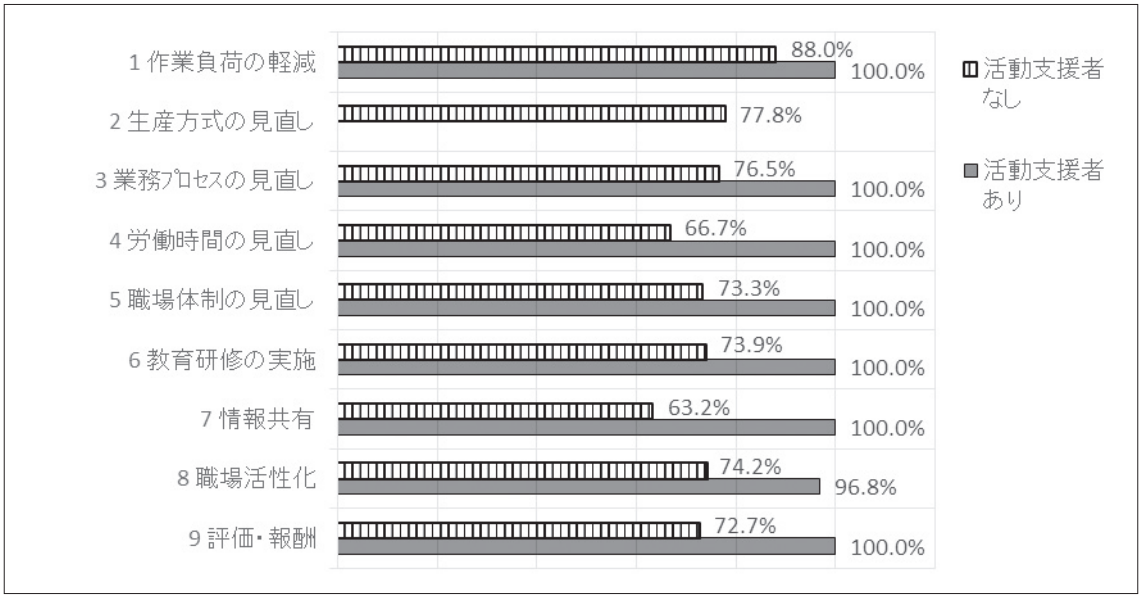


図4.　改善策別「改善効果あり」の比率（活動支援者の有無による差異）

能となるであろう．そして，それらを踏まえた実効性のある改善策の立案と実行につながることが期待できる．こうしたことが，職場環境改善において労働者参加型が有効である要因と考えられる．

しかし，改善活動の当事者たる職場管理者や職場成員は職場環境改善に関しては素人であり，その進め方や留意点等に精通しているわけではない．それ故，社内の保健師・看護師や外部の専門家等の活動支援者の存在が必要になると想定される．

そこで，活動支援者の有無によって改善効果に差異があるかどうかを検定した結果，表３に示したとおり，活動支援者ありの場合では，改善効果ありの比率のほうが改善効果なしの比率よりも高い傾向にあった．Nielsen and Randall（2013: 601）は，活動支援者の役割として，支援的で信頼できる雰囲気づくり，当事者意識の醸成や動機づけ，改善活動に関する助言･指導，進捗状況の可視化を挙げている．したがって，職場管理者や職場成員が職場環境改善を展開していく過程において，活動支援者による上述のような働きかけによって，改善活動が継続したり活性化したりした結果，

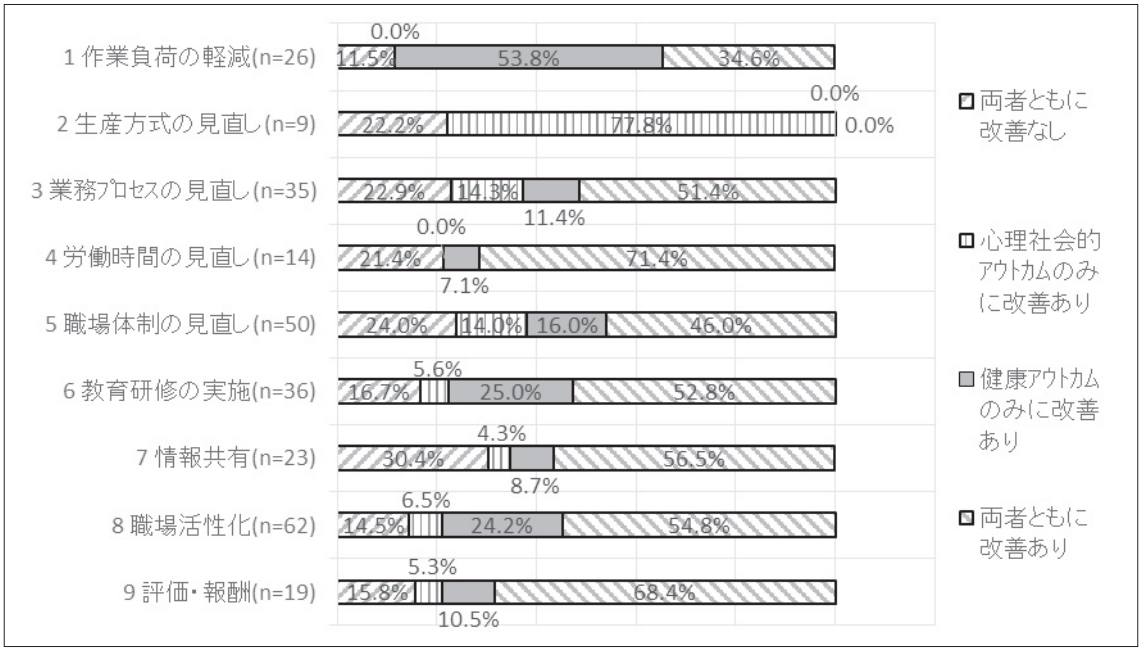


図5. 改善策別「アウトカム改善効果」の差異

改善効果が得られたものと考えられる.

以上のとおり，職場環境改善において改善効果が得られるには，当事者である労働者による参加型の活動展開と，活動支援者のサポートが有効であることが明らかとなった.

4.2 改善策と活動類型の関連性

それでは，改善策の相違によって改善効果に差異があるのであろうか．その全体的な傾向を把握するために，改善策と改善効果の有無とのクロス集計を実施した結果が表6である．合計値では，改善効果ありが80.7%（n=221)，改善効果なしが19.3%（n=53）であった．また，改善効果ありの比率が上記合計値よりも高かった改善策は，「作業負荷の軽減」（88.5%)，「職場活性化」（85.5%)，「評価・報酬」（84.2%)，「教育研修の実施」（83.3%）であった．しかし，表6は改善策の区別を行わずに全体をプールしたデータ（n=274）による分析であるために，改善策ごとの特徴に言及できない.

そこで，改善策ごとに活動類型と改善効果の有無とのクロス集計を行い，改善策と活動類型の関連性を分析した．その結果，図1に示したとおり，労働者参加型の比率が高い上位4項目は，「職場活性化」（98.4%)，「情報共有」（91.3%)，「評価・報酬」（84.2%)，「教育研修の実施」（77.8%）であり，表4の区分では6～9に該当する改善策である．これらの具体的な実施内容は，「経験の共有･分かち合い」，「定期的ミーティング」，「意思決定への参加機会の拡大」，「コミュニケーションの活発化」，「チームワーク，職場一体感の醸成」，「日常的なフィードバック」等，労働者間の相互作用のあり方に焦点を当てたものである．こうした改善策を実行する場合には，当事者である労働者による参加型の活動が多く選択されたものと考えられる.

一方，「生産方式の見直し」は実行された9件すべてが非参加型であった．この具体的な実施内容は表4に記したとおりである．つまり，「ジャスト・イン・タイム生産方式」や「リーン生産方式」を導入したり，「生産ラインのコンピュータ化」をしたりするなど，生産現場全体に及ぶ改善策の場合には，ボトムアップ型の労働者参加型ではなく，トップダウン型の経営者主導型もしくは管理職主導型で実行されているのではないかと推察される.

また図2に示したとおり，改善策によっては，労働者参加型と非参加型との間で改善効果に差異がみられた．具体的には，「評価・報酬」の改善効果ありの比率は，労働者参加型が100%，非参加型が0％であった．同様に，「職場活性化」では労働者参加型が86.9%，非参加型が0%であった．つまり，この2つは労働者

参加型のほうが改善効果を得られやすいといえよう．これらの改善策の具体的な実施内容には，上述した「意思決定への参加機会の拡大」等の他にも，「従業員による問題解決チームの設置」や「職場代表者による検討委員会の設置」が含まれる（表4参照）．これらは典型的な労働者参加型の改善活動であることから，改善効果が得られやすかったものと考えられる．

一方，「作業負荷の軽減」の改善効果ありの比率は，労働者参加型が100％，非参加型が70％であった．同様に，「業務プロセスの見直し」では労働者参加型が90.5％，非参加型が57.1％，「労働時間の見直し」では労働者参加型が90.0％，非参加型が50.0％であった．これらは，労働者参加型に加えて非参加型でも改善効果が得られやすい改善策といえよう．

これは，同一の改善策の中でも，具体的な実施内容には，労働者参加型に適した改善活動と非参加型に適した改善活動とが混在しているためと考えられる．具体的には，「作業負荷の軽減」のうち「重量物運搬手順の見直し」や「荷揚げ負荷の軽減」，「業務プロセスの見直し」のうち「作業手順の標準化」「作業準備時間の増加」「共同作業の増加」，「労働時間の見直し」のうち「業務スケジュールの見直し」や「休憩時間の確保」等，労働者間での話し合いや連絡・調整が必要となる改善活動では，労働者参加型が改善効果を得られやすいであろう．他方，「作業負荷の軽減」のうち「安全な機器の設置」や「安全管理システムの導入」，「業務プロセスの見直し」のうち「職務再設計」，「労働時間の見直し」のうち「フレックスタイムの導入」等，装置・機器を設置したり制度やシステムを導入したりする場合には，非参加型の改善活動であっても改善効果が得られやすいものと考えられる．

4.3　改善策と活動支援者の関連性

次に，改善策ごとに活動支援者の有無と改善効果の有無とのクロス集計を行い，改善策と活動支援者の関連性を分析した．

その結果，図３に示したとおり，活動支援者ありの比率が高い上位３項目は，「職場活性化」（50.0％），「評価・報酬」（42.1％），「教育研修の実施」（36.1％）であり，表４の区分では6,8,9に該当する改善策である．つまり，こうした労働者間の相互作用のあり方に焦点を当てた改善策を実行する場合には，当事者である労働者の参加に加えて，改善活動の進め方や留意点等に精通している活動支援者の存在が必要とされるためと考えられる．

一方，活動支援者なしの比率が高い上位４項目は，「生産方式の見直し」（100.0％），「業務プロセスの見直し」（97.1％），「作業負荷の軽減」（96.2％），「職場体制の見直し」（90.0％）であり，表４の区分では１～３及び５に該当する改善策である．この結果からは，労働者の作業負荷の軽減，生産システム全体の改善，仕事の進め方や作業手順の見直し，仕事を遂行するための職場体制の見直し等に焦点を当てたこれらの改善策では，社内の保健師・看護師に代表される活動支援者のサポートは求めずに，職場環境改善の当事者である職場管理者や職場成員を中心に改善策を実行しているものと推察される．

また図４に示したとおり，９件すべてが活動支援者なしである「生産方式の見直し」以外は，すべて活動支援者ありのほうが活動支援者なしよりも改善効果ありの比率が高かった．これは，論文単位での分析結果である表3の結果と整合的である．「生産方式の見直し」を除いて，改善策単位でみても活動支援者の有効性が示唆された．

4.4　改善策とアウトカムの関連性

それでは，改善策によっていずれのアウトカムに改善効果が認められるのであろうか．そのことを明らかにするために，改善策ごとにアウトカム改善効果の差異に関する度数分布表を作成し，改善策とアウトカムの関連性を分析した．

その結果，９つの改善策のうち，３の「業務プロセスの見直し」から９の「評価・報酬」については，心理社会的アウトカム及び健康アウトカムの両者ともに改善効果が得られた比率が最も高かった．つまり，後述する２つを除いた７つの改善策は，両者のアウトカムの改善に関連することが示唆された．

一方，１の「作業負荷の軽減」では，健康アウトカムのみに改善効果が得られた比率が53.8％と最も高かった．この改善策の具体的な実施内容には，「個人

用保護具の装着」,「荷揚げ負荷の軽減」,「移動補助装置の導入」等が含まれる（表４参照）．これらの取り組みが，労働者の疲労，肩や背部痛等を和らげたり，欠勤・休業を減らしたりすることで，健康アウトカム改善の比率が高くなったのと考えられる．

また，２の「生産方式の見直し」では，心理社会的アウトカムのみに改善効果が得られた比率が77.8％と最も高かった．この改善策の具体的な実施内容は，「ジャスト･イン･タイム生産方式」,「リーン生産方式」の導入や「生産ラインのコンピュータ化」である．したがって，これらの活動を通じて，製造工程の無駄・ムラ・無理を排除し生産効率を高めたことが，仕事の要求度・負荷の低減や人間工学的状態（事故率，傷害率等）の改善に影響して，心理社会的アウトカム改善の比率が高くなったのではないかと推察される．

4.5　本研究の課題

最後に，本研究の課題を２点指摘する．第１に，分析方法に関する課題である．本稿では，論文単位の分析では統計的仮説検定を実施している（表２～３）が，改善策単位の分析ではサンプル数が小さくなることから統計的仮説検定を行っていない（表６及び図１～５）．したがって，本研究結果の解釈には一定の留保が必要である．

第２に，研究国が欧州と北米中心であり，日本（論文２本）以外にアジア諸国は含まれていない．また，研究対象者は工場労働者や医療従事者等が多く，公務員（論文６本）以外にオフィスワーカーは含まれていない．今後は，実証研究を通して，職場環境改善の改善策・方法と効果の関連性を明らかにしていくことが求められる．とりわけ，日本におけるオフィスワーカーについて，それらを明らかにすることが本研究の課題である．

謝辞

本研究は，JSPS科研費（16K03846）の助成を受けたものです．また，査読者２名の先生には，貴重なコメントや示唆をいただきました．心よりお礼申しあげます．

参考文献

Bambra, C. Egan, M. Thomas, S. Petticrew, M. and Whitehead, M.（2007）“The psychosocial and health effects of workplace reorganisation. 2. A systematic review of task restructuring interventions”, *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol.61, pp. 1028-1037.

Biron, C. Gatrell, C. and Cooper, C, L.（2010）“Autopsy of a Failure: Evaluating Process and Contextual Issues in an Organizational-Level Work Stress Intervention”, *International Journal of Stress Management,* Vol.17, pp. 135-158.

Egan, M. Bambra, C. Thomas, S. Petticrew, M. Whitehead, M. and Thomson, H.（2007）“The psychosocial and health effects of workplace reorganisation. 1. A systematic review of organisational-level interventions that aim to increase employee control”, *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol.61, pp. 945-954.

Karasek, R.（1992）“Stress prevention through work reorganization: a summary of 19 international case studies”, *Conditions of work digest,* Vol.11, pp. 23-41, ILO, Geneva.

川上憲人（2012）「職場のメンタルヘルスの現状と課題－わが国の課題と国際的動向の分析」『公衆衛生』，第76巻，pp. 896-899.

Montano, D. Hoven, H. and Siegrist, J.（2014）“Effects of organisational-level interventions at work on employees’ health: a systematic review”, *BMC Public Health,* Vol.14: 135.

Nielsen, K., and Randall, R.（2013）” Opening the black box: Presenting a model for evaluating organizational-level interventions”, *European journal of Work and Organizational Psychology,* Vol.22, pp. 601-617.

Semmer, N, K.（2006）“Job stress interventions and the organization of work”, *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health,* Vol.32, pp. 515-527.

高橋修・西井一輩・福井知宏（2016）「ＩＴ企業における参加型職場環境改善の効果：比較対照研究による評価」『産業ストレス研究』，第23巻，pp. 361-372.

吉川徹（2016）『厚生労働省厚生労働科学研究費補助金労働安全衛生総合研究事業,ストレスチェック制度による労働者のメンタルヘルス不調の予防と職場環境改善効果に関する研究（平成27年度総括・分担研究報告書）』, pp. 105-126.

付録　63本の論文リスト

1. Andersen I, Borritz M, Christensen KB, Diderichsen F（2010）“Changing job-related burnout after intervention -a quasi-experimental study in six human service organizations”, *J Occup Environ Med,* Vol.52, pp. 318-323.
2. Anderzén I, Arnetz BB（2005）“The impact of a prospective survey-based workplace intervention program on employee health, biologic stress markers, and organizational productivity”, *J Occup Environ Med,* Vol.47, pp. 671-682.
3. Appleton K, House A, Dowell A（1998）“A survey of job satisfaction, sources of stress and psychological symptoms among general practitioners in Leeds 1998”, *Br J Gen Pract,* Vol.48, pp. 1059-1063.
4. Berkhout A, Boumans N, Breukelen G, et al.（2004）“Resident-orientated care in nursing homes: effects on nurses”, *J Adv Nursing,* Vol.45, pp. 621-632.
5. Boggild H, Jeppesen HJ（2001）“Intervention in shift scheduling and changes in biomarkers of heart disease in hospital wards”, *Scand J Work Environ Health,* Vol.27 pp. 87-96.
6. Bond FW, Bunce D（2001）“Job control mediates change in a work reorganization intervention for stress reduction”, *J Occup Health Psychol,* Vol.6, pp. 290-302.
7. Boumans N, Berg A（2000）“Job innovation for direct caregivers in the care of persons with mental retardation”, *Scand J Caring Sci,* Vol.14, pp. 216-223.
8. Boumans N, Landerweerd A（1999）“Nurses’ well-being in a primary nursing care setting in the Netherlands”, *Scand J Caring Sci,* Vol.13, pp. 116-122.
9. Bourbonnais R, Brisson C, Vézina M（2011）“Long-term effects of an intervention on psychosocial work factors among healthcare professionals in a hospital setting”, *Occup Environ Med,* Vol.68, pp. 479-486.
10. Bourbonnais R, Brisson C, Vinet A, et al.（2006）“Effectiveness of a participative intervention on psychosocial work factors to prevent mental health problems in a hospital setting”, *Occup Environ Med,* Vol.63, pp. 335-342.
11. Carrivick PJW, Lee AH, Yau KKW（2002）“Effectiveness of a workplace risk assessment team in reducing the rate, cost, and duration of occupational injury”, *J Occup Environ Med,* Vol.44, pp. 155-159.
12. Christmansson M, Friden J, Sollermna C（1999）“Task design, psycho-social work climate and upper extremity pain disorders – effects of an organisational redesign on manual repetitive assembly”, *Appl Ergon,* Vol.30, pp. 463-472.
13. Cole DC, Theberge N, Dixon SM, Rivilis I, Neumann WP, Wells R（2009）“Reflecting on a program of participatory ergonomics interventions: A multiple case study”, *Work,* Vol.34 pp. 161-178.
14. Collins JW, Wolf L, Bell J, Evanoff B（2004）“An evaluation of a best practices musculoskeletal injury prevention program in nursing homes”, *Inj Prev,* Vol.10, pp. 206-211.
15. Counte MA, Barhyte DY, Christman LP（1987）“Participative management among staff nurses”, *Hospital & Health Services Administration,* Vol.32（1）, pp. 97-108.
16. Dahl-Jorgensen C, Saksvik PO（2005）“The impact of two organizational interventions on the health of service sector workers”, *Int J Health Serv,* Vol.35, pp. 529-549.
17. DeJoy DM, Wilson MG, Vandenberg RJ, McGrath-Higgins AL, Griffin-Blake CS（2010）“Assessing the impact of healthy work organization intervention”, *J Occup Organ Psych,* Vol.83, pp. 139-165.
18. Elke G, Zimolong B（2005）“An intervention study of the impact of human resource management concerning occupational health and safety”, *Z Arb Organ,* Vol.49, pp. 117-130.
19. Evanoff BA, Bohr PC, Wolf LD（1999）“Effects of a

participatory ergonomics team among hospital orderlies", *Am J Ind Med,* Vol.35, pp. 358-365.

20. Evans GW, Johansson G, Rydstedt L (1999) "Hassles on the job: A study of a job intervention with urban bus drivers", *J Organ Behav,* Vol.20, p. 199.
21. Fredriksson K, Bildt C, Hagg G, et al (2001) "The impact on musculoskeletal disorders of changing physical and psychosocial work environment conditions in the automobile industry", *Ind Ergon,* Vol.28, pp. 31-45.
22. Garde AH, Albertsen K, Nabe-Nielsen K, Carneiro IG, Skotte J, Hansen SM, Lund H, Hvid H, Hansen AM (2012) "Implementation of self-rostering (the PRIO project) : Effects on working hours, recovery, and health", *Scand J Work Environ Health,* Vol.38, pp. 314-326.
23. Heaney CA, Israel BA, Schurman SJ, Baker EA, House JS, Hugentobler M (1993) "Industrial Relations, Worksite Stress Reduction, and Employee Well-Being: A Participatory Action Research Investigation", *J Organ Behav,* Vol.14, pp. 495-510.
24. Jackson P, Martin R (1996) "Impact of just-in-time on job content, employee attitudes and well-being: a longitudinal study", *Ergonomics,* Vol.39, pp. 1-16.
25. Jackson P, Mullarky S (2000) "Lean production teams and health in garment manufacture", *J Occup Psychol,* Vol.2, pp. 231-245.
26. Kawakami N, Araki S, Kawashima M, Masumoto T, Hayashi T (1997) "Effects of work-related stress reduction on depressive symptoms among Japanese blue-collar workers", *Scand J Work Environ Health,* Vol.23, pp. 54-59.
27. Korunka C, Scharitzer D, Carayons P, et al. (2003) "Employee strain and job satisfaction related to an implementation of quality in a public service organisation: a longitudinal study", *Work and Stress,* Vol.17, pp. 52-72.
28. Laing AC, Cole DC, Theberge N, Wells RP, Kerr MS, Frazer MB (2007) "Effectiveness of a participatory ergonomics intervention in improving communication and psychosocial exposures", *Ergonomics,* Vol.50, pp. 1092-1109.
29. Landsbergis P, Vivona-Vaughan E (1995) "Evaluation of an occupational stress intervention in a public agency", *J Organisational Behav,* Vol.16, pp. 29-48.
30. Lemstra M, Olszynski WP (2003) "The effectiveness of standard care, early intervention, and occupational management in worker's compensation claims", *Spine,* Vol.28, pp. 299-304.
31. Logan MS, Ganster DC (2005) "An Experimental Evaluation of a Control Intervention to Alleviate Job-Related Stress", *J Manage,* Vol.31, pp. 90-107.
32. Maes S, Verhoeven C, Kittel F, et al. (1998) "Effects of a Dutch work-site wellness-health program: the Brabantia project", *Am J Public Health,* Vol.88, pp. 1037-1041.
33. Majchrzak A, Cotton J (1988) "A longitudinal study of adjustment to technological change: from mass to computer-automated batch production", *J Occup Psychol,* Vol.61, pp. 43-66.
34. Mattila P, Elo A, Kuosma E, Kylä-Setälä E (2006) "Effect of a participative work conference on psychosocial work environment and well-being", *Eur J Work Organ Psy,* Vol.15, pp. 459-476.
35. Melchior ME, Philipsen H, Abu-Saad HH, Halfens RJ, van de Berg AA, Gassman P (1996) "The effectiveness of primary nursing on burnout among psychiatric nurses in long-stay settings", *J Adv Nurs,* Vol.24, pp. 694-702.
36. Michie S, Wren B, Williams S (2004) "Reducing absenteeism in hospital cleaning staff: pilot of a theory based intervention", *Occup Environ Med,* Vol.61, pp. 345-349.
37. Mikkélsen A, Saksvik PO (1999) "Impact of a participatory organizational intervention on job characteristics and job stress", *Int J Health Serv,* Vol.29, pp. 871-893.
38. Mikkelsen A, Saksvik PØ, Landsbergis P (2000) "The impact of a participatory organizational

intervention on job stress in community health care institutions", *Work and Stress,* Vol.14, pp. 156-170.

39. Morken T, Moen B, Riise T, Hauge SH, Holien S, Langedrag A, Olson H, Pedersen S, Saue IL, Seljebo GM, Thoppil V (2002) "Effects of a training program to improve musculoskeletal health among industrial workers - Effects of supervisors role in the intervention", *Int J Ind Ergonom,* Vol.30, pp. 115-127.
40. Mullarky S, Jackson P, Parker S (1995) "Employee reactions to JIT manufacturing practices: a two-phase investigation", *Int J Op Prod Management,* Vol.15, pp. 62-79.
41. Mygind K, Borg V, Flyvholm M, Sell L, Jepsen KF (2006) "A study of the implementation process of an intervention to prevent work-related skin problems in wet-work occupations", *Int Arch Occup Environ Health,* Vol.79, pp. 66-74.
42. Nabe-Nielsen K, Garde AH, Diderichsen F (2011) "The effect of work-time influence on health and well-being: A quasi-experimental intervention study among eldercare workers", *Int Arch Occup Environ Health,* Vol.84, pp. 683-695.
43. Orth-Gomer K, Eriksson I, Moser V, et al. (1994) "Lipid lowering through work stress reduction". *Int J Behav Med,* Vol.1, pp. 204-213.
44. Oude Hengel KM, Blatter BM, Joling CI, van der Beek AJ, Bongers PM (2012) "Effectiveness of an intervention at construction worksites on work engagement, social support, physical workload, and need for recovery: results from a cluster randomized controlled trial", *BMC Public Health,* Vol.12, p. 1008.
45. Park KO, Schaffer BS, Griffin-Blake CS, et al. (2004) "Effectiveness of a healthy work organization intervention: ethnic group differences", *J Occup Environ Med,* Vol.46, pp. 623-634.
46. Parker S (2003) "Longitudinal effects of lean production on employee outcomes and the mediating role of work characteristics", *J Appl Psychol,* Vol.88, pp. 620-634.
47. Parker SK, Chmiel N, Wall TD (1997) "Work characteristics and employee well-being within a context of strategic downsizing", *J Occup Health Psychol,* Vol.2, pp. 289-303.
48. Petterson I, Arnetz BB (1998) "Psychosocial stressors and well-being in health care workers. The impact of an intervention program", *Soc Sci Med,* Vol.47, pp. 1763-1772.
49. Porru S, Calza S, Arici C (2011) "An effectiveness evaluation of a multifaceted preventive intervention on occupational injuries in foundries: a 13-year follow-up study with interrupted time series analysis", *Int Arch Occup Environ Health,* Vol.84, pp. 867-876.
50. Pryce J, Albertsen K, Nielsen K (2006) "Evaluation of an open-rota system in a Danish psychiatric hospital: A mechanism for improving job satisfaction and work-life balance", *J Nurs Manag,* Vol.14, pp. 282-288.
51. Rasmussen K, Glasscock DJ, Hansen ON, Carstensen O, Jepsen JF, Nielsen KJ (2006) "Worker participation in change processes in a Danish industrial setting", *Am J Ind Med,* Vol.49, pp. 767-779.
52. Reynolds S (1997) "Psychological well-being at work: Is prevention better than cure?", *J Psychosom Res,* Vol.43, pp. 93-102.
53. Schrijnemaekers VJJ, van Rossum E, Candel MJJM, Frederiks CMA, Derix MMA, Sielhorst H, van den Brandt PA (2003) "Effects of Emotion-Oriented Care on Work-Related Outcomes of Professional Caregivers in Homes for Elderly Persons", *J Gerontol B-Psychol,* Vol.58, S 50.
54. Smedley J, Trevelyan F, Inskip H, Buckle P, Cooper C, Coggon D (2003) "Impact of ergonomic intervention on back pain among nurses", *Scand J Work Environ Health,* Vol.29, pp. 117-123.
55. Smith L, Hammond T, Macdonald I, et al. (1998) "12-h shifts are popular but are they a solution?", *Int J Indust Ergon,* Vol.21, pp. 323-331.
56. Sutherland V, Cooper C (1992) "Job stress, satisfaction, and mental health among general practitioners before and after introduction of new contract", *BMJ,* Vol.304, pp. 1545-1548.

57. Tsutsumi A, Nagami M, Yoshikawa T, Kogi K, Kawakami N (2009) "Participatory intervention for workplace improvements on mental health and job performance among blue-collar workers: a cluster randomized controlled trial", *J Occup Environ Med,* Vol.51, pp. 554-563.

58. Wahlstedt K, Nygard C, Kemmlert K, et al. (2000) "The effects of a change in work organisation upon the work environment and musculoskeletal symptoms among letter carriers", *Int J Occupational Saf Ergon,* Vol.2, pp. 237-255.

59. Wahlstedt KGI, Edling C (1997) "Organizational changes at a postal sorting terminal—their effects upon work satisfaction, psychosomatic complaints and sick leave", *Work & Stress,* Vol.11, pp. 279-291.

60. Wall T, Corbett M, Martin R, et al. (1990) "Advanced manufacturing technology, work design and performance: a change study", *J Appl Psychol,* Vol.75, pp. 691-697.

61. Wall T, Kemp N, Jackson P, et al. (1986) "Outcomes of autonomous workgroups: a longterm field experiment", *Acad Management J,* Vol.29, pp. 280-304.

62. Wall TD, Clegg CW (1981) "A longitudinal field study of group work redesign", *J Occup Behav,* Vol.2, p. 31-49.

63. Woodward CA, Shannon HS, Cunningham C, et al. (1999) "The impact of reengineering and other cost reduction strategies on the staff of a large teaching hospital – a longitudinal study", *Medical Care,* Vol.37, pp. 556-569.

【論　文】

18世紀後半の北太平洋地域におけるロシア政府の探検隊派遣

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

18世紀後半まで，毛皮獣の豊富なアリューシャン列島を含む北太平洋地域はロシア人の独壇場であり，ロシア人猟師は毛皮狩猟に従事し，先住民を狩猟のために使役しつつ，彼らに毛皮税を課して，この地方の支配を進めたが，それはまだ政府の関与の少ない無秩序なものであった．しかし，18世紀後半の第３次クック探検隊の周航記により，北太平洋は海獣の宝庫であることが外国に知られ，それ以降欧米諸国の船が続々と北太平洋地域に頻繁に姿を現し始めた．こうした動きに対し，ロシア政府はロシア人が活動している地域を確保し，正式に領土化する政策を打ち出し，二つの探検隊を組織した．

本稿は，これらの探検隊の行動に焦点を当て，あまり重視されてこなかった，領土確保において重要な意味を持つ先住民対応にも配慮して，どのような政策に探検の重点が置かれていたかを検討し，この時期のロシア政府の領土確保の具体的内容を明らかにする．

１．はじめに

18世紀後半は，北太平洋地域における情勢が大きく変わろうとする時期であった．

先立つ17世紀末，シベリアを横断したロシア人は，カムチャツカ半島へ進行し，18世紀初期から千島列島の南下を開始した．さらに，第２次ベーリング（V. Bering）探検隊（1733-1743）によって，ロシア人の活動範囲はカムチャツカから北太平洋地域，とりわけアリューシャン列島とアラスカ海岸付近へと拡大し，ロシア人猟師[1)] やコサック[2)] は千島と北太平洋地域において，狩猟活動を行うようになった．当時，これらの地域が海獣の宝庫であることは他国には知られておらず，ロシアは得られた毛皮の利益を享受していた．

しかし，18世紀後半に入ると，北太平洋地域には，クック（J. Cook）第３次探検隊（1776-1780）をはじめ，欧米諸国の船が相次いで進出してくるようになった．北西航路[3)] を発見するために北太平洋へ派遣されたイギリス人探検家クックは1778年に北アメリカ北西海岸に達したが，その際，乗組員が先住民から安値でラッコの毛皮を入手した．その帰途において，探検隊は清国の広東に立ち寄り，乗組員が入手したラッコの毛皮をたまたま中国商人に売却したところ，驚くほどの高値がついた．この出来事が1784年に出版されたクック探検隊の周航記に記されたことから，北太平洋は毛皮獣資源が豊富であり，その商品価値は高いという情報が広く欧米諸国に伝わった．

こうして1785年以降，イギリスやアメリカ[4)] の船などが続々と北太平洋へ進路を向け，北西海岸と広東の間を往来して，清国を主な市場とする毛皮交易を競い合うようになった[5)]．また，これら欧米諸国の船はロシア人が活動しているカムチャツカ，アリューシャン列島とアラスカ海岸付近にも頻繁に姿を現し始めた．これに刺激され，ロシア政府は他の国々に対して，自国民が活動している地域を自国の領土とする方向へと政策を転換し，1785年にビリングス（Billings）探検隊を，また1787年にムロフスキー（Mulovskii）探検隊を組織した．このように，クックの周航記は欧米諸国の北太平洋地域への進出を促し，ロシア政府が探検隊の派遣を決意する動因となった．

しかし，こうした領土政策の転換は具体的にはどのように行われたのだろう．この時期の情勢に関する主な先行研究としては，ロシア人の毛皮狩猟活動の組織化にも論及しつつ，毛皮狩猟活動に関するロシア政府の施策と政府が組織した探検隊について論じたマカロヴァ（R.L. Makarova）の研究と18世紀後半のロシア政府による探検隊を扱ったイストミン（A.A. Istomin）の

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

論文などがある[6]．このうち，イストミンはロシア政府のこの時期における探検派遣の動機に言及し，北太平洋における欧米諸国の進出によって領土確保の競争が激化したために，ロシア商人や猟師が活動している地域に関する信頼性のある地理学的知識を確保する必要性に迫られ，クック探検隊の北太平洋進出に対する対抗意識もあって，政府は探検隊を組織したと論じている（Istomin 1997: 223-225）．またマカロヴァは，欧米諸国の北太平洋への進出は，ロシアがいち早くこの地域に進出することで獲得した優位さや毛皮交易の独占を脅かすものであり，そのためにロシアはこの地域の領土確保に乗り出したのであり，ロシア政府が探検隊を組織した意図とは，北太平洋地域を領土化するものだったと考察している（Makarova 1968: 146-152）．

このように従来の研究では，ロシア政府の探検隊派遣の動機が「領土確保」にあったことが詳しく論じられている．しかし，「領土確保」自体の具体的内容は明確にされていない．

国際法的には，この種の領土確保ないし領土化は，先占の行為に該当し，ヨーロッパ諸国が非ヨーロッパ地域を先占し支配することを認める国際法上の要件として19世紀末には，1．先占の主体は国家，2．先占の客体は無主の土地，3．領有の意思の明示，4．実効的な占有，の４つの条件が確立していた．このうち条件３の領有意思の表明は，通常は，宣言，国旗掲揚，十字架の建設，王室の紋章を刻んだ記念塔の建立，原住民との会食などの占有意思を表わす象徴的合併行為によって行われ，また，そうした行為を実質化するものとして，条件４に示された原住民の保護を伴う安定した地方権力の確立が求められた．こうした先占の条件は，実質上18世紀末までには植民地を持つ主要な国家で合意されており，本稿が扱う時期においても，領土確保にあたって各国はこうした慣行を意識していたと考えられる（太壽1955: 38，55-57）．しかし，上記の条件，特に条件３や４に関する事柄を含め，欧米諸国が進出してからのロシア政府の領土確保の具体的方針，探検にあたって重視された政策はどのようなものだったのか，ロシア商人の活動，また先住民対応はどのように変化したのか，これらの点は，上述した研究では，明確に述べられていない．

こうした問題意識に基づき，本稿では，中央政府と地方政府に関する指令状や探検隊に関する報告書等の史料を再検討し，18世紀後半北太平洋地域においてロシアが行った探検およびロシア政府の政策の実態を明らかにしてみたい．

以下，本稿の第２章では欧米諸国の進出以前に北太平洋地域で活動していたロシア人商人の動向，彼らと先住民の関わり，ロシア政府の関与の姿勢および対応を検討する．次いで第３章では，ロシア政府が計画したビリングス探検隊とムロフスキー探検隊の派遣（後者は計画のみに終わった）を取り上げ，探検の方針を比較し，政策の重点の異動を検討する．また商人シェリホフ（Shelikhov）の活動にも触れる[7]．

２．欧米諸国の進出以前の北太平洋地域

2.1　ロシア商人の活動と政府の対応

18世紀後半，シベリア商人は一時的に小さな商会を作り，狩猟のための船を千島とアリューシャン列島を含む北太平洋へ派遣し，獲得した毛皮の大部分を露清国境の交易地キャフタ（Kiakhta）で清国商人に高値で売却した[8]．商船隊の活動は，毛皮を得ることが主眼であったが，同時に新たな島々の発見にも結び付いた．商人が売却した毛皮の代金のうち十分の一を税関で支払う義務があり，ロシア政府は，毛皮にかかる税収が国庫にとって収入の増加につながったため，商人の活動を奨励し，新領土の拡大への貢献に加わった商人に対しては，褒美としてメダルや貴族の称号を与える方針をとった．また船を派遣するための準備を地方機関の裁量に任せ，1764年４月にロシア政府はカムチャツカ長官宛てに勅令を下し，狩猟に向かう船や猟師に規制をかけることなく，できるかぎりの援助を与えるよう指示した（Pavlov 1957: 15-16）[9]．

しかし，ロシア人猟師や商人には科学的な知識が少なかったため，発見された島々についての記録は不足していた．そのため，ロシア政府は航海士による調査が必要だと判断し，1764年から1769年の間，海運士官クレニツイン（P.K. Krenitsyn）とレヴァショフ（M.D. Levashov）の指揮下に，「秘密」の探検隊を編成した．探検の目的は，ロシア人猟師が発見したアリューシャン列島の島々について正確な情報を収集し，地図を作

成することにあった．その探検隊には莫大な費用がかかったが，レヴァショフはウナラスカ（Unalaska）島，またクレニツインはウニマク（Unimak）島に滞在した際，先住民であるアリュート（Aleut）人の習慣などについては貴重な情報を収集できたものの，アリューシャン列島について作成された地図は正確ではなかった（Makarova 1968: 146）[10]．

その後も千島とアリューシャン列島への商船隊の派遣は活発に行われた．

2.2　ロシア人の先住民対応

ロシア人が活動していたシベリア，カムチャツカ，千島や北太平洋地域においては，多くの先住民が居住していた．北太平洋地域には，チュコト（Chugotsk）半島のチュクチ（Chukchi）人，アリューシャン列島のアリュート人，コデイアック（Kodiak）島のコニアグ（Koniag）人などがいた．

ロシア人猟師はこれらの地域に進出すると，先住民をロシア国家へ服属させ，彼らからヤサーク（iasak）[11]という毛皮税を徴収しようとした．しかし，先住民との関係は必ずしも良好なものとはいえず，例えばチュコト半島のチュクチ人はヤサーク納入やロシア臣民化への編入に強く抵抗した[12]．

ここではその一例としてアリュート人 に焦点を当て，彼らへの対応を述べておく．

アリューシャン列島では，特に1760年代から1780年代まで商船隊が殺到した．ロシア猟師は島々に着岸すると，越冬のための宿営地を作り，乗組員を班に分けた．班は３，４人で構成され，１艘の小舟に食糧，兵器，衣類，犬などを乗せ，いくつかの班とあわせて一団（artel）の狩猟隊が組織された．実際に狩猟を行う時は，いくつかの組がまとまって，猟場に派遣された（Bancroft 1970: 232-234）．猟は長期に及ぶことも多く，時には３年にわたる場合もあった．このように，ロシア人猟師も狩猟に従事したが，毛皮の大部分は狩猟技術の上手なアリュート人やコニアグ人によって行われ，ロシア人は毛皮獣を捕まえるための狩猟道具を用意するだけだった（Wheeler 1965：25）．またロシア人猟師はしばしばアリュート人の首長の子供を何人か人質として要求し，人質解放のためには，アリュート人はロシア人が求める数の毛皮を調達する必要があったが，より多くの毛皮を持参した場合，その分をガラス玉，羊毛，銅製のやかん，手斧などと交換した（Coxe 1970: 221）．狩猟をめぐる猟師間の競争が激しくなると，ロシア人はアリュート人を酷使するようになったため，アリュート人はロシア人を嫌い，共謀してロシア人を襲撃したり，殺害したりすることもあった．しかし島々を訪れるロシア人猟師は徐々に増え，また火器を使用したため，アリュート人は抵抗するすべを失った．特に1760年代にロシア人とアリュート人の間の衝突が激化し，アリューシャン列島の人口は激減した（Morgan 1980: 94）．

以上のように，アリュート人はロシア人猟師の利己的行動に翻弄されていた様子が窺える．

一方，主に商船隊宛の指令状のなかに示されているこの時期のロシア政府の先住民対応の方針は，例えば次のようなものであった．

女帝エカテリナ２世はシベリア県総督チチェーリン（D.I. Chicherin）からアリューシャン列島で新たな六つの島々が発見され，ロシア領となった報告を受けた後に，1766年３月２日にチチェーリン宛てに覚書を出し，島々を発見したコサックを称えるため貴族の身分を与えるよう命じた．また女帝は，島々の先住民を丁重に扱い，ヤサークを徴収する時，彼らを騙したり，酷使しないように猟師に指示せよと述べた（Speranskii 1830，No.12589: 603-604）．

このように，ロシア政府は猟師などに対しては先住民を丁重に扱うよう呼び掛けたが，北太平洋地域においては，アリューシャン列島のような遠方の島々の行政は確立しておらず，また先住民への不当な扱いを防ぐ部局もなく，そのうえ，先住民の権利に関する取り決めもなかったため，ロシア政府はロシア人による先住民への不当な扱いを防ぐことができなかった．

その後も狩猟において競争するコサックや猟師などが自由にアリューシャン列島に進入し，先住民に対して残酷な行為を行った．

３．欧米諸国の進出以後の北太平洋地域

3.1　クック探検隊のカムチャツカ来訪

1770年代にイギリス政府は北西航路の発見を報奨す

ると宣言し，それに魅せられ，クック第３次探検隊が1776年に北太平洋へ旅立った．

早くも1777年の５月31日に当時のカムチャツカ長官ベーム（M.C. Behm）がイルクーツク県知事ネムツォフ（F. Nemtsov）から，カムチャツカの防備を増強し，カムチャツカ海域に現れる可能性がある外国船がペトロパヴロフスク（Petropavlovsk）港へ入港するのを防止するように指示された．上陸を阻止するために考えうるあらゆる措置を講じ，もし外国人が「悪しき意図」を示す場合は，敵に対するように行動せよと命じられた（Makarova 1968: 148）．

さらに，ネムツォフは翌1778年９月16日に千島とアリューシャン列島へ赴く商人宛に指令状を出し，そのなかで，毛皮狩猟をめぐるロシア人と先住民との衝突を懸念し，商会の狩猟をより効果的に行うには，先住民と友好関係を築くことが重要であると述べた．また，イギリス，フランス，ポルトガルなどヨーロッパ諸国もアリューシャン列島と千島における毛皮狩猟に興味を示す可能性があり，ロシア人が先住民と友好関係を築かない場合は，彼らが懐柔政策に乗り出す可能性もあるという懸念を表明した（Alekseev/Makarova 1989，No.55: 170-176）．

半年後，ネムツォフの懸念が現実となる事件が起き，1779年４月18日にクック探検隊の二艘の船が，水と食料供給のため，カムチャツカのペトロパヴロフスクへ入港し，６月14日まで滞在した．突然のイギリス船の来航は騒動を起こし，ロシア人を大きく驚かせたが，カムチャツカ長官ベームがイギリス人に対応し，彼らへ食糧援助などの協力を行った（Sgibnev 1869: 22-23）．イギリス人の来訪はエカテリナ2世へも報告され，女帝はカムチャツカの防衛体制をとるよう指示を出した（Sgibnev 1869: 25）[13]．

1784年にはクック探検の周航記が出版され，それはエカテリナ２世の指示によってロシア語に翻訳された．クックが作成した地図には，ロシア人が既に名づけていた土地に英語の地名が記されており，クック探検隊とロシア人との接触も記載されていた（Okun 1939: 15）．ロシア政府はこれを看過することはできず，北太平洋地域へのロシアの対応は変わり始めた．

3.2　ロシア政府による探検隊の組織

3.2.1　ビリングス探検隊の計画

1785年，フランスの新聞がラ・ペルーズ（J.F. de La Pérouse）探検隊の北太平洋への出発を予告したため，ロシア政府はこれに対抗すべく，急遽探険隊を派遣することにし，同年に極秘の太平洋北部探検隊を組織した．その際，かつてはクック探検隊の一員であり，当時ロシアに仕えていた，イギリス海軍士官ビリングス（J. Billings）が隊長に任命された[14]．探検隊の人数は約150人に及び，ビリングスの補佐としてイギリス人士官ホール（R. Hall），海軍士官サルィチェフ（G.A. Sarychev），通訳者兼秘書官としてイギリス人ザウアー（M. Sauer），また博物館学者としてドイツ人メルク（C.H. Merck）が同行した[15]．

1785年８月８日にエカテリナ２世と海軍省はビリングス宛てに勅令を出した（Alekseev/Makarova 1989，No.66: 204-207）．そこには，調査についての細かい規定が記載されており，当時のロシア政府の方針がよく表れているので，その概略を述べておく．

勅令によると，探検の目的は，「ロシア帝国の最東端の海岸を見つけ，その海域を探検する」こととされ，また主要な探査項目には，コルィマ（Kolyma）川の河口の調査，コルィマ河口からチュコト半島までの北極海沿岸の探検，チュコト半島の調査，またシベリアからアラスカ海岸までのアリューシャン列島などの島々の探索，正確な地図の作成が含まれていた．また航海中にイギリス，フランスなど，ヨーロッパ諸国の国旗を掲げる船に遭遇した場合，親密に振る舞い，紛争が起こらないようにすること，ロシア人の居住の有無にかかわらず，他の国々に属していない海岸や島々をロシア人が先に発見した場合は，先住民の承諾を得てロシア領にすることが指示されていた．

先住民との接触に関しては，未知の先住民の人口，宗教，習慣などについての正確な情報と，彼らの言語を調べるため，贈物として金５千ルーブルでビーズ，ナイフなどを購入し用意しておくこと，チュクチ人について調査を行い，彼らをロシア臣民とするための説得を行うこと，アリューシャン列島において，ロシア臣民となった先住民男性の正確な人口調査を行い，それに基づいてヤサークを徴収することなどが命じられ

ていた．また，新たに発見した土地をロシア領とし，先住民がロシア臣民となるよう促すため，勅令はさらに以下のような具体的な指示を与えていた．すなわち，彼らの風俗を尊重しながら，先住民と他の欧米諸国の接触や欧米諸国の製品の所持の有無を調べ，先住民の首長に贈物やロシア人との永遠の友好の印であるメダルを与え，首長を通じて配下の先住民をも従属させる．またロシアの習慣として，友人である先住民が住んでいる場所を再訪できるよう，海岸の高所に柱を立てる許可を得る．その柱にはロシア紋章をつけ先住民を発見した日付，彼らについての簡単な記述，彼らが自発的にロシア臣民となったことを刻み，それがエカテリナ2世の栄誉に満ちた治世の間に行われたことを言明したうえで，決して柱を撤去してはいけないと彼らに申し渡し，メダルも首にかけたままにしておかなければならないと諭す．また探検隊はできるだけ武力を用いず，用いる場合はあくまでも威嚇程度か自衛のためとし，先住民の攻撃から身を護り絶えず用心する．さらに彼らから人質を取る一方で好意的に振る舞い，贈物を与え，首にメダルをかけさせ，他の先住民とも接触し，彼らに毛皮，動物の脂肪，魚などを持ってくるよう伝える，等々．

ビリングスへの勅令は，このように先住民との接し方をこと細かに規定し，先住民がロシア人の訪問を待ち望み，ヤサークの徴収を容易にさせるための施策が述べられていた．

以上のようにビリングス探検隊は，外国船との紛争を避けつつ北太平洋地域の無主の土地を領土化することを方針としていた．また先住民をロシア臣民とするための懐柔方法が具体的に指示され，首長らに「ロシア人との友好を示すメダル」を与えるという新たな方策も加えられた[16]．これまでロシア人は先住民に対し，その功績に応じて針，煙草，ビーズなどの贈物を報賞として与えていたが，ビリングス探検隊が先住民に「メダル」を与えた際の意図は「報賞」ではなく，欧米諸国の人々にその先住民がロシア人と既に接触していることを知らせることにあったと思われる．

3.2.2 ムロフスキー探検隊の計画

その間にも北太平洋には外国船が徐々に出現するようになり，これに対しロシア政府はますます懸念を抱くようになった．1786年12月にソイモノフ（P.A. Soimonov）少将は商業参議会会頭ヴォロンツォフ（M.I. Vorontsov）伯爵宛てに太平洋における毛皮狩猟の組織と外国との交易に関する書簡を出した（Alekseev/Makarova 1989, No.71: 225-228）．そのなかでソイモノフは，北太平洋におけるロシアの狩猟活動の環境はクックの探検によって変化を遂げ，イギリス人はクックの発見を自らの利益につなげるため，数艘の船を北太平洋へ派遣するようになったという所見を述べた．またイギリス東インド会社が派遣した船（Otter号）は３万英ポンドの毛皮を広東に持参したが，船長は，先住民と交換する品数を増やせば，積荷は10万英ポンドになっただろうと述べたこと，イギリス人はこの交易を中国だけではなく，日本までも拡大する考えがあること等を記している．ソイモノフはまた，先住民が徴税の意味を理解できず，自分たちを制圧するための手段だと思い込み，また遠隔地におけるヤサークの不正徴収を政府が取締りできないことから，彼らはロシア人に対して恨みを持つようになったと指摘し，先住民と誠実な関係を築くため，先住民が自発的に提供する贈物をもってヤサーク徴収の代わりとすることを勧めた．

ソイモノフの報告をもとに，ヴォロンツォフと外務省の一員であるベズボロトコ（A.A.Bezborodko）は，エカテリナ２世宛てに，ロシア人によって発見された太平洋の領土に対するロシアの権利を維持する方法についての覚書を提出した（Alekseev/Makarova 1989, No.72: 229-232）．覚書には，確固たるロシア領として，1. 北緯55度21分から，ベーリング大尉，チリコフ（A. Chirikov）大尉らのロシア人が達した緯度までのアメリカ大陸岸，2. ベーリング大尉が発見したアラスカ海岸とアラスカ半島の付近の島々，3. アリューシャン列島，フォックス（Fox）諸島およびロシア人猟師が毎年訪れる北の島々，4. シュパンベルグ（M. Spangberg）大尉とウォールトン（W. Walton）大尉が発見した千島の島々の名が挙げられ，エカテリナ２世はヨーロッパ諸国に向けて，これらがロシア領であると正式に宣言すべきであり，この地域での交易権はロシアが保有しており，外国船の渡航を禁止する勅令

を下す必要があると記されていた．覚書ではまた，外国船のロシア領への侵入を防ぐため北太平洋に艦隊を派遣すべきであり，外国船が先住民との交易のためこの地域へ侵入するのを阻止できる有能な士官を同行させる必要も指摘されていた．

このような動きをうけて1786年12月22日にエカテリナ２世は外務省宛てに，太平洋においてロシア人が発見した土地と島々に対するロシアの権利を全力で維持するよう勅令を出した（Alekseev/Makarova 1989, No. 73: 232）．また同日エカテリナ２世は海運省宛てに，太平洋でロシアが発見した土地を守り，ロシアの領有権を確保するために艦隊を太平洋へ派遣する勅令を下し，バルト海から4艘の軍艦をカムチャツカへ派遣することを認可した．女帝はまた海運省の責任で，船の装備と派遣を速やかに行うよう命じた（Alekseev/Makarova 1989，No.74: 232-233）．

こうして1787年４月17日以降海運省は，ロシア初の世界周航を指揮するムロフスキー（G.I. Mulovskii）海軍大佐に探検隊の課題についての指示を出し，４艘の船からなる艦隊をバルト海から喜望岬を経由してカムチャツカへ向かわせ，カムチャツカに着いたら艦隊を２組に分け，２艘はアメリカ海岸へ，２艘は千島へ航海することを命じた（Alekseev/Makarova 1989, No.75: 233-242）．

このうち千島へ向かう２艘には，日本とカムチャツカのロパトカ岬間の島々を調査して地図を作成して，正式にロシア領に編入し，サハリンの海岸やアムールの河口なども調査したうえでアラスカ海岸に沿って適切な場所にロシアの紋章のついた標識を設置し，ロシア語とラテン語の刻銘のあるメダルを埋め，ロシア領土であることを正式に宣言すること，チュガク（Chugach）湾，ケナイ（Kenai）湾付近に他国の要塞や拠点を見つけた場合はそれを破壊すること，また他国の紋章を記した標識を見つけた場合，それを破壊したり掘り出すことなどが指示された．さらにロシア領へ外国船が渡来した場合，今後この地域へ侵入したり，拠点を設けて交易をすることを一切禁止し，直ちにロシア領を去るよう伝えることなども命ぜられていた．また先住民と遭遇した場合には好意的に振る舞い，首長に贈物とメダルを配り，彼らにロシア臣民となるよう説得しヤサークを徴収すること，彼らがロシア人に好意をもつよう丁重に扱い，彼らが見た外国船についての情報を探るよう命じるなど，探検隊に求められた先住民に対する行動は，ビリングス探検隊への指示と一致していた．

ムロフスキーの探検は軍事的行動を伴う可能性を含み，北太平洋における他の国々の活動を阻止して，ロシアが発見した土地や島々の領有を正式に宣言し，ロシアの勢力範囲を確定しようするものだった．しかし，ムロフスキー探検隊は，1788年に開始されたロシアとトルコとの戦争，またスウェーデンとの開戦のため中止となり，探検隊のために用意された船とその構成員の大部分は地中海の艦隊に参加することとなった．

3.3　シェリホフの活動

ロシア猟師の乱獲により，1780年代には，アリューシャン列島の毛皮獣が減少し，狩猟の範囲は徐々にアラスカ海岸付近の島々へ移った．それにより航海期間は長くなり，船の装備費用も増加したため，小さな商会は次第に淘汰され，大きな商会の力が強まった（Makarova 1968: 115-116）．

そこで，ルィルスク（Rylsk）生まれの商人シェリホフ（G.I. Shelikhov）は長期的な契約に基づく商会をつくるため，1781年にクルスク（Kursk）商人ゴリコフ（I. L. Golikov）およびゴリコフ（M. S. Golikov）[17] と共に10年契約のゴリコフ・シェリホフ商会を設立した（Makarova 1968: 120）．シェリホフはルィルスク市会に宛てて商会の活動内容を説明し，活動の主眼は，新たな土地や島々を発見するとともに，先住民をロシア臣民とし，狩猟に従事させることにあるという考えを示した（Alekseev/Makarova 1989，No.65: 203）．シェリホフはオホーツク（Okhotsk）で３艘の船を建造し，192人の猟師とともにコディアック島へ向かった．シェリホフと妻が乗った船はベーリング（Bering）島で越冬してから，1784年8月にコディアック島に到達した．

シェリホフは先住民であるコニアグ（コニャーギ）人（Koniag）人の抵抗を鎮圧し，要塞を築き，ロシア人の北太平洋における最初の居住地を開設し，この居住地がこれ以後アラスカ海岸への進出の拠点となった[18]．シェリホフは隣島のアフォグナク（Afognak）

島とケナイ湾入口にも要塞を設け，1786年までこの付近で猟師団を送って毛皮猟を行わせた（Makarova 1968: 121）．1786年にはエニセイスク（Eniseisk）商人サモイロフ（Samoilov）をコディアック島の居住地の支配人に任命し，狩猟活動を継続するとともに隣の島にある要塞を拡充し，アメリカ海岸沿いにカリフォルニアの北緯40度までロシアの支配権を広げて新たな要塞を設け，ロシア領土であることを示すための銅板を埋め，先住民の抵抗を回避するよう指示した（Andreev 1944，No.3: 46-59）．

その後，シェリホフはオホーツクを経由し，1787年４月にイルクーツクへ戻り，同県知事ヤコビ（Iakobi）に，ゴリコフ･シェリホフ商会の活動について報告し，そのなかで北太平洋における外国船の狩猟活動について触れ，彼らにはこの地域に進入する権利はなく，ロシアに所属すべき利益を横取りしようとしているので，この地域における外国船の狩猟や交易を取り締まるべきであると進言した（Andreev 1944，No.6: 66-73）．また同年にシェリホフは商会の今後の計画について覚書を出し，北太平洋における活動と居住地の安全を確保し，これを拡大することは政府の援助と保護なしには不可能であるという見解を示した（Andreev 1944，No.9: 81-85）．シェリホフは居住地と要塞を維持し，またロシア臣民となった先住民を保護するため，商会へ100人の軍人，また職人，武具師，船大工，医師，司祭などを派遣すること，また日本，朝鮮，インド，フイリピン諸島，スペイン，さらには先住民と交易をする許可などを依頼した．そして商会の今後の活動のため，20年契約で50万ルーブルの貸し付けを要求した．シェリホフは商会の資金のうち多くを居住地の建設に費やし，毛皮を売ることで利益を得ていたが，キャフタ交易の閉鎖により，毛皮売買の利益がとだえ，政府からの援助を必要としたのである．

このように，シェリホフはイルクーツク県知ヤコビを通じて政府からゴリコフ・シェリホフ商会への援助と特権を得ようとした．

また1787年６月21日にヤコビはシェリホフの代理人サモイロフとデラロフ（Delarov）[19]に対し，アラスカで発見した土地に対するロシアの所有権を主張するための秘密の指示を与えた（Tikhmenev 1979，No.4: 17-18）．それによるとヤコビは，アラスカ海岸の土地にロシアの紋章と，青銅の十字架と「ロシア領」という銘の入った鉄製の板を置くこと，紋章を記した標識を埋めた場所の近くに，その位置と埋めた深さを書いた板をさらに埋めておくこと，また海岸線にそって地図を作ることを指示した．また鉄製の板に関しては，先住民の目に触れないように埋め，さらにロシア人に対してもその位置を隠しておくこととし，外国船が渡来した場合，この土地はロシアによって発見され，交易権もロシアに属することを明示すべきであるとした．またロシア人乗組員の不足を補うために先住民を雇う許可を要求したシェリホフに対し，ヤコビは，先住民に対しその働きに見合う報酬を与え彼らを丁重に扱うことを条件にこれを許可し，そうすることが商会の利益につながるとともに，先住民が女帝陛下の統治を受け入れ，ロシアへの服属を希望する契機になるだろうと付け加えた．

一方，シェリホフの報告を受けたヤコビは1787年11月30日にエカテリナ２世宛てにゴリコフ・シェリホフ商会の活動を推奨する報告書を出し，ゴリコフ・シェリホフ商会に北太平洋における毛皮交易の独占権を与えるよう要求した．またこの地域におけるロシアの活動がクック探検隊によって世界に知られたこと，イギリスとの競争は紛争を招く可能性があり，ロシアの国庫にとっての重要な資源が減少する可能性があると述べた．彼はさらに外国船から侵略をうける危険性を指摘し，ロシアは太平洋へ艦隊を派遣するべきだと力説した（Andreev 1948，No.23: 250-265）．

こうしたヤコビの要望とは別に，シェリホフとゴリコフは1788年２月に自らペテルブルグへ赴き，エカテリナ２世に謁見し，願書を提出した（Andreev 1944，No.10: 85-89）．そのなかで，ゴリコフ・シェリホフ商会が居住地を設けた地域における活動の独占権，政府からの20万ルーブルの援助，またコディアック島の居住地とアフォグナク島の要塞を強化するため，またアメリカ海岸と千島に要塞を建設するため，100人程度の軍隊の派遣を要求した．一方，商業委員会もシェリホフが求める独占権，また20万ルーブルの貸し付けなどを認めるべきことを進言したうえ，さらにシェリホフとゴリコフを表彰するべきだとした．

1788年 9 月12日元老院は，シェリホフらの北太平洋における活動を表彰し，金メダル，銀サーベルと賞状を与えたが，彼らが望んだ20万ルーブルの貸し付けやコディアック島やアフォグナク島への軍隊派遣，北太平洋における狩猟と毛皮交易の独占権などは認めなかった（Alekseev/Makarova 1989，No.79: 250-252）．

その理由としては，エカテリナ 2 世があらゆる独占を廃止する原則を尊重していたこと，ロシアがヨーロッパの国々と戦争中であったこと，ゴリコフ・シェリホフ商会に対する賞賛に満ちた報告書への不信感，また外国船が頻りに渡来する北太平洋地域を一つの商会に任せることへの懸念，しかも政府関係者の誰もがゴリコフ・シェリホフ商会の活動を実際に確かめたことがなかったことなどが推測される．

独占権を得ることはできなかったものの，その後もシェリホフは積極的に活動を続け，北太平洋へ船を派遣し，この地域にさらに居住地や要塞を設け，その活動範囲を北太平洋全体へ拡大しようとした．

3.4　ロシア政府のアリュート人への対応

クック探検隊の 2 回目のカムチャツカ来訪の半年後の1780年 1 月 2 日に，イルクーツク県知事クリチカ（Klichka）がアリュート人宛に，初めて直接，書簡を出し，ロシアの紋章の扱い方を指示した（Khlebnikov 1979: 133-134）．そこには，「ロシア臣民」であることを示すことは，アリュート人の住居地を外敵から守ることに役立つので，ロシアの紋章の付いた標識を島々の，特に船が停泊しそうな海岸の木につるすなどしておくようエカテリナ 2 世が指示していること，ロシアの紋章は他の国々にもよく知られ尊重されているので，標識を置いておけば，海岸を訪れた者は礼儀正しく振る舞い，友好な態度で物々交換などを要求してくるだろうから，アリュート人の利益につながる，という記載があり，加えて，「ロシア臣民」となってエカテリナ 2 世の寛大さにふれ，ロシアへの忠誠を尽くすべきであるという言葉も書き添えられていた．

しかし，その後もロシア商人や猟師たちの先住民に対する不当な扱いはおさまらず，ロシア人から受けた残酷な行為について訴状を出したアリュート人もおり，地方長官やロシア政府はその取締りに乗り出した．例えば，オホーツク長官ウグレーニン（Ugrenin）は1787年 6 月15日に毛皮商会の関係者，アリュート人とその首長宛てに文書を送った（Khlebnikov 1979: 134-137; Bancroft 1970: 310-312）．そのなかで，ウグレーニンはアリューシャン列島を訪れるロシア人猟師に対して，先住民を酷使せず丁重に扱うこと，彼らの意思に背いて強制的に遠島へ連行してはならず，自分の意思で遠島へ行く者についてはロシア人と同じように扱うよう命令した．またウグレーニンは，ロシア人猟師による先住民への暴力的な行為を政府が取り締まり，発覚した場合は責任者を罰するべきであると断じ，法律を定めて不正を取り締まる姿勢を示した．

他方，先住民に対して，ウグレーニンは，3 人のアリュート人[20] から出された訴状に基づき，ロシア臣民となったアリュート人とその首長に，ロシア政府が猟師の残酷な行為を取り締まらなかったのは遺憾であり，訴状に対する適切な方針が決まるまで諦めずに，先住民保護を重視するエカテリナ 2 世の姿勢を信じるよう説いた．また先住民保護のための証明書を与え，先住民には生まれた島にいる権利があるので，彼らを強制的に遠島へ連行することを禁ずると述べ，またロシア人と同じく食糧を供給される権利もあると説明した．そして，先住民が「同じ人間」であり，「同じ女王陛下の国民」であることをロシア人猟師に理解させる必要があると付け加えた．さらに今後ロシア人猟師が先住民に対し残酷な行為をしたときには，その船や猟師，商会の名前を記録し訴状として提出すれば，その猟師は罰せられる，と確約し，先住民がヤサークとして納めた良質の毛皮をロシア人猟師が悪質なものに取り替えて政府に納める不正については，ヤサークとして支払うすべての毛皮に印をつけるよう勧めた．

このように，ロシア政府はアリューシャン列島などの先住民がロシア国民であることを明確に宣言し，彼らをロシア人猟師の虐待から保護しようとした．

また1787年 8 月13日エカテリナ 2 世はイルクーツク県知事ヤコビ宛てに勅令を下し，ロシア人猟師が北太平洋の先住民に対して犯した残酷な行為について調査を行い，虐待についての報告書をビリングスが航海に出る際に渡すこと，また暴行や略奪を行ったロシア人猟師を罰すること，ヤサークを徴収する猟師が残酷な行為をし

ないよう警告することなどを命じた（Speranskii 1830, No.16563: 881-882）.

3.5　ビリングスによる探検の実施

ムロフスキーの探検は中止になったものの，ビリングス探検隊は実施された．最初の任務はコルィマ河口の調査，またコルィマ河口から船で北極海沿岸に沿ってチュコト半島まで航海することであった．探検隊は1787年５月にコルィマ川に沿って河口まで達し，北極海へ出ようとしたところ，氷河のため海岸に沿って進むのが困難となり，コルィマ河口へ戻った（Sarychew 1806: 33-38）．ビリングスは７月に再び北極海へ向ったが先に進めず，チュコト半島をよく知るコサック中尉コベレフ（Kobelev）とチュクチ人ダウルキン（Daurkin）を陸路でチュコト半島へ派遣し，自らはオホーツクへ赴き，２艘の船を建造させた．

1789年９月ビリングスと士官ホールがそれぞれ指揮する２艘の船がオホーツクを出帆したが，ホールの船（Dobroe Namerenie号）は雪嵐によって破損し，ビリングスの船（Slava Rossii号）だけが10月にカムチャツカに到達し，越年した．一方ホールはオホーツクに戻り船を修理してからカムチャツカに向かった．

1790年に第一航海が始まり，５月にはビリングスとサルィチェフが指揮する船（Slava Rossii号）がカムチャツカを出帆し，アリューシャン列島を廻り，ウナラスカ島で食糧を補い，６月末にコディアック島に到着した．彼らはそこでロシア人居住地の支配人デラロフと会い，居住地を見学し，食糧と水を補給した後，アラスカ海岸の方面へ航海し，チュガチ湾の付近で調査を行い，チュガチ（Chugach）人と交易をした（Sarychew 1807: 17-18）．彼らはラッコ皮，矢，木製の用具などを提供し，特にガラスの青玉との交換を望んだ．交渉に際して，彼らは度々「アミコ」（スペイン語amigo友だち）と「プレンティ」（英語plenty多い）という言葉を使ったため，イギリスやスペインの船も往来していることが推測された（Sarychew 1807: 22; Sauer 1969: 198 ）.

その後，ビリングス一行はカヤック（Kayak）島へ立ち寄ってから，10月に再びカムチャツカへ越冬のため帰帆した.その間にホールもカムチャツカに到着した.

1791年に第２航海が開始され，３月11日ビリングスはホールに，ベーリング島かウナラスカ島で落ち合うこと，またスウェーデン船[21]に遭遇した場合，なるべく紛争を回避しつつ船と乗組員を守るよう指示した（Alekseev&Makarova 1989，No.97: 289-290）．５月には探検隊の準備も整い，ビリングスとサルィチェフが率いる船（Slava Rossii号）はペトロパヴロフスクを出帆し，またホールが指揮する船（Chernyi Orel号）はニジネ・カムチャツク（Nizhne Kamchatsk）から出帆した.

ビリングス一行はアリューシャン列島を調査しながら，６月にウナラスカ島に到着した．先住民は新鮮な魚を船へ持参し，彼らにとって欠かせない煙草を手に入れるため，遠くから続々と集まった．ビリングスは彼らに煙草やわずかな品物を贈り，自分たちの船がこの島へ戻ってくるまでに魚と漿果を干し，貯えていてくれるなら，より多くの贈物を与えると約束した（Sarychew 1807: 38-39）.

ビリングスはウナラスカ島で２週間待ったが，ホールの船が到着しなかったため，７月に北上し，プリビロフ（Pribilov）諸島などに立ち寄った後，ベーリング海峡を通過してから8月はじめにチュコト半島のセント・ローレンス（St. Lawrence）湾に到達した．乗組員は着岸し，チュクチ人に歓迎された（Sarychew 1807: 47）.

チュクチ人は1788年に初めて自らロシア人に交易関係を樹立することを提案した（Sgibnev 1869 : 30）．彼らは特に鉄と煙草を好み，ロシア人との交易を熱望していた．その後ロシア人とチュクチ人は年に一度交易することに同意した（Bogoras 1909: 700）．ビリングス探検隊への対応が示すように，この時期ロシア人とチュクチ人の関係は良好なものとなっていたが，これはチュクチ人ダウルキンがビリングス探検隊に加わっていたことも，その要因の一つであったと考えられる．いずれにせよ，狐皮，海象の歯などをロシアの煙草やガラス玉と交換するチュクチ人との交易活動は活発化した.

その後ビリングスはチュクチ人の案内で陸路で海岸を調査し，チュコト半島を通り，1792年２月にニジネ･コルィムスク（Nizhne Kolymsk）へ到達した（Alekseev

1975: 97).

一方，船（Slavia Rossia号）はサルィチェフの指揮下に置かれ，一行はチュコト半島の海岸を調査してから，1791年 8 月にウナラスカ島に到着した．9 月にはホールの船（Chernyi Orel号）も同島にやって来た(Sarychew 1807: 54)．サルィチェフとホールには，ロシア領の先住民の人口調査，ヤサークの徴収の他，贈物を通して住民の歓心を得ること，地元の名士にエカテリナ 2 世の名において金銀銅メダルを与えることなどの任務が与えられていた．

ウナラスカ島のアリュート人は干した魚，漿果を持参し，約束通り交易のために集まってきたので，ロシア人は彼らに褒美を与えた．サルィチェフらはウナラスカ島で越冬する準備をし，倉庫を建て，船にある食糧と備品を貯蔵し，魚を持参してきたアリュート人に煙草，針，やぎ毛を贈った．アリュート人はヤサークの納入を受諾し，初冬を期限として自ら徴収する約束をした（Sarychew 1807: 55-56)．

1791年10月にアトカ（Atka）島の首長パンコフ(Pankov）がウニマク島の親戚を訪れた後，ウナラスカ島を訪れた. 彼は金の房飾りのある薄赤の服を着て，エカテリナ 2 世に与えられたベルベット帽子をかぶり，流暢なロシア語を話し，他の首長より知識が豊富だった．ロシア人はパンコフからアンドレアノフ(Andreianov）諸島の住民の人口などを教えてもらった．またパンコフは，アンドレアノフ諸島から来た25人のアリュート人が同行しており，各々が払うべきヤサークについて彼らと話し合った．一方ロシア人は彼らに，エカテリナ 2 世の名においてメダルを配り，パンコフには金メダルとその他の贈物も与えた(Sarychew 1807: 55-56)．

ビリングス探検隊は1792年の春，乗組員の半分が壊血病によって死亡したにもかかわらず，アリューシャン列島を正確に調査しながら，カムチャツカへ帰帆した（Alekseev 1975: 98-99)．

ビリングス探検隊により，東北アジア北部地域と北太平洋地域の地図が作成され，航路の測量が行われるなど，海洋学上，地理学上の新しい知識が獲得された．またチュクチ人との関係が改善され，アリューシャン列島の先住民についての貴重な民族学的史料が集められ，収集された語彙をもとに辞書が作られた．

また1791年にウナラスカ島で越冬した際，アリューシャン列島についての情報を得て，先住民人口の一覧表が作成された．その結果，アンドレアノフ諸島やフォックス諸島など20におよぶ島々における男性の数は1178人に及ぶことが判明した（Makarova 1968: 155)．また探検隊はアリュート人などに対するロシア人の残虐行為についても調査し，猟師や先住民の言い分を聞いた．

1789年にイルクーツク県知事ピリ（I. Pil）が元老院に提出した報告書のなかには，シェリホフに同行した副軍医ブリトゥコフ（Britukov）がビリングスに語った，コディアック島でのシェリホフの先住民への扱いに関する詳細な報告があった（Dmytryshyn 1988, No.63: 379-382)．それによるとシェリホフ自身は，コディアック島における先住民との関係が良好であることを強調したが，ブリトゥコフは，シェリホフが約5百人の人々を殺害したこと，刑罰として人の首を切り，また人々を並ばせ，一発の弾丸で一度に複数の人間を殺そうとしたことなど，先住民に対する非常に残酷な行為があったことを明らかにした．

このように，ビリングス探検隊は政府主体の探検隊として，それ以前には主としてコサックや猟師しか活動しなかったアリューシャン列島やアラスカ海岸を含む北太平洋地域を綿密に調査し，先住民に対する不正行為の取り締まりに着手した．

4．おわりに

本稿の課題は，18世紀後半北太平洋地域におけるロシア政府の探検を中心に，この時期のロシア政府による「領土確保」政策の具体的な内容を明らかにすることであったが，その要点は以下のようにまとめることができるだろう．

欧米諸国の北太平洋への進出以前から，ロシア商人や猟師は北太平洋地域で利益の多い毛皮獣の狩猟を行い，国庫を潤した．彼らの活動は，先住民から徴収するヤサークの増収，新たな土地や島々の発見にもつながったため，ロシア政府は商船隊の活動を支援したが，先住民に対する残虐な行為も増加した．政府は，先住民との間に友好的な関係を築くことが，紛争回避やヤ

サーク税の増収など，安定した領土拡大につながると考えて先住民を丁寧に扱うよう，商人や猟師に命じたが，行政が確立していない遠隔地域にいる猟師らの行動を管理することは困難であった．

一方クックの周航記が出版されたことをきっかけに，欧米諸国の船が北太平洋に姿を現すようになったことから，ロシア政府は，ロシア人の活動している地域，また猟師が発見した島々や土地を本格的に領土化し，ロシアの支配権を強化する必要に迫られて，ビリングス探検隊とムロフスキー探検隊を計画した．

ムロフスキー探検隊は実際には派遣されなかったが，両探検隊の調査方法を比較すると，ビリングス探検隊では科学的調査に比重が置かれ，北太平洋地域の自然や地理を科学的に踏査し，先住民の状況や商人の活動を含めた現地の実態把握を行い，新たに発見した島々や土地を極力穏便に領土とすることが方針となっていた．

一方ムロフスキー探検隊は４隻の軍艦からなる軍事的性格を帯びた組織であり，すでにロシア人によって発見されていた北太平洋および千島の島々を正式にロシア領土として宣言するため，外国船を威嚇し追い払うという実力行使も任務の中に含まれていた．また他国が残した柱などを破壊し，他国の領土である痕跡を消す作業も隊に課せられていた．

このように調査や任務遂行の方法に違いがあり，ムロフスキー探検隊では他国の痕跡を消去するなど，対抗的な姿勢が見られたが，それ以上に，両探検隊の領土確保活動には共通点も多かった．例えば，先占の条件３に対応するものとして，発見した土地に「ロシア領」であることを示す標柱やロシアの紋章を敷設し，鉄製の板や十字架の設置による領土宣言を行うという行動には大きな違いは見られなかった．また地方権力の安定的な確保という先占の条件４に対応する，先住民対策についても，両探検隊に対してロシア政府が与えた指令状では，先住民に対する懐柔政策が一貫して，詳しく述べられていた．ロシア政府は，先住民と友好的な関係を築くこと，先住民から好感を得ることが何よりも重要であると見なし，そのため両探検隊は，先住民に対して友好的な関係を築きつつ彼らの信頼を得るよう命じられていたのである．こうした懐柔策はクック周航記が現れる前からのロシア政府の方針ではあったが，指令状からは，その懐柔策がよりはっきりと，またより先住民の感情を考慮したものになっていたことも見て取れる．例えば，先住民のロシアへの服属についても，首長の同意を得ることが条件として指示されており，首長らにロシア人との「永遠の友好」を示すメダルを与えるという新しい政策も実施されていた．もちろん，先住民にメダル与えることは，先住民がロシア国民であることを他国に示威するという政治的意図を持つものであった．

こうして，２つの探検隊に課された具体的な行動指針を検討すると，ロシア政府が領土を確保するために採用した政策は当時の国際法の理解に基づいたものであり，また領土確保を円滑かつ安定的に推進するために，先住民の自発的服従を促す政策を採用するようになった，ということがあらためて確認できる．

以上が本稿の主な結論である．なお，領土確保における商人の役割について付言すれば，上記の政府の探検隊とは別に，北太平洋のロシア領土の確保と拡大のために大きな成果を挙げたのは，すでにアラスカ方面で活動していた毛皮商人シェリホフであった．彼は1784年にコディアック島に最初の居住地をつくり，さらにアラスカやアメリカ北西岸に向けて拠点を拡張していた．それは政府の援助を受けない彼単独の行動だったが，シベリ総督ヤコビは彼に，新たに進出した土地にはロシアの標識を各地に設置するよう命じた．エカテリナ２世の意向によって，シェリホフ商会には北太平洋における狩猟と交易の独占権は与えられなかったものの，商会は領土獲得にあたって政府がとった方針を受け継ぎ，北太平洋における活動を続けた．しかし，ビリングスの探検によって，先住民に対する商会の不正な行為が発覚したため，猟師や商人による野蛮な行為を防ぐために，ロシア政府は国が経営に関与する組織に北太平洋地域の管理を行わせる必要性があると認識するようになった．それは，1799年にロシア政府によって設立された特権独占会社「露米会社」へと展開し，その動向は，その後の北太平洋地域の状況を知る上で重要な位置を占めることになる．したがって，露米会社の成立過程を精査することは，本稿が扱った時期の北太平洋地域の理解にとって不可欠な

のだが，その作業は今後の課題としたい．また，日本との関係でいえば，北太平洋におけるロシア政府の先住民保護の姿勢は，ロシア人の千島南下の際の千島アイヌへの対応とも関係しており，これについても機会をあらためて検討したい．

注

1) 猟師（promyshlenniki）は毛皮獣の狩猟者を指す．
2) コサック（cossack）とは，15世紀以降，南ロシアなどに住みついた農奴制から逃亡した自治的集団の自由民で，騎兵としてロシア政府に仕え，シベリアなど辺境防備に当たった．
3) 北西航路とは，北大西洋から北米大陸の北岸に沿って太平洋に出る航路のことをいう．
4) アメリカ人はボストンから来た人が多かったため，「ボストニアン」とも呼ばれた．
5) 欧米諸国の北西海岸と広東間の毛皮交易については，例えばGibson, James R.（1992）*Otter Skins, Boston Ships, and Chinese Goods: The Maritime Fur Trade of the Northwest Coast 1785-1841*, Montreal, Kingston, London: McGill-Queen's University Press が詳しい．
6) ビリングス探検隊を対象とした最近の研究としては，探検隊員が観察した北太平洋における先住民の人口激減とラッコの減少との関わりについて論じるJones, Ryan Tucker（2014）*Empire of Extinction. Russians and the North Pacific's Strange Beasts of the Sea, 1741-1867,* Oxford : University Press, pp.138-169の研究，またビリングス探検隊に直接加わった当事者の報告書や日記を総合的に使用して，ビリングス探検隊の全体像を捉えるOrdubadi, Diana（2016）*Die Billings-Saryčev Expedition 1785-1795*, Göttingen: V&R unipressの研究がある．これらの研究では「領土確保」の詳細は触れられていない．
7) 本稿では，帝政ロシア国内の出来事に関する日付の表記はロシア暦によるものとする．18世紀の日付に関しては，このロシア暦の日付に11日を加えたものが新暦（グレゴリー暦）となる．なお，本文中に出てくる地名については，論文の末尾に記載した地図を参照．
8) ベーリング探検隊以降のロシア人商人や猟師による商船隊や毛皮狩猟活動を編年的に記録するBerkh, Vasilii N.（1823）*Khronologicheskaia istoriia otkrytiia Aleutskikh ostrovov, ili podvigi rossiiskogo kupechestva*, St. Petersburg: N. Grechを参照．ベルク（1781-1834）は海運省の歴史家として，海運省や官庁の史料を幅広く渉猟した．またロシア商人の活動については，森永貴子（2008）『ロシアの拡大と毛皮交易－16～19世紀シベリア・北太平洋の商人世界』彩流社の研究が詳しい．
9) 毛皮商会の活動とロシア政府の毛皮商会への対応については，拙稿コラー・スサンネ（2004）「安永年間のロシア人蝦夷地渡来の歴史的背景」『スラヴ研究』第51号，pp.392-397を参照．
10) レヴァショフとクレニツインの探検隊については Black, Lydia（2004）*Russians in Alaska 1732-1867*, Fairbanks: University of Alaska Press, pp.86-91を参照．
11) ヤサークを納めるという行為には，先住民がロシア政府に対して服従を承認するという意味も含まれていた．
12) チュクチ人はロシア人に従属せず，暫くの間独立性を保っていたが，その後自らロシア人に接近する姿勢を見せていった．チュクチ人とロシア人の関係についてはBogoras 1909: 680-733を参照．
13) クック探検隊は1779年８月に再びカムチャツカに来訪した．クック探検隊のカムチャツカ滞在については，Sgibnev 1869: 21-26と秋月俊幸（1999）『日本北辺の探検と地図の歴史』北海道大学図書刊行会，pp.173-174を参照．
14) ビリングスのように，クック第３次探検隊の構成員のなかには，後にロシアの海軍に仕える者が何人かいた．
15) ビリングス探検隊は「ビリングス・サルィチェフ探検隊」としても称される．
16) メダルについてはDurov, V.A.（1999）“Osvoenie Severo-Vostoka Rossii i Russkoi Ameriki v russkikh nagradnykh medaliakh vtoroi poloviny XVIII v.”, *K iubileiu Rossiisko-Amerikanskoi kompanii（1799-1999）Rossiia + Amerika = 200let.* Fedorova, S.G. /

Shikanova, I.S. eds. Moskva:Gosudarstvennyi istoricheskii muzei が詳しい.

17）M.S. GolikovはI.L. Golikovの甥であった. Pierce, Richard A. (1990) *Russian America, 1741-1867. A Biographical Dictionary*, Kingston, Ontario: Limestone Press, p.174.

18）シェリホフはコディアック島への航海，滞在について記録を残している．Shelikhov, Grigorii I.（1981）*A Voyage to America, 1783-1786*. Pierce, Richard A. ed., Ramsay, Marina trans., Ontario: Limestone Pressを参照.

19）ギリシャ出身のデラロフはサモイロフの後継者としてコデイアック島の居住地の支配人となった.

20）訴状を提出したのは軍曹ブイノフ（Aleksei Buinov），アンドレアノフ諸島の首長の息子ポルトフ（Izosim Polutov）とフォックス諸島のアリュート人アイウグニン（Tukulan Aiugnin）であった.

21）1790年に北太平洋に一艘のスウェーデン船（メルクリー号）が姿を現し，ロシア人を動揺させた．当時ロシアはスウェーデンと対戦していたからである．実際は国籍を隠すためにスウェーデン旗を掲げて航海していたイギリスの船だった．このイギリス船は清国における毛皮交易を独占していたイギリス東インド会社を出し抜くため，国籍を隠していたと思われる．Howay, F.W. (1973) *A List of Trading Vessels in the Maritime Fur Trade, 1785-1825*. Pierce, Richard A. ed., Kingston, Ontario: The Limestone Press, p.9.

参考文献

Alekseev, A.I.（1975）*Sud'ba Russkoi Ameriki*, Magadan: Magadanskoe knizhnoe izdatel'stvo.

Alekseev, A.I. / Makarova, R.V. eds.（1989）*Russkie ekspeditsii po izucheniiu severnoi chasti Tikhogo okeana vo vtoroi polovine XVIII veka. Sbornik dokumentov*, Moskva: Nauka.

[No.55] 1778 god sentiabria 16. Nastavlenie irkutskogo gubernatora brigadira F.G. Nemtsova kuptsam, otpravliaiushchimsia na Kuril'skie i Aleutskie ostrova.

[No.65] 1781 god noiabria. Ob'iasnenie kuptsa G.I. Shelikhova v gorodskom magistrate g. Ryl'ska o tseliakh uchrezhdeniia im Severo-vostochnoi amerikanskoi kompanii i ee deiatel'nosti.

[No.66] 1785 god avgusta 8. Ukaz Ekateriny II Admiralteistv-kollegii ob organizatsii Severo-vostochnoi geograficheskoi i astronomicheskoi ekspeditsii pod komandovaniem kapitan-leitenanta I.I. Billingsa dlia issledovaniia i otkrytiia novykh zemel' v Severnom Ledovitom i Tikhom okeanakh.

[No.71] 1786 god ranee dekabria 22. Zapiska P. A. Soimonova prezidentu Kommerts-kollegii A.R. Vorontsovu ob organizatsii pushnogo promysla i torgovli s drugimi gosudarstvami na ostrovakh Tikhogo okeana.

[No.72] 1786 god ne pozdnee dekabria 22. Zapiska A.R. Vorontsova i chlena Kollegii inostrannykh del deistvitel'nogo tainogo sovetnika grafa A.A. Bezborodko Ekaterine II o pravakh Rossii na ostrova i zemli, otkrytye russkimi moreplavateliami v Tikhom okeane, i neobkhodimosti ob'iavleniia ob etom morskim derzhavam.

[No.73] 1786 god dekabria 22. Ukaz Ekateriny II Kollegii inostrannykh del o sokhranenii prava Rossii na zemli i ostrova, otkrytye russkimi moreplavateliami v Tikhom okeane.

[No.74] 1786 god dekabria 22. Ukaz Ekateriny II Admiralteisv-kollegii ob otpravke eskadry v Tikhii okean dlia okhrany rossiiskikh vladenii.

[Nr.75] 1787 god ne ranee aprelia 17. Iz nastavleniia Admiralteisv-kollegii nachal'niku pervoi krugosvetnoi ekspeditsii kapitanu 1-go ranga G. I. Mulovskomu o ee zadachakh.

[Nr.79] 1788 god sentiabria 12. Ukaz Senata ob otkaze I. I. Golikovu i G.I. Shelikhovu v ikh proshenii i nagrazhdenii ikh zolotymi medaliami i serebrianymi shpagami za otkrytie ostrovov v Tikhom okeane.

[Nr.97] 1791 god marta 11. Predpisanie I.I. Billingsa kapitanu 2-go ranga P. P. Gallu ob otpravke ego v plavanie k ostrovu Unalashka i merakh predostorozhnosti v sluchae vstrechi s shvedskim sudnom.

Andreev, A.I. (1944) *Russkie otkrytiia v Tikhom okeane*

i Severnoi Amerike v XVIII-XIX vekakh. Sbornik materialov, Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR.

[No.3] 1786 god maia 5 – ne pozdnee 1787 god aprelia. Nastavlenie G.I. Shelikhova glavnomu praviteliu K.A. Samoilovu.

[No.6] 1787 god aprelia 19. Donoshenie G.I. Shelekhova irkutskomu general-gubernatoru I. V. Iakobi.

[No.9] 1787 god. Zapiska G. I. Shelekhova o privilegiiakh ego kompanii.

[No.10] 1788 god fevralia. Vsepoddanneishee proshenie kompanionov I.I. Golikova i G.I. Shelekhova.

[No.11] 1790 god fevralia 11. Donoshenie G.I. Shelekhova irkutskomu general-gubernatoru I. A. Piliu.

Andreev, A.I. (1948) *Russkie otkrytiia v Tikhom okeane i Severnoi Amerike v XVIII veke*. Moskva: Ogiz gosudarstvennoe izdatel'stvo geograficheskoi literatury.

[No.23] 1787 god noiabria 30. Raport irkutskogo general-gubernatora I.V. Iakobiia o deiatel' nosti kompanii I.I. Golikova i G.I. Shelikhova na ostrovakh Tikhovo okeana.

Bancroft, Hubert Howe (1970) *History of Alaska, 1730-1885*, Darien, Conn.: Hafner Publishing Co. Reprint.

Bogoras, Waldemar (1909) *The Chukchee*. Boas, Franz ed. *The Jesup North Pacific Expedition*, v.7, Leiden: E.J. Brill; New York: G.E.Stechert.

Coxe, William (1970) *Account of the Russian Discoveries between Asia and America to Which Are Added the Conquest of Siberia and the History of the Transactions and Commerce between Russia and China. With Supplement to Russian Discoveries*. Third Edition, New York: Augustus M. Kelley.

Dmytryshyn, Basil et al. eds. and trans. (1988) *Russian Penetration of the North Pacific Ocean to Siberia and Russian America. Three Centuries of Russian Eastward Expansion.1700-1797*. A Documentary Record, Volume Two, Oregon: Oregon Historical Society Press.

[No.63] 1789, September 19. A Confidential Report to the Governing Senate from Ivan Alferevich Pil, acting Governor General of Irkutsk and Kolyvan, transmitting Information on Conditions in Russian Possessions in Alaska and the Aleutian Islands.

Istomin, A.A. (1997) "Pravitel'stvennye ekspeditsii k beregam Ameriki vo vtoroi polovine XVIII v.", Bolkhovitinov, N.N. ed. *Istoriia Russkoi Ameriki 1732-1867,* Tom I, Moskva: "Mezhdunarodnye otnosheniia", pp. 197-250.

Khlebnikov, Kiril T. (1979) *Russkaia Amerika v neopublikovannykh zapiskakh K.T. Khlebnikova*. Liapunova, R.G. and Fedorova, S.G. eds., Leningrad : Izdatel'stvo « Nauka ».

Makarova, Raisa V. (1968) *Russkie na Tikhom okeane vo vtoroi polovine XVIII v.,* Moskva: Izdatel' stvo "Nauka".

Morgan, Lael et al. eds. (1980) *The Aleutians*, Anchorage: Alaska Geographic Society.

Okun, S.B. (1939) *Rossiisko-Amerikanskaia kompaniia*, Moskva, Leningrad: Gosudarstvennoe sotsial'no ekonomicheskoe izdatel'stvo.

Pavlov, P.N. et al. eds. (1957) *K istorii Rossiisko-Amerikanskoi kompanii. Sbornik dokumental'nykh materialov*, Krasnoiarsk: Krasnoiarskii gosudarstvennyi arkhiv; Krasnoiarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut.

Sarychew, Gavrila A. (1806 / 1807) *Account of a Voyage of Discovery to the North-East of Siberia the Frozen Ocean and the North-East Sea*, Vol. I / Vol. II, transl. from the Russian, New York: Da Capo Press, 1969.

Sauer, Martin (1972) *An Account of a Geographical and Astronomical Expedition to the Northern Parts of Russia*, Surrey: The Richmond Publishing.

Sgibnev, A.S. (1869) "Istoricheskii ocherk glavneishikh sobytii v Kamchatke 1772 g.–1816g.", *Morskoi sbornik*, No.7, pp.1-129.

Speranskii, M.M. ed. (1830) *Polnoe sobranie zakonov rossiiskoi imperii s 1649 goda*, St. Petersburg : Tip. II otdeleniia sobstvennoi ego imperatorskogo

velichestva kantseliarii.

［No.12589］1766 god marta 2. O privedenii v poddanstvo 6 ti Aleutskikh ostrovov. Serie I, v.17.

［No.16563］1787 god avgusta 13. O vospreshchenii promyshlenikam na ostrovakh Vostochnago moria chinit' zhestokosti i grabitel'stva tamoshnim prirodnym zhiteliam, Serie I, v.22.

太壽堂鼎（1955）「国際法上の先占について－その歴史的研究－」,『法學論叢』第61巻，第２号，pp. 36-99.

Tikhmenev, P.A.（1979）*A History of the Russian American Company*, Vol.2, Documents. Pierce, Richard A., Donnelly, Alton S. eds., Krenov, Dmitri trans., Kingston, Ontario: The Limestone Press.

［No.4］1787, June 21. Instructions, Lieutenant-General I.V. Iakobii, Governor-General of Siberia, to Samoilov and Delarov (Secret).

Wheeler, Mary Elizabeth（1965）"The Origins and Formation of the Russian-American Company", Unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan.

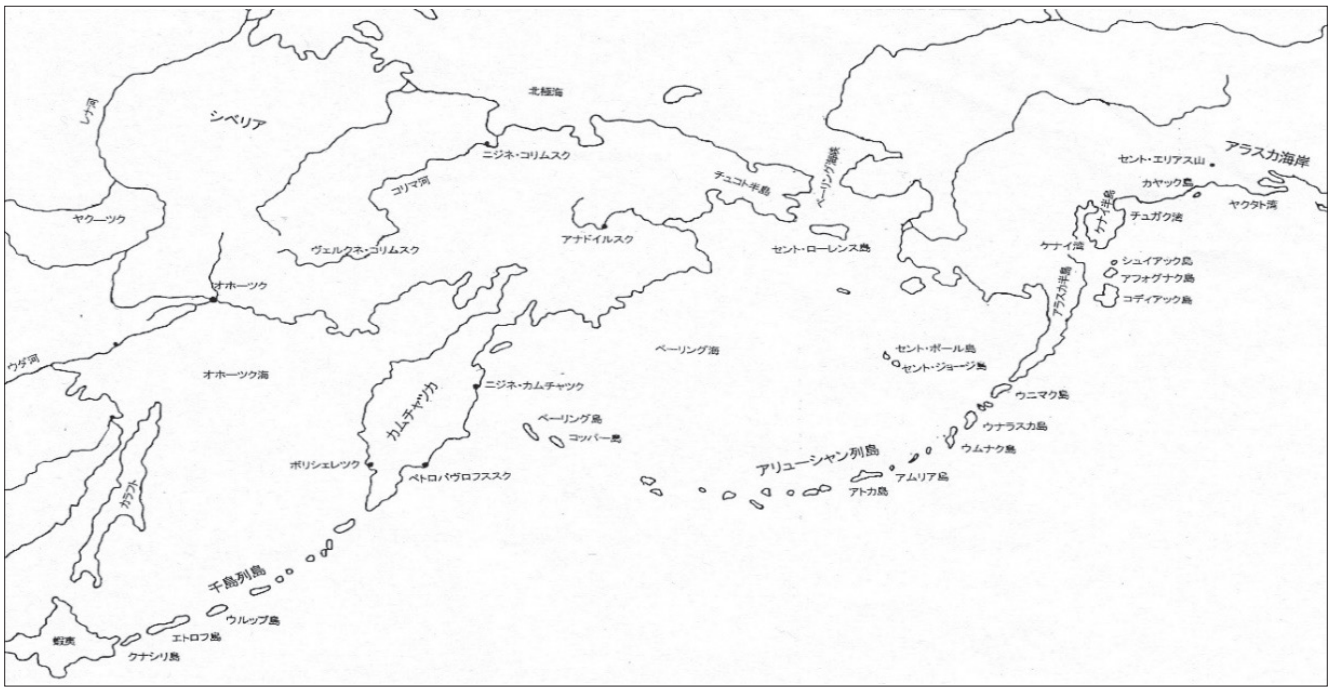


図　北太平洋地域

【論　文】

ドイツ語自由与格構文における「使役」と「被害」の意味
―英語のhave使役文・日本語の「―させ」使役文と対比して―

高橋美穂[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では，「使役」「被害」という異なる意味解釈が可能なドイツ語の自由与格構文を取り上げる．移動あるいは状態変化を表す動詞を対象に，「被害」とならび「使役」の解釈が可能となる条件を明らかにする．さらに，先行研究でドイツ語の自由与格との類似性が指摘される英語のhave使役，ならびに日本語の「―させ」使役との対比を行う．have使役文および「―させ」使役文について，「使役」ないし「被害」の解釈が可能・不可能となる例をあげ，ドイツ語のデータと比較しながら，各構文で「使役」と「被害」の意味が競合する環境を明らかにする．そのうえで，言語間の解釈の条件づけの違いを示す．ドイツ語は「被害」読みを基底とし，動詞の意味やダイクシス性に条件づけられて「使役」の意味が加わるのに対し，日本語では「使役」ベースの構文において使役主の意図性が失われる環境で「被害」読みが顕在化する．英語のhave使役は両者の中間として位置づけられる．

１．はじめに

1.1　本稿の目的と対象

本稿では，「使役」「被害」という異なる意味を持ちえるドイツ語の自由与格構文を取り上げる[1)]．移動あるいは状態変化を表す動詞を例に，どのような条件のもとで「被害」とならび「使役」の解釈が可能となるのかを明らかにする．さらに，McIntyre（2006）などで自由与格との類似性が指摘される英語のhave使役，ならびに日本語の「―させ」使役との比較を行う．英語のhave使役文と日本語の「―させ」使役文は，先行研究において指摘されるとおり，いずれも「使役」と「被害」の解釈が可能である．これらの構文をドイツ語の自由与格構文の例と対比させることで，先行研究において議論される解釈の条件を検討することを試みる．さらに，分析の結果として，独・英・日語間で意味解釈の条件付けが異なること，その違いはそれぞれの言語の構文の特性によることを明らかにする．

1.2　ドイツ語の自由与格

分析に先立ち，ドイツ語の自由与格について，その特徴を紹介する．以下の（1）における「間接目的語」のように動詞の語彙的意味によって要求される与格に対して，（2）のような動詞の語彙的意味によらない項である与格が，「自由与格」と呼ばれる．

（1）目的語の与格

a. Das Kind　hilft　der Mutter.
　the child　helps　the mother-DAT
　子供が母親に手を貸す.

b. Frost　schadet　dem Getreide.
　frost　harms　the grain-DAT
　霜で穀物がだめになる.

（2）自由与格

Er　hat　mir　das Auto　gewaschen.
he　has　me-DAT　the car　washed
彼は私のために車を洗ってくれた.

ドイツ語の自由与格の用法にはいくつかの下位分類が知られている．代表的なものには「所有の与格」,「利益・不利益の与格」,「判断の与格」,「関心の与格」がある（Duden 2005，Helbig 1984）．とくに「所有の与格」と「利益・不利益の与格」は関連性が高く，相互に区別をつけるのが難しい場合もあるとされる．以下に「所有の与格」,「利益の与格」,「不利益の与格」の例をそれぞれあげる．

*）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　miho.takahashi@tohoku.ac.jp

(3) 所有の与格

Mir	schmerzt	der Kopf.	
me-DAT	aches	the head	
私は頭が痛い.			

(4) 利益の与格

Der Pförtner	öffnet	ihr	die Tür.
the doorkeeper	opens	her-DAT	the door
門番が彼女のためにドアを開ける.			

(5) 不利益の与格

Das Kind	zerbrach	ihm	die Vase.
the child	broke	him-DAT	the vase
彼の都合の悪いことに子供が花瓶を割った.			

以下，本稿で分析の対象とする「使役」「被害」解釈が共存する自由与格構文に該当するのは，主として（4）や（5）の例のような「利益・不利益の与格」である．与格が「利益」「不利益」のどちらで解されるかは，文脈に依ることが多い。例えば（4）の例は，「門番にドアを開けられたこと」が与格の「彼女」にとって望ましくない場合，「不利益の与格」と見ることもできる．また，（5）の例も文脈次第―例えば「彼」が花瓶を割ることを望んでいるような特定の状況―では，「子供が彼のために花瓶を割ってあげた」という「利益」の意味で解することが可能である．このように，基底動詞がöffnen（= *open*）「開ける」やzerbrechen（= *break*）「割る」のような他動詞である場合，与格の「利益」「不利益」の意味は往々にしてオープンであるとされる（Ogawa 2003: 218-219）．その一方，基底動詞が自動詞の場合，与格で表されるのは概して「不利益」の意味であるとされている（Wegener 1985: 200）．ドイツ語自由与格構文はこのような「不利益」すなわち「被害」の意味が表される環境で一定の条件のもと，「使役」―しかも第2節で述べるとおり，与格の人物の意図によらない事態の引き起こし―の意味を帯びるようになる．

1.3 独・英・日語の構文間の共通点と相違点

ドイツ語の自由与格構文は，基底述語に対して新たに追加された項，すなわち与格の人物が事態から利益や不利益を受けるという意味で経験主（experiencer）を表しえるという点で，英語のhave使役文との類似性が認められる（例えばMcIntyre 2006参照）．（6）はドイツ語の自由与格，（7）は英語のhave使役文の例であるが，いずれにおいても，「子供が死ぬ」という事態から与格ないしはhaveの主語が影響を受ける，ここではとくに被害感をもってその事態を受けとめているという意味が表される．

(6) Mir ist mein Kind gestorben.
me is my child died
「子供が死んでしまった」[被害]

(7) I had my child die.
「子供が死んでしまった」[被害]

英語のhave使役文は―「使役文」である以上当然のことではあるが―表される事態が実現するよう，haveの主語が意図をもって働きかけるという意味も表す．以下の（8）のような例では，「使役」読みと「被害」読みのいずれも可能である（（8）はRitter and Rosen 1993: 525からの引用）．しかし，英語のhave使役で「使役」と「被害」の両解釈が可能な環境をドイツ語の自由与格に置き換えてみると，(9) のとおり「被害」の意味しか生じない．ドイツ語自由与格構文で「被害」とならび「使役」読みが可能となるのは，（10）のように対象（theme）の変化が表される場合であり，（9）のような動作主（actor）が出現する環境では「使役」の読みは認められない．

(8) John had half the students walk out of his lecture.
「クラスから出ていかせた」[使役]
「クラスから出ていかれた」[被害]

(9) Dem Johann sind die Hälfte der Schüler
the John-DAT are the half of the students
aus dem Klassenzimmer gelaufen.
out of the classroom walked
「クラスから出ていかれた」[被害]
#「クラスから出ていかせてしまった」[使役]

(10) Dem Johann ist die Vase zerbrochen.
the John-DAT is the vase broken
「花瓶が割れてしまった」[被害]
「花瓶を割ってしまった」[使役]

また，不利益や迷惑などの望ましくない「被害」の意味を表しうるドイツ語の自由与格は，先行研究において，日本語の「間接受身」との類似性が指摘されている（例えばOgawa 2003）．以下の（11），（12）のとおり，日本語では間接受身文で表される事態を，ドイツ語は自由与格によって表すことができる．

(11) a. 私はその男に車を壊された．
　　b. 私は子供に死なれた．
(12) a. Der Mann　hat　mir　das Auto　kaputtgemacht.
　　the man　has　me-DAT　the car　broke
　　b. Mir　ist　mein Kind　gestorben. (= (6))
　　me-DAT　is　my child　died

（11b）の「子供に死なれた」のような間接受身との「似通い」（早津 2016）が指摘されるのが，以下の（13）のような「―させ」使役文である．

(13) 私は子供を死なせた．（cf. (11b)）

（13）の「―させ」使役文では，主語の「私」はたしかに使役主（causer）であるものの，その事態の発生を防げなかったことに後悔や自責の念を抱いていることが表されるとき，間接受身文―「私は子供に死なれた」で表されるような「被害」の意味を帯びてくる．この「死なせた／死なれた」のような例は，間接受身と通じる意味を持つ使役文として従来取り上げられてきたとされており（早津 2016: 293),「使役」と「被害」の解釈が競合する例であるといえる．

このように，ドイツ語の自由与格構文，英語のhave使役文，日本語の「―させ」使役文は，それぞれ「使役」「被害」という異なる二つの意味を持ちえるという点で共通性があるものの，例えば上掲（8）の英語の例と上掲（9）のドイツ語の例で示されるとおり，両解釈が競合する環境は一様ではない．また，上掲（10）のとおり，ドイツ語自由与格では「被害」の意味が表される環境で一定の条件のもとに「(意図しない）使役」の意味が生じてくる一方で，日本語は「使役」ベースの構文で「被害」の意味が生じてくる（例えば上掲（13）参照）．本論文が目指すのは，独・英・日語の構文間で認められる共通性・類似性を確かめたうえで，可能な解釈の条件づけが言語間でどのように異なるのかを明らかにすることである．

2．ドイツ語自由与格構文の解釈

Schäfer（2008）などで指摘されるとおり，ドイツ語の自由与格構文では「使役」「被害」という異なる二つの解釈[2)]が可能である．例えばzerbrechen（= *break*）「割る／割れる」のような他動詞用法と自動詞用法が同形態の状態変化動詞では，「被害」「使役」の両解釈が認められる．ただし，英語のhave使役の場合とは異なり，ドイツ語の自由与格構文の「使役」解釈では，与格で示される人物が表される事象を意図せずに引き起こしてしまったことが示唆される．また，zerbrechenと同じように状態変化を表す動詞であっても，sich öffnen（= *open*）「開く」のような再帰動詞においては，「使役」解釈が得られず，「被害」解釈のみが可能である．以下，「被害」「使役」解釈が可能な例，「被害」解釈のみが可能な例である（(14）および（15）はSchäfer 2008: 42, 45からの引用）．

(14) Die Vase　zerbrach　dem Hans.
　　the vase　broke　the Hans-DAT
　　「花瓶が割れてしまった」[被害]
　　「花瓶を割ってしまった」[使役]
(15) Der Maria　öffnete sich　die Tür.
　　the Maria-DAT　opened REFL　the door
　　「ドアが開いた」[被害]
　　#「ドアを開けてしまった」[使役]

また，状態変化動詞のほか，fallen（= *fall*）のような移動動詞においても，自由与格構文で「被害」と「使役」の解釈が可能である．

(16) Mir　fiel　die Flasche　auf den Boden.
　　me-DAT　fell　the bottle　onto the floor
　　「瓶が落ちてしまった」[被害]
　　「瓶を落としてしまった」[使役]

以下本節では，高橋（2015）およびTakahashi（2017）

におけるコーパスを活用した事例の調査結果をもとに，自由与格構文で可能な解釈を決定づける要因を明らかにする．分析の対象は，(14)，(15) のような状態変化動詞および (16) のような移動動詞である．移動動詞に関しては，(16) のfallenのように，「被害」とならび「使役」の解釈が可能となる「受動的移動」[3] を表す場合を対象とする．

以下，移動動詞と状態変化動詞を例に，ドイツ語の自由与格構文で「使役」解釈が可能となる条件を明らかにする．具体的には，自由与格構文においては与格の人物と対象物との間の「所有関係の変化」が可能な解釈を決定づける要因であることを示す．

2.1 移動動詞における「使役」解釈の必要条件

まず，「使役」または「被害」という自由与格構文の異なる解釈は，移動動詞においては与格の人と移動物との間に成立する移動のダイクシス性によって規定される（高橋 (2015) およびTakahashi (2017) 参照）．すなわち，与格の人物から移動物が離れていくという遠心的 (centrifugal) 移動では「使役」「被害」の解釈が可能となる一方で，移動物が与格の人物に近づいてくるという求心的 (centripetal) 移動では「被害」の解釈のみが可能となる．(17)～(20) はコーパスから収集された実例である．

(17) „Mir ist die Zeitung aus der Hand gefallen, me-DAT is the newspaper out.of the hand fallen als ich das las.“
(Nürnberger Nachrichten, 12.6.1990, S. 9)
「読んでいたときに，私は新聞を手から落としてしまった」「遠心的移動」［使役］

(18) (…) weil ihm der Reifen vom Rad gesprungen war because him-DAT the tire from.the wheel sprung was und er dieses Malheur darauf von Hand beheben musste.
(Die Südostschweiz, 3.12.2007)
なぜなら，彼はホイールからタイヤが弾けとんでしまい，自分の手でこの不運を取り除かなければならなかったからだ．「遠心的移動」［被害］

(19) „Die Koffer sind uns auf die Köpfe gefallen, the suitcases are us-DAT onto the heads fallen die Leute wurden auf den Boden geworfen und schrien.“ (Die Presse, 2.4.1997)
「スーツケースが私たちの頭の上に落ちてきて，人々は床に投げ出されて，叫び声をあげた．」
「求心的移動」［被害］

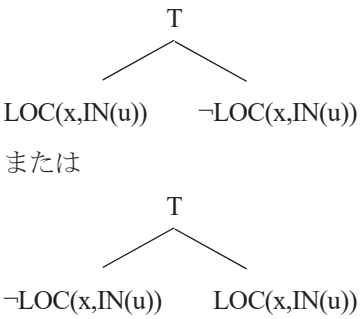
(20) (…) dass der Regenwasserkanal die Fluten nicht mehr aufnehmen konnte und
das Wasser den Leuten in die Keller gelaufen ist.
the water the people-DAT into the cellars run is
(Braunschweiger Zeitung, 2.6.2008)
雨水排水路が大水を留めておくことができなくなり，水が人々の家屋の地下室へと流れ込んだ．「求心的移動」［被害］

以下2.2節では，移動動詞においてなぜこのような条件下で「使役」と「被害」の解釈が分かれるのか，事象構造の枠組みを用いて分析する．

2.2 「被害」と「使役」解釈の分化：移動動詞の場合

移動動詞の自由与格構文では，移動の起点や着点などを表す経路項がほぼ必須である（Takahashi 2017: 367参照[4]）．事象構造の観点からすると，移動動詞は経路項と共起した場合，時間的に区切られた・限界的 (telic) な「変化」(transition; T) を表す（Maienborn 1990参照）．その事象構造は，以下の (21) のように図式化される[5]．

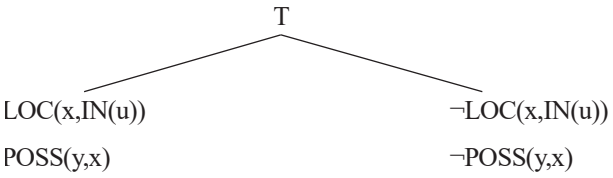
(21)「変化」(T) としての移動



(例) Der Ball (x) rollte aus dem Spielfeld (u). / Der Ball (x) rollte ins Aus (u). ボールがフィールドから転がり出た．／ボールが場外に転がり出た．

このような「変化」としての移動はつねに，初発段階である場所に位置していた対象が，終結段階ではそれとは別の場所にあるという状況を意味する．例えば「ボールがフィールドから転がり出た」では，移動の初発段階では「フィールド」にあった「ボール」が，終結段階ではそれとは別の場所（ここでは「フィールドの外」）にあるという状況が表される．さらに移動動詞の自由与格構文では，上述のとおり，与格の人物と対象の移動物とのダイクシス性に鑑みて「遠心的移動」と「求心的移動」が区別される．移動物が与格の人物のもとから離れていく「遠心的移動」では，両者の間にある種の「所有」関係の変化を読み取ることができる．それはすなわち，初発段階で与格の人物のもとにあった移動物が終結段階ではそのもとからなくなってしまうという，所在の変化である．このような関係は，上掲の（17）を例にすると，以下の（22）のような事象構造で図式化される．

（22）自由与格構文：遠心的移動の場合

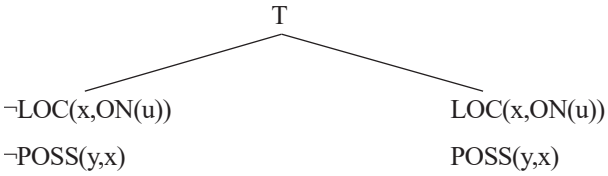


（例）Mir (y) ist die Zeitung (x) aus der Hand (u) gefallen.
「新聞を手から落としてしまった」［使役］(=(17))

(22）のような事象構造で分析される「遠心的移動」においては，対象の移動物は初発段階においてのみ，与格のもとに存在する．この状況下で，その対象物を本来であれば意のままにすることができたはずの与格の人物には，その変化の責任が帰せられることになる．こうして，自由与格構文の「使役」解釈―与格の人物が意図せず対象の変化を引き起こした―が可能となるのである．

このような表される移動の遠心性（centrifugality）によって可能となる所有･所在の関係に基づく推論は，「求心的移動」では認められない．与格の人物に対して移動物が近づいてくる「求心的移動」では，両者の所有関係が「変化」の終結段階においてのみ成り立つためである．「求心的移動」の自由与格構文の事象構造は，上掲の（19）を例にすると，以下の（23）となる．

（23）自由与格構文：求心的移動の場合



（例）Die Koffer (x) sind uns (y) auf die Köpfe (u) gefallen.
「スーツケースが頭の上に落ちてきた」［被害］(=(19))

(23）のような「求心的移動」では，対象の移動物は終結段階ではじめて与格の人物のもとに存在することになる．この状況下においては，対象物の「変化」の責任を与格の人物に負わせることはできない．そもそも自らのもとにない対象物は，与格の人物の意のままにならないためである．こうして「使役」の解釈は排除され，与格の人物が対象物の「変化」から望ましくない影響を受けるという「被害」の解釈のみが得られるのである．

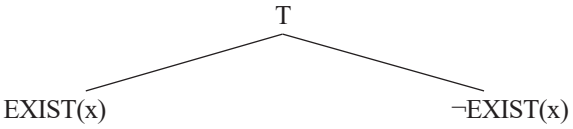
2.3 「使役」解釈のメカニズム：状態変化動詞の場合

2.2節で移動動詞の例をもとに明らかとなった「使役」解釈の条件―与格の人物と対象物との間の「所有」関係が初発段階においてのみ成立すること―は，状態変化動詞のケースにもあてはまる．２節の冒頭で述べたとおり，zerbrechen（= *break*）のような自動詞・他動詞が同形態の状態変化動詞は，自由与格構文で「被害」解釈とならび「使役」解釈も許すという点で，sich öffnen（= *open*）のような再帰の状態変化動詞から区別される．Aoki（2010）によると，これらの状態変化動詞の差異は，対象の本質的な変化を表すか否かによるとされる（ibid.: 60f.）．その分析によれば，zerbrechenタイプでは対象の本質的な変化が表される一方で，sich öffnenタイプでは対象の本質的な変化は表されない．言いかえるならば，zerbrechenタイプでは動詞で表される変化をこうむることで，問題となる対象物の存在そのものが失われてしまう．他方で，sich öffnenタイプでは表される変化をこうむったあとも，対象は変わらず存在するということになる．

このようなzerbrechenタイプとsich öffnenタイプの違いを，以下，事象構造における違いとして示す．

両者の事象タイプはいずれも限界的な「変化」（T）である．ただし，zerbrechenタイプとsich öffnenタイプでは，「変化」の下位状態がそれぞれ異なる．対象の本質的変化を表すzerbrechenタイプでは，それに応じて以下の（24）のように，「変化」の下位状態が対象の存在に関わるものとして分析される[6]．

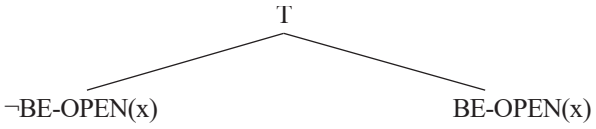
（24）zerbrechenタイプの状態変化動詞



（例）Die Vase zerbrach.　花瓶が割れた．

zerbrechenタイプとは異なり，対象の本質的変化が表されないsich öffnenタイプは，以下の（25）のように示される．ここでは，下位状態は対象の存在を問題とするものではなく，あくまで対象の性状を叙述するものである（例えばBE-OPEN「開いた」状態）．

（25）sich öffnenタイプの状態変化動詞

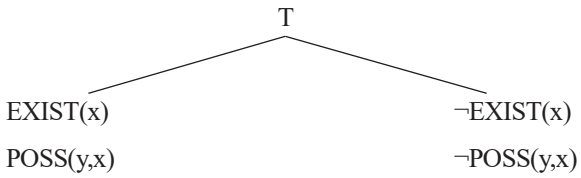


（例）Die Tür öffnete sich.　ドアが開いた．

（24）と（25）で示した事象構造をもとに，以下では，zerbrechenおよびsich öffnenに代表される状態変化動詞の自由与格構文を分析する．

まず，zerbrechenタイプにおける自由与格構文の事象構造は，上掲（14）を例にすると，（26）のように示される．

（26）自由与格構文：zerbrechenタイプの場合



（例）Die Vase (x) zerbrach dem Hans (y).

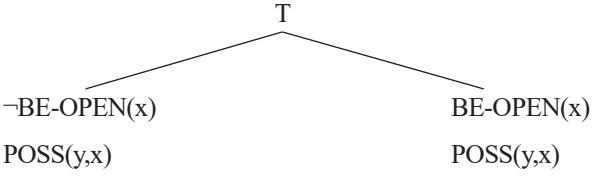
「花瓶が割れてしまった」［被害］

「花瓶を割ってしまった」［使役］（=(14)）

（26）の事象構造は「対象xが存在する」から「対象xが存在しない」への変化（T）を表し，同時にその変化の初発段階で「yがxを所有している」ことを示している．ここで意味関数POSSによって表される「所有」関係は，対象xがyの所有物であるという状況のみならず，xが一時的にyの管理下にあったというような状況も含む．実際に，上掲（14）=（26）の例では，「花瓶」が「ハンス」の所有物であり，その「花瓶」が例えば地震で床に落ちて割れてしまうという場合もあれば，「ハンス」がたまたま自分のものではない「花瓶」を手にしたり，触れたりした折にうっかり落として割ってしまうという場合もありえる．（26）では，対象物の「花瓶」は表される変化（「割れる」）をこうむったあとには，もはや「花瓶」そのものとしては存在しない．それに応じて，初発段階で成立していた与格の人物と「花瓶」との所有関係は，変化のあとの終結段階では失われてしまう．この状況下において，対象物のこうむる変化の責任が，それを初発段階において「所有」し，意のままにできたはずの与格の人物に負わされるのである．このようにzerbrechenタイプでは，2.2節の「遠心的移動」が表される移動動詞の場合とまったく同じように，与格の人物と対象物との間に「変化」の初発段階においてのみ成立する所有関係が認められ，それにより，「被害」のほかに「使役」の解釈が可能となる．

他方，sich öffnenタイプでは，対象の性状に関わる変化を表すという語彙的意味に鑑みて，初発段階においてのみ成立する所有関係は認められない．上掲（15）を例に，このタイプにおける自由与格構文の事象構造を示すと，以下の（27）となる．

（27）自由与格構文：sich öffnenタイプの場合



（例）Der Maria (y) öffnete sich die Tür (x).

「ドアが開いた」［被害］

#「ドアを開けてしまった」［使役］（=(15)）

(27) の事象構造は「対象xが開いているという状態」から「対象xが開いていないという状態」への変化(T)を表し,同時に「yがxを所有している」ことを示す.ここでの対象物の「ドア」は—zerbrechenの例における「花瓶」のようにその所有者は想定しにくいものの—与格の「マリア」が自分で開けようと思えば開けることのできた,(少なくとも一時的には)その管理下にあったものとして理解される.上述のとおり,sich öffnenタイプでは表される変化をこうむる対象は,その変化のあとにもその存在が認められる.すなわち,初発段階で成り立つ与格の人物と対象物との間の所有関係は,終結段階においても保たれたままである.このように,sich öffnenタイプでは「変化」の前後で与格と対象との所有関係が失われないために,与格は対象とともにその「変化」の推移を体験する人物として解され,それに応じて「被害」の解釈のみが許されるのである.

2.4　自由与格構文における「使役」解釈の特徴

前節までの議論をもとに,ドイツ語自由与格構文で認められる「使役」解釈の特徴は,次のようにまとめられる:

- 表される事象は—移動であれ,状態に関わるものであれ—限界的な「変化」を表すものでなければならない.
- 表される「変化」と呼応して,終結段階において失われる与格の人物と対象物との「所有」関係が「使役」解釈の可能性を決定づける.
- 与格の人物には,表される事象を引き起こす意図は認められない.

3．構文解釈の条件：have使役・「—させ」使役との対比

前節で取り上げたドイツ語の自由与格は,英語のhave使役との類似性が指摘されることがある(例えばMcIntyre 2006).自由与格構文とhave使役文は,どちらも表される中核事象に対して新たな参与者(自由与格では与格,have使役ではhaveの主語)が付け加えられる構文であるといえる.さらにhave使役文は,以下の例で示されるように,「使役」の意味のほかに「被害」の意味を表すことが知られている((28)および(29)は久野・高見 2007: 219からの引用).

(28) a. The teacher had his students read three books.
［使役—「読ませた」］
b. The coach had the players run for another hour.
［使役—「走らせた」］

(29) a. I had someone pick my pocket on a jam-packed train yesterday.　［被害—「すられた」］
b. For the first time ever in my life, I had someone threaten to kill me tonight.［被害—「脅された」］

Ritter and Rosen (1993) によると,have使役文は補部で表される事象を「拡張」する働きがあり,その拡張の方向が始点に向かうか,終点に向かうかで可能な解釈が分かれるとされる.すなわち,補部事象に対するhaveの主語の関与が事象の始点にさかのぼって認められる場合は「使役」読みで解釈される一方で,その関与が補部事象の終点で認められる場合には「被害」の読みが得られるとされる[7].

英語のhave使役とならび,日本語の「—させ」使役文においても,「使役」のほかに「被害」の解釈が認められる((30)はOehrle and Nishio 1981: 166f.からの引用).

(30) a. 父親は子供を死なせた.［使役］［被害］
b. 太郎は会社を倒産させた.［使役］［被害］

(30a) の「—させ」使役文は,「父親」が子供を死に至らしめる状況を意図的に放任したり,そうした状況を作り上げたりしたのではない限り,むしろ「父親は子供に死なれた」のような受動文と意味的に近い.1.3節で紹介したとおり,こうした使役文は,早津 (2016) によるところの間接受身との「似通い」が認められる例である[8].(30b) も (30a) と同様,「太郎」が意図を持って会社を倒産に追い込んだのではなく,そうした状況を防げなかったことへの後悔や自責の念が表された場合に,「太郎は会社が倒産してしまった」のような被害の意味を帯びる.Oehrle and Nishio (1981)

によると，「―させ」使役文で「被害」の読みが生じるためには，主語の使役主が表される対象の変化に対し，ある種の責任を負う立場であることが必要である（ibid.: 168）．例えば，（30b）の「倒産させた」が「被害」の意味を帯びるためには，主語の「太郎」が会社の所有者でなければならない．また，（30a）の「死なせた」の例では，父親と子供が逆の立場―「子供が父親を死なせた」であれば,「被害」の意味は生じにくい．高見（2011）はこうした使役文を，「主語にとって好ましくない事態が生じたことに対して，その事態の発生を食い止められなかった責任を主語が感じているという点を表すもの」として，「責任使役」と呼び，「―させ」の持つ純粋な使役用法から区別している（ibid.: 134）[9]．

Ritter and Rosen（1993）は，日本語の「―させ」使役を英語のhave使役と同様に中核事象が拡張される現象としてみなしている．その分析によると，（30）の「―させ」使役文は―かたちのうえでは「使役」であるが―あくまで「被害」の意味のみを表すという．その証左としては，日本語の「死ぬ」にあたる英語のdieのようないわゆる非対格動詞[10]がhave使役文で用いられた場合に，「被害」の解釈しか得られないことがあげられている（Ritter and Rosen 1993: 526f.参照）．このようなRitter and Rosen（1993）の分析に対して，高見（2006）では，非対格動詞の「―させ」使役文で実際に「使役」解釈となる例があげられ,「―させ」使役文が「使役」と「被害」のどちらの解釈になるかは，主語の使役主の意図性の有無に応じて決まるとされている．

以下本節では，英語のhave使役文および日本語の「―させ」使役文の例をあげ，それらを事象構造の枠組みで分析する．そうすることで，先行研究で議論される可能な解釈の条件を，ドイツ語の自由与格と対比させながら検討することを試みる．

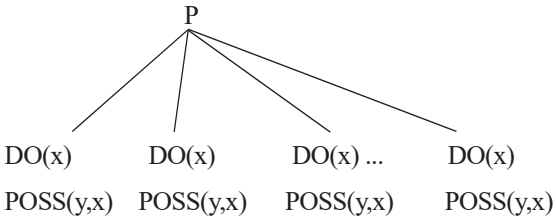
3.1　英語のhave使役文

have使役文は様々な動詞で広範に認められるものの，Ritter and Rosen（1993）の指摘によれば,「使役」の解釈が例えばdieのような非対格動詞では不可能であるという制約がある．以下,「使役」解釈のみが可能な場合,「使役」と「被害」の解釈が可能な場合,「被害」解釈のみが可能な場合の例をあげながら，それぞれについて，事象構造の枠組みで分析する．

まず，readのような行為動詞では，上掲（28a）のとおり,「使役」の解釈のみが可能である．また，runのような移動動詞は，経路項を伴わない場合，そのhave使役文が上掲（28b）のとおり「使役」としてのみ解される．readに代表される行為動詞で表される事象，runに代表される（経路項を伴わない）移動動詞で表される事象はともに，非限界的（atelic）な「過程」(process; P) を表す[11]．(28) のreadとrunを例に，これらの動詞がhave使役文の補部となる場合の事象構造を示すと，以下の（31）となる．

(31)「使役」解釈のみ可能な場合

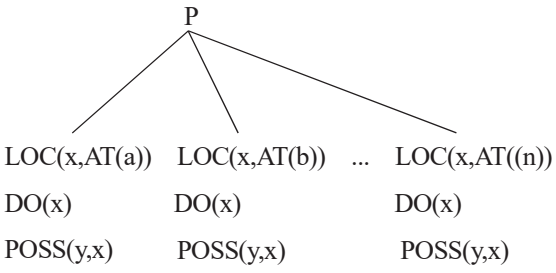
a．行為動詞



（例）The teacher (y) had his students (x) read three books.

「読ませた」［使役］(=(28a))

b．移動動詞



（例）The coach (y) had the players (x) run for another hour.

「走らせた」［使役］(=(28b))

(31a）の図式は「xがある行為を行う」と同時に,「yがxを所有している」ことを表している．(31b）は「xが任意の地点（a, b, …n）に位置づけられていく」と同時に,「yがxを所有している」ことを表す．ここでの「所有」関係は, 2.3節のドイツ語zerbrechenの例（=(26)）やsich öffnenの例（=（27））で述べたとおり，狭義の所有関係だけでなく，（一時的にでも）その人

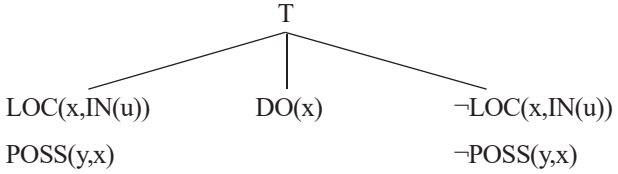
物の管理下にあるという状況も含む．(31) において，haveの主語である「教師」や「コーチ」は補部で表される事象の始点に関わるのみで，補部で表される事象―「読む」や「走る」―は，その担い手である動作主の「生徒たち」や「選手たち」によって行われるものである．しかし，当該事象がそもそもhaveの主語で示される人物の介在によって始められたものであるために，「生徒たち」や「選手たち」がその行為を続ける限り，彼らはhaveの主語である「教師」や「コーチ」の影響下にあるとみなされると考えられる（= POSS（y,x））．また，(31) のreadとrunの例からは，動作主（actor）の主語を持つ動詞がhave使役文の補部に埋めこまれた場合には，「使役」の解釈が優勢となることが示唆される．

次に，「使役」「被害」の解釈が可能な例を取り上げる．次のRitter and Rosen（1993）であげられている例のとおり，walkがout of his lectureのような表現を伴うと，「使役」の解釈のみならず，「被害」の解釈が可能となる（(32) はRitter and Rosen 1993: 525からの引用）．

(32) John had half the students walk out of his lecture.
「クラスから出ていかせた」[使役]
「クラスから出ていかれた」[被害]（=（8））

(32) で表されるのは，「ジョン」のクラスにいた生徒たちが彼のクラスからいなくなるという，限界的な「変化」としての移動である．2.2節（21）であげた「変化」としての移動の事象構造をもとに，(32) のhave使役文は，以下の（33）のような構造で示される．

(33)「使役」「被害」解釈が可能な場合



（例）John (y) had half the students (x) walk out of his lecture.
「クラスから出ていかせた」[使役]
「クラスから出ていかれた」[被害]（=(32)）

(33) のとおり，walk out of his lectureの例では，事象の始点に関わるhaveの主語「ジョン」は，補部の主語である「生徒たち」を初発段階ではその影響下に置いていたものの，生徒たちが彼のいる「クラスから出ていく」ことで影響を及ぼすことができなくなる．このように，(33) の例では，事象の始点で成立していた所有関係が補部で表される「変化」（＝生徒たちがジョンのクラスにいる／生徒たちがジョンのクラスにいない）によって失われてしまう．それがhaveの主語で示される「ジョン」の意思によるものであるならば，「ジョンは彼の生徒の半分にクラスから出ていかせた」という「使役」の解釈となる．他方で，「クラスから出ていく」ことが補部で示される動作主の「生徒たち」の意思によるものであるのならば，haveの主語である「ジョン」は本来であれば自らの影響下にあり，意のままにできたはずの事象を防げなかった人物とみなされ，一般にその事象から不利益をこうむる「被害」の解釈となる．このように，walk out of his lectureの例からは，have使役文で「使役」と「被害」の両解釈が可能となる背後には，補部の事象が「動作主」によって行われるものであることと同時に，その事象がある種の変化を表すことがあると考えられる．さらに，haveの主語と補部の主語との間に成り立つ所有関係の変化があることで，本来であればhaveの主語が意のままにできたはずの事態を防げなかったという意味で，その事態から影響を受ける「被害」の解釈の余地が開かれる．

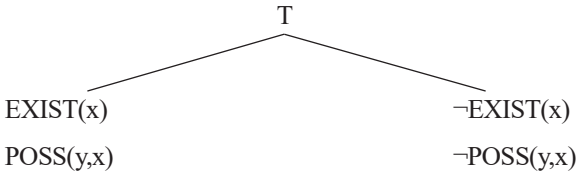
最後に，have使役文で「被害」解釈のみが得られる例を取り上げる．Ritter and Rosen (1993)によると，(34) のdieのような非対格動詞では「使役」の解釈は認められず，「被害」の解釈のみが可能である（(34) はRitter and Rosen 1993: 526からの引用）．

(34) Ralph had Sheila die.
#「死なせた」[使役]
「死なれた」[被害]

dieのような非対格動詞は，2.3節で取り上げたドイツ語のzerbrechenタイプと同様に，対象の本質的変化を表すもの，すなわちその存在に関わる「変化」を表

すと考えられる．よって，(34) のhave使役文の事象構造は，以下の (35) として示される．

(35)「被害」解釈のみ可能な場合



（例）Ralph (y) had Sheila (x) die.
「死なれた」［被害］(=(34))

(35) のとおり，dieのhave使役文の補部主語は動作主（actor）ではなく，変化をこうむる対象（theme）と見なされる．さらに，補部の対象が本質的な「変化」を受けた（「死んでしまった」）ことでその存在そのものがなくなってしまったことにより，表される「変化」の初発段階で認められたhaveの主語と補部の主語との間の所有関係も失われてしまう．このような状況下で，haveの主語は表される事象から望ましくない影響をこうむる人物とみなされ，「被害」の解釈が得られると考えられる．

3.2 日本語の「―させ」使役文

日本語の「―させ」使役文は，(36) の例のように広く「使役」の意味を表すとされる（(36) は高見2006: 500からの引用）．

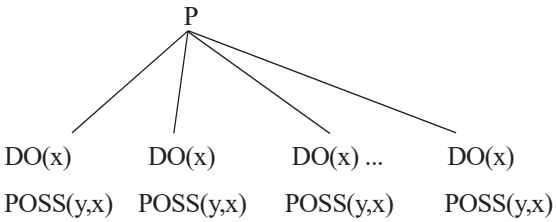
(36) a. 私は子供にジャンプさせた．［使役］
b. 先生は学生に本を3冊読ませた．［使役］

その一方で，上掲 (30) で示したとおり，「―させ」使役文は，その主語が対象の変化に対し責任を負う立場であるという環境下で「被害」の意味を帯びることがある．以下，(30) を (37) として再掲する（(37) はOehrle and Nishio 1981: 166f.からの引用）．

(37) a. 父親は子供を死なせた．［使役］［被害］
b. 太郎は会社を倒産させた．［使役］［被害］

上掲 (36) における「ジャンプする」「読む」は，どちらも動作主による行為を表す．「読む」を例にすると，その「―させ」使役文の事象構造は，以下の (38) として示される．

(38)「使役」解釈のみ可能な場合



（例）先生(y)は学生(x)に本を3冊読ませた．
［使役］(=(36b))

(38) の図式は「xがある行為（ここでは『読む』）を行う」と同時に「yがxを所有している」ことを示し，関数POSSで表される「所有」関係は「xが（一時的にでも）yの管理下にある」という状況も含む．(38) のとおり，行為動詞の「―させ」使役文は3.1節 (31) で示した英語のhave使役文と同様に分析される．すなわち，主語の人物「先生」は表される事象―「本を3冊読む」の始点のみに関与するものの，補部で示される人物―「学生」によってその行為が続けられる限り，その人物を自らの影響下に置いている．このような状況のもとで，「―させ」使役文は「使役」の意味のみを表す．

他方で，「―させ」使役文の補部で何かしらの「変化」が表される場合，「使役」の解釈のほかに「被害」の解釈が可能となる．この場合の「変化」は，上掲 (37) の「死ぬ」「倒産する」のように対象の存在に関わる本質的な変化を表すこともあれば，以下の (39) の「凍てつく」のように対象の存在そのものには関わらない，性状の変化を表すこともある（(39) は高見2006: 507からの引用）．

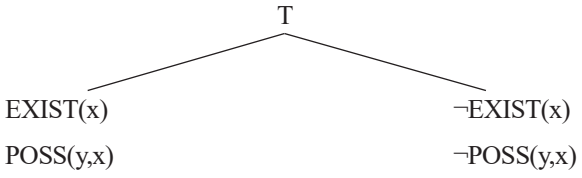
(39) 母は，霜で野菜を凍てつかせてしまった．

(37) および (39) の例で示されるとおり，「―させ」使役文では，補部が対象の本質的変化を表すか否かにかかわらず「被害」の解釈が認められる．事象構造の観点からは，「死ぬ」のような対象の本質的変化を表

す動詞は 2.3節で取り上げたドイツ語の状態変化動詞のうちzerbrechenタイプと同様に（(24) 参照），「凍てつく」のような対象の性状の変化を表す動詞の事象構造はsich öffnenタイプと同様に（(25) 参照），それぞれ分析される．上掲（37a）および（39）を例にすると，補部の動詞が本質的変化を表す場合あるいは性状の変化を表す場合の「―させ」使役文の事象構造は，それぞれ以下の（40a），（40b）のように示される．

(40)「使役」「被害」解釈が可能な場合

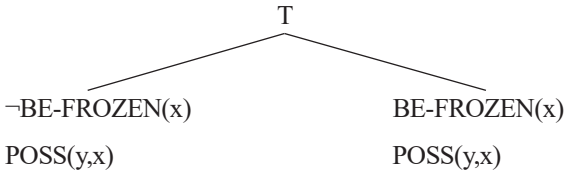
a. 本質的変化を表すもの



（例）父親(y)は子供(x)を死なせた．

［使役］［被害］(=(37a))

b. 性状の変化を表すもの



（例）母(y)は野菜(x)を凍てつかせた．

［使役］［被害］(=(39))

3.3　それぞれに異なる「使役」の解釈―ドイツ語と日英語の比較

以上，3.1および3.2では，英語のhave使役文および日本語の「―させ」使役文で「使役」ないし「被害」の解釈が可能・不可能となる例をあげ，それぞれについて，事象構造の枠組みを用いた分析を行った．ここでは，have使役文および日本語の「―させ」使役文とドイツ語の自由与格構文を対比させて，可能な解釈の条件づけがどのように異なるのかを明らかにする．

ドイツ語の自由与格構文では，「使役」の解釈はそもそも対象（theme）のある種の「変化」が表される場合においてのみ可能となる(2.4参照)．動作主(actor)が現れるような環境では，「使役」の解釈は得られず，「被害」の解釈のみが可能である[12]．しかし，英語のhave使役文では，3.1でみたとおり，動作主が現れる環境においてのみ，「使役」と「被害」という二つの解釈が競合しえる．「使役」とならんで「被害」の解釈が可能となるのは，walk out of his lectureのような動作主が現れ，かつ「変化」が表される環境（上掲（32）参照）である．readやrunの例（上掲（28））に鑑みて，動作主がある環境では「使役」の解釈が優勢となると考えられたことから，ドイツ語の自由与格構文において「使役」解釈の可能性を決定づける所有関係の変化は，英語のhave使役文ではむしろ「使役」の意味が基底となるような環境下で，「被害」の意味を読みこむために必要となるといえるだろう．Ritter and Rosen（1993）で指摘されるように，例えばdieのような非対格動詞のhave使役文で「使役」の解釈が許されないのは，これらの動詞が対象の変化を表すものであり，補部で表される中核事象が動作主を欠いていることによると思われる[13]．

日本語の「―させ」使役文に目を向けると，その補部で何らかの「変化」が表される場合に「使役」解釈と「被害」解釈が可能となる点で，ドイツ語の自由与格構文との共通性がある．ただし，日本語の「―させ」使役文における「使役」「被害」の解釈は，ドイツ語の自由与格構文の場合とは異なり，対象の本質的変化が表される否か，また，それと呼応して所有関係の不可逆的変化が表されるか否かという違いによらず可能である．日本語の「―させ」使役文は「使役」の意味で広く用いられ（上掲（36）参照），「被害」の解釈が可能な例が限定的であることから，この構文では「使役」の解釈が基底にあるといえるだろう．そのような「使役」の意味を基底とする「―させ」使役文では，対象の何らかの「変化」が表され，かつ主語の人物と対象との間に所有関係が読みこまれるならば，主語が表される事態から影響をこうむるという「被害」の解釈が可能となると考えられる．この場合，所有関係の読みこみは往々にして文脈に依存すると考えられる．

4．おわりに

以上本稿では，ドイツ語の自由与格構文において「被害」とならび「使役」解釈が可能となる条件を明らかにし，ドイツ語の自由与格構文と英語のhave使役文および日本語の「―させ」使役文を対比させ，それら

の共通点と相違点を示したうえで，各構文における可能な解釈の条件づけを明らかにした．

第２節における議論のとおり，ドイツ語の自由与格構文では，可能な解釈がまず意味論的に規定される．そのうえで，両解釈が可能な環境下で当該の構文が実際に「使役」として解釈されるか「被害」として解釈されるかは，最終的には文脈次第で決定される（Takahashi 2017参照）．英語のhave使役文は，Ritter and Rosen（1993）によると，補部の中核事象が「始点」方向に拡張されるか，「終点」方向に拡張されるかに応じて「使役」「被害」が分かれるとされる．本稿の分析から，両方向への拡張が可能となるのは，中核事象に「動作主」が現れると同時に，その事象が何らかの「変化」を表す場合であることが示された．その環境下で「使役」「被害」の解釈を分けるのは，補部で表される行為がhaveの主語の意図によるものか否かによると考えられた．このように英語のhave使役文では，ドイツ語の場合と同様に，「使役」「被害」の両者が可能となる条件がまず意味論のレベルで規定され，実際の解釈は文脈に鑑みて語用論的に読みこまれるといえる．日本語の「―させ」使役文では，ドイツ語の自由与格構文の場合と同様に，対象の変化が表される環境でのみ「使役」と「被害」の解釈が可能である．ただし，「―させ」使役文で「使役」のほかに「被害」解釈が可能となるのは，ひとえに主語と補部の対象との間の所有関係の読みこみがあるかどうかによると考えられた．

ドイツ語の自由与格構文，英語のhave使役文，日本語の「―させ」使役文でそれぞれ「使役」と「被害」の解釈が競合する場合をまとめると，次の表１のとおりとなる．

表1:「使役」と「被害」の解釈が競合する環境

	ドイツ語 自由与格	英語 have使役	日本語 「―させ」
中核事象	［T］	［T］	［T］
動作主の有無	［−］	［+］	［−］
所有関係の変化	［+］	［+］	［+］［−］
使役主の意図性	［−］	［+］［−］	［+］［−］

このように言語間で「使役」「被害」の解釈が競合する環境が異なるのは，それぞれの構文の特性によると考えられる．ドイツ語の自由与格構文では，「被害」の意味が基底にあり，一定の環境下で「使役」解釈の可能性が開かれる．英語のhave使役文は，Ritter and Rosen（1993）によると，事象を「持つ」ことがその本質であり，「使役」「被害」のどちらかが基底にあるわけではない．その一方で，日本語の「―させ」使役文では，「使役」の意味が基底にある．いずれの解釈が基底となっているか，あるいは両解釈の可能性がオープンであるか次第で，動作主の有無や所有関係の変化といった構文解釈で必要となる条件も異なると考えられる．本稿の分析で明らかになったとおり，ドイツ語は「被害」解釈を基底としつつ，状態変化動詞の場合には動詞の語彙的意味，移動動詞の場合はそのダイクシス性に条件づけられて「（意図しない）使役」の意味が加わる．他方日本語では，「使役」をベースとする構文で使役主による積極的関与が認められず，その意図性が失われる環境において，使役主にとって望ましくない事態の生起を表す「被害」解釈が顕在化する．両者の中間にあるのが，「使役」「被害」解釈に等しく開かれている英語のhave使役であるといえる．

注

1） ドイツ語の自由与格構文，英語のhave使役文，日本語の「―させ」使役文で観察される異なる意味の呼び方は，先行研究においてそれぞれ異なる．例えばドイツ語の自由与格に関しては，本稿で「使役」という用語で指す意味は「非意図的使役（主）」，「被害」で指す意味は「影響」と呼ばれる（McIntyre 2006, Schäfer 2008など）．また，英語のhave使役や日本語の「―させ」使役については「使役」および「経験」といった呼び方がされることがある（Ritter and Rosen 1993，高見2006など）．以下本稿では，用語の不統一による混乱を避けるために，各構文で可能な解釈を一貫して「使役」「被害」と呼ぶこととする．「影響」や「経験」という広い意味を指す用語ではなく「被害」という用語を用いるのは，二つの解釈が競合する環境が実際には―本稿で示すとおり―利益や恩恵ではなく，不利益や迷惑などの望ましくない「被害」

の意味を帯びるためである.

