

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

立命館高等教育研究

第4号

論文

第三者による組織評価

—卒業生への教学検証アンケートを通して—

平井 孝治／金剛 理恵 (1)

外国語学習に対する動機づけを促すために

～外国語教師にできること～

工藤 多恵／楠木 理香 (25)

文系系学生のための職業能力開発プログラムと大学の構造改革

近森 節子 (37)

実践研究

Developing Paragraph Writing of EFL/ESL Students

Dianne Fouladi／Noriko Sasaki／

Megumi Tokumoto／Yuka Yamafuji (61)

報告

<2004年度第2回先進的教育実践フォーラム>

スタートした新しい教養教育—4年間を通じた学習スタイルを

吉田 真 (77)

<2004年度第1回先進的教育実践フォーラム>

赴任2ヶ月を経過して 初年度の課題と実践

坂田 謙司 (89)

連載

実践的教授法を求めて 第2回

—「日本法史 I」(法学部教授・大平祐一先生)を覗いて 椋本 洋 (93)

2004年12月

立命館大学 大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 4 CONTENTS

Article

- The Evaluation of Organization by Second Party
— Through the Research to the Graduates — HIRAI, Takaharu / KONGO, Rie (1)
- What Foreign Language Teachers Can Do To Motivate Students
KUDO, Tae / KUSUNOKI, Rika (25)
- Vocational Development Program for Arts and Social Science Students
and University Structural Reform CHIKAMORI, Setsuko (37)

Method and Practice

- Developing Paragraph Writing of EFL/ESL Students
FOULADI, Dianne / SASAKI, Noriko /
TOKUMOTO, Megumi / YAMAFUJI, Yuka (61)

Report

- <The Second Forum on Advanced Education 2004>
New Curriculums of Liberal Arts Education just started
— For students to improve their own learning styles throughout 4 years YOSHIDA, Makoto (77)
- <The First Forum on Advanced Education 2004>
Challenges and Progress in the First Year
My Thoughts Two Months after Taking New Position SAKATA, Kenji (89)

Serialization

- To study and research the Practical teaching method on University Education No.2
After Observing how to teach “Japanese Legal History 1” by Ohira yuichi.
(College of Law) MUKUMOTO, Hiroshi (93)

December 2004

Center for Higher Education Research and Support
Ritsumeikan University

論文

第三者による組織評価 卒業生への教学検証アンケートを通して

平井 孝治・金剛 理恵¹⁾

要 旨

本論文の前半では、21世紀第一四半期に各業界で取りざたされている“組織評価”を取り上げ、大学や医療機関など非営利組織に対するそれを主としてガバナンスやアドミニストレーションの視点で議論するとともに、評価の主体と評価の対象について検討している。とりわけ、利害関係者すなわち第三者による組織評価を説明責任や行動責任との関係で比較的詳細に考察している。

後半では、第三者評価として、本学の大学教育開発・支援センターが、2003年度末に実施した教学検証（校友版）を取り上げ、以下の点に言及している。ミクロ評価たる授業評価とマクロ評価たる教学検証の位置付けの違いを論じ、その意義を明確にしている。なお、多変量解析から得られた教学上の知見を要約すると、自己形成に資するカリキュラム、教職員による学びの支援、学生自身による学びの姿勢という3つの因子が、立命館教学の質的評価を決定付けるということである。

キーワード

組織評価、ガバナンス、アドミニストレーション、第三者評価、教学検証、調査設計、学びの支援、学びの姿勢

はじめに

1991年の大学設置基準の大綱化をきっかけに、4年制の各大学において自己評価が行なわれるようになった。中でも授業評価については、ほとんどの大学において、毎年のごとく実施されている。もっとも、学生による授業評価を厳密な意味で第一人者評価と言えるか否かについては第一章で論ずるが、いずれにしても授業評価は、大学教育開発（FD：Faculty Development）の一環たる個別の授業改善を目的として実施されている。

本学の大学教育開発・支援センター（以下、FDセンターと略す）では、2002年度に授業評価そのものの改善と共に、個別授業だけではなく、カリキュラムなど教学全体のマクロな評価手法の開発に着手した²⁾。その手始めとして、2003年度末に卒後満3年の卒業生に対し、在学中の学びと卒業後の進路・就職を中心とした教学検証を実施した。

本論文は、このような利害関係者による大学評価に関する位置付けと実施法ないし、その結

果をまとめたものである。

§ 1 . なぜ今、組織評価なのか

1990年代において、大学評価のみならず、各業界等の組織に関する第三者評価が頻繁に取りざたされるようになった。例えば、国際標準化機構のISO14001は、環境マネジメントシステムの第三者評価を設け、大学基準協会や学位授与機構は大学の教育や研究に関する第三者評価を実施している。また、日本生活協同組合連合会は、地域生協のコンプライアンスに関する第三者評価を検討しており、日本医療機能評価機構³⁾は、病院のそれを実施している。そのほか、CSR (Corporate Social Responsibility : 組織の社会的責任) に関する格付け機関による第三者評価も見受けられるようになってきた。

このように、21世紀の第一四半期は、あらゆる組織にとって、評価時代の到来とも受け取れる。この章では、これらの組織評価を個別に論ずるのではなく、1990年代から21世紀の初頭にかけて何故に組織評価が必要とされるようになってきたのかを我が国に限定して、一般的に考究してみたい。

組織評価の第一義は、システムの品質保証である。組織が社会に給付するものを大別すると、製品 (プロダクツないし、グッズ) とサービスになるが、前者についてはISOやJIS (日本工業規格) がその規格を制定してきた。後者については、組織が社会に提供するサービスを個別に評価することは多くの場合困難を伴う。そこで、英国規格 (BS : British Standard) の「いい品質はいいシステムからもたらされる」という考え方にに基づき、組織そのものを評価しようという機運が20世紀末に登場してきた。今、大学教育や医療・福祉などサービスを提供する業界では、サービスを生み出す機構そのものの評価が不可避になりつつある。

組織評価の第二義は、ガバナンス (統治) に資するためである。各業界、各組織のガバナー (主権者) は、形式のそれから実質のそれへと概念が拡張しつつある。例えば、株式会社の主権者は、形式的には株主であるが、組織の社会的責任が問われる今日では、主権者の一部として、消費者等の利害関係者も想定せざるを得ない。さらに、国立大学の主権者は形式的には文部科学大臣だったとしても、大学教育の主権者として国民を取り込まざるを得ない。あるいはまた、医療・福祉法人の主権者は当該機関の理事長であるはずがない。このように、主としてサービスを提供する諸組織は、国民や社会に対し、自らの組織のあり方に関する説明責任を負わざるを得ない。

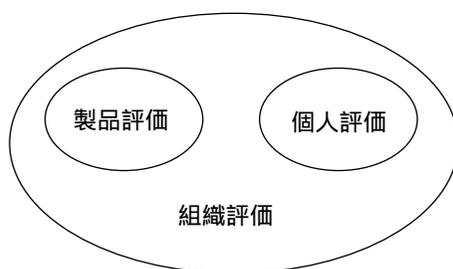


図1 - 個別評価と組織評価の枠組み

得ないのである。

組織評価の第三義は、当該組織の管理運営（administration）に資するためである。各業界ないし各組織は、人を育て製品やサービスを社会に提供し、もって当該業界や当該組織のミッションを達成しようとしている社会的存在である。よって、ミッションを達成し、広義のガバナーに奉仕するためには、アドミニストレーションが不可避であり、アドミニストレーターはガバナーや時代の要請に応えるようなシステムを設計・構築し、運営する責務がある。このような設計とその運用・成果を把握するためにも、組織評価が必要とされている。

従来は、組織が提供する製品の評価や組織を構成する個人の評価だけで事足りていた。それが、1990年代から21世紀の第一四半期にかけて、組織評価まで拡張された所以について、考察しておきたい。いわゆる高度成長期においては、売上高や経常利益などが客観的な組織の評価指標として十分な機能を果たしていたので、よってそれに寄与ないし貢献する製品や個人を評価するだけで、組織評価の代理とみなすことができていた。しかし、成長の限界が明確になった今日では、「製品や個人を包含する組織評価を抜きには、組織そのものの維持・存続（sustainability）ができなくなった」というのが、この時代の特徴である。

また、資源の制約も組織評価を促す原因となっている。経営の資源といえば、伝統的に「ひと・もの・かね」が挙げられるが、人を活かすのも組織であり、ものとしての天然資源に制約があるのは自明であり、不良債権など組織と金融の問題は深刻さの度合いを深めている。このように、資源の制約は組織評価を不可避としている。さらに、技術的には製品や個人のような個別評価をいくら累加しても、決して組織評価にはならない。例えば、正確な授業評価をいくら積み上げたところで、カリキュラムの評価にはならないというわけである。したがって、顧客満足から社会満足へ時代が変遷した今日、その要請に答えるためには、トータルとしての組織評価が不可欠となったのである。

§ 2 . 評価主体と評価対象

表 1 - 評価の主体と対象

		大学教育	医療・福祉	財務諸表	環境報告書
自己 評価	第一者	自己評価	医療法人自身	監査室	内部監査
	第三者	授業評価、教学検証 「大学ランキング」等	「評判のよい 病院リスト」等	監査役 融資監査	監事役意見 有識者意見
他者 評価	第三者	学位授与機構 大学基準協会	日本医療機能 評価機構	監査法人 公認会計士	第三者意見

組織評価の主体については、第一者による自己評価と第三者による基準評価は、よく知られているが、当該組織のステイクホルダー（stakeholder）による第三者評価は、さほど知られているわけではない。第一者評価は、当該組織の代表権を有するものが指揮して実行するもので、管理運営に資する主要な手法である。それに対し、第三者評価は、公認された資格を有するものが法律や規約で定められた基準に基づいて、監査ないし評価を実施するものである。したが

って、第一者評価は経営者等、代表権を有するものが自己の責任において行なう組織評価であるのに対し、第三者評価は公認された機関が広く社会に対して当該組織の品質を客観的に認定（accreditation）する組織評価である。

これらに対し、第三者評価は利害関係者（ステイクホルダー）が自らの利害を担保するために、自身ないしその代理人が組織評価をなすもので、その典型的な例として、株式会社における監査役監査が挙げられる。株式会社の監査役は、代表権を有する社長が選任し、その業務を指揮するものでは決してない。監査役は、法律に基づき総会において株主によって直接選出され、その利害を代理執行するものであり、実態はともかく理論的には、社長等の経営者から独立した存在である。最近では、各大学のキャリアセンターが、学生の送り出し先である企業のCSRを評価するだけでなく、卒業予定者を採用する企業の側も各大学の学部や学科の学生像やカリキュラムを評価する動きがある。大学と企業は互いに利害関係者であるので、これらもまた仕組みに関する第三者評価の新しいタイプである。

評価主体としての第三者には、融資の諾否に関する銀行の監査などのような当該組織との契約に基づくものや、利害関係者が自己の都合と責任に基づいて自主的な基準で評価するものがある。以上のように、第三者評価には、法定型、契約型、自主型の3つのタイプがある。今回、立命館大学のFDセンターが実施した教学検証は、自主型の第三者評価ではあるが、第一者が仕掛けたというところに特徴がある。

評価主体と評価対象を統合して考察する際、領域の限定もあって、用語の整理をしておく必要がある。組織評価にあつては、「評価（evaluation）」は字句どおり、対象の価値を測るものではあるが、これに類するものとしては国際標準化機構の環境規格（ISO14000シリーズ）だけでも、「評価」を含め、次のように4通りある。

- ・評価（evaluation）： ISO14043等
- ・監査／審査（audit）： ISO14010等
- ・レビュー（review）： ISO14001、14040等
- ・検証（verification）： ISO14020等

なお日本では、ISO14001に言う「経営者によるレビュー」を品質管理におけるPDCAサイクルになぞらえてActionとみなしているが、これは明らかに誤解であり⁴⁾、その意味は経営者による環境マネジメントシステムの評価である。以上のように、組織（ないしシステム）の評価に際しては、これらの用語はほぼ同義のものとして解される。特に、大学や病院などNPO（非営利組織）は、元来経常利益のような外部から見て明確な評価指標が存在しないため、ことさら組織評価が説明責任の一環として重要な意味を持つてくる。

時系列的に見ると、組織は、情報公開（discloser） 説明責任（accountability） 行動責任（responsibility）という流れの中で、利害関係者に対する透明性と経営責任の開示を求められてきた。結果から見ると、情報公開の時代には、問われることのなかった組織評価が、CSRの一般化しつつある今日では、不可避となりつつある。

ところで、授業評価と教学検証の違いについてであるが、一言で言えば、教育に関するミクロ評価とマクロ評価のそれである。すなわち、授業評価は個別科目のクラス別に学生アンケートを実施し、学生の満足度や理解度ないし参画度を問うことによって、個別授業の改善に役立

てようとするものである。それに対し、教学検証は、当該学部の学科や専攻別にカリキュラムや学びの仕組み、さらには教職員による学びの支援を統合的に調べようとするマクロな評価である。この教学検証については端緒についたばかりで、筆者達の知る範囲では、立命館大学のFDセンターが先駆的な役割を果たしていると自認している。

今までこのようなマクロ評価がどの大学においても実施されなかった理由としては、次のようなものが考えられる。

- ・元来、カリキュラムや学びの仕組みについては、大学間の差異がさほど認識されていなかった。
- ・また、教学検証は第三者による評価に頼らざるを得ないため、実施にあたって技術的ないし財政的な困難を伴っている。
- ・さらには、今までは競争を意識しなくても、定員を充足するに足る志願者が確保できていた。

しかしながら、少子高齢化時代に入り、18歳人口の低減を背景に、大学も大競争時代に入った。それゆえに、カリキュラムや学生の学びの仕組みについても、各大学が工夫を凝らさざるを得なくなり、さらには幾多の困難を克服してまでも利害関係者による教学検証が問われるようになり、これらの評価が社会に有意な人材の育成を訴求する手法となってきたのである。

大学の側から学生を位置付けた場合、大学教育というサービスを受ける顧客、教職員と並ぶ構成員、さらには大学が社会に送り出す成果物と三様に考えられるが、教学検証の立場に立つて、社会に送り出す成果物の側面を時系列的に並べると図2のように定式化される。

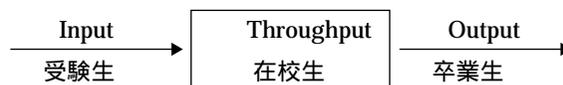


図2 - 学生の時系列的位置付け

立命館大学のFDセンターでは、各側面に位置する利害関係者を対象とした教学中心の第三者評価を実施したいと考え、対象層ごとの調査票の設計に取り組んできた。インプットの側面では、高校生など（志願者版）のほか、高校や予備校の先生方に対する調査を実施したいと考えている（教員版）。スループットの側面では、3回生以上の在校生に対する調査（在校生版）や、その父母に答えてもらう調査（父母版）などが考えられる。また、アウトプットの側面では卒業生（校友版）や、企業等の人事担当者（人事版）に本学の教育とその成果を問いかけるものなどが考えられる。2003年度末に実施したのは校友版のみで、他の版については開発途上であり、2004年度においては、少なくとも在校生版を追加・実施する予定で準備を進めている。

§ 3 . 教学検証（校友版）の設計概要

本学では、なぜ一番初めに校友版を取り上げたのか。これは、一重にカリキュラムの前提になっている各学部ないし各学科の学生像や到達目標の達成度を測りたいためである。そこで、2003年度では、卒後満3年の卒業生に対するアンケートを実施すべく、調査票を設計した。この設計にあたっては、環境・デザイン インスティテュートの平井ゼミに所属する4回生4名⁵⁾

と本論文の著者計6名が開発に携わり、FDセンター運営委員会の議を経て確定したものである。

この校友版では、何故に卒後満3年の卒業生を対象にしたのか、その理由は以下の通りである。大学教育の成果がそれなりに確定するには、少なくとも卒後3年を要すると思われる。例えば、大学院や専門学校に進学した者も満3年経てば、それなりに進路や就職が確定しているであろうと思われる。あるいは、司法試験等の難関試験に挑戦している卒業生も満3年経てば、決着ないし見通しが判明しているであろうと思われる。さらには、卒業時にいわゆるフリーターであった無業者も満3年経てば、身の振り方がそれなりに定まっているものと思われる。

逆に、大学時代に学んだカリキュラムやその内容等について、卒後3年以上も経てば記憶が希薄になる危険性がある。あるいはまた、「石の上にも3年」の諺にもあるように、卒業後の離職率に関する統計調査は、就職後満3年を基準にしている。すなわち、卒業時の求人・求職のミスマッチは、3年もあれば、転職等によって解消されている可能性が高いと思われる。以上のようなわけで、満3年経った卒業生に在学中の教学について評価してもらうことになったのである。

次に、今回の調査に際して作った「調査設計の概要」(資料1)に沿って、設計の狙いを紹介する。

かつて、立命館大学は大南総長の時代に「ベスト・ユニバーシティ」を目指すとしていた時期があるが、故あって長田総長に代わってからは、「リーディング・ユニバーシティ」を標榜するようになった。そこで、調査目的を「校友から、在学中の教学評価を探り、時代や人類に資する立命館教学のイニシアティブを確立する」としたのは、時代や人類に求められるような人材を社会に送り出し、貢献したいという意図からである。また、前述したが、大学大競争時代に入り、その中でリーディング・ユニバーシティたる立命館が優れた教学によってイニシアティブを確立したいという想いからである。

次に、調査対象(卒後満3年の校友)の位置付けについて。

- 「利害関係者たる校友は立命館教学の評価者である」としたのは、この調査が文字通り第三者評価で、対象者が評価の主体であるということを表したものである。
- 「校友は立命館教学の成果物として、社会から評価される対象である」としたのは、学生は卒業後も立命館大学出身という経歴がついて廻り、社会から多かれ少なかれ当該人物が成果物として評価されるという意味で、社会から見れば評価の客体であることを表したものである。つまり、卒業生の人物評価が、立命館大学の評価にも大きく影響を与えるということである。
- 「校友は社会と立命館教学とをつなぐ、能動的なインターフェイスである」としたのは、卒業生が立命館大学と社会をつなぐ接点であり、「能動的」としたのはあくまでも仮説的願望である。

さらに、「調査仮説」であるが、これらは、あくまでも調査を設計するため、具体的には調査項目を確定するための仮説であって、結果としては肯定されることもあるし、否定されることもある。しかしながら、筆者らの経験によれば、調査にあたっては肯定的な文脈で仮説を立てるほうが、その結果を利用しやすい。最もまずいのは、結果として仮説が肯定も否定もされないような調査の設計である。

今回の調査仮説については、対象者の位置付けとの関連で次のように立てている。

- 「 有用な学びが体系的か多様かは、卒業後のキャリアに依存する」としたのは、1991年の大綱化までは、大学の学びが各学問分野のデシプリン（discipline）に依拠していたのが、その後は多様な学びを取り入れるようになってきた。そこで、今回の調査では、体系的学びをカリキュラムの縦系と考え、多様な学びを横系と仮定した。その上で、どちらが有用であるかは、本人の選んだ進路によって異なると考えた。
- 「 学びの姿勢を確立していた校友は、自らを立命館大学の成果物として認識している」としたのは、学びの姿勢を確立していた学生は、大学の内容に深くコミットしており、そのため卒業後も無意識のうちに、自らを大学の成果物として位置付けているのではと考えたからである。
- 「 在学中の大学を肯定的に評価している校友ほど、現在価値ある活動をしていると考えている」としたのは、必ずしも在学中に学んだことが社会に出てそのまま役立つわけではない。しかしながら、卒業後振り返ってみて、在学中の大学を肯定的に捉えている校友は、現在従事している仕事においても自らを肯定的に捉えることができているはずだと考えたからである。

以上のような「設計概要」を下に、資料2のような調査票を作成した。その内容については、紙幅の関係でここでは詳述できないが、次の二点については、先に述べた大綱化との関係で論述しておきたい。

第一に、個別の調査項目として、問10は、既述した多様と体系の関係で学部間格差を知るために設けている。さらに問11は、科目選択の自由度が高くなった大綱化後も、大学側としては自己形成ができるようにカリキュラムを編成しているつもりではあるが、それが本人達に実感としてどのように捉えられているかを調べるものである。問12の選択肢のうち、1、2、3、は伝統的な学問分野を列挙しており、とりわけ「3.ゼミなどの演習分野」が自己形成とどのような関係にあるのかを調べようとしたものである。問13は大綱化後の今日においても学ぶ学生が主体的な履修を心がけているか否かを調べようとしたものである。とりわけ、デシプリンの比較的明確な理工学部や法学部に対し、その他の学部で履修した学生の体系的履修意識がどのように進路・就職に関係しているかクロス分析の切り口（分母）として解析することを意図して設けた。

第二に、総合的な調査項目として、問27は立命館大学の大学に対する個人としての総合評価をサロゲート（surrogate）するものとして、学びを通じた成長実感を取り上げたもので、この質問項目については、経年成長の影響排除を考慮するような発問になっている。また問30は、立命館大学に対する卒業生としての好感度を尋ねたもので、問27とは異なる側面から、立命館大学に対する総合評価を聞こうとしたものである。

このように、我々の設計した調査票は、第三者による組織評価を十全に果たすべく、各質問項目に調査の狙いをビルトインしている。しかしながら、すでに読者にはお気づきのように、第三者評価といっても、あくまでも第一者が仕組んだ自主型調査なので、それなりの限界があることをわきまえて設計している。なお、問2、問a、問b、問c、問3の計5つの質問項目を除いて、いずれの調査項目も多変量解析に馴染むよう数値・数量化できる選択肢を設けてい

る。

サンプリングについては、財政上の問題もあって、該当する卒業生約7000名に対し、無作為抽出によって2000名の卒業生を選び、調査票を郵送し、受取人払いで回収した。回収率は18.5%で、欠損値などの関係で解析の対象としたのは、364サンプルであった⁶⁾。

§ 4 . 調査結果の概要

この節では、今回の調査結果に関する概要を示すことにする。

(1) 調査仮説の検証

調査の結果、仮説は以下ようになった。

仮説1：有用な学びが体系的か多様かは、卒業後のキャリアに依存する。については、主成分分析によって得られた主成分2「多様・副専 体系・専門」(資料4-2)のような結果となり、この仮説は概ね肯定的に検証された。

仮説2：学びの姿勢を確立していた校友は、自らを立命館教学の成果物と認識している。については、質問項目dを切り口に、質問項目27のクロス分析をしたところ、資料3-1のような結果となり、この仮説は肯定的に検証された。

仮説3：在学中の教学を肯定的に評価している校友ほど、現在価値ある活動をしていると考えられているについては、質問項目27を切り口に、質問項目31のクロス分析をしたところ、資料3-2のような結果となり、この仮説は肯定的に検証された。

(2) 主成分分析

この調査では、資料1「調査設計の概要」のように、あらかじめ主成分を作りこんでおいたが、調査後の多変量解析によって、資料4のような主成分が析出された。この係数グラフから読み取れた内容を次に紹介する。

主成分1「教学による自己形成」($\lambda = 4.37$) (資料4-1)

マイナス側に、科目選択の際に重視したものとして単位を取るためがあがっており、学生生活で優先したものとしてアルバイトがあがっている。逆に、プラス側にはカリキュラムによる自己形成や教学影響、学問との出会い、成長実感、学びの姿勢などがあがっているので、この軸は「教学による自己形成」と解釈した。

この主成分から、教員との交流、体系的履修意識、ゼミ優先などが自己形成につながるものが読み取れる。逆に時間割上の都合により科目選択したものや資格取得に力点をかけた学生の自己形成度は低くなっている。なお、この主成分における「職員支援」の寄与については、学生の自己形成に大学職員の支援が大きく関わっているという結果である。この質問項目7で調査した大学職員の教育力については、別の機会に論ずる予定である。

主成分2「多様・副専 体系・専門」($\lambda = 3.24$) (資料4-2)

マイナス側に、副専攻⁷⁾や部活、教養、留学、外国語取得などがあがられており、プラス側には体系的学び、知識・技術、ゼミ・卒業研究、専門的知識があがっており、この主成分を表題のように双対な軸と解釈した。

多様な学びや副専攻に重点をおいた卒業生は、対人コミュニケーション能力を取得し、人との出会いを重んじ、教学を通じて成長を実感しているが、女性にはこのタイプが多い。逆に体系的な学びや専門知識を重んずる卒業生は、体系的履修を強く意識しており、学びを通じて構想力を身につけたとしている。

主成分3「キャリア形成の差異(体験・対人 知識・資格)」(= 2.60) (資料4 - 3)

マイナス側に、ゼミ・卒研、留学、教員との交流があがっており、プラス側には専門知識、資格取得、副専攻があがっていることから、この主成分を表題のように双対な軸と解釈した。

主成分には、「自己形成」のように一方的な尺度もあるが、先の主成分やこの主成分のように双対な尺度もしばしば出てくることがある。

この主成分のマイナス側では、体験・対人を重視する卒業生が構想力や発想力を身につけ、総合職⁸⁾に従事しているのが伺える。他方、プラス側では、知識・資格を重視している卒業生が在学中に授業を重視し体系的なカリキュラムを重んじている。女性は比較的こちらのタイプである。

主成分4については、「海外と学内」が出てきたが、紙幅の関係でこれについては紹介を省略する。

主成分5「国際派 教養派」(= 2.30) (資料4 - 4)

マイナス側に、外国語、副専攻、留学があらわれており、プラス側には教養教育に関する項目が多数あがっているため、この主成分を表題のように双対な軸と解釈した。マイナス側に属する卒業生は、今後のキャリアプランとして、海外生活や独立起業が目立ち、独立心の旺盛なことが認められる。プラス側に属する卒業生では、今後のキャリアプランとして市民活動があり、立命館への帰属意識も高いことが認められる。

このような双対な主成分で、主成分得点が0になるのは二つの場合がある。一つは国際的にもなく教養にも興味が無い場合で、もう一つは国際的かつ教養も重んずる場合であるが、同様のことが主成分2や3のような双対な場合についても言える。

(3) クロス分析

ここでは、今回の調査において教学的な意味の大きかったクロス分析を以下に紹介する。

質問項目dは、校友の在学中における「学びの姿勢」を問うたものであるが、その選択肢として、かなり受動的であった、ある程度受動的であった、ある程度能動的であった、かなり能動的であった、の4つを設けていた。これを切り口(分母)として、質問項目27「学びを通じた成長実感」をクロス分析したところ、資料3 - 1のようであったが、概要は以下の通りである。

「かなりできた」と答えた割合は、かなり受動的な層で14%、かなり能動的な層で51%であった。すなわち、「学びの姿勢」が成長実感に大きく依存していることが容易に理解できる。質問項目dを切り口とした他のクロス分析からも同様の結果を得た。この調査の結果は、学びの姿勢が決定的であり、大学としては学生に対し、能動的な学びの姿勢を誘導する仕組みを作ることが肝要であることを含意している。

質問項目7は、学生に対する「大学職員による学びの支援」について満足度を問うたもので

あるが、その選択肢として 意識したことがない、満足していなかった、ある程度満足していた、かなり満足していた、の4つを設けていた。これを切り口として、質問項目dの「学びの姿勢」をクロス分析したところ、資料3-3のようであったが、概要は以下の通りである。

職員支援につき、「意識したことがない」層で、学びの姿勢が「受動的であった」割合は57%で、他方「かなり満足していた」層で、「能動的であった」割合は67%であった。このように、大学教員との住み分けと協働の関係で、大学職員の学生に対する影響力の大きさを見て取ることができる。

質問項目11は、「カリキュラムを履修していく中で、自己形成ができたか否か」を問うたものであるが、その選択肢として、まったく思わない、あまり思わない、ある程度思う、かなり思う、の4つを設けていた。これを切り口として、質問項目28の「教学からの影響」をクロス分析したところ、資料3-4のようであったが、概要は以下の通りである。

「全く思わない」層で否定的な回答が68%、「かなり思う」層で肯定的な回答が100%であった。このように、自明と言えば自明であるが、カリキュラムを通じた自己形成がいかに重要であるかが読み取れる。すなわち、これで自己形成ができると確信させるカリキュラムの提示と、説明責任や行動責任が教学の鍵であることが分かる。

この他にも、各種のクロス分析を行っているが、詳細については参考資料「2003年度教学検証アンケート（校友生対象）調査結果報告書」（立命館大学大学教育開発・支援センター刊行）を参照されたい。クロス分析の結果を要約すると、自己形成に資するカリキュラム、教職員による学びの支援、学生自身による学びの姿勢という3つの因子の有機的統合が大学教学の質的評価を決定付けるということである。

(4) 重回帰分析

ここでは、主要な調査変数を目的変数とし、他の調査変数のいくつかを説明変数とする線形モデル（資料5）を構築し、解析した結果を紹介する。

Q11)「カリキュラムによる自己形成」($R^2 = 0.642$) (資料5-1)

プラス側に自己形成ができる教学分野として、専門科目、演習、一般教育、副専攻がこの順に上がっている。

この目的変数は、クロス分析で見たように、教学において決定的役割を果たしているが、前述の説明変数以外で目立つのは、在学中に取得できた能力、中でも専門的知識や論理的思考、一般教養であることがうかがえる。この結果は、教養教育の意味合いについて、1991年の大綱化による改編を見直すべき時期に来ていることを含意している。

Q33)「卒業満足」($R^2 = 0.640$) (資料5-2)

このモデルではプラス側で、専門科目、演習、その他など自己形成に資した教学分野が際立っており、本学に対する帰属意識や立命館大学の将来に対する期待度、さらには教学から受ける影響などが目立っている。

他方、マイナス側を見ると、満足度の低い卒業生は、今から（調査時点以降）自学自習、専門学校や大学院における学習、留学など、自ら学びの補強を自覚している。それに対しプラス側では、卒業満足が形成される分野として、専門科目による自己形成、目的・目標に関連した

科目選択、内容に依存した選択重視など、当然のことながら在学中の履修に大きく依存していることがうかがえる。しかしながら、これらの層では、同程度にインターンシップ、語学教育、教員と学生との交流などにおいて、改善を望んでいることがわかる。

以上の重回帰分析において、資料5のように、マルチコ（共線型性）が見受けられるが、相関行列から見て、さほどの影響はないものと判断している。この他にも、説明係数 R^2 が0.5を超える線型モデルがいくつか得られたが、ここでは紙幅の関係もあって、割愛せざるを得ない。なお、以上の多変量解析においては、株式会社エスミの「Excel多変量解析 Ver.4.0」を用いた。

おわりに

この論文では、組織に対する評価の問題を一般的に論ずると共に、立命館大学におけるマクロな教学検証（校友版）を取り上げてきた。調査を一通り終えた感慨としては、大学教学に関する第三者評価の端緒を切り開いた達成感はあるものの、まだまだの感は否めない。しかしながら、調査結果から確信を持って言えることは、大学大競争時代にあっては、学生のために授業評価だけではなく、第三者による教学検証が不可避だということである。

本文中でも述べたように、今後も教学検証の教員版や在校生版を実施したいとは考えているが、筆者平井はFDセンターの専門委員を2003年度でもって辞することになっているので、教学検証の設計や解析をどのように実施するか判断としないところがある。さらには、確度の高い調査で施策立案の基礎とするためには、一定数のサンプルを確保しなければならないが、そのために財政的な点、すなわち調査のコスト・ベネフィットやタイミングも考慮せざるを得ない。

本文中でも述べたように、筆者達の考えは、第三者による組織評価の不可避性であるが、この論文が当該領域を切り開くのにそれなりの役割を果たし、各業界の各組織が説明責任から行動責任に移行する時代において、持続するに足ることを強く望むものである。最後に、この調査に協力していただいた諸氏並びに立命館大学・大学教育開発・支援センターに関係しておられる教職員の皆様、特に菊池京子さんには心から謝辞を述べておきたい。

注

- 1) 経営学研究科博士前期課程2回生(2004年度現在)
- 2) 筆者平井は2002～3年度副センター長、2004年度専門委員
- 3) <http://jcqhc.or.jp/html/index.htm>
- 4) 平井孝治「企業の役割と環境経営」、『環境保全と環境政策』第6章、岩波書店2002年12月
- 5) 菅岐隆則、北邨智子、清土裕文、中島尚美
- 6) 詳細については、本文中で紹介した参考資料を参照されたい。
- 7) 副専攻は本学固有のカリキュラムで、主専攻とは独立に、語学やスポーツなど16～20単位のパッケージで履修する仕組みである。
- 8) これは、資料に示した主成分3の係数グラフだけでは明示的でないが、質問項目3などを含めた解析枠で得られた知見である。

The Evaluation of Organization by Second Party

— Through the Research to the Graduates —

HIRAI, Takaharu (Professor, Ritsumeikan University College of Business Administration)

KONGO, Rie (Second year, a doctor's first half course Ritsumeikan University Graduate School of Business Administration)

Abstract

In the first half of this paper, we take up “the evaluation of organization” which it talks by each industry in the first quarter of the 21st century, and argue about it to a nonprofit organization, such as a university and a hospital, mainly with the viewpoint of governance or administration and the subject of evaluation and the object of evaluation are examined. The relation between accountability or responsibility and the evaluation of organization by the stakeholder, i.e., the second party has especially considered comparatively in detail.

In the second half of this paper, we take up the verification of education which the Center for Higher Education Research and Support of our university put into effect at the end of the 2003 fiscal year as evaluation by second party, and has mentioned the following points. The differences in positioning of the verification of education that is a macro evaluation and the teaching method that is a micro evaluation are discussed, and the significant is clarified. In addition, the knowledge on education obtained from the multi-variable analysis is summed up in following. Three factors, which are the curriculum for growth of themselves, support of learning by the teacher/stuff and the posture of learning by the student itself, determine qualitative evaluation of the Ritsumeikan University's education.

