

R I T S U M E I K A N H I G H E R E D U C A T I O N A L S T U D I E S

立命館高等教育研究

第10号

特集：立命館大学の言語教育改革

- | | |
|--|--|
| 立命館大学における英語教育の現状と課題 | 杉野 直樹 (1) |
| 立命館大学における新しい言語教育の試み
— 言語コミュニケーションプログラム — | 朝尾幸次郎 (27) |
| 立命館大学生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム
— Project-based English Program」の理論的基盤と実践 | 鈴木 佑治 (43) |
| 言語習得センター (CLA) の取り組み
— 正課外国語との連携の視点を中心に — | 山下 正克 (63) |
| 英語教育における「開放性」
— 学部の専門性にもとづく脱自己完結型英語教育の考察 — | 重森 臣広 /
宮浦 崇 / 田林 葉 / 飯田 未希 / 西出 崇 (79) |

論文

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 独検のレベル改訂と CEFR—本学におけるドイツ語教育の高度化— | 山根 宏 (97) |
| アメリカにおける大学評価の改革動向 | 江原 武一 (113) |
| 実践的 FD プログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討
— オランダにおける「基礎教授資格」(BTQ) を参考として — | 井上 史子 / 沖 裕貴 / 金剛 理恵 (125) |
| 高等教育質保証のパラダイム転換期における大学の教育力測定
— FDセンターに求められる支援機能および課題 — | 野田 文香 /
鳥居 朋子 / 宮浦 崇 / 青山 佳世 (141) |

実践研究

- | | |
|---|-------------|
| Web と携帯電話を利用した高等教育における
プロジェクト学習支援システムの開発 | 八重樫 文 (157) |
| TOEIC リーディング：テキストと設問分析、授業実践における
応用、そして考察について | 上條 武 (173) |
| 問題提起型パネル・ディスカッションの取り組み
— 日本事情教育を通して — | 澁谷きみ子 (187) |
| 問題発見・解決能力を養う授業の試み | 安岡 高志 (203) |

2010年3月

立命館大学 教育開発推進機構

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 10 CONTENTS

Language Education Reforms at Ritsumeikan University

- Issues for the English Language Programs at Ritsumeikan University:
From the Perspective of the Students' English Language Proficiency SUGINO Naoki (1)
- Innovation in Language Education at Ritsumeikan University:
Language and Communication Program ASAO Kojiro (27)
- The Project-based English Program for College of Life Sciences and College of Pharmaceutical
Sciences at Ritsumeikan University—Its Theoretical Aspects and Practice SUZUKI Yuji (43)
- Efforts of Center for Language Acquisition with an Emphasis
on the Corporation with Required Language Subjects YAMASHITA Masakatsu (63)
- Toward More Openness in College English Education:A Report on the Cases of
Tsuda College and Tokyo University of Marine Science and Technology
SHIGEMORI Tamihiko/MIYAURA Takashi/TABAYASHI Yo/IIDA Miki/NISHIDE Takashi (79)

Articles

- CEFR and the revision of DDJ proficiency level — a proposal for enhancing
German language education at Ritsumeikan University YAMANE Hiroshi (97)
- Academic Evaluation Reforms in the United States of America EHARA Takekazu (113)
- Discussion to University Teachers of the Teaching Competences in Practical FD
program—Referred to the Basic Teaching Qualification (BTQ) in the Netherlands—
INOUE Fumiko/OKI Hirotaka/KONGOU Rie (125)
- Measurement of University Education Quality under Paradigm Transitions of Higher Education
Quality Assurance — Supportive Functions and Roles Required of FD Centers —
NODA Ayaka/TORII Tomoko/MIYAURA Takashi/AOYAMA Kayo (141)

Method and Practices

- Development of a Project-Based Learning Support System for Web
and Cellular Phone YAEGASHI Kazaru (157)
- TOEIC Reading Comprehension: Analysis of the Texts and Questions,
Practical Application, and Its Implications KAMIJO Takeshi (173)
- Experiment on Problem-posing Panel-Discussion
—Based on practice in a Japanese Culture Studies Class— SHIBUTANI Kimiko (187)
- University Class Trial in Enhancing Problem Finding and Problem
Solving Skills YASUOKA Takashi (203)

MARCH 2010

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University

特集

立命館大学における英語教育の現状と課題

杉野直樹

要旨

本稿では、入学前・入学時・到達度検証時の三時点における「英語学力」の実態に焦点をあて、本学の英語教育が直面する課題をエビデンスに基づいて検討することを目的とした。入学前の学力実態については、大学入試センター試験「英語」本試験の実受験者のデータに基づき、1989年改訂版『学習指導要領』の下で英語を学習した学習者層は、それ以前の学習者層ができていた程度にはできなくなったことを示唆する研究を紹介する。入学時・到達度検証時の学力実態については、自己組織化マップという分析手法を用いて探索的にそれぞれの時点での学力をプロファイルすることを試みる。これらの英語学力実態の把握を通して浮き彫りになる課題は従来から指摘されてきたものと変わらないかもしれない。しかし、本稿で採用する方法は、それら課題に対してより具体性を与えるだろう。本稿での議論を通して、これまでの本学言語教育が培ってきた「多様性」に「個に向き合うこと」という意味を見いだすとともに、本稿自体を「個と向き合う」方向性の具体的事例として提示することとしたい。

キーワード

英語学力、自己組織化マップ、学力プロファイル

はじめに

本学における言語教育の特徴は、その多様性とそれに由来する豊かさである。2004年以降に新設された学部では「英語専修」とならざるを得ないケースが見られるとは言え、本学全体としては、従来から複数言語主義を掲げ、英語・ドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・朝鮮語・イタリア語（文学部のみ）の各語種において、それぞれ独特の教学が展開されている。英語教育だけをとりても、各学部それぞれの人材育成目標にあわせ、専門分野における教学と密接に連携した各学部独自の特色のある英語教育プログラムが展開されている。そうした多様なプログラムを支える体制として、いわゆる言語系教員が各学部にも所属するとともに言語教育センターを構成し、各学部・各語種での到達点を確認しつつ課題を共有する試みが続けられている。さらに、学部教学・CLAや孔子学院・言語教育情報研究科との連携を強化することを目的に2008年度には言語教育推進機構が設立されたところである。

下手なメタファーとなることをおそれずに喩えるなら、各学部・各語種の言語教育プログラム

は本学全体の語学教育というオーケストラの構成パートに、毎年各学部が受け入れる入学者は各パートが向き合う新しいスコアに、そして本学の言語教育の「豊かさ」はシンフォニーとして紡ぎ出される音の「豊かさ」に喩えられるであろう。

多くの大学で「全学共通」の言語教育プログラムが導入・展開される中で、外国語教育連絡協議会の時代からの伝統を現在の言語教育センターが引き継ぎ、こうした豊かな言語教育が展開できる体制が整備された経緯を踏まえながら本学の言語教育の現状を記述し、その課題を検討する、といった通史的な議論は、本学着任6年目を終えようとしているばかりの筆者には不可能な仕事である。代わりに、本稿では共時的・限定的なアプローチを採り、特に英語の学力実態に焦点をあてて、本学の言語教育の現状と課題を浮き彫りにすることを目的とする。以下、まず「学力低下」問題について議論した後、本学入学者の入学時英語学力とその後の推移を分析する。

1. 「学力低下」について

1.1. 誰のどのような学力か

日本における「学力低下問題」は1998年以降マスメディアを賑わすようになったが、その実態をエビデンス・ベーストに議論することは難しい。その一つの理由は、そもそも「学力」をどのように定義するか、という点について、国民的な合意が得られていないことにある。多くの場合「学力」は、ある時点までに学習した知識・技能を指すことが多いが、一方で、自ら問いを発見し、その問いに対する解決策を他者と協働しながら構築し、実行する、という「生きる力」「学ぶ力」が意図される場合もある。いずれにせよ、その経年的な変化を追跡するためには、「学力」を測定する「ものさし」が継続して使用され、その結果に基づいて議論されなければならない。実際にはそのような「ものさし」が存在しない中で、例えば「高学力層で構成されるクラスの英作文課題で3人称・単数・現在時制の-sが欠落していた」とか、「こんな単語も知らなかった」といった逸話的な事例を「エビデンス」として扱ってなされる議論¹⁾は、かつて同じことを言われていた(はずの)往年の若者による「最近の若者は…」で始まる無責任な世代批判に等しい。こうした世代批判は「かつての自分(達)」との比較によってなされるものだが、その代表性(「かつての自分(達)」がその時代の全体を代表しうるか)の点でも、また「かつて自分(達)にできていたこと」に関する記憶の曖昧さの点でも、とても信頼に値する議論とはならない。

しかし、こうした議論を言わば反面教師として考えるならば、本学の英語教育を取り巻く状況としての学力(低下)問題を検討するにあたり、私たちにとって必要な「エビデンス」が備えるべき要件が明らかになるだろう。まず、例えば「高校3年生全体」の学力である必要はなく、「大学に進学する意図をもった学習者」の「学力」であれば十分である。また、その「学力」は、継続的に(できれば同一の尺度で)測定されている「学力」でなければならない。この点で、「生きる力」「学ぶ力」としての「学力」は、個々の教室内での教師による観察以外に現時点ではそれを捉える方法がない以上²⁾、本学における英語教育を取り巻く背景として、大学進学希望者層の「学力(低下)」を議論する上では、テストによって測定される「ある時点(高等学校卒業時)までに習得した知識・技能」としての「学力」に限定せざるを得ない。次項では大学入試センター試験「英語」本試験(以下、センター試験)の実受験者データを基にした研究を紹介する。

1.2. センター試験実受験者の学力の経年比較

1990年度から2004年度までのセンター試験実受験者データに基づき、センター試験によって測定される英語学力の経年変化を調査した(吉村他, 2005; 吉村, 2006も参照されたい)。このデータは、上述した「誰の」学力か、という点では、「大学に進学する意図を持った学習者層」の学力と考えて問題はないだろう。また、「継続的に(同一の尺度で)測定される」学力という点では、厳密に「同一」と言えないまでも、『学習指導要領』の範囲内の内容でほぼ経年的に共通した問題形式でセンター試験が構成されていることから、「高等学校卒業時までに習得した知識・技能」としての学力を比較するという目的に適していると言えるだろう。

周知の通りセンター試験の平均点は年度間で大幅な差はない。しかし、平均点は各項目に与えられる「配点」によって左右されるだけでなく、「各年度のテストの難易度」と「その年度の実験生全体の学力」との組み合わせにも影響される。ある年度のセンター試験の難易度が高く全体的な学力が低かった場合、平均点は非常に低くなる一方、難易度が低く学力が高い場合は平均点が高くなると予想される。したがって、単純に平均点を比較しても学力の経年的な推移を捉えることはできず、平均点に年度間の差がないことに基づいて、学力は低下もしていなければ向上もしていない、と主張することはできない。

そこで調査では、項目応答理論に基づく「共通被験者計画による尺度等化」という手順を踏んだ。まず、各年度のセンター試験問題から代表的な項目を抽出し、尺度等化用の問題セットを作成した。この問題セットを同一の学習者集団(共通被験者)に解答してもらい、各年度の実受験者のデータから得られていた各項目の統計的特性情報(項目母数)を元に、共通被験者の学力特性値を求めた。次に、その共通被験者の学力特性値が全年度を通して同じになるように項目母数を変換し(1990年度の項目に対する学力特性値を基準とした)、1990年度から2004年度までの全ての項目が一つの尺度上に乗るように調節した。この変換された項目母数を元に、各年度の実受験者の学力特性値を推定した。図1はこうした手順を踏んで推定された学力特性値の平均値と標準偏差の経年変化である。等化にあたり3つの手法を採用したため、グラフには3本の折れ線がある。

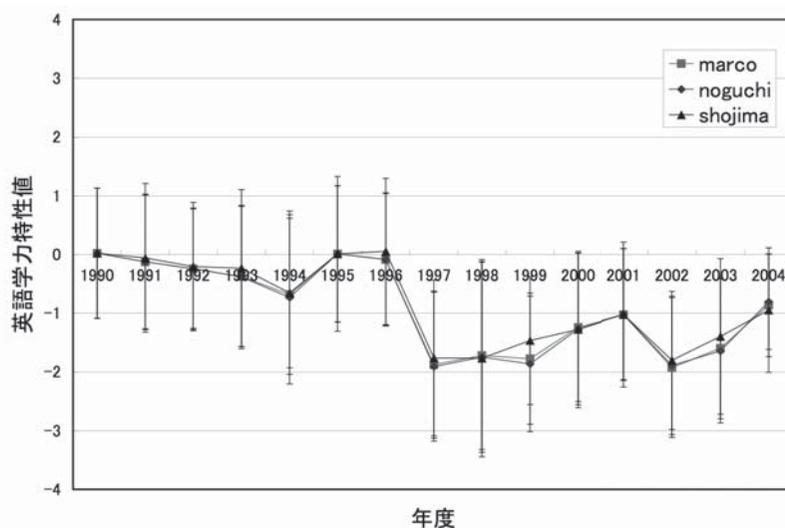


図1 尺度等化後の英語学力特性値の経年変化(各年度平均値とSD)(吉村他, 2005, p. 58)

図1から、1996年度以前に較べて1997年度以降の平均特性値が明らかに低いことが分かる。学力特性値の急激な低下を見た1997年という年は、1994年4月から施行された『学習指導要領』（1989年改訂）の元での英語教育を受けた学習者がセンター試験を受験した最初の年である。当時の改訂は、学習内容が大幅に削減され、「コミュニケーション」重視へと大きく舵を切った改訂であった。次項ではこの調査の限界を指摘した上で、この『学習指導要領』改訂の内容を踏まえながら、この調査の意義について検討する。

1.3. 吉村他（2005）の限界と意義

吉村他（2005）の結果がもつ意義について議論する前に、この調査実施上、不可避であった限界について指摘しておきたい。この調査で尺度等化に用いられたのは、国内の4つの国公私立大学に在籍する1年生424名分のデータであったが、この参加者数は40万人から55万人という実受験者数に比して非常に小さい。また、その得点分布から、調査参加者が比較的学力の高い層と低い層で構成されていることが判明している。これらのことから、この調査参加者集団が実受験者の代表とは言い切れない。また、吉村（2006, p. 112）が指摘するとおり、1996年と1997年の間に限らず、2年間の受験者層の変化は大きくない（したがって、上述した急激な変化は受験者層の変化に起因するものではないと判断できる）とは言え、1990年度の「大学進学を意図した学習者層」の内、センター試験実受験者が占める割合は35.0%であるのに対し、2004年度のそれは67.2%と大幅に増加している。そのため、1990年度と2004年度を比較する上では、「受験者層の変化」が無視できない可能性もある。

別の角度から指摘できる限界は、尺度等化用の問題セットを作成するにあたり、文法・語法に関する知識を個別項目で問う第2問から各年度6～7項目を抽出した点に起因する。この方法は今回の調査目的に適っていたこと、また、第2問での正答率と全体の正答率、また各セクションでの正答率との相関が最も高かったことから、妥当なものであったとは言え、これらの項目での統計的特性値に基づいて、各年度の他のセクションに含まれる個々の項目の難易度などを推計することは、少々「強引」であったと言わざるを得ない。

このような限界があるため、さらに精緻な調査が必要であることは言うまでもない。また、センター試験を受験していない私学専願者層や早い時期に本学への進学を決めた学習者層の学力について、吉村他（2005）は直接的には何も明らかにしていない。それでも筆者は、吉村他（2005）で得られた知見は、『学習指導要領』の改訂を契機としているという点で重要な意義を持つものだと考える。

センター試験はおおよそ以下のような問題構成となっており、主に語彙・文法・語法に関する知識とリーディング技能という側面での「学力」を測定している。

第1問：音声的知識を問う問題

第2問：文法・語法に関する知識を問う問題

第3問：談話に関する知識を問う問題

第4問：図表などを利用しながら説明文を理解する技能を問う問題

第5問：ある程度の長さの会話を理解する技能を問う問題

第6問：物語文の内容を理解する技能を問う問題

語彙・文法項目に関して、特に『学習指導要領』から逸脱するようなものは扱われず、また題材文の読みやすさも高等学校で使用される教科書の読みやすさと同じレベルであることが示されている(松尾, 1998)。「実践的コミュニケーション」や「発信型」英語教育が指向される中であっても、「与えられた情報を正確に理解できること」や「文法的に正確な文を産出できること」「まとまりのある文章を産出するために必要となる知識」「文章全体の構造を把握する知識」の重要性は不変である。したがって、センター試験が測定している「学力」を総体的な「英語学力」の内「基礎的な」知識・技能と考えてよいはずである。

一方、その『学習指導要領』は以下のような変遷をたどっている。それまで「聞くこと・話すこと」と一括りにされていた目標領域が「聞くこと」「話すこと」の二領域とされ、「オーラル・コミュニケーションA～C」という科目群が導入された1989年の改訂に続き、1999年の改訂(2002年度施行)では「英語I」の単位数が削減されるとともに、「オーラル・コミュニケーションA～C」(各2単位)が「オーラル・コミュニケーションI・II」(2単位・4単位)に再編されるなど、一層の「実践的コミュニケーション能力」重視の方向性が打ち出された。他方、6年間の累計授業時数は1989年改訂版の最大875時間から1999年改訂版の最大700時間に減少した。学習する語彙数も1977/78年改訂版の2,950語から1989年改訂版の2,400語、1998/99年改訂版の2,200語に減少した。つまり、少なくとも次の『学習指導要領』(2009年告示・2013年度完全実施:「読むこと」「書くこと」への「揺り戻し」や中学校での語彙数増などを特徴とする)の下での教育を受けた学習者層が大学に入学する2016年度までは、量的減少の一途をたどった『学習指導要領』に基づいた教育を受けた学習者層が「大学への進学を意図する学習者層」の母体となる。センター試験実受験者層は、全ての高校生の中でも、大学進学を意図する学習者層の一部に過ぎないとは言え、2004年度の時点ではその7割弱を占めている。センター試験実受験者層の基礎学力が『学習指導要領』における量的減少傾向を顕著にし始めた1997年を境に低下している(可能性がある)、と言う吉村他(2005)で得られた知見は、端的に言ってしまうと、『学習指導要領』における量的削減がセンター試験で測定される基礎的な学力の低下として表出していることを示している。

私たちは入試政策を考えるにあたり、入学者あるいは志願者層の偏差値の上下動に注意を払うが、ある年度の偏差値自体は当該年度の学力平均を基準とすることを忘れるべきではない。吉村他(2005)で示された学力低下の幅は、「誤解を恐れず直感的分かりやすさを優先すれば、1997年以降の偏差値50はそれ以前の偏差値40程度に相当する」(吉村他, 2005, p. 54)とされる。高等学校段階における母体層の全体的な基礎学力低下が、早期に入学を決めた入学者層に対するケアや本学入学後の英語教育展開を考える上で、大きな課題であることは論を俟たないだろう。次節では、本学学生たちが実際にどのような学力構造を示し、どのような困難を抱えているのか、といった点について検討する。

2. 本学学生の英語学力実態

2.1. 外部試験で示される全体的傾向

本学では入学時の学力に合わせた英語教育を展開するために、習熟度別クラス編成を行うこと

を原則としている。そのため、入学時に衣笠キャンパスでは主に TOEFL-ITP、BKC では TOEIC Bridge の団体試験をプレイズメント・テストとして実施している。また、学生の観点に立てば入学後の学力伸長を確認し、その後のさらなる学習に向けた動機づけとすること、また教員の観点からはその結果を到達度検証と教学改善の一指標とすることを目的に、衣笠キャンパスでは TOEFL-ITP、BKC では一学科を除き TOEIC-IP 団体試験が事後テストとして実施されている。入学時の外部試験は当然のことながら、事後テストについても BKC では対象学生のほぼ 90% 以上が受験し、衣笠キャンパスでも受験率が向上してきている。

この間、言語教育センターを中心に、外部試験結果の経年的推移を含めたデータの蓄積が進められてきた。その結果、以下のような入学時学力実態が判明している。

- ・国際関係学部を除く衣笠 5 学部の入学時平均 TOEFL スコアは 400 点～440 点
- ・2008 年度 BKC 各学部入学生の入学時における TOEIC Bridge 平均スコアは 137.0 点 (TOEIC 対応スコア 380 点；TOEIC 対応スコアに基づく TOEFL 換算スコア 428 点)
- ・国際関係学部の入学時平均 TOEFL スコアは 460 点～470 点
- ・国際経済学科・国際経営学科入学生 (英語コース履習生) の TOEIC Bridge 平均スコアはそれぞれ 144.8 点 (TOEIC 対応スコア 430 点；TOEFL 換算 445 点)・148.0 点 (TOEIC 対応スコア 455 点；TOEFL 換算 454 点)

国際系学部・学科を除くと、こうした学力実態は、CEFR (Council of Europe, 2001) で言う A2 レベル (Basic User)、ALTE (Association of Language Testers in Europe) の言う Level 1 にほぼ対応する (表 1)。この「CEFR の A2 レベル」とは、全体的に以下のような能力を有するものとされている (吉島・大橋他 訳・編, 2004, p. 25)。

- ・ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。
- ・簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。
- ・自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

確かにヨーロッパで開発されたこれらの尺度を英語習得・使用環境の異なる本学学生に直接応用することはできないものの、入学時英語学力は、極めて限定的な日常会話を、限られた表現リソースを使って行うことができるレベルに留まっていることが分かる。国際系学部・学科についても格段に入学時学力が高いわけではなく、それら学部・学科の平均点は ETS の調査によると CEFR の B1 レベルに達していないことになる。

しかし、この対応関係はあくまでも ETS や ALTE の調査に基づくものであり、また、外部試験が直接的に測定されたリーディング・リスニング技能や語彙・文法に関する知識に基づいて推定されたものに過ぎない。したがって、「入学時の平均的学力が (期待するほど) 高くない」ことは分かっても、それ以上の情報は得られない。外部試験の結果を教学改善に結びつけるためには、得られた結果を診断的に分析することが必要である。次項ではそのような試みとして、BKC 入学者の学力実態を自己組織化マップ (self-organizing map: Kohonen, 1995; 以下、SOM) という手法を探索的に用いて分析する。

表1 CEFR・ALTEによる外国語運用能力レベルと外部試験スコアとの対応³⁾

CEFR	ALTE	TOEIC		TOEFL		TOEIC-Bridge
		ETS	ALTE	ETS	ALTE	ETS
C2	Level 5		910+		647+ (276+)	
C1	Level 4	945+	701-910	637(270)+	580-643 (236-275)	
B2	Level 3	785+	541-700	567(227)+	503-577 (176-235)	
B1	Level 2	550+	381-540	487-490+ (163)	443-500 (126-175)	170+
A2	Level 1	225+	246-380		400-440 (96-125)	134+
A1	Breakthrough	120+				92+

2.2. BKC 学生の英語学力構造

2.2.1. 入学時英語学力のプロファイリング

SOM とは、1 件のデータを複数の属性値の集合として表し、複数のデータ間の類似性に基づいてクラスタを作り、二次元マップとして視覚的に示す手法である⁴⁾。このため、データにはできるだけ多くの属性値があった方が望ましい。本学学生の英語学力構造を把握するためには、両キャンパスの学生データを利用する方が望ましいが、衣笠キャンパスで利用されている TOEFL-IP では、セクション・スコアと総合点しか利用可能ではないため、今回の分析では BKC 6 学部入学生のデータを利用することとした⁵⁾。と言うのも、BKC でプレイスメント・テストとして利用している TOEIC Bridge では、総合得点、リスニング・リーディングの各セクション・スコアに併せて、5 分野 3 段階のサブ・スコアが提供されるからである。このサブ・スコアとは表 2 の分野・内容における 1～3 の評価 (Diagnostic Score) である。各カテゴリの内容が幅広い一方で 3 段階評価であるため、サブ・スコアの評価はかなり粗いものと考えなければならないが、一人の学生の学力特性を示す属性値としては十分に機能しうるものと判断した。

分析には 2008 年度入学生の内、4 月に実施された TOEIC Bridge 受験者から「外国学校出身者 (帰国生徒) 特別選抜入学試験」「外国人留学生海外推薦入学試験」「外国人留学生海外推薦入学試験 (前期実施・後期実施・日本語学校推薦)」による合格者を除く 3,728 名の、リスニング・リーディングの各セクション・スコア、及び上記サブ・スコアを用いた。したがって、各学習者の入学時英語学力 P_1 は以下のような「属性値の集合」—— この「属性値の集合」を、以降は「学力プロファイル」と呼ぶこととする —— として示される。

$$P_1 = \{\text{Listening Score, Reading Score, DS F, DS L, DS R, DS V, DS G}\}$$

表 2 TOEIC Bridge のサブ・スコア (ETS, 2009a を改編)

カテゴリ	内容
Functions (DS F)	どのような目的と意図 (例: 何かの申し出・要求・時間を伝える・指示・情報収集など) で英語が使用されているのかを理解できる。
Listening Strategies (DS L)	英語を聞いて、必要な情報を聞き取る、話の要旨をつかむ、内容を推測する、アクセント・発音・時制などを正しく聞き分けることができる。
Reading Strategies (DS R)	英語を読んで、必要な情報を読み取る、さっと読んで意味をつかむ、話の要旨を見極める、内容を推測する、文章内の構造が理解できる。
Vocabulary (DS V)	日常生活、嗜好、趣味、娯楽、旅行、健康、簡単な商取引などに関する単語や語句、及び文脈における意味を把握できる。
Grammar (DS G)	文法を理解し、用法も把握している。

表 3 に対象者全体の各属性値の平均と標準偏差を示す。

表 3 2008 年度 BKC 6 学部入学生の P_1 属性値 ($N=3,728$)

	Listening Score	Reading Score	DS F	DS L	DS R	DS V	DS G
Mean	66.43	70.51	2.10	2.20	2.49	2.64	2.68
SD	8.39	10.39	0.58	0.59	0.64	0.57	0.54

図 2 に表 3 で示した全てのスコアを入力変数とした SOM による分析結果 (SOM-Ward 法による) を示す。最も支持されたクラスタ数は 5 であった⁶⁾。便宜上、各クラスタに I~V を割り当てた。図 3 は図 2 の元となる成分マップであり、図 2 における各クラスタとそれぞれのスコアの関係を示している。

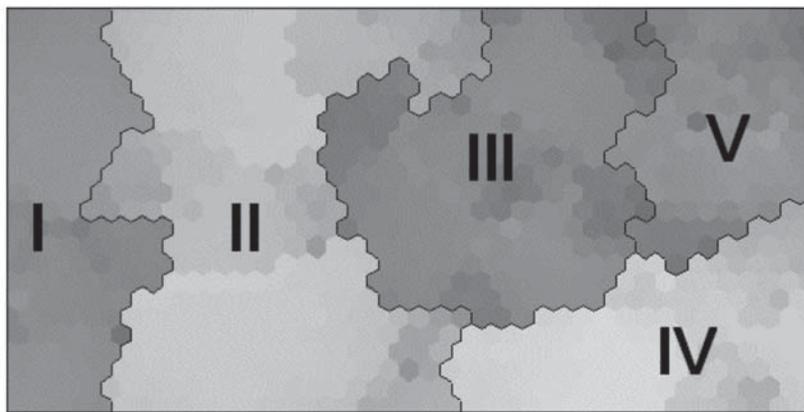


図 2 2008 年度 BKC 6 学部入学生の入学時英語学力のクラスタリング結果

白黒印刷のため分かりにくいですが、図 2 においては左から右に得点さが下がり、左上に最もスコアが高かった学習者群が、右上に最も低かった学習者群が布置されている⁷⁾。図 3 においては右

(上)の濃い部分に各サブ・スコアが1であった学習者群が、左(から右下にかけて)の濃い部分に各サブ・スコアが3であった学習者群が布置されている。表4に各クラスターの度数、リスニング・リーディングの各セクション・スコア、及び、サブ・スコアの平均値を示す。

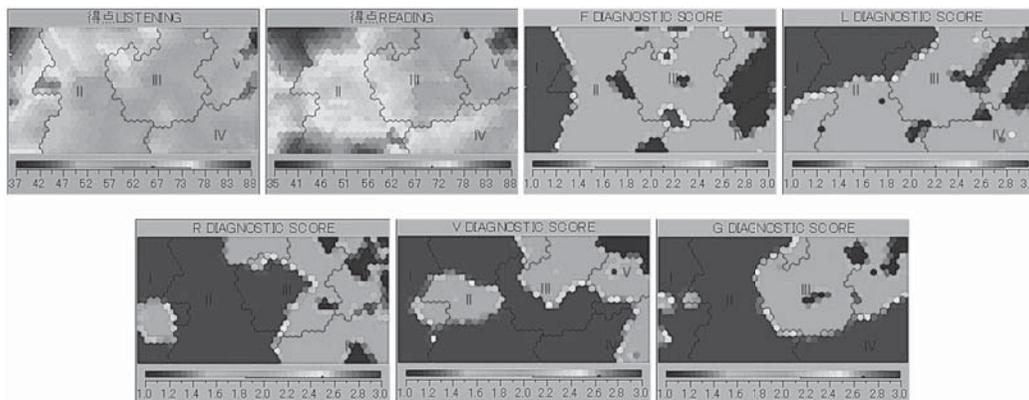


図3 各スコアの成分マップ

表4 各クラスターにおける平均スコアと度数 (N=3,728)

	度数 (%)	Listening Score	Reading Score	DS F	DS L	DS R	DS V	DS G
I	20.60	75.94	78.55	3.000	2.630	2.866	2.947	2.953
II	35.49	68.06	75.96	1.976	2.418	2.909	2.812	2.970
III	16.42	63.78	63.89	2.033	2.039	2.317	2.484	1.941
IV	17.81	61.97	67.39	1.825	1.875	1.895	2.630	3.000
V	9.68	52.89	50.42	1.302	1.382	1.537	1.626	1.729

以上の分析から、2008年度BKC6学部入学者は、以下の5つの特徴を持つグループで構成されていたことが分かる。

- クラスター I: 測定されたほぼ全分野で高い学力を示す層。ただし、リスニングにおいては、より高いスキルを示す層と比較的低い層が、またリーディングにおいても一部、比較的低い学力を示す層が混在する。
- クラスター II: クラスター Iと同様、ほぼ全分野で高い学力を示すが、リスニングにおいて比較的低いスキルが低い層が混在する。クラスター Iとの最も明確な違いは、言語の機能(DS F)における評価が低い点である。また、一部、語彙力(DS V)が低い層が混在する。
- クラスター III: リスニング技能(Listening Score, DS L)と言語の機能に関する理解(DS F)、語彙に関する知識(DS V)に関しては中程度の学力を示すが、文法に関する知識(DS G)は他の領域と比較して低く、また、リーディング技能(DS R)においては1~3までの異なるレベルが混在する層。

クラスタ IV： 文法・語彙に関する知識 (DS G、DS V) は高いレベルで習得していると考えられるが、そうした知識をリーディング・リスニングといった技能に活かせていないと思われる層。文法に関する知識 (DS G) がクラスタ III とクラスタ IV を分けている。

クラスタ V： ほぼ全分野で十分な学力を示すことができていない層。特に、リスニング (Listening Score、DS L)・リーディング (Reading Score、DS R) 技能と言語の機能に関する理解 (DS F) での評価が低い。

ここで指摘しておきたいことは、クラスタ I・II 間、クラスタ III・IV の間に、リスニング・セクションとリーディング・セクションでのスコア (各 90 点満点) やその合計である総合点 (180 点満点) に大きな差はないことである (それぞれの総合点は 154.49、144.02、127.67、129.36)。クラスタ I をクラスタ II と分けているのは、何よりも言語の機能に関する理解 (DS F) の差であり (後述するとおり、同じ傾向が 2009 年度入学生のクラスタ I・II 間でも観察される)、その他のサブ・スコア間にも差は見られない。このことから、SOM による分析で得られるクラスタは、総合点やセクション・スコアを分析することでは得にくいことが分かる。

SOM を利用する最大の利点は、上記のように複数の要因を総合的に勘案したクラスタが得られることであり、各クラスタの学力プロファイルの結果に基づいて解釈・記述できる点にある。もちろんこうした学力記述は属性値の幅によって制限されるが、基本統計量と予め設定した得点域における度数比較のみならず、こうした診断的・探索的な学力実態の把握が教学改善に有効な情報となることは明らかだろう。

図 4・5 は、上記 5 つのクラスタに学部・学科情報と主な入試方式をそれぞれプロットしたものである。図 4 からは、各学部・学科の入学者がほぼ全域に布置されており、入学者の学力プロファイルに学部間で質的な差がないことが分かる。例外的な傾向が観察されるのは、入学者がクラスタ I・II に比較的集中し、クラスタ III～V に布置される入学者が少ない社系国際学科 (図 4 (B)) と理系 E・F 学部 (図 4 (F)) であり、これら学部・学科が比較的高い学力を持つ入学者層を受け入れていることがここでも確認できる。

また、図 5 からはプロットした 4 つの入試方式間に明確な差はないこと、ただし、学力試験 (本学独自・センター試験) を受験した層がクラスタ V に少ないこと、特にセンター試験受験者層はクラスタ III・V への分布が少ないこと、逆に指定校・協定校からの入学者がどちらかと言えば図の右側に偏っていること、附属校からの入学者はほぼ全域に分布していること、が見て取れるだろう。学力試験を受験した層であってもクラスタ III・IV への分布が見られることは、前節で議論した「母体層の全体的な学力低下」が、センター試験では直接的に測定されていないリスニング技能においても影響を及ぼしている可能性があることを示唆している。一方で、附属校・協定校・指定校からの入学者層については、現在、本学として求める学力基準の明示化が目指されているところであり、今後、経年的に入学者層の学力を把握することを通して、その推移を見守る必要があるだろう。

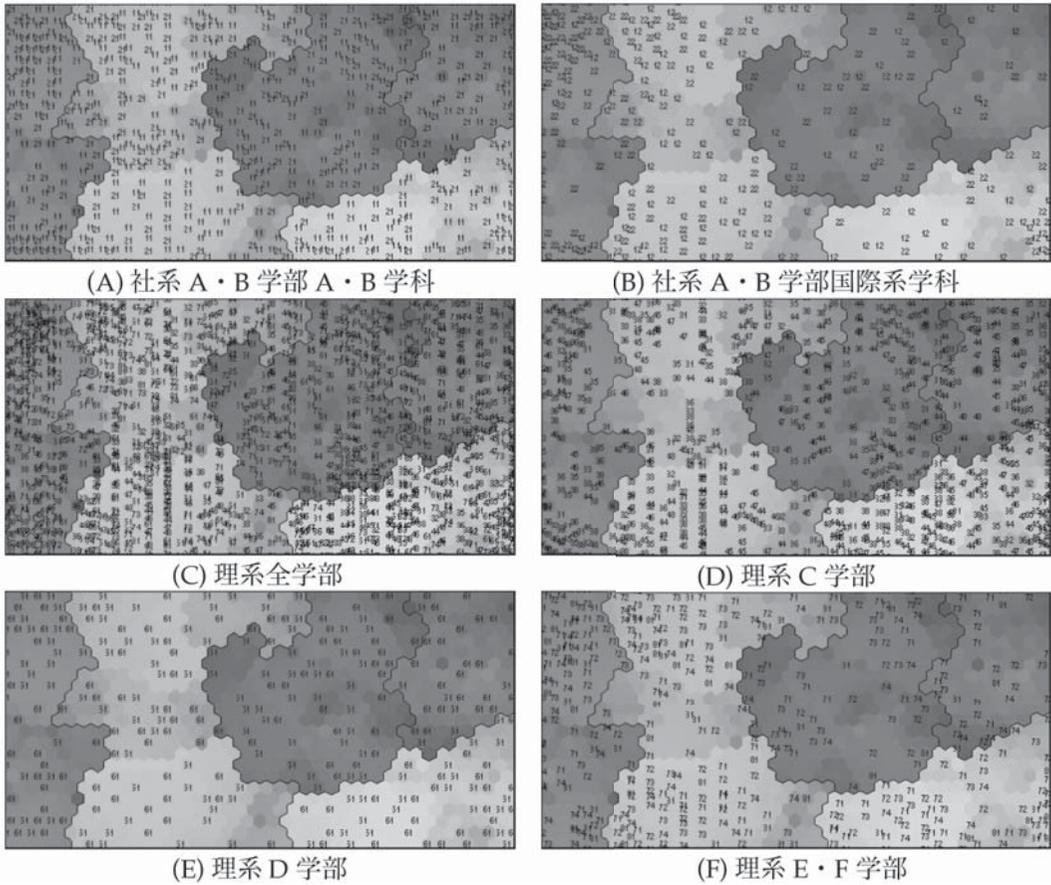


図4 学部・学科プロット

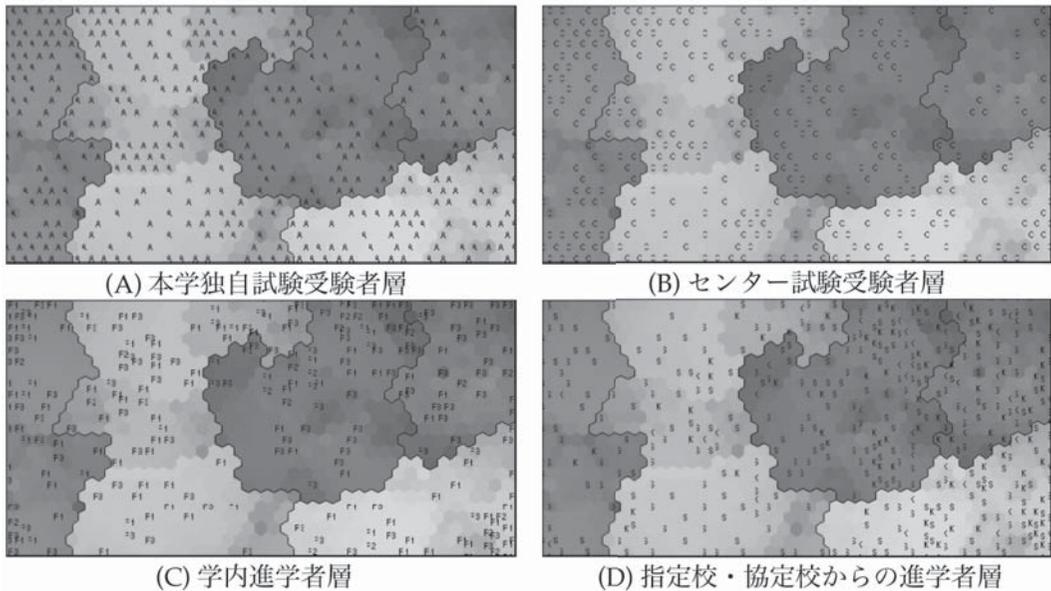


図5 入試方式別プロット

表5・6、図6・7に、2009年度入学生の内、2009年4月に実施された TOEIC Bridge 受験者 3,557名（帰国生徒 11名、外国人留学生 25名を含む）のデータに基づき、上記と同じ分析を行った結果を示す。なお、最も支持されたクラスタ数は3、その次に支持されたクラスタ数は4であったが、2008年度の結果と比較しやすくするために、5クラスタを採用した⁸⁾。

表5 2009年度 BKC 6学部入学生の P_i 属性値 (N=3,557)

	Listening Score	Reading Score	DS F	DS L	DS R	DS V	DS G
Mean	66.52	66.96	2.10	2.21	2.47	2.61	2.67
SD	8.35	10.66	0.57	0.59	0.65	0.59	0.55

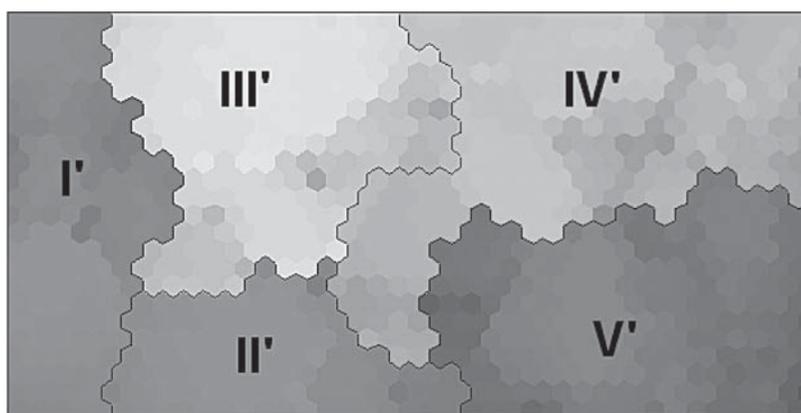


図6 2009年度 BKC 6学部入学生の入学時英語学力のクラスタリング結果

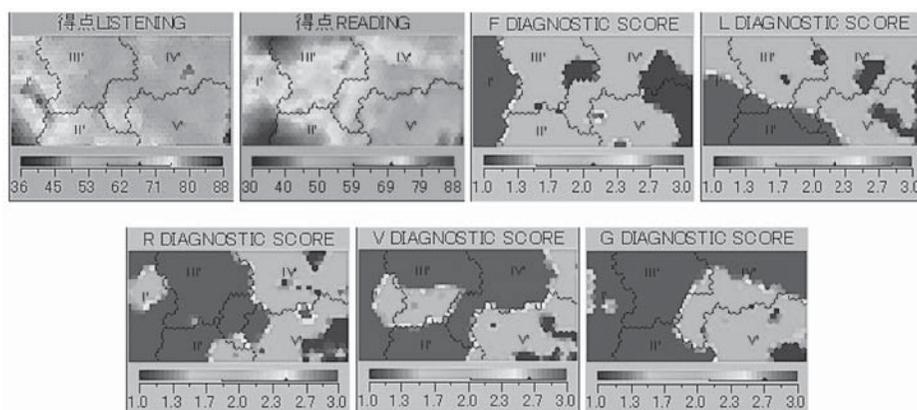


図7 各属性値の成分マップ

表3と表5を見比べれば、2009年度入学生の各セクション・スコアとサブ・スコアの平均・標準偏差が2008年度入学生のそれらとほぼ変わらないことが分かるし、図2・3と図5・6、表4と表6を比較すれば、クラスタI'～V'が2008年度入学生のクラスタI～Vまでとほぼ同じ学力プロファイルを持つこと、クラスタI'が微増している（20.60%→21.09%）とは言え、クラスタ

II' が減少し (35.49% → 13.21%)、クラスタ III'・IV'・V' が「勢力を拡大」⁹⁾ していること (それぞれ 16.42% → 21.48%、17.81% → 24.99%、9.68% → 19.23%) が分かる。学力の二分極化を示しているとも考えられるため、今後の学力伸長を注視する必要があるだろう。

表6 各クラスタにおける平均スコアと度数 (2009 年度入学生) (N=3,557)

	度数 (%)	Listening Score	Reading Score	DS F	DS L	DS R	DS V	DS G
I'	21.09	76.42	78.12	3.000	2.677	2.896	2.895	2.963
II'	13.21	71.81	76.49	1.996	3.000	2.755	2.945	3.000
III'	21.48	65.33	75.58	1.932	1.938	2.999	2.788	2.980
IV'	24.99	62.57	66.96	1.859	1.938	2.043	2.720	2.673
V'	19.23	58.50	54.17	1.602	1.766	1.781	1.737	1.794

2.2.2. 到達度検証時の英語学力プロファイリング

前項では入学時の英語学力を分析した。入学後、彼らの英語学力はどのように変化したのだろうか。

BKC では、上述したとおり、事後テストとして2回の TOEIC-IP を実施している。TOEIC-IP では TOEIC Bridge のようなサブ・スコアは返却されないが、9 種類の項目別正答率 (Abilities Measured) を返してくれる。この項目別正答率とは、以下のような能力を測定する項目群に対する受験者の正答率を表したものである。

表7 TOEIC の項目別正答率 (ETS, 2009b)

	内 容
L1	短い会話、アナウンス、ナレーションなどの中で明確に述べられている情報をもとに、要点、目的、基本的な文脈を推測できる。
L2	長めの会話、アナウンス、ナレーションなどの中で明確に述べられている情報を元に、要点、目的、基本的な文脈を推測できる。
L3	短い会話、アナウンス、ナレーションなどにおいて詳細が理解できる。
L4	長めの会話、アナウンス、ナレーションなどにおいて詳細が理解できる。
R1	文書の中の情報をもとに推測できる。
R2	文書の中の具体的な情報を見つけて理解できる。
R3	ひとつの文書の中でまたは複数の文書間でちりばめられた情報を関連づけることができる。
R4	語彙が理解できる。
R5	文法が理解できる。

ここでは、この項目別正答率を属性値として扱うこととし、到達度検証時の英語学力 P_A を以下のように定義する。

$$P_A = \{L1, L2, L3, L4, R1, R2, R3, R4, R5\}$$

学部によって実施時期が異なるため、4月に受験してから8ヶ月程度以上経過した後のベスト・スコアを用いることとした。すなわち、2008年12月と2009年6月に実施されたTOEIC-IP団体試験スコアの内、高い方をデータとして利用した。対象となった学生はBKC 6学部2008年度入学生の内、上記両方、あるいはいずれかのテストを受験した3,014名である。表8に P_A 各属性値の平均と標準偏差を示す。

表8 2008年度BKC 6学部入学生の P_A 属性値 (N=3,014)

	L1	L2	L3	L4	R1	R2	R3	R4	R5
Mean	60.07	53.78	70.37	56.87	50.61	56.95	46.97	51.58	59.69
SD	13.47	14.72	12.70	14.23	17.37	17.01	14.96	15.01	15.89

これまでと同様にSOMによる分析を行った結果、最も支持されたクラスタ数は4であった。クラスタリングの結果を図8に、成分マップを図9に、各クラスタにおけるそれぞれの属性値平均を表9と図10に示す。なお、便宜上、各クラスタにA～Dのラベルをはった。

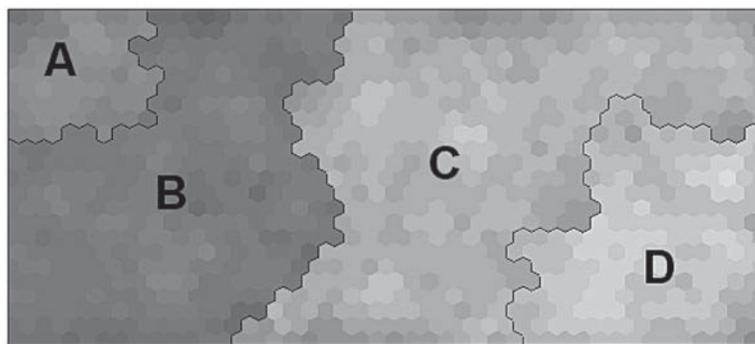


図8 2008年度BKC 6学部入学生の到達度検証時英語学力のクラスタリング結果

表9 各クラスタにおける平均スコアと度数 (N=3,014)

	度数 (%)	L1	L2	L3	L4	R1	R2	R3	R4	R5
A	7.60	79.8	75.6	84.6	75.9	76.5	80.7	69.7	72.8	79.3
B	32.42	68.2	60.3	74.3	62.9	61.1	67.9	50.8	60.5	70.0
C	40.98	60.0	51.1	70.3	55.4	46.3	51.9	45.4	47.6	54.8
D	19.01	49.0	39.6	58.2	42.2	31.6	39.8	34.9	36.4	44.9

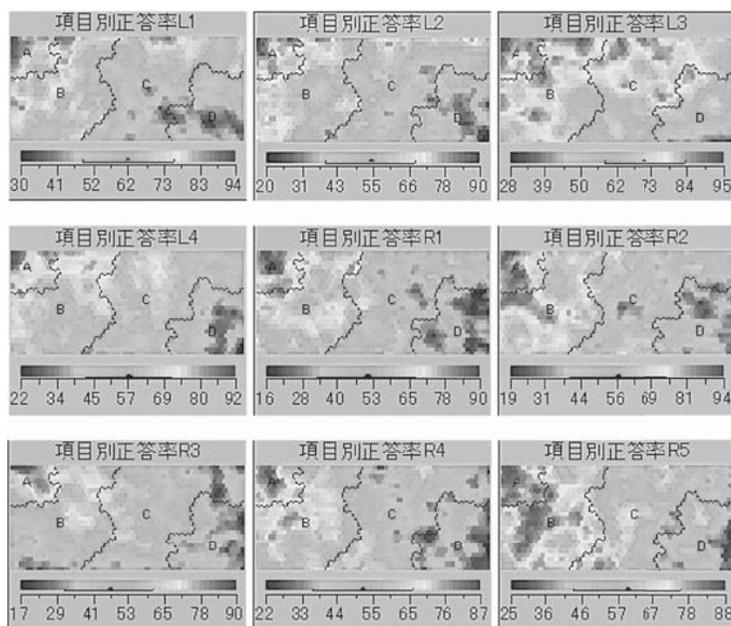


図9 各属性値の成分マップ

図8中左上角から右下角に向かって、より学力が高い層から低い層が布置されている。8ヶ月から14ヶ月経過後のBKC 6学部1・2回生は、おおよそ以下のような学習者群で構成されていることが分かる。

- クラスター A：測定されたほぼ全分野で高い学力を示す層。ただし、リーディングにおいて、より広い範囲に存在する情報を相互に関連づけること（R3）に困難を感じている学生層が含まれる。
- クラスター B：学力中位群。ほぼ全分野で60%～70%の正答率を示すことはできるが、リスニング・リーディングのいずれにおいても、題材が長いものになると概要や詳細情報の理解に困難を感じている（L2, L4, R3）。
- クラスター C：BKC 全体のほぼ平均的な学習者層。特にリーディング（R1～R3）に加えて、リスニングにおいても長めの題材を十分に理解することに困難を感じている（L2, L4）。また、リスニングにおいて詳細情報を把握することに関して比較的高い正答率を示す層と低い正答率を示す層が混在する（L3, L4）。クラスター Bとの違いはリーディング技能（R1, R2）と語彙・文法に関する知識（R4）である。
- クラスター D：文法・語彙に関する知識が不十分であり（R4, R5）、リーディングにおいては全領域（R1～R3）で、リスニングにおいては長めの題材が与えられた場合（L2, L4）に30%～40%の正答率しか示すことができない。

2.2.3. 「時間軸を二次元マップに押し込んでみる。」

一種類の観測値の時間的な変化 — 例えばアサガオの成長記録や、一個人、あるいは一集団の英語学力の変化 — を平面上（二次元）に示す場合、「時間」という次元は直接 x 軸として、ある一時点の観測値はその時点の y 値として、「変化」はグラフの折れ線として表現される。では、一種類の観測値に基づいて、多数の学習者の英語学力の変化を「個別に」捉えようとする場合、それを二次元上で視覚的に示すためにはどうすれば良いだろうか。対象となる学習者が少数であれば対象の数だけ折れ線を描けば良いが、対象の数が増えれば増えるほど得られるグラフは分かりにくいものとなるだろう。つまり、「多数の対象を個別に」捉えようとするならば、観測値という次元と個々の対象という次元、そして時間という次元の三つの次元が必要となる。

従来、言語教育センターを中心に行ってきた外部試験スコアの分析では、x 軸を事前テストのスコア、y 軸を事後テストのスコア、各学習者を個別の点として散布図に示すことでこの「観測値」「個々の学習者」「時間」を表現してきた（図 10）。

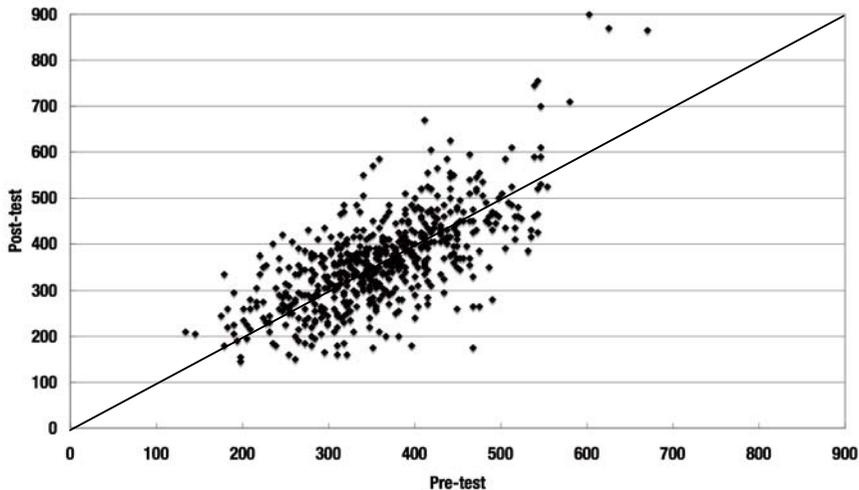


図 10 「時間」と「個別性」の表現事例

これは「時間」が事前・事後という二つの値しか持たず、観測値も二つの値しかないから可能なのであって、例えば時間軸が「事前・事後・1年後・2年後」という四つの値を持つ場合（観測値も四つの値がある場合）、この方法では捉えられない。したがって、そのような場合には、「個別」という次元を言わば諦め、恣意的な集団にまとめた上で、「時間」軸と「観測値」軸の二次元で表現することになる。また、この方法では、テストが測定している学力全体としての総合点を比較するため、具体的に「何ができるようになった（結果、総合点が向上した）のか」、を明らかにすることはできない。

こうした「情報のトレードオフ」はどのような分析手法を採用しても不可避ではある。SOM による分析は、ある一時点における複数の種類の観測値に基づいて、多数の対象を二次元マップ上に布置していく。つまり、総合点という観測値が複数の要素で構成されていることを重視し、構成要素（とそれぞれの観測値）の複数性・多次元性を活かしつつ、個々の学習者という「個別

性」も捨てずに二次元的に表現する方法であり、その代わり「時間」軸という次元は含めないことを選択している。そういう手法を選択した当然の帰結として、本稿におけるこれまでの分析では、それぞれの時点での学力プロファイルを把握することはできていても、入学時どのような学力プロファイルを示していた学生が、本学 BKC での英語教育プログラムを経験することを通して、どのような学力プロファイルを持つに至ったか、という点は直接的には明らかにしていない。入学時学力 P_1 と到達度検証時学力 P_A の学力記述を比較することによって、ある程度はそうした変化を捉えることもできるだろう。しかし、それぞれのマップ上で得られたクラスタは全く別のデータに基づいて得られたものであり、それぞれ別の学習者群によって構成されている可能性も残されている。例えば、入学時に文法・語彙に関する知識が不十分だった (DS V, DS G での評価が低かった) 学生群から、到達度検証時にはその弱点を克服した (つまり、R4, R5 での属性値が高い) 学生群が生まれているかもしれないし、あるいは言語機能に関する理解が不十分だった学生群の中に、コミュニケーションな英語学習を通して会話やナレーション、アナウンスに明確に述べられている情報をもとにそれらの目的 (意図) を理解できるようになった学生がいるかもしれない。そうした学生が育ったり育たなかったりした結果として多様な学習者層ができていてではないか。こうした変化を捉えるためには「時間」軸も何とかして取り込む必要がある。そこで、TOEIC Bridge と TOEIC-IP という尺度自体の難易度の違いと、TOEIC Bridge のサブ・スコアにおける 3 段階評価と TOEIC-IP における項目別正答率という目盛りの精度の違いを度外視し、その両者を属性値として組み込んだ学力として P_T を以下のように設定し、SOM による分析を行った。なお、対象となった学生は、TOEIC Bridge に加えて事後テストの両方、あるいはどちらか一方を受験した 2,981 名である。

$$P_T = \{ \underbrace{(DS F, DS L, DS R, DS V, DS G)}_{\text{入学時}}, \quad (\rightarrow) \quad \underbrace{(L1, L2, L3, L4, R1, R2, R3, R4, R5)}_{\text{到達度検証時}} \}$$

結果として、最も支持されたクラスタ数は 3 であった (図 11)。しかし、これでは左から右に学力上位層・中位層・下位層と分類されるに過ぎない。そこで、第 2 位に支持されたクラスタ数

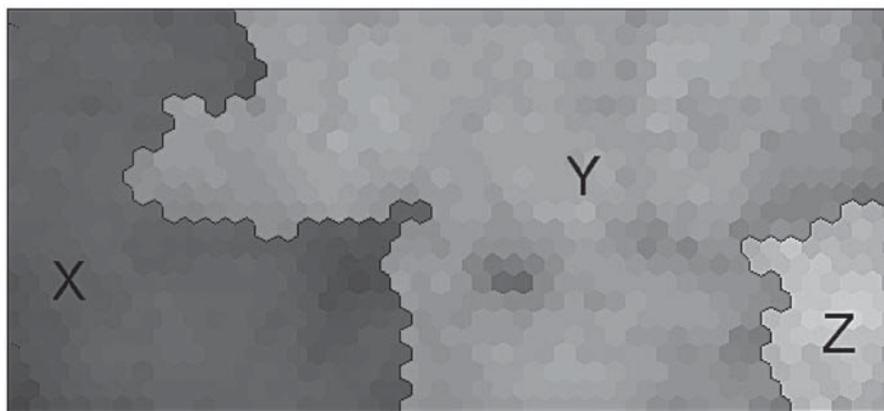


図 11 P_T のクラスタリング結果 (クラスタ数 3 の場合)

4、第3位に支持されたクラス数5と8の内、より細やかな解釈が可能となるクラス数8を選択した(図12)。

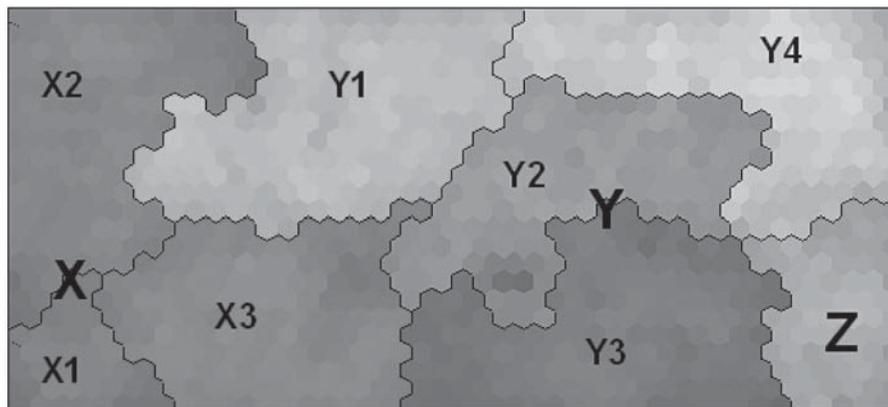


図12 P_T のクラスタリング結果(クラス数8の場合)

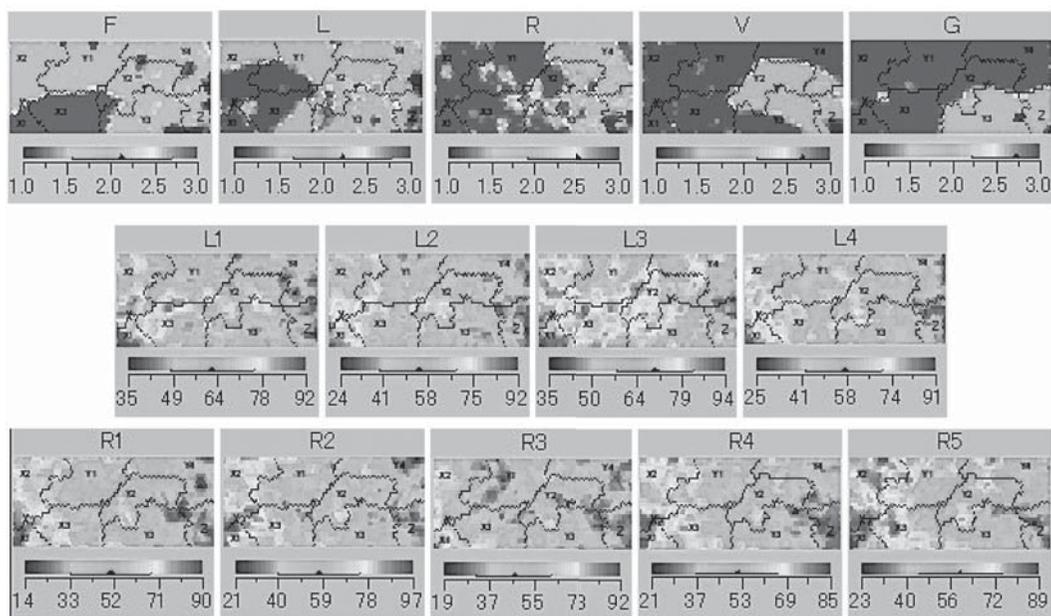


図13 各属性値の成分マップ

表 10 各クラスタにおける平均スコアと度数 (N=2,981)

	度数 (%)	DS F	DS L	DS R	DS V	DS G	L1	L2	L3	L4	R1	R2	R3	R4	R5
X1	5.2	3.00	2.94	2.98	2.97	2.99	81.7	77.2	85.7	78.4	74.0	77.8	69.7	68.9	75.5
X2	15.2	1.98	2.43	2.88	2.97	2.98	70.1	63.0	76.7	65.8	65.0	71.7	57.0	64.9	73.4
X3	13.4	3.00	2.58	2.87	2.98	2.99	67.8	58.9	76.2	62.4	57.9	63.2	49.7	59.0	67.5
Y1	15.7	1.93	2.37	2.90	2.99	2.99	61.5	53.0	70.5	55.8	51.4	56.8	44.5	52.7	60.9
Y2	10.4	2.05	2.11	2.44	1.99	2.87	61.6	54.5	72.0	57.2	48.5	55.0	45.2	49.3	57.5
Y3	16.6	1.99	2.06	2.36	2.51	1.96	58.4	50.4	68.4	54.4	45.0	52.2	43.7	43.8	51.2
Y4	16.0	1.88	1.93	2.04	2.82	2.99	53.8	44.2	62.6	48.5	39.2	45.6	41.6	44.8	53.7
Z	7.5	1.61	1.54	1.56	1.75	1.82	49.1	37.5	54.9	39.1	30.3	39.0	33.1	32.0	39.3

この分析の結果、2008年度入学者の内、プレイスメント・テストとしての TOEIC Bridge と到達度検証試験としての TOEIC-IP の両方を受験した学習者層は、以下の特徴を示すクラスタ群によって構成されていることが明らかとなった。

クラスタ X1：【**全般的高学力層**】入学時学力でクラスタ I を形成していた層（全体の約 20%、約 770 名）の内、DS L=3、DS R=3、DS V=3 を得ていた学習者層で構成される。到達度検証時のクラスタ A の内、R3（広範囲の情報を結びつける能力）の面でも対応ができている層。

クラスタ X2：【**基礎学力上位層・意図／目的的理解に難点**】入学時、クラスタ II を構成していた学習者層（約 35%、約 1,300 名）の内、GS L=2、GS V=2 を除く層（つまり、クラスタ II で語彙力が十分にあった層）で構成される。上位層（3 クラスタに分類した場合のクラスタ X）に位置づけられているが、このクラスタを特徴付けている点が、特に入学時に言語の機能に関する知識（GS F）が十分ではなかったこと、到達度検証時でも、リスニングにおいて目的や概要を理解すること（L1、L2）で十分に対応できていないと考えられる点を指摘しておきたい。リスニングにおける詳細情報の理解においても、短い題材であれば対応できる（L3）が、特に長めの題材では対応し切れていない（L4）。リーディングにおいては、情報の特定・理解（R2）、それらに基づく推測（R1）といった側面では中程度の力を示すが、特に広範囲の情報を結びつける能力（R3）においては十分ではない層も一部に含まれる。語彙（R4）・文法（R5）に関する知識の定着では、中程度から高い定着を示している。

クラスタ X3：【**基礎学力上位層・広範囲の情報関連づけに難点**】入学時、クラスタ I を構成した層の内、到達度検証時にクラスタ X1 ほどの力を示せなかった層である。この層を特徴付けているのは、特に広範囲の情報を結びつける能力（R3）が十分ではないことである。

- クラスタ Y1: **【基礎学力中位層】** 入学時、クラスタ II を構成していた層の内、語彙・文法に関する知識の面 (DS V、DS G) では高く評価されていた層で構成されていると思われる。到達度検証時には、リスニングにおいて短い題材に含まれる詳細情報を理解すること (L3) では対応できているものの、聞き取った情報をもとに要点・目的・概要を理解すること (L1、L2) や長めの題材に含まれる詳細を聞き取ること (L4)、リーディングにおける情報特定・推論 (R1、R2) といった側面では中位から下位に位置づけられる。また、リーディングにおける広範囲の情報の関連づけ (R3) も十分には対応できていない。文法に関する知識の定着 (R5) では一部十分な力を示している層も含まれる。
- クラスタ Y2: **【基礎学力中位層・語彙力不足】** 入学時、クラスタ II を構成していた層の内、リスニング・文法の面 (DS L、DS G) で中位に位置づけられていた層であり、全体の 16.61% (311 名) がクラスタ Y2 に布置されている。クラスタ Y2 を近隣のクラスタと明確に区分しているのは、入学時の語彙に関する知識 (GS V) が不十分であった点であり、到達度検証時の R4 も高くない。
- クラスタ Y3: **【文法力不足層】** Y2 と異なり、入学時に文法力 (DS G) の低さが難点となっていた層、すなわちクラスタ III に分類されていた層 (約 16%、約 660 名) で構成されている。入学時に語彙力が高く評価されていた者も含まれていたが、到達度検証時の R4 は高くなく、また文法力 (R5) も低いままである。
- クラスタ Y4: **【到達度検証時語彙・文法力不足層】** 入学時のクラスタ IV、すなわち TOEIC-Bridge レベルでの語彙・文法には対応できていたもののその知識を読解・聴解といったスキルに利用できていない層 (約 17%、約 660 名) で構成されている。到達度検証時、すなわち TOEIC レベルでは、語彙・文法面で十分とは言えず、また読解・聴解といったスキル面でも低いレベルに留まっている。
- クラスタ Z: **【基礎学力不足層】** 入学時のクラスタ V、すなわち TOEIC-Bridge レベルでの語彙・文法知識も不十分であった層 (約 10%、360 名) で構成されていると思われる。このクラスタが占める割合は決して高くないが、クラスタ Y4 同様、入学時の学力プロファイルがほぼそのまま 8 ヶ月から 14 ヶ月という時間が経過している。

到達度検証時のみのデータに基づく学力プロファイル P_A (図 8) との関係で言えば、各クラスタの分布比率と学力プロファイルを考慮に入れて、クラスタ A はクラスタ X1 に、クラスタ B はクラスタ X2・X3 に、クラスタ C はクラスタ Y1・Y2・Y3 に、クラスタ D はクラスタ Y4・Z に、それぞれ対応すると考えて良いだろう。

2.3. 英語学力プロファイリングから浮かび上がる課題

ここまで、外部試験によって測定される本学 BKC 学生の入学時学力 P_I 、到達度検証時学力 P_A 、時間的経過を考慮に入れた到達度検証時学力 P_T を詳細にプロファイリングしてきた。それぞれ

の時点における各クラスが抱える課題はそれぞれの学力プロファイルで示してきたとおりである。こうした「SOMを援用したプロファイリング」という手法が、授業改善に向けて、単なる数値よりも豊かな情報を提供できる手法となり得ることは示せたのではないかと考えている。

より全体的な課題を指摘する上で、三点、確認しておきたい点がある。まず、今回の分析では「到達度検証時」としているが、実際は1回生後期、あるいは2回生前期であり、各学部の正課英語教育プログラムは、この時点では終了していない。また、どの学部のプログラムもTOEIC対策を目指したプログラムではない。ここでいう「学力」はあくまでも外部試験によって測定される「学力」であり、したがって、測定されていない「学力」については、何も語ることはできない。

この三点を確認した上で指摘できる教学的な課題は、入学時クラスⅡを構成していた一部が到達度検証時に学力上位層の一部（クラス X2）を形成するにいたったことを除き、入学時学力プロファイル P_1 が、分布比率の面でも学力プロファイルの面でも、ほぼそのまま時間的経過を考慮に入れた到達度検証時の学力プロファイル P_T に踏襲されている点である。「 P_1 を構成する属性を P_T の構成要素に組み込んだのだから当然ではないか」との指摘が聞こえそうだが、そうした指摘に対しては、入学時学力属性の「組み込み」が、例えば入学時リスニング技能が不十分だった学生群から到達度検証時には高いリスニング技能を示すに至った層を抽出することを目的としていたこと、また、実際にクラスⅡからクラス X2（クラス X2はクラス Y1・Y2と比較すると到達度検証時の属性群においてより高い能力を示している）が抽出されたことから、十分に反論できるだろう。

2009年度国際化拠点整備事業（G30）拠点校採択に伴い、本学では2008年度には1,517名であった海外派遣実績を2010年度には1,600名に、2020年度には2,400名に増やすことを目標としている。キャンパス間・学部間で、また全学プログラムと学部独自のプログラムの間で、どの程度の割合を分担してこの目標達成を目指すのか、といった政策的な判断は必要だろう。しかし、BKC全体を見ても既に十分な語学力を持つと考えられる高学力層は多く見積もっても8%弱（クラス A）、より厳密に考えると約5%（クラス X1）しかない。いかにしてクラス B、あるいはクラス X2・X3を引き上げ、こうした層を量的に拡大するか、が、喫緊の課題であると言えるだろう。

他方、入学時にクラスⅡを構成していた学生層の大部分とクラスⅢを構成した学生層が、到達度検証時のクラス Cを構成していること、またクラス Y1・Y2・Y3に細分化されることが示された。同様に、入学時クラスⅣ・Ⅴに布置された学生層は到達度検証時のクラス Dを構成し、こうした学生層はクラス Y4・Zに細分化された。これらの層が抱える共通の問題点は語彙・文法に関する知識のいずれか、あるいは両方が不十分である点である。

上述したいわゆる高学力層の育成という課題に加えて、こうした基礎学力不足層への対応という、言わば二つの「戦線」に、私たち英語教員は立ち向かわねばならない状況に置かれている。そして、このこと自体が本学における英語教育の課題であろう。これら二つの課題は「学力実態」に関わる課題であるものの、前者はその学力実態と全学的方針との間にある乖離として顕在化するのに対し、後者は入学時学力実態と私たち自身が設定した到達目標との間にある距離である¹⁰⁾。無論、政策・方針の有無に関わらず、高学力層育成や国際化に向けた派遣学生数の増加

は私たち英語教員にとって重要な課題である。今後、新たに導入されたグローバル・ゲートウェイ・プログラム (GGP) との機能分担を考慮に入れつつ、教学内容と教員体制の両面から検討する必要があるだろう。

3. おわりに：「個と向き合う」英語教育へ

3.1. 「エビデンス・ベーストな議論」のジレンマ

以上、本稿では「エビデンス・ベーストであること」を大原則として本学学生の英語学力実態とそこから浮かび上がる課題を検討してきた。授業レベルでの課題から政策決定のあり方に関わる課題まで、さまざまなレベルでの課題が共有できれば、と願っている。

一方で、ここまでの議論では、エビデンス・ベーストであろうとするが故に、対象となる学力と学習者層を、「テストで測定しうる学力」や「大学進学を意図する学習者層」、「BKC でこのテストを受験した層」と限定し続けてきた。限定した結果、全体は見えないし、全体について語るには限定の数だけ留保が要る。限定したのに、日々、私たちが英語教育の実践者として直面している個々の学生の姿を捉え切れているわけでもない。だからといって、ここまでで指摘した課題が課題でなくなることはないし、限定的な「テストで測定しうる学力」を言わば犠牲にして「テストで測定されない学力」に注力すべきだ、という議論も成り立たない。測定尺度が限定的であることは織り込み済みでテストを利用してきたはずである。

「テストで測定されない学力」の実態がエビデンス・ベーストに把握できず、そこに潜在する課題が明確化されないことが問題なのであれば、解決は容易である。これまで利用してきたテストに加えて、より定性的な尺度を開発・導入し、より多角的・包括的に学力を把握することを通して「エビデンス」を積み重ねれば良い。例えば、既に SELHi 指定校での実例があるように、CEFR を本学学習者層の (既に判明している) 学力実態にあわせて文脈化し、各学部の人材育成目標や教学上のニーズや正課以降の英語教育プログラムを考慮に入れながら、正課英語科目群での到達目標を設定する、といった方法も可能だろう。実際、そうした尺度構築に向けた取組は、言語教育センターを中心として既に始められているし、今後もこうした取組は継続して、またできればより強力なモメンタムを持って、進められるべきだと考える。

しかし、そもそも、冒頭のメタファーを使うならば演奏家とスコアの相互作用の結果として紡ぎ出されるシンフォニーの「質」とか「良さ」—— 学習者と教師との相互作用として立ち現れる「学び」の「質」だとか「良さ」といったもの—— は、「エビデンス・ベースト」に語られるべきものなのだろうか。そうではなく、より主観的に語られるべきものではないのか。もしそうだとすると、では、なぜ「エビデンス」を集めようとするのか・・・無限ループから抜け出すための手がかりはどこにあるのか。

3.2. 「個と向き合う英語教育」へ

筆者はかつて、「俺はセンター試験 80 点だ。こんなことできるはずがない。」という本学学生に対して、「君は君であって、『80 点』などではない。」と話したことがある。たった 1 回のテストの結果で、彼自身が今できること、これからできるようになること、そして何よりも「彼自

身」を、規定してしまうようなことを学習者にしてほしくない。しかし、定量的であれ定性的であれ、「ある学習者が示す何らかの指標をもってその学習者を代表させる」（ことによって「1件のデータ」として扱う）ということは、結局、学習者に一番してほしくないことを私たち自身がしていることになるのではないか。ましてや、定量的なデータを平均値として処理することは、個々の学習者の顔を消し集団として扱うことに他ならない。本稿で SOM という分析手法を採用したのは、まさにこの理由によるものだ。確かに「クラスタ」のプロファイリングを行いはしたが、個々の学習者は一つのノードとしてそこに「存在する」。必要であればそのノードが誰であるかも特定できる。いったんデータに代表させることで顔を消してはいるが、いつでもその個人を取り戻すことができる。