2) Schäfer（2008）によれば，それぞれの解釈は「非意図的使役主（unintentional causer）」ないし「影響（affectedness）」の解釈と呼ばれる.

3) 「受動的移動」では，その移動を引き起こした原因として，移動物のほかの外的要因（例えば衝撃，重力など）が想定される．高橋（2015）およびTakahashi（2017）におけるコーパス調査では，移動を推進する力が移動主体自身に備わる「能動的移動」が表される場合，自由与格構文で「被害」解釈のみが可能であり,「使役」解釈は認められないことが明らかとなった．以下，(a) は「能動的移動」の自由与格構文の例である.

(a) Mir　lief　ein Reh　ins　Auto.
me-DAT　ran　a roe.deer　into.the　car
「鹿が走って車にぶつかってきた」[被害]
#「鹿を車にぶつけさせた」[使役]

4) Takahashi（2017: 367）に記載のとおり，コーパス調査で収集された移動動詞の自由与格構文の事例（全240例）はすべて移動の起点・着点・通過点のいずれかを表す経路項（方向の前置詞句）と共起していた.

5) 以下，本稿の事象構造分析は，Pustejovsky（1991）による事象構造の基本タイプに依拠している.

6) 「存在」に関わる意味関数EXISTは, Van Valin（2005: 55）に依っている.

7) Ritter and Rosen（1993）では, 各解釈は「使役（Cause）」ならびに「経験（Experience）」と呼ばれる．本稿では取り上げないが，英語のhave使役では「経験」解釈として（29）のような被害のほか，以下の（b）のような利益・恩恵の意味も表される（（b）は高見2011: 170からの引用）.

(b) I had a total stranger show me the way to the station.
「知らない人に道を教えてもらった」

8) 使役文が間接受身文と通じる意味を表す場合があることは, 寺村（1982）でも指摘されている．寺村（1982）によると，両者の共通性は「ある事象に対して，その事象の外にある第三者がかかわる，そのかかわり方を示す表現だという点」にあるとされる（ibid.: 299）.

9) 日本語記述文法研究会（編）（2009: 269）では，「有責的使役文」と呼ばれている.

10) ふつう他動詞の目的語に現れるような意図を持たない対象（theme）を主語にとる自動詞を「非対格動詞」と呼ぶ．die「死ぬ」のような存在や出現に関わる動詞も一般に非対格動詞に分類される.

11) 例えばPustejovsky（1991）参照.

12) 注3の「能動的移動」を表す場合を参照のこと.

13) Ritter and Rosen（1993: 527）では，「被害」の解釈しか得られない（34）のような例においても，補部の事象がその主語の意図的行為を表すと捉えることができる場合（例えばRalphが映画監督でSheilaが俳優であるような場合）に，「使役」の解釈が可能であるとされている．このことからも, have使役文が「使役」の意味で解釈されるためには，動作主の存在が前提とされることがうかがえる.

謝辞

本稿は，科学研究費補助金（17K13441）の助成を受けた研究の成果の一部に基づいている.

参考文献

Aoki, Y.（2010）„Reflexive Inchoativa im Deutschen und *ar*-Inchoativa im Japanischen: Das Antikausativ in lexikalisch-semantischer Hinsicht“, *Neue Beiträge zur Germanistik* vol. 9（1）, pp. 57-72.

Duden（2005）*Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage,* Mannheim: Dudenverlag.

早津恵美子（2016）『現代日本語の使役文』ひつじ書房.

Helbig, G.（1984）„Die freien Dative im Deutschen“, G. Helbig ed., *Studien zur deutschen Syntax. Bd. 2,* Leipzig: VEB Enzyklopädie, pp.189-211.

久野暲・高見健一（2007）『英語の構文とその意味―生成文法と機能的構文論』開拓社.（第8章「使役文の表す意味―Have使役文を中心に」）

Maienborn, C.（1990）*Position und Bewegung: Zur Semantik lokaler Verben,* Stuttgart: IBM Deutschland.

McIntyre, A.（2006）“The interpretation of German datives and English *have*”, D. Hole et al., *Datives and*

Other Cases: Between Argument Structure and Event Structure, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, pp. 185-212.

日本語記述文法研究会（編）（2009）『現代日本語文法2 第3部格と構文 第4部ヴォイス』くろしお出版.

Oehrle, R. and Nishio, H.（1981）“Adversity”, A. K. Farmer and C. Kitagawa eds., *Coyote Papers. Proceedings of the Arizona Conference on Japanese Linguistics. The Formal Grammar Sessions*: University of Arizona Linguistics Circle, pp. 163-187.

Ogawa, A.（2003）*Dativ und Valenzerweiterung: Syntax, Semantik und Typologie,* Tübingen: Stauffenburg.

Pustejovsky, J.（1991）“The syntax of event structure”, *Cognition* vol. 41, pp. 47-81.

Ritter, E. and Rosen, S. T.（1993）“Deriving causation”, *Natural Language and Linguistic Theory* vol. 11（3）, pp. 519-555.

Schäfer, F.（2008）*The Syntax of*（*Anti-*）*Causatives: External Arguments in Change-of-State Contexts,* Amsterdam: Benjamins.

高橋美穂（2015）「事象の『所有』に基づくlassenおよび自由与格による項の拡張―ドイツ語の移動動詞を例に―」東京外国語大学大学院博士論文.

Takahashi, M.（2017）*„Affiziertheit und unabsichtliche Kausierung:* Lesarten der Dativkonstruktionen bei Bewegungs- und Zustandsveränderungsverben“, *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* vol. 45（4）, pp. 362-377.

高見健一（2006）「『―させ』形が表す『使役』と『経験』の意味」, 鈴木右文・高見健一・水野佳三編『言語科学の真髄を求めて―中島平三教授還暦記念論文集』ひつじ書房, pp. 499-511.

高見健一（2011）『受身と使役―その意味規則を探る』開拓社.

寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版.

Van Valin, R. D., Jr.（2005）*Exploring the Syntax-Semantics Interface,* Cambridge: Cambridge University Press.

Wegener, H.（1985）*Der Dativ im heutigen Deutsch,* Tübingen: Gunter Narr.

【論　文】

存在を表す「有」・「在」構文における日本人学習者の誤用分析及び教授法への示唆

張　立波[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は東北大学の学生を例にして，日本人学生の存在を表す「有」と「在」構文についての誤用のパターンを次の四種類にまとめた．第一類は動詞“有”，“在”，“是”の混用．第二類は動詞“有”と“在”の漏れ．第三類は語順の間違い及び動詞の混用．第四類は否定文に見られる誤用．加えて，その原因について難易度の階層，日中文法の特徴，教材から考察し，分析した．さらに，日本における存在を表す文法構造，情報構造などの比較を通じて，日中両言語の類似点を見つけ，その上で日中対照の情報構造の教授法と図形（figure）背景（ground）の教学法を提案し，この教授法について検討した．

１．はじめに

存在を表す「有」,「在」構文[1)] における日本人学生の誤用研究について，張正石（1990）は，日本人留学生が「有」の代わりに「在」を使用するのは，日本語の「在」と「有」という言葉はどちらも「ある／いる」であると考えているためだと述べている．それを基に，学生の言葉の誤用を解決するための一般的な方法を提案した．それは，言葉を解説するときに，二つの言語に対応した言葉を対比してその異同を見出し，学生が機械的に学んだ言葉を母国語の言葉と置き換えることを避ける方法である．しかし，張正石は中国語の「在」と「有」と日本語の「ある／いる」をどのように比較するかについて具体的に説明していない．張軼欧(2015)は日本の大学生の存現文[2)] を表す「有」と「在」の誤用の原因について次のように述べている[3)]．

关于存现句的偏误主要是“有”和“在”的误用，其生成原因主要在于由于两者的日语解释　都是“…にある，…にいる”而造成的使用条件的不明确．在讲解这样的存现句时，我们建议用这样的对比公式对两者进行区别，“场所＋有＋非特定的人或物”，“特定的人或物＋在＋场所”（訳:存現文における誤用は主に「有」,「在」の誤用である．その誤用の原因は､中国語の「有」と「在」が日本語で訳すとどちらも「ある／いる」であるため，中国語「有」と「在」の使用条件が不明瞭なことである．こうした存現文を解説する際、両者を区別するために後述の２つの公式を対比して使用することを勧める．“場所＋有＋非特定な人またはモノ”，“特定な人またはモノ＋在＋場所”.）

つまり原因は，中国語の「有」と「在」が日本語で訳すとどちらも「ある／いる」であるため，中国語の「有」と「在」の使用条件が不明瞭なことである．張軼欧は「場所＋いる／ある（有）＋非特定の人や物」,「特定の人や物＋いる／ある（在）＋場所」という対比の公式を提案している．上記２つの公式（郭，2000；相原，1996）は，日本では多くの中国語教材において言及されている．しかしこれらの研究は，中国語と日本語の対照的な分析に欠けている．対照言語学によれば言語には多くの共通点と相異点があり，これらの異同点は，学習者の第２言語の学習における転移の根源となる．２つの言語に共通点があれば，正の転移になる可能性がある．つまり，中国語の存在を表す「有」,「在」構文と日本語の存在を表す構文「ある／いる」との間の類似点を見つけることができれば，日本人学習者が存在を表す「有」,「在」構文を理解しやすくなるといえる．

本稿では，まず東北大学の学生を例に，日本人学習

*）連絡先：〒980－8676　宮城県仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

者の存在を表す「有」,「在」構文の誤用を分類した上で言語生得論、生成文法理論に基づく誤答分析（小那覇，2003）によって誤用の原因を分析し，さらに，構造主義言語学における対照分析（小那覇，2003）というアプローチで中国語と日本語の類似点を明らかにする．そして中国語における存在を表す「有」,「在」構文の日中対照教授法を２つ提案し，それらの教授法について学生への具体的な詳説方法について紹介する．

２．存在を表す「有」,「在」構文における日本人学生の誤用パターン及び誤用原因の分析

2.1　存在を表す「有」,「在」構文における日本人学生の誤用パターン

本稿では東北大学の学生のテスト回答及び宿題130部を例にして,日本人学習者における存在を表す「有」,「在」構文の誤用を分類する．

第一類は動詞“有”,“在”,“是”の混用.

(1) ＊我的书包有椅子上.（課）[4) 5)]

訳：私の鞄は椅子の上にあります.

正解：我的书包在椅子上.

(2) ＊那里在两只猫.（試）[6)]

訳：あそこには猫が２匹います.

正解：那里有两只猫.

(3) ＊那儿是两只猫.（試）

訳：あそこは猫が２匹います.

正解：那里有两只猫.

第二類は動詞“有”と“在”の漏れ.

(4) ＊你的课本哪儿?（課）

訳：あなたの教科書はどこにありますか.

正解：你的课本在哪儿?

第三類は語順の間違い及び動詞の混用

(5) ＊两只猫在那里.（試）

訳：あそこには猫が2匹います.

正解：那里有两只猫.

表1．誤用のパターンと誤用者数

誤用のパターン	内容	誤用者	正解者	未回答者
第１類	動詞"有","在","是"の混用	40人		
第２類	動詞"有"と"在"の漏れ	10人		
第３類	語順の間違い及び動詞の混用	35人		
第４類	否定文に見られる誤用	7人		
		92人	30人	8人
合計		130人		

(6) ＊书包里有我的课本.（課）

訳：私の教科書は鞄の中にあります.

正解：我的课本在书包里.

第四類は否定文に見られる誤用.

(7) ＊他今天没有家.（課）

訳：彼は今日家にいません.

正解：他今天不在家.

上記の表１からわかるように，第１類と第３類の誤用者数が多く，それぞれ誤用者数の全体の43%と38%を占めている.

2.2　存在を表す「有」,「在」構文における誤用原因の分析

2.2.1　難易度の階層からの考察

日本の「中国語初級段階学習指導ガイドライン」と，中国国内の教材が最も一般的に参照している基準「国際漢語教育共通の大綱」では「有」,「在」を表す構文が大学一年生の学習内容とされている．しかしこれらの大綱は，学習者が容易に習得できるかどうかではなく，中国語の日常使用頻度に重点を置いていると考えられている．Ciffor Prator（1967）は，文法的難易度の本質を６つのカテゴリー（本稿では難易レベルモジュールと称する）にまとめている．このカテゴリーでは，言語の文法的難易度を６レベルに分け，レベルが０から５に上がるにつれて難易度が次第に高くなる．その中でレベル０は正の転移(transfer)と呼ばれ，二言語間に相異や対照が存在しない場合を指すが，学習者は第１言語の構造を目標言語にそのまま（正の）転移することができる．この転移は問題を伴わないものとされる．難易度が最も高いとされるレベル５は分裂（split）と名付けられ，学習者の第１言語の言語項目のひとつが目標言語では二つあるいはそれ以上の項目に分けられる場合を指す．この場合，学習者は第１言語によって形成された言語習慣を克服する必要があるため，新たな区別の仕方を学ばなくてはならない．日本語には存在を表す動詞「有」と「在」のような区別がない．日本人の学生にとっては母国語のひとつの表現形式が目標言語の中国語において二つの表現形式になり,「難易レベルモジュール」で判断して最も難しいレベルとなっている．そのため,存在を表す「有」

と「在」の構文は日常的に使用頻度が高い.しかし,文法的構造難易レベルの観点から見ると，学習者にとっては習得が比較的難しいのである.

2.2.2　日中文法の特徴からの考察

日本語は膠着語であるので各名詞の後ろに助詞というマーカーがあり,そのため語順が比較的自由である.このことは，語順の変動が文の意味に大きく影響しないことを意味している．例えば，日本語の「ある」構文の「～に～がある」は「～が～にある」に語順を変えることができ，また「～に～がある」も「～には～がある」に変えることができる．このように日本語の存在を表す「ある」構文は，その形が多様化している（白愛仙，2009）．日本人の学習者がしばしば“桌子上有书”と“书在桌子上”と同じだと考えているのは，このことが理由だろう．一方，中国語は孤立語として語順が厳しく制限されている．それと同時に助詞が日本語ほど発達していないため，動詞によって「～に～がある／いる」と「～は～にある／いる」と区別がなされているのである.

中国語の教員は通常，最初の中国語の授業の時に，日本語の語順は“S＋O＋V”となっているが，中国語の語順は“S＋V＋O”であることを“我去学校”といった例を挙げながら，日本人の学習者に説明している．中国語の語順は英語の語順と同じだと説明している教員もいる．しかし学生が「有」構文を学ぶときには,「ある」は動詞であるのに，なぜ「ある」の前にある名詞は一般的な名詞ではなく，時間や空間を表す名詞であるのかと混乱してしまう場合がある．木村（2011）は，存在を表す「有」構文は，主語の位置にある言葉が一般名詞ではなく時間や空間を表す言葉であり，目的の位置にある言葉は一般的に不定を表す言葉でしばしば数語を伴っているため，特殊な文型であると述べている．したがって，授業で存在を表す「有」構文を説明するときには，教師が学生に「有」という動詞が一般的な動詞と違うことを説明する必要がある．特殊な文型であるということを教えていなければ,「有」構文において，学生が時間や空間を表す名詞を動詞の後に置く可能性がある．上記の誤用文（１）＊“我的书包有椅子上.”はこのような誤用の例である．また，上述したように最初の授業の時に，中国語の語順は英語の語順と同じだと紹介する教員がいるが，英語では通常，時間や空間を表す名詞を動詞の後に置く．これも上述した学生の誤用を招くもうひとつの理由であるといえる.

2.2.3　教材からの考察

日本の大学の初修中国語教材における存在を表す「有」,「在」構文の出現順序は,「是」構文，動詞述語文，形容詞述語文を学習した後の，４番目または５番目である．短い学習時間において，４から５のまったく異なる文型を理解し，身につけることは日本人の学生にとっては難しい．そのため,「有」,「在」構文を学習する際には限られた既習の中国語の知識を使いがちになる．これによって引き起こされる誤用は目標言語の知識の負の転移とも呼ばれている．例えば，上記の誤用文（３）＊“那儿是两只猫”は,存在を表す「有」構文の代わりに既習の「是」構文を使用してしまうために起こる誤用である．これは，目標言語のルールが身についていない学生が，既習の限られた目標言語知識で新しい言語問題を解決しようとするためであると考えられる.

「有」,「在」構文の文法構造に関する研究は多様であるため，それに伴い教科書の「有」構文の説明にも差異が見られる．例えば，ある教科書では,「有」構文について次のように述べている.

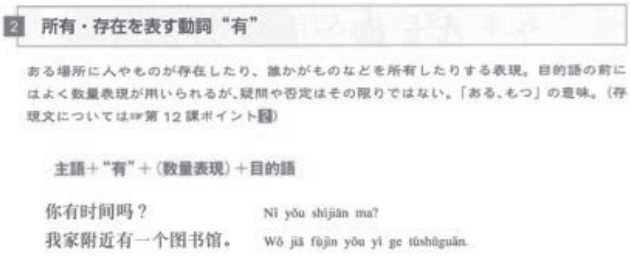
ある場所に人や物が存在したり，誰かが物などを所有したりする表現．目的語の前にはよく数量表現が用いられるが,疑問や否定はその限りではない.「ある，もつ」の意味.

主語＋“有”＋（数量表現）＋目的語

例：

你有时间吗?

我家附近有一个图书馆.（楊・張，2017）（図１）[7]


2　所有・存在を表す動詞“有”

ある場所に人やものが存在したり、誰かがものなどを所有したりする表現。目的語の前にはよく数量表現が用いられるが、疑問や否定はその限りではない。「ある、もつ」の意味。（存現文については☞第 12 課ポイント[2]）

主語＋“有”＋（数量表現）＋目的語

你有时间吗？　Nǐ yǒu shíjiān ma?

我家附近有一个图书馆。　Wǒ jiā fùjìn yǒu yí ge túshūguǎn.

図1

つまり，上記の教科書は「有」構文を“S＋有＋O”と説明している．この説明は所有を表す時には，例えば，“你有时间吗？（あなたはお時間がありますか）”という文における「有」については問題がないが，しかし，“我家附近有一个图书馆.（我が家の近くに図書館があります）”という文における「有」については，“場所＋有＋人/物”と説明したほうが学生は理解しやすいのではないだろうか.

筆者は，大学初修中国語教科書で「有」,「在」構文についてどのように説明がなされているかを調べてみた．日本の大学初修中国語教科書では,「有」,「在」構文の説明について２通りのパターンがある．ひとつは例文だけを挙げ，説明はないパターンで，もうひとつはまず日本語で簡単に説明をした後で中国語の文型を解釈し，例を挙げるパターンである．ここで，二つ目のパターンについて確認しなければならないことがある．例えば，存在を表す「有」について,

場所＋“有”＋人/物 （…に～がいる/ある）
例：那儿有很多人．桌子上没有电脑.
場所が先行する場合は“有”を用いるが，人･物が先行する場合は“在“を用いる（竹島･趙, 2015）（図２）.

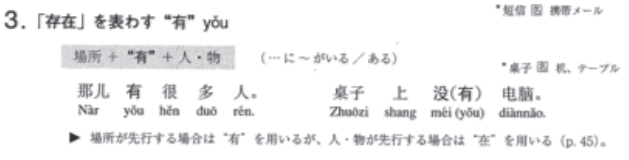

3.「存在」を表わす“有” yǒu
*短信 図 携帯メール
場所＋“有”＋人・物 （…に～がいる／ある）
*桌子 図 机、テーブル
那儿 有 很 多 人。 桌子 上 没(有) 电脑。
Nàr yǒu hěn duō rén. Zhuōzi shang méi (yǒu) diànnǎo.
▶ 場所が先行する場合は“有”を用いるが、人・物が先行する場合は“在”を用いる（p. 45）。

図2

上記の教材は「有」と「在」をどのように区別するかについて, 場所が先行する場合は「有」を用いるが，人や物が先行する場合は「在」を用いるというように説明している．そうであるなら，例えば“我家有一只猫（私の家には猫がいる）”と“我家在仙台（私の家は仙台にある）”はどのように違いを理解すれば良いのだろうか．この２つの文にはどれも“我家”という語句があるが，どちらが場所を表すか，どちらがものを表すかということについて学生が迷ってしまうことが予想される．この点について教科書では，紙面の制限により詳細な説明ができない．これは，教員が授業で詳細な説明をする必要がある．本稿の第３章で紹介する“小図形と大背景”の教授法は，上記の問題を解決することができる.

３．教授法の提案

3.1　文法構造，情報構造[8] における日中対照教授法

3.1.1　日本語における存在を表す構文の文法構造及び情報構造

庵他（2000）は日本語における存在を表す構文について，以下のようにまとめた.

＜存在文の語順＞
主語が新情報であるとき,
＜場所＞に（は）＜人＝主語＞がいる
＜場所＞に（は）＜もの＝主語＞がある
主語が旧情報であるとき,
＜人＝主語＞は＜場所＞にいる
＜もの＝主語＞は＜場所＞にある

上記の日本語における存在を表す構文の文法構造及び情報構造と，中国語における存在を表す「有」,「在」構文とを比較すると，以下のような対応関係になる.

中国語における存在を表す「有」構文：
場所＋“有”＋人/もの（新情報）
日本語における主語が新情報であるとき：
＜場所＞に（は）＜人/もの（新情報）＞がいる/ある
中国語における存在を表す「在」構文：
人/もの（旧情報）＋“在”＋場所
日本語における主語が旧情報であるとき：
＜人/もの（旧情報）＞は＜場所＞にいる/ある

図3

中国語と日本語における表現の構文構造と情報構造を比較することにより，図３に示すように，日中の構文構造と情報構造（述語の順序を除く）が基本的に同じであることが明らかになった．したがって，日本人学習者の「有」,「在」構文の誤用は，日本語における存在を表す構文の文法的構造と情報構造について十分に理解ができていないことによるものだと考えられる.

例えば，次のような例が挙げられる.

例１：书包里有一本书.
訳：鞄の中に本がある.

例２：校园里有学生.
　　訳：キャンパスには学生がいる.
例３：香蕉在冰箱里.
　　訳：バナナは冷蔵庫にある.
例４：弟弟在厕所里.
　　訳：弟はトイレにいる.

上記の例について，述語の順序を除き，日中の文法構造は基本的に同じである．また，情報構造についても同じである．しかし，日本人学習者の日本語の存在を表す構文に対する理解は無意識に形成されているため，なぜ聞き手にとって“本”と“学生”は新情報なのか，“バナナ”と“弟”は旧情報なのかについて，十分に理解できていない可能性があると考えられる．これは日本語における情報構造について，盲点や誤りがあるためであろう．

3.1.2　情報構造の教授法

存在を表す「有」,「在」構文は一般的な教科書では一年目の前半に取り扱われる．この時期の学生は，目標言語である中国語に関する既習知識が限られている．この段階においては，学生の母国語である日本語の知識を用いて，目標言語である中国語の理解を手助けすることが効果的な教授法であるといえる．また，母国語である日本語を再認識する機会になることも期待できる．ここで，気づき（noticing）という認知心理学的メカニズムを用いて，学生の日本語と中国語に対する感性を養うとともに，学生の言語的特徴に注意を払い，吸収するように指導する．

この情報構造の教授法では，まず日本語で存在を表す例文を３つから４つ挙げ，学生にその文法構造，情報構造をまとめてもらう．次に，学生が日本語でまとめた文法構造，情報構造と中国語の文法構造，情報構造を比較し，両言語の類似点への気づきを促す．

例５：5-1.教室に学生がいます.
　　5-2.机の上にテキストがあります.
　　5-3.この部屋には一台のテレビがあります.

手順１学生に質問する．上記の日本語の例文を通して存在を表す日本語の文法構造，情報構造をまとめてもらう．教員が提示するのではなく，学生が自ら下記のように構文構造をまとめる．

＜場所＞に（は）＜人／もの（新情報）＞がいる／ある.

この方法は，Krashenの「i ＋ 1」言語input[9] 方法に基づいている（「i」は学習者の現在のレベルを示し，「1」は「i」よりわずかに高いレベルを示している）．この言語input方法は，学習者の興味とモチベーションを刺激することができる．

手順２学生に上記３つの例文の“学生”，“テキスト”，“テレビ”の共通点を考えさせる．学生から「全て名詞である」という答えがあがったら，教員はその回答は正しいと返答する．次に教員はこれらの名詞は聞き手にとって，既知であるかどうかを尋ねる．この段階で学生は回答に戸惑うことが予想される．その段階を経た後，教員は聞き手が今まで知らない，人やものは新情報であるという説明をする．

手順３教員は学生に，中国語ではこのような場合は動詞「有」を用い，構文は場所＋“有”＋人／もの（新情報）となっていると解説する．

手順４学生の理解度を確かめるため，学生に上記の３つの日本語の文を中国語に訳させる．

5-1’.教室里有一个学生.（教室に学生がいます.）
5-2’.桌子上有一本课本.（机の上にテキストがあります.）
5-3’.这个房里有一台电视机.（この部屋にはテレビがあります.）

「在」構文の説明は「有」構文を説明する時と，同じ方法でよい．

まず学生に下記の３つの日本語の存在を表す例文を挙げる．

例６：6-1.彼は教室にいます.
　　6-2.私のテキストは机の上にあります.
　　6-3.弟の携帯電話は部屋にあります.

手順１存在を表す「有」構文を説明する時に，新情報，旧情報という概念を説明したことを踏まえ，“彼”，“私のテキスト”，“弟の携帯電話”は聞き手にとって，新情報か旧情報かと学生に質問する．学生は“彼”，“私のテキスト”，“弟の携帯電話”が聞き手にとって，旧情報だと答えることが予想される．

手順２“すばらしい．正解です.”と教員が学生を称賛する．さらに教員は学生に，中国語ではこのような場合は動詞「在」を用い，構文は人／もの（旧情報）

＋“在”＋場所となっていると注釈を加える.

手順３学生の理解度を確かめるため，学生に上記の３つの日本語の文を中国語に訳させる.

6-1'.他在教室里.（彼は教室にいます.）

6-2'.我的课本在桌子上.（私のテキストは机の上にあります.）

6-3'.弟弟的手机在房间里.（弟の携帯は部屋にあります.）

最後に，学生に“桌子上有一本书（机の上に本がある.）”と“书在桌子上（本は机の上にある.）”にある2つの“书（本）”は違う．前者の“书（本）”は上記のように新情報で，後者の“书（本）”は旧情報であると確認を行う.

3.2　小図形大背景の教学法[10)]

認知言語学の２つの基本的な概念は，すなわち図形（figure）と背景（ground）である．人々が２つの物体の空間関係を感知するとき，常にひとつの物体を注意対象として，もうひとつの物体をこの注意対象の参照物としている．通常は注意する対象を「図形」と名付け，参照物は「背景」と呼ばれる．このような認識方法は，文法の分野では一般的に大きな物体を背景に，小さな物体を図形にして形成されている．中国語の存在を表す構文では，「有」構文は「背景から図形」という順序となる．一方「在」構文は「図形から背景」の順序となる．日本語の存在文にも同様の配列がある（図４）.

中国語における存在を表す「有」構文：
場所（大背景）＋“有”＋人/もの（小図形）
日本語における主語が新情報であるとき：
＜場所＞（大背景）に（は）＜人/もの（小図形）＞がいる/ある
中国語における存在を表す「在」構文：
人/もの（小図形）＋“在”＋場所（大背景）
日本語における主語が旧情報であるとき：
＜人/もの（小図形）＞は＜場所＞（大背景）にいる/ある

図4

日本語には後置語「～に」あるいは「～には」があるが，中国語は日本語ほど場所を表す助詞が発達していない．そのため，学生はこのような２つの穴埋め問題に遭遇した場合，例えば，“我家（　）一只猫.”と“我家（　）仙台.”[8)]という穴埋め問題において2つの文中の“我家”はそれぞれどちらが場所を表すか，どちらがものを表すか分からなくなる場合があるだろう．この時，上記の公式を使うと便利だと考えられる．つまり，“我家（私の家）”（大背景）＞“猫”（小図形），この時の“私の家（私の家）”は場所を表し，“有”を使う．“我家（私の家）”（小図形）＜仙台（大背景），この時の“我家（私の家）”はものを表し，“在”を使う.

上記の「家」のような名詞は，中国語では文字通り「場所」であるか「もの」であるかは判断できないと考えられるが，「大背景」と「小図形」の関係はその問題を解決できるだろう.

4．終わりに

本稿は東北大学の学生を例にして，日本人学生の存在を表す「有」と「在」構文についての誤用のパターンをまとめ，その原因を分析した．さらに，日本における存在を表す文法構造，情報構造などの比較を通じて，日中両言語の類似点を見つけ，その上で日中対照教授法を提案し，この教授法について検討した.

第二言語習得研究における母国語の負の転移理論では，習得過程においては第二言語学習者が目標言語のルールに慣れていないために母国語に依存し，母国語の言語意味と文法形式が間違って目標言語に転移する傾向があることを指摘している．本稿の考察によれば，学習者の母国語に対する理解は，しばしば言語感覚，つまり，自然に形成される言語システムによるものであり，その中には母国語の文法に対する盲点や誤りが多く隠れている可能性がある．言い換えれば，学習者は母国語の規則への理解の不十分であるため，負の転移を生じると考えられる．これは本研究のひとつの仮説であり，その有効性は次の研究課題とする.

謝辞

本研究は中国語教育学会第16回全国大会（2018年６月２日，３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.

注

1）本稿における存在を表す「有」,「在」構文は，それぞれ「有」,「在」を述語として構成された文である．

2）張軼欧は存在を表す「在」と「有」の構文を存現文と呼び，扱っている．

3）張軼欧（2015）は，学習者が学んだ英語の影響を受けて，通常，時間，場所，程度，範囲，方式などの状況を述語の後に置くと指摘している．ここの「日本」は筆者がこの論文の考察の対象が日本人学習者であることによって加えたものである．

4）文中の「課」は授業中の課題を表し，「試」は試験問題を表す．

5）この文は日本語を中国語に訳す文で，その日本語文は「あそこに二匹の猫がいますが，どちらがあなたの家の猫ですか？」であり，この文の後文は，本稿で考察する対象ではないため，省略する．

6）注５と同じである．

7）原文は“主語＋「ある」＋（数量表現）＋目的語”を紹介し，「你有时间吗?（あなたは時間ありますか？）」,「我家附近有一个图书馆.（私の家の近くに図書館があります.）」を例として挙げた．

8）庵等（2000）が「「話に初めて出てきた」と新情報､「話に既に出てきた」と旧情報はほぼ同義」だと指摘したことを参考にし，学生の誤用分析及び教授法の提案について展開する．

9）「i＋1」は白畑知彦他著『英語教育用語事典』（136頁，2015年，大修館書店）の記述によれば，S.Krashenの用語．学習者の現在の言語能力レベルをiとして，そのレベルを少し超えた（プラス１）言語項目を含むインプット（input*）．学習者はプラス１にあたるインプットをコンテクストやその他の助けを借りながら理解する．このような理解のプロセスが言語習得を促進すると考えられている．しかし，何がiで，何がプラス1になるのか具体的に定義されていないという問題が指摘されている．本稿では，学習者の現在の母国語の言語能力レベル（存在を表す構文）をiとして，そのレベルを少し超えた言語項目（新・旧情報構造）をプラス１言語項目と定義する．

10）「大背景小図形教育法」の「大」と「小」は，筆者が学習者にその教育法をよりイメージしやすくするために入れたものである．

参考文献

相原茂・石田知子・戸沼市子（1996）『Why ？にこたえるはじめての中国語の文法書』同学社，pp.87 -88.

白愛仙（2009）「存在表現における日本語と中国語」,『日中言語対照研究論集』第11号，pp.122-136.

中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会（2007）『中国語初級段階学習指導ガイドライン』，pp.9-10, http://www.jacle.org/（閲覧2018/11/10）.

H.D.BROWN 阿部一／田中茂範訳（1983）『英語教授法の基礎理論』金星堂, pp.160-167.

庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2000）『初級を教える　人のための日本語文法ハンドブック』東京：スリーエーネットワーク，pp.34-39.

郭春貴（2001）『誤用から学ぶ中国語 基礎から応用まで』東京：白帝社，pp.89-91.

木村英樹（2011）『“有”構文の諸相および「時空間存在文」の特性』東京大学中国語中国文学研究室紀要第14号, pp.89-117.

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）』北京語言大学出版社, pp.117.

小那覇洋子（2003）.「言語習得研究の変遷」『言語教育学入門』大修館書店, pp.140.

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林（2015）『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店,pp.136.

竹島毅･趙昕（2015）『さあ、中国語を学ぼう！会話･購読』東京：白水社，pp.57.

楊凱栄・張麗群（2017）.『Love上海』東京：朝日出版社，pp.34.

张轶欧（2015）「日本大学生汉语学习语法实例偏误分析—以初级学习阶段为中心」,『関西大学外国語教育フォーラム』14，pp.91-105.

张正石，鲁晓琨（1990）「充分发挥学生母语在对外汉语教学中的作用—兼论母语在第二语言教学中的地位和作用」,『黑龙江高教研究』2，pp.100-104.

【論　文】

就職における困難さの研究
―外国人留学生の日本での就職活動に着目して―

門間由記子[1)]*，髙橋　修[1)]，猪股歳之[1)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構　キャリア支援センター

外国人留学生数の増加と共に，日本で就職を希望する外国人留学生数も増加し，内定獲得まで順調に進む学生とそうではなく，就職活動において「困難さ」を抱える学生とに二分されている．就職活動における「困難さ」は何によって構成され，外国人留学生と日本人学生とでは相違があるのだろうか．

経済産業省による「社会人基礎力」は，社会人として働く際に求められる能力として，日本での就職を希望する外国人留学生にも同様に求められている．本稿では社会人基礎力を「組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」と定義する．

インタビュー調査に基づき本稿では，社会人として求められる社会人基礎力と日本での就職を希望する外国人留学生の就職における「困難さ」の構成要素との関係について明らかにすることを目的としている．

１．はじめに

1.1　本研究の目的

大学卒業者の就職プロセスをめぐっては，これまでも数多くの研究がなされてきた．近年では特に，経済産業省の「社会人基礎力」に代表されるような「非認知的能力」や「キーコンピテンシー」などへの注目の高まりによって，こうしたスキルや能力の獲得状況と就職の関連を検討するといった研究が増加している．本研究もこうした「能力やスキルの獲得が就職・キャリア形成の可能性を高める」という視点を共有するものではあるが，キャリア形成支援に活用していくことを念頭に置き，「就職・キャリア形成を困難にする要因は何か」を検討することを目的とする．これは，能力やスキルの獲得が先行するという時間的にも理念的にも整合的な関係を前提としつつ，あえて，就職活動や内定獲得の状況から，そのプロセスや結果をもたらした要因，特に負の方向に働いた要因を抽出することを企図したものである．

また本稿では，実践的課題への貢献という観点から，外国人留学生を研究の対象として，彼らの日本での就職活動に着目した．外国人留学生の日本におけるキャリア形成や就職活動に関するこれまでの研究では，日本人学生に比べて就職活動のプロセスについての理解度が相対的に低く，活動開始時期が遅れることなどが課題として指摘されてきた．しかし就職活動における「困難さ」という観点からは，日本人学生との共通点や相違点が明らかになっておらず，日本人学生との比較を通じた外国人留学生の就職活動・キャリア形成における支援の留意点について検討の余地がある．実践面においても，文部科学省委託事業「留学生就職促進プログラム」が2017年度からスタートしていることからもわかるとおり，外国人留学生の日本での就職支援の取り組みも本格化しつつあり，研究成果の活用への期待も大きい．

なお，上述の２つの視点，すなわち，外国人留学生か否かという軸と，就職活動で成功を収めたか否かという軸との組み合わせから単純化して考えれば，４つの象限が構成可能である．本稿では「就職活動での成功」を「志望業界の企業から内定を獲得し，就職活動の結果に学生本人が満足し，自分の意志で就職活動を終了していること」と定義する．本稿はこのうちの外国人留学生に関わる２つの象限部分を扱った研究として位置づけられるが，その他の象限についても引き続き研究の対象として扱っていくことを計画している．

*）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　yukiko.momma.d7@tohoku.ac.jp

1.2　日本における就職活動の課題

新卒一括採用が一般的な日本では，一定期間に多くの企業の選考が集中している．そのため就職活動が始まると講義への出席や卒業研究，論文作成に十分な時間を取ることが難しい状況も生じうる．大学，短期大学及び高等専門学校卒業・修了予定者に係る就職についての提言を行っている文部科学省就職問題懇談会では，このような就職活動の早期化・長期化による学業阻害に対して採用活動に取り組む企業に警鐘を鳴らしている．小杉（2007）や児美川（2012）も学業や留学，課外活動等の大学生活の充実という観点から，就職活動がもたらす課題について言及している．

就職活動の長期化は，アルバイトの時間の不足や交通費の出費など経済的な苦しさを招くこともある．また，自分が企業から不合格の連絡を受ける一方，周囲の友人・知人が企業から内定を受けることは，社会からの疎外感・孤立感を強め，精神的にも追い詰められる．常見（2015）も指摘しているが，日本の企業の多くが「採用基準が不明確であり，わからない理由で何度も選考において不合格となる」ため，学生は自分自身が否定されているように感じる．こうした状況がもたらす，就職活動をめぐる自殺やうつなども社会問題化しており，学業との両立には日本人学生も困難さを感じている．

外国人留学生にはさらに日本語の課題も加わり，就職活動の準備から内定を獲得して就職活動を終了するまでの期間に日本人学生以上に多くの時間を要する．そのため，学業疎外や経済的困窮に陥りやすく，強いストレスを感じる可能性も高いことから，一層の困難さを感じることが伺える．

1.3　日本における就職活動の特殊性

久保田（2018）では，2012年にクオリティ・オブ・ライフ社が実施した「日本企業における高度外国人材の採用・活用に関する調査」の結果を用いながら，外国人留学生向けに日本企業への就職活動について解説している．その中で日本企業が採用時に重視する能力として，主に「日本語能力」「コミュニケーション能力」「バイタリティ」「熱意（志望度）」などを挙げている．それに対し，就職活動を経験した留学生が就職活動において苦労したのが「エントリーシートの作成」「筆記試験」「面接試験」などで，日本語能力と日本の企業文化の理解を必要とする日本独特の採用試験であると述べている．同書では就職活動をめぐる一連の特殊性を「日本の採用文化」と呼び，就職活動（採用方式，採用時期，採用スケジュール，採用試験），採用基準，雇用文化や制度などについて解説を加えている．

2014年に厚生労働省受託調査として三菱UFJリサーチ＆コンサルティングが実施した「大学における留学生の就職支援の取り組みに関する調査」において，留学生が回答した希望進路としては，「日本で就職したいまたは内定した」が54.3%で最も多く，次いで「日本での就職活動を行ったが，採用に至らず，帰国または進学などの予定である」が15.6%となっている．一方，卒業後実際に日本で就職しているのは外国人留学生の27％であり，就職を希望している学生のうち，実際に就職できたのは約半数となっている．そのため「就職を希望したが帰国・進学」した外国人留学生は約25%と全体の1/4を占めている．この1/4の学生は日本での就職を希望したが就職がかなわなかった学生である．

就職活動に取り組んだ外国人留学生のうち，就職環境について日本人と比べて「非常に厳しい」「厳しい」と回答している割合をみると文系（学部文系，修士文系）で８割弱，理系（学部理系，修士理系）で６割弱となっている．同調査では「日本での就職活動において感じる困難」として，「自己分析や仕事・企業分析がうまくできない（できなかった）」や「就職活動の時間・コスト負担が大きい（大きかった）」，「筆記試験への対応（できなかった）」が挙げられていた．厳しいと回答した学生は，日本での就職活動において何らかの困難さを抱えていたものと考えられる．その要因として末松（2007）や袴田（2011），徳永（2013），堀尾（2010）は，第一に外国人留学生の日本の就職活動に対する知識不足から来る就職活動に取り組む時期の遅さ，第二にビジネスレベルの日本語への対応が不十分であることを指摘した．

困難さを解決できない要因は支援する側にもある．予算や専門人材の確保の点からも留学生に特化した十分な就職支援対策が行えていないのである．そのため

同調査の対象校の約８割が「ビジネス日本語講座の開催」や「留学生向け対策講座の開催」を実施できておらず，外国人留学生が就職活動で求められる高いレベルの日本語に対応することが難しいと言える．

多くの企業が日本人と同様の採用基準で選考を行っているため，積極的に留学生採用を行っているかどうかが明らかではないこと，日本語でのWebテスト受験やエントリーシート作成等日本の採用文化への適応が求められていることは，留学生にとっては就職活動における困難さを感じる要素の一つとなっている．

1.4　外国人留学生の日本での就職活動

2015年に経済産業省の委託調査として新日本有限責任監査法人実施した「外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査」によれば，留学生や外国人社員が就職活動中に困ったこととしては「就職活動の仕組みが分からない」（社員 30.8%，留学生 33.8%）「日本語による適性試験や能力試験が難しい」（同 30.5%，32.2%）が社員・留学生ともに回答が多かった．修士課程の学生は加えて「日本語による書類の書き方がわからない」も挙げている．学部学生よりも日本の大学における就学期間が短く，入学後すぐに就職活動を迎える大学院生にとっては，日本語は就職活動における困難さを特に感じる要素となっていることが伺える．

また，社員アンケートでは「入社後の仕事内容が不明確」（37.7%），留学生アンケートでは「留学生向けの求人が少ない」（38.5%）も多かった．前述のように日系企業の多くが留学生も日本人と同様の採用基準で選考しており，留学生に特化した求人を出している企業は少ない．採用後のキャリアについても多くの日系企業が留学生に対しても日本人同様，総合職としてのキャリアパスを考えており，専門性の高い業務に意欲的な留学生の志向とは異なっている．一方，大学の就職支援のための取組みで役に立ったものについては，社員・留学生ともに「ビジネスで使える日本語に関する研修」（社員 45.3%，留学生 40.0%），「企業などへのインターンシップ」（同 40.1%，47.0%），「日本におけるビジネス・マナー，礼儀作法に関する研修」（同 37.4%，42.0%）となっている．日本での就職活動を経て社会人として働くためには，ビジネスレベルの日本語の習得と日本における雇用慣習や企業文化，ビジネ

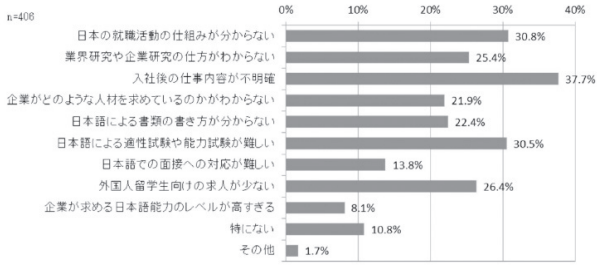


図1　就職活動中に困ったこと　留学生アンケート
（出典：新日本有限責任監査法人（2015），p44）

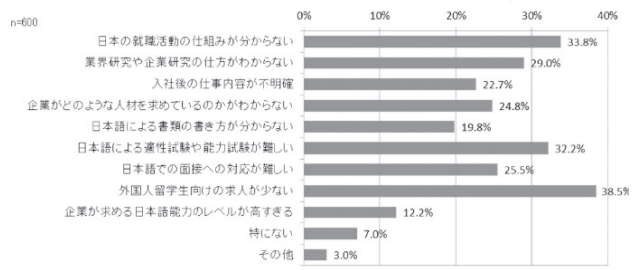


図2　就職活動中に困ったこと　社員アンケート
（出典：新日本有限責任監査法人（2015），p44）

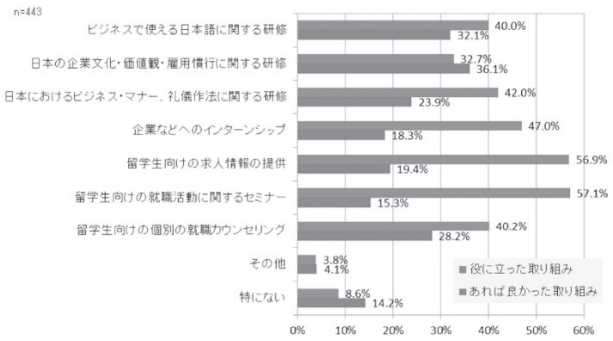


図3　大学の取組で役立ったもの・あれば良かったもの
留学生アンケート
（出典：新日本有限責任監査法人（2015），p58）

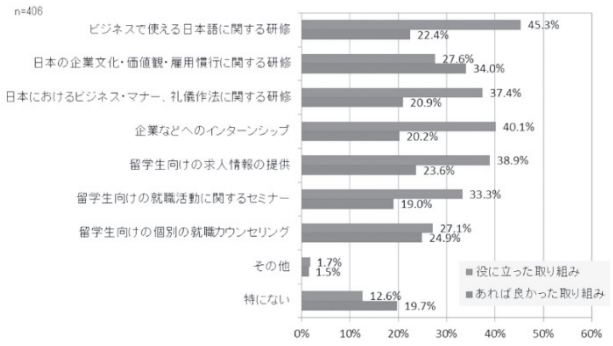


図4　大学の取組で役立ったもの・あれば良かったもの
社員アンケート
（出典：新日本有限責任監査法人（2015），p58）

ス・マナーの理解は必要不可欠と言える．

加えて留学生アンケートでは「留学生向けの個別の就職カウンセリング」（40.2%）も多く，奨学金の受給等の経済状況や日本語レベル，家族の状況など，日本人学生以上に個々の状況や抱える課題の異なる留学生にとって，個別支援の持つ意味も大きいと言える．

このような先行研究や調査において，外国人留学生の日本での就職活動のなかで最も問題になるのが，日本の採用文化への理解と適応の課題と言える．外国人留学生にとっては，研究活動と並行しながらこうした特殊な採用文化を理解すること，そしてさらにはそのルールに対応し，母語以外の言語で応えていくことは，多くの時間と労力を費やし，日本人学生以上に困難さを感じると言えよう．

1.5　就職における困難さ

大学生の就職における困難さは，環境による要因と個人の特性に由来するものとの大きく２つに分けて捉えることができる．前者には，「就職氷河期」といった言葉が好例となる景気の変動による就職の困難さや，児美川（2011）のような長期雇用や新規学卒者一括採用といった雇用をめぐる環境の変化が若年者の就職を困難にさせるといった議論などが含まれる．

一方，本稿が焦点を当てるのは，後者の個人の特性に由来する困難さである．労働政策研究･研修機構は，就職の際に難しさを「就職困難性」と呼び，新卒応援ハローワークや地域若者サポートステーションで若年者の就職支援に携わっている担当者を対象としたヒアリング調査の結果をまとめた報告書（労働政策研究・研修機構 2013），大学のキャリアセンターで学生の支援を実際に行っている担当者へのヒアリング調査の結果をまとめた報告書（労働政策研究・研修機構 2015）等を通じて，学生等が抱える「就職困難性」の内容についての検討を行っている．

大学のキャリア支援に注目した同機構（2015）では，キャリア支援の必要性や受容度から学生を５つの類型に分類している．その第一は「支援不要型」で，「自主活動型．支援を受けなくても円滑な就活ができる」層である．第二は「受容型」で，「アドバイスを素直に聞き，順当に就職が決まる」層である．第三は「反発型」で，「現実に合わない自己流就活を貫く，アドバイスを無視」するという．第四は「学内支援限界型」で，「コミュニケーション不全，依存，支援効果に限界」といった特徴を有し，「他所での対応必要，あるいは現支援内容が当該学生の実情に合っていない可能性あり→学内で支援内容の再構築が必要」とされる．そして第五が「支援不能型」で，「来所しない→来所呼びかけが常時必要」であったり「ひたすらエールを送り続ける，相手が必要性を実感するまで待つ」といった対応を取ったりする必要があると述べている．そしてこれら５つの類型のうち，第一と第二の類型に対しては就職支援での困難は生じないものの，第三，第四，第五の３つの類型では就職支援に困難さが生じるとされる（労働政策研究･研修機構 2015: 67）．深町（2017）は，このような就職困難学生の特徴を表1に示した７つに整理している．

表1　就職困難学生の特徴（深町 2017: 31）

① 自己流の判断による困難 ・自己理解不足，進路適性分からず一貫性のない応募 ・こだわり・視野の狭さ ・就職活動の方法に対する理解不足　等
②コミュニケーション上の問題 ・コミュニケーションが苦手，会話ができない，挨拶できない ・アドバイスを聞く耳を持たない，素直でない ・笑顔がない，孤立した印象　等
③不活発・無気力 A：無気力，動き出しに時間がかかる（モラトリアムを含む） B：不利用・不登校のため行動を把握できない C：社会との接点が希薄
④親子関係，親の態度による困難 A：親の価値観に押し切られて子が意思決定できない B：親の態度が子の就職活動にマイナス（放任等）
⑤依存傾向，自主性欠如 ・入学目的が不明瞭，希薄 ・職員に依存（良い求人を受け身で待つ　等）
⑥社会経験の希薄さ ・サークル，アルバイト等の学外活動の経験が極端に少ない
⑦その他 ・応募書類に書けるようなアピール材料が少ない ・自信喪失・劣等感の問題，学業不振　等

就職や就職活動に対する理解の仕方や態度といった個人の特性に関わるものが多く，実際には複合的な表出が多いことが推測される．「②コミュニケーション」「③無気力」「⑥社会経験の希薄さ」といった特徴などは，進路選択の場面での問題に留まらない．なお，本稿では直接取り扱わないが，進路選択の特性として，本人のみならず家族の考え方や振る舞いも関わってくるという点への指摘も重要であろう．

以下の分析では，こうした個人の特性も視野に入れながら調査対象者が感じた就職活動における困難さの実態について検討していく．

２．方法

2.1　調査時期・対象者

調査は，2018年８月から10月にかけて実施した．対象者は，文部科学省「留学生就職促進プログラム」の採択を受けて，東北イノベーション人材育成コンソーシアムが2017年10月より実施している「東北イノベーション人材育成プログラム」（通称：DATEntre）に参加している正規留学生で，日本での就職活動を終えた学生10人である（表２参照）．

2.2　定性調査（インタビュー調査）

インタビュー調査は，１人につき60分程度，東北大学キャリア支援センターにおいて半構造化面接法で実施した．以下の質問項目の中で対象者にとって意味のありそうな事がらについては，掘り下げて深く尋ねた．質問項目は次の通りである．

表3　インタビュー調査質問項目

来日前	母国
	来日時期
	日本を留学先に選んだ理由
	母国の大学での専攻
	母国での就業経験
日本での学生生活	現在の日本の大学院での専攻
	日本人の友人の有無
	サークルなどへの加入状況
	大学以外での友人の有無
	日本の生活で苦労したこと
日本での就職活動	就職活動に活用した情報源やツール
	就職活動の相談相手や仲間の有無
	インターンシップへの参加の有無
	大学のキャリア支援センターの利用状況
	就職活動で苦労したこと
	志望業界・志望企業
	志望業界・志望企業の選択理由
	内定先の志望順位
	内定獲得社数

表2　インタビュー学生の属性

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
来日	2016年	2016年	2016年	2013年	2016年	2016年	2016年	2017年	2012年	2016年
修了・卒業時期	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年	2019年
国籍	中国	中国	中国	韓国	中国	中国	中国	中国	中国	中国
学生区分	大学院	大学院	大学院	学部	大学院	大学院	大学院	大学院	大学院	大学院
文理	文系	文系	文系	文系	文系	文系	理系	理系	文系	文系
日本語レベル	N1	N1	N1	N1	N1	N1	N2	N2	N1	N1
母国での専攻	会計/日本語	日本語	日本語	ー	会計/日本語	日本語	工学	工学	−	日本語
母国での就業経験	無	有	無	無	無	有	無	無	無	無
就職する業界	IT	IT	IT	金融	金融	メーカー	メーカー	ゼネコン	メーカー	メーカー
志望業界	金融/IT	コンサル/IT	コンサル/IT	メーカー/金融	金融	メーカー	メーカー	ゼネコン	メーカー	特になし
入社企業の順位	第２志望	第２志望	第２志望	第2志望	第１志望	第２志望	第２志望	第１志望	第１志望	第1志望
日本人の友人	無	有	有	有	有	有	有	有	有	有
サークル等への加入	無	無	有	有	有	有	無	言及なし	無	有
日本での成功体験	無	有：交換留学	有：アルバイト	有：アルバイト		有：アルバイト	無	有：研究	有	有
大学以外の友人	無	有	有	有	有	有	無	有	有	有
就職活動仲間	有	有	有	有	有	有	無	有	無し	有
パートナー	言及なし	有	言及なし	有	言及なし	言及なし	言及なし	言及なし	有	言及なし
インターンシップ	参加	参加	参加	参加	参加	参加	不参加	参加	参加	参加
キャリア支援センターの利用	有	有	無	有	無	無	無	有	無	有

2.3 定量調査

対象者の日本語能力を把握するために，DATEntre参加時点で取得していた日本語能力試験（JLPT）のレベル（N１級～N３級）を用いた．

また，東北イノベーション人材育成プログラムに参加するための要件としている「SPOT90」（Simple Performance-Oriented Test Ver.90）の点数も参考としている．SPOT90は運用力までを含めた全体的なおおよその日本語能力を短時間に測定するオンラインテストであり，本稿では文法項目の知識を問う「文法90」の得点，漢字語彙の音声処理能力を測る「漢字SPOT50」の得点を日本語能力の検討要素として用いた（筑波大学留学生センター 2013）．

さらに，社会人基礎力のうち，傾聴力を測ることを目的とし，インタビュー調査の際に５つの質問項目からなる質問紙調査を併せて実施した．ここで傾聴力に着目した理由は，傾聴力が高いことが内定獲得の有無と関連していたという日本人学生を対象とした高橋（2016）の先行研究を踏まえて，留学生にも同様のことが該当するかどうかを確認するためである．

３．結果

3.1 対象者の基本属性

国籍は，中国が９人，韓国が１人であった．

調査対象者の基本属性は表２のとおりである．母国での就業経験については，経験ありが２名，経験なしが８名であった．学年は，学部４年生が１人，大学院修士２年生が９人であった．文理の区分では，文系が８人（うち文学３人，経済学５人），理系が２人（いずれも工学）であった．

就職活動に関しては，インターンシップへの参加経験ありが９名，経験なしは１名であった．大学のキャリア支援センターの利用については，経験ありが５名，経験なしが５名であった．また，10人全員が内定を獲得していた．内定先の志望順位をみると，第１志望が５名，第２志望以下が５名であった．内定獲得社数は，１社が５名，２社が２名，３社以上が３名であった．

なお，定量的には日本語能力試験のレベルは，対象者10人のうち８人がN１級で全員が文系学生であった．N２級の２名は理系学生で就職内定を得たのは，メーカーおよびゼネコンのエンジニア職であった．SPOT得点（90点満点）は，平均点80.8点，標準偏差5.03点であった．文法得点（90点満点）は，平均点77.6点，標準偏差9.00点，漢字得点（50点満点）は，平均点47.7点，標準偏差1.06点であった．また，傾聴力（20点満点）は，平均点16.8点，標準偏差1.40点であった．

以上の得点については，10人の間に大きな差異はなく，概ね高い日本語・傾聴の力を有していたといえよう．

3.2 定性調査（インタビュー調査）の結果

3.2.1 志望企業の選択

外国人留学生の採用については，労働政策研究・研修機構（2008:18）においても専門性や語学力等の留学生としての特異な能力が評価されるのではなく，日本人学生も含めた応募者のなかで「国籍に関係なく優秀な人材を確保するため」に採用していると述べられている．そのため採用の門戸は開かれているが，必ずしも外国人留学生の採用に積極的とは限らない企業も多い．しかし外国人留学生にとって，就職活動の準備には多くの時間と労力を費やすため，企業が実際に外国人留学生を採用し，入社後も活躍しているかどうかは企業選択の際に重要な要素となっている．

新日本有限責任監査法人が2015年に実施した「外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査結果」でも，就職活動において外国人留学生が感じる障壁の一つとして，「外国人留学生向けの求人情報が少ないこと」が挙げられている．そのため次のように，外国人留学生の先輩が内定を獲得したことや社員として活躍していることは，採用の可能性があることを示す安心材料の一つと言える．

留学生の先輩が銀行に内定したという話を聞き，留学生でもいろいろな可能性があることを知り，金融機関を受けようと思いました．（A さん）

仕事内容や雰囲気，同じ大学出身の先輩留学生が海外事業部で入社３年目から活躍している様子を知り，座談会やOBOG訪問でさらに詳しく話を聞いて決めました．（J さん）

内定先の企業は留学生の先輩社員もいます．部長クラスの元留学生もいます．（Iさん）

内定先の先輩留学生が「海外事業部で入社３年目から活躍」（Jさん）する様子や，「部長クラス」（Iさん）に昇進していることは，入社後も留学生だからと不利益を被ることなく，能力があれば順調にキャリアを歩んでいけることを示しており，入社を検討するための一つの判断基準となる．

外国人留学生たちは就職活動時と同様に情報収集を行い，入社後の自分のキャリアプロセスをイメージし，そのイメージについて納得できる場合，内定を得た企業への入社を決め，就職活動を終了している．

今回聞き取り調査を実施した10名の学生は，いずれも志望業界において，従業員数300名以上，資本金３億以上の大手企業に１社以上の内定を得た後，自分の意志で就職活動を終了しており，本稿で「就職活動に成功した」と定義する学生である．しかし聞き取り調査の結果からは，就職活動に成功した学生であっても，就職活動において大きくわけて４つの困難を感じていたことが明らかになった．

3.2.2　就職活動における４つの困難：①時間管理

聞き取り調査を実施した10名の学生のうち９名は母国で大学を卒業後，大学院から日本に留学している．そのため大学院修了後に日本企業への就職を希望する場合，入学から修了までの２年間で修士論文の作成，アルバイト，就職活動に取り組むことになる．母語ではない言語で修士論文の作成や就職活動に取り組むため，日本人学生以上に時間が必要となり，時間管理に対して次のような言及があった．

就職活動で大変だったことは時間がなかったことです．３月から就職活動を始めて研究も忙しく，すべてが重なってしまいました．資料収集，SPI準備，面接の準備等．本格的に始めたのが11月だったので，夏から始めれば良かったと思っています．（Eさん）

金融機関の面接は回数も多く，外国人にとっては厳しいです．聞かれることは志望動機や学生時代頑張ったことで，珍しいことではないので，こうした面接練習が足りなかったのかもしれません．３月から始めましたがもっと前から取り組んでおけば良かったかもしれません．（Jさん）

２年前に戻ったら院生の１年の夏休みから始めた方が良いと思う．１年の夏休みは研究も始めたばかりでわかっていませんでした．中国では４年生の10月から就職活動が始まります．日本で就職活動をするなら修士１年生の夏休みでインターンシップに参加するのが良いと思います．（Gさん）

就職活動を経験した外国人留学生たちは，自分の就職活動を振り返り，「時間がなかった」（Eさん）「もっと前から取り組んでおけば良かった」（Jさん）「２年前に戻ったら１年の夏休みから始めた方が良い」（Gさん）等，準備に多くの時間を要することについて言及していた．「日本の採用文化」の特殊性を理解し，同時並行で複数社の受験に際して情報収集や企業研究，面接やエントリーシート等の準備を行い，修了に向けて研究も進めることは容易ではない．末松（2010）も指摘しているが，サークル等の課外活動に参加しておらず，日本人学生との積極機会も少ない外国人留学生は，先輩や友人のネットワークの範囲が狭く，就職活動に関する情報が入りにくい．しかし日本の多くの企業が現在でも新卒一括採用システムを取っており，就職活動の時期も決まっているため，日本で就職するためには，学生たちは特定期間に様々な事柄が集中するなか，同時並行で物事を進めていく必要があり，時間管理は大きな課題となっている．

3.2.3　就職活動における４つの困難：②日本語

「日本企業における留学生の就労に関する調査（労働政策研究・研修機構 2009:55）においては，「留学生が日本で就職する上で障害となっていること」として最上位に挙げられていたのが「SPI（総合適性検査）など日本独自の筆記試験が外国人には難しい」（34,4％）であった．SPIや面接，エントリーシート作成等の準備に多くの時間を要する就職活動は，日本人学生にとっても初めての経験であり，困難を感じ，多くの学生が疲弊する（常見，2015）．外国人留学生の場合はこうした準備において，日本語の意味を理解すること

や正しい日本語表現であるかの確認に時間を要するため，さらに困難性が高くなると言える．

留学生は日本語が母語ではないので，自分の考えたことを120％言い表せているのかわかりません．制限がある状態で自分の言いたいことが本当に伝わっているのか確認する意味でも友人に面接練習やエントリーシートを見てもらいました．日本人の友達にも見てもらっています．（Cさん）

大変だったのはSPIです．読む速度，理解速度共に早く，留学生には大変です．練習が足りずに落ちた企業もあります．（Aさん）

テストセンターのテストは7回くらい受けました．留学生には知らないことも多く，とても大変です．Webテストも形式が全然違います．こうした形式の違いを事前に知った方が良いと思います．（Bさん）

1回1回面接官も違い，どうしたら自分を好きになってもらうか，とても難しかったです．ある企業では7回面接もありました．面接者の裁量に多くを与えられ，何を基準に選ばれているのかが不明でした．（Jさん）

日本語の問題というのか，相手がこの質問を投げてくる意図は何で，どう返したらよいか，理解はできるのだけれど返す言葉が即座に明確には見つからないです．（Eさん）

今回，面接調査を実施した学生のうち文系学生は全員が日本語能力試験の最上位レベルであり，「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」とされるN1級，理系学生でも「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え，より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる」とされるN2級の日本語能力を有している．それでも「制限がある状態」（Cさん）「留学生には大変」（Aさん），「とても大変」（Bさん）「とても難しかった」（Jさん）「返す言葉が即座に明確には見つからない」等，日本語でのエントリーシート作成やSPI，面接に対する難しさについて言及し，準備に多くの時間を費やしていた．

2018年11月8日にDATEntreプログラムの一環として開催した「留学生のための就職活動準備講座」においても，「就職活動に関して不安な事柄」として回答した39名の学生のうち，37名の学生が「日本語」を挙げていた．ここで日本語とは，日本語能力テストで示される日本語能力，文章作成や会話などの日本語を使用したコミュニケーション，Webテスト等での日本語の意味する事柄への理解と日本語に関連するあらゆる内容を含んでいる．外国人留学生にとっては就職ナビサイトでの情報検索，説明会や交流会による企業の情報提供や質疑応答等，就職活動の入り口から日本語の壁が立ちはだかっている．日本の就職活動では，専門能力が高くともSPIやエントリーシートといった最初のハードルを越えられない限り，次のステップに進むことができない．文系学生の志望度が高いコンサルティング業界は，多くの企業で複数回の面接を実施しており，短いやり取りのなかで自分の考えを適切な日本語で簡潔に述べることは容易ではない．

経済産業省（2006）では，社会人基礎力に関連してコミュニケーション能力，実行力，積極性を「多様な人々との『チームワーク』により新しい価値を創出する際に必要な能力」と言及している．社会人基礎力の構成要素でもあるチームワークは，「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」を能力要素としている，日本語での面接やエントリーシートの作成には，「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」とあらゆる要素が求められている．

3.2.4　就職活動における4つの困難：③傾聴力

髙橋（2016）は日本人学生を対象とした先行研究において，傾聴力の高さと内定獲得の有無との関連性を指摘しており，次の言及から外国人留学生にも該当することが指摘できる．

就職活動を終えたばかりの先輩が情報をくれ，面接の受け答え，フィードバック等，たくさんあり，改善もたくさんできました．（Bさん）

エントリーシートを学生スタッフにも何度も見てもらってエピソードを深掘りしました.（Fさん）

留学生の先輩から話を聞くことで何を仕事にするのかもわかるし，その仕事にも興味を持つこともできるし，イメージできてよかったです.（Dさん）

エントリーシートや面接の相談をした際に受けたアドバイスに対し，「改善もたくさんできました」（Bさん），「何度も見てもらってエピソードを深掘りしました」(Fさん)と反応している．第１章３節で述べたキャリア支援の５つの類型において「受容型」は，「アドバイスを素直に聞き，順当に就職が決まる」とされている．経済産業省の定める社会人基礎力において傾聴力は,「相手の意見を丁寧に聴く力」と定義されている．「受容型」に該当する学生は，社会人基礎力としての傾聴力を有する学生に該当するが，このタイプの学生は「アドバイスを素直に聞き，理解し，行動に移すことで順当に就職が決まっている」と言える．

今回インタビューした学生全員がアドバイスを受ける前にSNSや就職情報サイトを利用し，各社の採用選考プロセスについて事前に調べていた．情報収集をした後，関心のある業界や企業を受けた先輩から，座談会やOBOG訪問等を通じて直接，相談や情報収集の機会を得ていたBさん，Dさんの行動は，相手の意見を丁寧に聴き，理解した結果として考えられる．

3.2.5　就職活動における４つの困難：④ストレス

就職活動における努力は必ずしも報われるわけではなく，評価基準も企業によって異なり，明確な基準があるわけではない．

就職情報会社最大手の株式会社リクルートキャリアの運営する就職情報サイト「リクナビ2020」によれば，2020年卒の大学生を対象として総合職として求人を出している企業は2,887社，一方で専門職として求人を出している企業は458社となっている．ここで専門職とは薬剤師等の国家資格を有するもの，映像制作等の国家資格は要しないが専門知識を要するものの双方を含んでいる．

総合職として採用される場合，エントリーシートや面接を通じて将来，自社の組織文化に適応し，他の社員と円滑な関係を構築しながら活躍できるかどうかという可能性が評価される．

そのためこれまでの学業における試験勉強と異なり，時間をかけて努力した成果が結果に結び付くとも限らない.エントリーシートや面接を通じて評価され，採用されない場合には，自分という人間が否定されているように感じ，強いストレスを感じる．

しかし，学業成績も優秀でサークルやアルバイト等の課外活動にも積極的に取り組み，早期より就職活動を意識し，インターンシップへの参加や十分な企業研究・業界研究，面接対策を行ったにもかかわらず，最終選考で落とされることもある．中本（2010）が，優秀な学生が必ずしも優秀な働き手とは限らないという事実を知ることが就職活動において重要であると指摘しているように，優秀な学生が必ずしも就職活動で成功するわけではない．

そのため，自分より学業成績が悪く，課外活動に積極的ではない，就職活動への対策が十分とは言えない友人・知人が自分の志望企業から内定を得ることもあり得る．また，内定を持っている友人が続々と出てくることも強い焦燥感やストレスの原因となっていることが伺える．

結果が来るまでには，どうなっているのだろうととてもストレスが溜まります.（Aさん）

友達が早い段階で内定をもらったことを聞いた後，ストレスを感じました．また，２日で３つの面接を受けたりすると，健康面でも心の面でもストレスも大変でした．ちゃんと準備し，親友からもアドバイスをもらい，一緒に頑張っている友達もいることが励みになりました.（Jさん）

一番辛かったのは３月～５月です．友達が内定をもらったという話を聞き，自分はもらっていなかったので焦りました.（Eさん）

みんなが内定を持っているようになると，友達には恥ずかしくて相談できませんでした．キャリア支援センターはそういうことがないので，相談しやす

かったです．（Dさん）

自分は内定をもらっていないのに「友達が早い段階で内定をもらった」（Jさん）「友達が内定をもらった」（Eさん），「みんなが内定を持っている」（Dさん）という状態では，将来に対する不安や焦燥感から「どうなっているのだろう」（Aさん）と強いストレスを感じることになる．

外国人留学生の場合，就職が決まらなければ在留資格を失い，帰国という選択肢も出てくるため，日本人学生以上に就職が進路に大きな影響を及ぼす．また，就職活動自体も日本語の問題もあり，日本人学生以上に同時進行で進めなければならない事柄が多く，時間が足りず，強い焦燥感やストレスを感じることになる．そうしたなかで就職活動を続け，就職内定を得るためには，社会人基礎力の構成能力でもある高い「ストレスコントロール力」が求められる．

4．考察

前述した外国人留学生が日本での就職活動において感じる4つの「困難さ」は，それぞれに該当する内容について表4のように整理することができる．

このうち「日本語の課題」は外国人留学生特有の課題である．また「傾聴力の課題」は，日本語が母語でない外国人留学生にとっては日本語でのコミュニケーションの問題もあり，日本人学生以上に困難となっている．今回，聞き取り調査を行った学生は，前述のように他の外国人留学生と比較した場合に日本語能力が高く，日本人の友人や相談窓口とネットワークを持つ．こうしたことから社会人基礎力における「チームワーク」の構成能力である「状況把握力」「発信力」を満たすなど，早い段階で日本語を使った日本での就職活動を意識している．一方でN1級を有する日本語能力が高い学生でも，日常生活の中で日本人と接点がない場合，日本語を使って会話やメールを行う機会がないため，就職活動で求められる日本語を理解し，簡潔で的確な回答を行うことは容易ではない．

表4　日本での就職活動において
外国人留学生が感じる困難さ

困難さ	時間管理	日本語	傾聴力	ストレス
言及された課題や機会の不足	企業情報の収集	採用文化の理解	ネットワークがある	採用文化への適応
	インターンシップ参加	書類作成準備	聞くための準備をする	選考基準の不明瞭さ
	説明会参加	書類作成	アドバイスを受ける	複数選考の同時進行
	SPI対策	書類添削・修正	話を丁寧に聞く	最終選考での不合格
	面接対策	Webテスト練習	話を素直に聞く	自己効力感の喪失
	論文作成準備	面接練習	話を理解する	周囲に対する焦燥感
	ゼミ発表	面接フィードバック	行動に移す	進路に対する不安

表1のA～Jの学生は，日本語の課題を早期に解決でき，日本の採用文化の理解と適応に時間を使うことができたため，就職活動にも成功したと考えられる．しかし，こうした日本語能力の高い学生でも，日本の採用文化を理解し，自分の思いを的確に表したエントリーシートを作成し，面接で求められる回答をするためには，日本語に多大な時間を要し，時間が足りなかったと感じている．そのため日本語能力の低い学生や日本語能力が高くとも日本人との接点を持たない学生の場合，「どの場面でどの言葉を選択し，自分の思っていることを的確に表現する」という日本語の理解力や運用能力を高める時間も含め，日本語にさらに多くの時間を要すると言える．

今回の聞き取り調査の結果を表1の「就職困難学生の特徴」に当てはめて考えた場合，留学生特有の日本語の課題や日本の採用文化に対する理解は「⑦その他」に該当すると考えられる．

外国人留学生たちは日本人学生以上に様々な経験をしており，「応募書類に書けるようなアピール材料」も多数有している．しかし，日本の採用文化への理解不足から，どのようなエピソードを求められているのか，何を答えれば良いのかもわからず，企業側が望むようなエピソードを紹介できない場合も少なくない．筆者が相談を受けるなかでも，エントリーシートになぜ今話している経験を書かず，この経験を書いてしまったのかと思うことも少なくない．

また，求められているエピソードを理解できた場合でも，わかりやすく伝えるための文章の構成や適切な表現がわからず，伝えたい内容が魅力的な事柄として映らないことも珍しくない．これは発信力と傾聴力の不足であることが指摘できる．しかし，日本における就職活動について，経験と知識のある第三者に相談しない場合，自分のエントリーシートの内容や日本語表

現が十分ではないことに気づくことができない．そのためなぜ選考に通らないのかもわからず，内定を得られないことで「自信喪失」につながり，就職活動に行き詰ることになる．

日本の採用文化について理解し，選考を通過するためには，相談できる第三者とのネットワークを持つこと，就職活動を経験した先輩留学生や就職活動を通じた友人と情報を交換し，最新の情報を得ることも必要になる．

ここで求められるのがネットワークを持つためのコミュニケーション能力と相手の話を丁寧に聞くことのできる傾聴力，自分の考えを伝えるための「発信力」である．表１には就職困難性の１つとして②「コミュニケーション上の問題」が挙げられていたが，今回聞き取り調査を行った学生たちは，積極的に就職活動仲間と情報交換し，先輩留学生に相談した後，エントリーシートを書き直すなど，「アドバイスを聞く耳を持たない」「素直ではない」「コミュニケーションが苦手」の対極に位置している．

次に日本人学生と同様に困難を感じた事柄としては，「時間管理（就職活動時のスケジュールの管理）」と「ストレス（就職活動時に感じるストレス）」の２点を挙げることができる．

就職活動時のスケジュールを管理するためには事前の情報収集，先輩留学生との相談を通じ，就職活動の際に必要な準備を把握し，自分なりの就職活動スケジュールを立てる必要がある．そのためにはネットワークを活用して情報収集や相談を行い，そこで得られた情報をもとに業界研究・企業研究を進め，エントリーの準備をする必要がある．日本では新卒採用における採用活動の時期が決まっているため，複数の企業の選考が一定期間に集中している．限られた期間内に複数の企業の選考を受け，エントリーシートや面接の準備を同時並行で進めなければならず，多くの学生が時間が足りないと感じていた．外国人留学生の場合，日本語の確認に時間を要することから，日本人学生以上に，スケジュールの管理は重要な要素であり，それによって「就職活動時に感じるストレス」の軽減に寄与することになる．

しかし第３章第２節第５項でも述べたが，早期より就職活動に取り組み，入念な準備を行ったにもかかわらず，就職活動が順調に進まないことも珍しくない．周囲の友人が内定を得ていくことで一層強い焦燥感やストレスを感じることになる．その際に日本の就職活動について経験と知識を持つ友人，先輩，キャリア支援センター等の相談できる相手とのネットワークを持つことは，必要とする支援を受けることのできる可能性を高めることにもつながる．それによって現状を見つめ直し，新たに就職活動に取り組むためのアドバイスを受けることで，順当に就職が決まる可能性が高くなると言える．

「東北イノベーション人材育成プログラム」は2017年９月に文部科学省委託事業留学生就職促進プログラムの一つとして採択され，プログラムがスタートした．東北イノベーション人材育成プログラムに参加している学生は，日本での就職活動における日本語の必要性を理解し，ビジネスレベルの日本語の習得に努めている．キャリア支援センターには多くの外国人留学生が相談に訪れるが，それらの学生のなかには，日本での就職を希望していながら日本語での意思疎通が難しい者もいる．こうした学生は日本での就職に際し，日本の採用文化を十分に理解しておらず，選考を受けるために必要な準備の時間が足りず，日本での就職を断念することもある．

外国人留学生の就職支援は，経済産業省と文部科学省が2007年～2012年に共同で実施したアジア人財資金構想起点として，より効果的な就職支援のための実践と研究が共に進められてきた．童・綾部・野田（2017）では，就職活動に成功した外国人留学生の定着支援の重要性に言及しているが，受け皿拡大のためにも外国人社員の定着は重要な課題となっている．

日本における外国人留学生を取り巻く就職環境は，インターンシップの浸透，就職スケジュールの早期化・長期化による環境変化，日本で就職を希望する外国人留学生数の増加と共に新たな課題が生まれている．今後，より多くの外国人留学生の就職をサポートしていくためには日本人学生同様に定期的にセミナー等の形式で就職活動全般についての幅広い支援を行うと共に，その背景にある日本の採用文化，日本語や日本文化への理解を促し，外国人留学生の良さを発揮できる

ようなサポートを進めていく必要がある.

個別のサポートもその一つであり，事例を積み重ねることで日本の就職活動における外国人留学生特有の「困難さ」をさらに具体的に捉えることにより，「困難さ」を打破するための効果的なサポート方法についても明らかにしていきたい.

参考文献

藤美帆（2016）『日本の企業と大学における国際化の現状―外国人留学生に着目した実証研究―』花書院.

深町珠由（2017）「大学・就職支援機関から見た若者の就職困難性と支援の課題－ヒアリング調査の結果から」『Business Labor Trend 2017.11』pp.30-36.

袴田麻里（2012）「留学生の進路の幅を広げるために」,『静岡大学国際交流センター紀要』第 6 号，pp.39-51.

袴田麻里（2011）「就職に必要な日本語能力とその支援――元留学生への聞取り調査をもとに」,『静岡大学国際交流センター紀要』第 5 号，pp.35-55.

堀尾佳以(2010)「留学生就職支援とビジネス日本語アジアン・ブリッジ・プログラム自立化に向けて取組み」『留学生交流・指導研究』Vol.12,pp.121-132,国立大学留学生指導研究協議会.

神谷順子（2010）「日本における外国人留学生の就業に関する研究――大学・企業・行政との連携による就職支援の効果」『北海学園大学学園論集』第143号，pp.67-91.

株式会社クオリティ・オブ・ライフ（2012）『「日本企業における高度外国人材の採用・活用に関する調査」報告書』, http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/surveydata_2012.pdf（閲覧 2018/11/9）.

株式会社ディスコ キャリタスリサーチ（2018）『外国人留学生の就職活動状況』, https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2018/08/fs201808.pdf (閲覧 2018/11/9).

苅谷剛彦著・本田由紀編（2010）「大卒就職の社会学」東京大学出版会.

久保田学（2018）『留学生のための就職内定ワークブック』日本能率協会マネジメントセンター.

児美川孝一郎（2011）『若者はなぜ「就職」できなくなったのか』日本図書センター.

児美川孝一郎（2012）『これが論点！就職問題』日本図書センター.

経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会―中間取りまとめ―」.

経済産業省（2007）「社会人基礎力育成のススメ―社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して―」.

小杉礼子（2007）『大学生の就職とキャリア――「普通」の就活・個別の支援』勁草書房.

三菱UFJリサーチ＆コンサルティング（2014）『平成25年度 「大学における留学生の就職支援の取り組みに関する調査」報告書』, https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000057621.html（閲覧 2018/11/9）.

守屋貴司（2009）「外国人留学生の就職支援と採用・雇用管理」『立命館経営学』第47巻 5 号，pp.297-316.

守屋貴司（2012）「日本企業の留学生などの外国人採用への一考察」『日本労働研究雑誌』No.623，pp.29-36.

中本進一（2010）「教育の一環としての留学生就職支援に関する一考察 ―コンテキスト重視への転換―」『国際交流センター紀要』No.4，pp.1-20.

日本学生支援機構（2018）『外国人留学生のための就活ガイド2019』.

日本語能力試験（JLPT）
https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html
（閲覧：2019年 1 月 2 日）.

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)』, https://www.jil.go.jp/institute/research/2008/documents/042/042.pdf（閲覧 2018/11/10）.

労働政策研究・研修機構（2013）『若年者就職支援機関における就職困難者支援の実態―支援機関ヒアリング調査における検討―（JILPT資料シリーズNo.123)』, https://www.jil.go.jp/institute/siryo/2013/documents/0123.pdf（閲覧 2018/11/9）.

労働政策研究・研修機構（2015）『大学キャリアセンターにおける就職困難学生支援の実態―ヒアリング調査における検討―（JILPT資料シリーズNo.156)』, https://www.jil.go.jp/institute/siryo/2015/documents/0156.pdf（閲覧 2018/11/9）.

島田徳子（2017）「元外国人留学生の組織社会化」,『人材開発研究大全』中原淳編東京大学出版会，pp.445-470.

就職みらい研究所（2017）「外国人留学生の採用・就職に

関するデータ集」https://data.recruitcareer.co.jp/wpcontent/uploads/2017/11/data_foreign201706.pdf（閲覧：2019年１月２日）.

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』, http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/pdf/H26_ryugakusei_report.pdf（閲覧 2018/11/9）.

末松和子（2007）「東北大学における留学生のキャリア支援」,『留学交流』Vol.19, No.2,pp. 6-9.

末松和子（2010）「留学生に特化した就職支援――大学が果たすべき役割と包括的支援の基本事項」留学生教育学会 第15号，pp. 5-26.

髙橋修（2016）「短期大学におけるキャリア教育と就職との関連性」,『ビジネス実務論集』第34号, pp.1-10.

童煉･綾部誠･野田博行（2017）「アジア人財資金構想卒業･修了生の留日阻害要因に関する研究」『実践政策学』第３巻第１号，pp.69-76.

徳永英子（2013）「外国人留学生の就職・採用に関する研究――留学生の就職活動に関する“戸惑い”から考察」『Works Review』Vol.8，pp.62-73.

筑波大学留学生センター（2013）「筑波日本語テスト集 教師向け解説資料」, http://ttbj-tsukuba.org/doc/doc.pdf（閲覧2018/11/8）.

常見陽平（2015）『「就活」と日本社会――平等幻想を越えて』NHK出版.

梅田千砂子・渡辺若菜・伊藤俊也（2017）「留学生の『就業力』に関する研究―コンピテンシー・レベルと「社会人基礎力」の関係―」『APU言語研究論叢』Vol3, pp.94-108.

魚崎典子・緒方広明・毛利考佑（2014）「大学における外国人留学生の就職支援をめぐって―ラーニング・ログ・システムとSNSを活用したキャリア支援の提案」『留学生交流・指導研究』Vol.17,pp.59-71,国立大学留学生指導研究協議会.

横須賀柳子(2007)「企業の求人と留学生の就職に関する意識比較」,『留学生教育』Vol.12，留学生教育学会，pp.47-57.

参考　　傾聴力に関する調査

次の 5 つの質問にご回答ください。
自分の考えに近いものを 1 つ選び，番号に○をつけてください。

（1）　面談をしているとき、相手に積極的に話してもらうために、どうしますか。
①話題のポイントを話してもらう
②なんでも良いから話してほしいと告げる
③質問点・不明点を聞き、教えてもらう
④面談で知りたいことは何かを告げる

（2）　面談をしているとき、相手の話をよく聴いていることを表す場合に、どのような態度を取りますか。
①相手の顔、とりわけ目を見て聴く
②話の内容を踏まえてあいづちを打って聴く
③相手の話の途中で、質問を投げかける
④口を挟まず、相手の話をじっと聴く

（3）　会話の中で相手に質問する場合に、どうしますか。
①イエスかノーで答えられる質問を多くする
②相手に多く話してもらうために質問はできるだけ少なくする
③相手の考えが、いろいろと出てくるような質問をする
④疑問点、不明点などを具体的に質問する

（4）　サークルの新入生が歓迎会で緊張しています。会話を盛り上げるために、どうしますか。
①できるだけ聞き役に回り、相手に話してもらう
②互いに自由にモノが言えるムードをつくる
③あれこれ考えないで、自然にしている
④かたい話はせず、冗談まじりの話し方をする

（5）　相談をされた相手の話の結論がよくわかりません。相手の結論を引き出すにはどうしますか。
①話が長い場合には、早く結論を言うように促す
②相手の話の結論を自分なりに整理する
③最後まで聞き、結論をまとめて相手に確認
④結論を言うかどうかは相手の判断に任せる

【論　文】

日本の大学教育における学生参画型支援プログラムの類型に関する一考察

鈴木　学[1)*]

1）福島大学総合教育研究センター

本稿では，昨今多様化の様相を呈している学生参画型支援プログラムに着目し，大学教育において「学生の力」を活かし得る領域を整理し，数ある学生参画型支援プログラムを分類するための枠組みを得ることを目的とした．具体的に①ピア・サポートを核とする学生参画と②FD活動における学生参画の分析を実施し，その結果，日本の大学教育における「学生の力」を活かす取組み領域として，ⅰ）学生支援領域，ⅱ）教授学習支援領域，ⅲ）大学運営改善領域が導き出された．多様に展開される学生参画型支援プログラムは，学生個人から大学組織までどこを支援対象とするのか，学生としての特性を活かす方向性か活動に応じた専門性を求める方向性かといった条件によって上記３つの領域に集約することができる．同時に，各領域に応じて学生の役割が「問題（problem）の軽減」から「課題（task）の達成」，そして「目的・使命（mission）の遂行」に至るまで，推移する傾向が示された．

１．はじめに

1.1　課題背景

日本の大学教育において「学生の力」を大学教育の充実等に活かす取組みはTA（ティーチング・アシスタント）制度に端を発する．臨時教育審議会第二次答申（1988）において，大学院生に「研修的雇用の場を与え，大学院生生活の活性化を図る」ことを第一義として導入の方向付けがなされたTA制度は，大学教育審議会答申（1991）にて学部段階の教育改善の役割を担う方策として位置付けられ，その後1992年の国立大学に対する文部省通知を通じて普及していくことになる．

さらに，教員中心の大学から学生中心の大学への転換を提唱した『廣中レポート』（2000）の中で，正課外教育の積極的な捉え直しと相俟って，大学における人的資源の活用―特に「学生の活用」に関して直接的に明言している．具体的には，大学院生だけでなく学部の上級生についてもTAに代表されるような活動に参画させる機会を与えることを要求している．加えて，参画機会については，教育補助だけでなく学内における多様な業務を範疇に入れていることも特筆すべき点である．

この『廣中レポート』を契機に「学生の力」を大学教育に活かす取組みは，正課教育における教育補助のみならず，正課外教育における学生支援の領域にまで拡大していく．さらには，同時期に「競争的資金政策」が積極的に展開されたことで，このような学生参画の要素を多分に含み込んだ大学教育実践開発が促された経緯がある．具体的にはGP（グッドプラクティス）型事業の創出を目的とした「特色GP」（2003），「現代GP」（2004），「学生支援GP」（2007），「教育GP」（2008）等がその役割を担ってきたといえる．

TA制度の導入を皮切りに，昨今では各大学固有の文脈において学生を参画させた様々な取組み（以下，学生参画型支援プログラム）が展開されている．それらの取組みは正課内外問わず多岐に渡っており，同時に大学院生だけでなく学部生が活動に参画する事例が拡大する中で，実践的にも研究的にも「質保証」にまつわる課題が顕在化してきている．安部（2017）は学生を高度な内容の支援に参画させるためには，研修やフォローアップの体制を構築する必要性を説いており，また，研究においても，実践の担い手となる学生をどのように育成するかに主眼を置いたものが増えてきている（佐渡島・太田 2013；沖 2015；鈴木 2018）．

しかしながら，現在展開されている学生参画型支援プログラムは，TA制度の運用とは異なり，実践の主

*）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

体者である学生を各大学独自のルールにもとづいて位置付けていることもあり，研究的な共通軸を得難い領域となっていることも大きな課題である．例えば，活動の目的もさることながら，学生スタッフに対する報酬の有無や，教職員レベルでの専任スタッフの有無等，一口に学生参画型支援プログラムといっても実践をとりまく諸条件は多様である．具体的に沖（2016）は国内の学生参画に関わる活動として22もの活動[1)]を列挙し，活動内容・諸条件ともに広範に渡ることを示している．

1.2　研究の目的と方法

各大学の課題に応じて形態も多種多様である学生参画型支援プログラムは，大学教育の質保証が叫ばれる中で，その運営体制の適正さを問われる段階に入ってきているといえる．しかしながら，上述の課題背景からも明らかなように，現在進行形で拡張し続けている学生参画型支援プログラムは，各種実践研究こそ蓄積が見られるものの，現時点でその内容や対象に関して共通性を見出そうとする研究は必ずしも十分ではない．

そこで本研究では，大学教育において「学生の力」を活かし得る領域を理論的に整理し，数ある学生参画型支援プログラムを分類するための枠組みを得ることを目的とする．政策的な動向に対応して，日本の大学教育に急速に広まっていった学生参画型支援プログラムの各種実践に関して，それら取組みの特徴を明らかにしていく．具体的には①ピア・サポートを核とする学生参画と②FD活動における学生参画の特徴の分析を行なった上で，日本の大学教育において「学生の力」を活かす取組みの再類型化を試みる．

本稿において，数ある「学生の力」を活かし得る活動の中からピア・サポートとFD活動を分析対象としたのには，支援に参画する学生が「どのように」関わるのか，つまり参画する「形態」に焦点を当てたこれらの取組みを活動内容の側面から再整理する必要性があったことが挙げられる．ピア･サポートについては，学習支援の文脈であれ，生活支援の文脈であれ，活動内容の別に関係なく，それらの活動に参画する学生はピア・サポーターとして総称される場合がほとんどであり，JASSO（日本学生支援機構）の各種調査においても，ピア・サポート活動は学生参画の取組みを包括する表現で用いられていることが確認できる(日本学生支援機構 2017:135)．FD活動についても，学生参画型FDと称される活動自体が極めて広範であり，活動内容や定義の整理等も含めて課題として指摘されている現状にある（服部 2012；沖 2015）．

つまり，ピア・サポートとFD活動は，その活動範囲の大きさから，結果的に様々な活動内容を包含した取組みとして位置付いている可能性が高い．そこで，学生が“学生に対して”支援を実施する主体である活動を包括したピア・サポートと，学生が“教員・機関に対して”様々な取組みを展開する主体である活動を包括したFD活動を分析対象とすれば，支援対象の異なる学生参画型支援プログラムの取組みの全体像把握に寄与するものと考えた．

具体的に前者においては，JASSOが実施した大学等の機関に対する大規模質問紙調査の 4 回分の報告書を分析し（日本学生支援機構2010，2011，2014，2017），後者においては学生参画型FDの当事者による網羅的な実践研究や欧州における実践動向を分析することで（木野 2016; 梅村 2015など），両形態において展開される学生参画型支援プログラムの活動内容の特徴を導き，それに応じた領域として整理していく．

2．ピア・サポートを核とする学生参画

2.1　高等教育段階におけるピア・サポートの価値

ピア・サポートは，学生・生徒たちに他者を思い遣ることを学ばせ，その思い遣りを実践させる手法であり，適切なスーパービジョンのもと学生・生徒自身が仲間の学生・生徒を援助する取組みとされている（Carr 1981）．主に初等中等教育段階においては，「子どもたちの対人関係能力や自己表現能力等，社会に生きる力がきわめて不足している現状を改善するための学校教育活動の一環として，教師の指導・援助のもとに，子どもたちの相互の人間関係を豊かにするための学習の場を各学校の実態に応じて設定し，そこで得た知識やスキル（技術）をもとに，仲間を思いやり，支える実践活動」と定義される（中野ら 2008）．

一方，高等教育段階においてはJASSOが「学生生活上で支援（援助）を必要としている学生に対し，仲

間である学生同士で気軽に相談に応じ，手助けを行う制度」と位置付けている．初等中等教育段階では学校教育活動の一環として教師の指導・助言を前提に，生徒同士の相互活動自体が価値を有しているのに対して，高等教育段階では学生によって提供される学生支援サービスに意義を見出している．支援する側とされる側の双方に教育効果が期待される活動がピア・サポートの最大の特徴といえるが，川島（2013）は大学教育におけるピア・サポートが学生支援の有効な手段であること，学生への教育効果や成長が期待されることに加えて，費用対効果の高さに対する大学側のモチベーションが反映されていることを示唆している．つまり，支援をされる側の学生への効果として励ましや勇気づけといったエンカレッジメントの価値を，支援をする側の学生には新しい自己成長の機会としての価値を，そして運営側の大学には大学教育の質保証に向けたマンパワーとしての価値を見出しているといえる．

加えて，沖（2009）はピア・サポート・プログラムの長所として，①支援される側の学生の喜びと成長，②支援する学生の喜びと成長，③教職員の喜びと業務の改善の3点を挙げ，特に③のFDの側面にも価値を見出せることを示している．ピア・サポートという手法は定義にもとづく効果以外にも，昨今大学教育において顕在化する新しい諸課題と結びつきながら展開されることで，FDへの貢献といった派生する効果も期待されるものである．ピア・サポートの手法が大学教育における様々な文脈で用いられるようになることで，大学教育への学生参画が自ずと推進されやすくなる構造にあることが理解できる．つまり，大学教育における学生参画の意義を高める一方策としてピア・サポートが位置付いている．

2.2　ピア・サポートの実施状況

2.2.1　実施状況の推移

JASSOは学生支援に関するニーズ把握のために全国の国公私立大学・短期大学・高等専門学校を対象にした「大学等における学生支援の取組状況に関する調査」をこれまで５回（2008年度，2010年度，2013年度，2015年度，2017年度）実施し，これら調査に関する４つの報告書を発表している（日本学生支援機構 2010，2011，2014，2017）．本調査では学生支援の領域に属する項目について網羅的に扱っているが，ここではピア・サポートの項目に焦点を当てて分析を行う．

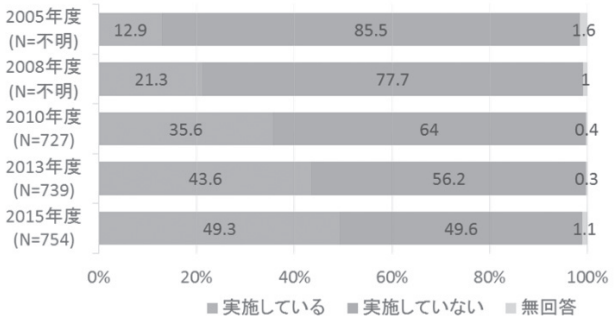


図1．大学におけるピア・サポート等の実施状況[2)]
出所：日本学生支援機構（2010，2011，2014，2017）より筆者作成．

JASSOの調査によると，大学におけるピア・サポート等，学生同士で支援する制度の実施状況は図１に示す通り，ピア・サポートの取組みは年々増加傾向にあることが確認できる．ただし，「実施している」と回答した大学は国公私立間でやや異なる傾向を示している（表1）．調査開始の2005年から「実施している」大学の割合が高かった国立大学では，2015年には８割以上の大学でピア・サポートの取組みが定着している．一方，当初はほとんど取組みの実態が確認できなかった公立・私立大学においても，2015年には３割から５割程度の大学がピア・サポートに取組んでいる．

表1．国公私別ピア・サポート等の取組み実施割合

	2005年度	2008年度	2010年度	2013年度	2015年度
国立大学	33.3%（N=不明）	45.1%（N=不明）	57.1%（N=84）	80.0%（N=85）	83.5%（N=85）
公立大学	3.2%（N=不明）	17.1%（N=不明）	28.6%（N=77）	35.1%（N=77）	34.9%（N=83）
私立大学	11.0%（N=不明）	18.2%（N=不明）	33.4%（N=566）	39.3%（N=577）	46.4%（N=586）

出所：日本学生支援機構（2010，2011，2014，2017）より筆者作成．

2.2.2　プログラム報酬の有無に関わる特徴

ピア・サポートの運営に対する国立と私立の取組み傾向の差異は，活動に参画する学生への「プログラム報酬の有無」の結果からも読み取れる．国立大学は無給と有給の割合が６：４（2010年度），３：７（2013

年度），3.5：6.5（2015年度）と変化しているのに対し，私立大学はほぼ５：５の割合で推移している．

ここから，国立大学が学生参画の取組みを学生のボランタリーにもとづく位置付けだったものから，給与を発生させることで活動自体に一定の責任等を付与する方向性で実践の拡張を図ってきたということが読み取れる．一方，私立大学は両方の方向性で学生参画の取組みを展開していると解釈できる．

報酬の有無が活動に参画する学生に与える影響は様々であり，活動に対する責任感を高めること，キャンパス内における活動の公共性を促進することに報酬は寄与するとされる一方で，無報酬の場合も活動に参画する学生自身の他者（大学）への貢献性が高まったり，学びが深化する可能性が高い等といったメリットが挙げられている（Perna 2010）．さらに小貫（2011）は，学生のマネジメントの観点からもこの点に触れ，報酬が有ることで恒常的に活動する学生を確保することが可能になり事業計画が立てやすくなるのに対し，無報酬の場合は学生に他の活動を優先されやすくなることを示している．これらの違いは当然ながら活動内容に左右される側面も小さくないと考えられる．

2.3　ピア・サポートの支援領域

拡大の一途を辿るピア･サポートの取組みに関して，JASSOの調査では具体的な支援領域として８つにまとめている．それは①学習サポート，②修学相談（履修相談等），③就職アドバイス，④学生寮（寄宿舎）内の生活支援（レジデント・アシスタント等），⑤障害学生支援，⑥留学生支援，⑦学生生活上の支援（障害学生支援・留学生支援を除く），⑧学生間の仲間づくりの分類で，調査年度別に全体のプログラム数の中で各支援領域がどのような割合にあるのかを示したものが図2である．①学習サポートを筆頭に，②修学相談，⑧コミュニティ形成（仲間づくり）といった支援領域が続いている点が特徴的だが，この調査では各大学は実施しているピア・サポートの取組みを複数の支援領域に位置付けながら回答可能なことから，実態としては各支援領域をまたいで重複するプログラムも多数存在していることが窺える．

ここで，日本においてピア・サポート・プログラム

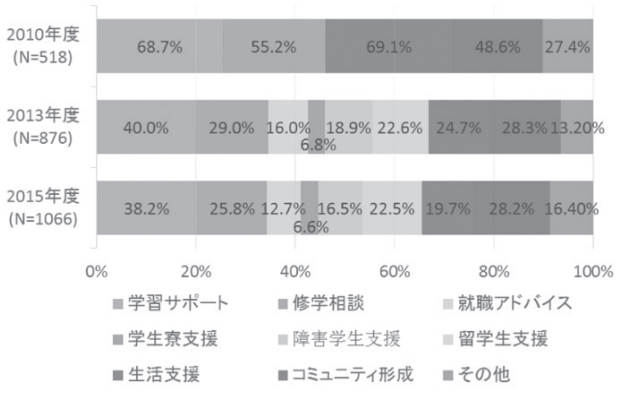


図2．ピア・サポートの支援領域別実施割合[3)]

出所：日本学生支援機構（2011，2014，2017）より筆者作成．

が充実している大学のひとつである立命館大学を引き合いに出したい[4)]．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支援領域で多様な活動が展開されている（沖 2015）．JASSOの調査において示された具体的なプログラム名とともに立命館大学のプログラムを整理して示したものが表２である．立命館大学のプログラムである「オリター・エンター（学生オフィス）」が修学相談，生活支援，コミュニティ形成の３つの支援領域に関わっていることに代表されるように，各支援領域が隣接する領域と重なり合いながらピア・サポートの取組みは展開されていることが理解できる．

立命館大学の取組みの特徴は，様々な部局においてその文脈で必要な業務に「学生の力」を活用している点にある．一方で，全学的に総合的なシステムとしてピア・サポートが運営されていないことで，活動に参画する学生の研修の量と質が十分に担保されていない点が大きな課題とされている点も押さえておかなくてはならない（沖 2015）．

しかしながら，表２で挙げられたプログラムには「学生の力」を一種の「マンパワー」として位置付けて，大学教育というよりかは円滑な大学運営への寄与という側面で学生に参画の機会を設けている場合も多く，その両方の側面において同じピア・サポート・プログラムという名称で取組みが拡がっていることを理解しておくべきであろう．

表2. 支援領域別の具体的なプログラム名称

支援領域	JASSO調査で示されたプログラム	立命館大学のプログラム
学習サポート	学習ピアサポート，博士後期課程学生によるなんでも相談室，初年次学生グループ，学習アドバイザー，PC相談室，アカデミック・ピア・サポート，先輩のいる学習室，学習コンシェルジェ	エデュケーショナル・サポーター（教育開発推進機構），学部講師（理工学部事務室）アカデミック・アドバイザー（スポーツ健康科学部事務室），学生コーディネーター(共通教育課)
修学相談	学生相談員，オリエンテーションチューター，新入生履修相談会，ぴあアドバイザー，新入学生サポート制度，スチューデント・ラーニング・アドバイザー制度	オリター・エンター（学生オフィス）
就職アドバイス	キャリアサポーター，就活アドバイザー	プレースメント・リーダー（キャリアオフィス），ジュニア・アドバイザー（キャリアオフィス）
学生寮支援	フロア・リーダー	-
障害学生支援	ノートテイカー	サポート・スタッフ（障害学習支援室）
留学生支援	国際交流チューター制度，桜サポーターズ，派遣留学生支援	-
生活支援	ピア・カウンセラー，キャンパス・ナビ，学生アドバイザー，ピア・サポーター，学生メンター，チアフレンド，フレッシュマンキャンプ・チューター，学生なんでもアドバイザー	オリター・エンター（学生オフィス）
コミュニティ形成	フレッシュマンキャンプ，ピア・サポート・セミナー，オリエンテーションヘルパー，ピア・サポートルーム，LRRボランティアスタッフ，ピア・サポーター，Student adviser，縁コミュニティ	オリター・エンター（学生オフィス）
その他	学内チューター，ジュニア・アドバイザー，健康維持・増進活動，情報機器等のヘルプデスク，図書館利用法，新入生オリエンテーション，ボランティア活動の相談	留学アドバイザー（海外留学課），グローバル・ゲートウェイ・プログラム「まいる」(国際教育推進機構)，ライブラリー・スタッフ(図書館サービス課)，レインボー・スタッフ（情報基盤課），ミュージアム・スタッフ（教育文化事業課)，キャンパス・ナビゲーター（入試広報課）

出所：小貫（2011: 68-9），安部（2017: 65），沖（2015: 10-1）より筆者作成.

2.4　小括

小貫（2010）によれば，日本に見られるピア・サポートの急激な拡大傾向には，①ピア・サポートがトレンドとしてではなく，各機関の文化や問題意識，特徴，課題を踏まえながら戦略的に展開されていること，②ピア・サポートの原義でもある「学生の問題（problem）を軽減することを支援する」段階から，「学生の課題（task）の達成を支援する」というより広い領域を指向した取組みが多くなってきていること，③ピア・サポート自体を大学全体の「包括的な教育活動」の中に位置付け，教員・職員・学生が一体となって展開する段階にあることの特徴が確認できるという．

そこで小括として，大学において教育活動の一環として位置付けられるようになってきたピア・サポート・プログラムを「教育課程との直接的な関与の程度」を基準に分類したい．ここでは「教育課程」を旧来的な意味である「体系的に整えられた授業科目の編成」として捉える．つまり，各種ピア・サポート・プログラムが授業科目内容に直接的に関わっているかどうかを基準にその特徴を明示するということである．そうすることで，今まで授業を中心とした正課教育の中で展開されてきたTA制度との比較も考慮しつつ，正課外の活動までを含み込んだ各種ピア・サポート・プログラムの関連が明らかとなり，広く大学教育の「カリキュラム（学習経験の総体）」における学生参画型支援プログラムの位置付けを明確にすることが可能となる．これまでの分析で用いたJASSOの調査によって示された８つの支援領域を分類すると，図３のように示すことができるだろう．

教育課程との関与の程度が小さい範囲には，学生個々の学生生活の充実に向けた支援が位置している．他方，教育課程との関与の程度が大きい範囲には修学相談と学習サポートを位置付けている．修学相談は主に履修や学習計画の設計等に関する内容を扱っている

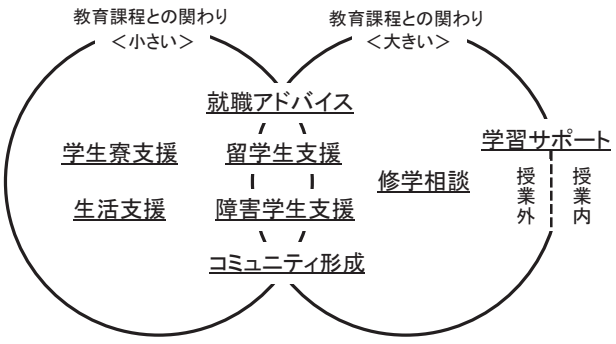


図3. 教育課程との関与別ピア・サポートの支援領域

ことから，教育課程との関係において展開される支援領域であると判断した．学習サポートについては，①主に授業外で上級生が下級生の学習相談を受けるものと，②TA・SA（スチューデント・アドバイザー／アシスタント）等の授業支援に分けられる傾向にあり（小貫2011），その特徴を反映させた結果である．前者に関しては，ピア・サポートの原義に沿う取組みであると解釈できるが，後者に至っては授業支援と銘打っていることもあり，円滑な教育活動の実施を目的とした支援が主となっている．もちろん教育活動の延長には学生の学習支援が対象として含まれていることは確かであるが，支援の主対象が学生であることを明文化しているピア・サポートの原義に沿うのであれば，授業支援は似て非なるものであると解釈可能であろう．しかしながら，正課内の授業においても「学習者中心」「アクティブ・ラーニング」等のスローガンのもとに，対学生へのまなざしが必要とされる傾向が強まっている経緯も十分に踏まえた上で，ピア・サポートを認識する必要があるといえる．

教育課程との関与の程度が小さいとも大きいとも取れる範囲に位置するのが，就職アドバイス，留学生支援，障害学生支援，コミュニティ形成の４つの支援領域である．これらは教職員による支援だけでは必ずしも十分とはいえない大学教育のユニバーサル化やグローバル化の動きからもたらされた新しい支援領域といえる．就職アドバイスでは，キャリア教育の授業に関わる支援から正課外のインターン等の支援までを，留学生支援では，授業に関わる個別チュータリングから日常生活のサポートまでを，障害学生支援では授業でのノートテイクからキャンパス移動の支援までを，コミュニティ形成では，初年時オリエンテーションでの支援から居場所作りの支援までといったように，これらの支援領域は教育課程との関連が強い活動と学生生活全般の両方を含んでいる．

3．FD活動における学生参画

3.1　学生参画型FDの定義

ピア・サポートに代表される学生参画の取組みに対し，昨今の大学教育における学生参画の別潮流である学生参画型FDの取組みにも触れておく必要がある．学生参画型FDは「学生FD」や「学生参加型FD」とも称される取組みであり，「授業や教育の改善に関心を持つ学生が，その改善のために主体的に取り組む活動で，大学側との連携を求めるもの」（木野 2015）と定義される．

FD自体は教育力を中核とした教員の資質・能力の向上を目指す取組みであり，2008年の「大学設置基準」の改正によって組織的な実施が義務化された．この点を踏まえた上で，服部（2012）は学生参画型FDを①教員だけでなく，大学の重要な構成員であり，教授＝学習過程の一翼を担う学生の観点を含有することで，その双方を高め合う可能性を秘めた活動とし，②大学における教育の向上とそれに付随する人材育成の向上を促進するものとして位置付けている．つまり，FDの概念を拡張することで，授業改善に限らない大学運営の教学領域全般に学生参画の要素を含めた取組みと理解できよう．

3.2　学生参画型FDの実施経緯

日本における学生参画型FDの展開過程について確認する（清水ら 2009; 服部 2012; 木野 2016; 沖 2013; 梅村 2015）．2001年に岡山大学にて立ち上がった「学生・教員FD検討会」という授業改善の取組みが先駆けとされる．この検討会は2003年に「学生・教職員教育改善委員会」[5]と位置付けを変え，内規にて各学部から推薦された学生委員各２名ずつを選出し，教職員とともに全学的な教育改善に向けた意思決定に学生が参画する活動へと展開していった．この取組みは「新機軸『学生参画』による教育改善システム」として特色GPに採択され，学生参画型FDの一形態として諸大学へインパクトを与えた．現在も履修相談会や学生発案型授業，教育改善学生交流等を実施している．

他方，学生参画型FDの全国的な普及に貢献した取組みとして立命館大学の活動が挙げられる．立命館大学における「学生FD」導入の経緯は木野（2016）の報告に詳しいが，特に「学生FDサミット」立ち上げによる各大学への影響は大きいといえる．これは「学生FD活動に取り組む学生・教員・職員が一堂に会し，各大学における活動の成果を発表し合い，大学教育における課題等を共有し，議論する場」とされ，2009年



図4．学生参画型FDの取組みが確認されている大学
出所：木野（2016: 208）より．

から毎年全国規模で開催されている．「学生FDサミット」等への参加実績から学生参画型FDの取組みが確認されている大学は図４の通りである（2015年時点）．立ち上げ初期段階に学生参画型FDを組織的に実施していた大学は岡山大学（学生・教職員教育改善専門委員会），立命館大学（学生FDスタッフ），追手門学院大学（教育研究所・学生FDスタッフ），法政大学（社会学部･「社学fes」運営委員会），大阪大学（パンキョー革命推進チーム）の５大学とされ，「学生FDサミット」を契機に各種実践が普及していったとされている．

3.3　学生参画型FDの現状

3.3.1　実践内容

日本における学生参画型FDの具体的な取組みをまとめたものが表３である．学生参画型FDは既出の定義によれば，①教育改善，②学生主体，③大学との連携の要素を含みこむものと理解されるが，表３で示された各種取組みにおいては，これらの特徴をどの程度満たしているのかは必ずしも明確ではない．実際に先述の「学生FDサミット」に参加する機関には，大学のFD等を所掌する公的セクター，学生自治会組織，公認のサークル組織等が挙げられているが，学生参画型FDの名のもとに各取組みが共通の課題意識を有しているかは定かではない．

表3．日本における学生参画型FDの取組み

分類	取組み	概要
授業についての学生の声を集めて伝える	しゃべり場	教職員と学生が少人数のグループになり，「理想の授業とは」「授業アンケートって必要？」などのテーマで率直に語り合う対話の場．
	フォーラム	大学教育の今後について，教職員と学生で考える場を運営する活動．
	懇談会	大学の役職者との懇談の場をつくり，学生の生の声を伝える活動．
学生の視点を生かして授業をよくする	学生発案型授業	学生の発案のもとに，学生が教員と授業を創り，授業運営までする活動．
	よい授業の紹介	授業コンテストや学生によるシラバス作成により，教員に学生の視点を伝えることで授業改善を促し，よい授業に対する学生の関心を高める活動．
	授業アンケート	学生独自の授業アンケートや学生視点の設問を取り入れたアンケートを作成・実施し，成果を報告する活動．
学生の学びへの意欲を高める	履修相談・ゼミ紹介	新入生の履修登録の手助けをしたり，学生生活のさまざまな悩みや疑問に答えたりして，学びへの意欲，主体性を高めるピアサポート的な活動．
	教員インタビュー	教員の素顔や肉声を伝え，学びへの意欲を高める活動．
	職員との交流	若手職員と学生が一緒に学内企画を運営したり，職員が学生に大学職員の専門性を紹介したりすることで，学びへの自覚を高める活動．
学びの環境改善	キャンパス改善	学生発案の食堂メニューやたばこポイ捨て禁止キャンペーンなど，環境整備につながる活動．本来の活動とは異なり，派生的に生まれた．

出所：梅村（2015: 32）より．

学生参画型FDは上記３つすべての要素を満たした活動なのか，いずれかひとつの要素だけでよいのか，その認識は各大学において必ずしも統一されているとは言い難い現状にある．「学生の力」を活かす活動の普及という点に関しては学生参画型FDが起こしたムーブメントに価値は見出せるが，どのような目的で，何を対象とする取組みであるのか，学生参画型FDが示す取組みの方向性に関しては実践レベルで共通理解を得るのが難しい現状にあるといえよう．

3.3.2　日本的な傾向と解釈

現在日本で展開されている「学生FD」活動は日本独自の発想であるとした上で，「海外にほとんど該当する事例が見当たらず，学生参画とFDとの関係性や学生FDスタッフの位置付け，定義についての整理が不十分なことから，国内において異論や異議が散見され，それらの先進校においてもやや活動に陰りが見え始めている」（沖 2015）といった指摘もなされている．実際に，学生参画型FDの実践上の課題として，①活動に参画する学生確保の不安定さ，②活動に対する理解・関心の広がりにくさ，③学生の主体性と教職員の関与の適切なバランスのはかりにくさも挙げられている（服部 2012）．これらから，大学における学生参画型FDの定着には，その取組みの意義が全学的に共有されていることと，教職員による活動のコントロール―延いては参画する学生の質保証が十分になされていることが必要であると考えられるが，現段階で展開されている取組みの多くがそのステージに上がりきれてはいない状況にあるといえる．

上記の認識に立てば，日本においてはいまだ実質的な学生参画型FDが展開されていないということになるわけだが，具体的な方向性としてはどのようなあり方が考えられるのだろうか．現在の日本の学生参画型FDは，そのほとんどがアクティブ・ラーニングとピア・サポート・プログラムに分類できることを示唆した沖（2013）は，その実態を踏まえてFD活動に参画する学生を次のように定義すべきとしている．

> その分野における専門性を持ち，教職員と協働して大学運営やFD活動そのものへの参画や意見の表明等を行う学生，あるいはそれに伴う学生主体の企画，事業の実施などに従事する学生．学生自治会に所属する場合もあれば，ボランティアや大学の正式な委員会に所属する場合もある（沖 2013: 16より，下線筆者）．

学生がどのような立ち位置で取組みに参画するかを示した後半の記述からは，多様な形態で普及している日本の学生参画型FDの現状への配慮が読み取れる．実際に，学生自治会に属する活動の場合は，学生自治会の学生の自主性や自律性を第一義とする特徴から，教職員との協働的な活動はそれほど期待することはできない．ボランティアにおいても同様で，学生の自発性に依拠する活動であることから，安定的な活動を求めることは難しい．その点，大学の委員会が担うまで昇華された活動は恒常性と実質を求めることができよう．しかしながら，これらの方向性は各大学の文化によるところが大きく，その状況に応じて柔軟に判断されるべき部分であるといえる．

一方，大学教育の改善の取組みに学生が参画するために一定の専門性を有するべきであるとする条件に関しては特筆すべき点であろう．これまで「学生の主体性」という原則のもと，ある意味無条件に学生の参画を許容してきた内実とは一線を画する提言である．学生の主体性に価値を見出すのではなく，それを前提に実際展開される活動の「質」自体に価値を見出さなければならないという提案である．つまり，学生を参画させることに意義があったこれまでの段階から，「質」を伴った活動を展開していく段階へとステップアップする必要性を示しているといえよう．

3.4　学生参画型FDの検討に資する欧州の動向

質保証の観点から教育改善に学生を参画させることに意義を見出す動きは欧州が先んじていることが明らかになっている（大学評価・学位授与機構 2014）．その取組み事例については表4に示した．

欧州における質保証への学生参画の形態の特徴として，①全国レベルの質保証認証機関のガバナンスへの参画，②第三者評価に委員もしくはオブザーバーとして参加，③大学の自己評価書の作成に参加，④各種評価に係る意思決定プロセスに参加，⑤フォローアップ・プロセスへの参加が挙げられる．大学の内部の活動に留まらず，第三者評価や認証機関のガバナンスといったより高次の領域でも学生の参画が積極的に進められている．このような責任ある取組みに参画する学生には活動を遂行する上での適切なトレーニングと，相応の報酬が提供される．英国のQAA（高等教育質保証機構）においても，「質向上と質保証の過程への学生の参加が自らの教育経験の改善につながる」ことを明示した上で，大学運営に対する学生の主体的な参画を

表4. 欧州における質保証に対する学生参画事例

フィンランド	・学生が質保証に関するアンケート調査の策定や調査分析を実施. ・評価関連ワークショップでは，学生が意見を述べたりフィードバックを行っている. ・フィンランド高等教育評価審議会（FINHEEC）の業務や人員構成は法令によって定められており，その中で学生の関わりも言及されている. ・大学運営について，ボードメンバーは教授，教員・研究者・その他の職員，学生から構成されなければならない（大学法）. ・FINHEECは設立当初から，評価のすべての段階において，可能な限り学生を参画させている.
英国	・大学が提出する自己評価書の添付資料として，学生が学生の立場で大学の質保証に関して意見を作成し，質保証機関に提出．但し，スコットランドにおいては，大学は学生と協力して自己評価書を策定. ・大学の意思決定組織に学生を入れる大学もある. ・スコットランドでは，専門家グループに全国学生ユニオンの学生代表が含まれる. ・英国高等教育質保証機構（QAA）の理事会（17名）のうち２名が学生理事. ・QAAは現在90名の学生評価者を有する.

出所：大学評価・学位授与機構（2014: 67/スライドページ17）より.

積極的に推進している（QAA 2016; 沖 2016）.

この背景には，質保証に参画する学生に対する次のような欧州の認識が存在している．Hannaら（2006）の分析によれば，質保証に参画する学生の役割は，①情報提供者としての学生，②行為者としての学生，③専門家としての学生，④パートナーとしての学生に分類される．まず，①は学生アンケートをはじめとした定量的・定性的な手法で大学に各種情報をフィードバックする役割であり，昨今における最も一般的な学生参画の形態である．次に，②は①とは異なり，学生が独自にフィードバックの方法を定め，分析し，その結果を大学に提供する役割を担っている．そして，③は学習の当事者である学生自身を当該学習の専門家として捉え，その学習経験を積極的に大学教育の改善・開発に還元しようとするものである．最後に，④は教職員とのパートナーシップの構築にもとづいて，大学教育における内省的なフィードバックを恒常化させる役割を学生が担うものである．このように，学生に対して①の役割にとどまらず，②③④の役割においても存在意義を見出そうとしている欧州の動向は，大学教育における学生参画の範囲を拡張させる可能性を示唆しているといえよう.

3.5　小括

以上から，学生参画型FDの方向性としては機関レベルで学生に対して質保証に関する重要な役割と裁量・責任を与えるあり方が考えられる．その意味においては，岡山大学の取組みは萌芽的な要素を兼ね備えているといえるが，沖（2013）の指摘するように参画する学生の活動に対して十分な権限を付与するだけの「専門性」が担保し切れていない点が課題である．日本における学生参画型FDには，学生を活かす領域それ自体と，活動の実質化に向けた学生の研修体制が不十分であることから，他の学生参画型の取組みとの棲み分けも含めて，今後より一層の検討が必要になる．ただし，世界的にも大学教育の質保証の観点からも学生参画の意義が認知される傾向にあるのは確かであり，日本においても学生参画型FDはじめ他の学生参画の取組みの質保証をプログラム単位でいかに展開するかは大きな課題として残されている.

そこで小括として，学生参画可能なFD活動を海外の方向性を参考にしながら整理していきたい．というのも，日本における学生参画型FDの実情はピア･サポート，サークル活動，学生自治体，学内のアルバイト等，あまりに多様な活動を包含しすぎており，これらの実践を起点に総括するのは困難を伴うからだ．学内の取組みの何かしらに学生が関与していれば学生参画型FDとみなす傾向が少なからず見られる日本の現状において，沖（2013，2015，2016）による学生参画とFD活動の解釈も参考にしながら理論的に検討したい.

英国のHEA（高等教育アカデミー）は，『Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education（パートナーシップを通じた参画―高等教育における教授学習のパートナーとしての学生―）』（HEA 2014）において，「学生連携」という概念を掲げている．これは学生参画が及ぼす様々な効果を認めた上で，次のステージとして大学における「パートナーとしての学生の役割」を検討することの必要性を説いたものである.

具体的には，①「教授学習と研究における学生参画（Student engagement in learning, teaching and research）」の領域と，②「教授学習の実践と政策の向上（Enhancement of learning and teaching practice

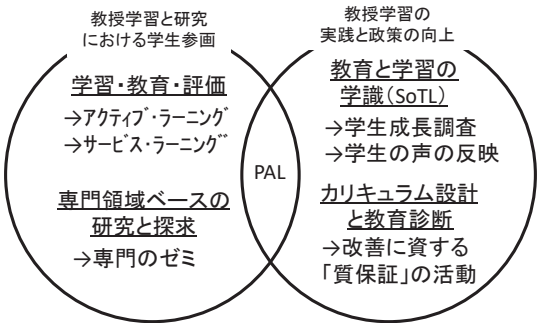


図5. HEAによる学生連携の領域とその分類[6)]
出所：HEA（2014: 22-5），沖（2016: 2-8）より筆者作成.

and policy)」の領域とに大別され，図５に示す枠組みを示している．両者の境界には「PAL（Peer Assisted Learning)」と称する学生参画の形態が存在する．①は授業やゼミ活動において，アクティブ・ラーニング等の学習者中心主義の理論にもとづき展開される学生参画である．そこにコミットするのがPALであり，ファシリテートの技術等の適切なトレーニングを受けた学生（PALリーダー）が授業内活動の支援を行うものである．

一方，②は大学教育の質保証と大学運営への学生参画を示しており，具体的には学生調査の実施や大学教育の改善に向けた学生との協議等といった日本においてしばしばFDに位置付けられる取組みが該当する．ここでもPALは，学生が「PALリーダー」として教職員と連携することで，教授団の資質の改善に対しても影響を及ぼし得ると言及されている．もともとPALは①の要素が強い取組みではあるが，単に授業改善に資するだけでなく大学運営にも関与する役割を有していることが特筆すべき点である．

これらの活動にPALがコミット可能な前提として，研修体制が構築されていることを挙げておく必要があろう．「PALリーダー」になるためには，ファシリテーションやコーチング等，活動に必要とされる資質・能力育成に向けた35時間ほどのトレーニングを受ける．その上で，実践の機会（会議への参加等も含む）が認められる．PALの活動に従事する際は有給である点も，この活動のFD活動等における位置付けの重要性を示している．

従来，FD活動に関する学生参画の主たる領域はTAに代表されるように各授業を中心とした教授学習場面であったが，それが大学全体の質保証や，大学運営に関与するといった領域にまで拡張しつつある．大学運営の意思決定に関わる新しいアクターとして学生を位置付け，参画させるのではなく連携の主体として学生をみなす傾向が世界的には認められてきているといえる．

4．学生参画が進む領域の再類型

4.1　学生参画型プログラム領域の整理

日本において展開される学生参画型プログラムの取組みとして，上述の通りピア・サポートとFD活動の分析から多様な活動内容が確認された．しかしながら，具体的には様々な取組みが入り乱れている現状であり，概念・実態ともに未整理のまま実践が先行している感は否定できない．そこで本節では，大学教育における学生参画の概念整理と類型化を進めていきたい．

まず，ピア・サポートとFD活動の支援領域の再検討から始める．両者はあくまで取組みの「形態」を示すものであり，取組みの内実―目的や対象との組み合わせ如何では様々な方向性で展開可能な概念であることを前提としなければならない．先述の定義に立ち戻れば，ピア・サポートは学生同士の相互作用に効果を期待しているものであり，学生を支援対象に展開される活動であることは確かである．一方，FD活動は「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」（中央教育審議会 2005）であり，教員や機関向けに展開される活動である．このように学生参画の射程が，学生個人から教員・大学の組織全体に至るまで幅があるということは，概念整理を進める上で大事な要素となる．

次に，「2.4及び3.5」での分析にもとづいて，ピア・サポートからFD活動までを内包した学生参画の領域の関係性を示したい（図6）．ピア・サポートに関しては，図3からも明らかな通り，教育課程とは直接的に関与しない「学生支援領域」と，主に授業外において教育課程と関連する支援を提供する「学習支援領域」に分けられる．FD活動については図5で示した通り，より授業を中心とした正課教育での支援を展開する「教授学習改善領域」と，コミットする学生が一定のトレーニングとそれに見合う責任を伴って組織的な質

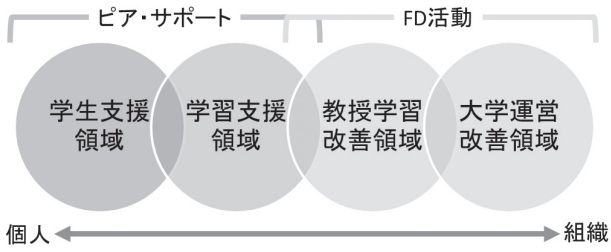


図6. ピア・サポートからFD活動までの関係性

保証の取組みに直接的に関与する「大学運営改善領域」に区分されよう．図３と図５は取組みの対象範囲が学生個人から組織へと拡張するという意味合いにおいて同一線上に位置させることが可能であり，各領域の関係性を示したものが図６となっている．

4.2　各領域の特徴

まず，「学生支援領域」において活動に従事する学生の位置付けは，「学生を取り巻く問題を軽減するための労働力」（川那部 2016）とする向きが強いといえよう．そもそも，学生を取り巻く社会的変化といった様々な要因による「学生の心理的問題の多様化に対して，専門家による相談窓口だけではなく，より軽微な問題の段階で気軽に相談できる」（杉村ら 2006）仕組みが必要になってきたことを背景に，予防的措置としてピア・サポートが導入されている．ここで重要なことは，あくまでピア・サポーターである学生の活動範囲は「軽微な問題」に限られていることだろう．基本的に，学生相談やアクセシビリティ支援といった学生支援の領域には各大学に専門家（教職員）が配置されていることから，ピア・サポーターに求められる役割はそれほど専門性が高いものではない．専門性というよりはむしろ，仲間づくりや学生同士の文脈共有といった学生だからこその特性に価値が見出される領域である．

次に，「学習支援領域」と「教授学習改善領域」は教育課程とそれぞれ間接的･直接的に結び付いており，同じ文脈を共有した領域といえる．違いとしては前者が正課外で学生の学習を対象にするのに対し，後者が正課内の授業を主たる支援対象としている点である．授業支援には教員・学生への支援も含まれるが，その中でもどこに支援のベクトルが向くかで実践は多様に展開され得る．それ故，ここでいえる確かなことは，両者を分かつ要因は学生の学習に特化した支援であり，かつ活動に従事する学生が自律的な支援主体であるかどうかである．ただし，既述の通り，ピア･サポートにおいてもFD活動においてもこの領域がボリュームゾーンであることから，目的や手法が重複する部分も多い．そこで，一旦両者をまとめて「教授学習支援領域」と表現することとしたい．

そして，活動に従事する学生に対して，大学教育全般の理解・分析等といった専門性を最も要求することになるのが「大学運営改善領域」である．本稿において示された具体的な活動としては教学マネジメントへの参画が中心ではあるが，その延長にある大学の意思決定の一部に学生が参画するという取組みの可能性を含み込んで「大学運営改善」と総称している．学生が大学のマネジメントに参画する場合，その学生は全学生を代表する責任を有し，責任に見合った高い資質・能力の持ち主であることが求められる．大学全体の質保証という，組織のミッションそのものに関与する学生参画の領域は，他の「支援」領域とは一線を画する領域といえよう．日本の大学教育においては，具体的な実践が適切に展開されている段階にあるとはいえないが，今後の学生参画型支援プログラム―特に将来的なFD活動のひとつの方向性として検討に値する領域である．

4.3　総括

以上，これらの領域の特徴にもとづいて，横軸に取組みの対象（学生個人から大学組織まで）を，縦軸として取組みに参画する学生に求める資質（学生としての特性から活動に応じた専門性まで）を設定し，各領域の位置付けをマトリクス図に示した（図７）．

第三象限に「学生支援領域」，全象限にまたがる「教授学習支援領域」，第一象限に「大学運営改善領域」が位置している．第三象限から第一象限へと緩やかに各領域の次元が移っているが，これは「問題（problem）の軽減」から「課題（task）の達成」，そして「目的・使命（mission）の遂行」まで，参画する学生の役割が推移する特徴を示している．

なお，必ずしも実践自体は「problem→task→mission」

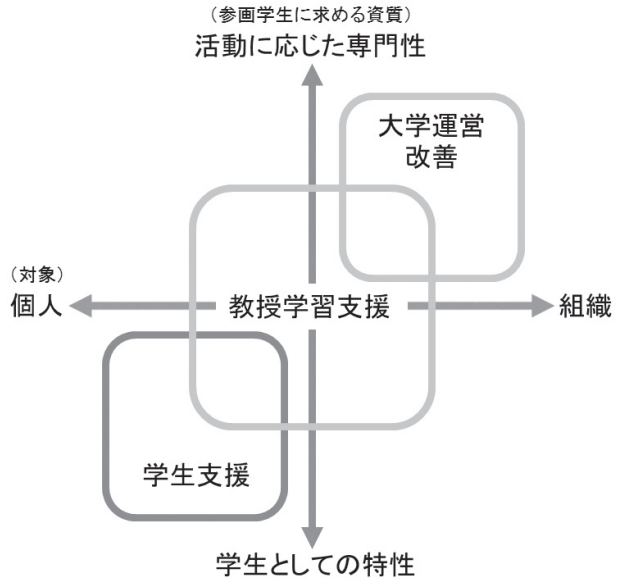


図7．学生参画が進む三領域の位置付け

の順番で顕在化するわけではないことを断っておきたい．いずれの取組みも並行して展開し得るものであるが，各大学が教学上の課題やそれ以外の課題をどのように認識するか次第で，それらの課題に対する戦略のひとつとしての学生参画がどの領域で推進されるのかは大きく異なる．つまり，学生という大学の新しいリソースを，どの領域で活かしていくのかは各大学の方針次第ということである．しかしながら，参画学生への活動に対する対価や研修体制の整備，活動資格の厳格化といった大学側の措置は，参画学生が活動において担う責任の重さに比例して充実していくものであることから，いずれの領域においても程度に差はあれ大学側のコミットメントが求められる状況にあることは認識しておくべきだろう．

4.4　残された研究上の課題

本稿では，昨今急速に増加の傾向を見せている学生参画型支援プログラムの分類に資する概念的枠組みの構築を試みた．具体的にはピア・サポートとFD活動における学生参画の取組みを分析対象に，結果として図7の構図を示すに至った．実態としては様々な実践が展開されている状況にあったピア・サポートとFD活動の学生参画の取組みを再整理することで，日本の大学教育において拡がっている学生参画型支援プログラムの全体像の把握に一定程度寄与することはできた．

しかしながら，「学生の力」を活かした大学教育の取組みは今回の分析対象のみに留まらない．具体的には日本の大学教育で比較的早い段階から制度として導入されたTA制度に関連する取組みや，学生の経済的支援を第一義とした学内外ワークスタディの取組み等が挙げられる．より厳密な研究を進めるためには，これらも含めた学生参画のあらゆる側面からの分析が必要となろう．今回はそこまで着手することはできなかったが，特にTA制度によって展開される各種実践の分析からは「教授学習支援領域」のより一層の精緻化が期待される．他領域においてもさらに深い分析を行うためには，網羅的なデータ分析ではなく個別の実践事例分析が欠かせないものとなるだろう．

今後は「学生の力」を活かした大学教育実践の展開に応じた実践事例分析とともに，今回の研究で明らかとなった学生参画型支援プログラムの理論的枠組みを継続的に検証し続けていかなければならない．

注

1）沖（2016：9）は「表1　4つの領域に相当する国内の学生参画に関わる活動」において，活動の表記の次元にややばらつきは見られるが，次の通り活動を挙げている（一部筆者により表現を短縮，重複する活動は一つに集約）．【アクティブ・ラーニング／サービス・ラーニング／協調学習／インターンシップ／プロジェクト型授業等／専門ゼミ／授業アンケートや学生調査／「学びの成長調査」／学生自治会や学生FDスタッフとの意見交換／カリキュラムを考える会／五者懇談会等／学生FDスタッフ／学生個人が行う形成的評価／ピア・サポート・プログラム／学生発案型授業／専門ゼミ／卒業制作／学生業務スタッフ／学生・教職員教育改善専門委員会／全学協議会／学生スタッフ／SCOT】

2）2005年度の調査に関しては，JASSOのHP上に当該年度のデータを確認することはできないが，日本学生支援機構（2011: 75）における「ピア・サポート等，学生同士で支援する制度の実施状況（H17・20・22比較）」から，その結果を参照した．

3）2010年度に限り調査項目が①学習サポート，②履修相談，③生活支援，④コミュニティ形成，⑤その他

となっている．2013・2015年度の調査と比較すると区分けが厳密でないことから，下記の点に留意する必要がある．

・②履修相談は「修学相談」と同意であること．
・③生活支援には「学生寮支援」が含まれること．
・⑤その他には「就職アドバイス」「障害学生支援」「留学生支援」が含まれること．

4）沖（2015: 10）によれば，「立命館大学のピア・サポート・プログラムは，その活動する場所や対象によってそれぞれ指導・助言や研修，効果検証を行う担当部局が決められている．全学のピア・サポーターは2013年度末時点で24種類，総勢3000名を超える陣容を誇っており，その一覧は名称こそ異なれ，あたかも日本の各大学におけるピア・サポート・プログラムの俯瞰図」であるとされる．

5）2010年「学生･教職員教育改善専門委員会」, 2016年「学生・教職員教育改善部会」に名称変更．

6）図中のSoTLはScholarship of Teaching and Learningの略称である．起源はBoyer（1990）によって提唱された大学教授職の使命の一つである「Scholarship of Teaching（SoT）：教育の学識」で，それにShulman（1999）が「Learning：学習」の要素を加えて創出した理念である．SoTLには教育の学識に加えて，学生の学習への焦点化，コミュニティの所有物としての教育という捉え方，学生の学習を教育のエビデンスとして示すことの重視といった要素が含まれている（松下 2008）．

参考文献

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『大学教育の継続的学生支変動と学生支援―大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成27年度）より―』, pp.55-74.

Carr, R. A.（1981）*The Theory and Practice of Peer Counseling.* Canada: Peer Resources.

中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」

大学評価・学位授与機構（2014）「大学評価フォーラム 学生からのまなざし―高等教育と学生の役割―」（http://www.niad.ac.jp/n_kenkyukai/no13_2013forum_report.pdf DL2017年12月７日）

Hanna Alaniska, Esteve Arboix Codina, Janet Bohrer, Rachel Dearlove, Suvi Eriksson, Emmi Helle, Lene Karin Wiberg.（2006）*Student involvement in the processes of quality assurance agencies,* Helsinki, Finland.（https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/Student%20involvement.pdf DL2019年１月10日）

服部憲児（2012）「学生参加型FDの現状と実践上の課題」,『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』38, pp.197-214.

HEA, Higher Education Academy.（2014）*Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education,* York.（https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf DL2017年12月９日）

川那部隆司（2016）「立命館大学におけるピア・サポート団体間の連携を促す試み」,『立命館高等教育研究』16号, pp.55-64.

川島啓二（2013）「18章 初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題」, 初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.251-262.

木野茂（2015）『学生，大学教育を問う―大学を変える，学生が変える3―』ナカニシヤ出版.

木野茂（2016）「学生主体の教育改善活動『学生FD』」,『立命館高等教育研究』16号, pp.197-213.

松下佳代（2008）「相互研修型FDの組織化による教育改善2007―４年間の活動の成果と自己評価―」『京都大学高等教育叢書』26号, pp.209-223.

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―』（通称『廣中レポート』）

中野武房・森川澄男・高野利雄・栗原慎二・菱田準子・春日井敏之（2008）『日本ピア・サポート学会企画 ピア・サポート実践ガイドブック―Q&Aによるピア・サポートプログラムのすべて―』ほんの森出版.

日本学生支援機構（2010）『学生支援の現状と課題―学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて―．大学

等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書』(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2017/07/26/h20torikumi_houkoku.pdf DL2017年12月１日)

日本学生支援機構（2011)『学生支援の現代的展開―平成22年度学生支援取組状況調査より―．大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム報告書』(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2017/07/26/h22torikumi_houkoku.pdf DL2017年12月１日)

日本学生支援機構（2014)『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み状況に関する調査（平成25年度）より―』(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2015/12/08/h25torikumi_houkoku.pdf DL2017年12月１日)

日本学生支援機構（2017)『大学教育の継続的変動と学生支援―大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成27年度）より―』(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/__icsFiles/afieldfile/2017/04/14/h27torikumi_houkoku.pdf DL2017年12月１日)

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，pp.132-133.

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，pp.5-22.

沖裕貴（2013)「『学生参画型FD（学生FD活動)』の概念整理について―『学生FDスタッフ』を正しく理解するために―」,『中部大学教育研究』第13号，pp.9-19.

沖裕貴（2016)「日本の高等教育における『学生参画』の概念の再整理の試み―新たな『学生連携』の概念をどう捉えるか―」,『中部大学教育研究』第16号，pp.1-12.

小貫有紀子（2010)「学習支援―学生支援的アプローチの学習支援とは？―」，日本学生支援機構『学生支援の現状と課題―学生を支援・活性化する取り組みの充実に向けて―．大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム中間報告書』，pp.41-51.

Perna, Laura, W.（2010）*Understanding the Working College Student: New Research and Its Implications for Policy and Practice,* Stylus Publishing.

QAA, Quality Assurance Agency for Higher Education.（2016）*UK Quality Code for Higher Education, Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality, Chapter B5: Student Engagement.*（http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-b DL2017年12月９日)

佐渡島紗織・太田裕子（2013)『文章チュータリングの理念と実践―早稲田大学ライティング・センターでの取り組み―』ひつじ書房.

清水亮・橋本勝・松本美奈（2009)『学生と変える大学教育―FDを楽しむという発想―』ナカニシヤ出版.

杉村和美･小倉正義･加藤大樹･松岡弥玲･山田奈保子(2006)「ペア相談と学生の主体性を取り入れた大学でのピア・サポート活動―名古屋大学における実践を通して―」,『青年心理学研究』18号，pp.51-62.

鈴木学（2018)「研究大学における学生参画型学習支援における省察的実践の組織化―Student Learning Adviser育成方策に関する一考察―」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第４号，pp.213-226.

