

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

立命館高等教育研究

第7号

論文

産学協同アントレプレナー育成教育プログラム

—教育のアントレプレナーをめざして—

黒木 正樹 (1)

「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」:

サービス・ラーニングの全学的展開を目指して

桜井 政成 (21)

キャリア教育の現場から

—日本型コーオプ教育の実践と指導法、評価—

加藤 敏明 (41)

観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造

—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—

沖 裕貴 (61)

大学院教育の改革—90年代後半

江原 武一 (75)

実践研究

立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安

—縦断的調査による実態把握の試み—

志田あゆみ (89)

Moodleを使った多地点間e-learning環境の構築と授業実践:

非言語コミュニケーション教育を中心に

野澤 和典 (107)

University English Learning in Japan and China

Song, Jialing (123)

連載

実践的教授法を求めて 第4回

—「経済学部・国際経済学科 基礎演習」(経済学部教授・吉田千里先生)を覗いて

棕本 洋 (139)

報告

2006年度 大学教育開発・支援センター全体総括

大学教育開発・支援センター (163)

2007年3月

立命館大学 大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 7 CONTENTS

Article

- Business Community & Academy Collaborating Entrepreneurship Education Program
KUROKI, Masaki (1)
- “Deeping and Progress of Community Service Learning”: Trying to Formulation
about Service Learning System in Ritsumeikan University SAKURAI, Masanari (21)
- A Scene of the Career Education
— Practice of the Japan Type Cooperative Education, and a Method of Direction, Valuation —
KATO, Toshiaki (41)
- Structure of Curriculum Policies from the Viewpoint of Point-by-point Instructional Objectives
OKI, Hirota (61)
- Reform of Japanese Graduate Education in the Late 1990s EHARA, Takekazu (75)

Method and Practice

- Second Language Classroom Anxiety of the Students of Japanese Learning
in the One-year Program at Ritsumeikan University
— A Longitudinal Study to Identify the Learners' Anxiety Factors — SHIDA, Ayumi (89)
- Developing a Multipoint E-learning Environment Using *Moodle*:
Teaching a Nonverbal Communication Class NOZAWA, Kazunori (107)
- University English Learning in Japan and China SONG, Jialing (123)

Serialization

- To Study and Research the Practical Teaching Method on University Education No.4:
After Observing How to Teach “College of Economics, Department of International
Economics, Preseminar” by Yoshida Chisato (College of Economics)
MUKUMOTO, Hiroshi (139)

Report

- Annual Report 2006 Center for Development and Support of Higher Education (163)

MARCH 2007

Center for Development and Support of Higher Education
Ritsumeikan University

論文

「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」： サービス・ラーニングの全学的展開を目指して

桜井 政成

要 旨

本稿では高等教育機関におけるボランティア活動支援、ボランティア教育の現状を考察するとともに、立命館大学での取組の概要と成果を紹介している。

近年、ボランティア活動の支援や、「サービス・ラーニング」と呼ばれるボランティア教育に力を入れる大学等が増加している。これは、地域貢献の活動へ参加することが、学生にとって、大学での学びへの関心と理解を高めるとともに、人間的・社会的な成長に寄与するとして注目されているからである。

立命館大学でも2005年文部科学省 現代的教育ニーズ取組支援プログラム（通称：現代GP）に、ボランティアセンターを事務局とする「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の取組が採択された。これはボランティア活動の支援とボランティア教育の全学的な推進に向けて、体系的な実施スキームを整備するものである。現在その整備は進行中であるが、学生への教育的効果も明らかになりつつある。

キーワード

サービス・ラーニング、ボランティア教育、ボランティアセンター、地域活性化、コミュニティ、経験的学習

1. はじめに

2005年、立命館大学では文部科学省 現代的教育ニーズ取組支援プログラム（通称：現代GP）に、ボランティアセンターを事務局とする「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の取組が採択された。これはボランティア活動の支援とボランティア教育（サービス・ラーニング。詳しくは後述）の推進に向けて、全学レベルでの体系的な実施スキームを整備するものである。

本稿はその取組の紹介と、現在までの成果を報告するものである。しかしながら、ボランティア活動支援とボランティア教育推進の重要性を説明しなければ、本取組が目指す教育的な成果について、十分な理解を得ることはできないだろう。

そのため、本稿では、現代GPの紹介も行うが、それを含みながらも、ボランティア活動支援とボランティア教育推進、特に後者のボランティア教育に焦点を当てた文章の展開をしていき

たいと考える。国内外の動向やその背景を踏まえつつ、本学でのボランティア教育の位置づけとその具体的内容について論じていきたい。

2. 高等教育機関におけるボランティア活動への関心

まず、日本の高等教育機関において、ボランティア活動に対しての関心が高まっている現状を、把握しておきたい。

ボランティア活動は、こんにち、大学生にとって身近なものとなっている。日本学生支援機構が2005年に行った調査によれば、現在、大学生の18.1%がボランティア活動に参加しており、以前したことがある人は、全体の半数近くに及んでいた（日本学生支援機構編，2006）。

こうした実態のなか、日本の大学等、高等教育機関においても、ボランティア活動への関心は高まっている。

独立行政法人 日本学生支援機構編（2005年）によれば、2004年10月の調査時点において、「学内においてボランティア情報の提供・ボランティア活動の相談等の担当部署の有無」を尋ねたところ、国公立の73.7%、私立の84.6%で担当部署が設けられていた。それらのなかには、ボランティア活動推進のための専門部署として、ボランティアセンターなどといった名称の部署を設置しているところもある¹⁾。

また、正規科目において、ボランティアを取り上げる大学等も増えてきている。文部科学省の調べによると、大学等において、ボランティア活動を取り入れた授業科目を開設しているところは、1996年には国公立あわせて、100校であったが、2004年には255校にのぼっていた。同様に、ボランティアに関する内容の講義科目を開設しているところは、1996年には国公立あわせて72校であったが、2004年には198校にのぼっていた。どちらも、8年の間に、倍以上の伸びとなっている²⁾。

政策的な側面からも、大学等でのボランティア活動推進は要請されてきている。たとえば、中央教育審議会が2002年7月に出した答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」では、次のような記述が見られる。

「大学、短期大学、高等専門学校、専門学校などにおいては、学生が行うボランティア活動等を積極的に奨励するため、正規的教育活動として、ボランティア講座やサービス・ラーニング科目、NPOに関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である。

また、学生の自主的な活動を奨励・支援するため、大学ボランティアセンターの開設など学内のサポート体制の充実、セメスター制度や、ボランティア休学制度など活動を行いやすい環境の整備、学内におけるボランティア活動等の機会の提供などに取り組むことが望ましい。

こうした大学等や学生の取組を支援するため、国においてボランティア教育や活動を積極的に推進する大学等に対する支援措置を講じることが適当である。さらに、公務員や民間企業の採用に当たって、学生のボランティア活動等を通じて得られた経験、能力等を一層重視することが期待される。」

2004年には、文部科学省は、国公立の大学等に対して、10月に発生した新潟中越地震の被

「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」：サービス・ラーニングの全学的展開を目指して

災地支援のために、被災地域の学生及びボランティア活動に参加する学生に対する安全管理の徹底及び修学上等の配慮についての依頼を行っている（10月29日）。このように近年、国から大学等に対し、学生のボランティア活動の推進について、積極的な働きかけが行われてきている。

なぜ、大学等の高等機関では、このように積極的にボランティア活動を推進し、そしてさらには授業の中に取り入れているのだろうか。そして国も、なぜそれを推進しているのか。

ボランティアを取り入れた教育（ボランティア教育）は、アメリカやカナダなどにおいては「サービス・ラーニング」と呼ばれ、初等教育から高等教育に至るまで、様々な教育現場で盛んに取り組まれている。次章では、そのサービス・ラーニングについて、国内外の動向と、その発展の背景を考察することで、高等教育機関がボランティア活動に注目する理由を明らかにしたい。

3. アメリカにおけるサービス・ラーニングの発展と日本での導入状況

（1）サービス・ラーニングとは

サービス・ラーニングはデューイの思想以来の経験学習の伝統があるアメリカにおいて発展した教育形態である。一般的にボランティア活動を取り入れた教育手法として理解され、現在では、全米950以上の大学でサービス・ラーニングが取り組まれていると言われている。また、領域的にも様々な専門科目に取り入れられている。

ただし、アメリカにおいても、サービス・ラーニングの統一された定義はない。Sigmon (1994) は、「これまでに、奉仕（サービス）と学習（ラーニング）を結びつけた全体的な枠組については、多くの定義とアプローチが用いられてきている」（p.1）と述べている。参考までに、ふたつのサービス・ラーニングの定義を以下に示す。

「サービス・ラーニングは、学生達が、人々とコミュニティ³⁾のニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ、経験的学習のひとつの形であり、そこには意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会が含まれている。内省と互惠がサービス・ラーニングの鍵概念となっている。」(Jacoby & associates, 1996の定義)

「サービスの提供者と受け手（人間、社会、環境）の両方の変化を意図して、サービスの目標と学習目標を結びつける取り組みである。それは、自己の振り返りと自己発見、そして価値観・技能・知識の獲得、理解と社会課題の解決を果たす体験が同時に果たされるように良く練られたプログラム」(National Service-Learning Clearinghouseの定義⁴⁾)

これらの定義から明らかなことは、サービス・ラーニングとは次の特徴を兼ね備えているということである。第一に、サービス（奉仕）を通じて、現実社会へ何らかのインパクトを与えることである。上記の定義においては、「人々とコミュニティのニーズに対応した活動」や、「社会問題の解決を果たす経験」といった表現にそれがみられる。用意された擬似的な体験では

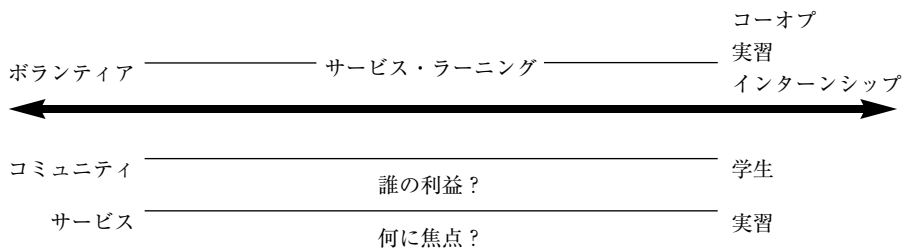
なく、真に人々の役に立ったという、リアルな体験こそがサービス・ラーニングでは重要となる。

しかし、第二に、それは単なる体験ではなく、構造化された教育的取組であるということである。上記の定義においては、「意識的に学生の学びと成長を促進するように設計された構造的な機会」や、「良く練られたプログラム」といった表現にそれがみられる。すなわち、ボランティア活動であれば何でも良い、ということではなく、学習目的に沿った活動が取り組まなければならない。また、このために、サービス・ラーニングではどのように人々により影響を与えたか、そして学生自身が何を学んだか、という「振り返り」(reflection)を行うことが重視される。

サービス・ラーニングはこの二つがキー・コンセプトとなって実施される。すなわち、多様な形で地域貢献を通して、学生が学びと成長を得ることができる学習プログラムこそがサービス・ラーニングなのである。

従って、サービス・ラーニングは、単なるボランティア活動とは異なる。また、これまで大学等で実施されてきた、実習、インターンシップ、フィールドワークとも異なる。その関係性について図式化したものが、図1である。この図から分かるように、利益を得る主たる対象が、ボランティアではコミュニティであるが、実習等においては学生である。しかしサービス・ラーニングは、そのどちらにも利するものである。また、焦点は、ボランティアの場合にはサービス(奉仕)に焦点が当てられるが、実習等では学習である。しかしサービス・ラーニングでは、そのどちらも、ということになる。もちろん、利益と焦点のどちらも幅があって、力点がどちらかに偏っているという場合も多い⁵⁾。

【図1】 地域への関与のタイプ



※出所：Reitsma (2006) を筆者一部修正。

(2) サービス・ラーニングの意義と効果

2003年の調査では、アメリカの大学において、サービス・ラーニングを一般科目に取り入れている分野は全米で50分野近くであるとされている(佐々木編, 2003)。サービス・ラーニングは偏った分野で取り組まれているものではなく、すべての学術分野での教育に適用可能であるといっても過言ではない。

なぜ、これほどまでにアメリカの大学でサービス・ラーニングが盛んに取り入れられているのだろうか。歴史的には、1980年代に、サービス・ラーニングを推進する、いくつかのネットワークが登場したこと⁶⁾や、1990年代に、複数の政権にまたがってサービス・ラーニングを推

進する法律が整備されたこと⁷⁾などが要因としてあげられる。しかしながら、そもそも、サービス・ラーニングの持つ教育的効果に、高等機関が着目したことを理解しておく必要がある。

サービス・ラーニングの教育的効果とは何であろうか。それは第一に、高等教育を受けた者にふさわしい人間性・社会性の形成である。Hooghe (2003) によるベルギーのある地域での研究によれば、ボランティア参加経験は、ある種の民主主義的態度に、強い影響を与えていたという。ある種の民主主義的態度とは、非利己主義（連帯主義）、非身内主義（博愛主義）、政治への信頼、住民参加（近隣との交流）である。これらは、教育経験や信仰（キリスト教）よりも、民主主義的態度に対して強い影響力を持っていた。単に高学歴であることよりも、ボランティア活動に参加しての経験が、これらの民主主義的態度の形成には重要であることが示唆される。

第二に、専門学習への動機づけと理解向上である。John (2005) は、イギリスの英語学校の15-16歳の子ども1249名を対象として、英語習得に対する、諸要因の影響についての調査を行った。第1回目の調査から1年後に2回目の調査（約60%が回答）を行い、その間の英語能力の向上に与える要因を分析したところ、ボランティア活動への参加等の、学校外での活動や、ネットワークが、生徒の学習成果に影響を与えていることが明らかになった。同調査においては、学校内での自主的な活動は成績に影響を与えていなかったことから、学校外の社会的な参加がより重要であることが理解できる。また、立命館大学の学生で、障害児に対するボランティア活動を行っている者を対象とした津止・足立（2004）の調査でも、ボランティア活動に参加した学生は、専門知識（障害に関する知識）の理解を促進する結果となっていた。これらの調査結果にみられるように、ボランティア活動への参加は、専門的な知識の理解を促し、またそれを学ぶ意欲が促進されていることが理解できる。

第三に、高等教育機関における社会貢献である。高等教育機関といえども、様々な理由により、地域への貢献は無視できない。後述、日本の高等教育機関のボランティア教育の事例にみるように、ミッション系の大学であれば、その宗教的思想に基づいて行われるし、国公立大学であれば、その地域での存在意義に関わって行われることとなる。海外でもそれは同様である。例えば、カナダの国立大学であるブリティッシュ・コロンビア大学（University of British Columbia: UBC）では、キャンパスが立地するバンクーバー市内のスラム地域に、「ラーニング・エクスチェンジ」（Learning Exchange）という、サービス・ラーニングの拠点をつくり、地域貢献活動を行っている（図2参照）。その施設では、地域住民が無料でパソコンを利用できるほか、移民や貧しい住民に対して、無料の語学教室やパソコン教室などの教育的サービスを提供し、その人々の自立を支援している。またその教室には、サービス・ラーニングの一環として、UBCの大学院生が授業を補助している。



【図2】ダウンタウンの中にあるUBCラーニング・エクスチェンジのオフィス

(3) サービス・ラーニングの評価方法

ただし、こうしたサービス・ラーニングの効果が実際に生まれたのかどうかについて、それを評価 (evaluate) することは容易ではない⁸⁾。その評価については、多様な方向から測定が必要となる。まず、学生自身の自己評価である。これは、経験を通じた自己成長や、参加目的の達成度などの観点から評価される。次に、受け入れ側 (NPOや地域など) からの評価である。これは、学生の課題への取り組む姿勢や、学生が人々やコミュニティに対して生み出した成果について、評価がなされる。そして教員による評価である。これは、サービス・ラーニングを組み込んだそのカリキュラム内容を、学生が十分に理解したか否かを評価する。サービス・ラーニングではこれらを総合し、最終的に判断する必要がある。

サービス・ラーニングは通常の教育カリキュラムと異なり、試験によって習熟度を測ることができないため、生徒や学生の学びの経験をどう評価するのかについて困難が伴う。そのためアメリカにおいては、多様な評価指標が開発されてきている。例えばBringle et al. (2004) は、表1のような多様な評価項目を、先行研究の考察を踏まえて提示している。そこでは、それぞれの評価項目について、理論的根拠、具体的な評価指標、評価の妥当性、評価にかかる所要時間などを考察している。

【表1】 サービス・ラーニングの評価軸

1) 動機と価値 …参加動機の充足、他者への配慮・関心、社会的な関係づくり関連した要素 (他者への援助、リーダーシップ、自立心など)、地域社会への関心など。
2) 道徳的成長 …道徳的なジレンマ状況における判断力、向社会的行動への態度など。
3) 自己および自己概念 …アイデンティティの形成、感情的な共感性、社会性、自己肯定感 (または自己否定感)、自己有用感 (または自己無能感)、社会的一体感 (または社会的疎外感) など。
4) 学生の発達 …課題達成力、課題解決力、自己の理解、感情のコントロール、学習意欲の向上、キャリアの計画立案、ライフスタイルの確立など。
5) 態度 …満足、ストレス、将来的なコミュニティ活動への参加意図、認識・行動・態度の (好ましい) 変化、援助行動への姿勢、多様性の尊重など。
6) 批判的思考 …批判的思考力、研究能力、知的開発など。

※出所：Bringle et al. (2004) を参考に筆者作成。

(4) 日本の大学でのサービス・ラーニング導入パターン

わが国においても、サービス・ラーニングをカリキュラムに取り入れる大学が、先進的にいくつか現れてきている。近年では、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」(特色GP)、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代GP)等のプログラムに採択される取り組みのなかに、サービス・ラーニングやボランティア教育が内容的に含まれているものも少なくない。

しかしながら、それらは大学によって、整備の仕方に多少の差異がみられる。そこで以下で

は、いくつかの事例を紹介し、日本の各大学がどのような意図で、サービス・ラーニングを取り入れてきているのか、考察したい。

キリスト教精神、国際主義を強調し、伝統的にリベラル・アーツ教育を実践している国際基督教大学においては、体系的な国際サービス・ラーニング科目を充実させている。そしてそれは、「体験学習」「自己発見」「思いやりの心＝Careの精神」を学ぶものであるとされている（ICUサービス・ラーニング・センターのホームページより。http://subsite.icu.ac.jp/slc/j/about_icu.html 2006年11月21日閲覧）。

また、東京外国語大学では、従来から在日外国人の子ども達の力になりたいと、学生が自主的にボランティアグループを立ち上げ、小学校を訪問し学習支援を行ったり、保護者と学校側のコミュニケーションの仲立ちをするなどの活動をしていた。これを大学側が積極的に評価し、総合的な支援を行うべく、「多文化コミュニティ教育支援室」を設置した。そして2005年度より、外国人児童生徒の学習支援ボランティア活動に携わる学生の、知識や技能習得のための教育研修として、年2回、「多言語多文化共生学講座」（1日4コマ×1週間の集中プログラム）を実施している（東京外国語大学多文化コミュニティ教育支援室ホームページより。<http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/t-shien/ja/> 2006年11月21日閲覧）。

愛媛大学では、「愛媛大学ステューデント・キャンパス・ボランティア制度」という、学生同士の身近なボランティア活動を促進している。この背景には、理念的なものとして、四国霊場八十八箇所になむ遍路文化の「お接待」と呼ばれる風習があるとしている。「お接待」とは、巡礼者（お遍路さん）に対して、地元の人々が自然な気持ちから、無理をしない範囲で、食べ物や心づけを施したり、一晩の宿を貸したりする、極めて日常的な支援行為のことである。このため愛媛大学では、「お接待」の慣習に学ぶ学生同士の支援活動を推進することにより、学習意欲の向上、コミュニケーション能力の向上、他者を思いやる心の育成を図っている（愛媛大学ホームページより。<http://adm.ehime-u.ac.jp/zaigaku/campus/volunteer/osettai.html> 2006年11月21日閲覧）。

公立大学の場合、さらに地域に密着していることから、地域性を持った教育や、地域貢献の取組は実施しやすい。実際、滋賀県立大学では、学生が主体となって地域で行うプロジェクトに対して、所定の審査を経て、調査研究や活動の資金を支援する「近江楽座」という取組を行っている。これは、「滋賀県立大学と地域が共同してよりよい地域づくりにつながるシステムをつくる」、「地域の課題に大学・学生が取り組み、地域の活性化に向けて共に活動する」、「学生が地域の方々と一緒に活動することにより、学内だけでは学べないことを体験する」等の目的を持って行われている（滋賀県立大学ホームページより。<http://ohmirakuza.net/> 2006年11月21日閲覧）。

これらの取組から明らかなことは、大学でのボランティア活動の支援や、サービス・ラーニングの推進は、各大学の教学理念や方針、特色、地域性を反映しているということ。そして、それらを活かした形で、学生に「学び」を提供するために、行っているということである。各学部・学科や、ある単体の科目でサービス・ラーニングを行う際には、その学部・学科や科目の目的に依拠すればよい。しかしながら、大学全体でサービス・ラーニングを推進する場合においては、その大学のミッションに照らし合わせて、行う必要があるといえるだろう。

4. 現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」：立命館大学におけるボランティア活動支援とサービス・ラーニング

(1) 立命館大学ボランティアセンターでのボランティア活動支援、およびサービス・ラーニングの根拠

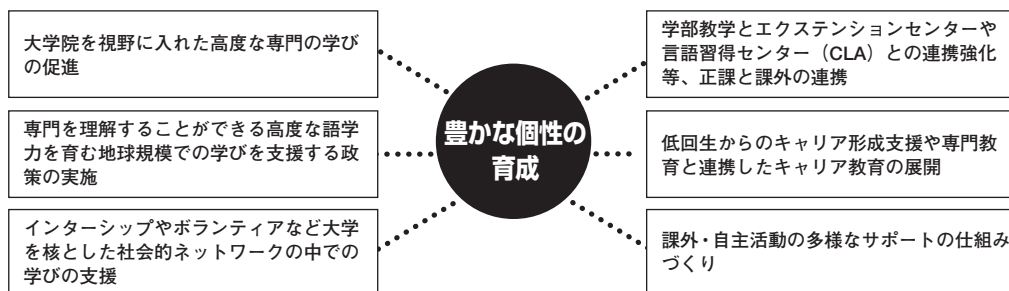
以上、国内外の高等教育機関における、ボランティア活動、およびサービス・ラーニングへの大きな期待について考察してきた。次にそうした一例として、立命館大学での取組がどのようなものであるのか、その取組動向について述べていきたい。

