

# R I T S U M E I K A N HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## 立命館高等教育研究

### 第12号

#### 特集：立命館の学位授与方針

|                                     |                        |
|-------------------------------------|------------------------|
| 経済学部学位授与方針とその課題                     | 紀國 洋／谷垣 和則 (1)         |
| 卒業時の質保証を中心に                         | 石崎 祥之 (11)             |
| 経営学部改革の方向性と学位授与方針                   | 松本 保宣 (19)             |
| 立命館大学文学部教育の現在                       | 笠原 健一 (29)             |
| 教育目標、編成・運営方針、進路、将来構想                | 浅野 真司 (41)             |
| 理工学部の学位授与方針とそれを実現するための個に応じた教学システム   | 小島 一男／森崎 久雄 (53)       |
| 立命館大学薬学部学位授与の方針（ディプロマポリシー）について      | 伊坂 忠夫 (65)             |
| 立命館大学生命科学部 学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）       | 山本 美奈 (77)             |
| 立命館大学スポーツ健康科学部の学位授与方針               | 劉 容 菁／藤本 武士／横山 研治 (89) |
| 立命館大学における学士学位授与方針の作成・公開過程           |                        |
| 立命館アジア太平洋大学のディプロマポリシー、学びの質保証および認証制度 |                        |

#### 論文

|                       |                   |
|-----------------------|-------------------|
| 福島原発事故から教育課程を考察する     | 小野 英喜 (101)       |
| 高校・大学の歴史教育における地域遺産の活用 | 高橋 明裕 (117)       |
| 朝鮮語教育における CALL の現状と課題 |                   |
| 立命館大学の朝鮮語 CALL を中心に   | 盧 載 玉／梁 貞 模 (127) |

#### 実践研究

|                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 学習ログを使用した2回生EAPコースにおける              | 上條 武 (145)                   |
| リーディングストラテジーの評価                     | 澁谷きみ子 (161)                  |
| 「日本事情」教育における発題型ラウンドテーブル・ディスカッションの試み |                              |
| 日本語中上級総合教材開発と改訂—短期留学生特有の課題達成に向けて—   | 内藤真理子／小森 万里／高橋 旬子／辻 恵子 (177) |
| 小大連携による英語活動プロジェクト                   |                              |
| —6年生の意欲促進と就業前教師教育—                  | 湯川 笑子 (197)                  |

#### 報告

|                                   |                  |
|-----------------------------------|------------------|
| 産業社会学部における「学びの文化 Habitus」を創造するために |                  |
| —アメリカ大学学生生活活動調査報告—                | 景井 充／小倉 浩幸 (209) |
| 発信型英語教育を目指す教材開発の裏側—計量的観点から見た      |                  |
| 英語プレゼンテーション教材の妥当性と改善点の一考察—        | 仁科 恭徳 (225)      |

2012年3月

立命館大学 教育開発推進機構

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## No. 12 CONTENTS

### **Policies for Awarding Academic Degrees Clarified in Ritsumeikan University and Ritsumeikan Asia Pacific University**

---

- Diploma Policy of the College of Economics and the Issues: With a Focus on Quality Assurance at the Time of Graduation KINOKUNI Hiroshi/TANIGAKI Kazunori ( 1 )  
The Direction of Educational Reform and the Diploma Policy of the College of Business Administration ISHIZAKI Yoshiyuki ( 11 )  
The Present of the Education of College of Letters, Ritsumeikan University  
—An educational target, organization and a policy of operation, a course, and a future design— MATSUMOTO Yasunobu ( 19 )  
Diploma Policy of the College of Science and Engineering and Individually-Targeted Educational System toward Its Realization KASAHARA Kenichi ( 29 )  
Diploma Policy of the College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University ASANO Shinji ( 41 )  
Diploma Policy in the College of Life Sciences, Ritsumeikan University KOJIMA Kazuo/MORISAKI Hisao ( 53 )  
Diploma Policy in the College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University ISAKA Tadao ( 65 )  
The Procedure of Establishing Diploma Policies in Undergraduate Programs at Ritsumeikan University YAMAMOTO Mina ( 77 )  
Diploma Policy, Quality Assurance and Degree Accreditation System of Ritsumeikan Asia Pacific University LIU Jung-Ching/FUJIMOTO Takeshi/YOKOYAMA Kenji ( 89 )

### **Articles**

---

- Proposal of a Curriculum Guideline from the Nuclear Accident in Fukushima ONO Hideki (101)  
Use of Regional Heritage in History Education of High School and University TAKAHASHI Akihiro (117)  
CALL Practice and Critical Issues in Korean Language Teaching Environments KNOW Jae-Ok/YANG Jeong-Mo (127)

### **Methods and Practices**

---

- Evaluating Student Reading Strategies in a Sophomore EAP Course Using Student Learning Logs KAMIJO Takeshi (145)  
Using a Problem-Posing Round-Table Discussion in “Japanese Culture and Society” Studies Class SHIBUTANI Kimiko (161)  
The Development and Revision of the Pre-advanced Comprehensive Japanese Textbook  
—To satisfy the needs of short-term exchange students— NAITO Mariko/KOMORI Mari/TAKAHASHI Junko/TSUJI Keiko (177)  
Joint English Education Project between Elementary School and University  
—Building up Motivation of Sixth Graders While Providing Pre-service Teacher Training— YUKAWA Emiko (197)

### **Reports**

---

- An Investigation Report on Student’s Life in American Universities  
—From the viewpoint of FD to develop the “learner centered education/learning” in the College of Social Sciences— KAGEI Mitsuru/OGURA Hiroyuki (209)  
On Current Trends in the English Presentation Textbooks for Teaching College-level English NISHINA Yasunori (225)

**MARCH 2012**

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University

## 特集

# 経済学部 of 学位授与方針とその課題

## — 卒業時の質保証を中心に —

紀 國 洋・谷 垣 和 則

### 要 旨

本稿は、「卒業時における質保証」の視点から、経済学部の学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）の紹介と検証を行ない、今後の検討課題を導出することを目的とする。経済学部のカリキュラムは、「確かな学力」を形成することを重視したものとなっており、全ての学生が卒業時に一定の学力に到達することを保証するための様々な教学施策を取り入れている。特に、2006 年度カリキュラム改革では、専門科目と外国語科目に関する到達度検証を卒業要件に連動させるシステムを導入した。到達度検証においては、外部試験評価も取り入れることにより、質保証の客観性を高めている。ただし、「創造的思考力」や「態度・志向性」に関わる部分の力についての検証が十分であるとはいえない。多様化する学生実態の研究を進めることにより、ディプロマ・ポリシーと人材育成目標の再評価や再構築、さらには、それを支えるカリキュラムの検討が必要である。

### キーワード

ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、人材育成目標、卒業時の質保証、到達度検証、学士力、学生実態調査

## 1. はじめに

経済学部は 2006 年度に経済学科・国際経済学科の 2 学科制を開始するとともに、大規模なカリキュラム改革を行った。2006 年度カリキュラム改革では、「卒業時における一定の学力水準の保証」と「国際社会で通用する人材の育成」をメインコンセプトに、コア科目の明確化、英語ミニマム基準の設定、外国語で経済学を学ぶ科目の設置、4 回生必修科目「リクワイヤード経済学」の設置、オナーズプログラムの導入など多くの教学施策を導入した。また、2010 年度には文理総合インスティテュートでの学生募集を停止したことに伴い、2011 年度に「金融経済コース」と「環境・都市地域コース」を新設し、従来からある「経済戦略コース」と「ヒューマン・エコノミーコース」と合わせて 4 コース制を開始した。

経済学を教授し、それを通じた人材育成を行なうことが経済学部の使命であり、それは人材育成目標の中にも明示されている。経済学部に入学者の全ての学生は、卒業時までには経済学士に相

応しい力をつけていなければならない。そのため、学位授与方針の中でも、「卒業時における質」をいかにして保証するかが重要である。本稿は、「卒業時における質保証」の視点から、経済学部学位授与方針の紹介と検証を行ない、今後の検討課題を導くことを目的とする。

本稿の構成は次のとおりである。第2節において、経済学部の人材育成目標の考え方を述べる。第3節において、経済学部が導入している卒業時の質保証システムを紹介するとともに検証を行なう。第4節において、学位授与方針にかかわる今後の課題について検討し、第5節において、本稿の結論を提示する。

## 2. 経済学部の人材育成目標

経済学部の「人材育成目標」は、学科ごとに設定されている。経済学科は、「経済学を体系的かつ実践的に教育研究し、将来の経済社会を担う人材を育成」することを、国際経済学科は、「経済学および国際経済を体系的かつ実践的に教育研究し、将来の国際経済社会を担う人材の育成」することを目的としている。やや抽象的な表現となっているが、経済学部の社会的使命を凝縮して表現したものである。この人材育成目標は、「教育課程編成・実施方針」（以下、「カリキュラム・ポリシー」という。）において、より具体的に示されている。カリキュラム・ポリシーは、「世界と日本の経済の仕組みやその動向を大きく把握し、分析する力を身に付けることを目標」に定められ、各学科のそれは、次のように設定されている。

○ 経済学科では、幅広い経済の知識、経済学の素養を身に付け、経済問題の解決を提案できる能力の育成をめざしています<sup>1)</sup>。

○ 国際経済学科では、高度な外国語運用能力、幅広い国際経済の知識、国際経済学の素養を身に付け、国際経済問題の解決を提案できる能力の育成をめざしています。

表1 立命館大学経済学部学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）

|                                                        |
|--------------------------------------------------------|
| 1 経済学科において学んだ学生は、卒業に際して以下の能力を身に付けていることを目標とします。         |
| (1) 日本語および外国語、情報処理、数的処理における基礎学力と幅広い教養を身に付けている。         |
| (2) 経済学を中心とする社会科学の基礎知識を身に付けている。                        |
| (3) 幅広い経済知識と論理的思考によって現実の経済活動を分析できる経済学の素養を身に付けている。      |
| (4) 実際の経済問題について議論し、社会の一員として活躍できる能力を身に付けている。            |
| 2 国際経済学科において学んだ学生は、卒業に際して以下の能力を身に付けていることを目標とします。       |
| (1) 日本語および外国語、情報処理、数的処理における基礎学力と幅広い教養を身に付けている。         |
| (2) 経済学を中心とする社会科学の基礎知識を身に付けている。                        |
| (3) 幅広い国際経済の知識と論理的思考によって現実の経済活動を分析できる国際経済学の素養を身に付けている。 |
| (4) 実際の国際経済問題について議論し、国際社会の一員として活躍できる能力を身に付けている。        |

このような、人材育成目標と呼応して、「学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）」を表1のように定めている。両学科とも、4つの到達目標を掲げており、番号が大きいほど、より上回生における到達目標に対応している。(1)は、経済学を学ぶに当たって必要とされる基礎的な力、外国語、教養を修得することの目標を設定しており、専門科目ではツール系科目、外国語科目、教養科目による学びを想定している。(2)は、経済学や関連する社会科学の基礎を修得することの目標を設定しており、コア科目、基礎科目による学びを想定している。(3)は、経済学の多様な応用分野の科目を学ぶことにより、分析手法や論理的思考力を身につけることを想定している。(4)は、小集団演習などを通じ、議論・ディベート・プレゼンテーションや、チームで協力して問題解決に取り組む経験を積み、実社会での問題解決に役立てることのできる実践力を養うこと想定している。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）は、大学が学位授与方針を明確化することを求めている、卒業時まで身に付ける力である「学士力」として、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力、を挙げている（表2参照）。経済学部のディプロマ・ポリシー（表1）に即するならば、①は（2）と（3）、②は（1）、③は（4）、④は（3）と（4）において規定される。

表2 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」における学士力の内容

- |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>①知識・理解：専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解（多文化の異文化に関する知識の理解、人類の文化・社会と自然に関する知識の理解）</p> <p>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（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）</p> <p>③態度・志向性：自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力</p> <p>④統合的な学習経験と創造的思考力：自らが立てた新たな課題を解決する能力</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

こうした、ディプロマ・ポリシーの実現を確実にするため、2006年度カリキュラム改革において、「卒業時における質保証」を教学システムの中に明確に位置付けた。次節において、関連施策についての現時点での到達点を紹介するとともに、その検証を行なう。

### 3. 卒業時の質保証

立命館大学では、2003年度全学協議会において、「確かな学力形成」や「到達度検証」のためのシステムの構築が重要課題として議論された<sup>2)</sup>。これらの課題は、2011年度全学協議会では「卒業時の質保証」の課題として引き継がれている。「質保証」といった場合、どのような力をどのような方法で保証していくかについては、学問領域によって異なるであろう。「経済学」は、学ぶべき理論的枠組み、基礎の内容、順序について、世界的に共通ともいえるべき基準が存在する。つまり、ディシプリンが明確であるという学問的特性を持っている。基礎理論に関するテキストに関しては、世界標準のテキストが存在している<sup>3)</sup>。従って、経済学分野において、学士に相応しい学力がついているかどうかについて、世界標準の視点から、ミニマム・リクワイアメントを設けることは可能である。こうした背景から、経済学部では、2006年度カリキュラム改革において、質保証システムの導入を行なった。以下で、詳しく述べたい。

## ① カリキュラムによる質保証

経済学部は基礎理論を確実に修得することを目的としたカリキュラム設計をとっている（表3参照）。第1セメスターに、理論科目を系統的に履修することの重要性を学ぶための『経済学入門』を配置し、履修指定科目としている。第2・第3セメスターに、コア科目として、『基礎ミクロ経済学』、『基礎マクロ経済学』、『社会経済学初級α』、『社会経済学初級β』を配置し、選択必修科目としている。コア科目の履修後は、基礎科目と2回生から始まるコース別の専門科目の履修へ進むように道筋をつけている。国際経済学科に関しては、国際経済学の基礎理論を集中的に学ぶために、第2・第3セメスターに、国際経済学科コア科目を4科目設定している。また、経済学を学ぶ上で、数学、統計学、情報処理といったツール系の知識も重要である。全ての学生がこれらの知識を習得できるよう、ツール系科目を履修指定科目に設定している。

表3 要卒単位数

|                  |                                                                            | 経済学科              |                         | 国際経済学科   |                                                                                             |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 教養科目             |                                                                            | 24 単位以上           |                         | 24 単位以上  |                                                                                             |
| 外国語科目            |                                                                            | 12 単位             |                         | 16 単位    |                                                                                             |
| 専<br>門<br>科<br>目 | 必修科目                                                                       | ①リクワイヤード経済学2単位    |                         | 必修科目     | ①リクワイヤード経済学2単位                                                                              |
|                  | コア系科目                                                                      | ②選択必修8単位以上（系統履修）  |                         | コア系科目    | ②選択必修8単位以上（系統履修）                                                                            |
|                  | 専門外国語科目                                                                    | ③ Economics」4単位以上 |                         | 専門外国語科目  | ③ Economics」4単位以上を含めて8単位以上                                                                  |
|                  | ・2,3,4回生配当の学部共通系専門科目<br>・2,3,4回生配当の所属コース科目<br>・選択必修で8単位を超えて修得した単位をあわせて34単位 | ④左記から34単位以上       | 左記①②③④の単位数を満たした上で70単位以上 | 国際経済学科科目 | ④以下の要件を満たし24単位以上<br>・学科コア科目から4単位以上<br>・グローバル・エコノミー系か国際公共経済系のどちらか一方の系において基礎科目および展開科目Ⅰから8単位以上 |
|                  | 卒業必要（要卒単位数）                                                                | 124 単位            |                         | 124 単位   |                                                                                             |



外国語科目については、経済学科と国際経済学科で、要卒単位数の差別化を行なっている。国際経済学科の設置目的の中に、外国語の専門的な知識と語学力を活かして英語圏及び中国語圏で活躍できる人材を育成することが含まれているためである。国際経済学科では、外国語の要卒単位数を経済学科よりも4単位多い16単位に設定し、増加分の科目として、『英語経済学入門Ⅰ・Ⅱ』、『中国語経済学入門』を設置している。また、経済学科・国際経済学科の両学科において、外国語を使用して学ぶ専門科目を必修化している。経済学科では「Economics」を4単位以上、国際経済学科では「Economics」4単位以上を含む「専門外国語科目」8単位以上を要卒単位数としている<sup>4)</sup>。

## ② 専門科目の到達度検証

専門科目の修得の到達度検証のため、2種類の指標を導入している。第一に、経済学専門科目の到達度指標の導入である。経済学部教学の中核がコア科目をベースとした専門科目の系統履修であることに鑑み、その到達度を測定するための指標として E-GPA（経済学部コア科目 GPA）の開発を行なった。E-GPA とは、経済学部専門科目の成績上位 30 単位の平均値を次の計算式で算出したものである<sup>5)</sup>。

$$(5 \times A^+ \text{ 取得単位数} + 4 \times A \text{ 取得単位数} + 3 \times B \text{ 取得単位数} + 2 \times C \text{ 取得単位数}) \div 30$$

E-GPA は、2 回生の前期・後期と 3 回生の前期・後期の成績通知表に添付して学生に通知している。特に、3 回生終了時における E-GPA の到達目標を 3.2 に設定し、学生の学習意欲の向上を目指している。2009 年度 3 回生（2006 年度入学生）の 78%、2010 年度 3 回生（2007 年度入学生）の 83% がこの基準を達成した。

第二に、経済学の基礎理論の理解度を測るための試験の開発である。日本経済学教育協会が実施している「経済学検定試験（ERE）」を、経済学部の教育内容と整合するような形で編成し直した試験を「経済学部版経済学検定試験（B-ERE）」として実施している。この試験は 3 回生から受験可能であり、3 回生時に 6 割以上のスコアを得た学生も 3 回生終了時の到達目標をクリアしたもののみとしている。

## ③ 4 回生必修科目の設定

4 回生時の必修科目として「リクワイヤード経済学」を設置している。3 回生終了時の到達目標である E-GPA3.2 以上を取得した学生は、4 回生の「リクワイヤード経済学（総復習講義）」のクラスにおいて、経済学の理論・政策・歴史分野を総括的に学ぶ講義を受講し、レポートを作成することで、4 年間の学びを振り返る。E-GPA3.2 未満の学生は、基礎理論の勉強のやり直しを行なうことを目的とする講義を受け、前述の B-ERE での基準クリアを目指すことになる。これらをもって、卒業時における基礎学力の保証を行なっている。

## ④ 外国語のミニマム基準

2006 年度入学生より、英語コースにおいて TOEIC® を用いた英語ミニマム基準を設定した。

これが事実上の卒業資格となっているのは、第4セメスターの必修科目「英語 R4」の単位取得条件に、英語ミニマム基準を設定しているためである。その値は、経済学科 TOEIC®400 点相当、国際経済学科 TOEIC®550 点相当または TOEFL®480 点相当である。2011 年度からの CASEC スコアの活用や、2011 年度後期からの国際経済学科におけるマスタリー・テストの導入など、活用するテストの多様化を進めている。卒業時における英語ミニマム基準の達成率は、2009 年度卒業生については 97.1%、2010 年度卒業生については 97.8% であった。また、国際経済学科の中国語コース、経済学科の初修コースにおいても、到達度検証試験を実施している。

#### ⑤ 模範解答・試験講評および成績分布の公開

2007 年度全学協議会での議論を受け、全ての専門科目において、定期試験の成績分布を公表している。模範解答と講評の公開については、コア科目および基礎科目について実施してきたが、2011 年度前期定期試験より、公開対象を定期試験を実施している全ての専門科目に拡大している。これらは、学生が当該セメスターの学習の振り返りを行なうとともに、次の学習の課題を自覚する契機となっている。

#### ⑥ 優秀層向けの支援

大規模学部においては、基礎学力に差が生じることから優秀層向けのプログラムが必要である。経済学部の優秀層対策として、2006 年度より「オナーズプログラム」を創設した。本プログラムは、大学院進学や国家公務員Ⅰ種試験で求められる学力の習得を目的とし、経済学の高度な専門領域を系統的に学ぶための科目群から成っている。表4は公務員試験合格者数および大学院進学者数であるが、その多くをこのプログラムの受講者から出している。オナーズプログラム履修者が、オナーズ認定の登録申請を行い、所定の要件を満たした者については、「オナーズ」または「エクセレント」の称号が与えられる。

また、2010 年度に「学部長からの手紙」制度を創設した。これは、多くの奨学制度が数値で測ることのできる成果を評価しているのに対し、数値では測ることのできないような学生の「がんばり」を評価したいとの思いから導入したものである。毎年、教員からの推薦により、経済学部長から対象学生の保証人あてに、学生の活躍を称える手紙を送付している。

表4 公務員就職者数（正規雇用のみ）、大学院進学者数

|         |    | 2007 年度 | 2008 年度 | 2009 年度 | 2010 年度 |
|---------|----|---------|---------|---------|---------|
| 公務員就職者数 | 国家 | 6 名     | 7 名     | 9 名     | 10 名    |
|         | 地方 | 27 名    | 31 名    | 47 名    | 50 名    |
| 大学院進学者数 |    | 23 名    | 19 名    | 49 名    | 39 名    |



#### 4. 学位授与方針にかかわる課題

##### (1) ディプロマ・ポリシー、人材育成目標、カリキュラム・ポリシーの再評価・検証

入学者の実態に応じて、今のカリキュラム体系が相応しいかを検証する必要がある。高等学校までの教育内容が以前に比べて大幅に削減されていること、高等学校において科目選択制が導入されたこと、多様な入試制度の導入により、入学者の基礎学力や学習へのモチベーションに大きな偏在を生じさせている。基礎学力はもとより学習に対する意欲の低下が、大学における正課の教育のみならず、課外活動に対しても積極的に参加することを妨げ、自分自身のアイデンティティを見いだすことを困難にさせているのではないかと考えられる。

出口では、進路先がどのような人材が望ましいと考えているか、あるいは人材育成目標が進路先と適合しているかを検証する必要がある。例えば、日本経済団体連合会の2011年9月28日「新卒採用（2010年3月卒業者）に関するアンケート調査」では、「企業が選考にあたって特に重視した点（複数回答）」の設問に採用担当者は「コミュニケーション能力」（80.2%）、「主体性」（62.1%）、「協調性」（55.0%）、「チャレンジ精神」（50.2%）をあげている。また、前述のとおり、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）は、卒業時まで身に付ける力である「学士力」を表2のように規定している。

このようなスキルは外国でもその必要性が言われている。Dickerson and Green（2004）は、「Generic Skill」として、Literacy, Physical skills, Number skills, Technical know-how, High level communications, Planning skills, Client communication, Horizontal Communication, Problem-solving, Checking skills をあげている。このうち特に High level communications は、所得獲得能力との関係が強いとされていて、具体的には、他人を説得し影響力をもつ、複雑な問題を深く分析する、長文のレポートを書く能力を意味し、表面的な意思疎通能力ではない<sup>6)</sup>。

さらに、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（2011年）は、学生が入学時から自らの職業観、勤労観を培い、社会人として必要な資質能力を形成していくことができるよう、大学が授業科目の選択等の履修指導、相談、その他助言、情報提供等を段階に応じて行い、『職業指導（キャリアガイダンス）』を大学の教育活動に位置づけることを求めている。

このような入学者の実態や進路先での指摘を考えると、入学時と卒業時、その間、それぞれについて、実態調査が必要である。いくら優れたカリキュラムを用意しても、それが入学者の実態に合っていないのであれば、再考の必要がある。つまり各入学者がどこまで、ディプロマ・ポリシーや人材育成目標を達成して卒業したのかの検証が必要である。さらに実際の進路先がこれらと適合しているかの検証も必要である。卒業後どのような進路先を選択し、どのようなキャリアパスを開拓しているか、卒業生が自分の受けた教育に対しどのように評価しているか、進路先が本学・本学部卒業生に対しどのような評価しているのか、他大学や他学部と比べてどのような特色があるのかなどの調査が必要である。

以上のような特に出口からの視点から、ディプロマ・ポリシーと人材育成目標の再評価や再構築、さらには、それを支えるカリキュラムの検討が必要である。表1にある経済学部のディプロマ・ポリシーの内容自体は、この点からはそれほど大きく変える必要はないであろう。しかしな

がら、個々の学生がどこまで、ディプロマ・ポリシーの各項目に対して、どの程度達成しているのかの検証が不十分である。

## (2) ディプロマ・ポリシー・人材育成目標の精緻化・階層化とカリキュラム・ポリシーの具体化

教育過程はディプロマ・ポリシー・人材育成目標に沿って実施・計画することになる。しかしながら、各項目の優先順位は何か、それらの相互依存関係はどうなっているのか、さらにその具体的な中身が何であるかは、よく分かっていない。

例えば、ディプロマ・ポリシー（表1）の（1）から（4）の相互依存関係が具体的に分かってくると、どれを重点化し、資源を注ぎ込むべきかが分かってくる。番号順に身につけていくのが望ましいようにも見えるが、その確証があるわけではない。（1）の基礎学力にしてもそのレベル設定はどの程度なのかは不明確であるし、（3）と（4）についての十分の検証指標があるわけではない。

同じく表1の国際経済学科の「国際社会の一員として活躍できる能力」、言い換えればグローバル人材と言っても、その中身が語学力、国際感覚、国際理解を指すのかあるいは前述したジェネリックスキルのなものなのかで目標は異なってくる。また、語学力、国際理解、外国人との交流、外国への関心、外国経験、などの間での相関関係や相互依存関係はどのようになるのであろうか。例えば、語学力が国際理解の決定要因であれば、語学力を鍛えればよいことになる。しかし、他方そうでないのであれば、語学力そのものよりも、国際理解を促すことが重要になってくる。また相互補完的にお互いの能力を促すのであれば、全体として高めればよいことになる。結局、抽象度の高いディプロマ・ポリシーから、人材育成目標とその手段を精緻化、階層化し、学生実態も反映させながら、具体的なカリキュラムを作成する必要がある。

さらに、多様化した個々の学生に対応した教育目標の設定も必要となろう。例えば、語学力の上位層と下位層をグローバル人材として同じように育成するのか、それとも内容を変えるのか、効果検証を常に行って再検討する必要がある。ディプロマ・ポリシーの部分は学生によって変更するものではないものの、そこからより具体化した部分では、その目標が違っていても良いのではと思われる。なお、個々の学生の把握には、各学生の過去の学習履歴やバックグラウンド（家庭状況等）の調査も必要になってくる。この調査から態度や意欲関心の要因が何であるかが、一定程度わかると考えられる。

## 5. おわりに

本稿においては、経済学部学位授与方針について、「卒業時の質保証システム」を中心にその紹介と到達点の検証を行なった。経済学部の2006年度カリキュラム改革において、特に重視したのは、「確かな学力」を形成するためのシステム構築である。コア科目を中心にしたカリキュラム設計、英語ミニマム基準やE-GPA基準の設定、リクワイヤード経済学の設置といった施策はその一環である。こうした質保証システムは、確かに、定量的に測ることのできる学力の向上を促している。一方、定量的に測定できない部分の力、例えば、リーダーシップ、チームワーク、

能動性、創造力、倫理観、責任感といった能力の向上につながっているかどうかについては検証できていない。

また、要卒の124単位だけでなく、それ以外の課外活動、資格取得、アルバイト活動、インターンシップ等が、人材育成にどのように関わってくるかの検証が必要である。東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コースの調査結果「大学生なう（2011）」によれば、資格を取得したことが何ら就職実績に役に立っていないことが示されている。これは企業側が学生を採用する際に、資格取得に対する評価がかなり低いことの反映である。そうだとすれば、資格にもよるものの、学生の成長に寄与しないような、あるいは人材育成目標と離れたような資格取得に、学生が時間を使わないようにすべきであることになる。同様に、サークル活動、体育会活動など課外活動と、人材育成との関係も調査する必要がある。

このように考えると、カリキュラム構成やそのあり方に関する基礎研究がまだ不十分であることになる。学部の専門を教えるという視点のみならず、4年間の各学年、学生実態に応じて、学生がどのように成長しているか、そして学生にどのように過ごさせるのか、あるいはどのような時間配分（正課と課外など）をするかなどの視点から、人材育成目標を精緻化・具体化し、カリキュラムを検討する必要がある。この意味で学生実態調査がこのような基礎研究にとって極めて重要である。

## 注

- 1) 経済学科は4コース制を採用しており、2回生進級時にコースを選択する。各コースのカリキュラム・ポリシーは、『経済学部教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）』を参照（<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/ec/regulations/policy2010.pdf>）。
- 2) 「全学協議会」とは、教学と学生生活に関わる到達点と課題について、学生、大学院生、教員、職員が1年間をかけて議論する場であり、4年ごとに開催される。
- 3) 基礎的なミクロ経済学に関しては、Mankiw の“Principles of Microeconomics”や Varian の“Intermediate Microeconomics”が定番であり、基礎的なマクロ経済学に関しては、Mankiw の“Principles of Macroeconomics”や Blanchard の“Macroeconomics”が定番である。
- 4) 「専門外国語科目」とは、経済学の専門教育と外国語教育を連携させた科目であり、より高度な外国語運用能力を身につけることを目的とした科目である。「Economics」は、外国語で実施される専門科目であり、ネイティブ教員による専門科目の他、海外教育プログラム、外国語専門ゼミナール、外国語の理論科目などから成る。
- 5) 次の科目については、成績分布に偏りが起こりやすいため、E-GPA の対象外科目としている。
  - ① 演習科目（基礎演習 I/II、演習 I/II、卒業研究、プロジェクト研究、Economics（外国語専門ゼミナール I/II）、国内調査演習）
  - ② 海外教育プログラム
  - ③ 成績評価が「P」評価および「N」評価の科目
- 6) 国際的に統一した Generic Skill の定義があるわけではない。

### 参考文献

Dickerson, A. and Green, F., “The Growth and Valuation of Computing and Other Generic Skills”, *Oxford Economic Papers*, 56, 2004, pp. 371-406.

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。

中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」中央教育審議会、2011 年。

東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース編『大学生なう。全国の社会科学分野の大学生に関する調査報告書』、2011 年。

## Diploma Policy of the College of Economics and the Issues: With a Focus on Quality Assurance at the Time of Graduation

KINOKUNI Hiroshi (Professor, College of Economics, Ritsumeikan University)

TANIGAKI Kazunori (Professor, College of Economics, Ritsumeikan University)

## 特集

# 経営学部改革の方向性と学位授与方針

石 崎 祥 之

## 要 約

世界経済のグローバル化に伴い、企業経営もかつてない規模と速さでグローバル化の道を突き進んでいる。変化が大きく激しい現代ビジネス社会にあっては、これに対応できる人材育成が大学に厳しく求められている。

このような状況の下に経営学部では、「ビジネスを発見し、ビジネスを創造する」を学部理念としてかけ、この目標を達成するのに必要な7つのディプロマポリシーを明示している。これにそって、実践的な経営学の教学が展開されると同時に、BSA プログラムなどによって国際的な視野をもち、論理性を持ちながらも人間性豊かなビジネスパーソンの育成に努めている。

## キーワード

グローバル化、コミュニケーション能力、問題解決能力、情報発信能力、ゼミナール大会、実践的な経営学、BSA プログラム

## 1. はじめに

ユーロ危機や TPP 問題などで世界が大きく揺れる中、日本もまた深刻な状況に危機に陥っている。その直接的なきっかけは 2011 年 3 月の東日本大震災と原子力発電所事故であったといえよう。しかしそれ以前から、少子高齢化によって社会経済を支える人口減少が進んでおり、同時に新興経済国に押されて経済不況も長引くなど緩慢な危機的状況が続いてきた。

一方で、この間、世界は急速にグローバル化しており、インターネットで情報が瞬く間に国境を越える時代となった。中東や北アフリカでは、twitter や facebook を武器に反政府運動が繰り広げられ、動画ニュースがそれを盛んに報道している。また、隣国・中国は急ピッチで大きな経済発展を遂げ、GDP でも日本を抜き去り、日本の町中でさえ中国語が頻繁に耳に入るような時代となってきている。

激動する世界において、危機を迎えている日本。今後、日本が復興に向けてどうしてゆくのか、世界が注目している。このような時代状況にあって、時代を担う若者への期待は切実なものとなってきている。そして、それは同時に、人間の営み＝ビジネスを教育研究の柱とする、立命館

大学経営学部には課せられる責務、求められる期待がますます大きくなっていることを意味しているといえよう。

## 2. 経営学部の学位授与方針

上記のような状況において、積極的にリーダーシップを担い、ビジネスによって未来を切り開いてゆく人材を育てるという役割と期待が経営学部には求められている。若者が人生の道標となる志を育み、自分の道を歩んでゆくための自信と力を蓄えることに対して、いかにサポートできるのか、ということを経営学部の主要課題として認識している。

このような認識に基づいて、これまで経営学部は、「ビジネスを発見し、ビジネスを創造する経営学」を学部理念とし、具体的に以下のようなディプロマ・ポリシーを掲げてきた。すなわち、①主体的に学び、思考し、社会への貢献に資する能力②広い視野で異文化を理解し、尊重する能力③豊かな個性をマネジメントやビジネスに活かす能力④経営学の専門知識と論理的思考能力⑤ビジネス社会で必要とされる国際的コミュニケーション能力⑥ビジネスに関する問題発見・問題解決能力⑦マネジメント課題の報告・討論・情報発信能力である。

経営学部の学生にとって主たる関心事項となっている就職活動や資格取得につながる教育支援もやはり上記7つの能力と、そして大学生活で育まれる志とが結びついてゆく中でこそ、真価を発揮すると考えており、それゆえに経営学部は、上記のディプロマ・ポリシーとカリキュラムポリシーの整合性を図ることはもちろん、カリキュラム運営が想定どおり実施されているかを確認し、定期的なカリキュラム改善やお題目に終わらない真摯なFD活動に結びつけることを実践している。そして、学生のクラスへの積極的な参加や、自分の考えを論理的に発信できる語学力、そして学生の将来を視野に入れた国際化教育やキャリア教育をすすめている。

## 3. 学びの実態調査からみる経営学部学生の現状

経営学部では従来から授業アンケートを通じて学生の声を集め、これを教学改善に役立てる試みをおこなってきた。さらにこのアンケートを進化させ、質問項目を増やし、分析を詳細におこなったものが「学びの実態調査」であり、本学部では2010年度にこれを1・3回生を対象に実施し、学科・コース別、GPAや履修授業の形態別に分析を行い、結果を把握することでカリキュラム編成や授業実践改善をすすめてきている。

1回生に対する調査結果では、特に学科・コース・入試形態別で、入学動機、高校時代の授業外学習時間、授業経験と取り組み方、高校での成長感などを把握してきた。これにより、一般入試と推薦・特別入試における、授業外学習時間の差が明確にあった一方で、授業経験の差（一般入試生はディスカッションやプレゼンテーションをあまり経験していない）も明確であり、これらの結果に基づいて学部における初年次教育における授業形態の検討の必要性が明らかになってきている。

3回生に対する調査結果では、特に学科・コース別の授業外学習時間・予習復習時間、授業経験・取り組み方、成長感、学習意欲の向上、満足度などを把握した。そこでは、学科・コースが



掲げている教学目標がよく達成されていると捉えられる結果を多く得ることができている。例えば、国際経営学科では全体に評点が高く、学びに対する積極的な姿勢が伺え、アカウンティング・ファイナンス系では、授業外学習時間やエクステンションセンターでの学習、アントレプレナープログラムでは、教員・学生間のコミュニケーション、実習・体験型の学習が学部内で相対的に多い傾向が示されている。

#### 4. 2010 年改革の実施とその成果

##### (1) カリキュラム改革の実施

2010 年度にカリキュラム改革を実施し、総合基礎科目を学科・コースに関係なく、経営学を学ぶ上で重要度の高い「企業と経営」「企業と会計」「マーケティング」「経営財務」「マネジメント」の 5 科目とし、これら 5 科目を中心に 2 回生より履修できる専門科目を再編成した。また、専門科目は各コース内で系列科目ごとにまとめることで、相互に関連性のある専門科目を学生がよりわかりやすく把握できるように示すと共に、学生独自の興味・関心に応じて履修する専門科目を選びやすいようにしている。

系統履修の重視と共に経営学科ではマーケティングコース、経営戦略・アントレプレナー（起業家）コース、会計・ファイナンスコースへの再編成を行った上で、それまで入学時に決定していたコースを 2 回生からの選択に変更した。これにより 1 回生時には全ての学生がコースの枠に縛られることなく、企業と経営、企業と会計、マーケティング、経営財務、および基礎演習といった基礎専門科目を通じ基礎的な専門知識を身につけた上でコース選択ができるようになり、各自の興味関心と希望するコースとのミスマッチが発生することのないように配慮している。

##### (2) 小集団教育の改善

小集団での最大の改革は、従来、3 回生より開始していた専門演習（ゼミ）を 2011 年度より 2 回生から開始することに変更したことである。1 回生での「企業と経営」「マーケティング論」などの経営学を学ぶ上での総合基礎科目の履修とともに、小集団教育「基礎演習」においての報告（プレゼンテーション）や討論（ディスカッション）およびゼミナール大会への参加を通じ、経営学に関する興味・関心が深まりつつある 2 回生から専門演習を開始することで、より着実に、より深く、経営学に関する現代的諸問題を学び、研究することを目的としている。また、2 回生から専門演習を開始することで、従来、4 ヶ年の大学での学びにおいて唯一小集団での授業のなかった期間を有効に使うことが可能となり、1 回生時での小集団教育「基礎演習」での学習および個々の学生の興味や関心を円滑にかつ継ぎ目なく、継続して学べるようになった。同時に 4 回生では 3 回生までに優秀な学業成績を修め、これをさらに深めたいという意欲と熱意をもった学生諸君のために「卒業特別研究」を設けている。これによって個々の専門分野や関心に基づき、いずれかの小集団に属し、教員の指導のもとで専門性を深めることが可能になっている。

1 回生小集団教育「基礎演習」での共通テキスト『経営学部で学ぶために』の内容を 2008 年度版より改訂し、初めて経営学に接する 1 回生にとってより身近であり、かつ現代の企業経営の現状や課題に則した内容に再編集した。

またこの間、1 回生ゼミナール大会への参加がほぼすべてのクラスで定着し、9 割以上の学生が基礎演習において何らかの課題や問題を論文にまとめ、またそれを同様のテーマを扱う他のクラスの班との間でプレゼンテーションを行い、議論することを経験している。このようにゼミナール大会が一定の成果をあげるようになったことから、07 年度から 10 年度ではさらに一歩踏み込み、ただ単にゼミナール大会への参加を促すだけではなく、その過程での自発的な学びの支援にも力を入れてきた。特に、論文及びプレゼンテーションの質的な向上を目指す上で、さらには基礎演習をベースとしたそれ以降の回生での学びを促進する上での中心的な施設となる図書館の利用法について、オリターが中心となったライブラリーツアーを各クラスで充実させてきた。その結果、表 1 のように 06 年と比較した場合、07 ～ 10 年度での一人当たり図書貸し出し冊数はほぼ倍増している。加えて、論文の執筆が始まる後期には ES を導入することで、これまで以上にキメ細かな対応と指導が可能となった。

表 1 1 回生一人当たりの貸出冊数

| 年度      | 貸出冊数   | 学生数  | 1 人当たりの貸出冊数 |
|---------|--------|------|-------------|
| 2006 年度 | 5,430  | 943  | 5.76        |
| 2007 年度 | 9,140  | 949  | 9.63        |
| 2008 年度 | 10,750 | 1005 | 10.70       |
| 2009 年度 | 9,121  | 909  | 10.03       |
| 2010 年度 | 8,706  | 826  | 10.54       |

### (3) アントレプレナー教育プログラム

経営学部ではより実践的な経営学を学びたいという学生からの要望にこたえる形のひとつとしてアントレプレナー教育を推進してた。大学で学んだ知識とそこから生まれた新たな発想を基礎として、「起業」をめざすというまさに「ビジネスを発見し、ビジネスを創造する」コンセプトそのままに、教員に加えて外部の経験者を招聘し、プログラムをすすめるという試みは全国的にも注目を集めると共に質の面で関西有数との評価を得るに至っている。

### (4) 会計分野での取り組み

経営学部では、ビジネスで世界共通言語として利用されている複式簿記を重視しており、2007 年度より初年次教育における正課として日商簿記検定 3 級と 2 級の合格を目指す講義科目「簿記入門Ⅰ」と「簿記入門Ⅱ」を開講している。

経営学部において毎年 500 名以上の学生が日商簿記 3 級の取得を目指す簿記入門Ⅰを受講し、入学後すぐの 6 月検定試験において毎年 200 名から 300 名と多くの学生が簿記資格を取得している。過去 4 年間の平均合格率はおおよそ 60% に達しており、これは全国平均の 35.2% を大幅に上回っている。さらに日商簿記 2 級の取得を目指すため、300 名以上の学生が簿記入門Ⅱも受講しており、入学してから半年後の 11 月に行われる簿記検定において、多くの学生が日商簿記検定 2 級に合格し、過去 4 年間の平均合格率は 52% と非常に高い合格率となっている。これは全国平均の 27.5% を大きく超える結果となっており、経営学部の初年次教育における簿記技能の習得という目標を達成している。

また国際財務報告基準（以下、IFRS）の普及が世界的な傾向となっており、会計専門家が活躍ができるフィールドが世界に広がってきている中で、公認会計士の果たす役割がますます重要となってきた。経営学部では、公認会計士受験生の支援をエクステンション事業課とともに行ってきた結果、多くの合格者を輩出しており、大学別合格者数では、2007年に10位、2008年に8位、2010年には7位と、全国的にも多くの会計士試験合格者を輩出する大学となっている。

このように、経営学部において初年次教育として簿記技能の習得を重視し、公認会計士を目指す学生の支援を行うことにより、「ビジネスを発見し、ビジネスを創造する」ために必要な会計マインドの育成という目標に向かってより一層の支援に取り組んでいる。

#### （5）国際化への取り組み

経営学部・研究科には、全学部・研究科で最も多い235人（21.1%、2010年5月現在）の正規留学生が学んでおり、学生構成からも国際化が進んだ学部・研究科となっている。このような経営学部では、2006年度の国際経営学科の発足を契機に、「国際的に展開するビジネスにおいて異文化理解をもとに、専門性を活かしてリーダーシップを発揮する人材」の育成を目指して独自の国際教育プログラム「Global Business Leadership プログラム」を開発してきた。GBLプログラムは、BKCでの国際教育（Business Studies at BKC）と、海外留学プログラム（Business Studies Abroad）とが有機的に連携していることが特徴となっている。

第一に、入試制度では、2010年度入学生から高度な英語・中国語の能力を持ち、海外に留学をしてビジネスを学ぶ強い意欲をもつ受験生を対象としたAO入試を実施し、国際ビジネスに高い意欲を持つ学生を迎えている。

第二に、BKCでの国際教育（Business Studies at BKC）では、留学前の準備学修と留学後の留学成果を高める教育に力を入れ、留学前の準備学修として、特に国際経営学科では高度な外国語運用能力の育成を目指して専門外国語を充実、さらに「英語経営学入門Ⅰ・Ⅱ」と必修英語科目との連携や、「中国語経営学入門」の新設を行った。また海外留学に向けたTOEFL®、就職など将来のキャリア形成に向けたTOEIC®の団体受験を行っている。さらに、留学予定の学生と海外からの交換留学生とが外国語で国際ビジネス研究を行うことや、海外インターンシップと連動したGBL型プロジェクト研究を開講、さらに海外への留学やインターンシップの前から異文化や国際ビジネスに触れる準備教育を行っている。

留学後の学修では、英語による経営学の専門科目や、国際経営分野の専門演習（ゼミナール）を開講することによって、外国語を使って経営学や国際ビジネスを深く学べる仕組みづくりを導入している。また、BATIC®講座を導入し、国際会計基準に対応できる学生を育成している。

国際化に対応した英語力の向上に向けては、学科ごとにミニマムレベル（最低到達基準）を設定して、英語力の強化を正課や課外講座の両面から取り組んでいる。海外留学にむけた支援では、CLA（言語習得センター）や孔子学院の講座受講料補助や、TOEFL®とIELTS®の受験料補助を行っている。

第三に、海外留学プログラム（Business Studies Abroad）では、夏季休暇を利用して短期海外留学（4週間）をする「BSAⅠ」、ヨーロッパやアジアの大学で英語や中国語を学んだり、外国語を使って経営学を学ぶ長期海外留学の「BSAⅡ（1セメスター）」・「BSAⅣ（2セメスター）」、

イギリス、アメリカ、中国で国際ビジネスを実務体験する「BSAⅢ」という、4タイプの留学やインターンシップを実施している。あわせて、中国やドイツで企業を訪問したり、マネージャーにインタビューする「海外テクニカルビジット」も実施し、学科を問わず国際ビジネスへの見聞を広げる機会を設けている。

第四に、全学機関である国際部（国際教育センター）との連携も図りながら国際化を推進しており、2009年度から英語圏の大学への長期留学プログラムへの参加を前提とした学生に、アドバンストな英語教育や海外留学の支援を行う、「グローバルゲートウェイプログラム（GGP）」に参画している。さらに、全学の短期留学生受入プログラム「Study in Kyoto Program（SKP）」に経営学部の英語開講科目を中心に学修する「Business Track」を提供し、世界中からの短期留学生を経営学部を受け入れるなどの協力を通じて、多くの経営学部生が国際教育センター等が実施する海外留学に参加できるように工夫している。

以上のように2006年度のカリキュラム改革と国際経営学科の開設に伴う国際化に取り組んだ結果、経営学部の国際化は大きく進展した。特に、経営学部は文学部に次ぐ205名（2011年3月現在）の学生が海外派遣プログラムに参加しており、2011年度以降もアジア、欧米の大学や企業との連携を図りながら、留学や企業実習といった海外派遣プログラムの充実を図るとともに、英語での専門科目の充実や、留学支援など、いっそうの国際化に取り組んでいる。

表2 経営学部の海外派遣プログラム

| プログラム名           | 対象回生  | 派遣期間         | タイプ            | 国・地域                                |
|------------------|-------|--------------|----------------|-------------------------------------|
| BSAⅠ<br>(短期海外留学) | 1回生   | 4週間          | オリエンテーション型     | ニュージーランド、アメリカ、中国                    |
| BSAⅡ<br>(長期海外留学) | 2回生以上 | 6～8ヶ月        | モチベーション型       | フランス、スウェーデン、ドイツ、ニュージーランド、中国、タイ      |
| BSAⅢ<br>(海外実習)   | 2回生以上 | 数週間<br>1～2ヶ月 | キャリア・デベロップメント型 | イギリス、アメリカ、中国                        |
| BSAⅣ<br>(長期海外留学) | 2回生以上 | 1年間          | アドバンスト型        | イギリス、フランス、スウェーデン、ドイツ、ニュージーランド、中国、タイ |
| 海外テクニカルビジット      | 2回生以上 | 1～2週間        | 海外企業訪問         | ドイツ                                 |

## 5. 2013年改革の方向性

### (1) 学びの構造の明確化

最近の厳しい就職状況などを反映して、大学教育の質や大学での学びの内容などの社会からの評価がますます厳しさを増している中で大学として確固とした学びの構造を示すことが求められている。

特に大学生活の入り口となる初年次においては、学びへのモチベーションを高めるカギとなる初年次教育の充実がいっそう求められている。本学部では従来からも基礎演習定員の削減による

教育内容の充実や1回生学内ゼミナール大会開催を通じた明確な目標の設定などに取り組むと同時にオリター制度の活用による新入生と上回生が一体となった学びのコミュニティを形成することによる教育効果の改善を目指してきた。すでにオリターからの提案を積極的に受け入れ、新入生に対する図書館ガイダンスを体験型・実習型に変えることなどの成果をあげてきているが、今後も、このような取り組みを継続すると同時に、学びの実態調査に基づく効果的な学習やクラス運営のあり方などに取り組んでゆく必要があると考えている。

また、2回生以上においては、初年次で培った経営学への興味を持続させるとともにそれをよりいっそう発展させてゆくために、2回生ゼミから卒業特別研究へと至るさまざまな小集団教育を質・量ともに追求してゆくことにしている。これらの学生が主体となって学ぶ学習法を「アクティブラーニング」と呼んでいるが、これをどこまで充実させてゆけるかが大学での学びの実感をもつための必要条件であり、それが進路を決定してゆく際の外部からの評価に直結していると考えている

## (2) 回生毎の学びの道筋の確立

このように主体的に学んでゆくことが経営学部の学びの中心となるが、それと併せて、どうすれば学力が身についたかを自ら検証してゆけるシステムを作り上げてゆく必要がある。それは例えば語学学習の面では、英語において示されているようなミニマム基準を設定することによる数字での把握であり、それらの到達目標を数字で示すとともに次にどのタイミングで何を学ばよいかを示しているのが系統履修システムとしてのカリキュラム・ツリーである。これによって、興味をいわずに拡散させたり、時間割上とりやすい科目を脈絡なく登録し、必要単位数は履修し終えたものの、何を学んだかが明確ではないというような弊害を取り除くことができると考えている。さらに学びの実態調査を継続的にを行い、その結果を分析することで、学生の要望が講義に反映さえるというシステムを作り上げることが可能となる。

## (3) 今後の学部FDのありかたについて

このような取り組みが学生のニーズの発掘であるとするならば、講義を行う教員側の教育の質を高める努力が車の両輪のように必要となる。そのために、教員は共同研究やミーティングを通じてお互いの研究内容をよく理解することに努めるとともに、大講義系科目のスキル交流を行うことで教育スキルの向上を追求することが必要となってくる。充実した授業内容を提供することが可能となり、相乗効果を生み出すようなシステムを総称してFD（ファカルティデベロップメント）と言われるが、これは大学が大学らしい学びを提供するシステムを保証するために重要な要件であり、ST比改善などと併せて努力を重ねてゆきたいと考えている。

## 6. おわりに

2012年度の学部紹介パンフレットには「ビジネスを発見し、ビジネスを創造する」をよりわかりやすい形で表現した「ビジネスは、見つけて、つくる」をタイトルとした。このタイトルにふさわしく、かつ経営学部らしい取り組みとして、例えば1回生の小集団教育では新歓夜祭への



出展そのものを学習の機会として捉えるプログラムなどを検討している。

また、多くの学生を抱える大規模学部としては過大人数講義の解消や小集団クラスの更なるクラス規模の縮小を検討している。

さらに学生の関心が高い就職問題を一つの機会と捉え、2 回生ゼミの開講に合わせて、学生の発達の進捗を確認し将来目標を達成するのに役立つキャリア・チャートの活用や学外、特に産業界からの協力の一つのあり方としての寄附講座の獲得、中国を含めた更なるアジア・インターンシップの展開などを計画している。

実社会との距離が近いがゆえに、その影響を受けやすい経営学部では常にさまざまな変化・変革を求められる立場にあるが、その変化に流されることなく学生に着実な学力をつけさせつつ、変化に対応できる力をつけるという二つの大きな課題に今後もチャレンジし続けたいと考えている。

## The Direction of Educational Reform and the Diploma Policy of the College of Business Administration

ISHIZAKI Yoshiyuki (Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)



## 特集

# 立命館大学文学部教育の現在

— 教育目標、編成・運営方針、進路、将来構想 —

松 本 保 宣

### 要 旨

文学部では、人材育成目的を定め、それに相応する6項目の教育研究上の目的を制定し、HP上などで公開してきた。また、並行してアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの3ポリシーを定め、これもHP・『履修要項』などで公開している。以上の目的・方針については、そのたゆみ無き内実化が要請される。文学部は、学士力の保証として卒業論文を必修化しており、それをゴールとして1回生から4回生にいたるまで一貫して小集団教育のゼミナールを設けている。学生に対するアンケートからもゼミ教育に対する高い評価が窺え、これまでの文学部教育の成果といえる。今後の課題として大学のユニバーサル化等の社会情勢に対応する為に、2012年度の学域制導入に伴う初年次教育の一層の充実と、国際化の推進が挙げられよう。

### キーワード

人材育成目的、教育研究上の目的、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、小集団教育、初年次教育、学域制、リテラシー入門、キャリア教育、国際化

### はじめに

2010年以来、文学部は「学士力の質保証」を求める学外情勢を踏まえた学内の要請に基づき、ポリシーの策定とその公開を実施してきた。また、そのポリシーに基づき授業の運営方針を立て、学生の進路開拓にもあたって来た。こうした文学部の現況の概要をまとめるとともに、将来計画の構想について述べたい。

### 一 学部教育の教育目標

本学では、学部・研究科における人材育成目的、教育目標の明確化とこれに基づく教学改善に取り組んできた。文学部もこうした全学方針に基づき、以下の人材育成目的を定め、それを文学部のHPに公開している<sup>1)</sup>。

「文学部は、人文学を教育研究し、人間や世界のさまざまな文化について、幅広い知識と豊かな表現力を身につけ、人間と社会が抱える問題を解決しようとする人間を育成することを目的と

する。」

また、次の 6 項目の教育研究上の目的を定めた。

- ①人間や世界の様々な文化について幅広い知識を身につけ、人文学の方法論を用いて理解をすることができる（知識・理解）
- ②現代・過去の社会や文化に対して多面的な関心を持ち、自らの見解を形成できる（思考・判断）
- ③個人や文化の多様性を認め、社会の一員として行動できる（思考・判断）
- ④人間や文化について関心を持ち、自らの力で課題を設定し探求する意欲を持つ（関心・意欲）
- ⑤現代社会が抱える問題に対し、大学で学んだことをもとに解決しようとする態度を持つ（態度）
- ⑥自分の調査・研究の結果を、口頭あるいは文章や制作物の形で表現することができる（技能・表現）

2010 年度より、文学部の 15 専攻・プログラム及び「教養科目・外国語科目・人文総合講座」の主要科目について上記「6 項目の教育研究上の目的」に従い、カリキュラムマップを作成して同じく HP 上で公開している<sup>2)</sup>。

「人材育成目的」及び「教育研究上の目的」は、HP の他にも履修要項に記載し、入学時のガイダンスなどで学生に告知しているが、残念ながら、学生に周知されているとは言い難い状況であり<sup>3)</sup>、改善が求められるところである。今後、リテラシー入門など初年次教育においてとりあげるなどの教学上の工夫が必要である。

## 二 教育課程の編成方針

近年、学生の高等教育機関における教育の質保証の課題が国際的規模で進んでいる。こうした状況下において、「学士課程教育の質保証」、「大学院教育の実質化」の取り組みの一環として、全国の高等教育機関において、学部・研究科の入学受入れ方針（アドミッション・ポリシー）、教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）、学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）の「教学上の 3 つのポリシー」の明確化とその公開が進められており、また、大学基準協会における新たな認証評価システムにおいても、これらの「3 つのポリシー」が適切に設定され、これに基づいた教学が展開されることが要求されている<sup>4)</sup>。そうした学外状況を受けて、本学では、学部・研究科における教学上のポリシー策定・公開の取り組みが推進された<sup>5)</sup>。

文学部においてもこの課題に積極的に取り組み、その過程で以下の 3 ポリシーを 2010 年に定めた<sup>6)</sup>。

### 1. 入学受入れ方針（アドミッション・ポリシー）

人文学の分野・良識に対して深い関心と意欲を持ち、幅広い知識と豊かな表現力を身につけて人間と社会が抱える諸問題を追求・解決しようとする学生を求めています。

## 2. 教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）

文学部は、学部の人材育成目的達成のため、「教養科目群」「外国語科目群」「専門科目群」「自由選択科目群」の4科目群を配置し、系統的履修を促しています。

### ①「教養科目群」

人生を生きていく上での指針となる知性と知恵、価値観の獲得のために設置された科目群です。「思想と文化」「現代と文化」「社会と経済」「世界の史的構成」「自然・科学と人間」「数理と情報」「大学で学ぶ」の7分野からなる「総合学術科目A群」と、「スポーツ方法実習」「リテラシー入門」などの「総合科目B群」からなっています。

### ②「外国語科目群」

認識力・思考力を豊かにする人間形成に必要な不可欠な教養として、また真の国際理解を得るために設置された科目群です。「英語」「ドイツ語」「フランス語」「中国語」「スペイン語」「イタリア語」からなる「第1外国語」と、「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」からなる「第2外国語」から構成されています。

### ③「専門科目群」

自らの所属する専攻・プログラムの専門的履修が行えるよう設置された科目群です。総合的・学際的な知を追究するための「人文科学総合講座」（イノベーション副専攻、エリアスタディ副専攻を含む）と、以下の専攻・プログラム別の「専門科目」からなっています。

哲学専攻 教育人間学専攻 日本文学専攻 中国文学専攻 英米文学専攻 日本史学専攻 東洋史学専攻 西洋史学専攻 地理学専攻 心理学専攻 国際プログラム 学際プログラム 言語コミュニケーションプログラム 京都学プログラム

専攻・プログラム別の「専門科目」は、「研究入門」「基礎講読」「演習Ⅰ」「演習Ⅱ」「卒業論文」を基幹科目として、他に「概論」「講読」「特殊講義」などから編成されています。

### ④「自由選択科目群」

人文科学・外国語はもとより社会科学・自然科学・社会実践などを幅広く修得・経験することで、専門性を広い視点から高めていくために設置された科目群です。「全学副専攻科目（16単位まで）」「他学部受講科目」「選択外国語科目」「キャリア形成科目」「全学インターンシップ」などのほか、規定単位以上の「教養科目」「専門科目」の単位も編入されます。

※「自由選択科目群」は2012年度より廃止予定

## 3. 学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）

文学部は「人文学を教育研究し、人間や世界の様々な文化について、幅広い知識と豊かな表現力を身につけ、人間と社会が抱える問題を究明し解決しようとする人間を育成すること」を目的とし、前述の6点の卒業時点において学生が身につけるべき能力（教育研究上の目的）を定めます。これらの能力の獲得と学部カリキュラムに規定する所定単位（教養科目24単位以上、第1外国語8単位以上、第2外国語6単位以上、専門科目70単位以上、合計124単位以上）の修得をもって、人材の達成とみなし、学士課程学位を授与します。

カリキュラム・ポリシーについては、『履修要項』と『教学の手引き』を作成し学生に対する学びの導入を図っている。具体的には、2008 年度より『履修要項』に、「文学部における学びの流れ」を掲載している。これは、文学部全体の学びを俯瞰するものである。また、専攻・プログラムごとに編集した『教学の手引き』には、主要専門科目を含む 4 年間の「履修の仕方」や「履修モデル」・「科目概要」などを掲載している。

### 三 授業の運営方針

文学部は、卒業論文もしくはそれに代わる成果物を提出することを卒業の必須要件とする学部である。情報収集・分析・論理の組み立て・プレゼンテーション・論考の作成を一貫した作業として修得し、学生各自のオリジナルな見解を発見し、それを論理的に第三者に説明・説得できる表現力を達成させるのが、カリキュラムの目的である。そのために、1 回生から 4 回生まで一貫して小集団ゼミ講義を導入している。

1 回生…研究入門に加えてリテラシー入門（35 名規模）

2 回生…基礎講読（35 名規模）

3・4 回生…演習Ⅰ・Ⅱ（25 名規模、調査実習及び情報処理演習専攻は 20 名規模）

これらの小集団教育のうち特に初年次教育を重視している。具体的には、リテラシー入門において、1 回生時に基礎的なライティング能力を身につける為に 2009 年度から共通の教科書『人文学のリテラシー』を作成した。ライティングの他、情報スキルとしてエクセル・パワーポイントなども取り入れ、レポート作成に必要な能力を養成している。リテラシー入門に対して独自のアンケート調査を実施し、各項目<sup>7)</sup>の満足度は 5 段階評価で 3.33～3.85 の結果を得ており、概ね良好な教育効果を挙げてきた。また、2 回生向けの「アカデミック・ライティング」を開講し、リテラシー入門と接続し文章作成能力の継続的発展を図っている。

上記のゼミでは、基本的に学生と教員との間の双方向のコミュニケーションを醸成し、後に示すように優れた教育効果を上げている。また、小集団以外の講義においても、コミュニケーション・ペーパーや小テストなどを利用し、双方向の授業を実践している教員が多い。ゼミ以外の専門科目についても、コア科目を明確化し、2008 年度からは、講義系コア科目に TA を配置し、文学部の HP 上で試験講評を公開している。

ゼミ等の小集団教育の効果について、2007 年度に実施している卒業生向けのアンケートでは、「大学生活の中で満足度の高かったものを下の【選択肢】から 3 つを選び、満足度の高い順に①から記入してください。」との設問に対して、1 位：サークル活動・2 位：ゼミ・3 位：友人との交流との結果を得た。また、「大学生活で、一番伸びたと感じる力は何ですか」との設問に対して、1 位：考え抜く力・2 位：社会性であった。さらに「伸びたと感じた力は何によってついたと感じますか」の設問に対して 1 位：ゼミ・2 位：サークル活動・3 位：アルバイトの結果を得た。また、2010 年度卒業生を対象にした「学生の学びの実態調査」においても、「大学生活で、一番伸びたと感じる力」について、「考え抜く力」を選択した学生が特に多く、それが何によってついたかとの設問に対して「ゼミ」との回答が最多であった。さらに、「大学生活の中で満足度の高かったもの」との設問に対して 1 位：友人との交流・2 位：ゼミ・3 位：サークル活動との結

果が出た。学生が小集団教育についてそれなりの意義を感じているのが判明し、文学部が一貫して取り組んできた小集団授業の有効性を示すものである。

#### 四 学生の卒業後に期待される活動分野

以下は各専攻・プログラムがHPで想定している進路である。

##### 〈哲学〉<sup>8)</sup>

深い思考力、ユニークな発想、豊かな人間性を活かして、広く民間企業、公務員、教員、研究者などへの道が考えられます。

##### 〈教育人間学〉<sup>9)</sup>

小学校・中学校・高等学校教員、対人援助組織、マスコミや民間企業、公務員、NGO・NPO、大学院進学などが考えられます。

##### 〈日本文学〉<sup>10)</sup>

日本文学や文化に関する豊かな教養を活かし、国語の教員や国家公務員・地方公務員、民間企業、文学（図書）館（学芸員・司書）などでの活躍が考えられます。

##### 〈中国文学〉<sup>11)</sup>

民間企業（貿易・マスコミ・旅行・金融・百貨店）、中学校・高等学校教員（国語）、国家・地方公務員などが考えられます。

##### 〈英米文学〉<sup>12)</sup>

教員、翻訳家、民間企業（マスコミ・旅行業・航空関係・金融・サービス業等）、海外の大学への進学などが考えられます。

##### 〈日本史〉<sup>13)</sup>

小学校・中学校・高等学校教員、大学教員や博物館の学芸員、発掘調査員などの専門職のほか、公務員や民間企業でも多くの卒業生が活躍しています。

##### 〈西洋史〉<sup>14)</sup>

卒業生は民間企業、国家公務員・地方公務員、小学校・中学校・高等学校教員として活躍しています。大学院進学に挑む学生も多数います。

##### 〈東洋史〉<sup>15)</sup>

民間企業のほか、国家公務員・地方公務員、マスコミ、教員など、また大学院に進学してさらなる研究活動への挑戦が考えられます。

〈地理学〉<sup>16)</sup>

地域計画に関わる専門職や教員・公務員への道が開かれています。さらに観光・旅行業、出版・報道分野などの進路が考えられます。

〈心理学〉<sup>17)</sup>

民間企業のほか、公務員（心理職）、教員など。また大学院に進学して、研究活動や心理専門職への挑戦が考えられます。

〈学際プログラム〉<sup>18)</sup>

研究者、教員、学芸員等の研究教育職、各種国際機関や交流事業職、マスコミ関係、企業の各分野での専門職などが考えられます。

〈国際プログラム〉<sup>19)</sup>

教員、マスコミといった専門性と総合性を求められる分野、国際協力機関、NGO・NPO、外資系民間企業などが考えられます。

〈京都学プログラム〉<sup>20)</sup>

民間企業（観光・旅行・マスコミ）、学芸員、公務員、地域活性化・地域連携に関わる営利・非営利団体スタッフ、教員（中学校社会科・高等学校地理歴史科・高等学校公民科・中学校国語科・高等学校国語科）、大学院への進学が考えられます。

〈言語コミュニケーションプログラム〉<sup>21)</sup>

民間企業（観光・旅行・マスコミ）、学芸員、公務員、地域活性化・地域連携に関わる営利・非営利団体スタッフ、教員（中学校社会科・高等学校地理歴史科・高等学校公民科・中学校国語科・高等学校国語科）、大学院への進学が考えられます。

以上の想定される就職・進路に共通するのは、教員・公務員・大学院進学であるが、専攻によっては、たとえば地理学専攻の観光業界、国際プログラムの国際機関など専門領域を生かした専門職も見受けられる。

また、進路・就職を開拓する上で重要な要素が資格である。現在、文学部には以下の取得可能な資格がある。

(1) 教員免許

社会・地理歴史・公民・国語の免許状取得が可能、英米文学専攻・総合、学際、国際、言語コミュニケーションプログラムは、加えて英語免許状が取得可能、他の専攻は許可者（人数制限有り）のみ英語免許状取得可能。

(2) 学芸員資格

全専攻の学生が取得可能。

(3) 図書館司書・学校図書館司書教諭



2011 年度まで、両資格を取得する為の最低限必要な科目である（図）図書館学総論や（図）学校経営と学校図書館などを開講する形で学生の要望に応じて来た。2012 年度より日本文学研究学域に日本文化情報学専攻を設置し、これらの資格に必要な科目を専門とする専攻を置くことで文学部学生の司書に対する意欲に応え、進路を開拓する予定である。

また、このプログラムを土台にいずれは全学に図書館司書課程を開き、本学の学生の進路の多様性を広げることを目指している<sup>22)</sup>。

なお、個別専攻特有の資格として、地理学専攻の測量士補・GIS 学術士・地域調査士、心理学専攻の認定心理士などがある。

次に、文学部では、キャリア教育として、1 回生次から以下の取り組みを行っている。

- ・「学部の学びと将来・進路セミナー」（オリエンテーション）
- ・「リテラシー入門」での上回生の講演（正課講義 1 回生配当科目）
- ・「キャリア発達論」（正課講義 1 回生以上配当科目）

学生を社会に送り出す大学の役割として、進路・就職支援は教学と一体のものであるという立場から、正課授業内外での学生の自己実現に向けたキャリア形成支援を推進している。入学当初のオリエンテーション期間においては、文学部校友会の支援の下、OB・OG を招いて文学部での「学び」と広義での「キャリア」のあり方について、学生に考えさせる機会を設けている。「キャリア発達論」では、文学部教員がリレー形式で自身の青年期から成人期にかけてのエピソードを紹介し、受講生のより良いキャリア形成（大学生活、進路選択のあり方や生き方）について考えるよう指導している。

進路就職に関する取り組みとしては、次の取り組みや正課授業でのキャリア教育を行っている。

- ・3 回生向け：「文学部就活応援 WEEK」（事務室イベント）
- ・2 回生向け：イノベーション副専攻の各コース
- 「キャリア発達論」（正課講義 1 回生以上配当科目）
- ・3 回生向け：テーマリサーチ型ゼミナール

イノベーション副専攻「ツーリズムコース」の受講生では、2009・2010 年度卒業生の旅行業・観光業への進出率（23.6%）が、文学部全体（2.3%）を大きく超える結果となっている。同じく「デジタル人文学コース」の受講生では、民間企業へ就職した学生の約 30% が IT 分野へ就職している。また、テーマリサーチ型ゼミナール受講生の進路・就職決定率は、文学部平均を上回り、民間企業への就職率は、専攻ゼミ受講生を 10 ポイント上回っている。

就職以外の進路として大学院進学が挙げられる。最近 4 年間の進学実績は以下の通りである（他大学への進学も含む）。

文学部過年度大学院進学者

|                    | 2007 年度 | 2008 年度 | 2009 年度 | 2010 年度 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| 大学院進学者数<br>(単位：人)  | 120     | 127     | 124     | 104     |
| 卒業生にしめる<br>割合（単位％） | 11.7    | 11.8    | 10.5    | 9.7     |

なお、文学部では、2007 年度から大学院進学プログラムを設け、4 回生時から大学院科目を受講できる制度を導入しており、内部進学への導入を図っている。

## 五 将来計画の構想

### (1) 学域改革

文学部は、2012 年の学部改革において「学域」という教学区分を設け、現行の 15 専攻・プログラムから、8 学域 18 専攻に改編し、日本文化情報学専攻、考古学・文化遺産専攻、現代東アジア言語・文化専攻、地域観光学専攻といった専攻を新設する。学域・専攻制度は、これまで推進してきた文学部の教学の学際化・総合化・国際化を発展させ、あわせて人文総合科学インスティテュートの理念を継承するものである。「学域」は、複数の「専攻」によって構成され、高校からの学びを大学につなぐ基礎力やリテラシーを身につけ、さまざまな人文学を融合して学ぶことができる〈場〉として設けられたものである。学域の導入効果は次項で述べる初年次教育において、もっとも発揮されることになる。

### (2) 初年次教育の充実

学域・専攻制度では、特に新入生の大学生生活への移行を円滑に進める観点から、初年次教育に力を入れる予定である。学生が自身の適性を選択するのに相応しい初年次教育として、従来のインフォメーションスキル、ライティングスキルおよびキャリアスキルに加え、自己管理や学習習慣といったスチューデントスキルを導入する予定である。それら 4 つのスキルを涵養する授業は、これまで半期であった授業を通年化した「リテラシー入門」で行う。リテラシー入門の授業は一部を除いて小集団教育となる。一方、初年次専門科目の「研究入門」はすべて小集団教育で、アカデミックスキルの涵養にあてる予定である。また、来年度から 1 クラス 30 名計算とし、35 名を超えた場合クラスを分割し、小集団教育の充実を図る。

### (3) 学部教学の更なる国際化への推進

学部の国際化を牽引する専攻として、コミュニケーション学域に「国際コミュニケーション専攻」を設置する。国際コミュニケーション専攻は国際インスティテュート（文学部においては国際プログラム）の後継展開という性格もあり、英語科目成績上位層向けの充実した英語教育を実施する。そのほか、外国語科目の体系的かつ系統履修のために、英語 I ～ VIII と初修外国語（基礎・表現・展開・応用）に続いて回生が上がってもシームレスに履修できる「専門外国語」を新設する。

また新たに国際文化学域を設置する。当学域の学生は、英米文学専攻、西洋史学専攻、文化芸術専攻を選択する。そのほか東洋研究学域は激動する東アジア情勢を見据えた国際的な学域であり、学生は中国文学専攻、東洋史学専攻、現代東アジア言語・文化専攻を選択する。そのほかの学域もそれぞれ独自に国際化を推進する予定である。

注

- 1) 立命館大学 HP 文学部、学部紹介、人材育成目的と 3 方針 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/untitled\\_001.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/untitled_001.html)  
2012/01/29
- 2) 同上。
- 3) 「学生の学びの実態調査」における教育目標の認知度は、2011 年度新 4 回生で 9%、2010 年度卒業生で 15% であった。
- 4) 2010 年 4 月 26 日教学対策会議議決資料。
- 5) 同上。
- 6) 注 1) 参照。
- 7) 2010 年 7 月実施のアンケート項目は以下の通り。

|                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① 4～5 月の 4 回の「文章書き方講座」は、論理的な文章の基礎を学ぶ内容でしたが、皆さんがこの授業の作文課題や他の授業のレポートを書く上で役に立ちましたか？                        |
| ② テキスト『人文学のリテラシー』の「文章書き方講座」に関する部分は、皆さんがこの授業の作文課題や他の授業のレポートを書く上で役に立ちましたか？                                |
| ③ 作文に関する文章を読んで書く「ライティング課題その 1」の作業と、TA・先生からの添削・講評によって、自分の作文の力は向上したと思いますか？                                |
| ④ 異文化体験に関する「ライティング課題その 2」に取り組む作文をする作業と、TA・先生からの添削・講評によって、自分の作文の力は向上したと思いますか？                            |
| ⑤ 4 月の初め 2 回の「情報リテラシー授業」は、大学の基本的な情報環境に関する内容でしたが、皆さんが大学生活を開始する上で役に立ちましたか？                                |
| ⑥ Microsoft Word に関する情報リテラシー授業は、文学部でのレポート作成に特化した内容で設計したのですが、皆さんがさまざまな授業のレポートを作成する上で役に立ったと思いますか？         |
| ⑦ Microsoft Excel に関する情報リテラシー授業は、数値やデータの処理という現代社会に不可欠なスキルを身につけることを目的にしていますが、そのような（初歩的な）スキルが身についたと思いますか？ |
| ⑧ Microsoft PowerPoint に関する情報リテラシー授業は、口頭発表やプレゼンに不可欠なツールの紹介を目的にしていますが、これから PowerPoint を使う上で役に立ったと思いますか？  |
| ⑨ 図書館やコンピュータを使った調べ物に関する情報リテラシー授業は、皆さんのリサーチ能力の向上を目的にしていますが、これによって図書館やデータベースを身近に使えるようになったと思いますか？          |
| ⑩ 先輩の体験談を聞いて考えるキャリア形成支援授業は、皆さんがこれからの学生生活を考える上で役に立ちましたか？                                                 |
| ⑪ 自分達で大学生活について議論するキャリア形成支援授業のグループワークは、皆さんがこれからの学生生活を考える上で役に立ちましたか？                                      |

