

東 北 大 学
高度教養教育・学生支援機構
紀 要

第 6 号
2020

目 次

論文

社会科学系学科における卒業研究 —期待される学修成果と成績評価方法—	串本 剛.....	1
個人の社会化が異文化理解を学ぶ学生に与える影響 —日米の大学の授業におけるケーススタディー—	水松 巳奈, 山中 葵.....	9
スペイン語の se le V 構文の制約と日本語の間接受身の比較 —責任と意図性を中心に—	田林 洋一.....	23
国立大学における学生相談および障害学生支援の組織・体制と活動状況 —Web ページの掲載情報に基づく分析—	松川 春樹, 池田 忠義, 高橋 真理, 榊原 佐和子.....	37
 研究ノート		
中学校における美術鑑賞学習の自己評価尺度の開発 —資質・能力の三つの柱の観点から—	宮本 友弘, 奥村 高明, 東良 雅人, 一條 彰子.....	45
1990年代のニーダーザクセン州農業の状況	葛生 政則.....	51
帝国主義を観賞したアメリカ人 —19世紀後半と20世紀初頭の万国博覧会における民族展示を中心に—	竹林 修一.....	65
Can Studying an L3 Make Meaningful Impact on the Acquisition of an L2?: A Primary Analysis of Students Studying Third Languages at Tohoku University	SPRING Ryan and HIEN Alain.....	79
An Exploration of the Syllabus Design Landscape: From the Perspective of a Language Teacher	KAVANAGH Barry.....	89
初修外国語における授業相互参観による授業改善のための取り組み —東北大学における事例研究—	張 立波.....	103
現代日本における学士課程カリキュラムの共通性 —社会科学系に着目して—	葛城 浩一, 宇田 響.....	113

報告

日本人学生の留学志向と動機に関する一考察 —東北大学学部生の留学に関する実態調査結果の報告—	渡部 由紀.....	127
キャリア教育科目受講者のキャリア意識測定を試み	猪股 歳之, 高橋 修, 門間 由記子.....	135
初級ドイツ語学習者向けの語彙学習の実践	遠藤コラー スサンネ.....	143
非母語話者のための日本語文語文 e-learning 教材の再構築	佐藤 勢紀子, 虫明 美喜, 串田 紀代美, 角南 北斗.....	153
東北大学日本語教育プログラムにおけるレベル別漢字リスト開発のための調査研究	林 雅子.....	169
ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパービジョンシステム	中島 正雄, 小島 奈々恵, 中岡 千幸, 吉武 清實.....	179
ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパービジョンシステム —文化スーパービジョンに着目して—	小島 奈々恵, 中岡 千幸, 中島 正雄, 吉武 清實.....	187
大学と学生の大麻情勢 —大麻リスクとその対策—	北 浩樹, 伊藤 千裕, 木内 喜孝.....	193
地方都市の中小企業における留学生の採用と課題	門間 由記子, 高橋 修, 猪股 歳之.....	205
Faculty Development in Spain: The Case of the University of Barcelona	HERVAS Gabriel.....	217
明治期の宮城県産婆講習所の教育 —講師の資格背景からの検討—	小山田 信子, 佐藤 眞理.....	225

【論 文】

社会科学系学科における卒業研究 －期待される学修成果と成績評価方法－

串 本 剛^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究では、2018年度に社会科学系の1,044学科を対象として実施した「卒業研究の成績評価に関する調査」への回答を、1) 卒業研究ではどのような学修成果が考慮され、成績評価は如何に行われているのか、2) 考慮される学修成果と成績評価方法は学科の属性によって異なるのか、というふたつ問いを手掛かりに分析した。

結果として、1) については、専門の知識・技能を活用できることや独創性を発揮することよりも、主体的な学習態度や計画的にやり遂げる力、そして伝わる文章が書けることが考慮されていることや、学修成果を見るための課題としては論文が主であり、その他の課題においても採点する教員個人に任されていることがほとんどで、学科として明文化された採点基準を導入している例は少数であることが確認された。また2) に関しては、学科系統では法学・政治学系学科の特異性が浮き彫りとなり、入学難度の影響は、それによって卒業研究に期待する学修成果が異なるというよりは、それが下位の場合に期待する学修成果が少ないことが明らかとなった。

1. 背景

APと略される大学改革用語の中で、最も新しいものがアセスメント・ポリシーである。政策文書上では、2012年公表の「質的転換答申」（中央教育審議会2012）において初登場し、その用語集で「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針」と説明されている。学士課程教育を学位プログラムとして構造化するために、ディプロマ・ポリシー（DP）やカリキュラム・ポリシー（CP）と並置されるものとして、中央教育審議会（2005）で提唱された両者からは数年遅れで登場した概念である¹⁾。

プログラム全体としての学修成果をアセスメントする場合、串本（2011）の整理によれば、ふたつの方式が考えられる。ひとつは、DPと個別授業科目の関係を明示し、単位修得を持ってDPの達成を判断する累積方式である。もうひとつは、国家試験や卒業試験の合格など、一回のアセスメント機会において判断する包括方式である。無論、ふたつの方式は併用され得るものだが、北米の大学など単位制度を採用するプログラムでは累積方式に、イギリス（イングランド）やドイツなど欧州の伝統的なプログラムでは包括方式に力

点が置かれる傾向にある²⁾。

翻ってわが国では、国家試験のある専門職養成を目的とした学科は当然のこととして、それ以外の学科においても、累積方式と包括方式が併用されている例が多い。なぜならそれは、卒業研究があるからだ。仮に卒業研究を「学士課程の学修を集大成する卒業年次の正課内活動」と定義した場合³⁾、4年制の学士課程でその授業科目が全く設置されていない学部は、10%強に過ぎない（串本 2018a）。専門分野によって設置率や必修率に違いはあるものの、学士課程教育全体の学修成果を把握する機会として、日本の卒業研究は無視できない存在であると言える（黒河内 2008）。

2. 先行研究

しかしながら、評価の観点からのものに限らずとも、卒業研究を対象とした研究自体は決して多くない。それらの知見を、ここでは幾つかの類型に分けて確認してみたい。

第1に、卒業研究に係る授業科目の設置状況に関する調査がしばしば行われている。受験情報誌「螢雪時代」の特別編集『大学の新しい実力情報公開』では、学部単位での卒業論文・制作の必修の状況がわかる。「全

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

学科で必修」と「一部学科で必修」と回答した割合は、国立大学（81校484学部）で79.3%，公立大学（87校194学部）で84.0%，私立大学（565校1,753学部）で67.8%となっており，専門分野別の必修率は，法・経・社会系統で低く，理・工・農系統および家政・芸術・体育系統では高いとされている（旺文社 2017: 25）。

同様の調査は読売新聞による『大学の实力』でも実施されており，こちらでは必修の有無のほか，ゼミの平均人数や，学外公開の有無についても回答を求めている．専門分野別の卒論・卒研必修率は，人文77.4%，社会45.0%，工学95.3%，教育88.1%で，旺文社（2017）と同じく社会科学系学部において必修率が低い（読売新聞教育ネットワーク事務局 2016: 11-13）。

前出の申本（2018a）では，授業科目の設置状況に加え，単位数についても調べている．4年制課程の場合，平均単位数は文科系（学校基本調査の学科系統大分類「人文科学」「社会科学」「家政」「教育」「芸術」「その他」）で5.0，理科系（同「理学」「工学」「農学」）で6.1，保健系（同「保健」）で3.4ということである．

授業科目の設置状況や単位数は，言うなれば教育者側の取り組みであり，それに対し学習者側がどう認識し行動しているのかを明らかにするのが，第2の類型である．

最も基本的な方法は，いわゆる学生調査であろう．申本（2018b）では，2014年11月に行われた国立教育政策研究所による調査（n=20,184）をもとに，大学3，4年生の卒業研究に係る投下時間を，専門分野別にまとめている．4年生全体としては，全く時間を投下していない（おそらく関連の授業科目を履修していない）学生は22.2%で，それら学生を除いた投下時間の平均は週16.0時間であった（最長は薬系の25.2時間，最短は社会系の8.9時間）。

これに対し谷村（2013）は，学習院大学文学部の卒業時学生を対象に，卒業論文に焦点を絞って詳細な調査（n=603）を行なっている．卒論以外の学習経験，卒論執筆経験，卒業時までの成長感の3点について尋ね，①卒論熱心度と多くの側面における成長感には正の相関がある，②ただし卒論以外の学習経験と成長感の間において正の相関がより強い，③卒論熱心度が高

くてもそれ以外の学習に消極的な場合の成長感は限定的である，等の知見を見出している．

学生の成長感とは学修成果であり，再度視点を教育者側に戻すと，評価の問題に直結する．これが第3の，そして本研究に最も関連が深い類型である．

この類型に含まれる研究の大部分は，2000年以降散見されるようになった，個別大学での事例研究である．これまでに，九州大学工学部地球環境工学科（久場・安福 2007），足利工業大学都市環境工学科（末武 2012），九州大学芸術工学部音響設計学科（上田・鮫島 2012），芝浦工業大学工学部材料工学科（湯本ほか 2012），広島修道大学人文学部人間関係学科教育学専攻（相馬 2014），徳島文理大学理工学部（小林・森本 2017）などの事例が報告されている．

これらに加え，前出の谷村（2013）も含むプロジェクトの成果をまとめた神田ほか（2015）では，2011年に人文科学系学科長を対象に実施した調査（n=550）の結果が示されている．授業科目設置状況の経年変化や卒論関係の規定，指導・評価体制などを詳しく聞くと共に，卒論を書く意義についても，4件法で尋ねている（図1）。

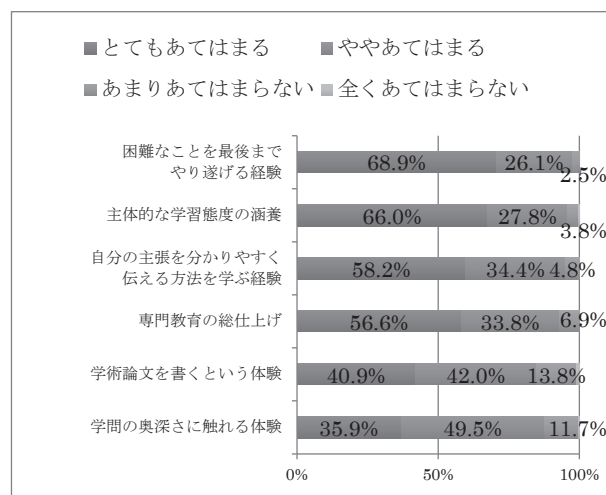


図1 卒業論文を書く意義（人文系学科）⁴⁾

3. 問いと方法

以上の背景と先行研究の知見に基づき，本稿では分析対象を社会科学系学科に絞り，次に挙げるふたつ問いを設定する．

① 卒業研究ではどのような学修成果が考慮され，成

績評価は如何に行われているのか

② 考慮される学修成果と成績評価方法は、学科の属性によって異なるのか

社会科学系学科を取り上げるのは、多くの学生（文部科学省（2019）による学科系統分類の大分類では最大の32.1%）が在籍しているにも関わらず、既に見た通り、当該分野に注目した先行研究がほとんどないためである。言うまでもなく大学のカリキュラムには専門分野ごとの特徴があり、卒業研究についても全分野をまとめて論じることには無理がある。全分野を一度に扱えないのであれば、学生数から見た重要性の割に、先行研究が少ない社会科学系学科に注目する価値があると判断した。

その上でまずは、卒業研究が包括方式のアセスメントとして機能する可能性を探るために、成績評価に係る実態を明らかにする（問①）。卒業研究の成績評価方法や、そこで見ようとする学修成果についての全国的なデータは、既述の通り極めて限られている。アセスメントとしての機能を論じるためには、授業科目の設置状況や単位数を超えて、それらの情報を確認することが不可欠である。

さらに、考慮される学修成果と成績評価方法が学科を問わず共通なのか、あるいは学科の属性によって異なるのかについても検証する（問②）。属性としては専門分野（学科系統分類の中分類）と入学難度に着目する。社会科学系学科は日本に1,000以上存在するため、本稿のような実態解明を主目的とする記述的研究では、属性による差異の分析は避けられない。

ふたつの問いに答えるために用いるデータは、社会

科学系の学科を対象に実施した「卒業研究の成績評価に関する調査」の結果である。同調査は、2018年度に学生募集をした昼間部1,044学科を対象に実施され、有効回答率は25.3%であった（ $n=264$ ）⁶⁾。

表1には、分析に用いる属性について、有効回答の分布を示している。調査対象全体と比べ、その他（以下「ほか」）に属する学科の割合が若干大きい、サンプルの代表性を損なうほどではない⁷⁾。

4. 結果

4.1 考慮される学修成果

最初に確認するのは、成績評価において考慮される学修成果である。調査では下記10項目について、「考慮する」から「考慮しない」の5件法で回答を求めた。

- 【学術研究】学術研究とは何かがわかる
- 【独創性】研究において独創性を発揮する
- 【専門性】専門の知識・技能を活用できる
- 【批判的思考】批判的思考力を身につける
- 【計画性】計画的にやり遂げる力がある
- 【主体性】主体的な学習態度を身につける
- 【伝わる文章】伝わる文章が書ける
- 【伝わる発表】伝わる発表ができる
- 【協働価値】他者との協働の価値を理解する
- 【社会性】研究の社会的文脈を考えられる

図2には、「考慮する」の回答割合が多かった順に、10項目の回答分布を示した。「あまり考慮しない」と「考慮しない」の回答はほぼ全ての項目で少なかったため、

表1 学科属性の分布

	法・政	商・経	社会	ほか	全体
下位 ～35.0	4 1.5%	38 14.4%	22 8.3%	14 5.3%	78 29.5%
中位 ～45.0	10 3.8%	35 13.3%	19 7.2%	18 6.8%	82 31.1%
上位 45.1～	17 6.4%	51 19.3%	15 5.7%	21 8.0%	104 39.4%
全体	31 11.7%	124 47.0%	56 21.2%	53 20.1%	264 100%

注：表側は入学難度で、数字は偏差値⁵⁾。

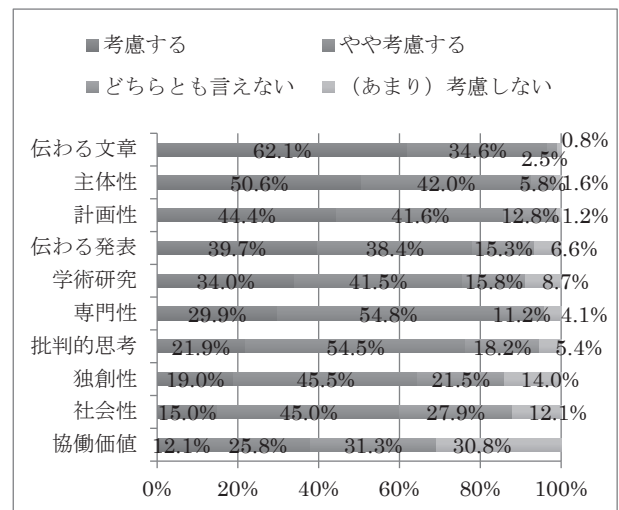


図2 考慮する学修成果

消極的・回答として「(あまり) 考慮しない」にまとめている。

半数以上の学科長が「考慮する」と答えた学修成果は【伝わる文章】(62.1%)と【主体性】(50.6%)のみであった。「やや考慮する」まで含めた積極的・回答で見ると、半数に達しない項目は【協働価値】(37.9%)のみである。また積極的・回答の比率では、【専門性】(84.7%)が【伝わる発表】(78.1%)と【学術研究】(75.5%)を上回る。消極的・回答が1割を超えたのは、【協働価値】(30.8%),【独創性】(14.6%),および【社会性】(12.1%)の3項目であった。

学修成果を考慮している比率が学科属性によって異なるのかを検証した結果が、表2および表3である。各学修成果と学科属性のクロス表集計において調整済み残差を算出し、「考慮する」の絶対値が2.0以上(有意水準 $p<0.05$ に相当)だった場合に、その符号を表中に示している⁸⁾。

学科系統との関係を見た表2からは、法学・政治学

表2 学修成果と学科属性 (学科系統)

	法・政	商・経	社会	ほか
伝わる文章				
主体性				
計画性				
伝わる発表		-		
学術研究	+			
専門性	+			
批判的思考	+			
独創性	+		-	
社会性				
協働価値				

表3 学修成果と学科属性 (入学難度)

	下位	中位	上位
伝わる文章	-		
主体性	-		
計画性			
伝わる発表			
学術研究	-		+
専門性			
批判的思考			
独創性		+	
社会性			
協働価値			

系学科の特徴が看取できる。【学術研究】(55.0%),【専門性】(52.4%),【批判的思考】(52.4%), および【独創性】(42.9%)で、「考慮する」学科数が期待度数よりも有意に大きい。他方で商学・経済学系では【伝わる発表】(33.1%), 社会学系では【独創性】(9.1%)で「考慮する」を選んだ学科長が少ない。

同じ要領で表3の方を見ると、入学難度が下位の学科において「考慮する」比率が低い学修成果が3つある:【伝わる文章】(50.0%),【主体性】(39.2%),【学術研究】(23.3%)。対照的に「考慮する」比率が高いのは、難度中位での【独創性】(26.7%)と上位の【学術研究】(43.0%)である⁹⁾。

4.2 成績評価方法

続いて検討する成績評価方法に関しては、卒業研究に係る課題の有無と、その採点方法を尋ねた。図3～5は、論文、口頭試問、口頭発表について課しているか否か、また課している場合の採点方法の分布を表している¹⁰⁾。

課している比率は論文(93.5%)で最も高く、ついで口頭発表(58.5%),口頭試問(29.5%)となっている。どの課題においても、採点方法は教員個人に任されている比率が最も高いものの、口頭試問については、複数教員の合議によって採点している例が同じくらい存在する。学科として明文化された採点基準があることは稀であり、論文における9.3%が最大である。

成績評価方法の学科属性による違いは、表4および表5の通りである。ここでもクロス表集計と残差分析に基づき結果を示しているが、採点方法に関しては、どの選択肢の調整済み残差が絶対値2.0を超えたのか

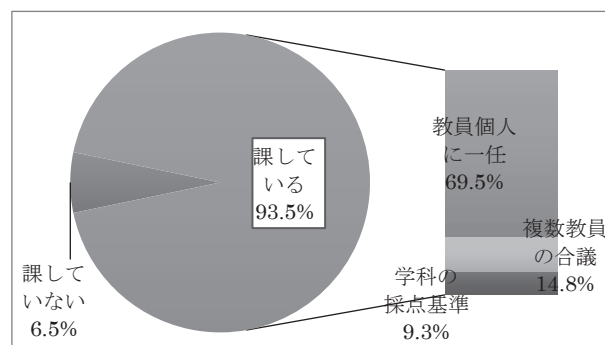


図3 成果を見るための課題 (論文)

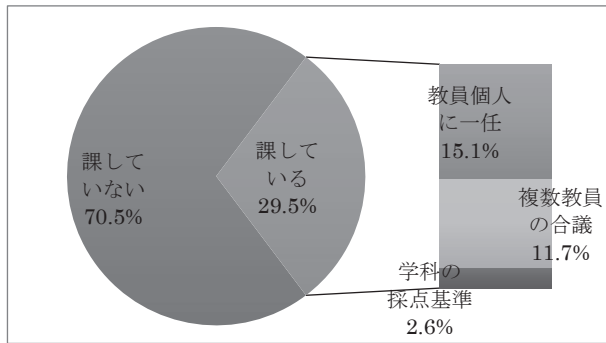


図4 成果を見るための課題（口頭試問）

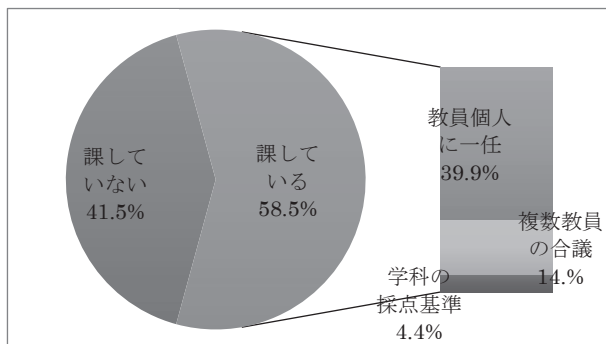


図5 成果を見るための課題（口頭発表）

がわかるようになっている。

表4によれば、そもそも課題の有無の段階において、学科系統による多様性が見られる。課題を課す比率が高いのは、社会科学系学科の口頭試問（46.3%）と口頭発表（73.1%）であり、低いのは法学・政治学系学科の論文（80.0%）と口頭発表（21.1%）、それに商学・経済学系学科の口頭試問（22.8%）である。採点方法においては、論文に関して商学・経済学系と社会学系が対照的である（以下、カッコ内の数字は課題を課している学科の中での比率）。前者では採点基準が個人に任されている（87.4%）ことが多く、後者では合議制（29.4%）あるいは明文化された採点基準の利用（17.6%）が多い。そのほか、商学・経済学系学科での口頭試問（「個人」73.1%、「合議」23.1%）と口頭発表（「基準」3.0%）、「ほか」学科での論文（「個人」62.2%）の採点において、全体の傾向から見た期待値との乖離が見られる。

表5には、成績評価方法と入学難度の関係を示しているが、こちらは学科系統ほどの特徴はない。課題の有無で入学難度が上位の学科で口頭発表が少ない（47.8%）ことと、採点方法で論文について入学難度中

表4 成績評価方法と学科属性（学科系統）

	法・政	商・経	社会	ほか
論文提出あり	－			
採点方法		個人＋ 合議－ 基準－	個人－ 合議＋ 基準＋	個人－
口頭試問あり		－	＋	
採点方法		個人＋ 合議－		
口頭発表あり	－		＋	
採点方法		基準－		

表5 成績評価方法と学科属性（入学難度）

	下位	中位	上位
論文提出あり			
採点方法		個人－	
口頭試問あり			
採点方法			
口頭発表あり			－
採点方法	個人＋ 合議－	個人－ 合議＋	基準＋

位の学科で個人に任されることが少ない（48.9%）ことを除けば、口頭発表の採点方法において差が見られるのみである。個人の裁量による採点は「下位」学科で多く（84.4%）、「中位」学科で少ない（48.9%）。また複数の教員による合議での採点は、「下位」学科で少なく（13.3%）、「中位」学科で多い（44.4%）。そして入学難度が高い学科では、明文化された基準を設けている学科の比率が高くなっている（14.3%）。

5. 考察

本節では、当初立てたふたつの問いに沿ってここまでの知見を整理し、その意義を論じる。

まず、卒業研究に係る授業科目の成績評価においては、専門の知識・技能を活用できることや独創性を発揮することよりも、主体的な学習態度や計画的にやり遂げる力、そして伝わる文章が書けることが考慮されていた（図2）。この結果は、質問文も選択肢も異なるため厳密な比較はできないものの、図1に示した人文科学系学科と同様の傾向にある。学士課程教育においては専門性よりも汎用性が求められるようになって

て久しい¹¹⁾ が、少なくとも評価者の意識の中では、卒業研究の機会も使って主体性や計画性を身につけることが期待されていると言える。

次に学修成果を見るための課題としては、論文が主であり、卒業研究に係る授業科目がある学科のうち、90%以上が課していた（図3）。この結果は、考慮する学修成果として【伝わる文章】に肯定的回答をした学科長が90%以上いたことと整合的である。他方で、【伝わる発表】の肯定的回答が80%近いのに対し、口頭発表を課している学科は60%弱しかないことも示された。考慮する学修成果と課題とは、当然対応している必要がある。その意味で、卒業研究の成果を見る機会として口頭発表はもっと課されて然るべきであるし、さらに言えば、【主体性】や【計画性】が身についたか否かを評価できる課題についても、検討の余地がある¹²⁾。

成績評価方法に関して、もう1点注目したのは採点方法であった。こちらはどの課題においても、採点する教員個人に任されていることがほとんどで、学科として明文化された採点基準を導入している例は依然として少数派である（図3～5）。採点基準を巡っては、教育改革の小道具のひとつとしてルーブリックが提案されているものの、2016年度時点で（部分的にでも）導入している大学は15%ほどに過ぎない（文部科学省2019）。複数の教員が係わるため共通ルーブリックを開発しなくてはならない分、卒業研究においてはなおさら、採点基準の明文化は難しいものと考えられる。

そして、これらの結果を学科属性別に確認したところ、学科系統に関しては法学・政治学系学科の特異性が浮き彫りになった（表2および表4）。元々卒業研究の必修率が低い社会科学系の中にあって、法学・政治学系は特に低く、今回の調査では必修の授業科目を置く学科が全体の59.1%であるのに対し、法学・政治学系では16.1%であった。一方で選択科目のみを置く学科が54.8%（全体では33.0%）に上ることから、「卒業研究は一部の学生のみが経験するもの」という認識が、法学・政治学系学科では他の学科系統よりも強いものと推察される¹³⁾。そのため、【学術研究】、【専門性】あるいは【独創性】といった、学士課程卒業生の誰しにも求められる訳ではない学修成果が、広く考慮され

ているのだろう。

最後にもうひとつ、学科属性として取り上げた入学難度の影響は、成績評価方法よりも考慮される学修成果において解釈し易い（表3および表5）。入学難度が下位の学科には考慮される比率が相対的に低い項目が3つ、中位と上位の学科には相対的に高い項目が1つずつあり、補完的な結果（例えば、下位で考慮率が高い項目）は見られない。したがって入学難度によって卒業研究に期待する学修成果が異なる、というよりは、下位の場合にそれが少ない、と言える。ではその分、課題の有無にも違いが生じるかといえば、そうでもない。例えば入学難度下位の学科では【伝わる文章】を「考慮する」比率は低いですが、論文を課す学科自体が少ない訳ではない。なお採点方法については入学難度による差異が複数見られるものの、統合的な説明は困難である。

6. 結論

さて、以上の結果と考察を踏まえた時、卒業研究の成績評価とアセスメント・ポリシーとの関係について、何が言えるだろうか。

ひとつは、卒業研究が課されている場合、専門教育だけというよりは学士課程教育全体の学修成果を評価する機会として機能していそうだが、ということである。書く力や発表する力に加え、主体性と計画性を合わせて自律的な学習力と言えるならばそれも含めて、いずれも学生の進路に関わらず社会に出てから必要となる力である。学科属性を問わず、成績評価においてそれらの学修成果が考慮されている実態は、社会科学系学科での卒業研究が、学士課程での学修を包括的に評価する機会として相応しいことを物語っている。

もうひとつは、どちらかと言えば今後の課題となるが、期待する学修成果が妥当な方法で評価されているかの再確認が求められる。考慮されている学修成果に関する上述の事実は、取りも直さず、多面的な評価の必要性を意味する。主体性や計画性を評価することの難しさは既に論じた通りだが、何を評価するかだけでなく、学修成果に関する情報を如何に集め、どのような基準で評価するのも大きな問題である。現状では多くの場合、課題の採点方法については授業担当者に

一任されているが、それで対外的な保証ができるだろうか¹⁴⁾。まして学科属性によって採点方法が多様であるとなれば、各学科にはその道理を説明する責任がある。学位プログラム単位でのアセスメント・ポリシーの検討は、卒業研究とその評価のあり方について再確認する好機でもあるのかもしれない。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 17K18606 の助成を受けた。

注

- 1) この辺りの用語の含意、登場の背景については、濱名ほか編著（2013）に詳しい。なお、2020年1月公表の「教学マネジメント指針」では、アセスメント・ポリシーに代わって、アセスメント・プランという語が用いられている。
- 2) 周知の通り、欧州においてもボローニャプロセスと ECTS の影響で単位制度が導入され、今日ではふたつの方式が併用されている（深堀編著 2015）。
- 3) 串本（2018a）では、卒業研究は「学士課程の集大成として位置づけられる卒業年次の学修経験のうち、その成果が試験以外の方法—例えば論文、発表、実演など—で評価されるもの」と定義されているが、本稿ではその含意を変えない範囲で、より簡潔な定義を用いている。いわゆる学士研究（undergraduate research）と卒業研究の相違は、前者が実施年次と正課活動（卒業要件に含まれる単位が付与される＝学び修める行為の一環＝学修）であるかを問わないのに対し、後者は学修の集大成であるがため最終年次に、正課活動として実施される点にある。なお、「経験」という用語だと「試験を受ける」も含まれる印象を与えることが、上記の冗長な定義の一因と考え、本稿では「活動」の語を用いた。したがって言うまでもなく、「卒業論文」や「卒業制作」等の名称で実施される授業科目内での活動も、卒業研究の一部である。
- 4) 神田ほか（2015）130頁の集計表をもとに筆者作成。
- 5) 偏差値のデータは、教育ソリューション株式会社が、国内大手複数の予備校、進学塾が公表するデータを参考に設定したものである。
- 6) 調査票は2018年9月12日に発送され、同封した封筒

による返送か専用サイトによって回答された。当初期限9月28日までに回答がなかった学科には督促を行い、2019年1月までの回答を受け付けた。

- 7) 調査対象全体での分布は下表の通り。偏差値不明の学科があるため、総数は1,043になっている。

	法・政	商・経	社会	ほか	全体
下位	24 2.3%	161 15.4%	75 7.2%	52 5.0%	312 29.9%
中位	43 4.1%	168 16.1%	68 6.5%	53 5.1%	332 31.8%
上位	76 7.3%	188 18.0%	67 6.4%	68 6.5%	399 38.3%
全体	143 13.7%	517 49.6%	201 20.1%	173 16.6%	1,043 100%

- 8) クロス表の残差分析に関する詳細は、太郎丸（2005）を参照されたい。
- 9) なお、表3には示していないが、消極的回答が期待度数より有意に多かった例として、入学難度下位学科での【社会性】（19.4%）が挙げられる。
- 10) このほかの課題として、調査では「ポスター発表」についても聞いているが、課している比率が全体で5%未満であり、法学・政治学系学科では皆無であったため、本稿では割愛している。
- 11) 具体的な端緒を指摘することは困難ながら、大学設置基準の大綱化に伴う学士の種類の廃止（1991年）を象徴的な出来事のひとつと捉えれば、30年近くが経っていることになる。
- 12) 【計画性】については、期限通りに課題を提出することで、【主体性】についてはゼミ等での活動状況を見て評価しているのかもしれないが、実際のところは不明であり、その解明が今後の研究課題のひとつと言える。
- 13) 実際に、今回の調査の中で「卒業研究を履修すべき学生の範囲」を尋ねたところ、「すべての学生」と答えた割合は全体の73.3%であったのに対し、法学・政治学系では36.7%に留まった。
- 14) 複数教員による合議がある場合、実質的な評価基準の擦り合わせは行われている可能性もあるが、対外的な説明を考えると明文化された基準の方が有利である。

参考文献

- 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」。
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」。
- 深堀聰子編著（2015）『アウトカムに基づく大学教育の質保証』東信堂。
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編著[日本私立大学協会附置私学高等教育研究所監修]（2013）『大学改革を成功に導くキーワード30』学事出版。
- 神田龍身・鶴間和幸・佐藤学・小林和男・篠田雅人・日下田岳史・谷村英洋・中世古貴彦・中野啓太（2015）『人文系学士課程教育における卒業研究がもたらす学習成果の検証』（学習院大学人文科学研究所 人文叢書5）。
- 小林郁典・森本滋郎（2017）「卒業研究の教育的改善策とその効果」、『大学教育研究ジャーナル』14, pp. 69-76.
- 黒河内利臣（2008）「大学教育における卒論の重要性に関する一考察：大学教育の学習効果を測定する卒論の機能について」、『大学教育学会誌』30(1), pp. 90-95.
- 串本剛（2011）「私高研学科長調査にみる学士課程教育改革の現状と課題：学習成果を担保するふたつの方式」、『大学教育学会誌』33(1), pp. 39-42.
- 串本剛（2018a）「第21章 高度教養教育の評価：高年次共通科目と卒業研究に見る可能性」, 羽田貴史編『グローバル社会における高度教養教育を求めて』東北大学出版会, pp. 357-370.
- 串本剛（2018b）「第9章 卒業研究への投下時間：専門分野別の規定要因と効果」, 深堀聰子編『学生の成長を支える教育学修環境に関する調査研究』（国立教育政策研究所 平成28～29年度プロジェクト研究報告書）, pp. 195-206.
- 久場隆広・安福規之（2007）「地球環境工学卒業研究の評価システム導入による学習改善・教育改善効果」、『工学研究』55(4), pp. 60-63.
- 文部科学省（2019）「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について」。
- 文部科学省（2019）『令和元年度 学校基本調査報告書 高等教育編』。
- 旺文社（2017）『大学の真の実力 情報公開BOOK（蛭雪時代特別編集）』。
- 相馬伸一（2014）「卒業研究評価ルーブリックの開発：学士課程における学修成果の可視化のために」、『広島修大論集』55(1), pp. 15-30.
- 末武義崇（2012）「複数の学習・教育目標と関連付けた卒業研究の成績評価」、『工学教育』60(5), pp. 56-60.
- 谷村英洋（2013）「文学部での学びと成長：卒業論文に着目して」、『大学教育学会誌』35(1), pp. 135-143.
- 太郎丸博（2005）『人文・社会科学のためのカテゴリカル・データ解析入門』ナカニシヤ出版。
- 上田和夫・鮫島俊哉（2012）「卒業研究評価法の比較」、『芸術工学研究』13, pp. 57-61.
- 読売新聞教育ネットワーク事務局（2016）『大学の實力2017』中央公論新社。
- 湯本敦史・村上雅人・松村一成・野田和彦・弓野健太郎（2012）「卒業論文研究におけるルーブリックの導入検討」、『平成24年度 工学教育研究講演会講演論文集』, pp. 520-521.

【論 文】

個人の社会化が異文化理解を学ぶ学生に与える影響 －日米の大学の授業におけるケーススタディ－

水松 巳奈^{1)*}, 山中 葵²⁾

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,

2) ジョージ・メイソン大学 総合学習学部

本稿では、異文化理解や多様性に関して異なる歴史と経緯をもつ日本と米国の大学において実施される授業に着目し、学生個人の社会化プロセスが、授業での学びにどのような影響を与えているかについて検討した。調査対象は、日本と米国の大学それぞれ1校における異文化理解を目的とした授業の受講生とし、分析枠組みには、Harro (2000) の「社会化のサイクル (Cycle of Socialization)」を用いた。このように、二国の大学でのケースを比較することで、それぞれの国における異文化理解教育の現状の把握と、学生の捉え方の相違点について分析・考察を行った結果、学生の社会化の状況に応じて、授業内でのディスカッション内容や捉え方に大きな違いがあることが示唆され、日米の文化や歴史の差が色濃く現れる結果となった。

1. 研究の背景

グローバル化の進展により、文化的に多様な背景をもつ人々と共生することは、世界各国における社会的な課題である。

日本では、2018年末の在留外国人数が273万人を超え、過去最多を更新した(法務省入国管理局, 2019)。訪日外国人観光客についても2018年には3100万人を超え、これはその10年前の2008年と比較すると、約3.7倍に増加したことになる(日本政府観光局, 2019)。大学においても、2018年時点で日本の大学生数は約260万人、そのうち外国人留学生は298,980人(前年比 31,938人 (12.0%) 増)で、外国人留学生が全体の約11%を占めている状況にある(文部科学省, 2019; JASSO, 2019)。近年日本政府は、外国人雇用の枠組み拡大を進めている。2019年に改正入管法が施行されたことも、今後日本で働く外国人労働者が確実に増えていく状況に影響を及ぼすであろう。

このような社会の変化により、日本においても毎日の生活の中で「異文化」や「多文化」に接することは珍しくなくなった。上記のような、国籍の多様性のみならず、「ダイバーシティ(多様性) & インクルージョン(包摂)」の名目のもと、政府や企業、学校では、性別、年齢、国籍、人種、民族、宗教、社会的地位、障がいの有無、性的指向・性自認、価値観、働き方等

の多様性を互いに尊重し、認め合い、共に活躍・成長することができるような職場・学習環境づくりを進めている。これと同時に最近では、価値観や考え方の違いに起因した文化背景の異なる者同士の衝突が起こることが増えており、多文化共生社会の構築に向けた異文化理解は今後ますます重要となるだろう。

米国においても留学生数増加の状況は日本と同様で、外国人留学生数は1980年の約31万人と比較すると大きく数が伸びており、2017年現在では約111万人の外国人留学生が学んでいる(IIE, 2018)。かつて、人種差別に対する平等な権利を求めて「ダイバーシティ & インクルージョン」の動きが始まった米国においても、昨今の政権の影響もあり、LGBTQ+や移民などに対する議論などが高まっている。

近年、世界中の大学において多様性に富んだ授業設計や運営についての研究が進んでいるが、「何」の多様性が、学生の学びの深化や授業の質の向上に影響を与えているのかについて検討されている研究はほとんど見当たらなかった。そこで本稿では、日本と米国の大学生の「社会化」の多様性に着目し、「学生個人の社会化プロセスの多様性が、授業での学びにどのような影響を与えているか」という問いについて検討した。研究対象は、日本と米国の大学それぞれ1校における

*) 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 大学教育支援センター

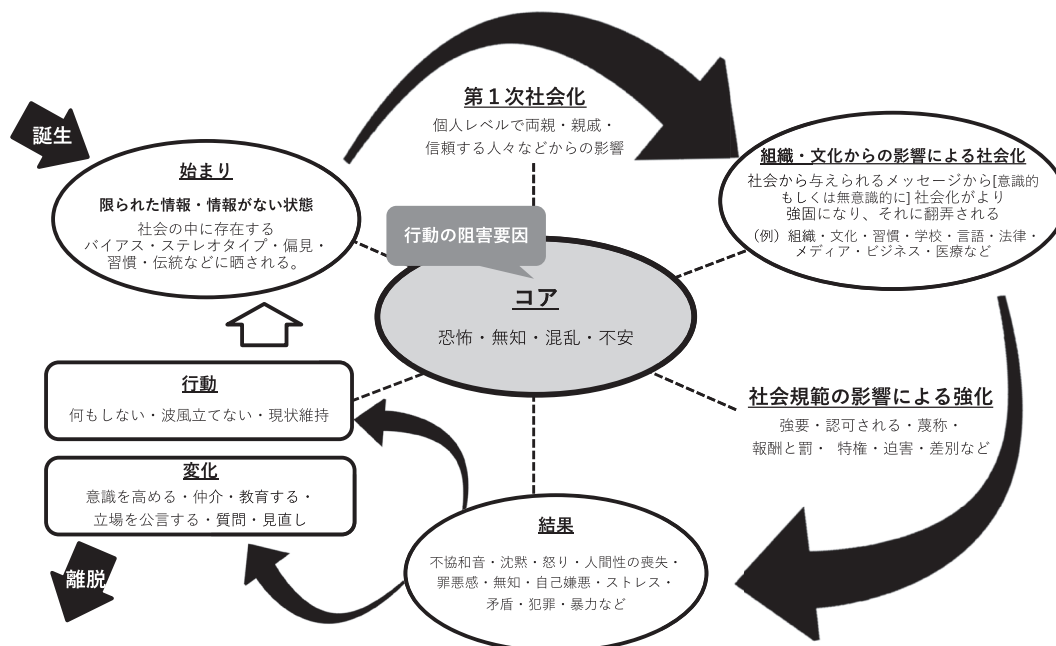


図1. Harroによる社会化サイクル (Harro (2000) をもとに筆者らが和訳し、図を作成)

異文化理解を目的とした授業とそれらの受講生である。異文化理解教育の現状や特徴を捉えることを期待し、異文化理解や多様性に関して異なる歴史と経緯をもつ上記二国の大学でのケースを比較することとした。

2. 先行研究

本章では、本研究において中心的な概念であり、分析枠組みとして使用される Harro (2000) の「社会化サイクル (Cycle of Socialization)」に関する概念について説明する。

2.1 Harroの社会化についての概念的理論

今回、調査対象とした異文化理解の授業に本理論を使用したのは、社会化サイクルには異文化理解のプロセスも包括されており、また、学生がより大きな視点で異文化理解について捉えられると筆者らが考えたためである。なお、Harroの社会化サイクルを図式化したものが図1である。

はじまり～第1次社会化

Harro (2000) によると、人々は偏見やステレオタイプなどを持たない状態でこの世に生まれてくる。【はじまり】しかしながら、偏見、固定観念、偏見、失われた歴史、歪んだ歴史、習慣、伝統などが既に存在す

る社会に生きることで、次第に「社会化」される。【第1次社会化】

Harro (2000) は、社会化の「はじまり」の段階で人々は、バイアスや偏見がない状態であるが、「第1次社会化」段階では、個人が属するコミュニティから、自己概念、自己認識、社会における基準・規範、役割等に徐々に影響を受けると述べている。これが個人にとっての最初の「社会化」である。

これらの社会化は、個人の内面および対人関係の中で起こる。「女子は慎ましくすべきだ」という女性に対するステレオタイプのようなイメージや認識、「行きたい大学に入るために授業料は高いが、有名塾に通う」という経済的に優位な立場にある人々にのみ成り立つ発言等の例が見受けられる。このような環境の中で育つ人々は、早期段階からそれぞれが置かれた境遇を自己の一部として生き、上述のようなステレオタイプや優位的な発言に対して疑問を抱くことはない。ここから、子どもの頃は、親や自分を育ててくれる人に依存するため、社会化のプロセスに見られる大人の考え方や価値観を無意識的に受け入れていることが分かる。

また、Harroは、社会化の中において人々は、生まれながらにして「主体」群と、「従属（もしくは標的；本稿では「従属」で統一）」群に分けられることも指

摘する。ここでいう主体群とは、男性、白人、中流から上流階級の人、健常者、中年、異性愛者など、一般的に権力を持っているとされる属性に分類される人のことを指す。

組織・文化からの影響による社会化～社会規範の影響による強化・適用

所属する組織や好きなスポーツチーム、信仰する特定の宗教など、社会化の源は無数にある。このような組織やコミュニティを通して、人々は従うべき規則・役割、物事に対する考え・意見を学ぶ。【組織・文化からの影響による社会化】

Harro曰く、ここでの学びは、第1次社会化での学びが強化されることもあれば、相反することもある。例えば、学校では生徒全員にとって不平等な規則や役割、前提を経験する。他の組織（病院、警察、裁判所、宗教、メディア等）や社会（言語パターン、文化的活動、祝祭日）においても同様のメッセージを受け取ることで、平等でない規則、役割、前提が組織・文化レベルのものであることを学ぶ。例えば、「学校にはジェンダーニュートラル（性別不問）のトイレは設置する必要はない」「ある地域に住んでいる人は経済的に苦しい」などのメッセージを組織・文化レベルで受け取る。このようなメッセージ、平等でない規則、役割、前提を通して、疑問視していないステレオタイプや考え方に頻りに晒され、人々は自己と他人への考えや意見を構築する。

上記で述べた組織、メッセージ、規則、役割、前提等が強化され、適用された社会組織・システムの存続のため、人々はこれらを無視することができなくなる。社会組織・システムにおいて、主体群に認められた社会規範を無視したり、相反する考えを持つことで人々は疎外されたり、その代償を払うことになる。一方で、これらの社会規範に従い、維持に貢献した人は利益や恩恵を受けることになる。【社会規範の影響による強化・適用】

さらに、先述したように、組織、メッセージ、規則、役割、組織、前提は、主体群と従属群と大いに関わりがある。米国社会において、白人の犯罪率は他の人種と同じにも関わらず逮捕率が低い事実や、女性が同じようなポジションにいる男性より昇進しにくく給料が

低い事実は、この社会規範の影響による強化・適用によるためである。このように、従属群は主体群とは異なる待遇や罰則を受ける。一方で、主体群も、従属群の権利や公平を支持することで、非難や罰則を受けることも事実である。

結果～行動

社会規範の影響による強化・適用の結果として、従属群は、自分自身を低く評価し、怒りを覚え、ストレスを感じ、絶望感や無力化を経験し、挫折、失望、人間性の喪失、自傷行為などに繋がることがある。【結果】主体群は、自身の社会からの特権や恩恵、あるいは抑圧的な行動に気づき、罪悪感やストレスを感じる可能性がある。もしくは、自身の社会からの特権や恩恵を維持するために、現状の組織や社会システムと結託し、歪んだ社会的事実を保持する可能性もある。主体群がこのような組織や社会レベルでの不平等な状況に無意識であること、または、この不平等な状況に変化をもたらそうとしないということは、組織や社会レベルでの抑圧や差別に影響を与え続けることになる。

この「結果」のフェーズの次に、人々は自身がどのような行動をとるかについては、各自の選択により決定する。【行動】その際、現状維持、つまりは何もしないで親しみのある組織や社会にいつまでもいるという選択も可能で、これが最も容易な選択である。この選択をする人々は、「自分には関係ない」「問題が大きすぎて手に負えない」等と言った最初から関与しない、もしくは、半ば諦めたような発言や心構えを持っていることが多い。

しかし、上記のように、行動を起こさなかったり、言動に表したりしない選択をすれば、不平等なメッセージ、規則、役割、組織、前提など、組織・社会レベルでの抑圧や差別に同意したのと同然であると考えられる。従属群の中には、組織・社会レベルでの抑圧や差別を頻繁に受けたことで、このような状況に挑戦することに疲弊し、組織的不平等に屈し、現状の組織や社会で生き延びることを選ぶ可能性もある。

一方で、組織的な不平等を無視できないような経験をした人（例えば、トランスジェンダーの友人がいじめられている現場を目撃する）や、組織的な不平等に対する嫌悪感を持った人（例えば、会社で不平等な対応を受け続けた障がい者が裁判を起こす）は、組織的

な不平等に疑問を抱き、それに挑戦することを選ぶ可能性が高まる。あるいは、本を読んだり、友人や同僚から自分とは違う考えや物事の見方を学んだりすることで、世の中には同じように組織や社会レベルでの抑圧や差別といった問題に向き合う人がいると認識し、新たな意識や自覚が芽生え、行動に移すことを選ぶ人もいる。このように、行動に移すことを選んだ人々は、世の中に変化をもたらすことができるという希望や自己（及び集団の）効力感を持つことができ、お互いに力を与え、共に助け合う役割を果たす。

コア

Harroの社会化サイクルには、人々の社会化を阻害する4つの要因が存在し、これらは、サイクルの中心に位置付けられている。このような阻害要因のことを「コア」と呼ぶ。

恐怖：従属群の組織的不平等への挑戦は、個人や組織レベルでの差別や不当な対応の経験を思い出させるため、従属群は行動を起こしたり、言動に表したりしないという選択をする可能性がある。一方で、主体群が行動を起こす時の恐怖は、利益や恩恵を維持したいという考えが基にある。

無知：社会的不正義（social injustice）並びに社会化の関係性への理解なしには、変化をもたらすために行動に移すことは難しい。ほとんどの人は、従属群と主体群の両方のアイデンティティをもち、主体群に関する自身の役割を分析することは難しい。したがって、人々は自身の従属群に属するアイデンティティだけに注目してしまうことで、他の個人レベル、組織レベル、社会レベルの抑圧や差別問題についての理解が不十分になり、人々は変化の媒体となることはできない。このように、自身の「従属群」としての経験を、他の抑圧や差別問題に適応することがキーになる。

混乱：社会的不正義の問題は複雑であるため、組織的不平等に挑戦する方法が分からず、特に、人々が主体群に属する場合には、どのように行動に移すか悩み混乱することがある。

不安：社会的不正義に挑戦する準備が出来ていない人が多く、不安に感じることもある。

これらの阻害要因が人々の中にいると、行動に移し

たいという意識がありつつも行動に移せないという状況が起きる。逆にいえば、これらの要因が解決されることで、人々は、課題解決のための行動を起こせるということになるため、組織や文化レベルで、阻害要因に向き合うことが求められる。

3. 調査対象について

3.1 東北大学における授業

本節では、東北大学において筆者が20XX年度に国内学生と留学生が共に学ぶ国際共修授業として開講した「異文化理解」の授業内容と本研究対象のコンテキストについて記述する。本授業は、東北大学に在籍する学部1～2年生が履修する全学教育科目として開講されたが、留学生の場合はこの限りではない。

3.1.1 授業概要

本授業の目的は、異文化理解のための基本的な理論とフレームワークについて学び、それらを実生活や社会に適用することで、これからの日本の多文化社会としてのあり方について検討することであった。加えて、国際共修授業の特性を生かし、多様な文化背景を持つ受講生とのインターアクションを通じて、多文化社会・日本が抱えている課題について調査・分析することも目的としていた。なお、本授業における「異文化理解」は、単に国家間の文化の違いについて検討するというより、ジェンダーや性的指向、宗教等、日本において意識すべき多様性についての見識を深め、多文化共生社会に向けて自分たちがどのようなアクションを行いたいのかについて考察・実行することを念頭に置いたものである。本授業の構成は、表1の通りである。

3.1.2 授業における工夫

本項では、本授業の特徴をいくつか紹介する。本授業では、日本における多様性について学び、身を以て感じ、理解してもらうことを重視していた。そのため本授業では、国際共修の形式をとることで、様々な文化背景をもつ学生と共に深い議論ができるようにした。

本授業ではまず、自分についての理解をすることから始めたため、前掲の表1の通り、「異文化理解について自分を軸に考える」から徐々にその範囲を広げる形で進めた。最終的には、授業で学んだ理論を、グループごとに実社会に当てはめて調査・分析を行うプロ

表1. 東北大学での異文化理解授業の概要

日程	内容
I 異文化理解に関する基礎を学び、適用してみる	
第1週	イントロダクション①：授業に関するガイダンス
第2週	イントロダクション②：異文化理解について自分を軸に考える
第3週	講義①：時事ニュースから学ぶ多文化社会・日本
第4週	講義②：異文化理解のための基本概念・理論(1)
第5週	講義③：異文化理解のための基本概念・理論(2)
第6 & 7週	グループ発表①：ケーススタディ分析についての発表
II 身近な「異文化」について考察する	
第8週	講義④：大学における異文化理解
第9週	講義⑤：マスメディアと異文化理解
第10-12週	講義⑥：多様なコミュニティにみる異文化理解： 人種差別／LGBTQ／宗教／移民
III 「異文化理解」を実践し、自分なりの考えを述べる	
第13 & 14週	グループ発表②：リサーチ成果に関する発表
第15週	振り返り・まとめ

プロジェクトを行った。授業では、日本における文脈での「ダイバーシティ&インクルージョン」に関わるトピックを、週替わりで扱った。

授業前半には、学生らに自分のライフヒストリーについて個々人で細かく振り返った上で、それらをクラスメイトと共有する作業を行った。これは学生自身が、これまでどのような人やモノ、コトから、どのような影響を受けてきたかを知り、また、他人のそれを聞くことで、自分との相違点を認識してもらうためのアクティビティである。自分が小さい頃に好きだったものや嫌いだったもの、影響を受けた人物や本、楽しかった思い出と苦かった思い出などを思い返し、その中で学生らには様々な気づきが生まれた。このプロセスの中で、学生らには、Harroの言う「第1次社会化」と「社会・組織による社会化」について、間接的に確認・認識してもらった。

授業におけるディスカッションの補助として、オンラインでのコミュニケーション促進ツールであるSPOT¹⁾を導入したことも本授業の特徴である。本授業は日本語で行ったため、留学生については、学期初めの段階で自身の日本語力に自信のない学生がほとんどであった。しかし、国際共修授業では、主体性を重視するため、各学生の積極的な参加が必須である。そのため、学生の日本語力に起因した授業への貢献度の差を埋める目的で、このコミュニケーション促進ツールを導入した。また、語学力や文化的背景などが、発

言や立場に影響を与えないよう配慮する目的から、SPOT内では、受講生それぞれがニックネームを用いた。そのため、各受講生は発言者が誰か分からない状況で議論を行った。

留学生と国内学生の関わりについて説明する際の理論としてよく用いられるものに、Allportの接触仮説(Allport, 1954)がある。この仮説は、米国での多文化・多民族社会において、人種隔離政策を撤廃する際の理論的根拠とされた理論としても知られている。Allport (1954) のこの理論によると、以下に示す条件が成立しなければ、異文化接触は必ずしもうまく行かない。その条件とは、(1)対等な地位での接触、(2)共通目標を目指す協働、(3)制度的支援、(4)表面的接触よりも親密な接触をすること、の4つである。これら4つの条件を満たさなければ、異文化での集団間の接触は効果的に行えない。そのため、本授業において条件(1)は受講生の日本語レベルや海外経験の有無によってグループ活動等で不利にならないように、授業において受講生の様々なスキルが生かされる場面を提供することで、条件(2)はグループ活動を豊富に取り組むことで、条件(3)は成績に関して多角的に個人を評価し、また、授業中でオープンに対話できる環境を提供することで、条件(4)はSPOTでの対話や授業時間外でのグループ活動中に行われるようにデザインすることで実現させた。

さらに、本授業では授業中の発言だけでなく、記述

による意見・感想についても評価対象とすることで、学生の授業への貢献度を多角的に評価した。また、授業内外で、議論やグループワークを取り入れることで、学生同士がよりオープンに議論できる環境を整えた。以上のように、Allportの条件を意識して授業をデザインすることで、学生同士がより良い交流ができ、また、授業の内容により集中できるように心がけた。

3.2 ジョージ・メイソン大学の授業

ジョージ・メイソン大学では、2013年の春学期から学部2～4年生を対象として「INTS 337 Social Justice Consciousness & Personal Transformation」という授業を開講している。この授業はジョージ・メイソン大学の総合学習学部（School of Integrative Studies）の社会的正義（Social Justice）²⁾を専攻している学生のための必修科目である。しかし、他学部の学生も履修できるため、コミュニケーション、国際政治経済、環境・サステナビリティ、国際事情などを専攻する学生もいた。

総合学習学部では、総合学習を通して、現代社会におけるローカルのみならずグローバルな規模の社会的問題や環境問題に改革をもたらす主体を育成することをミッションとしている（秋庭・水松，2019）。そのため、総合学習学部では全ての授業で経験学習とアクティブラーニングを取り入れている。本稿で紹介する授業についても例外ではなく、米国社会における社会問題を通して、本授業で習った理論を受講生が他の授業や社会で応用できるように構成されている。特に2019年の春学期からは、より一層の経験学習とアクティブラーニングを促進するため、受講生に授業外でのアドボカシー及びアクティビズム³⁾に関するグループ活動の課題を課している。

3.2.1 授業概要

本授業は、様々な社会的問題の議論を通して、学生自身の社会的問題への意識の自己分析を促進し、アドボカシー及びアクティビズムの理解を深め、学生自身のアドボカシー及びアクティビズムの活動を促進することを目的とする。本授業の学習目的は以下の通り、授業構成は表2の通りである。

- 意識とマインドフルネスの役割をアドボカシー

及びアクティビズムの見解から説明する。

- 社会化による社会的正義の意識化、または、意識化がもたらすアドボカシー及びアクティビズムへの影響を分析する。
- 意識的で再帰的な実践についてアドボカシー及びアクティビズムに具体化する方法を分析する。

3.2.2 授業における工夫

本項では、本授業の特徴をいくつか紹介する。授業の目的を達成するために本授業では、最初の数週間はインクルーシブな学習コミュニティの構築に重点を置く。このような学習コミュニティの構築を促進するためにまず、セーフスペース⁴⁾とブレイブスペース⁵⁾の違いを受講生と議論し、授業での議論に関する指針を学生と作成した。

授業並びに課題の構成として、(1)自己分析、(2)改革をもたらす主体としての活動、(3)改革をもたらす主体としてのマニフェストを掲げることに重点を置いた。この背後にある教育哲学は、学生自身が組織的不平等にいかに関与しているかの意識化を計らなければならないことである。そのため、本授業では、学生の意識化を図る目的として、以下2点の工夫をした。

- ゲストスピーカーによる講演
- 自分が所有する特権と優位的立場に関する分析レポート（以下、分析レポート）

ゲストスピーカーによる講演では、ゲストスピーカーに学生との関わりの中で起きた不公平について話してもらった。例えば、ゲストスピーカーは学生からのマイクロアグレッションの経験を具体的に話し、また、ゲストスピーカーが目撃した学生間での無意識下の差別や偏見について議論を行った。こうすることで学生自身が身近な経験を基に、彼ら自身がいかに関与しているかの意識化を促した。

分析レポートでは、成績をつける際に自身の分析が不十分だった受講生に対して個別指導を行った。個別指導では、様々なクリティカルな問いを投げかけることで、学生自身の無意識下における態度がいかに関与しているかの意識化を促した。

表2. ジョージ・メイソン大学での異文化理解授業の概要

日程	内容
第1週	授業に関するガイダンス インクルーシブラーニング・コミュニティの構築
第2週	インクルーシブラーニング・コミュニティの構築 多数のアイデンティティとそれらの相互関係性 個人レベル・組織レベル・社会レベルでの社会的正義の分析
第3週	社会的正義の基礎理論 社会的正義に置けるパワー（力）と特権の繋がり
第4週	ゲストスピーカーによる講演：人種差別
第5&6週	性差別、異性愛差別（Heterosexism）及びトランスジェンダー に対する抑圧
第7&8週	アドボカシーとアクティビズム
第9週	階級と経済的不公平
第10週	移民、国境、外国人恐怖症、言語による特権（language privilege）
第11週	グループプロジェクトに関するプレゼンテーション
第12週	ゲストスピーカーによる講演：障がい者差別（Ableism）
第13週	動物の権利とウェルビーイング
第14週	マニフェストに関するプレゼンテーション

4. 研究方法

本研究は、日米の2つの大学における異文化理解を目的とした授業において、それぞれの授業を構成する要員である受講生らの社会化サイクルを観察・分析することで、彼らの授業での学びにどのような影響があったかについて検証するものである。この検証を行うために、授業内で回収したレポートと、学生とのインタビューから得られたデータを用いた。

4.1 調査対象者

20XX年に日米の大学にて「異文化理解」を目的とした国際共修授業を履修した学生を対象とする。

東北大学については、授業履修者である15名の学生を調査対象とした。その内訳としては、日本人学生10名、外国人留学生計5名であった。授業は日本語で実施したため、外国人留学生については、日本語検定2級以上を取得している学生を対象とした。なお、個人情報保護の観点から、留学生の国籍は明らかにしないが、全員がアジア圏出身であった。その他、分析の際に必要な情報は随時記述するものとする。また、本研究に使用する全てのデータは、東北大学高度教養教育・学生支援機構の倫理委員会において承認を得た上で収集した。

ジョージ・メイソン大学については、20XX年に

「INTS 337 Social Justice Consciousness & Personal Transformation」を履修した学部3～4年生30名を調査対象とした。ジョージ・メイソン大学の調査は、IRB（Institutional Review Board）が免除する範囲でデータを使用した。

4.2 調査・分析方法

東北大学での調査は、授業履修者である15名の学生を対象として実施したレポートと、履修者7名に対して行なった1対1の半構造化インタビューで得たデータを分析する形で行った。レポートの分析対象として受講生15名の内訳は先述したが、インタビュー対象は、日本人学生5名、外国人留学生2名の計7名に実施した。インタビュー対象者についての詳細は、個人情報保護の観点から記述しない。

分析には、授業内で回収したレポート（各学生授業の中間と最後に1回ずつ（計2回）提出）および個別インタビューで得たデータを用いた。インタビューの進行には、予め作成しておいたインタビューガイドを使用した。個別インタビューは、筆者との対面形式で行い、平均で60分間、学生の国籍を問わず全て日本語で実施した。参加者の経験や意見を正確にかつ詳細に理解する目的で、学生からの許可をとった上で会話の内容をICレコーダーで記録し、筆者がインタビュー

後に書き起こした。

ジョージ・メイソン大学の調査は、授業履修者である30名の受講生を対象として実施した分析レポートを考察する形で行った。分析レポートでは、学生は主体群に属するアイデンティティについて下記の通り、記述してもらった。

1. 自分が属する主体群に関わるアイデンティティの社会化に関する考察。
2. 1で考察したアイデンティティに基づき、自身の過去と現在の抑圧への理解／無理解に関する分析。
3. 1で考察したアイデンティティに基づいた自身の行動・言動・態度が、どのように自身の個人レベル、組織レベル、文化・社会レベルの不平等に影響を与えてきたかの分析。
4. 2と3での分析に基づき、自身が属する主体群に関わるアイデンティティについて、過去と現在の従属群に対する偏見への影響に関する考察。

上記のように、分析レポートでは、学生自身が組織や社会レベルでの抑圧や差別に影響を与え続けていることが前提であるため、Harroの社会化サイクルの「第一社会化」、「組織・社会による社会化」、「社会規範による社会化の強化・適応」に焦点を当てた。

4.3 分析枠組み

本研究において、2つのケースを分析する共通の枠組みとして、Harro (2000) の「社会化のサイクル (Cycle of Socialization)」を使用する。

5. 結果と考察

本章においては、東北大学とジョージ・メイソン大学での調査について、Harroの理論に基づいて分析した結果をそれぞれ記述する。

5.1 東北大学

本節においては、東北大学での授業の受講生が授業の半ばと終盤の2回にわたって記述したレポート、並びに、授業終了後に行ったインタビューの結果と考察について記述する。

第1次社会化

3.1.2に記述の通り、本授業では受講生に自分の人生

について振り返ってもらい、その内容を他の人に共有してもらうことで、自分の第1次社会化について認識してもらった。受講生の多くはこのプロセスにおいて、自分のアイデンティティや置かれている境遇に関する発見や、これまでの自分の認識がいかに無意識的になされていたのかなどについて気づいた。例えば、学生Aは、以下のようにレポートに記述した。

普段は全く意識しないで「みんな一緒」という認識で、これまでずっと、他人と接してきていたことに気づいた。

この日本人学生Aの発言に代表されるように、受講生全体の傾向として、自分が何かの立場に置いてマイノリティの立場になった経験がほとんどないと感じていた。また、多くの日本人学生に共通した意見として、次のようなものがあった。

日本で生まれ、日本で育ち、日本人の両親のもとで今日まで育てられてきたため、日本の文化や習慣が自分の中心になっていた。何を見るにも「日本人である自分の価値観」を基準の軸として相手を見てしまいがちである。自分が気づかないうちに日本の文化を相手に押しつけてしまうこともあり得ると思った。

また、国籍問わず、社会化の最初のプロセスにおいて、「家族」からの影響が大きいと認識した学生が圧倒的に多かった。特に、日本人学生の間には、小さい頃から親に、「大学に行くことを前提に育てられてきた」、「[無条件に] みんなと仲良くしなきゃダメと言われてきた」などという発言があり、自然と親から価値観や常識を刷り込まれてきたようだ。

一方で、外国人留学生の生い立ちについて見ていくと、日本人学生の多くが辿ってきたものとは異なる学生も何名かいた。英語話者の多いアジア圏出身の留学生は、インタビューで次のように語った。

小学から高校までずっと、全部英語。これは私の国では普通でした。大抵授業は英語だった。

この留学生は、上のような発言をする一方で、同じ国内でも、地方や貧困地域に住む人々は、英語での教育にアクセスがなく、自分とは異なる生活や教育環境にいることも理解していた。しかし、自分自身が、英語で、しかも教育に何不自由ない教育環境が整っていた

こと自体にはそれが特権であったという認識は特にな
いようであった。このように、同じ国の中でも、不公
平な扱いを受けている人々がいることを理解している
にも拘らず、自分ごととして捉えていないケースが目
立った。また、そのような外国人留学生の間の共通点
として、自国の学校（大学）の授業の中で、本授業で
扱ったような異文化理解や社会的正義に切り込むト
ピックを扱っていなかったことが分かった。これは本
授業の外国人留学生がアジア圏出身であったことに起
因している可能性がある。他にも外国人学生は、自分
の国と日本を比べてみる視点も持っているため、「国
籍は違っても、親からの影響、特に進学などに対する
意見は似ていて、育っていく中で、日本人も私も、同
じような悩みを持ちながら育ってきたことを知った」
とのコメントもあった。

以上の例からも分かるように、生まれ育った地域や
家庭によって多少の差はあったものの、比較的共通し
ている部分が多かった。また、国籍に関わらず、家庭
内での教育、特に（両）親が教育に熱心だったと認識
している学生が多く、共通した葛藤や悩みを抱えてい
ると知ったことで、国境を超えた共通認識が生まれ、
授業内での学生同士の異文化理解へのハードルが少し
下がったようである。この時点で、授業内の会話の前
提として、日本でも各留学生の出身国でもない、本授
業の中だけで成り立つ「第3の文化」、つまり、授業
履修者らが共有する文化、を前提として話が進められ
ることが多くなったのも1つの特徴ある現象であっ
た。

日本では、自身の子どもと人種問題やジェンダーや
性的指向について話す親は未だに多くない。Harro
(2000) が言うように、このようなデリケートな社会
問題を家庭内で話すことは、敬遠されがちである。今
後、日本が未曾有の多文化社会で変化していく中で、
家庭内での会話が少し変わるだけで、次世代の子ども
たちの、異文化に対する正しい認識が広がり、異文化
の受容への認識が深まるのではないか。

社会・組織による社会化及び社会規範による社会化の 強化・適応

この段階では、あらゆるコミュニティや文化からの
影響を受ける。今回は、調査対象が大学生であったた

め、「学校」などの教育に関わるモノ、コト、人から受
けた影響がもっとも大きかった。授業内で身近の事例
として留学生から、「野球部に坊主頭の人が多いのはな
ぜか?」という疑問が挙がった際は、留学生のほとん
どが自分の髪型（この場合、坊主頭）を学校の規則（こ
の場合、部活動）によって強要されること、もしくは、
自主的であっても他の生徒らと同じ髪型を好む文化に
ついて理解できないという意見であった。一方、日本
人にとっては、「野球部員が坊主というは普通だし、疑
問に思わない」、「これが日本独特の風習であることに
初めて気づいた」、「確かに意味のないルールなのかもっ
て思った」という感想が挙がっていた。

これ以外にも、日本で生まれ育ったミックスルーツ
の人々に関する授業内での議論に対する振り返りに
は、「日本にはハーフの人をカッコいいという人も多
いが、本人たちの立場に立ってみれば、そんなに単純
なものではないことを知った」、「私たち一人一人が、
日本人、外国人、ハーフなどのフィルターを通さず、
一人の人間として相手を見て、コミュニケーションを
とることが必要」、「社会に存在するステレオタイプを
なくそうとする前に、自分の中にあるステレオタイプ
について考えたい」という意見が挙がった。

このように日本に長く住んでいれば、自然と受け入
れている現状や、その現状に対する非常に些細な疑問
が、これまで自分（この場合、日本人）が属している
集団や組織から、無意識のうちに影響を受け、自分の
価値観や考えがその影響に染まっていることに気づく
きっかけになったようだ。

SNSや雑誌などのメディアから受けている影響につ
いて話しあった際にも、同様の意見が述べられていた。
以下、日本人学生2名が、レポートに記述していたコ
メントである。

「～代の男性はこうあるべき」、「子育てする女性
は～しなければ」という意図的な誘導が、[メディ
アの] 一部でなされていることに気づいた。

メディアから予想以上に「ステレオタイプの押し
付け」が起きていることに驚いた。普段から情報
を鵜呑みにせずに、自分の物差しで考えたい。

学生らは、無意識のうちに、自分が属する社会・文化

グループから何らかのメッセージを受け取り、それらメッセージに影響を受けていたことを認識していた。そして、多くの学生が、それらメッセージに従うように、無意識的に自らのアイデンティティの形成や、価値観の構築をしてきたことに授業を通して初めて気づいたことが明らかになった。この他にも、これまで無意識的に、従属群を抑圧していた可能性があることに気づいた学生もいた。

自分が少数派ではないときに、少数派である人たちを理解することの大切さを痛感した。... 異文化を拒絶していないことと異文化を理解することは全く別物で、LGBTQへの偏見が少なかったとしても、知識や関心が乏しいのは、結果的に拒絶と同じように異文化の方を傷つけてしまう。

上の例のように、国籍に関わらず学生の多くが、自分がマイノリティの立場になった経験がほとんどないと考えていることが、レポート等で示唆された。そのため、授業においては性別、年齢、国籍、人種、民族、宗教、社会的地位、性的指向・性自認、価値観などのトピックを扱ったが、学生の実体験によるものよりも、ニュースなどの事例やドキュメンタリー映画等を用いながら、現状を把握してもらう必要があった。

前述のトピックについて教育の中で触れる機会が少なかった学生らにとって、国籍を問わず、この種のトピックを扱うこと自体、珍しい経験だったようである。そのため、多くの学生は、授業で話し合われるトピックが、自分には関連性の薄い文化として捉え、それを「他人ごと」として扱う傾向にあった。そこで本授業では、普段ニュースや映画でしか見聞きしないことを、実際に体験した人々から直接話を聞いたりしながら、よりリアルに、各状況について想像・考察することで、様々な社会問題について「自分ごと」として考えられるように設計した。そして、受講生自身がいかに普段からステレオタイプや偏見などに晒されて生活しているか、この問題を解決するためにはどうすれば良いのか、考える動機となるように仕向けた。

以上のように、日本の大学で社会化について教える際には、主体群に入ることの多い学生らに、従属群の現状について知ってもらうことの難しさがある。しかし、まずは現状について知り、考察を重ね、そして、

自分ならどう対処するかについて、他の学生と共有し合うことで、日本人学生も留学生も、それぞれが授業を通して新しい知見を広めたようである。

結果・行動

受講生全体で、Harroのいう「社会化」に関わる人、モノ、コトについて、擬似的に捉えている傾向があった。学生らは、授業内で様々な社会問題に触れ、考える中で、自分の先入観や価値観を少しずつ変化させていた。自身の性的指向について明らかにした学生がいたのは、その一例である。その学生は、以下のように記した。

私は[自分の性的指向について]長い間オープンにしていなかった。今の社会は昔とは違うから、人々が分かってくれるはずだと思っても、差別やイジメに合うのでは?と様々な恐れがあり、自分の性的指向に関する話をあまりしてこなかった。

しかし、本授業の中で、他の学生に自分のことを話し、信頼が深まる中で、少しずつ意識が変わってきたようだ。以下、レポートの中の記述である。

最近、[自分の性的指向についての話を]できるようになったので、一人でも多くの方に理解してもらえればと思う。... クラスメイトの中にも[自分の話に]好奇心を持っている人がいることに気づいた。

上記のような学生は、LGBTQ+の人たちが参加するイベントに参加するなどすることで、自らの考えを社会に対して示す活動にも関与し始めていた。また、他の学生らは、この学生の勇氣ある行動に触発され、自分たちも何か社会のために行動したいという意欲が高まっていた。授業の中で、その後、学生らが本当に行動に移したかどうかはまだ追跡できていないが、このように、自分たちの仲間が実際に直接立ち向かっている問題を目の当たりにし、これが実際、何らかのアクションを起こすきっかけになるための方策を今後検討したい。

5.2 ジョージ・メイソン大学

本節においては、ジョージ・メイソン大学での授業の受講生が授業の半ばに記述した、自分のもつ特権と優位的立場に関する分析レポートに関する分析結果と考察について記述する。

第1次社会化

分析レポートの中で、第1次社会化を分析の対象にした学生は多くなかった。しかし、5名の学生が、両親が学生のアイデンティティの構築にいかに関与してきたかについて分析していた。白人学生の何名かは、「人種差別はもう存在しない」「人種に関して従属群に属する人々は人種差別に敏感」「ホームレスや店の前でたむろしている人には気をつけなさい」等といったメッセージを親から受け取っていたと記述した。そして、このことが、無意識下で人種に関して従属群に属する人々へ間違った認識（人種に関して従属群に属する人々は乱暴である等）につながったと分析していた。さらに、「白人に相応しい」英語の話し方、着る服の種類、本や音楽の好みなどを無意識に学んだことも取り上げられていた。

人種問題だけではなく、ジェンダーや性的指向についても第1次社会化による影響があると分析した受講生がいた。例えば、男女の両親がいる家庭で育った受講生は、性的少数者⁶⁾の家庭のあり方に理解を示すことができなかったり、性的少数者に学生自身がカミングアウトするべきではないと小さい頃から感じていたりする学生もいた。ジェンダーに関しては、ピンクや赤など、「女の子」を象徴するようなおもちゃや洋服を買い与えられて育ったことが、学生自身の今の行動にも影響を与えていると分析した学生もいた。

日本同様、米国においても人種問題にしろ、ジェンダーや性的指向問題にしろ、多くの親が社会的な問題を自身の子供と話すことはあまりない。Harro(2000)が論ずるように、このような社会問題について話すことはタブーとされている。多くの親は、尊敬を持って他者と接するように子供に教える。しかし、社会問題を子供と話さなければ、子供は自身が属する主体群での尊敬の概念を、他者にも当てはめるだけになる。これは第1次社会化により、従属群への間違った概念を構築した結果として起こる。

社会・組織による社会化

受講生全員が、主体群に属するアイデンティティの社会化に関し、組織や社会による社会化の影響が大きいと分析した。メディアの影響は大きく、メディアで主体群の基準が強化されることは稀ではない。メディ

アでは、LGBTQ+の人が滑稽に扱われていたり、男女間の恋愛の話の方がよく描写されていたりする。他にも、人種に関して従属群に入る人は脇役で扱われていたり、暴力的や怠け者として描写されていたりすることが多々ある。多くの学生は、メディアを通して従属群への偏見やステレオタイプを構築したと述べた。また、LGBTQ+に関しては、メディアを通して、ヘテロノーマティビティ (heteronormativity; 異性愛が正常だという価値観・先入観) やシスノーマティビティ (cisnormativity; シスジェンダーが正常だという価値観・先入観) を無意識に形成した人も多くいた。また、メディアではヘテロノーマティビティやシスノーマティビティの違いを曖昧に描写することも多い。実際に受講生の中には、ヘテロノーマティビティやシスノーマティビティの違いを完全に理解していない学生もあり、これはメディアの影響であると分析できる。

学校からの社会化の影響に関しては、特に学校での不平等なクラス分けの規則によって、従属群に対するメッセージを受け取ったと述べた学生も多くいた。受講生が通っていた学校の中には、人種に関して従属群に入る学生を下級レベルのクラスに割り当て、主体群（ここでは白人）の学生は上級クラスに割り当てられることが多かったと述べた。Harro (2008) が論ずるように、このような学校の従属群に対する不平等な規則は、メディア組織からの影響との相乗作用で、学生は従属群へのステレオタイプのものの見方に頻りに晒されることによって、従属群への考えや意見を強化していったと考えられる。

学生自身の主体群に属するアイデンティティの社会規範による社会化の強化・適応に関しては、学生は身近な経験から自身がどのような恩恵を受けているかを認識している。例えば、白人学生は、人種に関して従属群に入る友人が無作為に警察からの調査対象になっていたことを何度か目撃していた。また、他の白人学生はニュース等を通して、運転中に警察から呼び止められることが少ないことを知った。このことから、白人学生らは、自身が主体群に属しているため、自身の生活が恐怖に晒される可能性が低いことを社会規範による社会化の強化・適応を通して学んだ。また、この事実から犯罪と人種に関して、従属群の関連性の見解

を過去に持っていたと述べた。

また、学生自身による社会規範による社会化の強化・適応への主体群としての関わりでは、「Black Lives Matter」運動に対抗して「All Lives Matter」を掲げ、警察による黒人への残忍な行為は、誰にでも起こる可能性があり、警察の指示に従わなかった黒人が悪いと訴えた。この学生の考察は、社会・組織により構築された偏見やステレオタイプに学生自身が組織・社会レベルで適応したものと分析できる。また、人種に関して従属群の友人が、白人学生に対して自身の自然な髪型のまま就職の面接に行くとプロフェッショナルに見られない悩みを打ち明けた際、この事実を信じられなかったと述べた。このように、多くの学生は、主体群に属し社会・組織から恩恵を受けているため、従属群が社会・組織から抑圧や差別を受けていることについては無知であった。

さらに、受講生の多くは、今も無意識下の偏見やステレオタイプがあることを認めた。しかし、以前と異なり今は、自身の無意識下にある偏見やステレオタイプに気づくことが多く、気づいた際にはそれらがどう構築されたかを自分自身に問いかけるようになっていた。さらに、社会に深く根付いた偏見やステレオタイプは危険であり不快であることを常に言い聞かせていることも分析レポートで明らかになった。

このように、学生は自身の「主体群」としてのアイデンティティにより、いかに自分自身が社会規範による社会化の強化・適応に影響されるかについて理解する。この理解はHarro（2000）の社会化サイクルの結果、そして、行動に繋がる。

結果・行動

上で述べたように、本授業では、アドボカシーとアクティビズムに関する別の課題がある。分析レポートでは学生は社会化による結果や行動の変化や維持について書く必要はなかった。しかし、数名の学生は、主体群に属するゆえに社会からの特権や恩恵を受けていることや自身の抑圧的な行動に気づいたこと、さらに組織的な不平等を無視できないような出来事を経験した友人がいたことで、個人レベルの差別や偏見の解消に挑戦し始めたと述べた。例えば、友人の発言がいかに従属群にとって有害であり、その発言がどのような

社会的偏見や先入観を基にしているかを説明するようになった学生がいた。しかし、このような学生の中には、自身の主体群としての役割の構築に迷いを見せている者もいた。例えば、従属群のために頻繁に意見を述べる事で、従属群の人々が自身の経験や意見を話す機会を奪ってしまい、逆に組織的不平等に影響を与えていた過去を振り返り、学生自身の主体群に属するアイデンティティのさらなる理解の重要性、そして、従属群の人々が自身の経験や意見を話す機会を奪わないアドボカシーとアクティビズムの方法を模索していると述べた。

また、主体群として従属群と連携し、組織的不平等に挑戦する重要性を理解しつつも、従属群が経験する社会的不正義への理解が不十分であること、また、適切な挑戦の方法や適切なタイミングが分からないという事実から行動に移すことを躊躇っている学生もいた。しかし、社会的正義の理解には終わりがなく、このような気づき、そして模索を通して、自身のさらに弱いところを曝け出すことで学生はさらに社会的正義の問題に理解を深め、アドボカシーとアクティビズムにさらに従事するのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

今回のケーススタディでは、異文化理解を学ぶ日米の大学生個々人の「社会化」の多様性に焦点を当てて、それが授業での学びにどのような影響を与えているかについて分析した。各事例で紹介した通り、同じようなトピックについて議題に挙げても、その話題の方向性や意見は、個人の文化背景や育った国によって、大きく異なった。また、両国の共通点として、「第1次社会化」や、「組織・文化における社会化」の段階において、「親」や「メディア」からの影響が大きいと言う点があった。それと同時に、「親」からどのような教育を受け、どのような「メディア」から情報を得ているかに応じて、個人の社会化は、その長い過程を通じて、大きく異なってくることが分かった。

このことから、国籍などの文化的多様性の違いを超えて、学生らの社会化の多様性が異文化理解の授業において、学生の学びの拡張と深化に影響を与えていることが本研究を通じて明らかになった。つまり、授業

の学びの根幹に、個人の社会化の影響があると言えるだろう。

日本では近年、LGBT (Q+) や移民、外国人労働者といったキーワードが、毎日のように新聞やニュースで見かけられるようになった。少子高齢化が進む日本社会において、これまで以上に多くの外国人が日本に住み、働き、共に生きる社会が構築されようとしている。本稿で扱った異文化理解の授業では、学生らが、国籍に関わらず、実体験として従属群に属していると認識しているケースが少なく、異文化理解について擬似的な体験に頼ることが多かった。そのため、学生がよりリアルな状況で、社会的正義や異文化理解について学ぶ環境を整えることが難しかったことは事実である。しかし、そのようなトピックだからこそ、国際共修のように多様な文化背景を持つ学生が、よりオープンな環境で議論をすることに意味があったのではないか。また、擬似的にでも、学生らが社会問題について学び・考察し、自分の考えをまとめ、他の学生と共有し、実際の行動を起こすところまで考えるという経験は、「社会化」の影響を示すものと考えられる。

一方で、米国の大学での異文化理解教育については、近年、異文化理解の枠を超え、社会的正義をもたらし行動を起こす目的が徐々に含まれてきた。そのため、大学における異文化理解教育は、社会的正義教育に変容しつつある。社会的正義の教育は、米国の歴史と大いに関係している。過去の不平等な政策や方針は、現在の社会的正義の問題にも根強く影響している。実際、社会的正義の問題は、様々なメディア媒体で日々取り上げられ、政治の標的になることも多い。また、人々は社会的正義の問題を日常的に経験し目撃している。このような状況下で、学生は大学の社会的正義教育を通し、何を学び、変化の媒体としてどのような行動に移すのだろうか。本稿で扱った社会的正義の授業では、学生はこれまでの経験を基に、主体群としての自身の組織的不平等への影響を分析した。また、アドボカシー及びアクティビズムの活動をすることで、自身の葛藤を考察した学生もいた。以上のような考察から、社会的正義の教育は、変化の媒体として、学生の行動や思考に影響を与えたのではないだろうか。

以上のように、日米の大学における異文化理解や社

会的正義に関する歴史的・文化的背景の違いが、それぞれの国の学生の社会化に色濃く反映されていることが分かったことは、今回の調査における収穫であった。また、授業内に多様性に富んだメンバーがいることで学生にとって視野を広げ、また、見識を深める機会になることも把握できた。今回明らかになったことをもとに、今後の授業設計や授業内容に改良を重ね、学生個人の「社会化」に関してさらに踏み込んだ調査をすることを次回への課題としたい。

謝辞

本研究は、科研費 若手研究（課題番号18K13190）の助成を受けたものである。本調査を進めるにあたり、調査に協力してくれた日米の大学の多数の学生の皆さんに、この場を借りて心からお礼を申し上げたい。

注

- 1) SPOT (Social Performance Optimization Tool) は、筆者が米国・ペンシルベニア州立大学の研究チームと共に開発しているオンラインの学習促進ツールのことである。本授業では、授業外の学生同士のディスカッションの際に使用し
- 2) Bell (2018) は社会的正義を階級社会により築かれた従属群への社会的不平等を廃絶し、インクルーシブで公正な社会の構築をすることと定義している。
- 3) Harrison (2014) と Steele (2008) は、アドボカシーとは、社会的正義のプロセスであり、また、迫害、阻害化、精神的・進呈的な健康の欠如をもたらしパワーの違いを排除することを目的とする活動と定義した。Jacoby (2017) と Broadhurst and Martin (2014) はアクティビズムとは、社会的・政治的・経済的公平さの問題を解決し、社会的正義を促進すると定義した。しかし、活動家によって使用する言葉の好みは分かれる。そのため、本授業ではこのことを念頭に、アドボカシーとアクティビズムの両方を採用した。
- 4) セーフスペースとは、物議を醸すような問題について、正直に、そして思いやりと尊敬の念を持ちながら議論できる学習環境のこと (Arao & Clemens, 2013) である。
- 5) Boostrom (1999) はプレーブスペースについて「教

室でセーフスペースを構築しただけでは, 社会的正義についてのクリティカルな会話は促せない. 非難の対象になるようなイメージに出会い, また, (社会的正義の学習では) 自身をさらけ出し, 自身の弱い部分を見せなければならないため, 我々は勇敢でなければならない。」(p. 407) と論じている.

- 6) マイノリティ (少数派) という言葉は「劣った」や「重要でない」という意味合いが含まれており, 個々の人間性よりも, 社会的に無視された立場に焦点を置く. しかし, 従属群にも主体群と同等の権利が保証されるのは当然のことであるため, 米国ではマイノリティという言葉が近年問題視されている.

参考文献

- 秋庭裕子・水松巳奈 (2019) 「第4章 多文化・多民族社会: アメリカ」, 末松和子他編『国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, pp.66-92.
- Ali, D. (2017). "Safe spaces and brave spaces: Historical context and recommendations for student affairs professionals", *NASPA Policy and Practice Series*, 2, 1-13. Retrieved from https://www.naspa.org/images/uploads/main/Policy_and_Practice_No_2_Safe_Brave_Spaces.pdf (閲覧2019/11/11)
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135-150). Sterling, VA: Stylus.
- Bell, L. A. (2018). Theoretical foundations for social justice. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, D. C. J. Catalano, K. S. DeJong, , H. W. Hackman, L. E. Hopkins, B. J. Love, M. L. Peters, D. Shlasko, & X. Zuniga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (pp.34-41). New York: Routledge.
- Boostrom, R. (1999). "Safe spaces: Reflections on an educational metaphor", *Journal of Curriculum Studies*, 30 (4), 397-408.
- Broadhurst, C. & Martin, G. L. (2014). "Part of the "establishment"? Fostering positive campus climates for student activists". *Journal of College and Character*, 15 (2), 75-86. doi: 10.1515/jcc-2014-0012
- Harrison, L. M. (2014). How student affairs professionals learn to advocate: A phenomenological study. *Journal of College and Character*, 15 (3), 165-178. doi:10.1515/jcc-2014-0020
- Harro, B. (2000). "The cycle of socialization", M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Casteneda, H. W. Hackman, M. L. Peters, & X. Zuniga (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, anti-Semitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism*, New York: Routledge, pp. 15-21.
- 法務省 (2019)「平成30年末現在における在留外国人数について」, http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html (閲覧2019/11/11)
- IIE (Institute of International Education) (2018) "Open Doors® data", <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data> (閲覧2019/11/11)
- Jacoby, B. (2017). "The new student activism: Supporting students as agents of social change", *Journal of College and Character*, 18 (1), 1-8. doi: 10.1080/2194587x.2016.1260479
- JASSO (2019)「外国人留学生在籍状況調査」, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/index.html (閲覧2019/11/11)
- 日本政府観光局 (2019)「局月別・年別統計データ (訪日外国人・出国日本人)」, https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/ (閲覧2019/11/11)
- Steele, J. M. (2008). "Preparing counselors to advocate for social justice: A liberation model", *Counselor Education and Supervision*, 48 (2), 74-85. doi: 10.1002/j.1556-6978.2008.tb00064.x
- 文部科学省 (2019)「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学人数」等について, http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692.htm (閲覧 2019/11/11)

【論 文】

スペイン語の se le V 構文の制約と日本語の間接受身の比較 －責任と意図性を中心に－

田 林 洋 一¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

本稿は、スペイン語の se le V 構文がどのような場合に出現することが可能なかを検討するとともに、その意味的特徴を日本語の間接受身と比較して検討することを目的とする。まず、se le V 構文には意図性や責任といった要素と非常に関連があることを論じる。また、スペイン語に限らず言語現象には「責任」という概念が気づきにくいところで重要な役割を果たしていることを見る。

表現された命題の責任は、日本語と英語では意図性の有無にかかわらず主格の位置に具現化されるのに対し、スペイン語では意図的な場合には主格、非意図的な場合には再帰代名詞 se を伴って与格の位置に出現することを観察する。次に、se は動詞を自動詞化させる機能を持ち、それはちょうど日本語の間接受身において、対応する他動詞がないことと並行することを見る。最後に、スペイン語の se le V 構文は、動作主を明示しにくいスペイン語の受身表現と、イタリア語などにも見られる与格構文と類似することを見ていく。

1. 序

本稿では、スペイン語の se le V 構文（高垣 2013: 補説）によって表される3つの要素、即ち①非意図性、②（与格への）影響、③責任、を、日本語の被害の受身文（間接受身（西村・野矢 2013: 4））との比較から明らかにしていく。

本稿では上記の無意志表現を se le V 構文と呼ぶ。例えば、以下のような文である。

(1) Se les escapó la risa.

彼らは思わず笑ってしまった。

1.1 se le V 構文の定義と先行研究の問題点

se le V 構文はスペイン語における極めて特殊な表現で、様々な先行研究がある。本稿では se le V 構文を暫定的に以下のように定義する。

無意志表現（se + 間接目的格人称代名詞 + 動詞の3人称 + 名詞）

無意志表現とは動詞によって表される動作に対して、自分の意志が関与していないことを表わすもので、場合によっては責任を回避するようなニュアンスを帯びる。例えば、se me cayó un plato. は皿を主語にして無意志の se を用いて「皿が私の意志に関係なく勝手に落ちた」、つまり「手がすべって皿が落ちた」と表現する。

『プラサ・マヨールⅡ』朝日出版社、p.29.

松井（2015: 1）

統語的に注目すべきは以下の2つである。まず、①動詞の活用が3人称になる（(1) では escapó）。これは畢竟、笑ってしまったのは「彼ら」なのに、主語が動詞の行為の対象となった事物（(1) では la risa）であることを意味する。②再帰代名詞の無意志の se（江藤（2003: 184）他を参照、「非意図性の se」とも）を伴って、意志がなかったのは「彼ら」なのに、名詞 la risa と呼応して3人称単数形の se として具現化される¹⁾。意味的には、③受身的な意味に拡張される、ことに注意すべきだろう。

se le V 構文の萌芽的な研究として福畹（1983; 1984; 1990）が挙げられる²⁾。以下を参照。

(2) A Carmen se le rompieron los platos.

福畹（1990: 202）

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

(2) を福嶋は以下のように説明している。

再帰代名詞 se は他動詞と結合し、「自らをこわす」、つまり「こわれる」という自動詞を作る。その結果、例文に付した直訳（引用者註：カルメンに対して、それらの皿が自らを壊した→カルメンは、うっかり皿を割った。）のように、あたかも皿がひとりでに割れたかのように言いなして、カルメンには責任がないことを述べる文となる。

福嶋（1990: 203）

この説明はおおよそ的を射ているが、問題が2つある。1つは、なぜ「それらの皿が自らを壊した」から、「うっかり皿を壊した」のように無意志性が付与されるのか。江藤（2003）は se を「無意志」と分析しているが、福嶋（1990）では「自動詞化」と捉えている。自動詞化だけでは無意志性が付与されないことを見ると、江藤の説が正しいのだろうか。第2に、「カルメンに対して」が、なぜ「カルメンは責任がないことを述べる」ことになるのかの説明がないことである。

先行研究の中で簡潔かつ的確な指摘をしているのが上田（2011）である。上田は以下の文を挙げる。

(3) Creo que se me rompió el reloj.

時計が壊れてしまったのだと思います。

上田（2011: 350）

上田は（3）を「自分に責任がなくて時計が壊れてしまった場合の表現」と説明し、更に以下の文を挙げる。

(4) a. El móvil se cayó de tu pantalón.

携帯が君のズボンから落ちましたよ。

b. El móvil se te cayó del pantalón.

携帯がズボンから落ちましたよ。

上田（2011: 350）

(4a) は「たとえば携帯がハンガーにつるしたズボンから落ちたときなどの様子を述べていて」、(4b) は「携帯が相手がいっているズボンから落ちたときに」使う、と上田は述べる。この説明だけでは (4b) の se 及び te

がどのような機能を持っているのか定かではないが、「相手 (= te) がはいているズボン」との記述から、与格 te は動詞のイベントから何らかの形で利害を得ていると想定しているのでは、と推測される。

山田（1995）は se le V 構文を直接扱っておらず、代わりに間接目的格人称代名詞の利害や所有（利害の与格ないしは所有の与格）の項目で、以下の文を挙げる。

(5) Se me murió el perro. 私は犬に死なれた。

(= Murió mi perro.)

山田（1995: 110）

この分析にも問題がある。まず、(5) は Murió mi perro. と同義ではない。その証拠に、「わざと」と表す副詞と (5) は共起できない。(6b) はやや特殊な表現であるが、少なくとも (6a) よりは容認度が高い（(6b) は、犬が意図的に自殺したようなニュアンスを聞き手に与えるだろう）。

(6) a. *Se me murió el perro deliberadamente.

b. ?Murió mi perro deliberadamente.

se le V 構文は非意図性を表すため、「わざと」となどの意図性を表す副詞との相性が悪い。

(7) *A Juan se le rompen vasos debido a los clientes deliberadamente.

松井（2015: 4）

松井（2015）は2名のインフォーマントに（7）の成否を判断してもらい、2名とも非文と見なしたと報告している。（5）で挙げた書き替え（se と与格を削除し、与格を主語に代えて所有形容詞を名詞の前に置く）が正しいとすると（8）は非文になるはずだが、そうはならない。

(8) Juan rompe los vasos a propósito (debido a los clientes).

以上から明らかになった se le V 構文の問題点は以

下の通りである。①seは無意志と自動詞化のどちらの機能を持つのか、あるいはそれ以外の機能を担うのか。②なぜse le V構文には非意図性が付与されるのか。③「責任」の所在はどこか。

2. 言語表現における「責任」

2.1 「責任」の振る舞い -使役動詞が不要で、通時的に変化する「責任」

まず、「責任」という語がどのように使われるのかを確認しておこう。言語学において「責任」という術語が使われることはあまりないが、概念自体は目新しいものではなく、その萌芽をLakoff & Johnson (1980: 38) に見出すことができる³。この研究で、Lakoff & JohnsonはCONTROLLER FOR CONTROLLEDという換喩 (metonymia) を挙げて説明しているが、その概念を簡単に述べると以下ようになる。

- (9) a. 聖徳太子が法隆寺を建てた。
b. 聖徳太子が法隆寺を建てさせた。

(9a) は、聖徳太子が自ら木槌を持って法隆寺を建てたことを意味しているのではない。聖徳太子は大工に命じて法隆寺を「建てさせた」(9b) のである。つまり、聖徳太子は、法隆寺を建てるにあたってその責任を負っているため、実際に木槌を振るうことがなくとも主語となることが許される。これを表現するために、わざわざ使役の「させた」を明示して (9b) のようにする必要もない。

上の例が示すのは、あるイベントにおいて、コントロールする側とコントロールされる側が存在するということである。そして、一般的に、主語 (コントロールする側) は実際に行為を行っていないでも行為実現の主体と見なされ、その行為に対して責任を持つ。

同様に、英語やスペイン語では (10) のように言ったからといって、ただちに John / Juan を大工であると決めつけることはできない。John / Juan が大工に命じて家を建てさせたとしても、(10) は成立するからである。また、わざわざ (11) のように、使役の make / hacer を用いて「John / Juan を実際の実行者

ではなく責任者」であることを明示する必要はない。その意味で、(10) は無標 (no marcado) で、(11) は有標 (marcado) の表現である。

- (10) a. John built the house.
b. Juan construyó la casa.
(11) a. John made them build the house.
b. Juan les hizo construir la casa.

従って、使役動詞構文においては日本語・英語・スペイン語のいずれの言語も、動詞の表す動作 ((9) (10) では「建てた」「build」「construir」) に対して責任を負ってさえいれば、その責任者 ((9) では「聖徳太子」、(10) では John / Juan) は自ら木槌を振るったり現場監督をしたりせずとも、主語の位置を占め、「動作主」の意味役割を獲得することができる。

それに対して、フランス語では事情が異なる。以下を参照。

- (12) a. ?Pierre a construit le château de Versailles.
b. Pierre a fait construire le château de Versailles.
c. Pierre s'est fait construire le château de Versailles.

(12a) は Pierre が自ら手を下して (つまり、大工のように) ヴェルサイユ宮殿を建てた場合には容認されるが、Pierre が部下に命じてヴェルサイユ宮殿を「建てさせた」場合には、(12b) のように使役構文で表現しないと適格ではない。フランス語では、(11) のような使役動詞構文の使用が文脈によっては必須だということである (因みに、(12b) のフランス語の「ピエールがヴェルサイユ宮殿を建てさせた」という表現は、ピエールがいばりくさった上司のような印象を与えるように思われる)。ないしは (12c) のように、再帰代名詞の se (s' として具現化される) を伴って表現しなければならない (「ピエールは自分自身に家を建てさせた」が直訳となる)。

しかし、主語で表された人物が時の権力者や王様のような地位を持っていることが明らかな場合は、(13)

のように「ルイ14世はヴェルサイユ宮殿を建てた（建てさせた）」と表現しても違和感はない。

(13) Louis XIV a construit le château de Versailles.

つまりフランス語では、動詞の示す動作（「建てた」）に対する責任の所在が、命令するに値するような人物（例えばルイ14世）であることが自明の場合には、使役構文を用いずとも主語の位置を占め、動詞の示すイベントに対して責任の概念を所有することができる。

しかし、責任の所在が一般市民（例えば(12)におけるPierre）のような、文脈によって権力が与えられていることがはっきりしない場合には、（実際に木槌を使ってヴェルサイユ宮殿を建てた場合を除いて）使役構文(12b)を用いて「建てさせた」と表現するか、(12c)のように再帰代名詞を用いるしかない。

責任の概念は各言語によって異なるだけでなく、同一言語内でも歴史的変遷によって異なることがある。

(14) a. この女のめでたげなるもわすられぬ。

（宇治拾遺物語）

b. わすらるる 身をば思はず誓いてし 人の命
の惜しくもあるかな。

（拾遺和歌集・恋四）

(15) わすれては夢かと思ふ。

（兼平・古今和歌集・雑下）

(14) と (15) に出現する「忘る（わする）」という自動詞は意味が多少異なる。(14)の「忘る」が形態的には四段活用動詞に属し、「強いて忘れる」という意味を持つのに対し、(15)の「忘る」は形態的に下二段活用動詞に属し、「意図せず、自然に忘れる」という意味を持つ。つまり、(14)では動作の主体が「忘る」という行為に意図的に関与しているという点で責任があるのに対し、(15)においては自然発生的に忘れてしまった、即ち、忘れるという行為に対して、表面的には動作主に責任はない。この責任や意図性の所在によって、同じ動詞である「忘る」が四段活用を見せたり(14)、下二段活用を見せたり(15)する（(14)の「忘る」と(15)の「忘る」が同音異義語かどうか

は本稿では問わない）。現代日本語では、この区別は「忘れた」と「忘れてしまった」という対立に見られるように、複合動詞の形を取るか否かで判断される。

ここから明らかなのは、ある言語で責任を主に主語に包括させるような動詞があったとしても、通時的・歴史的に見れば、責任の有無によって動詞の形態や特徴が変わりうるということである。もちろん、逆に過去に責任の所在に関して明示的な形態上の違いがなかった動詞も、時とともに形態的差異が現れることもあるだろう。

2.2 身近な「責任」という概念

普段私たちが何気なく使っている言語表現に、「責任」という概念が関わっていることは意外に知られていない。しかし、いくつかの言語表現を詳細に検討してみると、そこには話し手ないしは動作主の意図や責任が関わっていることが分かる。以下の文を参照。

(16) a. 私はこの鍵でドアを開けた。

b. I opened the door with this key.