SOM の伝道者たろうとしているわけではない。個々の学習者の学力を多角的にプロファイルする方法は他にもあるだろう。上の無限ループから抜け出す手がかりが「英語教育実践者としての私たちが、エビデンスをいかに使うか」にあることを、この方法論に関わる議論によって示そうとしている。例えば、ある交響楽団の2回の演奏を音響学者が分析し、「何 KHz から何 KHz の音域におけるバイオリンパートの音量が、1 回目は何 db であったのに対し、2 回目は何 db であった」というエビデンスを示したとしよう。腕のいい演奏家であれば、その結果を聞いて「だから、2 回目の方が華やかに聞こえたんだね。」と2回の演奏を「評価」「解釈」した上で、「華やかさ」が重要であると思っているとすれば）3 回目の演奏時には2 回目の演奏を再現できるだろうし、さらに良くする工夫もできるだろう。同様に、テスト開発者や教育測定分野における研究者の仕事が「音響学者」のごとく「エビデンス」を示すこと、そのための道具を作ることであるとすれば、得られたエビデンスを手がかりとして自らの実践と対象である個々の学習者を解釈し、その解釈を次の実践に反映させることが、英語教育実践者としての私たちの仕事だと考えられるだろう¹¹⁾。

このように考えると、本学英語教育が各学部独自のプログラムを展開していること、それぞれ習熟度別クラス編成を導入していること等、既に本学言語教育が示している「多様性」に、大規模大学でありながらも「個」と向き合う努力としての意味を見いだすことができるだろう。限られたリソースの中ではあるが、例えば、教室条件や先行事例の実績を勘案しながらクラスサイズを縮小すること、時間的・空間的な「壁」を文字どおりなきものとする e-learning を積極的に導入すること（そしてそこでの個々の学習をモニタリング・メンタリングできる体制を整えること）、個々の学習者の学習履歴などを複数の教員間で共有するための「カルテ」を構築すること¹²⁾、等がこれまでも具体的な条件整備上の検討課題として挙げられてきた。それらに加えて、言語教育センターの新たな機能・役割を検討し始めることも必要だろう。

しかし、いくらこうした「外的」条件が整備されたとしても、それだけでは「立ち現れる学びの質の向上」は望めまい。むしろ私たち自身が、その年の「課題曲」として手渡されたスコアと真摯に向き合い、そこに含まれる個々の音符を解釈・理解し、自らが紡ぎ出す一つ一つの音に耳を澄ますことが必要なのではないだろうか。

謝辞

決して心理測定や統計学の専門家ではない筆者が SOM という手法を理解できていたとしたら、

本稿における分析手法として SOM を採用するという着想を含めて、共同研究プロジェクトを通して知己を得た大学入試センター研究開発部の 庄島宏二郎氏に負うところが大きい。また、草稿段階において、本論第 2 節（特に 2.2.1.、2.2.3.）の内容を BKC 英語部会主催の FD 研究会（2010 年 1 月 19 日）において報告する機会をいただいた。その際に寄せられたコメント、また査読を通して本誌編集委員会からいただいたコメントは、筆者が本稿を推敲する上で大いに参考となった。ここに記して感謝の意を表したい。

注

- 1) もちろん「経験に基づく実感」としてこうした懸念は共有している。ここで問題としているのは、むしろ「逸話的な事例をエビデンスとして扱う議論の仕方」である。そうした「実感」を公共の議論の素材としての「エビデンス」として提示するためには、それなりの手順や技術が必要だろう。
- 2) 「生きる力」「学ぶ力」としての学力は、多くの場合、目標標準型の絶対評価としてなされることが多い。こうした学力の経年比較を行うためには、目標自体の変化と、その目標達成度を示す「成績」の変化を追わなければならないだろう。例えば、「異文化に対する態度」という観点で、「異文化に対して積極的に知ろうとする態度を身につけている」という目標が設定され、その目標の到達度に応じて例えば 5 段階評価を行うならば、「5」評定を得た学習者の割合がある年度には何%を占めていたのが、別の年度には何%に変わった、という流れで議論される必要がある。もし、この目標自体が、例えば「異文化と自文化を比較してそれぞれの良さを説明できる」という目標に変更されたとしたら、何%がどの程度の到達を示した、という比較は意味をなさない。言うまでもないことだが、だからといって、こうした目標設定や絶対評価に対して異論を唱えているのではないが、「学力（低下）」問題を語る上での「エビデンス」として、そのようなデータは利用可能ではないことは指摘しておきたい。
- 3) CEFR における各レベルは、A1-A2: Basic User, B1-B2: Independent User, C1-C2: Proficient User とされる。表 1 を作成するにあたり、ETS によるスコアは Tannenbaum & Wylie (2008) に示された最低点を利用した。TOEIC スコアについては、Reading・Listening セクションのスコアの合計点を、TOEFL スコアについては、iBT スコアの合計点に対応する PBT スコア（括弧内は対応する CBT スコア）を示した。また、ALTE との対比については、http://en.wikipedia.org/wiki/Association_of_Language_Testers_in_Europe に示されたものを利用し、TOEFL スコアについては、PBT スコアに置き換え CBT スコアを括弧内に示した。なお、TOEIC、TOEIC Bridge、TOEFL は米国 ETS の登録商標である。
- 4) 筆者が理解している限りで SOM のアルゴリズムをもう少し詳述するならば以下ようになる。SOM の二次元マップはノードが格子状に並べられた長方形ないし正方形を形成している。各ノードは複数の属性においてそれぞれが異なる「重み付け」（参照ベクトル）を持つ。分析の初期においてはランダムに平面上に並べられており、新たなデータが入力されることによって分析が進むが、個々のデータが入力された際、そのデータに最も近い「重み付け」を持つノードが選ばれる。これを「勝者ノード」という。この勝者ノードの重み付けは少しか入力データに近づき、勝者ノードの近傍ノードも勝者ノードとの近接性に従ってデータに接近する。こうしたプロセスを繰り返すことで、近傍のノード同士の重み付けは類似していき、結果として類似性の高いデータ同士がマップ上で近傍に配置される。SOM はマーケティングなど多方面で利用されている手法であるが、この手法をテスト・データに利用した例として、例えば 庄島 (2006) を参照されたい。
- 5) だからといって、TOEFL-ITP の結果では「得られた結果の診断的な分析」が不可能だと主張しているわけではなく、あくまでも今回使用する SOM という分析手法には適さない、と判断したに過ぎない。なお、TOEFL-ITP のセクション・スコアを診断的に分析した事例として、他大学での事例であり、また今回の分析と比べればかなりスモール・スケールではあるが、Sugino et al. (2002, 2003) を参照され

たい。この点と関連して、「TOEFLはアカデミックな英語、TOEICはビジネスの英語」（だから学術目的の英語教育プログラム改善のための尺度としてTOEICは適さない）という議論があるが、そうした違いが測定結果に影響を及ぼすと仮定してしまうと、同じような（学術目的の）英語教育を受けた学習者が（例えば、本学理系学部の学生が）TOEICでも高いスコアを得ている事実を説明できないことになるだろう。上述した学力のレベルを考えると、たとえそのような（題材の面での）違いがあったとしても、その違いが影響を及ぼすほどのレベルに測定対象となっている本学学生の多くが達しているとは考えられない。どちらのテストを利用するか、という判断は、テストを利用する目的、つまり教学改善に向けた情報を得ること、に照らしてなされるべきであり、その点で、より多種の情報を提供しているTOEICの方が適していると筆者は考えている。また、これも他大学での事例であるが、日本人英語学習者の英語力測定尺度としてのTOEIC BridgeとTOEICの比較については、前田（2005）も参考となるだろう。

- 6) 注5) で述べた学習過程において、どの属性に優先順位を与えるか、とか、いくつのクラスタに分けるべきか、といったような指定が外部からなされないことから、この二次元マップの生成過程は「自己組織化」と呼ばれる。その結果、SOMのアウトプットとして複数のクラスタ数が提案・支持される。例えば、車のナビゲーションで一つのルートを表示させる場合、そのシステムは予めユーザによって設定された要因（距離、有料無料の違い、主要道路か否か、等）間の「優先順位」を参照しながら、その優先順位に基づいたルートを表示する。SOMによるクラスタ数の提案・支持の仕方は、むしろナビが「勝手に」複数ルートを表示（提案・支持）し、実際にどのルートを選択するかはユーザの判断に委ねられることに似ている。
- 7) SOMにおいて、各データはその類似性に基づいて布置されるため、二次元マップの上下・左右に、予め設定された一義的な意味はない。したがって、生成されたクラスタの特徴について、成分マップを参照しながら「解釈」する自由が分析者に与えられていることになる。SOMは解釈の自由度が非常に高い探索的なデータ解析手法の一つである。
- 8) ナビが指示するルートが必ずしも最適なルートではないことを、私たちは経験的に知っている。
- 9) 急いで付言するが、二次元マップの生成において、全く同一の属性値の組み合わせ（ここで言う学力プロファイル）を持つノードは「積み重ねられ」、色の濃淡で表現されるため、あるクラスタの面積を単純に比較することはできず、そのクラスタに含まれる「度数（人数）」で比較しなければならない。
- 10) ある映画の名台詞になぞらえて、筆者はこの問題を「現場と会議室」問題と呼んでいる。この台詞が多くの人共感を得たことは、「現場と会議室」問題が、どこにでもある普遍的な問題であることを示しているだろう。「現場」側に立つ読者には「会議室」での葛藤を、「会議室」側の読者には「現場」での苦悩を読み取っていただきたい。
- 11) この文脈で言えば、私たち英語教育学の研究者にとっての仕事は、その評価・解釈におけるプロトコルを作ることだと言えるだろう。
- 12) 特に「学習者情報の共有」という点で、現在、GGPの英語科目担当者間で密接に連携し、学習者情報を共有しながら担当科目を指導することを通して、高い成果をあげつつある。こうした実践例から学ぶことは多いだろう。

参考文献

- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 2001.
- Educational Testing Service (ETS). (2009a). TOEIC Bridge — TOEIC Bridge について — テスト結果について. Retrieved on November 13, 2009 from

- <http://www.toeic.or.jp/bridge/about/score/#b>
Educational Testing Service (ETS). (2009b). TOEIC テストー公開テスト受験後ー公式認定証の見方.
Retrieved on November 30, 2009 from
http://www.toeic.or.jp/toeic/guide04/guide04_02_02.html
- Kohonen, T, Self-organizing maps, Springer, 1995.
- 前田啓朗 「TOEIC Bridge テストと TOEIC テストを用いた英語力測定：到達目標型教育における確かな英語力測定を目指して」『広島外国語教育研究』 第 8 号、2005 年、109-116 頁。
- 松尾秀樹 「高校教科書と大学入試問題：リーダービリティから見た比較」『英語教育研究』 第 41 号、1998 年、43-63 頁。
- 文部省 『中学校指導書 外国語編』 開隆堂、1978 年。
- 文部省 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 一橋出版、1979 年。
- 文部省 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局、1989 年。
- 文部省 『中学校指導書 外国語編』 開隆堂、1989 年。
- 文部省 『高等学校学習指導要領』 大蔵省印刷局、1989 年。
- 文部省 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局、1998 年。
- 文部省 『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）解説 外国語編』 東京書籍、1999 年。
- 文部省 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 開隆堂、1999 年。
- 尾木直樹 『「学力低下」をどうみるか』 日本放送出版協会、2002 年。
- 荘島宏二郎 「2005 年度センター試験における教科学力構造」 山森光陽・荘島宏二郎 編著 『学力：いま、そしてこれから』 ミネルヴァ書房、2006 年、119-134 頁。
- Sugino, N., Nakagawa, K., Utsumi, T. & Roecklein, L. 「English Language Proficiency of the 1st-Year FOREST Students (1)」『岐阜大学地域科学部研究報告』 第 10 号、2000 年、137-146 頁。
- Sugino, N., Nakagawa, K., Maki, H., Roecklein, L., Russell, J., Uchida, M. & Utsumi, T. 「English Language Proficiency of the 1st-Year FOREST Students (2)」『岐阜大学地域科学部研究報告』 第 12 号、2003 年、75-89 頁。
- Tannenbaum, R.C. & Wylie, E.C., *Linking English-Language Test Scores Onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology*, Educational Testing Service, 2008.
- 山森光陽・荘島宏二郎 編著 『学力：いま、そしてこれから』 ミネルヴァ書房、2006 年。
- 吉島 茂・大橋理枝 (他) 訳・編 『外国語教育 II：外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社、2004 年。
- 吉村 宰・荘島宏二郎・杉野直樹・野澤健・清水裕子・齋藤栄二・根岸雅史・岡部純子・フレイザー、サイモン 「大学入試センター試験既出問題を利用した共通受験者計画による英語学力の経年変化の調査」『日本テスト学会誌』 第 1 巻第 1 号、2005 年、51～58 頁。
- 吉村 宰 「英語学力の経年変化」 山森光陽・荘島宏二郎 編著 『学力：いま、そしてこれから』 ミネルヴァ書房、2006 年、100-115 頁。

Issues for the English Language Programs at Ritsumeikan University: From the Perspective of the Students' English Language Proficiency

SUGINO Naoki (Vice Dean, Division of Academic Affairs)

特集

立命館大学における新しい言語教育の試み

— 言語コミュニケーションプログラム —

朝 尾 幸次郎

要 旨

2009年度に文学部に新設した言語コミュニケーションプログラムはことばを扱う専攻としてはわが国でこれまでにない新しい理念に基づくものである。その教学の柱は、音声表現、文章創作、日本語教育、英語教育、言語研究の5つである。このうち、音声表現、文章創作は新プログラムの理念をもっとも明確に打ち出したものである。

欧米の大学では、ことばを話し、書くという実践が古くから行われてきた。スピーチという専攻分野では、人前で話すことからレトリックまでの広い分野が扱われ、現在では人文科学的、社会科学的な視点から捉え直す試みが続いている。また、文章作成については標準的な手法、内容が教師の間に共有されており、書くことが大学教育での大きな学びの柱となっている。

この古くて新しいことばの実践を専攻として立ち上げたのが言語コミュニケーションプログラムである。話すこと、書くことを柱とし、「ことばを実践する」ことを教学理念として立ち上げた専攻は、わが国では筆者の知る限り、本プログラムがはじめてである。

キーワード

ことば、コミュニケーション、実践、音声表現、文章創作、ロゴス、レトリック、スピーチ

はじめに

「プログラムで対象とするのはラングですか、パロールですか」

2007年の夏、第1回の新言語系プログラム設置準備委員会で新しい専攻に関する構想の説明を終え、討議に入ったとき、委員の一人から最初にたずねられた質問である。「ラングです」と答えながら、ラング、パロールという思いがけないことばが現れたことに軽い驚きを覚えた。それはあたかも、堆積した塵が崩れ、そこから古めかしい銅器が現れ、外界の光に少しばかり昔の輝きを取り戻したような印象であった。

ラング (langue)、パロール (parole) とはソシュールが示した、言語研究の対象としての概念である。ラングとはしくみとしての言語、パロールとはことばを使用すること、話すことを指す。このため、英語では langue を language、parole を speech と訳している。ソシュールは言語研究

の対象としてラングもパロールも想定していたものの、扱ったのはラングであった。その後、チョムスキーは言語学の対象を再吟味し、新しく competence（言語能力）と performance（言語運用）に区別した。これはソシュールのラング、パロールを認知的に捉え直したものと言ってよい。チョムスキーは言語学の対象を「言語能力」とし、「言語運用」を対象とはしなかった。これまでの言語研究はソシュールの「ラング」、チョムスキーの「言語能力」を対象として行われてきた。ソシュールは「パロールの言語学」という言い方をしているものの、実際にはそれを扱うことはなかった。

新しい言語系専攻の構想を描いたとき、私たちの念頭にあったのもラングであった。しかし、その後、討議を重ね、構想を練り上げていくなかで、新言語系プログラムの柱として立ち上がっていったのはパロールであった。聞き、話し、読み、書くという言語活動を柱とする、これまでにない、新しい構想による専攻が生まれたのであった。いかにして新しい言語系専攻が構想され、実現するに至ったか、その経緯をたどりながら、大学教育のなかでのことばの教育、研究への新しい視点と理念を考察してみる。

1. 新プログラム設立の経緯

1.1 総合プログラムからの改編

言語コミュニケーションプログラムは総合プログラムの再編により生まれた専攻である¹⁾。文学部の総合プログラムは他にはないユニークな専攻であった。この専攻は専攻分野を決めずに入学し、3回生進級時に専攻を定め、他専攻・プログラムへの異動をめざすプログラムとして構想されたものである。高校卒業時点で自分が学びたい分野を定めかねている高校生は少なくない。大学入学に際しては専攻を定めず、最初、幅広く人文学を学びながら次第に専攻を絞り込んでいく、いわばアメリカの大学型教学をめざしたものであった。

しかし、実際にはこの構想は意図したとおりに機能しなかった。3回生進級時、他専攻・プログラムに異動する学生の数は伸びず、多くは総合プログラムを継続することとなった。異動を希望する学生についても、異動先に大きな偏りがあった。

同じアメリカ型の専攻絞り込み方式ではあっても、それが機能しなかったのは、日米の大学の履修のしくみによるところが大きい。アメリカの大学では入学後、さまざまな授業を履修していくなかで希望する専攻を定め、規定にしたがって単位を修得すれば、その専攻で卒業が可能である。専攻での受け入れ人数に制限はない。しかし、専攻の定員を定めて運営するわが国の専攻教学のしくみにアメリカ型の履修制度を導入しようとしたところに無理があり、さらに、専攻を定めて学ばせるという専門教育の限界もあったものと推察する。当初、3回生進級時になっても異動を希望する学生の数が増えないのは、自分の学びたい分野を定めきれない、いわばモラトリアム型の学生の気質によるものとも考えた。しかし、伝統的な専攻分野ひとつに限定するよりも、領域横断的に複数の分野を自由に学びたいという気持ちもあっただろう。であるならば、大学の学びで専攻を定めて学ぶという、われわれの既定の概念を見直し、リベラル・アーツ型の学びをむしろ志向すべきであるのかもしれない。

このようなとき、それまで文科省 GP による「京都歴史回廊プログラム」という副専攻を専攻

として立ち上げる計画が持ち上がった。総合プログラムの定員 110 名のうち、60 名を京都学プログラムに充てるという計画である。総合プログラムの定員が半分となるのであれば、プログラムの教学内容と運営にも影響が生まれる。このため、残りの定員についても新しい専攻に改編する機運が高まった²⁾。当時、新言語系プログラムと呼んでいた言語コミュニケーションプログラムの設立は、総合プログラムから京都学プログラムの定員 60 名をはずした、残りの定員についてどのような専攻を設置するかという、いわば周囲の事情から生まれたものであった。このため、何を対象とする専攻を立ち上げるか、そこから議論は始まった。

1.2 言語への高い関心

何を対象とする専攻を立ち上げるか、その輪郭はすでに見えていた。総合プログラムでは、新入生がどのような分野に関心を持って入学してくるのかわかるため、新入生に対し、毎年、最初の授業で質問票による調査を行ってきた。学生は 2 回生で「人文総合科学基礎講読」という授業を履修する。この授業では学生の希望に沿って、「表現文化系（文学）」、「文書資料系（歴史学）」、「フィールド・リサーチ系（地理学・考古学）」、「行動科学系（心理学・教育人間学）」、「メタ思考系（哲学）」の 5 領域のうち、ふたつを選んで履修する。このクラス編成のための調査である。この結果をもとに「人文総合科学基礎講読」のクラス編成、また授業内容の策定を行ってきた。その過程で高校生が大学教育のなかでどのようなものを学びたいと考えているのか、その概要が浮かび上がってきていた。

調査では次のようなリッカート尺度により、1 から 5 までの間隔で専攻分野に対する関心度を調べた。

あなたは哲学に興味がありますか。 全くない 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大いにある

質問項目として設定したのは文学部の専攻分野である、哲学、教育人間学、日本文学、中国文学、英米文学、日本史学、東洋史学、西洋史学、地理学、心理学である。また、質問項目には文学部では専攻としては設置されていない「言語・言語学」を加えた。これは総合プログラムで学ぶ行動科学系の分野として言語が入っていたためである。また、総合プログラムの理念のひとつである「複数の分野を学ぶ」ことに対する関心の度合いについても質問項目に加えた。表 1 は 2006 年度、2007 年度の調査結果である。

表 1 専攻分野に対する関心度

分 野	2006 年度	2007 年度
	M (SD) n=121	M (SD) n=104
哲学	2.93 (1.35)	2.94 (1.32)
教育・教育学	3.18 (1.37)	3.06 (1.33)
日本文学	3.07 (1.26)	3.05 (1.31)
中国文学	2.38 (1.23)	2.12 (.97)
英米文学	3.05 (1.26)	3.04 (1.41)

日本史学	2.98 (1.36)	3.05 (1.30)
東洋史学	2.57 (1.35)	2.50 (1.41)
西洋史学	2.82 (1.32)	2.86 (1.22)
地理学	2.22 (1.17)	2.13 (1.07)
心理学	3.54 (1.15)	3.62 (1.16)
言語・言語学	3.69 (1.19)	3.71 (1.16)
複数の領域を同時に学ぶ	4.15 (.91)	3.92 (.90)

文学部には言語・言語学を専門とする専攻はないにもかかわらず、関心度が最も高かったのは「言語・言語学」であった。その標準偏差が小さいことにも注目したい。すなわち、回答は平均値周辺に集中しており、ばらつきが少ない。この傾向は 2004 年度に調査を始めてから変わっていない。

「複数の領域を同時に学ぶ」という項目が実は平均値で最も高い値を出していることにも注目したい。これは、専攻を定めきれないから複数の分野を学ぶということの裏返しであるかもしれない。そこで分野間の相関係数を調べてみた。その結果が表 2 である。

表 2 分野間の相関

	哲学	教育・教育学	日本文学	中国文学	英米文学	日本史学	東洋史学	西洋史学	地理学	心理学	言語・言語学
哲学	1.00										
教育・教育学	.13	1.00									
日本文学	.53	.02	1.00								
中国文学	.38	.09	.39	1.00							
英米文学	.10	.00	.10	.20	1.00						
日本史学	.26	.13	.49	.35	.03	1.00					
東洋史学	.46	.22	.31	.52	.06	.47	1.00				
西洋史学	.35	.06	.16	.32	.31	.28	.65	1.00			
地理学	.14	-.10	.15	.21	.14	.11	.17	.22	1.00		
心理学	.37	.46	.27	.32	.07	.30	.33	.21	.10	1.00	
言語・言語学	.13	.27	.21	.03	.42	.16	.21	.13	.12	.30	1.00

ここで思いがけなかったのは、教員と学生とでは、分野の親和性についての考えが違うということであった。たとえば、総合プログラムで「表現文化系（文学）」というくくりでまとめているのは日本文学、中国文学、英米文学であった。しかし、学生の意識では日本文学と親和性が高

いのは実は哲学であり、日本史学である。英米文学は名称に「文学」と表現が入っているものの、学生の意識ではむしろ「言語」という分類である。これは学生の面接調査を行った結果からも確認できた。3 年生での異動に向けた個人面接で、総合プログラムを志望した動機をたずねてみると、「日本文学も日本史も好きで、どちらに入学すればよいか決めきれなかった」といった理由を述べる学生が多かった。

学生の関心度に関し、その分野間の近さを見るため、さらにクラスター分析を行った。その結果が図 1 である。学生の意識では文学部で学ぶ分野は大きく 3 つに分かれるようだ。ひとつは東洋史学、西洋史学、中国文学、地理学で、これは地理・歴史系、もうひとつは哲学、日本文学、日本史学で、これは日本・日本文化にかかわるものであろう。地理・歴史系が自分の外に目を向けるものとすれば、これは自分自身に目を向けるものと言えよう。3 つ目が心理学、言語・言語学、教育学、英米文学である。これはことば、人間にかかわるものと言えるだろう。

新構想のプログラムが企画されたとき、その方向はふたつになることが予感された。それは、まず、ことば、言語を中心とするということである。総合プログラムで行ってきた調査の結果から「ことば、言語」に対する関心が高い、それもきわめて高いことがわかってきた。もうひとつは言語のみを対象とするのではなく、ことばと他の分野を領域横断的に扱うということである。学生にはひとつの領域を学ぶのではなく、複数の領域を学びたい気持ちが強いこと、そして図 1 からわかるように、ことばと人間への関心が重なりあっていたからである。

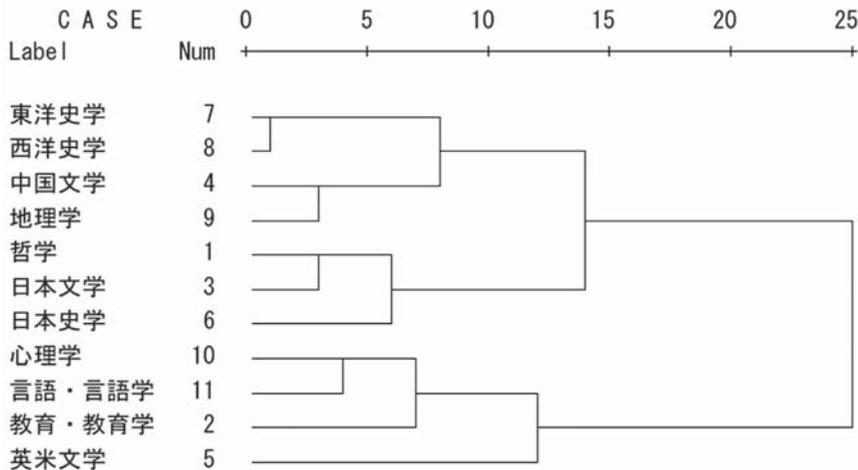


図 1 クラスター分析による科目間の類似度 (Ward 法による)

1.3 ことばを中心とした領域横断的分野

言語を中心とした領域横断的な分野を構想したのは学生の意識調査からだけではない。それは近年の言語研究のありようを念頭に置いたものでもあった。ことばの研究は実はその始まりから学際的であり、その傾向は近年、特に著しい。

言語は古くから他の領域と密接にかかわりあいながら研究が行われてきた。ギリシャにおけるロゴスは論理学でもあり、言語学でもあった。近代ヨーロッパにおける言語学は民族学と切り離せぬものであった。また、20 世紀におけるアメリカ構造主義言語学は人類学でもあった。

1970 年代以降の言語研究の特徴は「ハイフン付き言語学」(hyphenated linguistics) ということばに象徴されるように他領域との複合として発展している点の特徴である。文化人類学的に言語をとらえる人類言語学 (anthropological linguistics)、心理学と言語学を学際的に扱う心理言語学 (psycholinguistics)、社会的営みのなかで言語をとらえる社会言語学 (sociolinguistics) などはその例である。近年はコンピュータによる情報処理の発展を背景にした計算言語学 (computational linguistics)、コーパス言語学 (corpus linguistics) が急速に存在感を高めつつある。言語と人間のかかわりを取り扱う応用言語学 (applied linguistics) も現代において領域としての存在感を高めている。その大きな柱が言語教育学である。母語、外国語の習得とその過程の研究は言語教師をめざす者ならだれもが学ばなければならない分野である。

言語はそもそも学際的な存在であること、また、近年、その学際性が言語研究の最先端をなしていることを考えると、言語系新プログラムの方向性はあきらかであった。

1.4 現実への対応

新構想プログラムの方向は定まっていたものの、それをどのように実現するかという現実的なところに議論が及ぶと、そこには大きな壁があった。教員配置である。新規に教員定数が設定されるのではない。現在の人員配置のまま新しいプログラムを作るのである。現行の文学部の教員で運営できるカリキュラムを工夫する必要があった。現行の教員で「ことばを中心にした学際的な広がりをもつ分野」という構想を具体化しなければならなかった。

このような経緯から、当初、提案したのは図 2 のようなイメージであった。

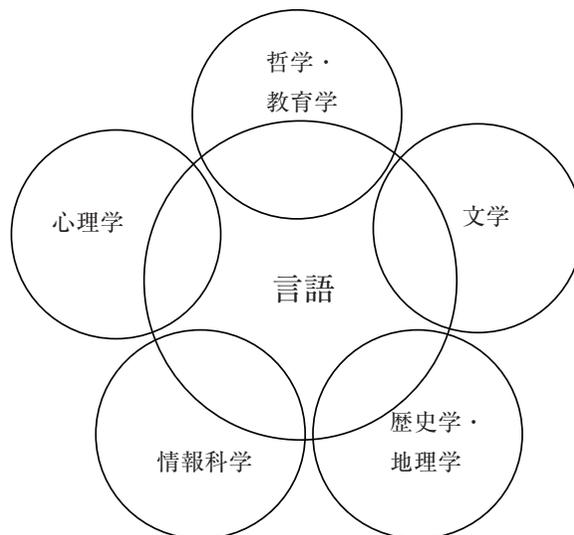


図 2 当初のイメージ

ことば、言語にかかわる科目群を中心に据え、それと連携する形で心理言語学、言語哲学、ことばと文学、地理・歴史にかかわる科目群を配置するというものである。歴史学・地理学という領域は当初、言語史・社会言語学を意図したものであった。しかし、これは言語の歴史・社会性

をイメージしたものであっても、本来、言語学の分野であることから、その後、何回か改訂を重ね、最終的なイメージとして提示したのが図3である。

歴史・地理に代え、「ことばとコミュニケーション」と「言語運用・実践系」という柱を立てた。「言語運用・実践系」というのはまだ明確にイメージはされていなかったものの、これまでにない、先端的な分野をとという考えを突き詰めていくなかで形になったものである。これは「ことばとコミュニケーション」とともにアメリカの大学で古くから行われているスピーチ・コミュニケーションという分野を念頭に置いたものである。

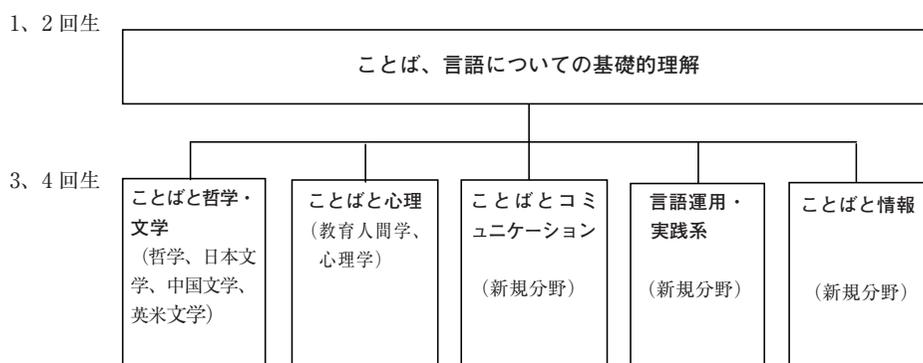


図3 改訂後のイメージ

このような構想が固まりつつあったとき、設置準備委員会に対して新しい提案があった。それは日本語教育、英語教育を教学内容に組み入れるというものである。それは文学部の副専攻として立てていたイノベーション副専攻のうち「日本語教育コース」を専攻として表に出すこと、同時に学校教育臨床研修副専攻のうち英語教育の部門も専攻として組み込むということであった。本専攻と同時に構想が行われた京都学プログラムが副専攻「京都歴史回廊プログラム」を専攻として立ち上げたことからすれば、これは考え方としては自然なものであった。

しかし、その組み込みを考えるのはむずかしいことであった。同じ言語教育学であるとはいえ、日本語以外を母語とする人に日本語を教える日本語教育学と中学校・高等学校の英語教員養成を目的とする英語教育学では内容が全く異なる。これを同じ専攻のなかに整合性のあるように組み合わせることはイメージできなかった。

とはいえ、この提案には積極的な側面もあった。両副専攻はすでに立ち上がっているものであり、新たに教員の確保をする必要がない。また、両副専攻ともそれまでは3回生、4回生での演習はなく、その分野での卒業論文の執筆もできなかったものが、専攻として立ち上がれば可能となる。また、本学には言語教育情報研究科という、日本語教育学、英語教育学を教学の内容とする独立研究科がある。しかし、独立研究科であるため、その下に学部をもっていない。学部レベルで日本語教育学、英語教育学を内容とする専攻を立ち上げれば、教学が体系的に整う。日本語教育学、英語教育学を整合性のある形で同じ専攻に取り入れることができるか、その検討が次の課題となった。

1.5 ことばの実践を中心に

ここで注目したのは構想を改訂していくなかで形となった、図3における「ことばとコミュニケーション」、「言語運用・実践系」という柱である。これは新しい専攻でこれまでにない、新鮮な、ことばにかかわる分野を創出するという考えから、アメリカの大学のスピーチ学科を念頭に置いて構想したものであった。「ことばと哲学・文学」、「ことばと心理」が理論系であるとすれば、これは実践系である。

欧米の大学にはたいいてい Speech あるいは Speech Communication をその名称とする学科がある。そこでは人前で話すこと、小集団での討論といったことから、レトリック、説得、文学作品を音声で表現するオーラル・インタープリテーションなどの伝統的分野の他、対人コミュニケーション、非言語コミュニケーションなど、人とコミュニケーションにかかわる社会心理学的分野を扱っている。また、ことば、音声を実践的に扱うという主旨から、演劇を内容としているところもある。

しかし、わが国の学校教育ではこの分野はぼっかりと空白になっていた。これまでアメリカの大学院に留学し、スピーチ・コミュニケーションを学んだ人は数多くいる。しかし、そのような人たちが日本に帰ってから、学びの成果を活かすことのできる分野はなかった。そこで、多くの人は英語教員の道を選ぶこととなった。このため、わが国では人前で話す、人と人とのコミュニケーションをするといった内容を扱ってきた教科は英語なのであった。

スピーチ・コミュニケーションに代表される、ことばの実践を新構想プログラムの中心に置くことを考えたのにはふたつの理由がある。ひとつは、日本語教育、英語教育という異質の領域を整合性のある形でプログラムに組み込むためである。教師の第一の資質はコミュニケーションの力である。それは日本語、英語という個別言語のことではなく、生徒、学生とどのような関係を築くことができるかという資質である。この資質は学習者とのやりとりを通して教育活動を行う教科の教員にはとりわけ求められる資質である。もうひとつは、これまでにない、スピーチ・コミュニケーションを専門分野として立ち上げたいという期待である。これまでことばの研究といえば、ラングが対象であった大学に、「ことばの実践」、いわば「パロールの言語学」という新しい分野を拓きたいという期待であった。

2. 古くて新しいことばの実践

2.1 レトリックとスピーチの系譜

ジーン・ウェブスター (Jean Webster) の小説『あしながおじさん』(Daddy-Long-Legs) に次のような一節がある。物語の冒頭近く、主人公のジェルーシャが孤児院の院長、ミセス・リベットに呼ばれ、これからの身の振り方について話を聞かされる場面である。

「もちろん、あなたのような場合、ふつう身の振り方は仕事に就いてもらうことです。でも、あなたはいろいろな科目で学校の成績が良かった。英語はすばらしい成績のようですね。プリチャードさんは私たちの施設の委員でもあります。教育委員会の委員もしておいでです。プリチャードさんはレトリックの授業を担当しておられる先生と相談

され、あなたをほめるスピーチをしてくださいました。あなたの書いた『ゆううつな水曜日』という題のエッセイも読み上げられました。』

ここで「レトリックの授業を担当しておられる先生」というのは原文では rhetoric teacher である。この部分について現在、出版されている日本語訳6冊を比べてみると、「作文の先生」が5冊、「学校の先生」が1冊である³⁾。原文で rhetoric と言っている教科は「効果的に話したり文章を書いたりする方法」のことである。現在では文章について使われることが多いものの、元来、人前で話すことについても対象とされてきたものである。日本語訳でいずれも「作文の先生」と訳さざるをえなかったのは「レトリック」という教科、伝統がわが国になかったからである。

西欧においてレトリックが教科としてはじめて現れたのは紀元前 467 年頃の、シシリー島、シラクーザであったようだ⁴⁾。レトリックとは説得の技法であり、人の心を動かす研究であり、当時、学芸の中心であった。紙を自由に利用できなかった時代、レトリックは話しことばを想定したものであったことから、レトリックは雄弁術とも同義でもあった。

古代ギリシャ、ローマにおいてはレトリックが人を動かす最も大切で、強力な手だてであった。シェイクスピアの『ジュリアス・シーザー』ではシーザーの死に臨み、アントニーが追悼演説を行う。この演説によりアントニーが聴衆の気持ちをブルータスから離反させていく場面が見せ場である。

古代ギリシャ、ローマにおいて娯楽と政治は音声を通して行われた。図4はポンペイで発掘された劇場である。規模は小さいものの1500人程度は収容できる。半円形の劇場の中心あたりに立って声を出すと反響して会場全体に声が届く。このような劇場は演劇などの娯楽だけでなく、政治集会の場としても使われた。スピーチ、演説はギリシャ、ローマにおいては現代におけるマスメディアであった。



図4 ポンペイの野外劇場（筆者撮影）

話しことばで人を動かそうとする伝統は欧米において今も健在である。チャプリンの「独裁者」(The Dictator) は独裁者ヒンケルの身代わりにされた床屋が演説に立ち、自由と平和をよびかける場面が圧巻である。米国には歴代大統領の就任演説がすべて記録されており、研究対象となっている。米国の大統領選挙で国民が注視するのは候補者の演説である。それがどのように力強いのか、心をゆさぶるかで支持は大きく変わる。2008年、民主党の大統領候補者選でオバマが選ばれたのも、そのスピーチの力強さによるところが大きかった。小説『あしながおじさん』にはジェルーシャが学長のスピーチを聞き、表情を引き締めてチャペルを出る場面がある。欧米にはことば、それも話しことばで人を動かす伝統が息づいている。

2.2 スピーチの意識が育たなかった日本

西欧において話しことばに対する信頼がきわめて大きかったのに対し、わが国ではその機運が希薄であった。英語の speech は福澤諭吉が「演説」と訳したものである。しかし、英語の speech と日本語の「演説」ではその意味する内容が異なる。「演説」は大声を張り上げるような、政治的なアクションといった意味あいがある。これに対し、英語の speech は動詞 speak の名詞形であり、話すという言語活動すべてを表す。

わが国にはそもそも英語の speech という概念がなかったようだ。明治時代、スピーチは外国語で行うもので、日本語ではできないという考えが一般的であった。福澤諭吉は演説を日本に広めようとしたものの、当初、なかなか賛同を得られなかった。その様子を彼は次のように記している。ここで「この新法」と言っているのは「演説」のことである⁵⁾。

……この新法を日本国中に弘めんとは吾々本来の冀望にして、去年以来塾外の親友には事の次第を語り、兎も角もしてその同意を求めんとすれども、何分にも新奇のことにして応ずる者少なし。その時、明六社とて箕作秋〔坪〕萍、津田真道、西周助、加藤弘之、杉亨二、森有礼等の諸氏と折々会合することありしかども、演説の一事に付ては何れも半信半疑にて之を共にせんと云う者なし。就中森有礼氏の如きは年は少かけれども異論を唱え、西洋流のスピーチュは西洋語に非ざれば叶わず、日本語は唯談話應對に適するのみ、公衆に向て思う所を述ぶべき性質の語に非ず……（下線部筆者）

この森有礼のことは、福澤はわが国においてもスピーチの慣行は存在し、僧侶の説法、寄席の講釈、落語もスピーチであるとして、その場で立ち上がり、時事問題について1時間ばかり演説を行い、日本語で演説ができることをみずから示してみせた。

日米では「人前で話すこと」についての意識、関心に大きな違いがある。カーネギーと言えば、日本ではカーネギーホールを建てた鉄鋼王アンドリュー・カーネギーを思い浮かべる。しかし、アメリカでは相当数の人がデール・カーネギー（Dale Carnegie）を想起するはずだ。彼は独学により人前で話すことを学び、人前で話すことを教えるデール・カーネギー・トレーニングという講習会を開いた。1926年出版の *How to Develop Self-Confidence and Influence People by Public Speaking* で彼は、「1912年以降、私の方法によるパブリック・スピーキング・コースの参加者は50万人以上になった」と記している⁶⁾。わが国でも話し方についての本は出版されてはきたものの、その多くは結婚式での祝辞の述べ方であったり、送別会でのあいさつの例であったりするような、いわばセレモニーとしての話し方にかかわるものだった。

学校教育においても話し方に対する見方は日米で大きく異なる。アメリカでは小学校から人前で話す訓練が始まる。自分にとって大切な、思い出となるものを教室に持ってきて、それを見せながら話す Show and Tell はその典型である。高等教育においても Speech あるいは Public Speaking という授業はどの大学にもあり、それを専攻として学ぶこともできる。わが国の国語教育において、話すことは目標として掲げられてはいても、その扱いはなおざりである。

わが国で話しことば教育に本格的に取り組んだのは大久保忠利氏であろう。彼は『演説と討論の手帖』の冒頭で次のように述べている⁷⁾。

社会の発展のための道具である、コトバは、よく使われることによって一そう生きます。コトバにより人々は考えを伝え合い、協同して社会の運営に参加しており、またコトバにより人々の闘争は組織されて集団的な力ともなります。

大久保氏の言語観はヴィゴツキーらの考えに依ったもので、これは単なる話し方の本ではない。しかし、このような先駆者の努力にもかかわらず、話しことばを社会のきずなとして捉える考え方が広まったとは言えない。

2.3 文学としての音声表現

人を動かすという機能の他、西欧において音声表現が果たしているもうひとつ大きな役割は物語を語り聞かせる、楽しみのための機能である。欧米では書店や劇場で詩人が自分の詩を声に出して読み聞かせる催しが開かれる。アメリカ映画 *You've Got Mail* (1998) にはニューヨークの住宅街にある町の小さな書店で子供たちに本の読み聞かせを行う風景が描かれている⁸⁾。

リーダーズ・シアター (Readers Theater) という公演も盛んである。ステージには半円状にイスが配置されている。役を演じる人が台本を持ってステージに上がり、いすにかける。演劇で台本を読み合わせるように、声だけで物語を進めるので、演技はない。いわば、演技のない演劇である。

アメリカでは音声による語りという娯楽の形式は特別な発達をした。アメリカ文化は辺境において生まれたと言われるとおり、後に Tall Tale (ほら話) というジャンルとなる語りも辺境において生まれた。文化施設のない辺境においては、近隣の人々が寄り集まって共同で行事を催すことが唯一の娯楽であった。そこではどうもこしの皮むき競争、裁縫競争のように日々の労働を兼ねたものもあれば、たがいに話を聞かせあうこともあった。このような話のなかで、途方もないほら話が語られ、それが Tall Tale という物語の分野を生み出した。

わが国でも音声による娯楽がなかったわけではない。落語、講談は欧米にはない、わが国独特の音声芸術である。また、香具師による口上もわが国における音声表現の到達点のひとつである。平家物語は琵琶を弾きながらの語りである。

しかし、欧米の場合は一般の人が生活のなかで音声表現を楽しみ、学校教育のなかで扱っているのに対し、わが国ではその扱いが芸能という分野に限定されてきたようだ。小沢昭一は日本各地の放浪芸を訪ね、それを収集している。収集された芸のほとんどは音声を主体としたものである。それが放浪芸というジャンルであったことがわが国における音声表現の位置づけを示しているようである⁹⁾。

音声表現による、洗練された形式の文学的娯楽にオーラル・インタープリテーション (oral interpretation) という表現形式がある。これは詩や小説の一節を読み上げ、声の調子を低めたり、高めたり、速めたり、間をとったりすることで演じる、音声による文学である。この意味で単なる朗読ではない。アメリカの大学ではオーラル・インタープリテーションが授業科目となっている。

オーラル・インタープリテーションに代表される芸術としての音声表現についても、わが国の関心は低い。わが国でオーラル・インタープリテーションを本格的に解説したのは、インディア

ナ大学でスピーチを学んだ近江誠氏である。彼の著書である『オーラル・インタープリテーション入門』は日本語の例も解説してはあるものの、これは英語指導法叢書の一冊として刊行されたものである。人前で話すことに限らず、芸術としての音声表現もわが国では国語科のなかではなく、英語の授業のなかで実践されてきたのである¹⁰⁾。

この方面でわが国の先駆者は先にあげた大久保忠利氏である。彼は日本コトバの会を中心に、文学作品を音声で読み上げ、解釈する実践を早くから行ってきた。彼はこれを「表現よみ」と呼んでいる。オーラル・インタープリテーションと同じ考え方である。その先駆的努力にもかかわらず、「表現よみ」はまだ力を得てはいない。

3. 新構想の具体化

3.1 教学の柱を設定

カリキュラム策定では音声表現と文章創作を柱に設定し、教学の内容を大きく3つに、細かく5つに設定した。「言語表現」を冒頭に置いたのは、古くて新しい、スピーチ、レトリックの系譜を打ち出したいと考えたからである。学生には5つの教学の柱のうち、ひとつまたはふたつを集中して学ぶことを求めている。

表3 教学の柱

大分類	小分類
言語表現	音声表現
	文章創作
言語教育	日本語教育
	英語教育
言語研究	言語研究

教学の柱を3つ、5つに設定したのは単なる分類の理由からではない。大学初年次において、間口を広くとりながらことばに関する領域を学び、自分の学びたい領域をみつけてほしいという期待である。これは総合プログラムの理念を引き継ぐものである。これにより、異質の内容である日本語教育学、英語教育学を同一プログラムにかかえるむずかしさも解決できる。ことばの教育にたずさわりたいと考える人は入学後、日本語教育、英語教育の内容を知ったうえでどちらにも進むことができる。日本語教育を学ぶ人は、言語教育として長い歴史をもつ英語教育に触れることで、言語教育の深さに触れることができる。英語教員をめざす人は日本語教育に触れることで、母語話者と外国語学習者の違いを実感することができる。

次に教学の特徴として打ち出したのは、アメリカの大学にみられる音声表現教育、文章創作教育を真正面にすえたことである。5つの柱のうち、どれを中心に学んでも、音声表現と文章創作はだれもが身につけなければならない基礎的な力と設定した。1回生、2回生での学びの流れは図5のようである。

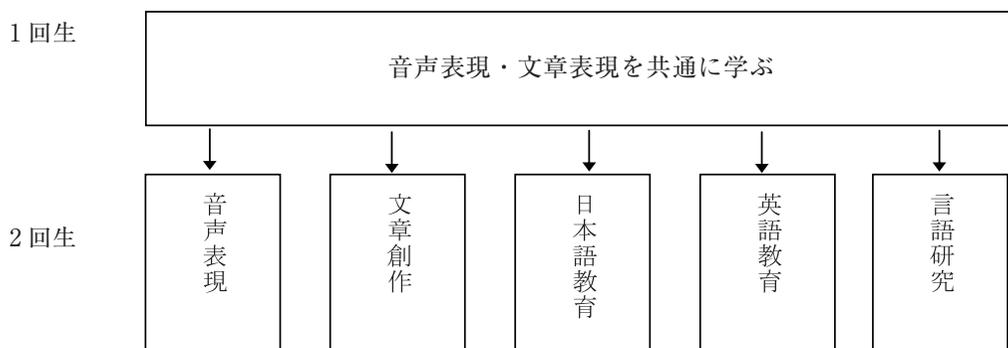


図5 学びの流れ

3.2 教学の特色

教学の特色はふたつある。第一の特色は「ことばの実践」である。この目的のため、学生と教員が共同で使う共同研究室にマイク4本を使える録音ブースを設置した。ミキシング装置を通してパソコンで音声編集ができる。これをもとに朗読作品、ラジオドラマ、ドキュメンタリー、言語教育にかかわる音声教材の制作を行うことをめざしている。このため、文学部で課している4回生時の「卒業論文」では、通常の論文の他、個人であるいはグループで制作した音声作品の制作を奨励している。

第二の特色はレイヴ、ウェンガーの言う「正統的周辺参加」による学び、佐伯胖氏の言う「文化的実践」「実践共同体への参加」を通じた学びである¹¹⁾。これは第一の特色と大いにかかわりがある。「実践」ということばから受ける印象は系統性のない、スキルというものである。新プログラムを構想する過程においても専門学校で学ぶこととどう違うのかという疑問が出された。しかし、実践こそ学びの中心にあるべきというのが私たちの考えである。新プログラムがめざしているのは、教える側の知識を学習者に転移させるという古典的学習観ではない。学習者が社会的・文化的実践に参加しながら、学びを形成することである。このため、新プログラムでは、共同でラジオドラマのシナリオ執筆し、マイクの前に立って演じ、編集して作品に仕上げる、現場に立って緻密に観察し、それをルポルタージュにまとめる、リーダーズ・シアターを開くなどの活動を奨励し、卒業制作においても期待している。言語研究においても、伝統的な言語学ではなく、人間、社会にかかわった実践的な取り組みを想定している。

このような構想で2009年に発足した言語コミュニケーションプログラムは、2008年秋、定員60名のところ特別入試において入学予定者の数が60名を超えた。このため、2クラス設置の予定を早々3クラスにすることとなった。一般入試においても競争倍率は8.6倍となり、文学部でもっとも高い競争倍率の専攻となったのである。

注

- 1) 文学部では哲学や日本史学のように伝統的な分野を「専攻」と呼び、言語コミュニケーションや京都学のように新しい、先端的な分野を「プログラム」と呼んでいる。どちらも専攻であることに変わりはない。ただし、「プログラム」という名称はまぎらわしいため、現在進められている文学部改編ではこ

の「プログラム」という表現は改訂の予定である。

- 2) このとき、法学部から 30 名の定員を文学部に移すこととなり、このうち、20 名を国際プログラムに、10 名を新構想の言語系プログラムに割り当てることとなった。この結果、後、言語コミュニケーションプログラムとして発足する新言語系プログラムの定員は 60 名となった。
- 3) 山主敏子訳（ポプラ社、1978 年）、恩地三保子訳（偕成社、1985 年）、谷口由美子訳（岩波書店、2002 年）、谷川俊太郎訳（理論社、2004 年）、坪井郁美訳（福音館書店、2004 年）は「作文の先生」、曾野綾子訳（講談社、1989 年）は「学校の先生」。
- 4) Hostlettler (1967), p. 18.
- 5) 福澤諭吉『福澤諭吉全集緒言』123 頁。
- 6) Carnegie (1956), p. 1.
- 7) 大久保忠利『演説と討論の手帖』i 頁。
- 8) 邦題は「ユー・ガット・メール」。
- 9) 小沢昭一『日本の放浪芸』岩波書店、2006 年、参照。
- 10) 近江誠『オーラル・インタープリテーション入門』大修館書店、1984 年、参照。
- 11) ジーン・レイヴ/エティエンス・ウエンガー、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、1993 年。佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995 年。

引用文献

- Carnegie, D., *How to develop self-confidence and influence people by public speaking*, New York, Pocket Books, 1956.
- Hostlettler, G. F., "Trends in the history of rhetoric", In K. Brooks (ed), *The communicative arts and sciences of speech*, Columbus, OH, Charles E. Merrill Books, 1967, pp. 17-34.
- Webster, J., *Daddy-long-legs*. London, Hodder and Stoughton, 1912.
- 大久保忠利『演説と討論の手帖』春秋社、1953 年。
- 福澤諭吉『福澤諭吉全集緒言』http://project.lib.keio.ac.jp/dg_kul/fukuzawa/flipper/F7-A50/book282.html [2009 年 11 月 30 日取得]

Innovation in Language Education at Ritsumeikan University: Language and Communication Program

ASAO Kojiro (Professor, College of Letters)

【資料1】

言語コミュニケーションプログラムの教学理念

人はことばにより人間になり、人間はことばによって社会を築きます。社会はことばにより共同体のきずなを深め、文化を伝えます。人はことばを通して思考し、世界を理解し、思いと感動を伝え、それを芸術に高めます。ことばとコミュニケーションは人が社会に参加し、文化的実践を行うかなめです。ことばはなによりも人間が生活のなかで実践し、文化を生み出すものです。話しことば、書きことばによる実践を豊かにし、思想の表現と伝達の力を高めることは人間の可能性を大きく飛躍させます。

ことばは文化を築きながら、しかもなお、異文化の壁を越える力ともなります。国際化が日常生活の一部となった現代社会において、日本語教育、外国語教育の重要性はさらに高まり、それとともに第二言語教育を実践する高度な力が求められています。ことばを学び、教えることについての深い理解にもとづく教育実践はわが国の国際化に大きく寄与するものです。

言語コミュニケーションプログラムはことばとコミュニケーションを実践的に学び、研究する教育プログラムです。ことばとコミュニケーションの教授と研究を通し、人とことばにかかわる人文学の新境地を切り開き、社会に貢献することを本プログラムはめざしています。

【資料2】

言語コミュニケーションプログラムの教学目標

1. 人とことばについて深い理解をもち、ことばに対してとぎすまされた感性を身につける。
2. 話しことばにより、情景をわかりやすく描写し、また、考えを的確に、効果的に伝えるなど、目的にそったコミュニケーションができる。
3. 解説文、評論文、紀行文など目的にそった、わかりやすい文章を書くことができ、物語文やシナリオなどを想像力豊かに創作することができる。
4. 文学作品を深く理解し、作品の意図するところを音声で情感をこめて表現することができる。
5. 日本語を外国語として客観的に見つめなおすことで、日本語と日本文化の特徴を理解し、外国語として日本語を学ぶ人の視点で日本語を効果的に教えることができる。(将来、日本語教員をめざす人)
6. 日本語と英語の特徴、異文化間コミュニケーションの理解をふまえ、言語教育学の深い理解のもとに英語を外国語として効果的に教えることができる。(将来、英語教員をめざす人)
7. ことばについての疑問をみずから解決する力をも身につけ、ことばについて新たな知見を創出することができる。
8. 人とことば、コミュニケーションに関する深い理解のもとに、社会に積極的に参加し、その発展に寄与しようとする態度を身につける。

【資料2】

言語コミュニケーションプログラムの分野別科目群

講義科目・実践系科目	小集団系	音声 表現系	文章 創作系	日本語 教育系	英語 教育系	言語 研究系
言語コミュニケーション研究入門	○					
言語コミュニケーション基礎講読	○					
言語コミュニケーション演習Ⅰ	○					
言語コミュニケーション演習Ⅱ	○					
卒業論文	○					
言語表現概論		○	○			
音声表現法基礎		○				
文章表現法基礎			○			
音声表現法応用		○				
文章表現法応用			○			
言語表現法特別研修		○	○			
コミュニケーション論		○	○	○	○	○
異文化間コミュニケーション		○	○	○	○	○
異文化間コミュニケーション演習				○	○	
日本語教育学Ⅰ				○		○
日本語教育学Ⅱ				○		○
日本語教授法基礎演習				○		
日本語教授法演習				○		
日本語教育特別研修Ⅰ				○		
日本語教育特別研修Ⅱ				○		○
日本語史		○	○	○		○
日本語文法論		○	○	○		○
英語科教育概論					○	○
英語科教育研究					○	
英語科授業研究					○	
英語科授業演習（中学）					○	
英語科授業演習（高校）					○	
英語教育リサーチ・メソッド					○	
英語文法論					○	○
言語学概論		○	○	○	○	○
応用言語学		○	○	○	○	○
言語調査法		○	○	○	○	○
言語コミュニケーション特殊講義		○	○	○	○	○

特集

立命館大学生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム—Project-based English Program」の理論的基盤と実践

鈴木 佑 治

要 旨

2008年4月に発足した立命館大学生命科学部・薬学部は、生命科学と薬学の先端的な国際プロジェクトに参加できる人材を育成することを目標に掲げ、その一環として「プロジェクト発信型英語プログラム—Project-based English Program」を導入した。本稿では、効果的な言語教育は的確なコミュニケーション論に依拠するという前提のもと、まず、コミュニケーションとは何かという質問をめぐり、以下の諸点を中心に解説する——1. コミュニケーションのメカニズム、2. メッセージと伝達メディアの多感覚性と多様性、3. 言語メディアの3層構造（言語能力、言語運用スキル、プロフェッショナル・スキル）、4. コミュニケーション活動としてのプロジェクト、5. 状況とスタイル・表現・グローバル英語の空間。次に、こうした理論的基盤をもつ本プログラムについて、以下の諸点を中心に解説する——1. プログラムの目標と構成、2. 「プロジェクト」と「スキル・ワークショップ」、3. 先端的デジタル・メディアの活用、4. 学習成果と評価、5. 共同運営体制。

キーワード

コミュニケーション、発信、受信、メッセージ、伝達メディア、グローバル・イングリッシュ、プロジェクト、スキル・ワークショップ、共同運営体制

1. 「プロジェクト発信型英語プログラム」の理論的基盤 — コミュニケーションとしての英語学習

1.1. 日本の英語教育におけるコミュニケーション理論の欠如

中学校以上の正課に英語を取り入れたのは1872年である。その主たる目的は、西洋社会に追いつくために英語を介して西洋の学問と知識を学び西洋事情に通じることであった。以来、英語の書物を日本語に訳して読むという受信型英語学習方法、いわゆる訳読（grammar-translation method）が根付き、その痕跡は現在でも残っている。西洋では古代ギリシャ語やラテン語のような古語を学ぶ際に、そして日本では漢文を学ぶ際に重用された学習方法であるが、死語化された古語とは違う生きた言語の学習方法としては過去の遺物であろう。そうした伝統を打ち破るべく、戦前にはH. E. パーマーらのオーラル・メソッドが、戦後には構造主義言語学の影響下で

オーラル・アプローチやダイレクト・メソッドが、最近ではトータル・イマージョンなど、枚挙に暇が無いほど多くの学習方法が試みられてきたが、コミュニケーションに「役に立つ」学習方法として定着したかどうかは疑問である。

いずれの方法論にも言語学習の基盤であるべき確固たるコミュニケーション論が無い。コミュニケーションの根に言語の幹が伸び言語学習の枝が生え学習効果の実を結ぶ。根が無くして植物は育たない。的確なコミュニケーション論無くして的確な言語理論・言語学習理論は望めない。言語教育が依拠する言語の基礎研究が、コミュニケーションを軽視したことも要因の一つとして上げてよい。それに対してヤコブソン（1976）は「コミュニケーションにおける言語」¹⁾ 研究の重要性を説いたが、それから数十年経った今でも十分な軌道修正には至っていない。オーラル・コミュニケーションという高等学校の英語科目にコミュニケーションを重視する姿勢がみられるものの、かつてのオーラル・メソッドやオーラル・アプローチの二番煎じの感は否めない。かくして、コミュニケーションに「役に立つ」英語学習への暗中模索の挑戦は 21 世紀に続いている。生命科学部・薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」はそうした挑戦の一つである。

1.2. コミュニケーションとは

本英語プログラムが依拠するコミュニケーション論について、紙面が限られているため詳細を省きスケッチしてみたい²⁾。コミュニケーションは発信過程 (production) と受信過程 (perception) の 2 つに大別できる。図 1 が示すように、発信者 (addresser) は自分を囲む社会的状況 (societal situation) および個人的状況 (individual situation) から情報を受容し、メッセージ (message) を生成して伝達メディア (media) を介して発信する。受信者 (addressee) は社会的状況と個人的状況に照らしながらそのメッセージを認知・理解する。コミュニケーションの当事者は発信者と受信者の 2 つの役割を代わる代わる演じる。発信者がメッセージを生成し発信すると、受信者はそのメッセージを認知・解釈し、新たなメッセージを生成しそれに反応する。元の発信者はその反応を受けて、今度は受信者としてそれを解釈し再び発信者としてメッセージを生成し返す。各当事者は発信者と受信者の 2 役を代わる代わる演じコミュニケーション・サイクルを繰り返す。

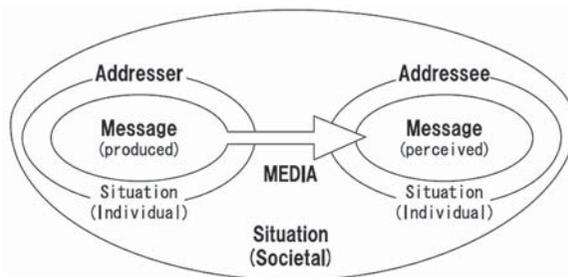


図 1 コミュニケーションの構造

当事者間のコミュニケーションに並行して、各当事者の体内では脊髄・脳の中樞神経と体の細部に張り巡らされた末梢神経との間で、体外情報を受容・弁別・理解するまでの受信活動とそれを受けて思考し反応するまでの発信活動の 2 つの過程で成る体内コミュニケーションが行われている。神経学では情報の受容・弁別・理解を求心性過程 (afferent) と称し、反応を遠心性過程 (efferent)

と称する³⁾。本稿では図2のように個体内コミュニケーション活動を primary communication と呼び、
 個体間のコミュニケーション活動を secondary communication と呼ぶことにする。プロジェクトを
 語る上で、secondary communication の集団コミュニケーション的側面も重要な要素であるが、
 余白が限られておりここでは触れない⁴⁾。要は、これら2つのレベルのコミュニケーション活動
 があってはじめてコミュニケーション能力が身に付くと言えよう。言い換えれば、コミュニケー
 ション重視の学習方法では、学習者内部で primary communication 活動が行われ、学習者間で
 secondary communication 活動が行われていなければならない。

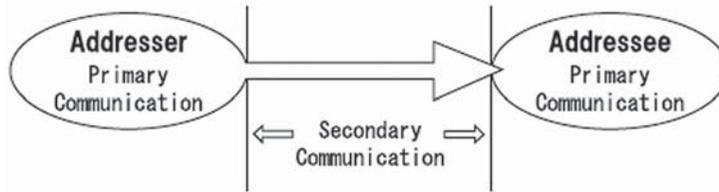


図2 Primary Communication と Secondary Communication

1.3. コミュニケーションにおけるメッセージと伝達メディアの多感覚性と多様性

メッセージと伝達メディアは多感覚であり多様である。ベンソン（1994）の思考の神経学の
 知見も参照すると、メッセージは内的状況と外的状況、言い換えれば、環境から次のような過程
 を経て作られるものと思われる。体の諸器官の抹消神経が環境から情報を受容する。その情報は
 脊髄神経と脳神経から成る中枢神経に送られて弁別され、図3が示すように言語（linguistic）、
 視覚（visual）、聴覚（auditory）、触覚（tactile）、味覚（gustatory）、嗅覚（olfactory）、その他の
 単一様態感覚連合野で単一様態感覚情報（unimodal percepts）に加工される。その後更に異種（ま
 たは交差）様態感覚連合野に送られて多感覚情報（heteromodal percepts）⁵⁾ になり、多様で複合
 的メッセージが生まれる⁶⁾。情報を伝達する媒体も、言語（linguistic）、視覚（visual）、聴覚
 （auditory）、触覚（tactile）、味覚（gustatory）、嗅覚（olfactory）、その他の諸器官とそれらに付

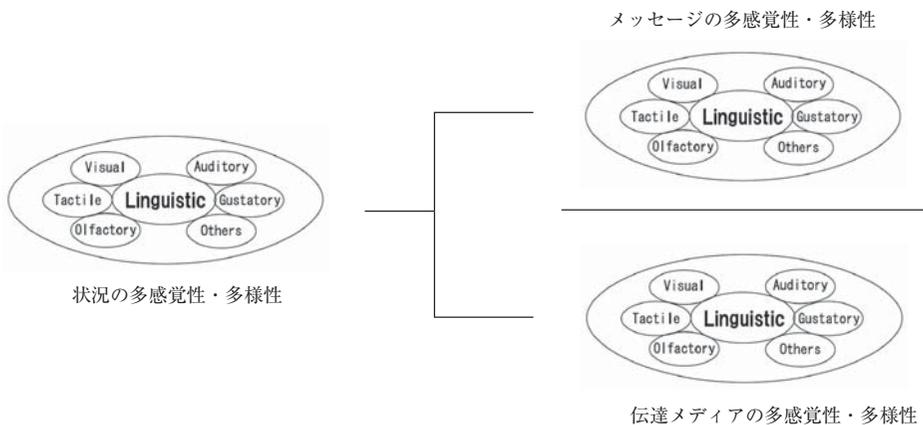


図3 The Multiplicity or Diversity of Messages and Media in Primary Communication
 (体内コミュニケーションにおけるメッセージとメディアの多様性)

随する神経システムから成り、体内の伝達メディアは多感覚であることは言うまでもない。

脳内で生成された多様で多感覚なメッセージを相手にどのように伝えるか、ここから secondary communication の伝達メディアが始まる。ヒトはコミュニケーションの伝達手段として言語に依存するが、言語で全てを伝えることはできない。言語と他の伝達メディアを掛け合わせることにより効果的にメッセージを伝達できる。secondary communication における伝達メディアは自然言語以外に印刷などのテクノロジー (technology/artifacts) の発展に依存するが、昨今の先端デジタル技術は視覚、聴覚、言語を組み合わせたハイブリッドで融合型の伝達方法を提供している。こうした新リタラシー (literacy) は若年層に浸透しつつあるが、紙に書くこと (paper & pencil) に慣れ親しんできた年配層にはあまり浸透していない。このような世代間の伝達メディアの違いは、マクルーハン (1964) の「メディアはメッセージである」ということばが事実であるなら、伝達メディアの範疇を超えてメッセージそのものに質的变化をもたらすことになる。同じ現象を描くにせよ、俳句のように言語型の描写方法を使うか、絵画という非言語型の描写方法を使うか、IT のようなマルチ・メディア的描写方法を使うかで、メッセージに質的な相違をもたらすであろうことは容易に想像できる。いずれにせよ、多感覚融合型表現メディアを駆使してコミュニケーションし続けることは、若い学習者にとって避けることのできない現実であろう。従って、コミュニケーションを重視した 21 世紀に役立つ学習方法は、多様なメッセージを多様な伝達メディアで発信し受信することに寛容でなければならない。コミュニケーションを言語活動にのみ限定してしまうと、言語化が可能どうかを軸にメッセージを取捨選択することになり兼ねず、創造的なコミュニケーション活動を阻害する結果となる⁷⁾。様々な伝達メディアをどのように駆使して伝えるか、そこに個々の学習者の独創性がみられるものと思う。独創性がメッセージの質感を高めるとしたら、メディアはこの意味でもメッセージである⁸⁾。

1.4. 言語メディアの 3 層構造—言語能力、言語運用スキル、プロフェッショナル・スキル

言語がヒトの伝達コミュニケーションのメディアとして重要であることは疑いの余地は無いが、唯一無二のメディアではない。言語メディアに焦点を当ててみよう。ヒトの中枢神経に存在する言語能力 (linguistic competence) は、図 4 のような構造を持つ。統語 (syntax) いわゆる文法の体系、形態 (morphology) いわゆる語形成の体系、音韻 (phonology) いわゆる発音の体系、意味 (semantics) の体系から成る。ヒトは 3、4 才くらいまでに一応の母語能力を習得し、脳の臨界期の 12 才くらいまでにかかなり成熟した母語能力を習得する⁹⁾。自然習得とは、日常生活で母語を図 2 のようなコミュニケーション活動に使用 (linguistic performance) することにより、自ずと能力が備わることを指す。運用能力を図 5 で示すように受信と発信に分けて、更に音声によるものと文字によるものに仕分けると、音声による受信は聞く (listening)、音声による発信は話す (speaking)、文字による受信は読む (reading)、文字による発信は書く (writing) の 4 つの言語運用スキル (skills) に分類される。

言語習得上これら 4 つのスキルは連動して発達する。ヒトは生まれると同時に母親が話しかける声を聞き、諸説はあるが、2 才前後で 1 語文、2 語文を話し始めて 3、4 才になる頃にはまとまった文を話すようになる。そして徐々に文字を読めるようになり小学校に入り書くことを覚える。このように聞き、話し、読み、書きの 4 技能を駆使してコミュニケーションしながら、図 4 の言

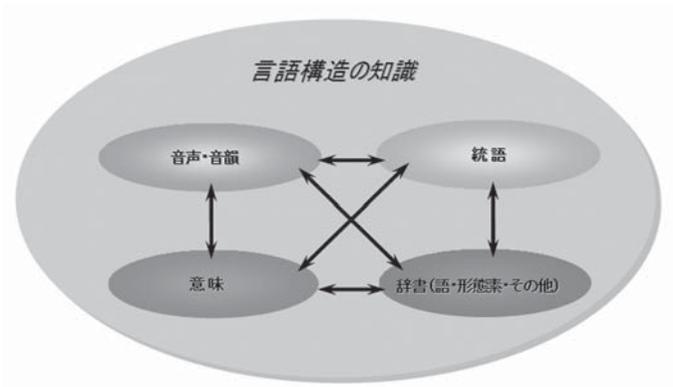


図4 言語能力の構造 (linguistic competence)

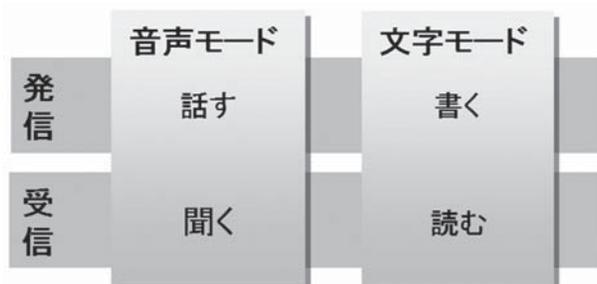


図5 言語運用スキル (linguistic skills)

語能力を自然に習得する。

こうしてコミュニケーションで培われ習得される言語能力は、コミュニケーション運用に機能するという意味で機能的 (functional) 言語能力と称される。これに対して、言語構造を分析するのに必要な分析的 (reflexive) 言語能力または言語知識がある。後者は言語学などの言語の基礎研究に必要な知識であり、文法用語や音声記号などから成るメタ言語 (meta language)、いわゆる専門用語を作り言語の仕組みを分析する。分析的知識は言語の基礎研究には必要であるものの、機能的言語能力の習得を目指す言語学習には必要ない。訳読型学習方法が言語学習法として失敗したのは分析的言語能力に依拠したからである。読解と称しながら、実際には対象言語の文構造の分析に多くの時間を費やし情報収集の手段として機能しない。活字情報は後戻りして分析できるが、音声情報にいたっては瞬時に流れ去るために分析する余地など無い。これではいつまで経っても上達せず、その結果英語に対する苦手意識をもつようになる。自動車の構造を分析できなくても自動車を運転できるように、母語の構造を分析できなくても母語でコミュニケーションをすることができる。勿論、ある程度の分析的知識は必要ではあるが、コミュニケーションを通して機能的言語能力を身につけることが先決である。

言語能力は言語をコミュニケーションに運用することによって習得される。3、4才頃までに習得される基本的な言語能力は、子供の成長過程でコミュニケーション活動の質が変化するのに

伴い成熟していく。コミュニケーションを重ねるうちにより深い内容を求めるようになると、図 6 で示すリサーチ (research)、プレゼンテーション (presentation)、ディスカッション (discussion) をする機会も自ずと増えて情報交換が更に活発になる。それに並行してプレゼンテーションやディスカッションにディベート (debate) やシンポジウム (symposium) などの活動が加わる。本プログラムではこのような表現活動をプロフェッショナル・スキル (professional skills) と呼ぶことにしたが、狭義ではなく広義のプロフェッショナル・スキルと捉えるべきもので、リサーチ・スキルと呼ぶ方が的確かもしれない。種類を問わず職業はみな専門知識を要し何らかのプロフェッショナル・スキルを駆使する。言語能力や言語運用スキルは、プロフェッショナル・スキルに運用することによりコミュニケーションに機能するスキルになる。プロフェッショナル・スキルはプロジェクトを行う上で必然不可欠であり、プロジェクトを行うことにより機能的に習得できるスキルである。

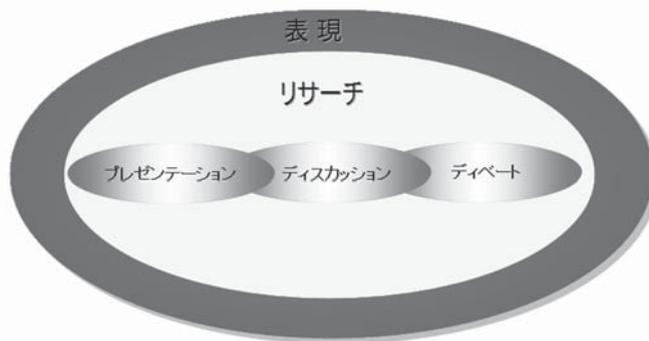


図 6 プロフェッショナル・スキル (professional skills)

1.5. コミュニケーション活動としてのプロジェクト

「プロジェクト発信型英語教育」という名称は、その基盤がコミュニケーションであり、コミュニケーションの基盤がプロジェクトであること、もう一歩進めて、コミュニケーションはプロジェクトであり、プロジェクトはコミュニケーションであることを含蓄する。英語の project の語源を見ると、この語がコミュニケーションの表象活動を指示することが分かる¹⁰⁾。「計画する」とか「企画する」という意味で動詞としても使われているが、ラテン語の「前に伸びる」とか「突出する」を意味する動詞 *prōjicere* (*prō-* “forward” + *jicere* “to throw” = to throw forward/out) を借入した¹¹⁾。やがて「投射する」という意味が派生し、現在では映画をスクリーンに投射する (We projected a motion picture on the white wall of a building = 映画を白壁に投射した) などの意味でよく使われる。また、内面にある考えや感情を「投射する」(He projected his irritation onto his wife = 彼はイライラを妻に露にした)、即ち、考えや感情を「表象する (represent)」とか「想像する (imagine)」という心理的な意味でも使われる。これはメッセージを「表象する」というコミュニケーションの中心的活動と一致する¹²⁾。project に関連して、project の反意語に同じくラテン語から借入された *injeciere* (“to throw in” 中に投げ入れる、注入する) に語源をもつ inject がある¹³⁾。注射器で薬を体内に注入するとか、考えを内面に取り入れるという意味で使われる。

project がコミュニケーションの発信活動に相当し、inject が受信活動に相当するものと解釈すると、project と inject は対を成してコミュニケーションの発信・受信のサイクルを指す。

コミュニケーション活動は当事者各自の関心を基軸に展開される。関心事は大小公私さまざまで、それに呼応してプロジェクトも国家プロジェクト、会社のプロジェクト、小学生の夏休みプロジェクトなど大小公私さまざまである。大小公私に関わらず当事者が企画・立案・執行する行為すべてはプロジェクトである。プロジェクトは、また、関心事を軸に展開され、この点でもプロジェクトとコミュニケーションは一致する¹⁴⁾。誕生と同時に始まるコミュニケーション活動は、大小公私のプロジェクトの連続とみなすことができる。幼稚園児にとっての遊び、小・中・高生にとっての部活、大学生にとっての卒論や就職など、社会人の商品開発など、コミュニケーション活動は、こうしたその場その場の関心事を中心に展開される一連のプロジェクトと読み替えることが出来る。