Key words

Evaluation of Organization, Governance, Administration, Evaluation by Second Party, Verification of Education, Research Design, Support of Learning, Posture of Learning

資料編

資料1：調査設計の概要

調査設計の概要

作成日：2003/11/10

依頼元 立命館大学 大学教育開発支援センター

ミッション経営支援センター

受注元 代表 平井 孝治

調査名称	立命館大学校友による教学検証
クライアント（連絡先）	立命館大学FDC
設計・解析担当者	宍岐、清土、北郷、中島、板倉、金剛、平井
調査対象	立命館大学校友
サンプル収集法	郵送方式
見込みサンプル数	2000人×20%=400サンプル
入力方式	直接入力
実施時期	2004年1月実施

調査目的：

校友から、在学中の教学評価を探り、時代や人類に資する立命館教学のイニシアティブを確立する。

調査対象の位置づけ：

- ① 利害関係者たる校友は立命館教学の評価者である。
- ② 校友は立命館教学の成果物として、社会から評価される対象である。
- ③ 校友は社会と立命館教学とを繋ぐ、能動的なインターフェイスである。

調査仮説：

- ① 有用な学びが体系的か多様かは、卒業後のキャリアに依存する。
- ② 学びの姿勢を確立していた校友は、自らを立命館教学の成果物として認識している。
- ③ 在学中の教学を肯定的に評価している校友ほど現在価値ある活動をしていると考えている。

用いる分析手法：

主成分分析、重回帰分析、クロス分析、クラスター分析

作り込む主成分

- a. 教学の満足度
- b. 多様志向と体系的志向
- c. 立命館教学の価値

資料2：調査票

[I] あなた自身についてお尋ねします。

問1 あなたの性別をお答えください。

1. 男 2. 女

問2 あなたが入学した入試形態に当てはまるものをお答えください。

- 1.一般入試 2.学内進学 3.推薦入学 4.AO入試 5.留学生 6.社会人 7.その他

問a あなたの所属していた学部はどこですか。

1. 法学部 2. 産業社会学部 3. 国際関係学部 4. 政策科学部 5. 文学部
6. 経済学部 7. 経営学部 8. 理工学部(情報学科) 9. 理工学部(情報学科以外)

問b あなたはインスティテュートに所属していましたか。

1. 所属していない 2. 国際インス 3. 人文総合インス
4. ファイナンスインス 5. 環境・デザインインス 6. サービスインス

問c あなたが立命館大学に入学を決めたのは誰からの影響が最も大きかったですか。

1. 親族 2. 担任先生 3. 高校教員 4. 塾講師
5. 先輩 6. 友達 7. 知人 8. 自分自身

問d 在学中の学びの姿勢についてお尋ねします。

- 1.かなり受動的であった 2.ある程度受動的であった 3.ある程度能動的であった 4.かなり能動的であった

問3 卒業後、あなたが経験された職種で一番長いものをお答えください。

1. 研究開発職 2. 技術職 3. 公務員 4. 教員 5. 一般事務職
6. 契約・アルバイト 7. 専門職 8. エリア別総合職 9. 総合職 0. この中にはない

[II] 在学当時の学習や活動についてお尋ねします。

(問4-5) 学生時代、あなたはどのようなことを優先していましたか。(上位2択)

- 問4 一番目 1. ゼミ・卒業研究 2. 授業 3. 資格取得 4. 部活・サークル
5. アルバイト 6. 人付き合い 7. ボランティアなど 8. その他
問5 二番目 1. ゼミ・卒業研究 2. 授業 3. 資格取得 4. 部活・サークル
5. アルバイト 6. 人付き合い 7. ボランティアなど 8. その他

問6 在学当時、授業中や研究室以外で教員と、どの程度交流していましたか。

1. 全くしていなかった 2. あまりしていなかった 3. ある程度していた 4. かなりしていた

問7 大学職員による学びの支援に満足していましたか。

1. 意識したことがない 2. 満足していなかった 3. ある程度満足していた 4. かなり満足していた

問8 在学当時、授業中の私語はどの程度ありましたか。

1. 全くなかった 2. あまりなかった 3. やや多かった 4. 非常に多かった

問9 学内の図書館をどのくらい利用していましたか。

1. 全く利用していなかった 2. あまり利用していなかった
3. ある程度利用していた 4. かなり利用していた

第三者による組織評価

問 10 在学当時のカリキュラムにおける学びについてお尋ねします。

- | | | |
|----------------|---------------|--------------|
| 1. かなり多様であった | 2. ある程度多様であった | 3. いずれとも言えない |
| 4. ある程度体系的であった | 5. かなり体系的であった | |

体系: 体系が整っているさま。組織立っているさま。 多様: いろいろなものがあること。変化に富んでいること。

問 11 カリキュラムを履修していく中で、自己形成ができたと思いますか。

- | | | | |
|-----------|------------|-----------|----------|
| 1. 全く思わない | 2. あまり思わない | 3. ある程度思う | 4. かなり思う |
|-----------|------------|-----------|----------|

問 12 問 11 で 1.以外を選んだ方にお尋ねします。

どのような教学分野で、自己形成ができたと思いますか。(複数選択可)

- | | | | | |
|-----------|---------|--------------|----------|-------------|
| 1. 一般教育分野 | 2. 専門分野 | 3. ゼミなどの演習分野 | 4. 副専攻分野 | 5. その他の教学分野 |
|-----------|---------|--------------|----------|-------------|

問 13 あなたは体系的な履修を意識していましたか。

- | | | | |
|--------------|---------------|-------------|------------|
| 1. 全くしていなかった | 2. あまりしていなかった | 3. ある程度していた | 4. かなりしていた |
|--------------|---------------|-------------|------------|

(問 14-15) 必修以外の受講科目を選択する際、どのようなことを重視していましたか。(上位 2 択)

問 14 一番目

1. 受講する友達の有無	2. 単位の取りやすさ	3. 担当の教員	
4. 科目内容への関心	5. 自身の履修目標	6. 当該科目の曜日・時限	7. その他

問 15 二番目

1. 受講する友達の有無	2. 単位の取りやすさ	3. 担当の教員	
4. 科目内容への関心	5. 自身の履修目標	6. 当該科目の曜日・時限	7. その他

問 16 在学当時、学びたい学問と出会えましたか。

- | | | |
|------------|-------------|------------|
| 1. 出会えなかった | 2. 何となく出会えた | 3. 明確に出会えた |
|------------|-------------|------------|

問 17 問 16 で 1.以外を選んだ方にお尋ねします。

学びたい学問と出会えたきっかけは何でしたか。(複数選択可)

- | | | | |
|---------------------------|-------------|------------|------------|
| 1. ゼミ・卒業研究 | 2. 専門の授業 | 3. 副専攻の授業 | 4. 一般教育の授業 |
| 5. 体験学習(インターシップ・ボランティアなど) | 6. エクステンション | 7. 旅行・留学体験 | |
| 8. 自学自習 | 9. 部活・サークル | 0. その他 | |

問 18 在学中の学びや活動について、現在、生活や仕事上で活かされていると思うものをお選びください。(複数選択可)

- | | | | |
|------------|-----------------|---------------------|-------------|
| 1. 一般教育 | 2. 専門授業 | 3. 1 回生小集団授業(基礎演習等) | 4. ゼミ・卒業研究 |
| 5. 留学 | 6. 副専攻(教職課程を含む) | 7. 実験・実習 | 8. エクステンション |
| 9. 部活・サークル | 0. 学外での活動 | | |

問 19 あなたの今後のキャリアプランをお尋ねします。(複数選択可)

- | | | | |
|-------------|----------------|----------------------|----------|
| 1. 特に考えていない | 2. 職種転換 | 3. 就職・転職 | 4. 独立・起業 |
| 5. 資格取得 | 6. フリーランス・自由契約 | 7. ボランティア活動、NGO・市民活動 | |
| 8. 大学院など就学 | 9. 留学・海外生活体験 | 0. その他 | |

問 20 学びの中であなたが取り組んできたことや、今後取りくもうとしていることをお選びください。(複数選択可)

- | | | | |
|-------------|--------------|----------------|------------|
| 1. 特にない | 2. 教養知識を高める | 3. 外国語を身につける | 4. 資格を取得する |
| 5. 専門知識を高める | 6. 専門的スキルを磨く | 7. 専門的な構想力をつける | 8. その他 |

問 21 問 20 で 1.以外を選んだ方にお尋ねします。(複数選択可)

それをどのように取得しましたか、あるいは、これからしようとお考えですか。

- | | | | |
|----------|--------------|------------|--------|
| 1.留学 | 2.大学・大学院での学習 | 3.専門学校での学習 | 4.社内研修 |
| 5.研究会・学会 | 6.通信教育 | 7.自学自習 | 8.その他 |

問 22 在学中の学びから、どのような力が得られましたか。(複数選択可)

- | | | | |
|------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.幅広い教養 | 2.専門的な知識 | 3.外国語の運用 | 4.論理的な思考 |
| 5.問題の発見・解決 | 6.発想力・構想力 | 7.リーダーシップ | 8.対人コミュニケーション |
| 9.プレゼン能力 | 0.この中にはない | | |

問 23 学生生活の中で何が重要だったと思いますか。以下の中からお選びください。(複数選択可)

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 1. 経験を豊富にし見聞を広げること | 2. 人との出会いを大切にすること |
| 3. 専門的知識・技術を身につけること | 4. 考える力を身につけること |
| 5. 教養を深めること | 6. 自由な時間を楽しむこと |
| 7. その他 | |

問 24 大学では、多様な学びと体系的な学びの、どちらが良いと思いますか。

- | | | |
|-----------------|----------------|--------------|
| 1. かなり多様な方が良い | 2. ある程度多様な方が良い | 3. いずれともいえない |
| 4. ある程度体系的な方が良い | 5. かなり体系的な方が良い | |

問 25 大学の教育内容・方法について、改善・充実すべき項目を次の中からお選びください。(複数選択可)

- | | | | |
|-------------|---------------|-------------|------------|
| 1. 科目選択の多様性 | 2. 授業方法の多様性 | 3. 教養教育の充実 | 4. 専門教育の充実 |
| 5. 語学教育の充実 | 6. インターシップの充実 | 7. 学生と教員の交流 | 8. シラバスの充実 |
| 9. 資格講座の充実 | 0. 授業科目の精選 | | |

問 26 授業ツールとして有効であると思うものを次の中からお選びください。(複数選択可)

- | | | | | |
|-------|-------------|----------|--------------------------|------------|
| 1. 板書 | 2. ビデオなどの映像 | 3. レジューメ | 4. コミュニケーションペーパー(質問用紙含む) | 5. パワーポイント |
|-------|-------------|----------|--------------------------|------------|

問 27 今からみて、立命館大学における学びを通じて、自己の成長を実感できましたか。

- | | | | |
|-------------|--------------|------------|-----------|
| 1. 全くできなかった | 2. あまりできなかった | 3. ある程度できた | 4. かなりできた |
|-------------|--------------|------------|-----------|

問 28 あなたは立命館大学の教学から、どの程度影響を受けましたか。

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| 1. 受けなかった | 2. ある程度受けた | 3. かなり受けた |
|-----------|------------|-----------|

問 29 立命館大学の社会的な評価についてお尋ねします。

- | | | | |
|---------|------------|---------|---------|
| 1. 良くない | 2. あまり良くない | 3. やや良い | 4. 大変良い |
|---------|------------|---------|---------|

問 30 あなたは、立命館大学の将来に期待できますか。

- | | | | |
|-----------|------------|------------|-----------|
| 1. 全くできない | 2. あまりできない | 3. ある程度できる | 4. かなりできる |
|-----------|------------|------------|-----------|

問 31 あなたは現在、価値のある活動をしていると思いますか。

- | | | |
|---------|-----------|----------|
| 1. 思わない | 2. ある程度思う | 3. かなり思う |
|---------|-----------|----------|

問 32 あなたは立命館大学の卒業生であることを意識したことがありますか。

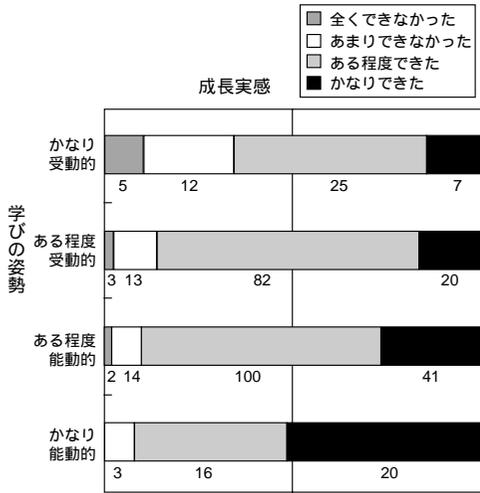
- | | | | |
|---------|----------|-----------|---------|
| 1. 全くない | 2. あまりない | 3. ときどきある | 4. よくある |
|---------|----------|-----------|---------|

問 33 あなたは立命館大学を卒業して良かったと思いますか。

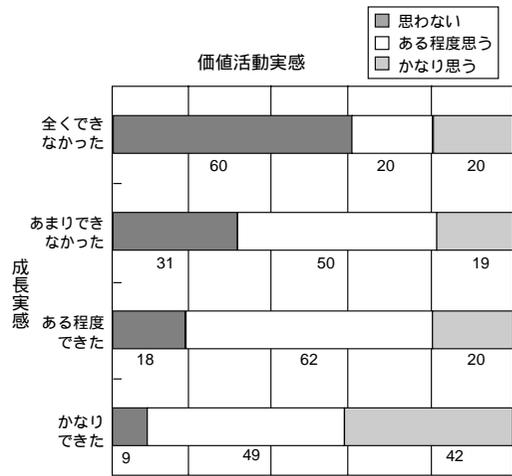
- | | | | |
|-----------|--------------|-------------|------------|
| 1. 良くなかった | 2. あまり良くなかった | 3. まあまあ良かった | 4. とても良かった |
|-----------|--------------|-------------|------------|

以上

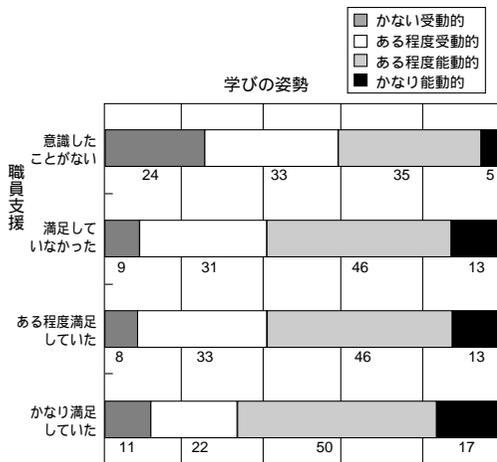
資料3：クロス集計



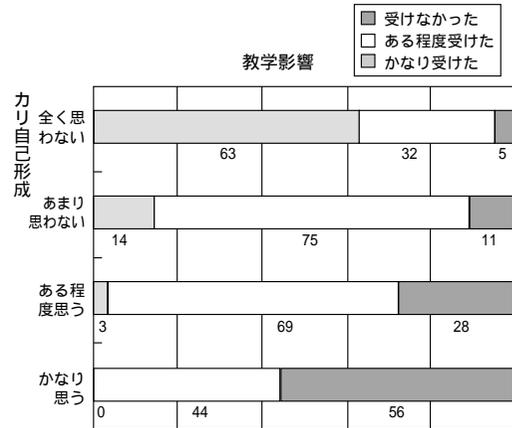
3 - 1 27) 成長実感 / d) 学びの姿勢



3 - 2 31) 価値活動実感 / 27) 成長実感



3 - 3 d) 学びの姿勢 / 7) 職員支援

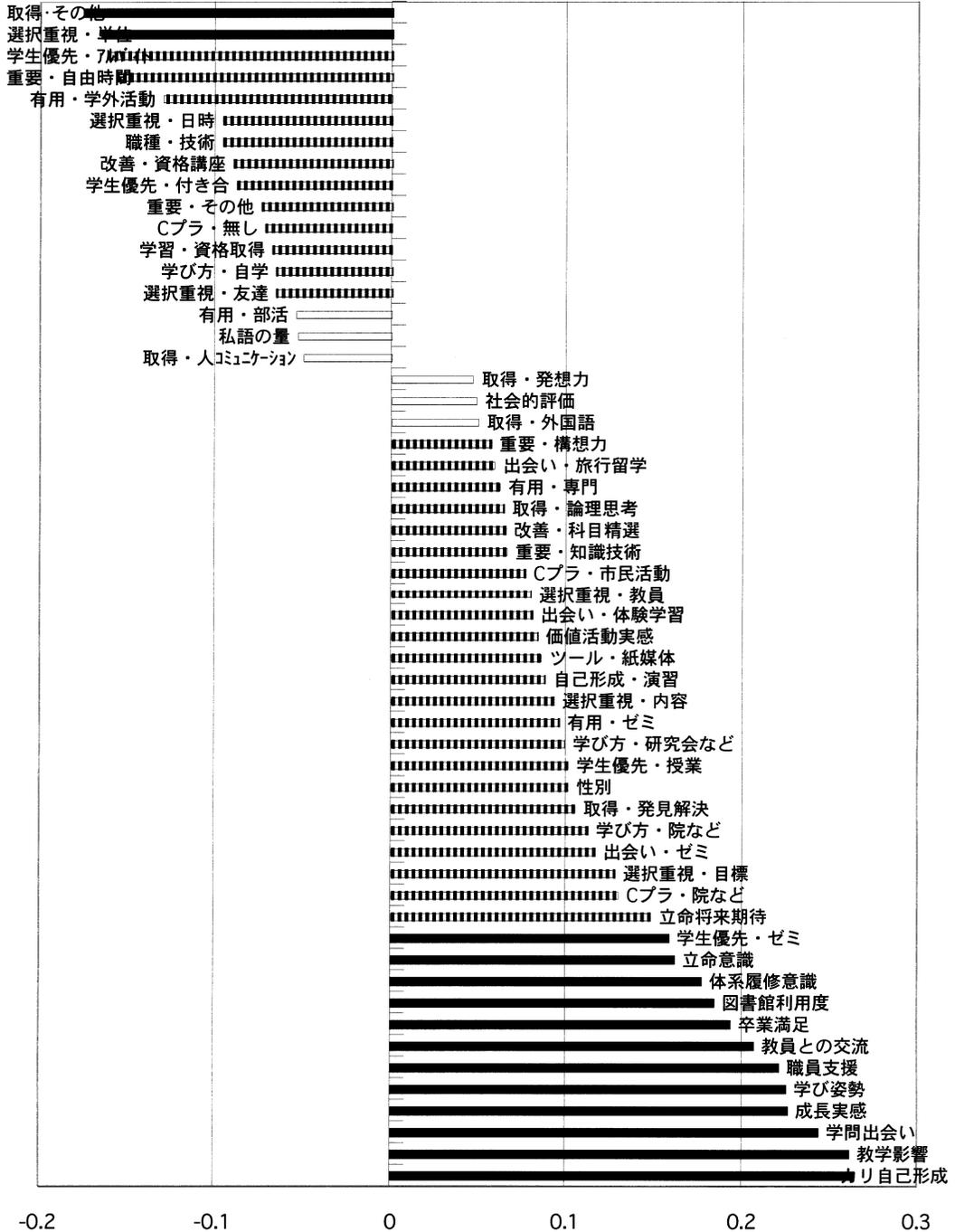


3 - 4 28) 教学影響 / 11) カリ自己形成

資料4：主成分分析

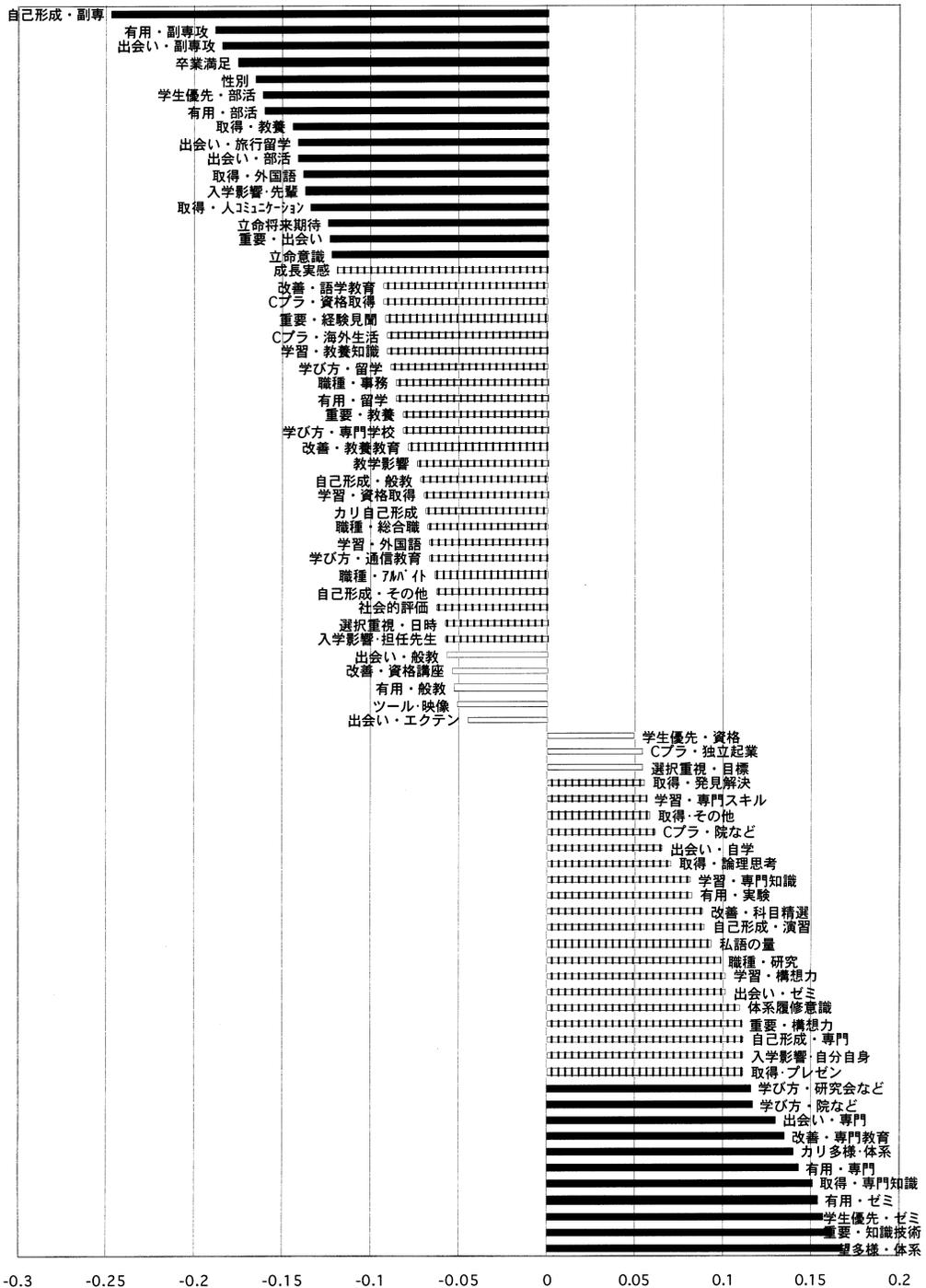
4-1 主成分1

主成分1 「教学による自己形成」 $\lambda = 4.37$



4 - 2 主成分2

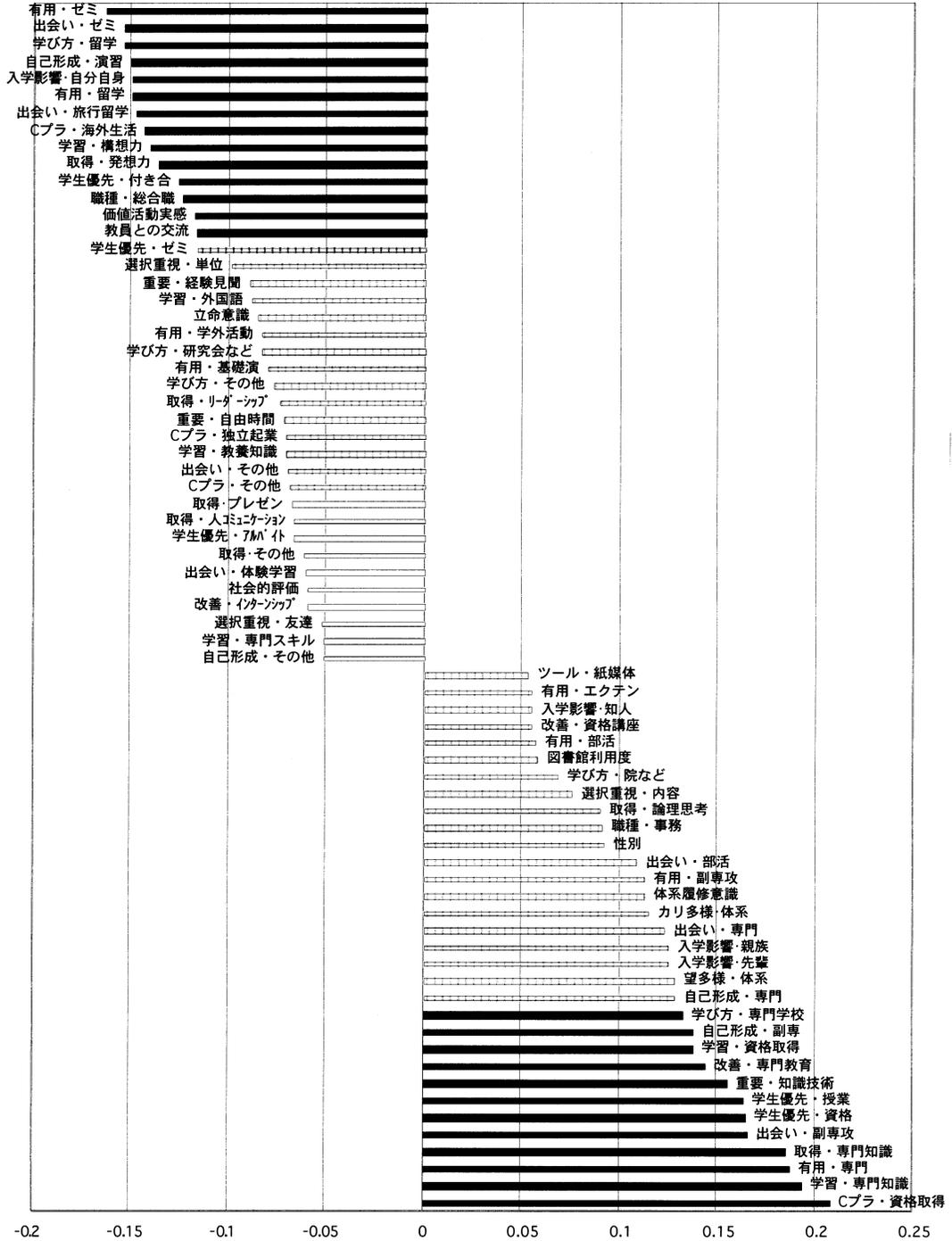
主成分2 「多様・副専/体系・専門」 λ=3.24



4 - 3 主成分3

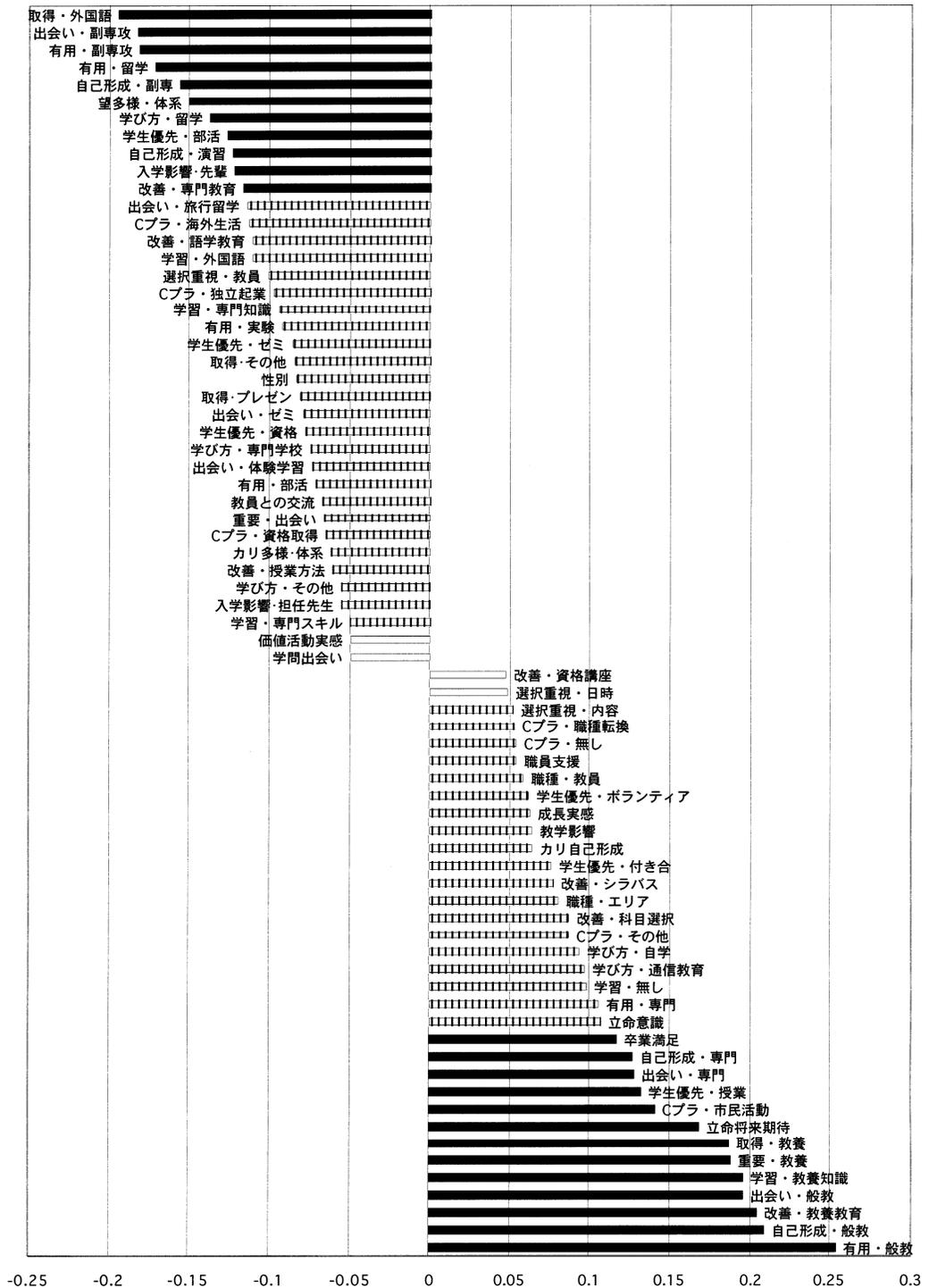
主成分3 「キャリア形成の差異」 $\lambda = 2.60$

(体験・対人 ⇔ 知識・資格)