もともと立命館大学においては、学生のなかでボランティア活動への関心は高かった。例えば、1995年1月の阪神・淡路島大震災発生後には、学生が主体となって大学内に「ボランティア情報センター」を設置した経緯がある。

しかし大学として、ボランティア活動の支援に目を向けた契機は、2002年4月より、人間科学研究所学術フロンティア事業のプロジェクトとして行われた、「大学ボランティアセンタースタディ」であろう。これは、キリン福祉財団、京都市社会福祉協議会との共同研究によってなされたものである。同研究においては、本学における学生のボランティア環境の実態や、その推進拠点であるボランティアセンターの政策づくりが焦点化された。この研究成果により、学生がボランティア活動を通じて学びを得ていることが確認され、そしてそれが積極的に評価されたのである。

こうしたボランティア活動の実態と、調査研究の成果が明らかとなるなか、2003年の全学協議会（学生・教員・職員によって構成され、大学の重要事項を決定する会議）で、立命館大学の今後の教学の方向性が決定された。その中で、今後の教学上の重点課題のひとつである「豊かな個性」を実現するひとつとして、ボランティア活動も位置づけられたのである（図3参照）。

【図3】 立命館大学におけるボランティア活動支援の位置づけ



※出所：立命館大学ホームページ。http://www.ritsumei.ac.jp/（2006年11月22日閲覧）

また同じく2003年の全学協議会では、「学生の『学びと成長』は、大学という場だけにとどまらず、大学を起点とした社会的ネットワークの広がりの中でも実現される」（2003年度全学協議会確認文書）ことも確認された。いうまでもなく、ボランティアはその具体的活動のひとつである。このように、ボランティア活動が教学上、重要視されるようになったのである。

そして2003年、「ボランティアセンター設置検討委員会」が設置され、教学的な位置づけでボランティアセンターを設置することを全学的に決定された。そして、2004年度から、立命館大学ボランティアセンターが衣笠キャンパス（京都市北区）に開設された。さらに2006年度には、立命館大学のもうひとつのキャンパスであるびわこ・くさつキャンパス（滋賀県草津市。なお以下「BKC」と略記）にも設置され、全学的なボランティア活動とサービス・ラーニングの推進体制が整うこととなった。

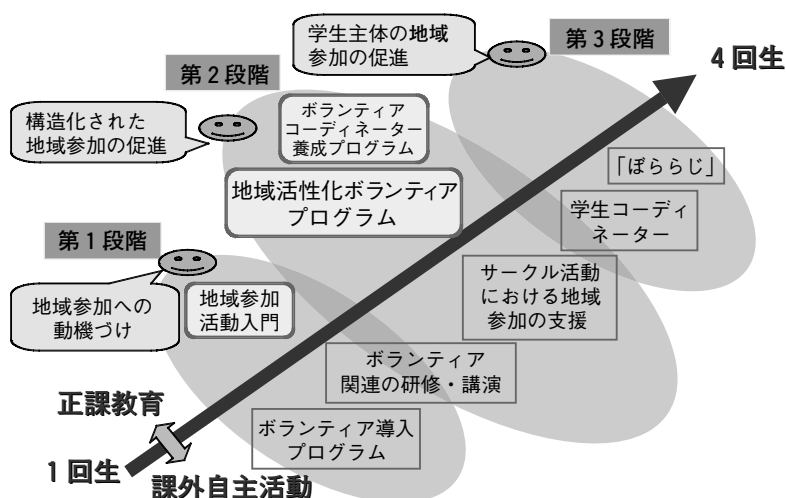
ただし、見落としとしてはならないのは、立命館大学では従来から、地域参加型の授業が盛んに取り組まれていることである。例えば各学部主導の特徴あるインターンシップや、演習型の授業など、数え上げれば枚挙にいとまがない。しかしながら、本学の教育理念や方針に則った上で、地域性も考慮し、総合私立大学のスケールメリットを発揮したボランティア活動とサービス・ラーニングを推進するには、全学的な推進機関が必要だったのである。

（２）現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の体系

このような経緯により、立命館大学ではボランティア活動の教育的効果に着目し、ボランティア教育の推進を図っている。そして、2005年度には、ボランティアセンターを中心とした取組が評価され、文部科学省 現代GP（地域活性化への貢献（広域展開型））に選定された。

この取組は、正課授業と課外活動支援という両面において、ボランティア教育の体系化を目指すものである（図4参照）。その体系は次の3段階で構成される。

【図4】 地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の体系



1) 「地域参加への動機づけ」段階

第1段階は、学生の、地域ボランティア活動参加への動機づけを目標としている。そのため2006年度より、衣笠キャンパスの全学部共通の教養科目として、「地域参加活動入門」（前期2単位。150人定員）を開講している。本授業では、多くのゲストスピーカーが登壇する。それは、学生ボランティアを受け入れているNPOの職員や、地域の住民の方などである。また、ボラン

ティア活動をしている学生もその経験を語った。様々な立場の者から大学生が地域に参加する意義や課題を聞き、それを考えるのがねらいとなる。受講した学生からは、「地域参加の活動には是非参加してみたい」、「大学での学びが大学内にとどまらないことを知った」といった感想が聞かれた。

また、課外活動支援としての動機づけは、ボランティアセンターの様々な事業を通じて行われる。具体的には、ブース形式でボランティア団体・施設を紹介する「ボランティアガイダンス」(夏休み前に実施)、学内外のボランティアサークルの活動を紹介する「ボランティアサークル合同説明会」(春に実施)、事前事後学習がありボランティア活動を体験する「ボランティア入門講座」(秋に実施)等を開催している。2006年度のこれらの取組への参加学生数は、衣笠キャンパス・BKCあわせて、述べ369名であった。

2)「構造化された地域参加の促進」段階

第2段階では、構造化されたボランティア活動を通じて、学生の学びや成長を促進することを目的としている。本段階での中核的取組は、サービス・ラーニング型の授業である「地域活性化ボランティア」(2単位)である。これは、地域の諸団体と協定(覚書)を締結して行っているボランティア教育プログラムである。詳しくは後述するので、ここでは簡単な説明に留めておく。

また、同じく第2段階の正課授業の取組として、より深く地域参加やボランティア活動の運営のための知識と技術を学びたい学生のために、「ボランティアコーディネーター養成プログラム」を開講している⁹⁾。本プログラムは、地域におけるボランティアを含む諸資源を的確に把握し、有効に結びつけ、地域の問題の解決にあたっていく知識と技術を学習することを目的としている専門家養成のプログラムである。

このボランティアコーディネーター養成プログラムは、5科目10単位から成り立つ、通年のプログラムであり、全学部の学生が受講可能である(図5参照)。前期に「社会とボランティア」(講義科目)と「ボランティア情報・調査演習」(演習科目)が配置されており、ボランティア活動の基礎知識やボランティアコーディネートのための基礎的な技術を学ぶ。そして、受講生がその問題関心に応じて活動する「ボランティア・インターンシップ」が、主として夏期休暇中に実施される。これは単なる職場体験に留まらず、ボランティアコーディネーターとしての専門性が発揮する現場を経験するものであり、実習の要素が大きい。後期には、「ボランティアマネジメント論」(講義科目)と「ボランティア活動支援演習」(演習科目)が開講され、インターンシップでの経験を踏まえながら、ボランティアコーディネートのための応用的な知識・技術について学ぶ。最後に修了レポートを提出し、本プログラムは修了する。なお、修了者には認定証が立命館大学ボランティアセンター長と、京都市福祉ボランティアセンター長の両名の名前で発行される。また、このカリキュラムは、全国社会福祉協議会が示す「ボランティアコーディネーター新任研修」のカリキュラムに準じており、汎用性の高い知識とスキルが身につけられるものとなっている。

本プログラムは現在、京都市福祉ボランティアセンターとの協定に基づき、実施されている。このため本プログラムには学生だけでなく、社会人受講生枠も別途、設けている。その割合は、

「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」：サービス・ラーニングの全学的展開を目指して

学生が40名、社会人20名の募集定員となっている¹⁰⁾。

【図5】 ボランティアコーディネーター養成プログラムのカリキュラム

時間	月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
第6限 18:00 - 19:30		「社会とボランティア」 1-15 講義				ボランティア インターンシップ	「ボランティア マネジメント論」 1-15 講義				試験・修了 レポートの 提出		修了式
第7限 19:45 - 21:15		「ボランティア 情報・調査演習」 1-15 講義					「ボランティア 活動支援演習」 1-15 講義						

また、現在、本プログラムは衣笠キャンパスでの開講であるが、2007年度からは新たにBKCでも開講する。これは滋賀県社会福祉協議会との包括的な協定に基づいて実施されるものであり、学生20名、社会人20名の募集定員となっている。

3) 「発展的な地域参加の促進」段階

第3段階では、第2段階での構造的な地域参加のプログラムを経験した学生が、さらに発展的に地域での学びを行うことを促進する。また、その学生達が、第1段階、第2段階に参加する学生達を啓発・支援する、「学びの循環」の仕組みづくりも重要視している。

現在のところ、第3段階は構築中である。ただし、先行して実施されている取組が2つある。それは、「学生コーディネーター」制度と、「ぼららじ」プロジェクトである。

「学生コーディネーター」制度は、ボランティアセンター学生スタッフを配置するものであり、ボランティア活動やボランティアについての学習（ボランティアコーディネーター養成プログラムなど）を経験した学生が主として登録している。その活動内容は、第1段階の取組の支援や、ニュースレターの作成を通じての、学内でのボランティア活動の啓発・促進活動である。また2006年度は、自主プロジェクトとして、学園祭での容器リサイクル活動に積極的に関わった。

「ぼららじ」プロジェクトは、ボランティアに関するコミュニティFMの番組を実際につくるプロジェクトである¹¹⁾。これは、学生の自主的なボランティア活動の啓発取組であるとともに、第1段階、第2段階の取組で学生が地域に参加している様子を地域に向けて発信する役割を担っている。2006年度は、試験的に、ボランティアコーディネーター養成プログラムの受講生が番組作りに参加した。

(3) 地域活性化をどのように促すのか？

上記の通り、本取組はサービス・ラーニングを中心とした教育的取組である。このため、その力点は学生の学びと成長にあるものの、テーマに「地域活性化」とあるように、地域への貢献も同時に念頭に置いている。

本取組によって、以下のように地域活性化がなされると想定している（図6参照）。

【図6】 地域活性化のプロセス



「地域活性化ボランティア」は、大学側と地域側が協定を締結した上で実施されるボランティアプログラムであるため、散発的に行われている学生の地域貢献活動やボランティア活動とは異なり、地域課題に即した継続的な活動が行われる。また、プログラムの運営には、「ボランティアコーディネーター養成プログラム」の受講生や修了生も参画する。「ボランティアコーディネーター養成プログラム」を受講する社会人受講生は、地域づくりリーダー層となることで、地域活性化を促す主体ともなる。

また、本取組の実施状況や成果については逐次、大学のホームページや、地域密着型メディアを通じて情報発信される。これにより、地域住民への啓発がなされるほか、他地域・他大学も本取組の適用可能性について検討することができると考える。また、この情報発信作業は、本取組の第3段階の事業と連動するため、本学教員の指導のもと、学生が地域住民を巻き込んで行うことによって、両者が地域情報発信能力を高めることにもつながる。

5. サービス・ラーニングの実際：「地域活性化ボランティア」を例に

(1) 現代GPの中核的科目＝「地域活性化ボランティア」

現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の取組は、現在のところ、第2段階までの整備が整いつつある。とりわけ、本年度初めて単位化して行った「地域活性化ボランティア」（2単位）は、第2段階での中核的科目であり、まさしくサービス・ラーニングの取組である。ここでは本学におけるサービス・ラーニングの事例として、この「地域活性化ボランティア」について紹介したい。

(2) 「地域活性化ボランティア」の概要

この授業では、地域の諸団体と協定（覚書）を締結して、その協定団体との協議のもと、それぞれの地域課題に即したボランティア活動が設定され、受講学生（ボランティア参加学生）が募集される。

応募した学生は教員と主事（ボランティアコーディネーター）の指導・支援により事前学習

を受講する。事前学習はⅠとⅡに分かれている。Ⅰでは、学生は全員共通で考えるべき課題について学ぶ（ボランティアとサービス・ラーニングの基礎知識、個人的な目標の設定、リスクマネジメント等について）。Ⅱでは実際に活動先のゲストを招きながら、活動地域の状況や活動内容の意義、活動の計画等を学ぶ。そして夏休みを中心に、40時間以上の地域ボランティア活動に参加する。

活動が終了した後、事後学習を行う。事後学習では活動経験を通じて得た専門知識の応用的な理解を深めるため、振り返り作業を行う。また、その成果については、12月16日に開催された「地域活性化ボランティア活動報告会」にて、学内外に報告された。この報告会は、本年度は受講生の参加は任意であった。しかし、発表の質が高く、また成長発表の機会としてその意義は大きいと認識された。このため、2007年度からは正式にカリキュラムに組み込まれることとなった。

具体的なボランティア活動は、2006年度は、6つのプログラム（表2参照）を実施している。それに対し、91名の多様な学部・学年の学生がエントリーした。活動内容によって定員が設定されていたこと等により、受講許可がおりた学生は75名であった。途中、受講辞退があり、最終的に52名が修了した。また、5名の学生は単位認定がされなくとも事後学習まで参加した。これは学部によって、単位認定の状況が異なっていたためである。

プログラムによっては、地元の新聞に記事として取り上げられたものもあった。本取組に対しての、地域からの期待の高さがうかがわれる。

【表2】 2006年度「地域活性化ボランティア」実施実績

プログラム名	協定団体	活動の概要
むらおこし笹刈りボランティア活動（京都府宮津市）	NPO法人 美しいふるさとを創る会	伝統的民家の笹葺き屋根に使う笹を刈る。
里山保全と農山村の情報発信プロジェクト（京都府綾部市）	NPO法人 里山ねつと・あやべ	竹林の伐採、炭焼き、ホームページ作成支援。
小倉山プロジェクト（京都市右京区）	NPO法人 ACE	京都嵐山の小倉山に不法投棄された産業廃棄物の取り除きなどの清掃活動。
「こどものまち」プロジェクト（京都市下京区）	京都市下京青少年活動センター	子どもが主体となって仮想の街をつくり、運営するイベントを準備段階から支援する。
時代祭応援プロジェクト（京都市左京区）	平安講社第八社	京都三大祭のひとつである時代祭の準備・当日運営の補助。
障害児の放課後支援プロジェクト（京都市西京区）	京都市立西総合養護学校	障害児の放課後支援活動。一般の小学校との交流。

（3）エントリーシートにみる学生の期待

受講した学生は、本授業にどのような学び、経験を期待していたのであろうか。ここでは、エントリーシートに書かれた志望理由欄の記述を読み解くことで、サービス・ラーニングへの学生の期待とはどのようなものなのか、考察してみたいと考える。

まずみられたのは、専攻している学問についての意識づけ、準備のために、「地域活性化ボランティア」に参加したいという動機である。

「私は現在、日本史学を専攻していますが、戦後、高度経済成長の中で日本の伝統文化が廃れていったことに、問題意識をもっています。そのため、長年続いてきた時代祭に参加、また支援することで、観光都市・京都の伝統を支える地域の方々が、どのように伝統文化を継承しているかを学びたいです。」(文学部・2回生)

「…私は今、2回生ですが、3回生になると、環境についての専門分野の授業が増えます。なので、今のうちに環境リスクや観光資源としてのリスクマネジメントの観点からボランティアと地域活性化について学ぶことで、今後の授業で多いに役に立てたいと思いました。」(理工学部・2回生)

この動機は、当然ではあるが、低回生に多くみられている。低回生の学生は、専門領域における高度な知識を、まだ持ち合わせていない。それはこれから大学内で学ぶものであるが、その学びを意識づけるため、地域でのボランティア活動を求め、参加してきているのである。

次に、学部での専門的な学習と連動させる動機がみられた。

「現在、学部で所属している〇〇(筆者注：プレゼミの演習)に知識を還元出来ればと考えているからです。(中略)…文化、環境面という二つの観点で地域活性化を考えられることが出来る点に興味を持ちました。」(政策科学部・2回生)

「卒業研究において〇〇における里山地区と新興住宅地区における〇〇調査を行う予定です。そこでは、新興住宅地に居住している人々と里山に居住している人々がいかに交流していくか?というテーマを通して詰めてゆきたいと考えています。」(経済学部・4回生)

また、大学で学ぶ専門知識や技術を通じて、地域に貢献したいという意識も、参加学生の中にみられた。

「私は人と自然の温かさがわかる技術者になりたいと思っています。理系だからといって、このまま大学内の学習だけで、このような体験をしないまま終わるのはもったいないし、私が学んできたIT技術が役に立つことができれば光栄です。」(情報理工学部・3回生)

このような動機で参加した学生にとって、本授業に望むものは、それぞれの学部での学習・研究を補完し、強化する仕組みや機会である。この点は後で述べるが、本年度の評価としては、十分に達成されなかった面が残されている。

また、学問領域とはそれほど関わりないが、個人的な成長を意識して参加した学生の姿もみられた。

「今までにボランティア経験はありませんが、真剣にとりくみたいと思っています。このプログラムに参加することで、自分の心の成長をはかれ、その先に何かが見えるかもしれないと考えています。」(産業社会学部・2回生)

「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」：サービス・ラーニングの全学的展開を目指して

こうした人間的・社会的な成長を目指すとともに、さらには具体的に、将来のキャリアに結びつけた上で、活動に参加したいという動機もみられた。

「…私の学修している法律分野と関わって、今興味があるのは「司法の過疎化」という問題です。大都市に法律家が集中してしまい、周辺部では専門的な相談の出来る場所が少ないのです。（中略）しかし何か改善出来る方法はないのか考えなくてはなりません。なぜなら、もし私が将来法律専門職に就くことが出来た場合、自分の生まれ育った地域で働きたいので、この問題は必ずついてまわるからです。現地の人と交流出来る機会には、これについても意見を聞いてみたいと思います。」（法学部・2回生）

「…『教師』という職業に大きな関心を持っています。まだ、はっきりと将来教師になると決意したわけではありませんが、近い未来その決断をしなければなりません。その時にこのようなプログラムで実際に子供と触れあった経験があるのとないのとは大きな違いがあると思います。」（文学部・1回生）

「私は大学で環境保全について学び、将来はそれに関係する仕事をしたいと考えています。したがって、無数にある環境保全へのアプローチの仕方のうちの一つをこのプログラムを通して学びたいと思います。」（産業社会学部・2回生）

これらの個人的な成長やキャリアに関する動機は、企業等へインターンシップに参加する際の動機よりも、幅広いものとなっている。それは、サービス・ラーニングが、インターンシップとは異なり、「サービス」（地域貢献）の要素を含んでいるからこそであると考ええる。いわば、「地域参加型インターンシップ」として、サービス・ラーニングは学生の「社会」人としての成長や、ライフデザイン開発を促しているといえる。

（４）「地域活性化ボランティア」の成果：受講生アンケートの結果より

最後に、「地域活性化ボランティア」を修了した受講生アンケートを考察することで、本年度の同授業の成果と、次年度への課題について整理したい。なお紙面の都合により、概要的な分析にとどまることをご容赦願いたい。

【表3】 プログラム全体を通じて学んだこと

	人数	割合
大学で学んでいる（学んだ）ことの理解が深まった	11	21.2%
大学で学んでいる（学んだ）ことを地域で活かす方法がわかった	5	9.6%
地域社会に参加する意義や方法を学んだ	40	76.9%
地域社会の仕組みや機能について理解が深まった	20	38.5%
地域社会の課題を解決する糸口を発見した（または、解決する方法を学んだ）	23	44.2%
「ボランティア活動」について理解が深まった	26	50.0%
「地域活性化」について理解が深まった	33	63.5%
仲間と互いに配慮し合い、協力し合う方法を学んだ	34	65.4%

※ n=52。

※複数回答。

まず、本授業を通じて、学生がどのような学びを得たかについて考察したい。表3は、「あなたはどのような学習効果を得ましたか」との問いに対する回答結果である（複数回答）。その結果、もっとも多く受講生が学んだと答えている内容は「地域社会に参加する意義や方法」（76.9%）であった。また、「仲間との配慮・協力」（65.4%）や、「『地域活性化』についての理解」（63.5%）、「『ボランティア活動』への理解」（50.0%）といった内容も過半数以上の学生が学んだと答えている。このため、受講生の多くは何らかの学びを得たものと言えるだろう。

しかしながら、「大学で学んでいることの理解」（21.2%）や、「大学で学んでいることを地域で活かす方法」（9.6%）といった項目は低い割合にとどまった。これらは受講生が専攻する学問と関係するものであり、これらの学びが低い割合であったことは看過できない問題である。今後、分析を深めた上で、より学びが高度化するよう、ボランティア活動の内容や、事前・事後学習のあり方を改良していく必要がある。したがって、ひとまず今年度は、学生の人間性・社会性（市民性）の成長という面で、本授業は成果を得たと評価できるだろう。

【表4】 プログラム全体の感想

	人数	割合
活動をやり遂げた充実感や達成感があった	31	59.6%
地域の方に活動を喜んでもらえて嬉しかった	19	36.5%
自分自身が成長したと感じた	32	61.5%
地域社会を身近に感じるようになった	17	32.7%
ボランティア活動に興味をもち、これからもボランティア活動に参加したいと思うようになった	30	57.7%
活動は楽しく、おもしろかった	34	65.4%
活動は辛く、大変だった	13	25.0%
自分自身の無力さを感じた	15	28.8%
疑問にぶつかり、悩み、考える作業は苦しかった	15	28.8%

※ n=52。

※複数回答。

また、「プログラムを受講した感想」については、表4の通りの回答を得た（複数回答）。「楽しく、おもしろかった」（65.4%）、「自分自身が成長したと感じた」（61.5%）、「充実感や達成感があった」（59.6%）、「これからもボランティア活動に参加したい」（57.7%）といった項目で、6割程度の受講生の肯定的評価を得ている。

「おもしろく、かつ「成長」や「充実感や達成感があった」ことは、受講生が高いモチベーションでこの授業に取組み、そして成果を実感したことを意味すると考えられる。また、「これからもボランティア活動に参加したい」という声は、社会参加の意欲が高まっていることを意味し、受講生が本授業を通じて社会人・市民としての意識を高めたと理解できる。