1.6. コミュニケーションにおける状況とスタイル、表現、グローバル英語の空間

コミュニケーションのスタイルは状況（環境）に呼応して多様であるが、Joos (1964) にならい、親密 (intimate)、カジュアル (casual)、インフォーマル (informal)、フォーマル (formal)、超フォーマル (frozen) の5つのスタイルに大別できる。これら5つのコミュニケーション・スタイルは伝達メディアに連動している。まず、言語というメディアについて考えてみよう。言語は、1. 言語のレベル、2. 方言のレベル、3. スタイルのレベルの3層から成る。いかなる言語であれ複数の方言を持ち、それぞれの方言は複数のスタイルを持つ。言語のスタイルはコミュニケーション・スタイルと連動し親密スタイルから超フォーマルまで5つのスタイルに分類できる。主要方言のうち標準語化とされたものを標準語と呼ぶが、同じ標準語でも公の会議で使われる超フォーマルな言葉遣いと友達同士の親密な言葉遣いとは質的に違う。社会言語学では言語、方言、スタイルのいずれをも言語変種と称し、それぞれが重要な役割をもつ。言語を使いこなすということは状況に合う変種を使えるということでもある。家族団らんの中では親密な変種を使い、学会では超フォーマルな変種を使う。従って、超フォーマルなスタイルやフォーマルなスタイルを使えるだけでその言語を熟知しているとは言えない。いかなる言語も複数の変種から成る複合体であることを銘記すべきである。

勿論、外国語学習において、まず、対象言語のフォーマル・スタイルの標準語を学習することから始めるのは至極当然である。だがここでどの変種をもって標準語とするかというもう一つの難問に直面する。多くの言語社会で一部エリートがさしたる科学的根拠も無く人為的に決める場合が多い¹⁵⁾。外国語学習のオーセンティシティー (authenticity) にからむ問題でもあるのでもう少し詳細を述べたい。日本の英語教育では、戦前は英国のオックスフォード大学やケンブリッジ大学などの大学や宮廷で話される Received Standard を目標にしたが¹⁶⁾、戦後は一変してアメリカの標準語に照準を合わせてきた。しかし、アメリカの標準語と言える変種は流動的で定まらず、1950年代の音韻学者 Trager & Smith などは迷った挙句に、半ば強引にアメリカ中西部の方言を標準語 (General American English) と決めつけて分析した¹⁷⁾。評価基準を標準語に置いた場合、その正当性については大いに議論の余地を残す。

母語の習得過程でヒトはまず肉親と親密なスタイルの言葉遣いを聞き話し、3、4才になると他を意識したカジュアルな言葉遣いを覚え、中学・高等学校辺りから先輩後輩などの上下を意識

したインフォーマルな言葉遣いを身につけ、大学生になり就職活動を通してフォーマルな言葉遣いに接し、社会人になりフォーマルそして超フォーマルな状況に身を置くようになると、それに符合する言葉遣いを習得する。こうしてみると英語を学習し始める中学生にとって、母語の日本語でさえフォーマル・スタイルのコミュニケーションに不慣れな時期に、英語でフォーマル・スタイルのコミュニケーションをすることは不可能に近い。しかし、中学校の英語教科書の会話文は標準語のフォーマル・スタイルで書かれたものが多く、同年代の英語話者にさえ不慣れなスタイルを強いることになる。

付随して更に考慮すべき問題が幾つかある。いかなる言語であれ、親密、カジュアル、インフォーマルな表現形態は、フォーマルな表現形態では非文法的とみなされる言説が多く、加えて、非言語の伝達メディアを多用するのが特徴である。主語、述語、目的語、前置詞（後置詞）などの関係詞を省略し単語の羅列のように聞こえる。しかし、よく注意すると主語はことばではなくビジュアル情報で表現されているとか、言語と非言語が補完し合いそれなりの統語ルールを満たしていることが分かる。ITテクノロジーの発達でグローバル化が加速しグローバル英語が席卷する空間では、こうした言語と非言語情報を巧みに組み合わせたカジュアルでインフォーマルな表現形態が飛び交う。グローバル英語が飛び交う空間はまた、英語だけに閉ざされない参加者優先型であり、参加者は伝えたい語彙・表現がグローバル英語に欠けていると判断するや、自分の母語から語彙・表現を臆することなく自由に投入する。この空間では英語の標準語すら一変種でしかなく、リング・フランカの英語変種が闊歩する。かつて排除すべき対象であった社会言語学という外国語学習における母語障害（interference）は、この空間では多様性と豊穡の象徴となる。英語の語彙として定着した日本発の造語 walkman（文法的には walking-man）とか kaizen など、日本語から投入された語彙・表現に限定してもおびただしい数になる。英語が他言語を侵略するというよりは、他言語が英語に進入する。それを許容する新変種の英語がグローバル英語である。

これからの英語学習は、まず、グローバル英語の空間に参入し発信することから始めるべきである。言語タイポロジー（language typology）の見地からみると、グローバル英語は、非英語圏の話者によるリング・フランカの機能を持つ変種と、英語圏の話者の諸変種が混在するハイブリッドな変種群である。それを細分すると、ラテン語的サブ変種群、東南アジア語的サブ変種群などのサブ変種群があり、いずれを選択するかは参加者に委ねられている¹⁸⁾。プロジェクト発信型英語プログラムでは、まず、グローバル・リング・フランカの世界に参入し、プロジェクトを組み成果を発信することから始める。しかし、グローバル・リング・フランカをあくまで中間プロセスの言語と捉えて、そこから徐々に英語のフォーマリティーを高めることにより専門分野プロジェクトに相応する英語を習得していく。

2. 立命館大学・生命科学部・薬学部 「プロジェクト発信型 英語プログラムー Project-based English」

以下、生命科学部・薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」が、上記に説明したコミュニケーションの理論に基づき、どのように企画・立案・運営されているかを述べたい。

2.1. プログラムの目標と構成

生命科学部・薬学部の理念は、生命科学および薬学の分野においてグローバル社会で活躍する専門家を育成することである。英語で専門分野の先端的研究プロジェクトを行い、その成果を英語で発信する能力はそうした専門家にとって必要不可欠である。学生が在学4年間にこの能力を身につけることを目標にしなければならないことは言うまでもない。しかし、そこに到達するには日常生活の諸事につき英語でコミュニケーションすることが前提となるが、1.1. で述べたように、大方の学生はその能力を備えていないのが現状である。よってそこが出発点となる。1、2回生は、まず、キャンパス内外の生活における関心事をテーマにプロジェクトを組み、成果を発信することを手始めに基本的なコミュニケーション能力を身につける。3、4回生では専門分野のプロジェクトに挑戦し、その成果を発信し専門分野が要するコミュニケーション能力を身につける。本英語プログラムの大枠は図7のとおり、半期制を採用し、「プロジェクト」と「スキル・ワークショップ」の2本柱から成る。「プロジェクト」ではプロジェクトを通してコミュニケーションを実践し、「スキル・ワークショップ」ではプロジェクトをする上で必要な英語運用スキル（図5）と英語能力（図4）を学習する。

プログラムの効果は学習者のモチベーションを切り離しては考えられない。理系、文系に限らず英語に苦手意識を持つと表明する学生の数が多い。英語学習に対するモチベーションの欠如がその原因であるが、英語でコミュニケーションできない、それ以前にその場が無いという根本的な問題に帰着する。まず、英語で意味あるコミュニケーション活動をする場に参加できさえすれば、モチベーションも高まり苦手意識を克服できるものとする¹⁹⁾。前セクションで述べたことに言い換えてみると、そのためには学習者各自が関心事を基にメッセージを発信・受信して自由にコミュニケーション活動を行う場が必要になる。本プログラムの「プロジェクト」では学習者が関心事をテーマにプロジェクトをすることにより英語運用能力の欠如を痛感し、それを満たそうとする意欲を高めて「スキル・ワークショップ」に積極的に取り組む姿勢をもつようになる。この意味においても、本プログラムでは2.2と2.3で述べるように「プロジェクト」と「スキル・ワークショップ」が連動するよう細心の注意を払っている。

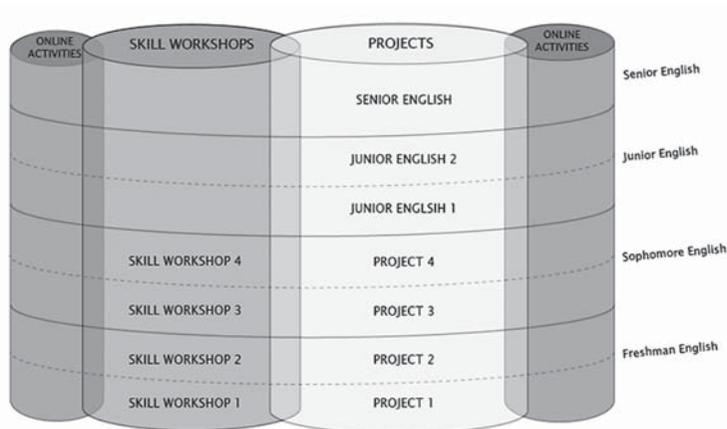


図7 立命館大学生命科学部・薬学部 「プロジェクト発信型英語プログラム Project-based English Program」

本英語プログラムの詳細と内訳は表 1 のとおりである。1 回生の Freshman English では、前期に Project 1 (P1) と Skill Workshop 1 (S1) の計 2 コマ・2 単位を履修し、後期に Project 2 (P2) と Skill Workshop 2 (S2) の計 2 コマ・2 単位を履修する。2 回生の Sophomore English では、前期に Project 3 (P3) と Skill Workshop 3 (S3) の計 2 コマ・2 単位を履修し、後期に Project 4 (P4) と Skill Workshop 4 (S4) の計 2 コマ・2 単位を履修する。Freshman English と Sophomore English は必修演習科目で総計 8 コマ・8 単位である。3 回生の Junior English は、「プロジェクト」と「スキル・ワークショップ」を 1 コマに合体させたもので、前期の Junior English 1 (JP1) は必修講義科目で 1 コマ・2 単位、後期の Junior English 2 (JP2) は選択講義科目で 1 コマ・2 単位である。4 回生の Senior English は専門科目の卒業研究の活動の一部である²⁰⁾。

表 1: 生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム」の内訳

	必修/ 選択	演習科目/ 講義科目	前期	後期	通年
1 回生 Freshman English	必修	演習科目	Project 1 (P1) SkillWorkshop1 (S1)	Project 2 (P2) SkillWorkshop2 (S2)	4 コマ・4 単位
2 回生 Sophomore English	必修	演習科目	Project 3 (P3) SkillWorkshop3 (S3)	Project 4 (P4) SkillWorkshop4 (S4)	4 コマ・4 単位
3 回生 Junior English 1	必修	講義科目	Junior Project 1 (JP1)	/	1 コマ・2 単位
3 回生 Junior English 2	選択	講義科目			Junior Project 2 (JP2)
4 回生 Senior English	必修	卒業研究	卒業研究の一部	卒業研究の一部	2 コマ・4 単位

2.2 本プログラムの「プロジェクト」

「プロジェクト」は、1.5. で説明したコミュニケーション活動の「場」であり本英語プログラムの中心を成す。「プロジェクト」では各自が関心あるテーマを選びプロジェクトを行い、プロジェクトを通して自分の考えを探求しその成果を発信する。1、2 回生の「プロジェクト」P1、P2、P3、P4 では学生各自が日常生活、クラブ活動、授業における関心事をテーマにプロジェクトを行い、コミュニケーション能力の基盤造りをする。3 回生の Junior English の「プロジェクト」JP1 と JP2 で専門分野に関するテーマを選び、専門的でアカデミックなプロジェクトを行う。4 回生は卒業研究の一環として卒業論文のアブストラクト（概要）を英語で書き、その要旨を口頭で発表する。このように P1、P2、P3、P4、JP1、JP2 と続く過程で、プロジェクトの内容は日常生活から徐々に専門分野の関心事に深まり、両学部の理念である国際プロジェクトに参加し得るコミュニケーション能力の習得に到達できるものとする。また、1.4. で説明したようにプロジェクトに並行し、図 6 で示すリサーチ (research)、ディスカッション (discussion)、ディベート (debate)、シンポジウム (symposium) など、研究者や技術者に不可欠の英語運用能力としてプロフェッショナル・スキル (professional skills) を身につける。これらのスキルを駆使してプロジェクトの内容を深め発展させることができる。1 回生と 2 回生では basic professional skills と intermediate professional skills を学び、3 回生ではアカデミックな専門領域に必要なアドバン

ス・プロフェッショナル・スキル (advanced professional skills) を学び、4 回生で卒業論文の Abstract を英語で書き、卒業論文の要旨を英語でプレゼンテーション (presentation) できるようにする。

以下、本英語プログラムの P1 と P2 で使用するテキスト『Do Your Own Project in English Volume 1』(2008、鈴木佑治著、郁文堂) と、P3 と P4 で使用する『Do Your Own Project in English Volume 2』(2009、鈴木佑治、山中司、関口幸代、近藤悠介著、郁文堂) の目次を掲載する。これらのテキストの目次と「プロジェクト」の P1、P2、P3、P4 のシラバスは同一で、各学期、テキストに沿って毎回 1 ユニットずつカバーしながらプロジェクトを進めていく。

Project 1 (P1) 『Do Your Own Project in English Volume 1』の Part I に沿う。

PART I SELF-APPEAL, MINI-PROJECT & MINI-PRESENTATION

UNIT 1	ウォーミング・アップ 1	自己紹介と他己紹介
UNIT 2	ウォーミング・アップ 2	自己アピール
UNIT 3	リサーチ・スキルズ 1	リサーチとは
UNIT 4	リサーチ・スキルズ 2	リサーチの概要
UNIT 5	リサーチ・スキルズ 3	ミニ・プロジェクト(1) アイディアの整理とテーマ
UNIT 6	リサーチ・スキルズ 4	ミニ・プロジェクト(2) リサーチ方法の多様性
UNIT 7	プレゼンテーション 1	オーラル・プレゼンテーションのための原稿
UNIT 8	プレゼンテーション 2	[中間発表] ミニ・プレゼンテーション(1)
UNIT 9	プレゼンテーション 3	[中間発表] ミニ・プレゼンテーション(2)
UNIT 10	プレゼンテーション 4	質問をして答える(1) わりこみとくり返し
UNIT 11	プレゼンテーション 5	質問をして答える(2) 確認と説明
UNIT 12	成果のまとめ 1	Written Presentation
UNIT 13	成果のまとめ 2	[最終発表] ミニ・プレゼンテーション(1)
UNIT 14	成果のまとめ 3	[最終発表] ミニ・プレゼンテーション(2)
UNIT 15	成果のまとめ 4	[最終発表] ミニ・プレゼンテーション(3)

Project 2 (P2) 『Do Your Own Project in English Volume 1』の Part II に沿う。

PART II PROJECT (RESEARCH, DISCUSSION & PRESENTATION)

UNIT 16	リサーチ・スキルズ 5	プロジェクトの立ち上げ: リサーチとは?
UNIT 17	リサーチ・スキルズ 6-1	リサーチの準備(1) インタビューによるデータ収集
UNIT 18	リサーチ・スキルズ 6-2	リサーチの準備(2) アンケート (questionnaire) によるデータ収集
UNIT 19	リサーチ・スキルズ 7-1	リサーチの準備 (3-1) ビデオクリップ等のマルチ・メディア資料のサマライゼーション等 [1]
UNIT 20	リサーチ・スキルズ 7-2	リサーチの準備 (3-2) ビデオクリップ等のマルチ・メディア

		ア素材のサマライゼーション等 [2]
UNIT 21	プレゼンテーション 6	[中間発表] ミニ・プレゼンテーション(1)
UNIT 22	プレゼンテーション 7	[中間発表] ミニ・プレゼンテーション(2)
UNIT 23	リサーチ・スキルズ 8-1	リサーチの準備 (4-1) パラグラフ・リーディング [1]
UNIT 24	リサーチ・スキルズ 8-2	リサーチの準備 (4-2) パラグラフ・リーディング [2]
UNIT 25	リサーチ・スキルズ 9-1	リサーチの準備 (5-1) サマリーを書く [1]
UNIT 26	リサーチ・スキルズ 9-2	リサーチの準備 (5-2) サマリーを書く [2]
UNIT 27	リサーチ・スキルズ 10	アウトラインを書く
UNIT 28	成果のまとめ 1	[最終発表] プレゼンテーション(1)
UNIT 29	成果のまとめ 2	[最終発表] プレゼンテーション(2)
UNIT 30	成果のまとめ 3	[最終発表] プレゼンテーション(3)

Project 3 (P3) 『Do Your Own Project in English Volume 2』の Part III に沿う。

PART III: GROUP PROJECT, DISCUSSION, PANEL DISCUSSION & DEBATE

UNIT 31	プレゼンテーション 8	グループ・プレゼンテーション(1): グループで共通テーマを考える
UNIT 32	プレゼンテーション 9	グループ・プレゼンテーション(2): ディスカッション
UNIT 33	プレゼンテーション 10	グループ・プレゼンテーションの表現を学ぶ
UNIT 34	プレゼンテーション 11	ディベートとパネル・ディスカッションの方法
UNIT 35	ディベート 1	ディベートの表現とシミュレーション
UNIT 36	ディベート 2	表現とミニ・ディベート(1)
UNIT 37	ディベート 3	表現とミニ・ディベート(2)
UNIT 38	パネル・ディスカッション 1	パネル・ディスカッションの表現とシミュレーション
UNIT 39	パネル・ディスカッション 2	表現とミニ・パネル・ディスカッション(1)
UNIT 40	パネル・ディスカッション 3	表現とミニ・パネル・ディスカッション(2)
UNIT 41	プレゼンテーション 12	最終発表の準備(1)
UNIT 42	プレゼンテーション 13	最終発表の準備(2)
UNIT 43	プレゼンテーション 14	最終発表の準備(3)
UNIT 44	成果のまとめ 1	[最終発表] グループ・プレゼンテーション(1)
UNIT 45	成果のまとめ 2	[最終発表] グループ・プレゼンテーション(2)

Project 4 (P4) 『Do Your Own Project in English Volume 2』の Part IV に沿う。

PART IV: ACADEMIC WRITING & DISCUSSION

UNIT 46	Introduction to Advanced Project (Academic Writing and Presentation)	
UNIT 47	Introduction to Academic Writing	アカデミック・ライティングとは
UNIT 48	Prewriting 1	Free writing を通してアイデアを練る

UNIT 49	Prewriting 2	情報を集める
UNIT 50	Drafting 1	本論のパラグラフ・ライティング(1)
UNIT 51	Drafting 2	本論のパラグラフ・ライティング(2)
UNIT 52	Drafting 3	本論のパラグラフ・ライティング(3)
UNIT 53	Drafting 4	序論の書き方
UNIT 54	Drafting 5	結論の書き方
UNIT 55	Drafting 6	校正と参考文献の作成
UNIT 56	Drafting 7	アブストラクトを書く
UNIT 57	Preparation for Academic Presentation	最終発表の準備
UNIT 58	成果のまとめ 1	[最終発表] アカデミック・プレゼンテーション(1)
UNIT 59	成果のまとめ 2	[最終発表] アカデミック・プレゼンテーション(2)
UNIT 60	成果のまとめ 3	[最終発表] アカデミック・プレゼンテーション(3) Term paper 提出

P1 では趣味・日常の関心事をもとに各自プロジェクトを行い self-appeal として発信する。リサーチ、ディスカッション、プレゼンテーションの基本を学習し、英語でコミュニケーションすることに慣れる。P2 では引き続き趣味・関心事をテーマに、本格的なりサーチ、ディスカッション、プレゼンテーションの方法を学び、コンテンツを深め本格的なプロジェクトを組みその成果を発信する。P1 と P2 の状況設定が親密、カジュアル、インフォーマルに留まるのに対し、P3 と P4 の状況設定はフォーマルかつアカデミックなものに移行する。P3 では P1 から P2 のプロジェクトの成果を踏まえて、グループを組み共通テーマを探してプロジェクトを行い、ディベートとシンポジウムのいずれかの形式を選択して成果発表をする。P1、P2、P3 ではプレゼンテーションを行いその結果をレポートにまとめたが、P4 ではアカデミック・ライティングのスキルを学びながら、1,500~2,000 words の term paper を書き、出来上がった term paper についてプレゼンテーションをする。

リサーチは主として課外活動として行われるので各週の宿題・課題はすこぶる重要である。指定された Web サイト (Web CT) にリサーチの成果を英語で提出し、その成果をクラスで発表しディスカッションして次週に向けてプロジェクトを進める。本稿執筆中の 2009 年 8 月の時点で両学部の 1 期生は 2 回生になり P1、P2、P3 を無事終了し、各自独創的なテーマを立て意欲的に取り組み成果を残した。2008 年 4 月の授業開始直後には英語で自己紹介さえできずに戸惑っていた彼らも、数週後の同年 6 月頃には英語で意見交換して発表するまでに成長した。1.2. で述べたようにメッセージを発信・受信し、1.3. で指摘したような多感覚で多様なメッセージを独自の表現様態を駆使して発表をすることも難なくこなしてきた。初めは単語の羅列の域を出ないカジュアル・スタイルのたどたどしい英語を使い、多様な伝達メディアで補完しながらメッセージを発信していたが、P1 の後半から P2、P3 に進むにつて、後述する S1、S2、S3 での学習効果から英語のフォーマリティーも徐々に高まり、カジュアルからインフォーマルそしてややフォーマルな言説に近づいてきた。ただし、いかなる言語であれ発信能力は受信能力より質的に落ちるという現実を踏まえて、この段階では英語の修正はコミュニケーションの流れを止めないように注

意しながら行っている²¹⁾。

かくして1回生 22 クラス (約 400 名弱) と 2 回生 26 クラス (約 480 名) の全員が漏れなくシラバス通りにプロジェクトを組み、英語で情報交換しながら活発にコミュニケーション活動に勤しんでいる。「プロジェクト」の授業が 1.4. で述べた機能的英語能力を習得する場になっていることは疑う余地が無く、個人情報・知的所有権保護のためにここでは披露できないが驚くほど創造力に富んだ発表が多い。1.2. から 1.6. で述べた意味でグローバル・コミュニケーションへの参入の場として、「プロジェクト」がそうした能力を育成するに十分効果があるものと確信している。現在のところ、「プロジェクト」では英語の能力別クラス分けは行っていない。上述したとおり、コミュニケーションは言語だけで完結するものではないこと、また、プロジェクトは様々な能力を持つ人が集まり協働することにより成立することなどを鑑みて決断した。英語能力が足りなくてもプロジェクトをする上で必要とする他の能力を有する場合が多い。1.6. で述べたようにグローバル・コミュニケーションは様々な社会的バックグラウンドを持つ人々が協働する場であり、グローバル・プロジェクトはまさしくその縮図である。詳細については、www.pep.sk.ritsumei.ac.jp を参照されたい。

2.3. 本プログラムの「スキル・ワークショップ」

「プロジェクト」に平行し「プロジェクト」のサポートシステムとして、プロジェクトをする上で必要な英語運用スキル (図 5) と、英語能力 (図 4) を総合的に学習する「スキル・ワークショップ」を設けた。1.4. で指摘したような諸点に留意して、機械的訓練ではなく、インタラクティブ (interactive) な活動を中心に据えて機能的に学習できるよう工夫にした。1 回生のスキル・ワークショップは sound-focused courses と銘打ち、音 (sounds) による受信・発信活動に焦点を当て、S1 で listening、そして S2 で speaking を集中的に学習する。2 回生のスキル・ワークショップは letter-focused courses と銘打ち、文字 (letters) による受信・発信活動に焦点を当て、S3 で reading、そして S4 で writing を集中的に学習する。既に述べたように、コミュニケーションはあらゆる活動の総合体であり、言語と非言語を分けること、ましてや、通常の言語活動である listening, speaking, reading, writing を分けることは無意味である。従って、sound-focused courses の S1 では listening を、S2 では speaking を中心に据えるものの、S1 では speaking も、S2 では listening も取り入れ、かつ reading と writing の letter-focused 活動も行う。また、文法と語彙・表現も機能的に学ぶことができるよう interactive な活動に組み入れている。このように「スキル・ワークショップ」は「プロジェクト」のサポーティング・システムとして、「プロジェクト」に必要な英語運用能力の習得に特化する。同時並行で進む「プロジェクト」では、リサーチ、ディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、シンポジウムなど、プロジェクト活動に不可欠なプロフェッショナル・スキルを通して、「スキル・ワークショップ」で学習中の英語運用能力を活用できる。このように本プログラムの 2 つのモジュールの目的を明確にして機能させることにより、相乗効果が生まれ学生のモチベーションを高め保持できるものと思う。

「スキル・ワークショップ」の目的は英語運用能力の向上であり、能力別にレベルを分けクラスを編成する方がより効果的であると考えた。受講者全員 TOEIC Bridge (1 回生の春学期開始時のみ) または TOEIC-IP を受けさせて能力別クラス編成をしている。2008 年度の 1 回生は既

述したとおり、2008年12月に受けたTOEIC-IPで同年6月に受けたスコアに比べ平均して40点アップすることができた。本プログラムがTOEICトレーニングに特化したものではなく、にもかかわらずスコアがアップしたことは意義深い。個別ケースを精査すると100点～200点もスコアをアップさせ650点～800点以上に伸ばした学生もいるが、他方ではスコアを落とした学生もおり一概には言えないが全般的に上昇していることは事実である²²⁾。

「スキル・ワークショップ」は外部教育機関2社に業務委託をしているが、我々の理念と概要を提示して、シラバス、教材、テスト、教授法、カリキュラムを共同で開発している。これら2社それぞれとはほぼ毎週会議をもち教学や運営面の問題点を精査し改善に努めている。2009年8月現在1回生26クラスがS1を終了し、2回生26クラスがS1、S2、S3を終了した。受講生のアンケート調査（回答率95%以上）の評価は良く、かなりインターラクティブな授業が展開されている。詳細については、<http://www.pep.sk.ritsumei.ac.jp>を参照されたい。

2.4. 先端的なデジタル・メディアのフル活用

グローバル規模のプロジェクトは先端デジタル・メディアの活用を前提とする。図1が示すようにプロジェクトとスキル・ワークショップの活動をオンライン上で展開できるように、既存のインフラを整備し、デジタル情報を送受信しかつ保管できるようにした。リサーチの大部分はグループ活動として授業外に行われ、メンバー同士が自由に意見交換をすることができるようにした。また、ビデオ・カンファランスによる遠隔会議やスカイプなどの無料ソフトを活用して、海外の大学とオンライン交流を行っており、スキル・ワークショップにおいても、オンライン自動学習システムを使い、英語運用スキルの学習が授業外においてもできるよう整備した。2008年度と2009年度は立命館大学が導入したBlackboard社のWeb CTを利用している。プロジェクトでは全課題をWeb CT上のサイトに提出させ、授業外で学生および教員が自由に意見交換できるよう編成した。同サイトには本プログラムの紹介、授業シラバス、辞書、学習に手助けになる情報を載せている。詳細については、<http://www.pep.sk.ritsumei.ac.jp>を参照されたい。

2.5. 本プログラムの学習成果と評価

本プログラムの学習成果として大きく分けると、(1)プロジェクトの成果発表（口頭とレポート、ペーパーなど）、(2) professional skills の習得、(3) 英語運用能力（English skills）と英語能力（English competence）の習得の3点がある。(1)と(2)は「プロジェクト」に関連し、(3)は「スキル・ワークショップ」に関連する。「プロジェクト」の評価はシラバスに明記した評価基準に従い、リサーチの内容、構成、言語、レトリカルな説得力、ICT等の効果的なマルチ・メディアの使い方、プレゼンテーションの準備等の項目を中心に評価する²³⁾。「スキル・ワークショップ」は、発信活動と受信活動の両者を評価する。発信活動についてはインタビュー（interview）や作文（composition）等を通して、内容、構成、言語、説得力等の基準をもとに評価し、後者についてはTOEICを参考に、主として当該の外部教育機関が開発する諸テストを利用し、読解力、聴解力、文法・語彙・表現などの能力を評価する²⁴⁾。

2.6. 本英語プログラムの共同運営体制

本英語プログラムを生命科学部・薬学部のカリキュラムに定着させるために、英語専任教員と専門分野の教員が密に意見を交換している。また、事務局との連携は欠かせない。時間割編成一つをとっても事務局のノウハウと協力が無ければ、全学生がつつがなく授業を履修できるようにすることができない。また、本英語プログラムはオンライン活動に依存することから、大学のネットワーク管轄の部署の協力無しには不可能である。両者が意見を交換して協力しあうことにより、事務局が本英語プログラムの内容を理解し、英語専任教員が英語プログラム運営に関わる事務処理を理解できる。こうしてよりよい英語プログラムを提供するための運営基盤を整えることができる。

生命科学部・薬学部は、1. 英語プログラム運営委員会、2. 英語プログラム部会の2つの組織を設け英語プログラムの運営を行っている。英語プログラム部会は英語担当教員で構成され、教材、教授法開発、英語プログラム全体の教学およびアドミニストレーション上の諸問題を議論する。英語プログラム運営委員会は、両学部学部長、学科長および英語専任教員、担当職員で構成され、生命科学・薬学の両学部が英語プログラムに全責任を持つ。英語プログラム部会は毎週開催され、「プロジェクト」および「スキル・ワークショップ」の進捗状況を精査し、学部承認が必要な重要案件を議論しその結果を学部運営委員会に上げて承認を受ける。また、月に1度、英語プログラム担当運営委員および事務担当者を交えて拡大英語プログラム部会を開き、「プロジェクト」および「スキル・ワークショップ」の進捗状況を報告し諸案件を議論する。「スキル・ワークショップ」を担当する外部教育機関と英語担当教員は毎週打ち合わせ会を持つが、加えて、毎月1度の報告会を催し意見交換をしている。英語プログラム運営委員会は毎学期2回開催され、当該学期の英語プログラムの成果報告をして意見交換をする。「スキル・ワークショップ」担当の外部教育機関は、当該学期の授業成果報告と次学期の計画を提示し各委員から質疑を受ける。1回生から2回生で習得する英語運用能力を3回生からはじまる専門分野に必要な英語運用能力に成長させるには、専門教育教員と英語担当教員が協力体制を組む必要がある。学生が卒業時まで先に先端的グローバル・プロジェクトに参加する英語運用能力を身につけることができるよう、こうした体制を整備し年毎に強化することが望まれる。運営体制の詳細については、<http://www.pep.sk.ritsumei.ac.jp> を参照されたい。

3. 最後に

生命科学部・薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」は始まったばかりである。本プログラム自体が一大プロジェクトであり、英語専任教員1名と嘱託講師5名、学部、事務局、外部教育機関が密に協働しながら立ち上げている。現在本プログラムを受講している学生諸君が10年後それぞれの活躍の場で役に立つプログラムであったかどうかを判断する、それこそが真の授業評価でと考える。彼らが卒業後も何らかの形でコンタクトを続け忌憚の無い意見を投げかけてくれるであろうことを期待し、それを聞き改善し進化し続けるプログラムであることを願う。

注

- 1) ヤコブソンはヨーロッパ構造主義の先駆者の1人で R. ストロースに影響を与えた。彼の音韻論は N. チョムスキーにも影響を与えたが、コミュニケーションを無視して言語能力 (competence) の形式分析に終始するチョムスキーらの言語分析を批判した。詩論の見地からコミュニケーションに使用される言語の諸機能を分析した。
- 2) コミュニケーション論の詳細については、拙著『英語教育グランドデザイン』慶應義塾大学出版会、2000年と『言語コミュニケーションの諸相』創英者・三省堂、2003年等を参照されたい。
- 3) 詳細については、Marieb (1997) を参照されたい。
- 4) 詳細については、Suzuki (2006) を参照されたい。
- 5) “percepts” は「表象」とも訳される。
- 6) 詳細については、Benson (1994) を参照されたい。
- 7) 日本の教育が創造力を育成できないと言われるが、その要因の一つとも考えられる。
- 8) 詳細については、Suzuki (2002)、Suzuki (2006)、Suzuki (2009) を参照されたい。
- 9) 脳の臨界期以降は自然習得ではなく意図的学習に変わると言われる。母語だけではなく外国語にも当てはまり、臨界期を過ぎれば過ぎるほど学習が困難になると言われているが、個人差があり一概には言えない。
- 10) 日本語のプロジェクトは「企画」、「計画」、「企画・執行」などを意味する名詞として日本語に定着した。*The World Book Dictionary* を参照すると、英語の project も plan (計画)、scheme (計画)、enterprise (企画)、undertaking (企画)、a special assignment planned and carried out by a student or a group of students or the entire class (特別な宿題)などを意味し、日本語のプロジェクトとほぼ同じ意味を共有する。
- 11) *The World Book Dictionary* を参照した。推察するに、名詞形は *proiectum* であり、*proicere* の過去分詞形が *proiectus* であったので、名詞形も動詞形も project に落ちついたものとも考えられる。
- 12) 思考の神経学の percept (表象) という概念も示唆している。
- 13) *The World Book Dictionary* を参照した。inject は動詞で、名詞形は injection である。
- 14) 脳科学者 Damasio (1994) の ‘disposition’ という概念や Dennett (1991) の ‘memes’ という概念は、ここで述べた関心と関連するものと考えられる。詳細については、Suzuki (2008) を参照されたい。
- 15) 明治時代の言文一致運動や中国の文学革命における百話運動などの民主的な運動もあるが、基本的にはエリートの話す変種が名声 (prestige) を持ち、それが社会言語学というリード (lead) となり標準語を形成することが多い。
- 16) その発音は Received Pronunciation (RP) と呼ぶ。宮廷英語は Queen’s (or King’s) English と呼ばれる。
- 17) チョムスキーは “the ideal speaker-hearer” の言語という仮想の変種を想定している。社会言語学や語用論の視点で見ると大いに疑問が残る。
- 18) Ferguson (Charles A., “National Sociolinguistic Profile Formulas.” In *Sociolinguistics*. W. Bright, (ed), 1972, pp.309-324.) および Fishman (Joshua A., *The Sociology of Language*, 1972, Massachusetts, Newbury House.) による古典的なタイポロジー (linguistic typology) の研究にはグローバル英語という視点はなかった。「プロジェクト発信型英語プログラム」はそうした社会言語学の研究にも道を拓く。
- 19) セクション 1.6. で述べたスタイルの問題もある。
- 20) Junior English 1 to 2 (JP1, JP2) は本稿では取り上げないが、骨子は決まり来年の開講に向けて準備中である。
- 21) 本稿執筆中は Project 4 (P4) の Academic Writing & Discussion は進行中であるため本稿では触れることができなかったが、本稿校正中の 2010 年 1 月の時点で、学生のライティング能力は驚く程進歩し、シラバスどおりに各自 2000 語程度の内容の濃いオリジナル term paper を書き 8 分の口頭発表をしたことを付記する。

- 22) 2010 年 12 月に行われた TOEIC - I P の平均点は、2008 年 6 月に比べて、生命科学部では約 52 点、薬学部では約 60 点の上昇が見られた。
- 23) 全学生のプロジェクト成果は Web CT と DV テープなどで記録として保管されている。ただし、個人情報保護のために一般には公開しない。
- 24) これらのテストについては、英語専任教員の意見も取り入れて改善している。

参考文献

- Austin, J. L., *How to Do Things with Words?* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1962.
- Benson, D. F., *The Neurology of Thinking*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Chomsky, Noam, "On the Nature, Use and Acquisition of Language." In William G. Lycan. (ed.), *Mind and Cognition*. Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 1990, pp. 627-646.
- Damasio, Antonio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, Penguin Books, 1994.
- Dennett, Daniel C., *Consciousness Explained*. New York, Little Brown and Company, 1991.
- Dirven, René, N. Yuji Suzuki et al. *User's Grammar of English*. Frankfurt, New York, Peter Lang, 1989.
- Fasold, Ralph, *The Sociolinguistics of Society, Introduction to Sociolinguistics Volume I*, Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 1987.
- Fasold, Ralph, *The Sociolinguistics of Language, Introduction to Sociolinguistics Volume II*, Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 1990.
- Haugeland, John, 1990. "The Prospects for Artificial Intelligence." In William G. Lycan. (ed.), *Mind and Cognition*. Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 1990, pp.660-670.
- Jakobson, Roman, *On Language*. Linda W. Waugh and Monique Monville-Burton (eds.), Cambridge, Mass., Harvard U. Press, 1976.
- Joos, Martin. *English Verb*. Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1964.
- Kakiotek, P., John Anderson, Bernard Comrie, N. Yuji Suzuki, et al., *Problems in The Modality of Natural Language*. The Pedagogical University of Opole Monograph Series. No. 153, 1991.
- Lakoff, George, *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- Marieb, Elaine N., *Essentials of Human Anatomy and Physiology*. (5th ed.), Menlo Park, The Benjamin/Cummings Publishing Company, Inc, 1997.
- McLuhan, Marshall, *The Gutenberg Galaxy; The Making of Typographical Man*. Toronto, University of Toronto Press, 1962.
- McLuhan, Marshall, *Understanding Media: The Extension of Man*. New York, McGraw-Hill, 1964.
- Minsky, Mervin, *The Society of Mind*. London, Picador, 1975.
- Piaget, J., *Language and Thought of the Child*. (Translated by M. Gabain). London, Routledge & Kegan Paul, 1926.
- Polanyi, Michael, *The Tacit Dimension*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1966.
- Putnam, Hillary, *Pragmatism*. Oxford, Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 1995.
- Quine, W.V., *Pursuit of Truth*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1990
- Sapir, Edward, *Language*. New York, Harcourt, Brace, 1921.
- Saussure, Ferdinand de, *Cours de Linguistique Générale*. 4th. ed. Paris, Payot, 1949.
- Saussure, Ferdinand de, *Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911)*. E. Komatsu (ed.) *Saussure's Third Course of Lectures on General Linguistics 1910-1911*. Translated by E. Komatsu and Roy Harris. Oxford, Cambridge, Pergoman Press, 1993.

立命館大学生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム－Project-based English Program」の理論的基盤と実践

- Savage-Rumbaugh, Sue & R. Lein, *The Ape at the Brink of the Human Mind*. New York, Brockman, Inc., 1994.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Suzuki, N. Yuji, *The Semantics of the English Modals: A Case of Multi-sensory, Multi-lateral Generation of Meaning in Communication*. Tokyo, Liber Press, 2002.
- Suzuki, N. Yuji, *Exploring D.F. Benson's Neurology of Thinking—A Search for the Neurological Foundation of Communication and Language*. Tokyo, Keio University Press, 2006.
- Suzuki, N. Yuji. *Exploring Antonio Damasio's Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Mind—How Do Emotion, Reason, and Semantic Modality Cooperate in Reasoning or Deciding?* (2008年度立命館大学個人研究費成果報告書), 2009.
- 鈴木佑治『言語とコミュニケーションの諸相』創英社・三省堂、2000年
- 鈴木佑治『英語教育グランドデザイン：慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの挑戦と展望』慶應義塾大学出版会、2003年
- 鈴木佑治『カタカナ英語でカジュアル・バイリンガル』NHK生活人新書、NHK出版、2003年。
- 鈴木佑治『グローバル時代の英語・英語教育：政策理念・開発・実践』公共政策研究所、2003年
- 鈴木佑治『小学生英語』小学館、2007年
- 鈴木佑治『英語が大好きになっちゃう本—Global English』小学館、2008年
- 鈴木佑治『Do Your Own Project in English Volume 1: プロジェクト発信型英語 Vol.1』郁文堂、2008年
- 鈴木佑治『For Lifelong English』『TOEFL メールマガジン』国際教育交換協議会、2007年～
- 鈴木佑治、関口幸代、近藤悠介、山中司。『Do Your Own Project in English Volume 2: プロジェクト発信型英語 Vol.2』郁文堂、2009年
- 鈴木佑治、田中茂範、吉田研作、霜崎實『コミュニケーションとしての英語教育』アルク、1994年
- 鈴木佑治「Project-based English プロジェクト発信型英語プログラム：外国語学習の手引き<生命科学部・薬学部> 2008年度入学生用」立命館大学生命科学部・薬学部、2008年
- 丸山圭三郎『ソシュールを読む』岩波新書、1983年
- 立命館大学生命科学部・薬学部英語プログラム部会「プロジェクト発信型英語プログラム」 (<http://www.pep.sk.ritsumeikan.ac.jp>)

The Project-based English Program for College of Life Sciences and College of Pharmaceutical Sciences at Ritsumeikan University — Its Theoretical Aspects and Practice

SUZUKI Yuji (Professor, College of Life Science)

Key words

Communication, production, perception, messages, media, global Englishes, projects, skill-workshops, collaboration

特集

言語習得センター（CLA）の取り組み

—正課外国語との連携の視点を中心に—

山下正克

要旨

立命館大学は、2002年に言語習得センター（CLA）を設置した。CLAは正規科目以外で集中的に外国語を習得することを目的に設置されたものである。多くの大学では、正課外授業を扱うのはエクステンション部門であるが、本学は教学部内に位置づけている。これは正課外国語と正課外の外国語との連携を視野に入れて設置されたものである。本稿では、CLA設置の経緯、CLAの現況、学生実態を正課外国語との連携を中心に整理し、考察する。

キーワード

言語習得センター（CLA）、正課外国語、TOEIC、TOEFL、外国語教育検討プロジェクト

はじめに

文部科学省は、2003年に『英語が使える日本人』育成のための行動計画』を提起し、国民全体に求められている英語力として、「中学卒業段階であいさつや応対等の平易な会話ができる程度」（英検3級程度）とし、「高校卒業段階では日常の話題に関する通常の会話ができる程度」（英検準2級～2級程度）と設定した。また、大学については、専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力として、「各大学が仕事で英語が使える人材を育成する観点からそれぞれに達成目標を設定」することとし、これらの客観的指標として、TOEIC¹⁾・TOEFL²⁾・英検等に基づいた世界平均水準の英語力をめざすことが重要であると示している。

また、文部科学省は、2009年に「国際化拠点整備事業（グローバル30）」を開始した。本事業は、国際化の拠点となる大学を30校選定し重点的に育成することを目的とするもので、本学は採択されている。この事業の具体的達成目標として、①2020年までに留学生比率20%を目安として最低10%の受入、②海外有力大学との単位互換や大学間連携による新たな教育プログラムの実施、③日本人学生の大学間交流協定等に基づく交換留学の拡大、④日本人教員の海外における教育研究活動に参加する機会の拡大等を提示している。

このような状況のもと、本学は、2000年11月の外国語教育検討プロジェクト答申³⁾によって、2002年度からの外国語教育改革の基本方向を提示した。この答申を受け、言語習得センター

〔Center for Language Acquisition〕。以下 CLA と称す）が 2002 年に設置された。CLA は設置からまもなく 10 年を迎えようとしているが、現在の受講学生数は年間 2,600 名を超え、設置当初と比較すると約 1.6 倍の規模になり一定の成果をあげている。ここでは正課外国語との連携の視点を中心に、CLA の取り組みをまとめた。

1. 言語習得センター（CLA）設置

（1）外国語教育検討プロジェクト答申（2000 年 11 月）

本学における外国語教育の改革は、1994 年改革、1998 年改革（国際関係学部は 1997 年改革、理工学部は 2000 年改革）というように、それぞれの時点での高等教育をとりまく情勢や学生の教育要求をふまえ推進してきた。その中でも、2002 年外国語教育改革にむけた外国語教育検討プロジェクト答申（2000 年 11 月）では、本学の外国語教育をさらに高度化させるための改革案の骨子を提言した。その主なポイントは次の通りである。

- ①高い外国語の力を持つ学生をこれまでにない規模で育てること⁴⁾
- ②どの学生も到達すべきミニマムを設定しそこへ到達するための仕組みを作ること⁵⁾
- ③国際教育プログラムの大胆な展開と結びつけて、これまでにない規模で海外に学生を送り出すこと
- ④専門教育と連携して外国語による授業を抜本的に増やすこと⁶⁾
- ⑤入試で外国語に強い学生を確保する仕組みを検討すること
- ⑥正規科目以外で集中的に外国語を学習する言語習得センターの設立を検討すること
- ⑦言語教育のプログラムを開発・研究する役割を持つ言語教育関係の研究科設置を検討すること
- ⑧以上の言語教育を担う責任体制と教員整備計画を具体化すること

上記の通り、高い外国語運用能力を持つ学生の育成と到達すべきミニマム基準を設定し、大学卒業時の質保証の観点から、「正課外国語教育」と「正課外外国語教育」が相互に連携し、言語教育関連の大学院や国際教育プログラム、専門教育と連動した提起がなされた。また、集中的な言語教育を通じて、高度な言語運用能力を有する人材を育成することは、国際的・社会的な要請に応えるものであると同時に、本学の外国語教育全般の評価を上げ、ひいては入学政策・進路・就職政策に大きなインパクトを与えることにつながるとした。

（2）言語習得センター（CLA）の設置

外国語教育検討プロジェクト答申を受け、正規科目以外で集中的に外国語を学習する CLA が、2002 年に設置された。CLA は本学の言語教育政策のもとに、正規科目と連携した正課外の言語教育を担う組織であり、大学の教学機関の一部である。その目的は、日本および海外のトップレベルの大学で通用する言語運用能力および進路・就職面では国際分野での企業や団体に活躍できる言語運用能力を養成することである。英語と初修外国語におけるプログラムは、上位層およびそれに準じる層の語学能力を高度なレベルまで向上させることを目標とした。具体的には、英語および初修外国語の各プログラムにおいて、集中的な学習によって外国語の総合的な能力をかな

り高度なレベルまで向上させ、英語では TOEIC および TOEFL で高い実績をめざし、初修外国語においては各語種の検定試験の合格をめざすとした。また、特別入試合格者を中心として、本学への入学予定者に対する入学前事前言語教育プログラムや、CLA を受講した科目を各学部の正規科目（外国語科目やその他の科目）として単位認定をする仕組みの検討も提起された。後者は、CLA 受講者の多くが、正課外国語の成績中・上位層であると想定した上で、CLA の受講は、外国語科目の単位認定に相当する学習の質・量があるとみなしたためであった。

2. 正課外国語の取り組み（TOEIC・TOEFL・検定試験等の観点から）

正課外国語は様々な教学改革を実施しているが、TOEIC・TOEFL・検定試験等の観点から見る正課外国語の主な取り組みは、以下の通りである。

（1）英語

① レベル別クラス編成と到達度検証

本学では、学生の英語運用能力の実態を把握し、適切なレベルでの科目受講を可能にすることで学習効果を上げるために、社会的にも認知された外部試験を活用している。具体的には、入学直後のオリエンテーション期間に、1 回生を対象に英語クラス分けテストを実施している。法学部、産業社会学部、国際関係学部、政策科学部、映像学部は、2005 年から TOEFL を使用⁷⁾し、文学部は 2009 年から TOEIC を使用している。また、経済学部、経営学部、理工学部、情報理工学部、生命科学部、薬学部は、2008 年度より TOEIC-Bridge⁸⁾ を使用している⁹⁾。さらに、一定期間の英語学習を経た後に、TOEIC、TOEFL を到達度検証試験として再度受験することにより、英語学力の伸長度を測り、学生自身がそれを確認し、継続学習への動機づけをするとともに、到達度をふまえたプログラムやカリキュラムの検証を行っている。

② ミニマム基準

TOEIC や TOEFL といった外部試験を進級・卒業の要件とする大学が増えている。本学でも 2006 年度より経済学部、経営学部において TOEIC スコアをミニマム基準として設定している。具体的には、第 4 セメスター（2 回生後期）に開講する英語科目の評価基準を日常点評価に加え、外部試験のスコアを必須とした。つまり、授業終了までに外部試験スコア（経済学科・経営学科 TOEIC400 点以上、国際経済学科・国際経営学科 TOEIC550 点または TOEFL480 点以上）を未達成の場合、その授業の成績は不合格となる。また、次セメスター以降も同様の科目を取り続ける必要があり、その場合も外部試験スコア基準は継続して適用される¹⁰⁾。つまり、学生はミニマム基準のスコアを取得しないと卒業できないこととなる。

③ 英語科目成績への反映

表 1 は、TOEIC・TOEFL スコアの正課英語授業における成績評価の学部別取り扱いを示したものである。ほとんどの学部で英語科目の 5～10% 程度の加点または減点を行っているが、成績算入の仕方は、受験可否によるもの、ミニマム基準を超えた場合によるもの、レベル毎の目標点を超えた場合によるもの、特定の時点から伸長度があった場合によるものに大別されている。いずれのケースも、より高い目標に向けて学生に継続学習を促すため、また、学習モチベーショ

ンの低い学生に対するモチベーション維持のためなどであり、各学部とも様々な取り組みを行っている。

表 1 TOEIC や TOEFL の授業における成績評価の学部別取り扱い（2009 年度）

学部	試験種別	授業の成績評価位置づけ
法学部	TOEFL	1 回生：英語Ⅱの成績評価に参入（5%）
政策科学部	TOEFL	基礎英語科目の総合到達度評価の一環として算入
文学部	TOEIC	1 回生：英語Ⅵの成績評価に算入（5%）
映像学部	TOEFL	受験者のみ 5 点加点
経済学部	TOEIC	受験しなかった場合、英語科目 5 点減点／1 回生：ミニマム基準を達成した場合、5 点加点／2 回生：各レベルの目標値に達した場合、5 点加点
経営学部	TOEIC	
理工学部	TOEIC	入学時のスコアから伸びた場合、5 点加点／不受験の場合、5 点減点／スコアが 200 点未満、前回試験から著しく下がった場合は不受験とみなす等
情報理工学部	TOEIC	受験しなかった場合、10 点減点／スコアが 80 点アップの場合 10 点加点、100 点ダウンの場合 10 点減点等
生命科学部・薬学部	TOEIC	受験しなかった場合、5 点減点等

④ 単位認定

1991 年の「大学設置基準第 29 条第 1 項の規定により、大学が単位を与えることのできる学修を定める件」¹¹⁾において、TOEIC、TOEFL、英検による単位認定が認められるようになり、これらの外部スコアは入学試験や単位認定において活用されている。TOEIC スコアを単位認定として活用している大学¹²⁾は 331 大学（国公立 91 大学、私立 240 大学）あり、英検を活用している大学¹³⁾は 257 大学である。表 2 にある通り、本学においても経済学部、経営学部、理工学部、情報理工学部で外部試験スコアを自由選択科目や外国語科目として単位認定して活用している。

表 2 本学の英語外部試験による単位認定状況

学部	科目名	科目区分	単位数	要件	実施開始年度
理工学部	自主挑戦科目（英語中級）	自由選択科目	2 単位	TOEIC586 点以上 TOEFL500 点以上 英検準 1 級以上	2004
	自主挑戦科目（英語上級）		2 単位	TOEIC730 点以上 TOEFL550 点以上 英検 1 級以上	
経済学部 経営学部	英語 L2 英語 CALL2 (英語コース選択者のみ)	外国語科目	各 1 単位	TOEIC730 点以上 TOEFL550 点以上 (1 回生前期迄)	2006
情報理工 学部	英語 10	外国語科目	1 単位	TOEIC550 - 599 点 (1 回生後期迄 以下同じ)	2008
	英語 9.10		2 単位	TOEIC600 - 649 点	
	英語 8.9.10		3 単位	TOEIC650 - 699 点	
	英語 7.8.9.10		4 単位	TOEIC700 点以上	

⑤ 受験料補助

2006年度以降、レベル別クラス編成と到達度検証に使用する TOEIC・TOEFL・TOEIC-Bridge 試験において、大学による受験料の全額補助を実施しており、学生は最低2回（一部の学部では3回）の試験を無料で受けることができる。本学では受験料を支払っている学生を含め、年間のべ約20,000人の学生（本学在籍者の約半数）が、本学実施の団体受験で TOEFL・TOEIC・TOEIC-Bridge 試験を受けている。

(2) 初修外国語

初修外国語においても、検定試験や自主開発テストなどを組み合わせた学力検証テスト制度を開始し、それぞれの語種に見合った高学力基準とミニマム基準を設定した。現状では副専攻¹⁴⁾受講者に対して、検定試験の受験奨励を行っているが、2008年度は約1,100名の学生が大学からの受験料補助制度（半額補助）を使用して初修外国語の検定試験を受験している。

3. CLAの概要と現況

(1) CLA 講座の全体概要

① 受講者数推移

図1はCLA受講者数の年間推移を表したものである。2003年度以降、受講者数は年々増加し、2008年度の受講者数は2,642名となった。5年前と比較すると1.4倍の受講者規模となっている。図2は、CLA講座を4つのカテゴリー（TOEIC関連講座、TOEFL関連講座、英会話講座、初修外国語講座¹⁵⁾）に分け、その受講者数の推移を表したものである。就職に結びつきの強い資格であるTOEIC関連講座は、最も受講者が多く2008年度には1,400名の学生が受講している。主として海外に留学するために必要な資格であるTOEFL関連講座の受講者数は、毎年500名前後の受講者数を維持している。初修外国語講座は、2004年度当初は250名を超える規模であったが、2006年度の立命館孔子学院の設置に伴い、中国語関連講座を孔子学院に移管したため、受講者数は現在100名前後となっている。英会話講座は、2005年度に衣笠キャンパスで、2007年度はびわこ・くさつキャンパスにおいても新規に展開し、2008年度は250名を超える受講者規模となっている。

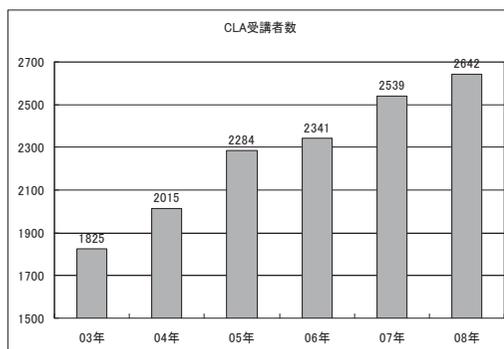


図1 CLA 受講者数推移

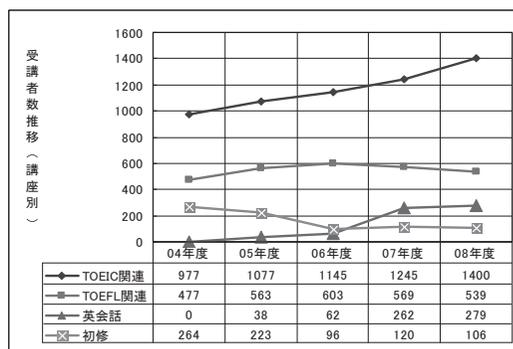


図2 受講者数推移（講座種別）

② 学部・研究科、回生別の受講者数（2008 年度）

図3は学部・研究科別の受講者数を表したものである。CLA 受講者数の多い順に、経営学部 326 人、経済学部 314 人、産業社会学部 300 人、文学部 252 人、理工学部 251 人（計 1,443 人）となっているが、これら5つの学部でCLA全受講者数の約半数を占めている。経済学部・経営学部の両学部の受講者が最も多いのは、正課外国語の取り組みで示した通り、TOEIC・TOEFL スコアを英語科目のミニマム要件として位置づけられているのが一因となっているとも考えられる。

また、図4はそれぞれの学部・研究科在籍者数に対するCLA受講者の比率を表したものである。受講者比率が高い順に、国際関係学部 14.5%、国際関係研究科 10.6%、理工学研究科 10.3%、言語情報研究科 8.7%、経済学部 8.3%、経営学部 8.2%となっている。トップレベルの大学で通用する言語運用能力を修得することがCLAの第一の目的であることを考えれば、他学部と比べて英語上位層の多い国際関係学部と国際関係研究科の比率が最も高いのは、CLA設置の趣旨通りと言えるであろう。また、その次に受講比率が高いのは理工学研究科である。理工学研究科の受講者比率は、理工学部生の受講者比率 5.0%と比較すると約2倍となっている。これは、大学院に進学して英語を使用する機会（学会発表等）が増えたこと、また、基礎的な英語力を修得する場が研究科の正規カリキュラムにないため、CLA講座がその役目を代替していると考えられる。図5は回生別の受講者数である。受講者の多い順に、3回生、1回生、2回生、4回生である。3回生が最も多いのは、就職活動を本格的に行う前に学生自身のキャリアをアップするためにCLA講座を受講していると言える。正課外国語授業が終了する2回生と、多くの企業がTOEICの持ち点を就職や昇格・昇進の基準としていること¹⁶⁾を勘案すれば、3回生だけでなく、就職前の4回生の受講者数を伸ばしていくことが今後の課題である。

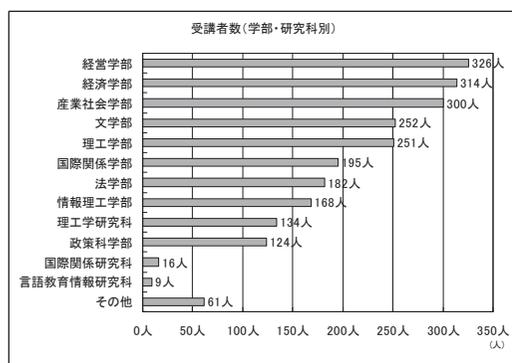


図3 CL A 受講者数 (学部・研究科別)

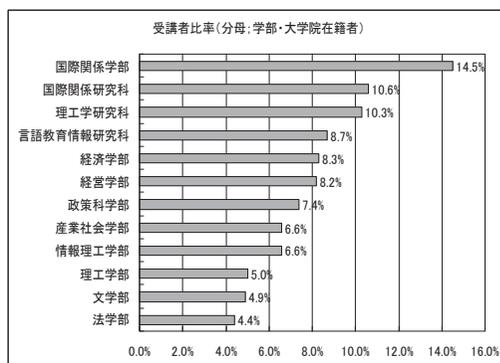


図4 CL A 受講者比率 (学部・大学院在籍者比)

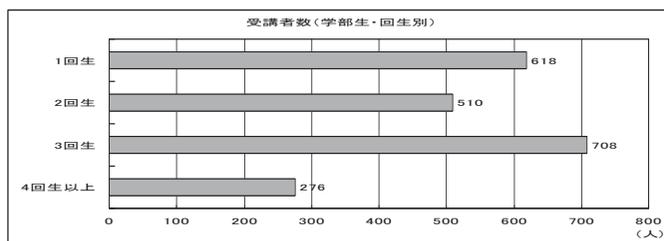


図5 CL A 受講者数 (回生別)

（2）各講座の状況

2002年に言語習得センター（CLA）を設置したが、エクステンションセンター実施の外国語講座は、表3に示す通りである。講座の種類は、TOEIC講座とTOEFL講座の2講座のみであり、講座開講期間も年2回と現在よりも少ない。開講レベルも2レベルしかなく、本学の学生実態やニーズを正確に把握できていなかったと思われる。

表3 外国語講座一覧（2001年 本学エクステンションセンター）

	TOEIC 講座	TOEFL 講座
受験者数（年間）	624 人	428 人
講座開講期間	年 2 回（前期semester／後期semester）	年 2 回（夏季集中／春季集中）
開講レベル設定	2 レベル（600 点・730 点）	2 レベル（初級・インテンシブ）
担当講師	現 CLA と同じ講師陣	外部教育機関（トフルゼミナール）

出典：立命館大学エクステンションセンター総合講座案内 2001

※ TOEFL 講座には上記以外に TOEFL (CBT) 講座も開講していたが、ラテニング対策に特化しているため、上記表からは除いている。また日本語教育講座も同様に除いている。

上記以外の講座は、2002年以降にCLAにて新たに展開したものである。現在開講している主なCLA講座は以下の通りである。

① TOEIC 講座

TOEIC 講座は、学習者のレベルに応じた集中的な TOEIC 対応のプログラムを通じて、国際社会におけるコミュニケーション能力の習得や進路・就職面でもニーズの高い TOEIC テスト対策を行いながら、高度な英語力の養成を目的としている。2008 年度の TOEIC 講座の受講者数は、1,250 名であり CLA 講座全体の約半数を占めている。この講座は「semester型（前期または後期）」と「休暇集中型（夏季集中または春季集中）」の2つのタイプに分けることができ、年4回の講座を開講している。授業時間数は、semester型が36コマ（1日90分・2コマ×週2回×9週）、休暇集中型が56コマ（1日90分・4コマ×14日間）である。

表3のCLA移管前（2001年）の開講状況と比較すると、講座開講期間が年2回から年4回と増え、開講レベルも上位層の860点レベルと550点レベルの2つを増やしている。2006年に経済学部・国際経済学科と経営学部・国際経営学科が設置され、英語ミニマム基準がTOEIC550点と設定された際には、550点レベルのクラスを増クラスして対応するなど、正課外国語プログラムと連携した対応を行っている。

TOEIC 講座は学生の満足度も非常に高く、何度も本講座を受講するリピーター学生も非常に多い。この理由は、表4の2008年度のTOEIC講座受講者の講座前のTOEICスコアと講座終了後のTOEICスコア伸長度を見てわかる通り、どのレベルにおいても伸びが見られ、学生は英語力の伸びを実感していることが伺える。また、この講座では単なるスコアアップだけに焦点をおくのではなく、在学中にTOEIC講座を受講し、かつ、第一線のビジネス社会で活躍している卒業生を招き、懇談会を持つことで、英語の必要性、国際ビジネスの現状や社会人としてのビジネスマナー等の幅広い視野と知識を習得できる点も学生の満足度を高めている一因であると思われる。

表4 2008年度 TOEIC 講座受講者の TOEIC スコア伸長度

TOEIC テスト		衣笠キャンパス			BKC		
期間	レベル	講座受講前 平均点	講座受講後 平均点	伸び	講座受講前 平均点	講座受講後 平均点	伸び
Semester型	550点クラス	374.7	505.2	+130.5	313.2	462.5	+149.3
		-	-	-	419.8	528.4	+108.6
	600点クラス	480.1	579.1	+99.0	443.5	555.9	+112.4
	650点クラス	546.1	620.2	+74.1	545.3	615.4	+70.1
集中型	730点クラス	697.0	738.2	+41.2	714.8	731.4	+16.6
	550点クラス	-	-	-	344.7	474.3	+129.6
	600点クラス	345.4	493.0	+147.6	449.8	528.4	+78.6
	650点クラス	499.7	596.0	+96.3	563.4	612.4	+49.0
	730点クラス	623.6	717.0	+93.4	-	-	-
860点クラス	782.7	817.7	+35.0	-	-	-	

② TOEFL 講座

TOEFL 講座は、学習者のレベルに応じた集中的な TOEFL 対応の学習を通じて、海外の大学への留学や大学院進学に必要な英語力の養成を目的とした講座である。2008年度の TOEFL 講座の受講者数は407名であり、後述の TOEFL-iBT¹⁷⁾ 講座の新設の影響で、2007年度に比べて減少している。TOEFL 講座も TOEIC 講座と同様に、Semester型と休暇集中型で構成されており、年4回の講座を開講している。授業時間数は、Semester型が36コマ（1日90分・2コマ×週2回×9週）、休暇集中型が42コマ（1日90分・3コマ×14日間）である。表3のCLA移管前（2001年）の開講状況と比較すると、講座担当講師を外部教育機関から本学教員へシフトし、講座開講期間も年2回から年4回になり、レベル設定も2レベルから3レベルに増え、学生の講座の満足度も高い。得点伸長度も表5に示している通り順調に伸びているものの、受講者数は2001年度と比べてもほぼ横ばいの状態が続いている。

表5 2008年度 TOEFL 講座受講者の TOEFL スコア伸長度

TOEFL テスト		衣笠キャンパス			BKC		
期間	レベル	講座受講前 平均点	講座受講後 平均点	伸び	講座受講前 平均点	講座受講後 平均点	伸び
Semester型	Pre-Advanced	500.6	502.8	+2.2	-	-	-
	High-Intermediate	457.4	473.4	+16.0	458.2	487.2	+29.0
	Intermediate	414.2	453.1	+38.9	412.5	436.5	+24.0
集中型	Pre-Advanced	489.5	499.0	+9.5	-	-	-
	High-Intermediate	456.6	468.9	+12.3	469.4	484.2	+14.8
	Intermediate	405.1	440.9	+35.8	422.1	445.1	+23.0

本学は「グローバル30」に採択されており、留学生（日本人学生）派遣数を現在の1,517名（2008年度）から、2020年には約1.6倍の2,400名¹⁸⁾に拡充しなければならない。また、レベ

ルが最も高く、留学生（日本人学生）を派遣することで同数の留学生の受入が可能となる交換留学数は、毎年 300～400 名規模に拡大して派遣しなければならない。2008 年度の交換留学生数は 146 名である状況を鑑みれば、上位層確保にむけた CLA と学部との連携が必要になってくる。

③ TOEIC 模試直前対策講座

TOEIC 模試直前対策講座は、TOEIC をはじめて受験する学生を主な対象としている。TOEIC テストの構成は、リスニング 45 分・リーディング 75 分の計 2 時間のテストであるが、時間配分や問題形式を事前に経験しておけば、その対応に時間がとられ本来の実力を発揮できないということがなくなる。この講座は 6 月と 12 月に本学で実施する TOEIC 団体受験の前に講座を実施する。具体的には、TOEIC 模擬試験を行い、学生は自己採点し解答結果を講師に提出する。翌週に講義（90 分×3 コマ）を行うが、それまでに学生は復習をし、講師は時間配分や問題形式に重点をおきながら、学生の解答で弱みとなっているところも併せて解説する。

この講座は 2008 年に新規に BKC で開講したものであり、安価（受講料 2,000 円）で、かつ TOEIC を初めて受ける学生を対象に講座を開講してほしいという学生の声に応えたものである。年間 100 名程度の学生が受講している。なお、担当講師は外部教育機関の講師である。

④ 英語ミニマム達成 (TOEIC400 点) 短期集中講座

英語ミニマム達成 (TOEIC400 点) 短期集中講座は、2006 年に経済学部・経済学科、経営学部・経営学科が TOEIC ミニマム基準 400 点を設定したのを受け、2007 年度に BKC にて開講した。この講座は、8 月と 2 月の定期試験終了後に開講し、5 日間の講座（1 日 90 分・3 コマ×5 日間）で、受講者は年間 50 名前後である。定期試験終了後に講座期間を設定したのは、TOEIC 講座の時期には受講できないクラブ活動等を行っている学生を考慮し最も影響が少ない時期を選んだ結果である。

この講座を受講して TOEIC400 点を達成した学生は、40 名程度（2007 年以降の合計数）となり、正課外国語との補完・連携もできていると言えよう。最近では、受講生の半数は理工系の学生であり、理工系学生向けの講座を新たに検討する必要も生じている。

⑤ TOEFL-iBT 講座

交換留学に必要な資格として、TOEFL-iBT を必要条件とする海外の大学が増えていることから、2008 年度から TOEFL-iBT 講座を新たに衣笠キャンパスにて開講した。この講座は TOEFL 講座の上級者向け講座であり、TOEFL480 点以上が受講条件となっている。2008 年度の TOEFL-iBT 講座の受講者数は 134 名であり、この講座も TOEIC 講座と同様に、 Semester 型と休暇集中型で年 4 回の講座を開講している。授業時間数は、 Semester 型が 36 コマ（1 日 90 分・2 コマ×週 2 回×9 週）、休暇集中型が 30 コマ（1 日 90 分・3 コマ×10 日間）である。

⑥ 少人数英会話講座 (上級レベル)

衣笠キャンパスで開講している Tutorial English Class (TEC) は、学生にできるだけ自己表現力を身につけさせることを目標とした講座であり、2005 年度に開講した。TOEFL450 点以上を持つ学生を対象とし、ネイティブ講師とともに 6 名前後の受講生がディスカッションを行っており、英語でもっと話せるようになりたい学生や、必修英語を終え英語を話す機会が減ってしまった学生に適した講座である。前期・後期 Semester と年 2 回開講しており、授業時間数は 10 コマ（1 日 60 分×週 1 回×10 週）である。受講者は年間 100 名程度である。

BKC で開講している少人数 Discussion 講座～ Let's Discuss Global Issues! ～は、「英語で自分の意見を話す」講座であり、2007 年度に開講した。TOEIC650 点以上または TOEFL500 点以上を持つ学生を対象とし、講師とともに 8 名前後の受講生がグローバルな視点から経済や経営に関するトピックを選び、ディスカッションを行っており、英語を学ぶにとどまらず、手段として使いこなせることを重視している。前期・後期セメスターと年 2 回開講しており、授業時間数は 10 コマ（1 日 90 分×週 1 回× 10 週）である。受講者は年間 15 名程度である。

⑦ 少人数英会話講座（初・中級レベル）

BKC で開講している少人数英会話講座は、初級・中級レベルを対象とした英会話講座であり、2007 年度に開講した。ネイティブ講師のもと、目的・レベル別の英会話を 8 名前後の少人数で行うことにより、英語で自分の言いたいことを言えるようになることを目標としている。海外旅行に行きたい、短期留学にチャレンジしたい、英語でもっとコミュニケーションをとりたい、ビジネス基礎英会話を身につけたいという学生に適した講座である。前期・後期セメスターと年 2 回開講しており、授業時間数は 8 コマ（1 日 80 分×週 1 回× 8 週）である。受講者は年間 80 名程度である。

少人数英会話講座（上級レベルも含む）は、必修英語に加えて英語でコミュニケーションをとりたいという学生のニーズに応じてできた講座であるが、教員や内容によって学生の満足度の差が大きい講座である。TOEIC 講座や TOEFL 講座と違って、学生が求めている内容と合致させるのが難しいことや、学生は客観的な指標を用いて英語の到達度を測ることができないため、今後は、工夫が必要である。

⑧ 入学前講座

入学前講座は、本学に入学後、必要となる英語力の基礎を身につけることを目標としており、対象者は特別入試で合格した学生のための講座である。衣笠キャンパスでは「はじめての TOEFL 講座」「はじめての TOEIC 講座」、BKC では「はじめての TOEIC 講座」を開講している。この講座は入学前の 3 月に実施しており、学生は英語習得のみならず、入学後の外国語学習について教員から聞くことや、友人ができること等、様々な不安が解消されたことも本講座を受講する大きなメリットとなっている。授業時間数は 20 コマ（1 日 60 分・4 コマ× 5 日間連続）である。受講者は年間 200 名程度である。

⑨ 初修外国語講座

衣笠キャンパスで開講している初修外国語講座は、検定対策講座と会話講座の 2 種類がある。検定対策講座は、検定試験に必要な文法力だけでなく、読解力やリスニング、運用能力をつけるために検定試験に詳しい講師が実践的な指導を行う。また、上級クラスでは二次試験対策も含むカリキュラムとなっており、2002 年度に開講した（当初は BKC も開講していたが受講者が減少し、2006 年度から衣笠キャンパスのみで開講している）。2008 年度は、ドイツ語、フランス語で実施され、授業時間数は 10～34 コマである。受講者数は、年間 60 名程度である。

初修会話講座には、ポスト異文化理解セミナー講座がある。異文化理解セミナー¹⁹⁾で身につけた語学力をさらに伸ばすために、異文化理解セミナーに近い環境で学習を継続することを目的としており、2004 年度に開講した。また、2008 年度より異文化理解セミナーに行く前に、コミュニケーション養成を重点としたプレ異文化理解セミナーも新たに開講している。2008 年度は、

スペイン語で実施され、2009年から実施のプレ異文化理解セミナーはフランス語、スペイン語で開講している。授業時間数は10～12コマである。受講者数は、年間30名程度である。

4. 学生アンケート調査

2009年7月に、拙稿のテーマ『必修英語に「プラスα」する学生の英語力向上を目的とした正課外英語プログラムの開発』の研究の一環として、前期セメスター実施のTOEIC講座とTOEFL講座の受講生約500名を対象に、CLA講座終了時に英語学習に関するアンケートを実施し、約420名からの回答を得た（回収率81.6%）。²⁰⁾

(1) CLA 講座の受講理由

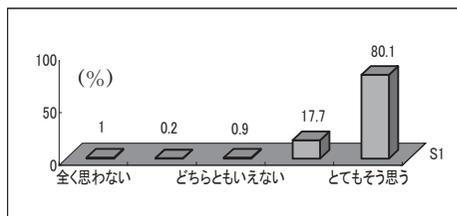
TOEIC講座とTOEFL講座受講者に、CLA講座の受講理由について質問を行った（図6）。TOEICスコア、TOEFLスコアを伸ばしたいと回答した学生が97.2%であるのと同時に、総合的な英語力を身につけたいと回答した学生も91.7%にのぼっている。CLA講座はTOEIC・TOEFLといった特定のスキルを伸ばすことを目的としている講座であるが、学生のニーズは総合的な英語力養成にもあることがわかる。このことから、TOEIC・TOEFLという資格を用いて、同時に総合的な英語力養成という視点を常に意識する必要がある。

CLA講座受講理由

OEIGスコアまたはTOEFLスコアをのばしたいから

	人数	%
全く思わない	4	1
あまり思わない	1	0.2
どちらともいえない	4	0.9
そう思う	75	17.7
とても思う	339	80.1

N=423



総合的な英語力を身につけたいから

	人数	%
全く思わない	6	1.4
あまり思わない	6	1.4
どちらともいえない	19	4.5
そう思う	125	29.6
とても思う	266	63.0

N=422

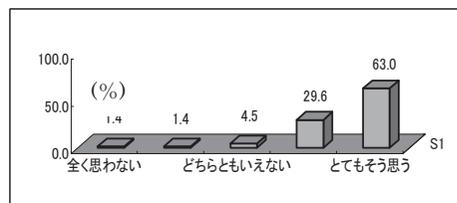


図6 TOEIC 講座、TOEFL 講座の受講理由

(2) 学習時間

授業1回あたりの予習・復習の平均時間について質問を行った（図7）。2時間以上14.2%、1～2時間32.2%、30分～1時間37.8%、30分未満10.2%との回答となっている。一方で、本学のアンケート調査報告（2009年前期）²¹⁾によると、正課外国語の1回の授業における予習・復習の時間は、180分以上3.7%、90分以上7.1%、60分以上14.6%、30分以上29.1%、15分以上23.3%、15分未満21.8%と回答されている。正課外国語の予復習時間数と同等またはそれ以上に

学生は学習している状況を見ることができる。

CLA講座の授業時間外の勉強時間？(授業1回あたりの予習・復習の平均時間)

	人数	%
ほとんどしていない	21	5.0
30分未満	43	10.2
30分-1時間	160	37.8
1-2時間	136	32.2
2時間以上	60	14.2