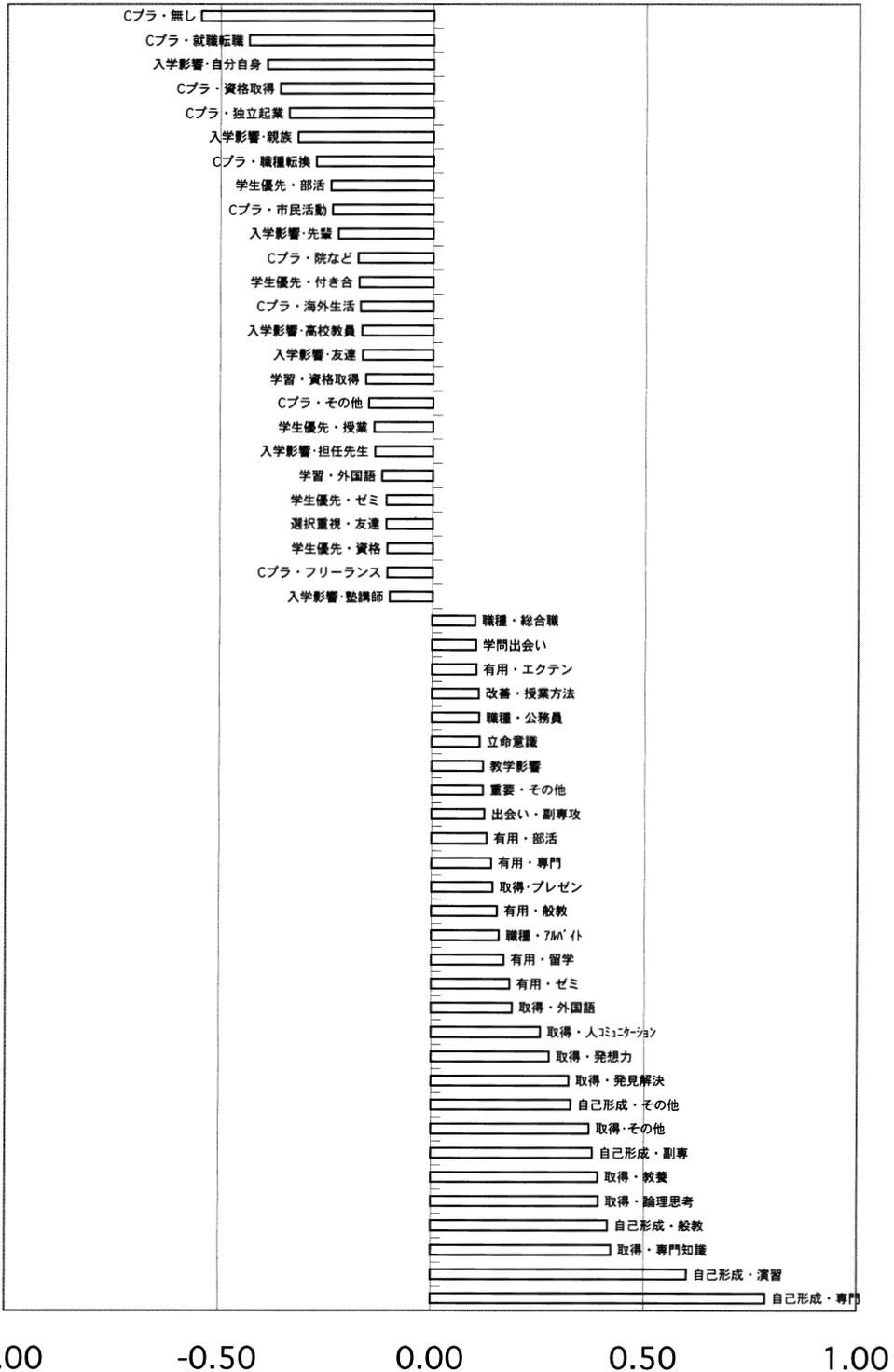
4 - 4 主成分5

主成分5「国際派と教養派」 $\lambda=2.30$



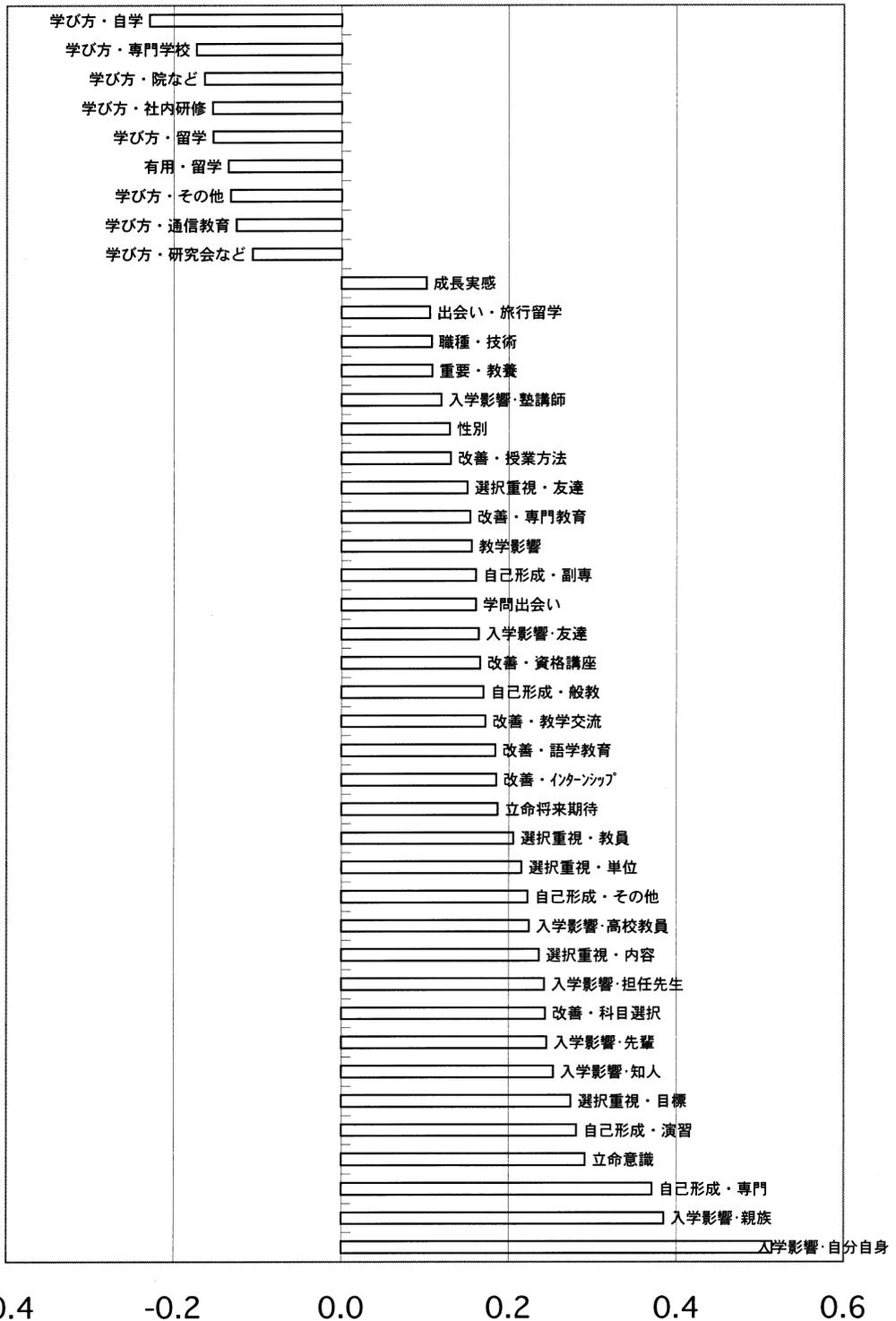
資料5：重回帰分析

5 - 1 Q11「カリキュラムによる自己形成」 $R^2 = 0.642$



第三者による組織評価

5 - 2 Q 33 「卒業満足」 R² = 0.640



論文

外国語学習に対する動機づけを促すために ～外国語教師にできること～

工藤 多恵・楠木 理香

要 旨

筆者らは、本学において外国語教育に携わっている（工藤は英語教育、楠木は留学生への日本語教育）、第二言語学習、外国語学習という立場の違いはあるが、共に必修科目として授業を担当しており、それぞれの学生たちの学習に対する動機づけを高めるために、教師としてできることはないかと話し合ってきた。

本稿では、学ぶ側が教師をどのように捉えているか、大学生にとって教師とはどのような存在かを明らかにする。次に学生と教師の人間関係がいかに動機づけに影響するのかを踏まえた上で、筆者らが携わっている本学の外国語クラスで具体的に何ができるのかについて、学生の意見、フィードバックも含めて考察する。

キーワード

外国語教育、外国語学習、教師、動機づけ、個、人間的魅力

1. はじめに

4月、英語を履修することになった学生を前にはじめて教壇に立ったときのことである。「英語が好きな人？」という問い掛けに対し、何の応答もなく、反対に「英語が嫌いな人？」と問い掛けた瞬間にほぼ全員の手が挙がった。次に、「英語が使えるようになったらいいと思ったことはありますか？」という問い掛けに対しても、ほぼ全員の手が挙がったのである。英語に対して苦手意識を持ちながら、英語が話せるように、使えるようになりたいと考えている学生は非常に多い。学生の気持ちを代弁するならば、「どうせ英語できひんけど、でもできたらええなあ」といったところであろう。

同様に4月、こちらは留学生の日本語授業のときのことである。

学生A「先生、どうしてまた私たちは日本語をとらなければならないんですか。日本語学校でずっと勉強してきたし、大学入試も終わったのに・・・」

学生B「でも、大学ではレポートとかいっぱいあるでしょう？」

学生A「そうだけど・・・」

厳しい大学入試を乗り越えてきた留学生の間には、「なぜ今さらまだ日本語を」「日本人学生と一緒に他の外国語を勉強したい」という声が多く、決して積極的とはいえない態度で授業に

臨んでいるものもいる。しかしながら、上記の会話の学生Bのように、今までとは違った質の日本語能力の必要性を漠然と感じている学生が多いことも事実である。

筆者らは、本学において外国語教育に携わっている（工藤は英語教育、楠木は留学生への日本語教育）、各々の学生の学習動機は決して高いとは云えないが、それぞれが、習得したいという意識を多かれ少なかれ持っていることから、学習に対する動機が高まれば、その成果にも影響するのではないと思われる。第二言語学習、外国語学習という立場の違いはあるが、同じ大学生に外国語を教えるという仕事において、教師としてできることは何かについて等しく考えをめぐらせてきた。

そこで本稿では、まず、既存の文献（先行研究）から、学習者（小学校、中学校、高等学校の児童・生徒）の視点で教師とはなにかを述べ、大学生のそれとの類似点、相違点を明らかにする。次に、筆者らが携わっている本学の外国語授業の環境を踏まえた上で、外国語教師として何ができるのか、アンケート調査からの学生の意見や希望、コメントなどを取り入れながら考察していく。

2. 教師とは

学習に対する動機づけに教師がどのように関わっていくことができるかを考えるためには、教師とはどのような存在なのか、教師をどのように捉えているのか、を「学ぶ側」の視点からみておく必要がある。

大学での教育は、それまでの小学校、中学校、高等学校教育とは全く質の異なるものだと一般的には言われるが、それぞれは「教える」「学ぶ」関係が存在するという点で共通している。そこでまず、小学校、中学校、高等学校において、児童・生徒にとって教師とはどのような存在かを考える。

2-1. 教師の勢力資源

河村（2002）は、子どもたちが教師に感じる勢力を、心理学用語から勢力資源と紹介した。そして、子どもたちはこの勢力に従っているとし、教師の勢力資源として以下の6つの種類をあげ、説明している（表1参照）。

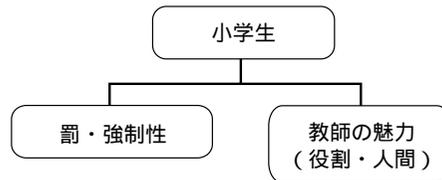
【表1】（河村 p28）

準拠性	教師に対する好意や尊敬の念、信頼感、ある種のあこがれなど、教師の内面的な人間的魅力にもとづく
親近・受容性	教師に対する親近感、自分を受け入れてくれるという被受容感など、教師の内面的な人間的魅力にもとづく
熟練性	教師の専門性にもとづく教え方のうまさ、熱心さなど、教師の教育技術の高さと熱意にもとづく
明朗性	教師の性格上の明るさ、かかわることで楽しい気分になることにもとづく
正当性	「教師」「先生」という役割や社会的な地位にもとづく
罰・強制性	教師の指示に従わないと罰せられたり、成績に響くので、それを避けるために教師の指導に従うことにもとづく

さらに、この教師の勢力資源は小学生、中学生、高校生によって捉えられ方に違いがあると述べている。以下、年齢別にその特徴をみていく。

2 - 2 . 小学生の場合

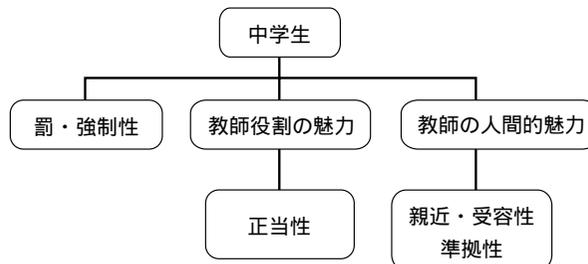
小学生は、6つの勢力資源を「教師の魅力」「罰・強制性」の2つに統合して捉える傾向があるという(図1参照)。つまり、「『教師の魅力』という視点の中に、教師の人間の魅力と、教師としての役割に対する魅力が分化せず、一緒になっている」(p32)ということである。発達のまだ幼い小学生は、教師により人間的な部分を求めているということがわかり、そのため教え方がうまく、熱心でも、親しみや明るさ、悩みなどを受け入れてくれる対応や雰囲気がないと、授業にものってこない。また逆に、教師としては駆け出しで、教え方も対応も未熟であるにもかかわらず、熟練性の未熟な部分をほかの勢力が補い、子どもたちがこのような若い教師に強く惹かれるという現象も起こり得るのである。



【図1】(河村 p31)

2 - 3 . 中学生の場合

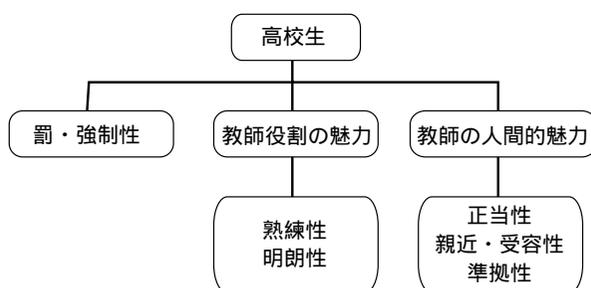
中学生は、前述の6つの勢力資源を「教師の人間の魅力」「教師役割の魅力」「罰・強制性」の3つに統合して教師を捉える傾向がある(図2参照)。「小学生が『教師の魅力』と捉えていた視点も、中学生になると教師の人間の魅力と、教師としての役割に対する魅力を分化して捉えることができるようになって」(p34)くる。つまり、この時期の生徒は、授業での教え方がうまくかつ熱心な教師を、教師らしい教師と感じ、自分たちのいうことを何でも認めてくれる物分かりのいい教師であっても、「教師役割の魅力」が感じられない教師であれば、心から信頼しないのである。そのため、場合によっては、友人関係の相談はA先生、勉強の相談はB先生というように、生徒が教師を選択するようなことも生じる。このような現象について河村は、一見効率的なようであるが、全面的に教師が信頼されているわけではないため、脆い関係であると述べている。



【図2】(河村 p35)

2 - 4 . 高校生の場合

高校生の勢力資源の捉え方は、中学生の統合の仕方と同じである。しかし、中学生と高校生の決定的な違いは「正当性」の勢力資源で、中学生は「教師の役割の魅力」のなかに正当性の勢力資源が含まれているのに対し、高校生は「教師の人的魅力」のなかに正当性の勢力資源が含まれている（図3参照）。つまり、中学生は授業の教え方がうまく、熱心な先生を見て「教師らしさ」を感じるが、高校生はひとり人間として尊敬できるか、親しみがもてるか、ということを重視するのである。また、高校生の捉える「教師の役割の魅力」は熟練性と明朗性の相関が高く、つまり、難しい内容を堅苦しくそのまま教える教師に対して高校生は魅力を感じず、授業内容を興味深くアレンジし、時には自分の人生観を折り混ぜながら語ってくれる教師の授業にこそ、のってくると考えられる。



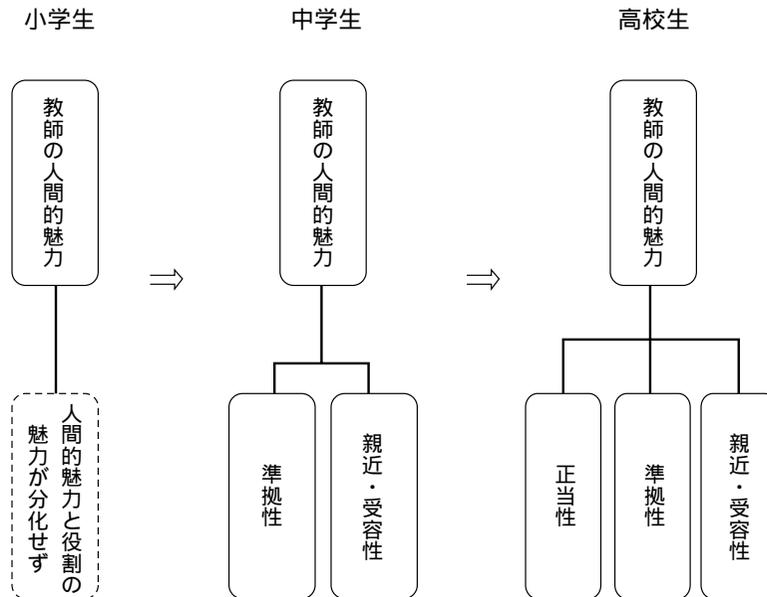
【図3】(河村 p40)

2 - 5 . 大学生の場合

以上のように、河村はその著書の中で、小学生、中学生、高校生と分けてその違いを説明している。教育の場において学ぶ側（児童・生徒）は、教師の勢力資源を感じる。これらの勢力資源の捉えられ方は、言うまでもなく、子ども達一人ひとりに個人差があるが、子どもたちの精神的・身体的成長に伴い、特有の目安となる捉えられ方があるということがわかった。それでは、大学生はどうなのであろうか。河村は大学生については触れていないが、本稿では大学生がどのように教師を捉えているかを考察したい。

小学校、中学校、高等学校と年齢が高くなるにつれて、教師の勢力資源は統合的に異なりこそ見せるが、「教師の人的魅力」はいずれにおいても大切な位置を占めていることが指摘されている。そこで、河村が述べた教師の勢力資源を大学生の視点で考えるにあたり、我々は「教師の人的魅力」に含まれる6つの勢力資源の比重が以下のように、年齢とともに重くなっていることに注目した。図4は図1～3の「教師の人的魅力」の部分のみをとりあげ、その変化を示したものである。

このように、小学生にとっては「教師の人的魅力」が教師の役割の魅力に分化せず、存在すらしていなかったにも拘わらず、中学生、高校生と年齢があがるにつれ、「教師の人的魅力」により多くの項目が含まれるということがわかった。これは、学ぶ側が、精神的、人間的にも成長するにつれ、教師を個々の“人間”として捉え始めているということであろう。以上より、大学生にとっても、教育の現場において「教師の人的魅力」が更に大きな影響力を持つことは、想像に難くない。



【図4】

3 . 大学という教育の場

3 - 1 . 高校までとの相違点

では、「教師の人間の魅力」というものを、大学生はどのような状況で感じ取ることができるのだろうか。河村は、小学生、中学生、高校生について述べる中で、「教師に対する好意や尊敬の念、信頼感、ある種のおこがれ」「教師に対する親近感、自分を受け入れてくれるという被受容感」などを「人間の魅力」として挙げている。これには教師と学習者の間での直接のコミュニケーションが不可欠であろう。しかしながら、学生数100人以上、大教室でのマイクを使った講義、個々の学生が発言を求められることもなく…といった一般的な大学の授業形態では、学生個々と教師間でコミュニケーションをはかることが難しいことは明白である。実際に、東京都のある私立大学ホームページでは、新入生用の学生生活ガイドにおいて、「大学でどう学ぶか 大学教員とは？」という項目で以下のように記述している。

大学と高校との違いは、皆さんに主体的な学習態度が求められているかどうかだけではありません。教員の役割や立場も大きく異なります。大学の教員は、教授とか助教授とか講師といったいかめしい名前で格付けされています。また、大学の教員は皆さんに対し教育を行っているだけでなく、自らの専門分野の研究を行っていますし、政府や自治体で仕事をしている人もいます。むしろ、このように複数の仕事を抱えていることの方が一般的であるといえるでしょう。ですから、職員室に行ったらすぐに教員と会っていた高校時代と比べると、教員とコンタクトをとることははるかに難しいといえます。(以下省略)

これにより、大学では教師と学生の関係も高校時代とは形を変えてくるということがわかる。高校時代までは毎日のように顔を合わせ、ときには雑談をしていた教師が、大学生にとっては授業以外に顔を見たり、声をかけたりすることも難しい存在となるのが一般的な傾向であると言える。

3 - 2 . 大学生にとっての教師

当然ながら、人間的魅力がない教師などいるはずがない。しかし、大学は教師の一人間としての姿を感じさせる環境があまりにも少ない。

筆者が学生食堂で昼食をとっていたときのことである。昼食ののったトレイを手に、驚いた顔で近づいてくる学生がいた。

学生「先生、何してはるん？」

筆者「え？お昼ごはんやん」

学生「え～先生も学食で食べたりするんですか？」

筆者「うん、食べるよ」

不思議そうに話しかけてくる学生の顔を見ながら、こちらも不思議な気分になってしまった。その後、休み時間にクレープ屋に並んでいたときや、流行歌を思わず口ずさんでいたときにも、同じようなことが起こった。学生の反応はいつも同じで、授業以外で見る教師の姿を見て、「えー、先生もそんなことするんやー」というものである。そんな学生たちの反応が始めは不思議で仕方がなかったが、そのうち、我々は学生の目にはどのように映っているのだろうかと考えようになった。学生たちの反応により、彼らにとって我々教師が日常生活の中でいかに遠く、疎な存在であるかということがわかったのである。

例えば、小学校、中学校、高等学校では、教師も児童・生徒と共に昼食（給食）をとり、掃除をし、遠足や修学旅行などの課外活動が教育の一環である。大学では、このような機会が少ないのが実状であるが、こういった授業外の活動、時間、そこから生じた感情などを共有することによって、学生は教師の「人間臭さ」を感じるものであろう。「共有するということは、お互いの間の距離を減少させ、生徒が教師の人間性に触れるようにする積極的な方法である。(略)教師を学校の特定の役割を超えた人間として、あるいは喜びや共感の感情を持つ人間としてみることも可能にしてくれよう」とレイモンド(1991：p32)も述べている。

教師と学生の直接のコミュニケーションが重要と考えられるにも拘わらず、大学の教師たちは、その機会になかなかめぐまれない。その結果、学生たちは、教師を特殊な存在として感じてしまうのではないか。このような状況のもとで大学教師には、教師としてだけでなく、また一人の人間として学生に感じてもらうためのより一層の努力やアプローチの工夫が求められているといえるだろう。

3 - 3 . 本学外国語クラス的环境

以上、一般的な大学の授業形態や大学生と教師の関係を考えると、筆者らが現在携わっている外国語クラスは、特殊な環境にあると言える。大学における教育環境は、小学校、中学校、高等学校と大きく異なっていると先に述べたが、その異なる点を考えると、外国語クラスは高

等学校までの教育・学習環境と似た点を数多くあわせもつのである。

第一に、本学では外国語の授業は必修である。ほとんどの学生が1・2年次に英語、フランス語、中国語、ドイツ語などの外国語を履修する。また、留学生は必修外国語として日本語を履修することが定められている。大学側から必修と定められ、履修しなければならないという点で、本学における外国語の授業は高校までの科目と同じであると言える。

第二に、外国語の授業は全てクラスという単位があり、学生の所属クラスと、その担当教師が決められている。英語と日本語は学期の始めにプレースメントテスト等を行い、クラスは能力別に分けられている。これも、クラス単位で授業が行われるという点で、高等学校までのクラス構成と同じである。

第三に、以上のようにして分けられるクラスは、ほぼ均等に分けられることになっている。1クラスの人数の上限が、英語は35名、日本語は15名程度と大学によって定められており、この1クラスの人数が、高等学校までの1クラスの規模と比較的近い。

以上述べてきたように、高等学校までの教育・学習環境と大学での外国語のクラスとの共通点は以下の3つにまとめられる。

必修科目である

クラスが決められている

1クラスの人数が15～35と比較的少人数に制限されている

上記の3点、特に、より、学生の間には「自分のクラスあるいはクラスメート達」、また「自分の担当の先生」という意識が生まれる。これらの意識は、学習動機や効果にも大きく影響すると予想され、規模が大きいクラスでは、学生がなかなか持ち得ないものであろう。

3 - 1で、一般的に大学教師と学生は高等学校までと比較してコミュニケーションがとりにくい状況にあると述べた。しかし、上記のような点を考慮すると、本学外国語クラスでは、コミュニケーションがはかりやすい、すなわち「教師の人的魅力」が伝わりやすい環境にあるといえる。

4．本学外国語クラスでできること

4 - 1．学生を個として認識する

では、具体的にどのようなことが我々にできるのか。まずは、学生にとって一般的な大学教育の場で機会が乏しい個としての認識を、教師が始めることであろう。ローマン(1987)は、「優れた教育は、学生に知的な興奮と肯定的な対人関係を創り出させる大学教授の能力から生まれる」(p36)という二次元モデルに基礎を置いた。更に、「名前を覚えるということは、学生を個人として認めていることを学生に伝えるための、大学教師にできる最も大切なことがらである」(p89)と述べている。

ここにある「学生の名前を覚える」からもわかるように、特別なアプローチや奇抜な方法は特に必要ないのである。小学校、中学校、高等学校で当然と考えられている些細なことにより、一人ひとりの学生に、彼らを個として認めていることを伝えることができるはずである。例えば以下のようなことならば、教師の心がけ次第で、すぐにでも実践できるであろう。

学生の氏名に加えて、出身地、趣味、所属サークルなどを知ることにより、一人ひとりの学生に学習以外のことについても話しかける

学生個々へフィードバックし、さらに呼びかけとして一人ひとりの名前を明記したコメントをつける

出席をとる際は一人ひとりの名前を呼び、必ず視線を合わせる

一回の授業内で、できる限り学生一人ひとりが発言できる機会をつくる

4 - 2 . 教師を個として認識する

次に、学生が教師を個として認識することが不可欠である。学生も教師も人間である。「外交的性格特性の顕著な生徒と内向的な性格特性の強い生徒では、自ずと教師と接する機会や頻度も異なってくる」(山口：1995：p43)。従って、元来の性格、タイプが似ていることから教師に親近感を抱き、学生の方から積極的に個人的な話を持ちかけてくる場合もあるだろう。しかしながら、そもそも教師と学生の関係について考えると、必然的に、授業中での人間関係が対等でないため、心理的距離を狭める妨げになることもあるだろう。そこで、学生側からの働きかけも大切ではあるが、それ以上に教師からの歩み寄りが必要であると思われる。教師という仮面を脱いで、一人の自分を飾らず、率直に見せる機会を持つことである。すなわち、自己開示である。自己開示は、自発的に相手に話すことが大切とされている。八代他(2001)は、「自分のことを自分から相手に話すことを自己開示と言います。自分の考えていること、感じていること、好き嫌いなど何でもいいのですが、人のことではなく、一般的なことでもなく、自分のことを話します。それも、自分から積極的に話すことがポイントです」(p47)とっており、「相手との関係が親しくなればなるほど自己開示の度合いも増すというのが自然なパターンである」(八代他：1998：p94)と述べている。以上からもわかるように、自己開示を教師側から始めることは、学生が教師を個として認識する手助けになると思われる。例えば、以下のようなことはできないだろうか。

学生にそれぞれお薦めの映画を聞き、教師も同じものを見て、意見や感想を話し合う

学習に関する教師の経験、たとえば外国語学習、留学経験(失敗談、悩んだことなど)について話す

学生と共通の経験、たとえば学生時代(アルバイト、サークルなど)について話す

3 - 2 で述べたように、小学校、中学校、高等学校では給食、掃除、課外活動などで教師と児童・生徒の間で経験が共有される。以上述べてきたようなことが行われれば、大学生と教師の間にも、“共有”が生まれるのではないか。レイモンドも、何を生徒と共有するかについて以下4つを挙げている。

時間の共有 生徒に対して個人的注目をする

ユーモアを共有する

感情や価値も共有する 教師が心の中で大切にしていることを、生徒にさりげなく自然に伝える

真の自分を共有する 生徒への自己開示は、テレビの番組やスポーツ、旅行、初体験など

生徒と共通した経験を話すことや自分の人生体験の中の小さなトラブルを語ることも効果がある

ここでも、学生の個の認識と、教師の自己開示が重要視されている。

このように、まず教師が学生一人ひとりを個として認識し、学生側からも個として認識されるように自己開示をしていく中で、自然と互いの心理的距離が狭まり、より「教師の人間的魅力」が伝わりやすくなるのではないかと思われる。

5 . 学生の意見

5 - 1 . 少人数クラスの利点

今まで、本学外国語クラスのような少人数クラスで教師ができることについて筆者らの考えを述べてきたが、学生側は少人数クラスの利点についてどのような意見を持っているのだろうか。抽象的ではあるが、敢えて「大学で40人以下の少人数クラスの利点を思いつくだけ書いてください」という自由回答形式でアンケートをとった。アンケートは、筆者らの担当するクラスにおいて行った。結果は以下のとおり大まかに6つにまとめられる。

- ・先生と交流しやすい・やりとりしやすい
- ・会話がしやすくなり、先生と学生の仲がよくなる
- ・人数が少ないことで先生とのコミュニケーションがよくとれ、より効果的な学習ができる
- ・人が少ないので質問しやすく、また答えてもらえる機会が多い
- ・よく指名され、自分の意見を言えることで、自分の知識が不足しているところがよくわかる
- ・静かで集中できる・人数が少ないため効果的である

(学生原文のままでない)

以上の結果より、本学外国語クラスのような大学における少人数クラスの利点として、学生も教師との距離の近さ、すなわちコミュニケーションのとりやすさと、学習環境が整えられていることを挙げており、それが学習に対する動機づけまた学習効果に繋がっていくと思われる。

5 - 2 . 学生からのフィードバック

次に、4 - 1、4 - 2で述べた7つの事柄を以下に再度、明記しておく。

学生の氏名に加えて、出身地、趣味、所属サークルなどを知ることにより、一人ひとりの学生に学習以外のことについても話しかける

学生個々へフィードバックし、さらに呼びかけとして一人ひとりの名前を明記したコメントをつける

出席をとる際は一人ひとりの名前を呼び、必ず視線を合わせる

一回の授業内で、できる限り学生一人ひとりが発言できる機会をつくる

学生にそれぞれお薦めの映画を聞き、教師も同じものを見て、意見や感想を話し合う

学習に関する教師の経験、たとえば外国語学習、留学経験(失敗談、悩んだことなど)につ

いて話す

学生と共通の経験、たとえば学生時代（アルバイト、サークルなど）について話す

これらは筆者らが各クラスで以前より心がけているものである。学生側はどのように感じているのであろうか。学期末に行った授業評価アンケートの中から、これらの項目に関連すると思われる学生からの意見を以下に列挙する。

- ・コミュニケーションをはかるために英語を学ぶから、先生と学生の間でコミュニケーションがあつて当然、ない方がおかしい
- ・一人ひとりにコメントやフィードバックされているのを見て、みてもらっているという安心感、信頼感が生まれ、やる気が出る
- ・覚えてもらっているから、個人的なことも相談にのってもらえる気がする
- ・あてられるから、予習してくる
- ・授業外でも、いちいち話しかけられるのは面倒くさい
- ・顔と名前を覚えられているために、欠席した場合、次回授業に行きづらくなる

（学生原文のままでない）

学生個人の性格や考え方がそれぞれ違うことから、全ての学生が肯定的、好印象を持つわけではなく、どのようなアプローチでも中にはそれに合わない学生も存在するという点を忘れてはならない。我々教師は、学習環境を整え、“学習”を提供することは可能であるが、その内容を個々の学生が受け止めるかどうか、またどのように受け止めるかということは、学生次第である。大切なことは、学生を個として認識し、教師も個として認識される場を授業内外で提供することであり、学生が学習に積極的に関わるように工夫することである。より多くの学生が、教師、授業、ひいては外国語に興味を持ち、積極的な態度で外国語学習に取り組めるようになるアプローチを、我々教師は模索し続けなくてはならない。

6. おわりに

1991年に大学設置基準が改正され、「英語の教育の目的は英語によるコミュニケーション能力の養成を第1とする」（岡田：2003：p22）という点が見直されるようになった。英語だけでなく、日本語またその他の全ての外国語学習が、コミュニケーションを目的として存在している、ということを見ると、外国語教育の現場で、教師と学生がコミュニケーションをはかることは、当然であるともいえる。外国語学習過程において、教師と学生が、母語（または共通語）でも十分にコミュニケーションをはからないような状態では、外国語でのコミュニケーション能力が果たして養成されるであろうか。

本稿では、授業やクラス的环境を鑑みて専ら外国語クラスを想定してきたが、我々が述べてきたことは、本来ならばそこに限られるべき問題ではない。ローマン（1987）も述べているように、「大学におけるティーチングとは、対人的なものに他ならず、またそうあるべきだという前提、すなわち、ティーチングとは、所詮、人間と、その人たちの性格に関わる事業であり、単なる機

械的な因果関係に帰してしまうことはできないという前提に立っている」(p24)のである。

参考文献

- 1) ウラッドコースキー・レイモンド・J (1991) 新井邦二郎・鳥塚秀子・丹羽洋子訳 『やる気を引き出す授業 動機づけのプランニング』 田研出版株式会社
- 2) 岡田礼子 (2003) 「今どきの大学生を教えるという大仕事」月刊『英語教育』5月号 (p20-22) 大修館
- 3) 河村茂雄 (2002) 『教師のためのソーシャル・スキル 子供との人間関係を深める技術』誠信書房
- 4) 八代京子他 (1998) 『異文化トレーニング ポーダレス社会を生きる』三修社
- 5) 八代京子他 (2001) 『異文化コミュニケーションワークブック』三修社
- 6) 山口正二 (1995) 『生徒の教師認知における心理的距離に関する実証的研究』風間書房
- 7) ローマン・J (1987) 阿部美哉監訳 『大学のティーチング』玉川大学出版部
- 8) 嘉悦大学ホームページ 学生生活ガイド http://www.kaetsu.ac.jp/gakusei_guide/

What Foreign Language Teachers Can Do To Motivate Students

KUDO, Tae (Language Education and Research Center)

KUSUNOKI, Rika (Language Education and Research Center)

Abstract

The authors of this paper are actively involved in the teaching of English as a foreign language (Kudo) and the teaching of Japanese as a second language (Kusunoki) at Ritsumeikan University. As instructors of these compulsory subjects, we have been discussing what we can do to further motivate our students, while taking into account the differences between foreign language and second language acquisition.

In this paper, we will explain how students perceive their teachers, and how college students perceive their instructors and/or professors. We will examine how the relationships between students and instructors affect their motivation towards language learning and, based upon this, look at what we can do in our classroom to improve students' motivation.