このようにプログラム全体の感想からは、本授業が一定の成果を得ていることが理解できる。次年度以降は、こうした肯定的評価をより大きい割合にすべく、努力していきたい。

【表5】 事前学習の効果

	事前学習Ⅰ		事前学習Ⅱ	
	人数	割合	人数	割合
活動する前の不安が取り除かれた	11	21.2%	12	23.1%
活動する意義がわかった	24	46.2%	20	38.5%
活動する動機が高まった	16	30.8%	22	42.3%
活動するにあたっての問題意識が固まった	14	26.9%	21	40.4%
活動する際の注意事項がわかった	22	42.3%	18	34.6%
実際の活動内容についてイメージをもつことができた	7	13.5%	24	46.2%
一緒に活動する仲間と問題意識などを共有することができた	16	30.8%	22	42.3%
ボランティアについて理論的に学ぶことができた	28	53.8%	26	50.0%

※ n=52。

※複数回答。

本授業を通じた学生の学びがどのように促されたかについて、事前学習と事後学習への感想から分析したい。

まず、事前学習に関してのアンケート結果である（表5参照）。「事前学習Ⅰ」では前述の通り、それぞれのボランティアプログラムに共通で必要となる知識を提供した。しかしアンケート結果を見る限り、こうした目標は十分に達成されたとは言い難い。唯一、肯定的評価が過半数を越えたのは「ボランティアについて理論的に学ぶことができた」（53.8%）のみであった。また、事前学習Ⅱでは前述の通り、個別のプログラム毎に活動準備や課題確認を行った。これに対しても、あまり芳しい評価は得られていない。

【表6】 事後学習の効果

	人数	割合
活動中に生じた疑問が解けた	5	9.6%
活動した意義がわかった	22	42.3%
経験を整理・分析することができた	40	76.9%
一緒に活動した仲間と感想などを共有することができた	42	80.8%
「ボランティア活動」の意味を問い直すことができた	19	36.5%
「地域活性化」の意味を問い直すことができた	31	59.6%

※ n=52。

※複数回答。

なぜこのような否定的な評価になってしまったのかを考察する前に、事後学習に関するアンケート結果をみておきたい（表6参照）。事後学習において受講生は、活動を振り返り、地域活性化の成果や、自身の学習テーマの達成度を考察した。アンケート結果からは、「仲間と感想などを共有できた」（80.8%）、「経験を整理・分析できた」（76.9%）といった項目が高い割合で回答されていた。また、『「地域活性化」の意味の問い直し』（59.6%）も、6割近い受講生が、成果があったと回答している。

こうした結果を踏まえると、次のことが言えるだろう。まず、サービス・ラーニングにおいて一般的に強調される「振り返り」（reflection）が、本授業でも重要であったことである。多く

の学生は事後学習を経ることで、経験を整理し、活動の意義や、そこでの学びを理解したのである。このため、事前学習よりも事後学習において学生の「学び感」が高いことは、前向きに評価すべきことであろう。

とはいえ、事前学習に工夫の余地があることも否めない。その一因として、本年度が初年度 of 取組であり、手探りでの実施であったために、事前学習の内容がその後のボランティア活動、事後学習へと、適切に反映させられなかったことがあげられる。また同様の理由で、事前学習の実施時期が遅めになってしまったことも反省点である。しかしこれで1サイクルを経験したので、次年度は本年度に明らかになった課題を踏まえることができる。事前学習で受講生のモチベーションを十分に高められるよう、その内容をブラッシュ・アップしていきたい。

またさらに、本年度は、受講生の個別の学習課題と、地域の克服すべき課題とを、適切に区別することができなかった。これは少なからず学生の学習効果に影響を与えていたであろう。これは本授業の構造的な課題に起因している。というのも、担当教員が1名であるために、どうしても活動中などに十分に学生の指導ができないのである。複数の教員がコミットするようになれば、学生の学びの高度化につながり、満足度はさらに高まると予想される。そのため、今後は複数教員体制なども視野に入れつつ、改善を図っていきたい。

6. 立命館大学におけるボランティア教育の今後の展開

「地域活性化ボランティア」には、幅広い学生の期待が寄せられている。今後はそうした期待にこたえるため、プログラムの充実化を図っていかねばならない。また、地域活性化ボランティアに参加した学生からも、受け入れた地域からも、学生の継続的な地域参加を望む声が寄せられている。しかし、「地域活性化ボランティア」では、単位認定の関係で、学生は一年しか関わるのが想定されていない。このため、今後構築していく第3段階において、学生が引き続き同じ活動に関わっていく仕組み作りが必要となっている。

また、専門的な領域でのサービス・ラーニングを、全学機関であるボランティアセンターが行っていくことには限界がある。そのため今後は、各学部で専門的学習の一環としてサービス・ラーニングが整備されていくことが期待される。ボランティアセンターとしては、その側面的支援をする体制を整える必要がある。その上で、全学機関でなければならないプログラムに、資源を集中させていくことが望ましいのではないかと考えている。例えばそれは、全学的な教学理念・方針に即したプログラムや、学部横断的なテーマに即したプログラム、地域貢献の面から緊急性の高いプログラム（災害支援など）などが考えられる。

現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」も、2007年度より後半期を迎える。第3段階を整備し、体系の全体像を明らかにすることが急務となっている。完成に向けては、ボランティアセンターが中心となりながらも、多くの学生、教職員の協力を得る必要がある。本取組が成功する可否かは、そうした全学的な機運を醸成できる可否にかかっているといっても過言では無かろう。

注

- 1) ただし、そうしたボランティア関連部署については、「専任スタッフを有する専門の部署がある」と答えたところはわずかに国公立の0.65%、私立の2.8%に過ぎない。また、「ボランティアを担当する部署があり、部署の中にボランティア業務専任の担当者がある」と回答しているところは、国公立が0.6%、私立が2.8%となっている。併せても、ボランティア業務専任の担当者を置いている大学等は、国公立の1.2%、私立の5.6%程度である。
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm 参照（11月22日閲覧）
- 3) ここでの「コミュニティ」とは、Jacoby & associates（1996）によれば、近隣地域のみならず、州や国家（日本で言えば、市町村・都道府県・国となるであろうか）、そしてグローバルなコミュニティもその概念には含まれているとしている。
- 4) National Service-Learning Clearinghouse のホームページ。
http://www.servicelearning.org/welcome_to_service-learning/service-learning_is/index.php（2006年11月1日閲覧）
- 5) なお、Reitsma氏によれば、カナダではサービス・ラーニングにおいて、アメリカでのそれよりもコミュニティへの貢献が強調されているという。その意味で、コミュニティ・サービス・ラーニング（CSL）という表現がふさわしいとしている。後述するが、日本のサービス・ラーニングの状況を鑑みると、日本の状況はアメリカよりもカナダに近いといえるだろう。また、カナダでサービス・ラーニングが整備され始めたのは、1990年代後半である。この点からも、整備状況は日本ときわめて類似している。
- 6) アウトリーチ・オポチュニティ・リーグ（学生アウトリーチ推進連盟、1984年発足、Campus Outreach Opportunity League=COOL）、キャンパス・コンパクト（大学連盟、1985年、Campus Compact）、ユースサービスアメリカ（1985年、Youth Service America）など。詳しくは、ナショナル・サービス・ラーニング・クリアリングハウスのホームページ <http://www.servicelearning.org/>（2006年11月28日閲覧）、村上徹也氏ホームページ <http://homepage.mac.com/tkaizawa/japan-usSLexchange/>（2006年11月28日閲覧）を参照のこと。
- 7) 1990年ブッシュ政権下における全国および地域サービス法1990（National and Community Service Act of 1990）や、1993年クリントン政権下における全国および地域サービス信託法1993（National and Community Service Trust Act of 1993）など。詳しくは注6に同じ。
- 8) サービス・ラーニングの成果は、学生自身の自己評価（経験を通じた自己成長や、参加目的の達成度）、受け入れ側（NPOや地域など）からの評価（学生の課題への取り組み姿勢や、学生が生み出した成果）、そして教員による評価（カリキュラム内容の十分な理解）を総合し、最終的に判断される。
- 9) 本プログラムは元々、1999年4月に、産業社会学部と京都市社会福祉協議会による学術協定事業にもとづいて開始された。当初はキリン福祉財団の支援により実施され、2001年度から2004年度までは京都醍醐ライオンズクラブの援助によって継続実施された。2005年度より、ボランティアセンターに事務局が移管され、全学的なプログラムとなった。
- 10) なお、2007年度からは京都市福祉ボランティアセンターに代わり、大学コンソーシアム京都が「^{みやこ}京カレッジ」事業の一環として、社会人受講生の募集窓口となる。
- 11) 「はららじ」のFM番組は次のホームページから試聴可能（2007年2月現在）。
<http://ritsvc.jp/volaradi/>

参考文献

- Bringle, R. G., Phillips, M. A. & Hudson, M., *The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences*, Washington, D.C. : American Psychological Association, 2004.

- Hooghe, M., "Participation in voluntary associations and value indicators: The effect of current and previous participation experiences," *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 32・1, 2003, pp.47-69.
- Jacoby, B. & associates, *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, San Francisco, Calif. : Jossey-Bass Publishers, 1996.
- John, P. "The Contribution of Volunteering, Trust, and Networks to Educational Performance", *The Policy Studies Journal*, 33・4, 2005, pp.635-656.
- Sigmon, R., *Linking Service with Learning*, Whashington, D.C. : Council of Independent Colleges, 1994.
- 佐々木正道編著『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房、2003年。
- 津止正敏・足立陽子編『大学生とボランティア：ボランティアケーススタディ2』立命館大学人間科学研究所、2004年。
- 日本学生支援機構編『学生ボランティア活動に関する調査報告書』、2006年。
- 日本学生支援機構編『大学等におけるボランティア情報の収集・提供の体制等に関する調査報告書』、2005年。
- Reitsma, J., "Community Service Learning (CSL) and Volunteerism at UBC and in Vancouver", 立命館大学ボランティアセンター 現代GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」シンポジウム配布資料、2006年11月28日。

"Deeping and Progress of Community Service Learning": Trying to Formulation about Service Learning System in Ritsumeikan University

SAKURAI, Masanari (Associate Professor, Volunteer Center)

論文

キャリア教育の現場から

——日本型コーオペ教育の実践と指導法、評価——

加 藤 敏 明

要 旨

全教育機関を通じた教育体系の見直しに焦点が当てられ、一種の教育改革運動としてキャリア教育導入が進められた米国に対して、進路、就職指導を包含する新しい教育体系導入に位置付けられる日本。両国の相違点を踏まえ、キャリア教育とそこに不可欠な産学連携型教育のインターンシップ、コーオペ教育との関係性を、やはり日米対比の手法で整理する。その上で、3年度にわたり筆者が手がけてきた立命館大学における総合的なキャリア教育の取組みの全容を紹介する。学生の発達段階に応じたキャリア教育科目の体系化、原点に立ち返り学びの循環に位置付けるインターンシップの全学的展開、著についたばかりのコーオペ教育プログラム開発などが主な柱だ。中でも、国（文部科学省）の認定を受けた「コーオペ演習」（コーオペ教育プログラム）の開講は、既述の取組みの成果から導き出された5つの基本要素をもとに構築されており、その実践から日本（立命館大学）型コーオペ教育確立に向けた到達点と課題を明らかにする。

キーワード

キャリア教育、インターンシップ、コーオペ教育、指導法、評価

1. キャリア教育の概念整理（日米比較による考察）

（1）米国におけるキャリア教育の歩み

1) キャリア教育

キャリア教育（Career Education）¹⁾を教育改革の中に位置づけた端緒は、1970年の第19代連邦教育局（当時、現在は教育省）長官、シドニー・P・マーランドに遡る。（資料1）

「黄金の50年代」、「豊潤の60年代」を経て、①高等教育における大幅な学力低下²⁾、②大衆化に伴う高校への不本意入学、③慢性的な大量中退者の出現、④中等、高等教育を通じた卒業生の早期離転職、⑤大学全入による大学生の高等遊民化、など教育界における深刻な状況を受けて、マーランドは普通教育と職業教育の統合を柱とする教育改革の一環としてキャリア教育の重要性和導入を呼びかけた。

彼の思想を強く受け継ぎ、1979年に施行された時限立法「キャリア教育振興法」（1984年終了）において、キャリア教育は「個人が人間の生き方の一部として、産業や商業について学び人生

上の役割や選択と職業的価値とを関連づけることができるように計画された経験の総体」と定義づけられた。

この定義には、キャリア教育理論の創始者と位置付けられるパーソンズ（Persons,F.）から脈々と続くキャリア発達論の成果が盛り込まれている。特に1953年に「職業的発達理論」を発表したスーパー（Super,D.E.）、1973年に「職業的パーソナリティ理論」を示したホランド（Holland,J.L.）の影響は色濃く、キャリア発達論の視点から教育改革を推し進めた一連の社会運動と整理できる³⁾。

キャリア教育振興法は終了時の1984年、一方では「カール・D・パーキンス職業教育法」に引き継がれ、キャリアカウンセラーの立場と社会的役割を明確化することで職業教育の発展へと結びつく。また本流部分は5年後の1989年、今日のキャリア教育の根幹に位置付けられる「全米キャリア発達ガイドライン（The National Career Development Guidelines）」（全米職業情報整備委員会）に結実する。同ガイドラインでは、小学校から成人に至る過程で育成すべきキャリア能力が「自己理解」、「教育的・職業的探索」、「キャリア設計」の3分野に区分された。ここに、キャリア教育の中にインターンシップ（コオプ教育）が「教育的・職業的探索」として初めて位置付けられたのである。

その後、このガイドラインをもとに各教育機関で普通（専門）教育と職業教育との統合を柱とするキャリア教育の本格的な取組みが重ねられ、今日のキャリア文脈学習（Career Contextual Learning）へとつながり、キャリア教育は普通教育科目群に位置付けられることが一般化した。

2) インターンシップ（コオプ教育）

一方で、キャリア教育よりも遥かに長い歴史を積み重ねてきた教育プログラムがある。1906年、米国シンシナティ大学工学部のハーマン・シュナイダー（Herman Schneider）教授が開発したインターンシップ（Internship）⁴⁾である。当時、自動車産業に代表される大衆需要に基づく大規模製造業の台頭を受け、高度な専門知識・技術を持つ人材不足は深刻の度合いを高めていた。このため、シュナイダーは実践的能力養成を目的に工学系コースに学内の科目授業と学外の就労体験型学習プログラム（Internship）を交互に受けるカリキュラムを設け、時代の要請に応えようとした。シンシナティ大学は当時、新興大学の一つとして生き残りをかけた大学教育改革の只中にあり、一教授の取組みは全学挙げての支援を受けるところとなる。やがて、卒業生の高い進路実績で全米に知られるところとなったシンシナティの取組みは、大きな注目を集め始める。

1909年にボストン市のYMCA夜間高等専門学校（現・ノースイースタン大学）工芸科にも導入されるなど徐々に導入校を増やしたインターンシップに対して、1968年、「高等教育法」改正法で連邦政府の助成金支援が決まり、1971年から1996年にわたり26年間に総額約2億7500万米ドルが支給されることになる。効果は絶大で、助成金初年度の1971年にわずか225導入校であったのが、ピーク時の1986年には1012校へ急増した。これは、当時の全米の中等以上の教育機関の実に三分の一に該当する。

1990年と1994年に注目すべき法律が相次ぎ成立する。前者は「カール・D・パーキンス法」

改正法であり、後者が「学校から仕事への移行機会法」だ。パーキンス改正法では、高度産業社会において必要とされるアカデミックな能力と職業的能力の双方を習得できる教育プログラム改善を目的化した。主眼は、20年間（当時）にわたり連邦政府による助成金支援を行ってきたインターンシップの中で、普及型のもの（Internship）から分化、確立しつつあった長期で専門性の高い高度な教育プログラム、「Cooperative Education（以下、コーオプ教育）」支援に置かれている。一方の移行機会法では、「全ての州で、全ての学生・生徒が職業生活への移行を円滑に行うため、学校と事業所が協力し实际的な学習の場としての職場を提供すること」（同法、第三項より抜粋）が明記され、インターンシップの国家的普及に拍車がかかった。

1906年以來の着実な歩みの結果として、2002年度の全米コーオプ教育協会（Cooperative Education and Internship Association, CEIA）調査によればコーオプ教育参加学生は約28万3000人、実施校約500、参加企業は約5万社に達する。インターンシップに至っては、全米大学就職協会（National Association of Colleges and Employers, NACE）調査では、在学中に複数回体験する学生は80%を超えるまでに普及した。

3）キャリア教育とインターンシップ（コーオプ教育）の融合

異なる歩みを続けてきたキャリア教育とインターンシップは、1989年に全米職業情報整備委員会（National Occupation Information Coordinating Committee, NOICC）がまとめた「全米キャリア発達ガイドライン（The National Career Development Guidelines-Career Development Competencies by Area and Level）」において公的な統合を果たす。同ガイドラインが示した「自己理解」、「教育的・職業的探索」、「キャリア設計」の3過程の中間部分、教育的・職業的探索とはインターンシップの概念そのものである。

（2）日本におけるキャリア教育の歩み

1）キャリア教育

我が国のキャリア教育の端緒は、1999年の文部科学省（以下、文科省）中央教育審議会（以下、中教審）答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（接続答申）」に求められる。

（資料2）

ここで示された定義「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」は、10年遡る1989年に米国で発表された「全米キャリア発達ガイドライン」における「自己理解」、「教育的・職業的探索」に符合し、キャリア発達論の概念に基づいている。

2004年、キャリア教育は文科省の委員会において再定義される。それが「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議（以下、協力者会議）」報告の定義「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と意義「一人一人のキャリア発達を促す視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すもの」だ。

同報告は主に小、中、高等学校を対象としながらも、「高大連携にかかる取組は、大学・専門学校等への進学や大学・専門学校等卒業後の進路や職業について考えることになるなど、子ど

もたちのキャリア意識を高めるという視点を重視し、関係者が一体となった一層の工夫が望まれること」と高等教育に至るキャリア教育のあり方を示した。

つまり、普通教育と職業教育の統合を柱とする教育改革運動にキャリア教育が位置付けられてきた米国に対して、我が国においては、進路、職業選択を促進する新たな教育体系として概念上整理されたことを意味する。大学教育を例にとれば、多くは専門教育が学部単位で分化し、教養（一般）教育との関連性も必ずしも明確ではない。高度な産業社会に対応可能な人材育成に向け、科学領域の融合能力や応用力の涵養が強く求められる今日、従来の教育の枠組みを超える実践的な取組みとしてキャリア教育が求められたのである。

その考え方を裏付けるように、2005年に国立大学協会の教育・学生委員会がまとめた「大学におけるキャリア教育のあり方ーキャリア教育科目を中心にー」では、キャリア教育科目はインターンシップとともに専門教育科目と一般教育科目をつなぐ位置に置かれ、進路、就職指導などを交えた総合的な取組みとしてキャリア教育が位置づけられた。また、2006年の現代的教育ニーズ取組支援（現代GP）に新設された「実践的総合キャリア教育の推進（以下、キャリア教育部会）」への申請においても、専門教育あるいは教養（一般）教育との融合をキャリア教育に求めている数多くの事例が確認されている⁵⁾。

2) インターンシップ（コーオペ教育）

1997年は事実上、日本における「インターンシップ元年」である⁶⁾。量的にも、前年の1996年に初めて大学の実施率（21.1%）が20%を超えたほか、その年の9月18日、当時の文部省、通商産業省、労働省の三省が共同で「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」を発表したことによる。その中で、インターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義された。

その後、着実に普及を見たインターンシップは、授業科目として実施され単位認定されたものだけで、2004年度には実施校が大学418校（55.0%）、短大155校（35.3%）、高専57校（90.5%）に及んだ。1996年からわずか8年間で4倍増となったわけである。参加する学生も急増し、大学3万9010人、短大4598人、高専6571人に及び、それぞれ1999年からの6年間に1.98倍、1.33倍、1.48倍と伸張した。単位認定外の学生を加えれば、実質約10万人の学生が一年間にインターンシップを体験しているとの見方もある⁷⁾。もはや数値上、インターンシップは黎明期から本格的な普及期へ入ったと見るべきである。

ただし、米国と最も大きな相違点は、我が国では未だ発展型のインターンシップ、コーオペ教育プログラムが定着していないことにある。2005年、文科省は「派遣型高度人材育成協同プラン（以下、派遣型プラン）」をスタートさせた。大学院を対象とする優れた産学連携型教育プログラム選定のコンセプトは「これまでの主として職業体験や職業意識の形成を目的としたインターンシップとは峻別した、質の高い長期インターンシップの開発・実施」とされ、事実上、日本初のコーオペ教育プログラム選定である⁸⁾。

同年、中教審も「新しい大学院教育」報告において長期実践型インターンシップの導入を求めるなど、日本型コーオペ教育プログラムをめぐる社会的環境は急速に整いつつある。

3) キャリア教育とインターンシップの融合

米国同様、キャリア教育とインターンシップは端緒を異にしながらも、日本においてもやがて歩みを一にする。それが既述した2004年の「協力者会議」報告である。同報告は、日本固有の大学教育改革のあり方を示すとともに「関連機関等の連携と社会全体の理解の促進」を掲げ、「経済団体においては、職場体験やインターンシップ等の意義の周知及び受け入れへの協力等について、より広く傘下の企業に働きかけるとともに、企業等においては、社会的責任という認識のもと、学校の取組や生徒の活動を積極的に支援していく姿勢を持って協力していくことを期待」と明記した。これを受け、同年4月に同じく文科省から提起された「新キャリア教育プラン推進事業」においては、「インターンシップを通じた学びなおしの機会提供」が柱の一つに明記され、ここに公的な両者の融合が完結する。

さらに2ヵ月後の同年6月、「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言」が日本経団連から提示されインターンシップを含むキャリア教育の重要性が示されたほか、中教審においても2005年の「我が国の高等教育の将来像」答申、「新しい大学院教育」報告とともにインターンシップが柱の一つに位置付けられている。

国による競争的資金助成においてもキャリア教育とインターンシップの融合は明白だ。既述の派遣型プラン（2005年）は主に大学院生を対象に、2006年の「科学技術系人材のキャリアパス多様化促進事業」はいわゆるポスドク1万5000人時代を背景に、さらに現代GPキャリア教育部会においては学部生を対象に、それぞれ産学連携を前提とした新規性と波及性を有する優れた教育プログラム選定を目指しており、学部から大学院卒業後まで、インターンシップを柱に据えた立体構造のキャリア教育支援体制が整備されている。

（3）概念整理と定義（キャリア教育、インターンシップ、コーオプ教育）

日米のキャリア教育及びインターンシップ（コーオプ教育）の歩みと融合の経緯を概観したところで、改めてキャリア教育、インターンシップ、コーオプ教育の各概念整理と定義を確認しておきたい。