西村（1998: 109）

c. Abrí la puerta con esta llave.

(16) は同一のイベントを描写しており、主語、目的語、前置詞句（後置詞句）がそれぞれ、「行為の主体 (agente)」、「行為の対象 (paciente)」、「道具 (instrumento)」の意味役割 (papeles semánticos) を持っている（意味役割に関する詳しい議論は Fillmore (1968) や辻 (2002: 11) 他を参照）。

意味役割とは、ある言語表現（文など）を構成する要素（主語や目的語など）が意味的にどういう役割を担っているかという指標を提示するものであるが、その成員は各言語学者の主張によって異なり一定していない。例えば、大堀（2002: 106）は6つ（動作主、実行者、場所、対象、主題、被動者）、Haegeman & Guéron (1999: 26) は8つ (agent / actor, patient, theme, experiencer, benefactive / beneficiary, goal, source, location) を規定しているが、この2例を比較しただけでも、「動作主 (agent)」と「実行者 (actor)」を同一のものと分析するかどうか、「経験者 (experiencer)」や「起点 (source)」, 「着点 (goal)」

という意味役割を設置するかどうかの判断が揺れていることが見て取れる。

意味役割に共通して見出せる特徴に、「動作主」（ないしは「実行者」や「行為者」などと呼ばれることもあるが、本稿では「動作主」と呼ぶ）が必ず取り上げられていることが挙げられる⁴。「動作主」とは、動詞に代表される要素が意味する何らかの動作を行う主体（人間以外も含む）のことであり、私たちの基本的な生活の営みであるイベントや行為を描写する上で欠かせない要素である⁵。

この「動作主」は、意図的か非意図的かの別はあるが、動詞に代表される動作を行っている、ないしは行うように仕向けているという点で、その行為に対して責任を持っている。(16)は、「私が鍵に働きかけてドアを開けた」というイベントを描写しており、「私」は「鍵でドアが開いた」というイベントに対して（因果関係的な）原因や意図、即ち責任を有していることになる。そして、(16)の各文は、日本語（16a）、英語（16b）、スペイン語（16c）の各言語において、同じ統語構造（estructuras sintácticas）、つまり、「主語＋動詞＋目的語＋前置詞句」（日本語では語順が英語及びスペイン語とは異なるが、内包する要素は同一）及び意味構造（estructuras semánticas）、つまり「X opened Y with (by) Z（X＝私、Y＝ドア、Z＝鍵）」によって表すことができる。従って、動詞が意味する行為の結果であるイベント「開いた」の責任の所在は各言語によって異なることがなく、「私」（英語ではI、スペイン語ではyo）である。

ここで注意しなければならないことは、動作主及び責任者である私が、鍵に対して負う責任と、ドアに対して負う責任が、その機能からして別種のものであるということである。私は鍵に対して何らかの変化を被らせた訳ではない（(16)において、例えば私が鍵を用いたことにより、鍵が捻じ曲がったなどの状態変化を起こしてはいない）。私は鍵を道具として用いただけであり（意味役割は「道具」）、鍵が変化するなどの現象は(16)では表されていない。

一方、ドアは私の働きかけによって様態が変化した（具体的には、閉まった状態から開いた状態に変化した）ので、私はより多くの責任をドアに対して担っている。

その点で、(16)の私は、鍵に対して「道具」に関する責任があり（但し、動詞の意味する動作、即ち「開いた」に関して鍵の責任は私より小さい）、ドアに対しては「働きかけの因果関係」という責任がある。以下の文を参照。

(17) a. ?この鍵がドアを開けた。

b. This key opened the door.

西村（1998: 110）

c. Esta llave abrió la puerta.

「道具」の意味役割を持つ鍵を主語にした場合、英語（17b）とスペイン語（17c）では容認されるが、日本語（17a）では容認度が下がる。(17)に共通するのは、実際に動詞の行為（「ドアを開けた」）の責任を担っている要素が背景化されているということである⁶。無標の解釈（語用論的に強力な文脈がない状況）ならば、(17)は話し手がその責任者と見なされるだろう⁷。

責任者は背景化されると同時に、語用論的にかなりの制約を受けることがある。

(18) a. 私たちは車を運転した。

b. We drove the car.

c. (Nosotros) Condujimos el coche.

(18)では、実際に車を運転したのは「私たち」の中の誰か1人である（1台の車を複数の人間が同時に運転することは常識からして考えられない）。もしかしたら長距離運転をしていて、ある町に着くまでは私たちの中のAさんが、その町から次の町に行くまではBさんが、というように「私たち」を構成する成員全てが車を運転した可能性もあるが、それでも実際に車を運転することができるのは、一度に1人しかいない。このことは、たとえ私たちの中に運転を実際に行っていない人がいたとしても、車を運転した人物と同乗した人物、即ち全ての「私たち」が動作主であると同時に責任者であることを示唆する。従って、(18)では日本語、英語、スペイン語のいずれの言語においても、責任者は主語の位置に具現化されることになる。

主語の位置を占めるからといって動作主になるとは

限らない例として、以下を参照。

(19) a. エイミーは母親に頼んで駅まで車に乗せて
 いてもらった。

b. Amy drove to the station with her mother.
 J, Cheever, “*Sorrows of Gin.*”
 中村 (2004: 9)

c. Ana condujo a la estación con su madre.

中村 (2004) の解釈は以下の通りである。即ち、動詞 drive (運転する) の本来の意味に従うならば運転手が主語のはずだが、(19b) の主語は運転手から離れて、母親に運転を頼んでいる。運転手である母親が車を「直接コントロールする」、即ち運転に関して動作主の役割を担うが、責任者は実際に運転した母親だけではなく、母親に運転を依頼したエイミーも含まれる。従って、(19) の責任者は主語及び前置詞 with に導かれた前置詞句 her mother ((19c) では前置詞 con に導かれた前置詞句 con su madre) の 2 人であり、動作主は「母親」となる。

中村 (2004: 9-12) は、(19b) は (19a) の解釈を取るとしてトラジェクターという概念を用いて説明しているが、むしろ (19b) は比喩的な用法と見た方が自然である。つまり、何らかの強力なコンテキストの支えがないと、(19b) は (19a) とは解釈されない。筆者が 2 名のインフォーマントに確認したところ、(19b) は、エイミーが運転する能力がなく、かつ運転する責任を完全に母親に委ねているような状況を想定しない限り、(19a) の意味として成立しないとのことである (これはいわゆるネイティブの直感からしても、また、統語構造から導き出される意味解釈を想定しても、妥当な判断だと思われる)。

一方、スペイン語の (19c) も (19a) のように解釈することは語用論的な補強がなければ不可能である。もし (18) のような文脈が与えられていれば、(19c) において Ana の母親が実際に車を運転する可能性が生じるかもしれないが、いずれにせよ、かなり語用論的に制約のある有標の用法 (意味解釈) であることに間違いはない。

このように、動詞の意味する動作に対する責任及び

動作主をどの要素が担うのかによって、ある言語内における言語表現が異なり⁸、更に (詳しく後述するように) 日本語、英語、スペイン語など、言語間の違いにおいてもその表現の仕方が異なりうる。

3. 非意図性を表す文の責任の所在

3.1 スペイン語で非意図性を担う場所 - 主格か与格か

ここまでは、①典型的な語彙的使役構文、②ある動作主が道具を使って動詞の行為を行った状況を、道具を主語にして述べる「道具主語構文」とも呼びうる表現、③主語が実際の動作主ではなく命令や依頼などの形を取って責任を担っている使役構文を検討した。(語彙的) 使役構文では責任者は使役者に、道具主語構文では責任者は背景化されていた。更に語用論的に主語の位置に責任者が具現化されない例も見つた。

以下では、意図しない結果を引き起こした事象を表す構文 (スペイン語の se le V 構文) を検討する。改めてこの構文の特殊性を確認しておこう。

(20) a. Olvidé decírselo.

b. Me olvidé de decírselo.

(21) Se me olvidó decírselo.

RAE (2009: 2705 (35. 8c))

「それを彼に言うのを忘れた」というイベントを表すのに、(20a) では動詞 olvidar を他動詞的に用いて、(20b) では動詞 olvidarse を自動詞的に用いている⁹。両者の構文は、話し手の意図性も同時に暗示する。このことは、以下の文が適格なことを見ても分かる。

(22) a. Olvidé decírselo adrede.

b. Me olvidé de decírselo a propósito.

それでは、(21) は他動詞なのか自動詞なのか。結論から言えば、福嶋 (1990) が示唆するように自動詞であり、その役割を担っているのが再帰代名詞の se である。それには 2 つの理由がある。まず、se le V 構文には明示的な直接目的語がないことが挙げられ

る。(21)のmeは与格であり、後述するように与格構文とも類似した性質を持つ。2つ目は構文の形式が(20b)と似ていることで、(20b)では再帰代名詞meによって直接目的語の省略(≒自動詞化)を可能にするからである。(20)において意味上の目的語となっているdecírseloは、(20a)では省略不可能だが(23a)、(20b)では省略できる(23b)。

- (23) a. *Olvidé.
b. Me olvidé.

また、(20b)と(21)は両者とも再帰代名詞(me及びse)を伴うことから、構文としての類似点は明らかである。(20b)が目的語の省略を許すこと、(21)が目的語をそもそも持つことができないこと(24)からも、(21)は自動詞であり、結果、(21)のseは他動詞の自動詞化という機能を持つと考えられる。

- (24) *Se me olvidó decírselo algo.

前述のように、se le V構文は実際の動作主が主語にならずに、動詞が意味するイベントの影響を被った対象が主語になるという性質を持つ。

- (25) a. 太郎は(誤って)脚を折ってしまった。
b. Taro broke his leg (accidentally).
c. Se le rompió una pierna (a Taro).

(25a)及び(25b)の主語「太郎」は、(誤って)脚を折ってしまったとしても、少なくとも「自分の脚」をコントロールできる立場にある。つまり、脚を折ってしまったというイベントに対して太郎は非意図的であるが、太郎が脚を保護するとか障害物を避けるなどしてそのイベント(「脚が折れた」)を回避できる可能性があった、即ち、「脚」(his leg)に対して責任がある、ということになる。

動詞の意味する動作に対して責任を持つ主体は、日本語(25a)と英語(25b)では主語の位置に具現化されるという点で共通している。ところが、スペイン語の(25c)では、「脚を折った」というイベントの責

任の所在、即ち、「脚をコントロールできる立場にある対象」であるTaroは、与格le(及びaに導かれた随意的な前置詞句a Taro)で示される。そして、主語となるのは動詞が意味するイベントによって変化を被った対象、即ちuna piernaとなる。

もし、単に太郎が脚を折ったという事実の描写、ないしは太郎が意図的に自分の脚を折った事象を表現したい場合には、Taroを主語にして、(26)のように表現しなければならない。

- (26) Taro se rompió una pierna.

(26)の動詞romperの主語は、Taroであることに注意する必要がある。更に、(26)に出現するseには非意図性の意味はなく、間接再帰の所有表現である「自分自身の」((26)の場合はTaro自身の)という意味を持つ。そして、イベントの責任は主格のTaroにある。このことは、以下の文が適格なことを見ても分かる。

- (27) Taro se rompió una pierna intencionadamente.

日本語や英語では、意図性の有無に関わらず動詞のイベントの動作主ないしは責任者は主語の位置に生起するが、スペイン語ではイベントが意図的な場合には動作主ないしは責任者は主格、非意図的な場合には与格の位置に生起する。更に以下を比較検討する。

- (28) a. この人たちの車が街道で故障したんです。
b. A estos señores se les ha estropeado el coche en la carretera.
Luca de Tena, Juan Ignacio, “*El condor sin alas*.”
寺崎(1998: 72)

- (29) a. 母は涙をこぼした。
b. A mi madre se le cayeron las lágrimas.
寺崎(1998: 166)

(28)のles及び前置詞aによって導かれた前置詞句A estos señoresは、車が故障したイベントに対して意図的ではない。しかし、車は間違いなく「この人たちの」影響力の支配下にあり、注意深く運転しさえす

れば、車が故障するのを防げたかもしれない。従って、やはり les は起こったイベント（車の故障）に対して責任を持っていることになる。付言すると、(28) の主語は el coche であり、se は他動詞 estropear を自動詞化する機能を担う。(29) も同様に、母親が涙を流すのを我慢できるはずなのにそれをしない（ないしはできない）という点で、le は「涙がこぼれた」というイベントに対して責任を担っている。そして、se は動詞を自動詞化（目的語の喪失）させることで、責任の所在を le に移している。

ここまでの議論を整理すると、日本語と英語では、あるイベントが発生したのが意図的であれ非意図的であれ、そのイベントに対して責任を持つ対象が主格の位置に具現化される。それに対し、スペイン語では、イベントが意図的であればそのイベントの責任者は主格の位置、イベントが非意図的であれば責任者は与格の位置にそれぞれ具現化される（更に言えば、イベントの結果、変化を被った「被動作主」が主語になる）ということである。スペイン語では、意図性によって主語が変化し、責任を持つ要素が生起する位置も同時に変化する、と言ってもいいだろう。

3.2 責任の有無による言語表現の変化

次の例は、主語が動詞の意味する行為を意図しておらず、かつ主語が直接動作に働きかけていない事象を表す文である。

- (30) a. 恵子は昨年の震災で大好きな学校を焼かれてしまった。

西村 (1998: 168)

- b. Keiko's school was burned in the earthquake last year.
c. Se le incendió la escuela a Keiko en el terremoto el año pasado.

(30a) は日本語に特有の「間接受身」（西村・野矢 (2013: 4) 他を参照）である¹⁰。間接受身は、文脈によっては動詞を受身の形に活用させなくとも意味が通じる場合がある。以下の文を参照。

- (31) a. 恵子は昨年の震災で母の形見の着物を焼いてしまった。
b. 恵子は昨年の震災で母の形見の着物を焼かれてしまった。

西村 (1998: 166)

(31a) と (31b) は動詞（焼く）が能動態か受動態かの違いはあるが、基本的な意味に変化はない。しかし、(30a) の動詞（焼く）を能動態にすると、コンテキストが限定された表現となる。

- (32) ?恵子は昨年の震災で大好きな学校を焼いてしまった。

西村 (1998: 168)

(32) は、例えば震災時に恵子の火の不始末のせいで学校が焼失してしまった場合や、恵子が学校の管理責任者や校長という立場であれば、かろうじて容認されるだろう（西村 (1998: 167) も、(32) に自然な解釈を与えるのは難しい、とコメントしている）。(31a) と (32) の違いは焼いた対象（「母の形見の着物」と「大好きな学校」）だけなので、この容認度の違いは対象の性質に因るものと推測できる。

そこで西村は、「責任」の概念を用いて上記2つの文の容認度の差異を説明しようとする。つまり、(31a)、(32) の両者とも、恵子が動詞の示すイベントに対して何らかの影響力を行使できる立場にある、即ち責任があることが前提になっている。(31a) は、母の形見の着物を大事なところにしておくなどして、火事に遭わないようにすることができたはずであり、その点でイベント「着物の焼失」の責任は恵子にある。(32) も、学校の管理者たる恵子の不注意で学校が焼けてしまったという点で、やはり恵子はイベント「学校が焼けた」に対して責任がある。

一方、(30a) 及び (31b) の間接受身の文では、恵子は動詞「焼く」のイベントをコントロールする力がない時でないと成立しない。即ち、恵子のイベントに対する責任がない場合に適格な文となる。

もっとも、この説明にはいくつかの難点がある。そもそも、責任の有無を示す間接受身の場合、動詞によっ

て受身形を許すものと許さないものがある。

(33) *私は道路で財布に落ちられた。

(34) 母親は戦争で息子に死なれた。

西村・野矢 (2013: 5-7) 及び西村 (1998) は (33) の非文法性と (34) の文法性を以下のように説明する。即ち、(33) では、「私」が財布を管理できる立場にある、即ち、財布に対して責任があるために容認されないが、(34) では、「母親」は戦争を止める何らかの手段があるとは考えにくい、即ち、戦争に対して影響力を与えるような責任がないために容認される。

ところがこの説明ではうまくいかない例がある。以下を参照。

(35) *私は太陽 / 隕石に落ちられた。

(35) では、私は太陽や隕石の落下に対して何ら責任を負っていないにもかかわらず、容認されない。むしろ、間接受身においては、①責任の有無、他に、②それと対応する他動詞があるかないか、が重要な役割を果たす。「落ちる」には、それに対応する他動詞「落とす」があるために間接受身をとることができない。一方、(34) の「死なれた」における「死ぬ」には、それに対応する他動詞が存在しないために間接受身の表現を許容する。同様に「私は雨に降られた」が許容されるのは、①私は降雨に対して責任がないこと、の他に、②「降る」に対応する他動詞がないためである。つまり、間接受身はすこぶる自動詞的だということになる。

(30) ～ (32) で扱った「焼く」はそもそも他動詞のため、間接受身を許容する余地は少ない。間接受身が許されるかどうかは、責任の有無が指標になりうるだろう。

日本語の間接受身は、①責任の有無と、②対応する他動詞の有無という2点で許容されるかどうか判断されるのに対し、スペイン語の *se le V* 構文では①責任の有無と、②利害の関係という2点が重要になる。

(36) a. 私はご飯を焦がした。

b. *ご飯は私に焦がれた / 焦がした。

(37) *Se me quemó el arroz.*

(36a) は動詞の示すイベントを引き起こした主体が主格(私)で表されているが、(37) ではそれが与格 *me* で表現されている。そして、そのイベントが「私」にとっては意図的でないことを表すために *se* を伴って自動詞的に表される(直接目的語が存在しないため)。(36a) と (37) の両者とも、私 (*me*) が注意深くご飯を観察していれば、私はご飯を焦がすことはなかったことを示唆する。従って、(36a) の主格である私及び (37) に現れる与格の *me* は、「ご飯を焦がす」というイベントに対して責任がある。(37) のスペイン語は、文字通りに訳すと (36b) であるが、これが非文になるのは、先の②の条件、即ち「焦がす」には対応する自動詞「焦げる」があるためである。

①の責任の有無で文法性が決定されるものとしては、以下を参照。

(38) a. *私は宿題を忘れられた。

b. *Se me ha olvidado la tarea.*

(39) a. 私は(人に貸した)ボールペンを失くされた。

b. *Se me ha perdido el bolígrafo.*

三好 (2006: 86)

(38) のイベント「宿題を忘れた」のは自分の管理責任下の問題である。つまり、私は宿題に対して責任があるために (38a) の日本語の間接受身は許容されない。一方、(39) ではボールペンを人に貸して、自らの管理責任の外でボールペンの紛失というイベントが起こったので、責任は私にはない。よって間接受身が許容される。

対応するスペイン語の *se le V* 構文において、(38b) の *me* は責任の所在、(39b) の *me* は利害の与格と分析されよう。責任の所在と利害の与格という2つの要素は日本語では異なる振る舞いを見せるのに対し、スペイン語では両者の区別はほとんどない。

責任の有無がスペイン語では与格で表されるが、主語になる対象は必ずしも3人称(事物やモノ)でなくともよい。

(40) a. もう (私は) 君に行かれてしまった。

b. Te me fuiste ya.

寺崎 (1998: 71) 一部改

(40a) のイベント「行く」という行為は君によって起こされ、それによって影響を受けた主体は私である。「君が行ってしまった」のは、「私」の何らかの行いに原因がある可能性がある (例えば、私が君に対して、何か不快な発言をしたために君が去っていった、など)。つまり、動詞のイベントの責任者は私 (= me) である。仮にそうでなくとも、「君が行った」ことによって、私 (me) は何らかの利害 ((40) の場合は害) を得ている。スペイン語の se le V 構文の与格が「責任」の他に「利害」という役割も担っているのは、多くの先行研究が示す通りである (例えば RAE 1999; 2009 他)。

こうして見ると、「非意図性の se」を加えることによって、(25a) で示されている「誤って～してしまった」や (25b) の accidentally を表現することができるのではなく、他動詞を自動詞化して責任の所在を与格に移した時に非意図性が発生したと言える。即ち、日本語とスペイン語では、受身化や自動詞化によって非意図性が付与される (行為者や責任者が背景化される) という一般原則を立てることができる。

3.3 スペイン語の受身表現と与格構文 -se le V 構文との類似

いわゆる心性的与格や利害の与格 (この用語は寺崎 (1998: 17) に出現している。また、西川 (2010: 127) は「利益を表す」「被害を表す」と記しているが、意味的には同じ) は、スペイン語では間接受身 (利害の受身) の文でなくとも生起する。

さて、(41) は利益の、(42) は害の与格である。

(41) Ahora le estoy buscando un empleo.

(42) El aullido de los lobos nos quitó el sueño.

西川 (2010: 127-128)

間接受身は日本語では動詞を受動態に変化させることで表すが、スペイン語では受動態、特に「ser + 過去分詞 (+ por ~)」の使用頻度が低い (江藤 (2003:

197) には「能動文の方がよく使われる」、西川 (2010: 48) には「スペイン語では圧倒的に受動態よりも能動態のほうが好まれる」と記載されている) ため、直訳は難しい。一方、英語の受身表現はかなり多い (小島 1988: 172) ため、例えば (43a) 及び (44a) の間接受身は、英語では (43b) 及び (44b) のように、半ば直訳的に表すことができる。一方、スペイン語では利害を受けた対象を主語にして表すことは (43c) 及び (44c) のように表すことは不可能で、それぞれ (43d) 及び (44d) のように表す必要がある。

(43) a. 私は雨に降られた。

b. I was rained on.

西村・野矢 (2013: 6)

c. *Yo fui / estuve llovido.

d. Me llovió.

(44) a. 太郎は雨に降られた。

b. Taro was caught in the rain.

小島 (1988: 175)

c. *Taro fue / estuvo llovido.

d. A Taro le llovió.

基本的に、英語でもスペイン語でも、日本語の間接受身を含む受身文を訳すのに若干の工夫がいる。例えば、(45a) の受身を訳すには、英語では使役的に (45b)、スペイン語では能動態 (45c) で訳す方法が好まれる。(46a) は、英語では (46b) のように直訳でも切り抜けられるが、スペイン語ではやはり (46c) のように能動態で表される。

(45) a. 私は地下鉄で財布を盗まれた。

b. I had my wallet stolen in the metro.

c. Me robaron la cartera en el metro.

西川 (2010: 127)

(46) a. 私は時計をもらった (与えられた)。

b. I was given a watch.

c. Me han regalado un reloj.

Gili Gaya (1961: 75)

(45c) 及び (46c) で注目すべきは、盗んだ(ない)しは与えた) 動作主(主語)については「意図的に言わない(sujeto callado intencionadamente)」のが普通であり、仮に動作主が1人であったとしても、動詞は3人称複数の活用(それぞれ, robaronとhan regalado)を取るということである(Gili Gaya 1961: 75). もう1つ注意すべきは, se le V構文と同様に利害を受けた対象が与格で表されることである((45c)は害の与格, (46c)は利益の与格).

これらのことが示唆するのは, se le V構文は与格構文(construcción de dativo)と非常に似た構造を持っていることである. 本稿では与格構文を「英語など他の言語では主格で表される要素が, スペイン語では与格で表されることが多い一連の構文」と暫定的に見なす¹¹. 例えば, 以下を参照.

- (47) a. Me gusta la paella.
b. I like paella.
c. 私はパエリアが好きです.

(47a)の与格meは, 英語(47b)及び日本語(47c)では主格のIと「私は」で表される. この構文は, ①ほぼ必ず, 動詞の影響を被る人物が与格として具現化される¹², ②通常, 動詞は直接目的語をとらない, ③動詞の意味的な対象が主語として動詞の後に現れる, などの特徴がある. この時, 意味的な対象(主語)はモノを取ることが多い. 与格構文に主に使われる動詞には, 他にdolerやinteresar, molestarなどがある.

こうして見ると, 与格構文とse le V構文には類似点がいくつかある. まず①は, se le V構文が必ず取るleがそのまま与格構文における与格に対応している. ②は, se le V構文はその性質として自動詞的であったことに繋がる. 最後の③は, 両者の構文とも意味的な対象が動詞の主語として具現化されること, そしてモノを主語として取りやすいこと, などが共通点であろう. 以下を参照.

- (48) a. Se me olvidó la tarea.
b. Yo olvidé la tarea.

非意図性が付与されたse le V構文の(48a)では主語が忘れられた対象のla tareaである. 一方, 構文の意味からは非意図性が読み取れない(48b)では主語がYoである. このことから, 意味的な主語と統語的な主語が, se le V構文と与格構文では一致していないことが多い.

また, ②を見てみると, 与格構文は直接目的語を取ることが稀である. parecerのような動詞にしても, 直接目的語は取らない.

(49) A mí me parece muy interesante esta película.

(49)に出現するmeは与格, esta películaは主語, muy interesanteは主語を修飾する形容詞であり, S(ujeto) = Adj(ectivo) という意味構造をなす¹³.

以上, se le V構文と与格構文との類似点を見た.

4. 結語

本稿では, 「責任」と「非意図性」の観点からse le V構文の特徴とその機能を見た. se le V構文のseは機能的には自動詞化の機能を持ち, 主格及び与格は主に責任及び意図性を担うという観点から説明可能なことを見た. また, 日本語の間接受身には責任の他に動詞に対応する他動詞があるかないかで容認可能かどうか決定されるのに対し, スペイン語には責任以外の制約はない. そして非意図性は, ある文を受身化ないしは自動詞化することで発動する. 更に, se le V構文は与格構文と極めて類似する構造を持っている.

注

- 1 スペイン語では再帰代名詞の3人称単数も3人称複数も共にseで表されるが, (1)でseと呼応しているのはla risaである.
- 2 その他, Gili Gaya (1961), RAE (1973), Molina Redondo (1974) などもあるが, se le V構文への直接的な言及はない.
- 3 Lakoff (1977) や Van Oosten (1986) に「責任」の概念から見た言語理論, 特に英語の中間構文への応用が紹介されている. 例えば, (i)では「この車を運転する」ことが容易になるのは, その車の持つ特性(=責任)によるものであり, 運転する側の技術などは

- 問題にされない。一方、スペイン語では se を用いて総称的に表現することが多いように思われる (ii)。
- (i) This car drives easily.
- (ii) Se puede conducir este coche fácilmente.
- 4 Van Valin (1993) が提唱する「役割・指示文法 (Role and Reference Grammar)」でも、マクロロールと呼ばれる「行為者 (actor)」と「受動者 (undergoer)」の2つの一般化された意味役割が提示されている。
- 5 Goldberg (1995: 39-43) は、「誰かの行為によって、あるものの位置あるいは状態の変化が生じる」という動態的イベントが、人間にとって最も基本的場面の1つであると示唆している。
- 6 責任者を背景化するには、自動詞を用いて以下のよう表す方法もある。スペイン語の (i c) では、再帰代名詞 se を用いて受身的に表すことで、責任者を背景化できる。
- (i) a. この鍵でドアが開いた。
b. The door opened with this key.
c. Se abrió la puerta con esta llave.
- 7 話し手ではなく一般的な解釈 (即ち、誰であれこの鍵でドアが開く) を導き出すためには、動詞を現在形にするか (i)，あるいはスペイン語では線過去を用いる (ii) 必要がある。
- (i) Esta llave abre la puerta.
(ii) Esta llave abría la puerta.
- 8 DeLancey は、分裂能格言語のバツビ語 (Batsbi) (東コーカサス語) が、自動詞文の主語が絶対格であれば非意図性、能格であれば意図性を表すと報告している (尾谷・二枝 (2011: 195-196))。
- (i) txo naizdrax kxitra.
we-ABS to-ground fell
'We fell to the ground.' (unintentionally, not our fault)
- (ii) a-txo naizdrax kxitra.
we-ERG to-ground fell
'We fell to the ground.' (intentionally, through our own carelessness)
- DeLancey (1981: 629)
- 9 再帰動詞を伴った動詞 olvidarse には義務的に前置詞 de がつかなければならないため、自動詞と判断でき
- る。ついでに述べるならば、decírselo を忘れたのが直接的なのが (20a) で、decírselo にやや距離を置いたのが (20b) である。前置詞が介入すると、目的語に対する他動性が低くなる研究は、特に英語の認知言語学で盛んである (例えば watch と look at の区別など)。他動性と動詞の構文の認知的な関係については、影山編 (2009) 他を参照。
- 10 間接受身を認知言語学的な立場から考察した研究として、益岡 (1991) や中村 (2004: 45) がある。
- 11 与格構文は日本語にも見られるが (i)，英語では古語で用いられる傾向にあり (ii)，イタリア語 (iii) やラテン語 (iv)，バスク語 (v) にもある。
- (i) 私には幽霊が見える。
(ii) *Methinks*... (私には…のように思われる)
(iii) *Mi* piace questo quadro. (私はこの絵が好きです)
武田 (2016: 141)
- (iv) quid *mihi* Celsus agit?
(ケルススは (私に) 何をしているんだ?)
- (v) *Maite-ri* kafea gustatzen zaio.
(マイテはコーヒーが好きだ)
田村 (1998: 202)
- 12 小林・Gallego (2009: 77) に、与格を伴わずに gustar 動詞が使われている例がある。
- (i) Esta canción gusta tanto a los jóvenes como a los mayores.
(i) は通常動詞 gustar の前に les を伴うが、口語的な表現や新聞記事などの、特に1800年代後半から1900年代前半のスペイン語にこの手の「与格の脱落」が多く見られるようである。
- 13 これはちょうど以下の文と平行関係にある。
- (i) Juan llegó a su casa *cansado*.
(i) の主語 Juan は形容詞 cansado の状態で動詞 llegó を行ったという点で、主語と形容詞はコピュラの関係にある。

参考文献

- DeLancey, Scott. (1981) "An Interpretation of Split Ergativity and Related Patterns," *Language*, 57, pp. 626-657.
- 江藤一郎 (2003) 『基本スペイン語文法』 東京：芸林書房。

- Fillmore, Charles, J. (1968) "The Case for Case," In Bach, Emmon. & Harms, T. Robert. (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, N. Y: Holt Rinehart and Winston, pp. 1-88.
- 福畹教隆 (1983) 「イスパニア語における関心の与格を伴う自動詞文について (上)」, 神戸外大論叢第34巻, pp. 23-40.
- 福畹教隆 (1984) 「イスパニア語における関心の与格を伴う自動詞文について (下)」, 神戸外大論叢第35巻, pp. 75-98.
- 福畹教隆 (1990) 「スペイン語と日本語 一間接影響表現の対照一」, 近藤達夫 (編) 『講座 日本語と日本語教育12 言語学要説 (下)』 東京: 明治書院, pp. 197-218.
- Gili Gaya, Samuel. (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.
- Goldberg, Adele. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago: University of Chicago Press.
- Haegeman, Liliane. & Guéron, Jacqueline. (1999) *English Grammar: A Generative Perspective*, Oxford: Blackwell.
- 影山太郎編 (2009) 『形容詞・副詞の意味と構文』 東京: 大修館書店.
- 小林一宏・Gallego, Elena Andrada (2009) 『スペイン語実践と文法』 東京: 朝日出版社.
- 小島義郎 (1988) 『日本語の意味 英語の意味』 東京: 南雲堂.
- Lakoff, George. (1977) "Linguistic Gestalts," *CLS* 13, pp. 236-287.
- Lakoff, George. & Johnson, Mark. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- 益岡隆志 (1991) 「受動表現と主観性」 仁田義雄編 『日本語のヴォイスと他動性』 東京: くろしお出版, pp. 105-121.
- 松井健吾 (2015) 「無意志性を表す Se le V 構文 一動作主性の観点から一」 2015年10月24日 東京スペイン語研究会発表ハンドアウト.
- 三好準之助 (2006) 『スペイン文法中級コース改訂版』 東京: 白水社.
- Molina Redondo, José Andrés De. (1974) *Usos de <se>*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- 中村芳久 (2004) 『認知文法論Ⅱ』 シリーズ認知言語学入門第5巻, 東京: 大修館書店.
- 西川喬 (2010) 『わかるスペイン語文法』 東京: 同学社.
- 西村義樹 (1998) 「行為者と使役構文」 中右実・西村義樹 『構文と事象構造』 日英語比較選書5, 東京: 研究社, pp. 107-203.
- 西村義樹・野矢茂樹 (2013) 『言語学の教室 哲学者と学ぶ認知言語学』 東京: 中公新書.
- 尾谷昌則・二枝美津子 (2011) 『構文ネットワークと文法』 講座 認知言語学のフロンティア2, 東京: 研究社.
- 大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』 東京: 東京大学出版会.
- Real Academia Española. (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- 高垣敏博 (2013) 『事象構造とスペイン語の受動表現』 東京外国語大学博士論文.
- 武田好 (2016) 『これならわかるイタリア語文法 入門から上級まで』 東京: NHK 出版.
- 田村すず子 (1998) 「バスク語」 東京外国語大学語学研究所 『世界の言語ガイドブック』 1. ヨーロッパ・アメリカ地域, 東京: 三省堂, pp. 197-213.
- 寺崎英樹 (1998) 『スペイン語文法の構造』 東京: 大学書林.
- 辻幸夫 (2002) 『認知言語学キーワード事典』 東京: 研究社.
- 上田博人 (2011) 『スペイン語文法ハンドブック』 東京: 研究社.
- Van Oosten, Jeanne. (1986) *The Nature of Subjects, Topics and Agents: A Cognitive Explanation*, Pennsylvania: Indiana University Linguistics Club.
- Van Valin, Robert. D. Jr. (1993) "A Synopsis of Role and Reference Grammar," In Van Valin, Robert. D. Jr., (ed.), *Advances in Role and Reference Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-164.
- 山田善郎 (1995) 『中級スペイン文法』 東京: 白水社.

【論文】

国立大学における学生相談および障害学生支援の 組織・体制と活動状況

－ Web ページの掲載情報に基づく分析 －

松川 春樹^{1)*}, 池田 忠義¹⁾, 高橋 真理¹⁾, 榎 原 佐 和 子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

本研究では、①学生相談と障害学生支援の組織・体制の現状や、組織・体制による支援活動の差異、②利用者への情報提供と実際の活動状況の差異を明らかにすることを目的とし、国立大学のWebページを調査した。その際、各大学の組織・体制を、学生相談と障害学生支援が別々の機関・組織になっている「独立型」や、1つの機関・組織内で部門として分かれている「部門型」等に分類し、組織・体制ごとに各活動内容のWeb掲載率を算出した。その結果、国立大学の65～70%が独立型、14～17%が部門型であった。部門型の方が多様な活動を行っており、学生相談と障害学生支援での活動内容の重複も多かったことから、独立型よりも部門型の方が学生相談と障害学生支援で協働しやすい可能性が示唆された。また、実態調査を行った先行研究と比較して、障害学生支援では活動のWeb掲載率が一部高かったのに対し、学生相談では全般的に低かった。このことから、組織側の準備性や利用者のニーズに合わせてWeb掲載を検討するのがよいと考えられた。

1. 問題と目的

1.1 はじめに

現在、我が国の大学における障害学生支援の体制整備が進み、従来からある学生相談を含めた組織・体制の在り方は多様化している。例えば、日本学生相談学会(2015)は発達障害学生の支援体制を以下の3種に分類している。学生相談と障害学生支援が別々の機関・組織になっている「独立型」、学生相談と障害学生支援が1つの機関・組織内で部門として分かれている「部門型」、部門には分かれず1つの機関・組織が学生相談と障害学生支援の両方を担っている「統合型」である。このような組織・体制の在り方は、学生相談と障害学生支援の連携・協働や、それぞれの業務・活動にも影響を及ぼしていると考えられる。今後、学生相談および障害学生支援の更なる充実化を図っていくためには、その組織・体制の現状と課題を把握することが必要である。

(鈴木ら, 2019; 岩田ら, 2016)。この調査は、学生相談機関の設置状況や組織の在り方、活動状況を把握することによって、学生相談機関が今後取り組むべき課題の明確化や、高等教育における学生相談の位置づけの安定化、各学生相談機関における自己点検のための指標化が目指されている。他方、障害学生支援においても、日本学生支援機構が2005年度から毎年、実態調査を実施している(日本学生支援機構, 2019, 2018)。障害学生の状況やその支援状況を把握し、障害学生の修学支援に関する方策の検討やその充実を図ることが目的とされている。

これらの実態調査は、その実施目的の通り学生相談および障害学生支援のそれぞれの充実に寄与してきていると考えられる。しかし、学生相談と障害学生支援の連携・協働を考えると、その双方を含む観点からの活動状況の把握・検討が必要であるが、まだ十分に行われていない。

1.2 学生相談および障害学生支援に関する実態調査

学生相談においては、日本学生相談学会が1997年度から3年毎に全国的な実態調査を実施してきている

1.3 学生相談および障害学生支援に関するWebページの調査研究

学生相談と障害学生支援の組織・体制の整備と並行

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

して、支援活動の内容について関係者に情報提供を行い、利用促進を図っていくことも重要である。情報提供においてはWebページの果たす役割が大きくなっており、掲載される情報も大学により多様化してきているが、この点に焦点をあてた研究はまだ少ない。例えば、学生相談においては、伊藤（2019, 2017）が情報発信の国際比較を通して、日本の学生相談における情報発信の特徴やその背景要因、今後の情報発信の在り方について考察している。障害学生支援においては、林田（2014）が障害学生支援に関して公開されている情報の内容や、その情報への障害学生のアクセシビリティという観点からWeb調査を行い、今後の改善点をまとめている。

このように、Webページの調査研究においても、学生相談と障害学生支援の両方の観点から把握・検討した先行研究は見当たらない。また、伊藤（2019）がWebページ調査の限界として言及しているように、Webページの掲載情報と実際の活動状況は必ずしも一致しないため、その差異も明らかにする必要があるだろう。

1.4 本研究の目的

以上のことから、学生相談と障害学生支援の更なる充実化を図るためには、その双方から見た組織・体制と活動状況の関連や、Webページによる情報提供と実際の活動状況の差異を明らかにすることが重要である。本研究では、その全体の概要を把握するために、Webページで発信されている情報に焦点を絞り、以下の2点を目的として調査を実施した。

- (1) 学生相談と障害学生支援に関わる組織・体制の現状と、活動内容との関連を明らかにする。
- (2) Webページによる活動内容に関する情報提供の現状と、実態調査との差異を明らかにする。

2. 方法

2.1 調査時期および調査対象

2018年12月～2019年1月の期間に、国立大学86校における学生相談と障害学生支援に関わるWebページを対象に調査を実施した。公立大学においては規模の違いから、私立大学においては合理的配慮の提供が努力義務とされていることから、学生相談と障害学生支

援に関わる組織・体制と活動内容の関連が国立大学におけるそれと大きく異なっている可能性があるため、本研究では調査対象を国立大学に絞っている。同様に、規模の観点から部局独自の組織も対象から除き、全学組織に焦点を絞った。なお、大学のWebページには、学外にも公開されている内容と、学内限定で公開されている内容があり、本研究では前者のみに対象を限定している点で限界がある。また、Webページは各大学あるいは学生相談や障害学生支援に携わる組織・体制のWebに対する意識を介した間接情報であり、必ずしも実態と一致しないことを踏まえて検討を進める必要がある。

2.2 調査項目

2.2.1 支援体制の分類

日本学生相談学会（2015）による発達障害学生の支援体制の3モデル（独立型／部門型／統合型）を参考に分類した。これに当てはまらない支援体制が出てきた場合や、Webページ上の情報で判別できない場合には「その他」に分類した。

2.2.2 活動内容の掲載の有無

まず、岩田ら（2016）や日本学生支援機構（2018）による実態調査から活動内容に関する43項目を抽出した。次に、第一筆者が無作為に選んだ5つの大学のWebページを対象に試行的に調査を行い、項目を絞り込んだ。その際の基準は、①5つの大学における学生相談と障害学生支援に関するWebページのすべてに掲載がなかった項目を除外する、②本研究の目的に一致しない項目は除外する、という2点であった。また、元の43項目には含まれないが、複数のWebページで見られた活動内容を新たに項目に加えた。最終的に、援助活動18項目（①個別支援、②グループ支援、③教示・助言、④療学援助、⑤危機介入、⑥居場所および交流機会の提供、⑦留学生支援、⑧コンサルテーション、⑨学外専門機関との連携、⑩ハラスメント相談、⑪授業担当者や関係部署への配慮依頼、⑫授業時の情報保障、⑬支援機器に関する情報提供および貸与、⑭関係部署との支援ネットワーク構築、⑮学生生活に関する支援、⑯社会的スキルに関する指導、⑰医療・介助に関する支援、⑱進路・就職に関する指導）とコ

コミュニティ活動5項目（①ピア・サポート活動の運営、②学生を対象とした教育活動、③教職員を対象とした研修、④保護者を対象とした啓発活動、⑤他機関・他大学等との連携・ネットワーク形成）を採用した。なお、本調査では学生相談と障害学生支援に関するWebページを同一の項目で調査するため、「個別カウンセリング」を「個別支援」とする等、表現を一部修正している。これらの活動内容について各Webページ上に掲載されていれば「あり」、掲載されていなければ「なし」とした。

2.3 手続き

調査項目の定義や調査の進め方を記載したマニュアルを作成し、第一筆者と臨床心理学を専攻する大学院生3名で調査を実施した。判断に迷った箇所については、第二筆者を含む複数名の合議により最終的な分類等を決定した。

3. 結果

以下、分析結果を順に示す。なお、本研究では、統計解析において5%以下の水準で有意差が認められたものを「有意」とした。

3.1 学生相談および障害学生支援における支援体制と各活動内容のWeb掲載の割合

学生相談と障害学生支援のそれぞれにおける支援体制を集計したところ、学生相談では独立型が64(65%)、部門型が14(14%)、統合型が5(5%)、その他が16(16%)であり、障害学生支援では独立型が57(70%)、部門型が14(17%)、統合型が2(3%)、その他が8(10%)であった(図1)。なお、大学によっては、学生相談あるいは障害学生支援を担っている全学組織が複数存在する場合や、Webページ上にその存在を知らせる情報が見つからない場合もあったため、学生相談と障害学生支援の組織数が一致していない。

学生相談と障害学生支援における支援体制ごとに、各活動内容についてWebページに掲載していた組織数を集計した結果を表1に示す。援助活動における「授業担当者や関係部署への配慮依頼」や「授業時の情報保障」、「支援機器に関する情報提供および貸与」、「関

係部署との支援ネットワーク構築」、「学生生活に関する支援」、「社会的スキルに関する指導」、「医療・介助に関する支援」、コミュニティ活動における「ピア・サポート活動の運営」や「学生を対象とした教育活動」、「他機関・他大学等との連携・ネットワーク形成」については、学生相談ではWeb掲載の割合が低かったのに対し、障害学生支援ではWeb掲載の割合が高かった。また、「居場所および交流機会の提供」の掲載率は学生相談の部門型が高く、「コンサルテーション」の掲載率は学生相談の独立型が低く、学生相談および障害学生支援の部門型が高かった。

3.2 学生相談／障害学生支援と独立型／部門型による活動内容のWeb掲載項目数の差

統合型に該当する組織数が少なかったため独立型と部門型に焦点を絞り、学生相談／障害学生支援と独立型／部門型による活動内容のWeb掲載項目数の差を

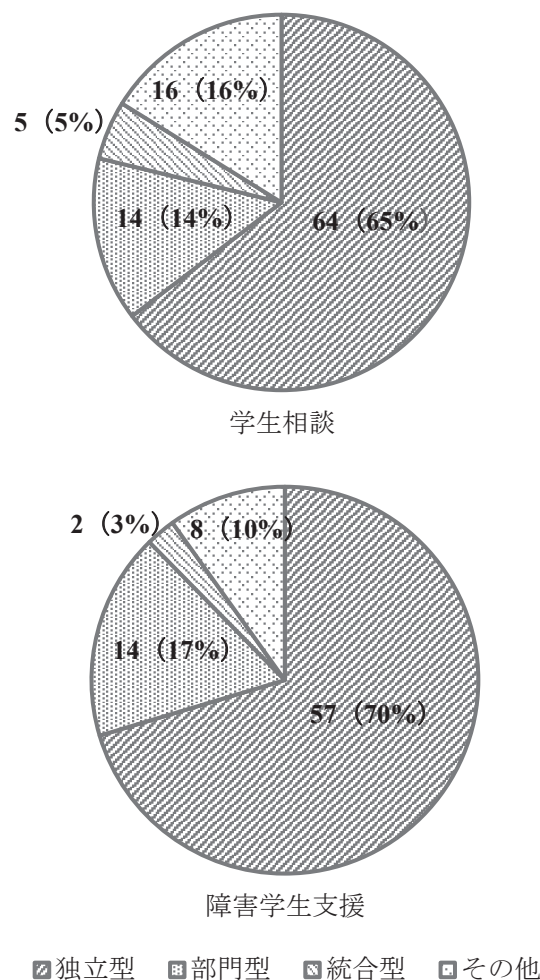


図1 学生相談および障害学生支援の支援体制の割合

表 1 学生相談および障害学生支援における支援体制ごとの活動内容のWeb掲載機関数 (%)

活動内容	学生相談			障害学生支援		
	独立型 N=64	部門型 N=14	統合型 N=5	独立型 N=57	部門型 N=14	統合型 N=2
個別支援	58(90.6)	14(100.0)	5(100.0)	55(96.5)	14(100.0)	2(100.0)
グループ支援	2(3.1)	2(14.3)	0(0.0)	1(1.8)	1(7.1)	0(0.0)
教示・助言	4(6.3)	1(7.1)	1(20.0)	8(14.0)	4(28.6)	1(50.0)
療学援助	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	5(8.8)	1(7.1)	0(0.0)
危機介入	3(4.7)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
居場所および交流機会の提供	7(10.9)	5(35.7)△	0(0.0)	9(15.8)	1(7.1)	1(50.0)
留学生支援	2(3.1)	2(14.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
コンサルテーション	4(6.3)▼	10(71.4)△	2(40.0)	11(19.3)	8(57.1)△	1(50.0)
学外専門機関との連携	10(15.6)	4(28.6)	1(20.0)	16(28.1)	4(28.6)	1(50.0)
ハラスメント相談	9(14.1)	1(7.1)	1(20.0)	3(5.3)	0(0.0)	0(0.0)
授業担当者や関係部署への配慮依頼	3(4.7)▼	0(0.0)▼	0(0.0)	44(77.2)△	12(85.7)△	2(100.0)
授業時の情報保障	0(0.0)▼	0(0.0)▼	0(0.0)	36(63.2)△	13(92.9)△	1(50.0)
支援機器に関する情報提供および貸与	1(1.6)▼	0(0.0)▼	0(0.0)	29(50.9)△	8(57.1)△	1(50.0)
関係部署との支援ネットワーク構築	5(7.8)▼	2(14.3)	0(0.0)	31(54.4)△	10(71.4)△	1(50.0)
学生生活に関する支援	1(1.6)▼	0(0.0)▼	1(20.0)	41(71.9)△	8(57.1)△	1(50.0)
社会的スキルに関する指導	3(4.7)▼	2(14.3)	0(0.0)	16(28.1)△	7(50.0)△	1(50.0)
医療・介助に関する支援	2(3.1)▼	0(0.0)	0(0.0)	13(22.8)△	3(21.4)	1(50.0)
進路・就職に関する指導	12(18.8)	1(7.1)	1(20.0)	24(42.1)△	5(35.7)	1(50.0)
ピア・サポート活動の運営	2(3.1)▼	2(14.3)	1(20.0)	29(50.9)△	13(92.9)△	0(0.0)
学生を対象とした教育活動	9(14.1)▼	4(28.6)	1(20.0)	22(38.6)△	7(50.0)△	1(50.0)
教職員を対象とした研修	6(9.4)	2(14.3)	1(20.0)	14(24.6)△	5(35.7)△	1(50.0)
保護者を対象とした啓発活動	1(1.6)	2(14.3)	0(0.0)	2(3.5)	1(7.1)	0(0.0)
他機関・他大学等との連携・ネットワーク形成	3(4.7)▼	2(14.3)	0(0.0)	11(19.3)△	3(21.4)	1(50.0)

△ (▼) : 活動内容ごとに該当頻度について χ^2 検定および残差分析により検討した結果, 1%あるいは5%水準で有意に高かった (低かった) ものを示す.

表2 組織×支援体制ごとの活動内容Web掲載項目数の平均（標準偏差）

	学生相談	障害学生支援
独立型	2.30 (1.92)	7.37 (4.04)
部門型	4.00 (2.35)	9.14 (3.42)

表3 支援体制ごとの学生相談・障害学生支援における活動内容重複数の平均ランク

	学生相談・障害学生支援
独立型	30.23
部門型	45.64

表4 学生相談・障害学生支援における活動内容重複数とその内訳

重複数	活動内容
61	個別支援
7	コンサルテーション
6	学外専門機関との連携、関係部署との支援ネットワーク構築、学生を対象とした教育活動
5	教職員を対象とした研修
4	社会的スキルに関する指導、進路・就職に関する指導
3	授業担当者や関係部署への配慮依頼、ピア・サポート活動の運営
2	居場所および交流機会の提供
1	教示・助言、支援機器に関する情報提供および貸与、学生生活に関する支援、医療・介助に関する支援、保護者を対象とした啓発活動、他機関・他大学等との連携・ネットワーク形成
0	グループ支援、療学援助、危機介入、留学生支援、ハラスメント相談、授業時の情報保障

二要因分散分析により検討した。その結果、学生相談／障害学生支援および独立型／部門型の主効果のみ有意であった（順に $F_{(1,145)}=9.62$, $p<.01$; $F_{(1,145)}=7.28$, $p<.01$ ）。つまり、学生相談よりも障害学生支援の方が、そして、独立型よりも部門型の方が多くの活動内容をWebページに掲載していた（表2）。

3.3 独立型／部門型における学生相談・障害学生支援での活動内容の重複

独立型と部門型の2群において、学生相談と障害学生支援の活動内容に関するWeb掲載の重複数に差があるかMann-WhitneyのU検定により検討したところ、部門型の方が有意に多かった（ $U=194.00$, $p<.05$ ）（表3）。さらに、活動内容ごとに学生相談と障害学生支援での重複数を集計したところ、「個別支援」が61でもっとも多く、次いで「コンサルテーション」が7、「学外専門機関との連携」「関係部署との支援ネットワーク構築」「学生を対象とした教育活動」が6であった（表4）。

3.4 Webページの掲載情報と実態調査の比較

本調査と鈴木ら（2019）や日本学生支援機構（2019）による実態調査の結果を表5にまとめて示す。これらは調査の時期や対象が異なっており、調査項目の文言も同一ではないため、比較は慎重に行う必要がある。このことを踏まえた上で結果を見ると、学生相談においては、実態調査よりも本調査の方がすべての項目で低かった。つまり、実際には支援活動を行っているのに関係者に対して情報提供をしていない内容が多いといえる。これに対して障害学生支援においては、「居場所および交流機会の提供」や「学外専門機関との連携」、「教職員を対象とした研修」では同様の傾向が見られたが、「個別支援」や「授業担当者や関係部署への配慮依頼」、「授業時の情報保障」、「学生生活に関する支援」においては実態調査よりも本調査の方が高い値を示していた。つまり、障害学生支援では、支援活動を実施しているのに関係者にあまり情報提供をしていないものと、実施しているよりも多くの情報提供をしているものと、実際の支援と情報提供がほぼ釣り合っているものがあり、学生相談に比べれば積極的に情報提供をしているといえる。

表5 本調査とこれまでに実施された実態調査の結果の比較

活動内容	学生相談		障害学生支援	
	本調査N=83	実態調査N=444*1	本調査N=73	実態調査N=782*2
個別支援	77(92.8)	433(97.5)	71(97.3)	347(44.4)
グループ支援	4(4.8)	85(19.1)	2(2.7)	—
教示・助言	6(7.2)	325(73.2)	13(17.8)	—
療学援助	0(0.0)	262(59.0)	6(8.2)	—
危機介入	3(3.6)	234(52.7)	0(0.0)	—
居場所および交流機会の提供	12(14.5)	175(39.4)	11(15.1)	192(24.6)
留学生支援	4(4.8)	351(79.1)	0(0.0)	—
コンサルテーション	16(19.3)	393(88.5)	20(27.4)	—
学外専門機関との連携	15(18.1)	—	21(28.8)	332(42.5)
ハラスメント相談	11(13.3)	256(57.7)	3(4.1)	—
授業担当者や関係部署への配慮依頼	3(3.6)	—	58(79.5)	423(54.1)
授業時の情報保障	0(0.0)	—	50(68.5)	29~228(3.7~29.2)*3
支援機器に関する情報提供および貸与	1(1.2)	—	38(52.1)	—
関係部署との支援ネットワーク構築	7(8.4)	—	42(57.5)	—
学生生活に関する支援	2(2.4)	—	50(68.5)	131~188(16.8~24.0)*3
社会的スキルに関する指導	5(6.0)	—	24(32.9)	281(35.9)
医療・介助に関する支援	2(2.4)	—	17(23.3)	55~217(7.0~27.7)*3
進路・就職に関する指導	14(16.9)	181(40.8)	30(41.1)	306(39.1)
ピア・サポート活動の運営	5(6.0)	221(49.8)	42(57.5)	—
学生を対象とした教育活動	14(16.9)	80~111(18.0~25.0)*3	30(41.1)	182~323(23.3~41.3)*3
教職員を対象とした研修	9(10.8)	278(62.6)	20(27.4)	344(44.0)
保護者を対象とした啓発活動	3(3.6)	153(34.5)	3(4.1)	—
他機関・他大学等との連携・ネットワーク形成	5(6.0)	—	15(20.5)	188(24.0)

*1：鈴木ら（2019）から抜粋，*2：日本学生支援機構（2019）から抜粋，これらの実態調査では国立大学だけでなく公立大学や私立大学も調査対象としている。
*3：鈴木ら（2019）や日本学生支援機構（2019）では，より具体的な項目に分けて調査を行っていたため，本表ではそれらの数値の範囲を記載した。

援助活動

4. 考察

4.1 学生相談および障害学生支援の組織・体制の現状

本調査により、学生相談および障害学生支援の支援体制としては、部門型（14～17%）や統合型（3～5%）に比べて独立型（65～70%）が大多数を占めていることが明らかとなった。大学によっては保健管理センター等の中に学生相談が配置されている場合も少なくなく、従来からある学生相談との統合が十分検討されないまま障害学生支援の組織が設置されてきた可能性が考えられる。

4.2 学生相談および障害学生支援の組織・体制と活動内容の関連

独立型よりも部門型の方が多くの活動内容をWebページに掲載していたという結果から、実際に部門型の方が多方面で支援活動を行っていることが推察される。この点は、部門型として従来の学生相談と新しい障害学生支援の組織・体制が統合される過程で、大学や利用者のニーズ、組織としての存在意義を明確化する必要があることが影響している可能性が考えられる。実際に、学生相談の部門型でWebページへの掲載率が相対的に高かった「居場所および交流機会の提供」や、障害学生支援の部門型で掲載率が9割以上であった「ピア・サポート活動の運営」は、そのためのスペースやスタッフの確保が重要であり、部門型の方がそれらを実現しやすいと捉えられる。学生相談の独立型で掲載率が低く、学生相談と障害学生支援の部門型で掲載率が高かった「コンサルテーション」もまた、大学や利用者のニーズ、支援対象を広げられるだけのスタッフの充実との関連が考えられる。

独立型よりも部門型の方が、Webページに掲載されている学生相談と障害学生支援の活動内容が多く重なっているという結果も得られた。内訳を見ると、来談した学生を対象とする「個別支援」はもちろんのこと、その他の一般学生を対象とする「学生を対象とした教育活動」、学生に関わる教職員や保護者を対象とする「コンサルテーション」、さらに外側のシステムを対象とする「関係部署との支援ネットワーク構築」や「学外専門機関との連携」と、多水準の対象への支援活動

において重複が見られた。これらのことから、部門型の方が多様な支援場面で学生相談と障害学生支援の協働および連携がしやすく、柔軟に、相補的に支援を展開できる可能性が示唆される。しかしその反面、学生相談と障害学生支援の役割の境界が曖昧になり、スタッフ間で躊躇いや混乱も生じ得るだろう。このため、定期的に打ち合わせの時間を持つ等、双方の足並みを揃える工夫が重要になると考えられる。ただし、本研究では各活動の対象者数や実施頻度、さらに質的側面も扱えていないため、今後、活動の実態も含めてそれらを把握した上で本研究の知見を再検討し、組織・体制と活動内容の関連をより明確化していく必要がある。

4.3 Webページによる活動内容に関する情報提供と実態調査の差異

近年、障害学生支援における情報提供の重要性が強調されてきており、本調査においても障害学生支援の方でより積極的な情報提供が認められた。実際に行っているよりもWebページへの掲載率が低かった「居場所および交流機会の提供」や「学外専門機関との連携」、「教職員を対象とした研修」については、それらの支援活動を実施するためのスタッフ側の準備性や、利用者側のニーズ等を踏まえた上で、掲載を検討すると良いだろう。

一方、学生相談においては、全体的に活動内容に関する情報提供が不足していることが明らかになった。伊藤（2019）は、韓国・台湾・中国との国際比較から、東京の学生相談機関の情報発信が限定され、少ない傾向にあることを明らかにし、その知見を今後の留学生支援の充実化に還元させていくことを課題として示している。今後いっそう増加して行くであろう留学生への支援の充実も重要であるが、ただWebページへの掲載内容を増やせば良いというものではなく、やはりスタッフの準備性や利用者のニーズに合った情報提供の在り方を検討する必要があるだろう。

4.4 今後の課題

本研究には、学外に公開されているWebページのみから情報を収集している点で限界があり、支援体制の分類において十分な情報が見当たらず「その他」と

分類せざるを得ないところがあった。Webページの情報と実態は必ずしも一致せず、各活動内容が実施されている頻度や質、学生相談と障害学生支援の連携・協働等についても把握することができなかった。これらの点については、今後、学生相談および障害学生支援の担当者を対象に質問紙調査やインタビュー調査を行うことによって、より具体的な水準で情報収集を進めていく必要がある。

また、本研究は国立大学に焦点を絞って調査を実施したが、今後は公立大学や私立大学における学生相談および障害学生支援の組織・体制や支援活動、関係者への情報提供に関する現状と課題も明らかにする必要がある。その上で、学生相談と障害学生支援の活動の充実化に関わる要因を検討することにより、実践に還元できる知見を得ることができると考えられる。

付記

本研究は、JSPS科研費18K03127の助成を受けて実施した。また、日本学生相談学会第37回大会において発表した内容に加筆・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東北大学教育学研究科の院生のお三方に感謝申し上げます。

参考文献

- 林田真志 (2014) 「わが国の大学における障害学生支援関連情報のホームページ上での公開状況——2011年度の調査結果をもとに」, 『広島大学特別支援教育実践センター研究紀要』 第12巻, pp. 83-87.
- 伊藤直樹 (2019) 「ウェブサイト上の情報発信から見た東アジア4都市の学生相談の特徴の比較」, 『学生相談研究』 第40巻1号, pp. 32-41.
- 伊藤直樹 (2017) 「ウェブサイト上における日・米・英・台の学生相談機関の情報発信」, 『心理学研究』 第88巻1号, pp. 79-85.
- 岩田淳子・林潤一郎・佐藤純・奥野光 (2016) 「2015年度学生相談機関に関する調査報告」, 『学生相談研究』 第36巻3号, pp. 209-262.
- 日本学生支援機構 (2019) 「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」, <https://www.jasso.go.jp/gakusei/>

tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2018.html (閲覧2019/7/1).

日本学生支援機構 (2018) 『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』.

日本学生相談学会 (2015) 「発達障害学生の理解と対応について——学生相談からの提言」, <http://www.gakuseisodan.com/?p=1782> (閲覧2018/11/1).

鈴木健一・杉岡正典・堀田亮・織田万美子・山内星子・林潤一郎 (2019) 「2018年度学生相談機関に関する調査報告」, 『学生相談研究』 第39巻3号, pp. 215-258.

【研究ノート】

中学校における美術鑑賞学習の自己評価尺度の開発 －資質・能力の三つの柱の観点から－

宮本 友弘^{1)*}, 奥村 高明²⁾, 東良 雅人³⁾, 一條 彰子⁴⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 日本体育大学, 3) 国立教育政策研究所,
4) 東京国立近代美術館

2020年度から実施の学習指導要領では、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱の育成と評価が求められている。本研究では、中学校美術科の鑑賞学習に焦点を当て、三つの柱に対応した自己評価尺度の開発を試みた。中学生128名を対象に質問紙調査を実施し、その回答を分析した結果、「鑑賞に関する知識・思考」「鑑賞に向かう態度」「鑑賞に関する知識・思考調整」の3つの因子からなる尺度を構成した。3つの下位尺度の信頼性（内的一貫性）は十分であった。内容的には三つの柱と整合することが確認された。また、鑑賞活動に対する選好性やメタ認知との関連性から、一定の妥当性が確認された。更なる信頼性（時間的安定性）、妥当性の検討が課題となった。

1. 問題と目的

2020年度から全面実施の学習指導要領では、各教科等の目標や内容を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱で整理している。学習評価についてもこの三つの柱に対応した「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で行うことになる。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019）がまとめた「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、「報告」）によれば、各教科等の観点別学習状況の評価に対しては、評価標準の作成とともに当該教科等の特質に応じた評価方法の工夫改善が求められている。このことは、新しい学習指導要領の全面実施を目前に控えた現在、喫緊の課題といえよう。

こうした状況に鑑み、本研究では、中学校美術科、その中でも鑑賞領域に焦点を当て、三つの柱に対応した具体的な評価方法について検討してみたい。これまで、鑑賞学習の成果や学力の把握は実証的には十分になされてこなかった（奥村ほか 2018）という指摘がある。

本研究では、評価方法として質問紙法による自己評価に着目する。従前より、教育心理学の観点からは、

鑑賞に適合する評価技法の一つとして質問紙法があげられてきた（小野瀬 2004: 112）。また、「報告」によれば、三観点のうち、とくに「主体的に学習に取り組む態度」の評価においては、児童生徒による自己評価は、教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとなっている。

以上を踏まえ、本研究では対象を中学生に絞り、質問紙調査を実施して、鑑賞学習のための自己評価尺度の開発を試みることを目的にする。その際、尺度の妥当性を検討するために次の2つの尺度を併せて実施する。

一つは、鑑賞活動に対する選好性を把握するための尺度である。近年、動機づけは教科や単元といった領域の内容に即して発現することが知られており（鹿毛 2013: 16-17）、鑑賞という活動自体への選好性が、学習成果に影響することが考えられる。鑑賞活動を好むもののほど鑑賞学習自己評価尺度の得点が高くなることが予測される。

もう一つは、メタ認知を把握するための尺度である。中央教育審議会（2016）の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」）によれば、「学びに向かう力、人間性等」の含まれる主要な資質・能力として「メタ認知」が強調されている。し

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学高度教養教育・学生支援機構 tomohiro.miyamoto.b2@tohoku.ac.jp

たがって、鑑賞学習自己評価尺度が的確に「学びに向かう力、人間性等」を捉えているならば、「メタ認知」と関連することが予測される。

2. 方法

2.1 調査時期および対象者

2019年4月に埼玉県内の公立A中学校1年生128名(男子71名, 女子57名)を対象に実施した。

2.2 質問紙

2.2.1 鑑賞学習自己評価尺度

美術教育の専門家であり、学習指導要領の作成にもかかわってきた第二著者と第三著者が、三つの柱に対応した鑑賞活動で育成される具体的な資質・能力の素案を作成し、それらを著者全員で合議して、50項目を作成した(表1参照)。回答は4件法(4:あてはまる, 3:どちらかといえばあてはまる, 2:どちらかといえばあてはまらない, 1:あてはまらない)であった。本調査に先立ち、B中学校2年生35名を対象に予備調査を行い、理解できないなど内容的に不適切な項目が無いことを確認した。

2.2.2 鑑賞活動の選好尺度

鑑賞活動に関する選好性を尋ねる項目として10項目を作成した(表2参照)。回答は4件法(4:あてはまる, 3:どちらかといえばあてはまる, 2:どちらかといえばあてはまらない, 1:あてはまらない)であった。

2.2.3 メタ認知尺度

市原・新井(2006)のメタ認知活動尺度を使用した。「勉強している時に、やっていることが正しくできているかどうかを確かめますか?」など9項目からなる。回答は4件法(4:あてはまる, 3:どちらかといえばあてはまる, 2:どちらかといえばあてはまらない, 1:あてはまらない)であった。

2.3 手続き

調査の実施は、調査協力校の教員に依頼した。1時間目の授業が始まる前に同校で行われている朝学習の時間を利用してクラス単位(全4クラス)で実施された。その際、成績とは関係ないこと、個人情報保護されること、回答は任意であること、回答結果は研究

以外には使用されないことなどを口頭で説明した。

なお、本調査を実施するにあたっては、第2著者所属の倫理審査委員会の承認を得た。

3. 結果

3.1 鑑賞学習自己評価尺度の構成

評定の分布に著しい偏りがみられた2項目を除外し、残りの48項目に対して探索的因子分析(最尤法)を行った。固有値の減衰状況は、17.01, 2.61, 2.26, 1.99, 1.69…であり、解釈可能性から3因子構造が妥当と判断した。3因子を仮定して最尤法、プロマックス回転による因子分析を行い、複数の因子に対して.30以上の負荷量を示す項目及びいずれの因子に対しても.30以上の負荷量を示さない項目を除外した。この作業を単純構造が得られるまで繰り返した。最終的な結果を表1に示した。

第Ⅰ因子に負荷量の高い項目は、鑑賞活動中に知識をどう活用するか、何をどのように考えるかを表す内容と解釈でき、「鑑賞に関する知識・思考」と命名した。第Ⅱ因子に負荷量の高い項目は、美術鑑賞の意義や鑑賞活動に前向きに取り組む姿勢を表す内容と解釈でき、「鑑賞に向かう態度」と命名した。第Ⅲ因子に負荷量の高い項目は、他者の考えや作品の諸要素によって鑑賞活動中の自己の知識や考えを見直したり、振り返ったりする内容と解釈でき、「鑑賞に関する知識・思考調整」と命名した。各下位尺度のCronbachの α 係数を算出したところ、第Ⅰ因子は.89、第Ⅱ因子は.90、第Ⅲ因子は.82であり、内的一貫性は十分であった。各下位尺度を構成する項目の評定値の平均値を下位尺度得点とした。

3.2 その他の尺度の構成

3.2.1 鑑賞活動の選好尺度

評定の分布に著しい偏りがみられた1項目を除外し、残りの9項目に対して探索的因子分析(最尤法)を行った。固有値の減衰状況は、3.55, 1.25, 0.95, 0.82, 0.66…であり、解釈可能性から2因子構造が妥当と判断した。2因子を仮定して最尤法、プロマックス回転による因子分析を行い、複数の因子に対して.30以上の負荷量を示す項目及びいずれの因子に対しても.30

表1. 鑑賞学習自己評価尺度の因子分析結果（回転後の因子パターン）と基礎統計量

項目	因子			h^2	M	SD
	I	II	III			
I 鑑賞に関する知識・思考 ($\alpha=.89$)						
自分の中に、新しい意味や価値を生みだすように考えます	.80	-.22	-.03	.42	1.93	1.08
作品について知ったことや分かったことなどを組み立てるように考えます	.75	.00	-.19	.41	1.91	1.03
形や色、作品の感じなどをつなぎ合わせるように考えます	.66	-.07	-.02	.36	2.00	1.12
観察したことを手がかりにします	.64	-.14	.18	.46	2.26	1.16
作品が、どのような方法でつくられたのかを手がかりにします	.64	.14	-.23	.36	2.12	0.99
作品について分からないことや不思議に思ったことがあると質問したくなります	.62	-.04	.02	.36	2.19	1.12
作品について思ったことや気づいたことがあると発表したくなります	.59	.10	-.07	.37	1.97	0.98
先生や友達の見解を取り入れながら、さらに新しい見方や考え方を提案します	.56	-.07	.29	.54	2.23	1.10
作品について何が分かっている、何が分かっているかを整理して考えます	.51	.12	.06	.41	2.28	0.99
作者の表したいことについて考えます	.50	.08	.09	.39	2.58	1.07
作品から受け取る感じや気持ちなどを手がかりにします	.46	.22	.00	.40	2.40	1.12
作品と自分の知っていることを関係づけながら考えます	.43	.16	.15	.45	2.52	1.03
自分の経験を手がかりにします	.41	.07	.22	.40	2.07	1.06
証拠や理由などを大切にしながら自分の考えをまとめます	.38	.08	.25	.42	2.10	1.17
II 鑑賞に向かう態度 ($\alpha=.90$)						
美術鑑賞は、新しい知識を身に付けるために役立つと思います	-.16	.97	.00	.75	2.87	0.97
美術鑑賞は、新しい考え方を身に付けるのに役立つと思います	-.01	.70	-.02	.46	3.02	0.97
美術鑑賞は、かいたりつくったりすることに役立つと思います	-.19	.69	.07	.38	3.06	0.93
美術鑑賞で友達から自分の知らなかった知識を得ることが好きです	.01	.62	.08	.46	2.41	1.09
みんなで話し合うことによって、作品の意味や価値は変わると思います	-.07	.61	.08	.37	2.81	1.14
自分の意見や考えは、まわりの人にとっても大切だと思います	.16	.61	.00	.52	2.54	1.10
美術鑑賞は、私たちや社会にとって大切なものだと思います	.16	.60	-.05	.47	2.61	1.13
できるだけ自分自身で考えます	.07	.58	-.13	.31	2.84	1.02
美術鑑賞は、日本や外国の様々な文化を知ることに役立つと思います	-.06	.51	-.02	.21	3.05	1.05
作品についての友達の見解は、あくまでひとつの考え方だと思います	.21	.47	-.05	.35	2.61	1.16
作品について、できるだけ、よりよい意見を発表しようと思います	.20	.42	.09	.40	2.29	1.08
作品についての友だちの見解は「すごいな」とか「面白いな」と思います	.18	.38	.13	.38	3.20	1.02
みんなで見ると、考え方や感じ方がたくさん出るのが好きです	.21	.31	.27	.48	2.57	1.15
III 鑑賞に関する知識・思考調整 ($\alpha=.82$)						
作品についての先生や友達の見解、自分の考えなどを比べながら考えます	-.09	-.18	1.02	.74	2.59	1.06
自分の意見だけでなく、友達の見解も参考にしながら考えます	-.08	-.05	.82	.55	3.03	1.05
色を手がかりにします	-.04	.15	.56	.40	3.24	1.00
形を手がかりにします	-.12	.23	.52	.37	2.85	1.03
よく分からないときは、じっくりと作品を見直します	.09	.13	.46	.39	3.04	1.00
意見を発表するときには、心の中でもう一度考え直します	.08	.08	.38	.25	2.86	1.04
作品について自分の考えをまとめるときには、一度、自分自身の考えをふり返ります	.26	.06	.33	.34	2.31	1.09
因子間相関						
	II	.69				
	III	.67	.64			

表2. 鑑賞活動の選好尺度の因子分析結果（回転後の因子パターン）と基礎統計量

項目	因子		h^2	M	SD
	I	II			
I 課題志向 ($\alpha=.71$)					
美術作品は、正解が一つよりも、正解がたくさん生まれる作品について考える方が好きです	.74	.02	.58	2.73	1.12
美術作品は、わかりやすい作品より、難しくても好奇心をそそる作品の方が好きです	.74	.02	.57	2.57	1.18
美術鑑賞では、自分は何を言ってもよいという安心感があります	.55	.08	.36	1.98	1.01
図画工作や美術の授業が好きです	.43	-.12	.14	3.03	1.08
II 対話志向 ($\alpha=.71$)					
美術鑑賞を通して、友達の性格や考えなどいろいろな面を知ることができます	-.10	.92	.73	2.61	1.11
美術鑑賞をするとき、先生は自分や友達の話をよく聞いてくれると思います	-.06	.55	.27	2.95	1.09
美術鑑賞では、友達がどのような意見を言うのか楽しみです	.23	.52	.48	2.50	1.14
因子間相関 II					
		.64			

以上の負荷量を示さない項目を除外した。再度、同様の因子分析を行ったところ、表2に示す通り単純構造が得られた。

第Ⅰ因子に負荷量の高い項目は、授業を含めた鑑賞活動という課題自体への好みを示唆する内容と解釈でき、「課題志向」と命名した。第Ⅱ因子に負荷量の高い項目は、鑑賞活動を通じた他者との対話への好みを示唆する内容と解釈でき、「対話志向」と命名した。各下位尺度のCronbachの α 係数を算出したところ、第Ⅰ因子は.71、第Ⅱ因子は.71であり、内的一貫性は許容範囲であった。各下位尺度を構成する項目の評定値の平均値を下位尺度得点とした。

3.2.2 メタ認知尺度

先行研究の通り、1因子構造であることを確かめるために確認的因子分析を行った。その結果、モデルの適合度指標は、GFI=.92, AGFI=.87, CFI=.93, RMSEA=.08であり、許容範囲であった。 α 係数は.81であり、内的一貫性は十分であった。9項目の評定値の平均値を尺度得点とした。

3.3 鑑賞学習自己評価尺度と各尺度との相関・偏相関分析

鑑賞学習自己評価尺度と、鑑賞活動の選好尺度及びメタ認知尺度との関連をみるためにまず相関係数を算出した。その結果、表3に示す通り、鑑賞学習自己評価の3つの下位尺度は、すべての尺度と有意な正の相関がみられた。

次に、鑑賞学習自己評価尺度の3つの下位尺度どうしの間には.60～.70の比較的強い相関が認められてもいるので、相互の影響を統制して鑑賞活動の選好尺度及びメタ認知尺度との偏相関係数を求めた。例えば、

「鑑賞に関する知識・思考」の偏相関係数は、「鑑賞に向かう態度」「鑑賞に関する知識・思考調整」を制御した。その結果、表4に示す通り「鑑賞に関する知識・思考」は、鑑賞活動の選好尺度の課題志向とのみ関連がみられた。「鑑賞に向かう態度」は、すべての尺度と関連がみられた。「鑑賞に関する知識・思考調整」は、鑑賞活動の選好尺度の対話志向及びメタ認知尺度と関連がみられた。

4. 考察

本研究の目的は、資質・能力の三つの柱に対応した中学生用の鑑賞学習自己評価尺度を新たに開発することであった。中学生に実施した質問紙調査の分析結果から、「鑑賞に関する知識・思考」「鑑賞に向かう態度」「鑑賞に関する知識・思考調整」の3つの因子からなる尺度を構成した。

ここでは、これら3つの因子と三つの柱との対応関係について意味内容から考えてみたい。まず、「鑑賞に関する知識・思考」は、文字通り、「思考力、判断力、表現力等」に対応すると考えられる。

一方、「鑑賞に向かう態度」と「鑑賞に関する知識・思考調整」については、上記した「報告」に基づいて「学びに向かう力、人間性等」を解釈することによって、それとの対応関係を見出すことができる。「報告」では、「学びに向かう力、人間性等」の概念は、「主体的に学習に取り組む態度」に絞られ、さらに、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面（粘り強く学習に取り組む態度）と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面（自ら学習を調整しようとする態度）、の2つの

表3. 各尺度の基礎統計ならびに鑑賞学習自己評価尺度との相関係数と偏相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	鑑賞に関する知識・思考		鑑賞に向かう態度		鑑賞に関する知識・思考調整	
			<i>r</i>	<i>pr</i>	<i>r</i>	<i>pr</i>	<i>r</i>	<i>pr</i>
鑑賞活動の選好性								
課題志向	2.58	0.80	.58**	.20*	.64**	.36***	.48**	.07
対話志向	2.68	0.89	.52**	.04	.61**	.34***	.54**	.27**
メタ認知	2.90	0.68	.47**	-.01	.58**	.33***	.55**	.24**

注) *r* は相関係数を、*pr* は偏相関係数を示す。* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表4. 鑑賞学習自己評価尺度と鑑賞活動の選好、メタ認知の関連性

	鑑賞活動の選好性		メタ認知
	課題志向	対話志向	
鑑賞に関する知識・思考	○		
鑑賞に向かう態度	○	○	○
鑑賞に関する知識・思考調整		○	○

注) ○印は関連があることを示す。

側面から評価することとなっている。このうち、①の「粘り強く学習に取り組む態度」は「鑑賞に向かう態度」と、②の「自ら学習を調整しようとする態度」は「鑑賞に関する知識・思考調整」に対応すると考えられる。

ところで、項目作成の段階では、「知識及び技能」に対応した項目を用意したものの、それに対応した因子は抽出されなかった。「知識及び技能」として用意した項目は、「鑑賞に関する知識・思考」あるいは「鑑賞に関する知識・思考調整」に含まれた。この点について、上記した「答申」では、「知識や技能は、思考・判断・表現を通じて習得されたり、その過程で活用されたりするもの」としている。鑑賞の学習においても、中学生にとっては、知識や技能が、思考や思考調整と不可分に機能することは自然なことであろう。そのため、それぞれの因子に組み込まれたものと考えられる。

かくして、今回考案した鑑賞学習自己評価尺度は、意味的には、三つの柱に対応したものであるとみなしても差支えないであろう。

こうして構成された鑑賞学習自己評価尺度は、予測通り、鑑賞活動の選好性及びメタ認知との間で正の関連性がみられた。ただし、3つの因子によって関連性のパターンは異なっていた。表4は、表3の偏相関係数の結果に基づき、関連性のパターンを簡略化して示したものである。

鑑賞活動の選好性については、「鑑賞に向かう態度」は課題志向、対話志向の両方と関連した。「鑑賞に向かう態度」は、鑑賞活動に前向きに取り組む姿勢であることから、鑑賞活動の選好性全般が関連すると考えられる。また、「鑑賞に関する知識・思考」は課題志向とのみ、「鑑賞に関する知識・思考調整」は対話志向とのみ関連した。この違いは、前者は、課題志向に

動機づけられて作品に対してあれこれと知識を活用しながら考えを巡らし、一方、後者は、対話志向に動機づけられて他者の考え等から自分の知識や考えを調整するためと考えられる。

メタ認知については、「鑑賞に向かう態度」「鑑賞に関する知識・思考調整」とのみ関連した。先述した通り、両因子は、メタ認知を重視する「学びに向かう力、人間性等」に対応していることと整合する。

以上から、本尺度の一定の妥当性が認められたと考えられる。とはいえ、サンプル・サイズの点からも、本研究の結果は仮説の段階である。今後は、別のサンプルで調査を実施し、信頼性(とくに時間的安定性)と、妥当性を検討する必要がある。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP17K04810の助成を受けた。

引用文献

- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (閲覧2019/11/10).
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2019)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf (閲覧2019/11/10).
- 市原学・新井邦二郎(2006)「数学学習場面における動機づけモデルの検討—メタ認知の調整効果—」『教育心理学研究』第54巻, pp.199-210.
- 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房.
- 奥村高明・宮本友弘・一條彰子・池内慈朗・東良雅人(2018)「美術教育における学力分析—ループリックを用いた鑑賞学習の効果測定—」『第40回美術科教育学会滋賀大会』3月30日
- 小野瀬雅人(2004)「教育評価を指導に生かす」, 桜井茂男編『たのしく学べる最新教育心理学—教職にかかわるすべての人に—』図書文化, pp.97-118.

【研究ノート】

1990年代のニーダーザクセン州農業の状況

葛生 政則^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

EC/EU の過剰農産物に対する抑制的な農産物市場・価格政策や、92年共通農政改革による農産物価格支持水準の引下げによって、1990年代には農工間の価格関係は農業に不利であった。また、農業労賃もかなり上昇した。このように農業経営を取り巻く経営環境は厳しかったが、さらに、ニーダーザクセン州政府は条件不利地域の補償金を1997年に中止した。同州政府は、農業環境政策では新たに市場・立地適応的土地管理政策を実施したが、大きな成果はなかった。農業に不利な価格関係の下で、ニーダーザクセン州農業の経済状態ははかばかしくなかった。補助金による所得支持を受けていても、小、中規模経営の利益は、自家労賃を下回ることが珍しくなかった。大規模経営の方が補助金による強力な所得支持を受けていたが、50-100ha層の経営当たり利益は男子工業労賃をそれほど上回らなくなった。100ha以上の経営も、企業者利益を確保できない年度が多かった。

1. はじめに

EC/EU（1993年からEU）の92年共通農政改革とその後の農業政策は、90年代のドイツ（ドイツ連邦共和国）の農業経営にとって重要であった。ECの92年共通農政改革は、1980年代以降行ってきた過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策を継続し、農産物の価格支持を弱め、他方で農業経営に対する補助金を強化した。また、本格的な休耕とそれに対する補償金等の措置を実施した。EUは、92年共通農政改革を引き継いだ。

ドイツの農業経営にとって、92年共通農政改革関連の補助金だけでなく、1975年からの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）や、粗放化助成金、農業環境補助金等の補助金が重要であった。EC/EUの指令や規則に基づいて実施されてきた条件不利補償金や農業環境政策は、州によって異なる。したがって、ドイツの農業経営の経済状態を知ろうと思えば、ドイツの主要な州毎に補助金政策も含めて農業経営の経済状態を分析する必要がある。

従来、我が国では主要な州に関しては、バーデン・ヴュルテンベルク州（以下、BW州と略記）やバイエルン州（以下、BY州と略記）の条件不利補償金や農業環境政策の研究がなされてきたが（市田（岩田）1996、市田 2004、松田 2004）、これらの研究では、

BW州やBY州の農業経営の経済状態の分析は手薄であった。

葛生（2000, 2005, 2006, 2016）は、BW州やBY州の条件不利補償金や農業環境政策も考察しつつ、農業経営の経済状態を簿記記帳結果に基づいて分析した。

本稿は、1990年代のニーダーザクセン州農業の経済状態を簿記記帳結果に基づいて分析する。我が国では、これまで簿記記帳結果に基づく同州農業の経済状態の分析は行われてこなかったが、近年、葛生（2018）が1980年代、90年代前半の同州農業経営の経済状態を簿記記帳結果に依拠しながら分析した。また、葛生（2019）は、同州農業経営の経済状態の分析を踏まえて、同州の農業構造と農業構造政策の特徴を探っている。本稿は、葛生（2018）で扱えなかった1990年代後半の時期も含め、90年代のニーダーザクセン州農業の経済状態を簿記記帳結果に基づいて分析する。

ドイツでは、1970年代以降のニーダーザクセン州（以下、NI州と略記する場合もある）農業に関するモノグラフとしては、70年代と80年代前半の個別経営投資助成措置の研究（Heil 1988）や1986～88年の緑の休閑プログラムの研究（Wilstacke und Plankl 1988, 1989）が、助成内容と実績等について明らかにしているが、同州農業経営の簿記記帳結果に基づいた分析は課題として残されている。本稿は、そうした課題に取

*）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

り組むものである。

ドイツの州の中で、NI州の農用地面積はBY州に次いで大きく、また、NI州の条件不利地域面積もBY州に次いで大きい(1995年時点, MB 1996: 128)。したがって、BY州だけでなく、NI州の農業経済の分析も重要である。

以下では、まず、1990年代のEC/EU共通農政の基調とNI州の条件不利地域補償金、農業環境政策の特徴について考察する。さらに、この時期の同州の農業経営の経済状態について分析する。

2. 1990年代のEC/EU共通農政とニーダーザクセン州農業

2.1 EC/EU共通農政の基調

ECは、1980年代から90年代にかけて過剰農産物に対して抑制的な農産物市場・価格政策を展開した。ECは、過剰農産物に対して市場介入を制限し、市場規制価格の引上げを抑制し、場合によってはその凍結、引下げを行った。例えば、穀物部門では80年代から市場介入を制限し、介入価格も引下げた。ECは、こうした抑制的な農産物市場・価格政策に続けて、92年には共通農政改革を行った。この改革は、農産物の介入価格等の市場規制価格を引下げ、それに対する補償として農業生産者に補助金を支給した。92年共通農政改革は、90年代の共通農政を特徴づけるものであった。

以下では、92年共通農政改革の重要部分と、同農政改革前後の時期や90年代にドイツ農業にとって重要であった補助金についてみよう。EC/EUは、穀物部門ではそれまで行ってきた介入価格の引下げに続いて、さらに93/94～95/96年度に3段階に分けて介入価格を引下げた。穀物介入価格の引下げに対しては、生産者に価格補償金を支給し、価格補償金支給を休耕（市況に応じた休耕）への参加義務と結合させた。その際、いわゆる小生産者（92tまでの穀物作付面積に対して価格補償金を申請した者）は、休耕参加義務を免除された。市況に応じた休耕に対しては、休耕奨励金が支給された（葛生 2000: 2-3, 2005: 308）。

NI州では、穀物の価格補償金と休耕奨励金が他の州よりも複雑であった。NI州政府は、穀物の価格補償金と休耕奨励金の生産地域（蛋白質作物の価格補償

金にも適用された）を9つに分け、地域毎に、穀物の価格補償金と休耕奨励金を決めた（BMELF 1993a: 27, 1993b, Anhang 6a, b, 1994b: 25）。

92年共通農政改革は、農業生産者に対する補助の重点を、農産物市場に対する介入や価格支持から生産者への直接的な補助金支給へと移した。

補助金は、前述した穀物価格補償金や休耕奨励金等の耕種補助金ではなかった。畜産部門の重要補助金であった家畜奨励金についてもみよう。1980年代にドイツで支給されたECの家畜奨励金で重要なものとしては、1987年から支給された雄牛特別奨励金や繁殖母牛奨励金があった。ECの繁殖母牛奨励金には、ドイツの奨励金が追加される場合もあった。また、1980年代には繁殖母羊奨励金も農業生産者に支給された。雄牛特別奨励金や繁殖母牛奨励金は、92年には肥育雄牛に対して94DM（ドイツマルク）／頭であり、年間90頭／経営が上限であった。繁殖母牛奨励金は、3頭以上の繁殖母牛を保有する経営に支給され、生乳参照量（簡単にいえば生乳の生産可能量）6万kg以下の乳生産者は10頭までこの奨励金を受給できた。繁殖母牛奨励金は、91/92年度にはそれまでの153DM／頭から176DM／頭へ引上げられた。繁殖母羊奨励金は、羊肉の市場価格がECによって決められた基本価格を下回る場合に支給された。同奨励金は、10頭以上の繁殖母羊保有者に支給され、1990年度には56.12DM／頭であった。

ECは92年共通農政改革によって牛肉の介入価格を引下げ、それに対する補償として牛肉関係奨励金を引上げた。雄牛特別奨励金は、農政改革前の94DM／頭から95年の212DM／頭へ3段階に分けて引上げられた（1頭当たり93年141DM, 94年177DM）。NI州の一部地域（粗放的放牧地域）の放牧肥育雄牛に対しては、158DM／頭の追加奨励金（97年から）が支給された。繁殖母牛奨励金も、農政改革前の118DM／頭から95年の283DM／頭へ3段階に分けて引上げられた（1頭当たり93年165DM, 94年224DMであった, AB versch. Jgg.; BMELF ed. 1992: 26-27, 1993a: 8, 1993c: 15, 22, 1994a: 7, 14, 1994b: 6; STFLNS Stand: 11.1993, Nr. 1.4.3, Stand: 04.1997, Nr. 1.4.3）。

これらの補助金以外にも、多様な補助金が支給され

た。1985年のいわゆる緑のDM（簡単にいえば、共通農政で適用されていた欧州通貨単位とDMの換算レート）の切上げによるドイツの農業所得の減少に対しては、付加価値税（ないし売上税）を通した所得補償が農業生産者に支給され、89年からは社会構造的所得補償が支給された。92年には、社会構造的所得補償は増額された（葛生 2000: 1-2, 2005: 307）。

さらに、条件不利補償金（97年に中止）や粗放化促進のための補助金等の補助金が農業生産者に支給された。農業経営の補助金については、後に扱う。

2.2 ニーダーザクセン州の条件不利地域補償金

以下では、NI州の条件不利補償金の目的と同補償金の最高限度額の削減について述べ、条件不利地域と非条件不利地域の農業経営の経済状態について考察する。

NI州の条件不利補償金の広義の目的は、「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」であり、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。NI州政府は、条件不利補償金の最高限度額／経営を89、91年に削減し、85～88年の半分にした（BMELF 1985; AZLBL versch. Jgg.; AZLL versch. Jgg.; NMELF 1990a: 552-553, 1991: 358; 葛生 2018: 123, 2019: 10）。NI州政府は、これによって条件不利補償金の所得支持機能を弱体化させた。

NI州の条件不利補償金受給経営は、農業経営の減少を反映して90年の45.0千経営から96年の37.9千経営へ徐々に減少した。97年には、NI州政府は条件不利補償金を中止した。同年には0.6千経営が条件不利補償金を受給しているが、これは96年の条件不利補償金が遅れて支給されたためである。条件不利補償金／受給経営平均は、ピーク時の87年には3.4千DMであったが、その後は最高支給限度額の削減によって、97年の2.0千DMへ減少した（MB versch. Jgg.）。

NI州政府が97年に条件不利補償金を中止した直接の原因は、ドイツ連邦政府が連邦・州政府の「農業構造・護岸改善」共同課題大綱計画における連邦政府負担分を97年に2割削減したことである。そのため、

NI州政府は条件不利補償金を中止し、条件不利地域の個別経営投資助成を重視した（NMELF 2003, 2003年1月に筆者が行った条件不利補償金に関する質問に対する同州農業省の2003年1月31日付回答による）。

しかし、NI州政府は、1989、91年に条件不利補償金の最高限度額を引下げることによってその所得支持機能を弱めており、97年の同補償金中止はその延長上にあったといえる。

さて、NI州の条件不利地域と非条件不利地域の農業経営の経済状態をみよう。条件不利地域に多い飼料作経営（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）にそれ以外のいくつかの経営タイプも加えた拡張飼料作経営の簿記記帳結果をみると（1995/96-96/97年度平均）、主業・副業合わせた農業経営の条件不利補償金込利益／ha LF（農用地）は、条件不利地域の方が非条件不利地域よりも2.4%大きかったのに対し、条件不利補償金控除後利益／ha LFは、条件不利地域の方が非条件不利地域よりも3.2%小さかった（Burgath et al. 2001b, Anhang zu Kap. 4.4.1.4, Tab. 3）。NI州の条件不利地域全体としてみれば、条件不利補償金は条件不利地域の恒常的な自然的、経済的不利を補償していたといえる¹⁾。

条件不利地域の大部分を占める条件不利農業地帯では、条件不利補償金込利益／ha LFは、非条件不利地域よりも2.9%大きかったのに対して、条件不利補償金控除後利益／ha LFは、非条件不利地域よりも2.7%小さかった。NI州の条件不利農業地帯全体に関しても、条件不利補償金は同地域の恒常的な自然的、経済的不利を補償していたといえよう。

他方、面積が小さな小地域（小地域は山岳地域や条件不利農業地帯とは別の基準で選ばれ、農用地に占める割合は小さかった）の条件不利補償金込利益／ha LFは、非条件不利地域よりも20.7%小さく、条件不利補償金控除後利益／ha LFは、非条件不利地域よりも26.9%小さかった。NI州の小地域では、条件不利補償金は同地域の恒常的な自然的、経済的不利を補償していなかった。小地域でも、大規模経営の条件不利補償金／経営（経営当り）は同補償金の上限内で小規模経営よりも大きかったと考えられる。97年の条件不利補償金中止は、同補償金／経営が比較的大きな小地

域の大規模経営にとっては無視しえない打撃であったといえよう。

条件不利地域と非条件不利地域の75ha以上の主業経営の簿記記帳結果（1995/96-96/97年度平均）をみると、条件不利補償金込利益／ha LFは、非条件不利地域よりも7.9%小さく、条件不利補償金控除後利益／ha LFは、非条件不利地域よりも15.3%小さかった。条件不利地域の大規模主業経営でも、条件不利補償金は恒常的な自然的、経済的不利を補償していなかった。

同地域の大規模主業経営（75ha以上）では、条件不利補償金／経営は同地域の主業平均の1.8倍であり、同補償金の利益に対する割合は8%であった。また、同地域の大規模主業経営の条件不利補償金込利益／経営は、男子工業労賃（1995、96年平均）の103%であったが、条件不利補償金控除後利益／経営は、男子工業労賃の95%であった（Burgath et al. 2001b, Anhang zu Kap. 4.4.1.4, Tab. 3, 12, 男子工業労賃（1995、96年平均）は表3の2から算出）。

97年の条件不利補償金中止は、同補償金／経営が比較的大きな大規模主業経営にとっては打撃であり、大規模主業経営を一層の大規模化へ向かわせることになったといえる。

2.3 農業環境政策

以下では、1990年代のNI州の主要な農業環境政策の特徴をみた上で、いくつかの指標を手掛かりにこの時期の同州の農業環境政策の評価を行う。

NI州政府は、1980年代から厩肥と鶏糞の過剰投下を規制した。さらに、1990年には厩肥令（Gülleverordnung）を發布して、農林業地への厩肥等による窒素投入の量的制限を強化し、厩肥等の散布期間も制限した（Niedersächsisches Landesministerium 1990: 9-10; 葛生 2018: 123）。NI州の厩肥令は、2002年に廃止されるまで、同州における厩肥等による窒素投入を規制する大きな柱であった。NI州の厩肥令は、連邦農業省が96年に施肥令を發布し、多少の違いはあるが、NI州の厩肥令と同様に厩肥等による窒素投入の量的制限（部分的には厩肥令より厳しかった）と厩肥等の散布期間の制限を行なうようになったため、2002年に廃止された。

NI州政府は厩肥令による規制だけではなく、休耕・粗放化政策も行い、農地への肥料や農薬の投入を削減した。同州政府は、ドイツの連邦・州政府が策定した1988～93年の「農業構造・護岸改善」共同課題特別大綱計画（これは、1988年のECの規則に基づく）の枠内で休耕や粗放化を助成した。1988～93年の休耕・粗放化政策は、休耕では、助成経営に基準期間の耕地の20%を5年間休耕させ、粗放化では、助成経営に基準期間の年間生産の20%を5年間削減させた。助成経営は補助金を受給した（葛生 2018: 124; Bundesregierung 1990: 8-16; NMELF 1990b: 956）。休耕政策は、ECの92年共通農政改革によって93年以降大規模に展開された。

連邦・州政府は88～93年の粗放化政策の後継として、94年からECの92年農業環境規則に基づく農業環境政策の基本プログラムとして市場・立地適応的土地管理政策（MSLと略）を始めた。NI州政府も94年からMSLを実施した。

NI州の95年農業環境指令（MSL政策実施のための指令（指令は行政命令の一種））は、粗放的生産方法（耕作ないし永年作物作部門全体における化成肥料や除草剤の禁止）の導入と維持を助成した。また、粗放的草地利用として、①永年草地における牛等の粗飼料摂取家畜飼養密度を1.4RGVE（Rauhfutterfressende Großvieheinheit、粗飼料摂取大家畜単位、粗飼料を摂取する牛、馬、羊、山羊に適用され、生後2年以上の牛と半年以上の馬各1頭を1とする単位）／ha HFF（主飼料作付地）までにすること、②耕地を粗放的な草地へ転換することを助成した。さらに、経営全体に対する有機栽培方法の導入と維持も助成した（NMELF 1995: 1188-1192; STFLNS Stand: 05.1996, Nr. 1.3.1）。

NI州の粗放化政策の実績をみよう。94年（ないし94/95年度）までの粗放化政策の実績については、別の機会に明らかにした（葛生 2018: 124）。以下では、同州のMSLの94年から99年までの実績をみよう。

94～99年のMSLの助成件数1,330のうち、有機農業経営の粗放的草地利用696件（助成件数の52%、助成面積15,469ha）が最も多く、次いで有機農業経営の1年生作物に対する助成570件（助成件数の43%、助成面積7,676ha）、その後に有機農業経営の永年作物に対

する助成62件（助成件数の5%，助成面積394ha），さらに有機農業経営ではないが耕地の粗放的草地への転換の助成2件（助成件数の0.2%，助成面積11ha）であった（BVGAK 2001, Tab. 11b, e, g, h）. MSL助成の大部分が，有機農業経営であったことは明らかである．

94～99年の粗放化政策の実績は，さほど多くなかった．しかし，粗放化政策の助成経営の多くが有機農業経営であった点を考慮しなければならない．

NI州の90年代の農業環境政策は，厩肥令による規制，粗放化，休耕の促進，有機農業経営の粗放的農業の促進を柱とするものであった．こうしたNI州の農業環境政策は，家畜の厩肥，化成肥料，農薬等の投入を削減することによって，環境負荷をある程度低減させたといつてよい．

農業による環境負荷の程度を示す指標として，自給肥料も含む窒素の投入超過量／ha LFをみよう．NI州の窒素投入超過量／ha LFは，1950～80年にかなり増加した後，85，90年には80年より減少し，さらに95年にかけて減少した（葛生 2018: 124, 130）．しかし，窒素投入超過量／ha LFは1995年から2000年にかけて減少せず，停滞的であった．90年代のNI州の農業環境政策は，95年までは窒素投入超過量／ha LFを削減できたが，その後は95年水準を維持したにとどまる²⁾．環境負荷の一層の低減のためには，農業環境政策の強化が必要であった．

3. ニーダーザクセン州農業の経済状態

3.1 農工間の価格関係

以下では，農業経営の経済状態にとって重要な農工間の価格関係（農産物価格（生産者価格）と農業の経営手段の価格関係）をみる．旧連邦地域（旧西ドイツ地域）の1980，85年を基準年とした農産物価格（生産者価格）と農業の経営手段の価格指数，1995年を基準年としたドイツの農産物価格（生産者価格）と農業の経営手段の価格指数を用いて1980年を基準年とした価格指数を算出し，それから1989/90年度=100とした農工間の価格指数を算出した．それを用いて考察する．