Key words

foreign language education, foreign language learning, teachers, motivation, individuality, personal appeal

論文

文社系学生のための職業能力開発プログラムと大学の構造改革

近 森 節 子

要 旨

本論は、大学における文社系学生の就職支援としての「職業能力開発プログラム」の構築を目的としている。

1．序論では、研究の背景と目的を述べる。

その要旨は、今日、新卒採用に際して企業が求める人材要件と大学での学修の間に乖離があるという問題認識を提示し、その乖離の因ってきたる背景を、経済のグローバル化の中で、日本の企業が採用後社内教育によって職業能力を育てる余力を失っている一方、大学で（文社系）学生に対し、社会で役に立つ実践的な教育を付与していないという点に見る。そこで、学生・企業両者間のギャップを埋める教育を大学において実践するプログラムの開発を探る。その方法は、文献による先行研究のレビュー、立命館大学生へのアンケートによる大学での学修と将来の職業に対する意識実態の調査と分析、立命館大学における文社系学生の就職支援のための職業能力開発プログラムの策定、大学教育の構造改革イメージを浮き彫りにするという手法による。

2．第1章では、先行研究のレビューを行う。この章においては、大学における職業経験のない青年期学生のキャリア開発が極めて今日的なテーマであるため、先行研究たるべき論文が散見されないことを指摘し、中で取り上げた小論においても理念の提起にとどまっており、大学における職業教育の実践的なプログラムとして、どのように具体化し実践するかについては未だ解明されていないことを述べる。

3．第2章においては、全国の大学の中でももっとも先進的といわれている立命館大学キャリアセンターの取り組みについて、大学におけるキャリア教育とは何か、キャリアデザインプログラム、インターンシップの取り組み、キャリアチャートの導入、学力を軸とする学生生活の充実と就職との相関、キャリア形成科目を取り上げ、大学におけるキャリア開発の今日の到達について述べる。

4．第3章においては、立命館大学産業社会学部生への「職業観アンケート」を通じて得られた知見を述べる。アンケート結果から、産業社会学部生の約3割が「学ぶことに積極的な層」であり、そのうち5割は、学生生活でもっとも重大なことを「将来の進路準備」と答えている点を取り上げ、「職業能力開発プログラム」の母体層のボリュームを説得する。

5．第4章においては、「職業能力開発プログラム」のモデル提示を行う。その特徴は、教育リエゾンの考え方をさらに発展させ、「情報提供型」から「能力開発型」へ転換する

こと、「企業ゼミ」の開講等、大学と企業が人材開発において緊密に手を組み、企業がキャンパスに乗り込んで自分たちの手によって直接人材育成を行うことを骨格とする。

6. 結論においては、今日、キャリア開発教育の展開が、大学経営にとって極めて重要な視点となりつつあることを述べる。今回提起した「職業能力開発プログラム」は、これまでの大学教育の枠組みを大きく変え、アカデミックな教育と職業教育を平行におく、いわば大学の構造改革をめざすものであること、就職実績が大学の社会的評価を示す指標であるという観点から、優秀な人材の輩出は大学経営を左右する極めて重要な課題であること、従来のアカデミックな学修が鍛える知的な基盤に加えて職業能力開発プログラムで鍛えられた実践的能力を身につけた人材を採用マーケットに送り出すことによって、大学の競争力を高めることになる視点を明示する。

キーワード

キャリア教育、職業能力開発、企業ゼミ、日本型雇用システム、学生の職業観

もくじ

序 論 研究の背景と目的

1. 日本型雇用システムの崩壊と大学教育への不信
2. 大学における人材教育の必要性
3. 本研究の目的と方法

第1章 大学生のキャリア開発に関する先行研究の分析

1. 中学・高校での進路指導とキャリア・カウンセリング
2. 大学生の就職問題

第2章 立命館大学におけるキャリア形成教育の現状

1. 大学におけるキャリア教育とは何か
2. 1回生からはじめるキャリアデザイン
3. インターンシップの取り組み
4. キャリアチャートの導入
5. いわゆる「優秀層」にみる学生像
6. キャリア形成科目の開講

第3章 立命館大学における学生の職業観

1. 調査の概要
2. 産業社会学部学生の職業意識
3. 学ぶことに積極的な学生層の抽出（以上、本号）

第4章 職業能力開発プログラムの構想（以下、次号）

1. 生存競争にさらされる大学
2. 「情報提供型」から「能力開発型」プログラムへの転換
3. 立命館独自の職業能力開発プログラムの構築
4. 「企業ゼミ」の開講に関する提言

結 論 大学の構造改革 アカデミズムと企業の連携

参考文献リスト

序 論 研究の背景と目的

1. 日本型雇用システムの崩壊と大学教育への不信

1990年代の半ばから加速する経済のグローバル化の中で、日本の企業は世界規模での厳しい競争にさらされるようになった。護送船団方式によって守られてきた金融システムの危機、円高・空洞化がすすむ製造業の危機、「アメリカ型資本主義のグローバル化の流れに乗り遅れた日本経済・経営システム」¹⁾は、機能不全に陥り、新たなシステムを構築することなしに、生き残ることは難しくなっている。旧来のあらゆるシステムが構造改革を迫られている。

このような背景の中で、日本の高度成長とともに機能してきた雇用システムも大転換を迫られている。終身雇用の日本型経営モデルの象徴といわれてきた松下電器産業が、早期退職の募集による人員削減に踏み込んだことは、旧来の日本型経営モデルが限界にきていることを改めて印象づけた²⁾。終身雇用、年功序列、企業内組合という日本型雇用は崩壊しつつある。

これまで、人材育成における職業能力の開発という点で、社会は大学には期待をしてこなかった。何故なら、職業能力の開発は専ら入社後の社内教育によって企業特殊的に施されてきたので、大学には基礎教育が期待されてきたのである。しかし、この構造が崩れつつある。世界レベルでの大競争の中で、企業は社内で長い時間をかけて人材を育てる余力を失い、新卒採用にあたっては即戦力を求めるようになり、これまでとは異なる基準で選別するようになっている。

金型部品商社ミスミの田口弘社長は、日経新聞記者のインタビューに答えて、次のように言う。「『学生は企業に入ってすぐに使える勉強をしていない』と。「効率経営で知られる同社は、新卒採用者の採用を原則としてやめた。経営者の目には日本の教育システムが送り出す人材は単なる『コスト』と映る。』また、「『社員の十人に一人は外国人にしたい』という三菱商事植原会長も「企業が『勝ち組』として生き残るにはその姿を変え続けなければならない。人材選びは専門性重視となり、『育てる』から『プロを採る』に変わる」と答えている³⁾。

これらは、企業の求める能力と大学教育のギャップを表現する象徴的な言葉であり、裏を返せば、企業が大学教育に何を求めているかの表明でもある。

2. 大学における人材育成の必要性

一方、学生たちを取り巻く就職環境も激変した。

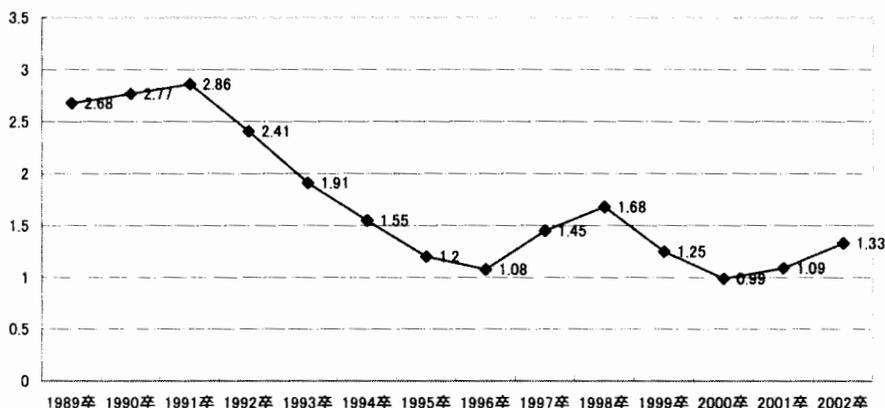
1980年代半ばから1990年代初めにかけてのバブル経済の破綻以降、大卒求人倍率は下降をたどり、2倍を超えることはなくなっている。(図序 1) 特に戦後最悪といわれた1999年度(2000年3月卒業)は、大卒求人倍率は0.99倍まで落ち込んだ。これは、就職希望者一人について求人が一社ないという厳しい状況を示した。

例えば、バブル期には立命館大学と並ぶ私大のキャンパスで、こんな風景が見られた。

「1990年の夏、私は法政大学経営学部勤務していたが、狭い市ヶ谷キャンパスを歩くと、企業から派遣されたリクルーターが、学生を誰彼かまわず呼び止めては『〇〇社の者ですが、4年生ですか』と尋ねて、4年生だと答えると衣服をつかまばかりにして就職を勧誘している光景を何度も目にした⁴⁾。今思えば、夢のような話である。

売り手市場から買い手市場へ。大量一括採用から厳選採用へ。新卒採用マーケットは激変し

図序 1 大卒求人倍率の推移(年卒別)



出所:『ワークス大卒求人倍率調査(2002年卒)』

た。経済のグローバル化の中で、企業は世界規模でしのぎを削っており、世界で生き残らなければ日本でも生き残れない状況の中で、世界でたかえる人材を求めるようになってきている。高度な知識や技能を備えた強い個人が国境を超えて求められている。当然、採用のボーダーは高くなり、採用のプロセスにおいても、エントリーシート、筆記試験、面接が課され、大学時代に打ち込んだものを通じて身につけた総合力が問われ、「あなたは何ができるのか」と厳しく選別される。

この社会状況の変化を、学生たちも敏感に感じとっている。

立命館大学生の意識をみても、第3章において述べる「職業観アンケートの」中で、「講義に望むことは何か」を問うたところ、回答者1133名のうち、「進路に役立つ実践的なこと」と答えたものの割合が22.8%を占め、「専門知識を深く学びたい」の38.3%、「幅広い教養を身につけたい」の27.6%に次いで、高い割合を示した。この結果からは、大学進学率が50%に迫る大学大衆化の中で、卒業後ほとんどの学生が社会に出て何らかの職業につく現在、学生たちが専門知識や幅広い教養とともに、実社会で役立つ実践的な教育を求めていることがうかがえる。

しかし、一方、大学の側は旧来の社会システムが大転換を迫られているにもかかわらず、構造改革がもっとも遅れている聖域であり、特に文社系の学部・大学院においては社会の変化の中で求められる人材の輩出に適應する教育プログラムの整備ができておらず、従来の知識伝授型の伝統的な大学が付与するアカデミックな教育と社会が求める実践的な能力・技能との間の乖離が大きくなっている。

本研究の背景には、社会の劇的な変化に対応して大学教育が変わらなければ、二つのマーケット、企業と受験生から負の選別をされるという危機感がある。

3. 本研究の目的と方法

大学における進路・就職支援は、今、大きな転換期を迎えている。これまでの3回生になってからのいわゆる“企業選び”のサポートから、入学後の全期間を通じてのキャリア形成のサ

ポートへの転換である。この背景には1.で述べたように、経済のグローバル化の中で、日本の企業の人材ニーズが変化し、新卒採用に求められる要件が大きく変化したことがある。企業は、新卒を採用しOJTによってその企業固有の業務能力を自前で育成する時間と経費を最小限にとどめようとし、新卒採用に際しても即戦力的なポテンシャルを求めようになっている。学生たちは、短期間に即戦力になりうるポテンシャルを求められており、これまでの知識伝授型の伝統的な大学教育が付与するアカデミックな学修だけでは企業が求める実践的な能力との間の乖離を埋めることが難しくなっている。

そこで、本研究の目的は、進路・就職支援の視点から、大学教育と社会が求める実践的な能力との間の乖離を埋めるために、大学において取り組まれるべきキャリア形成プログラムを開発するためのモデルを提示することである。

その方法は、文献による先行研究のレビュー、立命館大学生へのアンケートによる大学での学修と将来の職業に対する意識実体の調査と結果の分析、立命館大学における文社系学生の就職支援のための職業能力開発プログラムの策定、大学教育の構造改革イメージを浮き彫りにする、という手法による。

第1章 大学生のキャリア開発に関する先行研究の分析

1. 中学・高校での進路指導とキャリア・カウンセリング

日本の高等教育機関において、(文社系の)職業経験のない青年期学生にとってのキャリア開発教育の必要性についての論議は、緒についたところである。何故なら、日本においては職業能力の開発は、大学卒業後、専ら社内教育によって担われてきたため、大学教育の対象とはならなかったのである。従って、先行研究たるべき論文は発見されないが、本章では、進路をキャリアとして捉える視点を提示した若干の小論を取り上げる。

文部省(当時)は1992年、「個性を生かす進路指導をめざして～生き方の探求と自己実現への道」(中学校・高等学校進路指導資料 第1分冊)において中等教育における生き方教育について提示し、「今日、中学校における進路指導は、偏差値が進路の重要な資料として利用され、生徒の進路希望や特性を考慮した指導が行なわれていない」という認識を示し、「進路指導が“人間としての在り方生き方に関する教育”の一環として位置づけられ、学校の教育活動全体を通じて推進をはかれるべきもの」と、進路をキャリアとして捉える視点の重要性について指摘した。

また、筑波大学教授(当時)・木村周氏は、その著『キャリア・カウンセリング』の第4章「学校進路指導の革新と初期キャリアの形成」において「高学歴化、生涯学習ニーズの高まりなどを背景にして、現在の学校進路指導は偏差値による進学指導一辺倒から“生涯にわたる生き方の指導へ”と革新を迫られている」と述べ、高校生を対象として「現代青年が高校時代はどのような進路や職業選択のための指導を受け、進学や就職のプログラムを選び、どのようにその中でキャリア形成をしたか」を明らかにしようとした⁵⁾。

二つはいずれも、中学校・高校での進路指導が、「高校選び」「大学選び」になっていて、生き方を考えさせる教育とはなっていない点を指摘している。しかし、いずれもその対象が中学

校、高等学校における進路指導に留まっている点や理念を提示してはいるが、具体的、実践的なプログラムを伴っていない点から、大学におけるキャリア開発教育の先行事例とはしにくい。2000年になって、ようやく文部科学省は、高校における総合科学科の中で、従来の進路指導を見直すために専任の教員を配置し、高校におけるキャリア・カウンセリングに実践的に取り組むことを提言している⁶⁾。

2. 大学生の就職問題

高等教育機関におけるキャリア開発については、2001年5月になって、文部科学省が『大学と学生』において「特集・キャリア教育」を組んだ³⁾。

同誌中、小杉礼子(日本労働研究機構)は、「無業・フリーターの増加とキャリア教育」において、“大卒無業・フリーターの増加”への対応という視点からキャリア教育に言及し、大学側に求められる支援として、就職活動のバックアップ、インターンシップ等の就業体験とともに、職業的視点からの教育の見直しを提言している。また、「伊集院正(一ツ橋大学教授)は、同誌中「学生の職業意識形成のためのキャリア教育についての提言」において「学生に職業意識の形成を促すいろいろな試み」について「抜本的な解決を図るためには、長期の教育目標を明確に掲げ、それを実現するための教育施策を継続的に講ずること、又それに必要な教育環境(教育システム、施設、要員、予算など)を整備し、学生の勉学意欲を刺激し、自立を促すための施策が不可欠である」としている。さらに小櫻義明(静岡大学人文学部)は、同誌中「就職を素材とした大学教育と職業教育」において「就職という学生にとって関心の高い問題を素材に、自分と社会との関係について、自分の生き方と社会のあり方について、学生に真剣に考えさせる」教育の必要性和、大学教育に対して「高度で専門的実践的な職業教育」と「基礎的教養的教育の充実」が社会的に要請されており、キャリア教育が大学改革の課題であることを論じている。

また、2001年9月になって、社団法人日本私立大学連盟就職委員会が『大学教育と就職支援～大学の変革に向けて』をまとめた。そこで展開された問題認識は、「大学における就職指導は、これまでのように、就職先での企業内教育を期待して、平均的な人材を社会に提供するという役割に終わることができないことは明白であり、就職を担当する部局だけではなく、大学全体としての教育内容も含めた改革が必要である」として、大学におけるキャリア教育は大学教育そのもののあり様を問うものであり、社会の激しい変化の中で、キャリア教育への取り組み如何に大学の存在がかかっていると述べている⁴⁾。

このように、大学の就職セクションのスタッフの間では、大学におけるキャリア開発教育は、今日、大学教育が正面に据えて取り組むべき課題であるとの認識が共有されつつある。しかし、その内容は、第2章で述べた段階にあり、大学における職業教育の実践的なプログラムとして、どのように具体化し、推進するかは未だ解明されおらず、今後の課題となっている。そして、このような課題に対して新たな知見を提示することが本研究の特色となる。

第2章 立命館大学におけるキャリア形成教育の現状

1. 大学におけるキャリア教育とは何か

キャリア形成教育を論じるにあたっては、そもそもキャリアとは何かに言及する必要がある。キャリアとは通常、職業経歴を意味しており、職業経験のない青年期学生にとっての“キャリア”については、大学において学生たちの進路・就職をサポートする就職セクションのスタッフの中で、ここ1～2年の間に急速に関心が高まったものであり、就職セクション以外の大学人の中で、その意図するところについて合意形成がはかられているという状況にはない。

職業経験のない青年期学生にとって、大学におけるキャリア教育とは、将来の職業キャリアの準備といいかえることができるだろう。大学での4年間は、社会に出てからの長い人生のために、職業キャリアの土台をつくる時期である。この時期にどれだけきちんとした土台をつくる事が出来るかによって、その後の人生は大きく左右される。その意味では大学教育そのものが、キャリア形成教育と言い換えることができる。

本論では、全国の大学の中でももっとも先進的といわれている立命館大学の事例から、大学におけるキャリア形成教育について跡づけることにする。

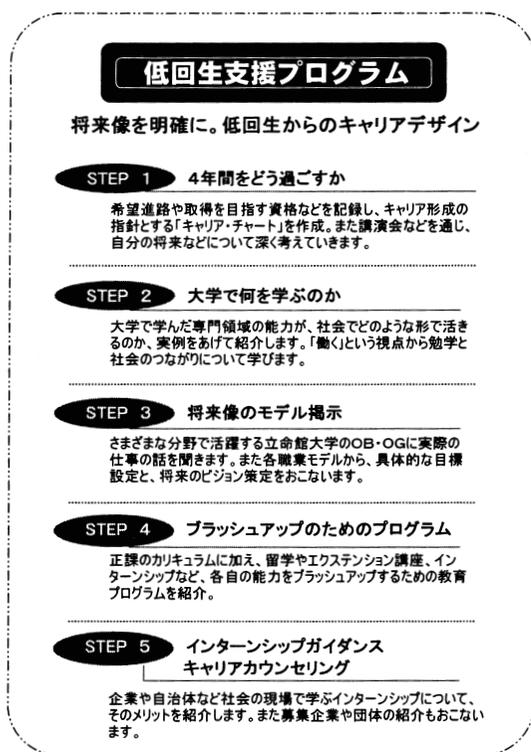
立命館大学において進路・就職支援の考え方を大きく転換したのは、1999年11月の就職部からキャリアセンターへの名称変更を契機としている。これ以降、それまでの「就職支援」に加えてキャリア形成のサポートを業務の柱にすえた。これには、進路・就職は、学業や課外活動を含めた学生生活の集大成が問われるのだという認識があり、そこで、キャリアセンタースタッフの間で、3回生になってからの「会社選び」でなく、入学後の早い時期から自分の将来設計を考えて、「大学で何を学ぶか」を考えさせるためのきっかけづくりをすすめることが、就職実績をあげるためのキキだという合意形成があったからである。現在、この考え方にそって様々な支援企画を組み立てている。

この背景には、大量採用の時代には形式だった筆記試験でふるい落とされる厳選採用の時代、3回生の就職活動時期になってから「さあ、どうしよう」では間に合わない。採用戦線では、「大学時代に打ち込んだもの」を通じて身につけた総合力が問われ、「あなたは何かできるのか」と厳しく選別される。学生たちは、入学後から自分の将来の夢やライフスタイルを考え、働き甲斐のある人生の準備をしなければ、採用の高いハードルを超えられない。従って自分が将来どう生きていきたいのかを考えながら、「大学での学び」のモチベーションをもたせるサポートをする必要があった。

2. 1回生からはじめるキャリアデザイン

立命館大学キャリアセンターでは、1～2回生を3回生と区別して低回生と呼んでいる。キャリアセンターの低回生(1、2回生)支援プログラムは、進路・就職への意識づけから、具体的なキャリアデザインの形成まで5つのステップにより進めていく。4年間をどう過ごすのか、学んだことをどう生かすのか、将来像のモデル提示、ブラッシュアップのためのプログラム紹介、インターンシップガイダンス、キャリアカウンセリング というような段階的なプログラムである(図2 1)。

図2 1



出典：立命館大学「2002 Dynamic Academic」

このプログラムを通じて、将来を考えながら大学での学びのモチベーションをもたせることと職業観を育てることをねらっている。

ステップ 1 では、各界の著名人を招いた講演会を開講し、学生時代に何を学び、何に打ち込み、どのように生きるのかといったテーマについて、深く考える場を提供している。

ステップ 2 では、大学で学んだ専門領域の能力が、社会でどのような形で活用できるのかを実例を挙げて紹介する。「働く」という視点から学修と社会のつながりについて学ぶ。

ステップ 3 は、学んだことを実際に生かす方法、学修と社会のつながりを知っていこうという狙いで、卒後5年以内のOB、OGという社会人の中で比較的身近な存在から、役に立った学習や働く楽しさなどについて話してもらう。働く人の姿を身近に感じるというもの。また各

職業モデルから、具体的な目標設定と将来のビジョン策定を行なう。

ステップ 4 は、正課のカリキュラムに加え、留学、そして公務員 種や公認会計士、司法試験のような難関試験をめざす学生たちへのエクステンション講座、インターンシップなど各自の能力をブラッシュアップするための教育プログラムを紹介する。

最後のステップ 5 では、企業や自治体など社会の現場で学ぶインターンシップについてのメリットを紹介する。

立命館ではインターンシップには力を入れており、1999年10月にはキャリアセンター内にインターンシップオフィスを設置し、「学内外の窓口」「受け入れ先の開拓」の機能を担い、専任のスタッフが常駐している。

3. インターンシップの取り組み

大学におけるキャリア形成教育において、インターンシップは重要な位置を占めている。インターンシップは、学生が企業など実社会において就業体験を行なうものであるが、職業観の醸成、学問や研究への動機づけ、就職の準備等、インターンシップを通じて大学での座学では得られない貴重な教育的効果もたらされている。日本の大学がインターンシップに取り組み始めたのは97年頃からであるが、立命館大学ではすでに92年、国際関係研究科(大学院)の設置に伴い、正規のカリキュラムとして国内外でのインターンシップをスタートさせている。

表2 1 インターンシップ参加学生実数（人数）

	大学院	各学部	インターンシップ オフィス	大学コンソー シアム京都	合計
1992年	11	—	—	—	11
1993年	9	—	—	—	9
1994年	6	—	—	—	6
1995年	7	—	—	—	7
1996年	18	—	—	—	18
1997年	19	29	—	—	48
1998年	35	98	—	55	188
1999年	42	188	100	89	419
2000年	35	174	227	67	503
2001年	73	236	325	118	752

学部レベルでは98年に本格的に取り組みはじめ、2001年には、表2 1に見る通り、約350社で800名が研修を行なうという量的拡大を見せ、日本の大学の中では有数のインターンシップ実施大学になっている。

2001年度、立命館大学で実施しているインターンシップには、単位認定型と単位認定しないタイプがあるが、単位認定型にはさらに、学部のもの、大学コンソーシアム京都のもの、インディペンデント・スタディ型の単位追認の3タイプがあり、2001年度には8学部で80のプログラムを実施した。

大学としての推進体制は、99年に全学インターンシップ推進委員会並びにインターンシップオフィスが設置された。全学インターンシップ推進委員会は副総長を委員長として、事務局に教学部とキャリアセンターが入り、各学部から選出された運営委員（教員）とともに委員会を構成している。委員会は原則として月1回開催し、年度ごとの課題や新たなインターンシップの承認をはじめ、全学のインターンシップに関わるすべての事項を統括している。

ところで、インターンシップを取り巻く社会環境は変わりつつある。インターンシップ受け入れに際して企業側には、社会貢献、採用直結、中長期の労働力を求めるの3タイプがあり、これまでは「社会貢献型」が推進力となってきた。しかし2001年春、松下電器産業が「ウォーミングアップ・プログラム」という採用直結型を導入して以降、これに追随する企業の増加傾向が顕著になっている。従って、就職支援としてはその点を学生に理解させていく取り組みが重要である。一方、キャリア形成という視点からは、今後「中・長期労働型」の推進によって、学生にとって実務能力の獲得をめざすことを追求することが課題の一つと考えており、長期就労を可能にする大学側のカリキュラム整備が急がれる。

「インターンシップに参加したことで、今の自分に何が欠けていたのか分かり、自分の将来を真剣に考えるようになりました。また、大学の授業で得た知識や考え方をビジネスの現場でどのように生かせるのかを知り、大学の授業に出席することが楽しくなってきました。これは事後の報告会に参加した学生の声である。このことは参加しなかった学生に比べて内定率が高いという結果にも示されている。2000年7月時点のサンプル調査（文系）で41ポイント高い。

インターンシップが学生たちを働くことに対してポジティブにさせるという効果は大きい。

4. キャリアチャートの導入

大学におけるキャリア形成のサポートについて考える場合、最も大切なことは、入学後の早い時期から大学での学びのモチベーションをいかに持たせるかである。これをすすめる具体的な方法として、立命館大学では2001年4月、全学部でキャリアチャートを導入した。

キャリアチャートはいわば自己開発ノートで、ねらいは入学後の早い時期に学生生活の学習目標や大学で何を学びたいのか、また将来の進路志望を考える契機とするとともに、入学から卒業までの4年間を通じて、一人一人の学生の自己実現計画やその到達度を学生自身が検証できるものを目指している。運用については、学部の教学の特性により引き付けたものとなっており、多様にすすめられようとしているが、標準タイプの内容は、学生生活の学修目標、学生生活でもっとも力をいれたいこと、卒業後の進路目標、目標を達成するためのプランニング、正課・課外を含めた学生生活の到達度の検証 を考えさせる内容を盛り込んだものとなっている。これを 1 回生基礎演習での個別面談でのツール、 2 回生時のゼミ選択時の教員との面談用、オリター・エンターとのコミュニケーションツール、キャリアセンターでの窓口相談用、CA懇談会時の活用等をねらっている。

5. いわゆる「優秀層」にみる学生像

ところで、キャリアセンタースタッフに、充実した学生生活の結果が高い就職実績に結びつくことを確信させたものが、「優秀層にみる学生像」の分析である(1999年8月)。これは、「1997年から1999年まで進路を決定した学生を対象に、進路と学生生活との関係」について分析したもので、対象は、難関といわれる「志望者が多く内定者が少ない競争率の高い企業・公務員試験」「学生に人気があり、知名度が高い」「民間企業の場合、相対的に早期に内定する」100社とし、立命館大学の学生が評価されている点を分析したものである。いろいろな指標を挙げたが、例えばGAPで測定できる学業成績、また「課外活動」「クラブ活動でリーダーシップをとっていた」「留学の経験」「資格に意欲的に取り組み、身につけた」「ボランティア」「インターンシップへの参加」「プレズメント・リーダーの経験」などであった。この結果は、スタッフの窓口での実感を裏づけるもの、つまり「1～2回生時から将来の進路希望を持ち、目標を持って学業や課外活動で切磋琢磨し、充実した学生生活の結果として目指す進路志望を達成している」というものであった。

次年度(2000年8月)には「進路未決定者の特性分析」も行なった。明確な進路希望をもっていない学生や就職希望を持っていながら結果的に内定できなかった学生を対象に、その学生生活を過去2年にわたって分析したものであるが、結果は先の分析とまったく逆で、GAP値が比較的低い、ゼミに参加していない、自らを集団の中で切磋琢磨する場所をもっていない、などが挙げられた。

こうした結果から、何が学生たちの力になりうるかということについて考えることになる。学生たちは、4年間学業に打ち込むことによるアカデミックなトレーニングや集団の中で切磋琢磨して自らを鍛えていくということを通して総合的な力を身につけていく。もちろん就職活動のためにクラブやサークルに打ち込むわけではない。しかし、打ち込んだものを持つことによって確実に力がついていく。知識、思考力、分析力、調査力、表現力、問題発見能力などが

学習活動を通じて培われる能力である。留学しようという学生は、新しいことにチャレンジしようという能力がさらに鍛えられていく。クラブやサークルでリーダーシップをつとめた学生は判断力や組織力の部分が鍛えられている。大学で何を勉強するのかが明確になっていて、「これをやりたい」という気持ちを持つことが自己開発につながっていく。こういうものが、就職に際して総合的な力として評価されると認識している。

6. キャリア形成科目の開講

キャリア形成科目は正課の授業として取り組まれているもので、この科目のねらいは、職業観の醸成にあり、学生たちが将来キャリアを積みながら自分の意志で人生を選択していく力をもつために、その準備の一環として実社会への理解を深め、どのような価値観に基づいてどのように生きていくのかを考えさせる教育を提供することにある。

この背景には、これまで大方の学生たちは、就職活動を前にしてはじめて社会にはどのような職業があるのか、どのような能力が求められるのか、自分は何がしたいのか、どんな職業がむいているのかを慌てて考え始める。大学もまた、生涯にわたって極めて重要なファクターであるにもかかわらず、働くことについて学ぶ機会や訓練を提供することなく、学生たちは職業について十分理解する準備もなく「会社選び」に突入したという認識がある。ことに、大学において自己の専攻と職業が結びついている医・薬系や教員養成、あるいは学問分野と職業的専門がつながっている理工系の学部と異なり、文社系の学生にとっては、大学で学ぶことと将来の職業との間にブリッジがかかっておらず、「就職」を目前に追い立てられるように「適職」を考えなければならない。このギャップを埋めるために、早い時期から「何故、働くのか」「大学で学ぶことと働くこと」「仕事と生活」等、「雇用と仕事と生活をめぐる諸問題」をテーマに授業が組み立てられている。

2001年度は、国際関係学部で「国際関係資料研究 就職とジェンダー」が、政策科学部で「人材開発論」が開講されており、2002年度さらに法学部、産業社会学部、国際関係学部、政策科学部、文学部を横断して一般教育特殊講義「キャリア形成論」が、また経営学部でも「キャリア形成論」が開講される。

2001年度、立命館大学で取り組まれているキャリア開発教育は、この段階にある。

第3章 立命館大学における学生の職業観

1. 調査の概要

立命館大学で学ぶ学生たちは、大学での学修にどのような期待をもち、また自分の将来についてどのような職業観をもっているかを知るために、アンケートを実施した。今回の調査対象は産業社会学部の学生とした（立命館大学の文社系7学部の学生の意識を知るためには、他の学部についても学部特性を踏まえた実態調査が必要である）。

(1) 調査の方法

- ・調査対象：2001年度に産業社会学部に在籍する学生

- ・調査期間：2001年6月18日～28日
- ・調査方法：1回生基礎演習、3回生ゼミ、講義（産業社会論、都市政策論）の授業時間ならびに個人的接触の場を活用してアンケートの配布回収を行った。

（2）アンケートの回収状況

2001年度に産業社会学部に在籍する学生の総数は4,169人（うち女子2,164人）で、その回生別内訳は表3 1 1に示す通りである。このうち、アンケートに回答した学生数は1,133人で、その内訳は表3 1 2に示す通りである。男女比ならびに回生別内訳（1・2・3回生まで）において、産業社会学部の学生サンプルとしてほぼ妥当であることがうかがえる。ただし、集計結果の合計は欠損値を除いた値である。

（3）調査内容

質問項目は、「基本属性（性別、回生）」、「家庭環境（父母の職業、人生観への影響、家計の豊かさ感）」、「学びのモチベーション（立命館大学は第1志望か、学びたい学問分野はあるか）」、「将来の進路」、「職業選択で重視するもの」、「職業スタイルへの志向性」等であり、表3 1 3に示す通りである。

表3 1 1 産業社会学部の男女別学生数(2001年5月1日現在)

	男子	女子	合計	男子%	女子%	合計%
1回生	442	422	864	51.2	48.8	100
2回生	471	578	1,049	44.9	55.1	100
3回生	502	593	1,095	45.8	54.2	100
4回生	470	546	1,016	46.3	53.7	100
5回生以上	120	25	145	82.8	17.2	100
合計	2,005	2,164	4,169	48.1	51.9	100

表3 1 2 アンケートに回答した産業社会学部の男女別学生数

	男子	女子	合計	男子%	女子%	合計%
1回生	143	182	325	44	56	100
2回生	159	268	427	37.2	62.8	100
3回生	163	163	326	50	50	100
4回生	30	19	49	61.2	38.8	100
5回生以上	3	2	5	60	40	100
合計	498	634	1,132	44	56	100

表 3-1-3 調査票（アンケート）のサンプル

問1 性別

1. 男性	2. 女性
-------	-------

問2 学年

1. 1回生	2. 2回生	3. 3回生	4. 4回生	5. 5回生以上
--------	--------	--------	--------	----------

問3 A 父親の職業

1. 民間企業	2. 専門職（弁護士、医師等）	3. 教員	4. 公務員
5. 起業家（自営業）	6. 研究者	7. マスコミ	8. フリーランス（作家等）
9. パート	10. 主夫	11. その他	

問3 B 母親の職業の三類型

1. フルタイム	2. パートタイム	3. 専業主婦	4. その他
----------	-----------	---------	--------

問4 家族の中であなたの人生観に最も影響を与えているのは誰だと思いますか

1. 祖父母	2. 父	3. 母	4. 兄	5. 姉	6. その他
--------	------	------	------	------	--------

問5 あなたの家の家計についてどのように関しますか

1. 平均的家庭より豊か	2. 平均的	3. 平均より少し苦しい
4. かなり苦しい	5. わからない	6. その他

問6 あなたはリーダーシップを発揮するタイプですか

1. はい	2. いいえ	3. わからない
-------	--------	----------

問7 あなたは自分をどのタイプの人間だと思いますか

1. 安定志向（リスクをなるべく避ける）
2. 冒険志向（リスクがあっても面白いことにチャレンジしたい）
3. わからない

問8 立命館大学は第一志望でしたか

1. はい	2. いいえ
-------	--------

問9 立命館大学で身につけたい学問分野はありますか

1. はい	2. いいえ	3. わからない
-------	--------	----------

問10 大学進学時に将来の職業について考えましたか

1. はっきり希望があった 2. 方向性は決めていた 3. 考えていなかった

問11 大学生活で何を最も重視していますか

1. 学業 2. サークル部活などの課外活動 3. 趣味 4. 友だちづくり
5. 資格取得 6. アルバイト 7. 進路(就職)の準備 8. わからない
9. その他

問12 講義に望むことは何ですか

1. 専門知識や興味のある科目・テーマを深く研究したい
2. 幅広い知識を身につけたい
3. 進路に役立ちそうな実践的なものを学びたい
4. 学業に対する関心は薄い
5. その他