- 8) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、哲学専攻 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02\\_01\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02_01_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 9) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、教育人間学専攻 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02\\_02\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02_02_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 10) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、日本文学専攻 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02\\_03\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02_03_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 11) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、中国文学専攻 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02\\_04\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02_04_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 12) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、英米文学専攻 [http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02\\_05\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lt/lt02_05_j.html)  
2012 年 1 月 29 日

- 13) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、日本史学専攻 [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_06\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_06_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 14) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、西洋史学専攻 [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_07\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_07_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 15) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、東洋史学専攻 [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_08\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_08_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 16) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、地理学専攻 [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_09\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_09_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 17) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、心理学専攻 [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_10\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_10_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 18) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、学際プログラム [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_11\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_11_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 19) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、国際プログラム [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_13\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_13_j.html)  
2012 年 1 月 29 日
- 20) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、京都学プログラム [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_14j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_14j.html) 2012 年 1 月 29 日
- 21) 立命館大学 HP 文学部、専攻・プログラム紹介、言語コミュニケーションプログラム [http://www.ritsumei.jp/lt/lt02\\_15j.html](http://www.ritsumei.jp/lt/lt02_15j.html) 2012 年 1 月 29 日
- 22) さらに日本文化情報学専攻教員を中心に本学図書館のラーニング・コモンズ化に協力する体制を模索している。文学部が全学の新図書館構想に寄与できる機会と捉えている。

## The Present of the Education of College of Letters, Ritsumeikan University

— An educational target, organization and a policy of operation, a course, and a future design —

MATSUMOTO Yasunobu (Professor, College of Letters, Ritsumeikan University)

## 特集

# 理工学部の学位授与方針と それを実現するための個に応じた教学システム

笠 原 健 一

## 要 旨

理工学部では学位授与方針に謳われている内容を実質化するために現状の学生実態を分析し、その結果を基に教学改革を進めている。入学試験での選別機能が過去よりも相対的に薄れてきた結果、理工学部には異なる学力レベルの学生が入学してきている。学生実態調査では入学時に行う基礎学力試験の点数と、その後の単年度 GPA の間には一定の相関が見られることが分かった。またここからはずれて回生進行に伴って GPA が低下、あるいは向上したりする学生に見られる傾向や、高い GPA を維持する学生の特質を調査した。このような多様なレベルの学生が混在している現在、集団からより「個」に焦点をあてた教学システムを構築していく事は不可欠となっている。本稿ではこのような認識の基に進めている接続教育の充実やデザイン型科目の設置、上位層の力を引き出し伸ばすための取り組み等の一連の教学改革について述べた。

## キーワード

学生実態、基礎能力、基礎学力、接続教育、学習相談会、デザイン型科目、スーパー TA、外国語力

## 1. はじめに

10 年前には下位のプレーヤーであった韓国メーカーや中国はたくましくパワーで世界に進出している。その一方で日本企業の存在感は低下し続け、社会的閉塞感が生じている。国内企業でも自動車や材料ではまだグローバルな競争力を保っているが、1980 年代を演出した電気・電子分野では多くの会社が苦闘している。このような状況の中で生産を海外にシフトし、そこでの採用を増やすことも計画されており、それに伴って国内採用の枠は削られ、大卒日本人学生の採用も厳しくなりつつある。電機メーカーや自動車会社の一部では 30 歳前後の社員の海外派遣人数を大幅に増員し、事業環境のグローバル化に対応した人材育成を行うことも進められている。「Stay hungry. Stay foolish.」を実践し、それに見合った果実を実らせることができる人間は実際には一握りしかいないが、日本企業が世界で戦い続けるにはそういったたくましい精神や知力、肉

体を持った個人が求められている。

18 歳人口の減少と大学のユニバーサル化・全入時代に入り、理工学部でも現在、様々な学力レベルの学生が入学して来ている。異なるレベルの学生をそれぞれに応じて引き上げるためにどのような教学システムを構築するか？それが我々の直面している課題である。理工学部では学生実態の調査をこれまで継続的に行ってきた。

本学部では入学時に数学、物理の基礎学力試験を実施している。調査の結果では基礎学力試験の点数とのその後の GPA には一定の相関が見られる事が分かった。これは理工系の科目が文社系科目に比べて積み上げの要素が必要であることに起因しているものと推測している。

入学時に学力が不足している学生は数%～20% 存在していると見積もっているが、このような学生層に対する接続教育が現実的な対応として必要となっている。また入学時に基礎学力はあっても回生進行と共に成績が下がる学生もいる。一方、入学時から 4 以上の高い GPA を維持している学生も、一定数存在する。これらの学生に対するインタビュー調査の結果から、次のような事が分かってきている。すなわち前者のグループに属する学生は自己分析で自分に能力的な不足は無いと考えている。学業以外のサークルやアルバイトに入れ込んで勉強を疎かにしてきたため、GPA が低下したと自己分析している。授業についていけなくなった事にある程度の危機感を抱いているが、どう脱却するか具体的な方針は立てられていない。高 GPA を維持し、西園寺奨学金を支給されている上位層には将来の目標を明確に持ち、学習意欲の高い学生がいる。彼らは自主ゼミを開催して勉強する。あるいは物理駆け込み寺といった学習支援に参加する。海外で異文化交流を経験する。インターンシップ先で他大学優秀層と交わり、研鑽を積むといった具合にこれらの学生は自身の向上に主体的な行動を取っている。その一方で平均以上ではあるが周囲の学びと成長の規範といった点からは少し不足な上位層も存在している。

異なるレベルの学生に対応して、「個」に応じた教学システムの仕組みをつくることは小・中学校ならいざしらず、自律を求める高等教育の場である大学で必要なかは議論がある。しかしながら私立大学であり、入学試験での選別機能が過去よりも相対的に薄れている現在、「個」により焦点をあてた教学システムの構築を進めていく事は不可欠である。それによって産業界や社会の要請に応える人材を送り出していかなければならない。さもなければ大学の存在自体も将来、覚束ない。本稿では理工学部の学位授与方針と現状の学生実態について述べ、学位授与方針に謳われている内容を実質化するために進めている教学システム改革について述べる。

## 2. 理工学部の学位授与方針

理工学部では 4 年以上の在学を経て学科毎に定める単位を取得し、以下のような能力を身につけた人材に対し、学士（理学）または学士（工学）の学位を授与することが学位授与方針となっている。

- (1) 自然現象の本質や自然科学の基本原理の十分な理解の上にたって、それぞれの専門分野の基礎知識を十分身につけ、根本的な問題解決のための創造的・総合的な力量を発揮できる能力（理工系としての確かな能力）
- (2) 科学技術を社会的な関連の中で捉えられる諸科学の素養をもち、科学の進歩と技術開発が



社会および環境に及ぼす影響とその結果についての社会的責任を自覚できる能力（科学・技術者としての広い視野と高い倫理）

- (3) グローバル化の中でリーダーシップを発揮するために必要な国際感覚と外国語運用能力、ならびに情報科学に関する学力と情報処理能力（国際化・情報化に対応する適応能力）

「理工系としての確かな能力」では専門分野の基礎知識を十分身につけるとなっているが、基礎知識とは実際にはどの程度の内容を指すのであろうか？ 90年代以降に若年層が受けた困難は教育の職業的意義が軽視され、職業能力を形成する機会が失われてきたことと密接な関係があるとして、教育の職業的意義を高める必要性が指摘されている<sup>1)</sup>。その中では「産業界の変化が速いので知識やスキルはすぐに陳腐化して役に立たなくなるので職業的意義のある教育は不可能だと」予想される否定的反応に先手を打って反論が展開され、教育にとって可能な範囲で職業的意義を持たせる事が必要だとしている。極めて当然な話であり、それに異論は無い。しかしながら、理工系の会社で展開されている高度な技術開発や製品開発を思うと、4年間の学部教育で職業的意義を強く打ち出したカリキュラムを組むことは実際の学生の学力実態からして現実的でない。理工学部の各学科につながる産業分野も中では様々に枝分かれしている。そこでカリキュラムの中では履修モデルを示すようにしている。例えば電気・電子関係の学科ならば材料、デバイス、システムといった具合に履修モデルを示し、その中で基盤となる知識や技術についての専門科目を厳選して配置している。専門分野の基礎知識とはこういった内容を指す。もちろん産業界や社会の状況を睨みながら内容も適宜、見直すようにしており、より専門的で発展的な科目は大学院に置くようにしている。

社会で求められる力はもちろん、GPA という物差しで測られる学力だけではない。「理工系としての確かな能力」には基礎学力に加えて、「学力を補完し、総合力を押し上げる基礎能力の形成」が求められる。基礎能力は課題発見力や論理的思考力、創造力等の知力、主体性や実行力等の活力、コミュニケーション能力やプレゼンテーション能力等の対人能力を指す。人間の特性には、感情の起伏が激しい等、終生、変わり難い気質と、社会生活を経て目覚め、変わっていく積極性等の資質があるであろう。気質は変えるのはなかなか難しいが後者の資質は訓練の積み重ねで変わるものである。学部の4年間といっても大学院に進学しない学生にとっては実質、それ以下であり、このようななかで基礎能力の部分まで踏み込んで大きな期待を抱くことは難しいかもしれない。しかしながら、社会に出る前から意識を高め、一定の訓練の場を設けていくことは欧米企業や台頭するアジアの新興企業とわたりあい、競争していけるような人材を育成・輩出していく上で必須である。

### 3. 理工学部の学生実態調査

#### 3. 1 基礎学力試験とその後の学業成績との関係

2011年度入学時の基礎学力診断テストは1046名を対象に行った。学力不足が懸念される合格者は特別入試合格者を中心に数ⅡBで20%、ⅢCで30%程度であった。物理では低学力層は20%程度であった。この傾向はここ数年、変わらず、正答率が低かった分野、問いについては初

年次教育でこれを補う必要があり、つまずきの芽を摘む必要がある。

入学時に行う基礎学力試験の結果とその後の1回生、2回生、3回生時の単年度GPAとの相関を調べたが、その結果を見ると基礎学力試験の点数とGPAの間には一定の相関が見られることが分かった。すなわち基礎学力試験の点数が低い学生は回生進行してもGPAは低く、また逆に基礎学力試験の点数が高い学生はGPAも高い傾向にある。理工系学部教育は数学、物理等の基礎学力がないとその後の授業についていくことはなかなか難しい。基礎学力診断テストのGPAとの相関関係はその事を反映した結果であろうが、ある意味では大学として反省すべき点である。大学であるので基本的には学生個人が主体的に学び、自身の責任で身を処すべきであるが、私立大学である以上、そうもいってられない。社会的にも大学教育の質を保証するシステムの再構築が迫られ、職業人としての基礎能力の育成や創造的な人材の育成・輩出が求められている今、このような現状を放置はできない。下位層の力を一層、押し上げ、全体の力もまた上げねばならない。

### 3. 2 各成績パターンとそれに見られる学生像

学生実態を更に分析するために2011年度に電子システム系3学科に在籍する1～3回生に対してアンケートとインタビュー調査を行った。調査は教育開発センターと共同で実施した。アンケート対象総数は750名で回収率は95%であった。

アンケート調査項目は①入学時点で数学や物理、国語、英語の学力が身に付いていたかを問う質問（十分身についていた（4点）から、全く身についていなかった（1点）までの○印をつける質問）、②数学・物理での基礎専門科目や専門科目、外国語科目についていけているかを問う質問（点数は①と同様）、③一日の授業外の平均学習時間（4時間以上（6点）から30分未満（1点）まで○印をつける質問）や学習内容の不足を補う対策として何が有効かを問う質問、④力を入れている活動を問う質問（授業への出席、友人との会話や交流、サークル・部活動、アルバイト、正課外の学習活動に順位付けを行ってもらって集計時に1位5点～5位1点で得点化）、⑤将来の職業意識・学習習慣・資質を問う質問、⑥今後身につけたいと思う学力・一般的能力を問う質問からなる。分析は累積GPAの平均値に基づき、全体をGPA高群（ $>2.73$ ）、GPA低群（ $<2.73$ ）に分けて調べた。①の入学時の学力では数学と物理では群間に有意な差が見られ、GPA高群は低群よりも入学時点で数学、物理の力が身に付いていたと考えている。②の授業についていけるかの質問では数学・物理での基礎専門科目や専門科目、外国語科目の何れとも群間に有意な差が見られ、GPA高群は低群よりも授業についていくことができる、あるいは出来ていると考えている。③の授業外の学習時間ではGPA高群はGPA低群よりも有意に長く授業外の学習時間を確保していた。学習時間は全体的に多くはないがそれでも1時間以下の学生数の割合はGPA高群では52%であるのに対して低群では70%に達する。学習不足の内容を補う対策では全体としては自学自習 > 学生同士のグループ学習 > 教員への質問 > 物理駆け込み寺等へのサポートという順に有効であるとの結果であった。④の力を入れている活動ではGPA高群も低群も授業への出席 > 友人との会話や交流 > サークルや部活動 > 正課外の学習活動、アルバイトの順となっており、授業への出席においてのみ群間で有意な差が見られ、GPA高群は低群よりも授業への出席に力を入れている。⑤の将来の職業意識の有無や、将来の目標に向かって勉強の度

合いはいずれの質問項目でも GPA 高群は低群よりもポイントが高い。授業に遅刻しないか、履修登録した科目は途中で投げ出さないか、宿題や課題はきちんとするか、授業で不明の点は何らかの手段で分かってもらうか、授業で興味を持ったことには主体的に勉強するか、計画を立てて主体的に勉強するかなどの学習習慣を問う質問でも GPA 高群は低群よりも何れもポイントが高い。しかしながら人の先頭に立って行動することが好きだ、コミュニケーション能力が高いと思う、人と協調して作業することが好きだ、新しいものを創り出していくことが得意だ、変化や刺激を求めている等といった個人の資質分析を行う問いでは高群と低群に目立った違いは無い。

その後、更に a) 1 回生前期の GPA に比べて 2、3 回生で GPA が明らかに上がった学生（1 回生前期 GPA : 2.39 → 2011 年前期累計 GPA : 3.11）、b) 逆に GPA が明らかに下がった学生（3.30 → 2.18）、c) 高い GPA を維持している学生（4.45 → 4.43）を a)、b)、c) で各 10 名、選り出してインタビュー調査を実施し、GPA の変化や維持にそれぞれにどのような理由や背景があるのかを探った。各 10 名は 2 回生が 5 名、3 回生が 5 名という構成とした。インタビューは一人当たり 30 分で全ての学生に対して同じ内容の質問を行った。質問は通学状況、正課外の活動、友人関係、興味・関心、大学・学生生活に対する思い、大学の授業に対する思い、勉強方法、成績、将来の目標、将来に向けての準備状況、成績と将来の関係についての思いといった質問から成る。アンケート結果やインタビューから浮かび上がって来た各成績パターンとそれに見られる学生像は以下のようなものである。

- (A) 高 GPA 維持群：将来の目標を具体的に持っている、あるいは具体的とはいわないまでも将来イメージは身近に見る一般学生よりも鮮明である。知的好奇心が高く、専門科目ほど将来につながり、面白いと感じている。一般教養科目を好まない学生も一部、見られる。これらの学生は自主ゼミの開催や海外での異文化体験、学会の学生会員としての活動、TOEIC や情報通信関係の資格取得、レインボー・スタッフとしての活動、物理駆け込み寺での活動等に積極的・主体的に取り組んでいる。その分、サークルやアルバイト等の活動は少ない。学習時間は以下の GPA 向上群や低下群に比べれば多いが、決して特段に多いわけでない。彼らの高校での成績は全員が上位にあるわけではない。また大学での成績が全てでないといったある種の健全な感覚も持っている。
- (B) GPA 向上群：基礎学力試験の点数と GPA には一定の相関が見られることを述べたが、そこからずれた傾向を示すグループの一つである。1 回生の前期の時点で自身の成績に危機感を抱くが特別、熱心に勉強をしているわけでない。単位は落とさないように気をつけながら、与えられた課題を確実にこなしている。
- (C) GPA 低下群：基礎学力試験の点数と GPA との相関関係からずれた傾向を示すもう一つのグループである。サークルやアルバイトの時間はこのグループがもっとも高く、ついで GPA 向上群、高 GPA 維持群の順となっている。成績低下の原因は自分自身でも認識できている。能力的に不足しているという考えはなく、サークル等で勉強をしてこなかったためと判断している様子である。危機感は抱いているが、具体的な方針は立てられておらず、授業はさぼらない、課題は一応、こなすといった程度である。分からなくなってくると、あきらめてしまう傾向にある。

## 4. 理工学部の教学シテムの現状と 2012 年改革

### 4.1 現状と課題

理工学部は 2011 年度現在で 4 学系 11 学科となっている。これまで、① 4 年間の体系的教學システムの構築、② 導入期教育の充実、③ 到達度検証のしくみの充実、④ 外国語科目の展開、⑤ 海外での学習機会の拡充と国際感覚の養成、⑥ FD (Faculty development) 活動の推進という 6 つの点を目標として改革を進めてきたが、達成点と課題は以下のようになっている。

#### ① 4 年間の体系的教學システムの構築

理工学部において 2004 年度において掲げた、科目のコア化ならびに系統履修では、学科ごとの継続的な努力により経年的に改善を図ってきた。しかし、基礎専門科目から専門科目へのつながりについてはさらに改善が必要である。現状では基礎専門科目を教える担当者と学科間でのコミュニケーションが不足しており、教員はどちらかという専門科目に目が向き、基礎専門科目は担当学科に任せきりになっている。基礎専門は専門科目への導入部である。高校で本来、獲得すべき学力が不足している一回生が増えつつある現状を鑑みれば、各学科の専門科目の内容を把握し、学生が授業に一層の興味を示し、マインドの転換を促進できるような工夫も必要となる。

#### ② 導入期教育の充実

理工学部では小人数教育クラス 40 名以下を目指し、クラス編成を行ってきた。小人数クラスにして教員の目先が個々の学生に行き渡るようにし、高校レベルの学力不足層や、学習への動機や習得目標を十分に持ち得ていない学生層を動機付けし、レベル・アップを図る事が必要である。入学時における数学・理科といった理工系の基礎力については学生ごとに大きなばらつきが存在し、初年次におけるこのような基礎力をどのように教育するか、導入教育、接続教育の重みが増している。

#### ③ 到達度検証のしくみの充実

コア科目における到達度検証試験の導入実施を全学科において申し合わせ、一定の実行は成されている。しかしながら、参加者の比率が低くその実態も形骸化している学科が見受けられる。試験結果をどのように改善に役立てるか等での議論も進んでいない。入学時と卒業時の学力を見て、評価できる新たな到達度検証システムの構築が必要である。

#### ④ 英語教育の展開

理工学部学生の英語力については、TOEIC の結果を見る限りでは顕著な伸びが認められるものの、一層の向上が必要であり、理工学部学生の相当数を占めている英語を苦手とする層 (Pre-intermediate クラス、Intermediate クラス下位層) の強化を図っていく必要がある。この問題は問題として、一方では英語教育が現状では 4 年間に渡って継続的に行われていないという課題がある。1、2 回生時以降も引き続き、英語を学び、習得したいという意欲が高い学生がいるのも事実であり、その対応が必要となっている。

#### ⑤ 海外での学習機会の拡充と国際感覚の養成

海外大学との連携については、UBC をはじめとするいくつかの大学と連携しており、数は着実に増えている。後述する English Diploma Course においてハワイ大学における語学研修



プログラムを2010年度から実施しているが、現在のところその希望者は比較的一部の学生に限られており、また、資金的な負担が大きいことも問題となっている。したがって、海外での学びの機会を増やすといったスタンスに加え、本学キャンパス内のさらなる国際化を促す仕組みを検討する必要がある。

#### ⑥ FD (Faculty development) 活動の推進

「よりよい授業のための点検と改善活動」を行うFDでは、学生と教員の学びに対する満足度を上げるためにも不可欠な活動である。全学的に講義前半では「意見交換」、終盤では学生・教員への「授業アンケート」が実施されているが、理工学部ではこの他に「学生の意見収集」を行うべく、学部独自のコミュニケーション・ペーパーを中心とした活動を推進している。しかしながら若干、形骸化してきている部分もあり、入学時の入試形態とGPAとの相関分析や、単位僅少に陥る学生の分析等を行い、学部教員間でこれらの結果を共有し、教学システムの改善に役立てていく必要がある。

### 4. 2 2012年度教学改革

理工学では学生実態の把握や教学システムの課題分析に基づいて、2012年度から教学改革を進めていく。また学科も4学系11学科から4学系9学科体制にする。高等教育のユニバーサル化や社会が高度化、複雑化している現在、学生が学科選択を行う根拠は必ずしも明確でなく脆弱となっている。したがって学科の間口を今よりも広くし、学生が将来のキャリアについて時間をかけて深慮するための知識と期間を与えることが望ましい。この方針に沿って、教育・研究分野が近い学科同士の統合・再編を図るのが11学科から9学学科体制にする趣旨である。具体的には電子システム系と機械システム系の学科再編を行い、建築都市デザイン学科に新たな編入学コースを新設し、大学院進学をセットした新たな人材育成を進めていく。教学改革の重点は以下のようである。

#### ①要卒単位数の変更と自由選択科目の廃止

理工学部のカリキュラムは2004年度より卒業必要単位数は124単位＋自由選択科目8単位（合計132単位）以上となっている。しかしながら入学後の学習に十分についていくことのできない一定層があることが判明している。特に、この層は特別入試での比率が高い。また、単位僅少率も近年増加の傾向にあり、単位僅少者と入学時の学力試験結果とは大きな相関関係があることが判明している。そこで2012年改革においては要卒単位を全学科124単位以上に統一し、その内訳を、基礎科目30単位以上、基礎専門科目26単位以上、専門科目68単位以上とする。科目精選を行い、要卒単位数は124単位以上と抑えた上で、学力レベルの異なる学生層が混在することを考慮して、各学習レベルに見合った教学システムを作り上げていく。一定の基礎学力不足層のついては接続教育を整備し、優秀層についてはオナーズプログラム等によってより高い学習到達度を目指すようにする。優秀層に対しては奨学金や進学基準にGPAだけでなくGPSも加味することで、学習意欲を刺激し、奨学金受給者はまたオナーズプログラムの受講が可能となるようにする。また優秀層を対象としたスーパーES/TAの選択基準も同様にGPSも考慮して選ぶようにする。4回生時における大学院科目の早

期履修制度も大学院進学する上位層に対しては学習意欲を高揚させる方向として働くはずである。

## ②接続教育の充実

接続教育を充実させ、大学教育への円滑な移行や、学習態度の受動的から能動的への転換を促進させる。接続教育は a) 入学前教育、b) 入学後のリメディアル教育、c) 基礎専門科目、d) 学習相談会から成る。b) では高校授業の再履修とはせず、専門科目との関係の中で特に盲点となっている部分の補習や関係を意識した内容とし、数学基礎と数学物理を配置する。c) は専門科目への移行を円滑に行うための数学や物理科学といった科目である。現状は専門科目との接続性を余り意識しないで置かれているが、2012 年度からは数物系、電子システム系、機械システム系、環境都市系と専門分野が近い括りをつくり、その括り毎に専門科目を意識した内容とする。教える側も、今は非常勤教員であるが、2012 年度からは各学系の教員が入り込み、専門との関係性を持たせた授業を展開するようにする。それによって、専門科目に進んだときに授業についていけず、それによって興味や関心を失うことがないように図る。d) の学習相談会では「数学学修相談会」や「物理駆け込み寺」が現在、うまく機能している。内容的には基礎専門の数学と物理科学に対する学習相談が主たる内容である。「物理駆け込み寺」、「数学学修相談会」の 2011 年度前期の利用者は延べ人数で 1,200 人、300 人と多く、有用性が実証されている。これらは現在、ボランティア的に運営されているが、今後は学部 of 教学システムに組み込んでいく。具体的には 2012 年度からは c) の基礎専門科目や b) の数学基礎や物理基礎に対応して専任の教員を新たに各 2 名、配置する。また d) の学習支援業務にも携わってもらい、接続教育を一元的な体制で運営するようにする。これらの教員は特に学力が不十分な学生層に対しては学習カルテの作成する等、個人を対象としたテーラーメードな学習支援を行う。基礎学力不足の低回生をレベル・アップするために、これまでも通常の講義に加え、入学時学力診断、到達度試験等の客観的学力評価、E-learning、Web-CT などの ICT 活用、「駆け込み寺」と称するフォローアップ教育等を導入し、それらを積極的に推し進めてきた。理工学部の基本理念にも記されている「独創性の発揮」と「新領域の開拓」の土台となるのが科学的思考に基づく理工学の基礎力である。その一方、社会の多様化に対応して若者の知識・モチベーション・ポテンシャルが多様化し、理工学部において多様な学力水準の学生が増加しつつある。このような状況を学部として真剣に受け止め、人員を強化し、接続教育の充実を図っていく。

## ③デザイン型科目の設置

講義科目とデザイン型科目の連動によって総合力を養成する。実験科目はデザイン型（自ら考えるということを重視した実践型科目）に高度化し、講義科目との相互の連結を密にして知識理解を促す。デザイン型科目に展開させることで基礎能力を併せて育成する。実験科目は理工学部では現在、2 回生後期あたりから置いており、学生の満足度は講義科目よりも高いが本来の実験科目の目的の一つである考察力や思考力の向上が図られているとは言い難い。デザイン型科目では実験報告書だけでなくプレゼンテーションを課す。あるいはポスター・セッションのような形にして時間外で説明を行い、質疑・応答を受けるようにさせる。理工学部の根幹は「ものづくり」に対する基礎および先端の教育を行うことにあり、自己の発想



を具体化な「もの」として實現していく力を育成することにある。将来的にはテーマについてはニーズのみを示すようにする。学生はアイデアを出し合い、これを實現するための方策を議論し合う。学生はグループをつくり互いに協力する。獲得している知識を総動員し、不足は自らの足で情報収集する。企業の研究開発の進め方と擬似的な状況を作り出し、学生は問題解決策を立案する。4年次にはデザイン教育の集大成として卒業研究に取り組む。このような教育プロセスを通じて実社会に不可欠な種々の基礎能力の重要性を学生に意識させ、訓練させる。

理工系の学生は就職活動で面談を重ね、その中で企業や社会が学力と基礎能力を兼ね備え、総合的に優れた人材を求めていることに初めて気がつくケースが多い。中教審の「学士力」でも知識・技能・態度を総合的に活用し、自らた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の育成することが要請されている。全学的な教学改革ガイドラインでは小集団教育を重要視している。小集団教育の目的は「自主的・集団的学習の活性化」、「学問観の形成と学習スタイルの確率」、「自己表現能力の養成」等にあるが、デザイン型科目はこれらの目的と合致している。理工学部では1回生前期におかれる概論科目等と、このデザイン科目を小集団教育科目として位置づけ、展開していく。

#### ④上位層の力を引き出し伸ばすための取り組み

成績上位層の力をさらに伸ばすためにこれらの学生をスーパー ES、スーパー TA として選定し、前者は数学基礎や物理基礎といったリメディアル科目、後者は学習支援のスタッフとして雇用し、学生が学生に対して教えるようにする。これによって成績上位層の力を伸展させ、総合力を押し上げるようにする。また大学院に進学する学生に対しては4回生時に大学院の開講科目を先行的に科目等履修生として聴講できるようにする。

より多くの優秀層を社会に輩出していくことが立命館大学の存在感を高めるひとつの鍵でもある。そのためには、成績上位層の勉学への意欲を維持・喚起し、説明能力や協調性、責任感やリーダーシップを兼ね備えた人材へと高める仕組みが必要である。成績上位層の力を伸ばし、強化するための方策として各学科、回生のトップ層を選定してスーパー ES とする。授業で不明なことをもっとも聞きやすいのは同じクラスにいる学生である。教員に対しては遠慮があって質問できないようなことでも、年齢が近い者同士では気軽に聞ける面があるし、学生同士ではこれが常態である。理解に至るプロセスも聞いた方としてはレベルが近いので参考になる。教員はスーパー ES が学生同士の質問の中で不明となった点について相談を受け、指導・アドバイスするようにする。一種のピア・サポートであるが成績上位層の力を伸展させ、その周辺に集まる知的好奇心が高く、勉学意欲の旺盛な学生をさらに活性化させる点に力点をおく。

#### ⑤外国語力の向上

2回生に対する英語教育では授業効果を改善するためにこれまで課題分析を行ってきた。Pre-intermediate クラス、Intermediate クラス下位層にいて、相当数を占める英語力の低い集団をレベル・アップするための方策は何か、これまでのデータを基に英語教育の効果を上げるための改善を進めてきた。英語力の向上に意欲のある学生から見た時に、1,2回生時にしか英語教育が教授されないのは、教育効果上、良くない。ヒヤリング結果によれば、3,4

回生時では英語教育が無いので、1,2 回生時よりもレベルが落ちたとの声が多い。そこで 2012 年度からは 1～2 回生までしかなかった英語科目を、3 回生まで伸ばし、余裕を持って英語力の向上を図れるようにする。2010 年度からは既に 3,4 回生向けに英語上級コース (EDC: English Diploma Course) を置いており、英語の運用能力を高めるために、夏期休暇を利用した海外派遣制度を併設し、国際化への対応に必要な英語力の強化、養成を図っている。このコースは英語中～上級能力者を対象とし、TOEIC 試験結果および 2 回生配当必修英語科目の成績をもとに選定する。初修外国語 (中国語、独語、仏語) については 3 回生の前期と後期に置く英語と対で開講し、言語スキルの獲得というよりは異文化理解に主眼を持たせる。

## 5. おわりに

理工学部の学位授与方針とそれを実現するために進めているそれぞれの「個」の力量を高める事を中心とした教学システム改革について述べた。学生对教員比率が一般的に高い私立大学で、「個」に応じた教学システムの仕組みをつくることは容易な事ではなく、理工学部で考えているいくつかの試みには今後、紆余曲折も予想される。現在、抱える教学課題は本学部にとどまらず、理工系学部を持つ国内私立大学が共通に抱える課題であり、70%が私立大学であることを考えれば日本の理工系人材を大学としてどう育成していくかという大きな問題に行き着く。したがって大学間の垣根を越えて様々な取り組みに関する情報交換を行っていくことも必要である。米国では過去 20 年にわたって物理と教育との間をつなぐ研究者のコミュニティが成長してきており、教え方や学び方に関する学問分野を形成してきているという。このコミュニティに属する研究者は、物理の理解で何故、多くの学生が苦勞をしているのか理解しようと努め、そうした学生を支援する教育環境の向上に努めている。その結果として得られてきた膨大な知識と多様なカリキュラムは、従来の伝統的な方法に比べてはるかに効果的であることを明らかにしているという。こうした先進的で科学的な手法も今後の教学システムの改善に取り入れていく必要があるだろう。

## 謝辞

理工学部の学生実態調査でご協力を頂きました教育開発支援センターの川那部隆司講師、岡田有司講師、鳥居朋子教授に謝意を表します。また本稿で述べた教学改革の内容は坂根学部長のもと、理工学部諸氏の 2 年あまりにわたる検討と議論の結果、得られたものであることを附記し、関係各位に感謝します。

## 参考文献

- (1) 本田由紀「教育の職業的意義」 筑摩書房、2009 年

## Diploma Policy of the College of Science and Engineering and Individually-Targeted Educational System toward Its Realization

KASAHARA Kenichi (Professor, College of Science and Engineering, Department of Photonics, Ritsumeikan University)

### Abstract

To realize the goals stated in the diploma policy of the College of Science and Engineering, we have promoted a reform of the educational system based on analytical research on the actual situation of the students. Students with different academic abilities have been enrolled at the college as a result of the weakened screening function of the entrance examination. Data from the student actual condition survey show that the scores of basic scholarship tests achieved at school entry correlate closely with subsequent GPA scores. We have checked on the characteristic features of students whose GPA has gone up or down. Considering the scenario in which students with different scholastic performance are mixed, it is necessary to build educational systems that focus on the individual rather than the masses. This report describes a series of educational reforms that we are advocating. They consist of the reinforcement of connection subjects, the design of project-based learning, and the efforts necessary to further improve the ability of excellent students.



## 特集

# 立命館大学薬学部学位授与の方針 (ディプロマポリシー) について

浅 野 真 司

## 要 旨

本学薬学部では、6年以上在学して学部の教育課程に規定する所定単位 195 単位を修得し、下記に掲げる卒業時に身につけておくべき能力を獲得した者に学士（薬学）の学位を授与する。

- (1) 医療人である薬剤師として、豊かな教養に基づいた豊かな人間性。
- (2) 医療人である薬剤師として必要な知識、技能。
- (3) 医療人である薬剤師として必要な日本語の論述、コミュニケーション能力。
- (4) 医療人となることの自覚と、それにふさわしい態度と倫理観。
- (5) 医療や科学の高度化に対応できる知識、探究心、問題解決能力。
- (6) 地域における医療の担い手として必要な情報収集・管理の基礎知識。
- (7) 国際社会でも活躍できる英語運用能力。

## キーワード

薬剤師、医療人、薬学教育モデル・コアカリキュラム、6年制課程、薬剤師国家試験、実務実習、使命感、倫理観

わが国の6年制課程の薬学部（薬学科等）は薬剤師を養成することを目的とした学部である。薬剤師は、医療法の第1条に医師、歯科医師、看護師とともに「医療の担い手」として規定された医療人である。また、薬剤師法の第1条に規定された通りに「調剤、医薬品の供給その他薬事衛生をつかさどることによって、公衆衛生の向上及び増進に寄与し、もつて国民の健康な生活を確保する」という任務を担うものである。

## 1. 本学薬学部学位授与方針

立命館大学薬学部（6年制課程のみ）では、教育目標として特に以下に示すような人材、薬剤師の養成を目指す。

- (1) 医療人としての使命感、倫理観を有する薬剤師。
- (2) 医療チームの一員として活躍できる薬剤師。



(3) 薬剤師として求められる薬学知識や生命科学の素養を持ち、医療の高度化や生命科学の進展に対応できる薬剤師。

(4) 地域社会に貢献できる薬剤師。

この基本理念に従い、以下に示す 7 項目の卒業時に学生が身につけるべき能力（教育目標）を獲得し、所定の単位を修得した者に学士（薬学）の学位を授与する。

(1) 医療人である薬剤師として、豊かな教養に基づいた豊かな人間性。

(2) 医療人である薬剤師として必要な知識、技能。

(3) 医療人である薬剤師として必要な日本語の論述、コミュニケーション能力。

(4) 医療人となることの自覚と、それにふさわしい態度と倫理観。

(5) 医療や科学の高度化に対応できる知識、探究心、問題解決能力。

(6) 地域における医療の担い手として必要な情報収集・管理の基礎知識。

(7) 国際社会でも活躍できる英語運用能力。

これらの教育目標を達成するための修了要件として、6 年以上在学し 195 単位以上（基礎科目 24 単位以上、専門基礎科目 20 単位以上、共通専門科目 28 単位以上、専門科目 123 単位以上）を修得した者に学士（薬学）の学位を授与する。この中には 5 回生時の病院・薬局での各 11 週間の実務実習 20 単位（病院・薬局実習各 10 単位）が含まれる。その詳細は以下の通りである。

基礎科目は、外国語科目（英語）8 単位、教養科目 16 単位以上の 24 単位以上。専門基礎科目は、数学、物理学、化学、生物化学、情報科学から 20 単位以上。共通専門科目は、化学系 12 単位以上、生命・医科学系 12 単位以上、専門英語 2 単位以上で、計 28 単位以上。専門科目は、薬学導入科目（薬学基礎演習 1、2 と薬学概論）4 単位のほか、化学系薬学 16 単位以上、生物系薬学 22 単位以上、医療系薬学 20 単位以上、学部横断アドバンスト科目（医療倫理、薬学と社会など）6 単位以上、演習・実習（病院実務実習 10 単位、薬局実務実習 10 単位を含む）55 単位以上で、計 123 単位以上である（立命館大学薬学部、2011）。

これらの教育カリキュラムは、後述する薬学教育モデル・コアカリキュラムに準拠し、さらに本学の教学理念に基づいた独自のカリキュラムを組み合わせることによって作成されたものである。

## 2. わが国の薬学部の課程の特性と現状

2006 年度から薬学部では 6 年制課程がスタートした。薬学部の教育課程には、同様に 6 年制課程をとる医歯学部に通な部分や、薬学部固有の特徴が存在する。それらはディプロマポリシーと深く連関することであることから、以下に説明を加えて紹介したい。

### 2-1. 6 年制課程の設置

薬剤師は医薬品を安全に管理かつ使用して、薬物治療の成果を最大限に高めるとともに、過去の教訓に学び薬害を防止するという大きな使命を担っている。また、近年の医療技術の進歩や高度化、さらに医薬分業の進展などによって薬剤師の業務は拡大し、その責任は増している。このような社会的要請に応える為には、医療薬学科系を中心とした広範な専門科目の履修や、病院および薬局における長期間の参加型の実務実習が必要であることがかねてより指摘されてきたが、

従来の4年間という短い課程の中では、広範な専門科目の履修や実務実習を行うことは不可能であった。こうしたニーズに対応し、より高度な薬剤師を養成することを目的として、学校教育法、薬剤師法が改正されて、2006年度より「臨床に係る実践的な能力を培うことを主たる目的とする」6年制課程がスタートした。これまで4年制課程卒業であった国家試験の受験資格は、6年制課程卒業となり、薬剤師の職能教育は6年制へと移行した<sup>1)</sup>。これと連動して薬学共用試験を経て、薬局、病院での各11週間の参加型の実務実習が必修化された<sup>2)</sup>。多くの先進国では、薬学部の年限は5年間以上であり<sup>3)</sup>、日本の薬学教育も世界水準に見合うものとなり、薬学界の長年の悲願が実ることになったといえる。

## 2-2. 薬学教育モデル・コアカリキュラム（日本薬学会、2002年）

薬学教育モデル・コアカリキュラムは、薬学教育の質を高めて、それを一定の水準以上に保持し、社会のニーズに応えられる薬剤師と薬学研究者を養成する為に、日本薬学会によってまとめられた標準的な教育モデルである。この中では薬学部生が卒業までに最低限履修すべき教育内容が示されている（医学部・歯学部については同様なモデル・コアカリキュラムが2001年に策定され改訂を重ねながら運用されている）。現在、本学を含む全国の6年制薬学部のカリキュラムは、本カリキュラムに準拠したものとなっている。モデル・コアカリキュラムの主眼は以下の通りである。

- ・これまで各大学やそれぞれの科目担当教員の裁量に任されていた教育内容が、薬学教育全体の視野から見直され、進歩と時代の要請に合わせて厳選されるとともに、「教員主体」から「学習者主体」の教育に編成し直された。
- ・従来の知識教育に偏ったカリキュラムが、知識教育に加えて新たに技能教育、態度教育を組み込んだ「統合的なカリキュラム」へと改訂された。
- ・基本的な考え方として、①社会のニーズにあった薬剤師、薬学研究者を養成すること、②教員が主体として、「何を教えるか」を記載するのではなく、学習者が主体となって、「どこまで到達すべきか」について記載すること、③学生の到達度を客観的に評価できるように配慮すること、④基礎薬学教育科目と臨床薬学教育科目との適正なバランスをとることが考えられた。

カリキュラムの位置づけは、「薬剤師、薬学研究者などを目指す学生が学ぶべき内容を整理した薬学専門教育のガイドライン」である。各大学の薬学部は、このモデル・コアカリキュラムに準拠した形で、大学それぞれの特徴を生かし、薬学専門教育の内容の過不足を考慮して教育カリキュラムの骨組みを作成している。さらに、教養教育、薬学導入教育、高度な専門教育について各大学の教学理念に基づいた独自のカリキュラムを組み合わせることによって、それぞれの大学に特徴のある教育カリキュラムが作成されている。

### ・カリキュラムの構成

薬学教育モデル・コアカリキュラムは、A. 全学年を通して、B. イントロダクション、C. 薬学専門教育からなる（薬学教育実務実習・卒業実習カリキュラムは、D. 実務実習カリキュラム、E. 卒業実習カリキュラムを含む）。このうち、薬学専門教育は、「物理系薬学を学ぶ」「化学系薬学を学ぶ」「生物系薬学を学ぶ」「健康と環境」「薬と疾病」「医薬品をつくる」「薬学と社会」の7

つの分野に分割されている。薬学教育モデル・コアカリキュラムは 67 のユニットから、(薬学教育実務実習・卒業実習カリキュラムは 14 のユニットから) 構成され、互いに関連した複数のユニットはコースとしてまとめられている。それぞれのコース、およびユニットには、学習者が学習することによって得る成果として「一般目標 (GIO)」が示されており、それぞれのユニットごとに「到達目標 (SBO)」(一般目標に到達する為に必要な具体的行動) が記載されている。到達目標の総数は 1,446 項目にのぼり、それぞれは知識、技能、態度の 3 つの領域に分類されている。モデル・コアカリキュラムには、教育目標に到達するための教育の方法、および到達度を評価するための方法は記載されておらず、これらの点については各大学独自の工夫に委ねられている。

### 2-3. 実務実習モデル・コアカリキュラム

実務実習モデル・コアカリキュラムは、薬剤師を目指す全ての薬学生にとって必須なものとして位置づけられている実務実習(薬局・病院実習)の充実を図るために策定された。カリキュラムでは薬剤師、薬学研究者などをを目指す学生が習得すべき必須の基本事項を提示しており、薬学部における実務実習において習得することが必要な事項が列挙されている。

実務実習モデル・コアカリキュラムでは、①社会のニーズにあった薬剤師、薬学研究者を養成すること、②教員が主体として、「何を教えるか」を記載するのではなく、学習者が主体となって、「どこまで到達すべきか」について記載すること、③学生の到達度を客観的に評価できるように配慮することに加えて、④実務実習の実習教育科目を充実させることを基本的な考え方としている。

#### ・カリキュラムの構成

実務実習モデル・コアカリキュラムでは、実務実習の充実を図るための到達目標と、それを実施するための方略(到達目標を実現するために必要な学習方法、場所、人的資源、物的資源、時間数の「標準」)が示されている(方略までが示されている点において、薬学教育モデル・コアカリキュラムとは異なる)。

実務実習事前学習、病院実務実習、薬局実務実習、それぞれについて以下のような一般目標のもとに、到達目標が策定されている。

- ・実務実習事前学習：医療に参画できるようになるために、病院実務実習・薬局実務実習に先立って、大学内で調剤および製剤、服薬説明などの薬剤師職務に必要な基本的知識、技能、態度を修得すること。
- ・病院実務実習：病院薬剤師の業務と責任を理解し、チーム医療に参画できるようになるために、調剤、製剤、服薬指導などの薬剤師業務に関する基本的知識、技能、態度を修得すること。
- ・薬局実務実習：薬局の社会的役割と責任を理解し、地域医療に参画できるようになるために、保険調剤、医薬品などの供給・管理、情報提供、健康相談、医療機関や地域との関わりについての基本的な知識、技能、態度を修得すること。

なお実務実習では、大学設置基準に従って、講義・演習については 15 時間から 30 時間を 1 単位、実習については 30 時間から 45 時間で 1 単位を基本としている。

## 2-4. 病院・薬局実務実習

6年制課程の5年生では病院薬局、調剤薬局での各11週間の参加型の実務実習が行われる。共用試験を合格した学生は、現場の指導薬剤師のもとで上記の実務実習モデル・コアカリキュラムにしたがって実習（調剤をはじめとする業務）を行う。実習は3期に分けて行われるが、各学生は指定された時期（病院・薬局に各1期）に実習を行う。実習先の病院・薬局の各大学への配分・調整は、薬学教育協議会病院・薬局実務実習調整機構が執り行う。薬学部教員は学生が実習を行う病院薬局、調剤薬局を期間中に3回程度巡回訪問し、指導薬剤師と履修状況等について打ち合わせ、確認、採点を行う。

## 2-5. 卒業実習教育

薬学教育モデル・コアカリキュラムでは、卒業実習教育に「問題解決能力の醸成」という副題を設け、総合薬学研究を配置している。本学薬学部では、4年次後期から6年次前期の間（5年次の病院・薬局実務実習の期間を除く）に卒業研究を実施する。

総合薬学研究の一般目標は「薬学の知識を総合的に理解し、医療社会に貢献するために、研究課題を通して新しいことを発見し、科学的根拠に基づいて問題点を解決する能力を修得し、それを生涯にわたって高め続ける態度を養う」ことであり、（1）研究活動に求められる態度、（2）研究活動を学ぶ、（3）未知との遭遇という各課題に以下のような一般目標が設定されている。

- ・将来、研究活動に参画できるようになるために、必要な基本理念および態度を修得する。
- ・将来、研究を自ら実施できるようになるために、研究課題の達成までのプロセスを体験し、研究活動に必要な基本的な知識、技能、態度を修得する。
- ・研究活動を通して、創造の喜びと新しいことを発見する研究の醍醐味を知り、感動する。

本学薬学部では、教育目標として「薬剤師として求められる薬学知識や生命科学の素養を持ち、医療の高度化や生命科学の進展に対応できる薬剤師の養成」と謳い、とりわけ深い探究心や新しい問題発見能力、問題解決能力、研究マインドを持った人材の養成に力点を置いている。一面的、短絡的な知識に留まらない科学的真理に対する深い探究心や、新しい問題発見能力、問題解決能力は、薬剤師、薬学研究者などを目指す学生にとって極めて重要なものであり、その能力の涵養の場が卒業実習教育である。基礎薬学、臨床薬学の知識さらに実務実習での体験が卒業研究に反映されて、独創性の高い研究成果が生み出されることが期待される。

## 2-6. 薬剤師国家試験

薬剤師国家試験は2011年度までに96回実施されてきたが、2012年度（97回）国家試験から6年制課程に対応した試験内容の変更が行われる。問題数は現行の240問から345問に増加する。問題は「物理・化学・生物」、「衛生」、「薬理」、「薬剤」、「病態・薬物治療」、「法規・制度・倫理」、「実務」の7領域から、必須問題90問、薬学理論問題105問、薬学実践問題150問として合計345問が出題される。新薬剤師国家試験の合格基準は、全問題345問の配点の65%以上が基本となる。その他、一般問題では各科目の得点が35%以上ないと合格基準を満たさないこととなる。必須問題は、全必須問題90問への配点の70%以上で、かつ、各科目の得点が50%以上ないと合格基準を満たさないこととなる。全般に、新薬剤師国家試験は現行の国家試験と比較して難度が



上がることが予想されている。

最初に述べたように、薬学部は薬剤師を養成することを目的とした学部であること、また薬剤師免許の取得の為に、薬剤師国家試験に合格することが必須の要件であることから、本試験は学位授与の方針と直結し、切り離すことができないものと位置づけられる。

2009 年 3 月に実施された第 94 回薬剤師国家試験（4 年制課程の新卒者による最後の薬剤師国家試験。2010、2011 年の第 95、96 回国家試験は留年または既卒者のみが対象となった）における合格率は私学の薬学部、薬科大学でトップの 97% から最下位の 56% まで幅があるが、8 割近い大学（44 校中 34 校）が 80% 以上の合格率を残している。薬学部の教育は薬剤師養成のみに尽きるものではないが、「薬学士の学位授与＝薬剤師試験に合格」であることが強く求められることは否めない。

### 3. 学生の卒業後に期待される活動分野

薬学部の卒業生は、病院薬剤師や調剤薬局の薬剤師として、製薬企業での基礎研究や MR（Medical representative）職として、薬務や公衆衛生を管理する公務員として、また医薬品の臨床試験に携わる医薬品開発業務受託機関（CRO：contract research organization）でのモニターなどとしての活躍が期待される。

はじめに 6 年制への移行等にもなう就職状況の変化について簡単にまとめてみたい。6 年制薬学部では、高度な医療人としての薬剤師教育に重点が置かれる。また、私学の薬学部に進学した学生自体、創薬の研究者を志向する者よりは、薬剤師として医療に携わりたいという希望をもつ者の方が主であると思われる（他方で薬学部で創薬研究を志向する学生を大切に育てて行く必要があることは言うまでもないことである）。さらに、6 年制薬学部では、従来の 4 年制課程プラス大学院前期課程の卒業生と比較して研究経験期間が短くならざるを得ない。その為に、大手製薬企業での研究職採用の道は狭くなり、病院や薬局への就職志向がさらに強くなることが考えられる。

2002 年から 2008 年の間に薬学部の設置が相次ぎ、大学数は 46 校から 74 校へ急増した。薬学部への入学者数も、2002 年の 9,527 人から 2008 年には 13,204 人と 3,600 人以上、率にして 40% 近く増加した（日本薬剤師会、2010）。他方、医薬分業率（処方箋受取率）は頭打ち、規制緩和の影響でドラッグストアなどでの医薬品の販売規制も緩和され、薬剤師としての就職先は頭打ちの状況である（日本薬剤師会、2010）。巷間「薬剤師大失業時代」などと囁かれているように、薬剤師という資格をもって安泰という時代は終わったと見るべきであろう。他方、玉石混交の薬剤師の中から真に能力や特性を持った薬剤師が選ばれる時代が到来すると見ることもできる。6 年制の高度な学びや実践に加えて、危機感の中での自己研鑽、切磋琢磨を経て、薬剤師のレベルが向上することを信じ、期待するものである。

#### 3-1. 薬局薬剤師

薬剤師法では「薬剤師でない者は、販売又は授与の目的で調剤してはならない。」とあるが、医師、歯科医師について自己の処方箋を自ら調剤することを認めている。その為、従来は、病院

や診療所で医師の診察を受け、同じ医療機関内で投薬を受けるということが一般的であった。最近になって、医師は外来患者に対しては専ら診断・治療を行い、処方箋を出す。薬剤師は医師が出した処方箋に従って院外で調剤を行うという医薬分業が進み、分業率は急激に上昇した。市中には保険調剤や医薬品の販売を行う「調剤薬局」が多く見られる。薬剤師の卒後の活躍分野の一つは、こうした調剤薬局での薬剤師である。簡単な病気の場合、患者は「かかりつけ医師」を受診する。これと同じように調剤薬局が患者にとっての「かかりつけ薬局」の役割を果たし、地域の健康相談や予防医療の場となることが望まれている。患者は複数の医療機関を受診してそれぞれから投薬を受けるケースがあり、過去には薬物相互作用による重篤な副作用を引き起こすケースも見られた。調剤薬局が「かかりつけ薬局」の役割を果たせば、薬歴管理が行われ、薬の飲み合わせの不具合を防ぐことや、不必要な投薬を防ぐことも期待される。さらに、現下の高齢化社会や、それに伴う医療費の増大を考慮すると、調剤薬局が地域医療のコアとなって在宅医療へのバックアップ、高齢者医療のサポートの中心となることが期待される。薬学部学生は、こうした地域医療に積極的に貢献できるように、薬の専門知識以外に、信頼される人間性、幅広い健康科学に対する知識や、コミュニケーション能力を持つ必要がある。

### 3-2. 病院薬剤師

薬学部学生の卒後の活躍分野の一つは、病院内の薬剤部や薬局で勤務する薬剤師である。上述したように医薬分業が進み、外来調剤は院外処方箋として出され調剤薬局で処方されることが一般的となり、病院薬剤師は入院患者に対する投薬がおもな仕事となった。また、病棟での患者に対する服薬指導を行ったり、薬物治療の専門家としてチーム医療に加わる機会も増えている。さらに、医療の高度化・専門化にともなって、特定医療分野において高度な知識や技量、経験を持った認定薬剤師、専門薬剤師が当該医療に参画する機会も増えてきている。現在、日本医療薬学会によって認定された専門薬剤師として、がん専門薬剤師、感染制御専門薬剤師、精神科専門薬剤師、妊婦授乳婦専門薬剤師、HIV 感染専門薬剤師がある。薬学部 6 年制化にともなって、今後、認定薬剤師、専門薬剤師はさらに増えることが予想される。ここでも薬学部学生は、患者や医療チームのメンバーに信頼される人間性、コミュニケーション能力、薬物・医療に対する深い知識や科学的な視点に立った問題解決能力を持つ必要がある。

### 3-3. 製薬企業等の勤務

薬学部学生の卒後の活躍分野の一つは、製薬企業である。ここでは新薬の創生、「創薬」に繋がる基礎研究職から、製剤部門、安全性試験部門での研究・管理職、学術調査、MR など職種も企業の規模もさまざまである。

6 年制薬学部の卒業生の扱いは「修士課程卒相当」となるが、前述したように従来の 4 年制課程プラス大学院前期課程の卒業生と比較して研究経験期間が短くなる為に、大手製薬企業での研究職採用の道は狭くなるものと見られる。（6 年制薬学部に限らず、大手製薬企業での研究職は、企業自体が募集枠を絞っていること、募集枠に縛られず、応募者の能力によって採用を決定する形態が増えていること、などの理由で狭き門であり、能力・実績・資質しだいであることに変わりはない。）



また、製薬会社の医薬情報担当者のことを MR といい、医療機関に出入りして、医師、薬剤師等の医療従事者に、医薬品の品質、有効性、安全性等に関する情報の提供・収集・伝達等を行う。MR には医薬に対する専門的な知識と、情報の提供・収集・伝達に際しての高いコミュニケーション能力が求められる。現在、MR の半数近くは文系出身者で（薬学部出身は 20% 程度とされる）医薬に精通しない他学部出身者に対しては、社員研修や認定試験が行われ、資質向上が図られている。こうしたことから医薬や健康科学を専門的に学んだ薬学部生、特に 6 年制課程の学生にとって MR は大きな活躍分野の一つであるが、何よりも研鑽を経て医師、医療関係者の信頼を得る必要がある。また、一般営業職とは異なるが、コミュニケーション能力や機転が重要視される。

### 3-4. CRA (Clinical Research Associate)

医薬品や医療機器等は基礎実験、動物実験などを経たのち、最終的に人において有効性と安全性が立証されなければならない。これらのデータを収集し医薬品として承認申請を行うことを目的とする臨床試験のことを治験と呼ぶ。製薬企業における新薬の開発、特に治験実施に係る業務を代行する機関のことを医薬品開発業務受託機関（CRO：contract research organization）と呼ぶが、CRA とは CRO の中で治験が各種法令等を遵守して科学的・倫理的に行われていることを確認するとともに、報告された治験データが正確かつ完全であることを確認するモニター員のことをいう。CRA は治験契約、モニタリング業務、症例報告書のチェック・回収、治験終了まで臨床試験の試験成績に関する仕事全般を行う。この業種においても 6 年制薬学部の卒業生が活躍することが期待される。

### 3-5. 公務員

国家公務員試験の I 種では薬学部学生の試験分野は「理工 IV（化学・生物・薬学系）」に区分される。合格者は厚労省や特許庁等に採用なるほか、国所管の研究機関に採用される。平成 21 年度実績では本区分で 1,393 名が受験し 79 名が最終合格した。合格倍率はともかく受験者数は決して多いとはいえない。大いに受験を薦める必要があると考える。

地方公務員の募集区分としては、「薬学」または「薬剤師」がある。「薬学」の募集でも薬剤師の資格が必須要件となる。採用後は、公立病院での調剤業務、研究センターでの研究、治験等の支援業務、保健所での環境衛生監視員、食品衛生監視員としての業務などに従事することになる。

以上はこれまでの 4 年制課程の薬学部卒業生の主な就職先である。6 年制課程の薬学部卒業生については、本稿をまとめている段階では未だ卒業生が出ていない為、実績がなく評価も定まっていない。6 年制課程となり卒業生の資質の向上が期待されること、世界水準に近づいたことは紛れもない事実であり、日本国内での医療現場での職域の拡大、浸透のみならず、他分野への職域拡大も期待される。また、より外向きの発想をもって国外にも進出することを期待したい（日本の免許で就労できる訳ではないが、語学試験や研修を経て認められる地域もある。また、いわゆる途上国に目を向け、その薬事衛生に貢献すること、やりがいのある仕事かも知れない。いずれにせよ、専門的な知識に加えてコミュニケーション能力、生涯研鑽の姿勢が必要であること

に变りはない)。

#### 4. 将来戦略

2002 年以降に薬学部の設置が相次ぎ、薬学部の学生定員が急増したことは前に述べたとおりである。近い将来、薬剤師の供給過多の時代が来ることは誰もが予想するところである。また、すでにいくつも薬科大学や薬学部で入学定員を充足できない事態となっている。薬剤師国家試験の難易度によらず、薬剤師という資格をもって安泰という時代は終わったと見るべきであろう。玉石混交の薬剤師の中から真に能力や特性を持った薬剤師が選ばれる時代が到来することは間違いない。同様に、玉石混交の薬学部の中から魅力的な特徴を持った薬学部が選ばれ、生き残る時代がまさに到来している。このことは自らの大学に医学部を持たない薬科大学、薬学部にとって特に切実な問題である。このことについていささかの私見を述べたい。

例えば、宮崎県にある新設の（医学部を持たない）K 大学の入学時偏差値は高くないが、学生を鍛えて薬剤師国家試験合格率ではトップレベル。「薬剤師には薬に関する高度な知識に加えて、患者さんの体の状態を把握できる能力が求められる」というコンセプトのもと、「バイタルサインが読める薬剤師能力の開発」を目指しベッドサイド実習を特に重視している。実際に臨床現場では薬剤師が聴診器等を持ってバイタルサイン（脈拍、呼吸、体温、血圧など健康状態を示す指標）を確認する取り組みが進められつつある。このように社会からの要請を客観的に判断したうえで大学の特徴や、生き残りの為のポリシーを明確にし、それを教員、学生に浸透させることが重要であろう。

本学薬学部もまた、自らの大学に医学部を持たない薬学部であるが、積極的に附属病院をもった医学部との連携を行い、教員、学生の交流を活性化させることが急務である。そのことは学生の臨床系の実習を円滑化するに留まらず、共同研究の推進、実務家教員のリカレントにも繋がり、その成果は大学の教育研究に還元されることが期待される。また、薬学部の基本概念にあるように、地域社会に貢献できる薬剤師の養成を目指して、滋賀県を基盤にして薬学部・薬剤師会・病院薬剤師会の連携を進め、いわゆる「薬薬薬連携」を推進することが望まれる。その結果として、教員と現場の薬剤師との間の信頼感が醸成され、実務実習の円滑化や、現場の薬剤師との共同研究の実施や、将来に設置が検討されている大学院の活性化や薬剤師の学位取得にも繋がることが期待される。

2012 年春（本学では二年遅れて 2014 年春）に 6 年制課程の薬学部一期生が社会に出て評価を受けることとなる。混沌とした時代を経て「高度な薬剤師の養成」という 6 年制薬学部の理想が体現化されるまでにはいささかの時間が必要かも知れない。本学としても「高度な薬剤師の養成」という理想に向けた方略を定め、これを教員、学生に浸透させることによって、社会から評価される大学としてあり続けるように最大限努力したい。

#### 注

- 1) 薬剤師法の第 3 条では、「薬剤師の免許は、薬剤師国家試験に合格した者に対して与える。」とある。

同法の第 15 条では国家試験の受験資格について、「学校教育法に基づく大学において、薬学の正規の課程を修めて卒業した者」とされており、学校教育法（第 87 条二項）では、薬学を履修する課程のうち臨床に係る実践的な能力を培うことを主たる目的とするものの修業年限を 6 年と規定している。したがって、薬剤師免許の取得の為には、修業年限を 6 年とする薬学の正規の課程を修めた後に、薬剤師国家試験を受験、合格する必要がある。

- 2) 6 年制課程の 5 年生では病院薬局、調剤薬局での各 11 週間の実務実習が行われる。この実習は従来の見学型のものではなく、参加型の実習であり、学生は現場の指導薬剤師のもとで調剤をはじめとする業務を行う。ところが、薬剤師法では「薬剤師でない者は、販売又は授与の目的で調剤してはならない」と規定している。薬剤師免許を持たない薬学部生が参加型の実務実習を行う違法性の阻却として、大学側として実務実習に出る前の学生（4 年生）に薬学に関する専門的な知識、技能、態度を検証する薬学共用試験（CBT、OSCE）を実施し、薬学生の薬学専門知識、技能、態度の修得が十分なレベルまで到達していることを確認し、試験に合格した者のみを実務実習に参加させることとしている。

薬学共用試験は特定非営利活動法人の薬学共用試験センターの指導のもとで、全国の薬科大学、薬学部が共通に試験を実施する。医学部や歯学部ではすでに同様の共用試験を実施している。薬学共用試験は、薬学に関する総合的な知識を問うコンピューターによって問う CBT（computer based testing）と、薬剤師としての態度、技能などを問う OSCE（Objective Structured Clinical Examination）からなる。CBT は 3 つのゾーンから出題される。ゾーン 1（物理・化学・生物）から 105 問、ゾーン 2（薬理・薬剤）から 105 問、ゾーン 3（衛生・法規・社会薬学・ヒューマニズムなど）から 100 問の計 310 問が出題される。一方、OSCE は実地試験として 5 領域（患者・来局者対応 [薬局や病棟での患者さんに対する初回面談のことを指す]・薬剤の調製 [処方箋に基づく散剤、水剤、軟膏剤の調製のことを指す]・調剤鑑査 [処方箋に基づいて調剤された薬の内容の確認、ダブルチェックのことを指す]・無菌操作の実践 [無菌操作の為の正しい手洗い法、無菌的な注射薬の調製のことを指す]・情報の提供 [処方されたお薬の服薬指導のことを指す]）から 6 課題が出題される。

- 3) 欧米の薬剤師養成年限のおもなものは以下の通りである。アメリカでは 2 年間の教養課程と 4 年間の薬学専門教育課程からなる 6 年（以上）を年限としている。フランスでは 4 年間の課程と 2 年間の研修を含む課程からなる 6 年を年限としている。ドイツ、イギリスでは、4 年間の課程と 1 年間の就業研修的な課程からなる 5 年を年限としている。オランダ、デンマークでも、薬剤師養成年限はそれぞれ 6 年、5 年である。いずれの場合も 4 年次以降に実務研修や就業研修を置いていることが共通点として見られる。韓国でも 2011 年度から 6 年制課程（2 年の予科と 4 年の本科からなる）が実施されている（恩田、2003）。

## 参考文献

1. 立命館大学薬学部『2011 年度立命館大学薬学部 履修要項』、2011、立命館大学
2. 恩田裕之「薬学教育のあり方をめぐる論議」 国立国会図書館 ISSUE BRIEF 416、2003 (<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/issue/0416.pdf>、2012 年 1 月 23 日)
3. 日本薬学会「薬学教育モデル・コアカリキュラム」([http://www.pharm.or.jp/kyoiku/pdf/sin6sya\\_080318.xls](http://www.pharm.or.jp/kyoiku/pdf/sin6sya_080318.xls)、2012 年 1 月 23 日)
4. 日本薬剤師会「日本薬剤師会の現況 2010-2011」2010 [http://www.nichiyaku.or.jp/about11/wp-content/uploads/2011/02/annual\\_report2010j.pdf](http://www.nichiyaku.or.jp/about11/wp-content/uploads/2011/02/annual_report2010j.pdf)、2012 年 1 月 23 日)

## Diploma Policy of the College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University

ASANO Shinji (Professor, College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

The Ritsumeikan University, College of Pharmaceutical Sciences, confers a bachelor's degree of pharmacy on students who earn the 195 credits specified in the university rules and obtain the required knowledge, skills and capabilities for pharmacy graduates based on the following set of educational objectives.

- (1) To acquire a sense of humanity based on a deeper understanding of human life and culture with a rich liberal-arts background suitable for pharmacists as medical professionals.
- (2) To acquire the clinical knowledge and skills necessary for pharmacists as medical professionals.
- (3) To acquire highly developed communication skills in Japanese required for pharmacists as medical professionals.
- (4) To gain an awareness of the mission as medical professionals, and attain professional behavior as well as an ethical viewpoint suited to the field of pharmacy.
- (5) To acquire the knowledge, problem-solving capabilities and intellectual curiosity to incorporate the latest progress in the medical and scientific fields.
- (6) To acquire fundamental knowledge concerning medical information gathering and administration necessary for the main player in regional public health.
- (7) To acquire the English ability necessary for communication in international society.