N=420

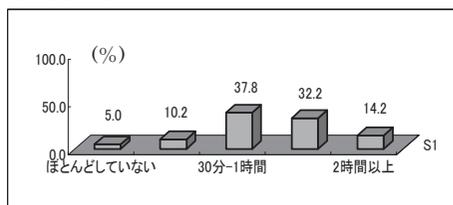


図7 予習・復習時間 (CLA 講座)

(3) 講座満足度

図8は講座満足度を間接的に質問したものである。他学生へ推薦すると回答した学生は、78%に達する。CLA 講座は、受益者負担であり40,000円程度を自己負担していることを考えれば、学生の満足度はその数字相当以上と考えることができる。

CLA講座を他の学生に勧めたいか？

	人数	%
まったく思わない	5	1.2
あまり思わない	10	2.4
どちらとも言えない	78	18.5
そう思う	208	49.3
とても思う	121	28.7

N=422

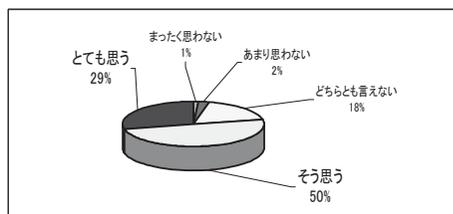


図8 講座満足度

(4) 必修英語に対する意識

図9は大学の英語授業が必修であることについて質問したものである。絶対に必修にすべきと回答したのは24.9%、必修であるほうがよいと回答したのは44.3%であり、必修英語に肯定的な意見が約7割を占めている。必修英語の予復習時間が30分未満またはほとんどしていないと回答していた学生は半数近くいたが、これらの学生も必修英語の必要性についてその6割が肯定的に回答している、また、必修英語である(またはあった)ほうがよいと回答した理由のほとんどが、世界共通語として、グローバル社会あるいは社会にでて必要だと回答している(自由記述回答者205名)。このように学生は英語そして必修英語に対する必要性を強く認識している。また、これらの学生は必修英語を受けた後、CLAにて英語学習を継続しており、その数は前述の通り全体では年々増加している。これは学生自身が、正課とCLAの連携により、TOEICやTOEFLの点数だけではなく、先程の回答にもあった通り、総合的な英語力を身につけたいと考えていることの反映である。

大学の英語授業が必修であることについて？

	人数	%
必修英語は必要ではない	23	5.5
必修でなくてもよい	105	24.9
必修であるほうがよい	187	44.3
絶対に必修にすべき	105	24.9

N=420

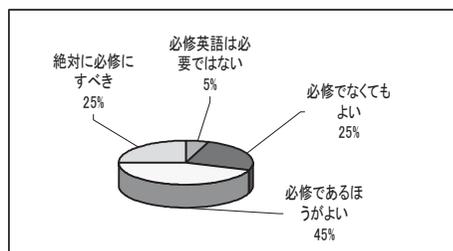


図9 大学の英語授業が必修であることについて

5. 到達点と課題

外国語教育検討プロジェクト答申における提言とCLAの目的をふまえた主な到達点と課題は、以下の通りである。

(1) 高い外国語の力を持つ学生の育成

2002年度に言語習得センター（CLA）が設置されるまでは、エクステンションセンターが実施する外国語系講座は、TOEIC講座とTOEFL講座のみであり、受講者数も1,000名程度であった。CLAの設置によって、開講期間や高い英語レベルでの開講を行った結果、現在の受講者数は約2.6倍を超える規模（2008年度、2,642名）となっている。学生アンケートの高い講座満足度から見ても、高い言語運用能力を向上させることを第一としたCLAの取り組みの成果はあったと言える。しかしながら、講座別に受講者数を見ていくと、TOEIC関連の講座は順調に受講者数を伸ばしているが、留学に必要な資格であるTOEFLや初修外国語検定を対策とする講座の受講者数は、ほぼ横ばいか減少している状況である。これまで述べた通り、グローバル30の採択によって、交換留学の派遣者数を現在の146名から毎年300～400名に拡大しなければならない。英語圏の交換留学のTOEFL基準は約550点であるが、本学学生でTOEFL550点を超える学生は各回生150名前後である。高い外国語の力を持つ学生の確保は一定成果をあげたが、その成果は道半ばと言える。

(2) 到達すべきミニマム基準の設定とそれに到達する仕組み

言語習得センター（CLA）設置時は、リメディアルや再履修教育は当面の検討課題としていたが、経済学部、経営学部の正課英語におけるミニマム基準の設定を行ったのを契機に、CLAにおいても2007年度からリメディアル層への対策講座を置くこととした。具体的には、英語ミニマム達成（TOEIC400点）短期集中講座の設置と、TOEIC講座における550点レベルへのクラス数増があげられる。比較的迅速に対応できたのは、正課外国語とCLAを担当する組織が互いに課題を共有できていたのも一因である。

(3) 学生アンケート結果から見た視点

TOEFL講座とTOEIC講座に限定されているもののCLA講座を受講している学生のアンケート調査から、学生はCLA講座の受講理由に、TOEICやTOEFLスコアを伸ばしたいと考えてい

のと同様に、総合的な英語力を養成したいと考えている。また予・復習の時間数は平均すると1コマあたり約1.5時間となる。受講者の目的の度合い、予・復習の時間、そして成果（効果）から、CLA 講座を正課の英語教育に取り組むことが検討できるのではないかと考える。

(4) その他

① 奨学金

TOEFL や初修外国語検定試験は、留学の基準となり本学のグローバル 30 の取り組みに直結し、TOEIC は就職や大学院の入学基準に使用され、いくつかの学部では単位修得要件となるミニマム基準と設定されており、これらを重点的に担う CLA は教学の一部を担っていると言っても過言ではない。しかしながら、留学者向けの奨学金は留学する学生へ行われており、留学までに必要な過程への考慮がされていない。また、本学の教学を強化する予算にて学生への受講料補助を申請しているがこれも課外扱いとされ考慮されていない。本学の教学に資するという意味では奨学金制度の早急な確立が必要である。

② 担当講師

TOEIC 講座は従来のエクステンションセンターで講座を担当していた講師（外部講師）が継続して担当している。TOEFL 講座も外部講師が担当していたが2002年から本学教員が担当している。BKC では2008年度から休暇集中型の講座を外部講師に変更した。初修外国語の講座や入学前講座では本学教員が担当しているが、その他の講座のほとんどが、外部講師が担当している。安定的な講師確保という観点から、今後は外部講師への依存が強くなっていくと思われる。

おわりに

仕事で英語を使わなければならないと不安を抱いている人に対しての助言が、新聞記事で紹介されていた。（朝日新聞 2007年2月3日）「(国際経験豊かな知人に聞いて) ビジネスで一番頼りになる部下は、英語が出来て仕事も出来る人。次に頼りになるのは、英語は出来ないが仕事出来る人。まー仕様がなかなーと思うのは、英語も仕事も出来ない人。最悪なのは仕事が出来ないのに英語だけ出来る人。最悪の理由は、自信過剰で、仕事の話をおち壊して来るヤツが多いからだそうだ」。学生アンケートを見る限り、ほとんどの学生はグローバル化や国際通用性から、英語をはじめとする外国語の修得の大切さを認識しているが、語学力をあげることや、TOEIC・TOEFL の点数の取得のみを目的・目標としてしまっている学生も一定数いるのも事実である。

外国語の修得は、あくまで手段であり目的ではない。真の意味でも国際人を育成するために、我々は、この点をしっかりふまえた上で、外国語教学の展開を考える必要がある。

注

- 1) TOEIC (Test of English for International Communication) とは、英語によるコミュニケーション能力を幅広く評価する世界共通のテストである。世界約60カ国で実施されており、受講者は年間約450万人である。日本では2007年度に約2,700の企業団体・学校で採用されており、企業では自己啓発や英語研修の効果測定、新入社員の英語能力測定、海外出張や駐在の基準、昇進・昇格の要件としても利用され

言語習得センター (CLA) の取り組み

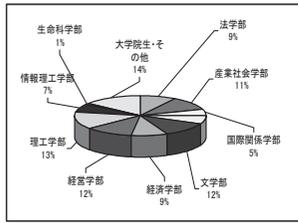
- ている。
- 2) TOEFL (Test of English as a Foreign Language) とは、英語を母国語としない人の英語力を測るテストであり、TOEFL スコアは英語圏の大学等への留学や、各種の奨学金プログラムなどに利用されており、英語圏への留学を考えている人には必須のテストである。
 - 3) 外国語教育検討プロジェクト答申 (2000 年 11 月 13 日教学対策会議) は、1998 年の改革の成果と到達点の中間総括を行い、その上に立って外国語教育改革の基本方向を提起したものである。
 - 4) TOEFL550 点相当の高度な運用能力を持つ学生が英語履修者の 1 割を占めることを目標とし、TOEFL500 ~ 549 点の学生は上級クラスを設定するとともに、サマーセッションなどで集中的に学習させて TOEFL550 点をめざす。また、入学前もしくは入学後に TOEFL550 点以上を取得したものには 8 単位を認定し、選択外国語・副専攻科目などのより高度なプログラムを受講させる。
 - 5) ミニマムレベルとして TOEFL400 点 (または TOEIC400 点) 相当のレベルを求め、第 1 セメスターにミニマムレベルを取得できなかった場合は、後期に TOEFL クリア科目を受講させ、それでも取得できなかったものには再履修は課さず、代替科目で単位を認める。
 - 6) 「国際」と名のつくコースでは、専門科目の少なくとも 2 割以上を外国語で授業することを目標とする。
 - 7) 映像学部は 2007 年 4 月に設置されたため、2007 年度から TOEFL を使用し、文学部は 2008 年度から TOEFL から TOEIC に変更している。
 - 8) TOEIC-Bridge とは、初級・中級レベルの英語コミュニケーション能力を評価するテストで、設問数はリスニング 25 分 50 問、リーディング 35 分 50 問、計 100 問 1 時間のテストであり 180 点満点である。2010 年設置のスポーツ健康科学部は、TOEIC-Bridge を使用する予定である。
 - 9) TOEIC、TOEFL、TOEIC-Bridge を使用する以前は、本学教員が作成した独自テスト (リスニング 60 点、リーディング 60 点、文法 60 点) を入学時の英語クラス分けテストで使用していた。10) 経済学部、経営学部以外の学部でも、TOEFL400 点または TOEIC400 点を英語ミニマム基準として設定しているが、経済学部や経営学部のような要卒要件にかかわるような形態ではない。
 - 11) 平成 3 年 6 月 5 日 文部省告知第 68 号により、平成 3 年 7 月 1 日から施行。
 - 12) 『TOEIC テスト入学試験・単位認定における活用状況 2008』TOEIC 運営委員会、2008 年
 - 13) 日本英語検定協会ホームページ (<http://www.eiken.or.jp/>、2009 年 11 月 28 日)
 - 14) 副専攻とは、学部・学科で専門科目を履修しながらさらに新しい分野、他専攻との学際分野や外国語等。自分の専門以外に領域にかかわる問題関心と学習意欲に応えるための履修制度である。
 - 15) TOEIC 関連講座は、TOEIC 講座・英語ミニマム達成 (TOEIC400 点) 短期集中講座・TOEIC 模試直前対策講座であり、TOEFL 関連講座は、TOEFL 講座・TOEFL-iBT 講座である。英会話講座は、少人数で行っている少人数英会話講座・Tutorial English Class・少人数 Discussion 講座のことであり、初修講座は、ドイツ語・フランス語・知スペイン語・朝鮮語の講座のことであり。上記以外の講座 (海外研修プログラムや入学前講座等) は、これら 4 つのカテゴリーには含んでいない。
 - 16) TOEIC 運営委員会によると、53.9% の企業が TOEIC スコアを社員採用時に考慮しており、50.1% の企業が同スコアを配属の際の参考にしている。また 18.6% の企業が同スコアを昇進・昇格の要件にしている。『「TOEIC テスト活用実態報告」2007 年度版、TOEIC 運営委員会
 - 17) TOEFL-iBT (Internet Based Testing) とは、「Reading」「Listening」「Speaking」「Writing」の 4 セクションで構成されており、試験会場で 1 人 1 台コンピューターが割り当てられ全セクションをコンピューター上で受験する。試験時間は 4 時間程度である。
 - 18) 日本学術振興会ホームページ『拠点大学の概要及び採択理由』 (<http://www.jsps.go.jp/j-kokusai/index.html>、2009 年 11 月 28 日)
 - 19) 立命館大学の海外プログラムであり、国際部が主管している。語学学習と国際的視野を養う海外留学の入門的プログラムであり、実施時期は 2 ~ 3 月の 4 週間程度である。英語圏、中国語、朝鮮語圏、フ

ランス語圏、ドイツ語圏、スペイン語圏の大学で 13 コースが設置されている。

20) 学生アンケート回答者内訳 (2009 年 7 月実施)

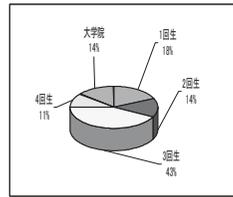
	人数	%
法学部	38	8.9
産業社会学部	46	10.8
国際関係学部	22	5.2
政策科学部	29	6.8
文学部	50	11.7
経済学部	38	8.9
経営学部	49	11.5
理工学部	59	13.8
情報理工学部	29	6.8
生命科学部	5	1.2
大学院生・その他	61	14.3
無回答	0	0.0

N= 426



	人数	%
1年生	78	18.3
2年生	61	14.3
3年生	180	42.3
4年生	46	10.8
5年生以上	2	0.5
大学院	58	13.6
その他	1	0.2
無回答	0	0.0

N= 426



21) 『2009 年度前期 授業アンケート結果報告書』2009 年 10 月、立命館大学、24 頁、質問内容は、「この授業の予習復習の準備、課題のために、1 回あたりどの程度時間をかけましたか？」(N=37,962)

参考文献・資料

文部科学省, 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』, 2003 年 3 月
 文部科学省, 『平成 21 年度国際化拠点整備事業 (グローバル 30) 公募要項』, 2009 年 4 月
 TOEIC 運営委員会, 『TOEIC STYLE BOOK』, 2009 年 2 月
 鈴木佑治, 生命科学部・薬学部『プロジェクト発信型英語プログラム』, 2008 年 4 月
 BKC 英語部会, 『外国語学習の手引き』, 2009 年 4 月

Efforts of Center for Language Acquisition with an Emphasis on the Corporation with Required Language Subjects

YAMASHITA Masakatsu (Assistant Administrative Manager, Office of Language Education Planning and Development)

特集

英語教育における「開放性」

— 学部の専門性にもとづく脱自己完結型英語教育の考察 —

重 森 臣 広・宮 浦 崇・田 林 葉
飯 田 未 希・西 出 崇¹⁾

要 旨

本稿は、学士課程教育における英語教育のありかたについて、他大学の先進事例の調査を踏まえながら、本学政策科学部における課題を明らかにすることを試みている。とくに教育実践主体である教員組織とその活動、および提供される教育コンテンツ（教育内容）の二点に着目し、学部の専門性にもとづいた脱自己完結型英語教育のありかたを探る。

キーワード

英語教育、高等教育、教育組織、教育目標、情報通信技術

はじめに

学士課程における英語教育の課題の一つに専門教育課程との連携がある。これは古く新しい教育課程の問題でもある。大学設置基準の大綱化以降の教養教育後退への反省の動きとあわせて、教養（一般）教育（あるいは基礎教育）と専門教育の接続可能性の探求といった角度からこの問題を捉えることもできるだろう。専門教育課程の細分化が進みながらも、「学士力」や「人材育成目標の明確化」あるいは「カリキュラムの体系性と質保証」などが、半ば標準化されている今、外国語教育のカリキュラム上の位置づけ、運営方法、教材開発を含めた実践手法、そしてその教育効果への関心が高まりつつある。

政策科学部では、学外事例の検証からこれらの課題について示唆を得るべく、二つの大学の調査を実施した²⁾。調査対象は、先進的な英語教育実践を展開する二つの大学——東京海洋大学および津田塾大学——である。これらの大学を選定した理由は次の通りである。

東京海洋大学は、東京商船大学と東京水産大学の統合によって設立された国立大学法人であるが、今回、ヒアリングを行なったのは旧水産大学にあたる海洋科学部である³⁾。理科系のこの学部は推薦入試を実施しており、大学センター入試を含め筆記による入学試験を受験していない学生が入学者に含まれている。また、二次試験では英語を課しておらず、入学者の英語基礎学力には幅があると想定される。また、専門教育課程は細分化しており、海洋科学の総称をもつものの、学際的な性格が強い。このような入学者の現況を踏まえた上で、次の二つの学習経路を想定しながら大学英語教育の課題設定を行なっているところに特徴がある。第一は、中等教育における英

語教育の現況（いわゆるオーラル英語重視の傾向）を踏まえた学習経路、第二は、専門教育課程において必須とされる学力形成を踏まえた学習経路である。

津田塾大学は、高い水準で英語教育を実践してきた伝統校であり、平成 16 年に「発展し続ける英語教育プログラム——ボーダレス時代の多様なニーズに応じて」が特色 GP、平成 20 年度には「ICT を活用した英語教材協調開発プログラム」が教育 GP に採択されている。特色 GP および教育 GP ともに、教材開発に重点をおいているところに特徴があり、小規模大学ながら文理融合型の学部構成をもつところにも特徴がある⁴⁾。津田塾大学の英語教育の特徴は二つある。第一に、英語運用能力を構成する四つの技能（reading、writing、listening、speaking）の総合および循環の考え方である。「読む」学習は常に「書く」課題と接続され、さらにそれを発表する（「話す」）、あるいはその発表を「聞く」学習、そして質疑応答する学習と結びつけられている。こうしたいわば「循環型学習」のための豊かな教材と技法が蓄積されている。第二に、教育 GP 事業の柱でもある ICT の活用である。これは単に情報機器や情報ネットワークを活用するだけの学習ではない。学習者の利便性あるいは教授者側の省力化のみを目的とする教育の情報化には、それほど大きな効果はない。不断の教材開発とその活用技法の洗練の積み重ねこそが教育改革の柱でなければならないが、津田塾大学による ICT 活用の狙いは、このような意味での開発と洗練のためのプラットフォーム構築にある。

これら二大学の調査で得た教訓を、ここでは英語教育における「開放性」と表現したい。小論は、教育実践主体である教員の組織・活動と、提供される教育コンテンツ（教育内容）の二点に着目し論考を進めるが、まず、英語教育における「開放性」の意味を、総合性、学際性の強い本学政策科学部のカリキュラム構造と関係づけながら整理しておきたい。なお、小論は二大学にたいする聞き取り調査の報告書といった性格が強い。本格的な考察は、この調査から引き出された示唆にもとづく実験・改革の成果をまたなければならない。したがって、小論の中で行なわれた考察はあくまでも予備的な性格をもつにすぎないことをお断りしておく。

1 英語教育の越境が意味するもの

一般に大学教育は、自己完結した授業単位の集合体である場合が多い。もちろん、それぞれのディシプリンには体系があり、個々の授業科目はそうした体系の部分構成を形成する。一つのディシプリンの体系が、そのまま大学教育のカリキュラムを構成している場合（たとえば法学部や経済学部など）、カリキュラムの構造そのものが各部分の関連性を明示しているため、授業科目間の関連性をとくに強く意識する必要はない。したがって、その場合、授業実践そのものは、自己完結した単位の集合体であってもさほど大きな問題は生じない。受講者の側も、「何のためにこの科目を受講しているのか」といった疑問を抱くことも、それほど多くはないだろう。

しかし、そうした体系の中に、必ずしも明確に組み込まれていない科目群がある。その典型は、一般教育科目であり外国語科目（とくに既習言語である英語科目）であるといつてよいだろう。大学入学後の早い段階で履修されることの多いこれらの科目は、しばしば受講者に「何のために一般教育なのか」あるいは「なぜまた大学で英語を学ぶのか」といった疑問を抱かせる。したがって、これらの科目の授業実践においては、意識的に学士課程全体にしめる位置を絶えず明示

することが求められる。

加えて英語教育はそれ固有の環境におかれていることも重要である。英語教育や英語学習がこれほど過熱している時代もめずらしい。英語学習の「効果的な」方法を教授する商品の広告ほどのメディアにも掲載されており、街を歩けば英語教育サービスをアピールする「学校」や業者が目につく。学校英語教育ひいては大学における英語教育は競争的な環境におかれている。それだけに、大学の英語教育はそれ固有の目的、方法、到達目標を明示する必要性に迫られている。これらについて適切な差別化ができなくなると、安直な「アウトソーシング」へ向かわざるを得なくなる。おそらく、大学の教育課程を構成する科目で、このような環境下にあるものは他にないだろう。

これらの点を踏まえたとき、政策科学部のカリキュラム運営には、特段の工夫が求められることになる。これがこの間、進められてきた英語教育改革の柱の一つである「政策英語」導入の基本的動機であった。政策科学は相対的に新しい学問領域であり、その体系性をカリキュラム構造において明示しにくい面がある（カリキュラム・ツリーの明示が必要なのはそのためである）⁵⁾。一般教育や外国語のみならず、いわばすべての科目について「何のためにそれを学ぶのか」が問われる可能性がある⁶⁾。すなわち、すべての科目が自己完結した授業単位であることを許されない状況が生じているということである⁷⁾。

かつては英語科目もまた自己完結した授業単位の集合だった。クラス担当者は、自分が選定した教科書、ときには自分が専門とする英米文学等の作品を自由に教材として指定し、それを専ら訳読させるというのが一般的な英語授業のスタイルであったのではないだろうか。もちろん、このような授業スタイルにまったく意味がないわけではない。しかし、教材はもとより、授業運営の方法や成績評価の基準等について、クラス間の差異が大きいこともしばしばで、単位修得の可能性やその難易度は、どのクラスに配置されるかに大きく依存しており、学生にとって一種の運命ともいえるような状況があった。

さすがに、今日ではこうした方式で授業が運営されている大学は少なくなっているのかもしれない。政策科学部においても、それぞれの科目にコーディネーターの役割を果たす教員がおり、クラス間の経験交流や成績評価についての調整が行なわれ、教材の選択についても科目ごとに組織化されつつある。こうした組織化が進めば、単位修得やその難易度が運命や宿命であるといった不条理な状況はほとんどなくなっていくはずである。

しかし、英語教育を構成する各科目が、このように組織化されていったとしても、なお残された課題がある。当該学部の他の科目群との関係、あるいはまた卒業後の学生のキャリアを見据えた基礎学力の形成といった視点の有無、さらには平均的な入学者が修得してくるであろう中等教育における英語学習水準の検証等の課題である。英語教育が自己完結的であることから脱却するためには、とくにこれらの課題への取り組みが重要な意味をもつ。脱自己完結型の英語教育は、必ずしも英語教育の自律性の否定を意味しない。この間、いくつかの大学で試行されている新しい英語教育の取り組みは、むしろ英語教育がこれまで守ってきた境界線を踏み越えて、他の科目群や領域との連携を基礎に、英語教育の新しい可能性を切り拓く努力の現れであるとみることができる。

たとえば、「京都大学の新英語カリキュラム」がそれにあたるだろう⁸⁾。その主題「学術研究

に資する英語教育」が示すように、このカリキュラムは、上に述べた従来型英語教育の問題点を EGP (English for General Purposes) と ESP (English for Specific Purposes) の間の不毛な対立に求め、大学英語教育の目的を EGAP (English for General Academic Purposes) および ESAP (English Specific Academic Purposes) にあるとしたうえで、英語教育科目の焦点を EGAP に据えるプログラムが提示されている (ESAP は各学部・学科・専攻・教室等で行なわれる特定専門分野の英語である)。EGAP と ESAP は連続体であり⁹⁾、EGAP はすべての学術分野に共通する英語学力を意味し、「『学術的教養』と『学術的言語技能』を融合させたものであり、内容面においては、学問の場にいる者にふさわしい教養の涵養を、技能面においては、学問の場にいる者にふさわしい学術的言語技能の育成を目指すものである」とする。したがって、EGAP の教育実践にとって決定的に重要なのは「どのような内容を扱うか」であり、「それを通してどのような学術的言語技能を育成できるか」にある。京都大学の場合、研究者養成を視野に入れたものであろうが、ともあれ、これは大学英語教育を学士課程全体の中に再度位置づけようとする試みの一つであるといつてよい。この改革によって、英語 I (1 年生対象) は、「アカデミックリーディング」「アカデミックライティング」、英語 II (2 年生対象) では、これらに加え「アカデミックリスニング」「アカデミックオーラルプレゼンテーション」「テストテイキング」が開講されている¹⁰⁾。

外国語教育には「異文化理解」と呼ばれる独自の目標と理念があるとされる。しかし、英語教育がこれまで固有の領域とされていた場所を離脱して「越境」するとき、この目標達成のための教育にはどのような変化が求められるのだろうか。とりわけ、学術的な意味でも社会的な意味でも支配的な国際語となっている英語の教育は、こうした変化にどう応答できるのだろうか。

冒頭に述べたように、今回の調査から強く印象づけられたことの一つは英語教育の「開放性」である。その開放性には二つの側面がある。一つは教員組織 (あるいは教育活動) の開放性、いま一つは教育コンテンツの開放性である。そして、この二つの開放性を支える基盤になっているのが第 4 節で取り上げる“ICT: Information and Communication Technology”である。

2 組織と活動の開放性

教育を実践するのは、あくまで人であり人の組織である。教育の開放性は、教育実践を行なう組織およびその活動の開放性がもたらすものである。この節では二つの大学の組織と活動の開放性について簡単に紹介した上で、政策科学部がとりうる方向性に言及したい。

2.1 東京海洋大学海洋科学部

東京海洋大学海洋科学部の英語専任教員は 4 名 (教授 1 名、准教授 2 名、外国人教師 1 名) で、いずれも海洋政策文化学科・国際海洋政策講座の英語教室に属している。これらの教員は全員文学研究者とのことであるが、英語教室においては中等教育における学習指導要領の変化から入学者の学力を見越し、さらに専門課程において要求される能力を視野に入れて「読み書き」中心のカリキュラムを提供している。大学基礎教育として位置づけられることの多い英語教育ではあるが、その枠内で自己完結しないこのようなカリキュラムの開発と運営は、その教育を実践する教員組織によって可能となる。4 名の専任教員は、各科目のコーディネーターを務めるとともに、

教科研究会を開き、教材開発を行なっている。教科内容の詳細については次節に譲るが、たとえばリーディングやライティングに焦点がおかれる複数科目において同じ語彙を用いて学生の語彙力を伸張させるなど、科目間の連携が取られている。実際のところ、4人の教員はお互いが担当するすべての科目内容について熟知し、成果と課題を共有しているように見受けられた。さらに特記すべきは、専門教員との連携である。理科系学部では珍しくないことだが、英語による卒業論文が求められる海洋科学部においては、論文執筆に役立つ専門用語集を付した教科書を自主開発している¹¹⁾。この用語集の編纂にあたっては、専門教員が語句の選定などに協力するだけでなく、英語教員も自らの研究領域を超えて生物学・物理学などについて学び、学生の学習・研究内容について基礎的知識を得ようと努力している。

ここで注意すべきことは、海洋科学部の教員間の連携は対等な歩み寄りによって支えられているということである。高度に専門化した研究テーマを扱う理科系学部においては、卒業論文における英語表現まで教室ごとに専門教員が指導するケースが多い。この場合、卒業論文執筆に必要な英語は基礎教育ではなく専門教育課程の枠内で教えられ、英語教員と専門教員との関係は開放的ではない。あるいはまた、英語で科学論文を書くことを目標に、英語教員に専門化したテクニカルライティングの教授だけを求める場合もある。この場合、英語教育は専門教育の（悪くいえば）「下請け」になり、自律性を保つことができない。海洋大学の場合は、これら両者のいずれでもない。英語教室と専門課程のそれぞれの教室が、お互いに目的・手段になるのではなく、学生の成長のためにそれぞれに自発性を発揮しているように思われる。さらに、英語教室がコンピュータを用いた教材を自主開発する際に、大学として特別な予算措置が行なわれている。つまり、学部（大学）全体が英語教育の重要性を共有しているわけである。

2.2 津田塾大学

一方、四学科から構成される津田塾大学は、学生定員 600 名（英文学科 250 名、国際関係学科 250 名、数学科 50 名、情報科学科 50 名）の規模で、英文学科に所属する専任教員は 39 名（教授、准教授、講師）である¹²⁾。英文学科の専門分野の構成は英米文学系、言語学・コミュニケーション系に大きく分けられる。津田塾大学の英語教育は、読んだものについて考え、書き、それにもとづく報告を行なうというサイクルの中で、学生に語彙を定着させ、推論能力をの向上をはかりながらオールラウンドな英語運用能力の形成を目指しているが、このような四技能の統合および循環は、教員間の連携がないと成り立たない。上記の文学・文化系と言語・コミュニケーション系の教員はそれぞれに論陣を張り、学生に何を学ばせ、卒業時にどのような力をつけさせたいのかを議論してきた。前者は精読に、後者は多読にこだわるという例が紹介されていたが、いずれの側も実績にもとづく信念をもって徹底的に議論をしていることが印象的であった。

英語教員間の連携は、良い教材の開発にも結びつく。一週間に一冊（100 ページ程度）の英文教材を読ませ、ブックレポート（作品の概要を 100 語以内、その評価を 150 語から 200 語で書く）を提出させる科目（Extensive Reading）では、受講者の関心に応じて課題教材を選択させるが、そのためには津田塾大学の学生にふさわしいジャンル（フィクション・論説など）や語彙レベルの異なる英語書籍のコレクションが必要である。現在、650 冊のコレクションがあるとのことで、この科目の開講にあたっては全教員が選定作業にあたったという。また、学生による選択

の便宜をはかるために、英語を第一言語とする教員が中心となって synopsis (簡潔な概要) をすべての作品について準備した。質の高い教育を可能にしているのが英文学科教員間の連携であることがみてとれる。Extensive Reading は、国際関係学科でも必修科目とされ、Reading Skills を必修科目とする数学科と情報科学科においても選択科目として開講されている。

所属学科の学生がどのような英語教育 (もしくは一般教育) を受けているのかを知った上で、どのような英語教育が望ましいのかを検討することは、所属学科の英語教育について自覚的であることを意味する¹³⁾。このような検討作業への意欲が全学科にわたってみられる。これは英文学科を源泉とする典型的な波及効果だといえるだろう。平成 20 年度「質の高い大学教育推進プログラム」に採択された「専門課程における英語カリキュラム協調開発 English-ICT-GP」は、こうした波及効果を超える英語教育の新展開を意図したものである。

このプログラムの内容は第 4 節に譲り、ここではこのプログラムを手がけている情報科学科と英文学科の教員連携について簡単に述べておく。英語教育の長い伝統をもつ津田塾大学とはいえ、英語を使って将来仕事をしていくわけではない学生、たとえば数学科と情報科学科の学生に対しては、英語学習の動機づけには工夫が必要であるという。すべての学生が Extensive Reading のように、毎週 100 ページの分量を読みこなせるわけではない。学科特性に応じた独自の工夫が必要になる。たとえば、情報科学科では学生が強い関心を示す ICT や映像・音声を活用する教材を開発中である。このプログラムを統括するのは情報科学科の教員であるが、コンテンツの選定に大きな力を発揮するのは英文学科の教員である。さらに、このプログラムを進めるにあたって、情報教員と英語教員が協力する過程で、お互いが常識としてしていることが必ずしも一致していないことが明らかになるなど、双方にとって新しい発見があったという¹⁴⁾。

2.3 立命館大学

今回の聞き取り調査をもとに組織と活動の開放性が重要なポイントであると述べたが、翻って立命館大学ではどのような開放性が可能か。あるいは今後どのような開放性を目指すべきだろうか。政策科学部の事例を中心に考えてみたい。

立命館大学全体の外国語教育を担う組織としては、長い歴史をもつ言語教育センターがある。同センターにはキャンパスごとに各学部の英語教員からなる英語部会がおかれている。英語部会は非常勤講師の斡旋のほか、TOEFL 団体受験、単位回復科目などの全学横断科目に対して責任をもつ。これらの業務を通して学部間で情報を共有することも英語部会の存在意義である。しかし、少なくとも筆者の一人が属する衣笠キャンパスではこれらの業務に追われ、全学横断カリキュラムの精緻な検討、創造的なカリキュラムの構築および教材開発にまでは至っていないのが現状である。

学部単位で見ればおそらく話は違っており、英語専任教員を軸として、嘱託講師、非常勤講師と連携を取り、複数クラス開講科目におけるクラス間連携、他の英語科目との調整、英語以外の科目との連携を図っていると思われる。政策科学部においても、いくつかの試みを行なっている。まず複数クラス開講科目のクラス間開放度であるが、どの科目にも科目世話人をおき、担当教員との連絡を行なうのが原則である。とくに 2006 年度から開講されている政策科学英語演習 I, II, III, IV (リーディング中心) および 2009 年度から改革を行なった英語 103・106 (ライティ

ング中心)¹⁵⁾では、世話人と各担当者の一対一の意志疎通だけでなく、同一科目を担当するすべての担当者間における情報共有を求め、同一シラバス、同一テキスト、同一評価方法の原則の下に、教科研究会を開催するなどして授業内容の標準化を進めてきた。また政策科学英語演習と英語103、106の間の連携も進めている。たとえば、106では自分の誕生日の出来事をもとに、学生が生きてきた20年程の政治、経済、国際関係、文化等の歴史的回顧を行なわせるグループエッセイを書かせるプロジェクトを行っており、関連する統計表とその表についての解題の挿入を必須条件としている。例示に使われているのは政策科学英語演習のテキストである。社会科学入門といった内容をもつこのテキストを例示として使用することにより、統計表の学術的使用方法を定着させることができる(いうまでもなく、情報処理科目との連動もここに含まれている)。さらに、英語以外の専門科目とも連携を進めている。政策科学英語演習では学期末に全クラス合同のオープンセッションを行ない、全員で重要事項を確認するが、オープンセッションで講師をつとめるのは、同科目の担当教員だけでなく、政策科学部の専門教員でもある(法律学、政治学担当教員が積極的に協力してくれている)¹⁶⁾。英語106においては基礎演習と連動し、2年次生ゼミナール申請時の研究計画の英語タイトルおよび概要の執筆について授業中に解説や助言をするとともに、この研究計画書にもとづき、英語でエッセイを書かせることを課題とした¹⁷⁾。

最後に、英語教育の越境ではなく、むしろ専門教育領域からの越境と考えられる科目・活動として二点あげておこう。一点目は二年次生ゼミナールのプロジェクトDecoding Kyotoである。このプロジェクトでは、学生が独自に調査を行ない、外国人にとって有用な情報を英語化する過程で、実践的な英語力を培っている¹⁸⁾。二点目は、小集団科目の年度末研究報告書に添付を義務づけた外国語のタイトルとアブストラクト(1年生は研究計画の概要)執筆とその支援のための外国語ライティング・チューター(WT)制度である¹⁹⁾。ゼミナールで各学生が扱う研究内容を英語で表現するために、英語ライティング・ヘルプデスクでは、調査方法・分析的思考・英語表現にわたってWTが助言を行なう。WTは政策科学研究科の大学院生を中心とし、そのコーディネーターは英語教員が担っており、2008年度からはゼミナール担当教員がこのアブストラクトの(英語表現にかんする)到達度を評価し、コーディネーターがこれを集約している。この試みは、ゼミナール担当教員に学生の英語運用力(専門的な研究内容を表現するライティング能力)を把握してもらうことに狙いがあり、この評価をもとにコーディネーター、講師が適切な英語指導についての検討を進めている²⁰⁾。これらのいわば相互乗り入れ、または越境はまだ緒についたばかりであるが、学習者中心の教育を進めていく上で鍵になる教育内容の整合性を確保するためには欠かせない営みであろう。

3 教育コンテンツの開放性

今回視察した東京海洋大学(海洋科学部)と津田塾大学とでは、学士課程における英語教育の位置が大きく異なっている。東京海洋大学はもともと理科系の水産、海洋関係に特化した単科大学であり、細分化された専門教育課程をもつ。当然のことながら、学生は専門指向が強く、冒頭で述べたように、英語入試を経験せずに入学する学生もいる。したがって、英語教員がまず取り組まねばならないのは、文法など英語基礎学力の確認および形成であるという²¹⁾。これに対し、

津田塾大学は、伝統的なリベラルアーツカレッジであり英文学科、すなわち英語・英文学教育が大学教育の中心であった。多くの学生は英語学習を重視しており、理科系の学科の学生でも、英語学習にたいして消極的であるわけではないという。

このように、東京海洋大学と津田塾大学とでは大学英語教育を展開するさいの初期条件が大きく異なっている。しかしながら、今回の聞き取り調査の目的である「英語教育の脱自己完結性の考察」という観点からすると、両校には重要な共通点が二点ある。第一は英語教育を通じた「教養」の形成であり、第二は英語教育を通じた「思考力」の訓練である。「教養」と「思考力」が英語教育の開放性を考える上で両校においていかに重要であるのかについて、以下述べていきたい。

3.1 脱自己完結型英語教育と「教養」

東京海洋大学海洋科学部および津田塾大学での英語教育で共通しているのは、第一点に、「教養」の概念を軸に構築されているということである。「教養」は、両校の教育内容に共有された教育目標を言語化するために筆者が便宜的に使う語である。ここでの「教養」は、専門的な研究機関としての大学において、専門性を超えたコミュニケーションを可能にする素養といったものを意味する。両校ともに、リーディングやライティングの訓練のためにさまざまな分野の英文を読み、また書くことによって、専門領域外の事象について深い理解力を養うことを英語学習の目標としている。東京海洋大学では一年次および二年次生の間は、英語で人文社会科学的な内容のものを読み、書くことを学生に求めている。たとえば、英作文の課題として、「古いショッピングモールと新しいタイプのショッピングモールの差異の比較」、「死刑制度の是非」、「アメリカのアファーマティブアクションの社会的影響」など、この大学の学生の専門分野とは直接的な関係をもたない社会的な内容について英語で書くことが課題になっている。これは、一年次および二年次生のリーディングの授業においても共通である²²⁾。東京海洋大学は理科系大学のため、学生は三年次生になると高度に専門的な英文に触れることになる。しかし、一年次生と二年次生ではあえて学生の専門とは異なった社会的内容を英語教育に取り入れ、大学生が学ぶべき共通の内容として位置づけている。このような意味で、東京海洋大学海洋科学部の英語教育は、専門を超えるための「教養」という基盤を模索する試みであるように見受けられた。

「教養」への志向は津田塾大学でも見られた。第2節2で述べたように、津田塾大学では英語の原書を読む Extensive Reading が、リーディング、ライティング、プレゼンテーションを結ぶ中核として位置づけられている。この授業では、学生は毎週1冊、興味関心に沿った本を読み、ブックリポートを英語で書いて提出し、クラス内でプレゼンテーションが行なわれる。最初は英文学科だけで行われていたのが、学生の要望で全学科で行われるようになったそうである²³⁾。興味深いことに、Extensive Reading が英文学科などの専門教育のための「準備教育」とは位置づけられていない。もともとは英文学科学生の科目であったため、Extensive Reading で読む内容は小説の割合が比較的高いという。しかし、論説など社会科学的内容も増えてきており、内容は多種多様になってきている。むしろ、さまざまなテーマや内容の英文に学生が触れることが重視されている。このように津田塾大学においても、英語教育を専門に特化し従属した形で位置づけるのではなく、個別の専門分野の垣根を超えるための基盤あるいは跳躍台として位置づけられてい

ることがみてとれる。両校とも英文を読み、書くことは、自分たちの専門分野を超えてより広く社会に目を向け理解する素養（すなわち「教養」）を身につけるプロセスとして理解しているように見受けられた。

3.2 脱自己完結型英語教育と思考力

次に両校において特徴的だったのは、英語学習（とくにリーディングとライティング）を、論理的思考力の訓練とみなしている点である。従来の英語教育ではいわゆる「四技能」（スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング）を個別に向上させることに焦点が当てられ、四技能を統合する「思考力」は英語教育の守備範囲外とみなされる傾向にあった²⁴⁾。これに対し東京海洋大学と津田塾大学では、論理的に思考する能力を育てることを、英語学習の中に積極的に位置づけているように見受けられた。論理的思考を涵養するために、両校ともに、ライティング教育において「パラグラフ・ライティング」の訓練を徹底している。東京海洋大学では一年次生の前期がパラグラフ・ライティング、後期がエッセイ・ライティングであり、津田塾大学でも一年次生の一年間を全てパラグラフ・ライティングの訓練に充て、パラグラフの構造を徹底的に理解させるとのことであった²⁵⁾。

英語のライティング教育において、英文のパラグラフの構造を理解することが重要なのは、それが英語の論理構造、すなわちものの考え方のエッセンスをすべてもっているからである。パラグラフを構成するトピック・センテンス／サポーティング・センテンスの関係は抽象／具体、論点／論拠という論理的な構造に対応している。またアカデミックな英文には比較対照や原因結果などによって論点を明確にするための文章のパターンがある²⁶⁾。両校ともこのような論理的な構造やパターンの訓練を英語教育の一環として重視している。とくに津田塾大学では先に述べた Extensive Reading が、英語の構造への理解とその応用に焦点をすえた教育機会になっている。学生が読んだもののポイントをまとめる際に、まず英文の中に論理構造を見つける必要がある。次にそれを要約し発表する段階においては、学生自身が論理を構成し英語で本の内容を提示する。英語の論理構造を習得する訓練は英語教育の全てのスキルに適用可能であるとみなされ、その共通の基盤の一つとみなされている。

さらに両校で共通していたのは、このような英語の中の論理構造を意識する訓練が、専門的な英語を読む際にも必要であるという認識である。学術研究や専門的職業において必要とされる英語は、専門化の度合いが高くなればなるほど各専門分野に特化した語彙の比重が増し、分野を超えた共通の語彙の割合は少なくなる。これはとくに高度に専門分化した東京海洋大学においては、英語教育における切実な問題であった²⁷⁾。英語の論理構造を英語教育において強調する意義は、このような高度に専門化した学術英語の垣根を乗り越え、共通の基盤を構築する試みである。

このように、海洋大学と津田塾大学の英語教育に共有されていた教育目標は、脱自己完結型の英語教育であったといえるだろう。英語教育の開放性は、第一に社会を広く知り理解するという、新しい形での「教養」を身につけること、第二に論理的思考法を英語の構造を通じて学ぶことの二点にかかわっている。教養は、研究や職業での専門を超えたコミュニケーションを行うために有用かつ必要な基礎的な力量である。論理的思考力は専門的研究に必要な学術英語の基礎であり、個々の専門分野を超えて広がる重要な知的基盤である。教養や論理的思考などという古く新しい

テーマを、時代の要請に应答する形で大学英語教育の目標として掲げ、なおかつそれを教育実践の中で具体化しているところに両校の特徴がある。

4 ICT が切り拓く英語教育の可能性

4.1 東京海洋大学における ICT 利用

まず、東京海洋大学の事例からみてみよう。この大学では英語学習ツールとして、TUF English Gym および ALC NetAcademy が提供されている。TUF English Gym は「科学英語論文の速読力及び理解力を鍛える英語教材」であり、「ゲーム感覚で目の動きを訓練」しながら、*Nature* 誌などに掲載された科学論文、科学記事を読みこなす力をつけるためのプログラムである（東京海洋大学海洋科学部 Web サイト）。理科系学部であることもあって、学生は上級学年に進むにつれて専門化され細分化された研究にとりくむことになる。そのため、英語教育においても比較的早い段階から、とくに専門的な語彙への対応に配慮する必要がある。このような英語教育のコンセプトに合致した市販教材を探し出すのはむずかしい。そこで独自の教材開発が必要になり、海洋科学部英語教員が中心となって開発されたのが TUF English Gym である。一方、ALC NetAcademy は、TOEIC 試験への対応を念頭において導入された一般的なオンライン教材である。

注目すべきは、やはり前者の TUF English Gym であろう。英語学習は中等教育から開始されるとはいえ、ほとんどの学生は日本語を通じて「読む」習慣を身につける。使用される文字の種類が異なり、単語と単語がスペースによって分割される英語文を読みこなすためには、英語文にたいする身体的反応力を鍛える必要があるのは当然であろう。こうした観点から、このプログラムは「ゲーム感覚で目の動きを訓練する」ことで、英語読解力を鍛えるという特徴をもつ。これは印刷教材ベースでは、なかなか達成できない教育効果をもたらすだろう。オーサリングツールや利用者のインターフェイスなどに、改善の余地があるとのことだが、英語運用能力の身体化とでもいうべき着眼点は興味深い。今のところ、TUF English Gym は課外の自学自習用教材として提供されている。英語に限らず、どの科目でも授業時間外学習の動機づけはそう容易ではない。利用時間と利用場所を問わないという ICT の利点を活かすためには、モチベーションの向上という、ある意味で教育における普遍的な問題に取り組む必要があるのだろう。

4.2 津田塾大学における ICT 利用

津田塾大学の取り組み事例についてはやや詳しく検討しよう²⁸⁾。津田塾大学には高度な英語教育の伝統があるが、この伝統をさらに発展させるための努力を続けている。平成 20 年度教育 GP 事業「専門課程における英語カリキュラム協調開発」では、ICT を利用した英語の教材開発および教育システムの構築に取り組んでいる。この事業のコンセプトは「オープンな語学教材開発」である。以下では、このコンセプトを簡単にまとめた上で、英語教育の開放性の観点から ICT の役割や可能性を考えてみる。

「オープンな語学教材開発」の柱になるのは、映像教材の開発のための仕組みづくりである。英語教育では、従来から外国のニュースや放送番組といった映像素材をリスニング教材などとし

て利用してきた。一見、これは ICT を活用した一般的な英語教材とさほど変わらないように思われる。しかし、ここで注目すべきは、開発された教材はもちろんだが、「オープン」であることを主軸とした教材開発プロセスでもある。

英語教材の開発と一口に言っても様々なものが考えられるが、ここで扱われるのは映像である。教材の素材となる映像コンテンツは、世界中に無数に存在しており、現在ではインターネットの普及などによって、入手や利用も容易になっている²⁹⁾。教材として映像コンテンツを利用する場合、教材用に映像が作成されたものよりも、海外のニュース映像など、オーセンティックな素材を教材として用いることに大きな意味があるという。ただし映像素材は、そのまま英語教材として利用できるわけではない。膨大なコンテンツから目的に応じて適切な素材を選定し、編集や加工を行ない、さらに視聴後の演習教材作成などの作業を経て、初めて授業で利用できるようになる。この一連の教材開発には、膨大な労力が必要である。加えて、専門教育を含む学士課程全体との関係から、それぞれの専門分野との連携を可能にする教材開発が重要な視点となる。そこで津田塾大学では、ICT を用いて英語担当教員、専門教員、学外協力者の協調作業を可能にし、質の高い映像教材を効率的に開発する仕組みを構築することを目指している。

津田塾大学が開発しようとしている教材開発システムの一連のフローは、次の通りである。まず、(1) 素材・教材推薦システムによって、素材の推薦やコメントがさまざまな立場から寄せられるようにし、推薦された素材の中から選定された素材に対して、(2) ビデオ字幕共有システムを用いて英語字幕がつけられ、(3) 問題作成・利用システムを介して科目担当者が教材をもとに演習問題などを作成し、(4) 最終的に授業などで受講生が利用する、というものである。

素材・教材推薦システムは、その名の通り英語教材の素材になる映像を、コメントなどと共に紹介、提供するシステムである。数年前に Web 上に登場した、動画投稿サイトのようなものを想像すればよいだろう。このシステムによって、英語担当教員やそれ以外の専門科目担当教員、場合によっては学生などからも、広く教材の素材になりそうな映像が収集され、そこから教材へと加工される素材が選定される。英語担当教員以外にも、多くの人びとが教材選定作業に参加することで、膨大な素材の中から目的に応じた素材を効率的に選定することができる。

次に、選定された映像素材に字幕をつけたり、演習問題を作成したりするなど、生の素材を教材へと加工する段階がある。この作業には多大な労力が必要になるが、計画では、専任教員がこの作業を担当し、あわせて素材選定から教材作成をへて利用にいたるまでのプロセスのマネジメントを担うことになっている。

教材加工には、(1) 映像素材の字幕作成、(2) 字幕をもとにした演習問題の作成の二つの段階がある。この段階でも ICT が重要な役割を果たしている。インターネット上には、すでに映像の共有や、共有した映像に字幕やコメントを付与できるサービスがいくつか存在しているが、津田塾大学が開発するシステムは、これを教材開発に応用するものだと考えればよいだろう。字幕担当者は順次字幕を作成し、演習問題作成者および授業担当教員は字幕のテキストデータをもとに教材を作成する。分業と協業のミックスといえればよいだろうか。

技術的な側面だけから見れば、すでにインターネット上で類似のサービスがあることからわかるように、このシステムはとりわけて革新的なものではない。このシステムの各部分を支えるソフトウェアも、フリーウェアもしくは比較的安価で提供されているものである。おそらく、こ

れらを組み合わせることで、津田塾大学で構想されているものはかなり近いシステムを構築することはできるだろう（じっさい、津田塾大学でも既存のソフトウェアの組み合わせと不足部分の独自開発によって作業が進められる予定だと聞く）。したがって、津田塾大学の事例でとくに注目すべきなのは、ICT 利用における技術的先進性であるよりも、既存技術の組み合わせと利用方法についてのアイデアの斬新さだといえるだろう。

以上が、津田塾大学における映像教材の協調開発システムの全体像である。ICT の利点、特徴としてしばしば言及されるのは、時間や場所を問わずにコミュニケーションや共同作業が可能になるということである。ICT の活用は多人数による英語教材の協調開発を可能にした。上にみたように、字幕作成や演習問題作成など、このシステムがあったとしても必要とされる作業量は膨大である。しかし、ICT がなければ、物理的・時間的な制約から、その作業量は人間の能力をはるかに超えてしまうことになるだろう。それだけではない。おそらく ICT がなければ、このような英語学習の教材開発のアイデアが生まれることは、なかったのではないかと。津田塾大学は、ICT の利便性を活用しただけでなく、ICT をアイデア創造へとうまく方向づけたように思われる。では、小論の主題である英語教育と専門教育の関係に、このシステムは何をもたらしているのか。津田塾大学の取り組みは、コミュニケーションや協調、情報共有の不在による教育の閉鎖性や自己完結性を、ICT の利点を活かして乗り越えようとしているように思われる。

教材開発には英語担当教員のみならずさまざまな教員、あるいは教員以外の者が関与する。とくに、映像素材の選定に、多くの専門教員が関わることは意味は大きい。専門教員にはそれぞれ独自の着眼点がある。同時に、その着眼点はときに狹隘でもありうる。そうであればこそ、複数の着眼点を連結することが必要になる。複数の着眼点が連結されることで確実に視野は広がり、多様な学習ニーズへの応答力が向上する。

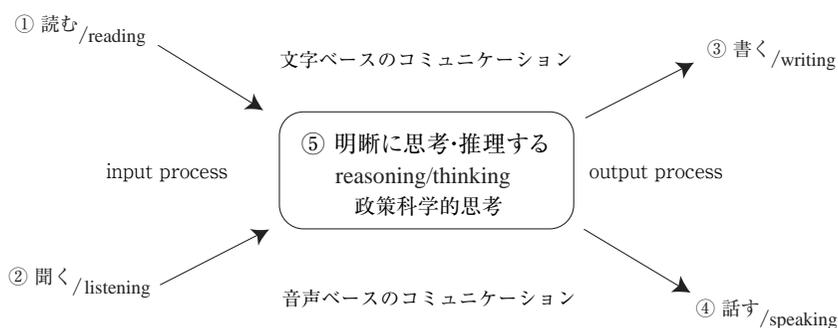
英語学習の初期段階においては、英語そのものの文法や構造を学ぶための教材が必要になるだろう。しかし、高等教育における英語教育は、英語教育を専門分野として学習する場合を除けば、英語学習以外の何か（すなわち学生の専門分野）へ導く経路をもたなければならない。英語教育の材料となる教材の選定・開発作業に専門科目担当者の参加がえられることは意味は大きい。基礎教育と専門教育の関係はカリキュラム構造の問題であったり、それぞれの大学、学部の組織文化の問題であったりもするが、津田塾大学の事例をみると、両者の連携を阻む障壁は、斬新なアイデアさえあれば比較的一般的な技術の投入によって克服できることがよくわかる。ICT は両者が連携、協調できる基盤を提供してくれる可能性がある。

津田塾大学の事例と経験は、英語教育の開放性、専門教育との連携という点で、立命館大学政策科学部の英語教育改革においても参考にすべきところが多い。政策科学部では、SNS(Social Networking Service)をオンラインの学習支援ツールとして活用してきており、一部英語科目でもこれを積極的に活用しはじめている。ICT を活用した教学改善を進める素地は十分にあるだろう。大学での教育は、学年が進むにつれて専門性が高くなり、ともすれば断片化しがちである。そうであればこそ、カリキュラムの一貫性や体系性、総合的な知識の習得など、一定の見通しが求められる。ここで取り上げた英語教育と専門教育との連携の試みは、そうした見通しをつける一つの試みでもある。教材の工夫次第で、英語学習を通じて専門課程の配置状況を自覚させることができるからである。津田塾大学の事例が示すように、ICT がその基盤、橋渡しとして重要な役割

を果たす可能性がある。

むすびにかえて

以上を踏まえ、むすびとして次の二点を指摘しておきたい。第一は、外国語教育、とりわけ多くの学生にとっては既習言語である英語教育の展開可能性についてである。ここでは、「越境」あるいは「脱自己完結型」の英語教育、あるいはその「開放性」「開放度」といった語を用いたが、第3節2「脱自己完結型英語教育と思考力」で示されたように、英語教育は狭い意味での外国語運用技法を越えて、「思考力」の涵養を課題として引き受けざるを得ないように思われる。図が示すように、英語学習が育成すべき四つの技能（①②③④）は、二つの組合せによって整理されてきた。ひとつは、input process（①②）および output process（③④）の区分、もうひとつは、文字ベースのコミュニケーション能力（①③）および音声ベースのコミュニケーション能力（②④）の区分である。いずれの区分を採用するのであれ、それが大学における英語教育である限り、⑤の「明晰に思考・推理する」能力の育成への経路をもたねばならない。東京海洋大学の場合は、科学的にものを考える力を修得するための reading、writing および presentation の能力が、津田塾大学の場合には、「英語を通じて書物に親しむ」といったリベラルアーツ色の強い目標が、おそらく⑤への通路を示しているといえるだろう。「明晰に思考・推理する」能力の具体像は、学士課程の理念、目標、性格によってさまざまでありうる。政策科学部の場合、いったい何が「明晰に思考・推理する」能力にあたるのか。この点を明確にする作業が今後、必要になるだろう。



図：思考力・推理力と四技能

第二は、第4節でも強調されたように、教材開発システムの構築である。「明晰に思考・推理する」能力が、学士課程のあり方に規定されるのであれば、それに相応しい教材が開発される必要がある（これは英語教育に限られるわけではないが）。このシステムで中心的な役割を担うのは教員組織である。しかし、教材開発は日常的な教育業務と深く関連しあいながらも、それ固有の態勢（予算措置や人員配置など）を必要とする。特別な予算措置がなければ、あるいは特色 GP や教育 GP の採択がなければ、今回視察した二校の斬新な試みは成立しなかったかもしれない。この点で、立命館大学には、教育開発推進機構や CLA といった独自の組織があるので、これらをどう活かし得るのが課題となるだろう。

(本論考は、平成 20 年度「質の高い大学教育推進プログラム」による調査の成果の一部である。)

注

- 1) 立命館大学政策科学部教育 GP 研究会。なお執筆にあたり、学士課程における英語教育全般については重森と宮浦、英語教育の組織と活動については田林、英語教育のコンテンツについては飯田、ICT については西出が担当した。
- 2) 2009 年 2 月 9 日および 10 日、本稿執筆者 5 名によって行なった。
- 3) 海洋環境学科、海洋生物資源学科、食品生産科学科、海洋政策文化学科からなり、学生数は一学年 300 名程度である。海洋政策文化学科は、(旧教養課程の改組による学科と思われる)文理融合型の新学科であり、外国語教員はこの学科に所属している。英語教員は「英語教室」を構成しており、教室のウェブサイトがある。
- 4) 学芸学部をもつ単科大学であり、英文学科、国際関係学科、数学科、情報科学科によって構成される。文理二学科の学部から、1969 年に国際関係学科が増設され、2006 年に情報数理学科が数学科と情報科学科に分割された。
- 5) 政策科学部ではカリキュラム構造の体系性、整合性について明示するための試みとして、カリキュラム・ツリー (sequence) の作成を行なっている。また全国的な動きとして、人材育成目標との関係における科目内容の適切性を検証・説明するために、カリキュラム改革の際に、カリキュラム・マップ (scope) 作成を行なう大学も増えている。
- 6) 2008 年 12 月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」においても、「学士課程の教育課程については、科目内容・配列に関して個々の教員の意向が優先され、必ずしも学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていない、あるいは、学生の達成すべき成果として目指すものが組織として不明確である」ことが問題とされ、「学習成果や教育研究上の目的を明確化した上で、その達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する (教育課程の体系化・構造化)」ことへの具体的な対応が求められている。
- 7) 現に政策科学部では、初年度コア科目である基礎演習は、授業内容・方法・成績評価等に関して、単にシラバス上の記載のみならず具体的な授業運営についても、学部で統一が図られてきている。入門的な教科書の選定、共通教科書の採択を行なった上で、授業運営については担当者の裁量に委ねるといった方法が採用しがたい理由も、政策科学部特有の条件による。
- 8) 京都大学大学院人間・環境学研究科英語部会、京都大学高等教育研究開発機構 (2006 年)。
- 9) 「EGAP は無目的な英語あるいはなんでもありの英語ではなく、学術研究に資する英語である。したがって、中高で行なっている一般的コミュニケーション英語の指導は、主要な目的ではない」。「EGAP と ESAP は連続体であり、両者間には本質的な断絶はない。すなわち、内容に関しては、個別専門分野の固有性が強い弱いかの差はあるものの、言語技能に関しては、各専門分野に共通する側面が大きい」「EGAP は言語技能に関しては、各専門分野に共通する読み方、書き方、提示発表のしかた、ノートの取り方やまとめ方などの技能を涵養するものである。内容に関しては、特定の専門分野にしか通用しない過度に特殊で難解なものは、取り扱わない」。要するに、「中高の単なる延長ではなく、学術研究の『出発点』であるという立場」をとる。
- 10) 「アカデミックリスニング」は CALL による授業であり、「アカデミックオーラルプレゼンテーション」では、発表技能 (presentation skills) および参加技能 (participation skills) が教えられる。「テストテイキング」は、海外の大学における定期試験に必要な学力形成、留学に必要な検定試験 (TOEFL、IELTS、UCLES) の受験に必要なスキルの修得が目標になっている (TOEIC も選択可)。また、どの科目区分に

英語教育における「開放性」

においても、文献・情報の検索、ライブラリリサーチの方法の修得が教育目標として列挙されている点も特徴的である。

- 11) 三浦・日臺・グエン内田（2008年 a, 2008年 b）。
- 12) 他の学科には英語教育を担うと思しき教員が見受けられないことから、英文学科の文学・語学系の教員がすべての学科における英語教育を担っていると考えられる。
- 13) 理系学科であっても「英語の津田」に入った以上は、英語ができる学生を育てなければならないという教員側の自負という側面もあるかもしれない。
- 14) たとえば穴埋め問題を作る無料のソフトがあることは英語教員にとっては驚きであった。
- 15) 2010年度教育課程改訂において、「政策科学英語演習 V, VI」として再編成される。
- 16) この科目の特徴については、田林・西出・重森（2007年）を参照されたい。
- 17) この科目の特徴については、田林・西出・宮浦・重森（2009年）を参照されたい。
- 18) 学部企画のプロジェクトである Decoding Kyoto はもともと英語 103 で行なうためのパイロットプログラムであった。2008年度からは英語 103 で Decoding Kyoto 基礎編を4週間程度で行ない、その成果はウェブサイトにて公開している。（「社会実践と英語を結びつけた教育プログラム 学びの成果を社会貢献に」 <http://english-writing.policy-science.jp/>）。ただし、（参考文献／URL 一覧に示した通り）このサイトは、学生による学習成果を学生の氏名とともに掲載しているため、現時点では学内のローカルエリアのみの公開となっている。パイロットプログラム（Decoding Kyoto）については成果を冊子化するとともに、Web サイトとして公開しているので、そちらを参照していただきたい。URL は、<http://www.policy-science.jp/>。
- 19) いずれも 2006 年度開始。
- 20) この分析結果については、飯田・田林（2009年）を参照されたい。
- 21) 海洋科学部の英語教員は前節で述べたように共通英語教材として *The Navigator 2008* を作成している。この教材の柱の一つが「文法を学んだ上で実践で使う」ことである。三浦・日臺・グエン内田（2008年 a, 2008年 b）。
- 22) 海洋科学部ではリーディング教材についても学部での共通教材を作るという。視察を行なった2009年2月の時点では、英語専任教員が題材を選定中とのことであった。
- 23) 英語力に差があるため、全学科で同じものを読むのではないそうである。
- 24) この問題については、飯田と田林が別に議論している。飯田・田林（2009年）。
- 25) パラグラフ・ライティングは中学や高校の教科内容には多くの場合取り入れられていない。このため、両校とも学生の入学初年度に徹底的な訓練を行っている
- 26) アカデミックな英文の構造については、大井（2008年）が詳しい。
- 27) 第2節1で述べたように、このような環境においても英語教員と専門教員の相互協力により学生向けの「ボキャブラリー・リスト」が作成された。
- 28) 津田塾大学の取り組みについては、今回の視察に加えて、2009年3月22日に行なわれた、教育 GP「専門課程における英語カリキュラム協調開発」の第1回フォーラム「ICTを活用した英語教材強調開発プログラム」にも参加し、システムのより具体的な構想などについて調査を行なった。
- 29) 例えば、CNN など海外にも配信されるニュース番組や MIT Open Course Ware、Internet Archives など、Web 上に公開された大学の授業など、インターネット経由で提供される映像素材は多数あり、今後も増加していくだろう。

参考文献／URL

- ・三浦笙子・日臺晴子・グエン内田玲子, *The Navigator 2008: Steering for the Future*. (NPO 法人海事・水産振興会、2008年 a)。

- ・三浦笙子・日臺晴子・グエン内田玲子, *The Navigator 2008: Steering for the Future (Appendix)*. (NPO 法人海事・水産振興会、2008 年 b)。
- ・大井恭子編『パラグラフ・ライティング指導入門』大修館書店、2008 年。
- ・田林葉・西出崇・重森臣広「英語教育と専門教育を結ぶ試み—『政策科学英語演習』の成果と展望」『政策科学』第 15 巻第 1 号、2007 年、1-12 頁。
- ・田林葉・西出崇・宮浦崇・重森臣広「英語教育の国際化—政策科学部学士課程における実践型英語ライティング」『立命館高等教育研究』第 9 号、2009 年、109-124 頁。
- ・飯田未希・田林葉「英語アブストラクト・ライティングと論理的思考——立命館大学政策科学部の教育実践から」『政策科学』第 17 巻第 1 号、2009 年、1-12 頁。
- ・東京海洋大学英語教室 (<http://www.s.kaiyodai.ac.jp/english/>、2009 年 11 月 1 日現在)
- ・中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm、2008 年 12 月)
- ・京都大学人間・環境学研究科英語部会、京都大学高等教育研究開発機構「学術研究に資する英語教育」(<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0238.pdf>、2006 年 1 月)。
- ・立命館大学政策科学部「社会実践と英語を結びつけた教育プログラム 学びの成果を社会貢献に」(<http://english-writing.policy-science.jp/>、2009 年 11 月 1 日現在)。ただし、このサイトは、学生の成果物を氏名とともに掲載しているため、学内のみ参照可となっている。
- ・University of Victoria, Canada, “Hot Potatoes” (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>、2009 年 11 月 1 日現在)。

Toward More Openness in College English Education:

A Report on the Cases of Tsuda College and Tokyo University of Marine Science and Technology

SHIGEMORI Tamihiro (Professor, College of Policy Science)

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

TABAYASHI Yo (Professor, College of Policy Science)

IIDA Miki (Lecturer, College of Policy Science)

NISHIDE Takashi (Lecturer, College of Policy Science)

Abstract

The English education at college level has been disconnected from the major courses that students specialize in. The authors are interested in improving English education at college and particularly in connecting the resources in general English education with those in specific disciplines more effectively. Tsuda College and Tokyo University of Marine Science and Technology put their efforts in this respect and we visited to see their progressive educational programs. In this paper we report our findings on overcoming the disconnection between the two realms said above. Especially we focus on the following three aspects in their educational practices; human resources, educational goals, and ICT (Information and Communication Technology). In conclusion, we find that these schools are successful in utilizing their resources in specialized disciplines to enrich English educational programs and shifting gears toward more openness in them.