問13 進路選択としてどのようなものを考えていますか

1. 民間企業 2. 大学院進学 3. 海外留学 4. 受験準備(国家試験等)
5. 教職 6. 公務員 7. 家業を継ぐ 8. 家事手伝い 9. フリーター
10. わからない 11. その他

問14 企業への就職活動をするとしたら、どのような点を最も重視しますか

1. 安定性 2. 成長性 3. 国際性 4. 知名度
5. 企業イメージ 6. 事業内容 7. 勤務条件(賃金・休暇)
8. 仕事内容 9. 勤務時間 10. 社風や雰囲気
11. 知人の存在 12. その他

問15 卒業して10年後、仕事に関して自分はどのようにありたいと思いますか

1. 企業などの組織の中でリーダーシップを発揮していきたい
2. 企業などの組織の中で誰かが与えてくれた課題を堅実にこなしていきたい
3. 企業など、組織の経営者になりたい
4. 組織に属さず独立独歩の仕事をしていきたい(フリーランスを含む)
5. 自分では稼ぎたくない
6. わからない
7. その他

2. 産業社会学部学生の職業意識

(問8)～(問12)は、大学での学びのモチベーションや大学での学修と将来の進路をどのように考えているかを聞いた。進路・就職支援の対象になる学生たちの大学での学修や将来への意欲を知ることが、本研究の目的である「職業能力開発プログラム」の対象となる学生たちのボリュームを知るうえで、もっとも重要な質問項目である。

(問8) 立命館大学は第1志望でしたか

表3 2 8に見るとおり61.2%が(はい)と答えており、立命館大学を第1志望で入学している学生の割合が60%を越えている。このことは、立命館大学への期待度が高いことから入学後も積極的な学生生活を志向する意欲の高い層が、学生の6割を越えて存在すると考えられる。

(問9) 立命館大学で身につけたい学問分野はありますか

表3 2 9に見る通り58.6%が(ある)と答えており、回答者の6割が、大学での学修において学びたい専門分野をもっており、それを身につけたいと考えていることがわかる。

(問10) 大学選択時に将来の職業について考えていましたか

表3 2 10にみる通り、[はっきり希望があった]15.6%、[方向は決めていた]45.9%となっており、約2割に近い層が大学選びと自己の将来の職業選択を関連づけて考えていることが分かる。これは、入学時点で大学での学びのモチベーションを明確にもっている層が約2割存在することを示している。[方向は決めていた]層を合わせると、約6割が大学の選択時に将来の職業について漠然とでもその方向性を志向していたことがわかる。

(問11) 大学生活で何を最も重視していますか

表3 2 11に見る通り、最も高い割合を示しているのが[課外活動]21.7%、次いで[友達づくり]19.4%、[学業]16.5%であるが、注目すべきは10.1%の回答者が[進路・就職準備]と答えている点で、[資格取得]の6.3%を加えると、大学生活で最も重視することとして、卒業後の将来の準備と考えている層が約2割存在する点である。

(問12) 講義に望むことは何ですか

表3 2 12に見る通り、[専門知識等を深く学びたい]38.8%、[幅広い知識を身につけたい]27.6%、[進路に役立つ実践的なこと]22.8%となっている。これは、大学において社会に出るから役に立つ実践的なことを学びたい層が、2割を越えて存在することを示しており、大学において[専門分野][幅広い教養]とともに[進路に役立つ実践的なこと]を学びたいという期待が大きいことを示している。

(問13) 進路選択としてどのようなものを考えていますか

表3 2 13に見る通り、[公務員]8.0%、[わからない]7.1%を除くと、[(教職・公務員以外の)就職]69.7%と約7割が民間企業への就職を考えていることが分かる。

(問14) 企業への就職活動で最も重視する点

表3 2 14に見る通り、[仕事内容 (適性)] 40.9%で、回答者の約4割が自分にあった仕事かどうかを判断の基準にすると回答している。次いで[安定性] と [事業内容] が、ほぼ同じ割合の15.9%、15.3%を示しており、このことから回答者は、自分にあっていて、かつ安定性もある仕事を望んでいることがわかる。

(問15) 卒業して10年、どのような自分でありたいか

表3 2 15に見る通り、[企業などの組織の中でリーダーシップを発揮していきたい] 28.6%、[組織の中で誰かが与えてくれた課題をこなす] 28.3%、[組織に属さず独立独歩] 21.3%、[わからない] 11%、[企業など組織の経営者になりたい] 6.1%となっている。

[組織の中でリーダーシップを発揮していきたい] [独立独歩] [経営者になる] を合わせると56%の約6割が、自分の力を発揮して積極的に生きていきたいというポジティブな志向であることが読みとれる。

まとめ

以上のアンケート結果から言えることは、

- (1) 産業社会学部生の6割が立命館大学を第1志望として入学してきている。このことは、立命館大学への期待度が高いことから、入学後も積極的な学生生活を志向する意欲の高い学生が学部生の6割存在することを示す。
- (2) 回答者の6割は学びたい専門分野をもって入学してきており、それを身につけたいと考えている。
- (3) 約2割に近い層が大学選ぴと自己の将来の職業選択を関連づけて考えており、これは、入学時点で大学での学びのモチベーションを明確にもっている層が約2割存在することを示している。また方向を決めていたものを合わせると、6割を越える層が漠然とでも将来への進路イメージをもって入学してきていることがわかる。
- (4) 学生生活で最も重視しているものが、将来の[進路の準備] と考えているものが2割存在する。
- (5) 講義に望むことでは、[専門分野] [幅広い教養] とともに [進路に役立つ実践的なこと] とするものが2割存在する。
- (6) 自己の将来のありたい姿では、約6割が自分の力を発揮して積極的に生きていきたいとポジティブな志向である。
- (7) 産業社会学部では約7割の学生が民間企業への就職を希望している。

表3-2-4 (問4) 人生観に最も影響を与えた人

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
親父母	43	3.8	3.9	3.9
父	319	28.2	28.7	32.5
母	381	33.6	34.2	66.8
兄弟	45	4.0	4.0	70.8
姉	54	4.8	4.9	75.7
その他	52	4.6	4.7	80.3
いない	219	19.3	19.7	100.0
合計	1113	98.2	100.0	
欠損値	0	1.8		
合計	1133	100.0		

表3-2-5 (問5) あなたの資料についてどう感じるか

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
平均より量か	179	15.8	15.9	15.9
平均的	650	57.4	57.7	73.6
平均より少し苦しい	189	16.7	16.8	90.4
かなり苦しい	67	5.9	6.0	96.4
わからない	38	3.4	3.4	99.7
その他	3	.3	.3	100.0
合計	1126	99.4	100.0	
欠損値	0	7	.6	
合計	1133	100.0		

表3-2-6 (問6) あなたはリーダーシップを發揮するタイプか

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
はい	216	19.1	19.1	19.1
いいえ	514	45.4	45.5	64.6
わからない	349	30.8	30.9	95.5
その他	51	4.5	4.5	100.0
合計	1130	99.7	100.0	
欠損値	0	3	.3	
合計	1133	100.0		

表3-2-7 (問7) どのタイプの人間?

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
安定志向	624	55.1	55.3	55.3
冒險志向	355	31.3	31.5	86.8
わからない	149	13.2	13.2	100.0
合計	1128	99.6	100.0	
欠損値	0	5	.4	
合計	1133	100.0		

表3-2-8 (問8) 立命館大学は第一志望ですか

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
はい	689	60.8	61.2	61.2
いいえ	437	38.6	38.8	100.0
合計	1126	99.4	100.0	
欠損値	0	7	.6	
合計	1133	100.0		

表3-2-1 (問1) 性別

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
男性	498	44.0	44.0	44.0
女性	634	56.0	56.0	100.0
合計	1132	99.9	100.0	
欠損値	0	1	.1	
合計	1133	100.0		

表3-2-2 (問2) 学年

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
1年生	325	28.7	28.7	28.7
2年生	428	37.8	37.8	66.5
3年生	326	28.8	28.8	95.2
4年生	49	4.3	4.3	99.6
5年生以上	5	.4	.4	100.0
合計	1133	100.0	100.0	

表3-2-3 (問3A) 父親の職業

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
民間企業	580	51.2	52.2	52.2
専門職(医者・弁護士など)	49	4.3	4.4	56.6
教員	55	4.9	4.9	61.5
公務員	167	14.7	15.0	76.5
起業家	63	5.6	5.7	82.2
研究者	10	.9	.9	83.1
ワズコミ	8	.7	.7	83.8
フリーランス(作家など)	4	.4	.4	84.2
パートタイム	3	.3	.3	84.4
主夫	3	.3	.3	84.7
その他	170	15.0	15.3	100.0
合計	1112	98.1	100.0	
欠損値	0	21	1.9	
合計	1133	100.0		

表3-2-4 (問3B) 母親の職業の三類型

有効	度数	ハート	有効ハート	累積ハート
フルタイム	323	28.5	28.8	28.8
パートタイム	322	28.4	28.8	57.6
専業主婦	378	33.4	33.8	91.3
その他	97	8.6	8.7	100.0
合計	1120	98.9	100.0	
欠損値	0	13	1.1	
合計	1133	100.0		

表3-2-9 (問9) 立命館大学で身に付けたい学問分野はあるか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
ある	683	58.5	58.6	58.6
ない	203	17.9	76.5	76.5
わからない	266	23.5	23.5	100.0
合計	1132	99.9	100.0	
欠損値	0	1		
合計	1133	100.0		

表3-2-10 (問10) 大学選択時に将来の職業について考えていたか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
はっきり希望があった	176	15.5	15.6	15.6
方向は決めていた	518	45.7	45.9	61.5
考えていなかった	434	38.3	38.5	100.0
合計	1128	99.6	100.0	
欠損値	0	5	4	
合計	1133	100.0		

表3-2-11 (問11) 大学生活では何を最も重視しているか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
学業	183	16.2	16.5	16.5
新活等の課外活動	241	21.3	21.7	38.1
趣味	126	11.1	11.3	49.5
友達づくり	216	19.1	19.4	68.9
資格取得	70	6.2	6.3	75.2
アルバイト	43	3.8	3.9	79.0
進路-就職準備	112	9.9	10.1	89.1
わからない	88	7.9	8.0	97.1
その他	32	2.8	2.9	100.0
合計	1112	98.1	100.0	
欠損値	0	21	1.9	
合計	1133	100.0		

表3-2-12 (問12) 講義に望むことは何か

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
専門知識等を深く学びたい	437	38.6	38.8	38.8
幅広い知識を身に付けたい	310	27.4	27.6	66.4
進路に役立つ実践的なこと	257	22.7	22.8	89.2
学業に対する関心は薄い	98	8.6	8.7	98.0
その他	23	2.0	2.0	100.0
合計	1125	99.3	100.0	
欠損値	0	8	7	
合計	1133	100.0		

表3-2-13 (問13) 進路選択としてどのようなものをお考えですか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
民間企業	786	69.4	69.7	69.7
大学院進学	38	3.4	3.4	73.0
海外留学	35	3.1	3.1	76.2
受験準備(国家試験等)	17	1.5	1.5	77.7
教職	17	1.5	1.5	79.2
公務員	90	7.9	8.0	87.1
起業をめぐ	4	4	4	87.5
家業手伝い	4	4	4	87.9
フリーター	10	9	9	88.7
わからない	80	7.1	7.1	95.8
その他	47	4.1	4.1	100.0
合計	1128	99.6	100.0	
欠損値	0	5	4	
合計	1133	100.0		

表3-2-14 (問14) 企業への就職活動で最も重視する点

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
安定性	178	15.7	15.9	15.9
成長性	56	4.9	5.0	20.9
国際性	30	2.6	2.7	23.6
知名度	31	2.7	2.8	26.3
企業イメージ	11	1.0	1.0	27.3
事業内容	172	15.2	15.3	42.6
勤務条件	96	8.5	8.6	51.2
仕事内容(適正)	459	40.5	40.9	92.1
通勤時間	2	2	2	92.3
社風や雰囲気	67	5.9	6.0	98.3
知人の存在	3	3	3	98.6
その他	16	1.4	1.4	100.0
合計	1121	98.9	100.0	
欠損値	0	12	1.1	
合計	1133	100.0		

表3-2-15 (問15) 卒業して10年、どのような自分でありたいか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
企業などの組織の中でリーダーシップ	320	28.2	28.6	28.6
組織の中で誰かが与えてくれる役割をこなす	316	27.9	28.3	56.9
企業など、組織の経営者になつてほしい	68	6.0	6.1	63.0
組織に属さず、独立独歩	238	21.0	21.3	84.3
自分では解いていけないわからない	25	2.2	2.2	86.6
わからない	123	10.9	11.0	97.6
その他	27	2.4	2.4	100.0
合計	1117	98.6	100.0	
欠損値	0	16	1.4	
合計	1133	100.0		

3. 学ぶことに積極的な学生層の抽出

さらに、アンケートの「(問11) 大学生活で何を最も重視していますか」に対して、[学業] [資格取得] [進路・就職準備] と回答した365名を抽出していくつかの項目について分析を行った。この理由は、これらの層は、大学での学びにさらに高い意欲と期待をもち、卒業後の進路に対しても在学中から必要な能力を身につけたいという強いモチベーションを持っていると予想されるためである。そこで、これら365名を母数とする結果を見てみよう。

(問9) 立命館大学で身につけたい学問分野はありますか

表3 3 9に見る通り、75.1%があると答えており、これらの層では8割近くが大学での学修において専門性を身につけたいとの強い期待を持っている。

(問10) 大学選択時に将来の職業について考えていましたか

表3 3 10に見る通り、[はっきり希望があった] 20.9%、[方向は決めていた] 53%となっている。[はっきり希望があった] [方向は決めていた] を合わせると、8割近くが、将来の進路イメージをもって入学してきていることがわかる。

(問11) 大学生活では何を最も重視していますか

表3 3 11に見る通り、この層では[学業] 50.1%、[資格取得] 19.2%、[進路・就職準備] 30.7%となっており、表3 2 11の結果と比較すると、将来の進路準備が33.5ポイントも高く、抽出した「大学での学びに積極的な層」では[進路・就職準備] に対して、さらに強いモチベーションを持っていることがわかる。

(問12) 講義に望むことは何ですか

表3 3 12に見る通り、[専門知識を深く学びたい] 43.5%、[進路に役立つ実践的なこと] 26.9%、[幅広い知識を身につけたい] 25.9%となっており、表3 2 12の結果と比較すると、この層では[専門知識] が4.7ポイント、[進路準備] が4.1ポイント上回り、大学への期待度で[専門性] や [進路準備] が [幅広い教養] を5ポイント近く上回っていることがわかる。

まとめ

以上のアンケート結果から言えることは、

- (1) 抽出した層では、8割近くが大学での学修において専門性を身につけたいとの強い期待を持っている。
- (2) 抽出した層では、大学入学時に将来の職業についてはっきり希望があったものが2割を越えており、漠然とでも将来の進路イメージを持っていたものを合わせると、8割に迫る層が将来の進路イメージをもって入学してきている。
- (3) 抽出した層では大学生活で最も重視しているものが[学業] 50.1%、[将来の進路準備] 30.7%、[資格取得] 19.2%となっており、[進路準備] [資格取得] を合わせると、大学生活で最も大事なことを将来の進路準備と考えているものが5割存在する。

- (4) 抽出した層では、講義に望むことは[専門知識]43.5%に次いで[進路に役立つ実践的なこと]が26.9%と3割を占めている。

産業社会学部の学生の3割が学ぶことに積極的な層。(約1200名)

このうちの1割(約100名)を職業能力開発プログラムの受講生と想定する。

産業社会学部の学生の意識実態を、そのまま他の文社系学部生に当てはめることは出来ないにしても、立命館大学文社系の学生約2万5千人のうち、積極層は約3割の750人とみて、このうち職業能力開発プログラムの対象層を、その約1割の750人程度と類推することは可能であろう。この層を徹底的に鍛えることで、トップ層をより一層厚く(熱く)することができる。

文社系学生のための職業能力開発プログラムと大学の構面改革

表3-3-4 (問4) 人生観に最も影響を与えた人

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	14	3.8	3.9	3.9
祖父母	108	29.6	30.1	34.0
父	137	37.5	38.2	72.1
母	16	4.4	4.5	76.6
兄	10	2.7	2.8	79.4
姉	14	3.8	3.9	83.3
その他	60	16.4	16.7	100.0
いない	359	98.4	100.0	
合計	6	1.6		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-5 (問5) あなたの家計についてどう感じるか

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	56	15.3	15.4	15.4
平均より豊か	208	57.0	57.3	72.7
平均より少し苦しい	63	17.3	17.4	90.1
かなり苦しい	23	6.3	6.3	96.4
わからない	13	3.6	3.6	100.0
合計	363	99.5	100.0	
欠損値	2	.5		
合計	365	100.0		

表3-3-6 (問6) あなたはリーダーシップを発揮するタイプか

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	74	20.3	20.3	20.3
はい	173	47.4	47.5	67.9
いいえ	101	27.7	27.7	95.6
わからない	16	4.4	4.4	100.0
その他	364	99.7	100.0	
合計	1	.3		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-7 (問7) どのタイプの人間?

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	208	57.0	57.3	57.3
安定志向	105	28.8	28.9	86.2
冒險志向	50	13.7	13.8	100.0
わからない	363	99.5	100.0	
合計	2	.5		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-8 (問8) 立命館大学は第一志望ですか

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	226	61.9	62.1	62.1
はい	138	37.8	37.9	100.0
いいえ	364	99.7	100.0	
合計	1	.3		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-1 (問1) 性別

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	146	40.0	40.0	40.0
男性	219	60.0	60.0	100.0
女性	365	100.0	100.0	
合計				

表3-3-2 (問2) 学年

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	124	34.0	34.0	34.0
1年生	145	39.7	39.7	73.7
2年生	90	24.7	24.7	98.4
3年生	6	1.6	1.6	100.0
4年生	365	100.0	100.0	
合計				

表3-3-3A (問3A) 父親の職業

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	196	53.7	54.7	54.7
民間企業	8	2.2	2.2	57.0
専門職(医・歯・獣士など)	20	5.5	5.6	62.6
教員	52	14.2	14.5	77.1
公務員	17	4.7	4.7	81.8
起業家	3	.8	.8	82.7
研究者	3	.8	.8	83.5
マスコミ	2	.5	.6	84.1
フリーランス(作家など)	1	.3	.3	84.4
パートタイム	1	.3	.3	84.6
主夫	55	15.1	15.4	100.0
その他	358	98.1	100.0	
合計	7	1.9		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-3B (問3B) 母親の職業の三類型

	度数	ハ-セント	有効ハ-セント	累積ハ-セント
有効	113	31.0	31.4	31.4
フルタイム	93	25.5	25.8	57.2
パートタイム	113	31.0	31.4	88.6
専業主婦	41	11.2	11.4	100.0
その他	360	98.6	100.0	
合計	5	1.4		
欠損値	365	100.0		
合計				

表3-3-9 (問9) 立命館大学で身につけたい学問分野はあるか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
ある	274	75.1	75.1	75.1
ない	40	11.0	11.0	86.0
わからない	51	14.0	14.0	100.0
合計	365	100.0	100.0	

表3-3-10 (問10) 大学選択時に得た職業について考えていたか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
はつきり希望があった	76	20.8	20.8	20.9
方向は決めたがなかった	193	52.9	53.0	73.9
考えていなかった	95	26.0	26.1	100.0
合計	364	99.7	100.0	
欠損値	1	.3		
合計	365	100.0		

表3-3-11 (問11) 大学生活では何を最も重視しているか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
学業	183	50.1	50.1	50.1
資格取得	70	19.2	19.2	69.3
進路・就業準備	112	30.7	30.7	100.0
合計	365	100.0	100.0	

表3-3-12 (問12) 就職にまつことは何か

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
専門知識を深く学びたい	157	43.0	43.5	43.5
幅広い知識を身に付けたい	93	25.5	25.8	69.3
進路に役立つ実践的なこと	97	26.6	26.9	96.1
学業に対する関心は薄い	11	3.0	3.0	99.2
その他	3	.8	.8	100.0
合計	361	98.9	100.0	
欠損値	4	1.1		
合計	365	100.0		

表3-3-13 (問13) 進路選択としてどのようなものを考えていますか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
就職	288	70.7	70.9	70.9
大学院進学	23	6.3	6.3	77.2
海外留学	12	3.3	3.3	80.5
受験準備(国家試験等)	8	2.2	2.2	82.7
教職	8	2.2	2.2	84.9
公務員	30	8.2	8.2	93.1
起業を機ぐ	2	.5	.5	93.7
フリーター	1	.3	.3	94.0
わからない	14	3.8	3.8	97.8
その他	8	2.2	2.2	100.0
合計	364	99.7	100.0	
欠損値	1	.3		
合計	365	100.0		

表3-3-14 (問14) 企業への就職活動で最も重視する点

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
安定性	45	12.3	12.5	12.5
成長性	21	5.8	5.8	18.3
国際性	12	3.3	3.3	21.7
知名度	9	2.5	2.5	24.2
企業イメージ	2	.5	.6	24.7
募集内容	64	17.5	17.8	42.5
勤務条件	27	7.4	7.5	50.0
仕事内容(適正)	160	43.8	44.4	94.4
通勤時間	1	.3	.3	94.7
社風や雰囲気	19	5.2	5.3	100.0
合計	360	98.6	100.0	
欠損値	5	1.4		
合計	365	100.0		

表3-3-15 (問15) 卒業して10年、どのような自分でありたいか

有効	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
企業などの組織の中でリーダーシップ	114	31.2	31.4	31.4
組織の中で誰かが与えてくれた課題をこなす	103	28.2	28.4	59.8
企業など、組織の経営者になつてほしい	24	6.6	6.6	66.4
組織に属さず、独立独歩	79	21.6	21.8	88.2
自分では無いでいてほしい	1	.3	.3	88.4
わからない	9	2.5	2.5	97.5
その他	363	99.5	100.0	100.0
合計	365	100.0		

注

- 1) 浅子和美・篠原総一編『入門・日本経済』有斐閣、2000年、p.120
- 2) 「松下電器 早期退職を募集」日本経済新聞、2001年7月31日
- 3) 日本経済新聞社編『教育を問う』日本経済新聞社、2001年、p.2
- 4) 橋本寿朗『戦後の日本経済』岩波新書、2001年、p.224
- 5) 木村周『キャリア・カウンセリング』社団法人雇用問題研究会、1999年
- 6) 「『キャリア・カウンセリング』提言、進路指導見直しへ 総合学科」朝日新聞、2000.1.21
- 7) 文部科学省高等教育局学生課編「特集・キャリア教育」『大学と学生』第437号、第一法規出版、2001年
- 8) 社団法人日本私立大学連盟就職委員会編『大学教育と就職支援～大学の変革に向けて』社団法人日本私立大学連盟、2001年

Vocational Development Program for Arts and Social Science Students and University Structural Reform

CHIKAMORI, Setsuko (Managing Director of Career Center)

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the establishment of a Vocational Development Program as support for Arts and Social Science students in university.

1. The introduction will explain the background of research and purpose.

The summary will talk about the awareness of the problem in the gap between the type of human resources companies require in new graduates at the present time and the actual curriculum at universities. In the midst of economic globalization, with Japanese businesses losing the capacity to raise vocational ability in company training after recruitment on one hand, it is viewed that effective and practical education to be used in society is not being given to Arts and Social Science students. Therefore, we are now looking to develop a program in which education that will close the gap between both university students and companies. Ways to solve this problem may be done through 1) Review of future research through literature 2) Examination and analysis of the university curriculum based on student questionnaires at Ritsumeikan University, and their conscious actual capabilities towards their future employment, 3) Establishment of the Vocational Development Program for employment support for Arts and Social Science students at Ritsumeikan University, 4) Exposure of the image structural reform of university education.

2. The first chapter will discuss the review of future research. As the career development of young university students with no previous work experience is clearly a present-day topic, this chapter will point out that forthcoming dissertation for future research has not been found, the ideals from essays dealing with this subject have not been raised, and to realize and implement a practical program for vocational skill training at university has still not been made clear.

3. The second chapter will discuss the efforts of the Career Center at Ritsumeikan University,

- which has been said to be one of the most advanced in national universities within Japan. Topics of discussion are 1) Definition of career education at the university 2) Career design program, 3) Internship activities, 4) Adoption of a career chart, 5) Correlation between the fulfillment of university student-life centered on academic ability and employment, 6) Focusing on courses on career building, 7) Current achievements in career development at the university
4. The third chapter will discuss about the evidence attained through the “Questionnaire on Work Values” answered by students majoring in the School of Social Sciences at Ritsumeikan University. From the results of the question are, approximately 30 percent of undergraduates majoring in the School of Social Science are “positive about their studies”. A point was made that 50 percent of students answered that the most important thing about their university student life is their “preparation for their future paths”. This chapter will also explain the volume of the matrix for the “ Vocational Development Program”.
 5. The fourth chapter will discuss the model for the Vocational Development Program. As for the program’s characteristics, the way of thinking of education liaisons will be expanded, shifting from “Provision of Information” to “Ability Development”. Universities and companies will have a close-knit relationship with each other in creating company seminars and in human resource development. Also, companies will create a framework in which they will come into the university, and directly conduct their human resource training.
 6. The conclusion will discuss about the expansion of the current career development education, and that it is a key perspective held by university management. The Vocational Development Program proposed in this paper will greatly change the scheme of university education and become parallel with academic education and employment training. The conclusion will attempt to demonstrate clearly the perspective in enhancing the competitive edge of the university through working towards structural reform of this university, facing the very important issue of highly capable individuals influencing university management, as well as the sending out of students into the job market who have attained practical knowledge from the Vocational Development Program, in which the conventional academic curriculum has been added to a intellectual foundation.

Key words

Career Education, Vocational Development, Business Seminar for Students, Japanese-style Employment System, The Way Students View Careers

報告

< 2004年度第2回先進的教育実践フォーラム >

スタートした新しい教養教育

4年間を通じた学習スタイルを

吉 田 真

2004年度教養教育改革の理念

今回の話には私の主観がかなり入っていますので、これは教養教育センターの公式見解ではなくて、私の個人的な見解であるということを最初にお断りしておきます。

まず、2004年度教養教育改革の理念というか考え方についてお話します。私は途中から改革の議論に参加したので、すでに決まっていた議論の枠組みや進め方について、いろいろと疑問をもっていたのですが、今回はそれに触れないでおきます。

今回の改革で重視されたことのひとつは、教養教育を単独で考えるのではなくて各学部の学士課程教育の中に位置付けようということでした(図1)。要するに、専門教育と教養教育がありまして、この二の大きさが違うというのも意味深長なんですけれども、その下に基礎教育があり、こういうカテゴリーとして3つの科目群があると考えました。いろんな議論の経過で結局のところ基礎教育の科目群を置かないということになり、それぞれ基礎の部分で教養教育あるいは専門教育の中に入るとかたちになってしまいましたけど、考え方としては学士課程教育のなかに専門教育、教養教育、基礎教育のこの3つがあるというのは正しい考え方であると、私は思っています。

第二に、複数学部合併講義の廃止です。これが改革の大きな動機のひとつでした。今までだと、2学部合併だけでなく、3学部や5学部が合併した講義もありました。そうするとものすごい数の学生が来るという可能性があるわけで、実際そのような過大講義がたくさんありました。そこで、原理的に超過大講義ができないようにしてしまおうということで、基本的には学部別で開講しようということになりました。学部別で開講するもうひとつの理由は、専門科目だけでなく教養科目も学士過程教育の中にあるのだから、各学部のカリキュラム体系に則した内容でやっていこうということもあります。

第三は、教養教育を学部が主体的に考えるようにしたことです。教養教育は重要ではないと公言する人はほとんどおりませんが、口では言わなくとも本音のところはあまり重要視していない人は多いと思います。少なくとも専門教育よりは重要視してない。ですから、本学では、教養教育のことはその担当部署に任せて、学部ではおもに専門教育について考えてきたという長い歴史があるわけです。それはどこの大学でもいっしょだと思うのですけれど。それではいけないということで、各学部で主体的に考えて各年度に総括する体制を作ろうということにしました。

第四は、教養教育を推進する責任体制です。図2のような組織を作って、教学対策会議の下に全学教養教育委員会というのを作りました。これのメンバーがまたすごいのです。委員長が

副学長、委員長代理が教養教育センター長の私で、副委員長が教学部長、教養教育委員は各学部の副学部長または企画委員長が兼ねるとなっています。教養教育委員会に各学部の代表が出てきて頂いて、そこで責任を持って議論をしようということです。

さらに、教養教育委員会だけではまわらないのではないかとということで、全学教養教育センターを作りました。センター長、副センター長、大学教育開発・支援センター副センター長、数名のセンター員などから構成されており、全学教養教育の運営、科目コーディネーターの組織、科目の開発等を担う、いわば専門家集団です。

とりわけ、新設された科目コーディネーター制度は重要です。それぞれの科目には通常複数の担当者がいますから、それらの担当者を束ね、科目担当者に大学の開講方針などを伝え、彼らがどんな授業をやっているか、どんなところで困っているかなどを把握する役目を持つのが科目コーディネーターです。教養教育センターは、科目コーディネーターを通じて、教養教育の現場で起きている問題を正確につかむことができるようになるでしょう。科目コーディネーターという制度がうまく機能するかどうか、今後の教養教育改革が本当の意味で進むかどうかの試金石であると思っています。

総合学術科目の概要

表1に、2004年度から開講されている教養教育の新しいカリキュラム「総合学術科目」の概要を示しておきます。A群は「学部専門科目を相対化する科目群」、つまり狭い意味での教養科目群として設定されています。これに対してB群は、情報処理やスポーツ方法論（実技）など、実習的位置づけの科目から構成されています。B群は、教養教育というよりもむしろ基礎教育に入るべき科目群ですが、諸般の事情から総合学術科目に入れられることになりました。A群は、「思想と人間」「現代と文化」「社会・歴史と統治」「世界の史的構成」「自然・科学と人類」「数理と情報」の6つの分野から構成され、それぞれに数個から十数個の科目が配置されています。なお、それぞれの分野を束ねる責任者が置かれ、責任者は教養教育センターのセンター員となっています。

これらの科目のうち、どの分野、どの科目を開講するかは、各学部の判断に任されることになりました。ほとんどの学部では6つの分野すべてが開講されることになりましたが、開講される科目は学部によって異なっています。また、要卒単位数の設定も、各学部に任せられました。要卒単位数については、24単位とした学部が大半ですが、教養学部的な色彩を持つ学部や、総合学術科目とは別に教養的な科目を開講している学部などでは、要卒単位数を少なく設定した場合があります。

これはつまり、各学部が、その学部の学士課程教育全体を考える中で、教養教育をその学部 にふさわしい形で位置づけたということになると思います。

学生にとっての2004改革

次に、学生にとっての04改革とはどういうものなのかということですが、この4月に始まったばかりですから、1サイクル（4年間）あるいは少なくとも2年たってからでないと、ちゃんとした総括はもちろんできません。今述べたようなことが、どのように学生にプラスにある

いはマイナスに作用しているか、まだ分かりません。ただし、最初の段階から、これが本当に改革に値するものなのかという気持ちが私には幾分ありました。

最初に個人的な見解と申し上げたのはそういう意味なのですが、つまり、私たち教員というのはとてもずるいところがあって、論議している時に自分の権益を守ろうとするわけですね。科目名を変え、模様替えをして一見新しそうな構造を作っても、実は担当科目があんまり減らないで改革案に入ることがかなりあります。そういうふうな構造は、実は私のところもそうですし、他のところでも実際にみられるわけです。まったく新しく作った科目はあまり多くありません。

ですから、先程言ったいろいろな改革の指針についてそれが誤っていると言いませんし、それはそれで積極的なものはあるのですが、中身をよく見ると、これは改革なのか再編なのか？つまり、中身まで考えてやっているのかということとみると、必ずしも問題は単純じゃないという気がします。

「講義内容の改革は進んでいるか？」という点も、大変気がかりです。私は昨日、小笠原先生の公開授業を拝聴しました。他人の講義を聞いたのは初めてです。この授業を聴きにきていた教員は、ぼくを含めて、二、三名でした。公開授業を主催している大学教育開発・支援センターの方にお聞きしたところでは、教員の出席者はいつも少ないそうです。つまり、本学では、公開授業を通じた教員同士の授業内容・方法の交流は始まったばかりで、まだまだ広がっていないということです。公開授業をどれだけ広げていくか、学生アンケートあるいは教員アンケートの結果をどうやって教学改善にフィードバックしていくか、こういう授業改善活動（FD）については、はっきり言って、立命館大学は非常に遅れていると言っていると思います。

教養教育についても、本学では、お互いに交流というか、講義を聴きにいって、「このやり方はもっとこうしたらいいのではないか」というようなことはやってないです。今回の教養教育改革についても必ずしもそのところに切り込んでいるわけではなく、これはこれからの課題です。私もまだ、どうしたらいいのかが良く分かっていません。

「多様化」から「単純化・系統履修」へ

それからもうひとつ。94年からこれまで10年間やってきた一般教育の開講システムは、ものすごいアナーキーなシステムでした。たとえば、「自然と進化」という科目を3学部合併で3コマ開き、学生がその興味関心に応じて「自然と進化A」とか「自然と進化B」とか「自然と進化C」を選べるようにしていました。これは、過大講義を生み出しやすいという構造でもありましたが、学生の選択の幅を保証するという点では非常に優れたものでした。また、この間いろいろな科目を新設し、既設科目を廃止することはあまりしなかったので、開講されていた科目数はおそらく同規模の他大学よりかなり多かったと思います。これらのことは、各学部の時間割作成に大きな桎梏となっていたという面もありますが、いろいろな面で学生に対して多様性を保証していたような気もします。

ただしそれは、系統履修とか、教養科目といえども学部にはきつめた講義をやるべきであると考えた人からみると、廃止されるべきものであるということになるかもしれません。だから、94から03まで行われてきた本学の一般教育システムの評価は、人によってかなり違うのじゃない