梅村修（2015)「キーワードで読み解く大学改革の針路第５回 学生FD」,『Between2015』４－５月号，pp.32-33.（http://shinken-ad.co.jp/between/backnumber/pdf/2015_4_keyword.pdf DL2017年12月５日)

【論　文】

大学生の過去のいじめ経験に関する研究
―母子関係・仮想的有能感・自尊感情の関連―

松平　泉[1)*]，蘇　亮[2)]，髙木聖実[3)]，前田瑞穂[4)]

1）東北大学大学院医学系研究科医科学専攻加齢医学研究所　機能画像医学研究分野

2）東北大学大学院文学研究科人間科学専攻 行動科学分野専攻

3）東北大学大学院農学研究科資源生物科学専攻 水圏植物生態学分野

4）東北大学大学院理学系研究科物理学専攻

小中高等学校におけるいじめの認知件数は増加しており，いじめ被害を苦にした自殺が後を絶たない．いじめ根絶の実現には，いじめという現象の背後にある心理学的なメカニズムの解明が不可欠である．先行研究により，自尊感情と仮想的有能感がいじめ経験に関わる心理特性であることが明らかにされてきた．さらに，自尊感情と仮想的有能感の形成には母子関係が影響することも指摘されている．本研究は母子関係と仮想的有能感，自尊感情，いじめ経験の関係性を明らかにすることを目的とし，大学生・大学院生を対象とした質問紙調査を行った．二項ロジステッィク回帰分析の結果，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情が主にいじめの被害経験と無経験に関与することが明らかとなった．本研究の結果から，いじめという現象を理解する上で母子関係・仮想的有能感・自尊感情の重要性が示唆された．

１．緒言

1.1　背景

日本では，いじめ加害・被害の報告が近年増加している．文部科学省による小中学校，高等学校ならびに特別支援学校におけるいじめ認知件数は平成29年度に41万4378件となり４年連続で増加し，昭和60年の調査開始以来過去最多を記録した（文部科学省 2018: 70）．平成30年５月には熊本県立高校に通う女子生徒がいじめをうかがわせる遺書を残して自殺し（朝日新聞 2018a），同年６月にも新潟県の男子高校生のいじめによる自殺が報告されており（朝日新聞　2018b），いじめ防止対策が切望されている．

いじめ経験が生涯に渡って経験者に損失をもたらす可能性も報告されている．いじめ被害は幸福感やWell-beingの低下をもたらし（小西 2004: 19-25; 坂西 1995: 105-115），その後の心身状態に影響を及ぼす（坂西 1995: 105-115）．Wolke et al.（2013）はいじめ加害・被害者を両方経験した者ほど，成年期初期の健康や対人関係の良好性が低いと報告している．さらに，子どもの頃のいじめ被害経験が50歳時点でのメンタルヘルス，社会関係，経済的困難にも影響を与えることも示されており（Takizawa et al. 2014: 777-784），いじめが解消したとしてもその影響は長期間に渡って継続するといえる．いじめが引き起こすこのような問題を解決するため，いじめという現象の心理的なメカニズムの解明にアプローチする研究が行われてきた．

1.2　先行研究

これまでの研究で，自尊感情と仮想的有能感がいじめ経験に関わる重要な心理特性であることが明らかにされてきた．伊藤・小玉（2005）は小学生の頃のいじめ被害経験が自尊感情を低下させ，いじめ加害者より被害者は自尊感情が低いと報告している．自尊感情が低いほどいじめ被害を受けやすく，加害をしやすくなり（O'Moore and Kirkham 2001: 269-283），自尊感情が低い中学生女子がいじめ加害に関与することも知られている（Rigby and Cox 1996: 609-612）．また，仮想的有能感が高い者はいじめ経験が多く（松本ほか 2009: 432-441），特にいじめ加害経験者や，いじめ加害と被害の両方の経験者がその他のいじめの経験者に比

*）連絡先：〒980－8575　宮城県仙台市青葉区星陵町４－１　izumi.matsudaira.t8@dc.tohoku.ac.jp

べて高いことが報告されている（今野ほか 2014: 123-131）．仮想的有能感とは「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく，他者の能力を批判的に評価，軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」のことであり（速水ほか 2004: 1-8），仮想的有能感が高い人の特徴として，情緒不安定で動揺しやすい，猜疑心が強い，不安を感じやすい，怒りやすい，協調性が低い，共感性が低いなどが挙げられる（山田・速水 2004: 100-101）．松本ほか（2009）は高校生を対象として仮想的有能感，自尊感情といじめ経験の関連を調査した結果，自尊感情よりも仮想的有能感の方がいじめ加害・被害経験に関連することを示した．自尊感情や仮想的有能感に影響する要因として，親との関係性が挙げられる．仮想的有能感が高く，自尊感情が低い人は親との愛着関係が不完全である傾向があると報告されている（丹波・速水 2007）．さらに，大学生を対象として行った調査において，子どもの気持ちを理解しようとする母親の養育態度は子どもの自尊感情と正の相関を示すことが報告されている（豊田・松本 2004: 38-54）．

1.3　本研究の目的

以上の先行研究から，自尊感情と仮想的有能感がいじめ経験の有無に影響を与えるといえる．また，母子関係の質が子どもの自尊感情と仮想的有能感に関与することも明らかである．しかし我々の知る限り，母子関係，自尊感情，仮想的有能感といじめ経験の関係を同一のモデルで検討した例は未だ存在しない．そこで本研究では，母子関係・仮想的有能感・自尊感情の関連および，これらの要因といじめ経験の関係性を明らかにすることを目的とした．18〜22歳の大学生・大学院生を対象に，小・中・高等学校時代のいじめ経験と当時の母子関係，現在の自尊感情，仮想的有能感について質問紙調査を行い，「母親の養護性が低く，仮想的有能感が高く，自尊感情が低いほどいじめ加害・被害を経験しやすい」という仮説を検証した．

2．方法

2.1　調査対象

東北大学と，東北大学大学院に在籍する学生364名を調査の対象とした．このうち，回答に欠損のあったものを除外した342名（平均年齢20.04歳，男性267名，女性75名）のデータを分析に使用した．

2.2　手続き

調査は，2017年12月中に行った．協力を得られた三名の大学教員の講義を受講する学生に対し，講義時間内に質問紙調査を実施した．調査は無記名方式で行った．また，結果は調査以外には使用されず，プライバシーは保護されること，回答しづらい項目は無回答で構わないことを質問紙に明記するとともに，教員からも口頭で説明した．回答した質問紙の提出方法は，その場で教員に提出するか，封筒にいれて別の場所に設置した鍵つきの投票箱に投函するかを，選択できるようにした．

2.3　倫理的配慮

本研究は東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会の承認を得た上で実施した．

2.4　調査内容

2.4.1　仮想的有能感

Hayamizu et al.（2004）によって作成された仮想的有能感尺度（version 2: ACS-2）を用いた．回答は「全くそう思わない（１点）」,「あまり思わない（２点）」,「どちらとも言えない（３点）」,「ときどき思う（４点）」,「よく思う（５点）」の５件法で行った．全11項目の回答の合計を得点とした．

2.4.2　自尊感情

Rosenberg（1965）による自尊感情尺度の日本語版（山本ほか 1982: 64-68）を用いた．回答は「強くそう思わない（１点）」,「そう思わない（２点）」,「そう思う（３点）」,「強くそう思う（４点）」の４件法で行った．全10項目の回答の合計を得点とした．

2.4.3　母子関係（母親の養護性）

母子関係の指標として，Parental Bonding Instrument（PBI）の日本語版（Parker et al. 1979: 1-10; 小川 1991: 1193-1201）の養護性因子に当たる項目を利用した．PBIは16歳以前に受けた養育を子ども側の視点で評価することを目的として開発された尺度であり，養護性因子と過保護性因子の２因子から成る．養護性因

子の項目は，親から受けた愛着，暖かさ，共感，親密さなどの度合いを測るものである．先行研究（丹波・速水 2007; 豊田・松本 2004: 38-54）により母子間の愛着や共感が自尊感情や仮想的有能感に関与すると報告されていることから，本研究では養護性因子の12項目のみを調査に使用した．回答は「まったく違う（１点）」「どちらかと言えば違う（２点）」「どちらかと言えばそうだ（３点）」「非常にそうだ（４点）」の４件法で行った．全12項目の回答の合計を得点とした．

2.4.4　いじめ経験

我々の知る限り，いじめ経験を問う尺度として充分な信頼性と妥当性の確認されたものは存在しない．そこで本研究では，独自に質問項目を作成して調査を行った．設問は，いじめへの関わり方を加害者・被害者・傍観者・観衆の四つの立場から捉える「いじめの四層構造モデル」（森田 2010: 128-142）に着想を得て作成した．三種類のいじめ行為: ①暴力（殴る，蹴る，叩く），②悪口・陰口，③無視・仲間外れ，のそれぞれについて，「1. 他人にしたことがある」「2. 周りに流されてしたことがある」「3. 当時はそのつもりはなかったが，今思えばしていたと思う」「4. されたことがある」「5. 当時は気にしていなかったが，今思えばされていたと思う」「6. することもされることもなかった」「7. 周囲で起こるそのような行為を傍観していた」「8. 自分の周りにそのような行為はなかった」の８つの選択肢を設け，当てはまる項目すべてを選択させる方式をとった．また，1. ～ 5.を選択したものについては，経験の相手と，経験した時期を自由記述で回答してもらった（付録参照）．いじめ経験の自覚がない者の回答を得やすくするため，また，「いじめ」の定義が人によって様々であり，学術的にも明確でないことを踏まえ，「いじめ」の文言は使用せず，具体的な行為について設問を設定する形をとった．設問に対する回答をもとに，いじめ経験の有無を分類した．1. ～3. のみを選択した者をいじめ「加害者」，4.，5.のみを選択した者をいじめ「被害者」，7. のみ，あるいは7. と6. を選択した者をいじめの「傍観者」，6. のみ，8. のみ，6. と8.のみを選択したものをいじめ「無経験」とした．なお，質問の対象としたいじめ経験の時期は小学生～高校生時代であった．

2.5　統計解析

はじめに，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の関係を単回帰分析によって検討した．次に，二項ロジスティック回帰分析を用い，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情・いじめ経験の関係性を分析した．上述の通り，本研究では回答者を加害者・被害者・傍観者・無経験の４つの立場に分類した．「加害者」かつ「被害者」など複数の立場をとった者は分析から除外した．この手続きにより，すべての従属変数（加害者経験・被害者経験・傍観者経験・無経験）の選択肢は「加害経験がある・ない」「被害経験がある・ない」「傍観経験がある・ない」「無経験である・無経験でない（何らかの経験がある）」の二値となる．したがって，二値変数を従属変数とした場合の予測値を説明するための統計手法である二項ロジスティック回帰分析を使用することが適当であると考えられる．二項ロジスティック回帰分析に用いた回答数はいじめの種類毎に，269名（暴力），239名（悪口･陰口），290名（無視･仲間外れ）であった．$p < 0.1$を有意水準とした．

3．結果

3.1　記述統計

表１に，回答に欠損のなかった342名の年齢，仮想的有能感，PBI，自尊感情の記述統計を示す．

いじめに関する1. ～8. の質問項目について，各項目を選択した人数を表２に示す．また，いじめ種類別の加害者・被害者・傍観者・無経験者に分類（「2. 方法」参照）された人数を表３に示す．「その他」には，加害と被害両方の経験がある者などが含まれる．いじめ

表1．有効回答者342名の記述統計

	年齢	仮想的有能感	母子関係	自尊感情
平均	20.04	26.96	39.78	25.14
標準偏差	4.53	7.32	6.44	4.93

表2．いじめ経験の各項目の選択者数

	設問番号							
	1	2	3	4	5	6	7	8
暴力	75	9	30	71	14	91	68	108
悪口・陰口	114	57	56	66	41	51	77	57
無視・仲間外れ	41	33	23	51	20	84	80	78

（人）

表3. いじめ種類別に分類された各立場の人数

	暴力	悪口・陰口	無視・仲間外れ
加害	42	82	45
被害	19	25	38
傍観	39	40	61
無経験	169	92	146
その他	73	103	52

（人）

表4. 加害・被害者のいじめ経験時期

	暴力		悪口・陰口		無視・仲間はずれ	
	加害	被害	加害	被害	加害	被害
小学校	26	8	36	5	24	19
中学校	9	2	31	8	15	13
高校	2	1	12	5	1	4
回答なし	5	8	3	7	5	2

（人）

当事者（加害＋被害）数は悪口･陰口が最も多く（107人），暴力が最も少なかった（61人）．また，すべてのいじめ種類で加害経験者数が被害経験者数を上回っていた．

表４は，いじめ加害者と被害者に関して，いじめを経験した時期で分類したものである．回答が得られなかった者がいたものの，どのいじめ種類も，小学校，中学校，高校の順に経験数が多い傾向が認められる．悪口・陰口は，他のいじめ種類と比べて高学年でも経験数が多かった．

3.2 母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の単回帰分析

単回帰分析の結果，母親の養護性と仮想的有能感，母親の養護性と自尊感情の間に有意な相関関係が確認された．母親の養護性が独立変数である場合，一単位上がると，仮想的有能感は-0.208程度低下し，自尊感情は0.192程度上昇した．一方，独立変数が仮想的有能感の場合，一単位上がると，母親の養護性度が-0.158程度下がることが明らかになった．自尊感情が独立変数になる場合，一単位の上昇によって母親の養護性が0.322程度上昇することが分かった．自尊感情と仮想的有能感の間には有意な線形関係が見られなかった．つまり，母親が自分に対して養護的であったと認知している者ほど仮想的有能感が低く，自尊感情が高いことが明らかとなった．

表5. 独立変数についての単回帰分析結果

		母親養護性	仮想的有能感	自尊感情
母親の養護性	標準偏回帰係数		−0.208**	0.192**
	標準誤差		−0.061	0.040
仮想的有能感	標準偏回帰係数	−0.158**		−0.05
	標準誤差	0.046		0.036
自尊感情	標準偏回帰係数	0.322***	−0.11	
	標準誤差	0.068	−0.08	

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.1

3.3 母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情・いじめ経験の二項ロジスティック回帰分析

暴力，悪口・陰口，無視・仲間外れという三つのいじめタイプ別に，加害経験・被害経験・傍観経験・無経験の4種の経験を従属変数として，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情との関連を分析した．各経験の変数に対して，「母親の養護性」モデル，「母親の養護性＋仮想的有能感」モデルと「母親の養護性＋仮想的有能感＋自尊感情」モデルを設定した．加害経験の場合は「加害経験がない」，被害経験の場合は「被害経験がない」，傍観経験の場合は「傍観経験がない」，無経験の場合は「無経験でない（何らかの経験がある）」を基準カテゴリとし，それぞれの基準カテゴリに対し「加害経験がある」こと，「被害経験がある」こと，「傍観経験がある」こと，「無経験である」ことが母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情とどのような関係にあるかを表6-8に示した．

暴力について（表６），加害経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間に有意な関係は見られなかった．母親の養護性が低い場合は暴力の被害経験を持ちやすく，この関係は仮想的有能感を加えたモデルでも同様であった．自尊感情の効果を投入すると母親の養護性と仮想的有能感の効果の有意性が消失したが，係数の正負に変化がないことから，多重共線性の可能性は小さいと考えられる．すなわち，自尊感情が低い場合は，暴力の被害経験を持ちやすいと言える．母親の養護性が高い場合，暴力無経験であることが多かった．この効果は仮想的有能感と自尊感情を投入しても変わらなかった．また，仮想的有能感が低い場合，暴力無経験であることが多いことも明らかとなった．

傍観経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間には有意な関係が見られなかった．

悪口・陰口について（表７），母親の養護性が低い場合，加害経験を持ちやすいことがわかった．しかし仮想的有能感と自尊感情を投入するとこの関係の有意性は消失した．仮想的有能感が高い場合，悪口・陰口の被害経験を持ちやすいことがわかった．自尊感情を投入したモデルにおいてもこの関係の有意性は変化しなかった．仮想的有能感が低い場合は，悪口・陰口無経験であることが多かった．自尊感情を投入したモデルにおいてもこの関係の有意性は変化しなかった．傍観経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間には有意な関係が見られなかった．

無視・仲間外れについて（表８），加害経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間に有意な関係は見られなかった．仮想的有能感が高い場合，無視・仲間外れの被害経験を持ちやすいことがわかった．自尊感情を投入したモデルにおいてもこの関係の有意性は変化しなかった．また,自尊感情が低い場合，被害経験を持ちやすいことも示された．仮想的有能感が低い場合，無視･仲間外れ無経験であることが多かった．自尊感情を投入したモデルにおいてもこの関係の有意性は変化しなかった．また,自尊感情が高い場合は無視・仲間外れ無経験であることも示された．傍観経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間には有意な関係が見られなかった．

以上の二項ロジスティック回帰分析の結果を表９にまとめた．

表6. 暴力いじめについての回帰分析結果

	暴力いじめ経験							
	いじめ加害経験あり		いじめ被害経験あり		無経験		傍観	
	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差
切片	0.297	0.720	0.514	0.753	−1.687	0.705	−0.825	0.819
母親の養護性	−0.030	0.018	−0.042 *	0.019	0.041 *	0.018	−0.015	0.021
切片	−0.385	0.912	−0.428	0.967	−0.679	0.881	−1.357	1.048
母親の養護性	−0.026	0.018	−0.037 †	0.019	0.036 *	0.018	−0.012	0.021
仮想的有能感	0.020	0.016	0.027	0.018	−0.03 *	0.016	0.015	0.018
切片	−0.498	0.994	0.551	1.073	−0.454	0.961	−1.758	1.143
母親の養護性	−0.028	0.019	−0.026	0.020	0.038 *	0.018	−0.017	0.022
仮想的有能感	0.020	0.016	0.031	0.018	−0.029 †	0.016	0.014	0.018
自尊感情	0.007	0.025	−0.061 *	0.027	−0.013	0.023	0.025	0.028
	基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験あり」		基準カテゴリは「傍観していない」	

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.1

表7. 悪口・陰口いじめについての回帰分析結果

	悪口･陰口いじめ経験							
	いじめ加害経験あり		いじめ被害経験あり		無経験		傍観	
	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差
切片	1.072	0.685	−1.052	0.764	−1.567	0.760	−0.893	0.791
母親の養護性	−0.031 †	0.017	0.006	0.019	0.016	0.019	−0.009	0.020
切片	0.498	0.854	−2.139	0.975	−0.476	0.952	−1.221	1.007
母親の養護性	−0.028	0.017	0.013	0.019	0.010	0.019	−0.007	0.020
仮想的有能感	0.017	0.015	0.031 †	0.017	−0.032 †	0.017	0.009	0.018
切片	0.902	0.942	−1.583	1.060	−0.989	1.043	−1.186	1.097
母親の養護性	−0.024	0.018	0.019	0.020	0.004	0.020	−0.007	0.021
仮想的有能感	0.018	0.015	0.032 †	0.017	−0.033 †	0.017	0.009	0.018
自尊感情	−0.024	0.023	−0.034	0.026	0.031	0.025	−0.002	0.027
	基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験あり」		基準カテゴリは「傍観していない」	

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.1

表8. 無視・仲間外れいじめについての回帰分析結果

	無視・仲間外れいじめ経験							
	いじめ加害経験あり		いじめ被害経験あり		無経験		傍観	
	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数	標準誤差
切片	−1.220	0.874	−0.247	0.769	−0.504	0.679	−0.249	0.761
母親の養護性	−0.009	0.022	−0.023	0.019	0.008	0.017	−0.023	0.019
切片	−1.499	1.110	−1.978	1.006	0.510	0.862	−0.137	0.970
母親の養護性	−0.007	0.022	−0.014	0.020	0.002	0.017	−0.024	0.019
仮想的有能感	0.008	0.019	0.050 **	0.018	−0.029 †	0.015	−0.003	0.017
切片	−1.317	1.209	−1.180	1.096	−0.177	0.943	0.133	1.063
母親の養護性	−0.005	0.023	−0.004	0.021	−0.006	0.018	−0.021	0.020
仮想的有能感	0.008	0.020	0.053 **	0.018	−0.030 *	0.015	−0.003	0.017
自尊感情	−0.011	0.030	−0.051 †	0.027	0.042 †	0.023	−0.016	0.026
	基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験ない」		基準カテゴリは「経験あり」		基準カテゴリは「傍観していない」	

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.1

表9. いじめ経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の関係のまとめ

	モデル	加害経験あり（基準:加害経験なし）	被害経験あり（基準:被害経験なし）	無経験（基準:無経験でない）	傍観経験あり（基準:傍観経験なし）
暴力	1	N.S.	母親の養護性が低い	母親の養護性が高い	N.S.
	2	N.S.	母親の養護性が低い	母親の養護性が高い 仮想的有能感が低い	N.S.
	3	N.S.	自尊感情が低い	母親の養護性が高い 仮想的有能感が低い	N.S.
悪口・陰口	1	母親の養護性が低い	N.S.	N.S.	N.S.
	2	N.S.	仮想的有能感が高い	仮想的有能感が低い	N.S.
	3	N.S.	仮想的有能感が高い	仮想的有能感が低い	N.S.
無視・仲間外れ	1	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	2	N.S.	仮想的有能感が高い	仮想的有能感が低い	N.S.
	3	N.S.	仮想的有能感が高い 自尊感情が低い	仮想的有能感が低い 自尊感情が高い	N.S.

モデル1は母親の養護性のみ，モデル2は母親の養護性＋仮想的有能感，モデル3は養護性＋仮想的有能感＋自尊感情

4．考察

4.1　結果の検討

本研究は,大学生の過去のいじめ経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の関係を検討した．二項ロジスティック回帰分析の結果，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情は，主にいじめ被害経験といじめ無経験に関与することが明らかとなった（表９）.

母親の養護性は，暴力の被害経験･悪口の加害経験･暴力の無経験と有意な関連を示した．すなわち，母親の養護性が低い場合は暴力の被害経験と悪口の加害経験があり，母親の養護性が高い場合は暴力に関わった経験がないと言える．母親の養護性は，母から子への愛着，暖かみ，共感，親密さなどを含んだ概念である．養護性の高い養育がいじめ加害のリスクを低下させること（Rajendran et al. 2016: 188-195）や，養護性の高い両親の子どもはいじめに関与しにくいこと（Wang et al. 2009: 368-375）が先行研究によって明らかにされている．また，虐待やネグレクトを経験した子どもはいじめの被害者にも加害者にもなりやすいことが報告されており（Lereya et al. 2013: 1091-1108），親から情緒的なサポートを得られなかった子どもは落ち込みやすく，いじめられやすい子どもになるという主張もある（内田 1993: 56-62）．本研究の結果はこれらの知見に合致するものであり，母子関係の質がいじめ経験の危険因子にも防御因子にもなる可能性を支持すると言える．また，暴力の無経験と母親の養護性の関係は仮想的有能感の効果を投入しても依然として有意であり，暴力の無経験は仮想的有能感の低

さと有意に関連した．高い仮想的有能感には親との愛着関係の不全が関与すると考えられている（丹波・速水 2007）．母親と親密で安定した愛着関係を築けている場合，子どもは母親から適切に褒められ，時に叱られるであろう．それらの経験が自分自身の能力を評価する根拠となることで，他者軽視によって自分を高く評価する傾向，すなわち仮想的有能感が低くなると考えられる．したがって，母親の養護性が高く仮想的有能感が低い場合は，暴力に関与する危険性が低いと考えられる．

仮想的有能感の高さは，悪口・陰口の被害経験，無視･仲間外れの被害経験と有意な関連を示した．また，仮想的有能感の低さはすべてのタイプのいじめの無経験と有意に関連した．先行研究は，仮想的有能感が高い群が暴力，悪口・陰口，無視・仲間外れのすべてのタイプのいじめ加害・被害を経験しやすいことを明らかにしている（松本ほか 2009: 432-441）．本研究で示された仮想的有能感の低さとすべてのタイプのいじめの無経験の関連は，松本らの結果と表裏の関係にあると言える．仮想的有能感が低くいじめ経験がないことは，仮想的有能感が高ければいじめ経験を持ちやすいことを意味するはずである．しかしながら，本研究では暴力の加害経験または被害経験と仮想的有能感の間に有意な関連は確認されなかった．この点は松本らの結果との不一致点である．松本らの研究と本研究の対象者や質問方法の相違がこの不一致の原因の一つとして考えられるが, 今後の研究による検証が必要である．一方，仮想的有能感の高さと悪口・陰口および無視・仲間外れの被害経験，無経験の関連は，先行研究にも一致する頑健な結果であると言える．特に無視・仲間外れの被害経験，無経験と仮想的有能感の関連は，自尊感情の効果を投入した場合も有意性が保持された．すなわち，無視・仲間外れの被害者は仮想的有能感が高く自尊感情が低いが，無視・仲間外れの無経験者は仮想的有能感が低く自尊感情が高いと言える．この結果は，仮想的有能感が高く自尊感情が低い仮想型は無視・仲間外れの被害経験が多く，仮想的有能感が低く自尊感情が高い自尊型は無視・仲間外れの被害経験が少ないという先行研究の知見に合致する（松本ほか 2009: 432-441）．いじめ被害者の特徴は情緒不安定，強い劣等感，低い協調性であり，特に無視・仲間外れの被害者は抑うつや不安の傾向があると言われている（Crick and Grotpeter 1996: 367-380; 古市ほか 1986: 175-194; 古市ほか 1989: 121-128; 岡安・高山 2000: 410-421）．これらの特徴は仮想的有能感の高い者の特徴にも一致するため，仮想的有能感が高いほど無視・仲間外れや悪口・陰口の被害者になりやすいという本研究の結果は妥当であると言える．

自尊感情の低さは，暴力の被害経験と有意な関連を示した．この結果は，暴力の被害経験者は被害経験のない者よりも自尊感情が低いという先行研究の知見に合致する（O'Moore and Kirkham 2001: 269-283，吉川ほか 2012: 169-182）．いじめ被害によって自尊感情が低くなるのか，あるいは自尊感情の低さ自体がいじめ被害の危険因子なのかは明らかにされていない．しかし，低い自尊感情がパートナーによるドメスティック・バイオレンスの危険因子であるという報告があることから（Papadakaki et al. 2009: 732-749），自尊感情が低いことに起因する何らかの行動が相手の攻撃性を誘発し，暴力的ないじめの被害に繋がる可能性が考えられる．

本研究の結果は，いじめの種類によって，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情といじめ経験の関係が異なることをも明らかにした．例えば，母親の養護性は暴力の被害経験に関与するが，悪口・陰口や無視・仲間外れの被害経験とは無関係であった．また，仮想的有能感は悪口・陰口と無視・仲間外れの被害経験に関与するが，暴力の被害経験との関係は確認されなかった．いじめの種類によるこれらの不一致性の原因について，現時点で明確な説明を与えることは困難である．しかし少なくとも，暴力，悪口・陰口，無視・仲間外れを一括りにいじめとして同一視すべきではなく，いじめられていると感じた者に実際に起こった出来事に即して事例別に対処を考えることの重要性が示唆される結果であると言える．

本研究では傍観者という立場も考慮したが，暴力，悪口・陰口，無視・仲間外れのいずれにおいても，傍観経験と母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情の間に有意な関連は見出されなかった．傍観者の特徴として，共感性が低いことや（西野 2015: 200），友人や教

師との関係が希薄であること（吉川・今野 2011: 211-231）が指摘されている．したがって，母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情とは異なる別の要因が，傍観者の規定要因として働いている可能性が考えられる．

4.2 本研究の限界点と将来の課題

本研究には留意すべき限界点がある．本研究での調査対象が東北大学生のみであったことを考慮すると，本研究での分析結果は，東北大学生にとっての事実であるにすぎない．今後はより対象者を広げ，いじめ経験の実態を詳細に検討する必要がある．また，いじめ経験には回答者の学力や性格特性などの認知心理的要因や，いじめ経験時の居住地域，親の職業，学歴，家族形態などの社会経済的要因も影響する可能性が考えられる．これらの指標も合わせた検討が求められる．なお，過去を振り返っていじめ経験や母親の養育を評価するという手続きの性質上，本研究で得られた母親の養育・仮想的有能感・いじめ経験の関係はあくまで相関関係である．母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情によっていじめ経験が変化するのか，いじめ経験によって母親の養護性・仮想的有能感・自尊感情が変化するのか，明確な因果関係を示すことはできない．小中高生を対象としたコホート調査によって，本研究の知見を更に深める必要がある．

4.3 結語

本研究は大学生・大学院生を対象とした質問紙調査により，母親の養護性と回答者自身の仮想的有能感，自尊感情と過去のいじめ経験の関係性を明らかにし，いじめという現象における母子関係の質と仮想的有能感，自尊感情の重要性を提示した．本研究の結果を学校現場におけるいじめ対策に反映させるためには，今後更なる研究の発展が必要である．

謝辞

本研究成果の一部は，東北大学キャリア支援センター主催･イノベーション創発塾にて発表致しました．本論文を作成するにあたりご指導賜りました羽田貴史名誉教授，田中泰光特任教授，工藤成史名誉教授，若林利男名誉教授に心より感謝申し上げます．また，本研究の調査にご協力くださいましたTodd Enslen講師，Vincent Scra准教授，福田博之教授，理学研究科博士課程宮川智樹氏，そして回答者の皆様に心より御礼申し上げます．

参考文献

朝日新聞（2018a）「熊本で高３女子が自殺　いじめ原因か28日県教委会見」, https://www.asahi.com/articles/ASL5W56XML5WTLVB00L.html（閲覧 2018/11/4）.

朝日新聞（2018b）「新潟の高校生自殺,「SNS上でいじめ」学校など会見」, https://www.asahi.com/articles/ASL7D5T77L7DUOHB01J.html（閲覧 2018/11/4）.

坂西友秀（1995）「いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差」,『社会心理学研究』第11巻, pp. 105-115.

Brumariu, L.E.（2015）“Parent-Child Attachment and Emotion Regulation”, *New Directions for Child and Adolescent Development,* vol. 148, pp. 31-45.

Chen, F. R. and Raine, A.（2018）“Effects of harsh parenting and positive parenting practices on youth aggressive behavior: The moderating role of early pubertal timing”, *Aggressive Behavior,* vol. 44, pp. 18-28.

Crick, N. R. and Grotpeter, J. K.（1996）“Children’s treatment by peers: Victims of relational and overt aggression”, *Development and Psychopathology,* vol. 8, pp. 367-380.

古市裕一・岡村公恵・起塚孝子・久戸瀬敦子（1986）「小・中学校における「いじめ」問題の実態といじめっ子・いじめられっ子の心理的特徴」,『岡山大学教育学部研究集録』第71巻, pp. 175-194.

古市裕一・余公俊晴・前田典子（1989）「いじめに関わる子どもたちの心理的特徴」,『岡山大学教育学部研究集録』第81巻, pp. 121-128.

Hayamizu, T., Kino, K., Takagi, K. and Tan, E. H.（2004）“Assumed − Competence Based on Undervaluing Others as a Determinant of Emotions: Focusing on Anger and Aadness”, *Asia Pacific Education Review,* vol. 5, pp. 127–135.

速水敏彦・木野和代・高木邦子（2004）「仮想的有能感の

構成概念妥当性の検討」,『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）』第51巻, pp. 1-8.

速水敏彦（2011）「仮想的有能感研究の展望」,『教育心理学年報』第50巻, pp. 176-186.

伊藤正哉･小玉正博（2005）「自分らしくある感覚（本来感）と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討」,『教育心理学研究』第53巻, pp. 74-85.

木野和代・高木邦子・速水敏彦（2010）「仮想的有能感の形成に親子関係が及ぼす影響（2）―有能感類型による検討―」,『日本心理学会第74回大会発表論文集』pp. 1025.

小西千秋（2004）「海外におけるいじめの諸相」, 坂西友秀･岡本祐子編著『シリーズ・荒れる青少年のこころ　いじめ・いじめられる青少年のこころ―発達臨床的考察』北大路書房, pp. 19-25.

今野義孝・吉川延代・会沢信彦（2014）「仮想的有能感と自尊感情はいじめにどのように関係するか―大学生における中学時代の想起による―」,『人間科学研究（文教大学人間科学部）』第36号, pp. 123-131.

Lereya, S. T., Samara, M. and Wolke, D.（2013）"Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study", *Child Abuse & Neglect,* vol. 37, pp. 1091-1108.

毎日新聞（2017）「文科省：学校いじめ最多32万件　小学校で急増 16年度」, https://mainichi.jp/articles/20171027/k00/00m/040/003000c（閲覧 2017/10/26）.

松本麻友子・山本将士・速水敏彦（2009）「高校生における仮想的有能感といじめとの関連」,『教育心理学研究』第57巻, pp. 432-441.

水谷聡秀・雨宮俊彦（2015）「小中高時代のいじめ経験が大学生の自尊感情とWell-Beingに与える影響」,『教育心理学研究』第63巻, pp. 102-110.

文部科学省（2018）「平成29年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について（その１）」, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/__icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_1.pdf（閲覧 2018/11/4）.

森田洋司（2010）『いじめとは何か―教室の問題, 社会の問題』中公新書, pp. 128-142.

西野泰代（2015）「いじめ場面における傍観者の行動を規定する要因―個人特性を指標とした検討―」,『日本教育心理学会第57回総会発表論文集』pp. 200.

小川雅美（1991）「PBI（Parental Bonding Instrument）日本版の信頼性, 妥当性に関する研究」,『精神科治療学』第6巻, pp. 1193-1201.

岡安孝弘・高山巌（2000）「中学生におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」,『教育心理学研究』第 48巻, pp. 410-421.

O'Moore, M. and Kirkham, C.（2001）"Self-esteem and its relationship to bullying behaviour", *Aggressive Behavior,* vol. 27, pp. 269-283.

Papadakaki, M., Tzamalouka, G. S., Chatzifotiou, S. and Chliaoutakis, J.（2009）"Seeking for risk factors of Intimate Partner Violence（IPV）in a Greek national sample: The role of self-esteem", *Journal of Interpersonal Violence,* vol. 24, pp. 732-749.

Parker, G., Tupling, H. and Brown, B.（1979）"A Parental Bonding Instrument", *British Journal of Medical Psychology,* vol. 52, pp. 1-10.

Rajendran, K., Kruszewski, E. and Halperin J. M.（2016）"Parenting style influences bullying: a longitudinal study comparing children with and without behavioral problems", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry,* vol. 57, pp. 188-195.

Rigby, K. and Cox, I.（1996）"The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers", *Personality and Individual Differences,* vol. 21, pp. 609-612.

Rosenberg, M.（1965）*Society and the Adolescent Self-image,* Princeton: Princeton University Press.

Takizawa, R., Maughan, B. and Arseneault, L.（2014）"Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort", *American Journal of Psychiatry,* vol. 171, pp. 777-784.

丹羽智美・速水敏彦（2007）「有能感の4タイプと愛着スタイルの関連」,『日本心理学会第71回大会発表論文集』

豊田加奈子・松本恒之（2004）「大学生の自尊心と関連する諸要因に関する研究」,『東洋大学人間科学総合研究

所紀要』創刊号, pp. 38-54.

内田玲子（1993）「いじめをうむ親子関係」,『児童心理』第47巻, 第12号, pp. 56-62.

Wang, J., Iannotti, R. J. and Nansel, T. R.（2009）“School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber”, *Journal of Adolescent Health,* vol. 45, pp. 368-375.

Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. and Costello, E. J.（2013）“Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes”, *Psychological Science,* vol. 24, pp. 1958-1970.

山田奈保子・速水敏彦（2004）「仮想的有能感と性格検査との関連—16PFとの関連から—」,『日本パーソナリティ心理学会発表論文集』第13巻, pp. 100-101.

山本眞理子・松井豊・山成由紀子（1982）「認知された自己の諸側面の構造」,『教育心理学研究』第30巻, pp. 64-68.

吉川延代・今野義孝（2011）「中学生におけるいじめとストレスの関連性についての研究」,『人間科学研究（文教大学人間科学部)』第33号, pp. 211-231.

吉川延代・今野義孝・会沢信彦（2012）「いじめの被害—加害経験と自尊感情の関係—大学生を対象にした遡及的調査研究—」,『人間科学研究（文教大学人間科学部)』第34号, pp. 169-182.

付録：調査に使用した質問紙

過去の学校生活に関するアンケート調査

私たちは、小中高等学校におけるいじめの防止策提案を目指した研究を行っています。このアンケートは，あなたの過去の学校生活や家庭環境等についてお聞きするものです。頂いた回答は研究のみのために使用し、個人を特定しない形で発表します。答えにくいと感じられた質問は空欄のままでも結構です。

問1. あなたの年齢: _____ **歳**

問2. あなたの性別: （1. 男性　2. 女性　3. その他）　※○をつけてください

問3. あなたの過去の学校生活についてお聞きします。小中高校での経験を思い出してお答えください。
あてはまる選択肢すべてに○をつけてください。

3-1. 殴る･蹴る･叩くなどの行為を

1. 他人にしたことがある　2. 周りに流されてしたことがある
3. 当時はそのつもりがなかったが,今思えばしていたと思う
4. されたことがある　5. 当時は気にしていなかったが,今思えばされていたと思う
6. することもされることもなかった　7. 周囲で起こるそのような行為を傍観していた
8. 自分の周りにそのような行為はなかった

●3-1で1～3を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。
(例: 同級生. 小学校5年時…等) _____

●3-1で4, 5を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。
(例: 同級生. 小学校5年時…等) _____

3-2. 悪口･陰口などの行為を

1. 他人にしたことがある　2. 周りに流されてしたことがある
3. 当時はそのつもりがなかったが,今思えばしていたと思う
4. されたことがある　5. 当時は気にしていなかったが,今思えばされていたと思う
6. することもされることもなかった　7. 周囲で起こるそのような行為を傍観していた
8. 自分の周りにそのような行為はなかった

●3-2で1～3を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。
(例: 同級生. 小学校5年時…等) _____

●3-2で4, 5を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。
(例: 同級生. 小学校5年時…等) _____

アンケートは次のページに続きます。

3-3. 無視･仲間外れなどの行為を

1. 他人にしたことがある　2. 周りに流されてしたことがある
3. 当時はそのつもりがなかったが,今思えばしていたと思う
4. されたことがある　5. 当時は気にしていなかったが,今思えばされていたと思う
6. することもされることもなかった　7. 周囲で起こるそのような行為を傍観していた
8. 自分の周りにそのような行為はなかった

●3-3で1～3を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。

(例: 同級生. 小学校5年時…等)＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

●3-3で4, 5を選んだ方: 相手はどのような存在でしたか。また、いつ頃の出来事ですか。

(例: 同級生. 小学校5年時…等)＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

問4. 以下の項目のように感じることがどれくらいあると思うか、1～5の数字を( )内に書いてお答えください。
(1=全く思わない, 2=あまり思わない, 3=どちらとも言えない, 4=ときどき思う, 5=よく思う)

1. 自分の周りには気の利かない人が多い（　）
2. 他の人の仕事を見ていると、手際が悪いと感じる（　）
3. 話し合いの場で、無意味な発言をする人が多い（　）
4. 知識や教養がないのに偉そうにしている人が多い（　）
5. 他の人に対して、なぜこんな簡単なことがわからないのだろうと感じる（　）
6. 自分の代わりに大切な役目をまかせられるような有能な人は、私の周りに少ない（　）
7. 他の人を見ていて「ダメな人だ」と思うことが多い（　）
8. 私の意見が聞き入れてもらえなかった時、相手の理解力が足りないと感じる（　）
9. 今の日本を動かしている人の多くは、たいした人間ではない（　）
10. 世の中には、努力しなくても偉くなる人が少なくない（　）
11. 世の中には、常識のない人が多すぎる（　）

アンケートは次のページに続きます。

問5. あなたが16歳までのあなたの母親について，以下の態度や行動がどの程度あてはまるか，1〜4の数字を( )内に書いてお答えください。

(1=まったく違う，2=どちらかと言えば違う，3=どちらかと言えばそうだ，4=非常にそうだ)

1. 暖かく、親しみのある声で話しかけてくれた（　）
2. 私が必要とするほど助けてくれなかった（　）
3. 情緒的には私に冷たいように思えた（　）
4. 私の抱えている問題や心配に理解を示してくれた（　）
5. 私に優しく、慈愛があった（　）
6. 私と物事について語り合うのを楽しんだ（　）
7. よく私に微笑みかけた（　）
8. 私が必要としたり、欲していることを理解しているようには見えなかった（　）
9. 私は求められていないと感じさせられた（　）
10. 取り乱しているときに気分をほぐしてくれた（　）
11. 私と多くは話さなかった（　）
12. 私を褒めることはなかった（　）

問6. 以下の項目の内容があなた自身にどの程度あてはまると思うか、1〜4の数字を( )内に書いてお答えください。

(1=強くそう思わない，2=そう思わない，3=そう思う　4=強くそう思う)

1. 私は自分自身に大体満足している　（　）
2. 時々、自分は全くダメだと感じることがある　（　）
3. 私にはけっこう長所があると感じている（　）
4. 私は、他の大半の人と同じくらいに物事がこなせる（　）
5. 私には誇れるものが大してないと感じる（　）
6. 時々、自分は役に立たないと強く感じることがある（　）
7. 自分は少なくとも他の人と同じくらい価値のある人間だと感じている（　）
8. 自分のことをもう少し尊敬できたらいいと思う（　）
9. よく、私は落ちこぼれだと思ってしまう（　）
10. 私は、自分のことを前向きに考えている（　）

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました。最後に、記入漏れがないかご確認ください。

＜研究組織・お問い合わせ先＞

東北大学高度イノベーション博士人財育成ユニット イノベーション創発塾PBL実践

研究責任者: 羽田貴史 (hata@m.tohoku.ac.jp)

共同研究者: 田中泰光 (yasumitsu.tanaka.b6@tohoku.ac.jp)

研究実施担当者: 松平泉，蘇亮，前田瑞穂，高木聖実，宮川智樹

お問い合わせ窓口: izumi.matsudaira.t8@dc.tohoku.ac.jp **(担当: 松平泉)**

【研究ノート】

レポートライティングにおける「問いを立てること」の支援方法の検討

縣　拓充[1)*]，玉田優花子[2)]，木村真理子[2)]，相原貴次[2)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

2）東北大学大学院文学研究科

本稿では，レポート執筆における「問いを立てる」あるいは「問いを定式化する」段階に焦点を当て，1）学生たちがその過程でどのような難しさを抱えているのかを明らかにすること，2）ピアチュータリング場面における，それぞれの躓きに対応したサポートのためのガイドラインを構築すること，を目的とした２つの研究を行った．研究１では，2018年前期に東北大学のSLAを利用した30件の相談内容の分析から，学生たちが問いを立てる段階に大きな困難を経験していることを確認するとともに，４種の多く見られた躓きの内容を特定した．研究２では，レポートライティングの支援に関わる文献のうち，問題設定に言及した記述を参照しながら，問いを立てることの支援のガイドラインを５つのフェイズにまとめた．レポートの問いの立て方に関しては，多くの学生が難しさを抱えている一方で，その具体的な支援の方法が確立しているとは言い難い現状が指摘される．本研究の知見が，その一助となることが期待される．

１．問題と目的

1.1　はじめに

本稿では，大学生のアカデミック・レポートのライティングの中でも，特に論証型レポートの「問いを立てる」あるいは「問いを定式化する」段階の支援の方法を検討する．特に，東北大学の学習支援センター（SLAサポート）における窓口対応のように，１対１で学生のレポート作成をチュータリングする場面を想定し，学生の躓きの各段階に応じて，状況を打開できるような支援方法のガイドラインの構築を目指す．

1.2　ライティング支援の必要性

レポートライティングは，大学の様々な授業科目において課題として提示され，かつ，その作成・執筆の過程で要求されるスキルは，あらゆる領域の研究活動を展開する上での基盤となるものである．それにもかかわらず，レポートの作成において躓きを経験したり，あるいは必ずしも本人が自覚的でなくても，そこに困難を抱えている学生は多い（鈴木・杉谷 2009: 1-6）．

そのため，ライティングに関わる支援の必要性は，従来より広く指摘されており，レポートライティングの入門書・指南書的な文献も多く刊行されている．また同様の理由から，国内外の多くの大学で，ライティングを支援する相談窓口が開設されている（e.g., 佐渡島・太田, 2013）．

それでは，なぜ大学生にとってレポートライティングは難しいのであろうか．多くの学生がレポートライティングに困難を抱える主たる要因の一つとして，レポートの「型」や「ルール」に関わる知識の不在が挙げられる．大学で課されるレポートのうち，「報告型」と呼ばれるものは，与えられた問題を調べて報告したり，自分なりの感想や気づきをただまとめればよく，あまり問題にはなりにくい．他方で，「論証型」あるいは「主張型」と呼ばれるタイプのレポートには，学校教育の中で馴染みのある作文や感想文とは明確に異なる，特定の型やルールが存在する．すなわち，このようなレポートの中では，「序論－本論－結論」という構成の中で，まず「問い」を設定し，その問いについて「論証」し，それに基づいて最後に結論や「主張」を述べる，という一連の流れを持たせる必要がある（菅谷 2018：16-17；戸田山 2002：36-41）．しかし，多くの学生はこのような型やルールを認識する機会を持たなかったり，あるいはたとえ最低限の知識を持っていたとしても，その要求を満たすようなレポートはすぐ

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学マルチメディア教育研究棟１F　SLAサポート室　agata@tohoku.ac.jp

に書き上げられるものではない（鈴木 2009: 16-20）．

また，根拠を挙げながらの論証が求められるという側面も，多くの学生が躓くポイントである．論証型のレポートにおいては，好きに自分の主張を行うだけでは根拠や説得力がないとみなされるため，それぞれの主張を支持・補強するデータを示したり，他者の論述を適切なルールの下で引用したりし，根拠に基づいた形で主張を展開する必要がある．これらは多くの学生にとっては，大学のレポートの中で初めて要請されるものであるがゆえに，高いハードルとなることも多い（鈴木 2009: 16-20）．

1.3　問いを立てることの重要性と難しさ

これらレポートの型や形式，あるいは論証性に関しては，ライティングに関わる入門書・指南書でも多くのページが割かれ，授業などの中でも比較的取り上げられやすい側面である．他方で，多くの学生が同様に課題として抱えやすい部分であるにも関わらず，「問いを立てる」という段階に焦点を当てられることは多くない（鈴木・杉谷 2012: 154-155）．

先に述べたように，論証型のレポートにおいては，レポートの冒頭で，論述する問いや問題を設定し，結論部分でそれに対する答えあるいは主張を提示する必要がある．このうち，レポート全体で論述し，答えを出すことになる問題を自ら発見し，漠然としたテーマから問いの形に絞り込み，最終的な主張に沿って相応しい形に整えていくプロセスが，「問いを立てる」段階だと言える．

このような過程は，問題解決の過程における「問題発見」と強く関連していると言えるだろう．一般的に，創造的な活動において，問題発見の段階は，最終的な成果やパフォーマンスを強く予測するとされる（Getzels & Csikszentmihalyi 1976）．レポートの作成も一つの創造行為と捉えれば，この過程はレポートの最終的な評価にも強く関連する，極めて重要なプロセスと言えよう．

レポートにおける「問いを立てる」段階の理解と支援に焦点を当てた数少ない研究知見として，青山学院大学の認知科学者である鈴木のグループによるものが挙げられる．例えば杉谷ら（2009: 89-91）は，問題を立てる際の難しさとして，1）新たな問題やより独創的な問題を発見するために，常識的なものの見方や先行研究の主張などを批判し，「相対化」すること，2）漠然とした問題関心から問いを絞り込み，「明確化」していくこと，3）その問題が論じるに値する問題であることを他者に納得させられるように，「普遍化」していくこと，の3点を挙げている．

また鈴木・杉谷（2012）は，レポートにおける「問いを立てる」プロセスについて，問題発見の理論に基づいて，「気づき」「洗練」「定式化」の3つに整理している．「気づき」は，関連する文献や資料などを読む中で，興味を引く手がかりやトピックを見つけるという段階を指す．ただし，この段階では，まだ直観的な気づきのレベルにとどまっており，直接レポートの問題設定に結びつくものではないという．続く「洗練」の段階は，生み出された気づきを関連づけたり取捨選択したりしながら，レポートの中で取り上げる問題の表象を作り上げていくことを指す．そして最後の「定式化」の段階で，レポートに適した形に整えられる．

すなわち，問いを立てるためには，まず与えられた課題の要件に沿って，常識や先行研究に対して自分なりの新しい視点や気づきを得る必要があり，その上で，その視点や気づきを洗練させ，最終的な主張に対応したものになるよう明確化していく必要がある．さらに，これらは短時間のうちに単線的に進められるものではなく，時間をかけて行きつ戻りつしながら複雑に展開するものであり，かつ，それぞれのステップを自ら評価・判断する基準も明確ではないことから，特に新入生にとっては難易度の高い活動だと考えられる．

本研究では，このような知見を踏まえながら，1対1のチュータリング場面で利用できるような問いの立て方の支援の方法について，検討を行う．

1.4　SLA サポート

本研究では，ライティングのサポートを行う具体的な場面として，東北大学の学生支援センターにおけるSLA（Student Learning Adviser）のサポート窓口を想定する．SLAとは東北大学独自の学習支援スタッフであり，学部3年生から博士課程までの先輩学生が「ピア」として，キャンパス内に設置された窓口において，

主に学部１・２年生に対して学習上の相談対応を行っている（詳しくは，http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/）．

SLAはもともと，物理・数学・化学など，全学教育の理系科目の対応を中心に2010年度にスタートしたが，ライティングの相談窓口も2014年度に開設された（東北大学高度教養教育・学生支援機構，2015: 17）．2018年度は第２～第４著者がライティング担当のSLAとして，週に１日ずつ，窓口で学生対応を行った．

特にSLAサポートのようなチュータリング場面での支援においては，授業等における支援に比べ，下記に示すような難しい特徴がある．

第一に，学生に残された執筆時間の問題が挙げられる．学生がライティングに関わる相談に訪れるのは，学習者が躓きや困難を感じたタイミングであるため，例えばレポートの提出締め切りが数日後に迫っているようなタイミングであることも珍しくない．その場合，例えば「気づき」のプロセスに関わるアドバイスを行ったとしても，期日までに書き上げられないことも予想される．したがって，ピアチュータリングの場面では，学生それぞれの躓きを同定するとともに，学生がレポートに費やすことのできる時間や期間にも配慮して支援を行う必要がある．

第二に，多様な授業のレポート課題に対応する必要があるという部分も，チュータリング場面の難しさだと言える．チューターはまず，自らの専門とは異なるものを含む，様々な領域のレポートの相談に対応しなければならない．もちろん，基本的なレポートの型やルールは領域を問わず共通したフォーマットがあるが，例えば，設定する問いや論証性の作法や厳密さ，あるいは評価基準や妥当性境界などは，領域ごとにいくらか差異があるだろう．また，レポートの課題要件を読んでも，それが論証型なのか報告型なのか読み取りづらいものや，その中間に位置すると解釈されるようなケースはしばしば見られる．したがってチュータリング場面では，問いの設定の方法や手順を一から説明するだけでは不十分で，レポート課題の特性や領域にも応じ，その都度，柔軟に対応することが求められる．

そこで本研究では，レポートの問いを立てることに関して，学生が具体的にどのような段階でどのような困難を抱えているのかを明らかにするとともに，ピアチュータリングの場面で，多様な授業課題や学生の状況に対応し，どのようにサポートできるかを検討する．

なお，当然ながら専門領域や学習者のレベルによって，そのサポートの仕方は当然いくらか異なってくる．本研究では，学習支援センターの窓口の中心的な利用者として想定している学部１・２年生を主な対象とし，また専門性の高い卒業論文ではなく，一般教養のレベルの科目によって課されるレポートに焦点を当てる．

1.5　本研究の目的

以上を踏まえ，本研究では，大学１・２年生のレポート執筆における「問いを立てる」フェイズに着目し，１）学習支援センターにライティング相談に訪れた利用者の分析から，学生たちが問いを立てる上でどのような難しさを抱えているのかを明らかにするとともに（研究１），２）その支援の方法についてさまざまな文献も参照しながら整理し，サポートのためのガイドラインを作成すること（研究２），の２点を目的とする．

２．研究１：問いを立てることに関わる学生の躓きの分析

2.1　目的

研究１では，SLAのライティング相談を利用した学生の傾向の分析から，問いを立てることに対して学生たちはどのような難しさを抱えているか，そして，問いを立てる一連のプロセスの中でも，どの段階でどのような困難を抱えているのかを明らかにする．

2.2　方法

2.2.1　分析の手続き

2018年前期のSLA利用者の相談内容を分析した．分析は２つの観点で行った．第１は，「問いを立てる」部分の相談が含まれている対応を特定する分析であり，第２は，それに該当する対応の中で，「問いを立てる」ことのどこで躓きがあったのか，そのバリエーションを特定するという分析である．

いずれの分析も，基本的には対応ごとに記録しているカルテを参照して行った．カルテには，利用者の所属や当該レポートが課された授業名の他，どのような内容の相談で，SLAはその学生にどのような課題を

表1．SLAにおける問いの生成・定式化に関わる対応一覧

id	学部	学年	相談科目	問いの生成・定式化に関わる相談内容
1	法	1	全学・自然科学系	課題で求められていることが分からない／引用ばかりになってしまう
11	文	1	文学部専門	設定した問いがレポートの課題に適っていない気がする
13	文	1	文学部専門	問いが設定されていない
14	文	1	文学部専門	引用ばかりになってしまう
16	文	1	全学・人文系	引用ばかりで自分の主張がない／設定した問いが課題に相応しいか自信がない
17	工	1	全学・社会科学系	自分の主張を思いつかず，引用と同じになってしまう
18	経済	1	全学・人文系	問いが設定されていない／論旨がズレていく／問いがどういうものか分からない
21	文	1	全学・人文系	課題で求められていることが分からない／問いにあたるものが思い浮かばない
23	文	1	全学・社会科学系	テーマの候補はあるものの，問いとして絞れない／問いの立て方が分からない
24	工	2	全学・社会科学系	問いが設定されていない／「問い－論証－答え」という，論証型レポートの構造を理解していない
25	文	1	全学・社会科学系	主張に沿った問いが設定されていない
30	農	2	全学・社会科学系	主張に沿った問いが設定されていない／最終的な主張はあるものの，どのような問いと構成にしたらよいか分からない

見立て，どのような対応の方針を当て，具体的にどのようなサポートを行ったのか，などが詳しく記録されている．そのため，各ケースの対応内容に関しては，基本的にはカルテから読み取りを行った．ただし一部に関しては対応したSLAの記憶から情報を補足した．

2.2.2　データ

2018年度前期は，計30件の対応があった．このうち，５件は留学生による日本語チェックの依頼，２件はレポートではなく願書などの添削依頼であったため，これらを除いた23件を分析の対象とした．

これら23件の対応の利用者の学年は，１年生が17件（74%），２年生が４件（17%），３年生が２件（９%）であった．当該のレポートの授業科目としては，全学教育科目（教養科目）が17件（74%），専門科目が６件（26%）という内訳であった．

なお対応の平均時間は40分（SD=14.4）であった．

2.3　結果と考察

2.3.1 「問いを立てること」を含む相談割合

分析対象とした対応23件のうち，利用者自身が問いの設定の段階に難しさを感じ，この部分について質問に来たのは８件だった．

このほか，「レポート全体を読んでほしい」あるいは「書き方がこれでいいのかチェックしてほしい」など，具体的な質問を設定せずに相談に来たケースの中で，実質的に問いの生成や整理が対応の中心となったものが４件あった．両者を合わせると計12件であり，半数を超える相談内容に，「問いの設定の問題」が含まれていたと言える．

なお，問いの設定の他に相談が多かったものとしては，「引用の仕方・形式」11件（49%），「レポートの構成・アウトライン」10件（43%），「文章表現」５件（22%）であった．これらの結果を踏まえると，問いの設定は，レポート執筆の一連の過程の中でも，１・２年生が最も難しさを抱える段階の一つだということが示唆される．

2.3.2 「問いを立てること」に関わる学生の躓き

2.3.1で抽出された「問いの設定」の対応が含まれていた12件について，それぞれ具体的にどのような内容の相談，あるいは対応であったかを表１に示す．

このうち，複数名に見られた躓きの内容として，下記４つが抽出された．

（A）レポートの「問い」そのものに関わる知識・理解が不足している（該当ケース：id13, 18, 21, 24）

このカテゴリに該当するのは，そもそもレポートに「問い」が必要であることが分かっていない，あるいは，「問い」の必要性は認知できているものの，それがどのような形をとったもので，レポートの中でどのように位置づけられるべきものなのか，イメージを持つことができていないケースである．後者の学生の中には，本人は「問い」と捉えているものの，アカデミックライティングの観点からは「問い」とは呼べないようなものも含まれる．

このような学生に対しては，論証型レポートの構成や「問い」の位置づけについて解説するとともに，「問いとは何か」ということを上手く整理して伝える必要がある．

(B) すべてが引用になってしまい，自分の意見や主張が思いつかない（該当ケース：id1, 14, 16, 17）

このカテゴリに該当するのは，自分なりの問いを設定する必要性は認識しているものの，授業で紹介された知見や，自ら文献を調べて知った内容の引用ばかりになってしまい，自分なりの「問い」が生み出せない，というケースである．これは鈴木・杉谷（2012）の 3 つのプロセスで言えば，「気づき」の段階で困難を抱えている学生だと言える．中には何冊も文献を当たった意欲の高い学生も含まれていたが，その学生は賛同や納得のできる箇所は見つかったものの，自分の意見を生成することができなかったという．

このような学生には，自分なりの問いや意見を形づくるための本の読み方や，文献資料から得た視点を，自らの問いの構築に活かしていくための方法を教える必要があると考えられる．

(C) 主張や結論に対応した問いになっていない／一つの問いに絞ることができない（該当ケース：id18, 23, 25, 30）

このカテゴリは，自分なりに問いを立て，結論まで執筆しているものの，冒頭に設定した問いが，最終的な答えに沿ったものになっていないものを指す．この中には，単純に問いと答えがズレているレポートの他，最初に設定した問いの守備範囲が広すぎるために，全体を通してそれらに回答しきれていないというもの，あるいは，議論される問いや内容がレポートの中で移り変わっていくというものが含まれる．鈴木・杉谷（2012）の知見に基づけば，問いの「洗練」「定式化」の段階で躓きを経験している学生と言えよう．

このような学生のサポートとしては，「問い」を設定し直したり，再定義したりすることが有効になる場合もあれば，レポート全体の構成やアウトラインを整理していくことが必要になることもあると考えられる．

(D) 課題で要求されていることが読み取れない（該当ケース：id1, 11, 16, 21）

このカテゴリは，厳密には「問いの生成」に関わるものではないが，複数名がこのような相談に訪れたことからは，少なくない数の学生が「レポートの課題で要求されていることの読み取り」に苦労していることが示唆される．その原因としては，一つに教員側の問題が挙げられる．すなわち，レポートの中で何が要求されておりどのようなことを書くべきなのか，あるいは，どのような観点から評価を行なうのかが課題要件から推測しづらく，問題設定に関して学生を不必要に戸惑わせるようなケースである（e.g., id21）．ただし，他方で学生側の要因として，レポート課題文に慣れていないということとともに，レポートの型をしっかりと認識できていないという問題も指摘される．

このような学生への対応に際しては，まず「レポートとは」ということを説明した上で，課題文を一緒に解釈するという対応が必要となると考えられる．その意味では，（A）のカテゴリとも関連したものと言えよう．

2.3.3　研究 1 のまとめ

研究 1 では，SLA のライティング支援を利用した学生の分析から，学生がレポートの「問い」を設定することに，どの程度，そしてどのような部分に難しさを抱えているかを抽出することを試みた．

その結果，「問いの生成」の段階は，学生がレポート作成の過程で最も困難を抱えやすい部分のひとつである事が確認できたとともに，問いを立てる過程の中でも，学生の躓きにはいくつかのフェイズがあることが確認できた．これらの結果から，ピアチュータリングによる対応の際には，それら学生の躓きの段階に応じた支援を提供することの必要性が示唆された．

3．研究２：問いの生成の支援

3.1　目的

研究２では，研究１で抽出した，レポートの問いを立てる上で学生が躓きやすい段階を考慮に入れながら，問いの生成や定式化をどのように支援できるかを検討する．その際，特にピアチュータリングの場面に活かすことを想定し，対応のガイドラインとして整理する．

3.2　方法

問いの支援のためのアプローチを考えるために，下記４つのステップを踏んだ．

１）はじめに，学習支援センターが所蔵，もしくは，センターの教員個人が所持していた全ての文献に，東北大学の図書館が所蔵するレポートライティングに関わる文献を加えた，計約30冊を著者間で参照した．このうち，「問いの設定」や「問いの定式化」，あるいは（レポートにおける）「問題発見」に関わる話題が一部でも含まれている文献約15冊をピックアップした．

２）これらの15冊の文献を著者間で分担し，それぞれ「問いの立て方」に関して，どのようなことが主張・提案されているかをまとめた．その際は，その箇所の要旨を作成するとともに，ガイドラインにそのまま利用できると考えられる記述は，文章をそのまま抜粋した．

３）２）でまとめた内容について全員で共有・議論した上で，そこで提案されていた支援方法について，問いの設定のプロセスを意識しながら分類した．分類について一通りまとめた後は，研究１で見られた各段階の躓きを想定し，どのような支援が提案できるかという観点から，適宜チェックや追加検討を行った．

４）３）の議論・整理を受けて，抽出した段階ごとに，支援のガイドラインをPowerPointファイルでまとめた．

次節では，これらのプロセスによって整理されたガイドラインの大枠を示す．なお，ガイドラインを作成する上で特に参考にした文献については，次節の文中の引用の中で示す．

表2．問いを立てる段階

phase 1：問いとは何か
phase 2：問いを立てる準備
2-1）文献を読んで必要な情報を得ること
2-2）自分の意見を持つための本の読み方
phase 3：問いを生成する
3-1）拡散的思考と収束的思考の利用
3-2）ビリヤード法
phase 4：問いを評価する
phase 5：問いを整える
5-1）はっきりとしていない問いをしぼり込む
5-2）自分の主張したいことから逆算する

3.3　結果と考察

分類の結果，支援の大枠は，表２に示すphase 1-5の５つの段階に整理された．なおこのphase 1-5は，問いの生成のプロセスとしてもまとめており，より低次の段階で躓いている学生がいれば，その支援を優先して行うことを想定している．

次項からは，それぞれの段階ごとの支援のあり方について説明する．

3.3.1　phase 1：問いとは何か

論述型のレポートが,「序論（問い）」「本論（論証）」「結論（答え）」の３つによって構成されるものだということを伝えても,「問い」がどのようなものかイメージできない学生は少なくない．あるいは，学生は問いのつもりで書いていても，教員の目線では問いとして不十分，あるいは適切でないような場合は多くある．そのような学生には，まず「問いとは何か」ということをより具体的に説明する必要がある．そこで，問いの生成の支援の前に位置する最初の段階として,「問いとは何か」ということの伝え方についてまとめた．

レポートにおける問いとは，第一に,「疑問文」の形をしたもので，特に,「端的に書かれた一文」である必要がある（石黒 2012: 22・河野 2012:45）．したがって，疑問文の形をしていないものや，あまりに漠然としており答えることができないものは,「問い」としては相応しくない．

例えば，学生自身は「問い」として設定しているつもりが，問いにはなっていない典型例として，戸田山（2002: 58-59）は「…とは何か」という表現を挙げて

いる．この「…」に大雑把な言葉が入ると，哲学的な印象も与える「問いらしきもの」になる．しかし，それでは研究の問いとしては広いものになりすぎ，一つのレポートで簡単に答えられるものではなくなってしまう．あるいは，伊丹（2001: 117-121）は，「…について」という表現を同様によくある望ましくない問いの例として挙げている．

串本（2018: 8-9）は，問いを立てる場としての「テーマ」と，そこからより焦点化した「問いそのもの」とを区別している．この区別を用いると，上記の例はいずれもテーマを設定しているにすぎないと言え，問いにするにはもう一段明確化することが求められると言えよう．これらを踏まえても，「端的な一文」で書かれた「疑問文」という表現は，「問いとは何か」ということの伝え方として有効だと考えられる．

第二に，その問いは，「レポート全体を通じて議論」されるもので，かつ「最終的に答えが提示されるもの」という観点も重要だと言える．それゆえ「疑問文」は，レポートの最後に提示される「答え」（主張）に対応するものでなければならない．例えば，冒頭に設定された疑問に対しては，レポートの前半部で答えが出され，後半部はその答えを受けた別の疑問にスライドするようなレポートはしばしば見られるが（e.g., id18），このような構造のレポートも，アカデミックライティングにおいては相応しくない．あくまで，レポート全体を通じた「問い」と「答え」が設定される必要がある．

第三に，このような特質を持つがゆえに，問いの修辞上のニュアンスに関しては，レポートの結論部分に書かれる，一番伝えたい主張や内容から逆算し，「それがどのような疑問に対する答えか」という観点から遡って修正することも，一つの有効なアプローチとして伝えておく価値があると言える（佐渡島ら 2015: 6-9）．

もちろんレポートにおける問いは本文の執筆前に一定程度絞り込み，トピックを焦点化しておく必要がある．しかし書き進めるうちに，レポート全体を通して主張したいことが整理されたり，明確化したりすることは頻繁に起こることだと言える．このような場合は，最終的な主張に沿った形で問いの表現を調整してよいという点も，中学・高校までの作文や感想文の中で，頭から文章を書いていくことに馴染んだ多くの学生が持っていない視点であると考えられる．なお仮説検証型の研究など，このような手続きを利用すべきでない場合もあるが，一般教養の多くの授業で課される論述型レポートにおいては，有効であると言えよう．

以上のように，「端的に書かれた一文で表される疑問文」，「レポート全体を通して答えられるもの」，「答えや主張に対応させて調整しても良い」という3つの観点を，レポートにおける「問いとは何か」ということに対応する，具体的な説明の仕方として設定できるだろう．

3.3.2　phase 2：問いを立てる準備

続く段階から，「問いを生み出せない」という課題を抱えた学生に対する支援の方法に入る．phase 2は，自分の意見を持ったり問いを生み出したりする前に行うべき，「情報のインプット」に関わる支援であり，鈴木･杉谷（2012）の 3 つのプロセスでいう，「気づき」に対応したものである．

2-1）文献を読んで必要な情報を得ること　戸田山（2002: 55-58）は，問いを生み出す上では，当該領域に関わるある程度の知識が必要になることを指摘している．しかし，少なくない割合の学生は，講義の中で聞いたことに加え，自分が既に持っている知識や経験のみをソースに，問いのアイデアを出そうとする．それゆえに，特にあまり詳しくない領域の課題の場合は，自分の知識・経験が使えず，講義で扱われた情報のみから問いを搾り出すことになり，必然的に問いが思い浮かばないという状況に陥りやすい．他にも，そのテーマに関わる自分なりの問いを生み出すためには，そのテーマに関連した知識を得ることが最低限必要だという主張は多く見られる（慶應義塾大学教養研究センター 2014: 57-59；鈴木 2009: 20-23）．

多様な文献の中でも，戸田山（2002: 56-57）は特に，新書を参考にすることを提案している．新書を読めば，その分野ではどのようなことが問題になっているのか，その解決の選択肢としてはどんな考え方が提案されているのかについて，大まかな広がりを知ることができるためである．

このようなことから，問いが全く思いつかないとい

う学生に対しては，まずは授業の参考資料や関連する文献などを読んでいるかを確認し，もしまだ読んでいないということであれば，新書などを入手して情報をインプットすることを推奨すべきだと考えられる．

2-2）自分の意見を持つための本の読み方　前節B）の学生は，自主的に何冊も参考文献を当たって読んだものの，その結果レポートの主張が引用ばかりになってしまい，自分の意見が提示できないという問題に直面していた．そのような学生は，「自分の視点を持つことにつながる本の読み方」ができていないと考えられ，その方法を伝えていく必要がある．本項では，自分の意見を持つことにつながりやすい文献の読み方の具体的方法として，２つを取り上げる．

一つは，批判的な視点や思考（楠見ら 2011）の重要性を伝えるというアプローチである．特にアカデミック・レポートや論文において，批判的な視点を持つということは，筆者の主張の不備や不足を探すのではなく，問題点を根拠に基づいて指摘したり，その問題について建設的な方向で検討するという意味で使われる（井下 2014: 18-21）．高校までの教育課程では，本を読む際の視点として，「筆者の論旨を正確に捉えること」を重視する一方で，そこから自分の意見を持つことに意識を向けることは，あまり重視されていない．あるいは，取り扱う教科書の内容を「事実」「正しいもの」として認識させるため，その内容に疑いの目を持たせることはない．そのため，批判的な視点を持って文章を読むことはほとんどなく，ともすればそのような行為にネガティブなイメージを持っている学生も存在する．

そこで，先述のように新書などに目を通すことと同時に，その際に批判的な視点を持って文献を読むことの重要性は強調しておく価値があるだろう．批判的に検討することで，新たな解釈や事実が明らかとなり，その積み重ねによって，学問は進展していくのである．

二つ目に，「批判的な視点」だけに限らず，より多様な気づきを拾い上げるためのものとして，戸田山（2002: 61-62）は別のユニークなアプローチを提案している．それは以下の4つの視点を意識しながら文献を読み，それぞれに該当する箇所を見つけたら，あらかじめ決めておいた色別の付箋を貼ってマークするという方法である．その視点とは，①「メウロコ」:「なるほどそうだったのか」という目から鱗な箇所，②「ハゲドウ」: 激しく同意する箇所，③「ナツイカ」: どうしてそう言えるのか，納得のいかない箇所，④「ハゲパツ」: 激しく反発・反論する箇所，の４つである．その後の展開としては，自分にとって特にインパクトの大きかった箇所やトピックを一つ選び，その部分を絞り込んでいくことで，問いの生成につなげていく．

中学・高校までの国語教育では，おそらくはテキストの重要な箇所に配慮して読んでいくことが中心になっていたと考えられる．しかしこの読み方は，全体の要点を掴む上では有効であっても，筆者の主張に沿って読むことになってしまいがちで，自分の意見や視点を持つことにはつながりにくい．戸田山が提案するこのやり方は，自らの「感情的な気づき」に注目して読むことを促すと同時に，その気づきのカテゴリごとにマークをすることで，遡ってリフレクションしやすいという意味でも，優れた方法だと考えられる．

またこの方法は，「論理」や「客観的であること」が強調されがちなアカデミックライティングの中に，「感情」や「直感」を活かしていくことを提案したものだと言える．近年の認知科学研究でも，複雑な要因が絡んだ判断や意思決定，洞察的な場面では，感情や直感を含む，意識に上らない処理の過程の有用性が示されており（e.g., Damasio 1994），そのような知見を踏まえても理に適った方法だと言える．

3.3.3　phase 3：問いを生成する

このphase 3から，インプットよりもアウトプットに焦点を当てた支援となる．この段階の学生は，テーマに関連した本を読んだりして知識を得た結果，いくつかぼんやりと「書いてみたいな／書けそうかな」，ということは思い浮かんでいる．しかし，まだ自分なりの「問い」というレベルのものが出来上がっていないという状況を想定している．

このような段階の学生への支援としては，大きく２つの方向性が考えられる．すなわち．3-1）拡散的思考と収束的思考を使って，アイデアを生成・整理していく方法と，3-2）思い浮かんだ関心のあるテーマに疑問詞をぶつけて，問いを生み出すという方法である．

3-1）拡散的思考と収束的思考の利用　「収束的思考」

と「拡散的思考」の区別はもともと，心理学者のギルフォードによって提案された（Guilford 1950）．一般的に，「収束的思考」は論理立てて筋道を考え，一つの解を導く思考を指し，「拡散的思考」は多様な視点から物事を見，多くの解を発想するような思考を指す．学校教育の中では，「収束的思考」にのみ焦点が当てられがちではあるが，新しくユニークな発想をする上では，後者の「拡散的思考」を行っておくことが有用であるとされる．

この2つの思考を用いたレポートの問いの生成の方法としては，まずは拡散的思考によって，テーマに関連した「問いの種」を多方向に自由に生成する．その上で，収束的思考によってそれら生成された種を整理し，概念間の関係性や自分が特に書きたいことを見出し，レポートの問いへとつなげていく．この2つの思考の往来によって，問いの発想と絞り込みを繰り返しながら，有用な問いの設定へとつなげてゆこうというものである．

その具体的なテクニックとしては，いくつかのバリエーションが提案されている．例えば，「ブレインストーミング」（Osborn 1963；佐渡島・太田 2013: 96-105）を行い，その後「KJ法」（川喜多, 1967）と呼ばれる方法によってまとまりを作ったり，構造化したりしていく方法があろう．また，それを個人でより短時間に行おうとしたときは，マインドマップや（遠田, 2011），マンダラート（桑田 2015: 38-41）といった方法も提案されている．いずれの方法も共通して，少し制約を緩めて問いを拡散的に生成し，その中で構造化・焦点化していく方法をとったものと言える．

表3.　ビリヤード法においてぶつける問いの一覧

ぶつける問いの例	
本当に［信憑性・事実］	どうやって［方法］
どのような意味［定義］	なぜ［因果］
いつ（から／まで）［時間］	他ではどうか［比較］
どこで［空間］	これについては［特殊化］
だれが［主体］	一般的には［一般化］
いかにして［経緯］	すべてそうなのか［限定］
どのような［様態・現状］	どうすべきか［当為］

（戸田山 2002：121より一部修正）

なおいずれを用いる場合でも，出発点とすべきものとしては，いくらか分野による違いが指摘される．例えば慶應義塾大学教養研究センター（2014: 59）によれば，人文系では，自分の中での疑問や違和感を出発点にするとよいとされる．すなわち，講義で習った文学史／芸術学などの知識を基に解釈を深めるが，それらを前提にしながら，自分が疑問に思ったことや，違和感を抱いたことが，レポートの問いになりやすいということである．他方で社会科学領域では，自分がよく知っている対象を考えた方が書きやすいと指摘されている．学生が相談に来た授業科目によって，この部分の提案内容は変わってくると考えられる．

3-2）ビリヤード法　もう一つ全く別のアプローチとして，すでにいくつかの強く関心のあるテーマを思いついていたとしたら，そこから「問いをでっちあげる」方法として，戸田山（2002: 119-122）は「ビリヤード法」を提案している．この方法は，思い浮かんだテーマに，表3のような問いをビリヤードのようにぶつけていき，問いを生成するというものである．

例えば，「人口減少」というテーマを設定したとする．そこに「本当に？」という問いをぶつけると，「本当に人口は減少しているのだろうか」という問いが生成される．あるいは，2つの問いを合わせてぶつけることもでき，例として「いつ」「どこで」という2つをぶつけると，「人口減少の問題はいつ頃から，どのような都市や地方で進行しているのだろうか」という問いを生み出すことができる．このように，ある程度テーマやトピックが定まっている場合，ビリヤード法を用いることで，関連した多くの問いを生み出しやすくなると考えられる．

この方法も，興味を持ったトピックのうち，特に着目して議論したい観点について発想したり，あるいは焦点を絞り込んだりしていく上で有用だと言えよう．

3.3.4　phase 4 問いを評価する

様々な問いの種になるものを生成した後の段階として，それらを評価し，実際に執筆していくものを一つ選択する必要がある．

例えば串本（2018: 8-9）は，問いを決断する上での判断基準として，1）自分自身の関心，2）想定される読者の関心，3）執筆期間，もしくは指定されてい

る分量，の 3 点を挙げている．

また戸田山（2002: 64-66）は，不適切な問いの例として，「一生かかっても答えの出ないような大きすぎる問題」「手がかりも研究方法もおそらくないような問題」「そもそも答えがないだろう問題」「（当該の）執筆期間では無理な問題」を挙げている．すなわち，執筆者が扱える，適切な規模の問いを設定する必要を指摘している．

さらに慶應義塾大学教養研究センター（2014:59）では，テーマを設定するときの注意点として，「自分に扱えるテーマかどうかを吟味する」「テーマは出来るだけ絞って設定する」「資料が手に入るテーマを設定すること」「『○○すべき』だけじゃダメ」（結論ありきで考えがちになり，他の可能性に目を向けられず，客観的な記述にはなりにくい）といったことを指摘している．

これらのことを踏まえながら筆者間で議論を行い，本稿では下記の 5 点を評価の基準として整理した．

①自分自身の興味：第一の基準は，自分自身の興味や関心という観点である．石黒（2012: 20）は，「発見」と「探求心」こそが，研究テーマを問いへと昇華させるものであり，また論文を書く原動力だと述べている．本人が書きたいこと，考えてみたいこと，興味を惹かれることは，問いの生成の段階（phase 3）までにも大きな影響を及ぼしていたと考えられるが，これらは問いを評価・選択する上でも，前提の一つとなると考えられる．

②自分の力量からの判断：２つ目の基準は，そもそもその問いを自分が扱うことができるかという，直感的な判断を指す．より具体的には，明確にその問いに答えることができるか，指定された分量で論じられそうか，提出締切までに作成できそうか，などといったことが挙げられる．いくら自分がその問いに興味があったとしても，上記の観点で難しそうと判断されるのであれば，その問いを選択することはリスクが高いと考えられる．

③必要な論拠からの判断：特に社会科学系領域の場合，自分の主張があったとしても，それを支える論拠となる文献やデータ等がなければ，そもそもその主張ができない．そのため，主張をサポートする信頼できるデータ（論拠）が存在するかということも，問いを判断する一つの指標となると考えられる．

④論じる意義の主張の可否：もちろん授業内レポートの場合，学問的・社会的な意義や新しさを強く示すことは難しいが，それでもあまりに個人的な主観に基づいた問いや，ありきたりの問いが設定されたレポートは，高い評価を得難い．したがって，問いかけの普遍性や意義はある程度求められると言える．より具体的には，公共的・普遍的な意義を記述できるか，全く同じことを言っている人はいないか，何かしら常識や先行研究とは異なる視点を提示しているか，といったことが判断基準となると考えられる．

⑤読み手の興味・関心：意義の主張の可否よりも分かりやすい問いの評価の基準として，自分ではなくレポートを読む人にとって面白い問いかけとなっているかということが挙げられる．あまりにも当たり前の問いになっていないか，授業の担当者や読み手が興味を持ってくれそうな問いであるかをチェックすることも，一つの基準として考慮に入れるべきであろう．

なお，鈴木・杉谷（2012）の述べる「洗練」の段階は，得られた気づきをリフレクションし，関連づけることから，それらの中からレポートの問いや主張につながるものを評価した上で取捨選択し，絞り込んでいく過程までを含んでいる．その意味でこの「洗練」は，本研究で言う phase 3 及び 4 を合わせたものと解釈できるだろう．

3.3.5　phase 5：問いを整える

この段階の支援は，問いを設定し，本文についてもある程度執筆したものの，「問いがぼんやりとしている」あるいは「問いと主張が一致していない」というケースを想定している．したがって，鈴木・杉谷（2012）の定義による「定式化」の段階に対応している．

このような学生に対しては，定型的な支援のアプローチとして，２種類あると考えられる．すなわち，一つは大きい問いをより具体的なものにしぼり込むという方法であり，もう一つは自分の一番言いたいこと・主張したいことから逆算して問いを作り出すという方法である．

5-1）はっきりとしていない問いをしぼり込む　phase 1でも示したように，様々な問題を複層的に含んでい

る，あるいは，様々な観点からの解答が可能な大きすぎる問いは，しばしば学生のレポートの中に見られる（鈴木 2009: 17）．このような問いは，中心的に主張したいことに沿って，焦点を定める必要がある．

そのような学生に対する支援としては，第一に，大きすぎる問いを絞り込み，研究のサイズを小さくすることが求められる（石黒2012: 20）．例えば，phase 1でも挙げたように，「疑問文を含む一文」と具体的な制約を指定することは一つ有効な方法であろう．そうすることでレポートの射程が明確になり，全体の輪郭が見え，見通しも立つ．また，「問いに使われている言葉を，しっかりと定義しておく」（石黒 2012:20）ことも重要である．

あるいは別のアプローチとして，もっとも中心的な問題である「主問」を１つ絞り込んで設定した上で，その主問に答えを与える，具体性・限定性を持たせた「小さな副問」を設定することも提案されている（河野 2012:45）．ただし，この方法は卒業論文などある程度ボリュームのあるものでは有効であるものの，分量がそこまで多くならない小論文やレポートの場合は，主問自体を限定した形で立てるべきだろう．

5-2）自分の主張したいことから逆算する　曖昧な問いを焦点化するもう一つの有効なアプローチとして，自分の一番言いたいこと，主張したいことから逆算して問いを整えるということが挙げられる（佐渡島ら 2015: 6-9）．一通り執筆した後に，「レポートの中で中心的に論述されていることは何か」「何が一番主張したいことなのか」「それはどのような問いに対する答えなのか」を整理してみることで，より相応しい問いに修正することができると考えられる．

あるいは，その結果修正された「問い」に合わせ，全体のアウトラインを見直す必要も出てくる可能性があるだろう．学生には，このような過程も「レポートの執筆」には含まれるものであると，あるいは，このような試行錯誤の過程こそ，レポートを通して論理的な文章を書くトレーニングになるのだということを伝える価値があると考えられる．

3.3.6　ガイドラインまとめ

以上，本研究を通して，「問いとは何か」の説明の仕方（phase 1）から，情報のインプットの仕方（phase 2），そこでの気づきに基づく問いの生成と評価（phase 3-4），問いの調整（phase 5）という５つの段階によって，問いを生成することの支援方法をまとめることができた．

なお鈴木・杉谷（2012）は，問いの生成過程を「気づき」「洗練」「定式化」という３つに分解し，それぞれのアプローチの方法について整理しているが，本研究の5つの段階は，より幅の広い授業や執筆段階に対応する必要のあるピアチュータリングにおける支援のガイドラインとして，使いやすいものになっていると推察される．

以下では，実際に学生が経験しがちな，問いを立てる上での躓きの段階に対応したガイドラインになっているかを確認するために，研究1で抽出された内容（2.3.2）との関連を考えたい．

（A）「問いとは何か」ということの知識・理解が不足した学生に対しては，まずはphase 1の内容を踏まえ，問いとはどういうものであるかということを，具体的に伝えるべきであろう．

（B）「引用ばかりになってしまう」という学生に対しては，特にphase 2-2「自分の意見を構築するための本の読み方」を伝えることが効果的だろう．論旨を捉えようとするだけではなく，自分なりに感じたこと，考えたことに配慮し，気づきをメモしながら読んでみることで，この状況は打開しやすくなると考えられる．あるいは，文献をまだ読んでおらず，教科書や授業資料のみを発想のソースにしているような学生には，新書などの文献をまずは一冊読んでみることを提案してみるべきだろう．

次に，ある程度執筆も進んでいる，（C）「主張・結論に対応した問いになっていない／一つの問いに絞ることができない」という学生への対応としては，phase 5の内容，すなわち，一番の主張や書きたいことを確認した後，そこから逆算して問いを修正したり，再設定させたりすることが基本となろう．あるいは場合によっては，アウトラインの再検討も必要になるかもしれない．

また（D）「課題で要求されていることが読み取れない」いう学生には，基本的なレポートの型を伝えた上で一緒に課題の解釈を行い，並行して学生の段階に

応じて相応しいサポートを提供すべきだと考えられる．

4．結論

本稿では，レポートライティングにおける様々な段階の中でも，サポートの方法が十分に確立していない「問いを立てる」ということの支援の在り方について検討した．まず，東北大学のライティング相談窓口の利用者情報を記載したカルテから，学生がどのような段階で躓きを経験するのかを整理した．その上で，刊行されているアカデミックライティングに関わる文献を参照しながら，問いを立てるプロセスのそれぞれの段階に対応した支援のガイドラインを構築した．

本研究の成果としては，問いを立てるという活動の中にも，その準備を含めて様々な段階，あるいは躓きのバリエーションがあること，そしてそれぞれに対応した，チュータリング支援の具体的な方法を明確にしたことにある．これまで，レポートの問いを立てる段階に関しては，「自分なりの問いを設定しなさい」ということ以上に踏み込んで言えることは多くなかったと考えられる．本研究の成果を踏まえれば，SLA窓口のような課外のピアチュータリングの場面に限らず，授業内でも，学生の問いの設定・定式化を促すための，段階を踏んだ説明が可能になる．

最後に，本研究の課題と今後の展望として二点を指摘しておきたい．一点目は，特に研究１の中で分析対象となった対応数の少なさである．研究１の中で問いを立てる上での躓きを特定するために行った分析の中で参照したのは12ケースであり，サンプル数として十分とは言えない．また，いずれも東北大学の学生であり，SLAの窓口を自ら利用したと言う意味では，ある程度学習意欲の高い学生であるため，潜在的には他の段階で躓いていた学生が多くいる可能性も否定できない．今後，より体系的な調査を行っていく必要があるだろう．

二点目として，本研究では問いを立てる支援を行うためのガイドラインを構築したものの，まだそれに基づいたサポートを実施していないことが挙げられる．学生への対応を受けて，ガイドラインを適宜見直し，修正・精緻化をしていく余地は多分に残っている．より妥当かつ有益なサポートのガイドラインとしていくために，本研究で構築したものを最終版とするのではなく，より精度を高めていく必要があると言える．

謝辞

本研究は，東北大学学習支援センターにおけるライティング部会の2018年度の活動の成果としてまとめられたものです．本プロジェクトを進める中で様々なアドバイスやサポートをくださった，学習支援センターのスタッフの皆様に感謝申し上げます．

参考文献

Damasio, A.（1994）*Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. NY: G.P. Putnum's Sons.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M.（1976）*The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Guilford, J. P.（1950）“Creativity.” *American Psychologist,* 5, 444-454.

井下千以子（2014）『思考を鍛えるレポート・論文作成法』（第2版）慶応義塾大学出版会.

石黒圭（2012）『論文・レポートの基本』日本実業出版社.

伊丹敬之（2001）『創造的論文の書き方』有斐閣.

川喜多二郎（1967）『発想法：創造性開発のために』中央公論社.

慶應義塾大学教養研究センター（2014）『アカデミック・スキルズ：学生による学生のためのダメレポート脱出法』慶応義塾大学出版会.

河野哲也（2002）『レポート・論文の書き方入門』（第3版）慶応義塾大学出版会.

串本剛（2018）「執筆の準備」東北大学学務審議会編『東北大学レポート指南書』（第2版）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, pp.2-9.

楠見孝･子安増生･道田泰司（2011）『批判的思考力を育む：学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣.

桑田てるみ（2015）『学生のレポート・論文作成トレーニング　改訂版』実教出版.

Osborn, A.（1963）*Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. New York: Scribner's.

佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践：早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.

佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄（2015）『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』大修館書店.

菅谷奈津恵(2018)「文章の作成」東北大学学務審議会編『東北大学レポート指南書』（第 2 版）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, pp.16-21.

杉谷祐美子・長田尚子・小林至道（2009）「協調学習を通した気づきと問題設定の深まり」鈴木宏昭編『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット, pp.87-112.

鈴木宏昭（2009）『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット.

鈴木宏昭・杉谷祐美子（2009）「レポートライティング教育の意義と課題」鈴木宏昭編『学びあいが生みだす書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット, pp.1-14.

鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」教育心理学年報, vol.51, pp.154-166.

戸田山和久（2002）『論文の教室：レポートから卒論まで』日本放送出版協会.

遠田幹雄（2011）『マインドマップの書き方をマスターしてマインドマップを使いこなそう（マインドマップ作成とサンプル紹介)』株式会社ドモドモコーポレーション.
http://dm2.co.jp/2011/04/mindmap-sakusei.html
（閲覧日2018/08/10）

東北大学高度教養教育・学生支援機構（2015）『学習支援センター（SLA サポート）年次活動報告書』東北大学高度教養教育・学生支援機構.

【研究ノート】

ELSの教授法を用いた実践英語講座の留学促進効果とグローバル市民育成における役割
―東北大学イングリッシュアカデミーを事例として―

富田真紀[1)*]

１）東北大学高度教養教育・学生支援機構　グローバルラーニングセンター

東北大学は2013年に東北大学グローバルリーダー育成プログラムを開始し，その一環として同プログラムで中核となる長期・短期留学の参加者数の拡大に力を入れてきた．更に，留学における課題である英語力を強化すべく2015年に東北大学イングリッシュアカデミーを立ち上げ，ELS Language Centersの教授法を用いた課外英語講座を開始した．同講座はアウトプットを中心とした実践英語力（４技能）の向上を目指している．本研究は，同講座は１）学生の実践英語力向上に寄与したか，２）英語学習に対する学生の意識にどのような変化を与えたか，３）学生の交換留学参加を後押ししているかを検証した．その結果，同講座受講学生は，英語力の向上に加え，自らの英語への抵抗感の軽減，英語学習へのモチベーションの向上，同講座の交換留学参加への後押しを認識していることがわかった．英語力不足，その他諸事情で交換留学への参加が難しい学生にとって「国内留学」という選択肢となりえる同講座は，「内なる国際化」を取り組む上で重要な役割を担うのではないか．

１．背景

1.1　グローバル市民育成への世界的な潮流

グローバル化の加速とともに，人・物・情報の行き交う社会の中で，世界的にグローバル市民育成の重要性が認識されて幾久しい．日本の高等教育においても例外ではない．文部科学省は2012年に経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援，2014年にスーパーグローバル大学創成支援事業を立ち上げた．これに呼応するように，多くの大学においてグローバル市民育成への取り組みが展開・加速されている．2015年に「持続可能な開発のための目標（SDGs）」が国際的な合意のもとに制定され，その目標4.7[1)]にグローバル市民の育成が挙げられているが，SDGsの制定は国際課題を解決するために国際社会が一丸となってSDGsの目標達成に取り組むという流れを作った（富田 2018: 259-267）．実際，SDGs制定の前後から国際機関等においてグローバル市民教育についての研究・活動が活発化している（例えば、UNESCO 2014, 2015）．OECDが主催し15歳を対象とした国際学力試験PISAにおいても，2018年実施版（79カ国・地域が参加予定）にグローバルコンピテンシーに関する調査が新たに追加された（OECD 2018, N.D.）．

1.2　東北大学におけるグローバル市民育成と留学

東北大学は2012年に経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援に，2014年にスーパーグローバル大学創成支援事業に採択され，2013年に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）を開始して以降，グローバル市民育成に力を入れてきた．学部生を対象としたTGLプログラムには全学部学生の３割が登録しており，毎年数十名がグローバルリーダーに認定されている．2016年のTGLプログラムの制度変更に伴い，グローバルリーダー認定者数は更に増加の傾向にある．同プログラムでは，学内の授業や課外活動を通じて，グローバル課題を学ぶ機会や留学生と交流・協働する機会に加え，多様な長期・短期海外留学（海外研鑽）の機会を提供してきた．これらの学修活動・経験を通してグローバル社会を牽引していくための基礎力（コミュニケーション力，課題解決力，異文化理解・適応力などの汎用的能力）を養成することを目指している（東北大学グローバルラーニングセンター 2018a）．

*）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

グローバル市民育成において，長期・短期の留学等の海外体験が重要だという報告は多数ある．たとえば，小林（2016: 1-15）は，グローバル人材[2]の認識として重要である①国家・地域・地球に関する帰属感（具体的には，「アジア人としての意識」，「地球市民としての意識」），②平和や外交，宗教，地球的な課題などのグローバル社会への関心，③自己効力感や自己肯定感などにおいて，留学非経験者と比べ留学経験者の自己評価値は２倍，３倍となっていることを報告している．新見・岡本（2017: 162-181）も同様の指摘をしている．

東北大学においてもTGLプログラム開始以降，海外留学の機会を増やすべく，スタディーアブロードプログラムを始めとする大学主催の短期留学プログラム数を増やしてきた．その結果，全学教育による短期留学プログラム参加者数は，TGLプログラム開始前の2011年度には２プログラム83人であったものが，2017年度には22プログラム362人となっており，大幅に増加している（東北大学グローバルラーニングセンター 2018b）．一方，長期留学については，大学間交流協定に基づく協定校数を230（2018年10月時点）校にまで広げるなどの努力をしているものの，大学間交流協定に基づく交換留学（以下，交換留学）参加者数は2011年度の46人から翌年度には68人に増え、その後は70人前後に留まっている（東北大学グローバルラーニングセンター 2018b）．この理由として，①経済的な負担（54%），②外国語力の不足（53%），さらには③海外での生活への不安（25%），④（留学参加による）卒業時期の遅れ（23%）などが挙げられる（東北大学学生生活支援審議会2018）．④の卒業時期の遅れは，学部と参加学年によっては，カリキュラム上，留年をしないと長期留学の留学への参加が難しい状況を示している．交換留学の応募は，留学に出発する１年近く前に行われる．若い学年で参加する場合，更にその１年前の応募時点で語学要件（協定校での語学基準が設けられていない場合はTOEFL ITP®500点以上）を満たしている必要がある．つまり，②の外国語力の不足と④の卒業時期の遅れの問題が合わさって留学の阻害要因になっていることも考えられる．

２．東北大学TEAの課外英語講座

2.1　東北大学イングリッシュアカデミーの設立

TOEFL®はそれまでの「読む」「聞く」を測るTOEFL ITP®から「読む」「聞く」「話す」「書く」の４技能を測るTOEFL iBT®へと移行されつつある．太田（2011: 68-76）は，TOEFL iBT®への移行により難易度が高まっただけでなく，日本人が得意だった文法が外され，苦手なスピーキングが加わったため，特別な準備なくして高い得点を取れない状況を問題視している．さらに，太田（2011: 68-76）は，国際競争の中で英語圏の有力大学では交換留学生を含め志願者に求める英語力が徐々に高くなっており，着実に英語力が向上している韓国や中国と比べても英語教育の課題が大きい日本の大学においては，英語力向上のための特別な取り組みを行うことが急務であると述べている．

東北大学の学生の英語力においても太田（2011: 68-76）の指摘と同様の傾向がみられる．東北大学に入学する学生は高校時代に受験勉強をしてきているため，英語の基礎学力は持ち合わせているものの，スピーキングなどの実践英語を鍛えてきた学生はあまり多くない．そこで，東北大学はTGLプログラムを推進するため，英語学習の総合的な支援を行い，より長期の交換留学参加者を増やすことを目的に，2015年に東北大学イングリッシュアカデミー（以下，TEA）を立ち上げた．TEAでは，学内での英語試験（TOEFL ITP®, TOEFL iBT®）の他，ネイティブ講師による英語学習アドバイジングやELS Language Centers（以下，ELS）の教授法を用いた課外英語講座を学期中および長期休暇中に提供し，年間を通じて英語学習支援を行っている．

1961年に創立されたELSは，北米を中心にインド，マレーシア，サウジアラビア，トルコ，ベトナムなど世界に80の学習センターをもち，大学キャンパス内に施設を構える語学学校として世界最大のネットワークを有する（ELS Language Centers N.D.）．日本においては拠点を持たず，東北大学はELSによる英語講座を本格的に導入した最初の大学である．現在は国内の幾つかの大学でELSによる英語講座が提供されている．ネイティブの英語講師がELS独自のカリキュラムに従って教育を進めるELSは，質の高い英語教

育を提供していることで定評がある（海外留学推進協会 N.D.）．ELSではレベルを細かく12段階（101-112）にわけており，大学進学に必要な英語力または日常生活で必要な英語力の強化を目的に，世界各地からの生徒が同校で学んでいる．

2.2　TEAの課外英語講座の概要

2015年に開始したELSの教授法に基づくTEAの課外英語講座は，交換留学者数を増やし，学生の交換留学先での語学面での苦労を軽減するため，実践英語力の向上を目的に学部生から大学院生までを対象に開講されている．同講座ではELSの講師をアメリカから招聘し，ELSのカリキュラムと教授法をもとに東北大学向けにカスタマイズした授業を提供しており，その内容（テーマ）はアカデミック英語，TOEFL iBT® 対策，アカデミックライティング，サイエンスライティングなど多岐に渡る．どの講座もアウトプット力（書く，話す）に焦点を当てつつ，４技能全ての実践英語力の向上を目指している．レベルはELSの基準に従って12段階（101～112）に分けられており，ELSのレベル基準の中央付近に相当する105～106を中心に104～108程度の英語力をもつ学生を対象としている．学生は受講前にプレイスメントテストを受ける．具体的には，オンラインテストの後に対面によるスキーピングのレベルチェックを受けることで受講クラスが決定される．学生は複数回講座を受講することが可能となっており，同一レベルであっても年度内の授業は内容的に重ならないよう調整されている．

2015年後期から本格的に講座を開始し，学期内講座は90分の授業を週２回，合計10週（計30時間），長期休暇中は集中講座として１日４～６時間×２週間（10日間，計40-60時間）の授業を提供している．１クラスの定員は最大15名に設定されており，各学期，学期内講座は14クラス（定員最大210名），集中講座は４～６クラス（定員最大60-90名）開講されている．各学期，学期内講座は120-180名程度の学生が，集中講座は50-90名程度の学生が受講しており，全体として年間平均450名程度の学生が１回または複数回の講座を受講している．尚，費用については，2015年度は一部有料の講座があったものの，2016年度以降は全ての講座を無料で提供しており，学生の金銭的負担は教材費（約6,000～8,000円）のみとなっている．

2.5　TEAの課外英語講座の教育実績

TEAの課外英語講座の受講実績を表１に示す．尚，2015年度は試行段階であり，カリキュラム内容や費用の設定が2016年度以降のものと多少異なるため，2016年度以降の実績を載せている．学年別の受講者数の割合は各回で多少ばらつきはあるものの，平均すると学部１，２年生が受講者数全体の約４～５割，大学院生が全体の約３～４割を占めており，それと比して学部３，４年生の受講割合は低めとなっている．

表1. TEAの課外英語講座受講者数

年度	時期	最大定員	申込者数	受講者数
2016	前期学期内	210	273	175
	夏期集中	60	59	46
	後期学期内	210	176	131
	春期集中	90	116	80
	年度合計	**570**	**624**	**432**
2017	前期学期内	210	296	184
	夏期集中	60	92	55
	後期学期内	210	178	138
	春期集中	90	125	82
	年度合計	**570**	**691**	**459**
2018	前期学期内	210	325	159
	夏期集中	60	87	59

学期内講座の申込は受講する前学期の終わりから開始するものの，実質的には受講する学期が開始した後に申し込む学生が多い．この結果，学期内講座は申込開始からレベル判定によりクラスを決定するまでの期間が２～３週間と非常に短くなってしまい，先着順に行う対面でのレベルチェックを受けられる人数は最大240名程度となる．このため，前期のように申込者が殺到すると，プレイスメントテストを受けられない学生もでてくる．それ以外の回においては日程が合わずプレイスメントテストを受けられない学生はごく少数である．

プレイスメントテストを受けた学生のうち，開講クラスのレベルに到達していないと判断される学生は全体の２～３割程度存在する（2018年度の前期に関しては若干多め）．本講座の目的は交換留学へ向けた英語

学習支援であることから，複数回受講することによって交換留学に参加しうるレベルに達することを想定して開講クラスのカリキュラムを策定している．受講希望学生を最大数取り込めるよう開講する講座の時間割を決定しているものの，全員のスケジュールに応えることは難しく，時間割と学生本人のレベルが合わない事例（スケジュールのミスマッチ）も存在する．このようなミスマッチの数はその時々によって異なり，少ない場合は数名程度，多い場合は数十名となっている．

3．本研究の目的と方法

3.1　本研究の目的

前述の留学への阻害要因を踏まえると，本場のELSと同質の英語講座をELSの講師から学内で受けられる**TEAの課外英語講座は「国内留学」の機会を提供するという意味で，担う役割が大きい**のではないか．

同講座の運営費用は全て大学が負担しており，効果検証を行うことは費用対効果の観点からも非常に重要である．本研究は，本課外英語講座が**どの程度学生の英語力の向上に寄与しているのか**，更に，**受講によって学生の意識や態度にどのような変化があったのか，同講座は交換留学への参加を後押ししているのか**を検証することを目的とする．

3.2　本研究の方法

3.2.1　TOEFL iBT® 公式模試による英語力変化の測定

英語力変化の測定には，TOEFL®を主催するEducational Testing Serviceの作成するTOEFL iBT®公式模試を用いた．TOEFL iBT®は，リーディング，リスニング，スピーキング，ライティングの4セクションからなり，各セクション30点満点，合計120点満点となっており，公式模試も同様の得点構造になっている．TOEFL iBT®公式模試を用いた理由として，以下の3点が挙げられる．

1）TEAの課外英語講座は英語の4技能の向上を目指した講座であり，同試験はスピーキング，ライティングも含めた4技能を測定できること

2）東北大学では，交換留学においてもTGLプログラムにおいてもTOEFL ITP®を英語要件の基準として用いていること[3)]

3）一回の試験費用が3,600円程度と比較的安価であること

2017年前期の学期内講座および夏期集中講座に参加した学生から希望者をランダムに抽出し，TOEFL iBT®公式模試を受講前後に受験してもらった．何名か受講後に受験できない学生が出たため，受講前後両方とも試験を受けた学生のみを分析対象とした．その結果，サンプル数は学期内講座41人，夏期集中講座17人となった．授業時間数や講座の内容が多少異なるため，学期内の講座と集中講座を分け，各受験者の受講前後の得点（パネルデータ）に対してt検定を行い，得点の変化を検証した．尚，TOEFL iBT®公式模試は，東北大学で実施している公式のTOEFL iBT®試験用のPC設備の整った会場に学生を集め，試験官の監督の下，公式のTOEFL iBT®と同じ環境・条件で実施している．また，TOEFL iBT®公式模試は十数種類のパターンがあり，同じ学生が受講前後で同一試験を受けることがないよう，更に，学期内講座と夏期集中講座両方においてTOEFL iBT®公式模試を受ける可能性も想定し，毎回異なる試験を用いている（両方受けた学生が1名いた）．

3.2.2　課外英語講座に対するアンケート調査

2018年夏から大学間交流協定に基づく交換留学に参加する学生に対し，2018年7月上旬にTEAの課外英語講座受講による効果を確認するためのアンケート調査を実施した．アンケートでは，英語講座受講の効果として考えられる英語力の向上に加え，海外に行くこと，英語を使うこと，留学をすること等への興味・モチベーションの変化，交換留学参加に役立ったかについても訊いている．具体的なアンケートの質問項目については結果とともに表4に示している．

全体の約7割にあたる39人がアンケートに回答し，うちTEAの課外英語講座の受講経験がある24人を分析の対象とした．24名中5名のみ複数回受講しており，その他は一度の受講であった．さらに，24名中5名は交換留学決定後にTEAの課外英語講座を受けていたため，同講座が留学決定に役立ったかの質問についてはその5名を除いた19名のデータを分析対象とした．

アンケートの各質問項目について，5:大変そう思う，

4：ある程度そう思う，3：どちらとも言えない，2：あまりそう思わない，1：全くそう思わない，の５段階で回答してもらっている．まず，その平均値を調べた．その後，サンプル数が少ないことを考慮し，分散の傾向をより明確に見るために，3：そう思う，2：どちらとも言えない，1:そう思わない，の３件法にコーディングし直し，分析を行った（表２）．

表2. アンケート結果の3件法でのコーディング

5段階評価	➡ 3件法コーディング
5：大変そう思う 4：ある程度そう思う	3：そう思う
3：どちらとも言えない	2：どちらとも言えない
2：あまりそう思わない 1：全くそう思わない	1：そう思わない

4．分析の結果

4.1　TOEFL iBT® 公式模試の結果

4.1.1　得点分布

2017年前期学期内講座，夏期集中講座におけるTOEFL iBT® 公式模試の得点の分布を図１，図２に示す．図１，図２より全体的に学生の得点の分布が受講後に高い方に移動していることが見てとれる．

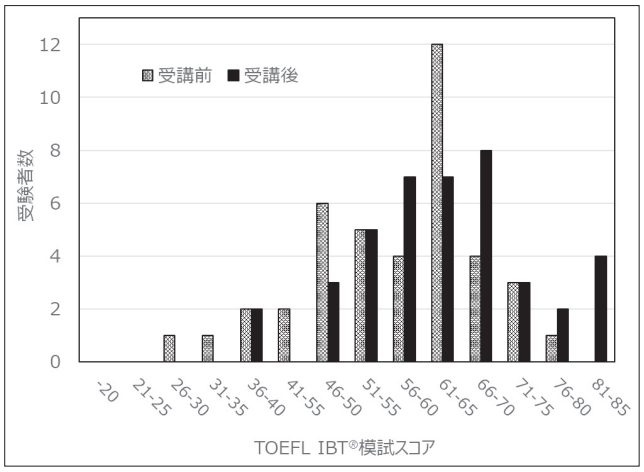


図1. 学期内講座受講者のTOEFL iBT® 模試のスコア分布

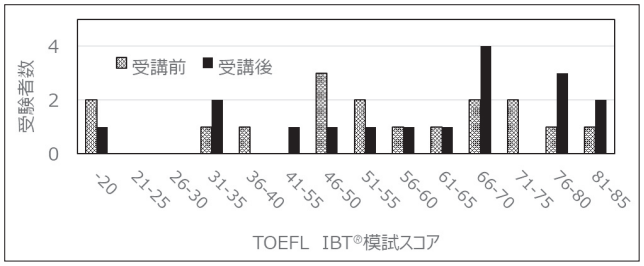


図2. 夏期集中講座受講者のTOEFL iBT® 模試のスコア分布

4.1.2　受講前後のTOEFL iBT® 公式模試得点の平均値の比較

学期内講座，夏期集中講座に分けてそれぞれt検定を行った結果を表３に示す。表３からどちらも受講後の得点の方が約６点高いことが確認できる．（統計的に有意）

表3. 学期内講座および夏期集中講座の
TOEFL iBT® 公式模試の得点の平均値の比較

（　　）は標準偏差

	n	受講前	受講後	差	t値
学期内	41	57.1 (11.3)	62.9 (11.2)	5.8	3.1**
夏期集中	17	53.7 (19.5)	59.9 (19.6)	6.2	2.5*

**p < .01, *p < .05

さらに，サンプル数の多い学期内講座のデータを用いて，出席率（％）を課外英語講座受講前後でのTOEFL iBT® 公式模試の得点差に対して回帰したところ，出席率はTOEFL iBT® 公式模試の得点差に対する説明力が大きいことが確認できた．特に，受講前の得点が60点以下の20名の学生においては，上記の回帰分析の結果，非標準化回帰係数=0.65となった（調整済みR^2=0.22）．つまり，講座への出席率が10％（90分の授業２回分）あがると，TOEFL iBT® 公式模試の得点が6.5点高いといえる．これより，特に得点（英語力）の低い学生においては，同課外英語講座への参加が英語力を向上する上で重要であることが示された．

4.2　TEAの課外英語講座による学生の意識変化

4.2.1　英語力および態度に関する5段階評価の平均値

各質問項目における学生の５段階による自己評価の平均値を表４に示す．表４をみると，（No.16）客観的英語力および課題の把握，（No. 17）英語力のモチベーションの向上，においては４に近い値となっているが，その他の多くは３前後にとどまっていることがわかる．

表4. アンケート項目の5段階評価の平均値

大分類	小分類	No.	質問項目	人数	平均（SD）	
英語力	スピーキング	1	事前に英文を考えなくても、英語で考えを話せるようになった	24	3.2	(1.0)
		2	英語でわかりやすくプレゼンテーションする事ができるようになった	24	3.2	(0.9)
	リスニング	3	目の前で話している外国人の英語が聞き取れるようになった	24	3.3	(1.1)
		4	テレビやラジオなどの速い英語でも聞き取れるようになった	24	2.8	(1.0)
	ライティング	5	適切な英単語や表現を用いて英語の文章を書けるようになった	24	3.4	(0.9)
		6	論理的にエッセイを書く事ができるようになった	24	3.4	(1.0)
	リーディング	7	英文を読む速度が速くなった	24	3.0	(0.9)
	コミュニケーション	8	相手の意見を踏まえて、英語で自分の意見を伝える事ができるようになった	24	3.2	(1.0)
		9	日本語 ⇔ 英語の訳をせずに、英語だけで考えてコミュニケーションがとれるようになった	24	3.3	(1.0)
	語彙	10	使える語彙が増えた	24	3.3	(1.0)
興味・態度	海外への興味・自信	11	海外への興味が深まった	24	2.8	(1.2)
		12	海外へ行く自信がついた	24	2.9	(1.1)
		13	半年以上の留学に行く自信がついた	24	2.7	(1.0)
	英語への抵抗感	14	外国人と話すことに抵抗がなくなった	24	3.5	(0.8)
		15	英語で自分の意見を言う事に抵抗が無くなった	24	3.3	(0.9)
	課題把握	16	自分の客観的な英語力や英語における課題を把握できた	24	3.7	(1.1)
	モチベーション	17	英語学習へのモチベーションが高まった	24	3.8	(1.0)
		18	英語の語学試験を受ける意思が強くなった	24	3.2	(1.1)
	行動の変化	19	TEAの授業時間外で英語に触れる時間が増えた	24	3.3	(0.8)
		20	授業外で、毎日1時間以上英語の学習をするようになった	24	2.8	(0.8)
		21	積極的に外国人と交流するようになった	24	2.9	(1.1)
留学決定への効果・貢献		22	TEA'sを受講したことが役に立ったと思う	19	3.5	(0.8)

4.2.2 英語力の変化

図３～図８に課外英語講座の受講による英語力の変化に関する学生の自己評価結果を３件法にコーディングし直したものを示す．複数の項目があるものについては，その平均値を示している．図３～図８より，スピーキング力とライティング力，コミュニケーション力，語彙力の向上を実感している学生が多いことがわかる．一方，リーディング力やリスニング力の向上を認識している学生は半数程度であった．前述のとおり，本課外英語講座はアウトプットを中心とした実践英語力向上を目指しているため，目的とアンケート結果は整合しているといえる．

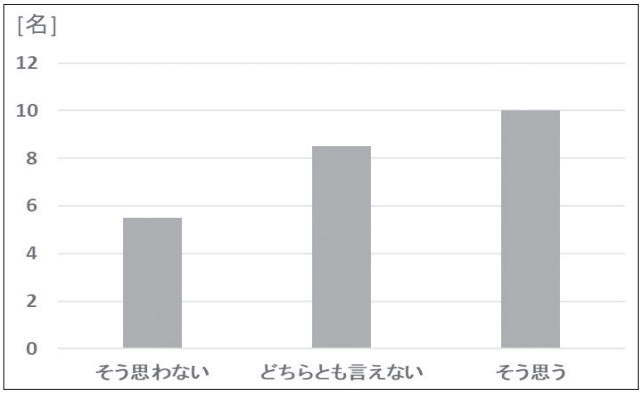


図3. 英語力（スピーキング）の変化

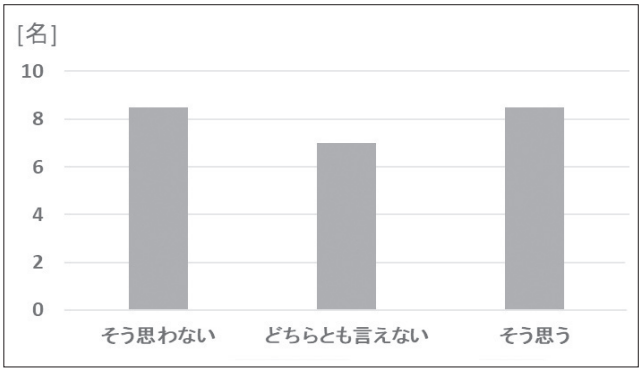


図4. 英語力（リスニング）の変化

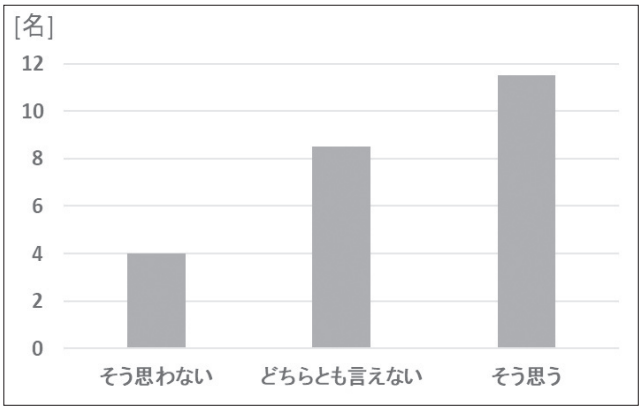


図5. 英語力（ライティング）の変化

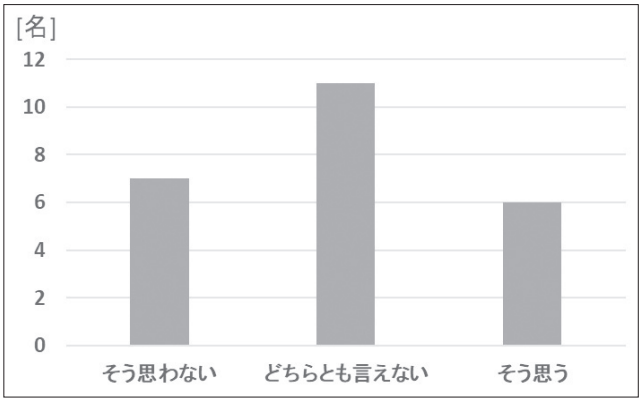


図6. 英語力（リーディング）の変化

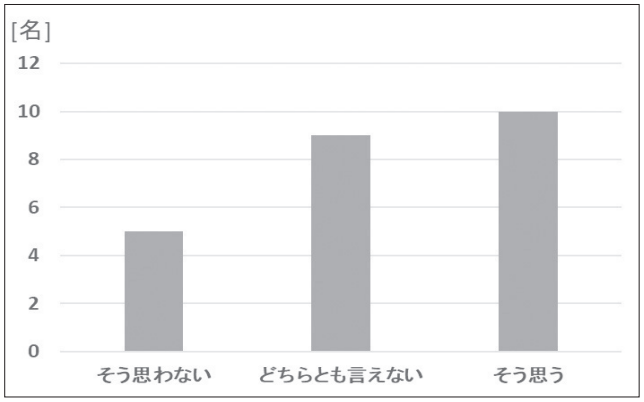


図7.　英語力（コミュニケーション）の変化

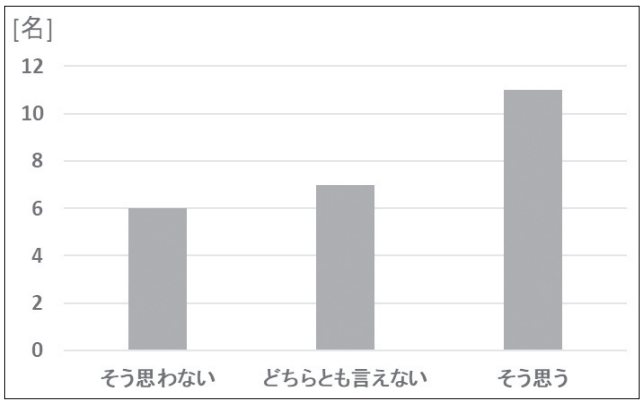


図8.　英語力（語彙）の変化

4.2.3　興味・態度の変化

図９～図13に課外英語講座を受講したことによる海外や英語を使うことへの興味・モチベーション等，態度および行動の変化に関する自己評価結果を３件法に直したもの示す．図９～図13より，英語への抵抗感の軽減，自分の英語力や英語に関する課題の客観的な把握，さらに英語学習のモチベーションの向上を認識していることが確認できる．一方，その他の項目については明確な傾向を確認できない．

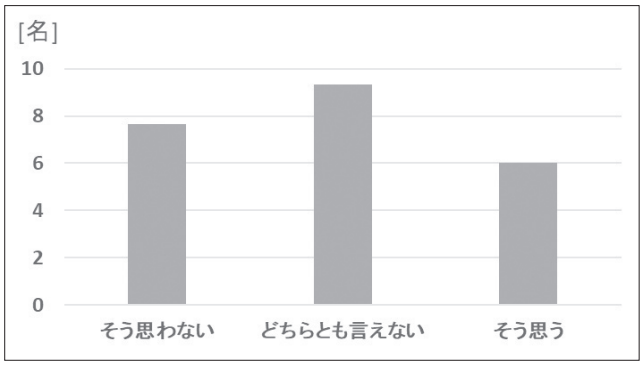


図9.　海外・留学への興味の変化

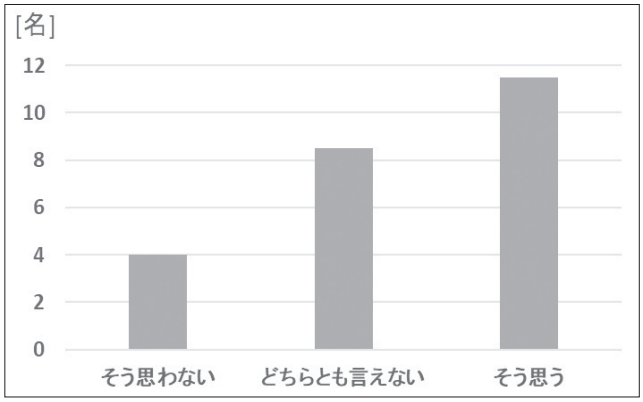


図10.　英語への抵抗感の軽減

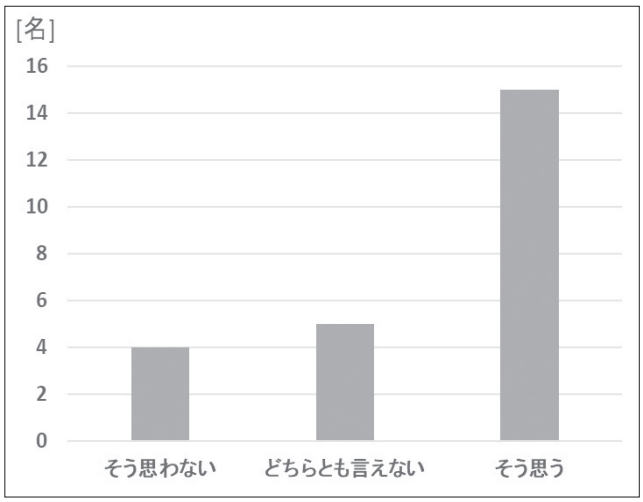


図11.　自己の英語力・課題の把握

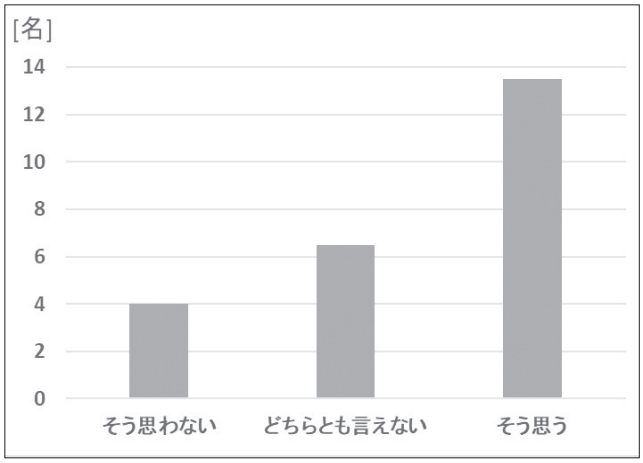


図12.　英語学習へのモチベーション

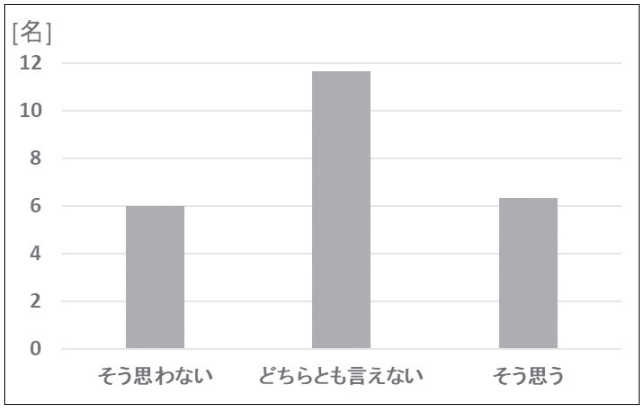


図13.　英語に関する行動の変化

4.2.4　TEAの課外英語講座受講の交換留学参加決定への影響

図14に本課外英語講座が交換留学参加決定に役立ったかについての自己評価結果を3件法に直したものを示す．図14より，半数以上の学生が役立ったと認識していることが確認できた．

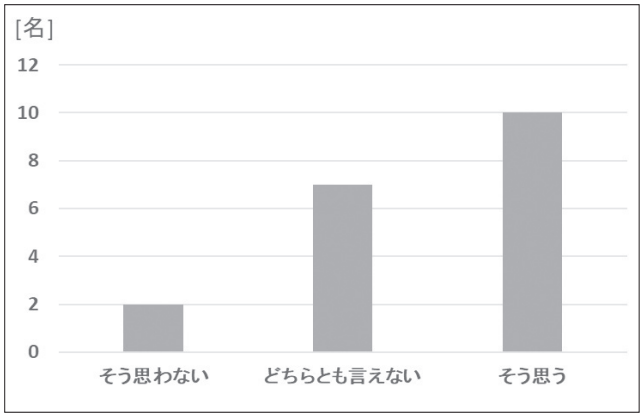


図14.　交換留学合格にTEAの受講が役立った

5．まとめおよび今後の方向性

以上より，TEAの課外英語講座の受講によってTOEFL iBT®公式模試が6点前後向上し，特に得点の低い学生においては課外英語講座への出席率が得点の向上に大きく影響していることが確認できた．さらに，交換留学への参加が決定した学生のうち課外英語講座を受けた学生は，アウトプットを中心とした英語力の向上を認識すると同時に，講座の受講によって英語への抵抗感が軽減され，英語を使うことへの自信や興味，モチベーションが高くなり，更に「課外英語講座が交換留学に合格する上で役立った」と認識していることが確認できた．

このような学習成果が認められるにもかかわらず，実際の交換留学参加者数が増加していないのはなぜだろうか．東北大学では留学の阻害要因を軽減すべく，様々な取り組みを行っている．例えば，交換留学参加の阻害要因に経済的な理由が挙げられているが（東北大学学生生活支援審議会 2018），実際は交換留学参加者の殆ど（少なくとも9割以上の学生）が大学主催のグローバル萩の他，日本学生支援機構，トビタテ！留学Japanなどの奨学金などを取得している．トビタテ！留学Japanについては，学内で面接選考の対策を行うなど，大学として様々な形で留学時の学生の経済的負担を軽減する取り組みを行っている．さらに，大学は留学阻害要因の一つである卒業時期の遅れへの不安（東北大学学生生活支援審議会 2018）への対応も進めている．交換留学を推し進める上で，学生が留学前に単位互換を見積もれるような制度作りが必要であるが，その第一歩として2017年7月に「事前確認シートを活用した交換留学時等の単位互換・認定マニュアル」を策定した．現在，各学部においてマニュアルをもとに単位互換・認定の制度化に関する検討を始めている．

これらの取り組みが成果として実を結ぶまでには時間を要することも考えられるが，交換留学者数が増えないことに，それ以外の理由は考えらないだろうか．東北大学学生生活調査結果（東北大学学生生活支援審議会 2018）によると留学への阻害要因として，1.2で示したように，③海外での生活への不安（25%）が挙げられていた．太田（2011: 68-76）は日本の学生の海外離れと内向き志向を指摘しており，これは東北大学の学生のみならず現在の日本の大学生（若者）全体の傾向といえそうである．このような傾向もあって『**内なる国際化**（末松 2017: 41-52, 水松 2018: 135-148）』という考えが生まれている．つまり，留学だけでなく学内で国際化を進めていくことの重要性が改めて認識されている．

①留学を希望する一番の要因は語学力の向上であり，全体の25%を占める．同時に，②留学の阻害要因に語学力の不足と53%の学生が答えている（東北大学学生生活支援審議会 2018）．③ELSの英語講座は通常

は北米などに留学して受ける授業であり，ELSのネイティブ講師によるTEAの課外英語講座も同等の質が確保されている．①～③に加え，④本課外英語講座の学習成果，さらに，⑤大学の様々な支援にもかかわらず交換留学に参加する学生が増えないという現状を鑑みると，奨学金受給への支援，単位互換・認定制度の確立等と並行して，TEAの課外英語講座のような学内での英語学習支援の取り組みを強化させ大学のカリキュラムや学生の学習計画に組み込んでいくことが重要なのではないか．このような取り組みは，**諸事情で交換留学への参加が難しい学生に対して「国内留学」という選択肢を提供することを可能にし，グローバル市民育成の一環として，内なる国際化を進める上でも，交換留学を促進する上でも鍵となる学習機会を提供することになるのではないかと考える．**

最後に，本研究の今後の方向性としては，2017年に引き続き，2018年以降も通年でTOEFL iBT® 公式模試を用いて同規模の調査を継続し，受講前後での学生の英語力の変化を検証していく予定である．今回はサンプル数が限られていたため複雑な分析は行えなかったが，今後はデータを蓄積していくことで学生のTEAの課外英語講座の成績や学業成績，学部等の属性のデータと合わせ，本課外英語講座と留学状況，さらには学内での留学生との共修授業や国際交流活動への参加状況との関係性など，より包括的且つ多角的な研究を進めていきたいと考える．

注

1）「持続可能な開発のための目標」（SDGs）はミレニアム開発目標（MDGs）の後継として，2015年世界161か国の首脳の参加のもと採択された．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）と，グローバル市民教育を含んだ内容になっている．

2）「職業人」の意味あいを含む「人材」は市民社会形成の担い手である「市民」とは異なるものの，日本では「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成事業」などに代表されるように，「人材」という言葉が用いられることが多い．本研究では「市民」という表現に統一しているが，引用文献に関しては原著の表現のままにしている．

3）他の英語試験の要件はTOEFL ITP® をもとに設定されている．さらに，東北大学の全学生は同試験を受ける機会が複数回提供されている．

参考文献

ELS Language Centers（N.D.）「ELSについて」，https://www.els.edu/ja/about-us（閲覧2018/11/12）．

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（閲覧2017/11/10）．

海外留学推進協会（N.D.）「ELS Language Centersとは？」，https://www.ryugaku.or.jp/els/（閲覧2018/11/12）．

小林　明（2016）「留学体験のインパクトと成果－留学経験者と留学非経験者の比較調査から－」，『留学交流』，Vol.65，pp. 1-15，https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/ kouryu/2016/__icsFiles/afieldfile/2016/08/05/201608kobayashiakira.pdf（閲覧2018/11/12）．

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/news_press/info/15790/（閲覧2017/11/12）．

水松巳奈（2018）「「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」，『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第4号，pp. 135-148．

OECD（2018）“Preparing Our Youth for an Inclusive

and Sustainable World : The OECD PISA Global Competence Framework", http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf（閲覧2018/11/12）.

OECD（N.D.）"PISA 2018 participants", http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2018-participants.htm（閲覧2018/11/12）.

太田　浩（2011）「なぜ海外留学離れは起こっているのか」,『教育と医学』, 慶應義塾大学出版会. 第59巻, 1 号, pp. 68-76, http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/19133/1/0101100401.pdf（閲覧2018/11/12）.

新見有紀子・岡本能里子（2017）「海外留学とキャリア形成：期間別でみる海外留学インパクト」, 子島進・藤原孝章編『大学における海外体験学習への挑戦』, ナカニシヤ出版, pp. 162-181.

末松和子（2017）「内なる国際化」でグローバル人材を育てる－国際共修を通したカリキュラムの国際化－」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 1 号, pp. 41-52.

東北大学学生生活支援審議会（2018）,『平成29年度【東北大学学生生活調査】のまとめ　東北大学生の生活』, https://www.tohoku.ac.jp/japanese/2018041_Stu_Japanese.pdf（閲覧2018/11/12）.

東北大学グローバルラーニングセンター（2018a）「グローバル人材になるには」, https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/（閲覧2018/11/12）.

東北大学グローバルラーニングセンター（2018b）「留学に関する統計データ」, http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/aboutus/data/（閲覧2018/11/12）.

富田真紀（2018）「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－東北大学および国際協力機構のプログラムの事例から－」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 4 号, pp. 259-267.

UNESCO（2014）"Global Citizenship Education : Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century", http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf（閲覧2018/11/12）.

UNESCO（2015）"Global Citizenship Education : Topics and Learning Objectives", http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/ 232993e.pdf（閲覧2018/11/12）.

【研究ノート】

A Grammatical Analysis of yòu and zài in Mandarin Chinese

NISHIDA, Fuminobu [1)]*

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

This study aims at providing an account to the differences between two Chinese adverbs “yòu又” and “zài再”. Native speakers of Mandarin Chinese use the adverbs without problem but Chinese learners find it difficult to distinguish them. Therefore, it is hoped that this study can clarify the distinction between these two adverbs. In this paper, the author will review and examine the claims made in various articles about the similarities and differences of the two words, and identify the issues related to these two adverbs. The author will also state the significance of this study and point out issues that can be further studied.

1．Introduction

Chinese adverbs “yòu又” and “zài再” form an interesting pair with similar meanings and usage. In some sentences they are interchangeable while in others they are not (or may change the meaning if interchanged):

1）一些已经返校的学生听到老李的讲话和后情绪激动，部份学生又重返广场[1)]。

Yìxiē yǐjīng fǎnxiào de xuésheng tīngdào lǎoLǐ de jiǎnghuà hé qíngxùjīdòng, bùfen xuésheng yòu chóngfǎn guǎngchǎng.

Some students who have returned to school have heard Lao Li’s speech and emotional excitement, and some of the students have returned to the square.

2）一些已经返校的学生听到李鹏的讲和后情绪激动，部份学生再重返广场。

Yìxiē yǐjīng fǎnxiào de xuésheng tīngdào lǎoLǐ de jiǎnghuà hé qíngxùjīdòng, bùfen xuésheng zài chóngfǎn guǎngchǎng.

Some students who have returned to school have heard Li Peng’s speech and emotional excitement, and some students have returned to the square.

3）作为中国人自然感到自豪，同时又隐隐地有些担憂。

Zuòwéi Zhōngguórén zìrán gǎndào zì háo, tóng shí yòu yǐnyǐnde yǒuxiē dānyōu.

As a Chinese, I am naturally proud and at the same time faintly worried.

4）*作为中国人自然感到自豪，同时再隐隐地有些担憂。

Zuòwéi Zhōngguórén zìrán gǎndào zì háo, tóng shí zài yǐnyǐnde yǒuxiē dānyōu.

* Being a Chinese person is naturally proud, and at the same time there are some hidden concerns.

What decides their compatibility is an interesting question and it may be closely related to the problem of how they differ from each other.

Native speakers of Mandarin Chinese use the adverbs without problem but Chinese learners find it difficult to distinguish them. Therefore, it is hoped that this study can clarify the distinction between “yòu又” and “zài再”, and thus help to differentiate other Chinese adverbs such as “yě也” and “hái还”. Hence it may reduce the number of problems encountered by Chinese learners in this aspect.

*）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　fuminobu.nishida.d3@tohoku.ac.jp

Practically, the result of the study can be used in the computer processing of Chinese adverbs.

Traditionally, the explanation of some Chinese adverbs can perform an unusual wide range of functions is mysterious to linguists (e.g. Biq, 1988, 1994). For example, "yòu又" can function as connectives to connect constituents belonging to different categories, but it may be used as contrastive or emphatic particle. Examples of these usage are shown as following:

5a) 一次又一次
yícì yòu yícì
again and again

5b) 一个又一个
yíge yòu yíge
one after another

5c) 一年又一年
yìnián yòu yìnián
year after year

5d) 这是一件平凡而又平凡的事。
Zhè shì yíjiàn píngfán ér yòu píngfán de shì.
This is an ordinary and ordinary thing.

5e) 你跟他说也是白说，他又不了解事情的全部经过。
Nǐ gēn tā shuō yěshì bái shuō, tā yòubù liǎojiě shìqing de quánbù jīngguò.
You tell him that he is also white, and he does not understand the whole process of the matter.

5f) 林先生望着楼梯发怔，心里感到有什么要紧的事，却又乱麻麻地总是想不起。
Línxiānshēng wàng zhuó lóutī fāzhēng, xīnlǐ gǎndào yǒu shěme yàojǐn dí shì, què yòu luàn mámádì zǒngshì xiǎngbùqǐ 。
Mr. Lin looked at the stairs and felt that something was important in his heart, but he could not remember it.

In the above examples, the constituents being connected in 5a) and 5b) are measure words, while that of 5c) are noun phrases, and in 5d) "yòu又" is used to emphasize "平凡", in 5e) it is also used to emphasize "不了解", and lastly, in 5f) it is used to contrast two things. In addition to example 5), examples 1) and 2) demonstrated the clause or discourse connecting function of "yòu又". We can see that "yòu又" is really a multi-functional word. Biq (1988) proposed that all functions of "yòu又"are related to information accumulation and he defined that there are two kinds of accumulation: one is objective accumulation of relevance and the other is subjective accumulation of relevance. Simply speaking, that the constituents of a sentence or discourse are apparently conjoined by the word is called objectively accumulation. While any other non-conjoining (at least not apparent) usage of the word, such as the contrastive or emphatic use of "yòu又" is classified as subjective accumulation.

Originally, this study intended to focus on the use of "yòu又" and "zài再" in the sense of "also". However, the author has found that it will make the study quite confined. In fact, none of the two words is one hundred percent corresponding to the English word "also". The author observed that the usage of the two adverbs often not only involve the sense of "also", but also involve other sense like "again" and "then". When we consider the case of "zài再", we can find that it always indicate a sequence and the clause containing "zài再" always expresses an event that happened after the other clause. For example,

6) 一位作家出名后就当了文化经纪人，他一次性买断作家，再高价卖给出版社。
Yíwèi zuòjiā chūmíng hòu jiù dāngle wénhuà jīngjìrén, tā yícìxìng mǎiduàn zuòjiā, zài gāojià mài gěi chūbǎnshè.
An author became a cultural agent after he became famous. He bought the writer once and sold it to the publisher at a high price.

The above sentence clearly indicates a sequence. Even we consider a sentence that contains "zài再" used in "also" sense like the one below, it is still a sequence that includes the sense of "again".

7）是因为王震骂了你，我再骂你，我成了他的帮凶了。

Shì yīnwèi Wángzhèn màle nǐ, wǒ zài nǐ wǒ chéng le tā de bāngxiōng le.

Because Wang Zhen has married you, I am jealous of you again, I became his accomplice.

Therefore, the author decided that he will expand the scope of my paper but within the boundary of, using the terminology of Biq (1988), the objectivity accumulation of relevance of adverb "yòu又" and "zài再"

2. Literature Reviews

2.1 Syntactic Properties

Since the two words are adverbs, their syntactic properties are identical to other Chinese adverbs. They appear between subject and predicate and their function is modifying other linguistic constituents in the same sentence such as predicate verb phrase or subject noun phrase.

In their adverbial usage, "yòu又" and "zài再" function as clause connectives if they are used in compound sentences. They can also functions as discourse connectives if they are embedded in a clause that with no preceding clause. Below are some examples (with the two words as clause connectives underlined).

In simple sentences:

8）他又打破了一只盘子。

Tā yòu dǎpòle yìzhī pánzi.

He (also) broke a plate (again).

9）他再去北京。

Ta zài chu bei jing.

He goes to Beijing again.

In compound sentences:

10）日方擂主大竹英雄九段背水一战，挡住五连胜的常昊七段后，又中盘胜俞斌九段。

Rìfāng lèizhǔ Dàzhú Yīngxióng jiǔduàn bèi shuǐ yízhàn, dǎng zhù wǔliánshèng de cháng hào qīduàn hòu, yòu Zhōngpán shèng yú bīn jiǔduàn.

The Japanese side's main Dazhu hero's Jiu Duan's backwaters fought a battle, blocking the five-game winning streak of the Chang's seven-segment, and the middle plate won Yu Bin's nine-segment.

11）他骂完小明之后，再把小俊叫来骂了一顿。

Tā màwán xiǎoMíng zhīhòu, zài bǎ xiǎoJùn jiào lái màle yídùn.

After scolded Xiao Ming, he also scolded Xiao Jun.

There is little to say about the syntactic properties of these adverbs except one thing: how to represent them in phrase structure tree. Undoubtedly "yòu又" and "zài" are adverbs and superficially they are situated between subject and predicate. However it is arguable whether they should be represented as ordinary adverbs in phrase marker, i.e., dominated by phrasal constituents. Functionally, they are clause or discourse connectives and they should be performing their functions at sentential level and hence it may be more accurate to place them as sisters of calusal constituents.

2.2 Semantic Properties

Biq (1988: 117) has concluded the grammatical function of "yòu 又" as follows:

"the grammatical function of *yòu* is to 'accumulate relevant properties for the same entity', or for short, the accumulation of relevance"

According to literatures "*Xiàndài Hànyǔ bābǎicí* 《现代汉语八百词》" and "*Xiàndài Hànyǔ xūcí lìshì* 《现代汉语虚词例释》", when used to represent "information accumulation", the adverb "yòu又" has three meanings:

i）to represent same kind of behaviour or action has been repeated. For example:

12）他买了一本书，又买了一枝笔。

Tā mǎile yìběnshū, yòu mǎile yìzhībǐ.

He bought a book, and also bought a pen.

ii）to represent one kind of behavior or action follows another kind of behaviour or action. For example:

13）他看了一场电影，又去参观了新开的博物馆。

Tā kànle yìchǎng diànyǐng, yòu qù cānguānle xīnkāide bówùguǎn.

He saw a film, and also went to a newly opened museum.

iii）to indicate sharing, addition or accumulate. For example:

14）除了原有的力量之外，上级又给他们派去两名技术员。

Chú le yuányǒude lìliang zhīwài, shàngjí yòu gěi tāmen pàiqù liǎngmíng jìshùyuán.

Except the original force, the upper class also sent them two technicians.

15）香港先天有优越的地理环境，又有香港市民的努力耕耘，才有今天的成就。

Xiānggǎng xiāntiān yǒu yōuyuè de dìlǐ huán jìng, yòu yǒu Xiānggǎng shìmín de lì gēng, cái yǒu jīntiān de chéngjiù.

Hong Kong has an innate excellent geographical environment, and its people also work hard, therefore it got today's achievement.

Now we discuss the semantic properties of "zài 再". At first look, the meaning of "zài再" is similar to "yòu又". According to "*Xiàndài Hànyǔ xūcí lìshì* 《现代汉语虚词例释》", it has the following meanings.

iv）can represent the repetition of the same kind of actions or behaviours:

16）我先説功课的内容，再説功课的评分标准。

Wǒ xiānshuō gōngkè de nèiróng, zài shuō gōngkède píngfēn biāozhǔn.

I will first talk about the content of the homework, and then the grades of the homework.

It can also indicate that one affair or action happens after a different affair or action.

For example:

17）他吃了一大碗饭，再到街上去吃了两碗云吞[2]。

Tā chīle yídà wǎnfàn, zài dào jiēshang qùchī le liǎngwǎn húntun.

He ate a large bowl of rice and went to the street to eat two bowls of cloud.

18）他回到课室，再坐下来复习功课。

Tā huídào kèshì, zài zuòxiàlái fùxí gōngkè.

He returns to the classroom and sits down to review his lessons.

3．Previous Treatments

According to Li & Thompson（1981）and many other articles, the distribution of Chinese adverbs "yòu又" and "zài再" is mainly influenced by temporal factor. Li & Thompson stated that

"*Zài* 'again' refers to events that have not yet happened, whereas yòu 'again' applies either to past or to present events."（1981:329）

That means

19）他大前天刚去过日本，昨天又去了。

Tā dàqiántiān gāng qùguò Rìběn, zuótiān yòu qùle.

Three days ago he has gone to Japan, he went there again yesterday.

is acceptable while

20）?/*他前天刚去过日本，明天又去一趟。

Tā qiántiān gāngqùguò Rìběn, míngtiān yòu qù yítàng.

?/* He just went to Japan the day before yesterday and went to see you tomorrow.

is not, and

21）*他前天刚去过日本，昨天再去一趟。

Tā qiántiān gāngqùguò Rìběn, zuótiān zài qù yítàng.

* He had just been to Japan the day before yesterday and went to see it again yesterday.

is not acceptable while

22）他前天剛去過日本，明天再去一趟。

Tā qiántiān gāngqùguò Rìběn, míngtiān zài qù yítàng.

He has just been to Japan the day before

yesterday and will go to see you tomorrow.

is completely correct. However we can often find examples that use "zài" to describe past events as in 23):

23) 很多年以后，才听説他离开学校去了农场，再上了大学，现在本地某中学任教。

Hěnduōnián yǐhòu, cáitīng tā líkāi xué jiào qù le nóngchǎng, zài shingle dàxué, xiànzài běn dì mǒu zhōngxué rènjiāo.

After many years, I heard that he left the school to go to the farm, went to college, and now teaches at a local high school.

Using "zài再" in past events is not unusual, let us see some examples:

24) 他昨天再去，但店舖已经关门了。

Tā zuótiān zàiqù, dàn diànpu yǐjing guānmén le.

He went again yesterday, but the store has closed.

We may use "yòu" to replace "zài再" in a past event:

25) 他昨天又去，但店舖已经关门了。

Tā zuótiān yòu qù, dàn diànpu yǐjing guānmén le.

He went again yesterday, but the store has closed.

However, it seems that the first sentence is even more acceptable than the second one. Although the two words are used in first clause, they are certainly adverbs because they appear between subject and predicate. In this way the constraint for "zài再" stated by Li & Thompson seems to be inappropriate.

The author once studied four Chinese adverbs "yòu又", "ye也", "hai還" and "zài再" closely and he has come out with some conclusions by means of "stage-level predicates", "individual-level predicates"[3].

It has suggested that these adverbs are subject to different co-occurrence constraints. Special attention was paid to compound sentences that contain these words and claimed that

"*yòu* is subject to the same subject constraint for individual-level predicate, ... and zài is subject to the temporal constraint."

This means that in a compound sentence that using adverb "yòu又", the subject of the component clauses must be the same if their predicates are individual-level predicates. Therefore

26) 张三长得很高，又长得很胖。

Zhāngsān zhǎngde hěngāo, yòu zhǎngde hěn pàng.

Zhang San is very tall and very fat.

is acceptable while

27) *张三长得很高，李四又长得很胖。

Zhāngsān zhǎngde hěngāo, Lǐsì yòu zhǎng de hěnpàng.

* Zhang San is very tall, and Li Si is very fat.

is not.

For stage-level predicate, the author mentioned that the clause containing "yòu又" may be expressing a kind of accomplishment or activity while the preceding clause must express accomplishment.

For "zài再", the author assumes that in a compound sentence that contains "zài再", it is not necessary that the "zài再" clause must be talking about future events. The author observed that the event in a "zài再" clause must happen later than that in the preceding clause and called it the temporal constraint for the usage of "zài再".

4. Discussion

In the above, the author mentioned how Li & Thompson have suggested the difference between "yòu又" and "zài再" is related to time and has given some counter examples to the suggestion.[4] The author believes that Li & Thompson have not clearly defined what is the reference point of "future". When we are talking about "future" in a sentence, we may refer "future" to the time after we spoke the sentence. That is, the reference point is the time we

have spoken the sentence (the line is the time we spoke the sentence, the triangle is the reference point):



Or we may refer "future" to the time after a past event has happened, then the reference point is the time that the past event happened.



If we refer "future" to the time after a future event has happened, then the reference point is the time that the future event happened:



The author believes that "zài再" can be used to represent all these "futures".

For the constraints of "yòu又", the observation is correct but the constraint is too complicated. If not expressing a sequence or repetition, "yòu又" clause must have the same subject as the preceding clause. If the sentence is expressing a sequence or repetition, the subjects can be different.[5)]

For the question about what are the differences between "yòu又" and "zài再", I believe they have four differences in usage. The most significant difference is "zài再" cannot be used with individual predicate. Thus the sentence

28) 他长得俊，身材又高大。

Tā zhǎngde shēncái yòu gāo dà.

He is handsome and tall.

is grammatical while the sentence

29) *他长得俊，身材再高大。

Tā zhǎngde shēncái zài gāo dà.

* He is handsome and tall.

is not, because the sentence contains individual predicates while "zài再" cannot co-occur with individual-level predicate.

The second difference the author has observed is "zài再" can be used to express the sense of "then". That is the clause containing "zài再" is expressing events that is resulted from the preceding clause. "Yòu又" does not have such meaning.

Sentences like

30 (=6)) 一位作家出名后就当了文化经纪人，他一次性买断作家，再高价卖给出版社。

Yíwèi zuòjiā chūmíng hòu jiù dāngle wénhuà jīngjìrén, tā yícìxìng mǎiduàn zuòjiā, zài gāojià mài gěi chūbǎnshè.