1) 日米のキャリア教育の概念整理と定義

実務家として「キャリア教育の父」と称される元教育局長官マーランド (Sydney.P.Marland,Jr) はキャリア教育 (Career Education) を以下のとおり定義づけた。

「すべての教育はキャリア教育であるべきだ。また、今日キャリア教育を語り合う時は、ある特定の仕事や訓練についてではなく、生涯を通じて進歩し向上しようとする人々の努力をどう高めるかについて語り合う必要がある」⁹⁾。

米国のキャリア教育の歩みが、その後インターンシップ及びコーオプ教育を抱き込みながら、初等、中等、高等教育を通じた体系化を図ってきた原点がこの定義に示されている。

かたや、キャリア教育研究の分野で「キャリア教育の創始者」の称号を与えられているのがケネス・ホイット (Kenneth.B.Hoyt) だ。彼は、著書『Career Education : History and Future』の中で、キャリア教育を「働くことを重んじる社会 (Work Oriented Society) における諸価値に精通し得るよう個人を支援し、それらの価値を自らの価値観に組み入れ、働くことが誰にとつ

でも可能となり、意義を持ち、満足できるような生活を送れるように支援する、公教育及び社会全体の運動」と定義づけている¹⁰⁾。

末尾の「公教育及び社会全体の運動」に関しては、キャリア教育奨励法（公報95-207）で「個人が生活の一部として仕事に就くことに関して学び、それに対して準備することを通して、また、個人が仕事以外の様々な役割（例えば家庭生活での役割）と仕事をめぐる価値観とを相互に関連付けて理解することを通して、偏見やステレオタイプから脱却できるように計画された経験の全体」¹¹⁾とさらに鮮明に規定された結果、教育における階層、階級の固定化からの脱却など公教育のあり方にも関与した定義群となっている。

一方、日本におけるキャリア教育の定義は、再掲となるが1999年の接続答申の定義「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と、2004年のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告の定義、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」である。

改めて日米両国の定義を見比べてみれば、米国の視座が、全教育機関を通じた教育体系の見直しに焦点を当てた一種のMovement(教育改革運動)にあったのに対して、日本のそれは、進路、就職指導を包含した新しい教育体系の導入に据えられた点に特徴がある。

2) 日米のインターンシップ（コーオペ教育を含む）の概念整理と定義

米国のインターンシップ、並びにコーオペ教育を通じた共通精神は、生みの親であるハーマン・シュナイダーの「理論と実践の反復が教育の質を向上させる」に尽きる。それを礎としつつ、普及型の産学連携型教育プログラム、インターンシップは「特定の専門職の分野と関連付けられている専門分野で、既に相当な準備（所定の単位取得など）をした学生に、カリキュラムの仕上げとして行われる一回限りの仕事もしくはサービスの体験」(就職協定協議会特別委員会報告、1997年)と定義されている。

一方、コーオペ教育は「教室での学習と、学生の学問上・職業上の目標に関係のある分野での有意義な就業体験を通じた学習を融合する、組織化された教育戦略」(National Commission for Cooperative Education, NCCE)とするのが代表的な定義である。一過性の就業体験の性格が強いインターンシップに比し、コーオペ教育は「学生の学問上・職業上の目標に関係のある分野」で「就業体験を通じた学習を融合」が目的化されており、より高度な教育プログラムであることが分かる。

日本では1997年の三省合意「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」から後、様々な議論を経ながら公式の定義は登場していない。「就業体験」と明記したことで「学びの場」である意識づけが社会的に薄れ、就職協定廃止の時代背景も手伝ってインターンシップが求職・求人活動の中に組み込まれてしまったと批判的に受け止める意見も根強い。その一方で、黎明期にありながら学生の「専攻」に関連した就業体験とした点は、インターンシップ本来の精神につながる表記と評価する向きもある。

いずれにせよ、黎明期から普及期に入った今日、普及型インターンシップとともにより高度

な人材育成を目指すコーオプ教育の定義づけを待望する声は強い。

3) 立命館大学におけるインターンシップ、コーオプ教育の概念整理と定義

立命館大学はこのような時代的要請を受けて、2004年にインターンシップの「基本理念」、「基本方針」を策定し新たな定義につながる概念整理を行った。また筆者は2006年、日本型コーオプ教育の定義づけの試みを行っている。

2004年3月、約6カ月の学内議論を経て、立命館大学は以下のインターンシップ基本理念(Philosophy)並びに基本方針(Policy)を策定した。基本理念は、事実上の定義であり、以下の3項からなる。①『学生の学びと成長の促進』を実現する教学プログラムである、②経済社会で働く経験(広義の産官学地連携)を通じて、学問に対する社会の要請と意義を認識する、③社会や職業における諸課題を解決する実践的能力を身につけ、自立心と向上心を併せ持つ、総合的な人間力を高める。

学びの場(教学プログラム)であることを明示し、その上で大学での学び(専門教育、教養教育、一般教育等)を就業体験を通じて検証し、社会的な意義や価値さらには学ぶ喜びを体得しキャンパスに戻り、より一段と高い学びにつなげることを目指しており、シュナイダーの「理論の実践」を踏襲した考え方に立つ。

一方、基本方針は受入者に対する大学側からの要請であると同時に、社会への働きかけとして打ち出したものだ。①専攻の学習の場として仕組みが用意されていること、②社員との交流等を通じ、広く組織・社会を見聞することができるものであること、③社会的規範および受入者との相互理解の上に成立するものであること、④人材育成のあり方を広く社会に提起し、成果を還元するものであること、の4項からなる。

1は学びの循環の具現化を意図し、2は無償労働という曲解の下、単純労働への安易な転用・悪用防止の意思を込めた。3及び4は学内議論の中から強く押し出されたもので、次代を担う人材育成において産学が連携する際、双方が相互補完的で持続的な関係を前提に広く社会を見据えた公共的視野の下で協力し合いプログラム開発や運営にあたるべき、といった立命館の教学精神を明文化した。

策定後、インターンシップに携わる多数の関係者と意見交換を重ねた結果、筆者は2006年9月、立命館大学で開催された公開講座「日本型コーオプ教育を考える」において、五つの基本要素からなる日本型コーオプ教育定義に向けての概念整理を提起した¹²⁾。第一要素、参加する学生の専門性が確立されていること(専門性の確立)、第二要素、第一要素を担保するだけの期間が保証されていること(長期性の確保)、第三要素、学習の反復性が行われること(反復性の実行)、第四要素、プログラム開発にあたって大学が主体性を持つこと(一定の教育改革への貢献)、第五要素、公共心を育む教育の一つに位置付けられること(公共・公益性の担保)、である。

第一から第三までの要素は一体となるもので、インターンシップの原点である「理論の実践(検証)」を具現化した表現だ。第四要素はコーオプ教育が大学教育改革の中で果たすべき役割を明記したものである。さらに第五要素として、次代を担う高度な人材育成に産学が連携して取り組む日本型公教育の在り方を示した。

2. 立命館大学におけるキャリア教育の展開

1) キャリア教育科目

立命館大学のキャリア教育は、すでに本稿で明らかにしているように日米のキャリア教育の歩みに基づき組み立てられている。参考図（資料3）の通り「自己理解」、「他者認識」、「（インターンシップ、コーオプ教育プログラムによる学部教学の）再検証」を経て、「就業観、社会観の涵養」を身に付けることで、高度な産業社会の要請に応えることのできる人材育成を目指している。基本的な組み立ては1999年の接続答申に依拠するものであり、インターンシップやコーオプ教育プログラムを学びの中間点に位置付け学問検証に充てているのは、シュナイダーの「理論と実践」の精神に照らし組み立てられたものだ。

なお2005年度の派遣型プランで選定され、国にコーオプ教育と認定された「コーオプ演習」を補完する科目として、2006年度、新たに大学院生を主な対象に「コーオプ教育概論（夏季集中講義）」が開講している。

2) 全学インターンシップ・プログラム

立命館大学は単位認定型インターンシップを「全学インターンシップ・プログラム（以下、全学ISP）」として統括し、大学側において①2日間の事前研修の受講、②1日間の事後研修の受講、③中間、最終リポート等必要書類の提出、を単位取得の必須要件として義務付ける一方、受入者側にも①研修内容が単位認定に相応しいものであること（特に専攻との関わりにおいて）、②40時間以上の研修期間が担保されていること、③採用に直結することを募集要項でうたっていないこと、④大学の授業と重複しないこと、を要件として求めている。タイプ別に、大学が受入者を開拓するうち、特定学部生のみ対象とする「協定型A」と学部を問わない「協定型B」、学生が自ら受入者を開拓する「インディペンデント（自由応募）型」、さらに大学コンソーシアム京都（本部、京都市）が運営するインターンシップをもって単位認定するものに4区分される。ちなみにコーオプ演習の研修生には、全学ISPが用意するリスクマネジメント研修の受講が義務付けられている。

3) コーオプ教育プログラム（コーオプ演習）

筆者自らが提起したコーオプ教育の概念整理に添い、日本型コーオプ教育プログラムとして開講されるコーオプ演習につき説明を加えたい。（資料4）

第一要素である「参加する学生の専門性が確立されていること（専門性の確立）」については、募集段階からすでにチームリーダーとなる大学院生の専攻学問とのマッチングを意識し、連携企業に協力を求め該当院生をイメージしながら大枠の課題を絞り込むことで対処している。つまり、連携企業の提示する課題とチームリーダー役の大学院生の専攻とは一定の関連性が担保されるのである。一方の学部生においては、学内公募の段階で幅広い専攻分野の顔ぶれとなるよう選考する。総合大学の強みを活かした学部横断型教育プログラムとする意図からだ。

全行程を通じて、コーディネーター教員は極力この異分野同士の意見交換の促進を図る。現実課題の解決には複数の科学領域の融合が不可欠であり、模擬的にせよ学生にそれを体感させ

なのだ。学生は科学領域の広がりを学ぶとともに、複数の科学的手法を組み合わせ、より有効な解決法を導き出す科学的な「融合」の感覚を手にする¹³⁾。

第二要素の「第一要素を担保するだけの期間が保証されていること（長期性の確保）」は後期セメスターの3カ月強の期間が用意される。ただしこの期間、学生たちは原則として連携者へ通わない。インターンシップの基本方針（Policy）でも謳われているように、産学連携型教育プログラムは、あくまでも「受入者との相互理解の上に成立するもの」だ。我が国の長期インターンシップ（コーオプ教育）はまだ黎明期にあり連携者と大学との相互理解が確立しているとは言い難く、欧米のように数カ月以上の期間にわたり学生たちを全面的に受け入れるのは実態にそぐわない。コーオプ演習が原則として「通い」を前提とせず、学生の自律的学習活動を基本に据えているのはこうした理由からである。

第三要素、「学習の反復性が行われること（反復性の実行）」は本来、キャンパスと連携者間を往復する学習活動を意味する。コーオプ演習では視点を換え、チーム内やチーム間で行われる議論、さらには反復的な自律的学習活動をコーディネーター教員が意図的に促進することで反復性を担保する。

日本固有の要素として筆者が掲げた第四要素の「プログラム開発にあたって大学が主体性を持つこと（一定の教育改革への貢献）」は、連携者との関わり合いの中で論じたい。

問題発見、課題解決型教育プログラムは、請負業務と混同される危険を常に持ち合わせている。本質は学生の自律的学習プログラム、インターンシップであることが見失われてしまうと、コンサルティング企業に外注するかのごとくプログラム全体が誤認されやすいのだ。指導教員の存在が誤解を増幅し、成果に対する教育責任を問われるケースすらある。コーオプ演習では、大学が常に主体性を保ちつつ、本稿で触れたキャリア教育、インターンシップ、コーオプ教育の概念を連携者に丁寧に説明し、教育（学生にとっての学習）プログラムである社会的意義、意味につき十分な理解を連携者に求めている。連携者には伸びやかで柔軟な若者の発想から問題発見、課題解決の芽を見つけ出す姿勢が不可欠であり、その上で初めて持続的かつ相互補完的な連携が実現する。

最後の第五要素、「公共心を育む教育の一つに位置付けられること（公共・公益性の担保）」もまた、優れて日本固有のものといえよう。インターンシップに類似した教育プログラムにサービス・ラーニング（Service Learning）がある。「教室などで知識として学んできたことを実際のサービス体験（奉仕活動）に応用し、また実際の体験から生きた知識を学ぶ新しい『体験学習』のプログラム」の概念で整理されるもので、日本では国際基督教大学に先駆事例が数多くある¹⁴⁾。

説明するまでもなく、今日の日本社会に大きく欠落するのは公共心であり倫理観である。この致命的な欠落が社会のトップ層にまで及ぶ醜態を、昨今の学生たちは物心つく頃からメディア等を通じ延々と見せ付けられてきた。心的影響は軽視できない。現に、学生の多くは日本の企業社会に「社会悪」のイメージを重ね合わせる。営利の追求は根源的に不正行為と言わなければならない。進路選択にあたって非営利組織や行政、国際機関を選択する数多くの優秀層学生の存在はその証でもある。コーオプ教育は、見方を変えれば次代を託す人材の公教育プログラムである。将来性豊かなトップ層人材に公共、公益の精神を育む教育の社会的意味は大きい。

3. コーオペ教育の現場から

(1) 「コーオペ演習」の歩み

1) 2005年度まで

2003年度末の「基本理念」、「基本方針」策定とともに欧米の先駆的なコーオペ教育事例を調査、研究した立命館大学は2004年度、独自のコーオペ教育プログラムを開発する。それがコーオペ演習の雛形である「インターンシップ演習（非正課）」であった。（資料5）

課題解決型のインターンシップは、今や珍しくない。しかしながら、その多くはビジネス上の基礎的素養に乏しい学生に全面的に委ねられることから、結果として「思いつき企画」に止まる限界を露呈している。このため、同演習はコーオペ教育の概念を採り入れ、専攻学問と課題解決の関わりに重点を置きカリキュラムとした。地元京都の優良企業である京セラ、島津製作所、堀場製作所3社から課題が提示され、2005年1月には各企画立案発表会を開催。いずれも高い評価を受けるに至った。

翌2005年度、正課科目として改称し開講間近にあったコーオペ演習は、7月に文科省の派遣型高度人材育成協同プランに選定され国によるコーオペ教育プログラム認定を受けたばかりか、以降5年度間にわたる委託事業として資金援助を受けることになった。連携企業は前年の京セラ、島津製作所、堀場製作所の3社に加え、新たにオムロンが通年で法学研究科と連携し単独研究科型として開講された¹⁵⁾。

2) 2006年度以降

2006年度は新たに京セラ（本社）、京都新聞社、神戸新聞社の3社が新規に参加し、うちオムロンに引き続き堀場製作所が単独研究科型（理工学研究科）として開講した。全学型では、京セラ（本社）、京セラ（ホテル日航プリンセス京都）、京都新聞、神戸新聞、堀場製作所（衣笠）の5社が大学院及び学部の全学を対象に開講している。つまり、2005年度までのメーカー並びにホテルの2業種に、メディアという業態が加わるようになったわけだ。なお2007年度以降については、金融、流通、製造の3業種に連携者を拡充する計画である。

(2) コーオペ教育実践に伴う諸課題

派遣型プラン選定プログラム、コーオペ演習においては、2004年度以来日本型コーオペ教育プログラムの確立を目指し、概念整理とともに指導法と評価法を追及し続けてきた。未だ途上ではあるが、これまでに獲得した指導法と評価に関わる諸課題を明らかにする。

1) 指導法

コーオペ教育プログラムを展開する際、コーディネーター教員として、以下の4点が指導上重要と考えている。

第一点は、教示しないことである。教えない、のである。近年、学生のやる気を喚起する効果的教育手法として導入されるものの一つに、プロジェクト型学習(Project Based Learning/PBL)がある。問題発見、課題解決を基礎とする学習法で、既述したようにコーオペ演習もまた同系

に属する。主に工学系大学や高等専門学校で取組まれていたものが一般化したと言われ、インターンシップの中にも、プロジェクト型と称するものは多い。長岡技術科学大学の「グローバル・エンジニア・プログラム」や金沢工業大学の「KIT産学連携プロジェクト」、広島大学の「学生提案型キャリア形成システム基盤 (Student Initiative Platform)」や上智大学の「キャリア支援教育」などはその代表例と言えよう。しかしながら、これらのプログラムはいずれも課題解決に相応しい専攻領域の指導教員が全面的にサポートする正課科目だ。すなわち本質的には学外授業であり、厳正に位置付ければ学生の自律的学習活動を前提とするインターンシップではない。

筆者は、コーオプ演習におけるコーディネーター教員の役割について「側面的指導」という表現を用いる。補完でも補佐でもない、あくまで脇役として見守る姿勢を貫くのだ。イメージとしてはマラソンランナー（学生チーム）に対するペースメーカーに近い。ともに走り汗をかくが、直接救済した瞬間にランナー（学生）は失格してしまう。現実には試行錯誤の連続だが、少なくとも教えない教学上の意味は経験則として確認している。教示は学生の思考をある意味「常識」の枠に収め、時に伸びやかな考察や発想を阻害する。インターンシップやコーオプ教育からは時として、既成概念や一般常識の枠にとらわれない型破りな企画が飛び出す。授業では成し得ない醍醐味の一つだ。だからこそ、コーディネーター教員には一種の忍耐が要求されるのである。

第二点は、喚起することである。学生の自律的な学習活動は時に隘路に迷い込む。学習上の壁が立ちだかる場合もあれば、人間関係が起因する時もある。長期間に及べば、学生が抱く当初の高揚感は確実に低減する。実習系科目を担当する多くの教員から返ってくる共通の回答がある。学生の自律的諸活動が集中力を維持できるのは最長1カ月である、と。確かに2004年度以来の取組みにおいてもそれは実証された。長期プログラムには必ず停滞期が訪れるものであり、ここにこそコーディネーター教員の役割が存在する。時には課題を離れ社会人としての体験談や人生観などを時間をかけて話し、学生の心を解きほぐす。知識量の増加に伴う視野の狭まりを補正する。自律的学習活動はインセンティブ（意欲）が原動力だ。あらゆる局面でやる気を喚起するよう行動することは、教えないコーディネーター教員に求められる重要な素養である。

第三点は、専攻学問に配慮することである。コーオプ教育の本質はインターンシップであり、学びの検証である。筆者はプログラム始動時、物事の基本的な見方や考え方を示す。科学的（客観的、洞察的）な見方とはどのようなものか、大学における日々の学びと課題のつながりはどうあるべきか。各学生の専攻学問に照らし、チーム単位で個別単位で時間をかけ説いてゆく。課題解決の道筋で留意すべき点は、短絡だ。ともすると、学生は課題の解決を答案の解答になぞらえ理解し解決を急ぐ。短絡的な発想は学びとは程遠い。課題解決に向けた現実的思考と純粋な科学的思考を反復することは一見回り道のようにいて、教学上の意味は大きい。大きな単位で物事をとらえ（科学的思考）、じっくりと観察し解析する姿勢（実践）を両立させるのは至難の業であるが、コーディネーター教員が挑戦すべき課題であることは間違いない。

第四点は、到達点を求めないことである。連携者から学生チームに与えられる現実課題は、本質的には教材である。筆者は課題提示者（連携者）に対してあえて大枠の課題提示を求め、

学生が問題発見から取組めるように心掛けています。しかしながら、学生が自ら見出した問題、課題でも、時に答えの出ないこともある。この点はプログラムには織り込み済みだ。到達点は身の丈に合わせ設定されるべきであり、学生自ら決めさせることが重要である。そして何よりも、この認識を連携者と共有することが肝要だ。

2) 評価をめぐる諸課題

言うまでもなく評価法の確立は、指導法以上に難しく未だ定性的、定量的評価軸は見出せない。が、少なくとも評価の際に留意すべき点はいくつか浮き彫りになっている。

一つは、指導法で示したコーオペ教育プログラムの本質を、課題提示者にしっかりと認識させることである。日本ではインターンシップこそ普及を見たが、コーオペ教育の社会的認知は極めて乏しい。指導法の第一点でも触れたが、問題発見、課題解決型のコーオペ教育プログラムを持参すると、多くの場合、プロジェクト型学習プログラムと混同される。課題は学生のレベルこそあれ、教員の全面的な指導の下で必ず解決策として戻ってくると判断されやすい。インターンシップと学外授業との混同という誤解を抱えたまま相互評価を行えば、当然のこととして不当な評価や不信まで招くことになる。持続的かつ相互補完的な産学連携を大前提とするコーオペ教育において、教育プログラムとしての確かな共通認識は最大の留意点である。なお、課題提示者へのメリットは、指導法の第二点で示した伸びやかな考察、発想を中心に説明されるべきと考える。

評価の際に留意すべき点は他にもある。チーム評価と個人評価の切り分けだ。相対的に、チーム評価は成果が提示されるだけに行いやすい。しかし、コーオペ教育はあくまでも教育プログラムであり、評価の機軸は参加する個々の学生の学びによる成長過程に置かれるべきである。筆者は毎週開講する学内研究会の直後、日誌形式で一人一人のチーム内での言動や役回り、協力姿勢や意欲などを極力克明に記録している。2004年度以来培ってきた経験則から言えば、現時点では「定量化、定量化は急がない」が結論だ。

最後に筆者の手元にあるメモ書きを紹介したい。2005年、米国ボストン市で開催された世界コーオペ教育協会（World Association for Cooperative Education/WACE）世界大会で、シンシナティ大学が行った発表のものだ。

「長年にわたりコーオペ教育を展開してきたが、指導法も評価法も決め手となるものを見出せない。ただし、除外できないものだけは見つけた。それは学生との対話だ。評価段階では一人の参加学生を複数の指導教員が囲み、それぞれの専門領域から時間をかけて教育効果の定着（attachment）を確認する。シンシナティ大学が一世紀かけて到達したのは、学生との対話である。」

注

- 1) 厳密に言えば、1970年のSydneyの提唱に端を発する米国のCareer Educationと、日本のキャリア教育の概念は出発点ですでに相違がある。Sydneyは提唱後の取組みを通じて、初等、中等、高等教育段階におけるキャリア発達論を背景とした教育改革運動としてCareer Educationを位置付けた。一方、職業教育の概念が必ずしも明確でないわが国では、キャリア教育は各教育段階における既存の教育（科目）