いかと私は思っています。

今回の改革では、そういう多様なところを単純化したわけですから、たとえ法学部の学生が「生物の多様性」という講義を受けたいといっても、ある担当者の人のしか取れないわけです。他学部受講を原則として認めないことにしましたから、他学部で開かれているほかの担当者による「生物の多様性」を受講することはできません。

それから、「総合学術科目」では、自然系の科目はかなり減少しました。それは、カリキュラムを作る時に理系の先生が委員会にあんまり入ってなかったという事情にもよります。あとでだいぶ巻き返して、はめ込んだところもありますが。それでも以前と比べると、全体的に自然科学系の科目は減少しました。これらのことには、見方によってプラスのこととマイナスのことがあって、そのどちらに立つのが正しいかは、一概に言えません。

「満足度」の構造

授業改善につながるかもしれない、面白いデータがあります。私は数年前、一般教育の授業評価アンケートを分析してみたことがあります。

実は、04教養教育改革をしなくてはならない理由の一つに、「一般教育科目の満足度が専門科目のそれより低いから」ということを言った人がいたのです。本当だろうかと思ひまして、2000年度と2001年度のデータをもとに統計検定を行いました。そうしますと、1)2000年度の満足度の平均は、専門科目のほうが一般教育より有意に高い(t検定、 $p < 0.001$)が、その差は僅かである、2)2001年度には、両者の満足度の有意な差がない、ということが分かりました。ですから、一般教育科目のほうが専門科目より満足度が低いと言えるかどうかは、もう少し詳細な分析をしないと分かりません。

図3は、一般教育科目の満足度の頻度分布を示したものです。満足度の平均は3.80で、4の「やや満足」以上の授業が半数弱を占めています。こうしてみると、3.80という平均は、「かなり健闘している」と読めるのでしょうか？それとも、「もう少しがんばらないと」と読むべきなのでしょうか？当然ながら、満足度の高い授業と低い授業があります。もっとも高い授業は満足度5で、これは、すべての学生が満足している非常に優れた授業です。最も低い授業は2.5で、「やや不満」の2と「どちらでもない」の3の、中間の値を示しています。

ところで、大講義が発生すると分割しようという話がいつも出てきます。ということはつまり、「受講者数が増えると満足度が下がる」のが定理であると、みんな思っているわけです。私もそう思っていました。そこで相関図を作ってみました(図4)。すると、マイナスの弱い相関(-0.25)が出ました。マイナスの相関があるということは、受講者数が増えると満足度が下がるということです。しかし、これは統計的に有意なものではありませんでした。つまり、ほとんど相関はなく、満足度は受講者数と関係がないのです。ちなみに、ほかの年度のデータでも、両者の相関は検出できませんでした。

しかし、これは感覚的に納得できません。少人数の講義はやりやすいし、500名を超える講義は学生を集中させるのが大変で、満足のいく講義がなかなかできないというのは、多くの先生が経験されていることです。それならなぜ、満足度と受講者数に相関がないのでしょうか？

いろいろ分析するうちに、満足度の高い先生と低い先生がいることが分かってきました(表

2) 3科目(あるいは3コマ)以上のデータがある先生たちを選んで、その満足度をみると、ある先生の満足度は担当されているどの科目(コマ)でも、多少のばらつきはあるものの、高いのです。同じように、別の先生の満足度は、どの科目(コマ)でも低いという結果が出ました。つまり満足度は、「受講者数」よりも「担当者の違い」に大きく依存していることとなります。その結果、受講者数が少なくても満足度が低い場合や受講者数が多くても満足度が高い場合が混在して、満足度と受講者数の相関が全体としてはないように見えるのです

よく調べてみると、満足度と受講者数にはやはり関係があることもわかってきました。複数科目(コマ)を担当されている先生のデータを個別にみると、受講者数が少ないと満足度が高く、受講者数が多いと満足度が低下するという場合が多いのです。なかには、受講者数が多くても満足度はあまり下がらないという先生も、少数ですがおられます。これはたぶん、相当な努力をされているのだらうと思います。だから、受講者数が非常に多いクラスの分割はやはり必要なことなのです。

ところで、学生は何を根拠に満足度を判断しているのでしょうか？実は、授業評価アンケートでは、満足度のデータだけを取っているのではなく、シラバスや概要がちゃんと書いているかとか、先生が明確な課題と目標を提示しているかとか、10数項目について、学生に書かせています。それらの項目とリンクしてみると、満足度の根拠は明らかです。満足度の高い先生と低い先生を二人ずつ選び、グラフを作ってみました(図5)。

これをみるといろんなことが分かります。たとえば、「出席度」と「教室環境の適切さ」は、満足度の低い先生でも評価の高い項目となっています。「出席度」が高いことは、たとえあまり満足していない講義でも、講義に出席しアンケートを書いた学生の多くが「常連さん」であることを示しています。反対に、「予習・復習」「質問・討議」「文献・課題の提示」では、満足度の高い先生でも、学生の評価は低くなっています。この辺は、満足度の高い先生も含めて、かなりの工夫の余地があるのかもしれませんが。

また、満足度の高い先生と低い先生の間で、学生の評価が大きく異なる項目がたくさんあります。「概要・シラバス」「明確な課題と目標」「理解促進の工夫」「概念・用語の説明」「興味・関心の触発」「分かりやすい口調」「アイテムの効果的な使用」などがそれにあたり、学生はこれらの項目に関する評価をもとにして総合的に判断し、満足度を決めていると考えられます。

全体としてみれば、満足度の高い先生は、ほとんどの項目で高い評価を学生から得ています。反対に、これらの項目で低い評価を得ている先生の満足度は低いのです。ですから私は、学生アンケートが信用できない、という立場には立ちません。学生はそうとうに正確な評価していると、私は思っています。

授業改善に向けて 満足度から考える

このような結果を踏まえて、どのような授業改善の方向を打ち出したらいいのでしょうか？これは、なかなか難しい課題です。

満足度の高い先生というのは、学生とのフィードバックのシステムを持っています。いい授業ができたときは喜び、足りない部分を学生から指摘されたらどうしようと、いつも考える習慣を持っておられるのでしょうか。だから、FDに関しては、満足度の高い先生は極端に言えば

ほっておいたらいいのです。どんどん努力されて、より良い授業を作っていくわけですから。

満足度の低いほうの先生は、そのことをどう考えておられるのでしょうか？あまり気にしていない先生もおられるでしょう。しかし私は、たくさんの先生方といろいろお話しするなかで、満足度の低さをかなり気にしている先生が多いのではないかと思うようになりました。先生というのはプライドの高い人種ですから、自分の授業の満足度が低いことを他人に言う方はほとんどいないでしょう。しかし、先生は些細なことで傷つきやすい人種でもありますから、口には出さなくとも、実は内心深く傷ついているという方が多いと思います。

自分の授業を「悪い授業」と思っていれば、学生の満足度が低くても、愉快ではありませんが、それなりに納得はできます。しかし、自分が「悪い授業をやっている」と思っている先生は少ないと思います。「良い授業をやっている」あるいは「悪い授業ではないはず」と思っている先生にとっては、学生の満足度の低さは理解できません。そこで、いろいろと思悩むことになります。

満足度が低いのは、学生の側に問題があると考える先生もいます。自分の講義を理解する学力を学生たちが身につけていないとか、私語が多くて受講する態度が悪いとか、最近の学生は一時間半のレクチャアに耐えられないとか、いろいろ考えるわけです。私も、私語が多くてすぐ疲れる授業をやったことがあるので、その気持ちはよく分かります。

「自分の講義を理解する学力を学生たちが身につけていない」かどうかについては、もっと調べてみる必要があります。確かに、大学生の学力不足があちこちで指摘されていますから、そのことが授業の理解度を下げ、満足度を下げている可能性はないとは言えません。しかし私は、別の解釈があるのではないかと考えています。大学の先生はエリートであり、昔は先生たちの一方向的な講義を理解できる「よくできる学生」だった人が多いわけです。だから、昔の自分に比べて、いまの学生が学力不足に見えるのではないのでしょうか？

満足度を「楽勝度」と関連させて解釈する人もいます。「楽勝度」とは合格率を意味しているらしいのですが、満足度の高い科目は「楽勝科目」、つまり非常に合格率が高い科目に多いというのです。採点も含めて、学生に甘くしないと満足度はあがらない、しかし、自分は学生に厳しく教えているから満足度が低いと考える人もいます。しかしこれは、大変な誤解だと思えます。その科目を受講する動機としては「楽勝度」もあると思いますが、満足度は「楽勝度」と関連しているものではありません。

アンケートを書いている学生は、当然ながらそのとき出席していた学生です。学期はじめや試験前をのぞいて、講義を聴いている学生のほとんどは、出席8割以上の常連さんです。彼らのようなまじめな学生にとっては、その科目が「楽勝科目」でなくとも、単位取得は容易なはずですが、だから、彼らが満足しているのは、「知的好奇心が刺激された」とか「今まで知らなかった非常に大事なことを教えてくれた」とか「説明が非常にわかりやすかった」とか、いくつかの事項の総合的な結果なのです。ほとんど出席しなかった学生も単位を取得して満足したかもしれないけれども、それはアンケートには出ません。出席していない学生が、アンケートを書くはずがないからです。

どちらにしても、学生たちと担当の先生との間で授業の満足度が異なる場合には、ミスマッチを認めることから、授業改善の第一歩が始まるのだと思います。先生は「親の心、子知らず」

と思っているのですが、学生たちは「子の心、親知らず」と思っているのかもしれないのですから。

いくつかの大学では、学生たちによる教員個々人の授業評価が公開されています。立命では、近い将来にそうなる可能性はなさそうですが、学生アンケートの結果をもう少し有効に使うやり方はないのでしょうか？私たちは、自分の授業評価の結果だけを知らされており、他の先生の分については知らされていません。これでは、自分の授業が立命全体のなかでどんな位置にあるのかを知ることはできません。

高校生が模擬テストを受けると、それぞれの科目の得点と、その子が受験生の中でどの位置にあるかを示すデータが送られてきます。これと同じように、授業の満足度や話し方の上手下手、理解しやすさなどを数値化し、立命全体のなかでの個々の教員の位置を示すようなことはできそうに思うのですが。

教養教育の原点

教養教育の原点は何だろうかと考えているうちに、私は、ルイ・アラゴンの言葉を思い出しました。「教えるとは希望を語ること、学ぶとは誠実さを胸に刻むこと」(ストラスブール大学の歌。詩集「フランスの起床ラッパ」より)というものです。彼は、ヒットラーに席卷されていたフランスで抵抗運動を続けていた有名な詩人で、ナチスの支配が最も激しかった1943年に、ストラスブール大学の学生たちにこの言葉を送ったのです。これはもちろん、教養教育について言っているわけではないけれど、教育の原点というのはそういうことではないかと思っています。

現代は第二次大戦のさなかとは違うけれども、そのうちにそっちの方に持っていかれるのではないかという危惧が強まっています。若者たちにとっても非常に不透明な時代で、良い大学を卒業してもちゃんとした職につけるかどうかもわからないし、そういう暗い状況だと思うのです。そういう状態で私たちは本当に「希望を学生たちに語っているのか」と思います。「誠実さを胸に刻ませているのか」と思います。

ところで、学生たちに語るべき「希望」とはなんでしょうか？社系や文系の先生にとって、それは日本国憲法や教育基本法の精神かもしれませんし、福祉国家の理念であるかもしれません。それでは、私のような理系の者にとってはどうなのでしょう？

私にとって語るべき「希望」とは、アラゴンが意図したものとは違うかもしれませんが、「学生たちの知的好奇心を刺激すること」であると思っています。「学力が低下している」とか「今の学生はやる気がない」とか、いろいろ言われていますが、私の見るところでは、学生たちは、自分が関心を持ったものについては、大きなエネルギーを発揮します。私が教えた科目のレポートでは、3,000字以上と指定しているのですが、数万字に及ぶ「大作」が続出しています。「マングローブ林の破壊と保全」に関する私の講義に刺激を受け、東南アジアに行って調べてきた者。漁獲高を上げるために「お魚ふやす植樹運動」を進めている北海道の漁協のおばちゃん方に感動して、自分の故郷の状況について調べた北海道出身の学生。自分でレポートのテーマを発掘し、もう一度ビデオを見直して、「宮崎駿の自然観」についてまとめた学生もいます。

ときには千名に及ぶレポートを読むのは大変なことですが、こういう優れたレポートに出会

うのは楽しみでもあります。学生たちも、こういう優れたレポートを書いたことを一生忘れないでしょう。あとは彼らの問題です。勉強の楽しさが分かったわけですから、自分たちの興味・関心に応じて伸びて行ってほしいと、教養科目の担当者としては願うのみです。ただし、私のこうしたやり方が、教養教育の方法として一般化できるものかどうかは分かりません。まして、2004教養教育改革とどのように関係しているかと問われても、少なくとも今の段階では、答えることができません。

2004教養教育改革は始まったばかりです。私は、今年を含めてあと3年、教養教育センター長を務めるのですが、この3年間で教養教育をどこまで前進させることができるか、今のところはっきりした見通しが立ちません。まあ、できるところまでやるしかないと思っていますが。

表1 総合学術科目。「 」内は科目名。

A群 学部専門科目を相対化する科目群	
第1分野	思想と人間 「哲学と人間」「人間性と倫理」「心理学入門」「論理と思考」 「社会思想史」「科学技術と倫理」「ジェンダー論」「現代の人権」 「宗教と社会」「メンタルヘルス」
第2分野	現代と文化 「社会学」「文化人類学入門」「文学と社会」「現代の教育」 「世界の言語と文化」「映像と表現」「美と芸術の論理」「メディアと現代文化」 「スポーツの歴史と発展」「スポーツと現代社会」「観光学」「京都学」
第3分野	社会・歴史と統治 「現代社会と法」「市民と政治」「経済と社会」「企業と社会」 「日本国憲法」「国際化と法」「現代日本の政治」「現代の国際関係と日本」 「日本経済概説」「現代の世界経済」「現代の経営」「社会と福祉」 「持続可能な開発」「平和と人間の安全保障」
第4分野	世界の史的構成 「歴史観の形成」「エリアスタディ入門」「新しい日本史観」「中国の国家と社会」 「東アジアと朝鮮半島」「ヨーロッパの歴史」「アメリカの歴史」 「イスラーム世界の多様性」「日本の近現代と立命館」「戦争の歴史と現在」
第5分野	自然・科学と人類 「科学的な見方・考え方」「宇宙科学」「地球科学」「生物の多様性」 「自然と進化」「現代環境論」「科学と技術の歴史」「生命科学と倫理」 「科学・技術と社会」「現代の科学技術」「自然人類学」 「スポーツのサイエンス」「現代人とヘルスケア」
第6分野	数理と情報 「数理の世界」「情報の数理」「情報科学」「情報技術と社会」 「シミュレーション」
特殊講義 「キャリア形成論」「茶道文化史」「国際平和と交流セミナー」 「イタリア文化プログラム」「近江・草津論」	
B群 実習的位置づけの科目	
「情報リテラシーⅠ」「情報リテラシーⅡ」「人文総合科学情報処理入門」 「人文総合科学情報処理Ⅰ」「人文総合科学情報処理Ⅱ」+B35 「スポーツ方法論Ⅰ」「スポーツ方法論Ⅱ」	

表2 担当者別の満足度

担当者	満足度	標準偏差	科目数	平均受講数
A	4.47	0.17	4	128
B	4.23	0.18	6	55
C	4.05	0.36	5	50
D	4.01	0.41	4	178
E	4.00	0.65	3	432
F	3.97	0.21	4	408
G	3.93	0.29	3	513
H	3.91	0.38	6	60
I	3.85	0.11	3	364
J	3.85	0.21	5	63
K	3.78	0.2	3	483
L	3.75	0.37	5	349
M	3.72	0.18	3	212
N	3.71	0.24	4	295
O	3.70	0.55	3	228
P	3.62	0.55	3	838
Q	3.50	0.05	4	243
R	3.44	0.31	4	536
S	3.44	0.23	3	397
T	3.34	0.39	4	323
U	3.20	0.48	3	235
V	3.02	0.08	4	246
W	2.90	0.19	5	235
X	2.88	0.26	4	153

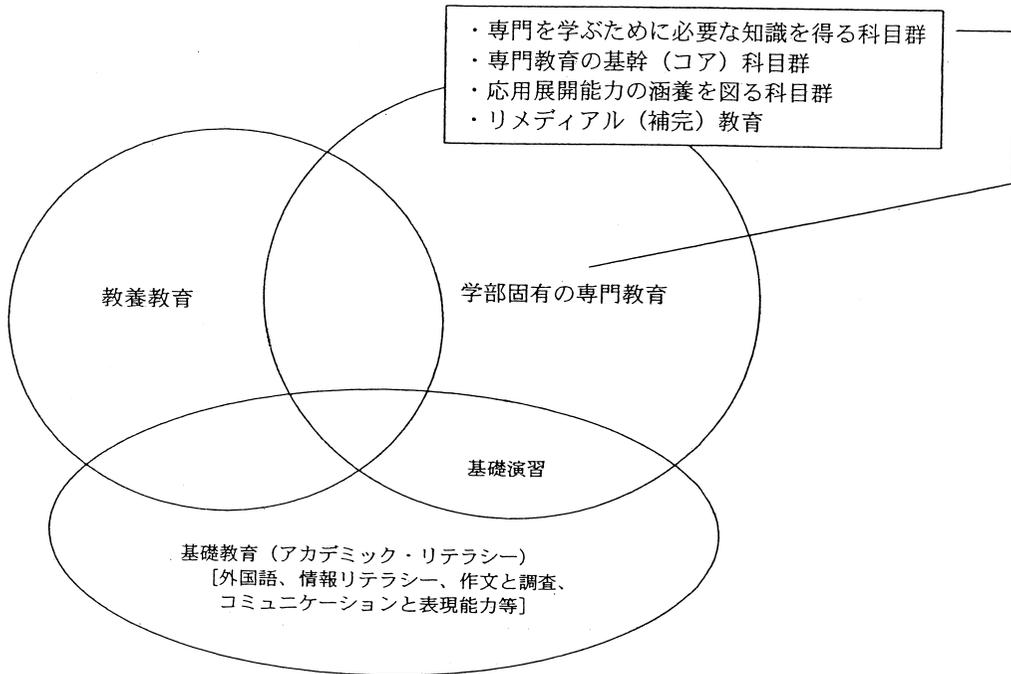


図1 学生課程教育のイメージ

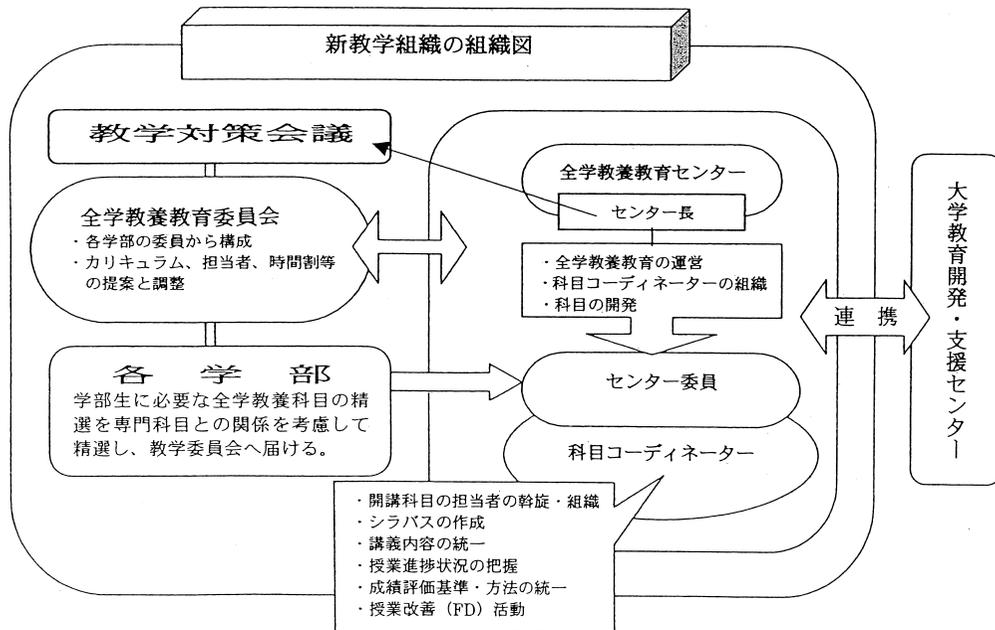


図2 教養教育を推進する責任体制

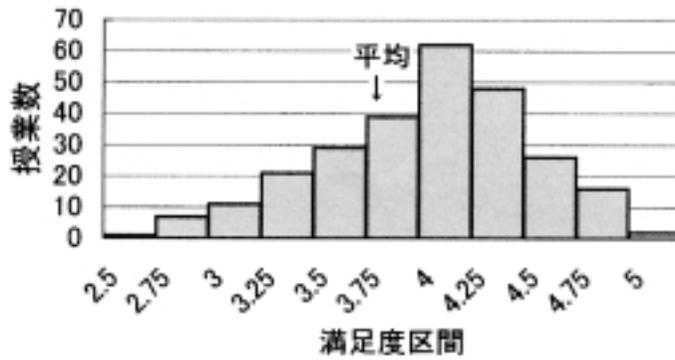


図3 満足度の頻度分布。満足度区間Aは、 $A - 0.25$ A を示している。たとえば、満足区間4は、3.75 4.00を示している。5：満足、4：やや満足、3：どちらでもない、2：やや不満、1：不満。

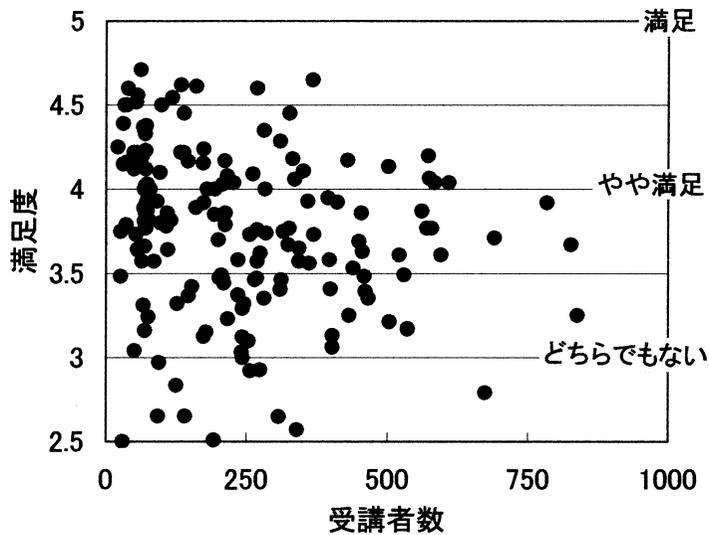


図4 受講者数と満足度の関係。1個の点は1つの授業を示している。相関係数(r) = - 0.25。

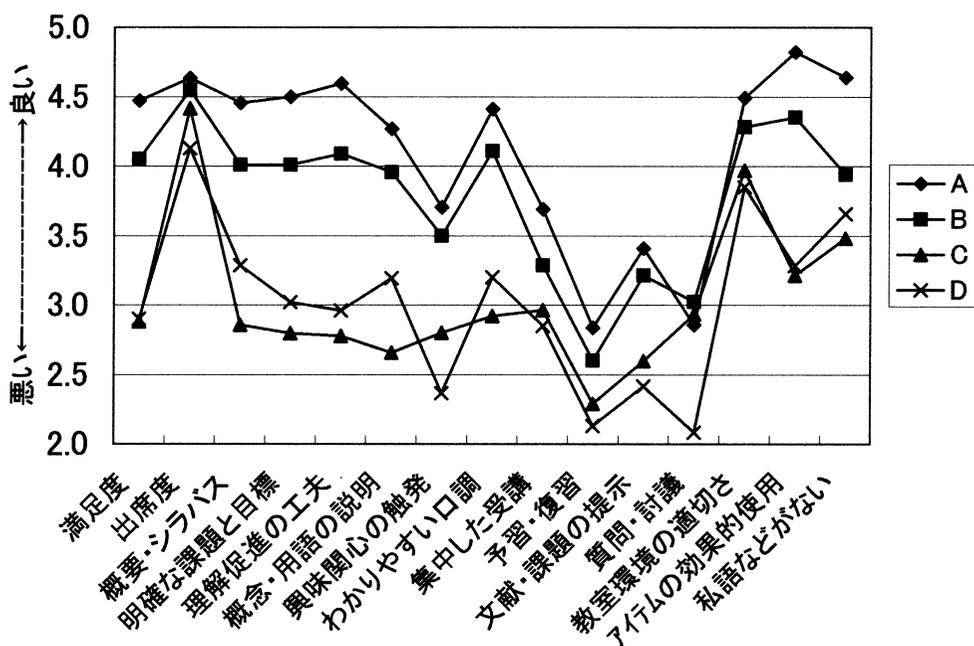


図5 満足度の高い先生（A、B）と低い先生（C、D）の、満足度と他の項目の関係。

<The Second Forum on Advanced Education 2004>
 New Curriculums of Liberal Arts Education just started
 —For students to improve their own learning styles throughout 4 years

YOSHIDA, Makoto (College of Science and Engineering)

報告

< 2004年度第1回先進的教育実践フォーラム >

赴任2ヶ月を経過して

初年度の課題と実践

坂 田 謙 司

社会人から研究者へ

文末にある略歴の通り、私は社会人経験を経て研究・教員への道を歩んで来た。1983年に学部を卒業後、9年ほど会社勤めをした。その後、独学で学んだコンピュータの知識を活かし、コンピュータ雑誌のライターやインストラクタなどで生計を立てていた。その後、縁あって法政大学でコンピュータ実習の非常勤として働くことができ、東洋大学や東京女子大学などで、コンピュータ教育に関わる仕事を行ってきた。その際に、技術だけでない、社会の中でのコンピュータの有り様などに関する知識が欠如していることに気がついた。なぜ、われわれはコンピュータの使い方を「学ぶ」のだろうか。コンピュータを結ぶネットワークとは、われわれの生活にどのように組み込まれるのだろうか。コンピュータがメディアとしての役割を、どのように果たすのだろうか。

このような数々の疑問が、研究の道へと踏み出す直接のきっかけであった。多くの疑問を解明するためには、きちんと学ぶ必要がある。そのためには、当時少しずつ増え始めていた、大学院の社会人入試を利用して、大学院で学ぶのがちょうどよいのではないか。もちろん、学んだ知識を元に、さらに大学でのコンピュータ教育の仕事が増えればよいという目論見はあった。しかし、本格的な研究者としての道を、この時点ではまだ思い描いていたわけではなかった。修士課程2年間を終えた後の、明確なビジョンがあったわけではなかったのである。多くの社会人大学院生は、職を持ちながら大学院で学んでいる。彼ら、彼女たちには帰る場所があり、学んだ知識を仕事に活かす道が用意されていることが多い。では、自分自身はどうか？

最終的に、東京の仕事全てを整理し、関西の大学院入学を選んだ。それは、もともと非常勤であり、帰るべき安定的な場所があるわけではなかったことが大きい。そして、中途半端な形よりも、この機会を次の仕事へとつなげてゆきたいという強い思いが生まれてきたのだった。1998年に関西大学大学院総合情報学研究科に入学し、それまでの蓄えと奨学金を唯一の収入とした、研究の道を歩み始めたのだった。

大学院では、地域情報化とメディアの関係を研究した。市区町村を対象としたFMラジオ放送である「コミュニティ放送(コミュニティFM)」を対象として、フィールド調査を中心に研究を行った。そして、修士修了と同時に博士後期課程への進学を希望したが、さまざまな理由から1年後に中京大学大学院社会学研究科博士後期課程に入学した。博士後期課程では、コミュニティ放送を含む、日本のローカルな音声放送メディアを研究対象とした。そして、2004年3月に博士学位を取得し、縁あって 本学産業社会学部助教授として就職することができたの

である。

実習講義と大講義の違い

このように、当初から研究の道を行ってこなかったことと、非常勤講師としてコンピュータ実習の講義経験しか持たなかったことは、現在の私にとってネガティブな力として働いている。特に、授業における人数に関しては、多くても60人程度の実習授業と、数百人規模での大講義では、まったく授業の進め方が違って来る。学生1人1人と直接対話しながら授業を進められる少人数の実習授業と、1人1人の顔さえも分からない大講義とでは、まさに天と地ほどの差があるように感じられるのである。

また、実習の授業は目的と目標がはっきりしており、到達度も自覚できる。それに加え、PC（パーソナル・コンピュータ）を利用（使用）する魅力があるので、そこをうまく利用すれば比較的授業を作りやすい。あるいは、わからないことに対する質問と回答を直接学生に対して行うことによって、双方向の授業づくりが可能だ。ただ、常に考えていることであるが、単にマウスが使えるPCが使えるだけでなく、それを使って何をするのかを考えさせることが大切であり、そのことを意識した授業内容を目指していた。例えば、ワープロソフトであれば取材を経た記事の作成に利用し、フリーペーパーなどの形を作る過程で何かを考えさせることを実践していたのである。

一方の大講義では、授業のテーマと目標はシラバスに書かれてはいるが、最終的な到達目標が具体的な形として見えにくい。その大きな原因に、やはり教員とのコミュニケーション不足がある。あるいは、常に教員の講義に集中することを求められるために、「集中力が持続されない」のである。学生の集中力を考えると、おおよそ15分から20分ごとに1回のインターバルが必要である。まさに、テレビが作り出したリズムを基本としているのだ。実習授業と大講義の違いに関わらず、このことを無視した授業作りは、不可能といってもよいだろう。

ラジオ番組としての授業づくり

非常勤時代を含め、このような意識をもとに授業づくりを進めてきた。そして、4月の就任直後には、約550人が登録する大規模講義「メディア認知論」を担当することになった。平均して約350人程度が出席していたこの授業では、これまでの実習授業とはまったく異なる構成、組み立てが必要であった。容易に想像できるのが、私語の多さであり、学生とのコミュニケーション不足から起こる授業参加意識の希薄さであった。どのようにすれば私語を少なくし（完全に無くすことは恐らく困難であろう）、参加意識を生み出せるか。私の持つ少ない経験と知識から、何が生み出せるのか。

私は、単に知識を伝えることよりも、私自身の言葉として学生に伝えることを意識しており、それが最も大切なことだと考えている。それがコンピュータ実習授業であっても、同じである。そこで、例えが適切かはわからないが、授業を公開ラジオ番組という形式として捉えて、授業を進めることにした。もちろん音声だけではなくビジュアルの資料も加えながら、言葉で伝えるということを中心に授業を構成した。そして、私自身をラジオのプロデューサーであり、同時にパーソナリティとしてのポジションに置き、教壇から全体を見渡ししながら学生一人ひとり

に語りかけるように授業を行った。

ラジオ番組という表現をしたが、これは雑談を入れるなど授業の進行に強弱をつけ、リズムを考えながら、学生を飽きさせないように構成を考えているということである。授業は、聴くという表現をする。授業を見るとは、決して言わない。教員の語る声を聴くという点においてまさにラジオ的であり、語りと音楽で構成されるラジオ番組が非常に参考になる。そこには、音声メディアとしてのラジオの基本が見えるのである。何より、私の研究経験が少なからず活かせるのである。

実際には、授業の進行表を作り、講義と映像資料をリズムカルに並べる、コミュニケーション・ペーパーを紹介するタイミングなどの流れを作る。そして、だいたいのタイムスケジュールを書き込んで、授業に臨んだ。しかし、時に時間が大きく余りことや、逆に足りなくなることもあるので、ある程度の経験による調整が必要であろう。

ペンネームによる参加への取り組み

同様に、学生に参加意識を持たせて双方向性をできるだけ作る試みも行った。具体的には、コミュニケーション・ペーパーを利用して、授業の最後に意見や感想を聞く作業を毎回行ったのである。同僚教員から、コミュニケーション・ペーパーで内容の良いものを授業内で発表しているという話を聞いていたので、私も回生・名前を読み上げ、内容について発表・評価してみた。ところが、学生の評判ははかばかしくなく、名前を読むなというクレームが多数来たのである。どうやら、自分だけ目立つようなことはしてほしくないというのが本音のようだ。

そこで、再びラジオ番組的発想を用い、ペンネーム制を導入した。コミュニケーション・ペーパーに意見や感想を書くときには、ペンネームを利用してもかまわないとしたのである。もちろん、後で確認できるよう、学生番号と実名を書いた上で、ペンネームも書くのである。そして、書いてくれた学生のペンネームは、必ず授業内で紹介するようにした。ラジオ番組内で、メッセージを紹介できなかった人たちに対して、せめてお名前だけでも紹介しますという、よく聴くやり方を真似たのである。まさに、ラジオ番組である。

このコミュニケーション・ペーパーの内容は、翌週の授業の冒頭で学生へのフィードバックにも使っており、単純な遊びに使っている訳ではない。前回の授業で私自身の説明が足りなかった部分、学生に理解してもらえなかった部分のフォローにも使った。その点も含めて、教員と学生双方のコミュニケーションを媒介するメディアとして存在していたのである。

このペンネーム制が成功したかどうかは、わからない。最後までつきあってくれた学生は、20人程度であった。毎回書いてくれた学生、最後まで抵抗感を持った学生、ペンネームを書く勇気がなかった学生など、感想はいろいろであった。それでも、ペンネームという小さな小道具によって、単に座っているだけではなく、教員の授業づくりに一緒に参加しているという学生の意識が、少しは生まれたのではないだろうか。

プロデューサーとしての役割

大規模授業ではないが、ゼミ（基礎演習）では、個人単位とゼミという集団との切り分けをどうすればよいか悩んだ。だが、ここでもラジオ的発想を用いてみた。ゼミという単位は、学