Key words

English courses, Higher education, Human resources, Educational goals,
ICT (Information and Communication Technology)

独検のレベル改訂と CEFR

—本学におけるドイツ語教育の高度化—

山 根 宏

要 旨

1992年にスタートした「ドイツ語技能検定試験」(以下、「独検」と略記)は2008年度に初めてのレベル改訂を行った。今回の改訂はこれまで1級から4級までの4レベルであったものを、1級と2級の間に準1級をおき、4級の下に5級を設けて全部で6レベルに改めたものであるが、準1級は従来の2級のレベルをそのままにして名称を変えただけで、本当の新レベルは旧来の2級と3級の間に設定された「新2級」と一番下の5級である。今回のレベル改訂の最大の眼目はこの新2級にあり、3級と2級の間のレベル差が大きすぎるのでその中間のレベルを設けてほしいという声に応えたものである。新2級ができたことによって、教養クラスでの学習で3級を取得した後、さらに高度なレベルをめざそうとする学習者のモチベーションが高まるものと期待される。独検の改訂と同時期にヨーロッパを源とする新たな潮流が日本のドイツ語教育界にも押し寄せてきた。それはCEFRである。今後のドイツ語教育の展開を考えるならば、CEFRを視野に入れておく必要がある。CEFRではA1からC2までの6つのレベルが設定されているが、大学における高度なドイツ語教育として現実的に考えるのはB1レベルであろう。2年生までの教養科目としてのドイツ語の枠内でこの目標に到達するのは困難であるが、副専攻コミュニケーションコースの目標としては現実的な可能性がある。副専攻のカリキュラムを工夫して高い目標を学生に提示することが、本学におけるドイツ語教育の高度化につながる。

キーワード

ドイツ語技能検定試験(独検)、副専攻ドイツ語コミュニケーションコース、CLA、CEFR(欧州共通参照枠)

はじめに

ドイツ語技能検定試験(以下、「独検」と略記)は1992年の開始時から1級から4級までの4レベルで実施されてきたが、2008年秋から2つのレベルが新設されて新たな時代を迎えることになった。筆者はこれまで副専攻での授業や立命館大学言語習得センター(Center of Language Acquisition、以下CLAと略称)の独検対策講座を通して独検とかかわってきたので、これを機

に、独検のこれまでの歩みを整理し、6つのレベルからなる新たな独検と、近年、日本の外国語教育の分野で注目を集めている CEFR を視野に入れた本学におけるドイツ語教育の展開について考察したい。

1. 独検の 2008 年秋からのレベル改訂

レベル改訂前後におけるそれぞれの級の設定レベルは次の通りである。独検は春と秋の年 2 回実施されるが、2008 年度まで春の試験は 4 級と 3 級のみで、4 級から 1 級までのすべての試験が揃うのは秋だけであった。したがって 2008 年春の 4 級と 3 級は旧のレベル設定であったことになるが、この 2 つの級については今回のレベル改訂では変化がないので特に言及するまでもない。2009 年度から春に実施されるレベルは 5 級から 2 級までの 4 レベルとなる。

表 1 独検のレベル改訂

	2007 年秋 ¹⁾	2008 年秋 ²⁾ (春は 4 級と 3 級のみ実施)
5 級	—	初歩的なドイツ語を理解し、日常生活でよく使われる簡単な文や表現が運用できる。(ドイツ語授業を約 30 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)
4 級	ドイツ語の初歩的な文法規則を理解し、日常生活に必要な基本単語が運用できる。(ドイツ語授業を約 60 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)	基礎的なドイツ語を理解し、初歩的な文法規則を使って日常生活に必要な表現や文が運用できる。(ドイツ語授業を約 60 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)
3 級	ドイツ語の初級文法全般にわたる知識を前提に、簡単な会話や文章が理解できる。(ドイツ語授業を約 120 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)	ドイツ語の初級文法全般にわたる知識を前提に、簡単な会話や文章が理解できる。(ドイツ語授業を約 120 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)
2 級	標準的なドイツ語をある程度不自由なく使うことができ、ドイツ語圏の国々における日常生活に対応できる。(ドイツ語授業を約 240 時間受講し、各自の活動領域においてドイツ語に習熟しているか、これと同じ程度の能力のある人)	ドイツ語の文法や語彙について十分な知識を前提に、日常生活に必要な会話や文章が理解できる。(ドイツ語授業を約 180 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人) * 2007 年度までの 2 級と 3 級の間のレベルに相当
準 1 級	—	ドイツ語圏の国々における生活に対応できる標準的なドイツ語を十分に身につけている。(ドイツ語授業を数年以上にわたって継続的に受講し、各自の活動領域においてドイツ語に習熟しているか、これと同じ程度の能力のある人) * 2007 年度までの 2 級に相当
1 級	標準的なドイツ語を不自由なく使え、ある程度の専門性を持ったテーマについて読み、口頭で意見を述べることができる。(数年以上にわたって恒常的にドイツ語に接し、十分な運用能力を有する人)	標準的なドイツ語を不自由なく使え、ある程度の専門性を持ったテーマについて読み、口頭で意見を述べることができる。(数年以上にわたって恒常的にドイツ語に接し、十分な運用能力を有する人)

今回の改訂で 4 レベルから 6 レベルに増え、表で見える限りでは 5 級と準 1 級が新設された形になっている。しかし新旧レベルの対比は少し注意を要するのでやや詳しく検討してみたい。なお、

以下の文で用いる「2級」という呼称は特に断りのない限り、2007年度までの旧2級を指すものとする。

独検のレベルの説明では一貫して学習時間が用いられているが、大学で使われている単位数で説明する方がわかりやすいので、まずこの両者の関係について述べておこう。大学では通常1コマ90分（1.5時間）の授業を15回行って1単位としているのであるから、1単位 = 22.5時間となる。これにしたがって上の表にある各レベルの学習時間を単位数に置き換えると、

30時間 = 1.3単位 (< 2単位)、
 60時間 = 2.7単位 (< 3単位)、
 120時間 = 5.3単位 (< 6単位)、
 180時間 = 8単位、
 240時間 = 10.7単位 (< 11単位)

となる（これらの想定上の学習時間ないし単位数が実際の試験問題の難易度と合っているかどうかについては後に触れることにする）。

まず5級については何ら誤解の余地がない。4級で想定されている60時間という学習時間を半分にしたまったくの初心者向けのレベルで、週2回（= 3時間）の授業であれば10週間、すなわち第1セメスターの途中の段階である。このレベルのドイツ語の力を測ることにどれだけの意味があるのかという議論もあろうかと思うが、例えば検定試験が好きな高校生などには先の学習につなげる呼び水としての効果は期待できるのではないだろうか。

次に今回の改訂の眼目である「準1級」と「新2級」について述べよう。表の上では「準1級」が新設されたように見えるが、実はこれは表の説明にもあるように、「2007年度までの2級に相当」する。俗な言い方をすれば2級が準1級に格上げされ、それまでの3級と2級（= 準1級）との間に新たなレベルとして「新2級」が設けられたというわけである。

表1. にあるように、古い4段階のレベル設定では4級から3級、3級から2級とレベルがあがるごとに、想定されている学習時間が60時間から120時間そして240時間と倍に増えている。しかし同じ2倍と言っても4級と3級の差が60時間であるのに対し、3級から2級には120時間の上積みが必要となり、差が大きすぎるという意見は早くからあった。それを是正するのが今回の改訂の最大のテーマであった。この問題を解決するためのレベル改訂であるから、新2級の想定学習時間は120時間（3級）と240時間（2級）の中間値である180時間とされている。

3級と2級との間に設ける新しい級を準2級とする選択肢もあったが、関係者の話によると、合格した学生が履歴書やエントリーシートに記載した際の印象が良くなるように、2級を形の上で準1級へと格上げし、それによって生じた空席に新2級を設けるという面倒な形がとられたそうである³⁾。新2級ができたことによって同じ2級と言ってもレベルにかなりの差がある新旧2つの級が生じたわけだが、より高いレベルの旧2級合格者が不利にならないよう、本人からの申請があれば、独検事務局から、当該の2級は現在の準1級に相当するものであることを証明する証書を出すことになっている。

準1級はこのように、「2007年度までの2級に相当」するものとされているが、レベルの説明を読むと以下のような違いが見られる。

2007 年度までの 2 級：標準的なドイツ語をある程度不自由なく使うことができる。

(ドイツ語授業を約 240 時間受講し、各自の活動領域においてドイツ語に習熟しているか、これと同じ程度の能力のある人)⁴⁾

2008 年度からの準 1 級：ドイツ語圏の国々における生活に対応できる標準的なドイツ語を十分に身につけている。(ドイツ語授業を数年以上にわたって継続的に受講し、各自の活動領域においてドイツ語に習熟しているか、これと同じ程度の能力のある人) * 2007 年度までの 2 級に相当⁵⁾

本文の表現を比べると、準 1 級のほうがややレベルが高めに設定されているのではないかという印象は受けるが、それほど大きな違いがあるとは言えない。事実、2008 年秋の準 1 級の試験問題は形式においても難易度においても、2007 年度までの 2 級に相当すると言える。ここで注目すべきは「ドイツ語授業を約 240 時間受講し」が「ドイツ語授業を数年以上にわたって継続的に受講し」と改められていることである。この二つの表現が同一レベルについて語られているとの前提に立てば、「約 240 時間の受講」は「数年以上にわたる継続的な受講」を意味することになり、これまで筆者がもっていた、240 時間の授業すなわち 11 単位弱の勉強では旧 2 級の合格は無理だろう、という印象の正しさを裏付けてくれる。

2. 2001 年度の「改訂」

実は独検のレベルの見直しないし修正がなされたのは今回が初めてのことでなく、2001 年度の実施に当たって、想定する学習時間が改められている。発足から 2000 年度までの基準と 2001 年度からの基準を比較すると次のようになる。

表 2 独検の 2001 年度の「改訂」

	2000 年度まで ⁶⁾	2001 年度以降 ⁷⁾
4 級	初歩的・基礎的なドイツ語を理解し、ごく簡単なドイツ語を聞き、話し、読み、書くことができる。 * 大学や語学研修等で約 80 時間以上の学習者。	ドイツ語の初歩的な文法規則を理解し、日常生活に必要な基本単語が運用できる。(ドイツ語授業を約 60 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)
3 級	一通りの文法知識に基づいて基本的なドイツ語を理解し、簡単なドイツ語を聞き、話し、読み、書くことができる。 * 大学や語学研修等で約 200 時間以上の学習者。	ドイツ語の初級文法全般にわたる知識を前提に、簡単な会話や文章が理解できる。(ドイツ語授業を約 120 時間以上受講しているか、これと同じ程度の学習経験のある人)
2 級	日常生活や仕事上で必要なドイツ語を理解し、一般的なドイツ語を聞き、話し、読み、書くことができる。 * 大学や語学研修等で約 400 時間以上の学習者。	標準的なドイツ語をある程度不自由なく使うことができ、ドイツ語圏の国々における日常生活に対応できる。(ドイツ語授業を約 240 時間受講し、各自の活動領域においてドイツ語に習熟しているか、これと同じ程度の能力のある人)
1 級	広く社会生活に必要なドイツ語を十分に理解し、高度の内容を持つドイツ語を聞き、話し、読み、書くことができる。 * 大学や語学研修等で約 600 時間以上の学習者。	標準的なドイツ語を不自由なく使え、ある程度の専門性を持ったテーマについて読み、口頭で意見を述べることができる。(数年以上にわたって恒常的にドイツ語に接し、十分な運用能力を有する人)

ここで注目すべきは、1 級から 4 級までのレベルの説明の本文ではなく、それぞれの末尾に付された学習歴に関する記述である。それぞれの級について新旧を対比させると次のようになる。学習時間の後ろの（ ）内の数字は単位数に換算した数値である。

- 4 級： 80 時間（ 3.8 単位） → 60 時間（ 2.7 単位）
- 3 級： 200 時間（ 8.9 単位） → 120 時間（ 5.3 単位）
- 2 級： 400 時間（ 17.8 単位） → 240 時間（ 10.7 単位）
- 1 級： 600 時間（ 26.7 単位） → 数年以上にわたって恒常的に接している。

まず 1 級の訂正は妥当なところであろう。600 時間の学習なるものがどんなカリキュラムによって可能となるのか判断のしようがないし、実際の試験問題を見ても「ドイツ語学習」を積み重ねることによって合格が可能になるとは思えないレベルで、明らかにドイツ語を使って仕事をしているか、もしくはごく近い将来にそうした仕事に就く層が対象であると言える。したがって、ドイツ語の専門家の養成をめざすのではない本学のドイツ語教育という考察においては 1 級は対象外として差し支えない。また逆に、本学ではミニマムレベルに設定されている 4 級と、さらにその下のレベルである 5 級は逆の意味でここでの考察の対象外とする。

以上のことから、本論で考察の対象とするのは 3 級と新旧の 2 級ということになるが、そこに話を進める前に、2001 年度における想定学習時間の変更という問題を片づけておきたい。上の対照表からわかるように、2001 年度の想定学習時間は 3 級、2 級とも 2000 年度までの 60% に削減されている。ということは 2001 年度で要求されるレベルは 2000 年度より低く、仮に同じ学力の受験者たちが受けたとすれば、2001 年度以降の方が 2000 年度以前より平均点や合格率において上回るはずである。果たしてそのような結果になっているだろうか。下の表を見ていただきたい。

表 3 3 級試験結果⁸⁾ (秋期)

	合格率	合格最低点	平均点
1998 年度	53.14%	70.2	69.44
1999 年度	49.78%	60.3	59.49
2000 年度	52.84%	64.13	64.44
2001 年度	50.39%	57.62	57.38
2002 年度	50.65%	60.00	59.44
2003 年度	51.83%	67.39	67.36

表 4 2 級一次試験結果⁹⁾ (筆記試験)

	合格率	合格最低点	平均点
1998 年度	30.11%	72.2	64.09
1999 年度	31.20%	64.9	57.06
2000 年度	34.55%	73.20	66.96
2001 年度	38.01%	73.00	68.20
2002 年度	34.62%	62.64	57.19
2003 年度	38.83%	56.40	53.08

それぞれの表の「改訂」前の3年と「改訂」後の3年を比べて、「改訂」を境にして明らかな数的上昇が見られるだろうか。合格率と合格最低点はその時々の方針に応じて言わば任意に設定できるので、問題の難易度の変化を見るには受験者の平均点の動きを見るのが妥当であろうが、どちらの級についても2000年度と2001年度を境とする変化より、各年度ごとのばらつきの方が大きいと言わねばならない。ちなみに、上3段（1998年度－2000年度）の平均と下3段（2001年度－2003年度）の平均を出してみると、皮肉なことに、3級は64.46から63.06へ、2級は63.04から59.49へとそれぞれ降下している。

2001年度の新レベルの開始に際しては問題の形式をいくらか変え、試験のための試験ではなく日常的な運用能力を測るための試験をめざして新たな工夫をしているのは確かであるが、学習時間の40%削減に相当するだけの容易化はなされていない、と言わざるを得ない。そもそも学習時間に正確に比例する問題の難易度というものがあるわけではないので、想定学習時間を明示したところで大まかな目安でしかないのである。独検の主催団体である（財）ドイツ語学文学振興会は毎年、前年度の検定試験の問題集を刊行しているが、その冒頭に寄せられた「まえがき」は1996年以来（1995年度問題集）2006年度（2005年度問題集）まで同一で、「1級は相当のハイレベル、そして4級は半年の学習で合格できるもの、と理解して下さい。その間には大きな開きがあります」¹⁰⁾という簡単なレベル紹介にも変化が見られない。想定学習時間数の大幅な削減があっても上記の説明でカバーできるとの判断であろう。

実質的にほとんど違いが見られないにもかかわらず、なぜ想定学習時間数を4級で25%、3級と2級では40%も削減して明示したのだろうか。推測されるのは、当初設定された学習時間数が多くの学習者にとって過大であり、教養教育としてのドイツ語教育のカリキュラムでは合格が現実性をもち得ない、と事務局が判断したのではないかと、いうことである。当初設定された学習時間数とそれを単位に換算した表をここでもう一度あげてみる。

4級：80時間（3.8単位）→60時間（2.7単位）

3級：200時間（8.9単位）→120時間（5.3単位）

2級：400時間（17.8単位）→240時間（10.7単位）

時間数の表示では具体的なイメージがつかみにくいが、これを単位に換算すると学生が実際に受けている授業数との比較が容易になる。例えば4級で挙げられている80時間は3.8単位に相当するとなると、数字で見ると、過去問題集の「まえがき」に謳われているような「半年の学習で合格できるもの」でないことは明らかであろう。外国語大学のドイツ語専攻は別にして、半年でドイツ語を4単位近くも学習するカリキュラムを備えている大学はそう多いとは思えない。同様のことは3級、2級についても言え、2年かけて8単位をとってもまだ3級に合格する学習時間に満たないとあっては受験のモチベーションを維持するのは困難ではないだろうか。「改訂」後の学習時間数であれば、3級は1年半か2年の学習で十分合格圏に入る見込みが立つし、2級でも2年の学習にもう少し積み増せば手に届きそうである。「改訂」当時は大学の外国語教育におけるドイツ語の地位が安泰ではなくなり、授業時間数も削減される傾向にあった。そうした危機感から、ドイツ語を身近なものにしようとする試みがこの「改訂」であったのではないかと推

測される。こうした試みがどこまで成功を取めたかについては何とも言えない。「改訂」後の出願者数と受験者数を見ると、どちらの級でも横ばいしないしは下降しているが、ドイツ語学習者全体の減少という状況のもとでは何とかもちこたえていると言うべきかもしれない。

3. 3級、2級をめざして

上に述べてきたように、2001年の「改訂」によって想定学習時間は少なくなり、それぞれの級が学生にはより身近に感じられるようになったとは言え、試験問題の難易度については学習時間の削減ほど大きな違いが生じたわけではないので、教える側の実感からいえば、学生を合格圏に送り込むには「改訂」前の授業時間が必要だった。それは通常の2年間だけのドイツ語授業でまかなえるものではなく、何らかの特別な手だてが講じられなければならなかった。

立命館大学で1992年度から開始した副専攻にはドイツ語コミュニケーションコースも設けられた。これは学生のドイツ語をもっと伸ばしてやりたいと願うドイツ語教師にとっては朗報で、独検2級合格を2年次修了時の目標として掲げた。3級は基本的な文法を身につさえすれば、語彙や表現のレベルはそれほど高くないので、2回生と3回生で集中的にドイツ語を勉強すれば合格はまず間違いないだろう。1年次配当の「専門ドイツ語」のひとつを検定3級を視野に入れた内容にしても、副専攻の学習になじまないことはない。むしろ、基本的なドイツ語能力を示すものとして、3級合格をドイツ語副専攻の修了要件にしてもおかしくないほどである。問題は2級である。

すでに表2(5ページ)で示したように、2級で想定されている学習時間は3級の2倍になっている。ドイツ語副専攻のカリキュラムで果たして目標の達成が可能なのか。まず数字の上で点検してみよう。副専攻は複数の学部の学生が2回生から3回生にかけて履修するので、それぞれの学生が籍を置く学部によってドイツ語の学習歴に違いがあるが、自学部で6単位を履修する学生を例にとって考える。

1回生：自学部のドイツ語4単位

2回生：自学部のドイツ語2単位 + 副専攻1年次科目10単位(6単位)

3回生：副専攻2年次科目10単位(6単位)

副専攻科目のカリキュラムは1単位科目「コミュニケーション」と2単位科目「専門ドイツ語」からなっており、それらを組み合わせて1年で10単位が取れるようになっている。上の表で2回生と3回生の副専攻科目の取得単位が「10単位(6単位)」となっているが、()内の数字は「専門ドイツ語」を1単位として計算した数字である。ここでは実質学習時間を問題にしているのでこちらの数字を使う方が現実的であろう。このようにして自学部と副専攻でドイツ語の学習を積み上げて学生は3回生を終えた段階で名目上26単位、実質で18単位分の学習をしたことになる。これは「改訂」前の想定学習時間400時間(17.8単位相当)を上回り、2年次修了時の目標として独検2級合格を掲げることは決して非現実的なことではないと言えよう。

では実際に2年次修了時に2級に合格する可能性はどれほどであったのだろうか。きちんとしたデータがないので記憶に頼るほかないが、ドイツに何年か住んでいたことがある、といった特

例は別にして、大学で初めてドイツ語を勉強した普通の学生には2級はとうてい無理だったように思う。その頃、国立の外国語大学に勤務している友人に、ドイツ語専攻の学生のどれくらいが2級に合格するのかと聞いたところ、中位程度の学生までが合格するとの答えだった。外国語大学ではない総合大学で専門教育とは別の目標設定でドイツ語を学ぶ学生にとっては、学習時間数ひとつをとってみても、2級はかなり高いハードルと言わねばなるまい。

かといって現在以上に読解力のウエイトを置いて独検2級に狙いを絞ったカリキュラムを作るのは、総合的な運用能力の養成をめざす副専攻の方針にそぐわない。かつて副専攻の履修者で一次の筆記試験には合格したが、最終的に不合格になった学生がいた。二次試験は面接で、その学生はコミュニケーション能力に優れた学生であったので、教え子が二次で不合格になったことを不可解に思ったドイツ人教員が事務局に問い合わせた結果、一次試験と二次試験でそれぞれ合格・不合格を決めるのではなく、一定以上の得点があれば一次は合格とし、二次の成績と合わせて最終的な合否を決める、というやや特殊な方式を取っていることがわかった。つまり一次試験の得点が低い場合には十分なコミュニケーション能力があっても最終的には不合格になってしまうのである。このことから筆記試験、とりわけ読解力のウエイトの大きさは推測できよう。

副専攻のカリキュラムとの兼ね合いは本学独自の課題であったが、一般的に、3級に合格した学生にドイツ語の勉強を続けるモチベーションを維持させるためにも、3級と2級の間に、もう少し力をつければ手の届く「準2級」を新設することを望む声がこのころから出始めていた。これが2008年度からの「新2級」になったわけであるが、それより一足先に立命館大学では別の手段によって、この教育上のジレンマを解決する可能性が開けた。言語習得センター (CLA) の開設である。

CLA は意欲ある学生に正課の授業だけでは伸ばしきれない学力をつけさせる目的で2002年に設けられた機関である。学生のニーズから言っても英語の TOEFL や TOEIC の講座が種類・クラス数とも多いのは当然であるが、初修外国語に関しても言語ごとにおおむね中級と上級の2種類の検定対策講座が設けられた。ドイツ語中級は3級合格を目標とし、上級の目標を2級においた。CLA の講座は学内の教学機関での議論を経なくても独自の判断で講座を開設できるというフットワークの軽さはあるが、別の制約条件をかかえている。まず学費とは別に受講料を徴収するので、掲げた目標の達成が至上命題とはいえ、授業の回数を無制限に増やすわけにはいかない。授業の回数が受講料に直結する以上、受講者の経済的負担と受講者数の確保を常に考慮しなければならないのである。また正課の授業ではないので基本的に教室の使用は正課で使っていない時間帯に限定される。具体的には夜間の6限、7限が夏季集中期間だけが開講可能となり、このことによっても授業回数に制約が生じる。

こうした制約はあっても、さらに上をめざす学生を育てることができるのは教師にとっては何よりも嬉しいことである。ここで誤解のないように断っておくが、CLA は検定試験対策だけをやっているわけではない。正課の授業では得られない学習体験の機会を提供するのがCLA に期待される役割で、会話入門講座から上級検定講座まで、需要に応じて柔軟に対応することができる。このような自由さがあってはじめて検定2級対策講座が可能になったのである。本稿ではさしあたって独検3級および2級合格に向けた対策講座について述べることにする。

まずカリキュラムの設計にあたっては、いわゆる想定学習時間は考慮に入れなかった。そもそ

も学習時間そのものの有効性・妥当性に疑問があったし、一口に学習時間と言っても 30 人前後の学生を対象とする通常の授業と、その半分以下のサイズで目標を絞り込んだカリキュラムで教える CLA の講座では 1 コマの密度がまったく異なるからである。それに受講生の学習歴も一律ではない。限られた時間の中でアルファベットから教えるわけにはいかないの、ある一定の学習歴を前提にして、3 級対策の中級と 2 級をめざす上級のそれぞれの講座でどれだけのことを教えないといけないか、それにはどれだけのコマ数が必要かを、過去の問題をにらみながら、講座を担当する先生方を交えて検討した。具体的には、中級受講者には、一通りの文法の基本を習っている、少なくとも関係代名詞や接続法以外は習っていることを前提とし、上級受講者であれば、合否は別にして 3 級の試験は受けたことがあるというレベルを想定し、それに積み上げるカリキュラムを考えた。

いくつものカリキュラム作成とその修正を繰り返した後、2006 年度あたりからようやく継続性のあるカリキュラムが確定した。CLA の取り組みそのものを論じるのが本稿の主意ではないので、そこに至るまでの試行錯誤について詳細に述べることはここでは避けるが、4 級と 3 級だけが実施される春の試験（6 月）に向けては 14 コマの 3 級講座を開き、すべての級の試験が行われる秋に向けて 2 級講座（夏期集中 30 コマ+直前対策 14 コマ、計 44 コマ）を開く、というのがほぼ安定した開講形態となった。

CLA の発足時から 2008 年度までの受講者と合格者の数は次の通りである。

表 5 3 級の受講者と合格者¹¹⁾

	受講者	受験者	合格者	不合格者	未受験	連絡なし
02 年度	16	10	7	3		
03 年度	20	12	7	5		
04 年度	27	18	13	4		1
05 年度	32	21	13	5	10	
06 年度	18	9	7	2	8	
07 年度	10	5	2		5	3
08 年度	11	8	4	2	4	2

表 6 2 級の受講者（夏期集中・直前対策の一方だけの受講者も含む）と合格者¹²⁾

	受講者	受験者	1 次合格	2 次合格	不合格	未受験	連絡なし
02 年度	11	3	1	不明	2		
03 年度	11	7	2	不明	3		2
04 年度	11	6	4	2	1		1
05 年度	15	14	4	3	9	1	1
06 年度	12	10	3	3	7	2	1
07 年度	6	2	1	0	1	3	
08 年度	7	6	2		1		3

残念ながら受講者の 100%が合格するわけではないが、こちらが準備した教材をきちんとこなしていけばかなりの学生が合格する力を身につけるようになったとは言える。それでも 3 級と 2 級との隔たりは大きく、合格するにはかなりの知識を詰め込まなければならずどうしてもコマ数を減らすことができない。受講者にとっては時間的にも経済的にも相当な負担になることは避けられなかった。

2008 年度の秋になってようやく「新 2 級」が設けられたので CLA の上級対策講座も目標を、「2 級」を呼称上で昇格させた「準 1 級」ではなく、「新 2 級」に移した。それに応じてカリキュラムの見直しを行い、その結果、新しい上級講座は夏期集中 20 コマ、直前対策 14 コマ、計 34 コマと負担をかなり軽減したものになった。「新 2 級」については当然のことながら過去問題がなく、どれ位のレベルを考えればいいのか頭を悩ませたが、基本的にはそれまでの 2 級レベルの練習で対応した。

「新 2 級」初年度の結果は予想した通りのものであった。筆者が担当したのは直前対策講座だけだったが、それを受講した 5 人のうちすでに 3 級をもっているのは 2 人で、その 2 人はいずれもかなりいい成績で合格した。後に入手した試験問題を見たところ、3 級と旧 2 級の間レベルではあってもどちらかと言えば 3 級に近いだろう。現に、上述の 5 人の受講生のうちの一人は 3 級と掛けもちで受験したが、3 級にはもちろん合格し、新 2 級も合格最低点にあと数点足らなかつただけだった。

「新 2 級」が設けられたおかげで、2 回生の春に 3 級、秋に新 2 級を取るという学習計画が実現可能なものとなった。CLA ではこのスケジュールに沿って、春は「チャレンジ 3 級」、秋は新 2 級向けの「上級講座」を開講していく。2008 年度の「新 2 級」合格者の 1 人は大学に入って初めてドイツ語を学んだ 2 回生であったが、この通りに受講して 1 年で二つの級に合格したのであった。今後はこうした学生が増えてくるものと期待される。

しかし上級講座の対象を「新 2 級」にすることは、CLA としてそれまでの 2 級すなわち「準 1 級」への挑戦を断念することを意味し、これまでにある程度の実績を取ってきただけに惜しい気持がないわけではない。理想を言えば上級講座に「新 2 級」用と「準 1 級」用のふたつのコースを設けることであるが、受験する母体層を考えると両者を並行して開講することはとうてい現実的ではない。現時点で CLA としてできる最善のことは、「新 2 級」の力をもった学生を数多く育成し、ドイツに留学するなどしてさらに実力をつける道筋をつけてやることであろう。

4. CEFR とドイツ語教育

独検は 3 級と 2 級のレベル差が大きすぎるといった意見はかなり早い時期から出ていたが、実行体制を考えると実現は容易ではなく、10 年ほどの間、何度も議論されては消えていった¹³⁾。2006 年度に入った頃から、級の 신설に向けて本格的に動き始め、上に述べたように 2008 年秋から新たな 6 段階時代に入った。独検関係者がそうした検討を進めていたのと同じ頃、独検とは別のところで、将来のドイツ語教育に大きな影響を与える可能性のある潮流が押し寄せてきた。ヨーロッパを源とするその潮流とは「欧州共通参照枠」である。

「欧州共通参照枠」は Common European Framework of Reference for Languages がその正

式名称とされ、ヨーロッパの各国にはそれぞれの言語に翻訳した名称も存在するようであるが、ここでは英語名を略した CEFR と表記する。CEFR はヨーロッパの諸言語に関してどれだけの言語能力を有しているかを示す共通枠であるから、ことはドイツ語に限った話ではない。インターネットで調べてみると、フランス語やスペイン語の教員も CEFR を紹介したり日本の言語教育現場への影響などを論じている¹⁴⁾。ドイツ語教育について言えば、日本独文学会 2008 年度春季学会で CEFR に関する基調講演が行われ、CEFR をめぐるシンポジウムも開かれた。このように CEFR はここしばらくはドイツ語教育関係者の間ではアクチュアルなテーマであろうし、今後のドイツ語教育にも少なからぬ影響を及ぼすものと思われる。

CEFR の理念や成立するまでの経緯等については他の研究書や論文に譲るとして¹⁵⁾、ここでは日本の教育現場での実践との関係に限定して述べることにしたい。CEFR で設定している習熟度レベルは大きく A (=基礎段階の言語使用者)、B (=自立した言語使用者)、C (=熟達した言語使用者) に分けられ、それぞれに 1 と 2 の 2 段階が設けられている。したがって全体のレベルは A1 から C2 までの 6 段階になる。このうち大学におけるドイツ語教育を考察する本稿で検討の対象となりうるのは A1、A2 および B1 の 3 つのレベルであろうと考えられる。

ゲーテ・インスティトゥート¹⁶⁾ は従来もっとも低いレベルの資格認定試験として Zertifikat Deutsch(ZD) をもっていたが、CEFR の動きに対応して A1、A2 に相当する試験 Start Deutsch1、2 をあらたに設け、Zertifikat Deutsch(ZD) を B1 に対応するものと位置づけた。こうした状況の中で CLA では、大阪ゲーテ・インスティトゥートと交渉して 2007 年度から Start Deutsch1 の学内団体受験を実施し、あわせてそれに向けた講座「受けてみよう Start Deutsch」を開設した。さらに 2008 年度には Start Deutsch2 の団体受験も実施した。それらの結果は次の表が示すように、いずれも極めて高い合格率を示している。

表 7 Start Deutsch1,2 の受験者と合格者¹⁷⁾

		講座受講者	受験者	合格者
2007 年度	Start Deutsch1	10	10	9
2008 年度	Start Deutsch1	7	7	6
	Start Deutsch2		5	4

CLA としての対応は以上の通りであるが、ここで正課の授業と CEFR との連携について考えてみたい。ゲーテ・インスティトゥートのホーム・ページで公表されているそれぞれの試験に関する説明をまとめると以下ようになる。¹⁸⁾

表 8 ゲーテ・インスティトゥートによる CEFR のレベル設定

検定試験	対応する CEFR	証明される能力	学習時間
Start Deutsch1 (SD1)	A1	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活の場面での簡単な質問や指示、話、留守番電話のメッセージやアナウンス、短い会話を理解することができる 短い伝達事項や指示、広告などから、自分にとって重要な情報を取り出すことができる 数字や量、時間や値段を言ったり、理解したりすることができる 簡単なものであれば、所定の用紙に記入することができる 短い個人的な文章を書くことができる 会話で自己紹介をしたり、質問に答えたりすることができる 身近な状況で質問やお願いをしたり、それらに反応したりすることができる 	60 150 時間
Start Deutsch2 (SD2)	A2	<ul style="list-style-type: none"> 日常会話で非常に重要な情報を理解したり、短いラジオ放送や電話での会話を聞き取ったりすることができる 短い新聞記事や身近にある広告、告示などを読んで、非常に重要な情報を取り出すことができる 店や銀行、役所などにある所定の用紙に記入することができる 身の回りのことについて短い文章を書くことができる 会話をしながら自己紹介をしたり、身の回りのことについて話したりすることができる 身近なテーマについて質問をしたり、質問に答えたりすることができる 身近な場面で、人と約束したり、相談したりすることができる 	150 263 時間
Zertifikat Deutsch (ZD)	B1	<ul style="list-style-type: none"> 日常会話やアナウンス、ラジオ放送を聴いて重要な情報を細かい点まで理解することができる 新聞記事や統計、身近な文章をを読んで、重要な情報を正確に理解することができる 脈絡のある文章を、手紙やEメールなどの私信やフォーマルな形式で書くことができる 関心のあるテーマについて、簡単な会話をすることができる。また、自分の意見を述べたり、相手の意見に応じた答えをしたりすることができる 身近な場面で出来事について報告したり、提案したり、相談したりすることができる 	263 488 時間

一見して明らかなことは、それぞれのレベルで必要とされる学習時間に大きな幅がもたせてあることである。独検が日本人学習者だけを想定すればいいのに対し、Start Deutsch や Zertifikat Deutsch は個人の能力差だけでなく、学習者の母語がさまざまであることから母語の違いによる習得の速さの違いも考慮に入れなければならない。そう考えると、学習時間にほとんど倍近くの幅をもたせないと現実的ではないということであろう。そのことは理解できるが、しかしこれでは教育の現場ではどう具体的に考えたらいいか、困惑するばかりである。

そこで本学の学生を念頭に置いて具体的な教育方針を考えるために、本学の学生が必要とする学習時間数の平均値をもう少し絞り込んだ数値で仮定してみよう。絞り込むためのファクターとしては母語と知的能力を想定する。まず母語がヨーロッパ言語ではないので、その平均値は全体

の中間値より前ということは想像し難く、むしろかなり後ろに来るであろう。一方で知的能力で言えば中間値あたりが妥当かと推測する。この両者を合わせて考えると、中間値より少し後ろという値が考えられる。そこで3つのレベルの学習時間の中間値を求め、そこから仮定される必要学習時間 (= 中間値 + a) および対応する単位数を計算すると次のようになる。なお、ここでは記述が煩雑になるのを避けるために、すべての科目が1 Semester 週1 コマで1 単位として扱うものとする。

表9 各レベルに対応した単位数

	中間値	仮定される必要学習時間 (= 中間値 + a)	対応する単位数	カリキュラムで想定 すべき単位数
A 1	105 時間	110 - 120 時間	4,9 - 5,3 単位	6 単位
A 2	207 時間	210 - 220 時間	9,3 - 9,8 単位	10 単位
B 1	376 時間	400 時間	17,8 単位	18 単位

参考のために独検の開始時における4級 - 2級の想定学習時間を再度ここに掲げておく。

4 級：80 時間 3 級：200 時間 2 級：400 時間

これを見ると上の表9. のA1、A2、B1に対する「仮定される必要学習時間数」と独検4級、3級、2級の時間数がほとんど重なっていることがわかる。この数字を根拠にして考えるならば、独検の4級から2級までと同様に、A1からB1も大学におけるドイツ語学習の目標として設定しうるのははずである。実際、副専攻ドイツ語コミュニケーションコースではZD合格者を出した実績もある。そこで以下に、いわゆる外部試験を念頭においた副専攻の学習目標とカリキュラムについて試案を提示したい。

5. ドイツ語教育の高度化と副専攻

2009年度の副専攻ドイツ語コミュニケーションコースのシラバスでは、いくつかの科目について独検2級もしくはZD合格が最終目標として掲げられており、コース設計において考慮されていることがわかる。ただそれらの目標設定は個々の科目担当者に委ねられており、コース1年次および2年次の目標として全担当者に共有されてはいるとは言えない状況にある。どちらを目標として掲げるにせよ、今年度のシラバスのように同一年次でありながら科目によって目標とするレベルが異なっていたのでは効果的な学習はあまり期待できないだろう。したがって、まず必要なことは副専攻の目標を明確にし、そのためのカリキュラム体系を築き、個々の科目の役割に沿ったシラバスを考えることである。

ドイツ語コミュニケーションコースは通常2クラスを開講しているが、1年次は高度なことを新たに学習すると言うよりは基礎固めとしての性格が強いので、どちらのクラスも学習目標と教材は共通にし、独検3級とCEFRのA1およびA2を目標とする。「専門ドイツ語Ⅰ」(前期)と「専門ドイツ語Ⅱ」(後期)で文法を体系的に整理・復習し、基礎的な語彙の習得させれば独検3級の合格はほぼ確実である。一方のCEFRは、前期の「ドイツ語コミュニケーションⅠ」はA1を、後期の「ドイツ語コミュニケーションⅡ」は同じく後期の「専門ドイツ語Ⅲ」と組み合わせ

て A2 を目標としたカリキュラムを組み立てる。1 年次を終えた時点で学習時間は 5 単位相当時間となり、これに自学部でのそれまでの学習時間を加えれば、表 9 (13 ページ) で必要と想定されている単位数を上回るので現実性は高い。

しかし 2 年次では 2 つのクラスを共通にするのではなく、例えば「検定コース」と「教養コース」といった学習目標を異にする 2 つのコースとして設定すべきであろう。同じく副専攻履修者と言っても全員が資格取得をめざしているわけではないからである。2 コース制を前提にして「検定コース」について考えてみることにするが、このレベルになると新 2 級と ZD (=B1) をひとつのカリキュラムの中で並行して追及するのは無理で、それぞれに特化したカリキュラムが必要である。なぜなら独検と CEFR では求められる能力が大きく異なるからである。具体的に言えば、独検では何よりも正確かつ高度な文法知識と豊富な語彙力が要求され、それらの総合としての読解力が問われる。聞き取り試験は全レベルで課せられてはいるが、そう難しいものではなく、総点の中で占めるウエイトも高くはない。2007 年度の例で言えば、4 級で 24%、3 級で 27%、2 級と 1 級は 21% となっている。この割合は固定したものではなく年度によって多少の幅が見られるが、どれも 20% 台に抑えられている。またドイツ語によるインタビューテストは準 1 級以上 (2007 年度までは当時の 2 級以上) の 2 次試験でしか行われぬ。極端に言えば、ドイツ語をまったく話せなくても新 2 級までは合格が可能である。それに対して CEFR では A1 の段階からインタビューテストが入っているのだから、聞いて話せないことにはどうにもならない。つまり細部にわたる正確な知識より、いわゆる「総合的運用能力」が問われるのである。

そうなる問題は副専攻 2 年次でどちらを目標とするかであるが、結論的に言えば私は CEFR の B1 がふさわしいと考える。なぜなら検定 2 級で問われるのは知識の集積であり、これはある程度、短期集中の学習で対応が可能なので、これまで通り CLA の講座に委ねることができる。また日本だけで行われる検定試験であるから過去問題集を始め、複数の参考書や練習問題も出ているので一人で勉強することも不可能ではないからである。しかし CEFR の「総合的運用能力」で問われる「話す」・「聞く」という能力は言わば身体的能力に近いものがあり、時間をかけた練習による慣れが必要である。

具体的な科目配置としては、2 年次には専門ドイツ語もドイツ語コミュニケーションもそれぞれ前後期とも 2 科目ずつ配置されているので、例えば前期は「専門ドイツ語Ⅳ」と「ドイツ語コミュニケーションⅢ」、後期は「専門ドイツ語Ⅵ」と「ドイツ語コミュニケーションⅥ」というふうに連動させて、前後期各 2 コマを配したカリキュラムを考えることができよう。3 科目あるいは 4 科目を連動させることも可能ではあるが、連動する科目が多くなるとそれらをまとめて履修できる受講者が限られてくるので各 2 科目の連動に留めるのが現実的と思われる。

肝心の目標達成の可能性はどうだろうか。2 年次を終えた段階の単位数は 1 年次終了時の 11 単位に 4 単位が加わるので 15 単位となる。これは、先の表に挙げた CEFR の B1 に対して想定すべき 18 単位には満たない。しかし履修者の能力やモチベーションを考慮すれば、仮定した必要学習時間は必ずしも中間値 $+a = 400$ ではなく、むしろ中間値 $-\beta$ であることも期待でき、これを仮に 350 時間と仮定すれば 15.6 単位という数字が出てくる。こう考えると、あくまで現在のところは机上の計算であるが、CEFR の B1 もカリキュラムの組み方と教え方によっては目標として設定することが可能であろう。

おわりに

本稿はドイツ語教員として長年ドイツ語教育に携わってきた筆者が、今後のドイツ語教育のめざすべきひとつの方向を示したものである。一口に大学におけるドイツ語教育と言っても、その前提となる条件は各大学によって大きく異なり、設定される目標もそれに応じて変わらざるを得ない。したがってここでは日本のドイツ語教育一般を論じるのではなく、本学の教学条件の中でどのような高度化が可能であるかを追求したものである。

本稿脱稿後、同僚のドイツ語教員の同意を得て、来年度からの副専攻ではここで提案した方向の第一歩を踏み出そうとしている。学生の到達レベルは教育方法だけによってきまるものではないので、考えている高度化がどこまで実現できるかわからないが、2年間のサイクルを経たのちに到達度を検証すれば、ここに示した提案が非現実的な机上の空論であるのか、それとも方向性としては間違っていないのか、どこをどう改善すればいいのか、といった点が明らかになるであろう。

注

- 1) ドイツ語学文学振興会編『独検過去問題集 2008年版』（郁文堂、2008年）に掲載されている各級の検定基準に基づいて筆者が作成。
- 2) ドイツ語学文学振興会編『独検過去問題集 2009年版』（郁文堂、2009年）に掲載されている各級の検定基準に基づいて筆者が作成。
- 3) 近藤孝夫編『Laterne 101号』（同学社、2009年）28頁。
- 4) 独検 2007 秋 実施要領による。
- 5) 独検 2008 秋 実施要領による。
- 6) ドイツ語学文学振興会編『独検 2000 年度全問題集』（郁文堂、2001年）に掲載された各級の審査基準に基づいて筆者が作成。
- 7) ドイツ語学文学振興会編『独検 2001 年度全問題集』（郁文堂、2002年）に掲載された各級の審査基準に基づいて筆者が作成。
- 8) ドイツ語学文学振興会編『独検過去問題集 2004年版』（郁文堂、2004年、198ページ）に掲載された表に基づいて筆者が作成。
- 9) ドイツ語学文学振興会編『独検過去問題集 2004年版』（郁文堂、2004年、199ページ）に掲載された表に基づいて筆者が作成。
- 10) 「まえがき」は各年度の過去問題集の冒頭に掲げられている。なお、過去問題集はすべて（財）ドイツ語学文学振興会が編集し、郁文堂から出版しているが、書名は2002年度までは『独検**年度全問題集』で、2003年度以降は『独検過去問題集 **年版』と変わっている。例えば2003年度に実施した問題を収録した問題集の書名は『独検過去問題集 2004年版』である。
- 11) CLA で保管しているデータに基づいて筆者が作成。CLA では検定試験対策講座の受講者の全員に試験結果を報告するよう依頼し、報告がない場合には受講者に問い合わせるなどして、できるだけ正確なデータを集める努力をしている。
- 12) CLA で保管しているデータに基づいて筆者が作成。
- 13) 『Laterne 101号』28頁。
- 14) 例えばフランス語に関しては次のような論文が発表されている。太治和子「ヨーロッパ共通参照枠におけるレベルB1について」（『外国語教育フォーラム 第7号』関西大学外国語教育研究機構、2000年、

所収)

- 15) 例えば、吉島茂／大橋理枝（他）訳・編『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（朝日出版社、2004年）が代表的なものひとつとして挙げられる。
- 16) 「ゲーテ・インスティトゥート」はドイツ語・ドイツ文化の普及を目的とするドイツの公的機関で世界各国の大都市を中心に置かれている。日本では東京、京都、大阪にある。
- 17) CLA で保管しているデータに基づいて筆者が作成。
- 18) <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/jaindex.htm> (2009年4月11日)
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd2/jaindex.htm> (2009年4月11日)
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzd/jaindex.htm> (2009年4月11日)

CEFR and the revision of DDJ proficiency level — a proposal for enhancing German language education at Ritsumeikan University

YAMANE Hiroshi (Professor for German language, College of Policy Science)

Abstract

Die Qualifikationsprüfung „Diplom Deutsch in Japan“ (DDJ), die 1992 mit vier Stufen begann, wurde 2008 um zwei neue Stufen bereichert, und zwar um *'jun-1-kkyu'* und *'5-kyu'*. Diese Revision der Stufen erweckt den Eindruck, dass zwischen *'1-kkyu'* und *'2-kyu'* die *'jun-1-kkyu'* eingeschoben und unterhalb von *'4-kyu'* die neue *'5-kyu'* hinzugefügt worden wäre. Aber in Wirklichkeit ist die *'jun-1-kkyu'* die Umbenennung der alten *'2-kyu'* mit dem gleichen Niveau. Die Stufen mit neuem Niveau sind also *'2-kyu'* und *'5-kyu'*. Bisher war der Abstand zwischen dem Niveau des *'3-kyu'* und des *'2-kyu'* sehr groß, so dass schon seit langem eine neue Stufe dazwischen erwartet wurde. Die Einführung der neuen *'ni-kyu'* motiviert ohne Zweifel Lernende, die nach dem Abschluss der allgemeinen Bildung an der Uni noch weiter Deutsch lernen wollen. Gleichzeitig mit der Erneuerung des DDJ gab es in Europa eine neue Bewegung im Bereich des Sprachunterrichts; CEFR. Wenn man Deutschunterricht an der Universität verbessern will, kommt man an dieser neuen Bewegung nicht vorbei. CEFR bestimmt sechs Stufen. Davon kommen als Lernziel an der Universität nur die ersten drei Stufen, und zwar A1, A2 sowie B1 in Frage. Das Niveau B1 ist zwar im Rahmen der allgemeinen Bildung schwer zu erreichen, aber zum Glück gibt es an der Ritsumeikan-Universität das Nebenfach Deutsch. Durch Umgestaltung des Kursangebots im Nebenfach Deutsch kann auch B1 ein erreichbares Ziel werden und zugleich zur Verbesserung des Deutschunterrichts beitragen.

Key words

DDJ (Diplom Deutsch in Japan), CEFR (der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen), Nebenfach Deutsch

論文

アメリカにおける大学評価の改革動向

江原 武 一

要 旨

この論文では、日本の大学制度において大学の自己点検・評価をベースにした、日本社会にふさわしい大学評価の仕組みを構築するために、改革の先行モデルであるアメリカの大学評価の特徴と改革動向について 90 年代以降を中心に集約、分析することを試みる。

キーワード

大学評価、自己点検・評価、適格認定協会、実績による資金配分、評価手法

1 転換期の大学評価改革

行政主導の大学評価政策

大学評価とは、大学等の高等教育で行われるさまざまな活動の実態を、関連した情報や資料を科学的な手続きで収集・分析して明らかにするとともに、それらの活動の意義や価値、問題点などを判断したり評価したりして、その成果を実践的に活用することを意味する言葉である（江原、2009 年、93 頁）。

この大学評価が日本の大学関係者の関心を広く集めるようになったのは、1991 年の大学設置基準等の改正で、大学の自己点検・評価の実施と公表がすべての大学が「努めなければならない」課題、つまり努力義務として明記されてからである。その後、大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」（1998 年）や中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」（2002 年）などをふまえて、学校教育法が 2002 年に改正され、大学評価はよりいっそう強力な法的裏づけをもつ制度として日本の高等教育に導入された。大学の自己点検・評価の実施と公表はすでに 1998 年に義務化され、それに加えて大学や学部等が選任する学外者による外部評価がもりこまれ、第三者評価、つまり当該大学の教職員以外の者による検証も努力義務になったが、この改正にともない、これらの大学評価はより上位の法令である学校教育法で規定されることになったのである（学校教育法第 109 条）。

またすべての大学（短期大学と高等専門学校を含む）は認証評価、つまり文部科学大臣の認証を受けた評価認証機関による評価を受けることも、新たに義務づけられた。それに先だって、国

立学校設置法の改正（2000年）により、学位授与機構を改組した大学評価・学位授与機構も、国立大学を主な対象にした評価の情報収集・提供や調査研究を任務とする国立の評価機関として創設されている。さらに2004年に法人化した国立大学の場合、各大学は6年間の中期目標と中期計画を策定するが、その実績を国立大学法人評価委員会に報告して、評価を受けなければならない。しかもこの実績評価にもとづいて、その大学に対する次期の政府の財政支援額を決定することも計画されている。

このようにみると、「小さな政府」、つまり政府の権限を縮小し、国民の自助努力や市場競争の原理を重視する、現在の日本の政府による行政主導の大学評価政策は、大学設置基準等による厳しい「事前規制」から、改革の成果を問う「事後チェック」も重視する方向へ大きく変わってきた。政府が規制を緩和して、個別の大学の自助努力を促し、市場競争の原理を導入すると、政府の権限は弱まるようにみえる。しかし実際には学校教育法にもとづく大学評価制度の導入などにより、政府の権限はかえって強化されることになったのである。

大学主導の大学評価の定着

こうした一連の政策の進展は、それが大学にとって「上からの」外圧であり、しかも大学評価そのものが大学関係者にとって未知の課題でもあったために、大学側に混乱がみられたり、受け身的な対応を示すところも少なくない。アメリカやイギリスなどと比べると、形式的な評価が支配的で、市場競争の原理が働きにくい日本では、大学評価もなかなか根づきにくいのもかもしれない。しかし大学評価が大学の教育研究水準の向上をはかり、その目的や社会的使命を達成するために重要な役割を果たすのは疑いのないことであり、日本の大学にふさわしい大学評価、とくに大学の自己点検・評価を中核とした大学主導の大学評価を実質的に定着させるのは、日本の大学改革にとって十分意義のあることである。

日本の大学評価制度は、各大学が行う大学の自己点検・評価を、学外の第三者組織による大学評価や政府機関による大学評価、その他のマスメディアや企業、高校関係者などの利害関係者による大学評価がとりまく構造になっている。このうち大学主導の大学評価の中核に位置するのは、各大学が行う大学の自己点検・評価である。学校教育法の第109条によれば、大学は、その教育研究水準の向上に資するため、当該大学の教育研究、組織運営、施設設備といった教育研究などの状況について自ら点検と評価を行い、その結果を公表するものとされている。

学外の第三者組織による大学評価として代表的なのは、大学基準協会や短期大学基準協会、大学評価・学位授与機構などが行う認証評価である。その他に日本技術者教育認定機構（JABEE）による技術者教育プログラムの審査・認定なども含まれる。政府機関による大学評価として代表的なのは、大学の設置認可にともなう大学評価である。文部科学省は大学設置・学校法人審議会（大学設置分科会）に委嘱して、大学設置基準等を適用した大学の設置評価を行っている。

またすでに述べたように、文部科学省は2002年の学校教育法の改正などにより、大学の自己点検・評価や認証評価などの大学評価の実施を各大学により強く要求するようになった。さらに国立大学の業務実績に関する年度評価や中期目標・中期計画の業務実績に関する国立大学法人評価、「グローバル COE プログラム」や「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム」などの競争的な公的資金配分政策による大学評価を行っている。

課題の設定

それでは、このような大学評価制度のなかで大学主導の大学評価を実質的に定着させるにはどうすればよいのか。そのための具体的な方策を探るために、筆者はすでに、日本の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の仕組みを構築することをめざして、その改革課題を近年の日米の先行研究も参照しながら整理してみた（江原、2009年）。本稿では、その続編として、改革の先行モデルの1つであるアメリカの大学主導の大学評価では、何が問題になっているのかを、大学の自己点検・評価をとりまく学外の環境、とくに政府から一定の独立性を保った第三者組織による大学評価を行う適格認定協会（アクレディティング・アソシエーション）の役割変化と、政府機関が大学評価の結果にもとづいて実施する実績による資金配分（パフォーマンス・ファンディング）政策の課題の2つの問題に焦点を絞って分析する。それから大学評価の定着にとって不可欠な評価手法の問題についてもとりあげる。そして最後に、日本の大学評価改革の方向と課題をあらためてまとめてみたい。

2 適格認定協会の役割変化

大学評価における適格認定協会の位置

アメリカで日本の大学基準協会や大学評価・学位授与機構などの認証評価機関に相当する役割を果たしているのは適格認定協会である。というよりも日本の認証評価機関は、アメリカの適格認定協会を主要なモデルとして導入されたといった方が正確であり、その動向をたどってみることは日本の大学評価のあり方を検討するために非常に重要である¹⁾。

適格認定（アクレディテーション）とは、高等教育において質の保証と改善のために大学や教育プログラムを精査する際に用いられる、学外の第三者による質の評価の過程（プロセス）を意味する言葉である。この適格認定を実施する適格認定協会には大きく分けると、地域別適格認定協会と専門分野別適格認定協会の2種類がある。

地域別適格認定協会は全米で6つあり、大学全体を評価の対象とする機関別評価を行う。大学が適格認定をえたい場合は通常、その所在地域を管轄する地域別適格認定協会に申請するので、協会同士は基本的に競合関係にはない。それに対して専門分野別適格認定協会は、全米レベルで医学や法学、工学、経営学、教員養成などの専門分野別に教育プログラムや学内組織（ユニット）を評価の対象とする専門分野別評価を行う。専門分野別適格認定はほとんどの場合、すでに地域別適格認定協会から認定を受けた大学を対象にするが、なかには独立した専門職大学院や専門学校を適格認定するところもある。また地域別適格認定協会とちがって、同じ専門分野に複数の協会があり、申請校をめぐる競合する場合もある。

適格認定協会は任意団体だが、連邦政府の援助や社会的信用を獲得するために、そのほとんどは連邦教育省または高等教育適格認定協議会（CHEA）による認証を受けている。連邦教育省による認証は連邦政府が給付する学生奨学金の受給資格と結びついている。高等教育法により、連邦教育省による認証を受けた適格認定協会から認定された大学に在籍していなければ、学生は連邦政府の奨学金の受給資格がないからである。

高等教育適格認定協議会は適格認定協会の頂点に位置し、その代弁者の役割を果たす全米レベ

ルの任意団体であり、認証を行う唯一の非政府組織でもある。高等教育適格認定協議会はすべての地域別適格認定協会をはじめ、60の適格認定協会を認証しているが、こうした認証によって、適格認定活動の社会的意義を高めたり、適格認定協会やその認定を受ける大学や教育プログラムの正当性を確保することをはかっている。

大学との協働をめざす適格認定協会

この適格認定協会の適格認定では従来、入学者の特徴や既存の資源、教育研究組織、施設設備などのインプット条件が重視されていた。しかし1980年代以降、アカウンタビリティ（説明責任）の考え方が浸透すると、そうしたインプット面よりも、教育機関としての大学や教育プログラムの有効性や、学生が在学中に獲得した学習成果が重視されるようになる。とくに学生の学習成果を適切な根拠となる資料にもとづいて提示しなければ、教育機関としての大学や教育プログラムの有効性も証明されないことが広く認識され、適格認定協会は学生の学習成果に関する基準を評価項目に加えるようになった。

ところで大学教育の成果に焦点をあてた評価の導入にともない、適格認定協会はその社会的な役割を変え、大学と協働して大学教育の改善にとりくむ姿勢を強めてきている。適格認定協会はそれまで、認定した大学名を公表することにより質の保証とアカウンタビリティに対処してきた。ところが近年、大学教育の成果、とくに学生の学習成果を証明する責任は大学だけでなく協会側にもあることが認識され、両者が協力して大学の自己点検・評価活動の仕組みを改善し、その客観性や透明性を高めるとともに、評価結果を大学教育の質の改善に活用することをめざすようになったのである（前田、2001年、96頁；福留、2005年、165頁、177頁）。

日本の認証評価の問題点の1つは、その目的があいまいなことである。しかし日本の認証評価を適格認定、つまり設置認可された大学がその教育研究などの水準を自主的に向上させ、日本の大学として、あるいは国際的通用力のある大学としてふさわしい状況にあるかどうかを評価する大学評価として定着させる必要があるとしたら、こうした各大学との協働を重視するアメリカの適格認定協会の役割変化は、貴重な示唆を与えてくれるように思われる。というのは、学外の公的な第三者組織による大学評価は、大学連合組織や大学関係者などの主体性にもとづいた自主的な評価であることに意義があり、大学主導の大学評価を実質的に定着させるためには、そうした認証評価機関と大学との連携強化が強く求められているからである。

3 実績による資金配分政策の課題

実績による資金配分政策の導入

アメリカでは80年代以降、州政府がアカウンタビリティの考え方を強化し、大学に対して州の財政援助にみあった成果を強く求めるようになった。実績による資金配分（パフォーマンス・ファンディング）はその一環として、州政府の多くが90年代に入ってから、大学教育の質の維持・向上をはかるために導入した政策である。これは州政府が州立大学を対象に、各大学が過去に達成した実績にもとづいて予算配分を行う施策で、個別大学の実績評価と予算配分を連動させた大学政策である。実績評価の主な対象は学部教育の教育活動であり、その達成を測る評価指標

として学生の卒業率や転学率、大学教員の授業負担、学生の満足度などが使われる。また実施中の州では、高等教育予算総額の約1～6%がこの実績による資金配分にもとづいて配分されている (Burke, 2002, p.459; 江原, 2002年, 14頁)。

日本についてみると、実績による資金配分は政府機関による大学評価のうち、文部科学省に置かれた国立大学法人評価委員会による評価において、その導入が計画されている。この国立大学法人評価では、中期目標・中期計画の業務実績に関する評価があり、その評価結果は次期の中期目標・中期計画や予算措置に反映される。また中期目標・中期計画の各事業年度の業務実績調査では、学内の予算配分でも実績による資金配分の仕組みを導入することが奨励されている。さらにそれと連動して公立大学や私立大学でも、実績による学内の資金配分政策を導入する動きがみられるので、先行するアメリカの動向をたどってみることは、日本の大学評価への導入をめぐる議論の素材として有益だろう。

アメリカの州政府の大学政策では従来、州政府が州立大学に配分する予算は基本的に各大学の在籍学生数によって決められ、課程や授業科目の新設や廃止も大学からの申請を尊重して行われていた。州政府の予算の大部分は現在でも在籍学生数を基礎にして配分されるから、実績による資金配分を実施しても、実際には大学間でそれほど大きな格差が生まれるわけではない。しかしたとえその比率は低くても、州政府が各大学への予算配分をその大学の大学教育の改善度に応じて決めるようになったのは、きわめて大きな変化だといってよい。というのも、この施策の導入により大学教育に対する学外の州政府の影響力が強まり、大学独自の自律的な改革をそれまでよりも強く規制するようになったからである (江原, 2005年, 19-20頁)。

実績による資金配分政策の長所と限界

この実績による資金配分政策を支持する州議会や企業などの立場からみれば、その長所は大学教育の結果や成果を重視していること、政策目標を確定し優先順位をつけられること、アカウントビリティの要請に対処できること、大学教育を改善する潜在力があること、大学に自由裁量できる資金を与えられることなどである。

しかしそれと同時に、当事者である大学管理者や大学教員を中心に批判も少なくない。彼らの目からみると、そうした政策は大学の制度的自律性や大学の自治に対する不当な干渉であり、実績評価のための調査の実施や書類作成などといった繁雑な作業が増えた割には、大学教育は目に見える形で改善されない。実績による資金配分政策が学部教育の改善に役に立ったことを示す体系的な研究もほとんどないという。また実施上の問題点として、この政策の実施について学内で合意を形成することが難しいこと、複雑な大学教育や学生の学習の質を適切に測定する評価指標が未開発なこと、州議会や企業、学生や保護者の意向を反映しやすい顧客中心のアカウントビリティだけでは大学教育の質を確保できないことなども指摘されている²⁾。

パークは州政府の州立大学への財政援助に対するアカウントビリティの方法を、①実績の報告 (パフォーマンス・レポーティング)、②実績による予算形成 (パフォーマンス・バジェットティング)、③実績による資金配分 (パフォーマンス・ファンディング) の3つに区分して、アメリカではどの方法が実績を基盤にしたアカウントビリティとして望ましく、しかも定着しやすいのかを全米の動向にもとづいて分析した (パーク, 2003年, 96-101頁, 104-107頁)。

実績の報告は各大学に特定の評価指標（インジケータ）、たとえば入学者に占める州内の高校卒業生の割合や、入学者の転学率や卒業率、学位取得率、卒業生の就職率や職業資格試験の合格率などを使用して、大学や大学教育の成果を公表することを義務づける方法である。多くの州では大学間比較のために共通の指標を設定しているが、州内の大学の多様性を考慮して大学がその理念や目的に応じた指標を選択できるようにしているところもある。この報告は資金配分と直接関連させて成果を公表するわけではないけれども、資金配分政策を実施する際に役に立つ情報を含んでいる。

実績による予算形成と実績による資金配分は、どちらも達成された成果にもとづいて資金配分を行うが、実績による予算形成は州知事や州議会、あるいは州高等教育調整委員会が各大学への資金配分を決定する際に、その実績を1つの要素として考慮する方法である。それに対して実績による資金配分は特定の評価指標で示された実績に直接関連させて、各大学に資金配分を行う方法であり、大学があらかじめ設定された目標や評価指標の改善度を達成すれば、それに応じて追加的な資金を受けとる仕組みになっている。したがって実績による予算形成では、資金配分額は予算策定に関与する人びとの判断によって左右されるが、実績による資金配分では、各大学に配分される予算配分額はあらかじめ設定された手続きにしたがって決定される。

この3つの方法の普及状況を見ると（2001年）、実績の報告は40州（80%）が実施中で最も多く、次いで実績による予算形成27州（54%）、実績による資金配分19州（38%）の順であった。なお3つの方法ごとに、その普及がピークだった年の普及状況を確認すれば、実績による予算形成は28州（2000年）、実績による資金配分は19州（2001年）、実績の報告は46州（2003年）である（吉田、2007年、98-99頁）。

3つの方法のうち、実績の報告は最も早く導入され、その後実績による予算形成や資金配分が普及するにつれて減速したが、21世紀初頭に再び実施する州が大幅に増えた。それに対して実績による予算形成や資金配分は、州政府の財政が厳しくなると実施しにくい政策なので、21世紀に入ると実施する州は次第に減少した。とくに実績による資金配分は、達成された成果に応じて追加的な資金を大学に提供するため、いっそう実施しにくくなる。大学管理者や大学教員の抵抗が大きく、導入の賛否をめぐって議論が多いのも実績による資金配分の特徴である。

実績の報告政策の可能性

パークはこうした動向をふまえて、アメリカでは州政府の規制が最も弱い実績の報告が実績を基盤にしたアカウントビリティとして相対的に望ましく、しかも定着しやすい方法であることを指摘している。また効果的な実績の報告の特徴を次のようにまとめている。

効果的な実績の報告は①その実施や評価指標の設定の際に、トップダウンではなく州高等教育調整委員会や大学管理者と事前に協議する、②共通の評価指標の数は10以上25以下が適切であり、それに加えて各大学がその理念や目的に応じた固有の指標を2～3選択できるようにする、③州政府の大学政策の目的や優先分野、政策課題を反映した少数の中核になる評価指標を、州全体や大学のタイプ（二年制大学や四年制大学など）、大学群、個別の大学といった各レベルで共通に設定する、④大学間の競争よりも各大学の組織的な改善を促すために、単年度の実績だけでなく、実績の経年変化に焦点をあてた評価指標を設定する、⑤大学の実績の産出に直接関わって

いる学内の学部や学科にも、その実績の報告を求める、⑥州議会や州政府をはじめ、州高等教育調整委員会や大学の管理当局はそれぞれの立場から実績の報告を活用して、達成された成果の改善に努めるようにする、⑦州政府の大学政策と評価指標を定期的に見直してその整合性を高めるといった特徴を備えている。

さらに実績の報告を定着させるためには、⑧実績の報告の結果を地域別適格認定協会の評価にくみこんで、適格認定の信頼性を高めるとともに、実績の報告の意義を学内の学部や学科レベルで周知させたり、⑨学部教育の学習成果を評価するために、州や大学の当事者が受け入れやすく、比較可能な少数の有効で信頼性のある（できれば定量的な）評価指標を開発する必要があることも指摘されている。

実績の報告は実績を基盤にした3つのアカウントビリティの方法のなかでは州政府の規制が最も弱い、それにもかかわらず大学管理者や大学教員にとって、その実施は必ずしも好ましいことではない。また州議会や州政府の立場からみれば、各大学に実績の公表を求めるだけだから、大学教育の質の維持・向上をはかる政策としては影響力が乏しいと考えられている。しかしアメリカの大学が、州政府から財政援助を受ける公的機関のなかで例外的に実績を基盤にしたアカウントビリティを免れることができないのも事実である。パークはそうした学外の厳しい環境をふまえて、大学関係者は学内外で通用する大学教育の評価手法を開発し、実績の報告をさらに改善することを提唱しているように思われる（パーク、2003年、108頁）。

日本の大学関係者にとって、実績を基盤にしたアカウントビリティの実施はもとより、アカウントビリティの考え方自体も経験の蓄積が乏しい領域である。パークの分類にならえば、すべての大学を対象とした認証評価は、その結果が公表されるから実績の報告に近い大学評価である。文部科学省が実施したグローバルCOEプログラムや特色ある大学教育支援プログラムなどの競争的な公的資金配分政策は、実績による予算形成を加味した政策だといってよいかもしれない。国立大学法人評価は、その評価結果が次期中期目標・中期計画の予算措置に反映されるので、実績による資金配分政策をめざしているようにみえる。

しかしアメリカの動向をみると、実績による資金配分政策にはさまざまな課題があり、決して円滑に進められてきたわけではない。日本でも同じ政策の実施をめざすとしたら、アメリカの経験を「合わせ鏡」にしながら、慎重に試行することが強く望まれる。また大学によっては実績による学内の資金配分政策を導入する動きもあるが、仮に実施するにしても、その大学にふさわしい方法が定着するのは当分先のことのように思われる。

4 評価手法の問題

未開発の大学評価の原理と手法

大学主導の大学評価の定着を左右する3つ目の条件として、科学的な吟味に耐えられるような大学評価の原理や手法はまだ確立されていないことを指摘しておきたい。

大学評価の評価項目のなかで、研究評価は評価手法が比較的確立しているといわれる。しかし研究活動の評価には、自然科学系でも人文社会科学系でも課題が山積している。たとえば研究評価、とくに個別の研究の評価にはピア・レビュー（同僚評価）、つまり専門分野の専門家による

専門性の判断を反映させるべきだが、審査員が変われば結果が変わることがあり、必ずしも信頼性は高くない。ピア・レビューにおける評価基準も一様ではなく、とくに人文社会科学系の組織単位の研究評価では専門分野による違いだけでなく、評価対象の組織に所属する研究者の年齢や経験の有無、組織の規模や国際性の度合いなどに応じた多様な評価が求められる。

評価結果を研究費配分政策と結びつける場合には、さらに研究活動に直接携わっていない議会や行政当局、大学などの意向も評価結果を左右する。ピア・レビューは先進的な研究課題や学際領域などの研究評価として必ずしも適切に機能しないとか、評価基準から研究成果の実用性が除外されやすいことも問題になっており、より信頼性を高めるために、客観的で数値化できる評価手法の開発や専門外の評価者の参加なども求められるようになってきている（慶伊・本田、2000年、67-69頁；大場、2000年、93-94頁）。

望まれる適切な教育評価手法の開発

このように研究評価の評価手法にもさまざまな解決すべき課題がある。しかしそれに比べると、教育評価の評価手法の開発はいつそう未開発な段階にあり、大学評価研究が盛んなアメリカでも事情は変わらない。たとえば実務的な視点から先行研究をまとめた研究レビューを参考にすると、大学教員の教育活動に関する評価の仕組みを構築する際には、①大学の大学教員に対する期待と大学教員自身の教育活動に対する期待、②評価に使われる資料の種類と評価者、③評価資料の使用目的の3つを明確にする必要があることが指摘されている。そのうち2つ目の評価に使われる資料の種類と評価者については、次のような見取図を描くことができる（Paulsen, 2002, p.5, pp.8-13）。

学生による授業評価 大学教員の教育評価に使われる資料の種類と評価者は多様にすべきだが、アメリカでは一般的に、学生や同僚教員、大学教員本人を評価者にした資料が使われている。そのうち最も広く使われ、しかも評価手法として適切かどうかの研究も行われてきたのは、日本でも広く普及しているアンケート調査形式の数量的な学生による授業評価である。

この学生による授業評価の信頼性や妥当性は、ほぼ検証されているといつてよい。学生による授業評価と大学教員本人による授業評価との相関はあまり高くない（0.29）けれども、同僚教員（0.55）や大学管理者（0.39）、卒業生（0.69）、学外の専門評価者（0.50）による評価との相関は比較的高い。記述式やグループ・インタビューなどの質的な学生による授業評価との相関が高いことも確かめられている。大学教員のなかにはその意義や適切さに懸念を示す者もいるが、学生による授業評価の研究に関する知識や関心がある者ほど、その使用に好意的なのも重要なことである。

ただし学生による授業評価には、えられた情報に偏り（バイアス）があるのも事実である。たとえば学生の意欲についてみると、学生は必修科目よりも選択科目の方を高く評価し、よい成績がとれそうな科目をより高く評価する傾向がある。科目についてみると、学部教育よりも大学院教育の科目を高く評価し、低学年よりも高学年の科目を高く評価する。科目の専門分野では自然科学、社会科学、人文科学の順に学生の評価は高くなる。

そのため評価結果が大学教員の教育者としての有効性よりも、そうした別の要因によって左右されていると大学教員や大学管理者が判断する場合には、評価の公平性を確保するために、比較

集団を設定するなどの統計的な統制（コントロール）を講じる必要がある。また学生は大学教員が目の前にいたり、その評価が教員人事のために行われることを知っていたり、無記名の評価ではない場合には高く評価する傾向がある。これらの問題は実施の手続きを標準化して、評価の目的を明確にしたり、無記名の評価であることや大学教員に調査中は教室から離れることを周知することなどによって防ぐことができる。

同僚教員による授業評価 同僚教員による授業評価は科目の教育内容や目標、授業の構成や教材などといった大学教育自体の評価に威力を発揮する。たとえば教育方法や成績評価方法は学生も評価できるが、教育内容の専門知識に関する大学教員の習熟度やカリキュラムの開発、科目の設計などは、同僚教員によるピア・レビューでしか、大学教育の改善にとって意味のある評価結果をえることはできないからである。

ただしこの同僚教員による授業評価の手法は、学生による授業評価ほど確立していない。その信頼性や妥当性を向上させるためには、学部や学科が組織的に評価手法の改善にとりくみ、適切な観察者の選出方法や訓練の手続き、観察のためのガイドラインや基準、教室訪問の頻度や期間などの具体的な評価作業の形式や方法、評価結果の公表方法などを確立する必要がある。また同僚評価の評価、つまり観察者と評価結果の信頼性や妥当性を評価するために使う資料を組織的に収集して分析し、次の改善のための方策を探ることも求められる。

ティーチング・ポートフォリオ 大学教員本人の自己評価あるいは自己報告として近年注目を集めているのは、ティーチング・ポートフォリオ（大学教員による教育業績記録ファイル）である。これは大学教員が自分の教育や教育改善に費やす努力と実績を示す実践サンプル（証拠）と、それに対する教員本人の検討（解釈）を加えたファイルであり、授業の自己改善を主な目的にしているが、教育評価や教員評価の資料として使われる場合もある（杉本、2003年、80-82頁、89頁）。

ティーチング・ポートフォリオを教育評価として活用する場合には、同僚教員によるティーチング・ポートフォリオの評価が行われる。その実施に際しては①教育活動のさまざまな面をとらえた実践サンプルや関連情報をポートフォリオに含めること、②評価者が評価者としての訓練を受けたり、評価の方法や基準について議論する機会を整備すること、③評価者の人数は3名から6名までの小規模にすべきであり、現在評価を受けていない大学教員のなかから、所属部門長による無作為の任命や選挙によって選出することが望ましいこと、④ポートフォリオには教員本人が希望に応じて自主的に含めることができる資料として、自分の教育方法に関する内省的コメント、3年間の学生による授業評価の概要とすべての担当授業科目のシラバス、革新的な教材、自主的な教育改善活動の証拠などを含めることなどが指摘されている。

求められる組織レベルの大学教育評価

ところでアメリカの教育評価の評価手法は、これまで紹介してきたように、個々の大学教員が行う授業の評価を中心に進められてきた。しかし大学教育の改善にとっては、コースや課程、学科、学部などの組織レベルでとらえた大学教育を改善して教育の質を保証する仕組みの構築も重要であり、そのための適切な教育評価の原理や手法の開発が強く求められていることを、あらためて指摘しておきたい（Braskamp and Ory, 1994, pp.12-13）。

アメリカの適格認定協会の評価では、教育機関全体と専門分野別教育プログラムの評価が基本である。州政府も個々の授業の登録学生数などをチェックするが、基本的には組織レベルの教育プログラム評価を行っている。また各大学でも学部や学科（カレッジやデパートメント）の教育プログラム評価を行っているが、ここで強調したいのは、評価の基本的な単位をそうした組織レベルの教育プログラムにして、その教育成果を学生の学習成果を中心に評価する教育評価の原理を確立したり、より洗練された信頼性と妥当性の高い評価手法を開発することが、近年のアメリカの教育評価では求められていることである。こうした組織レベルの教育プログラム評価は、個人レベルの評価の導入に消極的で慎重な日本の大学関係者にとっても比較的受け入れられやすく、実現しやすい大学教育の改善策の1つであるように思われる。

いずれにしても一般的に公認されるような大学評価の原理や手法が開発されるのは、当分先のことになるだろう。それゆえ自分の大学にふさわしい大学の自己点検・評価を構築し、着実に実施していくことこそが大学の将来にとって建設的なものになる。評価の厳密性や正確性にこだわるよりも、評価という契機を通して、大学の教育研究活動や社会サービスが今よりも活発になり、向上改善されていくことの方がはるかに重要なのである。

5 大学評価の改革の方向

大学主導の大学評価の構築

日本の大学改革にとって、日本の大学にふさわしい大学主導の大学評価を実質的に定着させることはきわめて重要な課題である。日本とアメリカの大学評価の改革動向をたどってみると、大学の自己点検・評価を中核とした大学主導の大学評価が実質的に定着するためには、次の点に留意する必要があることを、くりかえしになるがあらためて指摘しておきたい。

まず第1に重要なのは、大学の自己点検・評価を含めた大学評価の意義や効用を、大学管理者や大学教員、大学職員、学生などの大学構成員が広く共有することである。第2に、各大学は大学の自己点検・評価を学外から要請されるさまざまな大学評価と連動させ、その準備を進めることも兼ねた評価活動として位置づけ、自分の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の実質的な実施体制を学内で整備する必要がある。

第3に、大学の自己点検・評価では当面、教育評価に焦点を合わせて、評価の主な対象を専門分野や専攻、あるいはコースや課程が提供する教育プログラムにし、その成果を評価する際には、学生の学習成果、つまり学生が在学中に獲得した知識や技能、価値観、態度などを評価する指標を中心に評価指標を設定する必要がある。

第4に、大学評価では全学レベルの大学評価が基本だが、実質的な大学評価を定着させるためには、なによりもまず学部や研究科を基本的な組織単位にした自己点検・評価を実施したり評価結果を集約し、それを積み上げて全学的な評価結果をまとめる方式が実施しやすいように思われる。これはとくに複数の学部や研究科をもつ中・大規模大学にあてはまることである。

学外の条件に左右される大学主導の大学評価の定着

ところでこうした大学主導の大学評価の定着は各大学の自助努力だけでなく、学外の条件に

よっても左右される。アメリカにおける改革動向を参考にすれば、大学基準協会や大学評価・学位授与機構などの認証評価機関は認証評価の目的が適格認定であること、つまり設置認可された大学がその教育研究などの水準を自主的に向上させ、日本の大学として、あるいは国際的通用力のある大学としてふさわしい状況にあるかどうかを評価する大学評価であることを明示するとともに、大学と協働して大学教育の改善にとりくむ方向をめざすべきである。

たとえば大学基準協会はそうした観点から、大学がその質を自ら保証することができる内部質保証システムを構築することを強く求めるとともに、認証評価の本来の役割は、大学が構築し実行している内部質保証システムが十分機能しているかどうかを第三者組織としてチェックすることであると明言している（大学基準協会、2009年、1頁）。またそのために必要な財政基盤と人員体制の整備も、加盟大学と協働して解決することが望まれる。というのは、学外の公的な第三者組織による大学評価は、大学のみならず社会にとっても、大学連合組織や大学関係者などの主体性にもとづいた自主的な評価であることに意義があるからである。

その意味では、実績による公的資金や学内予算の配分は、アメリカの経験を「合わせ鏡」にしなが、慎重に試行することが強く望まれる。そうしなければ、大学が長い年月をかけて培ってきた社会的な使命、つまり基本的な人権の尊重や公正で平等な学習機会の拡充、人類の知的遺産の継承、公平無私な真理の探究などを大きく損なう恐れがあるからだ。

日本の大学関係者にとって、大学評価の意義や効用をはじめ、実績を基盤にしたアカウントビリティの実施や適切な評価手法の開発など、経験の乏しい領域は少なくない。しかし今求められているのは、なによりもまず自分の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の仕組みを構築し、着実に実施していくことであるように思われる。

【注】

- 1) 適格認定の定義や適格認定協会の概要などについては、Bloland, 2001, pp.x-xi；前田、2002年、106-108頁、110-113頁；前田、2003年、8-9頁；福留、2005年、162-163頁、182頁；福留、2009年、145-147頁などを参照。
- 2) 実績による資金配分政策の問題点については、山崎、2004年、31頁、44頁；Burke, 2002, pp.460-461；Dill, 2003, pp.34-35などを参照。

【参考文献】

- 江原武一「アメリカの大学政策」『大学評価研究』第2号、2002年、9-17頁。
- 江原武一「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂、2005年、3-45頁。
- 江原武一「日本における大学評価の進展」『立命館高等教育研究』第9号、2009年、93-108頁。
- 大場淳「人文社会科学の研究環境とその評価」『高等教育研究』第3集、2000年、81-105頁。
- 慶伊富長・本多卓也「自然科学系の研究—その現状と大学評価—」『高等教育研究』第3集、2000年、63-79頁。
- 杉本均「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」大南正瑛・清水一彦・早田幸政編著『大学評価文献選集』エイデル研究所、2003年、80-91頁。
- 大学基準協会「内部質保証システムの構築に向けて—自己点検・評価を改善・改革につなげるために—」（案）（平成20年度文部科学省大学評価研究委託事業）大学基準協会、2009年。

- J.C. バーク、林隆之訳「公立高等教育の新たな説明責任—規制志向から結果志向への転換—」『大学評価』第3号、2003年、91-112頁。
- 福留東土「米国アクレディテーションにおけるアウトカム評価の動向」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質保証に関する国際比較研究』（COE研究シリーズ16）広島大学高等教育研究開発センター、2005年、161-188頁。
- 福留東土「米国高等教育におけるラーニングアウトカムに関する動向」『比較教育学研究』第38号、2009年、145-158頁。
- 前田早苗「いまアクレディテーションになが求められているのか」『季刊教育法』No.129、2001年、92-97頁。
- 前田早苗「アクレディテーションにみる高等教育の質保証」永井憲一編『日本の学術行政と大学』東京教育社、2002年、104-119頁。
- 前田早苗『アメリカの大学基準成立史研究—「アクレディテーション」の原点と展開』東信堂、2003年。
- 山崎博敏編『大学における教育研究活動のパフォーマンス・インジケータの開発』（平成13～15年度科学研究費補助金研究成果報告書）広島大学大学院教育学研究科、2004年。
- 吉田香奈「アメリカの大学における評価と資源配分」広島大学高等教育研究開発センター編『大学改革における評価制度の研究』（COE研究シリーズ28）広島大学高等教育研究開発センター、2007年、91-118頁。
- Bloland, H.G. *Creating the Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*. Phoenix: The Oryx Press, 2001.
- Braskamp, L.A. and Ory, J.C. *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Burke, J.C. "Performance Funding." In Forest, J.J.F. and Kinser, K. (eds.). *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*. Volume II. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2002, pp.459-461.
- Dill, D.D. "The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States." In National Institute for Educational Policy Research of Japan (ed.). *University Evaluation for the Future: International Trends in Higher Education Reform*. Tokyo: NIEPRJ, 2003, pp.27-37.
- Paulsen, M.B. "Evaluating Teaching Performance." *New Directions for Institutional Research*, No.114, Summer 2002, pp.5-18.

Academic Evaluation Reforms in the United States of America

EHARA Takekazu (Professor, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

This paper attempts, first of all, to summarize the development of academic evaluation reforms in USA since the 1990s. Secondly, reform issues for improving well structures and processes of Japanese academic evaluation on the basis of academic self-monitoring and self-evaluation are discussed from comparative perspectives.