An author became a cultural agent after he became famous. He bought the writer once and sold it to the publisher at a high price.

is grammatical while the version using "yòu又" is a bit strange:

31) ?一位作家出名后就当了文化经纪人，他一次性买断作家，又高价卖给出版社。

Yíwèi zuòjiā chūmíng hòu jiù dāngle wénhuà jīngjìrén, tā yícìxìng mǎiduàn zuòjiā, yòu gāojià mài gěi chūbǎnshè.

An author became a cultural agent after he became famous. He bought the writer once and sold it to the publisher at a high price.

The second sentence is not as good as the first one because "yòu又" does not indicate the resultant relation between first and second clause.

Thirdly, in situation that it is only required to indicate simple coordinate relation, we can only use "yòu又", but not "zài再". For example, consider the following sentence:

32) …, 那里是库区，人多地少，又不允许发展工业, ….。

…, nà lǐ shìkù qūrén duō dìshǎo, yòu bù yǔn xǔ fāzhǎn gōngyè, …

…, there is a reservoir area, there are fewer people, and it is not allowed to develop industry….

if we change "yòu又 " into "zài再 ", it is ungrammatical:

33) …, *那裡是庫區, 人多地少, 再不允許發展工業, ….。

…, nà lǐ shìkù qūrén duō dìshǎo, zài bù yǔn xǔ fāzhǎn gōngyè, …

…, * there is a reservoir area, there are fewer people, and no more industrial development is allowed….

The fourth difference is related to the notion of "focus". Consider an example sentence mentioned earlier:

34（=8））他又打破了一只盘子。

Tā yòu dǎpòle yìzhī pánzi.

He (also) broke a plate (again).

The above sentence is ambiguous, it may mean that

a. He has broken one or more plates before.
b. Someone else has broken one or more plates before.
c. He has broken something other than plates before.
d. Someone else has broken something other than plates before.

For the first reading, "yòu又" is used in the sense of "again", while for the other reading "yòu又" is used in the sense of "also". No matter we pick up which reading, there is a kind of accumulation of information exists. However, it is not possible to disambiguate the sentence in written form but it seems that the position of stress (focus) will inflect the interpretation of these sentences. If we stress "yòu又", we get the first reading while if we stress subject or object, we get the readings b to d in the sense of "also".

If we substituted the above sentence with "zài再":

35）他再打破了一只盘子。

Tā zài dǎpòle yìzhī pánzi.

The author has found that the sentence can have the following readings:

e. He has broken one or more plates before.
f. He has broken something other than plates before.

So the sentence using "zài再" is contrast to the sentence using "yòu又" in the way that the former cannot have the two readings with a different actor in the discourse (like b and d of "yòu又" sentence). In Biq (1988), he stated that

"*Yòu* functions as an operator, placing focus on a conversational topic by extending its (yòu's) own scope over the linguistic string in the same sentence that comment varies from an NP to a whole sentence."

After witnessing the above facts, the author believes that the differences between "yòu又" and "zài再" is concern with the different range of scope of "yòu又" and "zài再" that they can place focus. If how different between their range can be found, we may have a clear idea of the differences between the two adverbs.

The following table illustrates the main similarities and differences of "yòu又" and "zài再":

	yòu又	zài再
Can be used as purely coordinating connective	✓	
Contains the sense of "again" or repetition	✓	✓
Contains the sense of "then"		✓
Compatibility with predicates	Stage-level and individual	Stage-level only

5. Conclusion

In this research report, the author has reviewed various articles about "yòu又" and "zài再" and we have some conclusions on the differences between the two words. "Yòu又" can be used to express events that only involve simple coordination and repetition, but it cannot be used to express events that involve temporal factor including "again" and "then", but it cannot be used to express those only involve simple coordination. Also, they are different in the range of scope they can place focus. Now we have some ideas about the different usage of "yòu又" and "zài再", the next step will be trying to represent the properties of the two adverbs by formalized constraints. This may require consultation of various

semantic theories.

Acknowledgement

This study is supported by Kaigai happyoutou shienkeihi of Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University. I would like to express my gratitude for this support.

Note

1) The examples used in this paper are mostly taken form the articles of Chinese magazine "Huáxiàwénzhāi (华夏文摘)". Since the author is not a native speaker of standard Chinese (Putonghua), I will use self-constructed examples as little as possible to avoid controversy.
2) Note that in sentence 17) "zài再" is modifying "dao jie shang qu到街上去" and "chi le liang wan hun-tun 吃了兩碗雲吞" together, so it is not indicating a repetition.
3) Simply speaking, a stage-level predicate is a predicate describing property or situation that will change over time and location, while an individual-level predicate describe a property that will not change over time and location. An example for stage-level predicate is "jump跳" in "他跳了起來" while an example for individual-level predicate is "tall高" in "他很高".
4) The author also presumes that similar comment to the assertion by Li & Thompson and suggested that a sentence containing "zài再" is grammatical if clause containing "zài再" happen after preceding clause.
5) Note that individual predicates cannot form a sequence or repetition.

References

北京大学中文系 1955, 1957级语言班编. 1986.《现代汉语虚词例释》北京: 商务印书馆.

毕永峨. 1994. "也"在三个话语平面上的体现: 多义性或抽象性.《功能主义兴汉语语法》北京: 北京语言学院出版社.

Biq, Yung-O. 1988. From Objectivity to Subjectivity: The Text-Building Function of Yòu in Chinese. *Studies in Language,* 12-1: 99-122.

崔永华. 1997. 不带前提句的"也"字句.《中国语文》1997年第1期（总第256期）第18-24页.

Culicover, P. W. and Jackendoff, R. 1997. Semantic subordination despite syntactic coordination. *Linguistic Inquiry* 28: 195-217.

华南师范学院中文系《现代汉语虚词》编写组. 1981. 现代汉语虚词. 广东: 广东人民出版社.

贾双虎. 1983.《现代汉语虚词使用常识》北京: 北京出版社.

蒋琪 金立鑫. 1997. "再"兴"还"重复义的比较研究.《中国语文》1997年第3期（总第258期）. 第187-191页.

Li, N. Charles and Thompson S. A. 1981. *Mandarin Chinse: A Functional Reference Grammar*. Brekley and Los Angeles: University of California Press.

陆俭明 马真. 1985. 説"也".《现代汉语虚词散论》北京: 北京大学出版社.

吕叔湘主编. 1980.《现代汉语八百词》北京: 商务印书馆.

Pulman, S. G. 1997. Higher order unification and the interpretation of focus. *Linguistics and Philosophy* 20: 73-115.

Von Stechow, A. 1997. The different readings of Wieder 'again': a structural account. *Journal of Semantics* 13: 87-138.

【研究ノート】

全学教育科目のレポートにおける引用
―日本人学生と留学生の事例から―

菅谷　奈津恵[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究では，引用の習得過程を明らかにするために，東北大学の全学教育科目において提出されたレポートを分析した．調査対象者は，のぞみと丹丹の２名である．対象講義では学期中に複数のレポートが課されており，各レポートの参考文献の選択と出典の表記がどのように変化していったかを検討した．分析の結果，期末レポートでは，学期当初の小レポートに比べてより信頼性の高い参考文献が選択されていることがわかった．文中の出典表記も，より適切なものへと変化していった．こうした変化には，教師や他の受講生からのフィードバックが影響したと思われる．だが，期末レポートにおいても，依然として使用される引用表現は限定されていた．日本語母語話者，日本語学習者の双方にとって，引用は非常に困難なものであり，その習得には根気強い指導が必要であると言える．

１．はじめに

大学の授業ではしばしば，参考文献を用いたレポート作成が課される．だが，文献の内容を正確に読み取り，自分の文章に組み込むのは容易ではない．日本語学習者の論説文を分析した矢野（2014）では，引用の指導を受けた後でも，参考文献の不適切な使用が多く見られたという．英語学習者を対象にしたKibler & Hardigree（2016）の縦断研究でも，調査初期には使用される引用の形式・機能が限定されており，徐々に習得が進むことが報告されている．

適切に引用をすることが困難なのは，第二言語話者だけでのことではなく，母語話者の場合も同様である．初年次の日本人学生を対象とした大島（2007）では，レポート作成を学ぶ授業で，つまずいたこと，もっと学習すべきこととして引用を挙げる受講生が多かったという．佐渡島（2014）も文章作成法を学ぶ授業で毎学期，提出課題に盗用が発覚することを報告している．当人に尋ねると，悪いことをしているとの自覚はなく，インターネットからコピーした文章をつなぎ合わせてレポートを完成させていたという．こうした状況には，佐渡島が指摘するように，学生が大学入学までに十分な引用の指導を受けていないことがあると思われる．

さらに，レポートの資料を学生が選択しなければならない場合には，文献選択の難しさも加わる．どのような資料が適切かは，テーマや引用の目的によっても異なる．課題にふさわしい文献を選択し，情報を読み取って引用を行う能力は，「情報リテラシー」（国立大学図書館協会 2015）にあたり，大学教育にて養成すべき重要な能力の一つである．

２．先行研究

引用方法の分類として代表的なのは，直接引用と間接引用の区分である．直接引用は，原文の表現をそのまま使用する引用方法である．使用部分が短い場合には引用符でくくり，長い場合には字下げや改行等を行ってブロック引用にする．間接引用は，引用者が自分の言葉で原文の表現を言い換えたり，内容を要約したりする方法である．

二通（2009），清水（2008; 2009）では，学術論文を対象として，直接引用，間接引用の頻度を分析している．専門分野により違いはあるが，いずれの研究も全体としては間接引用の割合が高いことを報告している．

日本語学習者による引用を分析した研究には，矢野（2014），楊（2017）がある．矢野は，学部２，３年の留学生18名の論説文を分析した．参考文献は教師が配布したものを使用させ，これ以外のものを使用する場合は提出をするように指示した．矢野は学生が産出した文章と参考文献の原文とを比較しながら，直接引用，

*）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

間接引用に分類し，それぞれの適切性を判断した．その結果，18編の文章中から直接引用９件，間接引用73件を抽出している．この中には，引用部分と前後の文章のつながりが不自然であったり，出典の記載が抜けていたりする等，不適切なものが多く見られた．また，直接引用に分類した９件のうち，１件は引用符のない誤用であったと報告している．

楊（2017）は，中国で日本語を専攻する学部生の卒業論文30編を分析した．楊は引用を示す著者名や注等が記された箇所を文単位で集計した．その結果，計250文で引用が見られたという．しかし，引用の表記が全くない卒業論文が９編と多く，引用文の250文は21編で確認されたものである．引用の形式については，直接引用が79文（32％），間接引用が151文（60％），両方を含む分が20文（８％）となっていた．全体として，間接引用が多いことがわかる．

だが，楊（2017）による直接引用，間接引用の分類は，引用符の有無に基づくものと思われる点に注意が必要である．楊では，引用元の原文と学習者の引用文との比較が報告されていないため，それが規範的な直接引用と同様に，原文を正確に使用したものかどうかは不明である．また，矢野の学習者同様に，引用符なしで原文の表現を使用している可能性もある．引用文が全くない論文が３割を占めたことからも，適切に引用表記ができない学習者が多かったと推測される．学習者による直接引用と間接引用の区分は，熟達した書き手による区分とは異なる可能性が高い．

英語を対象とした研究では，直接引用，間接引用の分類の他に，Swales（1990）による統合的引用（integral citations），非統合的引用（non-integral citations）の分類がしばしば用いられている．これは，引用文献の著者が文の要素となっているかどうかによる区分である．以下のA-Fは，Swales（1990: 149）による例文である．

統合的引用

A. Brie（1988）showed that the moon is made of cheese.

B. Brie's theory（1988）claims that the moon is made of cheese.

C. According to Brie（1988）, the moon is made of cheese.

非統合的引用

D. Previous research has shown that the moon is made of cheese（Brie, 1988）.

E. The moon is probably made of cheese（Brie, 1988）.

F. The moon is probably made of cheese.[1-3]

Aでは文の主語として，Bでは所有名詞句，Cでは副詞相当句の要素として，出典が記されている．非統合的引用では，引用文献の著者は括弧や脚注番号等により示される．どちらの引用形式も，show やclaim等の伝達動詞（reporting verb）がある場合と（A, B, D），伝達動詞のない場合（C，E，F）がある．だが，統合的引用の場合は，伝達動詞がない場合にもaccording to等，何らかの引用表現が使用される（C）．一方，非統合的引用は，E，Fのように，括弧や注番号がなければ，引用であることがわからないものが多い．

本研究では，引用の分析において，直接／間接引用ではなく，統合的／非統合的引用の区分を用いることとする．その理由として，まず，分類の容易さが挙げられる．直接／間接引用は，引用符の有無と原文表現の使用を手がかりとするが，引用の初心者の文章では2つの手がかりが矛盾する場合がある．一方，統合的／非統合的引用の区分は，出典表記を基に分類が可能であるという利点がある．次に，引用の習得を検討する際に，英語での豊富な研究成果と比較することも可能である．例えば，Wette（2017）は引用能力の発達を４段階（初級，初中級，中級，上級）に分けて示している．これによれば，統合的引用の多用は初級段階の特徴であり，初中級で非統合的引用が増加するとしている．

しかし，Wette のモデルが妥当かどうかは検討の余地がある．前述のように，統合的引用では伝達動詞を始めとした引用表現が必須であるが，こうした表現を使いこなすのは，引用の初心者には容易ではない．矢野（2014）やKibler & Hardigree（2016）では，引

用表現の出現が遅れることが報告されていた．習得の最初期には，引用表現を回避してＥやＦのような非統合的引用が好まれる可能性がある．

さらに，矢野（2014）では，引用文献の書誌情報の記載についても分析を行っている．その結果，18編の文章のうち10編で不適切なものがあったことを報告している．矢野によれば，文献の表記が全くないものや，ウェブサイトの名称あるいはURLの欠落等が見られたという．

楊（2017）の卒業論文の分析では，引用に使用された文献は，論文と図書の使用が全体（288件）の８割近く（計225件）と高いことがわかった．ただし，11件と少数ではあるがウィキペデアなどの不適切なウェブ情報の使用も確認された．また，引用文献の同定ができず「不明」に分類されたものも36件（12%）報告されている．

このように，出典の表記や引用文献の選択，書誌情報の表記等，引用に関する事項で様々な問題が報告されている．こうした問題は，授業での指導により解消されるのであろうか．本研究では，東北大学の全学教育にて実施されたレポート指導を通じて，参考文献の選択と引用表現がどのように変化したかを検討する．

３．調査方法

3.1　対象講義

対象とする講義は，2015年秋学期に開講された全学教育科目である．当講義は文章作成能力を身につけることを目的とし，高等教育制度の国際比較をテーマに複数のレポートが課された．担当教師は教育学を専門としており，受講生は10名であった（日本語母語話者３名，留学生７名）．

表１に講義内容と課題の概要を示す．学期前半には，出身国の大学について３つのテーマ（入試制度，教育課程，卒業認定）で1000字程度の小レポートが課された．各テーマに２コマずつが充てられ，以下の流れで進められた．まず，授業に先立ち，受講生全員が小レポートを作成し，ウェブサイト上の学習管理システムISTU（Internet School of Tohoku University）に提出する．次の授業では２－３名のグループに分かれ，教師がそれぞれの役割分担（紹介，板書，報告）を指定する．紹介係となった学生は，自分のレポートの内容をグループの他のメンバーに説明する．板書係はその説明を聞いて，重要な情報を黒板に箇条書きで書き出す．報告係はこの板書をもとにして，グループでの話し合いの成果をクラス全体に報告する．その翌週の授業では，教師が英米の事例を紹介するという構成になっている．

表１．講義内容と課題

回	講義内容	課題の提出
1	授業ガイダンス	
2	授業ガイダンス	小レポート１
3	テーマ１：ディスカッション 小レポート１ＦＢ	
4	テーマ１：教師解説と講義	小レポート２
5	テーマ２：ディスカッション 小レポート２ＦＢ	
6	テーマ２：教師解説と講義	小レポート３
7	テーマ３：ディスカッション 小レポート３ＦＢ,	
8	テーマ３：教師解説と講義	仮アウトライン
9	仮アウトラインＦＢ アウトライン推敲	アウトライン修正版［Ａ班］
10	アウトライン発表［Ａ班］	アウトライン修正版［Ｂ班］
11	アウトライン発表［Ｂ班］	
12	レポートの修正	最終レポート初稿［Ａ班］
13	初稿内容の発表［Ａ班］	最終レポート初稿［Ｂ班］
14	初稿内容の発表［Ｂ班］	最終レポート最終版
15	最終レポート最終版ＦＢ	

小レポートには，期末レポートに向けたテーマ選択の手がかりを得ること，文章作成の練習を行うことという２つの目的がある．参考文献の記載方法は指定がなく，各学生の裁量に任されていた．小レポート提出後の授業では教師から，ルーブリックを用いた採点結果とコメントが各学生に与えられた．受講生に共通した注意事項は，教師がクラス全体にフィードバックを行った．例えば，信頼できる資料を使用すること，引用箇所を明示すること，だ・である体で書くこと等の注意がされた．

期末レポートは，6000字程度で母国の大学改革に関する提案を行うというものである．受講生はまず，教

師が作成したひな型に従って仮アウトラインを作成した．このひな型では，パワーポイントのスライド６枚を用い，序論・本論・結論と引用文献を書き込むよう指定されていた．参考文献リストの記載方法も指定があり，書くべき書誌情報が明示的に示されていた．第９回の授業では，提出された仮アウトラインに，教師がコメントをつけて返却した．加えて，ワークシートへの記入も行い，授業内でアウトラインを推敲する作業に取り組んだ

修正版のアウトラインは，クラスで発表をした．受講生はＡ班，Ｂ班の２グループに分けられ，Ａ班は第10回の授業で，Ｂ班は第11回の授業にて発表を行った．発表の際には，パワーポイントのスライドのコピーが配布され，発表者は教師とクラスメートからコメントを受けた．

期末レポートの草稿提出日は，グループにより異なる．第13回の授業では先に提出したＡ班の学生が，約５分で自分のレポートの内容を説明した．草稿のコピーも全員に配布し，議論が行われた．第14回ではＢ班の学生が発表を行った．草稿への教師フィードバックは，発表時に口頭で行われたのに加え，Wordの変更履歴を用いて，草稿ファイルに短いコメントや修正案が直接書き込まれた．

期末レポート最終版は，第15回の授業の２日前に提出された．最終回の授業では，レポート最終版に対するフィードバックと授業評価，全体での意見交換を行った．

3.2　資料

本稿が分析対象とする資料は，受講生のうち調査協力に同意が得られた女子学生２名（のぞみ，丹丹[1)]）のものである．主な分析資料は，表１の７種類の提出物である．補助資料として，授業で教師が使用したパワーポイントファイルや配布物とともに，教師，のぞみ，丹丹への面接調査の結果も用いた．

学生への面接調査は，15週目の授業の約２週間後に個別に実施した．面接の前半では，受講動機やレポート執筆時に感じた困難等を尋ねた．後半では，期末レポート最終版で引用を行っている箇所について，質問を行った．教師への面接は，授業終了から約１か月後に行った．

調査対象の２名の学生について，述べる．のぞみは文系学部の初年次生で，日本語を母語とする．文章を書くのが好きで，春学期にもレポート作成法の授業を履修したという．その授業でのレポートに加え，所属学部の必修科目でも４件レポートを作成した．春学期の授業で受けた指導は，参考文献リストの書き方が中心であったため，文章の書き方に自信がなく，さらに学びたいと思ったという．

丹丹は中国からの交換留学生で，母国の大学では日本語を専門とする３年生であった．これ以前は，日本語でのレポート作成経験がなく，レポートの書き方を学びたいと考えたと報告していた．母語での文章作成では，序論・本論・結論という構成や段落分け等の基本的な点は習っていたが，本格的な指導は受けていない．丹丹によれば，当授業は他の授業に比べて課題の負荷が高く，説明を聞いて受講を止めた友人もいたとのことである．だが，授業内容が充実していて有益だと思い受講を決めたという．

3.3　分析方法

本節では，提出物の分析方法について述べる．まず，基本データとして，Wordのカウント機能により，各レポートの文字数を算出した．レポートのタイトルと図表，注，参考文献は字数から除外した．本文中の見出しは，字数に含めた．

次に，参考文献については，学生の提出レポート及びパワーポイントファイルに付された文献リストを抽出した．リストに記載された資料は，「図書」「雑誌」「ウェブサイト」「その他」に分けた．「雑誌」には，大学の紀要や学会誌等，定期的に発行されるものを分類した．最近では，大学等が設置する機関リポジトリやJ-STAGE（科学技術情報発信・流通総合システム）を活用し，ウェブ上で電子的に公開される雑誌が増えている．学生のレポートに記載された雑誌にも，URLが表記されているものがあったため，URL表記の有無により，雑誌の下位区分を行った．「ウェブサイト」には，ウェブページに直接記載されている情報を使用した場合と，ウェブ上に置かれた報告書等のPDFを使用した場合が含まれる．「図書」「雑誌」「ウェブサ

イト」以外のものを「その他」とした.

文章中の出典表記は, まず, 注記方式（バンクーバー方式）か，著者年方式（ハーバード方式）かを確認した. その後, Swales（1990）に従い, 統合的引用（integral citations）と非統合的引用（non-integral citations）に分類した.

以下にそれぞれの例を示す．例１では文の要素として，例２では文末の括弧により，出典を示している．なお，出典の表記に【　】が使用されているのは，授業担当教師が期末レポートで使用するように指示したものである．教師によれば，引用部分を見つけやすくするために，使用を指示したとのことである.

（例１）統合的引用

【国立教育政策研究所，2013】によると，文系・理系の選択については「高校１年生」で半数近くの高校生が選択する.

［のぞみ，期末レポート最終版］

（例２）非統合的引用

中国の大学は数が多く，各学校はどのような方向性を目指すべきか未だに模索している【潘懋元 2005】.

［丹丹，期末レポート最終版］

４．結果と考察

4.1　参考文献の選択

表２，表３は，のぞみ，丹丹のレポート字数と参考文献の分析結果を示したものである.

4.1.1　のぞみ

表２に示すように，のぞみが小レポートに記載した参考文献の合計は，２～４件であった．教育関連の図書や文部科学省のサイト等が記されており，信頼性の高い資料を参照しようとする意識がうかがえる．授業当初より教師からは，レポートでは公的な資料を使うようにとの指示がされており，それを反映したのだと思われる.

ただし，文献リストを詳細に検討すると，不適切なものも確認された．例えば，「文部科学省」と記されてはいたが，記載されたURLが実際には個人のウェブサイト（小レポート３）であるというように，正確でないものが見られた．小レポート３の「その他」は，文献情報が不十分で出典が確認できなかったものである.

アウトライン初稿から期末レポート最終版までの４つの提出物を見ると，全体の文献数に変化が大きいことがわかる．全体の文献数では，まず，アウトラインの初稿と修正版で４件から18件へと大幅に増加している．これは，必要な参考文献を十分に見つけることができていなかったことに加え，序論や本論で引用した資料でも文献リストに記していなかったためである．教師からはアウトライン初稿に対して，リストへの記載漏れを指摘するコメントが与えられ，アウトライン修正版での改善につながった.

使用文献の内訳にも紆余曲折がうかがえる．図書の記載はアウトライン初稿ではなかったが，アウトライン修正版でいったん５件に増え，期末レポート最終版では２件になっている．ウェブサイトの使用も，アウトライン初稿では２件だったものが，期末レポート最終版では10件へと増加している.

雑誌についても変化が見られる．個々の引用資料を確認すると，アウトラインで記されたものとは全く異なるものが期末レポートでは使用されていた．アウトライン修正版の10件のうち7件は出版年が1983年-2000年と古いものであった．一方，期末レポート初稿の６件は，すべて2002年以降の発行である．これは教師から，できるだけ最近の文献を使用するようにとの助言があったことを反映している.

ウェブサイトは，期末レポート最終版で10件へと増加している．この10件は，文部科学省や国立教育政策研究所，新聞社等の比較的，信頼性の高いものが選択されている．新聞記事は，新聞社が無料で公開しているサイトが参照されていた. 期末レポート最終版には，出典に朝日新聞と記されたものがあったが，URLを確認すると，ハフィントンポスト日本版のウェブページの記事を引用したものであることがわかった．本学では新聞社の有料データベースを利用することが可能だが，その利用は確認されなかった.

のぞみは面接調査において, 小レポート, 期末レポートを作成する際に難しかったことの一つとして，参考文献の探し方を挙げていた．期末レポートの作成段階では，教師やクラスメートから，この主張の根拠は何

かという指摘を繰り返し受けたという．文献検索のやり方は既に知っていたが，適切な参考文献を探すのが難しく，主張を考える際に，根拠をつけてこれが言えるだろうかと考えたとのことである．

4.1.2　丹丹

表３に示すように，丹丹はアウトラインの初稿を提出しなかったため，提出物は計６件である．なぜ提出しなかったかを面接で尋ねたところ，アウトラインの書き方がよくわからずに初稿を出すことができなかったと述べていた．他の学生が作成したアウントラインを見ることで，ようやく理解ができ，修正版の作成時には提出することができたという．

丹丹の文献数は，小レポートが２～４件，アウトラインと期末レポート初稿，最終版が９～10件であった．この資料は，ほとんどが中国語のものである．中国語以外で使用されたのは，日本語が小レポート１で１件，小レポート２で３件，英語が期末レポートの初稿と修正版で用いられたウェブサイト１件であった．

小レポートの参考文献は，全てウェブサイトであったが，いずれも書誌情報の表記に問題が見られた．URLは全ての資料に記載されていたが，サイトの名称やウェブページの題目等の基本情報が欠けており，不完全なものであった．前述のように，小レポートでは参考文献の書式に指定がなかったため，丹丹にはどのような情報を書くべきか，わからなかったのだと思われる．

URLをもとに出典を確認したところ，小レポートの文献は適切性の点でも問題のあるものが散見された．小レポート１は，中国関連情報のまとめサイト（和文）とウィキペディア（中国語）であった．小レポート２については，３件とも科学技術振興機構が開設した中国関連情報のページであり，より信頼性が高いものであった．小レポート３は，玉石混交である．４件のうち２件は，日本の文部科学省に該当する中国教育部のサイトと中国の大手メディアのサイトであり，問題がないと思われる．他の２件は大学受験の情報をまとめたサイトで，信頼性の点で疑念がある．

このように，丹丹の小レポートでは複数の問題が確

表2．のぞみの参考文献

課題	字数	文献数計	内訳				
			図書	雑誌		ウェブ	その他
				URL無	URL有		
小レポート１	969	2	1	0	0	1	0
小レポート２	945	3	1	0	0	1	1
小レポート３	724	4	0	0	0	3	1
アウトライン初稿	（PPT６枚）	4	0	0	2	2	0
アウトライン修正版	（PPT６枚）	18	5	0	10	3	0
期末レポート初稿	5412	15	3	6	0	6	0
期末レポート最終版	5300	17	2	5	0	10	0

表３．丹丹の参考文献

課題	字数	文献数計	内訳				
			図書	雑誌		ウェブ	その他
				URL無	URL有		
小レポート１	944	2	0	0	0	2	0
小レポート２	989	3	0	0	0	3	0
小レポート３	1157	4	0	0	0	4	0
アウトライン初稿	－	－	－	－	－	－	－
アウトライン修正版	（PPT６枚）	10	0	4	0	2	4
期末レポート初稿	4105	9	0	3	0	3	3
期末レポート最終版	4151	10	0	3	0	4	3

認されたが，アウトラインや期末レポートでは大きく改善が見られた．雑誌はアウトライン修正版で４件あるが，このうち１点はリストに２回記載してしまったものである．よって，異なりでは３件である．この３件は期末レポート最終版までずっと使用された．

ウェブサイトの引用は，アウトライン以降，１件ずつ増えている．いずれも，中国教育部や大学のウェブサイト等の公的なものが選択されていた．その他は，中国の法律と修士論文等である．アウトラインでは公開年が1998年と古い法律が含まれていたが，期末レポート初稿では削除されている．

ウェブサイトとその他の文献選択の修正は，教師フィードバックを反映したものだと思われる．教師からはより新しい資料を引用するようにとのコメントと，参考文献を加えるようにとのコメントが見られた．

丹丹は面接で，のぞみ同様に，文献探しに苦労したとの感想を述べていた．小レポートについては，そもそもどう書けばいいかがわからず，どのような資料を使うべきかもわからなかったという．テーマに合った資料がなかなか見つからずに，時間がかかったとのことであった．どのような資料が適切かは，教師から自分に向けたコメントや，教師が他の学生に行ったコメントから理解していった．また，母語の資料を多く利用したが，その入手が日本では難しかったことも報告していた．母国の友人にファイルを送ってもらったりしたために，時間がかかったという．期末レポートは国際的な比較をするという指定であり，英語の文献も使用したかったが，英語力の不足からあまり使用できなかったことも指摘していた．

4.1.3　まとめ

のぞみ，丹丹の小レポートでは，文献の選択や書誌情報の表記に多くの問題が見られた．ウェブサイトの使用が中心で，かつその表記方法が難しかったためだと思われる．文献選択の問題には，書誌情報の記載方法について，明確な指定がなかったことも影響したのではないか．書誌情報が整っていれば，学生自身も教師も資料の適切性が判断しやすい．反対に，書誌情報が不完全であれば，リストを見ただけではどのような資料であるか判別が難しい．

アウトラインや期末レポートでは，文献数が増えただけでなく，図書や雑誌等，種類も増えている．ウェブサイトの使用も多いが，文科省のように，より信頼性の高いものを参照していた．文献の選び方については，教師から繰り返しフィードバックがされており，改善につながったと思われる．

両者とも面接調査では，文献選択の難しさを報告していた．こうした感想は，課題に適した資料を選ぶことの重要性を認識していたことの表れだとも言える．本節で報告したように，小レポートから期末レポートに向かうにつれて，両者の参考文献の選択は，より適切なものへと変化していった．そして，教師やクラスメートとのやり取りが，選択眼を養うものとなったのだと思われる．

4.2　出典の表記

レポート本文中の出典表記は，表４，表５に示す結果となった．前述のように，小レポートには教師からの指定がなかったが，両者とも注記方式で記していた．期末レポートは著者年方式で書くように教師からの指示がされ，これに沿って記載された．

4.2.1　のぞみ

のぞみの小レポートには，統合的引用がなく，非統合的引用がそれぞれ４～５件見られた．引用表現は使用されておらず，注によって引用であることが示されていた．引用符は語句の強調・区別のためと思われるものが散見されたが，直接引用を示すと思われるものはなかった．だが，文章中の引用部分と原文とを比較すると，原文の表現をほぼそのまま借用している部分が多く見られた．

以下に小レポート1の引用例（例3a）と原文（例3b）を記す．下線は，引用箇所と原文で文言の一致する部分に，筆者が引いたものである．原文の出典は，本稿末に「学生レポートの引用原文」として記載した．

（例３a）

(1) 一般入試

調査書の内容，学力検査，面接・小論文等，大学が適当と認める資料や方法により判定する方法．[1]　学力検査は，…（中略）…

(2) 推薦入試

出身学校長の推薦に基づいて，原則として学力調査等を免除し，調査書を主な資料として，面接・小論文等を活用して判定する方法．[1]

［のぞみ，小レポート１］

(例３b)

(1) 一般入試

調査書の内容，学力検査，面接・小論文等大学が適当と認める資料や方法により判定する方法．

(2) 推薦入試

出身学校長の推薦に基づいて，原則として学力検査等を免除し，調査書を主な資料として，面接・小論文等を活用して判定する方法．

［文部科学省 2013］

例４aのように，小レポート２では，ある程度原文からの編集が行われている．ただし，小レポート２の３件の参考文献（表２）のうち１件は，文章中に出典表記がなく，どこで使用されたかが同定できなかった．

(例４a)

日本の大学では，大学・学部ごとに特色ある教育課程が設定できるようにするため授業科目の区分に関する規定は廃止された．[1]

［のぞみ，小レポート２］

(例４b)

［cir1］各大学において，それぞれの創意工夫により特色ある教育課程が編成できるようにするため，一般教育科目，専門教育科目等の授業科目の区分に関する規定を廃止したこと．

［文部科学省 1991］

小レポート３では，非統合的引用が４件あったが，いずれも，引用部分と注に記された文献の内容が合わなかったり，注番号が間違っていたりするといった問題が見られた．

期末レポートでは統合的引用が出現し，初稿から最終版へと出典表記が大幅に増えている．初稿では表２で見てきたように，参考文献が15件リストされていたが，文章中の出典表記は４件にとどまった．最終版では，22件に増加している．引用表現の使用は限定されており，「～によれば」「～によると」が中心となっている．

例５aは，期末レポート初稿で「～によれば…としている」という表現が使われた箇所である．ただし，この個所の出典である国立教育政策研究所（2013）は，

表４．のぞみの出典表記

課題	引用方式	統合的引用		非統合的引用	
		件数	引用表現	件数	引用表現
小レポート１	注記方式	0	−	4	−
小レポート２	注記方式	0	−	5	−
小レポート３	注記方式	0	−	4	−
期末レポート初稿	著者年方式	1	～によれば…としている	3	～とも言われている
期末レポート最終版	著者年方式	6	～によれば４，～によると，～によると…と言われている	16	～とも言われている

表５．丹丹の出典表記

課題	引用方式	統合的引用		非統合的引用	
		件数	引用表現	件数	引用表現
小レポート１	−	0	−	0	−
小レポート２	−	0	−	0	−
小レポート３	注記方式	0	−	4	−
期末レポート初稿	著者年方式	5	～によると４，～によると…とされている	6	−
期末レポート最終版	著者年方式	5	～によると４，～によると…とされている	7	−

初稿の時点では参考文献リストには記載されておらず，文中でも発行年の記載がなかった．二重下線を記した「？」は教師がファイルに書き込んだフィードバックである．「この結果から」以降の文と前文とのつながりが不明瞭なために付されたのだと思われる．また，「高校での～示した」に引用符が使用されているが，これは規範的な直接引用とは異なる．原文（例５b）と比較すると，引用符内で変更されている表現が多くあることがわかる．

（例５a）

国立教育政策研究所の「中学校・高等学校における理系進路選択に関する調査研究」の最終報告によれば，「高校での文理選択でコース選択のある学校の生徒の方が教科に対する好感度が高く，より高い学校段階への進学を希望する割合が高くなる傾向を示した」としている．？この結果から，１年時に文理選択をするよりも２年時に選択して３年４月から文理に分かれる方がメリットは多いということを示している？．

［のぞみ，期末レポート初稿］

（例５b[2)]）

○ 普通科高校について，コース選択の有無によって，また，理系･文系の選択の時期や分割時期の違いによって，生徒の意識に違いがあるのか追加的に分析したところ，

・ 教科（科目）に対する好感度・重視度は，コース選択のある学校の生徒の方が，ない学校に比べ高い傾向が見られた．また，進学面の意識については，コース選択のある学校の方が，より高い学校段階への進学を希望するようになる傾向が見られた．

［国立教育政策研究所 2013: 2］

この部分は，期末レポート最終版では，以下のように修正が行われた．

（例６）

【国立教育政策研究所，2013】によると，文系・理系の選択については「高校１年生」で半数近くの高校生が選択する．現在の日本の高校では，文理選択を高校１年の10月から12月に行うケースが最多で，実際に文理に分かれる時期は高校２年の４月という場合が大半を占めている．つまり，高校１年には大学入試に関わる文理選択を行い，２年からは選択した分野に必要な教科を主として授業が進められて，大学入試に備えるという系図になっている．また，「高校での文理選択でコース選択のある学校の生徒の方が教科に対する好感度が高く，より高い学校段階への進学を希望する割合が高くなる傾向を示した」としている．

［のぞみ，期末レポート最終版］

期末レポート最終版では，参考文献リストに国立教育政策研究所の書誌情報が記載された．文章中でも，例6のように発表年の2013が加えられた．教師のフィードバックにも対応して，文意が通るように大きく書き加えられている．「高校での～示した」という引用符でくくられた部分は，初稿から修正がされていない．のぞみの引用符の使用は，直接引用を示すためというよりも，他の部分からの強調や区別を目的としたものだと推測される．例６で「高校１年生」にも引用符が付されていることからも，そのことがうかがえる．例６以外の個所でも，原文と引用符部分を比較すると，表現が変更されているものが確認された．

出典表記が増えたのは，教師やクラスメートからのフィードバックの影響だと思われる．以下のように，草稿のファイルには，出典を明記するようにとのフィードバックが７か所で行われていた．

（例７）

今後は，受験生の能力を多面的に評価する手法に抜本的に改革するため，個別試験の内容も面接や小論文などによる選抜に変えることを中央教育審議会出典？が文部科学省に提案している．

［のぞみ，期末レポート初稿］

例７のフィードバックに対応してのぞみは，最終版で文末に情報の出典を加えている．

（例８）

今後は，受験生の能力を多面的に評価する手法に抜本的に改革するため，個別試験の内容も面接や小論文な

どによる選抜に変えることを中央教育審議会が文部科学省に提案している【日本経済新聞，2014年】.

［のぞみ，期末レポート最終版］

ただし，のぞみが加えた出典表記には，必須とは思われないものもあった．例９の箇所には教師からのフィードバックはなかったが，草稿から修正版への修正で文末に出典が追加されている.

（例９）

1990年からセンター試験として始まり，今日では国公立大学だけでなく，多くの私立大学で入試選抜の一部として採用されている【大学入試センター，2016】.

［のぞみ，期末レポート最終版］

センター試験の開始年や利用範囲などは，客観的事実であり，特定の資料を引く必然性があるわけではない．例９は，過剰引用にあたるものだと思われる．これは，引用をきちんと明示しようという意識の反映とも言える.

面接調査でのぞみは，引用の表記法に苦労したと述べていた．春学期に受講した授業では注記方式で学習したため，今回のように括弧で示す表記法は初めてだったとのことである.初稿から最終版への修正では，引用の表記を中心に，多くの箇所を修正した．初稿を授業で検討した際に，他の学生から資料の出典が不明瞭である，自分の意見か引用なのかが明確でないとの指摘を多く受けた．のぞみ自身も，書き進めるうちに引用かどうかがわからなくなってしまっていたと報告している.

4.2.2　丹丹

丹丹の小レポート１，２では，前掲の表3のように参考文献が複数挙げられていたが，文中には出典が全く記されていなかった．例10aのように，原文（例10b）と比較すると，資料からの情報・表現を使用している個所が確認された.

（例10a）

本科大学が行う本科教育課程の基本的な修業年限は４年ないし５年で，総合大学または独立に設置される単科大学が主として本科課程以上の高等教育を行う.「学士」の学位を取得することができるのは本科大学の卒業者に限られる.

［丹丹，小レポート2］

（例10b）

本科大学が行う本科教育課程の基本的な修業年限は４年ないし５年で，総合大学または独立に設置される単科大学が主として本科課程以上の高等教育を行う.「学士」の学位を取得することができるのは本科大学の卒業者に限られ，専科大学あるいは職業大学の卒業生には「学士」の学位取得は認められない.

［科学技術振興機構中国総合研究・さくらサイエンスセンター］

小レポート３では，非統合的引用が４件見られた．引用表現は小レポートでは，全く使用されておらず，注番号により引用であることがわかるだけであった.

期末レポート初稿では，統合的引用が５件，非統合的引用が３件出現している．統合的引用の５件は，例11に示すように，いずれも「～によると」が使用されていた.

（例11）

【人民網　2014】の記事によると，2015年の陰暦の元日が公歴の2月19日のため，2014－2015学年の秋学期が例年より３週間程度長くなった.

［丹丹，期末レポート初稿］

期末レポート最終版では，非統合的引用が１件増えている．これは，例12の教師コメントを踏まえたもので，例13のように文末に出典が書き加えられた.

（例12）

大学で行われている筆記試験というものは，あくまでも自分~~が~~の身につけ~~た~~る知識の程度を~~分かる~~測る一つの手段に過ぎないと思う．この段落にも参考資料がほしい

［丹丹，期末レポート初稿］

（例13）

大学で行われている筆記試験というものは，あくまで

も自分が身につけた知識の程度を測る一つの手段に過ぎないと思う【人教網　2011】.

［丹丹，期末レポート最終版］

丹丹が期末レポート初稿から最終版へと行った修正は，教師の添削・コメントを反映したものに，ほぼ限定されていた．これは，丹丹が表１のＢ班に属しており，発表から最終稿の締め切りまで５日間しかなかったことによる．また，学期末で他の授業の課題もあったため，大幅な修正を行う余裕がなかったと報告していた．期末レポート最終版で，英語の資料を加えられなかったことを，残念に思っていると述べていた．

4.2.3 まとめ

のぞみと丹丹の出典表記の変化について，まとめる．両者の小レポートには，引用表現の使用は全く見られず，引用符なしで参考文献の文言を書き写している箇所が多く見られた．注番号のみが，引用であることを示す標識となっていた．こうした抜き書きや非統合的引用が多いのは，引用動詞の使用が難しかったことに加え，文献の情報をまとめるという課題の性質が影響した可能性がある．

期末レポートでは，両者とも統合的引用が出現し，適切な出典表記が増加した．出典の明示については，当初より教師から繰り返し注意が喚起されたため，その効果が表れたと考えられる．しかし，のぞみの例９のように，過剰引用にあたると思われるものも確認された．また，のぞみの期末レポートには直接引用か間接引用か不明瞭なものもあり（例６），引用符の使い方にも困難が見られた．

本稿の分析結果は，Wette（2017a）の引用習得モデルとは異なるものであった．注番号を付すだけの非統合的引用が先行し，引用表現が必須となる統合的引用は出現が遅れていた．もちろん，この結果を解釈するためには，レポート課題の違いも考慮する必要がある．小レポートは参考文献の内容をまとめて作成する課題であったのに対し，期末レポートでは主に，自らの主張を支持する目的で引用が行われた．引用目的の違いが出典表記の選択に影響した可能性がある．

だが，いずれにせよ，２名の学習者にとっては引用表現を使いこなすのは困難であったと言える．統合的引用で両者が使用した表現は，「～によれば」「によると」がほとんどであった．英語学習者を対象とした研究でも，これに関連する結果が報告されている．Wette（2017b）が６名の学部留学生のレポートを分析したところ，産出された引用表現は約３分の１がaccording toであったという．

５．おわりに

本研究では，全学教育科目での提出課題において，受講生２名の引用がどう変化したかを検討した．分析の結果，期末レポートでは，より信頼性の高い参考文献が選択されており，文中の出典表記もより適切なものへと変化したことがわかった．だが，依然として使用される引用表現は限定されており，伝達動詞を効果的に使い分ける段階には達していなかった．過剰引用や引用符の不適切な使用も散見された．先行研究で指摘されてきたように，日本語母語話者，日本語学習者の双方にとって，引用が困難なものであることが確認された．引用に関わる能力の習得には時間を要し，根気強い指導が必要であるといえる．

以上の結果が得られたが，本研究は２名を対象とした事例研究であり，調査期間も短かった．Wette（2017a）の習得モデルの検証についても，より多くの対象者で長期的に習得過程を検討する必要がある．

付記

本稿は，第49回日本語教育方法研究会（JLEM）におけるポスター発表（菅谷 2016）をもとに，大幅に加筆修正を行ったものである．調査に協力いただいた教師，学生の皆様に感謝する．本研究は平成27－29年度東北大学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」，平成30－33年度JSPS科研費（基盤研究（C）一般，課題番号JP18K00705）「言語習得の観点から見た表現の借用と適切な引用」による研究成果である．

注

1）　いずれも仮名である．

2）　原文には下線が引かれている個所が複数あったが，ここでは省略した．例5bの下線は，他の例と同様に，

本稿筆者が加えたものである.

参考文献

Kibler, A. K., & Hardigree, C.（2016）“Using Evidence in L2 Argumentative Writing: A Longitudinal Case Study Across High School and University”, *Language Learning,* Vol.67, No.1, pp.75-109.

国立大学図書館協会（2015）.『高等教育のための情報リテラシー基準2015年版』http://www.janul.jp/j/projects/sftl/sftl201503b.pdf（閲覧2018/11/9）.

二通信子（2009）「論文の引用に関する基礎的調査と引用モデルの思案」『アカデミック・ジャパニーズ』第１号, pp.65-74, http://academicjapanese.jp/dl/ajj/65-74-nitsu.pdf（閲覧2018/11/9）.

大島弥生（2007）「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』第33号, pp.57-64.

佐渡島紗織（2014）「アカデミック・ライティング教育と情報リテラシー :《情報を再定義》し意見を構築できる学生を育てる」『情報の科学と技術』第64巻１号, pp. 22-28, DOI: https://doi.org/10.18919/jkg.64.1_22（閲覧2018/11/9）.

清水まさ子（2008）「文系論文における引用文の表現方法」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』第14号, pp.1-15.

清水まさ子（2009）「異なる専門分野における引用文の表現方法:５種類の人文系論文を比較して」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』第15号, pp.1-11.

菅谷奈津恵（2016）「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』第24巻１号, pp.78-79.

Swales, J.（1990）*Genre analysis: English in Academic and Research Settings,* Cambridge University Press.

Wette, R.（2017a）“L2 Undergraduate Students Learning to Write Using Sources: A Trajectory of Skill Development”, J. Bitchener, N. Storch, & R. Wette eds., *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students.* NY: Routledge, pp. 113-126.

Wette, R.（2017b）“Source Text Use by Undergraduate Post-novice L2 Writers in Disciplinary Assignments: Progress and Ongoing Challenges”, *Journal of Second Language Writing,* Vol.37, pp.46-58.

矢野和歌子（2014）「学部留学生の論説文における引用の課題」『アカデミック・ジャパニーズ』第６号, pp.94-101 http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj6.94-101.pdf（閲覧2018/11/9）.

楊秀娥（2017）「日本語学習者の引用表現の実態調査：中国国内における日本語専攻課程の学部生の卒業論文を対象に」『専門日本語教育』第19号, pp.57-62.

学生レポートの引用原文

科学技術振興機構中国総合研究・さくらサイエンスセンター「高等教育の現状と動向3章1-4学位授与制度」Science Portal China, http://www.spc.jst.go.jp/education/higher_edct/hi_ed_3/3_1/3_1_4.html（閲覧2018/11/9）.

国立教育政策研究所（2013）「報道発表 :『中学校・高等学校における理系進路選択に関する調査研究』最終報告書の作成等について」http://www.nier.go.jp/03_laboratory/pdf/201306111400.pdf（閲覧2018/11/9）.

文部科学省（1991）「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html（閲覧2018/11/9）.

文部科学省（2013）「第11回 教育再生実行会議配布資料：参考資料２ 大学入学者選抜, 大学教育の現状」首相官邸ホームページ, http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai11/sankou2.pdfp.6（閲覧2018/11/9）.

【研究ノート】

海外勤務者の母国とホスト国に対する態度変容とその影響要因

小島　奈々恵[1)]*，深田　博己[2)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

2）広島文教女子大学

諸外国で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時点に関して，母国およびホスト国（移住先）に対する態度（行動意思）とその理由についてWeb調査を実施した．海外勤務者の各国に対する態度の変遷を明らかにするとともに，母国に対する態度とホスト国に対する態度を組み合わせて態度類型を決定し，その変遷についても明らかにした．海外勤務者の国に対する態度は，移住プロセスを通して変化することが確認された．また，生活に対する満足感が母国とホスト国の両方に対する態度の決定に，海外勤務に対する満足感や自己の目的を達成させることが特にホスト国に対する態度の決定に重要な役割を担っていた．さらに，最も望ましいと考えられる“両国肯定群”に至るまでの過程で，“母国肯定･ホスト国否定群”を経る海外勤務者が多くみられた．

１．問題

1.1　日本人異文化接触者３タイプ

昨今では，海外へ出かける日本人は多く，その形態は様々である．その中でも，滞在期間に差はないものの，移住動機に違いがある移住者として，留学生，海外勤務者，帰国子女の３タイプが存在する．斎藤（1988）によると，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，その中間に位置するのが海外勤務者である．

移住先を自発的に選択することができる留学生の国に対する態度やその規定因について検討することで，留学生が移住する可能性や，移住先に求める事柄を明らかにすることができる．すなわち，留学先に対して肯定的態度を示せば，留学する可能性が高まり，否定的態度を示せば，留学する可能性が低まると考えられる．小島・深田（2010）によると，留学生の母国およびホスト国（移住先）に対する態度は，留学プロセス，つまり，留学前－留学中－留学後の３時点を通して変化し，その決定には国・国民に対する肯定的感情と生活に対する満足感が重要な役割を担っていた．海外勤務者についても，同様の検討をすることで，海外勤務者が移住先に求める事柄について明らかにすることができ，派遣先や派遣期間を決定する企業に役立つ基礎的知見を得ることができる．

なお，小島・深田（2011）は，帰国子女の国に対する態度やその規定因についても検討している．帰国子女の態度も移住プロセスを通して変化しており，国に対する肯定的感情と否定的感情，生活に対する満足感と不安が国に対する態度を決定する重要な役割を担っていた．海外勤務者は，留学生と違って滞在先や滞在期間を選択できないため，また帰国子女と違って目的を持って移住するため，海外勤務者の態度の変容とその規定因は，学生である留学生や帰国子女と異なることが推測される．

1.2　海外勤務者の態度研究

海外勤務者を対象とした研究の多くは，海外勤務者の適応や海外勤務者の職務遂行能力を検討しており（e.g. Selmer 2001, 2004, 2005, 2006），海外勤務者の母国およびホスト国に対する態度を検討した研究はほとんどない．そして，海外勤務者の態度を検討した数少ない先行研究のほとんどが，ホスト国滞在中の母国への帰国意思もしくはホスト国残留意思と適応との関連性を検討している．

すなわち，Takeuchi, Yun, & Russell（2002）は，ホスト国文化の知識，言語能力，コミュニケーション

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　nanae.kojima.e5@tohoku.ac.jp

意思に規定される適応が，早期帰国意思に負に影響することを示した. また, Takeuchi, Yun, & Tesluk（2002）は，適応が満足感を媒介して早期帰国意思に負に影響することを示し，Wang & Takeuchi（2007）も，一般適応が早期帰国意思に負に影響することを示した. さらに，配偶者の適応について検討したBlack & Stephens（1989）は，ホスト国残留意思が配偶者の適応（一般，交流）や海外勤務者の適応（一般，交流）と正の相関関係にあることを示した.

以上のように，海外勤務者の態度に関する先行研究では，ホスト国滞在中の母国への帰国意思もしくはホスト国への残留意思と適応との関連性が検討されている．母国を中心に，海外勤務者が国際人として活躍してくれることを期待するのであれば，海外勤務者の母国に対する態度も，ホスト国に対する態度も，共に重要であることは言うまでもないことである．しかし，出国前・滞在中・帰国後の各時点における母国およびホスト国に対する海外勤務者の態度が比較可能な形で検討されることはなかった.

1.3　本研究の目的

小島・深田（2010, 2011）を参考に，海外勤務者の母国およびホスト国に対する態度を検討する．異文化間移動する対象について検討する際，そのプロセスに注目することは重要である．留学生研究でもその重要性は指摘されており（Herman & Schild 1960; Martin 1984），海外勤務者研究においても同様のことが言える．海外勤務者の国に対する態度についても，出国前から帰国後までのプロセスに沿って時系列的に捉える．その際，認知，感情，行動の３種類ある態度成分（Rosenberg & Hovland 1960）のうち，海外勤務者が実際にとる行動に最も近い行動的態度（行動意思）に注目し，母国への帰国意思やホスト国への在留意思などの行動意思を測定する．国に対する肯定的イメージ（認知的態度）や，肯定的感情（感情的態度）を海外勤務者が抱いていたとしても, 実際に行動しなければ, 母国を中心とした海外勤務者の活躍は期待できないからである.

さらに，海外勤務者の国に対する態度の説明理由についても検討する．小島・深田（2010）に倣い，海外勤務者の母国に対する態度およびホスト国に対する態度を組み合わせて, 両国に対する態度の類型を決定し, 出国前，海外滞在中，帰国後の３時期それぞれについて，類型別に態度の説明理由を明らかにする.

2．方法

2.1　調査対象者

海外勤務経験者104名（男性80名，女性24名）の調査対象者より，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（中国，韓国，台湾を除く）（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）だった.

なお，本研究で報告するデータは，諸外国で勤務していた海外勤務経験者を対象とした調査研究の一環として収集されたものであり，小島・深田（2018）の調査と同時に収集したものである.

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，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

小島・深田（2010, 2011）の日本人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（2010, 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修正を加え，１回の調査で出国前，海外滞在中，帰国後の各時期における母国およびホスト国に対する態度を以下の質問と回答方法によって測定した．

なお，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．

2.3.1　出国前の態度

母国への残留行動意思：日本出国前（海外勤務地へ向かう前の日本では），あなたは日本に残りたかったですか．「残りたかった」（５点）から「残りたくなかった」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

ホスト国への出国行動意思：日本出国前（海外勤務地へ向かう前の日本では），あなたは外国（海外勤務地）に行きたかったですか．「行きたかった」（５点）から「行きたくなかった」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

2.3.2　海外滞在中の態度

母国への帰国行動意思：海外滞在中（日本への帰国が決定したとき），あなたは日本に帰りたかったですか．「帰りたかった」（５点）から「帰りたくなかった」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

ホスト国への残留行動意思：海外滞在中（日本への帰国が決定したとき），あなたは外国（海外勤務地）に残りたかったですか．「残りたかった」（５点）から「残りたくなかった」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

2.3.3　帰国後の態度

母国への残留行動意思：日本帰国後，あなたはこのまま日本に残りたいですか．「残りたい」（５点）から「残りたくない」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

ホスト国への再出国行動意思：日本帰国後，あなたは外国に行きたいですか．「行きたい」（５点）から「行きたくない」（１点）までの５段階で評定させ，その理由について自由記述で回答を求めた．

2.4　態度類型に関する分析手続き

小島・深田（2010, 2011）に倣い，母国とホスト国の両国に対する態度の組み合わせによって，海外勤務者の態度を類型化した．具体的には，母国に対する態度の高群（５点と４点）とホスト国に対する態度の高群（５点と４点）を“両国肯定群”，母国に対する態度の高群（５点と４点）とホスト国に対する態度の低群（２点と１点）を“母国肯定・ホスト国否定群”，母国に対する態度の低群（２点と１点）とホスト国に対する態度の高群（５点と４点）を“ホスト国肯定・母国否定群”，母国に対する態度の低群（２点と１点）とホスト国に対する態度の低群（２点と１点）を“両国否定群”，その他の組み合わせを“その他群”とした．

なお，母国あるいはホスト国に対する態度の中群を態度類型の分析に持ち込むと，母国あるいはホスト国に対する態度類型に，“母国中立・ホスト国肯定群”，“母国中立・ホスト国否定群”，“母国肯定・ホスト国中立群”，“母国否定・ホスト国中立群”，“母国中立・ホスト国中立群”の5類型が加わるため，態度類型は９類型に増加する．その結果，3時期間の態度類型の変遷パターンは，9^3の729パターンとなり，あまりにも煩雑になるため，本研究では便宜的に，母国とホスト国の少なくともいずれか一方に対して中立的態度（３点）を示す対象者を一括して“その他群”とした．この処理により，母国あるいはホスト国に対して明確な態度（肯定的態度あるいは否定的態度）を持つ対象者を抽出し，そうした明確な態度の理由を探り，態度類型の典型的な変遷を検討することが可能となる．

３．結果

3.1　母国およびホスト国に対する態度とその変遷の一般的傾向

母国およびホスト国に対する態度の平均値，標準偏差，分散分析と多重比較の結果を表１に示した．海外滞在中のホスト国に対する態度以外の得点は，中点である3.00点を上回っていた．１要因３水準の分散分析（$df = 2, 168$）の結果，母国に対する態度も，ホスト国に対する態度も，共に時期間で有意差を示した．有意水準を５％に設定した多重比較の結果，母国に対する態度得点は，出国前と滞在中に比べ帰国後のほうが

高く，ホスト国に対する態度得点は，出国前と帰国後に比べ滞在中のほうが低かった．なお，母国に対する態度に関しては，出国前と滞在中の態度得点に差は認められず，ホスト国に対する態度に関しては，出国前と帰国後の態度得点にも差は認められなかった．

3.2 態度類型とその変遷の一般的傾向

各時期の態度類型の出現比率と人数を表2に示した．3時期を通して，“その他群”が最も多かった．“その他群”以外の4群では，出国前では“ホスト国肯定・母国否定群”が24.7％と多く，滞在中では“母国肯定・ホスト国否定群”が34.1％と多く，帰国後は“両国肯定群”が22.4％と多かった．その中でも，“両国肯定群”は，出国前と滞在中に比べると，帰国後には2倍以上に増加していた．

3.3 態度類型別・時期別の態度の規定因

両国肯定，母国肯定・ホスト国否定，ホスト国肯定・母国否定，両国否定の4群に着目し，海外勤務者の母国およびホスト国に対する態度の説明理由を整理した（表3，表4）．具体的には，心理学を専門とする研究者2名が別々に，小島・深田（2010，2011）の母国とホスト国に対する留学生と帰国子女の態度の理由の分類基準を参考に，海外勤務者である調査対象者から得た各国に対する態度の理由を分類し（一致率92.4％），一致しなかった説明理由については，話合いによってカテゴリーを決定した．

母国あるいはホスト国のどちらに対しても明確な態度（肯定的態度あるいは否定的態度）を持つ4群を分析対象とすることによって，肯定的態度と否定的態度の理由を効率的に検討することが可能になるため，態度の理由の分析の対象から“その他群”を外した．

“両国肯定群”は，母国に対する態度の説明理由として，母国での生活に対する満足感，家族事情などを，また，ホスト国に対する態度の説明理由として，ホスト国で自己の目的を達成させること，ホスト国に対する肯定的感情，ホスト国での生活に対する満足感などを挙げた．

“母国肯定・ホスト国否定群”は，母国に対する態度の説明理由として，母国に対する肯定的感情，家族と一緒にいたかったことなどを，また，ホスト国に対する態度の説明理由として，ホスト国での生活に対する不安や不満，母国に対する肯定的感情などを挙げた．

“ホスト国肯定・母国否定群”は，母国に対する態度の説明理由として，ホスト国で自己の目的を達成させること，ホスト国での生活に対する期待や満足感，

表1 母国とホスト国に対する態度の平均値，標準偏差，および分散分析と多重比較の結果

	出国前	滞在中	帰国度	*F* 値	多重比較
母国に対する態度	3.05 (1.13)	3.29 (1.31)	3.65 (1.25)	10.83 ***	出国前 < 帰国後，滞在中 < 帰国後
ホスト国に対する態度	3.65 (1.24)	2.89 (1.28)	3.68 (1.11)	22.65 ***	出国前 > 滞在中，帰国後 > 滞在中

注1 表内の数値は平均値，（ ）内は標準偏差
注2 $df = 2, 168$
注3 多重比較は5％水準
注4 $^{***}p < .001$

表2 各時期の態度類型の比率（人数）

態度類型	出国前	滞在中	帰国後
両国肯定	9.4 (8)	4.7 (4)	22.4 (19)
母国肯定・ホスト国否定	18.8 (16)	34.1 (29)	15.3 (13)
ホスト国肯定・母国否定	24.7 (21)	23.5 (20)	16.5 (14)
両国否定	2.4 (2)	3.5 (3)	0.0 (0)
その他	44.7 (38)	34.1 (29)	45.9 (39)

表3　母国に対する態度の理由

態度類型	出国前		滞在中		帰国後	
	カテゴリー	人数	カテゴリー	人数	カテゴリー	人数
両国肯定	母国での生活に対する満足感	2	母国で自己の目的を達成させるため	1	母国での生活に対する満足感	5
	ホスト国での生活に対する不安	2	家族事情	1	エスニシティ	3
	母国での仕事に対する満足感	1	ホスト国での生活に対する慣れ	1	家族事情	2
	母国と離れる寂しさ	1	その他	1	ホスト国での生活に対する不満	2
	海外勤務に対する前向きな気持ち	1			母国に対する肯定的感情	1
	異文化との触れ合い	1			母国での生活に対する慣れ	1
	不安	1			母国民との触れ合い	1
	その他	1			母国での仕事に対する満足感	1
					海外勤務に対する前向きな気持ち	1
					出国に対する後向きな気持ち	1
					期間の限定性	1
					決定事項であるため	1
					その他	1
					理由なし	1
母国肯定・ホスト国否定	ホスト国での生活に対する不安	5	母国に対する肯定的感情	7	母国での生活に対する満足感	3
	家族と一緒にいたかった	3	帰国に対する前向きな気持ち	4	家族と一緒にいたかった	3
	母国民と離れる寂しさ	2	ホスト国での生活に対する不満	4	母国に対する肯定的感情	1
	海外勤務に対する不安	2	家族と一緒にいたかった	3	母国での生活に対する慣れ	1
	母国に対する肯定的感情	1	母国民との触れ合い	2	母国で自己の目的を達成させるため	1
	母国での生活に対する満足感	1	母国文化との触れ合い	2	エスニシティ	1
	出国に対する後向きな気持ち	1	ホスト国に対する否定的感情	2	ホスト国での生活に対する不満	1
	ホスト国に対する肯定的感情	1	家族事情	2	家族事情	1
	家族事情	1	期間の適切性	2	その他	1
	決定事項	1	母国で自己の目的を達成させるため	1		
	その他	2	不安	1		
ホスト国肯定・母国否定	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	7	ホスト国での生活に対する満足感	6	母国での生活に対する不満	3
	海外勤務に対する前向きな気持ち	4	海外勤務に対する満足感	3	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系2）	3
	出国に対する前向きな気持ち	3	ホスト国で自己の目的を達成させるため	3	出国に対する前向きな気持ち	3
	ホスト国での生活に対する期待	2	ホスト国在留に対する前向きな気持ち	3	ホスト国での生活に対する満足感	2
	海外勤務に対する期待	2	ホスト国での生活に対する慣れ	2	異文化との触れ合い	1
	ホスト国に対する肯定的感情	1	期間の不適切性	2	海外勤務に対する満足感	1
	ホスト国での自己の内的成長に対する期待	1	帰国に対する前向きな気持ち	1	海外勤務に対する前向きな気持ち	1
	母国での仕事に対する不満	1	母国に対する否定的感情	1		
	家族事情	1	異文化との触れ合い	1		
	理由なし	1	ホスト国での生活に対する不満	1		
両国否定	母国での生活に対する不満	1	ホスト国での生活に対する満足感	1		
	出国に対する前向きな気持ち	1	海外勤務に対する満足感	1		
	不安	1	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	1		
			ホスト国での生活に対する不満	1		
			家族事情	1		

表4　ホスト国に対する態度の理由

態度類型	出国前		滞在中		帰国後	
	カテゴリー	人数	カテゴリー	人数	カテゴリー	人数
両国肯定	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	3	ホスト国での生活に対する満足感	1	出国に対する前向きな気持ち（旅行2）	4
	ホスト国に対する肯定的感情	1	ホスト国での生活に対する慣れ	1	期間の限定性	4
	ホスト国での生活に対する期待	1	母国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	1	ホスト国に対する肯定的感情	2
	海外勤務に対する前向きな気持ち	1	帰国に対する後向きな気持ち	1	ホスト国での生活に対する満足感	2
	ホスト国での自己の内的成長に対する期待	1	その他	2	決定事項であるため	2
	異文化適応に対する自信	1			ホスト国民との触れ合い	1
	その他	1			ホスト国で自己の目的を達成させるため	1
					ホスト国での生活に対する不満	1
					その他	2
					理由なし	1
母国肯定・ホスト国否定	ホスト国での生活に対する不安	7	ホスト国での生活に対する不満	6	出国に対する後向きな気持ち（勤務1）	3
	母国に対する肯定的感情	2	母国に対する肯定的感情	5	家族と一緒にいたかった	2
	海外勤務に対する不安	2	帰国に対する前向きな気持ち	5	家族事情	2
	ホスト国に対する肯定的感情	1	家族と一緒にいたかった	3	ホスト国での生活に対する不安	1
	ホスト国に対する否定的感情	1	母国文化との触れ合い	2	母国に対する肯定的感情	1
	出国に対する後向きな気持ち	1	期間の適切性	2	母国と離れる寂しさ	1
	家族と一緒にいたかった	1	ホスト国に対する否定的感情	1	母国で自己の目的を達成させるため	1
	不安	1	ホスト国在留に対する後向きな気持ち	1	母国在留に対する前向きな気持ち	1
	決定事項	1	母国での生活に対する満足感	1	その他	2
			母国での生活に対する期待	1		
			母国民との触れ合い	1		
			母国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	1		
			時期の適切性	1		
			不安	1		
ホスト国肯定・母国否定	ホスト国で自己の目的の達成させるため（仕事系4）	11	ホスト国での生活に対する満足感	8	ホスト国での生活に対する満足感	5
	出国に対する前向きな気持ち	3	ホスト国で自己の目的を達成させるため	4	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）	3
	異文化適応に対する自信	2	海外勤務に対する満足感	3	ホスト国での生活に対する期待	2
	海外勤務に対する前向きな気持ち	2	ホスト国での生活に対する期待	1	ホスト国に対する肯定的感情	1
	ホスト国での生活に対する期待	1	ホスト国での生活に対する不満	1	ホスト国での自己の内的成長に対する期待	1
	異文化との触れ合い	1	ホスト国民と離れる寂しさ	1	出国に対する前向きな気持ち	1
	ホスト国での自己の内的成長に対する期待	1	ホスト国在留に対する前向きな気持ち	1	ホスト国での生活に対する不満	1
	母国での生活に対する不満	1	帰国に対する後向きな気持ち	1		
	その他	1	母国に対する否定的感情	1		
両国否定	家族と一緒にいたかった	1	海外勤務に対する満足感	2		
	ホスト国での生活に対する不安	1	海外勤務に対する不満	1		
	不安	1				

表5　態度類型の個人内変容

ID	出国前	滞在中	帰国後	ID	出国前	滞在中	帰国後
1	A	A	A	44	C	E	E
2	A	B	E	45	C	E	E
3	A	C	C	46	D	B	A
4	A	C	C	47	D	B	B
5	A	D	E	48	E	B	A
6	A	E	E	49	E	B	A
7	A	E	E	50	E	B	B
8	A	E	E	51	E	B	B
9	B	A	E	52	E	B	B
10	B	B	A	53	E	B	B
11	B	B	A	54	E	B	E
12	B	B	A	55	E	B	E
13	B	B	A	56	E	B	E
14	B	B	A	57	E	C	A
15	B	B	A	58	E	C	A
16	B	B	B	59	E	C	C
17	B	B	B	60	E	C	C
18	B	B	B	61	E	C	C
19	B	B	B	62	E	C	C
20	B	B	B	63	E	C	E
21	B	B	E	64	E	C	E
22	B	B	E	65	E	C	E
23	B	B	E	66	E	C	E
24	B	E	E	67	E	C	E
25	C	A	B	68	E	E	A
26	C	A	E	69	E	E	A
27	C	B	A	70	E	E	A
28	C	B	B	71	E	E	A
29	C	B	E	72	E	E	B
30	C	C	C	73	E	E	C
31	C	C	C	74	E	E	E
32	C	C	C	75	E	E	E
33	C	C	C	76	E	E	E
34	C	C	E	77	E	E	E
35	C	C	E	78	E	E	E
36	C	C	E	79	E	E	E
37	C	D	C	80	E	E	E
38	C	D	C	81	E	E	E
39	C	E	A	82	E	E	E
40	C	E	A	83	E	E	E
41	C	E	C	84	E	E	E
42	C	E	E	85	E	E	E
43	C	E	E				

注1　Aは“両国肯定”，Bは“母国肯定・ホスト国否定”，Cは“母国否定・ホスト国肯定”，Dは“両国否定”，Eは“その他”

海外勤務に対する期待や満足感などを，また，ホスト国に対する態度の説明理由として，ホスト国で自己の目的を達成させること，海外勤務に対する前向きな気持ちや満足感，ホスト国での生活に対する期待や満足感などを挙げた．

“両国否定群”の母国およびホスト国に対する態度の理由については，この群に属する対象者が非常に少数（３時期で延べ255名中５名）のため，分析を省略する．

3.4　態度類型とその変遷の個人的傾向

態度類型の個人内変容を表５に示した．個人別に検討した結果，時期を通して態度類型の変化がなかった者は22名（25.9%）だった．１名は“両国肯定群”に，５名は“母国肯定・ホスト国否定群”に，４名は“ホスト国肯定・母国否定群”に，12名は“その他群”に所属した．“その他群”の12名について，より詳細に検討した結果，３名は母国に対する態度の中群とホスト国に対する態度の中群に3時期を通して所属し，２名は母国に対する態度の中群とホスト国に対する態度の高群に３時期を通して所属しており，この５名には微細な変化も認められなかった．しかし，残りの７名は，母国あるいはホスト国に対する態度が微妙な変化（例えば，高群から中群への変化，中群から高群への変化）を示していた．すなわち，３時期を通して態度類型に全く変化がなかった者は15名（17.6%）であり，70名（82.4%）の態度類型は時期を通して何らかの変化が生じていることが確認できた．

4．考察

4.1　母国およびホスト国に対する態度とその変遷

移住プロセスに着目し，海外勤務者の国に対する態度（行動意思）とその変遷，母国とホスト国に対する態度の組み合わせである態度類型とその変遷を検討した．

３時期の母国とホスト国に対する態度をそれぞれ時期間で比較した結果，両国に対する態度に有意な変化がみられた（表１）．母国に対する態度が出国前やホスト国滞在中よりも帰国後により肯定的に変化したのは，母国を離れた海外での滞在経験が母国の良さの再認識に結びついたと考えられる．また，ホスト国に対する態度がホスト国滞在中に最も否定的であったのは，異文化への適応に直面することによるゆとりのなさがホスト国に対する態度を厳しくしたのかもしれない．

３時期の海外勤務者の態度類型は“その他群”が最も多かったものの，各態度類型に属する海外勤務者の比率に時期間での特徴的な変化が認められた（表２）．“ホスト国肯定・母国否定群”の比率は，出国前には24.7%であり，ホスト国滞在中にも23.5%と変わらず，帰国後には16.5%とやや減少している．これに対して，“母国肯定・ホスト国否定群”の比率は，出国前には18.8%であるが，ホスト国滞在中には34.1%に増加し，帰国後には一転して15.3%に減少している．また，“両国肯定群”の比率は，出国前とホスト国滞在中には9.4%と4.7%と低率であるが，帰国後は22.4%に増加している．ところが，“両国否定群”の比率は，出国前2.4%，ホスト国滞在中3.5%，帰国後0.0%と一貫して極めて低いかゼロである．このように，母国とホスト国に対する態度類型から海外勤務者の移住プロセスを分析した場合，時期によって各態度類型に属する者の比率が変化することが明らかとなった．

ところで，態度類型の個人内変容からも，多くの海外勤務者の国に対する態度が変化することが確認された（85名中63名で74.1%，表５）．しかし，“その他群”に関する詳細な分析から，微細な個人内態度変容を示した者が7名いることが分かり，何らかの個人内態度変容を示す者は70名（82.4%）に達することが改めて確認された．このように，小島・深田（2010, 2011）の留学生と帰国子女と同様に，海外勤務者の態度も出国前から帰国後までのプロセスを通して変化していることを実証した．

小島・深田（2010）は，母国を中心に，活躍する国際人にとって，母国およびホスト国に対する態度が重要であることを指摘しており，“両国肯定群”を最も望ましい群とも指摘している．そして，留学生が帰国後に“両国肯定群”に至るまでに，ホスト国肯定・母国否定の段階を経ることも示されている．しかし，帰国子女の場合は，必ずしもホスト国肯定・母国否定の段階を介さないことも示している（小島・深田2011）．本研究においても，帰国後に“両国肯定群”

であった19名の態度類型の個人内変容を確認したところ，滞在中では，１名が“両国肯定群”，10名が“母国肯定・ホスト国否定群”，２名が“ホスト国肯定・母国否定群”，６名が“その他群”であった．このように，海外勤務者の場合は，母国肯定・ホスト国否定の段階を経ることが多く，10名のうち６名は，出国前においても母国肯定・ホスト国否定を示していた．海外勤務者におけるこの異なる結果については，社会人と学生の違いや移住先や移住期間の違いなども考えられるが，解釈するのは難しい．一方で，留学生と同様に移住目的をもって移住する海外勤務者（母国肯定・ホスト国否定を経る）と，留学生（ホスト国肯定・母国否定を経る）の結果が大きく異なったことより，移住目的の有無は“両国肯定群”に至るまでの態度変容プロセスに影響していない可能性が大きいと推察される．

4.2　態度とその理由

小島・深田（2010, 2011）に倣い，海外勤務者の態度類型別に，態度の説明理由についても検討した（表３，表４）．

母国に対する態度の説明理由として，“両国肯定群”と“母国肯定・ホスト国否定群”では，母国での生活に対する満足感，母国に対する肯定的感情などの母国に対する肯定的な理由が挙げられ，また，“ホスト国肯定・母国否定群”では，ホスト国での生活に対する期待や満足感，ホスト国で自己の目的を達成させるため，海外勤務に対する前向きな気持ち，海外勤務に対する満足感など，ホスト国や仕事に対する肯定的な理由が挙げられた．

ホスト国に対する態度の説明理由として，“両国肯定群”と“ホスト国肯定・母国否定群”では，ホスト国での生活に対する期待，ホスト国での生活に対する満足感，ホスト国に対する肯定的感情，ホスト国で自己の目的を達成させるため，海外勤務に対する前向きな気持ち，海外勤務に対する満足感など，ホスト国に対する肯定的な理由が挙げられ，また，“母国肯定・ホスト国否定群”では，ホスト国での生活に対する不安，ホスト国での生活に対する不満，母国に対する肯定的感情など，ホスト国に対する否定的な理由に加え，母国に対する肯定的な理由が挙げられた．

全般的に，母国での生活に対する満足感や母国に対する肯定的感情が母国に対する肯定的態度（残りたい，帰りたい）の理由とみられ，ホスト国での生活に対する満足感やホスト国での自己の目的の達成がホスト国に対する肯定的態度（行きたい，残りたい）の理由とみられた．

さらに，海外勤務者，留学生，帰国子女の母国とホスト国に対する態度の理由を比較検討するため，最も多く挙げられた理由に着目した．具体的には，①母国に対する肯定的態度（残りたい，帰りたい）の理由分析には，３タイプの移住者の“両国肯定群”と“母国肯定・ホスト国否定群”のデータ（表６）を，②ホスト国に対する否定的態度（行きたくない，残りたくない）の理由分析には，“母国肯定・ホスト国否定群”と“両国否定群”のデータ（表7）を，③ホスト国に対する肯定的態度（行きたい，残りたい）の理由分析には“両国肯定群”と“ホスト国肯定・母国否定群”のデータ（表8）を，④母国に対する否定的態度（残りたくない，帰りたくない）の理由分析には，“ホスト国肯定･母国否定群”と“両国否定群”のデータ（表９）を使用した．

母国に対する肯定的態度（残りたい，帰りたい）の理由として，海外勤務者も留学生も帰国子女も，母国での生活に対する満足感，母国や母国民に対する肯定的感情を挙げていた．母国への肯定的態度と対比的なホスト国に対する否定的態度（行きたくない，残りたくない）の理由として，海外勤務者と帰国子女はホスト国での生活に対する不安，出国（渡航）に対する後向きな気持ちを挙げており，海外勤務者と留学生はホスト国での生活に対する不満を挙げていた．

これに対し，ホスト国に対する肯定的態度（行きたい，残りたい）の理由として，海外勤務者，留学生，帰国子女の多くは，ホスト国での自己の目的の達成（留学生においては，学習意欲（英語力など））を挙げていた．ホスト国への肯定的態度と対比的な母国に対する否定的態度（残りたくない，帰りたくない）の理由としても，移住者３タイプに共通して，ホスト国での自己の目的の達成（留学生においては，学習意欲（英語力など））が挙げられており，ホスト国での生活に

表6　母国に対する肯定的態度の理由

母国に対する態度 （残りたい，帰りたい）の理由	出国前（留学前）	滞在中（留学中）	帰国後（留学後）
海外勤務者（両国肯定）	母国での生活に対する満足感（2） ホスト国での生活に対する不安（2）	—	母国での生活に対する満足感（5）
海外勤務者（母国肯定・ホスト国否定）	ホスト国での生活に対する不安（5）	母国に対する肯定的感情（7）	母国での生活に対する満足感（3） 家族と一緒にいたかった（3）
留学生（両国肯定）	母国民と離れる寂しさ（2）	母国民に対する肯定的感情（6）：留学中初期 母国民に対する肯定的感情（6）：留学中後期	母国に対する肯定的感情（3）
留学生（母国肯定・ホスト国否定）	—	母国での生活に対する満足感（4）：留学中初期 母国民に対する肯定的感情（5）：留学中後期	母国での生活に対する満足感（4）
帰国子女（両国肯定）	—	—	母国に対する肯定的感情（5）
帰国子女（母国肯定・ホスト国否定）	ホスト国での生活に対する不満（7）	ホスト国での生活に対する不満（2） 母国に対する肯定的感情（2） 母国で自己の目的を達成させるため（2） 帰国に対する前向きな気持ち（2）	母国での生活に対する満足感（4）

注1：括弧内の数値は人数

注2：留学生の結果は小島・深田（2010）から，帰国子女の結果は小島・深田（2011）から抜粋

表7　ホスト国に対する否定的態度の理由

ホスト国に対する態度 （行きたくない，残りたくない）の理由	出国前（留学前）	滞在中（留学中）	帰国後（留学後）
海外勤務者（母国肯定・ホスト国否定）	ホスト国での生活に対する不安（7）	ホスト国での生活に対する不満（6）	出国に対する後向きな気持ち（勤務1）（3）
海外勤務者（両国否定）	—	海外勤務に対する満足感（2）	—
留学生（母国肯定・ホスト国否定）	—	ホスト国での生活に対する不満（4）：留学中初期 帰国に対する前向きな気持ち（3）：留学中後期	金銭の問題（2）
留学生（両国否定）	—	—	—
帰国子女（母国肯定・ホスト国否定）	ホスト国での生活に対する不安（8）	母国に対する肯定的感情（4）	渡航に対する後向きな気持ち（2）
帰国子女（両国否定）	—	—	—

注1：括弧内の数値は人数

注2：留学生の結果は小島・深田（2010）から，帰国子女の結果は小島・深田（2011）から抜粋

表8　ホスト国に対する肯定的態度の理由

ホスト国に対する態度 （行きたい，残りたい）の理由	出国前（留学前）	滞在中（留学中）	帰国後（留学後）
海外勤務者（両国肯定）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）（3）	—	出国に対する前向きな気持ち（旅行2）（4） 期間の限定性（4）
海外勤務者（ホスト国肯定・母国否定）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系4）（11）	ホスト国での生活に対する満足感（8）	ホスト国での生活に対する満足感（5）
留学生（両国肯定）	—	学習意欲（英語力など）（6）：留学中初期 学習意欲（英語力など）（6）：留学中後期	ホスト国民に対する肯定的感情（2） 学習意欲（英語力など）（2）
留学生（ホスト国肯定・母国否定）	学習意欲（英語力など）（6）	学習意欲（英語力など）（11）：留学中初期 ホスト国での生活に対する満足感（9）：留学中後期	ホスト国での生活に対する満足感（5）
帰国子女（両国肯定）	ホスト国に対する肯定的感情（2） ホスト国で自己の目的を達成させるため（2）	ホスト国民と離れる寂しさ（2）	渡航に対する前向きな気持ち（条件付）（4）
帰国子女（ホスト国肯定・母国否定）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（2） 渡航に対する前向きな気持ち（2） 母国在留に対する後向きな気持ち（2）	ホスト国での生活に対する満足感（6）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（3）

注1：括弧内の数値は人数

注2：留学生の結果は小島・深田（2010）から，帰国子女の結果は小島・深田（2011）から抜粋

表9　母国に対する否定的態度の理由

母国に対する態度 （残りたくない，帰りたくない）の理由	出国前（留学前）	滞在中（留学中）	帰国後（留学後）
海外勤務者（ホスト国肯定・母国否定）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系1）（7）	ホスト国での生活に対する満足感（6）	母国での生活に対する不満（3） ホスト国で自己の目的を達成させるため（仕事系2）（3） 出国に対する前向きな気持ち（3）
海外勤務者（両国否定）	—	—	—
留学生（ホスト国肯定・母国否定）	学習意欲（英語力など）（7）	学習意欲（英語力など）（9）：留学中初期 ホスト国での生活に対する満足感（6）：留学中後期	留学に対する前向きな気持ち（5）
留学生（両国否定）	—	—	—
帰国子女（ホスト国肯定・母国否定）	家族と一緒にいたかった（3）	ホスト国での生活に対する満足感（4）	ホスト国で自己の目的を達成させるため（2） 母国での生活に対する不満（2） 渡航に対する前向きな気持ち（2）
帰国子女（両国否定）	—	—	—

注1：括弧内の数値は人数

注2：留学生の結果は小島・深田（2010）から，帰国子女の結果は小島・深田（2011）から抜粋

対する満足感も理由として挙げられていた．

母国への帰国（残留）を促す際には，母国での生活に満足してもらうことや，母国や母国民に対する肯定的感情の重要性が，また海外への移住（派遣）を促す際には，移住（派遣）目的を持ってもらうことやホスト国での生活に満足してもらうことの重要性が確認できた．また，家族と一緒にいたかったことを，国に対する態度を規定する理由として海外勤務者と帰国子女は挙げており，家族の存在の大きさが示唆された．

4.3 まとめと今後の課題

移住プロセスを通して，海外勤務者の，母国とホスト国に対する態度および態度類型は変化することが確認された．また，生活に対する満足感が，母国とホスト国に対する態度の決定には重要な役割を担っていた．ホスト国に対する態度においては，海外勤務に対する満足感や自己の目的を達成させることへの思いも重要な役割を担っていた．

最後に，本研究では，海外勤務者の出国前から帰国後までのプロセスを追ったものであったが，回想法を用いた調査方法が用いられており，海外勤務者の“今”をリアルに捉えることができていたとは言い難い．小島・深田（2011）が帰国子女研究についても指摘しているように，小島・深田（2010）が留学生を対象に実施した縦断的研究方法を用いることが望ましい．

参考文献

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,* vol. 15, pp. 529-544.

Herman, S. N., & Schild, E.（1960）“Contexts for the study of cross-cultural education”, *Journal of Social Psychology,* vol. 52, pp. 231-250.

小島奈々恵・深田博己（2010）「日本人短期留学生の母国とホスト国に対する態度変容とその影響要因」,『留学生教育』第15号, pp. 65-76.

小島奈々恵・深田博己（2011）「帰国子女の母国とホスト国に対する態度変容とその影響要因」,『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部（教育人間科学関連領域）』第60号, pp. 195-203.

小島奈々恵・深田博己（2018）「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―」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 4 号, pp. 191-202.

Martin, J. N.（1984）“The intercultural reentry: Conceptualization and directions for future research”, *Intercultural Journal of Intercultural Relations,* vol. 8, pp. 115-134.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I.（1960）“Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes”, C. I. Hovland & M. I. Rosenberg eds., *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components,* New Haven, CT: Yale University Press, pp. 1-14.

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』第 3 号, pp. 12-19.

Selmer, J.（2001）“Expatriate selection: Back to basics?”, *International Journal of Human Resource Management,* vol. 12, pp. 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,* vol. 15, pp. 794-813.

Selmer, J.（2005）“Is bigger better? Size of the location and expatriate adjustment in China”, *International Journal of Human Resource Management,* vol. 16, pp. 1228-1242.

Selmer, J.（2006）“Cultural novelty and adjustment: Western business expatriates in China”, *International Journal of Human Resource Management,* vol. 17, pp. 1209-1222.

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,* vol. 13, pp. 1224-1244.

Takeuchi, R., Yun, S., & Tesluk, P. E.（2002）“An examination of crossover and spillover effects of spousal and expatriate cross-cultural adjustment on expatriate outcomes”, *Journal of Applied Psychology,* vol. 87, pp. 655-666.

Wang, M., & Takeuchi, R. (2007) "The role of goal orientation during expatriation: A cross-sectional and longitudinal investigation", *Journal of Applied Psychology,* vol. 92, pp. 1437-1445.

【研究ノート】

学生相談における中堅カウンセラーの「つまずき」のプロセスに関する一考察

松川春樹[1)]*，池田忠義[1)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構　学生相談・特別支援センター

本研究の目的は，学生相談の実践において，カウンセラーが事例の個別性やクライエントとの関係性に応じて面接技能を調整し，失敗に至る前の段階で失敗につながる恐れに対処するための観点として「つまずき」を取り上げ，そのプロセスを明らかにすることである．学生相談に携わる中堅カウンセラー３名を対象にインタビュー調査を実施し，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに準じて分析した結果，５つのカテゴリーと６つのサブカテゴリーが抽出された．そして，「つまずき」はクライエントやカウンセラーの現実的制約の影響を受ける形で生じ，面接の中断やそこに至る前の段階で，クライエントの言動等をきっかけにカウンセラーに認識され，効果的な対処がなされた場合に面接の進展へとつながるというプロセスが明らかになった．さらに，「つまずき」のプロセスにおけるカウンセラーの認識や「つまずき」への効果的対処，初心者カウンセラーの「つまずき」との異同等について検討し，今後，調査を継続する上での課題をまとめた．

１．目的

1.1　心理臨床の実践における困難

カウンセラー（以下Co）は，その養成課程において，「治療的パーソナリティ変化の必要にして十分な条件」（Rogers, 1957）の純粋性，無条件の肯定的配慮，共感的理解や，マイクロカウンセリング（Ivey, 1983 福原ほか訳編 1985）等から，心理臨床面接の基本的な態度・姿勢やクライエント（以下Cl）との対話方法について学んでいる．さらに，各々のオリエンテーションに基づき，精神分析や認知行動療法，来談者中心療法等に特化した技法を習得し，Coになった後も研修や実践の中でこれらの技能向上に努めている．

一方，臨床実践の場においては，これらの基本的態度や専門的技法をそのまま実行するだけでは効果的な面接にならないことが多い．例えば，切迫した自傷他害の恐れや，精神的な混乱を来したClに対して，Coは自己一致に困難を感じることもあり，受容や共感の姿勢のみで対応するとClの状態を悪化させてしまう場合もある．このような面接の状況は決して稀ではなく，Coは事例の個別性やCl-Coの関係性に応じて対話の仕方や技法を調整する必要がある．その調整を行う状況や方法は無数に存在するため，それを整理することは非常に困難であり，調整に際しての指針や観点を示した研究も見当たらず，各々のCoが実践の場で苦心して対応しているのが現状である．

1.2　心理臨床における失敗に関する研究

上述の対話や技法等の調整を適切に行えず対応に失敗した事例が，近年，心理臨床の研究において取り上げられるようになってきている（遠藤，2003；岩壁，2007；遠藤ほか，2010）．心理臨床において，Coのある対応が失敗であったか否かの判断は，その立脚点によって変わる（丹治ほか，2002）が，一度も失敗をしないCoは存在しないと言っても過言ではないだろう．遠藤ほか（2010）によると，初心者Coは，失敗に向き合って知識化し，そのプロセスの中で自分がどのように感じ，どう行動したかを意識化することを通して，Coとして進歩しようとする．また，ベテランCoであっても一度ならず失敗を経験して，その失敗について振り返り，他の面接で同じ失敗を繰り返さないように自身の面接技能を磨いてきた歴史がある．失敗に向き合うことは，Clに効果的支援を提供するためにも，Co自身が職業的に成長するためにも，非常に重要である．

このような失敗を扱った研究では，Coが１つの面

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　haruki.matsukawa.c8@tohoku.ac.jp

接を終えた後に失敗に向き合い，他の面接に還元していくことが主に想定されている．つまり，失敗は結果であり，進行中の面接プロセスの中でその観点を活用しにくく，失敗に至る面接の相互作用プロセスについても十分明らかになっていない．

1.3　心理臨床における「つまずき」に関する研究

臨床実践においては，失敗に至る前の早い段階で失敗につながるおそれに気づき，適切に対処することが重要であり，そのためには失敗に至るプロセスを明確にすることが必要である．筆者らは「Cl-Co関係の中でCoが感じる面接プロセスの停滞・途絶」を「つまずき」と捉え，「つまずき」の特徴やプロセスを明らかにする研究を行ってきている．松川ほか（2017）では，初心者Coが体験する「つまずき」の内容について，刊行されている中断事例を対象に質的に分析を行った．その結果から，適切な対処が為されないと，Coの自覚，Clの言動，Cl-Coの関係性，面接の枠組みの順に，面接により大きな影響を与える「つまずき」へと進展していくと考察している．この研究で，「つまずき」自体の移り変わりのプロセスは検討されているが，「つまずき」の前後のCl-Coの相互作用プロセスはまだ明らかになっていない．

1.4　本研究の目的

以上のように，「つまずき」という観点は，臨床実践の中でCoが基本的態度や専門的技法をケースの個別性に応じて調整するための1つの基準になり，面接が失敗や中断に至るのを未然に防ぐことにもつながる．「つまずき」のプロセスを明らかにすることによって，効果的な対応の在り方をさらに検討することができるだろう．

本研究では，「つまずき」に関する一連の研究の1つとして，「つまずき」のプロセスを明らかにすることを目的とする．また，その際に「学生相談」と「中堅Co」に焦点を当てる．松川ほか（2017）では検討されていないが，医療や福祉，教育，学生相談，司法，産業等の臨床領域に共通する「つまずき」と独自の「つまずき」が存在すると考えられる．この点を明らかにするためには，各臨床領域ごとに「つまずき」の特徴を明らかにし比較する必要があり，本研究はその1つ目として位置づけられる．さらに，Coの経験年数によって「つまずき」に差がある可能性も考えられる．松川ほか（2017）で焦点を当てた初心者Coは，もっとも多種多様な「つまずき」を体験しうるが，それに気づかずに失敗や中断に至ることが多いと考えられる．一方，ベテランCoはもっとも早い段階で「つまずき」に気づいて対処しうるため，「つまずき」の内容やプロセスは初心者Coよりも限定されたものになると考えられる．これらに対して中堅Coは，初心者Coと同程度に多様な「つまずき」を体験し，面接中にそれに気づいて対処することができると考えられる．つまり，「つまずき」の多様性を保ちつつ，「つまずき」の前後のプロセスについて内省的に振り返られる点で，中堅Coを対象とすることは本研究の目的に適っている．

なお，本研究では修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）に準じて「ベース・データ」の分析を行っている．理論的サンプリングと継続的比較分析を同時並行的に行うM-GTAでは，最初にまとめて収集したデータを「ベース・データ」と呼び，その後分析経過に基づいて追加収集したデータを「追加データ」と呼ぶ（木下，2003）．このため，今後，本研究の知見を精緻化するために，どのように「追加データ」を収集して分析を進めていくのが良いか示唆を得ることも，本研究の目的の１つである．

2．方法

2.1　実施時期および調査協力者

2018年１～３月に，国立大学の学生相談に携わる中堅Co ３名（男性１名，女性２名）を対象にインタビュー調査を実施した．本研究における中堅Coとは，心理臨床に携わった経験が５年以上20年未満[1)]である者を指す．本研究の協力者の経験年数は７～13年であり，調査当時までに３年以上継続して学生相談に携わっているCoであった．

2.2　手続き

各調査協力者に対し，半構造化面接によるインタビュー調査を実施した．これまでに経験した２つ以上の「つまずき」について話すよう教示し，「つまずき」

が生じた経緯から，その「つまずき」に気づいて対応し，その後，面接が展開していくまでをたずね，具体的に語ってもらった．所要時間はいずれも１時間程度であった．場所は協力者の所属機関の一室で行い，協力者から同意を得た上でインタビューを録音した．

2.3　倫理的配慮

本研究では，事前に「つまずき」の定義や本調査の概要について協力者に伝え，インタビューで話してもよい「つまずき」を選定してもらった．調査当日にも，研究内容や個人情報の保護，インタビュー中に心身の不調が生じた場合にはいつでも中断できること等に関して書面と共に協力者に伝え，承諾書に署名を得てからインタビューを開始した．本調査は筆者らの所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得ている．

2.4　分析方法

録音データを逐語録に起こし，M-GTA（木下，2003）に準じて質的に分析した．第一筆者が一通り分析を行った後，第二筆者がチェックし，疑問があった箇所については合議により最終決定とした．なお，本研究はベース・データの分析であるため，発言した調査協力者が１名のみの概念も分析対象とした．生成した概念の説明力が一定ではないことを考慮して考察を行う必要がある．

3．分析のプロセスと結果

インタビューで語られた11個の事例（表１）に対し，以下のプロセスで質的分析を行った．以下の記述では，【　】はカテゴリーを，《　》はサブカテゴリーを，〈　〉は概念を，“　”は定義を示す．

3.1　分析テーマと分析焦点者の設定

本研究の目的に基づき，分析テーマを「『つまずき』が生じる経緯から，Coがそれに気づいて対処し，その後，面接が展開していくまでのプロセス」，分析焦点者を「学生相談に携わる中堅Co」と設定した．

3.2　概念の生成

インタビューの逐語録を，事例の内容や展開のまとまりごとに読み込み，分析テーマに関連すると思われる箇所を解釈して「概念」として定義した．１つの概念に対して１枚のワークシートを作成し，定義やバリエーション，理論的メモを記入していった．同様の作業を続ける中で類似例や対極例が生じたときには，その都度，概念の確認や修正を行った．11個の事例に対してこの作業を繰り返し，類似例が多く見つからない概念については統廃合を行い，最終的に32個の概念が生成された（表２）．

表1　本調査で得られた事例の概要

No.	事例の概要
1	不本意入学の後に引きこもった男子学生
2	指導教員との関係で行き詰まった男子学生
3	休退学について親と対立した男子学生
4	虐待してくる親への手紙を持参した男子学生
5	人間関係を棚上げし研究の相談をした女子学生
6	異なる主訴での飛び込み相談を繰り返した女子学生
7	対人トラブルに関して来談した加害側の男子学生
8	ハラスメント申立の一歩手前で動けなくなった女子学生
9	研究に関する漠然とした悩みを語った女子学生
10	在学年限が迫っても動き出せなかった男子学生
11	対人関係で不安定になり行動化した女子学生

以下に，本研究における概念生成のプロセスを１つ例示する．次の発話は，調査協力者の一人が面接中断後に再来したClとの対話について語ったものである．「何で来なくなったのかを聞いたら，私としてはClが自分の問題に直面せざるを得なくなったのが辛くて来なくなったのかなと思っていたんだけど，Clは現実的なレベルで捉えていて，面接で一通り話すのを，気持ちを切り替えて作業に取り組むきっかけのように使っていたんだけど，家族のある出来事をきっかけに何に取り組んだらいいのか分からなくなって，来る意味がなくなったように感じたんだって言ったんです」．これを筆者らは，Coが中断という「つまずき」の後，再びClと歩調を合わせるための情報を得ようと対処したのだと解釈して，〈中断した理由の共有〉と命名し，“面接中断後に，Clと再び歩調を合わせるために，その理由を共有する”と定義した．その後，類似例や対極例を確認してこの概念を精緻化する過程で〈キャン

表2　生成されたカテゴリー，サブカテゴリー，概念と発話例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	発話例（要約）
現実面での制約		Cl の在学年限	Cl の退学が迫ってきていることで，事例の展開を急いでしまった．
		Co の異動	最初の Co が異動になって，2 人目の Co になったところで，Cl が「Co を替えたい」と言った．
「つまずき」の内容	Co の自覚	Cl の行動に対する Co の心配や悩み	ストーカーの被害側が，加害側の精神面を心配して相談に連れて来たが，Co としては加害側の言動を放っておけず，対応に悩んだ．
		Co に生じるもどかしさ	ハラスメントの申立てに向けて話を進めていたら，途中で Cl が動かなくなり，ちょっともどかしくなってしまった．
		複数の価値観に関わる Co の葛藤	親や先生が Cl を修了させようとする一方で，Cl は一日一日じっと修論のタイムリミットを待っており，Co はどうしたらいいのか困った．
		話の焦点をずらしたという Co の感覚	Cl が精神科医に対する恋愛感情について話し始めたのに対し，Co は他の人との関係に話をずらしてしまったと感じた．
		面接展開に関する Co の焦り	Cl の在学年限が迫ってきて，別の Co からケースを引き継いだ責任も感じて，焦るあまり先を先をと急いでしまった．
		Cl と関係性を持つことへの Co の不安や自信のなさ	強く警戒を示す Cl に対して，Co として Cl を支えなければ，認めてもらわなければという気持ちが出てきた．
	Cl の行動	Cl の行動化	Co が面接を引き継いで 1〜2 ヶ月してから Cl が自殺未遂をした．
		Cl の問題解決行動の停滞	研究科の別の先生に相談する等の動きについて話し合っていた時期に，Co が思っていたよりも Cl の方が動けなかった．
	Cl-Co 関係	Co に対する Cl の感情的反応	Cl は親に対する気持ちを Co に代弁してほしいのに対し，Co は Cl が自分で言えるようにサポートしたくて，Cl は怒ったり泣き出したりした．
		Cl に生じた迷いや不安の受け取り不足	Cl が何かを話すことに迷っている時期があり，Co としてはその話を受け止めるつもりでいたところ，来なくなってしまった．
		Co の先入観に起因する Cl の負担	最初の主訴から「Cl は大学に行きたくても行けない」という線で話をしていくと，Cl はそれで辛くなって面接に来なくなった．
		Cl の拒絶による Co の傷つき	Co が面接の継続を提案すると，「もう来ません」と言われ辛かった．
		Co が振り回されている感覚	継続面接にはならず，大変な状況になったら来談する Cl で，こういうやり方しかないのかと思いながらも，こっちが振り回されることがある．
	面接の目的や進め方に関するずれ	Co による見立ての偏り	Cl の心理的な特性よりも，現実的な対人関係の問題で見立てていて，想定していたように動いて行かなかったのではないかと思う．
		Co の面接方針の不適合	現実面での目標を設定して面接をしていたが，指示的なやり方ではなく支持的な方が Cl には馴染んでいるのかもしれないと気になった．
		Cl と Co 間での面接目的の不一致	Co が面接で扱うべきと思っていたことと，Cl が相談室を使っている意味や目的が違っていた．
		面接のキャンセルや中断	Cl と Co の関係が悪くなっていって，いったん中断に入った．
「つまずき」への気づき		Cl の言動からのずれの認識	Co から提案をしたときに，Cl の意に沿わなかったのか，顔が真っ赤になったり，声が震えたりして，負担をかけていることに気づいた．
		SV を通したずれの理解	スーパーバイザーからの指摘で Cl の気持ちとのずれに気づいた．
「つまずき」への対処	面接の初期や停滞地点への立ち返り	Cl の初期ニーズの再確認	途中で何かずれたなと思ったら，「最初来られるにあたってどう思いましたか？」みたいに，もう一回そこに戻る．
		停滞した地点への立ち返り	ハラスメント申立てに関して Cl が動けなくなり，改めて話をすると，家族関係にうまく行かない要因があったので，そちらにシフトした．
	ずれの共有と調整	中断・キャンセルの理由の共有	中断後に Cl が来たときに，何で来なくなったのかを聞いて，面接に関して Cl が Co とは異なる捉え方をしていたことが分かった．
		面接のペースや目標の再調整	進路への取り組みを Co が促し，Cl が動き出せない状況が続いた後，お互いが感じていたこと，やれる範囲でやっていくことを共有した．
		Co のずれの感覚の表明	Cl とつながれていないことに気づいた場合は，そのことを伝えて，Co にどんなサポートを求めるかを Cl に聞く．
		中断後の Co からのコンタクト	無断キャンセルの後 Cl が来なくなり，心配になってメールを送った．
		Co による葛藤の保持	継続にならず必要時だけの利用で良いのか，ずっと葛藤していた．
		Co の現実的判断に基づく対応	面接だけではどうにもならない部分があったので，最終的には指導教員やチューターの先生と情報共有し，環境調整をした．
		Cl の感情的反応に対する鎮静	Cl がすごい声で怒ったので，「まあまあ」となだめる感じだった．
「つまずき」からの展開		関係性や Cl の内省の進展	面接の停滞に関して話をしていると，Cl が「別に意識はしていなかったけど，やりとりをしてそうなんだと気づきました」と内省を語った．
		面接で扱うテーマの深化	環境調整や進路決定が面接目標と思っていたが，Cl が対人面や主体性の問題を語るようになり，自分らしい生き方に話題がシフトした．

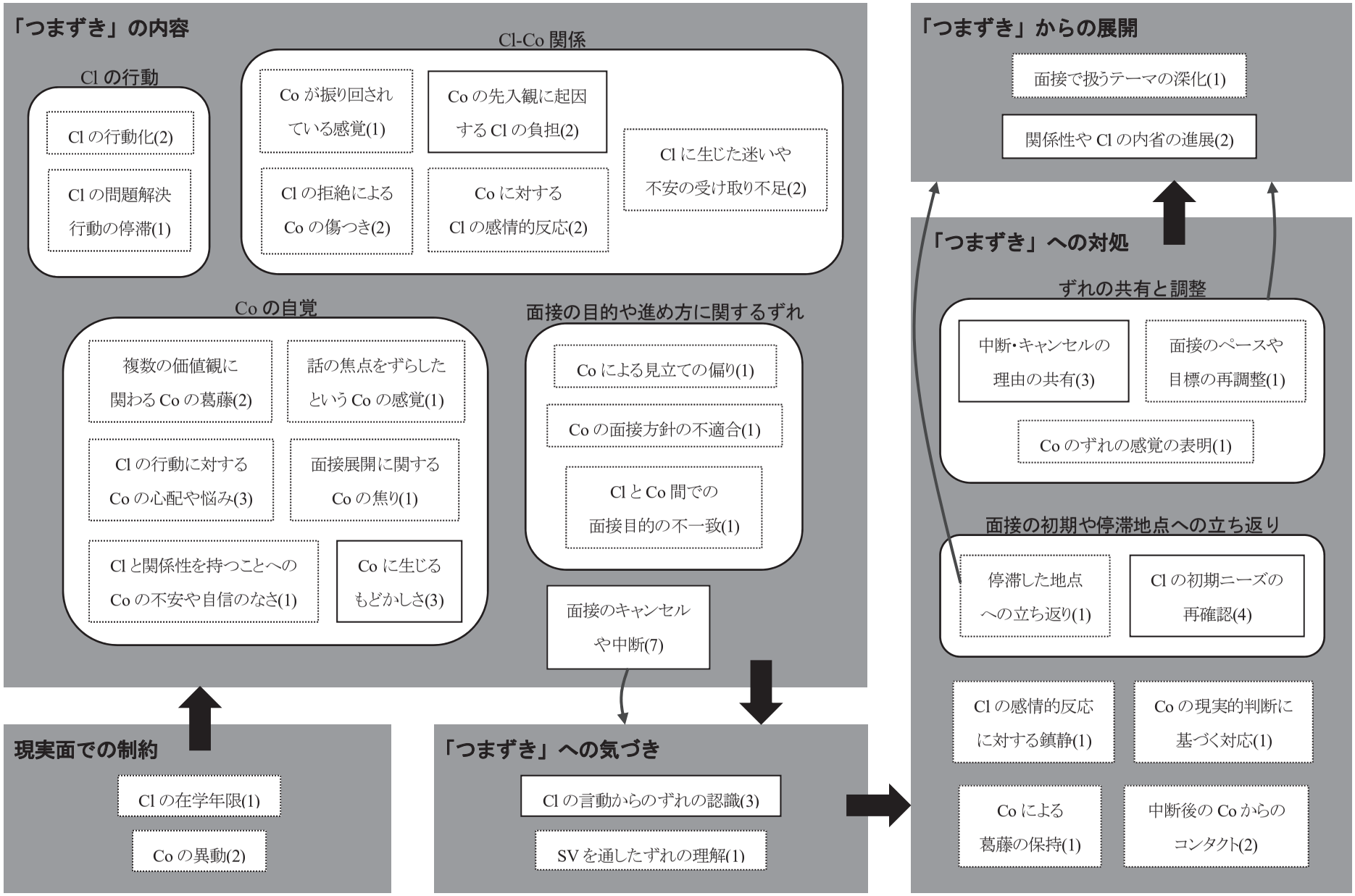


図1　学生相談における中堅Coの「つまずき」のプロセス

○○ カテゴリー，(○○) サブカテゴリー，[○○] 概念（2 名以上の発言），[○○] 概念（1 名の発言），( ) 概念の個数，➡ 時間経過，→ 関連性

セルした理由の共有〉と統合され，最終的に〈中断・キャンセルの理由の共有〉となった．

3.3　サブカテゴリーとカテゴリーへの収束化

生成した概念について，概念間の関係性に着目して「サブカテゴリー」および「カテゴリー」へと統合を試みた．その結果，32個の概念は6個のサブカテゴリーと5個のカテゴリーに統合された（表2）．

以下に，本研究におけるサブカテゴリー生成のプロセスを1つ例示する．前節で例示した概念〈中断・キャンセルの理由の共有〉に類似するものとして，次の2つの概念が生成された．1つは“面接を進めるペースや方向性の「ずれ」を共有し，それらを改めて調整する”と定義した〈面接のペースや目標の再調整〉であり，もう1つは“CoがClと歩調が合っていない感覚に気づき，そのことをClとの間で話題にする”と定義した〈Coのずれの感覚の表明〉である．これら3つの概念は，“「つまずき」や「ずれ」を共有することでCl-Co関係を調整する”点で共通しており，サブカテゴリー《ずれの共有と調整》として統合した．

上記の作業と並行して，生成したサブカテゴリーや概念の関係性や，学生相談のプロセスにおけるそれらの位置づけを検討した．その結果，時間経過とも関連する5つのカテゴリーの中にサブカテゴリーや概念が配置された（図1）．カテゴリーやサブカテゴリー，概念の関係性については，時間的な前後関係の他に，影響や関連の方向性も抽出された．

最後に，第一筆者と第二筆者で，11事例から他に抽出できる概念やサブカテゴリーがないことや，11事例と生成されたモデルの間に齟齬がないことを確認し，分析を終了した．

3.4　生成されたモデル

以上の分析により，学生相談に携わる中堅Coの「つまずき」のプロセスを説明するモデルが得られた．以下では，時間経過順にそのプロセスを記述する．

3.4.1　【現実面での制約】

学生相談では〈Clの在学年限〉があり，Clが抱えている悩みや問題の解消とは別に，面接の期限が決まっている．その期限が近づくことによってClやCoが焦ったり，Clが面接の終了に不安を持ったりし，ClとCo双方にペースの乱れが生じることがある．また，〈Coの異動〉ももう一つの面接の期限となり，Coと信頼関係を結んでいたClがショックを受け，激しい行動化を生じさせることもある．このように，ClあるいはCoにかかる現実的制約の影響を受ける形で「つまずき」が生じることがある．

3.4.2　【「つまずき」の内容】

「つまずき」は，まず，自身の内的な感覚に関する《Coの自覚》として生じ得る．例えば，面接室外でのClの度を過ぎたあるいは常識から外れた行動に対して思い悩んだり，問題解決に向けたClの動き出しが止まったことにもどかしく感じたりする．面接室内のことでも，Clの価値観と関係者の価値観やCoの価値観とがずれていることから葛藤を感じたり，Clが話したいと思っている内容をCoの方から逸らしてしまった感覚を持ったりする．また，前述の〈Clの在学年限〉が迫っていることから面接を進めることに関してプレッシャーや焦りを感じたり，警戒心の強いClと良い関係性を築くことに不安や自信のなさを抱いたりもする．

このようなCoの内的感覚からは少し離れて，《Clの行動》の変化として「つまずき」が現れることもある．例えば，Clが他のCoのもとに相談に行ったり，自殺未遂が生じたり，問題解決に向けた動きが滞ったりする．Clの行動化の度合いが激しいと，後述する〈面接のキャンセルや中断〉に直結する可能性が高まる．

CoかClのどちらか一方のことでなく，《Cl-Co関係》のこととしても「つまずき」は生じ得る．例えば，Coから期待するような具体的支援をしてもらえないことに対してClが怒ったり，逆にClが自身の迷いや不安を表明せずCoが受け取りそこなったり，Coが先入観を持って登校する方向に押したことでClの負担になってしまったりする．また，面接の継続をClにはっきり拒絶されてCoが傷つきを感じたり，Clが不定期に問題が大きくなった時にだけ相談に来てCoが振り回されている感覚を持ったりする．

さらに，面接の枠組みに近い部分で，《面接の目的や進め方に関するずれ》として「つまずき」が生じることもある．例えば，Clが抱えている問題に対する

Coの見立てが外れていたり，内面を扱う支持的面接に馴染んでいるClに対して現実的・指示的アプローチを行ったり，Clが相談に来る目的とCoが面接で取り組もうとしたことが一致していなかったりする．

そして，面接の枠組みそのものと関連する〈面接のキャンセルや中断〉も「つまずき」の一種である．ここまでに見てきた《Coの自覚》，《Clの行動》，《Cl-Co関係》，《面接の目的や進め方に関するずれ》，〈面接のキャンセルや中断〉の順に面接に及ぼす影響が大きくなり，それぞれ次の段階である【「つまずき」への気づき】につながり得るが，特にこの〈面接のキャンセルや中断〉は【「つまずき」への気づき】に直結することが多い．

3.4.3 【「つまずき」への気づき】

「つまずき」が生じた後，CoはClの顔色の変化や声の震え，Clからの不満の訴え等の〈Clの言動からのずれの認識〉によって，そのことに気づく場合がある．上述の〈面接のキャンセルや中断〉からの「つまずき」への気づきも同種のものといえよう．また，個別でもグループでもスーパービジョン（以下SV）を受けているCoであれば，〈SVを通したずれの理解〉をきっかけに「つまずき」を認識することもある．このように，Coが何かしらのきっかけを掴んで「つまずき」に気づくことによって，それに対する理解や対処が可能となる．

3.4.4 【「つまずき」への対処】

「つまずき」に気づいた後，Coは面接に来なくなったClに連絡を取ろうとしたり，Clの面接の活用の仕方に関して葛藤を抱えたまま対応を続けたりする．また，面接だけでの対応に限界を感じてClの周囲の環境調整を行ったり，感情的になったClをなだめたりすることもある．これらの対処は「つまずき」に関する理解やCl-Co間での認識の共有，その後の面接の展開にあまり結びつかなかったのに対し，以下の対処はそれらに結びつく可能性がある．

その１つは，CoがClと共に「つまずき」が生じた時点やそれ以前に戻って対処する《面接の初期や停滞地点への立ち返り》である．例えば，改めてClに何があって，どう思って来談したのかをたずねたり，Clが問題解決に向けて動き出せなくなったところに戻って，その要因について面接で扱ったりする．もう１つは，CoがClと「つまずき」や「ずれ」を共有することでCl-Co関係を調整する《ずれの共有と調整》である．例えば，Coから面接の中断やキャンセルの理由をたずねてそれを共有したり，Cl-Co間で面接を進めるペースにずれが生じていたことを共有して，面接のペースや目標について改めて話し合ったり，CoからClとつながれていない感覚を伝えて協力関係を作り直そうとしたりするものであった．

3.4.5 【「つまずき」からの展開】

「つまずき」に効果的に対処することができると，以前はできなかったCl-Co間での内面に関する対話ができるようになったり，進路に関してなかなか動き出せなかったClが自分の状態を認識して話せるようになったりする〈関係性やClの内省の進展〉につながる場合がある．また，面接での話題が，環境調整や進路に関するテーマから対人関係や主体性に関するテーマへと移っていった〈面接で扱うテーマの深化〉に結びつく可能性もある．ただし，面接はこれで無事に終了するという訳ではなく，この後も新たな「つまずき」が生じる可能性があり，ClとCoはこのようなプロセスを繰り返しながら面接を進めていくことになる．

４．考察

4.1　生成されたカテゴリーについて

【現実面での制約】は〈Clの在学年限〉と〈Coの異動〉という，「つまずき」を生じさせる面接の外的要因で構成されていた．一方，「つまずき」を生じさせる面接の内的要因としては，岩壁（2007）が失敗の要因として挙げている「セラピストの欲求」「セラピストとクライエントの恥の感情」「ミスマッチ」「原初的傷つきやすさ」等も該当すると考えられるが，本研究ではこれらと【「つまずき」の内容】を明確に区分することが困難であった．

【「つまずき」の内容】は《Coの自覚》《Clの行動》《Cl-Co関係》《面接の目的や進め方に関するずれ》〈面接のキャンセルや中断〉で構成され，この順で面接への影響が大きい「つまずき」といえる．例えば，〈Coに生じるもどかしさ〉という《Coの自覚》の時点でCoが気づいて適切に対処すれば影響はそこで止まる

が，《Coの自覚》の時点で対処せずにいると《Clの行動》や《Cl-Co関係》，《面接の目的や進め方に関するずれ》へと影響が波及し，〈面接のキャンセルや中断〉に至る可能性が高まる．つまり，これらのいずれかで「つまずき」が生じたとき，Coが適切に対応しないでいると，より面接への影響が大きな「つまずき」へと進展していくと考えられる．

【「つまずき」への気づき】は〈Clの言動からのずれの認識〉と〈SVを通したずれの理解〉で構成され，〈面接のキャンセルや中断〉も関連すると考えられる．実際の臨床実践の場では，これらの他にCoの違和感等の内的感覚も「つまずき」に気づくきっかけとなるが，本研究では【「つまずき」の内容】との区分が難しかった．

【「つまずき」への対処】は《面接の初期や停滞地点への立ち返り》《ずれの共有と調整》〈中断後のCoからのコンタクト〉〈Coによる葛藤の保持〉〈Coの現実的判断に基づく対応〉〈Clの感情的反応に対する鎮静〉で構成され，この多くがCl-Co関係の中での対処であり，〈Coによる葛藤の保持〉のようにCoの中で持ちこたえる対応や，〈Coの現実的判断に基づく対応〉のようにCl-Coの関係性を超えた対応は少数であった．後者は，特にClに自傷他害や何らかの被害の恐れがある場合に取り得る対処であるが，インタビュー調査ではそのバリエーションを抽出するのに限界があると考えられる．

【「つまずき」からの展開】は〈関係性やClの内省の進展〉と〈面接で扱うテーマの深化〉から構成されたが，該当する発話が3つと非常に少なかった．本調査では，進行中の事例か終結した事例かの選択を協力者に任せる形にしており，結果として比較的最近の進行中の事例が多く語られた．このため，「つまずき」に対処した後の展開まで至っていない事例が多く，本カテゴリーに該当する概念を多く生成できなかったと考えられる．

4.2 「つまずき」のプロセスとCoの認識

「つまずき」は，その一部が【現実面での制約】の影響を受ける形で生じ，〈面接のキャンセルや中断〉かそこに至る前の段階で【「つまずき」への気づき】をきっかけにCoに認識され，対処される．そして，その対処が効果的であったとき，【「つまずき」からの展開】につながる（図１）．この一連のプロセスは時系列順に単純化したものであり，実際の「つまずき」に関するCoの認識は複雑なプロセスをたどると考えられる．具体的には，面接プロセスの中で，Coは何か違和感や「面接がうまく進んでいない感じ」を持ちつつ，きっかけがあって「つまずき」が生じていたことに気づき（【「つまずき」への気づき】），「つまずき」が生じた要因（【現実面での制約】）や面接プロセスを振り返って，何が起こっていたのか（【「つまずき」の内容】）を検討する．このときCoは必ずしも「つまずき」の理解まで至らず，仮説や「よく分からない」という結論になり，その後，検討に基づく対応（【「つまずき」への対処】）と再検討を繰り返すことで，ようやく【「つまずき」の内容】が明確になる場合もある．そして，そのような対応を丁寧に行っていくことで，面接が展開していく（【「つまずき」からの展開】）．このように複雑なCl-Coの相互作用プロセスを，Coが安定して効果的に行っていくためには，Coが「つまずき」のプロセスを理解し，その視点を活用することが一助となるであろう．

4.3 「つまずき」への効果的な対応

【「つまずき」への対処】と【「つまずき」からの展開】の関連を検討したところ，Clとの間で「面接がうまく進んでいない感じ」を共有して，面接の進め方について改めて話し合ったり（《ずれの共有と調整》），Clの動きが止まったところにCoも戻って，Clの気持ちを丁寧に聞いたり（〈停滞した地点への立ち返り〉）することが，【「つまずき」からの展開】につながっていた（図1）．このことから，Coが「つまずき」に気づき，それをClとの間で積極的に話題にして，Cl-Co関係を協力して立て直していくことが，「つまずき」に対する1つの効果的対応であることが示唆された．この点は，今後調査を継続してさらに検討する必要がある．

4.4 初心者Coの「つまずき」との比較

本研究における中堅Coの【「つまずき」の内容】を，松川ほか（2017）による初心者Coの「つまずき」の

類型と比較すると,《面接の目的や進め方に関するずれ》というサブカテゴリーが生成された点が特に異なっていた．中堅Coは初心者Coよりも，その臨床経験に基づいて,「面接をどのように進めればClの役に立つか」を先々の展開まで含めて考えることができる.そして,その予後予測を含んだ見立てが先行してClの現状や気持ちに十分添えなかったり，見立てが外れたりするときに，Clとの間でずれが生じるのだろう．その他の初心者Coと中堅Coの「つまずき」の異同については，今後の継続調査を通しての検討が必要である.

4.5　学生相談の実践に対する示唆

本研究で生成されたモデルは,学生相談において「つまずき」が生じる要因から，Coが「つまずき」に気づいて対処し，その後面接が展開していくまでのプロセスを示している．このプロセスを学生相談に携わるCoが知っていれば，面接中に生じ得る「つまずき」により早い段階で気づき，対処することができるようになるだろう．その結果,相談者である学生に対して,より良い支援を提供することが可能になると考えられる.

また，中堅Coに焦点をあてた本モデルを知ることは，初心者Coにとっても,「つまずき」に対する視野を広げ,感度や対処力を向上させる点で有用であろう.今後，他の臨床領域における「つまずき」との比較検討を進め，学生相談に特有の「つまずき」が明らかになれば，初心者Coの研修や成長により還元しやすくなると期待される.

4.6　今後の課題と展望

本研究はベース・データの分析であり，今後，追加データを収集・分析していく上での課題が明確になった．今後のインタビュー調査では，【現実面での制約】を含む「つまずき」の要因や【「つまずき」への気づき】,【「つまずき」からの展開】のカテゴリーに関する語りにも焦点をあて，これらのバリエーションを明らかにする必要がある．特に,「つまずき」の要因の中でもCl-Co関係内の要因や,「つまずき」に気づくためのきっかけの中でもCo内の要素に関しては，今後，それらに焦点をあてた質問をしてデータ収集を図り,【「つまずき」の内容】との区分について再検討しなければならない.【「つまずき」からの展開】に関しては,事前に調査協力者に対して「当日は終結事例における『つまずき』について聞かせていただきます」等の教示を与えることによって，より多くのデータ収集が可能になると考えられる．このカテゴリーの中身が充実すれば,「つまずき」への効果的対応についてもさらに検討することができる．このように理論的サンプリングにより追加データの収集・分析を継続していくことによって，理論的飽和化も可能になるだろう.

その後の研究の展開としては，まず，学生相談に携わる初心者CoとベテランCoの「つまずき」を明らかにし，中堅Coの「つまずき」との異同についてより詳細に比較検討する必要がある．これによって，Coとしての経験や成長と「つまずき」との関連が明確になるだろう．次に，医療や福祉，教育，司法，産業領域等の他の臨床領域に携わる中堅Coを対象に同様の調査を行い，その「つまずき」のプロセスを明らかにすることも重要である．その結果と学生相談における中堅Coの「つまずき」について比較検討を行うことによって，様々な臨床領域に共通する部分と，学生相談に独自の部分を抽出することができるだろう．この点が初心者Coの研修や成長に寄与することに関しては前述した通りである．さらに，インタビュー調査の中では語られにくい「つまずき」やそのプロセスについても検討する必要がある．例えば，Clによる自傷他害が生じたり，犯罪やハラスメントの被害に遭ったりする事例等がこれに該当する．このような事例の中では数多くの「つまずき」が生じる可能性があり，そのプロセスや効果的な対処を明らかにすることは，学生相談に携わるCo全体の対応力の向上につながると考えられる．この点については，集積的事例研究等の方法によって検討することができるだろう.

謝辞

本研究は，東北大学高度教養教育・学生支援機構の平成29年度教育開発推進経費の研究助成を受けて実施した．また,日本健康心理学会第31回大会･日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第20回大会合同大会において発表した内容を加筆・修正したものである.

本研究の調査にご協力いただきました先生方に厚く御礼申し上げます.

注

1） 宮城県臨床心理士会では，スーパーバイザーを２タイプに分類し，より専門性が高いスーパーバイザーに望まれる規準を「心理臨床の経験が20年以上ある者」としている（http://www.msccp.jp/pg231.html）．また，臨床心理士は非常勤の職が多く，必ずしも経験年数と力量が関連しているとは限らない．このため，本研究ではより厳格な規準を採用し，臨床経験が20年以上の者をベテランCoとした.

参考文献

遠藤歩・池田忠義・石津憲一郎・大島進吾・千葉桂子・内田美子（2010）「初心者セラピストの心理療法における失敗と職業的成長に関する一考察」,『東北大学大学院教育学研究科臨床心理相談室紀要』第８号，pp. 36-55.

遠藤裕乃（2003）『ころんで学ぶ心理療法――初心者のための逆転移入門』日本評論社.

Ivey, A. E. (1983) *Intentional Interviewing and Counseling,* Belmont: Wadsworth.（=1985，アイビイ, A. E. 福原真知子・椙山喜代子・國分久子・楡木満生訳編『マイクロカウンセリング――“学ぶ - 使う - 教える”技法の統合：その理論と実際』川島書店.）

岩壁茂（2007）『心理療法・失敗例の臨床研究――その予防と治療関係の立て直し方』金剛出版.

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践――質的研究への誘い』弘文堂.

木下康仁（編）（2005）『分野別実践編グラウンデッド･セオリー･アプローチ』弘文堂.

松川春樹・池田忠義・東海林渉（2017）「初心者セラピストが面接過程において体験する『つまずき』の特徴」,『日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第19回大会発表論文集』，pp. 24.

丹治光浩（編）（2002）『失敗から学ぶ心理療法』星和書店.

Rogers, C. R. (1957) “The necessary and sufficient conditions of Therapeutic personality change”, *Journal of Consulting Psychology,* Vol. 21, pp. 95-103.

【研究ノート】

イギリスにおける一般教育論
―J.S.フルトンとA.D.リンゼイ―

羽田　貴史[1)*]

1）東北大学名誉教授・広島大学名誉教授

日本においては，「一般教育」（general education）は，アメリカ高等教育固有のものであり，ヨーロッパの大学教育において一般教育が存在しなかったかのような理解が共通している。しかし，イギリスでは，A.D.リンゼイをはじめとし，オルテガやハーバード・レポートの影響も受けながら，専門中心主義の大学教育を改革する動きがあった。サセックス大学長を務めたJ.S.フルトンは，リンゼイとも協力し，大学教育改革を進めた一人である。イギリスの一般教育についての論議は，フルトンが1950年に発表した“General education”*Universities Quarterly* Vol.5-1にもみられるものである。本稿は，同論文の全訳とコメントとともに，リンゼイとフルトンの活動を紹介し，大学史研究における一般教育の意義を検討する。

１．はじめに

日本における高等教育研究の一般的理解として，大学教育の重要な構成要素である「一般教育」（general education）は，アメリカ高等教育固有のものであり，ヨーロッパの大学教育は専門教育からなるとされている.教育思想史学会編『教育思想事典　増補改訂版』(勁草書房, 2017年９月）は,「一般教育」の項目（pp.31-34, 執筆は松浦良充）で,「すなわち一般教育とは, 英米語, とくにアメリカにおけるgeneral educationの訳語として第二次世界大戦後のわが国に導入され制度化された概念である」と述べ,「一般教育概念は，このようなヨーロッパおよびアメリカにおけるliberal educationの思想史の中で生まれた概念であり，高等教育とくに学士課程教育の歴史的文脈の全体像において適切に位置づけ評価されなければならない」と結び，ヨーロッパの一般教育には触れていない.

我が国初めての本格的な大学に関する大項目事典である，児玉義仁・赤羽良一・岡山茂ほか編集『大学事典』（平凡社, 2018年6月）は,「教養と大学」（pp.29-31, 執筆は岡山茂）の項目で,「ジェネラル･エデュケーションと教養」と題し,「イギリス流のリベラル･エデュケーションよりも，さまざまな文化をもつ移民を統合しうる『市民』のためのジェネラル・エデュケーションが好まれるようになる」（pp.30-31）と述べ，両者を対抗的に捉えている.「一般教育／教養教育」(pp.199-200, 執筆は西山雄二）も，アメリカの一般教育についてのみ述べている.

日本の学界だけでなく，イギリスの歴史家ヴィヴィアン・H・H・グリーン（Vivian Hubert Howard Green, 1915-2005）のイギリス大学史（1969, *The Universities: British Institutions Series*, Pelican Books, 安原義仁・成定薫訳1994）は，1960年代までを対象にしながら，一般教育に関する記述はない．教養教育をテーマにする大学史家シェルダン・ロスブラット（Sheldon Rothblatt, 1934-）の論文「英語圏諸国におけるリベラル・エデュケーション」（Rothblatt 1993=1999）は，一般教育という用語を使わず,「アメリカ社会には，リベラル・エデュケーションないし一般教育と呼びうるものに強く味方する感情がある」（p.196）と述べ，リベラル･エデュケーションと一般教育を事実上同義に扱い，イギリスの一般教育への言及はない[1].

W.B. カーノカンのアメリカ一般教育の歴史『カリキュラム論争―アメリカ一般教育の歴史』(Carnochan 1993=1996）は，ほとんどドメスティックである．このような研究状況では，イギリスにおける一般教育の不在を前提とする説明を事典類が行っても無理からぬことである.

しかし，安原義仁（1998a, b）が，イギリス政治哲

*）連絡先：〒985－0853　宮城県多賀城市高橋５－９－７　hata@m.tohoku.ac.jp

学の泰斗であり，大学教育改革のトレーガーでもあったアレクサンダー・D・リンゼイ（Alexander Dunlop Lindsay，1879-1952）の大学改革論を紹介し，リンゼイが戦後のドイツ大学改革委員会において，一般教育の導入を主張していた（p.373）という事実が示すように，イギリスにおいて一般教育論が不在であったわけではない．小論で紹介する“General education”（*Universities Quarterly,* Vol.5-1）の著者フルトン（John Scott Fulton，Baron Fulton，1902- 1986）は，親子ほど年齢が違うが，リンゼイと深い関係があり，イギリスの新大学設置や運営にかかわっていた．

ヨーロッパにおける一般教育理解や普及運動，リベラル・エデュケーションとの関連を解明することは，第二次世界大戦後の大学教育を比較史的に問い，戦後日本の一般教育をとらえ直す意味で，重要な課題である．後述するように，Silver（2003）はイギリスにおける一般教育の動向を扱っており，フルトン論文は，戦後におけるイギリスの一般教育論の先駆けというべきものである．

2．リンゼイとフルトンについて

2.1　リンゼイとその活動

安原（1998a,b）は，リンゼイについて詳しく論じている．以下，安原（1998a,b）をもとに，概略を説明する．

リンゼイは，オクスフォードの古典学コース（いわゆる「グレイツ」優等学位コースで当時唯一の複数の学問からなる）で学び，1910年にベイリオル・カレッジの講師となり，オクスフォード大学の教員有志による大学改革クラブに加わり（1911年），古典語を学んでいない学生にも広げる「モダン・グレイツ」学位の創設に関与し，哲学・科学・政治学・経済学などの組み合わせによる「近代人文学優等学位コース」を構想，のちに現代社会の科学研究を行う男女共学の大学院カレッジ「ナッフィールド･カレッジ」構想に参画した．すでに1940年代から，大学は「言葉のもっとも悪い意味での知識人」を生みだす場となっていると批判し，大学の教育カリキュラム見直しを含めた主張を行っていた（“A Plan for Education”, *Picture Post,* Vol.10, 1941）．

戦後，ノース・スタッフォードシャー・ユニバーシティ・カレッジ（キール大学）の大学設立運動に参画し，議長を務めた．1946年 6 月に開催されたこの委員会にフルトンも参加している（安原1998a:343）．

1949年8月に，ノース・スタッフォードシャー・ユニバーシティ・カレッジが創設された．カレッジは，倫理学・政治学・経済学の関係についての幅広い学習と専門分野での精密な学習を含むもので，社会科学全般の統合的視点を目指した．リンゼイは，当初，カレッジの学長（vice-chancellor）にフルトンを推薦したが，フルトンはスウォンジー・ユニバーシティ・カレッジの学長になってしまったため，70歳で余命 3 年という言われるリンゼイ自身が着任することになったという[2]（Perkin 1969=1970:74）．リンゼイがフルトンに高い評価を与えていたことがわかる．

カレッジはその後1962年に大学に昇格し，キール大学となった．キール大学は，専門コースに進む前に知識の全体性を理解させるために基礎学年カリキュラムを必修化し，最終試験の 2 つの主要科目受験，基礎学年での後の科学と非科学の組み合わせ学習など，従来のイギリス大学になかった制度を導入し，「今世紀イギリス大学のもっとも独創的な革新」（Perkin 1969=1970:75）と評価された．

その背景として，リンゼイのデモクラシーの価値と正義に対する確固とした信念，一般社会と遊離しない大学のあり方，専門知識と自分たちの文化と社会制度についての一般的な理解の重要性，専門化に対する危惧，「われわれは専門化・技術的知識と全体像・一般的理解との間の正しい均衡を回復するよう努めなければならない」（安原1998a:350）という信念があった．

リンゼイの大学観に影響を特に及ぼしたのは，オルテガ，レーヴェ，ハーバード・レポートであるとされる（安原1998a:351）．

リンゼイは，また，ドイツのイギリス占領地区教育顧問バーリーが，1948年に設置したドイツ大学改革検討員会のメンバーにもなり，学生全員に一般教育（general education）を施すべきことを含み，民主的社会の担い手を育てる大学教育改革を提案し，1948年10月に報告書は公表された（提案は第95項目）．しかし，各州の文部大臣，学長たちはこれを拒否した．ゲティ

ンゲン大学のレイザーとボン大学のリットは好意的であったとされる．リットはシュプランガーの後任としてライプチヒ大学教授，日本でも文化教育学の提唱者として知られる．

2.2　フルトンとその活動[3]

フルトン（John Scott Fulton，Baron Fulton，1902-1986）は，英国の大学管理者および公務員であり，1902年にスコットランドのダンディーで生まれ，ダンディー高等学校に通った．その後，セント･アンドリュース大学，オックスフォードのバリオル・カレッジで，古典学名誉試験（classical honour moderations，1924年），人文学試験（literae humaniores，1926年）に合格する．同じ年にロンドンスクールオブエコノミクスで講師になり，1928年にカレッジに哲学のフェロー，チューターとして戻った．フルトンは1935年に政治分野での活動を始め，第二次世界大戦中には，鉱山局と燃料・電力省に勤め，1947年まで政治に関与した．

この間，フルトンはハロルド・ウィルソン（Harold Wilson，1916– 1995）と親交を深め，政治活動をともにした[4]．

フルトンは，1947年から1959年にかけてウェールズ大学の４番目のカレッジであるスウォンジー・カレッジの校長であり，1952年から1954年，1958年から1959年までウェールズ大学の学長（Vice-Chancellor）を務めた．1952年から1955年にかけて，大学成人教育審議会（the Universities' Council for Adult Education ）と国立成人教育研究所理事会（the Council of the National Institute of Adult Education）の会長であった．

1959年にサセックス・ユニバーシティ・カレッジの校長に任命され，それは，1961年に「板ガラス大学」（plate glass universities）と名付けられた新大学の１つであるサセックス大学となり，彼は1967年まで学長を務めた（Perkin 1969=1970:88）[5]．

同時期に設置された新大学（キール，サセックス，ケント，エセックス，イースト･アングリア，ヨーク，ウォーリック，ランカスター，スターリング）は，伝統的なカリキュラムとは異なる新たなカリキュラムを導入した．

サセックス大学について，フルトンは，大学の開設時期を早め，新たなカリキュラムを実現するに足る規模を確保するなど，サセックス大学の基盤を確立するのに貢献した（Perkin 1969=1970:88）．彼自身の筆によりサセックス大学の特徴を述べ，オックススブリッジとは異なる教育モデルを採用し，学位取得コースを狭める学部構成ではなく，研究科（school of study）中心の組織構成を取ったこと，イギリスの大学で支配的な１科目の優等学位コースに対する批判に立ち，人文学の研究科での優等学位コースを採用（コア科目－関連科目），専門化した４年制のコース設置，職業的訓練と研究面の要請にこたえる学位取得コースの設置などを説明している（Ross 1966=1970:18-37）．

フルトンは，学長を務めていた同じ時期の1961年から1964年に大学入試中央審議会（the Universities Central Council on Admissions）会長を務めている．その後，1967年から1970年まで公開大学計画委員会委員（the Planning Committee of the Open University），マルタ，シェラオネ，ナイジェリア，香港などの海外大学の政策決定に参加し，1962年以は新香港大学創設委員会の委員長を務め，1964年から1968年まで海外高等教育大学審議会（the Inter-University Council for Higher Education Overseas）の議長であった．BBCの理事となり，1968年には公共サービス委員会（the Committee on the Civil Service）報告を副委員長としてまとめた．

このようにフルトンは，戦後のイギリス大学政策に深くかかわった人物ではあるが，日本語文献でフルトンに触れたものはウェッブ検索では見つからず，香港の教育史では,香港大学に中文部設置提案をしたとして記述されている．本論文は，イギリス大学社会における戦後の一般教育をめぐる理解と論点を把握する上で興味深い情報である．

3．“General education”論文について

小論で紹介するのは，J. S. Fulton.1950.“General education”（*Universities Quarterly* Vol.5-1，*Universities Quarterly* は *Higher Education Quarterly* と改称して現在に至る）である．なお，同論文は，Roy Lowe（ed.），2009，*The History of Higher*

Education Major Themes in Education, Vol.4 The evolving curriculum, Routledge,に収録されている．以下，フルトン論文を訳出し，必要なコメントを※を付して加える．

1949年12月の国内大学会議（The Home Universities Conference）は参加した人々の多くが，あらゆる職階の大学教員と講師，大学管理者，カウンシルの非大学人の代表からなる大きな会議で，ほとんど満場一致で一般教育の必要性が勝利を収めたことは驚きをもって迎えられた．

※1949年12月の国内大学会議についてネット検索では情報を得ることができなかった．イギリスは連合王国だけでなく，1931年のウェストミンスター憲章で，カナダ・オーストラリア・ニュージーランド・南アフリカを含むイギリス連邦を形成し，現在でも緩やかな国家連合として存続している[6]．それに先んじて1913年に連邦大学協会（the Association of Commonwealth Universities）が結成されている．こうした文脈から類推するに，イギリスの大学だけの会議ではないかと思われる．この会議の内容等については，Silver（2003）が，イギリスにおける一般教育論の系譜に関連して述べているので，やや長いが，次に訳出しておく．これを見ても，イギリスでの一般教育論議は，単発的でないことがわかる．

一般教育の議論のいくつかは，アメリカのリベラル・アーツ・カレッジの経験やヨーロッパの中等教育のパターンに由来する．しかし，そのほとんどは大学が変化する環境でなすべきことを再構築する難しさに基づく．人文学それだけでリベラル教育を促進することは誤っているという視点は，学術論文で繰り返し取り上げられていた．1956年に科学と技術研究について広く論じる特集が，Journal of Education で取り上げられ，やはり，「『科学ではない教育（non-scientific education）は人文学とリベラル教育に等しい』と見なすことに異論はないこと」が明らかになった．こうした教育が，科学と排他的でもないことも真理である．University Quarterlyの特集は，何が一般教育を構成し，いかにしてそれがよりよく編成されるかを扱った．スワンシーのユニバーシティカレッジの校長ジョン・フルトンは，1950年にモバリー（Sir. Walter Moberly）が前に提言した戦略を繰り返して主張した．すなわち，専門的な関心からより深く探究すること，複数のディシプリンによって「一面的な見方」を正すこと，総合的な講義若しくは試験（essays）をすること．

彼は，1949年12月の国内大学会議で「あらゆる職階の大学教員と講師，大学管理者，カウンシルメンバーが，ほとんど満場一致で一般教育の必要性を認めたこと」に多くの人が驚いたことを述べている．1952年に，ベルファスト，クィーンズ大学の法律学教授J.L.Montroseは，専門教育の質を分析し，重要ではあるが，専門分野内の問題を解く特定の方法だけを教えていると指摘し，「大学教育として不適切」と述べた．彼が唱道する教育とは，学生に「人間に関する主な問題」の概略を学生に示し，その解決のために展開してきた方法の知識を与えるものである．1954年に，ロンドンにあるSt Mark and St JohnカレッジのCyril Bibbyは，一般教育の問題を解決するには長い時間がかかると気づき，彼は，その間に，実践を進めること，そしてこの教会立教師教育カレッジに詳しい「共通コース」を作ることが大事であると考えた．1954年に，エリック・アシュビーも，ハーバードのGeneral Education in Scienceについて評し，ハーバードのアプローチを誉め，大ブリテンの科学コースの欠陥，「多様な科目で科学者たちが大事と考えることの寄せ集めに過ぎない」ということを避けていると考えた．1950年代後半には，「科学技術教育（technological education）の思想」か「人文学と科学技術者（technologist）」という議論が強まっていった．同時に，アメリカと他の大学，学校と授業の科学についての10年間の論文に，いろいろな方法で，一般教育の問題と，それへの接近が含まれていた（p.135）．

※Taylor & Steele（2011:68）[7]は，1950年論争の背景について，「前章でリンゼイに関して見たように，1950年の論争のきっかけは，ハーバード委員会報告書であった．アメリカ大学の高い進学率とは別に，労働党の思想的指導者と社会学者たちが関心を持ったのは，ルーズベルトのニューディールであり，デューイの民主思想の推進と，ソビエト・マルクシズムに直面してリベラリズムを守ることであった」と述べている．

２つの警告がなされたのは事実である．１つは，実践的な困難に注意が喚起された．もう一つは，より原則に関心を持つ人々で，彼らは一般教育に従事している人たちに，話す方法を知ってはいるが，残念ながら何も言うことを持たない人を生み出しうると，警鐘を鳴らした．“空の頭の中の一般的なアイデアよりも危険なものはない”．一般的なアイデアが学生の教育を独占すべきということを誰かが本当に提案していれば，これは公正かつ適切な批判になっただろう．幸いにも，そうではない．我々は皆，専攻を修得することで自分自身の心を鍛える上でのカギとして，教育システムが専門化を実現しうることに取り組んでいる．これは，比較的狭い分野の探究に進む傾向があり，結果として，教育が行われる分野が狭くなることは，方向転換するには確固として確立されすぎている．だから，頭は空である必要はなく，現代の状況下では，それに伴う危険はほとんどない．ある発言者は，一般教育の必要性についてかなり広範な合意があるが，それを提供する方法を知ることが非常に難しいと述べた．彼は正しかった．実践的に細かい問題が議論になる時は，常に一般教育が人によってまったく異なることを発見する時であり，実現する実施計画の問題ではない．満足のいく定義を即座かつ首尾よく検索することで，進歩が保証されるというなら，楽なものである．残念なことに，議論は，この段階で定義が発見されうるという望みをもたらすには程遠かった．

※大学教育の争点として，知識の伝達・理解と，話し・書き・説明するなどのスキル習得とのバランスが常に存在する．1949年12月の国内大学会議での議論で，一般教育推進者に，“空の頭の中の一般的なアイデアよりも危険なものはない”という批判が投げかけられたとする記述は，さもありなんと思うとともに，フルトンは，そうした主張は実際にはなされず，イギリスの一般教育論批判がいくらか偏見に満ち，同時に，専門化を重視するイギリス高等教育の伝統の強さに言及している．

我々が一般教育の必要性に同意する時は，現在の大学のコースで何かが欠けていることに合意しているようである．かつてあったものがもう存在しないか，あるいは社会の変化や大学人口の社会的構造の変化が，大学が過去には行われたこともなかった何かをする必要性を生み出した．これに同意することは，既存の大学のコースの構成要素自体が，健全な教育の重要な要素であることを我々が否定するということではない．言い換えれば，私たちは学士課程学生（またはその一部）が，医師が欠乏症と呼んでいる症状で苦しんでいると考えている．彼らが得ているものは，それが機能している限りでは好都合だが，バランスの取れた食事ではなく，食生活にあるべきものが欠けている．

一方，我々は，食生活のどの成分が欠けているのかという問題への回答に合意がない－何が欠けているのか?アンバランスの程度は？ 誰が不足から苦しんでいるのか?