生という個性をもったスタッフとその集合体である、1つの放送局として捉えてみた。1人ひとりの勉強に対する企画を提案してもらい、学生個人の興味・関心の後押しをしてあげてを心がけた。それだけでなく、ゼミ全体の方向性を示すためにトピックスの提供等をする事で、興味の発掘も取り組んだ。グループや個人という単位で、1人ひとりが自分自身で考える実践を意識した。企画書の提出があれば、企画会議やプレゼンを実施し、成果を出すという取り組みを意識的に行った。

このように、私自身の立場は、教員というより番組という授業を構成し学生に伝え理解してもらうようプロデュースする、あるいはゼミという放送局の構成員（学生）一人ひとりの興味や個性を後押しする仕事をしていると感じている。大雑把に言えばプロデューサー的な役割ではないかと思っている。社会人経験や色々なことを考えてきた結果、教え諭すより、1人ひとりに考えてもらう、考える土壌をつくり後押しすることが私の仕事なのではないかと考えている。

まとめ

就任2ヶ月時点で、教育実践フォーラムにおける報告をおこなった。本稿は、その報告内容を再構成したものである。報告時点では試みに過ぎなかった数々の実践も、本稿執筆時点では一応の結果を得ることができた。しかし、まだまだ成功とは言えないし、多くの反省点がある。まもなく後期セメスターを迎える現時点では、これらの実践をベースにした改良や新しい試みを加える予定でいる。「傲らず、怠らず」を座右の銘として、今後も良い授業に向けて精進してゆきたいと思う。

略歴

- 1983年 東洋大学社会学部卒
約9年間サラリーマン
フリーのコンピュータインストラクタ、コンピュータ雑誌ライター
コンピュータ実習の非常勤（法政大学、東洋大学）
「マルチメディアを活用できる学生の育成研究」の技術アドバイザー（東京女子大学）
- 1998年 関西大学大学院総合情報学研究科修士課程に社会人入学
- 2000年 修了 コンピュータ実習非常勤（京都女子大学）
- 2001年 中京大学大学院社会学研究科博士後期課程入学
- 2004年 修了・学位取得 4月1日より現職

<The First Forum on Advanced Education 2004>
Challenges and Progress in the First Year
My Thoughts Two Months after Taking New Position

SAKATA, Kenji (College of Social Science)

連載

実践的教授法を求めて 第2回 「日本法史」(法学部教授・大平祐一先生)を覗いて

棕 本 洋

はじめに

前回、産業社会学部の授業・佐藤嘉一教授の『人間論S』を載せたところ以下のような感想や意見が寄せられた。

「なるほど、ベテランの先生というのは、こんなに授業のための準備をされていらっしゃるんですね」、「授業の創りこみがわかったような気がします」、これらは若い先生の言葉である。授業改善の試みを意図したものとしては、少し目の前が明るくなる。「教授法はさておき、佐藤先生の授業内容が面白くて、つい引きずり込まれました」、理系の先生の評である。また、大学院生の諸君にも読んでもらったところ、「自分の専門外の話だけど、大変刺激的な内容でした」と高い評価であった。大学人にとっては、授業改善のスキルを見つけることもさることながら、自分の専門外である他領域の内容を覗いてみるのが刺激的であることがわかった。

そこで、本稿の狙いの一つは、「授業の全体像は、なるべく正確に記録しておく」ということである。授業改善については、連載の第1回の時点より、各学部執行部のご協力もいただき、公開授業およびその検討会が(参加人数の点では少しさびしいものの)全学的に始まった。その詳細については、本センターの副センター長である有賀郁敏教授のレポートを参照していただければ知ることができる。また、学生による授業アンケートを用いた授業評価も確実に進化している。そのような状況の中で、授業の構成などを検討する前に、授業の全体像をきちんと残すことが重要であることに気がついた。

今回は、センター事務局長である法学部の徳川信治教授からご紹介を受けた『日本法史』・大平祐一教授の授業をのぞいてみることにした。徳川先生の言葉によると、「同じ法学部に所属していながら、一度もその授業は聞いたことはないのだけど、学生の授業評価の点数が大変高く、どこにその秘密があるのか。ぜひ知りたい」ということであった。そこで2章は、大平先生の講義をできる限り正確に再現した。(実のところ、前回の佐藤先生の授業は、録音準備がなく、私のメモと記憶を頼りに再現したものであり、原稿を起こした後、佐藤先生に多大な労力をおかけしてしまった。)又、読み易いように先生のレジユメにもつづいて小見出しをつけた。

二点目は、大平先生の授業に潜んでいる「秘密のカギ」を見つけ出すことにある。近年、教育学の分野も経営学の影響を受け、「P-D-C-Aサイクル」の目標管理の手法が多く見られるようになった。私は、授業改善や(学生による)授業評価などに対してその手法が有効であると考えている。授業の後、先生に時間をとっていただいてインタビューをしたが、目標管理

の視点を活かして以下のように問題を整理してみた。すなわち、Plan（科目設計）、Do（授業実践）、See（評価）である。

科目設計については、「日本法史」の法学部教学における位置づけをお聞きした。その際、特にカリキュラム目標からの視点と学問分野からの視点を重視した。

授業については、一回の授業のイメージの組み立て方、魅力ある授業を演出するためのスキル、学生の視点の取り込み、の3点を探ってみた。私が知る範囲では、授業構成は「ソナタ形式」（導入部、展開部、エンディング）か「起承転結」方式か「独自のスタイル」の3通りが考えられる。どの形式をとっているか、以下の2章の授業記録から読みとることができるであろう。次に、授業のスキルを、レジュメの作り方、講義のリズム、板書、授業者の身体の動き、私語管理などの点から考えていただいた。また、学生の視点については、学生とのコミュニケーション、学生の思考過程の支援、相互性の尊重、などの観点から示唆をいただいた。

最後に、評価について成績評価と授業評価の二つの側面から語っていただいた。冒頭、「PDCAサイクル」と述べながら、ここでは、「PDS」としているのは、初中等教育においては、評価のあとのアクションが重要であると認識されずばよい反応が取られているのに対して、高等教育では、まだ不十分でかつ認識もされていない状況を反映させた。

評価については、このインタビュー時には、支援センターの内部においても問題意識が十分ではなかったが、後に実践教育フォーラムなどを通じて、「APUの実践」や「ロースクールの実践」が紹介されることとなり、課題が明確になってきている。評価についての言及が弱いのは、ひとえに筆者の浅学非才のなせる業であり、今後の連載では、さらに深めて行きたい。

以上のような視点から、先生とのインタビューを行い、その内容を3章で紹介し、そのまとめを4章で行った。

2 授業のスケッチ（2004年6月1日『日本法史』第8講）

（法学部・在心館701号室（460名収容教室）で授業が始まる。冒頭に講義用資料が2枚配布される。学生たちはあらかじめ学期初めに渡されたセットされたレジュメを持っている。）

おはようございます。（前列に座っている学生たちが挨拶を返している。私語している学生は見当たらない。）

それじゃはじめます。（前回の講義の振り返りを少しした後）

今回は婚姻法のところに入りました。婚姻法の前に「この時代は一夫一婦制だったのでしょか」という問題を最初に議論いたしました。皆さんの中からもいろいろご意見をいただきましたけれど、私の結論としましてはこの時代は、法的には一夫一婦制であった、でも一夫多妻のような、一夫一婦とは純粋には言いきれない側面があったということで、「擬似一夫一婦制」であったのではないかといいことをお話したかと思えます。それから次に、婚姻の成立についてお話をいたしました。婚姻はどのようなかたちで成立するのか、ということで主に手続きのことをお話しました。そこで、庶民と武士の大きな違いとして、武士についてはいろいろ制約があったというお話もしたかと思えます。それらの制約がなぜあったのかということについて、2点ほどお話したかと思えます。つまり、1点は縁者同盟の防止、もう1点は身分的な秩序維持という、そういうような観点から、武士についてはとりわけ制約が厳しかったという話をし

たかと思えます。

婚姻の効果(1) 身分上の効果

今日はそれに続きまして、いよいよ婚姻が成立いたしましたのでそこからどういう効果が生まれるのかという、「婚姻の効果」というところであります。(レジュメを示しながら)

まず、身分上の効果でありますけれども、婚姻が成立しますとどういう身分上の効果が生ずるかということで、レジュメの第1点には「妻の同居義務」といことが書かれています。つまり婚姻いたしますと妻は夫の家に同居する義務が生ずる、ということであります。したがって、同居しないで勝手に実家に帰ってしまう、そして、そのまま実家で長く過ごすといったようなことは、同居義務に反することになります。このように、夫に断らずに長く実家に帰ってしまうということになりますと、夫のほうから「帰ってきなさい」という指示が当然出されるわけですが、それでも、もし帰ってこない、ということになりますと今度は夫のほうから訴訟「妻取り戻し訴訟」、なんか変な話ですね。品物みたいですが、妻を取り戻す訴訟ということが起こされることになります。

現実にもそういう訴訟がありました。ある夫婦がうまくいかなかったもので奥さんが実家のほうに帰ってしまった。実家にはもうお父さんがおりませんので、兄がその家の主になっておりましたけれども、夫に断りなく実家の兄のところへ帰ってしまったわけでありまして、夫が呼び戻しても戻ってこないのでもって訴訟になって、その結果どうなったかといいますと、無断で帰ったのはよろしくないということでお咎めになるわけです。けれども、実家の主たる兄もけしからん、夫に断りなく実家に戻ってきたのだから早く夫の元へ帰りなさいと妹を諭すべきところを、そうしないでそのまま実家に留めて置いたのは、甚だけしからんということでこの主である兄もお咎めを受けた、という例があります。したがって、妻というのは夫に同居するという義務を負っているのだということが第一点、身分上の効果として言える第一点であります。

(聴講している学生は静かにメモをとっている。先生は、それらの学生たちにアイコンタクトしながら、右手にマイクを握り、左手をリズムカルに振りながら)

次は第二点目、「夫と同宗同姓」と書いてあります。これはどういうことかといいますと、この時代はキリシタンが禁止されておりました。したがって人々は必ず何かの宗派に属して「自分はキリシタンではない」ということを証明することになっておりました。どこかの宗派に属するわけですが、夫婦が、必ずしも宗派が一致するとは限りませんね。その場合に、幕府としては「夫婦たるものは同じ宗派であるのが好ましい」ということで結婚したならば夫の宗派に改めるように奨励していたわけでありまして、これは多くの藩の場合もそうであります。結婚したならば、奥さんの場合は従来の宗派を変えて夫の宗派にするということになるわけですが、現実にはそうなかなか簡単にはいきません。改めないまま、元の宗派のままいる、ということもしばしばありました。けれども、夫と同宗同姓になるようにという、そういう建前でありました。これが二番目の身分上の効果であります。

それから次は13頁のほうにまいりまして、三番目、「夫家の人別に加入」(レジュメ)することになります。婚姻いたしますと、例えば隣村の女性がこっこの村の男性のところへ嫁入りしてきたとしますと、隣村の人別帳から削除しましてこちらの村の夫のところの人別帳に加入

すると、そういうことになります。今で言いますと、戸籍を移すとかそんなような感じがちょっとしますね。厳密にはこれは戸籍とはいえませんが、戸籍と住民票の中間、あるいはもう少し未発達なものでありますけれどもこういった人別帳といって、その村にどういう人がいるのかということ把握する帳簿のようなものがありまして、その帳簿に新たに加入するという手続きがとられることになります。

次は四番目、「夫への服従義務」というのがあります。「妻たるものは夫に服従すべきである」というのはこの時代の規範であります。この時代の基本的な考え方です。したがって夫の意思を無視して勝手な行為をするということは認められません。史料の上でも「妻というのは夫に従い候身分」という表現でしばしばでてまいります。夫の命令に従わない妻は、夫が懲戒することができます。その懲戒は時には殺害に及ぶこともあります。極めて異例なことではありますけれども。

こういう例が具体的にあります。夫の命に従わない女性がいました。そこで夫が厳しく叱りつけたわけでありまして。そうしましたら奥さんのほうが反抗しました。そして夫に向かってこう言いました。「悔しかったら殺してみろ」とそう言ったわけですね。そうしたら夫のほうがかえって本気で殺してしまったのです。これが裁判になりました。裁判の結果どうしたことになったかと言うと、「夫に対し暴言を吐いたのはけしからん」ということでこの妻を殺した夫は無罪、ということになったわけですね。当時の言葉でいいますと「かまえなし、おかまいなし」ということは要するに「無罪」という意味です。夫の命に従わない時は、夫が懲戒権を行使する、それが時には殺害にも及ぶことがあったということがおわかりいただけるかと思えます。

ただ、そうは言いますが、夫の違法な命令にまで従わなくてはならないということはありません。夫がとんでもないことを妻に命ずる、例えば「今晚、御蔵に忍び込んで千両箱を盗む、お前も手伝え」と言って違法なことを妻に命ずるといった場合、それにまで従わなくてはならないということはありませんでした。むしろそういう場合には、妻たるものは夫をいさめるべきだ。「そんな悪いことをしてはいけません」と。だからその時夫をいさめなかった、夫が違法なことをやろうとしているのに、それを命じたのに黙っていた、いさめなかった、というとき妻自身があとでお叱りを受けることになったわけでありまして。

それから五番目、身分上の効果の最後でありますけれども「妻の貞操義務」であります。婚姻いたしますとそこから当然の効果といたしまして「貞操義務」というのが妻に生じるわけがあります。レジュメには「御定書48条 密通仕置」という条文が書いてあります。つまり妻は貞操の義務があるわけでありましてしたがって、その義務に反した場合は相当なサンクション、処罰が待ち受けているということでもあります。といたしまして「密通男女は死罪」と書いてあります。密通をした男女、つまりこの場合の男というのは夫以外の男性ですね、その夫以外の男性が妻と肉体関係をもったといたしまして、それは死罪でありますから生命刑ですね、死刑のうちの下から二番目ですね。といたしまして「密通男女を夫が殺害しても無罪」と書いてあります。夫が外出していた、夜遅く帰ってきたら奥さんがよその男と布団の中にいた、その時にカーっとなって二人を殺してしまった、という場合にそれは密通であるということが間違いなければこれを殺した夫は無罪と言うことだ、と。おわかりいただけますね。は密通未遂者、つまり密通を申し掛けた者についての規定です。密通の未遂者というのはどういうこ

とかといいますと、妻に言い寄った男がい、奥さんがいやいやと言って断った場合のことです。その場合でも夫はその男を殺害できたのです。ここから何がわかるかといいますと、密通をした男女を夫が殺すことができたというのはつまり夫が報復したということですね。妻の貞操というものは夫の所有物である、夫の所有物を勝手に第三者の男が侵害した、そのことに対して報復している。ところが、を見ますとまだ侵害されてない、未遂でありますから申し掛けただけです。それでも尚且つ殺すことができるということになりますと、所有物が侵害されているとは言えないにもかかわらず、殺すことができるということでもありますから、これはもうちょっと別の考え方が必要なのかもしれません。そこで、防衛権、というような考え方も出されております。したがって のところから出てきますのは報復権であります。名誉とか所有物を侵害されたことに対する報復。それに対して のほうでは、報復ということだけではなくて防衛権というそこまで幅広く夫に対して権限を認めているということがおわかりいただけます。

それでは逆の場合はどうだろうか。夫がよその女性と肉体関係をもった場合、夫の貞操義務はどうなのかということになりますと、実はこれは全く問題外であります。

こういう事件が起こりました。夫が他の女性と肉体関係をもったものでそれがあとでばれまして、奥さんとあとまくいかなくなりました。奥さんがカーっとなって怒ったわけですね、夫に向かって。逆上して夫に対し手疵を負わせてしまった。傷害罪ですね。それで裁判になって、夫に向かってそういうことをするとは甚だけしからん、ということでこの妻は死罪に処せられました。じゃあ、夫のほうはどうなったのかということ、そもそも傷害の原因は夫の密通だったわけですね。その問題はこの裁判の判決では一切触れられておりません。全く問題外であります。したがって夫が貞操義務に反するということは当時の観念からしますと全く問題にならないということだったわけであります。こう考えてみますと、婚姻から生ずる身分上の効果といいますのは、どれをみても圧倒的に妻の問題ですね、妻の義務ということが大きなポイントになっているということがおわかりいただけるかと思えます。

婚姻の効果(2) 財産上の効果

次に(2)「財産上の効果」であります。結婚いたしますと財産上どういう効果が生ずるかということであります。結婚いたしますと、妻の衣類とか鏡台といったものつまり身の回りの品とってよしいかと思えますけれど、これは妻の特有財産という具合に観念されまして、したがってこれは妻が所有権そして処分権を持つということになります。これは婚姻の時に持参した、つまり結婚の時に実家から持ってきたものであれ婚姻後に取得したものであれ、妻の身の回りのものは妻の特有財産ということであります。こういう妻の特有財産をもし夫が勝手に処分した、例えば、酒の好きな夫が一杯飲むお金を工面するため奥さんの着物をこっそり質屋に持って行って質に入れたとしますと、これは「離婚原因」ということで妻の実家から離婚を請求されることになります。特有財産以外のもの、お金とかあるいは土地や家屋というものも一応夫の所有になるという建前であります。ただし、土地とか不動産で名義が妻のものについてはそのまま妻のものとして法的に保護されます。したがって、例えば夫が犯罪をおかした時に刑法のところを思い出してください、財産没収になるというお話をしましたね、あれを闕所といいましたね、夫が犯罪をおかして闕所になった時にその妻の所有物もいっしょに財産没収の対象になるわけです。なぜならばそれは夫のものだと観念されるからであります。た

だし、先程言いました妻名義の不動産については財産没収の対象から外されました。財産の法的扱いはそういうことになるわけですが、この財産につきましては妻に過失がないにもかかわらず夫が妻を離婚しようとした場合にはその財産は妻に返さなければならないということになっていたわけでありませぬ。多くの場合、妻の持参財産に夫は手をつけてしまいますね、実家からいっぱい持ってきてくれたこれはありがたいことだと酒の好きな男なんかばあっと使い込んでしまう可能性がありますね。もしその妻を離婚しようと思った時にはその財産を返さなければいけない、だからそう考えますと、この持参財産というものは夫が恣意的に離婚する、勝手気ままに妻を離婚しようとした場合にそれを抑制する効果も持っているということがわかります。そういう勝手気ままな恣意的な離婚をするなんていうのはだいたい飲んだくれとかあんまり行いのよろしくない男ですね。そのような男は、しばしば妻の財産に手を出してしまいますね。そしてある日妻に向かって、「お前みたいな女は離婚だ」と、そう言おうと思ったらはっと気が付いたら財産を返さなければいけないということになりますから、これはちょっと具合悪いということになってまいります。

当時の川柳にこういうのがあります。『秋風を防ぐ持参の金屏風』(大きな字で板書)

文字通り読めば、そろそろ9月で秋が近づいてきたので冷たい風が吹いてきました。風邪ひかないようにというので持ってきた金屏風を立てて冷たい風を防ぐというのですけれど、本当の意味はすぐわかりますね。いいかげん奥さんに飽きてきた、こんな女房離婚だ、と言いたかったんだけど、しかし、よく考えてみたら、持参財産は返さなければいけないということにはっと気がつき、もうこれは離婚できないということですから、恣意的な離婚を防ぐ持参の金屏風、つまりたくさんの持参財産という意味ですね。したがって、親として娘にたくさんの持参財産を持たせるというのは必ずしも見栄っ張りややっているということではなくて、妻になったら先程申しましたように辛い立場にたつ。そして、いつ離婚だと辛い思いをさせられるかもしれない。そういうのをできるだけ防ぎたいという親心があったのではなかろうかと、そういう感じもするわけでありませぬ。関西では当時、持参財産のことを「敷銀」とも呼んでいました。「敷く」というのは安全性を確保するという意味でありませぬ。勝手な離婚から娘を守ってやりたいという意味合いを込めてこういう呼びかたをされたのかもしれない。この言葉は現在でも使われているのはご存知の通りですね。アパートを借りる時に敷金というかたちで家主にとっても安全性担保として機能していますね。

次は第10章、「離婚法」のほうにうつりたいと思います。(概略を紹介した後で)

離婚手続き

では、第10章、レジュメ13頁の下のほうになります。第1節「離婚手続き」であります。武士と庶民では少し違ってまいります。武士の場合は、男女双方の家が話し合ひまして、「夫家妻家両家が話し合つてそして双方が熟談した結果離婚することになりました」という、届けをすることになっておりました。武士の婚姻は以前お話ししましたように許可制だったわけですが、離婚のほうは許可制ではなく届け出制でありますので双方が話し合つて届けをすることになっておりました。それに対して庶民のほうはどうかというと、レジュメの14頁のほうをご覧ください。庶民のほうはどちらからも離婚を請求することはあり得たわけでありませぬ。武士のほうも当然そうでありまして、どちらからも離婚の請求があり得まして、庶民の場合も

同じであります。双方が協議する、これも武士の場合も双方の家が協議する。庶民の場合も双方が協議する。家だけではなくて仲人さんが入ってきたり、間に人が入ったりして協議をいたします。協議しても結局これはだめだな、ということになりますと離婚ということになります。

その場合に「離縁状」というものを必ず交付することになっておりました。「このたび離婚するぞ、だからお前はこのあと誰と再婚しても構わないぞ」ということを夫側から妻側に対して交付するということが義務付けられておりました。逆はありません。妻側から夫に対して「あなたを離縁します」、そんな離縁状は存在いたしません。離縁状は必ず夫側が妻に対して交付することになっていたわけでありまして。ここが武士との大きな違いであります。武士の場合は当局に届け出をするわけでありまして、離縁状というのが必ずしも必要とはなっていないのですけれど、庶民の場合は必ず離縁状を交付するということになっていました。なぜそういうことをしたのかというのは、二人が夫婦なのかもう夫婦でなくなったのかということをはっきりさせておくことが必要ですね。そうしないと重婚の問題がおこってまいります。先程、人別帳というのをお話しました。人別帳に加入して、誰々のところに妻としてきたということですから、一応夫婦だというのはわかっているような気もいたしますけれども、帳簿というのはそんなに正確ではありません。現在の戸籍のように充分整理されたものではありませんので、夫婦関係の変動を明確にしておくためにはやはりこういう「離縁状」というものを交付しておくことが求められたのであろうと思われまして。

明治になりまして戸籍制度が整備されてきますとこの離縁状というのは公的な意味を失ってまいります。戸籍に登録すれば夫婦だということになるわけです。今日お配りしました資料、離縁状のほうをご覧ください。まず手書きのほうの資料をご覧ください。

(1)のほうは、これは標準的な離縁状であります。ごく一般的な平均的な離縁状で離婚をする時に夫が妻に渡す。(ここで配布資料の(1)の離縁状を読み上げる)これが平均的な離縁状ですね。「誰々の世話で結婚したけれどこのたび離婚する、あとは誰と再婚しても構わない」とこういうようなことが書かれています。これを見ますと、なぜ離婚したのか、この「伝四郎」と「うた」はどうして離婚したのか何が原因だったのかどっちが悪かったのかとそういうことは一切書いておりません。一切書かないのが、ごく標準的な普通のあり方でありまして。

(2)のほうは、例外的に原因がわかる、なぜ離婚してしまったのかどっちが悪かったのかわかってしまう極めて異例な離縁状であります。(ここで配布資料の(2)の離縁状を読み上げる)これは、夫の「広右衛門」が自分の妻である「すねみ」に対して渡した離縁状です。妻の「すねみ」がよろしくない行いをしたので離縁する、ただし、「忠蔵と再婚をするのは絶対に認めない」と書いてありますね。「忠蔵」以外の男と再婚するのは誰と再婚しても構わないと書いてあるわけですから、すぐピンときますね。この「すねみ」という奥さんは「忠蔵」と密通しちゃったのですね。それで、夫「広右衛門」は頭にきて、お前みたいな女房は離婚だ、しかし「忠蔵とだけは絶対再婚してはだめだ。他の奴とは誰と再婚してもいい」という書き方になっており、これは相当うらみつらみが残った離縁状ということがわかりますね。

それから(3)のほうにまいりまして、これはなぜか領収書が付いた離縁状であります。(ここで配布資料の(3)の離縁状を読み上げる)

前半のほうはごく標準的な離縁状であります。ところが、後半のほうに領収書がくっついて

いるわけですね。受取人は「伝兵衛」であります。「右、お恵み有難く頂戴仕り候」と書いてありますね。奥さんのほうが「伝兵衛」に拾両渡したのですね。その領収書がくっついた離縁状ですからいったい何を意味するのだろう。いろんな解釈が可能ですが、例えばひとつの解釈として考えられることは、ひょっとしたらこれは奥さんのほうから離婚を請求したのかもしれないですね。旦那のほうになかなか煮え切らないで、奥さんのほうがついに「拾両出すから」とそう言ったら旦那のほうも「悪くはないな」ということで「じゃあ書くか」と、ひょっとしたらそうやって書いたのかもしれないですね。これもひとつの解釈ですので、正しい解釈かどうかはわかりませんが、そういうような領収書のついたものもあったわけでありまして。

最後の(4)は、これは御定書の規定でありまして、御定書の規定によりますと、きちんと離縁状をとらなければならないということがお分かりいただけるかと思えます。(ここで(4)の読み上げ・説明)

もう一枚の資料、古文書のほうをご覧ください。これは本物そのもので、本物をコピーしてきたものです。京都の歴史資料館、丸太町寺町上がったところにあります、そこに保存されておりました。推定ではありますが、京都の方の離縁状なのかもしれません。京都以外のところから資料を集めてくることもありますので京都とは断定できませんけれども、ひょっとしたら京都の商人の離縁状なのかもしれません。(ここで資料の読み上げ)

以上が離縁状でありまして、こういう具合に離婚をする時には必ず離縁状を取り交わす、夫のほうから奥さんのほうへ離縁状を渡すということになっていたわけでありまして。

離婚原因

次は第2節のほうにまいりまして、「離婚原因」のほうであります。離婚原因について、つまり、今度はどういう理由があったら離婚が認められるのかという問題であります。

(1)では御定書制定以前について述べています。御定書とは当時の江戸幕府の基本的な法典のようなものでありますが、それができる前ということでありましてここではどうであったのかといいますと、妻から離婚請求できる場合として、いくつか具体的に例が示されております。例えばこういう例があります。夫が嫌い、髪をバサッと切って尼さんになってもいいから離婚したい、という例がありました。そういう場合には、尼さんにさせて離婚を認めるということがありました。あるいはこういう場合も離婚が認められました。3、4年も別居したまま、夫のほうから何も言っていない、音信不通というのですか、そういう場合にはこれは離婚を認めるということがありました。

それから、こういう場合もあります。医者の家であります。夫が医者として使い物にならない。不勉強だったのでしょね。あまり勉強してないもので、どうもいまちパツとしないということで、いいかげん奥さんのほうが嫌気がさして、こんな夫とはもうだめだ、医者の家が成り立たないからということで離婚したいと申し出たわけでありまして。それで離婚が認められたということでありまして。それから先程紹介いたしました、妻の特有財産の衣類に勝手に手を出して質に入れた。そこで夫に離婚を請求することが認められた、といったような事例が紹介されております。

それに対して、夫のほうからの離婚請求、夫が離婚を請求できる場合というのはどういう場合なのかといいますと、具体的には、ぜんぜんはっきりしないわけでありまして、非常に抽象

的であります。資料をご覧ください。『律令要略』、これは当時の法律書といってよろしいものですけれども、ここにこう書かれています。

「妻之諸道具持参金相返上八、離別之儀夫之心次第たり」

要するに妻の持参の道具とか持参金を全部返せば、離婚するかしないかは夫の心次第だ、という書き方になっていますね。それから

「懐胎候共、離縁之儀は夫之心次第」

妊娠していようがいまいが、離婚するのは夫の心次第なんだという書き方になっております。かなり包括的だということがわかりますね。これこれの場合、といった具体的な書き方になっていないということがわかりますね。

(2)の御定書制定後はどうかといいますと、御定書ができたあと、妻側よりの離婚請求という点につきましてはこう書いてありますね。「妻の特有財産の無断質入れ」これは御定書制定以前と同じであります。それから、夫の出奔後10ヶ月経過すれば、離縁状なしに再婚できたと、当然ながら離縁も認められるということであります。後には出奔後1年、つまり12ヶ月に改められますけれども、こういう具合にして、これこれこういう場合には離婚を認めるということが妻の場合は具体的にしているわけであります。

それに対して、夫側から離婚が請求できる場合については、これこれの場合離婚できる、というような規定がないわけです。こうしてみてきますと、どうも夫のほうは包括的という離婚原因といいましょうか、特定の理由がなくとも包括的に離婚が認められていたのではなからうかという推定が出てまいります。さきほどの『律令要略』では夫の心次第とありましたね。妻を離婚するのは夫の心次第と。あれは江戸時代後半も生きていたんだという説もあります。したがって、夫の離婚請求原因は、夫のほうから離婚を申し出ることができるというのはかなり包括的で、特にこれこれの場合といったようなものではなかったのではなからうかという推定が成り立ちます。妻の場合は、具体的に出てきたわけです。その点は現行民法に離婚原因がいくつか書いてありますが、あれとはかなり違っている。ある意味では男女の間で大きな差があると言ってよろしいかと思えます。先程の『律令要略』をご覧ください、離婚は夫の心次第なんですね。ということになりますと夫の側からの離婚権限が強かったのではなからうか、という推定が出てきますね。そういうところから従来の「夫専権離婚」という考え方が出てきたわけです。

夫専権離婚

先程の『律令要略』をみましても公事方御定書をみましても、離縁状を書けるのは夫だけで、妻は離縁状を書けません。しかも離縁状には離婚原因を書かないというのが一般的ですから、どっちが悪いという原因なしで離婚ができると考えられていたわけでありました。これがレジュメ15頁の上から2行目「無因離婚」。妻がこういう悪いことをしたのでから離婚するんだ、という原因は一切いらない、ともかくも原因なしで夫は離縁状を書ける。法律にも夫の心次第と書いてある、ということでありましたから当時の社会においては離婚は専ら夫の権限であるといったような考え方が出てきました。これを「夫専権離婚」と呼んでおります。この考え方でいきますと、夫が専ら離婚権を持つわけですから、極端な言い方をしますと、朝起きたら虫の居所が悪かった、妻の顔を見たらムシャクシャとした、そこで、「お前離婚だ」と離縁状をバーンと

妻に向かって投げつけて「出てけ」と叫ぶ、そういうことも理論上は可能ですね。しかし、これってほんとうにあるのでしょうか？ある日突然夫が妻に離婚を言い渡すなんていう、なんか変ではなからうかという素朴な疑問も出てきますね。そういうところからこの夫専権離婚に対して疑問を提起する説がでてまいりました。

それがレジュメ15頁上から3行目(2)「その批判としての新説」であります。ここでは代表的な方、3名をあげておきました。

新しい学説の紹介

まず鎌田浩さんであります。鎌田さんはこういう具合に述べて従来の説を批判いたしました。

a. 夫の離婚意思に対する抑制、つまり夫専権と従来は言われていたけれどそんなことはない、夫の恣意的な離婚権の行使ということを抑止するようなシステムがあったんだ、ということを行ったわけですね。それは具体的に何を意味してるのかというと、例えば夫が恣意的に勝手気ままに離婚だと仮に言っても、親類あるいは仲人という周りの人々が色々となだめすかして諭す、そういうことを行うわけですね。時には諭し時には叱りつけて、勝手なことを言ってはいかんと間を取り持つ。もちろん夫の言うことが正しくて明らかに妻がなんでもかんでも財産を浪費してしまったりとか、まあそうであればそうかと言って離婚を認めるかもしれませんけれど、いずれにしても、夫の恣意的な離婚を抑止する、というシステムが当時はあったんだということを第一点目に理由としてあげているのであります。もしあんまりひどいことを言うのであれば最後は訴訟といこともあったんだと鎌田さんは言っております。

それからbとして「妻の離婚意思の保護」、妻の離婚意思を保護するシステムもあったんだという点です。鎌田さんは、当時はいつも一方的に夫が好き勝手に離婚権を行使するというのではなくて、妻が離婚したい時にも妻の離婚意思を保護するというシステムもあったんだということも言われました。それは具体的にはどういうことかといいますと、ひとつは先程申し上げた親類とか仲人が間に入って妻が離婚したいと思った時に、妻の気持ちを理解してくんであげてそして夫側と話をして意思を伝える、というかたちで妻の離婚意思を保護するシステムがあったんだと。さらには「駆け込み寺」というのもあった。この駆け込み寺(板書)とは縁切り寺とも言われています。鎌倉に東慶寺(板書)というのがあります。群馬のほうには満徳寺(板書)。現在具体的に知られておりますのはこの2つでありまして、どちらも徳川家康の孫娘千姫にかかわる由緒により、縁切の特権を認められた尼寺であります。離婚をしたいと思ってなかなか認めてもらえない妻が、ここへ逃げ込むのであります。駆け込み後、多くは妻方、夫方双方の話し合いにより内済離縁が成立しました。夫側が承諾せず内済離縁が成立しない場合は、寺側が寺法による離縁を夫側に迫ることになります。しかし、中には偏屈な男がいますね。お寺がきて離婚させなさい認めてあげなさい、と言っても「私は認めない」という男も中にはいますね。そうなりますと、お寺の人はお手上げになりますから最後の手段は、お寺の管轄役所、寺社奉行をお願いしまして、何とかしてください、と吟味を願います。寺社奉行が出てきますと、これはお上ですから、お上に言われましたら、さすがの男も離婚を認めざるを得なくなります。それが最後の切り札です。まあ多くはそこまでいかないで離婚を認めることになります。

ちょっと脱線しますけれども、駆け込み寺の東慶寺の場合は階段がずーっとありまして、山の上のところにあります。妻は離婚したいと思う時に家を出て、江戸から必死で逃げて来て、

そして走って階段を上っていくわけです。入ったら尼寺ですから保護されますが、入るまでは、旦那に捕まれたら終わりですね。また家に戻されます。だから後ろから旦那が必死で追いかけてくる。捕まれたら終わりですから、とにかくもう門の中に体が入るまでは必死なわけです。女性ですから非力で、門の前でバツリ倒れることもあります。その時とっさに下駄を門の中に投げ入れてセーフ（笑声が起る）。嘘か本当かわかりませんが、それぐらい必死で逃げたということも伝えられています。