まず，付加価値税（ないし売上税）を含まない農工間の価格関係をみよう．これは，付加価値税を通常課税される農業経営（軽減税率課税を含む）の農工間の

価格関係をみるものである．1989/90～99/00年度には，一方では，農産物価格指数（総合）が20%低下したのに対し，他方では，農業経営手段価格指数（総合）は9%上昇した．1989/90～99/00年度には，農産物価格指数（総合）と農業経営手段価格指数（総合）の間には，農業に不利なシェーレが形成されていた．

次に，付加価値税の一括課税を受ける農業経営と工業の間の価格関係をみよう．付加価値税込農産物価格指数（総合，一括課税の付加価値税込み）は，89/90～99/00年度に22%低下した．他方，通常課税の工業品が多い農業経営手段価格指数（総合，付加価値税込み）は，この期間横ばいであった．付加価値税込みの価格指数でみても，89/90～99/00年度には農業に不利なシェーレが形成されていた．付加価値税抜きの農工間の価格指数と同様の傾向であった．

しかも，NI州の農業労賃（ハノーファー協約地区の協約時間賃金）は1989年10月～99年7月に30%上昇した³⁾．ECの92年共通農政改革による農産物価格支持水準の引下げと農業労賃の上昇は，NI州の農業経営を圧迫するものであった．

3.2 農業経営の経済状態

次に，NI州の農業経営の経済状態を考察する．表1～3では，同州の専業，主業，副業経営の基本的指標をいくつかの年度について示した．

まず，農業生産の主要な担い手である専業，主業経営の経済状態をみる．STBE（標準経営所得，標準的に獲得できる経営所得であり，経営所得は農業経営から獲得できる付加価値）規模別簿記記帳結果では，専業経営の経済状態は94/95年度まで把握でき，95/96年度以降は主業経営のそれを認識できる．95/96年度以降，主業経営の定義が多少変わったが，主業経営についてはおおよその長期的比較が可能であると考えられる（NI州ハノーファー農業会議所の農用地規模別簿記記帳結果では，96/97年度以降主業経営の定義が変わった）．以下では，紙幅の都合上，同表で示していない年度や指標も含め，89/90～99/00年度の専業，主業経営の経済状態について考察する⁴⁾．

専業，主業経営ともに，大部分の層で経営の労働力の殆どは自家労働力であった．これは，NI州の専業，

主業経営の大部分が小農経営であったことを物語っている（表1，2参照）。農用地規模別のV層では，1984/85，85/86年度には雇用労働力は経営の労働力の6割を占め，雇用労働力／経営は2AK近かった。89/90年度でも雇用労働力は半分近くを占め，雇用労働力／経営は1AKを上回っていた⁵⁾。その後，99/00年度にかけて同層の労働力の大部分は自家労働力になり，雇用労働力／経営は1AKを下回るようになった。これは，この層の主業経営の大部分が小農になったことを意味している。

次に，STBE規模別に専業経営をみよう（表1，表3の2参照）。89/90～94/95年度には，各層とも農用地1ha当たり，経営当たり，FAK（自家労働力単位）当たり，時間当たり利益（農業経営から獲得できる税引前所得）や稼得所得／世帯は，減少した。STBEが小規模なA層の利益／経営や稼得所得／世帯は，男子工業労賃よりもかなり小さかった。中規模なB層の利益／経営や稼得所得／世帯は，89/90年度には男子工業労賃よりも若干大きかったが，その後減少し，男子工業労賃より小さくなった。大規模なC層の利益／経営や稼得所得／世帯は，89/90年度には男子工業労賃よりかなり大きかったが，94/95年度にかけて男子工業労賃に近くなった。

90年代後半のSTBE規模別主業経営では，各層ともha当たり，FAK当たり，時間当たり，経営当たり利益は増加した。しかし，b，c層では，利益／FAKと工業労賃（男女）／就業者，利益／時間と工業労賃／実働時間との格差は程度の差はあれ存在した。また，これらの層の利益／経営と男子工業労賃との間には大なり小なり格差が存在した。c層は，他の階層よりAK当たり農地装備や家畜装備，FAK当り農地装備が大きく，大きな利益を獲得していた。この層の利益／経営や稼得所得／世帯は男子工業労賃を上回っており，収益状態は比較的良好であった。しかし，c層でも利益／時間と工業労賃／実働時間との間には格差が存在した。

次に，農用地規模別に主業経営をみよう（表2，表3の2参照）。紙幅の都合のため表で示していない指標も含め，農用地規模別の経済状態は以下のようであった。

1989/90～99/00年度を通して農用地規模別に主業経営をみると，AK当たり農地装備や家畜装備，FAK当り農地装備が大きな大規模層ほど，経営当たり，FAK当たり，時間当たり利益は大きかった。

I，II，III層の利益／FAKは，90/91年度以降，全てまたは大部分の年度で自家労賃（農業労賃＋経営管理者割増で計算される）を下回っていた。IV，V層の利益／FAKは自家労賃を上回っていたが，自家労賃との差は99/00年度にかけて縮小した。IV層の利益／時間は，90/91年度以降，工業労賃／実働時間より小さくなった。V層の利益／時間だけが大部分の年度で工業労賃／実働時間を上回っていたが，99/00年度にかけて両者の差は縮小した。年間の利益／FAKを工業労賃と比較しても，同様のトレンドであった。

利益／経営と男子工業労賃を比較すると，I，II，III層の利益／経営は，男子工業労賃より小さな年度が多かった。IV層の利益／経営は，大部分の年度で男子工業労賃をある程度上回っていたが，99/00年度にかけて後者との差が縮小した。V層の利益／経営は男子工業労賃をかなり上回っていたが，99/00年度にかけて両者の差が縮小した。V層では，雇用労働力の減少が大きな特徴であった。89/90～99/00年度には，V層の経営状態が最も良好であった。

しかし，企業者利益（利益－自家労賃－自己資本利子（土地以外の資産×3.5%（長期的配当利回りともみなされ，連邦農業省の簿記記帳結果等で投資収益の計算に用いられる））－所有地地代（土地資産×3.5%））は，経営状態が最もよかったV層でも，89/90～99/00年度には11年度中8年度でマイナスであった。これは，V層の利益が自家労賃を上回っていても，自己資本利子または所有地地代を十分確保できなかったことを意味する。V層の経済状態も，資本家的観点からみると良好なものではなかったのである。

農業補助金についてもみよう。NI州の専業経営平均では，補助金／経営は，92年共通農政改革に伴い，86/87年度の14千DMから94/95年度の23千DMへと増加し，利益の補助金依存度（利益に対する補助金の割合）も86/87年度の33%から94/95年度の48%へ増加した。補助金の種類別では，91/92年度までは売上税（付加価値税）を通した所得補償（1991/92年度，利益の7%）

と条件不利補償金（同3%）が主な補助金であり、93/94年度からは92年共通農政改革による価格補償金
 が大きな割合を占めた。94/95年度には、利益に対する補助金の割合は、価格補償金19%，社会構造的所得
 補償6%，休耕奨励金6%，家畜奨励金6%，軽油補

助金等5%，条件不利補償金3%であった（葛生 2018: 129）。

90年代後半の補助金をみると（表2の2参照）、農
 用地が大規模な層ほど補助金／経営は大きく、補助金
 の利益に対する割合も大きかった。補助金の中では、

表1 ニーダーザクセン州の標準経営所得規模別専業・主業経営の指標

標準経営 所得規模 経済年度	標準経営 所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	利益/ FAK DM	FAKの 利益/ 時間 DM	稼得 所得/ 世帯 DM
専業経営										
A. 40千DM未満										
1989/90	29.4	23.55	1.35	1.28	0.07	1,550	36,507	28,466	11.96	36,620
94/95	27.1	29.88	1.29	1.24	0.05	659	19,687	15,895	6.68	19,960
B. 40-60千DM										
1989/90	50.6	33.99	1.51	1.38	0.13	1,460	49,608	35,972	15.11	50,249
94/95	50.2	38.37	1.46	1.36	0.10	952	36,512	26,896	11.30	37,213
C. 60千DM以上										
1989/90	97.4	57.39	1.94	1.44	0.50	1,483	85,127	59,053	24.81	86,680
94/95	106.5	65.82	1.82	1.41	0.41	1,022	67,289	47,573	19.99	69,088
D. 専業平均										
1989/90	63.7	40.59	1.64	1.37	0.27	1,492	60,560	44,102	8.53	61,417
94/95	75.4	51.31	1.62	1.36	0.26	960	49,236	36,215	15.22	50,434
主業経営										
a. 15-50千DM										
1995/96	36.0	32.61	1.36	1.27	0.09	941	30,684	24,075	11.57	34,996
99/00	35.5	34.8	1.3	1.2	0.1	1,043	36,273	29,405	14.14	39,541
b. 50-100千DM										
1995/96	74.2	48.70	1.62	1.41	0.21	1,099	53,540	37,912	18.23	56,826
99/00	75.2	51.9	1.5	1.4	0.1	1,048	54,383	39,599	19.04	57,283
c. 100千DM以上										
1995/96	138.5	80.48	2.09	1.45	0.64	1,054	84,862	58,537	28.14	87,210
99/00	152.9	89.6	2.0	1.5	0.5	1,048	93,868	62,148	29.88	96,163

注：AKは労働力単位，FAKは自家労働力単位。STBE規模別専業経営では、94/95年度までは1FAK = 1AK = 2,380時間、95/96年度以降は1FAK = 1AK = 2,080時間。利益／労働時間はFAKの利益／労働時間。

出所：BT（2001）、MB（versch. Jgg.）より作成。

表2 ニーダーザクセン州の農用地規模別主業経営の指標と補助金

1. 農用地規模別主業経営の指標

農用地規模 経済年度	標準経営所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	利益/ FAK DM	FAKの 利益/ 時間 DM
I. 20ha 未満										
1989/90	29.1	15.90	6.00	1.25	1.20	0.05	2,505	39,830	33,209	13.95
95/96	44.8	16.22	7.21	1.13	1.08	0.05	2,106	34,166	31,720	13.33
96/97	31.2	16.44	8.09	1.18	1.15	0.03	2,599	42,731	37,177	17.87
99/00	31.6	16.24	2.85	1.23	1.20	0.03	1,226	19,916	16,628	7.99
II. 20-30ha										
1989/90	50.1	25.65	12.73	1.38	1.33	0.05	2,147	55,071	41,386	17.39
95/96	53.5	25.45	13.63	1.30	1.27	0.03	1,438	36,596	28,757	12.08
96/97	46.7	25.46	12.69	1.31	1.22	0.09	1,749	44,537	36,362	17.48
99/00	45.0	25.63	10.69	1.27	1.23	0.04	1,489	38,158	31,090	14.95
III. 30-50ha										
1989/90	71.7	38.73	19.31	1.50	1.39	0.11	1,695	65,647	47,284	19.87
95/96	74.6	39.66	22.43	1.49	1.42	0.07	1,324	52,502	36,877	15.49
96/97	70.2	39.44	21.45	1.54	1.40	0.14	1,366	54,327	38,913	18.71
99/00	73.8	40.23	21.52	1.46	1.37	0.09	1,130	45,460	33,146	15.94
IV. 50-100ha										
1989/90	101.4	66.10	33.00	1.71	1.39	0.32	1,241	82,030	58,813	24.71
95/96	95.8	69.02	38.86	1.68	1.46	0.22	983	67,873	46,392	19.49
96/97	100.6	69.51	38.36	1.78	1.44	0.34	1,064	73,944	51,237	24.63
99/00	109.7	69.48	39.35	1.65	1.45	0.20	1,039	72,207	49,690	23.89
V. 100ha 以上										
1989/90	155.0	134.14	66.85	2.70	1.30	1.40	721	96,715	74,229	31.19
95/96	132.1	133.39	81.30	2.14	1.48	0.66	868	115,814	78,207	32.86
96/97	152.1	140.65	86.89	2.36	1.48	0.88	736	103,494	70,155	33.73
99/00	190.3	140.89	87.35	2.14	1.53	0.61	780	109,943	72,084	34.66
VI. 主業平均										
1989/90	77.9	47.62	23.60	1.57	1.36	0.21	1,440	68,573	50,304	21.14
95/96	83.4	55.99	31.89	1.59	1.41	0.18	1,085	60,770	43,201	18.15
96/97	87.5	60.58	34.12	1.69	1.39	0.30	1,092	66,176	47,446	22.81
99/00	101.3	64.74	36.71	1.61	1.41	0.20	995	64,435	45,784	22.01

2. 農用地規模別主業経営の補助金

補助金 経済年度	経営当たり補助金, DM					経営当たり利益に対する補助金の割合, %				
	補助金 全体	耕種 補助金	家畜 奨励金	条件不 利補償 金	農業環 境補助 金	補助金 全体	耕種補 助金	家畜奨 励金	条件不 利補償 金	農業環 境補助 金
I. 20ha 未満										
1996/97	9,946	6,510	1,200	773	16	23.3	15.2	2.8	1.8	0.0
99/00	8,542	5,846	1,088	—	114	42.9	29.4	5.5	—	0.6
II. 20-30ha										
1996/97	12,603	8,045	1,960	713	306	28.3	18.1	4.4	1.6	0.7
99/00	11,944	8,560	1,333	—	77	31.3	22.4	3.5	—	0.2
III. 30-50ha										
1996/97	18,533	10,977	3,619	1,273	159	34.1	20.2	6.7	2.3	0.3
99/00	17,822	11,264	2,454	—	241	39.2	24.8	5.4	—	0.5
IV. 50-100ha										
1996/97	33,087	20,923	5,352	1,877	487	44.7	28.3	7.2	2.5	0.7
99/00	30,363	18,482	4,169	—	208	42.0	25.6	5.8	—	0.3
V. 100ha 以上										
1996/97	72,857	54,713	5,345	2,250	1,266	70.4	52.9	5.2	2.2	1.2
99/00	64,669	44,380	5,072	—	704	58.8	40.4	4.6	—	0.6
VI. 主業平均										
1996/97	29,502	19,386	4,241	1,575	424	44.6	29.3	6.4	2.4	0.6
99/00	28,939	18,580	3,431	—	259	44.9	28.8	5.3	—	0.4

注：農用地規模別主業経営では、95/96年度までは1FAK = 1AK = 2,380時間、96/97年度以降は1FAK = 1AK = 2,080時間。
96/97年度以降の借地は純借地。

出所：BST (versch. Jgg.) より作成。

表3 ニーダーザクセン州の副業経営平均の指標と他産業の賃金・給与

1. 副業経営平均の指標

農用地規模 経済年度	標準経 営所得 千DM/ 経営	農用地 ha/ 経営	借地 ha/ 経営	労働力 AK/ 経営	自家 労働力 FAK/ 経営	雇用 労働力 AK/ 経営	利益/ ha LF DM	利益/ 経営 DM	稼得 所得/ 世帯 DM	総所得/ 世帯 DM
1989/90	15.1	16.78	7.07	—	0.70	—	544	9,136	59,448	63,124
94/95	17.3	20.02	9.55	—	0.76	—	418	8,371	59,270	65,798
96/97	35.8	31.77	17.28	0.91	0.88	0.02	539	17,138	—	43,766
99/00	34.5	36.08	19.41	0.89	0.88	0.01	464	16,746	—	56,510

2. 他産業の賃金、給与

経済年度	他産業賃金，給与 DM／就業者		他産業賃金，給与 DM／就業者		工業労賃 男女 DM／支払 労働時間	工業労賃 男女 DM／実働 時間
	男女，年間		男子，年間			
	工業労賃	職員給与	工業労賃	職員給与		
1989/90	45,369	53,735	46,548	62,338	19.27	23.44
94/95	54,304	66,510	57,654	76,222	26.00	30.60
95/96	56,651	68,342	59,386	77,954	26.87	31.93
96/97	58,833	68,810	59,400	78,379	27.38	34.16
99/00	62,244	73,463	65,142	83,062	30.16	36.03

注：他産業賃金、給与（年間）は一時金を含む。他産業の賃金、給与は暦年の数値（たとえば、1994/95年度の数値は94年の数値）。1996/97、99/00年度の副業経営のデータは、ハンブルク州とブレーメン州を含む地域の副業経営のデータ。
出所：MB（versch. Jgg.）、NLS（2002）、STJBRD（versch. Jgg.）、WST（versch. Jgg.）、LAND-DATA資料より作成。

価格補償金等の耕種補助金が最も大きな割合を占め、次いで家畜奨励金であり、NI州では農業環境補助金の割合がかなり小さかった。これは、同州の特徴の一つである。

地域別に主業経営平均でみると、非条件不利地域が大部分を占める地域（地域7）では、補助金の大部分は耕種補助金であり、家畜奨励金や農業環境補助金は少なかった。他方、条件不利地域が大部分を占める地域（地域1）では、補助金の5割が耕種補助金で、2～3割が家畜奨励金であった⁶⁾。

基幹作物別経営類型でみると、市場作物作経営（穀物、甜菜等の市場作物の標準粗利益が経営の標準粗利益の50%以上）では、補助金に占める耕種補助金の割合がかなり高かった。飼料作経営では家畜奨励金の割合が相対的に大きかったが、耕種補助金もある程度受給していた⁷⁾。

次に、副業経営についてみよう（表3参照）。副業経営平均では、経営主が農外労働にも従事するため、自家労働力／経営が主業経営よりも小さかった。また、副業経営では利益（農業経営からの所得）が小さく、稼得所得ないし総所得に占める利益の割合は主業経営よりも小さかった。

1989/90～94/95年度の副業経営の稼得所得／世帯をみると、稼得所得／世帯は当初は男子工業労賃を上回っていたが、94/95年度にかけてそれを下回るよう

になった。96/97年度以降には、副業経営の総所得／世帯は男子工業労賃・職員給与を下回るようになった。1990年代後半には、副業経営の所得状態ははかばかしくなかった。

4. むすび

EC/EUの過剰農産物に対する抑制的な農産物市場・価格政策や92年共通農政改革による農産物価格支持水準の引下げによって、1990年代には農工間の価格関係は農業に不利であった。また、NI州の農業労賃は上昇した。こうした要因によって、NI州の農業経営は厳しい経営環境の下におかれた。

同州の農業経営は、各種補助金を受給していた。条件不利補償金に関しては、NI州政府は、89年、91年に同補償金の最高限度額を削減し、同補償金の所得支持機能を弱めたのに続いて、97年には同補償金を中止した。農業関係財政逼迫の折、条件不利補償金よりも条件不利地域の個別経営投資助成を重視したためであった。この点は、この時期の同州農政の大きな特徴である。

同州政府は、農業環境政策では、90年の厩肥令によって、家畜からの自給肥料による窒素汚染の規制を強化した。また、88年からの休耕政策や粗放化政策に続いて、94年から市場・立地適応的土地管理政策を実施したが、小規模であった。そのため、同州では、窒素投

入超過量/ha LFは90年代後半には減少しなかった。

専業、主業経営の経済状態は、補助金による所得支持を受けていたものの、多くの階層で順調ではなかった。標準経営所得規模別に専業経営をみると、小、中規模層での利益/経営は、他産業の男子工業労賃・職員給与を下回っていた。大規模層の利益/経営は男子工業労賃を上回っていたが、時間当たり利益は工業労賃/実働時間より小さかった。

農用地規模別に主業経営をみると、30ha未満各層の利益/経営は自家労賃さえ確保できず、経済状態はよくなかった。30-50ha層でも、利益/経営は90年代には自家労賃を下回る年度が多くなった。50-100ha層の利益/経営は、90年代には男子工業労賃を上回る年度が多かったが、同年代末にかけて男子工業労賃の水準に近づいた。100ha以上層の利益/経営は、自家労賃をかなり上回り、また男子工業労賃・職員給与も上回っていた。同層主業経営は比較的良好な収益状態であったが、89/90～99/00年度の大部分の年度で企業者利益はマイナスであり、資本家的観点からは良好な経済状態ではなかったのである。

農業補助金では、92年共通農政改革後は価格補償金の重要性が増した。これに次いで、92年共通農政改革によって増額された家畜奨励金が重要であった。概して、大規模経営の方が補助金の利益に対する割合が大きく、補助金による所得支持を享受していた。

副業経営では、総所得/世帯は90年代末にかけて男子工業労賃・職員給与を下回るようになった。副業経営の経済状態も順調ではなかった。

謝辞

本稿で用いた資料の一部は、連邦農業省（通称）、連邦環境省（通称）、ニーダーザクセン州農業省（通称）、ハノーファー農業会議所、LAND-DATA社から提供を受けた。記して、厚くお礼申し上げる。

注

1) 拡張飼料作経営は、飼料作経営の他に市場作物・飼料作経営（経営の標準粗利益の50～75%を市場作物のそれが占め、かつ飼料作が2番目に大きな生産部門の経営）、養豚養鶏・飼料作経営（経営の標準粗利益

の50～75%を養豚養鶏のそれが占め、かつ飼料作が2番目に大きな生産部門の経営）、永年作物・飼料作経営（経営の標準粗利益の50～75%を永年作物のそれが占め、かつ飼料作が2番目に大きな生産部門の経営）、飼料作を伴う混合経営（経営の標準粗利益の50%以上を占める生産部門がなく、かつ飼料作が最も大きな生産部門の経営）からなるグループである（Burgath et al. 2001a: 115-116; BST Jg. 1996/97: 17-18）。NI州では、87年には飼料作経営が条件不利地域の農業経営の60%を占め、また飼料作経営の72%が条件不利地域にあった（STBA ed. 1992: 79）。

- 2) NI州の窒素投入超過量/ha LFは、90年の124kgから95年の106kgへ減少したが、2000年には108Kgであり、窒素投入超過量は90年代後半には停滞的であった（BMU und BMELV ed. 2008: 29）。
- 3) 付加価値税（売上税）を含まない価格指数をみると、99/00年度には農産物価格指数（総合）（1989/90年度=100）は80であった。これに対して、農業経営手段価格指数（総合）（1989/90年度=100）は109であった。付加価値税（売上税）を含む価格指数をみると、農産物価格指数（総合、一括課税の付加価値税込、89/90年度=100）は99/00年度には78であった。他方、農業経営手段価格指数（総合、付加価値税込、89/90年度=100）は99であった。STJELF（versch. Jgg.）、STMB（versch. Jgg.）から作成したデータによる。農業経営の付加価値税については、Köhne und Wesche（1995: 170-180）を参照。ドイツの付加価値税については、中村（1973）を参照されたい。
- 4) 副業経営も含め、BST（versch. Jgg.）、BT（versch. Jgg.）、MB（versch. Jgg.）、STJBRD（versch. Jgg.）、WST（versch. Jgg.）、LAND-DATA資料より作成したデータによる。ドイツの簿記記帳結果や農業統計では、90年代半ばにそれまでの主業（専業、1兼）・副業経営の定義（ないし基準）と農業経営の年度末決算書の変更が同時になされた。農業経営の簿記記帳調査や農業関係調査を行う主体によって主・副業の新定義の導入は多少異なり、95/96年度や96/97年度、ないし97年であった。連邦農業省やハノーファー農業会議所の簿記記帳調査、連邦統計局等の農業統計調査を参考にして旧定義と新定義を簡潔に述べ

ば以下の通り。旧定義では、経営主夫婦の所得（稼所得ないし総所得）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。新定義では、AK（労働力単位、これについては後述）／経営が1.5AK以上の経営と、0.75～1.5AKで経営からの所得（農業所得つまり利益）が総所得の半分以上の経営が主業経営、主業以外の経営が副業経営である。1.5AK以上の経営は比較的大規模な経営であり、総所得の半分以上は農業所得と考えられるから、新基準は実質上90年代半ばまでの旧基準とさほど変わらないとみてよいであろう。

本稿で用いた連邦農業省の州別簿記記帳結果では、農用地規模別のそれは示されておらず、また、自家労賃も示されていない。さらに、補助金については、専業、主業経営平均の補助金しか示されていない。これに対して、NI州のハノーファー農業会議所の簿記記帳結果は、長期的な農業構造分析にとって重要な農用地規模別簿記記帳結果を示しているだけでなく、自家労賃や、管内の地域別簿記記帳結果も示している。具体的分析には貴重である。さらに、農業補助金についても、96/97年度以降農用地規模別に補助金の種類毎に示している。これらの点は、ハノーファー農業会議所の簿記記帳結果の長所であり、本稿でも活用した。

- 5) AKは労働力単位のこと、1AKは1フルタイム労働力とみなされる。小農等についての定義は、以下の通り。「小農は専業ないし主業のうちで自家労働力だけ、またはそれとともに臨時雇を用いる農民（ないし経営）、中農は常雇を1～4人（または雇用労働力を1～4AK）用いる農民（経営）、大農は常雇を5～19人（雇用労働力を5～19AK）用いる農民（経営）、大規模雇用経営は常雇を20人以上（雇用労働力を20AK以上）用いる経営である」（葛生 2016: 152）。小農の基本的概念としては、エンゲルス（1894=1973: 156）、大内（1978: 150-153）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。

- 6) 地域7の主業経営平均では、1996/97～99/00年度には補助金の利益に対する割合は39～49%であり、99/00年度には補助金の78%が耕種補助金で、家畜奨励金は0.3%、農業環境補助金は0.2%に過ぎなかった。他方、地域1では、1996/97～99/00年度には補助金の利益に対する割合は36～49%であり、99/00年度には補助金の51%が耕種補助金で、家畜奨励金は26%、農業環境補助金は2%であった（BST versch. Jgg.より作成したデータによる）。ここで述べた地域1、地域7の主業経営平均は、ハノーファー農業会議所管轄地域の地域1、地域7の主業経営平均である。
- 7) 市場作物作経営では、99/00年度には補助金の73%が耕種補助金で、家畜奨励金は2%、農業環境補助金は0.5%であった。条件不利地域に多い飼料作経営では、同年度には補助金の51%が耕種補助金で、家畜奨励金は21%、農業環境補助金は2%であった（BST versch. Jgg.より作成したデータによる）。ここで述べた市場作物作経営、飼料作経営は、ハノーファー農業会議所管轄地域の経営である。

参考文献

- BMEL (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft) ed. *Berichterstattung über den Vollzug der GAK 2001*, <http://www.bmelv-statistik.de/de/laendl-entwicklung-und-direktzahlung/berichterstattung-2001> (閲覧 2015/12/17) (BVGAK 2001と略)。
- BMELF (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten) (1985) *Ausfüllung des Rahmengrundsatzes Bergbauern des Rahmenplans 1985 durch die Länder*, 未公刊。
- BMELF ed. (1992) *Politik für unsere Bauern*, Nr. 1, Bonn: BMELF.
- BMELF ed. (1993a) *Die Agrarreform der EG*, Neuaufl., Bonn: BMELF.
- BMELF ed. (1993b) *Die EG-Agrarreform: Wichtige Hinweise für die Anwendung im pflanzlichen Bereich*, Neuaufl., Bonn: BMELF.
- BMELF ed. (1993c) *Die EG-Agrarreform: Wichtige Hinweise für die Beantragung der Tierprämien*,

- Neuauf., Bonn: BMELF.
- BMELF ed. (1994a) *Die EG-Agrarreform: Wichtige Hinweise für die Beantragung der Tierprämien*, Neuauf., Bonn: BMELF.
- BMELF ed. (1994b) *Die Europäische Agrarreform*, Bonn: BMELF.
- 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 (後にBMVEL (Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft)) ed. (versch. Jgg.) *Buchführungsergebnisse der Testbetriebe*, Bonn: BMELF, BMVEL (BTと略).
- BMELF ed. (versch. Jgg.) *Statistischer Monatsbericht*, Bonn: BMELF (STMBと略).
- BMELF ed. (versch. Jgg.) *Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft und Forsten der Bundesrepublik Deutschland*, Münster-Hiltrup: Landwirtschaftsverlag (STJELFと略).
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) und BMELV (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) ed. (2008) *Nitratbericht 2008*, Bonn: BMU, BMELV.
- Bundesregierung (1990) *Sonderrahmenplan 1988 bis 1993 der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes“*, Bonn: Dr. H. Heger.
- Bundesregierung (versch. Jgg.) *Agrarbericht: Agrar- und ernährungspolitischer Bericht der Bundesregierung*, Bonn: Dr. H. Heger, Bundesanzeiger (ABと略).
- Bundesregierung (versch. Jgg.) *Materialband (einschließlich Buchführungsergebnisse) zum Agrarbericht der Bundesregierung*, Bonn: Dr. H. Heger, Bundesanzeiger (MBと略).
- Burgath, A. et al. (2001a), *Ex-post-Evaluation von Maßnahmen im Rahmen der Verordnung (EG) Nr. 950/97 für den Förderzeitraum 1994 bis 1999 in Deutschland: Endbericht*, Braunschweig: Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft (FAL).
- Burgath, A. et al. (2001b), *Ex-post-Evaluation von Maßnahmen im Rahmen der Verordnung (EG) Nr. 950/97 für den Förderzeitraum 1994 bis 1999 in Deutschland: Tabellenanhang zum Endbericht*, Braunschweig: Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft (FAL).
- 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/Sachsen-Anhalt–*, Hannover: Agricola (STFLNSと略).
- 市田 (岩田) 知子 (1996) 『ドイツにおける農業構造政策の展開—1992年CAP改革以降の動きを中心に—』小事項研究「先進諸国における農業保護削減基調下での農業・農村の持続的発展と農業経営主体のあり方に関する国際比較研究」研究資料第1号, 農業総合研究所.
- 市田知子 (2004) 『EU条件不利地域における農政展開—ドイツを中心に—』農林水産政策研究叢書第5号, 農山漁村文化協会.
- Köhne, M. und Wesche, R. (1995) *Landwirtschaftliche Steuerlehre*, 3. Aufl., Stuttgart: Ulmer.
- 葛生政則 (2000) 「1980年代, 90年代前半のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況」『国際文化研究』, 第7号, pp. 1-15.
- 葛生政則 (2002) 「1990年代のバーデン・ヴュルテンベルク州農業の状況」『国際文化研究』, 第9号, pp. 1-13.
- 葛生政則 (2005) 「1980年代, 90年代前半のバイエルン州農業の状況」『国際文化研究』, 第11号, pp. 307-320.
- 葛生政則 (2006) 「1990年代のバイエルン州農業の状況」『国際文化研究』, 第12号, pp. 1-15.
- 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.
- 葛生政則 (2019) 「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」『東北大学高度教育・学生支援機構紀要』, 第5号, pp. 1-14.
- LAND-DATA 簿記記帳結果資料 (LAND-DATA 資料と略).
- Landwirtschaftskammer Hannover ed. (versch. Jgg.) *Betriebsstatistik*, Hannover: Selbstverlag (BSTと略).
- 松田裕子 (2004) 『EU 農政の直接支払制度—構造と機能—』農林統計協会.
- 中村英雄 (1973) 『西ドイツ付加価値税の研究』千倉書房.
- Niedersächsisches Landesministerium (1990) Verordnung über das Aufbringen von Gülle und Geflügelkot (Gülleverordnung) vom 09.01.1990, *Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, Jg. 44, pp. 9-10.
- NLS (Niedersächsisches Landesamt für Statistik) ed. (2002) *Statistisches Taschenbuch Niedersachsen 2002*, Hannover: NLS.
- 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 die Förderung der Extensivierung der landwirtschaftlichen Erzeugung (Extensivierungs-Programm) vom 26.07.1990, NMBL, Jg. 40 (45), pp. 956-959.
- NMELF (1991) Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für die Förderung landwirtschaftlicher Betriebe in Benachteiligten Gebieten in Niedersachsen (Ausgleichszulage) vom 19.02.1991, NMBL, Jg. 41 (46), p. 358.
- NMELF (1995) Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für umweltgerechte und den natürlichen Lebensraum schützende landwirtschaftliche Produktionsverfahren – Basisprogramm 1995 zur Verordnung (EWG) Nr. 2078/92– vom 04.07.1995, NMBL, Jg. 45 (50), pp. 1187-1192.
- NMELF (2003) 2003年1月に筆者が行った条件不利補償金に関する質問に対するNMELFの2003年1月31日付回答.
- 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.
- STBA (Statistisches Bundesamt) ed. (1992) *Ausgewählte Zahlen für die Agrarwirtschaft 1991*, Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- 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.

【研究ノート】

帝国主義を観賞したアメリカ人

－19世紀後半と20世紀初頭の万国博覧会における民族展示を中心に－

竹林 修一¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

要旨：本稿は、帝国主義がアメリカ国民にどのように浸透そして理解されたのかを探るために、同時期に開催された3つの万国博覧会における民族展示を中心に論じる。ヨーロッパ列強に倣い、アメリカが孤立主義から脱却し、植民地獲得に乗り出したのは19世紀終わりであるが、政治経済上の政策を指す帝国主義はアメリカ国民の目にはどのように映ったのだろうか。万国博覧会での民族展示は、アメリカの帝国主義的野望を支える装置として機能した。つまり、国民は万博という祝祭の非日常的空間で非白人を鑑賞することを通じて、自己礼賛と非白人社会に対する庇護という義務感を見てとったのである。

1. はじめに

1851年にロンドンで始まった万国博覧会（World's Fair、以下「万博」）は、一国の富力を示すのに相応しいイベントだった。そこには一国の持てる国力のすべてが展示されたといっても過言ではない。鉱工業、産業、芸術、科学、農林水産業、教育、交通、国民生活などの多岐にわたり、主催国は自国の富力を内外に知らしめた。19世紀後半から20世紀初めにかけての時代は帝国主義の時代と呼ばれているとおり、産業革命により飛躍した生産力を背景に、西洋列強が海外に領土を求め、そこを新しい市場かつ原材料の供給地として自国の経済システムに組み入れた時代であった。万博で見られたもっとも顕著な帝国主義的表象は植民地に関する展示である。獲得した植民地民族の生活実態を入場者に見せるべく、生活様式の再現展示を行った。現地から連れてきた人たちを万博会場に展示した。

アメリカで最初に開催された万博は1876年のフィラデルフィア万博だが、当時植民地を持っていなかったアメリカはネイティブ・アメリカンに関する展示を行った。その理由は、彼ら（非白人）の文明水準と統治者である白人の文明水準を比較することで、建国百周年を迎えたアメリカがどれだけの文明的進歩を遂げたかを、外国そして自国民に示すためだった¹⁾。1893年のシカゴ万博では、世界中からさまざまな非白人民

族を集めてミッドウェイ（Midway Plaisance）と呼ばれるストリートに展示した。この展示を企画したのは人類学者たちのグループだが、さまざまな民族を「科学的」な方法で分類整理して見物客に見せた。「科学的」というのは、当時の人類学的知識であった社会進化論のことである。また、1904年のセントルイス万博ではフィリピン村が建設され、およそ100の建物に1100人のフィリピン人を部族ごとに分類して展示した。

2. 目的

本稿の目的は、アメリカ国民が自国の帝国主義政策をどのように理解したかを、万博における言説、とくに植民地展示における言説をつうじて分析することである。

企画側は当時の科学知識を取り入れて、アメリカ国民に自国の文明水準の高さを教えたのであったが、見る側は必ずしも人類学者たちが期待したような学問的観点から観賞したわけではなかったと思われる。アメリカ人が万博、とくに民族展示をつうじて理解したのは、アメリカ国家の進取性と文明レベルの高さ、世界を主導していく立場にあるのだという自覚であった。

万博については、多くの研究がなされてきた。なかでも、ロバート・ライデルは万博研究の草分け的存在である。ライデルが主張したのは、万博はアメリカが

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 shuichi.takebayashi.e3@tohoku.ac.jp

帝国主義国家に変容する時代において、その帝国像をシンボリックに提示したということである。万博はたんなる祝祭的イベントではなく、帝国主義的イデオロギーを意識的に組み込んだ国家プロジェクトの性格が強かったということである。みずからの政治的・経済的野望を正当化する言説や仕掛けが博覧会に組み込まれていたわけである。このようなライデルの問題設定は多くの研究者と共有された²。

本稿の関心は、ライデルほかの研究者が指摘したように万博は帝国主義イデオロギーを意識的に表出したのなら、アメリカ国民はどのように主催者側のメッセージを受けとったのだろうか、という点にある。ライデルほかの先行研究では、作り手側から見た万博が描かれているが、本稿は受け手側から見た万博を当時の史料を元にして再構成を試みる。ただし、こうした方法には史料収集上の困難が伴う。まず、受け手側と言っても国民は多様な社会的属性を持った人々で構成されており、一様に理解することはできない。本稿で言うと、社会階級、人種、ジェンダー、旧移民・新移民などに分類して、それぞれの言説を表象するような史料を収集するのが理想だが、それだけの史料を収集することは多大な労力を要する。また、どのように万博を楽しんだのかを知るためには、たとえば、友人や家族に宛てた絵葉書、日記、写真などを探し出す必要がある。しかし、これも現実的に難しい。

本稿で主に用いた史料は英語で書かれた全国的に流通した新聞や雑誌である。これらの活字媒体を誰が読んだのかといえ、英語を読むことのできるアメリカ人である。このような史料を使うことは、英語を読めない新移民や、十分な教育を受けられないアフリカ系アメリカ人などが万博をどう受け取ったかという考察がなされなくなってしまうという限界がある。

とはいえ、近代国家として成熟していく過程のアメリカで、中流階級の台頭と並行して帝国主義的政策が推進された状況で、英語による新聞や雑誌は国民意識を醸成する役割を果たした。ベネディクト・アンダーソンが言ったように、出版資本主義は国民意識を醸成する役割を果たした³。その意味で、米国国民の多数派を形成しつつあった中流階級が読んだ活字媒体を史料として使うことで、鑑賞する側から見た万博を分析

してみたい。

分析の対象とする博覧会は、1876年フィラデルフィア万博、1893年シカゴ万博、そして1904年セントルイス万博である。1876年は建国100周年であり（正式名称はThe Centennial Exposition）、1893年はコロンブス上陸400周年（World's Columbian Exposition）、1904年はルイジアナ購入100周年（Louisiana Purchase Exposition）である。アメリカで開かれた万博は他にもあったが、この3つを選んだ理由は、その規模が比較的大きかったことに加えて、アメリカの歴史上、転機となる出来事と重なるようにして開催されたということが挙げられる。1876年は建国百周年であり、アメリカは西部に領土を拡大していた時期であった。ところが、西部開拓が西海岸まで及び、国としてフロンティアの消滅を宣言したのが1890年のことで、歴史家フレデリック・ジャクソン・ターナーが「フロンティア学説⁴」を発表したのが1893年のちょうどシカゴで開かれたアメリカ歴史学会でのことだった。すなわち、シカゴ万博開催時のアメリカは本土から海外へとその外交的野望の眼を向け始めたのである。そして、海外領土を所有する国としての初めての大規模万博が1904年のセントルイス万博だった。

3. フィラデルフィア万博（1876）

1851年にロンドンで始まった初の万博から25年後、アメリカで最初の万博が開かれた。アメリカ独立100周年万博（The Centennial Exhibition）と銘打ち、開催地には独立時の首都だったフィラデルフィアが選ばれた。10年の準備期間を設け、0.96平方キロメートルの敷地に会場を建設した。1876年5月から11月までの6か月間の開催期間中の入場者総数は1000万人で、3万点に及ぶ展示品が陳列された。全体は7部門に分けられ（鉱業、製造業、教育・科学、技術、農業、芸術、園芸）、この7部門の展示が5つの主要建物に収容された。さらに外国館や州館が作られ、他国やアメリカ各州の展示も行われた⁵。

観客の人気を集めたのは、産業技術関連の展示だった。たとえば巨大なコーリス・エンジン（Corliss engine）という蒸気エンジンは、博覧会全体の動力を提供したほどの強力なエンジンで、アメリカの産業力

をしめす象徴となった。他にはニューヨークのブルックリン橋に使われた銅製ケーブル、タイプライター、電話器などの最新製品・技術が人気を博した⁶。

フィラデルフィア万博開催時のアメリカは、すでに大陸を東西に横断する鉄道網を完成させていた。南北戦争終結からまだ10年しか経っておらず、南部再建という課題は残っていたが、国全体としては産業力が急激に伸びた時期だった。開会式を見た『フィラデルフィア・インクワイラー』紙の記者も、産業技術の進歩を「文明の発展を推進するもの」と記した⁷。文芸評論家ウィリアム・ディーン・ハウエルズも、『アトランティック・マンスリー』誌で、自国の産業品展示とイギリスやドイツのそれらとを比べて、アメリカの優位を確信したと書いた⁸。

コーリス・エンジンなどの自国技術はたしかに素晴らしいものだった。ハウエルズが自国礼賛するのも無理はない。注目したいのは、ハウエルズの論考は他国との比較に終始していることである。つまり、各種産業製品、絵画等それぞれについて西洋列強国と比較したうえで、自国の物質技術・芸術水準の優秀さを論じ、最後は、他国を凌駕するアメリカの物質的・芸術的繁栄は人類全体の繁栄に貢献すると結論づけているのである。最終日の閉会式を見た地元新聞は、万博は他の国々に「アメリカという社会的存在に対する新しく正当な理解」を与えたと総括して⁹、他国に対するアメリカの指導的役割を自認した。そして、自国の優越性は、他国がアメリカを模倣することを知るに及んでますます強固な信念へと変わっていく。『フィラデルフィア・インクワイラー』紙は日本について次のように述べた。

日本はアメリカの産業力にひれ伏した。彼らはアメリカの衣服を採用し、(中略)アメリカ式思考とアメリカの産業力を取り入れようとしている¹⁰。

アメリカの自信はどこからもたらされたのか。独立からたった100年で世界に伍する大国に発展したという実績である。政治的、経済的、科学技術の面でもそれは疑いようのない事実である。アメリカの場合に特徴的なのは、自らの国の発展を神のご加護によっても

たらされたというレトリックを頻繁に用いることである。建国100年間での実績を神のお導きのお陰だとすることでアメリカはその帝国主義的発展を正当化したのであった。フィラデルフィア万博を伝えるメディアの論調にもそのことを読み取ることができる。ある牧師は万博開催中の独立記念日(7月4日)に、「世界で我々のみが選ばれて、今日の地位を築くように導かれた」¹¹と述べて、アメリカが神に選ばれし国だということを強調した。『フィラデルフィア・インクワイラー』紙も同種の論理を展開した¹²。

さて、フィラデルフィア万博で民族に関する展示は、“Objects”というテーマで「人類の物質的、文明的、道徳的状況が改善されてきた軌跡を示す」ことを目的としてなされた¹³。ネイティブ・アメリカンの展示はこの“Objects”部門の1つだった。ネイティブ・アメリカン展示を企画・立案したのは、スミソニアン博物館だった。展示の陣頭指揮をとったスペンサー・F・バードは、展示物収集のため、アメリカ各地を探検し、西海岸、ロッキー山脈、北西部に住むネイティブ・アメリカンたちの生活用具などを集めた。収集物を整理・分類したのはコロンビアン大学(現ジョージ・ワシントン大学)教授オーティス・メイソンだった。メイソンは、「野蛮性を持つ民族は我々の大陸から急速に消えつつある」と語り、消えゆく民族とその遺物を保存することの意義を説いた¹⁴。

ライデルはこの展示について、寄せ集め的で統一性・整合性が欠けていたと批判するが¹⁵、重要なのは展示の内容・方法の精緻さではなく、ネイティブ・アメリカンは文明進化の流れに反するような存在であるという印象を見物客に植えつけたことである。先に引用した『アトランティック・マンスリー』誌でハウエルズは次のように書いた。

なにびともアパッチ族やコマンチ族の絶滅を残念に思わないだろう。像や写真で見ることのできる赤い人間たちは、忌まわしい悪魔であり、嫌悪以外の何物ももたらさない¹⁶。

ハウエルズは展示されていたアリゾナ州に居住するアパッチ族とワイオミング州のコマンチ族を引き合いに

出して、これらの「赤い野蛮人 (red savages)」の壊滅を容認（あるいは賛美）したのである。

万博全体が、西洋合理主義に基づき、産業、工業、技術、科学、生活水準の向上を祝うものであったから、そのような観点からネイティブ・アメリカンの衣服や居住用建物などの展示をみると、西洋的文化様式を基準にして、そこからどれだけ乖離しているかで、進化の度合が一律に決められた時代であった。当時は文化相対主義という考えは一般的ではなかった。よって、ネイティブ・アメリカンは進化の方向性が欠落したものであるという理解をされたのだった。

当時は、ヨーロッパの列強がアジア、アフリカに植民地を獲得し、自らの政治的経済的構造に組み込むという帝国主義が進展していた。植民地の獲得が国の産業発展に不可欠なものとして認識されていた。しかし、1876年のフィラデルフィア万博開催時、アメリカは海外に領土を持たなかったが、内部に非白人民族を抱えていた。ネイティブ・アメリカンである。独立までの歴史、そして独立後の西部への領土拡大とそれとともに新な州の承認という過程で、幾たびも州政府・連邦政府とネイティブ・アメリカン部族との戦いが行われた。折しもフィラデルフィア万博開催中の1876年6月、ジョージ・アームストロング・カスター將軍率いるアメリカ連邦軍が、現在のモンタナ州で、スー族・シャイアン族の連合軍に打ち負かされるという事件が起きた（リトル・ビッグホーンの戦い）。

ネイティブ・アメリカンを野蛮であるがゆえ滅びる運命にあるとする思想は、いうまでもなく当時の「科学」であった社会進化論の産物である。フィラデルフィア万博の17年後に開催されたシカゴ万博では、人種に関する科学的知がより精緻に整理され、それがあ意味でのエンターテインメントとして、アメリカ人に鑑賞されることとなる。

4. シカゴ万博 (1893)

「1867年から1900年の間に生まれた若い世代にとっての根本原理は、世界のあらゆる事物は低次から高次へ進化するということである」と、同時代作家ヘンリー・アダムズは自叙伝の中で言った。アダムズが念頭に置いていたのは、チャールズ・ダーウィンの『種

の起源』(1859年)であることは間違いない¹⁷。ダーウィンの説は生物学だけでなく、社会科学にも影響を及ぼした。社会進化論はその一例である。人類学では、多種多様な社会や文化様式を比較・分類したうえで、それらを直線的な進化のチャートに整理した。アメリカ人のルイス・ヘンリー・モーガンは1876年に『古代社会』(Ancient Society)を発表し、人類の歴史を3段階 (savagery, barbarism, civilization) に分けて、進化の過程を説明した。

人間社会を進化の順に分類・整理するという科学知は、1893年のシカゴ万博ではっきりと示された¹⁸。シカゴ万博では12のカテゴリーが作られたが、その12カテゴリーとは次のAからM (Iをのぞく) であった。

- A: Agriculture, Food and Its Accessories, Forestry and Forest, Products, Agricultural Machinery and Appliances
- B: Horticulture
- C: Livestock, Domestic and Wild Animals
- D: Fish, Fisheries, Fish Products, and Apparatus of Fishing
- E: Mines, Mining, and Metallurgy
- F: Machinery
- G: Transportation, Railways, Vessels, and Vehicles
- H: Manufactures
- J: Electricity and Electrical Appliances
- K: Fine Arts, Painting, Sculpture, Architecture, Decoration
- L: Liberal Arts, Education, Engineering, Public Works, Constructive Architecture, Music, and drama
- M: Ethnology, Archaeology, Progress of Labor and Invention, Isolated and Collective Exhibits, Woman's Work

この配列は人類の文明発達順を示している。最初は農作や森林栽培から文明は始まり、家畜を飼うようになり、機械、交通、電気などを発明して、芸術、リベラルアーツへと発展していくという構図である。スミソ

ニアン博物館のブラウン・グッドはシカゴ万博の分類草案のなかで、本博覧会は「過去数世紀から現在に至る文明と芸術の進歩をしめす（中略）図説文明百科事典のようなものになるだろう」と書いた¹⁹。シカゴ万博とセントルイス万博の両方に関わったフレドリック・スカイフ博士も、分類・序列化は万博のバイブルであると述べた²⁰。

シカゴ万博の敷地面積は万博史上最大の2.8平方キロメートルで、これまでの最大が1876年フィラデルフィアの0.96平方キロメートルだったから約3倍の規模となった。2.8平方キロメートルという面積は他国の万博と比べても群を抜いていた。1889年のパリ万博は0.3平方キロメートル、1886年のロンドン万博はわずか0.05平方キロメートル、シカゴ万博の7年後のパリ万博でさえ1.36平方キロメートルで、約半分しかなかった²¹。

コロンビア上陸400周年と銘打って開かれたシカゴ万博は広大な敷地に19の外国館、38の州政府館、約200の建物が作られた。上記のカテゴリー別に展示物が用意された。

展示品とは別に、シカゴ万博で見物客を最も魅了したのは、古代ギリシャ・ローマの建築様式を再現した「ホワイト・シティ」とよばれた建物だった。建物自体は漆喰を塗った安上がりな模造だったが、夜にはそれらが普及しはじめたばかりの電気で照らされるという仕掛けに見物客は酔いしれた²²。

19世紀の終わりは、余暇が普及した時期であった。アメリカが近代的産業国家へと成長する過程で、労働形態も、自営・独立あるいは小規模組織における生産体制から、資本家による資本投資のもとで労働に従事する形態に変化した。そこでは、長時間労働などの問題も発生したが、19世紀末には労働運動などの成果もあり、中流階級層には労働から解放される時間として、余暇というものが生まれた。余暇は労働で疲れた体と心を癒やすための活動と考えられた。ニューヨーク郊外にコニー・アイランドという大遊園地が開園したのは1895年だった²³。

娯楽的要素への期待は、シカゴ万博のもう1つの目玉である「ミッドウェイ」の計画にも影響を及ぼした。カテゴリー Mの一部門であるエスノロジーの責任者

であったF・W・プットナム（ハーバード大学）、ブラウン・グッド（スミソニアン博物館長）たちの最初の構想では、「ミッドウェイ」とよばれる外国の諸民族について学術的な展示を目指していた。社会進化論に基づき、学術的に精確で、教育的効果も期待できるような真面目な展示を考えていたのである。しかし1892年はじめに博覧会開催事務局が財政上の懸念を示したため、ミッドウェイはアミューズメント・パークのような性格の展示へと軌道修正した。これに従い、ミッドウェイの長にはサンフランシスコの実業家ソル・ブルームが新たに指名された²⁴。

完成したミッドウェイは博覧会敷地と隣接はしていたが、独立した区画として作られた。1.6キロ長の道路の両側には各種アトラクション、見せ物が所狭しと並べられた。ヘイゲンベック・アニマル・ショー（調教した動物による見世物）、ウィーン旧市街、ダホメー村（現在のベナンにあった王国で、現地の人を連れてきた）、カイロの街角とエジプトダンスーズ、バッファロー・ビルのワイルド・ウェスト・ショー、ドイツのビール村などの世界各国の文化・風習をテーマにしたものが多数用意された。これは1889年のパリ万博を模倣したもので、パリ万博では通りに39の家屋を建て、それぞれを進化の順に並べた。当然、フランス被植民地の人たちもパリまで連れて来られて、見物客の好奇の対象になった。パリ万博を訪れたあるアメリカ人は、博覧会でもっとも興味を引いたものとして、この「奇妙な人たち」の展示を挙げている²⁵。

ミッドウェイは見物客に多くの「楽しみ、奇天烈さ、豪華絢爛な見世物」²⁶を提供し、大盛況を博した。「一行は地上80メートルの高さにそびえるフェリス大観覧車の下まで歩いた」と、のちに作家としてデビューするセオドア・ドライザーはセント・ルイスの教師一行の博覧会见物記をセントルイスの新聞に寄せた。

見物客でごった返し、楽しそうな催しが際限なく続くいかがわしげな道を通り抜けながら一行は進んでいった。地球の国々がそれぞれ最高の製品を展示していた。トルコのバザーではムール貝商人が商売文句を口にしていて、東洋の美しい製品の数々は間違いなく若い教師たちの関

心を惹いていた²⁷。

ミッドウェイのレイアウトは、入り口近くには文明度のもっとも低い民族を配置し、道を進むにしたがって文明度がましていくような仕掛けになっていた。そして、ミッドウェイ区域のちょうど真ん中にはフェリス大観覧車がそびえ立っていた。『ニュー・ヨーク・タイムズ』紙は、社会進化論的な見方でミッドウェイの見せ物を報じた。すなわち、ダホメ族や南方諸島民族をさして「未開 (primitive)」, それ以外の民族のことを「多少の進歩は見られるが、文明的ではない (more or less sophisticated, but uncivilized)」と形容した。この2つに白人 (civilized) を加えれば、進化順に3つに分けていることになる²⁸。

ホワイト・シティとミッドウェイの対極性は特筆すべきである。歴史研究者ジェイムズ・ギルバートは、ホワイト・シティがエリート文化の代表だとすれば、ミッドウェイは大衆文化を体現したと指摘した²⁹、それ以上の対比が存在していた。ホワイト・シティには、その古代西洋建築を再現した建物だけではなく最新の産業品、科学技術、芸術が、テーマ館ごと（芸術や機械、農業など）、州館ごと、外国館ごとに分かれて陳列された。夜には白で統一された各建物がライトアップされた。一方のミッドウェイには、非西洋文明に属する民族が一同に展示された。「誘惑的」なエジプトダンスを期待したが、実際はただの「見苦しい」ダンスだったという感想や³⁰、どの国の出し物も嘘っぽいと愛想を尽かす見物客もいた³¹。ホワイト・シティがユートピア的未来を象徴したとすれば、ミッドウェイはそれとはほど遠い現実を娯楽仕立てで提供した。

歴史研究者ジョン・ケイソンは1893年シカゴ万博のミッドウェイとニューヨークのコニーアイランド遊園地との類似点を指摘して、ミッドウェイやコニーアイランドは社会階級の垣根を取り払った新しい娯楽の空間を作り出したと述べた。しかし、ミッドウェイに関してはまったく別の見解もある。たとえば、ライデルはミッドウェイを人種差別の視点から考察して、ミッドウェイにおいて文明度の低次な民族から高次な民族の順に配列した意味を追究した。カーティス・ヒンズリーは両者の主張を折衷して、ミッドウェイは見せ物

小屋主義でも民族学的啓蒙主義でもなく、むしろウォルター・ベンヤミンが論じたようなボードレールのモダニズムの表れだったと述べた。都市回遊者フラヌール (flâneur) がアスファルトの上を植物採集するかのごとく、アメリカ国民はさまざまな文明レベルの民族をウィンドウショッピングよろしく回遊したというわけである。アラン・トラクテンバーグはホワイト・シティを支配的文化のミッドウェイの悦楽に対する勝利、エリート層の労働者、女性、黒人、移民に対する勝利、そして秩序と統合の勝利と形容した。ポール・グリーンハルは、アメリカの共和制精神がホワイト・シティの古代ギリシャ・ローマをモチーフにした建築物に象徴されていると論じた。リード・ベイジャーは相反する2つの見方を提供した。1つは、アメリカ人は統合を求めることで未来への確信を欲しがったという点で、もう1つは、博覧会の豪華絢爛、権威、家父長的なキリスト教制度に現実逃避したという見方である³²。

シカゴ万博でも、ネイティブ・アメリカンの展示が行われた。ネイティブ・アメリカンの展示は、ホワイトシティにある人類学館 (Anthropological Building) の一部だった。基本コンセプトは前回と同じで、ハーバード大学附属ピーボディ博物館のフレドリック・プットナムがインディアン展示の責任者となった。プットナムの原案は、ネイティブ・アメリカンを野蛮の状態で見せることだったが、この案には反対の声が上がった。プットナムの下で働いていたエンマ・シクルスは「アメリカ人にインディアンを誤解させてしまう。インディアンたちの自助努力が無視されている」と反対して職を辞した。シクルスが言うように、プットナムの意図は、数あるネイティブ・アメリカン部族の中でも、西洋的基準で見ても野蛮の部類に属する部族だけを展示しようとするもので、そうなるとアメリカ人はネイティブ・アメリカン全体を野蛮さから脱却できない種族だと思い込むおそれがあると彼女は危惧したのであった。

しかし、プットナムはそのようには考えなかった。ネイティブ・アメリカンを依然野蛮段階にとどまる部族だとする前提を変えず、アメリカ政府の保護が必要だという立場を崩さなかった。シクルスが語ったとこ

ろによれば、もし政府がネイティブ・アメリカンを半文明の段階にあると認めれば、それは政府の保護を必要とせずに自立できることを認めることになる。これは文明の最高到達度の位置にいるがゆえに他国・他民族を率いていく責任を自認するアメリカ政府としては都合が悪いということになる³³。

シクルスとプットナムの意見の相違はとても興味深い。なぜなら、フィラデルフィア万博以降のアメリカの帝国主義的思想における、ある意味での進展を見れるからだ。フィラデルフィア万博の3年後、ラコタ部族の84人の子どもたちが、フィラデルフィア近郊にあるカーライルという町にできたインディアン・スクール（United States Indian Training and Industrial School）に連れてこられた。この学校の設立者はリチャード・プラットといい、ネイティブ・アメリカンの子どもたちに白人同化教育を行い、アメリカ社会の一員とすることを目的とした。カーライル方式の学校はその後の20年間で20数校設立された。プラットの言うには、インディアン・スクールの教育は一定の「成果」を収めた。プラットの考えでは、適切な教育を施せばインディアンは西洋社会に同化できるし、そうする意志を持っているのである。プラットの考え方は、プットナムに抗議する形で職を辞したシクルスと同様だった。インディアンは元々劣っているのではなく、たまたま文明獲得のきっかけがなかっただけなので、インディアン・スクールのような場を与えれば自らの力で文明を学んでいくのであるということであった。

しかしながら、意見が対立しているように見えるプラット（あるいはシクルス）とプットナムも、結局はネイティブ・アメリカンに対して共通した考えを持っていることは疑いようがない。ネイティブ・アメリカンに対する強制的同化教育の成果を自己宣伝しているシクルスやプラットと、アメリカの西部開拓の結果としてネイティブ・アメリカンの生活基盤がなくなっていく過程を「滅びゆく運命」と考えるプットナムは、どちらも社会進化論に基づく思想の内側から発言しているにすぎないからである。プットナムは適者生存の観点からネイティブ・アメリカンを見つめており、シクルスやプラットは庇護の名のもとにネイティブ・アメリカンを教化しようとしているのである。フィラデ

ルフィア万博でアメリカは独自の民主主義的發展を遂げたことを誇りに思い、キリスト教的威光を借りて、他国も自分たちに倣うべきであることを強調した。その時点では、この自国中心主義的な思想は抽象の域を出ていなかった。10数年たって、プラットのようないンディアン・スクールが具体的な「成果」をあげるようになると、帝国主義思想を表象する新しいレトリックとして「教育的配慮」が表れてきた。フィラデルフィア万博では、神のご加護や他国と比べて文明到達度に秀でると主張することに終始した。ところがシカゴ万博になると、プラットやシクルスのように「西洋化した」ネイティブ・アメリカンを知るアメリカ人は、社会進化論の普及と相まって、啓蒙・教育が可能だということ、さらには啓蒙・教育こそが自分たちの責務であるという意識が生まれてきたのであった。

シカゴ万博の広大な敷地で、自国内に居住するネイティブ・アメリカンの「ありのまま」を見て、ミッドウェイで通りの左右に配置された進化別に配列された民族展示を見て歩き、ホワイト・シティでは古典西洋建築を堪能した見物客は、否が応でも当時の世界について、文明・非文明の尺度で見ることを余儀なくされたであろう。異国に対する一般の好奇心に加えて³⁴、政府公認のイベントで文明民族と非文明民族の格差を見たとき、彼らの非文明民族に対するまなざしは、単純に人種差別だとか自国中心主義だと言うことだけで片づけることのできないものだった。フィラデルフィア万博の項で述べたように、文明・非文明の格差を目の当たりにしたアメリカ人が考えたのは、彼らのような優秀な人種が、また優秀な人種が築き上げたアメリカが、不幸にも文明の進化から取り残されている民族を助けなければいけないという、慈悲・啓蒙・教育的配慮の発想を抱いたことだった。

帝国主義とは、政治経済的に説明すれば、西洋の強国が非西洋地域の政治的経済的自治を奪い、原材料の調達、労働力の確保を容易にし、かつ新市場として自国の経済システムに組み込んで、自国の産業をさらに発達させて国の利益を追求するを言うが、国民大衆の感覚で帝国主義を説明すると、それは道徳の領域に属する問題だったのかもしれない。すなわち、文明化の恩恵を受けられない可哀想な民族が世界にはたく

さんいることを知って、自分たちだけが文明を享受しているわけにはいかないと悟り、彼らにも文明の祝福が授けられるような手助けをしなければいけないと考え、そのための政治経済的支配が必要悪として正当化される、という感覚である³⁵。そこにはキリスト教的世界観も介入してくる。アメリカが建国100年足らずで世界の先頭に立つ国になれたのは、神のお導きがあったからなので、今度はアメリカが非文明国に文明の祝福を授ける役割を果たさなければいけないという、イギリス詩人ラドヤード・キップリングが自身の作品で使い、それが帝国主義的責任を指す言葉として使われるようになった「白人の責務 (white man's burden)」のセンチメントが形成されていったのである。

シカゴ万博後もアメリカは頻繁に博覧会を開催した。いずれも規模ではシカゴ万博に及ばないが、1895年のアトランタ万博 (The Atlanta Cotton States and International Exposition)、1897年のナッシュヴィル万博 (The Tennessee Centennial Exposition)、1898年のオマハ万博 (The Trans-Mississippi and International Exposition) である。1890年代に4回の博覧会を開催したことになる。フィラデルフィアから始まって、シカゴ、そしてその後の4つの博覧会の名称と開催都市を注意深く見れば、アメリカが西に領土を広げていく歴史的過程が見て取れる。

アメリカが初めて海外領土を獲得したのは、スペインと戦った1898年のことだった。シカゴ万博から5年後のことである。この戦争で勝利したアメリカはスペインからキューバ、プエルトリコ、グアム、フィリピンなどを獲得した。それから同年にはハワイも併合した。太平洋地域にあるハワイ、グアム、フィリピンなどを支配下に置いたことは、すでにこの地域に進出していたヨーロッパ列強との競合を意味した。鎖国政策をとっていた日本とはすでに通商条約を締結していたが、アメリカの次なるターゲットは中国であった。中国ではすでにヨーロッパの列強が足場を築いていたため、アメリカは1899年にヘイ国務長官が「門戸開放」を訴え、この地域へ積極的に関与する意思があることを示した。1901年には中南米地域に関してイギリスと協定を結び、排他的統治権を得た (The Great Rapprochement)。これを受けて、アメリカ政府はパ

ナマ運河の建設を決めた。

20世紀に入って最初に開催されたバッファロー万博 (1901) の名称は、「汎アメリカ万博 (Pan-American Exposition)」である。Pan-American という名前からアメリカの帝国主義政策の一端が伺える。50,000人以上が聞いたとされるマッキンリー大統領の閉会式祝辞は、当時のアメリカの太平洋、中南米への経済的関心をあからさまに表現した³⁶。

バッファロー万博は、敷地面積はシカゴの半分ほどだったが、全体の構成はよく似ていた。まず、娯楽提供の目的で同じ名前の「ミッドウェイ」が造られた。1.6キロほどの通りの両側に入場者を楽しませるものをすべて詰め込んだという点もシカゴと同じである。エスキモー村、アフリカ村、インディアン部族展示、中東村、クレオパトラの寺院といった定番と言ってもよいような見せ物に加えて、ヴェニスやニュルンベルグの町の再現、日本村もあった。さらに月旅行、「ドリームランド」「上下逆さまの家」、サイクロラマ (cyclorama) という円形パノラマといったアトラクションも造られた一方で、未熟児用保育器で新生児を育てるという娯楽とは言い難いような大まじめな実演を行う建物もあった。そして、古典復帰をモチーフにしたネオクラシズムで統一された多数の展示館。主要建物は敷地の中央部分に左右対称に配置された。すべての入場者は「勝利の橋 (Triumphal Bridge)」を渡って万博会場に入った。

『アウトLOOK』誌は、フィラデルフィア、シカゴ、比較的小規模な3つの都市、そしてバッファローと続いたアメリカの万博の変遷について、アメリカが成し遂げた万博での成功は、「発見、独立、そして連帯」の3つに集約されるとし、発見と独立は十分達成されたが、連帯 (fraternity) は部分的にしか達成されていないとした³⁷。『アウトLOOK』誌の言わんとすることは、シカゴ万博で見られた非西洋民族 (ネイティブ・アメリカンを含む) を庇護、教育するという発想の目的とするところは世界人類全体の連帯であるということである。文明基準を高めることは全人類の課題であるという認識である。そのための博覧会であり、そのための海外領土獲得であり、そのためのインディアン同化教育であった。

5. セントルイス万博（1904）

1904年、ルイジアナ購入³⁸100周年を記念して、アメリカはシカゴ以来の大規模な万博をセントルイスで開いた。ルイジアナ購入後、彼の地の調査のためにルイスとクラーク率いる探検隊が出発の地としたのがセントルイスだった。ついでながら、1904年にはオリンピックもセントルイスで同時開催された。元々のオリンピック候補地はシカゴだったが、セントルイス万博を盛り上げるために開催地をシカゴから移したほどの熱の入れようであった。セントルイス万博は空前の規模で行われた。敷地面積はシカゴ万博の2倍（5平方キロメートル）、1500の建物を造り、カテゴリーの数は16に増えた。

セントルイス万博の目玉は間違いなくフィリピン村だった。1898年にスペインからフィリピン統治権を獲得して以来、アメリカはフィリピンの教化政策が続けてきた。フィリピン関連の展示は今回が初めてではなかったが、統治開始から6年が経った時点で開催されたセントルイス万博は、フィリピン統治の成果のお披露目をするには絶好の機会だった。優れた文明・技術、政治経済システムを築きあげたアメリカが、「遅れて」いるフィリピン民族をいかにして啓蒙・教育しているのかを知らせ、非文明民族を啓蒙・教育することはアメリカのような文明先進国の任務であるということを国民の共通理解事項とするにはまたとない機会だった。

フィリピン村は100に近い数の建物にまたがって6つのセクションにわけられた。公式カタログによると、「40の異なる部族、6つのフィリピン村、70000の展示物、130の建物、725の現地兵士」をつうじて「フィリピンに旅行する以上の経験」ができると宣伝された³⁹。

父なる手が未開人種を進歩の道に導き、（中略）慈愛心による同化政策は、彼の地における困難な課題に対する大きな特徴であることが証明された。人種に対する反感はほとんど過去の話であり、同化政策は目に見える成果として表れている⁴⁰。

フィリピン館の公式パンフレットは上のように展示の意図を説明したが、人種差別意識があからさまに表

現されているというよりは、非常に真摯で福音的精神にあふれていると見るべきであり、アメリカ政府の庇護がいかに重要かを強調している。「父なる (paternal)」 「慈愛心にみちた (benevolent)」 は、この種の言説には欠かせないキーワードとなっている。この公式カタログの最初のページには、詩人キップリングの “Take up the White Man’s Burden, Send forth the best ye breed”（白人の責務を引き受け、汝が育てた俊英を送り出せ）という一節が題辞として引用されているのは象徴的である。

アメリカの赤い人種とアジアの茶色い人種は、ともにアメリカの監督下に置かれている。両人種はおおくの部族をもち、それらが40エーカーの会場に展示されている。両人種の悲劇的な違いがこの展示で示されている。それは、インディアンの方は消滅しつつある人種であるのに対し、フィリピン人種は実質的かつ持続的な発展が始まろうとしているように思える⁴¹。

白人が何もしなければ滅びていく運命にある民族（例えば、上の引用にあるネイティブ・アメリカンのように）を、アメリカ人の庇護によって文明獲得の軌跡にのせる（たとえばフィリピン民族のように）という構図がはっきりみとれる。『ネイション』誌もセントルイス万博のフィリピン館について同様の言説を展開して、アメリカがフィリピンを支配下に置いたことの成果が早速現れていると述べた。

我々の国はもっかこれらの島々の人々を統治と支援に乗り出している。新たな光が新たに獲得したこの者たちの未来に当てられたことは疑いのないことである（中略）。過去3年でフィリピン人たちはたくさんの英語を学び、その数はスペインが300年かけて学ばせたスペイン語よりも多い⁴²。

フィリピンにおける教育の実際を公式カタログの記述から拾ってみよう。それによると、フィリピン人教育は、3000人のフィリピン人教師がすべて英語で授業

を行い、700人のアメリカ人教師が現地に赴任してフィリピン人教師を監督する職務に就いた。フィリピン全体が36の校区に分けられ、それぞれに監督者を置き、36校区全体をマニラにある本部が統括していた。セントルイス万博には、普通初等・中等教育だけでなく、海兵学校や商業学校も展示された。近いうちに大学レベルの教育も開始するとカタログは述べている。また、実際の授業を再現した模擬授業も行われた⁴³。

フィリピン統治を経験したアメリカは、以前にもまして帝国主義政策を教育的効果の観点からながめるようになった。同時にフィリピン教化政策以外の、一般的な意味での教育への関心の高まりも見られた。セントルイス万博を論じた雑誌記事を集めてみると、「教育」を題に含んだ記事が多く見つかる⁴⁴。これらの記事を総合してみると、フィリピン人教育だけにとどまらず、万博それ自体が国民にとって実りある教育であり、今後の進むべき方向を照らしてくれるような効果があるということを言っていることが分かる。

教育が社会的関心事になってきたことを反映して、セントルイス万博では、アメリカ万博史上初めて「教育館」(Palace of Education)が建てられた。教育館は博覧会会場の中央に位置し、8つのセクションに別れていた。教育部門の責任者ハワード・ロジャースは当部門の目的を「主要諸外国との比較による意義深いもの」を提供することにあるとした⁴⁵。教育館には国内34の州・4つの市、そして14の国が参加した。『コズモポリタン・マガジン』誌は、教育そのもののものが国全体の関心事となっている、とセント・ルイス万博での教育館の意義を力説した⁴⁶。『アウトLOOK』誌は、アメリカでは公教育は大方において国の共通システムとして機能していると論じた⁴⁷。

これらの引用が示すのは、アメリカが合州としての国家から、多くの共通基盤をもった統一性のある国家へと変化していく過程にあったということだろう。セントルイス万博は「地域性や地方性を越えて、国家に属する」と博覧会実行委員長だったデイヴィッド・フランシスは、『ハーパーズ・ウィークリー』に寄稿した論文で述べた⁴⁸。このことは、海外に領土を持ったということと無関係ではない。国家として海外市場獲得のための熾烈な競争の渦中に飛び込んだアメリカに

とって、国内の学校教育を始めとした教育制度の整備は緊急を要する課題だった。社会進化論的観念が支配していた時代背景と相まって、教育も当然ながら進化の途上にあると考えた。他国との比較は自国の教育水準を計る無二の機会だった。

また、人類学(Anthropology)は16のカテゴリーの1つとして、Ethnology, Indian School, Archaeologyなどの5部門で構成された。エスノロジー部門では、中央アフリカのピグミー族、パタゴニア民族、日本のアイヌ民族などが展示され、インディアン・スクール部門はアメリカの保護政策が成果を収めていると喧伝した⁴⁹。

インディアンや統治下においたフィリピンと、国外の多種多様な民族を比較して聞こえてくるメッセージは、もしかするとこの万博が「星条旗の庇護」を受けていない多数の絶滅の危機に瀕している種族を見る最後の機会かもしれないということである。一方で、アメリカ政府の加護の下にあるネイティブアメリカンや加護の傘の下に新しく加わったフィリピン人にはこれからますます進化するという「予言」を与える。

非白人民族に対するこのような対極的な解釈を可能にするのは、アメリカという政治経済的パワーが背後に存在したからだけではない。科学的言説がこのようなイデオロギーを補強した。セントルイス万博の人類学カテゴリーは5つに分かれていたことはすでに述べたが、そのうちの1つに“Anthropometry and Psychometry”があった。身体的特徴や心理の測定をとおして民族ごとの優劣を判定し、選ばれしものとそうでないものの線引きを容易にした人類学カテゴリーの責任者マクギーは『ハーパーズ・ウィークリー』誌にこの部門のねらいを、「人種と文化程度の違いが一目で判るように比較することだ」と書いた⁵⁰。

6. 結び

19世紀後半にさかんに開かれた万博は、国の経済的繁栄を世界に示す重要なイベントだった。そこでは、各種製品、技術、芸術、工芸品などとともに、民族展示も行われた。なぜ民族がさまざまな物とともに展示されたかという、民族も製品、科学技術と一緒に、「進歩」という物差しで測れるものだったからである。

ダーウィンの進化論から派生した社会進化論は当時の学問界を席卷し、民族ごとの差異を研究するために人類学や民族学が発達した。これらの学識をもとに、西洋強国は自国文明の進歩の度合いを客観的に示す目的で他民族に関する展示を行った。

進歩とは世界普遍の理念であり、その理念をいち早く達成したと自任するアメリカはその理念を世界中に普及させる義務をも同時に負うものだと、アメリカ自身は理解した。進化の理念は、小池に石を落としてできるさざ波のように、1つの中心から周辺に波及していくようなイメージでとらえられる。中心にいるのはアメリカである。恩恵を受けるべき他の周辺諸国は有り難く恩恵を受けるべきであるし、アメリカはあらゆる支援、啓蒙を惜しむべきではないという指導的地位の認識とその義務感が、キリスト教的慈愛心と共鳴して、確立されていった。

万博は国民が帝国主義について学習する場であったとも言える。最先端の科学技術、工業製品、古今東西の芸術などを見物して、シカゴ万博のミッドウェイのような最新の学術研究の成果としての人類学関連の展示を見て、自国の世界における立ち位置を確認したわけである。自分たちと他民族との文明格差は優越感をもたらすとともに、義務感をも生んだ。1904年のセントルイス万博に建設されたフィリピン村は、優越感と義務感の融合の象徴であった。結局、帝国主義とは、すくなくとも大衆レベルでは、善意の延長線上にあると考えたほうがよさそうである。当時の科学的知識、独立100年で世界の大国の仲間入りを果たした事実、産業技術の進歩に、慈悲の精神が反応して、「進歩」の道から外れた民族を救済するというのが、アメリカ国民の抱いた帝国主義の意味であった。

注

- 1) 例えば、当時の国務長官による言葉として、フィラデルフィア万博は “illustrate the great advances attained, and the success achieved, in the interest of progress and civilization during the century which will then have closed.” Cited from Robert C. Post, *1876: A Centennial Exhibition* (Washington: Smithsonian Institution, 1976), 177.

- 2) Robert W. Rydell, *All the World's a Fair: Visions of Empire at American International Expositions, 1876-1916* (Chicago: University of Chicago Press, 1984); Paul Greenhalgh, *Ephemeral Vistas: The Expositions Universelles, Great Exhibitions and World's Fairs, 1851-1939* (Manchester: Manchester University Press, 1988); James Gilbert, *Perfect Cities: Chicago's Utopias of 1893* (Chicago: University of Chicago Press, 1991); John G. Cawalti, “America On Display: The World's Fairs of 1876, 1893, 1933” in *The Age of Industrialism in America: Essays in Social Structure and Cultural Values*. Jaher, Frederic Cople, ed. (New York: Free Press, 1968).
- 3) Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections of the Origin and Spread of Nationalism* [revised edition] (New York: Verso, 1991 [original 1983]), 44-46.
- 4) ターナーが唱えたのは、未開の地が存在したことでアメリカは階級的流動性を保ち、自主独立の精神を育み、ヨーロッパとは違う発展を可能にしたという見解である。
- 5) フィラデルフィア万博については以下の文献を参考にした。Rydell, *All the World's Fair*; Greenhalgh, *Ephemeral Vistas*.
- 6) Rydell, 15-17.
- 7) *Philadelphia Inquirer* (May 11, 1876), 1.
- 8) William Dean Howells, “A Sennight of the Centennial,” *Atlantic Monthly* (July 1876), 102.
- 9) *Public Ledger* (November 11, 1876), 1.
- 10) Rydell, 30.
- 11) Fredrick Saunders ed., *Centenary Orations, Addresses and Poems, Commemorative of the One Hundredth Anniversary of Our National Independence, Delivered in the Several States, from Bunker Hill to Yorktown* (New York: E. B. Treat, 1882), 19.
- 12) *Philadelphia Inquirer* (November 11, 1876), 1.
- 13) Rydell, 20
- 14) Ibid., 23.
- 15) Ibid., 23.

- 16) Howells, 103.
- 17) Henry Adams, *The Education of Henry Adams: An Autobiography* (Boston: Houghton Mifflin, 1918), 232.
- 18) シカゴ万博については以下の文献を参考にした。
Stanley Applebaum, *The Chicago World's Fairs of 1893: A Photographic Record* (New York: Dover Publications, 1980); James Gilbert, *Perfect Cities: Chicago's Utopias of 1893* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).
- 19) Rydell, 45.
- 20) Burton Benedict, "The Anthropology of World's Fairs," In *The Anthropology of World's Fairs: San Francisco's Panama Pacific International Exposition of 1915*, eds. Benedicts (Berkeley: Scholar Press, 1983), 34.
- 21) Reid Badger, *Great American Fair: The World's Columbian Exposition and American Culture* (Chicago: Nelson-Hall, 1979), 131.
- 22) Henry van Brunt, "The Columbian Exposition and American Civilization," *Atlantic Monthly* (May 1893), 587; Walter Besant, "A First Impression," *Cosmopolitan* 15 (1893), 533.
- 23) John Kasson, *Amusing the Million: Coney Island at the Turn of the Century* (New York: Hill & Yang, 1978), 38-41.
- 24) Gilbert, 87.
- 25) Frederick Starr, "Anthropology at the World's Fair," *Popular Science Monthly* 44 (September 1893), 618.
- 26) M. G. Van Rensselaer, "At the Fair." *Century Magazine* 46 (May 1893), 10.
- 27) Theodore Dreiser, *Journalism volume one: Newspaper Writings, 1892-1895*, ed. T. D. Nostwich (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988), 121.
- 28) Gilbert, 107.
- 29) Ibid., 83.
- 30) Gustav Koboe, "Sights at the Fair," *Century Magazine* 46 (September 1893), 653.
- 31) William H. Dall, "The Columbian Exposition IX: Anthropology," *The Nation* (September 28, 1893), 225.
- 32) Kasson, 23-26; Rydell, 39-71; Hinsley, 356; Alan Trachtenberg, *The Incorporation of America: Culture and Society in the Gilded Age* (New York: Hill and Wang, 1982), 208-225; Greenhalgh, 128; Badger, 126.
- 33) Ralph W. Dexter, "Putnam's Problems Popularizing Anthropology," *American Scientist* 54 (1966), 327; Badger, 105.
- 34) この当時のアメリカでは、大衆レベルで外国に対する興味が沸き起こった。ジュール・ベルヌの「世界一周83日旅行」が発行されたのは1887年、ニーリー・ブライの成し遂げた72日間世界一周記（1889-1890）が雑誌に掲載された。
- 35) このような思想は、新しいというわけではない。1850年代にすでにカール・マルクスがイギリスのインド支配について同様のことを述べている。Karl Marx, "On Imperialism in India," in Tucker ed., *The Marx-Engels Reader* [second edition] (New York: Norton, 1973), 653-658.
- 36) "President M'Kinley Favors Reciprocity," *New York Times* (September 6, 1901), 1.
- 37) Hamilton Wright Mabie, "The Spirit of the New World as Interpreted by the Pan-American Exposition," *Outlook* (10 July 1901), 547.
- 38) 1803年、ミシシッピ川流域の、現在の15州にまたがる広大な土地をナポレオンが支配していたフランスから購入した。
- 39) Breitbart, 25.
- 40) Alfred D. Newell, *The Philippine Exposition: World's Fair St. Louis, 1904* (Publisher unknown, 1904), 2.
- 41) Breitbart, 70.
- 42) "The Cultural Features of the St. Louis Exposition" *The Nation* 79 (December 22, 1904), 499.
- 43) Newell, 5-6.
- 44) Nicholas Murray Butler, "The Educational Influence of the Exposition," *Cosmopolitan* 31 (1904) : 538-540; William F. Slocum, "The World's Fair Educative Force," *The Outlook* (August 6, 1904) 793-805; Howard J. Rogers, "The Education Palace," *Harper's*

Weekly 48 (April 30, 1904), 672; Author unknown, "Educational Progress of the Year," *The Outlook* (August 6, 1904) 776-781; Author unknown, "Educational Value of the World's Fair," *The Library Digest 29* (August 13, 1904) 192.

- 45) Howard Rogers, "The Education Palace," *Harper's Weekly 48* (April 30, 1904), 672.
- 46) Butler, 540.
- 47) "Educational Progress of the Year," 777.
- 48) David R. Francis, "The Opening of the Fair," *Harper's Weekly 48* (April 30, 1904), 668.
- 49) *Ibid.*, 54
- 50) W. J. McGee, "The Anthropology Exhibit," *Harper's Weekly 48* (April 30, 1904), 683.

【研究ノート】

Can Studying an L3 Make Meaningful Impact on the Acquisition of an L2?:

A Primary Analysis of Students Studying Third Languages at Tohoku University

SPRING Ryan^{1)*}, HIEN Alain²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学大学院国際文化研究科

A number of studies have suggested that L3 acquisition can be aided by transferred knowledge from either the L1 or the L2. However, less attention has been given to the effects of studying an L3 on L2 acquisition. Therefore, this paper sought to make an initial investigation on how learning an L3 can affect L2 learning by looking at Tohoku University students who studied an L3 for one year after entering university and having had studied English as a foreign language for several years. We examined whether or not L3 type, motivation towards learning the L3, or awareness of similarity between the L2 and L3 had any impact on students' TOEFL scores or their reported improvement on the TOEFL test. The results of both quantitative and qualitative analysis suggest that awareness of L2 and L3 similarities was associated with more likelihood to improve on the TOEFL test, but not with final scores. However, L3 type and motivation towards learning the L3 were not associated with either final TOEFL scores or reported improvement.

1. Introduction

A large body of research argues that several factors influence the acquisition of a second language (L2) in the literature of second language acquisition from linguistic differences to motivation and anxiety (e.g. Bayona, 2009; Cenoz, 2001; Chin, 2009; Ellis, 1985; Hien & Spring, 2018; Marinova-Todd, 2003; Strid, 2017). However, among those factors, the role of individual learner motivation has been shown to be one of the strongest indicators of successful acquisition (Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985; Oxford, Park-Oh, Ito, & Sumrall, 1993; etc.). However, while the L2 acquisition has been well studied, there have been fewer studies on third language (L3) acquisition and the specific factors that may motivate and promote the learning for persons learning two or more languages. Though there seems to be consensus that knowledge from learners' previously acquired languages (e.g. L1 or L2) can affect the

learning of a target language (e.g. Chin, 2009; Ellis, 1985), most researchers only consider the unidirectional effects of L2 or L3 learning, i.e. the effect of the L1 on the L2 or of the L1/L2 on the L3, but not on how the L2 or L3 might affect the L2 or L1 (Cenoz, 2001; Chin, 2009; Hien & Spring, 2018). Furthermore, it is also unknown whether or not there are blended effects on the L2 or L3 from motivation towards learning languages in general or how much learners recognize similarities. For these reasons, this study examines whether learning an L3 has any impact on the acquisition of an L2 by looking at L1 Japanese students' attitudes and motivation towards their third language and their success in their L2 when studying both a third language (various) and a second language (English) at Tohoku University.

*) 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

2. Previous Studies

While it is understood that a number of factors that can impact the acquisition of an L2 or L3, many former studies point to the degree of similarity between the target language and previously learned languages and awareness of these similarities (e.g. Bayona, 2009; Cenoz, 2001; Cook, 2001), learning environment (e.g. Ellis, 1985; Hien & Spring, 2018; Oxford et al., 1993) and motivation (e.g. Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985) as some of the most influential. However, there is some ambiguity as to how these factors intertwine when learning an L3. Furthermore, differences in language environment, though important, could not be observed in this study and are not considered herein.

2.1 Linguistic Similarity

Linguistic typological similarities and differences have been well documented as influential on L2 acquisition (e.g. Cook, 2001; Flynn, 1987; Spring, 2015; 2019). It is generally thought that the more similar an L1 and L2 are, the more knowledge can be positively transferred from the L1 to the L2, and the less similar they are, the more likely negative transfer is to occur, causing learners to make mistakes. Similarly, in L3 acquisition, it is commonly assumed that positive transfer can occur either from the L2 or the L1, whichever is more typologically similar (Chin, 2009; Hien & Spring, 2018). However, some studies, such as Cenoz (2001) and Chin (2009), imply that positive transfer is aided significantly by learner awareness of the similarities and differences in the various language pairs (i.e. L1 and L3 or L2 and L3). However, there have not yet been any studies that suggest if awareness in the similarities of an L2 and L3 can also have a positive impact on the acquisition of the L2, as most have only focused on the acquisition of the L3.

In the case of this study, the participants are L1 Japanese speakers, who have been learning English

as a foreign language, and an L3 of their choice for one year at the time of the study, which were French, Spanish, German, or Chinese. As Japanese and English are typologically very different (Tsunoda, 2009; amongst many others), for most of the participants, the L2 is likely much more similar to their L3. German and English share similar roots, both being Germanic languages, and therefore have a number of typological similarities and shared vocabulary. Both French and Spanish are Latinate languages, and thus share a similar word order and a considerable amount of vocabulary. While Chinese is not a European language, and thus is not as similar to English as German, French or Spanish, it is more grammatically similar to English than to Japanese, as both are highly isolating, whereas Japanese is very agglutinative, and both English and Chinese share SVO word order, whereas Japanese is SOV. However, it should be noted that Chinese and Japanese share much more in terms of vocabulary than English and Japanese, and thus the participants in this study are more likely to attribute L2 knowledge to the L3 for French, Spanish and German than for Chinese.

2.2 Motivation

Though some researchers feel that linguistic similarity is the most important factor in L2 acquisition, others argue that learner motivation is far more influential (e.g. Clement et al., 1977; Dewaele et al., 2008; Du, 2009; Gardner, 1985, 2007; Gardner and Lambert, 1959). Researchers into the role of motivation in L2 acquisition, such as Gardner (1985), also make note of different types of motivation, dividing them mostly sharply into two types: (i) integrative motivation, triggered by learners' willingness to integrate and participate in the social life of the target language community, and (ii) instrumental motivation, the desire to pass examinations, study abroad, or increase practical

opportunities. Both types of motivation are said to correlate with their attitude toward the target language or the target language community (Clement et al., 1977; Du, 2009; Gardner, 2007), which in turn increases acquisition. On the other hand, a negative attitude toward the language community or the language itself can cause a motivation drop, which may impede acquisition (Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985; etc.). However, there have been few studies that examine if there are any integrated effects on learner attitudes towards L2s and L3s, and there have been none to examine specifically if learner attitudes towards their L3s have any effect on L2 learning.

2.3 Research Questions

Based on the aforementioned studies and the circumstances of the participants available to us, this study aims to conduct a preliminary investigation into the effects of studying an L3 on the acquisition of the L2 by looking at Tohoku University students, who study various L3s and English as their L2. Specifically, it looks at the L3 type, motivation and attitude towards L3 learning, and awareness of L2 and L3 similarity, and L2 acquisition as measured by TOEFL score and change in TOEFL score. Specifically, it seeks to answer the following research questions:

- (1) Are L3 type, attitude towards L3, motivation towards L3 learning, or awareness of similarities between L2 and L3 associated with higher TOEFL scores?
- (2) Are these factors associated with more increases in TOEFL scores?

3. Methods

3.1 Participants

216 first-year students at Tohoku University participated in the study and anonymously answered a survey (see Appendix 1) in which they were asked

a number of questions that would help us to detect outliers and remove them from our data set. Participants were removed as outliers if their first language was not Japanese, if they had lived abroad, if they had been studying English from earlier than the fourth year of elementary school, or if they had studied their L3 before entering the university. This left a pool of 150 participants that were considered in the analyses in this study. Their ages ranged from 18 to 23 years old ($M=19.21$, $SD=0.82$). Their onset age of English also varies from 9 to 14 years ($M=12.01$, $SD=0.97$) and all of them have been learning English for 6 to 9 years ($M=7.44$, $SD=0.87$). The participants had all been learning their L3 (Spanish, German, French, or Chinese) since entering the university, for exactly 10 months.

3.2 Methods

After participants answered the questions that allowed us to detect outliers, they were asked about their TOEFL scores, as first year students at Tohoku University take the TOEFL ITP test in April, before classes start, and again in December, 7-8 months later. The survey was given in February, shortly after TOEFL scores were announced. Participants were asked what their TOEFL score (taken 2 months prior) was and if their score had: a) improved 5 points or more from earlier, b) shown no change, or c) decreased by 5 points or more. Participants were then asked what L3 they were studying, followed by a series of 5-point Likert-scale questions (from 5, strongly agree, to 1, strongly disagree) to help determine their motivation towards learning their L3 and how aware they were of similarities between their L2 and their L3. The questions were designed to look at both intrinsic and instrumental motivation (i.e. Dörnyei, 2001). Intrinsic motivation was looked at through two main questions about whether or not they enjoyed studying the L3 and whether or not they were seriously trying to learn their L3, based

on MacIntyre and Gardner (1994) and Kato (2007). Instrumental motivation was looked at through two main questions about whether or not the learners thought it was important to learn their L3 and whether or not they planned to continue studying it after their classes at Tohoku University ended, based on Kato (2007) and Oxford (1996). Finally, in order to determine how aware students were of similarities between their L2 and L3, students were asked whether or not they felt their L3 had many similarities to English, their L2, and whether or not they felt there was any relationship between English and their L3. Finally, the survey included one open-ended question which was not mandatory, and simply asked the participants for any comments or opinions they had about learning an L3.

3.3 Data Analysis

While it is possible for students to have different types of motivation (i.e. Dörnyei, 2001; Kato, 2007), initial results of our study found that students generally answered the Likert-scale questions similarly for all questions regarding both intrinsic and instrumental motivation, resulting in highly correlated answers as determined by an ordinal regression analysis of all four questions ($r^2=.688$, $p<0.0001$), with each showing correlation of $p<0.001$. For that reason, the answers to the four questions regarding motivation were used to create a single “motivation” score by adding the numbers represented in the Likert-scale answers together. This resulted in a minimum motivation score of 5, and a maximum of 20 ($M=14.46$, $SD=3.38$). Similarly, the data for the two questions regarding feelings of similarity between the L2 and L3 was combined into a single “similarity” score, with a minimum score of 2 and a maximum score of 10 ($M=8.05$, $SD=1.82$). In order to see if any of the factors was associated with higher TOEFL scores, a univariate factorial ANOVA was conducted with TOEFL scores as the dependent,

continual variable, L3 type as an independent, nominal variable, and both motivation score and similarity score as ordinal independent variables. Furthermore, a multivariate logistic regression analysis was conducted to see if the same three factors had any association with reported increases in TOEFL scores. This test was used here due to the ordinal nature by which data regarding increases in TOEFL scores was collected. Finally, comments that were collected from the open-ended response question were analyzed by first sorting comments into categories (conceptually-clustered) and then by qualitatively comparing the characteristics of participants that gave certain types of comments.

4. Results

Table 1 shows the average TOEFL scores for each L3 type, motivation scores and similarity scores, as well as what percent of participants reported improvement in TOEFL scores.

Table 1. Average participant data divided by L3 type

L3	TOEFL Score	Percent TOEFL increase	Motivation Score	Similarity Score
French (N=39)	504.00	60%	16.28	8.43
Spanish (N=21)	501.48	68%	12.14	7.95
German (N=64)	496.72	57%	13.94	8.34
Chinese (N=22)	499.42	36%	14.46	6.65

*Change in TOEFL was ordinal, 1=improvement, 2=no improvement, 3=worse score

The results of the factorial ANOVA test showed that there was no significant interaction between any of the three variables (L3 type, motivation score, or similarity score); $F[92]=.624$, $p=.976$. None of the factors independently, or in combination with any others showed any significant correlation with

TOEFL scores either. Overall, the multivariate logistical regression analysis proved to be significant ($r^2=.402$, $p=.017$), but the only factor that seemed to have any significant impact on increases in TOEFL scores was similarity scores ($p=.036$), with L3 type ($p=.206$) and motivation scores ($p=.45$) not showing significant impact.

Table 2 shows the number of comments, as divided by opinion type. If one participant gave multiple opinion types in their comment, their comment was recorded in both areas. Representative comments of the opinion “interesting” include “*tanoshikatta* [it was fun]” and “*Arata na gengo ni tuite shirete omoshirokatta* [I learned about a new language, and it was interesting]”. Participants who commented on their L3 being “important” said things such as “*Shorai ni yakudatsu to omou* [I think this will be helpful in the future]”. Most comments about learning an L3 being “hard” were simple one-word answers in which participants wrote “*muzukashikatta*” or “*taihen datta*”. There were various reasons why participants may have mentioned “disliking” learning their L3, varying from more practical complaints such as “*tsukau kikai ga sukunai* [I don’t have many chances to use it]” to “*ichinen dewa amari mi ni tsukanai ki ga suru* [I don’t think I could learn much in only a year]”, which were the most common, to simply complaints such as “*mou yaritakunai* [I don’t want to do this anymore]”, of which there were only two. Finally, some representative comments that included a mention of their L2 were “*Eigo ni niteite oboe-yasuku, wakari-yasukatta* [It was similar to English, so it was easy to remember and understand]” and “*Bunpo ga eigo ni kurabete fukuzatsu datta* [The grammar was more complex than English grammar]”.

Table 2. Participant comments regarding learning an L3

	Comment Type	Number of Responses
Positive	Interesting	48
	Important	3
	Total	51
Neutral	Mentioned their L2	11
Negative	Difficult	17
	Disliked	11
	Total	28

In looking at the characteristics of students with particular comments, those who chose to mention English in their comment mostly reported increases in their TOEFL scores, regardless of what their L3 was (9 out of 11). However, no particular characteristic could be discerned for any of the other groups of commenters, as participants with both positive and negative comments showed a large mix of having reported improving, not improving, and not changing in their TOEFL scores. For example, of the 48 who said that studying their L3 was interesting, 19 reported having improved, 14 reported no change, and 15 reported having lower scores. Similarly, amongst the 11 who commented that they disliked studying their L3, 5 reported having improved scores, 3 reported no change, and 3 reported having lower scores.

5. Discussion

The statistical analyses failed to show any correlation between motivation towards learning an L3 and L2 level, but there is some indication that learners who were more aware of the similarities, or felt there was relation, between their L2 and L3 tended to increase their TOEFL scores more than those who reported not having done so. While a first look at the data may make it seem that L3 Chinese learners showed less improvement than other L3 learners, the statistical analysis suggests that this is not due to

the nature of the language itself, but rather might be related to sampling error or to the fact that, on average, L3 Chinese learners found fewer similarities between their L2 and L3. The qualitative data also supports this idea, as the participants who mentioned the similarities between English and their L3 in the free comments section tended to show improved TOEFL scores, regardless of what their L3 was. Thus, it seems that rather than L3 type, some awareness or consideration of their L2s and L3s had much influence on improvement in the L2.

With regards to motivation, there are several reasons why correlation may not have been found. The first is that this study looked at motivation towards learning the L3, and while students who are interested in other languages and cultures in general may be equally motivated to learn their L2 and L3, this is not necessarily the case. In fact, this study did not look at L2 motivation, so no such correlation could be tested with our data set. Though there are several studies that suggest motivation towards learning an L2 plays a significant role in acquisition, there has been far less study about L3 learning and the connection between motivation towards both the L2 and L3. According to the results of this study, it should not be taken for granted that motivation towards learning a given foreign language will spread to the learning of other foreign languages. However, this could perhaps be studied in more detail in the future. Finally, it is also possible that the questions regarding motivation used in this study were not specific enough to correlate to improvement. For example, though enjoyment is often used as a way to detect intrinsic motivation, Spring, Kato, and Mori (2019) have shown that the reasons for enjoyment or disliking an L2 program are more important with regards to whether or not improvement will be seen in language learners, as opposed to simply having enjoyed or disliked it. For example, they found no correlation between

enjoyment and improvement in their language learning program, but they did find that those who claimed having enjoyed it because of how it helped them linguistically improved more than their peers. This notion has been echoed by Nakamura and Spring (forthcoming) who found that mention of the linguistic elements of their language program were more associated with improvement than enjoyment was. However, as most of the participants in this study who noted enjoying or finding the program difficult left simple one-word responses, it was difficult to discern anything further from our data set.

One interesting finding in the data, but which was not the focus or purpose of this study, is that motivation and similarity scores overall had a very strong correlation, as indicated by a Spearman's rank correlation test ($p=.322$, $p<0.001$) indicating that students are more motivated to learn their L3 when they find it similar to or their L2 or are aware of the similarities to it. This is important because it suggests that guiding students to see the similarities between their L2 and L3 may help to motivate them towards learning their L3. Since motivation has often been cited as important for foreign language acquisition, boosting motivation in this way could potentially be very helpful for L3 teachers. However, this finding still warrants further study in the future, as it is interesting that L3 Chinese learners seemed to be quite motivated towards learning their L3, but did not notice as many similarities between English and their L3 as other L3 learners did. It should be noted that there were many more L3 German participants than L3 Chinese or L3 Spanish participants, and thus, there is also the possibility that the difference in group size skewed the data. However, this is a result that should be given more attention in the future.