その結果は，何も実現できなかったり，改革派が妥協を余儀なくされたりしていることだ．例えば，最近述べられてきたことは，多くの科目で生半可なことを教えている講師の自由講義は，ないよりはましであるが，必要性にはまったく対応していないことだ．

本論文のささやかな目的は，３つの主なタイプの欠点を簡単に議論することである．これらが重要な欠陥であることに同意できれば，それは少なくともその欠点を克服するためにどのような矯正が必要かを決定する重要な任務への第一歩になるだろう．

２つのコメントは，一般的な性格であり，この際，場違いかもしれない．第１に，既存の正式な教育内容にのみ配慮がなされるだろうが，これは，異なる分野の学習に結びつけられている学生同士の非公式な討議の重要性が，一般教育においては計り知れなく大事であること，あるいは，健全な共同体の生活において，学生同士，学生と教師の社会的交流の大切さを認識していないことによるのではない．

大学教育における既存の欠陥の是正策として合意されるいかなる手順も，非公式な思想の交流を促進する環境の提供によって，組織された大学内で行われるなら，確実に価値を増すことになろう．

第２に，一般教育の問題に関心を持つ人々の大部分は，既存の大学の時間割の過密化を十分に認識している．しかし，良い食事には２つの方法がある．１つは，粗野で不適切な方法であり，単純に重さやかさを加える方法である．もう１つは，減食した残りに不完全に

しか吸収されず，欠落している成分を導入することである．それが導入されると，その存在はシステム全体を活性化させ，自然のリズムを身体に復活させる．我々の真剣な考慮にふさわしい矯正の第二のタイプである．

※一般教育を導入する場合の現実的な問題として，既存のカリキュラムの削減をしなければならず，専門教育信仰の強い日本の大学教育では，専門教育の質を低下させると論争になった．イギリスでも同様の議論があったことをうかがわせる．

社会的断片化と統一性

米国では，一般教育の先駆的な研究が盛んに行われている．それは我々が驚くべきことではない．地理的及びや気候の区分が，我々のような小さく均質な国家よりも，アメリカが区切られた国家であることは，よく知られている．すなわち，人種と国民の起源において仕切られており，このことから，政治的なセクショナリズムと経済的利益セクショナリズムが生じるのである．したがって，セクショナルまたは地域的利益は，時折，アメリカの統一性の意識を覆す傾向がある．常にそうではなかった．アメリカは，ほぼあらゆる面で均質な13の州として始まった．

共通の財産，共通の言語，共通の宗教に基づいて，共通の遺産を所有することから得られた共同体としての自然の感覚により，彼らは自由の名のもとに多様性を崇拝することに献身した．時代は好都合で，新しくて精力的な人々は，猛烈なスピードで実験を続けた．

達成されたことが偉大であり，実に驚くべきことであり，多様性が，それだけで意味があるということで，共同体の感覚を凌駕していないのかどうか，疑問の余地がある．これが，アメリカの大学で傑出した人々が，自分自身に問い，大学の専攻が前よりも意識的に「共通のもの」に重点を置く新しい方向性が必要なのかどうかを求めている理由である．

共通であるもの―統一性を保つ傾向のあるもの―と，多様性（または不統一性）を促進するものとのバランスは，変化するものである．時には，あるものを無視し，時には，他の物を無視することが比較的安全になるだろう．これらのアメリカの教育主義者が，悲惨なバランスの悪さを防ぐために真剣に責任を取るのは正しい．この問題における彼らの賢明な判断は，国民の健全さを守るために不可欠な要素である．英国の大学は，現代の工業化社会のすべての大学が，アメリカのこの状況に直面する環境にないし，アメリカの大学人をせきたてる問題にも直面していないと、ひいき目なしに観察できるだろう．

科学革命の落とし子である産業革命は，毎年のように私たちの生活にますます深く影響を与えている．科学のように，それは征服するために分担し，分割することで自然界に対する新たな物質的征服を続けている．

その結果は，かつて解決できたか，または専門家以外で解決可能であると考えられていた問題が，専門的技能を有する者の支配領域に移ったことである．専門家を生み出していない現代社会は，進歩することも，存続することもできない．しかし，専門家のスキルは，その範囲が最も狭いときに最も高く，最も価値があるという事実に目をつぶることはできない．したがって，専門家の熟練を我々の助けに使えば使うほど，小さな分野での熟練のために残りの知識と経験を切り捨てたことが良いとする人々の社会を作り出している．専門的知識には，専門的な無知があるのである．

その結果，今日の社会の機能集団は，現代史におけるどの時期よりも明確な形をとるようになった．特定の集団の構成員は，彼らの訓練とものの見方に特化しているため，他の集団と隔絶し，同僚の多数とは関係なく生きるようになった．この孤立は，高度に専門化された技能の産物であり，集団が存在するより大きな社会にではなく，自分たちの集団とセクショナルな福祉に彼らの目を向けることに共感と忠誠心を持つようになった．

それから，その技術によって現代の産業化は，現代の産業人に部分的かつ限定的な経験を課するようになった．その事実と共に，現代の産業社会について最も重要な別の事実，すなわち，これらの様々な専門家および部分的な活動の相互依存性が明らかになった．現代の産業化された国民国家（国際的な政治と貿易の問題を離れて）の形成は，ほとんど奇跡のような共同を必要とするのである．私が示唆しているように，現代生活の断片化と協力の必要性という２つの事実が重要であるならば，大学は確かに自分自身に問いかけ，

決定を下すべき事柄がある．こうした方向は重要だろうか？ もし，それが重要なのであれば，大学の義務は単に動向に従うか，正しさを提供するだけだろうか？ 最も優れた専門家を生み出すことが，大学の仕事の不可欠な部分であることを否定する人は誰もいないだろう．

しかし，専門家の育成だけ行い，他に何もしないことは，社会生活の断片化を進めることである．特に，良い専門家を生み出す状況が，必然的に彼の意識と全体に対する認識を破壊しがちであることを知っているなら，現代社会の専門的で分断的な活動を，健全に統合するために必要な知的（そして道徳的）な資質をいかにして生み出すかを探求することは，我々の世代のもう一つの大きな課題なのである．専門家は，自分の専門家集団と他の専門家集団との関係を理解するための精神的な装置を必要とする．というのは，社会の健康と健全性に大きなリスクを冒すことを専門家に拒絶させることだからである．

※イギリスの大学人から見た，アメリカにおいて一般教育が生起する理由であり，同時にイギリスの大学において一般教育が求められる意義を，科学革命と産業革命による専門化の拡大と，それに伴う社会集団の細分化を克服する「精神的な装置」の必要性に求めている．

一方，日本における一般教育の受容は，大学基準協会『大学に於ける一般教育――一般教育研究委員会報告』（1951年９月）がもっとも体系的なものだが，専門分化した大学教育への批判として受け止める点は共通するものの，大学教育の欠陥を，人格の完成を目指す人間教育の軽視として捉え，「要するに新制大学における一般教育の根本目的は，正しき思考をなす良き市民の養成ということに帰着する」（p.13）と述べている．一般教育の理解において，それぞれの国の大学教育固有の文脈があることを示唆し，興味深い．

人間関係

最近のこのジャーナルのある執筆者は，大学が研究を促進し，専門的職業に適格な男女を輩出すること以上の必要はないという．すでに述べてきたことから，その見解とは反対なことが示されるには十分だと思う．しかし，価値ある人生を送る男女には，専門的職業以上のものがあるべきなのだ．彼の教育が何であれ，その職業がどんなものであろうと，他者との関係や他者への責任について正しい考えることは，あらゆる個人の義務の中でもっとも高次なのである．

大学は，人生の非専門的な見方を学生に身体化する責任だけを期待されるべきでないのは確かであるが，無関心であるべきでもない．現在，主な学部には，無生物の物事について専門分野の枠組みで考える経験なしに学生が参加できるコースがある．そのような教育を受けた学生は，さらに進んだ探究が，“物事の行動”を追求する可能性があるため，後悔しないかもしれない．しかし，多くの学生は，人間とその行動の知識が物事の知識として重要であるとする責任から免除されると思うだろう．彼らは，大学にいる間に，良く訓練された心を持つ仲間とともに，人間の組織や行動について考えを明確にする感情を持っていない限り，備えが不十分である．

それと同時に，人間の組織と人間の選択という観点からしか考えていない人々は，もはや現代においては不適切であるという見方が多数示されている．しかしながら，このことは別な機会に論じたい．ここで主張されていることは，将来の仕事や私生活において人間関係が果たさなければならない重要な部分は，大学で提供されるコースに認められるべきであり，たとえば，文献学者や物理学者は，正確で測定可能なもの，つまり正確な科学の主題に関してだけでなく，意見に関する事柄について，すなわち，道徳，政治，経済の分野における人間組織と行動の原則について「別のやり方がありうる」ことについて考えるよう助けられるべきであるということである．

文　化

大学教育が生み出す優れた人が所持すべき資質について，満足のいく説明がなされていない，あるいはおそらく説明が与えられないことがある．我々は，学生が思索のある分野についての修得したはずであることにはすべて同意できる．教育の分野が狭くなっている中でそれを修得し，それがまた一般教育の問題や現在のような不安の多くを生み出してきたことは，全く道理に合った適切な主張である．個人が大学の科目で学

んでいる間には，良い本と価値のない本を区別すること，自分の分野と他の分野でのいい加減な思考と精密な思考の違いを学ぶべきであり，安っぽくて表面的なものを認識して憎むこと，そしてまた，美しさを鑑賞する習慣も学ぶべきであるということには，少なからぬ合意があるだろう．

ごく最近まで，大学生は限られた家族の一員であり，その子は続く世代に大学の伝統を伝えてきた．

そう昔でなくとも，大学に行かない家族の一員が，この魅力ある仲間に入り込むことは難しいことであった．私たちの問題の大部分は，もはやそういう状況ではないという事実から生起している．社会民主主義における実験の開始と貴族政治の解散により，旧来の事態は終わりを告げはじめた．実際には，社会民主主義そのものは，大学教育をうけなかった家庭の子弟の新たな進学を大学が入学させ，教育する用意ができていない限り，成功することはできない．

いかにしてこれはなされるのか？もし，この課題が全く取り上げられなかったなら，以前のものに適した伝統的な教授法を必要に応じて修正する準備が成功に至ることは，まずない．新しい方法は，多くの学生が現在大学に入学するような強力な経済的動機付けを考慮する必要がある．動機それ自体は無害であり，実は賞賛されうる．同時に，それが学生を捉えている数年の間に，所有者を変革し，それ自身の目的として科目を愛するようにするのは大学の仕事なのである．落胆させるような手段では見通しはたたない．

リーズ大学の副学長が最近放送で指摘したように，自然科学部の教員たち（彼らだけについての話をすると）は，科学の学生を真の科学者に変えるには奇跡も同然の成功を収めている．大学と学校が根本的に重要な課題の責任がどこにあるかについて，利益のない競争に参加することは要点を外している．エリック・ジェームズ博士は，最近の論文の結びで，学校に実験を導入するだけでなく，専門科目が何であれ，大学がもっと一般教養のある男女を教師として学校に送るよう求めた．大学がそうするなら，次には学校からもっと教養ある学生が入学してくるだろう．

この分野におけるスコットランドの大学の過去の歴史を知ることが，示唆を与えると思われるのが妥当だろう．スコットランドの大学には，ひどく貧しいが，学ぶ人を尊敬することを教えていた家庭から，多くの若者が進学した．彼は学校でよく訓練されていたが，幅広い文化の世界に至ることがなかった．彼は聖書を知っており，『天路歴程』を知っていた．しかし，他の本や絵画に費やす家計収入はなかった．彼は“巡遊旅行”（ground tour）の後，確実に大学に入るわけではなかった．しかし，どういうわけか，スコットランドの大学は，学生が教区の中にとどまっていた短期間に，彼を学ぶ人間に変えることに成功した．どのような教授とどのようなコースがどのような結果を達成したのかを問うことは，実りある答えとなるだろう．

※イギリスとして一括されがちだが，イングランドとスコットランドは18世紀初めまで別な国であり，大学の型も異なる．スコットランドの大学は，イングランドに比べて遅れていたが，オックスフォード・ケンブリッジ両大学に対して数学・科学の研究など近代化が進んでいた．（Green 1969＝1994：85-111）．イングランドから見て，スコットランドの大学が持つ意味を論じていることは，イギリス大学史を見る視点として示唆的である．

グランド・ツアーとは，ヨーロッパを中心に行われた青年男女の通過儀礼であり，裕福な若い英国人が，芸術，文化，そして西洋文明のルーツを求めて，フランスとイタリアに旅行し，貴族的なつながりを作ったもので，それ以外の階級や国にも広がり，1840年代の大規模な鉄道輸送の出現まで繁栄した．グランド・ツアーはリベラルな教育を提供し，家庭では利用できないものを手に入れ，旅行者に成果と威信を提供した．グランド・ツーリストは，図書，芸術品，科学技術資料，文化的成果物 - 嗅ぎタバコや文具，祭壇，噴水，彫像など - が図書館，キャビネット，庭園，図画室，ギャラリーなど，その目的のために建てられたところを訪れるなどした[8]．

ルソー『エミール』（1762年）は，第５編（岩波文庫下，p.211以下）で旅について述べており，ヨーロッパでは19世紀まで，青年にとって旅が重要な人間形成の役割を果たし，通過儀礼として位置付けられていたことがわかる．本城靖久『グランド・ツアー』（中公新書，1983年），エリック・リード『旅の思想史』（伊藤誓訳，

法政大学出版会, 1993年), 岡田温司『グランド･ツアー』(岩波新書, 2010年), 中島 俊郎「ウォーキングの文化史：イギリス人はいかに歩き，何を生み出したか」『甲南大學紀要　文学編』164（2014年３月）は旅の持つ教養的側面を扱っている.

示唆

大学教育の関係者の多くが，上記で簡単に説明した欠点が本当であることを，わずかながらも認めている可能性がある．もしそうなら，救済策を見つけるための実験はどのような道筋で示唆されるのか？ 残された紙幅で示せるのは，わずかな素描だけだ.

少なくとも「一般教育」の主要なタイプを３つ区別することができる.

(a) 自分の科目において関心を広げ，より深く探求するだけでなく，類似であったり補完的であったりする分野に関心が向くことで，専門家が納得するもの.

(b) 特定の科目被験者の「一面性」が他分野の知的訓練によって矯正されるもの.

(c) 一般的な「文化」講義（１回の講義からコースまで多様)，またはエッセイ.

(a) は多くの優秀で本来の心の自然な進歩に対応している．同様な意味で名誉コースの用語に置き換えるなら，自然で吸収される関心をもって学習を始めることは，彼の専門に「関係すること」に関心を広げ，高度な専門家が自分の専門分野を切り開く上での関心を持つことと，主要な機能双方を育成するのに十分に柔軟でありうる．この方向に，危険な状況に至る前に，社会の断片化を阻止するための最良の希望があると思われる.

(b) は，例えば，偉大な古典の高く評価される遺産を守ることを楽しむ．むろん，すべての野心ある学術専門家は，自分の進路に止まるべきで，たとえば正式な人間社会の研究に転向すべきであるとは助言されない．それどころか，研究はほとんど心を一にして，ひたすら貢献することであるということは疑わしい．この現代的な形態の一般教育は，純粋な学問的志向があまりなく，人間やもののマネジメントを含む実践的な責任が以後期待されるような人や，２つの分野の１つに制限された教育によって，そうした義務について不十分な訓練を受ける人々に，より適切であるかもしれない.

(c) は，おそらく他のいずれよりも混乱を招いてきた.「一般文化」を提供する講義科目を軽視することは，ある場所では流行している．しかし，鈍感さだけが，それらの必要性を完全に無視している可能性がある．大学に入学したことのない家庭からの新入生のために，情報は開かれなければならず，一部は学校で開かれ，他は大学でのみ開かれる．そのようなコースの機能は，文化と学習における男女の領域に属する国の広がりと豊かさを示すこと，学生が，のちに自分自身で探求することを促す見取り図を提供することである．それを可能にする思想の交換が，目的として受け入れられているにせよ，現代の大学では，実際には非常に不完全にしか実現されておらず，そのような刺激はより緊急に必要である．(完)

４．イギリスにおける一般教育論：考察と課題

4.1　ハーバード・レポートのある側面

すでに述べたように，イギリスにおける一般教育論を代表するリンゼイに大きな影響を与えたのは，ハーバード・レポート（Harvard Committee 1945, *General Education in a Free Society*）であった．日本の高等教育研究では，このレポートが，貴族的なリベラル教育に対し，デモクラシーの基盤となる市民育成の一般教育概念を示したものとして共通に理解されている（海後・寺崎1969：429-430，松浦1999：419，土持2003：83-85，吉田2013：32-36）．筆者自身，この見解に異論はないが，Taylor & Steele（2011:45-46）の次の評価も視野に入れておきたい.

「リンゼイは，特に，専門家と一般教育を結び付ける高等教育でのアメリカとヨーロッパの到達点に立つ新しい思考と成人教育の経験を融合した．これは，英国とアメリカの大学における職業学習の受け入れが増加していることについて，大学の機能と『文化的統合』の必要性とに関するエイブラハム・フレクスナーの批判（1928年５月のオクスフォードで行われた３つの講義に基づく）にまで遡る幅広い論争を引き起こした．リンゼイの判断基準は，ハーバード委員会『自由社会

における一般教育』（1945年）であり，次第に専門化が進む教育制度において，市民性のための一般教育が保たれ，強化されるべきということである．

ハーバード報告は，すべての学生が，国家の豊かな文化的遺産と彼らが住んでいる社会の変化的性質とをしっかり理解することなど，共通の知識のコアを共有すべきことを求めた．それは，物理的世界，社会における人間の居場所，人と人の関係の教育を合わせ含むべきである．著者たちは，これらのテーマは，高等学校とカレッジ双方で主題として繰り返されるべきであり，その結果，最後にはすべての市民にとって共通の結びつきが鍛え上げられるだろうという．スコット（1961　注：文献目録になし）によれば，リンゼイに訴求したことは，２つの偉大なアメリカの原則，すべての若者を訓練し選抜する『ジェファーソン流民主主義』と責任があり啓蒙された市民として大衆を教育する『ジャクソン流民主主義』の統一であった．

重要なことは，この新しい思考は，冷戦が始まった1940年代の後半に，ソビエト連邦との関係でアメリカとイギリスとの関係が急速に冷え込んだことで，切迫したものとして与えられた．委員長に任命されたハーバード大学総長コナントは，リンゼイが示したように，ソビエト共産主義の拡大に関する同じ関心を表現し，のちに自分を『冷戦の戦士』として描いた．予測しうる天変地異の道において，マルクス主義者の思想からの刺激を描くことと，リベラルな『キリスト教信者』伝統の強さを強調することは，ともに，社会的結びつきを維持する上で，リンゼイが1920年代にグラスゴーで期待していたことであった．リンゼイは，リベラルで人文的な伝統の継続が，『われわれの文明が維持される上で本質的である』とするコナントの信念を共有していた」．

ハーバード報告書が示す一般教育の必要性は，冷戦体制の先駆けとして自由社会を擁護し，その理念を世界に浸透させるためのものという指摘である．コナントは，第一次大戦中は，アメリカ陸軍で化学兵器開発に従事し，アメリカ国防研究委員会（National Defense Research Committee, NDRC）委員長を務め，マンハッタン計画で原爆開発を進めた．また，戦後アメリカ社会のリーダーを，一部の社会階層からのみではなく，高等教育の機会を拡張して社会的選抜を拡大するための方策として「合理的選抜」のためのSATを推進した（Lemann 1999＝2001）．

これらの状況は，アメリカによる一般教育論は，単に一国の高等教育のあり方を示すだけではなく，戦後世界におけるアメリカのリーダーシップを確保するための世界戦略の中で発信されたともいえる．

4.2　第２次大戦後の大学教育改革と一般教育導入

日本には，「第1次教育使節団報告書」（1946年３月）によって，一般教育の導入が総司令部に勧告された．日本においては戦争に協力した大学人・科学者も多数いたが，使節団報告書は，帝国大学の特権的性格や早すぎる専門教育志向には批判を加えたものの，文部省による統制のもとにあった大学の自由を回復するところに重点を置いていた（土持 1991：192-198）．

ドイツの大学は，ナチス・ドイツに対して抵抗よりは従属し，それを支える役割を果たした（Schöttler 1997=2001, Cornwel 2003＝2015, Ingrao　2010=2012, Ball 2013=2016）．イギリスの大学人は，ドイツ大学に対する不信を持ち，ドイツから亡命した大学人は，大学において「教養ある専門家」を育成することを強調した（安原1998b：361-362）．「米国対独教育使節団報告書」（1946年10月12日）は，ドイツの教育に対する敬意を払っていたとされるが（土持1991:263），イギリス占領地区における改革論議は，ドイツ大学に対する厳しい批判を含んでいた．イギリス占領地区では，1948年４月に占領地区の文部大臣の同意のもとに，ドイツ人からなる委員会に，イギリス人と中立国スイス人からなる外国代表が参加する大学改革検討委員会が設置され，イギリス代表にはリンゼイが参加した（安原1998b：367）．リンゼイは，具体的な改革案として，すべての学生に一般教育を施すことなど３点をあげた．最終報告書は，1948年10月に公表され，ドイツの大学は，専門家の訓練はおこなったが，全体的人間の教育は行ってこなかったという反省に基づいている（安原1998b：375）．

ここで重要なことは，リンゼイの提案が採用されなかったように，報告書はドイツ大学人のイニシャチブで作成されたが，ドイツの研究と教育を一体に行うこ

とで人間精神が陶冶されるというフンボルト・モデルが失敗したことを認めていることである. フンボルト・モデルは，マス化によって有効でなくなったという主張があるが，それ以前，人間育成にとって専門主義は人間の心を持たない科学者を育てる危険性を内包し，それが顕現化したという点で, 失敗していたのである.

米国対独教育使節団報告書は，ドイツ教育者の強い反対によって対日教育使節団報告書ほど現実の改革に寄与しなかったが，ドイツ学問体系がナチスに協力する学者を生み出したことは，このモデルの欠陥を示すものであり，「すべての大学や高等教育機関は責任感ある市民的資質及び今日の世界情勢の理解のためにそれぞれのカリキュラムの中に一般教育の基本的要素を含むべきである」（土持1989：147）と提言したのも，認識として一致していたことを示している.

4.3　課題：新大学のその後と大学教育の比較史

イギリスの新大学は, その後どのような展開を遂げ, 現在に至るのであろうか. 狭い専門主義を乗り越えることに成功したのであろうか. 残念なことに，日本語で書かれた研究としては，翻訳も含め，このことを示唆するものは見当たらない. もともとイギリス大学史の研究基盤はそう厚いわけではなく，拙稿で紹介した新大学に関する文献も，大学改革が論議された1960年代末から70年代初めの熱気の下で収集・出版されたものである. あらゆる文献を渉猟したわけではないが，大学改革の熱気が冷めたのちに日本の研究者がイギリス大学に関心を向けるのは，大学評価や1988年高等教育改革法以後の二元構造の解消など，制度や大学運営に関する課題であった. 1991年の大学設置基準の大綱化による科目区分としての一般教育の廃止後に大学が最も関心を持ったのは，教養部を解体した後に作る学部組織であり，理想的な一般教育カリキュラムのための組織を目指したわけではなかった.

したがって，新大学のその後の歴史は，比較大学教育史研究としても重要な課題である. もっとも，60年代半ばにしてRoss（1966=1970）は,「ニュー・ユニバーシティはカリキュラムの点についても既成の大学とは異なっている. しかし，その相違は多くの人が期待するほどのものではなくて，本書で取り上げた多くの大学の場合では，カリキュラム問題の最終的な決定は，伝統的方向に方向転換していったのであった. それにもかかわらず，ある種の大胆な努力が行われたことは明白であり，この問題に関しては当然起こりうる教官の間での意見の戦のあとに残されたものは，高等教育の世界で影響力をもつに違いないと思われる新しくて新鮮なカリキュラム作戦である. この面での基本的な努力は学部学生の学習プログラムを拡げて一般教養に明白な重点を置くことにあったように思われる」（204-205）と述べていたから，結末は芳しくないものであったかもしれない. 伝統的な大学教育モデルのイナーシャが強力であったとしても，経路依存性を越えてどのような変化が生じてきたのか，調べる価値があろう. 最新動向紹介に走りがちな高等教育研究界ではあるが，今まで述べて来たことは，すべて「当時の最新動向」であったのである.

本稿の扱う範囲をややはみ出しているが，イギリスの大学における一般教育の受容と制度化という課題は, 別な意味もある. 一般的に各国の大学は相互に様々なシステムを作り，相互に影響しあって変化してきたので，日本の大学を理解するためには，比較大学史の観点が不可欠である. Anderson（2004＝2012）は，フンボルト・モデルのヨーロッパへの普及と変容として，19世紀から1914年まで（つまり，科学動員体制の成立以前まで）のヨーロッパ大学史を描いた. Jarausch（1998=2000）は，19世紀後半から第二次大戦直前までを機会開放と専門職化による構造変動として描いた. この二つは，19世紀から20世紀にわたる比較大学史の方法を提示していると考えられるが，この時期は同時に，科学の制度化が進行し，19世紀前半の啓蒙的学問像が，専門分化によって解体していく過程でもあった. 科学の細分化の圧力のもとで，フンボルト・モデルの学問と人間形成の予定調和論が行き詰ったことを示しているともいえる. 日本においては，日本学術会議が専門分化の過度な進行に警鐘を発し,「社会のための学術としての『知の統合』―その具現に向けて―」（2011年８月19日）など各種の提言を行ってきたが，経済界や大学界において，この行き詰まりが深刻に受けとめられていないのは，大学に対する期待が，技術開発や職業能力など実用性に傾斜し，人間形

成をさほど求めないからであろう．求めなければ葛藤もないが[9]，問題関心欠落の一形態であるとも言える．

19世紀－20世紀前半が，「フンボルト・モデルの普及」（Anderson）と「専門職化」（Jarausch）として一国史を超えた歴史把握で可能なら，20世紀中葉からは，アメリカの世界戦略と一般教育の普及・受容・変容の歴史として，国民国家の枠内に限局されがちな一般教育の歴史で大学教育の歴史を描くことも可能である．

※イギリス高等教育史研究の状況については，安原義仁広島大学名誉教授に貴重な助言をいただいた。記して謝する。なお，内容はすべて筆者の責任に属する。

注

1　ロスブラットには，連合王国のリベラル教育を扱ったものとして *Tradition and Change in English Liberal Education, an Essay in History and Culture*（Faber and Faber 1976）がある．

2　後述するように，フルトンは1947年からスウォンジー・カレッジの校長ということになっており，単に学長就任を断ったということかもしれない．

3　フルトンの経歴はWikipediaの“John Fulton, Baron Fulton”（https://en.wikipedia.org/wiki/John_Fulton,_Baron_Fulton.　2018.11.05アクセス）．

4　ウィルソンは，オックスフォード大学ジーザス・カレッジを卒業し，21歳で同大学の経済学講師に就任，1945年の総選挙で下院議員に初当選し，アトリー内閣に次官級で入閣する．1947年には商業大臣，1963年労働党党首，1964年の総選挙で13年ぶりに勝利し，首相に就任した．経歴は，Wikipediaの“Harold Wilson”（https://en.wikipedia.org/wiki/Harold_Wilson.　2018.11.05アクセス）

5　訳書では「（フルトン）氏はほかでもないリンゼイ卿に推せんされて初代学長となる予定であったが」(p.88) と述べているが，サセックス大学の構想が進んでいる時期はすでにリンゼイは亡くなっており，キール大学と混同しているのではないかと思われる．

6　2000年代にオーストラリアを訪問し，ある家庭に招かれて夕食をごちそうになったときに，「オーストラリアで連邦（Commonwealth）と言えば連合王国連邦のことだ」という話を聞いたことがある．もっとも，夫妻の間で意見が違っていたから，確実とはいえないだろう．ちなみにオーストラリアの正式国名はCommonwealth of Australia である．

7　Richard Taylorは，ケンブリッジ大学ウォルフソン・カレッジの名誉教授、2009年まで継続教育研究所の教授・所長．労働者教育協会（WEA）の理事長であり、国立成人教育継続研究所（NIACE）の長、生涯学習大学（UALL）の事務局長を務めている．Tom Steeleはグラスゴー大学の上級名誉研究フェロー．

8　https://ja.wikipedia.org/wiki/　(2018.11.9アクセス)

9　中島みゆきは，「幸せ」（1997年８月30日発表）で，「幸せになる道には二つある　一つめは願いごとうまく叶うこと　幸せになる道には二つある　もう一つは願いなんか捨ててしまうこと」と歌っている．願わず葛藤もなければ幸せだろうが，願って幸せになれないことに価値があることもある．

参考文献

Anderson, R.D.（2004）*European Universities from the Enlightenment to 1914,* Oxford University Press.（=2012，安原義仁・橋本伸也訳『近代ヨーロッパ大学史』昭和堂）．

Ball, Philip（2013）*Serving the Reich: The Struggle for the Soul of Physics Under Hitler,* University of Chicago Print.（=2016, 池内了・小畑史哉訳『ヒトラーと物理学者たち―科学が国家に仕えるとき』岩波書店）．

Carnochan, W. B.（1993）*The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience*, Stanford University Press.（＝1996，丹治めぐみ訳『カリキュラム論争―アメリカ一般教育の歴史』玉川大学出版部）．

Cornwell, John, 2003, *Hitler's Scientists: Science, War and the Devil's Pact,* Listen & Live Audio.（＝2015，松宮克昌訳『ヒトラーの科学者たち』作品社）．

Green, Vivian Hubert Howard（1969）*The Universities*（*British Institutions Series*），Pelican Books.（＝1994, 安原義仁・成定薫訳『叢書・ウニベルシタス424　イギリスの大学　その歴史と生態』法政大学出版局）．

Ingrao, Christian, 2010, Croire et détruire: les intellectuels

dans la machine de guerre SS, Fayard.（=2012, 吉田春美訳『ナチスの知識人部隊』河出書房新社）.

Jarausch, Konrad H.（1998）*The Transformation of Higher Learning 1860-1930.*（=2000, 望田幸男・安原義仁・橋本伸也訳『高等教育の変貌1860 - 1930―拡張・多様化・機会開放・専門職化』昭和堂）.

海後宗臣・寺崎昌男（1969）『戦後日本の教育改革９　大学教育』東京大学出版会.

Lawlor, John（ed.）（1968）*The New University,* Routledge & Kogan Pail.（=1970, 上村達雄訳『新しい大学』時事通信社）.

Lemann, Nicholas（1999）*The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy,* Farrar Straus & Giroux.（＝2001, 久野温隠訳『ビッグ・テスト―アメリカの大学入試制度 知的エリート階級はいかにつくられたか』早川書房）.

松浦良允（1999）「リベラル・エデュケーションと「一般教育」－アメリカ大学史・高等教育史の事例から―」『教育学研究』第66巻第４号, pp.417-426.

Perkin, H.J（1969）*New Universities in United Kingdom Case Studies on Innovation in Higher Education,* OECD.（=1970,　新堀通也監訳『大学問題シリーズ７　イギリスの新大学』東京大学出版会）.

Ross, G. Murray (ed.)（1966）*New Universities in the Modern World,* Macmillan &Co., Ltd.（=1970, 原芳男･新井郁男･天野郁夫･岩内良一訳『大学問題シリーズ５　ニュー・ユニバーシティ　イギリス型の大学創造』東京大学出版会）.

Rothblatt, Sheldon（1993）“The Limbs of Osiris: Liberal Education in the English -Speaking World,”in *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays,* Sheldon Rothblat and Björn Wittrock(eds.), Cambridge University Press.（＝1999, 吉田文・杉谷祐美子訳「英語圏諸国におけるリベラル・エデュケーション」『教養教育の系譜～アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤～』玉川大学出版部.

Schöttler, Peter, 1997, Geschichtsschreibung als Legitimationswissenshaft 1918-1945,Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.（=2001,木谷勤･小野清美･芝健介訳『ナチズムと歴史家たち』名古屋大学出版会）

Sherratt, Yvonne（2013）*Hitler's Philosophers,* Yale University Press.（=2015, 三ッ木道夫・大久保友博訳『ヒトラーと哲学者　哲学はナチズムとどう関わったか』白水社）.

Silver, Harold（2003）*Higher Education and Opinion Making in Twentieth-century England,* Frank Cass Publisher, p.135.

Taylor, Richard & Steele, Tom（2011）*British Labour and Higher Education, 1945-2000: Ideologies, Policies and Practice, Continuum Studies in Educational Research,* Continuum.

土持法一（2003）「アメリカにおける一般教育改革の歴史に関する一考察―シカゴ大学およびハーバード大学を中心に―」『大学論集』第33集, pp.75-91.

安原義仁（1998a）「A・D・リンゼイとイギリスの大学教育改革」永岡薫編著『イギリス・デモクラシーの擁護者A・D・リンゼイ―その人と思想』聖学院大学出版会, pp.324-359.

安原義仁（1998b）「A・D・リンゼイと占領下ドイツの大学改革」永岡薫編著・前掲書, pp.360-385.

吉田文（2013）『大学と教養教育』岩波書店.

※本稿は，2017年12月16日，大学史研究会第６回勉強会での発表をもとにしたものである.

【報　告】

アクティブ・ラーニング型授業における アイスブレイクの意義と方法

佐藤智子[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

東北大学の全学教育課程では意欲的なアクティブ・ラーニング型授業が多く行われている．しかし，授業内であっても，他者とのコミュニケーションを苦手とする学生も少なくない．アクティブ・ラーニング型授業を円滑に進めるためには，一方向型の講義を行う際に求められる教育学的知識・技能とは異なる知識・技能が教員に求められる．本稿では，実際に東北大学におけるアクティブ・ラーニング型授業に活用可能な学習ゲームの意義と方法を検討し，特に授業開始時のアイスブレイクのために活用可能な学習ゲームを整理した．

授業の中でアクティブ・ラーニングを効果的に促すためには，様々な要素との関連性やその後のアクティビティとの接続を考慮し，アイスブレイクを適切に実施する事が期待される．アイスブレイクの内容と方法は，その時々の授業目的や学生の状況によって適切に設定される必要があるため，本稿では，各々の状況に合ったアイスブレイクの方法を選択できるよう，学習ゲームを抽出・分類した．

１．課題設定

1.1　問題の背景

アクティブ・ラーニングとは，学習者の能動的な学習の意である．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～」（2012年８月）（以下，答申）では，アクティブ・ラーニングを次のように定義している．

> 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称．学修者が能動的に学修する事によって，認知的，倫理的，社会的能力，教養，知識，経験を含めた汎用的能力の育成を図る．発見学習，問題解決学習，体験学習，調査学習等が含まれるが，教室内でのグループ・ディスカッション，ディベート，グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である．（答申「用語集」，p.37）

よって本稿では，「アクティブ・ラーニング型授業」を，教員による一方向的な講義形式ではなく，学生による能動的な活動（学生同士の議論や対話，演習や実習など）を導入して実施される授業と定義する．

東北大学の全学教育課程では，初年次教育における学生の「学びの転換」を企図し，様々な教育開発実践や学習支援を実施している．その中では，基礎ゼミ等を中心として，意欲的なアクティブ・ラーニング型授業が行われてきている．

しかし，全学教育課程におけるすべての授業がアクティブ・ラーニング型になっているわけではない．また，すべての大学教員がアクティブ・ラーニング型授業の実施に豊富な経験を有しているとは必ずしも言えない状況がある．アクティブ・ラーニング型授業は，学生が主体的・能動的に学ぶ事ができるという点で効果的な学習の機会と考えられているが，そこでは，一方向型の講義を行う際に教員に求められる教育学的知識・技能とは異なる知識・技能が必要となる．

1.2　目的

学生の主体的・能動的な学習を引き出すためには，状況的かつ協同的に学ぶ環境（OECD, 2010=2013）をつくる事が効果的だとされている．

よってアクティブ・ラーニング型授業においては，具体的な課題設定を学生に提供し，あるいはその課題

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

発見を支援し，他の学生と協同的に学習する事を可能にする教育デザインが求められる．しかし，状況的な学習環境を教室の中で作りだすのは容易ではない．学習ゲームが有効なのは，このような学びにおける「状況」と「協同」の環境を比較的容易に作り出せるからである．

ゲームの中の「状況」は，必ずしも現実的である必要がない．現実にはありえない状況，あるいは日常生活の中では経験し難い状況でこそ，固定化されがちな通常の思考パターンから抜け出し，より多角的な視点で発想を拡げる事もできる．ゲームという遊びの要素を入れながら，学生の自由な発想を引き出し，即興的に考えさせる事で，一方向型の講義では実現できない能動的な学びの環境をつくり出す事ができる．

そこで本稿では，学習ゲームの意義と方法を検討し，実際に東北大学におけるアクティブ・ラーニング型授業に活用可能な情報を整理する．

今回は，特に授業開始時のアイスブレイクのために活用可能な学習ゲームを焦点化した．その理由は，授業時間が90分であるという制約下でアクティブ・ラーニング型授業を行うには，授業冒頭の導入時こそが重要だからである．

本稿で紹介する学習ゲームとしても，比較的短時間で実施可能なものを抽出する事とした．実施に30分以上要する学習ゲームの場合，その学習ゲーム実施が授業の主内容となり，実際の授業で活用しうる可能性が減じるためである．

1.3　事業実施の経緯・方法

2017年度，教育開発推進経費（個人）に事業申請し，採択を得た．その事業計画に従い，書籍やインターネット等を通して既存の学習・研修ゲームに関する情報収集を行った．その情報を基に，本学の初年次学生を対象とした全学教育科目でアイスブレイクのために実施可能な，あるいは実施するのに適切だと思われるゲームを抽出・整理した．

以上の情報収集を踏まえ，後期セメスターには，担当授業（基幹科目「社会の構造」：題目「学び合いの技法」）の中で実施し，その実施方法や効果等について検証を行った．

授業での試行を経た上で，初年次学生の各種のコンピテンシーの向上のためにどのような学習ゲームが効果的かを検証するため，学習支援センターSLA数名の協力を得て，学習ゲーム開発ミーティングを3回実施した．このミーティングでは，全学教育課程における東北大学生の学習課題について議論し，その学習課題にアプローチするのに適切だと思われる学習ゲームを抽出・考案していった．

そして2018年度，引き続き検討を行った．後期セメスターの筆者担当授業（基幹科目「社会の構造」：題目「学び合いの技法」）を通して，アイスブレイクの意義，および，その実施方法や効果等について再度検討を行った．

2．アイスブレイクはなぜ必要なのか

2.1　東北大学の学生の現状分析

東北大学の学生，特に初年次学生の中には，他者とのコミュニケーションを苦手と感じる学生も少なくない．学生同士である程度親しくなれば問題ないと思われるが，特に初対面の学生とのコミュニケーションは，円滑に進まない場合が多く見受けられる．このような学生は，自らを「コミュ障」だと自称する事もある．しかし，大半の場合は，実際にコミュニケーション能力が障害されるわけではなく，経験が不足している事に起因する心理的な苦手意識の表明である．そのために，「コミュ障」と自称する事は，コミュニケーションに対する心理的な敷居を下げる効果を持っている．うまくコミュニケーションを取れない結果になった場合でも，それは悪意ではないという相手への事前の弁明という，いわば「保険」をかけたいという気持ちから発せられる言葉がこの「コミュ障」である．

コミュニケーションに必要な要素は多く存在する．その中でも，例えばコミュニケーション力を傾聴力（聴く力），質問力（問いかける力），発信力（話す力）に分類するならば，東北大学の学生は，特に「発信力」に課題があるのではないかという点が，複数の学生から指摘された．

ある学生が言うには，実際に多くの東北大学の学生と話してみて，ほとんどの学生は，他人の話をじっくり聞く事もできるし，持っている知識も多いので話をしていて楽しいと感じる場合も多いのだという．しか

し，「コミュ障」だと自認している学生は，例えば懇親会の場などで初対面の人と会った際に，相手から話しかけられたら話すが，自ら率先しては話しかけられないという点を気にしている．それにより，自分は人見知りであると感じ，初対面の人と話そうにも話が続かず沈黙になってしまった場合への「恐怖感」があるという．そのようなある種のコンプレックスによって，自分のコミュニケーション能力に自信が持てず，さらに自ら積極的に話しかけるのを躊躇させてしまう．

このような学生の課題に対する教育・学習支援の目標を，本稿では，次の３点に集約した．第１に，初対面の人に話しかける勇気や度胸を養う（＝行動力），第２に，話しかけた（かけられた）後は，相手の話に合わせて会話を展開する力を身につける（＝展開力），そして第３に，予想外の相手の反応にも臨機応変に対応できるようになる（＝即興力）の３点である．

2.2　アイスブレイクの目的と目標

アイスブレイクとは，「氷を溶かす」という意味から「不安を解消する」「凍りついた気持ちを解きほぐす」という意味で使用される（田中・森部2014: 8; 2016: 8）．アイスブレイクの基本的な目的は，「①参加者全員が和やかな雰囲気に包まれるようにすること，②参加者どうしの自己開示が進み，コミュニケーションが円滑になるようにすること，③参加者どうしがお互いに協力しようという気持ちになるようにすること」とされる（今村2014: 23）．より具体的には，「①緊張を和らげる，②みんなの名前を覚える，③お互いの理解を深める，④眠気を覚まして集中力を高め，リフレッシュする，⑤グループに分ける，⑥チームワークを高める，⑦視点やメッセージを伝える」とも言われている（青木2013: 8）．

2017年度，2018年度の担当授業の中で，学生に対して「アイスブレイクはなぜ必要なのか」を問い，様々な意見を得た．それらを集約すると，アイスブレイクの目的は，以下の３点である．

① 緊張緩和：緊張感をほぐす，話しやすい雰囲気をつくる
② 関係構築：話し合いを円滑に進めるための関係を構築する，相手の事を知り具体的な進行の検討材料にする
③ 準備運動：思考をあたためる，その後の会議を進めテーマについて議論するための頭の準備運動とする．

これらは，上記の通り既存の書籍で指摘されている目的と大きくは異ならないが，既存の文献に頼らなくても，学生自身が経験から以上のように感じているという事である．

以上を踏まえると，アイスブレイクで達成すべき目標としては，以下の通りである．

① 場を和やかな楽しい雰囲気にしながら，相手の名前を呼べるようにする．
② 参加者相互に相手をよく知り，参加者間の親近感を醸成する．
③ 参加者の身体と思考を活性化するため，導入として動いたり考えたりする時間をつくる．

例えば①では，アイスブレイクの中で，相互に名前を呼ぶような機会をつくる．これにより，初対面の相手であっても話しかけやすい状況をつくり，「行動力」の向上につながる．②の場合は，相手の個性が表現されるよう，好きなものや趣味などを発表する時間にしたり，相互の共通点探しができるようにしたりするのが有効である．相手との共通点を見出す事により，その後の話が展開するのを助け，「展開力」の向上を促す．③の身体と思考の活性化については，状況に併せて即時に心身を反応させるのを促進し，「即興力」を高める．ここでは全員が終始着席した状態ではなく，身体を動かすような要素も取り入れられると良い．もしそれが難しい状況でも，思考の活性化のためには，比較的答えやすく，かつ参加者が少し考える必要のあるような自由度の高い質問などをとり入れる事が効果的である．

2.3　アイスブレイクの円滑な実施のために

以上のような，アイスブレイクの目的と目標を達成するために，どのような点に意識しながらアイスブレイクを実施すればよいかについても検討した．

最も不可欠な要素としては，会議やワークショップの導入であるという点から，時間がかかりすぎない事が大切である．さらには，誰でも参加しやすいように，気軽に話せる差し障りのないテーマ設定である事，ゲームのルールが理解しやすいものである事なども求

められる．また，全員の積極的な参加を促すためにも，アイスブレイクの時間が楽しいものである事が望ましい．そして，アイスブレイクの内容と活動が，その後の本題に円滑に繋げられるようなものであれば，アイスブレイクが非常に効果的なものとなる．

留意点としては，以下の通りである．思考の活性化のためには，比較的自由度の高い質問を取り入れると良いと既述したが，一方で，高度に抽象的な問いに答えるのが苦手な学生もいる点が指摘された．答えるのに自由度の高い質問は，相手の個性が見えやすいという利点がある一方で，苦手な学生がいた場合に，配慮する必要もある．全員が楽しく参加できるようにするために，平等性と公平性のバランスを取る事が重要である．そこで，解決策の１つとしては，積極的に非言語的な方法を活用する事が考えられる．身体的な動きを通して行う学習ゲームでは，参加者間の信頼関係の構築や協調的な雰囲気を醸成する事も可能である．

授業のその後の本題における話し合いや学び合いを円滑に進めていくためには，相互に相手の事をよく知り，参加者個々の相応の自己開示が必要となる．しかし，まだお互いの信頼関係が醸成できていない段階で自己をさらけ出す事に抵抗感を抱く学生もいるかもしれない．そこでは，「言いたくない事は言わなくて良い」という自己判断・選択を許容するルール設定も重要である．

何より重要なのは，それらが「ゲーム」であり，楽しむためのものであるという原則を十分に伝える事である．学生が「上手にやらなければ」「間違ってはいけない」と思いすぎてしまうと，効果が減じてしまう．このような気持ちから解放するのも，アイスブレイクの重要な役割となる．

３．アイスブレイクに活用できる学習ゲーム

以下では，アクティブ・ラーニング型授業におけるアイスブレイクとして活用できる学習ゲームをいくつか紹介する．主には，少人数授業（30名未満）において導入する事を想定している．

ゲーム選定の基準としては，第１に，多くの授業で導入しやすいように，実施に際して高度なファシリテーションを要せず，誰でも（教員であっても学生であっても）実施しやすいという点を重視した．そして第２に，実施しやすさと実施した際の効果を筆者自身が確認している事である．ここで紹介するゲームの大半は，筆者が過去に少なくとも1度は授業やその他の研修会等で実施したり経験したりした事があるもので，一定の効果を検証している．その上で，多くの教員がすぐに導入・実施できるよう，ファシリテーションの研修や一定以上の経験の蓄積を要しなくても実施可能と思われるゲームに限定した．

それぞれの学習ゲームの効果は導入するタイミングや状況によって異なる．そこで，適切なタイミングで導入する事が重要である．適切な導入のタイミングや状況を検討するための１つの目安として，「準備」（＝必要な備品の有無や教員の事前準備の負担の程度），「学生」（＝参加する学生がワークショップにどの程度慣れているか），「時間」（＝実施に要する時間的負荷，あるいは時間の調整のし易さ），「効果」（＝導入した際の学生の反応など）という４つの指標を，筆者の経験から，以下の通り各３点尺度として星マークで示す事とする．

■「準備」指標

必要な備品の有無や事前準備の負担の程度を表す．

☆☆☆＝ 事前準備不要

☆☆＝ 水性ペンと白紙など簡単な準備物のみ

☆＝ 相応の事前準備が必要

■「学生」指標

アクティブ・ラーニング型授業に不慣れな学生や，まったく初対面同士の初年次学生でも実施可能かどうかを示す目安である．

☆☆☆＝ 初対面同士の不慣れな初年次学生でも可

☆☆＝ すでに数回目以降の授業回で，学生が慣れてきた状況であれば実施可能．

☆＝ 学生にとってやや高度な可能性がある

■「時間」指標

実施に要する時間的負荷の少なさ，あるいは時間の調整のし易さを示す．

☆☆☆＝ 短い時間で実施可能

☆☆＝ 10～15分程度は時間を要する

☆＝ 15分以上の時間を要する

■「効果」指標

学生に対するアイスブレイクの効果の目安で，特に学生が感じる楽しさや盛り上がり度を表す．

☆☆☆＝ 学生に好評で，非常に盛り上がる．

☆☆＝ 学生に比較的好評で，盛り上がる．

☆＝ 必要な効果が期待できる．

3.1　グループ分け用のゲーム

アクティブ・ラーニング型授業では３～５名程度のグループに分ける場合が多いと思われる．授業開講期間を通してグループを固定する場合もあるが，毎回の授業でグループを変える方が効果的である場合もある．

そこで以下では，おおよそ30名未満のアクティブ・ラーニング型授業を想定して，アイスブレイクとグループ分けを併せて実施できるゲームを紹介する．

3.1.1　ラインナップ

(準備；☆☆☆，学生；☆☆☆，時間；☆☆☆，効果；☆)

ファシリテーター（教員）が指定する順番に並んでもらい，一列になった後に，先頭からグループ数に併せて番号や人数を割り振る方法である．順番は，名前（姓・名どちらでも）の五十音順やアルファベット順，学籍番号順，誕生日順，その日の朝早く起きた順など，様々に考えられる．まだお互いの名前が分からない時には，名前順を取り入れると，お互いの名前を覚える事にもつながる．

一列に並ぶ際，他の参加者とコミュニケーションを取る必要が生じ，同時に身体を動かす事ができる．人数が多くなると時間はかかるが，対象人数は何名であっても実施可能である．

3.1.2　仲間探し

(準備；☆，学生；☆☆☆，時間；☆☆，効果；☆☆)

写真や絵，雑誌の切抜きなどを使用する．それぞれをグループの人数分のピースに切り分けて混ぜておき，参加者ひとりひとりに渡るようにする．お互いに持っているピースが元の写真や絵や切抜きに復元されるよう，仲間を探す．このゲームも，探す上で他の参加者とのコミュニケーションを取り，同時に，移動しながら仲間を探す際に身体を動かす事もできる．

3.2　自己紹介系ゲーム

参加者同士が初対面の場合，もしくは初対面に近い状況の場合は，自己紹介系のゲームを行い，お互いをよく知る事が重要である．そこで以下では，自己紹介系のゲームを紹介する．

3.2.1　テーマ型自己紹介

(準備；☆☆☆，学生；☆☆☆，時間；☆☆，効果；☆)

自己紹介の際に，テーマを指定する方法である．テーマはどのような内容でも可能だが，参加者全員が話しやすいテーマにする配慮が必要である．好きな／嫌いな物事（食べ物，飲み物，観光地，歴史上の人物など）や，得意な／苦手な物事（趣味や特技，教科・科目など）などは，通常よくテーマに選ばれやすいものではあるが，お互いに話しやすいので効果的である．

実施する際に，話し手が一方向的に話すだけでなく，聞き手から必ず質問や感想を述べるように促すと良い．しかし，質問をするという行為は，それ自体を苦手にしている学生には敷居が高い場合もあるので，状況を見ながら判断する．

3.2.2　他己紹介

(準備；☆☆，学生；☆，時間；☆，効果；☆☆)

初対面の参加者同士でペアを組む．各３～５分ずつ時間と取り，ペアを組んだパートナーに自分自身の事を話す．最初に全体でおおまかなテーマを決めておくと，話しやすい．聴き手は話し手の話に集中し，必要に応じてメモを取ったり質問をしたりする．所定時間が終了したら，全体（もしくはグループ）の前で，各ペアが互いに相手を紹介する．

参加者のほとんどが初対面の場合には，ペア同士の間のみならず，そのあとの発表を聞いた他の参加者にとっても，その人の事をよく知る事ができる点で効果的である．

一方で，実施に時間がかかるため，授業の初回などに十分な時間を確保した上で実施する必要がある．また，このゲームが成功するか否かは，参加者それぞれに，相手の話を聴いてまとめる編集力や，重要な部分を聞き出し深掘りする質問力に依存する面がある．そのため，初年次学生に実施する際は工夫が必要である．

3.2.3　条件付き自己紹介

（準備；☆，学生；☆☆，時間；☆☆☆，効果；☆）

これは，他己紹介と自己紹介を組み合わせた方法である．冒頭に，「○○がよく似合っている××さん」というように，別の人の紹介（導入）があった後，自己紹介をする．「○○がよく似合っていると言われましたが，○○は今日初めて身につけてきました．ふだんは△△が大好きな××です．」と，自己紹介を続けていくゲームである．

このゲームは，自己紹介ではあるが，本当に初対面同士だと他者からの紹介（導入）の実施が学生にとって難しい可能性もある．ある程度，関係性が構築されてきた段階で実施するほうが良い．

3.2.4 「嘘はどれだ？」自己紹介

（準備；☆☆，学生；☆☆☆，時間；☆，効果；☆☆☆）

自己紹介として３点（４点でも実施可能）を箇条書きで挙げ，その中に１つだけ嘘を混ぜて，参加者に嘘を当ててもらうゲームである．時間が許せば，聞き手からいくつか質問を出してもらうと盛り上がる．質問に答える際も，混ぜた嘘については嘘で回答してよいが，嘘を見抜かれない演技力や即興力が求められる．

準備可能であれば，紙（Ａ４サイズないし Ｂ４サイズ）に水性ペンで各自の自己紹介を書く事で，参加者間ないしグループ内での共有が容易となる．

このゲームは学生からも好評を得る事が多い．通常の自己紹介だと漫然と聴いてしまい，あとで印象に残っていない場合も実際には多いが，嘘を見つけようというゲーム性があるために，聞き手も自然と真剣に話を聴くようになる．

3.2.5　嘘つき自己紹介

（準備；☆☆，学生；☆☆，時間；☆，効果；☆☆☆）

これは，すべてまったくの嘘で自己紹介するものである．「大嘘」であるという前提を共有した上での自己紹介であるため，初対面同士の場合であっても，ある程度の関係が構築された後でも導入可能である．話し手にとっては発想力や演技力が必要となり，聞き手はそれを楽しみながら聴く事ができる．また，嘘の内容ではあっても，その嘘の中に，潜在的にその人の個性や欲望・願望を読み取る事はできるはずであり，聞き手にとっても観察力を鍛えるのにつながる．

ただし，すべてを嘘で自己紹介するには発想力が問われるために，不慣れな学生にとっては難し過ぎる可能性もある．そこで，ファシリテーター（教員）が学生の状況や様子を予め図る事ができる場合に導入するのが良い．また，本当に学生が初対面同士の場合は，本当の自己紹介ではどうなのかが気になると思われるため，他のチームメンバーに本当の自己紹介を推測してもらい，最後に答え合わせをすると良い．

3.3　プレゼンテーション系ゲーム

以下のプレゼンテーション系のゲームは，ほとんど初対面の状態でも，ある程度の関係構築ができた後でも，実施可能である．自己紹介の要素も含んでいるが，自己紹介よりも，理由づけやエピソードの紹介に重点を置く．

3.3.1 「私のオススメ」プレゼンテーション

（準備；☆☆，学生；☆☆☆，時間；☆☆，効果；☆☆）

「私がオススメする○○は？」というテーマで，参加者全員の前で，あるいはグループ内で，所定時間内でのプレゼンテーションを行う．「○○」の部分についても，参加者それぞれに考えてもらう．例えば，「食べ物」や「飲み物」，「アルバイト」，「休日の過ごし方」，「おみやげ」，「本」や「漫画」，「音楽」，「趣味」，「旅行先」など，学生それぞれの発想力で考えさせる事で，「話しにくい」「思いつかない」等の状況を軽減できる．

このゲームでは，オススメする理由づけを併せて発表してもらう．聞き手の興味を喚起するために，どのような理由を，どのような流れで伝えればよいかを考える事で，論理力や表現力を養う事もできる．

3.3.2 「私の理想」プレゼンテーション

（準備；☆☆，学生；☆☆，時間；☆☆，効果；☆☆☆）

「私の理想の○○」というテーマで，参加者全員の前で，あるいはグループ内で，所定時間内でのプレゼンテーションを行う．こちらも，「○○」の部分は参加者それぞれに考えてもらう．ここでの「○○」については，「オススメ」と同様の項目に加えて，理想の「家」，「仕事」，「恋人／結婚相手」，「家族」，「老後」など，自らの将来に関わる話をする事もできる．

上記の「私のオススメ」と類似したゲームであるが，以下の点で異なっている．「オススメ」する際には，

主に論理的・説得的な理由づけが焦点化されるのに対して，「理想」について話す場合は，合理的な理由づけが難しい場合も多い．そこで，理由づけ如何よりも，その人の経験や個性，それに関わる物語やエピソードの表現に重点が置かれる．

また，「オススメ」は基本的に参加者がすでに経験した物や事の紹介になるのに対して，「理想」の場合には，未だ経験していない物や事の話にするのも可能なため，より発想力・想像力が試される．

3.3.3　チェックイン

（準備：☆☆☆，学生：☆，時間：☆☆☆，効果：☆）

会議やワークショップで行われる「チェックイン」は，お互いのその日・その時点での状況を共有できる点で効果的である．「チェックイン」という用語は，通常はホテルに宿泊する際や飛行機に搭乗する際の最初の手続きの事を指すが，ここでの「チェックイン」とは，会議やワークショップの冒頭に，参加者が一言ずつ（１人１分ずつ程度で），その時の気持ちや気分，近況などを共有する手法を指す．自己紹介が必要ない状況（参加者間である程度の関係性が出来上がった後）でも，その日その場の気分や体調は可変的なものであり，その情報や気持ちを共有するのは有意義である．

チェックインで話す際のテーマ（質問内容）の設定次第では，緊張感をほぐす事もできるし，適度な緊張感を醸成する事もできる．例えば，その後に話し合うべき内容次第では，緊張を緩めすぎると良くない場合もある．そこでチェックインでは，本題にうまくつながるようなテーマ設定や緩急の調整を工夫する．

緊張をほぐすための質問としては，例えば以下のようなものが考えられる．

・長期休暇が取れるとしたら，何をしたいですか．
・今日あなたがやってみたい事は何ですか．
・今，食べたい／飲みたい物は何ですか．
・最近の出来事で，面白かった事は何ですか．

一方で，適度な緊張感を醸成するための質問としては，次のようなものがある．

・今日，いちばん頑張りたい事は何ですか．
・最近のニュースで気になっている事は何ですか．
・先週受けた授業で印象的だった内容は何ですか？

チェックインは，話す内容の自由度が高く，自己表現や思考の活性化などに有効である一方で，そのような場に不慣れな学生に対しては，敷居が高い，難しい，うまく話せない等と感じさせる可能性も高い．グループでの対話やディスカッションにある程度慣れてきた後に実施すると良い．

3.4　発想系ゲーム

発想系ゲームは，論理的思考の制約から参加者を解放し，直感的な発想を引き出すのに効果的である．

3.4.1　「私が○○だったら」お絵かきゲーム

（準備：☆☆，学生：☆☆☆，時間：☆☆，効果：☆☆☆）

このゲームでは，「○○」の部分をファシリテーターが予め指定し，それを参加者が絵で表現するゲームである．例えば，「私が野菜だったら」という課題だとすれば，自分を野菜に例えると何かを考え，それを言葉ではなく絵で表現するというものである．ここでは，絵の上手い下手ではなく，自由な発想力や，特徴を捉えた表現力などを重視する．

絵で表現するという点では，参加者が誰でも描きやすい課題にする必要がある．野菜，果物，動物，植物，文具，家具・家電など，身近にある，分かりやすい物に設定するのが良い．

3.4.2　ワンワード

（準備：☆☆☆，学生：☆☆，時間：☆☆☆，効果：☆☆）

示されたテーマに対して，各々が１つの言葉を連想し，それを全体もしくはグループ内で紹介するゲームである．シンプルなゲームではあるが，テーマ設定を工夫する必要がある．共通テーマであってもグループの中で非常に多様な言葉が出されると，人々の発想や思考の多様性への気づきにもつながり，テーマ設定によっては発想力を向上させる事もできる．

3.4.3　ナンバー連想ゲーム

（準備：☆，学生：☆☆，時間：☆☆☆，効果：☆☆）

トランプなど数字の書かれたカードを用意し，裏返して並べておく．グループ内で１人ずつそのカードを引き，引いた数字から連想する物事を発表する．例えば「３」であれば，三匹の子豚，三時のおやつ，三色団子，三銃士，三宮などが考えられる．グループ間でスピードや数を競っても良い．

自己紹介と組み合わせて行う方法もある．この場合

は，「連想する物事」を，一般的な用語ではなく，自己紹介を交えた内容に指定する．例えば，引いた数字が「３」の場合に，自分自身のエピソードで「３」にまつわる内容を紹介する（高校生の時にサッカー部で県大会３位でした，等）．

3.4.4 「漢字にすると？」ゲーム

(準備：☆☆，学生：☆☆☆，時間：☆☆☆，効果：☆☆)

このゲームを実施するには，参加者が漢字を相当数知っている事が条件となる．「カン」,「コウ」,「シュウ」などの音をファシリテーターが全体に示し，その音から思い浮かべた漢字を参加者それぞれに書いてもらう．その理由も添えて，全体で，もしくはグループ内で，一人ずつ紹介する．

応用としては，英語でも実施できる．英単語の場合は，例えば，ex-, re-, co-, -ment,-nessなどの接頭語や接尾語を指定して，同じようなゲームができる．

4．まとめ

本稿では, 東北大学の学生の状況を踏まえ, アクティブ・ラーニング型授業におけるアイスブレイクの意義と方法について検討を行った．

アイスブレイクの内容と方法は，その時々の授業目的や学生の状況によって適切に設定される必要がある． ただし，どのような場合に「適切」と評価できるのか，その判断が難しいと思われるかもしれない．

筆者がこれらの学習ゲームを授業の中に導入する際の目安としては，以下の通りである．基本的には毎回の授業でグループ分けを行う場合が多いため，先にグループ分け用のゲームを実施する．グループ分け用のゲームも，学生が飽きないようにするため，毎回まったく同じにはならないようアレンジしている．グループ分け後すぐに，改めてアイスブレイクの時間を設けるようにしている．同じグループになったメンバー間での「緊張緩和」や「関係構築」の目的もあるが，主には，その後に続く授業内容への「準備運動」の意味合いが大きい．

アイスブレイクの時間では，授業の初回～4回目くらいまでは，自己紹介系のゲームを中心にアイスブレイクを行っている．それ以降の授業回では，授業の内容に応じて，プレゼンテーション系ゲームと発想系ゲームを使い分ける．アイスブレイクの後に続く授業で学生の論理的思考を促したい内容の時には，主にプレゼンテーション系ゲームを導入する．一方，授業内容で学生の自由で柔軟な発想を引き出したい場合には，発想系の学習ゲームをするようにしている．

既述の通り，アイスブレイクは時間をかけるものではなく，本来的には，学生に事前に考えさせる性質のものではない．しかし，特に学生がこのような形態の授業に慣れていない授業前半回の時は，個人で考える時間を取らずに即興で話させようとすると，かえって学生を戸惑わせ，場の空気を硬化させてしまう事もある．そのため，筆者は，授業で毎回用意しているワークシートにアイスブレイクに関するテーマについても欄を設け，最初に数分程度，個人で考えて内容をまとめる時間を設けるようにしている．個人で考える時間は，回を追う毎にある程度は短くしていく事ができるが,「準備運動」を主目的としたアイスブレイクの場合は，まずは個人で思考を働かせる３～５分の時間も有効な場合もある．

言うまでもないが, 授業を効果的なアクティブ･ラーニングの場にするためには，すべての効果をアイスブレイクのみに期待する事はできない．授業は総合的にデザインされて初めて，効果的なものとなる．よってアイスブレイクは，アイスブレイクのみで独立して考えられるべきではなく，様々な要素との関連性やその後のアクティビティとの接続を考慮する必要がある．

アイスブレイクとして実施されているゲームは，無数に存在する．その中でも，本稿では，既存のゲームや，今回の事業を通して考案したゲームも含めて，できる限り本学の授業で導入しやすいものを抽出した．

無論, すべてのゲームを網羅できている訳ではない．授業担当教員がそれぞれに判断・選択・考案し，授業に合わせたアイスブレイクを設定する事が望まれる．本稿でまとめた成果が, その一助となれば幸いである．

謝辞

本稿は，教育開発推進経費（個人）に採択された事業「学生の能動的・対話的な学びとコンピテンシー向上に効果のある学習ゲーム開発」の成果報告である．

今回の事業実施に当たりご支援・ご協力いただいた

関係者の皆様・学生の皆様に，心より感謝を申し上げます.

参考文献

青木将幸（2013）『アイスブレイク ベスト50』ほんの森出版.

今村光章（2014）『アイスブレイク：出会いの仕掛け人になる』晶文社.

OECD（2010）The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Paris: OECD Publishing（=2013, OECD教育研究革新センター［編著］，立田慶裕・平沢安政［監訳］『学習の本質：研究の活用から実践へ』明石書店.）

田中久夫・森部修（2014）『アイスブレイク＆リレーションゲーム』マネジメントアドバイスセンター.

田中久夫・森部修（2016）『アイスブレイク＆ミニスポーツゲーム』マネジメントアドバイスセンター.

【報　告】

入学前教育としての海外研修における学習成果の検証
―参加者の体験レポートと追跡アンケート調査の比較から―

水松巳奈[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構　大学教育支援センター

本稿では，東北大学で2013年度よりAO入試等で合格した入学予定者に実施している「入学前海外研修（以下，本研修）」の取り組みについてその内容とプログラム開発における工夫などについて詳細を紹介する．加えて，本稿では，これまでの研修参加者が提出した体験レポート及び，研修終了後半年以上経過した時点で実施した追跡アンケート調査で収集したデータを量的・質的に分析・考察することで本研修での参加者の学習成果について検証した．その結果，入学前海外研修の効果として（１）ほかの参加者からの刺激や学び，（２）自文化や異文化への関心の高まり，（３）海外へ行くことへのハードルの低下，（４）大学生活における目標の明確化の４点が確認され，本研修は参加者にとってポジティブな学習成果を与えていることが分かった．以上のように，入学前海外研修は２週間という短期間の海外研修でありながら，参加者の学習成果の観点から入学前教育として有効であることを確認した．

１．はじめに

近年，日本の大学ではAO入試や推薦入試など，多様な形態の入試制度が定着し（髙橋 2016，文部科学省 2013），様々な入試を経て大学に入学する学生が増えている．東北大学（以下，本学）でも現在，大学入学者に対するAO入試合格者の割合を約３割まで広げることを目標にしている（東北大学 2018）．このように，全国的に入試改革が推進されている昨今，AO入試等で入学する学生に対する入学前教育が日本の大学において充実してきた（川西 2008，山岡 2015）．この影響より，日本の大学においてAO入試等を実施する学科の79％では，リメディアル教育を中心とした入学前教育を実施していることが報告されている（ベネッセ教育総合研究所 2014）．本学のAO入試は「学力重視」（東北大学 高度教養教育・学生支援機構 2018）で実施されていることもあり，合格者に対する入学前教育は学力の伸長と入学への準備を行うことを目的としている．

AO入試は一般入試で入学する学生より早く大学への合格が決まる．そのため，本学ではAO入試等の合格者に対して各学科が主体となって，入学前教育を実施している． 2013年度からはそれらに加え，本学のグローバルラーニングセンターが実施主体となり，入学前海外研修（以下，本研修）を開始した．本研修は，大学入学前の参加者らが，大学入学前のギャップタームに海外で研修を行いながら大学入学準備を行う，これまでに日本のみならず世界においてほとんど前例がない取り組みである．そこで本稿では，本研修の取り組みについて紹介するとともに，参加者に対して実施した体験レポートと追跡アンケート調査（以下，追跡アンケート）を分析する．本研修が参加者にとってどのような学習成果があったのかについて検証することで，本研修の入学前教育として有効性について明らかにする．

２．入学前海外研修について

2.1　本研修の実施に至った背景

本学では，2012年に文部科学省の「グローバル人材育成事業」に採択されたことをきっかけに，2013年に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）を開始した．それ以来，TGLプログラムの一環として，学部生向けの短期海外研修のプログラム開発・実施を拡充してきた．本学では，このような在学生に対する取り組みだけでなく，AO入試・推薦入試等で一足早く本学への入学が決まった高校生を対象にして入学前海外研修を2013年度より他大学に

*）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　mina.mizumatsu@tohoku.ac.jp

表1．プログラム概要（平成29年度実績）

実施期間	2018 年3月4日～3月 18 日（2週間）
対象者	下記，入学試験による 2018 年度入学予定者 （英語力不問） ・ AO 入試 II 期（文・理・工・農・医・歯学部） ・ 科学オリンピック入試（理・工学部） ・ 国際バカロレア入試（文・理・工・農学部）
研修先	カリフォルニア大学リバーサイド校 ・本学協定校 ・2013 年に「東北大学センター」を設置 ＊2017 年度より他大学でも実施。
滞在方法	ホームステイ（2人1組）
参加費	22万円（2015 年度より，東北大学基金より奨学金を支給）

先駆けて開始した（表１参照）．このような入学予定者を対象とした全学的な海外研修の導入は，国立大学において初めての取り組みであった（東北大学 2013）．本学では，長期スパンでグローバル人材としてのスキルや態度を身につけてもらう目的で，海外留学プログラム全般において在学生には学部のできるだけ早い時期に参加することを推奨している．そのため，本研修はその目的にも合致していることになる．

2017年度には，本学のAO入試合格者約200名のうちの約15％程度である33名が本研修に参加した．なお，2016年度にはニュージーランド・オークランド大学，2017年度には米国・ワイオミング大学においても同様の研修を行ったが，本稿では，その中でも2013年度から継続して実施されている米国・カリフォルニア大学リバーサイド校（以下，UCR）での研修に着目して検証する．次節では初めに，本研修を実施しているUCRと，UCRが位置するリバーサイド市について簡単に説明する．

2.2　カリフォルニア大学リバーサイド校

本学の協定校であるUCRは，仙台市と姉妹都市提携を結んでいるカリフォルニア州のリバーサイド市にある．リバーサイド市は，ロサンゼルス市の約100㎞東に位置しており，米国の柑橘類栽培の発祥地であると同時にオレンジ産業の中心地として発展してきた．UCRは，本学が創立された年と同じ1907年にカリフォルニア大学の柑橘類研究所として設立され，現在ではカリフォルニア大学システムをなす10大学のうちの１つとして，世界レベルの研究・教育を推進している．2018年時点で約23,000名の学生が在籍しており，うち20,000名は学部生，3,000名が大学院生という構成である（UCR 2018）．

さらに，カリフォルニア州は，メキシコとの国境に接してことからメキシコからの移民が大勢住んでいることも特徴である．このことはリバーサイド市の人口構成からも見ることができ，2010年国勢調査によると，総人口303,871人のうち，ヒスパニック系が約半分を占めている．その他の人種の割合は，白人34.0%，黒人7.0%，アジア系7.4%となっている．UCRの在学生をみても，ヒスパニック系の学生が37.7%と最も多く，次にアジア系（30.4%），白人（14%），外国人留学生（6.9%），二国籍以上（5.6%）と続く（UCR 2018）．これらのデータからも分かるように，リバーサイド市はアメリカの中でも多文化共生が進んでいる地域と考えられており，本研修のテーマである「カリフォルニアで学ぶ多文化・多民族社会」を学ぶには適した立地だと言えよう．

2.3　応募から参加者決定のプロセス

入学前海外研修は，先述の通り，本学にAO入試や，

科学オリンピック入試，国際バカロレア入試で合格した者が応募できる研修である．本研修の対象者は，大学から郵送される合格通知とともに，入学前海外研修の募集案内を受け取る仕組みになっている．近年では，本学のAO入試を受けると決めた時点で高校の先生や先輩から本研修について紹介され，応募を決めていた参加者もいるようである．

本研修への応募に際して２つのエッセイ[1)]を提出してもらっており，運営側はこれらのエッセイをもとに選考している．例年のケースだと，本研修に応募する者の半数程度が海外に行った経験が一度もない．また，海外に行った経験がある参加者も，高校などの修学旅行で数日間近隣諸国に行った程度の経験しかないことがほとんどであり，親元を離れて２週間の期間，海外で生活することにハードルが高いと感じている応募者も少なくない．参加希望者のこのような基本的な情報は応募時点で記入してもらうことで把握しており，運営側は参加者の要望や不安に適宜対応できるように準備している．本研修の合格倍率に関する質問はよく挙がるが，2018年度時点で非公表であるためここでも割愛する．

参加者らは，参加決定直後から事前オリエンテーションの参加やパスポートの取得など，本研修に向けての準備を開始する．次の節では，参加者決定から現地に行くまでの準備期間でどのような取り組みが行われているかについて紹介する．

2.4　参加者同士のラポール構築のための方策

本研修は大学入学前に実施するため，参加者らはお互いのことを研修に参加するまで面識がない．知らない者同士が海外で共に２週間過ごすことはハードルが高いことが予想されるため，参加者間の繋がりを強化する目的で，運営側は現地研修に行く前からオンラインでの事前オリエンテーションの実施や，共同の課題提出などを通した参加者のラポール構築のために多岐にわたる工夫をしている．ここではそれらの具体的な方策について紹介する．

2.4.1　オンラインでの事前オリエンテーションの実施

本研修では，現地研修に行く前に二度の事前オリエンテーションを行なっている．具体的には，オンラインのコミュニケーションツールであるGoogle ハングアウトを利用して実施しており，それぞれのオリエンテーションの内容は次の通りである．

表2. 事前オリエンテーションの概要

	オリエンテーション内容
第１回	研修の概要，参加者の自己紹介， 課題の説明，異文化理解について， 出発準備についてなど
第２回	危機管理，出発日の注意事項など

表２で示してあるように，第１回目の事前オリエンテーションでは，主に研修の概要や出発までの課題，参加者同士の自己紹介などを行う．第２回目の事前オリエンテーションでは，本学が加盟している特定非営利活動法人海外留学生安全対策協議会（JCSOS）の担当者に危機管理に関する研修を多種多様なデータや事例を扱いながら，専門的な知見から実施してもらい，現地で起こりうる危機に備えている．参加者らには本研修での安全管理、健康管理等について十分理解した上で誓約書の提出も義務付けている．現地研修中は，本学の教員が引率しているものの，本研修が初めての海外渡航になる人も多いため，危機管理については細心の注意を払っている．

ここで運営側の事情を少し補足すると，２回の事前オリエンテーションと言っても，学生とのインタラクションの観点と運営側のキャパシティの都合により一度にオリエンテーションに参加する人数は10名程度としている．そのため，同じ内容のオリエンテーションを２度ずつ，合計４回を行っている．また，多くの参加者がこれを機にパソコンやオンラインのコミュニケーションツールを使うことになるため，運営側は実際のオリエンテーションを実施する前に参加者一人一人とオンラインの接続状況確認をするなど，相当な労力をかけて実施に至っている．しかし，全国から集まる参加者のこと，本学のある仙台市に参加者全員を一同に集めることは困難であるため，現在はこの実施方法に落ち着いている．

<table>
<tr><th></th><th>日</th><th>月</th><th>火</th><th>水</th><th>木</th><th>金</th><th>土</th></tr>
<tr><td rowspan="3">午前
午後</td><td rowspan="3">UCR
到着</td><td>8時半-11時
初日オリエン
テーション</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
授業</td><td>9-21時
LAツアー
全米日系人博物館
など</td><td rowspan="3">9時-21時
オプショナル
トリップ</td></tr>
<tr><td>12-15時
授業</td><td>13-15時
UCR
散策ツアー</td><td rowspan="2">13-15時
チームビルディング
アクティビティ</td><td rowspan="2">13-16時
カルチャー
活動</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>15-17時
東北大
プレオリエン
テーション</td><td>15:15-16:15
東北大
プレオリエン
テーション</td></tr>
<tr><td rowspan="3">午前
午後</td><td rowspan="3">9-21時
オプショナル
トリップ</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
授業</td><td>9-12時
修了式
最終成果発表</td><td rowspan="3">UCR
出発</td></tr>
<tr><td rowspan="2">13-15時
リバーサイド
市庁舎訪問</td><td rowspan="2">12時半-20時
San Juan
Capistrano
フィールド
トリップ</td><td rowspan="2">13-16時
英会話パートナー
との活動</td><td>13-16時
送別会</td><td rowspan="2">13-15時
振り返り
セッション</td></tr>
<tr><td>9-12時
ゲスト
スピーカー</td></tr>
</table>

図1. プログラムスケジュール（例）

2.4.2 学習と交流促進のためのeポートフォリオとSNSの利用

入学前海外研修に参加することが決定した参加者らは，TGLプログラムに登録している本学の学生が普段から利用しているeポートフォリオにアクセスする権限を与られる．このeポートフォリオには学生自身が自らの学びを蓄積したり，TGLプログラム登録者同士がコミュニケーションを行える機能がある．本研修の参加者らも，このeポートフォリオを利用して各種課題を提出したり，参加者同士で交流を図ったりする．事前課題として，現地情報調査などをグループで行わせることで，現地で共に生活することを具体的に想像する機会も設けている．このようなグループ課題についてもほとんどの場合，オンライン上でのやり取りで行っているが，SNS（多くの場合，LINE）の利用に慣れている参加者らにとっては特に支障はないようである．

また，参加者らは，第１回目の事前オリエンテーションにてオンライン上で自己紹介をした後はLINEやFacebookなどのSNSを用いて親睦を深めることが通例となっている．このやりとりには，本研修の参加者だけでなく，渡航先であるUCRで日本語を学ぶ学生や，現地でお世話になる先生が仲間に入ることもある．この仕組みにより，学生は現地渡航前から参加者および現地の大学生らと親しくなれる．ここで知り合った現地の大学生がその後日本（場合によっては，東北大学）に留学したり，就職したりするケースも少なくなく，ここで始まった交流は本研修後もずっと続いていることが参加者らより報告されている．このようなメールやSNSを通じた交流により，出発日の空港やUCRに到着直後に行われる現地学生との交流会では，参加者らは比較的スムーズに親睦を深められる．

さらに，帰国後には，２週間の現地研修での学びについての体験レポートの提出を課し，参加者の学びを振り返り，その内容を言語化し，大学生活における目標と計画を立てることで，次のステップに繋げることもプログラムの一部として実施している．

3．現地での研修について

3.1 研修の目的とテーマ

本研修の目的は，大きく分けて２つある．１つは入学前から学部を超えた意識の高い仲間と出会える機会の提供であり，もう１つはグローバル社会で求められる広い視野をもって大学生活に臨むための準備である．

現地研修では，「カリフォルニアで学ぶ多文化・多民族社会」というテーマのもと，学生が自らの体験を学びに変えられるようなプログラムの実施を目指している．例えば，米国の中でも特に多様な文化が混在し

ながらも古くから共生を目指してきたカリフォルニアにてプログラムで実施することで，実践的な英語を学びながら「多文化共生」や「人種差別」,「移民問題」など，フィールドワークやサイトビジットを通じて考える機会を提供している．大学入学前から学部を超えた参加者らと共に海外生活を通じて親睦を深められることも本研修の特長である．

3.2　現地研修の内容

3.2.1　実践的な英語の授業

図１の研修スケジュールにある通り，現地では，午前中は実践中心の英語の授業が行われ，午後には課外活動を行うパターンが多い．授業の講師にはUCRで普段から英語教育を行なっている１名の先生が２週間を通じて教えてくれるため，参加者らは講師と良好な関係を構築できる．授業内容としては英語を学ぶというよりは，米国の多文化社会や文化について参加者らが主体となって学ぶ中で，ディスカッションやプレゼンテーションなど実践をしながら英会話力を磨けるような内容になっている．授業最終日には，２週間の成果について英語でプレゼンテーションすることにしているため，参加者はこのプレゼンテーション発表に向けて相当な時間をかけて準備することになる．最終発表日の堂々とした態度を見る限りは，参加者らはこのプロセスを通じて人前で英語を話すことに対して自信をつけているようである．

3.3　プログラム開発での創意工夫

本節では，実際に参加者らが現地でどのような研修を行っているか，また，プログラムを構成する上での主な工夫について紹介する．

3.3.1　宿泊形態

本研修では，現地学生との交流やホームステイ生活を行うということをプログラムの大切な要素の１つとして組み込んでいる．参加者２名ごとに１つのホストファミリーが割り当てられることになっており，生活環境から異文化に触れることで，参加者らは米国に根差した多文化社会について実体験を通して学ぶ.実際，過去に割り当てられたホストファミリーを振り返って見ても，移民の家庭であるケースが多く，参加者らは大学での授業以外で，米国の多文化社会を経験することになる．これまでにもヒスパニック系米国人やアジア系米国人，アフリカ系米国人など，色々な国にルーツのある家庭がホストファミリーとして参加者を迎え入れてくれた．このため，一言で米国でのホームステイと言っても，家庭によって食生活を含む生活習慣が異なり，参加者らはそれぞれのホストファミリーとのエピソードを共有することで，多文化社会についての理解を深めている．

3.3.2　現地学生との交流

現地研修では，なるべく多く現地コミュニティの人々と交流できるようにしている．例えば，UCRで開講されている日本語の授業に参加することで現地の学生らと知り合い，参加者らと交流が始まる仕組みをつくっている．また，UCRに到着直後にあるウェルカムパーティには，UCRで日本文化のクラブに所属している学生らを招待して，参加者との交流機会を提供している．到着直後にこのような機会を提供することで，学生らはその後の2週間の間に現地学生らと自ら交流するきっかけを与えている．

上記のような仕組みを成立させるには，UCRの先生の協力が不可欠である．先に紹介したメール交換プロジェクトも，UCRで日本語を教えている先生の協力と支援により成り立っている．本学の学生もUCRの学生にお世話になるだけでなく，例えば，本学が協定校の学生対象に開講しているサマープログラムであるTUJPにUCRの学生が来る際にはUCRの学生と交流している．このように単に学生を送り合うだけでなく，これまで東北大学とUCRの交流関係をうまく循環させるシステムを構築してきたことにより，学生交流がより潤滑になされるような工夫をしてきた．

3.3.3　東北大学レクチャー

東北大学レクチャーは，本研修中に，東北大学として参加者らに学んでほしいことを取り組む時間として研修スケジュールの中に何度か含めているものである．例えば，本学からカリフォルニア大学に交換留学している在学生からの大学生生活や留学に関する話を聞いたり，アメリカで働いている方から海外でキャリアを築くことについてレクチャーを受けたりなど，この枠の中で東北大学ならではの取り組みを行ってい

る．研修最終日には，２週間の学びについての振り返るセッションの時間を設け，今後の大学生活に対する目標も改めて考える機会を与えている．東北大学レクチャーを取り入れた当初は，海外に行ってまで東北大学に関連したことを話す機会を設ける必要性を筆者自身あまり感じていなかったが，ここで行う振り返りや目標設定は，参加者の学びの深化に重要な役割を果たしていることが，参加者らとの対話や体験レポートの中で明らかになっている．

3.2.4　フィールドトリップ

フィールドトリップは，基本的には，午前中の実践英語の授業で学んだ知識を実際に見聞きするチャンスとしてできる限り豊富に盛り込んでいる．例えば，午前中の授業でカリフォルニア州の成り立ちについて学んだ日の午後には，サン・ファン・カピストラーノ礼拝堂に出向き，18世紀後半にスペインからメキシコ経由でやってきた宣教師らの歴史や生活について見学する機会を組み合わせている．その他に，事前課題として日系アメリカ人について調べてもらっているため，現地滞在期間中に全米日系人博物館を訪れ，日系アメリカ人の歴史や文化について見聞きできるようにしている．このように，本研修では参加者らが現地でしか体験できないことをプログラムスケジュールに組み込むことで，参加者の学びを深める工夫をしており，普段とは異なる環境で学び，活動する中でグローバルな視野を養うことを意識してプログラム開発した．

４．本調査について

4.1　調査目的

本稿では，参加者が書いた体験レポートと参加者に対して行った追跡アンケートの結果を元に，参加者が本研修を通じて何を学んでいるのかについて検証する．入学前研修に関してはその実践のみならず，その効果についての検証は筆者が調べた限りでは見当たらない．そこで本稿では，本研修における参加者の学習成果を明らかにすることで入学前の短期海外研修の意義について考察することを目的とする．

4.2　調査対象者

本稿は，2017年度時点における過去の本研修参加者が記述した体験レポートを調査対象とした．本調査は，過去に本研修に参加した全学生66名のうち，追跡アンケートへの回答があった31名を対象とした（回答率47%）．アンケート回答者の内訳としては，男子学生61%，女子学生39%，また，所属は工学部49%，農学部19%，理学部19%，文学部13%であった．これは，これまでの研修参加者の比率とほぼ同じである．

4.3　調査方法

本稿の分析の中心となったデータは，（１）各研修実施後に参加者が課題として提出していた体験レポートと，（２）2017年７月25日～８月13日の間に本研修の過去の参加者に対して行なった記名式の追跡アンケートの２つである．実施時期が異なる２種類のデータを検証することで，参加者の研修体験から帰国した直後と，参加から半年～数年経過してから振り返った上での本研修での短期的及び長期的な学習成果について明らかにすることを目的とした．

体験レポートについては，NVivoを用いて参加者の本研修での学習成果に関する内容をコード化し，最終的に共通したキーワードを４つ抽出した（5.1参照）．このプロセスにおいて過去に提出された全ての体験レポートを調査対象としたが，さらに深く考察する目的で，５名の参加者の体験レポートを無作為に選び（表４参照），さらに考察を進めた．ここで選ばれた体験レポートの内容については，個人が特定されない範囲で，次章以降で引用する．体験レポートを研究目的で使用することは予め参加者より了承を得ているが，個人情報等保護の観点から個人名はすべて伏せた．また，追跡アンケートに関しては，回答のあったすべてのデータを用い，SPSSを用いて量的な分析を行なった．

表4.　体験レポートの分析対象者

参加者	性別	学部	英語力	海外経験
A	女	文系	平均的	あり 非英語圏・旅行程度
B	男	理系	平均的	なし
C	男	理系	低め	あり 英語圏・旅行程度
D	女	理系	高め	あり 非英語圏・旅行程度
E	女	理系	高め	あり 英語圏・旅行程度

５．調査結果と考察

5.1　体験レポートの記述から見えた参加者の学び

これまでの本研修の参加者が，現地研修から帰国して１ヶ月以内に書いた体験レポートをもとに学生らの本研修での学習成果について分析した結果，４つのキーワードが浮かび上がった．この４つとは，（１）ほかの参加者からの刺激や学び，（２）自文化や異文化への関心の高まり，（３）海外へ行くことへのハードルの低下，（４）大学生活における目標の明確化・具体化である．さらに，これらのキーワードは独立したものではなく，相互に関わっている傾向にあり，このような相乗効果により本研修での参加者の学習成果を深めていることが見えてきた．

5.2　追跡アンケートの結果から見える本研修の成果

体験レポートに加え，参加者が帰国後から半年以上経過した時点で行った追跡アンケート調査の結果を以下の表５に記す．表５の通り，本研修参加後の意欲や姿勢に関する参加者による自己評価（５件法）についての結果からも見て取れるように，例えば「短期・長期で留学することへの姿勢」では、ほとんどの学生が「非常にそう思う」と回答している。その他にも，「外国学習への意欲」や「自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢」が高く自己評価されており，体験レポートと照らし合わせてみても，参加者らは現地研修から帰国後に体験レポートに記された学習成果のキーワードについてその場で考えているだけでなく，その後，実際の行動に結び付けていることが分かる．

5.3　レポートとアンケートの比較から見えた成果

本節では，体験レポート及び追跡アンケートの結果から，参加者が本研修での学習成果どのように捉えているのか紹介する．体験レポートから明らかになった参加者の学びに関する４つのキーワードを軸として，参加者らの本研修での学びと成果について体験レポートでの参加者の記述を適宜引用しながら検証する．追跡アンケートの結果と比較することにより，長期的にはどのような成果があったのかも考察する．なお，引用部分内の筆者の補足は［　　］内に示し，強調したい部分には下線を引いた．

5.3.1　ほかの参加者からの刺激や学び

参加者らの体験レポートの分析を進める中で，「ほかの参加者からの刺激や学び」に関する記述が頻繁に確認された．次にその一部を紹介する．

> この研修のメンバーと出会えて，［省略］みんなが自分にしかないもの，強い個性をもっており，一緒に活動していて刺激になることばかりだった．【参加者B,理系レポート】

> 研修中はカリフォルニアの環境だけでなく，とも

表5. 研修後の意欲・姿勢に関する自己評価（5件法）

	内容	平均	SD
チャレンジ精神	短期・長期で留学することへの意欲	4.54	0.63
	外国語学習への意欲	4.15	0.77
	専門外の知識でも広く身につけようという意欲	3.85	0.86
	ハードルの高い目標を達成しようという意欲	3.77	0.70
自己確立	何事もなんとかなると思える自信	3.92	0.86
	自分の将来の目標に対するモチベーション	3.92	0.83
異文化理解	自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢	4.15	0.30
	多様な価値観を認識し、自分との違いを受け入れる姿勢	4.08	0.15
	異なる考えや価値観を積極的に取り入れる姿勢	4.08	0.08
	国内・国際時事に対する関心・興味	4.08	0.62
	自分の国の文化の長所・短所に関する理解	3.77	0.20

に活動した仲間からも多くの刺激を受けた．高校時代は主に県内から集まった仲間と学校生活を送っていたため，新たに刺激を受けるということはあまり多くなかった．しかし，今回の研修は出身地も学部も違う参加者が集まったため，高校時代の経験や学びたい学問，考え方や趣味・特技も十人十色でメンバーとの話がとても新鮮で楽しかった．［省略］大学入学後も，研修で出会った仲間とは定期的に会っており，たくさんの刺激をもらっている．【参加者E,理系,レポート】

さらに，下にある表6の追跡アンケートの結果にも同様の意見が反映されており，「他の学生との交流ができ，仲が深められた」という質問項目に対して，ほとんどの参加者が「非常にそう思う」と回答していた．また，追跡アンケートへの記述欄から，参加者らは現地研修から帰国した後も一緒に英語の勉強をしたり，留学に関する情報共有やモチベーションを高めたりする仲間として，本研修の参加者らを位置づけていることも把握できた．

表6. 参加者が考える本研修での学習成果（4件法）

内容	平均	SD
自分の視野を広がった	3.74	0.51
大学入学後のモチベーションが高まった	3.68	0.47
他の学生と交流ができ、仲を深められた	3.65	0.70
異文化への関心が高まった	3.58	0.61

このように，参加者らは研修中だけでなく，研修後も，学部や出身の異なる他の参加者から大きな影響を受けていることが確認でき，大学入学後も切磋琢磨しながら，大学生活を送っていることが体験レポートと追跡アンケートから把握できた．これは，参加者同士の存在が，入学前教育の目的の一つである「大学生活へのモチベーションの維持」ということ以上に，大学生活に対するモチベーションの向上をさせ，そのモチベーションの高まりを維持する仲間として，機能しているとも解釈できる．

5.3.2　自文化や異文化への関心の高まり

体験レポートへの記述から，参加者が本研修を通じて，いかに英語を使用したり，国際交流に関わったりする中で文化に対する関心が高まりについて垣間見ることができる．以下にそのことが分かる記述をいくつか引用する．

初めは自分から話しかけるということがなかなかできず，一歩を踏み出せずにいた．しかし，現地の学生が積極的に話しかけてくれ，話がだんだん弾むようになり，会話を楽しめるようになった．次第に話題も広がり，現地の留学生と親しい友達になることができた．大学入学後も，外国人留学と積極的に交流している．【参加者D,理系,レポート】

また，本研修を通じて異文化だけでなく，自文化に対して関心が高まったという記述もあった．

［本研修を通じて］日本についてよく理解しなければならないということを痛感した．最初は狭く深くではなく，広く浅く，日本文化の概要を掴みたい．そして，それを英語で伝えられるよう，身近な外国人に聞いてもらうことから始めたい．【参加者A，文系,レポート】

今後は自分が生まれ育った日本の文化についてさらに知識をつけたいと考えている．先生が，文化とは氷山のようなものだと教えてくださった．一目見ただけではわからない奥深さが文化にはあるという意味で，研修を終えた今だからこそ共感できる言葉だ．私が見ている日本文化の氷山は18年住んでも足りないぐらい深みを持ったものだったし，研修で初めて垣間見たアメリカ文化の一角には度肝を抜かれたことも魅了されたこともあった．［省略］これからも，国の内外を問わず様々な文化と触れ合って瑞々しい感性を持った人間に成長していきたい．【参加者A，文系,レポート】

参加者Aは元々異文化への関心は高かったものの，

外国人と意見交換したり，自分の文化について他の国の人に説明したりする経験はほとんどなかったそうだ．しかし，本研修での経験を経て，「異文化交流には，自文化という軸にして発言することが大切」であることに気づいたため，今後は自文化について理解を深めたいとのことだった．

ここまでの例に見られるように，参加者によって異文化体験の差はあるものの，今回の調査から，参加者らが本研修から帰国しても英語を頻繁に使用したり，外国人留学生と定期的に接したりなど，異文化交流に積極的な様子を把握することができた．また，表５にあるとおり，多数の学生が「異文化理解」に属する項目に対し高い評価をしている．その中でも特に「自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢」については，積極的な意欲･姿勢を示した参加者が多かった．

また，追跡アンケートの結果から，研修参加者の半数程度が大学入学後も「週に数回程度」，授業以外の場で英語を使用していることも分かった．さらに，全体の16％の学生が，「ほぼ毎日」授業以外で英語を話していることも分かった．これについては，73％の研修参加者が「（授業の外で）国際交流に積極的に関わっている」と回答していることにも関連している．

さらに，追跡アンケートでおこなった履修科目に関する質問項目では，全体の72％（２年生以上に限定すると94％）が大学で国際共修授業[2)]を２科目以上履修した経験があることが明らかになった．学生は入学前海外研修の中で，英語で授業を受け，積極的な発言を求められる環境を経験したことで，自信をつけたようである．

以上より，参加者らは本研修を通じて，異文化だけでなく，自文化への関心を持ち，その後の大学生活でも継続して，その関心を継続して持ち続けていることが明らかになった．

5.3.3　海外へ行くことへのハードルの低下

体験レポートにおいて「海外に行くことへの関心が高まった」という以下のような記述が共通して見られた．

> この研修は初の海外研修であった．申し込み前，行くかどうかものすごく迷ったが，締め切り当日，勇気を出して「参加する」という決心をした．研修を終えて思うことは，［省略］これまで国内で十分だと思っていた自分だったが，「留学してみたい・国際交流をしてみたい」「将来は世界を舞台に仕事をしたい」という思いが芽生え，高まった．【参加者Ｃ，理系，レポート】

「海外に行く」ということに関連して，追跡アンケートで改めて海外留学に対する希望を聞いたところ，全体の87％が「本学在学中に海外留学を希望」しており，そのうち67％は「６か月～１年の交換留学」に行きたいことが分かった．これは，2017年度に本学で行われた留学希望学生が履修する授業「留学のすすめ」の履修者と比較しても，より長期の留学を目指していることが分かる（図２参照）．

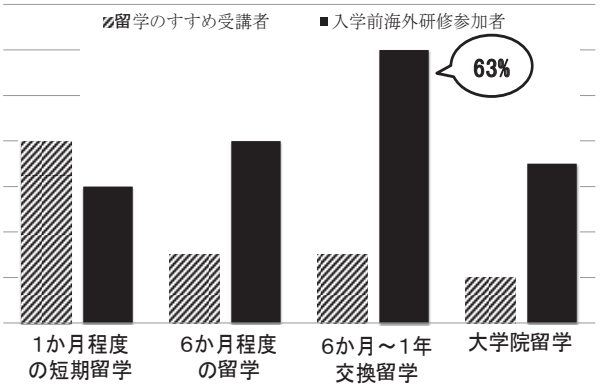


図2. 希望する留学形態（複数選択可）

先に提示した追跡アンケートにおける参加者の意欲や姿勢に関する自己評価の結果（表５参照）からも同様のことが見て取れる．例えば「短期・長期で留学することへの姿勢」では，多数の学生が「非常にそう思う」と回答している．その他にも，「外国学習への意欲」や「自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢」が高く評価されていることを確認した．

上の例にあるように，本研修はわずか２週間という短い期間で実施される海外研修にも関わらず，参加者らは，その経験を糧に大学生活でも積極的に，また海外研修で培った行動力を使って，大学生活に関与していることが本調査を通じて把握することができた．

5.3.4　大学生活における目標の明確化・具体化

本研修では，事前オリエンテーションの時点の課題として，目標設定をする機会を設けている．この目標設定では，自分が抱えている課題を洗い出した上で，現地研修に向けて目標とその目標を達成するための計画を立てる．研修から帰国したあとも，出発前に立てた目標を振り返り，自身の学びや成長について考える．このようなプロセスを経て，参加者らは，実際に大学に入学する前に，具体的な目標を持つようになるようである．以下，２名の参加者の体験レポートに記された目標を紹介する．

> ［本研修を経て］これからは受け身でいるのではなく，自分で行動を起こすようにしていきたい．少しの勇気や挑戦心をもつだけで，見える世界が広がり，貴重なものを手に入れられる．やろうかどうか迷っていることがあったら，思い切ってチャレンジしていきたい．［省略］新たな世界に飛び込み，失敗を力に変えるぐらいの気持ちで何事にも挑みたい．【参加者A，文系，レポート】

> 今後は一般的な知識や英語の語彙力の増強に努めようと考えている．具体的には，日頃から世の中で起こっていることに対して幅広く関心を持ち，ニュースを見たり，新聞に目を通すことが挙げられる．知っている英単語の数を増やすことも必要なので，TOEFL対策の英語の授業の中で出できた単語は確実に覚えることも大切だ．さらには，留学生と交流できるサークルに所属したり，グローバルゼミ[3]などの国際共修の授業を受講することで，もっと英語で会話をする機会を増やしたい．こういった交流の場の存在を知ることができたという意味でも，今回入学前海外研修に参加して本当に良かった．【参加者D，理系，レポート】

以上のように，本研修の参加者は，大学入学前から，大学生活での目標を具体的に見つけられているケースが多く，入学前に本研修に参加したことがきっかけとなってより具体化するケースも少なくないようである。ここでの記述と同様に，追跡アンケートにおいても参加者らは，本研修の成果として「大学入学後のモチベーションが高まった」と評価している（表６参照）．このように高いモチベーションを持って，大学に入学することで，豊富な機会に積極的に臨めていることも体験レポートの記述と追跡アンケートの結果の両方で確認できた．これは，本研修に参加したことで得られる大きな学習成果であると言える．

６．まとめ

本稿では，これまでの入学前海外研修の参加者に向けて，参加者が現地研修終了後すぐに提出した体験レポートと，帰国後半年以上経過してから行った追跡アンケート調査の結果を照らし合わせて，参加者らの入本研修における学習成果について検証した．

本稿における調査から，本研修での経験は，参加者にとって総じてポジティブな学習成果を与えていることが分かった．また，参加者は本研修で学んだことやそれをもとに目標として見出したこと（体験レポートに書いたこと）について大学入学後，何らかの行動に移していることが追跡アンケートから分かった．特に，グローバル人材育成の観点からは，本研修に参加することで，大学入学後に，積極的に国際交流活動に参加したり，英語学習を行ったり，また，国際的な環境で行われる授業を履修したりすることで，本研修の経験が具体的に参加者の大学生活にどのように生かされているのかについても把握できた．さらに，本研修の参加者にとって，「仲間からの刺激」が特に大きく影響し，研修終了後も影響を与え続けている点は興味深い．この点は，本研修を企画した当初には予想しておらず，思いがけない結果となった．

本研修のように，大学入学前から海外研修を通じて，学生の大学生活へのモチベーションを向上させ，その後の大学での学習や生活に備えることは，入学前教育として，非常に有意義であることが確認できた．以上のように，入学前海外研修は２週間という大変短い期間の海外研修でありながら，その参加者へのその後の影響を考えると，入学前教育としても大変有効であると言えるだろう．

謝辞

この入学前海外研修の立ち上げ，実践にあたり，学内外の多くの方にご協力・ご支援をいただいた．その中でも特に東北大学 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の山口昌弘センター長および末松和子副センター長，また，引率・実施に際してご協力くださった坂本友香先生，中島美奈子先生，カリフォルニア大学の佐藤玲子先生にこの場を借りて深く御礼申し上げたい．

注

1) エッセイのトピックは，年度によって多少異なるが2017年度は,「本プログラムに参加を希望する理由（志望動機）」と「どのような大学生活を送りたいか」の２点について, 350～500字程度（日本語）で応募フォームに記入してもらった．

2) 言語や文化など異なるバックグラウンドを持つ学生同士が，授業内で意味ある交流を通して相互理解を深めながら，他者を理解し，己を見つめなおし，新しい価値観を創造する学習体験のこと．

3) TGLプログラムで，グローバルリーダーに認定されるための必須科目のこと．アクティブラーニング形式の授業で，学生の主体性が求められる授業である．多くの入学前海外研修の参加者が，この授業を履修し，グローバルリーダーに認定されることを目指している．

参考文献

ベネッセ総合教育研究所 高等教育研究室（2014）「高大接続に関する調査」, pp.28-32, http://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_koudai_05.pdf（閲覧2019年１月15日）.

川西雪也・新井野洋一・湯川治・小松川浩（2008）「e-Learning を活用した入学前教育に関する実証研究」,『日本リメディアル教育学会第４回全国大会予稿集』日本リメディアル教育学会，pp.21-22.

文部科学省（2013）「大学入学者選抜，大学教育の現状」, 首相官邸・教育再生実行会議. http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai11/sankou2.pdf（閲覧2019年１月15日）.

高松正毅（2016）「高大接続システム改革会議の最終報告を前に」『リメディアル教育研究』Vol.11, No.1, p.5-13.

東北大学（2013）「平成26年度入学予定者から『入学前海外研修（High School Bridging Program）』を国立大学として初めて導入」, https://www.tohoku.ac.jp/japanese/2013/12/press20131205-02.html（閲覧2019年１月15日）.

東北大学（2018）「東北大学AO入試のご案内」, 東北大学教育・学生支援部入試課, https://web-pamphlet.jp/tohoku/2019e6/html5.html#page=1（閲覧2019 年１月15日）.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構（2018）『個別大学の入試改革』, 東北大学出版会.

University of California, Riverside（UCR）（2018）Rankings and Quick Facts, https://www.ucr.edu/about/ranks-and-facts（閲覧2019 年1月 15 日）.

山岡憲史（2015）「接続教育支援センターにおける入学前教育の到達点」,『立命館高等教育研究』15号. pp.55-71.

【報　告】

プレ国際共修授業における国内学生の意識変容と学び
―基礎ゼミでの試み―

渡部留美[1)]*，島崎　薫[1)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は，プロジェクト型プレ国際共修授業において，本学の国内学生が授業を通してどのような意識変容が起こり，様々なスキルの向上や知識の形成が行われるかについて検証した．国内学生が英語によるコミュニケーションを躊躇なく行うこと，世界には多様な価値観があることを認識すること，チームで協働しプロジェクトを実施することの三つの学習到達目標を掲げ，授業開始時と終了時にそれぞれの目標について自己評価を点数付けさせ，終了時の点数になった理由や背景について実際に経験した出来事を挙げながら作成したレポートを提出させた．その結果，開始時には英語を使用することに不安や緊張があった多くの学生が，英語で躊躇なくコミュニケーションができるようになったと評価し，留学生のもつ文化や習慣を知ることにより多様な価値観の認識が高まり，チームで協働することの重要性や難しさを学んだ．

１．はじめに

現在の大学教育において，将来的にグローバルに活躍できる人材育成を目的とした国際的な要素を取り入れた授業やプログラムの提供を行っているところは少なくない．海外留学はその一つであり，官民協働，国，大学が奨学金を提供し，学生が海外で経験を積み，グローバル人材になれるよう後押しをしている．しかしながら，海外留学をする学生は多いとはいえず，全国で3%程度に留まっている[1)]．本学における調査では，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学生は，全体の17%と日本全体の割合よりは高いものの，在学中に海外留学したいとは思わない学生は60%にのぼる．また海外留学をためらう理由としては，経済的負担が大きいから（54%），外国語能力が不足しているから（52%），海外での生活に不安を感じるから（25%），卒業時期が遅れるから（23%）などがある[2)]．

他国に目を向けてみると，欧州域内における大学間学生交流に参加する学生数は10%であり，欧州においても留学しない90%の学生に対してはどのような国際教育を行うかが課題とされてきた．そこで出てきた概念が「Internationalization at Home（内なる国際化）」であり（Crowther et al. 2000），他国に留学しなくても自大学のキャンパス内において同様の効果（グローバル人材育成や異文化間対応能力の向上）が期待できるというものである．内なる国際化実現の一つの手法に国際共修授業（以下，共修授業と略記）があり，多文化間共修などとも呼ばれている．坂本他（2017：iii）では，多文化間共修の定義を「文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ（正課活動及び正課外活動）において，その文化的多様性を学習リソースとして捉え，メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み」としている．堀江（2017）は，共修授業における異文化体験を通じて獲得されうるスキル・能力・姿勢として，コミュニケーション力，問題発見・解決力，外国語力，忍耐力，自己理解，多面的な見方，自信，曖昧さに対する許容などを挙げている．

本学は，国内学生の海外留学を促進し，様々なプログラムを開発・提供しているが，海外留学をためらう学生には共修授業は有効的であると考える．経済的負担があったり，卒業時期が遅れることを危惧している学生には日本にいながらにして国際交流，異文化体験をすることができ，水松（2017）は，本学の英語による共修授業実践から，共修授業が海外留学の疑似体験になりうると述べている．外国語能力の不足を心配している学生には，英語による共修授業により英語に対

*）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　rumi.watanabe.c5@tohoku.ac.jp

する抵抗感をなくし，海外生活に対する不安については，留学生と接し，生の情報を収集することで軽減することができると考える．さらに，共修授業を履修することで，上述したようなスキル・能力・姿勢を身につけることができるだけでなく，海外留学の目的[3]を醸成できるようになる可能性もあり，そのためにはそれを見据えたカリキュラム設定も重要となる．

以上のような背景をもとに，入学したばかりの学生に早い段階から海外や国際交流に興味関心を深めさせるために基礎ゼミ「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」を開発した．本授業は，正式には共修授業ではなく，本格的に共修授業に参加するための準備段階の授業として位置づけている．従って，授業の一部を共修授業とし，残りは基礎的な講義や準備作業，振り返り時間に充てている．本稿では，その授業の実践報告を行う．

なお，本稿では「国内学生」という用語を用いているが，これは東北大学学生のうち外国人留学生を含まない日本人学生や日本国籍以外の学生のことを指している．学内には外国とのつながりを持つ学生（二重国籍を持つ者，永住権を持つ者など）も学んでおり，今回研究対象とした学生のなかにもこれらの学生が存在する可能性もあるため，留学生以外の学生を「日本人学生」ではなく，「国内学生」と呼んでいる．

2．基礎ゼミ「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」の概要

東北大学で実施されている基礎ゼミは，新入生を対象とした20名程度の少人数クラスによる授業である．現在約170科目開講されており，開講科目は理科系から文科系まで多岐に渡る．学生が主体的に学べる「アクティブ・ラーニング」を取り入れており，学生には高校までの受動的な学習方法から脱却し，自ら考え知を探求できるようになる「学びの転換」が期待されている（大森2018）．「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」は，授業の内容が基礎ゼミの目的や学習方法に合致すると考え，平成29年度に初めて実施した．平成30年度を実施するにあたり，平成29年度で出された課題を解決するためいくつかの点で変更を加えた．以下，改善点を明記しながら平成30年度実施の概要を紹介する．

授業の目的と概要は次の通り設定した．

> （前省略）この授業では，東北大学で毎年実施しているサマープログラムTohoku University Japanese Program（TUJP）の学生と一緒にプロジェクトワークを行ったり，TUJP参加者のためのキャンパスツアーを計画し，実施することを通して，「国際共修」に馴染みのない新入生が「国際共修」を実際に体験する．留学生や基礎ゼミの他の学生との協働活動を通じて，国際人として必要なコミュニケーション能力や語学力を向上させるとともに，異文化理解を深め，国際的な視野を広げることを目的としている．

本基礎ゼミで受講生が参加する共修授業は，本学が７月から８月にかけて英語で実施するサマープログラムTohoku University Japanese Program（通称TUJP[4]）に海外の本学との協定校から参加する留学生[5]と東北大学生とのプロジェクトである．TUJPの学生は，プログラム期間である２週間半のうち，５回（約10コマ分）をこのプロジェクトに費やす．TUJPは２期あるため，東北大学の学生は２回プロジェクトに参加することになる．平成29年度は前期実施であったが，TUJPの日程にあわせるため，今回はクォーター制とした．

本授業の受講生は22名であり，うち２名が留学生（台湾，韓国）であった．TUJPに参加した留学生は，TUJP1, TUJP2とも各26名であった．留学生の国籍は，中国，台湾，オーストラリア，カナダ，ロシア，カザフスタン，イギリス，タイ，インドネシア，マレーシア，アメリカであり，大学数は16校と多様であるが，近年の傾向としてイギリスやオーストラリアなど英語圏で学んでいる中国国籍の学生の参加が見られる．専攻は文科系学部，理科系学部混在しており，学年は一年生から四年生までまんべんなくいるが，二年生，三年生が7割を占めている．日本語未習者が約半数，残りは初中級レベルであった．

プロジェクトは，地域連携の一環で，仙台市に拠点のある企業を訪問し，日本の企業文化や日本特有の職種・業種について学習し，留学生の母国の同業種と比

較を行い，最終的に発表を行うことを課した．TUJPの期間（１期：７月２日～17日，２期：７月23日～８月７日）に合わせ，１期のTUJPとのプロジェクト期間を７月２日～16日，２期のTUJPとのプロジェクト期間を７月23日～８月６日とした．

プロジェクトに参加していただく企業は，事前に仙台商工会議所青年部に協力を依頼し，趣旨説明や日程の説明を行った．その結果，１期，２期それぞれ10社ずつ（１期と２期両方参加する企業は３社あった）集めて頂いた．協力企業の業種は，サービス（ホテル，タクシー，レストラン，観光，ペット関係，葬祭），製造（印刷，リフォーム，食品），販売（自動車，酒類）など多様であった．

昨年は協力企業が５社ずつであったため，グループの構成人数が多くなり，グループワークに支障をきたしたことがあった．その反省から，今年度は，東北大学生，TUJPの留学生をそれぞれ10グループに分け，マッチングを行い，各グループ５名程度の構成とした．

表１に授業の日程と内容を示す．

留学生とのプロジェクトを開始するまでに事前準備を行う時間を４回設けた．第１回では，自己紹介を行い，シラバス及びTUJPの説明を行った．TUJPに参加する学生の名簿を配布し，国籍や日本語学習経験の有無，専攻や学年を伝え，学生が自分のグループの留学生の属性について事前に理解できるようにした．

第２回では，東北大生のみによる企業への事前訪問を昨年同様行い，企業の担当者からその企業について説明を受けることで，質問内容を予め想定できたり，英語による通訳の準備が可能となるようにした．

第３回では，企業への事前訪問で持ち帰った資料等をもとに，留学生に説明するための資料作成や英語の翻訳作業を行った．

第４回では，第５回に行う留学生のためのキャンパスツアーの準備（講義室や食堂の場所確認と英語による説明準備）を行った．

表1．授業の日程と内容

第１回	6/18（月）	自己紹介，シラバスの説明　TUJP（Tohoku University Japanese Program）の説明	
第２回	6/21（木）	事前企業訪問	
第３回	6/25（月）	プロジェクトの準備	
第４回	6/28（木）	キャンパスツアーの準備	
第５回	7/2（月）	TUJP1学生とのプロジェクト	キャンパスツアーグループワーク
第６回	7/5（木）		留学生と企業訪問
第７回	7/9（月）		グループワーク
第８回	7/12（木）		グループワーク
第９回	7/16（月）		発表会
第10回	7/19（木）	振り返り	
第11回	7/23（月）	TUJP2学生とのプロジェクト	キャンパスツアーグループワーク
第12回	7/26（木）		留学生と企業訪問
第13回	7/30（月）		グループワーク
第14回	8/2（木）		グループワーク
第15回	8/6（月）		発表会

出所：基礎ゼミ「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」シラバスをもとに筆者作成

昨年と大きく異なる点は，各グループにメンター学生をつけたことである．メンター学生は，英語・日本語の出来る国際交流経験豊富な学部生，大学院生で，国内学生，留学生である．１グループに１名以上配置するようにし，シフトを組み第１回から授業に参加させた．メンターの役割は，受講生と留学生の英語コミュニケーションのサポートや企業と留学生間による通訳のサポート，発表準備サポートなどであり，あくまで裏方に徹するものであった．

本授業では共修授業を通して得られる成果を中心に学習到達目標を以下の三つ設定した．

1. 英語でも躊躇なくコミュニケーションをとることができる．
2. 言語，文化，国籍，人種，性別，宗教による多様な価値観があることを認識することができる．
3. チームで協働で計画し，実行することができる．

本学の学生は，英語の文法や語彙力には問題がないがアウトプットや聞き取りには不慣れであると考えられる．また，入学までに外国人と接する機会のなかった学生にとっては，話をする，まして，英語でコミュニケーションをとることに抵抗感をもっていると思われる．そこで，まずは，英語能力の向上ではなく，「躊躇なく」コミュニケーションをとれるようになることが重要であると考え，一つ目の目標を設定した．また，これまでの授業等の経験上，本学の学生は海外の文化に接触したことがあまりないことから，二つ目の目標として，様々な人々と接することにより，世界には多様な文化があることを知り，自分とは異なる価値観をもった人々に対する認識を深めることとした．さらに，この授業はプロジェクト型であるため，チームで協働することが重要になってくる．異なる文化背景をもった学生同士がどのようにすれば協働作業をうまく進めることができ，よい発表に結びつくのかについて学ぶために三つ目の目標を設定した．

3．学生に課したレポート

本授業の学習到達目標がどのくらい達成できたか，学生本人が認識できるよう，授業開始時と終了時にそれぞれレポートの提出を求めた．レポートの課題は以下の通りである．

【開始時レポート】

①本基礎ゼミ「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」を受講選択した理由

②本授業では以下の学習到達目標を掲げていますが，現時点の自己評価（５段階，1:低～5:高）をし，その理由を書いてください．

a. 英語でも躊躇なくコミュニケーションをとることができる．

b. 言語，文化，国籍，人種，性別，宗教による多様な価値観があることを認識することができる．

c. チームで協働で計画し，実行することができる．

【終了時レポート】

本授業では以下の学習到達目標を掲げていましたが，授業の大半を終えた現時点の自己評価（５段階，1:低～5:高）をし，その理由を授業で経験したことに触れながら書いてください（学習到達目標は開始時と同じのため省略）．

本授業を選択した理由は，「留学したい，留学に興味がある」が11名，「国際交流したい」が９名，「コミュニケーション能力を向上させたい」が７名，「多様な価値観，異文化に触れたい，多文化を知りたい」が７名，「英語能力・外国語能力を向上させたい」が６名，「英語で話す機会があるから」が３名であった．また，以前に国際交流経験（海外旅行，外国人とのコミュニケーション等）があると明記した者が７名，経験がないと明記した者が４名であった．

4．学生の最終レポートによる学習到達目標ごとの分析

受講生22名のうち，両方のレポートを提出した国内学生17名について分析を行う．終了時のレポートに焦点をあて，学習到達目標ごとに，授業開始時と授業終了時でどのような経験がきっかけとなり，どのような意識変化が起こったのか，また，自己評価が伸びなかった学生はどのような経験をし，何故伸びなかったと感じたのか，について，学生個人の記述内容から分析する．各受講生の授業開始時と終了時の自己評価数値は表２のとおりである．

4.1　英語でも躊躇なくコミュニケーションをとることができる

英語でのコミュニケーションについては，三つの目標のうち授業開始時と終了時で最も変化の大きかった項目である．１ポイント下がった者が１名，変化のなかった者が２名，１ポイント増５名，２ポイント増が５名，2.5ポイント増が１名，３ポイント増が２名，５ポイント上がったものが１名であり，平均1.62ポイント増加した．

まず，初期の段階では，留学生とのコミュニケーションがうまくいったと記述した者はおらず，全員の学生が緊張していたり，自分の英語力に自信がなかったりして，思うようにコミュニケーションが取れなかった

とふり返った.

- *最初の頃，留学生とあいさつをして昼食を食べたときは，何を話せばいいかわからず黙ってしまうことがあった（K）*
- *初めての昼ごはんの時緊張や恥ずかしさから中々会話することができず（G）*
- *初めは下手な英語で笑われたり，伝わらなかったりしたらどうしようと心配していた（M）*
- *（英語で話しかけても発音の違いや文法のミスによって伝わらない経験を何度かしたことがあり）英語に訳して留学生に伝えることにはとてもためらいを感じていた（H）*
- *私がはじめに最も恐れていたことは，文法の誤りをすることでした（J）*

（下線部及び括弧内加筆は筆者，アルファベットは学生を指す，以下同様）

しかし，自分で意識変換することにより，あるいは，ふとしたことをきっかけに不安や抵抗感がなくなっていく様がみられた．特に，TUJP1の反省を踏まえてTUJP2では躊躇することなくコミュニケーションが取れるようになったと記述した学生が7名いた.

表2．授業開始時と終了時の自己評価

	授業開始時の評価			授業終了時の評価			
学生	英語コミュニケーション	多様な価値観の認識	協働で計画，実行	英語コミュニケーション	多様な価値観の認識	協働で計画，実行	合計の延び数
A	3	4	4	3	4	3	-1
B	3	4	4	2	4	4	-1
C	2	3	3	3	3	2	0
D	2.5	3	4	2.5	3.5	3.8	0.3
E	3	4	4	4	5	3	1
F	3	4	3	4	4	4	2
G	2	4	4	4	5	4	3
H	2	4	4	4	4	5	3
I	3	4	3	4	4	5	3
J	2	4	4	4	4	5	3
K	4	3	2	5	4	4	4
L	2	4	4	4	5	5	4
M	2	4	3	4.5	4	5	4.5
N	2	3	3	4	5	4	5
O	2	4	3	5	5	5	6
P	2	3	4	5	5	5	6
Q	0	0	0	5	5	5	15
平均値	2.32	3.47	3.29	3.94	4.32	4.22	3.40

1:低い～5：高い
出所：筆者作成

- *授業を重ねるごとに留学生とも仲良くなったし，言いたいことを変に難しく翻訳しようとしないで簡単な英語でしゃべろう，と意識することによって楽しく話ができるようになっていった（K）*
- *伝わらなかったり，聞き取れなかったりすることを怖がらずに質問してみると，部分的でもお互いに理解でき，コミュニケーションが取れるという場面も多々あった（L）*
- *黙っていると（略）自分の成長に繋がらないと思い，思い切って話しかけてみた．結果，意外とあっさり自分の伝えたいことを伝えられ，しかも英語の間違いをほとんど指摘されることがなかった（M）*
- *（TUJP1の反省点として）汚い英語でももっと積極的にコミュニケーションをとろうということになった．TUJP2の昼ご飯ではもちろん緊張したが，1回目より積極的にコミュニケーションを取れたし，（略）英語での会話もかなり円滑に進むようになった（G）*
- *TUJP2の学生と初めて会った際の自己紹介のとき（略），ほとんど緊張せず気軽に話しかけることができた．英語でのコミュニケーションが前よりも楽になっているように感じた（O）*

また，留学生側の態度，対応によって緊張が解けたり不安が払拭されたケースもあった．留学生の多くは英語が母語話者でないことで，英語に対する困難を理解してくれるケースも4件みられた．

- *私が英語を苦手としていることを悟ったせいか，その（留）学生は日本語で会話しようとしてくれた（G）*
- *（授業をなんとか進めるために積極的に自分の意見を伝えることに努めた）結果，臆せずに自分の意見を言えるようになり，例え私が英語で言い間違えをしたとしても留学生は私のことをとがめることはせず，やさしく間違いを訂正してくれるということに気づくことができた（H）*
- *まず自分にできることは，（略）相手が何を伝えたいかを理解することだ，と思ったので，会話を聞いていたら（略），その聞こうとする姿勢を見た留学生たちが，「○○についてはどう思う？」など短い質問をたくさん投げかけてくれるようになりました（N）*
- *相手側も母語話者でないことが多かったため，互いに辞書を使いながらの会話が普通に行われた．英語母語話者は，こちらの表現が出るまで黙って待ってくれた（Q）*

最終的に，14名が英語に対する抵抗感がなくなったり，楽しく会話ができるようになったと明記しており，9名の学生はたとえ間違った英語であっても自信をもって話をすることが重要であることを学んだとふり返った．

- *授業を通して以前よりも英語でコミュニケーションを取れるようになったと思うので，これからも自信を持ってコミュニケーションをとることを大事にしたい（K）*
- *不自由な英語でも工夫次第である程度意思疎通が図れる（F）*
- *この授業を受けたおかげもあり，積極的に自分から話しかけることができるようになった（H）*
- *この授業が始まるまでは，英語の能力はもっと高くないと英語でコミュニケーションをとることはできないと思っていた．しかし，この授業が始まってみるとその考えは誤りであることに気づいた（Q）*
- *自分がそのとき持っている英語の能力でしっかりと意見を伝えるということが大切なのではないかと感じるようになりました．私がこの講座を通じて学んだことは，たとえ不完全な英語であったとしても自分の意見を伝えられるように努力するということです（J）*

授業終了時に評価が下がったあるいは変わらなかった学生は，メンターや他の学生に頼りすぎたことを挙げていた．また，相手にコミュニケーションを打ち切られた経験をしたことで，英語で話す意志をなくしてしまったケースもあった．

- *留学生とメンターさんに頼り切ってしまい，思うようにコミュニケーションが取れませんでした（A）*
- *メンターの人に日本語で伝えて，それを英語に変換*

してもらうことが普通になっていました（B）

- *会話をメンターの人に任せたりペアの東北大生に頼ったりして，英語を使うことに躊躇してしまった（C）*
- *英語の意味が分からないときは何回も聞き直そうとしたのだが，結局分からずじまいで，相手が話をやめてしまったことがあった．話すときも自分の思っていることをうまく英語で表現できず，言うことを諦めたこともあった（C）*

今回の授業を通して自己のコミュニケーション能力の低さについて知る機会となった学生も３名いた．

- *言語におけるコミュニケーションとはなんて大変なものなんだろうと感じた（F）*
- *自分のコミュニケーション力はまだまだだなということも実感しました（A）*
- *いかに自分が英語でコミュニケーションが取れないかを実感できたので良かったです（D）*

4.2　言語，文化，国籍，人種，性別，宗教による多様な価値観があることを認識することができる

価値観の認識については授業開始時と終了時で，変化のない学生が多かった．変化のなかった者が８名，0.5増が１名，１ポイント増が５名，２ポイント増が２名，５ポイント増が１名であった．平均0.85ポイント増加した．以下，具体的な経験を挙げた学生の記述である．

- *留学生のなかでベジタリアンの人がいた．自分の人生の中ではベジタリアンの人と食事をするのは初めてであり，価値観の違いを感じることができた（P）*

Eは，イスラム教徒の学生とハラールチキンカレーを食べたり，礼拝の時間を考慮してプレゼンの準備を進めることを通してムスリムの生活を体感することができたという．

- *ムスリムの友達ができたことにより，イスラム教徒というものが，以前は異国の全く異なる文化の人々という認識であったが，今ではとても身近に感じることができ，その風習に何の違和感なく接することことができるようになった（E）*

また，Oは，ロシア人学生に対し，「ロシアではみんなお酒が大好きなのか」と聞いた返答が「全員がそういうわけじゃない．もしかするとそれはステレオタイプの一種かもね」だったことで，自分がある種のステレオタイプを持っていたことに気づけたという．さらに，Mは，カザフスタン人学生について，実際に会うまでは，「中東の国だからムスリム，カザフ語を話す」という若干の固定観念があったが，会ってみるとムスリムではなく，母語がカザフ語ではなくロシア語であることを知った．

- *出身国だけでその人のバックグラウンドを単純なものとは決め付けず，その人が持つ多様な背景や，隣国との事情を理解していくことも大事だと実感した（M）*

他の文化や価値観に触れることにより，日本や日本人についてふり返る機会となった学生は次のように記述している．

- *留学生や東北大生と一緒に日本のことも客観的に見ることができました（D）*
- *日本と比べた時の類似点や相違点なども多く気づくことができた（K）*
- *日本のiPhoneが写真を撮るときに「カシャッ」と音がなるのは痴漢防止のためで海外では音がならないということを教えてもらいました．これは日本人として少し恥ずべきところだと感じました（I）*
- *（日本でレディーファーストが徹底されていないことについて）日本は先進国でありながら，未だに不平等が残ってしまっているのが残念で，少しでも意識して生活をしていこうと思いました（J）*
- *古き良き伝統を守り抜く日本人の精神は，他のどの国にもない素敵な考え方なのだと改めて実感することができ，日本がもっと好きになりました（N）*
- *「なんで日本人は～なんですか」と聞かれて，特に*

話題にもしなかったことが，外国の人からすると不思議に見えるのだと驚いたこともあった（L）

アメリカやドイツの学生が日本語の漢字はかっこいいと感じ，台湾や中国の学生は同じ漢字が使われているのでとても親近感を抱くということを知ったJは，「自分の出身国によって，外国語に対する考え方，感じ方が様々で非常に新鮮な経験をした」と述べている．

このように外国人からみた日本や日本語，日本人のイメージや印象を直接聞くことで客観的に日本文化をみることができたり，多様な価値観の存在に気づく経験をしたと全員の学生が述べている．

Fは価値観に違いがあることは理解していたが，授業を通して，何故ある宗教や信念がそのような行動規範に従うのか，というより根本的な部分に目を向けたいと思ったという．

- *今回本人たちには踏み込んで良い話題なのかわからず聞けずじまいだったが，本当の意味で多様な価値観を認識し，受け止めていくにはそういった姿勢も必要なのではないかと感じた（F）*

また，価値観を認識するために共通の言語が重要であることを発見した学生も１名いた．

- *英語という共通のツールを使うことでお互いがお互いの多様な価値観を認識することが少しでもできるようになるということに改めて気付かされた（K）*

4.3　チームで協働で計画し，実行することができる

この目標については，１ポイント減が３名，0.2減が１名，変化のなかった者が２名，１ポイント増が６名，２ポイント増が４名，５ポイント増が１名であり，授業開始時より終了時のほうがポイントが下がった者もいた．平均0.93ポイント増加した．チームで協働することの難しさに加え，多文化環境や言語の違いが加わったため，目標達成に苦戦した者が３分の１ほどいた．

- *１からプレゼンテーションを作り上げること，（略）英語での意思疎通もとても難しいと感じました（A）*
- *中々上手くコミュニケーションが取れず・・・(C)*
- *チームでの作業は得意な方であると考えていたが，（略）自分の英語力が低いために，ほぼ全てのスライドを特定の学生さんに作らせてしまう結果となった(E)*
- *話し合いではなかなか意見を出せていないため共同で計画しているとは言えない状況だった（G）*

プロジェクトを進めるうえで，チームワークや仲の良さが左右を分けたケースが８件みられた．

- *留学生同士もそれほど仲が良くなく，かといって自分も英語がうまく話せないため何もすることができず,少し雰囲気が悪くなってしまうことがあった（E）*
- *私たちのチームは仲が良く，すぐに打ち解けられた(K)*
- *ペアの学生とメンターさんとは，特によい関係を築けたと思っている（F）*
- *練習で私が緊張していた時にグループのみんなが「大丈夫，よくやった」などと声がけしてくれたことや，不安になっているメンバーに対し「完璧に出来てるよ！」などと励ましあったことで団結力が高まり（O）*
- *発表後に留学生から感謝のメールが来て嬉しかった．チームの絆が深まり，互いにとって良い経験であった（M）*
- *私たちのグループは，（略）留学生だけで進めたり，東北大生だけで決めたりすることなく，話し合いながら作り上げることができた（L）*
- *パートナーの東北大生やメンターの方に助けてもらいながらグループ全員で理解しようと努めた（K）*
- *回を重ねるにつれ多くの人と関わる機会を設けていただいたため，いつのまにかすんなりと話し合いに参加できるようになっていた（H）*

授業を通して多様な文化背景をもった人との協働の秘訣や重要性を学んだ者が２名いた．

- *外国の人と協力をして作業するときに大切なことは，その人に興味を持ち，質問をしたり自分の意見を言ったりすることだと非常に強く思いました（J）*
- *出身国の違うグループの全員が，同じ言語を使って意志を伝え合うのは，難しいことだけれどもすごく大事なことだと感じました（N）*

５．まとめと今後の課題

以上，三つの目標ごとに，学生が様々な経験を経て学び，成長していくのか，あるいはうまくいかなかったのか，その背景をみてきた．三つの目標のうち，英語で躊躇なくコミュニケーションがとれるようになったと感じる学生が多く，伸び率が最も高かった．

英語で躊躇なくコミュニケーションをとることについては，ほとんどの学生は慣れない英語で初対面の外国人と話す緊張，不安を持っていた．また完璧な英語を話さなければならない，そうでないと通じないと考えていた学生も少なからずいた．しかし，何も話さなければ，外国人からは自分やプロジェクトに興味がないと捉えられる可能性もあるため，思い切ってつたない英語でも発言することにした学生も多数いた．実際に言葉を発したことにより，留学生は日本人学生の英語のレベルを理解し，分かりやすい英語で話したり，じっくりと話を聞いてくれたりし，互いに理解しようとしてくれるという経験をした．こういった経験を経て，信頼関係や友人関係を築くことができ，その後のプロジェクトもスムーズに進んだと考えられる．これは成功体験がうまく循環したケースといえる．一方で，メンターや他のメンバーに頼りきりになり，発言が少なかった学生や留学生からよい反応をもらえなかった学生は，コミュニケーションが上手くいかない体験が記憶に残り，目標を達成できなかったと感じたようである．

多様な価値観の認識については，日本ではまだ馴染みの少ないムスリムやベジタリアンと行動を共にすることで，彼らの信条や習慣について身をもって体験できたようである．またメディアや教科書などの知識がかえってステレオタイプを持つことになってしまっていることも，実際に留学生から指摘を受けて気がつくことができた．自分とは異なる文化背景をもつ学生に接することにより，自文化を知ったり，日本の文化，社会習慣，他国に見習うべきことなどが見えてきた者もいた．多様な価値観とは，自分の文化も含めての価値観であり，自文化をふり返り，客観的にみつめることができた学生が多かったのは授業の実践者としては喜ばしいことである．

チームで協働することについては，学部一年生ということで，資料収集やスライド作成など，発表の準備を初めて経験する学生も多く，国内学生同士でも簡単ではないプロジェクトワークを英語で多様な学生と協働しながらの作業は容易ではなかったと思われる．多くの学生は２回のプロジェクトを経験し，チームの雰囲気を良くすることやチームワークが不可欠であることを学んだようである．

今回，英語はツールであり，協働作業を通じて，目標が達成できることを知った学生も多く，英語で意思疎通が図れる利便性，重要性を実感したのではないかと考える．また授業を通して，外国人の友人が初めてできた，今後も同様の活動に是非参加したいなど，目標以外の成果も多くみられた．

また，全体を通して，TUJP1終了時とTUJP2終了時では大きな意識の変化がみられたケースがあった．これはTUJP1の失敗や成功体験を踏まえ，TUJP2に活かすことができたからであると思われる．TUJP2では，留学生と初めて会ったときに積極的に挨拶をしたり，話が盛り上がっている学生を多く見かけた．また，作業の分担や進め方について，TUJP2のほうがスムーズにいったと評した学生も多々いた．１回目で失敗したり，うまくいかなかったと感じた者は反省を踏まえ，軌道修正し２回目で成功に導くことができ達成感を感じ自信に繋がる．１回目で成功体験を得た者は２回目の実践で更に自信をつけることができるだろう．今回の共修授業のような乗り越えるハードルの高いプロジェクトでは，２回以上実施することが重要であることを実感した．

本授業は学内で正規の科目として履修でき，英語を使用しながら多文化理解を醸成できるという点で，海外留学と同様の体験ができ，既に留学を考えている学生にとっては，お試し留学になり得，関心のなかった学生には海外留学に目を向けるきっかけともなるだろ

う．しかしながら，本授業の履修者のなかには「うちの家はそこまで生活に余裕があるわけではないので，留学は考えていません．ですが，（現在の多文化共生社会のなかで）物怖じしないで海外の方とお話しできるメンタルを身につけたい[6)]」と思い履修する学生もおり，国内で留学体験ができる本授業を提供することは大きな意味を持つと考える．

今後の授業を改善するにあたっての課題として四点挙げたい．一点目は，英語に対する恐怖心を早い段階から取り除いておくことである．エンジンがかかるまでに時間のかかる学生にとっては，実際に留学生と接してからでは遅いこともある．事前研修の際，英語を完璧に話す必要はないこと，完全でなくても通じること，文法より話す内容が重要であることなどを理解できるような仕掛けが必要である．実際にメンターと英語で会話をしたり，学生同士でペアワークを行うなど，事前の練習を徹底し，自分の強みや弱みを認識し，何らかのストラテジーを持たせておくようにすると効果的であると考える．

二点目は，メンター制度である．全体を通して，個々の目標を達成させるためには，メンターの存在が大きかったといえる．特に初期のころは，メンターに間に入ってもらい，助けを出すことによってコミュニケーションが取れるようになった学生は多かった．半面，始終メンターに頼り切りになってしまった学生は，目標を達成できなかったと感じたようであることからメンターにどこまで関わってもらうか，どこまで助けるべきかなど，役割や学生への援助方法については今後の検討課題である．

三点目は，協働活動に対する支援である．留学生とはもちろんのこと，国内学生同士も授業で初めて会うケースがほとんどである．プロジェクト活動を遂行しやすくなるようチームビルディングが不可欠であると考え，今回は第1回の授業の初めに学生を数グループに分け，グループ内で共通事項を三つ挙げるワークを行わせた．しかしながら，アイスブレークとしての活動はこれのみであったため，今後はもっとしっかりとしたものを実施し，留学生が加わった時点でも何かしらアイスグレーキングを行ってもよいと感じた．またチームで働くときに必要なことを事前に考えさせるなどしておくと，いざ留学生が加わり，協働作業を行う際に役立ったかと思われる．

四点目は，授業内のプロジェクトの回数である．今回のような乗り越えるべきハードルが高いプロジェクトが授業に含まれている場合は，同じプロジェクトを続けて2回以上実施することにより，学生の学びや成長に結びつくことが明らかとなったことから，今後も同様の授業設計を行うことが不可欠である．

謝辞

本稿で紹介した共修授業のプロジェクトを実施するにあたり，仙台商工会議所青年部の皆様には多大なるご協力をいただいた．ここに記して深謝いたします．

注

1） 協定等に基づく日本人学生留学状況及び協定等に基づかない日本人学生留学状況（在籍大学等把握分）の合計によると，１ヶ月未満から１年以上海外留学を行っている学生は，平成28年度は96,641人であり（独立行政法人日本学生支援機構2017），平成28年の大学生数2,873,624人（文部科学省2018）から計算すると，3.4%となる．

2） 東北大学学生生活支援審議会（2018）「東北大学生の生活」より

3） 上述の学内調査では，留学目的は，語学力の向上のため25%，外国生活によって視野を広げたい17%，異文化交流･異文化理解をしたい15%が上位であった．

4） 詳細は，島崎（2018）を参照されたい．

5） TUJPに参加する「留学生」は，日本が「出入国管理及び難民認定法」に定める「留学」の在留資格を持つ学生ではないが，本稿では便宜上「留学生」と呼ぶこととする．

6） 授業開始時のレポートより．

参考文献

Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. and Wachter, B.（2000）“Internationalisation at Home: A Position Paper”, *European Association for International Education.*

独立行政法人日本学生支援機構（2017）「平成28年度協定校

等に基づく日本人学生留学状況調査結果」
https://www. jasso. go. jp/about/statistics/intl_student_s/2017/__icsFiles/afieldfile/2018/02/23/short_term16. pdf（閲覧2018/10/23).

堀江未来（2017）「第 1 章　多文化間共修とは：背景・理念・理論的枠組みの考察」,『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』, pp. 1-33.

水松已奈（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，第 3 号，pp. 115-129.

文部科学省（2018）「文部科学統計要覧（平成30年版）」
http://www. mext. go. jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130. htm（閲覧2018/10/23）.

大森不二雄（2018）「全学教育における基礎ゼミ及び展開ゼミの意義と実施に向けて」, 第12回東北大学「基礎ゼミ」「展開ゼミ」FD・ワークショップ配付資料.

坂本利子・堀江未来・米澤由香子編（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.

島崎薫（2018）「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-」東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要，第 4 号，pp. 383-396.

東北大学学生生活支援審議会（2018）『東北大学生の生活』
https://www. tohoku. ac. jp/japanese/20180419_Stu_Japanese. pdf（閲覧2018/10/23).