Key words

Academic Evaluation, Self-Monitoring and Self-Evaluation, Accrediting Association, Performance Funding, Evaluation Methods

実践的 FD プログラムにおける 大学教員の教授・学習支援能力の検討

— オランダにおける「基礎教授資格」(BTQ)を参考として —

井 上 史 子
沖 裕 貴
金 剛 理 恵

要 旨

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(文部科学省、2008)では、学士課程教育の構築が我が国の将来にとって喫緊の課題であるという認識のもと、質の高い教育を行うための教職員の職能開発を行う FD や SD の改善充実が課題の一つとして取り上げられている。FD の努力義務化以来、多くの大学において FD は普及しており、その取組も FD に関するネットワークの構築や FD を専門的に行う人材の養成といった、従来の教員の日常的授業改善といった枠組みを越えた広い意味での FD への取組もみられるようになってきている。このような取組をいかに実質化するかが今後の大きな課題であり、そのためには FD を通じてめざすべき目標や教員に対する教育業績評価を適切に行うための大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにする必要がある。本稿では、本学と同様、大学間連携により教員の教授能力を担保する取組を実施しているオランダの大学における「基礎教授資格」(BTQ)を参考に、「実践的 FD プログラム」¹⁾における大学教員の教授・学習支援能力と、その評価方法について検討する。

キーワード

FD (Faculty Development)、BTQ (Basic Teaching Qualification)、
ティーチング・ポートフォリオ、大学教員の職能、実践的 FD プログラム

1. 高等教育における近年の動き

(1) 大学教員の職能開発の必要性

2008 年末の中央教育審議会答申では、学士課程教育の充実を支えるための教職員の職能開発の必要性が強調されるとともに、「FD (Faculty Development) を通じてめざすべき目標の設定や、教員に対する業績評価を適切に行うためには大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにすることが重要である。」ことが明記されている。その一方で、「日本においては、総じて、大学教員の公共的な役割・使命、専門性が必ずしも明確に認識されないままになっている。ユニ

バーサル段階を迎え、大学が多様化し、大学とは何かが問われるのと同様、大学教員とは何かも自明でなくなっている。まずは、それぞれの大学あるいは大学間の協同で主体的な議論を行い、大学教員の専門性をめぐる共通理解をつくり、社会に宣言することが求められる。」として、大学教員の専門性の明確化と評価体制の確立のために、さまざまな視点からの議論が広く行われることが期待されている。

高等教育の役割の変化は社会経済の変化に起因するところが大きく、それは高等教育を担う教員の役割変化もまた、社会の動きを大きく反映することを意味している。

アメリカのマーチン・トロウ (Trow, 1973) は、高等教育のユニバーサル化、マス化が進むにつれ、その国における高等教育システムの特徴 (高等教育機会に対する姿勢、アカデミック・スタンダードとカリキュラム、内部ガバナンスなど) は質的に変化すると論じたが、このような変化はアメリカだけでなく、イギリスやオーストラリア、日本など、高等教育進学率が上昇している多くの国々でも同様の変化がみられている。すなわち、高等教育の大衆化は、新しい学生層 (成人学生、パートタイム学生、留学生、女子学生、リカレント学生) を生み出すとともに、それら学生への対応が教員に要請されることとなったのである。このことは、「大学教授職は社会的存在である以上、社会のさまざまな側面から期待がかけられるのは当然のなりゆき」(有本、2005) であり、国家から、社会から、あるいはステークホルダーからと、さまざまな方面からの期待と圧力を調整しながら、現代の大学教員はその使命や役割を的確に遂行することが求められている。

(2) 大学教員に対する考え方

ボイヤー (Boyer, 1990) は、アメリカの大学世界の仕事は、時代の変遷に伴って教育からサービス、そして研究へと移行した過程について論じ、アメリカ高等教育の活力を維持するには教授職の仕事をもっと創造的に捉えること、すなわち、「発見」、「統合」、「応用」、「教育」という4つの「学識 (Scholarship)」の概念から教員の知的活動を捉え直すべきであると提唱した。しかし、大学教員に求められる専門性を完全に明確にするには、その仕事に求められる知識や技能をさらに詳細に調査する必要がある、現代のアメリカ大学教員の中には「教育」、「研究」、「社会サービス」、「管理運営」という大学教員に求められる4つのプラクティスに必要な一般的あるいは専門的な知識、技能を定義するまでは、彼らの仕事を的確に評価したり、支援を提供したりすることは困難であるという考えもある²⁾。

日本においては、有本 (2005) によれば、大学教授職は「大学に奉職し、専門分野を専攻し、学術活動に携わり、固有の文化を擁している教授、助教授、講師、助手など大学教員の総称である。」と定義され、大学に所属して、学事に従事する専門職を意味すると述べられている。また専門職は、専門分野の知識の機能に対応した「研究」、「教育」、「サービス」、「マネジメント」に呼応した役割を果たすとして、その一つの役割として「専門職は教育の役割を担当する職業である。」としている。日本の大学教員にも「教育」、「研究」、「社会貢献」、「管理運営」の4つのアカデミックプラクティスを果たすことが期待されているが (中央教育審議会、2008)、1990年代より、高等教育の大衆化や国際化などの変化を背景として、とりわけ「教育」に力を注ぐことが求められていることは周知である。しかし、日本の大学教員に対する研究に対する意識に関する

調査結果をみると、研究志向の教員の比率は1990年代から2000年代に入って減少してきているとはいえ、依然として日本の教員の中には研究を重視する傾向があり、大学教員は「研究指向というエートスと大学内外からの教育要請という狭間でダブルバインド状況に陥っており」（橋本、2001）、このジレンマは今後も続くと思われる。

さらに、現在の大学教員に求められる職能開発が、教員のライフサイクルという視点を抜きにして語られる傾向があるという指摘もあり³⁾、単純に「大学教員」という括りのなかでその専門性を論じることの危険性にも留意しながら検討を行う必要がある。

(3) 教育業績の評価

これまで一般的に大学教員の業績評価はおもに研究業績に重きが置かれてきた傾向が見られ、教育業績の評価は、研究業績の評価と比して、その成果を明らかにするのに時間がかかることや数量的な効果検証が困難な部分も多いことなどから、適切な教育業績の評価は日本においてもまだ試行錯誤の段階にあるといえる。

カナダやアメリカの大学では、大学教員の教育業績を評価する方策の一つとしてティーチング・ポートフォリオ⁴⁾が導入されている。高等教育界におけるティーチング・ポートフォリオという概念は、1986年にカナダ大学教員協会（Canadian Association University Teachers: CAUT）において初めて用いられたとされている（土持、2007）。その後、テニュア（終身在職権）制度があるアメリカにおいて、テニュア審査を受ける際の教育業績資料として急速に広まり、現在では2,000以上もの大学が採用しているといわれる。日本では、1990年代末にティーチング・ポートフォリオの概念が杉本（1997）により紹介されたといわれるが、それが大学教員の教育業績評価の資料として用いられるには時期尚早であつたらしく、その後は初等中等教育における児童生徒の学習活動の振り返りのためのラーニング・ポートフォリオとして普及した（栗田、2009）。しかし、大学教員の教育力向上が叫ばれる中、前述した中央教育審議会答申（2008）のなかで、大学教員の教育業績評価の仕組みの一つの例としてティーチング・ポートフォリオが取り上げられ、その導入・活用について積極的に検討することが期待されている。さらには、（財）大学基準協会による2011年度実施予定の第二期認証評価に適用する新評価基準のなかでも、「大学教育の成否は、教員組織の適切さと同様、組織を構成する教員個人の資質・能力・態度といった個人的要因によって左右される面が少なくない。」として、教員・教員組織の評価が大きく取り上げられており、教員の教育力に対する視線はますます厳しくなっているといえよう

本稿では、ティーチング・ポートフォリオが「自己の教育活動のなかで改善が必要な分野を自己省察するのに必要な仕組みとして用いる。」（Seldin、2003）という機能をもつことに注目し、大学教員の教育に関する能力を可視化する一方策として、また、新任教員を対象とした教員研修プログラムである「実践的 FD プログラム」の効果検証のための一資料として用いるためとして、その導入について提案した。

2. オランダにおける大学教員の職能開発

(1) 諸外国の動き

大学教員の職能開発に対する世界的な動きは、教育の質保証への対応と、知識基盤社会、生涯学習社会を背景とする学習者中心の教育への転換を契機として、拡がりを見せてきたと考えられる。

欧州において大学教員の職能問題にいち早く取り組んできたイギリスでは、「90年代以降、個々の教授能力の開発を中心としながらも、より組織的に、それも機関を超えて国レベルで機関全体を網羅するような義務的な取組へと変容」（加藤、2007）し、ASD (academic staff development) として教員の職能開発が進められている。とりわけ、新任教員を対象とした「高等教育資格課程 (Postgraduate Certificate in Higher Education、以下 PGCHE)」は、教員の専門的職業活動の一つである「教育活動 (learning and teaching)」において、大学教員の教育力の保証を目指した制度として注目される。PGCHE は、2006 年以降公的な基準枠組みとしての「専門性基準枠組み (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」や QAA (The Quality Assurance Agency for HE) の M (修士) レベル基準で、その大学の教育目標や方針、戦略にもとづいて設計される教員研修プログラムである。受講者は約 60 単位の授業を 2～3 年以内に修了する。PGCHE は、新任教員の正規採用条件であるが、経験ある正規採用教員の中にも取得する者がいるという報告もある。

イギリス同様、大学教員の専門性について議論されてきたアメリカにおいては、高等教育機関の自治が強いことから、連邦・州政府やア Kredィテーション機関の影響はあまり強くないといわれるが、ア Kredィテーション団体が発行するハンドブックの中に教職員の評価基準という形で職能開発に関する記述を読み取ることができる。中島 (渡利) (2009) の調査によれば、アメリカ中部のア Kredィテーション団体のガイドブックの中に、「教員等の専門家 (TA 含む) は、教育活動等の活動において卓越性を示し、継続的に職能成長を示すこと。」「教育、研究、スクラシップ、サービスの活動における教員の発展・成長に対して大学は適切な支援をすること。」とあり、教員には大学が求める基準を満たすよう職能成長する自己責任があり、大学には教員の職能成長を支援する責務があると捉えられていることがわかる。しかし、教員の職能開発が教員評価と結びついているところは、能力主義にもとづく給与体系をとるアメリカの特徴であり、終身雇用制度を基本に展開されてきた日本の大学教員の専門性に関する議論とは一線を画している感は否めない。

日本と同様に学生の多様化、国際化が進むオランダの大学でも、大学教員の職能開発と教員評価が結びつく形で大学教員の職能に関する議論が進められているが、教員のライフステージに応じたキャリア形成への視点が強調されている点に特徴があるといえる。この考え方は、近年の日本の FD 活動の方向性に近いものがあり、本学における職能開発への示唆を得るべく、今年度、視察を行った。次に、オランダの大学における教員の職能開発について述べる。

(2) 大学における労働契約

1990 年代後半より、EU 諸国においては高等教育の大衆化やグローバル化を背景として高等教

育システムの国際化や人的流動性に焦点を当てた大学教育改革が進められている。その改革を押し進める契機となった『ボローニャ宣言』（1999）⁵⁾ がヨーロッパ次元（European Dimension）の高等教育の創立をめざす一方で、EU各国では、政治的、文化的、経済的背景をもとに独自の施策に対する模索が続いている。

「ダッチ・モデル」（日本語では「オランダモデル」）という言葉が1990年代後半に欧米の、おもに経済界でもてはやされたが、これは1980年代からの深刻な経済不況からわずか15年あまりで脱出し、いわゆる「オランダの奇跡」をもたらした経済・社会システムをいい表した言葉である。「ダッチ・モデル」の特色の一つは、「コンセンサス（合意形成）」システムにあり、オランダではこのためのシステムが社会内部のいたるところに張り巡らされているといわれている。すなわち、オランダでは、人々は時間をかけてでも話し合い、相互に合意形成をした上で検証し、本格的実施にいたるという考え方が浸透しているのである。

たとえば高等教育においては、1997年に各大学と大学の教職員組織が最初の「労働協約」（Collective Labor Agreement、以下、CAO）⁶⁾ の合意に達し、その後、幾度かの改訂を経て、2008年に最新のCAOが公開された（2008）。その内容は、「雇用者と非雇用者の責務」、「募集および採用と雇用」、「能力開発、査定、パフォーマンス評価と訓練」など、全18章から構成されている。このCAOの役割として、雇用者である大学側と非雇用者である大学教職員との関係を明確にし、労使間の揉め事を避けることがその第一義の目的であることはいままでもないが、それに加え、大学に奉職しようとする者に対してその職に期待される役割や能力を明らかにすることにより、個人のキャリア形成をも奨励するねらいも含んでいると考えられる。なぜならば、このCAOを作成しているのと同じ機関により、これまでの政府による一般的な職務評価システムをより大学に特化する形で、大学内の具体的な職務やそれに必要とされる能力、職務の程度についてより明確に表した「大学職務分類システム」（The university system for job classification: UJC）が2003年に公開され、2005年1月より全国的に実施されているからである。次に、この「大学職務分類システム」の目的と概要について述べる。

（3）職務分類システム

「大学職務分類システム」（The university system for job classification、以下、UJC）は、大学組織に関わるすべての職務を整理するものであり、世界規模のコンサルティング会社であるヘイグループ（Hay Group）による職務評価方法であるヘイメソッド（Hay method）にもとづいて設計されている⁷⁾。UJCの特徴は、「公開性」と「透明性」にあるとされ、これにより大学組織における雇用者、非雇用者双方で容易に職務内容やその程度および範囲が合意できるとともに、非雇用者にとっては、各職務に必要とされる能力概要やその職務に期待される成果を具体的に把握することができるため、自己のキャリア・パスを明確に描くことが可能となる。以下は、UJCのおもな項目である。

- 職名
- 職務の目標
- 職務の組織的背景
- 職務に求められる成果：核となる業務とそのガイドライン、達成目標、業務事例

- 職務の程度（レベル）
- 職務の程度のカテゴリ
- 職務の程度のカテゴリ
- 職務の程度のカテゴリ

しかし、UJC は一般的な職務概要を示したものであり、その意味ではオランダの全大学に適用できるとする一方で、個々の大学特有の職務や業務期間については、それぞれの大学と非雇用者との間で合意されるのが望ましいともいわれている。では、UJC において大学教員の職務はどのように分類、定義されているのだろうか。2008 年度版 CAO のなかでは、UJC にもとづき、「アカデミック・スタッフ」は「教授」、「准教授」、「助教授」、「講師」、「その他教職員」とされ、これらは 'Education and Research Job Family' として一つのカテゴリに分類されている。さらに各大学は、UJC による分類をもとにその大学に所属する教員が身につけておくべき教育に関する能力について、その職務内容やレベルごとにさらに細かく分類、定義を行っている。たとえばトゥエンテ大学、デルフト工科大学、アインホーヘン大学の 3 大学共同による定義では、「助教授 1」は、さまざまな種類の教授方法（講義、個別・集団指導など）を用いて学士課程と修士課程の多様な学生集団を指導するとともに、率先して教育内容や教授方法、コースデザイン、テストや学習教材を開発し普及させることや、教育改善に関する提案書を作成したり、それを実行することが期待されている。また「助教授 2」は、教育プログラムのうちのある部分について担当するとともに、積極的に教育プログラムを開発したり、評価方法の改善を提案したりすることが役割とされている。

前述したが、このように、大学ごとに大学教員の職務や能力、期待される役割や成果を具体的に明らかにすることにより、大学側にとってはその大学にとって必要な教員を雇用することが可能となり、教員側にとっては自分がその大学において期待される能力や役割を常に意識することができるとともに将来的なキャリア・パスを描くことが可能となる。このような大学教員の職能や役割に関する「公開性」、「透明性」は、日本の若手教員や大学院生にとっても重要であり、大いに参考になるシステムであるといえるだろう。そして、オランダの大学教員をめざす者にとって必須であるのが、次に述べる「基礎教授資格」(Basic Teaching Qualification: BTQ) である。

(4) 基礎教授資格

オランダの大学では、教員は「基礎教授資格」(Basic Teaching Qualification、以下 BTQ) と呼ばれる資格をもつことが望ましいとされている。これは、「オランダ質保証協会」(The Accreditation Organization of the Netherland and Flanders、以下 NVAO) が推進するオランダ高等教育における質保証のための方策の一つであり、14 大学が共同し、大学教員の基礎的教授能力を判断するための基準として 2008 年に合意したものである。この合意以前に採用された BTQ をもたない教員（とくに新任教員）は、約 2 年間（約 200 ～ 250 受講時間）でこの資格を取るための機会が大学側から提供される。これにより新任教員は教育に関する訓練を受けることができ自己の教授能力を伸ばすことができるとともに、大学側にとっては、教員が基礎的な教授技術をもっていることが保証されるというメリットがある。

各大学は、独自に設定した大学教員の教授能力の定義にもとづいて BTQ 取得のための研修プ

プログラムを作成する。そして、そのプログラムの質が適切であると NVAO などの質保証機関に認められれば、その大学で提供された BTQ をもつ教員の昇進や、他大学への移動が有利になる。次に、筆者が 2009 年度に訪問調査したトゥエンテ大学の BTQ プログラムを紹介する。

(5) トゥエンテ大学の概要⁸⁾

トゥエンテ (Twente) 大学は 1961 年に設立された比較的新しい大学であり、当初はオランダ北東部の地域活性化のための高度職業訓練機関として創設されたが、その後大学に昇格し、オランダで 3 番目の工科大学となった。トゥエンテ大学以外にデルフト工科大学、アインホーヘン大学が工科大学としてあり、2005 年にこれら 3 大学は 3TU として連盟を結成し、2008 年より修士課程のすべてのカリキュラムを共通とする単位互換制度を開始している。トゥエンテ大学はオランダ唯一のキャンパス型大学であり、ドイツ国境に近いこともあって、ドイツからの留学生も多く在籍していたところに、さらに『ボローニャプロセス』により EU 諸国内での学生の流動性が進んだ結果、多様な学生に対応するための教員の教育力向上が大きな課題となっている。

1) 教育センターの役割

教員の教育力向上のためのプログラムは、トゥエンテ大学の教育センター (Educational Service Center) が提供している。教育センターは学部から独立した組織であり、以下のような機能をもっている。

- 大学理事会、教員、学生組合を対象としたサービスを行うこと。
- カリキュラム改革とコースデザインを行うこと。
- EU が求める基準に合致するよう、教育の質保証を行うこと。
- ICT を教育に活用すること。
- 教員の能力開発、専門職化を支援すること。

教育センターのスタッフはそれぞれの専門分野に関する修士以上の学位をもつだけでなく、初等中等教育や高等教育での教員経験が最も重視される。スタッフは教育コンサルタントとして、あるいはティーチャー・トレーナー (Teacher trainer) と呼ばれる教員のトレーナーとして教員研修の企画・設計・運営を担当する。また、スタッフの大学間での移動も頻繁に行われている。教育センターの具体的な活動は、①教員を対象とした教育に関する講演会の開催、②公開授業の開催、③個人へのコンサルテーションやコーチング、④授業技術に関するワークショップの開催、⑤ BTQ プログラムの提供などである。トゥエンテ大学では、もともと独自の教育の質保証システム (Pedagogical University Training Twente: DUIT) を開発・実施しており、それをもとに BTQ プログラムが 3TU で共同開発された経緯がある。最初のプログラム開発は 3TU の人事委員会と教育センター主導で行われたが、教員の間から「時間的にプログラムへの参加は困難」という声があがり、以下の方針にしたがってさらに実行性のあるものとされた。

- 教員個人々の状況に応じた、よりフレキシブルなスケジュールとすること。
- より実践的な内容 (学部の授業に直結したもの) にすること。
- より参加者のニーズにあったものにする。 (「コース中心」から「参加者中心」へ。)

図 1 は、3TU で提供されている BTQ プログラムのラーニング・パスである。受講者は、どの

ような研修プログラムにするかを自分で決定でき、受講時期なども自分でプランニングできる。しかしすべて受講者任せというわけではなく、受講期間中は、同じ専門領域の同僚メンター、センタースタッフ、学部のコーチンググループが常に受講者の支援に当たる。3TU においては 2009 年度からは新任教員に対して BTQ プログラムへの参加が義務化されたが、それ以外の「熟練教員」(experienced teacher) に対しても義務化するかどうかは今後の検討課題としている点は、本学の状況と同様である。

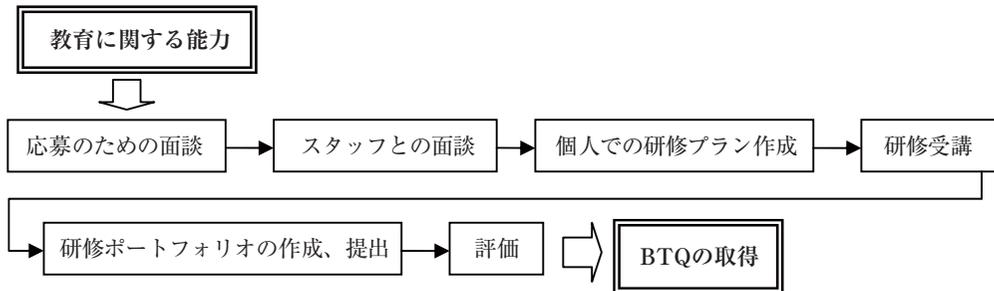


図1 3TU における BTQ プログラムのラーニング・パス

2) BTQ における大学教員の教授能力

2009 年 6 月、オランダ 14 大学のティーチャー・トレーナーが協議し、BTQ が保証する大学教員の教授能力として 6 項目が合意された⁹⁾。それぞれの項目には幾つかの下位目標が置かれ、それら下位目標については、各大学の実情により自由に設定することができる。以下は、BTQ が保証する教員の教授能力の 6 項目である。

- ①授業の設計 (Design education)
- ②教授に関する知識 (Teaching education)
- ③授業の質の保証 (Ensure the quality of teaching)
- ④授業の構成と調整 (Organize and coordinate teaching)
- ⑤自己の専門性の開発 (Shape one's own professionalism)
- ⑥ ICT の設計と実施における強みの統合 (Integrate a specific emphases in design and implementation ICT)

第 6 番目の項目は、たとえば 3TU が工科大学である特色を生かした教育をめざすように、各大学の特色や強みに応じた能力定義ができることになっている。そして、これら定義にもとづいて、表 1 に示したような研修プログラムが各大学において設計、提供される。

表1 トウエンテ大学の BTQ プログラム概要 (2008-2009)

●受講希望者からの参加の申し出 → 参加の受理	
コース参加時間：90 時間	個別の活動時間：総 110 時間
○導入コース：25 時間 ・「高等教育における教育」	○各講義課題の提出 ○各講義でのテスト ○メンターとの面談 ○レポート作成 ○ポートフォリオの作成
○授業設計：6-18 時間 ・授業設計 (6 時間)、または授業設計にもとづいた課題の構成 (18 時間)	
○授業技術：22 時間 ・授業の活性化 (6 時間) ・ボイストレーニング (6 時間) ・メディアを活用した授業 (5 時間) ・学生の指導 (5 時間)	
○評価方法：8-14 時間 ・一般的なガイダンス (2 時間) ・テストによる評価 (6 時間) と / または他の評価方法 (6 時間)	
○教育評価：6 時間	
○選択コース：5-23 時間	
●トレーニングの終了	
●評価委員会による成績評価	
●BTQ 資格の取得	

先にも述べたが、オランダの大学においては、大学教員に求められる職務能力の基準が分類手法を用いて職位ごとに明確にされており、これは日本においても大学教員の専門性を明らかにすることやライフステージに応じた職能開発を進める上で必要な視点であると考えられる。また、大学教員に求められる職務能力のうち教育に関わる能力については、その到達目標が BTQ により教授と学習の観点から項目ごとに具体的に明示されている点は、本研究においても、適切な研修カリキュラムや研修方法を検討する上で、また研修成果の評価手法や評価観点を決定する上で重要な示唆を与えるものと考えられる。次に、BTQ を参考に開発した、立命館大学における教員研修プログラムである「実践的 FD プログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力とその評価方法について述べる。

3. 立命館大学における実践的 FD プログラム

(1) 「実践的 FD プログラム」が保証する教授・学習支援能力

「実践的 FD プログラム」は、2008 年度に立命館大学において採択された質の高い大学教育推進プログラム『教育の質を保証する教員職能開発と大学連携～大学間連携を通じた実践的 FD プログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の開発～』をもとに、大学間連携を通じて開発・運用している教員研修プログラムの総称である。現在、立命館大学では、2009 年度新任教員を対象に教育に重点を置いた「実践的 FD プログラム」による研修を開始しているが、このプログラムを運用するにあたり、オランダの BTQ を参考に「実践的 FD プログラム」が保証する教授・学習支援能力を設定した。

BTQ を参考にした理由は、14 大学の連携により教員研修プログラムや職能開発が行われている点、本学が代表幹事校を務める大学間連携「全国私立大学 FD 連携フォーラム」¹⁰⁾ を基盤

として「実践的 FD プログラム」開発や職能開発を行っている状況に似通っていること、教員の教授能力を到達目標で表し、それに準拠した形で研修プログラムが構成されていることにある。「実践的 FD プログラム」においては、教員に求められる教育に関わる能力をいくつかの観点から分類し、それぞれに到達目標を設定、それらにもとづいて研修プログラムを構成するという方法を導入した。また、到達目標については、本学の教学の考え方である「学習者中心の教育」や、「実践的 FD プログラム」がめざすところの「アクティブ・ラーニングを实践できる能力」を中心とするよう修正を行った。さらに、BTQ では教員に求められる教育に関する能力は「Teaching」と表されているが、その内容には学生の学習に関わる記述も含まれているところから、本研究では、大学教員に求められる 4 つの役割（教育、研究、社会貢献、管理運営）を果たすために必要とされる能力の総体を「職能」と捉え、その内の「教育」に関わる能力を「教授・学習支援能力」とした。「教授・学習支援能力」は、「教授能力」と「学習支援能力」の両方をさす。

Bloom, B.S. らが提唱した教育目標分類学 (taxonomy) は、すべての教育目標を行為動詞で記述し、「授業者による学習者への働きかけが終わった時点で、授業者が学習者に証明できるようになってもらいたい行動」をもとに目標を記述するというものである。

授業では、大学の教学の理念・目標を受け、各学部・学科のディプロマ・ポリシーが策定される。さらに各授業の到達目標との整合性を合理的、体系的に説明するものがカリキュラム・ポリシーである（沖、2007）。これらの関係性を合理的に表現する道具がカリキュラム・マップであり、カリキュラム・マップは、ディプロマ・ポリシーと同じく観点別に示された各授業の到達目標との間の整合性を明示するマトリックスをいう。これにより、どの科目でどのディプロマ・ポリシーを実現するかが明らかとなり、ディプロマ・ポリシーの達成をどの授業で保証しているかを説明できることになる。教員研修も授業と同様、研修目的の上に大学の理念・目標があり、それをもとに各研修の目的（ディプロマ・ポリシーに当たるもの）が設定される。そして、それを実現するための各講座の到達目標と、講座との関係性を明示するカリキュラム・マップの作成が必要である。

以下の表 2 には、「実践的 FD プログラム」が保証する到達目標である教授・学習支援能力を、表 3 には、それら能力を身につけるための現在までの講座の配置状況を示した。

表 2 「実践的 FD プログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力

項目	教授・学習支援能力
1. 学習活動の設計	1-1. 教授と学習に関する一般的理論を理解する。 1-2. 学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 1-3. 学習者中心の授業の設計と計画ができる。 1-4. 学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 1-5. 学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 1-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。
2. 教授および学習活動の展開	2-1. 高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略、方術を理解する。 2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。 2-3. 学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 2-4. 学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 2-5. 専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。 2-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。

実践的 FD プログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討

3. 授業の質の保証	3-1. 教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 3-2. 客観的かつ厳格な成績評価ができる。 3-3. 教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 3-4. 自らの授業や実践を省察し、改善することができる。 3-5. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。
4. 効果的な学習環境 および学習支援環 境の開発	4-1. 学習コミュニティの形成を促進する。 4-2. 様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。 4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる。
5. 自己の専門性の継 続的な発展	5-1. 学生の多様性を認め、尊重する。 5-2. 自らのキャリアの設計と継続的な開発に努める。 5-3. 大学教員集団の一員として働く。 5-4. 常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。
6. 大学特有の必要と される力	6-1. 立命館大学の教学について理解する。

表3 「実践的 FD プログラム」カリキュラム

	教授・学習支援能力	教育	研究	社会貢献	管理運営
①	学習活動の設計 (最少受講時間数：7.5時間)	授業設計論Ⅰ・Ⅱ (VOD)、 授業設計論演習Ⅰ・Ⅱ・ Ⅲ (WS)	/	/	/
②	教授および学習活動の展開 (最少受講時間数：20時間)	教授学習理論Ⅰ・Ⅱ (VOD) 教授学習理論演習Ⅱ (WS)、教育 方法論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、教育 方法論演習Ⅱ・Ⅲ・Ⅴ (WS) 心理 学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、心理学演 習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (WS)	/	/	/
③	授業の質の保証 (最少受講時間数：7時間)	教育評価論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、 教育評価論演習Ⅱ (WS)、教育 方法論Ⅳ (VOD)、教育方法論演 習Ⅵ (WS)	/	/	/
④	効果的な学習環境および学 習支援環境の開発 (最少受講時間数：3.5時間)	/	情報活用基礎 (VOD)、情報 活用基礎演習 (WS)	生涯学習論Ⅰ (VOD)	/
⑤	自己の専門性の継続的な発 展 (最少受講時間数：6時間)	高等教育論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ (VOD)	研究のアウト リーチ活動Ⅰ (VOD) 、研究者倫理 Ⅰ (VOD)	/	大学管理運営 Ⅰ・Ⅱ (VOD)
⑥	大学に特有の必要とされる 力 (最少受講時間数：5.5時間)	立命館学Ⅰ (VOD)、教授学習理 論Ⅲ (VOD)、教授学習理論演習 Ⅰ・Ⅲ (WS)	/	/	/

※ 表内 VOD は「ビデオ・オンデマンド」、WS は「ワークショップ」

※ 表内の「最少受講時間数」は、1つのオンデマンド講義が約45分、各ワークショップ講座が120分で構成されていることから算出した。しかし、受講者はオンデマンド講義を繰り返し視聴することも可能であり、また各講義では課題レポートを提出する必要もあることから、受講者は1つのオンデマンド講義を修了するために BTQ プログラムと同様、個別の活動時間を要していると考えられる。

(2) 研修成果の評価

授業においては、その到達目標が達成されたことを示すには厳格な成績評価が求められる。目標があっても、学習者に目標を達成させるための授業における手立てと厳格な成績評価がなければ、単に目標を掲げたに過ぎないことになる。初等中等教育においては、テストなどで測ることの出来ない「関心・意欲・態度」や「思考・判断」の評価にポートフォリオ評価やループリック評価が用いられているが、大学においては、まだそれら評価方法に関する研究ははじまったばかりであるといえる。

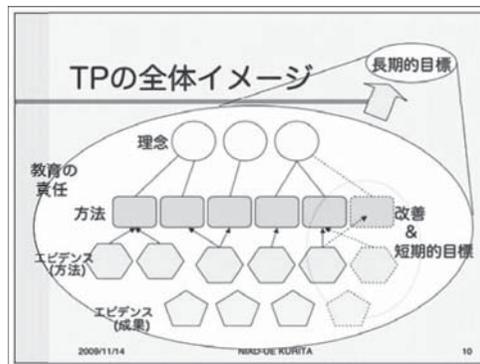


図2 ティーチング・ポートフォリオ全体イメージ
※栗田による教員研修資料より抜粋¹¹⁾

アメリカやカナダでは、ティーチング・ポートフォリオが、おもに昇進や教育業績評価のツールとして用いられてきたことは第1節で述べた通りである。しかし、立命館大学における「実践的FDプログラム」への導入にあたっては、受講者の教育活動の自己省察のための資料として用いることに重点を置くこととした。つまり受講者は、ティーチング・ポートフォリオの作成支援者（メンター）との面談を通して、研修終了時にティーチング・ポートフォリオを研修成果の一資料として作成するのである。

受講者が、「実践的FDプログラム」の到達目標である「カリキュラムや自らの授業の設計、実施、評価に関して、自らの専門分野と教育学の観点から、その適切性、妥当性、有効性を省察し、改善できる基礎的な能力を身につける。」ことを達成できたかどうかは、各講座の受講の程度やティーチング・ポートフォリオの評価をもとにメンターと受講者本人（メンティー）、教育コンサルタントとの協議により判断される仕組みである。ティーチング・ポートフォリオの作成にあたっては、1人のメンターに対してメンティー2～3人というのが妥当な人数といわれているが、ティーチング・ポートフォリオの概念が導入されて間もない日本においては支援者であるメンターの育成がまず急務であり、立命館大学においても、現時点では40名余りの受講者に対して2名のメンターしか対応できないのが実情である。そこで、立命館大学の現状に即した研修方法を開発するべく、試行的実践¹²⁾をもとに、多人数研修でも活用できるティーチング・ポートフォリオ作成のための日本型ワークショップを導入した。

日本型ワークショップは、栗田（2008）らによって研究されている方法であり、事前に受講

者同士のペア・ワークにより自己の教育理念や日常の教育活動をまとめ、それを2泊3日などの短期集中研修で完成させることから、通常アメリカやカナダの大学などで行われている4日程度の日程で1人のメンターが2～3人のメンティーを個別に担当して作成する方法に比べ、効率がよく完成度が高い作成方法であるとしている。実際に受講者がティーチング・ポートフォリオを書く過程においてはメンターとの個別相談も必要ではあるが、しかし、メンターの人数に比して受講者の人数が多い場合には有効なワークであると考えられている。本学では、栗田氏を講師に招き、2009年11月に日本型ワークショップを開催した。しかし、このワークショップでは2時間という時間的制約もあったことから導入部分のみの実施となった。具体的には、ティーチング・ポートフォリオの目的や意義について簡単な講義を講師より受けた後、まず自己の日頃の教育活動を付箋紙に書き出し、似たような活動についてグループ化し、そこから受講者同士のペア・ワークにより相互に教育理念を導き出すという内容であった。今後、今回のワークショップで明らかにした個々の教育理念や教育活動をもとに、具体的に受講者がティーチング・ポートフォリオを作成できるような支援体制を整える予定であるが、その結果については別に報告する。

4. 結 び

本稿では、FDを通じてめざすべき目標や大学教員の教育業績評価を適切に行うために大学教員の職能を明らかにすることを目指し、オランダの大学における基礎教授資格(BTQ)を参考に、本学で開発、運用している「実践的FDプログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力とその評価手法について報告した。

「実践的FDプログラム」が保証する教授・学習支援能力は、大学授業における教育の質を保証すると同時に、これまで曖昧にされてきた大学教員の教育業績評価に一つの視点を提供するものである。また、これら教授・学習支援能力を身につけるための教員研修プログラムと研修成果の評価手法の開発も同時に行われている点は、文部科学省が推奨する「FDの実質化」に向けて一つのモデルとなることが期待される。

今回提案した大学教員の教授・学習支援能力の内容や、教育活動の自己省察のためのティーチング・ポートフォリオのあり方に関する妥当性、有効性については、三段階での評価を予定している。すなわち、受講者による個人評価、プログラムの運営主体である教育開発支援センター教職員によるプログラム評価、そして関連する学協会などにおいて研究成果を報告・発表し広く意見を求める。個人評価やプログラム評価の具体的手法については現在検討中であり、また、教員のライフ・ステージに即した専門性に関する検討はこれからである。今後、本学の教職員をはじめ、連携する他大学の教職員の協力のもとに、引き続きその検証とモデルの改善および普及に努めたいと考える。広く関係諸方面からの忌憚のない意見をいただければ幸いである。

注

- 1) 「実践的FDプログラム」は、FDマップと称するマトリクスに、大学教員の4つのアカデミック・プラクティス、すなわち「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」のそれぞれに対し、オンデマンドによる講義とワークショップからなる複数の講座を配置し、実施大学ごとに受講対象者に応じて必要と思わ

- れる講座を抽出し、独自の研修プログラムを構成・運用するものである。現在、立命館大学では、2009年度新任教員を対象に「教育」に重点を置いた研修を開始している。
- 2) アメリカの POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) はファカルティ・ディベロッパー (FDer) と呼ばれる、大学においておもに FD 活動を担う人々を中心としたネットワークであり、FD に関わる研究や調査活動を行っている。近年は、とくに大学教員の職能や FDer の資質、教員研修センターの役割、教員へのコンサルティング手法の開発などについての提言を行っており、その中で、大学教員の役割や使命、専門性に関する再検討も行われている。
 - 3) 羽田 (2009) は、「FD 論には、教員の職能開発が年齢や職階によって異なるという視点が欠落するか、甚だしく弱い。」として、これまでの FD 研究のあり方に対してクリティカルな視点から分析を行っている。そして、教員のライフ・ステージに沿った役割取得を促進することや、教員集団の組織的な教育活動を推進する体系的な FD 政策樹立のため、大学教員の生涯にわたる専門性発達の解明が急務であると述べている。
 - 4) ポートフォリオの定義にはいくつかのものがあるが、たとえば Peter Seldin は、「教育業績を記録する資料の集合であり、1人の大学教員の教育活動について最も重要な成果の情報をまとめたものである。」とし、また栗田は、「自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録」と定義する。
 - 5) 『ボローニャ宣言』では、2010年までに欧州圏における高等教育制度の規格の標準化を目指している。また、「ヨーロッパ高等教育圏」の構築に向けて『ボローニャ宣言』に述べられた内容を実現していく一連の取組の過程を『ボローニャプロセス』と呼び、EU 地域内において大学間の流動性を促進することや、ヨーロッパ高等教育の魅力を高めることなどを目指した改革が進められている。
 - 6) オランダの大学における「労働協約」(CAO) は、「オランダ大学協会」(Association of Cooperating Dutch Universities: VSNU) が各大学を代表し、大学に関わる各労働団体 (Federation of Dutch Trade Unions、Civil Servants' Centre/General Federation、CNV union、Federation for Intermediate and Senior Staff) と 1997 年に最初に締結した。その後、2003 年に改訂され、2008 年に最新版が公開されている。
 - 7) ハイグループは国際規模のコンサルティング会社であり、企業や公的機関、大学などの職務業績評価や運営管理へのコンサルティングを行っている。Hay method は職務評価のための手法であり、各職務に共通して必要とされる 'Know-How'、'Problem Solving'、'Accountability' の 3 要素について調査を行い、その結果を分析、測定することにより個人の業績評価ができるという考えにもとづいている。
 - 8) 2009 年 2 月 18 日にトゥエンテ大学で行ったインタビューによる。
 - 9) 2009 年 6 月 24 日にトゥエンテ大学教育センターのティーチャー・トレーナーである Maria van der Blij 氏にメールで行った調査による。
 - 10) 「全国私立大学 FD 連携フォーラム」は、同じ困難な教育条件 (クラス規模の大きさ、教員の持ちコマ数の多さ、学生の学力・学習意欲の多様さ) を持つ中規模以上の私立大学が連携することによりこれら諸問題の克服を目指すだけでなく、その過程において、大学教員に求められる職能の検討・提案も行おうとするものである。2009 年 11 月現在、19 大学が参加する連携体となっている。
 - 11) 立命館大学における新任教員を対象とした「実践的 FD プログラム」の 2009 年度受講者を対象に、栗田佳代子氏を講師に招き 2009 年 11 月 14 日に実施したティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップにおいて栗田氏より提示されたパワーポイント資料の一部より抜粋したものである。
 - 12) これまでに大学評価・学位授与機構の栗田佳代子らは、「直輸入型ワークショップ」と「日本型ワークショップ」と呼ばれるワークショップを 2008 年度に試行実施している。「直輸入型」は、アメリカで現在実施されているティーチング・ポートフォリオをそのままのツールや実施日程で行うものである。「日本型」は、「直輸入型」ワークショップを基礎にして、日本の大学に適応するようツールの簡略化や実施日程を短縮するなど集中的に作成できるよう改変を行ったものであり、本学ではこの「日本型ワー

クシヨップ」を取り入れた。

【参考文献】

- ・有本章『大学教授職とFD』東信堂、2005年。
- ・江原武一『大学のアメリカ・モデル - アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年。
- ・沖 裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—」『立命館高等教育研究』第7号、2007年、61-74頁。
- ・沖裕貴・井上史子・林徳治・安岡高志・江原武一・金剛理恵・浅野昭人「『全国私立大学FD連携フォーラム』を通じた実践的FDプログラムの開発」『立命館高等教育研究』第9号、2009年、159-174頁。
- ・加藤かおり「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」日本学術振興会科研費補助金（基盤C）、平成17～18年。
- ・カーネギー大学教授職国際調査・日本版、1992年、2007年。
- ・栗田佳代子「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題—ワークシヨップから得られた知見と展望—」評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書、2009年。
- ・杉本 均「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」京都大学高等教育叢書2、1997年、14-30頁
- ・中央教育審議会「学士課程の構築に向けて（答申）」、平成20年。
- ・土持ゲリー法一『ティーチング・ポートフォリオ授業改善の秘訣』東信堂、2007年。
- ・中島（渡利）夏子「第2章アメリカにおけるFDとそのネットワーク」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを越えて』東北大学出版会、2009年、23-58頁。
- ・長坂寿久『オランダモデル 制度疲労なき成熟社会』日本経済新聞社、2000年。
- ・橋本鉦一「アメリカにおける大学教員—90年代の変容を中心として—」大学評価・学位授与機構研究紀要学位研究第15号、2001年（平成13年）11月、25-37頁。
- ・羽田貴史「第1章大学教育改革と Faculty Development」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを越えて』東北大学出版会、2009年、3-22頁。
- ・ピーター・セルディン著、栗田佳代子訳『ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き』玉川大学出版部、2007年。
- ・ボイヤー E. L.、有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部、1996年。
- ・マーチン・トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、1976年。
- ・Association of Universities in the Netherlands, *Collective Labour Agreement(CAO) of Dutch universities, 1 September 2007 to 1 March 2010*, Hague, VSNU, 2008. (<http://www.vsnu.nl/web/file?uuid=04d867ef-8e16-489e-b108>, 2009年11月16日)
- ・Hay Group「ハイグループについて」(<http://www.haygroup.com/jp/about/index.aspx?ID=4808>, 2009年11月9日)
- ・L.B. Nilson (eds.), *To improve the academy Vol.28*, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc., 2010.

Discussion to University Teachers of the Teaching Competences in Practical FD program

— Referred to the Basic Teaching Qualification (BTQ) in the Netherlands —

INOUE Fumiko (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)

KONGOU Rie (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

Abstract

Central Education Council Report regarding “Towards Structure of Education in Undergraduate Programs” (Mext, 2008) said that it is one of the essential issues to improve and strengthen FD and SD which helps the staff develop academic and professional competencies in order to solve our urgent issue of establishing undergraduate programs in universities in Japan. Since the partial revision of the university establishment standards that announced obligation to endeavor FD, 1999, FD has been widely practiced and many new activities such as constructing regional FD networks and/or nurturing academic developers have been challenged instead of conventional ones that help academic staff improve in the content of courses and in instructive methods in class. It is our new task how to substantiate these attempts, and in order to realize it, academic competencies should be clarified so that educational achievement evaluation for academics may be properly conducted. This paper attempts to discuss what teaching and study supporting competences of the academics are, and how they should be evaluated in the Practical FD programs on the basis of Basic Teaching Qualification (BTQ) at the universities in the Netherlands.

Key words

Faculty Development, Basic Teaching Qualification, Teaching Portfolio,
Academic Competencies, Practical FD programs

論文

高等教育質保証のパラダイム転換期 における大学の教育力測定

—FDセンターに求められる支援機能および課題—

野田 文香・鳥居 朋子
宮浦 崇・青山 佳世

要旨

近年、高等教育質保証制度が新たなパラダイム転換を迎えている。高等教育のガバナンスのあり方を規定する質保証制度の変化とともに、個別機関の内部質保証メカニズムを構成するサブシステムの機能を見直す時代に突入している今、特に、大学の使命である教育力の向上を目指した評価支援について、FDセンターがなし得る役割や支援体制について検討していくことが求められている。本稿では、我が国における高等教育の評価制度の変遷を概観した上で、個別機関内部の質保証を支える機能を果たすFDセンターの役割および課題を明らかにすることを目的に、立命館大学の事例を手がかりに検討する。

キーワード

高等教育、自己点検・評価、第三者評価、内部質保証、教育力測定、FDセンター、学部支援

1. 高等教育質保証をめぐる背景と本稿の課題

21世紀初頭の高等教育の重要な論点のひとつに、国境を越えて多様化する高等教育の質をいかに保証するかという問題がある。高等教育の質保証（quality assurance）のための制度構築の動きは、政治、経済、文化のグローバル化と相まって、世界規模の競争的な高等教育市場という空間で展開され、国際的なネットワークとして拡大している（米澤、2008年）。大学の海外分校の設置やeラーニングなどの展開を通じて国際的な高等教育の提供や連携が進むなか、2005年にはユネスコおよびOECDによって「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」が策定された。日本においても、高等教育システムの環境変化（ユニバーサル化による学習者の量的拡大・質的変容や、公的資源の削減と市場化による私的資源への依存の増大、説明責任の要請や事前・事後評価の充実など）は、かつてナショナルな次元において社会の「エリート」を養成する機能を担っていた高等教育機関に構造的かつ機能的な変容を迫っている。

これまで日本では、現在の高等教育の状況に至る「助走期間」として、1990年代以降、高等教育の「規制緩和」が進行した。特に、大学・学部の設置認可（chartering）が簡素化されたことにより、高等教育の内容の多様化が一気に展開したといえる。さらに、グローバル化による高

等教育の国際的通用性への対応という力学も加わった。高等教育システムの変動および質保証の制度構築を後押しした近年の政策として、中教審答申の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」(2002年8月5日)や「我が国の高等教育の将来像(以下、将来像答申と略記)」(2005年1月28日)などがある。

とりわけ、将来像答申は2015～2020年頃までを見据えて、高等教育機関の機能的分化を推進し、高等教育構造の多様化を提言しており、事実上、質保証のしくみが複雑化することを認めるものとなっている。答申第2章4「高等教育の質の保証」では、保証されるべき「高等教育の質」を、「教育課程の内容・水準、学生の質、教員の質、研究者の質、教育・研究環境の整備状況、管理運営方式等の総体を指すもの」としている。ここでは、あくまでも質を構成する多様な要因を挙げるにとどまり、多義的な質の総体としての高等教育の質が何であるかの説明はない。その上で答申は、設置認可の的確な運用を基礎に、認証評価制度(2004年4月導入)の充実、経営状況の悪化した高等教育機関への対応、大学入学者選抜の改善、初等中等教育の充実などの各種関連施策の推進を掲げ、高等教育の質保証システムの整備を国の役割のひとつに位置付けている。

さらに、高等教育の質保証をめぐるのは、2008年に新たな政策的展開が見られた。近年の質保証制度を構築する単位制度や成績評価、シラバスなどの、いわゆるサブシステムへの注目をいっそう加速させた要因のひとつが、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月24日)であろう。その主要な論点は、1. 学士課程教育構築をめざす問題意識：競争と協同、多様性と標準性の調和、グローバリズム、2. 学士課程 ①学位、②カリキュラム、③入学者受入、3. FD, SD、4. 質保証の枠組みの強化、5. 基盤となる財政支援であった。あわせて、本答申で注目されたのは、学士課程の質保証を、「アドミッション」-「カリキュラム」-「ディプロマ」の3つの位相から追求するコンセプトであり、なおかつ総合的なアウトカムとしての「学士力」の例示である。

こうした状況に対し、近年の高等教育研究は、質保証を鍵的概念とする包括的な高等教育システムの構造変動に関する理論的検討にあわせて、個別機関のマネジメントに多大な影響を与えている質保証制度と、それを支える内部質保証メカニズムの検討に関心のおきどころを強めている(鳥居、2009a年)。とりわけ、質保証のパラダイム転換によって大学にもたらされた葛藤状況の緩和への挑戦は、高等教育の現場の実践的課題に置きかえられ、個別機関の戦略的目標・計画に組みこまれやすい。機関内部で質保証を推進するための組織体制やサブシステムを構築することを目的とした研究および実践が求められている状況にある。

羽田は、高等教育の質保証の構造と課題を検討した論考において、質保証は高等教育のシステムレベルでガバナンスの一部として構築するとともに、機関レベルにおける教育改善のメカニズムとして確立され、両者の協調関係の中で達成されるものであるとし、その場合の鍵が機関の改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握することにあると論じている(羽田、2007年、180頁)。実際、高等教育の質保証制度として大きな影響要因となっている認証評価制度は、機関の重層的な組織や多様な機能ひとつひとつに質に対する検証の視点を向けることを求めている。そうした要請は、高等教育機関のオートノミー(自律性)を前提とする適格認定(accreditation)に対応する内部質保証メカニズムや、PDCAサイクルの構築にかかわる体制およびサブシステムの整備といった課題に引き取られていく。

こうしたことから、高等教育の質保証システムを考える場合、大きくは二つのレベルに分けて論じることが妥当であろう。それは、高等教育のガバナンスのあり方を規定する法規範による体系としての質保証制度のレベルと、個別機関の内部質保証メカニズムを構成するサブシステムのレベルである。前者には、行政機関による設置審査や認証評価機関による第三者評価などが相当する。後者には、大学教育の場合、入学者選抜、カリキュラム策定、成績評価や単位認定、学位の授与、教育活動に関する情報開示などの諸活動における質の検証などとともに、それらの諸活動を支援する組織体制のあり方が該当する。

従来、個別機関の組織内の評価は、主に学長室、大学評価室、経営情報分析室、事業計画課、あるいは特定の部署に依らない評価委員会や担当者のワーキンググループなどにより、管理・運営の視点から取り組まれてきたものである。いわゆるサブシステムにおいて、現行の大学評価の現場では、情報収集や報告書作成といった技術的な問題だけでなく、各部局に対する学内の支援体制を構築し、大学全ての構成員に対して評価文化を恒常的なものとして浸透させていくことが重要な課題とされている。

たとえば、九州大学による大学評価担当者を対象としたアンケート調査によると、評価に必要な情報収集や分析、あるいは評価の実施体制において数々の問題点が指摘されている（佐藤、森、高田、小湊、関口、2009年）。具体的には、報告書作成において必要なデータが集まらない状況や、評価室や特定の教員に評価業務担当が集中してしまっていること、情報の分析の際の人員不足や評価担当者のスキル不足の問題、そして情報の収集や分析に対する教職員の意識の低さなどが挙げられている。データを収集することや報告書を完成させること自体に手一杯な状態となり、評価作業に対する過度な負荷や、「評価疲れ」が起こっている現状がうかがえる。

このように、大学評価の本来の目的が、教育研究などに関わる組織や活動の整備や改善につなげるものであるにもかかわらず、いつしか評価することそのものが目的化してしまい、到達すべき目標が不透明である点や、改善のプロセスが可視化されない状況が指摘されている。また、担当教職員の意識改革や教職協働体制の構築が今後の改善課題として提示されている。

さらに、大学の教育成果を拳証し、改善課題を発信していくことが求められる現在の状況において、教育分野の測定に関する具体的な策について、FDセンター¹⁾が支援方策を講じることが喫緊の課題となってきている。単に授業改善や教職員の資質向上のための研修に止まらない、組織の教育力開発という文脈のなかで、FDセンターには日常的な教育改善を促進・支援していくための組織力が求められていると言えよう。しかしながら、FDセンターの立場から、認証評価や自己点検・評価の教育分野における学内の組織的支援についての実践を報告したものやそれを学術的、理論的に示した研究の蓄積は乏しい。これは、センターが、昨今の内外から要請される大学の教育改善に組織的に取り組むべく、近年、急激な勢いで設立された経緯もあり、その業務内容や学内の位置づけが明確でないことにも起因している。

この点にかかわって、国立教育政策研究所は、『大学における教育改善と組織体制』（2006）の調査研究において、全国の国公私立大学700校を調査対象とし、大学における教育改善などのためのセンター組織の役割と機能について実態調査を行っている。調査結果（回答率67.4%：472大学）によると、センター設置の理由で最も多かったのは、「既存の組織による教育改善に限界があったため」が回答数（114大学）の6割を占めている。また、「大学教育に対する評価（認

証評価等)に対応するため」を理由としていた大学は3割であった。センターが担当している業務内容については、多い順で、「FDの企画・実施」(97大学、84.3%)、「授業評価の企画・実施」(78.3%)、「カリキュラムの開発・改革」(70.4%)とされ、「認証評価・自己点検評価」は33%と報告されている(川島、2006年)。この調査結果を踏まえると、FDセンターにおける大学評価(認証評価対応、自己点検・評価など)に対する業務責任は、現時点では高い優先順位を示しているとはいえないものの、内部質保証メカニズムの構築にむけていずれ必要性が強まると想定され、教育領域に対する学内の評価支援は避けて通れないものと予想される。

そこで本稿では、転換期を迎える高等教育のシステムレベルの質保証制度を概観した上で、個別機関の内部質保証メカニズムを支える機能を果たすFDセンターの役割および課題を明らかにすることを目的に、大規模な私立総合大学の事例として立命館大学のケースを手がかりに検討していく。これまで十分に報告がなされてこなかった、FDセンターによる学部の教育力測定支援という側面を考察し、本稿がセンターの今後の使命を見直す一助となることを期待する。

2. 転換期を迎えている高等教育質保証のメカニズム

近年、国際的な潮流として、高等教育の質保証制度は個別機関のマネジメントのあり方にかつてない展開をもたらす新たなパラダイムを迎えている。このパラダイム転換の影響を受ける個々の高等教育機関においては、質保証制度に対応する内部質保証メカニズムの構築とともに、機関が提供する教育総体の質を支える多様なサブシステムの質保証の課題として読み替えられる。本節では、我が国における自己点検・評価システムおよび認証評価に求められる機能が、高等教育質保証のパラダイム転換によりどのような変化期を迎えているかを概観した上で、個別大学における大学評価の社会的な位置づけや、今後抱え得る内部質保証体制に向けた課題を整理したい。

2.1. 自己点検・評価システムの意義

大学の自己点検・評価は、1991年の大学設置基準の改正により努力義務が課され、1999年には、その実施だけでなく、社会への公表も制度上義務化されることとなった(中央教育審議会答申、2008年)。2002年に改正された学校教育法においても、自ら点検・評価を行った結果を公表することが定められ、大学には社会への情報公開といった責任がともなうことが示された。

歴史的な動向を辿ると、自己点検・評価システムの構築は特に最近に始まった要求というわけではなく、それ以前にも幾度か議論に上っていたことが報告されている。最初の契機の一つとしては、日本私立大学連盟が1975年度から3カ年の事業計画として、大学の自己点検に取り組む方向性を打ち出したことが記録されている。同連盟は、1977年には、「私立大学の相互協力と自己点検—教育・研究の質的目的をめざして」のもとで、自己点検の評価項目15項目を掲げた。さらに、国立大学協会も大学評価の必要性について論議をはじめ、1982年には、「大学の在り方検討小委員会」を設置し、組織としての大学の自己評価、新しい評価基準などについての審議が行われた。1988年には、国立大学協会総会において、各大学が自主的に大学評価に取り組むことが提案された(清水、2004年)。1995年には、同協会より、大学の自己点検・評価は大学教員自らの自己点検・評価から始める必要性が示され、各大学による自主的な自己点検・評価を大学

評価の第一義とし、第三者評価はそれを支えるものと位置づけられた。

また、以後に触れる大学基準協会は、まだ第三者評価機関としての機能を有する以前の1980年代に大学の自己点検・評価の実施を加盟大学で行ったが、全学的な評価を実施したのはごく一部の大学や教員にとどまり、この種の自己点検・評価は行わないと回答した大学が多数であったことが報告されている（清水、2004年、31頁）。当時、自己評価が普及するに至らなかったのは、いくつかの要因が考えられる。まずは、「評価」そのものが大学の文化として定着しておらず、学内で十分な共通意識が芽生えていなかったこと、そして、それに付随して、評価に活用する資料やデータの定義および収集方法自体が曖昧であったことが大きい。つまり、組織における質の向上を自発的に目指す内部質保証の体制や評価に関する手法が未開発であったことが指摘される。

我が国の大学の自己点検・評価の出発点が、第三者評価による制度化された大学評価を前提としたものではなく、あくまでも大学自身の自律性と主体性によって進められるようとしていたことは注視すべき点である。高等教育のマネジメントが専門化してきた今、改めて、内部質保証メカニズムの見直しが迫られていると言えよう。

2.2. 第三者評価の役割

自己点検・評価システムの限界が指摘されるとともに、さらに評価結果に客観性をもたせる動きとして、第三者評価の制度化が構築されることとなる。2001年6月には文部科学省により、「第三者評価による競争原理の導入」の方針が策定された。2003年には、法改正が行われ、各大学は教育・研究などの総合的な状況について文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による評価（認証評価）を受審することが義務づけられることになった。

文部科学省により認定された大学を評価の対象とする大学機関別認証評価機関は、以下の三つの機関—大学基準協会、日本高等教育評価機構、大学評価・学位授与機構—に代表される。立命館大学が認証評価を受審している大学基準協会は、国公立をカバーする大学連合自治組織として1947年に設立され、アクレディテーションを主な任務としていた。1996年に大学人同士の「相互評価」を導入し、1999年には文部省令により自己点検・評価の学外者による検証が努力義務化されるようになると、協会自身も第三者機関として客観性、妥当性を保障する役割も担うようになった（清水、2004年；拓植、1995年）。日本高等教育評価機構は、私立大学の教育研究の質の改善を目指し、2004年に私立大学協会が設立した財団法人である。2005年に、文部科学省から大学機関別認証評価機関として認証され、私立大学の教育活動の向上を支援している。また、2000年に設立された大学評価・学位授与機構は、国立大学法人を主たる対象とし、教育研究などの活動について評価および質の改善の支援を行っている国の第三者評価機関である。

第三者評価機関の評価は各大学の自己点検・評価を検証するという「間接評価」を基軸としている。それは、個別大学の自律的な自己改善につながる自己点検・評価が土台である点を前提としており、さらに、他から客観的な評価を受けなければ、自己点検・評価は充分なものにならないという原則を含んでいる。第三者の目線があってはじめて、自己評価は促進されることとなる。そして、第三者評価は、全くの部外者による完全なる外部評価というわけではなく、大学人あるいはアカデミックプロフェッションとして教育や研究の質的側面を十分に評価できる「ピア・レビュー」である点も指摘できる（関口、1995年、252頁）。

我が国の大学評価は、個別大学の自律的な行為である自己点検・評価とそれを客観的な目で検証し、支援をする第三者評価の連動を軸としてきたが、この二元構造が、「自律的行為の義務化」(羽田、2003年、8頁)を生むというジレンマを残しつつ進められてきた点が指摘されている。

2.3. 大学基準協会の新評価基準が求めるもの

そして、今日、日本の高等教育界は質保証を一層強固なものにするため、この「自律的行為の義務化」のジレンマに挑戦するようなパラダイム転換を迎えている。ここでは、立命館大学が認証評価を受審している大学基準協会による評価項目の改編の動向について言及したい。

2009年、大学基準協会からは、2011年度以降の自己点検・評価に向けて評価項目および評価基準の改定案が示された。新大学基準では、従来の15の評価基準が10の基準に再編、整理され(図1参照)、それぞれの評価項目の内容を示す手がかりとなる「評価の視点」も新たに提示された。大学基準協会は、この「評価の視点」について、必須条件となるもの以外の取捨選択は各大学の判断に依拠することとしている。個別大学の課題としては、機関独自の文脈にそくした評価の視点や、それらを裏付ける指標の立て方を十分に検討していくことが求められる。

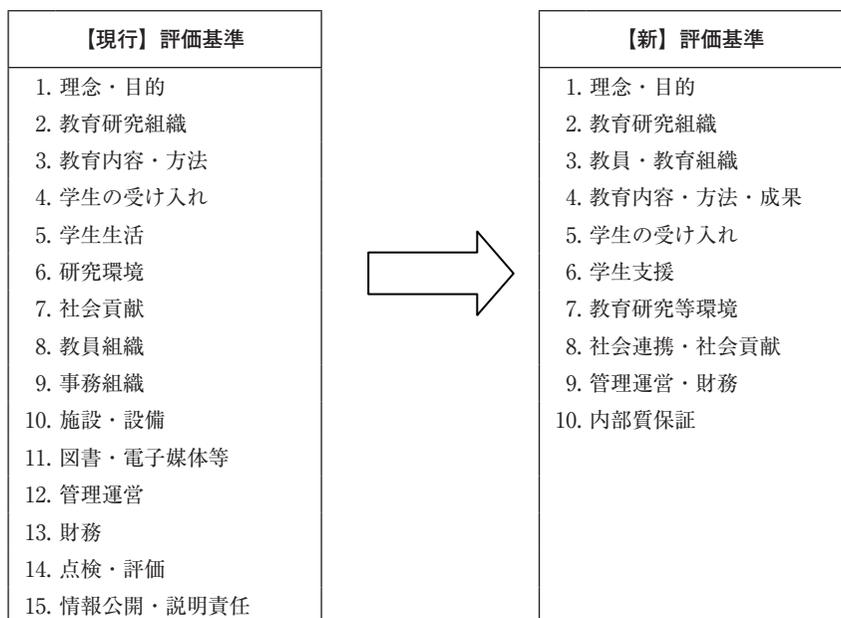


図1 大学基準協会点検評価基準 (出典)大学基準協会、2009a年

今回改定される認証評価機関の目的は、(1)自己点検評価体制が整備され、確実に機能していることを確認する、(2)自己点検評価に基づく改革・改善が着実に実行されていることを支援する、(3)自己点検評価における自己評価が妥当であるかどうかを判断すると示されている(生和、2009年、14頁)。ここで注目すべき点は、新評価項目の第10項に掲げられている「内部質保証」の体制の構築と強化が求められていることである。今、高等教育の質保証の一環として、

「改善プロセスの可視化」がますます強く求められる中、個別大学が内部の支援体制を構築、整備していかなばならない時代に突入している。特に、大学の使命である教育分野における成果を挙証し、改善につなげるアプローチを具体的に示していくことが重要課題とされている。現行の大学評価は、大学による「自己評価」と第三者機関による「他者評価」との二重構造で成り立っているが、今後は、質保証の第一義的な責任を負うのはあくまで大学自身であり、第三者機関は担当する大学の「自己評価」の体制が整備され、確実に機能しているかどうかを客観的立場で点検を進めていくことになる。そして、これが本来の認証評価の目的であり、評価は「されるもの」ではなく、自らの意思で「行うもの」であるという意識改革が求められる（大学基準協会、2009a年、4頁）。

さらに、今後の展開として、このような内部質保証メカニズムを支える機能として、個別機関の意思決定システムの強化とともに、組織の諸活動に関するデータ整備と検証機能を支えるサブシステムに対する注目度が増していくことだろう。これらのアナロジーとして、特に、組織の教育改善を使命として設置されたFDセンターの支援機能にも関心が高まることが予想される。

3. 大学組織の教育力測定支援

－立命館大学、教育開発支援センターの取り組みより－

我が国における大学教育センターなどのいわゆるFDセンターは、1990年代から徐々に全国の各大学に設立され、2000年代以降になると急激な拡大の波をみせることになる（田中、2009年）。これは、大学の質保証が強調される中、教育改善に組織的に取り組むことが優先課題として学内外から要請されたことにある。1998年の大学審議会答申である「21世紀の大学像と今後の改革方策について」において、教員の教育内容・授業方法の改善を組織的に取り組むFDの必要性が提唱され、さらに「教育の質の向上のために、自己点検・評価や学生による授業評価実施など様々な機会を通じて、継続的に大学の組織的な教育活動に対する評価及び個々の教員の教育活動に対する評価」を実施することが提示された（大学審議会答申、1998年）。しかし、本稿の冒頭で指摘したように、センターの学内における存在意義や業務内容の曖昧さが課題として指摘されてきたことは言及すべきであろう。

本節では、立命館大学の教育開発推進機構・教育開発支援センターが着手し始めた取り組みの一環を事例として取り上げ、大学組織の教育力測定支援のあり方についてFDセンターの今後の使命と課題を整理したい。

3.1. 立命館大学教育開発推進機構 教育開発支援センターの設立

2008年4月、立命館大学教育開発推進機構が組織された。機構は、1998年から立命館大学におけるFD支援を行ってきた大学教育・開発支援センターの機能を発展的に継承する組織として、高等教育の研究・開発、および高校大学接続教育という二つの側面を支援することを目的としている。機構には現在15名の専任教員が所属しており、その機構の中の教育開発支援センターが、いわゆる立命館大学におけるFDセンターの役割を担っている。

我が国におけるFDセンターの存在意義や業務内容の不明確さが指摘される中、立命館大学の

教育開発支援センターは、どこまでを業務範囲とし得るのか、学内においてどのような位置づけを示すものなのかについて、センター組織としてのミッションを明確にするところを起点とした。同センターでは、ミッションステイトメントを以下のように定めている。「教育開発支援センターは、教育目標が達成できる成熟組織となるように、全学の学部・研究科・教学機関等と協働し、自らもその一員である本学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する」(2009年5月25日策定)。

ここでは、大学の使命や各部局の人材養成像を達成すべき教育目標として掲げ、各学部・研究科・教学機関との対話を重視しながら、成熟した組織を目指すことを目的とする。特に、FDという観点から、大学組織の教育改善をどのように支援していくかが主たる課題である。立命館大学はFDの定義を、「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取り組みの妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」としている(2007年5月7日策定)。2008年度の中教審答申でも、FDは単なる授業改善のための研修といった狭い定義を超え、日常的な教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的に進めていく必要があることが謳われている(中央教育審議会答申、2008年)。大学組織が恒常的に支援を進めていくには、十分な支援体制の構築が不可欠である。立命館大学の教育開発支援センターは、このFDの定義に基づき、組織として教育の質保証に向けた基盤作りを進めている。

3.2. 大学評価をめぐる立命館大学の課題

立命館大学は、大学基準協会による認証評価を受審しており、認証評価対応ならびに自己点検・評価の一環として、各学部・各学科が求める人材育成像の達成度を検証する評価ツールや指標について、検討が進められている段階である(沖、井口、新野、浅野、南浦、影山、2008年)。特に、大学基準協会の新評価基準である「教育成果」に関する評価の視点に、「学生の学習成果を測定するための評価指標の開発とその適用」が盛り込まれており、各部局の文脈に応じた学習成果内容とその評価に関する課題への深い理解が求められる。教学領域に焦点を当てている本学の教育開発支援センターにとっては、教育成果の質の保証と改善を目指すことは使命であり、FD機能として学内支援をどのように進めていくかが喫緊の課題とされている。

本学において、これまでの自己点検・評価の指標の設定は学部それぞれの判断に依拠してきたが、いくつかの課題が指摘されてきた。例えば、各学部の人材育成像と提示された評価指標との関係が不明確であるといった問題や、意図された目標と記述された成果が一貫性を持たないなどの矛盾点である(沖他、2008年、101頁)。また、教育成果として、卒業後の就職実績などのアウトプット指標に偏り、現行の学生の教育成果の改善としてのフィードバックが返せないことも指摘されている。

このような問題が起り得るのは、記述すべき評価項目内容が膨大であることと、ひとつひとつの項目を丁寧に検証するための人員や、専門性、時間や労力などに様々な制約があることが原因の一つと考えられる。評価のための作文ではなく、効果検証に対して日常的に対話を促進し、組織としての共通理解をもつ体制の構築が必要であろう。

3. 3. 教育開発支援センターにおける学部教育力測定支援

多くの高等教育機関において評価に対する教職協働体制が十分に整っていない現状が指摘されている中（佐藤、森、高田、小湊、関口、2009年）、立命館大学の教育開発推進機構・教育開発支援センターでは、教職協働体制を強化することで、それぞれの専門性や経験を連携させながら学内の評価支援を進めている。

2009年度の活動の一つとして、教育開発支援センターは、教育力測定に焦点を当てた学部支援に取り組み、FD機能として学内の教育改善を具現化するための支援体制の整備にあたった。表1は、センターにおける2009年度の学部支援の取り組みの概略を示したものである。取り組みの初期段階では、立命館大学の認証評価受審の担当部局となっている事業計画課による研修会を通して、自己点検・評価にかかわる課題の洗い出しや今後の方針についての意思統一を図った。学部支援準備段階では、各学部の評価支援にあたるサポートツールの開発および支援体制についての確認作業を行った。学部支援の実施にあたる学部との協働作業段階においては、センターに所属する教員と事務職員の各1名のチーム体制（教員8名・職員6名）を組み、それぞれの学部担当制をしき、各学部執行部との懇談会を複数回開催した。具体的には、自己点検・評価に関する報告書作成支援、学部内が抱える問題やニーズに関するヒアリング、それについての提案・コンサルテーションなどを通して、現場の実態を掘り起こす作業や課題を共有することを重点的に行った。

各学部の自己点検・評価や教育改善は、あくまでもその文脈に精通した各学部のイニシアチブを前提とし、センターと学部は課題を共に考えていくという姿勢をもちながら、協働して作業を進めていく方針である。そして、各学部との懇談会で示された課題をセンターの支援メンバーそれぞれが持ち帰り、センター内で意見を共有し、今後の対策を練るといった往復のプロセスを踏んでいる。

また、センターは、2008年度に教学領域のIR(Institutional Research)プロジェクトを立ち上げ、根拠データに基づいた教育改善を目指し、各部局の内部質保証システムづくりを支援する取り組みを行っている。センターは、IRのミッションを以下「全学の学部・研究科・教学機関等と協働し、教学改善の意思決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する」（2009年5月25日策定）と定め、2009年度は学部支援の一環として、学生の学習成果を含む教育力測定に向けて評価指標の開発を進めている。

a) 求められるPDCAサイクルの解釈

各学部との協働推進の一環としておこなわれた、自己点検・評価の教育分野に関する学部支援懇談会では、センターとしていくつかの参照資料を持参した。具体的には、立命館大学が目指す学園の成熟組織の定義、評価項目における記述方法の事例、教育課程の体系性を示すカリキュラムツリーのモデル資料、教育効果測定に関する根拠資料の例などである。

懇談会では、学部が作成した自己点検・評価報告書の抜粋項目を事例に、原案へのコメントを返すやり取り、あるいは協働でドラフト作りを進めるといった支援も行った。報告書作成にあたっては、その記述項目が膨大であるために、記述上の問題として評価作業効率化のためのテンプレートを要望する声も時としてあがることがあるが、センターでは、各学部が行っている実践

や取り組みの検証、改善を「PDCA サイクル」の中に位置付け、学部固有の文脈に即してそれらを記述することを奨励している。

表 1 2009 年度教育開発支援センターにおける学部支援に関する取り組み
(2009 年 4 月～12 月)

時期	取り組み内容	段階
4 月 下旬	・2009 年度重点課題とスケジュールの検討 (学部支援プロジェクトミーティング) ・教育開発支援センタープロジェクト重点課題に関する検討 (教育開発支援センター集中ミーティング)	センター内における 2009 年度方針の確認段階
5 月 月上旬 下旬	・事業計画課担当者による認証評価に関する研修会 (教育開発支援センター集中ミーティング) ・学部支援プロジェクト 2009 年度活動計画案確定 (教育開発支援センター会議) ・教育開発支援センターおよび IR プロジェクトのミッションステイトメントの策定 (教育開発推進機構センター合同会議)	
6 月 月上旬 下旬	・学部支援懇談会の進め方について検討 (教育開発支援センター会議) ・2008 年度自己点検評価報告書作成に関する学部支援についての検討 (教育開発支援センター集中ミーティング) ・学部支援範囲の確認・整理 ・学部支援体制の構築 ・2009 年度以降分の支援のあり方について ・自己点検評価報告書作成支援、報告書記入サンプル案の検討 (教育開発支援センター集中ミーティング) ・学部支援ツールの検討・開発、スケジュール確認 (教育開発支援センター集中ミーティング) ・報告書執筆の進め方にかかわる全学意見交換 (教育開発推進機構センター合同会議)	学部支援準備段階
7 月 月上旬 中旬 下旬	・担当制による学部支援懇談会の実施 (第一回各学部支援懇談会) ・学部内の課題やニーズに関するヒアリング ・認証評価の点検・評価項目 (教育分野) についての報告書作成の支援 ・認証評価の点検・評価項目 (教育分野) についての報告書作成の支援 (第二回各学部支援懇談会) ・自己点検評価報告書 (試行版) 作成にかかわる学部支援懇談会の状況について意見交換会 (教育開発支援センター集中ミーティング)	学部との協働作業段階
8 月～ 11 月	・認証評価の点検・評価項目 (教育分野) における指標開発 (IR プロジェクトミーティング) ・大学基準協会工藤部長講演会、安岡教育開発支援センター長講演会および意見交換 (教育の内部質保証に関する第一回研修会)	評価指標に関するサポートツール開発段階 (継続課題)
12 月	・ツリー構造図を活用したグループ研修 (教育の内部質保証に関する第二回研修会)	

特に昨今、大学教育の質保証を強固にするにあたり、アドミッションポリシー、ディプロマポリシー、カリキュラムポリシーが整合性をもち、それぞれの段階をエビデンスベースで PDCA をまわしていくメカニズムの構築が必要とされている。大学が自らの責任で自己改革を行い、質の保証・改善を目指す内部質保証システムを整備していく必要性、つまり大学の自主性や自律性が強く求められている (大学基準協会、2009b 年)。内部質保証メカニズムの構築にあたり、まずは、立命館大学が目指す PDCA サイクルの解釈に対して共通理解を図ることが肝要である (表 2)。

表2 立命館学園が目指す成熟組織を支えるPDCAサイクル

Plan (計画)	PDCAサイクルが効果的にまわる組織とは、次の4項目を策定できる組織である。 ①その組織として何を達成すべきか（学部の場合であれば、人材育成目標に対してどのような能力を身につけさせるか）目標を策定できる。 ②目標を達成するために具体的に何をすべきか行動目標を定めるとともに行動する際の心得を策定できる。 ③目標の成果を何によって測定するか評価目標を策定できる。 ④評価を行う際の基準となる評価目標を策定できる。
Do (実施)	PDCAサイクルが効果的にまわる組織とは、各自の行動が目標の達成に資することを常に確認、実感することができるように目標に対して共通認識を持ちつつ、計画の遂行にあたる組織である。さらに、目標達成のために必要であれば、部、課、科やプロジェクトの枠にとらわれず、提言が行われる組織である。
Check (評価)	PDCAサイクルが効果的にまわる組織とは、評価はPlanにおいて策定された評価指標と評価基準にしたがって行われる組織である。また、評価のために必要なデータは計画的に収集、整理されるように日常業務の中に組み込まれている組織である。
Action (改善)	PDCAサイクルが効果的にまわる組織とは、改善が評価結果、前回の目標、社会状況などデータや事実に基づいて、連続性のある次のPlanとして行われる組織である。

(安岡、2009年)

教育開発支援センターは、上記の条件が整っている組織を「社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っている成熟組織」と定義している。

このような成熟組織を目指すにあたり、まずは、大学が目指す理念や目的、各学部・研究科の到達目標の設定を明らかにすることが優先課題である。特に、これまでの認証評価の一般的な問題として、目標設定の不明瞭さが指摘されていた。教育目標の達成度や改善点を測るには、それぞれの学部が、4年間の学士課程を修了した学生に期待する人材育成像を明確にすることが不可欠である。2007年の大学設置基準改正に伴い、立命館大学の各学部は教育研究上の目的および観点別教育目標を明確化する取り組みを行っている。新たに明記された人材育成像は学生を主体とした表現がなされ、いくつかの学部では観点別に教育目標が設定された。今後は、明示した教育目標がただの作文に終わることなく、学習の主体者である学生そして社会がそれを認識できるレベルにつなげていくことが目指される。あるいは、教育現場の現状分析に伴い、教育目標の改正が施される可能性もあろう。センターの使命の一つとしては、現場の実態を十分に知り得る学部などにおいて、自ら目標を設定できる人材または共通認識にしたがって同じ方向に向かって努力できる人材の育成を支援し、さらにその人材育成を支援できるノウハウと人的資源をセンター内で開発していくことが求められる。

b) 評価指標設定のためのサポートツールの開発

評価指標を設定できる人材育成に加えて、さらに評価指標を効率的に設定できるツールの開発も求められる。現在、センターは、立命館大学が2011年度に控えている認証評価受審に合わせ、新評価基準に基づいた参考指標例をサポートツールとして開発している途上にある。例えば、「教