6. Conclusion

Overall, it seems that though motivation towards learning an L3 is connected with how similar participants feel it is to the L2, only awareness of similarities between the L2 and L3 were related to increases in TOEFL scores in the participants sampled in this study. This suggests that helping students to notice any similarities between their L3 and their L2 can be important for how likely they are both to improve at their L2 and be motivated to study their L3, which is suggested to be the most influential factor in successful acquisition. However, none of the factors observed showed any significant impact on final TOEFL scores. Part of this could be due to the limitations of this study, namely that students were asked to simply report whether or not their TOEFL scores had increased, and so we could not observe by how much, or if they were reporting accurately. Furthermore, there was inconsistency with the numbers of participants with each representative L3, with the sample of German learners being overrepresented, which may have skewed our data. While these shortcomings were unavoidable with the experimental design (we are not allowed access to actual TOEFL scores taken in both periods, and thus had to rely on self-reporting and memory of scorers that were given both 2 and 10 months ago), they should be noted when considering the results of our study. Finally, it should be noted that the L3 that student chose to study did not seem to impact their TOEFL scores significantly or their likelihood to improve significantly on the TOEFL. Thus, it would seem that L3 choice is not important for L2 study, but that motivating students through noting similarities between their L2 and L3 is important for both L2 and L3 acquisition.

References

Bayona, P. (2009). The Acquisition of Spanish Middle and Impersonal Passive Constructions from SLA and

- TLA Perspectives. In Leung, Y. I. (Ed.), *Third language acquisition and Universal Grammar* (pp.1-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psychological perspectives* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chin, D., H. (2009). Language Transfer in the Acquisition of the Semantic Contrast in L3 Spanish. In Leung, Y. I. (Ed.), *Third language acquisition and Universal Grammar* (pp.30-54). Bristol: Multilingual Matters.
- Clement R., Gardner R. C., Skythe P.C. (1977). Motivational Variables in Second Language Acquisition: A study of Francophones Learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123-133.
- Dewaele J.-M., Petrides K. V., and Furnham A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and socio-biographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Longman.
- Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Flynn, S. (1987). *A Parameter-setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora*. Dordrecht: Reidel.
- Gardner R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language

- Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner R. C. and Lambert, E. W. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Hien, A., & Spring, R. (2018). The effect of L2 onset on L2 and L3 learning: The case of native speakers of Burkinabe languages. *Proceedings of the 32nd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation (PACLIC)*(pp.187-195). Hong Kong: Association for Computational Linguistics. Retrieved on Dec. 12th, 2019 from <https://www.aclweb.org/anthology/Y18-1022>.
- Kato, F. (2007). A Comparative Study of Motivation: Foreign Language Learners of Spanish, French, German and Japanese In Tertiary Education. *Studies in Language Sciences*, 6, 97-112.
- Krashen S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in The Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Marinova-Todd, H. S. (2003). Know your Grammar: What the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for second /foreign language acquisition. In M.D.G. Mayo & M. L. G. Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 59-76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nakamura, S., and Spring, R. (forthcoming). How Watching Subtitled YouTube Videos Can Affect EFL Listening and Reading Abilities. *ATEM Journal: Teaching English through Multimedia*, 25
- Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S., and Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26(3), 359-371.
- Oxford, R.L. (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Spring, R. (2015). Jisho fure-mu no gengoruikei to daiginengo shutoku: Ido to jotaihenka no hyogen wo megutte [Second language acquisition and the typology of event conflation: Through motion and change of state expressions]. In N. Ono & Y. Yumoto (Eds.), *Goi-imiron no aratana kanosei wo sagutte* (pp. 408-431). Tokyo: Kaitakusha.
- Spring, R. (2019). *From Linguistic Theory to the Classroom: A Practical Guide and Case Study*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. ISBN 978-1-5275-3716-3
- Spring, R., Kato, F., & Mori, C. (2019). Factors associated with improvement in oral fluency when using Video-Synchronous Mediated Communication with native speakers: An analysis of 3 years of data from a Skype partner program. *Foreign Language Annals*, 52(1), 87-100. doi: 10.1111/flan.12381
- Strid, J. E. (2017). The myth of the critical period. *TESOL Journal*, 8(3), 700-715.
- Tsunoda, T. (2009). *Sekai no Gengo to Nihongo* [The World's Languages and Japanese]. Tokyo : Kuroshio Shuppan.

Appendix 1 Survey Used (in original Japanese)

アンケート調査への協力、ありがとう御座います。下記の質問に答えてください。

1. 年齢 :
2. 母語 :
3. 英語の学習年数 :
4. 何歳から英語を習いましたか ?
5. 東北大学で勉強している初修外国語は :
フランス語, スペイン語, ドイツ語, 韓国語, 中国語, ロシア語
6. 初修外国語を東北大学以外で勉強した経験がありますか ?
7. 日本語、英語、初修外国語以外に6か月以上に他の外国語を勉強した経験はありますか ?
8. 6か月以上に海外に在住した経験はありますか ?

(ある場合は、国名と年数を教えてください)

9. もし宜しければ、TOEFLのスコア(点数)を教えてください:

10. TOEFLの点数は4月と比べて、上がりましたか?

- a) 上がった(5点以上)
- b) ほとんど変わっていない
- c) 下がった(5点以上))

初修外国語について、ご意見を聞かせてください

(The following series of questions all contained Likert-scale style questions on the following scale:

とても思う, 思う, どちらとも言えない, 思わない, 全く思わない

- 1. 初修外国語の勉強が楽しい
- 2. 初修外国語を頑張って、覚えようとしている
- 3. 今後も頑張って、初修外国語を勉強したい
- 4. 初修外国語の勉強は重要だ
- 5. 初修外国語と英語の関連性は感じた
- 6. 私が勉強した初修外国語と英語は似ているところが多い

【研究ノート】

An Exploration of the Syllabus Design Landscape: From the Perspective of a Language Teacher

KAVANAGH Barry¹⁾*

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

Abstract

An exploration of the syllabus design landscape can take you through a variety of approaches and methodologies. A good syllabus acts as a guide for good teaching and learning and there is a lot to digest and material to disseminate when approaching syllabus design. This paper aims to provide the reader with a basic introduction to the principles and processes involved in syllabus design from the perspective of a language teacher.

1. Introduction

The syllabus plays an important role in the life of every teacher. It provides students with a glimpse into the course you have created and it can be viewed as a contract between the teacher and the student. The syllabus outlines the responsibilities and expectations of both the teacher and the student. It is a road map as to what will be taught and in turn the student gets an understanding of what they need to do in order to pass or get credit for the course. A good syllabus therefore, provides information that serves a very important purpose, primarily that of providing a blueprint, a framework as ‘a teaching device to facilitate learning’ (Widdowson, 1984:26). Furthermore, a syllabus allows the teacher to think systematically and coherently about what they teach and how they teach. With respect to second language acquisition (SLA), it also encourages us to be aware of the learning principles involved in language learning and the strategies learners’ use when learning. A good syllabus should be supported by appropriate theories of SLA, have a concrete understanding of the needs of the learners, provide goals and learning outcomes, and be practical and easy to follow for both inexperienced and veteran

teachers.

This paper aims to provide the reader with a basic introduction to the principles and processes involved in syllabus design from the perspective of a language teacher.

2. The Concept of the ‘Syllabus’

‘Curriculum’ and ‘Syllabus’ are terms all teachers are aware of. One could suggest however, that these terms have been used imprecisely and interpretation of these labels may vary from teacher to teacher. In the UK, the term ‘syllabus’ is referred to as the ‘curriculum’ in the USA (Hall, 2001; White, 1988) and within the ELT literature there is some confusion as to what these terms define (Nunan, 1988a).

The word ‘syllabus’ is a Greek term and ‘curriculum’ is of Latin origins. The difference between these terms however, goes beyond etymology. The ‘curriculum’ can best be described as the grand design or plan and may include statements of intentions or goals in terms of what the teacher must teach. It is generally devised at the highest advisory level. It can describe the whole content that is taught on a particular course or

*) 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

program and may be defined as a set of institutional goals, and a combination of instructional practice (Stern, 1983).

Hall (2001) points out that teachers are rarely ‘free agents’ when it comes to the curriculum decision making process and the creation of the curriculum is hardly neutral (Graves, 2008), as it reflects the beliefs, values and theories of those who produce it (Nunan, 1988a). If the curriculum can be described as ‘macro’ then the syllabus would be its ‘micro’ relation. The syllabus should sit comfortably within the curriculum and serve its aims. Unlike a curriculum, which is a wide description of the overall content being taught, as in English courses at Tohoku University, the syllabus is an outline of a specific subject that is narrower and more specific. One way to think of it would be that a curriculum establishes goals and objectives and is prescriptive. The syllabus concerns how these goals and objectives are delivered and in what shape or form. If the curriculum prescribes the objectives of a particular course, the syllabus provides the means to achieve them. Nunan (1988a) summarizes these differences when he suggests that the “curriculum is concerned with the planning, implementation, evaluation, management, and administration of education programmes. Syllabus, on the other hand, focuses more narrowly on the selection of grading content” (p.8).

3. Steps in Course Design

Hall (2011) points out that “syllabus design can be a complex process based around, for example, an initial analysis of learners’ needs and the context for learning, and, later, an evaluation of the syllabus’ s effectiveness” (p.200).

A glance through the ELT literature provides us with various models on syllabus design and course development (Dubin & Olshtain 1986; Hedge, 2000; Mihal & Purmensky 2016; Nunan 1988a;

Taba 1962; White 1988). Mihal & Purmensky (2016) suggest that these models or processes in which a course is created all follow a similar pattern. Initially, course creators have to take into account learners’ aims for studying English; identifying the needs of the students represents the first step of this process. This in turn, is followed by a reflection on what the goals and objectives within the curriculum should entail. Next, language curriculum designers then have to make decisions on the content or type of syllabus to be taught as well as the sequence of the language content to be covered in the courses. The next stage involves the creation of instructional activities, materials, and lesson plans for teachers to use in their classes which adhere to course and syllabus objectives. The final stage is assessment, where assessment instruments for goals and objectives are designed and implemented.

In combining the models and suggestions for course design within the literature a five-stage plan of course design and syllabus development as listed below will be discussed.

- Stage 1. Needs analysis
- Stage 2. Formulation of objectives
- Stage 3. Selection of content and syllabus design
- Stage 4. Selection of learning activities / lesson materials
- Stage 5. Assessment

Although not an exhaustive list, each step is examined in the sections below with a description of the processes involved within each stage of course and syllabus development.

3.1 Stage 1: Needs Analysis

A ‘needs analysis’ refers to a process that helps language teachers give the students ‘the language they need.’ Needs analysis is defined by Richards, Platt, and Platt (1992) as “the process of determining the needs for which a learner or group

of learners requires a language and arranging the needs according to priorities” (p.189). Johnson (2008) states that “in order to plan foreign language teaching we need to find a way of analyzing learners’ needs. What is going to tell us just how much, and for what purposes our learners will need which foreign languages, it is the process of needs analysis” (p.200).

Hutchinson & Walters (1987) state that a ‘needs analysis’ can be executed through the implementation of questionnaires, interviews, observations, data collection and informal consultations with sponsors, learners and teachers. They describe the ‘need analysis’ as the most characteristic feature of ESP (English for Specific Purposes) course design. Dudley-Evans & St John (1998) describe the needs analysis as an examination of the tasks and activities learners will use English for, the knowledge of how language and skills are used in the target situations, the learners’ wants, their previous learning experiences, as well as an identification of the learners’ current skills and language use.

There is some doubt however as to whether or not a ‘needs analysis’ is really necessary. The ‘Needs analysis’ was originally developed and emphasized in ESP courses and some scholars have highlighted the argument that it is not possible to specify the needs of general English learners through such analysis as these ‘needs’ are too wide ranging (Seedhouse, 1995). A private language school offering business courses for Japanese office workers may need to carry out a needs analysis to discover what the goals and wishes their customers have in relation to their desired business English proficiency. In contrast 1st year Japanese university students who are not English majors but instead major in humanities and STEM subjects may have a wide-ranging view on what they want to study with some having no such preferences. It therefore begs the

question, as language educators, if the students at this stage know what they want to learn and that this question is best answered by the curriculum designers and the teachers who teach them.

It could be argued that If you are already familiar with your learners L2 ability, through internal or external testing, and are aware of the goals they need to be successful in order to achieve their objectives through end of course questionnaires and other forms of data collection, then a needs analysis may become unnecessary. The more teachers and their colleagues understand the circumstances surrounding a particular course, the more likely it is that teachers might be able to work with a more implicit type of ‘needs analysis’. If teachers decide to undertake a needs analysis in such situations it may only be as part of a general review and evaluation of the course as a whole and how, if applicable, the course can be adapted to fit a particular group of students needs as in postgraduate students who may have to write papers in English.

However, if you are starting from scratch, have a high staff turnover and you are unaware of the students you will teach or the goals they need to be successful within their field, whether it be general English or ESP, than a needs analysis becomes much more important.

Richards (1990) points out that a “needs analysis is also fundamental to the planning of general English courses” (p.2). The trend in modern language teaching is towards being learner-centered and although student needs are fundamental to these current learner-centered approaches, a needs analysis it seems, is rarely carried out in the General English classroom or English for general purposes (Brindley, 1984; Ferris, 1998). There are ample studies, however, on how a needs analysis is beneficial for specific courses such as English for Academic Purposes, English for Business Purposes, and English for Specific Purposes courses (Bosher &

Smalkoski, 2002; Cowling, 2007; Jasso-Aguilar, 2005).

It is not within the scope of this paper to fully discuss the merits and significance of a ‘needs analysis’ but it is considered in some circles to be one of the building blocks in syllabus planning, as it is reflected upon when designing a language syllabus, regardless if it is ESP or a general English language learning programme.

3.2 Stage 2: Formulation of Objectives

This stage can include the purpose and objectives of the course in light of student considerations and educational goals. Dubin & Olshtain, 1986) suggest that in a similar vain to a needs analysis that a preparatory step in course design is a necessary perquisite to the planning and designing of a syllabus. Within this step, the gathering of information that sheds light on the course design process is the objective here. This may entail an examination of classroom methodology, discussions and meetings with faculty members, and a review and reflection of recourses and facilities that are available. Hedge (2000) suggests that within this stage a consideration of the learners as individuals is required. This consideration may entail issues such as the need to relate class topics or themes to the interests of students, a CLIL course for engineering students would be an example of this. She continues that a consideration of learners as members of a class group is also desired as it may help in deciding class level, the appropriateness of a certain methodology or classroom delivery with respect to class size. Hedge (2000) also points out that there should be some reflection on the educational system that is producing this course or curriculum. This can mean how the course objectives align with the grading or assessment system in place. Do the course objectives help increase TOEFL scores if an educational institution uses this test as a measurement of student progress?

The formulation of course objectives is the process of creating an outline of course goals that are descriptions of what a learner is expected to be able to do upon the completion of a course and may include expressions such as ‘Students will be able to... / will acquire the ability to.../ and develop (particular) skills. Course goals can be considered learning outcomes, whilst course objectives may be part of a bigger picture and be connected to wider educational goals such as the improvement in TOEFL scores or the learning process such as developing independent learning strategies.

3.3 Stage 3: Selection of Content and Syllabus Design

The focus within this stage is on how the content of the syllabus reflects the goals and objectives that have been drawn up in the previous stage and also to determine what type of syllabus you wish to create that best suits the needs of the students and the overall curriculum.

Hall (2011) points out that “perhaps the most common way of thinking about and describing syllabuses is in terms of their ‘content,’ that is, the nature of the units into which the syllabus is divided, for example, structures; functions and notions; situations; genre and text-type; processes, procedures and tasks; or language skills” (p.201). This can lead us on to a discussion on the types of syllabuses there are and the distinction between ‘product-oriented’ and ‘process-oriented syllabuses’.

3.3.1. Product-Oriented Syllabus:

The product-oriented syllabus focuses on what the learners will study and acquire by the end of a course and assumes a synthetic approach that adheres to a step-by-step procedure of teaching a list of particular items. The grammatical, situational and notional-functional are the examples of the product-oriented syllabus.

Grammatical / structural:

The purpose within this type of syllabus is to teach grammatical structures such as the ‘past progressive tense.’ There is a focus on grammar rules and the memorization of structures in a step-by-step process that is determined by level of difficulty. This kind of syllabus has faced a lot of criticism and has been accused of following a ‘learn your grammar’ then ‘find out what its for’ pattern. In a communicative context this may be nonsensical, as ‘form’ cannot be learned in isolation to ‘meaning’. Language does not exist outside the context of communication, except in the idealized world of theoretical linguistics that bares no relation or concern with actual language teaching.

Situational:

The limitations of the grammatical syllabus led to the focus on the situational rather than the grammatical. The emphasis here is to teach situations that the students might encounter outside of the classroom. A syllabus of this kind might contain situations or topics such as ‘At the post office’, ‘At the train station’ or ‘At a party.’ It is learner centered as opposed to subject centered (Wilkins, 1976). Here, the emphasis is on the learner, who it is expected will actively participate in different situations where the L2 is being spoken. A criticism however, is the fact that it is limited only to the needs of a selected few students who are likely to encounter these situations in their L2 experiences.

Notional-Functional:

A notional-functional syllabus was created in response to previous syllabuses that were seen as lacking a focus on what is communicated. Wilkins states that the notional-functional syllabus reflects his view that “the content of language teaching is a collection of the functions or the notions that are

performed when the language is used” (p.8).

The syllabus content is organized into a series of functions and notions. A ‘function’ can be described as a specific purpose in a given context. For instance, the notion of shopping requires numerous language functions, such as bargaining, trying on a garment or asking about the features of a product.

White (1988) claims that there is considerable difficulty in grading such functions and how to determine whether apologizing is a harder function of language than expressing approval. Nunan (1988a) states that “initially, it seemed that functional-notional principles would result in syllabuses which were radically different from those based on grammatical principles. However, in practice, the new syllabuses were rather similar to those they were intended to replace. In both syllabuses, the focus tended to be on the end products or results of the teaching / learning process” (p.40). In addition, Widdowson (1979) pointed out that inventories of functions and notions do not necessarily reflect the way languages are learned any more than do inventories of grammatical points and lexical items. He also claims that dividing language into discrete units of whatever type misrepresents the nature of language as communication.

3.3.2. Process-Oriented Syllabus:

A process-oriented syllabus focuses on the pedagogical processes leading to language outcomes. These approaches assume that learning can be done experientially. The task-based, skill-based and content-based types of syllabus are examples of this.

Task-Based Syllabus:

This syllabus is designed with the intention of getting the learners to perform a series of purposeful tasks. Here the focus shifts from the linguistic content to the pedagogical with an

emphasis on learning. Activities within this syllabus require the student to carry out exercises using the target language (Nunan, 1988b). Language teaching arises during the performance of a given task. Criticisms of the approach tend to suggest that this kind of syllabus emphasizes tasks over language learning.

Skill-Based Syllabus:

The purpose of this syllabus is to teach some specific skills that are considered necessary or useful in using a language. It focuses on the four skills of speaking, writing, listening and reading and can include skills such as reading / listening for the gist or main idea and paragraph writing. Such a syllabus would incorporate a series of language skills that the students' need to learn in addition to a list of topics, grammatical forms and vocabulary in relation to these skills.

Content-Based Syllabus:

This syllabus is used to teach content in the foreign language. Such a syllabus would be seen in immersion schools or in 'CLIL' classes where subjects such as Biology and Maths are taught. In such cases, although the subject matter is of primary and vital importance, language learning occurs concurrently with content learning.

Deciding the syllabus type and language teaching methodology

There are a potential 6 types of syllabuses to choose from which begs the question, which is the most suitable choice for your own particular institution or schools need? This can depend on a number of factors such as teacher experience and training. In the Japanese context NNEST (Non-native English speaking teachers) traditionally teach the passive skills such as grammar and reading whilst the NEST's (Native English speaking Teachers)

teach the 'communicative' classes. (See Kavanagh 2016 for a discussion of NEST's and NNEST's). Teachers', regardless if they are a NEST or NNEST, need to be proficient in the language they are teaching and teacher training may become key if this proficiency is lacking. A teacher's resume and experience may therefore push us towards one kind of syllabus over another. What is important here is that the teacher is aware of the syllabus type and what kind of teaching is involved. Teacher seminars, faculty development workshops are some of the ways to deliver this 'training' or guidance. Class sizes may also dictate what syllabus your institution has a preference for. In a grammatical or structural syllabus, where drills are ever-present, it may prove to be difficult in a large class of 100 students. What kind of examination, internal or external, that your institution wishes to carry out may also influence syllabus type. A typical example of this in Japan would be teaching for entrance examination tests which have a huge influence on what is taught at high schools and therefore can dictate what is taught in the classroom and may encourage a 'if it is not in the test there is no need to learn it' mentality.

Hall (2011) suggests that the most common type of syllabus is the 'multidimensional or multi-layered syllabus' which draws upon all types of syllabuses in a hybrid approach. Typically, Hall (2011) claims, these syllabuses combine structures, functions and notions and elements of task-based learning and skills development. These syllabuses may favor one type as the main focus but incorporate the elements of other syllabus types when required or the syllabus creators deem it necessary.

If a syllabus is a series of checklists that among other things deal with communicative functions, discourse skills, and study skills, a question that may be asked is, how will we teach it? What teaching methodology do we employ and is the focus teacher or learner centered?

The syllabus and its relationship with teaching methodology is still open to debate. Nunan (1988a) outlines two basic views concerning the debate on syllabus design and teaching methodology. They are under his umbrella terms of ‘the narrow view’ and ‘the broad view’. The former views syllabus design as being concerned predominately with the grading of content and that methodology covers the selection of learning tasks and activities. This view draws a line between syllabus design and methodology and views them as separate entities.

The broad view however, discounts this distinction between the syllabus and methodology mainly as a result of the communicative language teaching (CLT) movement. Nunan states that “with the distinction of procedural, task-based, content-based, and other non-linguistic approaches to syllabus design, the distinction between syllabus design and methodology becomes blurred” (p.60).

This would suggest that a specific syllabus type lends itself more readily to a particular methodology whereas the narrow view suggests that the syllabus is a fixed set of items to follow, but that the methodology is flexible and the domain of the teacher. Stern (1987) supports this notion that syllabus design should be left to linguists or language specialists and the methodology left to the decision of the teacher. However, by adopting the ‘broad view’, if a syllabus presents a series of grammatical forms by presenting language items synthetically this would probably result in a structural or grammatical syllabus and consequently to grammar translation and audiolingual language teaching methods (Hall, 2011).

3.4 Stage 4: Selection of Learning Activities / Lesson Materials

Assuming that a syllabus type has been decided the fourth stage on course and syllabus design is an examination and creation of the learning

activities and lesson materials.

3.4.1 Learning Activities

Let us assume here that a notional-functional syllabus has been created and the preferred teaching ideology is a ‘communicative approach’ as in CLT. Kavanagh (2012) suggests that CLT is best considered as a reflection of a communicative perspective on language that can be used to support an unlimited amount of classroom procedures. Classroom activities typically focuses the student on completing tasks, solving problems and assisting learners to communicate meaningfully in the target language. Examples of learning activities can include role-playing, group and pair work, information gaps, discussion and opinion sharing, and scavenger hunts. In a notional-functional syllabus there may be a series of ‘functions’ such as expressing agreement and apologizing. In this syllabus the students learn how to use these functions or target language to express their own ideas and aims to promote language learning using this target language.

In CLT there is an emphasis on communication rather than the accurate use of structure or form. (Grammar is not completely abandoned of course). Fluency is given priority over accuracy as errors are seen as part of the learning process, the teachers’ therefore find themselves in the role of facilitator and provide feedback at the end of an assigned activity. The grammatical structure based syllabus will have therefore been abandoned in favor of a more functional or notional based syllabus.

3.4.2. Lesson Materials

Most classes, books and teaching ideologies claim to be communicative in some way. If a textbook is chosen, this would dictate the content of the syllabus. For example, a course may cover units in a textbook on a weekly basis. This may lead to a rigid syllabus giving little freedom to the teacher.

Alternatively, the institution the teacher works at may create their own ‘in house’ lesson materials and books for the teachers to follow and this may include an internal final examination that all classes within this syllabus take.

Some syllabuses however, do not require the use of a textbook and leave this decision up to the teacher. This however, could result in differing textbooks used by different teachers for the same course and therefore create differences in class content regardless of the fact that the syllabuses are identical. If the syllabus encourages the use of created materials this can lead the teacher to deciding on whether to use ‘authentic materials’ (materials that were not originally intended for language lessons as in TED talks) or creating their own materials or doing a hybrid of both. This, of course, may depend on the level and age of the students being taught, ‘Authentic materials’ may be edited and simplified and created materials can tackle specifically the needs of particular learners.

A summary of lesson materials and activities can be seen in most academic textbooks used in MA courses and as part of teaching training programs and discussion. The trading of ideas within a school or university is often encouraged and carried out when executing this stage of syllabus implementation.

3.5 Stage 5: Assessment

‘Assessment’ refers to a variety of ways to monitor and keep track of students’ progress whereas testing is a form of assessment that is mostly just one kind of test or examination, usually administered at the end of the course. Some syllabuses have a combination of both whilst some syllabuses have a preference over one or the other. Some are left unspecified. Both assessment and testing are evaluations of student performance and can form the basis of the student’s final grade. Hedge (2000) points out that “whilst tests can be used as a

‘bolt on’ procedure at end-points in a learning programme, assessment is integral to the whole process of teaching and learning. It is the means by which students’ language learning development and achievements are monitored over time” (p.376). Assessment she continues can be broken down into two parts ‘formative and’ ‘summative’ assessment. ‘Formative’ assessment is a way of keeping track of a students progress and helping them along the way to course completion. It may entail, listening and vocabulary quizzes / assessment and written reports or essays as in the successful completion of a 5-paragraph paper. ‘Summative assessment’ is a means to measure learner achievement. Significant differences between the two include the fact that formative assessment is prepared and carried out by the class teacher as a routine aspect of the teaching and learning process and the results of such assessment can not only be used to evaluate students, but also to help the teacher focus on the student’s strengths, weaknesses and needs. In contrast, summative assessment is not always carried out and prepared by the class teacher and there may not be a direct connection between class content and the test. Summative assessment may also be externally imposed as in a TOEIC, TOEFL or EIKEN test and not explicitly part of the syllabus, and may be taken as part of the overall evaluation when assigning student grades.

What will students be asked to do? How is the course grade determined, and what is the grading scale? These are considerations determined by the syllabus type chosen and whether it is a product or process-orientated syllabus.

The general trend in language teaching since the 1970s moved away from a grammatical or linguistically oriented syllabus (product orientated) towards a more communicative approach (process-orientated). This kind of syllabus places emphasis on the importance of “the process through which

outcomes are to be brought about” —thus being “process-orientated” (Nunan, 1988a, p. 14).

“Product-orientated” syllabuses suggests Nunan (1988a) are those in which “the focus is on the knowledge and skills which learners should gain as a result of instruction” (p14).

To give an example of this in relation to the assessment of writing, a product-orientated syllabus evaluation may focus on the grammar and sentence construction for short essays and this may be reflected in actual compositions and grammatical testing such as in ‘gap fill’ or multiple-choice questions where the appropriate grammatical tenses must be chosen. A process-orientated syllabus would alternatively focus on how ideas are organized in writing and generally emphasize the processes writers’ use in the completion of essays and reports. A skills based syllabus would be an example of this. Within such a syllabus some of the skills taught with regards to writing would be the process of learning about how to write thesis statements, topic and supporting sentences and paragraph writing. These skills can then be assessed within the classroom, and are also skills that can be used as transferable skills out of the classroom, or in other classes and are also evident in external examinations such as the TOEFL test.

As mentioned earlier a syllabus may lean towards being one type or another but there is a tendency for syllabuses today to be multi-dimensional or multi-layered and therefore when assessing students, elements of both product and process-based approaches might be advantageous as Welt (1990) points out. “There is as yet no theoretically pure syllabus, as both product and process syllabuses can be criticized on theoretical as well as practical grounds. A theory- driven syllabus, however, remains an essential requirement, as language teaching cannot take place without a conceptual framework which gives effective direction to the enterprise. The

product-process distinction is therefore best regarded as a continuum on which any syllabus can be placed, as it is likely to contain both product and process elements in practice” (p.77).

An approach based on eclecticism is commonplace within ELT with many textbooks combining various approaches within their syllabuses and Hutchinson & Walters (1987) claim that “any teaching material must, in reality, operate several syllabuses at the same time. One of them will probably be used as the principle organizing feature, but the others are still there” (p.89).

4. Uniformity and the Degree of Teacher Autonomy

When creating a course syllabus there may be varying degrees of teacher freedom in terms of choice in relation to the syllabus and its content. Hedges (2000) suggests that following a prescribed syllabus in a set textbook would be an example of minimal freedom for the language teacher. Another example she gives is of using a textbook syllabus but with the freedom to select material from it and adjust timings to fit students needs. As an example of teacher autonomy, Hedges (2000) gives the example of teachers who can formulate a plan based on student needs by selecting and designing materials to teach it. Another example she states would be a teacher who can establish the goals of a class based on negotiations with the students and making decisions with them about the course and the materials used. A teacher having less autonomy in comparison to some level of freedom has both advantages and disadvantages depending on the teacher involved. Inexperienced part time university English teachers in Japan may prefer a ‘rigid’ syllabus which clearly prescribes everything that has to be done and how. This also has the added benefit of less classroom preparation as the materials (as in a textbook) and the lesson plans themselves are laid

out for the teacher with a set of given instructions. More experienced teachers however, may prefer both freedom and responsibility and therefore a syllabus which is more flexible. This may entail the teacher creating their own materials based on the curriculum objectives and syllabus goals. A more 'rigid' syllabus would perhaps guarantee a uniformed syllabus where all teachers are doing the same thing, albeit with their own personal teaching style and approach. A syllabus that allows more freedom could theoretically also create uniformity in terms of content if the goals and skills that the syllabus outlines are adhered to by all of the teachers or if a common examination or series of tests were given throughout the course or at the end of the semester, which was compulsory for all classes. These decisions however are usually not made by teachers, and how much freedom you have may depend on the institution you teach at.

5. The English Curriculum and Syllabus Development at Tohoku University

At Tohoku University we are currently working on curriculum reform with regards to the English language education we provide. The aim here is to provide a unified curriculum with set goals and objectives for our classes. Based on these goals and objectives we have tried to provide a set of skills to be covered within the classes that are outlined in their syllabuses. We have created a skills-based type syllabus that outlines the core skills that the students will need to learn. Although predominantly taking a skills-based focus, the syllabuses we have created are multidimensional and also borrow from other syllabus types. These new syllabuses will take effect from April 2020.

In the creation of these syllabuses for next April an informal 'needs analysis' was carried out by speaking to various departments at the university about what they want their students to learn and the

English skills they need as they progress through their university career. In addition, we endeavored to examine what the students already know in terms of their English learning background in addition to their ability. Knowing what our students have learned and how it was learned at high school can provide a lot of information on how we can move forward with course design and implementation. At high school students have learned the grammar and structure of the language but struggle to produce it fluently or spontaneously.

English for Academic purposes (EGAP) is the direction the university is heading and this is reflected in the kind of programs it wants and is the nucleus of the English curriculum / syllabus reform. EGAP can be interpreted as being similar to Cummins' (1984) CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) but within an EFL context. According to Cummins' theory, he defines Basic Interpersonal Communication skills (BICS) as the language used for interacting socially and conversationally, and cognitive academic language proficiency (CALP), the language needed to engage with cognitively challenging tasks in an academic setting. Cummins' theory on language proficiency was intended for the understanding and assessing of the language development of minority language children in L2 or ESL situations. But it can be also used as a general framework for EFL and the goals we are trying to achieve in an EFL context. The tables below give a basic illustration of what is meant by BICS and CALP.

Table 1 Example of BICS

They occur in social interactions that are usually context embedded. They are not very demanding cognitively. Examples: Expressing basic likes / dislikes / asking for directions etc.
In the Japan context this is done up to Junior high school (Yoshida, 2009).

Table 2 Example of CALP

The ability to analyze, synthesize, and evaluate, summarize, compare, classify, scan, skim, note take, evaluate, and infer.
They are cognitively demanding.
In the Japan context there is a bigger emphasis on CALP from high school level (Yoshida, 2009).

These CALP principles are transferable to the skills required to be successful in the TOFEL test. A test our students do at Tohoku University. The skills needed to answer questions successfully: infer, gain the gist of, evaluate meaning, expressing and connecting ideas, and note taking lie at the core of CALP.

Most readers are probably aware of Bloom's taxonomy (1955) of HOTS and LOTS and the revised version by Anderson & Krathwol (2001). TOEFL contains a balance of LOTS (Lower order thinking skills which are similar to BICS) and HOTS (Higher order thinking skills which are similar to CALP). TOEFL is also heavily biased towards and influenced by CALP; IELTS is more orientated towards BICS (Ellis et al., 2009).

CALP is also used as a framework in a lot of syllabi at university level. It is included as a part of a MEXT directive where teachers of all subjects at all levels of education train their students to use language for cognitively demanding purposes (CALP) (Yoshida, 2009). I employ a CLIL approach within my own classes (See Kavanagh, (2018) for an overview of CLIL). CLIL is defined as an approach to develop Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). These skills have evolved through the 4C-framework (Content, Communication, Cognition, Culture), which involves different techniques for improving corresponding competences. An example would be the cognitive discourse functions as outlined by Dalton- Puffer (2013) which include classifying, defining, describing,

evaluating, explaining, exploring and reporting. This above construct is also theoretically founded in educational curriculum theory (Dalton- Puffer, 2013). I would suggest that we need to challenge our students to make the transition from BICS to CALP and the CLIL methodology can provide us with the tools to do this.

6. Conclusion

This paper has aimed to highlight syllabus design as a very complex process from the needs analysis that helps with the formulation of objectives which in turn help decide the selection of content and syllabus type. This leads to syllabus designers choosing the learning activities / lesson materials and measures of assessment that best serve this syllabus type. A conclusion that some may arrive at is that there is no "best" method of teaching a language, nor is there a best type of syllabus. Nunan (1988a) suggests that "there is not a great deal of agreement within the teaching profession on the nature of language and language learning. As a consequence, we must make judgments in selecting syllabus components from all the options which are available to us. The need to make value judgments and choices in deciding what to include in (or omit from) specifications of content and which elements are to be the basic building blocks of the syllabus, presents syllabus designers with constant problems." (P.10).

An exploration of the syllabus design landscape can take you through a variety of approaches and methodologies A good syllabus acts as a guide for good teaching and learning and there is a lot to digest and material to disseminate when approaching syllabus design as this paper has tried to illustrate.

References

Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy*

- for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives—Complete edition.* New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Bloom, B. (1955). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain.* New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bosher, S., & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21, 59-79.
- Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program.* Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26, 426-442.
- 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.
- Dubin, F. & E. Olshtain. (1986). *Course Design: Developing Programmes and Materials for Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching.* Bristol: Multilingual Matters.
- Ferris, D. (1998). Student's views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-318.
- Graves, K. (2008). 'The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective'. *Language Teaching*, 41(2), 147-81.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action.* New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: OUP.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Jasso-Aguilar, R. (2005). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. In M. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 127-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching.* 2nd edition. Harlow: Longman.
- Kavanagh, B. (2012). The Theory and Practice of Communicative Language Teaching in Japan, *Academic Research International*, 2(2), pp. 730-738.
- Kavanagh, B. (2016). Native speakerism and English Language Education in Japan in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 2, 201-209.
- Kavanagh, B. (2018). An Introduction to the Theory and Application of CLIL in Japan in in the *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 4, 277-283.
- Mihal, F. M., & Purmensky, K. (2016). Course design for TESOL: A guide to integrating curriculum & teaching. Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan Press.
- Nunan, D. (1988a). *Syllabus Design.* Oxford: OUP.
- Nunan, D. (1988b). *The learner Centered Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). The language teaching matrix. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics.* London:

Longman.

Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal*, 48 (1).

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

Welt, J. (1990). Theory and practice in second language syllabus design. *Per Linguam*, 6(1), 71-80.

White, R. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.

Widdowson, H. G. (1979). The process and purpose of reading Explorations in applied linguistics (pp. 168-176). Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1984). Educational and Pedagogical Factors in Syllabus Design. In General English syllabus design. (Ed). C. J. Brumfit. Oxford: Pergamon

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press

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.

【研究ノート】

初修外国語における授業相互参観による 授業改善のための取り組み

－東北大学における事例研究－

張 立波^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2018年度、東北大学において、初修外国語の授業参観及び授業参観後のディスカッションを8回実施した。実施後、各教員から得たりフレクティブジャーナル及びディスカッションの記録を分析資料として、対話分析理論に基づき、考察した。その結果、「(授業)導入・展開・組み立て」、「教員の使用言語」、「指導法・教授法」に関して、意見交換が多いことが明らかになった。また、事例分析を通じ記述内容を詳細に検討した結果、①授業運営・設計に関しては、学生の活動を多くするように設計された授業の参観はその後の対話をより活性化させた、②他教員の授業を見ることによって自分の授業を相対化することは授業改善への気づきにつながった、③トレーニング課題(授業参観)とテスト課題の内容に類似性を持たせることによって、授業参観が実際の授業改善につながり得る、という結果が示唆された。

1. はじめに

国立教育政策研究所(2009)によれば、大学のFD活動は管理者のレベルでの組織の教育環境や教育制度の改善といったマクロレベルの取り組み、教務委員のカリキュラムやプログラムの改善といったミドルレベルの取り組み、個々の教員というマイクロレベルとしての授業や教授法の改善など、様々な範囲に渡って求められていると言う。そのうち、授業参観は大学の授業改善のための一つの方法として、多くの大学で実施されるようになってきた。文部科学省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」調査報告書(2016)によれば、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活動(FD活動)14項目のうち、「教員相互の授業参観」に参加した割合は52.9%であり、首位となっている。さらに、参加したFD活動の効果についてみると、「教員相互の授業参観」で効果がみられた割合が27.8%であり、やはり首位に位置する。

森田(2019)が、授業参観を教員の指導能力の向上に不可欠なものであるとし、授業参観を通じて自らの授業を他者と共に振り返ることの重要性を強調していることを俟たず、授業参観は教員の教育力を涵養するた

めに必要であると述べていることは容易に首肯しうる。

特に、初修外国語の授業を担当する教員にとって授業参観は重要な役割を持つと考え得るが、それは大学で初修外国語を教える教員は予備知識がほぼゼロの学生を相手とする必要があるため、特に授業の初期段階では、最近注目されているアクティブ・ラーニング、あるいは「反転授業」、「タスク型授業」などを導入することは難しいと考えざるを得ない背景を持っているためである。

このような特徴を持つ初修外国語教育の任に当たる教員たちが、語種を超えて互いの授業を参観し合い、共に「授業改善のヒント」を探し獲得することを目的に、東北大学では、「初修外国語授業の相互参観による授業改善プロジェクト」(実施期間:2018年4月9日～2019年2月4日)を立ち上げた。

英語教育のTESOL/TEFL(第二言語としての英語教授法・外国語としての英語教授法)の分野では、有効な教員養成の方法として授業参観が確立されている(小田・土屋 2009: 43)。さらに、近年、英語教育への関心は非常に高まっており、学生が実践的に英語を身に付けることができるよう、アクティブ・ラーニングの手法を導入する教員も多くなっている。これらを考

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

慮して、このプロジェクトには、英語の授業参観も取り入れている。一定の効果が認められている英語教育からの視点・知見を取り入れることで、初修外国語教員の教授法に対しても、改善や、教員のスキル向上につながるものと期待される。

さて、一方、大学でのFDが広がっていくなかで、外国語教育の授業参観の研究はきわめて少ないと言わざるを得ない。小田・土屋（2009）が英語科目におけるオブザベーションウィーク（相互授業参観）について主催者と参加者の立場からオブザベーションウィークの成果と課題に関する感想を述べた。また、藤原（2014）、森田（2019）はドイツ語教員の授業観察の技能、ドイツ語教員の専門性を育成するための授業参観の実効性と問題点を論じている。しかし、授業参観と参観後のディスカッションが授業改善にいかにつながるかについての外国語教育における授業参観の研究は現時点ではまだ多いとは言えないのである。

このような背景を鑑み、2018年度に東北大学において、初修外国語の授業参観及び授業参観後のディスカッションを8回実施した。本研究では、実施後に各教員から得たリフレクティブジャーナル（以下リフレクティブジャーナル）及びディスカッションの記録を分析資料とし、対話分析理論に基づいて考察し、そこでの対話内容の傾向を明らかにするとともに、さらに、事例分析を通じ、記述内容の違いや変化を検討し、授業改善との関連性を考察するとともに、授業参観の実施をいかに行うべきかについてその可能性を探るものである。

2. 授業参観プロジェクトの実施について

2.1 実施時期

2018年度における授業期間は、前期は2018年4月9日～8月6日、後期は10月1日～2019年2月4日であったため、その期間内の授業を対象として授業参観を行った。

2.2 授業参観からリフレクティブジャーナル提出までの流れ

授業参観からリフレクティブジャーナル提出までの流れは、①担当教員の授業を複数の教員が参観する、

②当日の18:00～19:00参加教員全員による検討会においてディスカッションを行う、③リフレクティブジャーナル（日誌）を執筆する（授業参観後3日以内提出）というものであった。また、リフレクティブジャーナルの内容は、授業者がとる授業法、教具の使い方、時間配分、学生への指示の出し方、学生の取り組みの様子などから自身の授業に対する課題意識と関連付けて考えたことなどであった。以上の内容を教員が記入するように、リフレクティブジャーナル用のシートの上部に注として記載した。また、参加者は学内の関係者である。

また、実施に当たって、授業提供者にシラバス、当日用授業資料、教室などを提供してもらい、これに基づいて、ポスターを作成した。またメールにて、ポスター、シラバス、授業参観メモシート、ディスカッションシート、リフレクティブジャーナルシートなどを教員に送り、授業参観日当日10分前に授業参観実施教室の前で集合するようアナウンスしておいた。上記の5つの資料については、プロジェクトの代表者の筆者が事前に準備し、授業参観当日に配布した。さらに、授業提供者の許可が得られれば、ビデオ撮影や写真撮影を行ったが、5つの授業の撮影を行うことができた。参観後のディスカッションは参加者の了承を得て、録音し、本プロジェクトの補助員により文字起こしを行い、記録を作成した¹⁾。

2018年度実施した授業参観における実施日、授業提供教員、授業名、参加者数などについて下記の表1で示す。

表1. 2018年度授業参観の日程表

実施日	授業提供教員及び授業	参観者数 (名)
2018年4月19日（木） 3講時	A教員 基礎スペイン語	8
2018年5月17日（木） 3講時	B教員 英語	6
2018年6月15日（金） 2講時	C教員 基礎中国語	4
2018年7月20日（金） 5講時	D教員 基礎韓国語	4
2018年9月21日（金）	「初修外国語担当教員の成長を 促す授業参観」ワークショップ	19
2018年10月30日（火） 3講時	E教員 英語	2
2018年11月23日（金） 3講時	F教員 基礎ドイツ語	3
2018年12月19日（水） 2講時	G教員 基礎フランス語	5
2019年1月22日（火） 4講時	H教員 日本語	3

3. 授業参観の分析

3.1 分析方法

授業観察は教育学の分野で始まったものであるが、第二言語教育専用の体系が開発され始めてからは、まだ数十年しかたっていない。『外国語教育学大辞典』によると授業観察の発展の上で4つの研究系統が区別できるという。それは、「心理測定」、「相互作用分析」、「談話分析」、「エスノグラフィーまたはエスノメソドロジー」の4つである。

ここでは、「リフレクティブジャーナル」と「ディスカッションの記録」を主たる分析の対象とし、細川・姫野（2008）の研究方法を基に次のように分析を行った。対象となった資料数については表2で示す²⁾。

まず、分析対象となる資料からキーセンテンスを抽出し、帰納的なカテゴリ化を行った。カテゴリ化の際には、カテゴリはキーセンテンスの特徴がよく反映されたものなのかという妥当性を吟味しながら、繰り返しカテゴリ内容と分類の修正を行った。キーセンテンスの抽出の際には、「批判」「提案」「確認」「示唆」「気づき」に関する記述を中心に選び出した。また、「批判」と「提案」という基準に関しては溝上・田口（2003）から取り入れた。そのほかの基準については、授業参観プロジェクトの目的が授業改善のヒントを得ることであるから、ヒントを得るための授業全体の確認に関

することや実際に得られたヒントに関連するものを基準とした。

カテゴリ化の作業は、筆者と東北大学の学生1名が行い、できるだけ客観的な判断をするように注意した。

3.2 対話内容のカテゴリ化とその結果

リフレクティブジャーナルとディスカッションの記録の内容からキーセンテンス³⁾を抽出し、帰納的にカテゴリ化した結果、小カテゴリが15項目生成された。さらにカテゴリの妥当性の検討を繰り返しながら「授業技術」、「授業運営・授業構成」、「授業形態」、「学習評価」という4つの大カテゴリに分類し、それぞれの大カテゴリにつき、3～5つの小カテゴリによって構成されるような分類表を作成した。

その上で、あるカテゴリに関してキーセンテンスが抽出された資料の件数と「リフレクティブジャーナル」と「ディスカッションの記録」の総件数（34件）とを照合しパーセンテージで示した（図1）。図1の数値から、授業参観後で見られる対話内容の多くは、大項目「授業運営・授業構成」における「導入・展開・まとめの組み立て」（61.8%）、大項目「授業技術」における「教師の使用言語」（44.1%）、大項目「授業運営・授業構成」における「指導法・教授法」と「コミュニケーションと雰囲気作り」（各23.5%）、大項目「授業技術」における「配布資料」、大項目「授業形態」における「ペア・グループ」と「授業への興味・関心」（各17.6%）、大項目「授業技術」における「学習言語の特徴」、大項目「授業運営・授業構成」における「授業

表2. 分析対象となった資料の数と内訳

	ディス スカ ッ シ ョ ン 資 料 数	リ フ レ ク テ ィ ブ ジ ャ ー ナ ル デ ィ ス カ ッ シ ョ ン 数	合 計
4月	1	7	8
5月	1	5	6
6月	1	3	4
7月	1	2	3
10月	1	1	2
11月	1	2	3
12月	1	3	4
1月	1	3	4
合計	8	26	34

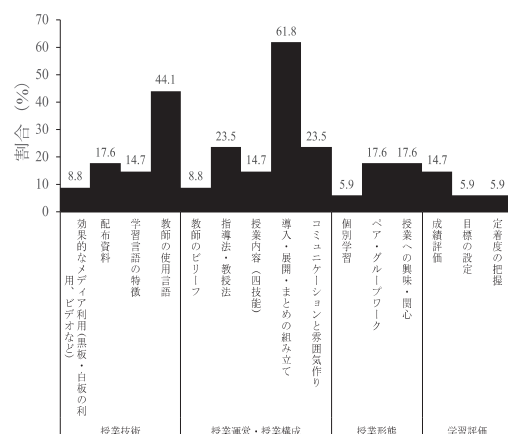


図1. 各カテゴリ内容とその割合 (%)

内容（四技能）」、大項目「学習評価」における「成績評価」（各14.7%）についてであることが明らかになった。

3.3 カテゴリ化についての考察

この章では、前章と特に図1に示した結果に基づき、割合上位三つに入る「（授業）導入・展開・組み立て」、「教員の使用言語」、「指導法・教授法」について、考察する。

まず、本研究で対象とした「リフレクティブジャーナル」と「ディスカッションの記録」を分析する限りでは、「授業内容」より「（授業）導入・展開・組み立て」についての議論が多かったことが特徴的である。その理由としては、赤堀（1997）、細川ら（2008）が一般の大学の授業参観について指摘した二つが考えられる。一つは大学教員が教育方法に関するトレーニングを系統的に受けてきたわけではないということで、もう一つは大学授業の内容の多様性が高く、生産的な議論にならないということである。

大学の初修語教育の場合は、前者について、森田（2019）は、日本のドイツ語教師の持つ特異性について、Ohta（Ohta 2013: 161-176; Ohta & Schart 2018a: 43-64; Ohta & Schart 2018b: 672-694; Ohta 2019: 186-195）を引用しながら、三点を挙げている。

1）ドイツ語教師の90%以上は、大学で教えている。中学校・高等学校でドイツ語の授業が開講されている学校は僅かである。2）大学でドイツ語教師として働く際に、教員免許は必要ない。また彼らがたとえ教職課程を取っていたとしても、それは中学校・高校のドイツ語教育を想定した教員免許で、高等教育について考慮していない。教員免許取得に履修が必要な「ドイツ語科教育法」は、大学によってその授業内容・教授方法はさまざま、共通理念は乏しく、科目担当者の裁量に任されていることが多い。3）ドイツ語教師の大半は大学・大学院で文学あるいは言語学を専攻した研究者で、言語教育に直接関わる教職科目を受講していないことが多い。

この三点はドイツ語教師に限らず、多くの初修語教員が抱えている問題点であると思われる。語学教員のみならず、この点は上述したように一般の大学教員が抱えている問題と共通していると言っても過言ではない。

後者の授業内容について、初修語の場合は二つの意味を指している。一つは授業の学習内容である。もう一つは四技能のことを指している。前者について、一般大学の授業と違って、授業内容はどの言語もゼロからスタートする。さらに、ヨーロッパ共通参照枠（CFR）は第二言語学習における共通参照レベルを定め（吉島・大橋，2004）、日本の大学の初修外国語教育の授業内容（共通参照レベル：全体的な尺度）にも影響を与えている。初修外国語の授業内容は発音、自分と他人を紹介する、趣味、天気など、ある程度の共通認識を持っている。後者については、砂岡・山口（2014）の研究調査によると、大学の初修語授業内容は総合（41%）＞文法（34%）＞会話（17%）の順と明らかになっている。さらに「話す機会やグループワーク活動は不十分ながら、昔ながらの文法・読解中心の授業は皆無といってよく…」と述べられている⁴⁾。以上の理由から、大学の初修語教員の授業参観は、「授業内容」より「（授業）導入・展開・組み立て」についての議論が多かったと考えられる。

次に、本研究で対象とした「リフレクティブジャーナル」と「ディスカッションの記録」を分析した結果、「教師の使用言語」についての議論が2番目（44.1%）に多かった。米国で行われた「言語学習のための教師効果」（Teacher Effectiveness for Language Learning, TELL）プロジェクト⁵⁾により複数の授業観察シートが開発されているが、その中で教師は教室内での生徒のターゲット言語インプットの重要な情報源であると指摘されている。観察シート内の「教師のターゲット言語の使用」スケールには「教師の談話または教材がターゲット言語の少なくとも90%を使用するかどうか」を含めた7つの観察ポイントが設けられている。また、ドイツ語教育の場合、森田（2019）が紹介した授業と評価チェックリスト（Ziebell & Schmidjell 2012: 157）では、教師の授業中のドイツ語の使用が8割であるという評価項目があった。

以上のように「教師の使用言語」ということは第二言語教育において注目されている課題である。筆者の観察の結果、2018年度に東北大学で実施された8回の授業参観のうち、授業中の教師の使用言語の割合は英語の授業2回はほぼ100%が英語で、日本語の授業についてもほぼ100%日本語で、スペインの授業も90%スペイン語で授業が行われていた。リフレクティブジャーナルでは、「教員が学習言語で授業する」ことについての記述が多く見られた。

さらに、教授法についての議論をみると、指導法・教授法についての記述と対話が23.5%であり、3番目に多い。これは、授業参観の活動目的が授業方法改善のためのヒントを得ることだったことが関連していると考えられる。

近年、「教員主体から学生主体への学びの転換」(Teacher-Centered LearningからLearner-Centered Learningへ)が求められている。初修語は学生が入学後から学び始めた言語であるため、文法や発音などを体系的に学生に学ばせることが欠かせない。その一方で、アクティブ・ラーニング、共同学習、PBLなどのいわゆる学生主体の教育方法をいかに授業に取り入れるかは初修語教員の共通の課題と言ってもよい。後述する個々の事例分析で、多様な授業活動を取り入れる授業ほど議論や対話が活発であったことが明らかになったのであるが、初修語教員は、教授法に高い関心を持たざるを得なくなっていると考えられるのである。

4. 事例分析

3章では、2018年度、東北大学で実施された初修外国語の授業参観について、リフレクティブジャーナル及びディスカッションの記録を分析資料として、カテゴリ分析に基づき、考察した。その結果、「(授業)導入・展開・組み立て」、「教員の使用言語」、「指導法・教授法」、「コミュニケーションと雰囲気作り」に関して、意見交換が多いことが明らかになった。この章では、事例分析を通じ記述内容を詳細に検討し、授業参観が実際の授業改善にどうつながるかについて明らかにしようと試みた。事例分析で対象とした授業参観の基本情報を表3に記す。

表3. 事例分析で対象とした授業参観の基本情報

授業参観の教員	スペイン語A教員	中国語C教員	韓国語D教員
授業名	スペイン語コミュニケーション能力トレーニングと文化ワークショップ	基礎中国語Ⅰ-2「中国語初級」	基礎韓国語の理解(1)
実施日	2018年4月19日(木)3講時	2018年6月15日(金)2講時	2018年7月20日(金)5講時
学習対象者	ゼロから学習をスタートした学生	ゼロから学習をスタートした学生	ゼロから学習をスタートした学生
通年15回の授業の内の第何回目か	第4回目の授業	第9回目の授業	第14回目の授業
学習内容	前回までの授業の復習、文法の確認、レッスン1のまとめ(Be動詞文と疑問詞疑問文)	前回の授業の復習(第3声の変調, “不”の変調), 第1課の単語、本文、文法の説明	前回までの授業の復習は位置表現、好み表現である。新しい内容は丁寧な質問の仕方・自己紹介表現(敬語)である。
授業教材	手製のハンドブック	『入門 ビジュアル中国』(衛・汪, 2015)	『最新 チャレンジ!韓国語』(金・阪堂, 2014)
クラスサイズ	26名	37名	42名
授業参観に参加した教員数	8名	4名	4名

4.1 スペイン語(A教員)の授業参観

対象授業は、2018年4月19日(木)3講時に行われたA教員のスペイン語の授業であった。クラスサイズは26名で、学習対象者はゼロから学習をスタートした学生であった。参観した授業は第4回目の授業で、教材は手製のハンドブックであった。学習内容は前回までの授業の復習、文法の確認、レッスン1のまとめ(Be動詞文と疑問詞疑問文)であった。はじめての授業参観ということもあり、この授業参観の参加者は8名で、2018年度の授業参観の中で参観者数が最も多かった。

スペイン語授業参観後のディスカッションでは、A教員が授業用に作成した教材や授業中のグループワーク活動といった授業設計やそのための準備に関わる内容に加え、授業中の教員の使用言語に関する内容などが話題に上がった。また、リフレクティブジャーナルでも、授業中の取り組みや学生とのコミュニケーションに対して多くの教員が関心を寄せていることが窺えた。このようにA教員の授業に対しては、参観者によって授業内容、授業設計、使用言語、授業活動といった様々な内容についての議論が交わされ、参観者は気づきを得ていたことが考えられる。

A教員の授業参観に参加した教員が提出したリフレクティブジャーナルをいくつか紹介しておこう。「この授業は、様々なアクティビティを豊富に生かした授

業方法であった。自分の授業のやり方を振り返る良いきっかけとなった。」とあったように、授業参観が自らの授業のやり方を振り返るきっかけとなったことが窺える。また、ある中国語教員によって「A先生の授業を参観して、積極的に授業活動を入れようと思いました。A先生の授業で見た授業活動を参加しているときの学生の生き生きとした姿に魅了され、学習状況が違っても中国語授業に適した授業活動も開発できるのではないかと考えるようになりました。例えば、発音の段階でもグループ分けして、TAの助けのもとで学生同士がお互いの発音を指摘合うといったような活動です。」と述べたように、語種間の異同に配慮しながら自らの授業のグループワークの具体的なイメージができたことが確認された。さらに、ある中国語教員が「基礎中国語の場合は、最初の段階は、ほとんど発音訂正で、なかなか会話らしい文型の導入が困難です。A先生の授業を参観してから、小道具を活用するゲームを授業に導入したいと考えています。」と述べたように授業参観によって新たな授業改善のヒントが得られたことが示唆された。

一方、あるドイツ語教員による「…文法知識をどのように体系化させていくかが、教授上のひとつの問題になると思う。その点について、授業を提供して下さった先生のお考えを伺いたいと思った。」という記述があったように、アクティビティを主軸とした授業についての疑問を抱いた参観者もいた。

以上のように、さまざまな活動を取り入れた授業は授業参観後のディスカッションの活発化につながり、自分の授業にはない新たなアイデアや視点を多く得られるということが示唆された。

4.2 中国語（C教員）の授業参観

対象授業は、2018年6月15日（金）2講時に行われた中国語C教員の基礎中国語の授業で、クラスサイズは37名であった。教材は『入門ビジュアル中国』（衛・汪, 2015）であった。学習対象者は入学して間もなく、ゼロから学習をスタートした学生である。参観した授業は第9回目の授業で、授業の内容は、前回の授業の復習（第3声の変調，“不”の変調）、第1課の単語、本文、文法の説明であった。

中国語C教員は、専門である言語学というバックグラウンドを生かし、授業のほとんどを文法の説明に充てていた。これについて、ディスカッションに参加したある教員が「先生のbeliefは、いかに文法を理解させるか（ということか）」と尋ねたが、それに対してC教員は「自分が学生だったら抱えるであろう問題を想定して説明している。」と答えた。このことから、C教員は、自分の学習観に基づいて授業設計を行っていたと考えられる。また、ある教員が「やはり学生がpassiveで聞いているだけ、寝ている学生もいたが注意したり目線をやったりしないのはどうしてか。」と問題点を指摘したことに対し、「学生が聞いているか確認する必要もあるが、もう大学生なので勉強するかどうかは自分の自由、注意してもらう必要はないのではと考えている。」と自分の教育観を主張した。加えて、複数の教員から、ネイティブスピーカーの授業なのに日本語の割合が多くてもったいないという指摘があった。この指摘に対して、ディスカッションでは、C教員からの説明はなかった。しかし、その後、7月20日に行われた韓国語の授業参観後のリフレクティブジャーナルではC教員の意識の変化が窺えた。まず、「…私の場合も授業の最初に前回の復習をしています。が、一方的なまとめのほうが多いゆえに学生たちがどれほど知識を身につけているかについてはわかりにくいことがあります。今後、復習をする時にも質問応答という形式を適切に使用することによってこのような不足を改善していこうと考えました…」と授業参観によって、自分の授業を相対化し、問題点に気づいたことが確認された。さらに「私は普段初級学習者への配慮もあり、授業をする時には基本的には日本語でしゃべり中国語の使用を控えていました。しかし、D先生の授業ぶり（原文ママ）を見ると…母語話者の教員の長所が何にあるかということをもう一度考える必要があると感じました。」と自分が母語話者の教員の長所を生かしていなかったことを内省するようになったことが窺えた。他の教員の授業を見ることで自分の授業を相対化し、自分の授業を振り返って考えるようになったことは授業参観の有効性を物語るものと言えるだろう。森田（2019）が「観察した授業について対話を重ねる過程で、互いの『主観的な理論』に気付くこ

と、これが授業参観の認知的な要素の持つ実効性といえよう。」と述べるように、授業参観は提供者と参観者の双方が互いの考えに気づくことが重要であり、それが自らの内省や相対化につながるだろう。

4.3 韓国語（D教員）の授業参観

対象授業は、2018年7月20日（金）5講時に行われた韓国語D教員の授業で、クラスサイズは42名で、学習対象者はゼロから学習をスタートした学生であった。参観した授業は第14回目の授業で、教材は『最新チャレンジ!韓国語』（金・阪堂、2014）であった。学習内容は前回までの授業の復習（位置表現）、新しい内容としての「丁寧な質問・自己紹介表現（敬語）」、グループワーク形式で課題として学生が準備してきた「好み表現」の会話練習および発表であった。今回の授業参観の参加者は4名であった。

この韓国語の授業参観は、年度初めにスペイン語の授業参観を実施して3カ月後に実施した。今回の韓国語の授業では授業の途中の15分間に学生の既習学習内容の定着度を確認するため、学生4人で「私は～が好きだ」についてグループワークをさせ、10分間練習させたあと各グループにみんなの前で発表させた。授業参観後にディスカッションを行い、ある教員がD教員に「…発表をさせるグループワークも面白かった。丁度疲れているところに立つアクティビティで、良い気分転換に。」と尋ねたところ、D教員は「A教員のスタイルからヒントを得た。座りっぱなしより立ったほうがメリハリのある授業に（なるだろう）。」と回答した。筆者がD教員に詳しく尋ねると、今回提供した授業参観の授業は金曜日5限目の授業、一週間の最後の授業ということで、いつも学生の授業中のモチベーションの継続に頭を悩ませていた授業だったという。そのような状況で、スペイン語A教員が授業中、学生に立ったままグループワークさせる様子を見て、D教員は自分の授業にその授業スタイルを取り入れたいと思ったという。学習の転移研究によれば、学習の転移は容易ではないとされることが多い。一方、転移の可能性に関して、Thorndike & Woodworth (1901)の研究では、トレーニング内容とテストされる課題の類似性が高ければ高いほど、トレーニング後にテスト

課題が改善されやすくなることが報告されている。韓国語D教員のケースはこれに当たるだろう。トレーニング内容は韓国語D教員がスペイン語A教員の授業参観である。また、韓国語もスペイン語も学生にとってどれも初修語という特徴があり、授業中の学習のモチベーションの維持は共通の課題とも言えよう。このような共通点が、D教員がA教員のアイデアを取り入れることに成功したことにつながったのだろう。この例は、初修語の授業の相互参観による授業改善の有効性が証明される事例の一つと言えると考えられる。

5. まとめ

2018年度の授業8回を対象に授業参観を行ない、その後、リフレクティブジャーナル及びディスカッションの記録を分析資料として、対話分析理論に基づき、そこでの対話内容の傾向を明らかにした。その結果、「（授業）導入・展開・組み立て」、「教員の使用言語」、「指導法・教授法」に関する意見交換が多いことが明らかになった。また、事例分析を通じ記述内容を詳細に検討した結果、①授業運営・設計に関しては、学生の活動を多くするように設計された授業の参観はその後の対話をより活性化させた、②授業参観の授業提供者が授業提供と、自らの授業の討論会の参加だけで終わるのではなく、他教員の授業を見ることによって自分の授業を相対化することは授業改善への気づきにつながった、③トレーニング課題（授業参観）とテスト課題の内容に類似性を持たせることによって、授業参観が実際の授業改善につながっている、ということが示唆された。

6. プロジェクトの今後の課題

上述したように、初修外国語教員の授業相互参観によって、自分の授業を相対化したり内省したりすることができ、また、他教員の授業を参観し、得たヒントを自分の授業にすぐに取り入れているという行動の変容につながったといった報告があった。

しかしプロジェクト実施の課題として、東北大学における初修外国語の授業はほとんどの語種が同時時間帯に実施されるため、授業参観が容易に行えないという

課題がある。また、同一教員による1課分(2, 3回の授業)の授業を参観することが、授業像の全体を把握するためには望ましいという意見があった。さらに、今後もプロジェクトを継続するために、各教員が持つバックグラウンド、学習観、教育観を考慮しながら、コンセンサスを得ていくことも課題である。

また、より効果的な授業参観を実現させるために、主催側のさらなる工夫が必要であると思われる。例えば、山田(2015)の研究では学習の転移研究に基づき、他教員の授業を見るだけではなく、映像による自己の授業観察を実施したことによって、自己の授業改善についての記述が増加していたという研究報告があった。今後、映像による自己の授業観察を視野に入れた

さらに、授業参観する際に、科学的に観察し、プロジェクトの研究報告をまとめるために、手順を考えて授業を観察する必要があると思われる。授業参観前の問い合わせ、授業経過の記述用の授業観察シート、文法構造の学習用の観察シート、授業観察の後の振り返りシートの導入が勧められている(藤原, 2014, 森田, 2019など)。また、3.3で紹介したように、米国「言語学習のための教師効果」(Teacher Effectiveness for Language Learning, TELL)プロジェクトにより開発された複数の授業観察シートなども導入され始めている。今後の授業参観にこれらの観察シートを有効に取り入れる必要があるだろう。さらにはシートの作成と実施に関して、今回の授業参観により関心のありかが分かったことで、より深化した設定を考え得る材料を得たことも付加しておきたい。

砂岡・山口(2014)が「…言語の枠を越え、教師間で授業方法や教育観の意見交換をすることで、より優れた教学のヒントをつかむことができよう。」と述べているように、初修外国語授業の相互参観を通して、言語の枠を越え、教授法改善の共同体を構築することが教員の指導力向上につながるということは、間違いないことであることを記し、本研究の結びに代えておきたい。

謝辞

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構に

よる「平成30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。プロジェクトにご協力をいただきました先生方に心より感謝いたします。

注

- 1) 授業参観実施について、2018年度前期の3回分の授業参観は授業の提供者に4回の提供可能な授業をプロジェクトの代表者にメールで伝え、代表者は学内関係者に太助スケジュール調整サービスを利用し、参加できる曜日と時限を登録してもらい、参加できる曜日と時限の一番多い日時と時限を授業参観日にし、関係者にアナウンスする。2018年度前期の4回目の授業参観は授業の提供者から授業参観に参加しやすいため、自分が担当した金曜日5限目の授業を提供して下さるということがあって、代表者としては、以前より事務的手続きが大幅に軽減されたため、2018年度後期4回の実施もいくつかの候補日から参加希望者を選んでもらうのではなく、すべて指定して、授業参観者を募るという形に変更した。
- 2) 2018年7月に行われた授業参観について、参観者は4名であったが、参観後教員が提出したリフレクティブジャーナルは2つであった。
- 3) キーセンテンスとは本研究では「重要な文または内容的にまとまりを持った文章」と定義する。例えば、2019年1月に授業参観に参加したある教員からのリフレクティブジャーナルでは、「最後に学生に全員感想を聞くのもすごくいいと思いました。教員が一方的に教えるのではなく、学生が今まで習った日本語を使って自分の言いたいことを表現する実践の場を提供することによって、日本語が上達したという自覚を学生に持たせ、モチベーションの向上にもつながります。」といったような文は一つのキーセンテンスと見なしている。
- 4) この研究は、砂岡・山口(2014)が2012年春、全国の大学・高等学校の初修語(仏独中西韓露語6言語)の担当教員計751名、全693クラスの授業形態や、教育内容に対するアンケート調査の回答結果に基づいて、行われたものである。
- 5) 米国「言語学習のための教師効果」(Teacher Effectiveness for Language Learning, TELL) プロ

ジェクトにより、複数の授業観察シートが開発された。その中に教師のターゲット言語使用 (Teacher Language Use) があり、7つの観察ポイントが設けられている。それらは「教師の談話または教材がターゲット言語の少なくとも90%を使用するかどうか」、「教師が、生徒が目標言語を母国語に翻訳しないように自分に注意を払っているかどうか」、「教師はジェスチャーとボディーランゲージを使用して、生徒が言語入力を理解できるようにするか」、「生徒の言語入力を理解するために教師がどのような視覚教材を使用するか」、「教師がどのような非言語的戦略（体の動き、パフォーマンス、顔の表情/体の表現など）で生徒の理解度を調べるか」、「教師がどのようなスピーチ戦略（選択、空欄記入など）で生徒の理解度を調べるか」、「教師がどのような戦略（繰り返し、視覚教材の使用、実地演習など）を使用して、入力言語の意味を明確にするか」と細かく設計されている。Teacher Effectiveness for Language Learning www.tellproject.org/（閲覧2019年11月9日）。

参考文献

- 赤堀侃司 (1997) 『ケースブック大学授業の技法』有斐閣選書。
- 藤原三枝子 (2013) 「外国語の授業における授業観察の技能: 授業参観から学びを促進する授業観察へ」, 『言語と文化』第17号, pp. 149-165.
- 細川和仁・姫野完治 (2008) 「大学における授業参観と事後検討の現状と課題」, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第30号, pp. 203-211.
- 金順玉・阪堂千津子 (2014) 『最新 チャレンジ!韓国語』白水社。
- Johnson, K.& Johnson, H. (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell. (=1999, 岡秀夫監訳, 鈴木広子・中鉢恵一・金沢洋子・窪田三喜夫・堂寺泉・山内豊訳『外国語教育学大辞典』大修館書店.)
- 国立教育政策研究所 (2009) 『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』, 国立教育政策研究所FDER研究会編。
https://www.nier.go.jp/koutou/projects/fder/fdmap_ver9.pdf（閲覧2019年11月9日）。
- 今野文子 (2017) 『授業参観のすすめ』東北大学高度教養教育・学生支援機構PDブックレットVol. 8.
- 溝上慎一・田口真奈 (2003) 「授業者の成長を促す大学の授業参観方式」, 『日本教育工学雑誌』第27巻第2号, pp. 165-174.
- 森田昌美 (2019) 「ドイツ語教師のプロフェッショナルティー育成をめぐる考察: 授業参観の実効性と問題点」, 『教職教育センタージャナル』第5号, pp. 19-33.
- 文部科学省 (2016) 「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」調査報告,
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afeldfile/2016/06/02/1371454_01.pdf（閲覧2019年10月22日）
- 小田登志子・土屋 園子 (2009) 「英語科目におけるオブザーションウィーク（相互授業参観）の試み」, 『東京経済大学人文自然科学論集』第127号, pp. 41-57.
- Ohta, T. (2013) “Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Universitäten. Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung”, Lewandowska, Anna&Ballod, Matthias (ed.), *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt a. M., Peter Lang, pp. 161-176.
- Ohta, T. & Schart, M. (2018a) “Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität — Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan”, *Deutschunterricht in Japan*, 22, pp. 43-64.
- Ohta, T. & Schart, M. (2018b) “Von den Lehrenden her denken — zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan”, *Info DaF* (Informationen aDeutsch als Fremdsprache), Bd.45 (5), pp. 672-694.
- 砂岡和子・山口高領 (2014) 「わが国の仏独中西韓露語の授業現場—2012大学教員意識調査の定量的分析—」, 『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究』, pp. 64-79.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901) “The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions”, *Psychological Review*, 8, pp. 247-261.
- 衛裕群・汪曉京 (2015) 『入門ビジュアル中国』朝日出版社。

山田雅之（2015）「相互授業参観と自己授業観察による授業改善の検討:専門職大学院における事例研究」,『教育総合研究:日本教育大学院大学紀要』第8号, pp. 1-16.

John, T., Brian, N. & Daniel, C. (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.
(=2004, 吉島茂・大橋理枝訳『外国語教育〈2〉外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.)

Ziebell, B. & Schmidjell, A. (2012) “Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung”, *Neu, Fernstudieneinheit 32, München, Langenscheidt*, pp. 157.

【研究ノート】

現代日本における学士課程カリキュラムの共通性

－社会科学系に着目して－

葛城 浩一¹⁾*, 宇田 響²⁾

1) 香川大学, 2) 広島大学大学院

本研究では、一次資料に基づいて学士課程カリキュラムを分析することで、その共通性が「どの範囲」で「どのように」存在するのかを明らかにすることを目指している。特に本稿では社会科学系に着目し、必修単位数や必修科目名を手がかりとして、そのカリキュラムの共通性を明らかにした。主要な知見は以下の通りである。第一に、必修単位数でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性は皆無であり、必修単位数2割程度でさえ、半数のプログラムでは担保されていないことや、その共通性をもっとも強く規定している専門領域以外の特性は「ST比」であることが確認された。第二に、必修科目に該当する必修科目の設置率でいえば、「商学」及び「経営学」カリキュラムの共通性は特定の科目で1割程度が担保されているのに対し、「経済学」カリキュラムの共通性は特定の科目であっても1割すら担保されていないことが確認された。第三に、卒業研究の必修率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性は3割程度しかなく、「法学・政治学系」カリキュラムでは1割にも満たないことが確認された。

1. はじめに

本研究では、一次資料に基づいて学士課程カリキュラムを分析することで、その共通性が「どの範囲」で「どのように」存在するのかを明らかにすることを目指している。特に本稿では、学生数が多く共通性を担保することが難しいと推察される社会科学系に着目し、必修単位数や必修科目名を手がかりとして、そのカリキュラムの共通性を明らかにしたいと考える。

社会科学系に限ったことではないが、カリキュラムの共通性については、アンケート調査によって明らかにされている部分もある¹⁾。必修単位数についての問いが設けられているものでいえば、私学高等教育研究所が学科を対象として行った「第2回 学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査」(2010)があり、この調査から必修単位数は設置形態や専門領域によって大きく異なっていることが明らかにされている(小島 2011)。特に社会科学系については、共通科目の必修単位数は設置形態によってそう大きくは異なっていないのに対し、専門科目の必修単位数は非常に大きく異なっていることが確認できる²⁾。

こうしたアンケート調査によって得られた知見には一定の意味があるものの、留意しなければならない点がいくつかある。まず、回収率が低ければ、「実態」

を反映した結果からかけ離れていく可能性が高い³⁾。また、卒業要件単位数であればまだしも、必修単位数についての回答は基本的に煩雑であり⁴⁾、特に必修単位数が専攻やコース等で異なるような場合にはその度合いはより高まるため、結果として回答が得られない可能性が高い。さらに、分析単位がいわゆる「大分類」(例えば「社会科学系」や「人文科学系」等)に基づいていることが多いため、その下位分類のボリュームが大きな専門領域では、そうした「大分類」に基づく大括りの分析だと「実態」を見誤る可能性が高い。

その点、本研究のように一次資料に基づく分析では、一次資料に基づくがゆえのデータの制限こそあるものの、上記のようなネガティブな可能性を回避し、カリキュラムの共通性の「実態」により迫ることができる。そこで本稿では、まず第3章において社会科学系プログラムの特徴を確認してから、第4章において必修単位数を、第5章において必修科目名を手がかりとして、そのカリキュラムの共通性を明らかにしたいと考える。

2. 研究の方法

本研究で使用するデータセットの基盤は、教育ソリューション株式会社⁵⁾が販売する、全国の大学学科

*) 連絡先: 〒760-8521 香川県高松市幸町1-1 香川大学大学教育基盤センター

を網羅した電子データである。その中から、社会科学系をはじめとする9系統に含まれる2,443学科を抽出し、学位プログラムごとにケースを作成するとともに、その必修単位数や必修科目名等に関する情報をデータ化していった。なお、本研究における「学位プログラム」（以下、プログラム）は、串本（2019）と同様、期待する学修成果と卒業要件（必修授業科目）を共有する範囲として定義される。したがって、ひとつの学科が複数の履修経路（専攻、コース等）を設定している場合、必修の条件が同じならばプログラムはひとつであり、異なるならば複数のプログラムが展開されていることになる。本稿では、このうち社会科学系のデータを用いて分析を行う。分析の対象となるのは、806学科998プログラムである⁶⁾。

さて、先述のように、下位分類のボリュームが大きな専門領域では、「大分類」に基づく大括りの分析だと「実態」を見誤る可能性が高いのだが、本稿で着目する社会科学系はまさしくそれに該当する専門領域域といえる。すなわち、文部科学省の学科系統分類表によれば、社会科学系の「中分類」には、「法学・政治学関係」、「商学・経済学関係」、「社会学関係」、「その他」が挙げられているのだが、これらの中には他の「大分類」とボリュームが変わらないものもあるからである。そこで以下の分析では、社会科学系という「大分類」での分析に加え、「法学・政治学系」、「商学・経済学系」、「社会学系」といった「中分類」での分析も行う。「中分類」による分析の対象となるのは、それぞれ132学科167プログラム、475学科574プログラム、199学科257プログラムである。

さらに本稿では、学位に付記する専攻分野の名称（以下、学位付記名と表記）による分析も行う。なぜなら、先述のように、社会科学系では、上記の「中分類」でさえ、他の「大分類」とボリュームが変わらないものもあるため、カリキュラムの共通性を詳細に検討しようと思えば、さらに細分化した分析が必要だと考えるからである。そのための視角となると考えられるのが学位付記名である。

現在、学位付記名は各大学が比較的自由に決めることができるため、その数は実に700種類以上にのぼっている。文字通り「大学オリジナル」の学位付記名も

少なくなく、それは社会科学系においても例外ではない。表1に示しているのは、学位付記名が2桁以上のものをリストアップしたものである⁷⁾。

これを「大分類」でみると、網掛けしている上位6つの学位付記名では、社会科学系プログラム全体の7割ほどしかカバーできないことが確認できる（残りの3割は「大学オリジナル」のものが大半を占めている）。また、「中分類」でみると、「法学・政治学系」では、「法学」という学位付記名のみで8割弱はカバーできるのに対し、「商学・経済学系」では、「経済学」、「経営学」、「商学」という学位付記名を合わせてようやく8割弱はカバーできること、残る「社会学系」では、「社会福祉学」と「社会学」を合わせても半数もカバーできないことが確認できる。

表1. 主要な学位付記名

	大分類		中分類					
	全体		法学・政治学系		商学・経済学系		社会学系	
経済学	204	20.5%	1	0.6%	202	35.3%	1	0.4%
経営学	185	18.6%	1	0.6%	183	31.9%	1	0.4%
法学	133	13.3%	128	76.6%	2	0.3%	3	1.2%
社会福祉学	66	6.6%	0	0.0%	0	0.0%	66	25.7%
商学	64	6.4%	1	0.6%	63	11.0%	0	0.0%
社会学	58	5.8%	0	0.0%	1	0.2%	57	22.2%
経営情報学	21	2.1%	0	0.0%	21	3.7%	0	0.0%
総合政策学	21	2.1%	1	0.6%	2	0.3%	18	7.0%
心理学	15	1.5%	0	0.0%	0	0.0%	15	5.8%
経営経済学	12	1.2%	0	0.0%	12	2.1%	0	0.0%
現代社会学	10	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	10	3.9%
政治学	10	1.0%	10	6.0%	0	0.0%	0	0.0%
人間社会学	10	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	10	3.9%

こうした結果からも、社会科学系カリキュラムの共通性についての詳細な検討を行う上では、「中分類」に基づく分析ですら十分でないことがわかるだろう。そこで以下では、これら主要な学位付記名による分析（以下、「小分類」による分析と表記）も行う。「小分類」による分析の対象となる学科・プログラムは表2に示す通りである。

表2. 分析の対象となる学科・プログラム

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
学科	806	132	475		199		
学位プログラム	998	167	574		257		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
学科		100	171	156	55	51	39
学位プログラム		128	202	183	63	66	57

3. 社会科学系プログラムの特徴

カリキュラムの共通性に関する先行研究（吉田 2005, 小島 2011, 葛城 2013⁸⁾）では、設置形態や専門領域、大学入試の選抜度といった基本的な属性については一定の検討がなされている。しかし逆にいえば、カリキュラムの共通性を解釈する上で重要であると考えられる基本的な属性についてすら、十分な検討がなされているわけではないということである。そこで本稿では、そうした基本的な属性のうち比較的手が容易である、学生数やST比（教員1人当たりの学生数）、卒業率にまずは着目し⁹⁾、これらについても検討を行いたい。すなわち、社会科学系カリキュラムの共通性についての検討をまずは、設置形態・大学入試時の偏差値（以下、偏差値、上記の大学入試の選抜度に対応）、学生数・ST比、卒業率といった観点から行っていきたいと考える。それに先立ち、本章ではこれらの観点から社会科学系プログラムの特徴を確認しておきたい。

なお、これらの観点のうち、偏差値については、教育ソリューション株式会社が作成したデータ¹⁰⁾を、学生数については、『全国大学一覧（平成30年度）』のデータを、ST比と卒業率については、『大学の実力 2019』（読売新聞教育ネットワーク事務局）のデータをもとにしており、いずれのデータもプログラム単位ではなく、前二者については学科単位、後二者については学部単位のものである。そのため、本来なら学科あるいは学部単位で結果を示すべきところであるが、次章以降と分析単位をそろえた方がよいと判断し、プログラム単位で結果を示していることには留意されたい。

3.1 設置形態・偏差値

まず、インプットの観点として、設置形態と、それとの関係も深い偏差値といった観点から検討したい。

3.1.1 設置形態

設置形態別の割合を「大分類」でみると、「私立」の割合は88.0%であり、本研究で対象とした他の系統（詳細は串本（2019）を参照、以下、他の系統）と比べると「人文科学系」（94.4%）に次いで高いことが確認できた（全体は79.3%、なお、以下の値も「私立」の割合）。

また、「中分類」でみると、「社会学系」でもっとも高く（93.4%）、特に「商学・経済学系」（85.0%）と

の間には比較的大きな差がみられた（なお、「法学・政治学系」は89.8%）。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では「経営学」でもっとも高く（92.9%）、特に「経済学」（76.2%）との間には大きな差がみられた（なお、「商学」は88.9%）。一方、「社会学系」では、「社会学」の方が高く（96.5%）、「社会福祉学」（87.9%）との間には比較的大きな差がみられた。

3.1.2 偏差値

偏差値別の割合を「大分類」でみると、「40未満」の割合は45.6%であり、他の系統と比べると「教育学系」（47.0%）に次いで高いことが確認できた（全体は36.4%、なお、以下の値も「40未満」の割合）。

また、「中分類」でみると、「社会学系」でもっとも高く（51.0%）、特に「法学・政治学系」（27.5%）との間には非常に大きな差がみられた（なお、「商学・経済学系」は48.4%）。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では、「経営学」でもっとも高く（51.4%）、特に「経済学」（36.5%）との間には大きな差がみられた（なお、「商学」は42.9%）。一方、「社会学系」では、「社会福祉学」の方が高く（74.2%）、「社会学」（24.6%）との間には非常に大きな差がみられた。

3.2 学生数・ST比

次に、スループットの観点として、学生数と、それとの関係も深いST比といった観点から検討したい。

3.2.1 学生数

学生数についての基礎統計量を「大分類」でみると、中央値は680名であり、他の系統と比べると圧倒的に多いことが確認できた（全体は452名、なお、以下の値も中央値）。

また、「中分類」でみると、「法学・政治学系」でもっとも多く（800名）、特に「社会学系」（480名）との間には非常に大きな差がみられた（なお、「商学・経済学系」は680名）。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では、「商学」でもっとも多く（880名）、特に「経営学」（680名）との間には大きな差がみられた（なお、「経済学」は780名）。一方、「社会学系」では、「社会学」

の方が多く(800名),「社会福祉学」(360名)との間には非常に大きな差がみられた。

3.2.2 ST比

ST比についての基礎統計量を「大分類」でみると,中央値は37.4名であり,他の系統と比べるとこちらも圧倒的に高いことが確認できた(全体は27.8名,なお,以下の値も中央値)。

また,「中分類」でみると,「法学・政治学系」でもっとも高く(43.1名),特に「社会学系」(29.3名)との間には大きな差がみられた(なお,「商学・経済学系」は38.9名)。

さらに,「小分類」でみると,「商学・経済学系」では,「商学」でもっとも高いものの(42.8名),大きな差はみられなかった(「経済学」は40.7名,「経営学」は39.6名)。一方,「社会学系」では,「社会学」の方が高く(40.4名),「社会福祉学」(21.7名)との間に大きな差がみられた。

3.3 卒業率

最後に,アウトプットの観点として,卒業率という観点から検討したい。卒業率についての基礎統計量を「大分類」でみると,中央値は81.6%であり,他の系統と比べると「理学系」(81.4%)に次いで低いことが確認できた(全体は81.7%,なお,以下の値も中央値)。

また,「中分類」でみると,「法学・政治学系」でもっとも低く(80.0%),「社会学系」(84.4%)との間には比較的大きな差がみられた(なお,「商学・経済学系」は80.8%)。

さらに,「小分類」でみると,「商学・経済学系」では,「商学」でもっとも低いものの(79.4%),大きな差はみられなかった(「経済学」は79.6%,「経営学」は80.4%)。一方,「社会学系」でも,「社会福祉学」の方が低いものの(86.1%),「社会学」(87.8%)との間に大きな差はみられなかった。

さて,これらの結果を「有意な差(関連)」(5%水準以下)という観点で整理したのが表3である¹¹⁾。これをみると,「中分類」で特に差が顕著なのは,「法学・政治学系」と「社会学系」であることが確認できる。これら5つの観点を強引にまとめて解釈するならば以

下のように整理できよう。

すなわち,「法学・政治学系」では,私立大学は少ないものの,特に偏差値の低い大学が(相対的に)少ないこともあり,規模の小さなそうした大学が少な分,学生数やST比が(相対的に)大きくなる。それに伴い個々の学生への「手厚い指導」の困難さが高まる分,卒業率が(相対的に)低くなるものと考えられる。一方,「社会学系」では,私立大学は多いものの,特に偏差値の低い大学が(相対的に)多いこともあり,規模の小さなそうした大学が多い分,学生数やST比が(相対的に)小さくなる。それに伴い個々の学生への「手厚い指導」の困難さが弱まる分,卒業率が(相対的に)高くなるものと考えられる。なお,「小分類」でみると,「商学・経済学系」のうち「経営学」,「社会学系」のうち「社会福祉学」は,卒業率の解釈の部分を除けば,後者と同様の解釈が概ねできると考えられる。

表3. 社会科学系プログラムの特徴

中分類	設置形態: 私立の割合		商学・経済学系, 法学・政治学系<社会学系
	偏差値: 40未満の割合		法学・政治学系<商学・経済学系, 社会学系
	学生数		社会学系<商学・経済学系<法学・政治学系
	ST比		社会学系<商学・経済学系, 法学・政治学系
	卒業率		商学・経済学系, 法学・政治学系<社会学系
小分類	商学・ 経済学系	設置形態: 私立の割合	経済学<経営学
		偏差値: 40未満の割合	経済学<経営学
		学生数	経営学<商学
		ST比	—
		卒業率	—
	社会学系	設置形態: 私立の割合	—
		偏差値: 40未満の割合	社会学<社会福祉学
		学生数	社会福祉学<社会学
		ST比	社会福祉学<社会学
		卒業率	—

注: 読点は有意な差(関連)がないことを意味する。

4. 必修単位数を手がかりとした分析

4.1 必修単位数(全体)

本章では, 前章で確認した社会科学系プログラムの特徴をふまえた上で, 必修単位数を手がかりとして, そのカリキュラムの共通性についての検討を行いたい。

必修単位数を要卒業単位数で除した必修単位数率についての基礎統計量を示した表4を「大分類」でみると, 最小値0%から最大値98.6%まで極めて多様であり, ひとつも必修科目がないプログラムもあれば(しかも

30プログラムもある), ほほすべて必修科目であるプログラムもあることが確認できる。すなわち, 必修単位数率でいえば, 社会科学系カリキュラムの共通性は皆無ということである。また, 中央値は21.9%であることが確認できる。これは他の系統と比べると圧倒的に低い値である(全体は32.3%, なお, 以下の値も断りのない限り中央値)。すなわち, 必修単位数率でいえば, 社会科学系カリキュラムでは, 必修単位数率2割程度でさえ, 半数のプログラムでは担保されていないということである。

また, 「中分類」でみると, 「法学・政治学系」でもっとも低く2割にも満たず, 特に「社会学系」との間には大きな差がみられる。一元配置分散分析では有意な差が確認できた($p < 0.001$)ため, 多重比較(Tukey法による, 以下同様)を行ったところ, 「法学・政治学系」及び「商学・経済学系」と「社会学系」との間で有意な差も確認できた(いずれの群間も $p < 0.001$)。なお, 最小値0%の30プログラムのうち, 10プログラムが「法学・政治学系」, 20プログラムが「商学・経済学系」であり, 最大値98.6%のプログラムは「社会学系」である。

さらに, 「小分類」でみると, 「商学・経済学系」では, 「商学」でもっとも低く, 特に「経営学」との間には比較的大きな差がみられる。一元配置分散分析では有意な差が確認できた($p < 0.001$)ため, 多重比較を行ったところ, 「商学」及び「経済学」と「経営学」との間で有意な差も確認できた(「商学」と「経営学」

の間は $p < 0.01$, 「経済学」と「経営学」の間は $p < 0.001$)。一方, 「社会学系」では, 「社会学」の方が低く, 「社会福祉学」との間には比較的大きな差がみられる。t検定では有意な差も確認できた($p < 0.001$)。

4.2 必修単位数率(専門科目・共通科目)

4.2.1 必修単位数率(専門科目)

こうした結果は, 専門科目と共通科目が区別されていないものなので, それぞれの必修単位数率についても確認しておこう¹²⁾。まずは専門科目について, その必修単位数率についての基礎統計量を示したのが表5, そしてそれが必修単位数率(全体)に占める割合の基礎統計量を示したのが表6である。

これらを「大分類」でみると, 専門科目における必修単位数率の中央値は14.5%であり, それが必修単位数率(全体)に占める割合は3分の2程度にあたる(67.3%)ことが確認できる(なお, 以下の値も中央値)。現時点では分類作業の途中であるため, 他の系統との比較はできないのだが, 専門領域の特性がより反映される専門科目の方が系統間に顕著な差が生じやすいとも考えられるため, 少なくとも専門科目における必修単位数率については, 他の系統と比べると圧倒的に低いのではないかと推察される。

また, 「中分類」でみると, 専門科目における必修単位数率は「法学・政治学系」でもっとも低く, 特に「社会学系」との間には大きな差がみられる。一元配置分散分析では有意な差が確認できた($p < 0.001$)ため, 多重比較を行ったところ, 3群間で有意な差も確認できた(「法学・政治学系」と「社会学系」の間は $p < 0.001$, 「法学・政治学系」と「商学・経済学系」の間は $p < 0.01$, 「商学・経済学系」と「社会学系」の間は $p < 0.001$)。また, それが必修単位数率(全体)に占める割合は「法学・政治学系」でもっとも低く, 特に「社会学系」との間には大きな差がみられる。一元配置分散分析では有意な差が確認できた($p < 0.001$)ため, 多重比較を行ったところ, 「法学・政治学系」と「商学・経済学系」及び「社会学系」との間で有意な差も確認できた(「法学・政治学系」と「商学・経済学系」の間は $p < 0.01$, 「法学・政治学系」と「社会学系」の間は $p < 0.001$)。すなわち, 特に「法学・政治学系」は, 専門科目にお

表4. 必修単位数率(全体)

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
中央値	21.9	16.1	20.3		29.0		
平均値	24.0	19.4	22.4		30.3		
最小値	0.0	0.0	0.0		1.6		
最大値	98.6	64.5	68.8		98.6		
標準偏差	15.3	15.4	13.7		16.5		
N	998	167	574		257		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
中央値		18.0	17.7	22.6	15.3	29.8	25.8
平均値		20.7	18.4	23.7	17.6	37.3	24.3
最小値		0.0	0.0	0.0	0.0	8.1	4.8
最大値		64.5	66.1	68.8	58.1	98.6	48.4
標準偏差		16.0	10.8	15.0	12.7	23.8	11.7
N		128	202	183	63	66	57

注: 単位は%。

ける必修単位数が（相対的に）低だけでなく、それが必修単位数（全体）に占める割合も（相対的に）低いということである。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では、専門科目における必修単位数は「商学」でもっとも低く、特に「経営学」との間に比較的大きな差がみられる。一元配置分散分析では有意な差が確認できた ($p < 0.01$) ため、多重比較を行ったところ、「商学」及び「経済学」と「経営学」との間に有意な差も確認できた（いずれの群間も $p < 0.01$ ）。また、それが必修単位数（全体）に占める割合は「商学」でもっとも低いものの、大きな差はみられない。一元配置分散分析でも有意な差は確認できなかった ($p > 0.05$)。

一方、「社会学系」では、専門科目における必修単

位数は「社会学系」の方が低いものの、「社会学」との間に大きな差はみられない。しかし、t検定では、有意な差が確認できた ($p < 0.01$)。なお、平均値でみると、「社会学」の方が低いことには留意しておきたい。また、それが必修単位数（全体）に占める割合は「社会学系」の方が低く、「社会学」との間に大きな差がみられる。しかし、t検定では、有意な差は確認できなかった ($p > 0.05$)。すなわち、「小分類」間では、専門科目における必修単位数には違いがあるものの、それが必修単位数（全体）に占める割合には大きな違いはないということである。

4.2.2 必修単位数（共通科目）

一方の共通科目について、その必修単位数についての基礎統計量を示したのが表7である。なお、それが必修単位数（全体）に占める割合の基礎統計量については、基本的に表6の裏返しとなるので表は割愛する。

まず「大分類」でみると、共通科目における必修単位数の中央値は6.5%であることが確認できる。なお、それが必修単位数（全体）に占める割合は3分の1程度にあたる。先述のように、現時点では分類作業の途中であるため、他の系統との比較はできないのだが、専門領域の特性がより反映される専門科目に比べれば系統間に顕著な差は生じにくいとも考えられる。果たしてそうなのか、興味深いところである。

また、「中分類」でみると、共通科目における必修単位数は「法学・政治学系」でもっとも低いものの、大きな差はみられない。しかし、一元配置分散分析では、有意な差が確認できた ($p < 0.001$) ため、多重比較を行ったところ、「法学・政治学系」及び「商学・経済学系」と「社会学系」との間に有意な差が確認できた（「法学・政治学系」と「社会学系」の間は $p < 0.001$ 、「商学・経済学系」と「社会学系」の間は $p < 0.05$ ）。なお、先述の結果からいえば、特に「法学・政治学系」は、共通科目における必修単位数は（相対的に）低いのだが、それが必修単位数（全体）に占める割合は（相対的に）高いということになる。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では、共通科目における必修単位数は「経済学」でもっとも低く、特に「商学」との間に比較的大きな差がみられる。一元配置分散分析では、有意な差が確認できた ($p < 0.01$)

表5. 必修単位数（専門科目）

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
中央値	14.5	8.8	12.9		19.5		
平均値	15.8	11.5	14.7		21.5		
最小値	0.0	0.0	0.0		0.0		
最大値	76.6	56.5	57.8		76.6		
標準偏差	12.4	11.5	11.2		13.5		
N	913	155	532		226		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
中央値		9.5	10.0	14.5	9.1	19.7	21.0
平均値		12.2	12.5	15.7	10.5	26.4	18.3
最小値		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
最大値		56.5	39.1	57.8	45.2	76.6	32.3
標準偏差		12.1	9.2	12.0	10.0	19.7	9.3
N		118	194	177	56	58	52

注: 単位は%。

表6. 必修単位数（全体）に占める割合（専門科目）

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
中央値	67.3	62.5	66.7		70.7		
平均値	62.7	55.1	62.7		67.6		
最小値	0.0	0.0	0.0		0.0		
最大値	100.0	100.0	100.0		100.0		
標準偏差	27.3	31.3	27.8		21.8		
N	883	145	512		226		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
中央値		66.7	66.7	64.8	62.9	68.1	78.3
平均値		55.1	64.4	63.0	56.6	65.7	72.6
最小値		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
最大値		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
標準偏差		32.3	29.3	26.3	29.4	18.0	25.4
N		112	185	168	54	58	52

注: 単位は%。

ため、多重比較を行ったところ、「経済学」と「経営学」との間で有意な差も確認できた ($p < 0.01$)。一方、「社会学系」では、共通科目における必修単位数は「社会学」の方が低く、「社会福祉学」との間には比較的大きな差がみられる。t検定では、有意な差も確認できた ($p < 0.001$)。なお、先述の結果からいえば、「小分類」間では、共通科目における必修単位数には違いがあるものの、それが必修単位数（全体）に占める割合には大きな違いはないということになる。

表7. 必修単位数（共通科目）

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
中央値	6.5	6.2	6.5		8.1		
平均値	7.7	6.3	7.5		8.9		
最小値	0.0	0.0	0.0		0.0		
最大値	35.5	26.5	35.5		30.6		
標準偏差	6.2	4.7	6.5		6.1		
N	913	155	532		226		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
中央値		6.5	4.8	6.5	8.1	10.1	4.8
平均値		6.5	5.9	8.1	7.0	11.0	6.2
最小値		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
最大値		26.5	26.6	29.7	21.9	29.0	23.4
標準偏差		4.4	5.7	6.9	5.4	6.5	5.7
N		118	194	177	56	58	52

注:単位は%。

さて、これらの結果を「有意な差」（5%水準以下）という観点で整理したのが表8である。これをみると、「中分類」による有意な差は、必修科目全体、専門科目、共通科目のいずれにおいても概ね同様の傾向を示していることが確認できる。すなわち、「法学・政治学系」と「商学・経済学系」は「社会学系」に比べ、そのい

表8. 必修単位数（まとめ）

中分類		全体	法学・政治学系, 商学・経済学系<社会学系
		専門科目	法学・政治学系<商学・経済学系<社会学系
		共通科目	法学・政治学系, 商学・経済学系<社会学系
		全体に占める割合(専門)	法学・政治学系<商学・経済学系, 社会学系
小分類	商学・経済学系	全体	商学, 経済学<経営学
		専門科目	商学, 経済学<経営学
		共通科目	経済学<経営学
		全体に占める割合(専門)	—
	社会学系	全体	社会学<社会福祉学
		専門科目	社会学<社会福祉学
		共通科目	社会学<社会福祉学
		全体に占める割合(専門)	—

注:読点は有意な差がないことを意味する。

ずれについても必修単位数が低いのである。また、「小分類」による有意な差も、必修科目全体、専門科目、共通科目のいずれにおいても概ね同様の傾向を示していることが確認できる。すなわち、「商学・経済学系」では「経済学」は「経営学」に比べ、「社会学系」では「社会学」は「社会福祉学」に比べ、そのいずれについても必修単位数が低いのである。

4.3 必修単位数の規定要因

それでは、こうした必修単位数の違いはなぜ生じるのだろうか。当然のことながら、そこには専門領域の特性が関係しているだろうが、専門領域以外の特性も一定程度関係しているだろう。そこで本節では、そうした特性として、前章でみてきた設置形態・偏差値、学生数・ST比、卒業率といった変数を想定し、それらを独立変数、必修単位数を従属変数とした重回帰分析によって、必修単位数の違いがこれらの特性によってどの程度規定されるのか検討したい。

なお、独立変数として卒業率を設定していることについては、因果関係が逆のように感じられるかもしれない。しかし、ある一定の卒業率を前提とした上でカリキュラムが検討されることは十分にあり得ると考え、卒業率を独立変数とすることとした。

用いる変数は、「設置形態」のみダミー変数（「私立」を1、その他を0）であり、その他の変数はすべて実数である。なお、先述のように、従属変数についてはプログラム単位であるのに対し、独立変数については、偏差値と学生数は学科単位、ST比と卒業率は学部単位のものであることには留意されたい。すなわち、この分析で明らかにできるのは、どのような学科あるいは学部のもとにあるプログラムは必修単位数が高いのか（あるいは低いのか）ということである。この点については、次章における二項ロジスティック回帰分析（以下、二項ロジット分析）も同様である。

重回帰分析の結果を示したのが表9である（F値が有意でない場合は網掛けをした上で参考までに値を記載する、以下同様）。まずは「大分類」でみると、「ST比」と「偏差値」は必修単位数に有意な負の影響を与えているのに対し、「卒業率」は有意な正の影響を与えていることが確認できる。すなわち、ST比が高い

学部や偏差値が高い学科のもとにあるプログラムほど、必修単位率は低くなるということ、また、卒業率が高い学部のもとにあるプログラムほど、必修単位率は高くなるということである。

特に後者についていえば、一般的な因果関係で考えた場合には、必修単位率が高ければ卒業率に負の影響を与える可能性があるから、むしろ逆の結果が得られそうなものである。にもかかわらず、こうした結果が得られたということは、ある一定の卒業率を前提とした上でカリキュラムが検討されると考える本稿の分析枠組みが妥当であることを示唆している。

しかし、前章でみてきたように、これらの変数は、「中分類」間、あるいは「小分類」間で大きく異なっており、こうした結果がいずれの「中分類」、あるいは「小分類」にも当てはまるわけではない。実際、「中分類」でみると、すべて当てはまるのは「商学・経済学系」のみである。すなわち、「大分類」の結果は、サンプルの6割近くを占める「商学・経済学系」の結果を大きく反映している可能性が高いということである。「大分類」で有意な影響を与えていた変数のうち、「法学・政治学系」と「社会学系」でも有意な影響を与えている変数は「ST比」のみである（なお、前者では「卒業率」が、後者では「偏差値」が有意な影響を与えていない）。すなわち、必修単位率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性をもっとも強く規定

している専門領域以外の特性は「ST比」であると考えられることもできよう。ただし、「小分類」でみると、同様の傾向は、「法学・政治学系」の「法学」、「社会学系」の「社会福祉学」、「社会学」ではみられないことには留意しておきたい。

さて、上記の重回帰分析は、必修単位率（全体）を従属変数としたものなので、より詳細に検討するために、専門科目と共通科目における必修単位率をそれぞれ従属変数とした重回帰分析の結果も確認したい。

専門科目における必修単位率を従属変数とした重回帰分析の結果を示したのが表10、共通科目における必修単位率を従属変数とした重回帰分析の結果を示したのが表11である。「大分類」の結果は、先に示した結果と同様、サンプルサイズの大きな「商学・経済学系」の結果を大きく反映している可能性が高いので、ここでは「中分類」でみていくことにしよう。

これらの結果をみると、「法学・政治学系」及び「商学・経済学系」と「社会学系」では大きく異なる傾向を示していることが確認できる。すなわち、「ST比」をはじめ、本稿で設定した変数が、「法学・政治学系」及び「商学・経済学系」では、専門科目における必修単位率に強い影響を与えているのとは対照的に、「社会学系」では共通科目における必修単位率に強い影響を与えているのである。すなわち、先に、「社会科学系カリキュラムの共通性をもっとも強く規定している専門領域以外の特性は「ST比」である」と述べたが、より詳細にいえば、「法学・政治学系」と「商学・経済学系」では専門科目の共通性を強く規定することで、また、「社会学系」では共通科目の共通性を規定することで、社会科学系カリキュラムの共通性をもっとも強く規定している専門領域以外の特性が「ST比」である、ということになるのだろう。

最後に、「小分類」の「社会福祉学」は、いずれの結果においてもF値が有意でなかったこと、すなわち、必修単位率の違いは本稿で設定したような特性も一定程度関係しているだろうと考える仮説が妥当でなかったことには留意しておきたい。「社会福祉学」が「資格」と強い関係を有しているプログラムであることに鑑みれば、「社会福祉学」の必修単位率を規定しているのは、結局のところ「資格」という専門領域の特性であり、

表9. 必修単位率（全体）に関する重回帰分析

	大分類		中分類		
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系	社会学系	
私立ダミー	0.072	0.231 *	0.019	0.016	
偏差値	-0.227 ***	-0.237 *	-0.251 ***	-0.176	
学生数	0.002	0.112	-0.017	-0.054	
ST比	-0.343 ***	-0.250 *	-0.381 ***	-0.224 *	
卒業率	0.193 ***	0.149	0.187 ***	0.158 *	
調整済みR ²	0.226	0.116	0.237	0.145	
F値	46.811 ***	4.921 ***	28.173 ***	7.662 ***	
N	787	150	439	198	

	小分類					
	法学・政治学系	商学・経済学系			社会学系	
	法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
私立ダミー	0.253	-0.025	0.080	0.343 *	0.296	-0.090
偏差値	-0.295 *	-0.135	-0.202 *	-0.207	0.107	-0.536 ***
学生数	0.133	-0.079	0.021	-0.032	0.055	-0.200
ST比	-0.210	-0.249 *	-0.410 ***	-0.568 ***	-0.480	-0.069
卒業率	0.252 **	0.211 **	0.064	0.048	0.120	0.442 ***
調整済みR ²	0.151	0.111	0.203	0.414	0.069	0.553
F値	5.044 ***	4.967 ***	7.873 ***	7.936 ***	1.790	12.878 ***
N	115	160	136	50	54	49

注:***はp<0.001, **はp<0.01, *はp<0.05. 値は標準化偏回帰係数. 表10・表11も同様.