## 特集

# 立命館大学生命科学部 学位授与方針 (ディプロマ・ポリシー)

小 島 一 男・森 崎 久 雄

## 要 旨

生命科学部は、「生命科学の学術としての発展に寄与するとともに、生命科学分野の人材養成を通じて、人類の幸福と自然と調和した持続可能で豊かな社会の実現に貢献する」を理念として2008年4月に発足し、2011年度に完成年度を迎える。生命科学部では、各学科で修得が必要な専門能力の獲得と学部の教育課程に規定する所定単位132単位の修得をもって、学部人材育成目的の達成とみなし、学士課程学位を授与する。ここでは、本学部の人材育成目的、教育目標、教育課程の編成方針・実施方針、学生の卒業後に期待される活動分野、および将来計画について紹介する。

## キーワード

生命科学部、学位授与方針、人材育成目的、教育目標、教育課程の編成方針・実施方針、卒業後の活動分野、将来計画

## I . はじめに

21世紀は「生命科学の世紀」といわれるように、生命科学を基盤とした科学技術が社会や生活に広く浸透すると予想されている。このような状況の中で、生命科学部は、「生命科学の学術としての発展に寄与するとともに、生命科学分野の人材養成を通じて、人類の幸福と自然と調和した持続可能で豊かな社会の実現に貢献する」を理念として2008年4月に発足し、本年度(2011年度)に完成年度を迎え、2012年3月に初めての卒業生を送り出す。

生命科学部では、「化学」と「生物」の広い分野にわたる基礎教育を行い、その上に立って、応用化学科、生物工学科、生命情報学科、および生命医科学科の4学科の学問分野を深く掘り下げながら、互いに連携・融合することで、新しい生命科学の教育・研究分野を創造することを目指している。

## Ⅱ．人材育成目的<sup>1)</sup> および教育目標<sup>2)</sup>

生命科学部は、豊かな教養と生命科学分野の幅広い素養を基礎に専門的力量を有し、生命科学と関連分野の発展に寄与するとともに、人間の幸福と自然が調和した持続可能で豊かな社会の実現に貢献できる人材を育成することを目的とする。

各学科における人材育成目的は、以下のとおりである。

応用化学科は、物質・生体分子の機能の解明や新物質を創製するための化学の理論と技術を教育研究し、材料化学からエネルギー、生命まで幅広い分野で応用展開できる人材を育成することを目的とする。

生物工学科は、化学、生物学、生化学、医科学などを基礎に生物工学を教育研究し、環境と生物・人間社会との関連性を理解しながら、生物工学の方法を応用展開できる人材を育成することを目的とする。

生命情報学科は、生命科学と情報科学を教育研究し、生命科学と情報科学の融合によるライフサイエンスの探究およびライフサイエンスの新たな方法を創生することができる人材を育成することを目的とする。

生命医科学科は、基礎生物学、生物工学および基礎医科学を教育研究し、生命科学に携わる者として必要な生命倫理、公衆衛生学などを修得し、生命現象の理解とともに人体の構造、機能、医療について学識を有する人材を育成することを目的とする。

生命科学部では、このような人材を育成するため、以下 1～5 に示すとおり、卒業時において学生が身につけるべき能力（教育目標）を定めている。

- 1 豊かな教養や国際化の進展に対応できる素養を持つ
- 2 数学・自然科学の基本原則を十分に理解している
- 3 生命科学を学ぶ上で基礎となる基礎的知識（化学、生物学、基礎医科学など）を修得している
- 4 生命科学がヒトや環境に及ぼす影響やその結果についての社会的責任を理解している
- 5 各学科の専門性に合わせた専門力量を修得している

上記 5 の各学科で修得が必要な専門力量は、以下のとおりである。

応用化学科：化学を基盤に、材料科学から生命科学まで広く学び、エネルギー、ナノテクノロジー、および生命系への応用などの社会が求める重要課題に挑む能力

生物工学科：化学の視点から生物の構造や機能を解明し、バイオテクノロジーの新たな領域を開拓する能力

生命情報学科：生命科学と情報科学が融合したバイオインフォマティクスで生命現象の解明に挑む能力

生命医科学科：基礎生物学に加え基礎医学を学び、疾病予防法・診断法の開発、新たな治療法や医薬品の開発など生命医科学の発展に寄与する能力

これらの能力の獲得と学部教育課程に規定する所定単位（基礎科目 24 単位、専門基礎科目 20 単位、共通専門科目 24 単位、専門科目 56 単位、自由選択科目 8 単位、計 132 単位）の修得をもって、学部人材育成目的の達成とみなし、学士課程学位を授与する。応用化学科においては学士（工学）を得ることができるが、一定の科目群から 12 単位以上修得した学生は学士（工学）でなく学士（理学）を得ることができる<sup>3)</sup>。生物工学科においては学士（工学）を得ることができる<sup>3)</sup>。生命情報学科においては学士（理学）を得ることができるが、一定の科目群から 12 単位以上修得した学生は学士（理学）でなく学士（工学）を得ることができる<sup>3)</sup>。生命医科学科においては学士（理学）を得ることができる<sup>3)</sup>。

### Ⅲ．教育課程の編成方針・実施方針<sup>2)</sup>

生命科学部では、上述した教育目標を達成するために、以下に示す 1～5 の教育課程を編成し、実施している。

#### 1 豊かな教養や国際化の進展に対応できる素養の修得

幅広い教養を身につけるため、各々の目的・興味に応じた教養科目を学ぶ。また、国際化の流れの中で、英語運用能力を身につけるため、1・2 回生時に基礎科目の英語を学修し、3 回生時に専門英語を学修する。

教養教育について、具体的には、全学共通の教養教育科目 A 群を 25 科目 50 単位および B 群としてスポーツ関係科目と特殊講義を開講している。これらの中から、一分野を集中して履修するか、もしくは多くの分野から広く履修するかを学生が選択する。さらに、学部独自に、日本語リテラシー科目として「特殊講義（日本語表現法）」および「アカデミックライティング」を開講し、読解力および作文力の養成を行っている。これら 2 科目は、実験レポートあるいは卒業研究論文の作成等に役立つはずである。

英語教育について、具体的には、生命科学部の学問領域の特長を踏まえて、研究成果を英語で国際的に発信する能力を養成することを目的に、生命科学部・薬学部共同プログラムとして「Project-based English Program」（プロジェクト発信型英語プログラム）を設置している<sup>2) 4)</sup>。1 回生～3 回生までの本プログラムにおける英語学習を通じて、4 回生時の卒業研究においては、研究論文のアブストラクト（概要）を英語で執筆できる能力の獲得を目指している。英語の基本スキルの習得を目指した「英語 S」は、入学後のプレイスメントテストの結果をもとに、能力別に少人数クラス（16-20 人）にて実施している。英語でのコミュニケーション能力・発信力の育成を目指したプロジェクト型科目「英語 P」では、専任の講師陣により英語運用能力の基礎を養う授業を展開している。また、英語教員と生命科学部・薬学部専門科目担当教員で構成する英語教育運営・連絡委員会を設置し、密に連携を取ることで、この教育システムの適切かつ効果的な運用を行っている。

#### 2 数学・自然科学の基本原理の十分な理解

生命科学の専門教育において基盤となる数学・自然科学系科目を、専門基礎科目として学修する。

具体的には、1 回生時から数学や自然科学の素養を修得し、科学的な思考力・洞察力を養成

して、専門科目を学ぶ基礎を身につけるようになっている。これらの科目は、学科を横断するような体系で実施しており、どの学科に所属していても必要な科目群として位置づけられている。

### 3 生命科学を学ぶ上で基礎となる基礎的知識（化学、生物学、基礎医科学など）の修得

生命科学は化学、生物学、医科学、物理学などの総合科学である。生命科学分野での専門を極めるには、この総合科学を支える基盤を学ぶ必要がある。生命科学部では、化学分野と生命・医科学分野を2つの柱と位置づけ、これらの分野での基盤科目を共通専門科目として配置している。

共通専門科目は、1回生後期から2回生にかけて、学科を横断するような体系で実施している。

### 4 生命科学がヒトや環境に及ぼす影響やその結果についての社会的責任の理解

生命科学は、人間を含む生物（生命体）をも研究・実験の対象にするものであり、研究者・技術者は研究開発だけでなく、その技術が社会や環境に与える影響に対しても的確な認識を持つ必要がある。そのため、技術者倫理教育を目的とする「生命科学与倫理」を共通専門科目に位置づけ、配置している。

### 5 各学科の専門性に合わせた専門力量の修得

専門基礎科目、共通専門科目の履修後、それぞれの学科の学問領域を掘り下げていくための専門科目を配置している。

各学科の独自の専門科目だけでなく、境界領域の専門科目を学科横断科目として配置している。実習・演習科目と講義科目は密接に連携して学び、4年間の集大成である卒業研究につなげる。卒業研究では、学生の多様な要望に応えるために、学習到達度を考慮しつつ、生命科学部および薬学部計5学科間で学科を横断して所属研究室を一定の範囲内で選択可能とするシステムを導入している。

各学科の専門科目は、系統履修説明図により科目を目的別（自ら問題を発見し解決する能力を研ぐ目的、科学的基盤を形成する目的、研究に必要な基本技術を獲得する目的、研究者として必須の英語でのコミュニケーション能力を高める目的、など）に分類している。さらに、それぞれの学科では、将来取り扱う研究テーマをモデル別に分類し、その分野で履修を推奨する専門科目を履修上の参考として配置した、複数の履修モデルを定めている。

各学科における履修モデルを以下に示す。

応用化学科：応用化学重点型モデル、生命化学重点型モデル

生物工学科：環境科学重点型モデル、バイオテクノロジー重点型モデル

生命情報学科：バイオインフォマティクス重点型モデル、構造ゲノミクス重点型モデル、生命科学重点型モデル

生命医科学科：基礎医学重点型モデル、社会医学重点型モデル、IT 重点型モデル

上記の1～5以外に、初修教育として、各種入試方式による入学者の基礎学力の把握と充実のために、新入生オリエンテーション期間中に理科のプレイスメントテストを行い、高校理科について各自の到達度を認識させている。到達度が低い学生については随意科目である初修物理、初修生物の履修を指導するとともに、「化学・生物駆け込み寺」の積極的な利用を呼びかけている。

また、導入期教育－1回生小集団教育－として、学生に、生命科学部の教育理念や教育システム、各学科の専門教育体系を深く理解させるとともに、大学で「主体的に学ぶ姿勢」を涵養するために、学科を分割した少人数クラスで、専門科目である基礎演習を通年実施している。

以上の教育課程の編成方針を図示すると、図1のようになる。

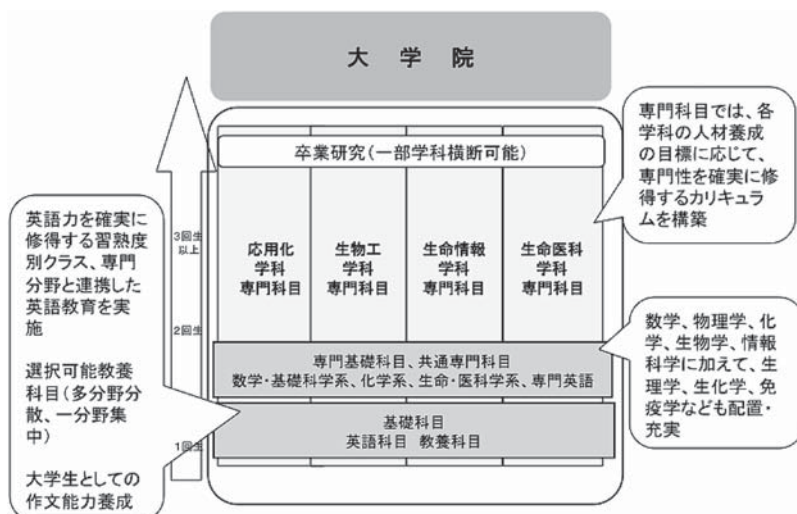


図1. 教育課程の編成方針<sup>5)</sup> (図中の専門英語は正しくは3回生配当である。)

なお、各学科での学び、については、履修要項<sup>2)</sup>に次のように記載されている。

### (1) 応用化学科での学び

身の回りを見渡してみれば、私たちは実に様々な物質に囲まれて生活していることが分かります。これらの物質はすべて原子・分子から成り立っています。「化学」とは、これらの物質の構造、性質、反応を原子・分子のレベルで解明し、さらに新しい物質や反応を構築していくためのものです。「化学」が生み出す様々な物質なくしては、現在の私たちの生活は成り立たないと言ってもよいでしょう。「化学」が研究対象とするものは、地球上のみならず宇宙までもを含め、この世に存在するあらゆる物質へと、さらには生命やそれを取り巻く環境へと大きく広がっており、様々な科学技術を支えるとしても重要な役割を果たしています。

現在の私たちの生活を支えるエネルギーの多くは、石油を代表とする化石燃料によってまかなわれています。しかし、化石燃料が有限であることや、地球温暖化などの様々な環境問題を考えれば、太陽電池や燃料電池といった代替エネルギー源の開発が急がれます。そして「化学」によって創り出される様々な高機能性材料は、それらの代替エネルギー源の開発を支える重要な役割を担っています。

一方、私たち人間を含め、生物体は様々な分子、たとえばタンパク質、核酸、脂質、糖質など、いわゆる生体分子から構成されています。「生命系への応用」として、「化学」の研究手法を用い



て、これらの生体分子とそれに関連する生体反応を研究する領域があります。

「ナノ」とは $10^{-9}$ という意味で、n という記号で表されます。たとえば 1 nm (ナノメートル) は $10^{-9}$  m、つまり 10 億分の 1 メートルを表します。「ナノテクノロジー」とは、物質をナノメートルの領域で自在に制御する技術のことです。たとえば、ドラッグデリバリーシステムに代表されるような医療への展開などもその一つです。

以上のように、応用化学科では、「化学」を中心に、材料から生命科学まで幅広く学ぶことにより、「エネルギー」や「ナノテクノロジー」、「生命系への応用」など、社会の重点課題に挑む人材を育成します。

## (2) 生物工学科での学び

自然環境を保全・修復し、安全・安心な持続的社会的実現のためには、食料問題、資源・エネルギー問題、環境問題等の諸課題に取り組む必要があります。そのために、化学的素養を備え、環境と生物・人間社会との関連性、生物の相互作用および多様性を理解し、生物の持つ力を有効に活用できる人材が求められています。

生物工学科では、生物の構造・機能を支える化学的基盤を先ず学びます。この基盤に立ち、生物の持つ多彩な機能を有効に活用する方法を学習します。さらに、自然環境がどのように成り立ち、変動しているのか、また変動を引き起こす因子は何なのかを、生物の分布・機能と関連づけて理解します。

歴史、社会に関する視点も学びながら、未来を予測し、今後ますます重要となる食料、資源、環境、エネルギーに関連する諸課題に取り組む力を養います。

## (3) 生命情報学科での学び

### ① 学科の紹介

生命情報学科では、生命科学と情報科学の基礎的素養がバランスよく修得できる諸科目を配置しており、将来生命科学分野において情報科学と生命科学の知識を生かし、研究所研究員や学校教員として、様々な点で指導的役割を発揮する人間の育成を目標としています。

### ② 教育目標

1. 生命科学および情報科学の専門知識と技術を身につける。
  - 生命現象や生体分子について生化学や分子生物学の言葉を用いて説明できる。
  - 生命科学の公開ソフトウェア、データベースを使いこなすことができる。
  - 基本的なプログラムの設計、コーディングとデバッグができる。
  - 生命科学の基礎となる実験操作技術を身につける。
2. 上述した 1 での専門知識と技術を基盤として、生命現象に付随する問題の解決ならびに新たな問題の提起ができる能力を身につける。
  - 生命現象に関する科学文献を生命科学と情報科学の両側面から理解し、自らの問題解決を図るとともに、新しい概念、問題点の提起ができる。
  - 生命現象を解明するための有用な解析ソフトを立案し、作製することができる。
  - 生命現象に関する科学文献に基づき、自らの実験を組み立て、新たな手法や結果を導く



ことができる。

#### 1 回生

生命情報学を学ぶための土台となる物理学、化学、生物学、数学の基礎を習得する。さらに情報科学の基礎を学び、基本的なプログラミング能力を身につける。

#### 2 回生

生命科学及び情報科学の専門的な基礎知識を修得する。生命現象や生体分子について生化学や分子生物学の用語を用いて説明できる。生命科学に関連した公開ソフトウェア、データベースを使いこなすことができる。分析化学・生化学の基本的な実験手法を修得する。

#### 3 回生

生命科学と情報科学の専門知識を習得し、生命現象に関わる諸問題を理解する。さらにタンパク質や DNA に関するコンピュータ実習や遺伝子工学的実験をとおり、生命科学に関する諸問題を解決するための基礎技術を修得する。

#### 4 回生

3 回生までに習得した生命情報学の専門知識と技術を基盤として、卒業研究の中で生命現象に関わる問題を自ら解決し、さらには新たな問題提起ができる能力を身につける。原著論文を読み、理解し、プレゼンテーション能力を身につける。

### （4）生命医科学科での学び

21 世紀を迎えた今、わたしたちは、様々な科学技術の恩恵をこうむることで大変便利な暮らしを送っています。一方で、健やかな生活を営む上で解決しなくてはならない多くの問題に直面していることも事実です。特に、環境破壊に伴う未知の疫病の発生、高齢化に伴う老年病の増加、社会生活の変化に伴う生活習慣病の多様化など、わたしたちの健康に直接関係する問題への対応が急務となっています。

このような状況の中、生命医科学科では、「予防医学」を重視した医科学教育・研究の展開を目指します。「ヒト」における複雑かつ精緻な生命現象を探究することで「健康な状態とはどのようなものか?」、「どのような原因やメカニズムで病気になるのか?」を解明し、その成果に基づいて新しい疾病予防法および診断法の開発を進めていきます。さらに、それらの基礎研究の成果を、人々の社会生活に直接役立てることができるような医療システムの開発もあわせて進めて行きます。そのために、生命医科学科の学生は、基礎生物学、基礎医学を重点的に学ぶと同時に、生命科学に携わる者として必要な生命倫理学、さらには医療の現場や実生活でも欠かせない公衆衛生にかかわることについても学習します。研究活動においては、学科・学部内の研究室間の交流はもとより、他大学や様々な研究機関の医学系・医科学系の研究室とのコラボレーションを積極的に推進することで、より発展的な研究の推進を図ります。

以上の教育・研究を通して、生命医科学科は、科学的な基盤に立って「ヒト」の根幹を理解し、21 世紀における予防医学研究の発展という人類の福祉の向上に貢献できる人材の育成を目指します。

#### Ⅳ．学生の卒業後に期待される活動分野

生命科学部の各学科における卒業後の進路として、以下のような進路が期待される（生命科学部のホームページ<sup>6)</sup> 参照）。

応用化学科：化学、衣料品、製薬、食品加工、電子材料、教員、公務員、大学院進学など

生物工学科：食品、薬品、化学工業、化粧品、資源、エネルギー、医療支援産業、環境、福祉関連、教員、公務員、大学院進学など

生命情報学科：薬品・医療・食品等のバイオテクノロジー分野、情報・エレクトロニクス分野、教員、公務員、大学院進学など

生命医科学科：医薬品、食品、化粧品、医療・健康機器、保険・医療機関、病院経営、教員、公務員、大学院進学など

キャリアサポートとして、将来のキャリア形成を早期に意識させるために、キャリアセンターと協力して春季に低回生向けキャリアセミナーを開催し、学生が正課を学ぶことの意義、現在の学びがどのように将来につながるかを、キャリア形成を含めて考えることの一助としている。2010 年度より開講した後期の各学科 3 回生セミナーにおいては、外部講師による「進路セミナー」を行い、学生の進路選択の一助としている。自由選択科目である医療社会論においても、外部講師による講義を導入している。また、特に新設学科の生命医科学科では、2010 年度より、学科教員を中心として新規就職先の開拓を行っている。

なお、キャリアオフィスのデータによれば、生命科学部 4 回生の卒業見込者 312 名について、2011 年 10 月初旬現在で、大学院進学決定者が約 37.8%、就職決定者・内定者が約 25.6%となっている。これら数値は、2012 年 2 月 13 日時点で、各々約 47.8%、約 32.1%と増加しており、両者合わせて約 80%という高い割合で学生の進路が決定している。また、大学院進学決定者（約 47.8%）が、他の理系学部（約 30%）に比べ、かなり高いという特徴ある結果となっている。

#### Ⅴ．将来計画の構想<sup>5)</sup>

##### (1) カリキュラムの見直し

今年度（2011 年度）に生命科学部は完成年度を迎え、設置時から現行カリキュラム実施して 4 年が経過する。この間、生命科学部は同時に開設した薬学部と一体運営を行い、カリキュラムについても、特に低回生の専門基礎科目、共通専門科目において、共通の科目を用意している。6 年制の薬学部は 2013 年度が完成年度であるため、この時点で両学部同時に理念・目的の検証を行い、かつ、カリキュラムの見直しを行うことは困難である。しかし、生命科学部設置から 3 年半が経過し、現行カリキュラムで改善すべき点がいくつか出てきているため、2012 年度新入生から適用するカリキュラムを、薬学部との共通部分に影響を及ぼさない必要最小限の範囲で見直した。

2014 年度には、理念・目的の検証を行い、必要であればカリキュラムの大規模な見直しを行うことになる。その際、英語教育、専門基礎教育、実験を含む専門教育の教育内容やカリキュラ

ム構成等、学部の教育・研究の理念と対比させた到達点と課題の整理を行う。特に、生命科学部内における実験科目の独自性と効率化の点検を実施し、適切な運営組織を整備する。

## （2）導入期教育の充実

入試方式毎の志願動向（志願者数、学力分布等）、入学後の成績推移、進路先等の追跡調査を行い、入学政策を策定するとともに、多様な学生を受け入れるために入学前も視野に入れた導入期教育におけるより効果的な教育指導の展開を行う。

## （3）英語教育、日本語リテラシー教育および初修教育の展開

学部独自に実施している英語教育、日本語リテラシー教育および初修教育の到達点を検証し、課題の洗い出しを実施し、その対応策を策定する。

## （4）キャリアサポートの推進

キャリアセンターと協力し、キャリア支援セミナーの有効性と課題整理を行い、より有効性の高いセミナーを目指す。また、生命科学部としての就職先開拓方針を再検討し、推薦を主体とした進路支援体制を強化する。

## （5）FD（ファカルティー ディベロップメント）活動の一層の推進

学生が自分の成長を実感し、同時に教員側も人材を確かに育成していることを確認するためには講義改善のためのFD活動の推進が欠かせない。FD活動に関しては、全学的には教育開発支援課を中心に活発な活動が展開されており、生命科学部としても、Webによるアンケートシステムの構築やコミュニケーションペーパー・インタラクティブシートの活用によって、学生と教員との意見交換を通して授業の改善が一層進むよう図っていく。

## （6）国際化の推進

生命科学部の英語教育は特徴的な「発信型」である。具体的には、上述のように、リスニングとスピーキングを中心にし、ライティング、リーディングを合わせた4つのスキルを確実に身に付け、それを基盤に学生各自が個人の関心事をテーマにリサーチを行い、英語で自由に発信するコミュニケーション能力を養うことを目指している。この特徴あるプログラムをインターネットを通じて世界に発信し、さらに高度な英語教育プログラムの開発を目指す。また、海外短期留学やAPU-RU連携など獲得した能力を実践する場の拡大を目指す。さらには、海外からの留学生受け入れプログラムを充実し、多様な文化的背景が共存する「場」で個々の学生が国際的視野を獲得できる環境作りを目指す。

生命科学部では、開設当初より国際社会にむけ情報発信できる人材の輩出を英語の教育目標の1つに掲げており、英語活用のための4つのスキル（リスニング、スピーキング、ライティング、リーディング）を確実に身に付け、それを基盤に学生各自が設定したテーマについてリサーチを行い、まとめたものを英語で発信するコミュニケーション能力を養うことを目指してきた。この特徴あるプログラムの到達点を検証し、さらに有効なプログラムを開発していかなければならな

い。

上記プログラムで培った力を一層高度なものにするために、留学プログラムの充実、留学生の受け入れ、各種国際化事業への参画などに取り組み、実態を伴った国際化の進展を図っていく。

### (7) 大学院生命科学研究科

大学院生命科学研究科が 2012 年度に発足する。生命科学部および薬学部の教員が研究指導を担当する。内部進学者の確保はもちろん、学外に対して特別入試、一般入試、留学生入試、および社会人入試の広報活動を強化し、全体として前期課程および後期課程の安定的な定員充足を目指す。また研究政策とも関連させて、国際化や研究力強化（評価の高い国際学術誌への論文発表や学外資金の獲得を増やすなど）を図り<sup>7)</sup>、魅力・競争力のある大学院をつくっていく必要がある。生命科学部では、2011 年度に若手教員奨励賞と修士論文優秀賞の制度を設け、表彰を行う。特に国際化に関しては、この 3 年間実施してきている関西医科大学との戦略的連携事業における海外視察の成果などを基に、欧州やアジアの大学との連携を目指し、大学院学生・教員の相互交流や研究の国際化を具体化する。

学部にも言えることであるが、「生命科学」という名称から、ややもすれば理学系のこじんまりとした研究科と受け取られがちであるため、工学面の打ち出しも積極的にダイナミックに行い産学連携などを進める。教育面では、戦略的連携事業で整備した情報機器などを活用して動画などの教育コンテンツを作成するなど、学部教育を含めて専門教育の高度化が期待される。

### 注

1) 生命科学部学部則

([http://www.ritsumeiji.jp/lifescience/pdf/seimei\\_gakubusoku.pdf](http://www.ritsumeiji.jp/lifescience/pdf/seimei_gakubusoku.pdf) 2012 年 1 月 27 日)

2) 生命科学部 2011 年度履修要項

3) 著者の判断で、わかりやすい表現に変更している。

4) 鈴木佑治、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、立命館高等教育研究、第 10 号、pp. 44-61、2010 年 3 月

5) 2011 年 学園通信特別号 生命科学部版

6) 生命科学部 主な進路就職先 ([http://www.ritsumeiji.jp/lifescience/lifesc08\\_j.html](http://www.ritsumeiji.jp/lifescience/lifesc08_j.html) 2012 年 1 月 27 日)

7) 2012 年 3 月末に生命科学部年報を発行し、4 年間の教育・研究活動をまとめる。

## Diploma Policy in the College of Life Sciences, Ritsumeikan University

KOJIMA Kazuo (Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

MORISAKI Hisao (Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

Life science will make substantial contributions in the crucial fields of environment, food supply, and biological resources to help humankind achieve sustainable development that is symbiotic with nature. The College of Life Sciences, Ritsumeikan University has been established in April of 2008, and the academic year of 2011 will be the one of its completion. The College engages in efforts towards clarification of both the “mechanism of life” -- humankind’s eternal theme -- and global issues concerning energy, environment, and so on.

As for diploma policy of our College of Life Sciences, when acquiring both the technical faculty which is necessary to master in each department in the College and the 132 credits that are prescribed in educational course of the College, students can get their diploma of this College. Here, we introduce diploma policy, goal of fostering human resources, objective of education, curriculum policy and its enforcement, graduate prospects, and future plans in the College.

### Key words

College of Life Sciences, Diploma Policy, Goal of Fostering Human Resources, Objective of Education, Curriculum Policy and Its Enforcement, Graduate Prospects, Future Plans





## 特集

# 立命館大学スポーツ健康科学部の学位授与方針

伊 坂 忠 夫

## 要 旨

スポーツ健康科学部の人材育成目標は、「スポーツ健康科学の教育研究を通じて、グローバルな視野とリーダーシップを備え、スポーツ健康科学分野への理解を持ちつつ、社会の発展に貢献できる人材を育成すること」である。スポーツ健康科学部での4年間のカリキュラムを通じて、卒業時点で学生が身につけるべき能力（教育目標）は、以下の通りである。① スポーツ健康科学に関する科学的視点や基礎知識・基礎理論を、総合的・学際的に理解することができる。② 幅広い教養と国際的な感覚を身に付け、グローバルな視野からスポーツ・健康を分析・検討・実践していくことができる。③ リーダーシップ、コーチング理論への深い理解に基づいた指導を行うことができる。④ 豊かな倫理観および自らのキャリアに関する高い意識を持ち、社会の発展に自らの能力を役立てるという強い使命感を持つことができる。⑤ 社会貢献、地域貢献等を通じて、スポーツ健康科学を社会に広めて行くことができる。

## キーワード

スポーツ健康科学、総合的・学際的な教育および研究、理論と実践、グローバルな視野、リーダーシップ、科学的視点、地域・社会連携

## 1. スポーツ健康科学部の開設趣旨

スポーツ健康科学部、同研究科の開設にあたっての設置趣旨のひとつとして掲げたのは、「いかに健康的で豊かな暮らしを送っていくか」という人類的な課題克服である。生活習慣病、肥満の問題は、先進国のみならず、発展途上国でも問題となっており、これらの問題を解決するには、その国における固有の食生活、生活習慣を考慮した健康科学からのアプローチが求められている。また、スポーツ科学の側面に関わって人類の限界に挑戦するスポーツ競技のトップパフォーマンスの向上は、最先端の科学的な観点からのサポートが不可欠となっている。この人類の限界値への挑戦を支援する課題も設置趣旨として掲げている。これらを含めた多様な健康やスポーツ課題を、実践的に取り組み、定着させるには、スポーツや健康に関わる組織を専門的な観点からマネジメントすることが必要不可欠である。そしてこのような課題とその解決は一つの分野で完結す

るわけではなく、互いに研究成果を共有しながら、また、研究に刺激を受けることによって、新たに高度な知見を得ることが必要であり、さらに、そのような融合によって課題解決を目指すことが可能となる。

近年の余暇時間の増大と労働内容の変化、平均寿命の漸増と少子高齢化を背景とした健康寿命延伸への期待と関心、生活習慣病予防による中長期的な医療費適正化対策、スポーツパフォーマンス向上のための科学的手法の確立、総合型地域スポーツクラブ等の展開による地域単位での運動習慣の発達・発展があり、我が国におけるスポーツ健康科学分野に関わる人材育成・研究推進についての社会からの要請は、ますます高まっている。このように、社会の変化によって、スポーツ健康科学分野には様々な実践的役割を果たすことが求められ、また、社会的要請に応えるように学問分野も発展し続けている。

これまで、スポーツ健康科学分野に関わる学問としては、スポーツと健康をキーワードとする「体育学」がその中心を担い、学際的な視野を有して発展してきた。しかし、今般のスポーツ健康科学分野における人類的課題の解決、学問領域の多様化・深化、体育学の持つ学際性をさらに発展させている。具体的には、関連諸科学である医学、保健衛生学、理学、工学、教育学、経済学、経営学等といった隣接する専門知識と連携し、さらなる総合的・学際的な融合発展をはかり、スポーツ健康科学分野が成り立っている。このような中、スポーツ健康科学分野の実践者・普及者としての人材ならびに教育・研究に携わり、学問分野の発展を中心的に担う専門職業人と研究者の養成が求められている。

以上のような、社会的要請および人類的課題にチャレンジすることで研究機関として新たな知見の発見に貢献すること、また教育機関として、有為な人材をこの分野内外へ輩出することを社会的使命にスポーツ健康科学部・大学院同研究科を 2010 年 4 月に同時開設した。

## 2. 立命館大学スポーツ健康科学部の特色

### (1) 総合的・学際的教育・研究

本学部・研究科の専任教員 25 名は、医学、保健衛生学、理学、工学、体育学、教育学、経済学、経営学の分野から集まってきている。具体的には、運動生理学、生化学、トレーニング科学、スポーツ心理学、生体工学、スポーツバイオメカニクス、健康増進科学、栄養学、医学、脳科学、遺伝子生物学、運動処方、スポーツマネジメント、スポーツ教育、リーダーシップ等、幅広い分野の最先端の研究を実践している研究者が所属しており、図 1 に示すように、遺伝子から組織細胞、臓器、人体、動作・行動・心理、そして社会・集団というように、ミクロレベルからマクロなレベルまでを対象にスポーツ健康科学を探究している。さらには、各教員が自らの専門分野のみならず隣接する領域、分野の教員と連携することで、教員間での共同研究が総合的・学際的な取り組みとなっており、その効果は学部生ならびに院生の指導に及び、彼らの総合的・学際的教育をより推進している。

### (2) びわこ・くさつキャンパスの特徴を活かした教育研究の推進

びわこ・くさつキャンパスには、理工系 4 学部（理工学部、情報理工学部、生命科学部、薬学

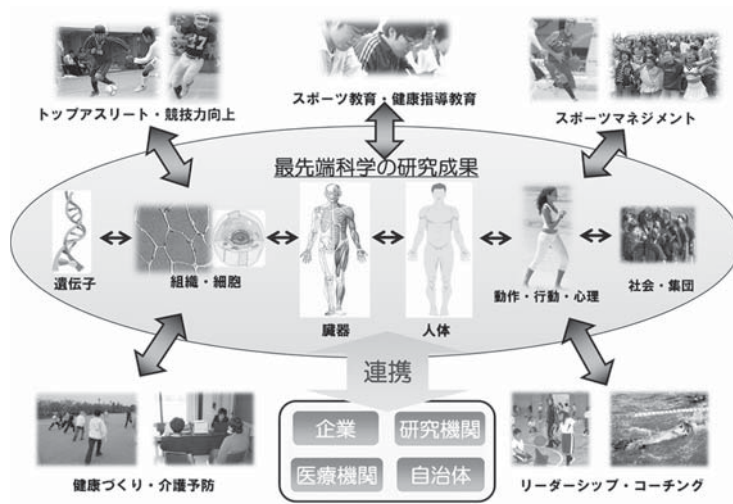


図1 スポーツ健康科学を探究する視点

①総合的・学際的教育、②国際連携型・地域連携型教育、③スポーツ界・産業界との連携



図2 びわこ・くさつキャンパスの特徴を活かしたスポーツ健康科学部の教育研究の推進

部) ならびに経済学部、経営学部の2学部および、理工学研究科、経済学研究科、経営学研究科、テクノロジー・マネジメント研究科が設置されており(2012年4月に情報理工学研究科、生命科学研究科が開設予定)、文理融合をコンセプトとしたキャンパスづくりがされている。他学部・他研究科との教育連携、研究交流によって、学際分野として本学部・研究科の総合的・学際的教育研究がより促進される基盤を有している(図2)。また、びわこ・くさつキャンパスは、アメリカンフットボール、女子駅伝等を含め、全国トップ水準のカレッジスポーツの活動拠点であり、カレッジスポーツを対象とした理論と実践による教育・研究プログラムが実施できる場となっている。

### (3) 連携型教育・研究

本学部・研究科では、これまでの大学の教育・研究推進の資源・蓄積を活用した国際連携、地域連携、国内外のスポーツ健康産業界、学内研究科関連との連携、カレッジスポーツとの連携等、様々な連携型教育・研究を推進している。

国際連携に関わっては、スポーツ健康科学に関する最先端の研究を行っている大学・研究機関等との連携を図り、海外研修プログラム、海外インターンシップ等を実施している。地域連携に関わっては、滋賀県・草津市を中心とした自治体との連携の中で、小学校・高等学校を対象としたサービスラーニング（児童への運動支援、学外実習の補助等）を展開している。また、国内外のスポーツ産業界との連携に関わっては、共同研究、受託研究、寄附講座の提供、客員教授招聘、インターンシップ等を随時進めている。

### (4) 理論と実践

本学部・研究科は、理論と実践の両輪を通じた教育・研究を実施している。講義科目で理論の基礎を修得しつつ、上記（3）で述べた連携先を通じた実践的研究を実施するシステムとなっている。また、リーダーシップ、コーチングは、学部ならびに研究科共通の基本コンセプトであり、これらは講義を通じて深く理論を理解するのみでなく、実習ならびに実践場面を通じた学修を重視したカリキュラムとなっている。

### (5) 最先端の施設・設備・機器

総合的・学際的な学びや調査研究を行う施設として、学部・研究科の教育研究棟（6階建て、名称：インテグレーションコア）が建設され、この分野の教育研究に必要な最新鋭の施設・設備が一元配置されている。主なものは次の通りである。

- ① スポーツパフォーマンス測定室（約 300㎡）  
動作解析用カメラ 16 台、高速度カメラ 3 台、フォースプレート 15 台
- ② 高機能画像撮影室（約 100㎡）  
全身用 MRI（1.5 テスラ）、X 線骨密度測定装置（DXA）
- ③ 栄養調理実習室（約 85㎡）  
オープンキッチン、映像収録システム、食育 SAT システム
- ④ トレーニング指導実習室（約 150㎡）  
トレーニングマシン各種、トレッドミル、フリーウエイト
- ⑤ スポーツ健康指導実験室（約 200㎡）  
超音波エコー、呼気ガス代謝装置、質量分析計、筋力測定装置、3 次元形態計測システムなど
- ⑥ 応用スポーツ科学実験室（約 100㎡）  
エネルギー代謝測定室（カロリーチャンバー）、低酸素トレーニング室、低酸素実験室、防音シールド室
- ⑦ 生理学系の実験・分析スペース（約 350㎡）  
基礎医学実験管理室、生化学解析室、運動生化学実験室

- ⑧ スポーツ教育実習室およびスポーツマネジメント実習室（約 140m<sup>2</sup>）
- ⑨ 研究実験室（12 室） およびその他実習室（3 室）

### 3. 人材育成目標と学位授与方針（ディプロマポリシー）

スポーツ健康科学部の人材育成目標は、「スポーツ健康科学の教育研究を通じて、グローバルな視野とリーダーシップを備え、スポーツ健康科学分野への理解を持ちつつ、社会の発展に貢献できる人材を育成すること」である。

スポーツ健康科学部での4年間のカリキュラムを通じて、卒業時点で学生が身につけるべき能力（教育目標）を以下の通り定め、これらの能力の獲得と所定の単位の修得を持って、人材像の達成とみなし本学部で身につけるべき学士力を持った人材として、学士（スポーツ健康科学）の学位を授与する。

- ① スポーツ健康科学に関する科学的視点や基礎知識・基礎理論を、総合的・学際的に理解することができる。
- ② 幅広い教養と国際的な感覚を身に付け、グローバルな視野からスポーツ・健康を分析・検討・実践していくことができる。
- ③ リーダーシップ、コーチング理論への深い理解に基づいた指導を行うことができる。
- ④ 豊かな倫理観および自らのキャリアに関する高い意識を持ち、社会の発展に自らの能力を役立てるといふ、強い使命感を持つことができる。
- ⑤ 社会貢献、地域貢献等を通じて、スポーツ健康科学を社会に広めて行くことができる。

### 4. カリキュラムポリシー（教育課程編成・実施方針）とディプロマポリシーの関係

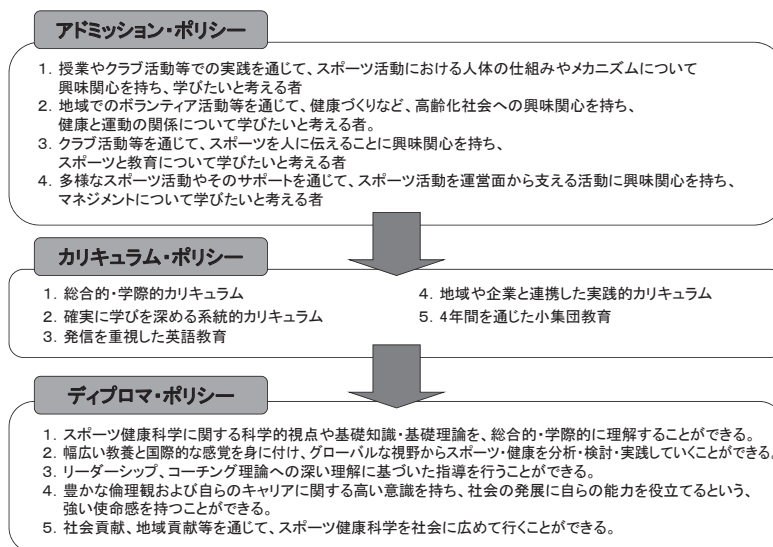


図3 スポーツ健康科学部の3ポリシー  
（アドミッション、カリキュラム、ディプロマ）



学部の特徴を2.で示したが、この特徴がカリキュラムポリシーにつながっている（図3）。ディプロマポリシーを達成するための本学部のカリキュラムポリシーは、次の通りである。

- ① 総合的・学際的カリキュラム
- ② 確実に学びを深める系統的カリキュラム
- ③ 発信を重視した英語教育
- ④ 地域や企業と連携した実践的カリキュラム
- ⑤ 4年間を通じた小集団教育である。

ディプロマポリシー達成に向けて、これらのカリキュラムポリシーにもとづき学士力をつけていく。具体的には各ディプロマポリシーの項目とカリキュラムポリシーの関係を以下に説明する。

- (1) スポーツ健康科学に関する科学的視点や、基礎知識・基礎理論を、総合的・学際的に理解することができる



図4 スポーツ健康科学部の履修スケジュール

スポーツ健康科学は、学際的な学問分野であり、この分野の理解を深め、応用できる力量を身につけるためには、基礎専門科目の理解が必要である。リテラシー科目ではこの分野での学びに必要な基礎的ツールを身につけ、基盤科目では、専門力量を修得するためのとして自然科学的アプローチ、社会科学的アプローチで学ぶ科目をバランス良く配置している。特に、主要な科目は必修科目として設定し、総合的・学際的な学びを保証している（図4）。

基礎専門科目を修得した後に、各コースの専門科目を学ぶことで、スポーツ健康科学の専門性を深められスポーツ健康科学を科学的視点で捉え、分析・検討・実践していく力を養成すること



ができる。専門科目では、自分の所属コース以外の科目も履修し、幅広い専門力量を身につけ、総合的・学際的にスポーツ健康科学を多面的に切り開く力を養成する。

(2) 幅広い教養と国際的な感覚を身につけ、グローバルな視野から分析・検討・実践していくことができる

教養科目等を通じて大学で豊かな教養を身につけることは、確かな専門性を積み上げるための基礎となるだけでなく、人生を豊かにすることにもなる。また国際社会の一員として活躍するための豊かな教養を修得し、人文科学、社会科学、自然科学に支えられた学問、文化を通じて国際的な視野と感覚を身につけることができる。

さらに、各自の能力を発揮し社会の発展に貢献するためには、コミュニケーション能力が求められる。特に、国際化の流れの中で、英語を使用する機会が多くあり、この学部では、自らが主体的に英語で発信するコミュニケーション能力ならびに運用能力を高めるための英語教育を展開し、国際化社会に対応した英語コミュニケーション能力を身につけるカリキュラム内容を構成している。

(3) リーダーシップ、コーチング理論への深い理解に基づいた指導を行うことができる

スポーツコーチ、教員、健康運動指導士のみならず、組織の中で指導的役割を果たすためには、リーダーシップを発揮し、構成メンバー（生徒・学生・選手・運動教室参加者など）の能力を引き出すためのコーチング力が必要とされる。スポーツ健康科学部では、スポーツの現場だけでなく、社会のあらゆる場面でリーダーシップ、コーチング力を発揮できるようにするために、「リーダーシップ論」、「コーチング論」等の科目から、これらの科学的な理論を学ぶ。同時に、コーチング実習科目を通じて、具体的な指導実践の中でリーダーシップ、コーチング力を体験的に深める。さらに、インターンシップ、サービسل러ニングなど現場での経験を通じて、より高い指導力を獲得するようにカリキュラムを配置している。

(4) 豊かな倫理観および自らのキャリアに関する高い意識を持ち、社会の発展に自らの能力を役立てるといふ、強い使命感を持つことができる

スポーツ健康科学部の教育課程を通じて、社会人の基礎力といわれる、①前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）、②考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、③チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスマネジメント力）を養成する。また、現代の社会においては、倫理観の高い行動が求められており、ハラスメント（セクシュアル・ハラスメント、パワー・ハラスメント等）だけではなく、企業活動においても企業の社会的責任（CSR）や環境問題への取り組みなど、その行動に倫理観が求められている。この点については、「基礎演習」、「スポーツ法学」などの科目を中心にして、倫理観を形成するようにしている。このような力を身につけることにより、自らのキャリアに対する高い意識、動機を持ち、社会の発展に自らの能力を役立てるといふ使命感をもって取り組める人材を育成する。

(5) 社会貢献、地域貢献等を通じて、スポーツ健康科学を社会に広めていくことができる  
キャリア形成の科目である「スポーツ健康科学セミナーⅠ・Ⅱ」ならびに「インターンシップ」、  
「サービスマーケティング」を通して、多様な業界や働き方等を理解するとともに、具体的な実践活動・体験学習による学びを経験することで、深いキャリア意識、将来へのビジョン形成および強い使命感を養成している。同時に、これらの科目を通じて自らの活動・行動が周囲や社会へ与える影響を的確に理解できるように意図している。このような実践的な活動を通じて、社会や地域で何が求められるのかを理解し、スポーツ健康科学を実学として社会に広めていく力を養成している。

## 5. カリキュラムと各コース（各領域）の特徴

スポーツ健康科学部では、「科目区分」、「小科目区分」ごとに必修科目や要卒単位数を以下のように、細かく規定すること、ならびに学士課程の集大成としての卒業論文を必修とすることで、「学習効果」、「学士課程の質保証」を担保している。

| 科目区分   |         |         | 必修科目単位数 | 要卒単位数 |       |
|--------|---------|---------|---------|-------|-------|
| 基礎科目   | 教養科目    |         | －       | 20 以上 |       |
|        | 外国語科目   |         | 8       | 8     |       |
| 基礎専門科目 | リテラシー科目 |         | 2       | 4     | 32 以上 |
|        | 基盤科目    |         | 8       | 22    |       |
| 専門科目   | 自コース    |         | －       | 10    | 50 以上 |
|        | 他コース    |         | －       | 14    |       |
|        | 共通科目    |         | －       |       |       |
|        | 実習科目    | コーチング実習 | －       | 2     |       |
|        |         | 身体科学実習  | －       | 2     |       |
|        | 小集団科目   |         | 4       | 4     |       |
| 計      |         |         | 22      | 124   |       |

※留学生は一部、カリキュラムが異なります

各コースで養成すべき人材としては次のように考えている。

### ① スポーツ科学コース

自然科学的概念を用いてスポーツを解析し、競技力向上に貢献する方法を理解するとともに、そこで得た理論を実践へ合理的に応用できる人材を育成する。

### ② 健康運動科学コース

健康を維持・増進するために、運動や栄養摂取が健康に果たす役割や身体に与える影響・効果を適切に理解します。また、健康に関わる課題に対して具体的な運動プログラム等を提案することができる人材を育成する。

### ③ スポーツ教育コース

スポーツに関わる分野の指導スキルならびに教育に関わる幅広い関連知識を身に付け、

リーダーシップを発揮できる高度な教育力を有する人材を育成する。

#### ④ スポーツマネジメントコース

様々なスポーツ組織や健康関連組織の運営を理解するとともに、そのような組織の社会との関わり方の理解を深め、組織内でリーダーシップ、コーチング力を発揮できる人材を育成する。

学部卒業後のキャリアとしては、民間企業人（スポーツ関連企業、大手健康フィットネス等、メーカー、MR、流通、生命保険・損害保険、金融機関、マスコミ）、中学校・高等学校教諭、公務員、スポーツコーチ、選手（社会人／プロ選手を含む）、大学院進学を想定している。

## 6. 学びの集大成としての卒業論文

スポーツ健康科学部における卒業論文作成は必修であり、卒業の重要な要件である。その理由は、この卒業論文をスポーツ健康科学部における学びの集大成として位置づけており、ディプロマポリシーに示した人材像達成のための一つの大きな柱として考えているためである。

卒業論文は、講義科目から得た知識だけでなく、実習系科目や小集団科目である基礎演習、研究入門、そして専門演習に至る

までの一連の学習で身につけた知識と方法を活用し、その成果としてまとめることになる。すなわち卒業論文は、学生一人ひとりが主体的かつ自律的な姿勢で研究に臨み、研究テーマの設定から実験や調査の計画、データの収集から分析、そして結論に至るまで、持てる力を最大限に発揮し、スポーツ健康科学部で学んだ専門的な知識や能力を証明するものであり、ディプロマポリシーに示した能力の達成を示す大きな指標（成果）となるものである（図5）。

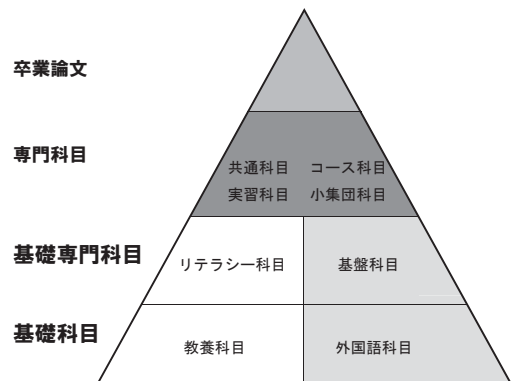


図5 学びの集大成としての卒業論文

## 7. おわりに

「スポーツ健康科学」という学問分野は、1. で述べたように人類的課題にチャレンジする学問分野であり、かつ社会的にも有意な人材が求められる分野である。上述してきたように、このスポーツ健康科学部では、この分野の専門性を理論と実践を通じて学ばせるとともに、総合的・学際的な学びを通じて、文理総合型の基礎力を身につけることを目標としている。同時に、これからの社会において重要とされるリーダーシップ、コーチングの力量を持って社会に活躍してもらうことが、この分野の発展にとって不可欠の要因になる。これらの人材育成像に基づいて、ディプロマポリシーを定め、その達成のためのカリキュラムポリシーを策定し、教育実践を行っている。卒業生輩出までの約2年間で、構想したディプロマポリシーにかなう人材を、卒業時に世の

中に送り出せるようにしていきたい。そのために、各回生での目標達成を評価できるシステムの構築が必要である。このシステムにより学生が自己評価し、課題を明確にするとともに、教員側も科目間のつながり、ディプロマポリシー達成に向けた連携を促進できるようになると考えている。

スポーツ健康科学部は、本学における一番新しい学部であり、これまで本学が取り組んできた教育実践のエッセンスを学部教育のシステムに積極的に取り込んできた。今後も他学部のみならず他大学の優れた教育実践を積極的に取り入れながら、教学理念を達成するための教育実践を深めていきたい。そして、スポーツ健康科学の分野がもつ総合的・学際的な学びとともに、この分野の高い専門性を身につけ、グローバルに活躍する人材を輩出し続けることを願っている。

## Diploma Policy in the College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University

ISAKA Tadao (Professor, College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

It is the educational goal of College of Sport and Health Science to foster students who are equipped with global mind and leadership through the study and research of sport and health science and who can contribute to the development of society with an understanding of the field of sport and health science. What our students must achieve through the curriculum are the followings: (1) scientific point of view on sport and health science and an interdisciplinary understanding of it; (2) extensive knowledge of liberal arts, international perspectives and the ability to analyze and practice from a global point of view; (3) coaching ability on the basis of deep understanding of leadership and coaching theory; (4) high morality, consciousness of one's own career and strong vocation to utilize one's own ability for the development of society; (5) spread of sport and health science through contribution to society and local community.

### **Keywords**

sport and health science, theory and practice, interdisciplinary understanding, international perspectives, leadership, and scientific point of view





## 特集

# 立命館大学における学士学位授与方針の 作成・公開過程

山 本 美 奈

## 要 旨

中教審の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」発表と、学校教育法施行規則改正に伴う「大学の教育情報公開」の課題をうけ、各大学において、学部・学科ごとの学位授与方針の明確化と公表が求められている。一方、「学士課程の構築に向けて（答申）」の用語解説によれば、学位授与方針は、「入学者受入れの方針と異なり、モデルとなる具体例や典型的な形態が存する（ママ）ものではない。（括弧内ならびに傍線は筆者が追記）」<sup>1)</sup>とされ、何をどのような形で策定・公表すべきか明確にされていない。学位授与方針は、単に策定・公開自体が目的ではなく、教育の質向上にむけた履修指導やカリキュラム改善等に具体的に利活用すべきであり、策定後の活用や教育改善とあわせた見直し・洗練化が継続的に図られる必要がある。

本稿では、これら諸課題を踏まえ、2010年度立命館大学学士課程において実施した、学位授与方針策定・公開の取組み経過を紹介するとともに、今後の改善課題を明らかにしたい。

## キーワード

学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー

## 1. 取組みの背景

文部科学省中央教育審議会は、2008年12月「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（以下「学士課程答申」という）を発表し、社会のグローバル化や高等教育のユニバーサル段階到達を踏まえ、学士課程教育の質の維持・向上にむけた各大学における「実効性ある改革の必要性」を強調した。そして、改革の実行にとって、「学位授与方針」「教育課程編成・実施方針」「入学者受入れの方針」の「3つの方針」の明示がもっとも重要であると指摘している。（文部科学省中央教育審議会、2008）

さらに、2011年4月の学校教育法施行規則の改正により、各大学における教育情報の公表が義務付けられることとなった。同施行規則では、「大学の教育研究上の目的に関すること」（第

172 条の 2 第 1 項第 1 号)を公表するとともに、「大学が、教育上の目的に応じ学生が修得すべき知識及び能力に関する情報を積極的に公表するように努めるものとする」と(第 172 条の 2 第 2 項)を規定している。

これら一連の動きを通じて、学士課程における教育の質をどのように保証するかについて、「学生が修得すべき知識及び能力に関する情報」の形で分かりやすく内外に提示することが、今、各大学に求められていると解釈できるだろう。

本稿では、2008 年 12 月の「学士課程答申」、2011 年 4 月の学校教育方施行規則改正などの動向を踏まえ、2010 年度に、立命館大学で推進した「学位授与方針(ディプロマ・ポリシー)」「教育課程編成・実施方針(カリキュラム・ポリシー)」「入学者受入れ方針(アドミッション・ポリシー)」の策定・公開取組みのうち、主に学士課程における学位授与方針の状況について述べることにしたい。

なお、本稿では、「教育目標」を「卒業時点において学生が身につけるべき能力」の意として使用し、学位授与方針(ディプロマ・ポリシー)策定の際、当該課程における卒業に必要な修得単位数の要件とともに明示すべき基本事項と位置づける。

一般的に我々が教育目標という用語を使う場合、「初年次教育における教育目標」や「教養教育における教育目標」、「国際教育プログラムにおける教育目標」など、学年進行中のある段階や特定科目群、特定教育プログラムなどの単位で用いるが、それはかならずしも卒業時点や課程修了時点における能力に限定して使用されるものではない。また、科目群やプログラム、学部・学科、専攻等を主語にして設定することも可能であり、従来は、このような教育を提供する側の目線にたった表現方法が主流であったと考えられる。学位授与方針(ディプロマ・ポリシー)の段階において、「教育目標」を「卒業時点において学生が身につけるべき能力」として明示しなければ、目標は具体性を欠き、学習成果測定が困難になることが懸念される。本稿で「教育目標」の意を限定して使用するの、このような状況を避けるためである。

なお、大学基準協会は、学位授与方針と教育目標の区別について解説し、学位授与方針を「各課程の最終的な教育目標の達成を求めるもの」として整理している。(大学基準協会、2009)<sup>2)</sup>

## 2. 「学位授与方針」策定の経緯

大学設置基準が改正され、「大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする。」<大学設置基準第 2 条の 2 (教育研究上の目的の公表等)平成 19 年文部科学省令 22 により追加>とされたことを機に、2008 年 4 月、立命館大学は、全学的に学部・学科別の「教育研究上の目的(人材育成目的)」を定め、学則に明示した(2010 年 4 月からは、これをさらに各学部則に再整理)。また、この学則改正の作業と並行して、2007 年秋に、「教育研究上の目的(人材育成目的)」をふまえて、「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲・態度」「技能・表現」の 4 つの観点に分類して、学生が身につける能力として具体的に記載した「観点別教育目標」<sup>3)</sup>に再整理する研修を全学的に実施した。これにより、従来、抽象性の高い表現で纏められてきた「教育目標」を「学生を主語にして」表現しなおす作業が初めて試みられた。

しかしながら、この「観点別教育目標＜知識・理解＞＜思考・判断＞＜関心・意欲・態度＞＜技能・表現＞」が、日本では主に初等中等教育現場で日常的に用いられてきた現状から、高等教育にそのまま導入することの是非をめぐって様々な意見が表明され、結果的にこの段階では、全学的にこれが定着され、内外への公表や履修指導に活用されるにはいたらなかった。立命館大学では、「学士課程答申」や学校教育法施行規則改正等の動向を踏まえて、「学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）」「教育課程編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）」「入学者受入れ方針（ディプロマ・ポリシー）」（以下「3つの方針」という）の策定・公開が、これまで各学部の自主的な判断に委ねられてきたことを全面的に見直し、全ての学部においてこれらを適切に策定し、2010年秋より一斉に各学部ホームページにて公開することを、2010年4月、教学事項を所管する機関会議において決定した。この取組みに際して、これら「3つの方針」それぞれの概念や定義を共通認識にするとともに、各方針策定にあたっての「サンプル」を教育開発支援センターが中心となって提示し、参考資料として各学部に提供した。

この際、各学部に提示した「学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）」の定義（資料1）と学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）の策定事例（資料2）は以下のとおりである。

#### 資料1 立命館大学における学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）の定義

卒業（・修了）時点において学生が身につけるべき能力（教育目標）と学部（・研究科）の人材育成目的を明示して、当該課程における学位を授与する要件として再整理したものとする。

履修の過程においても学生に意識・理解させるため、履修要項等への掲出が必要である。

（『学部・研究科における教学上のポリシー策定・公開の取組について』、2010年4月26日、立命館大学教学対策会議より抜粋）

#### 資料2 学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）の策定事例

★★学部は、\*\*\*\*の人材を育成することを目的とし、下記のとおり×点の卒業時点において学生が身につけるべき能力（教育目標）を定めます。これら能力の獲得と学部カリキュラムに規定する所定単位（※教養科目※、専門基礎科目※、専門科目※ 計※）の修得をもって、人材像の達成とみなし、学士課程学位を授与します。

※注：所定単位要件を示す図等を別掲する場合は記載省略可能

★★学部の学生が卒業時点において身につけるべき能力（教育目標）

学部共通の教育目標

(1) ◎◎◎の能力を有する。(2) ※※の意欲をもつ。(3) ××の知識を有し△△することができる。等

【☆コース教育目標】

☆☆☆の専門知識を有して社会生活に利活用できる能力を有する。

【◆コース教育目標】

◆◆の専門的知識と技能を持ち、国際社会で他者と協働できる能力を有する。……

（『学部・研究科における教学上のポリシー策定・公開の取組について』、2010年4月26日、立命館大学教学対策会議より抜粋）

学位授与方針のなかに、所定の単位修得要件だけでなく、当該課程の人材育成目的（教育研究上の目的）と「卒業時点において学生が身につけるべき能力（教育目標）」を盛り込むこと、ま

た「学位授与方針策定・公表」をゴールとするのではなく、学生への理解浸透と履修指導への活用が必要であること、などを整理した点が特徴である。

### 3. 教育開発支援センターによる支援

立命館大学では、2008 年 4 月、大学における組織的教育改善を支援する「大学教育・開発支援センター」を発展的に改組し、「教育開発推進機構」を設置した。この「教育開発推進機構」の設置趣旨は、「大学や学部・研究科・教学機関が掲げた育成する人材像と教育目標を実現するために、全学に関わる教育内容の改善ならびに教育の情報化推進に向けた教育および研究を行うことを目的」（立命館大学教育開発推進機構規程第 1 条）としている。また、2009 年 4 月には、教育開発推進機構の下に、「教育開発支援センター」「接続教育支援センター」の 2 つのセンターを置き、教育の改善支援につながる様々な活動を展開している。今回紹介する 3 つの方針の策定・公開の取組みに際しては、主に「教育開発支援センター」が中心となっており、学部・研究科の支援を行った。

教育開発支援センターは、2009 年 5 月に、教育開発推進機構の設置趣旨とセンターの活動内容を踏まえ、下記のとおりミッションステートメントを定めて、具体的な支援を実施している（資料 3）。

#### 資料 3 立命館大学教育開発支援センターのミッションステートメント

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 日制定）

（『2009 年度 教育開発推進機構 教育開発支援センターの活動について』、2009 年 5 月 25 日、立命館大学教育開発推進機構センター合同会議より抜粋）

なお、教育開発支援センターは、学位授与方針策定の取組みを実施した 2010 年春季の段階で、教授 5 名、嘱託講師 3 名、合計 8 名の教員が所属する組織であり、後述するワークショップやコンサルテーション・懇談の学部支援は、これらの教員と事務局職員の原則複数体制で実施した。

#### 3-1. 「教育の内部質保証」ワークショップの実施

第 2 章で述べたとおり、本学では、2007 年度に学則に「教育研究上の目的（人材育成目的）」を規定したことを契機に「教育目標」を試行的に策定したが、これらを教学改善のツールや履修指導の材料として利用する取組みはほとんど推進されてこなかった。2010 年春季の取組みでは、「人材育成目的」と試行的に策定された「教育目標」を再度見直し、各学部教学にかかわる具体的な計画と結びつけて検討する研修を「教育の内部質保証」ワークショップとして提案・実施した。

ワークショップは、学士課程答申の意図する「3 つの方針」について理解を深めるとともに、それらを各学部が実施する様々な教学の計画と結びつけ、個々の計画の到達目標が教育目標の達成にあることを実感してもらう内容として構成した。ワークショップは、「ロジックツリー」の

雛型（日本私立大学連盟「マネジメントサイクル修得研修」の手法とツールを参考に本学用にアレンジ）を用いてグループで検討してもらい、「人材育成目的」「教育目標」「（具体的な）行動計画」をツリー構造図に落とし込み、同時に、それらの成否を測定する評価指標・基準を設定するというものである。

内容については、実施要項から抽出した資料を参照されたい（資料４・５）。

#### 資料４ ワークショップ実施要項抜粋

##### ワークショップ「教育の内部質保証」にむけて

テーマ：学部等における「人材育成目的」「教育目標」点検みなおしと行動計画策定

対象：学部・研究科執行部、事務長（１グループあたり３～４名以内）

所要時間：１９０分（ワークショップ所要時間１８０分 他中間として休憩１０分）

講師：教育開発推進機構所属教員１～３名（進行補助：教育開発支援課職員１～２名）

##### 概要：

※ ワークショップ趣旨とグループワーク手順について（講義）（３０分）

→ 人材育成目的から教育目標・行動計画にいたるツリー概念の解説

→ 行動計画策定時における指標・基準設定の重要性の理解

※ グループワーク（前半）（６０分）

当該学部・研究科の人材育成目的、教育目標にもとづく教学関連活動の「行動計画」を策定する。グループワーク（前半）にて下記の①～③までを行う。

- １．教育目標の選定とこれに関連する行動計画の設定
- ２．教育目標の達成度、行動計画の到達状況を測定する指標・基準の検討
- ３．ツリー構造図※（第１次案）の完成 <休憩>

※ グループワーク（後半）（６０分）

前半のグループワークで作成したツリーについてグループ内で採点する。（採点方法についてはグループワーク再開の冒頭で解説）ツリー構造図の中で改善すべき点を明らかにし、ツリー構造図（最終版）を完成させる。

（４）ツリーの発表（１０分）

ツリー策定にいたる討議の過程、自己採点を踏まえた修正の状況等も簡単に補足しながら、完成したツリー構造図について発表する。

（５）全体講評（１０分）

発表をうけて講師より講評。（人材育成目的－教育目標－行動目標の関係の適切性についてコメントし、人材育成目的・教育目標の点検・見直しの視点につなげる。）

（６）アンケート回答・回収

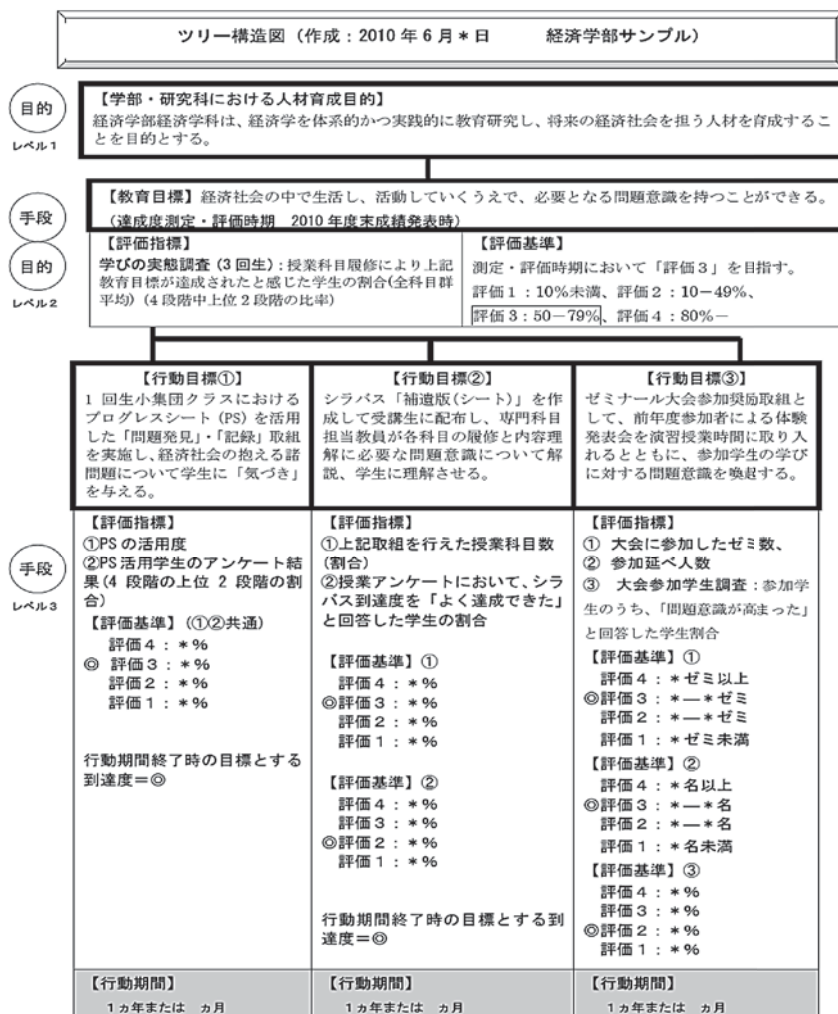
ワークショップの感想、意見等について

理解度、満足度、時間・規模等の適切性

（２０１０年７月１２日『学部・研究科の教学上のポリシー策定見直し支援取組について（総括）』教育開発支援センター会議資料より抜粋）



## 資料5 ツリー構造図策定事例



（2010 年 6 月ワークショップにてサンプルとして用いたもの）

2010 年 5 - 6 月において、上記実施要領に基づくワークショップが 2 回開催され、2 学部 2 研究科より 15 名の参加が得られた。ワークショップは、学部が教育目標を達成するための組織としての具体的な行動とその評価指標・基準を設定することを通じて、教育目標そのものの適切性をも検証するという意図が込められている。このため、教育目標をこれから新たに策定しようとする学部等のニーズとは必ずしも合致しない側面がある。参加学部・研究科数が少なかった原因は、このワークショップ内容と学部等のニーズとの相違によるものと考えられるが、参加者アンケートからは「実施趣旨の理解」「グループワークの有効性」「今後の活用」などの項目を中心に、いずれも 5 段階評価の上位 2 段階の回答を得て、おおむね参加者から高い満足度が得られた。今後教育目標の点検・見直しニーズが増加するにつれて、よりワークショップの有効性を高めることが期待できる。



### 3-2. コンサルテーション・懇談の実施

ワークショップの実施と並行し、学部・研究科が策定した「3つの方針」に関する教育開発支援センター教員によるコンサルテーションも実施した。この取組みは、2010年6月に、個別学部からの希望にもとづき、8学部・研究科を対象に計5回実施された。今回の取組みは全学的にも初めてのものであったことから、コンサルテーションを希望する学部からは「どの程度（詳しく）記載すればよいのか」「留意すべきポイントはなにか」など、基本的な質問が多く寄せられた。このため、教育開発支援センターでコンサルテーション担当教員と事務局による事前の打ち合わせを行い、①方針策定の手順（学位授与方針→教育課程編成・実施方針→入学者受入れ方針の順で、内容を整合させながら策定する）、②「教育目標」については、「学生を主語」とした能力要件の形で定めることとし、できる限り簡潔にする（複文や長文は避ける）、などのポイントを整理し、事前に方針原案を入手して改善事項をまとめながら対応した。

これらの取組みを通じて明らかとなった課題は、支援期間の設定が短かったためワークショップ実施件数が少数にとどまったこと、「教育目標」や「学位授与方針」「教育課程編成・実施方針」の検討は本来学部のカリキュラム改革時期と連動するため、最適な見直し時期が一致しなかったことなどである。今回紹介した2010年6月の取組み以降も、教育開発支援センターは学部の要望に対応したワークショップやコンサルテーションを継続しており、2010年6月以降2011年7月までに実施したワークショップ、コンサルテーションは、合計15回を数えている。今後とも学部が希望する最適な時期にあわせて臨機に教育開発支援センターがサポートし、「3つの方針」の改善に役立てるよう取組みを継続することが重要である。

## 4. 「学位授与方針」の公開と残された課題

以上の取組みを踏まえて、2010年10月に全学部の「学位授与方針」を「人材育成目的」「教育課程編成・実施方針」「入学者受入れ方針」とともに、本学のホームページで一斉に公開することとなった<sup>4)</sup>。

策定・公開された学位授与方針に関する今後の改善課題としては、以下の4点があげられる。

第1点目としては、学部、学科の別ごとでの策定を目標にしたが、一部の学部では学科別の策定までいたらなかったことである。本学の各学部は、単一学科構成の学部から複数学科や複数の専修をおく学部まで多様な構成をとっている。通常、同一学部であっても学科や専修が異なれば、修得すべき授業科目やカリキュラムには違いがあるものであり、それぞれの教育プログラムに沿った「学位授与方針」がきめ細かく策定されるべきである。また、前述の大学設置基準第2条の2（教育研究上の目的の公表等）においても、「大学は、学部、学科又は課程ごとに、（注：傍線は著者が追記）人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする。」と定めている。この「教育研究上の目的（人材育成目的）」を学位授与の段階でどのように具体化するかを示した「学位授与方針」もまた、学科別に設定すべきであり、設置基準の規定からみて必要な対応といえる。

第2点目として、一部の学部において、「教育目標」を「卒業時点において学生が身につけるべき能力」と明確に位置づけ、学位授与方針のなかに盛り込むことを徹底しきれなかった点があ

げられる。これら学部では、今次の学位授与方針策定以前より、教育目標の策定と学生への公開、履修指導への活用を進めてきた。このため、「後発」の学位授与方針と、従前より掲げてきた「教育目標」とをうまく統合・整理することができず、学位授与方針では卒業時に必要な修得単位数のみを整理し、「教育目標」と関連させず提示してしまう結果となった。「卒業時において学生が身につけておくべき能力」としての「教育目標」は、学位授与方針の重要な一部分であることを明確にした提示方法の工夫が必要である。

第3点目として、前述の学位授与方針策定事例（資料2）では、「教育目標の達成」と「卒業に必要な所定単位の修得」を並列的に規定してしまっており、両者の関連性が不明確である。この点については、本学が2010年度後期に独自に受審した外部評価においても委員より指摘を受けている。現状、「教育目標」とカリキュラム上設置された個々の科目との関連性を明示した「カリキュラム・マップ」<sup>5)</sup>や履修の順次性・体系性を明示した「カリキュラム・ツリー」<sup>6)</sup>が、一部の学部しか策定されていないため、本来一致すべき卒業単位数の充足と教育目標の達成が明確に結びついていない。第2点目の課題として述べた「教育目標」と学位授与方針とが別々に運用されている例も、「カリキュラム・マップ」等の未整備に起因すると考えられる。この課題を改善するためには、相対的に遅れている「カリキュラム・マップ」等の整備を優先的に進めつつ、これと並行して学位授与方針の文言の適切な修正を進めていかなければならない。

第4点目の課題として、従来からの各学部における教学関連用語の使用方法に相違があったため、「目標」「目的」などの基本的な用語の使用について、直ちに全学的な統一を図ることができなかった点があげられる。学位授与方針をふくめ、「3つの方針」や「教育目標」の改善にあたっては、各方針や関連する用語の定義の明確化と統一した使用について学内に周知することが極めて重要であり、全学的な取組みを進める必要がある。

これらの課題については、後述する「改善・見直しサイクル」のなかで、具体的に改善していくことが必要である。

## 5. 「3つの方針」の改善・見直しサイクルの確立にむけて

策定した「3つの方針」は、学部のカリキュラム改善や教学に関する様々な行動計画の重点化に伴い、適宜点検と見直しを進めていくべきものである。2010年7月に、本学では、「人材育成目的ならびに教学上のポリシー検証・公開ガイドライン」を策定して、次の原則を定めている。また、2010年度末に本ガイドラインにもとづく初めての全学的検証を実施した。

なお、2010年度末の検証作業においては、多くの学部が「3つの方針」策定・公開から半年程度の短期間であったことから、大幅な見直しを行う事例は発生しなかった。しかしながら、前章で整理したとおり、改善を要する点を複数抱えている現状にあり、2011年度末においても改善すべき課題を明確に提示して、全学的な作業を進めなければならない。

これらの取組みを通じて、改善・見直しのためのサイクルを各学部が確立し、自らの教育課程と育成する人材のあり方について、より自主的・自律的に、かつ継続的に検討できる組織文化を定着させることを目指したいと考えている。言い換えれば、「各学部が教育目標を達成できるよう支援する」ことをミッションに掲げる「教育開発支援センター」は、教学改善に有用な専門的

資料6 人材育成目的ならびに教学上のポリシー検証・公開ガイドライン（概要抜粋）

- ①改訂時期： カリキュラム改革の時期にあわせて実施。
- ②改訂状況の全学集約： 改訂前年度の所定期間に全学部・研究科の改訂有無を集約。  
改訂に際して、当該学部・研究科の教授会承認を必要とする。
- ③改訂した方針等の公開時期  
入学者受入れ方針：当該方針に基づく入試を実施する年度の4月  
人材育成目的、教育課程編成・実施方針、学位授与方針：  
当該方針に基づくカリキュラムを開始する年度の4月
- ④公開する媒体  
人材育成目的、入学者受入れ方針：入学試験要項 ほか学生募集関連資料  
人材育成目的、教育課程編成・実施方針、学位授与方針：履修要項 ほか関連資料
- ⑤適用開始時期  
入学者受入れ方針にあつては2012年度以降入学者より、それ以外については  
2011年度カリキュラムより適用開始。

助言や適切なサポートを行うことを、各学部から、今後いつそう期待されるであろう。

注

- 1) 『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（文部科学省中央教育審議会、2008年12月）では、本答申で使用された教育関連用語の「用語解説」を添付しており、【学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針】の項で、以下のとおり説明している。  
入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）に加えて、将来像答申が新たに提唱した「教育の実施や卒業認定・学位授与に関する基本的な方針（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー）」に対応するもの。入学者受入れ方針と異なり、モデルとなる具体例や典型的な形態が存在するものではない。将来像答申は、組織的な取組の強化が大きな課題となっている我が国の大学の現状を踏まえ、各機関の個性・特色の根幹をなすものとして、3つの方針の重要性を指摘するとともに、「早急に取り組むべき重点施策」の中で、3つの方針の明確化を支援する必要性を強調している。
- 2) 財団法人大学基準協会は、「新大学評価システムについての「Q&A」」（『新大学評価システム ガイドブックー平成23年度以降の大学評価システムの概要ー』、平成21年10月）において、学位授与方針と教育目標の関係について下記のとおり解説している。学位授与段階における「教育目標」概念の理解に、一定の示唆を与えるものとして紹介しておきたい。

新大学評価システムについての「Q&A」

Q10 教育目標と学位授与方針とは、どのように区別して考えたらよいでしょうか。

A 教育目標とは、教育活動の最終結果であり、同時に、教育活動の成果を評価する際の基準となるものです。教育目標は、その達成度や達成の程度の評価・測定が可能である必要があります。学位授与方針とは、学位の授与に当たり、どのような資質・能力を育成し、どの程度の知識・技術の習得水準を求めるのか、さらには、学位に相応しい学習経験を求めるのかといった学位授与要件を明確にすることです。方針と目標の違いはありますが、各課程の教育目標と学位授与方針は、内容的には同じことをさしていると考えてよいと思います。しかし、教育目標には、初年次教育の教育目標とか、教養教育の教育目標、あるいは、外国語教育の教育目標といったように、様々な教育活動や個々の授業において、それぞれの活動が到達すべき内容や水準を示すも

のとしても用いられています。教育目標は、各課程の最終的な教育目標の達成を求める学位授与方針より、一般的で汎用性の高い概念として位置づけられています。

- 3) 「観点別教育目標」は、次のように解説されている（沖、2007）。

観点別教育目標とは、梶田が提唱した目標領域・目標累計に沿って教育目標を記述したものである。学部・学科の教育の目的（ディプロマ・ポリシー）やシラバスに記載される到達目標の記述に用いることができる。具体的には、情意的領域の達成・向上目標である「関心・意欲・態度」、認知的領域の向上目標である「思考・判断」、さらに認知的領域の達成目標である「知識・理解」と精神運動的領域である「技能・表現」の4つの観点に沿って、ディプロマ・ポリシーや各授業の到達目標を記述することを意味する。

（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・目的、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、65頁）

- 4) 立命館大学各学部の人材育成目的、学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受入れ方針については、立命館大学 HP を参照（最終アクセス 2012 年 1 月 30 日）。

[http://www.ritsumeiji.jp/public-info/public00\\_j.html#kenkyu](http://www.ritsumeiji.jp/public-info/public00_j.html#kenkyu)

- 5) 6) 「カリキュラム・マップ」「カリキュラム・ツリー」は、先行研究によってそれぞれ以下のとおり解説されている（沖、2007）（沖・宮浦・井上、2010）。

カリキュラム・マップは、観点別に示される各学部・学科のディプロマ・ポリシーと、同じく観点別に示される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である。

（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・目的、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、69頁）

「カリキュラム・ツリー」は、学士課程教育に配される各科目の DP に対する体系性、整合性を示すもので、カリキュラム構築の条件の sequence の検証に有効である。

（沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための3つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法－各大学の事例をもとに－」『教育情報研究』第26巻第3号、2010年、23－24頁）

## 参考文献・資料

『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、文部科学省中央教育審議会、2008年

『学校教育法施行規則第172条の2』

『大学設置基準第2条の2』

『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、2009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・目的、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。

『立命館大学教育開発推進機構規程第1条』

沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための3つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法－各大学の事例をもとに－」『教育情報研究』第26巻第3号、2010年。

## The Procedure of Establishing Diploma Policies in Undergraduate Programs at Ritsumeikan University

YAMAMOTO Mina (Assistant Administrative Manager, Office of Development and Support of Higher Education, Ritsumeikan University)

### Abstract

The report of Central Education Council called “Towards Structure of Education in Undergraduate Programs (2008)” and revised Enforcement Regulations for the School Education Law (2011) have been requesting all universities and colleges in Japan to establish and make public their own “DPs (Diploma Policies)” in each faculty and department. However, what DPs should be or how they should be established and made public has not been shown or specified either in the report or the law so far. DPs require not to be simply displayed, but to be utilized for such activities as students’ registration and curriculum revision, and to be refined continuously in accordance with FD activities.

This paper attempts to report the procedure of establishing DPs at Ritsumeikan Univ. in 2010 and specify the problems left behind.