を補い社会とのつながりを重視する新しい教育体系の色彩が強く、両者には明確な差異がある。しかしながら本稿では論旨に照らし、「キャリア教育」の用語で統一した。

- 2) 1968年から1980年にかけて、SATの全米平均点は、言語部門で約40%、数学部門で約26%低下した。
- 3) 三村隆男（2004年）
- 4) Schneiderの手がけた教育プログラムは、Internshipよりもむしろ、その後概念が分化したCooperative Educationに近い。ほぼ70年後を見据えた慧眼である。
- 5) 同部会長を務める筆者は、立場上176申請すべてに目を通した。キャリア教育の役割は学校種や設置基準に応じて、専門教育や教養（一般）教育との関わり方の中で連携、結合、補完等様々な用語で説明されている。既存の進路、進学指導の枠内に止まらない日本型教育改革の道筋がそこに認められる。
- 6) 奇しくも同年（1996年）、いわゆる「就職協定」が廃止された。採用、選考方法の多様化が進行する中で、同協定が社会的意義を失ったとの判断等を理由に廃止となった年にインターンシップの三省合意がなされたのは、雇用をめぐる社会環境の変化を読み取る上で興味深い。
- 7) 厚生労働省「インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書」2005年。
- 8) 筆者は、同プランのプログラム選定にあたる推進委員を務めている。委員会内では「従来型のインターンシップと峻別した（質の高い長期の）インターンシップ」から一歩踏み込み、「コーオペ教育」を採用すべきか意見交換がなされた。結果、コーオペ教育の呼称は社会的認知度が未だ低く、時期尚早と結論付けられた。
- 9) 1971年「全米中等学校長協会大会」におけるスピーチ。仙崎訳。
- 10) 仙崎武、藤田晃之、三村隆男、下村英雄の訳による『キャリア教育－歴史と未来』が2005年、雇用問題研究会から刊行された。
- 11) 同上。
- 12) この概念整理は、同年9月30日の第7回日本インターンシップ学会大会（文教大学）、11月10日の同学会関西支部秋季研究会において、筆者により再度提起され検討が加えられている。
- 13) この教育（学習）手法は、世界コーオペ教育協会（World Association for Cooperative Education/WACE）における複数の関連発表に学んだものが多い。米国のコーオペ教育定義、「教室での学習と、学生の学問上・職業上の目標に関係のある分野での有意義な就業体験を通じた学習を融合する、組織化された教育戦略」（National Commission for Cooperative Education/NCCE）にある「教室での学習と（略）職業体験を通じた学習を融合する、組織化された教育戦略」への各大学の取組みは、ニュージーランド、ワイカト大学Dr.Collが編集を担当する『WACE International Handbook for Cooperative Education』、及び「Asia-Pacific Journal of Cooperative Education」を参照されたい。
- 14) 無償の奉仕活動という意味ではボランティアに近いイメージが持たれるが、「Redeeming Knowledge（知識の買戻し）」と称される教育プログラムで、内実は「理論の検証」でありインターンシップ、コーオペ教育の概念に極めて近い。1970年代の米国に端を発し、理論検証とともに市民意識や社会的責任感を醸成させる狙いが強く込められているのが特長。今日、本家の米国では「Career Compact」の名称で主に東海岸のカレッジを中心に全米950以上の大学で導入されている。
- 15) 取組みの詳細は、指導教員を通年担当した山田泰弘立命館大学法学部助教授のまとめた「企業法務分野における産学連携の新しい教育システムの確立に向けて－長期（1年）に及ぶ産学連携法学教育の実践例報告：立命館大学大学院法学研究科＝オムロン株式会社の取り組み－」（立命館法学、第304号、2006年、415-463頁）を参照されたい。筆者の知る限り、日本の最高レベルのコーオペ教育プログラムである。

参考文献

＜キャリア教育関連＞

- ①K.B.ホイト編著、仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄訳『キャリア教育－歴史と未来』社団法人雇用問題研究会、2005年。
- ②仙崎武『キャリア教育読本』教育開発研究所、2000年。
- ③渡辺三枝子「第四回 大学における『キャリア教育』の意味を考える」『文部科学通信』Vol.118、2005年、22-23頁。
- ④吉本圭一「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」『インターンシップ研究年報』Vol.9、2006年、17-24頁。
- ⑤古閑博美『インターンシップ 職業教育の理論と実践』学文社、2001年。
- ⑥本田由紀『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで－』NTT出版、2005年。
- ⑦加藤敏明「立命館大学型コーオペ教育の確立に向けて－人文・社会科学系学部に普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究－」『立命館高等教育研究』Vol.5、2005年、73-84頁。

＜キャリア発達理論関連＞

- ①渡辺三枝子編著『キャリアの心理学－働く人の理解 〈発達理論と支援の展望〉』ナカニシヤ出版、2003年。
- ②Persons, F., *Choosing a Vocation*, Boston: Houghton Mifflin, 1909.
- ③D.E.スーバー著、日本進路指導学会訳『職業生活の心理学』誠信書房、1957年。
- ④J.L.ホランド著、渡辺三枝子・松本純平・館暁夫訳『職業選択の理論』雇用問題研究会、1985年。
- ⑤三村隆男『キャリア教育入門』実業之日本社、2004年。

A Scene of the Career Education

—Practice of the Japan Type Cooperative Education, and a Method of Direction, Valuation—

KATO, Toshiaki (Professor, Internship Academic Affairs Committee, Director, Internship Office)

【資料1】 米国における Career Education（インターンシップを含む）の系譜

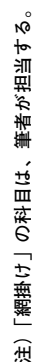
1965年	「高等教育法（The Higher Education Act）」成立 ⇒68年の改正法でコーオペ教育への政府助成金支援を決定。
1968年～ (1980年)	SAT（大学受験標準試験）の平均点が、言語部門で40%、数学部門で26%低下 ⇒「黄金の50年代」、「豊潤の60年代」を経て、学生の深刻な学力低下が社会問題化。特に70年代初頭には、①大衆化に伴う高校への不本意就学、②慢性的な大量中退者、③大中高を通じた卒業生の早期離転職、④大学全入による大学生の高等遊民化、などの現象が表面化した。
1970年12月	第19代連邦教育局長官(当時) シドニー・P・マーランド (Sydney. P. Marland, Jr) が米国の公教育改革の中でキャリア・エデュケーション (Career Education、以下キャリア教育) 提唱 ⇒これが米国におけるキャリア教育の端緒。具体的には、中等教育改革（普通教育と職業教育の統合）の一環として導入された。当初は、就職準備教育といった反知性的アプローチの懸念が各方面から示されたが、その後、むしろ基礎教育の向上に貢献する教育との観点が定着し、今日まで発展的に展開する。1970年代後半には日本で数多くの関連書の翻訳版が刊行され、名称が一般化した。
1971年～ (1996年)	コーオペ教育への政府助成金制度スタート ⇒1996年までの26年間に約2億7500万米ドルが支給された結果、1971年の対象プログラム225が1986年には1012プログラム（全米の中等以上教育機関の約3分の1）へ急増した。
1974年	マーランド『キャリア教育：教育改革提言』発刊 ⇒州レベルのキャリア教育定義を集約し、国家的指針を示す。
1976年11月	「第一回・全米キャリア教育会議」開催 ⇒全米の教育学部長が主な構成メンバー。
1979年	「キャリア教育振興法」（1979年施行、1984年終了）発動 ⇒主にミドルスクールやハイスクール（日本の中学校、高等学校レベル）において、進路指導教育の一つとして実施された。
1981年	連邦教育局が「連邦教育省」として独立
1983年	連邦教育省諮問委員会が「危機に立つ国家」宣言
1984年	「キャリア教育振興法」終了 「カール・D・パーキンス職業教育法」成立 ⇒「キャリア教育振興法」は同年成立の「カール・D・パーキンス職業教育法」に精神が継承され、キャリア教育を推進するキャリア・カウンセラーの立場と役割を明確化した。
1989年	米国教育省の外郭団体「全米職業情報整備委員会（National Occupation Information Coordinating Committee、NOICC）」が「全米キャリア発達ガイドライン（The National Career Development Guidelines-Career Development Competencies by Area and Level）」発表 ⇒小学校から成人に至る過程で育成すべきキャリア能力を「自己理解」、「教育的・職業的探索」、「キャリア設計」の3分野に区分した。
1990年	「カール・D・パーキンス職業教育法」改正法成立 ⇒高度技術社会において就労上必要とされるアカデミックな能力と職業的能力の両面を習得できる教育プログラム改善を目的化。
1994年	「学校から仕事への移行機会法（School-to-Work Opportunities Act of 1994）」制定 ⇒「全ての州で、全ての学生・生徒が職業生活への移行を円滑に行うため、学校と事業所が協力し実際の学習の場としての職場を提供すること（同法、第三項から抜粋）」が明記され、インターンシップ普及の原点に。
今日	大学を含めた各教育機関が独自の取組みを展開し、「キャリア文脈学習（Career Contextual Learning）」の名称で、普通科目群の中に位置付けられている事例が主流となっている。

注)「白地」⇒キャリア教育、「薄網掛け」⇒インターンシップ（コーオペ教育）、「濃網掛け」⇒両者、と整理した。

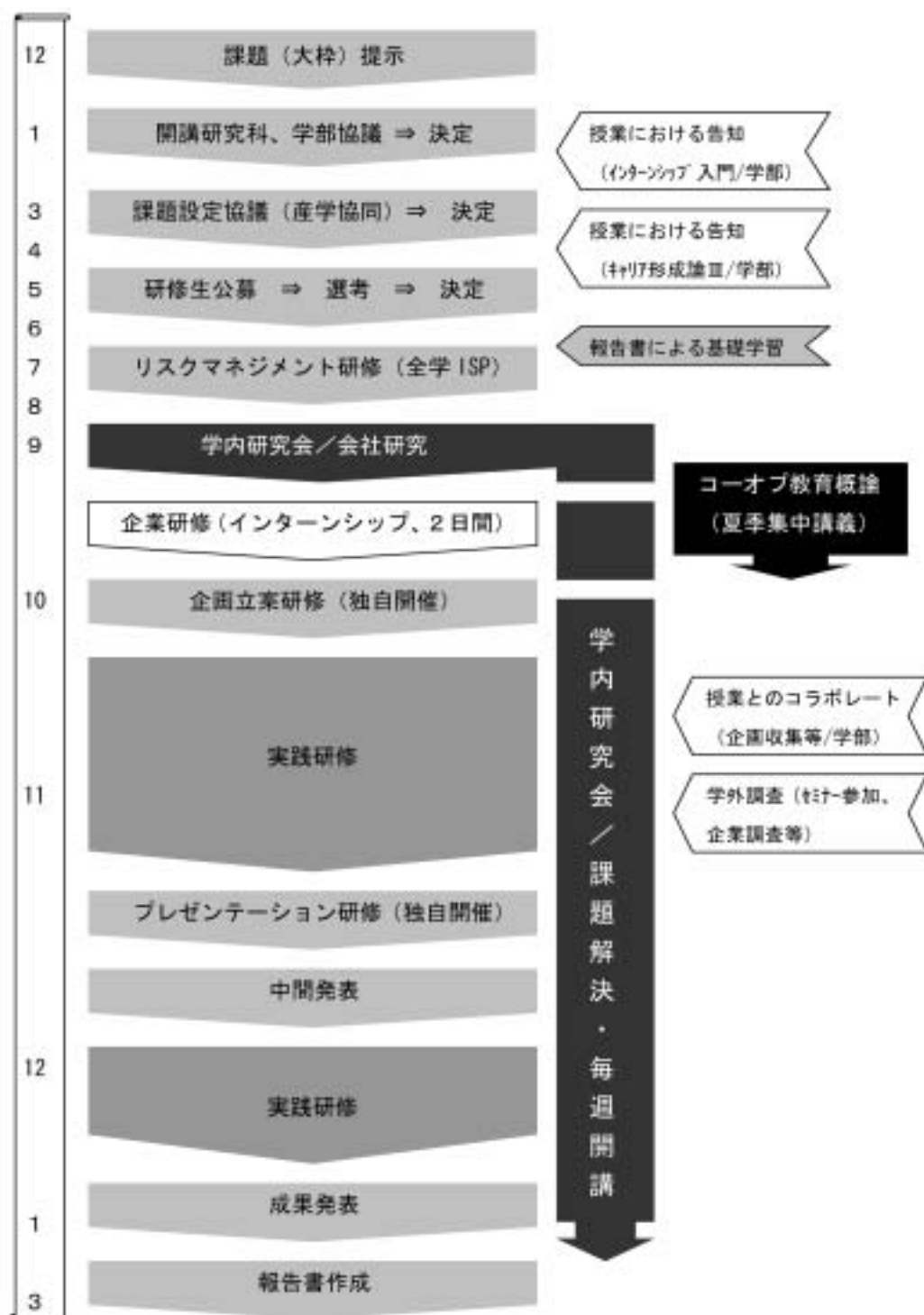
【資料2】 日本におけるキャリア教育（インターンシップを含む）の系譜

1997年1月	「就職協定」廃止 ⇒産業界は「倫理憲章」、大学側は「申合せ」を相互に示し尊重することで廃止へ。
1997年5月	文部省、労働省、通商産業省（いずれも当時）「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」 ⇒いわゆる三省合意でインターンシップを「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義。
1999年12月	中央教育審議会（文部科学省）「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（接続答申）」 ⇒初のキャリア教育定義「学校教育と職業教育の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・就労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」。
2000年4月	文部科学省「キャリア体験等進路指導改善事業」スタート ⇒中学校、高等学校におけるインターンシップが促進される。
2002年11月	国立大学協会教育・学生委員会「国立大学学生の就職活動に関するアンケート調査報告書」 ⇒「接続答申」を受け就職支援からキャリア支援へ、会社選択から生き方支援へ、等の方向性を示す。
2003年6月	若者自立・挑戦戦略会議（文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府）「若者自立・挑戦プラン」 ⇒ニート、フリーター対策の一環としてのキャリア教育の推進が基本。これを受けて、文科省は「新キャリア教育プラン推進事業」、厚労省は「若年者のためのワンストップサービスセンター（ジョブカフェ）」、経産省は「起ちあがれニッポン Dream Gate」をそれぞれ打ち出した。
2003年9月	厚生労働省「若年者キャリア支援研究会報告」 ⇒教育段階から職場定着に至るキャリア形成・就職支援、等の方向性を打ち出す。
2004年1月	文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力会会議報告」 ⇒キャリア教育定義「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」、意義「一人一人のキャリア発達を促す視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すもの」
2004年4月	文部科学省「新キャリア教育プラン推進事業」 ⇒インターンシップを通じた「学びなおし」の機会提供が柱の一つ。全国2箇所キャリア教育推進フォーラムも開催。
2004年4月	文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」に「産学連携による人材交流」設置 ⇒主に学部生を対象とした産学連携型教育プログラム（インターンシップなど）の推進が目的。
2004年6月	日本経団連「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言（次世代提言）」 ⇒企業の求める人材像として「志と心」「行動力」「知力」の3つの力を備えた人材が明示される。
2004年7月	国立大学教員有志による「大学におけるキャリア教育を考える会」発足
2004年11月	日本経団連「企業の求める人材像についてのアンケート結果（求める人材像）」
2005年1月	中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」 ⇒高等教育と職業教育との関連の一環として、若年者の職業的自立のためのインターンシップの推進や職業意識・能力の形成支援を打ち出す。
2005年3月	「第一回 派遣型高度人材育成協同プラン」（文部科学省）の公募スタート ⇒主に大学院生を対象とした産学連携型教育プログラムの推進が目的。
2005年7月	立命館大学「コーオプ演習」が派遣型高度人材育成協同プランに選定
2005年9月	中央教育審議会報告「新しい大学院教育」 ⇒長期実践型インターンシップの導入を推奨。
2006年4月	文部科学省「現代GP」に「実践的総合キャリア教育の推進」新設

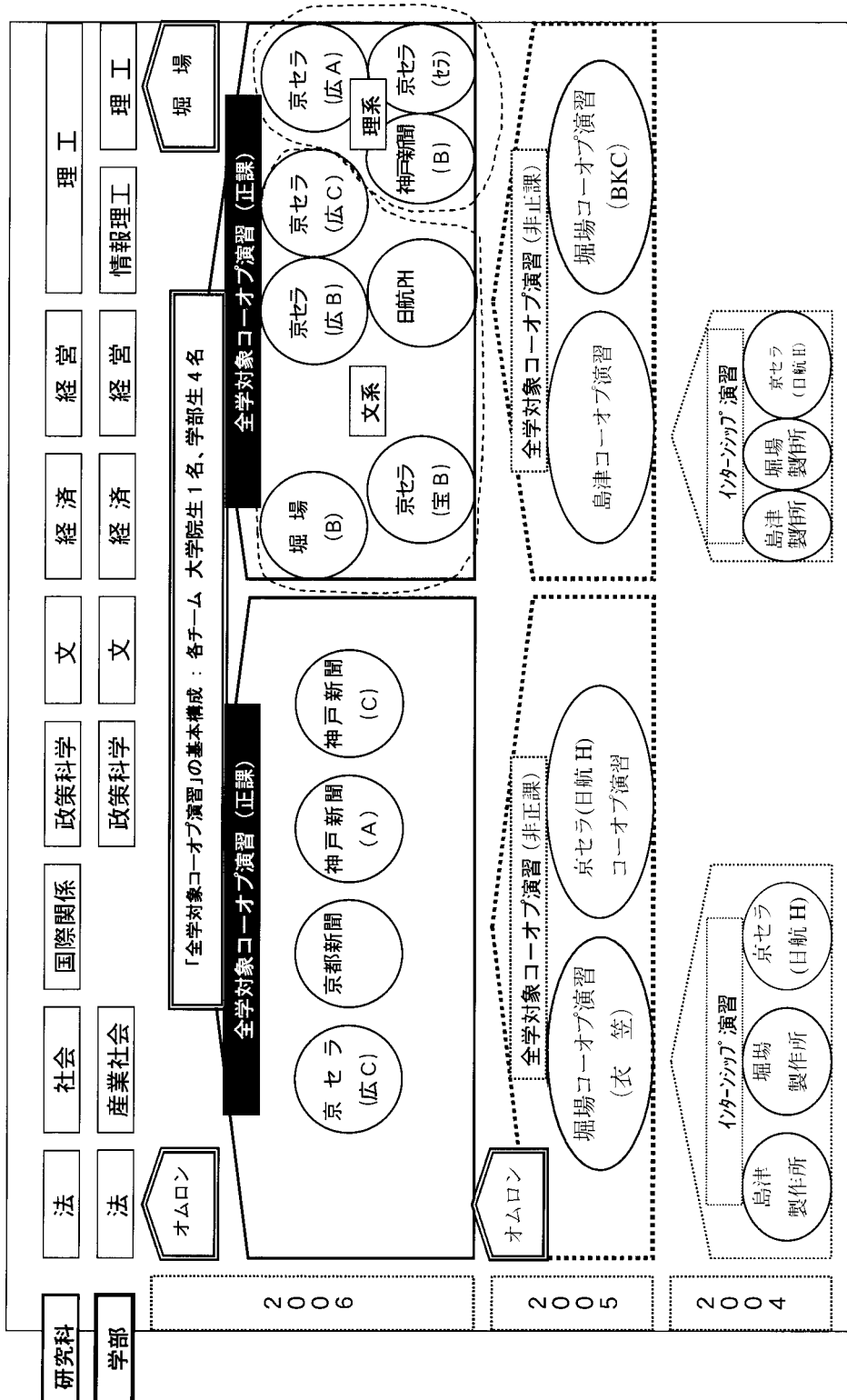
注）「白地」⇒キャリア教育、「薄網掛け」⇒インターンシップ（コーオプ教育）、「濃網掛け」⇒両者、と整理した。



【資料4】 コーオプ演習（行程図）



【資料5】 「コーオブ演習」開講の系譜



論文

観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造

——理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において——

沖 裕 貴

要 旨

教育の目的とカリキュラムに関して認証評価で求められるものは、明確なディプロマ・ポリシーと、それをPDCAサイクルの中で実効あるものにするためのカリキュラム・ポリシーである。認証評価が目標に準拠した評価である以上、目標を立てる時点で達成度を測る仕組みを組み込む必要がある。本稿では、そのための有効な手だてとして観点別教育目標を提案し、シラバスに記載される観点別到達目標や学部・学科の教育の目的に記述される観点別ディプロマ・ポリシーを、初等中等教育の教科や日本技術者教育認定基準、ハーバード大学、教養教育の例で示した。また、山口大学の実践をもとに、カリキュラム・ポリシーの中核を担うカリキュラム・マップを紹介し、その策定が認証評価のみならず、カリキュラム改革や授業改善への合理的な枠組みを提供するものであることを論じた。

キーワード

ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、カリキュラム・マップ、目標に準拠した評価、認証評価、授業改善、カリキュラム改革、FD

1. カリキュラム・ポリシーを巡る状況

(1) 認証評価機関が教育の目的やカリキュラムに求めるもの

日本の大学評価の歴史は極めて浅い。

1991年の大学設置基準の大綱化によって自己点検・評価が導入されたのを契機に、多くの大学で自己点検・評価委員会が設置され、学生授業評価を含め組織的な点検活動が開始された。しかし、それは上からの制度改革としてやむなく進められたものであり、その成果は十分なものとなり得なかった。1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——」では、自己点検・評価のより一層の充実とともに、その限界も指摘され、第三者評価の導入が提言された。その結果、2000年には大学評価・学位授与機構が設立され、2002年の中央教育審議会大学分科会大学院部会の提言を経て、2003年には学校教育法が改正され、2004年度より大学評価・学位授与機構や大学基準協会などの認証評価機関による認証評価が施行されるに至ったのである。

主に国公立大学が受審する大学評価・学位授与機構が定める大学評価基準（機関別認証評価）¹⁾によると、基準は1から11までであり、このうち教育の目的やカリキュラム（教育課程）にかかる基準としては、基準1（大学の目的）、基準5（教育内容及び方法）、基準6（教育の成果）、基準9（教育の質の向上及び改善のためのシステム）が該当する。

基準1では、目的として、教育研究活動を行うに当たっての基本的な方針や、養成しようとする人材像を含めた、達成しようとする基本的な成果等が明確に定められているか。基準5では、教育の目的や授与される学位に照らして、授業科目が適切に配置され、教育課程の体系的性が確保されているか。および、授業の内容が、全体として教育課程の編成の趣旨に沿ったものになっているか。基準6では、教育の目的において意図している、学生が身に付ける学力、資質・能力や養成しようとする人材像等に照らして、教育の成果や効果が上がっているか。基準9では、教育の状況について点検・評価し、その結果に基づいて改善・向上を図るための体制が整備され機能しているか。また、教員、教育支援者および教育補助者に対する研修等、その資質の向上を図るための取組が適切に行われているか。これらの基準は、すべて根拠資料をもとに挙証されなければならない。

同様に、主に私立大学が受審する大学基準協会の大学基準²⁾は、基準1から基準15で構成され、そのうち、教育の目的やカリキュラムに関するものとして基準1（理念・目的）、基準3（教育内容・方法）、また、基準14（点検・評価）と基準15（情報公開・説明責任）の一部が該当する。各基準の基本的な観点はほぼ大学評価・学位授与機構のものと同様である。