本稿で設定したような専門領域以外の特性はほとんど関係がないということなのかもしれない。

表10. 必修単位率（専門科目）に関する重回帰分析

	大分類	中分類			
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系	社会学系	
私立ダミー	0.106 *	0.333 **	0.051	0.064	
偏差値	-0.164 ***	-0.180	-0.171 **	-0.051	
学生数	-0.045	0.136	-0.108	-0.125	
ST比	-0.315 ***	-0.383 ***	-0.318 ***	-0.143	
卒業率	0.236 ***	0.225 **	0.197 ***	0.223 **	
調整済みR ²	0.203	0.178	0.191	0.094	
F値	38.186 ***	7.089 ***	20.403 ***	4.580 ***	
N	729	142	413	174	

	小分類					
	法学・政治学系	商学・経済学系			社会学系	
	法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
私立ダミー	0.411 **	0.108	0.153	0.265 *	0.296	-0.063
偏差値	-0.194	-0.126	-0.059	-0.213	0.065	-0.515 *
学生数	0.141	-0.102	-0.116	-0.141	-0.089	-0.199
ST比	-0.403 ***	-0.281 **	-0.341 **	-0.601 ***	-0.342	0.152
卒業率	0.304 **	0.281 ***	0.060	0.013	0.233	0.438 ***
調整済みR ²	0.225	0.142	0.143	0.520	0.058	0.441
F値	7.214 ***	6.088 ***	5.401 ***	10.545 ***	1.557	7.772 ***
N	108	155	133	45	46	44

表11. 必修単位率（共通科目）に関する重回帰分析

	大分類	中分類			
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系	社会学系	
私立ダミー	-0.001	0.174	-0.048	-0.063	
偏差値	-0.138 **	0.164	-0.175 **	-0.256 *	
学生数	0.049	-0.102	0.119 *	0.005	
ST比	-0.217 ***	-0.031	-0.210 ***	-0.229 *	
卒業率	0.008	0.090	0.007	-0.012	
調整済みR ²	0.062	-0.003	0.053	0.148	
F値	10.611 ***	0.912	5.648 ***	6.990 ***	
N	729	142	413	174	

	小分類					
	法学・政治学系	商学・経済学系			社会学系	
	法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
私立ダミー	0.156	-0.173	-0.064	0.338 *	0.444	-0.247
偏差値	0.148	0.016	-0.243 *	-0.114	0.293	-0.501 *
学生数	-0.078	-0.030	0.241 *	0.205	0.217	-0.014
ST比	0.077	0.013	-0.339 **	-0.326 *	-0.685 *	-0.270
卒業率	0.273 **	-0.052	0.003	-0.251	-0.072	0.267 *
調整済みR ²	0.064	0.001	0.142	0.225	0.102	0.377
F値	2.467 *	1.024	5.366 ***	3.548 **	2.027	6.203 ***
N	108	155	133	45	46	44

5. 必修科目名を手がかりとした分析

5.1 大綱化以前の必修科目

続いて本章では、第3章で確認した社会科学系プログラムの特徴をふまえた上で、必修科目名を手がかりとして、そのカリキュラムの共通性についての検討を行いたい。

本節で分析の視角とするのは、大学設置基準の大綱化以前に存在していた「必修科目」である。この必修科目は、少なくとも大綱化以前の当該専門領域におい

て、必修とするのが望ましいと考えられていたものである。以下では、この必修科目が現在、必修科目としてどの程度、設置されているかを検討したい。

分析に先立ち、まずはこの必修科目について説明しておきたい。周知の通り、1991年に大学設置基準の大綱化が行われ、現在、教育課程については、各大学が教育理念・方針をもとに、柔軟に設計することが可能となっている。しかしながら、それ以前は、大学基準等研究協議会が答申という形で提示した「学部設置基準要項」（1958－1960年、後に改正を重ねる）を各大学は参照し、教育課程を編成していた。特に注目すべきは、「学部設置基準要項」では、教育課程編成上、重要な科目、すなわち「必修科目」が設置されていたということである。これが、本稿でいう大学設置基準の大綱化以前に存在していた必修科目のことである。

このような必修科目に関する情報が掲載されている資料は限られているものの、1986年（昭和61年）8月改正の「経済学部経済学科」と「経営学部経営学科」及び「商学部商学科」に関する情報を入手することができた。ここでは、紙幅の関係で表は割愛する¹³⁾ものの、これらの情報をもとに分析を進めていく。

以下では、こうした必修科目が現在、必修科目としてどの程度、設置されているかを検討していきたい。その際、入手できた必修科目の情報に限りがあるため、「商学・経済学系」の「小分類」（「経済学」、「経営学」、「商学」）に限定して分析を行う。なお、必修科目の情報は特定の学部・学科のものであり、様々な学部・学科を内包する「小分類」とは必ずしも対応するものではないのだが、便宜上、「小分類」の「経済学」、「経営学」、「商学」をそれぞれ、「経済学部経済学科」、「経営学部経営学科」、「商学部商学科」の情報と対応させることとする。

表12は、それぞれの必修科目が現在、必修科目としてどの程度、設置されているかを示したものである（必修科目のうち、「学科目：（演習）」、「学科目：（外書講読）」に該当するもの、準必修科目に該当するものは分析から除外している）。なお、その判断は、必修科目名が必修科目名とまったく同一であることに基づくものであること（すなわち、必修科目の内容で判断しているわけでない）には留意されたい。

まずは、どの必修科目がどの程度、必修科目として設置されているのかを確認しよう。まず、「商学」では、「経営学総論（経営学概論）」が1割を超えているものの、その他の科目は1割には及んでいないことが確認できる。また、「経営学」では、いずれの科目も1割を超えていないものの、「経営学総論」では1割近くには及んでいることが確認できる。一方、「経済学」では、いずれの科目も1割には遠く及ばず、もっとも高い「統計学」でもその半分にしか及んでいないことが確認できる。すなわち、必修科目に該当する必修科目の設置率でいえば、「商学」及び「経営学」カリキュラムの共通性は特定の科目で1割程度が担保されているのに対し、「経済学」カリキュラムの共通性は特定の科目であっても1割すら担保されていないということである。

表12. 必修科目の設置率

小分類			
商学・経済学系			
経済学	経営学	商学	
学科目：理論経済学	学科目：経営学原理	学科目：商学A	
◎経済原論	◎経営学総論	◎商学総論	6.7
◎経済学史	◎経営学原理	(商学概論)	
◎計量経済学	◎経営史	◎マーケティング論	5.0
◎国際経済学	◎経営史	◎流通論	3.3
学科目：経済史	◎日本経営史	◎商業経営論	0.0
◎経済史	学科目：企業論	◎マーケティングマネジメント論	0.0
◎日本経済史	◎企業論	学科目：商学B	◎金融論
◎西洋経済史	(企業形態論, 企業成長論)		
学科目：経済政策	◎中小企業論	◎交通論	0.0
◎経済政策	(中小企業経営論, ペンチャービジネス論)	◎保険論	0.0
学科目：財政学・金融論	◎経営管理論	学科目：商業史・商業政策	◎商業史(流通史)
◎財政学	◎経営管理総論(経営管理論)	◎商業政策(流通政策)	
◎金融論	◎経営組織論	学科目：経営学	◎経営学総論(経営学概論)
学科目：統計学	◎経営管理総論(経営管理論)	◎経営学原理	
◎統計学	◎経営管理総論(経営管理論)	◎経営管理論	1.7
学科目：社会政策	◎労働管理論(人事管理論, モティベーション論)	学科目：会計学	◎簿記原理
◎社会政策	◎財務管理論	◎会計学原理(財務諸表論)	
◎労働経済論	◎生産管理論(品質管理論)	◎管理会計論	0.0
◎社会保障論	◎マーケティング論	◎管理会計論	0.0
	◎経営工学(管理工学, 経営科学)		
	◎情報管理論		
	学科目：会計学		
	◎会計学原理(財務諸表論)		
	◎管理会計論		

注:単位は%。「経済学」(N=197)、「経営学」(N=177)、「商学」(N=60)。

それでは、こうした必修科目に該当する必修科目の設置率の違いはなぜ生じるのであろうか。そこには専

門領域の特性だけでなく、専門領域以外の特性も一定程度関係していると考えられる。そこで本節では、前章と同様、設置形態、偏差値、学生数、ST比、卒業率といった変数を想定し、それらを独立変数、必修科目の有無を従属変数とした二項ロジット分析によって、必修科目に該当する必修科目の設置率の違いがこれらの特性によってどの程度規定されるのか検討したい。

用いる変数は、従属変数はダミー変数（必修科目に該当する必修科目を1つでも設置しているプログラムを1、必修科目に該当する必修科目を設置していないプログラムを0）、独立変数は前章の重回帰分析と同様である。なお、先述のように、従属変数と独立変数で分析単位が異なる点には留意されたい。

二項ロジット分析の結果を示したのが表13である（Omnibus test χ^2 が有意でない場合は網掛けをした上で参考までに値を記載する。なお、「経営学」、「商学」では、推定が不安定となるため、「私立ダミー」は投入していない）。まず、「経営学」では、「偏差値」と「ST比」は有意な負の影響を与えているのに対し、「学生数」は有意な正の影響を与えていることが確認できる。また、「商学」では、「偏差値」は有意な負の影響を与えているのに対し、「卒業率」は有意な正の影響を与えていることが確認できる。いずれも「偏差値」が有意な負の影響を与えていることから、偏差値が高い学科のもとにあるプログラムほど、必修科目に該当する必修科目を設置していないということになる。一方、「経済学」では、「偏差値」を含むいずれの変数も有意な影響を与えていないことが確認できる。すなわち、必修科目に該当する必修科目の設置率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せないということである。

表13. 必修科目の有無に関する二項ロジット分析

	小分類		
	商学・経済学系		
	経済学	経営学	商学
私立ダミー	5.330	—	—
偏差値	1.080	0.915 *	0.537 **
学生数	1.000	1.001 *	0.999
ST比	0.955	0.949 **	1.024
卒業率	1.058	0.989	1.475 **
Omnibus test χ^2	10.865	23.100 ***	30.090 ***
Nagelkerke R^2	0.132	0.237	0.683
N	155	131	47

注:***は $p<0.001$, **は $p<0.01$, *は $p<0.05$. 値はオッズ比. 表15も同様.

なお、「経済学」については、Omnibus test χ^2 が有意でなかったこと、すなわち、モデルの適合度が悪かったことには留意しておきたい。これについては、そもそも必修科目に該当する必修科目を1つも設置していないプログラムが9割近くに及んでいることから、推定が不安定となっている可能性が高いと考えられる。

5.2 卒業研究

前節でみてきた必修科目は、少なくとも大綱化以前の当該専門領域において、必修とするのが望ましいと考えられていたものである。一方、専門領域を問わず、必修とするのが望ましいと考えられるものの筆頭は「卒業研究」ではないだろうか。というのも、卒業研究は、串本（2016）も指摘するように、「学生が学士課程における学修成果を発揮する機会として重要な役割を果たす」（p.90）すものである。学生が学士課程教育を通して得られた様々な知識や技能を総動員して取り組める学習機会として別格だからである。

そこで本節では、「卒業研究」の必修率を検討したい。なお、本稿では、「卒業」という単語が含まれる必修科目を便宜的に「卒業研究」と捉え、コード化している。

卒業研究の必修率を示した表14を「大分類」でみると、「必修」の割合は29.6%であることが確認できる。これは他の多くの系統と比べて、圧倒的に低い値である（全体では、47.6%、なお、以下の値も同様に「必修」の割合）。すなわち、卒業研究の必修率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性は3割程度しかないということである。

また、「中分類」でみると、「法学・政治学系」でもっとも低く1割にも満たず、特に「社会学系」との間には非常に大きな差がみられる。カイ二乗検定では、3群間で有意な差も確認できた（いずれの群間も $p < 0.001$ ）。すなわち、卒業研究の必修率でいえば、「法学・政治学系」カリキュラムの共通性は1割にも満たないということである。

さらに、「小分類」でみると、「商学・経済学系」では、「商学」でもっとも低く、特に「経営学」との間には大きな差がみられる。カイ二乗検定では、「商学」及び「経済学」と「経営学」との間で有意な差も確認できた（「商学」と「経営学」の間は $p < 0.01$ 、「経済学」

と「経営学」の間は $p < 0.05$ ）。一方、「社会学系」では「社会福祉学」の方が低く、「社会学」との間には大きな差がみられた。しかし、カイ二乗検定では、有意な差は確認できなかった（ $p > 0.05$ ）。

表14. 卒業研究の必修率

	大分類	中分類					
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系		社会学系		
必修	29.6	7.5	22.9		58.5		
必修ではない	70.4	92.5	77.1		41.5		
N	973	161	559		253		
		小分類					
		法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
必修		6.6	15.7	26.0	8.3	44.4	61.4
必修ではない		93.4	84.3	74.0	91.7	55.6	38.6
N		122	197	177	60	63	57

注: 単位は%。

それでは、こうした卒業研究の必修率の違いはなぜ生じるのであろうか。やはり、そこには専門領域の特性だけでなく、専門領域以外の特性も一定程度関係していると考えられる。そこで本節では、前節と同様に、設置形態、偏差値、学生数、ST比、卒業率といった変数を想定し、それらを独立変数、卒業研究の必修化の有無を従属変数とした二項ロジット分析によって、卒業研究の必修率の違いがこれらの特性によってどの程度規定されるのか検討したい。

用いる変数は、従属変数はダミー変数（卒業研究を必修としているプログラムを1、卒業研究を必修としていないプログラムを0）、独立変数は前節と同様である。なお、こちらについても、従属変数と独立変数で分析単位が異なる点には留意されたい。

二項ロジット分析の結果を示したのが表15である（Omnibus test χ^2 が有意でない場合は網掛けをした上で参考までに値を記載する。なお、「小分類」の「商学」は、推定ができなかったため、値を省略している）。まずは「大分類」でみると、「ST比」は有意な負の影響を与えているのに対し、「卒業率」は有意な正の影響を与えていることが確認できる。すなわち、ST比が高い学部のもとにあるプログラムほど、卒業研究を必修としていないということ、また、卒業率が高い学部のもとにあるプログラムほど、卒業研究を必修としているということである。

しかしながら、「中分類」でみると、「ST比」は、「社

会学系」では有意な影響を与えているものの、「法学・政治学系」と「商学・経済学系」では有意な影響を与えていないし、「卒業率」は、「商学・経済学系」では有意な影響を与えているものの、「法学・政治学系」と「社会学系」では有意な影響を与えていない。すなわち、卒業研究の必修率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せないということである。

なお、「中分類」の「法学・政治学系」及びその「小分類」の「法学」については、Omnibus test χ^2 が有意でなかったこと、すなわち、モデルの適合度が悪かったことには留意しておきたい。これらについては、そもそも卒業研究を必修としていないプログラムが9割を超えていることから、推定が不安定となっている可能性が高いと考えられる。

表15. 卒業研究の必修化の有無に関する
二項ロジット分析

	大分類	中分類			
	社会科学系	法学・政治学系	商学・経済学系	社会学系	
私立ダミー	0.876	0.140	0.372 *	1.109	
偏差値	0.988	0.917	0.958	1.054	
学生数	1.000	0.998	1.000	1.001 *	
ST比	0.963 ***	1.025	0.977	0.954 **	
卒業率	1.064 ***	1.075	1.073 **	0.991	
Omnibus test χ^2	78.360 ***	8.172	50.596 ***	15.631 **	
Nagelkerke R ²	0.139	0.157	0.171	0.105	
N	765	146	425	194	

	小分類					
	法学・政治学系	商学・経済学系			社会学系	
	法学	経済学	経営学	商学	社会福祉学	社会学
私立ダミー	0.059	0.117 *	1.603	/	2.096	9.668
偏差値	0.906	0.921	0.969		1.134	0.996
学生数	0.998	1.001 *	0.998 **		0.991 *	1.002 *
ST比	1.042	0.960	1.012		1.047	0.919 *
卒業率	1.122	1.161 ***	1.050		0.967	0.988
Omnibus test χ^2	7.34	30.62 ***	15.74 **		15.43 **	14.31 *
Nagelkerke R ²	0.208	0.297	0.170		0.348	0.346
N	111	155	131		51	49

注：小分類の「Omnibus test χ^2 」は、小数点第二位まで表示している。

6. おわりに

本稿では社会科学系に着目し、必修単位数や必修科目名を手がかりとして、そのカリキュラムの共通性についての検討を行ってきた。本稿で得られた主要な知見は以下の通りである。

第一に、必修単位数でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性は皆無であり、必修単位数2割程度でさえ、半数のプログラムでは担保されていないことが確認された。また、その共通性をもっとも強く規定して

いる専門領域以外の特性は「ST比」であることが確認された。

第二に、必修科目に該当する必修科目の設置率でいえば、「商学」及び「経営学」カリキュラムの共通性は特定の科目で1割程度が担保されているのに対し、「経済学」カリキュラムの共通性は特定の科目であっても1割すら担保されていないことが確認された。また、その共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せないことが確認された。

第三に、卒業研究の必修率でいえば、社会科学系カリキュラムの共通性は3割程度しかなく、「法学・政治学系」カリキュラムでは1割にも満たないことが確認された。また、その共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せないことが確認された。

最後に、これらの知見をふまえた上で、なぜそのような結果になるのかを考察してみたい。まず、第一の知見にある「(必修単位数でいえば)その共通性をもっとも強く規定している専門領域以外の特性は「ST比」である」という知見である。第3章でも確認したように、社会科学系プログラムのST比の高さは他の「大分類」と比べると圧倒的に高い。このようなST比では、必修単位を多く課すのが(相対的に)難しいことは容易に想像できよう。すなわち、社会科学系プログラムではこのST比がシンプルに必修単位数に効いているということなのだろう。

また、第二の知見にある「(必修科目に該当する必修科目の設置率でいえば)その共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せない」という知見と、第三の知見にある「(卒業研究の必修率でいえば)その共通性を規定する専門領域以外の特性は本稿の分析からは見出せない」という知見である。その理由のひとつと考えられるのが、前者については「小分類」の「経済学」で、そもそも必修科目に該当する必修科目を1つも設置していないプログラムが9割近くに及んでいること、また、後者については「中分類」の「法学・政治学系」で、そもそも卒業研究を必修としていないプログラムが9割を超えていることによる、二項ロジット分析の推定が不安定となっている可能性である。

それでは、なぜこれらの分類においては、このような極端な偏りが生じるのだろうか。後者の、「中分類」

の「法学・政治学系」で卒業研究を必修としていないプログラムが9割を超えていることには、司法試験が関係していると考えられる。すなわち、もともとは司法試験の妨げにならないよう、卒業研究が必修化されていなかった可能性も考えられよう。一方、前者の、「小分類」の「経済学」で必修科目に該当する必修科目を1つも設置していないプログラムが9割近くに及んでいることには、現段階では妥当な解釈を見出せていない。今後、社会科学系教員への聞き取り調査等を行うとともに、分析の手続きや手法を見直し、再度検討・分析を行った後、改めて解釈を試みたいと考える。

最後に、今後の課題を記しておきたい。まず、本稿では、必修単位数や必修科目名を手がかりとして、社会科学系カリキュラムの共通性についての検討を行ってきたが、必修科目の内容までふみこんだ検討までは行うことができなかった。そうした検討は非常に困難であるとは考えられるが、今後は可能な範囲でそれも考慮に入れた検討を行いたいと考える。

また、本稿では、カリキュラムの共通性を規定するものとして、設置形態、偏差値、学生数、ST比、卒業率といった基本的な属性にまずは着目し検討を行ってきたが、それ以外の属性は考慮することができなかった。例えば、開設時期や所在地といった属性はカリキュラムの共通性を少なからず規定しているとも考えられる。今後はこれらも考慮に入れた検討を行いたいと考える。

付記

本稿は、JSPS科研費18H01025「学士課程カリキュラムの共通性に関する実証分析」（基盤研究（B）研究代表者：串本剛）の助成を受けたものである。

注

- 1) 例えば、吉田文（研究代表者）が学部を対象として行った「学士課程カリキュラムの改革の実態に関する調査」（2003）には、卒業要件単位数及び単位配分についての問いが設けられており、この調査から教養科目及び専門科目の卒業要件単位数等は設置形態や専門領域によって大きく異なっていることが明らかにされている（吉田 2005）。なお、この調査には必修単位数についての問いは設けられていないが、特定の教養

教育の科目区分（例えば「英語」や「情報リテラシーに関する科目」等）が必修科目として規定されているか否かをたずねる問いは設けられている。

- 2) 共通科目の必修単位数の平均値は、国立で15.7単位、公立で16.0単位、私立で11.2単位であるのに対し、専門科目の必修単位数の平均値は、国立で16.5単位、公立で42.0単位、私立で24.5単位であった。
- 3) この調査の回収率は、全体では27.9%であるが、社会科学系では19.8%である。
- 4) 小島（2011）は、卒業要件単位数と専門・共通科目等の単位数（いずれも必修単位数を含む）が記入されており、卒業要件単位数と専門・共通科目等の単位数が論理的に整合している回答は、全体の半数程度であったと述べている。
- 5) 教育に有用な情報の基礎となる「全国学校データ」の専門の販売会社。会社の詳細及びデータの収集方法等については、以下のURLを参照されたい。
(<https://kyouikusolution.co.jp/company.php>)
- 6) なお、卒業要件単位数や必修単位数が不明なプログラムについては分析対象から除外している。
- 7) 学位付記名の中には、表記こそ異なるものの内容的には同一と推察されるものも一定数存在する。その最たる例が、「学士（〇〇）」と「学士（〇〇学）」である（〇〇は同一）。そこで本稿では、これに該当する場合には同一と判断し、「学士（〇〇学）」という表記に統合する処理を行った。
- 8) 葛城（2013）は、小島（2011）と同じ調査に基づき、必修単位数は大学入試の選抜度によって大きく異なっており、「低選抜群」は「中選抜群」・「高選抜群」に比べ必修単位数が少ないことを明らかにしている。また、「低選抜群」の中でも社会科学系はその他の専門領域に比べ必修単位数が少ないことを明らかにしている。
- 9) 学生数・ST比に着目したのは、その多さ・高さがカリキュラムの共通性を担保することを難しくすることが容易に想像されるからである（例えば、学生数が多いほど、コストの高い必修科目の提供は難しくなると考えられる）。また、卒業率に着目したのは、カリキュラムの共通性を担保することは卒業率を下げてしまう可能性があることが想像されるからである（例えば、必修科目が多いほど、卒業へのハード

ルは高くなると考えられる)。

- 10) 偏差値については、国内の大手といわれる予備校、進学塾等複数を参考資料としている。
- 11) 設置形態、偏差値については、カイ二乗検定（3群の場合は2群ずつ検定）を、学生数、ST比、卒業率については、一元配置分散分析・Tukey法による多重比較（3群の場合）、t検定（2群の場合）を行った結果に基づいている。
- 12) 本稿では、区分名称をもとに専門科目と共通科目に分類している。その際、区分名称だけで判断できないものについては、各大学のHPを参照した上で判断した。なお、区分名称がキャリア教育科目と思しきものは共通科目として、演習科目と思しきものは専門科目として、便宜上分類している。ただし、こうした分類方法に基づくがゆえに、本来であれば、専門科目と共通科目のどちらにも明確に位置付けることのできない科目も、どちらかの科目として分類してしまっている可能性がある。こうした可能性も認識した上での試行的な分析であることを付しておきたい。
- 13) 以下に例として、経済学部経済学科の設置基準（補足表1）と商学部商学科の設置基準（補足表2）を示す。なお、詳細は、文部省高等教育局企画課監修（1988）『昭和六十三年四月 大学設置審査要覧』を参照されたい。

補足表1. 経済学部経済学科の設置基準

主要 学 科 目	授業科目		
	学科目:理論経済学		
	◎経済原論	◎経済学史	◎計量経済学
	◎国際経済学	—	
	備考:◎のうち経済原論を含め二科目を必置とする。		
	学科目:経済史		
	◎経済史	◎日本経済史	◎西洋経済史
	備考:◎のうち一科目を必置とする。		
	学科目:経済政策		
	◎経済政策	○世界経済論	○産業組織論
	○日本経済論	—	
	学科目:財政学・金融論		
	◎財政学	◎金融論	○地方財政論
	○日本財政論	○貨幣論	○国際金融論
	学科目:統計学		
	◎統計学	○経済数学	—
	学科目:社会政策		
	◎社会政策	◎労働経済論	◎社会保障論
	備考:◎のうち一科目を必置とする。		
備考:◎は必置科目を示し, ○は準必置科目を示す。			

注:文部省高等教育局企画課監修『昭和六十三年四月 大学設置審査要覧』より作成。必置科目には他に、(学科目:(演習))◎演習、(学科目:(外書講読))◎外国経済書講読がある。なお、必置科目、準必置科目以外の授業科目(関連学科目も含む)については省略している。

補足表2. 商学部商学科の設置基準

主要
学
科
目

授業科目		
学科目:商学A		
◎商学総論(商学概論)	◎マーケティング論	◎流通論
◎商業経営論	◎マーケティングマネジメント論	○貿易論
備考:◎のうち前三者(◎商学総論(商学概論), ◎マーケティング論, ◎流通論)から一科目, 後二者(◎商業経営論, ◎マーケティングマネジメント論)から一科目を必置とする。		
学科目:商学B		
◎金融論	◎交通論	◎保険論
備考:◎のうち二科目を必置とする。		
学科目:商学史・商業政策		
◎商業史(流通史)	◎商業政策(流通政策)	—
備考:◎のうち一科目を必置とする。		
学科目:経営学		
◎経営学総論(経営学概論)	◎経営学原理	◎経営管理論
○財務管理論(経営財務論)	○労務管理論(人事管理論, 経営労務論)	○管理工学(経営科学)
備考:◎のうち二科目を必置とする。		
学科目:会計学		
◎簿記原理	◎会計学原理(財務諸表論)	◎管理会計論
○原価計算論	—	
備考:◎のうち二科目を必置とする。		
備考:◎は必置科目を示し, ○は準必置科目を示す。		

注:文部省高等教育局企画課監修『昭和六十三年四月 大学設置審査要覧』より作成。必置科目には他に、(学科目:(演習))◎演習、(学科目:(外書講読))◎外国商学書講読がある。なお、必置科目、準必置科目以外の授業科目(関連学科目も含む)については省略している。

参考文献

- 串本剛（2016）「卒業研究の研究－割当単位数に注目して」『大学教育学会第38回大会発表要旨集録』 pp.90-91.
- 串本剛（2019）「現代日本における学士課程カリキュラムの共通性－プログラムレベル指標としての必修単位数率」『日本高等教育学会第22回大会発表要旨集録』 pp.160-161.
- 葛城浩一（2013）「ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証－一定の学修時間を担保する質保証の枠組みに着目して」『KSU 高等教育研究』第2号， pp.21-32.
- 小島佐恵子（2011）「Ⅲ. 教育プログラムの設計」日本私立大学協会付置私学高等教育研究所プロジェクト「私学学士課程教育における“学士力”育成のためのプログラムと評価」『第二回 学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査 報告書』 pp.22-30.
- 文部省高等教育局企画課監修（1988）『昭和六十三年四月 大学設置審査要覧』 文教協会.
- 吉田文（研究代表者）（2005）『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究－大綱化から10年を対象にして』平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書.

【報 告】

日本人学生の留学志向と動機に関する一考察 －東北大学学部生の留学に関する実態調査結果の報告－

渡部 由紀¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、東北大学学部1・2年生の留学に関する実態の把握を目的に、グローバルラーニングセンターが実施したオンライン・アンケート調査で収集したデータの一部を分析し、日本人学生の留学志向と動機に関する結果を報告する。回答者全体の留学に対する志向は、積極層（留学が決まっている・留学したいと思う）が36.3%、浮動層（留学を迷っている・留学したいかわからない）が37.8%、消極層（留学したいと思わない）が25.9%であった。留学志向は、性別、学年、留学経験の有無で違いが見られ、女子学生、1年生、留学経験有の学生に積極層が多かった。留学動機については、学生は「異文化交流・異文化理解の深化」、「外国語能力の向上」、「コミュニケーション力の向上」、「国際的な視野を持つこと」に最も留学が有用であると認識しており、留学したい理由の上位でも挙げられていた。この結果から、留学動機は、専門分野の学術的な学びよりもグローバル化が進む社会で活躍するために必要なコンピテンシーの向上及び習得にあることが明らかになった。

1 はじめに

東北大学では、2012年の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）の採択を機に、本格的な短期海外研修プログラムの提供を開始して以来、派遣学生数が増加し、大学間協定に基づく派遣日本人学生数は2012年度には145人であったが、2018年度には776人まで増加した。そのうち学部生の派遣者数は641人、学部卒業生2,500人に対する留学者の占有率は26%で、卒業生の4人に1人が留学経験を有していることになる。また、2018年度の全派遣学部生641人のうち、長期（3ヶ月以上）留学経験者は16%（103人）、短期（3ヶ月未満）留学経験者は84%（538人）で、短期留学経験者が大半を占めていた。また、短期留学経験者の75%（383人）がグローバルラーニングセンターで提供する短期海外研修プログラムのStudy Abroad Program（SAP）とFaculty-led Program（FL）の参加者であった。

2012年以降、本学学部生の留学経験者の拡大は短期留学者数の増加によるところが大きく、その増加を主にSAP・FLが支えてきた。さらに、SAP・FL経験者が大学間交換留学派遣者（学部生）数に占める割合はSAPの本格的な実施開始前の2012年度は24%であっ

たが、その後SAP・FLの派遣定員数の増加に伴って、大きくなり、65%程度まで拡大しており、SAP・FLが交換留学への動機付け、または交換留学に備えるための学習機会となっていることが伺える。

交換留学派遣者（学部生）の過去の海外経験を把握するため、2018年度大学間交換留学派遣予定者を対象にアンケート調査を実施した。回答者70人のうち「海外経験無」と回答した学生は2人のみであった（内1人は交換留学参加前にSAPに参加した）。また、「海外経験有」と回答した68人のうち、33人（49%）が大学入学前に海外経験があると回答していた。2018年度夏春及び2019年度夏SAP参加者を対象に実施した事前アンケート調査でも同様の結果が出ており、回答者の47%が大学入学前に「海外経験有」と回答している。近年、スーパーグローバルハイスクール（SGH）はじめ高校独自の教育の国際化の取り組み、地方自治体や企業による奨学金付き海外研修プログラムの増加により、大学入学前に海外を経験して入学する学生が増加していることが伺える。2020年度以降、トビタテ！留学JAPANが支援対象の比重を大学生から高校生にシフトすると、この傾向は強まっていくことが予測される。

過去8年間で本学における海外派遣者数は大幅に増

*）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

加し、また今後、海外経験のある新入生の増加が予測される一方で、卒業までに国際的な学習機会を得ることなく卒業していく学生がまだ大半を占めている。日本社会のグローバル化・多様化が加速する中、今後日本の若者が文化背景の異なる多様な価値観を持つ人々と協働する機会は増えていくため、大学在学中に国際的な経験を得ることの重要性は、今後ますます高まっていく。また、学生の国際経験の多様化に伴い、異なる学習ニーズに応える留学をはじめとする国際教育プログラムの展開の必要性が高まってきており、学部生の留学に関する実態を把握することが喫緊の課題と言える。

2 調査の概要

2.1 調査の目的と方法

東北大学の学部1・2年生の留学に関する実態の把握を目的に、グローバルラーニングセンターは留学に対する志向、留学のメリット、留学したい・ためらう・したくない理由、希望する留学のタイプなどについて、オンライン・アンケート調査を実施した。本稿では、収集したデータの一部を分析し、日本人学生の留学志向と動機に関する結果を報告する。

2.2 調査対象とデータ収集の方法

調査実施期間は2019年10月14日(月)～10月25日(金)で、調査への回答依頼は1・2年生の必修英語科目「英語B2」及び「英語C2」(全学部対象のクラスは除く)の担当教員の協力を得て、当該科目の履修者に周知した。質問票の有効回答数は2,910人であった。本調査の対象者である2018年度及び2019年度の入学者の合計数4,496人¹⁾に対する回答率は64.7%であった。回答者の男女比は、男性が71.6%、女性が28.0%で、本学の在籍学生数の男女比とはほぼ同等であった。また、全回答者に占める留学生の割合は0.8% (22人)であった。

表1は回答者から留学生と留学生の可否の質問への未回答数を除いた部局別・学年別回答者数である。在籍学生総数に対する各部局学生数の割合と比較すると、薬学部と理学部2年生の回答数極端に少なく²⁾、工学部の回答数の占める割合が多くなっている。

表1. 部局別・学年別回答者数

所属学部	学年				合計		在籍学生総数に対する 部局別在籍学生数の割合 (令和元年5月1日現在)
	1年生		2年生				
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	
文学部	104	6.3%	117	9.4%	221	7.7%	8.9%
教育学部	54	3.3%	36	2.9%	90	3.1%	2.8%
法学部	64	3.9%	88	7.1%	152	5.3%	6.7%
経済学部	215	13.1%	156	12.6%	371	12.9%	10.9%
理学部	197	12.0%	3	0.2%	200	6.9%	12.7%
医学部	198	12.0%	213	17.2%	411	14.2%	13.2%
歯学部	43	2.6%	46	3.7%	89	3.1%	3.0%
薬学部	2	0.1%	1	0.1%	3	0.1%	3.6%
工学部	636	38.6%	493	39.7%	1,129	39.1%	32.3%
農学部	133	8.1%	88	7.1%	221	7.7%	6.0%
合計	1,646	100.0%	1,241	100.0%	2,887	100.0%	100.0%

2.3 調査内容と分析方法

本稿では、日本人学生の留学志向と動機について考察するため、オンライン・アンケート調査の調査項目のうち、1) 留学に対する志向、2) 留学したい理由、3) 留学のメリット、の回答データを分析した。

留学に対する志向については、留学経験者には「また、留学したいと思うか」、留学未経験者には「留学したいと思うか」について、「留学が決まっている」「思う」「迷っている」「わからない」「思わない」から一つを選択するよう求めた。留学志向の回答結果から回答者を積極層、浮動層、消極層³⁾の3群に分類し、留学経験、学年、性別との単純クロス集計により比率集計を行い、留学志向の相違について分析した。

次に留学したい理由については、留学したい理由15項目から、最も当てはまる理由を3つ選択するよう求めた。各理由の回答総数を算出し、分析結果から学生の留学目的について考察した。

最後に留学のメリットについては、留学によって向上や習得が期待される知識・能力・姿勢・行動等の10項目に対する留学の有用性について、「役に立つ」(4点)、「ある程度役に立つ」(3点)、「あまり役に立たない」(2点)、「役に立たない」(1点)の4件法で回答を求めた。10項目に対する留学の有用性の加重平均及び標準偏差を算出した。また、留学志向3層間で相違があるかを分析した。統計的検定については、留学志向3層間の比較にはKruskal-Wallis検定を用い、Dann-Bonferroni方法による多重比較を行った。統計解析はSPSS Ver.24を使用し、有意水準は5%とした。

3. 分析結果

3.1 留学に対する志向

留学経験者には「また、留学したいと思うか」、留学未経験者には「留学したいと思うか」について聞いた。「留学が決まっている」「思う」と回答したグループを積極層、「迷っている」「わからない」と回答したグループを浮動層、「思わない」と回答したグループを消極層と留学志向の3層に分類した。留学経験者は積極層の割合（67.4%）が多く、消極層の割合（5.8%）は非常に少なかった（表2）。一方、留学未経験者は浮動層の割合（39.1%）が最も多く、残りは積極層（32.4%）と消極層（28.5%）で大体二分していた。

表2. 留学に対する志向：留学経験別

分類	留学希望の選択肢		留学経験		合計
			経験者	未経験者	
積極層	留学が決まっている	度数	2	12	14
		留学経験の %	0.6%	0.5%	0.5%
	思う	度数	219	816	1,035
		留学経験の %	66.8%	31.9%	35.9%
浮動層	迷っている	度数	58	604	662
		留学経験の %	17.7%	23.6%	22.9%
	わからない	度数	30	398	428
		留学経験の %	9.1%	15.6%	14.8%
消極層	思わない	度数	19	729	748
		留学経験の %	5.8%	28.5%	25.9%
	合計	度数	328	2,559	2,887
		留学経験の %	100.0%	100.0%	100.0%

学年別では、1年生と2年生で浮動層の割合に大きな違いはなかった（1年生：38.8%、2年生：36.3%）が、1年生は2年生と比較して積極層の割合が多く（1年生：38.0%、2年生：34.2%）、2年生は1年生と比較して消極層の割合が多かった（1年生：23.2%、2年生：29.5%）（表3）。

性別では、女性と男性で消極層の割合に大きな違いはなかった（女性：24.4%、男性：26.4%）が、女性は男性と比較して積極層の割合が多く（女性：43.1%、男性：33.8%）、男性は浮動層の割合（39.8%）が多かった（表3）。

これらの結果から、留学経験者と留学未経験者では、留学志向に大きな相違があり、留学経験者は留学を肯定的に捉える傾向が見られ、過去の留学経験が次の留学への大きな動機付けとなっている可能性が伺える。学年別では、2年生に比較して1年生のほうが、留学

に積極的な傾向が見られ、1年次が留学に対して最も積極的な時期であると考えられる。性別では、女子学生は留学に対して積極的な学生が多く、男子学生は留学に迷いがある学生が多いことが伺える。

表3. 留学に対する志向：学年別・性別

留学意識グループ		学年			性別				
		合計	1年生	2年生	合計	女性	男性	その他	未回答
積極層	度数	1,049	625	424	1,049	349	698	0	2
	学年/性別の %	36.3%	38.0%	34.2%	36.3%	43.1%	33.8%	0.0%	20.0%
浮動層	度数	1,090	639	451	1,090	263	822	1	4
	学年/性別の %	37.8%	38.8%	36.3%	37.8%	32.5%	39.8%	50.0%	40.0%
消極層	度数	748	382	366	748	197	546	1	4
	学年/性別の %	25.9%	23.2%	29.5%	25.9%	24.4%	26.4%	50.0%	40.0%
合計	度数	2,887	1,646	1,241	2,887	809	2,066	2	10
	学年/性別の %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

3.2 留学の理由

「留学したいと思う」と回答した1,035人に留学したい理由15項目から、最も当てはまる理由を3つ選んでもらった。全回答数3,105の1割以上を占めた理由は4項目で、上位から1) 語学力向上のため（27.2%）、2) コミュニケーション力向上のため（15.0%）、3) 異文化交流・異文化理解をしたいから（13.7%）、8) 外国生活によって視野を広げたいから（10.3%）であった（表4）。留学の理由を留学経験者と留学未経験者、文系と理系で比較したが、その傾向に相違はなかった。

これらの結果から、学部1・2年生が留学に期待しているのは、専門分野での学術的な学び以上に、グローバル化が進む社会で活躍するために必要なコンピテンシー（外国語運用能力、コミュニケーション力、価値観の多様化等）の向上及び習得であることが推察される。特に1) 語学力の向上は、実に回答者の82%（1,035人中844人）が選んでいる。本調査において短期留学（1カ月程度）で習得したい外国語の種類について聞いているが、回答者の89%が英語を選んでおり、本学の多くの学生が英語の重要性を認識し、留学で英語運用能力を向上したいと考えていることが推察される。

表 4. 留学したい理由：学年別・性別

留学したい理由	合計		留学経験者		留学未経験者		文系		理系	
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
1) 語学力向上のため	844	27.2%	176	26.8%	668	27.3%	262	28.2%	582	26.8%
2) コミュニケーション力向上のため	465	15.0%	88	13.4%	377	15.4%	130	14.0%	335	15.4%
3) 異文化交流・異文化理解をしたいから	425	13.7%	84	12.8%	341	13.9%	139	14.9%	286	13.1%
4) 専門分野の知識・技術の習得や研究のため	177	5.7%	53	8.1%	124	5.1%	37	4.0%	140	6.4%
5) 進学も含めた将来のキャリアのため	243	7.8%	53	8.1%	190	7.8%	81	8.7%	162	7.4%
6) 就職に有利だから	83	2.7%	8	1.2%	75	3.1%	37	4.0%	46	2.1%
7) 海外での人脈を作りたいから	94	3.0%	26	4.0%	68	2.8%	22	2.4%	72	3.3%
8) 外国生活によって視野を広げたいから	321	10.3%	67	10.2%	254	10.4%	88	9.5%	233	10.7%
9) 日本での生活に満足していないから	45	1.4%	11	1.7%	34	1.4%	16	1.7%	29	1.3%
10) 自分を鍛えたいから	203	6.5%	43	6.5%	160	6.5%	57	6.1%	146	6.7%
11) 自発的な行動力を身に着けたいから	120	3.9%	25	3.8%	95	3.9%	35	3.8%	85	3.9%
12) 大学の教育課程に留学が組み込まれているから	7	0.2%	1	0.2%	6	0.2%	1	0.1%	6	0.3%
13) とにかく留学したいから	60	1.9%	17	2.6%	43	1.8%	22	2.4%	38	1.7%
14) 特になし	14	0.5%	4	0.6%	10	0.4%	1	0.1%	13	0.6%
15) その他	4	0.1%	1	0.2%	3	0.1%	2	0.2%	2	0.1%
合計	3,105	100.0%	657	100.0%	2,448	100.0%	930	100.0%	2,175	100.0%

3.3 留学のメリット

留学のメリットに関する10項目について、その有用性について、「役に立つ」（4点）、「ある程度役に立つ」（3点）、「あまり役に立たない」（2点）、「役に立たない」（1点）の4件法で回答を求めた。留学志向3層（積極層・浮動層・消極層）ごとに、10項目の有用性の平均値と標準偏差を算出し、学生が留学が役に立つと認識している知識・能力・姿勢・行動等について分析した（表5）。

留学のメリットに関する10項目のうち、8項目1）外国語能力の向上、2）異文化交流・異文化理解の深化、3）コミュニケーション力の向上、4）国際的な視野を持つこと、6）自発的な行動力の向上、8）進学も含めた将来の人生設計、9）就職、10）友人・知人関係などの人的ネットワークの形成の平均値が、留学志向3層全てにおいて3.0以上であり、これらの知識・能力・姿勢・行動等の向上や習得に留学が有用だと認識されていた（表5）。

これら8項目のうち、上位4項目は留学志向の3層間で共通しており、3）異文化交流・異文化理解の深化、1）外国語能力の向上、2）コミュニケーション

力の向上、4）国際的な視野を持つこと（表5）、いずれも文化背景の異なる人とのコミュニケーションに必要なコンピテンシーであった。平均値は積極層と浮動層ではこの順番で高く、消極層において1位と2位の順位が入れ替わった（表5）。

次に平均値が高かったのは、10）友人・知人関係などの人的ネットワークの形成、6）自発的な行動力の向上で（表5）、いずれの項目も「主体性」「働きかけ力」といった人生100年時代の社会人基礎力の前に踏み出す力（アクション）に言及している（経済産業省産業人材政策室、2008）。

次に平均値が高かったのは、8）進学も含めた将来の人生設計、9）就職で、留学志向3層によって、順位が入れ替わる（表5）。積極層と浮動層では、8）進学も含めた将来の人生設計の平均値の方が高く、消極層では、9）就職の平均値の方が高かった。これらの項目は、いずれも留学とキャリア形成の関連性に言及した指標と言える。

残った2項目のうち、7）専門の知識・技術の習得や今後の研究活動は、浮動層及び消極層では平均値が3.0以下であったが、積極層においては3.0以上であっ

た(表5)。しかし、積極層の標準偏差値が大きいため、この項目に対する留学の有用性について回答者間でバラツキがあることがわかる。最後に5)「リーダーシップの向上」は、留学志向3層すべてにおいて、その平均値が3.0未満であった(表5)。

次に留学志向3層間において、留学のメリットに関する10項目の有用性の認識に相違があるかを検証した(表5)。Kruskal-Wallis検定の結果、10項目すべてにおいて統計的に有意差が認められた(外国語運用能力の向上 $p < 0.001$, コミュニケーション力の向上 $p < 0.001$, 異文化交流・異文化理解の深化 $p < 0.001$, 国際的な視野を持つこと $p < 0.001$, リーダーシップの向上 $p < 0.001$, 自発的な行動力の向上 $p < 0.001$, 専門分野の知識・技術の習得や今後の研究活動 $p < 0.001$, 進学も含めた将来の人生設計 $p < 0.001$, 就職 $p < 0.001$, 友人・知人関係の人的ネットワークの形

成 $p < 0.001$)。次にDann-Bonferroni法による多重比較を行った結果、1)外国語能力の向上と9)就職の2項目を除く8項目で、留学志向3層間とも有意差が認められ、積極層は浮動層及び消極層より、浮動層は消極層より、留学が役に立つと認識していた。1)外国語能力の向上と9)就職については、積極層と浮動層及び消極層の間で有意差が認められ、積極層は浮動層及び消極層より、留学が役に立つと認識していた。

この結果から、留学志向がより強いグループのほうが、留学のメリットに関する10項目に関して、留学の有用性を高く認識する傾向が明らかになった。

表5. 留学志向群における留学のメリットの平均値とその比較

設問	積極層		浮動層		消極層		p Kruskal-Wallis検定後の 多重比較(Dann- Bonferroni法)
	度数	平均値 (標準偏差)	度数	平均値 (標準偏差)	度数	平均値 (標準偏差)	
1) 外国語能力の向上	1,042	3.80 (0.452)	1,086	3.69 (0.522)	745	3.65 (0.605)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層***
2) コミュニケーション力の向上	1,033	3.74 (0.500)	1,087	3.64 (0.569)	741	3.50 (0.693)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
3) 異文化交流・異文化理解の深化	1,036	3.82 (0.422)	1,085	3.72 (0.487)	740	3.62 (0.600)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
4) 国際的な視野を持つこと	1,038	3.69 (0.551)	1,085	3.55 (0.615)	745	3.42 (0.718)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
5) リーダーシップの向上	1,035	2.99 (0.793)	1,086	2.82 (0.742)	744	2.61 (0.845)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
6) 自発的な行動力の向上	1,035	3.58 (0.615)	1,085	3.41 (0.669)	743	3.24 (0.799)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
7) 専門分野の知識・技術の習得や今後の研究活動	1,041	3.01 (0.801)	1,086	2.86 (0.756)	744	2.67 (0.830)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
8) 進学も含めた将来の人生設計	1,039	3.47 (0.679)	1,087	3.24 (0.685)	745	3.06 (0.809)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***
9) 就職	1,039	3.29 (0.747)	1,084	3.17 (0.722)	743	3.13 (0.801)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層***
10) 友人・知人関係などの人的ネットワークの形成	1,033	3.64 (0.561)	1,082	3.42 (0.642)	740	3.25 (0.795)	浮動層 < 積極層*** 消極層 < 積極層*** 消極層 < 浮動層***

$P < 0.001^{***}$

4. 考察

本調査の結果から、本学学部1・2年生の留学に対する志向と動機について、考察する。まず、留学に対する志向については、積極層（留学が決まっている・留学したいと思う）が36.3%、浮動層（留学を迷っている・留学したいかわからない）が37.3%、消極層（留学したいと思わない）が25.9%と、消極層が最も少なく、積極層と浮動層はほぼ2分していることがわかった（表2）。

しかし、留学志向は、性別、学年、留学経験の有無で相違があり、女子学生（43.1%）、1年生（38.0%）、留学経験有の学生（67.4%）に積極層が多いという傾向が明らかになった（表2・3）。学年においては、積極層の割合は1年生が2年生よりも3.8%多いに過ぎないが、消極層の割合が1年生（23.2%）は2年生（29.5%）よりも6.8%少なかった（1年生：23.2%、2年生：29.5%）（表3）。2年生の方が消極層の割合が多く、積極層の割合が少ないという結果から、大学の在籍期間が長くなり、所属意識が高まり、生活が安定すると、留学への意欲が減少する可能性が考えられる。また、留学経験の有無においては、留学経験有の学生（67.4%）は留学経験無の学生（32.4%）と比較して、積極層の割合が2倍以上であり（表2）、過去の留学経験は次の留学の大きな動機付けとなる可能性が伺える。

これらの結果から、大学生活において留学に対して最も積極的な時期だと考えられる1年次に、積極層及び浮動層の学生が必要とする留学情報を提供し、短期留学の実現を支援することで、学部在籍中に複数の短期留学または長期留学へとつながっていく可能性が期待できる。これまでに、グローバルラーニングセンターでは、様々な留学に関するイベントを開催しているが、特に浮動層の学生がこうしたイベントに足を運んでくれているかは不明である。今後は、留学を迷っていたり、留学したいかがわからなかったりする学生向けの留学イベントを検討していく必要がある。

次に留学の動機について、留学のメリットおよび留学したい理由に関する分析結果から考察する。まず留学のメリットについては、本学の学部1・2年生は留学によって習得や向上が期待される知識・能力・姿勢・

行動等の10項目において、「異文化交流・異文化理解の深化」、「外国語能力の向上」、「コミュニケーション力の向上」、「国際的な視野を持つこと」という4つのコンピテンシーの向上に関して、留学の有用性を最も評価していた。そして、留学したい理由の上位もまた、「語学力向上のため」、「コミュニケーション力向上のため」「異文化交流・異文化理解をしたいから」、「外国生活によって視野を広げたいから」であった。留学したい理由の傾向は、留学経験者・留学未経験者、文系・理系で共通していた。

この結果から、本学学部1・2年生の留学の動機は、これまでの留学経験や学問分野に関係なく、グローバル化が進む社会で活躍するために必要なコンピテンシー（外国語運用能力、コミュニケーション力、価値観の多様化等）の向上であることが明らかになった。

さらに、留学によって習得や向上が期待される知識・能力・姿勢・行動等の10項目に対する留学のメリットは、留学志向3層（積極層・浮動層・消極層）間で統計的な有意差が認められ、留学に積極的な層ほど留学のメリットを高く認識していたが、留学志向の3層全てで、これらのコンピテンシー10項目のうち8項目でその向上に留学が役に立つと認識していた。

この結果から、留学に消極的な層の学生も文化背景の異なる人とのコミュニケーションに必要なコンピテンシー、「主体性」「働きかけ力」といった社会人基礎力の前に踏み出す力、また将来のキャリア形成において、留学の有用性を認識していることが明らかになった。今後の課題は、留学の有用性を認識しながらも、留学に踏み出さない理由について明らかにすることであり、更なる調査を進めていきたい。

謝辞

グローバルラーニングセンターにおける留学に関する実態調査の実施にあたり、東北大学英語教科部会令和元年度部会長 北原良夫先生（高度教養教育・学生支援機構）をはじめ、全学教育で後期に「英語B2」「英語C2」をご担当の先生方から多大なるご協力を頂きましたことに、心より感謝申し上げます。

注

- 1) 2018年度の入学者数は2,446人、2019年度の入学者数は2,461人であった。薬学部及び理学部においては、英語必修科目が2年次1学期で終了するため、2018年度の理学部入学者数325人及び薬学部入学者数86人を引いた4,496人を調査対象者の合計数とした。
- 2) 本調査の実施が10月であったため、英語必修科目が2年次1学期で終了する理学部及び薬学部の2年生には本調査を実施することができなかった。
- 3) 留学志向の三層分類：積極層・浮動層・消極層を提案した近森（2006）は、留学に対する「意識」と「行動」の回答結果を基に三層を定義しているが、本調査においては「意識」に対する回答のみに基づいて、三層を定義し、分類した。

参考文献

- 経済産業省産業人材政策室（2018）「人生100年時代の社会人基礎力について」, https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf（閲覧2020/01/01）。
- 近森高明（2006）「留学志向の三層と留学支援のありかた—積極派・消極派・浮動層のプロフィールを手がかりに」『京都大学における国際交流の現状と可能性—第2回アンケート調査報告書』京都大学国際交流センター, pp.43-56.

【報 告】

キャリア教育科目受講者のキャリア意識測定を試み

猪股 歳之^{1)*}, 高橋 修¹⁾, 門間由記子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿ではキャリア教育科目それぞれの位置づけや内容を検討する上で重要な指標となる学生のキャリア意識の変化の状況を、「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト (Career Action-Vision Test: CAVT)」を用いて測定することを試みた。その上で、教室中心の授業なのか授業時間外の活動を含む授業なのかという授業の実施形態によってキャリア意識に特徴が見られるのか、また、日本人学生と外国人留学生でその特徴が異なるのか否か、という点についても検討した。

授業前後のキャリア意識の変化については、キャリア意識が高い群に分類される者の比率が授業開始時の33%から授業後には64%へ大幅に増加するなど、キャリア教育科目の一定の効果が確認できた。一方で、授業の実施形態による違いは見られなかったが、特に日本人学生は外国人留学生よりもキャリア意識の自己評価が低い傾向があり、キャリア教育が自己評価を高めるという効果を持つ点は重要な意義を持つと考えられる。

1. はじめに：本稿の目的

本稿の目的は、キャリア教育科目の受講により、学生のキャリア意識にどのような変化が生じているのか、その変化を測定することにある。しかしその把握の重要性は強く認識されながらも、方法については多数の研究が進められている状況であり、共通化された指標が存在するということができる段階にはない（辻ほか 2018; 藤田 2019 など）。

そうしたなかであって、質問項目がそれほど多くなく、評価方法として関連研究も蓄積されつつあるのが「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト (Career Action-Vision Test: CAVT)」(以下、CAVTと表記)である(田澤 2010; 永作ほか 2012; 永作・縷坂 2014; 平尾 2017; 小山 2019 など)。このテストは、「アクション」と「ビジョン」に関する質問6項目ずつから構成されている。「アクション」は、将来に向けてどの程度熱心かつ積極的に行動を行っているかを測定するための項目群であり、「ビジョン」は、将来に向けたビジョンや夢、やりたいことなどをどの程度明確にしているか、またそれに向けて準備しているかを測定するための項目群である(下村ほか 2009)。先行研究ではすでに、「アクション」と「ビジョン」の得点がともに高い者は、学業成績が概して良く、就職

活動における活動量が多く、就職内定先に満足しているといった傾向が報告されている(田澤・梅崎 2012)。

こうした利点を活かし、本稿ではキャリア教育科目それぞれの位置づけや内容を検討する上で重要な指標となる学生のキャリア意識の変化の状況を、CAVTを用いて測定することを試みる。その上で、授業時間外の活動を含むのか否かという授業の実施形態によって測定されるキャリア意識に特徴が見られるのか、また、日本人学生と外国人留学生でその特徴が異なるのか否か、という点についてもあわせて検討する。

2. 使用するデータ

本稿で用いるCAVTの「アクション」と「ビジョン」に関する質問は表1の通りである。

これらの質問項目は、いずれも5件法で、「かなりできている」の5点から「できていない」の1点までを与えている。そのため、「アクション」と「ビジョン」それぞれの得点は6項目の合計点である6点から30点の範囲をとる。

また本稿で用いるデータは、T大学において2018年度前期および後期と2019年度前期に開講された7科目のキャリア教育科目の受講者167名を対象とした

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

CAVTの結果である。これら7科目それぞれの特徴と回答者数は表2の通りであるが、各授業とも主に1～2年時の学生を対象とした教養科目として開講された科目で、授業開始の段階で1回目の調査を実施し(授業前調査)、授業終了の段階で2回目の調査を実施した(授業後調査)。いずれも記名式の自記式調査として実施し、キャリア教育科目の受講前後の比較をするため2回分のデータを得ることができたのは98名分であった(設問により有効回答数は異なる)。

表1 質問項目(①から⑫は質問紙上の番号)

アクション
②学外の様々な活動に熱心に取り組む
④尊敬する人に会える場に積極的に参加する
⑥人生に役立つスキルを身につける
⑧様々な人に出会い、人脈を広げる
⑩何事にも積極的に取り組む
⑫様々な視点から物事を見られる人間になる
ビジョン
①将来のビジョンを明確にする
③将来の夢をはっきりさせ、目標を立てる
⑤将来、具体的に何をやりたいかを見つける
⑦将来に備えて準備する
⑨将来のことを調べて考える
⑪自分が本当にやりたいことを見つける

表2 調査を実施した科目と回答者数

授業名	開講時期	特徴	回答者数 (前後比較 可能数)
授業A	2018 前期	座学中心・質疑多い	19 (14)
授業B	2018 後期	座学中心・外部講師による オムニバス	75 (46)
授業C	2018 後期	授業外活動が約半分・2年生 以上受講可	19 (13)
授業D (Aと同 科目)	2019 前期	座学中心・質疑多い	20 (15)
授業E	2019 前期	学外活動が約半分・2年生 以上受講可	3 (3)
授業F	2019 前期	座学中心・外部講師による オムニバス	23 (3)
授業G	2019 前期	授業外活動および学外活動 が7割程度	8 (4)

これらの授業は、授業形態・内容で区分すると、座学中心(教室中心)の授業A・B・D・F、授業外の活動や学外での活動を組み込んだ授業C, E, Gの2つに大別できる。この区分を用いた場合、授業前後の比較が可能なデータ数は、「教室中心の科目」が78、「授業外活動を組み込んだ科目」が20となる。

3. 質問項目ごとの回答状況

全回答者のデータを用いて、12項目の回答(「かなりできている」の5点から「できていない」の1点までの平均値)を授業前後の別にまとめたのが図1である。

授業前の時点でもっとも高い値となっているのは「何事にも積極的に取り組む」「様々な視点から物事を見られる人間になる」である。さらに中間の値である3点(どちらともいえない)を基準に見てみると、授業前でこの値を超えているのは「学外の様々な活動に熱心に取り組む」「様々な人に出会い、人脈を広げる」「将来のことを調べて考える」などである。授業前の時点でこうした傾向が確認できることから、キャリア教育科目を履修するという行動自体がこうした意識や行動を要請している可能性があることを指摘できる。必修科目ではないキャリア教育科目の効果測定にあたってはこうした点に留意する必要がある。

授業前後の値を比較すると、いずれの項目も授業前よりも授業後の方が高くなっており、キャリア教育科目の受講が一定の効果をもたらしていることがうかがえる。とはいえ、もちろん授業前後には約4ヶ月あり、この間のさまざまな経験もこれらの伸びに寄与していることを否定するものではない。

授業前後の値を比較できる回答を用いて、授業前後の評価の差異、すなわち授業後の伸びを示したのが図2である。奇数番号の項目、すなわち「ビジョン」の項目において0.8～1.0ポイントほど評価が向上していることがわかる。特に授業前にもっとも評価が低かった「将来のビジョンを明確にする」は大きくその値を上昇させており、これらすべてのキャリア教育科目が目標のひとつに掲げている各自のキャリアデザイン構築を促進することに貢献しているといえよう。ただし「自分が本当にやりたいことを見つける」だけはその

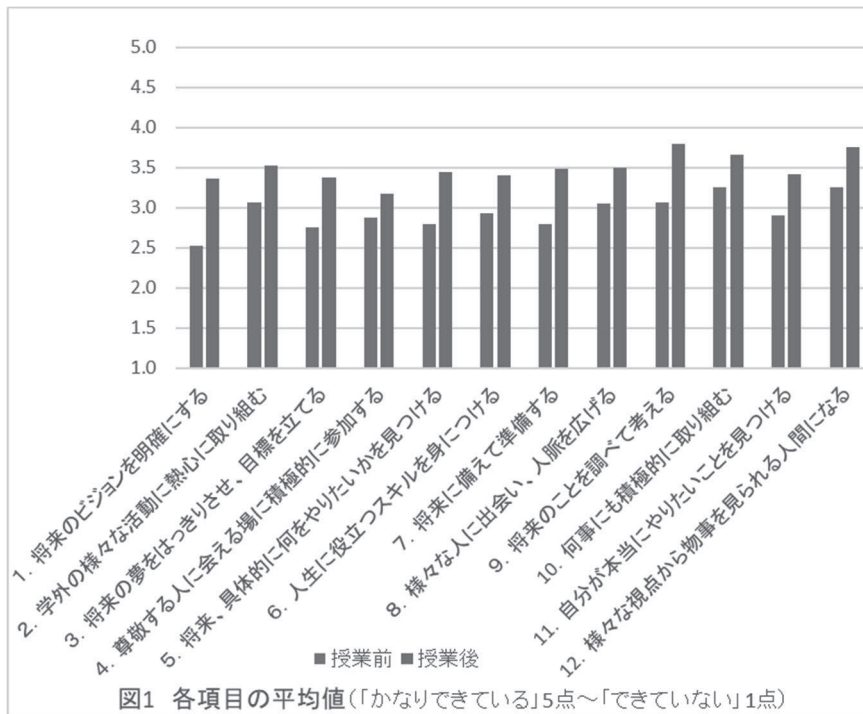


図1 各項目の平均値(「かなりできている」5点～「できていない」1点)

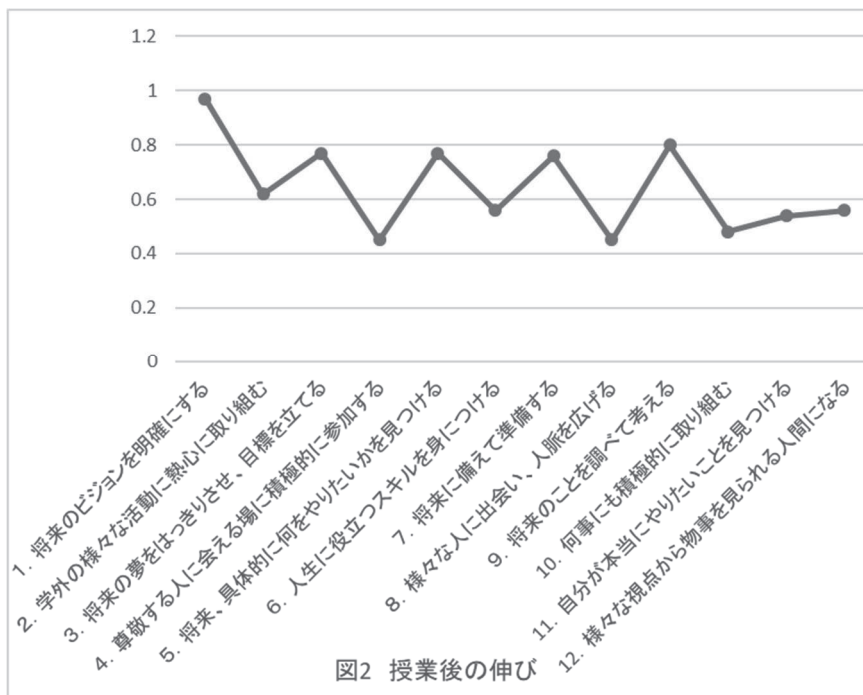


図2 授業後の伸び

伸びが0.6ポイント程度に留まっており、「本当にやりたいことを見つける」ことの難しさが率直に表明されていると見ることができる。同様に、「アクション」の項目はいずれもその伸びが0.4～0.6ポイントほどに留まっており、意識面よりも行動面における変化の促進の難しさを示しているということができよう。

4. 授業前後の学生の変化

1.1 CAVTによる類型の変化

CAVTでは、「アクション」と「ビジョン」に関連する各6項目の回答を合計することにより「アクション」得点と「ビジョン」得点を算出し、その得点をプロットシートにプロットすることで、各自のキャリア意識の状況や変化を確認できるようになっている。「アクション」得点と「ビジョン」得点は6点から30点までの値をとるため、各得点の中間である18点を原点とした4象限が構成され、CAVTプロットシートではこの4象限を3つのゾーンに区分している。

「Aゾーン」は、「アクション」得点と「ビジョン」得点がともに18点以上のゾーン（第一象限）を指す。このゾーンは、「現在のところ、キャリア形成に向けて積極的に活動しており、将来に対する展望も明確である」と解釈される（下村ほか 2009）。

「Bゾーン」は、「アクション」得点と「ビジョン」得点の一方が18点以上で、もう一方がそれ以下の場合である（第二・第四象限）。「キャリア形成に向けた活動または将来に対する展望のどちらかは高いので、これからは低かった方にも力を入れていくとよい」とさ

れる（下村ほか 2009）。本稿では、このBゾーンを「アクション」得点が18点以上の「B1ゾーン」（第四象限）と「ビジョン」得点が18点以上の「B2ゾーン」（第二象限）に区分した。

そして「Cゾーン」は、「アクション」得点と「ビジョン」得点がともに18点以下のゾーン（第三象限）を指す。「キャリア形成に向けて積極的に活動を始め、将

来に対する展望を明確にすることが重要である」が「これからの頑張りしだいでは大きく伸びる余地がある」とされる（下村ほか 2009）。

授業前後の回答の比較が可能な者がそれぞれのゾーンに分類されるのか、授業前後で比較したのが表 3 である。

授業前は、97名中 A ゾーンに分類されたのは 32 名（33%）にとどまり、C ゾーンに分類される者がもっとも多く 38 名（39%）いた。しかし授業後には、A ゾーンに分類される者が 62 名（64%）とほぼ倍増して多数派となり、C ゾーンに分類される者は 9 名（9%）にまで減少した。この変化の内訳に注目すると、17 名（18%）が授業前の B ゾーンから授業後に A ゾーンへ、18 名（19%）が授業前 C ゾーンから授業後は A ゾーンへと変化している。また、授業前 C ゾーンの 12 名（12%）が授業後には B ゾーンとなっている。このようにプラスの方向にキャリア意識を伸ばした者が 47 名（48%）と半分近くを占め、授業前後ともに A ゾーンだった者と合わせて 6 割以上が授業後 A ゾーンに分類されるという結果となった。このように半数ほどがそのキャリア意識を伸ばした一方で、分類が下降した者もいる。授業前の A ゾーンからは 5 名（5%）が B ゾーンへと下降し、B ゾーンからは 1 名（1%）が C ゾーンへと変化した。授業前後ともに B ゾーンだった者も 9 名（9%）、C ゾーンに留まった者も 8 名（8%）いる。分類の変化を向上、A ゾーン維持、B・C ゾーン維持、低下と 4 つに区分すれば、それぞれ 48%、28%、18%、6% となり、キャリア意識を伸ばすことができた者が多いが、規模は大きくなくても低い位置での停滞あるいは低下といった変化が生じていることにも留意する必要がある。

表 3 授業前後の CAVT 類型の変化（単位：人）

		授業後のゾーン分類				
		A	B1	B2	C	合計
授業前のゾーン分類	A	27	2	3	0	32
	B1	12	7	0	1	20
	B2	5	0	2	0	7
	C	18	7	5	8	38
	合計	62	16	10	9	97

1.2 授業の形態による差異

今回分析の対象としたキャリア教育科目 7 科目は、授業の形態から「教室中心」科目と「授業外活動を含む」科目とに区分することができる。この授業形態によって学生のキャリア意識の変化に違いが見られるのかどうか確認するために、表 4 では授業前後の CAVT 類型を授業形態別に示した。分類の変化に注目して、向上、A ゾーン維持、B・C ゾーン維持、低下と 4 つに区分すれば、「教室中心」科目ではそれぞれ 37 名（48%）、19 名（25%）、16 名（21%）、5 名（6%）となるのに対して、「授業外活動を含む」科目では 10 名（50%）、8 名（40%）、1 名（5%）、1 名（5%）であった。

またこうした変化の詳細を確認するために、授業形態間の「アクション」得点と「ビジョン」得点の平均

表 4 授業形態別の CAVT 類型の変化（単位：人）

			授業後のゾーン分類				
			A	B1	B2	C	合計
教室中心の科目	授業前のゾーン分類	A	19	2	2	0	23
		B1	9	7	0	1	17
		B2	5	0	2	0	7
		C	13	7	3	7	30
		合計	46	16	7	8	77
授業外活動を含む科目	授業前のゾーン分類	A	8	0	1	0	9
		B1	3	0	0	0	3
		B2	0	0	0	0	0
		C	5	0	2	1	8
		合計	16	0	3	1	20

表 5 授業形態別の得点の伸び

	度数	平均値	標準偏差	
アクション（伸び）				t (95) =0.07 p=.95
教室中心	77	3.01	3.687	
授業外活動あり	20	2.95	4.383	
ビジョン（伸び）				t (95) =-1.05 p=.30
教室中心	77	4.25	4.289	
授業外活動あり	20	5.40	4.740	

表6 授業形態別の得点（平均値）

	度数	平均値	標準偏差	
アクション (授業前)				t (95) =-0.75 p=.46
教室中心	77	17.77	3.986	
授業外活動あり	20	18.55	4.850	
アクション (授業後)				t (95) =-0.70 p=.49
教室中心	77	20.78	3.851	
授業外活動あり	20	21.50	4.979	
ビジョン (授業前)				t (95) =-1.82 p=.07
教室中心	77	15.84	4.867	
授業外活動あり	20	18.15	5.752	
ビジョン (授業後)				t (95) =-2.84 p=.01
教室中心	77	20.09	4.918	
授業外活動あり	20	23.55	4.628	

値の差を算出し、その差が統計的に有意であるか検討するためにt検定を行った（表5）。その結果、「アクション」得点および「ビジョン」得点の双方で有意差は確認されなかった。

なお、この平均値の差を算出する際のもととなった「アクション」得点と「ビジョン」得点について同様にt検定を行った結果を示したのが表6である。いずれの場合も「授業外活動を含む」科目での平均値が高い傾向が共通しているが、有意差が確認できたのは授業後の「ビジョン」得点のみであった。

1.3 日本人学生と外国人留学生の違い

本稿で用いたデータのもうひとつの特徴は、外国人留学生のデータが比較的多く含まれているという点である。授業前後の比較ができる97名のうち、9名（9%）が外国人留学生であるが、特に「授業外活動を含む」科目では、20名中5名が外国人留学生となっており、25%を占める。こうしたことから、最後に日本人学生と外国人留学生との間の回答傾向に違いが見られるの

かを確認しておきたい。

まず、授業前後で学生のキャリア意識にどのような変化が見られるのか、授業前後のCAVT類型を比較してみると（表7）、向上、Aゾーン維持、B・Cゾーン維持、低下の順に、日本人学生では46名（52%）、21名（24%）、17名（19%）、4名（5%）であったのに対して、外国人留学生では1名（11%）、6名（67%）、2名（22%）、0名であった。

そして、日本人学生と外国人留学生とのそれぞれについて「アクション」得点と「ビジョン」得点の平均値の差を算出し、t検定を行った結果を示したのが表8である。双方とも日本人学生の伸びの方が大きく、「ビジョン」得点については3ポイントほどの違いがあり、統計的有意差も確認できる。

表7 授業前後のCAVT類型の変化（単位：人）

			授業後のゾーン分類				
			A	B1	B2	C	合計
日本人学生	授業前のゾーン分類	A	21	2	1	0	24
		B1	12	7	0	1	20
		B2	5	0	2	0	7
		C	17	7	5	8	37
		合計	55	16	8	9	88
外国人留学生	授業前のゾーン分類	A	6	0	2	0	8
		B1	0	0	0	0	0
		B2	0	0	0	0	0
		C	1	0	0	0	1
		合計	7	0	2	0	9

表8 日本人学生・外国人留学生の得点の伸び

	度数	平均値	標準偏差	
アクション（伸び）				t (95) =1.38 p=.17
日本人学生	88	3.17	3.696	
外国人留学生	9	1.33	4.770	
ビジョン（伸び）				t (95) =1.97 p=.05
日本人学生	88	4.76	4.381	
外国人留学生	9	1.78	3.598	

また同様に、「アクション」得点と「ビジョン」得点についてもt検定を行ってみると（表9）、特に授業前の得点で日本人学生と外国人留学生の間の差が大きく、「アクション」得点では4ポイント程度、「ビジョン」得点では7ポイント程度、外国人留学生の方が得点が高くなっている。授業前の「アクション」得点、および授業前後双方の「ビジョン」得点で統計的にも有意差が確認できる。授業前から外国人留学生は自己評価が高いこと、もしくは日本人学生の自己評価が低いという傾向が存在することには留意が必要であろう。

表9 日本人学生・外国人留学生の得点（平均値）

	度数	平均値	標準偏差	
アクション (授業前)				t (95) =-3.13 p=.00
日本人学生	88	17.52	4.082	
外国人留学生	9	21.89	2.713	
アクション (授業後)				t (95) =-1.79 p=.08
日本人学生	88	20.69	3.981	
外国人留学生	9	23.22	4.684	
ビジョン (授業前)				t (95) =-4.42 p=.00
日本人学生	88	15.65	4.79	
外国人留学生	9	22.89	3.333	
ビジョン (授業後)				t (95) =-2.48 p=.02
日本人学生	88	20.41	5.005	
外国人留学生	9	24.67	3.674	

4. おわりに：まとめと今後の課題

以上、CAVTを用いたキャリア教育科目受講者のキャリア意識の変化について見てきた。授業前後のキャリア意識の変化については、半数ほどの学生が自身のキャリア意識を向上させている一方で、授業の履修開始時よりもその意識が低下した者は6%ほどに留まっていた。その結果、授業終了時には、授業開始時からキャリア意識が高かった者と合わせて履修者の

75%程がキャリア意識が高いグループと判別されるようになっており、キャリア教育科目の一定の効果が確認できる。

一方で、授業の実施形態によってその効果が異なるのかという点については、教室中心の授業と授業時間外の活動が含まれる授業の間での違いは見られなかった。ただし、授業外の活動が含まれる授業では「ビジョン」に対する自己評価が教室中心の授業の受講者よりも授業前後ともに高いことから、こうした意識を高めることが授業外の活動を含む授業の履修につながる可能性も指摘できる。

しかしこのキャリア意識の自己評価には日本人学生と外国人留学生との間に比較的明瞭な差異がある。授業の前後での変化に有意差はないものの、日本人学生は留学生よりも自己評価が厳しい傾向があり、キャリア教育が自己評価を高めるという点は重要な意義を持っている。

なお、いずれの分析においてもサンプルが十分とはいえないため、継続してデータの取得と検討を続けていくことが今後の課題となる。特に、授業時間外の活動を含む授業科目の受講者数や外国人留学生数はサンプル数が少なく、キャリア教育科目の編成と内容についての検討を続けていく上で、データの蓄積が重要といえよう。

参考文献

- 藤田晃之（2019）『キャリア教育のアウトカム評価指標の開発に関する調査研究報告書』平成28年度～平成30年度科学研究費補助金 基盤研究（B）（一般）課題番号16H03791 研究助成成果報告書。
- 平尾智隆（2017）『キャリア教育が大学生のキャリア意識に与える影響－実験的環境下での計測－』, NIER Discussion Paper Series No.006.
- 永作稔・櫻坂英子・北野裕理（2012）「就職に対する不安とイメージがキャリア意識に及ぼす影響：CAVT（キャリア・アクション・ビジョンテスト）を用いた検討」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』54, p.301.
- 永作稔・櫻坂英子（2014）「大学2年生に対するキャリア教育科目の効果測定Ⅴ：CAVTプロット分析による検討」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』56, p.851.

- 小山治（2019）「初年次キャリア教育科目における学生の成長過程：「自己発見と大学生活」の履修者に対する質問紙調査」,『高等教育フォーラム』第9号, pp.99-104.
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実（2009）「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」,『キャリアデザイン研究』第5号, pp.127-139.
- 田澤実（2010）「大学生における将来イメージの学生差：キャリア意識の発達に関する効果測定テスト(CAVT)との関連から」,『日本教育心理学会総会発表論文集』52, p.228.
- 田澤実・梅崎修（2012）「キャリア意識（CAVT）が就職活動結果に与える影響：全国の就職活動生を対象にした縦断データより」,『日本教育心理学会総会発表論文集』54, p.302.
- 辻智佐子・辻俊一・渡辺 昇一（2018）「高等教育機関におけるキャリア教育と制度設計」,『城西大学教職課程センター紀要』第2号, pp.15-40.

【報 告】

初級ドイツ語学習者向けの語彙学習の実践

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

本稿は、ドイツ語教育の質的改善を目的とした取り組みの一つとして進めたプロジェクト「初級ドイツ語学習者向けの語彙学習用の教材開発」(平成30年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費の助成による)の成果報告である。読解や作文、文法やコミュニケーションの学習などに比して、語彙学習は付随的な位置づけをされることが多いが、語彙学習には固有の有用性があり、語彙学習の指導方法を授業に組み込むことにより、学生の語彙に関するノウハウの知識や意識が高まり、語彙力が增強され、「読む」「書く」「聞く」「話す」力のすべてについて、底上げがなされることが期待される。こうした観点に立って、本プロジェクトは、ドイツ語授業における効果的な語彙学習を推進するために、初級者にとって有用な語彙を学習する具体的な方法を検討し、また初級者向けの通常授業で実践できる語彙に関する練習問題を作成し、多角的な視点から、効果的な語彙学習の環境構築を行うことを目指している。以下の報告では、本プロジェクトの一環として今年度実施した、語彙学習を取り入れたドイツ語授業の実践例の一部を紹介する。

1. はじめに：プロジェクトの背景と概要

東北大学全学教育の初級者向けの「基礎ドイツ語I/II」は、週2コマ一年通年（全60コマ/60x90分=90時間）の授業であり、ドイツ語の基礎文法を学び、読む・書く・聞く・話すの4技能の獲得を目標としている。筆者も、文法学習と合わせて、読解、作文、会話、聞き取り練習を組み合わせ、いわば総合的な学習を目指した授業を行い、基本的なドイツ語を「読み」「書き」「聞き」「話す」ことができるようになることを一年間の到達目標と設定している。

そして、こうした目標を達成する上で、語彙力を身につけることは大切な役割を果たしていると思われる。筆者の経験だが、1年次のコースを終了し、4技能の基礎を修得したと思われる学生でも、2年次にその能力がリセットされているケースをしばしば見かける。その原因はさまざまだが、ひとつの要因は語彙の定着率の低さにあると筆者は考えている。1年次に求められる文法知識や読み書きのレベルはそれほど高度ではなく、また英語との類似点もあるので、辞書を引いて単語の意味が分かれば、学生にとって授業の理解はさほど困難ではない。けれども、辞書が引ければ授業に対応できるということが、逆に、語彙を記憶に定

着させようという意識を低下させ、語彙力が育たない原因になっているようにも思われる。そしてもちろん、語彙力がなければ実際にドイツ語を使って簡単なコミュニケーションや簡単な文章を読み書きすることはできない。つまり、辞書に頼ることを前提としている学生は語彙力が育たず、語のしくみを知的に「理解する」ことはできても、ドイツ語を「使う」ことはできない。その結果、ドイツ語に対する関心が薄れ、文法等の知識も消えていき、2年次にその語学力はリセットされてしまう、ということになるのである。こうした推測にいくらか説得力があるとすれば、語彙力の修得は、1年生に求められているアクティブな（実際に役に立つ）4技能の修得にとってのキーポイントであるといってもよいのではないだろうか。

しかし、日本の出版社で刊行されている初級者向けのドイツ語教科書には、語彙の学習に関連する練習問題や説明が不足していると思われる。単語リストのない教科書もまだ多い、語彙リストがある場合も、アルファベット順の配列が多く、単語学習についての解説もない。まして、単語や派生語、関連語を効果的に修得するための学習指導方法を説明したものは皆無といってもよい。最近では、語彙をテーマ区分した単語集が

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

出版されているが³¹⁾、単語集と教科書を連動させ、授業で使えるような形に編集されているものはほとんどない。テーマ別に配列された単語集を付録としている教科書もあるが、教科書の内容と関連させた利用説明や指導説明はほとんどない。本文で用いられた単語がリストにないケースもある。筆者が授業で使っている教科書³²⁾では、課ごとに「ことばの宝箱」という部分で一つのテーマに関する単語が紹介されており、その単語はそのあとに続く文法練習の例文でも使われている。ただ、教科書全体の単語リストはないため、筆者は課ごとの単語リストを作成し、学生に配布している。このように、語彙学習は学習者の自助努力ないし指導者の裁量に委ねられる傾向がある。さらに、より根本的な問題として、そもそも初級者が学ぶべき語彙の範囲や語彙数について、ドイツ語教育者の間で意見が分かれているという状況もある。

語彙学習のこのような現状は早急に改善する必要がある。しかし、語彙学習の指導については、手がかりとなる先行研究がないわけではないが³³⁾、それらは必ずしも筆者の授業環境にそのまま応用できるものではない。そのため、通常の授業に取り入れることのできる語彙学習の方法や可能性を改めて検討し、教材や指導方法を開発していく必要がある。これが、本プロジェクトに取り組むきっかけであった。

こうした課題にアプローチするために、現状認識が大事であると考え、まず学生に語彙に関するアンケート調査を行い、それを通じて学生の意識や実情を把握することを試みた。そして、特にドイツ語と英語の関連や造語に注目しながら、語彙についての知識や関心を深める学習方法を検討した。

以下、第2章と第3章で語彙に関する一般的な考察を行い、第4章と第5章で、本年度実施した活動内容について報告する。すなわち、第2章では、ドイツ語語彙と語彙学習全般について考察し、第3章では、英語を第1外国語、ドイツ語を第2外国語として学ぶ学習者に焦点をあてた語彙に関して検討する。第4章では、語彙に関するアンケート調査の概要と結果を取り上げ、第5章では、語彙学習の練習を取り入れたドイツ語授業の実践例の一部を紹介し、最後に今後の課題に触れる。

2. ドイツ語語彙と語彙学習

まず、ドイツ語の語彙全体について述べると、その数は30万～50万語に及ぶと推測されている(Bohn 1999: 9)。母国話者とドイツ語学習者を問わず、これらの語彙全体は能動的語彙(aktiver, produktiver Wortschatz)と受動的語彙(passiver, rezeptiver Wortschatz)という観点から区分することができる。能動的語彙とは、人が自ら使用できる語彙(=Mitteilungswortschatz)であり、それに対して受動的語彙とは、自分では使用できないが、他人が使用する場合には理解できる語彙(=Verstehenswortschatz)である。平均的ドイツ人の受動的語彙の数は10万語であるが、能動的語彙はわずか1万2000語であるとされている(Bohn 1999: 9)⁴⁾。

能動的語彙には機能語(助動詞、冠詞、代名詞、前置詞など=Funktionswörter)のすべてと内容語(名詞、動詞、形容詞など=Inhaltswörter)が含まれており、Grundstufeの能動的語彙はおよそ2000語に及ぶ(Bohn 1999: 23)。なお、ここでいうGrundstufeとは以下の図が示すように、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages, ヨーロッパ言語共通参照枠)のA2レベルに、またはドイツ語技能検定試験(省略:独検)の3級レベルにあたる⁵⁾。

表1. 初級ドイツ語のレベルと語彙力

CEFR	独検	レベル		語彙力
A2	3級	Grundstufe	初級文法全般理解(学習 120 時間)	2000
A1/2	4級	Anfängerstufe	初歩的文法理解(学習 60 時間)	1000
A1/1	5級	Elementarstufe	初歩的文法理解(学習 30 時間)	550

次に、語彙の役割について触れておくと、Quetz(1988: 272)は語彙について「文法知識がまだ初歩的なレベルであっても、外国語でのコミュニケーションは可能だが、語彙が不足していれば、コミュニケーションは不可能である」と述べ、語彙の極めて重要な役割を指摘している。

クエツが指摘するように、語彙力は「話す」ためだけでなく、「聞く」「読む」「書く」ためにも欠かせない能力であり、別の言い方をすれば、語彙力の育成は4技能の向上につながるといえる。そのため、語彙習得は外国語学習のなかで基本的な目標と重要な課題の一つであるが、現実的には、語彙学習(Wortschatzarbeit)

は過小評価され、授業のなかで放擲される傾向があり、教員が学生に単語を次の授業まで覚えてくるように指示するぐらいの指導にとどまることが多い(Bohn 1999: 9)。学習者の語彙力が不足している要因は様々であるが⁶⁾、筆者は授業における語彙学習方法の指導が不十分であること、また造語(Wortbildung)の知識が足りないことが大きな原因であると考えている。

特に造語の知識、造語の構成規則はいわゆる「潜在的語彙」(potenzieller Wortschatz)の増加へもつながると思われる。「潜在的語彙」とは、複合語と派生語からなり、学習者は前もってその語を知らなくても、適切な語形成規則や語の構成要素の意味を知っていれば、説明なしで理解できる語彙である。「潜在的語彙」は無数にあり、語彙というよりは、むしろ既知の構成要素から未知の単語の意味を導き出す能力のことだといえる(Bohn 1999: 24)。こうした潜在的語彙を身につけることが、学生の通常の語彙力増強に繋がるとはいうまでもない。

3. 第2外国語としてのドイツ語学習

ドイツ語も英語もゲルマン語派に属する言語であり、ドイツ語と英語は姉妹語という関係にある。そのために、文法だけではなく、語彙、発音、正書法に関しても共通点、類似点が多く見られる。

したがって、英語の知識は、ドイツ語の語彙学習にも利点をもたらす。語彙の観点からみると、英語とドイツ語の間には、由来を同じくし、語形や意味が類似する「共通語」(gemeinsamer Wortschatz)が600語以上ある。その多くは基礎単語であり、英語の知識を生かすと、対応するドイツ語の単語の意味を想起し、理解することが容易になる(Neuner 2009: 30)⁷⁾。それに比べると、英語とドイツ語の「共通の単語ペア」の3%はいわゆる「空似言葉」(falsche Freunde, 英: false friends)に当たる。それは、形態(発音や綴り)が同じだが、言語によって意味が異なる単語を指す(Neuner 2009: 30, 58-59)⁸⁾。例えばGymnasiumはドイツ語では中高等教育を行う学校を意味するが、英語では体育館を意味する。

日本の学生は長年英語を学んできているので、第2外国語としてドイツ語を学ぶ最初の段階から、英語と

の比較をすることで、例えば語彙における英語とドイツ語の共通点を示すことで、学生は英語の知識がドイツ語学習に役立つことに気づき、ドイツ語学習に対するモチベーションと関心が高まるきっかけとなると思われる。また、少数ではあるが基本的な単語レベルの「空似言葉」を意識的に学ぶことで、不用意な意味の取り違いを事前に防止することができるだろう。

4. アンケート調査

2019年前期5月初めに筆者が担当する「基礎ドイツ語I」科目の履修者121人(医保薬歯学クラス36人、法経済学クラス29人、工学クラス24人、理農学クラス32人)を対象に、語彙に関するアンケート調査を実施した。設問はドイツ語語彙の必要性和語彙力、従来の語彙学習方法、英語学習も含め語学一般に対する考え、英語学習と語彙力、語彙学習への関心、ドイツ語検定試験について問うものとした。以下では、設問ごとに主要な結果を紹介する(本章末尾の表2。語彙に関するアンケート調査を参照)。

ドイツ語語彙の必要性について(用途):「ドイツ旅行で使う程度の語彙」が40%で一番多く、「文章(メール、手紙)が読める、書ける程度の語彙」は27%で、「専門書が読める程度の語彙」はわずか6%だった。

ドイツ語語彙の必要性について(語彙数):一年の間にドイツ語の単語をどれくらい習得したいかという設問に対して、「400-600語」(33%)が一番多く、続いて「200-400語」と答えた学生が19%、「600-800語」は18%で、「800-1000語」はわずか9%だった。

従来の英語の語彙の学習方法について(複数回答可能):「市販の単語集を使用した」が70%で最多であり、次いで「学校の教材を使用した」が55%だった。

自分の英語の語彙力について:「2000-3000語」が32%で一番多く、「3000-4000語」は22%で、「4000-5000語」は23%だった。

英語学習について:英語学習への姿勢については、「普通」という回答が48%でほぼ半分、「あまり好きではない」は24%、「好き」は18%だった。

単語集・リストの必要性について:「あれば便利」は64%で一番多かった。「是非作ってほしい」は29%で、「必要ない(教科書で十分)」は7%だった。

「単語の意味の理解を深め、語彙を増やす授業」について：「関心が少しある」は47%で一番多く、「関心がある」は43%、「とても関心がある」と「関心がない」はそれぞれ5%だった。

ドイツ語検定試験（5級・4級）を受験する意思について：「関心が少しある」が55%で一番多かった、次いで「関心がない」が22%で、「関心がある」は16%だった。

以上のアンケート結果について、筆者にとって重要だと思われる点を幾つか述べておく。ドイツ語彙の用途としては、旅行で使う程度という回答が多く、それほど必要性を感じていない学生が多数いることは分かったが、反面、日常会話とメールや手紙の読み書程度という回答の合計は50%を超えており、実用レベルのドイツ語を学びたいという学生が多数いることが確認できた。語彙数については、ドイツ語検定5級レベルの語彙を身につけたいと考える学生が多いようである。英語の語彙については、機能語などを除外して回答した学生もいるようなので、4000語程度の学生が最も多いのではないと思われる。これだけの語彙数があれば、ドイツ語語彙の学習に英語の知識を利用することは十分有効だと考えられる。英語学習についての

好き嫌いは、西欧語学習一般についての好き嫌いと同様になるところが多いと推測されるが、アンケートの回答を見る限り、外国語アレルギーの学生は少ないようである。ただ、あまり好きではないと回答した学生も2～3割いることは注意しておく必要があるだろう。単語集や単語学習への要望は比較的高かったもので、先に記したレベル、数を意識したリストを作成し、授業を工夫することは有意義であると思われる。独検試験については、試験会場が東北大学なので、学生にとって受験条件は悪くなく、また、ドイツ語検定試験4級を受験した学生には、ドイツ語成績評価にプラス10点を加味することになっているにも関わらず、実際に12月初めに行われる独検試験を受験する学生数は毎年少ない。その主な理由は、同じ週末に英語のTOEFL ITPテストが実施され、英語の授業の成績評価に加味されるからだと思われる。

語彙についてのアンケートは今回初めて実施したが、これを通じて、初級ドイツ語学習者の語彙学習に対する考え、姿勢、イメージを把握することができた。今後は、このイメージを基に語彙教材や語彙授業の開発を行っていきたい。

表2. 語彙に関するアンケート調査

設問1 語彙の必要性について(どの程度必要だと感じているか)

	医(36)	法経(29)	工(24)	理農(32)	全体(121)	%
必要ない	0	0	1	1	4	2
簡単な日常会話で使う程度の語彙	11	4	11	4	30	25
ドイツ旅行で使う程度の語彙 (駅の提示など)	19	13	5	12	49	40
文章(メール, 手紙)が読める, 書ける程度の語彙	6	11	6	10	33	27
専門書が読める程度の語彙	0	1	1	5	7	6

設問2 語彙の必要性(どの程度必要だと感じているか)

	医(36)	法経(29)	工(24)	理農(32)	全体(121)	%
1-200	6	3	2	3	14	12
200-400	8	1	5	9	23	19
400-600	9	15	7	9	40	33
600-800	7	8	4	3	22	18
800-1000	4	1	3	3	11	9
1000以上	2	2	3	4	11	9

設問3 今までの単語の学習方法(英語を学んだ時、語彙はどのように勉強したか) (複数回答可)

	医(36)	法経(29)	工(24)	理農(32)	全体(121)	%
特に勉強しなかった	1	0	0	2	3	2
学校の教材を使用した	20	18	12	16	66	55
市販の単語集を使用した	28	20	15	22	85	70
自分で単語帳を作成した	3	7	2	4	16	13
その他	0	1	0	0	1	1

設問4 英語の語彙力（英語の語彙はどれぐらいあるのか） ＊不明は7人

	医(36)	法経(26)	工(24)	理農(32)	全体(114)	%
1000-2000	5	2	4	3	14	12
2000-3000	10	9	12	6	37	32
3000-4000	8	3	5	9	25	22
4000-5000	8	8	2	8	26	23
5000-6000	3	1	0	2	6	5
6000以上	2	3	1	0	6	5

設問5 英語学習について

	医(36)	法経(29)	工(24)	理農(32)	全体(121)	%
嫌い	2	5	0	0	7	6
あまり好きではない	3	4	9	13	29	24
普通	18	12	12	16	58	48
好き	10	6	3	3	22	18
大好き	3	2	0	0	5	4

設問6 単語集・リストの必要性

	医(36)	法経(29)	工(24)	理学(32)	全体(121)	%
必要ない（教科書で十分）	3	0	3	2	8	7
あれば便利	21	20	16	20	77	64
是非作ってほしい	12	9	5	9	35	29
自分で作っている	0	0	0	1	1	1

設問7 単語の意味の理解を深め、語彙を増やす授業についてどう思う

	医(36)	法経(29)	工(24)	理農(32)	全体(121)	%
関心がない	2	1	1	2	6	5
関心が少しある	17	13	11	16	57	47
関心がある	14	15	11	12	52	43
とても関心がある	3	0	1	2	6	5

設問8 ドイツ語検定試験(5級・4級)を受験したい

	医(36)	法経(29)	工(24)	理(32)	全体(121)	%
関心がない	8	6	9	4	27	22
関心が少しある	21	14	13	18	66	55
関心がある	3	6	2	8	19	16
とても関心がある	4	3	0	2	9	7

5. 語彙学習の実践例

以下では、授業で実施した、語彙学習—語彙と造語—に関する実践例の一部を紹介する。実施した形態は単独作業、パートナー作業、グループ作業など、様々であった。また実施する期間も、15-20分の間に行った練習もあったし、まとめて1コマかけて実施した練習もあった。全般的に、学生からは以下の練習やワークシートの記入作業を熱心に取り組む姿が見られた。

5.1 「語彙」に関する練習

5.1.1 英語とドイツ語の関連性

以下はパートナー練習の形で、辞書等を参考にせず、英語の知識を生かして解く形で行った問題演習である。

① 数字

英語の知識を生かしながら、ドイツ語の数字とその作り方を学ぶ練習(表3)。ドイツ語と英語の数字は、13-19は -zehn / -teen, 20-29は -zig / -ty がつき、作り方が似ている。しかし、例えばドイツ語の22の読みは

「2と20」、つまり1の位を先に読み、andを意味する「und」をつけ、最後に10の位を読む、英語と違って独特な読みをする。

表3. 数字に関するワークシートの一部

13~19

図

A) 英語で13~19を記入して下さい。共通している部分は？

13	14	15
16	17	18
19		

B) ドイツ語の13と15の作り方ならって、先ず14と18を記入して下さい。

13 drei	14	15 fünf
★16	★17	18
		19

C) 5と15, 6と16, 7と17を比較して、気がつくことは何？

5 fünf	6 sechs	7 sieben
15 fünfzehn	★16 sechzehn	★17 siebzehn
50 fünfzig	★60 sechzig	★70 siebzig

② 月・曜日・季節

英語とドイツ語の「月」「曜日」「季節」の語形はよく似ている(表4)。スペルやアクセントが違う単語もあるが、単語ペアを決めることは難しくない。ただ、WednesdayとMittwochのように、英語とドイツ語が似ていない単語ペアでは、多少推測も必要になる。ドイツ語のMittwochは英語に直訳してみると、

middle of the week に相当することが分かり、神の名に由来する英語の wednes と違い、理屈で覚えることができる。

表 4. 月・日曜日・季節に関するワークシートの一部

Monday	Montag			
Tuesday				
Wednesday		die Mitte	of	die Woche
Thursday				
Friday				
Saturday		das Wochenende	→	die Woche
Sunday				das Ende
der Freitag, Montag, Sonntag, Dienstag, Samstag, Mittwoch, Donnerstag				

また、季節の単語を対応させると、Sommer, Winter は問題なくすぐ分かるが、Frühling, Herbst と spring, autumn を対応させるのは難しい、ただし、(ネイティブの) 筆者も考えつかない関連に、学生が気づくことがある。例えば、Herbst は英語の harvest と関係があるに気づく学生がいた。

③ 共通の単語ペア (形と意味が似ている単語)

英語の単語のリストを与え、学生が英語の単語に相当するドイツ語の単語を調べさせる練習。その際、学生が関心を持っている単語を選択させる。例えば英語の son に対し、ドイツ語の Sohn を調べさせる。

④ 空似言葉 (形が同じだが意味が異なる単語)

辞書を使いながら、空似言葉を調べさせる練習。例えば、英語の gift (贈り物) はドイツ語で Gift (毒) という意味になる。

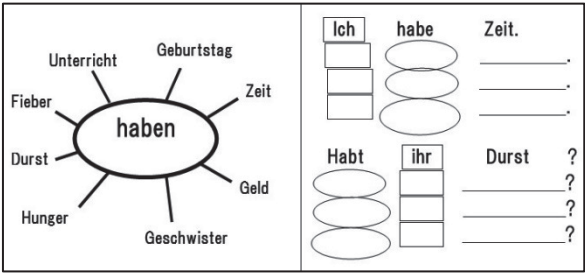
5.1.2 日本語とドイツ語の関係

日本語には、医療用語 (Karte, Gips, Virus, Allergie, Kranke 等)、登山とスキー用語 (Seil, Gelände, Hütte 等)、日常生活の用語 (Arbeit, Autobahn, Baumkuchen, Lied 等) にドイツ語由来の単語が数多く存在する。まずこのような日本語に溶け込んだドイツ語の単語を確認させ、次に「ドイツ語になった日本語」、例えば Judo, Karate, Sushi, Tsunami, Tatami 等も調べさせた。

5.1.3 「単語ネット」(Wortfelder) の作成

教員と学生で「単語ネット」を作成した後、空白の部分埋めて、自由に文を作らせる練習を行った。

表 5. haben の単語ネットの例



5.1.4 ゲームによる語彙の復習

メモリー・ゲーム (トランプの神経衰弱ゲーム) の形で語彙を復習する練習を行った。一例として、形容詞の反対語 (Antonym) ペアや類語 (Synonym) を探させるゲームについて、そのルールを記しておく。

1. 形容詞のカードを用意させた後、グループを作る。
2. カードを混ぜ、裏返しにしてテーブルに広げる。
3. 一人の学生は好きな 2 枚のカードを表に向け、反対語ペアであれば、それらを得ることとなるが、異なる場合、カードを元通りに伏せた形に戻し、次の学生の順番となる。
4. すべての形容詞の反対語ペアが無くなるまでゲームを続け、取ったカードが一番多い学生が勝者となる。

5.1.5 名詞の性ごとの配列

日本語を母語とする初級ドイツ語学習者が、ドイツ語の名詞には男性、女性、中性のいずれかの性があるという、日本語にも英語にもない文法現象に初めて接すると、「面倒」だという反応を示すことが多い。基本的に単語ごとに性を覚える必要があるが、特定のテーマに関する名詞を性別ごとに配列することで、視覚的な効果によって分かりやすくなり、また記憶しやすくなる。例えば Obst (果物) 関連の名詞を表に整理しておくと、上位カテゴリーの Obst は中性名詞だが、下位カテゴリーの Apfel (リンゴ) と Pfirsich (桃) は男性名詞であり、それ以外の名詞は女性名詞であることが視覚的に区分しやすくなり、性別が覚えやすくなる。

表6. Obst (果物) に関する単語の配列の例

男	女	中
der Apfel (-Äpfel) der Pfirsich (-e) 	die Frucht (-Früchte) 果実 die Banane (-n) バナナ die Birne (-n) 洋ナシ die Traube (-n) 葡萄 die Zitrone (-n) レモン die Orange (-n) オレンジ	das Obst 果物 

5.2 「造語」に関する練習

ドイツ語は造語力の高い言語であり、例えば複合名詞が多数ある。造語に関する基礎知識を持つことは、未知の単語を判読する手助けにもなり、単語に関する意識を高めることは、早い段階でも語彙力増強に効果的であると考えられる⁹⁾。

ドイツ語の造語には基本的に次の二つの種類がある。

- a) 単語 + 単語 (Kaffee-pause Spiel-ball)
 - b) 接頭辞 (Präfix) + 単語 (un-sportlich, ver-kaufen)
- 単語 + 接尾辞 (Suffix) (glück-lich, bill-ig)

複合語の左側の部分は「修飾部」で、右側の部分が「主要部」であり、この「主要部」が全体の複合語の品詞を決め、意味に関しても基礎情報を持ち、複合名詞全体の性と複数形の作り方を決める。

以下、授業で実施した、造語に関する練習の概要を箇条書きで述べておく。

5.2.1 名詞の造語

①名詞を作る接尾辞

- ・女性名詞：-heit, -keit, -ei, -ung, -tät, -schaft, -ion, -in で終わる名詞 (Freiheit, Freundlichkeit, Bäckerei, Leistung, Realität, Herrschchaft, Information, Ärztin 等)
- ・男性名詞：-ling, -er¹⁰⁾, -or, -ich, -ig で終わる名詞 (Lehrling, Fehler, Motor, Teppich, Honig 等)
- ・中性名詞：-ment, -nis, -tum, -chen / -lein で終わる名詞 (Dokument, Erlebnis, Eigentum 等)
- ・縮小語尾 (「小さい、可愛らしいもの」を指す)：-chen/-lein で終わる名詞 (Brötchen 小さい丸いパン)。

②複合名詞の種類

- ・名詞 + 名詞 (Mittag + Essen = Mittagessen)
- ・形容詞 + 名詞 (rot + Wein = Rotwein)

- ・動詞 + 名詞 (waschen + Maschine = Waschmaschine)
- ・前置詞 + 名詞 (vor + Speise = Vorspeise)

③接合要素

複合名詞は必ずしも単語 + 単語の結合だけではなく、-e-, -es-, -s-, -n-, -er- 等が接合に介在している (野入 2002: 106-109) (Tag + Karte = Tageskarte 一日券)。

5.2.2 形容詞の造語

①形容詞を作る接尾辞

-ig, -lich, -isch, -haft, -bar, -sam 等は形容詞の接尾辞であり、例えば、名詞にこの接尾辞を付け加えると、形容詞を作ることができる。以下は天気・季節に関する名詞から形容詞を作る練習である。

表7. 名詞から形容詞を作る練習の例

IV. Viele Adjektive kann man von Nomen ableiten. Sie enden auf -ig, -lich, -isch, -haft. Bildet Adjektive zu folgenden Nomen und schreibt sie in die Tabelle. Benutzt dazu das Wörterbuch.					
Sonne		Gewitter		Winter	
Wolke		Regen		Sommer	
Wind				Herbst	
Nebel				Frühling	

5.2.3 動詞の造語

①動詞の名詞化

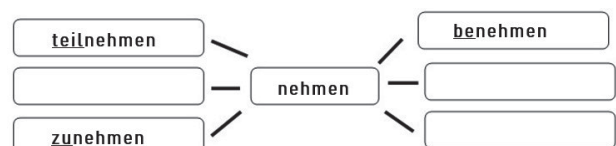
- ・動詞の頭文字を大文字にすると、中性名詞となる。
(lesen → das Lesen)
- ・動詞の語幹に女性名詞の接尾辞 -ung を付ける。
(reinigen → die Reinigung)

②複合名詞 (動詞 + 名詞) から、基礎となっている不定詞を把握する。 (das Esszimmer → essen)

③分離・非分離動詞の前綴

ab-, an-, auf-, ein-, aus-, los-, weg-, weiter-, zusammen- 等の分離動詞の前綴、または be-, ge-, er-, ent-, emp-, miss-, zer-, ver- 等の非分離動詞の前綴は動詞に色々な意味合いを加える。以下は動詞と前綴の組み合わせを、辞書を使って、探す練習である。(nehmen → teilnehmen 参加する, benehmen 振る舞う)

表8. 動詞と前綴を組み合わせる練習の例



6. 今後の課題

以上本稿では、語彙学習を取り入れたドイツ語授業の実践例の一部を紹介したが、実際に練習を行ってみると、課題が多数あることに気づかされた。

まず何よりも強く感じたのは、試験的に実施した語彙学習に関する練習を、語彙の選定リストも含め、より系統的なものにする必要性である。学生のニーズと学習能力の観点から、一年間で習得するドイツ語語彙の数を決め、初級者向けの語彙リスト（Wortlisten）を作成し¹¹⁾、それに基づいて語彙レベルを意識した練習問題を作れば、学生にも問題演習の意義が明確に理解され、より実効力のある練習が可能になると期待できるだろう。また、基本語彙リストにプラスして、自然な形で語彙を増やす方法として、学生の関心に応じて、例えば、専門分野に関する語彙を学生自身に調べさせ、リストに加えさせる選択語彙（Auswahlwortschatz）の試みも有用だろう。また未知の単語に出会ったときに意味を推理する力を養い、かつ単語の記憶を容易にさせる、造語に関する基礎知識やノウハウの学習を充実させていくことも重要だろう。

その他にも、単語指導の時間配分、グループ学習か単独学習か、家庭学習か、といった指導方法等についても改善すべき課題が多い。さらに、教育効果の測定の問題もある。語彙学習の授業をしたことで、学生の語彙力は伸びたかどうか、学生の語彙に関する意識や関心が高くなったかどうかを、例えば試験やアンケート実施を通じて、継続的に確認していく必要があり、また、アンケートの内容、実施時期や回数についても見直しを図っていく必要がある。

今回のプロジェクトは、筆者にとって、語彙学習について考えるきっかけとなり、そのための下地づくりとなった。以上の点を考慮しつつ、語彙学習教育を発展させ、語彙学習をより効果的に授業に取り入れる方法を今後も引き続き探していきたい。

謝辞

本プロジェクトは平成30年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費の助成を受けたものである。この場を借りて感謝を申し上げたい。

注

- 1) 例えば加藤（他）（2018）の単語集がある。これは授業の副教材として編集され、基礎単語約800語が収録されている。
- 2) 小野寿美子，中川明博，西巻丈児（2011）『クロイツング・ネオ』朝日出版社。
- 3) 語彙学習についての先行研究としては、例えばBohn（1999）, Müller（1994）, Bayerlein（1997）などがある。
- 4) Bohn（1999: 9）によると、語彙の利用可能性は人により2000～2万語の間で変動する。
- 5) ドイツ語技能検定試験のホームページ（<http://www.dokken.or.jp>）を参照。
- 6) 学習者の語彙力が不足している要因は様々である。その要因についてはBohn（1999: 6-8, 149）を参照。
- 7) ドイツ語と英語の「共通語」のリストはNeuner（2009: 136-145）を参照。
- 8) 「空似言葉」のリストはNeuner（2009: 146-149）を参照。
- 9) 造語についての先行研究としては、例えばFleischer / Barz（2012）と野入，太城（2002）がある。
- 10) 但し、-erで終わる名詞には、例えばMutter, Schwesterのような女性名詞もある。
- 11) 語彙リストの作成については、例えば岩崎（2012）と大藺（2014）の研究がある。

参考文献

- Bayerlein, Oliver（1997）*Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen*, München : Iudicium Verlag.
- Bohn, Rainer（1999）*Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt.
- Fleischer, Wolfgang / Barz, Irmhild（2012）*Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin, Boston : De Gruyter.
- 岩崎克己（2012）「日本のDaFにおけるドイツ語基礎語彙へのアプローチ」『日本独文学会研究叢書』第88号, pp.45-66.