### Key words

Diploma Policy (DP), Curriculum Policy (CP), Curriculum Map, Curriculum Tree





## 論文

# 福島原発事故から教育課程を考察する

小 野 英 喜

### 概 要

2011年3月11日の福島第一原子力発電の事故は、日本だけでなく世界中の人々に人間の営みためのエネルギーはどうあるべきかという根本的な課題を突きつけている。それは、原子力発電の「安全神話」が崩れたからだけではない。

私たち国民が原子力や放射線について正しく理解することは、極めて重要である。福島原子力発電の事故後、健康と生活に不安を感じている人たちがたくさんいる。中には知識と理解が不足しているためにただ過剰に恐れている人もいる。今日の大学生は、教育課程の上で中・高時代に原子力や放射線について系統的な学習をしてこなかった。

学習指導要領が改訂されここ数年間で小学から高校まで、各学校で教育課程を作成する時期である。私は、この小論文の中で、多くの日本人が原子力と放射線についてなぜ学べなかったのかに焦点をあて、これからの世代の教育はどうあるべきかを教育課程の課題として考察する。

### キーワード

福島第一原発事故、原発、安全神話、教育課程、原子力教育支援事業、放射線副読本

### はじめに

2011年3月11日の東北地方太平洋沖地震に伴う福島第一原子力発電所の大事故は、核燃料のメルトダウン（溶融）以降9ヶ月が経過したにもかかわらず、原子炉の温度が100℃以下の安定な「冷温停止」にならないというこれまで人類が経験したことがない原子力発電（以下・原発）事故である。この事故による放射性物質による環境汚染は、空気や土壌、牛乳、野菜、魚、果物など私たちの食料の全領域に及び、国民の体内被曝の恐れがより大きくなっている。

この大事故に直面していても、原発事故の真実を理解できないためか、原発の「安全神話」と「原発がなければ電気が使えなくなる」など、政府と電力会社の「言い分」を払拭しきれない国民は少なくない。一方、京都府内の各階層、各種団体からこの事故について「原発はどのようにして発電するのか」、「事故の本当のことを知りたい」、「これからどうなるか、展望を持ちたい」、「子どもの健康はどうなるのかわからない」など「原発」事故について「知りたい」という切実

な願いが寄せられ、私にも学習会の講演依頼が殺到している。

教職教育を受講している大学生を対象にした私の調査では、原発の原理や今回の福島原発事故に関連した知識が少なく、原発事故について正しい理解ができないことがわかった。その結果、多くの学生は、日本の原発の課題について適切な思考も判断もできないという大きな課題に直面している。これには、日本の学校教育の教育課程に大きな問題点があると、私は考えている。小学校から高校までの学習指導要領の改訂時期にあたり、各学校で教育課程の編成が進んでいる今、私の高等学校教員としての教育実践を踏まえ、いくつかの提案をする。

原発の問題は、小学校から高等学校までの理科教育に止まらず、社会科の各科目や家庭科や保健などの学習課題でもある。中学校の社会科の教科書には原発の「危険性」とともに、良い点として「クリーンなエネルギー」、「安定的に電気が得られる」などで環境教育の大きなテーマとしても扱われている。しかし、環境教育をより充実させるためには、環境問題に関係する科学的な知識を身につける学習こそ、子どもたちの理解を深め、認識をひろげることになる。その意味で、この原発事故の問題を道徳教育としての「節電運動」や「恐怖心」を煽る内容や被災者への「同情」に止まる教材に矮小化するのではなく、「科学教育として正しい知識・理解で『原発の恐怖』を科学的に学習しなければならない」と、私は考えている。

## 1 原子力問題の知識・理解

### (1) 国民の原子力問題に関係する知識・理解

国民の原子力問題に関係する知識・理解について、文部科学省が2002年に日本原子力文化振興財団に委託したアンケート調査<sup>1)</sup>がある。

これは、15歳から79歳までの2,843人を対象にしたアンケート調査であるが、この調査における「放射線リスク」は、「1年に3回のレントゲン」のみに限定した調査である。日本における原発の事故は、平均すると年間23件に上り、1991年の美浜原発の細管ギロチン破断事故、1995年の高速増殖炉「もんじゅ」のナトリウム漏れ事故、1999年のJCOのウラン臨界事故などでは死亡事故が起きており、原発や核実験で地球上にばらまかれた放射性核種による影響については考慮されていないアンケートであるという欠陥がある。

そして、表一1に示したように、アンケート対象者を「一般市民、理工学専門家、医療関係者、報道関係者、学校教師」に分け、リスク認識を聞き、「レントゲン検査に一番リスクを感じているのは学校教師であり、医療関係者のほぼ10倍であった。報道関係者、学校教師は、遺伝子組

表一1 階層別リスク認識 「極めて危険度が高い」と「危険度が高い」の合計比率(%)

| 対 象 \ 危険度 | 毎日たばこ一箱喫煙 | ほとんど運動しない | 毎日甘味料入り飲料水を飲む | 遺伝子組み換え食品を摂取 | 毎日ビールを2缶飲む | 1年に3回レントゲン |
|-----------|-----------|-----------|---------------|--------------|------------|------------|
| 一 般 市 民   | 64        | 45        | 42            | 53           | 21         | 27         |
| 理工学専門家    | 83        | 55        | 47            | 25           | 31         | 21         |
| 医療関係者     | 91        | 65        | 57            | 31           | 50         | 4          |
| 報道関係者     | 77        | 58        | 58            | 50           | 35         | 27         |
| 学 校 教 師   | 87        | 62        | 64            | 53           | 39         | 38         |

み換え食品の摂取にも 50%台と、理工学専門家、医療関係者よりもリスクを感じている。正体のわからないものへの不安の表れであろう。」と解説している。

「学校教師」が原子爆弾の被爆や放射線の被曝、原爆と戦争とのかかわり、喫煙や飲酒、甘味料についての知識や健康に対する理解が高いのは、学校教育において平和教育や健康教育を取り組んでいるためであろう。そのため、「不安の表れ」だけでなく「レントゲン検査に一番リスクを感じている」結果が出たとする方が実態を正しく反映していると考えられる。

放射線に対する「不安の出所」の質問項目については、表-2 のように、「施設の管理、施設を公開しない」などの隠ぺい政策があることからくるものと、「人体への害の量が不明、五感で感じ取れない」という放射線についての知識・理解の不十分さも重なっているものと思われる。

表-2 放射線に対する不安の理由（複数回答（%））

|       | 施設の管理 | 人体への害の量が不明 | 施設を公開しない | 五感で感じ取れない | チェルノブイリで一人死んだ |
|-------|-------|------------|----------|-----------|---------------|
| 一般市民  | 75    | 68         | 66       | 61        | 35            |
| 報道関係者 | 90    | 58         | 72       | 67        | 27            |
| 学校教師  | 84    | 75         | 70       | 60        | 43            |

## （2）大学生は原発関連の語彙が説明できない

福島原発事故の1ヵ月後、「教育課程論」、「理科教育概論」などの教職科目を履修している複数の大学の学生約300人を対象にして、原子力等の知識・理解を調査し表-3の結果を得た。

この調査結果を見ると、「元素」、「原子の構成粒子」、「同位体」など、原発の原理や放射性物質を理解するために必要な用語を説明できない学生が多数いることが分かった。とりわけ文系学部 of 学生は、「2」で考察するように、中学でも高校でも「原子構造」などをこれまでの学校教育で学んでいないことの結果である。理系学部の学生でも、高校で物理や化学を学んでいない学生も多いことがこの調査結果の背景にある。この表で、「理系学部」とは、中学校と高等学校の理科と数学の免許取得を希望している学生である。「文系学部」とはそれ以外の教科の免許取得希望と小学校教員免許取得希望する学生の学部・学科を意味している。

また、小学校から高校までの特別活動の一環として、広島や長崎を訪れて被爆者の話を聞いたり記念館で被爆品を見学したり、8月の登校日に平和教育を受けて広島と長崎の原爆被害について説明されたりしていても、広島と長崎に落とされた原子爆弾（以下・原爆）の核種を正しく答えることができたのは、理系の学生でも10%であった。日本人は、世界で唯一原爆を投下された国民として、また電気エネルギーの約30%を原発に依存している日本に生活する者として、学校教育で原爆や原発の原理とその基礎知識を学ぶ権利がある。さらに、アメリカ、ソ連（当時）、中国などの核爆弾の保有国による核実験は、地球上に放射性物質をばら撒き、環境汚染とそれに伴う被害を世界の人びとに与えていることも、正しく知る必要がある。

1954年、アメリカによるビキニ島水爆実験の被害者である第五福竜丸乗組員の大石又七氏は、「今の日本人は核の恐ろしさをどれだけ知っているのだろうか」、「核が平和を守るなんて主張は間違い」<sup>2)</sup>と語っている。私たちが学校教育としてこの言葉の重さを受け止められる感性を育んできたとは言えない現実がある。さらに、大石氏は、「ビキニ事件以来半世紀以上、歴代の政権

は核兵器と放射能の恐ろしさを、隠したまま安全だ、安心だといって、国民に教えてきませんでした。・・・(中略)・・・そのため大人になっても怖さを知らずに反対もしない。目の当たりにしてはじめて驚き、恐れおののいているのではないのでしょうか。」と、5月8日の集会に寄せたメッセージで述べている。この大石氏のことばの意味は非常に重く、私たちは学校教育の責任を認め、これからの学校教育の教育課程づくりに生かしていくことが求められる。

表—3 「原発事故関連の教育課程づくり」のためのアンケートから (部分)  
(2011年4月と9月に3つの大学生を対象に実施)

| 質問項目                    | 文系学部 | 理系学部 |
|-------------------------|------|------|
|                         | 正 解  | 正 解  |
| 1. 元素の種類                | 8%   | 11%  |
| 2. 同位体                  | 2%   | 68%  |
| 3. 原子の構成粒子              | 6%   | 43%  |
| 4. 質量数                  | 4%   | 27%  |
| 5. 放射線の説明               | 0    | 5%   |
| 6. 日本の原発の数              | 8%   | 9%   |
| 7. 原発の発電割合〔30%から40%を正解〕 | 22%  | 41%  |
| 8. 広島・長崎に落とされた原爆の核種     | 4%   | 10%  |

## 2 原子力問題と学校教育

### (1) 国民は原子力情報をどのようにして獲得したか

文部科学省が日本原子力文化振興財団に委託したアンケート調査<sup>1)</sup>によると、一般市民が「放射線」についてどこから情報を得たかは、小学校(14%)、中学校(26%)、高校(21%)、TVの報道番組(70%)、新聞・雑誌で読んだ(56%)となっている。どの年代でも、原発立地府県か否かの違いに関係なく、学校教育よりもマスコミの報道によるものの方が圧倒的に多くなっている。

しかし、表—4のように、「原発の見学や原子力PR館等の広報施設・パンフ」から情報を得た割合は、原発立地県の人たちは一般都道府県の人たちに比べて二倍になっている。

表—4 放射線についての情報をどこから入手

| 放射線の情報は   | 原子力発電所<br>を見学 | 電力会社等の<br>パンフ | 原子力PR館<br>等の広報施設 | 地元自治会<br>研修 | レントゲン<br>検査時 |
|-----------|---------------|---------------|------------------|-------------|--------------|
| 全 体       | 13%           | 12%           | 9%               | 1%          | 21%          |
| 一般都道府県    | 10            | 10            | 7                | 1           | 22           |
| 原 発 立 地 県 | 20            | 16            | 15               | 1           | 19           |

原発を県内に持つ人たちは、発電所や広報施設を見学して電力会社のパンフレットなどを見ることが分かる。

教職員を対象にした別のアンケート結果では、今までの校外学習や体験学習(複数回答%)は、

広島・長崎への修学旅行（35%）、原子力施設の見学（20%）、放射線検知器の利用（12%）、病院見学（3%）、放射線取扱工場見学（2%）になっている。一般市民が「放射線の情報を得た学校教育」とは、世代によっては教科教育も含まれるが、多くは長崎や広島への修学旅行によるものと平和教育によるものである。

教師が「放射線の情報」を学校教育で得たと答えているのは、教師経験が10年未満では27%に対して、10年以上では46%と大きな差がある。この、教師経験年数による19%の差は、学校教育にとって極めて重要な意味を持っている。なぜなら、およそ20年前までは、教科教育で学べていたことと、修学旅行や研修旅行が広島や長崎に行くことが多くあったことと、平和教育として各学校で特別教育を行い原爆の被害などを取り上げてきたため、教師自身が教材研究の過程で「放射線の情報」などを学んでいたことの反映であると考えられる。

しかし、先の大学生を対象にしたアンケートでは、25%の学生が小学校から高等学校までの修学旅行や校外学習で、広島か長崎を訪れて被爆者の話を聞いたり記念館を訪れたりして資料を見ている。しかし、これは20年前に比べてどの程度減少しているかの資料を見つけることができなかったが、そこで学んだ個々の具体的な知識が大学生に定着していないことは分かる。

日本で原子力発電所の設置が政治課題として扱われたのは、ビキニの水爆実験で第五福竜丸が被曝した直後である。アメリカの意向を受けた保守3党は、突如2億3500万円の原子炉建設修正予算を可決し、翌年には原子力推進の国会決議をうけて日本の原発建設が始まった。

歴代の政府と電力会社は、その時から今日まで、原子力の「優位性」と「安全神話」を日本国民に植えつけるために、表-5のように「原子力教育支援事業」として「出前授業、施設見学、ポスターコンクール」などを行い、さらに教科等で使う指導資料を無料配布し、教員や児童・生徒に原発見学会を促して原子力PR館等の広報施設見学を企画するなど、学校教育を最大限利用して原発の「安全神話」を定着させようとしてきた。

表-5 平成22年度 原子力教育支援事業

文部科学省ホームページから

|                              | 学習機会の提供                  | 課題の提供                                   | 副教材等の提供                                       | 財政的な支援                     |
|------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------|
| 小学生<br>中学生<br>高校生<br>高等専門学校生 | 出前授業の開催<br><br>施設の見学等    | 原子力ポスター<br>コンクールの開催<br><br>課題研究コンクールの開催 | ・学習機器の貸出、<br><br>・教育情報の提供、<br><br>・副教材等の作成・普及 | 原子力・エネルギーに関する教育<br>支援事業交付金 |
| 教育職員等                        | 教育職員セミナー・<br>基礎コース、応用コース |                                         |                                               |                            |

こうして押しつけられた「安全神話」は、今回の事故で完全に破綻したが、私たちはこれまで原発の原理や放射性物質や放射線の危険性などを教科教育でも特別活動でも十分に教材化して授業で取り組めていない。むしろ、教師は、電力会社と政府の機関が実施する「出前授業」を受け入れたり、無批判に「施設見学」に参加したりしていた。この原子力教育支援事業は、2012年度も継続されることが文部科学省の予算で明らかになったが、「住民の理解が得られない」とし



で辞退している原発事故被災地の教育委員会もある。

## (2) 教科書教材はどうかっているか

### ア) 現在の理科教科書の課題

先に示した大学生を対象にした調査で、原爆や原発について学んだ経験は、長崎や広島へ行ったことと、理科と社会科の教科教育で学んだと答えている学生は 45% で、そのうち社会科の歴史で学んだと答えているのは 35% 程度いる。ところが理科教育で学んだと答えているのは、わずか 10% 程度しかなく、理科の科目の中で原子力関係について系統的に学んだ学生は、理系学部の学生でも非常に少数であることが分かる。これらの割合は、学生の記憶が曖昧であったり、小学校か中学校か高等学校かの校種が明確でなかったり、内容を覚えていないことから、一つの傾向としてとらえておきたい。

中学校の教科書教材では、平成 10 年改訂の中学校学習指導要領による教科書「理科 1 下」の「科学技術と人間」で、原子力エネルギーや原発の「長所と短所を考察させる」ことになっている。ところが、教科書では、その「短所」を本文の中ではなく脚注で説明しているもの（K 社）や、全く触れていないもの（D 社）もある。

教員が使う教科書指導書には、原発の長所として「少量の核燃料から大量の発電ができる」とか、今回の事故で完全に破堤した「危険な放射線や放射性物質が外に漏れないように何重もの防護をしている」ことをあげ、原発の「優位性」を示している。短所としては「ウランの埋蔵量に限りがある。放射線への安全対策が必要」（K 社）として、「放射性廃棄物の安全な処理方法はまだ確立されていず、今後の課題である」（K 社）と記述している教科書は少なく、私たち自身が原発問題を自主編成して学習計画をつくらない限り、これらの教科書教材のままでは原発の「長所」だけが子どもの印象に残ることになる。また、平成 10 年改訂の中学校学習指導要領では「ゆとり」という名でどの教科も学習内容を 30% 程度削減されたため、2000 年以降の中学校では「原子、原子の構造」など物質の基本的な概念や、「同位体、中性子」などの原発についての科学的な知識を得ることすらできなくなってしまった。

高等学校の理科教育では、現行の学習指導要領で「物理Ⅱ」の「第 4 編原子と原子核」で量子論や核分裂、原子炉、核融合などを学習できるようになっている。しかし、物理Ⅱを選択している高校生は 15% 程度しかなく、しかもこの第 4 編は大学入試からも除外されている「選択」のため、大学入試を最優先している現在の高校教育において、「原子と原子核」は、全く学習しなかったり、「読んでおく」程度になっていたりしていることが学生からの聞き取り調査で明らかになった。高校化学では「原子の構造、同位体、質量数」など原子核反応を理解する知識を学習することになっている。

1990 年代は、高校化学Ⅰ A または化学Ⅰ B を学習していた高校生が合わせて 100% であった。しかし学習指導要領の改訂で、2003 年度以降は高校で化学を学んでいる生徒は 60% 程度しかなく、40% の高校生は、中学校の学習内容と合わせても原子の構造についても全く学ばずに成人になっていることがわかる。学習指導要領の改訂で、原発問題を理解し考察できる基礎知識が欠落している国民を増やしてきたことを如実に示している。このように、この 10 年間の高校理科教育で原発や原爆・核兵器を学んでいる生徒は極めて少数になり、少なくない国民が原発の科学



的な知識を持てず、原発の「必要性」と「安全神話」を払拭しきれないでいる。

#### イ) 1970年代の理科教育では

1960年代の小学校学習指導要領は、新憲法と教育基本法を反映して、戦後の課題を教科の学習内容として具体的に示している。例えば、6年社会科では、目標の一つに「進んで世界の平和や人類の福祉に貢献しなければならないわが国の立場について考えさせる。」をあげている。内容では、「11・・・特に原子力時代といわれる今日では、これを戦争という手段によって解決しようとするれば、人類全体にとって恐るべき結果が予想できるので、・・・」<sup>3)</sup>と、原子力自体にどのように対処するかを社会科の学習内容としてあげていた。

中学校でも同様に、社会科の歴史分野で、「特に原子力時代といわれる今日では、戦争を防止し、民主的で平和な国際社会を実現することが、わが国民にとっても、また人類全体にとっても重要な課題」<sup>4)</sup>と、原爆の被爆国民として原子力時代のあり方を学ぶことになっていた。

また、1970年の教科書「中学理科3」<sup>5)</sup>では、「原子の構造」の章が18ページあり、「X線」を2ページにわたって説明し、「原子、原子核、質量数、重水素、同位体、放射性元素、放射線、半減期、核分裂、放射性同位体、超ウラン元素」という用語を学習することになっていた。そして、「資源の活用」の章では、太陽からのエネルギーとともに「原子力、ウランの核分裂の連鎖反応、核融合、原子力発電」を学ぶようになっていた。

ところが、1980年代になると、原子の構造を理解するための「原子、原子核、質量数、重水素、同位体」などの用語が教科書から削除され、「資源の有効な利用」の章ができ、地下資源や太陽光とともに「原子核エネルギーを原子力発電所で使う」ことを前面に押し出す内容になった。「核分裂が起こるとき有害な物質が生じるので、廃棄物の処理など、解決しなければならない問題が多い。」<sup>6)</sup>と問題点を明記しているが、どのように解決するかは書いていない。

原発に対するこのような問題点の指摘は、1990年代の教科書にもあり、「万一事故が起きた場合の放射能汚染の防止や、使用済み核燃料の安全な処理など、今後研究し解決しなければならない大きな問題がある。」<sup>7)</sup>と一歩踏み込んだ記述もある。

ところが、2000年代に入ると、先に見たように、このような指摘は本文から欄外に移されていった。しかも、原子力発電等の内容を学習する「資源の有効な利用」や「科学技術の進歩と人間生活」などの章は、高校受験に出題されないため、学習しない場合も多く、結果として原子力発電や核分裂について中学生は学習しなくなっていることが分かる。

#### ウ) 1960年代以降の高等学校学習指導要領と教科書の変化

1960年に始まった学習指導要領は、物理A・3単位と物理B・5単位があり、どちらにも「原子、原子核、質量」があり、「原子核の変換」や「放射能」を学習できるようになっていた。そして、当時の高校生の93%が「物理」を学んでいた。

1970年改訂の学習指導要領においても、「物理I」に「原子力の利用と安全性や放射能」という項目があり、82%の高校生が学んでいた。しかし、1978年改訂の学習指導要領で「物理」が選択科目になり「原子と原子核」の章で「原子の構造、放射能、核エネルギー」を学んだ高校生は34%に減った。この改訂で、高校生の必修科目として「理科I・4単位」が新しくつくられ、

その中に「(5) 人間と自然」の章があり「太陽エネルギー、原子力の活用、自然環境保全」の中で、「原子力については、エネルギー資源として扱い、放射能にも触れること」<sup>8)</sup>と、不十分ではあるがすべての高校生が原発も合わせて学習できるようになっていた。

1989 年の学習指導要領改訂では、「物理 I A」の学習内容として「原子力の利用と安全性や放射能」があるものの 18% の高校生しか履修しておらず、「物理 I B」の 30% を合わせても、原子力や放射線については、半数の高校生しか学ぶ機会がなかったと考えられる。

1970 年代の理科教育が中学校から高度な内容が含まれていたのは、現代化教育が日本の教育を席卷していた年代であり、特に理科教育は科学技術と工業の高度成長政策とも連動していたためである。現時点で考えると、すべての中・高校生が理解できる学習内容とは思えない。

## エ) 文部科学省と電力会社関係の「原発」教育への接近

ところが、学習指導要領に基づく教科書以外に、原子力エネルギーや原発を学習するための教材が学校に配布され、その資料を使った教科教育や特別活動が行われている。それは、文部科学省と経済産業省資源エネルギー庁や電力会社の外郭団体が発行している各種の副読本である。それらは、全国の学校へ無料で大量に送られてきた。

例えば、副読本として小学生用には「わくわく原子力ランド」、中学生用には「チャレンジ！原子力ワールド」があった。高校生用には、日本原子力文化振興財団が作成した「総合的な学習の時間のためのワークシート教材」や、全 3 巻 462 ページに及ぶ「資料・エネルギーと環境」があり、電気事業連合会が作成した A4 版全ページカラーの「環境とエネルギー」などの資料も全国の高等学校に無料で配布されていた。

また、1995 年高速増殖炉「もんじゅ」が事故を起こしたとき、文部科学省は A4 版 12 ページのパンフレット「もんじゅ」を配布した。その中で日本原子力学会の会長である河合氏は、「原子力安全の確保は、他の産業に比べて大変しっかりとしたものです。安全審査などは、科学的、技術的な根拠に基づき、工学的判断で行われ、極めて専門性がたかいものです。」<sup>9)</sup>と、「安全神話」を述べ、このパンフレットを生徒に配布することを求めている。

小学生用の副読本「わくわく原子力ランド」は、42 ページのテキストで、マンガのキャラクターがその内容を説明するものであるが極めて高度な内容である。しかも、アメリカのスリーマイル島の事故が「運転する人の判断ミスが重なった」からで、チェルノブイリの事故は「原因は運転員が規則を守らなかった」ためであり、JCO ウラン加工施設の事故原因については「作業員が正しい作業手順を守らなかった」と、原発事故の原因を働いている労働者のミスにしている。そして「日本はこのような事故を教訓にして前よりも安全を確保する仕組みになっている」<sup>10)</sup>と「安全」を強調する内容である。

中学生用「チャレンジ！原子力ワールド」のワークシートは、20 ページをそのまま授業で使える書き込み式のシートで、グラフや表を読みとって答えていく手法を使って原子力発電が日本の電力供給に大きな役割を果たしていることや、「原子炉が 5 重の壁で守られて安全である」ことを引き出すものになっている。

このワークシートの最も大きな問題点は、社会科やホームルーム活動で使われている教育方法の一つであるディベートである。このワークシートでは、テーマが「日本は今後、原子力発電を

増やすべきか減らすべきか」とか、「原子力発電を他の電力に切り替えるべきか否か」というものである。生徒は、「賛成」と「反対」を展開する二つのグループに分かれ、根拠に基づく意見を述べることになる。このディベートの資料として経済産業省資源エネルギー庁作成の副読本があり、この授業を進めることは、必ず「原子力を増やすべき」や「原子力発電は他の発電方法では補えない」という論と「原発はいらない」という論を展開する生徒をそれぞれ半数にして、授業の場で資料に基づく原発の推進の意見を述べさせることである。

その反論である「原発はいらない」を述べるための資料は少ない。果たして、反対論のために賛成論と同じ質と量の資料が公開され、それだけの労力をかけた指導が行われるかどうかは疑問である。さらにディベートという手法は、必ず両論を言い合うことから、この副読本の内容が学校教育の場でそのまま生徒の言葉として語られるという大きな問題点がある。

2008年の学習指導要領の改訂に際して、日本原子力学会は「学者」を動員して小学校から高校までの学習指導要領と教科書の記述を詳細に調査・検討し、08年学習指導要領改訂への「提言」<sup>11)</sup>を出し、教育内容の変更等を要求している。

例えば、「現行の小学校の教科書における原子力の記述はほとんど見当たらない」とか、「記述内容がやや偏っている」と不満を述べ、中学校教科書については「原子力発電のメリットについて述べている教科書はほとんどない」、「地球温暖化・・・における原子力の有用性についての説明ができていない」などの教科書の記述内容の全体にわたって苦言を呈している。その上で「提言」は社会科と理科で「原子力施設の安全性は高く、実際にはガン、自動車事故などよりもリスクが小さい」など、6点にわたって原発の必要性を教えること求めている。

文部科学省は、2011年10月14日、「放射線等に関する副読本の作成について」（以下・「放射線副読本」）という報道発表をし、「東京電力福島第一原子力発電所の事故により、放射線や放射性物質、放射能に関する関心が高まっております。このような状況において、国民一人ひとりが放射線等についての理解を深めることが社会生活上重要であり、小学校・中学校・高等学校の段階から、子どもの発達段階に応じ、自ら考え、判断する力をつけるためとして、この「副読本」を作った目的を述べている。この「放射線副読本」は、小学校用が18ページに及び、中学校用も高等学校用もそれぞれ20ページあり、「放射線副読本教師用解説」は、30ページに達する大部なものである。これを印刷して各学校と教育委員会に送付することを計画している。ところがその内容は、小学校から高等学校までのすべてに共通していくつかの問題点がある。

- ①この「放射線副読本」は、タイトルの「放射線について考えてみよう」でも明らかにように、放射線に限定した記述で、今回の福島原発事故については何も触れていない。
- ②放射線についての一般的な説明はあっても、放射性物質の説明やその影響や環境汚染については説明せず、子どもに誤った知識を与える。
- ③「目に見えなくても、私たちは今も昔も放射線のある中で暮らしている。」とか、「放射線を出すものは、放射性物質と呼ばれ、植物や岩石など自然のものに含まれています。」と書き、自然放射線一般と原爆実験や原発事故による放射性物質との違いや放射線量の違いに触れず、原発事故から排出された核種や放射線量とその被害の大きさを軽視している。

福島原発の被害の全容は今後明らかにされていくことを望むが、25年前のチェルノブイリ原発事故による被害や、25年経過しても2,000km離れたイギリスのウェールズ地域の羊

の 10% が 1000 ベクレルを越えるセシウム汚染されて出荷できない実態があり、原発事故の被害は、自然放射線と同列に扱えないことをこの「放射線副読本」では一切触れていない。

- ④「一度に 100 ミリシーベルト以下の放射線を人体が受けた場合、放射線だけを原因としてガンなどの病気になったという明確な証拠はありません。」と、ガンなどの疾病の原因を加齢、酒・タバコ、肥満、住環境一般と同列にみて、放射線によるガンの要因を軽視している。その上、「高校生のための放射線副読本」の教師用解説では、「100 ミリシーベルト以下の低い放射線量と病気との関係については、明確な証拠はないことを理解させる。」と、「指導上の留意点」に記述し、内部被曝の問題や放射線の「確率的影響」を否定している。

この記述は、原発事故や「100 ミリシーベルト以下の放射線」によるガンなどとの因果関係は、「P53 の遺伝子がやられて、それに続く変異が起これば被ばくから障害が出るまで 20 年から 30 年かかり、疫学的な証明というのは難しく、全部の症例が終わるまで証明できない。」<sup>12)</sup>といわれている。「放射線副読本」は、内部被曝の恐ろしさは遺伝子への影響であり、「確率的影響」は放射線に特有の身体への影響であることが無視している。そして、「高校生のための放射線副読本」では、「外部被曝と内部被曝」の項目があっても、内部被曝が外部被曝と質的な違いがある点の説明がなく、むしろチェルノブイリの事故から明らかになった研究の成果や現在の医学の研究を否定していることになる。

- ⑤「事故が起こったときの心構え」の項では、避難やマスクの使用などを述べた後、「このように事故が収まってくれば、それまでの対策を取り続けなくてもよくなります。」(小学校用)「そうすれば、マスクをしなくてもよくなります。」(中・高校用)と書いている。

これは、放射性物質が地面や樹木などに付着して風や雨で再び舞い上がり、吸い込む危険性や、現に各家庭の「除染」や校庭の土などを取り除く作業を行っている現実とは乖離した記述といわなければならない。

これ以外にも、教師用の解説には多くの問題点があり、この内容では、日本の子どもたちが原発や放射線についての正しい知識を身につけ理解を深めるといふ学校教育の課題を克服することはできない。

### 3 福島原発事故をどのように教材にするか

#### (1) 知識や真理を教え、正しい「怖がり」を身につけさせる

##### 【原発は全人類の共同の敵である】

原子力を人類が手にしたとき、最初にしたことは核競争に勝つことだった。アメリカはプルトニウムを得るために原子力発電所をつくった。そして広島(ウラン爆弾)と長崎(プルトニウム爆弾)に原爆を落とした。原爆と原発の違いは反応の速さだけで、全く同じ原理である。しかし、それをコントロールすることは、人間の技術では不可能であることが今回の福島原発の事故だけでなく、これまでも頻発している原発事故からでも明らかである。

アメリカの哲学者ジョン・サマヴィルは、著書<sup>13)</sup>の序文で原子力について、「全歴史上はじめて、全人類にとって一つの共同の敵があらわれた。・・・核(原子核)というわれわれの敵は、プルトニウムをつくる原発だけでない。それは、原発から利潤をつくる経済である・・・それは、



この共同の敵について真理を教えぬ教育である。・・・それは、無知であり克服できる。そして、われわれは、それを克服できるのだ。人々よ、団結し、この共同の敵を打ち破ろう！」と述べている。

私たちは、学校教育でサマヴィルが提起した共同の敵である「核・原子力」の基礎的な知識や真理を教えてきたとは言えないことは、これまで検討してきた通りである。高校生を主権者に育てるという視点から見ても、生徒の「無知」を克服する教科教育や特別活動を進めてきたとはいえない実態がある。私たちが進める教育が「人類の敵」になってはならないのである。福島原発の重大事故を契機に、もう一度私たちの教科教育と特別活動の教育実践を省みることが、学校教育に携わるすべての人に求められていると、私は確信している。

一方で、電力会社が俳優などの著名人を使って垂れ流しているコマーシャルによって、少なくとも国民は、「原発の必要性和安全神話」を信じ込んでいる。これは、福島原発事故を経験した後でも、大学生の半数近くは「原発は経済活動や生活のために必要である。福島のような事故は超大地震に伴う稀なことで、原発は安全。」と、事故後6カ月経過したときに実施したアンケートで答えている。それは、日本の国民がこれまで原発そのものや頻発している原発事故について知らされていないことや、正しい知識を教えられなかったことに起因していると考えられる。長い間呪文のように耳にした「安全神話」は、文部科学省も学校教育の目標にしている「自分で考え判断する」という新学力観の定着すら疎外しているのである。

主権者である国民がものごとを科学的・批判的に思考できるように、改訂学習指導要領に対応した教育課程の編成を進めているこの時期にこそ、中学校と高校教育の課題として原発問題を中心にしたエネルギーに関する教育内容を再構成することが必要である。それは、理科や社会科や家庭科などの特定の教科の問題としてだけでなく、道徳や特別活動や「総合的な学習の時間」などすべての教育活動の課題として各学校で集团的に検討することがもとめられる。

現在の日本が直面している未曾有の原発事故に伴う環境汚染や国民の生活の変化などに対処するためにも、未来を担う生徒が正しい知識と科学的な認識を獲得し、自分で判断できる力を教育活動で獲得できるようにすることが必要である。

学習指導要領が改訂され、教科の学習内容に原発に関連する項目があり、また文部科学省が「放射線副読本」を作成して各学校に配布することから、特別活動としてこの「副読本」を使った教育が強制されると考えられる。すでに福島県では、教育委員会によって教員を対称にした「研修会」が行われ、すべての学校で文部科学省が作成した「放射線副読本」で教育するように指示されている。これらの機会を活用して、私たちは各学校で教員集団としての力量を発揮し、「原発とその被害」の教材を自主編成して学習をすすめることが求められている。

## (2) 自然科学の基礎的な知識と概念をすべての生徒に

2008年改訂の中学校学習指導要領では、理科第一分野の「科学技術と人間」で「人間は、水力、火力、原子力などからエネルギーを得ている」ことをあげ、「放射線の性質と利用」にも触れることを指示している。社会科の地理的分野では「資源・エネルギーと産業」や「環境問題や環境保全」の章を生かして原子力発電を教材化も可能であり、理科では、「火山と地震」「地層」や原子について全員が学べるようになったことは、教科教育で上記の課題を克服できる可能性が出て

きたことになる。

2008 年改訂の高等学校学習指導要領では、理科の科目が全面的に改訂され、生物基礎、地学基礎、化学基礎、物理基礎の 2 単位科目が選択必修になった。私は、この「基礎」4 科目を全て履修させることが、これまで検討してきた課題の克服のためにも、科学的な自然観をすべての生徒に保障するためにも必要だと考えている。本稿で取り上げているテーマに限定しても、地学基礎では「プレート運動、火山活動と地震、地質構造」を、化学基礎では「原子の構造、物質の変化」などを、物理基礎では「エネルギーとその利用」で「化石燃料の利用と共に原子力や太陽光」を、生物では「細胞、遺伝子、DNA、植物の生理」など学ぶことができる。

原発の問題を「使わない電気は消しましょう」とか「原発は二酸化炭素などの温暖化ガスを出さない発電方式として最良」という程度の道徳教育に矮小化することは間違いである。原発推進のために湯水のように使われている税金を再生可能なエネルギーである太陽光、風力、地熱やバイオなどの発電の拡大に活用すれば、イタリアやドイツのように原発を全廃できることを環境教育としても取り上げていくことも可能である。これからの時代を担う子どもたちが、自分の力で判断できる教育内容を準備することが求められる。

### (3) 私はどのように自主編成したか

私は、30 余年間高校で理科教育に携わり、化学や物理で「原子爆弾と原発」の原理とそれによる問題点を明らかにする教材を用いて授業してきた。授業では、1991 年の美浜原発の「細管ギロチン破断」のとき、関西電力が全戸配布した「原子力の安全神話」のビラについて高校生が自分の意見を発信できる機会をつくった。また、1995 年の高速増殖炉「もんじゅ」で 700kg のナトリウム漏れ大事故が起きたときは、この事故をアルカリ金属の実験と合わせて学ぶ教材をつくり、高速増殖炉の恐ろしさと「もんじゅ」の持つ危険性を高校生に考えさせてきた。この実践は、環境教育の一環としても位置づけておこない、すでに詳細な報告<sup>14)</sup>をしている。私が実践した原子力、原発、環境問題に関する全体の構成は、表—6 のような項目と概要である。

表—6 原子力・原発・環境問題の関する高校化学における自主編成

| 項 目              | 概 要                                                                | 教 材      |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|----------|
| ①原子の構造           | 原子の構造（電子、陽子、中性子）、同位体、放射性同位体、半減期、元素の周期表、元素の属と周期                     | 教科書      |
| ②原子の崩壊と核分裂       | 核分裂反応、核崩壊反応、核エネルギーの大きさ                                             | 自作教材     |
| ③核エネルギーの利用       | 原子爆弾の原理、軽水炉原発の原理                                                   | 自作教材     |
| ④核融合反応と原子爆弾による被害 | 広島（ウラン）、長崎（プルトニウム）、第五福竜丸事件（核融合反応）、日本と世界の原発事故                       | 自作教材     |
| ⑤高速増殖炉・「もんじゅ」    | ナトリウムの性質（金属ナトリウムと水・エタノールとの反応実験）、高速増殖炉の原理、「もんじゅ」の事故                 | 教科書、自作教材 |
| ⑥人間社会と環境問題とエネルギー | 電気エネルギー、自然エネルギーによる発電、放射線の医療・品種改良・非破壊検査への利用、「関西電力広報課からの手紙」を読んで返事を書く | 自作教材     |



これらの学習には多くの授業時間数が必要になると思われるが、他の教材と関連づけて工夫しているため3時間程度増えるだけである。「⑥人間社会と環境問題とエネルギー」では、私が自宅に設置している太陽光発電による発電量と使用電力量の関係などを具体例として教材にし、環境問題への関心とともにその取り組みを知らせることができた。原発問題を理科や社会科の教科教育として検討する時大切なことは、自然科学の認識と共に社会科学の理解を統一することである。私がそのように考え実践してきた動機の一つは、イギリスの高校生が学んでいる「STS」の内容に影響を受けたからである。

「STS」は、科学（Science）と技術（Technology）と社会（Society）を複合した科目である。イギリスのシスコーン・イン・スクールが作成した「STS」<sup>15)</sup>の第5単元「戦争と科学のかかわり」は、「原子エネルギーの発見」「原爆の製造」「核戦争の脅威」など8節・38ページに及び、日本の広島と長崎に原爆が投下され、合わせて10万人以上の「大部分が一般市民」が死亡したこと、「広島」という言葉が「西側の良心を喚起する名称になった」ことなど、当時の広島市内の惨状の写真も合わせて説明している。

そして「演習問題」には、「原子爆弾が最初に投下された都市はどこですか?」、「広島に投下された原子爆弾はどのようなタイプでしたか?」、「この爆弾が機能する原理を中性子、連鎖反応や、 $E=mc^2$  という用語で説明しなさい。」など、日本の理系の大学生ですぐには答えられない問題もある。私の知る限り、高校で実践されたものとしてこれを超える原子力問題の教育内容は今まで日本では行われていない。

#### （4）教科で獲得した知識理解を発展させるために

教科教育で学んだ基礎的な知識を自然観や社会観に発展させるという教育課題について、私が危惧することは、全国の高校で生徒会活動が低調でありホームルーム活動が受験対策に使われていることである。私の5年間にわたる調査<sup>16)</sup>でも、滋賀県内の大学生を対象にした調査結果<sup>17)</sup>でも、生徒会やホームルーム活動が本来の自主活動として教科学習の発展課題である環境問題などの社会や政治の課題を議論する場になっていないことである。

原発の事故や原爆の問題などを教材にするには、教科教育の知識・理解だけではなく、社会・政治の変化や経済の動向や歴史的な観点から考察し、生徒が自分の考えをつくる教育活動を合わせて設定する必要がある。生徒が自分の考えを豊かに発展させるためには、教科教育で身につけた知識や概念を駆使し、生徒間で互いに考えや思いを主張し合い、それらを互いに理解していくという過程が必要になる。それを担うのが中学校や高校の特別活動であり、とりわけホームルームや生徒会活動として「話し合う場」を位置づける必要がある。

以前は、京都府内の高等学校では、各学校でさまざまな課題について生徒会主催の校内討論会が長い間取組まれてきた。さらに京都府内の公立高校と私立高校の生徒が数千人集い、共に話し合う「京都府高校生春季討論集会」が組織され、各学校で話し合われたことを多くの高校生がともに語り合い発展させる機会があった。

しかしながら、ロングホームルームが受験問題の演習や模擬試験に使われ、現在の大学生に高校のホームルームで何をしたかをたずねても「何をしたかも思い出せない」という学生が多いことは、自主活動として内容のない時間になっていたという大きな課題がある。これからも頻発す

る可能性が大きい原発事故や環境問題やエネルギー問題を、高校生が自らの将来の課題として真剣に考えるためにも、事実即して学ぶという科学的な思考力を鍛えるためにも、高校のホームルーム活動と生徒会活動をもう一度再検討して、教育課程の課題として自主活動としての討論の場を設けることが望まれる。

#### 4 原発事故と教育課程編成の課題

2008 年に改訂された学習指導要領による学校教育は、小学校は 2011 年度から、中学校は 2012 年度から、高等学校は 2012 年度から理科と数学が、高校の他の教科は 2013 年度から本格的に実施される。この改訂で学習内容の増加が、授業時間数増を超えており、教員は教育内容と授業時間の狭間で大きな課題を背負うことになる。

その上、文部科学省や教育委員会から、10 時間程度かかる「放射線副読本」による授業を強制されると教科教育自体に大きな影響が及ぶものと考えられる。このような時期に私たちは、「原発事故と放射性物質の関係やエネルギー問題」について、学校教育で何をしなければならないのかを、教育課程編成に限定して次の諸点を提案する。

##### ①小学生と中学生には、各教科の基礎学力を培う。

義務教育段階で最も大切なことは、物質や自然現象などの基本的な学力を確実に身につけさせることである。「放射線副読本」の内容は、小学生や中学生にとって、光や物質についての基本的な知識と理解なしには、極めて難しいのではないと思われる。その基本的な内容とは、例えば、

- ア) ものにはすべて重さがあり、変化しても全体の重さは変わらない。空気やコップの水の中の砂糖、光・電磁波のように、見えなくてもものは存在するという物質観、
- イ) 大気動き、地震、火山などの地殻変化、海流を通して自然は変化するという自然観、
- ウ) 国語や社会科などだけではなく、すべての教科の学習を通して、「文章を読んで何が書かれているかを理解できる力」、「人の話ことばを理解できる力」などの習熟。
- エ) 「自分の考えを文章であらわし」たり「話して納得させ」たりする表現（書く、話す、描くなど）する力をすべての子どもに保障する。

##### ②原発や原子力にかかわることは、中学後半から高等学校にかけて、特別な時間を設けるのではなく、理科、社会、英語、家庭科、保健体育科などの各教科の教材の中に基本的な内容を教材として準備して、各教科で連携を保ちつつ発達段階に合わせて学習する。

##### ③「総合的な学習の時間」や特別活動で、文部省の「放射線副読本」を教材にして教えることを強いられることが考えられる。「放射線副読本」を教材にすると、その内容が教科の教科書の内容を超えていたり、記述がなかったりする問題点がある。そのようなときでも、「放射線副読本」の不十分さを補う資料の作成を担当者任せにするのではなく、各教科の知恵を集めて作成するなど、教科教育と連動させる取り組みにしていくことが求められる。

##### ④原発問題は、事故後の環境汚染だけでなく、使用済核燃料や廃炉残渣の問題など何十年も放射性物質と付き合っていかなければならない。このことは、原発がそれ以外の環境問題とは質的に大きな違いがある課題であることを意味している。大学生にこの問題を講義した後、

「もっと知りたい」、「私たちはこれからどうすればよいのか」、「私たちはなにができるのか」と、自分の生き方としてのさまざまな疑問をもつことを経験している。このような問いかけにどのように答えるかは、自然観だけでなく、人間観や世界観の領域にまで含んだ話し合いが必要になる。

これは、中学生でも高校生でも同じであることは、今まで私が高校で実践したことから考えることができる。その点で、教職員がもう一度学校教育の目標や役割を検討することが望まれる。

- ⑤ 2008年に改訂された高校理科の科目が全面的に変わり、生物基礎、地学基礎、化学基礎、物理基礎のそれぞれ2単位科目が選択必修になった。この「基礎」4科目を全て履修させることが、科学的な自然観をすべての生徒に保障するためにも、原発問題を正しく理解するためにも必要である。

私たちは、人類の歴史に学び、そこから展望を見出し、国民的な討論を巻き起こすことでしかこれまで述べてきた課題に答えることができない。ドイツやイタリアのように、国民の真摯な議論とその結論を受け止める政治や経済社会においてこそ、未来を展望できる社会になれる。

教育活動の中で歴史の教訓を学ぶ意味は、人間の営みの経過を正しく受け止め、自らと子どもたちのために過去の経験を未来の安全と平和に生かすことである。それを担うのが、学校教育であり、その計画を明らかにするのがこれからの教育課程づくりであると考えている。

## 注

- 1) 日本原子力文化振興財団「放射線という言葉に関する意識調査」平成14年3月発行
- 2) 「朝日新聞・夕刊」2006年11月17日、および「しんぶん赤旗」2011年5月23日
- 3) 小学校学習指導要領 昭和41年11月 大蔵省印刷局 45ページ
- 4) 中学校学習指導要領 文部省 昭和44年4月 42ページ
- 5) 再訂中学校新理科3 啓林館 1970年12月発行
- 6) 新訂中学理科第一分野下 教育出版株式会社 1987年 159ページ
- 7) 新編新しい科学1下 東京書籍 1997年 103ページ
- 8) 教育情報センター編「新高校学習指導要領の解説と基本資料」明治図書1978年7月250ページ
- 9) 日本原子力文化振興財団作成「もんじゅ」文部科学省発行 2003年（平成15）3月7ページ
- 10) 「わくわく原子力ランド」文部科学省・経済産業省エネルギー教育情報センター発行 25ページ
- 11) 日本原子力学会「新学習指導要領に基づく小中学校教科書のエネルギー関連記述に関する提言」平成21年1月
- 12) 児玉龍彦著「内部被曝の真実」幻冬舎新書 2011年 20ページ
- 13) John・Macpherson・Somerville 著、芝田進午・立花誠逸訳「核時代の哲学と倫理－人類の生存のために」青木書店 1980年
- 14) 小野英喜著「子どもが変わる環境教育」三学出版1999年発行 65ページ
- 15) Joan・Solomon 編著、川崎謙他訳「科学・技術・社会（STS）を考える」東洋館出版社1993年
- 16) 小野英喜「教科外教育の体験調査と教師教育（その2）」教科外活動と到達度評価 第10号 全国到達度評価研究会・教科外教育分科会発行 2007年8月 20ページ
- 17) 小野英喜「学習指導要領の改訂と教科外活動」教科外活動と到達度評価 第12号 全国到達度評価研究会・教科外教育分科会発行 2009年11月 1ページ

## Proposal of a Curriculum Guideline from the Nuclear Accident in Fukushima

ONO Hideki (Part-time Lecturer, Ritsumeikan University)

### Summary

The terrible nuclear power accident in Fukushima on March 11th, 2011 has forced people not only in Japan but also around the world to undertake a fundamental change in how best to ensure energy for human activities. That is because the safety myth of nuclear power plants was destroyed.

It is quite important for us to understand the dangers of nuclear energy and radiation correctly. After this disaster, there are many Japanese people who have become worried about their health and lives. Some of them live in danger about fear of radiation too much, just because of their lack of knowledge and understanding. In fact, today's college students didn't learn about atomic energy and radioactivity in their secondary school educational curriculum.

In this essay, I'd like to shed light on why many Japanese haven't learned about the true nature of nuclear energy and radiation. I'd also like to propose how students should learn about nuclear power issues for the betterment of education for future generations, since these years are the time when primary and secondary school curriculum guidelines are being revised.

## 論文

# 高校・大学の歴史教育における地域遺産の活用

高 橋 明 裕

## 要 旨

高校・大学の歴史教育において、地域の教材は十分に扱われていない。高校生・大学生の地域の歴史に対する認知度は高いものではない。現在、地域遺産を活用することによって、地域の歴史の総体を明らかにするような研究が進展している。高校、大学の歴史教育においても、地域遺産を活用した教育実践を追究していく必要がある。その実践例を示す。

## キーワード

歴史教育、地域遺産、歴史遺産、地域史

## 1. 身近な地域の歴史学習をめぐる現状と課題

本稿は、私たちが歴史をたどるための多様な素材となる歴史的な遺産（以下、歴史遺産）、及び地域に残されてきた自然や人々の歴史的な営みの証となる地域の遺産（以下、地域遺産）が、歴史研究における歴史資料に対する多様なまなざしの進展と研究方法の発展によってますます重視されてきているとの認識に立っている。そうした遺産は学際的にも共同の財産となりつつあり、さらに地域に住む住民自身にとっても自らの地域の歴史を掘り起こし地域に対する認識を新たにしようとするうえで注目され、そうした地域の運動が高まっているとの現状認識をもっている。本稿はそれらに鑑み、歴史教育において従来から追究されてきた身近な地域の歴史への着目、地域遺産を地域史教材としてさらに活用していくことの意義とそれにもとづく歴史教育上の課題について考察するものである。

## 2. 中等教育・社会科における地域

現行の中等教育つまり中学校社会科と高校地理歴史科における地域の歴史、「地域」の扱われ方を学習指導要領にみておくこととする。なお本稿では高校地歴科に関しては前近代史をめぐる実践上、日本史Bを考察の対象とする。

現行2009年版の高校日本史Bにおいては「2 内容」の項に地域史の扱いに相当するものはほとんどない。「(1) ウ 古代国家の推移と社会の変化」の項に「荘園・公領の動きや武士の台



頭など諸地域の動向」とある程度である。「3 内容の取扱い」の項に「(1) ウ 地域の文化遺産」、「オ 地域社会の歴史と文化について扱うようにする」とあるだけで、日本史においては地域の扱いが極めて弱い。実は 1999 年版では「2 内容」に「(1) 歴史の考察」という導入的項目があり、そこでは「地域社会にかかわる学習を通して、歴史への関心を高め、歴史的な見方や考え方を身に付けさせる。」とあり、「ア 歴史と資料 (イ) 資料にふれる」に「地域の文化遺産についての関心を高め」とある。さらに「ウ 地域社会の歴史と文化」の項に「地域社会の歴史と文化について、その地域の自然条件や政治的、経済的な諸条件と関連付けて考察させる。」とあり、「地域社会の歴史」に対する視野、「自然条件」などを含めて歴史を総体としてみる視野を有していたといえる。2009 年版ではこの「(1) 歴史の考察」という導入がすっぱりカットされてしまっている。これは 2009 年版学習指導要領では表現や言語活動が重視されたため、「歴史と資料」は残されたが「歴史の考察」はカットされたものと考えられる。ただし、『学習指導要領解説』は地理 A・B の「1 目標」に「歴史的背景」を新設し、「2 内容 (1)」に「地域性や歴史的背景を踏まえて考察し」とあるなど、「地理歴史科では、科目間の関連の重視」を基本的な考え方として改訂したと説明している。そのこと自体は評価できると考えるが、日本史 A・B について従来から強まっている伝統・文化についての認識の深化、歴史を文化史偏重で学習させる傾向が一層進められたものといえる。

中学校社会科においては現行版でも歴史的分野の「1 目標 (2)」に「歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。」「(4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め」とあり、「2 内容 (1) 歴史のとらえ方」では、「イ 身近な地域の歴史を調べる学習を通して、地域への関心を高め、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で我が国の歴史を理解させるとともに、受け継がれてきた伝統や文化への関心を高め、歴史の学び方を身に付けさせる。」とある。伝統・文化尊重路線ではあるが、「身近な地域の歴史」を「具体的な事柄」を通して理解させようとしており、地域史教材によって歴史に関心を持ち、考察し、歴史像を構築する志向をもっている点が評価できる。「身近な地域の歴史」、郷土への着目は、1958 年版改訂で示されて以来のものであり、かつては「たとえば、都市や集落、道路、地割、城跡などの地域の歴史的景観を把握させる」(1969 年版) のように、地域の歴史遺産の活用がさらに具体的であったが、近年の文化史偏重、伝統・文化路線の傾向のなかで後退してきている<sup>1)</sup> といえ、中学校社会科では「身近な地域」への着目が未だ重要視されているといえることができる。それに比べると高校地歴科では「身近な地域」の歴史遺産の活用が学習指導要領上ははなはだ弱いといえることができ、今日「地域」「歴史」「遺産」などの語が重視されるようになり、地域社会と環境における歴史遺産を保全・活用していかうとする動向の中で、歴史教育が意識的に教材開発、教育実践を工夫していかなければならない領域である。

### 3. 歴史学における地域 (地域史)

歴史教育、学習指導要領の社会科における地域史の扱いは、かつての文言としては「郷土」であったのが 1977 年版学習指導要領からは「地域の開発に果たした先人の働き」、「身近な地域」



など、「地域」へと変わった。それと関わって歴史研究、歴史学においても地域概念の変遷をたどることができる。戦後の歴史学は戦前の郷土史研究の反省をもって再スタートした。とりわけ、1950年に創立された地方史研究協議会は、1952年の第3回大会において桑原正雄が「社会科における郷土教育の実践」を報告しているなど、新しい社会科教育を実践しようとする教員と地域の歴史研究者の共同の場としてスタートしたといえる。やがて、社会科教育における「郷土史」教育のあり方をめぐる批判とともに戦前の「郷土史」研究への批判的検討が歴史学においてもなされていく。地方史研究協議会が編んだ『地方史研究必携』（岩波書店、1952年）では、戦前の「郷土史」について①お国自慢的、②民衆の視点の欠落、③歴史と伝統の混同、④日本歴史の中核である中央の歴史事象と結びつける限りでの地域の歴史事象への関心の集中、という弊害を指摘している。こうして戦後の歴史学は地域を対象とした歴史研究について、戦前の「郷土史」概念に替わって「地方史」を標榜することとなるが、「地方史」概念もその後、検討の俎上にのせられることとなる。

日本史研究の動向を反映した講座シリーズは、概ね10年間隔で岩波書店と東京大学出版会より刊行されているが、岩波講座に地域の歴史研究を方法的に論じた論文が初めて収められたのは1975年から刊行された『岩波講座日本歴史』においてであり、それは塚本学「地域史研究の課題」であった<sup>2)</sup>。塚本論文は戦前の「郷土史」研究に対して戦後から1970年代ごろまでの地域を対象とした歴史研究を「地方史」概念として把握したうえで、この「地方史」についてもかつて『地方史研究必携』（前掲）が指摘した「郷土史」の弊害の④、つまりあくまで既成の中央中心の歴史（中央史）を前提とした「地方史」である点を批判した。1970年代末以降、自治体史編纂事業の推進、歴史資料の保存・利用機関の整備、地域の文化財保存を求める住民運動と歴史研究者の共同などが進展した。これらを土台に、地域を対象にした歴史研究が新たな段階に入りつつあるとして、その地域独自の歴史を既成の中央史との関わりのみでとりあげるのではなく、地域民衆の視点や、地域に残された歴史資料・文化財（地域遺産）をもとに当該地域の歴史的個性を明らかにするような、地域を舞台とした歴史研究を「地域史」「地域生活史」の概念で把握することを提唱したのである。それらの動向は、1990年代の講座シリーズである『岩波講座日本通史』の『別巻2 地域史研究の現状と課題』（岩波書店、1994年）として結実し<sup>3)</sup>、そこでは北海道から沖縄まで、遺跡・景観・文化財の保存のあり方と運動、地域社会と民衆運動、自治体史・歴史学習運動の先進事例、戦争の体験記録と地域史の掘り起こしなど、さまざまな事例の紹介と研究の課題が明示されている。地域史の掘り起こし、地域史編纂、文化財保存運動など、歴史に関わる住民運動と歴史資料の保存・利用・公開態勢の整備として地域史研究が進展してきたことが窺えるが、残念ながらその巻には学校の歴史教育に関わる事例は含まれていない。

地域史研究は、地域の文化財の保存・活用と従来の文献史料以外の歴史資料へ着目という研究方法上の進展も果たしてきた。荘園村落の現地調査を踏まえた史料分析、航空写真・地図・絵図・地籍図などを駆使した景観の歴史的復元、歴史地理学・自然地理学による地形環境の影響や考古学的調査にもとづく遺跡分布からの歴史復元、小字地名などの歴史地名への着目、石塔、宗教的遺物、墓地、寺社・祠堂などを含む民俗学的調査の援用、村落に住んだ人々の生活史的視点からの村の歴史そのものへの着目、などである。これらの研究史上の画期となったのは、農業史の研究者である古島敏雄の『土地に刻まれた歴史』（岩波書店、1967年）と、近世史研究者の木

村礎『村落景観の史的研究』（文明堂、1988 年）であったといえよう。古島は日本の国土の景観形成の歴史から国土開発の歴史的特徴を解き明かそうとし、前掲の様々な研究手法を駆使した木村たちの共同研究は、個別村落の景観を包摂する「地域景観」の概念を提唱した。今日、古代史から近代史に至るまで多くの個別遺跡調査、現地調査や自治体史編纂ではこのような景観復元の研究手法が駆使されており、また自治体史や博物館などでは歴史的な絵図や地形情報に関する地図・資料集、地名集などが刊行され、地域史研究の素材を提供している。これらを土台とした各時代・テーマ別の地域史研究が蓄積されてきている。

近年の動向としては、このような総合的現地調査の手法による歴史復元は「環境歴史学」と銘打たれることが増えてきた。歴史学が今日の環境問題を視野に入れて歴史的な生活の場を環境の視点から再構成・再評価する動きの一環といえようが、この研究動向が新規なものであるというよりは、これまでの景観研究や地域史研究の延長線上にあることが了解できよう。荘園現地調査を早くから主導していた飯沼賢司は、その「環境歴史学」を現地調査の方法にもとづく、開発史、産業史、経済史、政治史、宗教史を総合した、累積された村落周辺景観の歴史環境の総体を明らかにする研究であると定義している<sup>4)</sup>。それは旧来の史跡概念から「文化的景観」へと研究対象を概念的に拡大したものとなっている。

なお、『土地に刻まれた歴史』の著者古島敏雄が戦後の地方史研究（地域史研究）のあり方を論じた際、当時実践されていた社会科単元学習に注目し、「今日近代地方史が求められる第三の姿（旧来の狭い意味の地方史と区別された、今後追究されるべき地方史＝地域史研究の姿 筆者註）が、戦後の教育活動の実際の動きの中にある。それは社会科教育としてはじめられたものと結びつくのであり、或はその批判として出てきたものの中に生きているのである。」と述べていることは<sup>5)</sup>、歴史教育における身近な地域の歴史の取扱いと地域史研究の方法との共同、架橋の必要を考えていた点で注目される。

#### 4. 歴史教育における地域遺産の活用

##### （1）歴史像の構築と教材としての地域

筆者は日本古代史を専門領域としながら、2011 年度は一般教養科目の歴史に該当する「新しい日本史像」（受講生は立命館大学の文系学部と理系学部）、教職専門科目の「（教）日本史Ⅰ」（前近代日本史。受講生は史学専攻以外の文系学部）を担当している。また、神戸市外国語大学でも語学系学科における総合文化コースの「日本文化論入門（地域と文化）」を担当している。2011 年 3 月、筆者たちは日本古代史、考古学の研究者による共同研究にもとづき、神戸・阪神間の古代地域史に焦点をあてた『神戸・阪神間の古代史』<sup>6)</sup>を刊行し、上記講義においてテキストとして活用している。同書は「ミナト神戸」、「国際港湾都市・神戸」といった地域性や地域文化にのみ焦点があてられがちな神戸・阪神間地域の歴史を見直すとともに、古代における海上交通、港湾機能、河川交通、六甲山北麓の東西交通の観点から教科書的な日本古代史像の見直しを迫ることを意図している。なおかつ、海岸、山岳、河川、台地などの地形環境を舞台にした歴史の展開、及び温泉、巡礼地、寺社、自然信仰の対象物、伝説の舞台や遺跡などの文化的景観を地域遺産とみなすことにより、地域の歴史像を再構築している。同書を通じた教育実践により、教育目標と

しては、教材としての地域遺産、その活用により歴史像の構築が如何になされるのか、またそれは既存の歴史像に何をもちこみ地域の歴史をいかに豊かにしうるのか、また私たちは地域遺産をどのように認識し、その保全・活用のあり方についてはどのように考えるべきなのか。以上のことを目標とした授業実践を行っている。次節でその実践の内容について報告するが、ここでは受講生が高校までの歴史教育においてどの程度地域史教材に触れているか、それによる地域史認識の現状について、受講生の状況を調査した結果を示す。

2011年度分の調査は文系が前掲の「(教) 日本史Ⅰ」約30名、理系が「新しい日本史像」約200名である。まず理系の学生についてはその8割が高校で日本史(A・B)を履修していない。そのため多くの受講生の回答は小学校と中学校における歴史教育の記憶にもとづくことになる。まず文系・理系双方の受講生の居住地域における古代、中世、近世、近現代の歴史について問うたところ、各時代とも分からないとの回答がほとんどであり、記述されている回答では城、古墳、人物(例えば山口県では伊藤博文など)などが目立つ。ほかに「この辺りは田んぼだった・沼だった」などの聞き取りの経験が少数ある。それと併せて、小中高の歴史の授業や総合の時間に地域史を教材化したことがあるかどうか聴くと、大和川・淀川の付け替え、地域史の副読本(カルタの作成経験もあった)の活用、古代の遺跡や古墳の見学、地域の用水開発の授業例が若干見られる。これらの例は地域ごとに学校用地域史教材が用意され活用されている例として受け取ることができる。副読本などを使用することで地域の歴史を多面的に掘り下げる歴史学習がなされている例を知ることができるが、その多くは地域の城郭及び古墳など古代遺跡、地域の人物などに偏っている。これは地域の歴史遺産を多面的に認識できていないこと、また恐らく歴史教育において身近な地域遺産を十分に教材として活用できていないことと関係しているであろう。先進的に高大連携の授業を行っていると思われる阪神間地域のM高の出身者が「選択の授業で近くの歴史的に有名な場所を歩いてまわったのを覚えています、神社とか古墳とか、説明してもらいながら回ったな、程度しか記憶にないです。」と記述している1例は、地域の教材化が歴史像構築と無関係なものにとどまっている問題点を示しているものと受け取れる。

## (2) 大学における地域遺産の活用

ここでは『神戸・阪神間の古代史』をテキストとして授業を行った神戸市外国語大学の「日本文化論入門(地域と文化)」(受講者約40名)の実践例と最終講における受講生からの聞き取りをもとに、地域の歴史遺産を活用した地域史像の構築の到達と課題について検討したい。当該大学は神戸・阪神地域出身者及び神戸市などに職場をもつ社会人学生が多く、テキスト・授業内容は受講生にとってかなり身近かに感じられるものだった。

まず、地域の歴史の見直しとそれによる日本史像の再構築の前提となる、高校の日本史教科書の古代史像について概観しておきたい。対象は3世紀の古墳時代の始まりから7世紀の律令国家形成に向かう時期である。大和地方で3世紀後半に出現した前方後円墳という独特の墓制はその墓制を共有する近畿から中国地方にかけての広域の政治連合の出現を窺わせるものであり、出現期の最大の古墳の一つが箸墓古墳をはじめ大和にあることから、大和を中心とした近畿地方の勢力がその政治連合の盟主であると考えられている。これをヤマト政権と称する。古墳が最大規模となるのは、古墳時代中期の4世紀末から5世紀にかけてであり、最大の古墳は堺市の大仙陵古

墳、次いで羽曳野市の誉田御廟山古墳であり、これは5世紀のヤマト政権の盟主の存在を示すものと考えられる。ただし5世紀段階では、大和に匹敵する巨大前方後円墳は上毛野、丹後、吉備、日向にも見られ、これは当時のヤマト政権が大和の勢力を盟主としながらも、同盟関係的な政権の構成をもっていたと理解される。5世紀は倭の五王と呼ばれるヤマト政権の大王が中国王朝に遣使を行っていた時代であり、対外的な外交・軍事が大王の力量を示すものと受け取られていた。この時代は後に雄略天皇と呼ばれる大王によって北関東から北九州にかけて中央－地方の関係が制度化しつつあり、政権の宮廷組織の進展もみられた。6世紀に入る頃より古墳文化に変化が見られ、吉備などのかつて巨大前方後円墳を築いていた勢力が減退し、政権の構成は大王優位に展開したと見られる。6世紀には磐井の乱など地方豪族の反乱伝承が見られ、それらの変動を通じてヤマト政権は直轄領の屯倉の設置、名代・子代の部民の設置など地方支配を強化・安定化していったと見られる。仏教の伝来もこの時期であるが、仏教文化は6世紀末から7世紀初頭の飛鳥時代に開花し、奈良盆地南部の飛鳥の地に歴代王宮や豪族の邸宅が集中するようになり、飛鳥は都としての内実を備え始める。飛鳥寺、斑鳩の法隆寺、難波の四天王寺の建立は、河内から大和に入り飛鳥の都へ向かう道を荘厳化する効果をもった。

以上が高校日本史Bの教科書記述から読みとれる教科書的な古代史像である<sup>7)</sup>。ここには日本の古代史は大和（後には飛鳥に固定）を中心に展開し、大和への玄関口としての斑鳩の地や大阪湾に面した河内・難波が重要視されるに過ぎない。吉備、毛野、丹後など列島諸地域の動向は若干登場するが、各地域の古代の歴史が大和政権との関わりでどのように展開したかを認識することはかなり困難といえよう。地域の視点から歴史像を捉え直すことが課題となる。

神戸・阪神間地域（前近代においては摂津国、とりわけ西摂にあたる）における古代の歴史を通じて、大和政権と当該地域との関わり、及び歴史的地域性をどのように認識できるか。授業でとりあげた内容を整理すると、(ア) 地域景観；河川河口部が天然の港湾として機能したミナトとしての沿岸部と、南北交通に利用された南北に流れる猪名川・武庫川、東西交通に利用された六甲山の北麓南麓、(イ) 古代の信仰対象；沿岸部は海洋祭祀の聖地として、六甲山中には神体山としての独立丘が小地域的な信仰圏を形成し、それは今日の広田神社、生田神社、長田神社などの古社の淵源となっている、(ウ) 生業と開発の歴史；海岸部の干潟・低湿地の利用、溜池造成によって開発可能な伊丹台地（行基による昆陽池開拓など）と開発以前の狩猟地・牧などの粗放的土地利用。そこを舞台とした海民、商人、農民の生業、(エ) 地域間交通；瀬戸内海－淀川水系の水上交通と山陽道、六甲山北麓の東西交通、及び六甲山を縦断する南北交通、摂津－丹波・摂津－播磨間交通、明石海峡と淡路島の存在、古道の痕跡など、(オ) 中央政界からの遠さと近さ；当該地域は飛鳥、難波、平城京、平安京などそれぞれの時期の中央政界からは適度に距離を有しているが、中央政治勢力の後背地あるいは新規開発対象地として中央政治勢力と密接な関係をもつ場合がしばしばあり、そのため戦乱に巻き込まれてきた。

以上が当地域の地域遺産を活用して描出した歴史的地域性とその内容である。古代の神戸・阪神地域（摂津）はヤマト政権の拠点港湾がある難波・住吉津と密接な大阪湾沿岸の諸港湾を構成し、ヤマト政権が大陸と通交するための海上交通を支える位置にあった。さらに六甲山南麓の陸上交通路（古代山陽道）と同様に六甲山北麓の東西交通路と南北に流れる河川流路も内陸交通に利用された。それゆえヤマト政権の当該地域への進出も顕著であり、未開地については国家的な



開発の対象ともなった。当地域は中央政権と密接な関係をもったが中央の歴史に従属していたわけではなく、当地域の地形環境の下で歴史を営みながら文化的景観を形成し、歴史的地域性を育んできたといえよう。

### (3) 高校における地域遺産の活用

高校の歴史教育のカリキュラム上の地域史教材の位置、学習指導要領の規定については前述した。ここでは筆者が非常勤講師として大阪府北河内地域の私立高校で2011年度実践している高校日本史B（高校2年生、4単位）の地域史教材について紹介しておきたい。

縄文時代・弥生時代の授業ではまず当時の河内湾の復元地図を配布した。現在の河内平野が近世の新田開発まではその多くが低湿地帯だったこと、古墳時代以前においては広大な河内潟・河内湖だったことを認識することは、淀川・大和川の流入により土砂が堆積し河内平野が形成されたこと、さらに淀川・大和川の人工的な付け替えを知る前提となる。次いで奈良時代の土地制度や条里制を取りあげる際に、学校付近の明治期の地形図を配布し、条里地割の存在、「池田」地名から条里未施行の低湿地帯の存在を示し、現在の香里園の地名がかつては「郡」地名（郡元町などが現存）であり、郡の中心地だった可能性を指摘した。身近な地域に関心を持たせるとともに、地域遺産としての歴史地名から歴史を復元できる可能性を知ってもらう導入とした。奈良時代の民衆生活の項目では、北河内における行基による寺院造営、架橋、低湿地を土地利用するための堤、溝、樋の遺称地を現地名とともに示し、平城京に近い当該地域における行基の社会事業の実態と意味を考察させた。鎌倉時代の武士の生活の項目では教科書のコラム「地名から中世をさぐる」と併せて、近郊の小字図（旧村単位）を配布し、屋敷地に関わる「垣内」「屋敷」地名、宗教施設に関わる「堂前」「宮前」地名、水田に関わる「田楽田」「河原田」地名、及び武士に関わる「馬場」地名、市関連地名などを示し、大正期ごろの旧景観が残っている地図と小字図の地割を比較させた。生徒は地図上で旧村の集落が密集している地点と屋敷地関連地名の相関を発見することとなる。以上は、あくまで投げ込み教材的な扱いであるが、高校の歴史教育においても身近な地域遺産を活用することにより、「歴史の考察、歴史と資料、歴史の追究」（1999年版学習指導要領・高校日本史B）の実践が可能となると考える。

### 注

- 1) 拙稿「歴史教育と「伝統」—教育基本法「改正」と教育課程の関連を中心に—」『新しい歴史学のために』No.250・251合併号、2002年、49-57頁。
- 2) 塚本学「地域史研究の課題」『岩波講座日本歴史 別巻2 日本史研究の方法』岩波書店、1976年、333-368頁。
- 3) 『岩波講座日本通史 別巻2 地域史研究の現状と課題』岩波書店、1994年。
- 4) 飯沼賢司『環境歴史学とはなにか』山川出版、2004年、9-20頁。
- 5) 古島敏雄『地方史研究法 近代地方史研究と社会科教育』東京大学出版会、1955年、31-32頁。
- 6) 坂江渉編著『神戸・阪神間の古代史』神戸新聞総合出版センター、2011年。
- 7) 『詳説日本史B 改訂版』山川出版社、2011年（2006年検定済）、19-31頁。

## 参考文献

- 飯沼賢司『環境歴史学とはなにか』山川出版、2004 年。
- 今井譽次郎「社会科教育と地方史研究」『日本歴史講座』第 8 巻、1952 年、257－274 頁。
- 『岩波講座日本通史 別巻 2 地域史研究の現状と課題』岩波書店、1994 年。
- 臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』岩崎書店、1982 年。
- 木村礎『村落景観の史的研究』文明堂、1988 年。
- 神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター編『Link 特集 歴史学は地域とどう向き合うか』vol.3、2011 年。
- 坂江渉編著『神戸・阪神間の古代史』神戸新聞総合出版センター、2011 年。
- 渋谷忠男『地いきからの目—奥丹後の社会科教育』地歴社、1978 年。
- 『詳説日本史 B 改訂版』山川出版社、2011 年（2006 年検定済）。
- 高橋明裕「歴史教育と「伝統」—教育基本法「改正」と教育課程の関連を中心に—」『新しい歴史学のために』No.250・251 合併号、2002 年、49－57 頁。
- 高橋愼一「歴史教育と「郷土」」『高橋愼一著作集 第 7 巻』あゆみ出版、1984 年、203－217 頁。
- 高柳昌久「地理・歴史教育における地域教材の意義」国際基督教大学『教育研究』50 号、2008 年、67－76 頁。
- 瀧ヶ崎恵一「大学歴史教育論の初歩」『歴史学研究』第 609 号、1990 年、17－28 頁。
- 地方史研究協議会編『地方史研究必携』岩波書店、1952 年。
- 地方史研究協議会編『地方史・地域史研究の展望』名著出版、2001 年。
- 塚本学「地域史研究の課題」『岩波講座日本歴史 別巻 2 日本史研究の方法』岩波書店、1976 年、333－368 頁。
- 日本歴史学会編『日本歴史 新年特集 史跡・景観の保存と活用』第 752 号、2011 年。
- 古島敏雄『地方史研究法 近代地方史研究と社会科教育』東京大学出版会、1955 年。
- 古島敏雄『土地に刻まれた歴史』岩波書店、1967 年。
- 保立道久「日本中世の教科書叙述と教材」『歴史学研究』第 611 号、1990 年、19－25 頁。
- 峯岸由治『「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開と授業開発』関西学院大学出版会、2010 年。
- 山口幸男「佐々木清治の郷土地理教育論」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 55 巻、2006 年、33－46 頁。



## Use of Regional Heritage in History Education of High School and University

TAKAHASHI Akihiro (Part-time Lecturer, College of Letters, Ritsumeikan University)

### Summary

In the history education of the high school and the university, the teaching material in the region is not handled enough. The acknowledgment level to the history in the region of the high school student and the university student is not high. The research that clarifies the whole of the history in the region by using regional heritage has progressed now. In the history education of the high school and the university, it is necessary to inquire into educational practice that uses regional heritage. The practice example is shown.