育課程の体系性」や「教育効果（ラーニングアウトカム）」などといった評価基準の項目内容の成果を示し得る根拠資料やデータとしてどのようなものが挙げられるか、いくつかの例を検討している。

評価基準の項目ひとつひとつについて、大学基準協会より例示されている「評価の視点」は、法令で検証が求められている事項や大学基準で定めている事項などを念頭に置き設定されているが（大学基準協会、2009年、24頁）、あくまでも一般的な観点であり、個別大学独自の文脈に応じた内容で根拠となり得るものを示すことも奨励されている。センターが開発する評価指標は、大学組織全般の文脈に基づく標準指標と、各部局の特性による固有指標の二本柱を有しているが、成果を挙証する材料として参考例として提示するものである。今後は、教育力測定に関する文脈づくりについて各学部との対話を進め、センターとの協働体制を強化していく方針である。

学部支援では、教育課程の体系性を示す根拠資料になり得るものとして、カリキュラムツリーモデルを示す資料を持ち寄った。カリキュラムツリーは、学部の教学目標を達成するために必要な授業科目の配置や各授業科目のつながりを示したものである（資料1）。このカリキュラムツリーの体系は、必ずしも全学部一律に統一されたものではなく、積み立て型であったり、カテゴリ型であったりと各専門分野の学びの特性により教育課程の体系は異なることを前提としている。カリキュラムツリーは、視覚的にも分かりやすく、全教育課程における個別授業の位置づけや、異なる授業間の連携が可視化される意義がある。

また、ラーニングアウトカムについては、教育効果の測定に用いられる直接的根拠資料と間接的根拠資料の例を用い、評価ツールの存在や種類を提示した。ここで示される教育効果とは、狭義の教育効果（ティーチング：教授、およびラーニング：学習にみられる効果）を意味し、授業活動などを含めて日常の教育活動とのイメージとつなげやすい基礎的な根拠材料である。実際に教育効果を測定するには、ひとつのアセスメントの方法ではなく、試験や実態調査、アンケートなどを適宜組み合わせる測定する方法が望ましい。それにかかわって、現在、教育開発支援センターでは、IRプロジェクトを中心に、学士課程の成果を測定する「学びの実態調査」が開発され、今後の実施に向けて動き始めている。さらに、教育効果測定の指標などについては、今後、学術的な研究を深め、精査していくことが求められる。

2009年度夏の学部支援懇談会を終えて、微々たる一歩ではあるが、短期的成果が見受けられた。例えば、カリキュラム体系の可視化を促すカリキュラムツリーのモデルおよびテンプレートを提示したA学部では、思考の整理や作業をする上で役立つという反応があり、ツリーの作成を検討する声があがったことが報告されている。同様に、B学部でもカリキュラムマップ作成用のテンプレートは、カリキュラム改革のタイミングで活用する際に大変有効であるとの意見が出された。また、C学部では、支援後に学部FD委員会での説明依頼や研修会開催などの提案が出されるなど、これまでになかった発想への気づきや眠っていた課題の掘り起こしなどの意識の変化を垣間みることができた。

センターの支援体制は、トップダウン式ではなく、各学部が主体者であることを前提とし、教育改善に結びつく評価に実質的に活かせるサポートツールの提示やコンサルテーションを通しての協働によって学部を支援していくことを基軸としている。

4. まとめと今後の課題

本稿では、大学に求められる質保証のメカニズムがどのような転換期を迎えているかを概観し、個別機関の内部質保証メカニズムを支える機能を果たすFDセンターの役割および課題について考察した。とりわけ、立命館大学の教育開発支援センターが、FD活動の一環として着手し始めた教育分野における学内の評価支援の実践例を踏まえ、今後の大学組織としての教育力測定支援のあり方や内部質保証の体制構築への手がかりを探った。FDセンターの存在の多義性や曖昧さが指摘される中、まずは、センターのミッションステートメントを明示したことは意義があることであろう。ミッションに基づいた担当領域を定めることで、センター内の教職員の業務の効率化が進むだけでなく、大学内における組織の位置づけが明確になる。さらに、本学が目指す成熟組織およびPDCAサイクルの定義を明示化し、大学組織が目指すべき方向について学内の共通理解を図ることも肝要であろう。それは、今後の大学評価支援に求められる教職協働体制のさらなる強化によって実現化するものであり、学内教職員の各専門の経験や知識、スキルを持ち寄った協力が期待される。

さらに、学部支援にあたっての教育開発支援センターの2009年度の到達点の一つとしては、FDセンターとしてのミッションに基づく業務の遂行とセンター内の教職員の共通認識を図ったことが挙げられる。評価に基づく教育改善は個別部署の単独作業ではなく、サブシステム間における恒常的な対話によって実質化することを確認した。さらに、内部質保証の研修会が企画されるなど、これまで可視化されていなかった課題が徐々に具体的な施策として展開されてきている。

一事例の考察という限界ははらんでいるものの、立命館大学の事例検討から明らかにされたFDセンターの課題を敷衍すれば、以下のことがらが指摘できよう。我が国の大学評価においては、大学組織の改善を目指した自律的な自己点検・評価の要請、第三者評価による自己評価支援の制度化を経て、今改めて、大学組織がどのように内部質保証メカニズムを構築し、実質的な支援を進めていくかが問われている。これは、評価をめぐる、大学組織がこれまで抱えていた「自律性と義務」とのジレンマに挑み、学内の様々な機能のひとつひとつが自発的に質の改善を担っていくことを意味する。特に、教学マネジメントの観点から、我が国の高等教育機関に設置されたFDセンターは、内部質保証システムの自律的かつ主体的な構築に向けて、部局レベルの質保証システムの実質化を支援する役割がますます強調されることであろう。

また、認証評価の評価基準が大きな変化を遂げる中、各学部がそれぞれの文脈に応じた指標づくりをどのように支援していけばよいかを検討することがFDセンターの課題の一つとなる。評価指標は、各学部の文脈に即した独自のものと組織全般としての一般指標の区分けが必要であるが、FDセンターの使命は、ただ指標を用意することではなく、指標を自ら設定できるノウハウや人材育成を各学部などに推奨することであり、実質的な教育改善につなげるために教育領域の諸活動のPDCAサイクルを挙証する文脈づくりを協働で進めていくことが求められる。大学評価をめぐる「評価疲れ」や「手段の目的化」から脱却するために、日常から資料やデータを収集、作成、保管していく習慣を恒常的に構築していく支援体制も不可欠であろう。

大学マネジメントの観点からは、組織の役割分担を明確にし、さらに多層的な体制で評価および教育改善を進めていくことが肝要である。たとえば、各部局の執行部とFDセンターとのやり

取りだけでなく、大学組織の執行部による検証を含めた体制や、各部署の教職員、学生を含む現場の全ての構成員による教育改善に対する共通認識を充実させる体制の連動といった組織力としての枠組みの構築が求められる。サブシステムの一つである大学のFDセンターが、内部質保証を支える機能の一助として教育領域の評価支援を行う取り組みは緒に就いたばかりである。大学組織内の様々なレベルとの連携のあり方や、FDセンターの支援の効果を検証する方法については今後に残された研究課題である。

注

1) FDセンターについては、大学教育センター等の名称で、「高等教育全般に亘る研究機能や大学教育の企画開発機能を有する組織」(田中、2009年、315頁)と定義されている。本稿では、ひとまずこの定義を援用する。

参考文献

- 沖裕貴、井口不二男、新野豊、浅野昭人、南浦秀史、影山賢博「教育改革総合指標(TERI)の開発—FDの包括的評価を目指して—」『立命館大学高等教育研究』第8号、2008年、93-107頁。
- 学校教育法「学校教育法昭和二十二年三月三十一日法律第二十六号」、教育六法、2007年。
- 川島啓二(編)「大学における教育改善と組織体制」国立教育政策研究所、2006年。
- 工藤潤「認証評価申請にあたり準備すべき資料について—点検・評価報告書の作成方法—」大学基準協会、2009年10月、大学評価説明会プレゼンテーション。
- 佐藤仁、森雅生、高田英一、小湊卓夫、関口正司「大学評価担当者の抱える現場の課題—アンケートの結果から—」『大学評価・学位研究』第9号、大学評価・学位授与機構、2009年、65-77頁。
- 清水一彦「大学評価の体系」山野井敦徳、清水一彦編『大学評価の展開』東信堂、2004年、27-52頁。
- 生和秀敏「認証評価の新展開」大学基準協会、2009年。
- 関口尚志「大学評価の組織体制と実施手続き」『大学改革と大学評価』JUAA選書、大学基準協会、1995年、250-267頁。
- 大学基準協会「新大学評価システム ガイドブック—平成23年度以降の大学評価システムの概要—」大学基準協会、2009a年。
- 大学基準協会「新しい認証評価の概要 ガイドブック」大学基準協会、2009b年。
- 大学教育開発・支援センター「本学FDのさらなる発展に向けて」立命館大学 大学教育開発・支援センター ニュースレター No.6、2007年夏号。
- 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—(答申)」文部科学省高等教育企画課、1998年。
- 大学評価・学位授与機構「大学評価文化の展開—高等教育の評価と質保証—」ぎょうせい、2007年。
- 拓植一雄「大学基準の意義と役割」『大学改革と大学評価』JUAA選書、大学基準協会、1995年、240-267頁。
- 田中正弘「我が国における大学教育研究センター等の特色—業務の多様化と存在の曖昧さ—」『大学論集』第40集、広島大学高等教育研究開発センター、2009年、313-325頁。
- 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて(答申)」中央教育審議会、2008年。
- 鳥居朋子「高等教育に関する研究動向—質保証システムに注目して—」『教育制度学研究』第16巻、日本教育制度学会、2009a年、171-175頁。
- 鳥居朋子「質保証の枠組みにおける豪州大学のインスティテューショナル・リサーチと教育改善—シドニー大学およびメルボルン大学の事例を通して—」『大学評価・学位研究』第9号、大学評価・学位授与機構、2009b年、43-61頁。

高等教育質保証のパラダイム転換期における大学の教育力測定

野田文香「教学改善のためのインスティテューショナル・リサーチ」『教育改革総合指標の開発－FDの包括的評価を目指して－』、科学研究費補助金中間報告書（基盤研究C、研究代表：沖裕貴）、2009年、15-28頁。

羽田貴史「質保証に関する状況と課題」『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－COE最終報告書－第1部（下）』、広島大学高等教育研究開発センター、2007年、177-185頁。

羽田貴史「行政改革における評価の動向と認証評価」『大学改革における評価制度の研究』COE研究シリーズ28、広島大学高等教育研究開発センター、2003年、1-23頁。

安岡高志「教育に関する学園のビジョン：教育目標が達成できる成熟組織の構築」立命館大学 教育開発推進機構（学内資料）、2009年。

安岡高志「PDCA サイクルって何？ 教学にも運用できるの？」立命館大学 教育開発推進機構 ニュースレター No. 14、2009年夏号。

米澤彰純「国際的な質保証ネットワークと国際機関の活動」塚原修一編『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部、2008年、214-226頁。

Suskie, L., "Assessing Student Learning: A Common Sense Guide." Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc., 2004.

資料1 各学部のカリキュラムツリー作成支援に使用されたシート

区分	授業科目名	単位数	必修・選択等の別	学年・学期	合計時間数(時間)	学習保証時間(時間)			観点別教育目標に対する関与の程度									
						学習内容の区分			1	2	3	4	5	6				
						人文科学 社会科学 語学		専門分野										
基礎科目																		
外国語科目	英語																	
	初修英語																	
基幹科目																		

(以下省略)

Measurement of University Education Quality under Paradigm Transitions of Higher Education Quality Assurance

— Supportive Functions and Roles Required of FD Centers —

NODA Ayaka (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning)

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

AOYAMA Kayo (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

Abstract

The higher education quality assurance system in Japan is currently facing a new paradigm transition. Along with changes to the quality assurance system that regulates higher education governance, we need to review the role of individual institutions' internal quality assurance framework subsystems. In particular, we are required to examine the support system and function of FD centers regarding institutional evaluation systems aimed at enhancing university education quality. This paper discusses how the evaluation system of Japanese higher education has changed over the years, and examines the future roles, mission, and services of FD centers supporting internal quality assurance by using the case of Ritsumeikan University.

Key Words

Higher Education, Self-Monitoring and Self-Evaluation,
Third-Party Evaluation System, Internal Quality Assurance,
Education Quality Measurement, FD Centers, College Supports.

実践研究

Web と携帯電話を利用した高等教育における プロジェクト学習支援システムの開発

八重樫 文

要 旨

本稿では、筆者らがこれまで開発してきた高等教育における PBL (Project-Based Learning) を円滑に実施するための Web と携帯電話を利用したシステム (ProBo, PBP (ProBoPortable), PBM (ProBoMobile)) のデザインとその評価についてまとめ、課題の整理を行った。

教室などで直接対面しない分散環境でも、学習者が効果的に PBL を進められることを目的とした Web グループウェア ProBo では、グループ内の分業が円滑に展開できることが示された。携帯電話の待ち受け画面に分業状況を可視化する PBP では、グループ内で相互の分業の評価・調整が促進され、学習共同体意識を高める効果がみられた。さらに、他グループの活動への意識を高めるために、デザイン教育の要素を取り入れ改良した ProBo と PBP では、学習者に対し、他グループから常に見られていることで自グループの作業への意識を高め、自分の作業の調整を促進する効果が示された。現在、携帯電話において ProBo と PBP を統合した機能を利用することができる PBM の開発を行っている。

キーワード

Project-Based Learning, 高等教育, Web, 携帯電話, グループウェア, デザイン教育

1. はじめに

近年、大学などの高等教育において、学生がグループになって議論を行い、互いに分業しながら体験的に学んでいく PBL (Project-Based Learning) は、さまざまな知識を能動的に理解し、問題解決課題を学習する授業形態として定着しつつある (Gijbels, et al.2005)。

しかし、高等教育において PBL を円滑に実施するためにはいくつかの課題がある。授業時間内における学習者間の対面機会は確保されているものの、初等中等教育に比べて履修科目や行動が学習者間で統一されないため、授業時間外に対面でグループワークを行う時間は制限されてしまう。加えて、一定期間占有できるような教室がないこと、比較的クラスとしてのまとまりが希薄なことなどが指摘されている (西森ほか 2005)。

また PBL では、メンバーが手を抜いてしまったり、一人に過剰な負荷が生じたり、意志決定に長い時間を要してしまうことがあるなどの分業や社会的手抜き (Latané, et al.1979) に関する問題が指摘されている (望月ほか 2007)。

筆者ら¹⁾は、これらの高等教育における PBL 実施上の問題に対して、これまで Web と携帯電話を利用した PBL 支援システムの開発に段階的に取り組んできた。本稿では、これまで開発してきたシステムのデザインとその評価結果をまとめ、課題の整理を行う。

2. Web グループウェア「ProBo」の開発と評価

2. 1. ProBo の機能

PBL を支援するシステムとして筆者らはまず、PC の標準的な WWW ブラウザから利用できるグループウェア「ProBo（開発当初の名称は「Project Board」）」を開発した（図 1）。

メンバー	完了タスク	着手中タスク	未着手タスク	ファイル
八重樫文(役割 総括)	<ul style="list-style-type: none"> ● リハーサルの反省点 ● バウボ ● 配布資料 	○ 発表メモ		発表メモ モリス バウハウス
望月俊秀(役割 モリスのまとめ)	● シナリオ	○ モリス		11/03会議録 シナリオ案 (決定) シナリオ案
西森雅彦(役割 バウハウスのまとめ)	<ul style="list-style-type: none"> ● 製作済 ● 文庫リスト ● 写真 	○ バウハウス		リハーサルの反省点 スライド案

図 1 ProBo のプロジェクトホーム画面：

グループの中で個人別に割り当てられたタスクが示され、進捗状況などが確認できる

ProBo は、PBL を行う学習者に対して、活動や作業の見通しを与え、個人とグループとクラスの間で進行状況と結果の共有を促すことを目的としている。そのための機能として次の 3 つに特徴を持つ。

(1) TODO リスト

タスクという形で分割した作業を登録し、グループの課題全体を構造化できる。PBL を進めるためにメンバー間で分業を行った各タスクの構造化と整理を促し、その状況を共有できる（図 2）

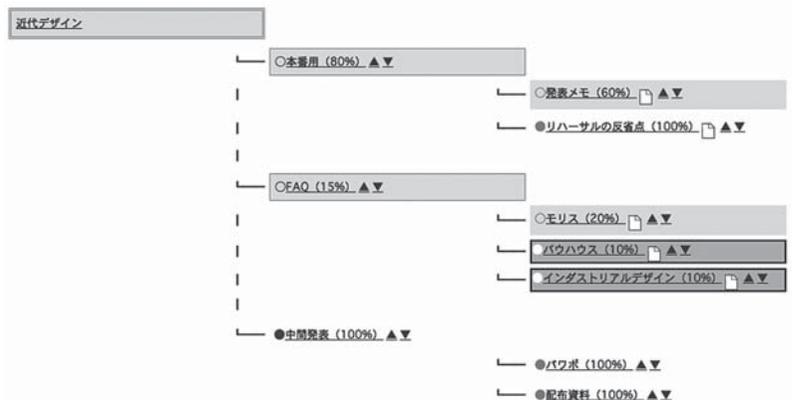


図 2 TODO リスト

(2) スケジュール

タスクには開始・終了予定日が設定でき、ガントチャート形式で時間的な進行計画を確認できる (図 3)。

2005/11		進捗	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
クラスイベント																						
プロジェクトイベント																						
本番用	80		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
↳ 発表メモ	60		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
↳ リハーサルの反省点	100		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
FAQ	15								○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
↳ モリス	20								○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
↳ バウハウス	10								○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

図 3 スケジュール

(3) ファイルボックス

メンバーが作成したファイルの共有と、更新履歴管理を行うことができる (図 4)

※赤枠でかこまれたファイルはロックされています。

ソート:

タイトル	概要	サイズ	Ver.	更新日時	更新者	更新メモ	削除
発表メモ	発表のメモです。	100k	5	2005/11/22 10:23	八重樫文	僕の担当部分を修正しました。	削除
リハーサルの反省点	リハーサルの反省をまとめたもの	15k	10	2005/11/16 17:00	西森年寿	表を入れました。	削除
モリス	モリスのまとめ	80k	2	2005/11/10 18:50	八重樫文	図を入れました。	削除
バウハウス	バウハウスのまとめ	80k	1	2005/11/10 18:32	八重樫文		削除

図 4 ファイルボックス

2. 2. ProBo の技術仕様

ProBo は Struts (Java を利用した Web アプリケーションのフレームワーク) を用いて作成された。初期運用時において、サーバには Tomcat5.0.28、データベースには MySQL を用いた。利用者は標準的な WWW から特別なプラグインを必要とせず利用することができる。

2. 3. ProBo の評価

ProBo の有効性について評価を行うために、グループでプレゼンテーションを作成する内容の大学授業 (学生数 58 人) において、ProBo の利用実験を行った。操作履歴の分析から、学生たちは ProBo の TODO リストを利用して講師の指示以上の自主的な課題の整理を行い、共同で作業を進めていたことが確認された。一部の学生は他のグループ活動を積極的に参考にしていた。

また、質問紙調査では、ProBo によって自分たちが何をやるべきであるのかが明確になる点などが高く評価されており、総合的に見て ProBo は好意的に受け入れられていた。質問項目を分類し、ProBo の評価を規定している因子を探索的に検討するため因子分析を行ったところ、「他

グループの様子がわかる」「自グループの分業状態がわかる」「タスクの整理の必要性がわかる」という3因子が特定された。さらに、この3因子がProBoの総合的な評価に対してどのように寄与しているかを探るため、重回帰分析を行った。その結果、グループ活動の見直しに対して、特に分業状態を認識できる機能が有効に働いており、またProBoの利用に関する総合的な満足度は自分たちのグループの分業状態を認識できる機能の有効性に支えられていることが示唆された²⁾。

これらの結果から、ProBoはグループ活動の分業状態を把握し、グループ活動を見直すことができるという点で特に有効性を持つことが示された(西森ほか2005)。

3. 携帯電話待ち受けソフトウェア「PBP (ProBoPortable)」の開発と評価

3. 1. PBP の機能

前節にて、Webグループウェア「ProBo」が大学授業におけるPBLを円滑に行う上で有効に機能していることが示された。しかし、ProBoのようなオンライン環境では、対面と比べて学習者相互の社会的存在感(Short, et al.1976)が低下し、常日頃、相互に分業状況を把握・評価するのは難しい(Gutwin, et al.1995)ことが指摘されている。

そこで、筆者らは、場所・時間を問わず特別な意図がなくても操作・閲覧することが多い携帯電話の待ち受け画面に着目し、ProBoと連動して、リアルタイムにPBLを行う自分の所属グループ内の分業状況や作業進行状況を、携帯電話の待ち受け画面にて常時確認できるソフトウェア「PBP (ProBoPortable)」を開発した(望月ほか2007)(図5)。

学生が携帯電話の画面を何気なく開いて見るたびに、PBPが動作してPBLの最新状況(ProBoを利用して作業をしている状況)を表示する(表1)。これによって、学生が教室などで直接対面しない分散環境下でも、タスクの状況を随時相互に把握し、ProBo上あるいはメールや電話などでのコミュニケーションにより、分業状況を相互調整しながらグループワークを進められるようにすることを目的としている

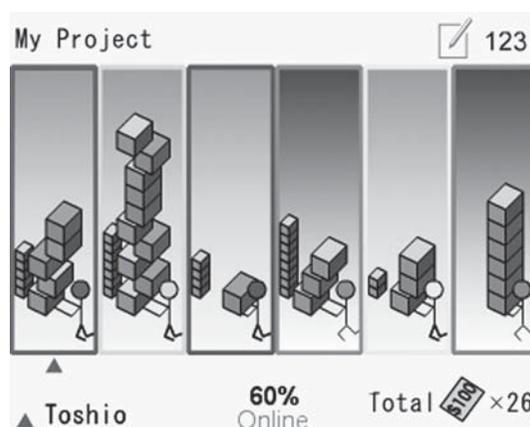


図5 PBPの画面：携帯電話の待ち受け画面に表示される

表 1 ProBo の要素と PBP の表現内容の対応

ProBo の要素	PBP での表現	内容説明
メンバー	倉庫番（荷物を片付ける）メタファ	メンバーごとに各色が割り当てられる
タスクの数	荷物の数	新たなタスクが ProBo で登録されると、新しい荷物が責任者の手に積み上げられる
タスクの進捗	荷物のズレ	タスクを進捗させると、対応するタスクの荷物が左にずれる（3段階）
予定の逼迫度	荷物の色	締切が近くなると、対応する荷物の色が赤になる
プロジェクトの進捗	背景色	基準よりも進捗度が下回ると、背景色が赤くなる
	お札	タスクが完了すると、荷物が担当メンバーの左奥に積み重なり、お札が増える
ProBo へのアクセス	倉庫番の足の動き	メンバーが最近 ProBo にアクセスしていれば、足が動く
ProBo・PBP 閲覧の有無	対象となる学習者（倉庫番）の背景色	ProBo・PBP を閲覧確認しない日が続いた場合、該当者の背景が暗くなる
メモ	メモのアイコンと数値	前回閲覧後に、ProBo・PBP でメモの更新があった場合にその件数が表示される

3. 2. PBP の技術仕様

PBP は、NTT DoCoMo901 シリーズ以降の携帯電話端末上で動作する待ち受け画面ソフトウェア（i アプリ）である。開発環境として、Java SDK1.4 を用いた。サーバ側は、ProBo で用いられているデータベース（MySQL）と連携して動作する PHP スクリプトを開発した。初期運用時においては、サーバは Mac OS X 10.3.9、Web サーバは Apache1.3.33 を用いた。

3. 3. PBP の評価

PBP によって、①分業状況の Awareness が高まり、学習者に相互の分業の評価や調整を促すか、②PBL を行う学習共同体を形成するのに有効か、の 2 点を評価するために、PBL を行う大学授業において 11 名を対象に PBP の利用実験を行った。

操作履歴および質問紙調査の分析結果から、PBP を利用することで、他者の作業状況をより把握することができ、自分の作業状況と他者の作業状況を照らし合わせながら、自分の作業の進め方を調整できていたことが示された。また、Rovai（2002）の Classroom Community Scale を日本語訳した尺度を利用した質問紙調査によって、PBP を利用することで学習共同体意識が高まることが示された。学習共同体意識の中でも特に、理解を深めるためのインタラクションおよび、学習目標の満足度に関する指標が、PBP を利用することで有意に高まること示され、PBP の有効性が示唆された³⁾。

これらの結果から、PBP を利用することで、学習者はグループ活動全体を評価しつつ自分の作業を調整することが可能になった。また学習共同体意識が高まり、他者の作業を意識しつつ、自ら分担するタスクの進捗を促すことが示された（望月ほか 2007）。

4. ProBo と PBP の改良

4. 1. ProBo と PBP の改良方針

前節までにまとめた ProBo と PBP の評価の結果、学習者自身が所属するグループの分業見直しや学習共同体意識を高めることにおいて有効性が示された。しかし、PBL で実施されるようなグループワークを支援する上で考慮すべきなのは集団内の協調性だけではない。効果的な協調学習を促す上では、集団極化 (group polarization) や集団思考 (groupthink) のような現象を避ける必要があり、そのためにはグループ活動全体の再吟味を促すような集団間相互作用が有効であることが指摘されている (尾澤ほか 2004)。

開発当初の ProBo では、

- (1) 活動や作業の見通しを与え、進行を管理させる仕掛け
- (2) 個人とグループを結びつける仕掛け
- (3) グループとクラスを結びつける仕掛け

という 3 点が意図された。利用実験の結果、(1)(2) に関する効果は認められたが、(3) に関しての効果は一部の学生に限られたものであったことに課題が残った。グループ別活動の途中で、クラス内で進行状況が共有・統合されれば、他のグループから新しいアイデアを得たり、自分たちの活動の現状を相対的に捉えたりできると考えられる。他グループの様子は、迷走しているグループが軌道修正をはかる上でも参考になると期待される。

そこでさらに、PBL を行う学習者がクラス全体および他グループの活動を意識して、グループ作業を円滑に進められるような新たな機能を検討し、ProBo と PBP の改良を行った⁴⁾ (八重樫ほか 2007)。

4. 2. ProBo と PBP 改良のための新規追加機能の検討：デザイン教育の特徴の利用

ProBo と PBP において、クラス全体および他グループの情報を可視化・共有可能にするために、筆者らは美術大学におけるデザインの専門教育 (以下、デザイン教育) の知見に着目した⁵⁾。

一般にデザイン教育における学習は、色の使い方やかたちの作り方を個人作業として黙々と行うイメージが強い。しかし、デザインの実務は企業内外を問わず、個人で完結する技能ではなく、クライアントや利益享受者 (ステイクホルダ)、企画・開発・営業などの他部署や研究開発者・技術者・施工業者など、他者との綿密な連携によって進められる。よって、デザイン教育では、協調的な経験を促すために「グループワーク」が多く取り入れられている。また、デザインの実務では、クライアントが提示する要件を基に仕事が始められるが、その要件に十全に答えるためには、その背景に潜む問題を深く考察し、明確化する力が求められる。よって、デザイン教育では、単に与えられた作業課題を粛々と行うのではなく、問題自体を学習者自身が探究する形態が多く取り入れられている。

このように、協調的な経験を促すためのグループワークと、問題自体を学習者自身が探究する形態を授業に多く採用している点において、デザイン教育では、PBL と同様の授業方法が定着している (八重樫 2007)。しかし、これまでにデザイン教育と PBL の関連性について言及されたものは少ない。デザイン教育と PBL の関連性を追うことで、PBL に有用な知見が見出せると

考える。

デザイン・美術系大学での学習の特徴として、美馬・山内（2005）は次の3つをあげている。

(1) アトリエ的学習空間の利用

学習者の制作過程が授業者や他の学習者に公開され、物理的なものだけではなく、そこでのインタラクションが共有されること

(2) リフレクションの実施

講評会や発表会が頻繁に行われ、自分の活動や学びを振り返る機会が日常化していること

(3) ポートフォリオの制作

制作過程や資料が集められたファイル作成が行われること

また、今泉（2002）は、「Heuristic Circuit デザイン×情報学のアプローチ（図6）」を提示し、図左半分の「内省のループ」、図右半分の「内省+体験のループ」を循環しながら、思考をかたちとして外在化し、多くの価値観や知見を持つ人々の目にさらされ「他人の目を通した気づき」を得ることがデザインの学びにおいて重要であることを指摘している。

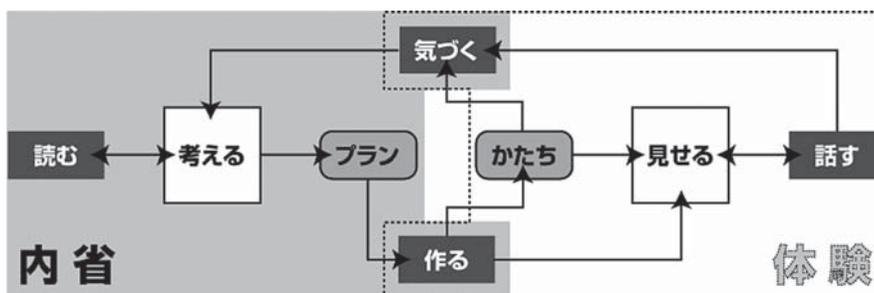


図6：Heuristic Circuit デザイン×情報学のアプローチ（武蔵野美術大学（2004）より筆者作成）

加えて、須永（1996）は、脳はその細胞ひとつひとつが情報の所有という意図を持たず、全体ではたらくものであることの類比として、デザイン教育の場では、「参加者の一人ひとりが脳の細胞となり、クラスがひとつの頭になるというイメージ」のもと、「アイデア、発想、創作が全てクラス全員のものである」という理解でプロジェクトが進められることに言及している。その利点として、「表現してしまうことが、アイデアや思考の減少に結びつくのではなく、それが思考の増大につながっている」ことがあげられ、ここでは「ひとりの人が、自分のアイデアや発想を、所有し独占するところに、耐久力のある本当のオリジナルは生まれない」ことを強調している。

このような美馬・山内、今泉、須永の指摘から、特定の成果物のみではなく、そのプロセス自体が常に他者と共有できるような環境が実現されていることが、デザイン教育における最も特徴的な要素であるといえる。

そこで筆者らは、このデザイン教育の特徴的要素に着目し、ProBo とPBPにおいて、クラス全体および他グループの活動状態を可視化・共有可能にするための要件を以下の2点にまとめた。

1. 常に他者の作業の様子が見えること

デザイン教育が行われる教室空間は、美馬・山内が指摘しているように他者・他グループの活

動や作業の様子が常に見えるような空間利用方法に大きな特徴がある。このような空間利用により、他者・他グループの活動から示唆を得て、自分や自グループの活動の現状を相対的・内省的に捉えることができる。

2. 他者間の会話が自然に聞こえてくること

1. のような空間利用においては、学習者間の自由な会話が誘発されやすい。須永の指摘のように、「参加者の一人ひとりが脳の細胞となり、クラスがひとつの頭になるというイメージ」のもと、「アイデア、発想、創作が全てクラス全員のもの」であり、自分が直接関わる会話でなくとも、他グループ内の会話から示唆を得て、そこに自分・自グループの知識を発展するきっかけが生まれる。

4. 3. ProBo と PBP 改良のための新規追加機能と技術仕様

前項でまとめた要件をもとに、ProBo と PBP を改良するために、新機能として以下の 2 点を追加実装した（表 2）。

- (1) 他のグループにおける最新の活動状況を、ProBo と PBP 上で情報提供する機能（「常に他者の作業の様子が見える」機能の実装）
- (2) 他のグループ内で行われている議論（ProBo と PBP を通じた会話や連絡）を、ProBo と PBP 上で常時クラス全体が共有・閲覧可能にする機能（「他者間の会話が自然に聞こえてくる」機能の実装）

表 2 デザイン教育の特徴的要素と、ProBo・PBP に表示する情報との対応

デザイン教育の特徴的要素	表示名称	表示内容	表示目的
常に他者の作業の様子が見える	注目度ランキング	被閲覧が多いグループ順の最新表示	自グループの注目度を知り、活動を相対的に捉える 注目度が高いグループからヒントを得る
	ログインランキング	ログイン回数が多いグループ順の最新表示	自グループの利用状況を相対的に捉える よく ProBo を利用しているグループからヒントを得る
	最新のアクション	最新の ProBo の操作履歴数件	他グループの ProBo での最新の活動状況を知る
他者間の会話が自然に聞こえてくる	最新のメモ	ProBo に書き込まれた最新のメモ数件	他グループの情報のやりとりからヒントを得る

ProBo 上では、ログイン時に表示されるグループ一覧ページにおいて、「注目度ランキング」「ログインランキング」がページ左側に表示される（図 7）。個別に作業を行うページでは、常に「最新のアクション」と「最新のメモ」がページ左側に表示される（図 8）。これらは、ログイン時やページ更新時にサーバから新しい情報が取得され表示される。

PBP 上では、常に画面下部にすべての情報がテロップとして流れる（図 9）。端末を開いた時や、端末を操作してソフトウェアが動作すると i モード通信を用い、サーバから新しい情報が取得される。

これらの機能は、ProBoおよびPBPの既存プログラム（主にProBoで用いているデータベース（MySQL4.1.13）と連携して動作するPHPスクリプト）を改変して実装した。

4. 4. 改良したProBoとPBPの評価

改良したProBoとPBPについて、PBLを行う大学授業で利用し評価を行った。新機能を用いたクラス（25名：8名が新ProBoと新PBPを合わせて利用、17名が新ProBoのみ利用）と、旧バージョンを利用したクラス（19名：3名が旧ProBoと旧PBPを合わせて利用、16名が旧ProBoのみ利用）に分け、授業後に質問紙調査を行い、回答を比較分析した。



図7 ProBoにおける「注目度ランキング」「ログイン」ランキングの表示：プロジェクト選択画面の左部に表示される

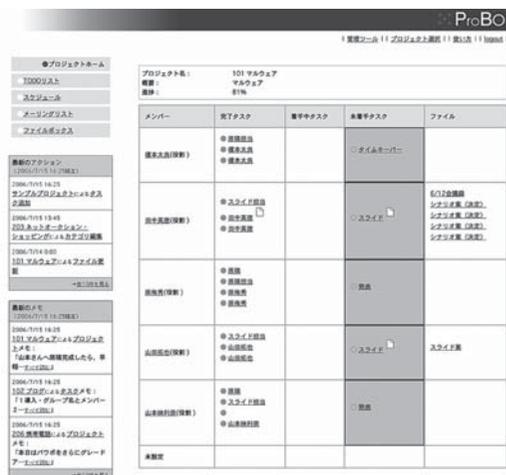


図8 ProBoにおける「最新のアクション」「最新のメモ」の表示：プロジェクトホーム画面の左部に表示される

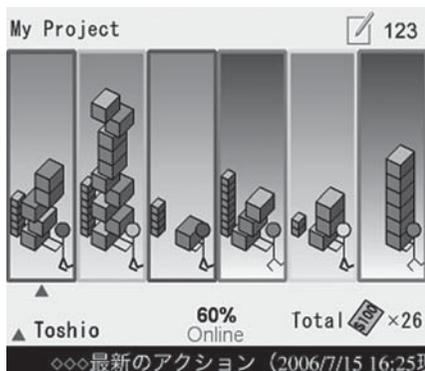


図9 PBPにおける表示：画面下部にテロップとして流れる

その結果、実装した新機能を利用することによって、相互にグループの状況を把握することを促し、学生が作業の進捗を調整したり、分担を考え直したり、緊張感を持ったり、進行の方法を考えたり、連絡を取りあうことを誘発したことが示された⁶⁾。これは、他グループから注目されているかを把握していることが、逆に自グループの作業の状況についての自己提示意識（Cottrell, et al. 1968）を集団規模で駆り立てていたのではないかと推察される。

利用実験後に行ったグループインタビューにおける「どっかのグループが、何が更新されまし

たみたいなのを見ると、ああ、自分もやらなきゃ、って思って、何か焦りっていうか、それはありました。(利用者発話)」や「何か、やっぱ他の人見てるんだろな、って思いました。何か見られている感じがしましたね。(利用者発話)」という発話からも、実装した新機能によって、他グループの状況が示され把握できたことで、自分の活動に緊張感をもったことが伺えると同時に、他者が自分の動きに着目していることを意識した上で、自分の作業を遂行していたことが伺える。

しかし一方で、他グループの情報を具体的に取り入れたり、他グループへの能動的なコンタクトの促進は明確に示されなかったことに課題が残った(八重樫ほか 2007)。

5. 携帯電話グループウェア「PBM (ProBoMobile)」の開発

5. 1. PBM 開発の背景

現在の携帯電話の高い普及状況と利用率(総務省 2009)を考えると、PC で利用できる ProBo のようなシステムだけでは、分散環境での活動を十全にサポートしているとはいえない。

一方で、PBP は携帯電話ソフトウェアであるが、ProBo での作業状況を待ち受け画面にて確認できるのみで、情報の編集や更新に関わる操作を行うことはできない。また、i アプリのソフトウェアであるため、NTT DoCoMo の携帯電話でしか利用できない制約があり、利用可能者を限定してしまう。そこで現在、携帯電話上でキャリアを問わず、ProBo と PBP を統合した機能が利用可能な「PBM (ProBoMobile)」の開発を行っている(八重樫ほか 2008)。今後、実稼働に向けた技術仕様の確定と、大学授業での利用実験を行う。

5. 2. PBM の機能

PBM は、時間と場所を問わず利用できる携帯電話の特性によって、分散環境での PBL がより協調的な学習活動となることを目的とし、これまでの ProBo と PBP の機能を統合した次のような機能を持つ。

(1) PBM トップ (図 10)

ページ上部では、PBP と同様の画面が表示されることで、グループメンバーの現在の作業状況を把握することができる。「足あと」では、このページを見に来た「個人名：所属グループ名」が表示され、自分のグループが誰から注目されているのかを把握できる。「新着」では、自グループ内で誰がどのような作業を行ったのか(個人名と作業内容を示すアイコン)が表示され、グループ内の最新の作業内容を把握できる。「最新のアクション」「最新のメモ」「注目度ランキング」「ログインランキング」では、ProBo および PBP の改良において実装したデザイン教育の特徴を活かした機能を踏襲している。

(2) プロジェクトホーム (図 11)

自分のプロジェクトに属しているメンバーの作業情報(完了したタスク数、現在作業中のタスク数、未着手のタスク数)が確認できる。メンバー名をクリックすることで、個人プロフィールの詳細を確認することもできる。

(3) TODO リスト (図 12)

プロジェクトのタスクの構造化と分担ができる。カテゴリ名およびタスク名をクリックするこ



図 10 PBM トップ



図 11 プロジェクトホーム



図 12 TODO リスト



図 13 スケジュール

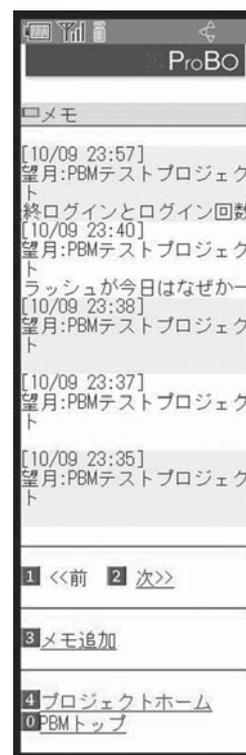


図 14 メモ

とで、カテゴリの変更、タスクの責任者（分担者）の設定、進捗度の変更などの詳細設定を行うことができる。「▲▼」では、ページ内でのカテゴリ・タスク表示順（上下）を変更することができる。また、図 12 では未実装であるが、新規カテゴリ・タスクの追加を行うことも可能である。

(4) スケジュール (図 13)

タスクの時間的進行が確認できる。TODO リストと同様に、カテゴリ名およびタスク名をクリックすることで、詳細設定を行うことができ、新規カテゴリ・タスクの追加を行うことも可能である。

(5) ファイルボックス

携帯電話ではドキュメントファイルを直接扱うことができないため、ファイル名と更新情報の閲覧のみとし、ファイル内容の編集・更新は ProBo から行うものとする。

(6) メモ (図 14)

メンバー間の連絡に利用できるメモを作成することができる。自分が属さない他プロジェクトのメモへも書き込める。

6. まとめと今後の展望

本稿では、筆者らがこれまで開発してきた高等教育における PBL を円滑に実施するための Web と携帯電話を利用したシステム（ProBo, PBP (ProBoPortable), PBM (ProBoMobile)）のデザインと評価についてまとめ（表 3）、課題の整理を行った。

表 3 開発システムの目的と評価結果の整理

システム名称	利用形態	目的	評価結果
ProBo	Web (PC)	学習者に、活動や作業の見通しを与え、個人とグループとクラスの間で進行状況と結果の共有を促す	グループ内の分業が円滑に展開できることが示された
PBP (ProBoPortable)	i アプリ (携帯電話待受画面)	分散環境下でも、タスクの状況を随時相互に把握し、分業状況を相互調整しながら PBL を進める	グループ内で相互の分業の評価・調整が促進され、学習共同体意識を高める効果がみられた
ProBo 改良版 PBP 改良版	Web (PC) i アプリ (携帯電話待受画面)	クラス全体および他グループの活動を意識して、PBL を円滑に進められるような機能の追加 (デザイン教育の特徴を活用)	他グループから常に見られていることで自グループの作業への意識を高め、自分の作業の調整を促進する効果が示された
PBM (ProBo Mobile)	Web (携帯電話)	分散環境での活動を十分にサポートするため、ProBo と PBP を統合	検証準備中

教室などで直接対面しない分散環境でも、学習者が効果的に PBL を進められることを目的とした Web グループウェア ProBo では、グループ内の分業が円滑に展開できることが示された。携帯電話の待ち受け画面に分業状況を可視化する PBP では、グループ内で相互の分業の評価・調整が促進され、学習共同体意識を高める効果がみられた。さらに、他グループの活動への意識を高めるために、デザイン教育の要素を取り入れ改良した ProBo と PBP では、学習者に対し、

他グループから常に見られていることで自グループの作業への意識を高め、自分の作業の調整を促進する効果が示された。現在、携帯電話においてProBoとPBPを統合した機能を利用することができるPBMの開発を行っている。

これまでの取り組みから、グループ内の学習者個人間に加え、グループ間における相互のモニタリングが分散環境で適切に確保されていることが、社会的促進現象 (Allport 1924) を機能させ、PBLにおける効果的な協調学習の促進に貢献することが明らかになった。これは、高等教育におけるPBLの学習環境デザイン要件のひとつとして重要であるものとする。一方で、PBLの実施においてはそのクラス規模 (グループの構成人数・グループ数) が勘案される必要もある。本稿にて行ったシステムの利用実験はどれも被験者数が限定的なものであった。PBLにおける支援システムの汎用的な知見を得るためにも、今後クラス規模を勘案した利用実験の実施が課題である。

今後も継続してシステムの改良とPBLに貢献する新機能の開発・実装を行っていく。一方で、既存のPBL実践にてシステムの有効性を評価するだけでなく、これまでの成果を積極的に取り入れた新たなPBL実践のデザインを行いたいと考える。

謝辞

本研究の一部は、科学研究費補助金 (基盤研究(B) (19300290, 代表 加藤浩)、若手研究(B) (20700652, 代表 八重樫文)) の支援による。

注

- 1) 本稿における一連の開発プロジェクトは、2004年度より加藤浩 (放送大学)、西森年寿 (東京大学)、望月俊男 (専修大学)、八重樫文 (立命館大学) を中心とし、随時他研究者や技術開発者と連携しながら、共同研究として進めている。
- 2) 評価分析・データの詳細は、西森ほか (2005) を参照。
- 3) 評価分析・データの詳細は、望月ほか (2007) を参照。
- 4) 改良されたProBoは、放送大学 ICT 活用・遠隔教育センター Web サイト (<http://pb.code.u-air.ac.jp/>) にて、オープンソースとして公開・配布している。2009年度中には、改良されたPBPもオープンソースとして公開予定である。
- 5) 筆者がこれまでに美術大学にて、デザイン教育に従事してきたことによる。
- 6) 評価分析・データの詳細は、八重樫ほか (2007) を参照。

参考文献

- Allport, F. H., *Social psychology*, NY, Houghton Mifflin, 1924.
- Cottrell, N., Wack, D., Sekerak, G., and Rittle, R., "Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others", *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1968, pp.245-250.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van Den Bossche, P. and Segers, M., "Effects of Problem-based Learning: A Meta Analysis Form the Angle of Assessment", *Review of Educational Research*, 75, 2005, pp.27-61.
- Gutwin, C., Stark, G., and Greenberg, S., "Support for workspace awareness in educational groupware", *Proceedings of CSCL'95 conference*, 1995, pp.147-156.
- 今泉洋「カルチュラル・エンジニアリングデザインと文化のためのノートーションへのメモー」『平成

- 12-13 年度武蔵野美術大学・共同研究カルチュラル・エンジニアリング研究 I』武蔵野美術大学、2002、62-75 頁。
- Latané, B., Williams, K. and Hartins, S., "Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1979, pp.343-356.
- 美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会、東京、2005、54-61 頁。
- 武蔵野美術大学「特集 テクノロジーを考える デザイン情報学科の授業から探る」『MAU news no.66』武蔵野美術大学企画広報課、2004。
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永盛祐介・西森年寿・藤田忍「ProBoPortable：プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価」『日本教育工学会論文誌』31、2007、199-209 頁。
- 西森年寿・加藤浩・望月俊男・八重樫文・久松慎一・尾澤重知「高等教育におけるグループ課題探究型学習活動を支援するシステムの開発と実践」『日本教育工学会論文誌』29、2005、289-297 頁。
- 尾澤重知・望月俊男・江木啓訓・國藤 進「グループ間相互評価による協調学習の再吟味支援の効果」『日本教育工学会論文誌』28、2004、281-294 頁。
- Rovai, A.P., "Development of an instrument to measure classroom community", *Internet and Higher Education*, 5, 2004, pp.197-211.
- Short, J. Williams, E., and Christie, B, *The Social Psychology of Telecommunications*, London, John Willey & Sons, 1976.
- 総務省『平成 20 年「通信利用動向調査」』、2008。
- 須永剛司「デザインの教室」『現代デザインを学ぶ人のために』世界思想社、1996、129-146 頁。
- 八重樫文・加藤浩・望月俊男・西森年寿・大野喬史「ProBoMobile：携帯電話を利用したプロジェクト学習支援システムの開発」『日本教育工学会第 24 回全国大会講演論文集』、2008、459-460 頁。
- 八重樫文「デザインの学習活動と情報教育の課題との接点についての考察」『福山大学人間文化学部紀要』第 7 巻、2007、33-46 頁。
- 八重樫文・望月俊男・加藤浩・西森年寿・永盛祐介・藤田忍「デザイン教育の特徴を取り入れたプロジェクト学習支援機能の設計」『日本教育工学会論文誌』31(Suppl.)、2007、193-196 頁。

Development of a Project-Based Learning Support System for Web and Cellular Phone

YAEGASHI Kazaru (Associate Professor, College of Business Administration)

Abstract

This paper describes development of a Project-Based Learning (PBL) support system for web and cellular phone (ProBo, PBP (ProBoPortable), PBM (ProBoMobile)) in higher education.

ProBo is a Web-based application for PBL activities. It was effective to grasp and reexamine task sharing in PBL. PBP works as wallpaper on the learner's cellular phone screen, and displays information regarding progress and achievement of the tasks and division of labor in PBL. PBP was effective to enhance mutual awareness of the division of labor among learners, and the sense of community was increasingly generated. Moreover, since ProBo and PBP that adopts features of design education was improved, learners were encouraged to proceed with their own task because they were aware of the status of other's tasks, as and when necessary. And now, we develop PBM that is a cellular phone application which integrate the functions of ProBo and PBP.

Key words

Project-Based Learning, Higher Education, Web, Cellular Phone, Groupware, Design Education

TOEIC Reading Comprehension: Analysis of the Texts and Questions, Practical Application, and Its Implications

Takeshi KAMIJO

Abstract

Among many studies in the field of EAP (English for Academic Purposes), “TOEFL Reading Framework: A working paper” (Enright, et al., 2000) is regarded as a framework for the TOEFL reading comprehension section. It is composed of test situations, types and structures of texts and task designs. In March 2009, I used the framework of Enright et al. (2000) for analyzing TOEFL ITP reading comprehension (Kamijo, 2009). Contrary to TOEFL reading, the research concerning TOEIC reading comprehension is limited. In this sense, doing a similar research by using a framework of text types, text structures, and question types will lead to the appropriate research direction of TOEIC reading comprehension. In this paper, I attempt such an analysis.

Key words

TOEFL, TOEIC, Analytical framework, Text types, Text structure, Reading questions

1 Introduction

In English for Academic Purposes (EAP)¹⁾, a significant amount of research has analyzed written passages and comprehension question types to assess learners' reading from text, discourse, and linguistic features (Cook, 1989; Swales, 1990; McCarthy, 1991; Jordan, 1997; Dudley-Evans and St. John, 1998; Celce-Murcia and Olshtain, 2001; Gillet, 2008). The EAP-based tests and materials have included applications from such analyses (Glendinning and Holmstrom, 2004; Rogers, 2006; Gillet, 2008). Due to the EAP-based assessment, the Test of English as a Foreign Language (TOEFL)²⁾ has also been influenced by these analyses. Among the research, “TOEFL Reading Framework: A working paper” (Enright, et al., 2000) is presented as a framework for the TOEFL reading comprehension section. It includes test situations, types of text and task designs, which are defined in the context of EAP theory.

In March 2009, as an instructor in an EAP class, I used the framework of Enright et al. (2000) for analyzing TOEFL ITP reading comprehension, which consists of a case study and pedagogical application (Kamijo, 2009). The case study includes an analysis of a TOEFL ITP reading passage and ten questions

from a test preparation textbook. The pedagogical application discusses how such an analysis of TOEFL ITP reading comprehension might be applied to EAP-based classroom activities. The study helped me to understand how the theory of analyzing TOEFL ITP reading might be applied to pedagogical practice. Doing a similar study for the Test of English for International Communication (TOEIC) reading comprehension would be useful, since such an analysis could clarify appropriate reading strategies for students to understand TOEIC reading passages and answer questions.

In the late 1970s, the TOEIC was developed by the largest testing organization in the US, Educational Testing Services (ETS). Since the late 1990s, the TOEIC has significantly increased its impact upon the assessment of communicative English, especially in Japan and Korea. In the late 2000s, in Japan more than 1.7 million people take the test each year. The test results are used by a number of companies, universities and private schools. The test scores impact job recruitment and admission to graduate schools. At present, test preparation for the TOEIC has become increasingly important for many university students. Still, properly defined test taking strategies are not yet available for university students, especially to prepare for TOEIC reading comprehension. Unlike TOEFL reading with the explicit EAP-based analytical framework, there is lack of a clearly delineated research framework for TOEIC reading. Consequently, little research has been undertaken regarding TOEIC reading. Research applying the reading test framework is necessary for teachers to teach TOEIC test preparation.

As a teacher of TOEIC reading, I attempt such an analysis in this paper. First, I describe the analytical framework by evaluating the literature relevant to TOEIC reading comprehension. Second, I present two case studies of TOEIC reading comprehension (two passages and three multiple choice questions per passage) using the framework. Finally, I discuss classroom application in a reading class at Ritsumeikan University in which I taught TOEIC test preparation.

2 Analytical framework

In this section, the framework for the TOEIC reading comprehension is described, by referring to its text types, text structure, and question types.

Text types

The TOEIC reading comprehension is composed of reading passages to assess ability to read texts in business-world contexts, including manuals, reports, forms, notices, advertisements, periodicals, and memorandum (Wilson, 2000). According to Wilson (2000), letters, news and magazine articles are also used in the reading section. Given these text types in the TOEIC reading comprehension section, Razenberg (2003) suggests the classroom application of text-based syllabus for teaching TOEIC reading comprehension. The types of texts for TOEIC reading comprehension indicated by Razenberg (2003) are forms, tables charts, indexes, advertisements, faxes, memos, bulletins, letters, and miscellaneous.

Text structures

In addition to the types of text, text structures should be considered for TOEIC reading comprehension. For the patterning of TOEIC reading passages, Muller (2007) explains that TOEIC reading comprehension might effectively be taught by using the implications from discourse analysis.

By referring to the analytical approach suggested by researchers such as McCarthy (1991) and Holland and Johnson (2000), Muller (2007) defines the four major text patterns in TOEIC reading passages:

Text patterning attempts to describe written discourse at a level beyond the grammatical sentence. Prominent patterns in English discourse include problem/solution, general/specific, claim/counterclaim, and question/answer (p.36).

These four text patterns are briefly explained in the following manner (McCarthy 1991; Hoey, 2001; Muller, 2007).

Problem/Solution

The problem/solution pattern is analysis of a problem in a given context and proposition of a solution to the problem. The four phases in this pattern are situation, problem, solution and evaluation.

General/Specific

The general/specific pattern is a text with general statements in the introduction proceeding to more specific details that help to further clarify general statements and the writer's intention. The text concludes with a summary of the passage.

Claim/Counterclaim

The claim/counterclaim pattern is an approach to incorporating argumentation into a passage, by providing a claim or assumption, and subsequently adding the counterclaim, or actual observed findings.

Question/Answer

The question/answer is a question in the beginning of a text, followed by an answer to the question in the text.

Muller (2007) refers to the merits of the text-based approach as it allows learners to understand the larger text patterns and to efficiently and appropriately read part of the text. Muller (2007) adds the following:

After students understand the context and components of a passage, answering the test questions about it may be simpler because they understand where they should look for the

correct answer, be it at the beginning, middle, or end of the passage (p.52).

Question types

The reading comprehension question types used in the TOEIC reading also need to be clarified as a part of the framework. Enright et al. (2000) define three types of questions for the reading comprehension test for TOEFL: reading to find information, reading for basic comprehension and reading to learn. While TOEFL and TOEIC are different, the tests have a number of similarities. Consequently the question types of TOEIC reading are considered in light of the model of task types given by Enright et al. (2000). These three task types of reading comprehension test suggested by Enright et al. (2000) are defined in "TOEFL iBT tips" (p8, 2008) as follows:

Reading to find information

- effectively scanning the text for key facts and important information
- increasing reading fluency

Reading for basic comprehension

- understanding the general topic or main idea, major points, important facts, and details, vocabulary in context, and pronoun references
- making inferences about what is implied in a passage

Reading to learn

- recognizing the organization and purpose of a passage
- understanding relationships between ideas
- organizing information into a category chart or a summary in order to recall major information and important details
- inferring how ideas throughout the passage connect

Enright et al. (2000) explain that the TOEFL iBT (Internet Based Testing) has all three task types. The TOEIC reading section applies multiple question formats using the first two types of reading comprehension questions: scanning, vocabulary in context, understanding main ideas and supporting details, and making inferences about the statement in the passage.

3 Analysis of the texts and questions

This section provides an example of a passage analysis and questions for TOEIC reading comprehension. The reading test used for analysis is from a test preparation textbook for TOEIC Reading Comprehension titled TOEIC Test Target Reading (Kamijo, 2008) published by ALC Publishing Corporation. The two passages used for case studies are a notice about a training session and an advertisement. Three reading

comprehension questions follow each passage. The analysis of each passage includes summarized comments about text types, structure and questions. The part in the passage is highlighted in gray and bold, to which the answer to each reading comprehension question applies.

The Reading comprehension passage 1

Training session (notice)

INTERAD Corporation will provide **an annual employee training session on the new product(Question 1)** INTERAD ABC PC for PC retail service staff. All service staff are required to attend this session. Please read the following information:

TRAINING SESSION: Information about the new INTERAD ABC PC

LOCATION: Main Office of INTERAD, Eastern Leeds 2-1-1

ROOM: Main Office Training Room 123, 2nd Floor

DATE/TIME: June 27, 10 a.m. to 3 p.m. / June 28, 10 a.m. to 3 p.m.

From mid-July, **we will sell the new product as one of our core items,(Question 2)** and all employees will need to be ready to **demonstrate their knowledge of the new product.(Question2)**

Detailed information about the training will be provided through **a follow-up in-company e-mail to all employees.(Question 3)** If you have any questions about the training, all employees are welcome to contact the personnel department.

The Main Office Training Room 123 can accommodate 200 people. The company will prepare round tables to allow staff full discussions through a workshop approach.

Employees can choose either June 27 or June 28 to attend the training session.

1 Where would this notice likely be seen?

- A) Several different train stations
- B) The main office training room 123, 2nd floor
- C) The company's internal message board (Answer)
- D) The company's external bulletin

2 What will participants learn at the training session?

- A) They will learn how to make use of old computers.
- B) They will learn how to effectively market the new product. (Answer)
- C) They will learn when they will be able to introduce new key items.
- D) They will learn where they can purchase the product.

3 How will employees receive the follow-up message?

- A) By electronic internal message (Answer)
- B) On the company's Internet notice board
- C) In a presentation by personnel staff
- D) At a workshop with managers

Analysis of reading comprehension passage 1

The passage is an in-house notice for a training session for retail employees about new products and has a general/specific text structure. First, the passage begins with the purpose of the notice in the introduction. Second, the passage indicates more detailed information about the training session: what the training is about, the location and room of the training session, and the time. The reason is given for this training session, which is to help employees learn about the new core product. Third, there is information about feedback and inquiries for the training session. Finally, miscellaneous elements such as the size of the room, training approach, and optional attendance are addressed.

Three questions follow the passage. The first question is about the context where the notice is provided. In the introduction, the phrase 'an annual employee training session on the new product' shows that the notice is on the company's internal board. The answer is C. The second question is related to what the training is about and for what purpose it will be held. In the body of the notice, the need for all employees to be knowledgeable about the new product is suggested. This need for knowledge is because the new product is one of the core items to be marketed. Accordingly, B is the answer. The third question refers to the subsequent part of the passage: feedback and inquiries. The additional message can be sent by 'a follow-up in-house email to all employees.' The answer is A.

The reading comprehension passage 2

Internet fashion shopping (advertising)

If you like to buy fashion goods, whether they are reasonably priced or expensive brands, finding what you like is not always easy. In particular, you might not be able to find the items you want to buy in a store. Sometimes, popular fashion brands are too expensive. What you really want are fashionable items at reasonable prices.

By shopping online at efashion Shop,(Question 1) you can get what you want at the best prices. The efashion Shop has a large number of items. Women's fashion items include dresses, skirts, jeans, trousers, knitwear, shoes and boots, and bags. Men's goods are suits, trousers, shirts, ties, shoes, and bags. Through our website you can search for the items and brands you like such as Merino, Bronco, Daniel Branch, and others.

Additionally, our pricing is very reasonable. Since we can reduce shipping costs thanks to our network of globally established distributors, **we can provide many brand name items (Question 2)** at prices

much lower than other retailers.

After finding the items you want on the Internet, **you can purchase all the items there and then.** **(Question 3) For details, visit our homepage at <http://www.net.efashion.co>. (Question 3) You can also e-mail us(Question 3) at net@efashion.co 24 hours a day.**

- 1 How can this message best be described?
 - A) Arguments about fashion brands
 - B) An advertisement for an Internet homepage
 - C) An advertisement for a store on the Web (Answer)
 - D) A description of fashion brand stores

- 2 What benefit does efashion Shop provide its customers?
 - A) A long-term relationship
 - B) A variety of good fashion items (Answer)
 - C) Discount fashion items, including brand names
 - D) Relatively lower fixed costs

- 3 What can efashion Shop customers NOT do?
 - A) Phone the company directly (Answer)
 - B) Send an e-mail message at night
 - C) Visit the company's website
 - D) Purchase items on the Web

Analysis of reading comprehension passage 2

The passage is about an advertisement of fashionable goods available through Internet shopping and has a problem/solving rhetorical structure. First, frequent consumer problems are mentioned. It is not easy to find fashionable clothes and bags at reasonable prices at stores. Second, the body of the passage includes the solutions to the problem. The company's Internet fashion shopping provides many fashionable brands at appropriate prices to consumers, and such various items are gathered from distributors around the world. The global network lowers the cost, reducing the prices of the fashionable goods. Finally, there is information about inquiries and details. The company's email address is attached.

Three questions follow the passage. The first question concerns the passage topic. This passage is an advertisement for Internet fashion shopping. The correct answer is C. The second question is related to the advantages of Internet fashion shopping, which are explained in the second and third paragraphs, as the solutions to consumers' problems. One major advantage is many brand items available at the on-line shop, and B is the answer. The third question is about the closing of the passage: shopping on the

Internet, details on the Web site, and inquiries by email. For the answer to the third question, A is the best choice.

Analysis summary

Summarizing the analysis of text types, text structure, and questions in the two TOEIC reading passages, the framework can be usefully applied to understand the passages and questions. The first passage is about a training session for employees. This notice is a typical text, consisting of an introduction, body and closing. At the beginning, the general statement is given, and specific information follows in the body. The closing has instructions for inquiries and miscellaneous information. The reading comprehension questions correspond to each part of the passage and details.

The second passage is an advertisement about shopping on the Internet. This characteristic advertisement has an introduction, body and closing. The passage is based on a typical problem/solution pattern, and these three parts of the passage indicate problems, solutions as advantages of the services from the on-line shopping, and inquiries to the store. The reading comprehension questions about the main idea and details are congruent with the flow of the passage.

4 Classroom application

At Ritsumeikan University from April to July 2009, I taught TOEIC reading comprehension in Workshop English. Twenty-two students majoring in either economics or business administration were in the class. These students are required to take the TOEIC test while they are at the university. The class students' total TOEIC test scores were in the range from 400 to 600. Their target total TOEIC test score is a score higher than 600 or 700.

Although listening and grammar were part of the course, the focus was reading. Workshop English should be based on academic and practical study, so teaching TOEIC test preparation was done through genre-based teaching, with particular attention to the text types and structure of TOEIC reading comprehension. In this class, the learning objective was to help these students prepare for the actual TOEIC test and to equip them with skills to survey and skim a passage, understand the text type and structure, and scan information to answer the reading questions.

To meet the learning objectives, the framework of TOEIC reading comprehension composed of text types, text structure, and reading comprehension question types was applied. The textbook was *TOEIC Test Target Reading* (Kamijo, 2008) published by ALC Publishing Corporation. The introductory chapter describes the framework of TOEIC reading comprehension. Subsequent chapters are divided into types of passages such as notices, advertisements, letters, news reports, and research papers. These chapters include reading passages and questions.

From April to July 2009, three steps were taken to teach the framework to the students in the class. The first was TOEIC reading comprehension exercises and explicit instructions about them. Students read a number of TOEIC passages and answered questions by scanning. Subsequently, I lectured about

the readings, then giving students handouts outlining the analysis of the passages' text types and structures as well as an explanation for the questions.

In the lecture about the TOEIC reading comprehension, I explained that the reading passages are types such as notices, advertisements, letters, news reports, and research papers (Wilson, 2000; Razenberg, 2003). The text patterns are general/specific, problem/solution, claim/counterclaim, question/answer and others (Muller, 2007). The question types are main ideas, author's purpose, scanning for specific information, understanding inferences, and vocabulary, which are based on the task type model (Enright et al., 2000). The explicit instructions were to allow students to become aware of the basic text types, text structures, and question types.

The second step was a self-study report assigned as homework in early May, when there were holidays for a week. After learning about the framework of TOEIC reading comprehension, students were required to complete the TOEIC reading exercises and explain them in terms of text types, structures and question types. Students were asked to identify the introduction, body, and closing, and to understand the logic of a passage. In closely examining the reading comprehension questions, students were encouraged to underline the part in the passage where they found the answer.

The third step was more self-initiated activities. From June, I assigned analyzing TOEIC reading comprehension passages and questions. The assignment was a report in which students would choose two TOEIC reading comprehension passages with questions and explain these passages and questions. The required explanations included text types, text structure and question types. Students were told to mark the important sentences which would be relevant to answering the questions.

I provided written instructions in which I referred to the steps to follow in this report. The instructions below are for analyzing the TOEIC reading comprehension:

Assignment writing instructions

STEP 1 Choose any two TOEIC reading comprehension passages (two passages with several questions for each passage) from TOEIC test preparation textbooks.

STEP 2 Before beginning analysis of a passage and questions of the TOEIC reading section, note that the passage types include notices, advertisements, letters, news articles, reports and others within general, business, media, and academic English.

STEP 3 Look first at the given passage. Skim the passage and identify which parts are the introduction, body and closing. Recognize topic sentences and supporting sentences. Try to highlight the different parts of the passage.

STEP 4 After identifying the key parts of the text, write an analysis of the passage in terms of the text type, discourse structure and vocabulary. This analysis can be 400 to 500 words in Japanese or 100 to 200 words in English.

STEP 5 After writing an analysis of the passage, look at the questions and find the relevant keywords for answering the questions. Scan the passage to locate where these words are found. Again, highlight the parts of the passage relevant to the answers.

STEP 6 Summarize your analysis of the passage and questions in your reading test. What do you think the important points are? What should be done for promptly surveying and scanning the relevant section for appropriately answering questions?

In July, I asked students to complete a questionnaire evaluating the class materials, the methodology and their learning. Twenty-two students answered the questionnaire.

The first category in the questionnaire is learning concerning students' skills in understanding the types and structures of reading passages and scanning the important part in the passage for the answers to the questions.

Table 1. Degree of learning (N=22)

	VERY GOOD	GOOD	SATISFACTORY	LIMITED	INADEQUATE
Learning	1 (4.5%)	7 (31.8%)	14 (63.6%)	– (0%)	– (0%)

In the questionnaire, students' learning was found overall to be positive. All 22 students marked the degree as very good, good, or satisfactory.

The second category of the questionnaire is the usefulness of the textbook used for the Workshop English class, TOEIC Test Target Reading (Kamijo, 2008).

Table 2. Usefulness of the textbook (N=22)

	VERY USEFUL	USEFUL	SOMEWHAT USEFUL	A LITTLE USEFUL	NOT USEFUL
Material (textbook)	4 (18.1%)	6 (27.2%)	10 (45.4%)	2 (9.0%)	– (0%)

The survey shows that twenty students (91 percent) felt the usefulness of the text to some extent, while two students (9 percent) thought the text usefulness to be limited.

The third category of the survey is evaluation of the methodologies. There were three approaches taken for teaching TOEIC reading comprehension in the class: reading exercise/instruction, self-report, and assignment.

Table 3. Evaluation of the methodologies (N=22)

	VERY EFFECTIVE	EFFECTIVE	SOMEWHAT EFFECTIVE	SLIGHTLY EFFECTIVE	NOT EFFECTIVE
Reading exercise/ Instruction	1 (4.5%)	16 (72.7%)	5 (22.7%)	– (0%)	– (0%)
Self-report	1 (4.5%)	11 (50.0%)	9 (40.9%)	1 (4.5%)	– (0%)
Assignment	7 (31.8%)	10 (45.4%)	3 (13.6%)	2 (9.0%)	– (0%)

The survey results indicate that students thought the three methodologies used in the class were effective for their learning.

In particular, 17 students (77 percent) felt positive explicitly about the activities of both reading exercise/instruction and assignment. Among them, seven students (31 percent) felt the teaching and the assignment were very effective.

One student thought the effectiveness of the report limited while two students considered the assignment slightly effective.

5 Summary and conclusions

In this paper, I have presented the test design of the TOEIC reading comprehension section through two case studies and an application to classroom pedagogy for teaching TOEIC reading. After discussing the framework, I analyzed the two TOEIC reading passages and questions in terms of text types, text structures, and question types as case studies. Next, I introduced the classroom application of the framework. Three methodologies were applied in the class: reading exercise/instruction, self-report, and assignment. The questionnaire completed by students at the end of the semester indicated that they felt mostly positive about their learning, the material and the methodologies used in the class. The reading comprehension framework, which consists of text types, text structures, and reading comprehension question types, seems a useful tool for teachers and students to understand TOEIC reading comprehension.

TOEIC reading comprehension research should be continued with two directions for future research. The two case studies in this paper show the text types including notices and advertisements. Future research could analyze other text types such as letters, news reports, and research reports. Second, methodologies for teaching TOEIC reading comprehension should be explored. Researchers might examine the text analysis approach in the context of metacognitive reading strategies. They could use additional research methods such as interviews with students, students' comments and teachers' reflective journals to elucidate their results. These future studies might assist teachers in their classroom practice to help learners effectively prepare for TOEIC reading comprehension.

Notes

- 1) English for Academic Purposes (EAP) involves teaching students English to prepare for academic study usually in higher education. Study skills taught in many EAP courses include listening to lectures and note-taking, making presentations, reading textbooks and journals analytically, and writing assignment paper.
- 2) Test of English as a Foreign Language (TOEFL) is a test for learners who prepare to apply to universities and colleges in North America, Canada, UK, Australia and so on. TOEFL Institutional Testing Program (ITP) is a paper version of the TOEFL test used for students at universities and colleges.

References

- Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Cook, G. *Discourse. (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education)* Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Dudley-Evans T. and St. John, M.J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Enright, M. et al. TOEFL Reading framework: A working paper. *TOEFL Monograph Series*. NJ: Educational Testing Service, 2000.
- Gillet, A. *Using English for Academic Purposes: A Guide for Students in Higher Education*. Hatfield: University of Hertfordshire, 2008.
- Glendinning, E. and Holmstrom, B. *Study Reading: A Course in Reading Skills for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Jordan, R. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Kamijo, T. *TOEIC Target Reading*. Tokyo: ALC Publishing Corporation, 2008.
- Kamijo, T. Analyzing the TOEFL ITP Reading Comprehension from a Test Preparation Textbook: A Case Study and Its Classroom Application. *Journal of International Institute of Language and Cultural Studies, Ritsumeikan University*, 20(4), 2009, pp.195-206.
- McCarthy, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Muller, T. Innovating the Longman Preparation Series for the TOEIC Test: Advanced Course with Discourse Analysis. *The Asian ESP Journal*, 3(1), 2007, pp.35-55.
- Razenber, J. *Reading Strategies for the TOEIC Test*. (retrieved from <http://www.eltnews.com/> ELT News Feature/ Teaching ideas on 10th November)
- Rogers, B. *World Class Readings: Student Book Level 3*. Illinois: McGraw-Hill, 2006.
- Swales, J *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press: 1990.
- Wilson, M, K. An Exploratory Dimensionality Assessment of the TOEIC Test. ETS Research Report, NJ: Educational Testing Service, 2000.