教育の目的とカリキュラムに関してこれらの認証評価機関が求めるものは、端的に述べると教育の目的に即した達成度評価を行うことであり、2005年の中央教育審議会・大学分科会答申「我が国の高等教育の将来像」³⁾で用いられる用語で述べるならば、ディプロマ・ポリシー（diploma policy、卒業認定・学位授与に関する基本的な方針）が明確であり、それをPDCAサイクル（Plan-Do-Check-Actionの略で、教育に関して企画、実施し、その点検・評価結果に基づいて次の企画に対する改善を図るための体制）の中で実効あるものにするためのカリキュラム・ポリシー（curriculum policy、教育の実施に関する基本的な方針）が機能しているかということである。

（2）目標に準拠した評価とは

2006年は、1999年に改訂された高等学校学習指導要領のもとで教育を受けてきた学生が初めて大学に入学してきた年度である。いわゆる2006年問題と称されている。学習内容の3割削減といった衝撃的な修辭句を別にしても、新しい指導要領のもとで教育を受けた中学2年生並びに高校1年生に対して国際教育到達度評価学会（IEA）が2003年に実施した国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）では、日本は順位を下けているばかりか、数学や理科に対する興味・関心が参加国中ほぼ最下位グループに属すると報告された⁴⁾。また、同年OECDが行った生徒の学習到達度調査（PISA）⁵⁾においても、数学的リテラシーや科学的リテラシーが順位を下げたのみならず、読解力については大幅に低下し、2000年調査で第2位グループだったものが2003年調査ではOECD加盟国の平均点にまで後退したと報告された。さらに、旧指導要領のもとではあるが、2002年に文部科学省が10万人規模で実施し、2004年に公表した高校3年生学力テス

ト⁶⁾でも、「勉強が嫌いだ」と否定的に回答した生徒は73.5%にのぼり、また、塾や家庭教師を含む1日の勉強時間に関して、41.0%の高3生が「全く・ほとんどしない」と回答した。

2005年度の日本の高等教育機関への進学率⁷⁾は、大学・短期大学進学率（現役）が47.3%、専修学校（専門課程）進学率（現役）が19.0%、過年度高卒者を含む高等教育機関への進学率が76.2%にのぼることを考えると、すでに日本はマーチン・トロウの言うところのユニバーサル段階に達していると思わせる。しかし、上記学力テストの結果を合わせ読むと、高校3年でほとんど勉強をしていないにもかかわらず、高等教育機関に進学してくる生徒がかなりの数にのぼると言わざるを得ない。

さらに、高等教育機関への主な進学者を担う18歳人口は、2006年度には133万人、2009年度以降はほぼ120万人前後で推移すると言われている。この影響で、2007年度には大学・短期大学の定員と志願者が拮抗する時代を迎える。日本私立学校振興・共済事業団の調べ⁸⁾によると、2006年度に入学定員割れとなった私立大学は、前年より62校増え222校（集計した550校中40.4%）にのぼっている。大学を中心とした高等教育機関は、学生の変容、とりわけ学習意欲と学習量の低下に悩まされながらも、経営の観点からほとんどすべての志願者を受け入れざるを得ない状況が今後長らく続くことを覚悟しなければならないだろう。

一方、18歳人口の獲得競争は、国際化とインターネット技術の急進展によって、世界中の高等教育機関を巻き込み始めている。学生たちは、日本にしながら外国の大学の単位を取得できるほか、優秀な人材が国境を越えて移動する時代を迎えた。学生の移動は、学費の多寡や奨学金等の学習・生活支援の程度にも影響されるが、むしろその大学を卒業したことで保証される能力や学位の質に大きく影響されていると言われる。ある大学の授与する学位が社会的、あるいは国際的に価値のないものであるならば、今後ますますその大学にとって定員を確保することが難しくなり、大学の統廃合や淘汰が進む状況が現出した。

このような文脈で、認証評価機関の定める各基準は、日本の大学の質を保証するための手段として機能することが求められているのである。そのために、目標に準拠した評価は、教育の目的を明示し、その目的の達成を図るカリキュラムと授業を整備し、かつ、公平で客観的な評価システムをもって達成度を測り、学位の質の保証を行うことを各大学に求めていると言えるだろう。

（３）達成度を明確に測る仕組みとは

目標に準拠した評価を進めるに当たっては、Bloom, B.S.らが提唱した教育目標分類学（taxonomy）が参考になる。すべての教育目標を行為動詞で記述し、「授業者の学習者に対する働きかけが終わった時点で、授業者が学習者に証明できるようになってもらいたい行動」をもって目標を記述するものである（Bloomはこのような目標を「行動目標」と呼んでいる）。

梶田はこの考え方をさらに発展させ、日本の学校文化に合うよう整理した目標領域・目標類型を提唱した。すなわちBloomが示した「認知的領域」、「情意的領域」、「精神運動的領域」の3領域に含まれるそれぞれの教育目標に対して、目標として規定されている通りにできるようになったかどうかを測る「達成目標」、目標として規定されている方向への向上が見られるかどうかを測る「向上目標」、そして目標として規定されている体験が生じたかどうかを測る「体験

目標」の3つの類型を設定した。これらの目標領域・目標類型は、初等中等教育における学習指導要領では以前から採用され、年間指導計画や授業の指導案、指導要録等における教育目標の分類と記述のために利用されている。特に新学習指導要領においては、新学力観として「関心・意欲・態度」と「思考・判断」を、これまでの「技能・表現」や「知識・理解」より重視する姿勢を明確にしたが、これらの表現は、梶田の言うところの目標領域・目標類型に従ったものであるとは言うまでもない。「関心・意欲・態度」は「情意的領域」の「達成・向上目標」であり、「思考・判断」は「認知的領域」の「向上目標」、「技能・表現」は「精神運動的領域」の「達成目標」、「知識・理解」は「認知的領域」の「達成目標」に相当する。しかし、これら初等中等教育で普遍的に見られる教育目標の分類と記述の方法は、諸外国の高等教育では多用されているにもかかわらず、日本の大学においては医歯系の大学以外、ほとんど顧みられることがなかった。

Bloomや梶田らが提唱する教育目標の分類と記述の方法は、大学においても、各学部・学科の教育の目的や、シラバスに記載する各授業の到達目標の分類と記述方法として大いに利用する価値があろう。なぜならば、Bloomらが提唱した行動目標は、まさしく目標に準拠した評価＝達成度評価のために作られたものであり、2003年に改正された学校教育法も、認証評価という目標に準拠した評価の体制を、日本の大学に持ち込んだものだからである。

ディプロマ・ポリシーとは、学部・学科の教育の目的に、具体的に養成すべき人材像が示されたものである。また、授業の到達目標とは、シラバスの中に、それぞれの授業において学習後に保証する具体的な能力や知識、技能が示されたものである。さらにディプロマ・ポリシーと各授業の到達目標の間には、ディプロマ・ポリシーを保証する体系性と整合性が構築されていなければならない。これがカリキュラム・ポリシーと呼ばれるものである。そしてこれらの枠組みを整備するために、Bloomや梶田の教育目標の分類と記述の方法が用いられるべきであると考ええる。

（４）カリキュラム・ポリシーと教学改善のPDCAサイクル

さらにこれらの枠組みは、認証評価への対応を進めるためだけに利用するものではない。むしろ、これらの枠組みを導入することによって、質の保証を担保するための教学改善のPDCAサイクルを機能させることがねらいであると言える。

たとえば、学部・学科の教育の目的を実現するためにどのような授業科目が必要であり、どのようなものが足りないかを判断するには、カリキュラム・ポリシーの整合性をチェックすることで調べることができる。具体的には第3章で詳述するが、カリキュラム・マップ（観点別に示された学部・学科の教育の目的とシラバスに記載された各授業の到達目標との対応関係を明示したマトリクス）を用いて、授業科目の精選を進めたり、不足する授業科目を補ったりすることによって、学部・学科の教育の目的の達成度を挙証し、カリキュラム・ポリシーの説明責任を果たすことができる。もちろん、それら目的の達成度は、究極的には各授業の到達目標の達成度によって測られるわけであるが、それについても後述することとして、カリキュラム・ポリシーを具現化する枠組みの構築が、認証評価のみならず、教学改善に効率的、合理的な枠組みを提供することとなるのである。

2. 観点別教育目標

(1) 観点別教育目標とは

観点別教育目標とは、梶田が提唱した目標領域・目標類型に沿って教育目標を記述したものである。学部・学科の教育の目的（ディプロマ・ポリシー）やシラバスに記載される到達目標の記述に用いることができる。

具体的には、情意的領域の達成・向上目標である「関心・意欲・態度」、認知的領域の向上目標である「思考・判断」、さらに認知的領域の達成目標である「知識・理解」と精神運動的領域の達成目標である「技能・表現」の4つの観点に沿って、ディプロマ・ポリシーや各授業の到達目標を記述することを意味する。

(2) 高等学校教育における実践

観点別教育目標の一例として、学習指導要領に示される高等学校の「数学科」に関して、観点別到達目標がどのように表現されているかを示してみよう。

観点別到達目標は、生徒が主語となり、それぞれの観点に沿って具体的な行動目標の形で表記される（表1）。観点は、梶田が示した目標領域・目標類型のうち「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の4つから構成されているが、高等学校の数学科ではそれらを「関心・意欲・態度」、「数学的な見方や考え方」、「表現・処理」、「知識・理解」と言い習わしている。

表1 高等学校数学科における観点別到達目標

「関心・意欲・態度」	：数学的活動を通して、数学の論理や体系に関心を持つとともに、数学的な見方や考え方の良さを認識し、それらを事象の考察に積極的に活用しようとする。
「数学的な見方や考え方」	：数学的活動を通して、数学的な見方や考え方を身に付け、事象を数学的にとらえ、論理的に考えるとともに思考の過程を振り返り多面的・発展的に考える。
「表現・処理」	：事象を数学的に考察し、表現し処理する仕方や推論の方法を身に付け、よりよく問題を解決する。
「知識・理解」	：数学における基本的な概念、原理・法則、用語・記号などを理解し、知識を身に付けている。

上に示した観点別到達目標は高等学校数学科全体の目標⁹⁾であるが、実際にはそれを、高等学校で履修する「数学基礎」、「数学Ⅰ」、「数学Ⅱ」、「数学Ⅲ」、「数学A」、「数学B」、「数学C」の分野ごとに具体的に書き換えられ、示されることになる。たとえば、数学Ⅰでは、「関心・意欲・態度」が「数学的活動を通して、方程式と不等式、二次関数及び図形と計量における考え方に関心を持つとともに、数学的な見方や考え方の良さを認識し、それらを事象の考察に積極的に活用しようとする」のように示される。

さらに、数学Ⅰのさらに具体的な内容に関する「数と式」や「一次不等式」、「二次方程式」などは、その内容に応じて4つの観点はより詳細な到達目標に書き換えられ、示される。たと

例えば、「数と式」における「関心・意欲・態度」の観点は、「(1) 数の体系を実数まで拡張する意義に気付くとともに、数を拡張していく過程に関心を持ち、調べようとする。(2) 式の展開や因数分解などに関心を持ち、目的に応じて式の変形をしようとする。(3) 具体的な事象の考察に式の展開や因数分解などを活用しようとする。」などである。

最終的には日々の学習指導案において、さらに詳細で具体的な観点別到達目標に変換され、実際の記述となるが、重要なことは、観点別到達目標には学習後に達成すべき行動が記されるため、達成度の測定方法と評価の基準が事前に規定されているということである。このように、観点別到達目標は、それぞれの観点ごとに学習修了後の学習者の達成度が行為動詞の形で表現されているため、目標に準拠した評価には最も適した記述方法であり、また、それゆえ現在日本のみならず多くの国で最も利用されているのだと言える。

(3) 観点別教育目標の使用例

ここでもう少し観点別教育目標が用いられている例を紹介しよう。

表2 日本技術者教育認定基準、基準1「学習・教育目標の設定と公開」—観点別—

①自立した技術者の育成を目的として、下記の (a)－(h) に示した知識・能力等を網羅したプログラム独自の具体的な学習・教育目標が設定され、公開されていること
「関心・意欲・態度」
(b) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果を説明でき、技術者が社会に対して負っている責任を感じる(技術者倫理)。
(g) 自主的、継続的に学習できる。
「思考・判断」
(a) 地球的視点から多面的に物事を考えることができる。
(h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめることができる。
「技能・表現」
(e) 種々の科学、技術及び情報を利用して、社会の要求を解決するために創造し、表現することができる。
(f) 日本語で論理的に記述し、的確に発表し、討議を行うことができる。少なくとも一つの外国語を用い、基礎的なコミュニケーションを行うことができる。
「知識・理解」
(c) 数学、自然科学及び情報技術に関する十分な知識を持ち、それらを応用することができる。
(d) 該当する分野の専門技術に関する十分な知識を持ち、それらを問題解決に応用することができる。
②伝統、資源及び卒業生の活躍分野等を考慮して、特色ある学習・教育目標が設定され、公開されていること
③学習・教育目標が社会の要求や学生の要望を考慮して設定されていること

表2は、日本技術者教育認定基準(JABEE)の学習・教育目標の設定と公開に関する基準¹⁰⁾を筆者が観点別に分類したものである。基準には、各大学における具体的な学習・教育目標策定に関して(a)～(h)のような基準が定められている。これらは各大学が参考にすべきものであり、もともとは行動目標や観点別教育目標の形では表現されていないが、その考え方にはすでに観点別教育目標が盛り込まれていると言える。

次に紹介するのは、ハーバード大学の第25代学長であったDerek Bok(在任期間:1971-1991)によって1988年に導入されたコア・カリキュラムの教育目標である。コア・カリキュラムとは、

ハーバード大学の一般教育を担う6つの科目群（文学芸術群、自然科学群、歴史研究群、社会分析群、外国文化群、道徳理論群）からなるコア・コースの選択履修制度を意味するが、Bok学長によるとそれらを修得した学生に求められる能力は以下のように規定されている（表3）。

表3 ハーバード大学の一般教育修了者に求められる能力—観点別—

「関心・意欲・態度」
（1）違った価値観や伝統や制度を持った異文化に関して深い認識を持つことができる。
「思考・判断」
（2）明晰かつ批判的に思考することができる。
（3）自然と社会と人間との関わりを理解し、知識を得る方法と考え方を説明することができる。
「技能・表現」
（4）正確に意思の疎通を図ることができる。
（5）コンピュータ等を用い、数量的な処理を行うことができる。
（6）一つ以上の外国語を用い、コミュニケーションすることができる。
（7）正確に書くことができる。
「知識・理解」
（8）正確に理解することができる。
（注）上記のものはBok学長が示した能力を筆者が観点別に整理したものである。

ハーバード大学の例は、一般教育の目的として余りにも簡素すぎるという批判があるかもしれないが、教育目標に含まれるべき観点はすべて網羅されており、むしろ学部・学科の教育の目的としてはこの程度で十分であると言えよう。たとえば、どの程度できれば「一つ以上の外国語を用い、コミュニケーションすることができるのか」といった判断は、カリキュラムを検討する際、各大学の実情と求められる学位の質に合わせて達成度指標を設定すればいいのである。

（4）大学におけるディプロマ・ポリシーの立て方

これまで見てきたように、観点別教育目標は学部・学科の教育の目的や各授業のシラバスに掲載される到達目標の記述に有用であることが示された。また、観点別に考えることは、修了時に期待される人材像や求められる能力を漏れ落ちなく拾い上げるのにも有効である。さらに、目標が行動目標で表現されるため、達成度を検証する際の基準を検討するのにも便利であることが挙げられる。

それでは、具体的に大学における学部・学科の教育の目的（ディプロマ・ポリシー）を観点別に検討してみよう。表4、表5は、山口大学の教育学部人間教育学コースと理学部数理科学科の専門教育に関するディプロマ・ポリシーである。なお、山口大学ではディプロマ・ポリシーをグラデュエーション・ポリシー（graduation policy）と呼んでいる。また、学部・学科によっては、情意的領域の達成目標である「関心・意欲」と向上目標である「態度」を分けて記述しているところもある。現在のところ、公表されている各学部・学科のディプロマ・ポリシーは観点別に記述されていないが、基本的な思想は観点別に構築されており、また、シラバスの観点別到達目標との間にカリキュラム・マップが整備されている。

表4 山口大学教育学部人間教育学コースのグラデュエーション・ポリシー

-
- (1) 教育哲学、教育史、教育社会学、教育方法学、教育制度学、社会教育学、発達諸科学の学問内容及び方法を理解する。(知識・理解)
 - (2) 子どもや教育についての問題意識を持つことができる。(関心・意欲)
 - (3) 子どもや教育に関して自ら設定した問題について、上記のいずれかの学問領域の研究方法を用いて、分析し考察することができる。(思考・判断)
 - (4) 考察した結果を、口頭あるいは文章によって論理的に表現することができる。(技能・表現)
 - (5) 分析し考察した結果を、学校や生涯教育あるいはその他の社会におけるさまざまな場の教育での実践にいかすことができる。(態度)
-

(注) 上記のものはWeb上に公開されているGPに筆者が観点を付記したものである。

表5 山口大学理学部数理科学科のグラデュエーション・ポリシー

-
- (1) 数理科学の議論を通して論理的に思考することができる。(思考・判断)
 - (2) 習熟した数理科学的事実を適切に表現することができる。(技能・表現)
 - (3) 数理科学に関する基礎的知識を持ち、これらの知識を適切に運用することができる。(知識・理解)
 - (4) これまでに学んできた数理科学の基礎知識をもとに「解析学」「代数学」「幾何学」「応用・情報数理」の4分野のうちの一つの分野のより進んだ専門知識を持ち、活用することができる。(知識・理解)
 - (5) 適切に意思疎通をはかることができる。(技能・表現)
-

(注) 上記のものはWeb上に公開されているGPに筆者が観点を付記したものである。

観点別に記述したディプロマ・ポリシーは、上記のように極めて簡潔な文章で表現されるとともに、それぞれの観点ごとにシラバスに記載される各授業の観点別到達目標に対応するよう配慮されている。これによって、大学卒業時に求められる知識や能力、態度が明確に規定され、カリキュラム・マップによってそれを育成する授業が特定されると同時に、カリキュラムを合理的、体系的に整備する枠組みができあがることになる。

また、教養教育の目的に関しても、ハーバード大学の例のように具体的に養成すべき能力や知識を観点別に記述することは、カリキュラムの体系性の保証や各授業の必要性の検討に有効となろう。さらに、表5の(5)に見られるように、専門教育の目的の中にも教養教育の目的に相当するものが見られ、各学部・学科において専門、教養を含めた学士課程教育全体のディプロマ・ポリシーを検討する方が、より一層の効率が得られるものと考えられる。その場合には、教養教育に関して全学で検討委員会を設け、すべての学部の卒業生に共通に求められる教養教育の目的を観点別に定め、それらを実現する教養科目を全学で保証すると同時に、各学部・学科は教養教育の目的も含めた学士課程教育全体の目的をディプロマ・ポリシーに記述することが求められる。

教養教育の目的に関しては、「国立大学における教養教育の取組と現状—実状調査報告書—」(大学評価・学位授与機構、2001年)で「教育課程における教養教育の内容」¹¹⁾としてとりまとめられている32の要素をもとに、筆者が観点別に整理したものが参考になろう(表6)。

表 6 観点別に整理した教養教育の目的

(1)「関心・意欲・態度」
(a) 人間と社会、自然や環境について深い関心を持ち、主体的に学習を続け、その成果を自らの生活や社会に還元しようとする態度を持つ。
(b) 地域、組織の中で高い倫理観と責任感を持ち、他人と協力して仕事や研究を進める意欲を持つ。
(2)「思考・判断」
(c) 現代社会に関して多面的な知識を持ち、自らの見解を形成できる。
(d) 芸術やスポーツ、心理学を含め、健康で文化的な生活を営むために必要な知識と方法を習得し、自らの生活の質を高めることができる。
(3)「技能・表現」
(e) 多様な文化への柔軟な理解と共感を持ち、一つ以上の外国語について、日常生活に支障のない程度に聞き、話し、読み、書くことができる。
(f) 日本語を正確に理解し、論理的な文章を書くと同時に、自らの見解を分かりやすく伝達するための方法を知り、実践できる。
(g) 情報及び情報手段を主体的に選択し、活用するための基礎的な知識・技能を習得する。
(4)「知識・理解」
(h) 幅広い領域の知識を身につけ、専門分野に対する複合的な視点を確立する。
(i) 専門分野での学習に必要な基礎的な知識と技法を身につけ、応用できる。

表 6 の (4) - (i) に関しては、多くの大学で専門基礎教育やリメディアル教育として実施されているものである。大学によっては教養教育として実施しているところもあれば、専門教育として実施しているところもある。したがって、大学の事情によって専門教育のディプロマ・ポリシーに包含しても構わない。あるいは、学士課程教育全体のディプロマ・ポリシーを策定する場合には、教養教育、専門教育双方に対応する授業科目がある場合も想定されよう。

いずれにしても教養教育の授業科目を整備する際には、教養教育の目的への貢献度、整合性から検討するのが最も合理的であり、授業科目の過不足や担当者の補充追加などの目安として活用すべきであろう。さらに、専門教育の目的の中には教養教育の目的と重なりを持つものも多く、教養の範囲を明確にしつつも専門教育の目的も併せて学士課程教育全体のディプロマ・ポリシーとして機能させれば、ディプロマ・ポリシーの数はせいぜい 10 個前後となることが予想される。この考え方は、学士課程教育全体として教養教育を重視・発展させる中教審の趣旨にも合致するものと考ええる。

3. カリキュラム・ポリシーの構造

(1) 理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連

大学の理念・目標を受け、各学部・学科のディプロマ・ポリシーを策定し、さらに各授業の到達目標との整合性を合理的、体系的に説明するものがカリキュラム・ポリシーと呼ばれる。これらの関係性を最も合理的に表現する道具として、カリキュラム・マップがある。

カリキュラム・マップは、観点別に示される各学部・学科のディプロマ・ポリシーと、同じく観点別に示される各授業の到達目標との間の整合性を明示するマトリックスである。これを作成することによって、どの授業科目でどのディプロマ・ポリシーを実現するかが一目瞭然と

なり、ディプロマ・ポリシーの達成度を具体的にどの授業で保証しているかを明確に説明できることになる。また、カリキュラム・マップを策定・改善する過程で、合理的、体系的な授業配置について検討を進めることができ、FD活動の枠組みとしても、また継続的な改善のためのPDCAサイクルとしても有効なシステムになるものとする。