- 加藤健司, 渡辺将尚, 松本大理, 摂津隆信, Lukas Rieser
(2018)『赤シート付 ドイツ語基礎単語帳
Wortschatz Deutsch』 東京：朝日出版社.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994) *Wortschatzarbeit und
Bedeutungs-vermittlung*. Fernstudieneinheit 8, Berlin,
München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard, et.al. (2009) *Deutsch als zweite
Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26, Berlin,
München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt.
- 野入逸彦, 太城 桂子 (2002)『語彙・造語 Wortschatz
und Wortbildung』ドイツ語文法シリーズ 7, 東京：
大学書林.
- 大藺正彦 (2014)「ドイツ語基本語彙リストの比較」『ドイ
ツ語文学論集』第47号, 日本独文学会中国四国支部,
pp. 47-60.
- Quetz, Jürgen (1988) “Der systematische Aufbau des
mental Lexikons“, Timm, Johannes-Peter ed.,
Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, pp.
272-290.

【報 告】

非母語話者のための日本語文語文 e-learning 教材の再構築

佐藤 勢紀子^{1)*}, 虫明 美喜²⁾, 串田 紀代美³⁾, 角南 北斗⁴⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター,

2) 宮城教育大学, 3) 実践女子大学, 4) フリーランス

非母語話者の日本語文語文学習のために2016年度に開発した試作版のe-learning教材について、使用結果を問うインタビュー調査への回答および使用結果についてのレポートから、17名の学習者のフィードバックを得た。その結果、同試作版には、主にプラットフォームの構造に由来する解決困難な問題点があることが判明し、新たなサイトを立ち上げて、コンテンツの構成やレイアウトの根本的な見直しを行った。再構築された新版の教材の改善点として、1) 現在日常的に使用されているスマートフォンでの利用に支障がなくなったこと、2) 旧仮名遣いの発音を示すための振り仮名が表示できること、3) 旧版で分散していた本文の説明が一元化され、教材の構造がわかりやすくなったこと、4) 語彙リストの情報とのリンクにより、どのテキストからでも学習を開始できるようになったこと、5) 利用者アカウントの管理が不要になり、サイトの維持がしやすくなったことが挙げられる。

1. はじめに

1.1 研究の背景

文語文¹⁾の学習を希望する非母語話者は、日本語学習者の中では少数派であるとはいえ、着実に増えている。日本学の研究を志す者はもとより、一般の学習者においても文語文学習への関心が高まっている。海外におけるマンガ、アニメ、J-POPなど日本発のサブカルチャーの受容はその一因である。これらの作品には古典文学の内容や文語文が盛り込まれているケースが少なくなく、文語文学習はサブカル愛好者の興味をひくところとなっている(深澤2014, 佐藤・虫明ほか2016)。また、中国では、2002年から大学の日本語専攻の4年生が受験する「高校日語専攻八級考試」(大学日本語専攻8級試験)に古典文学や文語文法の問題が出題されるようになり、文語文学習のニーズが生じている²⁾。

このように、文語文学習を希望する非母語話者は増加傾向にあるが、その学習環境は整っていない。海外の高等教育機関では、ごく一部の大学や研究機関を除いては、体系的な文語文教育は行なわれていない。日本国内でも、古文・漢文の基礎教育は中等教育でなされるため、高等教育機関で文語文入門の授業を開講している例は稀であり、文語文学習を望む留

学生の多くは、困難な自学自習を強いられている(佐藤2015a, 同2015b)。海外でも国内でも、非母語話者である学習者が文語文を学ぶ環境の不備が問題になっている。

1.2 試作版教材の開発

このような問題を解決するために、筆者ら³⁾は、非母語話者を対象とするニーズ調査の結果(佐藤2015a, 同2015b)にもとづき、2015年度に、非母語話者がオンデマンド方式で利用できる体系的で包括的な文語文 e-learning 教材の開発に着手した。教師と学習者双方のニーズに応えることができ、教室での指導にも独習にも利用可能な教材の作成を目指して開発に取り組んだ結果、2016年度中に、未公開ながら、5つの素材を含む試作版教材を作成するに至った(佐藤ほか2017)。

1.3 使用者への調査と教材の改訂

しかし、同試作版の利用者を対象に2017年度に実施したアンケート調査では、「わかりやすい」、「便利」、「おもしろい」などのプラス評価が多く寄せられた一方で、改善点として、(1)素材の増設・多様化、(2)文法解説の例文作成、(3)サイトへのアクセスの改善、(4)テストのチェック機能の改善の4点が挙げ

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

られた(佐藤ほか2018)。このうち(1)と(2)は既に教材開発の計画に入っており、将来的な改善が見込まれたが、(3)と(4)はシステム上の問題であり、解決可能な問題なのかどうかさらに精査する必要があると考えられた。

そこで、2018年6月から2019年4月にかけて、試作版使用者14名に対するインタビュー調査を実施した。また、2018年度末に、海外の大学における古文の授業の受講者3名が同試作版の使用結果を記した期末レポートを研究資料として入手することができた。これら17名の使用者によるフィードバックを分析し、試作版教材のサイトの作りを検討した結果、試作版のプラットフォームには解決が困難な根本的な問題があり、学習者のニーズに十分に対応できないことが判明した。そこで、2019年5月より、教材のプラットフォームを新たに立ち上げ、コンテンツの構成も大きく組み替えるという大幅な改訂——教材の再構築を行った。

1.4 本報告の構成

本稿では、教材再構築のもとになったインタビュー調査の結果と使用者によるレポートの内容を紹介し、新たに作り直した教材について報告する。以下、第2節で2018年度までの試作版(以下、旧版)の概要を簡単に紹介した上で、第3節でレポートの内容を含め旧版についての調査の結果を報告し、第4節で新たに改訂された教材(以下、新版)の概要と旧版からの改善点を示す。最後に第5節で全体のまとめと今後の課題の提示を行う。

2. 旧版の概要

旧版の内容については既に佐藤ほか(2017)で報告しているが、その問題点を確認する上での必要性から、本稿でもごく簡単にその概要を紹介する。

2.1 プラットフォームと構成

旧版は、アジア人財資金構想(2007~2013年度)のプロジェクトで制作されたFeit eラーニングシステムというプラットフォーム⁴⁾に教材のコンテンツを載せる形で作成した。旧版の教材は素材セクションと参照セクションから成っている。以下、セクションごとに

その内容を記す。

2.1.1 素材セクション

旧版の素材セクションは、それぞれのテキストごとに、カバーページ、本文ページ、問題ページ、現代語訳ページで構成されている。各ページの内容については、図1を参照されたい。本文ページの本文は縦書きの画像であるが、非母語話者の学習の便宜を図るため総ルビで示し、その他のページにおいても、当該部分にカーソルを動かすとポップでルビが出るようにした。非母語話者には音声情報も重要なので、本文ページで本文の朗読が聴けるようにした。

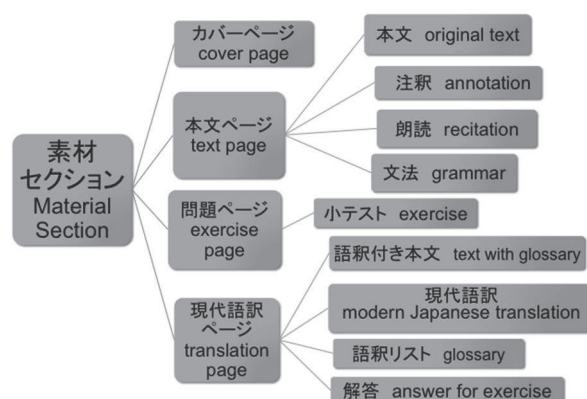


図1 旧版の素材セクション

2.1.2 参照セクション

参照セクションには、文語文法学習に必須の用言・助動詞・助詞の一覧をはじめ、図2に示すページがある。

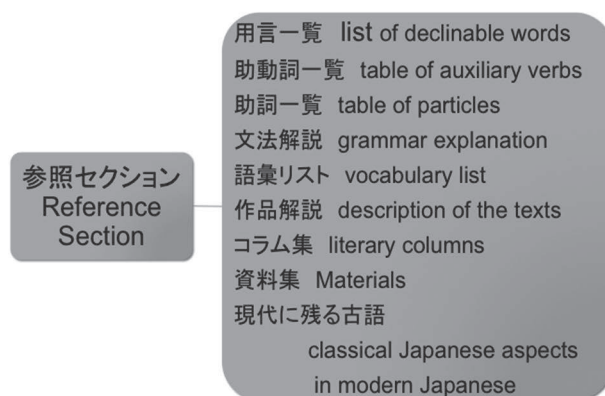


図2 旧版の参照セクション

非母語話者に対する配慮としては、用言一覧のページに、文語と現代日本語の動詞分類の対照表⁵⁾を付けた(佐藤ほか2017付録参照)。また、図2の最後にある「現代に残る古語」では、現代日本語の中に残る文

語文的な要素を取り上げて例示し、文語文学習が現代日本語を学ぶ上でも有用であることを示した（佐藤2014付録参照）。

2.2 素材

次に、旧版に掲載されていた素材（テキスト）を紹介する。素材選定の基本方針（佐藤ほか2017:308）にもとづき、5つのテキストを選定した。サイトには難易度が低いと考えられたものから並べてあり、ここでもその順に列挙する。

「故郷」（文部省唱歌）（1914）

「ちごの空寝」（『宇治拾遺物語』）（13世紀）

「春はあけぼの」（清少納言『枕草子』）
（10-11世紀）

「二十日の夜の月」（紀貫之『土佐日記』）（10世紀）

「翻訳苦心談」（杉田玄白『蘭学事始』）（1815）

3. 旧版についての調査

3.1 方法

3.1.1 インタビュー調査

旧版の使用者14名を対象に、教材のよい点、改善を要する点などを問うインタビューを実施した。調査は2018年6月から2019年4月にかけて行った。調査場所は、東北大学（仙台）およびアメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（横浜）である。

表1に調査対象者のプロフィールを示す。各対象者を示す番号の前に付けたIはインタビュー調査の対象者であることを、Nは非漢字系学習者であることを、Kは漢字系学習者であることを示す。また、身分の欄の学部生はすべて東北大学の学部レベルの交換留学生であり、大学院生はアメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの研修生となっている北米の大学の大学院生、東北大学の大学院生、あるいは東北大学の大学院レベルの交換留学生である。文語文の知識の欄のA～Dは、A:かなりある、B:基本的知識はある、C:多少ある、D:ほとんどない、の4つの選択肢から本人が選んだものである。

表1 インタビュー調査対象者のプロフィール

No.	母語	身分	文語文の知識	調査年月	調査場所
IN01	英語	大学院生	A	2018.6	横浜
IN02	英語	大学院生	A	2018.6	横浜
IN03	ハンガリー語	学部生	B	2018.7	仙台
IN04	タイ語	学部生	C	2018.8	仙台
IN05	韓国語	大学院生	A	2018.6	横浜
IN06	韓国語	学部生	B	2018.7	仙台
IK07	中国語	大学院生	A	2018.6	横浜
IK08	中国語	学部生	A	2018.7	仙台
IK09	中国語	学部生	A	2018.7	仙台
IK10	中国語	学部生	D	2018.8	仙台
IK11	中国語	学部生	B	2019.3	仙台
IK12	中国語	大学院生	B	2019.3	仙台
IK13	中国語	大学院生	B	2019.4	仙台
IK14	中国語	学部生	B	2019.4	仙台

調査の質問項目は、1.素材について、2.参照ページについて、3.教材全体についての3つの部分で構成されている。質問項目の詳細については付録1の調査票を参照されたい。調査対象者にアカウントとともに調査票を渡して教材を使用してもらい、その後インタビューする形をとった。実際のインタビューは半構造化方式で行い、対象者の準備の都合やインタビュー時間の制約もあったため、すべての質問項目について回答が得られたわけではない。また、話の展開によっては、用意した質問項目にはない質問・回答も行われた。

3.1.2 レポート

2018年度末に、海外の大学で開講されている古文の授業の受講者3名が、旧版を使用した結果をまとめて授業の期末レポートとして提出した。授業担当者から3名の了承を得た上でそれらのレポートが提供されたため、そのデータも調査のデータと合わせて使用することとした。表2にレポート執筆者のプロフィールを示す。個人番号の前のRはレポートの執筆者であることを、Nは非漢字系の学習者であることを示している。

表2 レポート執筆者のプロフィール

No.	母語	身分	レポート提出時期
RN15	スロヴェニア語	大学院生	2019.2
RN16	スロヴェニア語	大学院生	2019.2
RN17	スロヴェニア語	大学院生	2019.2

3.2 結果および考察

ここでは、前項の調査対象者14名の回答およびレポート執筆者3名のコメントを合わせて項目ごとに報告する。なお、調査項目もレポートの記述項目も教材の全般にわたる網羅的な内容となっているが、本稿では、旧版についてのアンケート調査（佐藤ほか2018）で特に問題が大きいと見られたシステム上の問題を中心に取り上げる。コンテンツについては、主に構成に関わる問題に言及し、内容に関する部分は省く。また、システムについてもコンテンツについても、よい点と改善を要する点が指摘されたが、改善の方向性を示すため、よい点についてはごく簡潔に記し、問題点の記述に重点をおく。以下、教材全体、素材セクション、参照セクション、の3つの部分に分けて論述する。

3.2.1 教材全体

インタビュー調査の調査票では教材全体についての質問は最後に置かれているが、その前の質問への回答も含め、教材全体に関わるコメントを整理しておく。

教材のよい点として最も多く挙げられたのは、漢字に振り仮名が付いていることで、非漢字系学習者4名、漢字系学習者5名がその点に言及した。ただし、「漢字が問題」（IN04）というコメントもあり、用言一覧表など一部振り仮名を欠く部分もある点は改善の余地がある。また、漢字以外の「こゝ」「思ほえば」などのいわゆる踊り字や旧仮名遣いの発音が変わる部分にも振り仮名があったほうがよい（RN17）という意見もあった。その他、本文ページと参照ページがリンクされていることを評価する意見（3名）があった。

一方、改善を要する点としては、まず、（1）（2）に示すように、先行のアンケート調査（佐藤ほか2018）と同じく、サイトへのアクセスの悪さが挙げられた。

- （1）ログインできなくてサイトを登録出来ないことがあった時も多く、…（RN17）

- （2）ログインする前に問題点がある。ログインするとき、セキュリティ証明書の警告が表示される。原因はおそらくこのサイトのセキュリティ証明書（SSL証明書）が長い時間アップデートがされていないことである。コンピュータでは警告表示を無視していいが、アンドロイド（スマホのシステム）ではアクセスが出来ない。（RN16）

このように教材にアクセスできない、警告が出るといった問題のほか、アクセスが遅いという問題も含め、アクセスの悪さについての指摘が5名からあった。

また、それと関連して、ページ移動に時間がかかるというコメントが7名から寄せられた。（3）はそのうちの1名のコメントである。

- （3）たぶんそれは制度（システム）の問題ですけど、遅い、遅い。私のパソコンも遅いから、そのようなことがあまり言えませんが、私がそれは遅いと言ったらかなり遅いと思います。毎回新しいページに進んだら、待って、待って。（IN02）

実際、インタビューをしている最中にも、サイトを見ると、ページがリロードされるまで異様に長い時間がかかることがあった。いくらよいコンテンツを用意しても、アクセスできないのでは意味がなく、アクセスできても、ページを開くのいちいち時間がかかるようでは使用してもらえない。アクセスの悪さと動作が遅いことは、このサイトの最大の問題点であり、致命的な欠陥と言ってもよいと考えられた。

また、上記のコメントにも触れられていたが、スマートフォン使用のことも考慮に入れる必要がある。

- （4）現在の学習者は、コンピューターよりスマホを使っているが、スマホでこのサイトが使えない。（RN16）

ここで指摘された問題はセキュリティ証明書をアップデートすれば解決することであると思われるが、この「現在の学習者は、コンピューターよりスマホを使っている」という指摘は重要である。旧版のサイトは10年以上前、現在のようにスマートフォンが普及する前に立ち上げられ、従来のe-learning教材がそうであったようにコンピューターで学習することを前提としていた。筆者らも教材のコンテンツを作成し、その構成

やレイアウトを考える時に、スマートフォン使用時の便宜に思い至らず、教材はもっぱらコンピューターの画面に合わせた仕様で作成された。この点について、今回のインタビュー調査で、次のような要望があった。

- (5) 私の携帯でアクセスできる。…もともとはこういう形になってますが、携帯のせいですれてるかもしれません。…ああ、確かに、本文と現代語訳がずれてます。先生のe-learning、もしかしたら携帯でもうまく使えたらすごく助かります (IK08)

この時に見た現代語訳ページでは、左右に分けて対照させていた本文と現代語訳が、細長いスマートフォンの画面には収まらず、本文が先に、現代語訳が後に分かれて示されていた。これでは本文と現代語訳を対置した意味がない。これに関連して、他の学習者からも、次のような提案があった。

- (6) (語彙リストについて提案を求められたのに対し) 提案…。もしこれもpdf版を作ってもらったらダウンロードできるので自分で印刷して覚えるのが便利ですね。…たしかにネット上で見るのは便利ですけど、携帯だと読みづらいので。(IK10)

(5)(6)の発言から、スマートフォンの使用が日常化している現在、それに対応したコンテンツの見せ方の工夫が必要であることが明らかである。

教材全体の問題点として挙げられたことの中で、もう一つ注目されるのは、サイトの構造の示し方である。ページの左のナビゲーションの構造がよくわからない (IN01)、サイトを見やすくシンプルにしてほしい (IN07)などの要望が見られた。また、(7)は、左側に縦に並べられている多数の項目を整理して横並びにしてはどうかという、図案付きの提案である。

- (7) ナビゲーションは左側ではなく、横に並べると、母語を横に書く学習者にとって少し読みやすくなるかもしれない。そしてリンクを全部メインページに貼るより、横のナビゲーションにし、カーソルで近づくときに下、あるいは右側に新しいメニューが開く。そうすることでメインページが乱雑にならず、毎回新しいページを開く必要も少なくなる。(RN15, 図は省略)

旧版では既存のプラットフォームを利用したため、その形式に依らざるを得なかったのであるが、(7)の提案はもっともであると思われた。

その他、教材全体に関わる問題点として、ポップで出る振り仮名がたまにページの左上隅など本文から遠く離れたところに表示されるという問題も指摘された。

3.2.2 素材セクション

次に、素材セクションについて見ていく。前章の図1に示したように、カバーページを除けば、素材セクションは1) 本文ページ、2) 問題ページ、3) 現代語訳ページの3部構成になっている。

まず、よい点としては、本文ページに朗読が付いていること、問題ページの小テストが練習に役立つこと、現代語訳ページに本文と現代語訳が対置されていてわかりやすいことなどが挙げられた。

しかし、それぞれのページ、あるいはこのセクション全体について指摘された問題点も少なからずあった。まず、1) 本文ページについては、本文の示し方と、本文と文法の部分の関係付けが問題視された。本文は文語文らしく踊り字も自然に表記できる縦書きで表示する方針をとったため、画像にせざるをえなかった。そのため、ハイライト、拡大、コピーペーストなどができなくて不便だという指摘が5名の使用者から寄せられた。また、文法という部分は、本文中から注意すべき語法、助動詞、助詞、重要語句を選んで列記し、参照セクションの文法解説もしくは語彙リストにリンクさせている部分であるが、そこに挙げられた項目と本文とのつながりがわかりにくいという指摘が2名からあった。(8)はそのうちの1名のコメントである。

- (8) 文法の中で、この内容がどこに出てくる文法の内容かということを説明してくれないと。たとえば、「で」とかあるんですよね。この「で」がけっこう色々出て来るんですけども、その文法の内容にあてはまる「で」と逆に名詞の中に出てくる「で」があると思うんですけども、それがどこにあてはまる内容かっていうことをちゃんと示しておかないと。(IN06)

これに関連して、他の2名 (IK10, IK11) から、本文の切れ目がわからないので意味がとれないという

訴えがあった。これらの意見をふまえて、2019年3月の時点で、文法の部分を本文の直後に置くとともに⁶⁾、取り上げた項目について、語法、助動詞、助詞、重要語句の種別に色分けをしてマークし、本文の該当部分にもその色を付ける形で改善をほどこした。その結果、4月にインタビューを行った2名（IK13, IK14）からは、色が付いていてわかりやすいという評価が得られた。しかし、依然として本文全体と文法項目全体が並ぶ形になっていたため、特に画面が小さいスマートフォンでは該当箇所の特定が難しかったと思われる。

次に、2) 問題ページについては、改善の要望が最も多かったのは小テストの解答のチェック機能であった。これは旧版のサイトのシステムによるもので、解答を1問1問チェックする仕組みになっていた。それがよいという使用者も3名いたが、すべて解答してからチェックしたいという使用者が8名と多数派であった。また、問題ページの自動採点機能について、たとえば本文から形容詞を6つ選択する問題で、同じ答えを複数回入れても正解になるという問題が指摘された。

最後に3) 現代語訳ページについて見る。まず、左側の本文にポップで出てくる、品詞分解を中心とした語釈については、役に立つという意見と、専門的すぎる、(初心者には)わかりにくそうという意見の賛否両論が見られた。また、本文と現代語訳の対照はある程度評価されたが、段落単位の対照なので、一つの句を探すのが難しい（IK13）という指摘があった。現代語訳ページの末尾に付いている小テストの解答については、4名の使用者から、問題ページ、もしくは別の独立したページに載せてほしいという意見があった。

以上、素材セクションの各ページについて見てきたが、同セクション全体にわたる重要な提言として、(9)を挙げておきたい。

- (9) 現代語訳は、本文と同じページに移してもいいかもしれない。 それはなぜかというと、このページ全体がロードする時間が長く、新しいページを開くには大変時間がかかってしまう。そのうえ、もし本文が分からなかったら、現代語がすぐそこにあるのは便利なのではないかと思う。 現代語訳のページには語釈の表もついているの

で、それも本文の近くにあるといい。(RN15)

インタビューをしていて気づいたことだが、使用者は本文ページからそのまま問題ページに進むよりは、現代語訳ページでさらに学習してからテストに取り組むケースが多いようであった。教材を作成した側としては、本文ページで重要事項を学んだ段階でテストをやってみて、さらに詳細を確認するために現代語訳ページに行くという筋道を想定していた。しかし、学習者にとっては、本文ページで主要な文法を学ぶプロセスと現代語訳ページで語釈および現代語訳を学ぶプロセスがあり、二重構造になっていることの意味は分かりにくいだろう。(9)の意見を述べた使用者が最初の本文と現代語訳が離れていることに不便を感じているのも無理はないと思われる。今回の調査を通じて、ページ移動に時間がかかる問題は別としても、現代語訳は本文ページからの移動なしに見られたほうがよいのではないか、また、本文に付ける説明も一元化してシンプルな構成にすべきではないかと考えるようになった。

3.2.3 参照セクション

参照セクションは、図2に示した各項目で構成されている。その中で、作品解説、資料集、コラム集は掲載されているコンテンツが少なく、増設を望む声はあったが特に問題点の指摘はなかった。以下、それ以外の部分を、1) 用言・助動詞・助詞一覧、2) 文法解説と語彙リスト、3) 現代に残る古語、に分けて見ていく。

まず、1) 用言・助動詞・助詞の一覧については、概ね、わかりやすい、役に立つ、などの肯定的評価が得られた。システム的な観点で評価されたのは、画面上で見られると同時にpdfファイルが付いていることで、ファイルを印刷したり、ダウンロードしてタブレットや携帯で見たりできるのでよいということであった（IK10, RN17）。このページに付けた動詞分類の対照表も、特に日本の学校文法とは違った方法で動詞の活用を学んだ学習者には好評であった。一方、問題点としては、システム上の問題は特に指摘されなかった。

2) 文法解説と語彙リストは、素材セクション本文ページの文法に挙げた項目とリンクしており、それぞれが五十音順で検索できるリストになっている。これ

らについても、わかりやすい、便利であるなどの評価が目立ったが、問題点も指摘された。システムに関連する点としては、リストの項目の配列順として選択できる「カテゴリ順」、「日付順」、「著者順」は何かという質問があり、回答に窮した。「カテゴリ順」の配列は少なくとも語彙リストでは品詞別にすることで実現可能であるが、「日付順」、「著者順」はどちらのリストにもなじまない。そもそも2つのリストは五十音順で項目を並べているが、サイト上では「五十音順」ではなく「アルファベット順」と表記されており、矛盾がある。このリスト配列順の選択肢の問題は無視できない問題であると思われた。その他、語彙リストについて、語彙の例文から現代語訳ページの本文に飛べるのはよいが、その例文が本文のどこにあるか探せないという問題が指摘された。語彙リストのpdfファイルがほしいという要望(3.2.1の(6))もあった。

3) 現代に残る古語のページについては、なぜ文語文法を勉強しなければならないかがわかる(IN01)という意見をはじめ、肯定的なコメントが多く寄せられた。システム上の改善点としては、pdfファイルだけでなく、画面上にも掲載したほうがよいとの意見があった。

4. 教材の再構築と新版の概要

4.1 再構築に至った経緯

以上の調査結果から明らかになった旧版の問題点を、i 主としてプラットフォームのシステムに起因する問題、ii 主としてコンテンツの構成やレイアウトに起因する問題に大別して整理すれば、以下のとおりである。

- i a) アクセスが悪いこと
- b) 動作が遅いこと
- c) ナビゲーションの形式がわかりにくいこと
- d) 振り仮名のポップが異常な位置に出ること
- e) 問題ページのチェック機能が不便であること
- f) 問題ページの自動採点機能に不備があること
- g) リスト配列順の選択肢が教材に合わないこと
- ii h) スマートフォンで表示がずれること
- i) スマートフォンで見にくい一覧などのpdf化が足りないこと

- j) 本文ページの本文が画像になっていること
- k) 本文ページの本文と文法項目の対応がわかりにくいこと
- l) 現代語訳ページの本文と現代語訳の対応がわかりにくいこと
- m) テストの解答が現代語訳ページにあること
- n) 本文ページの本文の近くに現代語訳がないこと
- o) 語彙リストの例文と本文の該当箇所の対応がわかりにくいこと
- p) 現代に残る古語が画面上で見られないこと

3.2.1で述べたように、i-a) およびi-b) は旧版の致命的な欠陥である。これについて、旧版のサイトの管理者を通じてプラットフォームの制作責任者に再三検討を求めたが、結局原因が不明で改善は困難であることがわかった。また、i-c)～g) についても、プラットフォーム制作時に実際にシステムを構築した担当者と連絡がとれず、改善の見通しがたたないことが判明した。ii-h) についても、コンテンツのレイアウトの問題ではあるが、スマートフォンの使用を想定していない旧版のサイトでの改善には限界があると考えられた。

そこで、筆者らは、2019年5月の段階で、旧版のサイトの利用はとりやめ、本教材に適合したサイトを新たに構築することを決断した。テストの自動採点機能や学習履歴閲覧機能など、旧版のサイトには大きな利点があり、改めてそれらの機能を持ったサイトを立ち上げるだけの経済的基盤はなかったが、それを考慮に入れても、同サイトを利用し続けることのデメリットのほうが大きいと考えた。そして、新たなサイトを構築するに当たって、上記諸問題への対応を考えていくこととした。

4.2 新版の概要

教材の改訂にあたり、ドメインを取得し、ホームページを新設した⁷⁾。教材のタイトルを「BUNGO-bunGO!」とし、現在システムを構築中である。各ページの細部は未確定であり、今後修正の可能性があるが、既に基本的な画面ができていない部分について、付録2～8として本報告の末尾に掲載する。

前項の諸問題への対応を記す形で新版の概略を示す。まず, i-a), b) のアクセスやページ移動の時間の問題は, 新サイトへの移行によって解決される見込みである。i-c) のナビゲーションの問題についても, スマートフォンへの対応も考えて段階式のナビを導入し, 簡素化している。特にトップページは, 付録2に示すように, メニューとして「テキスト一覧」と「参考資料」のみが示され, 極めてシンプルな画面構成になっている。

i-d) の問題については, 今回のサイトではポップではなく画面切り換えで振り仮名が出るようになっていたため, 位置が安定している(付録3)。振り仮名に関して新版で特筆すべきことは, 文語文の読み方を示すため, 旧仮名遣いの仮名を含め新仮名で振り仮名を付けるバージョンを設けたことである(付録4)。この新仮名バージョンも画面切り換えで表示される。なお, これらの画面のほかに, テキストに振り仮名の付いていない画面も表示できるようになっている。

i-e), f) のテストに関する機能については, 旧版のサイトの利用をやめたためそれらの機能そのものがなくなり, その利点とともに欠点も解消された。i-g) のリスト項目配列順の選択肢については, 本教材のコンテンツに合わせて新しく設定できるようになった。現在のところ, 語彙リストについて, 五十音順, 品詞(語種)別, テキスト別の配列を考えている。

次に, ii-h) のスマートフォンへの対応の問題であるが, 新版では一から画面を構成していくので, スマートフォンにも対応可能なレイアウトが自由にできることになる。その点に関連して今回大きく変えたのは, 本文と本文の説明の対応のさせ方である。旧版では, ii-k), l) にあるように本文と文法説明, 本文と現代語訳がそれぞれかたまりで示されていて細部の対応がわかりにくく, スマートフォンでは対応が見えないという問題があったが, 新版では本文の説明の部分で本文の文あるいは節ごとに説明を示し, すぐに対応がわかるようにした(付録5)。合わせて, その文/節の単位ごとに番号を付け, 語彙リストの例文との対応(ii-o)) もすぐにわかるようにした(付録8)。

また, ii-n) に挙げた本文ページの本文に現代語訳が付いていないという問題については, 今回の改訂で

テキストページの最後に現代語訳を示し(付録7), 本文の説明の部分でも文/節の単位ごとに現代語訳を表示できるようにした(付録6)ことで解決された。すなわち, 新版では, 旧版で本文ページの文法, 注釈, 現代語訳ページの語釈に分散されていた説明や注釈類を一元化し, すべて一つのページで画面切り換えにより見られるようにした。それに応じて, 旧版の参照ページで文法解説と語彙リストに分けて説明されていた項目も, 極力語彙リスト(付録8)に一本化して載せて説明できるようにしている。結果として, 新版ではどのテキストでも語彙リストに掲載されている語彙はすべて色付けでマークされて語彙リストにリンクされるため, テキストによる重点学習項目の設定がなくなり, 原理的にはどのテキストからでも学習を開始できるようになった。なお, 従来文法解説で扱っていた学習項目のうち, 文語文の発音のルールや音便, 踊り字, 係り結びの法則など, 語彙リストに載せるのが難しい項目もあるが, それらについては, 今後コラムとしてまとめることで対応したいと考えている。

その他, ii-j) の本文が画像になっていた問題については, 文語文法の学習の便宜を第一に考え, 縦書きをやめて横書きにし, テキストファイル化することで対応した(付録3, 4)。残りの問題点ii-i), m), p)については, 今後の対応となるが, これらは比較的容易に解決できる問題であると考えている。

5. おわりに

以上, 非母語話者のために開発した日本語文語文 e-learning教材の試作版(旧版)について, 17名の使用者から得たフィードバックの分析結果を述べ, そこで明らかになった諸問題を解決するために行った教材の再構築について報告した。

再構築された新版の教材の主な改善点は, スマートフォンでの利用に支障がなくなったこと, 旧仮名・新仮名での振り仮名が画面切り換えで見られるようになったこと, 文法の説明が語彙リストとのリンクのもとに一元化され, 本文, 本文の説明, 現代語訳の相互の対応が格段に見やすくなったこと, そして文法説明を一元化したことでどのテキストからでも学習を始められるようになったことである。合わせて, 結果的に

サイトの管理が容易になったことも利点として挙げられる。旧版では利用者アカウントの管理が必要であったが、新版は利用者がサイトを自由に訪れて利用する方式であり、アカウント管理の必要がない。このことはサイトの将来にわたる持続性につながると考えられる。

一方、旧版から新版への切り換えにより、失われた利点もないわけではない。新版では、アカウント管理からの解放と引き換えに、テストの自動採点機能や学習履歴閲覧機能は失われた。しかし、教材の再構築によって得たものの大きさに比べれば、それはやむをえないとするしかない。テキストの増設⁸⁾、それにとりまなう語彙リストの拡充、テストの内容と形式の修正、コラムの増設、教材の使い方のページの作成など、課題は山積しているが、サイトの公開に向けて、教材の改善に努めていきたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業基盤研究(C) 25370531「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」(2013～2016年度)および基盤研究(C) 17K02835「日本語学習者を対象とする文語文e-learning教材および文語文教授法の開発」(2017～2019年度)による助成を受けて行なった。

また、本稿で報告した調査結果の一部については、2018年9月7日にクロアチアのプーラ大学で開催された第31回日本語教育連絡会議にて、「日本語学習者のための文語文e-learning教材—非漢字系学習者による試用結果を中心に—」というタイトルで、佐藤勢紀子・虫明美喜・串田紀代美による口頭発表を行っている。同会議の参席者から教材開発について貴重なコメントと励ましをいただいたことに感謝したい。

謝辞

調査への回答、レポート執筆によりフィードバックをいただいた旧版使用者のみなさんに感謝いたします。また、本研究に協力をいただいたリュブリャナ大学の重盛千香子先生に心より御礼を申し上げます。

注

- 1) 「文語文」ではなく「古文」という用語もあるが、「古文」は中等教育における教科目「古典」の中で「漢文」との対で用いられるケースが多い。本教材では漢文、文学作品以外の素材、近代以降の素材も扱う計画であるため、「文語文」という用語を用いた。
- 2) なお、国際交流基金「2015年度 海外日本語教育機関調査」によれば、中国の高等教育機関の日本語専攻学習者は210,452人に上り、全世界の教育機関での学習者の5.8%を占めている。
- 3) 筆者のうち佐藤と虫明を指す。
- 4) 東北大学アジア人財プロジェクト(ASIST)の一環として制作されたもの。東北大学、国際情報(株)、(一財)東北多文化アカデミーの共同開発による。
- 5) 文語動詞の「学校文法」による分類、現代日本語動詞の「学校文法」と「教育文法」(日本語教育でよく用いられる文法)による分類を対照させたもの。
- 6) それ以前は本文と文法の間に注釈の記載と朗読のボタンがあり、本文と文法が離れていた。
- 7) 現在構築中で、2020年9月の公開を予定している。
- 8) 公開時までには、2.2に記載した旧版のテキストに加え、「狩の使1・2」(伊勢物語)、「忠度都落1・2」(平家物語)、「吾妻人と都人」(徒然草)、「一寸法師1～5」を掲載する計画である。

参考文献

- 深澤愛(2014)「外国人留学生の文語文法・古語学習について考える(3)—文語形容詞の場合—」『文学・芸術・文化』第26巻第1号, pp.141-154
- 佐藤勢紀子(2014)「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第9号, pp.99-113
- 佐藤勢紀子(2015a)「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号, pp.163-172
- 佐藤勢紀子(2015b)「文語文を学ぶ漢字圏学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号,

pp.25-32

佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子 (2016)「文語文を素材とした日本語・日本文化教育」『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.78-89

佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子・押谷祐子 (2017)「非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材試作版の開発」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 3 号, pp.307-320

佐藤勢紀子・小野桂子・虫明美喜 (2018)「文語文を学ぶ非母語話者のための e-learning 教材—試作版教材の利用可能性と課題—」『第21回ヨーロッパ日本語教師会シンポジウム 報告・発表論文集』, pp.458-463

付録1 文語文 e-learning サンプルコースについての質問項目

- ▶ 国籍：
- ▶ 母語：
- ▶ 年齢層： 10代 20代 30代 40代 50代 60代 70代～
- ▶ 身分：学部学生 大学院生 大学教員 その他（ ）
- ▶ 文語文の知識：
 - a. ほとんどない b. 多少ある c. 基本的知識はある d. かなりある

1. そざい 素材（テキスト）について

1) 次の各ページについて、感想、提案などがあればお願いします。

ページ	感想、提案など
① 本文（本文、朗読*、文法）	
② 問題（小テスト）	
③ 現代語訳（語訳付き本文、現代語訳、解答）	

* 朗読は「春はあけぼの」の本文ページに入っています。

2) 小テストについてうかがいます。

- ① 小テストの難易度はどうですか。
 - a. 易すぎる b. やや易しい c. ちょうどよい d. やや難しい e. 難すぎる
 - ② 小テストの分量はどうですか。
 - a. 少なすぎる b. やや少ない c. ちょうどよい d. やや多い e. 多すぎる
- 3) 現在入っている素材のほかに、どんな素材を入れてほしいですか。

2. さんしょう 参照ページについて

1) 次の各ページについて、感想、提案などがあればお願いします。

ページ	感想、提案など
① 使用方法／用途別チャート	
② 現代に残る古語	
③ 動詞・形容詞・形容動詞	
④ 助動詞／助詞	
⑤ 文法解説	
⑥ 語彙リスト	
⑦ 作品解説	
⑧ コラム	
⑨ 資料	
⑩ その他	

3. 教材全体について

- 1) この教材のよいと思う点
- 2) この教材の改善してほしい点／この教材をもっとよくするための提案

付録2 BUNGO-bun GO! トップページ



付録3 春はあけぼの 本文（旧仮名振り仮名付き）

春はあけぼの（枕草子）



春は、あけぼの。やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。

夏は、夜。月のころはさらなり。闇もなほ、螢の多く飛びちがひたる。また、ただ一つつなど、ほのかにうち光りて行くも、をかし。雨など降るも、をかし。

秋は、夕暮。夕日のさして、山の端いと近うなりたるに、鳥の寝どころへ行くとして、三つ四つ、二つ三つなど、飛びいそぐさへあはれなり。まいて、雁などのつらねたるが、いと小さく見ゆるは、いとをかし。日入りはてて、風の音、虫の音など、はた、言ふべきにあらず。

冬は、つとめて。雪の降りたるは、言ふべきにもあらず。霜のいと白きも、またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いとつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火桶の火も、白き灰がちになりて、わろし。

本文の説明

1: 春は、あけぼの。
2: やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。
3: 夏は、夜。

付録4 春はあけぼの 本文（新仮名振り仮名付き）

春はあけぼの（枕草子）



春は、あけぼの、やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。

夏は、夜、月のころはさらなり。闇もなほ、螢の多く飛びちがひたる。また、ただ一つ二つなど、ほのかにうち光りて行くも、をかし。雨など降るも、をかし。

秋は、夕暮。夕日のさして、山の端いと近うなりたるに、鳥の寝どころへ行くとして、三つ四つ、二つ三つなど、飛びいそぐさへあはれなり。まいて、雁などのつらねたるが、いと小さく見ゆるは、いとをかし。日入りはてて、風の音、虫の音など、はた、言ふべきにあらず。

冬は、つとめて、雪の降りたるは、言ふべきにあらず。霜のいと白きも。またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いといつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火桶の火も、白き炭がちになりて、わろし。

本文の説明

1: 春は、あけぼの。

2: やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。

3: 夏は、夜。

4: 月のころはさらなり。

付録5 春はあけぼの 本文の説明

も。またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いといつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火桶の火も、白き炭がちになりて、わろし。

本文の説明

1: 春は、あけぼの。

2: やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。

- やうやう [漸う] 画：だんだんに。次第に。
- しろし [著し] 画：はっきりしている。
- やまぎは [山間] 画：空の山に接する部分。
- あかる [明かる] 画：明るくなる。
- むらさきだつ [紫だつ] 画：紫 がかかる。紫 のように見える。
- たり 画 存続：…ている。
- 〇 画 主格：…が。
- たなびく [棚引く] 画：横に長く連う。
- たり 画 存続：…ている。

現代語訳を表示

3: 夏は、夜。

4: 月のころはさらなり。

付録 6 春はあけぼの 本文の説明と現代語訳

も、またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、
いとつきづきし。昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火桶の火も、白
き灰がちになりて、わろし。

本文の説明

1: 春は、あけぼの。

2: やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だち雲を横に、細くたなびき渡る。

- やうやう【漸う】しだい：だんだんに。次第に。
- しろし【曙し】しやうし：はっきりしている。
- やまぎは【山明】やまあき：空の山に覆する部分。
- あかる【明かる】あかる：明るくなる。
- むらさきだつ【紫だつ】むらさき：紫がかかる。紫のように見える。
- たり【横】よこ 存続：…ている。
- の【主格】しやかく：…が。
- たなびく【細引く】ほそひく：横に長く漂う。
- たり【横】よこ 存続：…ている。

だんだんにはっきりしていく山の後 横に近い空が、少し明るくなって、紫がかった雲が、横に細長
くかかっている、そんな明け方。

3: 夏は、夜。

付録 7 春はあけぼの 現代語訳

13: 雪の降りたるは、言ふべきにもあらず。

14: 霜のいと白きも。

15: またさらでも、いと寒きに、火など急ぎおこして、炭持てわたるも、いとつきづきし。

16: 昼になりて、ぬるくゆるびもていけば、火桶の火も、白き灰がちになりて、わろし。

現代語訳

春は、明け方。だんだんにはっきりしていく山の後 横に近い空が、少し明るくなって、紫がかった雲が、横に細長
くかかっている、そんな明け方。

夏は、夜。月の出ている夜の夜はもちろんである。闇夜もやはり、螢がたくさん飛び交っているのはいい。また、
螢がただ一つ二つなど、かすかに光って飛んで行くのも 趣 がある。雨など降るのも風情がある。

秋は、夕暮れ。夕日が照って、山に沈もうとしている頃に、鳥が寝どころへ行こうとして、三羽四羽、二羽三羽な
ど、急いで飛んでいくのさえずり 趣 が感じられる。まして、屋などが羽をなして飛んでいるのがとても小さく見えるの
は、たいそう 趣 がある。日がすっかり落ちてしまつて、風の音、虫の音などが聞こえるのは、また、言うまでもな
い。

冬は、早 朝。雪が降り積もっている朝は、言うまでもない。霜が真っ白におりているのもいい。またそうでなくて
も、ひどく寒いので、火など急いでおこして、炭を持って行くのも、まさに冬の早 朝 にふさわしい感じがする。昼に
なつて、あたたかくなり寒さがゆるんでいくと、火桶の火も、白く灰が多くなって、よくない。

copyright 2019 BUNGO-bun GCI

付録 8 語彙リスト 「たり」

たり

助動【ラ変】

1: 〈完了〉…た。…てしまった。＊連用形に接続。

2: 〈存続〉…ている。…てある。＊連用形に接続。

やうやうしろくなりゆく山ぎは、すこし明かりて、紫だちたる雲の、細くたなびきたる。

だんだんにはっきりしていく山の稜 線に近い空が、少し明るくなって、紫 がかった雲が、横に細 長くかかっている、そんな明け方。『春はあけぼの（枕草子）：2』

間もなほ、螢の多く飛びちがひたる。

闇夜もやはり、螢がたくさん飛び交っているのはいい。『春はあけぼの（枕草子）：5』

夕日のさして、山の端いと近うなりたるに、鳥の寝どころへ行くとて、三つ四つ、二つ三つなど、飛びいそぐさへあはれなり。

夕日が照って、山に近もうとしている頃に、鳥が寝どころへ行こうとして、三羽四羽、二羽三羽など、急いで飛んでいくのさえ情 趣が感じられる。『春はあけぼの（枕草子）：9』

copyright 2019 BUNGO-bun GO!

【報 告】

東北大学日本語教育プログラムにおける レベル別漢字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

本稿は東北大学日本語教育プログラムにおける「レベル別漢字リスト」開発のために、現在漢字クラスで指導されている「単漢字」と「読み方」のレベルと、「旧日本語能力試験（JLPT）出題基準」のレベルとの関係を中心に調査を行い、その分析結果を提示したものである。

1. 各レベルでどの「単漢字」と「読み方」がどのような提出順でどれくらい指導されているかを明らかにした。
2. 当該単漢字と読み方は旧JLPT出題基準のどのレベルに該当するかを調査した。
3. 漢字レベル1～4修了時に未習の単漢字と読み方は、旧JLPT出題基準の各レベルでどれくらいあるかを明らかにした。

本調査の結果は、以下の点で、より良い漢字教育のために有意義なものといえる。

1. 「レベル別漢字リスト」は東北大学独自の漢字のプレースメントテストの開発に活用できる。
2. 本学指導漢字のレベルとJLPTのレベルの対照結果はJLPT受験希望の学生指導に活かせる。
3. 漢字レベル4までの未習漢字のリストは、漢字レベル5クラスの教材開発のために活用できる。

1. はじめに

近年、留学生大量受け入れ時代に伴い、本学でも短期交換留学生を中心に留学生が増加し、加えて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. 以下、JLPT）」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おり、それと同時に留学生自身からの関心も高い。

現在、本学では留学生数の増加とともに、漢字クラスの受講を希望する学生数が拡大しており、それに合わせて、漢字到達目標やニーズも多様化してきている。留学生のニーズとレディネスに応じた日本語教育を展開するために、レベルとニーズに対応した漢字指導が望まれる。

留学生のニーズに合わせたレベル別漢字リストを開発するためには、その大学の独自のレベル分けや、留学生の特徴や留学プログラムの特色などに合わせた調査研究が不可欠である。留学生のニーズや到達目標は「留学生の研究領域」「留学生の身分」「留学のプログ

ラム」の差異によって異なっている。

「留学生の研究領域」の差異でいえば、研究活動に高度でかつアカデミックな漢字力が必要な文系の学生と、研究活動に必要なのは主として英語であり、アカデミックな漢字力はさほど必要ではない理系の学生とでは、到達目標も異なる。また、「留学生の身分」の差異でいえば、理系の学生でも、学部生は講義聴講やレポート作成には日本語が必要な場合が多いが、大学院生は英語で研究活動が可能である場合が多い。さらに、「留学のプログラム」の差異でいえば、日本での滞在後に本国に帰国することが確定している交換留学生や国費留学生と、卒業・修了後に日本での就職を希望する留学生とではニーズや到達目標が異なってくる。

留学生のニーズとレディネスに合わせて効果的に日本語教育を実施していくためには、学習者を適切にレベル分けする必要がある。本学では現在、筑波大学が開発した「SPOT（Simple Performance-Oriented Test）」をプレースメントテストとして利用しているが、今後永続的かつ安定的に無償で利用できる保証はなく、将来的に本学で独自に開発するための準備が必要である。東北大学独自のプレースメントテストの基準を構築する

*) 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 masako@tohoku.ac.jp

ためには、各レベルでどのような文法・語彙・漢字を習得しているか、あるいは、習得すべきかのレベル別リストが必要不可欠である。2017年度は「教育開発推進経費」の助成を受けて「レベル別語彙リスト」を作成し報告した（林（2019））。

しかし、日本語のレベルと漢字のレベルは一致するとは限らないため、日本語力の基盤となる語彙力とは別に漢字の力を測る必要がある。そのため、レベル別語彙リストだけでは不十分であり、本学独自の「レベル別漢字リスト」を作成する必要がある。そこで、2018年度に再度「教育開発推進経費」の助成を受け、本学で指導している漢字テキストを基に調査研究を実施することで、本学独自の「レベル別漢字リスト」を開発することが本研究の第一の目的である。

加えて、留学生の中には、アカデミック・ジャパニーズに必要な漢字の学習と同時にJLPTの受験を希望するもの、理系の学生のように研究には日本語が不要だが就職のためにJLPTの受験を希望するもの、大学院の修了要件の一つとしてJLPTの合格が必要な学生もいると聞く。しかし、本学で使用している漢字テキストの難易度とJLPTのレベルの対応関係は不明瞭である。

学習した漢字がJLPTのどのレベルをどれくらいカバーしているのかは学習者が関心を寄せている情報であるが、本学使用のテキストと対応したそのようなデータはない。そのため、JLPT受験希望の学生は、本学の漢字クラスで使用したテキストとは別に、新たにJLPT対策テキストを購入して勉強しなければならない。

本学の漢字クラスで学んだ漢字はJLPTのどのレベルかという情報とともに、あるレベルの合格に備えて独学で学ぶ場合、本学漢字クラスの受講後にどの漢字が未習なのか、ということも学習者にとって有益な情報となる。

そこで、本学の漢字クラスの各レベルで使用されている教材の単漢字を提出順にリスト化し、当該単漢字を「旧日本語能力試験出題基準（以下、旧JLPT出題基準）」のレベルと照合する調査を行うことで、本学指導漢字レベルとJLPTレベルとの対応関係を明らかにすることが本研究の第二の目的である。

さらに言えば、「漢字レベル5」は本学では現在定まったテキストがないため、当該レベルで指導すべき「単漢字」を選定する必要がある。そのためにも漢字レベル5に至るまでに本学ではどのような「単漢字」を指導しているのかを調べるのが不可欠である。そこで、本学漢字レベル4までに指導されている漢字のリストとJLPTのN1までの出題基準漢字リストを照合することで、逆に漢字レベル4までに指導されていない漢字を抽出し、漢字レベル5クラスの教材開発のための基礎資料を作成することが本研究の第三の目的である。

以上、本稿の3つの目的を、主として「単漢字」について述べた。しかし、各レベルで指導している「単漢字」のみならず、各レベルで指導している「音読み・訓読み」についての調査も必要である。なぜなら、日本語教育においては、常用漢字表のすべての音読み・訓読みを指導するのではなく、各レベルに合わせて精選して指導しているからである。よって、指導されていない読み方は学習者自身で学ばなければならない。しかし、本学の漢字クラスを受講後に、既習単漢字のどの読み方が未習であるのかのデータは一切存在しない。そのため、どの音読み・訓読みが既習であり、どれが未習であるのかを調べる必要がある。そこで、「レベル別指導単漢字調査」とは別に「レベル別指導読み方調査」についても先の3つの目的に合わせて実施することとする。

以上に述べた背景から、本研究において明らかにしたいリサーチ・クエスチョンを「単漢字調査」と「読み方調査」別に、1～3の研究目的に対応させて提示する。

「レベル別指導単漢字調査について」

1. 各レベルでどの「単漢字」がどのような提出順でどれくらい指導されているか。
2. 当該「単漢字」は「旧JLPT出題基準」のどのレベルに該当するか。
3. 漢字レベル1～4の学習を終えた段階で、未習の「単漢字」は旧JLPT出題基準の各レベルでどれくらいあるか。

「レベル別指導読み方調査について」

1. 単漢字を指導する際に、各レベルでどの「音読み・訓読み」をどれくらい指導しているか。
2. 当該の「音読み・訓読み」は「旧JLPT出題基準」のどのレベルに該当するか。
3. 漢字レベル1～4の学習を終えた段階で、未習の「音読み・訓読み」は旧JLPT出題基準の各レベルでどれくらいあるか。

なお、漢字教材は各大学や留学プログラムの特色、時代や社会の変化に応じた留学生のニーズに合わせて開発されているのであり、この研究は教材に対して批判するために行うのではないということは強く強調しておきたい。また、この調査の目的は本学の教材の変更の必要性を唱えるためのものでもないことは断っておく必要がある。重要なのは、本調査の結果を用いて、東北大学日本語教育プログラムの漢字指導をより良くすることなのである。

2. 先行研究

2.1 レベル別漢字リストについて

漢字の難易度を考慮したレベル別漢字リストについては、「旧JLPT出題基準」が広く知られている。日本語教材にも極めて広範囲に渡って利用されており、最も知名度の高い基準の一つといえる。また、学習者の関心の高いレベル判定の基準でもある。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。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が、いまだ多くの対策テキストの基礎資料として活用されている。よって、本研究でも新JLPTのレベルの判断材料として、「旧JLPT出題基準」を用いて、現在漢字クラスで指導されている「単漢字」および「音読み・訓読み」とのレベルの関係の調査を行う。

2.2 漢字の提出順位について

漢字の提出順位の先行研究としては、徳弘（2008）、徳弘（2014）などがある。徳弘（2008）は、「頻度」

と「親密度」について調査し、漢字の提出順位を提案している。徳弘（2014）は、改訂後の常用漢字を加え、さらにインターネットの調査を考慮して新たな「提出順位」を提案している。これには、旧JLPT出題基準のレベルの他に、教育漢字の学習学年、漢字検定の級数などの情報も付与されている。

これらの先行研究が示しているのは、漢字の提出順位を検討することは重要であるということである。しかし、本学の漢字レベル5以上の指導漢字の提出順位については、まだ十分には検討されていない。そこで本研究では、本学使用のテキストで指導されていない単漢字を調査し、今後の漢字レベル5における指導漢字の提出順位を提案するための基礎資料とする。

3. 調査研究の前提

3.1 東北大学の漢字教育について

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ー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、授業修了時にはN2合格者相当の日本語能力の到達を目指す。

プレースメントテストには、SPOTを利用している。日本語レベルにはSPOT90を、漢字レベルには漢字SPOTを用いて、それぞれ別々のレベル分けを行っている。そのため、日本語レベルは3だが、漢字レベルは5と判定された学生は、日本語のレベルにかかわらず「漢字レベル5」のクラスの履修が可能である。逆に日本語レベルは4だが、漢字レベルは2と判定された学生は「漢字レベル2」を履修するか、1つ上か1つ下のレベルの履修が可能であるが、日本語レベルに合わせて「漢字レベル4」を履修することはできない。

なお、漢字レベル1と2には、非漢字圏の学生用のクラスの他に漢字圏用のクラスも設けている。ただし、今回の調査では非漢字圏学生対象クラスで使用しているテキストのみを対象とした。

「日本語レベル」の場合、プレースメントテストの結果によって通知されたレベルよりも上のレベルの受講

を希望する場合は、各プログラムコーディネーターの許可が必要である。一方、「漢字レベル」の場合、プレースメントテストの結果によって通知されたレベルの上下1つのレベルであれば、担当教員が許可すれば受講が可能という制度になっている。そして、1つのレベルを選ばなければならず、漢字レベル4と5など、レベルをまたがって同時に受講することはできない。

また、漢字レベル1～4は週に2回、漢字レベル5は週に1回開講されている。週に2回以上ある科目は、すべての回に出なければならない。1つの授業が専門科目などと重なって受講が不可能な場合は、その学期の漢字の履修を諦めるか、上下1つレベルを変えて受講するかのどちらかとなる。

そのため、漢字レベル5のクラスには、N1合格を目指すレベルの学生と、N2合格を目指すレベルの学生、すなわち開始時にN3合格レベルの学生が混在することになる。そのことが円滑なクラス運営に支障を来している。

3.2 東北大学の漢字テキストについて

以下に東北大学日本語教育プログラムで通常使用されているテキストを挙げ、合わせてテキストと漢字レベルの略称を記載する。

1. 漢字レベル1（以下、K1）

加納 千恵子・清水 百合・谷部 弘子・石井 恵理子（2015）『（新版）BASIC KANJI BOOK－基本漢字500－VOL.1』凡人社。（以下、BKB1）

2. 漢字レベル2（以下、K2）

加納 千恵子・清水 百合・谷部 弘子・石井 恵理子（2015）『（新版）BASIC KANJI BOOK－基本漢字500－VOL.2』凡人社。（以下、BKB2）

3. 漢字レベル3（以下、K3）

稲村 真理子著 アカデミック・ジャパニーズ研究会 監修（2007）『大学・大学院 留学生の日本語⑤漢字・語彙編』アルク。第1課～第20課（以下、留日1）

4. 漢字レベル4（以下、K4）

稲村 真理子著 アカデミック・ジャパニーズ研究会 監修（2007）『大学・大学院 留学生の日本

語⑤漢字・語彙編』アルク。第21課～第40課（以下、留日2）

5. 漢字レベル5（以下、K5）

東北大学として定まっているテキストはない。担当者の自作教材や、担当者が選定したテキスト等を使用している。

4. 研究方法

4.1 調査対象

調査対象は、東北大学のK1～K4クラスで使用している前掲テキストである。先述のように、本学指導漢字の難易度がどれくらいかを調べるため、日本語レベル判定の判断基準の一つの資料として旧JLPT出題基準を用いて分析する。

旧JLPT出題基準の漢字の難易度は1級～4級まで4つのレベルに分かれている。一方、新試験はN1～N5の5つのレベルに分けられている。旧試験と新試験のレベルの対応関係は、旧試験1級は新試験のN1レベルに、旧3級はN4に、旧4級はN5に相当するとされている。新試験では旧2級と旧3級の間にN3レベルが新設されたため、旧2級漢字はN2・N3レベルに相当すると考えることができる。ただし、新試験からは『JLPT出題基準』が公開されていないため、旧2級漢字のうちどの漢字がN2レベルでどの漢字がN3レベルかは定かではない。

以上をまとめると表1のようになる。

表1. 漢字クラスのレベルとJLPTレベルの対照表

漢字レベル	略称	レベル名称	授業開始時JLPTレベル目安	到達目標JLPTレベル	旧JLPT出題基準	漢字テキスト
漢字レベル1	K1	入門	ゼロ初級	N5	旧4級	BKB1
漢字レベル2	K2	初級	N5	N4	旧3級	BKB2
漢字レベル3	K3	初中級	N4	N3	旧2級	留日1(1～20課)
漢字レベル4	K4	中級	N3	N2	旧2級	留日2(21～40課)
漢字レベル5	K5	中上級	N2	N1	旧1級	固定テキスト無

4.2 調査方法

本学で使用されている前掲のテキストと「旧JLPT出題基準」のレベルの対照を含め、「1. はじめに」で述べた点について以下の手順で調査を行う。

まず、各レベル（K1～K4）で指導している単漢字をリスト化する。その際に、各レベルのどれくらいの段階で指導しているかを明らかにするために、どの課で指導しているのかの情報も付与する。

次に、一つの単漢字に対してどのような「読み方」を指導しているか、「音読み・訓読み」に分けてリスト化する。「BKB1・2」はすべて目視で採取して手で入力した。「留日」については稲村真理子氏にご提供いただいたデータを一部活用してデータベース化し、BKBとの重複を照合した。ただし、改訂の際に増補されているものも複数あるため、データをそのまま活用するのではなく、すべて目視により一つ一つの「単漢字」「音読み・訓読み」「指導課数」を確認し、追加修正等を行った。なお、「留日」のコラムの漢字を指導するかどうかは担当者によるため、調査の対象外とした。

その上で、作成したデータベースを常用漢字表の音訓表と対照した。BKBでは、「々」「きます」「こない」

なども指導しているため、常用漢字以外の単漢字や音読み・訓読みもデータベース化した。

さらに、それぞれの単漢字が旧JLPT出題基準のどのレベルに相当するかについてデータベース化した。その際、徳弘（2008）の添付データを活用した。そして、K4修了後にもまだ指導されていない単漢字を抽出した。

加えて、常用漢字表の音読み・訓読みリストと上記手順によりリスト化された東北大学のK1～K4で指導されている音読み・訓読みのリストを照合した。そして、K4修了後にもまだ指導されていない常用漢字表の音読み・訓読みを抽出した。その上で、それがJLPTのどのレベルに相当するかも調べた。

5. 結果と考察

5.1 調査の結果

本調査の結果を以下に示す。表2は、本学レベル別指導単漢字と旧JLPT出題基準のレベルとの対照を示

表2. 本学レベル別指導単漢字と旧JLPT出題基準のレベルとの対照表

漢字レベル	テキスト	略称	レベル名称	テキスト 指導単漢字	旧4級 N5漢字	旧3級 N4漢字	旧2級 N2N3 漢字	旧1級 N1漢字	N1～N5 合計	備考
K1漢字レベル1	BKBvol.1	K1	入門	251	99	94	58	0	251	
K2漢字レベル2	BKBvol.2	K2	初級	249	4	75	166	3	248	々
K3漢字レベル3	留日1 1～20課	K3	初中級	195	0	3	141	50	194	K2と重複1 字
K4漢字レベル4	留日2 21～40課	K4	中級	188	0	1	131	55	187	K2と重複1 字
K4までの既習漢字を除いた JLPT未習漢字数		K5	中上級		0	8	244	903	1155	

表3. 本学レベル別指導音読み・訓読みと旧JLPT出題基準のレベルとの対照表

漢字レベル	旧4級N5漢字		旧3級N4漢字		旧2級N2N3漢字		旧1級N1漢字		音読み 合計	訓読み 合計	音訓の合 計	単漢字数
	音	訓	音	訓	音	訓	音	訓				
K1漢字レベル1	116	122	105	85	60	53	0	0	281	260	541	251
K2漢字レベル2	4	9	82	75	174	154	3	4	263	242	505	249
K3漢字レベル3	0	0	4	2	142	124	54	33	200	159	359	195
K4漢字レベル4	0	0	1	1	139	135	57	39	197	175	372	188
K4までの既習の読み方を 除いた未習の読み方の数	27	66	52	79	321	397	868	571	1268	1113	2381	1155

したものである。表3は、本学レベル別指導音読み・訓読みと旧JLPT出題基準のレベルとを対照したものである。

5.2 レベル別指導単漢字調査

5.2.1 漢字レベル4までに指導されている単漢字について

1. 漢字レベル1について

JLPT出題基準を尺度にするとK1で目指すN5の99字の他に、1つ上のレベルのN4漢字94字、さらに2つ上のレベルのN2・N3漢字58字が入っていることが分かった。すなわち、到達目標以上の漢字が全体の6割を占めている。このことを指導する側は認識しておく必要があると考える。このクラスはひらがな・カタカナから始めるゼロ初級のクラスであり、同時に学習する総合日本語クラスのテキストは多くの学生にとって『みんなの日本語初級1』『初級日本語げんき1』である。このレベルの学生に、約250字の単漢字の語形認識、音読み281個、訓読み260個の暗記に加え、単漢字を用いた漢字語彙を覚えさせるのは非常に負担が大きいのではないだろうか。指導者側が、どの漢字の難易度が高いのかを認識しておくためにも今回の調査結果とデータは有益であるといえるであろう。

2. 漢字レベル2について

このレベルの到達目標であるN4漢字75字だけでなく、1つ上のレベルのN2・N3漢字が166字あり、さらには2つ上のN1レベルの漢字も含まれていた。すなわち、到達目標以上の漢字が全体の7割近くも占めていることが明らかとなった。

3. 漢字レベル3・4について

今回の調査の結果、K3レベルのN2・N3漢字は141字、N1漢字は50字であり、一方、K4レベルのN2・N3漢字は131字、N1漢字は55字であった。よって、K3とK4の間にJLPTにおけるレベルの差はほとんどないことが明らかとなった。

5.2.2 漢字レベル4までに指導されていない単漢字について

表2で示したように、K4修了段階でのJLPTの未習

漢字はN1で903字、N2・N3で244字、N4で8字、合計1155字であった。K1～K4までに指導されている単漢字は4レベル合計で880字であるのに対して、N1合格を目指すために学習する漢字はK5の1つのレベルで1155字もあることが明らかとなった。このレベルには本学において定まった漢字テキストがないため、今後開発していく必要がある。

K5の初回の授業で学習者のニーズを調査したところ、JLPTのN1合格を目指している学生が非常に多かった。もしこのレベルでN1を目指すとなると、4か月で単漢字1000字以上を学ばなければならない。しかも、K5はK1～K4と異なり、週1回しか授業がない。週2回授業があるK1～K4の総指導漢字数が約180～250字であることを考えると、同じペースで指導すればその半分の90～125字程度となってしまう。よって、K5クラスでN1漢字の指導に専念するためには、指導時間確保のために、未習の「N2・N3・N4単漢字」の計252字はK5クラスの指導対象から外してもよいと考える。ただし、N1合格にはN2までの指導漢字が学習済みであることが前提である。よって本調査のデータを活用して、未習のN2以下の漢字をリスト化して配布し自習を促すことで、指導対象はN1漢字の903字に絞ることが可能となる。

この調査を実施する前は、K4までにどのN1漢字が既習なのか不明瞭であったため、N1漢字の全体から選択して指導していた。本調査によって、K4までに指導されているN1漢字がどれか明らかになったため、K5で指導するN1漢字リストから、K4までに既習の「N1単漢字」の合計108字を外すことが可能となった。ただし、K4までを未履修の学生もいる。そのような学生に未習漢字をリスト化して配布し、自習を促すために本調査のデータを活用することが可能である。

さらには、本学漢字クラスではレベル上下1つは移動が可能なため、週2回の受講が不可能だが漢字を学習したいという学生や、理系の学生で研究では漢字が必要ないが、就職のためにJLPTに合格したいというK4の学生などがK5の学生に混ざって一緒に履修している。K4とは、開始時にJLPTN3レベルの学生である。そのような学生には、K4で指導されている漢字のリストを配布し自習を義務化し、K5履修の必須条件と

する方法が考えられる。そのために本調査で作成したレベル別漢字リストは非常に有益であるといえる。

5.3 レベル別指導読み方調査

5.3.1 漢字レベル4までに指導されている読み方について

本調査の重要な点は、単漢字リストのみならず、音読み・訓読みもすべてデータベース化したことである。多くの漢字のデータベースは単漢字を基準にしたものか、熟語を基準としたものが主であるが、本調査では読み方を一つ一つ「レコード」としてデータベース化した。

このことは、学習者が各レベルで、各単漢字に対してどの読み方を学んでいるのかを明らかにすることができるということにとどまらない。まず、各レベルで学習する読み方の総数がわかり、学習者にどのくらい負担がかかっているかがわかる。

本調査において各レベルで指導する単漢字の数は200弱から250前後ということが分かった。それに対して、指導している読み方の「音訓の合計」は各レベルの単漢字の約2倍であった。日本語教育において常用漢字表の読み方すべてを指導するわけではなく、そのレベルに必要な読み方を精選して指導している。それでもなお、各レベルにおいて単漢字の約2倍の読み方を指導していることが、本調査から明らかとなった。

これは学習者にとっては非常に大きな負担であると考えられる。たとえば中国語を学ぶ場合は、一つの漢字につき、読み方を一つ覚えるだけでいい場合が多い。しかし、日本語を学ぶ場合は、一つの漢字につき、多くの場合読み方を2つ以上覚えなければならない。漢字圏の学習者にはある程度推測可能なようであるが、非漢字圏の学習者にとっては「音読み」と「訓読み」というまったく似ていない別の音をそれぞれ覚えなければならないのである。さらには、「形」「意味」「用法（品詞性・サ変動詞・ナ形容詞になるか否かなど）」「文脈における適切性」など学ぶべきことは多数ある。

5.3.2 漢字レベル4までに指導されていない読み方について

本調査の価値は、K1～K4を履修し終えた後に「指

導されていない読み方」についても明らかにすることができた点である。常用漢字表の中でどの読み方が未習なのか、そしていくつの読み方が未習なのかについても明らかにすることができた。

K1～K4までに指導されている読み方の音訓の4つのレベルでの合計は1777個あるのに対して、N1合格を目指すには未習の読み方の音訓合計はK5の1つのレベルでも2381個もあることが明らかとなった。

表2から明らかなように、「単漢字」だけで考えると、N5漢字は、K1で99字とほぼ指導が終わり、K2ですでに4字のみ、K3、K4では0である。しかし、「読み方」に焦点を当てて考えると、N5漢字でさえも、K4までに未習のものは、音読みで27個、訓読みで66個もある。たとえば、「口」という漢字はBKB1の1課で学習するが、その際指導するのは音読みが「コウ」、訓読みが「くち」である。音読み「ク」を知らなければ「口調」を「コウチョウ」と読むか、湯桶読みをして「くちチョウ」と読むことになり、「クチョウ」と読むことができない。これなどは、難読語としてN1の対策テキストにも挙げられており、N1レベルでは読めるようになることが求められている（「ク」と読むのは「異口同音」なども同様である）。

このような難しい読み方は、各レベルでその単漢字が初めて指導された際に一緒に教えるべきであると主張したいわけではない。むしろ、そのレベルでは難易度が高い読み方を同時に教えるのは、学習者にかなりの負担をかけることになるので避けるべきであると考ええる。まして、そのレベルで日本語学習をやめて本国に帰る短期交換留学生もいることを考えるとなおさらである。

本調査の結果、K4までに指導されていないN2以下の漢字が252字であるのに対して、N2～N5の既習漢字の未習の読み方は942個もあり、4倍近くあることがわかった。

これらの「指導されていない読み方」をリストにして学習者に配布し、自習を促すことが可能である。学習者はN5漢字のような難易度の低い既習漢字の未習の読み方について自分からわざわざ時間を割いて復習しないことも考えられる。本調査によって得られた「既

習漢字の未習読み方リスト」を各レベルで配布することとは、難しい読み方に敢えて眼を向けさせることにつながる。そしてそれは、本調査結果の有効な活用方法となるといえる。

6. おわりに

本研究は、東北大学日本語教育プログラムにおける漢字クラスのより良い指導のために、以下の3つの点を明らかにすることを目的として行われた。

- 1) 本学で指導している漢字テキストを基に調査研究を実施することで、本学独自のレベル別漢字リストを開発すること。
- 2) 本学の漢字クラスの各レベルで使用されている教材の単漢字を提出順にリスト化し、当該単漢字の「旧JLPT出題基準」のレベルと照合する調査を行うことで、本学指導漢字レベルとJLPTレベルとの対応関係を明らかにすること。
- 3) 本学漢字レベル4までに指導されている漢字のリストとJLPTのN1までの出題基準漢字リストを照合することで、逆に漢字レベル4までに指導されていない漢字を抽出し、漢字レベル5クラスの教材開発のための基礎資料を作成すること。

本研究では、本学漢字クラスで指導されている漢字と「旧JLPT出題基準」のレベルの関係を中心に「単漢字」と「読み方」に分けて調査し、以下の点を明らかにした。

「レベル別指導単漢字調査について」(表2参照)

1. 各レベルでどの「単漢字」がどのような提出順でどれくらい指導されているかを明らかにした。
2. 当該「単漢字」は「旧JLPT出題基準」のどのレベルに該当するかを調査した。
3. 漢字レベル1～4の学習を終えた段階で、未習の「単漢字」は旧JLPT出題基準の各レベルでどれくらいあるかを明らかにした。

「レベル別指導読み方調査について」(表3参照)

1. 単漢字を指導する際に、各レベルでどの「音読み・

訓読み」をどれくらい指導しているかを明らかにした。

2. 当該の「音読み・訓読み」は「旧JLPT出題基準」のどのレベルに該当するかを調査した。
3. 漢字レベル1～4の学習を終えた段階で、未習の「音読み・訓読み」は旧JLPT出題基準の各レベルでどれくらいあるかを明らかにした。

本研究では、以下の点が明らかになった。

「レベル別指導単漢字調査について」

- 漢字レベル1・2では、到達目標よりレベルの高い漢字が多く指導されていることが分かった。漢字レベル1で全体の6割、漢字レベル2では全体の7割近くが到達目標以上のレベルの漢字であった。
- 漢字レベル3・4では、旧JLPT基準におけるレベルの差異がさほど見られなかった。
- 漢字レベル1～4までに指導されている単漢字は4レベル合計で880字であるのに対して、N1合格を目指すには未習漢字が漢字レベル5の1つのレベルでも1155字もあることが明らかとなった。

「レベル別指導読み方調査について」

- 各レベルで指導されている読み方は、精選されていてもなお単漢字の約2倍もあることがわかった。
- 漢字レベル1～4までに指導されている読み方の音訓の4つのレベルでの合計は1777個あるのに対して、N1合格を目指すには未習の読み方の音訓合計は漢字レベル5の1つのレベルでも2381個もあることが明らかとなった。
- 漢字レベル4までに指導されていないN2以下の漢字が252字であるのに対して、N2～N5の既習漢字の未習の読み方は942個もあり、4倍近くあることがわかった。

本調査の結果は、上述の3つの研究目的に対応して、以下の3つの点においてより良い「漢字教育」のために有意義なものといえる。

- 1) レベル別指導単漢字と読み方リストが完成し、それはそのまま東北大学独自の漢字のブレースメン

トテストの開発に活用することができる。

- 2) 本学で指導されている漢字のレベルと、JLPTのレベルとを対照した結果は、指導する際にどの漢字が難しいかを把握することができるだけでなく、JLPT受験希望の学生の指導にも活かすことができる。
- 3) 本学漢字レベル4までに指導されている漢字のリストの作成とともに漢字レベル4までに指導されていないJLPT漢字のリストを作成できたため、漢字レベル5クラスの教材開発のための基礎資料が得られた。今後このレベルの指導漢字の選定に本研究のデータを活用することができる。

さらには、本調査で得られた「レベル別漢字リスト」は以下の点において学生の「自主学習」のために応用できるものと期待される。

- 漢字レベル5クラスでN1漢字の指導に専念するために未習の「N2・N3・N4単漢字」の計252字をリスト化して配布し自習を促すことで、指導対象はN1漢字の903字に絞ることが可能となる。
- 漢字レベル5で指導するN1漢字リストから、漢字レベル4までに既習の「N1単漢字」の合計108字を外すために、漢字レベル4までを未履修の学生に未習漢字をリスト化して配布し、自習を促すことが可能となる。
- 漢字レベル4で指導されている漢字のリストを配布し自習を義務化し、漢字レベル5履修の必須条件とすることで、レベル1つ上への移動の学生の問題も改善される。
- 「既習漢字の未習読み方リスト」を学生に配布して自習を促すことで難しい読み方に取って代わることが可能となる。

これら以外にも今回の調査研究で得られたデータや調査結果は様々なことに応用することが可能であると考えられる。今後は、学習者のニーズも分析しつつ、さらなる実践を重ね、本学独自の漢字レベル5の教材を開発していきたい。

謝辞

本研究は東北大学高度教養教育・学生支援機構「平成30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30年度スタートアップ研究費」の助成を受けて実施しました。また、本研究には稲村真理子先生に提供していただいたデータを一部活用しております。本稿をまとめるにあたり貴重なご助言を頂きました。記して御礼申し上げます。

参考文献

- 林雅子 (2019)「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」『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』第4号。
- 稲村真理子 (2007)『大学・大学院 留学生の日本語 ⑤漢字・語彙編』アルク、アカデミック・ジャパニーズ研究会監修。
- 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井恵理子 (2015)『(新版) BASIC KANJI BOOK - 基本漢字500 - VOL.1』凡人社。
- 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井恵理子 (2015)『(新版) BASIC KANJI BOOK - 基本漢字500 - VOL.2』凡人社。
- 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。
- 徳弘康代 (2008)『日本語学習のためのよく使う順漢字 2100 - 付録CD-ROM 漢字語彙 3万6千語 学習指標値付き』三省堂。
- 徳弘康代 (2014)『日本語学習のためのよく使う順漢字 2200』三省堂。

【報 告】

ニュージーランドにおけるカウンセラーの スーパーヴィジョンシステム

中島 正雄^{1)*}, 小島 奈々恵¹⁾, 中岡 千幸¹⁾, 吉武 清實²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学工学研究科

スーパーヴィジョン（以下、SV）が十分に普及していない日本の状況はカウンセラーが社会的責任を果たしていく上で大きな問題である。そこで日本におけるSVの発展・普及のヒントを得るために、SVに積極的に取り組んでいるニュージーランドカウンセラー協会（以下、NZAC）を訪問し、計17名のカウンセラーにインタビューを行った。NZACではSVは必須であり、フルタイムのカウンセラーは2週間に1時間のSVが推奨されていた。また、SVの費用は職場が主に支払っており、Code of Ethics（倫理規範）のもとで力関係を排除したSVをもつことなどの取り決めがなされていた。課題はスーパーバイザーの能力の向上であり、より高いレベルのシステムを求めて成長している最中であった。今回の調査を通して、NZACでSVが普及し定着した理由として、必須のものとされている制度的理由の他に、SVはカウンセラーにとって安全で安心なものであること、話し合いやシェアする時間を大切にすること、常に目の前の人に敬意を払うことという3点の特徴が考えられた。

1. 問題意識

大学における相談援助活動を担う学生相談において、近年大きな変化が訪れている。その変化とは、2016年の障害者差別解消法の施行に伴い、障害のある学生への支援が本格的に始まったことや、留学生やセクシュアルマイノリティの学生に対する支援など、多様で柔軟な学生支援の展開がますます求められるようになってきたことである。他方、大学の予算経費の厳しさからカウンセラー（以下、Co）の削減も予想される状況の中、このように多様で裾野の広い学生相談の活動が求められていることから、現在の学生相談における重要な課題としてCoの質の維持・向上としての成長支援が指摘されている（吉武, 2018; 吉武, 2016）。そして、このCoの成長支援に寄与する代表的な活動がスーパーヴィジョン（以下、SV）である。

SVとは「専門職のより先輩のメンバーから後輩や同僚のメンバーに提供される介入である。この関係は、評価的階層的であり、一定期間続けられ、後輩の専門的機能を高め、クライアントに提供される専門的サービスの質をモニターし、特定の専門職に就く者の門番となる目的を持つ」（Bernard&Goodyear, 2019）という代表的な定義で説明されるが、具体的なSVの目

的や手段は多岐にわたっているのが現状であろう。

ここで、日本におけるCoのSVの状況についてみると、現在Coがスーパーバイザー（以下、SVor）としてSVを実施してない割合は70.4%であり、他方Coがスーパーバイジー（以下、SVee）としてSVを受けていない割合は58.5%である（日本臨床心理士会, 2016）。また、学生相談においても「相談活動の質の維持・向上が個々のCoの自己研鑽の熱意次第となっている」（中島ら, 2019）状況であり、SVの実施率や受講率は不明であるが、学生相談Coの公募資格の多くが臨床心理士であることを考慮すれば、上記の割合とほぼ変わりはないと思われる。

このように日本においてSVが十分に普及していない状況はCoが社会的責任を果たしていく上で大きな問題であり、SVが普及していくことがCoの質の維持・向上に寄与するために必要であると筆者らは感じていた。そのような折、Hawkins&Shohet (2007) の『Supervision IN The Helping Professions』（邦訳『心理援助職のためのスーパービジョン』）に感銘を受け、翻訳者の国重浩一氏に連絡をとったところ、氏がCoとして働いているニュージーランドにおいては、すべてのCoにSVは必須のものとされており、積極的にSVが活用されてい

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 masao.nakashima.d3@tohoku.ac.jp

る国であること、ニュージーランドのCoは薬を処方したり診断を下したりすることができない点で日本のCo（臨床心理士や公認心理師など）と類似していることから、SVの現状を把握し、日本におけるSVの発展・普及のヒントを得るために、SVシステムの先進国であるニュージーランドにおける代表的なカウンセラーの団体であるニュージーランドカウンセラー協会（以下、NZAC）を調査訪問した。なお、同調査における文化SVに関しては別紙にて報告する。

2. 調査の概要

2.1 日程と訪問場所

筆者ら4名で2019年8月19日－23日に訪問調査を行った。訪問先はニュージーランドの北島ハミルトン市に位置するワイカト大学であった。ワイカト大学は1964年に設立された国立大学である。現在12,000人以上の学生が在籍しており、そのうち約2,500人は留学生であり、国際化が進む教育環境である。キャンパスは広大で緑豊かであり、コンクリートの無機質な建物が少ないためか、様々な樹々や鳥、大きな池などの自然に囲まれている環境のためか、気持ちが落ち着くキャンパス環境であった。

今回のインタビュー調査を引き受けてくださったのがKathie Crocket先生である。先生はワイカト大学の教育学部において、ナラティブの実践、カウンセリングの倫理、カウンセリングのSV等を研究されており、NZACの倫理委員会のメンバーとして15年以上勤めた経験ももつ。

2.2 インタビューの対象者とインタビュー内容

ワイカト大学のカウンセリングを専門にする教員、NZACのメンバー、ワイカト大学の学生相談サービスのCoの計17名である。対象者2、3人のグループにインタビューを計9回行った。なお、ワイカト大学はニュージーランドの中でもとりわけナラティブアプローチに熱心に取り組んでいる大学であり、今回の対象者のオリエンテーションは全員ナラティブアプローチであった。

インタビューの内容として、筆者らが事前に用意した質問項目は主に以下の点であった。なお、対象者の

了解を得て録音し、論文化の同意も口頭で得た。

- ・NZにおけるCoの現状
- ・卒後研修の実際（卒後の研修内容、期間・頻度、研修の実施者、研修の実際など）。
- ・SVについて（目的、方法、種類、NZでSVが普及した経緯、SVorの探し方、SVorとの契約、職場内外におけるSVの特徴など）
- ・SVorについて（望ましいSVor像、より良いSVorになるために必要なことなど）

3. ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパーヴィジョン

インタビュー調査によって得られた内容を以下に記す。

3.1 NZACとは

ニュージーランドカウンセラー協会テ・ループ・カイフィリウィリ・オ・アオテアロアは、1974年にニュージーランドカウンセリング・ガイダンス協会という名称で設立された。そもそもはガイダンスカウンセラーとして中学校に勤務する人々やその訓練と雇用に関係した人々のグループであり、当初は自発的な組織であった。会員数が増えていき、1990年にニュージーランドカウンセラー協会（NZAC）という名称となり、1991年にはマオリの名前であるテ・ループ・カイフィリウィリ・オ・アオテアロアが名称に追加された。NZACには現在、教育・健康・司法および社会福祉の政府機関、コミュニティの社会サービス機関、Iwi¹⁾の社会サービス、太平洋の島の組織、個人開業、さまざまな民族の支援機関で働くCoが約2,500人いる。NZACは、厳格な会員申請プロセス、包括的な倫理規範、正式な苦情手続き（a formal complaints procedure）、専門家としての発達のためのスーパーヴィジョンに取り組むことを大切にしている（以上、NZACのウェブページを参考にした）。

また、ワイカト大学ではナラティブアプローチが積極的に取り組まれているが、NZACはナラティブアプローチを専門とするCoの集まりではなく、認知行動療法など他のアプローチを専門にするCoもいるということであった。

3.2 NZACのメンバーになるためには

まずCoは200セッションのカウンセリングを行い、そのカウンセリングについてSVeeとしてSVorから1年間のSVを受けることが必要である。その後、SVorがNZACに報告書を書き、NZACに認められれば暫定メンバーになる。さらに、その後、2年間で300セッションのカウンセリングを行い、そのSVを受けた場合、SVorがNZACにもう一度レポートを書く。SVを受けること以外の課題も課されるが、それらが認められてNZACの正式なメンバーになることができる。なお、この1セッションとは時間数のことではなく、一般的に、約30分を超えるものは1セッションとしてカウントされる。

また、Coは毎年メンバーシップ委員会に行き、メンバーシップを更新する必要がある。その費用は約470-500ドル（ニュージーランドドル）かかる。ただし、その費用は主に職場によって支払われている。高校であっても大学であっても学校がそのメンバーシップの費用を主に支払っているが、それはCoを雇用する条件としてNZACのメンバーであることが決められているためである。

3.3 SVの頻度とコスト

NZACのメンバーはSVを受けることが必須である。その頻度として推奨されているのは、フルタイムのCoは2週間に1時間である。それはCoの経験が豊かであるかどうかには依らない。ある対象者は「経験豊かなCoであっても2週間に1回はSVを受けたいと思うだろう。なぜなら、SVは自分を成長させてくれるものであり、またアイデアを与え、自分を助けてくれるものであると知っているから」と述べていた。SVor自身もSVeeとしてSVを受ける仕組みとなっており、この点はCode of Ethics（以下、倫理規範）に「スーパーバイザーは、スーパーバイザーとしての自らの業務について、スーパーヴィジョンを受けるものとする。」（資料9.3（c）参照）と明記されている。

SVのコストは90-150ドルの範囲であり、80-90%の雇用主がSVの費用を支払っているが、それは勤務場所等によって異なり、規則はない。そして、SVの頻

度を上げたいと考えるCoは自分でSVの費用を支払う場合もある。

3.4 SVの方法と形態

SVにおいて、Coとクライアント（以下、CI）のカウンセリングの録音、あるいはSVorとSVeeのSVの録音を聞くことが重要であると複数の対象者は語った。なぜならそれが何が起きているかを知る唯一の方法であるからである。SVではCoとCIの関係、もしくはSVorとSVeeの関係に焦点が当てられ、SVorはその関係がより効果的になるように手助けをする。