【報　告】

学部教育課程における短期海外研修プログラムの開発と研修成果
―東北大学グローバルラーニングセンターの取り組み―

渡部由紀[1)]*，末松和子[1)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿の目的は，東北大学における教育の国際化の一主要施策である短期海外研修機会の拡充について，この10年間のグローバル・ラーニングセンター（以下，GLC）の短期海外研修プログラムの展開を振り返り，研修成果の分析結果を報告することで，短期海外研修プログラムの発展の一事例を共有することにある．東北大学 GLCで年間約400名を派遣するまでに短期海外研修プログラムの拡充を可能にした要因としては，量と質に配慮したプログラム開発を支えた教育管理上の仕組みの導入，GLC外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保，参加者増加に向けた取り組みの実施の３つが挙げられる．研修成果については，GLCが実施する短期海外研修プログラムで，実施年数が最も長く派遣学生数が多いStudy Abroad Program（SAP）において，研修前後で外国語運用能力，異文化適応力，行動力に関する参加者の自己評価が総じて向上し，特に低学年ほど変化が大きく，低学年層への短期海外研修の効果の可能性を示唆する結果が得られた．

１．背景

1.1　東北大学の国際化

東北大学は，「研究第一」の伝統，「門戸開放」の理念，「実学尊重」の精神を基に，研究型総合大学として，一世紀以上に渡り，その使命である人材の育成，研究成果の創出，人類社会の発展へ貢献に努めてきた．研究型総合大学において，その学術研究活動における国際性は言わずもがなであるが，グローバルな知識社会の到来，急激な少子高齢化の進行，及び高等教育市場のグローバル化などの環境変化で，これまで極めて国内志向であった大学の組織運営，またそれを成す構成員，及び教育の国際化を促進することが喫緊の課題となった．

東北大学では，2005年の文科省の大学国際戦略本部事業に先駆けて，2000年に国際化に関する大学のビジョンと目標を発表し，2002年に国際活動支援組織の改革に着手した．2005年には，初めての国際戦略策定に向けた行動を開始し，2007年にワールドクラスの研究大学になるという目標を掲げ，10年間でそれを達成するための実行計画である「井上プラン（東北大学アクションプラン）2007」を公表した．

一方，産業界では2000年代に入るとグローバルに活躍できる人材の不足が経営課題として広く論じられるようになり，2000年代後半には，大学の教育課題としてグローバル人材の育成が議論されるようになった（吉田，2014）．大学はこれまでになく，世界的な研究成果やイノベーションを創出する知の拠点および社会変革を担う人材育成の拠点としての役割の遂行が期待されるようになり，2012年に文科省は「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」を発表し，大学が主体的に国民や社会の期待に応える大学改革に取り組むことを明言した．このプランでは，2019年までに取り組む８課題を掲げており，「グローバル化に対応した人材の育成」はその一課題となっている．

文科省は2000年代後半からグローバル人材育成及び高等教育の国際的通用性に関する様々な施策を展開してきた．東北大学は大学の国際化を加速すべく，大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（2009年～2013年），大学の世界展開力強化事業（2011年～），経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業（2012年～2017年），スーパーグローバル大学創成

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　yuki.watabe.c6@tohoku.ac.jp

支援（2014年～2024年）に申請し，競争的資金の獲得に努める一方，2013年には，「人が集い，学び，創造する，世界に開かれた知の共同体」という東北大学の将来像を提示し，2014年にそれを目指して東北大学の全構成員が一体となって歩みを進めるための指針「東北大学グローバルビジョン」を発表した．その中で教育ビジョンを「学生が国際社会で力強く活躍できる人材へと成長していく場の創出」とし，３つの重点戦略と11の施策を挙げており，重点戦略「グローバルな修学環境の整備」において，課題「本学学生の海外留学と国際体験の促進体制の拡充」に対する一施策として，学部段階での短期派遣留学プログラムの拡充を図ることが言及された．

GLCでは2008年から本学独自の短期海外研修プログラムの提供を開始し，2013年にはプログラム数を３から18に大幅に拡大し，261名を派遣した．そして，2017年度には21プログラムで，375名を派遣するまでになった．次節で，GLCがこの10年間に短期海外研修プログラムをどのように展開してきたのか，その詳細について，述べることにする．

２．東北大学における短期海外研修プログラムの開発と展開

2.1　東北大学の短期海外研修プログラム

東北大学グローバルラーニングセンター（以下，GLC）では，現在全学生を対象に４種類の短期海外研修プログラムを提供している（表１）．

表1．GLCが提供する短期海外研修プログラム

プログラム	期間	特徴	東北大学での事前・事後研修	東北大学で付与する単位数	プログラム数（2018年度）
SAP（Study Abroad Program）	3～5週間	・海外協定校での英語学習及び文化社会体験を中心としたプログラム	有	２単位 科目名「海外研修（基礎）」	夏：6 春：9
FL（Faculty-led Program）	2週間	・海外協定校の協力を得て、本学教員が引率及び指導するテーマ別学習プログラム	有	２単位 科目名「海外研修（展開）」	夏：3 春：4
海外体験プログラム	（通常）1～8週間	・海外協定校又は本学が加盟する国際コンソーシアムが実施する短期海外研修プログラム	有	２単位 科目名「海外研修（展開）」	
ショートプログラム			無	無	

まず，東北大学が海外協定校の協力を得て，開発・提供している海外研修プログラムがあり，プログラムの特徴と期間からStudy Abroad Program（以下，SAP）とFaculty-led Program（以下，FL）の２種類に分けられる．SAPは海外協定校での英語学習及び文化社会体験を中心とした３～５週間のプログラムで年間300名程度の学生を派遣する．派遣先国及び各プログラム内容で参加に要する英語力や文化適応のレベルに違いはあるものの，15～20名程度のグループで派遣し，協定校での受け入れ体制も整っていることから，留学の入門プログラムと位置づけ，特に１～２年生の参加を推奨している．一方，FLは海外協定校のリソースを活用して，本学教員が引率及び指導し，テーマ別学習を行うプログラムで年間100名程度の学生を派遣する．一プログラムの派遣者数は15～20名程度で，留学期間は２週間とSAPよりも短い．また，テーマ別学習のため，SAPに比べ参加学生の学年層も幅広い傾向が見られる．SAP・FLのカリキュラムは，海外での現地研修と東北大学での事前・事後研修で構成されており，全学習活動に参加し，一定の成績を収めた学生に，２単位を付与している．

次に，海外協定校および本学が加盟する国際コンソーシアムが協定締結機関の学生向けに提供する短期プログラムがある．本学ではこれを短期海外研修の機会として全学生にGLCのホームページで広報し，海外体験プログラムとショートプログラムの２種類に分けて提供しており，年度によってばらつきはあるものの，年間20名程度を派遣している．海外体験プログラムとショープログラムの違いは，東北大学の事前・事後研修と単位付与の有無である．海外体験プログラムは現地研修プログラムの参加に加え，東北大学での事前・事後研修があり，全学習活動に参加し，一定の成績を収めた場合に，２単位を付与している．一方，ショートプログラムは現地研修プログラムのみの参加となり，東北大学における単位付与はない．これらのプログラムにおいては，本学があらかじめ提供する情報をもとに，学生が自分でプログラム内容や参加方法を調べて申請・参加手続きを行う必要があるため，主体的な行動力が要求される．SAPで初めての留学を経験し自信をつけた学生に，次のステップとして，海外体験プログラムまたはショートプログラムへの参加を推奨している．

GLCでは，全学の学生を対象に前述の４種類の短期海外研修プログラムを提供しているが，各部局でも

専攻分野の学生を対象とした短期海外研修プログラムを提供しており，特に近年，短期海外研修がグローバル化に対応した人材育成の手段として活用される傾向が顕著になってきている．

1.3　東北大学の短期海外研修プログラムの展開

GLCでは，2008年３月に最初の短期海外研修プログラムであるSAPの提供を開始し，20名の学生をシドニー大学に派遣した．それから10年経った現在，年間約400人の学生を派遣するまでになった．本節では，この10年間のGLCにおける短期海外研修プログラムの展開過程を改めて追ってみる．

2007年度にSAPで１プログラムの提供を開始し，2009年度に２プログラム，2010年度に３プログラムに拡大し，2011年度には全学教育科目カレントトピックス科目「海外研修」（２単位）（現在は全学教育科目展開科目－国際教育科目「海外研修（基礎）」）として単位化した．その後，2012年度までは試行的導入期間で３プログラムの提供にとどまっていたが，2013年度に文部科学省「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」の採択を受け，年間18プログラムの本格的な実施に移行した．2018年度は夏６プログラム（派遣定員総数：119名），春９プログラム（派遣定員総数：174名）を，GLC教員６名，留学生課職員３名で運営した．

2017年春には，教員引率型短期研修FLを新設し，全学教育科目カレントトピックス科目「海外フィールドワーク」（２単位）（現在は全学教育科目展開科目－国際教育科目「海外研修（展開）」）として開講した．これにより，SAPは外国語（英語）の習得と異文化体験を重視した３～５週間のプログラム，FLは本学の教員が引率する２週間のテーマ別学習型プログラム（課題解決（PBL）型学習も導入しているプログラム多数）と異なるタイプのプログラムの提供が可能となった．

FLを新たに開発した背景には，運営費交付金が削減される一方で，SGUや中期目標・中期計画に掲げた海外派遣学生数の拡大は引き続き図らなければならないという状況があった．FLは現地での教育・支援の本学教員負担を増やし，海外研修期間を２週間に短縮することで，プログラム費用を抑えて大学の経済的負担を減らし，またSAPに関心を示さなかった学生の留学ニーズに応えることを目指した．2018年度は夏３プログラム（派遣定員総数：50名），春４プログラム（派遣定員総数：65名）を，GLC教員３名，言語文化教育センターや高度教養教育・学生支援機構以外の教員４名，留学生課職員１名で運営している．また，FLはプログラム運営に必要な職員のマンパワーが十分ではないため，プログラムの広報，募集及び渡航等に関する手続きについては，外部リソースを活用している．

最後に，海外協定校および本学が加盟する国際コンソーシアムが協定締結機関の学生向けに実施する短期プログラムについては，本学のホームページで短期留学の機会として，以前から広報していた．これを2015年度から現地での研修に，東北大学での事前・事後研修を加え単位化し，２単位（当時は全学教育科目カレントトピックス科目「海外フィールドワーク」；2018年度に全学教育科目展開科目－国際教育科目「海外研修（展開）」に科目名を変更）を付与することにした．しかし，単位を必要としない学生がいることも考えられるため，海外体験プログラム（単位取得有）とショートプログラム（単位取得無）と２プログラムでの提供を開始した．海外研修を単位化することで，独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の海外留学支援制度の対象となり，学生が奨学金に応募できるようになるため，海外体験プログラムの参加者数の増加が期待された．しかし，実際の派遣者数は年間15名前後で停滞している．世界的に留学の短期化が進んでおり，海外協定校や国際コンソーシアムが提供するプログラムも２週間程度のものが多くなっており，２単位に相当する学習時間を担保するためには，どうしても東北大学での事前・事後研修において，一定のワークロードを履修者に課さなければならない．数が伸び悩んでいるのは，この現地研修以外の部分を負担に感じ，応募を躊躇するためだと考えられるため，2019年度からは海外体験プログラムを１単位科目としても提供することになった．

最後に，GLCにおいて，短期海外研修プログラムの拡充を促進した３つの要因，１）量と質に配慮した

プログラム開発を支えた教育管理の仕組みの構築，2）ユニット外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保，3）短期海外研修参加者増加に向けた取り組みの実施，について述べ，この節のまとめとしたい．

まず，一つ目の要因であるが，SAPにおいては，GLCの6人の教員で年間15〜18プログラムを担当しており，限られた教員数で短期海外研修の量と質に配慮したプログラムを開発するために教育管理の仕組みの構築に取り組んできた．具体的には，SAPの科目化と事前・事後研修における学習教材の共同開発及び取りまとめ教員による教材の一括管理の2点が挙げられる．まず，一点目のSAPの科目化であるが，SAPを科目化するために現地研修に東北大学の事前・事後研修を組み合わせ，SAPの学習目標を統一した．これにより異なる地域の異なる教育機関で提供される現地研修において，その学習プロセスに差異があっても，学習目標の共有により質を保ったカリキュラムの提供が可能となった．また，学習目標の共有により一教員の複数プログラム担当が可能となった．

次に短期海外研修の実施においては，担当教員は教育に関する指導以外に，参加学生の選考，現地研修先とのプログラムの見直しや実施方法の確認，海外で安全に学習するための学生への指導など，様々な業務を担う．また，春期休暇中のSAPでは一教員につき2プログラムの担当となっており，一人で異なる2つの地域に派遣する30〜40名程度の学生を指導監督しなければならない．このため，二点目である事前・事後研修における学習教材の共同開発及び取りまとめ教員による教材の一括管理に取り組み，教員が教材準備に費やす時間の削減に努めてきた．

短期海外研修プログラム拡充促進の二つ目の要因は，GLC外の教員から短期海外研修の教育的意義への賛同と実施の協力を得ることである．FLでは，各教員の学問分野の専門性及び海外大学とのコネクションを活用したプログラム開発を推奨している．現在，GLC外で短期海外研修を担当している教員の半数以上が，外国人教員であり，彼らの母国におけるネットワークに基づいたプログラムとなっている．GLCのFL取りまとめ担当教員が，短期海外研修プログラム開発のガイドラインをもとに，プログラム開発と実施をサポートしている．

三つ目の要因は，短期海外研修への参加者増加に向けた取り組みである．「平成29年度東北大学学生調査のまとめ：東北大学生の生活（以下，東北大学学生生活調査）」によれば，回答した国内学生の6割が「在学中に留学したいと思わない」と回答している（p. 9）．留学志向に対する回答は，過去の留学経験や学年により傾向が異なり，過去に留学経験がある者，また低学年ほど，留学志向が高い．GLCでは，留学生課と協力し，短期海外研修プログラムの広報に力を入れ，プログラム経験者によるプログラム説明会，プログラム報告会の全学生及び教職員への開放，及び恒常的なプログラム広報手段の見直しに取り組んでいる．また，過去3回の東北大学学生生活調査で，本学の学生が海外留学をためらう最大の理由は経済的負担となっており，大学による現地研修費の支援に加え，GLCのSAP担当教員と留学生課職員が協力し，毎年JASSO海外留学支援制度（協定派遣・協定受入）に申請し，奨学金の確保に努めている．

3．SAP参加者の研修成果

3.1　調査概要

東北大学における教育の国際化の一主要施策として，短期海外研修プログラムがどのように展開されてきたかを述べたところで，次に短期海外研修プログラムの学習成果について考察する．本節では，GLCが提供する4種類の短期海外研修プログラムの中で，最も実施期間が長く派遣学生数が多いSAPの研修成果について分析し報告する．

SAPでは短期海外研修で向上が期待される3つのキー・コンピテンシーである外国語運用能力，異文化適応力，行動力に関する学習目標を掲げており，研修前後でキー・コンピテンシーに関する自己評価活動を導入している．具体的には，参加学生は外国語運用能力の13指標，異文化適応力の5指標，行動力の9指標について，現地研修前と後に現在の自分の能力を5段階で自己評価する．この自己評価結果を参考に，研修前には留学中の目標設定，研修後には目標達成度の振り返りと今後の目標の設定を課題としている．各キー・

コンピテンシーの評価指標の詳細については，表２．SAP研修成果の自己評価指標[1)] にまとめた．

本節では，この３つのキー・コンピテンシーに対する学生の自己評価の変化の分析結果を報告する．まず，SAP参加者全体の外国語運用能力，異文化適応力，行動力に対する自己評価の平均値を研修前後で比較し，その特徴について報告する．次に，学年（１～４年生）間でキー・コンピテンシーの自己評価の変化に違いがあるかを検証する．

表2．SAP研修成果の自己評価指標

キー・コンピテンシー	評価指標	指標内容
外国語運用能力	外国語コミュニケーション力	外国語を使って、初対面の人とも意見や情報のやり取りを行うことができる
	ライティング力１	外国語で簡単な紹介文を書くことができる
	ライティング力２	外国語でレポートや小論文を書くことができる
	リーディング力１	外国語で適切な情報を収集できる
	リーディング力２	アカデミックな書物や論文を読むことができる
	状況把握力	自分にとってあまり馴染みのない環境や状況に身を置いていても、外国語を使って人に質問するなどして何が起こっているかを理解できる
	傾聴力１	相手の意図することを理解するために、適切な質問をするなどして話の筋をを組み立てながら聞くことができる
	傾聴力2	相手の話す内容がわからないときには、自分が理解できるように、相手に聞き返すことができる
	伝達力	外国語での会話において、適切な語彙や表現方法が思いつかないときは、別の言い回しやジェスチャーなどを使って、伝えたいことを表現する
	説明力	話す相手を考え、情報の量や伝達方法を調整しながら、自分の意見や考えを分かりやすく外国語で伝えられる
	まとめる力	様々な意見が出される中で、一方的に否定することなく、みんなが納得できるようにまとめられる
	プレゼンテーション力	外国語で、相手にとって分かりやすい、説得力のあるプレゼンテーションを行うことができる
	関係構築力	文化背景の異なる人との対話に興味を持ち、相手を尊重する心をもって、協働的な関係性を築けることができる
異文化適応力	異文化理解	自分が滞在している国の人の文化ややり方を尊重して、必要に応じて自分も合わせられる
	自文化理解１	自分の国の文化のよいところ、よくないところを理解できる
	自文化理解２	自国の歴史や文化、社会などについて具体的に伝えるための十分な知識を持ち、それを具体的に伝えられる
	多様性の受容	言語、文化、国籍、人種、性別、宗教による多様な価値観があることを認識し、自分との違いを受け止められる
	倫理観・規律性	社会や集団のルールがあいまいな状況でも自分の良心と判断に従って適切な行動をとることができる
行動力	チャレンジ精神	新しいことに挑戦する意欲と行動力がある　例）自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	積極性１	言語や文化が異なっていても、誰とでも積極的に関わることができる
	積極性２	自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	問題解決力１	直面した問題を解決するために、他の人に相談できる
	問題解決力２	直面した問題に取り組み、代替案を探せられる
	柔軟性１	自分の失敗に対してどのように対処すれば良いか考えられる
	柔軟性２	困難な状況や不慣れな環境でもうまく対応できる
	情報収集力１	自分が必要とする情報を様々な方法で収集することができる
	情報収集力２	課題解決のために、適切な情報を選択し活用できる

今回の分析はSAPの本格的な実施開始後の2014年度から2016年度に実施したプログラム（2016年夏実施プログラムを除く）参加者を対象とした．研修前後にすべての質問に回答した有効回答データ数は700名分であった．回答者のプロファイルについては，学年は１年生46%，２年生46%，３年生７%，４年生１%で，参加者の92%を低学年が占めていた．プログラム地域別参加者の学年を確認したところ，ヨーロッパ地域において，３，４年生が占める割合が22%と高く，その他の地域では概ね７%程度であった．

次に学部については，工学部（34.6%）と経済学部（16.1%）で全体の５割を占め，残りの５割は，文学部（10.7%），理学部（10.3%），農学（9.4%），法学（4.9%），医学（4.9%），教育学（4.7%），薬学部（2.3%），歯学部（2.1%）の順に多かった．全学部在籍者数（平成29年5月1日現在）に対する学部別学生割合と比較すると，SAP参加者に占める経済学部と農学部の割合が高く，医学部の割合が低い傾向が見られた（表３）．

表3．有効回答者数と学部在籍者数：学部別

学部名	SAP自己評価回答		学部在籍者*	
	数	割合	数	割合
文学部	75	10.7%	965	8.8%
教育学部	33	4.7%	311	2.8%
法学部	34	4.9%	734	6.7%
経済学部	113	16.1%	1,160	10.5%
理学部	72	10.3%	1,397	12.7%
医学部	34	4.9%	1,420	12.9%
歯学部	15	2.1%	322	2.9%
薬学部	16	2.3%	386	3.5%
工学部	242	34.6%	3,650	33.1%
農学部	66	9.4%	667	6.1%
合計	700	100.0%	11,012	100.0%

*平成29年度5月1日現在の在籍者数

3.2　分析結果

3.2.1　キー・コンピテンシーに対する自己評価の変化

SAP研修前後で外国運用能力，異文化適応力，行動力の下位項目（各評価指標）に対する自己評価の変化に関する分析結果を報告する．外国語運用能力の13指標，異文化適応力の５指標，行動力の９指標について，回答者の自己認識を５段階（１―全くできない，２―あまりできない，３―まあまあできる，４―よくできる，５―非常によくできる）で回答してもらい，得られたデータから研修前後で比較した．データが連続変量ではないため，統計分析にはWilcoxonの符号順位検定を用いた．対象者全数の各項目の平均値を研修前後で比較し，0.5以上の増加がある，すなわち研修後にキー・コンピテンシーに関する各指標の自己評価が高まっていた場合に，十分な効果があったと評価した．また，Wilcoxon の符号順位検定より算出したZ 値をサンプル数の平方根で除した値（r 値）を算出し，評価のための効果量（r値が0.3以上で効果量中，0.5以上で効果量大）とした．統計処理には SPSS ver.24を使用し，有意水準は両側検定で $p<0.05$ とした．

外国語運用能力の13指標，異文化適応力の５指標，行動力９指標の全てについて，SAP研修前後の平均

値の差が0.5以上あり，自己評価が高まる方向に回答が推移した（表４・５・６）．また，全27指標において，研修前と後でp<0.01で有意差が認められ，効果量も大きかった．

特に効果量が大きかった（0.8以上）指標は，外国語運用能力の「外国語コミュニケーション力」「伝達力」「リーディング力」と行動力の「積極性２」であった．指標内容（表２）から，学生はコミュニケーションのための発信力に関するコンピテンシーの向上を最も認識している傾向が見られた．

図１は，研修前後の外国語運用能力13指標，異文化適応力５指標，行動力９指標の自己評価の平均値と平均差を算出し，比較したものである．各27指標の結果で述べたとおり，外国語運用能力，異文化適応力，行動力に対する自己評価は，いずれも研修後に向上していた．研修前も後も異文化適応力（研修前3.14，研修後3.93），行動力（研修前2.95，研修後3.79），外国語運用能力（研修前2.51，研修後3.56）の順に自己評価の平均値が高かった．しかし，研修前後の平均値の差を見ると，外国語運用能力（1.05），行動力（0.84），異文化適応力（0.79）の順に大きく，研修前の自己評価が低かったコンピテンシーほど，学生はその能力が向上したと認識していた．

表4．SAP研修前後での比較：外国語運用能力に関する13指標の自己評価　(n=700)

外国語運用能力に関する指標	研修前		研修後		平均差（研修後ー研修前）	Wilcoxonの符号順位検定（両側検定）		効果量（r）
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
外国語コミュニケーション力	2.28	0.75	3.73	0.76	1.44	-22.673	0.000***	-0.857
状況把握力	2.25	0.83	3.82	0.81	1.57	-19.573	0.000***	-0.740
関係構築力	3.22	0.85	4.14	0.75	0.92	-20.368	0.000***	-0.770
傾聴力1	2.49	0.83	3.54	0.78	1.05	-19.952	0.000***	-0.754
傾聴力2	2.87	0.89	3.92	0.83	1.04	-17.668	0.000***	-0.668
伝達力	2.82	0.86	3.97	0.80	1.15	-22.407	0.000***	-0.847
説明力	2.08	0.73	3.17	0.83	1.09	-20.092	0.000***	-0.759
まとめる力	2.65	0.91	3.29	0.87	0.64	-19.386	0.000***	-0.733
プレゼンテーション力	1.86	0.74	3.17	0.87	1.31	-20.731	0.000***	-0.784
ライティング力1	3.11	0.72	3.92	0.73	0.81	-21.036	0.000***	-0.795
ライティング力2	2.16	0.78	3.17	0.84	1.01	-16.189	0.000***	-0.612
リーティング力1	2.60	0.76	3.54	0.78	0.94	-21.254	0.000***	-0.803
リーティング力2	2.22	0.85	2.91	0.88	0.69	-19.051	0.000***	-0.720
総得点	32.62	6.62	46.29	7.05	13.67			
平均	2.51	0.81	3.56	0.81	1.05			

表5．SAP研修前後での比較：異文化適応力に関する5指標の自己評価　(n=700)

異文化適応力に関する指標	研修前		研修後		平均差（研修後ー研修前）	Wilcoxonの符号順位検定（両側検定）		効果量（r）
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
自文化理解1	3.21	0.84	4.08	0.77	0.87	-19.462	0.000***	-0.736
自文化理解2	2.44	0.77	3.12	0.85	0.68	-18.545	0.000***	-0.701
異文化理解	3.28	0.85	4.23	0.71	0.95	-17.094	0.000***	-0.646
多様性の受容	3.51	0.82	4.30	0.70	0.79	-18.377	0.000***	-0.695
倫理観・規律性	3.28	0.81	3.93	0.75	0.65	-16.897	0.000***	-0.639
総得点	15.72	3.00	19.67	2.72	3.95			
平均	3.14	0.82	3.93	0.76	0.79			

表6．SAP研修前後での比較：行動力に関する9指標の自己評価　(n=700)

行動力に関する指標	研修前		研修後		平均差（研修後ー研修前）	Wilcoxonの符号順位検定（両側検定）		効果量（r）
	平均	SD	平均	SD		Z	p	
チャレンジ精神	3.04	0.97	4.07	0.82	1.03	-19.672	0.000***	-0.744
積極性1	2.73	0.90	3.77	0.90	1.05	-20.134	0.000***	-0.761
積極性2	2.48	0.88	3.85	0.89	1.37	-21.634	0.000***	-0.818
問題解決力1	3.24	0.85	3.90	0.79	0.66	-16.389	0.000***	-0.619
問題解決力2	2.91	0.82	3.53	0.77	0.61	-16.226	0.000***	-0.613
柔軟性1	3.12	0.75	3.67	0.76	0.55	-16.123	0.000***	-0.609
柔軟性2	2.84	0.83	3.85	0.79	1.01	-20.224	0.000***	-0.764
情報収集力1	3.13	0.80	3.79	0.79	0.66	-16.818	0.000***	-0.636
情報収集力2	3.04	0.73	3.70	0.75	0.66	-17.585	0.000***	-0.665
総得点	26.53	5.16	34.12	5.27	7.59			
平均	2.95	0.84	3.79	0.81	0.84			

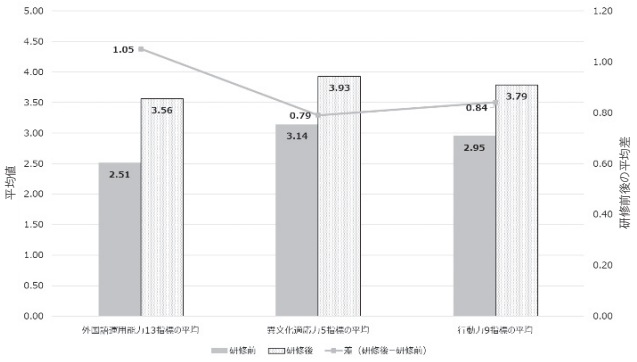


図1．外国語運用能力・異文化適応力・行動力に対する研修前後の自己評価平均と平均差

3.2.2　学年間の自己評価結果の比較

研修前後で外国運用能力，異文化適応力，行動力の自己評価の変化について，１～４年生の４つの学年グループ間での比較分析結果について報告する．前述のとおり，SAPが学部低学年時を主対象としたプログラムであるため，４グループの母集団の大きさが大きく異なり，１年生が320名，２年生が321名，３年生が

48名，４年生が11名となっている．

図５～８は，３つのキー・コンピテンシーの下位項目の平均値の総得点を算出し，得られたデータから４グループの外国語運用能力，異文化適応力，行動力について，研修前後を比較したグラフである．各キー・コンピテンシーの最高総得点は，外国語運用能力65点（13指標×５段階評価），異文化適応力25点（５指標×５段階評価），行動力45点（９指標×５段階評価）である．

まず，外国語運用能力に対する自己評価は，いずれのグループにおいても研修後に向上していた．研修前も後も４年生（研修前36.64，研修後48.27）が自己評価の平均値が最も高く，次いで１年生（研修前32.65，研修後46.78），２年生（研修前32.54，研修後45.93），３年生（研修前32.06，研修45.04）という結果であった（図２）．次に，研修前後の平均値の差を見ると，１年生（14.13），２年生（13.40），３年生（12.98），４年生（11.64）の順に大きく，低学年になるほど，外国語運用能力が向上したと学生が認識している傾向がみられた．

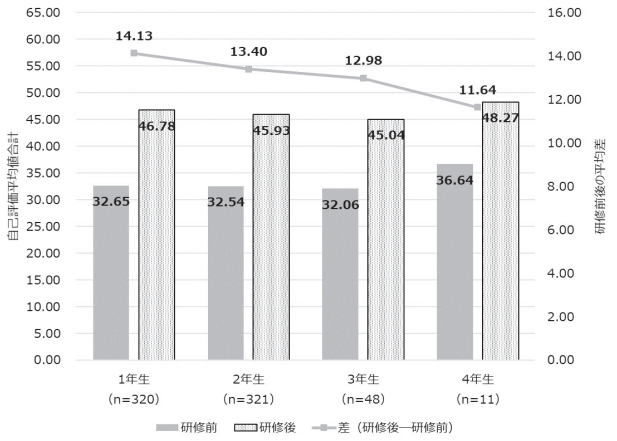


図2．学年間の比較：外国語運用能力に関する13指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

次に異文化適応力に対する自己評価であるが，いずれのグループにおいても研修後に向上していた．研修前も後も４年生（研修前17.09，研修後20.36），３年生（研修前16.00，研修後19.67），２年生（研修前15.70，研修後19.67），１年生（研修前15.66，研修後19.66）と，学年の高い順に自己評価の平均値が高かった（図３）．一方，研修前後の平均値の差を見ると，１年生（4.00），２年生（3.97），３年生（3.67），４年生（3.27）の順に大きく，低学年になるほど，異文化適応力が向上したと学生が認識している傾向がみられた．

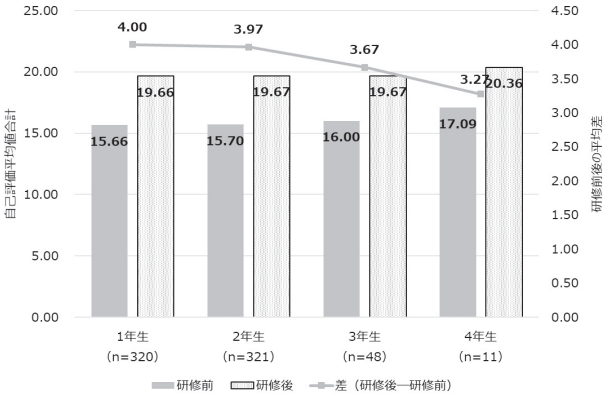


図3．学年間の比較：異文化適応力に関する5指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

最後に行動力に対する自己評価は，いずれのグループにおいても研修後に向上していた．研修前も後も４年生（研修前28.82，研修後36.45）が自己評価の平均値が最も高く，次いで１年生（研修前26.71，研修後34.55），２年生（研修前26.31, 研修後33.71），３年生（研修前26.29, 研修後33.46）という結果であった（図４）．次に，研修前後の平均値の差を見ると，１年生（7.84），４年生（7.64），２年生（7.40），３年生（7.17）の順に大きかった．

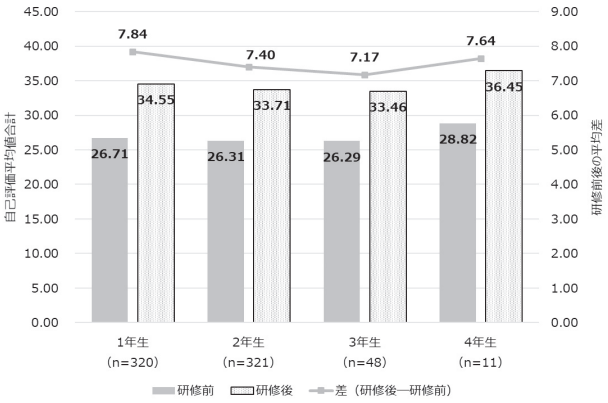


図4．学年間の比較：行動力に関する9指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

３つのキー・コンピテンシーの総得点で学年間の自己評価点を比較してみると，１年生，２年生，３年生，４年生の順で，研修前後の平均値の差が大きく，低学年ほど，短期海外研修SAPでキー・コンピテンシーが向上したと認識していた（図５）.

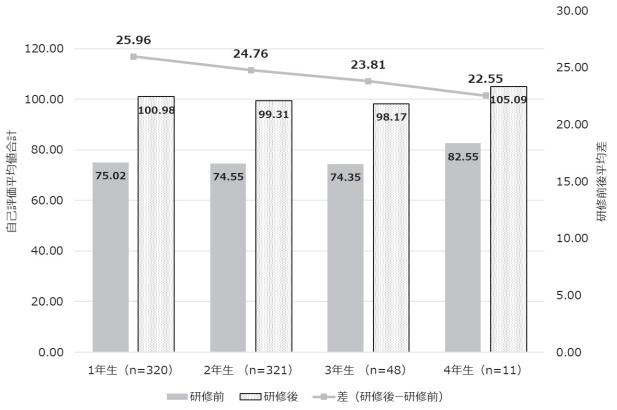


図5. 学年間の比較：外国語運用能力・異文化適応力・行動力27指標の研修前後の平均値の総得点と平均差

４．まとめと今後の課題

本稿では，東北大学における教育の国際化の一主要施策である短期海外研修機会の拡充について，この10年間，GLCが短期海外研修プログラムをどのように展開してきたのかを振り返りながら，短期海外研修プログラム拡充の促進要因について考察した．これまでの取り組み過程から，量と質に配慮したプログラム開発を支えた教育管理の仕組みの構築，ユニット外の教員からの短期海外研修の教育的意義への賛同と実施協力の確保，短期海外研修参加者増加に向けた取り組みの実施がGLCにおける短期海外研修プログラムの拡充に大きく貢献してきたことが見えてきた.

また，短期海外研修プログラムの研修成果について，最も実施期間が長く派遣学生数が多いSAPを取り上げ，外国語運用能力，異文化適応力，行動力の３つのキー・コンピテンシーに関する研修前後の参加者の自己評価の変化について分析した．短期海外研修の前後で３つのキー・コンピテンシーの自己評価は総じて向上しており，低学年ほど変化が大きかった．本調査結果は，あくまでも３つのキー・コンピテンシーに関する学生の認識であり，実際にこれらのコンピテンシーが向上したことを示すものではないが，海外研修を通して，学生が自身のコンピテンシーの高まりを認識できたことを自己効力感の高まりと解釈するならば，自己効力感の高まりが今後の学習に対するモチベーションとなることが期待できる．低学年での短期海外研修の参加を促すことで，早期にグローバルな視点で将来のビジョンと大学生活の目標に向き合う機会にもなる.

また，前述の通り，本調査結果では短期海外研修とキー・コンピテンシーの向上との関係性を証明できないが，「第３回東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書」で，学士課程卒業生の「英語力」分析の結果，SAPとTOEFL ITP得点の向上に相関があることが報告されており（p.５），TOEFL ITPで測定される英語力の伸長に対するSAPの教育効果が示唆されている.

短期海外研修を含めた留学の効果検証については，今後本学が掲げる東北大学グローバルリーダー育成において，長期的な視点で調査を続けていく必要があるが，同時にグローバルリーダー育成の教育手段として，更なる海外留学機会の拡充に努めていくことが重要である．特に，学生の留学ニーズを考えると，本学においては短期海外研修プログラムの拡充が重要である.

本学では「東北大学学生生活調査」の結果から留学希望者の半数近くが１ヶ月未満の留学を希望していることが分かっている．また，SAP参加者への研修事後アンケートから，その後の留学でも短期海外研修を希望している学生が一定割合いることがわかっている．このアンケート結果から，学位課程のカリキュラム上の問題と経済的問題から長期留学は難しいが，更なる短期間の海外研鑽の機会を希望している学生がいることが推察できる．今後の短期海外研修プログラムの展開において，複数回の短期留学の参加で得られる効果を検討した，より体系的な短期海外研修プログラムの発展が求められる.

最後に，今後の体系的な短期海外研修プログラムの発展に関する課題について言及し，本稿を閉じる．まずは，現在GLC及び部局が実施している短期海外研修プログラムのマッピングが必要不可欠である．大学全体の短期留学研修プログラムを体系化し，学生に本学の短期海外研修プログラムの全体像を見える化する必要がある．留学情報を一カ所に集約することで，学

生は各自の学習ニーズにあったプログラムが選定しやすくなる．

次にGLCでは，部局で専門性の高い短期海外研修が実施されることを考慮し，全部局の１～２年生に最もニーズのある語学・文化研修を中心としたプログラムを提供してきた．しかしながら，今後はグローバルリーダー育成の観点から，全部局の上級生を主対象とし，グローバル市民としての意識とリーダーとしてのコンピテンシーの育成に焦点を当てた短期留学プログラムの開発が考えられる．こうしたプログラムは長期留学が難しいが，より挑戦的な短期海外研修を希望する学生のニーズに応えることができる．

さらにグローバルリーダー育成の観点から，今後力を入れる必要があるのは，アジアへの短期留学プログラムの拡充である．21世紀のグローバル人材の育成は，かつての限られたエリート幹部養成から，発展する新興国市場の需要を取り込んだ経済活動に貢献できる，より多くの実践的で多様な高度技能人材の育成を目的としたものに移行している．この点を踏まえ，学部生の早い段階から，アジアの重要性への意識を高めるためにも，アジアのプログラムの拡充が重要だと考える．しかしながら，現時点ではアジアのプログラムは定員を満たすだけの参加者が集まらない状況にあるため，まずは参加者増加のための取り組みに，これまで以上に力を入れていきたい．アジアのプログラムへの参加者が伸び悩んでいる理由は，留学⇒目的：英語習得⇒留学先：英語圏（人気の高い順に，アメリカ，カナダ，イギリス，ニュージーランド，オーストラリア）といった留学のイメージが一般的に定着しているため，多くの学生にとって，アジアは留学先の選択肢になっていないことが考えられる．今後はアジア留学が学生の留学先の選択肢になるよう，アジア留学のプロモーション活動を検討していく．

最後に，グローバルリーダー育成の手段として，留学を促進する上で，その効果を検証するためには，学生交流データ収集の全学的なシステムの構築が望まれる．短期海外研修プログラム（SAP・FL）の参加者が派遣交換留学者の６割を占めるようになり，派遣交換留学の促進への効果が見られるようになってきている．しかしながら，部局間交流協定のもと，中長期的な研究留学に参加している学生が現在の派遣交換留学者数には含まれていない．本学の学生の留学プロファイルをより正確に把握するためには，大学組織として，学生交流データを収集するシステムが早急に構築されることが期待される．

注

1）SAPで向上が期待される３つのキー・コンピテンシーである外国語運用能力，異文化適応力，行動力に関する自己評価指標は，2013年にSAP担当教員複数名が文献調査に基づき開発した．

参考文献

東北大学（2007）「井上プラン（東北大学アクションプラン）2007」

東北大学（2014）「東北大学グローバルビジョン」https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/vision/01/vision01/global_vision.pdf（閲覧2018/10/31）.

東北大学学生生活支援審議会　第12回東北大学学生生活調査ワーキンググループ（2018）『平成29年度東北大学学生調査のまとめ：東北大学生の生活』

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（2017）「第３回東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書」

文部科学省（2012）「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/__icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf（閲覧2018/10/31）.

吉田文（2014）「「グローバル人材の育成」と日本の大学教：議論のローカリズムをめぐって」，『教育学研究』，81巻２号，pp. 164-175

【報　告】

東北大学における留学生入学前準備プログラムの実践報告
―サバイバル日本語講座2017の事例―

島崎　薫[1)]*，渡部留美[1)]，渡邉由美子[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

本稿では，2017年度より本格実施を開始したサバイバル日本語講座の実践について報告する．東北大学は，留学生の急激な増加，多様化に直面し，日本語未習者や日本に対する知識があまりない学生も増えていることから，そういった学生に対する来日後の支援が急務となっている．本学では2016年度にサバイバル日本語講座を試行し，2017年度に全学に規模を広げ，本格的に実施した．本稿では，2016年度の試行で残された課題や，留学生生活実態調査，追加の留学生聞き取り調査，留学生課スタッフへの聞き取り調査の内容を踏まえ，さらに改良を加えて行った2017年度の実践に関して報告する． 2017年度の実施後に参加者を対象に行ったアンケート，追跡調査として１学期終了してから行ったアンケートによると，全体的な満足度は非常に高かったが，日本人学生とのさらなる交流や，キャンパスツアーの内容，募集方法，既存の支援やサービスの周知方法に関して課題が残されていることが明らかとなった．

１．はじめに

2017年度の外国人留学生数は，26万7,000人に達し，日本政府は「留学生30万人計画骨子」（文部科学省2008)のもと,留学生の受入をさらに積極的に進めている．

一方で，急激な留学生の増加や多様化により，日本語未習者や日本に対する知識があまりない学生も留学生として来日するようになり，日本で様々な課題に直面しながら生活をしている．日本学生支援機構(2016)によれば，直面している課題を順に挙げると，「物価が高い」,「生活習慣の違い」,「日本語の習得」,「住居・宿舎探し」,「日本人との交流機会がない」がある．近年，各教育機関では，そういった学生たちをどのように支援していくかが課題の１つとなっている．

日本語や日本文化にこれまであまり触れたことがない学生でも，スムーズに留学生活を始められるようにする目的で，本学では2016年度に国際学士コースの新留学生を対象にサバイバル日本語講座を試行した．それを踏まえ，2017年度に全学に規模を広げ，本格的に実施した．本稿では，2016年度の実施で残された課題やその後に実施した留学生生活実態調査の結果，追加の留学生聞き取り調査，留学生課スタッフへの聞き取り調査の内容を踏まえ，さらに改良を加えて行った2017年度の実践に関して報告する．2017年度の実施後に参加者を対象に行ったアンケート，１学期終了してから追跡調査として行ったアンケートをもとに，2017年度の実施に関して振り返り，次年度以降の実践につなげていくことを本稿の目的とする．

２．東北大学の留学生：増加と多様化

本学の留学生数は増加の一途で，10年で約２倍となり，2018年５月の時点で2,089名の留学生が在籍し，全学生の11％を占めている.（東北大学グローバルラーニングセンター 2018)．出身国・地域に関しては，84％がアジアからの学生で（図１），うち中国からの

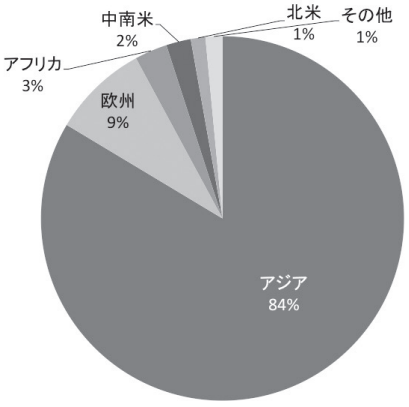


図1．東北大学留学生の出身地域（2018年5月現在）

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内27-1　東北大学大学院文学研究科　k.shimasaki@tohoku.ac.jp

学生が1,234名（59%），次いでインドネシアからの留学生が151名（7.2%），韓国からの学生が127名（６%），タイからの学生が63名（３%），台湾からの学生が59名（2.8%）となっている．身分別に見ると，大学院生が全体の53%を占め，うち理系の大学院生が36%である（図２）．

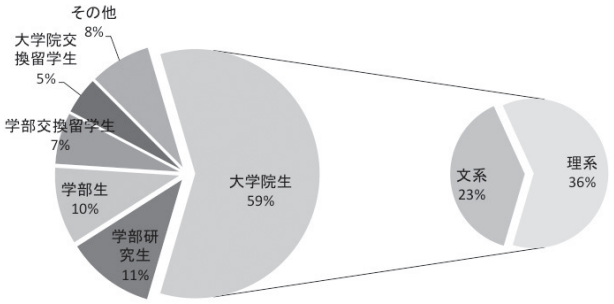


図２． 東北大学留学生の身分・所属（2018年5月現在）

留学生を対象としたプログラムの多様化も進んでいる．例えば，教授言語を英語とした学位取得プログラムは，大学院は2004年から，学部は2011年から開始され，2018年５月時点で18コースに535名が在籍している．協定校とのダブルディグリー・共同教育プログラムは，2005年国立応用科学院リヨン校から始まり，現在はフランス，中国，スウェーデンの８校と覚書を交わしており，それらの大学から本学に学生が派遣されている．学術交流協定校向けの英語による交換留学プログラムの参加者も2011年には73名だったのが，2018年で252名と約3.5倍になっている．本学は，36カ国，229機関と大学間の学術交流協定を持ち，部局間協定に関してはその数は60カ国497機関に上っている．これは国立大学では最大規模で，これが交換留学生の出身国・地域の多様性を生んでいる．

このような多様なプログラムやコースの開講，協定校の拡大によって，日本語や英語の言語運用能力，文化背景，生活習慣，年齢，日本文化理解度，目的，日本滞在歴，日本滞在予定期間，経済状況などにおける留学生の多様化が一気に加速している．

３．サバイバル日本語講座の試行

急速な留学生の増加と急激な多様化によって，日本での生活・文化に馴染みのない留学生が増えてきたことから，新しく本学に入学した留学生の生活や文化への適応を促進する目的で，2016年度よりサバイバル日本語講座を来日直後に開講した．

2016年度の「サバイバル日本語講座」では，他大学での取り組みや，在日外国人の日本語使用について調査した国立国語研究所（2009）を参考にし，次のような方針を立て実施した．詳しくは島崎他（2017）を参照されたい：

- 日本語だけではなく日本や仙台での生活に関する情報を提供し，さらに実際の生活につながるような実践を組み込む；
- 国立国語研究所（2009）の調査結果のうち多くの人が「できるようになりたい」と答えた項目を中心に，生活をする上で最低限必要なトピックを取り扱う；
- 日本人学生と知り合う機会，交流する機会を設ける；
- 予備教育や入学前準備教育や学期を通したコースではなく，あくまでも短期間で完結するサバイバル日本語を提供する．

東北大学の2012年の留学生の生活実態調査（東北大学 2013）で，東北大学への留学を準備していた時に日本や仙台での生活に関する情報がもっとあればよかったと半数の学生が回答していたことから，仙台で学生生活を送る上で必要な情報提供を行うことにした．また愛媛大学での実践（向井他 2004）を参考にし，教室での学習と実践を組み合わせることにしたが，既存の教材を使うのではなく，仙台の街や参加学生に合わせて教材を作成し，カリキュラムの中に実際の活動を入れ込むような形でデザインした．参加学生が授業後すぐにでも使える日本語や知識を提供するため，できるだけ彼らが遭遇する状況や場面を用いて学習するということを考えたからである．

この講座を試行した国際学士コースの学生たちは，２年間必修の日本語科目があり，体系的に日本語を学ぶ機会があるので，扱う項目に関しては，国立国語研究所（2009）の調査結果のうち多くの人が「できるようになりたい」と答えた項目を中心に，生活に最低限必要なトピックを取り扱うこととした．國頭（2013）であるような「その場を切り抜ける」ためのもので，

国際学士コースの学生の生活の「場面」で役に立ち，かつ短期間で習得できるものとし，文法や語彙の積み上げを意識しないこととした．また国立国語研究所（2009）の調査結果の中には，学内で英語対応が可能なものもあるので，それも除いた．

本学で2012年に実施した留学生の生活実態調査（東北大学 2013）の結果にもあったように，留学生は日本人学生との交流を強く希望しているのにもかかわらず，実際はそれが叶っていないという実態，そしてこの講座を試行した国際学士コースの性質上，なかなか日本人学生との交流の機会がないことから，このプログラムの中で日本人学生との交流の機会を設けた．ただ交流の時間を作るというのではなく，意味のあるやりとりを留学生と日本人学生の間で起こすために，様々なタスクを与え，それらを協働で行える形とした．

このプログラムは，予備教育や入学前準備教育ではなく，あくまでもサバイバル日本語や生活する上での最低限の知識や情報を身につける機会を提供することを目的とした．既に述べたように学期が始まってから正規の日本語科目を履修するので，最低限の事項を短時間で修了できることとした．日本語が上達するまでの間も，仙台で生活し，東北大学に通わなければならないので，カリキュラムに組み込まれている日本語科目とは別にサバイバルするための日本語をこのプログラムでは提供することにした．これらの方針を受けて，表１のスケジュールのような学習項目を立て講座を実施した．

2016年度の試行は，参加者から高い満足度と評価を受けた．参加者25名全員が回答したアンケートによると，15名（60%）の学生は大変良かったと答え，10名（40%）の学生は良かったと答えている．その理由としては，今後の大学生活に役に立つ内容だった，仙台で生活をする上で重要な情報を得ることができたというコメントが多かった．それぞれの内容に対する満足度も高かったことから，内容に関しては参加者のニーズを十分満たしていたと考える．ただ公共交通機関の使い方に関しては，仙台の地下鉄の仕組みやバスの乗り方の英語での説明に大半の時間を割いたが，実際は自分が大学や仙台駅に行く際に乗車するバスの番号さえ覚えてしまえば，バスの日本語の表示を見たり，日本語で周りの人に聞いたりする必要はない．そこで，

表1．2016年度のサバイバル日本語講座スケジュール

日時	内容
9月21日（水）	入寮開始・入寮オリエンテーション
9月22日（木）	
9月23日（金）	9:30-15:30FGLオリエンテーション１
	15:30-16:30　サバイバル日本語講座①＜仙台のバス・地下鉄，交通系ICカードの使い方・購入，自分たちで帰宅（バス）＞
9月24日（土） 9月25日（日）	＜課題：公共交通機関で街に出る＞
9月26日（月）	10:00-12:00　サバイバル日本語講座②＜あいさつ，自己紹介，書類の記入の仕方＞
	13:30-15:30　FGLオリエンテーション2
9月27日（火）	午前中-14:00　区役所・銀行口座の開設
	15:00-16:00　サバイバル日本語講座③＜具合が悪くなったとき＞
9月28日（水）	10:00-11:00　サバイバル日本語講座④＜緊急時の日本語＞
	11:00-12:00　日本人学生と減災アクションカードゲーム[1)]
	12:00～14:00　日本人学生と昼食・川内キャンパスオリエンテーリング
	14:00～銀行口座の開設
9月29日（木）	10:00-12:00　サバイバル日本語講座⑤＜買い物の日本語，スーパー・コンビニについて＞
	12:00～15:00　日本人学生と昼食・街に出て買い物・お店を紹介してもらう
	15:00～　銀行口座の開設
9月30日（金）	午前中-11:30　学部によるオリエンテーション
	12:00-12:30　入学式
	12:30～15:00　Welcome Lunch & ラボツアー　または　日本人学生と学食で昼食・青葉山キャンパスツアー
	15:00～銀行口座の開設

*グレーでハイライトされた部分を本講座では担当した．

このコンテンツは必要な内容であるが，サバイバル日本語を学ぶ要素があまりないので，次回は異なる形態での実施を検討するべきということが課題として残された．

2016年度の試行段階では国際学士コースの学生たちを対象とし実施したが，2017年度の実施にあたっては，それ以外の学生たちにも範囲を広げ，さらに多くの多種多様な留学生のニーズにあったプログラムを実施してい

く．そのためには，2016年度に残された課題の改善し，かつ2016年度に全学規模で実施した留学生生活実態調査の結果などを参照した上で，東北大学の留学生の困難点や問題などの実態をより反映させる必要がある．

4．留学生の生活実態

4.1　留学生生活実態調査から

本学の留学生数の大幅な増加，多様化が進んでいることを受け，2016年12月から2017年１月にかけて留学生の生活実態を把握するべく全学規模の留学生生活実態調査を実施した（東北大学 2017）．2016年11月時点で本学に在籍していた留学生2,161名を対象とし，日本語・英語でウェブアンケートを実施した．回答者数は605名で，回収率は28.0%，留学生の身分や所属学部・研究科によって回答率にばらつきはあるものの，出身国地域は本学の留学生の構成をほぼ反映していた．ここでは，調査の中から２点に関して取り上げる．

まず，日本語学習に関して，約半数の留学生が日常生活で日本語を使っているのにもかかわらず，初級～初中級レベルに留まり，90%以上の学生が日本語クラスの履修を望んでいるのにもかかわらず，その半数しかそれが叶っていないという大変厳しい実態が明らかとなった．大学生活で日本語を最も使用している留学生は37.2%，日常生活で日本語を最も使用している留学生は47.4%で，30.7%の留学生が日本語は初級レベルで日常生活の生活場面で必要最低限の会話，読み書きができると答え，日常生活の生活場面で簡単な会話読み書きができる初中級と答えた留学生は22.6%であった．そして，日本語を学びたいとする留学生は90%以上いるにもかかわらず，実際に日本語のクラスを履修している留学生は約半数（47.8%）にとどまっている（図３）．特に博士課程前期・後期の大学院生でその傾向が顕著である．自由記述に「多くの日本語のクラスは日本語履修を想定されている文科省奨学生や交換留学生向けに午前中の開講で設定されている．より長く日本に滞在するだろう博士課程の学生向けに夕方のクラスの開講を希望する」という回答があった．日本語のクラスの時間割の都合上履修できない学生が一定数いることが推測される．

またこの留学生生活実態調査から，彼らの交友関係

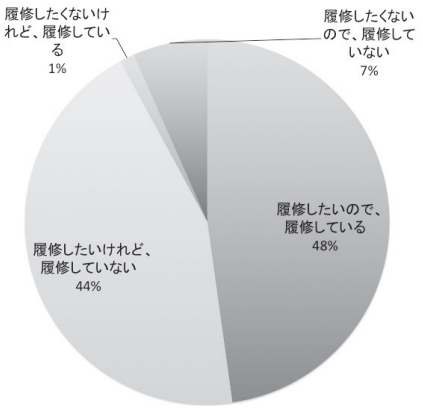


図３．東北大学留学生の日本語履修

の狭さ，特に日本人学生との関係の希薄さも浮き彫りになった．学内の親しい日本人の友人がゼロと答えた留学生は23.1%，学外に関しては43.3%で，半数弱の学生がゼロと答えている．またこれまでに学内でどのような時に日本人と交流したかという設問に対し，「あまり交流したことがない」と答えた留学生が13.1%もいた．最も多かったのが「研究室・ゼミ」で73.1%，続いて「授業」が45.6%であった．また日本人学生との交流希望に関する質問では，「もっと交流したい」と答えた留学生が全体の80.3%を占め，交流がしたいのだけれども，交流活動の中心が研究室やゼミ，授業であり，私生活での友人関係になかなか発展していないことが推測される．また約８割の留学生が日本人とのさらなる交流を希望していることが分かった．また日本人学生との交流が活発になることで，学生間の支援が成り立ちやすくなり，留学生が挙げている困難点や問題でも日本人学生の力を借りて解決できる可能性がある．

4.2　留学生聞き取り調査から

留学生のさらなる生活実態，特にどのようなことに困難を感じているのかをより詳しく知るために2018年２～６月に聞き取り調査を実施した．この調査では，89名に対し，グローバルラーニングセンターの学生スタッフが中心となり，半構造化インタビューを行った．調査に協力してくれた留学生の内訳は表２，３の通りである．

来仙直後に問題があったと述べた学生は，89名中67名で，困難に感じた内容は以下の通りである．ここでは，生活面，対人面での困難点を挙げる（表４，５）．

表２．調査協力者の所属学部・研究科

工学部	９名	工学研究科	７名
文学部	９名	法学研究科	５名
経済学部	６名	経済学研究科	３名
法学部	４名	教育学研究科	３名
		農学研究科	３名

表３．調査協力者の国籍

中国	22名	アメリカ	５名
インドネシア	15名	ベトナム	４名
韓国	７名	タイ	３名
ドイツ	７名	インド	３名

表４．来仙直後の困難点＜生活面＞

アパート探し	希望の価格での物件探し 手続きの流れがわからないなど 専門用語がわからない
携帯電話	契約の煩雑さ 未成年者の場合，保護者サインが必要 クレジットカードがなければ携帯電話が契約できない，携帯電話がなければクレジットカードが契約できない
銀行	来日直後２週間銀行口座がなく，多額の現金を預けられなかった フォームの記入
郵便	日本語での住所の記入 クレジットカードの作成
クラブ・サークル情報	情報があまりない
公共交通機関	どのバスに乗ればいいのか分からない，どこで降りればいいのか分からない バスの時刻表がわからない
医療	薬局に行っても症状が日本語で説明できないので適切な薬が購入できない
区役所手続き	住民票の手続き マイナンバーや年金のシステム 国民健康保険のことがよくわからず，払い込みができなかった
その他	方言が理解できない ゴミの分類 日用雑貨や家具，自転車をどこで買えばいいかわからない

表５．来仙直後の困難点＜対人面＞

言語	日本語での友人とのコミュニケション 自分の日本語が通じるか不安
対人関係	新しい環境への適応 日本での友達の作り方が分からない 寂しい，ホームシック クラブ・サークルへの参加 カルチャーショック 友人や先輩など頼れる人を探すこと

また現在困っていることに関しても，聞き取りを行った．89名中51名が現在困難に感じていることがあると述べている（表６，７）．来仙直後に比べて少なくなっているが，依然として困難に感じていることはあるようである．

表６．現在の困難点＜生活面＞

携帯電話	契約の変更や会社の変更
銀行	通帳の更新の仕方
医療	病院に行ったが医師が英語が話せず，どのように薬を服用したらいいか分からなかった 体調が悪くなった時病院に行くのが大変だった
住居	手頃な価格で外国人を受け入れてくれるアパートを探すこと
区役所手続き	年金のシステムに関してよく分からない マイナンバーの更新の仕方
アルバイト	日本語が分からないとアルバイトを探すのに苦労する

表７．現在の困難点＜対人面＞

対人関係	疎外感を感じる 日本人学生ともっと関わりたいが，日本人学生は留学生と話したくなさそう ホームシック 友達が少なくて週末が寂しい

※言語の問題に関しては，より学業や研究の面に関わるものが多くなっており，日本語でのレポートの書き方などが挙げられている．

来仙直後と現在の困難点を比較すると，類似したものが多く，来仙直後にそれらの困難点を克服できる支

援があれば，その後の学生生活をよりスムーズにできるものと考えられる．

4.3　留学生課スタッフへの聞き取り調査から

留学生課のスタッフは，留学生が困ったことがあった際にまず最初に相談されることが多い．また留学生が問題を抱えてしまった際に関係部署から相談が入るところでもある．そこで2017年５月12日に留学生の寮の窓口になっている部署の係長と担当係員に聞き取り調査を行った．寮を担当しているスタッフに調査した理由は，寮に入るのは入学して間もない留学生たちばかりであり，彼らの生活での困りごとの情報収集をするのに最適な場だと考えたためである．

本学の留学生課のスタッフによると，学生寮でよく起こるのはゴミの問題で，分別の問題や管理の問題が特に多く，学生間でのトラブル，寮の管理者と学生とのトラブルになりやすいようである．寮の備え付けの家電製品の使用についても，問題になることが多い．誤った使い方をして事故を起こした事例もあるようである．また交通ルールに関しても，よく問題になることが多いようである．寮の周りは道幅が狭いことも相まって，日本の交通ルールと母国の交通ルールの違いを十分に理解していない留学生が交通事故を起こしたり，歩いている子どもとぶつかってしまったりということが起きているという．

4.4　カバーするべき点のまとめ

ここまで，2016年度に試行したサバイバル日本語講座で残された課題，本学での留学生生活実態調査と追加で実施した留学生への聞き取り調査，留学生課スタッフへの聞き取り調査について概覧した．ここで，留学生が来仙直後にどのような情報や研修を必要としているのかについてまとめる．そして2016年度に試行したサバイバル日本語講座の内容，学内に既にあるサービスや支援と照らし合わせながら，さらなる支援が必要と考えられる事項について整理する：

- **日本語学習の機会の提供**

留学生生活実態調査で９割の学生が「日本語を学びたい」と答えているのにもかかわらず，その半数しか日本語のクラスを履修できていない実態の改善策として，既存の日本語のクラスにさらに選択肢をプラスして提供することが考えられる．特に夕方の時間の開講が必要で，この生活実態調査実施以降に，日本語初心者向けのサバイバル日本語クラスが夕方の時間に開講されるようになったが，新学期に遅れてくる学生を考慮し，第２クォーターと第４クォーターでの実施となっており，入学直後の支援が不足している状況である．新学期早々に夕方の時間帯に開講する日本語講座が必要であると言える．

- **日本人学生との交流機会の提供，日本人学生と関係性を築く支援**

留学生生活実態調査によると，日本人学生との交流機会が研究室やゼミ，授業など正課内ものが多く，課外での交流が十分に行われておらず，留学生の８割が「日本人学生ともっと交流したい」と答えている．日本人学生とつながりを持つことで，留学生が抱えている困難点を日本人学生の支援を受けて解決できる可能性がある．2016年度の実施では，日本人学生とともに街ツアー，キャンパスツアー，地震に関するワークショップを実施した．単なる交流会ではなく，共に活動に参加することでより親睦を深めることが期待でき，キャンパス外での活動が含まれることで授業や研究室などに留まった関係ではなく，より個人的な関係性を築きやすいのではないかと考えられる．2016年度に引き続き，キャンパスツアー，地震に関するワークショップを実施することにした．街ツアーについては後述する．

- **アパート探しの支援**

日本学生支援機構（2016）の全国調査でも挙げられており，本学で追加実施した留学生への聞き取りでも，留学生から挙げられた問題として，住居の問題がある．本学の留学生が入居できる学生寮は，生活実態調査を実施した時点では数が限られており，居住できる期間も原則１年と決められていたため，入学直後は寮に入れたとしても，在学中に寮を出てアパートを探さなければならない．手続きの問題や用語の問題など様々な困難点があるが，このアパー

ト探しに関しては留学生課国際交流サポート室で年に２回ワークショップを実施し，支援を行っている．そのため，サバイバル日本語講座での支援は不要であると判断した．

• 各種手続きの支援

日本で生活していく中で様々な手続きが必要になる．携帯電話の契約や銀行口座開設の際の申込書，郵便局での住所の記入など，自分の名前や住所を書く場所を見つけ，そこに漢字で記入できるようになる必要がある．2016年度に引き続き，フォームの書き方についての内容を取り入れることとする．

• クラブ・サークル活動参加の支援

留学生への追加の聞き取り調査の中で情報があまりないと言われていたクラブ・サークル活動に関しては，グローバルラーニングセンターの学生スタッフたちが情報をまとめて冊子を作成しており，本学にあるクラブ・サークルの一覧と留学生を受け入れる用意があるサークルの連絡先，活動場所が記してある．さらに見学したいときにどのようにメールを書いたら良いかなどのサンプルもついており，非常に実践的なものになっている．そのためこの講座での取り扱いは不要と判断した．

• 公共交通機関の利用方法の情報提供

公共交通機関の利用方法の情報提供について留学生への聞き取りで困難を感じていることの１つとして挙げられていたが，2016年度の実施を踏まえ，講座の中ではなく，分かりやすい説明を教材の中で提示することとした．

• 症状の説明の支援

症状の説明の支援については，留学生の聞き取りで挙げられていたが，2016年度の講座にすでに導入しており，引き続き講座の中で扱う．

• 国民健康保険や年金の仕組み，マイナンバーに関する情報提供

国民健康保険や年金の仕組み，マイナンバーに関する情報提供は，留学生への聞き取りで挙げられていたが，新入生のすべての留学生を対象としたオリエンテーションで配布される留学生ハンドブック，本学が運用しているウェブサイト「TU support」（http://sup.bureau.tohoku.ac.jp/index.html）の中に詳しい情報提供がされており，今回の講座の中での説明は不要であると判断した．

• ゴミの捨て方

留学生への聞き取り調査，留学生課スタッフへの聞き取り調査で挙げられている項目である．生活の中で必ず必要な知識であることから，2017年度の講座から導入することとした．

• 生活用品の購入場所

留学生の聞き取りで挙げられていた生活用品の購入場所に関しては，街ツアーの内容を工夫し，留学生が日常的に使うものをどこで購入できるか知ることができるツアー内容にすることにする．2016年度も日本人学生が街中を案内する機会を設けているが，特に何を紹介するという指示はしていないので，案内する日本人学生の裁量に任されている状態であった．2017年度は仙台ツーリストインフォメーションデスクの協力を得て，生活をする上で必要な場所を日本人学生と一緒に訪れる形でのツアーとする．

• アルバイト探しに関する支援

留学生の聞き取りで挙げられていたアルバイト探しに関しては，アルバイトの見つけ方や電話のかけ方，面接の仕方などを扱った留学生向けの講座を2015年度に開講したことがあるが，全学で16名という少ない申込数で，さらに実際に講座に参加したのは毎回５～６名程度であった．途中でアルバイトを見つけるのに成功した学生はそれ以降講座に参加しなくなり，最後まで毎回出た学生は２名のみで，全学的に学生のニーズはさほどないように感じられた．そのため，ここではアルバイト探しの支援は含まないこととする．

• **家電製品の使い方**

留学生課のスタッフへの聞き取りで挙げられた家電製品の使い方に関しては，現物を目の前にして実施する必要があり，日本語講座として教室の中で実施するには限界がある．寮などのオリエンテーションの中に組み込んでもらい，先輩学生が新しく入ってきた学生たちに教えるという方がより現実的で，効果的だと思われる．寮でのオリエンテーションに組み込んでもらえるように依頼した．

• **交通ルール**

留学生課のスタッフへの聞き取りで挙げられた交通ルールについては，来日間もない留学生が交通ルールの違いに慣れておらず，トラブルや事故につながってしまう場合もあることを踏まえ，ある程度の情報提供の必要性があると考えられる．全新入留学生が対象のオリエンテーションでも情報提供は行っているが，夜間無灯火で自転車に乗らない，飲酒した後に自転車に乗らないなど一般的なルール説明に留まっており，他の国とのルールの違いなどには言及していない．留学生が戸惑いがちなところに関して情報共有する必要性があると考えられる．

5．サバイバル日本語講座2017の実施概要

5.1　参加者

2016年度の実施では，試行ということもあり，教授言語が英語の国際学士コースの新入生を対象として実施したが，2017年10月より新しく入学したすべての留学生に対象を広げて本格実施することとした．国際学士コース以外の学生に関しては，学内で広く広報を行い募集した．

申込者は，国際学士コースの新入生28名とそれ以外の留学生15名であった．うち，実際に参加したのは，国際学士コースの新入生28名とそれ以外の留学生２名のみであった．

5.2　プログラムスケジュール

2017年度も国際学士コースは，授業開始前の９月に実施しているオリエンテーションに組み込み，それ以外の留学生は授業開始後の10月に実施した．各スケジュールは表８，９の通りである．

表８．2017年度国際学士コース新留学生用スケジュール

9/23（土）	10:00-12:00 サバイバル日本語①＜買い物，レストラン＞ 12:00-14:00 ボランティア学生と街中でランチ 14:00-16:00 仙台の街ツアー
9/25（月）	10:00-12:00 サバイバル日本語②＜自己紹介，書類記入＞ 12:00-13:00 ボランティア学生と学食で昼食 13:00-14:00 ボランティア学生とキャンパスツアー 14:00-15:30 ゴミの捨て方・交通ルールワークショップ
9/26（火）	14:00-16:00サバイバル日本語③＜緊急時＞
9/28（木）	10:00-12:00 サバイバル日本語④＜災害＞ 12:00-13:00 ボランティア学生と学食で昼食 13:00-14:00 ボランティア学生と減災アクションカードゲーム

表９．2017年度国際学士コース以外新留学生用スケジュール

10/12（木）	16:20-17:50 サバイバル日本語①＜自己紹介，書類記入＞
10/13（金）	16:20-17:50 サバイバル日本語②＜買い物，レストラン＞
10/14（土）	10:00-12:00 仙台の街ツアー
10/16（月）	16:20-17:50 ゴミの捨て方・交通ルールワークショップ
10/17（火）	16:20-17:50サバイバル日本語③＜緊急時＞
10/18（水）	16:20-17:50 サバイバル日本語④＜災害＞

5.3　実施形態

2016年の試行で作成した教材をもとに，仙台のローカルな情報を組み込んで『Tohoku University Survival Japanese』（島崎・渡部 2017）を出版し，この講座に参加できなかった新入生も手にできるようにした．サバイバル日本語に関してはこの教材を使用しながら本学の日本語非常勤講師が実施した．

今回からの新しい項目であるゴミの捨て方，交通ルールに関しては，仙台観光国際協会に依頼し，ワークショップを実施してもらった．同協会は仙台市内の日本語学校でも同様のワークショップを実施しており，留学生が戸惑いやすい項目に特化して，実践的なワークショップになっている．仙台の街ツアーは，仙台ツーリストインフォメーションデスクに依頼し，仙台の街中で生活用品を購入できる店や携帯電話の契約ができる家電量販店など新しく来た留学生が生活を始

める上で知っておいたほうが便利な店や場所を中心にツアーを実施してもらった．このツアーには日本人学生も一緒に参加し，午前のサバイバル日本語のクラスが終わり次第，大学から一緒に出発し，街中で昼食を食べて，仙台の街ツアーに一緒に参加できるようにし，留学生と交流が深められるようにした．キャンパスツアーに関しては，大学生活で必要不可欠な場所を巡れるようにキャンパス内で様々なタスクを課した．2016年度のキャンパスオリエンテーリングを一部改良したものである．

６．アンケート結果

国際学士コース学生に関しては，28名の学生が参加し，27名の学生がアンケートに回答した．しかし，10月に実施したその他の新しく入学する留学生は，既に述べたように，全学的に告知をしたにもかかわらず，15名の申し込みしかなく，実際に参加したのは２名であった．最終日に参加したのは１名で，アンケートはその参加者からのみの回答となっているため，ここでは割愛する．１学期終了後のアンケートに関しては，国際学士コースの学生28名中19名の回答であり，全員の意見を反映しているものではない．これらのことから，アンケートの結果はすべての参加者や対象となる留学生のすべての意見が含まれているわけではないことを最初に記しておく．

6.1　サバイバル日本語講座2017終了直後アンケート調査の結果

国際学士コース学生のこの講座に対する評価は，「大変よい」が17名（63%），「よい」が８名（30%）と，「大変よい」または「よい」と答えた学生が90%以上おり，評価が大変高いことが分かる．理由として自由記述に以下のようなことが挙げられている．代表的なものをいくつか挙げる（日本語訳のみ記載，訳責筆者，括弧内は筆者の加筆）：

- 同じプログラムの学生，他の留学生，日本人の学生と友人になれたのでとてもよかったし，楽しかった．
- 日本での新しい生活に慣れるためにとても役に立つものだった．日本で生活するのに必要な最低限の日本語をたくさん学ぶことができた．
- 先生は情熱をもって教えてくれたし，仙台での生活や大学生活で必要不可欠な情報を得ることができた．
- 日本語を少し勉強することができたし，一番よかったのは，災害が起きたときにどうすればいいのかが分かるようになったことである．

多くの学生が同じプログラムの学生，他の留学生，日本人学生と友人になれたのがよかったというコメントを寄せている．次いで多かったのが，日本で生活するのに必要な最低限の日本語を学ぶことができたという内容であった．

扱った内容で特によかったものや役に立ったものに関する質問（複数回答可）では，以下の通りである：

挨拶	14名（52%）
フォーム記入	16名（59%）
買い物	19名（70%）
緊急時の対応	16名（59%）
災害	20名（74%）
キャンパスツアー	11名（41%）
減災カードゲーム	17名（63%）
その他	2名（ 7%）

東日本大震災の影響もあってか，地震や津波，台風，洪水などを扱った災害の回に対して役に立ったという声が最も多かった．ついで，日常生活に直結した「買い物」と答えた学生が多い．

扱った内容で特によくなかったものや役に立たなかったものに関する質問（複数回答可）では，以下の通りである：

挨拶	2名（ 7%）
フォーム記入	5名（19%）
買い物	2名（ 7%）
緊急時の対応	1名（ 4%）
災害	2名（ 7%）
キャンパスツアー	7名（26%）

減災カードゲーム　　1名（ 4%）
その他　　0名（ 0%）

役に立った，あるいは役に立たなかった理由として，明確な理由が示されたものはあまりなかったが，代表的なものをいくつか挙げる：

- 災害に関する日本語，災害のときに取る行動について，減災アクションカードゲームのワークショップは，危機管理の点からよかった．
- 買い物については役に立った．安い果物を買える場所が分かった．数え方が分かったのがよかった．
- 全てよかった．
- フォームの記入は，既に必要箇所が大学のスタッフによって記入されていたり，学生スタッフが代わりに記入してくれたりしたので，特に必要なかった．
- キャンパスツアーはタスクをこなしていく形ではなく，きちんと説明を聞きながら回りたかった．

来日して間もなくで，実際の生活が始まっていないため，漠然とした役に立ちそう，または立たなさそうという感覚はあるが，明確な理由はなさそうである．その一方で，最初の様々な手続きに関しては大学からのサポートが得られていたので，フォームの記入の仕方などは必要性が感じられなかったようだ．キャンパスツアーに関しては，こちらの意図としては必要な箇所を漏れなく回ってほしい，日本人学生と一緒に活動することで交流をしてほしいという意図でタスク形式にしたが，学生としては各箇所で詳しい説明を聞きたかったようである．

次に今年度から新しく取り入れた活動に関してみていく．街ツアーに関しては，「大変よい」が16名（59%），「よい」が10名（37%）と評価が高い．理由としては以下のことが挙げられている：

- 仙台で生活していく上で必要な場所をたくさん知ることができた．
- どこで安く買えるのかが分かってよかった．
- 道をわかりやすく説明してくれたので，迷子にならなくて済むようになった．
- （日本人）学生がとても優しくてよかった．

多くの学生が街ツアーの中で，仙台で生活していく上で必要な場所をたくさん知ることができたことに大変満足していた．「あまりよくなかった」と答えた学生は，この自由記述のところで体調不良だったからと述べている．それ以外の学生は，内容に高い満足度を示している．

ゴミと交通ルールに関するワークショップに関しては，15名の学生（56%）が「大変よい」，10名の学生（37%）が「よい」，２名の学生（７%）が「よくない」と回答している．その理由としては以下の通りである：

- 生活に不可欠なことなので，よかった．
- ゲームを取り入れてあったのでよかった．
- 長かった．

ゴミの分別に関して戸惑いを感じていた学生も多かったようで，ゲームを通して分別に関する知識を深めることができたのはよかったようだ．しかし，全体的にワークショップが長かったことと，通訳を介しての実施だったため，その点に関して間延びした印象を持った学生もいたようである．

この講座を受講した理由（複数回答可）として，「日本での大学生活に必ず必要な情報を得るため」が25名，「他に授業している学生と友達になるため」が20名，「日本人学生と友達になるため」が18名，「日本語の勉強のため」が15名，その他が１名であった．今回提供した内容以外に含んで欲しい内容としては，以下のものが挙げられている：

- ハラルフードの入手方法
- 必ずしもここで提示した状況と同じわけではないから，応用が利くように基本的な文法事項を学びたかった．
- 文法
- お互いに知り合うために日常会話
- レストランでのエチケットなどの日本での礼儀作法に関して

- 公共交通機関の乗り方
- 日本文化体験
- お金のやりくりの仕方
- 医療機関の受診の仕方

日本語の文法を勉強するなど体系的な日本語学習に関する言及が幾つかあった．しかし，この学生たちは学期中の授業の中で日本語を体系的に学ぶ機会があるので，ここではこのニーズには応えないものとする．また高校を卒業したばかりで初めての一人暮らしする学生も多いせいもあってか，自立して生活をする上で必要な情報や，日本の文化に関する理解を深めたいというニーズがあるようである．

また講座のセッション数，長さ，申し込み時期に関しては８割以上の学生が適切だったと答えている．その他の感想，コメントとして参加者からあったものは以下のようなものである：

- 初めて日本に来た人にはとても役に立ついいプログラムだった．
- 日本人ともっと交流できるともっとよかった．
- 新しい友人とより仲良くなれるいい機会だった．
- とてもいいプログラムだったので，後輩たちにもぜひ続けてほしい．

多くの学生から非常にポジティブなコメントがあり，満足度の高さがここからも伺うことができた．

6.2　学期終了後アンケート調査の結果

１学期間生活をしてみて，サバイバル日本語講座は実際の学生生活で役に立ったのかについて調査するために，参加者である国際学士コース学生を対象に追跡アンケート調査を実施した．

大学生活の最初の６ヶ月のうちで，サバイバル日本語講座がどれくらい役に立ったのかという質問では，「大変役に立った」と回答したのが６名（32%），「役に立った」と回答したのが13名（68%）であった．

サバイバル日本語講座の内容で特に役立ったと思うものに関しては，以下のような回答が得られた：

挨拶	10名（53%）
フォーム記入	9名（47%）
買い物	13名（68%）
緊急時の対応	6名（32%）
災害	6名（32%）
キャンパスツアー	11名（58%）
減災カードゲーム	4名（21%）
ゴミと交通ルールに関するワークショップ	1名（ 5%）
街ツアー	14名（74%）
その他	2名（11%）

一方，「役に立たなかった」と感じているものに関しては以下の通りである：

挨拶	1名（ 5%）
フォーム記入	7名（37%）
緊急時の対応	2名（11%）
災害	4名（21%）
減災カードゲーム	4名（21%）
街ツアー	1名（ 5%）
なし（全て役に立った）	4名（21%）

講座終了直後に比べると，災害や緊急時の対応など，６ヶ月の間に使用する機会がなかったであろうものは役に立たなかったと評価している傾向にある．また買い物や街ツアーなど学生の生活に直結している部分では，他のものに比べ，役に立ったと評価されている傾向がある．また日本人学生と関わりがあるものに対して役に立ったと答えている学生が増えている．サバイバル日本語講座で知り合い，そこから日本人学生との仲が深まっていったためと考えられる．

自由記述のところで以下のように述べられていた．一部紹介する：

- （サバイバル日本語講座は）毎日の生活に関係があって，だからこそよく使われることについてだったから．
- ２回目に同じ場所を見つけ出すのに時間がかかったけど，街ツアーはいろいろな場所を知ることが

できたのでとてもよかった.
- 仙台について紹介してもらえたのがよかった.
- 街ツアーでは，仙台について多くのことを知りました．本当に多くのことが役立ちました.
- 日本人学生と街ツアーをしたのがとても楽しかったです.
- 街ツアーが楽しかったです.

今後含めた方がいい内容については，6ヶ月の学生生活を経て様々なものが挙げられた：

- 寮やキャンパスのことをもっと扱うべきだと思います．例えば，印刷の仕方，図書館での本の借り方などです．また，初めのうちは寮で家電を操作するのが難しかったです．日本語で表記されていて，電子レンジや洗濯機の使い方が分かりませんでした.
- アルバイト，部活動やサークル
- 初めて保険証（国民）を発行するときに付いてきてほしいです．自転車を買える場所も教えてほしいです.
- 銀行の口座を作るときにサポートがあるとよいと思います.
- 道に迷ったときや品物を探しているときに知識が必要になるので，日本語での指示や数え方を含めるとよいと思います.
- 日本の保険制度について
- 買い物や病院のことについての内容を充実させて欲しい.
- 日本のウェブサイト上での買い物について

終了直後のアンケートでの回答と比べると，日本文化に関してもっと知りたいといったニーズと日本語をもっと体系的に学びたいという声はここではもう含まれていない．１学期大学生活を送る中で文化について学ぶ機会を得られたのではないかと考えられる．また日本語学習についても，カリキュラムの中で体系的に日本語を学ぶ機会が提供されているので，それでカバーされたのだと思われる．その一方で，１学期を終えて気づいた最初に知っておきたかったこともあったようで，寮やキャンパスの詳細な情報，アルバイトや部活・サークル，銀行口座の開設，保険制度，買い物のことなど，留学生を対象に実施した聞き取り調査と類似した内容が挙げられている．前述の通り，これらに関しては既に学内で支援が提供されているものも多く，いかに既存の支援を広報していくかも大きな鍵であると言える.

７．まとめ

7.1　サバイバル日本語講座2017の実施を振り返って

2017年度の実施でも国際学士コースの参加者から，終了直後も一学期学生生活を送った後も，サバイバル日本語講座に対して非常に高い満足度を得ることができた.

終了直後，１学期後の両方のアンケートから，このサバイバル日本語を通して，同じプログラムの参加者や，他の留学生，日本人学生と親交を深めることができたことが非常に大きな意味をもったようである．これは，2016年度に実施した留学生生活実態調査の結果と重なる部分がある．留学生の多くが他の学生，特に日本人学生とのつながりを強く求めているということである．また既に述べたように，学生支援の面でも，非常に意味をもつ．大学などの機関が提供できる支援にはやはり限界があり，留学生一人一人のニーズに合わせた支援を行なっていくことは難しい．しかし，日本での生活に慣れた友人がいれば，彼らから支援を受けることが可能である．こういったピアサポートが可能になる環境づくりも，本講座の意義の１つかもしれない.

扱った内容に関しては，それぞれの項目に対して様々な意見があるが，全体的に評価は高い．災害や緊急時に関する内容は，直後のアンケートでは評価は高いものの，１学期を終えた後ではその評価は下がっている．それは，習得した知識を使う機会がなかったという喜ぶべき状況であり，やはり来日直後に知っておくべき情報や習得しておくべき日本語の語彙・表現であることは確かである．買い物や街ツアーに関する評価は，直後も１学期後も高い．日常生活で不可欠なものであり，そういった情報を来日直後に得られたとい

うことは，参加者にとって非常に役に立つことであったようだ．

キャンパスツアーに関しては，実施方法が参加者のニーズを満たす形になっていなかったようだ．大学生活で重要な場所を回るだけではなく，そこの使い方やどんな支援が受けられるかなど，詳細な情報も合わせて提供していく必要がある．

最後に，周知や広報の方法に関しては，全体的な見直しが必要である．まず，国際学士コースの方は，新入生すべてに直接メールで告知することが可能ということもあり，ほとんどの学生が出席して実施することができたが，それ以外の学生に関しては，各部局を介しての通知となり，間に様々なステップがあるため，時間もかかり，確実に留学生まで情報が届いているのか定かではない．留学生に直接情報が届くような手段を考える必要がある．2016年度の留学生生活実態調査によれば，半数の留学生が日常生活で日本語を使っているのにもかかわらず，半数以上の留学生の日本語が初中級レベルに留まっており，90%の留学生が日本語を履修したいと思っているのにもかかわらず，その半数しか叶っていない現状を考えると，大きなニーズが学内に存在することは推し量られる．合わせて，参加した留学生ではなく，日本人学生と一緒にサポートしてくれた在学中の留学生から，時期がよくないのではないかという指摘があった．開催時期の問題も合わせて考える必要がある．

別の周知や広報の問題としては，既存の学内の留学生支援に関しての情報が行き届いていないことである．留学生に対する聞き取り調査の中で出てきたアパート探しの支援やクラブ・サークル活動参加への支援，各種保険や年金，マイナンバーに関する情報提供などは，既に学内で支援が提供されていたり，情報提供がなされていたりする．そういったことを留学生により効果的に情報発信していく必要性が垣間見られた．

7.2　2018年度の実施に向けての課題

2018年度の実施に向けて，再考する必要がある項目は幾つかある．まず，他の留学生や日本人学生と関係が築けるような活動や仕組みをより一層取り入れることである．既に述べたように来日して間もない留学生のネットワークを広げることによってより層の厚い支援が可能となる．

次に，キャンパスツアーの実施形態に関してである．場所を紹介するだけではなく，その場所での使い方や得られる支援についても詳しい情報提供をする必要がある．例えば，図書館の中のツアーと組み合わせて，キャンパスツアーで図書館に立ち寄った際には図書館のスタッフに図書館の使い方について詳しく説明してもらったり，保健管理センターで中に入って使い方の流れやセンターでのサービスの内容を紹介してもらったりするとより充実した内容になると思われる．

そして周知や広報の仕方の工夫である．従来の方法だけではなく，より直接的に新しく入学する留学生に情報が届くような方法を考える必要がある．

最後に実施時期の検討である．国際学士コース用に関しては，オリエンテーションの時期に入れ込んで実施することで問題ないが，それ以外の学生にとってどの時期だと参加しやすいのか，また告知が十分間に合うのかについて検討する必要がある．

謝辞

今回のサバイバル日本語講座は，仙台観光国際協会，仙台ツーリストインフォメーションデスク，グローバル安全学トップリーダー育成プログラムにご協力とご支援をいただき，運営することができた．ここで感謝申し上げる。また本実践は，平成29年度「留学生入学前準備プログラムの開発および教材開発」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）減災アクションカードゲームとは，本学のグローバル安全学トップリーダー育成プログラムの大学院生らが開発した防災・減災教育用教材である．詳細はこちら（http://g-safety.tohoku.ac.jp/dmac/）を参照されたい．

参考文献

国立国語研究所（2009）「『生活のための日本語:全国調査』結果報告<速報版>」，http://www.ninjal.ac.jp/archives/

nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf（閲覧2018/10/12）.

國頭あさひ（2013）「短期留学生のためのサバイバル日本語教育」『創価大学大学院紀要』第35号, pp.243-262.

文部科学省（2008）「『留学生30万人計画』 骨子」, http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf（閲覧2018/10/12）.

向井留実子・高橋志野・VERGIN, R.・村上和弘・宇野 美登里・田中喜美代・藤田紀代子・串田真知子・林智子・土井美智子・築地伸美・菅野真紀子（2004）「『日本語教育』と『生活支援』を一体化した『サバイバルコース』の試み」『日本語教育方法研究会誌』第11号（2）, pp.34-35.

日本学生支援機構（2016）「平成27年度私費外国人留学生生活実態調査 概要」, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj_chosa/__icsFiles/afieldfile/2016/12/02/ryujchosa27p00.pdf（閲覧2018/10/12）.

島崎薫・三島敦子・押谷祐子・虫明美喜・佐藤勢紀子・末松和子（2017）「東北大学における留学前日本語準備プログラムの実践報告―オンサイトとオンラインでの試行をもとに―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 3 巻, pp.239-252.

島崎薫・渡部留美（2017）『Tohoku University Survival Japanese Program』東北大学出版.

東北大学（2013）「東北大学留学生学生生活調査」, http://www.fgl.tohoku.ac.jp/downloads/symposium/survey2012.pdf（閲覧2018/10/12）.

東北大学（2017）「2016年度東北大学留学生生活実態調査」, http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/wp-content/uploads/2017/10/J_International_Students_Survey_-2016.pdf（閲覧2018/10/12）.

東北大学グローバルラーニングセンター（2018）「留学に関する統計データ」, http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/aboutus/data/（閲覧2018/10/12）.

【報　告】

初等物理授業におけるWiley Plusの導入とFCI, BEMAによる概念理解度調査結果
―能動的学習法（アクティブラーニング）の導入に向けて―

小池武志[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

国際学士コース（Future Global Learning）の初等物理学授業において，能動的学習（アクティブ・ラーニング）導入の試みとしてデジタルプラットフォームであるWiley Plusを導入した．これに加えて，能動的学習の効果を定量的に評価するために米国で開発され採用されている多肢選択式概念問題調査を学期の最初と最後で行った．物理学Ａ（力学）では，Force Concept Inventory（FCI）調査を，物理学Ｃ（電磁気学）ではBrief Electricity and Magnetism Assessment（BEMA）調査を採用した．Wiley Plusプラットフォームを導入するに至った経緯と，初めての調査結果を報告する．

１．国際学士コース（FGL）の物理授業

1.1　着任後最初の担当授業

筆者は2017年４月に現職に着任し，国際学士コース（Future Global Leadership，以下FGL）学生を対象とした物理学A,B,Cを担当することになった．国際学士コースは，Applied Marine Biology（AMB, 農学部），Advanced Molecular Chemistry（AMC，理学部），International Mechanical and Aerospace Engineering Course-Undergraduate（IMAC-U，工学部）の３部局のコースからなる．FGLプログラムへの入学は10月であるので，４月の着任時には物理学Ｂ（波動，流体力学）と物理学Ｃ（電磁気学）からのスタートとなった．学士コースの授業は基本的に全て英語で行われるため，当然英語の教科書が採用されている．前任者からの教科書（Young・Freedman 2012）を踏襲した．物理学ＢとＣは，AMBの学生には必修科目となっていないので，履修学生は，AMCとIMAC-Uの学生がメインであり，どちらの授業も20名強の履修登録があった．

週一コマの授業につき，宿題として平均５個の演習問題を課した．２つの授業で合わせて毎週10題，約20名分を掛け合わせて毎週200題分の採点が必要となった．これに加えて，中間と期末テストを行ったので，１人で全ての採点を行うのは大きな負荷となるので，それぞれのクラスで物理学科修士１年生の学生にTAとして主に宿題の採点を行ってもらった．FGLコースの学生数は小規模であるが，これを100人規模のクラスで行おうとすると更に困難である．筆者には授業の準備に加えて，演習問題の選出，ワードへの書き起こし，模範解答の作成等の作業があり，これらの作業を如何にこなして行くかで毎週が綱渡り状態であった．かくして，セメスターが怒涛のごとく過ぎ去った．

1.2　能動的学習（アクティブ・ラーニング）との出会い

筆者はこれまで，専ら基礎研究に従事してきた背景があり，代講等で突発的に授業を請け負った以外は，定常的に授業を担当した経験がなかった．また，教育学部での系統的な教授法に関する授業を受けたわけでも無く，教科教授法に関する知識は皆無であった．当然，これまで自分が受けてきた授業が最大の指針となっていた．この状況を大きく変える事態となったのは，同じFGL教員の渡邉由美子先生からのある本の翻訳プロジェクトへのお誘いであった（Weinman 2017）．聞けば，著者は2001年にノーベル物理学賞を受賞したCarl Weinman博士ということで，更に興味

*）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　takeshi.koike.b6@tohoku.ac.jp

を持った．第一線で活躍する物理学者が，科学的手法をもとに科学教育の体系的な変革を，具体的に提唱しているというのである．この本の詳細や能動的学習（アクティブ・ラーニング）に関する事項を紹介するのがこの報告の趣旨ではないのでここでは割愛するが，興味がある方は是非一読をお勧めする．筆者がこの本で最も感銘を受けたのは，能動的学習法効果の有意性をデータに基づいて，科学的手法（学習科学）を以って示している点であった．

その評価方法は例えば以下のようなものである．学部１年生の初等力学のクラスで，２つの異なった方式の授業を比べる．１つのクラスは教師が板書しながら学生に講義する伝統的な（本学の理工系講義の大部分がこれに当てはまると考えられる）授業スタイルのもので，一方のクラスは，能動的学習方法による授業スタイルで，与えられたトッピクスや問題を学生同士で議論したり，解法を考えたりする方式である．筆者が理解するに，教師は基本的に授業中に教えることはせず，どちらかというとコーチのような存在であり，いかにトレーニングのメニューを考えてそれを学生に授業や演習を通して取り組ませるかが主な役割である．次に，どちらのクラスの学生にも，学期の最初と最後に，力学で扱われる内容の概念的な設問30程度（両方とも全く同じもの）を授業調査として回答してもらう．そして，学期の最初と最後での正解数の差を学習効果の数値的指標とするのである．クラスの正解数平均が学期末で増えていればいるほど，授業の学習効果が高いと理解される．このような比較調査をアメリカやカナダの複数の大学で複数年にわたり行った結果，能動的方式が伝統的な講義方式に比べて，有意に高い学習効果を生む結果となったというのである．この評価方法で見てみると，教師の教え方の上手下手，講義経験の個人差といった教師間で異なる要素は学習効果とはほぼ相関がないという結果が得られたというのである．これは少なくとも筆者にとっては，教師側にたてばショッキングなである．この評価方法は，本学でも行っている学期末の学生による授業評価（アンケート）とは根本的に違うものであることに注意したい．

幸いにもこの本を紹介されてから間もない2017年８月８日に，本が提唱する学習法の積極的導入に取り組んできたコロラド大学ボルダー校のSteven Pollock教授が本学に招聘され，「科学教育を科学的に変革する：学生が学習する授業は人気教授の名講義に勝る」と題した講演があった．講演の最初の方で，初等電磁気学でよく出題される抵抗回路問題と計算を必要としない概念的な回路問題が紹介された．ハーバード大学の学生を対象に行った調査では，前者の正解率が75%であったのに対し，後者の正解率は実に40%に下がったのである．この例は，公式等に基づく計算ができても物理的意味の理解を伴っていないことが多々あるという，Weinman博士やPollock教授らの問題意識を示すものである．アクティブ・ラーニングの学習効果の検証に，後述する多肢選択式概念問題が採用される所以でもある．

この講演から，本で論じられているアクティブ･ラーニングの有効性は十分に納得できた．しかし，能動学習に適した教室の整備や，能動学習を理解しそれを学生に定着できるTAの育成等の組織的な大変革が必要であること，また，教師側に課せられる授業内容（クラス内アクティビティ）の入念な準備，学生側に求められる授業前の十分な予習の重要性が伝わってきた．

２．Wiley Plus プラットフォームの導入

2.1　Wiley Plusとは

最初のセメスターの課題への取り組みと，能動的学習の何らかの取り込みを検討した結果，本稿で紹介するデジタルプラットフォームWiley Plusを試験的に導入することとした．このプラットフォームはWileyが提供するデジタル教科書を，インタラクティブに統合された形で提供する[注 1]．学生はWiley Plusに個人アカウントを作ることで指定されたクラス番号のクラスホームページにアクセスでき，同時にオンラインで教科書を読むことができる．教師は，予習のために読んでくるべき箇所を章のセクション毎に課題として指定したり，教科書に収められている演習問題から選んで，それを宿題として出したりすることが可能となっている．学生はオンラインで問題の解答を行い，即座に採点が行われ，フィードバックを得ることができる．また，問題への解答機会数を決める（例えば２回目まで間違っても減点されない）ことや，解答期限の設定

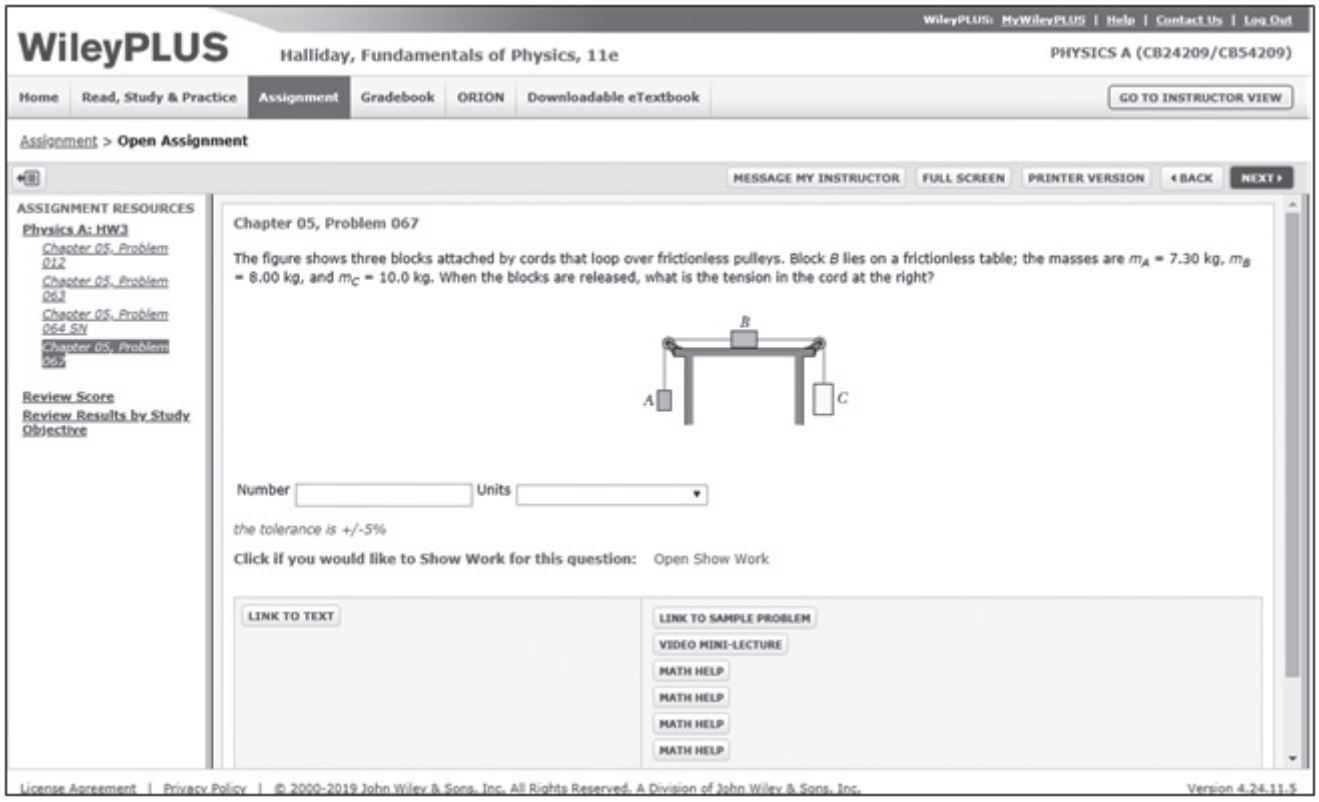


図1．Wiley Plusの宿題画面の一例（学生が見る画面）

等も簡単に行うことができる．問題には，関連する教科書の本文，参考にすべき例題，ビデオクリップ等々，問題を解く上でのヒントへのハイパーリンクが提示されており，仮想的なTAの役割を果たしている．（図１を参照.）このプラットフォームでは，クラス全体や学生個人の進捗状況が随時オンラインで把握できる上に，クラス全体へのアナウンス，学生個人へのコンタクト，ホームページへの配布資料掲載等の作業も行うことができる．詳細はここでは省くことにして，本原稿の執筆時点で試験的導入は１年強となるが，後述する課題は残るものの，教師側から見た使い勝手の良さには大方満足している．前述の演習問題の書き起こし，プリント配布や採点といった作業の大幅な軽減は特筆すべき点である．

試験的導入に踏み切った要因のもう一つは，このプラットフォームに統合されている，ORIONシステムである．このシステムでは，先ず学生が各章ごとに複数の質問に答え，その時点での学生の理解度，習熟度が個々に診断される．次に，その診断の分析に基づいて，学生の理解度レベルに合わせて質問が構成され，それらを解答していくことで，弱い部分や苦手な箇所を克服していくという仕組みである．学生は習熟度，達成度の変化をリアルタイムで知ることが可能であり，ある意味ゲーム感覚で取り組める．また，教師も学生の進捗や間違いが多かった設問を知ることで，授業でどこにより時間を割いて説明するかを見極めるデータともなり得る．（図２を参照.）ORIOINは学生個人に対応しているため，自主的な学習を促進する効果も期待できる．つまりは，原理的にはWiley Plusプラットフォームのみでも学生が能動的に学習を進めていくことが可能となっている．

2.2　Wiley Plusの試験的導入

2017年の秋学期から，物理学Ａ（力学）においてWiley Plus を試験的に導入した．特にアメリカで広く使われている，*Fundamentals of Physics*（Halliday・Resnick・Walker, 2014） を教科書に選定した．学生には１人4,500円の登録料を支払ってもらった．この登録料は，1回の支払いで物理学A,B,Cの全てをカバーする．ちなみにこのシステムは現時点では英語の教科書のみ，言語は英語のみで対応している．それ故に，FGLコースでの導入が容易に可能となったのも事実

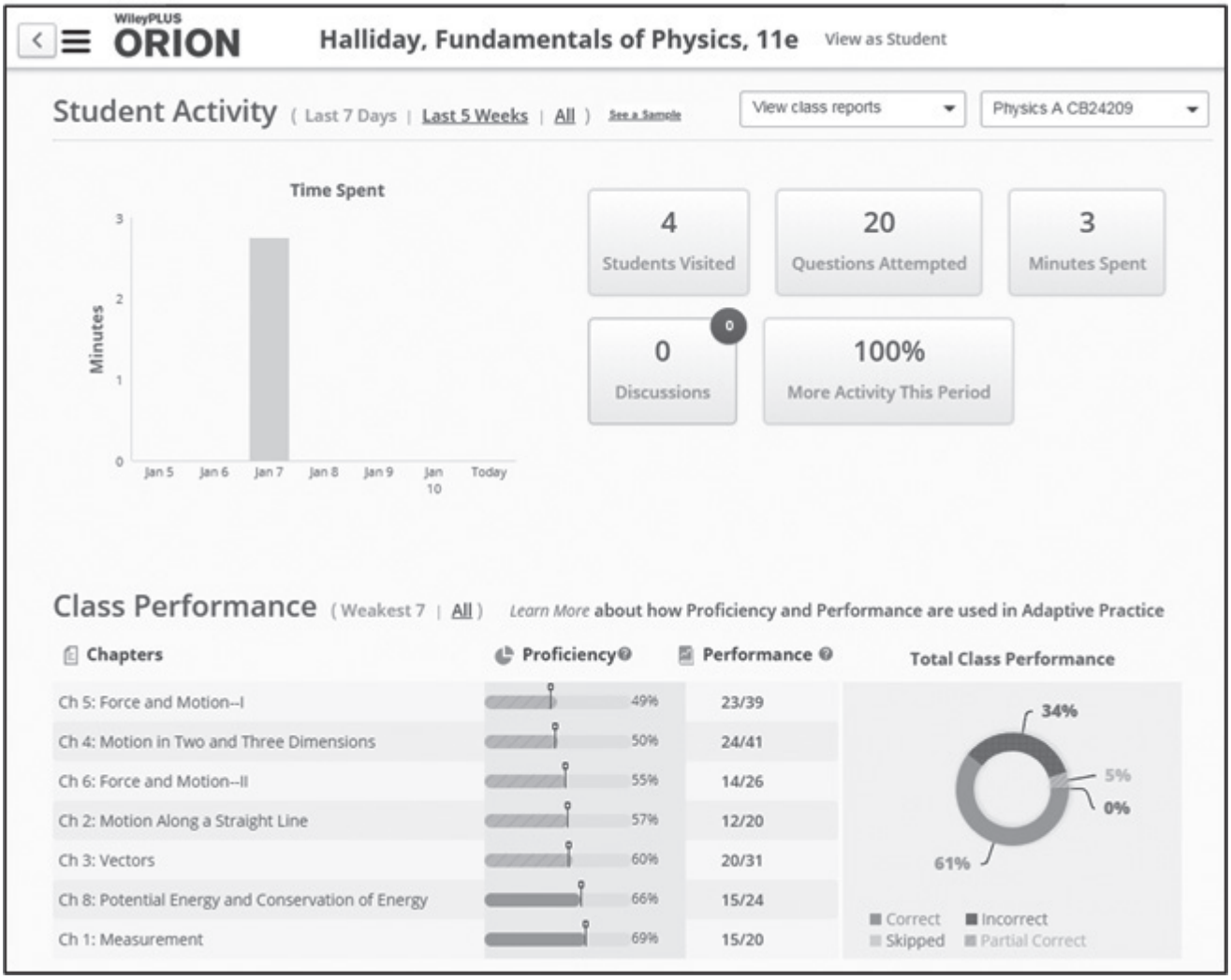


図2. ORION（理解度・習熟度診断システム）の教員が見る画面の一例

である.

このシステムの導入により，週１コマの授業サイクルを次のように設定した．① 予習：講義で議論する章のリーディング課題．その後の，ORIONでのその章の理解度，習熟度診断．② 講義 ③ 復習：演習問題 （最終解答を数値で入力する形式のものを５問程度．図１を参照.）

2.3 学習効果の評価調査の実施

Wiley Plusの導入と併せて，授業を通して学生の理解度が定量的にどう変化したかを見るために，前章も触れた，多肢選択式概念調査問題をPollock教授から教えて頂き行うこととした．学生には学期の最初と最後の授業の中で同じ問題を解答してもらった．物理学A（力学）ではForce Concept Inventory（FCI）を物理学C（電磁気学）ではBrief Electricity and Magnetism Assessment（BEMA）と呼ばれる多肢選択式概念調査問題を採用した. これらは, 提供元のPhysPort（https://www.physport.org/）が推奨しており，アクティブラーニングの効果検証に使用される代表的な調査問題である （土佐幸子, 2018）.

3．調査結果

3.1 FCI

物理学Aで行ったFCIの概要は次のようなものである．初回の授業で, シラバス, 及びWiley Plus プラットフォームの説明をした．その後で，FCI調査の趣旨を説明し，あくまでもCourse Surveyであり成績とは無関係であることを伝えた上で，参加者を募った．調査は30の多肢選択式の概念を問う問題で構成されており，計算は必要ない．時間は30分としたが，数名以外は時間内に終了していた．また，英語が母国語ではな

い学生が主であるので，辞書の使用も許可した．

マークシート解答用紙の作成とスキャンはインターネットから無料で提供されているソフトを用いた．解答用紙は一度コピー機でスキャンし，それをjpgイメージに変換して，それをソフトがスキャンして解答を読み取る方式に落ち着いた．

図３に正解答数の分布を示す．参加人数は35名であった．実線（青）が学期初めの分布，点線（赤）が学期終わりの分布である．

3.2　BEMA

FCIと同様な手順で，2018年の春学期の物理学Cにおいて，BEMA調査を行った．設問は31の多肢選択式概念問題で，時間は45分（推奨時間）をとった．調査参加者数は23名で，全員が前学期でFCI調査にも参加している．図４に調査結果を図３と同様に示す．

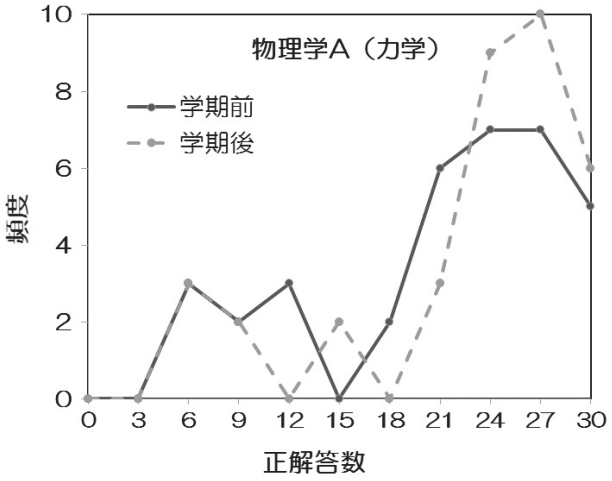


図3．FCI調査の結果（2017年度）

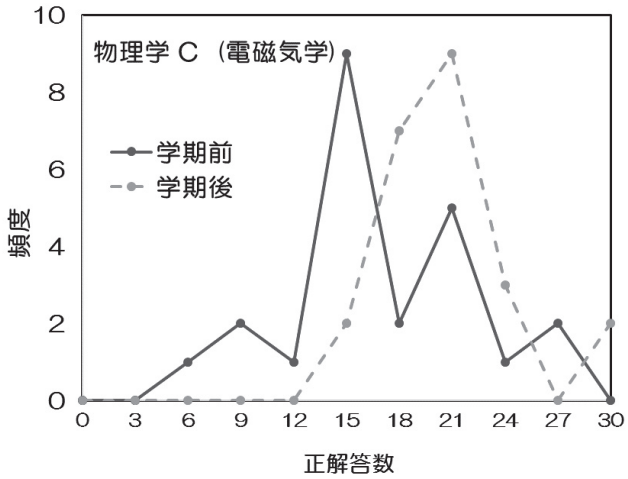


図4．BEMA調査の結果（2018年度）

3.3　考察

学期末前後での点数の増減を示す指標として，normalized gain（以下NG）（規格化された増分）が使われている．これは学期末前後での点数の差を，設問数から学期前のスコアを引いた数で割ったものである．つまりは，分母は学期を通しての最大の伸びしろということになる．学期初めに満点のスコアを出した学生の伸びしろはゼロ，というよりは，むしろこの調査では測れないということになる．アメリカで行われた450のクラスにおける31,000人の学生を対象に行った調査によると，能動的学習方式のNGクラス平均値が0.39であったのに対して，伝統的な講義式は0.22であると報告されている（PhysPort）．筆者の担当したクラスでは，FCIのクラス平均NGは0.19であった．BEMAのクラス平均は0.27であった．両者の違いの原因を探ってみると，図３からも分かるようにFCIでは，学期前後で低点数の学生層の点数の変化がないこと，そして，この層の学生は物理学C（電磁気学）を履修する必要がなくBEMAに参加していないことが挙げられる．また，FCIの学期初めの平均スコアは低点数層を除くと20以上となっており，伸びしろはBEMAよりも小さくなっている．本調査では，対象学生が極かぎられている上に，学生の母国での教育システムも様々であるので，アメリカの調査結果と直接的に比較するのは難がある（土佐幸子，2018）．しかし，学期末に行う学生の授業評価に加えて，FCIやBEMAのような調査を全学の物理授業に拡大して行えれば，本

報告にある理工系科目でのWiley Plusのようなデジタルプラットフォームの導入の有効性の検証ができるのではないかと考える．さらに，今後，能動的学習要素を全学的に増やしていく場合には，その改革の定量的な評価方法の確立と下地となるデータの構築なくしては，「やってみて終わり」となりかねないため，この種の調査実施は急務であると思われる．

4．課題

ここでは，学生からの声も含めて，本方式の課題点を述べる．第一に，日本の授業形態は週に１コマとなっており，また，FGL学生の学部１，２年の平均コマ数は週15コマで１つの教科にかけられる時間が限られる．したがって，筆者のクラスで採用した講義外での学習がメインとなる方式は，時間的余裕がない学生には大きな負荷となってしまう．実際，Wiley Plusプラットフォームには実に様々な学習教材が用意・提供されているが，それらを十分に活用しきれていない．これには，先ず教師側が膨大なコンテンツに習熟して，教材の選択も含めて，いかに効果的な学習メニュー・コンテンツを学生に提供できるかが重要であると考える．従来の採点にかかっていた時間と労力をこの点に集中でき，費やした時間は採点と違って，１回限りのものでなく，継続的な学習効果の向上に充てられることもメリットである．

第２に，選択した教科書の内容の範囲外のことを取り扱うのが難しい点が挙げられる．日米間の大学１年での理工系教科レベルは，日本の大学の方が内容的に高度なことを取り扱っていると思われる．これらに関する演習問題を宿題とする際には，問題のプリントアウト，解答の回収，採点，結果入力，返却という作業を行う必要が出てくる．問題をWiley Plusに新たに追加することも可能であるが，図を挿入できない等の制限があり，個人的には使用できるレベルでないと判断している．一方で，学生からは，従来式の記号問題の手書した解答を提出して，採点して返すという，宿題方式を望む声が多かった．タイピングしたものを電子ファイルで提出させる，あるいは，手書きの解答をスキャン，または写真を撮ってアップする等のことは実行可能ではあるが，学生の負担をさらに多くしてしまい好ましくない．理想的には，学生はタブレット上で問題にアクセスして，解答を電子ペンで書き込み，採点者は同様にそれに直接コメントなり，訂正をデジ書き込めることが理想的である．この作業は現在のIT技術を持ってすればオンラインでも十分に可能ではあるが，Wiley Plusではまだ実装されていないので，是非お願いしたい．

最後に，本システムでも，学生がその気になれば，課題に取り組んでいるように見せかけることは可能であるという点である．例えば，実際に教科書の指定箇所を読んでいなくても，アクセスするだけで読んだとみなされるため，実際に読んだかどうかは教員には分からない．また，ORIONにしても，そもそも教科に対するモチベーションが低く，自己の理解度，習熟度に無関心であれば，適当に答えても課題をこなしたという事実だけは残せる．既に，最新のWiley Plusシステムでは，予習課題において教科書の例題やチェックポイント設問に答えるようなインタラクティブリーディングとなっており，今後も更に改善がなされていくものと思われる．

5．まとめ

この報告では，国際学士コース（FGL）の初年度の物理授業での新しい取り組みを紹介した．筆者が行える範囲内での，デジタルプラットフォームを活用した能動的学習の促進を試みた．その効果を定量的に評価する方法として，アメリカで広く使われている，多肢選択方式概念調査FCIとBEMAを，筆者の担当する授業で学期の最初と最後に行った．実際に調査を行った感想としては，本学の全学教育の物理授業でも十分に実施可能であると思われる．デジタルプラットフォームの導入に関しては，教員側の教務の大幅な軽減にはなったが，課題もあり，学生の学習効果を高めたのかどうかは，今回の調査結果だけからは判断できない．今後は，調査を継続しながら，授業（アナログ）とデジタルプラットフォームをより融合させて，段階的な能動的学習導入への道筋を探って行きたい．

謝辞

調査に参加してくれた国際学士コースの学生，及び，

その他の物理学Ａ，Ｃ受講者に感謝する．Wiley Plusの導入にあたり，ワイリー・ジャパン（株） 海老根紳二氏にアドバイス，ご協力を頂いた．また，本学でのWiley Plusの運用にあたり，留学生課にご尽力頂いた．ここに感謝の意を表す．本稿へは，大森　不二雄教授，渡邉　由美子教授，中村　教博教授から貴重なご意見，コメントを頂いた．御礼申し上げる．最後に，平成29年度「教育開発推進経費」からの援助に感謝する．

注

［1］現時点でWiley Plusのプラットフォームで提供されている教科書は，文系・理系教科を合わせて200以上ある．物理学に限って言えば，８つの教科書から選択できる．Wiley Plusでサポートされている教科書は，以下のURLから一覧できる．
https://www.wileyplus.com/course-catalog/

参考文献

Halliday, David, Resnick, Robert, and Walker, Jearl, 2014, *Fundamentals of Physics* 10th Edition, Wiley

PhysPort Supporting physics teaching with research-based resources, https://www.physport.org/

土佐幸子, 2018,「日本の大学物理講義にアクティブ・ラーニングは必要か―物理教育の日米中比較研究に基づいて―」,『日本物理学会誌』第73号，No.1 pp. 39-43.

Wienman, Carl, 2017, *IMPROVING HOW UNIVERSITIES TEACH SCIENCE: Lessons from the Science Education Initiative,* Cambridge, MA: Harvard University Press

Young, H. D. and Freedman, R. A., 2012, *Sears &Zemansky's UNIVERSITY PHYSICS* 13th edition Volume 2, Boston: Addison-Wesley

【報　告】

英語ハンドブック *Pathways to Academic English* と東北大学全学英語教育の今後を考える

竹林修一[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

高度教養教育・学生支援機構の言語・文化教育センターでは，2018年４月に英語学習ハンドブック『*Pathways to Academic English*』を刊行し，新入生全員に配布した．本稿は，同ハンドブック制作の意図を紹介するとともに，東北大学生の英語力に関する実態，全学英語教育の体制，課題，そして取り組みなどを報告し，本学のような研究大学で勉強する学生にふさわしい全学英語教育の方向性を議論するための共有情報として活用されることを期待して書かれた．

１．*Pathways to Academic English* の創刊

言語・文化教育センターの英語グループは，平成30年（2018）４月に英語学習ハンドブック *Pathways to Academic English*（156頁）（以下，*Pathways* と表記する）を刊行し，同年度の入学生全員に配布した（機構と全学教育のウェブサイトからPDFファイルのダウンロード可能）．

1.1　*Pathways to Academic English* 目次

目次は以下のとおりである。

第１章 発音・リスニングのコツをつかむ
　1 連結
　2 弱音
　3 強・弱のメリハリ
　4 意味のかたまり
　5 規則動詞過去形
第２章 ディスカッションを楽しむ
　1 ヘルプを求める
　2 聞き上手になる
　3 意見を述べる
　4 議論の場をコントロールする
　5 円滑な議論をめざす
第３章 プレゼンテーション本番に備える
　1 プレゼンテーションの構成
　2 イントロダクションで述べること
　3 本論の流れ
　4 結論で述べること
　5 質疑応答を乗り切る
　6 臨機応変な対応
　7 図表類の名称
第４章 センテンス，パラグラフを書く
　1 センテンスを書く
　2 パラグラフを書く
　3 パラグラフを書くための３つのルール
第５章 エッセイを書く
　1 エッセイとは何か
　2 エッセイ執筆の工程
　3 エッセイの類型
　4 文献をエッセイに組み入れる
　5 剽窃（ひょうせつ）を避ける
第６章 センテンスを読む
　1 未知の語句を理解する
　2 対比構造を見つける
　3 数量表現
　4 関係代名詞の省略
　5 主語の名詞化
　6 語彙を増やす
第７章 パラグラフを読む
　1 トピックをつかむ

*）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　shuichi.takebayashi.e3@tohoku.ac.jp

2 メイン・アイデアを見つける
3 サポート部はメイン・アイデアを支える
4 対比構造を見つける
5 原因・結果の関係を見つける
6 アイデアの継続に留意する
7 著者の視点
8 速く読む

第8章 東北大学の英語学習リソース
1 附属図書館
2 情報教育基盤センター
3 正課外の授業
4 自主学習スペース（川内北キャンパス）
5 その他

第9章 英語4技能習得のための学習法
1 リスニング強化法（中級者編）
2 リスニング勉強法（上級者編）
3 リーディング強化法
4 スピーキング力を上げる効果的な方法
5 ライティング向上の効果的な方法

第10章 各種英語試験の特徴
1 CEFR について
2 Cambridge English
3 実用英語技能検定
4 GTEC CBT
5 IELTS
6 TEAP
7 TOEFL iBT
8 TOEIC L&R/S&W

第11章 海外留学を目指そう
1 海外留学をする3つの意義
2 海外留学の3つの心得

第12章 メディアを利用した英語学習
1 インターネット上のリソース
2 テレビ放送，ラジオ放送

付録 アカデミック・ライティングで用いる句読点の使い方
1 . （ピリオド）period
2 ,（カンマ）comma
3 ?（疑問符）question mark
4 !（感嘆符）exclamation point
5 :（コロン）colon
6 ;（セミコロン）semi colon
7 —（ダッシュ）dash
8 -（ハイフン）hyphen
9 '（アポストロフィ）apostrophe
10 ( )（丸括弧）parenthesis
11 [ ]（角括弧）bracket
12 “ ”（引用符）double quotation marks
13 /（斜線）slash
14 *italic*（斜体）
15 CAPITALS（大文字）

このように，アカデミックな場面で求められる英語のスキル，英語学習の有益情報，そして付録として，論文等で使う記号（punctuation）をまとめた内容となっている。

1.2 *Pathways* 制作の動機

Pathways の目的は，東北大学に入学した学生に対して，これからの英語学習に方向性を与え，かつ身につけるべきスキルを具体的に示すことにある．

高校・大学入試までの英語学習と大学以降の英語学習とでは大きな違いが存在する．高校までであれば，学校の授業に沿って英語を学習し，かつ大学入試に備えた勉強をしてきた．そこには，具体的な学習内容（文法，英文解釈法，必須語彙など）があった．高校あるいは予備校などがセンター試験や二次試験を分析して，受験生の学習を支援してくれた．受験生とすれば，それを信じて勉強すれば良かったのである．

大学に入学すると事情は一変する．英語教員は実社会あるいは研究における英語の重要性を説くものの，どのレベルまで身につければいいのかを説明するのは難しい．なぜなら，大学の教育は学生の自立的な学習態度を前提としており，一律に「これを学べ」とはなかなか言いにくい。とくに英語にはこれが当てはまる。文法を例に取って説明すると，高校までに英語文法のほとんどを扱っており，大学で新たに学ばなければいけない文法ルールは基本的にはない。語彙に関しては，基幹語彙とよばれる2,000語（話し言葉の9割，書き言葉の8割をカバーするとされている）は，学生

はいちおう習得している（これらを使いこなせるようにする必要はある）。学生があらたに覚えるとすれば専門分野の語彙であろうが，これは学部教育の範囲だと思われる。

また，世間では「グローバル」や「４技能」といったスローガンが飛び交ってはいるものの，そこには具体性がない．もし学生がそれらの言葉に振り回され，地に足が付かない状態にあるとすれば，たいへん残念である．

そこで，私たちは，英語学習の道標となるようなものを作れば，学生に喜ばれるのではないかと思い立ち，*Pathways* を制作した．

Pathways 制作のもう一つの目的は，教員側でも，指導内容に関してある程度の統一見解を持つ必要を感じたからである．東北大学に入った学生になるべく具体的な目標を与えるならば，教員側も，何を教えるのかについて，共通した見解を持つ方が，教育効果が高まることが期待できる．現在の全学英語教育の実情は，指導内容に関しては，後に詳しく見るように，ごく大まかな方向性が定められているにとどまっている．必然的に，指導内容に関して，教員ごとにばらつきが生じる．これが学生の間で大きな不満となっていることは各種調査で明らかになっている．指導内容を定めることは，言い換えれば，学生側と教員側との共通見解を持つことである．

２．東北大学生の実態

2.1　TOEFL ITP® テストのスコア

TOEFLとは，米国留学を希望する非英語圏の学生が，英語力の証明として，出願時に大学に提出するための英語試験である．TOEFLには何種類かのテスト形式があるが，そのうちの１つであるTOEFL ITP® テストは，かつてのTOEFLペーパー版テストで使われた問題を使用する，団体受検用のテストである．

東北大学では，平成20年度からTOEFL ITP® テストの受検を全学生に課している．平成28年度（2016）のスコア[1]は次のとおりとなっている（英語教科部会 2017：6-9，14-17）．

平成28（2016）年度実施
（一年次12月受検）
平均　493.5（内訳　Listening 47.9，Structure 49.8，Reading 50.3）
550以上の割合　6.5％

（二年次12月受検）
平均　482.1．（内訳　Listening 47.2，Structure 48.5，Reading 48.9）
550以上の割合　4.24％

ここで気づくのは，二年次のスコアの方が低くなっているということである．これは大きな問題である．

それから，550というスコアは，アメリカの大学に留学する際の最低ラインとされている数字である．難関大学の最低ラインはもっと高い．550はあくまでも最低ラインであり，英語環境で充分に勉強できることを保証するものではない．筆者は570点でアメリカ東海岸の州立大学大学院に進んだが，私の英語はほとんど使い物にならなかった．特に話すことが全くできなかった．私の場合はTOEFL対策で精一杯で，勉学環境で英語を話す訓練をしたことがなかった．一言も発言できなかった授業のあと，悔し涙を流しながら氷点下の冬の夜道をオンキャンパスのアパートまで歩いて帰ったときの感情はいまだに残っている．やはり試験対策プラス実践的な練習を経てから留学するのが良い．

なお，一年次のスコアを学部別に比較すると，高スコア順に，医学部医学科（519.4），文学部（499.1），工学部（496.3），理学部（494.6），薬学部（492.3），農学部（492.2），歯学部（490.8），法学部（489.9），経済学部（486.9），教育学部（483.2），医学部保健学科（466.8）となっている[2]（英語教科部会　2017：10）．

2.2　卒業後の進路

卒業後の進路は学部によって特徴が分かれる．大学院進学が大多数を占める学部と，民間企業・公務員などの就職を選ぶ学生が大多数を占める学部に二分化される．平成29年（2017）年度卒業生の統計によると，学部卒業生2548人中，大学院進学者は1359人と53％を

占めている．進学者が多いのは，理学部（82%），薬学部（95% 4年制），工学部（86%），農学部（77%）である．一方，進学者が少ないのは，文学部（15%），教育学部（18%），法学部（12%），経済学部（２%），医学部（29% 4年制），医学部（０% 6年制），薬学部（０% 6年制）歯学部（０%）である（東北大学ウェブサイトより）．

2.3 学生の英語に対する自己分析

機構の教育評価分析センターは，平成28年度卒業生を対象に，本学の教育に対する満足度や学習経験を質問した．英語に関する部分では，以下のような状況が浮かび上がってきている（教育評価分析センター 2017：4-5）．

学士課程
- 「学習経験のうち，外国語で議論・発表をした経験や，留学生と一緒に学んだ経験が少ない」
- 「英語の運用能力について卒業生の約４割が否定的に評価している．」

修士課程
- 「母語以外の言語による論文・研究発表の経験が少ない」
- 「英語運用能力については，修了生の約２割が入学時からの変化および現在の実力について否定的に評価している．」

学士課程卒業生の英語力分析の結果として，同報告書が指摘するのは以下の４点である．

１，英語力に関する自己評価は，「異文化の人々と協力する能力」，「プレゼンテーションの能力」，「文章表現の能力」に関する自己評価と相関している．

２，英語科目GPAは，できるだけ良い成績を取ろうと思った授業や特別な理由なく欠席した授業の割合と関係し，また，英語科目GPAとTOEFL ITP®テスト得点との間には高い相関がある．

３，海外研修（SAP）の利用経験は，TOEFL ITP®テスト得点の向上と相関している．

４，受験直前に英語の授業時間が多いと，TOEFL ITP®テスト得点が向上する可能性が高い．

注目すべきは，１の指摘である．学生は英語力を自己分析する際，その尺度を「協力」「プレゼンテーション」「文章表現」といったアウトプット関連の能力に求めているのである．

3．全学英語教育に対する要望

3.1 学生からの声

3.1.1 『第３回 東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書』から

次に，学生は本学の全学英語教育をどのように考えているかを紹介していく．最初は，機構の教育評価分析センターが行った卒業生への調査である．同報告書の，本学の教育に対する意見･要望（自由記述）には，英語教育に対する意見が散見する．以下に引用する（教育評価分析センター 2017：101-110）．
- 「英語教育を少し増やすべきだと思いました（プレゼンテーション，論文作成等）」（教育学研究科，博士）
- 「読み書きはできる学生が多いと思うが，聞くことと話すことについては苦手な学生が多いと思うので，どの学部でもその辺りの能力がのびるような学習ができたらいいと思う」（薬学部，学士）
- 「インプット（文法，長文，リスニング等）とアウトプット（スピーキング等）の比重が大きく偏った授業が多すぎる．」（薬学部，学士）
- 「英語教育の不足」（薬学部，修士）
- 「学部１年，２年時に，スピーキングやリスニングを中心とした英語の授業を増やしてほしい．」（工学部，学士）
- 「より実践的な英語を学べる機会を増やした方が学生のためになると思います．」（工学部，学士）

（原文ママ）

3.1.2 「平成30年度学務審議会委員会別改善対策一覧」から

学務審議会では，全学教育全般に関する決定を行う．平成30年度の学務審議会において配布された「委員会別改善対策一覧」から，「英語」の「授業内容」に関

して学生から寄せられた意見を下に紹介する.

・「クラスによって授業内容が異なることは成績評価の不平等に繋がると思うので，平等にしてもらいたい.」（文学部学生）
・「テキストを読むだけ，和訳するだけなどでは，高校英語の延長に思われ，興味は持たれにくい.」（法学部学生）
・「実際に使える生きた英語の授業をして欲しい.」(工学部学生）
・「Readingの授業があったが，それまでも受験勉強で充分やってきたので,あまり有意義ではなかった. むしろ初めからTOEFLやTOEIC対策として授業をおこなった方が，学生のモチベーションも上がるのではないか」（歯学部学生）
（原文ママ）

カリキュラム編成についても学生から要望が上げられている.

・「＜英語C＞は早い者勝ちかくじ引きで受講が決まる．外れた学生はその時限中に慌てて別のクラスを探し回ることがストレスとなっている．この方法を改善できないか.」（法学部学生）
・「一年次で週２コマ，二年次で週１コマでは英語力が向上するのを実感できなかった.」(教育学部学生）
・「学部・学科の垣根を外したら，他の学生との交流もできて楽しいのではないか.」（工学部学生）
（原文ママ）

3.2　部局からの声

3.2.1　「学務審議会委員別改善策検討一覧」から

全学英語教育に関しては，専門教育を行う各学部からもいろいろな要望が寄せられている.「授業内容」「カリキュラム」に関する要望を抜粋して紹介する.

・「１セメはじめに発音のトレーニングと多読，多聴を中心とした基礎訓練を行って欲しい.」
・「できる限りテキストや教材を統一して，クラスによる英語学習内容の隔たりを少なくしてほしい.」
・「初年次に，受験英語から，一生使える英語を修得する姿勢への転換をお願いしたい．高校で学んでいる英語では，一英文と一和文を対応させることに重きがおかれているが，大学での英語で要求されるのは論文や報告書等の読み書き及び議論できる英語力である.」
・「全学英語教育を体系的に編成して欲しい.」

3.2.2 「高度教養教育・学生支援機構の役割に関する調査」より（平成30年７月実施）

この調査は，高度教養教育・学生支援機構の活動および組織運営について，各部局，委員会委員などにアンケートを実施したものである．アンケートには自由記述欄があり，英語教育に対して書かれたものを以下に紹介する[3].

・「課外英語教育は非常に強化されているが，全学の英語学力の底上げのため正規授業の英語教育の強化を期待したい.」
・「大学１-２年生に対する教養としての語学習得，ライティングの重要性の認識から，各学部，大学院生の専門性があらわれる段階への語学実践，実用ライティングへの橋渡し，導入となる学習支援や企画を期待いたします.」
・「語学教育，特に英語教育は不十分で，特に高年次に向けて継続的に力を伸ばせるような全学的取組の強化が必要ではないか」
・外国語教育（特に，初修語やTOEICを目標にする英語）は外注でよいのではないか．諸外国の文化や歴史を外国語で学ぶ機会は重要だと思うので強化するべき.
（原文ママ）

3.2.3　外部識者からの指摘

同様の指摘は,実は外部の識者からもなされている. 2016年に機構は『東北大学全学教育レビュー報告書』を発表した．この報告書は，本学の全学教育の質を高めるべく，機構内でワーキング・グループを設置して全学教育の改善点を洗い出すとともに，ピーター・マクフィー氏（メルボルン大学名誉教授）にもレビューを依頼した．マクフィー氏は，「不均一で一貫性のない英語教育とその成果の質」（全学教育レビューワー

キング・グループ　2016：31）が問題だと指摘している．

4．学部が提供する英語科目

次は，学部が提供する英語関連科目を紹介する．以下の情報は，『平成28年度TOEFL ITP®テスト実施報告書』（平成29年９月）の中の「学部による評価と英語教育への取り組み」について質問し，得た回答である（英語教科部会　2017：71-92）．これらの他にも学部による英語科目が提供されている可能性はある．

文学部
・「英語原書講読入門」（一年次後期）

教育学部
・英語文献購読をおこなう演習科目，ゼミにおいて英語論文を含めた文献レビューを行う．

法学部
・国際法や現代政治などの分野では英語文献の読解，英語によるプレゼンテーション，ディスカッションを行う．

経済学部
・「外国書購読」，大学院との共同受講科目，IPLA開放科目．
・ゼミ，プレゼミによっては，英語文献を読んだり，留学生とともに学習する．

理学部
・「科学英語」（三年次）

医学部医学科
・「医学専門英語」（三年次，必修），「海外研究留学」（三年次，選択），「海外臨床留学」（六年次，選択），「高度国際コミュニケーション能力開発コース」（全学年，希望者）

医学部保健学科・看護学専攻
・「学術英語」（三年次），「国際保健学」（四年次，英語による講義）

医学部保健学科・放射線技術科学専攻
・四年次の卒業研究で，英語論文を読む．

医学部保健学科・検査技術科学専攻
・「専門英語」（三年次，必修）
・四年次の卒業研究で，英語論文を読む．

歯学部
・「歯学基礎演習」（五年次，英語論文を読む）

薬学部
・英語での研究概要発表を四年次に行う．

工学部
・「工学英語Ⅰ」（一年次），「工学英語Ⅱ」（三･四年次），英語による研修（英語論文を読み，発表する）を行う．

農学部
・「専門科目英語基礎」，「実践科学英語」

5．英語教科部会の取り組み

5.1　成績評価の統一化

平成21年度（2009）から，全学英語全科目（上級クラスと「Practical English Skills」は除く）においては，AAを上位10%，Aを次の上位20%にすることを決定している．

5.2　シラバス記述内容の統一化

平成27年度（2015）より，「授業の目的と概要」「学習の到達目標」「成績評価方法」の三項目については共通文言とすることした．

5.3　上級クラスの開設

平成28年度（2016）より開講．「英語A」「英語B」「英語C」の上級クラスを毎曜日の５講時に実施している．さらに，「Practical English Skills」という科目も開講しており，「英語C」と単位互換できる．

5.4　共通教材の検討

現在の全学英語教育体制に対しては，いくつかの要望が挙げられている．その１つが，クラスによる学習内容の偏りを解消して欲しいという要望である．この点を解消すべく，英語教科部会では平成28年（2016）12月の部会において，共通教材の導入について検討するワーキング・グループを設置した．目的は以下の２つである．

・全学英語科目に共通教材を導入することの是非と可能性．
・仮に導入するとすれば，適切な実施方法とはどのようなものか．

平成29年（2017）９月，ワーキング・グループから英語教科部会に出された答申は以下のとおりであった．

共通教材のメリット

1，体系的カリキュラムを組むことが可能になる
2，教材選定にかかる教員の負担が軽減になる
3，授業間のばらつきの解消につながる

共通教材のデメリット

1，教員が授業で得意なところを発揮できない場合が出てくる可能性がある．
2，教育効果がそれほど明確ではなく，（中略）担当教員の教育意欲を削ぐことにつながりかねない．
3，仮に全学部に共通の教材を導入した場合，各学部の学生の学問的興味は多様なので，そのような教材に内容に興味を持てない受講生がでてくる．

同年12月の英語教科部会では，以上のメリットとデメリットが示された後，ワーキング・グループは次の提案を行った．

1，工学部対象の「英語A1」「英語A2」において試行的に共通教材を導入する
2，共通教材として，「英語A1」「英語A2」それぞれ３冊ずつ推薦する（具体的な教材名が紹介されたが，本稿では省略．）

以上の提案に対して，英語教科部会で活発な議論を行い，結果として，工学部に対する共通教材の導入は見送ることとした．しかしながら，成果もあった．それは，「英語A1」「英語A2」において使用する教材のレベルを明確にする必要性について合意が得られたことである．

６．高度教養教育・学生支援機構の取り組み

6.1　附属図書館の英語学習関連図書の拡充

現在，英語学習の環境整備の一環として，英語学習関連図書の拡充を進めている．多読用図書[4] はすでに整備されているので，平成29年度には，附属図書館本館二階のグローバル学習室に，様々な学問分野の入門書的な位置づけの図書を多数補充した．

6.2　課外英語講座TEA's English

グローバルラーニング･センターが平成27年度(2015)から開始したプログラムで，外部の英語学校に委託する形で,希望学生を対象に課外講座(プレゼンテーションやライティングなど）を開講している．

6.3　学習支援センターによるSLA

学習支援センターは，上級生が下級生を教えるStudent Learning Advisor 制度の一科目として「英会話」を実施・管理している．

6.4　留学支援

グローバルラーニング・センターは，さまざまな留学プログラムの実施に加えて，英語学習アドバイジングを実施している．

７．現在の全学英語教育のカリキュラムと運営体制

7.1　カリキュラム

一年次前期「英語A1-1・A1-2」(1Q・2Q)，「英語B1-1・B1-2」(1Q・2Q)

一年次後期「英語A2-1・A2-2」(3Q・4Q)，「英語B2-1・B2-2」(3Q・4Q)

二年次「英語C1-1・C1-2」(1Q・2Q)，「英語C2-1・C2-2」(原則として3Q・4Q，一部の学部では前期)

「英語A」：読解力の養成
「英語B」：リスニング，作文，コミュニケーション，プレゼンテーションなどの技能の発展
「英語C」：専門教育において必要とされる，より高度な英語読解力や英語による発信及びコミュニケーションの養成
「Practical English Skills」：英語母語話者教員が担当する少人数形式の授業でプレゼンテーションなど英語の表出面の能力を高める．「英語C」と単位互換性あり

7.2 教員構成

全学英語は，平成30年度（2018）は66名の教員を動員して行われている．その所属別内訳は，機構の言語・文化教育センター所属教員が13名，国際文化研究科から13名，情報科学研究科から８名，文学研究科から１名，非常勤が28名，そして名誉教授が３名である（東北大学教育・学生支援部教務課　2018：135）．言語・文化教育センター所属教員が担当する授業の総授業数に占める割合は，平成28年度（2016）では，「英語A」が25.3%，「英語B」が46.5%，「英語C」が38.6%，「Practical English Skills」が100%となっている（言語・文化教育センター　2016：38）．

このように，全学英語教育は，他部局，非常勤の先生方の協力があって初めて実施が可能となっている現状がある．

本学の英語教育の運営体制は，機構発足以前では，責任部局を置かず，学務審議会のもとで各部局の教員が授業を行ってきた．機構が発足して本年度で５年経つ．機構が全学教育を担う組織であるので，必然として全学英語についても，機構のセンターの１つである言語・文化教育センターがその中心的役割を担うことになる．機構発足以来，教員を積極的に採用し，現在では13名の英語教員が全学英語に関わる任務をこなしており，ようやく中心的役割を担うだけの体制が整ってきたところである[5]．

8．他大学の全学英語教育

8.1 主要国立大学の全学英語教育

他大学の英語教育制度について見てみたい．とりわけ，東北大学と同じく研究大学で，学生規模も似通っている旧帝国大学の全学英語について見ていきたい（七大学外国語教育連絡協議会　2018）．

北海道大学
一年次前期：「英語I」（発信の基礎的能力養成，35名クラス），
「英語II」（基礎を養うオンライン型CALL授業，50名クラス）
一年次後期：「英語III」（初級，４技能，CALLのコース別，レベル別授業．24―50名クラス），
「英語IV」（読解力養成のレベル別授業．40名クラス）
一年次から大学院：「英語演習」（レベル別の学術目的の英語を習得する授業．25名クラス）

東京大学
一年次：「FLOW」（ディスカッション，７週間），
「ALESS」（理系用のライティング，15名クラス），
「ALESA」（文系用のライティング，15名クラス）
二年次：「教養英語」「英語中級」「英語上級」

名古屋大学
一年次前期：「英語文化I 英語（基礎）」，「英語文化I 英語（サバイバル）」（成績下位者向け），
「英語文化II 言語文化I　コミュニケーション」
一年次後期：「言語文化II　特別英語セミナー（ライティング）」，「言語文化II　特別英語セミナー（ラプレゼンテーション）」，「言語文化II　特別英語セミナー（リーディング）」，「言語文化II　特別英語セミナー（資格試験英語）」
二年次：「英語文化I 英語（上級）」「英語文化I 英語（コミュニケーション）」など．「英語文化II 言語文化I ライティング」「英語文化II 言語文化I　プレゼンテーション」，「言語文化II　特別英語セミナー（リーディング）」，「言語文化II　特別英語セミナー（資格試験英語）」

大阪大学
（入学時点で「基礎」「応用」「高度」にレベル分けする．学期ごとに受検するTOEFL ITP®テストのスコアに

よりレベルの移動が可.）
一年次前期：「総合英語」「e-learning」
一年次後期：「総合英語」
二年次前期：「総合英語」
二年次後期：「総合英語」
三年次以降：国際性涵養科目

京都大学
一年次前期：「リーディング」,「ライティング・リスニングA」
一年次後期：「リーディング」,「ライティング・リスニングB」
二年次以上：「E1（英語テキストの講読）」「E2（英語による授業）」「E3（討論，発表などのスキル向上）」から選択.

九州大学
一年次前期：「一般学術英語A」
一年次後期：「一般学術英語B」
二年次以降：「一般学術英語C」「特定学術目的英語」

8.2　アジアの英語教育

香港とマレーシアの例も紹介しておきたい．平成29年（2017）２月に，本学の英語教員３人が香港科技大学を訪問調査した際，全学では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ということを学んだ．香港は英語が半標準語化している地域であり，本学とは事情が異なることはさしおいても，これは，本学でも，全学教育と学部教育の役割分担を考える上で有益な示唆だと思われる．

また，同調査は「付記」として，調査チームの代表がマレーシアを代表する二つの大学の英語教育を調査した際の話として，英語が通用するマレーシアのような社会では，日常レベルにおいて国民は英語によるコミュニケーションには支障はないが，マレーシア英語なる特有の英語が使われている．しかし，大学での英語教育は地域特有の英語をよしとせず，あくまでアカデミックな規範的英語の教育を行っている，という報告を行っている（江藤，北原，長野　2018：420, 426）.

９．さいごに

平成30年（2018）11月の学務審議会において，「英語教育改革推進ワーキング・グループ」の設置が承認された．学務審議会副委員長を座長とする同ワーキング・グループには，言語・文化教育センターの教員を含む英語教科部会構成員を中心に，入試センターや初修外国語の教員が加わる．このワーキング・グループで，新しい全学英語教育を実施するための学習到達目標，評価基準などの基本方針が議論，そして策定されることとなる．

平成30年（2018）年４月に新入生に配布された*Pathways*は，指導内容に関する方向性を打ち出すべく制作された．いうまでもないが，指導内容を決めるだけでは不十分である．学生の英語力を向上させるためには，指導内容を示した上で，それらを身につけるのに適切な教授法，教材選定，そして学生の英語力の伸長を図る評価を伴う必要がある．「指導内容」「教授法」「教材」「評価」の４つが有機的に機能して初めて，学生の英語力の向上が実現できる．

注

1）TOEFL ITP®テストの得点は，平成30年度の場合，一年次の12月受検のスコアが「英語B2-1/2-2」の成績の30％に換算される.
2）医学部については，医学科と保健学科に分けた.
3）高度教養教育・学生支援機構が設置されて４年を経過したことを受けて，機構のこれまでの活動と今後の構想を描くために自己評価委員会が作られた．この調査は同作業部会の串本剛准教授により実施された．調査対象者は，理事，副学長，総長特別補佐，総長・プロボスト室員，部局長，学務審議会委員，学生生活支援審議会委員，入試企画・広報/入試実施委員会委員，国際交流委員会委員である.
4）いわゆるGraded Readerと呼ばれているもので，語彙制限を設けた読書用教材を指す．出版社にもよるが，語彙レベルによってレベルが10前後に分かれている.
5）機構発足以前の全学英語教育については，浅川照夫

（2015）「語学教育室の活動記録」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第10号：75-78頁を参照のこと.

参考文献

江藤裕之，北原良夫，長野明子（2018）「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」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 4 号，pp. 415-426.

学務審議会全学教育レビューワーキング・グループ，高度教養教育・学生支援機構（2016）『東北大学全学教育レビュー報告書』.

学務審議会外国語委員会英語教科部会（2017）『平成28年度TOEFL ITP®テストテスト実施報告書』.

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（2017）『第 3 回東北大学の教育と学習成果に関する調査報告書』.

高度教養教育・学生支援機構（2018）『言語・文化教育センター年報2016』第 3 号.

国立七大学外国語教育連絡協議会（2018）「平成30年度国立七大学外国語教育連絡協議会合同シンポジウム資料」（2018年11月 1 日，九州大学）.

東北大学（2019）『卒業後の状況（進路等）』 http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/about/06/about0604/（閲覧2019/1/8）

東北大学教育・学生支援部教務課（2018）『平成30年度全学教育科目履修の手引き』.

【報　告】

Teacher Professional Development: A Key to Effective English Education Curriculum Choices

ENSLEN, Todd [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

In order to make decisions that lead to effective teaching practices, teachers need to have both disciplinary knowledge and pedagogical ability. This paper examines the hiring criteria of higher education institutions and recruiters for these institutions in Japan, by analyzing the fields of expertise of English teaching faculty at a university. In addition, semi-structured interviews with two university faculty members who have academic backgrounds in fields other than language or education are presented to exemplify issues faculty face. Based on the findings it is argued that there is a lack of this base knowledge that underpins best practices within English language education and consequently the implementation of faculty development for both full-time and part-time faculty members teaching English would help ground faculty in the foundational knowledge necessary for effective teaching practices.

1．Introduction

While research was of paramount importance for university faculty in the past, nowadays higher education around the world is putting more emphasis on quality teaching and learning (Bradshaw, 2013; Figlio & Schapiro, 2017). Some institutions are even including teaching effectiveness as one of the criteria for assessing faculty tenure promotions. Here, in Japan, we see this shift in attitudes toward teaching with the promotion of faculty development centers, such as the Center for Professional Development at Tohoku University, which provide seminars, workshops, and programs to help faculty improve their teaching along with other aspects of their duties as university faculty. However, these programs are often under-utilized because of their voluntary basis. Thus, a question that remains is how effective is the teaching that is being carried out at universities across Japan. This question is especially relevant to English language instruction since the faculty that teach these classes often come from a variety of fields.

This paper, thus, aims to first provide insight into exactly how diverse the disciplines of English language teaching faculty can be. It then addresses the question of how English teaching faculty without field specific knowledge make decisions about curricula through two case studies. Finally, recommendations regarding how teacher training can help all English language teaching faculty make better choices will be provided.