表7はすでにカリキュラム・マップを作成し公開している山口大学の例である。

表7 山口大学教育学部人間教育学コースのカリキュラム・マップ（'05年版）（抜粋）

ディプロマ・ポリシー（グラデュエーション・ポリシー）の観点

「知識・理解」：教育哲学、教育史、教育社会学、教育方法学、教育制度学、社会教育学、発達諸科学の学問内容及び方法を理解する。

「思考・判断」：子どもや教育に関して自ら設定した問題について、上記のいずれかの学問領域の研究手法を用いて、分析し考察することができる。

「関心・意欲・態度」：①子どもや教育についての問題意識を持つことができる。②分析し考察した結果を、学校や生涯教育あるいはその他の社会におけるさまざまな場の教育での実践にいかすことができる。

「技能・表現」：考察した結果を、口頭あるいは文章によって論理的に表現することができる。

（ディプロマ・ポリシーの観点）

授業科目名	各授業の観点別到達目標	知識・理解	思考・判断	関心・意欲・態度	技能・表現
教育史	1. 「知識・理解」：①日本の教育の理念・思想の歴史的展開について説明できる。②日本の教育の歴史的な性格について説明することができる。 2. 「思考・判断」：授業で取り上げた問題について自分の意見を述べるすることができる。	1 ①②	2		
教育社会学	1. 「知識・理解」：①社会化概念について説明できる。②子どもの発達に対する準拠集団の実態・課題について説明できる。 2. 「思考・判断」：講義中でふれた領域について自分の意見を論理的に展開できる。 3. 「関心・意欲・態度」：現代社会における「子ども・教育」問題を指摘できる。またその出現・解決のメカニズムについて自分なりに解決しようとする意志を示す。	1 ①②	2	3	
発達心理学	1. 「知識・理解」：①自己の理解の上に立ち、発達心理学的知識を確実に吸収する。②心理学的研究の方法や分析など基本的な手法について説明できる 2. 「思考・判断」：知識やデータを主体的に受け入れ、自ら考え、判断できる。 3. 「関心・意欲・態度」：日常生活に密着した興味関心のある内容に意欲的に取り組む。	1 ①②	2	3	
人間教育学研究法Ⅰ	1. 「知識・理解」：教育哲学、教育史、教育社会学、教育制度学、社会教育学の基礎的な学問領域・方法を説明できる。 2. 「思考・判断」「技能・表現」：卒業論文を作成することを視野に入れて、教育や子どもの問題を主体的に考察することができる。 3. 「関心・意欲・態度」：教育哲学、教育史、教育社会学、教育制度学、社会教育学の複数領域の視点から、日常的に教育や子どもの問題に関心を持つことができる。	1	2	3	

(2) 授業改善と教学改善への道筋

理念・目標を受け、各学部・学科に観点別ディプロマ・ポリシーが整備され、シラバスにはディプロマ・ポリシーを実現する各授業科目の観点別到達目標が整備されたとしよう。しかし、それらの諸目標が達成されたことを示すには、究極的に各授業における厳格な成績評価が求められることになる。目標がいかに立派であっても、目標を達成させるための授業内の取組と厳格な成績評価が十分でなければ、観点別到達目標はお題目に過ぎず、また、カリキュラム・マップによって整合性を保証されたディプロマ・ポリシーも絵に描いた餅になる。特に情意的領域の目標である「関心・意欲・態度」や認知的領域の向上目標である「思考・判断」の評価は、その達成度の挙証が極めて困難であり、どのような方策を講じれば客観性が保証されるのだろうか。

これについては、残念ながら大学での実践は極めて乏しい状況にある。初等中等教育においては「関心・意欲・態度」や「思考・判断」の評価にポートフォリオ評価¹²⁾やルーブリック評価¹³⁾などが用いられている。しかし、その評価規準、評価基準の作成には多大な労力を要し、各校とも学年や学校全体の取組として、国立教育政策研究所や各地域の教育センターの支援を得ながら取組を進めている段階である。

大学においても、まだ研究は緒に就いたばかりで、先進事例もほとんど報告されていない。ただ、山口大学の医学部保健学科の考え方が、今後の一つの参考となろう。

医学部保健学科のディプロマ・ポリシー（グラデュエーション・ポリシー）は以下の通りである（表8）。

表8 山口大学医学部保健学科のグラデュエーション・ポリシー

(1) 社会の要請に柔軟に対応する共通教育コースカリキュラムで学習し、幅広い教養を持った医療の担い手として社会の変化に対応できる基本的能力を持つ。(思考・判断)、(知識・理解)
(2) 臨地実習での学習により、チーム医療の一員として活躍できる能力を持つ。(態度)
(3) 医療チームに参加する多職種の役割を理解し、医療関係者との円滑なコミュニケーションやプレゼンテーションができる。(知識・理解)、(態度)、(技能・表現)
(4) 共通教育でのTOEICと専門課程での医療英語や基礎的な医療英会話を学習し、実践的英語能力を養い、医学・医療の国際化に対応できる能力を持つ。(技能・表現)
(5) 学生サークル活動やボランティア活動への参加により、豊かな人間性を持った社会性のある医療人として基本的な能力を持つ。(態度)
(6) 国家試験に合格する医学・看護及び検査技術の知識と技術水準を持つ。(知識・理解)、(技能・表現)
(注) 上記のものはWeb上に公開されているGPに筆者が観点を付記したものである。

保健学科のグラデュエーション・ポリシーには、各観点から求められる能力、知識、技能が明確に述べられているが、その多くが達成度を測るのが難しい向上目標である。特に「社会の変化に対応できる基本的能力」や「医学・医療の国際化に対応できる能力」、「豊かな人間性を持った社会性のある医療人」などは、保健学科として欠くことのできない能力、適性でありながら、どのような授業でどのように育成し、また評価するのが説明しがたいものである。

そこで、保健学科で検討されたことは、カリキュラム・マップを通して、どの目的をどの授

業科目で育成するかを明確にすると同時に、あえてグラデュエーション・ポリシーの中でも言及することであった。たとえば、「幅広い教養を持った医療の担い手として社会の変化に対応できる基本的能力」は共通教育のカリキュラムで育成し、「医学・医療の国際化に対応できる能力」は、「共通教育でのTOEICと専門課程での医療英語や基礎的な医療英会話」で育成する。また「チーム医療の一員として活躍できる能力」は臨地実習で涵養し、「豊かな人間性を持った社会性のある医療人」は学生サークル活動やボランティア活動への参加で育成するとしている。これらの対応づけられた授業科目群では、もちろん各担当者の厳格な成績評価への努力が求められるが、保健学科の内部でも、FD活動として臨地実習の評価方法の検討が続けられている。

ディプロマ・ポリシーを、カリキュラム・マップを通してどのような科目でどのように達成するか、またそれが具体的に定まったときには、学部・学科の課題としてその評価の方法や有効な授業方法についてFD活動を推進する。これこそが、地道ではあるが大学教学改善の本道ではないだろうか。

なお、学生サークル活動やボランティア活動への参加をディプロマ・ポリシー達成の一つの手段としていることについては、アメリカの学士課程教育の典型的な4つの要素（①一般教育、②主専攻・副専攻、③自由選択、④教科外活動）の中にも見られるもので、ディプロマ・ポリシーの根拠としては特段奇異なものではない。また、日本の初等中等教育においても、クラブ活動は「教科外の教育」の「特別活動」の形で、児童生徒の心身の健全な育成のために必要欠くべからざるものとして教育課程の中に位置づけられているものでもある¹⁴⁾。しかし、すべての学生が参加するものでない以上、不参加の学生の目標不達成についてどのような対策をとるかに関しては、もう少し議論の余地があろう。

4. 結び

これまで見てきたように、観点別ディプロマ・ポリシーと各授業の観点別到達目標は、カリキュラム・マップという道具を通してカリキュラム・ポリシーに結実する。これは、認証評価における大学教育の質の保証と、学生や保護者、納税者に対する大学教育の説明責任に有効なばかりか、カリキュラム改革や授業改善への合理的な枠組みとしても有効である。

いずれの大学においても、カリキュラム改革は執行部や教務委員会、教授会において最も激しく議論が交わされる課題である。なぜならば、カリキュラムを変えろと言うことは、それぞれの教員の教育観や理想を調整することであり、また、自分が担当する授業科目の数や内容を再検討するということだからである。新しい学部・学科を立ち上げる場合を除いて、多くの場合、専任教員の担当できる授業科目の内容や数を中心に調整がなされ、名称は変わったけれど、中身は旧態依然であり、カリキュラムが複雑になっただけという結果に終わりがちである。

しかし、学部・学科のディプロマ・ポリシーを観点別に整理し、ディプロマ・ポリシーを達成するために各授業科目が存在するという発想に基づくならば、カリキュラム・マップを通して、どのような授業科目が必要であり、それはどのような到達目標と内容を具備すべきか、全教員の了解のもと調整が可能であろう。当初は、ディプロマ・ポリシーと授業科目の到達目標が乖離していても、PDCAサイクルを機能させる中で徐々に調整を進める方法もある。大事な

ことは、改革と調整のための枠組みを整備することで、一挙に改革を成し遂げることではない。大学評価・学位授与機構の機関別認証評価基準にも謳われているように、「教育の状況について点検・評価し、その結果に基づいて改善・向上を図るための体制が整備され、取組が行われており、機能していること」（基準9-1）が重要であり、学習する組織（learning organization）への変革こそが大学改革の本来の目的であると言えるだろう。

本稿は、主に山口大学での実践をもとに執筆した。現在、筆者は立命館大学に異動し、また、新たな課題に直面しながら研究と実践を進めている。学生の均一な質が保証され、比較的少数で教育を行える国立大学法人と、経営的な観点から多様化した学生を大人数教育で指導しなければ私立大学とは、認証評価への考え方やFD活動に対する取組が大きく異なる。しかし、学生や大学を取り巻く環境が大きく変貌しようとする時期に、いずれのセクターに属していても取り組まなければならない課題は同じであり、いつ、どのように改革を進めていくかが異なるだけであろう。教学改革という大きな改革のうねりに対して、本稿の内容が少しでも役立てばこの上ない幸いである。

注

- 1) 「大学評価基準（機関別認証評価）」独立行政法人大学評価・学位授与機構、2004年。
- 2) 「大学基準」財団法人大学基準協会、2004年。
- 3) 中央教育審議会・大学分科会『我が国の高等教育の将来像』中央教育審議会、2005年。
- 4) 「国際数学・理科教育動向調査の2003年調査 国際教育結果報告（速報）」国立教育政策研究所、2004年。：TIMSSによると、「数学の学習が楽しい」と回答した生徒は39%で、45ヵ国中43位。同じく「理科の学習が楽しい」と回答した生徒は59%で、26ヵ国中24位であった。また、宿題をする時間は1.0時間で、46ヵ国中最下位に属する。
- 5) 「PISA（OECD生徒の学習到達度調査）2003年調査」国立教育政策研究所、2004年。
- 6) 「平成14年度高等学校教育課程実施状況調査」文部科学省、2004年。
- 7) 文部科学省生涯学習政策局調査企画課「平成17年度学校基本調査」文部科学省、2005年。
- 8) 私学経営相談センター「平成17（2005）年度私立大学・短期大学入学志願動向」日本私立学校振興・共済事業団、2006年。
- 9) 「評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（高等学校）—評価基準、評価方法等の研究開発（報告）」国立教育政策研究所、2004年。
- 10) 「基準1 学習・教育目標の設定と公開」『日本技術者教育認定基準 2004年度版』日本技術者認定機構、2004年。
- 11) 『国立大学における教養教育の取組の現状—実状調査報告書—』独立行政法人大学評価・学位授与機構、2001年。
- 12) 「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善、自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫—生活、国語、社会、算数・数学、理科、音楽、体育、技術、英語、特別活動を事例にして（第二次報告書）」国立教育政策研究所、2004年。：ポートフォリオの定義にはいくつかのものがあるが、たとえばM.L.Tombari and G.D.Borichによると、「生徒が達成したこと及びそこに到達するまでの歩みを記録する学習者の学力達成に関する計画的な集積である」と言われる。
- 13) 「評価基準および評価方法等の改善と開発に関する研究」国立教育政策研究所、2004年。：ループリックとは学習者の学習成果を得点化するためのフォームなり指針を指しており、そのフォームの中には、学習者が何を学習すべきか示す評価基準（criterion）及び、学習者が学習到達しているレベルを示す評

価規準（standard）があらかじめ設定されなければならない（高浦、2004年）。

- 14) 小中学校の教育課程は、「教科の教育」と「教科外の教育」に分かれ、「教科外の教育」は「道徳」と「学級活動」「児童会・生徒会活動」「クラブ活動」「学校行事」からなる「特別活動」に分類される。

【参考文献】

マーチン・トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、1976年。

梶田叙一『教育評価』（有斐閣双書）有斐閣、1978年。

シャロン・ゾウ編著『世界の大学—ハーバード』成文堂、1997年、135頁。

沖裕貴・田中均「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミSSION・ポリシー策定の基本的な考え方について」『大学教育』第3号、2006年、46-48頁。

高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』明治図書、2000年。

高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004年。

江原武一「アメリカの学部教育の現状」『立命館高等教育研究』第6号、2006年、64頁。

Structure of Curriculum Policies from the Viewpoint of Point-by-point Instructional Objectives

OKI, Hirotaka (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

Abstract

What is required of educational objectives and curricula in university evaluation is distinct diploma policies, and curriculum policies that make them work efficiently in a PDCA cycle. As far as university evaluation is based on criterion-referenced evaluation, a mechanism that could measure achievement of the objectives must be installed in advance. This paper attempts to suggest point-by-point instructional objectives as an effective step toward it by some examples of point-by-point specific behavioral objectives shown in syllabus, and point-by-point diploma policies described as educational objectives of each faculty and department. Moreover on the basis of the practices at Yamaguchi Univ. a curriculum map that shows the relations between specific behavioral objectives and diploma policies would be recommended as what takes the major role of the curriculum policies. A curriculum map provides a reasonable framework not only for university evaluation but also for curriculum reform and instructional improvement.

Key words

Diploma Policies, Curriculum Policies, Curriculum Map, Criterion-referenced Evaluation, University Evaluation, Instructional Improvement, Curriculum Reform, Faculty Development

論文

大学院教育の改革—90年代後半

江 原 武 一

要 旨

この論文では、日本の大学院教育の改革課題を探るために、現在の行政主導の大学院改革の特徴を集約するとともに、改革の基盤である90年代後半における日本の大学院教育の実状と課題を、大学基準協会が1997年に実施した全国調査にもとづいて整理することを試みる。

キーワード

大学院教育、専門職業教育、教育課程、補習教育、教育と研究、学習環境

1 大学院改革の進展

(1) 大学院の制度的特徴

大学院は初等教育（小学校）、中等教育（中学校・高等学校）の次に接続する最終的な学校教育を提供する高等教育機関の1つである。現行の「学校教育法」によると、大学院は「学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする」（第65条）高等教育機関である。ところで大学院は教育法制上大学に置かれるが、2003年の改正により、日本の大学院には従来の大学院に加えて、新たに専門職大学院が導入された。それにともない、高度専門職業人養成に特化した教育を行う大学院修士課程として1999年に創設された専門大学院は専門職大学院へ移行した。

どちらも学術の理論および応用を教授研究することに変わりはないが、従来の大学院はその深奥をきわめて研究者を養成するとともに、高度専門職業人も養成するのに対して、専門職大学院はもっぱら高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うことにより、文化の進展に寄与することを目的としている。入学資格は大学を卒業した者またはこれと同等以上の学力があると認められた者である。また従来の大学院の場合、大学は大学院の課程を修了した者に対して修士または博士の学位を授与するが、専門職大学院の課程を修了した者には専門職学位を授与する。

大学院の課程は大きく修士課程、博士課程、専門職学位課程の3つに分かれる。そのうち修士課程は広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力またはこれに加えて高度の専門性が求められる職業を担うための卓越した能力を培うことを目的としており、標準

修業年限は2年である。大学院に2年以上在学して30単位以上を修得し、かつ必要な研究指導を受けた上、修士論文の審査および試験に合格した者に修士の学位が授与される。ただし優れた業績をあげた者については、大学院に1年以上在籍すれば足りる。また当該修士課程の目的に応じ適当と認められるときは、特定の課題についての研究の成果をもって修士論文の審査に代えることができる。

博士課程は専攻分野について、研究者として自立して研究活動を行い、またはその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力およびその基礎となる豊かな学識を養うことを目的としており、標準修業年限は5年である。5年一貫の課程の他、前期2年と後期3年に区分し、前期2年の課程を修士課程として取り扱う大学院もある。また教育研究上必要がある場合には、後期のみの博士課程を置くことができる。なお医学・歯学・獣医学などを履修する博士課程は4年制であり、修士課程は置かれていない。

大学院に5年以上（医・歯・獣医学などは4年以上）在学して30単位以上を修得し、かつ必要な研究指導を受けた上、博士論文の審査および試験に合格した者に博士の学位が授与される。ただし優れた業績をあげた者については、大学院に3年以上在籍すれば足りる。なお博士の学位にはこの課程博士の他に、大学院の行う博士論文の審査に合格し、かつ博士課程修了者と同以上の学力があると確認された者に授与される論文博士がある。

専門職学位課程は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識および卓越した能力を培うことを目的としており、標準修業年限は2年、または専攻分野の特性によりとくに必要があると認められる場合には1年以上2年未満である。ただし法曹養成のための教育を行うことを目的とする法科大学院の課程の標準修業年限は3年（法学既修者の場合は2年）である。

専門職大学院に2年（2年以外の標準修業年限を定めている場合には当該標準修業年限）以上在学して、30単位以上の修得その他の教育課程の履修（法科大学院は93単位以上の修得）により課程を修了した者に、高度専門職業能力を修得したことを証明する学位として、修士（専門職）の専門職学位が授与される。なお標準修業年限が3年の法科大学院の修了者に授与される学位は法務博士（専門職）である。

大学院の現況をごく簡単にみると（2006年）、744校の大学のうち、大学院を置く大学は586校で、全体の79%を占める。大学院学生数は26万1千人、そのうち修士課程16万6千人、博士課程7万5千人、専門職学位課程2万人である。大学生総数は278万6千人だから、大学院学生はその9%を占めている。女性の比率は30%（修士課程30%、博士課程30%、専門職学位課程29%）であり、企業等を退職した者や主婦などを含む社会人の大学院学生数は4万9千人を数え、大学院学生の19%を占める。なお専門職学位課程学生の44%は社会人学生である。

修士課程の専攻分野別構成比では（2006年）、工学（39%）が最も高く、次いで社会科学（12%）、理学（9%）の順になっている。比率の年次推移をみると、保健は上昇したが、社会科学は低下した。また博士課程の専攻分野別構成比では、医・歯学（26%）が最も高く、次いで工学（19%）、人文科学（10%）の順である。ただし医・歯学の比率は年々低下してきている。専門職学位課程の専攻分野別構成比で特徴的なのは、社会科学（95%）の比率が圧倒的に高いことであり、それに工学（1%）が続いている。

(2) 大学院の拡充をめざす臨教審以降の改革

現行の日本の大学院制度は第二次大戦後、アメリカの大学院をモデルにして設置された。しかし戦後大学改革の際には、大学が最高学府であるという戦前の大学観に変更が加えられることはなく、アメリカで普及していた中間学位である修士と単位制教育を中心とする課程制大学院の必要性は、大学関係者も文部省も認識していなかった。博士課程の設置も、国立大学にとっては施設設備の実質的な整備充実をとまなう研究大学になることを意味していたが、私立大学にとっては大学のステータス・シンボル以上の意味をもたない場合も少なくなかった。

その後、世界同時発生の「学生反乱」が終息した70年代初頭には、高等教育の大衆化の進展に対処するために、高等教育機関としての大学院の役割があらためて問われ、大学院設置基準が1974年に制定された。学部・学科に対応しない独立研究科や独立専攻が設置されたり大学院講座が予算化されて、課程制大学院の実質化も進められた。しかし大学院は研究者養成の場だとする見方は、大学関係者の間に根強く残っていた（大崎、2000年、73-76頁）。

ところが80年代後半以降、とくに90年代に入ってから、大学院の拡大と充実を図るために、さまざまな改革が行政主導で実施されるようになる。この大学院改革で主要な役割を演じたのは、臨時教育審議会第一次答申（1986年）の提言を受けて翌年文部省内に設置された大学審議会である。大学審議会の大学院改革に関する答申や報告をふまえて、大学院設置基準や学校教育法などの法改正が次々に実施された（八尾坂、2000年、70-72頁）。同審議会は2001年に中央省庁等改革の一環として中央教育審議会の大学分科会に再編されたが、引き続き行政主導の大学院改革は急ピッチで進められている。

とくに2005年に公表された答申『新時代の大学院教育—国際的に魅力のある大学院教育の構築に向けて—』では、大学院における人材養成の強化と世界的水準の教育研究拠点の形成をめざして、大学院教育の実質化をはかるさまざまな提言が行われた。この答申の基本的な考え方は、科学技術・学術審議会が策定した「第3期科学技術基本計画」（2006年）の発想とも密接に関連しており、日本が科学技術創造立国を実現するためには、大学院における先端的な科学技術の研究人材や高度な専門職業人の養成が不可欠なことを強く訴えている。

(3) 課題の設定

それでは、このような行政主導の改革により、日本の大学院はこれからどのような方向に進んでいくのだろうか。本稿では、日本の大学院教育のゆくえと改革課題を探るために、現在の行政主導の大学院改革の特徴を集約するとともに、改革の基盤である90年代後半における日本の大学院教育の実状と課題を、大学基準協会が1997年に実施した全国調査にもとづいて整理することを試みる。なお今後の改革の方向と課題を探るためには、行政主導の大学院改革の先行モデルの1つとして位置づけられるアメリカにおける大学院教育の改革動向の分析も有益だが、紙幅の制約から、この問題については稿を改めてまとめることにする。

2 転換期の大学院改革

(1) 大学院改革の目的

はじめに行政主導の大学院改革の特徴を明らかにするために、臨教審以降の改革動向をたどてみると、政府の政策意図は別にして、この転換期の大学院改革の特徴は、次のようにまとめられる。

まず第1に、大学院改革の目的は、制度全体の方向としては、日本の国際的な経済競争力を強化するために「科学技術の研究と開発の推進」をはかるとともに、先端的な科学技術の研究と開発を推進したり支援する「先端的な研究人材や高度な専門職業人の養成」を果たすために、既存の制度を再編成し、拡充することである。この大学院における教育はもっぱら専門職業教育、つまりすでに基礎的な学力や教養を身につけた学生に、特定の専門分野や職業と直接関連した知識や技術、考え方、行動様式などを身につけさせる教育によって構成される。