方法としては直接会って行うSV以外に、スカイプなどオンラインで行うこともある。さらに、ナラティブアプローチにおけるアウトサイダーウィットネス（OutsiderWitness）²⁾という方法を用いることがある。これはCoとCIが相談している場面を、同じ空間の少し離れた場所からSVorが見ており、CoとSVorがやり取りをする場面もCIに見てもらい、それを踏まえてCIが相談を続けるという方法である。これはカウンセリングの方法として使われることが多いが、SVとしても使われている。

SVにはいろいろな形態があり、SVorとSVeeの個人対個人のSV以外に、グループSVやピアSVも行われている。ある対象者は6週間に1回、5人のCoとピアSVを行っていた。また、グループSVについては同一のCoがいくつかのグループに入っていることもあった。大きな規模のものから小さなグループのものまでであるが、それぞれSVの機能、目的が異なり、大きなグループは20-30人規模で、それは講習会のような内容、小さなグループは自分の仕事に焦点を当てたような内容のSVになっている。ある対象者は、食事を一緒にとったあとにグループSVすることもあり、「それは素晴らしい時間」であり、10年近く続けているということであった。なお、ピアSVの中に職場の上司が入ることは、力の関係が入り込んでくるため、かなり稀なことであった。

3.5 SVorの資格とSVorの探し方

現在は、3年間NZACの正式なメンバーになっていればSVorの資格が与えられる。NZACはSVorに特

別なトレーニングを要求していないが, SVorには, Coの専門的能力を高めるためのより高いレベルの能力が期待されているため, SVorの資格や訓練等, 現在検討中である。

また, SVeeがどうやってSVorを探すかについては, NZACのウェブサイトにSVorのリストが掲載されているので, そこで探す人もいるが, 多くの場合は, 口コミで探すことが多い。SVeeが自分の成長を助けてくれるようなSVorを探すにあたり, SV開始前にSVeeとSVorでお互いに話をしたり, SVeeがいくつかの質問をSVorにすることで, そのSVorが自分にとって合うかどうかを確かめるということもある。その質問項目は, 「SV実践のために専門家としての発達をどのように維持していますか」, 「SVにおいて考えている原則はどのようなものですか」などである。

3.6 SVはなぜ必要であるのか

NZACがSVを必要としたのは2つの理由がある。ある対象者は語っていた。1つはCoは一日中CIの話を聞いている。同じように, Co自身も他の人に話をきいてもらうのはCoのケアのためである。もう1つは, Coのカウンセリングの高い水準を保つためである。Coのたどりつく見解(decision)はCIにとって必ずしも最良の見解ではない。CoをバックアップしているSVorは他のアイデアやいくつかの他の可能性を考え出すかもしれないので, Coひとりの勝手な見解, 私見だけで物事を決めないためである。

3.7 SVorとSVeeの関係性はどのようなものか

Coの質はSVの質に依ると複数の対象者は語っていた。SV委員会ができる以前は, メンバーやCoは「SVは私の実践で本当に役に立つ」という感覚ではなく, 「私たちがしなければならないこと」だという考えであった。ネガティブな意味で, SVは「しなければならないこと」, 「まるで面倒なこと」であった。それ以降, CoとCoの仕事とCIを本当の意味でサポートするものを目指して作られた考え方が, 今の倫理規範に書かれてある, 「専門家としてのスーパーヴィジョンは, パートナシップである。これは, インフォームド・コンセントに基づく, 契約上の協働的な守秘のプロセ

スである」(資料第9章序文参照)というものである。

そのほかにも, さまざまなアイデアがある。例えばSVorはSVeeをモニターする者であるという考え方である。もちろん, 日本で馴染み深い, SVorはSVeeを教育する教育者であるという考え方もある。そして, ニュージーランドで始まり, 広く使われている考え方はリフレクティブ・ラーニングモデルである。それはSVorはファシリテーターで, Coは学習者という関係であり, co-explore(共同探求)していくというものである。これらは自分がどの理論的なアプローチをとるかによって決まってくるものであるし, SVeeと話し合って決めているものでもある。

3.8 カウンセリングSVで何が重要であるか

職場外のSVであることは重要な点であると複数の対象者が指摘していた。それは, 倫理規範に「カウンセラーは, 自らに対して権限を有する立場にない者からスーパーヴィジョンを受けるようにするべきである」(資料9.1(c)参照)と書かれてあるように, 力関係を排除したところでSVを受けることを大切にしているのである。一方で, 職場内における上司からのSVはマネジアルSVやラインSVと呼ばれ, それは職場の仕事をマネジメントする内容であり, 階層的なSVであり, NZACのカウンセリングSVとは異なるものである。

また, ニュージーランドのソーシャルワーカーもSVが必須のものとされているが, そのソーシャルワークSVはケースマネジメントを目的としている一方で, カウンセリングSVはCoの成長のためのものであり, Coの仕事のためのものである。

3.9 SVでは何が行われるのか

SVで行われていることについてある対象者は次のように説明した。科学にDiffraction(回折)という現象がある。波が壁を通過した後に形状が変化する現象である。つまり, 壁をとおったときに, 元のものとは違う形になるという意味であり, Coが持っている元のイメージが変わるようなことをやったり, 元のイメージを再構築したり, というDiffraction(回折)をSVorは行っているのではないか。例として, 子育て

でCIが落ち込んでいるという話をCoがSVorに話したとすると、それは最初のストーリーである。しかし、最終的にはCoのアイデンティティとかカウンセリングの実践についての話になったりする。だからSVorがどのようにCoに質問し、反応するかが大事となる。

3.10 SVの専門的な質を維持するためにしていることは何か

SVの専門的な質を維持するために、複数の対象者はカウンセリングのアプローチのスキルを使っていた。他には、Coの文脈やCIの文脈におけるディスコース³⁾についてよく考えている。さらには、力関係、政治のコンテキスト、SVor自身が学習者であること、相手を観察すること、相手が一から言わなくていいように何を言われたかを覚えておくこと、毎回まじめにやること、Coの言葉そのものを書き留めていて、詩を作ったりして、それをCoに返すことなどを行っている。また、SVの会話を記録し、それらの録音をもとにSVor自身の実践についてリフレクトしている。ただし、その録音でCoがリフレクトすることもできるし、CIが聞くこともできる。これはアウトサイダーウィットネスのプロセスのようなものである。

3.11 良いSVorとはどのような人か

Coの質はSVの質に関連している。したがってよいSVorが必要である。ある対象者は自身のSVeeとしての体験から、SVorがSVor自身のストーリーを一方的に話すのは良い経験ではなかったこと、それは自分の実践が中心ではなく、SVorのストーリーが中心であったことから、SVeeとしては役に立つSVではなかったことを述べた。その点から、良いSVorとはSVeeの話をよく聴く人であること、また、良いSVorはSVeeに良い質問をすることができる人である。なぜなら、その良い質問とは、SVeeがリフレクトする助けとなるからである。

3.12 NZACの課題

筆者らはインタビューの内容から、ニュージーランドのNZACのSVシステムは非常にうまく作用しているという印象を持った。そこで今後の課題について尋

ねてみた。

NZACが直面している課題の1つは、SVorの能力や資格の向上についてである。ニュージーランドのSVシステムは、SVorがもたらすものに非常に依存しており、それが弱点である。一部のCoはSVorを非常にうまく活用するが、一部のCoはそうではない。さらにSVorの資格に条件を課すことに抵抗している人もいる。他の問題はもちろん文化的な問題である。ニュージーランドは国としてまだ学んでいる途上であり、国としてまだ苦しんでいる。SVで大切にしている協働は多様性に価値を置くことであるが、NZACも学んでいる最中であり、より高いレベルのものを求めて改善している最中であり、成長している最中である。

4. まとめ

今回のインタビューを通して、ニュージーランドのNZACにおいてSVが普及し、定着して今もなお成長している理由として、必須のものとされている制度的理由の他に考えられた特徴を以下にまとめる。

4.1 SVはCoにとって安全で安心なものであること

今回のSVに関するインタビューでは、対象者全員がSVは役立つものであると述べていた。ニュージーランドでも以前はネガティブな意味で、「しなければならないこと」、「まるで面倒なこと」であったSVがこのように変わってきたのは、SVは安全で安心なものであり、SVはCoをサポートするシステムであるという理解や体験がCoに共有され、浸透してきているのではないかと思われた。それにはCo自身が費用を支払うのではなく、主に職場がSVの費用を支払うというコストの点も影響していると思われるが、その点を除いても、そもそも日本ではSVに対してCoが安全感や安心感を持つことができない場合があることがSVの未普及の事態につながっているように思われる。

このようなニュージーランドにおけるSVの意味の変化に大きな影響を与えているのが「それはバイブルである」と複数の対象者が語っていた倫理規範の存在であろう。その中のSVの項目では、冒頭にSVはパートナーシップであり、協働的な作業であると明示され、

その枠組みの中において取り決めがなされている。一方、日本においては、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会の倫理綱領、および一般社団法人日本臨床心理士会の倫理綱領を見ると、資質の向上や知識と技術の研鑽という文言は見られるものの、その具体的な内容の記載はなく、SVについても一切触れられていない。このことからSVの形式も内容も、個々のSVor次第となり、そのためにCoが安全感や安心感を持ちにくいような、ヒエラルキー構造の上意下達のSVとなっても無理もなく、さらにSVを実施しなくてもよいということにもつながっていると言えることができるだろう。

4.2 話し合いやシェアする時間を大切にすること

SVの契約時にはCoがSVorと合うかどうか話し合う時間を丁寧に持つことがCoにもSVorにも勧められていた。「SVorの変更を途中で希望するSVeeはいるか」と筆者らが尋ねたところ、「何かトラブルあっても、SVeeがそれをSVorと話すのがよいし、そもそもそういうことをする仕事（Coが感じたことと思っただけのことをCIに伝える仕事）なので、それがSVorとSVeeの間でできないのであれば、どうやってカウンセリングでできるのか」という返答であった。このように話し合いを大切にしている姿勢はSVだけではなく、カウンセリングでも同様である。アウトサイダーウィットネスという方法は、CoとSVorが話す場面をCIが見て、CIが相談を続けていく方法であり、ここにも全員で情報をシェアし、全員の意見を出し合うという姿勢が表れている。

今回の調査においても、インタビューの合間合間に常に話し合いやシェアする時間を作っていた。丁寧に話し合いやシェアの時間をもつことは、自分も確かにその場に参加しているという手応え感をもたらし、モチベーションが高まることを実感した。さらに当然のことかもしれないが、話し合いやシェアの時間に人と人が顔をあわせて同じ場にいるということは、人と人のつながりにおいて安全感、安心感のようなものを醸成するようにも感じられた。

4.3 常に目の前の人に敬意を払うこと

SVの場面を録音することがあり、それをCIに聞いてもらうこともあるということであった。CIのいない場所でCIに理解しがたいような内容を話すのではなく、SVorもCoも共に、CIがいつも傍にいて話している姿勢はCIを尊重する姿勢に他ならない。筆者らがそういう姿勢ではないCoについて尋ねたところ、「カウンセラーが正義と尊敬の人になりたいなら、クライアントに親切ではないことは倫理に反します。もしそういうことがあるならば、それはカウンセラーが疲れたときだと思う」という説明を受けた。この言葉からは、CIを大切にすること、CIに親切ではないCoが仮にいたとしても、そのCoという人間が悪いのではないこと、そして目指すのは正義と尊敬の人になることであると憚ることなく言うことができる態度も感じられた。ある別の対象者が述べた「常にコンテキストを重視し、その人に問題があるとは考えない。それはカウンセリングでもSVでも同じであり、常に、目の前の人に敬意を払う」という姿勢を筆者らは今回の調査を通して肌で感じる事ができた。

ニュージーランドのNZACにおいてカウンセラーのSVシステムが定着し普及した理由を検討する際に、以上3点の特徴を除くことは難しいように思われる。

謝辞

本研究は日本学術振興会科学研究費基盤研究（C）（課題番号17K04400）の助成を受けて行いました。今回の視察の実現にご尽力、ご支援いただきましたダイバーシティ・カウンセリング・ニュージーランドの国重浩一先生、ナラティブ実践協働研究センターの横山克貴様、二松学舎大学学生相談室の奥野光先生に深く感謝申し上げます。そして、私たちの訪問を手厚く迎えていただき、数多くのNZACの関係者と私たちを出会わせてくださいましたワイカト大学のKathie Crocket 先生、Elmarie Kotze先生、Paul Flanagan先生にこころより感謝申し上げます。

注

- 1) マオリの人々の最も大きな社会単位とされる。
- 2) アウトサイダーウィットネスはライブスーパーヴィ

ジョン（平木，2017）のひとつであり，日本においては，横山克貴氏らがこれをSVの方法としてだけでなく，Coのトレーニング（アウトサイダーウィットネス&リフレクティングチーム）として発展させ，先駆的に実践している（ナラティブ実践協働研究センター，2019）。

- 3) ディスコースに関して，国重（2018，p53）の説明を以下に抜粋する。「ディスコースとは、『私たちの話すものの対象を形成する実践』（Foucault，1972，p49）とあります。（略）ビビアンバーの定義も見ておきます。『ディスコースとは，何らかの仕方でまとまって，出来事の特定のバージョンを生み出す，一連の意味づけ，表象，イメージ，ストーリー，声明文などを示す』（Burr，2003）としています。ものごとの理解は，どうやら，この『ディスコース』によって私たちにもたらされるのですが，そのような理解は，単一の『ディスコース』があって，単一の理解があるというわけではないのです。いろいろなディスコースが存在し，そのディスコースによって，もたらされる理解が違うということです。（略）つまり，私たちは，ディスコースによって，何かを理解できるようになるのです」。

参考文献

- Bernard,J.M.&Goodyear,R.K.(2019) *Fundamentals of Clinical Supervision*(6th ed.).Pearson Education.
- 平木典子(2017)『心理臨床スーパーヴィジョン』金剛出版.
- 国重浩一（2018）『ナラティブ・セラピーの会話術—ディスコースとエイジェンシーという視点—』金子書房.
- 中島正雄・吉武清實・池田忠義・小島奈々恵・中岡千幸・佐藤静香・松川春樹（2019）「全国の学生相談機関における研修の実態と課題」『学生相談研究』40(1)，pp.20-31.
- ナラティブ実践協働研究センター（2019）「NPACC実践のベースとなるアプローチ」，<https://npacc.jp/service/training/>（閲覧2019/7/16）.
- 日本臨床心理士会（2016）『第7回「臨床心理士の動向調査」報告書』，一般社団法人日本臨床心理士会.
- New Zealand Association of Counsellors Te Roopu Kaiwhiri o Aotearoa（2019）「Code of Ethics」，http://www.Nzac.org.nz/code_of_ethics.cfm（閲覧2019/4/24）

- New Zealand Association of Counsellors Te Roopu Kaiwhiri o Aotearoa（2019）「History」，<http://www.Nzac.org.nz/history.cfm>（閲覧2019/4/24）
- Peter Hawkins and Robin Shohet（2007）*Supervision IN The Helping Professions*(3rd ed.). Open University Press UK Limited.（=2012，国重浩一・バーナード紫・奥村朱矢訳『心理援助職のためのスーパーヴィジョン』北大路書房.）
- 吉武清實（2018）「大学における学生相談の現状と課題—学生相談機関の整備・充実化の視点から」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第4号，pp.19-28.
- 吉武清實(2016)「学生相談臨床実践のための仮設系」『学生相談研究』36(3),pp.263-275.
- ワイカト大学日本事務所（2019）「学校案内」，<http://www.waikato-jp.Com/waikato>（閲覧2019/8/6）.

資料

NZACの「倫理規範：倫理の実務のための枠組み(2002年6月採択; 2012年改訂; 2014年改訂; 2016年改訂)」から第9章の「専門家としてのスーパーヴィジョン」を以下に抜粋する。

専門家としてのスーパーヴィジョンの目的は，カウンセラーが，効果的かつ倫理的な実務について反省し，それを発展させることである。また，カウンセラーの業務に対するモニタリングの目的もある。スーパーヴィジョンには，以下のものが含まれる。個人的なサポート，メンタリング，専門家としてのアイデンティ開発，個人・理論・実務・業務上の文脈・文化的視点の中での関係に対する反省。

専門家としてのスーパーヴィジョンは，パートナーシップである。これは，インフォームド・コンセントに基づく，契約上の協働的な守秘のプロセスである。

専門家としてのスーパーヴィジョンは，いくつかの形式を取ることがある。これには，個人またはグループによるスーパーヴィジョンが含まれ，電話，電子メールおよびレター（書簡）を用いることがある。それは，その場（ライブ）でなされることもあれば，個人的な想起，メモ，ビデオ，録音，速記録またはクライアントの創作

に基づくことがある。

9.1 専門家としてのスーパーヴィジョンの取り決め

- (a) カウンセラーは、適格なスーパーバイザーとの間で定期的で継続的なスーパーヴィジョンを受けるよう取り決めるものとする。スーパーバイザーは、NZACのメンバーか、または、「別の専門家団体であって、その倫理規範がNZAC全国理事会にとって受入可能なものである団体」のメンバー、そのいずれかとする。
- (b) スーパーヴィジョンの頻度は、カウンセラーの作業量に応じるものとし、その経験が関連するものとする。推奨される指針としては、フルタイムの場合には、カウンセラーが受ける平均スーパーヴィジョンは、2週間あたり1時間である。
- (c) カウンセラーは、自らに対して権限を有する立場にない者からスーパーヴィジョンを受けるようにすべきである。
- (d) カウンセラーは、自らが持つものとは異なる文化的な背景を有する者に対して業務を提供するにあたって役立つように、文化的なコンサルティングを受けるように努めるべきである。
- (e) カウンセラーとスーパーバイザーは、スーパーヴィジョン契約を締結することに共同で責任を負う。この契約は、定期的に見直すとともに、期限を設定すべきである。

9.2 専門家としてのスーパーヴィジョンにおける責任

- (a) カウンセラーは、以下の事項について責任を負うものとする。自らの業務および自らの個人としての機能（役割）に関連する側面についてのスーパーヴィジョンを選択し、活用すること。
- (b) スーパーバイザーは、以下の事項について責任を負うものとする。カウンセラーが、自らの専門家としての実務を掘り下げて検証し、それに対応するうえでのサポートを行うこと。カウンセラーが、自らの能力、安全性、および、実務についての適性をモニターするうえでサポートを行うこと。カウンセラーの業務について懸念がある場合には、さらなる行動を起こす前に、カウンセラー本人にその懸念を開示すること。スーパーヴィジョン関係と、カウンセラーとスーパーバイザー

とが有する別の関係との間に境界を維持すること。

- (c) カウンセラーとスーパーバイザーは、以下の事項について共同責任を負う。スーパーヴィジョン関係と、他の専門家としての関係や個人としての関係とを区別すること。個人的な懸念についてカウンセリングを受ける必要がある場合を特定すること

9.3 専門家としてのスーパーヴィジョンにおける能力

- (a) スーパーバイザーは、スーパーヴィジョンについての専門家教育に積極的に参加するべきである。
- (b) スーパーバイザーは、専門家能力としての発達に継続的に参加するべきである。
- (c) スーパーバイザーは、スーパーバイザーとしての自らの業務について、スーパーヴィジョンを受けるものとする。
- (d) スーパーバイザーは、自らの能力における限界を考慮に入れたうえで、適切な場合には、コンサルティングおよび紹介を提案するべきである。

【報 告】

ニュージーランドにおける カウンセラーのスーパーヴィジョンシステム －文化スーパーヴィジョンに着目して－

小島 奈々恵^{1)*}, 中岡 千幸¹⁾, 中島 正雄¹⁾, 吉武 清實²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学工学研究科

近年、公認心理師や臨床心理士の質の保証が問われ、臨床的学習の三本柱のひとつであるスーパーヴィジョンが注目されている。実践に即した臨床的技法を経験者から学ぶスーパーヴィジョンは、「受けねばならない必須の学習（鑑，2004）」とされているが、13.7%の臨床心理士が「受けたことがない」と報告している（一般社団法人日本臨床心理士会，2016）。国内のカウンセラー教育の一環として定着していないことを踏まえ、有効なスーパーヴィジョンシステムに関する知見を得るべく、著者ら4名は、カウンセリングスーパーヴィジョン教育も行っているニュージーランド北島にあるワイカト大学を視察する機会を得た。本稿では、ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパーヴィジョンシステムに含まれる文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションと、ニュージーランドのマオリ文化について報告する。

1. はじめに

2015年に公認心理師法が成立し、臨床心理士を含むカウンセラーの質の保証が一層問われている。公認心理師は公認心理師法第43条において「行為に関する知識及び技能の向上に努めなければならない」ことを、臨床心理士は臨床心理士倫理綱領第2条において「知識と技術を研鑽し、高度の技能水準を保つように努めること」を求められている。つまり、資格取得後も、資質向上および維持の責務を果たすため、カウンセラーは様々な研修を受け続けることが必須とされている。鑑（2004）によると、臨床的学習の三本柱は、「知的学習」「個人分析」「スーパーヴィジョン」である。「知的学習」とは著書などから学ぶことであり、「個人分析」とは心理士（師）自身がカウンセリングを受けることから学ぶことであり、「スーパーヴィジョン」とは実践に即した臨床的技法を経験者から学ぶことであり、

スーパーヴィジョンは「受けねばならない必須の学習」であり、スーパーヴィジョンなしに心理臨床を行うことはクライアントに不利益を与えるという大きな危険の可能性を含む（鑑，2004）。しかし、公認心理師の認定にも、臨床心理士の認定にも更新手続きにも、

スーパーヴィジョンは含まれていない。また、第7回「臨床心理士の動向調査」報告書によると、スーパーヴィジョンを「現在受けていない」臨床心理士が44.8%、「受けたことがない」臨床心理士が13.7%存在した（一般社団法人日本臨床心理士会，2016）。

なぜ、スーパーヴィジョンは臨床的学習方法のひとつとして定着していないのだろうか。平木（2012）は指導者であるスーパーヴァイザーの不安定さや迷いを、鑑（2004）は指導を受けるスーパーヴァイジーにとってスーパーヴィジョンが脅威となる場合があることを指摘している。具体的には、スーパーヴァイザーが、①スーパーヴァイザー・トレーニングを受けていないこと、②心理療法理論の多様なモデル間の相互交流が国内では少ないこと、③訓練生と心理職に対するスーパーヴィジョンは異なることに配慮を欠き、スーパーヴィジョン、カウンセリング、コンサルテーションの区別が不明確なまま実践指導を行っていることを、平木（2012）は指摘している。また、スーパーヴィジョンにおけるスーパーヴァイジーの、①欠点や欠けたものを指摘されることによる自己評価の低下、②評価される不安と恐怖、③自分の内面が覗かれる不安、④私的な内的世界に直面せざるをえないこと、⑤

*）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

アイデンティティの抵抗を、鑑（2004）は指摘している。

つまり、スーパーヴィジョンとは、不安定さや迷いを抱えたスーパーヴァイザーによる実践指導であり、スーパーヴァイザーには脅威な体験と認識されるものであると言えよう。そのため、スーパーヴァイザーにとっても、スーパーヴァイザーにとっても、スーパーヴィジョンは負担の大きなものであり、制度的にも必須要件とされていないこと（鑑（2004）によると「必須の学習」であるが、公認心理師の認定にも、臨床心理士の認定にも更新手続きにも、スーパーヴィジョンは含まれていない）等から、国内のカウンセラー教育に定着していないと推測される。

2. 視察目的と視察先

「受けねばならない必須の学習（鑑, 2004）」であるスーパーヴィジョンが、国内のカウンセラー教育の一環として定着していないことを踏まえ、有効なスーパーヴィジョンシステムに関する知見を得るべく、著者ら4名は、ニュージーランド北島にあるワイカト大学を視察する機会を得た。1964年に設立したワイカト大学では、マオリ研究が行われ、マオリの人々や文化への理解が深く、マオリ学生への支援が提供されている（University of Waikato, 2014）。また、カウンセリングスーパーヴィジョン教育も行っている（University of Waikato, 2019）。

2019年8月19日～8月23日の5日間、ワイカト大学にてカウンセリングやスーパーヴィジョン教育に従事しているスタッフ、ワイカト大学にてカウンセリング教育を受けた卒業生や在校生、ニュージーランドカウンセラー協会（New Zealand Association of Counsellors, 以下NZAC）のメンバーに、スーパーヴィジョンについてインタビューした。具体的には、スーパーヴィジョンシステム、スーパーヴァイザーとしての経験、スーパーヴァイザーとしての経験について回答を求めた。

3. 視察の概要

インタビューにより得られた情報や、提示された資料を通して得られた情報を、以下にまとめる。ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパーヴィジ

ョンシステムについて中島・小島・中岡・吉武（2020）が報告しているが、本稿では、文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションと、ニュージーランドのマオリ文化について報告する。

3.1 ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパーヴィジョンシステム：文化スーパーヴィジョン/コンサルテーション

NZACでは、カウンセラー資格（membership）に必要なカウンセラー教育基準（Counsellor Education Standards）を設けており、スーパーヴィジョンの元で行う200時間以上のカウンセリング実習が必須とされている（NZAC, 2017）。また、倫理規範（Code of Ethics）においても、スーパーヴィジョンを継続的に受けるよう取り決められている（NZAC, 2002）。また、インタビューした全員が、スーパーヴィジョンは欠かせないものであり、専門家としての成長（professional growth）を支えるものであると説明していたのは印象深い。

そして、文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションについても明記されている。カウンセラー教育基準においては、実習の10時間以上は、カウンセリングもしくは心理臨床の実践家であるマオリスーパーヴァイザーの元で行われるものとしている（NZAC, 2017）。倫理規範においては、異なる文化背景を持つクライアントを支援する際は文化コンサルテーションを受けるよう記載されている（NZAC, 2002）。

3.2 ニュージーランドのマオリ文化

日本で開催されたラグビーワールドカップ2019は記憶に新しい。ラグビー強豪国であるニュージーランドのオールブラックスはベスト4まで進出した。彼らの試合前に披露される‘ハカ’はマオリに伝わる戦士の踊りであり、有名である。

日本の約4分の3の土地に、約495万人が住んでいるニュージーランドでは、欧州系が74.0%、マオリ系が14.9%、太平洋島嶼国系が7.4%、アジア系が11.8%、その他が1.7%を占める（外務省, 2019）。およそ1000年前、マオリの人々が‘アオテアロア Aotearoa（長く白い雲の土地）’と呼ぶニュージーランドに始めて定住

した。その後、1769年にイギリス人キャプテン・ジェームス・クックが上陸し、1840年に英国とマオリがワイタンギ条約に署名したことでニュージーランドはイギリスの植民地となった。そのため、ニュージーランドはイギリスの影響を多大に受けている。そして、現代では、先住民マオリの文化も大切にされつつある。

マオリ文化が大切にされ、尊重されていることを、インタビュー前の自己紹介において、著者ら自らも体験した。特に、マオリ系の方とのインタビュー前には、マオリ語で、マオリ文化に基づいた自己紹介がなされ、歌が歌われた。‘私は〇〇という土地から来て、私の山は△△で、私の河は□□です’と自然を中心とした自己紹介がされ、所属する族を紹介されることもあった。それは、パケハPakeha（ヨーロッパ系子孫）も同様に行った。また、マオリ文化への理解が深い大学であったこともあり（ニュージーランドの公用語が英語とマオリ語であることから）、キャンパス内の標識はどれも英語とマオリ語の両方で記載されていた（例えば、University of Waikatoは、Te Whare Wananga O Waikato）。

3.3 文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションの理解と重要性

Crocket et al. (2015) によると、文化的に適切な心理療法の支援と発展のため、‘文化スーパーヴィジョン’という単語が用いられている。特に、ニュージーランドにおいては、相談者がマオリであり、カウンセラーがパケハPakeha（ヨーロッパ系子孫）である場合に用いられていることが多い。また、マオリの人々や文化に着目したカウンセリングやスーパーヴィジョンを通して、文化的交流が行われていることが示されている（Crocket, Davis, Kotze, Swann, & Swann, 2017）。

文化スーパーヴィジョンは、今後も検討が必要なテーマであり、必要なテーマであるとも、NZACメンバーは話した。ニュージーランドには多くの文化が存在するが、ヨーロッパ文化とマオリ文化の2つが大きい。ヨーロッパ系住民が多いので、マオリ文化に比べると、ヨーロッパ文化が強い。マオリ文化にも着目することで視野を広げ、両者にとって良いものとなることを期待する。そして、マオリ文化の大切さについて学ぶこ

とを通じて、自文化についても考えるようになる。自文化をどのように大切に思い、受け入れていくのかについて考える（how to embrace our own culture）。

NZACのカウンセラー教育基準において必須とされているマオリスーパーヴァイザーによる文化スーパーヴィジョンではあるが、その呼び方についても様々な考えがあるようだ。NZACの倫理規範には、スーパーヴィジョンは継続的に行われるもの（regular and ongoing supervision）とされている（NZAC, 2002）。そのため、コンサルテーションという表現のほうが適切だと思われることが説明された。また、倫理規範には、スーパーヴィジョンの取り決めにおいて、文化スーパーヴィジョンやマオリという単語は用いられておらず、カウンセラー自身と異なる文化背景を持った方との臨床においては文化コンサルテーションを受けるよう努めるべきである（Counsellors should seek cultural consultation to support their work with persons who have different cultural backgrounds from their own）と記載されることに留まっている（NZAC, 2002）。

3.4 文化スーパーヴィジョン事例

中国にもキャンパスを開校しているイギリス系の大学で勤務していたカウンセラーAの事例である。Aは、NZACメンバーであったこともあり、メンバー資格を維持するためにも、NZACスーパーヴァイザーによるスーパーヴィジョンを受ける必要があった。そのため、中国で勤務しながら、スカイプを用いてニュージーランド在住のNZACスーパーヴァイザー（以下、SVor1）とのスーパーヴィジョンを継続することとした。

また、中国文化や勤務先である大学システムの理解に問題を感じていたAは、他2名からのスーパーヴィジョンを受けることとした。2人目のスーパーヴァイザーは、ニュージーランド生まれの、ニュージーランドでカウンセリング教育を受けた中国人女性であった（以下、SVor2）。SVor2は、中国の大学でカウンセリング教育に従事しており、中国での生活も長かった。Aが持つヨーロッパ文化背景について理解し、中国文化にも理解のあるスーパーヴァイザーであった。3人目

は、イギリスのキャンパスに勤務する上司（以下、SVor3）であった。Aの仕事に対して明確な責任を負う管理型スーパーヴィジョン（managerial supervision）（Hawkins & Shohet, 2007）が、SVor3とは行われた。

SVor1とSVor3とは2週間に1回、SVor2とは月に1回のペースでスーパーヴィジョンが行われ、その料金は全て勤務校によって支払われた。勤務校とスーパーヴァイザーとの間で契約が交わされ、勤務校もしくはスーパーヴァイザーが、Aの臨床に疑問を抱いたときは3者面談をすることも契約に含まれていたが、面談が必要とされることはなかった。

SVor2との文化スーパーヴィジョンを通して、相談者の中で何が起きているのかについて、より理解することができたとAは言う。そして、Aが提供する支援内容の変化にも繋がったとも話した。例えば、ヨーロッパ文化において、何を学習するのか、どのような職業に就くのか、誰と結婚するのか、などは若者個人が選択することのできる事柄だという強い考えがある。しかし、中国文化においては、それらの選択は保護者によって行われる。若者は自由に選んでよいと言われていたとしても、保護者がどのようにしてほしいのかを、若者は考える。つまり、若者自身には、選択することができないこと、若者の保護者の期待に応えなければならないという文化を、文化スーパーヴィジョンを通して理解することができたと話した。

興味深い話があると、Aはスーパーヴァイザーを試したこともあったと話した。中国人の若い女性が、‘良い学生’であることに疲れたので‘悪い学生’になるという実験をするというエピソードをSVor2とSVor3の両方に同じように伝え、スーパーヴァイザーの反応をAは窺った。‘悪い学生’とは、金曜/切の課題があり、既に終えているにも関わらず、敢えて月曜に提出し、/切を守らないということだった。SVor3は、すぐに‘それは素晴らしい！（Oh, I love it!）’と言ったけど、SVor2は、‘それは間違っている（That's wrong）’と言った。それぞれの反応の理由については覚えていないが、この反応の違いを体験したことはとても興味深かったと話した。

Aにとって、スーパーヴィジョンは、必要要件（requirement）というより恩恵（privilege）であると

話したのは印象深い。そして、専門家としての継続的な発展には必要不可欠なものであるとも話した。

4. おわりに

本稿では、ニュージーランドにおけるカウンセラーの文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションと、マオリ文化との関係について報告した。先住民マオリの文化についての学びを通して、自文化についても他文化についても、考えを深め、理解していくプロセスが文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションなのであろう。Aの事例からも分かるように、文化スーパーヴィジョンを行うのは、マオリスーパーヴァイザーとは限らない。しかし、ニュージーランドにおいてマオリ文化は重要とされていることから、NZACのカウンセラー教育基準においてはマオリスーパーヴァイザーによる文化スーパーヴィジョンが必須とされているのであろう。

日本におけるカウンセラーのスーパーヴィジョンシステムを構築していく中で、文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションは必要なのだろうか。日本の教育機関においては外国人留学生の受け入れが積極的に行われ、人材不足を補うためにも外国人労働者の受け入れも積極的に行われ、東京2020オリンピック・パラリンピックの開催に伴い外国人観光客も増えることが期待されている。日本国内に、様々な文化が持ち込まれており、多文化に対する理解は必須となっていると言えるだろう。特に、高等教育機関の外国人留学生支援において、外国人留学生が抱える問題は多岐にわたり、文化や文化差、異文化適応に関する知識や理解の必要性について指摘されている（小島他, 2013；Kojima, 2016；小島他, 2016）。今後、カウンセラーが自身の専門性を発展・維持させるためにも、様々な文化背景を持った相談者に適切な支援を提供するためにも、文化スーパーヴィジョン/コンサルテーションは必要であろう。

謝辞

本研究は日本学術振興会科学研究費基盤研究(C)（課題番号17K04400；研究代表：中島正雄）の助成を受け

で行いました。今回の視察の実現にご尽力、ご支援いただきましたダイバーシティ・カウンセリング・ニュージーランドの国重浩一先生、ナラティブ実践協働研究センターの横山克貴氏に深く感謝申し上げます。そして、私たちの訪問を手厚く迎えていただきましたワイカト大学のKathie Crocket先生、Elmarie Kotze先生、Paul Flanagan先生、インタビューにご協力いただいたワイカト大学やNZACの皆さまにこころより感謝申し上げます。

参考文献

- Crocket, K., Davis, E., Kotze, E., Swann, B., & Swann, H. (2017) *Moemoea: Maori counselling journeys*, New Zealand: Dunmore Publishing.
- Crocket, K., Flanagan, P., Swann, H., Swann, B., Soundy, T., Smith, B. Simpson, N., Pizzini, N., Frayling, M., Frayling, I., Finnigan, S., Campbell, J., Bush, D., Bruce, A., Baird, J., Allen, J., & Alford, Z. (2015) "Supervision as cultural partnership: Contributions to dialogue", *Journal of Psychotherapy Aotearoa New Zealand*, Vol. 19, pp. 67-81.
- 外務省 (2019) 「ニュージーランド基礎データ」, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/nz/data.html> (閲覧2019/11/5).
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2007) *Supervision in the helping professions*, UK: Open University Press. (=2012, 国重浩一・バーナード紫・奥村朱矢訳『心理援助職のためのスーパービジョン：効果的なスーパービジョンの受け方から、良きスーパーバイザーになるまで』北大路出版.)
- 平木典子 (2012) 『心理臨床スーパービジョン：学派を超えた統合モデル』金剛出版.
- 一般社団法人日本臨床心理士会 (2016) 「第7回『臨床心理士の動向調査』報告書」, 一般社団法人日本臨床心理士会.
- Kojima, N. (2016) *Health support for international students*, 31st International Congress of Psychology, Yokohama, July 2016.
- 小島奈々恵・内野悌司・磯部典子・黄 正国・二本松美里・岡本百合・三宅典恵・永澤一恵・矢式寿子・吉原正治 (2016) 「留学生支援体制に関する一考察」, 『CAMPUS HEALTH』第53(1)号, pp. 380.
- 小島奈々恵・内野悌司・磯部典子・栗田智未・二本松美里・岡本百合・三宅典恵・神人 蘭・矢式寿子・吉原正治 (2013) 「保健管理センターにおける留学生相談—広島大学での留学生支援—」, 『CAMPUS HEALTH』第50(1)号, pp. 448-449.
- 中島正雄・小島奈々恵・中岡千幸・吉武清實 (2020) 「ニュージーランドにおけるカウンセラーのスーパービジョンシステム」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第6号, 印刷中.
- New Zealand Association of Counsellors (2002) *Code of ethics: A framework for ethical practice*, New Zealand Association of Counsellors Inc.
- New Zealand Association of Counsellors (2017) *Counsellor Education Standards*, http://www.nzac.org.nz/counsellor_education_standards.cfm?page_obj_id=339&archive=N&article_id=391&obj_list=391 (閲覧2019/11/8).
- 鑑幹八郎 (2004) 「スーパービジョンについて」, 鑑幹八郎著『心理臨床と倫理・スーパービジョン』ナカニシヤ出版, pp. 161-239.
- University of Waikato (2014) *The University of Waikato Celebrating 50 years*, New Zealand: The University of Waikato.
- University of Waikato (2019) *Regulations for the Postgraduate Certificate in Counselling in Counselling Supervision (PGCertCouns (CounsSup)) and Postgraduate Certificate in Counselling in Family Counselling (PGCertCouns (FamCouns))*, <https://calendar.waikato.ac.nz/regulations/certificates/pgcertcouns.html> (閲覧2019/11/10).

【報 告】

大学と学生の大麻情勢 －大麻リスクとその対策－

北 浩樹^{1)*}、伊藤 千裕¹⁾、木内 喜孝¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

我が国における近年の薬物事犯情勢によれば、学生による大麻事犯の急増がみられる。そのため学生に対する大麻乱用防止の啓発活動を主体とした従来からの対策の見直しが必要と考えられる。従来は啓発用パンフレットの利用や大麻等に関するアンケートによる実態調査などを基に啓発活動が立案、実行されてきたが、本報告では実際の個別具体的な大学における大麻事件のレビューに基づいて、いわば大学における大麻リスクとも言える特徴と問題点を抽出し、大学における大麻乱用防止の具体的な対策を検討した。その結果、警察官を見かけないオープンな大学キャンパスでの大麻の授受・使用・栽培、大麻に寛容な国々からの留学生、合宿所や学生寮、大麻事件情報収集の困難さ、大学間で共有されない大麻事件情報などの大学における大麻リスクが抽出された。したがってより実効性のある対策として、大学キャンパスの定期的な巡視、留学生への教育の徹底、合宿所や学生寮での教育・監視の強化、大学間で共有できる大麻事件に関する情報システムの構築などが考えられた。

1. はじめに

1.1 大麻事犯全体の情勢

我が国における薬物事犯全体の情勢をみると、近年の検挙人員全体は横ばいが続くなか、直近の平成30年では13,862人と前年からわずかに増加している。このうち覚醒剤事犯検挙人員は9,868人と引き続きわずかに減少する一方、大麻事犯検挙人員は平成26年以降明らかな増加傾向にあり平成30年には3,578人に達し、大麻事犯検挙人員の増加が薬物事犯検挙人員全体を押し上げている¹⁾ (図1)。この大麻事犯を年齢階層別にみると、50歳以上は横ばいとなっている一方、その他の年齢層は増加傾向にあり、特に30歳未満の層が急増し若年層を中心とした大麻乱用の裾野拡大が問題となっている¹⁾ (図2)。このように近年になって若年層で大麻乱用が急増している原因としては、大麻の有害性を否定する誤ったインターネット上の情報や危険ドラッグからの回帰が指摘されている²⁾。

1.2 学生による大麻事犯の情勢

このような若年層に相当する学生もまた同様に急増傾向にある。学生の大麻事犯検挙人員は平成26年から明らかに増加しはじめ、平成29年には55人、平成30年

は前年比約1.8倍の100人となり大幅な増加となった(図3)。

学生による大麻事犯は、地域や入学時の難易度、国公立を問わず発生しており、決して都会や不勉強な学生が多い大学に特有ではない。これらは大学キャンパス内で売買が行われる、学生同士で使用するなど、乱用の拡大が危惧される状況にある^{3,5)}。しかしその絶対数は直近の平成30年で高々年間100人¹⁾であり、実際に検挙される学生は氷山の一角に過ぎないとしても、全学生数の約290万人⁶⁾と比べると、現状の学生の大麻事犯検挙人員の絶対数はきわめて少ない。また

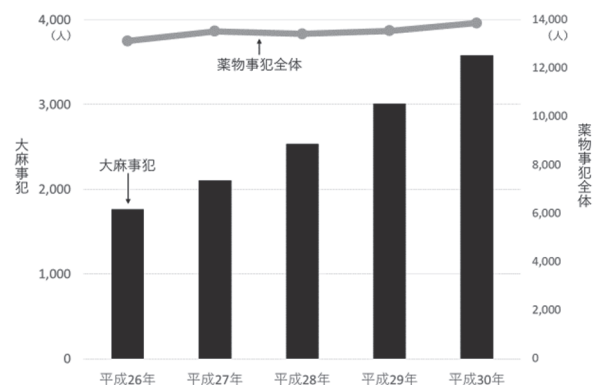


図1. 薬物事犯検挙人員の推移
警察庁の統計資料より作成

*) 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 hiroki.kita.e7@tohoku.ac.jp

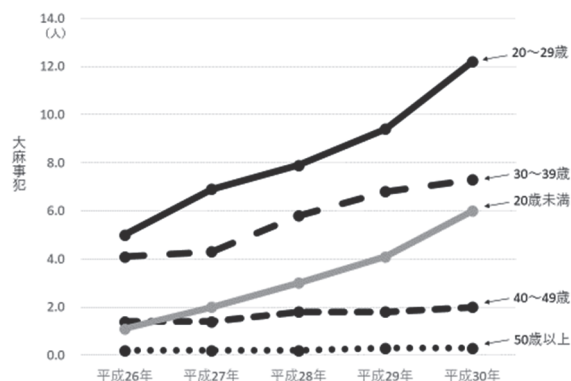


図2. 年齢層別大麻事犯検挙人員の推移
警察庁の統計資料より作成

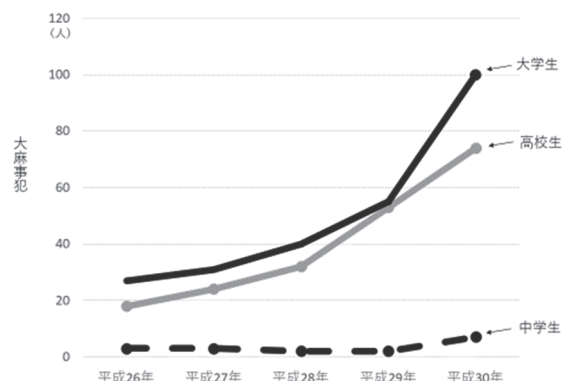


図3. 学校別大麻事犯検挙人員の推移
警察庁の統計資料より作成

大麻の生涯経験率（一生のうちに1回でも経験したことがある者の率）をみると、主要欧米諸国は20%から40%台であるの対し、日本は1%台に過ぎず⁷⁾、海外からは「薬物がこれだけ広がらない国は他に類を見ない」「奇跡の国」とも言われている⁸⁾。このように学生の大麻乱用の実態は、主要欧米諸国との比較においても過去の日本の状況との比較においても深刻なレベルにあるとはみなせないが⁹⁾、高等教育機関である大学において高度な教育を受け、次世代の社会を担う人材の問題として捉えると決して看過できない。

1.3 学生への薬物乱用防止政策

我が国における近年の薬物乱用防止対策は、1998年に策定された「薬物乱用防止五か年戦略」を端緒として5年ごとに戦略が策定されており、直近は2018年に策定された「第五次薬物乱用防止五か年戦略」である。この戦略を根拠として関係各省庁が緊密に連絡して、薬物の需要と供給の双方から総合的な薬物乱用防止対策を継続的に推進している。このうち学生を対象とする対策をみると、2008年に策定された「第三次薬物乱用防止五か年戦略」¹⁰⁾において、大学等における啓発、指導を充実させることが薬物乱用防止対策の一つとして初めて盛り込まれた。当時は学生による大麻事犯の報道が相次ぐなど、学生による薬物乱用が大きな社会問題となっていたことが背景にある。直近の「第五次薬物乱用防止五か年戦略」¹¹⁾では、5つの戦略目標のうちの目標1において『青少年を中心とした広報、啓発を通じた国民全体の規範意識の向上による薬物乱

用未然防止』が掲げられており、このうち（1）学校における薬物乱用防止教育及び啓発の充実、にて

大学等の学生に対する薬物乱用防止のための啓発の推進

- ・大学等の学生に対して、講習会を実施する等の薬物乱用防止に関する啓発活動を推進する。（文部科学省、厚生労働省、警察庁、内閣府）
- ・大学等の学生に対する薬物乱用防止のための啓発資料を作成、配布し、大学等に対し入学時のガイダンスにおける活用を促すなど、啓発、指導の充実を図る。（文部科学省）
- ・大学等の学生担当の教職員が集まる会議等において「大学生等に対する薬物乱用防止のための啓発用パンフレット」の活用や大学等での取組の促進について理解啓発を図る。（文部科学省）

と記されている。

大学における大麻をはじめとした薬物乱用防止教育に際しては、政府が策定した累次の「薬物乱用防止五か年戦略」や「薬物乱用防止教育の充実について（通知）」の通知に従い、文部科学省が厚生労働省、警察庁、内閣府と協力して作成した大学生等に対する薬物乱用防止のための啓発用パンフレット、すなわち「薬物のない学生生活のために～薬物の危険は意外なほど身近に迫っています～」¹²⁾が用いられてきた。本パンフレットの内容は（1）大麻や危険ドラッグ等の薬物の写真及び危険性、有害性、（2）薬物は人生をこわす！（3）大麻や危険ドラッグを誤解していませんか？（4）薬物は社会をこわす！（5）薬物乱用のQ&A、から成

るもので、薬物乱用防止教育を行う上での必要不可欠な情報が盛り込まれている。

1.4 啓発推進活動の限界

学生への薬物乱用防止対策は、2008年に策定された「第三次薬物乱用防止五カ年戦略」以来、啓発推進活動を主体として行われている。しかし学生による現状の大麻事犯の急増傾向¹⁾は、従来の啓発推進活動を主体とした薬物乱用防止対策の限界を示唆しているように感じられる。ただし大麻をはじめとした薬物の乱用に対しては、薬物に手を染めることそのものを防止する一次予防、すなわち啓発、予防教育が対策の第一選択¹³⁾であることは論を俟たない。特に大麻をはじめとした薬物が、すでに社会やキャンパスに広く出回ってしまったことで一次予防教育が破綻した主要欧米諸国と異なり、きわめて低い大麻の生涯経験率を誇る我が国では、未だ一次予防教育の有効性は色褪せていない。しかし学生による現状の大麻事犯の急増傾向¹⁾を鑑みると、より一層踏み込んだ付加的な薬物乱用防止対策の検討が必要と思われる。さらに言えば、大学入学前の中学・高校でも薬物乱用防止の啓発推進活動が行われているにも関わらず、中学生から徐々に大麻容認への意識変化がみられ、かつ周囲の大麻使用者と大麻使用に誘われる機会が増加している¹⁴⁻¹⁶⁾。特に高校生での大麻容認意識の高まりは大麻の危険性・有害性に対する認識が低下していること示唆しており¹⁷⁾、事実として高校生は大学生と同様に大麻事犯検挙人員が急増している¹⁾。このような中学生・高校生の一定割合が将来的に大学に入学することから、今後も学生による大麻事犯の増加傾向は続くものと考えられる。このことから累次の「薬物乱用防止五カ年戦略」に基づく従来の啓発推進活動を主体とした薬物乱用防止対策から、より一層踏み込んだ付加的な薬物乱用防止対策の検討が必要と思われる。

2. 学生と大麻との関わりの調査

2.1 アンケートによる意識調査

大麻乱用防止教育を行うに際して、学生の大麻などの薬物に関する意識を明らかにするためにアンケート調査が行われている¹⁸⁻²²⁾。学生の大麻に関する意識は、

このようなアンケート調査から概略を伺うことができる。これらのうち最も信頼性が高いと考えられ、2009年から毎年行われている国内最大規模となる関西4大学合同調査の直近版(2019年、回答学生:22,968人)²²⁾によれば、薬物乱用問題については「あまり関心がない」「ほとんど関心がない」の合計(39.3%)が「非常に関心がある」「ある程度関心がある」の合計(34.3%)を上回っていた。薬物の使用については「どのような理由であれ、絶対に使うべきではないし、許されることではない」は90.4%、「他人に迷惑をかけるのでなければ、使うかどうかは個人の自由である」は8.2%であった。また薬物の「購入を勧められたことがある」は0.5%、「使用を誘われたことがある」は1.2%、さらに周囲に薬物を所持したり使用したりしている(いた)人が「いる(いた)」は3.8%で、このうち大麻は50.7%であった。また薬物の入手可否について「手に入る」は17.7%、「難しいが手に入る」は37.8%であり、これらの学生のうち「インターネットなどで探せば見つけることができるから」は84.9%、「インターネットなどで販売されているのを見かけたことがあるから」は4.7%であった。なお大麻を知っている学生は93.6%であった。このように大麻をはじめとした薬物乱用問題に関心をもっている学生は一定数存在するものの、関心を持っていない学生が依然として多数といえる。このような現状のもとで、使用については個人の自由であると捉えている学生や、周囲に薬物を所持したり使用したりしている学生を知っている学生が少数ではあるが存在している。またインターネットが社会に深く根付いた現在においては、薬物の入手は困難であるものの探せば手に入るという感覚を持っている学生が多いことが明らかとなっている。

2.2 大麻事件の収集

学生への大麻乱用防止教育を推し進める観点から言えば、上述の意識調査は必要不可欠である。なぜなら大麻の意識調査を基に大麻乱用問題に関して社会的な動向を注視し、学生はどのような情報に接しているのかについて、その情報源や内容を分析し、さらに現在の学生に不足している知識を把握することで、現実に即した効果的な大麻乱用防止教育を立案、実行できる

からである²²⁾。しかし学生が起こした個別具体的な大麻事件の事例は意識調査では把握できない。実態調査は学生が大麻事件を起こす事前の実態を明らかにするだけで、事後の実態を明らかにできない。したがって実態調査に加えて、個別具体的な大麻事件の事例を収集し調査、検討することによって、大学という環境の実情に即したより具体的な学生による大麻事件防止策の立案、実行が可能となる。

3. 大麻事件調査とその意義

3.1 大麻事件調査報告の限界

学生による大麻事件を大学が調査した報告は、我々が検索した限りでは、当該大学によって公表された関西大学²³⁾と西南学院大学²⁴⁾の2例に過ぎず、事件の詳細が大学によって公表されることは稀である。その理由は大学が自らの評価を毀損する事件の詳細な公表を忌避するであろうことに加えて、大学には警察のような捜査機関とは異なり捜査手段や捜査権限がなく、報道機関のような取材手段もないことから、事件の詳細を明らかにすること自体が困難であるためと考えられる。そのためか大学は発覚した自らの大学の大麻事件について、ほとんどの事例で事件発生の際の簡潔な事実と謝罪を公表するに過ぎない(図4)。また後述するが、発覚した大麻事件が自らの大学の学生によることを把握していない事例すらみられた。

3.2 大麻事件調査の意義

このように大学によって大麻事件の詳細が明らかにされることは稀であるため、通常は他の犯罪、事件と同様にメディアの報道によって学生による大麻事件が明らかにされることが多い。そのため我々は新聞報道を基に学生による大麻事件を収集し検討を行った結果、学生、研究生、教職員による学内外での所持、譲渡、譲受、栽培、使用、密輸入などが幅広く報道されていたこと、行政府や学生による学内外での啓発促進活動が紹介されていたこと、外国人教員、留学生による事件が比較的多いと考えられること、新聞は警察への取材も併せて事件を個別具体的に報道することから、有効な調査資料となることなどを明らかにした³⁻⁵⁾。しかし我々が検索した限りでは、他の報告は学

大麻取締法違反（輸入）容疑による外国人留学生の逮捕について

2011年8月 8日 17:00

下記のとおり、本学の外国人留学生が、大麻取締法違反（輸入）容疑で逮捕されましたので、お知らせいたします。

【事件の経緯】

本学の海外の学術交流協定校からの交換留学生が、8月3日、大麻取締法違反（輸入）容疑で逮捕されたとの連絡を警察から受けました。

現在は取調べ中とのことですが、事実とすれば極めて遺憾なことです。

本学では、再三にわたり禁止薬物に関する注意喚起を行ってきたところですが、大麻等の禁止薬物の輸入は重大な犯罪行為であることを踏まえ、あらためて大学全構成員に対し注意喚起することとします。

本学外国人留学生の逮捕について

本学の外国人留学生が、大麻取締法違反（輸入）容疑で逮捕されました。

本学においては、学生に対してオリエンテーション等の機会を通じて、禁止薬物の防止について指導してきたところですが、本件が事実であるとすれば、極めて遺憾であります。

当該外国人留学生に対しては、警察による捜査状況を踏まえたうえで厳正に対処していく所存です。

今後、このようなことが二度と起こらないよう、指導を徹底してまいります。

図4. 大学による大麻事件の公表例

東北大学のホームページより

生による大麻事件を報じる新聞記事の見出し数件を列挙した1件¹⁹⁾のみに過ぎず、大学における個別具体的な大麻事件を詳細に収集、検討した報告はみられなかった。したがって大学における大麻などの乱用問題を扱った報告は、アンケート調査や行政府などによる統計資料の論考、および個別具体的な事例に基づかない抽象的な一般論が多く、具体的な対策に言及することもほとんどない。

また先述のように大麻事件は自らの大学の事件でさえ詳細の調査が困難で、いわんや他大学で発生した事件はさらに調査し難い。さらに現状では他大学での大麻事件の情報を全大学が共有できるシステムも存在しないことから、他大学の事例を自らの大学の大麻乱用防止対策に有効活用できない。

本報告では、まず新聞記事から得た大学における個別具体的な大麻事件のレビューを行い、次にこれらの特徴と問題点を明らかにしたうえで、さらに大学における具体的な大麻乱用防止対策の検討を行う。

4. 大学における大麻事件の事例

ここでは大学における大麻事件の事例を、まず象徴的な2例、次に各事件の特徴によって区分した項目ごとに提示する。提示する大麻事件は1997年から2018年の読売新聞、朝日新聞、毎日新聞の記事から検索し選

扱ったものである。なお固有名詞は既にマスメディアである新聞記事として公表されていることから原文のままとした。

4.1 大学における大麻事件として象徴的な2例

4.1.1 関西大学の大麻事件（2008年）

工学部学生が大麻取締法違反（営利目的所持、営利目的譲り渡しなど）で逮捕、次いで文学部学生も大麻取締法違反（譲り受け）で逮捕された事件である。関西大学の千里山キャンパスなどで約3年間にわたり在学生や卒業生12人を含む40人前後に大麻を販売したもので、関西大学の一部学生に大麻が横行していたとされた。工学部学生は大麻を密売人から購入して使用し始めたが、後に購入した大麻を自ら販売するようになった。また大麻の販売を止めた時期があったものの、自ら大麻を使用することは止めなかった。最終的には、工学部学生から大麻を購入したとされる関西大学生や高校生ら計約10人が逮捕された。本件は大学キャンパス内で大麻が売買、使用され、学内で大麻が横行し、学生のみならず卒業生や学外者を含めて多数の逮捕者が出たこと、より悪質な麻薬特例法違反（業としての譲渡）が適用され実刑判決が出たことなどから、大学における大麻問題が社会から注目される発端となった事件といえる。

工学部学生の供述として「学内で卒業生や在校生に大麻を密売した」「白昼、学内で購入した学生らと一緒に吸うこともあった」「買いたい人に売っただけ」「大学には大麻を吸う人がたくさんいるので、すぐ売れる」「買った直後に学内で吸い始める客もいた」などがあった。また判決文中では「警察の摘発を逃れるため大学構内を受け渡し場所とした」「密売で得た利益は、生活費をまかなえるほどだった」「大学内で受け渡しをするなど大胆かつ悪質」「害悪を社会にまき散らしており刑事責任は重い」「浅はかな考えから害悪を社会にまき散らした犯行は大胆、悪質で、刑事責任は重大」「まだ若いことや反省していることを考慮しても実刑はやむを得ない」とされた。

4.1.2 関東学院大学ラグビー部の大麻事件（2007年）

ラグビー部の部員が大麻取締法違反（栽培）で逮捕

された事件である。ラグビー部の学生寮として部が合宿所の近くに借りたマンションの押し入れで部員のルームメイト2人が大麻草を栽培し、収穫した大麻草を夏休み中に使用した。体育会系特有の「上下関係」と罪悪感に乏しい若者の「軽いノリ」が指摘されており、合宿先や学生寮の自室に他の部員を誘い入れ「仲の良い部員や、吸わせたら面白くなりそうな部員を誘った。テレビゲームをしていて、その場の雰囲気吸うこともあった」と供述したという。また他の部員12人の供述として「先輩の誘いを断れなかった」「酒を飲む感覚だった」などがあった。

本件は学生による大麻事件としては、おそらく最も多く最も長期間にわたり報道された。このようなスポーツ強豪校の大学運動部が関連する事件では、大麻栽培、使用の事実のみならず運動部を取り巻く社会環境の全てが報道対象となることから報道が過熱する傾向がある。また強豪校の体育部では学生が合宿所、学生寮に居住することが多く、そこには独特の仲間意識や先輩後輩の上下関係などの閉鎖的環境があり、また外部からの監視も十分に行き届かない。このような大学の合宿所、学生寮はいわば大麻リスクが高いと考えられ、通常の学生寮でも同様である。同様の事件としては、日体大陸上部合宿所を舞台とした大麻栽培、使用事件（2009年）がある。本件は社会的に人気の高い箱根駅伝のシード権剥奪の裁定が下ったことから、事件後長期間にわたり報道が続いた。このような大学の広告塔ともいえる運動部が大麻事件を起こすと、評価は一転して興味本位で扇情的に報道されることがある。その場合は大麻問題、ましてや学生の健康問題ですらなく不祥事として扱われ、大学の社会的信頼を大きく毀損する。そのため本質的ではないが、このような観点からも大学のリスク管理として大麻乱用防止対策が求められる。

4.2 栽培

大麻取締法は大麻の譲渡し、譲受け、所持、輸出入のみならず不正栽培も対象としている。学生または大学が関連した大麻栽培としては以下の事件などがあった。①学生が大学所有地に栽培：丘陵地で栽培（第一工業大、2008年）、雑草地で栽培（高知大、2010年）。

②学外者が大学所有地にて栽培：雑木林で飲食店従業員が栽培「人目につかない場所を選んだ」と供述（北大，2015年）．③学生が自身のアパートなどで栽培：最初は大麻を購入していたが，費用がかさみ摘発される可能性も高いことからマンションのベランダなどでプランターを使って栽培（九州産業大，2003年），購入より自分で育てた方が安く上がると栽培（関東学院大，2008年）．④学生が大学所有地以外の土地にて栽培：畑で大麻草を栽培（九州産業大，2003年）．

大麻は世界各地で室内も含め栽培が容易で生産性が高く，大麻草1本の中で薬物として利用できる量が多い．そのため多くの大麻乱用者が必要な量を栽培することができて，日本の学生も実際に栽培している．大麻の栽培を行う理由として，購入するよりも安価に入手できること，購入，譲受け時の危険を回避できることが挙げられる．

大麻栽培の場所は，屋内栽培が87.0%，屋外栽培は13.0%と屋内栽培が圧倒的に多く，一戸建て住宅，アパート，マンションが全体の75.0%を占め，住居を利用した大麻栽培が圧倒的に多い．従来は自己使用を目的とする小規模な大麻栽培を行っている者が多数を占めていたが，大麻は覚醒剤などと異なり密輸入を介さずに大量に入手，増殖できることから，最近では営利目的で大規模に栽培する者の割合が増加している．また営利目的の大規模な大麻栽培は暴力団構成員等に関わるものが7割以上を占めていることが判明しており，組織的な大麻栽培が暴力団組織の資金源となることが伺われる¹⁾．学生が関与した事例は確認できなかったが，学生がこのためのバイト人員として利用されないように注意が必要である．また自家栽培，

自己使用の大麻事犯は外部から発見されにくく摘発が困難であるため，潜在的な大麻事犯が増加している恐れがあり，アパートなどでの一人暮らしが多い学生にあっては特に注意が必要である．

4.3 密輸入

以前の我々の調査^{3,5)}で報告した密輸入事件19件のうち，日本人学生によるものは11件，日本人学生と留学生の共謀によるものは1件，留学生によるものは7件であった．方法は日本人学生では旅行先からの持参・発送，留学先からの発送．留学生では出身国から自分で発送，知人から発送，旅行先から発送などであった（表1）．

日本における全学生数約290万人（2018年）⁶⁾のうち留学生数は約14万人（2018年）²⁶⁾，すなわち5%にも満たないことから留学生による大麻の密輸入の割合は著しく高いといえる．その背景として，留学生の出身国である海外では大麻が非犯罪化されていたり，犯罪であっても実際は高い経験率であったりと，日本とは全く異なる大麻使用に寛容な国々の存在が挙げられる．また仕出国別でみると，ともに欧米の大麻に寛容な国々が多かった．

学生による事例は確認できなかったが，密輸入に関連して注意すべき役割として運び屋の存在がある．運び屋とは航空機などを利用して薬物を密輸する役割を担う者をいい，薬物犯罪組織とつながりの薄い者がこれに当たることが多い．携帯密輸の手口のほとんどは運び屋によるもので，薬物犯罪組織は組織と関係のない旅行客を運び屋に勧誘することがある²⁷⁾．学生は旅行，留学，学会出張などの海外渡航の機会もあること

表1. 学生による大麻密輸入事犯（1997-2016年，読売新聞の記事検索結果より）

大麻密輸入事件（件）	国籍（人）	仕出国（件）	方法
日本人（11）	日本（11）	米国（4），インド（2），カナダ（2），シンガポール（1），オランダ（1），タイ（1）	旅行先から持参・発送，留学先から発送
日本人と留学生との共謀（1）	日本（3），マレーシア（1）	オランダ（1）	旅行先から発送（首謀者は日本人）
留学生（7）	米国（3），モロッコ（1），スペイン（1），オランダ（1），不明（1）	米国（2），タイ（1），モロッコ（1），スペイン（1），オランダ（1），バングラデシュ（1）	出身国から発送，知人から発送，旅行先から発送

北ら，学生の大麻乱用に関する新聞報道．2017. より

から、運び屋にならないために、海外旅行の際は不用意に他人から荷物やお土産を預からない、運ぶだけで報酬といううまい話に乗らない、1回だけなら捕まらないと安易に考えないなどの教育が必要である。

4.4 留学生による大麻事件

密輸入と同様に留学生による大麻事件は比較的多い。特徴は日本国内での譲渡し、譲受けというよりは、留学生自身による密輸入大麻の所持、使用が多いことである。その背景としては密輸入と同様に一部の留学生の出身国が大麻使用に寛容であることが挙げられ、留学生は日本国内においても大麻リスクが高いと考えられる。学生による大麻問題が社会問題となった2008年の時点で、早稲田大では2004年以降に大麻事件で逮捕された7人中3人が留学生だったとの報道もあり、留学生による大麻事件は以前から比較的多かったことが伺える。外国人の国籍、地域別大麻事犯検挙人員(2018年)¹⁾をみると、ブラジルの63人が最も多く、次いでアメリカが39人、韓国・朝鮮が36人となっている。学生の大麻事犯では欧米をはじめとした国々が多かった。ここで高等教育機関(大学、短大、高専、専修学校、準教育機関)における留学生の出身国は中国が最も多く4割余りを占め²⁶⁾、大学でも同様であると考えられるが、最も多い中国からの留学生による大麻事犯はほとんどみられなかった。中国の薬物事犯は死刑を含む重罪であることが背景にあると考えられる。

大麻事犯に関連した留学生の印象を記した報道として ①日本人学生による留学生の印象：国際教養学部は留学生が多く、夏休みなどに帰国し大麻を持ち帰っていると、うわさになっていた(早稲田大, 2008年)。②留学生による日本の印象：キャンパス内で大麻草を栽培したことについて「日本では誰も大麻草のことを知らないで、ばれないと思った」(愛媛大, 2010年)。③横浜税関監視部による留学生の印象：大麻はオランダや北アメリカ地域から留学生などが手荷物の中に隠して持ち帰るケースが多く「罪の意識がなく、摘発されてから後悔する若者ばかりだ」(2005年)などの報道がみられた。

4.5 暴力団との関連

暴力団構成員などによる薬物の密売事犯や大麻の栽培事犯が相次ぐなど、暴力団などが薬物の流通などに深く関与している¹⁾。しかし学生による大麻事犯と暴力団との関連を示す事件は、大麻取締法(譲渡)で逮捕された暴力団員から購入した大麻を所持していた学生が大麻取締法違反(所持)の現行犯で逮捕された事件(東北芸術工科大, 2007年)の1件のみが確認できた。したがって大麻に関しては暴力団と学生との関係はきわめて薄いと思われる。

2018年の暴力団構成員等の検挙人員¹⁾は薬物事犯全体では検挙人員の39.4%(13,862人中5,457人)、大麻事犯では21.3%(3,578人中762人)を占めるが、薬物事犯、検挙人員に占める割合はとも減少傾向にある。注目すべきは大麻における暴力団構成員等の構成比率が最近の4年間で6.2ポイントも低下している点で、このことは大麻と暴力団等との関連が希薄化し、学生がより手軽に大麻を入手できることにつながることに留意すべきである。

5. 大学における大麻リスクとその対策

大学における学生生活は、規則正しい高校生の生活、あるいは受験勉強のための浪人生の生活から一変する。自由で開放的な大学の雰囲気の中で、自由時間が多く、バイト仲間なども含め交友関係と行動範囲が拡大し、繁華街に出かけたり、一人暮らしを始めたり、運動部では寮生活が始まったりする。このような環境の変化は大麻乱用の誘いとなりかねない。また国際化によって大麻に寛容な国々からの留学生との出会いや海外旅行などで、好奇心旺盛な学生は大麻との接点が増大する。また大学キャンパスの環境をみると、学外へ解放されており夜間も出入自由で、警察官も見かけないことから、監視は緩いように見える。さらに広大な大学キャンパスには人影のない空地もあり大麻栽培ができそうである。つまり大学キャンパスの環境は学生からみれば安全で、大学からみれば監視が困難といえる。このような状況下で、実際にキャンパス内で大麻の授受、売買、使用、栽培が行われていることから、大学特有の特徴と問題点、換言すれば大学における大麻リスクが存在すると考えられる。以下の項に大学に

における大麻リスクとして、オープンな大学キャンパス、大学と警察、留学生、合宿所、学生寮、および事件情報の収集の困難さを列挙し、各々に対する具体的な対策について検討を行う。

5.1 オープンな大学キャンパス

多くの大学では大学キャンパスに誰もが自由に出入り可能となっている。このような状況は地域社会と一体化したオープンな大学キャンパスのイメージを現出する一方、大学キャンパス内の安全、安心、とりわけ夜間、深夜の防犯の観点からみると問題、すなわち大麻リスクをはらんでいる。大麻の譲渡や使用はこのような不特定多数の人々が行き交う大学キャンパス内でも行われており、管理、警備体制の構築が望まれる。例えば特に夜間における巡視、学生の出入りの多い場所や多くの学生が滞留している場所の重点警備などが必要である。さらに広大な大学キャンパスを有する大学では、雑草地や雑木林、遊休地などの空地もあり、このような土地で大麻の不正栽培が行われていた事例があった。雑草地や雑木林、遊休地などを含む全ての大学所有地での大麻栽培の監視は困難であるが、定期的な巡視などが望まれる。

5.2 大学と警察

学生の大麻使用者の思い込みとして、大学キャンパス内では警察に逮捕される心配がなく、使用していても周りが関心を示さないなど、大学キャンパスが大麻の授受、売買、使用の場所として安全であるとの印象がある。また学生に大麻を密売していた売人が路上や電話注文による宅配で密売するよりも、大学キャンパス内で密売する方が安全に売買できたと供述した事例もある。例えば関西大学の大麻事件（2008年）では「学内なら警察の目が届きにくいので、安心して売り渡せると思った」「大学の自治があり、警察はキャンパス内に入ってこないと思った」、さらに大学キャンパスがオープンであることにも関連して「キャンパスは夜間も出入りでき、警察のパトロールもないので安心だった」との供述も残っている。また他の大麻事件に対して「大学は市民の目が届きにくく、治外法権的側面がある。犯罪に対する社会の抑止力が効かなかった

ことも一因」(2003年)とのコメントが寄せられていた。

大学における学問の自由を守るためには「大学の自治」の保障が必要とされるため、警察官が大学キャンパス内に立ち入ることが議論の対象となる。しかし大学は治外法権を有するものではない以上、一般に警察権行使の対象となる。適時適切に身分、目的を明示した警察官の学内への立ち入りを、大学側が大学の自治を理由にして拒むことはできない。当時の関西大学学長による「キャンパスを治外法権のような場所と思ったのか、本当に残念だ。世間をお騒がせして申し訳ない」(関西大、2008年)との発言も残っており、当然ながら大学に治外法権はない。しかし事実上、大学キャンパス内を警察官が定期的に巡視することは考え難いため、大学教職員による巡視が望まれる。

5.3 留学生

日本政府は2008年から「グローバル戦略」展開の一環として、2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す「留学生30万人計画」を掲げており、近年、留学生が急増している。2018年5月の時点で、留学生総数は298,980人と目標はほぼ達成しつつあり、同時期の大学の留学者数は135,041人に達している。千人以上の留学生が在籍する大学は27校、二千人以上では12校あり、最多の早稲田大では5,412人の留学生が在籍している²⁶⁾。先に留学生は日本において大麻リスクが高いと述べた。したがって多数の留学生が在籍する大学は言うに及ばず、学生の出身国が大麻に寛容である場合、日本の厳罰主義の法律を十分に理解しておらず罪の意識が薄いと思われることから、留学生の出身国とは異なる日本の法律を徹底させることが必要である。具体的には留学生を対象とした外国語版の大麻乱用防止の啓発資料の作成や、留学生対象のセミナーを開催することなどが考えられる。

5.4 合宿所、学生寮

関東学院大学ラグビー部（2007年）における大麻事件の項で述べたように、合宿所や学生寮では独特の仲間意識や先輩後輩の上下関係などの閉鎖的環境があり、外部からの監視も十分に行き届かないことから、大麻リスクが高いと考えられる。加えて、特に留学生

が居住する学生寮ではさらに大麻リスクが高まると考えられる。

実際、大麻ではないものの東北大学の学生寮において留学生による集団ヘロイン、コカイン、合成麻薬事件（2017、2018年）がみられた。留学生がヘロインや合成麻薬を隠した郵便物を英国から学生寮の自室に送らせ、自室から麻薬が見つかり逮捕された事件で、翌年、この留学生からコカインを譲り受けたとして他の留学生6人も逮捕された。これらの麻薬は市内のナイトクラブをはじめ学生寮でも使用されていた。本件は7人もの逮捕者を出したこと、その全てが留学生であったこと、大学所有の留学生向けの学生寮が主な授受、使用場所となったこと、その学生寮で違法薬物が蔓延したこと、日本学生支援機構による東北大学の交換留学生への一部の奨学金停止にまで波及したことなどを特徴とする前代未聞ともいえる事件である。ここで本報告が明らかにした大学における大麻リスクの観点から本件の問題点を挙げれば、第一に、逮捕された学生全員が留学生であった留学生リスクがある。逮捕された留学生らは出身国とは異なる日本の厳罰主義の薬物に対する法律を十分に理解せず、また異国の地で羽を伸ばし学生生活を送ろうとしたため法令遵守義務をいささか欠いていたと考えられる。第二に、学生寮が主な授受、使用場所となった合宿所、学生寮リスクがある。特に本件は留学生専用の学生寮であることから、留学生同士という独自の仲間意識と閉鎖的環境も相俟って、日本人である大学スタッフによる外部からの監視が十分に行き届かなかったと考えられる。第三に、留学生リスクと合宿所、学生寮リスクの複合がある。複数のリスクが重なり合うことで大麻リスクが相乗的に高まったと考えられる事例である。東北大学による本件の対策は、奨学金停止の件もあって留学生の受け入れの際の審査体制の強化、留学生への薬物禁止に関する教育、指導や管理を徹底した。例えば、日常生活に関するオリエンテーションで「薬物問題」も大きなテーマとして扱われ、学生寮ではアドバイザーと呼ばれる指導役の学生を増やし少人数での事件の学習会も開いている。このように合宿所、学生寮では東北大学の例にみられるような特別の配慮、教育、監視の強化が必要といえる。

5.5 事件情報の収集は困難

これは学生というよりはむしろ大学側の問題であるが、学生による大麻事件が発覚した際の大学の対応の問題点を指摘したい。危機管理の観点から、大学は事件発覚直後から事件の正確な情報を短時間で収集、分析し、学内外への正確な情報発信、遺憾表明と謝罪が必要となる²⁸⁾。しかし大学には警察や麻薬取締部のような捜査手段や権限がなく、また新聞をはじめとした報道機関のような取材手段も経験もない。そのため学生による大麻事件の発覚を報道によって初めて知ることも多く、取り急ぎ警察や麻薬取締部に事件の詳細を問い合わせても、学生が未成年者であることや捜査情報であることを理由に拒否されることがある。福岡県西警察署副署長による「大学は研究機関という側面もあり、純粋な教育機関である中学、高校とは事情が少し違う。特定したいならば、内部調査で対応してもらうしかない」（2008年）との当時の見解も残っている。

事件報道を受けた後の大学の対応として、名前が公表された成人の学生から大学が事情聴取をして、名前が公表されず不明であった未成年の学生を特定した事例（九州産業大、2008年）、大学側の照会に対し学生が未成年者であることを理由に県警から回答を得られなかったため学生を特定できず、学内処分や有効な再発防止策が取れない状況が続く困惑する事例（九州大、2008年）、逮捕された男から学生が大麻を購入したことが県警の捜査で判明したが、購入した学生を特定できずに学内処分ができなかった事例（九州大、2005年）、逮捕された学生による「大学の図書館の読書室や学生会館の会議室で吸った」との供述の報道を手がかりに、学内の調査委員会が図書館や会議室の利用者名簿から逮捕された学生を特定した事例（法政大、2009年）などがある。さらに県警での大麻汚染防止対策会議にて「学生が逮捕された際は、匿名で構わないので動機や入手先を教えてほしい」と訴える困惑した大学の実情も報道されている（福岡県警本部にて、2008年）。また逮捕された学生の自宅を捜索した際に大麻吸引に関する証拠品は発見されなかったが、学生が「大学職員から先輩の逮捕を聞かされ、大麻の吸引に使う金属製パイプを処分した」と供述したことから、大学職員による大学独自の調査が証拠隠滅に繋がったとの疑義が

もたれた事例（九州産業大、2003年）もあり、軽率な大学独自の調査が思わぬ疑義を引き起こすことがある。このように自らの大学であっても大麻事件情報の収集は困難で、また他大学の大麻事件情報を参照できる資料もシステムも現状では存在しない。したがって大学間で共有できる大麻事件に関する情報システムの構築ができれば、より実効的な大麻乱用防止対策の立案と実行、大麻事件発覚後の対応の際に有用となると考えられる。

このように大麻事件の対応に際しては、捜査権限がない大学の調査には一定の限界があることから、大麻事件は捜査権限を有する警察、麻薬取締部において解明されるものである。しかし、このような限界や制約を理由として大学独自の調査をせずに処分を行うだけであれば、大学が自浄努力を放棄したことにもなる。ここに明解な一般解はなく各大学が状況に応じて対応するほかない。

6. まとめ

大学における大麻乱用防止に関する啓発活動は、第三次以降の累次の「薬物乱用防止五か年戦略」の政策に基づいて、「薬物のない学生生活のために～薬物の危険は意外なほど身近に迫っています～」¹²⁾などの啓発用パンフレットなどを用いて啓発推進活動を主体として行われてきた。またアンケート調査¹⁸⁻²²⁾によって大麻に関する学生の意識も明らかにされ、その結果が大麻乱用防止の啓発活動に反映されているものと考えられる。しかし近年、学生による大麻事犯は急増しているのが現状である¹⁾。そのため本報告では学生による個別具体的な大麻事件のレビューから、いわば大学における大麻リスクとも言える特徴と問題点を抽出し、大学における大麻乱用防止の具体的な対策を検討した。

その結果、警察官を見かけないオープンな大学キャンパス、大麻に寛容な国々からの留学生、閉鎖的で管理の行き届かない合宿所や学生寮、大学による事件情報収集の困難さ、大学間で共有されない大麻事件情報、などの大学における大麻リスクが抽出された。これらの対策として、大学キャンパスの定期的な巡視、厳罰主義である日本の大麻取締法について留学生への教育

の徹底、合宿所や学生寮での教育の徹底、監視の強化、大学間で共有できる大麻事件に関する情報システムの構築などが考えられた。

留学生および合宿所や学生寮で生活する学生への教育の徹底は従来の啓発推進活動の延長線上にあるが、対象を個別化することで教育内容を最適化し効果的な啓発推進活動が可能となる。

これらの対策は従来の啓発推進活動を主体とした「薬物乱用防止五か年戦略」から、一層踏み込んだ具体性のある付加的な薬物乱用防止対策として機能するものである。ただ、これらは大学による学生への関与を強化するものともいえるが、明白な違法行為である大麻乱用が大学キャンパスで行われていること、合宿所や学生寮は大学施設であること、全ての対策は大学キャンパス・大学施設内で行われる違法行為に対するものであることなどから、大学生活と無関係な学生のプライベートな生活にまで大学が強く関与するものではない。むしろ国政による「薬物乱用防止五か年戦略」に基づく正当かつ適切な対策であり、講義だけではない社会から期待される大学としての責務を果たそうとするものである。

参考文献

- 1) 警察庁（2019）「平成30年における組織犯罪の情勢【確定値版】」,
<https://www.npa.go.jp/sosikihanzai/kikakubunseki/sotaikikaku04/h30.sotaijousei.pdf>（閲覧2019/11/1）.
- 2) 厚生労働省（2017）「大麻を巡る現状」,
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000193683.html>（閲覧2019/11/1）.
- 3) 北 浩樹ら（2017）「学生の大麻乱用に関する新聞報道」,『第55回全国大学保健管理研究集会東北地方研究集会報告書』, pp. 12.
- 4) 北 浩樹ら（2018）「近年における大学での大麻関連事例－最近5年間の新聞報道より－」,『第56回全国大学保健管理研究集会プログラム, 抄録集』, pp. 92.
- 5) 北 浩樹ら（2018）「学生と薬物乱用－特に大麻について－」,『東北大学保健管理センター年報』平成30年度版, pp. 3-15.
- 6) 文部科学省（2019）「Ⅱ 調査結果の概要」,

- http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/08/08/1419592_3.pdf (閲覧2019/11/1).
- 7) 厚生労働省 (2018)「主要な国の薬物別生涯経験率」, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/iyakuhin/yakubuturanyou/torikumi/dl/index-05.pdf> (閲覧2019/11/1).
- 8) 丹内敦子 (2018)「麻薬規制「奇跡の国」」, 『朝日新聞グローブ』 (12月2日), 7面.
- 9) 小野田博通 (2009)「大学生薬物事犯の現状」, 『大学と学生』 5月号, pp. 40-47.
- 10) 厚生労働省 (2008)「第三次薬物乱用防止五か年戦略」, https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11120000-Iyakushokuhinkyoku/3_5strategy.pdf (閲覧2019/11/1).
- 11) 厚生労働省 (2018)「第五次薬物乱用防止五か年戦略」, <https://www.mhlw.go.jp/content/11120000/000339984.pdf> (閲覧2019/11/1).
- 12) 文部科学省, 厚生労働省, 警察庁, 内閣府 (2019)「薬物のない学生生活のために～薬物の危険は意外なほど身近に迫っています～」, http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1344688_1.pdf (閲覧2019/11/1).
- 13) 勝野真吾 (2009)「大学生を含む青少年の薬物乱用の実態と予防対策」, 『大学と学生』 2月号, pp. 6-20.
- 14) 嶋根卓也ら (2018)「薬物利用に関する全国住民調査」, 平成29年度厚生労働科学研究費補助金 医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス政策研究事業『薬物乱用・依存状況等のモニタリング調査と薬物依存症者・家族に対する回復支援に関する研究』総括：分担研究報告書. 国立精神・神経医療研究センター, pp. 1-148.
- 15) 嶋根卓也ら (2019)「飲酒・喫煙・薬物乱用についての全国中学生意識実態調査」, 平成30年度厚生労働科学研究費補助金 医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス政策研究事業『薬物乱用・依存状況等のモニタリング調査と薬物依存症者・家族に対する回復支援に関する研究』総括：分担研究報告書. 国立精神・神経医療研究センター, pp. 1-55.
- 16) 嶋根卓也ら (2019)「薬物使用と生活に関する全国高校生調査」, 令和元年度厚生労働省依存症に関する調査研究事業『わが国の青少年における薬物乱用・依存に関する実態調査およびデータ・アーカイブに関する研究』研究報告書. 国立精神・神経医療研究センター, pp. 1-53.
- 17) 嶋根卓也ら (2019)「わが国における大麻使用の動向－全国規模の疫学調査の結果から」, 『医学の歩み』 271 (11), pp. 1187-1191.
- 18) 岡田克敏ら (2010)「大学生のリスクテイキング行動－不適切な飲酒・薬物使用・性行動・ギャンブルの実態について－」, 『CAMPUS HEALTH』 47 (2), pp. 193-198.
- 19) 中野智美ら (2011)「大学における薬物乱用防止教育の一試案－大学生を対象とした意識調査結果から－」, 『茨城大学教育実践教育』 30, pp. 159-167.
- 20) 高橋佐和子ら (2013)「医療福祉系A大学での大麻等違法薬物に関する実態調査」, 『CAMPUS HEALTH』 50 (2), pp. 197-202.
- 21) 栗原 久 (2013)「教育系および医療系大学生の薬物乱用に関する認識－作文の記述内容を基にした分析－」, 『東京福祉大学・大学院紀要』 4 (1), pp. 55-61.
- 22) 関西大学, 関西学院大学, 同志社大学, 立命館大学 (2019)「関西四大学「薬物に関する意識調査」集計結果 報告書」, <http://www.kansaiu.ac.jp/global/guide/pressrelease/2019/Nojr6.pdf> (閲覧2019/11/1).
- 23) 関西大学 (2008)「2008年に判明した薬物事件に関する報告書 (総括)」, http://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/pdf/081219_i_soukatsu.pdf (閲覧2019/11/1).
- 24) 西南学院大学 (2011)「2010年に発生した大麻事件に関する報告書 (総括)」, <http://www.seinan-gu.ac.jp/assets/users/7/files/soukatu.pdf> (閲覧2019/11/1).
- 25) 早川東作 (2004)「薬物依存から学生を守るために～若者風俗と大学生～」, 『大学と学生』 8月号, pp. 61-66.
- 26) 日本学生支援機構 (2019)「平成30年度外国人留学生

在籍状況調査結果」,

https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30z1.pdf (閲覧2019/11/1).

- 27) 警察庁 (2019)「薬物乱用のない社会を」, <https://www.npa.go.jp/bureau/sosikihanzai/yakubutujyuki/yakubutu/nodrug.pdf> (閲覧2019/11/1).
- 28) 長尾啓一 (2009)「大学での薬物乱用防止に関する危機管理, 危険管理～保健管理の立場から～」, 『大学と学生』 2月号, pp. 21-28.