縁切り寺を2つご紹介いたしました。現在のところこの2つしかわかっておりません。もちろん関西の女性も離婚しているわけですから、関西にもあったのかも知れませんが、詳細はわかっておりません。もし皆さんの中で、縁切り寺うちの故郷にありました、という方がおられましたらぜひ教えていただきたいと思います。現在学会でいろいろ調べておりますが、残念ながら公式にはこの2つしかわかっておりません。以前この話をしましたら「先生縁切り寺がありました」と申し出があったのでたいへん心が躍ってさっそく連絡しましたら、お寺のほうから「いえ、違います。うちは安産の寺です」（笑声が前列から起る）と言われました。現在のところみつかっておりませんので、皆さんの故郷などでありましたらまた教えていただきたい。脱線しました。

二番目の高木侃さんの説であります。高木さんも、当時は従来、夫専権離婚と言われていたけれどもそんなことはないんだということを言いました。その理由はa, b, cとありまして（レジュメを示しながら）、aは妻側からの離婚請求もいっぱいあったんだということで、夫専権といったものではないんだということを言われたわけであります。それからbとしまして、夫専権はタテマエであったと。先程、『律令要略』の条文にもありましたが「夫の心次第」と書いてありましたね。たしかにそう書いてあるからそうなのかもしれないけれど、あれは江戸前期前半ぐらいに言えることであって後半についてほとんどタテマエ同然のものになってしまってるんだと。だから決して夫専権ではないんだということをおっしゃったわけであります。cとしまして離縁状の記載であります。高木さんは離縁状の記載に注目されました。先程の古文書の中に出だしのところで「我ら勝手につき」とありまして、この「我ら勝手につき」というのはしばしば離縁状の中に出てまいります。この「我ら勝手につき」というのは、自分のほうの勝手な都合でこのたび離婚するんだ、だからあなたには何も責められる点はありませんよ、ということを示したものだということをおっしゃるわけであります。だからそういう意味でもこの時代は決して夫が「勝手気ままに」妻を離婚できる夫専権というものではなかったんだ、ということをおっしゃったわけあります。

最後の山中至さんでありますけれども、山中さんは二つの理由を述べました。aは夫の離婚意思の抑制と妻の離婚意思の保護ということで、これは先程の鎌田さんのところで述べたものとほぼ同じ理由であります。夫の恣意的な離婚意思を抑制し、妻の離婚意思を保護するというシステムがあったのだと、五人組とか仲人とか親類とか、あるいは縁切り寺とかそういうことであります。bとしまして、当時は破綻主義的な離婚だったんだと。先程の「我ら勝手につき」というあの文章は、妻の有責性とか責任がうんぬんとかではなくて、うまくいかなかったんだからここで離婚させてもらいますという、破綻したということをお認め離婚を容認するという考え方ですね。どっちに責任があるのか、どっちが悪いから離婚をお認め損害賠償とか慰謝

料とかいう考え方ではなくて、要するにうまくいかなかったんだ破綻したんだ、だから離婚を認めるのだというそういう破綻主義的な考え方なんだと。

これが従来の説を批判した新しい説でありますけれども、どういうところにお三方の考え方の意義があるのかレジュメにこう書いてあります。「離婚にさいし妻の意思が生かされ（保護され）ていることを生き生きと描き出し、従来の夫専権離婚説を否定した」と。従来の夫専権離婚説といいますと専ら夫が離婚権を持っていましたから、妻はいつ夫に離婚と言われるかわからない、あるいは自分が離婚したくてもなかなか離婚できない、じっと耐えるという暗いイメージでの妻、耐える妻というのが従来の学説からイメージされていたところであります。それに対して新しい学説は、決してそんなことではないのだ、妻の側からも離婚を主張した、あるいは逃げて駆け込んでいたり、あるいは訴訟をおこしたり、いろんなかたちで自己主張をすることがあったんだ、ということで妻の姿を生き生きと描き出したのであります。そういう意味では非常に画期的といいますか、新しい風を学会に送り込んでくれたわけです。その点ではたいへん大きく評価していいと思っております。

今後の課題

そこで、第4節は今後の課題ということで、そういう点を積極的に受け止めながらもしかし、本当にそれだけでいいのであろうか、問題はありはしないかということで今後の課題としてふれさせていただきます。第一番目は、家といったようなものも考えていく必要がないのだろうか、という点であります。これはどういうことが申しますと、こういう例があります。ある夫婦がうまくいかなくなりました。そこで夫が「離婚をするぞ」という事態になりました。これは武士の夫婦の例です。その時に妻のほうがかう言いました。「私の父親が離婚せよというのなら、それは受け入れます、しかし父がそう言ってない限り私は断固として離婚請求は受け入れない」と言ってこの奥さんはがんばるわけです。だから離婚と言うのは単に夫が権限をもって離婚権を行使するだけのしないだの、二人の間が破綻したからどうのという、妻と夫の二人だけの問題とは考えずに、やはりそれらを包み込む家、奥さんの場合は実家というものも合わせて考えていく必要があるのではないか、というふうな指摘であります。

それから第二番目であります。新しい説では、妻の離婚意思も保護されていたんだ、夫の専権ではないんだということをおっしゃいました。たしかにその通りであります。その通りではあります。現実をみてみますと、妻の離婚意思が保護されないというのも決して少なくなかったのではないかという感じがします。資料をご覧ください。（資料を読み上げ、説明）なかなか自分の意思では離婚できない、そういう事例も少なくない、だから政府自らこんな法令を出したわけですね。政府が法令を出したぐらいですから相当社会的な問題としてあったと言わざるを得ません。この点をどう評価するかが今後の課題といえましょう。

第三番目は、婚姻法、相続法、親族法等、家族法全般のなかに離婚法も位置づけて考える必要があるのではないかという点です。離婚のところだけを考えると、男女そんなにかわらなかったのだ、妻はそんなに弱くはなかったんだという印象がありますが、他の分野を見ますとそうとは言えないとなりますと、全体をどう統一して理解したらよいかということを考えていく必要があるのではないかなという感じがいたしました。

最後、第四番目でありますけれども、近世離婚法の特徴を描き出す必要があるのではないか

という感じがいたしました。それはどういうことかといいますと、妻はそんなに弱い立場ではなかったんだ、妻の離婚意思も保護されているし、夫が一方的に離婚権を持っていたのではなかったんだといいますと、だんだん現在の家族法と似てまいります。そうなりますと、この江戸時代の近世婚姻法というのは歴史的にどういう特徴があったのかということがはっきりしなくなります。いったいこの時代の離婚法の歴史的な特徴はどこにあるのだろうか、ということがみえてこなくなるのではなからうかという感じがいたします。こここのところをもう少しリアルに描き出す必要が今後の課題としてあるのではないかという感じがいたします。(チャイムが鳴る)
それでは今日はこれで終わりにしたいと思います。どうもありがとうございました。

3. 授業後のインタビュー (2004年6月15日)

(以下は、講義を受講したあと、大平祐一先生にインタビューした内容を収録したものである。)

(1)「科目」設計

法学部教学における「日本法史」の位置づけについて

先生は日本法制史の研究者でいらっしゃいますが、先生の授業である日本法史は、法学部の教学体系の中でどういうふうな位置付けておられるのでしょうか。

大平先生

法学部の授業ですから、やはり法律学の勉強が重要になります。その場合の法律学の勉強といいますのは、やはり中心的には現在の法律をしっかりと学んで力をつけて社会に出て活躍していただくということがそのねらいだと思うのです。その場合には、司法試験を受けてさらに高度に専門化していく方もおられます。あるいはそこまではしないけれども民間企業へ行ってそれを生かすとか、公務員として活躍するとか、いくつかのパターンがあるわけです。その場合に現代の法律の意味を理解したり社会的な背景を理解したりという作業をしてくるんですけども、ふと現在の法律を当たり前なんだと思ってしまうところがあるのです。その時に、ちょっと待てよ、これはいったいどういう性格のものなのだろうか、どういう意味を持ったものなのだろうか、ということをもう少し長いスパンで見つめ直してみることが時には必要なんじゃないか。そのことによって、あ、そうか、現代の法律はこういう意味を持ったものなのだということをもう一度冷静に見つめ直してみることができるのではという感じがします。そのことによりまして、今の自分たちが学んでいる法を客観化して冷静にみながら、あーなるほどこういうことだから、こういうことが今求められているのかなということが改めて見つめなおすことができる、と思います。現行法を相対化してみても、違った視点から考え直すことができるのではないかなと。そのような役割を果たすものとして、日本法史は法学部の教学の中に位置づけられていると思います。現代という時代は、ある日突然空から沸いてきたように成り立ったわけではないですね。過去の歴史の中から生まれてきております。ある側面では引きずるものがあり、しかし、にもかかわらずそれを変えて新しい時代を生み出してきたという側面がありますので、その連続と断絶とでもいいでしょうか、二つの側面があります。授業の中では、現在我々が学ぶ法の基本的なスタイルは近代法というかたちで世界の中では作り上げられてきました。したがって、近代法の基本的な性格はいったい何なのだろうか、ということ

るにその特徴があるのかということを理解していただくのがひとつの大きな目標にあります。そこを浮かび上がらせようといえますと、それは私の授業では、むしろ前近代法つまり近代法とは違う側面を浮かび上がらせることによって、歴史の断絶の側面を浮かび上がらせることとなります。もう一方は、底辺では現代と触れ合ったりつながっているという側面もあり、そういうところも出せるようにできたらいいなと考えています。うまくできるかどうかわかりませんが、そういう二つの側面を考えております。

「法制史」の講義を日本の近世にしぼっておられますが、それどうしてでしょうか？

大平先生

日本法史の ですが、近代法というひとつのイデアルタイプ、理念的な形態と対比させてわかりやすくひとつのまとまりあるものとして、しかも概説的ではなく少し掘り下げて言える形にするには、古代からざっとやるより、どこかまとまった時代で、前近代と近代というふうに対比してあげたほうがわかりやすいのかなと思って近世にしぼっています。それは、ひとつの試みなのですが、ただそれは古代からやれる力量がないのでやっているだけだということもあるんで、あまり大きなことは言えないのですけれど、…。一定の時代の中で深みを持ちながら対比しわかりやすく話すとしたならば、近世あたりがいいのかな、と思っていますが。

研究の成果を講義の中に取り入れる

先生は近世日本の訴訟制度というのを中心的に追求しておられます。そこで得られた研究成果を講義の中にどんな風に盛り込んでいらっしゃるのでしょうか。また、研究手段や研究手法をどのように講義に反映しているのでしょうか。その両方でお話を伺いたいと思います。

大平先生

私が今一番中心的に研究しております訴訟のところでは、近世の訴訟制度の特徴解明がこの間の研究成果の一つとしてあげられますが、講義の中では、学生の皆さんが、「現代の訴訟制度とは何か、どこにその特徴があるのか」ということを考えていただけるような形で、近世の訴訟制度の話を組み立てるといふ具合にして、この研究成果を取り込んでいます。

研究手段、研究手法を講義に反映させるという点につきましては、判例集、法令集、史料集を大量に読みこなすというのが、私の研究スタイルですので、その中から現在の講義に関連するものを見つけて、講義のところどころにそれをちりばめて、講義に生かしております。

近年、歴史学が書き換えられることが多く、特に中世史に新しい光が当たったように感じます。そうした新しい歴史観が先生の日本法制史に影響があるのでしょうか？

大平先生

そうですね。最近の新しい研究には色々と刺激される点が多いですね。激動の中世社会に関する生き生きとした研究、社会史、ジェンダーの視点からの歴史研究など注目すべきものが、沢山出てきており、教えられるところが少なくありません。それらが、私の日本法制史に影響を与えていることも否定できません。「近世」を見つめ直すという点でも、これらの研究には学ぶところが大きいと思っています。

先生の御研究は、「御法度」のような公的な法制度ですが、一方、人々の心の中にこれはやっ
てはいけないと内化された規範があります。そのような「規範」はどんな風に考えたらいいい
んでしょうか？

大平先生

近世社会の「法」は君主の命令という性格をもっています。將軍や大名が君主として様々な「法
度」を出します。これは幕府法とか藩法と現在呼ばれておりまして、まさにご指摘のように「公的」
なものであります。法史学の研究はまずこうした「公的」な法制度を研究対象に致します。

ところが、当時の社会では、人々は、こうした「公的」な法、即ち「法度」の規定通りに生
活をしているわけではなく、それとは少し異なる、あるいはかなり異なる生活をしているわけ
です。人々の心の中には幕府法や藩法と異なる規範もある場合が少なくありません。それは
人々の生活慣習、取引慣行などの中で形成されてきたものでして、そのような規範を「生ける
法」として捉えることもできると思います。このような「生ける法」は、お上（かみ）の「法
度」とは必ずしも一致しませんが、庶民の日々の生活の中では極めて重要な役割を果たして
います。それだけ人々の心を強く捉えているのです。

従いまして、これらの「生ける法」「生ける規範」も法史学の重要な対象の一つとなりますの
で、授業でもときどき紹介しています。

君主の命令としての「法度」と共同体の人々の「生ける法」「生ける規範」との関係につきま
しては興味深い問題が色々あります。

共同体の内部で内化された「規範」についてもう少し詳しく紹介して下さい。

大平先生

村共同体を考えてみますと、人々は多くの場合、共同体の中で形成された規範に従って生活
しています。それは、冠婚葬祭、農作業や各種経済活動、各種の公的会合・交際、日常生活等、
様々な面にわたっています。それらの規範は、多くは不文の規範ですが、ときには「村規約」
という形でまとめられるときもあります。このような共同体の規範に反すると、共同体から何
らかのサンクションがあります。村制裁と呼ばれるものがそれです。古くはかなり厳しい制裁
があったようです。

そのような村の規範は慣習として長く生きながらえ伝統化されますと、お上（かみ）もそれ
を是認する場合が少なくありません。しかし、村の規範がお上の「法」に公然と抵触しますと、
それはいうまでもなく、「法度」が優先することになります。「公」が優先するのです。しかし、
必ずしも「公」が優先するとは限らない場合もあります。

一つは、お上自身が、お上の「法」よりも「生ける法」を認めた方がよいだろうと考えた場
合は、それが仮にお上の「法」に反していても容認する場合があります。もう一つは、お上に
内緒でお上の「法」とは異なった振る舞いをする場合です。社会の実情を考えるとお上の「法」
の通りには振る舞えない。しかし、公然とそれに違反した振る舞いをするわけにもいかない。
そこで表向きは何もなかったような振りをして、裏ではこっそりとお上の「法」に反すること
をする。刑事事件についてはよくあることです。

一般には、人々の間で伝統化して蓄積された慣習は、古法として尊重されます。それがのちのちまで規範として維持されることも少なくありません。

その部分は現代の民法にどういう形で連続していくのでしょうか。

大平先生

そうですね。たとえば入会などはそのようなものの一つでしょうね。明治以降、日本の近代法は、西欧法を手本にし、日本の慣習にも配慮して作られました。従いまして、江戸時代からの伝統的な慣習もある程度、明治以降の制定法の中にとり入れられますが、その多くはその後の改正の中で消えてきます。しかし、現在にも生きているものもあるのです。「法例」第二条には「公ノ秩序又ハ善良ノ風俗ニ反セサル慣習ハ、法令ノ規定ニ依リテ認メタルモノ及ヒ法令ニ規定ナキ事項ニ関スルモノニ限り法律ト同一ノ効力ヲ有ス」とありますので、近世の「生ける法」が現代においても「法」として効力を有する可能性はあります。

(2) 授業について

レジュメの作りとノート講義について

「科目設計」については、そのくらいにして、次に今回の授業についてお聞きしたいと思います。まず、レジュメの作り方について、先生は、授業の最初にレジュメを半年分配布しておられます。教科書を使うことと同じなのかもしれませんが、何か意図がおりませんか？

大平先生

いえ。あれは今年始めて行いました。今までは毎回、授業の前にレジュメを配布していました。毎回配布するやり方のプラス面は、前日まで準備したことや、読んだ論文の内容等をレジュメに加えることができますので、最新のコンテンツを提供できるという点です。それに対し、まとめてレジュメを事前に配布するやり方のプラス面は、(1) ある程度授業の全体像を事前に理解していただけるということと、(2) 毎回の授業日に間に合わせるために直前までレジュメ作成に追われるということがなく、予習にじっくり時間を割くことができるという点です。事前の準備時間を、授業の時により上手に話せるようにすることに使った方が、一層実りある授業になるのではなからうか、と思ひまして今年から試みました。

やってみていかがでしょう。レジュメはあのまま教科書にできるなという感想をもちましたけど。

大平先生

やってみた結果は良かったと思います。毎回のレジュメ作成に追われなくて、安心して授業準備に臨めました。法学部でも既にこのような方法を取り入れておられる方がおりますので、私もそれに学び、やってみました。

レジュメはまだまだ未熟で未完成のもので、とても教科書には……。

レジュメを作るとき大切にしておられることはどんなことですか？

大平先生

その章の全体が一目で「なるほど」と理解できるようにすることと、話すポイントを書き込むことに留意しています。

レジュメは書き込み式ではなくて、学生たちは別にノートを持っていて、しっかり書いていましたね。

大平先生

はい。それは、レジュメがあまり詳細ではないため、教師の話聞いて書き取る分量が多いことによります。かつて、かなり詳細なレジュメを作成して配ったことがあります。私が話すことの殆どをレジュメに書き込んだのです。そうしましたら、なんかつまらなくなってくるんですね。みんな書いてありますし…。それに何となく書いたものを読んでいるような感じもしますし。学生たちはレジュメの字づらを目で追いかけるだけになったり、「どうせレジュメに書いてあるんだから」と安心してボーっと聞いたりするようになりました。授業の緊張感が大幅に減退したように思われました。これではいけないと思ひまして、レジュメをかなり簡略化し、学生の書き取る部分を大幅に増やしました。そのため、レジュメの余白だけでは書き切れませんので「ノートを持参するように」と、授業の始めにいつも言っております。学生たちがノートを持っているのはこうした事情によるものと思われまます。

講義のリズム、板書、エピソードの挿入、新しい学説の紹介

今回の授業に参加して感じたことをいくつかお話しします。その印象に対するコメントをいただきたいのですが。まず、整然とした講義空間が印象的でした。朝一番の講義というのものあるのかもしれませんが、ざわつきが全くない、朝早いうちから家を出て授業を受けているわけですし、クーラーも入っていて気持ちもいいので寝る学生が出てもおかしくないのに、みんな黙々とメモをとって一種の張り詰めた感じがありました。

次に、先生は板書が少ないですね。それには何か意図があるか伺いたと思います。また、語り口は淡々としてやわらかです。

また、「東慶寺」の話とかされたとき、まわりを見回していたのですが、ドっという爆笑ではないのですが、笑みがこぼれているという感じでけっこう受けていました。あれはなにか意図的にやっておられるのかな、と思いました。講義全体のリズムが静かなリズムで行われているから、演出というとおおげさですが。

終わりに、新説を3つ紹介されました。その「新説」に対して、「これについては私はこう思ってるのだけど」という評価されましたね。その紹介の仕方が大変興味深く感じられました。

大平先生

板書の問題ですけれど、板書を多くしますと、それに結構時間がとられて、授業の進み方が遅くなりますので、板書は最少限にとどめています。

「淡々としたやわらかい語り口」という点につきましては、学生の評価も分かります。「先生、やわらかい口調はいいのですが、眠くなります」というアンケート回答が毎年何名かあります。

淡々と話すのではなく少し起伏抑揚をつけて話した方がよいかも知れません。この点は、今後の課題です。

エピソードの挿入は、少し学生の手を休めさせ、緊張をほぐすのに良いであろうと思ひまして、時々行っています。私の授業は教科書が無く、教師の話を書き取る形式の授業ですので、書く作業がかなり多い授業です。私は授業の最初にいつも、「私の授業はひとコマ出席するとグッタリするほどノートを取りまくることになります」と、少々オーバーにはありますが申し上げています。それだけ書く分量も多く疲れますので、息抜きにこうしたエピソードなども利用します。

新学説紹介とそれについての私の批判的コメントの件ですが、歴史現象についての把握には様々な切り口があり得ること、その切り口如何によっては従来見えて来なかったものが見えてくることもあるということを理解していただければと思ひ、あのような方法をときには採り入れています。そのことによって新たな知的刺激を得ることが可能になるのではなからうかと思っております。

授業過程の構成、思考過程の支援、授業中の体の動き、相互性の尊重

授業過程は1コマ分をどんな風に構成されているのでしょうか。

大平先生

1コマの構成は、「出だしの部分」では前回の話を数分話します。次の「本論部分」では、その日の授業の中心部分として位置づけ、主題論述を中心とときには例示説明を織り交ぜながら話します。最後に「締めの部分」で残された課題、あるいは学生の皆さんが考えてほしい課題を提示して終わることを目指していますが、「締め部分」がうまく提示できなかつたり、進度、時間の関係で提示できなかった場合もあり、反省しています。

学生たちの思考過程の支援という点についてはいかがでしょう。

大平先生

思考過程の支援という点では、授業の冒頭でいつも、こう言うのです。「これからお話をするのは江戸時代の法の話です。でも皆さんの頭の中には現行法を描き出して下さい。私は現行法とはかなり異なった話を致します。江戸時代の法はこういう姿であり、そうであったのはなぜかというようなお話をします。それを聞きながら、同時に、ではどうして現行法はそうならないのかを考えて下さい。」

このように述べ、授業の中では、例えば、江戸時代の相続法の話の部分では、その独特の相続法のあり方を示しながら、「どこが現在の相続法と異なるのか」「なぜ、この時代の相続法はこうなっているのだろうか」を考え、では、「現在の相続法はなぜこう(いまのように)なっているのか」ということを学生たちが考える素材を提供します。そして彼らが、「ああそうか、なるほど、自分たちが民法で習っている相続とはこういうものなのか」と、頭の中で思考のプロセスを辿って行けるように話すことができれば、と思っております。このように「現行法の再認識」をめざした思考過程を支援することに、法の歴史認識が多少なりとも役に立てればと思っております。

先生は、講義中、片手にマイクを持ち、もう一方の手がこう動くという「身体の動き」があります。それは、1コマの授業中ずうっと変わらぬスタイルとしてありました。何か気がついている点がありますか？

大平先生

「身体の動き」ですけれども、特に意図はしておりません、何だか知らないけれど、手がこういう形になりますもので一種の癖かもしれません。意図しているものは特にありません。強調したい時、自ずと手がこう出てしまうのだらうと思います。

次に「相互性の尊重」についてはいかがでしょうか？

大平先生

これはあまり十分とはいえませんが、授業の中でときどき「この点はどう思いますか？」と質問したりしています。何人かの異なった異見が出されると、発言者の名前を使わせていただいて、黒板に、例えば、山田説、野村説、豊川説などと書いて、それぞれの長短をコメントしたりすることもあります。授業中の学生の目の動きは特に注意をしています。目の輝きが悪く話の内容が「理解ができていない」と思われるときには、その部分をもう一度くり返して話したりもしています。授業の終了後の質問で良い質問がありましたときは、次週に、「こんな良い質問が出ました」と、皆で共有することにしています。授業アンケートの結果は必ずプリントして配布しています。そして、アンケート用紙に記述された部分についても、授業に対する批判的意見、改善を求める意見については必ず、最終講義のときに紹介し、それに対して答えるようにしています。この点は教師と学生の意思疎通にとって大切なことではなからうかと思っています、毎年行っています。

ただ、コミュニケーションペーパーは使っておりませんし、授業の中での双方向のやりとりも毎回行っているわけではありませんので、この点は今後の課題です。

クラスマネージメントについて

立命館全体としては私語は少ないほうだと思いますが、先生によっては私語をどう管理するかということを非常に大事にしておられるかたもいらっしゃいます。私語について、先生はどのようにしていますか。

大平先生

時々、私語が見られることもあります。若い頃は元気に注意したこともありますが、最近は私語をしている学生に無言でひとさし指を向け、つぎに私の唇にそのひとさし指を当てて静かにするように注意しますと、大抵はおさまります。大きな声を出して注意しますと授業の流れが中断してしまいますので。

私語は一般的には受講者数に比例するのかも知れませんが、一概にそうとはいえないのかも知れません。それは教師の話が面白くなければ私語が出てくることもあり得るからです。そのように考えますと、私語の問題は学生を注意するだけでは済まない問題があるのかも知れません。日々反省です。

(3) 評価について

次に、評価についてお聞きしたいと思います。まず、レポートや試験はどんな風を実施されていますか。

大平先生

定期試験につきましては、全体の講評を行っております。学生たちはそれを見まして、この試験で何が問われていたのか、自分たちの答案のどこが良くてどこに問題があったのかが理解できます。そして、全体の評価割合も示されますので、全般的な成績分布状況とその中で自分の位置がおおよそ推定できます。こうした全体的講評もさることながら、一人一人の答案を講評できれば本当は一番良いのだらうと思いますが…。レポートや小テストは実施しておりません。先生のなかには大講義で何度も小テストを行われ、添削をしておられる方もいらっしゃるようで、すごいなあと感心させられております。

試験（定期考査）はどんな問題ですか？

大平先生

「これこれについて述べなさい」という形式の問題です。いわゆる論述式の問題です。「述べなさい」という意味は自分が学んだことを自分の言葉で述べなさいということですので、しっかりと身につけているかどうかを試されます。私は、試験につきましては、いつも学生にこう言っています。「試験の答案は、教師が授業で話した通りのことを書かなければならないという必然性はありません。教師の意見と異なる見解を述べ、あるいは批判することは大いに結構なことです。ピントはずれな批判でなければ大いに評価します」と。私が授業で述べなかったことについて論じた答案に出くわすととてもうれしくなりますね。試験は、しっかり自分の頭で考えてきて臨んでほしいという気持ちから、持ち込みは一切認めておりません。

成績評価についてはいかがですか？

大平先生

定期試験で成績評価をしています。

授業で大切にしていること

最後に、授業に臨んで先生が大切にしていること、こんな観点をもっている、ということがあれば、

大平先生

授業で大切なことは、学生が授業から何かを感じ取り、そしてそれらを自分の力として蓄積し、自らの頭で考えていく力をつけていってくれるようになることではなからうかと思っています。

授業を聞くのは、学生ですから、聞く側が理解できているのかどうか、聞く側にとって意味のあるものを提供できているのかどうか、一言でいえば学生たちの目が輝いているのかどうか、その点が私にとっては最大の課題だと思っています。

若い頃は「教えてやる」という気持ちもありましたが、それは今ふり返ってみますと適切で

はなかったと思います。学ぶのは学生の皆さんですから、彼らがどう学んで、どう成長していけるのか、色々な個人差がある中でどうやって多くの人が成長していってもらえているのか、それにふさわしいことを自分は提供できているのか、今は反省の方が多くですね。講義内容が時代遅れになっていないか、「現代」を良く見据えた授業になっているのかと、毎年反省されます。

授業改善の意味を込めて、毎年、アンケートでは授業の改善点を書いてもらいます。また良い点は今後生かしていきたいと思いますので、良い点もあれば書いてもらいます。

先生が授業を大切にされていることがよくわかりました。学生による授業評価アンケートを大切にされています。アンケートについては、よく自由記述が、問題になることが多いのですが、先生の場合、そこで何か印象に残っているものがありましたら、、、

大平先生

映像を用いてほしいという意見と、教科書があるとよいという意見が毎回出ます。前者は、時代の流れを反映したものといえましょう。私の古くさい講義方式の授業スタイルが問われているように思います。後者は私の力量の無さを反映したものでして、今後の大きな課題です。

ま と め

名古屋大学高等教育センターに『成長するティップス先生 名古屋大学版ティーチングティップス』という高等教育教授法の定番ともいえる書籍がある。その本の冒頭に、「経験豊かな教員であればあるほど『授業は一人一人の教員の個性にしたがって行われるべきもので、きまった授業のやり方なんてあるはずがない。』その通り、あなたの授業を個性豊かなものにするまず第一の資産はあなた自身の個性であり、あなたが実際に教室内外での学生の出会いの中で蓄積してきた経験なので、これにとって代わるべきあいの『教授法』なんて眉唾ですよ」という一節がある。しかし、この章の後段の параグラフが述べるように、(たとえば私自身を振り返ってみても)いつも、学生たちが満足するような授業をやりえたとは思えず、何かよい方法はないかと考えてしまう。そのような時、前回の産業社会学部・佐藤嘉一先生や今回の大平祐一先生の授業に出会うと授業改善のヒントをいただくことができる。

まずは、科目(「日本法史」)の設計についてである。初中等教育では、学習指導要領があるため、科目の設計には制約があり、自由度が低い分きちんとした設計がされている。従来、高等教育の多くの授業は科目設計の視点が十分に考慮されていなかったが、近年は変わりつつある。大平先生の場合は、3章の(1)で示したように、法学部全体の教学目标に科目を位置づけ、先生の専門分野である近世の訴訟制度の特徴解明という研究成果を織り込んだ視点が、バランスよく組み合わされている。その結果、科目設計をシラバスで示すだけにとどまらずに、いわばコースパッケージにあたる授業全体のレジユメを講義に先立って配布することを可能にしている。このように、科目設計は、カリキュラムの目標からの視点と学問分野の視点、そして学生の実態と成長目標を考慮に入れて行うことが重要である。

次にDo(実践たる授業)について考えてみたい。ここでいう授業とは、1回1回の授業を指す。

近年の授業改革の柱は、IT化の推進とされることが多い。二人の先生の授業に共通するものは、必ずしもそうではなく、静謐な講義空間とでもいうべきものであった。授業スケッチからも読み取れると思われるが、その淡々とした語り口にはある種のリズムがあって、聞き手の方に考える時間が与えられているように感じられる。今回の授業で言うと、学生たちは、近世の婚姻法を聞きながら、「現在」を振り返り、現代の民法の中にいる自己を対象化しているようだった。先生自身は学生の授業評価アンケートを引きながら、「眠くなる」学生もいると言われたが、私の観察する限り、多くの学生は、先生の授業を聞きながら、黙々とノートをとっていた。そのような授業態度を育てていくためには、「簡素なレジュメ」、「最小限の板書」、「エピソードの挿入」などの仕掛けが周到に準備されていることがわかる。

近年、初等教育をはじめ、「聞く力」が落ちてきているといわれる。「聞く」ことの基本は、「要約力」にあると考えられるが、「見る」文化の急速な発達によって、「聞く力」は確実に低下している。すなわち、「聞く」「聴く」「効く」と発展していかないのである。そのようないわば文明病とでもいうべき状況下において、法学や理工学など縦の教学システムを持つ学部においては、この「聞く力の衰退」を前提とした教授法の開発が必要ではないだろうか。その意味において、大平先生が実践しておられる全体レジュメ（コースパケット）の第1講時における配布と各授業におけるプリントの作成は、有効な手段のように思われる。この方法は、学生にあらかじめ授業の全体像を示しておく講義ノートの内容をタイムマネジメントを考慮しながら絞り込むなどの点で大変参考になった。今後、この方法の有効性を、講義テキストを使用している先生方の授業を拝見しながら、比較・検証してみたい。

次に、タイムマネジメントに関わるが、授業の構成について考察する。一言で表現すれば、授業は、ソナタ形式で構成されていた。先生の言葉を借りれば、導入部にあたる『出だしの部分』では、前回の振り返りを行っている。展開部分である『本論部』は、当日の授業の中心部分であり、2章の授業スケッチからも伺えるように、婚姻の効果を2点紹介し、近世の離婚法を離婚手続きと離婚原因を主題として、例示説明も加えながら講義されている。また、授業の展開からいうと転調にあたる「新しい学説」が紹介され、学生の相対的な見方・考え方を促している。エンディングにあたる『締めめ部分』では、それらの新しい学説も視野に入れ今後の課題を明らかにしている。大方の大学の授業では、ソナタ形式を取り入れている先生方が多いと思われるが、当然「展開部分」が時間的にも多くなり、この部分の工夫が授業構成の鍵となる。その意味では、大平先生の授業は参考になるだろう。

ところで、学生の視点を取り込む授業展開についてであるが、先生の言葉からは『授業中の学生の目の動きに注意している』という言葉が印象に残った。すなわち、先生の言葉を引けば、『目の輝きが悪く話の内容が理解できていないと思われるときには、その部分をもう一度繰り返して話している』とある。また、授業アンケートの積極的な活用により授業改善を図っておられる。

終わりにSeeについて述べよう。評価については、法学部全体の作風というべきものがあって、定期試験の講評を学部として取り組んでいる。このことにより、学生たちは、学ぶべき目標や課題がわかる。また、先生のお話から、成績評価の「公正さ」の担保については、伺い知ることができたが、「はじめに」の項で述べたように、筆者の情報力の不足により、論文による成績

評価の客観的な基準はどのように作られているのか先生に具体的にお尋ねする機会を逸してしまった。今後、本センターにおいても「成績評価」は大きな課題として議論されるであろう。

最後に、対談中に先生は『聞くのは学生の方ですから、聞くほうがどう理解しているのか、そのためにしかるべきものをこちらが提供できているのか、それにふさわしいものを考えていけるものを提供できているか。それがうまく伝わっている、そういう授業になっているのかということが私にとって最大の課題です。いろんな個人差がある中でどうやって多くの人が成長していつてもらえているのか、毎年、講義ノートに手を入れて変えなければ時代遅れになっているのではなかろうかと、反省させられます』と述べられた。その言葉を胸に刻み、多忙にもかかわらず、授業参観、長い時間を割いていただいた対談、そして、その後の校正などを快く引き受けていただいた大平先生に謝辞をのべ、結びとしたい。

To study and research the Practical teaching method on University Education No.2
After Observing how to teach “Japanese Legal History 1” by Ohira yuichi.
(College of Law)

MUKUMOTO, Hiroshi (Center for Higher Education Research and Support)