### Key word

History education, historic heritage, regional heritage, regional history



## 論文

# 朝鮮語教育における CALL の現状と課題

— 立命館大学の朝鮮語 CALL を中心に —

盧 載 玉・梁 貞 模

### 要 旨

近年、IT (ICT) 革命と言われ情報化社会が進むなかで、コンピュータテクノロジーはもはや語学教育、学習にとって欠かすことのできないメディアとなっている。日本でもすでに多くの語学教育の現場で CALL が導入されているが、本稿は、こうした教育環境をめぐる変化を背景に、朝鮮語 CALL の現状とその課題について検討、考察し、今後の朝鮮語 CALL の可能性を展望するものである。本論ではまず、言語習得に関する教授学的観点から CALL についての理論と研究動向を概観して、次の考察の足がかりを見つける。次に、盧による立命館大学の CALL 授業を例にして、朝鮮語 CALL の具体的な現状を提示しながら、その問題の所在を明らかにする。最後には、学習者における個人差、動機づけ、自律、そして学習過程の個別化などをカギ概念として、朝鮮語 CALL の理論枠組みの構築の可能性を模索する。

### キーワード

朝鮮語、CALL、心的要因、学習スタイル、動機づけ、自律、学習過程の個別化

### はじめに

IT (ICT) 革命と言われ情報化社会が進むなかで、教育活動を支えるメディアは今急速に進化している。外国語教育の現場においても、高度情報化社会への対応が緊急の課題となり、60年代の LL から、コンピュータを導入した CAI や CALL へと、語学教育の方法は大きく変化しつつある。特に、コンピュータは、教授—学習の環境でその重要性を益々増してきており、コンピュータテクノロジーはもはや単なる使用可能な道具ではなく、紙メディアや対面コミュニケーションと並んで、語学教育、学習にとって欠かすことのできないメディアとなっている<sup>1)</sup>。今や CALL をめぐっては、新しい教授、学習のツールとしてコンピュータを使うべきかどうかというのではなく、どのようにコンピュータを使うべきかが問われる時代になってきている。

日本でもすでに CALL は多くの語学教育の現場で導入されていて、幾多の研究や実践報告により、外国語教育におけるその成果が注目されている。このような CALL システムの教育現場への導入にはさまざまな要因が関わっている。つまり、コンピュータテクノロジーの飛躍的進化やインターネットの爆発的な普及などの技術的進歩に加えて、国際化時代に合わせた外国語教育の改革を求める社会からの要請や、従来型授業から学習者中心の授業への語学教授・学習法の転換な

どを背景に、CALL の普及が急速に進められているのである<sup>2)</sup>。

それでは朝鮮語教育において CALL は必要なのか。もし必要であればそれはどのような CALL なのか。本稿は、立命館大学における朝鮮語 CALL の現状とその課題について検討し、朝鮮語 CALL の今後を展望する手掛かりを見つけることをねらいとする。

## 1. 外国語教育と CALL

### 1. 1. CALL とは何か

そもそも CALL とは何か。CALL とは Computer Assisted Language Learning の略で、「コンピュータの支援による言語学習」のことを意味する。この定義が示すように、CALL とは外国語教育学や第二言語習得理論とコンピュータテクノロジーとによって成り立つ語学教授、学習のことである。しかし、一言で CALL と言っても、コンピュータテクノロジーと外国語教育・学習との結びつきは実に多様である。一般に、外国語教授、学習におけるコンピュータの役割の観点から CALL は次のように分類される<sup>3)</sup>。

#### ①チューターとしてのコンピュータ (Tutor role) - 行動主義的 CALL

1960-70 年代の行動主義心理学の刺激・反応図式に基づいた言語教授法の理論的枠組みに沿って、教科書で学んだ文法知識の理解を定着させるためドリルを繰り返す。基本的な指導パターンは、コンピュータによる問題の提示→学習者の反応→学習者の反応に対するフィードバック情報→学習者の反応で構成される。その際に、コンピュータは、学習者に対してドリル問題などの学習題材を提供し、答を判定するチューターとしての役割が当てられている。ドリル型の CAI 教材はその典型であるが、これによって学習の個別化と効率化を図ろうとした。

#### ②ツールとしてのコンピュータ (Tool role) - コミュニカティブ CALL

学習における認知的な要素に着目して、学習者自らが選択し、コントロールし、相互作用を行うなど、コンピュータをツールとして利用するようになった。たとえば、コンテキストのある穴埋め問題やクローズ問題、文の並べ替え、テキスト再構成、ワープロソフト、文法やスペルチェッカーなどがこのモデルに属する。他に、目標言語とその文化に関する文字、音声、映像へアクセスできるインターネットやデータベースなどもリサーチのためのツールとして利用される。

#### ③メディアとしてのコンピュータ (Medium role) - 統合的 CALL

1990 年代以降、コンピュータのマルチメディア化と並んで、コンピュータのネットワーク化とインターネットが普及され、ウェブサーチによるさまざまなタスクが可能になった。このことにより語学学習の質的転換がもたらされる。すなわち、従来型の授業から、リサーチや自己発見型、プロジェクト型学習など、学習者中心の授業が多く行われるようになった。コンピュータは単なる言語学習のツールとしての域を越えていき、グローバルなコミュニケーションのためのメディアとなった。それによって CALL もコンピュータと人間との相互作用において捉えられるようになった。

これらのモデルはそれぞれ問題点がある。チューターモデルに対しては、ドリルなど単なる反復による練習で、想像力に基づく学習活動の欠如が指摘された。その他にも、CALL における教師の役割の曖昧さや学習者同志の相互行為がないことが批判される。一方、ツールモデルやメ

ディアモデルでは、学習者中心の自由な学習ができる半面、学習成果の評価が困難になってくる。こうした問題を勘案すれば、実際に授業をデザインする際にはそれぞれのモデルの特徴を十分に把握しておく必要がある。たとえばチューターモデルは問題点が指摘されているが、学習者が意識的に行う言語知識の習得やリスニング力、読解力、発音の訓練などではその効果が認められるのである<sup>4)</sup>。CALL の教材が一斉授業用なのか学習者の自習用なのか、目標はリスニング力の向上なのか読解力の育成なのか、学習者のレベルはどのくらいかなど、さまざまな要因を考慮し、それらに最も適した CALL の形態を選択して、その方法を組み立てていかなければならない。

さて、CALL は上記のような過程を経ながら進歩してきたが、さらに CALL 研究における重点の変化にも言及しなければならない。欧米においてコンピュータの多様な機能が注目された 90 年代は、CALL は「言語教育と学習におけるコンピュータ利用に関する研究と調査」<sup>5)</sup> という観点から研究が進められている。つまり、情報環境におけるコンピュータの導入がもっぱら論点となっていたが、現在では CALL は、いかなる形であれコンピュータテクノロジーが関わるコンテキストにおいて学習者が言語を学ぶことと捉えられる<sup>6)</sup>。ここでの焦点は、コンピュータの利用にではなく、言語を学ぶ学習者の方に、そして結果としての言語習得の方に向けられている。次の主張にはこの点がいっそう明確に表れる。Egbert によれば CALL は、学習者、言語、学習環境、学習ツール、タスク、学習プロセスに影響を及ぼす仲間と教師といった諸要因が統合されたものとして規定される<sup>7)</sup>。したがってコンピュータはさまざまな要因の一つに過ぎず、しかもこの定義においては、コンピュータという言葉すら用いられていない。将来的には、コンピュータは、教師と学生にとって利用できるメディアの一つとしてごく当たり前のもの (normalization) となり、CALL は、外国語教育のさまざまな可能性の一つとされ、CALL という語自体その新奇性を失い不要になることが予想されている。

目下のところ、欧米の CALL の研究は教育環境におけるコンピュータメディアの日常化へと進展しているが、日本での状況はどうだろうか。岩崎によれば、元来日本では、CALL 教室のレイアウト自体から、コミュニケーション的な授業や協調的な学習と親和性のある教室環境ではなかった<sup>8)</sup>。つまり、それは対面型授業や一人一台で使う個人作業のみを前提にし、学習者が一人で端末に向き合って行うドリル型学習に重点が置かれすぎていた。これが対面講義型 CALL 教室での講義型授業と e-learning 教材と称されるコースウェアを使ったドリル型個人学習に重点をおく、いわゆる「日本型 CALL」である。

ところが近年、大学における CALL の設備は、外国語 CALL 教室での CALL の授業から、オンライン上のコースウェアで学ぶことのできる自習設備や、インターネットに接続して学生が自由に外国語を学習することのできるマルチメディア自習室など、多岐にわたる。また実際の授業の具体例からすれば、CALL の形態は実に多様である。その主な例として吉田は、①ワープロ機能を利用したライティング練習、②ドリル型 CAI の実践、③市販のマルチメディア教材の利用、④マルチメディア CALL 教材の自作、⑤インターネットを利用したコミュニケーション、⑥ DVD システムを導入することにより、多様なメディアをデジタルに統合し、マルチメディア教材として利用、⑦上記の方法のいくつかとビデオカセットなどのメディアの組み合わせ、などをあげている<sup>9)</sup>。中でも、CAI ドリルやマルチメディア CALL の練習、インターネット、LL 練習などを組み合わせて行う方法は、対面授業との連動も可能で、実際の授業で活用しやすい。



実際に CALL を活用する際には、それが、どの分野で、どのような学習者にとって、どのような学習目的を目指して利用されるのか、その用途を区別する必要がある。そして単にメディアの種類や、教材、学習の形態の違いだけでなく、テクノロジーの機能と学習目標との間の適切性を確認する、つまり、言語教育、学習の観点からもその有効性を考慮し、最も適した方法を確立することが必要である。

## 1. 2. 語学教授、学習における CALL の効果

では、コンピュータがなくてはできない側面として特に重視される CALL の特徴は何か。それは以下のようにまとめられる。

### (1) 学習の効率性

CALL では学習者は、言語知識やスキルをより早く、より少ない時間と労力で習得することができる。というのも、CALL では、学習課題の個別化を図ることで、学習者が自分の能力レベルに応じた教材を自分のペースに合わせて個別に学習目的を果たすといった個人学習形態を取ることが可能だからである。それにより CALL では、学習者のニーズや能力の違いに応じた多様な学習のあり方が可能かつ必要となる。

### (2) 学習の効果

学習の個別化により、学習者は能力のレベルや学習のペースに合わせて言語知識やスキルを習得することができる。それにより従来型の受動的な学習形態から主体的な学習へと、学習の質的転換が起り、いっそう効果的な学習が期待される。また学習者によってはコンピュータとの相互作用の方を好む場合もあり、分からないところは繰り返し練習し理解することができるということも長所である。その他に、ネットを通じてグローバルなコミュニケーションを取ることや、文化的コンテキストの中でリアルな外国語を学ぶことができることも、CALL のメリットとして看過できない。

### (3) アクセス

他の方法では入手困難な教材を手に入れたり、学生が相互作用を行ったりすることができる。またコンピュータを導入することで文字、音声、静止画と動画といった複数のメディアを有機的に連動させて扱うことができる。こうしたマルチメディア教材が提供する総合的学習環境やパソコンの操作といった学習活動の形態は、多様な学習者の関心・興味に対応でき、学習意欲の向上にもつながる。

### (4) 便利さ

e-learning の教材やネットに接続さえすれば、時間と場所の制限を越えて、24 時間いつでもどこでも学習し練習することができる。また何度でも即座に聞きたい音や見たいシーンにダイレクトにアクセスできる点で時間のロスもなく、便利である。

## (5) 動機づけ

CALL では学習者は、コンピュータの新奇性から言語学習のプロセスをより楽しみ、学習に没頭することができる。その際に学習者が自分の学習過程をコントロールしていく、いわゆる「自己調整学習」(Self-regulated learning)<sup>10)</sup>が行われるが、それによって学習者は自らの学習に対して高く動機づけられる。このような CALL の動機づけの側面は、自律した学習者になるために必要なスキルを習得させる上で、特に重要である。

### 1. 3. CALL の有効性の問題

CALL の実践はしばしば、情報機器の新しさや機能の多様性、マルチメディアの新奇性といった観点でのみ語られるが、CALL は第一義的には、外国語教育や外国語学習に関する課題であることに注意しなければならない。つまり、CALL とは、「学習者がコンピュータを使用し、その結果として彼／彼女の言語が上達する一連のプロセス」<sup>11)</sup>であり、CALL の有効性は何よりも、外国語能力の習得にとってそれが効率的かつ有用であるかという点において検証されるべきである。

CALL の有効性は、学習の成果として学生の言語能力がどのように上達したかに関わっているが、実際に CALL の効果は検証することが困難である<sup>12)</sup>。なぜなら、コンピュータ利用と学習プロセスに影響を及ぼす他の諸要因とを切り離し、学習効果が主としてコンピュータ利用によるものであることを明らかにすることはできないためである。CALL 教育の成果を具体的に調査・検証することは必要であるが、有効な方法論の確立は今後のさらなる研究成果を待つしかない。

とはいえ、CALL の学習効果に関しては、すでにさまざまな研究、実践報告によってその有意義性が主張されている。その例として、CALL 授業の教育効果として、言語能力を評価するテストの得点上昇や、学習者の動機づけの改善といったものがあげられる。しかし注意すべきなのは、コンピュータの導入それ自体は CALL の有効性を保障するわけではないという点である。鏡によって指摘されるように、CALL の実践が堅固な学問的な背景に支えられたものは少なく、この方面での理論化の作業は遅れているといわねばならない<sup>13)</sup>。

まずコンピュータとは、言語取得に関するさまざまな教育理論や方法が実践に移されるための一つのメディアに過ぎない。しかもテクノロジーの使い方はさまざまであるため、テクノロジーそのものの有効性を一般化することは早計である。テクノロジーの導入によって学習タスクの効率性が高まったとしても、それが直ちに、指導の効果を意味するとは限らない。CALL の有効性は、単なるテクノロジーの導入・利用にではなく、それがどのように用いられるか、その使い方において求めるべきなのである<sup>14)</sup>。敷衍すれば CALL の有効性は、どのような学習者にとって、どのような形態でコンピュータを利用し、それが学習者にとって何を意味するのか、という観点から検証されねばならない。

竹蓋によれば外国語教育の現状とその問題を次のように捉える。つまり、まず、教師が外国語教育の「目的、目標」を具体的なものとして十分に理解していないこと、次には、学生のレベルの現状も必ずしも明確には捉えられていないこと、その結果として、適切な教材、指導法が開発、採用されていないのである<sup>15)</sup>。確かに、外国語教育を有意義にするためには、まず教育の進むべき方向を示す目的を明確に規定しなければならないことは言うまでもない<sup>16)</sup>。そうすると、CALL の有効性は、まずはコンピュータの利用が外国語教育の目的や目標、そしてそれに

沿って選ばれた授業内容や教授法にマッチしているかどうかによって、その効果が検証されるのである。

ところで、CALL がどのような言語能力習得を目的として、どのような授業内容と教授法で行われたかを問うことは、コンピュータテクノロジーだけでなく、外国語教育学や第二言語習得理論の知見をそのより所とする。しかし、現在のところ、朝鮮語 CALL 関連の研究や実践報告は例が少なく、さらに CALL の教育学的理論づけの試みは見当たらない<sup>17)</sup>。今後の CALL 開発には、教授法、学習システムに関する研究領域と連携して、言語的特性や学習環境の違いに応じた CALL の理論的基礎づけることも必要とされる。

それでは朝鮮語 CALL の現状はどうか、以下においては筆者の一人が担当した立命館大学の朝鮮語 CALL を取り上げて、その実際を検討する。

## 2. 朝鮮語 CALL の実際

立命館大学において朝鮮語 CALL は、対面授業型の CALL 教室での CALL 授業として、2007 年から始まった。すでに述べたように、当初、朝鮮語教育における CALL 研究の例は乏しく、CALL 教材開発も遅れている状況であった。そのため、CALL 授業の担当者として筆者は、CALL に関する研究理論を検討しつつ、ウェブ上で公開されている大学の CAI 教材などを手掛かりに試行錯誤しながら CALL の教材を作って使用せざるを得なかった。

### 2. 1. カリキュラムにおける CALL の位置づけ

立命館大学における朝鮮語の授業は、初修コースクラスでは週 4 回（文法 2 時間＋会話 2 時間、会話時間のうち、1 時間が CALL に当てられる）、二言語コースクラスでは週 2 回（文法 1 時間＋会話 1 時間）行われる。CALL は、その対象を初修コースクラスに限定して、週 1 回、対面授業型の CALL 教室で、CALL システムを利用しながら行っている。

さて、朝鮮語 CALL は、「CALL 教室の機能を活用した授業を展開し、朝鮮語のコミュニケーションの能力を高めること」を目標とする。さらには、「日常生活の身近な話題について朝鮮語を聞いたり話したりして、情報や考えなどを理解し、伝える基礎的な能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことをその主な指導内容としている。つまり朝鮮語の CALL は、①対面講義で学習した知識の定着をはかる、②CALL 教室の特性を生かしたリスニング力の強化、語彙習得を目指す、③「聞く」「話す」ことに関連した総合的なコミュニケーション能力を養う、④意欲的な学習態度を育てる、ことを授業の目標とする。しかし、実際には朝鮮語 CALL は、対面授業での学習をサポートする補助的な役割をもつものであり、したがって、CALL 教材の開発や教授、学習活動は、対面授業での学習内容を補充し統合させ、より深化させることに重点をおいて行われた。このような位置づけにより、朝鮮語 CALL は他の対面授業との関連で、その到達目標を明確に示し、教材開発および授業活動もそれに沿って行われた。

## 2. 2. 朝鮮語 CALL の教材

朝鮮語 CALL の教材は、朝鮮語の共通教科書（秋学期：『基礎から学ぶ朝鮮語』、春学期：『使いこなす朝鮮語』、いずれも私家版）の内容を組み込んだものを CALL システムで活用する形を取っている。実際に使った朝鮮語 CALL 教材は次のような内容で構成されている。

- ①「発音」：学習初期段階で利用する。文字をクリックすると、発音を聞くことができる。
- ②「新出単語」：画面上の新出単語のところをクリックすると、・学習課の選択、・新出単語（各課の必須単語の提示）、・練習（文法項目を活用した例文）、・コミュニケーション（基本文型と会話文の提示）という画面が提示される。さらに学習したい課、学習したい内容を選んで学習を進める。それぞれの表示された文には日本語の訳と音声を張り付けてある。
- ③「スキット」：会話文が提示され、音声を聞くことができる。スキットの画面の上段部に「日本語」、「朝鮮語」、「非表示」と提示されるので、どちらかを選んで練習を行う。
- ④「リスニング」：既習の内容から作られた聞き取りの四択問題が各課 10 問ずつ提示される。1 問から 10 問で順番に、問題を聞いて 4 つの選択肢の中から一つを選びクリックする。答えを選んだあとに、質問と答えの文が表示される。赤色付きの○の印と音で正解であることを知らせる。不正解であれば赤色付きの×の印とブーという音が出て、得点が即座に表示される。
- ⑤「練習問題」：画面上の「テスト」ボタンをクリックして単語テストを行う。解答にかかった時間と得点が表示される。これは各課の学習終了後に行うため、時間外でやるとカンニング行為とみなされる。また「練習問題」は学内端末でのみ利用可能である。

## 2. 3. CALL 授業の実際の流れ

- (1) 朝鮮語 CALL サイトにアクセスしてパスワードを入力すると学習開始の画面が現れる（図 1 参照）。
- (2) あらかじめワードで作成した学習のポイントと例文をセンターモニターに提示しながら説明する。現在使用中の CALL 教材には、学習内容についての解説は取り込まれていないので、教師による説明が必要である。
- (3) 解説が終わると、CALL 教材の目次から学習メニューを選んでクリックし学習を進める。その日の学習する課の新出単語、文法の基本文型と総合練習問題の問いと答え、会話をリスニング（図 2 参照）するように指示する。その際には、必ず各文の右側に付いている日本語の訳を確認しながら「聞く」ように、また、聞きながら「読む」ように指示する。聞き取れなかったところは、自分のペースで、何度でも自由に繰り返して聞くように、また早く終わった人は、次の 3）へ進むようにと言う。
- (4) リスニング問題を解きながら確認させる（図 3 参照）。得点が即座に表示されるので、学習者はその都度、学習結果を把握することができる（図 4 参照）。
- (5) リスニング問題が終わると、学生のパソコンに問題を映して解説を行う。また問題と正解のみ再度音声を聞きながら確認させる。
- (6) 会話の練習問題文を「リスニング」と「シャドウイング」させる。またランダムにペアを組ませて会話の練習を行う。

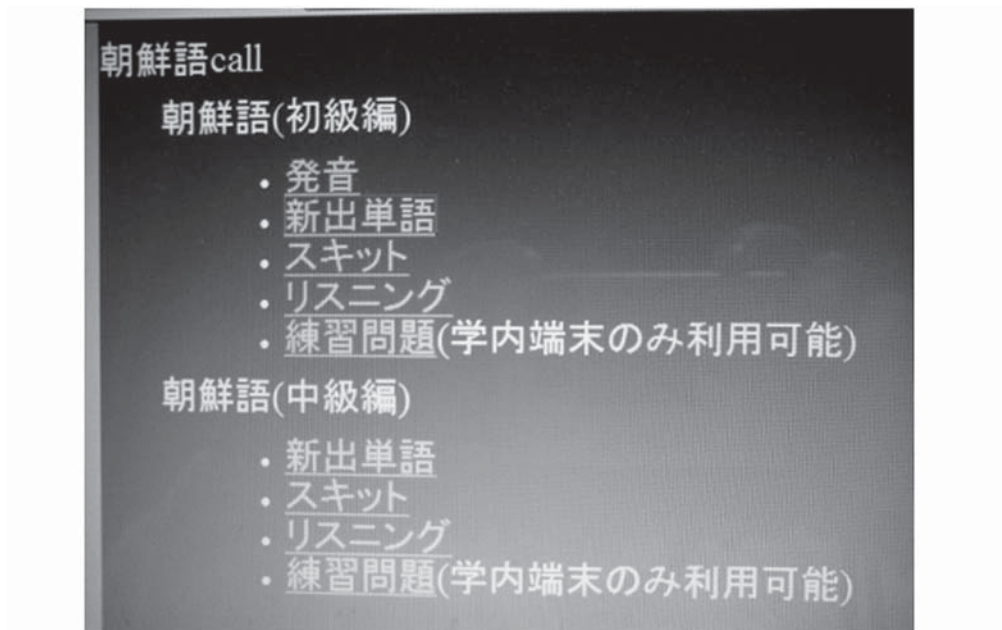


図 1 朝鮮語 CALL

|                  |   |                |
|------------------|---|----------------|
| 저는 학생입니다.        | ◦ | 私は学生です。◦       |
| 여기는 학교입니다.       | ◦ | ここは学校です。◦      |
| 선생님은 한국 사람입니까?   | ◦ | 先生は韓国人ですか。◦    |
| 이것이 무엇입니까?       | ◦ | これは何ですか。◦      |
| 저는 한국 사람이 아닙니다.  | ◦ | 私は韓国人ではありません。◦ |
| 그 가방은 어머니의 것입니다. | ◦ | そのカバンは母のものです。◦ |
| 안녕하세요?           | ◦ | こんにちは。◦        |
| 처음 뵙겠습니다.        | ◦ | はじめまして。◦       |
| 저는 다나카 신지라고 합니다. | ◦ | 私は田中しんじといいます。◦ |
| 리츠메이칸 대학교 학생이에요. | ◦ | 立命大学の学生です。◦    |
| 저는 일본 사람이에요.     | ◦ | 私は日本人です。◦      |
| 만나서 반갑습니다.       | ◦ | お会いできて嬉しいです。◦  |
| 잘 부탁드립니다.        | ◦ | よろしくお願いします。◦   |

図 2 第 1 課、コミュニケーション



| 0 問中 0 正解 0 %(正解率) |                                                                                   |          |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
|                    |  | 1 학생입니까? |
| ●                  |  |          |
| ●                  |  |          |
| ●                  |  |          |
| ●                  |  |          |

図3 リスニング問題

| 1 問中 1 正解 100 %(正解率) |                                                                                     |                |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|                      |  | 1 학생입니까?       |
| ●                    |  | a. 네, 선생님입니다.  |
| ●                    |  | b. 아뇨, 회사원입니다. |
| ●                    |  | c. 네, 어머니입니다.  |
| ●                    |  | d. 아뇨, 친구입니다.  |

図4 解答結果



(7) 単語テストの実施

(8) 他の主な学習活動

上記が授業の基本となるが、その他に、ハングルのタイピング、ペア活動、短文作り、リスニング、シャドウイング、映像鑑賞、外部教材へのアクセスなどの活動を適宜取り入れ、授業の活性化を図った。

## 2. 4. CALL のメリットと学生の反応

授業の実践から、黒板とチョークベースの従来型授業に比べて CALL は、少なくとも次の点で優れていることが明らかになった。

第一に、文字・画像・音声・動画を連携させたさまざまな情報を取り込んだ授業ができることが上げられる。特に、朝鮮語の場合、文字と発音の指導に多くの時間が費やされるが、パソコンを使った文字の形の認識と発音練習はとても効果的であり、発音の確認も個別にできるため、効率よく進むことができた。

第二に、多様な教材と多様な活動を適宜、切り替えて実施することができる。ややともすれば単調な作業になりがちな授業の流れを、動画や映像、音声資料でダイナミックに変えることによって、学生の動機づけを高める効果があった。また必要な場合は、インターネットに即座にアクセスでき、さまざまな情報を素早く用いることができたので、学生の興味・関心をそのまま反映させながら授業を運営することができた。

第三に、学習レベル、理解度の個人差に対応できる。学習者は自分のペースで練習問題にとりかかり学習を進められるので、無駄な時間がなくなる。また学生が個別に学習することで、教師は問題を抱えている学生のケアにより多く時間を取ることができた。従来型の授業よりも学生一人一人のニーズにより細かく対応することができるだけでなく、担当者の印象からすると、学生はより積極的に質問をし、教師の助けを求めることが多かった。教師と学生間のコミュニケーションがより密になった点では、学生が一人、パソコンを相手に行う機械的な作業といった CALL や CAI の一般的なイメージとは異なっていた。

第四に、短時間でドリルを多く行うだけでなく、何回も復習できるので、言語知識やスキルをより深く理解し習得することができる。特に、リスニングとシャドーイングを繰り返すことで、学生のリスニング力の向上に効果があった。また覚えた表現を実際に使うことへの心理的な壁が低くなったようで、授業後も自分たちで作り変えた表現を使ってみる光景がよくみられた。

第五に、教材での練習問題は瞬時に採点してくれるので、フィードバックを即座に返すことができる。また、学生の出欠管理や学習の記録・分析が容易にできるので大きく時間を節約することができ、自由になった分は教材開発などの時間に回すことができた。

最後に、モニター画面で、学生の学習の様子を確認できるので、問題を抱えている学生や学習に真剣に取り組んでいない学生を的確に把握しケアすることで、授業を円滑に進めることができた。

CALL に対する学習者の反応も概ね、肯定的である。学期の最後に自由記述式のアンケートを実施するが、学生の意見はほぼ次のようにまとめられる。

- ・ 何度も発音の練習ができる。

- ・練習する時間を作ってもらえる。
- ・パソコンを使った授業のほうが、取り組みやすい。
- ・聞いて覚えることは大切だ。
- ・キーボードでハングルをタイピングすることができて楽しい。
- ・通常授業で使用されるテキストの内容なので、復習しやすい。

特に最後の意見に関しては、対面授業と CALL との連動という方式が学生にとってよかったのだと考えられる。一方、否定的な意見としては、「キーボードでハングルをタイピングするとき、いらいらする」ということくらいで、CALL の意義を否定するものではなく、学生も対面授業とは異なった授業として楽しんでいる様子が見えてくる。

以上、これまでの CALL の授業実践ではさまざまな CALL の有効性およびその可能性を確認することができた。前述した CALL の効果、すなわち、学習の効率性や学習の効果、情報へのアクセス、便利さ、学習者の動機づけといった側面からして、正確な統計を取ったわけではないにしろ、概ね効果的であったと言える。特に、学習者の多様化、学習形態の多様化という語学教室を取り巻く環境の変化を勘案すれば、CALL はそれに対応する有効な方法であることは議論の余地がない。情報端末の操作に慣れている学生にとってみれば、教師による一方通行の講義型の授業は物足りず、自分で操作しながら学び取るという CALL は刺激的であろう。今後も研究と実践を重ねて、より有効な CALL の導入と積極的な運用を試みていかねばならないと思う。一方、問題点としては、教材の準備時間が足りないこと、そして学生のニーズや興味・関心の調査・分析に基づいた教材開発や授業活動の構想ができないことなどが上げられる。これらについては後述する。

### 3. 朝鮮語 CALL の課題と可能性

#### 3. 1. CALL 実践における問題点

以上、朝鮮語 CALL の実際を簡単に紹介し、そのメリットと学生の反応を報告したが、それでは朝鮮語 CALL の問題点は何か。まず授業実践から見えてきた問題点をいくつか指摘しておく。

これはおそらく朝鮮語 CALL に限らず、コンピュータを利用した授業に共通した言えることであろう。

第一に、教師の技術的な知識不足からくる時間のロスがあげられる。CALL 教室の機能は多岐にわたるが、パソコンの調子が悪くなって音声が止まったり、映像が映らなかったりなど、突発的なトラブルが多い。トラブルが起きるたびに、授業は中断され、機械の修復に取り組むか、支援を求めたりしなければならないが、そうしているうちに学生は退屈し、授業の流れも途切れてしまう。CALL の効率的な運営のために教師は、マシン・トラブル発生時などの対処法など、機械を熟知していることが求められるが、それができない場合は、サポートしてくれるスタッフの常駐が必要である。

第二に、共同・協同学習に配慮した教授法の工夫が必要である。CALL では、学生は個別的に、自分のペースに合わせてコンピュータを使って学習を進めていく。そもそもこの点は、学習者の

多様なニーズへの対応として、また能力の差に応じた個別化の有効な方法として CALL が高く評価される所以でもある。しかし、学習の効率性を第一義にすることは、学習者間の人間関係性を犠牲にする側面を持つことも事実である。ただし、教師と学生間、また学生同志の関係性の希薄化は、CALL の学習活動のデザイン次第である程度は解決できると考えられる。先にも触れたように、実際の授業経験からすれば、CALL では教師と学生とのコミュニケーションが増えるように思われる。学生が個別に作業する間、教師は机間巡視をするので、学生は教師と個人的なコミュニケーションをとったり、学習について質問をしたりしやすくなる。その他、学習者同志の結び付きに関しても、学習形態を工夫して協同・共同作業を組み込み、学習者間の交流を図ることもできる。つまり、できるだけ学生同士で読み合いをさせたり、ランダムペアで会話をさせたりするなど、教師対学生、学生対学生でのコミュニケーションを意図的に取り入れて、学習形態のバランスのとれた運用に心懸ける必要がある。

第三に、CALL に対する学習者の個人差への適切な対応が求められる。学習の成果に影響する学習者要因としては、適性、学習スタイル、言語学習ストラテジー、動機、態度、ストレスマネジメントなど、さまざまなものが取り上げられる。すでに多くの研究により、目標言語や文化に対する学習者の態度が言語習得に大きく影響することが明らかになっているが、コンピュータの使用に対する学習者の態度などの心的要因が CALL の学習効果に影響を及ぼすことは十分に予想できる。教科書と黒板を主な媒体とする対面授業とは違って、CALL では学生はコンピュータを使いながら自ら学習を進めていくことが求められる。そのために、コンピュータを使いこなす技能やコンピュータ利用に対する気持ちなどの個人差要因は、当然、CALL への態度、そして CALL の有効性に大きく影響を及ぼすことが考えられる。学習者が持っているコンピュータ不安が、言語知識の習得に向けられるべき認知能力の働きをコンピュータの使用方に集中させてしまい、結果として、知識の習得が妨げられることは十分に考えられる<sup>18)</sup>。

もしコンピュータ使用に対する学習者の態度や心的要因が学習成果と関連しているのであれば、CALL ではまず、そうした学習者の態度や不安感を解消することから始めなければならない。実際、最初の授業では、CALL 教室のメリットや使い方を説明し、積極的に活用して学習に役立てるように注意を促すのだが、そういうガイダンス的な一回限りのものではなく、もっと時間をかけて指導を行う必要があるとも考えられる。特に、パソコン操作に慣れていない学生や苦手になっている学生に対してはその不安を取り除くよう、教師は細心の注意を払って授業を行う必要がある。

### 3. 2. 朝鮮語 CALL の今後に向けて

それでは今後の朝鮮語 CALL のあり方を考える上で考慮すべきことは何か。CALL 授業の実践から見えてきた課題として次の四点を取り上げることができる。

まず、現在、朝鮮語 CALL はドリル型 CAI を中心に適宜、マルチメディア、インターネット、パートナーとの対話練習など、さまざまな方法を組み合わせて行っている。しかし欧米で進んでいるマルチメディアとしての CALL からすれば、これはその初期段階に留まっていると言わざるを得ない。すなわち、朝鮮語 CALL は、学習者が一人で端末に向き合って行うドリル型学習に重点が置かれている「日本型 CALL」である。

これに関連しては日本的な CALL の特徴の他に、朝鮮語 CALL でプロジェクト学習型や自主

発見型学習など、マルチメディアの特性を使う CALL の活動形態の導入が難しい理由は学習者の言語能力のレベルである。実はこれがもっと大きな障碍になっている。つまり、第一外国語として小学校から学び始める英語とは違って、初修外国語としての朝鮮語の場合、限られた時間内に高度な言語力を駆使して、マルチメディアとしてコンピュータを使いこなす学習の構想は、極めて困難である。こうした制限を自覚しつつ、最大限にその良さやメリットを活かすことのできる CALL の在り方を模索することが今後の朝鮮語 CALL にとって重要な課題となっている。

第二に、既に述べたように、対面授業の補助的役割を担わされることで、CALL に独自の教授、学習形態が限られてしまう。学生側からは、対面授業での学習内容を復習できるという点で評価する意見も聞かれるが、一方、補助的な授業構成では言語能力を実際に様々な状況で実践し、運用する力を育むことが困難になってしまう。この点に関しては、CALL の活動形態を対面授業での学習内容とは別個のものとして組み立てるのか、それともこれまで通りに連動した形で CALL のメリットを活かすのか、CALL の朝鮮語教育のカリキュラム上の位置づけについても検討する必要があるだろう。

第三に、現在使用中の教材は、CALL スタッフ（大学院生）の技術的支援を受けながら筆者が作成したものである。そのため学習形態は基本的な操作によるものが多く、学習者にとってバラエティに富んでいて、興味をそそられるようなものとは程遠い。立命館大学の CALL の特性に合った教材と学習活動の開発が急がれる。それに加えて近年のインターネットの普及やマルチメディアの導入により、朝鮮語学習の環境や方式もますます多様化が進んでいる。CALL は個別学習に適しているが、そのためには個々人のニーズ、能力、興味・関心、学習スタイルに合った学習環境を提供しなければならない。そのような学習環境の構築には、言うまでもなく、個人差要因に合わせた多様な教材と活動を用意することが理想である。それを考えると、現在の CALL の教材は、学習者の個人差に合わせて学習内容、形態を個別化するまでには開発が進んでいない。また、ドリルがたくさんできるというメリットも、学習者の反応の仕方が限られているため、学習が単調 (drill and kill) になる問題も指摘できる。そのため、朝鮮語教育の目的や学生のニーズ、学習目標に合わせた CALL 教材の開発が至急、必要であるが、現状では、朝鮮語 CALL に適した教材を開発するだけの人的、技術的な環境が決定的に不足している。今後、CALL の特性を生かした多様な学習のメニューを提供していくためには、技術的な面でのサポートの他に、学校の枠を超えた教師間の協力体制を整うことも必要と思われる。

第四に、学習者の自律を高めるよう工夫をしなければならない。CALL は学習の個別化をもたらし、学習者の自律がいつそう促進されると考えられているが、現実にはそう簡単ではない。望月・片桐によれば、自学自習用の教材やコンピュータ・ソフトを提供しても、大部分の学生は積極的かつ継続的に自学自習を行うことが少ない<sup>19)</sup>。つまり、単位認定や成績などの形で教員が何らかの関わり合いを持たないと、あまり自習学習の効果は期待できないのである。授業の経験からすれば、学習動機の高い学習者は、自分が何をすべきかを認識しており、自ら主体的に学習を進めていくことで、学習の効率も高まるのである。その反面、動機づけが低く、自律した学習態度を身につけていない学習者の場合は、居眠りする、雑談する、授業とは無関係なネットサーフィンをやるなど、さまざまな問題行動がみられる。この問題に対してより根本的な解決策が求められる。つまり、学習動機を高め、積極的かつ主体的に授業に取り組んでもらうための何



らかの方法が求められるが、その一つに最近、学習方法の指導をも組み込んだ CALL に関する研究が散見される<sup>20)</sup>。もし学生の自己学習のストラテジーを確立させることが自律した学習へとつながるのであれば、CALL の有効な活用にとって重要な手掛かりが得られる<sup>21)</sup>。

#### 4. おわりに

以上、朝鮮語 CALL の現状と課題を取り上げながら、今後の朝鮮語 CALL のためのいくつか検討すべき点を指摘した。それでは最後に、そもそも大学における朝鮮語 CALL は必要かという問題に戻ってみよう。

CALL は朝鮮語教育にとって多くの可能性をもった教授・学習のツールであることは言うまでもない。そもそも大学における朝鮮語教育に関しては、学習時間数が足りないこと、学習者の動機付けが低いこと、到達目標レベルが低いことなど、初修外国語教育に共通する問題がしばしば指摘される。こうした状況を考えると、CALL はその運用の如何によっては学習者の実質的な学習時間を増加させる手段として、朝鮮語教育の抱える問題解決への手掛かりとなりうる。もちろん CALL の意義がこうしたカリキュラム上の問題をクリアすることにあるわけではないけれども。現実には、いくつかの大学における自律型 CALL による英語教育の充実化は、英語と初修外国語という違いを割り引いても、その先例として注目に値する。その他に、CALL では多様な学習教材や活動を提供することが可能であり、それによって学習への動機を高めて対面授業にまでその波及効果を期待することもできる。また CALL で習得した自主的な学習態度により、学習目的や目標の多様化が進み、結果として朝鮮語学習を意義づける契機ともなる。

しかし、CALL さえ実施すれば、全ての問題が解決できるというわけでもない。大学における朝鮮語教育の現場では、今なおドリル中心の CAI 型が主流であり、コンピュータの使い方や機能に関する研究や実践報告では、それが言語能力の習得にとってどのように役立つかに関しては経験原則的に主張されるにすぎないものも多い。もともと朝鮮語 CALL の研究は始まったばかりで、どのようなメディアを、どのような方法で使えば、どのような学習効果が得られるかという問題についてはこれからさらに研究が進められるべきである。

最後に、2002 年のワールドカップサッカー試合の共同開催以降、近年の韓流ブームに至るまでの一連の韓国・文化に対する関心の高まりは、大学における朝鮮語学習者の増加にも表れている。学習者の量的な増加は、学習者のニーズや学習目的の多様化に伴った学習の質的変容を要求するものでもある。朝鮮語教育を取り巻くこうした変化を考慮すれば、当然、朝鮮語 CALL の内容や活動形態もこれまで以上に多様化を図っていかなければならない。とすれば、今後の朝鮮語 CALL においては、理論的かつ実証的にその有効性及び適切性が検証される CALL 方法論の確立と、学習者の興味・関心を反映した学習コンテンツの多様化が緊急の課題であると考えられる。引き続き、外国語教育の教授、学習システムという大きいコンテキストの中で、コンピュータテクノロジーの特性を活かした朝鮮語 CALL の可能性について研究を続けていきたい。

注・参考文献

- 1) CALL が導入された当初、コンピュータは、語学教育における究極のメディアとして見なされた。しかし実際にはその普及は遅れていて、その一因としてしばしばコンピュータテクノロジーの導入に対して無関心であったり拒否したりする他に、自らの教授法を変えたがらない教師の心理的要因が取り上げられる。
- 2) 吉田光演「これからの CALL の問題点と展望」『広島外国語教育研究』1、1998 年、77-86 頁。
- 3) Warschauer, M. and Healey, D., "Computers and language learning: an overview", *Language Teaching* 31, 1998, pp.57-71.
- 4) Hubbard, P. and Siskin, C. B., "Another look at tutorial CALL", *ReCALL*, 16 (2), 2004, pp.448-461.
- 5) Levy, M., *CALL: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p.1.
- 6) Egbert, J. L., "Conducting research on CALL", In Egbert, J. L., and Petrie, G. M. (Eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p.4.
- 7) Egbert, J. L. and Petrie, G. M. (Eds.), *CALL Research Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 5.
- 8) 岩崎克巳「日本人の自律という観点からみた CALL—日本型の CALL の持つ一面性からの脱却を目指して」、外国語メディア学会 第 46 回全国研究大会、2006 年。  
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/katsuiwa/papers/>
- 9) 吉田光演「これからの CALL の問題点と展望」『広島外国語教育研究』1、1998 年、80 頁。
- 10) Zimmerman によれば、自己調整学習とは、学習者がメタ認知の面で、動機づけの面で、行動の面で、自らの学習プロセスに積極的に関与している学習として定義される。学習者を学習に向かわせる動機付けや自己調整能力、また自己効用感などの解明は、CALL における学習者の動機づけや自律にとっても有効な示唆を与えてくれると思われる。[Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R., *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*, American Psychological Association, Washington DC, 1996. [ジンマーマン .B.J. 他著、塚野州一、牧野美智子訳『自己調整学習の指導』北大路書房、2008 年]
- 11) Beatty, K., *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman, 2003, p.7.
- 12) Kern, R., "Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages", *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, 2006, p.183.
- 13) 境一三「CALL と TBL (Task Based Learning) / 教員養成における CALL の扱い」『外国語教育研究 7』外国語教育学会編、2004 年、105-131 頁。
- 14) Garrett, N., "Technology in the service of language learning: trends and issues", *Modern Language Journal* 75, 1991, pp.74-101.
- 15) 竹蓋幸生「外国語教育システムの中の CALL 教材の高度化：その研究プロセス英語 CALL 教材の高度化を中心に」『特定領域研究 (A) 高等教育改革に資するマルチメディアの高度利用に関する研究ニューズレター』第 2 号、2001 年、13-17 頁。
- 16) 2007 年度、立命館大学の教員と学生を対象に筆者の一人の梁が行った朝鮮語教育、学習に関する意識調査 (未発表) によると、韓国語の教育目的に関する理解は次のようである。教師の場合は、韓国の文化や社会に触れ、それを理解する (80.9%)、言語一般に対するセンスを高める (42.9%)、韓国・朝鮮人とのコミュニケーション能力をつける (47.6%) が上位を占めている。一方、学生の場合は、韓国・朝鮮人とのコミュニケーション能力をつける (52.8%)、教養を高め、人間的な視野を広げる (50.8%)、韓国の文化や社会に触れ、それを理解する能力を養成する (38.2%) という順になっている。教師は、朝鮮語教育、学習を異文化理解の一つとして捉える傾向が強いが、学生の方は、コミュニケーション能力の習得として捉えている点で、大きな違いを示している。
- 17) 朝鮮語 CAI や CALL に関する研究に関連したものは次のようなものがある。  
香山聡子「朝鮮語 CALL の研究」『中国学誌』謙号、2000 年、1-20 頁。



油谷幸利「朝鮮語 CAI の研究」『朝鮮学報』第 153 輯、1994 年、19-36 頁。

平香織「韓国語 CALL 教材に関する報告」『沖縄国際大学総合学術研究紀要』11 (1)、2007 年、17-28 頁。  
他に、朝鮮語教育研究会による朝鮮語 CALL 教材作成のための講習会活動がある。

18) 劉百齡「CALL 利用学習に対する態度・動機づけの要因の分析」『言語と文化』第 3 号、2003 年、201-214 頁。

19) 望月正道、片桐一彦「ネットアカデミー利用実態報告：平成 14 年 9 月—平成 15 年 1 月」『麗澤大学紀要』76、2003 年、175-185 頁。

20) 元木芳子「第二言語学習と学習ストラテジー」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』No.7、2006 年、689-700 頁。

21) Oxford によれば、優れた学習者とは、どのようなストラテジーを何のために使用するかを意識しており、言語タスクに適したストラテジーを選択することができるとされる。

[Oxford, R. L., *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, MA: Newbury House, 1990.]

## CALL Practice and Critical Issues in Korean Language Teaching Environments

KNOW Jae-Ok (Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

YANG Jeong-Mo (Associate Professor, Kobe Shinwa Women's University)

### Abstract

This paper addresses what CALL can contribute to Korean language learning, focusing on the pedagogical questions in using computers in the classroom. Section 1 examines what CALL is all about, giving a brief overview of its different types of programs and pedagogical benefits. Section 2 provides a description of CALL practice carried by KNOW. Finally, section 3 examines some assertions as to what cause problems in facilitating CALL system and suggests ideas for further research and design of good CALL in Korean language learning environments. In conclusion, it claims that to construct a highly motivating Korean CALL environment is needed and the concepts of individualization, and other related theoretical frameworks should be discussed to enhance the motivation and achievement of learner in CALL.

### Key word

Korean language, CALL, Affective factors, Learning style, Motivation, Autonomy, Learner variables, Individualization of learning process.



## Evaluating Student Reading Strategies in a Sophomore EAP Course Using Student Learning Logs

KAMIJO Takeshi

### Abstract

In the spring semester of 2010, I undertook research into the pedagogical application of metacognitive reading strategies for a freshmen EAP class. A two-part survey was used to evaluate my teaching methodology and student learning outcomes. Reflecting upon the research, I determined that future research projects should more thoroughly investigate student learning. Since it did not fully provide an account of student learning, the use of the survey was limited, and I realized the need for utilizing qualitative research methods. Among qualitative research, researchers and teachers frequently use learning logs. Some researchers suggest that learning logs help teachers effectively evaluate student learning (Alvermann and Phelps, 1994; Auerbach and Paxton, 1997; Smith, 1996; Soldner, 1997, 1998). As the method of Auerbach and Paxton (1997) seems appropriate to my research interests, I decided to use their approach for classroom research. In this paper, using student learning logs from a sophomore EAP course, I evaluate student reading strategies and discuss strategy implications.

### Key words

English for Academic Purposes (EAP) , metacognitive reading strategies, learning logs, learning outcomes

### 1 Introduction

A significant amount of research into written text analysis has led to implications concerning the teaching of reading and writing to second language learners, especially in terms of English for academic and specific purposes (Swales, 1990; McCarthy, 1991; Dudley-Evans and St. John, 1998; Celce-Murcia and Olshtain, 2001; Gillet, 2008). Written discourse analysis is applied for the teaching of reading comprehension as teachers encourage learners to analyze text types, structures, and discourse and lexical features, and to outline and summarize them. The approach of written discourse analysis

suits the model of metacognitive reading strategies. Metacognitive reading strategies include pre-reading, while-reading and post-reading activities (Allen, 2003; Evans, 2008). In the spring semester of 2010, I evaluated the pedagogical application of metacognitive reading strategies in the EAP <sup>1)</sup> classroom (Kamijo, 2011) in which students were first year International Business Administration majors. In the class, I used reading materials from a TOEFL ITP <sup>2)</sup> test preparation textbook (Kanbe, 2007). The text types of TOEFL ITP reading passages are expository, historical/biographical narrative, and argumentative. Each text includes four or five paragraphs totaling 300 to 400 words. As I referred to the model of metacognitive reading strategies, I taught students to survey a text, identify the text type, structure, key words, and transitions, and outline and summarize the text. Students reinforced their comprehension of a text through post-reading activities, such as outlining and summarizing. The end of the course survey showed that the majority of students felt that the activities were effective. In the survey, students were asked to evaluate their learning outcomes, in terms of outlining and summarizing texts, key components of metacognitive reading strategies.

Assessing my research, I realized that future research should provide more detailed descriptions of student learning. I should evaluate in detail how students analyze, outline and summarize a text when they actually read it. Accordingly, qualitative research should be applied. As for qualitative research methods for the study, learning logs are considered appropriate since students will take time to reflect upon their learning through the semester and write comments at their own pace about how they learned. For the framework of analysis concerning student learning logs, some researchers have provided suggestions about how learning logs might be implemented in classrooms (Alvermann and Phelps, 1994; Auerbach and Paxton, 1997; Soldner, 1997, 1998). Auerbach and Paxton (1997) investigated student metacognitive reading strategies in an ESL course in the US. The researchers utilized the learning logs assigned to students, in which the students defined the reading strategies they used, how they actually used the strategies and the effect of the strategies upon their reading.

The framework indicated by Auerbach and Paxton (1997) is appropriate for my research interests. I decided to undertake research into student learning about metacognitive reading strategies in the intermediate EAP classroom as I incorporated the framework of learning logs. The present study addresses the following questions:

- 1) What were the student learning outcomes concerning metacognitive reading strategies? What did the student learning logs indicate about the learning?
- 2) What were the implications for practice and future research?

## 2 Literature review

Some researchers regard reading comprehension as a constructive process in which readers actively apply cognitive and metacognitive strategies in order to understand a text (Dole et al., 1991; Harvey and Goudvis, 2000; Allen, 2003; Israel, 2007). In the literature of L1 and L2 reading, researchers claim that there are three main stages in metacognitive reading strategies: pre-reading,



while-reading and post-reading strategies (Urquhart and Weir, 1999). Among the techniques of metacognitive reading strategies, Survey, Question, Read, Recite, and Review (SQ3R) is a major framework used in EAP and ESP programs, since it includes the explicit phases of pre-reading, while-reading and post-reading.

In the education and applied linguistics literature, two researchers provide useful metacognitive reading strategies for pedagogical application. Allen (2003) describes a model of five metacognitive reading strategies, as she reviews the literature of metacognitive reading strategies in L1 and L2 contexts:

Making sense of the text by the reader is also very dependent on the use of metacognitive strategies. It is not enough to simply decode the words. The readers must have inner conversations in which they: (1) relate the text to their own lives, (2) determine which facts are important and unimportant, (3) summarize information, (4) fill in details and draw inferences, and (5) ask questions, ----- (p. 320).

Allen's literature review of metacognitive reading strategies includes the major L1 and L2 researchers in the US who used experimental or quasi-experimental methods. Researchers compared students who received reading strategy instructions with students who did not. The results of previous research reviewed by Allen (2003) indicate the effectiveness of teaching metacognitive reading strategies for "diverse groups of learners, including L1, L2, and learning disabled students" (p. 336).

Evans (2008) evaluates Allen's metacognitive reading strategies, which are slightly modified, and divided the strategies into six elements (p. 241) :

1. Deciding important points
2. Relating ideas to readers' lives
3. Summarizing
4. Filling in points not explicitly made
5. Making inferences
6. Asking questions

Evans (2008) notes Allen's categories for assessing the metacognitive reading strategies that might be appropriate pedagogy in EAP courses. Evans (2008) refers to the framework of metacognitive reading strategies, in which "students summarize and react to the texts they read" (p. 240). The strategies have four stages: outlining, summarizing, noting reactions and referential questioning.

First, Evans (2008) indicates outlining and summarizing in comparison to Allen's model of metacognitive reading strategies:

Outlines are visual representations of the overall rhetorical structure of a text. Detailed outlines note ideas contained in a text, and how these ideas relate to each other. Outlining in the RRJs can incorporate the metacognitive strategies of deciding the most important points (strategy 1) , filling in points not explicitly made (strategy 4) , and making inferences (strategy 5). ----- In addition, a written summary to accompany an outline should activate strategies 1, 3, 4, and 5 ----- (p. 241).

Second, writing reactions and referential questioning are noted in the context of Allen's (2003) metacognitive reading strategies:

----- students need to note their reactions, and relate ideas to their own experiences, consistent with metacognitive strategy 2. ----- Referential questions demand greater cognitive involvement with the text and are normally dependent upon the reader's finding 'gaps' in the writer's ideas, and or the reader's understanding of them (p. 241).

Evans (2008) applied these metacognitive reading strategies to an L2 EAP course, evaluating students' perceived effectiveness of the metacognitive reading strategies. From a survey in his L2 EAP classroom, Evans (2008) found that most students regarded metacognitive reading strategies as useful for reading comprehension and reading-to-write activities, both of which are essential in EAP.

The frameworks of metacognitive reading strategies that Allen (2003) and Evans (2008) suggest are summarized in Figure 1.

| <u>Allen's model (2003)</u>              | <u>Evans' approach (2008)</u>                 |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Deciding important points             | Outlining/Summarizing/Referential questioning |
| 2. Relating ideas to readers' lives      | Noting reactions/Referential questioning      |
| 3. Summarizing                           | Summarizing and paraphrasing                  |
| 4. Filling in points not explicitly made | Outlining/Summarizing/Referential questioning |
| 5. Making inferences                     | Outlining/Summarizing/Referential questioning |
| 6. Asking questions                      | Referential questioning                       |

Figure 1. Metacognitive reading strategies by Allen (2003) and Evans (2008)

Evans' approach is applicable to L2 EAP programs. Evans' model shows that analytical reading and summarization might be helpful for reading comprehension. Students should survey and analyze a text, outlining and summarizing it.

### 3 Research method

Learning logs are utilized as a qualitative research method to assess student reading strategies. The frameworks of such learning logs have been suggested by researchers (Smith, 1996; Auberbach

and Paxton, 1997; Soldner, 1998). Smith (1996) provides samples of learning log assignments in a history reading course. The themes of learning logs include observation of academic behavior, note-taking skills, test debriefing, and group work. Among the themes is a list of questions for evaluating reading strategies.

1. Describe your strategies for reading and comprehending your history text.
2. How do you organize your reading for long assignments?
3. How do you maintain your concentration?
4. Where do you study? How do you mark your text or take notes?
5. How do you review and learn material?
6. How do you use the five thinking strategies of good readers?

Smith's list of questions for evaluating reading strategies is composed of elements related to preparation, study skills, and review, but these questions are more concerned with general learning behavior rather than specific reading strategies.

With respect to this issue, Soldner (1998) provides a nine-question framework for evaluating student reading strategies in the following manner.

#### Pre-reading

1. What do I know about the topic I am about to begin to read about?
2. What do I want to know about this topic?

#### While-reading

1. What did I do while I was reading to check if I was paying attention and/or comprehending while I was reading?
2. What did I understand? What was confusing? Why was it confusing to me?
3. What vocabulary terms did I learn or didn't understand? Why?
4. What part of the reading was clear to me? Which parts did I understand easily?
5. What specific problems did I have in reading this assignment?
6. At what point did I become tired, confused, discouraged? Why?

#### Post-reading

1. What did I do after finishing my reading?

Although the listed evaluating reading strategies through the phases of pre-reading, while-reading and post-reading can be useful, these are descriptions of reading activities and problems. It might be much more helpful for students if they could define their reading strategies and describe how they apply strategies in the stages of pre-reading, while-reading, and post-reading.

Concerning these learning logs, Auerbach and Paxton (1997) apply the following categories for the reading strategy logs.

## 1. Name of strategy

## 2. Description of what you did

What was the text you used? What kind of text was it? How did you use this strategy? What did you do?

## 3. Effect of strategy

What was your reaction to this strategy? How did it work for you? Did it seem to help you? Why or why not? Describe the effect of using this strategy on your speed and comprehension? How do you feel about this strategy? Would you try it again?

Reviewing the frameworks for learning logs to evaluate students' reading strategies, an approach suggested by the above researchers, especially the one indicated by Auerbach and Paxton (1997), might be devised and applied to evaluate metacognitive reading strategies of the students through the learning logs in my classroom. In the spring semester, I assigned the writing of brief reflective comments after testing students in week 5 and week 10. In week 14 students summarized what they had learned in the course as they referred to these comments, and submitted their summaries as a learning log. Students wrote their learning logs in approximately 100 words.

In analyzing student learning logs, three elements are considered. First, I attempt to understand how students defined the metacognitive reading strategies they learned, in terms of pre-reading, while-reading and post-reading strategies. Second, I attempt to assess how students used these strategies. Finally, I try to evaluate how the reading strategies students learned affected their reading.

The approach to the data collection and analysis of student learning logs in the present research is summarized as follows.

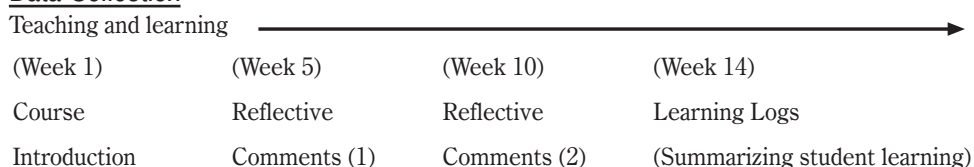
**Data Collection**

Figure 2. Data collection of student learning logs

The main objective of the course through the spring semester is to teach metacognitive reading strategies, such as surveying, analyzing, outlining and summarizing.

**Data Analysis**

## 1. Definition of metacognitive reading strategies

Did students learn the main features of analytical reading and summarization, including surveying, analyzing, outlining and summarizing?

How did students define their learning through the semester, in terms of the metacognitive reading

strategies taught in the course?

## 2. Description of how students used metacognitive reading strategies

How did students use the metacognitive reading strategies they had learned when they actually read texts? Which reading strategies do they find helpful for their reading?

## 3. Effect of metacognitive reading strategies

What were the effects of using metacognitive reading strategies? Did students improve their reading comprehension? Did they want to use the strategies more? For what purposes did they think they would apply the strategies in the future?

# 4 Classroom teaching in the spring semester

During their first two years, the students at Ritsumeikan University study English subjects including reading, listening, speaking and writing. These students in International Business Administration are required to participate in a study abroad program. The freshmen prepare for the TOEFL ITP test in the spring semester; they study intensively to develop skills in English for academic purposes. In their sophomore year, the students shift their studies towards English in business and management while they continue to study academic skills to prepare for study abroad programs. Consequently an EAP course incorporates the elements of English for Specific Purposes (ESP) related to business and management. To demonstrate their English proficiency, some students take the TOEFL ITP and iBT while others take the TOEIC. In their junior and senior years, students take more advanced electives.

In the semester from April 2011 to July 2011, I taught a reading class for second year students majoring in International Business Administration. The reading class was structured to meet these student goals. Most students in my class had a proficiency level equivalent to TOEFL ITP scores from 420 to 500. As mentioned in the previous section, the approach of metacognitive reading strategies taught in the classroom includes surveying, analyzing, outlining and summarizing.

My teaching methodology consisted of materials, practice, three tests, and a report. One course text was *New Insights into Business*. The course book included comprehension exercises through skimming and scanning texts. I also added fill-in-the-blank summary exercises. Most of the readings in the textbook have six to eight paragraphs with approximately 600 to 800 words. The second text was a TOEFL ITP test preparation textbook, titled *Introduction to TOEFL-ITP Reading* (Kanbe, 2007), with approximately 20 passages tailored to preparing for the reading passages in the TOEFL ITP test. The passage text types are expository, historical/biographical narrative, and argumentative. Each reading passage is approximately 300 to 400 words.

In my classroom teaching for these students, summary writing exercises were assigned. The students completed and submitted five summary practices during the spring semester. Among the summaries, the homework assigned to students in week 2 (a passage from the TOEFL ITP test preparation textbook), week 7 (a passage from the TOEFL ITP test preparation textbook), and week

12 (a passage from *a news article from The Japan Times*) provided the basis for three tests given in weeks 5, 11 and 15. The homework assigned in week 11, which was a passage from the TOEFL ITP test preparation textbook, became the draft for a report due in week 14. Accordingly, students had to learn from the written feedback of their homework and carefully revise their summaries to prepare for the tests and a report independently.

In the three tests, students were required to answer vocabulary questions and complete fill-in-the-gap exercises about the summary. Students were not allowed to refer to handouts or notes for these exercises, which accounted for one-third of the test. For the remaining two-thirds of the test, students analyzed and summarized the passages from the TOEFL ITP preparation textbook (week 5 and week 10) , and *a news article from The Japan Times* (week 15). Students were instructed to analyze the texts by marking the thesis statement, topic sentences, key words, and transitions, as they examined the introduction, body, and conclusion in the texts. After the analyses, students wrote summaries of the passages. In the tests, they were permitted to refer to their prepared summaries and notes.

For the report, students had to analyze and summarize a passage from the TOEFL ITP test preparation textbook. The assignment involved reading the text, understanding it through marking and outlining, and summarizing it. Through the class handouts, I explained how to identify the key textual and lexical features, such as the thesis statement, topic sentences, key words and transitional phrases.

## 5 Results

The student learning evaluated through learning logs is presented and analyzed in this section. In the class of week 14, students were assigned to summarize learning logs, as they evaluated their learning through the course. In their learning logs, some mentioned both analytical reading and summarization while others wrote about either analytical reading or summarization. Several students indicated other learning experiences. In this paper, due to space limitations eight student learning logs are provided as the data of the research.

### Analytical reading and summarization

In the student learning logs, some students defined the stages of analytical reading with the term 'passage check,' which included dividing a passage into paragraphs, determining the thesis statement and topic sentences, understanding important information, key words, transitions and other details. One student thought writing a summary and doing a passage check were the main elements of her learning.

I learned how to write a summary in English and passage check in this class. I improved my ability to understand an essay in English and also made progress in reading comprehension. In addition, I increased my English business vocabulary. However, my English is still lacking in terms of vocabulary, so I need to improve this. Moreover, I cannot understand English



grammar very well so I have to improve this too. (Student 1, Learning Log)

Student 1 thought that the strategies concerning passage checking and summarizing helped her better understand English texts, leading to progress in reading comprehension. She also realized her weaknesses including vocabulary and grammar, and expressed her willingness to study in order to improve them.

Another student also mentioned that the passage check and summarization were two key learning features.

I learned a lot by taking this English Reading class. In particular I learned how to write a summary. At first, I didn't know the proper procedure for writing a summary, but I acquired the skill to do so as time went by. I thought 'passage checking' is very important in writing a summary, and finding topic sentences from a text is important too. Now I think I can read a text faster than before. (Student 2, Learning Log)

Student 2 said that he learned the appropriate procedure for writing a summary. The steps for the reading strategies include doing a passage check and using an analysis of the passage to write a summary. He wrote about gradually acquiring the skills to use the reading strategies through the course, which led to faster reading.

Some students defined their learning metacognitive reading strategies, by explaining that the stages of checking a passage and outlining are closely related to writing a summary of the passage. One student emphasized the need to divide more important sentences and less important sentences, producing an outline of a text.

I always read a passage without dividing important sentences and minor details. But in this class, I was taught to make an outline for each passage. In making an outline I became able to find what is important in the passage. I think it is important to make an outline in every passage in order to improve my reading ability. I feel that I make a summary more easily than last year. I want to use the skill I learned in this class in the future to improve my TOEFL score. (Student 3, Learning Log)

Student 3 thought that understanding important sentences in a text and creating an outline of it helped her improve her reading comprehension and skill in summarizing the text. She expressed her willingness to apply the reading strategies in taking future language tests.

Similarly, another student indicated the usefulness of checking a passage and outlining it for writing a summary of the passage.

I learned how to write a summary. It became easy to summarize as I checked a passage and

made outlines. Moreover, I think that I learned important things like a change in wording, using conjunctions, the whole balance and variety of words and phrases, while doing the homework of writing a summary. I improved my writing and reading skills in this class. In addition, I was able to understand the contents of a passage when I summarized it. (Student 4, Learning Log)

In addition to the major elements of analytical reading and summary, student 4 learned that writing a summary requires careful editing of structure and vocabulary. She wrote that the actual writing of the summary enhanced her understanding of the contents of a passage.

Another student learned summary and analytical reading. She said that grasping topic sentences and key words in a text was necessary for writing a summary, which also helped her understand the text easily.

In this reading class, I learned about writing a summary. I didn't know how to write a summary, however, our teacher taught us how to do so. Writing a summary is very useful and we can understand a text easily as we learn to write a summary, because we catch topic sentences and key words. I think I can read a text easily. I hope to continue to study in this way, and raise my TOIEC score. (Student 5, Learning Log)

Student 5 showed her willingness to study further and use her learning for future test preparation.

### **Analytical reading**

In their learning logs, some students emphasized key features concerned with analytical reading for grasping difficult and long sentences as their learning. One student wrote that she learned how to read paragraphs in the course.

During the Reading Class of the first term, I learned about the composition of passages and how to summarize them. Before having this class, I did not like long sentences and difficult themes, because they confused my understanding. Through this class, I have studied the importance of a passage's arrangement, which is to clarify the author's opinion. Deciding important information and decorative words is the way to understand the passage and summarizing paragraphs helps us understand. It is training to acquire this skill, I think. (Student 6, Learning Log)

Understanding the passage's arrangement enabled student 6 to clarify the author's view, as she understood important information and signaling words. As a result, she became able to read long sentences and difficult themes.

Another student wrote about the sentence structure of English, including thesis statement, topic

sentences, and supporting sentences.

Through this English class, I can study the sentence structure of English. I didn't like to read English sentences, but now I like to read them. By finding important key words, I can read efficiently and I can make a summary as I use a passage check. Passage checking is very important to me. I think that passage checking helps me understand the content. I have realized the importance of knowing about the sentence structure of English. In the summer vacation, I will read three books in English to use the skill I have acquired during this class. I want to read more English. (Student 7, Learning Log)

As she learned the sentence structure of English and passage checking, student 7 understood the importance of analytical reading. As a result, she found enjoyment in reading English passages, although she had not liked to read English sentences before taking the class.

### **Summarization**

Some students wrote about summarizing as their learning outcome. One student expressed her achievement of learning to write a summary throughout the course, as she practiced her writing. She explained that she was able to learn the 'right style' for writing a summary.

I learned many important things for making a summary in this class. I didn't understand the right style of summary before, but this class demands that we present a summary as homework. It is very difficult and hard for me. I always take a long time to finish the homework, but it helps the progress of my skill. I can write a summary now. I want to improve my summary skill further. (Student 8, Learning Log)

Student 8 mentioned that she would like to increase her ability to summarize a text further as she continues her study.

## **6 Discussion and conclusion**

In this paper, I described the learning outcomes of sophomores in an EAP reading class, as I presented their learning logs and the analysis of the logs. First, the literature of metacognitive reading strategies was reviewed. Researchers define metacognitive reading strategies as the activities of pre-reading, while-reading, and post-reading a text. In particular, Allen (2003) and Evans (2008) suggest useful models for EAP-based reading classes. Second, the research method of learning logs was explained. The frameworks of learning logs (Smith, 1996; Auerbach and Paxton, 1997; Soldner, 1998) were assessed. Referring especially to the model devised by Auerbach and Paxton (1997), I developed a learning log method to evaluate student learning in an EAP reading class. Third, the context and

teaching methodology in the sophomore EAP classroom were noted. I attempted to teach surveying, analyzing, outlining and summarizing. In the EAP classroom, I provided exercises in analyzing texts and writing outlines and summaries. Tests and a report were used to facilitate independent student analysis and summarization. Fourth, the results of student learning logs were indicated. The selected eight learning logs showed the students' learning concerning metacognitive reading strategies in terms of such categories as analytical reading and summarization.

The learning logs indicate that students in an EAP class learned metacognitive reading strategies through their own individual learning experience. Students defined their learning and described the steps of utilizing metacognitive reading strategies in their own ways. As regards the effect of their learning, some students showed a sense of achievement while others wrote about their willingness to study further. Their learning logs suggest that describing student learning outcomes and degrees through the use of a survey is limited. The survey results do not adequately describe individual differences in student learning and outcomes. The present research seems to suggest that learning logs can be a tool that might allow classroom teachers to evaluate and research metacognitive reading strategies in some detail.

Evaluating the present study shows what should be considered regarding future research. First, the learning log data in the present study was summarized by students in week 14, as they referred to previous comments and reflected upon their course study. Future research should provide the data collected in the process of their learning, at the beginning, middle and end of the course. Second, different qualitative research methods might be added to the learning logs. Interviews might be conducted at the beginning and end of the course, while classroom discourse might be recorded and its transcription presented. The data analyzed using a number of qualitative methods could strengthen future classroom research into metacognitive reading strategies.

## 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 papers.
- 2) Test of English as a Foreign Language (TOEFL) is a test for learners who prepare to apply to universities and colleges in the United States, 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

- Allen, S., "An analytic comparison of three models reading strategy instruction", *International Review of Applied Linguistics*, 41, 2003, p.319-338.
- Alvermann, D. E. & Phelps, S. F., *Content Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*, Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- Anderson, N., *Exploring Second Language Reading: issues and strategies*, Boston: Heinle & Heinle, 1999.

- Auerbach, E. R. and Paxton, D., "It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 31 (2) , 1997, p.237-255.
- Belcher, D. & Hirvela, A., (Eds.) *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2001.
- 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.
- Dole, Janice, Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler, and P. David Pearson, "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction", *Review of Educational Research*, 61 (2) , 1991, p.239-264.
- 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.
- Evans, S., "Reading reaction journals in EAP courses", *ELT Journal*, 62 (3) , 2008, p.240-270.
- 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.
- Harvey, S. & Goudvis, A., *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*, Portland, ME: Stenhouse, 2000.
- Isreal, E. S., *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*, NJ: International Reading Association, 2007.
- Jordan, R., *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Kanbe, T., *Hajimete No TOEFL ITP Reading*, (Introduction to TOEFL-ITP Reading) Tokyo: ALC Publishing Corp, 2007.
- 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, p.195-206.
- Kamijo, T., "Metacognitive Reading Strategies in EAP: A Case Study with Practical Implications for Teaching EAP Reading Comprehension", *Journal of International Institute of Language and Cultural Studies, Ritsumeikan University*, 21 (4) , 2010, p.239-251.
- Kamijo, T., "Metacognitive Reading Strategies in EAP and their Pedagogical Application: Extended Research and its Implications", *Journal of International Institute of Language and Cultural Studies, Ritsumeikan University*, 22 (4) , 2011, p.217-232.
- McCarthy, M., *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Singhal, M., "Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers", *The Reading Matrix*, Vol.1, 2001, Number 1-23.
- Smith, B., "Learning Logs: A tool for cognitive monitoring", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 6, 1996, p446-453.
- Soldner, L., "Self-assessment and reflective reader", *Journal of College Reading and Learning*, 228 (1) , 1997, p.5-11.
- Soldner, L., "Reflection and Developmental Readers: Facilitating Metacognition with Learning Logs", *Journal of*

College Literacy and Learning, Vol. 29, 1998, p.18-24.

Swales, J., *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

The Institute for International Business Communication, *TOEIC Test Official Test Preparation Book, Vol. 3*, Tokyo, The Institute for International Business Communication, 2007.

Urquhart, A. H. and Weir, C., *Reading in a second language: process, product and practice*, London: Person ESL, 1999.