2．Literature Review

The lack of quality in English language education in Japan is a common theme regarding secondary education based on the fact that few students reach oral proficiency in the language. Numerous research articles (Steele & Zhang, 2016; Kikuchi & Browne, 2009; Sakui, 2003) highlight the mismatch between Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) goals of Communicative Language Teaching (CLT) and what actually takes place in the classroom due to stakeholder pressure to prepare for high school and university entrance examinations. Teachers are often required to prepare students for examinations that focus on grammar

*）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　enslen@m.tohoku.ac.jp

and translation rather than communication.

The efforts to implement CLT, which have largely failed, may be due in part to the above mentioned pressures, but other factors such as inadequate teacher training and a lack of understanding of the CLT principles and methods have been identified by Cripps (2016). These latter factors are not limited to secondary education but also affect higher education as well. Because of possible conflict between existing practices and beliefs that are grounded in the Grammar-Translation Method, consideration regarding how to adapt CLT to specific contexts is also an important consideration. Igawa (2008, p. 432) points out that "As professionals, teachers should constantly develop themselves. Teachers' own growth is necessary in order to cope with the ever-expanding knowledge base in subject matter and pedagogy, rapidly changing social contexts of schooling, and increasingly diversifying students' needs." While ideally teachers would prioritize their professional development in the areas they are teaching, professionals in higher education have many demands upon their time and may focus their efforts in other areas especially if their expertise is in areas outside that which they are teaching.

3. Inherent Nature of Change in Education

One inherent aspect of effective teaching at any level is change. This change, be it within a teacher's own classroom, or possibly more broadly at the course level, can be initiated due to external forces, such as a changing social context that affects the subject matter that one is teaching, new course offerings requiring the development of a new curriculum, and the "new vision" that invariably accompanies administrative changes within a university. However, it more commonly occurs on the more localized level from the teachers themselves. Teaching is often referred to as a reflective and recursive practice where the practitioner is examining and rethinking their intentions and the learning outcomes based on the felt experiences in the classroom (Eisner, 1991; O'Reilley, 1998).

Reflective practice can come in a variety of forms. One of the most common is the class questionnaire that students complete at the end of each semester. Here at Tohoku University, teachers are required to reflect by submitting online responses to how these course evaluations will affect their teaching in the future. However, self-reflection can take many other forms such as action research within the classroom, and more formative types of assessment can be implemented throughout a class, such as "minute-paper" or student focus groups that have students highlight difficulties or problem areas they perceive with a particular class. Classroom observation by other teachers can also be helpful to provide feedback. The conscientious teacher is continually adapting their materials and teaching methodology to reflect the current context of their teaching.

4. Effective Teaching in Higher Education

Before taking into consideration the various forms of feedback or requests from administration to make adjustments and improvements to their teaching, a basic understanding of what effective teaching is must form the foundational basis from which to build upon. While effective teaching in higher education is a "contested concept" (Skelton, 2004, p. 452), numerous studies from a variety of standpoints have been carried out. McMillan (2007) highlights a variety of studies from a discipline specific perspective while a student perspective is provided by the likes of Onwuegbuzie et al. (2007), Vulcano (2007), and Delaney, Johnson, Johnson, and Treslan (2010). Such a wide sampling of how "effective teaching" is conceptualized presents diverse views on exactly how it can be achieved. However, effective teaching is generally understood as teaching that is

student-focused and affects learning in a positive way (Devlin & Samarawickrema, 2010).

Numerous research studies (for example Kreber, 2002; Delaney, Johnson, Johnson & Treslan, 2010; Bulger, Mohr, & Wallls, 2002; Witcher, 2003) support the common sense notion that the foundation of good teaching begins with disciplinary knowledge. Saroyan et al. (2004) and Bulger, Mohr, and Walls (2002) expand on this notion by indicating that knowledge by itself is not enough but how it is presented, or pedagogical ability, is as important, if not more important to the learning process. With this in mind, the question of what constitutes the disciplinary knowledge needed to teach English as a second or foreign language arises.

4.1 Disciplinary knowledge in English language teaching

As with most professional undertakings, students study specific fields at university to prepare themselves with the disciplinary knowledge and theoretical underpinnings that are necessary for decision making once they begin their careers. For a career in teaching English as a Second or Foreign Language, the recognized field of study is a Master of Arts Degree in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), which includes Teaching English as a Second Language (TESL), Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and Teaching English as an International Language (TEIL). According to Bagwell (2018), these degrees differ from other language related degrees such as Applied Linguistics, Linguistics, and Second Language Acquisition in that TESL/TEFL/TEIL focuses on pedagogy and applying language research to classroom pedagogy whereas the later degrees are focused more on language theory and research unrelated to teaching.

4.2 Current situation in higher education in Japan

From personal experience, this foundational level of disciplinary and pedagogical knowledge, necessary for effective teaching was glaringly absent from the requirements of the higher education institutions in the late 1990's and early 2000's, which was evident from the foreign faculty members' educational backgrounds including my own, which consisted of only a bachelor's degree in zoology and a master's degree in international management. Having any kind of master's degree and some knowledge/experience with Japanese language and culture were sufficient qualifications to teach English at the university level.

The situation has seemingly improved little over the last 30 years. Blog posts chronicling teachers' experiences teaching in Japan that mention colleagues' qualifications hint at this fact. For example, Blincowe (2018) states, "I met English teachers who were directly hired by universities, they held master's degrees but in a variety of subjects. Some of the older teachers didn't have post-graduate degrees, but instead held over 20 years of teaching experience that was considered just as good." This is also evident when looking through the hiring criteria for university teachers on websites like that of Westgate Corporation, a recruiter of teachers for over 50 university campuses in Japan (a list is available at https://www.westgatejapan.com/M-1-2.html). These criteria include:

> "University graduate with a bachelor's and/or more advanced degree and one of the following:
>
> 1. EFL/ESL classroom teaching experience along with EFL/ESL teaching certificate and/or elementary/primary/secondary teaching credentials/qualifications
> 2. 1000+ hours of actual EFL/ESL classroom teaching experience in lieu of teaching certificate or credentials/qualifications" (Westgate, 2018)

The implication of these criteria is that experience can be a replacement for educational qualifications. This may be true if the experience is high quality, but that is something that is often difficult to ascertain. In addition, as Richards and Farrell (2005, p. 4) point out " …although many things can be learned about teaching through self-observation and critical reflection, many cannot, such as subject-matter knowledge, pedagogical expertise and understanding of curriculum and materials."

In addition to the hiring practice of recruiters that many universities rely upon, universities in Japan require teachers from some fields, especially American or British Literature and American History to teach required English courses along with classes within their major fields of study. This is seemingly done because of the shear number of required English courses versus the lower demand for the field specific courses of these subjects. While universities abroad, such as those in the United States, compensate for the high demand for English teachers by hiring graduate students at low wages, this is not an option for Japanese universities where classes can, in most cases, only be lead by full-time faculty members. Some universities are even requiring native English-speaking faculty from any department to also teach required English courses due to manpower and budgetary considerations. (M. Sato, personal communication, September 6, 2018)

4.2.1 A case in point: Faculty teaching English at Tohoku University

A quick look at the educational backgrounds and research interests of faculty, both native and foreign, teaching English as a Foreign Language at any campus in Japan will yield a wide variety of disciplinary backgrounds, some of which have little or no connection to the English language or teaching in general. As a case study for this paper, the researcher looked at the educational backgrounds and research activities of full-time faculty teaching English at Tohoku University by analyzing data self-reported through departmental websites and ResearchMap (https://researchmap.jp). The very fact that full-time English teachers come from four different departments or institutes (Literature, Informatics, International Culture, and the Institute for Excellence in Higher Education) would lead one to believe they come from diverse backgrounds and this holds true. Of the 36 full-time faculty members teaching English in 2018 only seven teachers hold a degree in TESOL or some variety thereof or have both English and Education degrees. Another 15 are in more research and theory related language studies such as linguistics some of which are clearly focused on languages other than English, with 14 coming from fields totally unrelated to English language such as History, Literature, Media Studies, Indian Philosophy and Asian studies. (Figure 1)

This diversity of educational backgrounds would seemingly be even more prevalent with part-time teachers, many of whom even though English is not their field of expertise or possibly interest, take on English teaching to supplement their incomes or because they cannot find full- or even part-time work in their field of expertise. While data for part-time teachers was not available, the anecdotal evidence

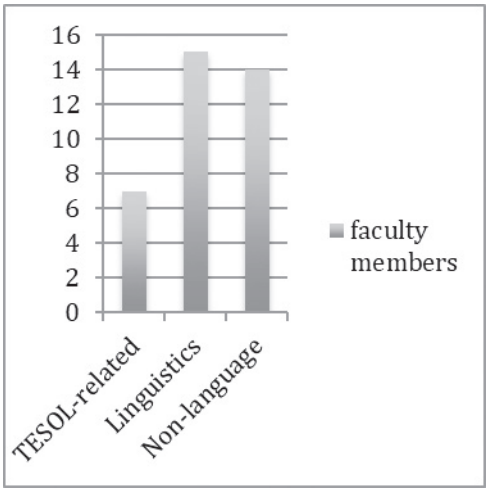


Figure 1: Tohoku University Teacher Distribution by field of study

from personal acquaintance would suggest that this is so. It seems that because demand for native-speaking or native-like speaking teachers outweighs the supply in some regions, the fall back position for many institutions is that if you are able to speak English, you are able to teach it. This is related to what Medgyes (2001, p. 433) calls "unprofessional favouritism in institutions, publishing houses, and government agencies" when referring to the preference for native English speakers over non-native English speakers.

4.2.2 Semi-structured interviews of teachers without language-related backgrounds

To help exemplify the situation, case studies based on semi-structured interviews of two faculty members, who are teaching English at Japanese universities but whose degrees are not in TESOL, Linguistics, or Education are provided below.

Teacher A

Teacher A is male and a native speaker of a language other than English or Japanese and has been teaching English in Japan for 14 years. During his Ph.D. studies in biology here in Japan, he began working part-time at a conversation school teaching both his native language and English to help pay living expenses. This school provided two-hours of training on how to help students learn and that is all of the training for teaching that this person ever received. Because teacher A was able to build up extensive experience teaching languages, he was able to get part-time work at various universities when his efforts to find employment in his major field of study failed. With little training, this person based most of his teaching on the good teaching/learning experiences he had had. Having come from an undergraduate university where teaching was highly valued, this person believes that the role models he had were excellent models to base his own teaching upon. In addition, Teacher A had regular interactions with other teachers with whom he discussed teaching. Because of a heavy teaching load across numerous universities, he uses a common textbook in all of his classes; however, he picks and chooses from what the textbook provides. Although teaching English is Teacher A's job, his research is still in the biological sciences. Thus, due to time constraints, this teacher does not try to keep up with the developments in TESL/TEFL.

Teacher B

Teacher B is female and a native Japanese speaker who has 18 years of teaching experience in Japan. She is a full-time, tenured faculty member who divides her time between her subject area, Literature, and general English education classes. Having studied English as an undergraduate student and studied abroad for a year, Teacher B is very fluent in English but is focused on Literature. When pursuing a Ph.D. in American Literature, the assumption that Teacher B had was that she would have to teach English along with literature since that is what all of her role models were doing. However, the teaching of English was not of great interest to this teacher. She does not consider herself a really serious teacher and this person's main goal in the class is to keep the students awake. Thus, this teacher has recently been using textbooks that are based around popular music, which seems to catch students' interest. Teacher B also follows the curriculum design presented in the textbook with little variation. More recently, Teacher B has added computer-assisted learning to her teaching because it is available at the university and it is an easy way to fill the students' time. Occasionally, this teacher finds it difficult to fill up the 90-minute class time and is at a loss as to what to do with the students. Since English education is more of a sideline than the main interest of this teacher, she has not spent much time

learning about the field of English language education. That being said, she has been involved in a special interest group within the Japan Association of Language Teachers.

Both of these case studies, while anecdotal, highlight issues that many teachers, English language-related or not, face in teaching classes. One of these is the idea that teachers can base their teaching on "good classes" that the teacher has taken, a finding mirrored in Marshall's (1991) survey of the way teachers teach. In addition to teaching based on the way the teacher learned best, Marshall (1991) and Cox (2014) also found that the way teachers were taught and the easiest way to cover the content were common themes in the responses. These latter findings are reflected in what teacher B expressed about her own teaching. One of the problems with using these criteria for one's own teaching is that students have different preferred learning styles. This is echoed in the research by Thompson, Orr, Thompson, & Park (2002, p. 63), which emphasizes the need for instructors to understand their own learning styles so that they can adapt to their students' styles. In addition, covering the material often comes at the cost of learning the material. Just because a teacher "teaches" some aspect of the content, it does not mean that students have learned that concept. Research has shown (Schmidt, 1983; Brown & Larson-Hall, 2012) that students internalize or "notice" in different ways. The very fact that there is research such as Brown and Larson-Hall's (2012) "Second Language Acquisition Myths" indicates that the strategies mentioned by the interviewees and highlighted in other research are not always common sense in nature and cannot be picked up through experience.

5. Discussion/Recommendations

Universities in Japan are faced with a difficult problem regarding English language education. How can they provide quality English language courses that will help students reach their personal goals, as well as the course objectives, if the teachers are not equipped with the knowledge of the best practices within the English language teaching profession? Some institutions have turned to the cookie-cutter approach, or what Ritzer (1996) refers to as "McDonaldization" in describing worldviews, where the curriculum is standardized across the department. In this situation, teachers teach exactly the same materials and give the same assessments in the various sections of the same class. While this ensures the students are at least receiving the same content, it does not address the issue of how that content is taught, or the pedagogy. However, as the title of Torgny Roxa's (2018) closing plenary, "A learning culture – more about how than about what," at the 2018 ISSOTL Conference aptly points out, pedagogy is at least as important as if not more important than the actual content being learned. Though content is obviously important, students will not be able to learn that content efficiently without an informed pedagogical approach. In addition, the rationale behind implementing a standardized curriculum can be lost over time as faculty advance, retire, or move on to other institutions taking with them the institutional knowledge.

Therefore, it would be advisable for universities to address the gap in faculty foundational knowledge by implementing faculty development programs targeting field specific needs. As in other subject areas, it is increasingly recognized in recent years that teachers teaching English as a second or foreign language need professional development (Richards & Farrell, 2005).

However, developing these programs is not enough; getting faculty to participate in the programs

is necessary. As for English language classes at Tohoku University, approximately one-third of the classes are provided by part-time faculty members, many of whom have little time or incentive to attend faculty development programs. Institutions may need to consider compensating these adjunct faculty members in some way so that they feel attending such programs is valued. As for full-time faculty, it may be possible to integrate faculty development into their standard monthly meetings or require new faculty to attend a specified number of hours of faculty development as some universities are doing （M. Sato personal communication, September 6, 2018）.

While this paper provides some evidence as to the lack of quality control in English language classes at the university level in Japan, it would be valuable to research more deeply the connection between teachers' educational backgrounds, teaching philosophies and classroom practices to determine how effectively English language teaching is being carried out. Obviously, implementing this type of research could face difficulties since teachers are often reluctant to share their views and even more so to have someone observe their teaching.

References

Bagwell, M. （2018）. Tips for Choosing a TESOL Master's Program. Retrieved from http://www.tesol.org.

Blincowe, A. （2018）. 6 Misconceptions about Teaching English at a Japanese University. *GaijinPotBlog*. Retrieved from: https://blog.gaijinpot.com/6-misconceptions-about-teaching-english-at-a-japanese-university/

Bradshaw, J. （2013）. For a new kind of professor, teaching comes first. *The Globe and Mail*. Retrieved from: https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/new-breed-of-university-faculty-puts-focus-on-teaching-over-research/article14117866/

Brown, S. and Larson-Hall, J. （eds.）（2012）. *Second Language Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bulger, S., Mohr, D., and Walls, R. （2002）. Stack the Deck in Favor of Your Students by Using the Four Aces of Effective Teaching, *The Journal of Effective Teaching,* Vol.5 （2）. Retrieved from https://www.uncw.edu/jet/articles/bulger/.

Cox, S. （2014）. Perceptions and Influences Behind Teaching Practices: Do Teachers Teach as They Were Taught?, *BYU ScholarsArchive All Theses and Dissertations,* 5301. Retrieved from https://scholarsarchive.byu.edu/etd/5301.

Cripps, A. C. （2016）. English Language Education in Japan: Problems and Solutions. Academia. Retrieved from http://www.academia.edu/22495894/English_Language_Education_in_Japan_Problems_and_Solutions

Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., and Treslan, D. （2010）. Student Perceptions of Effective Teaching in Higher Education, Retrieved from https://goo.gl/8oxAd7

Devlin, M. and Samarawichrema, G. （2010）. The criteria of effective teaching in a changing higher education context, *Higher Education Research & Development,* 29 （2）, 114-124.

Eisner, E. （1991）. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.

Figlio, D.N. and Schapiro, M. （2017）. Are great teachers poor scholars? *Economic Studies at Brookings: Evidence Speaks Reports,* 2 （6）, 1-7

Igawa, K. （2008）. Professional Development Needs of EFL Teachers Practicing in Japan and Korea. *四天王寺国際仏教大学紀要 第45号*, 431-455.

Kikuchi, K. and Browne, C. （2009）. English educational

policy for high schools in Japan: ideals vs. reality. *RELC Journal,* 40 (2), 172-191.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching, *Innovative Higher Education,* 27 (1), 5-23.

Marshall, C. (1991). Teachers' learning styles: How they affected student learning, *Clearing House,* 64 (4), 225-227.

McMillan, W. (2007). 'Then you get a teacher' : Guidelines for excellence in teaching. *Medical Teacher: International Journal of Medical Education,* 29 (8), 209-218.

Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign Language* (3rd ed., pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle.

Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, C., & Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis, *American Educational Research Journal,* 44, 113-160.

O'Reilley, M. (1998). *Radical Presence: Teaching as Contemplative Practice*. Portsmouth, New Hampshire: Boston/Cook.

Richards, J.C., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Roxa, T. (2018). A learning culture – more about how than about what, *Closing plenary at the International Society of Scholarship of Teaching and Learning Conference 2018,* Bergen, Norway.

Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L. and Gandell, T. (2004). Assumptions underlying workshop activities. In Saroyan, A. and Amundsen, C. (Eds.) *Rethinking teaching in higher education* (pp. 15-29). Sterling, VA: Stylus.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: A critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education,* 29 (4), 451–468.

Thompson, E., Orr, B., Thompson, C., & Park, O. (2002). Preferred Learning Styles of Postsecondary Technical Institute Instructors. *Journal of Industrial Teacher Education,* 39 (4), 63-78.

Vulcano, B. (2007). Extending the generality of the qualities and behaviours constituting effective teaching. *Teaching of Psychology*, 34 (2), 114-117.

Westgate. (2018). Teaching University, *About the Program: Qualifications*. Retrieved from: https://www.westgatejapan.com/M-1-1.html.

Witcher, A.E., Onwuegbuzie, A.J., Collins, K.M., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D., & Moore, C. (2003). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482517.pdf

【報　告】

スカイプ・パートナーとのプロジェクト型外国語学習
―初挑戦における有効性と問題点―

スプリング ライアン[1)]*，加藤 冨美江[2)]，森　千加香[2)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

2）ノースカロライナ大学シャーロット校

本研究は協働スカイプ学習プログラムにプロジェクト型外国語学習を適用した初挑戦の結果を報告し，その利点と問題点に焦点をあてた．Kato et al.（2016）が提案した協働スカイプ学習プログラムにプロジェクト型外国語学習を導入し，参加者に協働でレポートの提出とパワーポイントを作成させた．その結果，参加学生間での内因性動機付けの促進と新たな友情関係の構築が確認できた．また，目標言語能力に関しては，アメリカ人学生は発話速度を，日本人学生は発話速度と平均発話長をある程度向上させることができた．ただし，プロジェクトの設定に問題がある可能性，学生の更なるモチベーションがまた今後の課題になる．

１．はじめに

プロジェクト型学習は学習者がプロジェクトを遂行する際に，その課題に関わる問題などの解決を通して学習させる教育法である．Lawrence（1997）やMoss（1998）などがプロジェクト型学習を外国語教育に導入した研究を行い，プロジェクト型言語学習（Project-Based Language Learning，以後「PBLL」）によって，学習者が教室で学んだことを実際にプロジェクト遂行に適用でき，学習者の言語能力が向上できたと報告している．但し，Lawrence（1997）やMoss（1998）などの研究では，学習者は外国語としてではなく，第二言語として勉強していたため，学習者に目標言語を使用するプロジェクトをさせるのは困難ではなかった．一方，外国語学習者は目標言語の母語話者との接触が少なく，実際に練習できる機会は稀であるため，母語話者との協働でのPBLLを外国語教育に取り入れるのに非常に困難である．

近年インターネット普及に伴って，インターネットを取り入れた外国語教育法が開発されている．例えば，Kato et al.（2016）は協働スカイプ学習プログラムを提案し，インターネットを通して，日本人大学生の英語学習者とアメリカ人大学生の日本語学習者をペアに組み，インターネット電話アプリであるスカイプを利用して会話させた．これにより，学習者達がお互いに母語話者との練習の場を得，聴解力と発話力が著しく向上したと報告している．ただし，参加者から「途中で話す内容が無くなってしまった」「後半は相手を変えた方がいい」などのコメントや，また日本側の学生の設定状況に欠陥があったため，アメリカ側の学生ほど真面目に参加していなかったという欠点も報告している．そこで，PBLLを導入することにより，Kato et al.（2016）の研究結果による協働スカイプ学習プログラムの欠陥点のうちの一点を補い，話題が継続できるようにすることで，日米の大学生が積極的に参加できると考えた．そこで，本研究ではKato, et al.（2016）が提案した協働スカイプ学習プログラムにPBLLを導入し，学習者達により充実した会話交流の場，より優れた学習環境の場を与えられるかどうかを調査するという目的で実施した．

２．先行研究

外国語教育においては，学習者に言語知識を実地に活用できる機会を与えるのが困難である（Lee & Van Patten, 2003; Kato, 2016; Kato et al. 2016）．外国語学習者において，母語話者との練習の機会が少なく，特に会話力の向上を推進させるのに非常に重要であるとされている（Karpicke & Roediger, 2007; Scarcella & Oxford, 1992）．一方，インターネットやE-learningの

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

普及に伴って，多くの外国語教師がスカイプなどのビデオ機能付き電話ソフトを利用し，学生に目標言語での会話練習ができる環境を作ろうとしている（Entzinger et al., 2013; Jaya, 2008; Kato et al., 2016; Taillefer & Munoz-Luna, 2014; Yang et al., 2012）．ただし，学習環境の設定によって，学生の言語能力の伸びが異なっているのも事実である．

スカイプなどのソフトを使用し，外国語練習や交流をする研究は多くなされているが，その状況如何により，様々な問題や課題が見られる．例えば，Mullen, et al.（2009）は外国語教育のツールとしてのスカイプの利用について，母語話者と会話が出来ると言う事に関しては，参加学生には好評であったが，時差がある問題点と会話する際のトピックの欠如という問題点から，スカイプ活動を続けるのが難しかったと言う．また，かなり多くの研究がなされているのにも関わらず，学生の発話力や聴解力などが著しく向上できたと検証している研究も見られない（Entzinger et al., 2013; Yang & Chang 2008）．

上記に述べられている問題を克服しようと，Kato et al.（2016）が新しい挑戦として，両方の学生にメリットがあるプログラムを開発し，日本人英語学習者とアメリカ人日本語学習者をペアに組み，スカイプで英語と日本語での会話練習や交流を，15週間させた．その結果，ほとんどの学生が楽しく目標言語での会話練習ができ，その取り組みを歓迎した．さらに，目標言語能力に関しては，日本人学生の発話力と聴解力が共に著しく伸び，アメリカ人学生の発話力も著しく伸びたことが統計分析で証明できた．ただし，Kato et al.（2016）によれば，改善する余地のある点として①両方の学生がお互いに積極的に参加できるような設定が必要，②相手の会話力が低い場合，参加者が母語を話す際の速度や鮮明さに気を付ける必要があるという二点が挙げられた．これらの問題を改善する手段として，Kato et al.（2016）のようなプログラムにPBLLを導入すると改善されるのではないかと考えたのである．

PBLLは最近では多くの研究者に取り上げられ，外国語学習の教育分野で優れた成績を報告している．例えば，Farouck（2016）は英語を外国語として勉強する（English as a foreign language, 以後「EFL」）学習者がスムーズに英語でコミュニケーションがとれるようにPBLLを英語の授業に導入し，興味のあるトピックについて学生に自主的に協働プロジェクトをさせることによって，学習者中心型活動をさせた．その結果，グループ活動時にさまざまな形で英語を使用させたため，英語でのコミュニケーション時の精神的プレッシャーが減ったと述べている．このようなPBLLの特徴を生かし，Soleimani et al.（2015）はEFL中級学習者の読解力と単語量の増加，そしてRatminingsih（2015）とSadeghi et al.（2016）はEFL学習者の書く能力の向上に成功している．しかし，これらの研究におけるPBLLは同級生間で行われ，母語話者との交流はなかった．一方，Dooly and Sadler（2016）はPBLLをスペインとオーストリアの６－８歳児の英語学習にスカイプとビデオを併用して10週間導入した．初めにビデオで衛生管理や運動や食事のマナーについて学んだ後，さまざまな課題を同級生間とまたスカイプの友達との間で，目標言語の英語を使用して協働で行わせた．スカイプでの交流は２回しか行われなかったが，Dooly and Sadler（2016）は，スカイプでの交流によって，参加児童は英語が必要であることを悟り，より積極的に目標言語と向き合うようになったと報告している．

以上のようにPBLLには多くの効果があり，言語能力の向上以外に，学生の目標言語に対する意識向上に繋がり，モチベーションなどが改善されている．このような利点を活かし，Kato et al.（2016）やMullen et al.（2009）が提案しているプログラムにPBLLを導入すれば，Kato et al.やMullen et al.が報告しているようなマンネリ化を避けることができると考える．プロジェクトを促進させ，完成させるためには，選んだトピックについての会話が必須になるため，トピックの欠如という欠陥がなくなる．また，協働で完成させるためには，両方の学生が積極的に活動しなければいけないし，プロジェクト遂行のためには，相手との双方向の理解が必須であるということから，母語を話す速度や鮮明さに注意を向けるようになると考える．従って，本研究においては，Kato et al.（2016）が提案した協働スカイプ学習プログラムにPBLLを導入することにより①従来のプログラムに比べてどのような変化

があるか，また②どのような課題や問題点が生じるかを明らかにすることを研究目的とした．

３．調査・分析方法

PBLLを取り入れている協働スカイプ学習プログラムが従来のプログラムとどのような共通点や相違点があり，どのような問題や課題が生じるかを調べるため，Kato et al.（2016）に類似したプログラムを作成した．PBLLとしては，レポートの提出とパワーポイントの作成を協働でさせるように参加者に課した．Kato et al.（2016）と同様に，プログラムの有効性を調査するため，目標言語能力の聴解力と発話能力を計る事前・事後テストを実施し，プログラム終了後に参加学生からアンケートと感想文を回収して分析した．量的・質的の両面からの分析結果を以下順次報告する．

3.1　調査協力者

本研究の調査協力者はノースカロライナ大学シャーロット校（以降「UNCC」）のアメリカ人日本語学習者と東北大学の日本人英語学習者である．両方の大学から18名ずつが協働スカイプ学習プログラムに参加し，実験群として協力した．また，統制群（control group）としてはアメリカ側日本側ともに11名づつが参加した．事前・事後テストには実験群と統制群の全員が参加したが，統制群はスカイプ･プログラムには参加しなかった．UNCCの実験群は全員が2016年春学期に日本語会話クラスに登録した学生で，授業の一環としてスカイプ・プログラムが導入された．一方，東北大学の実験群はプログラムの参加によって，単位は獲得できないが，Tohoku Global Leader（以後「TGL」）ポイント(1)が与えられた．尚，東北大学の統制群はプログラム参加者と同じように英語の授業を受けていたが，協働スカイプ学習プログラムには参加しなかった．また，授業実施者が本共同研究を行なった．本研究実施に際し，それぞれの大学から許可を，実験群ならびに統制群の全学生からも本研究参加への承諾を得た．

3.2　スカイプ交流活動

協働スカイプ学習プログラムを開始する前に，趣味と専攻を尋ねるアンケートを行い，その結果に基づいて日米の学生１人ずつのペア（同趣味や類似専攻）を組んだ．プログラムの設定は，①決められた相手と週２回日本語と英語で各々15分ずつ（最低30分）交流すること，②交流活動は15週間継続すること，③週１回の会話は予め決められたトピックに沿って交流し（以後「トピックセッション」），後１回はプロジェクトを進めるための交流（以後「プロジェクトセッション」）とした．

本研究におけるプロジェクトは，２人が共に興味を持つ日本に関するトピックを選択し一緒に研究し，トピックについて英語でレポートを書き，日本語でパワーポイントを作成することであった．英語のレポートは東北大学の教員に提出し，パワーポイントはUNCCの学生が日本語会話の最後の授業で発表した．トピックについては，日本関連についてという条件のみで，後は学生達の選択に任せた．例えば，大学受験，教育システム，都市伝説等である．

UNCCでの日本語会話の授業では協働スカイプ学習プログラムはクラス活動の一部として導入された関係上，前述したように，授業登録者全員が実験群となった．学生は日本語学習歴３学期から６学期終了した学生達で構成されていたが，発話能力レベルは，中級の下から初級の上くらいであった．日本語母語話者との交流には，まだとても難しい学生が殆どであったために，週１回のトピックセッションにおける交流の前には，予め決められたトピックについての発話練習を授業内活動の一部として事前に練習してから，本番に臨ませた．

日米大学での学期時期が異なるため，東北大学では協働スカイプ学習プログラムに参加する実験群の学生を一同に集めて授業形式の１部として行う設定ができなかった．そこで，Kato et al.（2016）時では東北大学のプログラム参加者が完全にボランティアになり，これが１つの欠陥であることが分かったために，それを防ぐ為に，TGLポイントを与えるという対策を講じたのである．

3.3　研究方法

実験群の聴解力・発話能力の伸びの測定を目的としているため，統制群を含む全員に事前・事後テストを

実施した．聴解力テストは英語学習者にTOEFLの聴解テストを与え、日本語学者に日本語能力試験の聴解テストを受けてもらった. 発話能力テストに関しては，国際英語能力テスト[(2)]（以下「IELTS」）の形式を利用して作成し，３つの質問に一問ずつ外国語で２分以内に口頭で答えさせた. 日本側の調査協力者において，質問・回答は全部英語で行ったが，アメリカ側の調査協力者の日本語学習歴は２年以下の学生も含まれており，日本語での質問が理解できないかもしれないという懸念から，質問は全て英語で行い，日本語で答えてもらった．IELTSでの結果判定では英語母語話者が判定するが，本研究ではより客観的に結果を調べるために，テスト回答を録音し，発話能力の流暢さを測るための手法として最も適している発話速度（speech rate）と平均発話長（mean length of utterance）の測定を行った（Kormos & Dénes, 2004）．発話速度は話した総合単語数を話した総合時間に割り，平均発話長は一つの発話に何単語を話したかを計算した. 事前・事後テストの結果の差を反復測定分散分析（one-way repeated measures ANOVA）で比較し，聴解力と発話力が上達したかどうかを調査した．また，プログラム参加と聴解力・発話力の向上の間に交互作用があるかどうかを確認するために，実験群と統制群の事前・事後テストを２元配置分散分析（two-way one repeated measure ANOVA）で調査した.

尚，両大学で実験群として18人ずつ，統制群として22人で始めたが，多種の理由，例えば，収集エラーや，時間的な不都合等という理由から，全ての学生のテスト結果が収集できなかった. その結果, 収集出来たデータはアメリカ実験群17人，統制群９人，日本実験群14人，統制群12人となった.

また，実験群のスカイプ交流活動に対する見方，意見を収集するために，アンケート調査を実施し，実験群に感想文を書いてもらった．アンケート調査の内容は15週間に亘ったスカイプ活動について作成し，実験群がプログラム終了後に回答した．アンケートには，「はい」か「いいえ」の二者択一の質問が１問, ライカート・タイプの質問（「大賛成」の５点から「全く反対」の１点までの５段階からの選択）が３問，と複数から選択する質問が３問とトピックセッションとPBLについての意見を書く質問の計９問が含まれている．感想文としては, 実験群がそれぞれの目標言語を使用し，紙数１ページという条件のみで自由に書かせた．全ての学期内のタスクが終了し，グレードが既に出た時点で実施したので，学生のグレードには一切影響を与えないということを明らかにした上で実施した。アメリカと日本の実験群が書いた感想文の分析には，学生のこの活動に対する観点を分類してより鮮明に分析する為に，概念クラスター･マトリックス法（conceptually clustered matrix analysis）を用いた．アンケートと感想文を使用して質的分析を行った.

以上，量的・質的分析の両面からこの活動に対してのより正確な効果を調査した.

４．結果

プログラム参加者の事前・事後テストの結果の統計分析と，アンケートと感想文を使用した質的分析の結果を以下順次報告する.

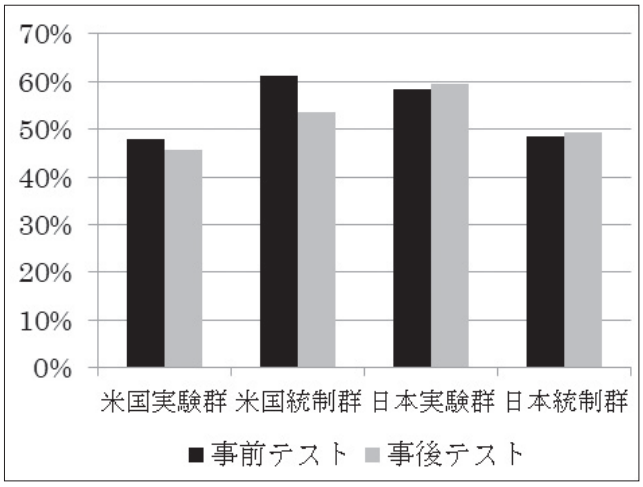


図1．聴解力の事前・事後テスト（正解率）

図１によれば、聴解力テストに関して，実験群においても，統制群においても，事前・事後テストの結果の差はほとんど見られなかった．アメリカの実験群の事前テストの正解率（M=47.9%, SD=0.15）は事後テストの正解率（M=45.7%, SD=0.17）との間にあまり差がなく，有意差が確認できなかった（F [1, 35] = .37, p=.55, d=.14）．また，アメリカ側の実験群・統制群のデータを調査したところ，有意な交互作用が確認できなかった（F [1, 53] =1, p=.33, d=.08）．また，日

本の実験群の事後テストの正解率（*M*=59.5%, *SD*=0.18）は事前テストの正解率（*M*=58.3%, *SD*=0.14）より若干高かったが，有意差は確認できなかった（*F* [1, 27] = .07, *p*=.8, *d*=0.31）．また，日本側の聴解力に関して、プログラムの参加と上達に有意な交互作用が確認できなかった（*F* [1, 53] = 0, *p*=1, *d*=0.001）．

4.2　発話能力の調査結果

本研究の事前･事後テストの発話能力調査の結果は，以下の図２（発話速度の結果）と図３（平均発話長）に示してある．

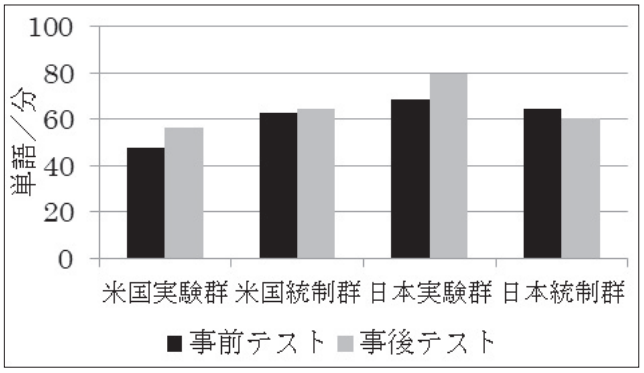


図2．事前・事後テストでの発話速度

図２で示されたように，日米の両方の実験群の発話速度が向上したことが確認できた．アメリカ実験群の事後テストの発話速度（*M*=56.7, *SD*=15）は，事前テストの発話速度（*M*=47.6, *SD*=16.5）に比べて遥かに上回り，有意差が確認できた（*F* [1, 35] = 5.86, *p* = 03, *d*=1.08）．アメリカ統制群との結果の差を比較したところ，プログラム参加と発話速度の上達に有意な交互作用が確認できなかった（*F* [1, 51] = 3.49, *p*=.07, *d*=.56）が，サンプルが少ないため，効果量（*d*=.56）の大きさと0.1%基準で有意差が有ることを考慮すると，統制群と実験群の伸びに差が明らかにあったと言える．また，日本の実験群の事後テストの発話速度（*M*=79.7, *SD*=17）は事前テストの値（*M*=68.8, *SD*=15）より高かったが，有意差が確認できなかった（*F* [1, 27] = 3.13, *p*=.09, *d*=.67）．ただし，統制群を考慮した際、日本側ではプログラム参加と発話速度の上達に有意な交互作用が確認できた（*F* [1, 51] = 8.35, *p*=.006, *d*=1.18）．

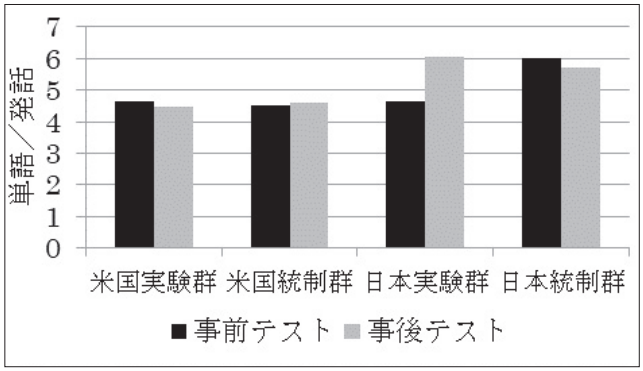


図3．事前・事後テストでの平均発話長

平均発話長に関しては，日本実験群のみ向上したことが確認できた．アメリカ実験群の事前テストの平均発話長（*M*=4.6, *SD*=0.9）は事後テストの値（*M*=4.5, *SD*=1.1）との間にあまり差がなく，有意差が確認できなかった（*F* [1, 35] = .473, *p*=.5, *d*=.23）．また，アメリカ側ではプログラム参加と平均発話長の上達の間に有意な交互作用が確認できなかった（*F* [1, 51] = .68, *p*=.42, *d*=.35）．一方，日本実験群に関しては，事後テストの平均発話長（*M*=6.0, *SD*=1.7）は事前テストの値（*M*=4.6, *SD*=0.8）より遥かに高く，有意差が確認できた（*F* [1, 27] = 9.72, *p*=.004, *d*=1.06）．また，統制群の結果を考慮したところ，プログラム参加と平均発話長の上達の間に有意な交互作用が確認できた（*F* [1, 51] = 9.79, *p*=.005, *d*=1.08）．

4.3　アンケート調査の結果

36人の実験群のうち34人の研究協力者（アメリカ実験群18人と日本実験群16人）からアンケートを回収した（回収率：94%）．アンケートの分析結果によると，殆どの研究協力者（79%）がスカイプ活動を楽しみ，自分の期待通りの活動であったと答えた．そのため，同数の79%の研究協力者が今後も引き続きスカイプで交流を図りたいと答えている．各セッションの長さに関しては，日本語と英語でそれぞれ15分ずつ，合計最低 30分間会話するようにとの指示により，半数の研究協力者が指示通りの30分から45分間の交流，あと半数の研究協力者はそれ以上会話したと答え，積極的な姿勢が窺えた．使用言語については，大部分の研究協力者（91%）が目標言語を使用して会話したと答えた．

トピックセッションとPBLLのセッションのどちらのセッションの好感度が高いか調べたところ，半数の研究協力者はトピックセッションの方が好きだと答え，両方のセッションが好きな研究協力者は1/4，PBLLは一人だけにとどまった．これらの回答から，２種類のセッションについては，トピックセッションの方の好感度が高かったが，スカイプ交流活動自体には，楽しく積極的に取り組み，その上，学期終了後でもこの交流を持続させるという自発的学習スタイルも培えたことが窺えた．

トピックセッションについての意見としては４人の研究協力者が「今まで知らなかった文化を学べた事が楽しかった」，と，また「話すトピックがあったので，話しやすかった」と書いた研究協力者が３人，「同じ趣味だったから」と「相手について知る事ができるのが好きな点だ」と指摘した研究協力者もいた．また，アメリカ実験群から７人がトピックによっては日本語で話すのに難しく，英語で話してしまったという反省を書いた．PBLLセッションについては，７人の研究協力者が，日米の文化とその違いや上記と同じく自分にとって文化についての新しい知識が増えた事に対しての喜びを表した．欠点としては，このPBLLセッションにおいてのみ，時差があるための困難さを指摘した研究協力者が４人いた．また，アメリカ実験群に個人的な情報を得るのが難しかったと書いた研究協力者もいた．

4.4　感想文データの結果

実験群から集めた感想文の分析については，既述したように概念クラスター・マトリックス方法を使用して分析した．合計28人の研究協力者（アメリカ実験群18人，日本実験群10人）から，スカイプ交流活動終了後，この活動に関しての感想文を回収した（回収率78%）．研究協力者のこの活動に対する評価，意見，提案等136の意見が抜粋できたが，類似した５つ以上の意見のみ（24の意見は4つ以下）を項目化して分類したところ，12項目に分類できた．さらにその12項目を肯定的（95），否定的（16）の２グループに分けたところ，９項目が肯定意見，３項目が否定意見に属した．各項目にタイトルをつけ，類似した意見を書いた人数を表１に記した．

表1．感想文からの日米の実験群の観点（*N*=28）

分類項目		意見の数と回答率	米国 *N*=18	日本 *N*=10
肯定的な意見	楽しく満足した	20（71%）	13（72%）	7（70%）
	多岐に亘る学習	16（61%）	10（61%）	6（60%）
	友情の築き	11（39%）	9（50%）	2（20%）
	言語能力向上	11（39%）	9（50%）	2（20%）
	良い経験	10（36%）	4（22%）	6（60%）
	継続意思	9（32%）	6（33%）	3（30%）
	文化の学習	8（29%）	2（11%）	6（60%）
	セッション長さ	5（18%）	2（11%）	3（30%）
	最適学習法	5（18%）	4（22%）	1（10%）
否定的な意見	言語能力の差	6（21%）	5（28%）	1（10%）
	多忙	5（18%）	3（17%）	2（20%）
	相手の問題	5（18%）	2（11%）	3（30%）
合計		**111**	**69**	**42**
肯定的な意見		**95**	**59**	**36**
否定的な意見		**16**	**10**	**6**

注：日米の学生の類似した意見のみを含む

4.4.1　結果分析

表１の結果から，多数（71%）の日米の研究協力者が本スカイプ・プログラムを楽しみ，満足し，半数以上（61%）の協力者が多岐に亘る学習ができたとその喜びを表している．「スカイプが大好き」で「本当に楽しかった」が，1/4以上のアメリカ実験群は，「相手の英語の方が自分の日本語より遥かに上手」だと感じ，日本人学生との言語能力の差があるのを痛切に感じている（28%）．しかし，こういった「日本語と英語が同時に学べる」取り組みは最適な言語学習方法であり（22%）自分の言語能力に対して「語学力の向上は十分みられた」とその改善を感じ取り（50%），「また会いたい」とか「新しい友情が築けた」（50%）ことを喜んでいる．それに対して，日本実験群の場合には，「同じ大学生なのに２国間で異なることが多く」知らなかった文化に実際に触れたことへの感激（60%）と

「アメリカ人学生と知り合う事が出来た」その交流についての素晴らしい経験（60%）について多くの研究協力者が触れている．日米実験群のこのプログラムに対する利点はこのようにそれぞれ違いがあるものの，結局は1/3ずつの日米の実験群が，「日本で再会する約束をした」「今後もつながっていたい」という意思を表した．否定的な意見としては，５人が多忙になり，「週２回こなすことは難しくなった」と述べた．４人以下の研究協力者が指摘した否定的な意見のうち，特記すべき点として，日本実験群から３人が，時差に加えて，日本ではこの実施時期が「春休みに重なり旅行などのために継続が難しかった」事を訴えた．また，自分の言語能力に自信が無く，日本人と話すことに恐怖すら覚えていたアメリカ人学生３人が初日のぎこちなさについて記しているのに対して，日本実験群から「始める前は不安だった」という意見は１人のみにとどまった．

PBLLについては，全部の項目に類似した意見を書いたのは２人ずつであった．「色々なことについて学べた」事が嬉しかった，特に「プロジェクトに関する特殊な語彙が学べた」事も良かったし，「気楽に楽しめた」と書いた研究協力者もいた．しかし，欠点についてみると，先のアンケートのように，個人情報を聞き出したり，写真をもらうのもむずかしく，こういうことにストレスを感じたということが欠点として挙げられた．

4.4.2　Kato et al.（2016）の結果との比較

Kato et al.（2016）のプログラム実行時には，感想文はアメリカ実験群からのみ収集したということから，アメリカ実験群のみの２年間の感想文の結果を比較したところ，本プログラムの特徴が浮かび上がった．表２はその比較を表す．

表２で明らかなように，Kato et al.（2016）研究の分類項目を基に比較したところ，本プログラムは以上の６点全てにおいて，より多くの研究協力者が肯定的な感想を述べている．「楽しかった」と「今後の継続の意思」は共に10%以上の伸び率であり，特に，「友情関係が築けた」という項目においては，本研究の協力者が大幅に上回っている．

表2．2つのプログラムの感想の比較

分類項目	Kato et al.	本研究
楽しかった	62%	**72%**
分岐に亘る学習	58%	61%
言語能力の向上	46%	50%
効果のある学習	33%	39%
今後の継続の意思	21%	**33%**
友情関係が築けた	8%	**50%**

注：10%以上の上昇率は太字で表した

５．考察

本稿では，PBLLを導入した協働スカイプ学習プログラムについて詳細を記し，実験群の聴解力と発話能力にどのような影響があったかを調査した．本調査には２つの目的があるが，その第１は本プログラムが目標言語の発話能力を向上させられたかどうかを実証することであった．また，その第２は本プログラムが目標言語学習において，有意義な交流活動を提供できたかどうかを実証することである．まず，量的データの聴解力に関しては，Kato et al.（2016）も本研究のデータもアメリカ実験群は共に向上が見られなかった．多々原因があるものの，アメリカ側として考えられる１つの理由はJLPTを使用したテストが，参加者にとっては難し過ぎたのではないかということである．一方，日本実験群の聴解力に関しては，Kato et al.（2016）では著しく向上したのにも関わらず，今回のデータでは，それが見られなかった．この点に関しては，Kato et al.（2016）と本研究の実験群の事前テストでの聴解力を比較したところ，本研究の研究協力者の聴解力はKato et al.（2016）の協力者に比べて著しく高い事が確認できた（F [1, 30] = 20.52, p< .001）。このため，さらなる向上が見られなかったのではないかと考える．今後，本プログラムを長期的な研究として行うことにより，総合的にデータ分析をすれば，全般的な聴解力がプログラム参加によって向上させられているかどうかが明らかになると考える．

また，発話速度に関しては，本研究のプログラムに参加した両国の実験群は明らかに伸びている．また，統制群よりも伸び，プログラム参加することによって発話速度が向上させられたと考えられる．しかし，平

均発話長に関しては，日本実験群は向上したが，アメリカ実験群においてはその向上は確認できなかった．このような結果に対してさまざまな原因が考えられるが，その一つとして，Kato et al.（2016）においても，本研究においても，英語学習者（日本実験群）の目標言語の学習期間が日本語学習者に比べると倍以上の開きがあり，すでに日本人の英語能力が中，上級の域に達している言語能力者達に対して，日本語学習者（アメリカ実験群）の学習期間は極端に短く，言語能力に至っては，初級，中級下の学生が多いという事情が大きな原因ではないかと考えられる．中，上級言語能力者は，積極的に目標言語が使用できるため，そのような機会さえ与えれば，向上し易い一方，初級，中級下の言語能力者にとっては，発話自体がまだまだ困難なため，積極的な会話へと持って行くのが難しく，明らかに向上できるようになるのには，一学期間という期間では無理なのではないかと考えられる．

以上のように，Kato et al.（2016）における量的調査の結果は，本研究のデータと若干異なるが，共通点として①プログラムに参加することによって，発話能力が向上できること，②プログラムの参加により，日本人実験群の方がアメリカ実験群よりも効果が上がることが明らかになった．

第２の研究目的に関しては，アンケート調査と感想文データ分析の結果，本研究の協力者は有意義で満足した交流活動ができたことが実証出来た．その結果，半数の協力者がお互いに新しい友情関係が築けたと喜びを述べた．日本についてのプロジェクトを協働で行う事により，日本に関するトピックについての細部に至る点までも理解が深まり，それに伴い語彙も増えたと言う．Kato et al.（2016）との比較においては，本研究の協力者が肯定的な意見，例えば，内因性動機付け，友情関係の構築，それに伴い引き続き継続するという意思表示の３点においてより大勢の協力者が意見を述べたことから，２つのプログラムの唯一の相違点であるPBLLを導入した結果であると言えるのではないか．ただし，２つのセッション，即ちトピックとPBLLセッションの好感度はトピックセッションの方が高かったという点については，PBLL活動にあまり魅力が感じられなかったということであり，これは本来のPBLLの目的である最終目標の設定を，クラス内のみに留まらせず，外部，例えば，大学全体，地域社会，一般社会へと目を向ける事により，より魅力的なプロジェクト活動になるのではないかと考える．

また，日米実験群の発話能力についての量的分析結果の違いから，日本語，英語学習者の言語能力の差が問題ではないかと考えた理由の一つは，アンケート（７人）においても，感想文（６人）においても日米の研究協力者自身がその点を指摘していることにある．ほぼ同数の日米の学生が，言語能力の差からつい英語で話してしまったという反省をしている．こうした点が発話能力向上の違いに見られる日米学生の能力向上における差の原因の一つではなかったかと考える．

６．結論

外国語学習者の会話能力開発は教師にとっても学生にとっても至難の業の一つである．昨今の急激な世界的通信技術開発によって，スカイプのようなインターネット使用の同時コミュニケーション技術を使えば，外国語学習のツールとして目標言語能力開発という問題が解決できるようになった．本研究では協働スカイプ学習プログラムにPBLLを導入し，参加学生により有意義な交流活動の場を提供することを目的とした．その結果，参加学習者の目標言語能力増に役立ち，内因性動機付けの促進や日米間での新たな友情関係の構築が見られたとの結果から，PBLLを導入したスカイプ利用のプログラムが有効且つ実用的な手段であると考える．但し，今後の課題としては，プロジェクト設定の考慮などが残っている．具体的に，本研究で導入したPBLLは最終目標が内向きであったということから，本来のPBLLの目標であるべき外向きへの目標設定をすることにより，学生にとって，より魅力的な挑戦に値するプログラムが提供できるのではないかと考える．

注

(1) TGLポイントというのは，東北大学の国際交流プログラムである＜TGL＞のポイントである．

(2) The International English Language System（IELTS）は海外留学や研修のために英語力を証明する必要が

ある時や，イギリス，オーストラリア，カナダなどへの海外移住申請時に適したテストである．アメリカではTOEFLに代わる試験として入学審査の際に採用する教育機関が増え，英語力証明のグローバル・スタンダード･テストとして世界中で使用されている．

参考文献

Dooly, M. and Sadler, R.（2016）. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology, 20*（1）, 54-78.

Entzinger, J. O., Morimura, K., and Suzuki, S.（2013）. Virtual and real exchange with overseas universities to enhance language and learning. JSEE Annual Conference International Session Proceedings, 16–21. Retrieved March 30, 2016, from http://ci.nii.ac.jp/naid/110009674699/en

Farouck, I.（2016）. A project-based language learning model for improving the willingness to communicate of EFL students. *Systemics, Sybernetics and Informatics, 14*（2）, 11-18.

Jaya, R.（2008）. Skype Voice chat: A tool for teaching oral communication. *Language in India, 8*（12）, 9.

Karpicke, J.D., and Roediger, H.L.（2007）. Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language, 57,* 151-162.

Kato, F.（2016）. Enhancing integrative motivation: The Japanese-American collaborative learning project. *Cogent Education 3*, 1-15.
DOI: 10.1080/2331186X.2016.1142361

Kato, F., Spring, R., and Mori, C.（2016）. Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video synchronous computer-mediated communication. *Foreign Language Annals, 49*（2）, 355-366.
DOI: 10.1111/flan.12195

Kormos, J. and Dénes, M.（2004）. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System, 32,* 145-164.

Lawrence, A.（1997）. Expanding capacity in ESOL programs（EXCAP）: Using projects to enhance instruction. Literacy Harvest: *The Journal of the Literacy Assistance Center, 6*（1）, 1-9.

Lee, J. F. and Van Patten, B.（2003）. *Making communicative language teaching happen*（2nd ed.）. New York: McGraw-Hill.

Moss, D.（1998）. *Project-based learning and assessment: A resource manual for teachers.* Arlington, VA: The Arlington Education and Employment Program（REEP）.

Mullen, T., Appel, C., and Shanklin, T.（2009）. Skype-based tandem language learning and web 2.0. In M. Thomas（Ed.）, *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*（pp. 101-118）. New York: Information Science Reference.

Ratminingsih, N. M.（2015）. The use of personal photographs in writing in project-based language learning: Case Study. *The New English Teacher, 9*（1）, 102-118.

Sadeghi, H., Biniaz, M., and Soleimani, H.（2016）. The impact of project-based language learning on Iranian EFL learners' comparison/contrast paragraph writing skills. *International Journal of Asian Social Science, 6*（9）, 510-524.

Scarcella, R. C., and Oxford, R. L.（1992）. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Soleimani, H., Rahimi, Z., and Sadeghi, H.（2015）. Project-based learning and its positive effects on Iranian intermediate EFL learners' reading ability and vocabulary achievement. *International Journal of English Language and Literature Studies, 4*（1）, 1-9.

Taillefer, L., and Munoz-Luna, R.（2014）. Developing oral skills through Skype: A language project analysis. *Procedia–Social and Behavioral Science, 141,* 260–264.

Yang, Y. C., and Chang, L.（2008）. No improvement-reflections and suggestions on the use of Skype to enhance college students' oral English proficiency.

British Journal of Educational Technology, 39, 721-725.

Yang, Y. C., Gamble, J., and Tang, S. S. (2012). Voice-over instant messaging as a tool for enhancing the oral proficiency and motivation of English-as-a-foreign-language learners. *British Journal of Educational Technology, 43,* 448-464.

【報　告】

The Sharing of Practical Ideas for the Implementation of Integrated Education called CLIL:

A report on the 'The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference'

KAVANAGH, Barry [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

This report gives a brief introduction to CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Japan and the work of J-CLIL (The Japan CLIL Pedagogy Association) that aims to promote the sharing of practical ideas for CLIL implementation within the foreign language classroom. This is followed by a detailed account of the 'The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference' that was held at Tohoku University's Kawauchi campus on June 16th, 2018. The paper concludes with suggestions in how the innovative approach of CLIL can play both an important role in teacher development and our students' foreign language acquisition at Tohoku University.

1．Introduction

Coyle et al.（2010）simply describe CLIL（Content and Language Integrated Learning）as a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language"（p.1）. CLIL originated in Europe in 1994 and has now become an important part of the language education pedagogy landscape within that region and in recent years Japan is slowly embracing the CLIL methodology within its educational curriculum and language classrooms throughout the country from elementary to university level. This paper gives a brief introduction to CLIL and the work done by the academic association J-CLIL. The main focus of this report however, is on the work of the J-CLIL Tohoku chapter, an affiliate of J-CLIL, and will give an account of 'The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference' that it organized and held at Tohoku University's Kawauchi campus on June 16th 2018.

2．A brief introduction to CLIL

CLIL is not a new but a recycled and rethought approach to language teaching and learning borrowing from sociocultural theory. Ball（2016）suggests that if you teach EMI（English as a Medium of Instruction）, CBI（Content-based Instruction）or CBLT（Content-based Language Teaching）, then you probably work within the realm of Content and Language Integrated Learning. CLIL also retains many of the classroom techniques found within Communicative Language Teaching（CLT）and task based language teaching（TBLT）. This can make defining CLIL and CLIL practice very tricky. However it sets out its own set of parameters and philosophy that differentiate it from its predecessors and other language teaching approaches such as CBLT, EMI and Immersion（Ikeda, 2012）. It is not within the scope of this report to review the differences but to give an example between what differentiates ESP from CLIL is that CLIL has a dual focus, i.e. both language and content, but EMI places emphasis on providing learners with sufficient language skills to master content knowledge.

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　東北大学高度教養教育・学生支援機構　kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

Coyle et al. suggest CLIL places an emphasis on 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 essential framework of the CLIL approach is based on the four C's of content, communication, culture and cognition. Coyle et al (2010) suggest that this approach begins with content (the subject being taught) and focuses on the interrelationship between the content, communication (language), cognition (critical thinking) and culture (awareness of self and 'otherness') to build on the synergies of integrating learning (content and cognition) and language learning (communication and cultures).

CLIL can be implemented as a soft or hard version. A version of Hard CLIL is applicable to a situation whereby content, such as a school subject like science, is taught in the medium of a foreign language such as English, but the focus is not on language learning. The teacher is also not a language teacher but a subject teacher. In contrast, and what language teachers are mostly concerned with, soft CLIL focuses on both the content and the foreign language in equal measure.

Ikeda (2013) suggests that although CLIL is a young adult in Europe it is still merely a baby in Japan and only recently have educational institutions begun to realize the full potential of CLIL. For a fuller discussion of CLIL I would recommend reading Coyle et al (2010) or Kavanagh (2018a) who gives an introduction to the theory and practice of CLIL within the Japanese context.

3. The Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL)

Professor Shigeru Sasajima of Toyo Eiwa University founded the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL) in April 2017 and the basic aim of the association is to 'study and promote the practice and implementation of integrated education called CLIL'. Based on this mission statement, the academic society holds CLIL research meetings, seminars and conferences, as well as developing its own CLIL materials. It has also recently started a J-CLIL journal which will publish its first issue in the spring of 2019.

Like CLIL in Japan, J-CLIL is still in its infancy but has already amassed over 300 members and has attracted the attention of CLIL scholars all over the world. Only recently for example, J-CLIL held a week long seminar in Scotland in August of 2018 with renowned scholars of CLIL, such as Professor Do Coyle.

The J-CLIL association has also established chapters in various parts of Japan. So far we have chapters in Kyushu, Tohoku, Hokuriku, as well as the headquarters in Tokyo. Through the Tokyo branch there are monthly J-CLIL research meetings held at Waseda University. Professor Sasajima leads these meetings and speakers throughout Japan are invited to give talks based on their latest research and classroom practice. I gave a talk there myself in April 2018. As CLIL is not bound to just CLIL at University level we also have a J-CLIL Primary & Junior (小中学校CLIL研究)and J-CLIL Secondary(中高CLIL研究) chapters that are based in the Greater Tokyo area that focus on CLIL practice at tertiary education level. As the association grows we have also expanded overseas and have a J-CLIL Taiwan branch.

The J-CLIL founder has authored a number of books and textbooks on the subject including CLIL 新しい発想の授業 (*Atarashii hassou no jyugyou*). The J-CLIL vice president Professor Makoto Ikeda of

Sophia University has co-authored a number of books such as the three volumes (Principles and methodologies of CLIL, Practices and applications of CLIL and CLIL lessons and materials) published by Sophia University Press which detail the innovations regarding CLIL that are being implemented at Sophia University. Together these two professors can be described as the two main pioneering figures for the establishment, practice and promotion of CLIL within Japan and I'm very happy to be collaborating with them. A list of CLIL books including the ones mentioned above, and a full description of J-CLIL activities, reports and newsletters can be found at the J-CLIL website at j-clil.com.

4. The founding of J-CLIL Tohoku and the creation of 'The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference'

I founded the J-CLIL Tohoku Chapter in October 2017 upon the invitation of the J-CLIL president, Professor Sasajima. I had previously worked together with Professor Sasajima and we gave a workshop together at Tohoku University on the theory and practice of CLIL within Japan (Sasajima & Kavanagh, 2017). After discussions we decided that a J-CLIL Tohoku chapter could be created with the aim of disseminating information on CLIL throughout the Tohoku area.

It was an honor to establish the chapter and after appointing J-CLIL Tohoku committee members our first aim, and in line with the mission statement of J-CLIL, was to get many people interested in CLIL pedagogy and how it can be implemented and practiced within the foreign language classroom from elementary to university level. Initially I had thought about just doing an afternoon workshop but as interest spread and people became keen to attend and share ideas about what they are doing within their classroom we thought that a full day conference would be achievable. A J-CLIL conference organizing committee was established and the call for papers was sent out. The conference took place on June 16th, 2018.

Paralleling the policies of J-CLIL, J-CLIL Tohoku is for open to all language educators and is not merely limited just to English language teachers. Teachers of other languages such as Chinese, Spanish and French are most welcome and it is an area that we would like to develop further. It is also not an English language only association and all documentation, including the call for papers and the conference program for our first conference was bilingual, written in both Japanese and English. Presenters can also chose whether to present in Japanese or English.

CLIL is not only a methodology adopted by university teachers but also for language teachers from pre-school level upwards as reflected in its implementation in Europe. In Japan too CLIL is gaining popularity as a language learning methodology within the younger age group as reflected in the private sector within language schools such as EC Junior and also on a local level here in Sendai at Shirayuri Gakuen Elementary School. I was delighted that a teacher from the Shirayuri Elementary School gave a presentation on how they utilize CLIL within their English language curriculum. This therefore covered one of our objectives, which was to give opportunities on a local level to teachers who are not necessarily university researchers with a research budget, but practitioners of CLIL who want to exchange their ideas and learn more about what others are doing in the community. The J-CLIL Tohoku chapter conference therefore aimed to give a voice to local educators as well as to those from the Tohoku area. The conference was jointly sponsored by J-CLIL and the Language, Culture and Education center at IEHE. I would like

to take the opportunity here to thank Professor Masahiro Yamaguchi, the president of our Language, Culture and Education center for all his support in making the conference possible.

4.1 The Plenary speakers

We were delighted that both the President and vice president of J-CLIL, Professor Sasajima and Professor Ikeda respectively, could attend and give their support for the conference. Professor Sasajima gave the first keynote talk entitled 'CLILを楽しむ Enjoy teaching CLIL' which was a bilingual presentation that opened the conference. Professor Sasajima gave an informative overview of CLIL within Japan, the work of J-CLIL and a general introduction to CLIL methodology and practice. It was a fitting way to open the conference.

Our second keynote speaker was very special indeed and a real treat to those familiar with CLIL at an international level. Ana Llinares from the Universidad Autónoma de Madrid traveled from Spain to present at our conference. She is known internationally for her work in CLIL and has published numerous papers in esteemed journals such as the 'Journal of Immersion and Content-Based Language Education', the 'Journal of Pragmatics', the 'International Journal of Bilingual Education and Bilingualism', and the journal 'Language, Culture and Curriculum' as well as contributing chapters to many book volumes and co-authoring a book titled 'The Role of Language in CLIL'. It was therefore an honor to have someone as prestigious as her to present at our first chapter conference. Professor Llinares gave her keynote on the 'Opportunities and challenges in CLIL: Students' performance, classroom participation and participants' perspectives' and talked about how after more than two decades of CLIL implementation and research in Europe and beyond, it seems clear to both the research and education communities that its objectives and challenges go beyond the improvement of learners' competence in an additional language. She specifically talked about the concept of content and language integration from three perspectives: a) students' academic spoken and written production; b) their content and language engagement in different types of classroom interactional activities; and c) students' motivation and beliefs about learning their school subjects in English. She addressed these issues in the context of the transition from primary to secondary school and in relation to different degrees of exposure to CLIL. Her research was very informative and she received a lot questions after her talk from a very interested and captivated audience.

4.2 Summary of information about the presenters

Including the plenary speakers we had a total of 21 oral presentations and the fact that these speakers originally came from countries such as Spain, Argentina, England, America, Canada, Ireland as well as Japan helped to give this conference a true international feel. Along with the two plenary speakers, there were six sessions spread across the day consisting of 19 speakers. There were 3 talks per session with one session having 4 presenters. The sessions were divided into themes according to the content of the talks and we had a collection of presentations that we think catered towards the interest of all the conference attendees. Table 1 illustrates the sessions that were held.

Of the 19 presenters, 2 were from elementary schools, 1 from a local high school and the rest from universities in Japan of which 12 were from the Tohoku area. This gave us a total of 14 out of 19 presenters that were based in the Tohoku area which is pleasing as our aim is to spread the philosophy of CLIL throughout the Tohoku area. 5 of the 19 presentations were in Japanese with a total of

Table 1 A summary of the conference sessions

Session	Theme	Summary
1	CLIL within schools	This session looked at how CLIL is implemented at Elementary and High School level with two of the presentations from local schools in Sendai.
2	Reflecting on CLIL Practice	This session examined topics of concern within the practice of CLIL such as classroom assessment and student feedback.
3	CLIL Materials	This session included presentations on the creation of CLIL materials for University classes.
4	Subject Based CLIL	This session looked at the teaching of subjects such as literature and applied linguistics and theme based engineering and mathematics English classes.
5	Non-English Language CLIL	This session focused on non-English with two sessions on Japanese as a foreign language and one on Spanish.
6	'C' Focused CLIL	This session specifically looked at the 'C's' for culture and cognition and how they can be applied within the CLIL classroom.

Table 2 A summary of what attendees found to be useful from the conference presentations

Learned and improved my knowledge about CLIL	Discovered CLIL's applicability to 'real teaching'	The presentations were an excellent source of information / references and teaching ideas
The 4 'C's of CLIL and its relevance to classroom practice	Learned about CLIL usage and methods in a variety of classroom contexts from elementary to university level	I could exchange ideas with teachers from differing backgrounds on CLIL

7 presentations conducted by Japanese CLIL practitioners (2 were conducted in English). In accordance with our bilingual policy we hope to increase the number of presentations in Japanese at future J-CLIL Tohoku conferences, seminars and workshops that we will be holding. We feel it will be a comfort to those not comfortable presenting in English and also encourage a bilingual research environment in the spirit of CLIL. In order to get an impression of what both presenters and attendees thought of the conference and its content we distributed bilingual questionnaires to audience members and presenters and fortunately for us many people filled them in. The next section gives a brief summary of the questionnaire findings.

5. Summary of the conference questionnaire data

The questionnaire was deliberately kept short and consisted of two likert scale questions on a scale of 'Excellent', 'Good', 'Average', 'Not really good' and 'Not good at all' and two open ended questions. Below is a breakdown of the responses given to the likert questions

1. How would you rate today's conference?
   The majority of attendees (67%) rated the conference as good and 33% as excellent. There were no negative responses.
2. How would you rate the conference presentations?
   84% of attendees rated the presentations as 'good', with the remainder evaluating the presentations as 'Excellent'. Again, there were no negative responses.

These results are pleasing, especially as it was our first conference. These results were reinforced by attendees and presenters personally congratulating me on a successful conference and expressed interest in contributing to future conferences and activities within the J-CLIL Tohoku chapter. The J-CLIL president also congratulated us



Figure 1 A photo from the day of the conference

From left to right:

Barry Kavanagh（Tohoku University, J-CLIL Tohoku President）, Professor Shigeru Sasajima（Toyo Eiwa University, J-CLIL President）, Ana Llinares（Universidad Autónoma de Madrid, special guest speaker）, Professor Makoto Ikeda（Sophia University, J-CLIL Vice President）

on a successful conference and the fact that the conference helped to attract more J-CLIL members from the Tohoku region.

The two open-ended questions are shown below.

1. What did you find useful regarding the presentations you saw today?
2. Please write down any other opinions / comments you may have regarding the conference itself.

The responses from the questionnaires were coded into categories or areas that attendees addressed the most frequently in their responses. Table 2 illustrates the areas that responses fell under.

As outlined in table 2 we feel that we achieved our goals in helping teachers learn about and share their practical ideas within their classes from elementary to university level. The conference also gave participants a firm grounding in the theoretical framework of CLIL with many participants suggesting that the conference was a good source of information in going forward with their own adoption of CLIL for their particular student needs. The second open-ended question asked for further opinions and comments. Some of the comments suggested we do a poster session next time, which is something we would like to do. Most of the comments were of a congratulatory nature and praised the organization of the conference with the hope that we continue to do more conferences in the future. So overall, we were all pleased with all the work we did in organizing, implementing and safely executing the conference with no hiccups. The after conference party was also a wonderful opportunity for presenters and attendees to further their conversations.

6. A CLIL role at Tohoku University

There are few opportunities for foreign language teachers at the Language, Culture and Education Center at IEHE to work together as invariably we teach different languages, at differing levels and with different goals. However this conference enabled the language teachers at our center to collaborate and work together for the common goal of improving language education. This I believe is unprecedented and has not happened in

my time here at Tohoku University. Six presentations were given by Tohoku University teachers, which included five from our Language Culture and Education Center. The discussions this generated between these teachers about their teaching practice, their pedagogy and their views on how language education can be improved for our students was immense. I feel this helped greatly in the communicating and sharing of ideas between teachers of differing languages with the prospect of future collaboration on further projects and research a distinct possibility.

My colleague Ryan Spring and I have both created innovative CLIL based courses (See Kavanagh, 2018b, Spring, 2017) and this was one of the reasons why we both received the Tohoku University "general education contribution award," Ryan Spring in 2017 and myself the following year. The classes we have made are both elective and combine Japanese advanced English level students with foreign exchange students from the International Liberal Arts program (IPLA) that is administered by the Global Learning center. Ryan Spring teaches a project based learning course whereby students learn about the film making process and create a film at the end of the course. My class focuses on Karate and Japanese culture and students learn about Karate in relation to Japanese culture through the medium of film and media. The Japanese and foreign exchange students have to collaborate and work together on reports and presentations and the class has received wonderful feedback from students (Kavanagh, 2018b).

Although not everyone is qualified to teach Karate or film making in their language classes I would suggest that a soft CLIL approach can be incorporated into our English classes at Tohoku University as we look to reform our language curriculum.

Potential 'soft CLIL' classes whereby content and foreign language are equally focused on can include departmental themed classes as in English classes for engineers or scientists whereby classes are taught that look specifically at topics within their field. Professor Sasajima has co-authored a number of CLIL books that take this approach such as CLIL-Human Biology, CLIL-Health Sciences and CLIL-Global Issues. These textbooks utilize CLIL classroom techniques that we are all familiar with such as group and pair work but with an emphasis on the four C's of CLIL which were outlined earlier in this report. In addition of course, academic reading and writing, which is based on the students major can also be incorporated into these classes. For our engineering and science students, who make up the majority of our students, academic reading and writing are two fundamental skills they need, especially as the majority of them move on to graduate school where the need to be able to produce academic papers and presentations becomes an essential part of their studies.

I currently teach CLIL themed classes, an Eigo B class on 'Intercultural communication' and an Eigo C class on 'Global Issues and current events', to 1st and 2nd years respectively. These classes are not department specific and both of them focus on their respective themes as well as including a focus on academic writing based on the themes of the class (See Kavanagh, 2017). In these classes I help my students learn the language, grammar and vocabulary which reflect a 'language triptych' that consists of 1). The language of learning, 2). Language for learning and; 3). Language through learning which are the fundamental building blocks of language development and acquisition within the CLIL framework (Coyle et al. 2010). Through this process my students are able to display a series of cognitive discourse functions such as the ability to classify, define, describe, evaluate, explain, explore and report as outlined by Dalton- Puffer (2013). This

form of language learning that CLIL students acquire parallels what Cummins (1984) labels CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). These are a set of higher order critical thinking skills (as in analysis, synthesis and evaluation) that are linked to more academic, cognitively challenging tasks within the classroom. I would suggest that we need to challenge our students to make the transition form what Cummins labels as BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), the skills of listening, speaking, reading and writing at a basic or 'social' language level, to CALP and the CLIL methodology can provide us with the tools to do this. The respected and distinguished scholar and director of foreign languages Dr. Kensaku Yoshida at Sophia University talks extensively about the merits of CLIL in his paper titled 'Innovations in English Language Education: Looking Beyond Skills and Culture' (2017) that is published in our IEHE bulletin. With such backing and a growing literature on CLIL practice and implementation in Japan it is an exciting time to be involved with CLIL.

7. Conclusion

J-CLIL Tohoku has just begun but we are very exited about what we have achieved and what we will continue to do over the coming years. At present, a J-CLIL Tohoku website is currently being constructed. This will be a bilingual website detailing the activities of the society both past and present with links to conference and workshop documentation along with a teacher forum whereby teachers can exchange their ideas online. Currently we are developing faculty development workshops and seminars on CLIL and we will soon send out a call for papers for our second J-CLIL Tohoku chapter conference. The conference will include a poster session that will be aimed at young researchers and those not familiar with presenting at academic conferences.

We would also like to give our presenters an opportunity to get published in a selected conference proceedings volume. The proceedings would be online giving readers and teachers immediate access to the latest research conducted by our members. I would like to invite fellow language educators at Tohoku University and beyond to join us in our endeavors to improve both foreign language education and teacher development which will be a huge benefit to our students. We hope to see you at future J-CLIL Tohoku events.

Acknowledgements

I would like to thank the members of the J-CLIL Tohoku Chapter Conference organizing committee who helped in making this conference a success, specifically, Natsue Sugaya, Todd Enslen and Ryan Spring. I would also like to express my gratitude to Professor Masahiro Yamaguchi for his support and interest in CLIL and for giving the opening speech at the conference. I would also like to give thanks to all the volunteers from the Language, Culture and Education center who gave up their time to come and help on the day of the conference. I hope we can receive your continued support for the next J-CLIL Tohoku conference. Thank you.

References

Ball, P. (2016) *CLIL, English teachers and the three dimensions of content.* Retrieved from https://www.factworld.info/cache/files/337.pdf August 1st, 2018.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dalton-Puffer, C.（2013）A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *EuJAL* 1（2), 216-253.

Ikeda, M.（2012）Principles and pedagogies in CLIL. In Izumi, S., Ikeda, M. & Watanabe, Y.（Eds.), *CLIL*（*Content and Language Integrated Learning*）*: New Challenges in Foreign Language Education at Sophia University,* Vol.2, Tokyo: Sophia University Press, 1-15.

Ikeda, M.（2013）Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'Weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal*. Vol. 2（1), 31-44.

Kavanagh, B.（2017）学術的英語論文記述講座についてin the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education,* 3, 277-276.

Kavanagh, B.（2018a）An Introduction to the Theory and Application of CLIL in Japan,in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education,* 4, 277-283.

Kavanagh, B.（2018b）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.

Sasajima, S, & B. Kavanagh.（2017）CLIL 理論と実践. Workshop presented at Tohoku University October 16th, 2017.

Spring, R.（2017）Developing Practical English skills through Project Based Language Learning, in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education,* 3, 191-197.

Yoshida, K.（2017）Innovations in English Language Education: Looking Beyond Skills and Culture, in in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education,* 3, 53-64.

【報　告】

研究活動を意識付けた英語リーディング授業の実践

三上　傑[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

グローバル化が急速に進行している現在，「グローバル人材」の育成は，本学を含む総合研究大学にとって非常に重要な使命の一つであり，大学における英語教育には，グローバル社会に対応し得る実践的な英語運用能力の養成が強く求められている．しかしながら，学生の履修時間数は限られ，人件費予算も削減される方向にあるなど，今日の英語教育を取り巻く環境は極めて厳しい．このような状況の中で，学生の実践的英語運用能力をできる限り効率的に発展させていくためには，学生自身のモチベーションを高め，積極的な学習を促すことが何よりも重要であると考えられる．本稿では，英語リーディング授業改善の一環として，従来型のリーディング授業からの脱却を図り，英語力と併せて，アカデミック・スキルや論理的思考力といった研究力の養成も視野に入れた総合科目へ転換することを目指した取り組みについて，その成果と実践の一部を報告する．

１．はじめに

今日，様々な分野でグローバル化が急速に進行する中，大学教育が担う役割はかつてないほど重要性を増し，その使命は大きくなるばかりである．とりわけ総合研究大学である本学においては，地球規模の様々な課題に積極的に挑戦しながら，グローバル社会を牽引していく「グローバル人材」の育成が急務となっている．また，社会の激しい変化にも対応し得る知の基盤を与える教養の重要性が再認識され，柔軟な思考力や国際的視野，幅広い知識などの育成も非常に重要視されるようになってきている．

このように大学教育の役割・使命が大きくなる中，主に学部一・二年次学生への指導を担うことになる教養教育においては，「高度な専門教育への橋渡し役」として，専門教育に対応し得る確かな基礎学力を養成するという重要な役割を担っているのは言うまでもない．それに加えて，学生が高年次における研究活動によりスムーズに着手できるようにするためには，アカデミック・スキルや論理的思考力といった研究力の養成にも積極的に携わっていかなければならない．

したがって，全学共通英語科目を担当するにあたっては，これらの大学に課された使命と教養教育が担う役割を十分に理解した上で臨む必要がある．そして，グローバル社会に対応し得る実践的な英語運用能力や研究力，国際的視野や幅広い教養など，様々な能力を総合的かつ効率的に養成していかなければならない．

しかしながら，今日，大学の英語教育を取り巻く環境は極めて厳しい．学生の英語科目を履修する時間数が非常に限られている上に，非常勤講師やＴＡを雇用するための人件費予算なども削減される方向にある．また，近年，学生の学習に対するモチベーションの低下といった問題もしばしば指摘されてきている．

このような背景の下，学生の実践的英語運用能力を可能な限り効率的に発展させていくためには，学生自身のモチベーションを高め，積極的な学習を促すことが何よりも重要になってくると考えられる．そこで筆者は，授業の性質上，訳読中心で，一方的に知識を教授するスタイルになりがちである英語リーディング科目を取り上げ，自身の授業を改善することを試みた．具体的には，本学において多くの学生が大学院に進学しているという事情に鑑み（cf. 東北大学概要2018），学生が今後行うことになるであろう研究活動を十分に意識付けることで，英語学習に対するモチベーションを高めることを図った．そして，英文解釈に留まらず，アブストラクトやエッセイの作成，さらには，関心のあるトピックについてグループごとにディスカッショ

*）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　suguru.mikami.a8@tohoku.ac.jp

ンをさせ，最終的にプレゼンテーションを行わせるといった，実際の研究現場で想定される活動とできる限り関連付けた授業を展開した．

本稿では，東北大学高度教養教育・学生支援機構における平成29年度「教育開発推進経費」の助成を受けて実施した自身の授業改善に向けた取り組みについて，その成果と実践の一部を報告する．

2．全学共通英語科目で養成するべき能力

英語教育は一般に，その目的に応じて，以下のように分類される．

- 一般目的の英語（EGP）
- 特定目的の英語（ESP）
  - 職業目的の英語（EOP）
  - 学術目的の英語（EAP）
    - 一般学術目的の英語（EGAP）
    - 特定学術目的の英語（ESAP）

（cf. 田地野・水光（2005: 11））

図1．英語教育の目的別の分類

この分類法に基づくと，大学における英語教育では，中高を通して学んできた「一般目的の英語（English for General Purposes: EGP）」を土台とした，「特定目的の英語（English for Specific Purposes: ESP）」を実施することになると考えられる．また，ESPはさらに，ビジネス英語などの「職業目的の英語（English for Occupational Purposes: EOP）」と「学術目的の英語（English for Academic Purposes: EAP）」に分類されるが，世界最高水準の研究を推進し，世界をリードする人材を輩出することを目指すという本学の理念，さらには高度な専門教育への橋渡し役という教養教育の役割を考慮すると，本学の全学共通英語科目においては，EAPの中でも，とりわけ「一般学術目的の英語（English for General Academic Purposes: EGAP）」に重点を置いた授業を展開することになるであろう．そして，各学部等で専門英語科目として提供される「特定学術目的の英語（English for Specific Academic Purposes: ESAP）」との有機的な連携を図りながら，学問分野を問わず必要となる学術英語の基礎を養成していかなければならないと考えられる（cf. 田地野・水光（2005））．

では，その全学共通英語科目を通して養成するべき能力とは，どのようなものであるのだろうか．本節では，グローバル人材の育成および研究力の養成という観点から，具体的に考察したい．

2.1　グローバル人材の定義とその要件

1990年代以降に世界規模の経済活動を指す日本語として定着した「グローバリゼーション」に対して，「グローバル人材」という言葉の登場は比較的新しく，様々な分野で活発に論じられるようになったのは2010年代に入ってからのことであるとされる（cf. 吉田（2014））．

その人物像をめぐっては，平成25年6月14日に閣議決定された第2期「教育振興基本計画」において，「日本人としてのアイデンティティーや日本の文化に対する深い理解を前提として，豊かな語学力・コミュニケーション能力，主体性・積極性，異文化理解の精神等を身に付けて様々な分野で活躍できる（文部科学省（2013））」人材として定義されている（cf. 総務省（2017））．

そして，グローバル人材に求められる要件についても，平成23年から24年にかけて設置された「グローバル人材育成推進会議」の審議をまとめた「グローバル人材育成戦略（平成24年6月4日）」の中で，グローバル人材の概念を以下の三要素に整理し，グローバルに活躍するためには，それらを兼ね備えていなければならないとしている．

- 要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
- 要素Ⅱ：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
- 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

また，グローバル人材に限らず，これからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質として，幅広い教養と深い専門性，課題発見・解決能力，チームワークと異質な者の集団をまとめるリーダーシップ，公共性・倫理観，メディア・リテラシーといった

能力についても言及されている．

これらの政府関係会議の資料から読み取れることとして，全学共通英語科目におけるグローバル人材の育成を考えた場合，上の要素Ⅰと要素Ⅱで言及されているような，主体的に物事を考え，多様なバックグラウンドを持つ相手に自身の考えを分かりやすく伝えるという主体的・積極的な姿勢と，それを支える語学力・コミュニケーション能力の養成が第一の目的になるということには異論がないであろう．また，それに加えて，異なる言語，文化，価値を乗り越えて関係を構築するための協調性や柔軟性，日本人としてのアイデンティティー，広い視野に立って培われる教養などについても，総合的に養成していく必要性があると考えられる．

2.2　論理的思考力の重要性

2.1では，グローバル社会で求められる人物像とそれに向けて養成するべき能力について確認した．グローバル人材の育成については，本学においても，2014年に里見進前総長によって掲げられた「里見ビジョン」の中で論じられている．それによれば，ビジョン実現に向けた重点戦略の一つとして「グローバルリーダーを育成するための教養教育の充実を核とする教育改革」が提案されているが，教養教育の在り方について，以下のような記述がある．

> 「現代社会の課題に挑戦するグローバルリーダー育成の基盤となる学部初年次から大学院にわたる高度教養教育を展開します．論理的思考力・表現力と主体的な学びの姿勢を基本とし，文化，社会，自然などに対する知識と理解を踏まえた上での鳥瞰力，コミュニケーション能力，問題発見・解決能力を養うとともに，日本文化及び異文化を理解し，尊重する国際的視野を育みます．」
>
> （東北大学総長室（2014: 7）；下線は筆者による）

ここで述べられているグローバル人材の育成に向けて教養教育において養成するべき能力は，2.1で見た政府関係会議の資料でまとめられていたものとおおよそ一致しているが，本稿では下線で表示している「論理的思考力」に注目したい．

論理的思考力とは，物事を筋道立てて考え，妥当性・説得力のある考えを導くことができる能力を指す．平成20年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」によれば，近年，表現力や主体性とともに，大学入学者の多くでこの思考力の低下が見られるという．そして，大学卒業までに最低限身につけなければならない能力とされる，いわゆる「学士力」に関する議論の中で，それを養成することの重要性が論じられている．

先に確認したように，本学では世界最高水準の研究を推進し，世界をリードする人材を輩出するということを理念として掲げている．また，多くの学生が大学院に進学しているという現状がある（cf. 東北大学概要2018）．これらを考慮すると，近い将来に研究活動を遂行することになる本学の学生にとって，課題解決に向けて順序立てて考えるという論理的思考力は，学問分野を問わず，修得することが必須であると言ってもいいであろう．そして，この思考力は，読解力とともに，現代英語で書かれた良書を語法・文法の形式面および内容面に十分注意を払いながら丹念に読み込むことで養われることになる（cf. 島田（2014））．

したがって，英語科目，とりわけリーディング科目において研究力の養成を視野に入れた場合には，このあらゆる学問の基礎となる論理的思考力の養成が非常に重要であると考えられる．

3．英語リーディング授業での実践

ここまで本稿では，全学共通英語科目において養成するべき能力について，グローバル人材の育成と研究力養成の観点から検討を加えた．具体的には，グローバル社会に対応し得る実践的な英語運用能力の養成に留まらず，自身の考えを相手に伝えるといった主体性・積極性や，仲間と物事を進めていく協調性・柔軟性，さらには国際的視野や幅広い教養など，英語力以外の能力についても，総合的かつ効率的に養成していくことが重要であるということを確認した．この知見を基に，筆者は今年度，自身が担当する授業のプラン設計を見直し，授業を改善することを試みた．

本学では現在，全学共通英語科目（必修）として，

一年次学生対象の「英語A･B」と二年次学生対象の「英語C」が開講されている．そして，一年次学生は「英語A・B」を各セメスターに一つずつ，合計四科目を，二年次学生は「英語C」を二科目受講することとなっている．

表２．本学の全学共通英語科目（必修）

一年次学生	二年次学生
英語A1・英語A2 総合演習（読解）	英語C1・英語C2 総合演習（コミュニケーション）
英語B1・英語B2 総合演習（コミュニケーション）	

また，授業内容については，英語Bと英語Cが英語総合演習（コミュニケーション）科目として，いわゆる「四技能」を総合的に高めることを目標としているのに対して，英語Aは「英語総合演習（読解）」と題し，学術研究や国際社会の様々な領域で必要とされる英語読解力の養成を目的とした授業カリキュラムとなっている．

今回の授業改善では，これらの授業科目の中で，英語A1（第一セメスター用履修科目）を改善対象として取り上げることとした．その理由としては，読解という授業の性質上，訳読中心で，一方的に知識を教授するスタイルになりがちであるということが第一に挙げられる．また，筆者がこの事業に応募するにあたり実施した学生へのアンケート調査においても，とりわけ現行のリーディング授業に対する学生のモチベーションの低さや不満などが明らかになっている．

そこで，本事業では，先に確認した大学に課された使命と教養教育が担う役割を十分に考慮した上で，訳読中心の従来型のリーディング授業からの脱却を図った．そして，実践的な英語運用能力と併せて，アカデミック・スキルや論理的思考力といった研究力の養成なども視野に入れた総合科目へ転換することを目指した．

以下では，その新しい授業プランの下で実践した，今年度春セメスターに開講された自身の授業について報告したい．

3.1　新授業プランの概要

今回の授業改善に向けた取り組みでは，英語A1の授業概要について，従来の授業カリキュラムの理念を踏襲しつつ，アカデミック・スキルや論理的思考力といった研究力の養成をより明確になるように修正することを試みた．以下は，授業シラバスに記載した【授業の目的と概要】の文言である．

【授業の目的と概要】

英語による理解と発信が十分に可能となるための正確かつスピーディーな英文読解力とそれを支える語彙力を身につける．具体的には，様々なトピックついて書かれたアカデミックな英文や海外メディアの英文記事を教材にし，高度な専門教育に対応し得る読解力に加え，自分の考え・意見を発信するための表現力等を総合的に強化する．また，グループディスカッションや英語エッセイの作成等を通して，研究活動を遂行する際に必要不可欠であるアカデミック・スキルやあらゆる学問の基盤となる論理的思考力を養成することも試みる．　　（下線部は共通文言部分）

また，授業内容についても，以下にまとめられているように，できる限り実際の研究現場で想定される活動と関連付けたものを取り入れた授業展開を意識した．具体的には，初回授業において，グローバル人材の育成という総合研究大学の使命や研究を遂行する上での英語の重要性に触れながら，大学で英語を学ぶ意義などについて説明した．そして，学部卒業時の英語力到達目標とそれに向けた今学期の学習プランについて，学生各自に設定させ，英語学習に取り組むモチベーションを高めることを試みた．二回目以降の授業については，セメスターを大きく三つに分け，第一部（第２回～第６回）と第三部（第11回～第14回）ではリーディング中心の授業を，第二部（第７回～第10回）ではグループプレゼンテーションの計画・準備・発表作業を取り入れた授業を実施した．

【各回授業の内容】

第１回：イントロダクション

・授業形態の説明．学部卒業時の英語力到達目

標とそれに向けた今学期の学習プランの設定作業.

第２回～第６回：英文記事の内容確認＆ディスカッション

・クラス全体で英文記事の内容確認と関連トピックについてのリスニング.

・グループごとに関連トピックについてのディスカッション.

第７回：中間試験＆グループプレゼンテーションの計画立案

・筆記試験（リスニング問題を含む）の実施.

・プレゼンテーションのグループの決定およびリーダーの選出．大まかなテーマと課題作成に向けた計画の設定.

第８・９回：グループプレゼンテーションの作成作業

・プレゼンテーションのポイントについての確認．グループごとに，計画に基づき，課題作成に取り組む.

第10回：グループプレゼンテーション

・クラス全体で発表会．発表会終了後，クラス全体で振り返り作業を行う.

第11回～第14回：英文記事の内容確認＆ディスカッション

・クラス全体で英文記事の内容確認と関連トピックについてのリスニング.

・グループごとに関連トピックについてのディスカッション.

第15回：学期末試験＆学びの振り返り

・筆記試験（リスニング問題を含む）の実施.

・学期の学びを振り返る.

【基本的な授業構成】

①語彙力強化テスト

②英語文献のアブストラクトの発表

③英語文献の内容確認

④関連トピックについてのディスカッション（リスニング）

そして，第一部と第三部では，学生に対してリーディング教材を精読してくることを事前課題として取り組ませた上で，授業内では英文全体の構成などを把握した後で，アブストラクトを作成・修正させたり，特に分かりにくい箇所については，文構造などの細かな解説を行ったりした．また，リーディング教材のトピックついては，セメスター前半の第一部ではクリティカル･シンキングやプロジェクト･マネージメント，エッセイの書き方など，アカデミック・スキルと関連するトピックを取り上げ，研究活動を遂行する際に必須である技能について学べるよう工夫を施した．一方，セメスター後半の第三部では，海外メディアの英文記事を教材として使用し，授業を通して世界の情勢を把握したり，生命倫理など，研究者として身につけておくべき能力について育成したりできる機会を提供するように努めた．なお，主体的・協調的な姿勢の育成を意識し，ディスカッションだけでなく，英語文献の内容確認などの作業についても，ペアワークやグループワークを基本とした.

3.2　新授業プランの改善効果

3.1節では新たに設計し直した授業プランの概要について提示した．筆者はこの授業プランを，今年度春セメスターに自身が担当した英語A1の授業（農学部の一クラスと工学部の二クラス）で実施した.

新授業プランの改善効果について，自身が前年度担当したクラスと単純に比較することはできないが，今年度使用したリーディング教材のレベルは，前年度のものとほぼ変わらない．また，中間試験および学期末試験におけるリーディング問題の出題方法についても，基本的には前年度のものを踏襲し，英文和訳や和文英訳，英文内容をまとめさせるといった，従来型の設問を中心に出題した．これらを考慮した上で，前年度と今年度における試験の出来を比べてみると，昨年度の授業では今年度に比べ，授業内で各英文の構造や内容をより細かく確認していたにもかかわらず，両者の間にあまり大きな差は見られなかった.

その一方で，プレゼンテーションの振り返りやセメスター全体の振り返りの際の学生のコメントなどを見返してみると，以前の自身のリーディング授業に対して寄せられていた不満などは見受けられず，今回の新

授業プランに対しても，肯定的な意見が多かったように思われる．以下は，そのコメントの一部である．

・「普段あまり人と話す時にアイディアを出せないことが多かったが，今回は積極的にアイディアを出したり，人の意見を尊重したりと，人と協力して一つのことをやり遂げる大切さを改めて感じた.」
・「人前で，それも英語で話すのは緊張した．反省点はあるが，達成感は感じることができたので良かった．またプレゼンテーションをする機会があれば，今回の反省を生かしていきたい.」
・「まだまだ反省点はいっぱいあるが．専門科目の勉強も大変だが，英語の勉強をもっとして，強化したい.」

これらのコメントから，この授業を通して，英語学習に対するモチベーションが高まっただけでなく，自身の考えを伝えるという主体性や，周りの人と関係を構築していくための協調性などについて，その重要性を改めて考えさせられた学生もいたということが読み取れる．また，プレゼンテーションの準備に限らず，普段の授業においても，ペアないしグループごとに英語文献の内容確認作業などを行わせたが，その際には，英語の得意な学生が，苦手な学生に対して熱心に教えているといった光景を度々目にすることができた．

このことから，現時点で新授業プランが学生の英語力を効果的・効率的に向上させるのに有効であるのかどうかは結論付けることができないものの，主体性や協調性，英語を学ぶことの重要性などについて考える機会を提供し，学生に対してより良い影響を与えられたという点では，一定の成果が認められたと言えるのではないだろうか．そして，大学に入学した後のできるだけ早い段階で，将来の研究活動を見据えた教材・カリキュラムを提供することで，学生が研究活動によりスムーズに着手できるようになるだけでなく，英語学習に対するモチベーションアップにもつながり，これまでに開発されてきている様々なカリキュラムや教材についても，その効果を最大限に発揮させることにつながるのではないかと考えられる．

3.3　新授業プランの課題

新授業プランを今年度春セメスターで実際に運用していく中で，いくつかの課題も明らかになった．以下では三点に絞り指摘したい．

まず，第一の課題としては，他の英語科目との違いが不明確であるということが挙げられる．今回の授業改善では具体的に，英語の文献を読み込むことに留まらず，それを基にエッセイを作成したり，関連するトピックについてディスカッションを行ったりするといった融合的な授業を展開した．その結果，エッセイやプレゼンテーションなどの活動を通して，英語の四技能を高めることを目的としている英語Bとの間で，内容が部分的に重なってしまい，両者の違いが分かりにくくなるという事態が生じた．したがって，より少人数で実施される英語Bでは，ディスカッションやプレゼンテーションに関するさらに細かい指導であったり，エッセイの指導の際にもより丁寧なフィードバックを行ったりするなど，技能面の指導により重きを置いた授業を展開する必要がある．そして，両者の棲み分けを明らかにした上で，科目間でより連携のとれたカリキュラムにしていかなければならないと考えられる．

次に，第二の課題としては，実施するクラスおよびグループ間で，学習内容や作業の進み具合，成果物の出来などに関して差が生じてしまうということが挙げられる．新授業プランでは基本的にアクティブラーニングの考えを採用しているが，授業に積極的に参加する学生にとっては大きな効果が得られる一方で，モチベーションが上がらない学生への対応や，他者とのコミュニケーションを伴う活動がそもそも苦手な学生に対する配慮については，今後さらに検討していく余地があると思われる．

そして最後に，三つ目の課題としては，グループワークなどの活動における個人の貢献度や学習成果を厳密に評価するのが難しいということがある．今回授業を実施するにあたっては，成績評価方法を以下のように設定した．

【成績評価方法】

以下の項目について，総合的に評価する．

①平常点：50%

②中間試験：20%

③学期末試験：30%

また，全体の50パーセントを占める平常点の内訳は，語彙力強化テストの成績が20パーセント，エッセイとグループプレゼンテーションの出来がそれぞれ15パーセントとし，グループプレゼンテーションの成績については，グループ全員に対して同一の評価を与えることとした．今後はより客観的に個々の能力を評価していくことができるように，成績評価方法を改善していく必要があると思われる．

４．おわりに

本稿では，グローバル人材の育成という大学に課された使命と高度な専門教育への橋渡し役という教養教育が担う役割を十分に考慮した上で実施した，英語リーディング授業の改善に向けた取り組みについて，その成果と実践の一部を報告した．

先に述べたように，今日，英語教育を取り巻く環境は極めて厳しい状況にあり，限られた資源（人･時間･予算）の中で，いかにして学生の実践的英語運用能力を効果的・効率的に発展させていくことができるのかが強く求められている．本学にはすでに，「多読」を用いたリーディング授業など，一定の成果を上げている授業プランが存在している．今後，本学でも全学共通英語科目のカリキュラム再編など，様々な課題について本格的に議論されることになるが，その際，本事業で提案・実践した，研究活動と深く関連付けた授業プランも，授業改善モデルの一つの選択肢になり得るよう，さらなる改善を図っていきたい．

謝辞

本報告は，東北大学高度教養教育・学生支援機構平成29年度「教育開発推進経費（事業名：論理的思考力を養成する英語リーディング教材の開発）」の助成を受けたものである．この場を借りて感謝を申し上げたい．尚，本稿における不備はすべて筆者の責任によるものである．

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/component/b_menu/ shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf（閲覧2018/11/3）

文部科学省（2013）「第２期教育振興基本計画」, http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf（閲覧2018/11/3）

島田雅晴（2014）「筑波大学の実践：研究型大学におけるグローバル化と国際化に対応した外国語教育」, 金沢大学国際基幹教育院－外国語教育系『外国語教育フォーラム』第8号, pp. 49-58.

総務省（2017）「グローバル人材育成の推進に関する政策評価書」, http://www.soumu.go.jp/main_content/000496493.pdf（閲覧2018/11/3）

田地野彰・水光雅則（2005）「大学英語教育への提言：カリキュラム開発へのシステムアプローチ」, 竹蓋幸生･水光雅則（編）『これからの大学英語教育』, pp. 1-46. 岩波書店.

東北大学総長室（2014）「東北大学グローバルビジョン」, https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/vision/01/vision01/global_vision.pdf（閲覧2018/11/3）

吉田文（2014）「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育:議論のローカリズムをめぐって」,『教育学研究』第81巻第2号, pp. 164-175.

【報　告】

Portfolio of Oral Communication：
Scaffolding in Foreign Language Learning

SILVA, Cecilia [1)]*

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

The present work examines the use of scaffolding techniques in the development of a portfolio project for self-assessment of oral communication skills in Spanish as a Foreign Language. Scaffolding, the appropriate assistance provided to students to learn what alone would have been too difficult for them to learn on their own, is described in this work as a process for providing students contextual support for improvement and reaching objectives. This work examines some of the most effective scaffolding strategies（modeling, organization aids, contextualization, bridging, text representation and meta-cognitive development, grading-recycling）and shows the students' views on the scaffolding support in terms of it being sufficient or insufficient, detailed or scarce, simple or difficult.

Introduction

In our three year project, we have been developing a portfolio of students' oral works. The focus in 2015 was on students' self-assessment, and in 2016 it was on the students' and teacher's reflections on learning. In 2017, we asked students to evaluate scaffolding techniques, i.e. the support they receive to achieve the purpose of making short speeches and carrying out a simple conversation.

The present work is concerned with the notion of scaffolding and the contribution that scaffolding strategies can make to the process of accomplishing objectives in the class of Spanish as a foreign language in one semester.

This work is divided into three parts:

1）Portfolio of oral communication: contents and characteristics of the portfolio.
2）Scaffolding: concept, literature review, and strategies used during the process of learning and practicing until students produced speeches and one dialogue.
3）Students' reflection on the scaffolding resources and their own improvement.

1. Portfolio of oral communication

We made a collection of oral works of 98 students of Spanish（level A1）, which reflects closely the learning situation during the first semester of 2017, and shows what students have accomplished within that context（Table1）. Portfolios involve one oral work that synthesized each of the five topics of the first semester, and the final dialogue as an oral test（Table 2）. The expected time（1~2 minutes）was decided after considering that students need one minute or one minute and a half for salutation, name, alphabet and saying five numbers in the first recorded video. They acquire vocabulary and gain fluency with oral communication practice, thus need at least two minutes for the synthesis of each lesson. Students write a synthesis of the contents learned at the end of each semester in one A4 page, and need about three minutes to deliver a speech based in that report. As regards a dialogue, each student is required to speak about 3～4 minutes, therefore a dialogue including the contents of five topics requires approximately 7 minutes, depending on speed,

*）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　cecilin2006@yahoo.com

pauses, organization of the contents, and other factors.

Students were asked to reflect on their works, and assess their own progress in terms of how long they could speak (Table 3), and also assess the scaffolding strategies used in the classroom. Therefore, the main research question here is to find out whether students are able to go beyond evaluating their progress in terms of how much they can talk, and also evaluate the resources that help them accomplish the goals set for the semester. In the following part we refer to the concept of scaffolding and the contextual frame where scaffolding has place.

Table 1. Steps in Portfolio Assessment of Oral communication

Objectives	Grammatical precision, pronunciation, organization of the speech or dialogue.
Task	Produce a speech as a synthesis of each lesson and a dialogue at the end of each semester.
Criteria for evaluation	Correct use of verbs, appropriate vocabulary, noun/adjective agreement, pronunciation, intonation, coherence, organization, a certain level of creativity and spontaneity. In a dialogue, maintenance of interaction is considered. Time/content relation.
Organization	Students' oral works are video-taped and included in their files.
Evaluation	Students' reflection and evaluation of their accomplishment and the resources.

Table 2. Contents of students' portfolios

1	Salutation Name Alphabet Numbers
2	Salutation Name Information with numbers
3	Salutation Complete self-introduction
4	Salutation Name Likes-Dislikes
5	Synthesis (including Description of people and professions)
Group	Dialogue
Expected Time	Speech 1～2 minutes Dialogue 7 minutes Synthesis 3 minutes



Students' portfolios

Table 3. Results of students' dialogues recorded in their portfolios (length of dialogues in minutes)

	Engineering Mon/Thu	Engineering Tue/Fri	Economy/Law Wed/Fri
1	6:18	6:32	5:18
2	4:47	6:49	6:55
3	4:35	5:00	6:14
4	5:03	7:13	11:06
5	3:39	4:19	5:30
6	4:03	6:27	4:14
7	4:07	4:46	8:13
8	5:15	5:14	6:24
9	5:19	4:51	6:31
10	5:04	6:49	5:30
11	5:00	5:36	5:27
12	4:04	6:54	6:45
13	9:33	7:42	

2．Scaffolding

2.1　Concept and central ideas

The term "scaffolding" comes from the works of Wood, Bruner, and Ross (1976) regarding parent-child talk in the early years. Scaffolding, as a temporary assistance in the process of building or repairing a building, has become a metaphor for temporary help and support during the process of learning. In the classroom, this term refers to the "temporary, but essential, nature of the mentor's assistance" (Maybin, Mercer, and Stierer, 1992:186) in supporting learners to accomplish tasks successfully. Scaffolding is not just another word for help. Scaffolding is "the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone" (Gibbons, 2015:16). The process of scaffolding involves a present challenge, is future-oriented, and aimed at increasing the independence of the learner.

Zhao and Orey (1999, cited in Rajindra et al n/d) identify five general features of the scaffolding process. The first is sharing a specific goal: establishing a shared goal allows students to collaborate. The second is the whole task approach: each feature or part of the lesson is presented as it relates to the whole task and its result. The third is the immediate availability of help: students remain motivated if they receive the necessary assistance for a task. Fourth is an optimal level of help: the learner should be given enough guidance only in those areas he or she cannot master one his/her own. The fifth is conveying an expert model: a task should be demonstrated with a clear model.

2.2　Creating contexts for learning

In the classroom, we can relate scaffolding to two educational frames, the Zone of Proximal Development and the degree of intellectual challenge of a certain task.

Scaffolding is the actual practice of Vygotsky' Zone of Proximal Development, which refers to the distance, or the cognitive gap, between what a child can do unaided and what the child can do jointly and in coordination with a more skilled expert. In the language classroom, this is the constant process of teachers giving assistance and learners acquiring knowledge and getting independence.

The support provided by teachers is closely related to the degree of intellectual challenge required by a certain task. Mariani (1997) provided a useful diagram to illustrate this relation. In the diagram, the vertical "challenge" axis indicates the level of the tasks the students are doing. The horizontal "support" axis indicates the extent of the support the teacher provides. The four quadrants correspond to four kinds of classroom environments: (1) high challenge, low support: a difficult task with little assistance generates frustration and students

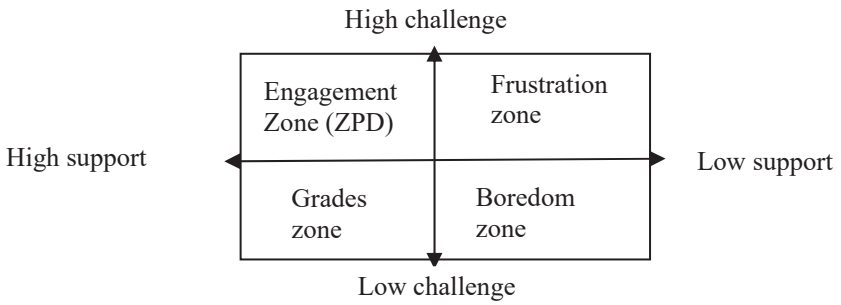


Figure 1. Four Zones of Teaching and Learning (adapted from Mariani 1997)

want to give up; (2) low challenge, low support: this is the case of a very simple task with neither support nor attention by the teacher and the situation is generally boring; (3) low challenge, high support: in this case, students are not challenged and the teacher is too supportive, and the goal is getting grades; and (4) high challenge, high support: this refers to a challenging task that requires effort, and in this case the teacher should reflect on the nature of the scaffolding necessary so that the students can perform the assigned task.

2.3 Literature review

Gibbons (2015) refers to scaffolding strategies from the perspective of literacy and points that the levels of required literacy has changed according to new contexts. This author introduces the concept of a dialogic approach, associated with high levels of teacher support. The positive aspect in this work is the application of scaffolding strategies to a wide range of activities within all the linguistic skills.

Rivera (2010) observed scaffolding strategies in a class where students analyzed the concepts "utopia" and "dystopia". This author maintains that scaffolding supports students' learning and several learning styles within a collaborative setting where students teach others and learn from others.

Fields (2017) offers strategies and activities that can be used in any subject, adapted to any level, and practiced with any classroom language. This author proposes a CLIL perspective (Content and Language Integrated Learning) so each technique has a double focus: for teachers, who aim at getting students involved in their own education, for students, who can find enjoyment in the interaction with materials and can assimilate new knowledge almost seamlessly.

In Spanish as a Foreign Language, García Iglesias, Méndez Marassa and Saura Rami (2014), analyzed several scaffolding strategies to encourage students' participation in knowledge construction. The present work, in the class of Spanish as a foreign language, focuses on the students' assessment of scaffolding strategies: to what extent those strategies were useful for students to reach their goals.

2.4 Scaffolding strategies

During one semester, students moved from being able to say "I am + Name" to a 3-minute speech and a 4～7-minute conversation (Figure 2). We furnish students with vocabulary and grammar structures so that they can read very short texts. Those short texts, together with texts in listening activities (CrazyTalk speech, TA in video, TA in person) are taken as models for writing their own compositions.

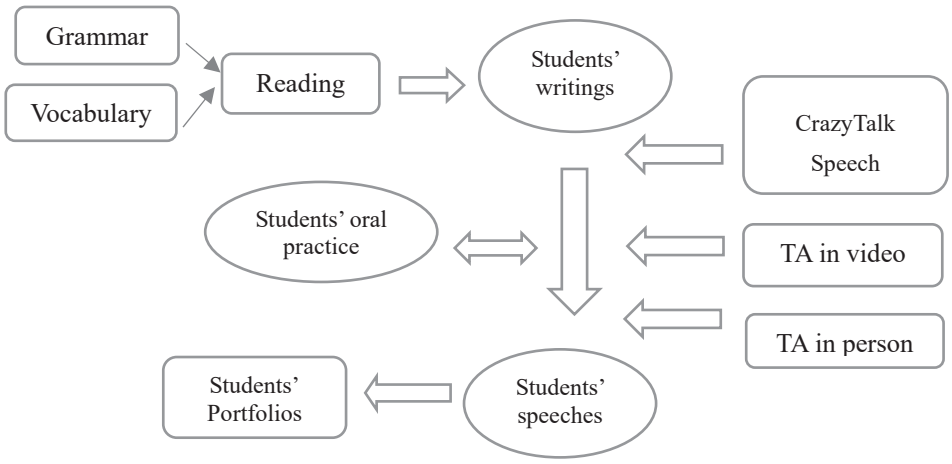


Figure 2 Scaffolding process for oral communication

At the same time, students have oral communication practice with teaching assistants. Students' writings become content of their speeches, which are recorded in video and kept in portfolios.

We have used the following scaffolding strategies synthesized by Walqui (2006) and Moro (n/d):

Organization aids: this means presenting new linguistic structures with clear visual patterns so that students can assimilate new information without long explanations.

✔ Grammatical structures are presented in tables that allow students to see the structure and also the combination of words. Regarding vocabulary, we use mapping to present new words and their relation to the topic we were studying.

Bridging: this strategy refers to the activation of prior knowledge so as to build connections. Bridging allows new structures to be built on previous ones. When using this strategy students realize that previously studied contents and also everyday knowledge are always valued in class (Walqui, 2006).

✔ Students in Tohoku University study Spanish for the first time, therefore at the beginning of the academic course, when relating new contents with prior knowledge we made connections with English grammar.

Grading and recycling are also considered scaffolding strategies. Cunningsworth (1984:25) defines grading as "the speed with which the student progresses, how much material is introduced in a given number of hours, how close together or how far apart new grammatical structures are in relation to each other, how much new vocabulary is introduced in each unit and so on". What is important in this context is the amount of practice material between two new things and the way they are linked. Any given topic or new vocabulary item is presented and practiced more than once in a variety of contexts, uses and situations, in order to provide the learner with insight into how to use the target language. This consolidation is called recycling, which is intrinsically related to the way of course progression, linearly or cyclically (Cunningsworth, 1984: 22-30).

✔ Students are evaluated with tests, homework and short speeches, so the same content is evaluated with different methods, as shown in Table 4. Besides, the content of previous units is added to the new one and revised. Thus, students develop a 3-minute speech naturally, after revising the

Table 4. Grading and recycling of contents in semester 1

Evaluation of the first semester: units 1,2,3,4,5			
Homework	1 2 3 4 5	Content of each homework	Unit 1 Unit 2 Unit 3 Unit 4 Unit 5 and Synthesis of 5 units
Tests	1 2 3	Contents of each test	Unit 1 Units 2, 3 Units 4, 5
Speeches	1 2 3 4 Synthesis	Contents of each speech	Unit 1 Units 1, 2 Units 1, 2, 3 Units 4, 5 Units 1, 2, 3, 4, 5

content several times and in different ways.

Contextualization: this strategy consists of surrounding new concepts and topics with an environment which provides meaning and helps to clarify those new aspects.

✔ The material prepared for the classes establishes analogies between new structures and students' experiences: there are references to Japan, Sendai, and Tohoku University, for example. In productive skills (writing and speaking) students refer to their likes and dislikes, their hometown and their hobbies.

Modeling flow: models of the natural presentation of linguistic structures were provided, indicating their use. The ability to connect ideas is a skill and providing good models for interconnection is a strategy in itself.

✔ Students were given models about how to connect two, and then three paragraphs so as to make a natural speech and to remember the content by making connections between the parts of a text written for a speech.

Meta-cognitive development: helping students to think about how they study and learn. This involves becoming aware of the most effective strategies for each particular activity, and enabling students to consciously apply those strategies while engaging in activities.

✔ When students watch their recorded speeches, they are asked to reflect on how they learned the content they employed in the speeches.

Text representation: the same text is presented in different ways. One way in which students can get a complete understanding of new language is by engaging in activities that require the transformation of linguistic constructions from one genre to another or working with a text presented in different forms.

✔ Students are exposed to several versions of the same text, for listening, reading, speaking, and writing, with new aspects or new challenges introduced each time.

Modeling: during the learning process, students are given a demonstration, not only of each step in the task but also the completed task so as to have a complete image of what is expected from them.

✔ Students are given models of what they should aim at, models are presented in three different ways. Thus, an example of the speech that learners should produce is given to them in the following ways: a) in a video recorded with a software called CrazyTalk7 PRO for Mac, b) in a video recorded by a teaching assistant, and c) a demonstration by a teaching assistant. Versions "a" and "b" are complemented by several other writing activities. Version "c" is complemented by reading: the teaching assistant will listen to all the students individually and correct their pronunciation.

3. Students' reflection on the scaffolding resources and their own improvement

The survey we conducted elicited responses from 98 students. We considered 32 among these with the following characteristics: students who had recorded all the required speeches, and only fully completed surveys were considered: students who had watched all his/her recorded speeches and reflected upon them, students who had considered all the scaffolding resources used in class and had supported their answers with comments and reflections, students who had clearly stated their original expectations and their actual achievements, indicated their shortcomings and their own ways for fixing them, and defined strategies for learning in the following semester.

Table 5. Students' reflection on their expectations and achievements

Expectations	**Achievements**
Only salutations *Only grammar and lists of words* *I did not know how much I could learn to talk* *Name and origin* *At first, I could speak 1 o 2 minutes*	*Make questions and maintain a simple dialogue* *Pronunciation* *Could actually use grammar and vocabulary* *I was surprised of how much I could talk in a short time* *A very complete self-introduction and introduction of another person.* *When I made the synthesis I spoke 4 minutes*
28 (+)	
A simple dialogue *More fluent and natural speech*	*I can speak 5 minutes, I want to speak 10 minutes* *I wanted to speak more* *I memorized words and structures but at the time of speaking, it does not sound natural*
4 (-)	

At the end of the semester, students were asked to check their work and reflect on: a) the relation between their expectations and actual achievements, b) to what extent the resources helped in their accomplishments: to what extent did they feel the resources and assistance were sufficient, clear to understand, difficult, attractive, tedious, close to or far from students' circumstances.

a) Regarding the relation between what students' expected and what they achieved, 4 students out of 32 considered that their achievements were disappointing considering their expectations. One the other hand, 28 were satisfied with their accomplishments. See Table 5

b) The students' reflections on scaffolding strategies are being utilized to make a synthesis of students' replies:

✔ Organizers for new structures and vocabulary.

✔ Bridging between old and new structures.

Easy to understand (32) Other comments:
(+) files and explanations also easy to understand; after the explanation, memorization; comparison with English is useful; links among structures is smooth
(-) more grammar is necessary; a little more detailed explanation to complement tables and graphics

✔ Grading and recycling

✔ Text representation

Practice, repetition, revision: enough (30), not enough (2)
(+) homework allow a general revision; combination of class activities, speeches and tests allow repetition and revision of topics
(-) more revision needed before tests; writing practice not enough

✔ Developing metacognition

Memorize words and structures, and produce a speech with a natural flow (32)
(25 +) Listen to Spanish; watch videos uploaded in ISTU, organize contents inside the head, practice with classmates and TA; practice pronunciation with TA and videos
(7 -) Students were able to mention aspects they could not master: third person, informal expressions, pronouns, articles, accent, intonation (regarding intonation, one of the students required more help from the TA)

✔ Contextualization

(+) *32*
Express likes and dislikes
Speak about one's interests and personal aspects makes learning more natural

✔ Modeling

Students were asked to assess the three types of models they were shown to illustrate the final result they were expected to achieve (Fig. 3). Out of 32 students, 22 students were in favor of TA's demonstration. The main reason they mentioned was: the teaching assistants speak naturally and always add explanations at the end of the demonstration. The 8 students who considered that the TA in video was the best support mentioned the following reasons: slow pace and it is possible to watch as many times as necessary. Only 2 students had a positive opinion of listening activities based on soft CrazyTalk7. Most of the students considered that it was hard to follow mainly because it was difficult to understand when words and sentences started and ended.

Conclusion

We would like to address a frequently asked question about pedagogical scaffolding for language learners: what's new in scaffolding instruction for language teaching and learning? What is different is teachers' extensive use of scaffolds after they have been assessed by their users, the students. Once students have reflected on the resources they used, we can rely on those resources students consider easier to understand and more effective for learning.

In fact, student reflection on the scaffolding process is analyzed in order to make the necessary adjustments in the content of the classes and the strategies to get objectives for the following semester, according to students' views. Further



Easiest, clearest and easy to follow: TA demonstration + 22 students



In between: TA in video + 8 students



Most difficult and hard to follow: CrazyTalk7 software + 2 students

	TA video	CrazyTalk7 PRO for Mac software	TA demo
(+)	Easy to follow	Slow and easy to understand	Easy to understand Demo and explanation
(-)	Difficult Too fluent and fast	The voice is a machine New words Difficult to tell when sentences and words end One voice is unpleasant and the other has a low pitch Fast	Fast

Figure 3. Students' reflection on three types of support for modeling: TA in person, TA in video, computer software for listening activities.

research, observation, and analysis are necessary so as to consider the concept of "fading" (strategies no longer needed) in the process of supporting learning.

References

CrazyTalk7 Pro for Mac [Computer Software] (2013) . San Jose, CA: Reallusion Inc.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Oxford: Heinemann.

Fields, D. (2017). *101 Scaffolding Techniques for language teaching and learning*. Barcelona: Octaedro.

García Iglesias, M.; Méndez Marassa, E. and Saura Rami, J. (2014). "Estrategias de Andamiaje del docente de ELE en la interacción de aula: análisis de una interacción", *Marco ELE Revista de Didáctica* ELE ISSN 1885-2211 N.18, 2014. Retrieved November 2017 from http://marcoele.com/estrategias-de-andamiaje-del-docente/

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.

Mariani, L. (1997). "Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy", *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* - Vol. XXIII, No. 2 Fall, 1997. Retrieved November 2017 from http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm

Maybin, J.; Mercer, N. and Stierer, B. (1992). "Scaffolding Learning in the Classroom" . In *Thinking Voices, The Work of the National Oracy Project*. Retrieved November 2018 from http://www.academia.edu/997989/Scaffolding_Learning_in_the_classroom

Moro, B. (n/d). *Scaffolding Strategies for English Language Learners*. Retrieved November 2017 from https://www.fordham.edu/download/downloads/id/4912/scaffolding_strategies_for_ells.pdf

Rajindra, S.; Mahmood, F.; Halim, H.; Othman, A. and Peng, Ch. (n/d). *Students' Reactions towards Scaffolding in Writing Instruction*. Retrieved November 2017 from http://www.academia.edu/10078308/STUDENTS_REACTION_TOWARDS_SCAFFOLDING_IN_WRITING_INSTRUCTION

Rivera, A. (2010). Scaffolding support for Second language learners. (Unpublished thesis St. John Fisher College). Retrieved November 2017 from http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/110/

Walqui, A. (2006). "Scaffolding Instruction for English Language Learners: a Conceptual Framework", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* Vol. 9, N. 2, 2006.

Wood, D.; Bruner, J.; and Ross, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving" *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* Vol. 17, Issue 2. Retrieved November 2017 from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.

Zhao, R. and Orey, M. (1999). *The Scaffolding Process: Concepts, Features and Empirical Studies*. University of Georgia Press: GA, USA.

【報　告】

論文読解を目指す中級日本語授業
―予習用ワークシートの使用を中心に―

佐藤　勢紀子[1)]*，髙橋　未有[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

論文読解を目指す中級日本語の授業において，非漢字系学習者の増加，受講目的の多様化，レベル設定の変更による対象学生の日本語レベル低下などの問題に対応するために，受講者による１）基本的な学術的表現の習得，２）論説文／論文の構造把握を促すことを目的としたワークシートを作成し，予習用補助教材として使用した．学期末に行ったアンケート調査の結果，ワークシート使用についての回答者の評価は高く，特に予習に用いることについては全員が肯定的に評価していることがわかった．ワークシートの良い点として，語彙増強に有用であること，テキスト／論文の読解上のポイントが容易に把握できることが挙げられた．一方，ワークシートの作り方への要望としては，設問の書き方や選択肢の設定の見直し，語彙・文法関連問題の増設などが挙げられた．また，クラスでのワークシートの扱いについては，時々使用しながら授業を進めるのがよいという意見が全体の60％を占めた．

１．はじめに

中級日本語学習者を対象とする読解授業の内容は，その目的によって様々であるが，本報告では，大学院教育に重点を置く大学での日本語教育プログラムの中で開講されている論文読解を目指す読解授業を取り上げる．具体的には，東北大学の高教養教育・学生支援機構で全学の留学生・外国人研究者向けに開設している日本語教育プログラムの「中級日本語読解」という科目名の授業である[1)]．以下，2018年度前期に開講されたこの授業科目の２つのクラス（略称R410, R440[2)]）での授業実践を紹介し，アンケート調査への回答を中心に受講者の反応を報告する．

論文読解のための基礎力を身に付ける上で特に重要な事項として，１）各分野で共通して使用される，日常の話し言葉とは異なるアカデミックな表現の習得，２）論文の構造の把握が挙げられる．上記授業においては，それらの学習を可能にする教材として，アカデミック・ジャパニーズ研究会編著『大学・大学院留学生の日本語③論文読解編』（2002）およびその改訂版（2015）を使用してきた．同教材は，中級以上の学習者を対象に，９編の論説文と３編の論文を素材として掲載しており，そのコンテンツは論文読解を目指す学習者をターゲットとする教材として，他に類例のないものとして評価できる[3)]．論文読解の基礎力養成の上で必須の学術的表現も多く含まれ，論文の構造についても２種類の典型的な例を挙げてわかりやすく図示されている．

しかしながら，同教材の各課本文の後に付けられている「語句」のリストにおいて太字でハイライトされているのは中級段階で学ぶことが期待される一般的な重要語句であり，学術的表現に特化されてはいない．また，論文全体の構造の学習は，第10課で実践編に入るときに行われるようになっていて，論説文を読む９課までの基本編の段階では，本文全体の構造の把握に重点が置かれているとは言い難い．むろん，各課の本文，語句一覧の後に続く「構造」の部分では，段落内の構造（第１課），段落ごとの話題とメインアイディア（第２課），アウトライン（第３課）などを取り上げ，文章の構造への注目を促す作りにはなっているが，論文を読む前段階の作業として，もう少し早い段階から，序論（問題提起）→本論（論証）→結論（まとめ）というような論文の基本的な構造を認識させ、論文を読む上でのポイントを意識させる必要があるのではないかと考えた．

また，上記の教材を用いたこの読解授業は，本来は研究生や大学院生を中心とする研究志向の受講者を対象として開設されたものであったが[4)]、近年は短期留

*）連絡先：sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

学生受入プログラム（以下，短プロ）の学生が増加したことから，それらの学生が単位取得可能な短プロ学生優先の授業として開講されるようになり，特に非漢字系の受講者にとって教材が難解であることへの対応が必要になった．中級段階の非漢字系日本語学習者にとって論文読解がいかに困難であるかについては，桑原（2018）に詳しく報告されているとおりである．

そのため，短プロの学生に対しては，国際共修の授業科目などを選択科目に入れて読解授業の代わりに選択できるようにする措置が取られてきたが，読解授業においても，何らかの形で受講者の学習支援を行う必要が生じていた．さらに，2016年度からは，日本語教育プログラム全体のレベル分けをそれまでの５段階からCEFR / JFスタンダードに即した６段階に変更したため[5]，同じく「中級」と称していても受講者の実質的なレベルが以前より低下することになり，ますます支援策が必要となった．

そこで，2016年度前期に開講した当該授業において，基本的な学術的表現の習得，論説文／論文の構造把握に重点を置いたワークシートを予習用の教材として作成し，受講者が本文を読むときに特に意識すべき点をあらかじめ示し，学習の要点がより容易に，また明確につかめるようにした[6]．以下，第２章では授業の概要をワークシートを中心に紹介し，第３章で受講者から得られたフィードバックを報告し，第４章で全体のまとめと今後の課題の指摘を行う．

２．授業の概要

2.1　シラバス

授業開始日のガイダンスで，「授業計画」として以下の諸点について受講者に連絡・指示した．なお，授業の具体的なスケジュールおよび使用教材については後続節で紹介する．

１）授業の目的

専門分野の論文を独力で読んでいくための基礎的な読解力を身につける．

２）対象者

CEFR/JFスタンダードA2.2程度（日本語能力試験N3程度）の学習者．

３）到達目標

CEFR/JFスタンダードB1程度．

４）授業の内容

８回目までの授業では，毎回短い解説文や論説文を読む．論文を読むための基礎となる文法や文章の構成を学び，大意を把握したり，必要な情報を読み取ったりする．９回目からの授業では，実際の論文を使い，さらに実践的な練習を行う．

毎回，よく予習して，前の回に配布したワークシートに記入してから授業に出席すること[7]．ワークシートは授業の終わりに提出する．また，毎回，コメントシート[8]にコメントあるいは名前を記入して提出する．

その他，学期中に３回，本文の音読を担当する．担当の時は前もって音読の練習をしてくること．

５）評価方法

平常点40%，課題（ワークシート）40%，期末試験20%．平常点は出席，クラス活動への参加等による．

2.2　授業日程

表１に授業のスケジュールを示す．受講者に配布した授業計画の資料では授業実施の月日を示しているが，ここでは省略する．

日本語教育プログラムの授業の開講期間は基本的に14週であること，最終回を期末試験に当てる必要があること，そして教科書第12課の本文の分量が非常に大きいことから，第４課と第５課を１回の授業で扱い（本文読解は第５課のみ），第12課を２回に分け，最後の第14課は扱わないこととした[9]．

2.3　使用教材

授業では，次の各教材を使用した．

１）教科書

・アカデミック・ジャパニーズ研究会編著『改訂版 大学・大学院留学生の日本語 ③論文読解編』アルク

２）補助教材

・ワークシート（予習用）

・語彙リスト[10]

ここで，この授業を特徴づけるものと考えている

表1．授業のスケジュール

回	課	学習事項	本文のトピック
1	1	段落内の構造	異文化適応
2	2	話題とメインアイディア	いじめ
3	3	アウトライン	衝動買いを誘導する
4	4・5	文章構成論の展開①	日本人の意識
5	6	論の方向を示す表現論の構造	フリーター問題
6	7	論の展開②	安全でおいしい水を飲むために
7	8	引用	「まじめ」という言葉
8	9	要約	がん告知
9	10	論文を読む① 全体構成・序論	論文Ａ： 負荷を考慮したアスリートのためのリハビリ装置の開発 論文Ｂ： 企業内研修にみる文化摩擦
10	11	論文を読む② 本論　その1	
11	12 (1)	論文を読む③ 本論　その2 (論文Ａ)	
12	12 (2)	論文を読む④ 本論　その2 (論文Ｂ)	
13	13	論文を読む⑤ 結論	
14	期末試験		

ワークシートについて解説する．ワークシートは，各回で取り上げる本文について，３問から５問の問題（Ａ４版の用紙２ページ分）を作成して両面印刷したものである．前の回の授業で受講者に配布し，それにしたがって予習するよう受講者に指示している[11]．

ワークシートの作成に当たっては，第１章で述べた事情から，特に以下の点に留意した．

まず，ワークシートの問１では，各課本文に出現している学術的表現から５つの語句を取り上げ，１）その表現を示して意味を書かせる，２）その表現を話し言葉で置き換えて示し，本文から探させるなどの形で，学術的表現への注意を促した．以下に設問の例を示す．

なお，漢字のルビは外して例示する．

〔例１〕

問　①～⑤の言葉は論文でよく使う言葉です．意味を書いてください．

①　多くの
②　異なる
③　これまで
④　すべて
⑤　共通点　　（第１課問１）

〔例２〕①～⑤の言葉は日常会話でよく使う言葉です．これらを，論文でよく使う言葉にしてください（括弧内の段落の中にあります）．

①　いろいろな（Ⅱ，Ⅵ）
②　いつも（Ⅱ）
③　ふつうの（Ⅲ）
④　いちばん（Ⅲ）
⑤　ほとんど（Ⅴ）　　（第３課問１）

合わせて，同じく問１で，本文から「自分にとって重要だと思う語句」を５つ以上抜き出すという作業を課した．ただし，これは学術的表現には限定せず，受講者が自由に語句を選べるようにした．

次に，問２以下では，語句の意味や用法，文の性格，本文の構造，本文の要点などについて，様々な問題を設けたが，そのうち本文の構造についての設問の例を挙げれば，次のとおりである．

〔例３〕

問　本文で序論にあたる部分はどこですか．また，結論部分はどこですか．段落番号で答えなさい．　　（第２課問４，第４・５課問３）

〔例４〕

問　本文の段落Ⅰ～段落Ⅵを，（１）導入，（２）本論，（３）まとめの３つの部分に分けましょう．また，（１）と（２）にタイトルを付けてみましょう．

(1)（段落　　）
　タイトル：衝動買いの＿＿＿＿＿＿＿＿
(2)（段落　　）
　タイトル：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
(3)（段落　　）
タイトル：まとめ　　（第３課問２）

また，複数の課のワークシートで，本文の中の文をQ（問題提起の文），A（筆者の行動の文），F（事実の文），O（筆者の意見の文）の4種類のいずれかで認定するという課題を出し[12]，各種の文がそれぞれどこに現れやすいかを探ることを通じて文章の構造の理解を促した．その例は以下のとおりである．

〔例5〕

問　筆者（本文の書き手）の行動を表している文は何番ですか．2つあげなさい．

（第2課問3）

〔例6〕

問　第5課の本文の中の次の文は，下の4種類のうち，どれだと思いますか．Q，A，F，Oの記号で答えてください．（以下略）

（第4・5課問2）

〔例7〕

問　本文の中から，筆者の行動を表すA（action）の文を2つ挙げてください．（第6課問3）

〔例8〕

問　本文の段落Ⅰ～Ⅵの中で，主に事実を述べている段落はどれですか．また，主に筆者の意見を述べている段落はどれですか．3つずつに分けてください．（第7課問4）

〔例9〕

問　本文の段落Ⅰ～Ⅳと Ⅶ～Ⅷは，主に事実（F）を述べていますか．それとも，主に筆者の意見（O）を述べていますか．FかOで答えてください．（第9課問4）

上記のうち〔例8〕と〔例9〕の問題は，文単位で文の種類を判定させるのではなく，段落単位で事実中心か筆者の意見中心かを考えさせる問題で，本文全体の構造把握を促すものである．

なお，ワークシートの実例として，第12課（2）のワークシートを本報告の末尾に掲載する（付録1）．

2.4　授業の進め方

1回の授業の進め方は，おおむね表2および表3に示すとおりである．

表2．R410の授業の進め方

手順		活動内容	配分時間
1	資料配付	コメントシート，語彙リスト配付	2分
2	前回の復習	前回のワークシートの解答で間違いが多かったところの解説	0～10分（必要に応じて）
3	導入	課のテーマに関する会話，タスクを含む活動など	5～15分
4	語彙確認，概要把握	語彙リストを用いたキーワード，重要文型の確認，本文の概要の把握	20分
5	音読，内容確認	事前に指定された3～4人の学生による本文の音読，細部の確認	50分
6	課題回収，資料配付	コメントシート・ワークシート回収，ワークシート解答配付	3分

表3．R440の授業の進め方

手順		活動内容	配分時間
1	資料配付	コメントシート配付	2分
2	前回の復習	前回のワークシートの解答で間違いが多かったところの解説	0～10分（必要に応じて）
3	導入	課のテーマに関する会話の活動など	5～10分
4	音読	事前に指定された3～4人の学生による本文の音読、漢字の読み方の確認など	10分
5	語彙確認	ワークシートで新出語彙の確認（学生が自分自身で調べた語彙もクラス内で共有）	10分
6	内容確認	①ワークシートの設問をペア（グループ）で答え合わせ ②全体で確認 ③本文と照らし合わせながら，表現，構成などの詳しい解説 （①～③を繰り返しながらワークシート全体を確認）	50分
7	課題回収 資料配付	コメントシート，ワークシート回収，ワークシート解答配付	3分

前節で解説したワークシートの扱いについては，R410とR440では異なる使い方をしている[13]．ワークシートの予習と授業終了時の提出を課す点は両クラス共通であるが，R410では授業の中ではワークシートを積極的には取り上げず，本文導入のタスク，語彙リストを用いた本文の概要把握など，他の活動を取り入れた．ワークシートの問題や解答に触れることもあったが，それはワークシート提出後，次の回の授業においてであった．一方，R440では，ワークシートに即して本文読解を行う方法で授業が進められた．

2.5　受講者のプロフィール

2018年度前期の受講者についての情報を，国・地域別，身分別，所属別で表４～表６に示す．各クラスの履修登録者全員について記載した[14]．受講者はR410が14名，R440が12名，計26名であった．そのうち非漢字系の学習者は15名であった．

表4　R410・R440の受講者（国・地域別）

	R410	R440	計
タイ		1	1
台湾	3	2	5
中国	3	3	6
ベトナム	1		1
マレーシア	1		1
イラン		1	1
アメリカ		1	1
パラグアイ	1		1
ブラジル		1	1
ペルー		1	1
オーストリア		1	1
オランダ		1	1
ドイツ	1		1
フィンランド	1		1
ポーランド	2		2
ロシア	1		1
計	14	12	26

表5　R410・R440の受講者（身分別）

	R410	R440	計
特別聴講学生	3	4	7
日本語研修コース研修生	1	1	2
研究生	2	3	5
特別研究学生	1		1
大学院生（修士課程）	2	2	4
大学院生（博士課程）	4	1	5
ポスドク		1	1
助教	1		1
計	14	12	26

表6　R410・R440の受講者（所属別）

	R410	R440	計
文学部／文学研究科	2		2
法学部／法学研究科	1		1
理学部／理学研究科	1		1
工学部／工学研究科	3	3	6
農学部／農学研究科	1		1
国際文化研究科		1	1
情報科学研究科	1	1	2
生命科学研究科		1	1
環境科学研究科	2	1	3
電気通信研究所	1		1
多元物質科学研究所		1	1
高度教養教育・学生支援機構	1	4	5
宮城教育大学	1		1
計	14	12	26

3．受講者の反応

3.1　受講者からのフィードバックを得る手段

授業の内容や指導法の改善を図るためには，受講者からのフィードバックを受ける機会を設けることが重要である．本授業については，主に次の３つの手段で受講者の反応を確認した．

１）コメントシートの利用
２）日本語授業評価アンケート（プログラム共通）の実施
３）アンケート調査の実施

コメントシートは，2018年度前期の中級日本語読解授業ではR410, R440の両クラスで導入・利用した．2.1

でも触れたが，毎回の授業で受講者に配付し，その日の日付のある欄にコメントか名前を記入して授業の最後に提出させるもので，授業についてのコメントがあれば授業担当者が参考にすることができる．学期末の授業評価アンケートを待たずに受講者の授業に対する感想や要望を知ることができ，必要に応じて指導方法やクラス運営についての調整を行うことが可能である．

日本語授業評価アンケートは，日本語教育プログラム全体として毎学期末に実施しているもので，無記名で行われる．質問項目は，A）授業への取り組みについての自己評価（２問),B）授業内容･方法の評価（６問），C）授業の全般的評価（３問），D）当該授業を選んだ理由（１問），E）当該授業についての感想や意見（自由記述，１問），F）日本語プログラム全体についての感想や意見（自由記述，１問）で構成されている．このうちA）～E）が各授業に対する受講者の評価を知る手がかりになる．

最後のアンケート調査は，2018年度前期開講の中級日本語読解授業で独自に行ったものである．主にワークシート利用についての受講者の感想や意見を収集し，今後の教材や指導方法の改善に役立てる目的で，授業最終日の７月18日に実施した．７月18日には期末試験を行ったため，試験の答案を提出した受講者から順次実施し，時間がとれなかった受講者にはQRコードを配付してウェブ上での同内容のアンケートへの回答を依頼した．アンケートは記名で行い，回答内容を教育・研究目的で使用することへの許可を求めた．結果として，R410受講者９名，R440受講者６名，計15名から回答を得ることができた．同アンケートの質問項目を付録２として本報告末尾に記載する．

3.2　授業全体についての評価

プログラム共通の日本語授業評価アンケート（無記名）で,「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」という質問に対する回答は，R410では「非常に良い」５名,「良い」４名,「どちらともいえない」１名,R440では「非常に良い」６名,「良い」５名という結果であり,「非常に良い」「良い」が大多数を占めた．同アンケートへの回答が報告された68クラスのうち,「非常に良い」が最多であったクラスは44クラス,「良い」が最多であったクラスは30クラスであることから[15]，プログラム全体の中でも比較的高い評価を受けていると言ってよいだろう．

クラスで実施したアンケート調査の質問Ⅰf)でも，授業を受ける前に比べて学術的な文章（論文など）を読む力がついたと思うかたずねた結果,「非常にそう思う」が５名（R410：３名，R440：２名),「そう思う」が10名（R410：６名，R440：４名）となった（図１）．授業の目的は論文を読むための基礎的な読解力を身につけることであるので，最後まで受講してアンケートに回答した者に関するかぎり，授業の目的は達成されたと見てよいだろう．

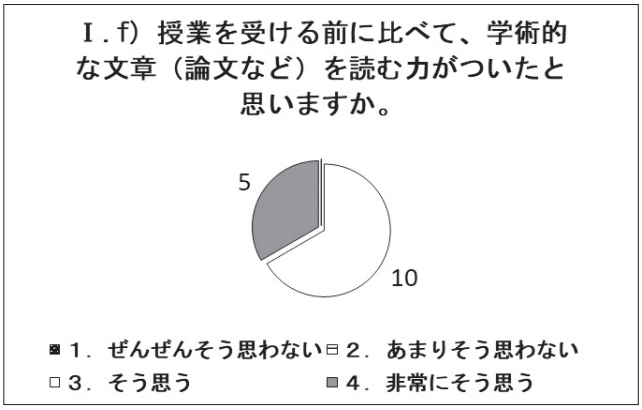


図１．R410/R440アンケート質問Ⅰb）

また，授業についての自由記述コメントは以下のとおりである[16]．受講者からの要望ないし問題点指摘の部分に下線を付した．括弧内の「C」はコメントシートの記述,「S」は日本語授業評価アンケート（Survey about Japanese Classes）の記述,「Q」は授業についてのアンケート調査の記述であることを示す．また，記述者が漢字系学習者か非漢字系学習者かがわかる場合は「K」（漢字系),「NK」（非漢字系）で示す．なお，受講者のコメントの明らかな文法ミスは修正して記載する．

【R410】

・この授業はとても有用と思います．読む練習は良いと思います．(S)
・授業はとてもおもしろかったと思います．このおかげで，今日本の本を読めます．私の研究をすること

は簡単になりました．（Q, NK）
・とてもよかったと思う．（Q, K）
・The class was really useful for understanding academic writings and also for people who want to take the JLPT.（S）
・In this class, I learned to read and find main points in an article without wasting much time reading the whole text. I find this class useful.（S）
・語彙listよかった．一杯言葉まなべます．（S）
・読みsessionは良いと思います．（Q, K）
・読解授業を取った後，論文を書く能力も向上できます．（C第9回，K）
・一つ一つの単語の意味がよくわかるけど，長い文や文章になると，よくわからなくなってしまいます．先生のもとで，文や文章の内容がだんだん明らかになってわかります．（C第12回, NK）
・Sometimes we did things really fast but in the end I think that I could improve my Japanese.（S）
・I liked the concept of the class, but insufficient vocabulary made it very difficult to follow.（S）
・I think if it goes a bit faster, it would be better.（Q, K）
・It is better to make some activities or questions so all the students will participate. Open question is good but some other students who are inactive or shy will not answer the questions given. This makes only one or two students dominate the lesson.（Q, NK）
・単語と表現の小テストがあればもっと良いと思う．クラスで全部学生が読むのは，意義がそんなに多くはないと思う．特に後半部の長文，読んだら時間がかかり視聴覚機器を利用したほうがいい．Comment sheetの形式はいいが，現代ではWEB cite 及び携帯で返信したほうがもっと便利だと思う．（S）

【R440】
・この授業の内容はすごく役に立つ．私にとって論文の読み方は必要がありますから．（S）
・The teacher's methods were very fitting for the learn progress of the class. By filling out the worksheet each week we actually understand the content of the texts more actively.（S）
・The class was very organized and I could tell that she prepared a lot for each class.（S）
・I really liked this class and learned a lot through it.（Q, NK）
・論文の作成に役だちます．（S）
・読解を通じてさまざまな国の考え方が分かっています．実に面白いです．（Q, K）
・私の日本語の読む方面と反応方面もだんだんに上手になります．（Q, K）
・The schedule is very convenient for people who are doing research.（S）
・ワークシートがほんとうによかったです！　たくさん学びました！　テキストがときどき私にとってむずかしすぎましたが，内容がおもしろかったです．（S）
・論文の読解が難しい…しかし，初めの文はちょうどいいとおもう．（S）
・I think the book and the content itself is too difficult and unappealing. However, I think the teacher has done her best in teaching.（S）
・テクストの後の説明をあんまり使わなかったのは，その教科書はちょっともったいないかなと思います．（Q, K）
・ワークシート以外にテキストの残り部分も学べること．（Q, K）
・いいと思います．サンプル論文[17]を参考にするほうがいいです．（Q, K）