【報 告】

地方都市の中小企業における留学生の採用と課題

門間 由記子^{1)*}, 高橋 修¹⁾, 猪股 歳之¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

「外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」(日本学生支援機構, 2019)によれば, 日本での就職を希望する留学生のうち, 実際に日本で就職した学生は32.4%に留まっている。留学生の日本における就職率の向上には, 留学生の就職支援はもとより, 受け皿となる企業の留学生採用に関する課題を解決し, サポートしていく必要がある。企業規模で言えば日本企業の97%が中小企業であり, 地方都市の場合は99%を超えることも少なくない。地方都市の中小企業は優秀な日本人学生を採用することは難しく, 人手不足に陥っているにもかかわらず, 地元の大学で学ぶ優秀だが年齢や専門性が高く, 大手企業の採用基準とは合致しない留学生の受け皿としても機能していない。なぜ地方都市の中小企業は留学生の採用を行わず, 留学生は地方都市の中小企業を就職先として選択しないのだろうか。本稿では, 初めて留学生を採用した地方都市の中小企業に対するインタビュー調査から, 中小企業における外国人留学生の採用状況における現状と課題を整理し, 課題解決の糸口について検討を進める。

1. はじめに

2017年にスタートした文部科学省「留学生就職促進プログラム」では, 日本での就職を希望する留学生の日本における就職率を現状の3割から5割に向上させることを目的とし, 全国で12の拠点が採択された。東北大学もその1つとして「東北イノベーション人材育成プログラム」(通称: DATEntre)において, 日本企業に対する理解の促進のために自治体や経済団体と連携しながら, キャリア教育やインターンシップ等の様々な取り組みを行っている。

日本では日本経済団体連合会加盟企業を中心として就職活動スケジュールが決まっており, 日本での就職を希望する留学生は, 学習及び研究活動と並行しながら就職活動を行わなければならない。情報収集や書類作成, 面接対策等の就職活動準備を日本語で行うことは, 志甫(2007)や末松(2010), 横須賀(2007), 中橋・ショーン(2018), 守屋(2012), 門間・高橋・猪股(2018)等の既存研究でも指摘されているように, 日本語を母語としない留学生にとっては大きな負担であり, 学習及び研究活動との両立ができずに日本での就職を断念する学生も多い。とりわけ地方都市で学ぶ大学院留学生の場合, 首都圏開催の説明会や選考に参加するためには, 物理的な距離の問題もあり, 研究活動と就職活動との両立が難しい。

一方, 岩田(2019)によれば地方都市における人口減少と高齢化は深刻さを増しており, 2015年度より始まった「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」では, 全国42拠点において地域の担い手となる若者層の地元定着を目指した取り組みが行われている。地方都市で学び, 日本での就職を希望する留学生にとっては, 住み慣れた地域に専門性を活かせる企業が増えることは, 就職活動と学習・研究活動との両立の可能性が高くなることにつながる。

そこで本稿では, 宮城県に拠点を置き, 高度外国人材を採用してから5年以内の中小企業の採用・教育担当者を調査協力者とし, 高度外国人材の採用と活用に関してインタビュー調査を行った。日本政策金融公庫総合研究所(2015)によれば, 地方都市における標準的な中小企業1社あたりの平均従業員数は小企業では4名, 中企業では37名と100名以下となっており, 本稿で対象とした中小企業はこれに該当する。

留学生の採用・定着に関する現状と課題に関する中小企業を対象とした既存調査では, 徳永(2013)や坂井(2018)があるが, ここで対象としているのは留学生の採用経験があり, 自動車や自動二輪車を核とした重層的産業構造のなかにある従業員100名以上の中核的中小企業である。中核的中小企業とは, 日本政策金

*) 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

融公庫総合研究所(2015)によれば「独特な強みを示し、地域の産業と雇用をリードする中核的な存在たる中小企業」と定義される。製造業では従業員数300名以下は中小企業となるため、自動車や自動二輪の製造業では従業員数100名を超える企業も少なくない。一方、中核的中小企業以外の場合、小売業では従業員数50名以下、卸売業では100名以下、サービス業では100名以下が中小企業となるため、産業基盤を持たない地方都市の中小企業では従業員数100名以下の企業が中心となる。

本稿では地方都市における中小企業を対象とし、インタビュー調査結果に基づいて、地方都市の中小企業における高度外国人材としての留学生の採用の目的や採用時の配慮について整理を行い、活躍の可能性と採用や定着における課題について考察を進めていく。本研究によって、地方都市で学ぶ留学生の就職活動における困難さの解消、ならびに地元企業における優秀な人材の確保において、研究的側面はもとより、実践的側面からも貢献することができると考える。

2. 企業と留学生の関係

2.1 企業における留学生の採用状況

日本学生支援機構(2019)によれば留学生の日本での就職率は32.4%に留まっている。留学生の日本での就職が難しい要因の一つとして、企業が「日本人学生と同じ枠」で選考を行うことが挙げられる。

そのため、情報検索や企業研究、エントリーシートの作成も日本語で行わなければならない、SPIや面接など、選考が進むにしたがってより高度な日本語と日本における文化背景に対する理解が求められている。

ディスコキャリアタスリサーチ(2018)によれば、図1のように76.2%もの企業が選考プロセスにおいて留学生採

用枠を設けず、日本人学生と同じ枠で選考を行っている。

日本人学生同様の選考プロセスを通過できるだけの日本語能力と十分な準備を行うことは、非漢字圏出身の学生や英語コースで学んでいる留学生、とりわけ研究に忙しい大学院留学生には非常に高いハードルと言える。

また、日本学生支援機構(2020)によれば、定期採用を行っている日本の大手企業の多くは、ジョブ型ではなく、メンバーシップ型による新卒一括採用を行っている。メンバーシップ型の採用では総合職として採用され、社内の全体バランスを考慮して配属が決まることから、職務も勤務地も限定されず、あらゆる業務に取り組む可能性がある。そのため採用時には、チームの一員として業務に取り組むができる「コミュニケーション能力」や「協調性」等の資質が評価される。一方で専門性は、社内研修を通じて入社後に育成できると考えられており、年齢や専門性の高い大学院留学生は育成対象として必ずしも高い評価を得ていない。

ジョブ型採用では、職務や勤務地、勤務条件などが明記されたジョブ・ディスクリプションに基づき、専門職のスペシャリストとして採用される。総合職と異なり、転勤や職種転換はなく、業務内容も限定されているため、育成対象としてのポテンシャルよりもスペシャリストとしての専門性が求められている。総合職のように終身雇用を前提とした育成を伴わないため、年齢の高さも問題ではなく、ジョブ・ディスクリプションと合致するか否かが重要と言える。

海外ではジョブ型採用が一般的なため、大学院留学生は専門性を自分の武器と捉え、将来を見据えて専門性が活かせる企業への就職を希望する。しかし、日本ではメンバーシップ型採用が一般的であり、研究職等の専門職としての採用自体が非常に少ないため、総合職としての就職を希望しない学生の場合、日本における就職活動のはじめの一步から厳しいものとなる。総合職として就職を希望する場合も大手企業については、前述のように新卒一括採用が一般的なため、多くの準備を要することになる。

2.2 企業が留学生に求める資質

株式会社ディスコキャリアタスリサーチは2018年「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する企業調査」

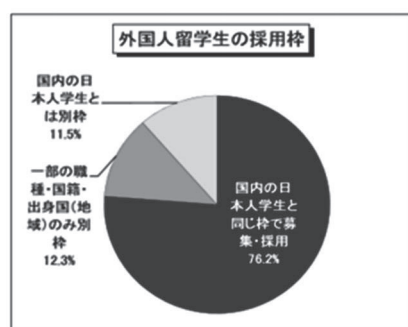


図1 外国人留学生の採用枠

(出典: ディスコキャリアタスリサーチ(2018), p4)

を実施した。同調査によれば、外国人留学生を採用する目的は図2のように「優秀な人材を確保するため」が文系で7割超、理系で8割超と突出している。

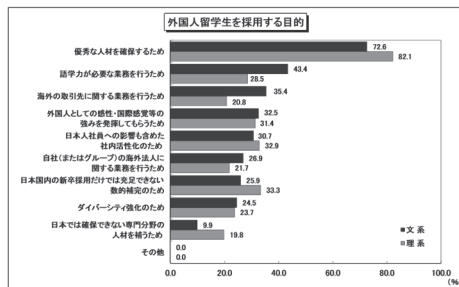


図2 外国人留学生を採用する目的

(出典：ディスコキャリアタスリサーチ (2018), p4)

ここで「優秀な人材」とは、図3のような「留学生に求める資質」を有する学生を指していると考えられる。日本経済団体連合会(2015)によれば、グローバル事業で活躍する日本人学生に求める資質として、「外国語によるコミュニケーション力」「異文化対応力」「チャレンジ精神」が上位に挙げられている。日本人学生に高い外国語力が求められるように、日本の企業においてグローバルに活躍するためには、高い日本語能力とコミュニケーション能力が求められている。

表1 留学生に求める資質

(出典：ディスコキャリアタスリサーチ (2018), p4)

文 系		理 系	
	(%)		(%)
1 日本語力 ②	57.7	1 日本語力 ②	57.4
2 コミュニケーション能力 ①	56.3	2 コミュニケーション能力 ①	51.2
3 協調性 ③	32.9	3 専門知識 ③	34.4
4 基礎学力 ⑤	23.0	4 協調性 ④	29.2
5 異文化対応力 ④	13.1	5 基礎学力 ⑤	21.5
6 社交性 ⑥	12.7	6 異文化対応力 ④	13.4
7 日本語・英語以外の語学力	12.2	7 熱意 ⑦	12.0
8 バイタリティー ⑦	11.3	8 バイタリティー ⑧	10.0
熱意 ⑧	11.3	9 社交性	9.1
10 一般常識 ⑥	9.4	9 日本語・英語以外の語学力	9.1
11 英語力	8.5	11 発想の豊かさ	7.2
12 明るさ ⑨	8.0	12 英語力 ⑨	6.7
13 専門知識	8.0	13 信頼性	6.7
14 信頼性	7.0	14 明るさ	5.7
15 ストレス耐性	5.6	15 ストレス耐性	5.3

* 全20項目から3つまで選択

* 上位15項目を掲載

* Oの中の数字は前年同調査の全体順位10位以内

日本経済団体連合会(2018)によれば、産業界が学生に求める資質として「コミュニケーション力」や「主体性」、「チームワーク・協調性」や「社会性」が上位に挙がっており、日本語能力を除けば日本人学生に求める資質と同様と言える。

文系では5位、理系では6位に「異文化対応力」

文理共に8位に「バイタリティー」、15位に「ストレス耐性」を挙げているが、外国籍社員が少ない企業で働き続けるためには重要な資質と言える。多くの留学生が自分以外は全員日本人という環境のなかで初めて経験する業務に取り組み、円滑な人間関係を構築していくためには、心身ともにタフであることが求められる。長期雇用を前提とする日本の企業では、「優秀さ」には即戦力としての高い専門性ではなく、育成の難しい資質を求めていると考えられる。

2.3 宮城県における外国人材の採用状況

宮城労働局(2018)によれば、宮城県内で外国人を雇用する事業所1,880ヶ所のうち、30人未満の小規模事業所が1,008ヶ所と全体の半数以上を占めている。

地方都市の中小企業では、労働力としての人手が不足しており、専門的知識を活かせる業務は決して多くはない。受け入れ体制の未整備等も要因となり、これまで大学・大学院で学んだ高度外国人材ではなく、労働力として技能実習生を採用してきた。2019年には宮城県内で外国人を雇用する事業所数は1,880ヶ所と過去最多となったが、在留資格は「技能実習」が最も多かった。

宮城県内で現在、定期的に複数名の高度外国人材の採用が期待できる職種は、継続的に技能実習生を雇用している企業における技能実習生の取りまとめや通訳、生活支援等のマネジメント職である。技能実習生のマネジメント職では、業務内容からも高いレベルの日本語能力が求められているが、大手企業と比較した場合に福利厚生が充実しているとも言い難く、必ずしも留学生に人気のある職種ではない。技能実習生の出身国はベトナムやミャンマー、ネパールなどの非漢字圏が多く、同国出身で高いレベルの日本語能力を有する留学生は、高い専門性と日本語能力を活かし、専門性を活かせる企業への就職を希望している。

3. 調査の概要

本調査は東北イノベーション人材育成プログラムのセミナーやイベント等に参加している会員企業のうち、初めて高度外国人材を採用してから5年以内の宮城県内の企業6社の採用・教育担当者に調査協力を依頼した。6社のうちA社は留学生ではなく、海外大

学の卒業生を採用しているが、留学生の採用活動も行っているため、調査対象に含めた。B社は大手企業だが国内業務が中心であり、業務内容からも高度外国人材の採用を検討していなかったが、2019年に初めて高度外国人材を採用した。国内業務が中心のため、高度外国人材の活躍の場がないと考えている地方都市の中小企業においても参考になると考え、今回の調査対象に含めた。

B社を除く5社は中小企業であり、採用における社長の影響力も大きく、A社、E社、F社では社長が採用担当も兼ねているため、社長にインタビューを行った。A社では社長にインタビューを行った際、高度外国人材のaさんも同席したため、aさんにもインタビューを行った。6社のなかで大卒の定期採用を行っているのはB社とD社の2社であり、B社では採用担当者と教育担当者の2名、D社では採用担当者でもある社長と教育担当者の2名にインタビューを行った。それ以外の4社はそもそも定期採用を行っておらず、中途採用が中心であり、採用には社長の意向も大きく関係している。

また、6社のうちA社を除く5社は2019年に初めて高度外国人材を採用した。A社以外の5社は宮城県内の大学で学んだ外国人留学生を学部卒業または大学院修了後に採用しており、5社のうちC社以外の4社はインターンシップ等を通じて在学中より接点を持ち、人柄を理解したうえでの採用となった。bさんはB社の通常選考を通過しているが、インターンシップにも参加し、高い評価を得ていた。

表2 インタビュー企業概要

	A	B	C	D	E	F
業種	製造業	金融業	農業法人	IT	卸売・小売	メディア
従業員数	19名	744名	50名	52名	25名	25名
留学生採用	2度目	初	初	初	初	初
採用経緯	エージェント	通常選考* インターンシップ	知人からの紹介	インターンシップ	インターンシップ	インターンシップ

調査協力者には高度外国人材の採用に関して詳細に語ってもらうため、事前に表3の質問項目を送付した後に各社を訪問し、半構造化インタビューを1時間程度実施した。インタビューは6社8名の採用・教育担

当者と1名の高度外国人材に対して行い、ICレコーダーで録音したインタビュー内容を文字化し、不明な点は再度確認した後、内容について分析した。

表3 インタビュー調査質問項目

留学生採用 の目的	なぜ留学生（〇〇さん）を採用することにしたのか
	採用に踏み切った理由
	採用方針（どのようなところを特に評価したのか）
	外国人材に期待する事柄
留学生採用 における 配慮	選考試験時の配慮
	採用のためにどのような準備をしたか
	経営層・人事担当者による採用プロセスでの配慮
	受入れ部署や人事担当者の反応
採用～就業 までの配慮	内定後のフォロー
	外国人材を採用したことによる自社の影響
	外国人材の将来のキャリアパス
	定着・活躍のために実施しているまたは実施予定の試み
	入社後のミスマッチ

4. インタビュー結果

4.1 A社の場合

金属製品製造業として宮城県内の拠点に加え、新たに海外拠点を設立準備中のA社では、社内に英語が堪能な日本人社員がおらず、海外現地法人の設立業務に英語が堪能な人材が必要であることから、「英語力の高い人材」「将来会社のマネジメントに携わりたい人材」を条件として高度外国人材を募集し、エージェントを介して海外の大学（学部）を卒業し、日系企業への勤務経験があり、日本語と英語が堪能なaさんを採用した。

A社はaさん以前にも社長の知人経由で、海外大学で学ぶ英語スピーカーのhさんを長期インターンシップで受け入れ、卒業後は海外現地法人の設立担当者として日本で採用し、現在は母国で幹部候補生として海外現地法人の設立準備に携わっている。aさんは入社後、海外現地法人の日本での設立業務に携わっている。

新たな事業を始めるにあたっての困難さやゼロから作り上げる難しさを想定できるため、A社では次のように「突破経験のある人材を採用したい」という社長の考えから、日本人学生よりも多くの突破経験を有していると期待できる高度外国人材を採用した。

留学生や海外の方はできないことに対して向き合っているようになった突破経験をしている人が多い。仕事は初めのうちはできないことばかりだから、できないことをできるようになるという経験がないと続かない。(A社・社長)

a社社長は、国籍を問わず、定着には語学能力に加えて突破経験によるストレス耐性や粘り強さ、バイタリティ等の資質が必要だと考えている。社長は高度外国人材の定着により、異文化コミュニケーションが日常的に生まれ、仕事の進め方にイノベーションが起ることを期待している。

職場に波風を立てて、イノベーションを起こす。良い意味で波風を立ててもらう。日本人だけしかいない会社に外国人材が入るメリットだね。日本人は付度や空気を読むという文化だけれど、外国人材には明確に伝えないとわからない。指示も明確に出すようになった。考える機会も増えた。(A社・社長)

高度外国人材であるaさんは、入社後は社長の直轄部署に配属され、社長とコミュニケーションを取る機会も多い。そのため高度外国人材として期待されている事柄を理解し、他のスタッフにも積極的に働きかけ、信頼関係の構築に努めている。

日本で働くことでプレッシャーだという人も多い。外国人材としての意識を固めないと(気持ち)が折れやすい。周りとは違うから外国人なのだけれど、慣れてくると段々日本人と同じ扱いになってしまい、プレッシャーが高まる一方になってしまう。最初のモチベーションを固めないと難しい。(A社・高度外国人材)

地方都市の中小企業の場合、高度外国人材が自分一人ということも珍しくない。イノベーション人材として期待された役割を果たすには、「異質な存在」としての自分のアイデンティティを確立したうえで周囲に働きかけ、信頼関係を構築することが重要になる。

4.2 B社の場合

地方銀行であるB社は銀行業務を通じ、宮城県内の中小企業支援を行っている。取引企業のなかには国外の市場を対象とした事業を行っている企業もあり、支援業務の一部として市場調査を行ってはいるが、国際的業務の展開予定はない。B社では採用担当者と教育担当者の2名が調査協力者として対応してくれた。

B社では積極的に高度外国人材の活用を進めていこうという意向はなく、毎年行っている新卒一括採用でも留学生特別枠を設ける予定もない。大都市圏の大手企業同様、留学生には日本人学生と同様の選考プロセスを通過できるだけの高いレベルの日本語を求めている。

母集団形成の頃から何度も足を運んでくれ、選考に入るころには顔と名前は一致していた。他の選考プロセスでも抜群の成績を残している。(B社・採用担当者)

bさんは日本人学生同様の選考プロセスを抜群の成績で通過したB社初の高度外国人材である。選考プロセスでは留学生だからとの配慮は特になく、優秀であるために採用に至ったが、入行に際して人事担当者は「特別な配慮はしなかった」と言っているものの、入行時期や配属に配慮があったと考えられる。

3月修了予定として採用されたbさんだが、修士論文の関係で9月修了となった。これまでは卒業が延期となった場合、内定取消となっていたが、経営幹部がbさんの優秀さと人柄を評価し、同行初の10月入行となった。キャリアパスについても、日本人の新入行員の場合、複数の営業店を経験した後に本店に配属になるのに対し、bさんは初めから本店に配属され、管理職以上が参加する海外視察にも事務局として参加した。

入行半年の職員が同行するのは事務局とはいえ、異例中の異例。だけれど、入国の際に止められてしまったこともあったが、bさんが対応してくれて事なきを得た。(B社・教育担当者)

海外視察では高度外国人材としてのbさんの語学能力が発揮された。bさんの活躍により、B社のように

国際業務を行っていない企業であっても「国籍を問わずに優秀な人材」として外国籍社員を採用することは考えられ得る。

4.3 C社の場合

C社は高級果物に特化した農業法人として、国内では農産物の生産・販売、カフェ事業、海外では栽培指導等の農業事業、農産物の輸出を行っている。定期の新卒採用は行っていないが、これまで長期インターンシップ経由で2名を採用している。

C社マネジメント層は英語でコミュニケーションが取れるため、優秀な人材であれば国籍は問わないと考えており、マネジメント層と旧知の大学教員からcさんの採用を依頼され、日本語を習得することを要件とし、新規事業の担当者として採用した。

英語スピーカーのcさんは、大学院で学んだデータ分析のスキルを活かしての宮城県内で就職を希望していたものの、書類も会話もすべて英語のため、修了直前の2月まで就職が決まらなかった。指導教官はcさんが日本人女性と結婚しており、間もなく子供が産まれるため、宮城県内でもcさんの専門性が活かせるような企業であるC社にcさんの採用を依頼した。しかし、cさんの日本語習得意欲は低く、業務指示は文書も会話も全て英語となり、研究業務では次のように支障も出ていた。

シンプルな業務指示はできるけれど、専門性を活かしての仕事が難しい。詳細な指示をする際に私も丁寧な英語がわからないから強い言い方になってしまう。そうすると今度は相手がむっとする。(C社・教育担当者)

教育担当者は簡単な業務であれば英語で指示できるが、研究業務における詳細な分析については英語でのディスカッションや伝達が難しいため、cさんに依頼している業務の遂行レベルが十分ではないことが多く、ストレスとなっていた。一方、cさんは業務の遂行レベルが十分ではないことは詳細な指示を受けていないためであり、自分に非があるとは考えておらず、感情的なすれ違いも生まれ、両者の間で信頼関係を築

くことが難しくなっていた。そのため、次のようにマイペースに自分の仕事をするようになっていった。

栽培の仕事をしていてフラットといなくなる。何をしているのかと思うと休憩時間ではないのにスマホをいじっている。私からの指示だと他のスタッフに言っていたそうだが指示はしていないので、うそをついたことになる。オフィスにいる際にも会社として求めている業務を行っていた。(C社・教育担当者)

言語の問題からcさんは業者対応等の付随業務を担うことができず、教育担当者や社長以外と会話することがなかった。cさんが日本語を学び、他のスタッフに話しかけることもなく、他のスタッフはcさんの業務や人間性を理解することができないため、社内で人間関係を構築することができず、cさんは次第に孤立していった。そのうえ教育担当者とも信頼関係を築けていないため、次のように不満が出始めた。

東京の会社からもオファーがあったけれど、子供が産まれるからここで就職した。もっと給料の高い企業から来てほしいと言われていたと本人が言っていたので、わだかまりがあったのかな、と。給料が低かったことも本人は不満だった。(C社・教育担当者)

宮城県内での就職を希望したため、専門性を活かせる企業が見つからず、教員の紹介でC社に入社したcさんは、自分でC社を選択したとの意識が低い。そのためC社入社時に要件となっていた日本語習得にも取り組んでおらず、日本語でコミュニケーションを取ることができないため、周囲との信頼関係を構築することが難しく、パフォーマンスを十分に果たすことができなかったと言える。

4.4 D社の場合

ITベンチャー企業であるD社は、海外事業の展開を視野に入れ、2018年に東北イノベーション人材育成プログラムでインターンシップを開始したことをきっかけとし、外国人留学生のインターンシップ受け入れ

を始めた。

東北大学の留学生の4分の1くらいが日本での就職を希望しているのにできずに帰国していると聞いていたので、採用できないかという狙いがあった。2年前に海外事業準備室を立ち上げたという流れもあり、進出地域に精通し、語学が堪能でチャレンジングな人材が欲しいと思っていた。(D社・社長)

dさんは在学中に2週間インターンシップに参加し、その後もD社でアルバイトを続け、インドネシアでの展示会にもスタッフとして参加した。ムスリムであるdさんは将来的には暮らしやすい母国に戻り、起業を考えている。そのため、大手企業よりも短期間で広い分野を学ぶことができると中小企業への就職を希望しており、インターンシップ以降、D社社長にメンターを依頼し、定期的に面談機会を持っていた。

D社社長はdさんの就職の希望を聞き、dさんのITスキルや人柄、10年程度は日本で働きたいとの考えから、自社への就職を勧め、人事担当者と再度面接を行い、採用を決めた。入社時期や長期休暇についても配慮を行い、dさんは学部卒業後はいったん母国に戻り、7月に入社した。

敬虔なイスラム教徒であるdさんは、飲食に制約があり、お祈りの時間も決まっている。これまでムスリムに接したことのないD社スタッフに対し、dさんは積極的にイスラム教に関する情報発信も行っている。

週に1回朝礼の時にトピックスがあり、dさんは主催している外国人サークルについて紹介していた。…ムスリムなので2週間に一度は長い昼休みを取ってモスクに行っている。毎日のお祈りの時間もある。…社員にも宗教と食事と飲食についての理解を促している。(D社・教育担当者)

日本語が堪能なdさんは、これまで外国人材やムスリムと接点のなかった社内のメンバーに対し、自身の所属する外国人コミュニティに関する情報を積極的に発信し、知らないものに対する不安の軽減を図り、信頼関係の構築に努めている。

業務についても積極的に学ぶ意欲があり、プログラミングの研修においても、不明点を自分の言葉で伝え、双方向コミュニケーションによって理解を深めており、教育担当者からは「外国人と話しているというストレスがない」と評価されている。

4.5 E社の場合

1945年創業のE社は、宮城県を市場とする、ガス供給、住宅関連設備を中心とした卸売・小売業である。海外展開は行っておらず、社内に英語を話せるスタッフもいないが、顧客に外国籍住民が増えてきており、社長は英語対応の必要性を感じ始めていた。そうしたなか、東北イノベーション人材育成プログラムのインターンシップがあり、英語スピーカーのeさんを受け入れた。eさんは日本語がほとんど話せないものの、英語が話せないスタッフとも携帯の翻訳アプリを通じて積極的に交流を図っていた。

E社は業績も安定し、従業員の定着率も高い安定企業だが、成長業界ではないことから、業績拡大を見込めない状況にある。社長は外国籍の顧客が増えてきたこともあり、安定性の高い企業だからこそ、成長する市場を見据えて新規事業を展開したいと考えていた。

インターンシップ終了後、日本での就職に関心があつたeさんに就職意向について確認したところ、e社への就職希望があつたため、「日本語を勉強し、将来的に必要な資格を取得すること」を条件として高度外国人材第一号として採用した。ビザの関係もあり、eさんは大学院修了後に母国に帰国し、就労ビザが下りた10月に再来日した。

E社の業務には特定資格が必要なこともあり、入社後のeさんは資格取得に向け、現在は日本語の勉強と他の社員の補助業務に携わっている。

社長はなぜeさんを採用したのだろうというスタッフもいるけれど、新規事業を展開するには違う考え方をする人の存在が重要。(E社・社長)

インターンシップを通じてeさんと一緒に業務に取り組んだ社員は、指導を受けた際にお礼を忘れず、教えられたことをメモするeさんの真面目な人柄を評価

している。eさんは入社後、業務時間内に業務として日本語を勉強しているが、目に見えて上達していることもあり、日本語を学ぼうという姿勢や礼儀正しさといった人柄が評価され、社内での信頼関係も得ている。

また、eさんの受け入れ準備に際し、部屋の手配や受け入れ態勢づくりに多くの社員が関わり、採用の理由についても社長から説明があった。新たな事業展開を考え、eさんの力が発揮できるような環境を整えたことの社長の思いに対し、社内でもeさんとの仲間意識が生まれている。eさんも学んでいる日本語でコミュニケーションを取ることを心掛けており、お互いに歩み寄るように努力を続けていることが信頼関係の構築につながっていると言える。

4.6 F社の場合

F社は地上波テレビ局で制作を行っていたメンバーが中心となり、2010年に多言語でのインターネット放送を中心とするメディア事業を始めたインターネットテレビ局である。多言語での情報発信事業という特性から、多くの留学生が在学中からアルバイトやインターンシップでF社と関わっている。

社内の言語は日本語だが、マネジメント層は英語でのコミュニケーションに問題はない。また、アルバイト学生のなかには日本語も堪能な学生が多く、日本語を学ぶ意欲があれば、初めのうちは誰かが通訳してくれるため、高いレベルの日本語は求めている。定期採用は行っておらず、アルバイトを経て、社内での人間関係が構築でき、業務に適性があると考えられる人を正社員として採用している。

fさんは在学中よりF社で長期に渡ってアルバイトをしており、大都市圏で就職活動をしたものの、希望していた企業から内定を得ることができなかった。しかし日本での就職を希望していたため、F社社長から自社への就職を勧められ、マネジメント層との面接の後、大学院修了後にF社に正社員として採用された。

取材やリサーチ等の業務は早朝や深夜に行われることもあるため、F社では勤務時間も社内の体制も自由度が高い一方、スタートアップ時のベンチャー企業でもあるため組織体制や福利厚生が整っているとは言い難い。そのため次のように、入社においても退社にお

いても高いハードルを設けず、自由度を高くしている。

長く働いてもらえれば嬉しいけれど、彼らのリズムやキャリアパスもあると思うからずっといるとは思っていない。だからこそ常に入れ替わるように多くの人に関わってもらいたいと思っている。(F社・社長)

F社には長期のアルバイトやインターンシップを通じ、多くの留学生が関わっているため、社長は高い日本語能力や、業務を的確に進める優秀さを持っていても、日本の大手企業の選考に落ちてしまう学生を数多く見てきた。そのため日本で働きたいと考えている留学生に対し、最初のステップとして自社を使ってもらえればと考えている。F社は育成のための研修や福利厚生は充実していないが、入社ハードルが低く、短期間で多くの経験を積むことができることから、最初のステップとしては非常に有効である。

在学時よりアルバイトをしているfさんは、入社後は社員として責任のある仕事を任されるようになり、取材・編集業務の責任者として仕事に取り組んでいる。在学時より社内との信頼関係は構築されており、将来的には東京の大手企業に挑戦したいというfさんの考え方を社内のメンバーも理解している。

F社のような福利厚生等の条件面が充実していない地方都市のスタートアップベンチャー企業でも、日本人化することを求めず、流動性を高くすることで中小企業でも優秀な人材を確保することができる。そのためインターンシップやアルバイトを通じ、相手の文化や慣習を尊重し、心地よく働いてもらうことを目指している。

5. 考察

以上のように、地方都市の中小企業における高度外国人材の採用の経緯は様々であるが、今回の調査からは大きく分けると、イノベーション人材、優秀な人材、専門人材という3つの類型があると考えられる。

第一のイノベーション人材の場合、企業は日本人社員と積極的にコミュニケーションを取り、信頼関係を築き、異質な存在としての自分に関する情報発信を行

うことを求めている。そのため高度外国人材には、異文化のなかに積極的に入っていくバイタリティやコミュニケーション力、異文化適応力が必要となる。

地方都市の中小企業では、高度外国人材の採用が初めてという企業も多い。これまで外国人材との接点がなかった中小企業の社員にとっては、どのように接して良いかわからず、未知の存在として高度外国人材に対して不安を抱く社員も少なくない。そのため経営層は従業員に対して高度外国人材の採用の経緯について説明を行い、情報発信を行うことが必要になる。情報が得られることにより、社内には高度外国人材に対する未知の存在として不安が解消され、コミュニケーションも取りやすくなる。

そのうえで高度外国人材自身が積極的にコミュニケーションを取り、自分に関する情報発信を行うことで、社内の円滑な人間関係が構築されることになる。その際、未知の存在ではなくなることで、日本人と同様の対応が増えてくるが、イノベーションを促すためには「信頼に足り得る未知の存在」であることが必要であり、イノベーション人材としての異質性を保ち続けることが重要となる。

第二の優秀であれば国籍は問わずに採用する場合、日本人と同じ選考条件を課する企業が多く、選考を通過することができる高い日本語能力、日本的企業文化への理解、チームで仕事を遂行することができる協調性など、日本人学生同様の資質が高度外国人材には求められている。

宮城県内には、大手企業にも就職できるレベルの高い日本語能力を求める中小企業が多いが、大手企業と比べて福利厚生等の条件が劣るため、高いレベルの日本語が求められる場合、中小企業は留学生の選択肢とならない。しかし日本人学生と同様の選考を課さず、面接やインターンシップを通じ、日本語能力以外に優秀さを見出すなど、選考条件を緩和することで、福利厚生等の条件で劣る中小企業も選択肢の一つとなり得る。少数組織ゆえの柔軟性や意思決定スピードの速さ、早期から責任者として仕事に取り組める環境など、早いスピードでの成長を期待する留学生にとって、地方都市の中小企業は魅力的な就職先の一つとなる可能性は高い。

優秀な人材の採用が難しい地方都市の中小企業と日本での就職を希望しながら就職が難しい留学生は、お互いが条件面で歩み寄ることでwin-winの関係となる。学生時代のコミュニティや研究環境を維持することができる地方都市での就職は、大学院留学生にとっては就職活動に伴う時間的・経済的負担が軽減され、研究活動との両立を可能にすると共に、地方都市でのイノベーションにも貢献することができるなど、多くのプラスの側面を有している。また、地方都市においてもスタートアップベンチャーは、終身雇用を前提とした組織ではないため、留学生にとっては日本企業での最初のステップとして、企業にとっては優秀な人材を確保できるというメリットがある。

第三の専門人材として専門能力を評価して採用する場合、高度外国人材にはITスキルや言語能力等の専門能力はもとより、能力を発揮する環境を整えるための協調性やコミュニケーション力が求められる。

日本企業では多くの場合、スペシャリストであってもチームで業務に取り組むことが多いため、他者と信頼関係の構築することができなければ、能力を発揮することが難しいことから、信頼関係を構築できる真摯な態度やコミュニケーション能力が求められている。地方都市の中小企業では、スペシャリストとして専門的業務だけに取り組める環境ではなく、スペシャリストとしての専門性を持ちながら周辺業務にも取り組むことになる。将来的に起業や独立を視野に入れている留学生の場合、会社全体を知ること自分にとってもプラスに機能する。企業にとっても積極的に周辺業務に取り組んでもらうことは、他の社員との人間関係を円滑にすると共に、異なる視点から業務を捉え、イノベーションのきっかけにもつながるといえる。

地方都市では専門性を活かせる企業が少ないが、大学院留学生の多くが専門的業務を志向している。そのため業務内容を切り分け、専門性の高い業務を創り出すことは、これまでにいないような優秀な人材確保の可能性を生み出すことにもなる。優秀な人材の確保に悩む中小企業にとっては大きなチャンスと言える。

今回の調査では初めて高度外国人材を採用した地方都市の中小企業に対してインタビューを行い、留学生採用に関する企業側の課題の整理を行った。その結果、

組織の柔軟性が高く、意思決定スピードの速い地方都市の中小企業は、選考条件を緩和すれば留学生の選択肢となり、企業にとってもイノベーションのきっかけとなることが明らかになった。経営幹部から従業員に対して高度外国人材が会社の一員となることに際する説明がある場合、社内の受け入れ態勢や信頼関係の構築も円滑に進んでいるが、積極的な働きかけや主体性は高度外国人材自身に期待するところが大きい。異質な存在としての高度外国人材は、積極的に働きかけることで、イノベーションを促す人材としての活躍が期待される。

留学生就職促進プログラムに取り組んでいる全国の拠点では、地方自治体や産業界と連携し、コンソーシアムを組んで運営を行っている。地方都市の中長期間にわたる高度外国人材の定着を促していくためには、地方都市で活躍する高度外国人材のロールモデルの蓄積を増やし、産業界と連携したキャリア教育を行っていくことの意味は大きい。今後は地方都市の中小企業で働く高度外国人材にもインタビューを行い、地方の中小企業が留学生に選ばれ、定着していくために求められる事柄を整理していくことで、企業と留学生の双方にとってプラスとなる大学での支援策について検討を進めていきたい。

参考文献

- 株式会社ディスコ キャリタスリサーチ (2019) 『外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査』, https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812.pdf (閲覧 2019/10/14)
- 岩田豊一郎 (2019) 「人口移動と企業規模——中小企業の再編が地方創生の鍵」, 『大和総研コンサルティングレポート』, https://www.dir.co.jp/report/consulting/regrevitalization/20191009_021069.pdf (閲覧2019/10/14)
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング (2018) 『留学生・高度外国人材の受け入れの実態と課題』 規制改革推進会議保育・雇用ワーキング・グループ資料<https://www8.cao.go.jp/kiseikaikaku/suishin/meeting/wg/hoiku/20180129/180129hoiku01.pdf> (閲覧 2019/11/8)
- 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.
- 中橋真穂・ショーン・アンダーソン (2018) 「日本における外国人留学生の就職状況に関する一考察——英語コースに所属する外国人留学生のライフストーリー分析から」『グローバル人材育成教育研究』 第5巻2号, pp.13-23.
- 日本学生支援機構 (2019) 『平成29年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果』, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_d/_icsFiles/afieldfile/2019/03/29/degrees17.pdf (閲覧 2019/11/7).
- 日本経済団体連合会 (2018) 『高等教育に関するアンケート結果』, https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/029_honbun.pdf (閲覧 2019/12/30).
- 日本経済団体連合会 (2015) 『グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取組に関するアンケート結果』, https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/028_honbun.pdf#page=3 (閲覧 2019/12/30).
- 日本政策金融公庫総合研究所 (2015) 「地域の雇用と産業を支える中小企業の実像——地方圏の雇用創出に大きく貢献する中小企業の研究」『日本公庫総研レポート』 No.2015-1, https://www.jfc.go.jp/n/findings/pdf/soukenrepo_15_06_09.pdf (閲覧 2019/12/30).
- 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 2019/10/10).
- 坂井伸彰 (2018) 「日本企業における外国人留学生の採用活動の現状と課題」『留学交流』 vol.84, pp.1-14.
- 志甫啓 (2009) 「外国人留学生の日本における就職は促進できるのか——現状の課題とミスマッチの解消に向けた提言」『Works Review』 vol.4, pp.208-221.
- 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』 第15号, pp.15-26.
- 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.

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.

【報 告】

Faculty Development in Spain: The Case of the University of Barcelona

HERVAS Gabriel ¹⁾*

1) Department of Teaching and Learning and Educational Organization, University of Barcelona

Faculty development (FD) in Spain is a historical concern among university faculty members and institutions. This report aims to offer a resume of the FD initiatives and programs organized and carried out at the University of Barcelona (UB). Prior to that, it is examined the university context in Spain, the origin and research we find there in relation to FD and different contextual data about the UB and the “Institut de Desenvolupament Professional”, the center in charge of FD at the institution. Finally, this work shows the diverse strategic lines for FD at the UB. These include courses and training programs (in general, from four to 25 hours) for senior and new faculty in teaching competences, personal and professional development, languages, management, research and transference of the knowledge.

1. Introduction

As it occurs in Japan, the training and development of university faculty members in Spain is a historical concern. However, Japanese and Spanish higher education settings present some relevant contextual differences.

Last data from the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT 2018) reports the existence in Japan of 782 universities and 331 junior colleges. From these, 86 are national, 110 are public and 917 are private. This situation differs greatly from what we find in Spain where there is no national and public university distinction (public Spanish universities are managed by the different regions and the funding they receive has been previously sent from the national to the regional government) and where there are no junior colleges (with some exception, i.e. medicine, all undergraduate degrees last four years and there is no option to apply to short-term degrees). Currently, according to the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities (2019), there are 84 universities in Spain: 50 public, 32 private and 2

inactive. This data reveals that in Japan there are 13.25 times more universities and junior colleges than in Spain. However, as Table 1 shows, the number of students is only 1.92 times higher in Japan. Because of this, the medium size of Spanish universities (in terms of the number of students) is bigger than the average Japanese institution's size.

表1. Japan and Spain: Population, students, faculty and staff

	Japan	Spain
Population	126,309,609	46,934,632
Students	3,028,194 (universities & junior colleges)	1,575,579
Full-time faculty	194,823 (universities & junior colleges)	82,469 (full-time equivalent)
Full-time staff	249,876 (universities & junior colleges)	58,957.3 (full-time equivalent)

*) 連絡先：08035 Passeig de la Vall d'Hebron 171, Barcelona ghervas@ub.edu

Also, Table 1 allows to evince that, even if Japanese population is 2.69 times the Spanish, the number of university and junior college students is only 1.92 times the Spanish, and that the number of full-time faculty at these institutions is 2.36 times the Spanish. Interestingly enough, the greatest difference appears when we compare the staff members, 4.24 times higher in Japan; a feature that deserves further analysis but that remains out of the aim of this paper.

2. Faculty development in Spain: origins and research

We can trace back the origin of faculty development (FD) in Spain to the creation of a type of university centers named 'Instituto de Ciencias de la Educación' (ICE), Educational Sciences Institute in English. It was in 1969 and 1970 when, still under a dictatorial regime, the Spanish government passed two decrees and a law assigning to these new centers the role of the continuous training of teachers, from elementary to higher education (Castillejo 1982). However, initially focused on the training of schoolteachers, we do not find regular activities and specialists in the training of Spanish university faculty members until the decade of the 80s (Aramburuzabala, Martínez-Garrido, y García-Peinado 2013). Today, most Spanish universities promote and carry out some kind of FD initiatives or activities, designed and/or organized by an ICE or an equivalent center, unit or service. However, at least three reasons have led to a diversity of FD initiatives programs:

- a) The decentralization of the Spanish educational system that confers to the regions the management of education;
- b) The great autonomy that is granted to the universities to organize their degrees, to manage their finances and, also, to train their faculty;

- c) The lack of any legislation making mandatory the training of university faculty members (differently to Japan) and, in consequence, the lack of specific guidelines in relation to the design, structure or contents of the FD programs (as it also happens in Japan).

Despite of this diversity, a review of previous research evinces that these different programs have not been systematically compared and analyzed in full. Up to the date, in relation to FD, Spanish literature mainly offers theoretical papers (i.e., Imbernón 2016) and analysis of the FD programs or initiatives of a single institution (i.e., Reverter-Masià, Alonso & Molina 2016). However, the works analyzing and comparing programs from different universities are scarce, making it difficult to offer a general perspective of the situation and FD initiatives that we find in Spain. An analysis of the literature reveals that we only find one work (Amador 2012) that—through a survey—offers descriptive information from a great number of institutions, in this case, about their FD programs for new faculty members. Other than that, we only find two works (Montes & Suárez 2016; Porto & Mosteiro 2014) that analyze the FD programs from different universities (no more than five) attending to their whole structure and not only to a single feature or element of them. Beyond these, other works offer:

- A brief analysis of a very limited number of institutions and on just one element/feature of the programs (Fernández-Salineró, González & Belando 2017);
- An extensive analysis of a great number of institutions, but on just one element/feature of the programs (Álvarez, Martínez, González & Buenestado 2017);
- An extensive analysis of a few institutions and on

just one element/feature of the programs (Torra et al. 2013);

- A non-systematic work with comments about the FD programs of different institutions (Pinya 2008).

Given these previous studies (all in Spanish language), we have some information in relation to some programs, but we still lack a big picture of the situation in Spain (and in most Spanish regions) in relation to what our universities do in terms of FD. However, these studies reveal that most Spanish universities have designed some type of FD initiative to train their new faculty, that there is a great emphasis on teaching competences, that mentorship and the use of portfolio are extended practices, and that the methodology of service-learning is increasingly relevant (although with many limitations). Also, these previous works are useful to detect universities with a long tradition designing and offering an extensive offer of FD programs, courses, seminars, workshops and conference sessions. The University of Barcelona is one of them.

3. Faculty development: the case of the University of Barcelona

3.1 Context

The University of Barcelona (UB) was founded in 1450 (with a different name, 'Estudio General de Barcelona'), and re-established, after periods of decadence, conflicts, moving to another location and war, in 1842 (University of Barcelona, n.d.). Today, it is formed by 11 campuses—scattered within Barcelona city and its metropolitan area—and 16 faculties with 60 different departments (University of Barcelona, 2018). Differently to what happens at other educational models, in Spain, these departments within the faculties are in charge of designing and delivering both undergraduate and graduate studies, so there are no graduate schools.

In the academic year 2018-2019, the UB offered 74

undergraduate studies programs, 157 masters' degrees and 48 doctorate programs. Also, in September 2018 (last available data), the UB had 62,995 students (over 62% women, 11,524 foreign nationals), 5,696 faculty and researchers (46% women; 248 foreign nationals) and 2,288 staff members (64.8% women). If we compare these figures with two national Japanese universities (somehow, the equivalent to a public university in Spain), we find that Tohoku University has 17,831 students (Tohoku University, 2019) and that Tokyo University reports 28,180 students (Tokyo University, n.d.).

3.2 IDP-ICE. The center in charge of FD at the UB

At the UB, the IDP-ICE is the center in charge of FD. It was created in 1969 (IDP-ICE, n.d.-a) and it is located at Campus Mundet, where it shares grounds with the Faculty of Education and the Faculty of Psychology. Recently, in 2018, the ICE has changed its name to 'Institut de Desenvolupament Professional' (Professional Development Institute), although we still find the reference to the old name in documents, website and, also, in the acronym officially used: IDP-ICE.

The IDP-ICE is governed by a Board of directors, supported by a Governing Board that organizes the day to day activity of the institute. The IDP-ICE is constituted by five different sections: 1) Early childhood, Primary, Secondary and Vocational Education, 2) Community Education, 3) Research, 4) Publications, and 5) Higher Education. The Higher Education section is the one specifically in charge of promoting the professionalization of the professoriate at the university and of contributing to improve the quality of teaching at the UB. The task of this section is carried out organizing courses, but also through the accreditation of activities conducted by other centers of the university (faculties, departments,

research groups, etc.) and offering ad-hoc training and counselling to attend specific institutional or faculty demands.

The five sections of the IDP-ICE are supported by 18 administrative and service personnel; among these, two are exclusively focused on the Higher Education section. Besides them, this section counts with a total of 10 members: a head of section (a part-time faculty member), seven part-time faculty members (in charge of or collaborating at the different strategic lines described in the following sub-section) and two full time staff with educational background. Finally, in addition to them, each faculty of the UB decides on a 'training coordinator' who acts as a link between the faculty and the IDP-ICE to, among other tasks, detect training needs. These coordinators of all the faculties and the 10 members of the Higher Education section conform the 'Consell de Coordinació de Formació de Centres' (Centers' Training Coordination Board, in English).

3.3 FD at the UB

Official data (University of Barcelona, 2018) shows that 73.98% of the faculty members at the UB have been involved in an IDP-ICE training activity; activities that include seminars, workshops, conference sessions, courses and even a master's degree. Still, it is necessary to mention that this percentage includes both the courses and programs organized by the IDP-ICE, but also the activities for which the IDP-ICE has offered its accreditation.

Across the year, the IDP-ICE opens different calls (at least three, in September-November, January-February and June-July) in which the faculty members are invited to enroll at the different courses organized. Depending on the course, faculty can enroll directly, or it is necessary a draw to select the participants. Some of these courses are designed and taught by the 10 members of the Higher Education section of the IDP-ICE; however, the vast majority of

them are designed and taught by other faculty members of the UB and/or by external personnel, as specialists in different particular areas. Exemplifying this situation, we find that 23 different instructors (mostly, UB faculty members) participated teaching during the last edition of the master's degree in "University teaching for novice teachers" described in the following lines (point d.3) . Thus, even if the Higher Education section is constituted by 10 members (eight of them, part-time faculty members), the actual number of faculty members who participate designing and instructing FD courses is much higher.

Following the 2019's (IDP-ICE, n.d.-b) "Pla de Formació del Professorat 2019" (Faculty Training Plan 2019, in English), the offer of courses at the UB can be organized in four different strategic lines:

- a) Training in management. The courses within this strategic line are meant to train the participants about processes related to management at university level. For this reason, the objective participants are faculty already in a management position (deans, vice-deans, heads of departments, program coordinators, etc.) or in charge of a project or a research or teaching group. During 2019, seven different courses (from five to 15 hours) have been organized in relation to, among others, bureaucracy reduction, leadership, conflict resolution and VUCA (volatile, uncertain, complex and ambiguous) environments.
- b) Training in research and transference of the knowledge. Two types of initiatives emerge from this strategic line. One type are those courses (from four to 24 hours) meant for all the faculty members that address, among others, topics related to plagiarism, open publishing and statistics. The other types of courses are those particularly focused on young researchers. Among these, it is necessary to highlight a

program of 38 hours divided in three different modules with, among others, courses about data management, statistics and communication skills.

- c) Training in languages for the internationalization of the teaching. This strategic line includes courses to learn English (60 hours), courses about basic skills and tools to teach content in English (30 hours), courses to write and present in English (from 12 to 25 hours) and online self-learning courses (60 hours) in different languages ,Japanese included.
- d) Training in teaching and personal and professional development. The courses offered under this strategic line are varied and can be classified into:

1. Continuous training. These courses address different teaching competences: methodological (including digital competences), design and management of teaching, communication, interpersonal, teamwork and innovation. These training activities can take the form of courses, seminars, conference sessions and workshops, and can be delivered online or be in-person. Their duration goes from four to 30 hours and some of the contents we find are gamification, project-based learning, flipped classroom, neuroscience for education, cooperative learning, use of mobile devices, virtual reality in class, oral skills and teamwork.
2. Personal and professional development. Courses from two to 25 hours about, among others, voice education, stress management, feminism, and Arabic and Chinese cultures to attend the increasing diversity of students at the UB.
3. Training for new faculty at the UB. The university delivers a short course (14 hours) for new faculty at the institution with the goal of offering pedagogical basic training (planning and design of teaching and of

activities, reflection about teaching and learning, communication and assessment) and to make their professional incorporation easier. However, the most relevant program for new faculty is the master's degree in "University teaching for novice teachers" (less than five years of teaching experience). It is a 60 European credits program (a credit equals 25 hours of students' work) divided in two years. The participants attend classes for four hours once a week and work on contents related to, among others, university policies, planning and design of courses and of activities, teaching strategies and methodologies, assessment and ICT.

3.4 Other FD initiatives at the UB

Although the IDP-ICE centralizes FD at the UB, we also find that the university, through the "Vicerectorat de docència i ordenació acadèmica" (Vice-Rectorate of Teaching and Academic Organization, in English), organizes a program named "Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l'Aprenentatge (RIMDA)" (Research, Improvement and Innovation in Teaching and Learning, in English). Through this program, the university—twice a year—opens a call to recognize as teaching merits and fund proposals on teaching innovation designed by faculty members. Last call, in November 2019, recognized 19 proposals, offering funding to 10 of them (Universitat de Barcelona, 2019) on different topics such as flipped classroom, cooperative learning in robotics and the use of rubrics.

At the same time, through the RIMDA program, the UB started in 2017 a project to offer contextualize training to faculty members of different faculties (four at the end of 2019). This project, also named RIMDA, brings educational experts to the different faculties in order to act as consultants and advisors to engage faculty members into making changes in

their teaching practice by putting into practice strategies and methods such as the electronic portfolio, competences' assessment, flipped classroom, gamification, the Japanese lesson study (授業研究), simulation, role-playing, problem-based learning, etc. As an example, at the first campus where the RIMDA project was implemented (the Health Sciences Campus of Bellvitge during 2018 and 2019), 45 teaching innovation projects were carried out by faculty members.

4. Conclusion

Contextualizing it within the Spanish higher education context, this report has offered a resume of the FD initiatives at the UB. It has been shown that the UB, through the IDP-ICE and the RIMDA program, organizes an extensive array of courses and initiatives that address different types of contents, skills and teaching competences. With some exceptions, at the UB we find that most courses last from four to 24 hours. These courses try to involve faculty members with different academic profiles and expertise and grant different opportunities during the year to enroll.

However, being a big public university, the case of the UB should not be taken as representative of the Spanish FD current situation. Also, this report is merely of a descriptive nature; thus, it does not offer information nor a (much needed) analysis about how these strategic lines and courses are, from a pedagogical perspective, designed and carried out. Beyond the internal quality assurance protocol that exists at the UB, it has become necessary to assess these FD initiatives and programs (Chalmers & Gardiner 2015) from an external perspective in order to analyze their procedures, quality, effectiveness and impact in terms of the participants' learning and professional development and, ultimately, in terms of their students' learning. This is one of the challenges that Spanish (and Japanese) universities must face

in the following years.

参考文献

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. & Buenestado, M. (2017) "El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75 (267), pp. 199-217.
- Amador, J. A. (Coord.) (2012) *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*, Barcelona: Octaedro.
- Aramburuzabala, P., Martínez-Garrido, C., y García-Peinado, R. (2013) "La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas", *Educación*, vol. 22 (43), pp. 7-25.
- Castillejo, J. L. (1982) "Los ICEs y la formación del profesorado", *Revista de educación*, vol. 269, pp. 43-54.
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015) "The measurement and impact of university teacher development programs", *Educar*, vol. 51 (1), pp. 53-80.
- Fernández-Salineró, C., González, M. R., & Belando, M. R. (2017) "Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas", *Estudios sobre educación*, vol. 33, pp. 49-75.
- IDP-ICE (n.d.-a). 「Què és l' ICE」, http://www.ub.edu/ice/que_es_ice (閲覧2019/10/20).
- IDP-ICE (n.d.-b). 「Pla de Formació del Professorat 2019」, <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/plaformacioub2019.pdf> (閲覧2019/10/20).
- Imbernón, F. (2016) "La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado Universitario", J.B. Martínez coord., *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, Barcelona: Graó, pp. 85-104.
- MEXT (2018). 「平成30年度学校基本調査(確定値)の公表について」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/

- other/_icsFiles/afeldfile/2018/12/25/1407449_1.pdf
(閲覧2019/10/14).
- Ministry of Science, Innovation and Universities (2019).
「Datos y cifras del sistema universitario español.
Publicación 2018-2019」,
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf> (閲覧2019/10/20).
- Montes, D. A. & Suárez, C. I. (2016) “La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas”, *REDIE*, vol. 18 (3), pp. 51-64.
- Pinya, C. (2008) “La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión”, *Revista Electrónica d’ Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 1, pp. 3-24.
- Porto, A. M. & Mosteiro, M. J. (2014) “Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 17 (3), pp. 141-156.
- Reverter-Masià, J., Alonso, J., & Molina, F. (2016) “La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida”, *Intercambio/Échange*, vol. 1, pp. 195-211.
- Tohoku University (2019). 「Fact Book 2019」, https://www.tohoku.ac.jp/en/about/fact_figures.html (閲覧2019/10/20).
- Torra, I., Màrquez, M. D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, À. P., & Sangrà, A. (2013), “Retos institucionales de la formación del profesorado Universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (1), pp. 285-309.
- University of Barcelona (n.d.). 「Historia de la Universidad de Barcelona」, <http://www.ub.edu/museuvirtual/visitavirtualEH/index.php/es/conoce-la-universidad-de-barcelona/historia-de-la-universidad-de-barcelona> (閲覧2019/10/20).
- University of Barcelona (2018). 「The University of Barcelona in figures」, https://www.ub.edu/web/ub/galleries/documents/universitat/UBenXifres2018_ANGLnov.pdf (閲覧2019/10/20).
- University of Barcelona (2019). 「NOUS PROJECTES CONCEDITS (PID). RESOLUCIÓ NOVEMBRE DE 2019」, <http://www.ub.edu/rimda/nov2019PID> (閲覧2019/12/27).
- University of Tokyo (n.d.). 「UTokyo by the numbers」, <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/about/numbers.html> (閲覧2019/10/20).

【報 告】

明治期の宮城県産婆講習所の教育 －講師の資格背景からの検討－

小山田 信子^{1)*}、佐藤 真理²⁾

1) 東北大学大学院教育学研究科, 2) 東北大学大学院医学系研究科

現在の日本では大学院・大学・専門学校と様々な助産師教育機関が存在する。どのコースであっても外せない教育の核となるものは何かを探るために、今回は明治期における宮城県産婆講習所における教育活動について、養成を担った教員に焦点をあてて調査した。

方法は、宮城県公文書館、東北大学史料館、東北大学図書館、国会図書館における史料発掘調査による県会議案原書等の公文書、東京医事新誌等の医学系雑誌、明治期の地方新聞等の記述の探索である。

宮城県産婆講習所の講師は東京大学卒医学士の産婦人科長、東京大学別課卒の院医と宮城医学校卒の院医、助手兼生徒取締りとして内務省免許産婆が担当した。講師の医師資格の種類から考慮すると、宮城県産婆講習所では、産婆はお産を扱うのがその役割であり、熟練の産婆が対応困難な場面に対応するのが医師の本分であると考えられた。産婆術を改良して産婦や産児が命を落とさず、日本において産婆が進歩してゆくことを期待する、という姿勢で教育されたことが推察された。

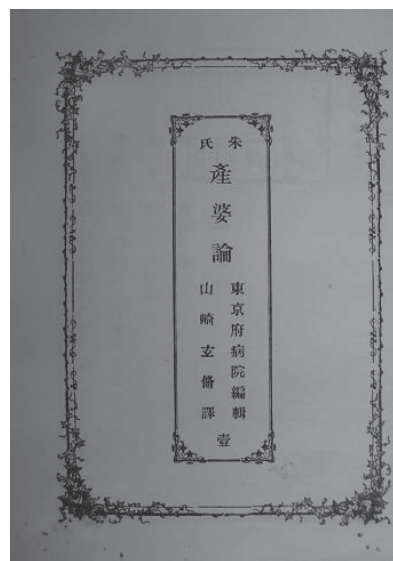
1. 緒言

現在日本において助産師の資格取得には看護師の勉強をした後さらに2年かけて学ぶ大学院、1年課程の大学専攻科・大学別科・専修学校（定時制は2年間）、4年制大学の中の選択コースとして大学4年の中で学ぶコースと多様である。助産を学ぶ前提となる看護を学ぶコースそのものが複数ある上に助産師コースがさらに複数存在している。設置主体が意図する教育目的や教育機関としての種類から果たすべき役割があり、様々な特徴のある助産師が育てられている。日本において助産師としてのスタート時点で専門職として備えている質が多様であるということとはどのような意味を持つだろう。そもそも日本では助産師にどのような役割を期待して教育が始まったのだろうか。

保健師、助産師、看護師の中では助産師¹⁾教育が先行しており、産婆に関する規定では1868（明治元）年の「産婆ノ売薬世話及墮胎等ノ取締方」及び1874（明治7）年の医制の中の産婆に関する項目が知られている。明治政府は1870（明治4）年にドイツ医学を導入し1874（明治7）年「医制」を制定した。この時東京府では東京府病院産婆教授所において従来産婆営業者

の教育と内務省免許産婆²⁾の教育を開始し（高橋2009：42-78）、教科書としてBernhard Sigmund Schultzeの訳本「朱氏産婆論」が用いられた（史料1）。

高橋はこのテキストが東京府から国の省庁府県長官等に寄贈され全国に伝搬し、それぞれの地域実情にあわせて産婆教育が開始された事を明らかにしている（高橋1990：39-51）。その後経営上の問題から東京



史料1 教科書「朱氏産婆論」

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内27-1 東北大学大学院教育学研究科教育アセスメント oyamadapan@gmail.com

府立病院の診療部門が閉鎖され続いて産婆養成所も1881（明治14）年限りで閉鎖されることになった。この事態に応ずるように1880（明治13）年、櫻井郁二郎が産婆養成所として紅杏塾を開いた（杉田 1996：125-151）。櫻井郁二郎は1876（明治10）年に東京医学校を卒業し、翌1877（明治11）年東京大学助教、1881（明治14）年助教授になり1886（明治19）年3月に辞職するまで東京大学で診療・医学教育を行っていた（柳井 1941：7-36）。東京大学初代産婦人科学教授の清水郁太郎急逝後ドイツ留学から帰国して産婦人科の教授になった濱田玄達は、帰国後日本の産婆養成の問題点を挙げ、帝国医科大学内に産婆養成所を開設する意見書を大学総長に提出し（濱田 1890：643-646）、医科大学第一医院産科学教室に産婆養成所が設置された（官報 1890：224-225）。養成期間は10か月で、実地に比重がおかれたカリキュラムであった（小山田 2016：99-109）。

宮城県における産婆教育の発生経緯については、高橋が眼科医で内務省免許産婆の山崎富子について報告している（高橋 1979：27-35；1980：49-61）。1890（明治23）年の宮城県における産婆数491名中内務省免許産婆は3名のみであった。山崎は石巻に私立産婆講習所を設立し内務省開業試験受験を目標とした高い水準の教育を行い、1889（明治22）年の宮城病院附属産婆講習所設立にも影響を及ぼしていると高橋は解釈している。これ以外の宮城県の産婆学校講習所に関しては我妻の記述がある（我妻 1989：101-110）。国に移管され東北大学医学部附属医院産婆養成所と名称が変更になっているが、明治期から継続して産婆養成を行った機関は宮城県産婆講習所のみでこれ以外はすべて第二次世界大戦前後に廃止されたという。その宮城県産婆講習所についてであるが、成立とその後の経緯は不明である。戦災で医療看護関連記録が焼失してしまったことに原因している（高橋 1979：27-35）。

東北大学医学部の歴史については大学のホームページをはじめ宮城県史や宮城県医師会史等に記載があり、医学部同窓会による艮陵百十年は写真が多く納められ当時の医療状況や学生の学びの様子がわかる。源流は1817年の仙台藩医学校まで遡ることができるという。藩命で東京の大学東校に留学していた中目齊・石

田真により仙台に共立社病院が開設された。その後県に移管され公立となり、宮城医学校が第二高等中学校医学部、仙台医学専門学校、東北帝国大学医学専門部、東北帝国大学医科大学となるまで県立宮城病院は附属病院として医学教育の臨床実習の目的で使用され、1915（大正4）年附属医院（通称大学病院）と改称された（山形 1983：219-224）。名称に東北大学名が冠せられたのは1915（大正4）年ではあるが、それまでも宮城病院においては診療が行われ、医学教育の臨床実習病院の役割を果たしてきていた。知識・技術に根拠のある医師の存在が必要なことは言うまでもないが、病院は医師だけで機能できるわけではない。看護職については、1913（大正2）年に附属医院看護婦養成所開設、1919（大正8）年に医学部附属医院産婆養成所設置となっている。大学病院になってからの経過には看護職に関する記載がみられるが、それ以前の宮城病院時代の経過には看護職についての記載がない。附属医院看護婦養成所には括弧で県立宮城病院看護婦養成所を移管とあるが、その県立宮城病院看護婦養成所の成立については何らふれられていない。

宮城県の産婆養成について、県史には、「明治22年告示20号で宮城病院附属産婆講習所規則が公布され、講師には産婦人科医長の棟方学士ほか山本有成・中村忠篤、助手に貝沼きせ・山本くになが任命され最初の志願者は16名、その後宮城県産婆講習所と改められた」と記載がある（宮城県 1960：444-471）。しかしその後の経緯は不明であった。そこで、現存する公文書、官報、地方新聞、医学雑誌等から史料を発掘し、県がなぜ産婆講習所をつくろうとしたのか、どのように産婆講習所をつくっていったのかについて調査した（小山田ほか 2017：1-11）。1887（明治20）年当時、宮城県では産婆の業務を制限するよりまず教育することを優先し、宮城病院内に産婆講習所を設置していた。当初就学期間が2年であったが、2回生より1年に短縮され、養成所の名称も宮城県産婆講習所に変更されていた。そして1回生2回生ともに内務省産婆試験を受験することなく講習所を卒業することにより内務省産婆資格が得られていた。内務省産婆資格というのは現在でいえば助産師の国家資格ということになる。国家試験を受験することなく国家資格を得ることができ

たということは、産婆講習所での教育が国家資格授与に足だけの教育であると認められたと解釈できる。ではその認められた教育とはどのようなものだったのだろうか。

教育を考える時、教育される人と教育する人がその要素として存在する（村井 實1988：56-92）。この当時産婆として教育される人は、産婆講習所規則には18歳以上30歳までの女性とあり、1回生2回生が学齢期のころというのは幕末から明治10年ぐらいまでである。学制が公布されたのが1872（明治5）年であり1877（明治10）年の小学校就学率は全国男子55.9%全国女子22.5%と女子の就学率が低く、宮城県の女子では8%であった（文部省教育調査部 1937：15-19）。教育の基盤となる基礎教育がこの状況で産婆の教育が行われ、無試験で内務省免許資格が得られている。しかも、1回生と2回生では修学年限が2年と1年というふうに差があるにもかかわらず試験を要せず資格が得られていた。どのような姿勢で教育がなされていたのか興味深い。

教育は教育を担うものの考え方に影響される。宮城県産婆講習所における教員の教育活動の根底にある願いはどのようなもので、産婆の役割をどのように考え教育が行われていたのか、養成を担った教員の資格背景から検討する。

2. 方法

2-1 資料収集方法

東北大学医学部附属医院の前身である宮城病院関連資料を得るために、宮城県公文書館、宮城県図書館、東北大学医学部分館、東北大学史料館、国会図書館において史料の発掘調査を行った。法令については、県民への周知という観点から当時の地方新聞記事からも確認を行った。

2-2 史料

- ・ 県会議案 明治22年～明治24年
- ・ 通常県会議案原書 明治29年
- ・ 東京医事新誌、中央医事新報、
- ・ 緒方婦人科紀要 1巻～7巻
- ・ 明治期の宮城県で刊行されていた新聞

（仙台新聞、奥羽日日新聞、東北新聞、河北新報）

3. 倫理的配慮

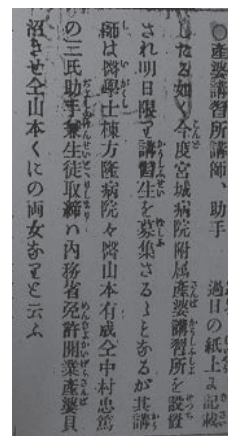
すべて公開の史料を用いた。個人名の記載については、原則史料の記載を尊重するが、倫理的配慮が必要と考えられる場合は、伏せ字にするなどの配慮をすることを意識して扱った。

4. 結果・考察

4-1 宮城県産婆講習所の産婆養成を担った教員

宮城県の産婆免許規則（県令第46号 明治22年5月19日）から、産婆免許取得のために必要な学習内容は次の7項目であった。1）人身解剖学大意、2）人身生理学大意、3）平常妊娠および順産論、4）正規の産褥及哺乳論、5）妊娠及分娩経過中の異常論、6）産褥期及哺乳期中に起る障害の論および、7）実地である。西洋医学に基づいた人間の基本的な解剖生理および妊娠分娩産褥および新生児にかかわる産科学的な知識と妊娠分娩の実地を教授できる講師が必要であった。

奥羽日日新聞より「産婆講習所講師、助手過日の紙上に記載したる如く今度宮城病院附属産婆講習所を設置され明日限り講習生を募集さるゝとなるが其講師は医学士棟方隆病院々医山本有成全中村忠篤の三氏助手兼生徒取締は内務省免許開業産婆員沼きせ全山本くんの両女なりと云う」の記事が確認できた（史料2）。新聞記事ではあるが、知識と実地を教授する講師として医師と産婆が起用されたことを示す一つの根拠であ



史料2 奥羽日日新聞 明治22年5月19日

いる現象であろうか。

宮城県産婆講習所開設当初から講師を行っていた山本有成については、仙台人名大辞典（仙台郷土史研究会 1981）からプロフィールが確認できた。これによると、山本は東京の生まれであるが、津軽藩士山本有龍の養子となり弘前に移っている。藩校および名古屋外国語学校に学び、さらに東京大学医学部別課³⁾を卒業し、1884（明治17）年10月宮城病院院医となったとある。1886（明治19）年第二高等学校講師を嘱託され、また、宮城病院の産婆講習所の講師を担ったことは見てきたとおりである。その後1899（明治32）年に渡米し、ニューヨーク市医科大学に入学1902（明治35）年卒業しドクトルの称号を得たとのこと。史料4に山本有成の記載がなかったのは留学により日本を離れたためと解釈できる。山本有成が東京大学の別課に学んで1884（明治17）年に卒業ということは、時期的にみて、産科学婦人科学は櫻井郁二郎に学んでいるはずである。山本有成は、産科学に対する学びの姿勢、産婆学の捉え方、医師としての在り方等について櫻井の影響を受けた可能性が考えられる。

宮城県産婆講習所の教員の産婆養成に対する考えを理解するために、櫻井郁二郎と濱田玄達の産婆教育に対する考えを検討する。櫻井は私立の産婆養成所を開設し同時に東京大学医学部別課で産科婦人科の教育を担当していた。濱田玄達は明治13年7月に東京大学を卒業し熊本医学校長を経て私費でドイツへ留学、帰国後夭逝した初代教授清水郁太郎の後任として産科婦人科の教授になった人物である。第二高等学校医学部の教員は宮城病院の院長や科長を兼任しており、彼らは明治13年に医学士となった濱田の後輩にあたる。濱田は外国人教師Dr. Leopold Müller⁴⁾の構想した教育スケジュールを踏まえて医学を学び、日本で唯一の大学で医学の教授となり、ドイツ人教師にかわり日本の医学教育を牽引してゆく役割を担う。濱田の意見は後輩の医学士に影響力を持ったことが推測される。

4-2-1 櫻井郁二郎の産婆教育

櫻井郁二郎の履歴については緒方正清の「日本産科学史」や柳井貴三の「櫻井郁二郎先生傳」に詳述されている。1870（明治3）年大学東校に入学し、1876（明

治9）年東京医学校⁵⁾の第1回卒業生となり、1877（明治10）年に内務省医師免許を取得している。1876（明治9）年からErwin Baelzの助手となり1877（明治10）年東京大学助教、1881（明治14）年助教授となる。医学部別課で産科婦人科学を教授し、門下生には新井古芳、多田学三郎、楠田謙蔵、今井順吉、柳井貴三等の助産家として名を成すものが多い。別課卒業生に、産婆教育に貢献した医師が多いと緒方正清が述べている（緒方 1980：1175-1179）。櫻井の産婆教育に対する考えは、「産婆論」（櫻井 1882年：6-15）や宮下俊吉の「産婆学問答」、楠田謙蔵の「櫻井式産婆手術書」等から窺い知ることができる。

櫻井郁二郎の「産婆論」から一部抜粋する。

産婆ハ独乙ニHebammeト云フ本邦ノ所謂取揚是ナリ

其術ヲ産婆術ト名ク蓋シ妊婦ノ取扱ト分娩ヲ助クルト初生児ヲ取扱フトノ技術ヲ総称スルカ如シト雖トモ未タ以テ斯三者ニ止マサルナリ 抑々本邦ノ旧習タル産婆ハ真ノ取揚ニテ産場ニ臨ミ之ヲ介保スルト初生児ヲ入浴セシムルトヲ以テ其本務トスルガ如シ故ニ知ラス識ラス母子ノ不幸ニ陥ルモノ多キニ至ル蓋シ畢竟無学ノ致ス所ニテ所謂盲蛇物ニ恐レスノ諺ニ比スヘシ

焉ソ訝ニ足ン何トナレハ本邦ノ医家専ラ此事ニ関ルモノ少ナク仮令其親戚中甚キハ其妻分娩スルコトアルモ去テ跡ヲ見セサルモノアリ又産婆モ此術ヲ研窮スル道アルヲ知ラス文盲ヲ以テ常トス

況ヤ素人俗客ニ於テオヤ余ヤ之カ為ニ産婦産児ノ非命ニ死スルヲ憂患スル于茲久矣故ニ産婆論ヲ演説シ聊カ同胞ノ諸君ニ報シ併セテ本邦産婆術ノ面目ヲ改良セント欲ス其論旨ハ之ヲ欧州ニ取ルト雖モ自ラ本邦トハ風俗習慣ノ差異アレハ強チ其風ヲ移スコト能ハス故ニ今之ヲ折衷シテ簡單ニ説カント欲ス（下線筆者）

産婆はドイツではHebammeといわれ日本では取りあげといわれる人がこれに該当する。産婆術というのはまさしく妊婦の取扱と分娩を助けることと初生児を取扱う技術を総称するのではあるがその三者にとどまらず今もなお発展している。日本における昔からの産婆は産場に臨み

産婦の介保をすることと初生児を入浴させることをその本務としているため、知らないうちに母子が不幸に陥ることも多い。つまるところ無学が原因であり、目の見えない人が蛇を恐れないということにたとえることができるだろう。

驚くことはなく、どうしてかという日本の医師はこのことにかかわるもの少なく、たとえば親戚、はなはだしきときには自分の妻が分娩するときにもいなくなってしまうものがある。産婆も産婆術を研究するという発想もなく文字すら読めないままにしていることが普通である。そうであるため、素人が関心を持たないのも無理はない。このために産婦や産児が命を落とすことが私は残念でならない。そのため産婆論を演説して医師仲間に知らせ、併せて日本の産婆術を改良したく思う。内容は欧州の例に倣うが、日本とは風習習慣も違うため、欧州でのやり方をそのまま持ってくるのではなく、日本風にアレンジしてわかりやすく話をしようと思う。

櫻井はベルツの助手をしていた当初から産科婦人科を研究していた。産婆が無学で産婆術を研究するという発想がない事、医師も産婦人科に関心を持たずかわるものが少ない事、そのために母と子が命を落とすことが残念でならないと言っている。医師仲間に産婆術を知らせ、欧州のやり方をそのままではなく日本風にアレンジして産婆術を改良したいと言っている。母と子の命を救いたいという動機と、櫻井の人柄が産婆学を学ぶ者へ影響したと考える。

氏大学に在りて学生を教ふる、極て懇到、又患者に接する、頗る親切なりき。常時尚女子の陰部を診察する困難なりしも、氏の懇切なる能く診断上喫緊なるを告げ、病者をして安意甘受せしむ。加ふるに注意綿密にして、外来の患者自ら内診を講ふもの多きに至る。又学生をして、診察所見を陳べしむるに、専ら漢語・独逸語を使用せしめて病者の理解して之を嫌忌するを避けしめたり」(緒方1980:1176-1177)

櫻井氏は学生に教えるのに懇切丁寧であり、産科婦人科の診察は羞恥心もあり女性の患部を診察するのが通常は困難なのであるが、丁寧にその必要性を説明し患者が安心して診察を受けたいくなるような接し方をする。患者といわず学生といわず、相手の立場で考えて行動する櫻井の人柄が伝わる記載である。

櫻井郁二郎が校閲した宮下俊吉の著作にも産婆の役割とあり方についての記述がみられる。

産婆ヲ業トスルモノハ能ク自カラ其分ヲ守リ決シテ
医士ヲ輕蔑ス可カラス蓋シ産婆ノ職掌ハ母子ノ健康
ヲ保チ一朝緩急アルニ當リテ審カニ其危険ヲ視察シ
時ニ及テ産科医ヲ聘シテ其時機ヲ失ハシメザルニ
在リ・・・産婆学ハ既ニ産科ノ一部ナレハ其業ハ
亦仁術ノ区域内ニ在リ故ニ産婆タルモノハ人ノ貧富
貴賤ヲ標準ト為スコカラス其緩急ノ度ニ応シテ其
急ナルヲ先ニスベシ殊ニ鎖細ノ不注意ヨリシテ母子
二人ヲ失ウコト往々アリ其身体衣服ノ不潔ナル与カ
リテ罪アリ・・・其他職務上ニ関スルコトハ医士ノ

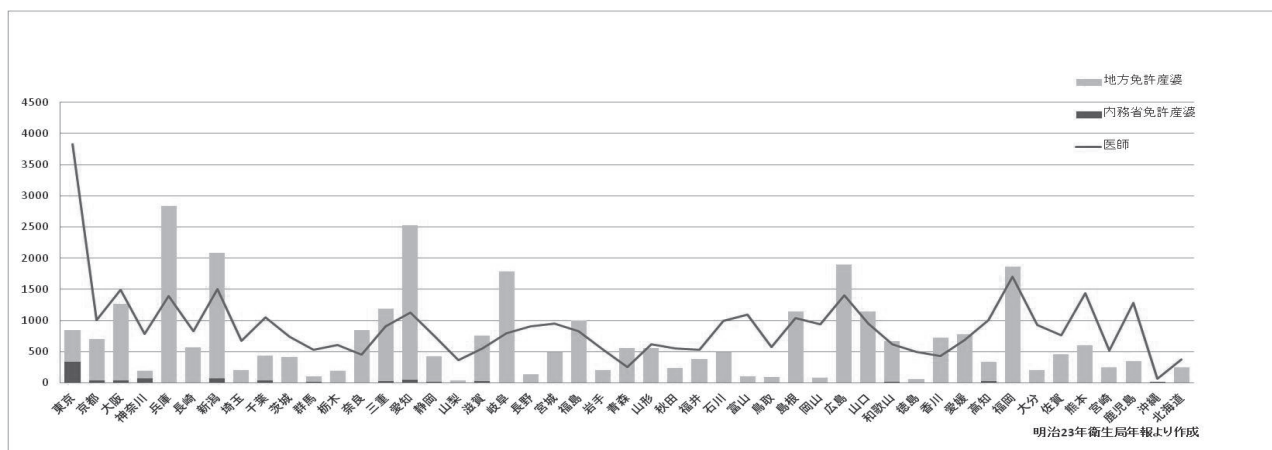


図 明治23年府県別医師産婆数

尋問ニ應スルノ外濫リニ之ヲ江湖ニ告ク可カラス是
産婆ノ徳義ナリ

産婆を業とするものは自分の分をわきまえ、決して
医師を侮ってはいけない。産婆の職掌は母子の健康を
保つことであり、注意深い観察を行い異変が起きたと
きは適時に医師を招聘する。産婆学は仁術の領域であ
り、貧富貴賤を問わず緊急度に応じて対応すべきであ
り、身体衣服の清潔に気を配り守秘義務がある、とし
ている（宮下 1887：1-3）。

櫻井郁二郎は、日本人では初めて東京大学医学部助
教授に任ぜられ1881（明治14）年から1886（明治19）
年まで専ら別課医学生に産科婦人科を講義した（小川
1967：410-417）。産婆の無知と医師の無関心に起因す
る母子の命の危険を救いたいという願いから産科学を
専門とした。医師産婆の教育活動にこの櫻井の強い願
いがあり、その思いが伝わったからこそ門下生に助産
家が多いということなのだろう。次項では、やはり当
時の医師たちに影響力を持ったと思われる東京大学産
婦人科教授の濱田玄達（1864-1937）の産婆に対する考えをみてゆく。

4-2-2 濱田玄達の当時の産婆教育に対する問題意識

中外医事新報第245号（明治23年6月10日発行）に
医科大学教授濱田玄達の記事が検索できた。

所謂新産婆タル者ニモ亦真ニ産床ノ取扱法ヲ知り且
之ヲ実行スル者殆ント之レナク漫ニ高尚ノ学理ヲ唱
へ猥リニ不当ノ手術ヲ企テ為メニ胎児ヲ殺シ産婦ヲ
危キニ陥ラシムル者蓋シ尠カラス……

今ノ産婆養成法ヲ実視スルニ其方針ヲ誤ル者一ニシ
テ足ラス或ハ産婆ニ必要ナル産事ノ実地取扱法ヲ授
ケシテ却テ之レニ無要ナル過当高尚ノ医理ヲ講ス
ル者アリ或ハ産科医ト産婆トノ差別ヲ混淆シ産婆ニ
教ルニ産科学ヲ以テスル者アリ故ニ其所謂卒業スル
ニ至ル迄二年乃至三年ノ長時日ヲ費シ而シテ其成果
ハ医事モ知ラス産事モ亦知ラサル一種無要ノ長物否
ナ死物ヲ養成シ了スルニ過キス……

産婆養成ノ法ハ即チ実地ヲ専ラニシテ理論ヲ避ケ産
科的手術等ノ如キハ孜メテ之ヲ教ヘサルヲ以テ策ノ
得タル者トス欧州ニ於テハ皆ナ此趣意ヲ以テ之ヲ養

成スルカ故ニ其修業ノ期限ノ如キモ亦甚タ短ク多ク
ハ四五ヶ月ニシテ其業ヲ卒ヘ長キモ亦一年ニ満タス
シテ……

ドイツ留学から帰国し、日本での現状を観察しての
意見である。「試験を受けた産婆すら本来の産婆の役
割が理解できておらず、教育する側もどのように教育
すべきか理解できていない…産婆に必要な学ではなく
産科学を教授しているため時間を要し、卒業した時
点で産科医でもなければ産婆でもない人間ができてし
まっている…産婆の養成は実地を多くすべきで、西
洋では4～5ヶ月、長くても1年未満で養成している
…日本の産婆教育の軌道を修正するために医科大学
に産婆養成所が必要である…」という意見を当時の
帝国大学総長渡邊洪基に提出している。これが1890（明
治23）年2月のことである。

第二高等中学校医学部の教員は東京大学や宮城医学
校の出身であり、例えば東京医学会や私立衛生会等の
関連雑誌で情報交換を行っていることが推測される。
産婆教育に関する医科大学教授の問題意識は、雑誌掲
載だけでなく医師が集まる機会にも話題にのぼったこ
とであろう。宮城県で1889（明治22）年に2年課程の
産婆教育が開始したが、1891（明治24）年に名称変更
とともに修業年限が2年から1年に短縮している。講
義時間として912時間が456時間に縮小されており、こ
れは濱田が考えた東京医科大学での産婆養成時間の
420時間に近いものとなっている（小山田ほか2017：
1-11）。明治23年に公表された濱田の産婆教育に関す
る問題意識が影響している可能性が否定できない。

それでは濱田が認める産婆教育とはどのようなもの
なのだろう。

医科大学第一医院産科学教室産婆養成所規定による
と、「講師には産科学教室主任および助手があたり」と
ある。産科学教室の主任および助手というのは医師
である。産婆生は「25歳以上の家事に関係ない婦人」
とある。25歳以上の女性の立場を推測する一根據とし
て当時の結婚年齢から考える。平均的初婚年齢をみる
と男性では17年7か月から25年10か月、女性では14年
9か月から23年、全国平均男性22年10か月女性19年4
か月である（衛生局年報明治15年-17年）。25歳以上

ということは、平均的婚期が過ぎているものの、基本的生活技術は備わっていると思われ、学習を完遂し継続して就労できる、ということを期待したことが推測される。ただ、1890（明治23）年の時点で25歳以上ということは学制が布かれた1872（明治5）年には7歳以上ということになり、小学校の女子就学率が20～30%前後ということからみても、産婆の専門的知識を習得するための基盤が十分できているとは言い難い状況だった可能性がある。学問は男がするものであり、女子は男子に比べて学ぶ機会が限られていた。

濱田は1871（明治4）年に東校に入学し、ドイツ人軍医によりドイツ語原語で教育を受け1880（明治13）年に医学部を卒業し医学士となっている。医学本科5年のカリキュラムの前提として予科が3年組まれており、数学、物理学、化学等の自然科学やドイツ語、ラテン語等の科目を履修した後に本科として解剖学生理学といった基礎医学を履修した。維新が成立して間もない時期に、初等・中等教育も受けていない状態で、ドイツ人教師からドイツ語によって基礎の教育を含めて系統的に医学教育を学んだのである（吉良, 2012）。濱田の考える産婆養成所のカリキュラムを見ると、解剖生理学として60時間、異常をふくめ産婆学として120時間、演習実地として240時間が配分されている。修学期間が1年に短縮した宮城県産婆講習所のカリキュラムでは解剖生理学156時間、産婆学112時間、異常が88時間、演習実地が100時間である。産婆の教育が分娩の現象に特化したとして演習実地は大事であるが、実地の基盤となる学習が実習の1/4の配当というのは明らかに時間のかけなさすぎだろう。身体現象を系統的にみる能力を養うということを濱田は産婆には期待していなかったのだろうか。産婆は女性であるということから、女性の教育背景が十分でない事を承知し、費やせる現実的时间を勘案し、教育内容の質と量を考えた可能性がある。分娩に必要な最低限の知識を精選し、分娩の経過を理解し、通常の経過とどこか違うと感じたら速やかに医師を呼ぶという行動のために必要な教育内容にせざるを得なかったとも考えられる。濱田の女性に対する受け止め方も影響していることが考えられる。

日本大家論集に濱田の女性に対する考え方を表す記

述が発掘できた（濱田, 1889）。男女同権と男女同業ということに関して、以下のように述べている。

社会改良論が起こると同時に男女同権論が非常にやかましくなり、男女同権を実行するには男子の地位を卑しくするかさもなければ女子の地位を高めねばならんという人もいる、男子の地位を卑しくするのは到底行われない話で行うことができても社会のために不利益ですから女子の地位を高めるより仕方ない、ここにおいて婦人教育論がおこり、熱心なる論者は男女非同業の原則を忘れ、男子の為すべき行まで女子にさせようとして、既に医学などに至っては女子で此業をするものがだいぶございます、私どもは男女同権の美風をこのみ、婦人教育を高尚にしたいということは決して人に譲りませんが、男女同業論に反対するのであります。男女同業は同権を得る道ではなくて同権を失う基であるからでございます、・・女子は優美にして記憶力に富みよく勉強しますけれども、果敢決行を要する事に至りましては男子に劣っております、・・・・故に果敢決行を要する事は凡て女子に適せぬものと致します。

明治になり男女同権論がでてきたが、そのためには男子の地位を卑しめるか女子の地位を高めるかであるが「女子の地位をたかめるより仕方ない」としている。男子の地位を下げると言うことは考えられないし社会のためにも不利益のため、女子の地位を上げるために婦人教育論がおこり、医学にまでその影響が及んでいてと考えていた。女子の教育に非常に消極的な姿勢が窺える。男女同権には同意するが男女が同じ職業に就くこととは別の事と考えていた。男女同業は男女同権を失う考え方であり、女子は果敢決行を要する事には適さないと濱田は解している。

・・産婆の業は日本も西洋も古来女子の職業であります、幾千年を歴ても少しも進歩することがなく、産婆の今日の地位に進んだのは全く医者の手柄でございます、・・脳の働きを要する職業の女子に適しないことは明らかでございます、今女子の職業は如何なるものを以て適當とするかと申しますに、前

述べました通り、決行果斷推測を要する事即ち政治、法律、商売上の掛け引きなどは不適當であります、男女同業を非難した人の論に、不得止男女同業を許す事があっても、医学のみは女子に許すべきでないと言うことがあります、私も至極同意でございます、これは只の空論ではなく多年の経験により起こる話であります、故に当時ドイツの大学校では女子の入学を謝絶するさうでございます、

「産婆は日本も西洋も古くからの女子の職業だけれども、何年も進歩がなく、現在の産婆の地位が進んだのは一重に医師の手柄である。脳の働きが必要な職業は女子には適していない。決行果斷推測が必要な政治、法律、商売の掛け引きには女子は不適當であり、医学のみは女子に許すべきではない」という意見に濱田は同意している。

今仮に女子が天性に於いて男子と異なる所がないものとしても、男子と競争するには、頗る困難でありましょう、如何となれば、女子の月経の間は自体は衰弱しております、又懷妊の時は身体が余程不完全でありますから、男子と競争することは難しいと思います、しからば男子は優等であって、女子は劣等かと申すに、決して左様ではございません、固より天帝が男子のみに私する理がなく、女子は女子でその長所があります、即ち一家を理し、子を養育するのは女子の務めで、此点に於いては男子の長所に劣るところがなく、事によると男子の上に出ないとも言はれません、男女同権を實行するには、男女同業はいけません、只女子の教育を、飽くまで高尚にしなくてはなりません、今日日本に於いて、男子が女子の職業を奪って居るものが、沢山ございます、たとえば一般の髪刈、銀行の錢勘定、電信技手などは、女子に適當しておる職業でございます、・・・

「仮に能力として男女異なるところがないとしても、女子は月経や妊娠があるため男子と競争する事は難しいだろう。女子は女子で長所があり、一家を理し子を養育するのは女子の務めであり、女子に適した職業として一般の髪刈、銀行の錢勘定、電信技手がある。男女同権を得るためには男女それぞれに優れたところに

方向をむけ進歩させるのが男女同権への道である」と濱田は解していた。1889（明治22）年時点での濱田の女性の能力に対する考えである。

以上から濱田は産婆教育に次のような期待をもっていたと考えられる。産婆学とは産婆がすべきことを教える学問であり、産婆がすべきこととは産婦の経過が正常か否か注意深く観察し、異常を認めた場合速やかに医師の診察を受けさせることである。常産と変産を鑑別するのは医師と良質の産婆でなければならない。変産に臨み医術を行うには行うべき適切な時期があり、その適時を察するのは良質の医師でさえ困難であるのだから産婆にとっても難しいのである。産婆は決して異常を取扱う役割にはなく、いささかたりとも異常を認めた場合、異常になってしまう前に医師を招くことが母児の危険を回避する事である。産婆養成では産科的手術の如きは教えない方が得策と考え、高尚な学理より実地を重んじ、欧州での産婆養成期間を参考に修学期間も10か月とした。

濱田は帝国大学産婦人科の教授である。当時お産は家庭で行われることが主であるため、産科学では他診療科のように理論を講義で学び実践を病院で学ぶという学び方が困難であった。模型演習だけでは理解が不充分であり、本当に異常に遭遇した時には手が出ない可能性もある。医師の教育においても実際のお産に立ち会い学ぶことは切実だったと推測できる。東京大学では初代清水郁太郎教授のときから東京市内の産婦に対して医学生をひきつれての産科往診を行っていた（産科往診仮規則 読売新聞1884年12月5日p2）。1890（明治23）年当時、東京は日本の中では医師が多い方ではあった。医師総数40215名中、大学卒業1340名、官公私立指定医専卒業1602名、外国学校卒19名試験及第5595名で、西洋医学を基盤とした知識のある医師は全体の20%程度でまだまだ少ない状況だった（厚生省医務局編 1976: 571-572）。濱田玄達も帝国大学産婦人科の教授として、医師の教育を意識せざるを得ない立場にあったため、医師と産婆の境界を考慮したうえでの産婆養成方針になったとも考えることができる。

明治23年の府県別医師産婆数のグラフをみると（図）、東京は地方に比べて医師数・内務省免許産婆数共に充実していることがわかる。濱田のいうように少

しでも異常があったらすぐに医師を呼ぶということが東京であれば可能なものかもしれない。しかし東京以外の地域、地方では厳しかったのではないだろうか。異常かどうかは最終的に判断されるのであり、途中経過のかかわり方によっては軌道修正できることもある。当時の医師資格種類別分布および内務省免許産婆の分布を見ると、濱田の考える役割分担では母子の命を守るためには無理があると思われた。職業として日本各地で役割が果たせる産婆の教育を考えると、濱田の期待する産婆は、「朱氏産婆論」をテキストにして開始した近代科学に基づいた産婆教育に比して後退している印象を受ける。濱田が留学して見聞した当時のドイツの産婆活動がどのような社会背景で行われていたのか、ドイツの産婆教育は誰が担ったのか等々確認する必要がある。次なる課題である。

4-2-3 産婆養成における助手兼生徒取締

宮城県の産婆講習所は、所長および講師として医師が3名事務方3名と授業助手兼生徒取締として産婆で運営されていたことが明確になった。当時の病院職制をみると、職員の分類には医師と事務方が属し、それ以外のたとえば看護婦や小使は雇人の範疇であった。助手兼生徒取締も雇人として分類され職員調に記載がなかったものと解釈できる。

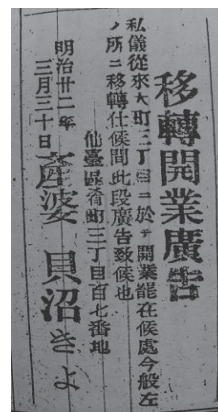
産婆講習所生徒は宮城県の各郡より1名ずつ選抜されて入学し、仙台市外からの生徒は公認の寄宿所に入ることになっていたことが産婆講習所生徒公認寄宿所規定（奥羽日々新聞明治22年7月21日3頁）からわかる。「第9条生徒取締員を常置せしめ生徒及寄宿所一切の取締を負擔せしむるものとす」とある。

貝沼きせ、山本くにはともに内務省免許をもつ開業産婆である。貝沼きせは明治17年に内務省免許を得、仙台の肴町に開業し、仙台市産婆組合研究会役員の主立として開業産婆のリーダ役を担っている。（奥羽新聞明治22年9月1日2頁）。明治24年の記事から、弟子をとり後輩の教育をも手がけていたことがわかる。開業産婆として地域住民に頼りにされていたであろうことが推測される。1889（明治22）年3月30日付けで産婆貝沼きよが大町三丁目から肴町に移転開業した広告を奥羽日々新聞に出している（史料5）。貝沼きせ

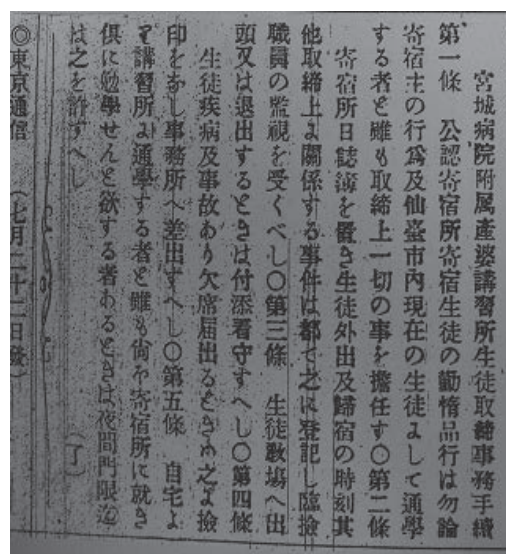
の養女である。宮城病院産婆講習所開所にあわせ、貝沼きせは家業を娘の貝沼きよに託し、助手兼生徒取締の役に臨もうとしている。貝沼きせの産婆養成に対する姿勢が窺える。

奥羽日々新聞の明治22年7月24日に宮城病院産婆講習所生徒取締事務手続が掲載されていた。内務省産婆の貝沼きせが担う仕事内容ということになる。

第一條、公認寄宿所寄宿生徒の勤情品行はもちろん、寄宿主の行為、仙台市内の通学する生徒についても一切の取締りを担任するとある。第二條、寄宿所日誌をつけ、生徒の外出帰宿や取締りにかかわる事項の記載を行い報告する。第三條、生徒の教場への出入りに付き添い監視する。第四條、生徒の病氣・事故等で欠席の場合確かめ事務に報告する。第五條、通学生が寄宿生と一緒に寄宿舎で勉強するときには夜間門限までは認めよ、とある。寄宿生だけでなく、通学生についても把握する必要がある、さらには寄宿主にまでも把握することが期待されている。20名前後の妙齡の女性を預かるというのは責任が大きかったことと思う。教場以外での生徒の生活学習全般に責任を任されていたと解釈できる。1888（明治21）年時点での宮城県におけ



史料5



史料6 産婆講習所生徒取締事務手続

表 宮城県産婆数推移

	宮城県産婆講習所卒業生 (内務省免許)	宮城県産婆講習所卒業生累計 (内務省免許)	内務省 免許産婆	宮城県免許・ 宮城県鑑札	宮城県産婆計
明治23年				3	488
24	15	15	8	479	502
25	17	32	9	519	560
26	15	47	13	538	598
27	15	62	9	542	611
28	11	73	5	543	619
29	13	86	3	536	623
30	12	98		541	713
31	16	114		530	644
32	16	130		524	654

(m23-m32 講習所卒業生数 奥羽日日新聞・東北新聞調べ)

る内務省免許産婆は5名であり、貝沼きせはその一人ということになる。

明治23年からの奥羽日日新聞、東北新聞の掲載記事から産婆講習所卒業生を確認できた。宮城県における明治23年からの産婆数の推移を表に示す(表)。宮城県産婆講習所の産婆は毎年20人以内で経過し、宮城県各郡から一人ずつ仙台市からは5人前後、状況により、山形や福島など他県からの生徒も受け入れていた。明治24年の宮城県産婆計は502名であるが、宮城県免許が479名で内務省免許産婆は23名である。卒業生は宮城県の各郡にもどり産婆学に基づいて産婆業を展開したであろう。異常の場合に頼りにした医師であるが、当時医師の総数40215名のうち大学や官公医学校卒は7.4%、試験及第を合わせても21%であり、現地開業の資格によるものが30003名であった(厚生省医務局1976:571-573)。

以上から、どのような人が産婆の役割をどのように考え宮城県産婆講習所教育が行われていたのかについて次項で整理する。

5. 宮城県産婆講習所の教育と講師の願い

宮城県産婆講習所の教育について、修業年限・学習時間が当初2年で912時間だったものが1年で456時間に短縮されたこと、1回生2回生ともに講習所の卒業をもって内務省免許を得ることができた事、講師は産科婦人科長と院医と内務省産婆であったこと等が報告されている(小山田ほか 2017:1-11)。また、県議

会議案書から1898(明治31)年の産婆講習所雑費一覧に、テキストとして「朱氏産羽学」⁶⁾を2部購入するという記載が確認できた(史料7)。ところが教育を担った講師陣の著書や論文等直接の史料は今のところ得られていない。そのため講師ら自身がかかわったであろう人物の教育活動から、間接的ではあるが産婆教育の思いの手がかりをつかみたいと考える。

宮城県産婆講習所の講師は産科婦人科長と院医2名である。院医の中村は宮城医学校卒でありもう一名の山本は東京大学医学別課を卒業し1884(明治17)年に宮城病院に赴任している。明治17年までに別課で学んだということは、時期的に櫻井郁二郎に産科学婦人科学を教授されたと考えられる。

明治21年時点の宮城病院の婦人科産科長は棟方隆であり、東京大学卒業は明治17年である。卒業年から見て、棟方が産科婦人科学を学んだのはドイツ人教師Baelzと初代教授の清水郁太郎と思われる。濱田が教授に就任したのは明治21年9月であり、明治23年に公表された「産婆養成に関する意見」の影響は無視できないものの、女性の能力に対する考え方等含め濱田の産婆教育に対する考え方の特徴が明確になり影響が見えるのは数年先になると考えられる。

櫻井は、産婆が無学で産婆術を研究する発想がない事、医師も産婦人科に関心が薄くかわるものが少ない事、これらが原因して母と子が命を落とすことが残念でならないと明言しており、これが櫻井の診療、教育の根底にあると考える。櫻井は雑誌など海外の医学情報を把握し、早くから衛生・消毒に関する意識を持ち医師や産婆の教育内容に加えていた。これらは母子

史料7 明治31年講習所費中雑費明細表

の安全を願うからこそその取り組みと考える。お産を扱うのは産婆の役割であり熟練の産婆が対応困難な場面に対応するのが医師の本分と櫻井は考えていた。母子の健康を保つためには注意深い観察が必要で、異常の場合適時に医師を招聘する事、清潔に気を配り守秘義務を守ることを喚起している。母と子の命を守る、これが櫻井の重要な願いと考えられる。そのためにできることのひとつとして産婆の教育があり、医学生に産科の領域に関心を持てるよう丁寧に教育をするという行動につながっているのだろう。産婆術は妊婦と分娩と初生児を扱うものだがそれにとどまらず今もなお発展している、と櫻井は産婆の役割に発展を期待している。教育をうけるものの学ぶ意欲を強化する姿勢であると感じる。別課で学んでいる山本有成はこの櫻井の医師・産婆教育活動の考えや行動に直接触れ影響を受けている可能性が考えられる。

内務省免許産婆は助手と生徒取締りの任にあたった。通学生と寄宿生および、寄宿主の把握も行うことを期待されていた。開講当時貝沼は宮城県内では5人程度しかいない内務省免許産婆の一人である。宮城県での小学校就学率とその男女による違い、女性の能力や役割に対する考えかた等々いろいろ考えて内務省免許産婆資格を取得したと思われる。内務省産婆資格で十分自活でき、人々に貢献することも可能と考えられるのに、講習所の助手になる選択をしたという意味はどう考えられるだろうか。開業産婆の仕事を娘である貝沼きよに任せ、20人の産婆生徒を内務省免許産婆に育てることに専念する選択をしている。

内務省免許産婆を価値あるものと考えたからこそ産婆を育てることを選択したのではないだろうか。自分一人が産婆として活動しても一人の産婆でしかない。産婆を育てることにかかわれば、その育った産婆がそれぞれの出身地で産婆の役割をはたすことにより10倍にも20倍にもなり、より多くの母と子の健康につながる。産婆が産婆を育てる行為を選択した意味は産婆の職業発達の意味からも大きいと考える。

6. 結論

明治20年代、宮城県では産婆業を営んでいるものは大概老女で学術に乏しく産婆の試験をしたら合格する

ものではなく、結局人々が困ることになる。先ず産婆の養成機関を設けることが必要と考え宮城病院附属産婆講習所が開設された。人々が困ることは避けることを優先して設置された産婆講習所である。

所長は宮城病院院長が、講師は医学士の婦人科産科長と院医2名、内務省免許産婆で担当した。①講師の一人が東京大学別課を明治17年に卒業していることから櫻井郁二郎の影響を受けた可能性がある事、②明治31年時点で産婆生徒教授用のテキストとして濱田著「産婆学前編」ではなく「朱氏産婆論」が採用されていること、③県内に5名しかいない内務省免許産婆のうちの一人なのであるが、産婆業を娘に託し、産婆養成の意味を考え助手の仕事に専念する選択をした。

講師陣の産婆養成に関する直接の言説史料は現在発見できていない。しかし、影響を受けたであろう要素をつないで次のように考える。

お産を扱うのは産婆の役割であると考え、熟練の産婆が対応困難な場面に対応するのが医師の本分と捉え、産婆術を改良して産婦や産児が命を落とすことがないように日本において産婆が進歩してゆくことを期待して教育にあたった。講師陣が医学士と東京大学卒業宮城医学校卒業という医師資格の確かさと内務省産婆資格という確かさにプラスして、講師陣の産婆教育に対する姿勢が受講生に伝わり、学びを充実させた。

講習所の卒業式や入学式で、山本有成が演説した(奥羽日日新聞：明治30年4月30日p2)という記事もある。山本の演説の具体的内容や、中村忠篤の人物象を把握すべく、さらなる史料の発掘が課題である。

稿を終えるにあたり、ご指導いただきました倉元直樹教授はじめ倉元研究室の皆様にご感謝申し上げます。

注

- 1 昭和22年保健婦助産婦看護婦法により産婆は助産婦の名称となる
- 2 グレック美鈴ほか(2018)「看護教育制度」『看護教育学』南江堂, pp.52-60

1874(明治7)年文部省から衛生行政全般の方針「医制」が布達され、産婆の教育、免許、業務、禁止事項を規定した。翌1875(明治8)年衛生行政は内務

省衛生局となり、産婆教育は内務省が管轄、産婆免状試験を課し、合格者には内務省免状を付与した。地方では需要に合わせ従来営業者の試験を行い県の鑑札を付与した。内務省免許は現在の国家資格に該当する。

- 3 東京帝国大学 学術大観医学部 1942: 1-7 明治8年5月、当時の日本の必要性から医師修業の速成を要したために設けられたもの。医学科は外人教師による予科3年本科5年で計8年履修するところを、医学部別課は日本人教師による4年間の授業により卒業する課程。毎年5月と11月に生徒募集があった。明治18年4月に至って新募集を停止したので、明治22年に自然消滅した。
- 4 Dr. Leopold Müller
小川鼎三: (2008)「経過報告」、『レオポルト・ミュレル銅像除幕式』, 日本国際医学協会 pp.4-7
レオポルトミュレルは明治政府が正式に招聘した最初のドイツ人医学教師であり、1871(明治4)年来任1875(明治8)年帰国した。ミュレルは47歳でベルリン大学の外科医でありプロシア陸軍の軍医正だった。日本で最初のドイツ式医科大学をつくり、同時に薬学教育の基礎を築いた。
- 5 東京医学校 東京大学医学部の前身である明治になり医学所が医学校、大学東校と名称が変わり、明治5年の学制により第一大学区医学校となり、明治7年東京医学校と改称された。東京医学校は予科2年本科5年からなり主としてドイツ語により西洋医学教育が行われた。が明治8年にはその必要性から医師速成課程として修業年限3年の医学通学生教場が新設された。1877年、東京開成学校と統合され東京大学になる。
- 6 朱氏産羽学 明治期に産婆のテキストとして用いられたBernhard Sigmund Schultzeの訳本は「朱氏産婆論」である。Schulzeを朱氏と表現されており、当時の産婆テキストとして朱氏が冠するものは朱氏産婆論以外はない。産婆が産羽となっていることから、転記誤りと考えられる。

参考文献

- 衛生局年報：明治15年～明治17年
- 濱田玄達：(1889)「女性に対する考え方」, 日本大家論集, pp.72-75
- 濱田玄達：(1890)「産婆養成所ヲ開クノ意見」, 東京医学会雑誌 pp.643-646
- 濱田玄達：(1891)『産婆学前編』, 秋香堂, pp.1-12
- 医学新聞：第62号
- 官報：(1890) 5月19日 pp.224-225
- 吉良枝郎：(2012)「明治期におけるドイツ医学の受容と普及」, 日本医学教育史, 東北大学出版会, pp.35-60
- 厚生省医務局：(1976) 資料編 医制百年史, ぎょうせい, pp.571-573
- 宮城県：(1960)「宮城病院」, 宮城県史編纂委員会編, 『宮城県史6(厚生)』, pp.444-471
- 宮城県医師会：(1975)「宮城医学校と宮城病院」, 宮城県医師会史(医療編), 宮城県医師会, pp.777-781
- 宮下俊吉：(1887)「通論」, 『産婆学問答』 pp.1-3
- 村井 實：(1988)「教育作用の根拠」, 『教育学』, 慶應義塾大学通信教育部, pp.56-92
- 小山田信子：(2016)「1890年に官立産婆学校が設置されるまでの東京における産婆教育」, 『日本助産学会誌』 30, pp.99-109
- 小山田信子ほか：(2017)「宮城県産婆講習所の教育経過」, 『東北大学医学部保健学科紀要』 26, pp.1-11
- 緒方正清：(1980) 日本産科学史, 財団法人洪庵記念会, pp.1175-1179
- 小川鼎三：(1967)「産婦人科学教室」, 『東京大学医学部百年史』, pp.410-417
- 櫻井郁二郎：(1882)「産婆論」, 医事新聞 vol51, pp.6-15
- 仙台郷土史研究会：(1981)「山本有成」, 仙台人名大辞典, pp.1061
- 杉田暉道：(1996)「日本における近代看護 日本における近代看護」, 『系統看護学講座別巻9』 医学書院, pp.125-151
- 高橋みや子：(2009)「看護教育制度の歴史的変遷」, グレック美鈴, 『看護教育学』 南江堂, pp.42-78
- 高橋みや子：(1990)「朱氏産婆論の翻訳と府県への寄贈」, 『千葉大学看護学部紀要』 12, pp.39-51
- 高橋みや子：(1979)「宮城県の明治期における助産婦教

育制度確立の過程第1報], 『東海大学短期大学紀要』
vol13, pp.27-35

高橋みや子: (1980) 「宮城県の明治期における助産婦教育制度確立の過程第2報」, 『東海大学短期大学紀要』
vol14, pp.49-61

我妻まさ: (1989) 「助産婦教育と制度の変遷」, 『宮城の助産婦』, 日本看護協会宮城県支部, pp.101-110

柳井貴三: (1941) 「先生の履歴」, 『櫻井郁二郎先生伝』,
pp.7-36

山形徹一: (1983) 「東北大学医学部の源流と学風」, 東北大学医学部同窓会 『艮陵百十年』, pp.219-224

読売新聞 (1884) 「産科往診仮規則」

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)

(令和元年6月7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、以下のいずれかに該当する者とする。
 - 1) 高度教養教育・学生支援機構（以下「機構」）の教職員及び研究員
 - 2) 過去に機構に所属していた教職員及び研究員（機構に所属していた期間に行った教育実践や研究活動について発表する場合に限る）
 - 3) 上記1) または2) が指導教員となっている本学の大学院生
 - 4) 機構教職員と共同研究に従事する者（共同研究に関する成果を発表する場合、もしくは本学に関する教育実践や研究活動の成果を発表する場合に限る）
 - 5) 本学名誉教授
 - 6) 本学他部局の専任教職員
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。
3. 招待原稿を除いて、投稿原稿は1人1件までとする。ただし、共著を含む場合は、2件までとする。
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、本誌はオンラインジャーナルとして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。

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 メール gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp）

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 機構運営サポート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6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	座小田 豊		

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第6号）

発行 2020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

Vocabulary Learning Practices for Beginning Learners of German	
<i>ENDO-KOLLER Susanne</i>	143
Reconstruction of Classical Japanese E-learning Materials for Non-native Learners	
<i>SATO Sekiko, MUSHIAKE Miki, KUSHIDA Kiyomi and SUNAMI Hokuto</i>	153
A Study for the Creation of Level-Specific Kanji Lists for the Japanese Language Education Program at Tohoku University	
<i>HAYASHI Masako</i>	169
Supervision System of Counsellors in New Zealand	
<i>NAKASHIMA Masao, KOJIMA Nanae, NAKAOKA Chiyuki and YOSHITAKE Kiyomi</i>	179
Supervision System of Counsellors in New Zealand: Cultural Supervision	
<i>KOJIMA Nanae, NAKAOKA Chiyuki, NAKASHIMA Masao and YOSHITAKE Kiyomi</i>	187
The Cannabis Situation of the University and Student: Cannabis Risk and Countermeasure	
<i>KITA Hiroki, ITOU Chihiro and KINOUCHI Yoshitaka</i>	193
Recruitment and Task about International Students regarding Japanese Small to Medium Enterprises in Provincial City	
<i>MOMMA Yukiko, TAKAHASHI Osamu and INOMATA Toshiyuki</i>	205
Faculty Development in Spain: The Case of the University of Barcelona	
<i>HERVAS Gabriel</i>	217
Education of the Miyagi midwife training school in the Meiji period: Examination of the Midwifery Education Policy Based on the Teacher's Educational Background	
<i>OYAMADA Nobuko and SATO Mari</i>	225

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.6, 2020

TABLE OF CONTENTS

Articles

Graduation Research in the Departments of Social Sciences: Expected Learning Outcomes and Grading Methods

KUSHIMOTO Takeshi 1

Impact of Individual Socialization on Students Learning Cross-Cultural Understanding: A Case Study at a Japanese and an American University

MIZUMATSU Mina and YAMANAKA Aoi 9

Comparisons of the Conditions of the “se le V Construction” in Spanish and Indirect Passive in Japanese: With a Focus on Responsibility and Intentionality

TABAYASHI Yoichi 23

Organization, System and Activities of Student Counseling and Support for Students with Disability in National Universities: Analysis Based on Website Information

MATSUKAWA Haruki, IKEDA Tadayoshi, TAKAHASHI Mari and SAKAKIBARA Sawako 37

Research Notes

Development of a Self-Evaluation Scale for Art Appreciation Learning in Junior High School

MIYAMOTO Tomohiro, OKUMURA Takaaki, HIGASHIRA Masahito and ICHIJO Akiko 45

Agricultural Situation in the State of Lower Saxony in the 1990's

KUZUU Masanori 51

Appreciating Imperialism:

American World's Fairs and Their Ethnic Exhibitions in the Late 19th Century and Early 20th Century

TAKEBAYASHI Shuichi 65

Can Studying an L3 Make Meaningful Impact on the Acquisition of an L2?:

A Primary Analysis of Students Studying Third Languages at Tohoku University

SPRING Ryan and HIEN Alain 79

An Exploration of the Syllabus Design Landscape:

From the Perspective of a Language Teacher

KAVANAGH Barry 89

Efforts for Lesson Improvement through Peer Observation for Beginner's Foreign Language Courses:

Case Study at Tohoku University

ZHANG Libo 103

Commonality of Undergraduate Curriculum in Modern Japan:

Focusing on Social Science

KUZUKI Koichi and UDA Hibiki 113

Reports

Japanese Students' Perceptions of Studying Abroad and Their Reasons:

A Case Study of Undergraduate Students at Tohoku University

WATABE Yuki 127

Experiments to Measure the Career Competencies of Students Taking Career Education Courses

INOMATA Toshiyuki, TAKAHASHI Osamu and MOMMA Yukiko 135