## **Appendix Teaching Objectives**

### **The metacognitive reading strategies taught in the class**

#### Surveying

Skimming a text, understanding the text type

Skimming a text to understand the general theme

#### Analyzing

Recognizing key features of a text, including the thesis statement and topic sentences

Recognizing key words, transitions, and examples

Determining important points

Understanding inferences

#### Outlining

Marking and highlighting key textual and lexical features

Briefly outlining a text based upon the text analysis

Editing an outline after carefully rereading a text

#### Summarizing

Paraphrasing in writing a summary

Writing a summary based upon the analysis

Using transitions to clarify the logic of a summary

Checking grammar and sentence structure



## 学習ログを使用した 2 回生 EAP コースにおけるリーディングストラテジーの評価

KAMIJO Takeshi (Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### 要 約

2010 年の春学期に、私はメタ認知リーディングストラテジーを 1 回生 EAP クラスむけに教え授業を行った。学生は要約作成練習、テスト、レポートを通して序々にメタ認知リーディングストラテジーの使用ができるようになっていった。私は授業への実践研究も行い、調査手法としては、教授法と学習成果を評価するという 2 つに分けた構成によるアンケートを使用した。研究を振り返り、私は学生の学習成果をさらに詳しく調べることを考えた。アンケートによる調査は限られたものであり、今後の研究において質的研究の手法を採用していく必要性を認識した。質的な研究のなかでも、Reflective writing（振り返りによる学習記録）はよく使用されている。とくに Learning logs（学習ログ）について、さまざまな教員による授業での応用が示されている。（Alvermann and Phelps, 1994; Auerbach and Paxton, 1997; Smith, 1996; Soldner, 1997, 1998）この実践研究では、私は研究者でもとくに Auerbach and Paxton（1997）により使用された学習ログの手法を採用した。そして 2011 年春学期 2 回生の EAP リーディングクラスにおいて、いかに学生がメタ認知リーディングストラテジーを学んだかを評価を行い、その考察と今後の研究の方向性を考えていく。



## 実践研究

# 「日本事情」教育における発題型ラウンドテーブル・ディスカッションの試み

澁谷 きみ子

## 要 旨

本稿は、立命館大学における 2011 年度前期の留学生日本事情科目「日本事情入門」の授業に採用した発題型ラウンドテーブル・ディスカッションの実践報告である。筆者が担当した日本事情入門ではディスカッションを取り入れた授業を展開しており、毎回活発な討論が行われている。しかしながら、多くの受講生が 1 年生であり、大学でのディスカッション形式に慣れていないため、特に前期授業において討論に参加するのは一部の学生に限られる傾向がある。そこで、全員がディスカッションに参加でき、そこで新たな出会いを通して〈自分にとっての「日本」を発見〉(細川 1995: 109) できるよう発題型ラウンドテーブル・ディスカッションを実施することにした。

本稿では毎回のラウンドテーブル・ディスカッションのコメント・シートとコース終了時に実施したアンケートによりコースに対する評価を検討する。さらに発題型ラウンドテーブル・ディスカッションの利点と問題点についても考察したい。

## キーワード

日本事情、発題、ラウンドテーブル・ディスカッション、バズセッション、異文化理解

## 1. はじめに

### 1.1 本研究の背景

中曽根内閣の留学生 10 万人計画が 1983 年に始まり、2003 年に達成されたことは記憶に新しい。さらに 2008 年には留学生 30 万人計画が発表され、2020 年を目途に留学生の数を 30 万人にまで増やすことを目標に掲げている。グローバル化の時代にあって、日本の国際化を推し進めていくことは必要不可欠である。留学生を受け入れることで国際的な人的ネットワークを形成・強化し、相互理解を深める。これは、世界に貢献する役割を担っていこうという姿勢の表れと言えよう。

大学における日本語教育は、日本の留学生の増加に伴い、主に日本語科目として整備され充実が図られてきた。一方、「日本事情」は 1962 年に文部省の通達により始まったが、そこで扱われる内容は多岐にわたり、その形態や役割も明確化されているとは言えない。それは留学生の増加に伴い状況が大きく変化し、学習者のニーズの多様性を内包する「日本事情」については「だれ

が「なにを」「どのように」教えるのかというコンセンサスが得られにくいためである。それゆえ、各教育機関や担当者が模索してきたという経緯があるが、近年、「日本事情」は「日本の文化・社会を考えるための能力育成の学習」という観点（細川 1995：103）から、様々なアプローチが行われている。

## 1.2 先行研究

「考え方のための能力育成の学習」という立場からみると、「日本事情」では日本の文化・社会の問題をどのように学習者自身に考えさせるかということが問題になってくる（前掲書：108）。そして、「日本事情」は単なることば教育からことばによる文化の教育へ転換しようとしているのであり、〈自分にとっての「日本」の発見〉への可能性が秘められている（前掲書：109）。つまり、「日本事情」は日本語習得そのものを目標にするのではなく、日本語の習得を通して日本の文化・社会を理解することであり、日本語はそのコミュニケーションの手段であることを意図する。

このような状況の中で、徳井（1997）は留学生と日本人学生の相互交流型討論「ディベカッション」<sup>1)</sup>を試み、クラスで行う討論そのものが異文化コミュニケーションの場として重要な役割を果たしていると述べている。同様に脇田（1996）は異文化コミュニケーションに焦点を当て、留学生と日本人学生の混交クラスによるプロジェクトワークを取り入れ、活気あるディスカッションが実現したこと、および交流の場としての意義を取り上げている。また、重田（2006）は正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation：LPP）<sup>2)</sup>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ことを報告している。

## 2. 研究課題

### 2.1 現状および問題点

筆者が担当する日本事情科目の一つである日本事情入門では、講義と問題提起型パネル・ディスカッション（澁谷 2010）<sup>3)</sup>を取り入れた授業を実施しており、毎回活発な討論が展開されている。日本事情入門は通年実施科目であるが、半期完結型（15回）で1年生から受講できる。そのため、特に前期授業では日本語能力という点だけでなく、個人的資質あるいは慣れない大学環境という点からディスカッションに消極的な学生も見られる。倉地（1990）は、日本事情における異文化理解教育としての考察を行い、教師が留意すべき10項目の一つに「学習者の目的文化探求活動を促し、独創的な発想を尊重し、それを人前で躊躇なく堂々と表現したり、忌憚なく批判し合えるような自由で暖かいクラスの雰囲気心を心がけなければならない」ことを取り上げている。しかしながら、筆者が担当する日本事情入門の受講生の大半を占める1年生は、4月に入学したばかりで日本の大学生活にも慣れておらず、日本語科目のような少人数ではないクラスで堂々と表現することに積極的に参加できない様子が見られ、ディスカッションを行っても、一部の学生に発言が集中する傾向がある。

また、日本事情科目は留学生が履修するものであるが、毎回「もっと、日本人の意見を聞きた

い」という感想が寄せられている。日本人学生の参加は、当大学の日本語担当教員で運営している日本語メーリングリストに登録した日本語ボランティアの参加に基づいている。留学生の授業に参加することで交流を深める機会もあり、留学生・日本人学生双方に好評である。しかしながら、受講している留学生はアジアの学生のみということもあり、継続して参加する日本語ボランティアのモチベーションが低下し、ボランティアの参加希望人数は十分とは言えない。

そこで、2011 年度前期日本事情入門ではこのような反省をもとに、ディスカッションでより多くの声を反映させるため、バズセッションを組み込んだラウンドテーブル・ディスカッションを実施した。また、授業に参加する日本人学生は日本語ボランティアではなく、アジアの言語を学習している日本人学生に参加を依頼した。バズセッションではこの日本人学生に参加してもらい、より直接的に話し合う機会を持たせた。

## 2.2 発題型ラウンドテーブル・ディスカッション

日本事情入門では、「考え方のための能力育成の学習」という立場に則り、発表では常に学生が「問題提起」することが義務付けられている。それは日本事情入門での発表が、発表の方法を学ぶ場ではなく、〈自分にとっての「日本」を発見〉する場であることを意味するからである。

今回はディスカッションに、より多くの声を反映してもらうため、グループで話し合うバズセッションを取り入れ、「発題型ラウンドテーブル・ディスカッション」という形で行った。ラウンドテーブル・ディスカッションとは、その名の通り、ラウンドテーブル（円卓）でディスカッション（議論）を共有する方法である。自分の抱える問題を他の人とのコミュニケーションを通じてその解決策を探すもので、人的ネットワークを図り、新たな出会いや発見のチャンスが生まれる。「発題型ラウンドテーブル・ディスカッション」は、発表者が問題提起することで、自分にとって「日本」とは何かを考えさせることにつながる。

さらに、バズセッションには確実に日本人学生に参加してもらうため、当大学で第二外国語として中国語および韓国語を履修している学生に依頼した。中国語・韓国語を学んでいる日本人学生はそれぞれの国やその文化に興味を持っているが、中国人・韓国人留学生と話し合う機会は多いとは言えない。日本事情入門は正規留学生科目であり、大半は中国・韓国からの留学生である。日本事情入門の授業で日本の身近なテーマでディスカッションすることは日本人学生にとっては自分が学んでいる外国語の国や人々をより理解することにつながり、留学生にとっては日本を理解し、見つめ直すきっかけになる。

本稿では、この「発題型ラウンドテーブル・ディスカッション」で学生が自分と他者がどのように向き合ってきたかを報告する。また、授業形態の感想からさらなる課題について述べる。

## 3. 調査概要

### 3.1 調査機関の日本事情科目

表1は筆者が所属する立命館大学における文学部・法学部・国際関係学部・産業社会学部・政策学部・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である。今回、筆者が取り上げる日本事情入門は、日本理解の基礎的な位置付けであり、受講生も増加傾向にあり

70 名以上になることもあった。そのため 2010 年度より教育的適正に配慮し、定員 50 名の事前登録科目<sup>4)</sup>とした。

表 1 留学生日本事情科目 (2011 年度前期)

| 配当回生   | 科目名      |                  |
|--------|----------|------------------|
| 1 回生配当 | 日本事情入門   | 事前登録科目 (定員 50 名) |
|        | 日本事情特殊講義 |                  |
|        | 日本の社会    | 隔年開講科目           |
|        | 日本の歴史    |                  |
|        | 日本の経済    |                  |
| 2 回生配当 | 日本語教授法   |                  |
|        | 日本語学     |                  |

### 3.2 クラス概要と調査協力者

本調査は 2011 年度前期に日本事情入門を受講した正規留学生 48 名を対象とした。日本語レベルは上級であり、詳細は次のとおりである。

性別：男性 13 名、女性 35 名

国籍：韓国 41 名、中国 5 名、台湾 2 名

学年：1 年生 36 名、2 年生 8 名、3 年生 2 名、4 年生 2 名

### 3.3 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 回にラウンドテーブル・ディスカッションを実施した。前半の講義では主に日本にいる外国人を取り巻く状況について、統計資料、視聴覚教材（ニュース、専門 DVD）を用いて行った。

ラウンドテーブル・ディスカッションは通常、一つのテーブルに話題提供者とおおよそ 5 名から 10 名以上の参加者が着席し、ファシリテータ（進行役）を中心に、討議を進めていく。本授業では、グループ発表にこのラウンドテーブル・ディスカッション方式を取り入れた。ただし、話題提供者は各テーブルに着くのではなく、全員の前で発表（話題提供および発題）することとした。20 分の発表（話題提供および発題）と、質疑応答・バズセッション・意見交換の 70 分が 1 セッションとなり、1 コマ 90 分の授業を構成する。ここで述べるバズセッションとはテーブルごとのグループの話し合いとする。具体的には、まず 1 グループ 5 名程度の発表者が日本の文化・社会について 1 つのテーマを取り上げ、レジュメまたはパワーポイントを用いて発表し、最後に発題する。フロア（聴衆）は 1 つのテーブルに 5 名から 8 名程度が着席するが、テーブルに着くメンバーは基本的に自由であり、毎回変わる。進行役は教師である筆者が担当した。

#### 進め方

- ① 発表グループによる話題提供および発題（20 分）
- ② 専門用語など、わからない言葉の解説と進行役によるまとめ（10 分）
- ③ 「発題」に関する意見をテーブルごとで話し合う（10 分）
- ④ テーブルごとに代表者が意見を発表する（10 分）
- ⑤ 発表グループによる応答（10 分）



「発題」を発展させた形で、以下、同様に③～⑤の順で時間内までディスカッションする

⑥ 進行役によるまとめ（5分）

**教室配置**（図1参照）

発表者はフロアに向かって座り、ネームプレートを置く。フロアは6名分の机を合わせ、不足する場合は椅子のみを追加する。

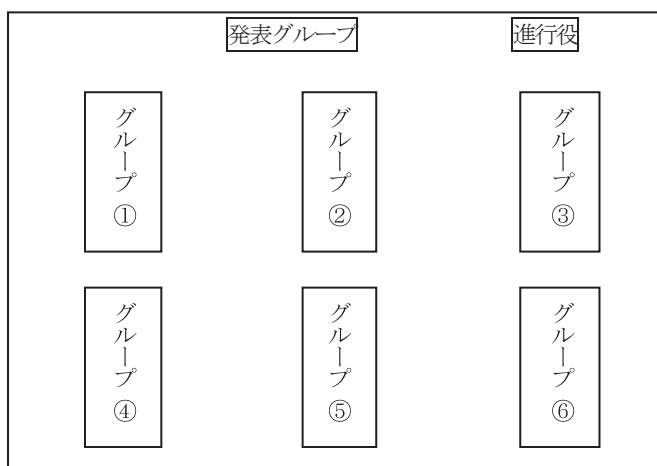


図1 教室配置

各グループが発表するテーマは次のような手順で絞り込んだ。まず、第1回目の授業の時点でブレインストーミングを行い、学習者から取り上げたいテーマについてアンケート調査し、それぞれのテーマを小分類とした5つの大分類のテーマ（日本文化、国際、時事、現代社会、その他）を提示した。次に発表のグループ分けをし、グループごとにテーマを決定していった。各テーマについては表2のとおりである。

表2 テーマ

|   | 日にち   | テーマ                   |
|---|-------|-----------------------|
| 1 | 5月31日 | 災害時のメディアの役割           |
| 2 | 6月7日  | 韓・中・日の食文化             |
| 3 | 6月14日 | 学内の全面禁煙               |
| 4 | 6月18日 | 日本の外国人差別－特別永住者の「参政権」－ |
| 5 | 6月21日 | 日本の大学生の就職活動           |
| 6 | 6月28日 | ホームレス                 |
| 7 | 7月5日  | 青少年犯罪と死刑              |
| 8 | 7月12日 | 韓流ブーム                 |
| 9 | 7月19日 | 日本の性文化                |

Note：6月18日は土曜日、それ以外は火曜日実施

### 3.4 調査手順

徳井（1997）の「ディベカッション」を参考に自己評価、他者評価、グループ評価、授業評価を行った。これらは毎回の授業で提出されたコメント・シート（資料1参照）をもとに調査した。自己評価は自分のテーブルにおける参加度を5段階評価で、他者評価は自分のテーブルで頑張っていた人の名前とその理由を記述で、グループ評価は自分のテーブルのメンバーが積極的に討論していたかを5段階評価で回答を求めた。また、授業評価はその日のラウンドテーブル・ディスカッションを満足度の観点から5段階評価で回答し、その理由を記述することとした。

さらにラウンドテーブル・ディスカッションという授業形態について、最終授業のアンケート（資料2参照）により回答を求めた。アンケートでは授業形態の満足度と理解の深まりを5段階で評価し、ラウンドテーブル・ディスカッションの感想を記述してもらうこととした。

#### 資料1. コメント・シート

|                                           |   |   |   |             |  |
|-------------------------------------------|---|---|---|-------------|--|
| あなたのラウンドテーブルの番号： 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6    |   |   |   |             |  |
| 1. 今日のテーブル（グループ）におけるあなた自身の参加について評価してください。 |   |   |   |             |  |
| 全く参加していない                                 |   |   |   | 非常に積極的に参加した |  |
| 1                                         | 2 | 3 | 4 | 5           |  |
| 2. 今日、あなたのテーブル（グループ）でがんばっていた人は誰ですか。       |   |   |   |             |  |
| がんばっていた人の名前（ ）                            |   |   |   |             |  |
| その理由（ ）                                   |   |   |   |             |  |
| 3. あなたのテーブル（グループ）について評価してください。            |   |   |   |             |  |
| あまり討論していなかった                              |   |   |   | 積極的に討論していた  |  |
| 1                                         | 2 | 3 | 4 | 5           |  |
| 4. 今日のラウンドテーブル・ディスカッションについて評価してください。      |   |   |   |             |  |
| 全く満足していない                                 |   |   |   | 非常に満足       |  |
| 1                                         | 2 | 3 | 4 | 5           |  |
| その理由（ ）                                   |   |   |   |             |  |

#### 資料2. ラウンドテーブル・ディスカッションに関するアンケート

|                                              |   |   |   |         |  |
|----------------------------------------------|---|---|---|---------|--|
| 1. ラウンドテーブル・ディスカッションの授業形態について                |   |   |   |         |  |
| ① 全く満足していない                                  |   |   |   | 非常に満足   |  |
| 1                                            | 2 | 3 | 4 | 5       |  |
| ② ラウンドテーブル・ディスカッションで、それぞれのテーマについて理解が深まりましたか。 |   |   |   |         |  |
| 全く深まらなかった                                    |   |   |   | 非常に深まった |  |
| 1                                            | 2 | 3 | 4 | 5       |  |
| 2. ラウンドテーブル・ディスカッションについて感想を書いてください。          |   |   |   |         |  |
| （ ）                                          |   |   |   |         |  |

## 4. 結果と考察

### 4.1 自己評価と授業評価

毎回フロアのコメント・シートにより、自己評価は自分のテーブルへの参加度という観点から、授業評価は満足度という観点からそれぞれ5段階で評価した。

#### 4.1.1 参加度と満足度

図2は、参加度（自己評価）と満足度（授業評価）を5段階で評価し、平均値を算出した結果である（詳細な数値は資料3を参照）。第2回目の「韓・中・日の食文化」がやや低いものの概ね4.0以上の参加度と満足度が得られた。また、参加度と満足度はほぼ連動しており、積極的に参加できる授業では満足度が高いことが確認できた。第2回目の「韓・中・日の食文化」は発表グループが準備段階において協力的ではなかったことを反省点として挙げており、特に発題が不明確であったため、話し合うべき問題点を理解できなかった学生がいた。しかしながら、ここでは進行役である教師の力量不足は否めない。発題については発表の1週間前に教師と話し合う予定であったが、この段階でほとんどのグループが発表の準備ができておらず、発題については未定であった。実際には各グループのレジュメは発表前日に添付ファイルとして教師に送られ、それを教師が印刷して授業時に配布しており、発題についてグループ当事者と話し合う時間がなかった。第2回目の発表グループとは授業開始時に発題について確認したが、「どうしてよいかわからなかった」との回答であった。発題の方向性について事前に教師がより積極的に働きかけるべきであったと考える。

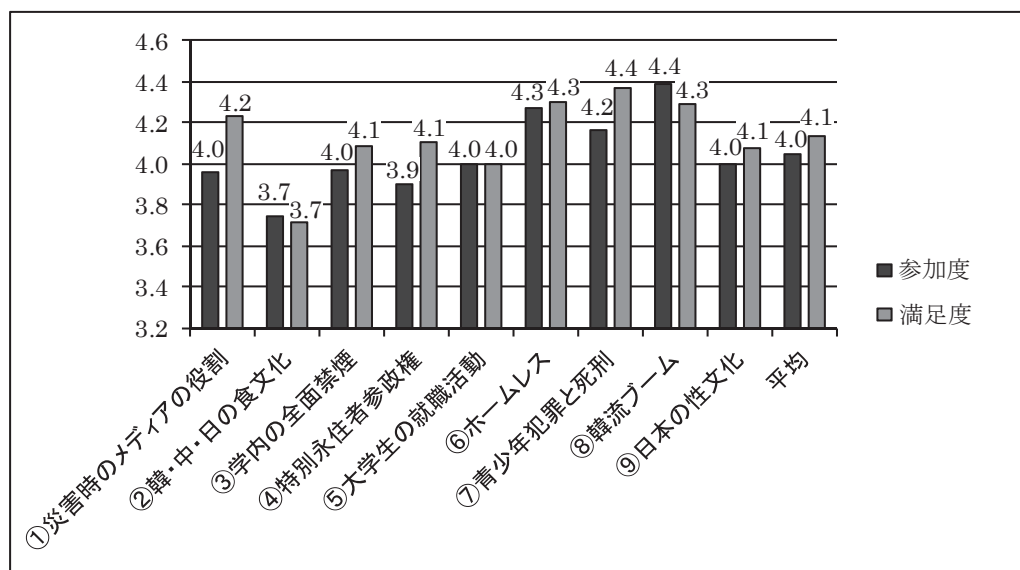


図2 フロアの参加度と満足度

Note：小数点第2位を四捨五入しているため、同数値であっても棒グラフに差がみられる。

資料 3. コメント・シートによる参加度と満足度

|   | テーマ         | 参加度(5段階評価) |    | RT満足度(5段階評価) |    |
|---|-------------|------------|----|--------------|----|
|   |             | 平均         | N  | 平均           | N  |
| 1 | 災害時のメディアの役割 | 4.0        | 35 | 4.2          | 34 |
| 2 | 韓・中・日の食文化   | 3.7        | 39 | 3.7          | 39 |
| 3 | 学内の全面禁煙     | 4.0        | 36 | 4.1          | 36 |
| 4 | 特別永住者参政権    | 3.9        | 38 | 4.1          | 38 |
| 5 | 大学生の就職状況    | 4.0        | 39 | 4.0          | 39 |
| 6 | ホームレス       | 4.3        | 37 | 4.3          | 37 |
| 7 | 青少年犯罪と死刑    | 4.2        | 38 | 4.4          | 38 |
| 8 | 韓流ブーム       | 4.4        | 41 | 4.3          | 41 |
| 9 | 日本の性文化      | 4.0        | 39 | 4.1          | 39 |
|   | 平 均         | 4.0        |    | 4.1          |    |

#### 4.1.2 満足度の理由

満足度の高かった⑥ホームレス、⑦青少年犯罪と死刑、⑧韓流ブームの理由を見てみると、⑥ホームレスでは「発表の説明が分かりやすく、発題がよかった」「グループでの話し合いが活発に行われた」、⑦青少年犯罪と死刑では「賛成の意見も反対の意見もしっかり述べていた」「フロアの質問にきちんと答えていた」、⑧韓流ブームは「身近なテーマでいろいろな意見を聞くことができた」といった回答があった。また、「活発な討論ができた」「みんなが積極的に意見を述べた」という回答は3つのテーマで多く見受けられた。

ここで、注目したいのは発題についてのコメントである。発題が分かりやすくディスカッションしやすい場合、バズセッションの段階で活発に意見交換が行われ、全体の意見発表や意見交換も盛り上がる。そこで、それぞれのテーマの発題を見てみると、大きく賛成か反対かを問うものの、理由を問うもの、意見を問うものがあることが確認できた(表3参照)。意見を問うものは概ねディスカッションしやすく、参加度・満足度とも評価が高い。例えば、⑥ホームレスでは「ホームレス街を作る」など独創的なアイディアが出たり、⑧韓流ブームでは、「ブームで終わ

表 3 テーマごとの発題

|   | テーマ                       | 発 題                                        |
|---|---------------------------|--------------------------------------------|
| 1 | 災害時のメディアの役割               | 災害報道の際にメディアが持つべき姿勢とは                       |
| 2 | 韓・中・日の食文化                 | 自分の食習慣について「犬みたい」と言われたら                     |
| 3 | 学内の全面禁煙                   | 立命館大学構内の全面禁煙に賛成か反対か                        |
| 4 | 日本の外国人差別<br>－特別永住者の「参政権」－ | 特別永住者の参政権付与に賛成か反対か                         |
| 5 | 日本の大学生の就職活動               | 日本での就職活動をどのように考えるか                         |
| 6 | ホームレス                     | ホームレスを減らすためにどうするべきか                        |
| 7 | 青少年犯罪と死刑                  | 日本で 18、19 歳の未成年者に死刑を下すことについてあなたの考えを述べてください |
| 8 | 韓流ブーム                     | 韓流ブームはこれからどうなるか                            |
| 9 | 日本の性文化                    | なぜ日本の性は開放的になったのか                           |

る」グループと「アジア文化を形成していく」グループがお互いの意見を尊重し合いながら討論し、様々な角度から韓流ブームを見直すきっかけになったようである。一方、賛成か反対を問うものもディスカッションしやすく、討論が活発に行われる傾向にあった。

表4は発題に対して出された主な意見をまとめたものである。ラウンドテーブル・ディスカッションでは発題がその後の流れでさらに発展した形になって話し合われるため、ここでも進行役の調整力が問われる。たとえば②韓・中・日の食文化では「自分の食習慣について犬みたいと言われたら」という発題に対し「傷つく、怒る」か「別にいい」といった内容に終始したため、進行役から「他の国へ行けばその国の食習慣に合わせるべきか」という形で再度話し合った。また、③学内の全面禁煙では予想外に「全面禁煙化は隠れ煙草を増長し、受動喫煙も増える」との理由で反対意見が多かったため、引き続き「全面禁煙以外の受動喫煙を減らす方法」を話し合った。⑧韓流ブームでは「今後韓流ブームはどうなるか」という発題から発展して「韓流文化が生き残るためにはどうすればよいか」を話し合った。一方、⑤日本の大学生の就職活動では発題が「日

表4 ラウンドテーブル・ディスカッションの主な意見

|   | テーマ                       | 意見                                                                                                         |
|---|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 災害時のメディアの役割               | ・日本の報道は正確性重視のため、緊迫感がなく情報や支援が後手に回った感がある<br>・韓国の報道は大きすぎるが、マスコミから政府への働きかけが活発                                  |
| 2 | 韓・中・日の食文化                 | ・犬みたいと言われたら怒る ・傷つく ・別にいい<br>(発題2: 他の国へ行けばその国の食習慣に合わせるべきか)<br>・それぞれの国の食文化は理解しなければならない<br>・マナーはその国に合わせたほうがいい |
| 3 | 学内の全面禁煙                   | ・全面禁煙は隠れタバコを増加させる<br>(発題2: 全面禁煙以外の受動喫煙を減らす方法)<br>・喫煙シエルターの増設 ・罰金を科す<br>・禁煙成功者に奨学金を出す                       |
| 4 | 日本の外国人差別<br>ー特別永住者の「参政権」ー | ・税金を払っているのだから地方参政権は付与すべき<br>・日本のために政治に参加するわけではないので必要ない                                                     |
| 5 | 日本の大学生の就職活動               | (発題変更: 卒業後、日本で働きたいか)<br>・日本に留学したのだから日本で就職したい<br>・文化の違いや言葉の問題、人種差別等があるので日本で働きたくない                           |
| 6 | ホームレス                     | ・職業訓練を行う ・ホームレス街を作る<br>・専門センターを作る                                                                          |
| 7 | 青少年犯罪と死刑                  | ・未成年の定義を一元化すべき ・18歳は更生の可能性あり                                                                               |
| 8 | 韓流ブーム                     | ・アイドルだけでは終わってしまう<br>・アジアをターゲットにしていく<br>(発題2: 韓流文化が生き残るためにはどうすればよいか)<br>・日本語習得 ・コンテンツの拡大<br>・英語を習得してアメリカ進出  |
| 9 | 日本の性文化                    | ・性教育により開放 ・表現の自由 ・性の商品化                                                                                    |

Note: 点線以上は1回目の発題の主な意見、点線下は2回目の発題の主な意見

本での就職活動をどのように考えるか」という漠然とした感想を求めるものであったため、より話し合いやすいように「卒業後、日本で働きたいか」という形で討論を行った。

発題に関しては教師の事前の指導はもとより、進行役としてディスカッションのテーマに関して広範な知識を得ておくと同時に、ディスカッションの進行状況に合わせて柔軟に対応していかなければならないと実感した。

## 4.2 他者評価とその理由

### 4.2.1 他者評価

他者評価は、全てのコメント・シートをもとに自分のテーブルで特に頑張った人の名前として挙げられた総回数を表示した（表5参照）。学生はL1～L48としたが、回答には「全員」の場合もあり、さらに同じテーブルに参加した日本人学生の場合の名前もあった。一度も名前の挙げられなかった学生もいたが、全員が頑張ったという評価が最も多かったことから分かるように、バズセッションでは少人数の話し合いが活発に行われていた。

表5 他者評価

|     | 回数 |     | 回数 |     | 回数 |     | 回数 |     | 回数 |
|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| L1  | 16 | L11 | 2  | L21 | 10 | L31 | 6  | L41 | 0  |
| L2  | 6  | L12 | 1  | L22 | 1  | L32 | 10 | L42 | 4  |
| L3  | 9  | L13 | 2  | L23 | 6  | L33 | 0  | L43 | 4  |
| L4  | 3  | L14 | 3  | L24 | 4  | L34 | 6  | L44 | 3  |
| L5  | 9  | L15 | 13 | L25 | 11 | L35 | 4  | L45 | 3  |
| L6  | 1  | L16 | 6  | L26 | 13 | L36 | 9  | L46 | 3  |
| L7  | 11 | L17 | 15 | L27 | 9  | L37 | 2  | L47 | 1  |
| L8  | 1  | L18 | 8  | L28 | 5  | L38 | 1  | L48 | 8  |
| L9  | 1  | L19 | 7  | L29 | 9  | L39 | 0  | 全員  | 22 |
| L10 | 6  | L20 | 7  | L30 | 3  | L40 | 14 | 日本人 | 4  |

Note：網かけは10回以上名前が挙げた学生

### 4.2.2 他者評価の理由

他者評価の理由として最も多かったのが、「グループの代表として発表してくれた」というものである。バズセッションで話し合った意見を全体の話し合いの中で発表する学生はグループの代表という形になるため、その意欲を評価したものと考えられる。また、話し合いをリードしたり、積極的に意見を述べたりしたことを評価しているコメントも多かった。学生の中で最も他者評価の回数が多かったL1へのコメントは「積極的に自分の意見を述べた」であった。

バズセッションの間、進行役の筆者は机間巡視し、各テーブルでの話し合いの様子を見ながら進み具合を確認した。また、話し合いが行き詰っている場合は、方向性を示唆するなどのサポートも行った。回数を重ねるごとに話し合いが活発になり、バズセッションの時間が延長されることも度々あった。他者評価はお互いが相手の良いところを評価するという意味合いがあり、このことがディスカッションに対するプラス評価を得やすい環境作りに役立っていたのではないかと



考える。

### 4.3 グループ評価

グループ評価は自分のテーブルのメンバーが積極的に討論に参加していたかを5段階で評価したものである。各テーマのグループ評価の平均は図3のとおりである。やはり発題が不明確であった②韓・中・日の食文化は全体的に積極的に討論できていたとはいえない。また、⑤大学生の就職活動でも自己評価や授業評価は低くはなかったもののグループとしては活発に討論できていなかったことが窺える。コメント・シートを分析すると、ある特定のテーブルに関して特に評価が低いことが確認できた。ラウンドテーブル・ディスカッションでは毎回任意のテーブルに着くが、授業そのものに積極的ではない学生や遅刻してきた学生はどうしても後方や入り口近くのテーブルに着く傾向がある。そのため、このような学生が同じテーブルに集まってしまった場合、討論そのものが積極的に行われにくい環境にあると言える。

各テーブルのメンバーは一部定着していく傾向にあったが、必ずしも同じというわけではなかった。メンバーを指定してしまうより、学生自らが多くの学生と交流する場を構築していけるような雰囲気作りが必要であろう。

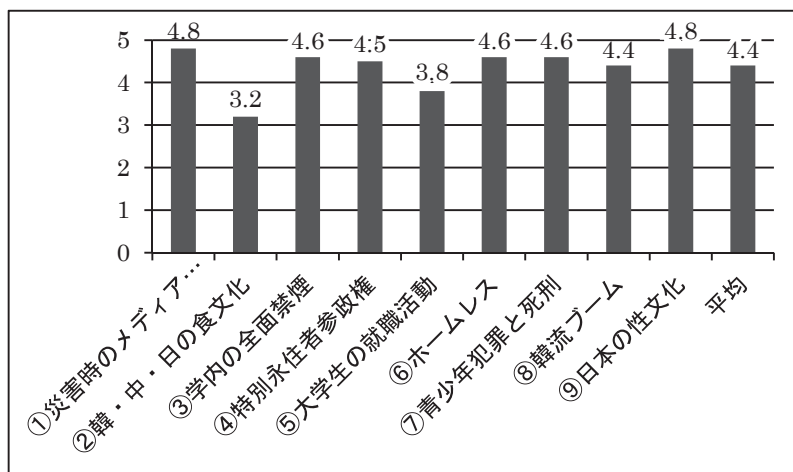


図3 グループ評価

### 4.4 授業形態の評価

最終授業後にラウンドテーブル・ディスカッションに関するアンケートを行い、満足度と理解の深まりを5段階評価で、感想を記述で回答を求めた。

#### 4.4.1 ラウンドテーブル・ディスカッションの満足度と理解の深まり

ラウンドテーブル・ディスカッションでの満足度（4.12）と理解の深まり（4.19）の評価の平均はほぼ同程度で全体的には高い評価と言えるであろう（表6参照）。評価のばらつきもほぼ同じであり、満足度と理解の深まりは相関的である。評価の低かったものも含め、感想を参考に考察する。

表 6 授業形態による満足度と理解の深まり

|        | 平均   | 評価点 | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 合計 |
|--------|------|-----|---|---|---|----|----|----|
| 満足度    | 4.12 | 人数  | 0 | 1 | 7 | 21 | 14 | 43 |
| 理解の深まり | 4.19 |     | 0 | 0 | 7 | 21 | 15 | 43 |

#### 4.4.2 ラウンドテーブル・ディスカッションの感想

多くの学生が「いろいろな人と意見交換できて視野が広がった」といった感想を述べており、「他の人とディスカッションすることで考えを深めることができた」、「問題を深く分析する力が鍛えられた」という感想もあった。また、「今期の進め方は自分の意見が出せる雰囲気だった<sup>5)</sup>」、「授業で異文化交流もできた」、「みんなで一つのテーマについて頑張ることが楽しかった」というクラス全体のつながりを感じさせるものもあった。これは、徳井（1997）が実践した「ディベカッション」や脇田（1996）の留学生と日本人学生の混交クラスによるプロジェクトワークと同様、クラスでの討論が異文化コミュニケーションの場として役立ったことを意味する。

一方で、「私語が多く、おしゃべりしている人も多かった」という感想を3名の学生が挙げている。確かにグループでの話し合いが盛り上がり、意見をまとめることもなくひたすら仲間内で語り合っている場面も見られた。ただ、それを私語と捉えるかどうかは個人によって異なり、私語ではなく活発な討論と考える学生もいたようだ。しかしながら、全体のディスカッションであるテーブルごとの発表時においてもグループでの話し合いを続けていたこともあり、場面ごとの切り替えを明確にする必要があるという印象を持った。

### 5. おわりに

#### 5.1 まとめ

ラウンドテーブル・ディスカッションは、他者との距離が近いことで話し合いが活発に行われ、ディスカッションへの参加度を上げるために効果的な方法である。参加度と満足度は比例する傾向があり、ディスカッションに積極的に参加する態度を持つことでディスカッションそのものを肯定的に捉えることができる。また、他者を評価することで同席したテーブルのメンバーにプラス評価を意識させ、ディスカッションが活性化していた。「自分と違う意見を聞いて議論することが良かった」という感想からも分かるように、ラウンドテーブル・ディスカッションを通して他者の声を聞こうとする意識が高まることが確認できた。そして、このような多角的な視野を持つことが自分にとっての「日本」発見につながるのだと言えよう。

また、今回のラウンドテーブル・ディスカッションでは日本人学生の参加もあり、異文化交流の場としての役割も果たしていた。1つのテーマで日本人学生を含めた他国の留学生とディスカッションすることでお互いの文化の違いを理解し合うなど、相互理解を深めていることが確認できた。学生の中には「他学部の学生と発表準備をしたことが良かった」「一緒に準備することによって、グループ同士の交流を深めることができた」との感想もあり、ディスカッションのみならず、グループ発表が相互交流の一役を担っていた。

## 5.2 今後の課題

日本人学生がバズセッションに加わることで、より身近に日本人の考え方を聞くことができて良かったというコメントがあり、日本学生の参加は非常に好評であった。今回は第二外国語として韓国語、中国語を学んでいる日本人学生に依頼して各テーブルに1名ずつ入ってもらった。しかしながら、これは自由参加であるため、コース後半に入ると日本人学生の授業が忙しくなったこともあり、最終授業では参加する日本人学生はいなかった。日本人学生にとってはボランティア的な位置付けであり、授業に参加しても単位が取れるわけではない。参加する日本人学生の確保が今後の課題である。

発表については他の授業でも経験し、少しずつ慣れてきているようであったが、本授業では事実や意見を述べるだけの発表と異なり、問題を掘り下げるために発題しなければならない。この点が学生にとっては非常に困難な作業であったと実感する。さらに発題の良し悪しがディスカッション全体の流れを左右するといっても過言ではない。まず、どのようなディスカッションを目指すのかを考え、それを踏まえ、発題を決定するよう指導する必要がある。また、発表グループによってまとまりの偏りがあるので、リーダーを任せられる学生を絞り込んだり、メンバーを入れ替えたりするなど教師の働きかけが必要であろう。ただし、教師の介入は最小限度に留め、学生の自発的な協働活動をサポートする姿勢を心がけたい。

さらに、私語については特にバズセッションのときに顕著に見られた。今回、発表グループはバズセッションの間を全体の意見交換のための準備時間としていたが、既に調べた資料は手元にあり、準備時間は必要不可欠なものとは言えなかった。そこでバズセッションには発表グループのメンバーを各テーブルに一人ずつ配置し、話題提供者とともに話し合うことで、私語を軽減させることができるのではないかと考える。全員が話し合える雰囲気作りはできているので、学生自身がテーマに対して真摯に向き合い、理解を深め、そして他者の声を生かせる環境作りを今後も図っていきたい。

### 注

- 1) 人数の多いクラスでのディベートの中に、少人数のディスカッションを組み込んだ討論形態。
- 2) 正統的周辺参加とは、学習は共同体の中での実践を通して他者との協力の中で実現させるものであり、社会的かつ文化的な意味を持っているという（レイブ&ウエンガー 1993）。
- 3) 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）。問題提起型パネル・ディスカッションはこの「課題提起型教育」を援用し、実践されている。
- 4) 受講者数を制限している科目は、通常の受講登録の日程に先立ち「事前登録」によって受講者を決定する。申込者が定員を超過した科目は、抽選によって受講者を決定する。
- 5) 2010年後期に日本事情入門を受講した学生によるコメント。

### 参考文献

- 倉地暁美「学習者の異文化理解についての一考察 — 日本語・日本事情教育の場合 —」『日本語教育』71 号、1990 年、158-170 項。
- 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 項。
- 澁谷きみ子「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 —」『立命館高等教育研究』第 10 号、2010 年、187-202 項。
- 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 項。
- 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。
- 細川英雄「教育方法論としての「日本事情」— その位置づけと可能性 —」『日本語教育』87 号、1995 年、103-113 項。
- レイブ, J.・ウェンガー, E. 著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993 年。
- 脇田理子「留学生と日本人学生による異文化コミュニケーション — 「現代日本事情」より —」福井大学教育学部紀要 I（人文科学 国語学・国文学・中国語学）第 47 号、1996 年、27-35 項。

## Using a Problem-Posing Round-Table Discussion in “Japanese Culture and Society” Studies Class

SHIBUTANI Kimiko (Lecturer, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

### Abstract

This paper reports on the use of a problem-posing round-table discussion in the “Introduction to Japanese Culture and Society” class for international students at Ritsumeikan University in the spring semester of 2011. In this class, students are expected to engage in active discussion. However, many students are freshmen and are not used to discussions. Particularly in the spring semester few students joined discussions. Therefore, a problem-posing round-table discussion was held in order for everyone to participate in the discussion and to discover Japan on their own terms through meeting new people in this course. This paper examines the students’ course evaluation shown by students’ comment-sheets collected after every class and questionnaire comments at the end of the course. It also aims to discuss the pros and cons of “the problem-posing round-table discussion”.

### Keywords

Japanese Culture Studies, Problem-Posing, Round-Table Discussion, Buzz Session, Cross-Cultural Understanding





# 日本語中上級総合教材開発と改訂

— 短期留学生特有の課題達成に向けて —

内 藤 真理子・小 森 万 里  
高 橋 旬 子・辻 恵 子

## 要 旨

立命館大学では短期留学生受け入れプログラムを実施しているが、短期留学生が満足する授業を提供するためには、1) 短期間での日本語能力向上と日本文化・社会体験という2つの目的の達成、2) 上達感の獲得、3) 学習意欲の維持、4) 自主的学習への橋渡しという4つの課題を達成することが重要である。

本稿では、4つの課題達成に焦点を当て、市販の中上級総合教材を分析した上で、筆者らが行った教材開発の過程と、評価を基にした改訂について述べた。教材評価においては、アンケート調査などの量的データとインタビュー調査などの質的データを収集し、分析を行ったところ、本教材の初版で4つの課題全てが概ね達成できていることが分かった。さらに、課題達成強化を図るために、それらのデータを基に改訂と評価を繰り返し行った結果、より学習者の満足度を高めるのに効果的な教材に改訂することができた。

## キーワード

日本語、短期留学生、中上級、教材分析、教材開発、量的データ、質的データ、改訂

## 0. はじめに

立命館大学では、1988年から短期留学生受け入れプログラムを開始し、現在は「Study in Kyoto Program」(以下「SKP」)として実施している。受け入れ期間は半年ないし1年で、入門～上級までの6レベルに分け、日本語の授業を提供している。各クラスの教材はSKP生に合わせて担当教師が選ぶが、短期留学生の特徴と課題があるために、中級以上でその選定が困難な場合が多い。

本稿は、筆者らが担当した中上級に焦点を当て、ガニエ・他(2007)のInstructional Systems Design<sup>1)</sup>に基づいた教材開発について述べたものである。1章では短期留学生の特徴と課題を明らかにし、2章で市販の中上級総合教材がそれらの課題をどの程度達成できるかを調べる。また、3章と4章では短期留学生の課題を達成するために筆者らが行った教材の開発と、その評価と改訂の過程について述べる。

## 1. 短期留学生の特徴と課題

短期留学生（以下「学習者」）の特徴と彼らへの日本語教育の課題とは何であろうか。2008 年度前期末と 2009 年度前期末に中上級の SKP 生から収集した授業・教材についての意見・感想（以下「学生の声」）や、担当教師間での意見交換や先行研究から、主に次の 4 つの特徴と課題が明らかとなった。

第 1 に学習者は短期間での 2 つの目的（日本語能力の向上と日本での文化・社会体験）の達成のために来日していることである。学生の声では「漢字は自分で勉強できるので、授業では難しい漢字の書き方や覚え方だけでよい」「90 分作文だけというのはもったいない」など授業時間を有効に使いたいと望んでいることに加え、「日本のことや現代の問題などをテーマとして取り上げると面白いと思う」など日本語だけではなく日本文化や現代社会をテーマとして授業で取り上げることが求められる意見がみられた。このことは長谷川・奥村（2007）や横田（2008）による、学習者は日本語、日本文化、日本社会への興味といった明確で積極的な理由をもって来日しているとの調査結果からもわかる。そのため、短期留学プログラムを成功させるには、限られた時間の中でこの 2 つの目的を達成し、満足させることが必要である。

第 2 に派遣元の大学で、日本語を勉強しているものの、既習学習項目を状況に合わせて使用できるレベル、つまり運用できるレベルに至っていない場合が多いことである。そのため、レベル分けて学習者本人が思っているよりも下のレベルに配置されることがある。その結果、孫・山本（2009）でも述べられているように、既に習ったことばかりだから役に立たなかったなどといった不満が学習者から出やすい。担当教師間の意見交換でも同様の報告があった。また、学生の声では「文法ばかりで会話は上手にならなかった」「習った日本語を使う状況を与えて欲しかった」などがあり、口頭表現力を中心とする運用力の強化が上達を実感するための基準となっていることがうかがえる。したがって、学習者が上達感を得られるように、話す力をつけるといった運用力の涵養にも重点をおいて授業を行うことが必要である。

第 3 にそれぞれの学習者が派遣元で受けてきた日本語教育の内容や専門分野が異なるため、学習者間で学習背景や興味、知識に差異があることである。学習項目に大きな違いがない初級とは異なり、特に中級以上の学習者間では、それまでの日本語の授業で学習してきた内容に違いがある。そのため、全員にとって未習であり、かつレベルに合った文法や語彙を扱うことや、全員が興味を持てる話題だけを取り上げることが難しい。学生の声でも「接続詞・副詞が役に立った」「題材は面白かった」などの肯定的な感想がある一方で、「たくさんの文型が消化しきれず混乱した」「題材に興味の持てないものがあつた」など、否定的な感想もみられた。このように、限られた時間の中で効率よく学びたいと考えている学習者から授業に対して否定的な評価が出やすく、上達感を得られないことから自身の学習意欲さえ減退させてしまう恐れがある。富坂（2007）は、帰国前 1 ヶ月の時点で自分の上達度に満足している学習者は少数であり、「強い動機付けを持っていること、高い学習目標を絶えず持ち続けることが環境のいかににかかわらず学習に成功する原動力となる」（p.146）としている。いかに学習者が興味を持てる内容を取り上げ、学習意欲を維持させるかが重要である。

第 4 に、自分に合った学習方法を見つけ、自主的に勉強する習慣を身につける必要があること

である。学生の声では、「(主教材の) 文法説明が短く教師の説明がないと難しい」「例文はときどきわかりにくい」といった感想がみられ、教材を選ぶときに学習者自身で予習復習できるかを考慮する必要があることや、復習用の副教材についても「先生のチェックがないのであまり使わなかった」という意見があることから、自主的に学習できていなかったことがわかった。

また、帰国後そのまま卒業してしまう場合や、派遣元の大学に上級レベルの授業がないために、日本語の学習が続けられない学習者が少なからずいる。帰国予定の中上級修了 SKP 生を対象に 2011 年度前・後期にアンケート調査を実施した結果、帰国後自分のレベルに合った日本語の授業を受けることができないと答えた SKP 生が、それぞれ有効回答数 8 名中 (有効回答率 80%) 5 名、4 名 (同 100%) 中 3 名であった。このようなことから、留学中に自主的に学習する習慣を身につけ、帰国後も継続して学習 (以下、「自主的学習」) できるような橋渡しとなる日本語教育が求められるといえる。

以上、学習者への日本語教育の課題として 1) 短期間での 2 つの目的 (日本語能力の向上と日本での文化・社会体験) の達成、2) 上達感の獲得、3) 学習意欲の維持、4) 自主的学習への橋渡しの 4 つがあることについて述べた。

## 2. 中上級総合教材の比較

本章では、市販の中上級総合教材を比較、分析し、前章で述べた学習者特有の課題をどの程度達成できるのかについて述べる。

### 2.1 調査対象教材

日本語教材リスト編集委員会の『日本語教材リスト 2010-2011』で「中上級」「中級～上級」と記載されている 8 冊の日本語総合教材を選び、調査した。

- ①『文化中級日本語Ⅱ』1997 年 (以下『文化Ⅱ』)
- ②『中級から上級への日本語』1998 年 (以下『中級から』)
- ③『中・上級日本語教科書 日本への招待』2001 年 (以下『招待』)
- ④『日本語中級 J501—中級から上級へ—』2001 年 (以下『J501』)
- ⑤『ニューアプローチ中上級日本語 (完成編)』2002 年 (以下『ニュー』)
- ⑥『日本語 5 つのとびら—中上級編』2008 年 (以下『とびら』)
- ⑦『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82』2009 年 (以下『学ぼう』)
- ⑧『「大学生」になるための日本語 2』2010 年 (以下『大学生』)

### 2.2 第 1 課題「短期間での日本語能力向上と日本文化・社会体験の達成」のための教材

まず、第 1 課題の達成が可能な教材であるかをみるため、どのような題材が本文に選定されているのかを調べた。1 章で述べたとおり、日本語、日本文化、日本社会、現代社会に関する題材を選ぶことが課題解決につながると考えたためである。

その結果、『大学生』以外の 7 冊は、日本社会や現代社会を扱った本文が選ばれており、中でも『文化Ⅱ』と『J501』は現代社会に加え、言語、文化など第 1 課題の達成に役立つ本文が入っ

ていることがわかった。

## 2.3 第2課題「上達感の獲得」のための教材

次に、第2課題の達成が可能であるかをみるため、課の構造、本文（自然さ、本文数、本文の種類）、文法・語彙練習を調べた。

### 2.3.1 課の構造

上達感を得るためには、どのように運用力をつけるかが重要である。学習者にとっては「聞く・話す」のコミュニケーション力の向上が最大の関心事であり、上達感を得るポイントである（富坂 2007、孫・山本 2009）といえる。このことは、1章で述べた学生の声で、聴解力がついたことや話せるようになったことを理由に「上達した実感があり楽しかった」と述べられていることからわかる。

そこで、国際交流基金（2008）で示されている構造分析の方法を参考に各教材の課の構造図を作成し、運用力を伸ばす構造になっているかを分析したところ、次の3つの型に分けられた。

統合型：各課の終わりに、その課の学習項目を使って総合的に運用する活動を組み込んだ構造となっている。『文化Ⅱ』『招待』『とびら』『大学生』がこれにあたる。

発展型：各課の終わりに、その課の学習項目を発展させた活動（学習項目を使う練習ではない）を組み込んだ構造となっている。統合型ほど、課の学習項目との関連性は高くない。『ニュー』『学ぼう』がこれにあたる。

個別型：各課の学習項目が独立している。特に統合、発展させるような活動は組み込まれていない。『中級から』『J501』<sup>2)</sup>がこれにあたる。

統合型は、各課で新しく学んだことを産出するだけでなく、その産出が適切だったかを、他者の反応をみながらモニターできる場を総合練習で提供することができる。発展型は発展練習で運用力を養えるのが特徴であり、個別型は教師が学習者に合わせて適宜別教材で補い、総合練習や発展練習を組み込むことができるのが特徴である。ただし、時間的制約のある学習者には、発展練習の時間を確保することが難しい場合もある。

したがって、課の構造の観点からは、統合型の『文化Ⅱ』『招待』『とびら』『大学生』が第2課題を達成できているといえる。

### 2.3.2 本文

初中級の教材は学習者用に平易な日本語で理路整然とした文章にリライトされている場合が多いが、学習者の最終目標はリライトされていない一般の文章（以下「生の文章」）が読めることである。必ずしも規範的に書かれた文章ではないものにも慣れていくことが、上達感につながると考えられるため、各教材にどのような本文がどのくらい入っているのか（本文の自然さ、本文数、本文の種類）を調べた（表1）。

本文の自然さについては、8冊のうち、『中級から』『招待』『J501』『大学生』において生の文章や、リライトされた文章<sup>3)</sup>が全体の93～100%を占めていた。

また、各教材の本文数を調べたところ、『招待』が29と最も多く、次いで『文化Ⅱ』が16であった。その他の教材の本文数は8～12であった。多読によって文法力、読解力、リスニング力が上がったという研究もある（黛・神田・畑中 2006）ことから、本文数の多いことが上達感

につながると考えられるため、この2冊は第2課題を達成できる要素があるといえる。

さらに、本文で多様な種類の文章（多様な文章の型）を読むことができれば、それが上達感を得ることにつながると考え、各教材にどのような種類の文章が本文として使われているかを調べた（表2）。最も種類が多かった教材は『招待』であり、説明文、意見文、記録報告文<sup>4)</sup>、エッセイ、小説・物語、その他（インタビュー記事、宣言文、箇条書き）の8種類であった。次いで種類が多かった教材は『文化Ⅱ』で、説明文、意見文、事実文、記録報告文、その他（ミニコミ誌記事、手紙、スピーチ原稿）の7種類であった。

したがって、本文の比較では、8冊の本文の中では量も種類も多く、生の文章に近い『招待』が最も第2課題を達成できるといえる。

表1 本文の自然さと本文数

%(本文数)

|       | 文化Ⅱ     | 中級から      | 招待       | J501      | ニュー     | とびら      | 学ぼう       | 大学生      |
|-------|---------|-----------|----------|-----------|---------|----------|-----------|----------|
| 生     | 18.8(3) | 100.0(10) | 93.1(27) | 0(0)      | 0(0)    | 0(0)     | 0(0)      | 100.0(9) |
| リライト  | 31.3(5) | 0(0)      | 3.4(1)   | 100.0(10) | 0(0)    | 0(0)     | 0(0)      | 0(0)     |
| 書き下ろし | 50.0(8) | 0(0)      | 3.4(1)   | 0(0)      | 100(10) | 100.0(8) | 100.0(10) | 0(0)     |
| 本文数   | 16      | 10        | 29       | 10        | 10      | 8        | 10        | 9        |

表2 文章の種類

%(本文数)

|        | 文化Ⅱ     | 中級から    | 招待        | J501    | ニュー     | とびら     | 学ぼう     | 大学生     |
|--------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 説明文    | 50.0(8) | 40.0(4) | ※13.8(4)  | 20.0(2) | 60.0(6) | 12.5(1) | 50.0(5) | 44.5(4) |
| 意見文    | 18.8(3) | 40.0(4) | ※34.5(10) | 30.0(3) | 30.0(3) | 87.5(7) | 30.0(3) | 0(0)    |
| 事実文    | 6.3(1)  | 10.0(1) | 0(0)      | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    |
| 記録報告文  | 6.3(1)  | 0(0)    | ※34.5(10) | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 11.1(1) |
| エッセイ   | 0(0)    | 10.0(1) | 6.9(2)    | 40.0(4) | 10.0(1) | 0(0)    | 0(0)    | 22.2(2) |
| 小説・物語文 | 0(0)    | 0(0)    | 6.9(2)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 22.2(2) |
| 詩      | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)      | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    | 0(0)    |
| その他    | 18.8(3) | 0(0)    | 10.3(3)   | 10.0(1) | 0(0)    | 0(0)    | 20.0(2) | 0(0)    |
| 異なり種類数 | 7       | 4       | 8         | 4       | 3       | 2       | 4       | 4       |

※1つの本文に説明文、意見文、記録報告文の3種類が入っている場合、3と数えている



### 2.3.3 文法練習

学習者にとって、時間的制約の中でいかに効率よく新しい文法項目を学び、運用力をつけられるかが重要である。そこで、各課で学んだ文型・表現を運用力に結びつけるような練習が組み込まれているかを調べた。

工夫がみられたのは、『とびら』『学ぼう』『大学生』の3冊である。『とびら』は、日本語でレポートを書くために必要な文法項目が挙げられ、短文レベルの練習にとどまらず、本文の内容に関する表現練習（作文）が入っている。『学ぼう』は、新出の文型・表現を使って、読む、書く、聞く、話すという、4技能を使った運用練習ができるようになっている。『大学生』は、具体的な状況の中での新出文型・表現の使い方が練習できるように工夫されている。

したがって、文法練習の観点からは『とびら』『学ぼう』『大学生』が第2課題を達成できるといえる。

### 2.3.4 語彙練習

次に、語彙の運用力をつけるような練習があるかを調べた。その結果、語彙練習がある教材は『中級から』『J501』『とびら』『学ぼう』の4冊であった。

『中級から』『学ぼう』は、言葉の意味を説明する問題、選択問題、共起する助詞を尋ねる問題など、多様な語彙練習を通して運用力を養う練習となっている。『J501』は関連語彙を増やしたり造語力をつけたりする練習によって、未知の語彙に出会ったときの対処ができるようになっている。『とびら』は、意味、統語、音韻、字形の観点から漢字・語彙のまとまりを提示し、まとまりごとに効果的に学べるように配慮されている。4冊とも新出語を覚えるだけでなく、いかに上達感を与えていくかが工夫されている。

以上、構造、本文、文法練習、語彙練習の観点から、第2課題が達成できる教材がどれかをみてきた。4つの観点全てを満たす教材はないが、課の構造と本文の観点からは『招待』が、文法練習と語彙練習の観点からは『とびら』『学ぼう』が第2課題を達成できるといえる。

## 2.4 第3課題「学習意欲の維持」のための教材

第3課題の達成が可能であるかをみるため、学習目標が明示されているかを調べた。また、前節で言及した本文の自然さ、本文の種類が第3課題にどのように影響しているかを検討した。

### 2.4.1 学習目標の明示

課の初めに学習目標を明示し、課の終わりで目標の達成度を自己評価させることで、学習者が自身の日本語学習を正しく位置づけ、今後どう学習を進めていけばよいのかについて自覚できるようになり、それが学習意欲の維持につながると考えられる。

課の初めに学習目標が明示されているのは『とびら』『大学生』であり、課の終わりで自己評価をすることが明示されているのは『とびら』であった。

### 2.4.2 本文

教材を通して、学習者の最終目標である生の文章、すなわち日本語として自然な文章を多種類にわたって読めることは、学習意欲の維持につながる。多種類の本文を扱うことで、様々な文章の型を読む練習ができるため、「読める」という自信が付き、学習意欲を持続させることが可能になるからである。したがって、この2点を満たした本文が入っている『招待』は、第3課題も



達成できるといえる。

以上のことから、学習目標の明示の観点からは『とびら』、本文の観点からは『招待』が第3課題を達成できると考える。

## 2.5 第4課題「自主的学習への橋渡し」のための教材

第4課題の達成のためには、学習者自身で授業前後の予習復習ができるかが重要である。学生の声から、自分なりの学習方法がつかめていない学習者は、教材の文法説明が少ないことを理由に予習復習をしない傾向があることがわかった。学習者は最初から自律的なわけではなく（小山1996）、教師が文法参考書を紹介してもうまく使いこなせないことも多い。したがって、まずは学習者に「予習できる」という実感を与え、その後少しずつ、自主的に学習を進められるよう促していくのが「橋渡し」であるといえよう。そこで、文法説明と語彙リストがどのように扱われているかを調べた。

### 2.5.1 文法説明

まず、予習に必要な文法説明がどの程度なされているかを調べた結果、8冊とも意味の説明はあるが、教材によって、説明の難度や詳しさ、使用言語に違いがあることがわかった（表3）。

学習者自身で読める程度の比較的易しい日本語、あるいは媒介言語を使い、接続の形や意味・用法などを詳しく説明しているのは、『招待』『J501』『とびら』であった。その他の教材は、文法説明がそれほど詳しくなく、授業内で教師が説明することが前提となっていると思われる。また、『中級から』は別冊に詳しい意味説明が載っているものの、教師が参照するための説明としての位置づけとなっており（鎌田・他1998）、学習者自身で予習することは難しい。

したがって、文法説明という観点からは『招待』『J501』『とびら』の3冊が第4課題を達成できるといえる。

表3 文法説明の有無

|               | 文化Ⅱ | 中級から   | 招待 | J501    | ニュー | とびら | 学ぼう | 大学生 |
|---------------|-----|--------|----|---------|-----|-----|-----|-----|
| 接続の形          | ×   | ○(教師用) | ○  | ○       | ※1△ | ○   | ○   | ×   |
| 予習用の意味説明      | ※2△ | ○(教師用) | ○  | ○(媒介言語) | ※2△ | ○   | ※2△ | ※2△ |
| 類似文型・表現との使い分け | ×   | ○(教師用) | ○  | ×       | ○   | ○   | ×   | ×   |

※1 接続の形の記載がある文型・表現と、記載がない文型・表現がある

※2 意味説明はあるが、予習できるほどの詳しい説明ではない

### 2.5.2 語彙リスト

中上級では、本文の語彙量が増え、学習者の中には負担を感じる者もいる。負担をできるだけ軽減し、新出語彙をいかに読解力やコミュニケーション力に結び付けていくかが重要となるため、語彙リストの内容を調べたところ、教材によって掲載情報に違いがあることがわかった（表4）。

語彙リストの情報が多く予習復習がしやすいのは、『中級から』『招待』『ニュー』である。『中

級から』は読み、共起しやすい助詞、漢語情報（スル動詞・ナ形容詞になるか否か）の3項目、『招待』は読み、漢語情報、重要度の3項目、『ニュー』は読み、品詞、漢語情報の3項目が載っていた。

表4 語彙リストの項目

|          | 文化Ⅱ | 中級から | 招待  | J501 | ニュー | とびら | 学ぼう | 大学生 |
|----------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| 読み       | ○   | ○    | ○   | ○    | ○   | ○   | ○   | ※1△ |
| 品詞       | ※2△ | ×    | ×   | ×    | ○   | ×   | ×   | ×   |
| 共起しやすい助詞 | ×   | ○    | ×   | ×    | ×   | ×   | ×   | ×   |
| 漢語情報     | ○   | ○    | ○   | ×    | ○   | ×   | ×   | ×   |
| 重要度      | ×   | ×    | ※3○ | ×    | ×   | ×   | ×   | ×   |

※1 難しい語彙のみ、読みが載っている

※2 一部、品詞が明示されている

※3 「話す・書くのに必要な語彙」「聞く・読むのに便利な語彙」に印がつけられている

以上のことから、文法説明と語彙リストの観点から『招待』が第4課題を達成できるといえる。ここまで比較、分析してきた点をまとめると、表5のようになる。

表5 中上級総合教材比較表

|      |         | 文化Ⅱ | 中級から | 招待 | J501 | ニュー | とびら | 学ぼう | 大学生 |
|------|---------|-----|------|----|------|-----|-----|-----|-----|
| 第1課題 | 本文の題材   | ○   |      |    | ○    |     |     |     |     |
| 第2課題 | 構 造     | ○   |      | ○  |      |     | ○   |     | ○   |
|      | 本 文 ※1  |     |      | ○  |      |     |     |     |     |
|      | 文 法 練 習 |     |      |    |      |     | ○   | ○   | ○   |
|      | 語 彙 練 習 |     | ○    |    | ○    |     | ○   | ○   |     |
| 第3課題 | 学 習 目 標 |     |      |    |      |     | ○   |     |     |
|      | 本 文 ※2  |     |      | ○  |      |     |     |     |     |
| 第4課題 | 文 法 説 明 |     |      | ○  | ○    |     | ○   |     |     |
|      | 語彙リスト   |     | ○    | ○  |      | ○   |     |     |     |

※1 本文の自然さ、本文数、本文の種類

※2 本文の自然さ、本文の種類

## 2.6 中上級総合教材の開発が必要となった理由

以上、8冊の中上級総合教材について、比較、分析を行った結果、各教材のそれぞれの特徴が鮮明になった。しかし、どの教材が最も優れているとは一概にはいえない。このため、対象となる学習者の特徴・課題などを熟知した上で、適切な教材を選ぶことが望ましいと考える。

SKPでは、1章で述べた4つの課題が達成できるような中上級総合教材を選定する必要があったが、1冊で全ての課題を達成することは難しく、担当教師の判断で、別教材や練習、活動を差し込むなどの対処をしていた。しかし、SKPはティームティーチングの授業であるため、このような対処の仕方はコース全体が煩雑になりやすく、系統立てた日本語教育を提供するという点で限界を感じていた。そこで、本プログラムに参加している学習者に合った中上級総合教材を開発することにした。

### 3. 4つの課題達成を目指した教材開発

本章では、前章での中上級総合教材の比較、分析を踏まえ、1冊で学習者の課題を達成できることを目標として開発した本教材『日本語中上級総合 きっとうまういきますよ』について述べる。

#### 3.1 概要

SKPで本教材を使用するのは、中上級レベルである。本レベルは、目安として1) 留学生用に加工された文章は読めるが新聞など生の文章を読む力は弱い、2) 身近な話題について標準的な話し方であれば主要点を理解できる、3) 身近で興味のある話題について単調な表現であれば説明できる学習者が対象となる。授業初日にSKP生に示した到達目標は以下の5つである。なお、漢字と語彙のレディネスは、それぞれ500字、3000字程度を想定している。

- ・現実世界の知的な日本語の文章が読めるようになる
- ・専門的な文章が読めるようになるための下地を作る
- ・日本に関する知識・理解を深める
- ・やや高度な文型を習得し、運用できるようになる
- ・漢字（850字程度）、語彙（4,000語程度）を習得する

本教材は、中上級レベルの必修科目である「総合（週5コマ）」「聴解・口頭表現（週2コマ）」「ライティング（週1コマ）」のうち、「総合」での使用を目的として開発した。なお、「総合」は通常3～4人の教師がティームティーチングで行い、1日1コマ（90分）の授業が15週ある。

本教材は、本冊に加え、別冊として『練習問題集（学習者用と教師用各1冊）』『語彙リスト』、個別の配布物として「漢字シート」「語彙シート」からなる。

本冊は、日本文化・社会・異文化理解を目的として5つの分野を選んでそれぞれを章とし、1つの章につき3～4つの本文を配置して切り口の異なる文章が読めるようにした。本教材の第1章のシラバスを表6に示す。

#### 3.2 課題ごとの工夫

##### 3.2.1 第1課題「短期間での日本語能力向上と文化・社会体験」のための工夫：本文中心の教材

1章で述べたように、中上級の各学習者は既習項目に差異がある。このため文法よりも本文を中心とした教材が適していると考ええる。なぜなら、教材に既習文法が含まれていても、第1課題「短期間での2つの目的の達成」ができ、興味の持てる内容であれば、学習者は学習意欲を維持して日本語学習に取り組むことができるからである。そこで、本教材も本文中心の内容で開発した。

本文を選ぶ際、日本語能力の向上と日本での文化・社会体験という学習者の目的の達成の一助となるよう、「ことば」「文化」「歴史」「文学」「現代社会」の5つの章を立てた。また、日本や日本社会について新しい知識を得ながら興味の幅を広げられるか、意見を出しやすいかにも注意を払って本文を選んだ。

##### 3.2.2 第2課題「上達感の獲得」ための工夫：章の構造、活動、文法練習

1章で述べたように、上達感の獲得のためには、学習者自身が運用力の向上を自覚できること

表6『中上級総合 きつとうまくいきますよ』シラバス (第1章)

|         | 題材                   | 節の流れ                                                  | コマ  | 到達目標                      | 教室活動                                                                                           | 言語知識や能力                                          |
|---------|----------------------|-------------------------------------------------------|-----|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 第1章(こば) | 第1節 あいさつ             | a. 本文を読む前に<br>b. 本文<br>c. 話し合おう<br>d. 文法説明<br>e. 文法練習 | 2   | 自分の国との違いや挨拶の機能を説明することができる | ・読む：文化による挨拶の違いの文章を理解する [b]<br>・話す：本文の内容に関して自国との違いを話す [a,c]                                     | ・文法「などと言う」「とのことだ」「～得る」[d,e]<br>・挨拶<br>・書き言葉と話し言葉 |
|         | 第2節 人を励ます言葉          | 同上                                                    | 3   | 略                         | 略                                                                                              | 略                                                |
|         | 第3節 言葉の力             | 同上                                                    | 3   | 略                         | 略                                                                                              | 略                                                |
|         | 第4節 話し言葉の接続詞         | 同上                                                    | 4.5 | 略                         | 略                                                                                              | 略                                                |
|         | 活動<br>好きな言葉<br>嫌いな言葉 | f. ワークシート<br>g. グループ活動                                | 1   | 選んだ言葉について意味とエピソードが話せる     | ・書く：ワークシートに言葉の意味を記入する [f]<br>・聞く：日本人学生の言葉についての説明を理解する [g]<br>・話す：選んだ言葉について相手の心情に配慮しながら説明する [g] | ・相手の心情に配慮した話し方 [g]<br>・話し言葉の接続詞 [g]              |
|         | 小テスト                 | 漢字、語彙、文法、書き言葉・話し言葉                                    | 0.5 |                           |                                                                                                |                                                  |

※「教室活動」「言語知識や能力」に付した [a]～[g] は、「節の流れ」の a～g に対応している

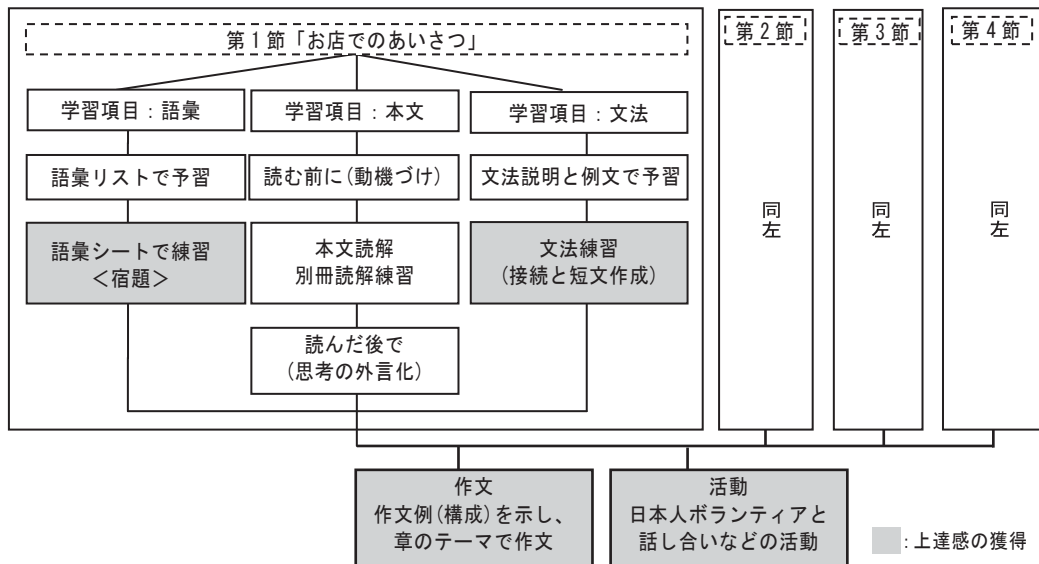


図1『日本語中上級総合 きつとうまくいきますよ』第1章の構造

が必要である。そのために、章の構造（図1）、章の終わりの活動、文法練習の仕方を工夫した。

章の構造については、運用力を伸ばすために、各章の終わりに、その章の学習項目を総合的に運用する作文や活動を組み込んだ統合型で構成した（一部の章は発展型で構成）。

### 3.2.2.1 活動

1章で述べた本教材開発前の学生の声には「授業はかなり簡単だと思うので、あまり何も習わなかった。授業で文法ばかりしていたので、口頭の能力はあまり上手にならなかった。そして、日本人の友達を作るのは難しかったので、毎日、フランス語や英語ばかり話していた」とあった。SKPのレベル分けは筆記試験の他、面接を行い、さらに日本語担当教師全員での会議で決められており、レベル分けが不適切であったとは考えにくい。しかし、このように否定的な意見が寄せられたのは、授業中に口頭での運用練習が十分でなかったからだと考える。よって、本教材の各章の終わりには、留学生の日本語の授業に興味がある日本人学生を募り、授業に参加してもらえるよう「活動」を配置した。日本人学生を交え、授業内で話し合うことを通して、異文化理解を深めるとともに、一定の長さのある、抽象度の高い話をする力の涵養を目指した。

### 3.2.2.2 文法練習・作文

上達感の獲得のために、文型・表現、接続表現、副詞（以下「文法」）は段階を踏んだ練習を行い、運用力に結びつけるようにした。まず、新出の文法を本冊で学習したあと、表現力を養うために、『練習問題集』で接続の練習をこなし、自分の考えを書く短文作成につなげた。そして、章の内容を踏まえた作文を産出する流れを作った。このような段階を踏むことで、具体的な話題について短文で書くレベルから、抽象度の高い文章の中で運用ができるレベルに引き上げるようにした。

## 3.2.3 第3課題「学習意欲の維持」のための工夫：学習目標の明確化、本文

2章で述べたように、学習意欲の維持のために、学習目標を明確化する活動を入れ、本文の自然さ・数・種類にも留意した。

### 3.2.3.1 学習目標の明確化

2章で述べたように学習目標を明確にすることやその目標を達成することが学習意欲の維持につながっていくと考える。そのため、学期初めに目標を記入させ、表紙のだるまのイラストに願掛けとして片目を入れさせた。そして、学期末に学習目標が達成できていれば他方の目を書き入れるという活動を行った。

### 3.2.3.2 本文の自然さ・数・種類

まず、本文の自然さについては、ほとんどの本文は生の文章ほど難しくなく、かつ書き下ろしほど易しくならないように配慮し、リライトを行った（生5、リライト12、書き下ろし2）。本冊の前半は生の要素を残しながらも、内容が易しくなりすぎないように注意してリライトしたが、後半の章ではできるだけ生の文章をそのまま載せるようにした。そうすることによって、日本語で書かれた一般の文章が自分で読めるという自信につながり、第4課題達成にもつながると考えたためである。

次に、本文数については、少なすぎると学習者が「新しいことをたくさん学んだ」という実感を得られず、学習意欲をなくす恐れがあることから、2章で比較した中上級総合教材8冊の本文数平均12.8より多い、19の本文数とした。

また、多様な文章の型を読むことによって自信をつけ、学習意欲が維持できるように、説明文 8、意見文 4、記録報告文 2、エッセイ 2、小説・物語文 2、詩 1 の 6 種類からなる本文を選んだ。さらに、本文の内容に配慮し、1) 日本人に親しまれている文章（例．耳なし芳一）、2) 学習者に内省のきっかけを与える文章（例．地球温暖化）、3) 経験知を専門知へと転換させる文章（例．パーソナルスペース）などを入れた。

### 3.2.4 第 4 課題「自主的学習への橋渡し」のための工夫：文法説明、語彙リスト

#### 3.2.4.1 文法説明

短期間で効率よく新しい文法を学び、運用力をつけることを目指した。なお、文法は日本語能力試験の旧 2 級<sup>5)</sup>を中心に選定した。

自主的学習への橋渡しにつなげるため、学習者が予習復習をしやすいうに、本冊に接続と詳しい意味説明を入れた。これらは、学習者が理解できる日本語で示すように心がけた。また、例文に抽象度の高い語彙や高文脈の語彙を使用せず、学習者が文法理解に集中できるように配慮した。このねらいは、学習者の自主的学習を促し、SKP 修了後も日本語で書かれた文法書があれば教師の説明なしに一人で勉強することができるという自信につなげることである。

#### 3.2.4.2 語彙リスト

語彙は少ないが知的好奇心が高い学習者に合わせて、身近な話題から専門性の高い内容まで幅広く選んだ本文から、様々な語彙を学べるようにした。

自主的学習への橋渡しにつなげるため、別冊『語彙リスト』には、読み方、品詞、重要度を示した。意味は敢えて載せずに記入用の余白を設け、そこに学習者自身で記入できるようにした。重要度は、1) 知っているべき語、2) 覚えるべき語、3) 現段階では覚えなくていい語の 3 段階で明記することで、学習者が現段階で何を学ぶべきかがわかるようにした。そして、運用につなげやすいように、スル動詞（例．勉強する、表現する）になる漢語名詞には「名・する」とし、ナ形容詞（例．不正な、健全な）になる漢語名詞には「名・な」と表示した。