全体として「役に立つ」,「おもしろい」などの肯定的評価が優勢であり，研究が簡単になった，テキスト全部を読まなくてもよい効率的な読み方を学んだ，論文作成の力も付いた，など授業の有用性を示すコメントが多く得られたが，下線を付した部分からわかるように，教材や指導方法についての要望ないしは問題点の指摘も見られる．特にテキストが難しいというコメントが何人かの学生から寄せられたが，多くの受講者がそう感じているわけではない．授業を進める速度に

ついても，一人の受講者は時々非常に速かったと述べているのに対し同じクラスの他の受講者はもっと速いほうがよいと述べるなど，意見が分かれている．参考までに日本語授業評価アンケートの中の授業を進める速度についての評価を見ると，R410では「ちょうどいい」5名,「速い」1名,「遅い」3名, R440では「ちょうどいい」7名，「速い」1名，「遅い」1名，「遅すぎる」3名で，やはり回答にばらつきが見られた．

受講者は学期開始時にプレースメントテストを受けて同じ中級レベルと判定されているが，漢字の習得度についてはかなり個人差があり（K2: 2名，K3: 5名，K4：16名，K5：3名）[18]，またクラス編成上，短プロ学生を中心に，学部レベルの特別聴講学生など必ずしも日本語での研究を目指していない受講者も含まれているため，このような評価の違いが生じているものと思われる[19]．

3.3 ワークシートについての調査結果

ここでは，本報告で焦点を当てているワークシートについてのコメントを，アンケート調査への回答を中心に報告する．

3.3.1 選択式質問への回答

既に前節で紹介した授業全体についての評価の中でワークシートへの肯定的な言及があったが，アンケート調査の選択式質問に対する回答でも，ワークシートの使用は概ね好評であった．

調査結果を図2～7に示す．

まず，Ⅰa）ワークシートの内容がテキストを理解するためによかったかについては，「非常にそう思う」と「そう思う」が7名ずつで，「あまりそう思わない」と回答した受講者が1名であった[20]（図2）．

次に，Ⅰb）ワークシートを授業の前にすることがよかったかについては，「非常にそう思う」9名，「そう思う」6名であった（図3）．すべての回答者が予習にワークシートを用いることがテキスト理解に役立つと見ていることがわかる．

Ⅰc）ワークシートの量が多かったかについては，

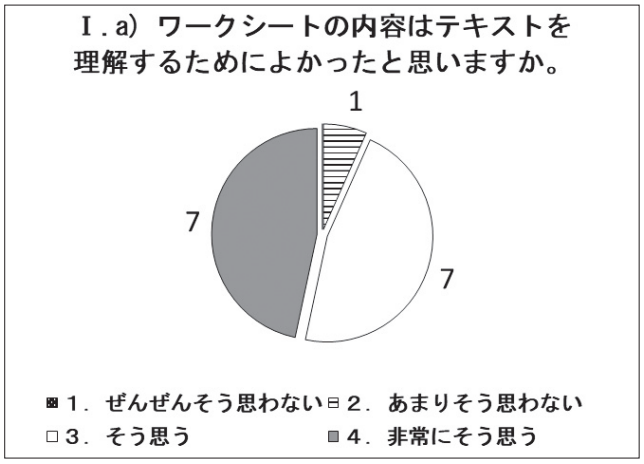


図2. R410/R440アンケート質問Ⅰa）

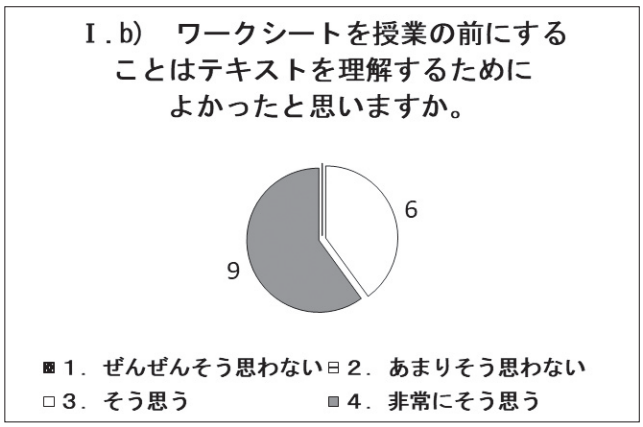


図3. R410/R440アンケート質問Ⅰb）

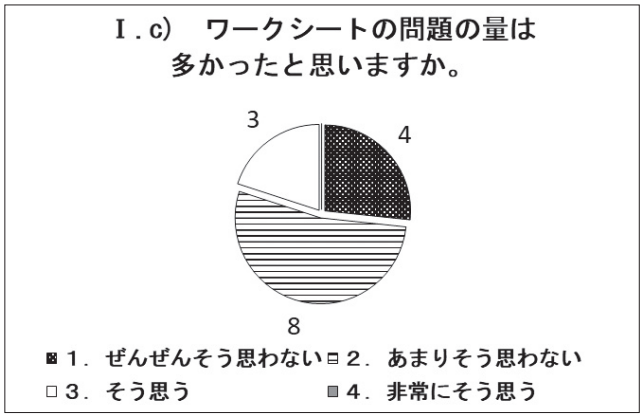


図4. R410/R440アンケート質問Ⅰc）

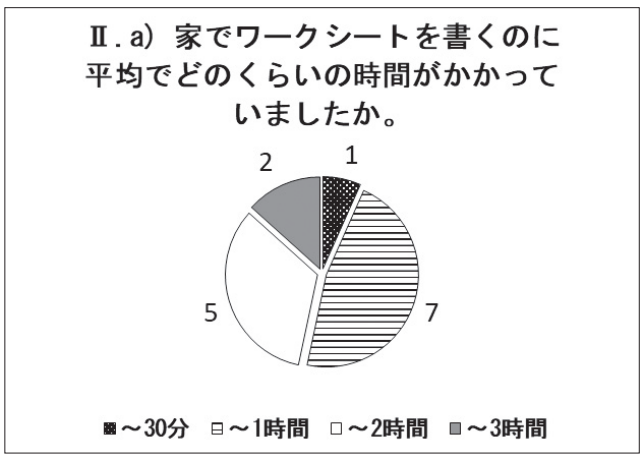


図5. R410/R440アンケート質問Ⅱa）

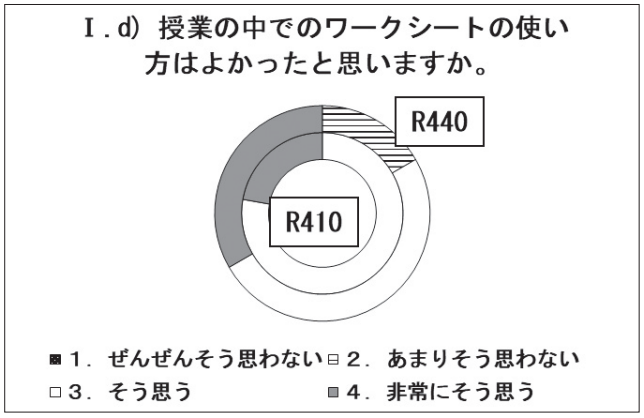


図6．R410/R440アンケート質問Ｉd）

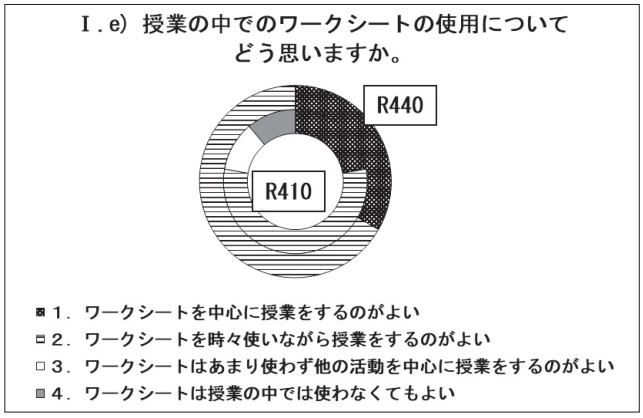


図7．R410/R440アンケート質問Ｉe）

「そう思う」が３名，「あまりそう思わない」が８名，「ぜんぜんそう思わない」が４名であり，想像以上に余力を残している受講者が多いことがわかった（図４）．ちなみに，調査の後半Ⅱa）で回答してもらったワークシートを書くのにかかった時間（平均）は，30分程度が１名，30分～１時間程度が２名，１時間程度が５名，１～２時間程度が３名，２時間程度が２名，３時間程度が２名であった．（図５）

次に，ワークシートの授業の中での使用について質問した．Ｉd）授業の中でのワークシートの使い方がよかったかについては，「非常にそう思う」が４名(R410: ２名，R440: ２名)，「そう思う」が10名（R410: ７名, R440: ３名)，「あまりそう思わない」が１名(R440)であった（図６）．

それでは，受講者はＩe）授業の中でワークシートをどのように使うのがよいと思っているかと言えば，多い順に，「ワークシートを時々使いながら」が９名(R410：５名，R440：４名)「ワークシートを中心に」が４名（R410：２名，R440：２名)，「ワークシートはあまり使わず他の活動を中心に」が１名(R410)，「使わなくてもよい」(R410) が１名 (R410) であった（図７）．実際には，R410ではワークシートをあまり使わず，R440ではワークシート中心に授業を行ったのだが，Ｉd）とＩe）の質問への回答を合わせて見ると，たとえばR410の授業でワークシートの使い方が非常によかったと言っているにもかかわらずワークシート中心の授業を望んでいるなど，矛盾した回答も見られた．そのような回答が出てきたのは，各受講者はそれぞれのクラスの指導法しか体験しておらず，また，それぞれのクラスの指導法がどれに当たるのかを知らされていなかったためであると考えられる．全体としては，「時々使いながら」が比較的大きな支持を得ており，今後の授業でのワークシートの扱いを考える上で参考になる．

3.3.2　自由記述の回答

アンケート調査では，ワークシートについて，自由記述式の質問も設けてコメントを求めた．Ⅱa)のワークシート記入にかかった時間については既に述べたので，ここではⅡb）以下について報告する．

Ⅱb）ワークシートを予習以外でどのように使っていたかについては，特にないという回答が多かったが，次のように復習にも使うという回答も見られた．

・授業の後で，復習の時も使います．(Q, K)
・復習も可能だと思う．授業終わった後，簡単に回顧してもいい．(Q, K)
・テキストの構成のまとめ．(Q, K)

Ⅱc）ワークシートの良いと思う点については，以下のコメントが得られた．ここでは，コメントシートのコメント（C），授業評価アンケートへの回答（S）も加えて記載する。

・ワークシートがほんとうによかったです！　たくさん学びました！ (S)
・ワークシートの内容は，教科書と関連は緊密だと思います．(C 第3回, K)
・ワークシートがあるからこそ，主動的な予習をします．(Q, K)
・ワークシートから新しい言葉を覚えやすいと思います．(Q, NK)

・違う言葉を使う機会と練習の機会があるので，自分で書く時と話す時に使う可能性も増えた．（Q, K）
・言葉の部分がいいと思って，文法的な部分を少し加えたらいいと思います．（Q, K）
・It is good to help us prepare notes for ourselves. It helps with expanding the vocabulary especially connectors.（eg:しかし，つまり…）It also helps us practice on how to spot main points easily in the article read.（Q, NK）
・テキストの理解をしやすくしました．（Q, K）
・テキストのポイントがもっとはっきりわかりました．（Q, K）
・1.It helps us to catch/grasp important points better.
2.Help us understand articles better.
3.Can learn lots of vocabulary.（Q, K）
・It helped me a lot to understand and analyze the text easier.（Q, NK）
・By filling out the worksheet each week we actually understand the content of the texts more actively.（S）
・1. テキストの予習
2. テキストの中の重要なパターンを理解（Q, K）
・気をつけなければいけない部分がわかった．（Q）
・文章の解析が細かい．本当に文章を理解しなければ答えられない．量は沢山じゃない．面白い．（Q, K）
・チューターとワークシートの問題に答えながら論文が良く分かりました．（Q, NK）

一方，Ⅱd）ワークシートへの要望をたずねたところ，多くの受講者は「ないです」，「十分だと思う」，「It's perfect.」などと答えるか無回答であったが，次のようなリクエストも寄せられた．

・私にとって，とてもおもしろいのは言葉の問題です．そのような問題がもっとあるべきだ．（Q, NK）
・もっと論文の読み方を強めるほうがいいです．（Q, K）
・できれば説明がほしいです．例えば，「問題提起」は大体どういう意味ですか．（Q, K）
・Sometimes, it's a bit difficult between "how we imagined the question" and "how teacher imagined". Hence, sometimes it's difficult to answer specifically to a question which have possibilities. I' m not quite sure… but other than that, I think it' s good.（Q, K）
・時々ある解答あるいは選択肢は近い．どっちでも厳密に言えば間違いではない．迷ってしまった．量を増加しても大丈夫だ．（Q, K）

以上のワークシートについての受講者のコメントを整理してみると，まず，ワークシートについての肯定的なコメントは，大きく２つの点に集中している。１つは，破線を付した箇所からわかるように，ワークシートが語彙習得に有用だということである．具体的には，接続表現を覚える助けになった、話し言葉と書き言葉が身に付いた，という趣旨のコメントがあった．また，言葉の問題をもっと増やしてほしいという要望もあった．もう１つは，二重下線を付した箇所に見られるように，テキスト／論文の理解の助けになったということで，特に「ポイント」，「main points」，「important points」の把握に役立ったという指摘が注目される．以上から，ワークシートが，主として語彙の増強およびテキスト／論文の要点把握・理解に有用であると見られていることが明らかである。

一方，ワークシートについての要望（下線部）からは，一部の受講者が設問の書き方，解答の選択肢の作り方などに問題を感じていることがわかった．

４．おわりに

以上，論文読解を目指す中級日本語授業について，予習用ワークシートの使用を中心に紹介し，授業評価，アンケート調査の結果などにもとづいて，受講者の授業についての評価や見解を報告した．

授業全体についても，ワークシートの使用についても，おおむね高い評価が得られた．ワークシートを予習に使用することについては，アンケート回答者全員の支持が得られた．ワークシート使用の効果として，特に語彙増強およびテキストや論文の要点把握に役立つことが挙げられた。これは，ワークシート導入に際

して筆者らが意図した１）基本的な学術的表現の習得，２）論説文／論文の構造の把握という２つの点と関係するものであると考えられる．

ワークシートの使い方は２つのクラスでかなり異なっていたが，終了時のアンケート調査によれば，それぞれのクラスの受講者はおおむねクラスの指導法に満足していた．しかし，R410では履修登録者のうち４名が期末試験まで残れずにクラスから離脱しており，その主な原因は，ワークシートを授業中にほとんど取り上げないため，予習せずに授業に出ることができず，研究や職務で時間のない受講者がストレスを感じたことにあると見られる．一方，R440では脱落者は出なかったが，ワークシート中心の授業の進め方を「遅すぎる」と評した受講者が３名いた．すべての学生の習得度や都合に合わせた授業運営はもとより不可能であるが，アンケート回答者の多くが望んでいたように，ワークシートを「時々」使用しながら授業を進める方法を模索する必要がある．

また，ワークシート自体の作り方についても，アンケート調査の結果から，設問の表現や選択肢の設定に工夫が必要であること，語彙や文法の問題を増設してもよいことが示唆された。授業で教科書の練習問題をあまり使わなかったという指摘もあり，実際には既に一部ワークシートに取り入れているのであるが，その量を増やしてもよいかもしれない．ワークシートの使い方の改善とともに，今後の課題としたい．

注

1） 同プログラムでは，2018年度前期には，入門（レベル１）から超級（レベル７）までの７レベルで，日本語科目，共修ゼミ科目，日本文化演習科目，研究ゼミ科目を合わせ60科目の授業を開講している．中級日本語読解は中級（レベル４）の授業である．

2） 略称の最初のRはreading comprehension のR，数字の100の位の４はレベル，10の位の１は理系の短期留学生受入プログラム（JYPE: Junior Year Program in English, COLABS: Cooperative Laboratory Study Program）優先，同じく４は文系の短期留学生受入プログラム（IPLA: International Program in Liberal Arts）優先のクラスであることを示している．なお，筆者のうち佐藤がR410を，髙橋がR440を担当した．

3） 中上級のものを含め，日本語中級の読解の教科書としては，読解を通じて表現･文法学習を図るもの（例:『テーマ別 中級から学ぶ日本語』研究社），読解スキルの向上を目指すもの（例：『留学生のための読解トレーニング』凡人社，『中・上級者のための速読の日本語［第2版］』The Japan Times），試験対策を目的とするもの（例：『新完全マスター読解 日本語能力試験N2』スリーエーネットワーク，『新訂版 読むトレーニング 応用編 日本留学試験対応』スリーエーネットワーク），読解文の文化・社会的内容の学習に重点をおいたもの（例：『中上級学習者向け日本語教材 日本文化を読む』（公財）京都日本語教育センター，『日本語学習者のための読解厳選テーマ10［中上級］』凡人社）など種々あるが，論文読解を目標とする教科書は他に類例がない．

4） 本教材の初版は2002年に出版されているが，その開発の一つの動機となり土台となったのは，1994年に実施した，研究留学生（研究生・大学院生）の指導教員へのニーズ調査の結果である．佐藤･仁科（1995）を参照されたい．また，東北大学の短期留学生受入プログラムは1996年に開始されているが，当初は中級レベルの受講者は少数であり，今世紀初頭までは研究生，大学院生など研究志向の者が中級読解授業の受講者の大半を占める状況が続いていた．2003年度における日本語教育プログラム受講者数を見ると，大学院学生107名，研究生152名，大学院予備教育プログラムである日本語研修コースの学生22名，その他（研究員等）126名となっており，研究志向と見られる受講者が受講者総数529名の約77％を占めている．これに対し，2017年度のデータでは，大学院学生253名，研究生197名，研修コース学生27名，その他59名で，受講者総数879名の約60％となっている．

5） 従来は初級前期，初級後期，中級前期，中級後期，上級の５段階であったが，入門（レベル１），初級（レベル２），初中級（レベル３），中級（レベル４），中上級（レベル５），上級（レベル６）の６段階とした．ただし，各年度の前期はこれにDEEp-Bridge（文系の短期受入留学生プログラム；N3以上対象）学生専用の超級（レベル７）の研究ゼミが加わるため、７

段階構成となる．

6） 補助教材としてのワークシートは2009年度から作成・使用していたが，それをもとに2016年度に予習用として作り直した．読解授業において予習用教材を使用することの有効性については，高橋・和気（2015）で報告されている．

7） 波線は受講者に配付した「授業計画」における強調．

8） A３判の紙を二つ折りにし，授業日ごとに往信欄・返信欄を設けたもの．受講者に毎回配付して往信欄にコメント記入もしくは署名をしてもらって回収する．随時受講者からのフィードバックが得られ、出席確認ができ，配布物を挟んで渡すこともできる．

9） 第14課は総復習のための課であり，第13課までとは異なる新たな論文を掲載している．論文の序論から結論までの読み方の学習は，第10課～第13課で２つの論文の読解を通じて完了できるように作られており，第14課は自習が可能であると考え，授業では扱わないこととした．

10）語彙リストは本文のキーワード，重点文法項目の文型をまとめたもの．R410のみで使用した．

11）初回の授業では，当日ワークシートを配布し，使用した．

12）浜田ほか（1997）で論文の文をＦの文，Ｏの文，Ａの文に分類していることにヒントを得た．

13）ワークシートを予習用に使用することについては事前に合意していたが，その使い方の詳細は，それぞれのクラスの担当者が受講者の状況に応じて決めた．

14）ただし，R410では，履修登録者14名のうち４名が学期終盤に欠席が続き，期末試験を受験しなかった．

15）「非常によい」と「よい」が同数であるクラスがあるため，合計した数がクラス数より多くなっている．

16）授業担当者に対する人物評価や感謝の言葉は除いた．

17）「サンプル論文」は，日本語教育プログラムの中の他の授業で論文作成のための参考資料としていた各受講者の専門分野の論文を指す．

18）K2, K3, K4, K5はプレースメントテストで判定された漢字のレベルを指す．それぞれ初級，初中級，中級，中上級以上に相当する．

19）このように学習目的を異にする受講者がクラスに混在することからくる問題を解消するため，東北大学日本語教育プログラムにおいては，2018年度後期にカリキュラムの改定を行い，交換留学生優先のクラスでは総合教材を使用し，本報告で取り上げている内容の読解授業は研究志向の学生を対象に別途クラスを設けて開講することになった．

20）ただし，「あまりそう思わない」と答えた受講者も，調査後半のⅡc）の回答では「チューターとワークシートの問題に答えながら論文が良く分かりました」と記述しており，ワークシートについて必ずしも否定的な見方はしていないことがわかる．独力でワークシートの問題を解き，テキスト理解につなげることが困難であったものと思われる。

参考文献

アカデミック・ジャパニーズ研究会編著（2015）『改訂版 大学･大学院留学生の日本語④ 論文作成編』アルク．

浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版．

桑原陽子（2018）「非漢字系中級学習者の論文読解における語の意味理解に関する読み誤りの分析―教育実践論文の読解プロセスの観察データから―」，『国際教育交流研究』第2号，pp. 25-35

佐藤勢紀子・仁科浩美（1995）「専門日本語読解・作文に関するアンケート調査」，『東北大学留学生センター紀要』第2号，pp.45-54

高橋純子・和気圭子（2015）「読むJ600 教材の最適化を目指して―アンケート調査結果の報告―」，『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第30号，pp.259-280.

【報　告】

東北大学日本語教育プログラムにおける レベル別語彙リスト開発のための調査研究

林　雅子[1)*]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構

日本語教育において語彙力の向上は，「読む・聞く・話す・書く」４技能すべての基礎となる．「どのレベルの学習者に，どの語彙を，どの順序で，どのように指導すればいいのか」を考えていくために，まずは「どのレベルのテキストでどのような語彙が提示されているか」について調査する必要がある．そこで本稿では，東北大学日本語教育プログラムにおけるレベル別語彙リストの開発のための調査を，以下の２点に絞って実施した．

１）東北大学日本語教育プログラムにおける使用テキストのレベル別掲載語彙調査

２）日本語能力試験対策テキストにおけるレベル別掲載語彙と重複語彙調査

調査したテキスト14冊の延べ語数は約１万5700語である．さらに２つのシリーズの日本語能力試験対策テキストにおける掲載語彙の重複率を調査した結果，その重複率は16％以下と非常に低いことが分かった．本稿はその調査結果を報告し，今後の方向性を提示することを目的とする．

１．はじめに

近年，短期交換留学生を含めた留学生増加に伴い，留学生のニーズも多様化している．従来のアカデミック・ジャパニーズはもちろんのこと，就職活動も視野に入れ，「日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test: JLPT）」の合格に対する留学生のニーズも一層の高まりを見せている．日本政府の方針による留学生定着のためにもJLPT対策は必要性を増している．

また，留学生のニーズに合わせて効果的に日本語を指導していくためには，学習者を適切にレベル分けする必要がある．将来的に東北大学独自のプレイスメントテストの基準を構築するためには，各レベルでどのような語彙を習得しているか，あるいは，各レベルでどのような語彙を習得すべきかのレベル別語彙リストが必要不可欠である．

東北大学日本語教育プログラムでは，ゼロ初級以外の留学生は全員がプレイスメントテストを受けるが，各レベルの目安の一つとして「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：CEFR）」の他に，JLPTのレベルを活用している．例えば，レベル４は授業開始時にＮ３合格者相当の日本語能力を持ち，授業終了時にはＮ２合格者相当の日本語能力の到達を目指す．

留学生の日本語能力の評価基準の一つであるJLPTは，TOEFLやTOEICテストなどのスコア制ではなく，レベル制になっている．以前はレベル別に語彙・文法・漢字が記載された『日本語能力試験出題基準』が公開されており（国際交流基金・日本国際教育協会編（2002）など），市販の対策テキストの多くがその出題基準を基に作られていた．

しかし，2010年の新試験への移行とともに『日本語能力試験出題基準』は出版されなくなった．旧試験では１級～４級まで４レベルに分かれていたが，新試験ではＮ１～Ｎ５まで５レベルに分かれているため，旧試験の出題基準をそのまま利用するわけにはいかない．公式のレベル別語彙リストがない状況で，学習者は市販のJLPT対策テキストを活用しつつ語彙の学習をしているのが現状である．

一方で，語学の学習には語彙の習得と語彙力の向上が非常に重要であり，それについて森（2016：iii）に以下のように述べられている．

> 日本語に限らず言語の習得においては，語彙力が極めて重要であることは理論的にも経験的にもよ

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

> く知られている．（中略）経験的にも口頭テストなどで，「文法がうまい人より語彙の豊富な人の方に高い評価を与えたくなる」というようなことも，日本語教師としてよくあるのではないだろうか．

また，松下（2016：55）にも，日本語は英語と比べて，読解力に占める語彙力の割合が高いことが指摘されている．

> 日本語にはこのような研究が少ないが，英語に比べて，読解に占める語彙の割合が少し高いように思われる．（中略）日本語では語彙力の占める割合が英語よりもさらに高いようである．概ね読解力の半分が語彙力で説明されると言ってよいであろう．

このように，日本語学習において語彙力の向上は，口頭テストや読解はもちろんのこと，「読む・聞く・話す・書く」４技能すべての基礎となる．それにもかかわらず，語彙の学習は学習者の自助努力に委ねられる傾向があり，今後は本格的な語彙指導が求められる．本格的な語彙指導を行うには，「どのレベルの学習者に，どの語彙を，どの順序で，どのように指導すればいいのか」を考えるべきであり，そのためには「どのレベルのテキストでどのような語彙が提示されているか」について調査する必要がある．

そこで本稿では，東北大学日本語教育プログラムにおけるレベル別語彙リスト開発のための調査を，以下の２点に絞って実施した．

１）東北大学日本語教育プログラムにおける使用テキストのレベル別掲載語彙調査
２）日本語能力試験対策テキストにおけるレベル別掲載語彙と重複語彙調査

本稿は，その調査結果を報告し，今後の方向性を提示することを目的とする．

２．調査対象

東北大学日本語教育プログラムで使用されているテキスト８冊と，留学生によく利用されている２つのシリーズのJLPT対策テキストＮ１からＮ３の６冊，合計14冊を調査の対象とした．

調査対象のJLPT対策テキストには，東北大学日本語教育プログラムの各レベルで到達を目指すJLPTのレベルに該当するテキストを用いた．例えば，レベル４の学習者が到達を目指すJLPTのレベルはＮ２であるため，レベル４の調査対象テキストにはＮ２合格対策テキストを使用した．

表1．調査対象テキスト一覧

レベル1相当	みんなの日本語初級Ⅰ
	初級日本語 げんきⅠ
レベル2相当	みんなの日本語初級Ⅱ
	初級日本語 げんきⅡ
レベル3相当	みんなの日本語中級Ⅰ
	大学・大学院留学生の日本語①
	新完全日本語マスター語彙N3
	日本語総まとめN3語彙
レベル4相当	みんなの日本語中級Ⅱ
	大学・大学院留学生の日本語③
	新完全日本語マスター語彙N2
	日本語総まとめN2語彙
レベル5相当	新完全日本語マスター語彙N1
	日本語総まとめN1語彙

３．調査方法

3.1　レベル別語彙リストの作成

日本語教育用のテキストの多くはフリガナ（ルビ）が付されているため，スキャナーで画像として取り込み，光学文字認識ソフト（OCR）で文字列に変換しても，認識率は極めて低く，ほとんどが文字化けしてしまう．そのため，レベル別語彙リストは手作業で作成し，目視で確認作業を行った．

調査総語数は約１万5700語であり，そのほとんどが手作業である．さらに，掲載語彙を再確認し，漢字表記の誤変換を確認し，合わせて約３万語を目視で確認した．

レベル１とレベル２では，総合教科書の読解部分を扱わないことが多いため，『みんなの日本語初級ⅠⅡ』

では「読み物」の語彙，『初級日本語げんきⅠⅡ』では「読み書き編」の語彙は，レベル別語彙リストの対象に含めなかった．

3.2　JLPT対策テキストの重複語彙の集計

JLPT対策テキストの各レベルの語彙リストの重複率を調べた．その際，索引を「ひらがな」で入力し，漢字表記のあるものは漢字を入力した．各レベルの重複語彙を調べる際に，同語異語の判別には漢字表記を利用した．

4．結果と考察

調査テキスト14冊の掲載語数は以下の通りである．

表2．調査テキスト14冊の掲載語数

レベル1	みんなの日本語初級Ⅰ	967
	初級日本語 げんきⅠ	656
レベル2	みんなの日本語初級Ⅱ	843
	初級日本語 げんきⅡ	601
レベル3	みんなの日本語中級Ⅰ	909
	大学・大学院留学生の日本語①	389
レベル4	みんなの日本語中級Ⅱ	2416
	大学・大学院留学生の日本語③	186
東北大学日本語教育プログラム使用テキスト延べ語数		6967
レベル3相当	新完全日本語マスター語彙N3	1024
	日本語総まとめN3語彙	1191
レベル4相当	新完全日本語マスター語彙N2	2272
	日本語総まとめN2語彙	1337
レベル5相当	新完全日本語マスター語彙N1	1615
	日本語総まとめN1語彙	1356
JLPT対策テキスト延べ語数		8795
レベル別語彙リスト 総延べ語数		**15762**

表3．JLPTレベル別重複語数と重複率

	新完全日本語マスター	日本語総まとめ	重複語数	異なり語数	重複率
N1	1615	1356	315	2656	11.9%
N2	2272	1337	431	3178	13.6%
N3	1024	1191	305	1910	16.0%

JLPT対策テキストにおける掲載語数の比較調査を行った．その結果，各レベル別重複率は16％以下と，非常に低かった．各レベルにおける副詞の重複率の低さについては，Hayashi（2017，2018a），林（2018b）で述べたが，他の品詞も含めたすべての語彙のレベル別重複率の調査においても同様の結果となった．

『日本語能力試験出題基準』が公開されなくなってから刊行されているJLPT対策テキストは，著者独自の見解でレベル別語彙を選定しているということを示唆している．このことは，学習者がどのテキストを選択するかによって，学習・習得する語彙が異なるという可能性を示している．

さらに，各レベルで重複した語彙は，複数の日本語教師が，当該レベルの学習者が学習・習得すべき語彙とみなしたということを意味する．よって，より重要度が高い語彙であるとも言える．今後，語彙の重要度を考える際に参考にすることができるであろう．

5．おわりに

本調査研究において作成した語彙リストは，本学におけるプレイスメントテストの基準を打ち立てる際に，当該語彙がどのレベルに相当するか確認するために活用することが可能である．また，プレイスメントテストで２つのレベルにまたがって配置された学習者が，受講レベルを決定する際の判断材料としても使用可能である．例えば，「仮３レベル（レベル２とレベル３の間）」に配置された学習者がレベル３に挑戦するべきか，レベル２を受講するべきかを迷った場合，レベル別語彙リストの習得・理解状況を見て判断することも可能となる．また，学習者が自主学習に活用することも可能となる．

今回作成した語彙リストは，日本語担当者間でレベル別語彙の選定をするための基礎資料となりうるであろう．教師間で共有できる語彙リストを開発できれば，授業で活用することが可能となる．将来的には，学習者に配布できるものにしていきたい．著作権に対する配慮が必要なため，市販の語彙リストをそのまま配布することは困難であるが，この調査を発展させて，学習者にも配布できる語彙リストの作成を目指したい．市販のテキストには広範囲に語彙を採取しているものもあるため，学習者はどの順で勉強していったらいいか分からないとも聞く．今後は，コーパスにおける頻

度調査を行うことで，より重要度の高い語彙のリストを作成していくことが可能となるであろう．

さらに，論文執筆や学会発表のため高度な日本語が必要な文系の学習者，研究には日本語が不要だが，生活や日本人との交流，就職のために日本語力を高めたいと思っている理系の学習者，研究や就職には不要だが，日本人学生との交流や講義の聴講に日本語が必要な交換留学生など，留学生の立場や留学期間によるニーズに合わせてカスタマイズしていくことが必要になるであろう．今後は，頻度調査や親密度調査も実施し，より良いレベル別語彙リストの開発を行っていきたい．

謝辞

本研究は東北大学高度教養教育・学生支援機構「平成29年度教育開発推進経費」，東北大学男女共同参画推進センター「平成29年度スタートアップ研究費」,「部局ビジョン推進経費」の助成を受けて実施しました．支援して下さった東北大学と調査に協力してくれた東北大学学生･留学生の皆さんに記して御礼申し上げます．

参考文献

Hayashi, M.（2017）“Survey on adverbs presented in textbooks for Japanese learners” The 14th International Conference on Japanese Language Education in Malaysia ポスター発表.

Hayashi, M.（2018a）“A study of adverbs presented in textbooks for Japanese learners”『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要第４号』，pp.307-314.

林雅子（2018b）「日本語の副詞研究と教育における現状と課題―「急いで」は副詞か動詞か形容詞か？―」“Issues and problems in Japanese adverb research and education: Is “*isoide*” an adverb, verb or adjective?” 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 正午ＰＤ会第51回 口頭発表.

国際交流基金・日本国際教育協会編（2002）『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社.

松下達彦（2016）「コーパス出現頻度から見た語彙シラバス」，森篤嗣編『ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版．pp.53-77.

森篤嗣（2016）「まえがき」，森篤嗣編『ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版．pp. iii -xiv.

調査文献

アカデミック･ジャパニーズ研究会（2015）『改訂版　大学･大学院留学生の日本語（１）読解編』アルク.

アカデミック･ジャパニーズ研究会（2015）『改訂版　大学･大学院留学生の日本語（３）論文読解編』アルク.

坂野永理･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.

坂野永理･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 Ⅱ【第２版】』The Japan Times.

伊能裕晃・本田ゆかり・来栖里美・前坊香菜子・阿保きみ枝・宮田公治（2011）『新完全マスター語彙 日本語能力試験Ｎ１』スリーエーネットワーク.

伊能裕晃・本田ゆかり・来栖里美・前坊香菜子・阿保きみ枝・宮田公治（2011）『新完全マスター語彙 日本語能力試験Ｎ２』スリーエーネットワーク.

伊能裕晃･本田ゆかり･来栖里美･前坊香菜子（2017）『新完全マスター語彙 日本語能力試験Ｎ３』スリーエーネットワーク.

佐々木仁子･松本紀子（2010）『日本語総まとめ Ｎ１ 語彙』アスク出版.

佐々木仁子･松本紀子（2010）『日本語総まとめ Ｎ２ 語彙』アスク出版.

佐々木仁子･松本紀子（2010）『日本語総まとめ Ｎ３ 語彙』アスク出版.

スリーエーネットワーク編（2008）『みんなの日本語中級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編（2012）『みんなの日本語中級Ⅱ 本冊』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク 編著（2012）『みんなの日本語初級Ⅰ 第２版 本冊』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク 編著（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ 第２版 本冊』スリーエーネットワーク.

【報　告】

東北大学特別支援室を利用する学生の特徴
―来談時期・来談経路・高校までの支援有無等の分析―

高橋真理[1)]*，榊原佐和子[1)]，長友周悟[1)]，池田忠義[1)]，松川春樹[1)]

1）東北大学高度教養教育・学生支援機構　学生相談・特別支援センター

平成28年の障害者差別解消法の施行に伴い，国公立大学において障害を理由とした差別の禁止，合理的配慮の提供が義務化された．本学においても障害学生支援の全学的部署である特別支援室が設置され，相談件数が年々増加傾向にある．本研究では，平成26年度から平成29年度の４年間の相談記録から，学生の来談時期や経路，高校までの支援の有無，大学での合理的配慮の要望の有無についてクロス分析をした．その結果，学生の来談時期は障害種によっても異なり，さらに入学期から卒業期に至るまで幅があり，大学入学以前の診断や支援の有無が強く関連していること，支援に至る経路として，入学時での学生・保護者向けの相談案内が有効に作用し得ること，障害種によって合理的配慮を申請する割合が異なることが明らかになった．これらに基づき，個別支援やシステム整備の有効なあり方について検討した．

１．はじめに

我が国は，平成19年に「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」に署名，平成26年に批准しており，それに合わせて，さまざまな国内法の整備が行われた．そのうちの一つとして，「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者者差別解消法）」が平成28年４月から施行された．そこでは国や地方公共団体等は「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」ことが定められ，国公立大学においても，不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が法的義務となった．障害者権利条約の中では，合理的配慮とは「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し，又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって，特定の場合において必要とされるものであり，かつ，均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とされている．

このような中，本学では平成26年に障害学生支援の全学部署として学生相談・特別支援センター特別支援室（以下，「特別支援室」）が設置され，平成28年には社会的障壁を取り除くための必要かつ合理的な配慮を行うために必要な考え方などを記載した対応要領を，職員が遵守すべき服務規律の一環として就業規則「国立大学法人東北大学における障害を理由とする差別の解消の推進に関する規程」として定めた．

独立行政法人日本学生支援機構（2018a）によると，高等教育機関における障害学生数は全ての障害種で増加し続け，平成18年度4,937名だったところから平成29年度は31,204名となっている．

本学においても障害学生数は年々増加している．特別支援室に寄せられる相談件数も毎年増加しており，加えて，障害の状況や支援ニーズも学生ごとに個別性が高くなっていることから，学生相談所や学内の各部署との連携が必要不可欠となってきている．今後，特別支援室による支援を充実化させていくために，障害のある学生がどのような経路で特別支援室と繋がる傾向があるのか，その特徴を明らかにする必要がある．

本研究では，特別支援室が設置された平成26年度から平成29年度までの４年間の取り組みに基づき，学生の障害種，来談時期や来談経路，入学前の診断の有無や高校までの支援経験の有無と大学入学後の合理的配慮の提供との関連を分析することを目的とした．

なお，独立行政法人日本学生支援機構で支援・配慮事例をまとめたガイド等が障害種別に記載されており，本研究はそれに準じて障害種に整理して述べることとした．

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

2．方法

2.1　分析対象

本研究の分析対象は，平成26年４月から平成30年３月までの４年間に，特別支援室が支援を行った大学生および大学院生，研究生等106事例とする．

2.2　分析方法

各事例の相談記録から以下①から⑪までの11項目を抽出する．そのうち，本研究の分析対象は①から⑨のデータとして，それらの関係を分析した．なお，⑩と⑪のデータは情報が不十分である為，本研究の分析対象としなかった．

①所属学部
②障害種
③診断時期
④高校までの支援の有無
⑤来談時期：学部１年からいつの時点で特別支援室と学生が繋がったのか．
⑥来談経路：次のうち，どのような方法で特別支援室と繋がったのか．「家族からの紹介」，「学生相談所からの紹介」，「学内教職員からの紹介」，「本学受験時に提出された配慮申請書類」，「直接来談」，「保健管理センターからの紹介」，「その他」．
⑦相談希望書の有無：入学時に新入生・保護者に対して送付する相談希望書への返信の有無について．
⑧合理的配慮の申請有無：本人からの意思の表明に基づく，授業・試験または学生生活における合理的配慮申請の有無．
⑨初回相談時の来談者
⑩合理的配慮の申請時期
⑪合理的配慮申請から支援提供までにかかった日数

3．結果

3.1　来談時期

特別支援室に来談した学生は男性78名，女性28名，計106名であった．これらは本学在学者の男女構成比とほぼ同じであった．

表１のとおり，学生が来談する時期は，学部１年時が最も高かった．特に肢体不自由学生と病弱虚弱学生は各障害の総計に対して100％の来談率だった．

これに対して発達障害や精神障害，発達障害未診断の学生は，どの学年でも来談者がいた．

3.2　来談経路

表２のとおり，学生相談所から紹介された学生は44名（全対象者106名のうち41.5％）と最も多かった．そのほとんどが発達障害や精神障害，発達障害未診断の学生であった．一方，肢体不自由や病弱虚弱の学生は受験時の配慮申請により繋がった者が多かった（対象者14名のうち，肢体不自由学生3名75.0％，病弱虚弱学生５名62.5％）．

本学の取り組みとして，毎年入学時に新入生・保護者に向けて特別支援室から相談希望書を送付している．

入学時すぐ相談を希望する場合や，修学の途中で必要が生じた時に相談を希望する場合に所定の用紙に必要事項を記入し返送してもらっている．全対象者106名のうち「すぐ相談希望」もしくは「必要が生じた時に相談希望」と回答があった者は26名であった．障害種で見ると，肢体不自由の学生および病弱・虚弱の学生の75.0％，発達障害学生の44.4％，聴覚障害学生の40.0％から回答があった．一方で，発達障害未診断の学生からの回答はなかった．

3.3　初回相談時の来談者

特別支援室での初回相談時に，本人のみ来談した者を障害種ごとに割合で示す．視覚障害学生が100％と最も割合が高く，続いて発達障害未診断の学生（30名，83.3％）と精神障害の学生（16名，80.0％），発達障害の学生（17名，62.9％），聴覚障害の学生（３名，60.0％）であった（表３）．一方，学生本人と家族がともに来談した割合が高かったのは，肢体不自由の学生（３名，75.0％）と病弱虚弱の学生（５名，62.5％）であった．発達障害，発達障害未診断，精神障害の学生の場合では，本人は来ずに家族や教員のみが来談したケースもあった．

3.4　高校までの支援の有無

高校までに支援を受けていた者について，障害種ごとに割合を示す．４名全員が支援を受けていたとする肢体不自由学生（100％）と病弱・虚弱の学生（６名，

75.0％）が最も割合が高かった．一方，聴覚障害と発達障害，精神障害の学生が高校までに配慮を受けていた割合はともに20％台と低く，発達障害未診断の学生の割合は8.0％であった（表４）．

3.5　大学での合理的配慮申請の有無

全対象者106名の中で，本学における合理的配慮を申請した32名のうち，障害種別に申請率を見ると，肢体不自由と視覚障害のある学生の申請率が100％と最も高かった．次いで，聴覚障害のある学生が60％，精神障害のある学生が40％であった．最も低かったのは，

表1．障害種別の来談時期（人数）

	学部１年生	学部２年生	学部３年生	学部４年生	学部５年生	博士課程前期１年生	博士課程前期２年生	博士課程後期１年生	博士課程後期２年生	博士課程後期３年生	研究生他	計
視覚障害	1								1			2
聴覚障害	2	1				1					1	5
肢体不自由	4											4
病弱・虚弱	8											8
発達障害	6	5	1	6	1	3	3	1			1	27
発達障害（未診断）	9	7	3	6		5	3	1		2		36
精神障害	6	5	2	2		2	1	2			20	
その他	3		1									4
計	39	18	7	14	1	9	8	3	3	2	2	106

表2．障害種別の来談経路（人数）

	家族の紹介	学生相談所の紹介	学内教職員の紹介	受験時の配慮申請から相談	直接来談	保健管理センターの紹介	その他	計
視覚障害			2					2
聴覚障害	1		1	1	2			5
肢体不自由				3	1			4
病弱・虚弱	1			5	2			8
発達障害	8	12	3	2	1		1	27
発達障害（未診断）	4	25	1		5	1		36
精神障害	3	5	5	2	5			20
その他	1	2		1				4
計	18	44	12	14	16	1	1	106

表3．障害種別の初回相談時の来談者（人数）

	家族	教員	本人	本人・家族	計
視覚障害			2		2
聴覚障害			3	2	5
肢体不自由			1	3	4
病弱・強弱			3	5	8
発達障害	1		17	9	27
発達障害（未診断）	1	3	30	2	36
精神障害	1		16	3	20
その他			2	2	4
計	3	3	74	26	106

表4.　障害種別の高校までの支援有無（人数）

	あり	なし	不明	計
視覚障害	1	1		2
聴覚障害	1	4		5
肢体不自由	4	0		4
病弱・虚弱	6	2		8
発達障害	7	19	1	27
発達障害（未診断）	3	31	2	36
精神障害	5	15		20
その他	1	3		4
計	28	75	3	106

表5.　大学での合理的配慮申請の有無（人数）

	あり	なし	計
視覚障害	2	0	2
聴覚障害	3	2	5
肢体不自由	4	0	4
病弱・虚弱	7	1	8
発達障害	7	20	27
発達障害（未診断）	0	36	36
精神障害	8	12	20
その他	1	3	4
計	32	74	106

発達障害の学生25.9％であった（表５）.

４．考察

4.1　障害種別と来談時期，来談経路について

肢体不自由と病弱・虚弱の学生では，入学初年度には全員が特別支援室と繋がり，また，彼らの約９割は合理的配慮を申請していた．他方，発達障害や発達障害未診断の学生の来談時期は入学時に限らず，個人によって大きなばらつきが見られた．これは，肢体不自由と病弱・虚弱の学生の約７割以上が，高校までに支援を受けた経験があったことに関連していると言える．肢体不自由と病弱・虚弱等の身体障害の特性上，学生の状態像はそれほど大きく変動しないこともあり，彼らやその家族は，どのような点で困難が生じるか想定しやすく，早い段階で大学の支援組織と繋がることができたのだろう．

この点，発達障害や発達障害未診断の学生がつまずきや困難さ，支援の必要性を実感するのは，むしろ大学入学後の場合が多いと言える．高校までは，家族やクラス担任等からの生活・修学面でのナチュラルサポートが得やすい環境にあり，困難な状況に直面化しにくかったと推測される．

特別支援室で学生と話をする時によく「高校と大学は全く違う」という言葉を聞く．高校までは毎朝家族が起こしてくれ，学校でも特定のクラスの中で，教科書や参考書もあったから特に問題なく過ごしていたという．発達障害のある学生の特性について，独立行政法人日本学生支援機構（2018b）は「年齢発達や置かれた状況によって，行動上に現れる特徴の程度や頻度が変化」すること等を挙げており，特別支援室に来談する学生も，大学という状況変化の中で，これまで気にならなかったような特性が表面化したのではないかと考えられる．ゆえに，発達障害のある学生や発達障害未診断，精神障害の学生が，どのような状況で困難を生じ，どの時期に特別支援室に来談するかは，個々の障害特性と生活・修学環境，年齢発達等との相互作用によるところが大きく，その幅は広い．

4.2　学内の障害学生支援体制整備について

発達障害や発達障害未診断，精神障害の学生の場合，学生相談所からの紹介で来談するケースが多かった．池田ほか（2008）が，本学の学生相談所の機能的特徴について『学生は医療機関とは異なるところとして理解し，その分だけ利用への抵抗が少ない』と述べるように，本学の学生にとって身近な相談機関として定着していることが分かった．これは，学生相談所が入学式やオリエンテーションでの利用案内，授業等を通した予防・広報活動を積極的に行ってきたことが一定の成果を上げているものと考える．今後は，学生相談所をはじめとする学内相談機関との連携を図りつつも，特別支援室としても，学生から身近な存在に思われるような取り組みを行う必要がありそうだ．

また同時に，家族や教職員に対しての情報発信や理解啓発を促すような工夫も重要であると考える．本調査では，本人より先に家族や教員が相談に来て，その後本人への支援へと繋がったケースが複数あった．市川（2011）は，支援体制の柱の一つに「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）」ことができる環境作りを挙げている．学生の家族や教職員への理解を促すことは，学生が困った時に声をあげやすい環境作りに繋がっていくだろう．

本研究によって，特別支援室を利用した本学の学生がどのような時期にどのように特別支援室と繋がるのか，その特徴を明らかにすることができた．このことは，今後修学上で支援が必要な学生をより早期に特別支援室に繋げる方策を考える一助となるだろう．

しかし，本研究では障害種によっては対象者が非常に少なかった．今後，特別支援室での活動を継続していく中で対象者を増やし，同様の研究を行うことが必要であると考えられる．

参考文献

外務省（2018）「障害者の権利に関する条約」，
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html.

独立行政法人日本学生支援機構（2018a）「平成29年度（2017年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書」，
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/__icsFiles/afieldfile/2018/07/05/h29report.pdf.

独立行政法人日本学生支援機構（2018b）『合理的配慮ハンドブック～障害のある学生を支援する教職員のために～』.

池田忠義・吉武清實・高野明・佐藤静香・関谷佳代（2008）「学生相談における相談内容の特徴に基づく支援のあり方―相談内容の質的分析から―」，『学生相談研究』第28号，pp. 167-180.

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巻，pp. 65-78.

【報　告】

在仙留学生のための日本語教材開発
―初級総合教科書と学習ニーズの考察を中心に―

堀田　智子[1)]*，菅谷奈津恵[2)]

1）東北大学大学院国際文化研究科・応用言語研究講座

2）東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では，国際学士コースの日本語科目Basic Japaneseで使用している主教材と日本語使用の調査ならびに，結果等をふまえて行っている授業実践と日本語副教材の開発状況について報告する．調査から，主教材で取り上げられている場面と当コースの受講生が困難に陥る場面は必ずしも合致していないこと，受講生は特に「買い物」など学外の場面でしばしば困難を感じていることが明らかになった．受講生の困難の原因として，当人にとって重要な語彙が未習であったり，相手への聞き返しが的確にできなかったりすることが挙げられる．これらの結果をふまえ，筆者らは，主教材でカバーできない部分を補完することを目的として，漢字をテーマとするスピーチの実施や，聞き返しの練習ができる副教材の作成に取り組んだ．完成した副教材は，ウェブサイト「Tohoku-JP教材」にて公開している．

１．はじめに

文部科学省「国際化拠点整備事業」（グローバル30）の遂行にともない，全国の大学では英語を教授言語とする教育プログラムが相次いで開始された．本学においても，英語で学位取得が可能なコースが学部，大学院において設置されている．このうち，英語で学士号を取得するコース（国際学士コース）では，2011年10月から留学生を受け入れている．国際学士コースの留学生にとって，学習･研究に必要な言語は英語であり，高度な日本語力は必須ではない．受講生同士が授業時間外にキャンパスや学生寮でやりとりをする際も，英語が共通語となっている．

日本語学習が主目的でない留学生への日本語教育を考察した山路ら（2012）は，大学で実施されている日本語教育が必ずしも学習者のニーズを満たしていないと報告している．また平山・高橋（2013）は，大学生活や日常生活に根差した日本語，短期間で学習できてすぐに実践できる日本語教材を作成するためには，日本語学習ニーズと，彼らを取り巻く環境調査が必要だと結んでいる．

庵（2015: 4）は，日本語での学習をメインとしない留学生に対して最も重要なことは，日本語学習の動機付けを高めることであり，そのためには，少ない言語要素でも知的レベルの高い内容を日本語で産出できるという「成功体験」を学習者に実感させることだと主張している．岡崎（1989: 52）は，「教科書は主として安心感の確保を担うもの，副教材は学習者，教師，教育機関のニーズ，必要性の多様性を予め把握したうえで主に充足させるもの」と述べ，多様化する学習者にとって副教材が重要な役割を担っていると指摘している．

日本語を必ずしも必要としない留学生の学習意欲を維持，向上させ，より活発な教室活動を展開していくためには，教材の検討はもとより，学習者にはどのような日本語が必要なのか，つまり学習ニーズを明らかにすることが求められる．また，使用教材が学習ニーズを十分に満たさない場合には，それを補完する副教材の開発が必要であろう．

本稿の第一著者は，本学で国際学士コースの日本語クラスの二科目（２章で詳述）でTA（Teaching Assistant）を担当しながら，非常勤講師として勤務する仙台市内の私立大学で日本語学習者を対象とした調査や副教材の作成を行っている（詳細は，堀田・菅谷（2017）を参照されたい）．第二著者は，授業担当教員として上記コースの日本語クラスに携わり，教室活動で使用するための副教材を開発してきた．

本稿では，国際学士コースの日本語科目を紹介した

*）連絡先：〒980－8576　仙台市青葉区川内41　thotta0216@gmail.com

後，教材と日本語使用の調査，教室活動の概要とともに現在公開している教材の概要を中心に報告する．

2．対象とする日本語科目

表1に示すように，国際学士コースの留学生を対象とした日本語科目は，Basic Japanese 1，Basic Japanese 2，Intermediate Japaneseの3科目が開講されている．入学者は，日本語学習経験がゼロであるか，入門レベルの場合が多い．そのため，当コースの上記3科目では，日常生活を送るために必要な日本語力の養成を第一義としている．Intermediate Japaneseまでを修了した場合の最終的な到達目標は，日本語能力試験（JLPT）でN3合格程度，JFスタンダード（JF-S）でA2-2程度である．一般の学士コース（教授言語が日本語の学士課程）を対象とした日本語科目がN1合格以上，C1以上を到達目標とするのとは，大きく異なる．

表1．国際学士コースの日本語科目

科目名	コマ/週	開講セメスター	目標到達レベル（JLPT/JF-S）
Basic Japanese 1	4	2セメ	N5/A1 程度
Basic Japanese 2	3	3セメ	N4/A2-1程度
Intermediate Japanese	3	4セメ	N3/A2-2程度

本稿で主に報告するのは，上記3科目のうち，Basic Japanese 1とBasic Japanese 2である．国際学士コースは10月入学であり，当コースの留学生は入学後の第2セメスター（秋学期）にBasic Japanese 1を，続く第3セメスター（春学期）にBasic Japanese 2を受講する．受講生は例年20名程度で，その多くはインドネシアやタイ，インドなどの非漢字圏の出身者である．

Basic Japanese 1は，週に4コマの授業が行われる．『げんきⅠ』（全12課）を主教材として使用し，初級前半レベルの基礎的な語彙・文法と，日常生活に必要な四技能（話す・聞く・読む・書く）の養成を目指す．文字については，教科書に沿って，ひらがな，カタカナ，約150字の漢字を学習する．Basic Japanese 2は，週3コマの開講で，『げんきⅡ』（『げんきⅠ』から通算して全23課）の第20課までを学習する．初級後半レベルの語彙・文法と，四技能を習得し，漢字はさらに約100字を学習する．

授業内容を受講生の日常生活に根差したものとするためには，彼らがどのような生活を送っているかを知ることが重要である．受講生の実生活は，授業内での教室活動やTAとの会話練習の様子から部分的にうかがうことができる．例えば，「週末，何をしたか」といった過去のできごとを話す活動では，松島への研修旅行でお寺にお参りしたり日本料理を味わったりしたことがわかった．宿題として課していたTAとの会話練習では，学生寮の生活や漢字学習での苦労を知ることができた（吉田ほか　2013）．

また，Basic Japanese 1，Basic Japanese 2ともに，期末試験では会話テストを実施しており，その際の受講生とのやりとりが個々の学生の体験を知る機会となった．体育館でバスケットボールやバドミントンを楽しんでいる様子や，日本語が十分に理解できないために買い物に苦労している様子を聞いた．

このように，受講生の日常生活は，教室活動や期末試験，TAとの会話練習を通して，断片的に知ることが可能であった．しかし，彼らの多様なニーズを把握し，それに対応すべく授業内容を改善するには，より詳細な検討が必要である．そこで，3章で報告するように，主教材『げんき』の分析とTAとの会話練習とを組み合わせることで，主教材の不足点と日本語学習ニーズを明らかにすることを試みた．さらに，4章で述べるように，それまで筆記試験のみだった中間試験でも，2016年秋より，スピーチテストを実施することとした．期末の会話テストからの情報は重要ではあるが，学期途中で同様の情報を得ることができれば，今後の教室活動への反映が可能になると考えたためである．

3．調査

以下では，主教材と学習ニーズの異同を明らかにすることを目的として実施した2種類の調査について報告する．主教材の調査では，Basic Japanese 1（本章では，以下，BJと記す）で使用している初級総合教科書中の会話場面を分析する．学習ニーズ調査では，ＢＪ受講生とTAとの会話練習で得られた回答をもと

に，日本語使用上困難に陥った場面を分析する．両調査は，同一の基準に従って分類した後，結果を比較し，考察する．

3.1　分析データ

3.1.1　初級総合教科書『げんきⅠ』

分析対象とした教科書は，BJで使用している『げんきⅠ[1)]』である．上述のように，『げんき』は，総合的な日本語能力の向上を目標としており，大学生をはじめ高校生，社会人，日本語を独習しようとしている日本語初修者を対象とする教科書である．各課は，大きく「会話・文法編」「読み書き編」「課末」から構成されている．

BJ受講生が困難を感じる場面（3.1.2で詳述）と照合するため，「会話・文法編」のうち「会話」で扱われる場面のみを分析対象とした．「会話」では，来日した留学生とその友人や家族が中心人物として登場し，日常生活の様々な場面が取り上げられている．各課の冒頭部分で，ある特定の場面がイラストとともに紹介され，その課の学習項目を含む会話が２つ以上挙げられている．例として，第1課の場面説明と会話を（例１）に示す．来日したばかりの留学生メアリーが日本人学生たけしと出会う場面で，学習者は「自己紹介をする」「人の名前や仕事などを聞く」という２つの文型を学ぶ．

（例１）第１課『あたらしいともだち』

Marry, an international student who just arrived in Japan, talks to a Japanese student.

① メアリー：　すみません．
　　いま　なんじですか．
　たけし：　じゅうにじはんです．
　メアリー：　ありがとう　ございます．
　たけし：　いいえ．

② たけし：　あの，りゅうがくせいですか．
　メアリー：　ええ，アリゾナだいがくの
　　がくせいです．
　たけし：　そうですか．せんこうは　なんですか．
　メアリー：　にほんごです．
　　いま　にねんせいです．

（『げんきⅠ』p. 38-39, 一部改編[2)]）

3.1.2　日本語使用調査

調査対象者は，2017年春学期のBJ受講生20名である．出身国は，インドネシア６名，インド４名，中国３名，タイ１名，マレーシア１名，ネパール１名，ベトナム１名，エジプト１名，モンゴル１名，アメリカ１名であった．

BJ受講生には，2017年４月，宿題の一つとしてTAとの会話練習を課した．期日（同年５月末）までに学内の指定場所で，TA1名を相手に受講生１名～３名で30分以上の練習を行うように指示した．会話のテーマは「日本語がわからなくて困ったこと」である．各受講生は，会話練習日までにタスクシートの回答（「日本語がわからなくて困ったこと」）を英語または日本語で２つ以上記入しておく．会話練習の当日に，受講生とTAはそのタスクシート（以下，BJシート）を見ながら，TAと会話練習を行う．BJシートの回答が日本語力の不足（文法的誤りや不適切な語彙など）からわかりにくかったり，文意を汲み取ることが困難だったりする場合には，TAが会話をしながらメモを取り，情報の補完をした（以下，TAメモ）．各受講生は，会話練習終了後，TAにBJシートを提出するという流れである．

以下に，BJシートとTAメモの例を示す．例のうち，「BJ02」とは，任意に与えられた受講者番号である．またBJシートの日本語は，原文のままである．（例２）のBJシート中の「サークル」や「インフォ」から，「課外活動に参加したかったが，情報を入手できなかった」ことは，推測が可能である．しかし，BJ02が具体的にどのような情報を求めていたのか，またどのように困ったのかは，不明瞭である．そこで，TAは「飛行機サークル」や「運転の方法や緊急時の対応に関する言葉」，「入部が認められなかった」というメモを残した（（例２）の下線部は，筆者らによる）．

（例２）BJ02

BJシート	私はサークルを入りたかったので，インフォを聞けません．日本語はちょっと話せません．
TAメモ	飛行機サークルに入りたかったが，運転の方法や緊急時の対応に関する言葉が理解できず，入部が認められなかった．

会話練習中にBJ受講生からBJシートにない内容を含むコメントが得られた場合には，その内容も分析対象とした．上述の（例２）で，BJ02は，TAと飛行機について話していたが，次第に，来日時の仙台空港での苦労話を語り始めたので，TAはメモを取った（例３）．

（例３）BJ02

BJシート	
TAメモ	来日時，仙台空港で荷物を寮に送りたかった．配送サービスの時間が過ぎていたようだったので空港で色々な人に相談したが，解決できず，タクシーで荷物を運んだ．

このように，BJ受講生を対象とした調査回答には，TAによる補完が必要なものと不要なものがあった．前者についてはTAメモを，後者についてはBJシートの回答を分析対象とした．

3.2　分析方法

『げんきI』および日本語使用調査は，まず，国立国語研究所（2009）を参考にし，10場面に分類した（表２）．国立国語研究所（2009）では「日本に在住する外国人が日本語に接する場面」を分析対象としており，大学生や大学院生にとっては馴染みのない場面も含まれる．例えば，「子供の宿題を手伝う」ことが求められる「保・幼・小中（原文まま）」場面や，「給与明細を見て不明な点に尋ねる」ことが必要な「職場」場面などに，BJ受講生は遭遇しないと思われる．そこで，上記2場面を含む計９場面は分類表から外した．また，「医療･福祉」と「緊急事態」は１つにまとめ，「医療･緊急」とした．さらに「自宅」は，生活を営む場として「寮・ホームステイ」に含めた．BJ受講生の大多数が，本学の寮で共同生活を送っているためである．

次に，各場面が全体に占める割合をデータ間（『げんきⅠ』と日本語使用調査）で比較し，考察を行った．

表２．場面と具体例

場面	具体例
寮・ホームステイ	• 寮やホームステイ先でのやりとり
大学	• キャンパスやサークルでのやりとり
買い物	• 商品の機能や値段を知るために，店内の表示を見たり，店員に聞いたりする． • 商品の表示を読む
レジャー施設	• 公園・水族館・歌舞伎の劇場などでのやりとり
交通手段	• 道で，目的地までの行き方を知らない人に尋ねる • 駅やバス停で路線図や時刻表を読む
医療・緊急	• 診察や薬の受取り時に医師や薬剤師の説明を理解する • 警察でのやりとり
金融機関等	• 銀行窓口での現金引出 • 郵便窓口での切手購入
飲食店	• メニューを読んで注文する
住居	• 不動産屋での相談
その他	• 日本語学習全般に関わること

『げんきⅠ』については，各会話場面の説明およびイラストを参考にしながら，表２にしたがって分類を行った．表３に分析例を示す．なお，第１課の会話内容は，3.1.1.の（例１）を参照されたい．

表3.『げんきⅠ』の分析例

課	会話番号	発話機能	場面
1	①	自己紹介をする	大学
1	②	人の名前や仕事などを聞く	大学

日本語使用調査で得たBJ受講生の回答も，『げんきⅠ』の会話場面と同様に，表２にしたがって分類を行った．分析例を表４に示す．

表４．BJ受講生の回答の分析例

BJ	回答番号	回答内容	場面
01	①	先月眼科クリニック医者さんに病気を伝えることが大変です	医療・緊急
01	②	２月，仙台水族館紹介についてわからないことが大変です	レジャー施設

3.3　結果と考察

得られたデータ数は，『げんきⅠ』が29場面，日本語使用調査が39回答である．全データを場面別に分類した結果は，表５の通りである．なお，日本語使用調査のうち，「特に困難なことはない」という回答[3)]（全39回答のうち１回答）は，集計から除いた．

表５.『げんきⅠ』と日本語調査結果の比較

場面	『げんきⅠ』	日本語調査
大学	13（44.8%）	6（15.8%）
寮・ホームステイ	5（17.2%）	6（15.8%）
買い物	3（10.3%）	7（18.4%）
レジャー施設	3（10.3%）	1（ 2.6%）
交通手段	2（ 6.9%）	5（13.2%）
医療・緊急	1（ 3.4%）	3（ 7.9%）
金融機関	1（ 3.4%）	2（ 5.3%）
飲食店	1（ 3.4%）	1（ 2.6%）
その他	0（ 0%）	6（15.8%）
住居	0（ 0%）	1（ 2.6%）
合計	29（100%）	38（100%）

（ ）内は，全体に占める割合を示す

『げんきⅠ』で扱われていた会話場面は,「大学」（13場面）が最も多く,「寮･ホームステイ」（５場面),「買い物」と「レジャー施設」（３場面）が続いた．一方，BJ受講生が困った場面は「買い物」（７場面）が最も多く,「大学」と「寮・ホームステイ」,「その他」（６場面）が続いた．このように,『げんきⅠ』の会話場面は，BJ受講生の回答と異なった．大きく異なったのは,「大学」と「寮･ホームステイ」の占める割合が,『げんきⅠ』では約６割であるのに対し，BJ受講生は約３割だった点である．BJ受講生からの回答の約７割は,「買い物」や「交通手段」，つまり大学や寮を離れた場面だった．BJ受講生が日常生活の大半を過ごすキャンパスや寮では，英語での意思疎通が可能であろう．しかし，学外の人たちと日本語でやりとりをせざるを得ない場面では,苦労をしていることがわかる．

以下では，日本語使用調査の回答結果を場面別に報告する．例示するBJシートとTAメモのうち，（筆者らによる）下線部は特に注目すべき箇所である．

BJ受講生の回答で最も多かったのは,「買い物」である（全７場面）．BJ受講生からの回答には,「食べ物」に関する単語を知らないために，Googleの翻訳アプリケーションを使用している，欲しい食材が店員に伝えられなかったとの回答があった（例４）．また,「防水」のような特定の単語を知らなかったり，店員に尋ね方がわからなかったり，英語が通じなかったりしたために，苦労したという回答もあった（例５）．

（例４）BJ14：「買い物」場面

BJシート	買い物のとき，食べ物の名前がわからないので,大変です．いつもGoogleを使います.
TAメモ	スーパーへ買い物に行くとき，ほしい食べ物が見つからないです．またその食べ物の日本語の名前がわからなくて，お店の人にも聞けないとき，大変でした.

（例５）BJ03：「買い物」場面

BJシート	買い物のとき，お店の人に質問したいですが，ドキドキ，どのように聞くかが知りません.
TAメモ	防水の時計がほしいですが，「防水」の日本語がわからなかったです．英語で店員さんと話しましたが，英語が通じませんでした．そのときはとても困りました.

「大学」場面（全６場面）の回答例を（例６）と（例７）に示す．（例６）では，通常講義ではない活動で，担当教員からの日本語での説明が聞き取れずに困ったとの体験談が報告されている．その際には日本人の友人に助けを求めたが，友人らの英語力が十分ではなかったことから，必要な情報が十分に入手できなかったとしている．（例７）では，課外活動において，（バドミントンに関する）語彙は知っているものの，日本人同士の会話のスピードについていけず，うまくコミュニケーションが図れなかったと答えている．

（例６）BJ17：「大学」場面

BJシート	修学旅行のとき，川渡フィールドセンターで先生は何かを教えた．でも私は知りませんでした.
TAメモ	川渡フィールドセンターで農学部のプログラムに参加したが，先生の説明がわからなった．日本人の友達に説明を求めたが，彼らも英語が得意ではなかったので，よくわからなかった．他の学生の見よう見まねで，なんとか乗り切った.

（例７）BJ09：「大学」場面

BJシート	いつもどこも日本人は早く話します．私は単語が知っていますが，会話のときに良くわかりません.
TAメモ	バドミントンクラブに入っていますが，BJ09だけが留学生で，他は全部日本人です．日本人同士の会話はスピードがとても速くて，意味を理解できなくて大変でした.

「寮・ホームステイ」場面（全６場面）では，日本人の友人との会話全般が難しいという回答（例８）に加え，ゲーム中に頻出する日本語の単語の意味がわからないという回答もあった.

（例８）BJ12：「寮・ホームステイ」場面

BJシート	ユニットの友達と話しているとき，ちょっと大変です.
TAメモ	

「その他」（全６場面）とは，BJシートに特定の場面の記載がなく，またTAとの会話練習でも具体的な情報を入手できなかったものである．具体的には，「漢字」（３回答），「聞く」，「話す」，「文法」（各１回答）があった．（例９）でBJ19は，漢字学習に関する困難点を挙げている．漢字テスト終了後には覚えた漢字のほとんどを忘れてしまう，学生寮内の掲示物の漢字についても理解が困難だと回答している.

（例９）BJ19：「その他」場面

BJシート	いつでもどこでも（テストのあとで）漢字が大変です.
TAメモ	学外の人とあまり接する機会がない．掲示物（例：ごみの分別，アパートの「空き」など）が少し難しいことがある．イラストが理解の助けになっている.

「交通手段」では，（例10）のように，駅名や路線図の漢字が読めなかったり，漢字が読めたとしても目的地までの道のりがわからなかったりしていることがわかった.

（例10）BJ14：「交通手段」場面

BJシート	旅行のとき，電車の地図がわかりませんでした.
TAメモ	

次に，場面別に，『げんきⅠ』の学習項目とBJ受講生の困難点を比較する.

「大学」場面では，キャンパスやサークルでの友人とのやりとりが挙げられており，類似していた．しかし，「買い物」場面では，異なる傾向がみられた．『げんきⅠ』では「値段を聞く/言う」（第２課）と「注文する」（第９課）が挙げられている．一方，BJ受講生の回答では，特定の食材名や商品機能の名称がわからなかったり，店員に説明を求める/日本語で説明することができなかったり（上述（例４）と（例５））するために，苦労したと報告していた．「寮・ホームステイ」場面でも，『げんきⅠ』の５場面中２場面はホームステイ先でのやりとりだが，BJ受講生はホームステイをしている学生はいない.

相手の言ったことがわからないときの聞き返しについては，『げんきⅠ』でも２回提示されている．「飲食店」場面で「とんかつ」を知らない留学生メアリーが「とんかつ？　さかなですか.」とウェートレスに尋ねる表現（第2課）ならびに教室表現「ゆっくりいってください」「もういちどいってください」である．しかし，BJ受講生の回答には，日本人とのやりとりで苦労したという回答が多くみられた（上述（例４～例８）その苦労の原因には，BJ受講生が，聞き返し表現を使いこなせずに尋ねることができなかったこと，聞き返したり英語での説明を求めたりしたものの日本人側が対応できなかったことが挙げられる.

『げんきⅠ』では，留学生にとって身近な場面で必要な文法や語彙表現が提示されているだけでなく，より自然な会話力が学べる工夫が多くされている．しかし，BJ受講生の回答を見る限り，教室の外ではそれらが十分に生かしきれていない/ややずれがあると言えよう．日本語の理解（聞き取れない，単語の意味や発話意図がわからないなど）が困難であることを表明し，相手からの援助を引き出すことは，教室の外，キャンパスや学生寮を離れた場面では，特に重要である.

3.4　まとめ

本調査では，初級総合教科書『げんきⅠ』で扱われる会話場面とBJ受講生が日本語使用時に困難を感じた場面とを比較した．その結果，主に，以下３点が明らかになった．

- 『げんきⅠ』の場面は「大学」や「寮・ホームステイ」が多いのに対し，BJ受講生はそれらに加え，「買い物」や「交通手段」，「医療・緊急」場面など，大学や寮を離れた場面で困難さを感じている．
- 「買い物」場面では，『げんきⅠ』で文型（「値段を聞く/言う」，「注文する」）提示されているが，BJ受講生は具体的な名称がわからなかったり日本人から必要な情報が入手できなかったりするなどの困難を感じており，一致していない点がある．
- BJ受講生が感じる困難は，特定の場面で使用される未習単語や日本語母語話者の会話スピード，漢字表記などに起因する．

このように，初級総合教科書で扱われる場面は，BJ受講生が困難に直面する場面と必ずしも合致しないことがわかった．

4．教室活動と副教材の開発

以下では，Basic Japaneseの教室活動の試みと筆者らが開発を行った副教材について述べる．

4.1　Basic Japaneseの教室活動

本節では，スピーチテストの概要を紹介するとともに，３章の日本語使用調査をふまえて追加したスピーチの内容や教室活動を報告する．

中間試験のスピーチテストは，Basic Japanese 1，Basic Japanese 2ともに，受講生自身が撮った写真をクラスメートに見せながら，１分以内でその内容を説明するとの指定で実施した．写真を用いることで，発表者の言語的な負担を軽減し，聞き手の内容理解を助けるねらいがある．また，試験前の授業では，スピーチの表現例を導入し，原稿作成の時間も設けている．

Basic Japanese 1（2017年秋）では，前年度と同様に「仙台のおもしろいもの」というテーマでスピーチテストを行った．仙台大観音やポケモンセンタートウホク，ずんだシェイク，学生寮に現れた猫など，バラエティに富んだものが紹介された．これは，各受講生の経験を教師や他のクラスメートが共有する機会となっている．受講生の経験や嗜好を知ることは，その後の授業内容を考える上でも役立つ．

Basic Japanese 2では，それまでスピーチテストを行っていなかったが，受講生が日常生活で漢字に苦労しているという点に注目し（3.3で詳述），2017年春と2018年春に「生活の中の漢字」というテーマでスピーチを実施した．受講生は町中の看板や食品パッケージの写真などを投影し，漢字の意味や読み方などを説明した．本スピーチは，中間試験後に，パソコンで文章を入力する課題へとつなげた．各受講生はスピーチ原稿をもとにブログへの投稿文を作成し，ISTU（Internet School of Tohoku University）にて提出した．提出された文章は，匿名化等の編集を行った上で，本稿の第二著者が開設したブログ「Tohoku-JP」にて，写真とともに掲載した．ブログ開設の目的には，学習成果の発信によって学習意欲を高めることや，翌年以降の授業にて読解教材として活用すること，教室活動の検討のためにスピーチ内容を記録することがある．

以下にブログの投稿文の例を示す（写真略，原文まま）．（例11）は，交通標識「通学路」の写真に対する説明文である．「通学路」の漢字に関しては，中間試験の時点で「通」「学」が授業で導入済みであった（「通」：『げんきⅡ』の15課，学：『げんきⅠ』の６課）．「路」は未習であったが，学習した漢字と組み合わせて，交通標識の中で的確に意味を理解していることがうかがえる．

（例12）は，食品パッケージの写真を説明したもので，写真には「品目」の字が含まれている．投稿文からは，ムスリム学生が食品を購入する際の苦労が見える．「品」は『げんきⅡ』の17課で，「目」は18課で提示される漢字であるが，この受講生にとっては来日当初から識別する必要に迫られていたと思われる．同様の発表は，2017年の漢字スピーチでもあり，「乳化剤」という語を紹介した受講生がいた．乳化剤には植物性のものと動物性のものがあり，後者の場合には口にすることができないとの説明がされた．「乳」「化」「剤」の３字

はいずれも，Basic Japanese 1, 2では導入されていない．教科書の漢字を順に指導するだけでは，受講生にとって重要度の高い語彙が取りこぼされていることがわかる．

（例11）

通学路
こんにちは，みなさん．この写真をみてください．私はこの写真を寮の近くで撮りました．

この漢字は，「つうがくろ」と読みます．意味は「ここに生徒（せいと）がたくさんいます」です．最初の漢字は「通る」（とおる）です．次は「学」（がく）です．最後は「路」（ろ）です．「路」の意味は，英語で「route」です．

みなさん，自転車や車で通る時，この漢字があればご注意下さい．

（例12）

品目の漢字とアレルゲン

これは「ひんもく」（品目）と読みます． 英語で“items”です．食べ物と飲み物の後ろに，この漢字 が 書いてあります．
このかんじのとなりは，この食べ物に含まれるアレルゲンが書いてあります．このことはムスリムにとって，とてもじゅうようです．でも，この漢字はときどきしかありません．ざんねんです．

漢字スピーチの他にも，日本語使用調査の結果を参考にしていくつかの工夫を試みている．例えば，『げんきⅠ』と『げんきⅡ』には主人公の留学生とホストファミリーとの会話が多く掲載されているが，これを寮のルームメートとの会話場面に置き換えてロールプレイを実施している．前述の通り，受講生のほとんどが寮生活をしており，ルームメートとの会話がうまくできないとの報告があった．教科書の場面設定を修正することで，より現実に近い練習が実施できると考えた．

このように，日本語使用調査の結果と中間試験のスピーチで得た情報を通じて，受講生の日常生活を知り，それを教室活動に反映するよう試みた．受講生が遭遇する漢字が，具体的にどのようなものであるかも知ることができた．得られた情報を基に，次節で報告する副教材の作成につなげたものもあった．

言うまでもなく，必要な漢字・語彙は受講生によって異なり，限られた授業時間で担当教員が全てを教えることは不可能である．今後は，受講生自身が自分にとって重要な漢字のリストを作成するといった宿題を課し，独習を支援したいと考えている．

4.2 公開教材の概要

筆者らは，ウェブサイト「Tohoku-JP教材[4]」を開設し，開発した副教材を公開している． ウェブサイトでは，対象とする言語項目から，「教材リスト［文型］」と「教材リスト［もじ］」に分けて提示している．「教材リスト［文型］」は，文型表現を中心とした教材をリストしたものである．表6に示すように，各教材はPDFとWordファイルのリンクがあり，内容の説明と学習項目の文型，初級総合教科書『げんき』と『みんなの日本語』との対応を記している．所要時間と練習形式のほかに，四技能のうちどの技能を対象としているかも明記した．

本節では，３章で述べた調査結果をふまえ．2018年以降に作成した教材を中心に報告する．

表6のNo. 8「色々な食べ物」は，「買い物」場面，特に食材購入場面を取り上げ，語彙と会話ストラテジー[5]に焦点をあてた．上述のように，Basic Japaneseの受講生には，宗教上の理由から摂取できない食材がある学生や，日本人では自分の言いたいことが言えない，相手の発話内容がわからないといった問題に直面している学生がいるためである．語彙については，絵を見て対応する日本語を，漢字，ひらがな，カタカナの選択肢から解答する問題を用意した．例えば，豚の絵に対しては，「豚肉」「ぶたにく」「ポーク」を選択することになる．次に，日本語の発話が十分に理解できなかった場合の聞き返し方を提示した．相手の発話内容の意味がはっきりわからないとき，文や言葉の一部が聞き取れない場合の確認表現を会話例として紹介した．

「教材リスト［もじ］」は，ひらがな，カタカナ，漢字学習用の教材リストである． 漢字教材は単語学習アプリQuizletへのリンクを４つ掲載している．これらは，Basic Japaneseの受講生が漢字の読みや意味の理解が十分にできず苦労している，という日本語使用

表６．ウェブサイトの教材リスト［文型］

No.	タイトル	PDF	Word	内容	学習項目	げんき	みんな日	所要時間 練習形式	聞	話	読	書
1	何で帰りますか	PDF	Word	・交通手段（時間・料金）について質問する/説明する. ・日本の主要都市名を知る. ・自分の町までの交通手段を紹介する.	「（交通手段）で…」 「～から～まで（時間が）かかりますか」 「から～まで（金額）です」	L２ L10	L5 L11	10 ～ 15 分 個人 / ペア	○	○		○
8	色々な食べ物	PDF	Word	・食品の表記を見て，必要な情報を探し出す. ・食べられないものについて話す. ・相手の話がわからないときに，聞き返す.	「Potential verbs（可能形）」	L6	L16	個人 / クラス	○	○	○	○

調査での回答結果を受けて作成したものである．そのうちの２つは，仙台地下鉄の東西線，南北線の駅名の読み方を練習する学習セットである．他の２つのリンクは，ムスリム学生を対象とした単語セットである．前述の「品目」や「乳化剤」「動物性」等の語彙が含まれ，漢字と読み，意味の学習ができるようになっている．

このように，筆者らは文型教材と文字教材の作成に取り組んできたが，公開できた教材数はまだ限定されている（2018年11月現在で全15件）．今後は，開発済みのものを授業で活用するとともに，さらに教材を充実させていく予定である．

５．まとめと今後の課題

本稿では，国際学士コースの日本語科目で実施した調査の結果を報告し，調査結果等を踏まえて行った授業実践と日本語副教材の開発状況について報告した．

日本語使用調査からは，受講生には「買い物」など学外の場面でしばしば困難が生じていることが明らかになった．その原因としては，当人にとって重要な語彙が未習であったり，相手への聞き返しが的確にできなかったりすることが挙げられる．筆者らは，主教材でカバーできない部分を補完するために，漢字をテーマとするスピーチの実施や，聞き返しの練習ができる副教材の作成に取り組んだ．

完成した副教材は，副教材サイト「Tohoku-JP教材」にて公開している．当サイトの公開は，Basic Japaneseの受講者だけでなく，仙台近郊の日本語学習者や教室活動に広く活用されることを願ったものである．また本稿では，Basic Japaneseの受講者を中心に報告したが，他の学習者のニーズについても検討し，副教材の開発，当サイトでの公開を継続したい．

日本語使用調査で確認された困難には，学習者側のみの努力では解決が難しい事例も多く見られた．もちろん，これは留学生だけに努力を求めるべきことではなく，受け入れ側の対応のあり方にも検討の余地がある．対応する日本語母語話者の側も，相手の直面する困難に気づき，意思の疎通を図る工夫が可能ではないか．その方法は，必ずしも英語を使用することとは限らない．より多くの人に伝わるように言語的調整を行った「やさしい日本語[6)]」も有効な手段である．

謝辞

本稿は，平成28年度東北大学教育開発推進経費「日本語学習者のための効果的な文字･語彙指導法の開発」及び平成29年度同経費「留学生のための初級副教材の作成と日本語カリキュラムの開発」による研究成果の一部です．

注

1） 会話練習を実施した時期（2017年５月から６月）のBasic Japanese 2では，『げんきⅠ』を修了し，『げんきⅡ』を使用している．本調査では，学習項目がより定着していると思われる『げんきⅠ』のみを分析対象とした．

2） ひらがな表記とともに併記されているローマ字および英訳は，割愛した．なお，ローマ字は1課と2課のみで，英訳は全12課で併記されている．

3） 「特に困難なことはない」と回答したBJ受講生は，家族が東京に長期滞在しており，生活のサポートをしてくれているため，特に問題はないと述べていた．

4） 「Tohoku-JP教材」の公開教材は，開発の経緯から以下の３つに分類することができる．本稿では，C）について報告する．

A）2011年秋のBasic Japanese開講以来，第二著者が授業で使用するために作成してきた副教材

B）2016年に仙台市内の私立大学で筆者らが日本語学習者および日本語母語話者を対象に行った調査結果をふまえ開発した副教材

C）2016年秋以降のスピーチと2017年春のBasic Japanese 1の受講生による日本語使用調査の回答に関連して作成した副教材

5） 尾崎ら（2010: 20）によれば，会話ストラテジーとは，会話をうまく進めるためのテクニックであり，大きく２つのタイプがある．１つは，会話を進める上での障害を乗り越えるための問題処理ストラテジーであり，もう１つは会話を効果的，円滑に進めるためのストラテジーである．筆者らが作成した教材Tohoku-JPのNo.8で提示した「聞き返し」の発話は，前者のストラテジーに分類される．

6） 「やさしい日本語」は，被災者支援（弘前大学人文学部社会言語学研究室），多文化共生社会実現のための一手段（庵, 2013），観光ツール（やさしい日本語ツーリズム研究会）など，様々な視点からの活用が行われている．

参考文献

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese Ⅰ [Second Edition] 初級日本語 げんきⅠ［第２版］．ジャパンタイムズ．

平山紫帆・髙橋雅子（2013）「「生活日本語」の教科書分析―学習メカニズムの観点から―」『日本語教育実践研究.創刊号』, pp. 75-86.

弘前大学人文学部社会言語学研究室「減災のための『やさしい日本語』」http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/（閲覧2019/1/7）.

堀田智子・菅谷奈津恵（2017）「仙台在住の留学生のための日本語教材開発」『日本語教育方法研究会誌』23 (2), pp. 34-35.

庵功雄（2013）「「やさしい日本語」研究の現状と今後の課題」『一橋日本語教育研究』2, pp.1-12.

庵功雄（2015）「日本語学的知見から見た初級シラバス」庵功雄・山内博之編『現場に役立つ日本語教育研究〈1〉データに基づく文法シラバス』, pp. 1-14, くろしお出版

国立国語研究所（2009）「「生活のための日本語:全国調査〈結果報告＜速報版＞〉」国立国語研究所. http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf,（2018-08-23）.

岡崎敏雄（1989）『日本語教育の教材―分析・使用・作成』アルク．

尾崎明人・中井陽子・椿由紀子（2010）『会話教材を作る（日本語教育叢書 つくる）』関正昭・平高史也・土岐哲（編）スリーエーネットワーク

山路奈保子・因京子・アプドゥハン恭子（2012）「工学分野の大学院留学生の日本語ニーズ－インタビュー調査と試用教材への評価から－」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 171-176

やさしい日本語ツーリズム研究会https://yasashii-nihongo-tourism.jp/（閲覧 2019/1/7）

吉田篤矢・和田由里恵・菅谷奈津恵・吉本啓（2013）「日本語科目におけるＴＡ活動の意義-Basic Japaneseにおける実践を通して」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』(8), pp.163-173

開発教材のサイト

ウェブサイト「Tohoku-JP 教材」

https://sites.google.com/view/tohoku-jp/

ブログ「Tohoku-JP」https://tohokujp.blogspot.com/

【報　告】

理系ピア・チュータリングを核とした学習支援者育成ハンドブックの開発
―持続可能な組織運営のための知見の言語化―

足立佳菜[1)*]

1）東北文教大学人間科学部子ども教育学科

本稿は，東北大学学習支援センターの実践を基にした「ピア・チューター育成を核とした学習支援組織マネジメントのハンドブック作成」事業の成果報告を行うものである．本プロジェクトの中心的作業は『学習支援ハンドブック―理系チュータリングTipsとチューター育成』（全102頁）の作成である．全国的にも事例の蓄積の少ない理系科目のピア・チュータリングによる学習支援実践事例を基に，チュータリングのコツ（Tips）とチューター育成のための各種取り組み例や育成方針等について，8年間の実践の蓄積を基に編纂した．本ハンドブックは，チュータリングTipsの執筆をチューター自身が担っていることが特徴である．本稿では，これらの作業過程・方法と，集録した内容についての概説を行っている．

１．はじめに

1.1　目的

本稿は，東北大学学習支援センターの実践を基にした「ピア・チューター育成を核とした学習支援組織マネジメントのハンドブック作成」事業（以下,「プロジェクト」）の成果報告を行うものである．

東北大学では，2010年度より学部3年生から博士課程後期学生までの幅広い学年層の学生たちが約50名体制でピア・チューター（東北大学固有名称：Student Learning Adviser，以下SLA）として活動し，学習支援活動を行っている[1)]．研究大学において「学生の力」を学習支援に活用する本組織においては，学生＝支援主体となる構成員の多忙さ，流動性の高さが本質的課題にあり，チューターの知識と技術の共有・継承を可能にする組織デザインが，持続可能な組織運営と学習支援内容の質保証のために必要不可欠である．

学生参画型の教育・学習支援活動は日本の大学でも広がりを見せているが，各所で実践開発がなされている段階であり，ピア・チューターのトレーニング方法についても模索が重ねられている．国内ではライティング支援の運営・研修方法について包括的に文献化されているものがあるが（佐渡島・太田2013），学習支援におけるピア・チュータリングの具体的な実践事例に基づいた組織マネジメント，特にチューター育成方法の知見の蓄積は十分ではない．

そこで本プロジェクトでは，本実践を通して見出してきた①チュータリングのコツ（Tips），②チューターの成長を阻む壁・誤解，③チューター育成・研修の実際的方法，④チューター育成の姿勢・力点を包括的に整理し，ハンドブックとして一冊の冊子体にすることを中核的作業として取り組んだ．これにより，第一には，当該実践内部の課題としての持続可能な体制の基盤形成の一助とすることをねらいとしている．「持続可能な学習支援組織の構築」を論じた椿本ら（2012）は，「チューターの知識と技術の継承」の仕組みやチューターの育成にあたる「学習支援専門員」の育成を重要な課題として指摘した．加えて，佐渡島（2014）では，学習支援の実践に従事する者が支援内容について語る「言語の共有」の重要性が指摘されている．これらを実現する基礎媒体として８年間の実践の蓄積を集約することが本プロジェクト最大の課題である．

あわせて第二に，同種のピア・チューター活用型学習支援を展開する他実践に資する知見を提供することも本プロジェクトのねらいである．特に，理系分野でのピア・チュータリングによる学習支援実践の知見は管見の限りあまり多くはない．一方本実践では，主に

*）連絡先：〒990－2316　山形県山形市片谷地515　814研究室　東北文教大学　kana_adachi@t-bunkyo.ac.jp

初年次・教養段階の学生を対象として理系・英会話・ライティング等幅広く支援を行っているが，中でも活動開始当初より中心的位置づけとして2017年度現在最も安定的に運営がなされているのが理系分野の支援である．そこで，分析範囲を理系支援に限定し，全国的に事例の蓄積が少ない理系支援のチュータリング実践の事例として編纂することとした．ただし内実としては，理系分野特有のものというよりは学習支援一般に当てはまる知見も多分に含まれている．

なお，実践をベースにハンドブックとして知見を纏めるにあたり，次の２点に注力した．１つは具体性である．ハンドブックの読み手には，実際にチュータリング活動を行っている学生やチューターを育成する教職員を想定している．そうした実践に資する情報とするために具体例を示しながら纏めることを試みている．

もう１点は，当該実践の文脈を棄却しすぎないことである．そもそも実践から生みだされた知見は，汎用的な知見と文脈依存的な知見が切り離せずに混在している．その中で汎用的・普遍的と思われる情報を抽出しようとすると，実践に還元する際に有益な情報が切り落とされ，情報の受け取り手の中で行われる知見（理論）と実践の対照比較の可能性を狭めてしまうものと考える．そのため，知見が生みだされる前提となった文脈や組織背景の解説にも紙面を割くとともに，実践の中で使用されてきた言語や学生なりの表現も過度に一般化せずに紹介している．

1.2　プロジェクト成立背景

1.2.1　実践概要

本実践における学習支援の特徴は“先輩・学生の力を活かす”ことを志向していることである．制度成立経緯としても，学生支援の文脈ではなく教養教育改革の一環として企図された経緯があり（鈴木2015），リメディアル（補修）支援の要請というよりは，学生同士の「学び合い文化の醸成」を第一義的目的に据えるものであった．この「学び合い文化の醸成」のハブとして“先輩学生”の力に着目し，追究してきたのが本実践の特徴の一つである．この組織理念を表す標語として，「ともと学ぼう，ともに育とう，ともそだち／Together we learn, Together we grow, TOMOSODACHI!」というキーフレーズを掲げており，この理念の具現化に試行錯誤した結果が，本プロジェクトの成果としての“知見”であるといえる．

1.2.2　プロジェクト以前の土台

本プロジェクトの概要については次章で詳述するが，ここで，プロジェクト以前に実施していたプロジェクトを成立させる土台となった主要な活動について簡単に紹介する．本プロジェクトは，実践と地続きの中で行われたものであるため，プロジェクト以前の活動を理解することが，プロジェクト成果物の信頼性を検討する際にも重要な情報となると考えるためである．

本プロジェクトは，端的に言えば「知見の言語化」作業である．この「知見の言語化」作業，あるいは「持続可能な組織運営のための知見の継承」という運営課題をSLAに直接提示したのは2016年度SLA研修合宿（９月実施）においてであった．これまでも研修合宿においては「SLA成長日記」（2012年），「SLA採用試験を考案せよ」（2013年），「SLAルーブリックを作成せよ」（2014年）といった形で，日々の活動を俯瞰しSLAとして求められる資質・能力について検討するワークショップを開催してきていたが，プロジェクト前年にあたる2016年度には，本プロジェクトとほぼ同様の趣旨で「学習支援事典を作成する」というワークショップを開催している．

より遡れば，SLA同士の学び合いや先輩SLAが後輩SLAを指導・支援する体制作りなど，SLA育成のための「知の継承・共有」の取り組みは2015年度から本格的に着手しており（足立2016;足立2017），SLAに対して行っている「活動説明会」（前期･後期セメスター開始時実施）においてもこれらの課題意識を共有してきた．これらの土台の上に，本プロジェクトが成り立っている．

２．プロジェクト全体像

2.1　プロジェクト概要

本プロジェクトの中心作業はハンドブックの作成である．SLA制度は2010年度から開発を行っており，2017年度終了時点で8年間の実践の蓄積がある．ここで蓄積されてきた知見を資料整理・保存を進めること

をプロジェクトの核とし，主要成果物としてハンドブックを作成した．本稿で報告するのもこのハンドブック作成作業についてであるが，プロジェクト全体としてはこれ以外の活動も実施した．その一つは，SLA担当科目別のメンバーで編成される「部会」ごとの『Tipsファイル』の整備である．ハンドブックは８年間の実践を基にするような総括的資料であるが，『Tipsファイル』はより日常的に，そして科目の具体的内容に踏み込んだ知見を集積する媒体として開発したものである．数年単位の単発的・集中的作業であるハンドブックの作成とは異なり，『Tipsファイル』はより日々の研修・育成活動と融和させる工夫が必要となる．そこで，部会単位で実施される月に一度の定例ミーティングのあり方の見直し等も含みこみながら円滑な運営方法を模索し，プロトタイプを構築した．これらについては，別途，『学習支援センター（SLAサポート）年次活動報告書 2017年度』等を参照されたい．

2.2　従事者

プロジェクトの実施にあたっては，本実践を熟知し理系科目の専門的知識を有する学生と共に資料整備を行うことで，よりチュータリングの実態やチューター学生の現実に即した実質的知見の集積も可能な体制とした．プロジェクトに従事したSLA学生は表１に示した10名である．ただし，Jについては，プロジェクト内の別の活動に従事し，本稿で取り上げるハンドブック作成に関してはブレストミーティング（後述）のみの参加であった．そのため，以降，学生の特徴を述べる際は主にＡ～Ｉの９名を対象とする．

プロジェクト実施にあたっては，主にシニアSLA[2)]を対象に声かけを行った．プロジェクトがタスク化することを避けるため協力は任意の形をとったが，結果として，2017年度前期のシニアSLA（Ａ～Ｄ，Ｊ）は全員プロジェクトに従事することとなった．Ｆ・Ｈ・Ｉは後期セメスターで新たにシニアSLAとなっている．また他の在籍SLAに対しても，参加希望があるものは受け入れる旨をアナウンスした．

いずれにしても，作業の性質上，SLA経験年数も長く（Ａ～Ｉ勤務年数平均約3.4年＞理系担当SLA平均約2.4年＞SLA全体平均約1.8年；2017年度末時点），部会長やシニアSLAを経験したようなSLAの活動に意欲的かつマネジメント的視点を経験したことのあるメンバー（歴代理系担当SLAのうち役職経験者は26/96名＝約27％）が多くプロジェクトに従事している．

表1．プロジェクト従事学生

学生	SLA歴	担当・学年	役職	シニア	プロジェクト担当
A	４年	化学・D2	○	○	総合＋執筆６点
B	５年	物理・D3	○	○	総合＋執筆３点
C	４年	数学・M2	○	○	総合＋執筆２点
D	３年	物理・M2	○	○	総合＋執筆６点
E	3.5年	数学・D1	○		執筆のみ２点
F	２年	物理・M1	○	○	執筆のみ４点
G	３年	数学・D3			執筆のみ２点
H	４年	物理・M2		○	執筆のみ１点
I	2.5年	物理・M1	○	○	執筆のみ２点
J	３年	英語・D1	○	○	ブレスト参加のみ

※役職＝部会長・副部会長．※シニア＝「シニアSLA」の略．

Ｅ～Ｉの学生については，個別項目に特化して原稿執筆を行った．これらは本人の希望と編者（筆者）からの依頼の両方のルートがある．編者からの依頼においては，当該学生の過去の言動から，SLAの活動における自分なりのポリシーを築いてきたことが窺われる者に依頼を行った．

2.3　作業工程

2.3.1　全体スケジュール

先述の通り，プロジェクト実施の下地は数年前から築いてきたものであるが，ここではハンドブック作成に直接関わる工程について整理する．主な工程は表２の通りである．

ハンドブックは３部構成となっているが（後掲図３参照），中核となる「第２部 チュータリングTips」をSLA学生とともに作成した[3)]．原稿執筆にあたっては1Tips＝1SLAとし，１つの原稿は１人が文責を有する形とした．原稿作成が個人作業となる代わりに，ハンドブックの全体構想や方針の共有を兼ねた「ブレストミーティング」を2017年８月30日に約５時間実施した．ここでの話し合いがハンドブック（特に第２部）の骨格を形成したため，以下，このブレストミーティングの流れについて詳述する．

表2. プロジェクト主要作業工程（実際）

日	内容	作業者
2017年８月７日	趣旨説明・方針共有・工程確認	編者⇒学生
2017年８月30日 12:00～17:00	全体構想のためのブレストミーティング【録画あり】	学生Ａ～D,Jの５名＋編者
2017年10月上旬	目次整理・正式依頼	編者⇒学生
⋮	①Tips各項執筆	学生Ａ～Ｉ
	②Tips各項相談	編者⇔学生
	③Tips各項修正	学生Ａ～Ｉ
2018年２月上旬	学生原稿完成	学生
2018年３月上旬	編者原稿完成	編者

2.3.2 ブレストミーティングの流れ

ブレストミーティングは大きく４つのステップで実施された（図１）．編者（筆者）は，この場では進行役・ファシリテーター役を務めている．

まずStep１では，各々「SLA活動歴テンションマップ」（Ａ３用紙１枚）を作成した．自身のSLAとしての活動の紆余曲折を折れ線グラフで示すもので，自身の経験の振り返りを促すものである．

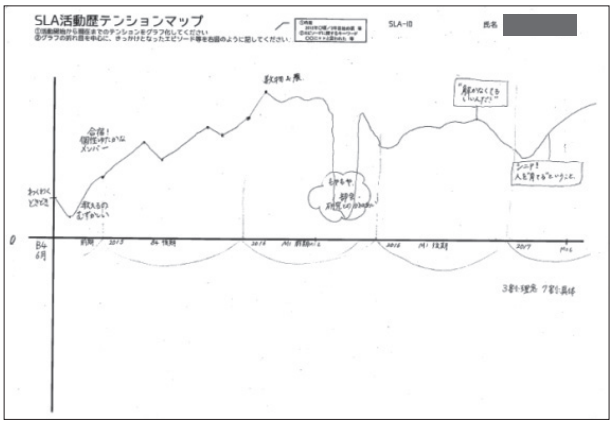
Step２では，Step１で思い返したそれぞれの経験をメンバー間で共有した．詳細は省くが，Step２の終盤では，「それぞれが一回何かに悩む時期があった」ということを共通点として共有している様子が窺えた．

Step３は，Step２での「悩み」の経験を引き受けながら，「SLAが悩むことって何？」「SLAの活動で難しいところってどういうところ？」「SLA新規メンバーが誤解していることって何かある？」といった問いを並べながら，総じて「SLAの壁」について経験を交え分析的に話し合った．中では，「正しいことを言わなくてはならない」「持参された問題をしっかり解き切らないといけない」といった過度なプレッシャーを感じていることなどが語られている．

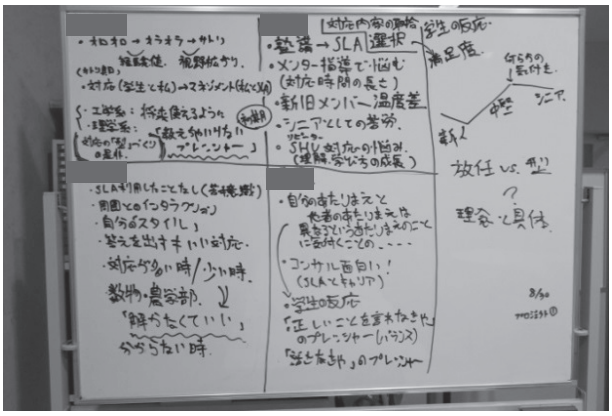
その後，それらの「壁」の背景には，どのようなSLAの考え方（ある種の「誤解」）が潜んでいるのか，あるいはその「壁」を突破するにはどのような思考の転換が必要なのかといった「コツ」にあたるものについて検討を重ねて行った．

なお，一点筆者の個人的な感想を述べると，このStep３の話し合いの中で，筆者から見れば，自身の対応スタイルを築いており学生対応スキルも高く見える

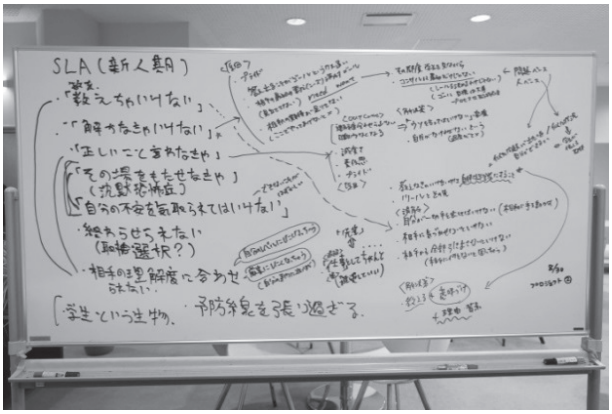
▼Step1　個人作業：テンションマップ作成



▼Step2　共同作業：経験値の共有



▼Step3　共同作業：壁 / 誤解の話し合い



▼Step4　個人→共同：コツの要素抽出とグループ化

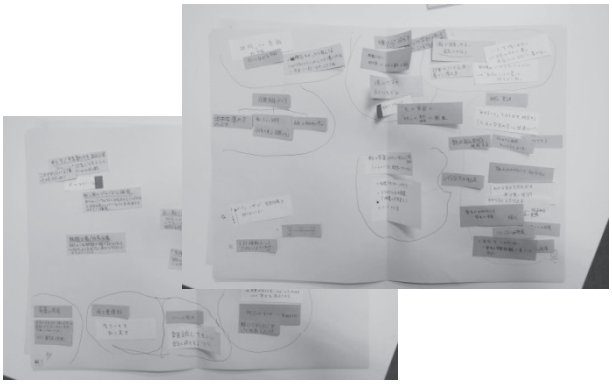


図1. ブレストミーティングの作業工程

SLA学生たちも，かなり多くの悩みを抱えていたことを改めて認識した．このことが，ハンドブック編集方針にも影響を与えている．

最後に，Step４では，ここまでの話し合いを基に，「SLAチュータリングTipsを項目化するとしたら？」という問いかけのもと，初めに個々人で付箋に要素を洗い出してもらい，後にこれらを持ち寄ってグルーピングしていくKJ法的手法で要素を整理していった．ここでのアイディアが目次の土台となっており，この時点でおおまかに執筆項目の分担も行った．

2.3.3　原稿依頼時の方針

ブレストミーティングの後は，編者（筆者）が項目の重複調整や過不足を検討し，目次案を作成した．そして，ミーティング時の担当割振り案を基にしながら執筆者を確定し，正式依頼とした．依頼の際は，項目の加除や表現の修正も可能とした．

原稿作成時に，担当執筆者に依頼した事項は図２の通りである．気軽に引ける事典風な装丁を意図していたため，各項目１ページを原則とした．この他に文例を１点示したほか，冊子本体のデータを共有し，フォームを揃えて作業を開始した．

１．内容・分量
・導入（背景），概要，具体例，コツを織り交ぜて．
・基本は１ページ以内．２ページも可だが要報告・相談．
２．体裁
・ですます調
・フォント 10pt，日本語：MS 明朝　英数字：Times New Roman
・文字数×行数　33字×34行設定
３．表現の統一
・SLAのことは「チューター」で統一．
・利用学生のことは「学生」「質問者」「学習者」のいずれか．「利用学生」ではない．
・学習支援場面の事は「学習支援」「学生対応」「チュータリング」のいずれか．
４．執筆時に注力してほしいこと
・具体的な事例や例を織り交ぜること．抽象的な説明なら誰でも書けてしまう．「例えば～」の説明や具体的な行動（態度，セリフ等）の記述を加える事で，実践に基づく知見としての良さを出したい！
５．その他
・項目名（タイトル）変更もアリ．代案を教えてください．

図2．実際の執筆依頼内容

2.3.4　原稿校正時の注意点

原稿校正は，執筆者と編者（筆者）の間で行った．個別作業としたのは，論文執筆を抱えている学生や途中で留学を挟む学生などがおり学生間のスケジュール調整が難しいことや，文章作成能力に個人差が大きいと判断したことなどが理由である．

原稿校正時に編者が行なったことは，①文章校正，②内容の相談対応の２点である．原稿執筆にあたった学生を含む多くのSLA（主に理系学生）が自認するように，理系学生の多くは文章作成を苦手としている．特に，理系論文とは異なる種類の文章を書くことは稀な経験であり，文章校正についてはかなり具体的な指摘・修正を行う必要があることが予測された．実際，ほとんどの原稿に対し１～２往復の修正作業を行っている．とはいえ，編者が執筆者のアイディアを歪めないよう慎重にやりとりを行った．具体的には，修正前に直接文章の意図を確認する過程を経たり，編者による修正に違和感がある場合は遠慮なく再修正して良い旨を伝えるなどである．最終的な原稿完成の判断も執筆者に委ね，実際のハンドブックでも各原稿の文責を明らかにしている．

②の内容の相談対応については，「どういうことを書きたかったわからなくなった」，「書きたいことが多くて混乱している」といった声に応じ，口頭で話を聞きながら構造整理を行う手伝いをするなどの作業を指している．

３．プロジェクト成果

3.1　『ハンドブック』全体像

以上の作業を通して，『学習支援ハンドブック―理系チュータリングTipsとチューター育成』（A５版102頁，以下，『ハンドブック』）を編纂した．現状は未公刊であるが，一部，関係諸機関に送付するなどしている[4)]．

『ハンドブック』は大きく３部構成となっており，具体的な目次は図３の通りである．第１部では，知見の背景・文脈を理解するためにSLA実践の概要をまとめた．第２部は，SLA学生が中心的に執筆した「チュータリングTips」である．読者としては，主にチューター活動に従事する学生を想定している．第３

●本書の読み方・使い方 1
●目次 2
第１部 SLA 実践とは―本書の前提共有―
1 経緯・理念 5
2 支援体制 8
3 本実践の特徴―「ともそだち」（学び合い）と「学生の力」の活用 10
第２部 チュータリング Tips
1 質問・学生タイプ別
Tips1. 総復習型質問への対応（「全部わかりません」） 15
Tips2. 確認型質問への対応（「自分で解いた解答があっているか確認してほしい」） 17
Tips3. 未履修学生への対応 19
Tips4. 駆け込み利用への対応 21
Tips5. 複数人利用者への対応 23
Tips6. 自分がわからない問題への対応―Keep Motivation 24
2 対応の流れ別
Tips7. 学生とグランドルールを共有する 26
Tips8. 信頼関係づくり 28
Tips9. 状況を把握する（対応前コンサルティング①） 29
Tips10. 質問を把握する（対応前コンサルティング②） 30
Tips11. 方針を共有する（対応前コンサルティング③） 31
Tips12. つまずきどころ（課題）を見立てる 32
Tips13. 学生に課題を自覚させる-「つまずきどころ」がわかれば対応はほぼ終わり！？ 34
Tips14. チューターの思考の言語化―「思考に巻き込む」 36
Tips15. 学生に話させる 37
Tips16. 戦略的質問―「わからないふり」？ 38
Tips17. 類題を出す 39
Tips18. 学生の教科書・ノートを使用する 40
Tips19. “物”を使いこなすーペン・紙・ホワイトボード・パソコン 41
Tips20.「使える」だけの理解も大切―情報の取捨選択 42
Tips21. 場を整理するー時には一旦落ち着いて 43
Tips22. チーム対応 44
Tips23. 学習スタイルに関心を示す 45
Tips24. 先の学習内容と紐づける 46
Tips25. 雑談のチカラ 47
Tips26. 終わり方の工夫―今日の内容をふり返る 48
3 分野別
Tips27.【物理】身の回りの物を使いイメージを伝える 50
Tips28.【数学】定義に戻る 51
Tips29.【化学】量子化学―高大ギャップの壁 52
Tips30.【化学】有機化学―「絵」で理解する盲点 53
第３部 チューター育成マネージメント
1 育成体制の全体像：リフレクション機会の多元化 55
2 各種育成活動：具体的な事例紹介
①初任者向けの育成活動 62
②主に個人で行うもの 65
③主にチューター同士で行うもの 71
④主にスタッフが実施するもの＋その他 81
3 チューター育成の力点
■SLA の語る「チューターの壁」 86
■チューター育成の力点
①「できる≠教えられる≠支援できる」の前提を共有する 88
②「わかっていないかもしれない」という前提に立たせる 88
③“質問”のその先を考えさせる―“つまずき分析”の力 89
④“引き出しを増やす”という感覚の共有 92
⑤「つまり？」と「具体的には？」の往還を促す 93
⑥「先輩・学生の力」を“自覚”させる 94
⑦多様なモチベーションを理解し，活動を組み立てる 95
⑧個の気づきを全体の気づきに昇華する 95
⑨ストレッチアサインメントを考える 96
⑩チューターから学び，アップデートし続ける 97
●解説 －本書全体を繋ぐイメージー 98
●編集後記 101

図3.『学習支援ハンドブック』（全102頁）目次

部は，「チューター育成マネージメント」と題し，①本実践におけるSLA育成の全体像【方針・理念】，②具体的な研修・育成活動の事例紹介【具体例】，③チューター育成における力点【姿勢】をまとめている．主に，チューターを育成する立場となる教職員を読者として想定しているが，特に③については，SLA学生との会話の中で日常的に指導することの多かった事例を整理しており，チューターとしての壁にぶつかり一歩成長したいような中堅以上のチューター学生なども読者層と考えている．

以下では，第２・３部の内容について概説する．

3.2 チュータリングの姿勢・コツ（「Tips」）

チュータリングTipsは最終的に３カテゴリー30個に集約した．カテゴリー１は質問・学生タイプ別のコツ，カテゴリー２は実際の学生対応時のコツを大まかに対応の流れに即して整理したもの，カテゴリー３は分野特有のコツである[5)]．

全30Tipsのうち，SLA学生による執筆は22点，編者（筆者）執筆は８点である．編者執筆の項目は，過去の研修等で提示した資料のうち反響があったものや，卒業したSLAが作成した資料，執筆までには至らなかったがアイディアを提供してくれたSLA学生の話題等を盛り込む形で作成した．

すべてのTipsに触れることは本稿ではかなわないが，他機関の関係者や新人チューターから訊かれることの多い「Tips６．自分がわからない問題への対応」の内容について取り上げる．実際の原稿は図４の通り

Tips6. 自分がわからない問題への対応―Keep Motivation

チューターがある分野での専門家であると言っても、日々持ち込まれる質問の中にその場ですぐには解けない様な難問、奇問が含まれていることは珍しくありません。実際に、対応してみたけれど問題の解答には行き着かなかったということもあり得ます。そうした自分がわからない問題が質問で持ち込まれた場合、ついつい**慌ててしまったり、恥ずかしく思ったり、申し訳なく思ったりしがち**です。また、最もやって欲しくないことですが、**チューターが黙り込んでその問題に取り組んでしまう**、ということもやってしまうかもしれません。チューターが向き合うべきなのはその**“問題”ではなくあくまで“学生”**です。そのことを忘れない支援が重要です。

それでは、「自分がわからない問題や問題の解答に行き着かなかった対応」の際にも「支援としてはよいもの」にするにはどうしたらよいでしょうか。以下には、そのためのポイントや具体的な声がけを紹介します。

＜対応の最初＞

① この問題は難しいと“自信を持って”言う。
：問題自体がチューターから見ても難しいことをしっかりと質問学生に伝えましょう。それによって、学生が、問題を解けない自分を卑下するのではなく悩む価値のある問題に取り組んでいると思ってもらえるかもしれません。

② 制限時間を設定・共有する。（○○分で解けなかったら諦めよう！ など）
：長い時間悩んでいても雰囲気が悪くなり、その後に問題へ取り組む気力を削ぐので、制限時間を設定すると良いでしょう。時間が来たから終わらなかったけどじっくり考えたら解けるかもと思わせる意図もあります。

＜対応中＞

③ 授業でどの様に取り扱ったかを学生に尋ね、ノートなどを調べてもらう。
：学生を問題を解くプロセスに巻き込むことで雰囲気の悪化を防ぎます。チューターが悩む時間を稼ぐこともできる利点があります。

④ 方針を立て、その中でどこが難しいのかを明らかにして学生に伝える。
：解法の見通しを与えるだけでもかなり問題に取り組む意欲が上がります。

⑤ チューターが問題を引き受けてしまわない。
：チューターが問題を悩む、学生がそれを見ているという構図になるのは絶対に避けましょう。わからない問題こそ、学生が手を動かす様に誘導してチューターはアイディアを出すくらいに止めると良いです。

＜対応の最後＞

⑥ 最後に別の方針などを示して希望を残して終える。
：対応中に示した方針の他にもう一つくらい方針を用意しておいて、この方法では解けなかったけどこっちで解けるかもという終え方をすると学生がその後問題を解くモチベーションが保てるでしょう。

⑦別の頼れるチューターや先生、類題・解法などが載っていそうな書籍をいくつか紹介する。
：⑥ができなくともこのように学生に次の一手を提示して問題に取り組むのを諦めさせないようにしましょう。自分が対応するというだけではなく、他の方法にアクセスできるようにしてあげることも大事な支援の一つです。

以上の事柄は全て、**「せっかく問題に取り組もうという気になった学生のやる気」を削がないこと（Keep 学生さん’s motivation）**を念頭においています。学習支援において重要なのは、単純に問題が解けることではありません。ましてや、自分（チューター）が問題を解くことでもありません。学生がその問題を解こうとしたやる気を失わせず、できれば対応前よりやる気をUPさせることができたら、それはとても“よい支援”なのではないでしょうか。

自分の対応で問題が解き切れなかった場合、そのことを申し訳なく思ったり恥ずかしい気持ちが出てしまいがちですが、そうした自分の気持ちはある意味棚上げすることも時には必要です。**「（ここではできなかったけど）もう少し頑張れば解けるかもよ？」**と声かけ一つするだけでも、頑張れば解けるかもしれないと思わせ、学生の自学自習を促進する良い対応になると思います。また、問題それ自体が解決せずとも、その学問の楽しさを感じてもらう対応を心がけてみたりすることも、支援としては大事なことだと思います。

（高根）



図4.「Tips6.自分が分からない問題への対応」（『学習支援ハンドブック』pp24-25より）

である．

まず，本項目の執筆経緯を紹介する．ここに掲載した内容は，執筆者の学生が，担当科目別部会ミーティングで企画された新規メンバー向けレクチャーの回において行ったプレゼン内容を原稿化したものである．当初は『ハンドブック』掲載を企図したプレゼンではなかったが，当該ミーティングの際，他メンバーからの共感と納得の反響が大きく，編者（筆者）が『ハンドブック』への原稿化を依頼したものであった．

次に，内容についてである．本Tipsは，「チューターがわからなくても，学習支援としてできることはある」「チューターが完全に解答をわかっていることが必ずしも必須条件ではない」という趣旨が核となっている．そして，そうした理念を阻む仮想敵として据えられているのが，わからない問題が来た時に「ついつい慌ててしまったり，恥ずかしく思ったり，申し訳なく思ったりしがち」という心理である．その結果,「チューターが黙り込んでその問題に取り組んでしまう」という「最もやって欲しくない」事態が生じることもある．そこで本Tipsでは「チューターが向き合うべきなのはその“問題”ではなくあくまで“学生”」であるという軸をたて，学生自身が問題と向き合う支援をするためにどのような工夫があるのかを紹介していっている．

さらに執筆者が強調するのは，問題をともに考え，悩んだ末に“解き切れなかった場合”の対応である．執筆者曰く，そうした場面の多くは,「この問題難しいね」と共感を示したり，本当に専門的で高度な内容の場合,「これは今は難しいかも」といった先を見通した解説を加えたりする．あるいは「解けなくてごめんね」と謝罪の言葉を伝えることもあるが，こうした対応は暗に「SLAでも難しいんだ（解けなくてもいいんだ)」と学生に思わせてしまうことに繋がるのではないかと指摘する．執筆者はこれを，少なくともチューターに質問しようと足を運ぶまで問題に対峙しようとした学生のモチベーションを削いでしまう危険性として捉えている．そこで,（あえて筆者なりに誇張すれば）チューター自身が解けなかったことは“棚上げ”し,「（ここではできなかったけど）もう少し頑張れば解けるかもよ？」といった声かけをすることで，その問題と対峙する学生のモチベーションを維持すること（削がないこと）が，チューターとして大事な心がけではないだろうかと提案している[6]．

このTipsの例にも表れているように，多くのTipsは，質問にきた「相手の学びを最大化する支援」[7] を行うためにどのような具体的な手立てがあるかを，個々のSLA学生の経験を基にしながら提案している．

全30のTipsを俯瞰するならば，大きく次の6点の学生対応上の姿勢や工夫が具体的Tipsとして結実していると考える．

①会話・対応においてすれ違いを減らす工夫
②相手の「わからなさ」を理解する工夫
③説明を「わかりやすく」する工夫
④学生自身に「考えさせる」工夫
⑤対応“後”の自学に繋げる工夫
⑥「先輩の良さ」を活かす工夫

3.3　育成マネージメント

3.3.1　育成方針と各種事例

第３部前半では，チューター育成の方針・全体像を整理したうえで,具体的な研修活動の事例を集積した．

本実践では，チューター（SLA）に対し，次の４点をSLA行動指針として示している．

１．「問題」ではなく「人」をみる
２．答えを「教える」のではなく「考えさせる」
３．個の力だけでなくチーム力を大事にする
４．SLAのあり方を共に考える

この行動指針は，SLAの活動開始から数年間活動を重ねる中で整理された言葉である．現在は，SLA全員に配布する業務ハンドブックにも記載しており，これについての解説を本『ハンドブック』でも行っている．

上述の指針１・２は「学習支援者として必要な行動指針」を示しており，１は学習支援の目的，２は学習支援の方法に相当する．「問題ではなく人をみる」というのは,質問として持ち込まれたレポートなどの「問題」の解答を得る（与える）ことではなく，質問に来た学生自身の主体的・自律的な学び手としての成長を

支援することが，最終的な学習支援の目的であることを示している．「答えを教えるのではなく考えさせる」は，プロセス支援の重要性を具体的に言い換えたものであり，SLAがわかっていることをただそれとして「伝える」のではなく，「学生自身の気づき」を促すこと，そのためには「言う」より「聴く」，「伝える」より「質問する」力がより重要になってくることを表している．

上述の指針３・４は，組織の一員としての責任・役割について述べたものである．「チーム力を大事にする」は言葉としてはそのままの意味であるが，これが必要となる背景には，SLAがそれぞれ学習支援者としてスキルアップしたり，その知恵を継承していくためには，SLA同士の学び合い（チーム力）が欠かせないという背景がある．50名規模の組織において，SLA同士が全員と日常的に顔を合わせるわけではない．また，SLAの継続活動期間は約１年半と短く，誰かの気づきや知見を他の誰かと共有する・引き継いでいくことは容易ではない．そうした中で，個々人の成長を組織全体の成長に，組織全体の成長を個々人の成長に繋げていくためには「チーム力」を高めていく必要がある．なお，「チーム力」重視の背景には，学習支援の質保証という観点も存在する．

「SLAのあり方を共に考える」は，本実践の運営の在り方として重要な指針である．学習支援活動に学生が関わることの意義の一つは，支援対象となる学生にどのような支援が必要なのかを，経験値の近い学生と共に考えることができることにある．そのため，今行っている支援活動もSLAのアイディアで変わる可能性を常に含んでいる．そのことを理解し，積極的に「SLAとは？」「よい学習支援とは？」という問いを当事者意識をもって共に考えてくれるメンバーが増えることで，より良い支援の提供や，支援スキルの向上に繋がると考えている．

こうした理念の実現が実際に可能となるような体制整備を行うことが運営の肝である．一方で，組織や組織構成員のもつ物理的な限界性も把握しなくてはならない．本実践においてチューターとなる学生は学部３年生から博士課程後期学生までと幅広い．また，研究大学で大学生への学習支援を担うSLAは学業に熱心な学生がほとんどであり，自身の研究活動との両立の中で通常活動は週１回３～５時間という短時間勤務が基本である．また，卒業等により約３割程度の構成員が毎年度入れ替わるため，持続可能な組織運営と学習支援内容の質保証・維持向上を図るには，SLAの育成およびSLAの知識と技術の共有・継承を可能にする組織デザインが必要不可欠である．

こうした状況下において，本実践のチューター育成は，日々の活動の中で文脈と個々の状況に応じたOn the Job Trainingを中核に据えてきた．背景には，上述の通り学生の多忙さや週に１度というやや単発的な活動の中での現実可能性や実効性への考慮という側面もあるが，より積極的には，経験から学び，自身の活動を振り返る（リフレクション）力を学習支援者に必要な中核的能力として重視しているためである．

この「振り返り」を，個々人で，センター員と，そしてSLA同士で実施し知見を共有する機会を短期的・中期的・長期的に設ける体制作りを行ってきており，2017年度現在，各種取り組みの全体像は図５の通りとなっている．これを見取り図としながら，ここに示した各種SLA育成ツール・活動について，各項目１～３ページ程度で具体的内容について解説を掲載した（図６参照）．

事例として掲載した項目一覧は図７の通りである．各項目について，目的・内容・時間・準備物・意義・運営上の注意点・課題・応用等の観点から適宜解説を加えている．

全18点の事例の中で最も紙面を割いたのは⑧ピアレビューである．ピアレビューはSLA同士の学び合いの向上策として2016年度からシニアSLAとともに方法を模索してきたものである．なかでは，レビュー中に使用する「ピアレビューシート」を開発するなどしてきた．実施についてはまだ軌道に乗っているとは言い難いが，シニアSLAを中心に強化実施し，グッドプラクティスを創りながら得たピアレビューの利点や実施方法について，ピアレビューの実施に注力したSLA学生の解説も加えて掲載している．

3.3.2　チューターの障壁と育成における力点

第３部後半は，各種取り組みの背景あるいは底流に流れるチューター育成の上での姿勢や力点について解

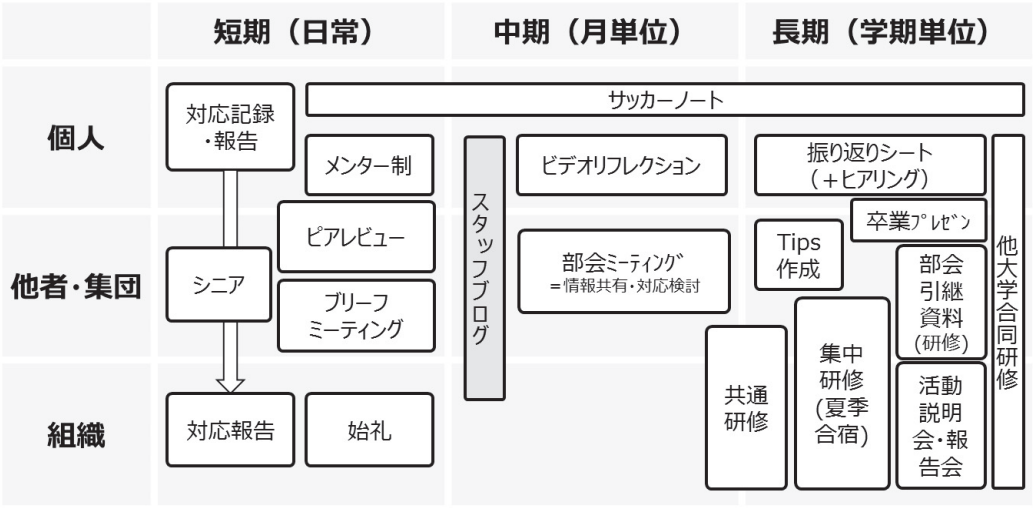


図5. SLA育成ツール・活動全体像2017（『学習支援ハンドブック』p61より）

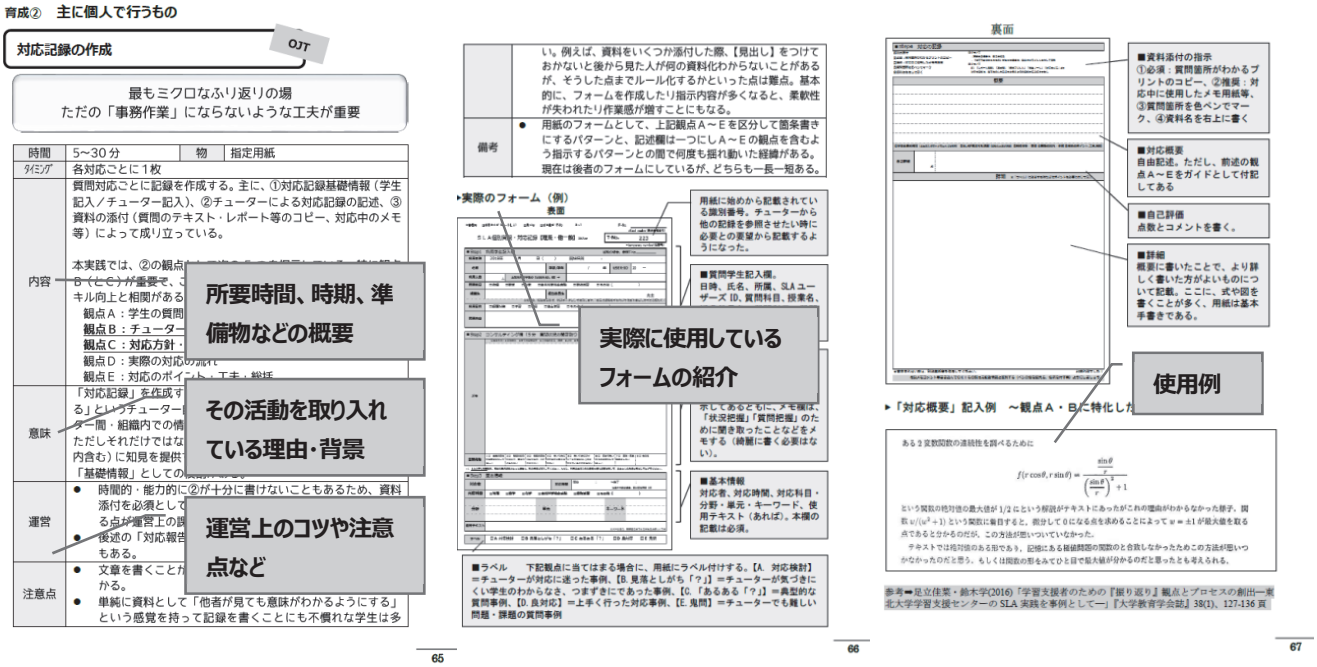


図6. 育成ツール・活動の紹介例―「対応記録の作成」の場合（『学習支援ハンドブック』pp65-67より）

■初任者向けの育成活動

①初任者研修
（業務説明会，初任者講習）
②初任者 OJT 課題
③メンター制

■主に個人で行うもの

④対応記録の作成
⑤ビデオリフレクション
⑥サッカーノート（リフレクションノート）
⑦振り返りシート（＋ヒアリング）

■主にチューター同士で行うもの

⑧ピアレビュー
⑨ブリーフミーティング
⑩部会活動
（同科目担当のグループ）
⑪シニア制度
⑫卒業プレゼン

■主にスタッフが実施するもの

⑬対応報告（対応リフレクション）
⑭始礼
⑮活動説明会・活動報告会
⑯夏季集中研修
⑰共通研修
⑱他大学合同研修

図7. 育成ツール・活動事例　掲載項目一覧

説を行った．その前段として，SLA自身が語る「SLA（チューター）の壁」についても掲載している．これは2.3.2で述べたブレストミーティング時のSLAらの語りが基になっている．この他，過去のSLAが作成した論考や，非公式に筆者に提出されたとあるSLAのSLA新人期の「誤解集」レポートなどもアイディアとして組み込む形で編纂を行った．

「壁」として記した項目は下記の通りである．

①「正しいことを言わなくちゃ」という誤解
②「その場をなんとかもたせなきゃ」（沈黙恐怖症）
③「きちんと問題を解き切らなくちゃ」の誤解
④「学生のニーズに応えてあげなくちゃ」の誤解
⑤「対応を終わらせられない」（情報の取捨選択ができない①）
⑥「相手の理解度にあわせられない」（情報の取捨選択ができない②）
⑦「雑談してはいけない」という思い込み
⑧「自分と他者の“当たり前”は異なる」ということの無自覚
⑨「（答えを）教えてはいけない」の曲解による誤解

これらの項目の解説は各項目数行の説明文を掲載するに止めているが，このチューターが抱える「誤解」や「思い込み」や心理的障壁を理解・把握することは，チューター育成の上で非常に重要である．チュータリング（学習支援）においても，まず質問者（学習者）が何がわからないのか，どういった誤解・誤概念を有しているのかといった前提状況を紐解くことから始まるが，チューター育成者とチューターの関係構図も，まさにこの支援者と学習者の関係構図と同様だからである．

こうしたチューター（SLA）との対話を通し，編者（筆者）らがチューターに対し頻繁に指導してきた内容や，マネージメント的視点から意識してきたことを総括したのが「チューター育成の力点」である．「力点」は全10点掲載したが，項目は図３を参照されたい．

チューター育成の方法，特にその実践の中での“力点”を考えるためには，「当該組織の理念」（何を目指しているのか），「物理的・環境的条件」（どんな環境的制約や利点があるのか），「チュータリングに必要なスキル･姿勢」（どんなスキルが必要なのか），「チューターの心理的・認知的・能力的障壁」（そのスキル習得を阻むものは何か）といった観点を総合的に掛け合わせて導き出す必要がある[8]．そのため本『ハンドブック』は，これらの全体像が把握できるよう内容を構成している．

４．おわりに

以上，プロジェクト成果物の作成方法とその成果内容を概説してきた．実践知の集積に重点をおく本プロジェクトの成果の理論的検討は十分ではなく，これについては残された課題である．とはいえ，こうした事例の蓄積が十分になされていくことが理論的発展にも貢献するものと考える．本プロジェクトの成果が学習支援実践の改善と発展の一助となれば幸いである．

最後に，成果として纏めた「知見」の今後の活用のあり方について課題を付言し，おわりにとしたい．

本ハンドブックに掲載したTipsを始めとする知見は，これらが実践開始当初から念頭にあり，それを実現しようと方法を編み出してきたわけではなく，試行錯誤の実践の蓄積を後から振り返り整理した結果，「このようなコツを大事にしてきた（大事にする必要があった）と言えるのではないか」と纏め直した結果である．その意味では，これらの知見を再度他の実践の文脈に落とし，実際的な力として機能させるためには様々な仕掛けや工夫が別途必要になるものと思われる．

本プロジェクトでは，『ハンドブック』と銘を打ち「知見の言語化」作業を行ってきたが，教育活動において「マニュアル」というあり方が馴染まないものであるのと同様に，これを実践上で再活用するのは至難の業である．本プロジェクトを推進しながら常に感じていたことは，『ハンドブック』という成果物よりも，8年間の実践を積み重ねつつ，ハンドブックという形で言語化してみようとチューターと共に協同作業を行ったそのプロセスに最も意味があるのではないかということであった．言い換えれば，『ハンドブック』作成作業それ自体がチューター育成活動であったということである．当然ながら，『ハンドブック』といった形で

知見を言語化しておくことは，実践の振り返りの指標にもなり全く無力なわけではない．とはいえ，『ハンドブック』の真の活用は，参照し，実践し，改善と更新を継続することにあるのではないか．そうした営為の一部として，『ハンドブック』とその知見が役立てられることを願っている．

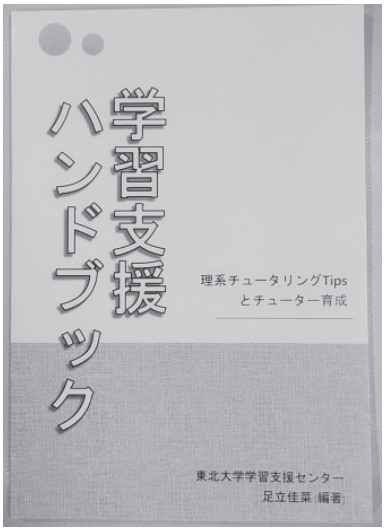


図8.『学習支援ハンドブック』表紙

謝辞

本報告は，東北大学高度教養教育・学生支援機構による「平成29年度教育開発推進経費」の助成を受け実施した取り組みの成果報告です．事業実施にあたり尽力いただいたSLAおよび関係の皆様に感謝致します．

注

1) 学習支援センターは2014年度の東北大学高度教養教育・学生支援機構設立と共に設置された組織である．2010～2012年度は総長室下に設置されたSLAサポート室がSLA制度の運営を担い，2013年度は機構の前身である高等教育開発推進センターの下にSLAサポート室が移管された．これが学習支援センターの前身にあたる．

2) 後輩SLAの指導・助言を担う役割．本人の希望と一定の条件をクリアすることで「シニアSLA」となる．2015年度から試行し，毎セメスター5名程度の体制で運営．

3) ただし，第1・3部についても部分的にSLA学生から意見をもらったり，第2部Tipsとして書いていた原稿を他に活用した部分もある．

4) 『ハンドブック』は，東北大学学習支援センターホームページにてオンライン公開している．
http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/

5) 当初はカテゴリー3の割合も多く編纂する予定であったが，作業工程の限界性もさることながら，Tipsとして纏める一定の水準を超えていないと判断した．これらの作業については，本稿2.1で示したように，今後の課題である．

6) 2017年6月7日開催，物理部会ミーティングでの執筆学生によるプレゼン内容を参考．

7) とあるSLAが対外向けにSLAの活動紹介を行った際に用いた表現．これを受け，2017年度には全SLAに配布している『SLA業務用ハンドブック』にもこの表現を採用した．

8) 本『ハンドブック』では触れることができなかったが，もう一点重要な要素を挙げるとすれば，チューターとなる学生の「活動モチベーション」である．これについては，鈴木学・足立佳菜（2015）「学習支援に従事する学生スタッフのインセンティブに関する考察―東北大学学習支援センター（SLAサポート）の事例に基づいて―」（大学教育学会第37回大会　2015年6月7日　口頭発表）で扱った．

参考文献

足立佳菜（2016）「2015年度SLA育成・研修体制改善の取り組み―リフレクションサイクルの再考―」，東北大学高度教養教育・学生支援機構学習支援センター『学習支援センター（SLAサポート）年次活動報告書―2015年度―』，pp9-13.

足立佳菜（2017）「学習支援チューター育成のための“知の継承・共有”デザインとその取組み―ピアリフレクション・ピアインストラクションの試行を中心に―」，東北大学高度教養教育・学生支援機構学習支援センター『学習支援センター（SLAサポート）年次活動報告書―2016年度―』，pp.11-16.

足立佳菜（2017）「学習支援と協働学習」，『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』3, pp.27-40.

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), pp.127-136.

佐渡島紗織（2014)「〔書き方〕を指導すれば〔内容〕は深まる―大学改革につながる実践的知識の共有―」,『大学教育学会誌』36（2), pp.4-8.

佐渡島紗織・太田裕子編（2013)『文章チュータリングの理念と実践―早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.

鈴木学（2015)「SLAの可能性」,『東北大学高等教育開発推進センター紀要』10, pp. 149-152.

椿本弥生・大塚裕子・高橋理沙・美馬のゆり（2012)「大学生を中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践」,『日本教育工学会論文誌』36(3), pp.313-325.

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）
（平成30年5月11日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会）

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，本誌紀要・出版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，紀要・出版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紀要・出版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．本誌紀要・出版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・学生支援機構紀要・出版委員会宛
（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5号）編集委員会

粕壁　善隆　　北原　良夫　　串本　　剛　　倉元　直樹
猪股　歳之　　佐藤　智子　　渡部　由紀　　副島　健作
竹林　修一　　西田　文信　　中島　正雄　　小川　　晋
米倉　　等　　宮岡　礼子

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第5号）

発　　行　　2019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

Reports

Significance and Methods of Ice-Breaking Games for Active-Learning Based Instruction
SATO, Tomoko 203
A Validation Study on Participants' Learning Outcomes in Study Abroad Experience as Pre-entrance Education: Learning from the Comparison between Participants' Report and Follow-up Survey
MIZUMATSU, Mina 213
What Domestic Students Learn from a Project with International Students in the Pre Intercultural Co-learning Class: A Case Study of Introductory Seminar at Tohoku University
WATANABE, Rumi and Kaori SHIMASAKI 225
Development of Short-term Undergraduate Study Abroad Programs and Their Outcomes: A Case Study of the Global Learning Center, Tohoku University
WATABE, Yuki and Kazuko SUEMATSU 237
Report on Japanese Language Preparation Program 2017 for New International Students at Tohoku University
SHIMASAKI, Kaori, Rumi WATANABE and Yumiko WATANABE 247
Introduction of the Wiley Plus Platform into Freshman Physics Courses and Result of Course Survey Using FCI and BEMA
KOIKE, Takeshi 261
***Pathways to Academic English* and Some Facts about General English Education at Tohoku University**
TAKEBAYASHI, Shuichi 269
Teacher Professional Development: A Key to Effective English Education Curriculum Choices
ENSLEN, Todd 279
Project-based Foreign Language Learning with a Skype Partner: The Effects and Problems of a First Attempt at Methodological Integration
SPRING, Ryan, Fumie KATO and Chikako MORI 287
The Sharing of Practical Ideas for the Implementation of Integrated Education Called CLIL: A Report on the 'The First J-CLIL Tohoku Chapter Conference'
KAVANAGH, Barry 297
The Exploration and Implementation of Research-oriented Teaching in English Reading Class
MIKAMI, Suguru 307
Portfolio of Oral Communication: Scaffolding in Foreign Language Learning
SILVA, Cecilia 315
Intermediate Japanese Class for Reading Research Papers: The Use of Worksheets for Preparation
SATO, Sekiko and Miyu TAKAHASHI 325
Study on Level-specific Vocabulary List Development in Tohoku University Japanese Language Education Program
HAYASHI, Masako 337
Characteristics of Students Using Disability Services Office, Tohoku University: Analysis of the Period of Consultations, Process to Consultation, and Supported History
TAKAHASHI, Mari, Sawako SAKAKIBARA, Shugo NAGATOMO, Tadayoshi IKEDA and Haruki MATSUKAWA 341
Development of Japanese Language Educational Materials for International Students Living in Sendai City: An Analysis of Japanese Elementary Textbooks and Educational Needs
HOTTA, Tomoko and Natsue SUGAYA 347
Development of Peer Tutor Training Handbook Based on Learning Support Practice of Science Courses: Linguisticization of Knowledge for Sustainable Organization Management
ADACHI, Kana 359

Institute for Excellence in Higher Education
Tohoku University

Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education
Tohoku University

No.5, 2019

Table of Contents

Articles

Agricultural Structure and Agricultural Structure Policy in the State of Lower Saxony in the 1980's and the First Half of the 1990's
KUZUU, Masanori 1

The Role of Operational Structure and Organizational Culture in General Education Management: An Empirical Study Based on a Nationwide Survey
OKADA, Yuji and Tomoko TORII 15

A Study of Workplace Environmental Improvements and Those Effects: From a Review of the Precedent Studies
TAKAHASHI, Osamu 27

The Russian Government's Dispatch of Expeditions to the North Pacific Region during the Second Half of the 18th Century
ENDO-KOLLER, Susanne 41

Cause* and *Adversity*. On the Meanings of the German Dative Construtions: An Analysis Compared with English *Have* and Japanses *Sase
TAKAHASHI, Miho 57

Analysis of Misuse of "yǒu 有" and "zài 在" in Syntax Representing Existence by Japanese Learners and Suggestions for Teaching Methods
ZHANG, Libo 71

Study on Difficulty in Job Hunting: Focusing on Job Hunting of International Students in Japan
MOMMA, Yukiko, Osamu TAKAHASHI and Toshiyuki INOMATA 79

A Study on Types of the Student-Involving Support Programs in University Education in Japan
SUZUKI, Manabu 93

Mother-child Relationship, Assumed Competence, and Self-esteem Associate with the Bullying Type University Students Experienced
MATSUDAIRA, Izumi, Liang SU, Satomi TAKAGI and Mizuho MAEDA 107

Research Notes

Supporting Students in Formulating Problems in Academic Writing
AGATA, Takumitsu, Yukako TAMADA, Mariko KIMURA and Takatsugu AIHARA 121

Effectiveness of ELS Methodology-based Academic English Courses for Increasing Long-term Study Abread Participants and the Role for Enhancing Global Citizenship: Example from Tohoku University English Academy
TOMITA, Maki 135

A Grammatical Analysis of yòu and zài in Mandarin Chinese
NISHIDA, Fuminobu 145

Source Use by L1 and L2 Students in Writing Assignments for a General Education Course
SUGAYA, Natsue 153

Changes of Attitude Toward the Home Country and the Host Country of Expatriates and Influencing Factors
KOJIMA, Nanae and Hiromi FUKUDA 165

"Tsumazuki" Process of Mid-career Student Counselors
MATSUKAWA, Haruki and Tadayoshi IKEDA 179

Gerenal Education in the United Kingdom: J.S.Fulton and A.D.Lindsay
HATA, Takashi 189