TOEICリーディング: テキストと設問分析、授業実践における応用、 そして考察について

KAMIJO Takeshi (Lecturer, Language Education Center)

要 旨

EAPにおいて数多くの研究がなされているなか、Enright et al.(2000)による“TOEFL Reading Framework: A working paper”は、TOEFLのリーディングセクションを理解するフレームワークを提供している。それはテストの設定状況から使用テキストのタイプ、設問のデザインにまでわたるものである。2009年3月に私は、TOEFL ITPのリーディングテキストを分析して、そのフレームワークを教授法に応用する実践研究を行った。このようなTOEFLリーディングの研究とは反対に、TOEICリーディングに関する研究は、きわめて数が少ない。テキストタイプ、テキスト構成、設問形式によるフレームワークにより研究をすることは、リサーチにおいてのぞましい方向性につながるであろう。ここでは、私はそのようなりサーチ手法によるTOEICリーディングへの実践研究を試みる。

キーワード

TOEFL, TOEIC, 分析フレームワーク, テキストタイプ, テキスト構成, リーディング設問

実践研究

問題提起型パネル・ディスカッションの取り組み

— 日本事情教育を通して —

澁谷 きみ子

要 旨

本稿は、立命館大学における2008年後期の留学生科目「日本事情入門」における問題提起型パネル・ディスカッションの実践報告である。当大学の留学生科目は大きく日本語科目と日本事情科目に分けられる。日本語科目は語学系科目のため少人数制となっているが、日本事情科目は講義系科目のため受講人数制限がない。そのため日本事情科目の一つである日本事情入門は大人数の留学生に対する教師の一方的な知識供給型授業になりやすく、インタラクティブな活動が不足しがちである。そこで、本コースでは学習者同士の双方向の学びを実現させるべく、フレイレが提唱した「課題提起型教育」を援用した問題提起型パネル・ディスカッションを実践することにした。本稿では主にパネル・ディスカッションのコメントシートとコース終了時に行われた学習者意識アンケート調査に基づいて、問題提起型パネル・ディスカッションの提案及び今後の課題について考察した。

キーワード

パネル・ディスカッション、課題提起型教育、第三の場所、対話、変革

1. はじめに

1.1 本研究の背景

日本語教育として扱われる科目には、主として言語としての日本語を教える科目と日本文化や日本社会について教える日本事情の科目がある。日本事情は1962年、留学生のための特別設置科目として開講されたが、授業科目としてのコンセプトも確立されていなかった。しかし、1990年代に入り、日本事情に関する議論が活発になるにつれ、従来の言語学習、文化学習に異文化接触体験を統合した授業が展開されるようになった。

そこで、筆者が担当することになった日本事情入門では、フレイレが提唱した「課題提起型教育」(フレイレ 2002)を援用した問題提起型パネル・ディスカッションを実践することにした。問題提起型パネル・ディスカッションの目標は、学習者自身が日本の問題点に着目し、現代日本の文化や社会状況について考察を深め、問題を多角的に分析する力を養うことである。

本稿では、各パネル・ディスカッション終了後のコメントシート(資料1参照)により、テー

マに対する当初の理解とパネル・ディスカッション後の理解の変化及び生活や他の授業への影響が満足度にどのように関わっているかを見ていく。また、授業終了後のアンケート（資料2参照）では、日本に対する理解の深まりと授業形態の満足度の関わりについて、そのコメントをもとに分析し、パネル・ディスカッションの意義を考察する。さらに、パネル・ディスカッションにおけるフロアの役割についても言及する。最後に、これらの結果を踏まえた上で、今後どのような取り組みが必要かを述べる。

1.2 先行研究

日本事情教育では「何を教えるか」「どのように教えるか」について確固たるものがないため、各教師が多様な方法を使いこなすことが必要となる。このような中で、細川（1994：210）は、日本事情の授業では、彼らがすでに受けてきた教育あるいは彼らの文化を背景にしつつ、日本の問題を提示し、そこで様々に彼らに考えさせることが大切であるとしている。このような流れの中で、例えば「何を教えるか」について、安田・小林（2000）は大学教育としての日本事情では普遍性のあるテーマを提示することの必要性を述べている。同じくテーマについて、鈴木（2006）はトピックに関する満足度という視点でアクションリサーチを行い、満足度の高いテーマの特徴として身近であること、感心したり再認識したりできるような内容、現代日本社会を反映している内容であったことを報告している。一方、「どのように教えるか」に焦点を当てたものとして、徳井（1997）は相互交流型討論の授業形態を用いて異文化理解教育の可能性を論じている。また、重田（2006）は正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation：LPP）¹⁾の考え方を取り入れた実践を試み、知識の習得、日本語力の伸長、学習スキルの習得、人間的成長、さらには大学や地域に参加する足がかりを作ることができたと報告している。

ブラジルの識字教育実践者フレイレは、識字教育の基本原則として課題提起型教育（Problem-posing Education）を提唱した。教師が一方的に語りかけ生徒を満たす「銀行型教育」（Banking Education）を否定し、生徒が主体的に課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための「課題提起型教育」が本来の教育のあり方であると主張した（フレイレ 2002：80）。「課題提起型教育」では異なる他者との対話を通して自己変革を認識することを目標とし、現実を知覚する意味のあるテーマによる教育プログラムを提唱している。学習者と教育者は共同研究者であり、学習者自身が日常生活の中で抱えているさまざまな矛盾から課題を抽出し、それらをテーマにして問題解決のために現実を実践的に変革していくものである。

一方、クラムシュは、外国語教育で目指すものは、自分の慣れ親しんだ文化と目標言語の文化の接点で自分なりの意味を構築することであり（Kramsch 1993：238）、これを「第三の場所（third place）」という言葉で説明している。「第三の場所」とは、学習者が成長する中で育った文化とこれから経験することになる文化のすき間で生まれ、対話の中や対話を通して見いだされ、自分なりに命名するものである（前掲書：236,257）。

1.3 研究課題

フレイレとクラムシュの両者から読み解くことができるのは、異なる視点を持つ他者との対話を通して、自分なりの新たな意味を創造することである。それは他者との違いを認識したり、共

感したりあるいはぶつかり合ったりしながら新しい意味を構築していくプロセスでもある。このような教育的示唆を実現するために、他者の声と向き合う方法としてパネル・ディスカッション形式の討論を活用することとした。パネル・ディスカッションは、公開集団討議形式の一種で、代表者による討論が交わされる討論法であり、通常、専門知識を持ったパネリストによる論題の討議の後、フロア（聴衆）と一緒に討論を進めていく。ディベートのような二者択一の考え方は解決しかねる問題への対処として、パネル・ディスカッションは有効な討論法であり、パネリストの異なる立場からの見解を聞き、多方面から検討することで、異なる立場の状況が理解でき、広い視野が得られる。また、フロアという第三者を設定することで、より客観的、かつ掘り下げた理解が得られる²⁾。

本研究では、専門家としてではなく、問題提起とその解決策の提言者としてパネリストを設定し、学習者自らが取り上げたテーマについてパネル・ディスカッションを行い、他者との対話の中でどのような変化が見られたかを考察する。

2. 調査の方法と内容

2.1 調査機関における日本事情教育

2008年度の立命館大学における留学生科目は表1のとおりである。今回、筆者が取り上げるのは日本事情科目（1）の日本事情入門である。日本事情の概論的な位置づけであり、留学生にとっては、日本を理解するための基礎的な知識を得ることができるため受講者は比較的多い³⁾。日本事情入門全般の学習目標は取り上げた時事的なテーマをもとに日本事情に関する知識を深めることと、発表・討論によって社会的状況を多面的に捉え、分析する力を養うことである。学習者の評価はレポートおよび出席、発表（パネリスト）、討論への参加（フロア）を加味して総合的に評価される。本稿では2008年度後期「日本事情入門」における問題提起型パネル・ディスカッションの実践を報告する。

表1 留学生科目

日本語科目	日本事情科目（1）	日本事情科目（2）
文法・文章表現	日本事情入門	日本事情入門
読解・語彙	日本語教授法	日本語学
聴解・口頭表現	日本語学	日本事情特殊講義
	日本事情特殊講義	日本の科学技術 **
	日本の政治 **	日本の経済 *
	日本の地理 *	日本の社会 **
	日本の文化 *	理工系日本語
		留学生数学
		留学生生物

Note：日本事情科目（1）は文学部、法学部、国際関係学部、産業社会学部、政策科学部、映像学部、国際インスティテュートの学生が受講する。
日本事情科目（2）は経済学部、経営学部、理工学部、生命科学部、薬学部、文理総合インスティテュートの学生が受講する。
* は前期のみ開講科目、** は後期のみ開講科目である。

2.2 クラス概要及び調査協力者

日本事情入門は正規留学生を対象とした選択科目であるが、当大学では 100 名程度の短期留学生⁴⁾ があり、そのうち上級レベル学習者⁵⁾ は当該科目を受講することができる。よって本コースは正規留学生と短期留学生の混在するクラス編成となっている。

本調査は日本事情入門を受講した日本語学習者 46 名を対象とした。学習者は正規留学生 40 名と短期留学生 6 名で、日本語レベルは上級である。正規留学生のうち 1 年生は 36 名、3 年生は 4 名であった。詳細は次のとおりである。

国籍：韓国 24 名、中国 18 名、台湾 1 名、シンガポール 1 名、モンゴル 1 名、アメリカ 1 名

性別：男性 21 名、女性 25 名

年齢：10 代 9 名、20 代 26 名、30 代 11 名

2.3 授業概要

日本事情入門ではコースの前半 6 回に教員による講義を行い、後半 9 回にパネル・ディスカッションを行った。前半の講義は主にレポート課題の基礎知識を養うものであり、レジュメ、統計資料、視聴覚教材（ニュース、専門 DVD）を用いて行った。

パネル・ディスカッションの事前準備として、パネル・ディスカッションの討論方法を説明したうえで、大テーマ（教育、環境、若者、少子・高齢化、ニューカマー、エスニシティ）を設定し、自由グループでブレインストーミングによって小テーマを話し合い、アンケートによりさらにテーマを絞り込んだ。絞り込まれた 13 のテーマからさらに 9 つのテーマを決定した後、各自が希望するテーマを選ぶ。その際、それぞれのテーマごとのパネリストが 5～6 名となるよう、また一つの国籍に偏らないよう調整した。その後テーマごとのグループでそれぞれのパネリストがどのような提言をするかを話し合った。提言とは、問題提起とその解決策を述べることである。

1 コマ（90 分）で 1 つのテーマを扱い、パネリスト（5～6 名）の発表は 1 人 3 分とした。また、各パネリストの発表後には説明が必要な専門用語等の解説をパネリストに求め、司会によりさらにまとめを行った。このようにしてパネリスト全員の発表を終えた後、フロアとともにディスカッションを行った。

今回は、司会と記録のために TA⁶⁾ 2 名を配置した。各テーマについては表 2 のとおりである。

表 2 パネル・ディスカッションのテーマ

1	タバコ税金引き上げ
2	食品の安全
3	死刑廃止
4	憲法九条
5	日本の大学教育
6	いじめ問題
7	歴史教科書問題
8	家庭内暴力
9	外国人参政権

2.4 調査手順

本研究では、各パネル・ディスカッション終了後のコメントシートとコース終了時のアンケートによって調査し、その回答をもとに考察した。コメントシート調査では 1 回目のパネル・ディスカッション開始時に口頭で、アンケート調査ではアンケート用紙配布前に書面と口頭でブリーフィングを行った。コメントシートでは各テーマでのパネル・ディスカッションの満足度を 5 段

階評価で行った。テーマに対する当初の理解とパネル・ディスカッション後の理解の変化（以下、変化）、生活や他の授業への影響（以下、影響）を「はい」「いいえ」で回答を求めた。アンケートはパネル・ディスカッションによる日本に対する理解の深まりと授業形態の満足度を5段階評価で回答を求めた。さらに回答には全てその理由をコメントする形式をとった。

3. 調査結果と考察

3.1 各テーマにおけるパネル・ディスカッション

3.1.1 満足度、理解の変化、影響の比較

パネル・ディスカッションごとのコメントシートをもとに、満足度、変化、影響の評価をテーマごとに比較した（図1参照：詳細な数値は資料3を参照）。満足度、変化、影響の3つの評価が全て平均値を上回ったのは「食品の安全」「日本の大学」である。一方、変化や影響に少ないものもあるが満足度の評価が平均値以上だったのは「タバコ税金引き上げ」「死刑廃止」「歴史教科書問題」「家庭内暴力」である。これらの具体的な理由を探るため、それぞれのコメントを分析した。満足度評価の理由については、「パフォーマンス」「知識」「興味・関心」「テーマ（そのもの）」「その他⁷⁾」に分類した（表3参照）。変化、影響の評価における理由では、最も多かったコメントを取り上げた（表4、表5参照）。なお、これらは複数回答を含み、無回答を計上していないため、回答数合計が異なる。

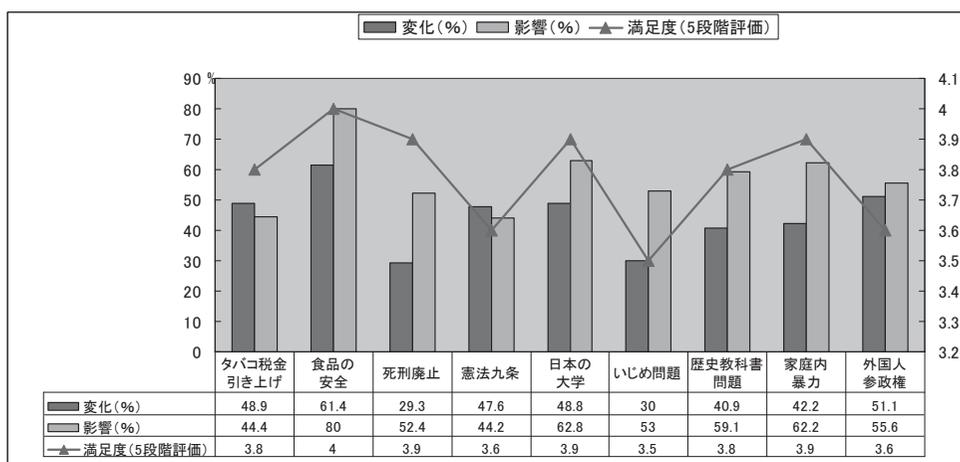


図1 各テーマにおけるパネル・ディスカッションの満足度、理解の変化、他への影響

3.1.2 満足度、変化、影響の理由

満足度の評価における理由（表3）を見ると、パネリストのパフォーマンスが良かったことがテーマそのものに取り上げる価値があるものであることが多い。回答数合計の多かったパフォーマンスに関する「日本の大学」「タバコ税金引き上げ」のコメントではそれぞれ「いろいろな資料を使っていた」「みんながそれぞれの今の問題点を指摘し、解決策を取り上げていた」、また

テーマに関する「歴史教科書問題」「いじめ問題」のコメントではそれぞれ「東アジアにおいて敏感な問題である」「自分の国でも深刻な問題として取り上げられている」といったものが多く見られた。

変化の評価における理由（表4）は、概ね知識の獲得によるものが多かったが、「食品の安全」の日本のイメージの変化や「歴史教科書問題」の相対的思考の獲得というコメントもあった。変化評価の中で回答理由が「はい」より「いいえ」のほうが多かったものとして「死刑廃止」「いじめ問題」がある。「死刑廃止」については、新しい知見は得られたものの、日本だけの問題ではない（変化での回答数9名）、自分との関係が薄い（影響での回答数7名）テーマであったため、影響を受けることがなく変化に結びつかなかったと考えられる。しかしながら、パフォーマンスがよく、テーマそのものは自分とは関係ないが全世界の問題で興味関心があることから、満足度の評価が高かった。「いじめ問題」に関しては満足度の評価を併せて見ると、身近なテーマであるもののパネリストの提言がネットいじめ、セクハラなどのいじめの紹介に始まりその解決策については一般的なものに留まっていたため変化を実感できなかつたと思われる。また、「タバコ税金引き上げ」では、タバコを吸わないから（影響での回答数11名）との理由で影響の評価は低かつたものの、ここでもパフォーマンスがよかつたことが満足度の評価を高める結果となっている。

表3 満足度の理由

テーマ	パフォーマンス	知識	興味・関心	テーマ	その他
タバコ税金引き上げ*	10	3	6	6	1
食品の安全**	6	5	6	10	
死刑廃止*	9	3	5	8	3
憲法9条	6	3	5	4	
日本の大学**	11	5	5	7	2
いじめ問題	3	1	6	11	1
歴史教科書問題*	4	2	2	13	1
家庭内暴力*	8	4	1	9	2
外国人参政権	4	5	2	4	
合計	61	31	38	72	10
平均	6.8	3.4	4.2	8.0	1.7

Note：複数回答を含む。網掛けは回答数が多かった理由で平均を上回っているもの

** は3つの項目の評価が全て高かつたもの

* は変化や影響に少ないものもあるが満足度が高かつたもの

表4 初めのテーマに対する理解の変化の理由

テーマ	理由	回答数
タバコ税金引き上げ*	タバコの価格、税金、政策について知った	11
食品の安全**	日本のイメージが変わった	15
死刑廃止*	世界的な問題であり、日本だけの問題ではない	9
	新しい情報が得られた	8
憲法9条	知らなかった、あるいは理解が深まった	12
日本の大学**	知らなかった、あるいは理解が深まった	5
いじめ問題	知っていたこと	13
	知識が増えた	6
歴史教科書問題*	相対的に考えるようになった	5
家庭内暴力*	理解が深まった	11
外国人参政権	知らなかった、あるいは理解が深まった	15

Note：複数回答を含む。網掛けは「いいえ」と回答した理由
 太字は注目した理由
 **は3つの項目の評価が全て高かったもの
 *は変化や影響に少ないものもあるが満足度が高かったもの

表5 生活や他の授業への影響

テーマ	理由	回答数
タバコ税金引き上げ*	タバコを吸わないから	11
食品の安全**	生活と密接な関係がある	16
死刑廃止*	自分とは関係がない	7
憲法9条	自分の生活とは関係がない	6
日本の大学**	身近な問題	16
いじめ問題	理解が深まる機会になった	6
歴史教科書問題*	多様な回答	
家庭内暴力*	将来家庭を持つから	3
外国人参政権	自分が外国人だから	8

Note：複数回答を含む。網掛けは「いいえ」と回答した理由
 **は3つの項目の評価が全て高かったもの
 *は変化や影響に少ないものもあるが満足度が高かったもの

3.1.3 満足度、変化、影響の考察

3つの評価を総合して考察すると、まず満足度という点においては、パフォーマンスの出来が満足度の評価に影響するため、パネリストとしての意見の述べ方を指導する必要がある。調べてきたことを読み上げるだけでは不十分であること、なぜ問題なのか根拠を示して述べ、自分なりの解決策を提示すること、ディスカッションや質疑応答で新たな参考資料を提示にするといったパネリストとしての発表の方法を身につける必要がある。そのためには授業内で視聴覚資料を生かしモデルとなるパネル・ディスカッションで一連の流れを掴ませるなどの事前指導が必要である。また、変化という点では、「理解が深まった」など知識として得るものがなければならないことが指摘できる。通り一遍の準備では不十分であり、説得力のある提言を行わなければならない

ない。影響については、学習者自身との関係性に左右されることから、留学生である学習者に関連づけた提言のアプローチを意識化させることが重要と言える。

一方、「歴史教科書問題」は満足度の評価において自らの意見を相対化してみることができたというコメントがあり、今まで抱いていた考え方を他者との対話によって変化させていることが窺える。このテーマによる変化では「いいえ (59.1%)」のほうが多く (資料3を参照)、その理由は「以前から問題にされてきたことでありいつも討論されている」「日本に歴史教科書に問題があるという認識は変わらない」というものであった。しかしながら、変化で「はい」と答えた理由には、「日本側の考えも聞きたい」「自らも歴史を歪曲しているのではないか」「加害者としての日本の立場についても考えるようになった」「日本には歴史教科書といえどもいろいろな種類があることが初めてわかった」「片側の主張だけでなくお互いの意見を併せて見ていくことが重要だと思うようになった」などのコメントがあった。一方、影響の評価では「はい (59.1%)」のほうが多く、その様相が逆転している。影響の評価で「はい」と答えた理由は様々であり、「子どもの教育に影響する」「他の授業を受けるときや生活でも触れることがある」というように自分の将来や大学での授業、日本人とのつながりと関連させているものがあつた。また、「留学しているいろいろな視点から見たほうがいいと感じた」「もう一度歴史について考えるきっかけになった」「認識が変わったおかげで今後より広い視野で考えることができると思う」といった今まで持っていた知識に加え多方面からの意見や双方向のやり取りを通じて新しい視点を獲得し、今後の自分の考え方に影響があると答えているものがあつた。このように「歴史教科書問題」では、他者の意見を聞くことによって異なる意見にも納得できる理由を見だし、相対的に捉えることができるようになったことがわかる。これは、新しい意味を自分なりに構築しているのであり、クラムシュの言うところの第三の場所とも言えるであろう。

3.2 授業形態としてのパネル・ディスカッション

3.2.1 パネル・ディスカッションにおける理解の深まりと満足度

授業終了時のアンケートによるパネル・ディスカッションにおける理解の深まりと満足度の相関係数 (ピアソンの積率相関係数) を算出した (表6、図2参照)。 $\gamma = 0.33$ でやや相関関係のあることがわかるが、どのような点で満足できたかを探るため、理解の深まりと満足度の評価が低かったコメントと高かったコメントから特筆すべきものを抽出した (表7、表8参照)。

表6 パネル・ディスカッションにおける理解の深まりと満足度の相関

パネル・ディスカッション	理解の深まり	満足度
平均	4.12	3.43
N	42	42
SD	0.71	0.91

Note 相関係数：0.33 やや相関関係がある

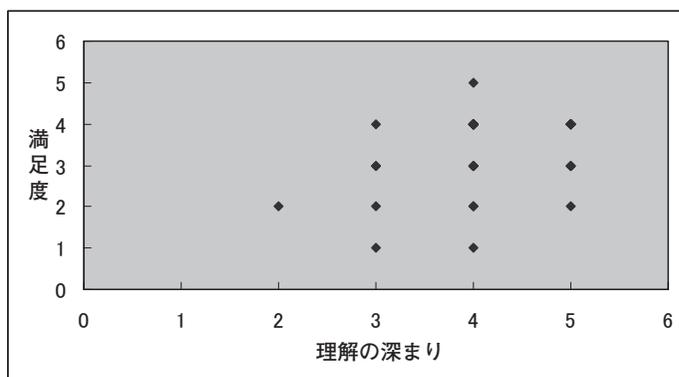


図2 パネル・ディスカッションにおける理解の深まりと満足度の相関関係

3.2.2 理解の深まりと満足度の評価が低いコメントからの考察

表7の理解の深まりと満足度の評価が低かったコメントを見ると、その理由としてパネリストの日本語能力やパフォーマンス力およびパネリストとしての提言の仕方、また自身の口頭表現活動に対する嗜好が浮き彫りになった。

表7 理解の深まりと満足度の評価が低いコメント

	コメント
理解の深まり	・発表者の日本語レベルがそれぞれだった
満足度	<ul style="list-style-type: none"> ・パネリストの意見を聞き取って、理解することが難しかった ・発表することがもとと苦手である ・発表は好きではない ・本当のパネル・ディスカッションにならなかったと思う ・パネリストの意見が事実かどうかわからない ・資料をそのまま読むだけで、自分の意見を述べていないパネリストもいた

本コースは1年生から履修可能であり、大半が正規留学生の1年生（46名中36名：78%）である。よって大学生としての日本語能力がまだ充分でなかったことがその要因と考えられる。一方、パネリストの提言の仕方は準備時間の不足から、十分な指導ができていなかった。今回はNHKのテレビ番組『ジェネレーションY』⁸⁾より「日本の大学」をテーマに扱った放送の一部をパネル・ディスカッションのモデルとして提示したが、パネリストが一つの方向性を持って提言することに関しては周知徹底できなかった。例えば「憲法九条」では、憲法九条の歴史について問題提起するパネリストと改正について問題提起するパネリストがおり、同じテーマを扱ったグループ内で十分な話し合いができておらず、方向性にまとまりのなかったこともあった。既に多くの学生が個人発表はもとより、グループ発表も経験していると思われるが、パネル・ディスカッションのように方向性を同じくしながら個々の提言を述べるといった経験はほとんどなく、自分が持っているパネル・ディスカッションのイメージだけに頼っていた節がある。

3.2.3 理解の深まりと満足度の評価が高いコメントからの考察

表8の理解の深まりと満足度の評価が高かったコメントでは、様々なテーマを扱ったことをはじめ、他者の意見と出会ったことで理解が深まったり、全員参加の意義や自分自身の意見を発掘する場であったりしたことを肯定的に捉えている。

表8 理解の深まりと満足度の評価が高いコメント

	コメント
理解の深まり	<ul style="list-style-type: none"> ・パネル・ディスカッションのあとで、自ら進んで考えた ・いつも意見交換が活発で、理解しやすかった ・多様なテーマに触れることができて、知らなかった事実が見えてきた ・様々な日本事情が見えてきて、少しだけれど理解が深まった ・日本が抱えている問題について勉強になった ・自分で調査することが難しいテーマについて、パネルのおかげで理解を深めることができた ・知らなかった情報がたくさん得られた ・いろいろな意見から日本という国を見直すことができた ・それぞれの問題が詳しくわかった ・調べたり聞いたりすることで理解が深まった ・パネリストとして自分の意見を述べるため、いろいろな準備が必要だった ・ディスカッションのために本を読んだり資料を探したりした
満足度	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの意見を聞くことができて良かった ・一人ももれなく参加することができるいい方法だと思う ・自分の意見を言えた ・様々なテーマで日本社会が抱えている問題を理解できた ・人の意見を聞けるようになった ・自分の主張や意見を発掘することがすごく良かった ・質問時間があるのが良い ・たくさんのテーマについて学ぶことができた

Note 網掛けは特に注目したコメント

今回のパネル・ディスカッションでは調べたことを単に発表するのではなく、自分の提言をしなければならず、そのことが準備する過程においても意識されたことで、自分の意見をもう一度見直したり修正したりしたというパネリストもいた。

また、発表形式を取り入れている授業は学部科目でも基礎演習などの小人数クラスに限られており、大人数のクラスの中で自分の意見を述べることは稀である。多くの学生を前に自分の提言をすることはかなり緊張するものであろうし、表7にもあるように提言の内容そのものより日本語能力を問われることもある。しかしながら、表8のコメントにもあるように自分の意見を述べることの難しさとともにその意義を見出していること、全員が参加できること、活発な意見交換があったことは評価できるであろう。また、自分が主張するだけでなくフロアから多様な意見を聞くことで、自分の考えを見直すきっかけにもなったようである。パネリストとフロアの相乗効果で、より多くの他者の声と出会い、自分自身の考えは変わらなくとも、理解が深まったことで自分なりのさらなる意味を構築した可能性は十分に考えられる。

3.3 パネル・ディスカッションにおけるフロアの役割

今回のパネル・ディスカッションでは、質問や意見が活発に出ていた。その理由として、90分1コマの授業で一つのテーマを扱い、ディスカッションの時間を十分に取ったこと、パネリストはもとよりフロアもテーマについて事前に調べるなど授業準備をしている学生が多く見られたことが挙げられる。

表9 フロアからの質問及び意見の回数と内容

テーマ	回数	注目した内容
タバコ税金引き上げ*	9	税金のためか健康のためか／禁煙効果がない／悪質なタバコの氾濫
食品の安全**	9	情報開示の重要性／日本はおおげさすぎる
死刑廃止*	11	冤罪による死刑執行／服役のための税金は無駄／再発可能性／人種差別がある（米国）／国内法上位のより国連条約より憲法を優先
憲法9条	11	名目だけではないか／アメリカとの関係のみ重視／軍事産業による財閥のよみがえり／東アジアの安全保障につながる
日本の大学**	14	学生の評価によるひずみ／授業より研究を大事にしている／全学部の科目を選べるほうがいい／就職を優先して大学で学ばない
いじめ問題	11	先生が弱いので権力を与えるべき／被害者を探し出すシステムの必要性
歴史教科書問題*	18	中韓と違って日本は無関心／日中韓共同教科書の使用率はどのぐらいか／従軍慰安婦について韓国では書かれていない／アジアでの被害に対して日本は支援している／教科書といえども主観が入る／歴史の認識が異なっており、解決は不可能ではないか
家庭内暴力*	11	法律的解決策には何かがあるか／日本は学校に丸投げしている
外国人参政権	14	外国人は日本の政治に関心がないのではないか／日本人でも選挙に行かない人が多い／参政権を与える利点は何か／内政干渉になるのではないか

Note 同一学生による複数の質問及び意見の累積回数を含む

表9はフロアからの質問及び意見の回数と注目した内容である。初めの2回は慣れないこともあり、質問及び意見の回数は若干少ないが、回を追うごとにフロアからの質問や意見は多くなり、パネリストの対応も資料をもとに答えたり、さらなる説明をしたりした。また、フロア同士の意見交換も活発に行われ、白熱した討論が展開された。さらに、特筆すべき点として、どのテーマでも各国の状況を提示し合い、日本と比較する場面が多く見られたことがある。例えば、「タバコ税金引き上げ」では、日本は多くの先進諸国よりタバコの値段が安く、税率が低いことを挙げ、タバコ税金引き上げを推進するべきという意見があった。また、「外国人参政権」ではそれぞれの国の状況を出し合う中で、国籍の問題、定住期間による制限などが話し合われた。一方、興味深い意見としては、やはり外国人から見た日本について述べられたものである。「食品の安全」における「おおげさすぎる」や「日本の大学」での「授業より研究を大事にする」という意見、あるいは「歴史教科書問題」での「中韓と違って日本は無関心」という意見など、日本人があまり気づかない視点で捉えており、日本人の意見を聞くことができればより深く討論できたのではないだろうか。

フロアは、単にパネリストの提言を聞くだけの存在ではなく、多くの他者の声である。フロアの参加意識を高めることで、パネリストとフロアが一体となり、他者の声は生かされる。パネ

ル・ディスカッションではフロアの存在意義が大きく、討論の行方を左右するといっても過言ではない。今回のパネル・ディスカッションでは、フロア全員が討論参加者としての役割を十分に発揮したと言えよう。

4. まとめと今後の課題

日本事情で問題提起型パネル・ディスカッションを行うことは、自分たちが日本で抱えている問題点を明確に提示し、これに対してどのような解決のアプローチがあるかを探ることに意義がある。今回は学生からの意見をもとに取り上げるテーマを決定したが、ディスカッションする意味のあるテーマかどうか、また問題提起の方向性を調整する能力が教師の側にも求められる。また、パネリストとしてのパフォーマンスについては、日本事情科目と日本語科目が連携することで、パネル・ディスカッション形式の討論法が学生に認知されれば、改善されるとともにさらなる効果が期待できると考える。

一方、授業形態としてのパネル・ディスカッションは大人数の授業でも全員が参加でき、パネリストとフロアが繰り広げる様々な他者との出会いを通して新たな自分を見出す可能性のあることが確認された。「日本人の意見を聞きたい」とのコメントもあったように、今後、日本人学生が参加することで、より活発で意味のある討論が展開されるであろう。

問題提起型パネル・ディスカッションは他者との対話の中で自己を変革し、新しい意味を構築していく試みであるが、そこで構築された意味はさらなる他者との対話によって自己変革し続ける。今の私は「今ここにいる私」であり、「新たな私」を作っていく存在である。他者との出会いを通して一人一人が「私」自身を構築し直す場を今後も創造していきたい。

本稿は 2009 年度日本語教育学会第 7 回研究集会において「問題提起型教育の取り組み－日本事情教育を通して－」として口頭発表した成果をもとに加筆・修正を施したものである。

注

- 1) 正統的周辺参加では、一人の人の学習意図が受け入れられ、社会的文化的な実践の十全的参加者になるプロセスを通して学習の意味が形作られるとしている（レイブ&ウエンガー 1996：2）。
- 2) 東海大学留学生教育センター 口頭発表教材研究会（2001）では、この他にもあらかじめ論点を設定することで掘り下げた理解が得られること、フロアからの批評がパネリストへのフィードバックになることもパネル・ディスカッションを行うことの意味として取り上げている。
- 3) 日本語科目は語学系科目のため受講人数制限があるが、日本事情科目は講義系科目のため受講人数制限はない。よって日本事情科目の受講生は 10 数名から 80 名程度とばらつきがある。
- 4) 主に協定校の交換留学生である。
- 5) 日本語能力試験 1 級合格者またはそれと同等の日本語能力有する短期留学生。
- 6) TA とはティーチング・アシスタントの略で、大学院生を採用する。教育を補佐・援助することを通じて教育向上を実現し、大学院生自身にとっても将来の研究者・教育者になるためのキャリアとして位置付けられるものである。
- 7) 「その他」では「共感できた」「他の授業のレポートと関係がある」「考えるきっかけになった」など

が主なコメントであった。

- 8) NKH, BS1 による討論番組。日本で暮らす世界の若者が、日頃感じる疑問や意見をぶつけ合いながら日本が抱える問題や課題について日本語で議論する。テーマに応じて「3つの提言」をしながら、外国人ならではのユニークかつ白熱した議論で、日本の課題や問題に迫る。

参考文献

- 重田美咲「基礎日本語学習者のための「日本事情」－大学1年生を対象とした場合－」『日本語教育』131号、2006年、41-49頁。
- 鈴木秀明「日本事情におけるアクションリサーチ」神田外語大学日本研究所 日本事情研究会『論究 日本事情－その課題と展望－』星雲社、2006年、120-132頁。
- 東海大学留学生教育センター 口頭発表教材研究会編「パネル・ディスカッション」『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』東海大学出版会、2001年、137-157頁。
- 徳井厚子「異文化教育としての日本事情の可能性－多文化クラスにおける「ディベカッション」（相互交流型討論）の試み－」『日本語教育』92号、1997年、200-211頁。
- フレイレ, P. 著 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『非抑圧者の教育学』亜紀書房、2002年。
- 細川英雄『日本語教師のための実践「日本事情」入門』大修館書店、1994年。
- 安田芳子・小川小百合（2000）「大学の目標から見た『日本事情』教育」『21世紀の「日本事情」』第2号、2000年、66-76頁。
- レイブ, J.・ウエンガー, E. 著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1996年。
- Kramsch, C., “Context and culture in language teaching”, Oxford: Oxford University Press, 1993.

資料1. コメントシート

1. 今日のパネル・ディスカッションについて、あてはまるものに○をつけてください。また、その理由も書いてください。

1. 全く満足していない
2. あまり満足していない
3. どちらとも言えない
4. 満足
5. 非常に満足

その理由 ()

2. 次の質問についてあてはまるものに○をつけてください。

また、その理由も書いてください。

(1) 今日のパネル・ディスカッションを通して、初めのテーマに対する理解が変化したと思いますか。

1. はい
2. いいえ

その理由 ()

(2) 今日のパネル・ディスカッションは自分の生活や他の授業に影響すると思いますか。

1. はい
2. いいえ

その理由 ()

資料2. アンケート

次の質問について、5段階であてはまるものに○をつけてください。

また、その理由も書いてください。

(1) この授業のパネル・ディスカッションを通して、それぞれのテーマに関する理解が深まりましたか。

いいえ はい
1 2 3 4 5 →

その理由 ()

(2) 授業形態：パネル・ディカッション

1. 全く満足していない
2. あまり満足していない
3. どちらとも言えない
4. 満足
5. 非常に満足

その理由 ()

問題提起型パネル・ディスカッションの取り組み

資料3. テーマごとにおけるパネル・ディスカッションの満足度、変化、影響

(パネル・ディスカッションのコメントシートより)

テーマ	変化		影響		満足度 (5段階評価)	
	%	N	%	N	平均	N
タバコ税金引き上げ	48.9	45	44.4	45	3.8	44
食品の安全	61.4	44	80.0	45	4.0	43
死刑廃止	29.3	41	52.4	42	3.9	41
憲法九条	47.6	42	44.2	43	3.6	40
日本の大学	48.8	43	62.8	43	3.9	41
いじめ問題	30.0	43	53.0	43	3.5	42
歴史教科書問題	40.9	44	59.1	44	3.8	43
家庭内暴力	42.2	45	62.2	45	3.9	44
外国人参政権	51.1	45	55.6	45	3.6	43
平均	44.5		57.1		3.8	

Note : 欠損値を排除した数値を使用

Experiment on Problem-posing Panel-Discussion —Based on practice in a Japanese Culture Studies Class—

SHIBUTANI Kimiko (Lecturer, Language Education and Research Center)

Abstract

This paper reports on a problem-posing panel-discussion in “An Introduction to Japanese Culture and Society” in the fall semester of 2008, for international students at Ritsumeikan University. The international student courses at the university are divided into Japanese language and Japanese culture and society. There is a limit on student enrollment in the Japanese language courses. But on the other hand, there is no limit on numbers in Japanese culture and society courses, because they are lecture-based. Therefore “An Introduction to Japanese Culture and Society” for international students is generally a big class and more knowledge-focused than interactive. In this course a problem-posing panel-discussion was held based on Freire’s problem-posing education approach. This paper mainly surveys the issues raised and suggestions concerning the trial on the problem-posing panel-discussion based on questionnaire comments at the end of the course and the learners’ attitudes towards the panel-discussion.

Keywords

Panel-Discussion, Problem-Posing Education, Third Place, Conversation, Self-Revolution

実践研究

問題発見・解決能力を養う授業の試み

安岡高志

要旨

授業の目的は科目の理解や知識の獲得ばかりではなく、汎用的技能や態度・志向性などを身に付けることも含まれる。日常生活を送る上でも科学を学ぶ上でも汎用的技能の一つである問題発見・解決能力を養うことは極めて大切であり、この問題発見能力は、何故という疑問を持つことから始まる。ここでは化学の授業において質問コーナーを設けることにより、何故という疑問を持つことの大切さを学生が学んだことについて報告する。

キーワード

化学の授業、質問コーナー、問題発見・解決能力、汎用的技能、知識・理解

1. はじめに

中央教育審議会答申「学士課程の構築に向けて（2008年12月）」において、各専攻分野を通じて培う学士力－学士課程共通の学習成果に関する参考指針－として次のような例が示されている。

1. 知識・理解

2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー

(4) 論理的思考力

(5) 問題解決力

問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

4. 統合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

上記のように学士課程教育への期待は大きく、その期待に対する教育効果を示すことが社会から大学に要求されている。一般的には教育効果の測定は知識・理解に関するものが大部分であり、測定方法は試験やレポートなどが用いられ、成果はABCや優良可などの成績として表わされている。さらに、これらの客観評価として用いられている代表は、語学で用いられている TOEFL

や TOEIC (吉永契一郎 2004) などである。しかし、これ以外の教育効果の測定は十分であったとは言い難い。特にカリキュラム全体の教育効果については、カリキュラムを構築すれば、目的が達成されるものとの希望的な仮定の基に立ち、カリキュラムの教育効果を検証することなく、次々とカリキュラムの改訂を重ねてきたのが実状である。しかし、近年カリキュラム評価の一部として、卒業生アンケートなどが実施されるようになりつつある。また、人間性や知的発達、汎用的技能などについての教育効果も測れないもの、測定し難いものとして先送りしてきたといえよう。しかし、これらについても、科目を通じて学生に身につけさせ、それを測定しようとする次のような試みが見られる。

金岡正夫 (2008) は「人格形成にむけた初年次英語教育」と題して、大学生となった自分自身を社会的、個人的状況に即して見つめ直し、自分自身に必要な精神的価値観とこだわりを身につけさせるための授業を実践し、その効果をアンケート結果から可視化している。また、井下千以子 (2002) は「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」と題して、表現することを通して考える力を養うことを目的に授業を実施し、その成果を報告している。また、溝上慎一・藤田哲也 (2009) は「授業のなかで学生の何が育てられているか —学習方略・コミュニケーション・思考／メタ認知・リテラシーの観点から—」と題するラウンドテーブルを企画している。

これらは大きく論ずれば、授業を通して生徒から主体的に学ぶ学生になるための支援を如何に行うことができるか (荒瀬克己 2009、松下佳代 2009)、その成果をどのようにして把握するかということとなる。学生になるための積極的な学びの姿勢を獲得するためにも、また、上記答申に謳われている問題発見のためにも何故という疑問をもつことが、極めて重要なことである。何故という疑問を持つということは知識・理解を深めるためにも必要であることはいうまでもないことであるが、この習慣が身につくことにより、人生の在り方や態度、志向性までも発展することが十分に期待できる。

この何故という疑問を持つ能力を養うために立命館大学びわこくさつキャンパスの理工学部共通教育科目の一つである化学 I の授業において、授業の終わりに出席調査を兼ねて B6 用紙に質問を書かせて集め、次の授業の最初に回答する取り組みを行った。この成果を最終試験のプラス・アルファの問題として回答させることにより成果を測定した結果、比較的良好な結果を得たので報告する。ただ、報告形式としては最近教育の質保証改善サイクルとしても注目されている計画段階において、達成目標、評価指標、評価基準などを定めて計画を実行する PDCA サイクル (PDCA は Plan (計画)・Do (実行)・Check (評価)・Action (改善) の頭文字を取ったもの) にできるだけ沿った書き方を試みた。なお、この報告形式を採用する理由は今後組織的教育を行うためには PDCA サイクルを理解することが必要であると思われるので、その理解の一助となることを期待するためである。

2. シラバス

シラバスに示された授業に関する情報は以下の通りである。

授業の概要

化学は物質を対象とする科学である。物質を原子・分子レベルの視点で取り扱うための、物質

の基本的な性質・機能や反応などの基礎知識とその分析・解析方法の基礎を学ぶ。本講義では、物理化学分野を中心に物質の状態や変化を支配する化学の基本的概念や原理・法則を概説し、理工系学生が必要とする化学の基礎的知識を学ぶ。また、理工系関連のトピックスにも触れる。

到達目標

人間は身近な物質から生体物質、機能性材料まで様々な物質と関わって生きている。その物質の世界を支配している化学の基本的概念、原理・法則、分析法などの理解を深め、原子・分子の視点を持つ科学的な自然観を育成する。「化学2」とともに化学を包括的に学ぶ。

授業スケジュール

1回：ガイダンスおよび化学の歴史 2回：気体の性質 3回：原子の構造 4回：化学結合
5回：化学結合 6回：物質の三体と溶液 7回：熱力学第一法則 8回：化学平衡 9回：中間試験
10回：酸化還元反応と電気化学 11回：電池の利用 12回：反応速度に及ぼす要因
13回：化学反応の種類 14回：核化学の基礎 15回：核エネルギーの利用

評価基準

定期試験(筆記)：60%

平常点評価(15回の授業中に実施するテスト・レポートを含む)：40%

備考：自身で課題を見つけ、レポートを提出する自主レポートに対して、上記以外に加点します。一回のレポートの最高点は5点、トータル20点まで加点します。

日常の中から疑問を見つけた者に対して、一回につき1点、最高10点まで、加点します。

受講および研究に関するアドバイス：基本的に休まないこと。授業の終わりに授業の概要を書いてもらいます。この用紙に、日常見つけた疑問や発見を書いてください。化学の発展は疑問を持つことから始まります。

3. Plan (計画)

汎用的技能の獲得はその技能を身につけることに特化した授業科目を開講することも一つの方法であるが、他の方法としては全ての授業に汎用的技能を獲得する要素を少しずつ織り込む方法が考えられる。最も効果的な方法は技能獲得に特化した科目を開講するとともに他のすべての科目にも技能獲得の要素を織り込むことであるが、開講科目の制限や履修科目の制限などの都合で、各々の汎用的技能に対応した科目を開講することが困難であるとともに効率的であるとは言い難い。この場合は、全ての授業に汎用的技能の獲得要素を織り込むことが有効と考えられる。

立命館大学びわこくさつキャンパス理工学部の化学Iの授業において、問題発見・解決能力を養うことを目的として授業の最後にB6サイズの用紙に質問を書かせ、回答を次の授業の最初に計画した。

3.1 評価指標と評価基準

評価指標

最終試験の試験問題の一部として「この授業を通して学んだことがあれば、書いてください。」を設け、これの採点結果を評価指標として用いる。

採点基準

採点基準は表 1 に示した通りであり、満点（10 点）は「単なる化学的な事実を学んだのではなく、化学の授業内容と質問コーナーを通して共通性のある事柄を学び、生活が変わった、あるいは生活や他分野に活かしてゆく予定であることなどが書かれている。」ことである。採点基準には疑問を持つことのみとはせず、問題を、授業を通して学んだこととしたので、共通性のあることも含める。半分の 5 点は「化学と質問コーナーを通して汎用性技能となりうる共通性のある事柄を学んだことが書かれている。」ことであり、0 点は「無回答、あるいは事実としての知識を学んだことが書かれている。」場合である。

評価基準

本授業は汎用的技能を身につけることを主目的とするものではなく、シラバスに記載されているように化学を包括的に学ぶことを主目的とするものである。したがって、評価基準としては、採点基準の 5 点「化学と質問コーナーを通して汎用性技能となりうる共通性のある事柄を学んだことが書かれている。」を全員が満たしていれば、十分である。すなわち、設問の平均値が 5 点以上（10 点満点）であれば、副目的を十分に達したと見ることができると思われるため、「評価 5：平均点 5 点以上」とした。実際に全員が 5 点を取るなどということは不可能であるが、平均点であればその可能性があるため、教育効果の指標として平均点を用いた。後は 1 点間隔で「評価 4：平均点 4 以上 5 未満、評価 3：平均点 3 以上 4 未満、評価 2：平均点 2 以上 3 未満、評価 1：平均点 1 以上 2 未満」とした評価基準を表 2 に示した。ここでの評価 5 とは表 2 に示した通り「期待よりもはるかに大きい成果をあげた」ことを意味するものであり、評価 3 は「期待した成果をあげた」ことを意味している。

表 1 問 6 の採点基準

得点	評価基準
10 点	単なる化学的な事実を学んだのではなく、化学と質問コーナーを通して共通性のある化学以外で役立つ事柄を学び、実生活が変わった、あるいは実生活や他分野に活かしてゆく予定であることなどが書かれている。
7 点	評価 5 の「変わった、学んだことを活かしてゆくこと」が少し書かれている。
5 点	化学と質問コーナーを通して共通性のある化学以外で役立つことを学んだことが書かれている。
3 点	共通性のある事柄を学んだことが少し書かれている。
0 点	無回答、あるいは事実としての知識を学んだことが書かれている。

表 2 評価基準

評価	問 6 の平均点	成果の状態
評価 5	平均点 5 以上	期待よりもはるかに大きい成果をあげた。
評価 4	4 以上 5 未満	期待した以上の成果をあげた。
評価 3	3 以上 4 未満	期待した成果をあげた。
評価 2	2 以上 3 未満	期待した成果に少し及ばなかった。
評価 1	1 以上 2 未満	期待した成果に全く及ばなかった。

4. Do (実施)

授業は計画したように授業の最後に質問を集め、次の時間の最初に回答を行った。質問内容は授業内容に関することはもちろんであるが、日常生活、他科目のことなど何でもよいことにしている。約130名の授業で、何時も90%程度の学生から質問があるので、毎回120個ほどの質問が寄せられる。これにすべて回答していれば、授業は化学の内容を実施することはできないので、授業が始まって、20分を目途に最高25分まで無作為に解答し、他は時間切れということにした。毎回約1/3の質問に回答している。

学生の質問とはどのようなものかを理解していただくために、「物質の3態と溶液」の授業での質問例を表3に示した(大部のため「おわりに」の後に示した)。質問例5、7、11、13、20、25は授業に関係する質問であるが、多くは授業と全く関係ない質問である。これに回答するにはそれなりの時間を使うので、化学の授業内容を圧迫することになる。しかし、私の経験では上記のような授業に関係する質問は〇〇君の疑問に答えるということで説明をすると学生は仲間の質問ということで非常に熱心に聞くので、この解答は授業を深く理解する上で大変有効である。授業と関係ない質問は非常に多岐にわたっている。全ての質問に回答できるかといえば、平均で5%程度のことは調べる必要があり、調べても答えられないこともある。答えられない場合は、分らないと答えることもあれば、これは私の考えだから信用しない方がよいと前置きして、回答することになっている。例えば、「激辛の物を食べると何故汗が出るのですか。」という質問に対して、本当のことは分らなかったので「人間の体は異物や体によくないものが侵入すると体外に排出しようとする性質がある。激辛の物を食べると危険物が侵入してきたと判断し、汗とともに危険物を排出しようとするのではないかと思う。忘れてください。」というような調子で回答している。回答者としては、色々なことに気が付く学生に感心しながら、回答することを楽しんだ。

試験問題

実際の試験問題を表4に示した。計画した通りに問6として「この授業を通して学んだことがあれば、裏に書いてください。(プラス アルファ)」を設けた。

表4 試験問題

問1	一般的に温度が高くなると化学反応速度が大きくなる主な理由を説明してください。(20点)
問2	次の反応式の進む方向を熱力学データから判断し、矢印で示すと共に理由を述べてください。(20点)
問3	原子力エネルギーである核分裂エネルギー、核融合エネルギーともに発熱である理由を説明してください。(20点)
問4	ル・シャトリエの法則を説明し、アンモニアの合成において、収率の良い条件を求めて下さい。(20点)
問5	硝酸銀、水酸化マグネシウムの溶解度はそれぞれ $1 \times 10^{-5} \text{ mol/l}$ 、 $2 \times 10^{-3} \text{ mol/l}$ です。それぞれの溶解度積を求めて下さい。(20点)
問6	この授業を通して学んだことがあれば、裏に書いてください。(プラス アルファ)

5. Check (評価)

採点および評価

問6を表1の採点基準に従って採点を行った結果の分布を表5に示した。10点26名、5点47名、0点19名で他は表3の通りで、平均点は4.7点であった。表4の評価基準にしたがって評価を行えば、評価4となり、期待されるよりかなり成果があがったに相当する。

表5 問6の得点分布

得点	人数	割合 (%)
10点	26	19.5
7点	4	3
5点	47	35.3
3点(2点)	37(13)	27.8(9.8)
0点	19	14.3

採点の妥当性について

採点の妥当性を検証するために問6の解答例として、10点の9例、5点の5例、3点(2点を含む)の5例、0点の5例を表6示した。これらの例を見ながら、採点の妥当性について検討を行う。

満点(10点)に該当する回答例1を次に示した。

『回答例1(10点). 安岡先生のこの授業では化学のことはもちろんであるが、これから科学を学んでゆく上で大切なことを多く学びました。まず、「何事にも疑問を持つ」ということです。授業のはじめにあった質問コーナーのおかげで、身の回りのちょっとした事にも疑問を持つようになり、「もっと知りたい」という探究心が大きくなったと思います。そして、先生が授業でおっしゃっていたようにただ授業を聞くだけではなく、自分から調べたりして、学ぼうとする姿勢も大切だと気づきました。これらのことは化学だけのことではなく、これから理工学部で学んでゆく上でいろんな面に役立つだろうと思います。一回生の前期という大学に入学したての時期に安岡先生のこの化学Iの授業を受けることができてよかったです。この授業で学んだ科学への姿勢を忘れることなく、これからの学びに生かしてゆこうと思います。前期の授業、ありがとうございます。』

この回答には、最も期待する「何事も疑問を持つ大切さ」を学んだと記されており、さらに「それが科学を学ぶ上で重要である」、また、「自ら学ぶ大切さ」を認識したこと、「この授業で学んだ科学への姿勢を今後活かしてゆきたい」となっており、期待することが完全に記述されている。さらに、「入学直後にこの授業を受けることができてよかった」と記されていることは、担当教員にとって大変嬉しいことであり、このようなメッセージを忘れず、書くことも必要かもしれない。

表6の10点の回答例2-10を見ると全てが上述のように期待するもの全部の記載があるわけではない。検討が必要と思われる回答は回答例3や回答例10であろう(大部のため「おわりに」の後に示した)。回答例3では「化学が身の回りのあらゆることに関係すること」、「世界で問題になっている核エネルギーも化学の理解が必要なこと」などを学んでいるが、これは化学の事実を学んだことに近く、期待した十分な回答であるとは言い難い。しかし、10点と採点した理由

は次の表現があまりにも授業を受けて考える習慣が身に付き生活が楽しく変わったという印象を受けたためである。「授業で学んだ後に身のまわりを見回してみると色々なことが、今までと違ったように見えて、その理由を考えることが楽しく感じられるようになりました」。この採点結果は目的とすることが身についた事実よりも変わった印象に支配されていることから再考を必要とする可能性を含んでいるものと思われる。

回答例10では二つのことを学んだと書かれている。一つは挨拶の大切さであり、他は化学が身近な生活と結びついていることである。挨拶の大切さについては次のように書かれている。「それよりももっと大切なことを学ぶことができましたと思います。まず一つは挨拶の大切さです。他の授業ではやらないので気づきませんでした。挨拶をおこなうことで授業へと気持ちが切り替わり、集中して勉強できました」。高く評価した理由は「それよりもっと大切なこと」という表現はとても私を喜ばせたことと、授業の始めと終わりに行う起立礼の成果を学生が認めたためであり、ここでも多少問題を残しているように思われる。

以上のような例をみると化学以外で役立つことを学んだことが書かれている以外に読んで嬉しくなることが書かれている場合の評価が高くなっている傾向にある。

5点の回答例を表6の回答例11-15に示した。これらの回答例は何らかの共通性のある事柄、あるいは生活に役立つことを学んだことが書かれており、ほぼ妥当な採点であると見ることができる。回答例には示さなかったが次のような回答が見られた。「・・・この安岡教授の化学Iの講義では、いつも疑問を探す練習をさせてもらって、とても楽しかったです。」この回答に記載されているように授業に設けた質問コーナーはまさに「疑問を探す練習の場」を設けたものであり、設置目的をよく表している例として嬉しく読むことができた。

3点の回答例を表6の回答例17-19に示した。この例で分かるように「考える癖がついた」、「小さな疑問を見つけることの大切さを学んだ」、「常に疑問をもつようになった」ことなどが断片的に述べられており、3点の評価は妥当である。2点の回答例を表6の回答例19-20に示した。ここでは「化学的に見れば、なぜそのようなことが分かるかということ学んだ」、「理論をしっかり学ぶことが大切だと思った」と述べられており、授業の内容の理解からの共通性であるので、多少評価が低くなっているが、採点としては妥当であると考えている。

0点の回答例を表6の回答例21-25に示した。ここでは学んだ個々の事実が述べられており、一般性や他分野にも生かせることが述べられていないことから、点数を与えていない。回答例23では沢山の知識を学んだとあるが、この学んだことが将来に活かされる印象を与えないためである。貴重なことを学んだことは重要であるが、「この授業を通して学んだこと」には当たらないと考えており、妥当な採点であったと考えている。

以上のように採点の妥当性について検討を行ったが、問題点は10点の採点例に見られたように、担当教員を喜ばせることが書かれていると高い評価になる傾向が見られた。担当教員を喜ばせるということは担当教員が意図したことを学んだことを意味することであるので、それはそれで正しいのであるが、その比重が多少多くなり過ぎたように思われる。

感想からの授業の点検

14回目の最後の授業において（1回インフルエンザで休校）、質問を書いても回答することが

できないので、感想を書くように依頼した。この場合の感想例を表7に示した。感想例1, 2は思わしくない例であり、質問時間が長いことの指摘と、理解できなかったとのことである。質問時間が長いと感じていたのは感想例3も同じであると思われるが、感想例3は積極的に自分で取り組む必要性を感じ取り、質問時間の有効性を認めたことが伺える。最初の内は沢山の化学的知識を教えてほしいという要望が多く見られたが、次第に少なくなり、感想例1は最後まで残った一人で、授業は教えてもらうものであるとの概念から抜け出せなかったものではないかと推察される。感想例2のように理解できなかった学生がいたことは残念である。他の感想は例4-7のようによかった。面白かった。ありがとうというものであった。

以上のように感想例を見る限りにおいては、完全であるとは言えないが特別変更が必要な授業ではないと思われる。

表7 感想例

感想例 1.	質問の時間が長かったと思います。
感想例 2.	あまり理解できませんでした。
感想例 3.	最初の授業は質問に答える授業だけの授業でイマイチなのかと正直思ったりもしましたが、自分たちの分からないことについて色々答えていただいたので、すっきり解決しました。これからは自分の力で謎を解きたいと思います。
感想例 4.	今まで化学は苦手と面白かったことはありませんでしたが、この講義を取って少し好きになることができました。ありがとうございました。
感想例 5.	化学があまり好きではありませんでしたが、この授業で、分かりやすく説明していただいて化学に興味ができました。特に最後らへんの化学反応のところ面白かったです。
感想例 6.	高校でやってない範囲もやれてよかった。
感想例 7.	たくさんの質問の答えをありがとうございました。

授業アンケートからの授業点検

立命館大学では授業の終盤に授業アンケートを年2回実施している。質問項目は「Q1. この授業にどの程度出席しましたか。Q2. この授業の予習復習や準備、課題のために、1回当たりどの程度時間をかけましたか。Q3. わからないことや疑問におもったことについて、どんな努力をしましたか。Q4. この授業の内容を理解できましたか。Q5. あなたはシラバスに書かれている到達目標を、どの程度達成できましたか。Q6. この授業についてよかった場合は Yes に×をつけてください。Q7. この授業で改善してほしい場合は No に×を記入してください。Q8. 授業に関する受講生の声への、教員からの対応はどうでしたか。Q9. この授業はあなたの学びと成長にとって、どの程度役立ちましたか。」の9項目である。この内のQ1, Q2, Q4, Q8, Q9については同じ分野の平均値と比較された表が配布される。担当授業の結果は Q1:4.24 (分野の平均値: 3.93)、Q2: 2.00(1.85)、Q4:3.76(3.16)、Q8:4.19(3.82)、Q9:4.01(3.49)であった。何れも平均値よりも高い値となっており、特別授業スタイルを変更しなければならないことはここでも見当たらないように思われる。

感想からの授業の点検、授業アンケートからの授業点検は達成目標を定めずに参考に見たものであるので、特に問題があるとは思われない程度の情報しか得られない。

6. Action (改善)

問の在り方について

問6の「この授業を通して学んだことがあれば、裏に書いてください。」の解答が0点の者が19名(14.5%)であった。19名の内、無回答が4名であり、解答はしたが0点だった者が15名いた。無回答だった者は解答する意思がなかった、あるいは学んだことが無かったと思われるので、問題はないが、回答したにも関わらず、0点であった者は勘違いした可能性がある。

表2の試験問題の文脈からすれば、化学的事実を先に聞いた上で、「この授業を通して学んだ……」であるので、個々の化学的事実ではない共通性のあることが期待されていることはわかると思っていたが、この問題のみを読めば、個々の化学的事実について学んだことを書いても誤りであるとは言い切れない。今後同じことを聞く場合は「全授業を通して」、あるいは「14回の授業を通して」とすべきであると思われる。2010年度春学期には実行する予定である。

解答時間の短縮

毎回授業時間の20 - 25分を質問の回答に充てることは化学の授業内容を含んでいるとは言え、授業中に扱う教材量の減少に繋がることは事実である。今後化学の授業内容に関する時間の減少をできるだけ少なくするように努めなければならない。この対策の一つの方法として、立命館大学の授業に付随しているWebコースツールのディスカッションのシステムを活用することである。このツールを用いれば、教室外で質問し、解答することもできる。しかし、質問と回答を全て学生に任せるとディスカッションが活性化する可能性は極めて少ない。みんなでディスカッションを行う楽しさ、周りの友人や同じ若者が予想もしないことを考えていることへの驚き、疑問に思っていることを解く楽しさ、自分で調べてみる楽しさなどを知るためには対面授業がなければ、体験することは稀である。したがって、一部授業での質問コーナーを残す必要があるが少なくすることは可能である。2010年度春学期には質問に対する回答時間を15分程度とし、回答時間を縮小する分をWebコースツールのディスカッションのシステムを利用して、学生同士が回答し合うようにすることにより、回答するために自ら調べたり、考えをまとめたり、研究してみる習慣が身につくことを期待する。

7. おわりに

著者は認知心理学や青年心理学についての知識は皆無である。また、教育効果の測定法についても特別な訓練を受けたわけでも研究を行ったわけでもない。したがって、本論文は陳腐なものであるかも知れない。しかし、教育学あるいはこの分野の研究に関係のある教員を別にすれば、大多数の教員はこのレベルと推察される。もし、心理学や教育学の基礎がなければ、専門以外の教育を論じではならないというのであれば、大多数の教員は専門以外の教育について論ずる資格を失うこととなる。教員は直感で、学生の必要なことを知っており、そのためにいろいろのことを試みているがこれを日常の言葉で表現し、議論をする機会が与えられなければならない。この意味において、本報告が授業に関する議論のきっかけとなることを期待する。

表3 物質の3態と溶液における授業の質問例

-
- 質問例 1. 冬になると気温よりも水の温度が高いことがあります。何故ですか。
- 質問例 2. 発がん性物質って何ですか。何か共通の成分が含まれているということですか。
- 質問例 3. 地球は今から約 46 億年前誕生したと聞いたことがあるのですが、そんなことは
 いったいどのような方法で分かるのですか。
- 質問例 4. 大阪湾のように汚い海の水が緑色になるのは何故ですか。
- 質問例 5. 氷は水だったときに比べて、体積が増えますが、もし、逃げ場のない空間で水が凍るとどうなるのですか。
- 質問例 6. テレビの種類で、プラズマと有機 EL というのは何が違うのですか。
- 質問例 7. $\text{PH}=1$ や $\text{PH}=14$ などの強酸、強塩基は実際に作れるのですか。
- 質問例 8. 視力を上げるためにはどうすればよいのですか。
- 質問例 9. 蚊取り線香には何故蚊を殺す能力があるのですか。
- 質問例 10. セーターを洗濯機にかけると縮むんですが、リンスを薄めた水にセーターを入れると元の大きくなるのは何故ですか。一度縮んだ物が元の大きさにもどるのはすごいと思いました。
- 質問例 11. 王水は何で金を溶かすことができるのですか。何故、塩酸や硫酸などの強酸には溶けないのですか。
- 質問例 12. 骨を太くするために牛乳を飲むと言われるのですが、カルシウムよりリンの方が重要ではないのですか。
- 質問例 13. $[\text{H}^+][\text{OH}^-] = 1 \times 10^{-14}$ というのは温度によって変わったりするのか。電離度の違いが生まれるのは何故か。
- 質問例 14. 消火器の成分は何ですか。
- 質問例 15. 現在航空機などで機体を軽くするためにカーボンが使われていると聞いたことがあります。なぜカーボンを使うと機体を軽くできるのですか。また、カーボンを使っても機体の強度はたもてるのでしょうか。
- 質問例 16. なぜ動物は死んだら土に還るのですか。
- 質問例 17. 雨が降ると、私の髪の毛は曲がるのですが、髪の中の構造はどのようになっているのですか。
- 質問例 18. 人に雷がおちることはあるのですか。
- 質問例 19. 成長が止まるのは、大人になるとホルモンが止まるからだと言明していましたが、個性があるのは何故ですか。
- 質問例 20. 何で $[\text{H}^+][\text{OH}^-] = 1 \times 10^{-14}$ になるのかや、なんで $\text{PV} = \text{一定}$ なのかという問いに答えはあるのですか。
- 質問例 21. 自分の意思に反して、お腹が空いたりすると音が鳴るのは何でですか。
- 質問例 22. 雨に濡れると服が臭くなるのは何故ですか。
- 質問例 23. 天気予報は何で外れるのですか。
- 質問例 24. 蛍光灯の中には水銀が入っていて電子とぶつけると聞きましたがどうやって電子をとばしているのですか。また、水銀に電子がぶつかるとうして紫外線がでるのですか。
- 質問例 25. 強酸や強塩基の電離度はほぼ 1 として計算しますが、例外はないのですか。
- 質問例 26. 核分裂に関して、ウラン 235 は核分裂をおこして核爆発を起こすらしいのですが、ウラン 235 以外に核分裂が起こる物質はありますか。また、核爆発の際ウラン 235 原子一つにつきどれくらいの破壊がありますか。具体的に教えてください。
- 質問例 27. 宝石の多くは人工的につくれるのに、今だ高価であるのは何故ですか。
- 質問例 28. 鉛筆などの文字は、消しゴムで消えるのにボールペンなどの文字は消しゴムで消えないのはなぜですか。
- 質問例 29. 果物で電池を作れると聞いたことがあります。どうやって作るのですか。また、どうしてつくれるのですか。
- 質問例 30. ホタルなど光る虫がありますが、あの光は何かの化学反応が起こっているのですか。
-

表6 問6の回答例

回答例2 (10点). 今回化学Iという授業を通して学んだことは、①改めて化学が身近な所にそんざいすること、②優れた理論、模型とはいかなるものなのか、③自分で考え、行動し、考察することの大切さです。①については、毎回の授業の始めに行われる質問とその解のところで、授業中からで、例えば、シャボン玉の表面が虹のように見える理由や原子力についての授業の中で、自分では身近にある分、何もその現象の理由を考えもしなかった数々のものが化学で説明できるのかと驚きました。②優れた理論や模型とは、現実や事象にあてはまり、それのみで多くの事柄がわかるものである。長岡、トムソン、ボーア、シュレジンガーなどの原子構造の場でふれたこの事を認識し、その上で改めて理論・模型を見てみると、それが発見されるまでの流れがより実感できました。これからはこの経験を生かそうと思います。③これは前期の他の実験を行う授業において役に立ちました。これを知る前はただ思いついた実験を行うだけで、前後関係を全く考えずにやっていたので、実験にまとまりがなく、途中で混乱していましたが、先生の述べていた通り、今までの実験を考察し、次に行うべき実験を考え、実験を行うと自分の中でまとまりができ順調に行うことができました。この授業で知ったことをこれからも生かしていこうと思います。先生、本当にありがとうございました。

回答例3 (10点). この授業で学んだ一番大きなことは、勉強として学ぶ化学が身の回りのあらゆることにとても強く結びついていてということです。また、身の回りだけでなく、世界でも問題になっている核・原子力のことなど全て基本の化学の性質が基となっていることから、化学への理解の大切さをもつてすごく実感しました。授業で学んだ後に身のまわりを見回してみると色々なことが、今までと違ったように見えて、その理由を考えることが楽しく感じられるようになりました。

回答例4 (10点). この授業で、一番印象に残っていることは、質問コーナーです。毎回、日々疑問に思っていることを先生に回答してもらい、納得、感心するとともに、次はどんなことを聞こうかと毎日疑問におもうことを探していました。そこで気づいたことは、私達理系を学ぶ人間は、どんな小さなことでも疑問に思い、それを解決することが最も重要なことだということです。私は化学Iの授業を通して、理系の人間が持つべき基本的精神「疑問に思うこと」、「考えること」の大きな二つのことを学ぶことができました。化学が発達を始めてから数百年、数千年と経った今でもまだ解明されていないものの多くが世に溢れています。そして、その何倍、何十倍の仮設が世に飛び交っています。そして、「化学は決して万能なものではない」。これもまた先生から学んだことの一つです。

回答例5 (10点). この授業を通して、日常の中にもたくさんの疑問やまた分かっていないことがたくさんあることを学びました。そして、その疑問を見つけ、そのことについて考えることの楽しさを学びました。また、授業の内容はとてもわかりやすく、高校の時に化学IIを学んでいなかった僕でも授業について行けたのでよかったです。授業の中で一番僕にとって役立ったことは、原子モデルを基にした優れた理論とは何かという話でした。優れた理論について、とてもあいまいな認識でしたが、この授業のおかげで、優れた理論について以前よりも具体的な認識を持てるようになりました。このことは、僕がこれから大学生活の中で、より専門的な分野で学ぶときに、とても役に立つと思います。最後に、機会があれば、また先生の授業を受けたいです。

回答例6 (10点). この講義を受けるまでは、化学はたくさんの事をひたすら「おぼえて、おぼえて、おぼえる」。そんな風な学問だと思っていましたが、化学は多くの知識をおぼえ、そしてその知識を新たな分野に応用してゆくものなんだということが分かりました。また、化学は日常の生活とは少し離れた所にあるある存在だと思っていたが、実は僕たちの生活にすごく密接な関係にあって、日常の僕たちが持つ疑問に答えてくれる学問だということが分かりました。また、毎回の授業で先生が学生の疑問を集め、それに答えて下さったおかげで今まで気にもしていなかったようなことに対して、これはなぜ起こっているのかというような事を自発的に考えるようにもなりました。前期セメスターの間、楽しい講義をして下さってありがとうございました。

回答例7 (10点). 先生の毎回生徒たちの身近な化学の疑問について答えるというのはとても興味深かったです。周りの人たちがどんな事に疑問を持っているのかわかってとてもためになった気がします。この授業を通して一番学ばせてもらったことは授業への姿勢です。毎回、毎回の授業を積極的にうけることが大切であることが分かりました。先生の生徒参加型の授業は大学の講義の中では珍しく、自分の授業の姿勢を変えてくれてよかったですと思っています。レポートの課題も普通に考えては出来ないような問題で、いつもより考えさせられました。考えることが大切だということが分かりました。

回答例8 (10点). 何よりも先生の授業を受けて学んだのは、学習というのは疑問を持つことから始ま

るということである。授業の始めに毎行っていた質問コーナーでは、他の人の様々な質問を耳にして「なるほど」と思う事や「もっと詳しく話が聞きたい」と思うようなものがたくさんあった。また、自分にも小さなことではあるが「発見・発明」ができるということを学んだ。自分には縁のないものと思いがちだが、日頃から疑問を持つという訓練を少しするだけで誰にでも発見・発明ができるチャンスがある。これはとても魅力的なことで、これからの人生を何倍も得て生活できると思った。化学のおもしろさも同時に学べた。

回答例 9 (10 点). 友達の質問を聞くことにより、普段は気を配っていないことにも気がついたりしたので良かったです。また、授業の回が進んでも質問の数が減らなかったのも、世の中には不思議なことがたくさんあると思いました。「化学」に限らず全ての教科は疑問を持つことから始まり、疑問を持つことで勉強することがおもしろくなっていくことが分かりました。僕が一番印象に残っている質問は、ゴルフボールの質問で、「何でたくさん穴があいているか」という質問でした。そんな事、思いもつかなかつたし、普段お生活では全く気にしていませんでした。意表をつかれた感じでした。

回答例 10 (10 点). この授業で学んだことは自由エネルギーやルシャトリエの法則など、化学についてのことはもちろんですが、それよりももっと大切なことを学ぶことができました。まず一つは挨拶の大切さです。他の授業ではやらないので気づきませんでしたが、挨拶をおこなうことで授業へと気持ち切り替わり、集中して勉強できました。毎日の質問コーナーではいつも丁寧な回答にいただき、化学は身近な生活ととても深く結び付いているのだと実感できました。とても有意義な授業でした。ありがとうございました。

回答例 11 (5 点). この化学の授業では「なぜこうなるか」というところを深く説明していただいたのでとても楽しい授業でした。また、ただの知識として覚えても意味がなく、使える生きた知識の大切さを知ることができました。日常的にも多くの化学が用いられていることをしり、今まで高校などで習った化学とは違う切り口で化学を学ぶことができ、とても充実した授業でした。これからもこの授業で学んだことを生かし、「なぜこうなるのか」や物事を広い視野でとらえることを大切にしていきたいです。

回答例 12 (5 点). この授業では考えることの大事さと楽しさを学びました。今まで日常疑問に思っていたことを説明してくださったり、まだ今の化学で分からないことははっきり分らないと言ってくれたりするので、自分でも調べようと思えるようになりました。身近にあることや物を化学の目線で見ると複雑なものや意外と簡単なものがあり、世界は化学でできているのかなって思えるほど楽しかったです。また、常に考えることを探そうにもなりました。

回答例 13 (5 点). 自分の身の回りには意外と化学の賜物といえることが多くあったのだと実感しました。あと、意外と驚いたことは学校の先生、教授といえども世の中にはまだまだ分からないことが山ほどあるという正直な発言を先生がしたことによって「もう分かっていることなのだから、もう発展の余地はないな」と化学を少し蔑ろにした自分の考えが少し変わりました。そして、化学はあまり難しいことばかりではないと思った。

回答例 14 (5 点). 安岡先生の授業はとても面白かった。今まではあまり化学は好きではなかったのですが、この授業を通してとても楽しい教科だということが分かった。授業の最初にある質問に対する回答はどれも自分たちの生活と密接していて面白かった。また、その後の授業では分かりやすく説明していただき、とても興味深い話ばかりでした。まあ、先生が言う「5000円だぞ!」は言われている人だけでなく自分もまた勉強の意欲が高まった。先生の授業は5000円以上の価値があると思うので、また、安岡先生の授業があれば取りたいです。ありがとうございました。

回答例 15 (5 点). この授業を通して新しい授業形態をまず知った。生徒の質問を先生が毎時間集め、次の時間に回答する。「化学のはじめは「なぜ」という疑問をもつことだと改めて感じた。講義の中には高校レベルの内容以上に詳しい専門的な内容もあったが、ほとんどが高高校の知識を生かせる内容であった。私が前期 Semester 受講していた中で一番良い先生でした。他の先生は遅刻しても寝ていても全く怒ったりはしなかったけど、先生はきちんと生徒を怒る、生徒のことを本当に考えている人だと思えました。理系にいる以上、常に「なぜ」という疑問をもてる人間でありたいと思います。

回答例 16 (3 点). 授業の出席をとる時に毎回何を質問しようかと最初は結構悩みましたが、毎回書いているうちに慣れてきて、自然と疑問がうかんでくるようになり、考える癖がついたように思います。

回答例 17 (3 点). この授業では、日々の生活の中に隠れている小さな疑問を見つけることの大切さを学んだ。その小さな疑問を解決しようとするところから、これが大きな発見へと繋がるのだと思いました。

回答例 18 (3 点). 常に物事に疑問を持つようになった。毎回みんなの疑問に答えてくれることによって広い化学の知識とちょっとした豆知識がついた。「高校ではこの反応はこうなります」だったのが、

安岡先生の授業ではなぜこうなるのかまで教えてくれたので理解が深まった。

回答例 19 (2点). この授業を通して、日常に起こる様々なことを化学的に見ればなぜそのようなことがわかるかということ学びました。例えば、なぜこの時期になると梅雨になるのかとか、電波はなぜ混線しないかとか、日頃疑問に思っていた様々な質問に答えてくれました。とてもためになる授業でした。ありがとうございました。

回答例 20 (2点). 高校の化学は受験のために、理論をあやふやにしたまま公式と使い方を習っていたので化学が嫌いだったのが、この授業では理論を大切にしているので、本当に化学というものが理解でき、化学が少しだけ好きになった。理論をしっかり学ぶことが大切だと思った。

回答例 21 (0点). この授業で高校時代苦手だった熱力学が分かるようになりました。また、一番印象に残っているのはボイルとシャルルのグラフを一つに書けたことです。今まで化学のグラフは平面のものしか知らなかったもので、空間で書くことはとても新鮮だったからです。

回答例 22 (0点). この授業を通して高校で学んだ化学で理解できなかったところが明確になりました。ありがとうございました。

回答例 23 (0点). この化学 I の講義では毎回質問コーナーがあり、身近な疑問に対して化学的な見解を与えてくれたので、まず一つとして幅広い知識が得られたのは大きいと思います。また、高校化学では個別のものとして教えられてきた「ボイル・シャルルの法則」のグラフを一つのものとして三次元であらわせることや、原子爆弾と原子力発電の違いは、実は制御棒があるかどうかだけであることなど、私が今まで化学を学んできて知り得なかったことを知ることができました。だからこの授業では化学についてだけでなく、広い分野の知識を手に入れられたと思います。あとは先生の話聞いて、資格があれば給料が変わってくることを知ったので、私も取得したいと思います。

回答例 24 (0点). 濃度について学習した時、アルコールと水は混ぜ合わせると、元の体積の合計よりも、結果の体積が小さくなることがわかり、分子の大きさまで考えないと正確な体積を求めることはできず、実験でしか結果が分からないことを知った。

回答例 25 (0点). 自由エネルギーの存在を、この授業を受けるまで知りませんでした。そのため、何故この方向に反応が進むのか、何故この反応が起こらないのかわからず、ただ覚えていました。しかし、自由エネルギーの値を調べることで、この反応が起こるかどうかを判定できるようになりました。

8. 参考文献

吉永契一郎「学生の知識調査と TOEIC の試行結果からみる新潟大学の英語教育」『大学教育学会誌』第 26 巻 1 号、2004 年、89-94 頁。

金岡正夫「人格形成にむけた初年次英語教育」『大学教育学会誌』第 30 巻 2 号、2008 年、142-151 頁。

井下千以子「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』第 24 巻 2 号、2002 年、76-82 頁。

溝上愼一・藤田哲也「授業のなかで学生の何が育てられているか」『ラウンドテーブル企画京都大学高等教育研究開発推進センター第 15 回大学教育研究フォーラム発表論文集』2009 年、132-133 頁。

荒瀬克己「内発的動機づけ」『大学教育学会誌』第 31 巻 2 号、2009 年、8-11 頁。

松下佳代、「主体的な学びの原点」『大学教育学会誌』第 31 巻 2 号、2009 年、14-18 頁。

University Class Trial in Enhancing Problem Finding and Problem Solving Skills

YASUOKA Takashi (Professor, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

The purpose of class instruction in universities is not only to focus on encouraging students to understand the disciplines or to acquire knowledge, but also to obtain generic skills and positive attitudes towards learning. It is indispensable to cultivate students' problem finding and problem solving skills in their daily lives as well as in learning science. Asking questions is the first step for students to enhance their problem finding skills. This paper discusses how students learned the importance of asking "why" questions by participating in Q & A sessions in the researcher's chemistry courses.

Keywords

Chemistry class, Question corner, Problem finding and problem solving skills, Generic skills, Knowledge and understanding