### 3.3 本冊の全体像

開発した本冊の全体像を下に示した（図 2）。図の中の①～④の番号は、第 1 課題から第 4 課題のうち、どの課題が達成できたかを示している。

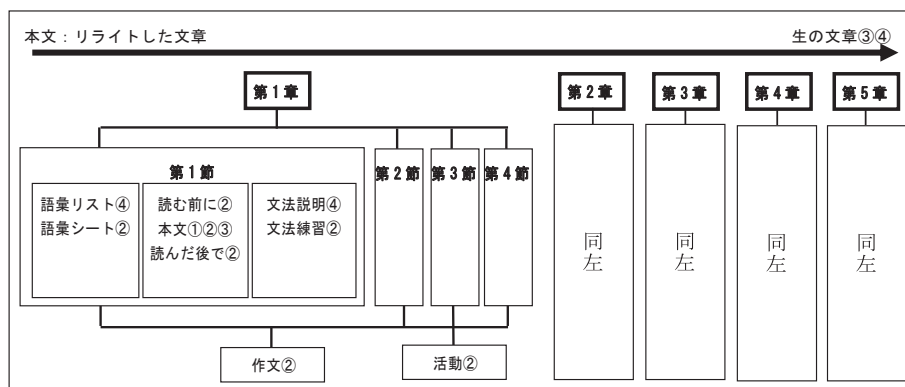


図 2 『日本語中上級総合 きつとうまういきますよ』全体の構造と課題達成箇所



## 4. 教材の評価と改訂

前章では本教材の開発について述べた。学習者の4つの課題を1冊の教材で達成することに概ね近づけることができたのではないかと考える。しかし、教材開発は、ガニエ・他（2007）が述べているように、「学習者集団からのフィードバックを得て改善を加えることで、より効果的になる」（p.4）。そのため、本教材は初版開発後も学期末に毎回改訂を行い、現在（2011年度後期）は第5版を使用している。改訂にあたり、学習者と教師からのフィードバックを参考資料とした。アンケート調査で量的データを収集し、インタビュー調査や教師間の意見交換などから質的データを収集した。本章ではこれらの参考資料を基に行った改訂について述べる。

### 4.1 フィードバック（教材への評価方法）

本教材に対する学習者側からの評価を得るため、学期末にSKP生を対象とした2種類のアンケート調査とインタビュー調査を実施した（表7）。

表7 SKP生へのアンケート調査とインタビュー調査の概要

| 本教材の版     | 初版       | 第2版      | 第3版      | 第4版      | 第5版      |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 調査年度／学期／月 | 09／後期／1月 | 10／前期／7月 | 10／後期／1月 | 11／前期／7月 | 11／後期／1月 |
| 解答者数／受講者数 | 15／15    | 9／9      | 13／15    | 11／11    | 8／8      |
| 好悪度調査     | ○        | ○        | ○        | ○        | ○        |
| 満足度調査     | ×        | ×        | ×        | ○        | ○        |
| インタビュー方法  | 非構造化※    | 非構造化※    | 非構造化※    | 半構造化     | 半構造化     |

※インタビュー自体は半構造化であるが、教材については非構造化で行った

アンケート調査では、本教材に掲載した本文について「来学期もしたほうがいい？」という問いを立て、「いいえ・どちらでも・はい」の3件法で回答を求めた。集計の際には「いいえ」を1点、「どちらでも」を2点、「はい」を3点に置き換えて算出した（以下「好悪度」）。また、アンケート用紙には各本文への自由記述欄として「コメント（あったら）」を設けた（以下「好悪度調査」）。2011年度前・後期末には、本文以外（教材の満足度、文法〔難度・量〕、本文前後の話す活動〔是非・量〕など）の項目についてより具体的な評価を得るため、「授業・教材満足度調査」（以下「満足度調査」）を実施した。満足度調査では、上記の項目について5件法で評価を記入するものである。これらの調査を実施したのは、本文や文法などの評価を点数化することで学習者の教材に対する満足度を客観的にみることができると考えたからである。

上記のアンケート調査の他、初版から第3版の使用後には、学習者への学習アドバイスを目的とした個人面談で本教材に対する学習者から意見や感想を聞いた（以下「非構造化インタビュー」）。第4版・第5版使用後には本教材の評価についてより具体的にそれらの情報を得るため半構造化インタビュー形式で行った（以下「半構造化インタビュー」）。

さらに、教師からの評価を得るため、毎学期末に本教材を使用した教師で集まり、使いにくかったところや改善への提案を収集した。また、教師が授業や試験などで気づいたことを適宜記録できるように、講師控室に本教材を置き、改訂時の参考資料とした（以下「教師の気づき」）。

## 4.2 課題達成

上述したフィードバックから、初版で概ね 4 つの課題が達成されていることがわかった。

本文への好悪度調査（2009 年度後期）では、全体の平均値が 3 件法で 2.31 と比較的高い値であることから、第 1 課題を達成できたといえる（表 8）。

学習者への非構造化インタビュー（2009 年度後期）から「日本人と話すことが前より恥ずかしくなくなった」「習った語彙が使えるようになった」など、上達感に関する感想が聞かれ、第 2 課題が達成できていることがわかった。

また初版の好悪度調査（2009 年度後期）を章別でみると、第 4 章の文学の平均値が 2.47 と最も高く、次いで第 5 章の現代社会が 2.40 であった。本冊の後半の章であるこれらの値が高いことから、全体的に第 3 課題「学習意欲の維持」に成功すると同時に第 1 課題「短期間での 2 つの目的（日本語能力の向上と日本での文化・社会体験）の達成」の一助になったと考えられる。第 3 課題については、教師の意見交換の中でも 1 学期間、ほとんどの学習者が意欲的に取り組んでいたとの報告があった。「日本でたくさん小説を買ったので読みたい」、「教材を復習するつもり」（2009 年度後期非構造化インタビュー）などの意見や感想が聞かれたことや、本文を読む前にほとんどの学習者が語彙リストを使って予習をするようになったという教師の報告から、本教材が第 3 課題「学習意欲の維持」と第 4 課題「自主的学習への橋渡し」の達成もできていると考えられる、つまり、本教材は概ね 4 つの課題が達成できているといえる。

表 8 初版から第 5 版本文の好悪度平均値（3 件法）

|           | 初版      | 第 2 版   | 第 3 版   | 第 4 版   | 第 5 版   | 各章全体 |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
| 使用年度／学期   | 09 / 後期 | 10 / 前期 | 10 / 後期 | 11 / 前期 | 11 / 後期 | —    |
| 第1章「ことば」  | 2.13    | 2.56    | 2.50    | 2.54    | 2.53    | 2.45 |
| 第2章「文化」   | 2.28    | 2.44    | 2.46    | 2.60    | 2.46    | 2.45 |
| 第3章「歴史」   | 2.29    | 2.72    | 2.46    | 2.76    | 2.58    | 2.56 |
| 第4章「文学」   | 2.47    | 2.78    | 2.56    | 2.74    | 2.81    | 2.67 |
| 第5章「現代社会」 | 2.40    | 2.69    | 2.54    | 2.72    | 2.46    | 2.56 |
| 全 体       | 2.31    | 2.64    | 2.50    | 2.67    | 2.57    |      |

※全体の値は、各平均値の和を章数、版数で割ったものである

## 4.3 課題達成が不十分な点とその改訂と再評価

4.1 では、本教材が 4 つの課題を概ね達成できたことについて述べたが、フィードバックから達成が不十分だと思われるところもいくつか見られた。また、教師の気づきからより課題達成を強化するための改訂案が出た。それらを基に改訂し、さらにそれに対する再評価を行った。

### 4.3.1 本文

初版教材への好悪度調査で値が低い本文があった。初版の中に入れた「色の力は適材適所」という色の膨張性についての文章は 1.93 と低く、自由記述欄には「too boring」「いらぬ言葉が多かった」というコメントがあったことから第 3 課題が達成できていない本文であったと考える。この本文は日本文化理解に関する内容も含まれていたが、第一段落に難解な語彙（例、収縮膨張性、波長、暖色系など）が並び、馴染みが薄い専門的な内容であったため、興味を持ちにくかつ

たようである。好悪度は、本文の難易度ではなく、学習者が興味を持ち学習意欲を維持して読解に取り組めるかどうかによって左右される。例えば、歴史の章は、専門的な語彙が多く難易度の高い本文が入っているが、初版～第5版までの好悪度平均が2.56と、低い値ではなかった（表8）。そこで、アプローチを変えれば多少難しい内容でも学習意欲を維持して読解に取り組むと考え、文化による色の表現の差についての文章に差し替えた。その結果、差し替えた本文を再評価したところ、好悪度の値は2.56に上がった。つまり、改訂が妥当であったといえる。

なお、表8から明らかなように、2009年度後期から2011年度後期を通してみると、期待に反して教材全体の好悪度は一貫した上昇の傾向をみせていない。しかし、前期と後期を分けて表を見ると、それぞれ上昇の傾向があるといえる。前期には、前年度後期からの継続生が多いため、留学生生活は安定しており、各自の勉強方法を確立し、また、日本語での授業にも慣れている。しかし、後期には新規生が多く、留学生生活が不安定な状態で、勉強方法が確立しておらず、日本語だけでの授業に戸惑いを見せるSKP生が多い。このように、前期と後期で学習者のタイプが異なることが、好悪度に影響したと考える。

#### 4.3.2 話し合う活動

初版では思考を深めるため意図的に「本文を読む前に」と「話し合おう」で似た質問を出している節もあったが、非構造化インタビュー（2009年度後期）で「同じことを繰り返して聞かれて無意味だと思う」という意見が学習者からあった。また、教師の気づきや意見交換の中で、「初版開発時に教師同士で複数回にわたって質問項目を確認したが、実際に授業を行ってみると思考の深化につながらないものがあった」という報告があり、第3課題の達成が不十分であることがわかった。そこで第3課題達成のために、本文前後の話し合う活動の改訂を行った。改訂するにあたり、1) 質問間につながりを持たせることで思考の深化を促し、2) 具体例を挙げることで議論の活発化を図るようにした。

上記の改訂を再評価するため、2011年度の前・後期末に満足度調査で「本文前後の話し合いが役に立ったか」を5件法で評価させたところ、平均がそれぞれ3.8、3.0という結果を得た。前期の学習者にとってある程度満足できる活動になったようであるが、後期に関しては「どちらともいえない」という結果となっている。しかし、教師の意見交換でもより具体的な話し合いに発展したなどの報告があったことから、この改訂は一定の効果はあったといえる。

#### 4.3.3 文法説明

日本滞在歴が長い学習者は、生活の中の豊富なインプットが文法などを身につける際に有効な資源となるが、滞在期間が限られている学習者はなかなかそこまでの時間がないのが現状である。つまり、第1課題「短期間での2つの目的（日本語能力向上と日本文化・社会体験）の達成」と第2課題「上達感の獲得」強化のために、教材により丁寧な文法説明が求められるといえよう。これについては、教師の気づきの記録を基に、主に次の4つの改訂を行った。

一つ目は学習者が間違えやすい項目に非文例を入れ、注意を促すことである。例えば、「わけにはいかない」という文法説明には「心理的・社会的・人間関係的な理由があってXをすることができない」という説明を付していたが、試験に出題した「～ので、～わけにはいかない」という短文完成問題で「今日は夜遅くまで遊んでいたの、明日は早く起きるわけにはいかない」という誤答をした学習者がいたので、この文を非文として文法説明に掲載し、産出の際に注意を

促すようにした。

二つ目は似ている文型の使い分けの説明文や表、そして例文を示すことである（図3の下部の太枠部分が加筆部分）。これは、学習者からの質問や試験での誤答を参考にして追記した。

三つ目は一般的にひらがなで表記される文法や副詞の漢字表記を明記したことである（例：～がち[勝ち]、まさに[正に]）。これは、元の漢字から意味を推測することが期待でき、また、他の文章で漢字表記されていても理解できるようになると考えたためである。

四つ目は学習者が文脈に合わせて使うことができるようになることを期し、見出しの横にスーツの絵とTシャツの絵を付してフォーマルな場とカジュアルな場のそれぞれで使えるか否かを示した。これらの改訂への再評価としては、半構造化インタビュー（2011 年度前期）で「似ている文法の表が役に立った」との意見があることからより第1課題と第2課題達成の強化につながったといえる。

**1. ～がち** [勝ち]  

ただ、後ろ向きな思考がうつ病などにつながりがちだということは、多くの精神科医が語っている。

**意味:**「そうなりやすい傾向がある」「そうなる頻度が高い」という意味を表す。マイナス評価を受ける状態に使うことが多い。

**接続:** 動詞-ます形 + がちだ  
名詞 + がちだ

① 彼は最近体調を崩して、大学の授業を休みがちだ。  
 ② 《天気予報》明日はくもりがちで、ところによっては雨が降るでしょう。  
 ③ 悲観的な気持ちになっているときは、人を傷つけることを言いがちだ。  
 ④ 雨が降ると、バスは遅れがちになる。  
 ⑤ 雨のち晴れの日は電車を傘を忘れがち（な・の）人が多いので、気をつけましょう。

※「～がちだ」と「～やすい」の使い分け

|     | 接続 | 意味                                    | 例                                   |
|-----|----|---------------------------------------|-------------------------------------|
| がちだ | 名詞 | ①N・Vの状態になる頻度が高い                       | ・日本に来てから病気がちだ。                      |
|     | 動詞 | ※マイナス評価になることが多い                       | ・梅雨の季節は気持ちが沈みがちだ。                   |
| やすい | 動詞 | ①Vが簡単にできる                             | ・彼女の歌は覚えやすい。                        |
|     |    | ②Vが起こり得る性質を持っている<br>※反対の意を表すときは「～にくい」 | ・そのおもちゃは壊れやすい。<br>・太りやすいので、気をつけている。 |

⑥ この本は難しい漢字を使っていないので、読み {×がちだ・○やすい}。  
 ⑦ カフェに入ると、甘い物を選んでしまい {○がちだ・×やすい} ので、カフェに行かないことにした。

図3 文法の改訂例

#### 4.3.4 語彙リスト

中上級の学習者は日常会話に困らない程度に話すことができるため、語彙を増やすという負担を避けがちになり、結果として、いつになっても抽象的な話や掘り下げた話ができるようになら

ず、上達しているという実感が得られない場合が多い。そのため、語彙の運用力をつけるための改訂が必要であると判断し、教師の気づきを参考にして行った。

理解語彙が使用語彙となることは、第2課題「上達感の獲得」の一助となる。そこで、1) 動詞には先行しやすい助詞と自他の区別を、2) 擬音語・擬態語には後続の形を示した。また、3) 対義語や派生語も極力示し、語彙力の涵養を図った。さらに、4) 固有名詞にはそれを明記し、学習者が所有する辞書の見出し語にはなっていない可能性の高い語には説明を付した。

語彙リストの改訂への再評価については、半構造化インタビュー（2011年度前期）で「助詞があって作文のときに便利だった」「対義語が入っていて役に立った」など肯定的な意見が出たことから、適切であったといえる。また、「パソコンソフトを使ってフラッシュカードを作って毎日勉強した」「どこかに行く時に語彙リストを持ち歩いた」などの意見があり、第4課題達成強化にもつながったことがわかった。

語彙リストで扱った語彙は、できるだけ文法の例文に入れるように、また、本文間でも不自然にならない程度に同じ語彙を複数回入れるように改訂した。再評価のために半構造化インタビュー（2011年度後期）を行ったところ、「語彙が繰り返して出てくるので、覚えられた。長い文章でも前よりも辞書を引く回数が少なくなり感動した」という感想が聞かれ、上達感を得る一助となったと考える。

#### 4.4 改訂の妥当性

筆者らは、学習者の特徴から4つの課題を明らかにし、それらを達成することを目指した教材を開発した。学習者が満足できる教材を開発するためには、教材使用者（学習者と教師）による評価とそれを基にした改訂が非常に重要である。

本教材では、量的データ（学習者への好悪度調査と満足度調査）と質的データ（インタビュー調査、教師の気づきなど）の分析や教師間での意見交換を基に改訂を行い、さらに、改訂の妥当性を再評価した。その結果、2011年度前・後期の教材満足度調査では共に4.4/5を得ることができ、学習者の興味・関心を喚起しつつ、学習意欲を維持したまま学期を終了することができた。

以上のことから、学習者特有の4つの課題の達成を目標とした教材開発・評価、改訂が妥当であったといえる。

### 5. おわりに

本稿では、まず、短期留学生特有の4つの課題、1) 短期間での2つの目的（日本語能力の向上と日本文化・社会体験）の達成、2) 上達感の獲得、3) 学習意欲の維持、4) 自主的学習への橋渡しを指摘し、次に課題達成のために必要となる項目を中上級の学習者を対象とした教材の分析によって明らかにした。さらに、筆者らが教材を開発した過程と、評価を基にした改訂について述べた。

課題達成を目指して開発した本教材の初版は、授業後の好悪度調査、満足度調査、インタビュー調査から4つの課題が概ね達成されていることが判明した。さらに4つの課題の達成度を上げるべく、改訂を行った。本教材開発の改訂の際に参考にしたデータのうち、量的データは複



数回にわたって収集することで、SKP 生の満足度に関する傾向が把握できた。そして、その傾向について、質的データから SKP 生の満足度にかかわる要因を詳細に分析し、課題達成度を上げることができた。これら 2 種類のデータの収集によって教材の評価が妥当に行えたと考える。

今後の課題は、学習者に合わせて本教材が使用できるような工夫をすることである。特に、中上級の中でも下のレベルの学習者からは、本文が難しい、文法説明が詳しすぎる、語彙リストの語の数が多いなどの声も上がっているため、各本文に難度を提示すること、文法説明や語彙の提示の仕方を工夫することを今後の課題としたい。この改訂により、前期に比べて好悪度が下がる傾向にある後期の学習者にも対応しやすくなると考える。また、本論では言及しなかったが、学生が上達感を得られるようにするため、第 5 版では東京外国語大学留学生日本語教育センター（2011）が作成した「JLC 日本語スタンダード」を基に SKP 生用に作成した can-do リストを本冊に掲載した。このリストが学習者の上達感の獲得にどのような影響を及ぼしたのかについての調査も今後の課題としたい。

## 付記

本稿は第 37 回日本語教育方法研究会（2011 年 9 月）での発表に大幅な加筆修正を行ったものである。

## 注

- 1) Instructional Systems Design とは、分析、設計、開発、実施、評価による包括的な教育システム開発のプロセスを指す。（ガニエ・他 2007 p.21）
- 2) 『J501』は各課の終わりに話す活動や書く活動があるが、課の学習項目を使った総合練習や課の内容に関連した教材を使った発展練習ではない。
- 3) 本稿では、本文の後に「～より」と引用・参考元が記載されているものを「リライト」と判断した。また、本文の後に「～にもとづく」「～参考」など参考資料をもとに書かれたことが明示されているものや、参考資料が載っていないものを「書き下ろし」と判断した。
- 4) 本稿では、記者が当事者へのインタビューを通して実態を記録した文章のことを「記録報告文」と呼ぶ。
- 5) 新試験は出題基準が非公開であるため、旧試験の出題基準を利用した。

## 参考文献

- ガニエ, R. M.・ウェイジャー, W. W.・ゴラス, K. C.・ケラー, J. M. 著、鈴木克明・岩崎信監訳『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房、2007 年。
- 国際交流基金『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第 14 巻「教材開発」』ひつじ書房、2008 年。
- 国際交流基金『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第 10 巻「中・上級を教える」』ひつじ書房、2011 年。
- 国際交流基金・日本国際教育協会『日本語能力試験出題基準』凡人社、1994 年。
- 小山悟「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88 号、1996 年、91-103 頁。
- 孫毅權・山本広志「短期留学生の日本語能力に関する自己上達感—台湾人留学生の場合—」『山形大学紀要（教育科学）』第 14 巻第 4 号、2009 年、41-56 頁。
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター「JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版」2011 年、



(<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/jlc-gp/doc/standards-j.pdf>、2012年1月30日)

富坂容子「自己評価のメタ認知ストラテジー—留学生面接調査の結果分析から—」『言語と文化』11号、2007年、139-151頁。

日本語教材リスト編集委員会『日本語教材リスト 2010-2011』No.40、凡人社、2010年。

長谷川千秋・奥村圭子「短期留学生の大学生活についての意識調査—短期交換留学生は大学に何を求めているか—」『山梨大学留学生センター紀要』3、2007年、12-31頁。

黛道子・神田みなみ・畑中貴美「易しい教材の効果的な使用法を実践の中で考察する—3大学における英語多読授業を通して—」『医療看護研究』第2巻1号、2006年、116-123頁。

横田雅弘・他「平成19年度文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究 年間を通した外国人受け入れの実態調査」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/08090305/008/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/08090305/008/001.pdf) 2011年10月30日)

### 調査した教科書

鎌田修・相本総子・富山佳子・宮谷敦美・山本真知子『中級から上級への日本語』The Japan Times、1998年。

小柳昇『ニューアプローチ中上級日本語（完成編）』日本語研究社、2002年。

近藤安月子・丸山千歌編『中・上級日本語教科書 日本への招待』東京大学出版会、2001年。

堤良一・長谷川哲子『「大学生」になるための日本語2』ひつじ書房、2010年。

土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子『日本語中級J501—中級から上級へ—』スリーエーネットワーク、2001年。

平井悦子・三輪さち子『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82』スリーエーネットワーク、2009年。

文化外国語専門学校編『文化中級日本語Ⅱ』凡人社、1997年。

立命館アジア太平洋大学『日本語5つのとびら—中上級編』凡人社、2008年。

## The Development and Revision of the Pre-advanced Comprehensive Japanese Textbook—To satisfy the needs of short-term exchange students—

NAITO Mariko (Lecturer, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

KOMORI Mari (Part-time Lecturer, Center for Japanese Language and Culture, Osaka University)

TAKAHASHI Junko (Part-time Lecturer, College of International Relations, Ritsumeikan University)

TSUJI Keiko (Part-time Lecturer, College of International Relations, Ritsumeikan University)

### Abstract

Ritsumeikan University has a program for accepting short-term students from abroad. These students have the following four needs : 1) to improve Japanese proficiency and to experience Japanese culture and society in a finite period of time, 2) to gain the actual feeling of being proficient, 3) to maintain motivation, 4) to develop the ability to study independently.

In this paper, we examined the 8 commercially available pre-advanced comprehensive Japanese textbooks whether they satisfy the short-term students' needs. After that, we developed a textbook for our students, and revised it four times utilizing quantitative data (e.g. class feedback) and qualitative data (e.g. the impressions of the instructors). These data proved that our first edition satisfied those needs mostly. Furthermore, in order to enhance the level of satisfaction, we repeated revision and evaluation based on these data. As a result, we succeeded in developing an effective textbook which heightens the students' satisfaction.

### Key Word

Japanese, short-term exchange students, pre-advanced, textbook analysis, textbook development, quantitative data, qualitative data, revision

# Joint English Education Project between Elementary School and University

— Building up Motivation of Sixth Graders While  
Providing Pre-service Teacher Training<sup>1)</sup> —

YUKAWA Emiko

## Abstract

This paper reports on an elementary school-university joint English program that took place at a public elementary school in Kyoto in 2008-2011 and discusses its effects on pupils at the elementary school and on volunteer students who participated in it. The author and her students teach five lessons to 6<sup>th</sup> graders once a week towards the end of their final school year (February and March) at their elementary school. In these lessons pupils have ample time to interact with university (graduate school) students in small groups. After this opportunity and the final conversation task with a native speaker interviewer, most pupils graduate from elementary school with positive attitudes toward English learning. This event has several elements which allow university students to participate without too great a work load while enjoying a high level of interaction with pupils. In particular, the reflection session after each lesson provides them with valuable learning opportunities. It is highly recommended to launch similar projects in other teacher training institutions.

## Key words

Elementary school-university cooperation, English activities, motivation,  
elementary school, English as a foreign language, teacher training

## 1. Introduction

English education at the elementary school level became obligatory in 2011, albeit within the framework of a new 'Area of Study (*Ryooiki*)' rather than as a full-fledged subject (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, hereafter MEXT, 2008). Given the situation that elementary schools lack trained staff who are capable of teaching English, some universities and colleges send out their students (and/or professors) to elementary schools in order to support elementary school English education (Abe, 2009; Higashi, 2005). The purpose of this paper is to report

on one example of such efforts, an elementary school-university joint English program offered at a public elementary school in Kyoto in 2008-2011, and to analyze its effects.

The author and her students (approximately 10 students each year) have been giving five lessons to 6<sup>th</sup> graders once a week towards the end of their final school year (February and March) at their elementary school for four years now. J School, as we call the school hereafter, is a public school located to the south of Kyoto City. This joint project is called 'Ritsumeikan Project (RP hereafter)' by the teachers of J School, and so we use the term here, also. After the first year, the author and her colleagues investigated gains in pupils' listening/speaking abilities as well as attitudes toward English, and published the result (Yukawa, Takanashi, Koyama, and Kawanaka, 2008). This report, however, focuses on the other aspects of the effects that were not discussed in the aforementioned paper, namely, the actual teaching contents, the effects on the pupils' desire for further learning, and its value for pre-service teacher trainees. By reporting this practice here, the author hopes that similar projects will be conducted in other university English teacher training programs.

## 2. J School and the Background of the Project

J School is not one of those public schools which are frequently selected as experimental/research schools because their pupils are relatively easy to teach. On the contrary, the school is located in an area with a relatively low socioeconomic level, and so the ratio of the pupils who go to after-school lessons and that of young adults who go to universities are not high. The principal and the teachers at the school tell their pupils repeatedly how important and 'possible' it is to go on to senior high school. It requires energy and care to keep the classroom in a desirable and orderly state for learning.

Under the strong leadership of the principal and the curriculum coordinator, J School constantly accepts plural experimental projects such as the Lake Biwa Floating School Project, Study Habit Establishment Project, Research on Education in Smaller Sized Classes, and others. By doing so, the school creates opportunities to obtain funding, various experts' support (from university professors and specialists in the community), and sometimes even extra part-time/full-time teachers to work in the school. In the academic years of 2007 and 2008, J School was designated as one of the Promotion Schools of English Activities and International Understanding, for which the author was invited as the supervisor/supporter of the project. The RP was a part of the experimental teaching/learning practices that the school started in the first year of this educational project. (The other elements of the project consisted of a lecture series for teachers, open lessons and discussions, workshops of picture book reading and other techniques, and discussion on the curriculum.) The RP continued even after the two-year project ended; in fact it has lasted so far for four continuous years.

J school had a very specific request from the beginning about the RP lessons. They wanted the author to bring in university (undergraduate or graduate) students so that their pupils can form small groups with them in which they can interact with those young adults with a high 'teacher'-pupil ratio. The school wanted the pupils to enjoy using the English that they had learned for six years, no matter

how poor in quality and amount it may turn out to be. At the time when the RP started, the pupils had English lessons 5 times per year (1<sup>st</sup>-2<sup>nd</sup> graders) or once a week (3<sup>rd</sup>-6<sup>th</sup> graders) with a junior high school teacher and/or an Assistant (non-Japanese) Language Teacher (ALT) as the main instructors, although the number of English lessons decreased due to the change of the Course of Study Guidelines implemented in 2011. (The 3<sup>rd</sup>-4<sup>th</sup> graders learn English only about ten hours per year in the new system at J school.)

In accordance with the request from the school, it was decided to let the pupils experience the Let's Talk conversation task (Koyama and Yukawa, forthcoming; Yukawa, Koyama, and Takanashi, 2010) after the five lessons as the very final 'achievement presenting opportunity' of all 6 years of English learning at the elementary school. Let's Talk is a three-minute (sometimes four- or five-minute) conversation with an English-speaking stranger. Pupils had learned (or relearned) some seven sentences of self-introduction over the five RP lessons, and a pair of pupils managed to have a casual and friendly conversation with a native speaker interviewer while helping each other and seeking help even from the interviewer at times. (For the testing specialists' call for such scaffolded testing and testing with pairing/grouping rather than one testee-one tester design, see Luoma, 2004; Cameron, 2001). In this way, five lessons including ample group work followed by Let's Talk became a routine of J School English activities for their 6<sup>th</sup> graders.

### 3. Contents and the Method of the RP Lessons

The five lessons consist of three elements. The most important element is to be able to understand and answer the following seven questions:

- What's your name?
- When is your birthday?
- What sport do you like?
- What food do you like?
- What subject do you like?
- Where do you want to go?
- What's your hobby?

Pupils practice how to ask at least some of these questions and all learn how to backchannel (e.g., 'I see.' 'Nice.' 'Oh, no.' 'Interesting.' 'Me, too.') It was expected that with these questions as cues, pupils could enjoy exchanging further details, for example, about their favorite Japanese foods, baseball teams or singers (using proper nouns) and enjoy the conversation. After a short presentation of the sentence patterns and answer options, these dialogues were practiced in small groups so that each pupil could express their own preferences and situations in English.

The second element of the lessons is to teach the basic knowledge of letter-sound

correspondence. Since they are about to proceed to junior high school (in two months), it was judged desirable for them to be able to pronounce the sentences that their group teachers write for them individually through the five lessons (the seven questions and their own answers to them) without depending on the Japanese *kana* symbols. (See Appendix 1 for the pupil's information card on which their answers were to be written.) J School English lessons include 'alphabet jingles' (Matsuka and Tabuchi, 2009), which are chants with a list of 26 English alphabet letters, each of which includes one letter (the name of it), a typical sound which the letter signifies, and a word which has that letter and the sound (e.g., the letter 'b', the sound of 'b', and 'bear' as a set) in it. After that, they are shown one letter at a time to recall its sound (e.g., [h]) followed by two more in the same way (e.g., [ɪ] and [t]), and add up those three sounds and 'read' the word (e.g., 'hit').

Table 1: Contents of RP Lessons

|   | Main activities/<br>interaction                                              | Introduction                                                            | Phonics                                                  | Notes                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Self-introduction<br>with four sentences                                     | Start with<br>Professor Yukawa's<br>talk on 'Listen,<br>Repeat and Use' | Alphabet names<br>and sounds<br><br>Alphabet Jingle      | Self introduction:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• What is your name?</li> <li>• When is your birthday?</li> <li>• What sport do you like?</li> <li>• What food do you like?</li> </ul> Do not have to be able to ask yet<br>Start reading picture books (6 books) whenever the group is ready |
| 2 | Express their<br>favorite subject<br>Initiate a<br>conversation by<br>asking | Banana song                                                             | Hide some letters<br>of the spelling of<br>the nouns     | Additional question:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• What subject do you like?</li> </ul> Encourage pupils to ask questions<br>by giving them more stickers if<br>they can<br>Picture book reading                                                                                             |
| 3 | Express the place<br>one wants to go to<br>Backchanneling                    | Review of adding<br>sounds                                              | Add three sounds<br>to make a word                       | Additional question:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Where do you want to go?</li> </ul> Backchanneling<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Nice, me too, great, I see</li> </ul> Picture book reading                                                                                 |
| 4 | Express hobbies<br>Initiate a<br>conversation by<br>asking again             | Video letter from<br>6 <sup>th</sup> graders in<br>Korean School        | Add three sounds<br>to make a word<br>Practice in groups | Additional question:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• What is your hobby?</li> </ul> To learn to ask questions and respond<br>to answers using backchanneling<br>expressions<br>Picture book reading                                                                                            |
| 5 | Let's talk rehearsal                                                         | Sound of [w]+[h]                                                        | No picture book reading                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

The third element that the RP lessons incorporated was picture book reading. The good effects of picture book reading are well known (Adachi, 2004; Kooda, 2004; Sugimoto, Yukawa, and Mori, 2009). Ending each lesson with a heart-warming and/or funny story in five minutes was considered a good opportunity for pupils to listen to a meaningful text rather than a few sentence/phrase blocks, which are inevitably the objective of practice at the elementary school level in the current system. The picture books were read for comprehension of the story content, not as material with which to teach



pupils words or sentences. All lesson contents over the five lessons are shown in Table 1.

As for effective seating, a spacious multipurpose room called the Lunch Room functioned very well. Using half of the space, the beginning portion of the lesson was conducted as a whole class activity. The leader teacher (a graduate student who did the planning of the lessons with the author and led 'the whole class' part of the lesson) stood in front of the pupils, who sat on stools without desks, and taught using a large monitor (in some years a digital blackboard) to present materials. When pupils worked in groups, the other half of the room was used with four-six pupils and one or two university students sitting around a table. (Thus six tables were provided and there were 20-28 pupils every year in one class.) They did individualized practice of the dialogues, some phonics exercises, and picture book readings in these groups. The same teacher(s) and pupils met over the five lessons.

#### 4. Effects on the Participants of J School

As mentioned before, the positive effects on the 6<sup>th</sup> graders are known in terms of listening abilities (measured by a listening test), speaking abilities (comparison between observation and casual interviews prior to the RP lessons and performance in Let's Talk after RP), and attitudes toward English (measured by a questionnaire constructed by the author). In addition to such effects, observations of the teachers involved in the RP and the questionnaire conducted at J School show (1) the pupils enjoyed the RP lessons and Let's Talk, and (2) they seem to have developed positive feelings toward studying at secondary and tertiary schools.

As for the first point, the survey conducted by J School teachers after Let's Talk in the middle of March, 2009-2011 shows the ratio of the pupils who said, 'I understood English lessons well or fairly well' amounts to 81% (in 2009), 71% (in 2010), and 90% (in 2011). The ratio of the pupils who said, 'I am (much or fairly) eager to learn English at junior high school' was 80% (in 2009), 84% (in 2010), and 78% (in 2011). According to the Principal of J School, the pupils at that school tend to give up relatively easily when they face something challenging. Therefore, it is likely for many of them to give up studying English which requires diligent work (as is always the case with any foreign language learning), once they encounter some difficult or discouraging experiences. It was hoped that they would keep trying in the future since they know that English is not that hard to learn and that it was even fun when they communicated in English.

With regards to the second point, the survey conducted by the school shows that 32.6% (2009), 31.8% (2010), and 36.6% (2011) of the pupils expressed their desire to go on to the university level (including junior colleges). Since national statistics show that 54.3% of high school graduates actually entered universities (including junior colleges) in March 2010, the J School survey has not reached the national average (MEXT, 2010). However, when juxtaposed with a similar but free-writing style reflection survey written by the 6<sup>th</sup> graders at the end of the academic year of 2006 (before the RP started), in which pupils only said that they knew they needed to study so that they would be able to go to senior high school with vague ideas about their future study plans, J School teachers feel that

exposure to many university students allows their pupils to encounter role models, the image of 'Ideal Self' in Dörnyei and Ushioda's L2 Self model (Ushioda and Dörnyei, 2009, p. 3). Such role models may have facilitated their envisioning the possibility of becoming like them, i.e., university students learning and using English skillfully.

Every year two homeroom teachers and another teacher responsible for the 6<sup>th</sup> graders join the RP lessons. They sometimes act as a dialogue demonstrator in the whole class portion of the lesson, make groups for the small group lessons and pairs for Let's Talk, help pupils who review individually prior to Let's Talk, and provide us with information and advice on challenging pupils whom the group teachers (university students) encounter. For the teachers at J School, witnessing the potential (how much their own pupils can do in English) is a positive surprise and changes their ideas of what elementary school English can and should do.

## 5. Effects on Pre-service English Teaching Trainees

Ritsumeikan University has a master's course program on second language education (Language Education and Information Science), and the author makes it a rule to give this volunteer experience to mostly first year students from this program who are interested in becoming secondary school English or elementary school teachers in the future. Since RP is conducted in February and March, many of them have had a chance to take the author's course on early English education by then and since the university semester is over in February and March, the students feel they are prepared. They also feel that the commitment of joining five lessons during the spring break (only five weeks, not a whole year) is relatively easy to make.

Table 2 shows a survey of their learning. It asks the degrees of their learning in three areas: (1) understanding of the reality of Japanese 6<sup>th</sup> graders' English, (2) learning innovative teaching techniques including how to use digital and paper-based materials and effective use of various forms of groupings (whole class, small groups, pairs), and (3) handling challenging pupils in terms of linguistic

Table 2: Student teachers' reflection on their learning

|   |                                                                                                                | Q1 | Q2 | Q3 |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|
| 1 | Graduate Student                                                                                               | 3  | 3  | 5  |
| 2 | Graduate Student                                                                                               | 5  | 4  | 5  |
| 3 | Graduate Student                                                                                               | 5  | 5  | 5  |
| 4 | Graduate Student                                                                                               | 5  | 5  | 5  |
| 5 | Graduate Student                                                                                               | 5  | 5  | 5  |
| 6 | Undergraduate Student                                                                                          | 4  | 3  | 4  |
| 7 | Graduate Student (with a teaching position)                                                                    | 4  | 5  | 3  |
| 8 | Graduate Student (with a teaching position)                                                                    | 4  | 4  | 3  |
| 9 | Graduate Student (with a teaching position) Leader who did the planning and taught in the whole class sessions | 5  | 5  | 4  |

abilities and discipline. The answer options ranged from 1 ('do not agree') to 5 ('agree').

The students in the list are graduate students except for No.6. Three students,

Numbers 7, 8, and 9 did not score high on question 3 (related to learning of how to teach challenging pupils), because they are already teachers with 10-15 years of experience; they already had sufficient expertise in that area. Student No. 1 was able to participate in only three out of the five lessons, which might have contributed to her relatively low scores on questions 1 and 2.

Listed below are some of the freely described reflections by the participants:

Related to Q2

\*I was nicely surprised to see the pupils' potential. Within such a short time, they became interested and learned to communicate quickly.

\*Only seven sentence-answer exchanges with a few feedback phrases enable the pupils to experience a great sense of achievement. I think these pupils are lucky to go on to junior high school with this experience. I want to launch a similar project once I return to my work place.

\* It was a joy for me to observe the pupils' growth over time. I had heard about it but actually experiencing it was different.

Related to Q3

\*Those pupils were the most difficult to teach among the pupils/students I have previously encountered. I am glad that I had this experience before I become a teacher.

\* I witnessed how the same pupil looked different each day depending on what had happened before the English lesson. I came to have a glimpse of the difficult work of the homeroom teachers.

## 6. Discussion and Conclusion

After organizing and fully participating in the RP lessons for four years now, the author has no doubt about its value to the 6<sup>th</sup> graders at J School. Such a high teacher-pupil ratio is indispensable considering the characteristics of the pupils. Interaction with the many teacher candidates who are still in the middle of training but highly motivated must be a positive experience for the pupils. Further interaction with a foreigner in English and having managed a conversation on their own is a first-time experience for most of them, since these pupils have no previous experience of this kind before in or outside of the school.

The value of exposing a role model to the pupils is also significant. According to an influential theory on second language motivation, 'L2 Motivational Self System' (Ushioda and Dornyei, 2009, p.3), it is hypothesized that one will make efforts to fill the gap between the current self and the ideal self and if language proficiency is part of this ideal self, one will strive to gain that proficiency. In order to imagine and form such an ideal, however, pupils need to be exposed to role models, preferably adults

who interact closely with them.

In this paper, however, the author would like to stress the characteristics of this event as a pre-service teacher training opportunity. The participants are mostly graduate students who want to become English teachers and so it is natural that they like to help children grow. Yet they seem to appreciate and enjoy the experience more than expected and the author feels that the following are the reasons for their positive feelings.

1. [Integration of theory and practice] The RP experience offers a rare opportunity to integrate what they learned in the course work and what they can learn from an actual school and pupils. Shibata and Kiuchi (2004) claim that this integration of theory and practice is one of the four major aims of student teaching (p.10). Such opportunities in school internship and volunteering are desirable, and some countries stress earlier and longer student teaching training in order to facilitate reactive and (mutually) constructive teaching abilities among trainees (Fukuda, 2009). Yet in reality creating substantial internship opportunities is difficult to realize for various reasons (extra work for the school, teaching staff for student trainees, qualities of the trainees, etc., Shibayama et al., 2002, p.78).

2. [Ease of participation] This volunteer program is easy to join, because the students, except for one, do not have to make teaching plans on their own, which makes possible a very small and gradual training step for teacher candidates of the beginning stage. Other elementary school-university internship programs usually train students to write teaching plans on their own (Abe, 2009; Arao, 2007). Of course such a system has its own merits, but this one is unique in the ease of participation. In addition, the RP lessons are held in February and March, and thus private university students are less busy because the course work is over by then, which makes their participation in the project easy.

3. [Close interaction with pupils for developing teaching skills] Unless one does the teaching, one cannot interact with pupils very closely. However, in the RP lessons, the group teachers (not the leader teacher) are the ones who can take charge of four-six pupils of their own to interact for five weeks in succession. The setting allowed the volunteer teachers to get to know each pupil, establish friendship, witness their change and feel the sense of pride that they had contributed to the positive change.

Questions 2 and 3 in the questionnaire used in this report roughly correspond with Abe's first 'analysis node' of her internship students' reflections, i.e., 'growth and change as a teacher' (Abe, 2009). Under this 'node' or category, her interns said how they (1) developed teaching skills, (2) learned how to deal with pupils and (3) developed their stance/attitudes towards teaching. Even though the present volunteer experience is rather short, the volunteers' after-lesson discussions also centered around how to improve their teaching in the small group sessions and how to deal with some 'unique' pupils who did not necessarily behave as they were expected to. They were able to ascertain pedagogical principles and gain skills after these discussions.

4. [Experience of reflecting and consulting with other teachers] Before each lesson all the members of the teaching team meet and the leader teacher explains what has to be done each day. After the lesson the team gathers again for reflections and J School teachers sometimes join when possible. For young

teacher candidates, experiencing this reflection session is extremely valuable (Fusegi, 2008; Kai, 2009). By reviewing the experience through multiple perspectives (e.g., student teachers', the supervisor's, J school teachers') student trainees gain deeper analysis of the event (cf. Fusegi's (2008) aim of reflection seminar: p.67). Even though there were problems student teachers were unable to resolve right away, J School teachers' information about the history of the pupil at issue and their comments allowed the students to have a framework with which they should observe the pupil. Experiencing and feeling comfortable in reflecting their practice from multiple perspectives equips future teachers with a powerful tool for further teacher training.

The author sees a potential to do similar year-end small group activities with or without Let's Talk at the end in other elementary schools. Since there are lesson plans and materials available from the author upon request, if the school has one organizer (who does the whole class part of the lesson) of their own, they can recruit six or seven university students who know some English and want to become teachers at some level. Lesson plans can be adjusted to the conditions at each school. There is little risk of something going wrong and the positive effects for pupils are immense.

The author also believes that this type of interaction with rich encounters between elementary school students and teacher candidates can provide the latter with invaluable learning. After four consecutive years of practice and observing the same results, such learning seems to happen not by chance but because of the design of this project.

The author hopes that readers of this paper will consider possibilities of launching a similar project in the future.

## Notes

- 1) This work is partially based on a paper presented at the 32nd conference of the JACTEC (the Japan Association for the Study of Teaching English to Children) in June, 2011, at Osaka Seikei University (Yukawa, Nakatsuji and Hano, 2011). The author is grateful to Mr. Nakatsuji and Mr. Hano for their insights, and to Professor David Peaty for his comments in preparing this draft. This work is a part of a larger project which has been supported by MEXT: Grant-in-Aid for Scientific Research (B) (20320087).

## References

- Abe, M. "Pre-service primary English teachers who developed teacher efficacy through field experiences: Based on collaboration between a university and public elementary schools", *International Journal of Teacher Education*, 22, 2009. pp. 71-83.
- Adachi, S. "Kokusai gakujutsushiniokeruyomikikasekenkyuurebyuu" [A review of research on reading aloud published in academic journals]. *KokugoKyooiku*, 55, 2004. pp.52-59.
- Arao, H. "Eigokyooikukoosu no daigakuseiniyorujidoo e no eigokatsudoo" [English activities for pupils led by university students majoring in English education]. *Bulletin of the Integrated Center for Educational Research and Practice, Mie University*, 27, 2007. pp. 97-104.
- Cameron, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

- Fukuda, S. *Finland wakyoooshi no sodatekatagasugoi*. [In Finland teacher training is great.] Tokyo: Akishoboo. 2009.
- Fusegi, H. "A report of the Curriculum Development and Practice of the professional teaching subject: Educational Clinical Seminar." *Shinshu University Journal of Educational Research and Practice*, 121, 2008, pp. 61-71.
- Higashi, H. "Kooritsushoogakkoo de no eigokatsudoointaanshippu- gakuseiniyoru- nenkan 15 jikan no jugyoojissen- " [English activities internship at an elementary school-15 hours per year of teaching practice]. *JES Bulletin*, 5, 2005. pp. 13-18.
- Kai, K. "Gakkooointaanshippu no genjoo to kadai-jissentekishidooryoku no ikuseinimukete-" [State and problems of school internship programs for developing practical teaching skills]. *Kyoto University of Education Journal of Educational Research*, 9, 2009. pp. 185-190.
- Kooda, A. "Ehon to taiwaniyoru 'Yomikikasenooryoku' no ikusei- JSL kyooiku o hitsuyoo to suruteijugatajidoo o taishooni" [Developing 'literacy' through picture books and dialogues with permanent immigrant pupils who need JSL education]. *Waseda Nihongo Kyooiku Kenkyuu*, 5, 2004. pp. 61-75.
- Koyama, T. and Yukawa, E. (Forthcoming). "Validity of the YTK speaking test: construct validity of a performance-based English speaking test for elementary school students in Japan." To appear in *Bulletin of Kyoto Notre Dame University*, 42, March, 2012.
- Luoma, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- Matsuka, Y. and Tabuchi, M. *We can phonics: Phonics workbook 1*. Tokyo: Matsuka Phonics Institute. 2009.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Shoogakkoo gakushuushidooryookaisetsu-gaikokugokatsudoo hen* [Explanations of elementary school course of study guidelines: Foreign language activities]. Tokyo: Toyookan. 2008.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Gakkookihonchoosa, Jyookyobetsusotsugyoo shasuu* [Basic statistics on schools; numbers of graduates according to their situations]. 2010. (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001028870&cycode=0>, retrieved on October 10, 2011).
- Shibayama, N., Takahashi, K., Sukigara, S., and Igarashi, Y. "Gakkooointaanshippudoonyuunikansuruankeetochoosa no hookoku" [A report of the questionnaire results on the introduction of the school internship system]. *Niigata University Faculty of Education affiliated Kyooiku Jissen Soogoo Center, Kyooiku Jissen Soogoo Kenkyuu*, 1, 75-90, 2002.
- Shibata, Y. and Kiuchi, T. (Eds.). *Kyooiku Jisshuu Handbook* [Student Teaching Handbook]. Tokyo: Gakubunsha. 2004.
- Sugimoto, M., Yukawa, E., and Mori, A. "Eigosenkakyoo inoyobi tannin niyoruehonyomikikase" [Reading picture books aloud by English specialists and general teachers]. *JES Bulletin*, 10, 2009. pp. 31-36.
- Ushioda, E. and Dörnyei, Z. "Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview." In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters. 2009. pp. 1-8.
- Yukawa, E., Takanashi, T., Koyama, T., and Kawanaka, T. "Shoogakkoo eigokatsudooniokeruhyookatsuuru no katsuyoo" [Use of assessment tools in elementary school English activities]. *JES Bulletin*, 9, 2008. pp. 55-70.
- Yukawa, E., Koyama, T., and Takanashi, T. "What does 'Let's Talk' tell us?: Elementary school students' speaking performance variability and its relation to instructional content." *JASTEC Journal*, 29, 2010. pp. 1-15.
- Yukawa, E., Nakatsuji, H., and Hano, T. "Shoochuurenkeiniyoru 6nensei eigokatsudooshooninzuukatsudoo- 'Ritsumeikan Purojekuto' jugyoo to kyooshikyooiku-" [Elementary school- university joint small-group English activities for 6<sup>th</sup> graders: the 'Ritsumeikan Project' lessons and teacher training]. Paper presented at JASTEC 32<sup>nd</sup> Annual Convention, Osaka, Osaka Seikei University, June 25-26, 2011.



### Appendix 1: Pupil's information card

| Class (    ) No. (    ) Group (    )                                                                    |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| What's your name?                                                                                       |  |
|  My name is _____      |  |
| When is your birthday?                                                                                  |  |
|  My birthday is _____  |  |
| What sport do you like?                                                                                 |  |
|  I like _____          |  |
| What food do you like?                                                                                  |  |
|  I like _____          |  |
| What subject do you like?                                                                               |  |
|  I like _____          |  |
| Where do you want to go?                                                                                |  |
|  I want to go to _____ |  |
| What is your hobby?                                                                                     |  |
|  My hobby is _____     |  |
| Sticker Gallery                                                                                         |  |
| <div></div>                                                                                             |  |

## 小大連携による英語活動プロジェクト —6 年生の意欲促進と就業前教師教育—

YUKAWA Emiko (Professor, College of Letters, Ritsumeikan University)

### 要 約

本稿は京都府下の公立小学校で 2008-2011 年に実施された小大連携の英語活動プログラムについて報告し、小学生とプログラムに参加したボランティア学生への効果を考察する。筆者とその学生はこの小学校で学年末（2、3 月）に週 1 回、計 5 回の授業をしている。この授業で児童は学生（大学院生）と小集団でたっぷりとインタラクションを行う。この授業とその後のネイティブ・スピーカーとの会話をするという最後のタスクを経て、大半の児童は英語に肯定的な態度を抱いて小学校を卒業する。この行事には、学生が重荷を感じたり大量の仕事量を課されたりすることなく参加でき、しかも児童と高いレベルで関われる仕組みが多く含まれている。特に毎回の授業後の省察では多くの貴重なことを学ぶことができる。他の教師教育機関でも類似のプロジェクトが行われることが望まれる。

### キーワード

小大連携、英語活動、動機、小学校、外国語としての英語、教師教育

## 報告

# 産業社会学部における「学びの文化 Habitus」を 創造するために

— アメリカ大学学生生活活動調査報告 —

景 井 充・小 倉 浩 幸

## 要 旨

本稿は、2008 年 9 月に産業社会学部が実施した、アメリカ中西部のいくつかの大学への視察について、その趣旨・目的と成果を報告するものである。

本視察は、独特の学際教育を実践してきた産業社会学部の教学特性に相応しい「学習者中心の教育」を、現代的状況に即して構想することを目的に企画されたものである。その際の主要関心は、正課・課外の両面にわたって学生の学びと成長を支援し担保する教学設計と、学生の主体的な自治活動との関わり合いのあり方およびその具体的な姿について、基本的な観点を獲得することにあった。

本稿では、各訪問先での具体的な収穫をできるだけ具体的に紹介し、今後の学部教学作りを進めていくための基本的観点と実践的な取組みについて、その方向性を検討する。

## キーワード

学習者中心の教育、社系学際学部、学生の自治活動、学びの文化 Habitus

## はじめに

産業社会学部では、2008 年 9 月 7 日（日）～ 16 日（火）の予定日程（実際には航空事情により 17 日帰国）で、カリフォルニア州立大学バークレー校などアメリカ中西部のいくつかの大学を対象として、視察・調査活動を行った。今回の視察・調査活動には、産業社会学部教員が 2 名（景井・坂田）、事務室職員が 1 名（小倉）、自治会をはじめとする学生諸団体の中核を担う学部学生が 9 名参加し、大学が行う視察・調査活動としては斬新なメンバー構成で実施された。

本報告は、産業社会学部の学部特性に相応しい“学習者中心の教育”と、それを目指して行われるべき FD 活動の開発に取り組む視点から、今回の視察・調査を総括し報告するものである。

## 1. 視察・調査活動の動機・背景

産業社会学部が企画・実施した今回の視察・調査活動を総括し報告するに際して、まずはその問題意識と趣旨・目的について振り返っておきたい。

今回の視察・調査活動を行う背景となった問題意識は、産業社会学部の教学理念に基づき、また学部教学の構造的特質を踏まえて、正課・課外の両面にわたってより一層学生の成長を促すことのできる学部づくりを進めるための、基本的な発想や考え方、あるいは理念、また大学・学部側の基本的な教育的スタンスや手法—つまり FD 活動の内容と方向性—を学ぶことにあった。

産業社会学部は、Discipline Oriented というよりはむしろ Issue Oriented な教学理念に基づく学際的学部としての特徴を踏まえて、学部の内外にわたる学生の主体的・実践的な学びを構築してきた。「アクティヴ・ラーニング」という従来からの学びのスタイルや、クロスオーバーラーニングの考え方を踏まえて 07 改革でカリキュラムに組み入れた「ダブルメジャー制度」など、学びの総合性と実践的主体性の獲得を学部教学のテーマとしてきている。07 年度全学協議会において、「学びのコミュニティ」「学習者中心の学び」といった大学づくりの基本理念が提起され、大学教育の軸を「教える側」から「学ぶ側」へ大転換する方針が示された。今回の視察・調査活動は、リベラルアーツ系の社系総合学部である産業社会学部ならではの“学習者中心の学び”と“学習者中心の教育”を構築することこそ、つまり「学びの文化 Habitus」を創造することこそ、産業社会学部に相応しい FD の課題であるという観点から、企画・立案されたものである。

他方、今回の視察・調査活動のもう一方の背景をなしているのは、産業社会学部における学生の実態についての認識である。産業社会学部における学びの特質は、上述の通り、総合的で実践的な学びを学生が主体的に構築することを、明示的・暗示的に、強く求めるところにある。ところが、こうした学びのあり方は、高校までの知識偏重的かつインプット重視の、加えて一方通行型の学びのシステムとは、相当に異質である。産業社会学部に入学してきた学生たちの中では、それまでに経験もないことから、そのような学部教学の特質に対して何らかの程度で戸惑いを覚える者が大半を占める。実際、2007 年および 2008 年の 2 年にわたり、のべ 200 人を超えるエンターの学生諸君へのインタビューを通じて改めて判然としたことは、産業社会学部で自分自身の学びを立ち上げ、さらに回生進行に伴って有機的な学びを構築していくことは、さまざまな要因が絡まりつつ、かなり“しんどい”ものであることであった（「立命館大学教育開発推進機構ニュース」№ 12 p.7 参照）。しかしながら同時に、右往左往や試行錯誤を続けるそのような“しんどい”状況の中であればこそ、さまざまな正課・課外の取り組みを通じ、学生たちが確かに成長を模索し、紆余曲折を経ながら実際に成長を遂げている姿を確認することもできた。

いわゆる 4 文字学部である産業社会学部は、1 文字学部や 2 文字学部のように、学部全体を基礎づけ包括する単一のディシプリンに備わっている、学術としての公的性格をあまり期待できない。たとえば経済学であれば、経済学という学問が持っている公的・社会的な性格が、学生の社会的・公的意識の涵養に対して一定的教育的な作用を及ぼすことができよう。しかし、産業社会学部のような学際学部で、総合的かつ実践的な学びを構築することを学生に求めるなかでは、上述のような中等教育のあり方を身に着けてきているために、学部での学びへの転換は必ずしも上首尾には進まない。そのために、学生の対応としては、何らか特定のディシプリン（社会学や政治学など）に没入するか、あるいは具体的なリサーチ・テーマを選択して狭い経験主義に閉じるか、精神安定剤の効果を求めて資格取得を志向するか、選択肢の多さを前に Orientation Lost 状態に陥るかのいずれかとなること、極めてしばしばである。具体的なリサーチ・テーマの選択に際しても、選択の基準はややもすると private（私事的）な興味本位に流れ、あるいは種々の偶

然的要因の作用に流されて、学びの水準は趣味的・好事家的なレベルを超えないという結果となることが少なくない。あるいは趣味的レベルから出発したとしても、結果的に大学における学びの水準として一定の水準をクリアしていたということは、極めて少数ながら、実際にある。しかしそれにしても、社系総合学部を持っているポテンシャルを活かし切ったとは言えないことが多い。

言うまでもなく、大学（とりわけ社系学部）における学びのモチベーションを支えるのは、学びが持つ社会的意義や公的な価値であり、その社会的意義や公的価値を自分自身に折り返し受け止めたところに生まれる研究関心や問題意識である。しかし、産業社会学部においては、「元気な学部」という印象を与える表面的なあり方の背後に、上述のように、高校までの被指示的・従属的な学習スタイルの影響から、大学における積極的・主体的な学びへと転換することが極めて困難な Orientation Lost 状態に置かれている日本の大学生の姿が、ほとんどむき出しで現象している状況がある。このことが、産業社会学部において、中等教育から高等教育への転換装置としての初年次教育が重要な教育課題となる所以であるのだが、いずれにせよ、今回の視察・調査活動における問題意識の中核にあったのは、産業社会学部が社系総合学部であるがゆえに持っている教育的ポテンシャルを我が物としていくことのできる主体性を、学生の学びの文化（社会学用語で言えば Habitus）の中から生み出すとはどのようなことなのか、そもそもそのような文化はいかにすれば作り出すことができるのか、そしてまた、社会的・公的な水準で意義あるものを生み出す知的・実践的生産力にまでその主体性を高めていくには、学部の教学理念を基礎としつつ、どのような制度的仕掛けをどのように構築していくのか、というテーマであった。

産業社会学部の特質を十全に開花させる営みとしての、産業社会学部ならではの FD 活動とは、個々の教員による授業空間での改良努力を超えて、以上のような、学部の教学理念および教学構造が持つポテンシャルと、中等教育の Habitus に染まっている学生の実態を噛みあわせることで、学生の現実的な社会的実践力を育成する、産業社会学部版“学習者中心”の「学びの文化 Habitus」を開発することであると考える。

今回の視察・調査活動を、教員と職員そして学生の合同メンバーで企画・実施したことは、そのような両者の潜在的可能性を引き出す機会の嚆矢と位置づけることを意図してのものであった。

## 2. 視察・調査先と懇談の概要

まず、今回の視察・懇談の狙いについて、具体的に記しておきたい。

上述のような問題意識に立ちつつ、実際の具体的調査活動においては、① FD を、教授法開発としての FD にとどまらず、学部教育を文化的水準において開発していく FD と捉え、その中に学生の参加がどう位置づけられるかを探ることを第一のねらいとした。そのため、特に学生の主体的参加のあり方に関する点を中心にインタビューを行った。②したがって、教職員とともに学生も調査に参加し、学生の目線・関心からの調査を重視した。そのため、訪問先としては、各大学の FD 担当者のほか、学生団体支援担当者、さらには学生団体の役員などへのインタビューを要請した。さらに、③副次的なねらいとして、学部学生のリーダー育成も企図し、米国大学の学生リーダー層等との交流を通じて、米国の学生の自主的な活動や大学での学び、また社会に対す

る意識等の実態にふれることにより、自らの活動の活性化・高度化の契機となることを期待した。

以下は、今回の視察・懇談のスケジュールである。

#### ■ 行 程

| 日 程      | 訪 問 地                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9月7日(日)  | 17:15 関西国際空港発<br>11:07 サンフランシスコ国際空港着                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 9月8日(月)  | 10:30-13:00 Stanford University<br>14:00-15:30 Intel Museum                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 9月9日(火)  | University of California, Berkley<br>10:30 Jennie Akune, Interim Director of International Protocol & Exchange Officer<br>11:00-12:00 Jonathon Poullard, Dean of Student, Office of Campus Life & Leadership                                                                                                                                                                                                                               |
| 9月10日(水) | 11:20 サンフランシスコ国際空港着<br>18:36 ミネアポリス／セントポール国際空港着                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 9月11日(木) | St. Olaf College<br>10:00 入寮手続き、Campus Tour など<br>12:00 Welcome Reception Phyllis Hyland Larson, Associate Dean<br>13:00 FD at St. Olaf and US with Arnord Ostebee, Assistant Provost<br>David W. Schodt, Director, Center for Innovation in the Liberal Arts<br>14:00 Greg Kneser, Dean of Student<br>15:00 Kris Vatter, Director of Student Activities<br>19:00 Wade Hauser, St. Olaf with Student Government representatives, President |
| 9月12日(金) | Carleton College<br>9:00-10:00 Campus Tour<br>10:00-11:00 Eva Pasfay, Associate Dean of the College and Professor of French<br>St. Olaf College<br>14:00-16:30 Kris MacPherson, Associate Professor                                                                                                                                                                                                                                        |
| 9月13日(土) | 9:30 ミネアポリス／セントポール国際空港発<br>13:54 ロサンゼルス国際空港着<br>University of California, Los Angeles<br>15:00-16:30 Homaira Hosseini, UCLA Student Associated, President                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 9月14日(日) | 11:00-16:00 UCLA 見学                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 9月15日(月) | 9:15 ロサンゼルス国際空港発<br>10:40 サンフランシスコ国際空港着 ※フライトキャンセルにより延泊                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 9月16日(火) | 11:20 サンフランシスコ国際空港発                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 9月17日(水) | 14:50 新東京国際空港着                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

#### (1) スタンフォード大学

9月8日(月)午前はStanford大学を通訳によるガイドを受けながら見学した。新年度開講の前々日であったため、インタビューは応諾していただけなかったが、「時差ボケ」解消や、調査団の学生たちが海外のトップ大学の雰囲気になれることもねらい、時間をかけて見学した。13000人程度の学生数とは思えない広大で美しいキャンパスには4つの構内バス路線が運行していること、キャンパスツアーガイドが学生団体の「ビジネス」として成立していること、研究大学に相応しく様々な研究拠点が設けられていること、図書館やショップの規模がきわめて大きい



こと、構内にかなり大規模の聖堂があること、学生団体から個人まで多様な広報活動を行っていることなど、調査団の学生たちはほとんどが初海外ということもあり、かなりのインパクトを与えていた。

午後は Intel Museum に赴いて、ガイドによる説明を受けながら、先端的な技術開発とその積極的な情報開示の姿に触れた。同ミュージアムの見学を位置づけたのは、企業の積極的な情報開示の取り組みから、学生の諸活動を社会的に見えるものにしていくことの重要性を認識し、そのアイデアを得るためであった。

## (2) UC バークリー校

9月9日（火）は終日、University of California, Berkeley を訪問した。Jennie Akune 氏（Interim Exchange & Protocol Officer）を窓口として、関係者とのインタビューを行った。

### ① Dean of Student へのインタビュー

午前中は Student Affairs をテーマとして、Jonathan Poullard 氏（Dean of Student / 以下、JP 氏）と懇談を持った。JP 氏からは、1980年代からの蓄積を持つ Student Affairs への大学側の取り組みについて紹介があり、それを受けて質疑応答を含めた懇談を行った。大学側の体制としては、総勢で200人を超える Students Affairs（学生部）スタッフのうち、JP 氏のオフィス（Office of Campus Life & Leadership）は最大で、52名の専属スタッフが所属しており、9つのセクション（Volunteer, Community, Internship, Student Organization など）に分かれている。

Student Affairs の業務内容としては、学生のとりわけ正課学習外の諸活動やリーダーシップセミナー等の学生リーダーの育成・支援、諸問題（院生などによる学習支援、様々なハラスメントや人種・文化間葛藤などへの対応、等々）への対応である。今後なお一層の国際化を進めているようにしている本学としては、こうした分野への対応も今後必要となろう。なお、特に Student Government（ASUC）との関係については、高い独立性を認め、もとより大学内の組織であることを前提としつつも、210万ドルにも及ぶ予算の決定権の自立をはじめとして、大学からの極めて高い自律性を保持する組織であること、その上で、校舎等を新改築する際の検討委員会へ ASUC 代表が参加する等、大学運営にも相当にコミットする参加・参画のシステムを持っていることなどが紹介された。また、こういう学生の参画は、「未来のリーダー」を育成するというミッションであると語られた。

同校を訪問した際、上空にはヘリコプターが数機飛んでおり、機動隊員風も含む多数の警官がキャンパス内外にいた。JP 氏によれば、キャンパス整備計画の一つとして、キャンパス内の森林部分の一部を伐採し、新たに屋内スポーツ施設を建設することになっているが、それに反対する自然保護団体の活動家数名が立てこもっており、ちょうどその日、強制排除が行われるところであった。実はこの計画には学生の中でも強い反対があり、当初は反対派の学生たちが立てこもり、そこに市民活動家が合流してきたという。そこで大学を代表して JP 氏らが交渉チームとなり対応してきたが、伐採する森林と同量の植林を行うこと、自然と調和した施設外観とし、建築には伐採した木材を活用すること等の施設計画変更案を提起した結果、立てこもった学生たちはすべて解散し、残るは部外の原理的な活動家のみとなったので強制排除することに至ったという。JP 氏曰く、「彼らの反対論が間違っているのではなく、それを主張すべき方法が適切では

なかった。しかし、強い反対論があるということは、大学が受けとめるべきことだ。それらをつなぎ、より望ましい解決策を探るのが私の仕事だ」という。実に大人な対応であると感じ入った。

## ② Student Government へのインタビュー

午後には、学生自治団体である ASUC の執行部メンバーである、De La Crus 氏 (UCSA Academic Affairs Vice President)、Dioune Jirachaikki 氏 (UCSA External Affairs Vice President)、Debbie Borges 氏 (UCSA CA State Affairs Adviser) にインタビューを行った。日本の学生自治団体との違いで印象的だったのは、活動全体の独立性の強さと、日本の学生運動を特徴づけた（そして現在もその延長にある）イデオロギー的性格よりは、教科書の再販（古書販売）活動などをはじめとした社会福祉事業的な性格の強い事業を具体的に展開している点であった。

UCSA は、「Cal Serve」「Student Action」という 2 つの学生「政党」（米国の国政レベルの「民主党」「共和党」との関係はなく学内の独自の団体）が候補者を立て、全学生の直接選挙（投票率は 60% 程度）により、執行部（President、Vice President）と議会（Senate）および司法委員会（Judicial Committee）を選出している。この「政党」制や「三権分立」体制の確立があるのはバークリーだけとのことである。UCSA は、キャンパスに隣接した土地および学生会館 3 棟を「所有」している。全員加盟制の「会費」は大学が代理徴収を行っている点は日本と同様であるが、施設・財政的な面においても大学からの独立度はきわめて高いといえる。ステーションやスポーツ用品などいわゆる「大学グッズ」は UCSA の中の厚生事業を担う団体が企画・営業・販売などビジネスとして確立している



UCSA 役員との懇談  
～ UCSA が所有する学生会館にて

るし、日刊で発行されている学生新聞（「Daily Californian」）が商業誌としても成功している。議会（Senate）は毎週水曜日に約 4 時間開催されており、予算を中心に執行部からの様々な提案を審議している。UCSA の予算は、日本の大学・高校で一般的であろう、傘下のクラブ・サークルに年間単位の予算を配分し、あとは学園祭などの行事予算というような構造ではないようで、毎週の議会の議題において、どの団体にどの名目でどれくらいの補助金を支給するのか、ということが逐次、審議・決定されているようである。これは、いわゆるクラブ・サークルも、大学だけでなく UCSA から独立性が高いということを意味している。大学内の課外活動というよりも、学生による市民社会といっても過言ではないだろう。先の新聞社もそうであるが、各学生団体は基本的に予算を自立させている。その上で、その収入を、事業で確保したり、大学や UCSA あるいは社会的なスポンサーを確保したりするなどしている。UCSA は全学的な学生自治組織であるが（大学院生も含まれる）、大学院生や学部によっては独立した学生自治組織を持っている。ただし、本学の「学友会」と「学部自治会」のように半ば上下のような関係ではなく、会費の代理徴収も含め、全く独立した存在となっており、UCSA 執行部へのインタビューにおいても、「学部ごとの（下部）組織はない」と断言していた。

活動面では、先述のショップ経営や学生諸団体への経済的補助に加え、学生の諸活動に関する

学内ルールの策定、大学の諸機関への代表派遣や参画、さらにパークリー市政、州政府や合衆国政府への直接・間接の働きかけなど多面的な活動を、President を代表に、その下で専門担当としての Vice President をリーダーとする専門スタッフ集団（UCSA から「給与」が支払われるため、スタッフ定員が決まっており、別にスタッフ候補者でもある無給の「インターン」もいるほか、スタッフ増員のための会費値上げも行われることもある）が、議会の承認を得ながら取り組んでいる。総務・財務的な内容を扱う Executive Affairs Office、対外的な業務を取り扱う External Affairs Office、大学・教学に対する業務を取り扱う Academic Affairs Office の3つの専門集団があり、責任者も専門的な担当者（Director や Advisor、Officer、Administrator など）も個人オフィスを設けており、ウェブには「オフィスアワー」やアポイント用のアドレスを公開している。

External Affairs は対外交渉的な活動を総括している。地元パークリー市の選挙区割りにも参画したり、州や市の政府や議会には日常的に折衝活動をしている。2003年にカリフォルニア州立大学がいっせいに学費値上げを提起されたが、大規模な学費闘争により値上げ率を半分近くの30%まで抑制した成果を持っており、今回の合衆国大統領選挙（当時…オバマを選出した2008年）後には、10万人以上の学生の直接投票による全米学生代表団を構成して派遣し、大統領との会見、合衆国政府との交渉を迫るという計画の紹介も受けた。

Academic Affairs では、学生の教学要求を取りまとめて大学と交渉するほか、大学の諸機関・委員会に学生代表として参加したり適当な学生を委員として推薦したりしている。その中には、教員任用や入試の合否判定の会議なども含まれるのは驚きである。FD 活動は大学・教員固有の責任とおいた上で、学生の視点からの「アドバイス」を行うこともあるという。他方、意外なことに、カリキュラム改革については教員組織が責任を持って行うのでその委員会には学生は入らないということだった。先の JP 氏によれば、「本学はノーベル賞級の研究者がたくさんいるので、カリキュラムは彼らに任せておけばいい」ということだという。

執行機関とは別に議会を構成する個々の senate も専門分野を設けて独自の活動を行ったり、学生の意見・要求を集め、大学との間でも個別的な交渉も行っているようである。Judicial Committee は直接にインタビューできていないが、執行機関、議会の各々を監査する活動のほか、学内ルールに抵触する行為のジャッジ、大学の学生に対する賞罰の監視なども行っているようである。

このように、UCSA は完結した社会システムともいえる活動を展開しているとの理解を得た。他方、「学生の声を大学や社会、政治に反映させたい」というのが UCSA の活動への参加の動機であることが共通して語られたが（この点は、今回調査した他大学の学生組織役員も同様であった）、この点では日米の学生に違いはない。

インタビュー終了後は学生ガイドによるキャンパスツアーで校内を見学した。予め要請していた正式のスケジュールののち、本学の学生たちは更に追加のインタビューを自主的に行った。

### （3）セントオラフ・カレッジ

#### ① FD に関するヒアリング

9月11日（木）は St. Olaf College を訪問した。午前中はまず、今回の視察・調査を受入れ、コーディネートしていただいた Kris MacPherson 氏（Associate Professor）の案内によりキャン

バスツアーを行った。近年、米国の大学によく見られる Common（日本で言う図書館、学生会館、食堂などの厚生施設など学生生活の「中心」をなす施設）を中心に、図書館、各専攻の研究施設などを見学した。夏場は涼しいが霧雨の多い地域とのことで、キャンパスツアー中も小雨が降っていたが、そのようなときのために大学グッズとしてビニール製のポンチョが用意してあるのが面白い。

続く昼食は、同大学のアジア専攻による歓迎レセプションとして、同専攻の Associate Dean である Phyllis Larson 氏が主宰するランチタイムが持たれ、同大学の概要の紹介を受けつつ、同席された東アジア文化史担当の Katherine Tegtmeier Pak 氏 (Assistant Professor) もあわせ懇談した。

午後には、同大学の教員 FD チームとの懇談を行った。先方の出席者は、同大学の FD の責任者である Arnord M. Ostebee 氏 (Assistant Provost)、David W. Schodt 氏 (Director, Center of Innovation)、Anthony D. Lott 氏 (Assistant Professor)、Mary M. Walczak 氏 (Associate Professor and Chair) および Kris MacPherson 氏が列席され、様々な角度からの FD に関する紹介を得た。教員評価の手法や結果の扱い方、教員同士の評価や学生からの評価のフィードバックなど、具体的な FD の取り組みについての情報交換を行った。授業評価については、学生からのアンケートは実施しているものの、すでに教員評価への活用は廃止し、教員の学生のコミュニケーションを深めるツールとして割り切って実施しており、授業評価・教員評価は米国においては FD の主たる課題ではなくなってきたこと、学生参加はひきつづき重要な課題であるがアンケートとは違う方法で行うこと、後述するように授業のあり方を大胆に変革すること、などを進めているということが紹介された。

同大学では、FD とは、研究者としての能力の向上も含めた教育技量の向上と定義しており、教員の自発性や集団性をその基本的観点としているとのことである。以前は少なかった教員間の交流を重視しており、教員 5 人程度のチーム (Learning Community) を教育上のテーマに即して専攻を超えて編成し、教育上の諸問題について検討するといった特徴的な取り組みが紹介された。

また、同大学におけるこの 15 年間の大きな変化として、＜教える＞から＜学ぶ＞への変化を徐々に進めてきたことが紹介され、＜教える＞よりも＜学習＞を大事にする文化を、つまり一方的なやり方を学習者中心の学びに時間をかけて転換しつつあり、大学の学びの文化を変えていく取り組みを進めているとのことであった。その一環として、同大学では 5 年前より、特殊な科目を除くすべての科目で講義形式を廃し、小集団演習方式で統一して授業運営をするようになったという。この懇談の後半部分では並行して授業見学を調査団の学生が行ったが、見学した「Asian Studies」の授業（先述の Katherine Tegtmeier Pak 氏が担当）では、ちょうど日本の政治の現状について、低回生クラスではあったが受講生間で熱心なディスカッションが行われ、教員は議論の整理や講評を中心的な役割としていた。

さらに翌 12 日の午後には、再度、St. Olaf College を訪問し、同校の FD 委員でもある Kris MacPherson 氏との間で、前日の懇談を踏まえつつより抽象的な事柄についても話題にし、米国の大学におけるリベラルアーツ教育の特質や卒業後の学生たちの進路の特徴等についてももうかがった。種々意見交換を行ったが、中でも印象的であった点は、St. Olaf College における General Education の教育目標（育成すべき学生像）は、Liberal Arts の学びを修めること、Global Sense を身につけること、そして Christian (Regional) Gospel を獲得することであると整理され、同大



学の創立以来の伝統が守られていることを窺わせたことであった。さらに、学生の卒業後の進路としては、Peace Corps に参加する学生について最初言及され、これまた同大学の出自と学風とを印象付けられた。その他には、大学院進学（医学部、数学、Business School、Law School など）、High School の教員、看護師、音楽関係、牧師学校など、学生の進路選択は極めて広範囲に及ぶことが分かった。

## ②学生自治に関するヒアリング

FD に関する懇談に続いて、同大学の Dean of Student である Greg Kneser 氏、Director of Student Activities の Kris Vatter 氏のインタビューを行い、同大学の学生諸活動の全体状況や大学・教学に対する学生参加の状況について説明を受けた。その上で、夜には学生メインで、同大学の Student Government Association (SGA) との交流に臨み、Wade Hauser 氏 (President)、Diana Baetscher 氏 (Vice President / Member of Board)。そこでは主に、大学運営や教学に対する学生の参加について意見交換が行われた。米国では、学生自治会の代表が大学の理事に選出される場合が少なくないとのことであったが、Vice President の Diana Baetscher 氏がちょうど大学理事を務めていた。学生代表の理事として学生要求を理事会において反映させようとする努力と、理事会の判断についての学生に対する説明責任が問われることの「しんどさ」が率直に語られていたのが印象的であった。

同大学は学生数約 3700 人と、産業社会学部よりやや小規模であるが、学生サークルが 400 を超えるという学生活動の活発な大学であり、毎週金曜日の夜にはキャンパスにて「Friday Night」のイベントが SGA 主催で開催され、学生はもとより、教職員や市民も多数、来場している。大学街ノースフィールドの数少ないエンタテインメントだという。このイベントがもちろん学生による運営であるが、400 を超える学生サークルの予算確保も含め、外部資金の獲得が SGA の重要な仕事の一つでもあるという。この年、「スפורリっつ団」「学びっつ団」などが新たに自治会のもとに立ちあがり、学会学生委員会がゼミナール大会の改革を目指し、「すぼるた」や「PPP」「ゼミ・オリ」などの新たなイベントにも取り組みつつあった学生たちには、大変刺激になっていたようである。

この日は本学の学生たちは、St. Olaf において日本語を専攻する学生たちの寮に宿泊させてもらい、寮生活を体験するとともに、学生同士の交流を深めた。



セントオラフの図書館 気分転換用にチェスもある

## (4) カールトン・カレッジ

9月12日（金）午前は Carleton College を訪問し、先に学生ガイドによる説明を受けながらキャンパスツアーを行った後、Associate Dean of College の Eva Posfay 氏および Student Association の President である Caitlin Fleming 氏とのインタビューを行った。インタビューでは、大学・学生の両方の立場からみた Carleton College における学生参加のありように関わって、そ

の特徴的な諸点について情報提供をいただいた。

同大学では、主に教学改革への学生参加のあり方を中心に話題提供を受けたが、最も興味深かったのは、教員の採用に関して、6年目にそれまでの教育活動、研究活動、大学のメンバーからの評価も加味して、初めてテニュアとして採用されるシステムとなっている点であった。また、すべてのカリキュラム事項がそこを経由するという Education Curriculum Committee を構成する 10～12 名のメンバーは、教員だけでなく、Dean、学生代表でも構成されており、例えば教員からの新しい教学上の提案はまずこの



キャンパス内移動に誰でもいつでも乗れる自転車  
カールトン大学にて

委員会で検討された上で教授会に下ろされ、Faculty の賛同が得られればカリキュラムに組み込まれるというような流れとなる。ただしその際、学生へのアンケートも行われ、そこで negative な評価が出されれば、再検討に付されるとのことであった。これらのプロセスにおいては、他の大学の学生自治組織と同様に、同校の Student Association も積極的な役割を果たしているようである。

また、個々の学習意欲ある学生が、学習アドバイザーの教職員と相談し、既存の Major だけでなく、当該の学生用にカスタマイズされた「Special Major」を期間限定で設置することもあることが紹介された。例えば、同校に日本文化の Major はなく、その専門教員もいないが、アジア文化の教員と日本政治の教員が共同して担当することにより、日本文化の Special Major を設置する、という具合である。日本の大学における教育組織である「専攻」とは相当意味合いが異なるが、Student Initiative のあり方の一つとして興味深い取り組みと感じた。

##### (5) UCLA

9月13日（土）にはミネソタからロサンゼルスへ空路移動し、University of California, Los Angeles (UCLA) を訪問した。UCLA も新年度開講直前ということで大学担当者との懇談を設定することはできなかったが、学生メインで、UCLA の Student Association の President である Homaira Hosseini 氏とのインタビューを持った。

同校の Student Association は社会的な活動を重視してきた歴史があり、そのためか、1920 年代には 2 代目 President として女子学生を選出しており、現在の President もアラブ系の女子学生であった。学生の社会的公正に対する参画を活動の柱として重視しており、目下のところ、ダルフール問題に関係する企業との取引を大学に見直させる取り組みを進めており、様々な調査と提案を行い、すでに 200 社に及ぶ取引企業の変更を進めているとのことであった。日本の大学と学生自治組織との関係を大きく超えるような関係性の一端に触れたように感じられ、たいへん興味深かった。

インタビューののち、UCLA を卒業したばかりで、在学中は日系人学生の Student Association の役員を務めていたという OB の方の案内でキャンパスツアーも行った。

翌 14 日には再度 UCLA を訪問し、午前より夕方まで、広大なキャンパスのかなりの部分を見



学して回った。Student Association では、有名な UCLA グッズを取り扱っている Shop では教科書の古書販売を行っていたり、Information では奨学金の出る大学業務ボランティアスタッフの斡旋が行われていた。パークリーの項で紹介した学生新聞「Daily Californian」の掲示板では、インターンシップやアルバイトの募集情報が日替わりで掲出されていたが、Student Association の事業自体が学生の有力なアルバイト先の一つにもなっている。日本においては、教育的観点から専ら大学が学生に提供するような情報も、学生間で提供・収集のやりとりがされており、社会システムとしての学生自治がその少なくない部分を担っているということであろう。



UCLA 学生 President 室にて

### 3. 今回の視察・調査活動の収穫

「1.」で述べたような形で、反省的ではあるが今回の視察・調査活動の趣旨と目的を明示的に総括できたこと自体が一つの成果であると考えているが、そのような視点から今回の視察・調査活動の成果を整理すると、大きく二つの点（位相）にまとめることができる。すなわち、教学を含め大学の運営に対する学生の参画が制度的に確立されている点など、大学と学生との関係が日米で制度的に大きく異なることと、そうした制度的な相違として現象している質的・文化的な違いである。

まず前者について特筆すべきは、今回調査した諸大学において、学生の自治活動の一部として、大学のカリキュラム編成への関与や各種委員会への参加、アドミッション政策の立案に対する関与や教員採用の際の関与、さらには学生代表も大学の理事に選出されているなど、大学の運営や教育活動への参画の度合いが極めて高いという点である。というよりも、日本には存在しないシステムがいくつか存在していることが、学生の自治活動の側面から明らかになった。インタビューの際に受けた印象で言えば、大学と学生との間に権威主義的な上意下達の関係を感じることは全くなかった。“対等”という素朴な評言は適切ではないが、少なくとも強いパートナーシップが構築されていることは確かである。大学側は、学生の自治活動を文字通り respect し、大学を構成する一員として処遇している。本学に見られる、あるいは日本の大学一般においても見られる、学生自治活動を大学の教育・指導の範囲内にとどめるというような関係性では全くなく、学生の活動はその「限界性」を前提として保護・指導すべきものという認識を超えて、独立した存在として扱うことに徹していると思われる。

我々としては、米国の大学の制度的なありようをただ直輸入したのでは意味がない。我々の関心は、上述のように学生の学びの文化（Habitus）を実際に感じ、また具体的に知ることにあつた。この点に関わるのが、先に指摘した第二点目である。とりわけカリフォルニア大学パークリー校で学生自治団体とインタビューした際に、日米の質的な相違として痛感したのは、学生と大学と



パークリーの学生会館

の“関係的距離”である。それは対立をベースとするような“対立的距離”ではなく、そもそも“切れている”ことを前提とする距離であった。日本との差異を強調すれば、学生は大学に「入る」のではなく「来ている」のだと言える。「帰属」しているのではなく「関与」していると言い換えれば良いだろうか。したがって、学生の自治活動は、日本のように大学の「中」で、あたかも日本の企業別組合のように、特定の大学の内的状況との関わりの中で、それに強く規定

されて展開されるのではなく、そもそも米国社会全体に自治というものの文化的・社会的・歴史的蓄積があり、それを大学という社会的空間でも展開しているだけ、という形となっていると理解した。それゆえ、全学的な学生自治組織の下に学部ごとの自治組織を持つということはしていない（UCSA とは独立しては存在しているようである）し、パークリーでは学生諸団体の活動拠点となっている学生会館ビルは UCSA の所有となっていた。大学へ「入る」ことから出発する日本の大学のあり方、およびそこでの学生の自治活動が持つ特性と、大学へ「来る」ことから出発する米国の大学のあり方、およびそこでの学生の自治活動の特質と、両者の懸隔は確かに大きく、きわめて相違の根は深い。

ゆえに、安易な模倣はむしろ破壊的であろう。しかし、“学習者中心の学び”という言葉が空語でないならば、学生を“囲い込まれ依存”からも“消費者主権的依存”からも解き放ち、大学という社会的空間に集積されている多種多様な資源を動員して自らの社会的創造力＝生産力を陶冶する“主体”へと誘導することを、上の言葉は意味するのでなければならない。

#### 4. 今後の課題と展開—産業社会学部版“学習者中心の学び”の具体化に向けて

インフォームドコンセントという考え方が導入されてきたことに現れるような変化により、医療の世界における医師と患者の権威的な関係はずいぶん薄まり、医療は選択する時代となった。もとより医療の世界と教育の世界は同一の原理で動いているわけではないが、新たに提起された“学習者中心の学び”という考え方は、言葉通り受け止めれば、従来の日本の教育の基本構造（「上からの近代化」とパラレルな構造）に変更を加えるだけのインパクトを持ち得る。「教える側」からの視点で言えば、大学に「入れる」（そして“囲い込む”）のではなく、（異質な存在であることを前提に）「関わる」という基本的スタンスへの転換を導くものである。“分離”を前提とするこのような「関わる」というスタンスこそが、学生の“主体性”＝“創造性”を解発する際の前提をなす文化（Habitus）に他ならない。この、《“分離”を前提として「関わる」》というスタンスこそが、上述の“囲い込まれ依存”や“消費者主権的依存”から離れ、“学習者中心の学び”を創造するための高等教育活動の肥沃な土壌となるべき文化（Habitus）であると考ええる。

そのような前提を共有する取り組みを着実に進めつつ、その上に、上記の考え方を具体化する仕掛けを開発する取り組みを今後開始したいと考えてきた。ただ単に今回の視察・調査活動を広

く報告するだけでは不十分とする観点から、調査報告を踏まえつつ、今後の産業社会学部における学びのあり方について積極的な意見交換を行えることが望ましい。学生の中でも、参加した学生たちを起点として、学ぶ主体とはどのようなものなのかについての学生たちの関心を喚起していくことができればと考えてきた。

具体的にはまず、この視察・調査活動に参加した学生たちが、今回の視察・調査活動を踏まえた「産社の未来を考える」企画を2009年1月に開催した。これを契機に、学生諸団体の活動の工夫も始まっている。必ずしも十全というわけではないが、エンター団のイベント重視のありようを見直す動きが始まって、研修の中に「“産社の学び”を学ぶ」という企画も行われるようになった。自治会では、「ゼミ・オリ」というゼミ選択のための行事や、「産社の本屋さん」という古本市（生協書籍部の協力を得て、新刊書の購入に古本の売上げを充てる、という面白い工夫がされている。この企画は、2010年度以降は運営主体が学会学生委員会に移った）を開催している。学会学生委員会は年間の活動のほとんどを組み立て直し、教員と学生のよりよい「出会い」を現出して「さんしゃ」で学ぶことの意味を再確認する「さんたま（産社のタマゴ）」という行事を新たに開催するようになった。“学習者中心の学び”を現出させるにあたっては、学生のコミュニティの中に“学びの構造”を組み立てていくことが重要であり、そのために学生リーダーの育成や、学生同士が良い方向で刺激を与え合う意図的な環境の整備が必要である。この点、Issue Oriented な学際学部において、今後ますます重視していく必要があるものと思われる。

他方、教員の側の取り組みとしては、2009年度に、指導教員として景井、坂田に山口を加えて「企画研究」を立ち上げた。この取組みは、2011年度からは高嶋も参加し、2012年度も継続する。産業社会学部の学際的性格を、学生がそのポテンシャルを解発して成長していくための教育的土壌とみなす観点から、今後の学士課程のあり方や広く高等教育の方向性をめぐる実質的な議論の場となることをねらっている。なお、この「企画研究」の成果は別の形で公表することを予定している。

述べてきたように、本稿は、産業社会学部の教学特性に相応しい“学習者中心の学び”を開発するという観点から、「学びの文化（Habitus）」とその形成について、授業改善的な意味でのFDを超え、大学の側の組織的教育改善と学生の自治活動の両方を論点としつつ、双方の基盤となるべきレベルにおいてその可能性を探ろうとするものである。こうした視角について違和感を覚える読者も少なくないと思われるが、本学では、1983年全学協議会においていわゆる青年期教育論が論じられるなかで、学生を「学ぶ主体の形成過程」にあるものと捉え、初年次教育が世の課題となる以前から導入期教育の実践と蓄積に取り組んできており、その主たる方法論の一つとして学生参加が位置付けられてきたという経緯がある。

大学教育の困難の一つに初等・中等教育の「弊害」が指摘されて久しいが、その大学での解決方法をめぐって大きな2つの流れがある。一つには、学力低下論に見られるトレーニング型の対応である。もう一つは、本学に歴史的蓄積のある学生参加の対応である。その両方が大切ではあるが、学際学部、とりわけ社会問題学部といっても過言ではない産業社会学部の教学特性から言えば、知識注入・学習スキル強化型の方法のみでは社会問題的関心は育ちにくい。私事的関心を越えて学生の社会的関心を引き出し、社会に対する自立した個人として学んでいく主体性をどのように育てていくのかということこそ、産業社会学部の教学改善上の大きな課題と言うべき

である。「学習者中心の学習」「学びの文化」を課題とするからこそ、教育する側の改善とともに、学生も含む大学教育の「文化 Habitus」をも課題とすることが、大衆化した私立大学文系学部、とりわけ産業社会学部のような学際学部において重要であり、本調査はその両方を課題としたものである。

### 【補足】訪問した大学の概略

#### (1) カリフォルニア州立大学バークリー校 (University of California, Berkeley)

1873 年創立。カリフォルニア州立大学 (UC) の筆頭校 (Flagship Campus) であり、各種の大学全米ランキングにおいて、常時トップ 10 に入る州立大学随一の研究大学。2008 年度の全米 BEST GRADUATE SCHOOL ランキングにおいて、総合評価で第 5 位、社会学の分野で第 2 位と評価されている。サンフランシスコに隣接するバークリー市に存在し、学生数約 33000 人、うち大学院生は 10000 人程度と学部生の方が多く、全米トップクラスの研究大学としては稀な存在。教員数約 2700 人、職員数約 3000 人。かつて公民権運動、ベトナム反戦運動の拠点であり、現在でも学生運動が盛ん。アメリカの大学における学生自治確立の大きな契機であり、公民権運動の中で始まった「Free Speech Movement」は伝統として現在でも続いている。

#### (2) セントオラフ大学 (St. Olaf College)

ミネソタ州都セントポール＝ミネアポリスのベッドタウンであるノースフィールドにある、ノルウェーからの移民の由来するルター派福音教会系のリベラルアーツ・カレッジ。1899 年設立。人口 17000 人あまりのノースフィールド住民の約半数が教職員・学生をはじめ大学関係者という大学街を構成している。全国区型リベラルアーツ・カレッジとして上位校に位置するとともに、キルケゴール研究や図書館学の研究拠点であるほか、音楽・演劇・美術の分野を中心に学生の課外活動のレベルも高く活発な大学としても知られている。学生数は約 3700 人、教員数は約 350 人、職員数約 450 人で、約 50 の専攻を有する。ダブルメジャーを履修の基本方針とするなど、FD 活動も含め教育実践面でも定評がある。

#### (3) カールトン大学 (Carleton College)

ミネソタ州ノースフィールドにある、ニューイングランド移住者に由来する会衆派系のリベラルアーツ・カレッジ (現在は教会から独立している)。1866 年設立。セントオラフ大学とは、ノースフィールドのダウンタウンを挟んで向かい合う丘の上にあり、「東のカールトン、西のセントオラフ」とライバル関係にある。全国区型のリベラルアーツ・カレッジとして全米ランキングで 6 位に位置している。学生数は約 1800 人、教員数約 160 人、職員数約 300 人。36 の専攻があり、特に経済・経営学系および国際政治学系の拠点の一翼を担い、研究大学としても位置付けられている。アマコスト元駐日大使の出身校で日本とも関係が深く、同志社大学とも交流協定を結んでいる。

#### (4) カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校 (University of California, Los Angeles)

カリフォルニア州ロサンゼルス的高级住宅地ビバリーヒルズに隣接するウェストウッドにある 1919 年設立の州立大学。学生数約 38000 人、うち大学院生約 12000 人。全米大学ランキングでも 2007 年には総合 15 位、教育学、社会学、歴史学、心理学の大学院・学部はトップ 10 入りしているなど学術面でも上位校に位置しているが、何よりも、アメリカンフットボールやバスケット

トボールを中心にカレッジスポーツでトップクラスを誇る。NCAA（全米学生スポーツ連合）最多優勝校であり、その UCLA ブランドのスポーツファッションは世界的に有名。パークリー同様に UCLA も学生団体が UCLA ブランドのスポーツファッション事業を展開しており、様々なスポーツ関連団体や企業と提携している。南欧風のキャンパスは広大で美しく、ハリウッド映画の撮影にも多用されているが、そのような事情もあって常にキャンパス施設のリニューアルが行われていることから、学生の中では「UCLA : Under Construction Like always（いつも工事中）」というスラングがある。

（追記）本報告に記した視察から三年半の時が経っているが、我が産業社会学の状況に関する考察については、なお一定の妥当性を持つものと考え、本誌に投稿することとしたものである。



## An Investigation Report on Student's Life in American Universities

— From the Viewpoint of FD to Develop the “Learner Centered Education/learning” in the College of Social Sciences —

KAGEI Mitsuru (Associate Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)

OGURA Hiroyuki (Assistant Administrative Manager, Office of Admissions Information, Ritsumeikan University)

### Abstract

This paper reports intentions and purposes about our inspections to some universities in Midwest. Our inspections was designed to obtain concept to construct “Learner centered education/learning” which is suitable for our College of Social Sciences, which practiced unique interdisciplinary education. Our major interest was to get a radical viewpoint about the design of educational program which support and collateralizes the learning and growth of students, and the relation of student's autonomous activity and university.

In this paper we will explain concretely as possible our “harvest” from all the universities we visited, and then will show an orientation of practical measure to construct our college in the future.

### Key words

learner centered education, an interdisciplinary faculty in social science field, student's autonomous activities, ‘habitus’ of learning



## 報告

# 発信型英語教育を目指す教材開発の裏側

## — 計量的観点から見た英語プレゼンテーション教材 の妥当性と改善点の一考察 —

仁 科 恭 徳

### 要 旨

本研究の目的は、発信型英語教育を目指す教材（ここでは、英語プレゼンテーション教材）の現在の動向と、その内容・使用感に関する調査報告を示すことにある。初めに、現在公刊されている英語発信能力強化に特化した教材、ここでは英語プレゼンテーション教材計 18 冊の傾向を量的観点から概観する。次に、現在、立命館大学の Communication & Writing の授業でも使用され、現在 17 刷を迎える JACET 関西支部教材開発研究会（論者所属）が開発した『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』（三修社）を検証のサンプルに指定し、この教材の使用者（大学英語教員）に実施したアンケート調査の結果から、現時点の満足度並びに改善点を示す。そして、これらの結果を統合して、今後の発信型英語教育を目指す教材の改訂・開発に向けた示唆と英語プレゼンテーション教材に対する現場のニーズを探る。

### キーワード

教材開発、英語プレゼンテーション教材、使用者アンケート調査、相関係数、満足度、改善度

## 1. 序論：大学外国語教育における統一教材制度と教材選択の重要性

立命館大学（BKC）経済・経営学部（以下、経済・経営学部）における外国語教育では、他大学に先駆けた徹底的な統一使用教材制度が採択されており、教員間で賛否両論はあるものの学内外において注目を集めている。使用教材の選択・採択を各教員へ一任する従来の独立型授業運営管理方式と比較した場合、使用教材の統一化には、教員の力量に左右されず授業内容のある一定水準に保つという利点がある。主戦力となる非常勤語学教員の入れ替えが激しい昨今の大学業界の実状を考慮すれば、そして、毎年度、不特定多数開講される外国語教育の水準をある一定レベルに保つには、立命館大学のようなマンモス化した総合大学の学部単位での授業運営管理上、利点の方がむしろ大きいことは容易に想像がつく。実際、他大学（例えば、某国公立大学）においても、立命館大学の例を模倣し外国語科目において統一教材制度を採択しようという動向も見られる。

無論、統一教材制度を成功させる鍵となるのは、教員の知識や技量のみならず、如何に使用教

材の質や内容、レベルなどが大学語学教育運営上の種々の条件を満たしているかにある。つまり、教材の選択こそが同制度を成功させ、大学の外国語教育の質を保持する決定的要因であるとも言えよう。例えば、そのような使用教材に課する条件としては、1) 大学・学部が設定する到達目標に合致しているのか、2) 設定された授業科目の内容（例えば、英語の各スキルなど）を深化させるものか、3) 指導対象となるクラス（の学生）のニーズを満たし満足度が得られるものか、4) 教員にとって使いやすいものか、5) 学期末等で学習内容が評価しやすい構成となっているか（テストの添付等）、など挙げればきりが無い。

また、英語を初めとする外国語教育業界では、現在、従来の受信型（input）教育から発信型（output）教育への移行期にさしかかっており、この潮流に沿ったカリキュラムの立案やシラバスデザインが期待されている。経済・経営学部の外国語科目に注目すると、Reading と Listening の受信型（input）スキル科目や、視覚教材を使用する CALL 科目に加え、ライティング・スピーキング・プレゼンテーションなど発信型（output）英語能力の強化を目指す Critical Writing（以下、CW）の授業科目が設定されている。しかしながら、発信型（output）英語能力の強化が語学教育上の今日的課題として重要視されるようになったのはまだ日が浅いことを考慮すれば、CW のような外国語科目の学習目標に完全に合致した英語教材の数が未だ散見する程度であることは自然の結果であり、授業の管理担当であるコーディネーターは使用教材の選択・採択に慎重になる必要がある。同時に、過去に選定された、もしくは現在選定候補にあがっている教材の妥当性・有効性の検証は、今後の教材選定の判断材料の獲得という意味で一定の価値があろう。

このような背景から、本稿では過去に経済・経営学部の外国語科目の一つ CW で採択された英語教材の妥当性・有効性を検証し、語学（ここでは英語）の発信的能力向上を目指す授業科目で使用されるべき教材内容の需要とは何かを模索し、検証対象とした教材の今後の改訂に向けた一提案を示す。尚、調査対象とした教材は、著者が所属する JACET（大学英語教育学会）関西支部教材開発研究会が開発し、三修社から公開された英語プレゼンテーション教材『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』（以下、PP）であり、過去に経済・経営学部の CW の統一教材として採択された実績がある<sup>1)</sup>。特に、PP は、英語プレゼンテーションに効果的と思われる 4 種のアスペクト、つまり eye contact, gestures, posture などの Physical Aspects, fluency, pronunciation, volume などの Oral Aspects, presentation media, visual aids などの Visual Aspects, introduction, body, conclusion などの Organizational Aspects に着目した教材である。

本稿の流れは、初めに、現在公開されている英語発信能力強化に特化した教材、ここでは英語プレゼンテーション教材計 18 冊の傾向を概観する。次に、検証教材である PP の使用者（大学英語教員）に実施したアンケート調査結果から現時点の満足度と改善点を具体的に示し、今後の改訂に向けた改善点と英語プレゼンテーション教材に対する現場のニーズを探る。

## 2. 日本における英語発信能力強化の必要性

2002 年に文部科学省が発表した「英語が使える日本人育成の戦略構想」に基づき、現在の日本の大学英語教育の現場では、文法・読み書き重視型から運用力重視型への移行期の中にある（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm)）。2002 年当時から 10

年が経とうとする現在、日本の企業においても社内英語化の動きが活発に見られるようになった。楽天やユニクロは2012年を目途に英語を社内公用語にすることを発表し、大手電機メーカー「シャープ」も2010年10月に研究開発部門で英語を公用化にすることを発表、「パナソニック」も2011年度の新卒採用の80%を外国人にすることを発表した。特に、近年のパナソニックを初めとした企業の人材雇用に関する動向として、10年前は日本人の間でグローバルな人材を育成することに専念していたが、最近は初めから英語力が堪能な人材、もしくは各地域のニーズを熟知している地元の優秀な人材を雇用する動きへと変化してきている。

このような社会背景から、今後ますます実用レベルで英語が使える人材の育成に期待が高まっていると言える。深山他（2005）は、業務で使える英語力とはTOEICやTOEFL、英検など紙面上の英語テストで高得点を獲得するような受動的な能力ではなく、実際の現場の形態に応じて適切に英語でコミュニケーションが取れる発信的能力であると指摘する。また、幸重他（2007）も示唆するように、現在の国際社会や企業のニーズからすれば英語の発信的能力こそが必要とされており、大学の英語教育においても同スキルを向上させるような授業の実施が急務である<sup>2)</sup>。現に、英語能力判断テストの一種であるTOEICでも、2007年度から発信的能力評価のためにスピーキング・ライティングテストの実施が開始された。

しかしながら、このような社会的ニーズに反して、英語の受動的な能力強化に特化した学習教材と比較した場合、発信的能力強化に特化した教材の数はまだ少なく、CWのような授業に対応する教材（特に英語プレゼンテーションに特化した教材）も散見できる程度である。よって、英語プレゼンテーション教材の積極的な開発を今後促進させるためにも、その妥当性の検証や改善点の追及などが必要であり、このような活動が最終的には今後の大学英語教育の質を向上させる要因になると思われる。

### 3. 英語プレゼンテーション教材の比較調査

#### 3.1. 比較調査の流れ

JACET 関西支部教材開発研究会が1998年に実施したアンケート調査の結果によれば、（授業で採択・使用する）教材に求める理想条件とは、必要性（Necessity）、好感性（Favorableness）、真正性（Authenticity）を兼ね揃えていること、である。更に、同調査の報告によれば、使用英語教材の良かった点に「教師にとって使いやすい」、「学生にとって楽しい」、「学生の興味が持続する」、「学力を効率的に増強できる」などが挙がっており、学生や教師が好感を抱くことが教材の採択・使用の際の評価に直接的な影響を与えているようである。例えば、教材に添付された付録教材（CD、DVD、評価テスト、詳細なTeaching Manual）はこのような観点を助長するものであり、当該教材を例に取れば、巻末に添付された評価シート（Evaluation Form）を用いることで章ごとのスキルの習熟度・達成度の評価や教師・学生間のフィードバックのやりとりが可能となる<sup>3)</sup>。また、一般的に、適度に調整されたユニット数や見やすいレイアウトなども使いやすい教材と評価される重要な要素であろう。特に、半期完結型（全15回）の授業構成を考えれば、ユニット数が少なすぎても多すぎても授業の運営管理上、ペースが掴みにくいことが予想される。

このような背景を受け、本節では、初めに既刊英語プレゼンテーション教材18冊の構成・内

容を、ユニット数とその分量、付録教材とその内容、使用言語と著者の母語の観点から比較する。尚、調査の初期段階ではテキスト配色（見やすさ）や値段（2000 円以内が基本）なども比較項目に含めていたが、これらはやや商用的観点の調査になることからここでは割愛する<sup>4)</sup>。

### 3.2. 比較調査の結果概観

各項目の比較調査の概略を示す。初めに、ユニット数は 5-10 ユニットが全体の 50%，11-15 ユニットが 22%，16-20 ユニットが 22%，21- ユニットが 6% である。1 ユニットあたりのページ数は、1-5 ページが 22%，6-10 ページが 34%，11-15 ページが 33%，16-20 ページが 11% である。付録教材の有無は、付録無しが 22%，付録付きが 78% である。付録教材の内容においては、CD (-ROM) が 67%，DVD が 13%，テープが 13%，VHS が 7% である。使用言語は、英語のみが 72%，日本語と英語の混在は 28% である。最後に著者の第一言語（ネイティブか日本人か）に関しては、ネイティブスピーカーのみの執筆が 66%，日本人とネイティブスピーカーによる共同編纂は 28%，日本人のみの執筆が 6% であった。

### 3.3. 比較調査結果の質的考察

初めにテキスト分量について考察する。ここでのテキスト分量の判断材料はユニット数とページ数である。調査対象とした英語プレゼンテーション教材 18 冊の約半数は 10 ユニットまでの構成であり、PP も 10 ユニット構成となっている。また、現在（2010-2011 年度）、著者が担当している CW では、*Present Yourself 1: Experiences* (CUP, 2006) が採択・使用されているが、同教材は 6 ユニット構成であり、実際の使用感では 1 ユニットあたり 3～4 回分の授業が実施可能な分量である（こういった意味では、このテキストを用いた場合に授業のペースが把握しにくいのは事実である）。そこで、1 ユニットあたりの詳しい分量を調べるために、各テキストの総ページ数をユニット数で割ったユニット分量を調査した。結果、ユニット分量は各テキストで異なっており、統一的な傾向は見られないことが分かった。参考までに、PP は 1 ユニットあたり約 9 ページ構成であり、分量では全教材の中で平均に位置する結果であった。1 ユニットあたり 16 ページ以上のテキストも 11% 程度散見されるが、教員側の立場に立てばこの分量は授業のリズムを把握する上でやや扱いにくいユニット分量であろう。同時に、学生側もリズムよく学べる分量構成が教材選定の一条に成り得るのではなかろうか。

次に、付録教材に関する比較調査である。学生（もしくは、学習者）の英語プレゼンテーション学習を効率的に助長し、視覚・聴覚的にもリズムよく授業内容を深めるためには、付録教材は不可欠である。調査の結果、既刊英語プレゼンテーション教材の大半は付録教材付きであり、現状では CD (-ROM) が英語プレゼンテーション教材の主な付録教材であることが分かった。教員自身が学習者の模範者となるべき発信型英語教育（特に、ここでは英語プレゼンテーション）の授業では音声教材が中心となっているが、経験豊富な英語プレゼンターの実演などをまとめた DVD などの動画教材のニーズも今後高まってくることが予想される。理想としては CD などの音声教材と DVD などの動画教材の双方が付録教材として添付されるだけでなく、パワーポイントなどのプレゼンテーションスライドの見本も添付されていれば、授業の幅も広がり授業内容も一層深まることが期待される。特に、付録教材の使用に関して教員側にある程度の選択権を与え



ることがユーザーフレンドリーな教材ではなかろうか<sup>5)</sup>。

次に、テキスト内の使用言語（記述言語）の割合を概観する。英語のみで記述されているテキストの割合が全体の約 75% を占めており、残りの 25% は日英両言語が使用されていた。現時点では、英語プレゼンテーション教材は外国出版社ベースのものが多いが、初・中級レベルの学習者には日本語の解説なども適宜取り入れた方が良い場合もあろう。現に、著者が担当した CW の Pre-Intermediate レベルのクラスでは全面英語版の *Present Yourself 1* を使用しているが、英語で指示されているタスク内容自体を難しく感じる学生もいたことから、日本語補助の必要性を感じている。因みに、PP は日英両言語で記述されており、初級学習者への使用も視野に入れた幅広いレベルの学習者に対応しているが、逆に上級者には少し物足りなさを感じるかもしれない。

最後に、英語母語話者と日本人の著者比率を概観する。大学の外国語科目の担当において、一般的に受信型スキル科目には日本人が、発信型スキル科目には英語母語話者が配置される割合が多く、例えば、2010 年度の経済・経営学部の CW 担当教員の 65 人中 60 人（92%）が英語母語話者である。英語母語話者教員と日本人教員の指導守備範囲の異なりは暗黙の了解であることから、発信型スキルに特化した英語教材の著者が必然的に英語母語話者になることは予測に難しくない。実際、英語母語話者が執筆に携わっている英語プレゼンテーション教材の割合は全体の 94% に上り、ネイティブスピーカーのみの編纂が 66%、日本人との共同編纂が 28% となっている。我々が日頃から痛感するように、スピーキングやライティング、プレゼンテーションなど英語発信力強化のための指導や、そのシラバス、マテリアルデザインにおいては英語母語話者の視点を取り入れることが重要であり、著者比率にもそれが如実に反映している。しかしながら、教材の使用対象が日本人英語学習者となれば、テキスト編纂時に彼らの特徴を熟知している日本人執筆者の介入も必要となろう。因みに、PP は英語母語話者と日本人との合同編纂であり、日本人英語学習者の視点に立った教材であると言える。

## 4. 『Power Presentation: 英語でプレゼンテーション』のアンケート調査

### 4.1. 調査方法

次に、検証教材に選定した PP 使用者である大学英語教員へのアンケート調査（三修社協力）結果を概観する。この調査の目的は、使用者の使用感・満足度などの現状把握だけでなく、当該教材を活用して今後より良い授業を実践するためには「教材側で何を改善すれば良いか？」を知ることにある。

回答者には、初めに教材の使用・採択理由（選択回答）、良かった点・ご要望（自由記述）を回答して頂き、後に教材の内容に関するアンケート全 14 項目に 5 件法で答えて頂いた（論末添付のアンケートサンプルを参照）。質問項目は、PP 開発者や PP 使用者を含む教材開発専門家計 10 名以上の方々の間で討議を重ねた結果に作成したものである。更に、質問項目の理論的配置などに関しては、JACET 関西支部教材開発研究会（1998）のアンケート調査も一部参考になっている。尚、アンケート調査は計 94 名に依頼し、計 18 名（回収率は約 19%）の方々から回答を得た<sup>6)</sup>。

## 4.2. 使用者アンケート

初めに教材の使用に関するアンケート調査の中から教材の使用理由・採用決定理由（表1）、教材の良かった点（コメント）、教材の改善点・ご要望（コメント）を順に概観する。尚、表1の「カリキュラム」は「カリキュラム上、プレゼンテーションを教える必要性があるため」、「プレゼン技術」は「英語プレゼンテーション技術を教えるため」、「スピーキング」は「スピーキング授業の一環として」、「ライティング」は「ライティング授業の一環として」を意味する。

表 1. 教材使用理由（複数回答方式）

| 使用理由 | カリキュラム | プレゼン技術 | スピーキング | ライティング | その他 |
|------|--------|--------|--------|--------|-----|
|      | 9      | 10     | 3      | 1      | 2   |
| 採用理由 | 内容     | 分量     | 難易度    | 使いやすさ  | その他 |
|      | 13     | 3      | 2      | 7      | 2   |

表1から、使用理由は、特に「カリキュラム上の理由」と「英語プレゼン技術を教えること」であることが分かる。採用理由では、「内容の評価」を選んだ回答者が最も多く、次いで「使いやすさ」が選ばれた。尚、「その他」の理由は全て「大学側が教材を指定しているため」であった。

続いて、教材の良かった点に関して自由記述式によるコメントをまとめたものが表2である。

表 2. 教材の良かった点と改善点（もしくは要望）

| 教材の良かった点                    | 改善点・要望                   |
|-----------------------------|--------------------------|
| テキストの構成面(プレゼンの系統立てなど)       | テキストのカラー配色や写真の要望         |
| プレゼンの参考例(プレゼンモデルの掲載など)      | 題材や実例内容が難しい(もっと身近な題材を)   |
| イラストの分かり易さ                  | 質疑応答に関する英語表現の掲載          |
| プレゼンに必要なアスペクトの意識化           | 例文・問題の難易度が高い(例文の読解が困難など) |
| プレゼン題材の豊富さ                  | DVD教材やパワーポイント資料の導入       |
| 英語プレゼン表現の掲載(フレーズ・言い回しなど)    | 情報収集に関する項目の追加(情報源の信頼性など) |
| 例やアクティビティーの豊富さ              | 日本語で要点を理解しにくい(英語の割合を増やす) |
| メディア使用やグラフ・チャートの選択方法が明確     | 分量が多い(半期では扱えない)          |
| 幅広いレベルの学習者をカバー(日英併記など)      |                          |
| 視覚化のメリットや盗用厳禁、引用方法などの説明     |                          |
| 社会性のあるテキスト内容(チェルノブイリ原発事故など) |                          |
| 日本人教員にとって使いやすい              |                          |

上記のコメントから、PPの良かった点として、構成面やプレゼンの参考例、題材・タスクの豊富さ、英語プレゼン表現の掲載、幅広いレベルの学習者をカバーなど、多様な側面が評価されていることが分かる。例えば、例やアクティビティーの豊富さでは、巻末の評価シートやプレゼンテーションの要約、穴埋め完成プレゼンテーション原稿などが評価された。逆に、改善点や要望のコメント欄では、テキスト配色や題材、構成、付録教材などに関する指摘が多かったが、特に題材や付録教材は目まぐるしく移り変わる時代の社会性や技術を反映する必要がある、これは



どの教材に関しても当てはまる項目であろう。例えば、付録教材に関しては、DVD 教材の導入や OHP に代わってパワーポイントの資料に特化するなど、時代の流れに合わせた改善が期待されている。CALL 教室のような最新の電子設備が整備された教室ならば、このような付録教材をフル活用出来るが、そうでない教室での授業の実施も考慮に入れると CD や OHP などの付録教材も未だ必要であり、教員側に付録教材の選択権を与えられるような環境を教材側が用意しておくことが望ましいのではなかろうか。

### 4.3. アンケート調査結果

本節では、5 件法で実施した教材内容に関するアンケート調査結果を報告する。初めに、アンケートデータを数量データとして扱い、アンケート項目間の相関を調査する。次に、カテゴリデータとして扱い、偏差値の CS グラフから各質問項目における改善度を算出する<sup>7)</sup>。

#### 4.3.1. 相関行列

今回のアンケート調査では、当該教材の使用者 94 名中 18 名（回収率約 19%）から当該教材の内容に関する 14 種の質問項目の回答を得た。表 3 は、回答結果の記述統計量である。

表 3. 14 種の質問項目における記述統計量

| 質問項目                   | 度数 | 最小 | 最大 | 平均   | 標準偏差  |
|------------------------|----|----|----|------|-------|
| 指導量・学習量                | 18 | 3  | 5  | 3.83 | 0.857 |
| 内容の評価                  | 18 | 3  | 5  | 4.33 | 0.686 |
| 使い勝手の良さ                | 18 | 2  | 5  | 4.00 | 0.767 |
| Physical Aspects       | 18 | 1  | 5  | 4.00 | 0.970 |
| Oral Aspects           | 18 | 2  | 5  | 3.28 | 0.895 |
| Visual Aspects         | 18 | 1  | 5  | 3.56 | 0.984 |
| Organizational Aspects | 18 | 3  | 5  | 4.22 | 0.647 |
| 言語習得                   | 18 | 2  | 5  | 3.67 | 0.907 |
| 協調学習の助長性               | 18 | 2  | 5  | 3.33 | 0.840 |
| 客観的判断                  | 18 | 2  | 5  | 3.44 | 0.922 |
| 自律性の促進                 | 18 | 2  | 5  | 3.56 | 1.042 |
| 補助資料の有効性               | 18 | 2  | 5  | 3.39 | 0.850 |
| 視覚的な使い易さ               | 18 | 2  | 5  | 3.89 | 0.832 |
| 目標到達度                  | 18 | 3  | 5  | 3.89 | 0.758 |

心理尺度では尋ねたい内容（構成概念）を調査するために最低 3 つ以上の項目が使用されることから、内的一貫性（internal consistency）を示す Cronbach  $\alpha$  係数（信頼係数ともいう）を求めるのも統計的に意味がある。算出した結果、質問項目間の Cronbach  $\alpha$  係数は 0.873 であった。値が 0.6 以上なら変数相互が関連し合っていることから、今回の回収したアンケート調査結果にはある程度の信頼性があると判断される。また主成分分析などでも同係数が総合力の判断として使用されるように、本アンケートの調査項目は当該教材の内容をある程度の信頼性で総合的に評価していると推測もできよう。

次に、相関行列表を作成する。英語プレゼンテーション教材の評価項目とその内容は、未だ抽象的な側面が多く、これから精査されていかなければならない研究領域でもあるが、何らかの項目を立てて項目間の関連・非関連性を推定することは、今後の英語プレゼンテーション教材の編纂・改善のための貴重な情報源となり得る。そこで、全 14 種の質問項目間における相関関係（ピアソンの積率相関係数）を概観する<sup>8)</sup>。尚、清川（1990,p. 42）によれば、2つの変数において 0.4 以上であれば「かなり相関」があり、0.7 以上であれば「高い相関」があるとされる。表 4 は、14 評価項目における相関行列表であり、太字の相関係数は統計的に  $p < 0.05$  で有意であることを示す。

表 4. 相関行列表（太字は  $p < 0.05$  で有意に相関）

|              | A           | B           | C           | D           | E           | F           | G           | H           | I           | J           | K           | L     | M           | N |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------------|---|
| 指導量・学習量 (A)  | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |       |             |   |
| 内容の評価 (B)    | .300        | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             |             |       |             |   |
| 使い勝手の良さ (C)  | .268        | <b>.783</b> | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             |       |             |   |
| PAs (D)      | -.071       | .354        | <b>.474</b> | 1           |             |             |             |             |             |             |             |       |             |   |
| OAs (E)      | .371        | <b>.511</b> | <b>.514</b> | .407        | 1           |             |             |             |             |             |             |       |             |   |
| VAs (F)      | -.232       | .407        | .390        | <b>.740</b> | <b>.550</b> | 1           |             |             |             |             |             |       |             |   |
| OGAs (G)     | <b>.601</b> | <b>.486</b> | <b>.474</b> | .281        | .294        | .257        | 1           |             |             |             |             |       |             |   |
| 言語習得 (H)     | .302        | <b>.472</b> | <b>.507</b> | .468        | .266        | .286        | <b>.635</b> | 1           |             |             |             |       |             |   |
| 協調学習の助長性 (I) | .082        | .408        | .274        | .361        | <b>.574</b> | <b>.475</b> | .072        | .154        | 1           |             |             |       |             |   |
| 客観的判断 (J)    | -.124       | .403        | .166        | .329        | .269        | .425        | -.077       | -.305       | .329        | 1           |             |       |             |   |
| 自律性の促進 (K)   | .176        | <b>.631</b> | .442        | .349        | <b>.519</b> | .313        | .243        | .332        | <b>.650</b> | .340        | 1           |       |             |   |
| 補助資料の有効性 (L) | .094        | <b>.471</b> | .361        | .357        | .236        | .430        | .262        | .025        | .137        | <b>.592</b> | .273        | 1     |             |   |
| 視覚的な使い易さ (M) | .467        | .275        | .276        | .219        | .360        | .080        | <b>.704</b> | <b>.727</b> | -.028       | -.239       | .347        | -.102 | 1           |   |
| 目標到達度 (N)    | .422        | <b>.528</b> | <b>.506</b> | .080        | <b>.568</b> | .166        | .413        | .370        | <b>.523</b> | .075        | <b>.678</b> | -.112 | <b>.538</b> | 1 |

\*PAs=Physical Aspects, OAs=Oral Aspects, VAs=Visual Aspects, OGAs=Organizational Aspects

表 4 から、各評価項目間において、ある程度の相関が確認できるものもあればそうでないものもある。特に「内容の評価」と有意に相関が高い項目に「使い勝手の良さ」や「Oral Aspects」、 「Organizational Aspects」、 「言語習得」、 「自律性の促進」、 「補助資料の有効性」、 「目標到達度」などが挙げられる。表 1 の教材採用理由の結果も考慮に入れると、PP の「内容の評価」は特に「使い勝手の良さ」が関わっているようである。尚、市川（1999）では「統計的に有意な相関は、必ずしも強い相関を意味しない」と指摘しているが、表 4 の相関行列表を概観する限り、今回のアンケート調査では統計的に有意な相関はある程度の相関を示していそうである。

そこで、相関係数が 0.5 以上の評価項目ペア 20 種に関して、値が高い順に並び替えたのが表 5 である。

表 5. 高い相関で有意にある質問項目のペア  
(相関係数  $r > 0.5$ )

| 順位 | 評価項目 1                 | 評価項目 2                 | 相関係数  |
|----|------------------------|------------------------|-------|
| 1  | 内容の評価                  | 使い勝手の良さ                | 0.783 |
| 2  | Physical Aspects       | Visual Aspects         | 0.740 |
| 3  | 言語習得                   | 視覚的な使いやすさ              | 0.727 |
| 4  | Organizational Aspects | 視覚的な使いやすさ              | 0.704 |
| 5  | 自律性の促進                 | 目標到達度                  | 0.678 |
| 6  | 協調学習の助長性               | 自律性の促進                 | 0.650 |
| 7  | Organizational Aspects | 言語習得                   | 0.635 |
| 8  | 内容の評価                  | 自律性の促進                 | 0.631 |
| 9  | 指導量・学習量                | Organizational Aspects | 0.601 |
| 10 | 客観的判断                  | 補助資料の有効性               | 0.592 |
| 11 | Oral Aspects           | 協調学習の助長性               | 0.574 |
| 12 | Oral Aspects           | 目標到達度                  | 0.568 |
| 13 | Oral Aspects           | Visual Aspects         | 0.550 |
| 14 | 視覚的な使いやすさ              | 目標到達度                  | 0.538 |
| 15 | 内容の評価                  | 目標到達度                  | 0.528 |
| 16 | 協調学習の助長性               | 目標到達度                  | 0.523 |
| 17 | Oral Aspects           | 自律性の促進                 | 0.519 |
| 18 | 使い勝手の良さ                | Oral Aspects           | 0.514 |
| 19 | 内容の評価                  | Oral Aspects           | 0.511 |
| 20 | 使い勝手の良さ                | 言語習得                   | 0.507 |

まず、「使い勝手の良さ」が「内容の評価」と相関が高く、教員にとっての授業の進め易さが PP の評価要素の一つであろう。この結果は、JACET 関西支部教材開発研究会が 1998 年に実施したアンケート調査で、使用英語教材の良かった点に「教師にとって使いやすい」が挙がっており、教員が教材を評価する上で「使い勝手の良さ」はかなり重要であると言えよう。また、Organizational Aspects は他 3 種の Aspects よりも「視覚的な使いやすさ」や「言語習得」と強い相関にあり、プレゼンテーションの議論の種類やその構造を分かりやすく教授するためには、レイアウトなどの視覚的な補助とプレゼンテーションの種類 (informative type と persuasive type) やフォーマットの種類 (procedural format, topic-based format, spatial arrangement format) に応じた英語表現の使い分けなどを教授する必要性があり、PP が評価されている重要な要素である<sup>9)</sup>。紙片に限りがあるので、ここでは全てのペアに関して詳細な議論が出来ないが、表 5 は初版の PP の評価要素と今後の PP 改訂時の貴重な基礎資料に成り得る。

#### 4.3.2. 改善項目の統計的推定

最後に、現時点で取り組むべき改善項目を推測するために、アンケート調査の獲得データから各評価項目の改善度を統計的に数値化する。表 6 は、アンケート調査のデータを質的データと捉えて作成した機能別評価 (割合) を示しており、「大変よく当てはまる」と「かなり当てはまる」を「良い」評価 (満足率) と解釈し、降順で並び替えてある。

表 6. 機能別評価

|                        | 大変よく当<br>てはまる | かなり当て<br>はまる | ある程度当<br>てはまる | あまり当て<br>はまらない | 当てはまら<br>ない | 満足率<br>(良いの割合) |
|------------------------|---------------|--------------|---------------|----------------|-------------|----------------|
| 内容の評価                  | 44.4          | 44.4         | 11.1          | 0.0            | 0.0         | 88.9           |
| Organizational Aspects | 33.3          | 55.6         | 11.1          | 0.0            | 0.0         | 88.9           |
| 使い勝手の良さ                | 22.2          | 61.1         | 11.1          | 5.6            | 0.0         | 83.3           |
| Physical Aspects       | 27.8          | 55.6         | 11.1          | 0.0            | 5.6         | 83.3           |
| 視覚的な使い易さ               | 22.2          | 50.0         | 22.2          | 5.6            | 0.0         | 72.2           |
| 目標到達度                  | 22.2          | 44.4         | 33.3          | 0.0            | 0.0         | 66.7           |
| 指導量・学習量                | 27.8          | 27.8         | 44.4          | 0.0            | 0.0         | 55.6           |
| Visual Aspects         | 16.7          | 33.3         | 44.4          | 0.0            | 5.6         | 50.0           |
| 言語習得                   | 22.2          | 27.8         | 44.4          | 5.6            | 0.0         | 50.0           |
| 客観的判断                  | 16.7          | 22.2         | 50.0          | 11.1           | 0.0         | 38.9           |
| 自律性の促進                 | 27.8          | 11.1         | 50.0          | 11.1           | 0.0         | 38.9           |
| 補助資料の有効性               | 11.1          | 27.8         | 50.0          | 11.1           | 0.0         | 38.9           |
| Oral Aspects           | 11.1          | 22.2         | 50.0          | 16.7           | 0.0         | 33.3           |
| 協調学習の助長性               | 11.1          | 22.2         | 55.6          | 11.1           | 0.0         | 33.3           |

次に、各評価項目と総合評価とのクロス集計を行い、クラメールの独立係数を算出し（独立係数は総合評価との相関を示す）、値の高い順に各質問項目を並び替えたのが表7である。尚、ここでは「内容の評価」を総合評価の変数とする。この理由として、他の13種の質問項目がPP開発時に焦点を置いた項目であり、PPの全体の内容を構成する主な成分でもある。よって、前述のCronbach  $\alpha$  係数から導出された質問項目間の関連性は、断定は出来ないが教材の内容であることも強く予測されよう。

菅（2000, p. 48）は、独立係数は0~1の間をとり、0.25以上なら「やや弱い相関」、0.5以上なら「やや強い相関」、0.8以上なら「非常に強い相関」を示すと指摘する。独立係数とは総合評価との相関を示す値であることから、前述した清川（1990）の「0.4以上であればかなり相関」という指摘も考慮すれば、ほとんどの項目は総合評価とかなり相関していると言えよう。つまり、各13項目は強度の違いこそあれ、総合評価（内容の評価）と何かしら関連している可能性が高い。

次に先ほど表6で算出した満足率と表7で算出した独立係数の偏差値を算出する。通例なら、この時点でこれら二つの変数を基にプロット化（CSグラフと呼ぶ）することも可能だが、偏差値を用いてプロット化することで、各質問項目のプロット位置を改善優先度順に応じて得点化することが可能となる<sup>10)</sup>。

表 7. 独立係数一覧

| 順位 | 項目名              | 独立係数  | 順位 | 項目名                    | 独立係数  |
|----|------------------|-------|----|------------------------|-------|
| 1  | 使い勝手の良さ          | 0.725 | 8  | 協調学習の助長性               | 0.440 |
| 2  | 自律性の促進           | 0.559 | 9  | 目標到達度                  | 0.421 |
| 3  | 客観的判断            | 0.503 | 10 | 言語習得                   | 0.403 |
| 4  | Physical Aspects | 0.487 | 11 | Organizational Aspects | 0.382 |
| 5  | Visual Aspects   | 0.473 | 12 | 指導量・学習量                | 0.309 |
| 6  | Oral Aspects     | 0.460 | 13 | 視覚的な使いやすさ              | 0.303 |
| 7  | 補助資料の有効性         | 0.444 |    |                        |       |

表 8 の満足率偏差値を縦軸に、独立係数偏差値を横軸にとり、各評価項目をプロットしたのが以下図 1 である（ここでは標準化 CS グラフと呼ぶことにする）。第 4 象限に布置した斜線は、満足度が低いにもかかわらず総合評価（内容の評価）との相関性が高い（つまり最も改善が望まれる）ラインを示している。つまり、このラインに近い項目ほど改善が望まれ、離れている項目ほど使用者の満足度が高いことを暗に示しているのである。そこで、このラインと各項目の距離を産出することによって、改善度を産出することが統計的に可能である。

表 8. 13 評価項目における独立係数、満足率、そして偏差値

|                        | 独立係数  | 満足率   | 独立係数偏差値 | 満足率偏差値 |
|------------------------|-------|-------|---------|--------|
| 使い勝手の良さ                | 0.725 | 83.3  | 75.94   | 63.81  |
| 自律性の促進                 | 0.559 | 38.9  | 60.02   | 41.01  |
| 客観的判断                  | 0.503 | 38.9  | 54.65   | 41.01  |
| Physical Aspects       | 0.487 | 83.3  | 53.11   | 63.81  |
| Visual Aspects         | 0.473 | 50    | 51.77   | 46.71  |
| Oral Aspects           | 0.46  | 33.3  | 50.52   | 38.13  |
| 補助資料の有効性               | 0.444 | 38.9  | 48.99   | 41.01  |
| 協調学習の助長性               | 0.44  | 33.3  | 48.61   | 38.13  |
| 目標到達度                  | 0.421 | 66.7  | 46.78   | 55.29  |
| 言語習得                   | 0.403 | 50    | 45.06   | 46.71  |
| Organizational Aspects | 0.382 | 88.9  | 43.04   | 66.69  |
| 指導量・学習量                | 0.309 | 55.6  | 36.04   | 49.59  |
| 視覚的な使いやすさ              | 0.303 | 72.2  | 35.47   | 58.11  |
| 件数                     | 13    | 13    |         |        |
| 平均                     | 0.45  | 56.41 |         |        |
| 標準偏差                   | 0.10  | 19.47 |         |        |

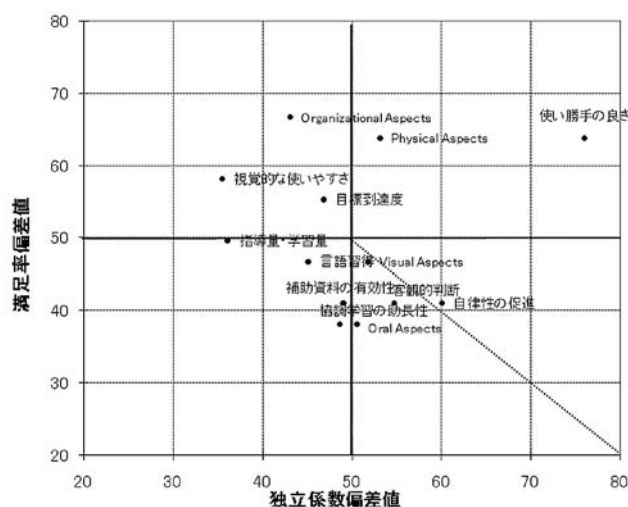


図 1. 偏差値の CS グラフ

上図 1 において、原点から各プロット位置までの距離を初めに測定する（表 9 の距離）。次に、原点から改善度方向（80, 20）を結んだ直線と、各プロット位置を通る直線との角度を求める（表 9 の改善度方向との角度）。次に修正指数を求める（表 9 の修正指数）。修正指数は、 $[\text{修正指数}(r) = (90 - \text{角度}) / 90]$  で求めることができる（参考までに、修正指数（r）は角度 = 0 の場合は 1、角度 = 45 の場合は 0.5、角度 = 90 の場合は 0、角度 = 120 の場合は -0.33）。最後に改善度の計算は、今求めた距離と修正指数を掛け合わせた値となり、値が大きいほど改善度が優先される。

表 9 から、今後改善が最も期待されるのは「自律性の促進」であり、次に「客観的判断」、「Oral Aspect」、「使い勝手の良さ」、「協調学習の助長性」、「補助資料の有効性」、「Visual Aspect」と続く。改善度の値が負（マイナス）の項目は正（プラス）の項目と比較して現時点では改善が急務ではないことを示している。逆に言えば、現状、PP 使用者にとって概ね満足している項目に関しては改善度の値が負（マイナス）となっているのである。また、改善度の数値の開きが大きいものも、改善が急務である一つのカットングポイントと言えよう。結果、学習者の「自律性の促進」を高めることを目標として編纂された PP であるが、現場の使用者からの声によれば、この項目こそが最も改善が期待されている項目であることが明らかとなった。ここに教材開発者が教材に込めた思いと、実際の現場の使用者の満足度との間に多少のズレがあることが指摘できよう。

この結果からも、自律性とは何なのかをもう一度問い直した上で教材の内容を再吟味する必要があるかもしれない。特に、著者が感じていることは、今後の PP の改定には自律学習を促すタスクの大幅な増量を検討し、家庭学習を含めた教室外での学習を促進・加速化させる新たな付録教材等の作成も視野に入れるべきだと感じている。プレゼンテーション技術の向上には、いわゆる紙面上のみの学習だけでなく学習者自らが率先して自律学習を行う必要がある。特に何度も実践を通して慣れることに意味があり、このような訓練の場というものを教材側が具体的に提供できるようにすれば良いのではなかろうか。



表 9. 改善度の結果

|                        | 距離    | 改善度方向<br>との角度 | 修正指数  | 改善度    |
|------------------------|-------|---------------|-------|--------|
| 自律性の促進                 | 13.46 | 3.09          | 0.97  | 13.00  |
| 客観的判断                  | 10.12 | 17.67         | 0.80  | 8.14   |
| Oral Aspects           | 11.88 | 42.47         | 0.53  | 6.27   |
| 使い勝手の良さ                | 29.39 | 73.04         | 0.19  | 5.54   |
| 協調学習の助長性               | 11.95 | 51.70         | 0.43  | 5.09   |
| 補助資料の有効性               | 9.05  | 51.41         | 0.43  | 3.88   |
| Visual Aspects         | 3.74  | 16.72         | 0.81  | 3.04   |
| 言語習得                   | 5.94  | 101.34        | -0.13 | -0.75  |
| Physical Aspects       | 14.16 | 122.30        | -0.36 | -5.08  |
| 目標到達度                  | 6.19  | 166.32        | -0.85 | -5.25  |
| 指導量・学習量                | 13.96 | 133.30        | -0.48 | -6.72  |
| Organizational Aspects | 18.08 | 157.63        | -0.75 | -13.59 |
| 視覚的な使いやすさ              | 16.64 | 164.17        | -0.82 | -13.71 |

## 5. まとめ

本稿では、発信型英語教育の実践を目指す外国語科目で活用されている英語教材の妥当性と改善点を調査した。特に、経済・経営学部のCWで過去に採択された、JACET 関西支部教材開発研究会編纂の『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』を検証対象とし、現在、公刊されている英語プレゼンテーション教材 18 冊をいくつかの項目に絞って比較した後で、PP 使用者へのアンケート調査の結果を報告した。結果、授業実践者である教材開発者の意図と現場の声にはある種の乖離も認められることが分かった。

1998 年に JACET 会員に JACET 関西支部教材開発研究会が実施したアンケート調査によれば、「大学一般教育の英語がどうあるべきか」という質問の回答の第 1 位が「聞く、話す能力の向上」、第 2 位は「専門分野の知識、情報の習得に必要な英語力」、第 3 位は「将来英語を道具として使うための準備」、第 4 位「英語圏の文化理解」である。現在までに同内容のアンケート調査は実施していないが、2002 年の文部科学省の「英語が使える日本人育成の戦略構想」の指針以降、現在においても「話す能力の向上」や「英語を道具として使う準備」などが上位を占めるであろうことは想像に難しくない。この意味でも、未だ教員側も注目している発信型英語教育を反映した CW のような授業では、そして、そのような授業が統一教材を用いて実施される場合にはいっそう、現在の大学英語教育の現場のニーズ分析や、本稿で示したような使用教材の実態調査等がますます必要になってくるであろう。

## 注

- 1) JACET 関西支部教材開発研究会の主たる目標とは、多様化する大学英語教育の現場のニーズに応じた効果的・大学英語教材の開発であり、現在までに様々な英語教材の開発に取り組んできた。中でも学習者の自律学習の促進を目的とした英語プレゼンテーション教材『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』（三修社、2005）は2010年までに17刷の増刷を迎え、立命館大学を初めとする大学英語教育の現場で一定の評価を得ている。
- 2) 幸重他（2007）では、専門学校の卒業プロジェクトとして学生に英語プレゼンテーションを課しており、現在の国際社会や企業の潮流に沿っていると言えよう。
- 3) 最近の大学生用英語教材には評価シートを巻末に添付していることも多く、この評価シート内のコメントを参考にすることで、各段階における習熟度や改善点を確認することが可能となる。尚、このような評価・フィードバックは学習者の自律学習の促進を目的の一つとしているが、実際にどの程度の効果があるのかを調査することも、今後英語プレゼンテーション教材を見直す上で重要であろう。
- 4) 見やすさの観点からテキスト配色（白黒とカラー）の割合を比較した結果、白黒（39%）よりもカラー配色（61%）の方が主流であることが分かった。当該教材は白黒配色であり、実際に使用者からカラー刷りへの要望があった。
- 5) 動画教材が必要無い教員は音声教材のみを、英語プレゼンテーションに自信が無い教員は動画教材も併用するなど、使用者側に付録教材使用の選択権が与えられるような教材環境が望ましいであろう。
- 6) 三修社協賛の下、94名にアンケート調査を依頼し18名（アンケート回収率約19%）から回答を得た。尚、回答者の数が全体の19%程度でサンプル数が18に限られていることから、母集団の多様な構成要素を正確に捉えているとは言い切れないが、現状、手元のデータが獲得可能なデータの限界であり、当該教材を調査する上で少なくとも一つの指標になることには変わりないという立場のもと、分析を進めている。
- 7) 5件法は「段階評価」（中央あり）であることから、数量データ、カテゴリーデータのどちらにも適用可能であるという意見が多いが厳密にはカテゴリーデータである。数量データとして扱う場合は平均点（例えば、5段階評価であれば5点満点の平均）を算出することが可能で、カテゴリーデータでは各評価の比率（例えば非常に満足の数%）を用いることが通例である（菅, 1998, p. 2-6）。
- 8) パラメトリックな手法にはピアソンの積率相関係数が、ノンパラメトリックな手法にはスピアマンの順位相関係数やケンドールの順位相関係数などがある。ピアソンの積率相関係数は、理論的には間隔尺度以上の尺度で正規分布をなす変数にしか使えないが、三浦他（2004, p. 71）によれば「実際には5件法などで得られた順序尺度データや正規性が確認されていない（正規分布をなすことが確認されていない）間隔尺度データにも用いられる」ことがあり、「数理的には間隔尺度以上として扱って、パラメトリックな手法を用いる方が、得られる情報量が多く分析の手順が簡単である」とする。
- 9) このように相関係数を概観することで、使用者が感じている当該教材の内容項目の関連性が可視化される。しかしながら、この係数はあくまで2変数間における統計上の相関を示しているにすぎず、それが実質的に意味ある関係かどうかは別問題である。相関が質的に意味あるものかどうかの判断には、先行研究などの理論的背景や分析者の経験などから再度調査する必要がある、この点において分析者自身が慎重にならなければならない（三浦他, 2004）。
- 10) 満足率・独立係数の偏差値の計算式は、
$$\text{満足率・独立係数偏差値} = 10 \times (\text{満足率・独立係数} - \text{平均}) / \text{標準偏差} + 50$$
である。

## 参考文献

市川雅教「Question42 相関係数の評価」繁榊算男・柳井晴夫・森敏昭編『Q&A で知る統計データ解析 Dos

- and DON'Ts』サイエンス社, 1999 年, 86-87 頁。
- JACET 関西支部教材開発研究会「大学一般英語教育における望ましい教材について」『大学一般教育英語教材に関する JACET 会員対象アンケート調査報告書』大学英語教育学会関西支部, 1998 年, 1-39 頁。
- 深山晶子・新田香織・椋平淳・井村誠「『仕事で英語が使える人材』を育成する大学英語教育」椋平淳『ESP 教材開発に向けたコーパスの構築と、ジャンル分析理論の適用に関する基礎研究』平成 15-16 年度科学研究費補助金研究成果報告書（課題番号 15520378）, 2005 年。
- 菅民郎『すべてがわかるアンケートの分析新版』現代数学社, 2000 年。
- 清川英男『英語教育研究入門：データに基づく研究の進め方』大修館, 1990 年。
- 三浦省五（監）『英語教師のための教育データ分析入門：授業が変わるテスト・評価・研究』大修館, 2004 年。
- 幸重美津子・仲川浩世・大内和正・松村優子「卒業プロジェクトへの英語プレゼンテーション導入の勧め」『総合大学における英語プレゼンテーション教育の展開 - 神戸大学の取り組み -』神戸大学国際コミュニケーションセンター, 2007 年, 114-126 頁。

#### 比較した英語プレゼンテーション教材：

- Comfort, J., & Utley, D., *Effective Presentations*, Oxford: OUP, 1996.
- Cumming, M. G., *Listen, Speak, Present: A Step-by-Step Presenter's Workbook*, Stanford: Cengage Learning, 1992.
- Deaux, G. R., Suzuki, Y., & Shimozaki, M., *Activate College English: Introductory Course*, Tokyo: Ikubundo, 1994.
- Elwood, K., *The Way to Effective Speaking*, Tokyo: Nanun-do, 2006.
- Gershon, S., *Present Yourself 1: Experiences*, Cambridge: CUP, 2006.
- Gershon, S., *Present Yourself 2: Viewpoints*, Cambridge: CUP, 2008.
- Grussendorf, M., *English for Presentations*, Oxford: OUP, 2007.
- Harrington, D., & LeBeau, C., *Speaking of Speech*, Oxford: Macmillan Languagehouse, 1996.
- Harrington, D., & LeBeau, C., *Speaking of Speech New Edition*, Macmillan Languagehouse, 2009.
- Hood, M., *Dynamic Presentations*, Tokyo: Pearson Longman, 2007.
- JACET Materials Development Group, *Power Presentation*, Tokyo: Sanshusha, 2005.
- Kiggell, T., Cleary K., Hitomi K. et al., *Presenting Science 2nd edition*, Oxford: Macmillan Languagehouse, 2008.
- Maritoshi, P., *Basic Parts of Speech*, Stanford: Cengage Learning, 2007.
- McMahon, R., *Presenting Different Opinions*, Tokyo: Nanun-do, 2003.
- MiyakoNakaya & John Pak., *Speaking in Public*, Tokyo: Seibido, 2009.
- Okada, K., & Betts, R., (邦題のみ) リーディングから始める英語プレゼンテーション入門増補改訂版, Tokyo: ALC, 2009.
- Powell, M., *Presenting in English: How to Give Successful Presentations*, Stanford: Cengage Learning, 1996.
- Suzuki, Y., *Do Your Own Project in English* Vol. 1, Tokyo: Ikubundo, 2009.

## Power Presentation アンケート調査

Q1. 英語教材 *Power Presentation* の使用に関する質問にお答え下さい。

1. この教材を使用した校種をお聞かせください。(該当項目に○を付けて下さい)
  - a. 国公立大学 b. 私立大学 c. 国公立短期大学 d. 私立短期大学
  - e. 高等専門学校 f. 専修学校 g. 高等学校
  - h. その他 ( )
2. 教材を使用した学部・学科・講座名・クラスのレベル(差し支えない範囲で)  
 (学部名: 学科名: 講座名:  
 TOEIC/英検: )
3. 教材の使用方法【主教材・副教材】(どちらかに○を付けて下さい)
4. 教材使用の比率(授業内:約 % , 自主学习:約 %)
5. 教材の使用理由をお聞かせ下さい。
  - a. カリキュラム上でプレゼンテーションを教える必要があったため
  - b. 英語プレゼンテーション技術を教えるため
  - c. スピーキング授業の一環として
  - d. ライティング授業の一環として
  - e. その他 ( )
6. 教材採用決定の理由を以下より選んでください。(複数回答可)
  - a. 内容 b. 分量 c. 難易度 d. 価格 e. 使いやすさ
  - f. その他 ( )
7. 教材の良かった点があればお聞かせ下さい。  
( )
8. 教材の改善点・ご要望があればお聞かせ下さい。  
( )

Q2. *Power Presentation* の内容に関する以下の項目にお答え下さい。

\* 各質問項目のコメント欄には、自由にご意見をお書き下さい。

| No. | 質 問 項 目                       | 大変よく当てはまる | かなり当てはまる | ある程度当てはまる | あまり当てはまらない | 当てはまらない |
|-----|-------------------------------|-----------|----------|-----------|------------|---------|
| 1   | 教材全体の分量が適切である。<br>コメント        | 5         | 4        | 3         | 2          | 1       |
| 2   | 学習内容がプレゼン指導において適切である。<br>コメント | 5         | 4        | 3         | 2          | 1       |

発信型英語教育を目指す教材開発の裏側

|    |                                                                                   |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 3  | 英語プレゼン指導の手順や流れが明確である。<br>コメント                                                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4  | Eye contact, Gesture, Posture の学習に適切である。<br>コメント                                  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5  | 強調の仕方、発音、イントネーションの学習に適切である。<br>コメント                                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6  | Media (PowerPoint や OHC など) と Visual aids (図表など) の選択・<br>使用についての学習に適切である。<br>コメント | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7  | プレゼンの種類・構成の学習に適切である。<br>コメント                                                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8  | プレゼンで使用する英語表現の学習に適切である。<br>コメント                                                   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9  | ペアワーク・グループワークが教材を通して積極的に行える。<br>コメント                                              | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | 評価シートを用いることにより、学習者にプレゼンの良し悪しを理解<br>させることができる。<br>コメント                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 自律的な学習姿勢の育成に適切である。<br>コメント                                                        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | 巻末の補助資料(評価シート・InfoFile)を活用することで、効果的な授<br>業ができる。<br>コメント                           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13 | レイアウト (文字の大きさ・文字とイラストの配分など) が見やすい。<br>コメント                                        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | (教師が) 想定した学習目標を学生が達成できる。<br>コメント                                                  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

ご協力有難うございました。アンケート結果は研究目的にのみ使用させていただきます。

## On Current Trends in the English Presentation Textbooks for Teaching College-level English

NISHINA Yasunori (Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### Abstract

The aim of this study is to identify the improvement factors for the current English presentation textbooks utilized for teaching college-level English. The results of this study are based on data gathered from the questionnaire survey on the English presentation textbook *Power Presentation: Eigo de Presentation* (Sanshusha, 2005), which was used as a sample. In order to evaluate the contents of the textbook under study in an objective manner, this study also presents a comparison of 18 published English presentation textbooks, focusing on several aspects, before presenting the results of the questionnaire survey. Using these results, we can improve the quality of English presentation textbooks in the near future.

### Key words

material design and development, English presentation textbooks, questionnaire survey, correlation coefficient, satisfaction rating, improvement factor