また現在の大学院改革では、教育法制上の制度改革だけでなく、個別の大学院における改革も強く求められている。そのため各大学はその大学の理念や改革の基礎になる手持ちの条件をふまえて、自らにふさわしい大学院改革を独自に進めたり、複数の大学が連携して新たな大学院を構築することをめざしている。

こうした改革は日本だけでなく、アメリカやイギリス、ドイツなどの先進諸国も、韓国や中国をはじめとする発展途上諸国もまきこんで世界同時進行の形で実施されている。グローバルな観点からみると、各国の高等教育をとりまく社会経済的状況は、1970年代の二度にわたるオイル・ショックや90年前後の社会体制の再編成などを契機に大きく様変わりした。それにともなう、どの国でも高等教育のあり方があらためて問われ、大学院改革を含めた抜本的な大学改革が進められている。

この近年の大学改革の顕著な特徴は、どの国の政府も基本的に、市場競争の原理と自助努力を強調する新保守主義の考え方にもとづいた「小さな政府」による大学政策を策定し、その推進をはかっていることである。ただし各国の社会経済的条件や大学制度の歴史的文化的背景、高等教育の普及度などは非常に異なるため、改革の具体的な内容はもとより、その実施手続きや実施過程で生じた解決課題にも、国によって大きな違いがみられる。

たとえばバブル経済の崩壊後長期的に経済が低迷している日本では、欧米諸国と異なり90年代後半から、大学院における教育と研究を拡充して経済的生産性を向上させることが、いっそう強く求められるようになった。とくに不況のため自前の企業内教育や研究開発が負担になった産業界は、大学院教育を充実して優秀な即戦力の企業人材を養成したり、大学における研究では基礎的な研究よりも、製品化しやすい応用的な研究を推進することを声高に要求している。

大学院をもつ多くの大学にとっても、社会人学生や留学生を大学院に受け入れて学生数を確保するのは、大学経営上重要な戦略の1つである。日本ではすでに同世代の約半数が大学や短期大学に進学するほど、高等教育は普及している。しかし少子化にともない進学該当年齢人口が長期的に減少するため、定員を満たせない大学が今後続出すると予想されており、大学院の拡大は学生確保の有力な方策だと考えられているからだ。いずれにしても、日本の大学院改革にとって重要なのは、改革の基礎的条件や基盤の異なる国々への改革動向を「合わせ鏡」とし

て活用するとともに、将来の日本社会にふさわしい新しい大学院のありかた（グランドデザイン）を構想し、それにもとづいて実質的な改革を実施することである。

（２）大学院制度の弾力化

第２に、臨教審以降の大学院改革では、大学院への進学や学位取得を容易にし、大学院の規模を拡大するために、大学院制度を弾力化する制度改革が矢継ぎ早に進められた。夜間大学院や昼夜開講制大学院、通信制大学院の制度化、修士課程の修業年限の標準化、学部３年次からの修士課程進学の特認、専門分野による学位の種類の廃止などである。

このうち夜間大学院は、おもに社会人学生の通学上の利便をはかるために、夜間に授業を行う大学院であり、2004年には22校の大学に設置されていた。また通信制大学院は高度専門職業人養成をおもな目的とした通信教育を行う修士課程を置く大学院である。大学院レベルの高度な知識や技術の修得を希望しても、地理的・時間的制約などから通学が難しい社会人の学習要求に応えるために、1998年に制度化され、2006年には放送大学学園と35校の私立大学がこの課程を開設している。

ところで大学院制度を弾力化する制度改革のなかで、大学院教育に今後大きな影響を及ぼすのは、2003年の学校教育法の改正により発足した専門職大学院である。従来の大学院の多様化に加えて、この専門職大学院の発足により、アメリカの専門大学院に相当する大学院レベルの専門職業人教育が大幅に拡大することが期待されている。しかしそれと同時に、学部教育や従来の大学院で行われてきた専門職業教育との関係をはじめ、学位制度や専門職業人教育の水準の問題など、大学制度全体に関わる課題も指摘されている（天野、2004年、42-48頁）。

（３）先端的な科学技術の研究開発と人材養成

第３に、現在の大学院改革の主要な目的である先端的な科学技術の研究開発の推進と、そのための人材養成についてみると、「大学院重点化政策」がそうした政策の一環として90年代以降進められた。とくに国立大学では東京大学や京都大学などの旧制帝国大学を母体とする7大学をはじめ、東京医科歯科大学や東京工業大学、一橋大学、さらに神戸大学や広島大学が大学教員の所属を学部から大学院に移すことになり、少数の研究大学の大学院が重点的に整備拡充された。その後、他の国立大学でも予算優遇措置をとみなわない大学院の部局化が実施され、私立大学でも同様の大学院の重点化を行うところがみられた（小林、2004年、60-64頁）。

「世界的研究教育拠点の形成のための重点的支援—21世紀COEプログラム—」も、文部科学省の新規事業として2002年から開始された。マスメディアの報道では、このプログラムを日本の国際的な経済の競争力を強化するために先端的な科学技術の研究開発の推進をめざす大学政策として位置づけることもある。しかしCOEの補助金は大学院学生、とくに博士号を取得したポスト・ドクの活動の場を確保するための人件費に重点が置かれているので、高学歴人材のうち先端的な人材の養成をはかる事業だといった方が正確である。

その意味では、2003年から開始された「特色ある大学教育支援プログラム」（特色GP）をはじめ、大学教育の改善や改革の推進をめざす大学教育改革の支援政策も重要である。特色GPはおもに学部教育を対象にしているが、その後「『魅力ある大学院教育』イニシアティブ」や「法

科大学院等専門職大学院教育推進プログラム」、「資質の高い教員養成推進プログラム」などが導入された。

先端的な科学技術の研究開発と人材養成、とくに科学技術の研究開発には、学術政策や科学技術政策の動向も密接に関連している。国際比較の観点からみると、欧米諸国の科学技術政策は80年代から、国際的な経済競争力の向上を目標として掲げ、技術革新の促進をめざす政策へ重点を移したため、基礎的な研究への公的資金の投入は後退した。それに対して日本の科学技術政策は、日米間の技術摩擦への対応という経済的動機もあり、創造的な研究や基礎的な研究の振興を重視していた。

しかしその日本でも90年代後半以降、景気対策のために経済発展に対する科学技術の寄与が期待され、大学における研究や人材養成では基礎的な研究よりも経済発展に役立つ応用的な研究が重視されるようになった。この政策転換は、科学技術の振興を総合的・計画的に推進することを目的とした科学技術基本法（1995年）やそれにもとづいて政府が策定した科学技術基本計画（1996年）、第2期科学技術基本計画（2001年）、第3期科学技術基本計画（2006年）にもよくあらわれている。大学にとって問題なのは、こうした学外からの要請に応える仕組みを構築するのは重要だとしても、それと同時に、大学がこれまで長い時間をかけて培ってきた教育と研究の様式や精神（エートス）を堅持するために、新たな状況にふさわしい大学院のあり方が求められていることである（小林、1998年、221-225頁、236-237頁）。

（4）大学院教育の改革

第4に、現在の大学院改革における教育面の改革動向に注目してみよう。アメリカの大学院は研究活動と並んで大学院学生の教育（スクーリング）を非常に重視しており、修士課程の大学院だけでなく、博士課程をもつ大学院も教育と研究の両面で優秀かどうかを常に問われてきた（江原、1994年、195頁）。もともと第二次大戦後の日本の大学院改革では、このアメリカの大学院をモデルにした課程制大学院の構築を意図していたが、実際には定着しなかった。それはたとえば同じ東アジアで、アメリカの大学院をモデルにした大学院改革を実施してきた韓国が、論文博士の撤廃や大学院の種別化などにより課程制大学院制度を整備してきたのと対照的である（馬越、2004年、247-248頁）。

近年の大学院改革で制度の弾力化をはかり、大学院への進学や学位取得を容易にするためにさまざまな制度改革が行われてきたのは、従来の大学院教育を改善してアメリカ型の教育を重視する課程制大学院をあらためて再構築しようとする試みとってよいだろう。またこれまでの大学院教育、とくに博士課程ではおもに専門分野の研究者養成を行ってきたが、それに加えて、研究活動よりも大学院学生の教育を重視し、高度専門職業人を養成する修士課程や博士課程が開設されたり、生涯学習機会としての大学院が設置されるようになった。

とりわけ専門職大学院が高度専門職業人の養成に特化した実践的教育を行う大学院として創設されたのは、大学院の拡充にとって画期的な出来事だった。専門職大学院については、すでに述べたように、学部教育や従来の大学院で行われてきた専門職業教育との関係をはじめ、学位制度や専門職業人教育の水準の問題など、大学制度全体に関わる課題がいくつも指摘されている。しかし日本が今後大学院をいっそう拡充するためには、社会との関係が密接な専門職大

学院がどの程度普及するかが重要な鍵の1つになるからだ。

3 教育課程の構造改革

(1) 改革の進展：90年代後半

それでは、こうした特徴をもつ行政主導の改革により、日本の大学院教育はこれからどのような方向に進んでいくのか。この課題にアプローチするために、現在の改革の基盤である90年代後半における日本の大学院教育の実状と課題を、大学基準協会が1997年に実施した全国調査にもとづいて整理してみよう。なお本稿ではとくに参照しないが、90年代後半には国立大学協会も国立大学のすべての大学教員を対象に、大学院の現状と課題に関する包括的な質問紙調査を実施していることを付記しておこう（国立大学協会・大学院問題特別委員会、1996年）。

大学基準協会は1997年に、大学院の実状と課題を明らかにするために、国公立のすべての大学院研究科を対象にした「大学院改革の実施状況に関するアンケート調査」を実施した。有効回答数は対象大学420校のうち375校（回収率89%）、対象研究科1103研究科のうち1038研究科（回収率94%）であった（岩山・示村、1999年、93-98頁）。この調査により、大学院教育の改革状況を集約すると、次のようにまとめられる。調査結果のうちおもに注目するのは、教育課程の構造改革と教育研究条件の整備に関連した改革の進展状況である。

調査では、設問の冒頭で大学院の改善や改革の実施状況を聞いている。その結果によれば、97年当時、大学院をもつ大学で回答のあった364大学のうち、実に82%が大学院の改善や改革にとりこんでいた。こうした流れは80年代からはじまっていたが、多くの大学をまきこむようになったのは92年以降であり、ピークを迎えたのは96年、97年あたりからである。

大学院教育に関連した改革についてみると、1038の研究科のうち、教育課程の改革をすでに実施したり、検討中だったのは75%、教育理念・目的の改革は74%、教育方法の改革も61%にのぼり、いずれも改革のピークは調査時点の97年だった。教育研究条件の改革も75%がすでに実施したり、検討中だったから、日本の大学院教育のあり方は90年代に大きく変わったことがわかる（江原、1999年、60頁）。

(2) 専門職業教育中心の大学院教育

大学院教育のうち、修士課程の教育目的で最も多いのは（複数回答）、社会の多方面で活躍できる高度な職業上の「専門的知識・能力を有する人材の養成」（89%）であり、専門分野における「研究者としての基礎的能力の養成」（69%）と「学部における専門教育の補完・深化」（36%）が、それに続いている。博士課程の教育目的で最も多いのは（複数回答）、専門分野における「自立した研究者の養成」（88%）だが、高度な職業上の専門的知識・能力を駆使し、社会の多方面で「指導的役割を果たす人材の養成」（72%）もかなり多く、さらにこの2つに教育目的を絞るのではなくて、研究経験を通じて「研究者としての自覚等を身につけさせること」（23%）もめざされている。

したがって大学院教育の教育目的は学部教育とちがって、あくまでも専門職業教育中心である。また卒業後の職業が要求する専門的知識や能力に違いがあるにしても、修士課程でも博士

課程でも、高度専門職業人の養成と研究者の養成がめざされている。とくに重要なのは、博士課程で従来の研究者養成に加えて、高度専門職業人の養成が定着してきていることである。

（３）教育課程改革の特徴

75%の研究科が実施したり、実施を検討していた教育課程の改革で特徴的なのは、新たな学問分野の進展や社会の要請に対応して、専攻科目に関わる授業科目や専攻科目の関連分野の授業科目を充実させたところが多いことである。たとえば教育課程の改革の内容についてみると、改革を実施していた401の研究科のうち、66%は「学際的分野や生成途上の新たな分野に対応した教育課程」の充実をはかっており、46%は生涯学習ニーズや国際化の進展にともなう「新たな社会の要請に対応した教育課程」を重視していた。

比率はそれほど高くないが、大学院教育の教育課程を学部教育の教育課程と関連させて包括的に改革する動きがみられるのも、今後の大学院教育のあり方を考えるのに重要な傾向である。たとえば改革を実施していた401の研究科のうち、28%は「学部教育との連関や修士（博士前期）課程と博士（博士後期）課程との一貫教育」を視点に教育課程を再編成しており、14%は「大学院と学部との共通教育」を設けることにより、学部学生に大学院の授業を受けさせることを可能にするような弾力化をはかっていた。これまでは学部教育における教養教育と専門教育の関連がもっぱら議論的になっていたが、今後は学部教育と大学院教育の関連をすっきりしたものにするのも重要な課題になるだろう。

（４）教育方法の改革

大学院教育が学部教育とちがうのは、授業における教育指導と並んで学位論文の作成や調査や実験の手ほどきといった研究指導が大きな比重を占めていることである。また学生が主体的な判断能力や思考力、創造力を伸ばすことも強く求められている。どのような職業に就くにせよ、高度専門職業人や研究者にとってこれらの能力やそれを発揮するために必要な考え方や価値観、行動様式の修得は、基礎的な知識や技術の修得と並んで、あるいはそれ以上に不可欠だと考えられるからだ。

もう少し具体的にみると、教育研究の指導方法の工夫で比較的多かったのは、「対話討論方式による教育方法の採用」（37%）、「少人数講義の増加」（29%）、「フィールドワークの採用」（23%）などである。指導教員による研究指導の工夫も多様で、「研究室での指導時間の増加」（52%）、「指導教員の変更に柔軟に対応」（31%）、「複数指導教員制の採用」（30%）などが実施されている。教育研究指導の高度化・先端化の措置としては、「キャンパス情報ネットワークの整備」（66%）や「インターネットを活用した教育研究指導の拡充」（33%）が目立っている。

さらに研究指導を学生が所属する大学院の研究者だけでなく、他の大学院や研究所といった外部の研究者に委託する動きがあることも、時代に即応した新しい傾向である。そうすることにより、学修活動がもっと活性化したり、第一線の研究者の指導が受けられたり、最先端の施設設備を利用することができるからだ。この外部委託の研究指導は修士課程よりも博士課程に多く、とくに国立大学では、修士課程の6割以上、博士課程の8割近くがすでに実施していた。しかし科学技術の急速な進展や専門分野の深刻な細分化を考えると、外部委託による研究

指導は今後も拡充されると予想される。またこれから高度専門職業人の養成がいつそう求められるとしたら、指導教員の範囲を企業や公共団体などの学外で活動している研究者や実務家まで広げて、学生の研究指導を委託することも必要になるだろう。

（５）体系的な構造化と補習教育の導入

ところで教育課程の構造改革をはかる際には、この他にも考慮すべきポイントがある。第１に、大学院教育の教育課程をフォーマルな公式の教育として、これまで以上に体系的に構造化すべきである。大学教育の教育課程は初等中等教育の場合とちがって、たとえば学習指導要領のような形で、全国的に標準化する必要はない。教科書や教材も検定などのフォーマルな手続きによって調整したり標準化するよりも、それらを各大学で実際に使用する過程で優れたものが次第に広く普及していくようにした方が、かえって有効でうまくいくように思われる。

しかしそれぞれの専門分野の研究者や高度専門職業人を養成するための一般的な教育目的や教育目標、そのための具体的な教育計画などには、専門分野ごとにある程度標準化されたものが想定できるはずだから、専門分野の学協会や関連学協会の連合組織、あるいは卒業生を受け入れる専門職業団体などが中心になって、大学院教育の教育課程を定期的に検討し、標準的なガイドラインを整備充実していく必要がある。ただし望ましい教育課程の内容は専門分野や卒業後に就く職業分野によってかなり異なるので、大学院教育としての共通性を過度に強調するのはあまり得策だとは思われない。そうしたゆるやかに体系化された教育課程のモデルは、個々の大学院や研究科が明確な理念や目的にもとづいた自前の特色のあるスクーリングを構想する際にも大いに役立つと考えられる。

第２は、大学院における補習教育の問題である。多くの大学では近年、学部教育への補習教育の導入がはかられている。それは多くの場合、高校教育と大学教育とのつながりを是正し、学生が大学でできるだけ無理なく学べるようにするために、高校で履修しなかったり、たとえ履修する機会があっても十分に学べなかった基礎的な教科、つまり英語や数学をはじめ、物理や化学などといった理科系の教科を中心に行われている。

大学院教育でも学生が増えれば、学生の興味や関心、能力が多様化して、こうした補習教育の導入が近い将来、多くの大学で求められるようになる。しかしここで強調しておきたいのは、大学院への進学者、とりわけ高度専門職業人を養成する大学院への進学者に対する学習上の配慮の問題である。というのは彼らのなかには、学部時代の職業教育や専門教育とはちがう専門分野に進学したり、たとえその専門分野に対する興味や関心があっても独学しても、基礎的な学習を系統的にする機会がなかった者が少なくなく、大学院における専門職教育に直ちになじめないケースが出てくると予想されるからだ。

すでに紹介したように、90年代後半の大学院改革でも大学院教育の教育課程を学部教育の教育課程と関連させて包括的に改革する動きがみられたが、これはおもに大学教育を受ける間に自分の専攻を変えない学生を念頭に置いた改革である。効率的な人材養成、とくに高度な学術研究に従事する研究者の養成には、こうした専門分野の学習を系統的に積み上げるための改革はいうまでもなく不可欠である。しかしその場合でも、学際的分野や生成途上の新たな分野に進出しようとしている学生に対しては、研究上必要だがそれまでフォーマルに学ぶ機会がなか

った関連分野の理解を促すために、何らかの配慮を講じる必要がある。その意味でも、学生の学習上の必要に応じて大学院における学習をスムーズにするための補習教育を正式に教育課程にくみこむ方向で、教育課程のあり方を検討すべきだろう。

4 教育研究条件の整備

(1) 施設設備の充実

大学院教育の改革では、教育課程の構造改革と並んで、そのインフラの整備も重要な課題である。とくに日本の大学ではそれまで学部を基礎にして大学組織を編成し、大学院独自の教員組織や施設設備をほとんど充実しないまま大学院を拡充したので、大学院担当教員の負担増や大学院用の施設設備の不備、研究費の不足などといった教育研究条件の悪化はあまり省みられないままできた。

こうした状況に対して、調査時点の97年に、1038の研究科の75%は教育研究条件の改革をすでに実施したり、実施を検討していた。このうち改革を実施した406の研究科についてみると、半数を超えていたのは「施設設備の充実」(54%)と「学生の研究環境や研究条件の改善」(51%)であり、それに「図書資料等の充実」(45%)や「大学院担当教員への特別手当支給」(37%)、「学内研究助成金制度の充実」(29%)、「個々の教員の研究費の増額」(27%)などが続いている。

さらに具体的な改革の内容に注目すると、「大学院教育のための施設設備の充実改善」をはかったのは52%であり、大学院学生専用の施設設備に関しては、「コンピュータ等の拡充」(58%)や「学生自習室の拡充」(41%)、「机・椅子の拡充」(35%)、「講義室、演習室の拡充」(32%)などが多い。図書館関連の改革で目立つのは、「図書館資料の検索システムのコンピュータ化」(55%)、「広域的な学術情報システムへの接続推進」(38%)、「他大学院等の図書館とのネットワーク化」(30%)、「図書館の開館時間の延長」(27%)、「レファレンス機能の拡充・強化」(27%)、「蔵書冊数の大幅な増加」(26%)などである。

(2) 人的支援体制の強化

大学教員への人的支援体制の強化も大学院教育の改善では重要な課題である。しかし実際には「事務職員の充実」(10%)や「技術職員の充実」(3%)、「助手の数の拡大」(3%)はほとんど実施されていない。その代わりに国立大学を中心に多くの大学で「ティーチング・アシスタント制の導入」(60%)がはかられ、「リサーチ・アシスタント制の導入」(29%)も試みられている。これは大学にとって、いったん増員すると長期間にわたって人件費がかかり、人員削減もしにくい正規の事務職員や技術職員、助手の雇用拡大よりも、必要経費ははるかに安く、しかも人的資源の需給状況や確保できる財源の変化に流動的に対応しやすいティーチング・アシスタントやリサーチ・アシスタントの導入の方が実施しやすかったからだと考えられる。

このような現状をふまえて、今後さらにどのような点で大学院の教育研究条件の充実をはかりたいのか、その方針を聞くと、実に8割を超える研究科は、インフラ整備の基本的な3つの柱、つまり「施設設備面の充実」(84%)、「教員面の充実」(84%)、「教育研究経費の充実」

(80%)をはかろうとしていた。「人的補助体制の充実」(62%)や「図書等学術資料の充実」(55%)も、半数を超える研究科が重視している。したがって全体としてみると、大学院のインフラの整備全般は、それまで決して十分ではなかったことがうかがわれる。

日本の学部教育にはさまざまな課題が山積しているが、それでも第二次大戦後に限っていても60年近い改革の歴史がある。それに比べると大学院教育の改革はようやくはじまったところであり、なによりもまずその基礎的な条件整備が求められている。さらにその他に、自律的でしかも効率的な大学院の組織運営の確立や、制度としての大学院の社会的な評価の向上、専門分野にふさわしい大学教員の質の確保、大学院進学者にとって非常に大きな関心事である卒業後の就業先の拡大や処遇改善への努力など、教育条件を左右するさまざまな課題の解決にも、これから多くの時間とエネルギーを注ぐ必要があるだろう。

(3) 改革のポイント：教育と研究のバランス

そうした観点から、考慮すべきポイントについて簡単に触れてみよう。第1は、大学教員の仕事のうち、教育と研究のバランスをどのようにすればよいのかという問題である。国際比較の視点からみると、どの国の大学教員も優れた研究活動を行うことを期待され、所属大学の教員評価でも研究業績が重視されている。とくに日本はドイツやスウェーデン、オランダ、イスラエルと同様に、少なくとも意識の上では教育よりも研究を重視する大学教員が多い国だから、どのような大学改革を構想する場合でも、大学教員の仕事については教育と研究をできるだけ分離させない形で、その将来の方向を考えるべきだろう。大学教員が研究をしながら教育もいっそう充実させる方向で、教育と研究のバランスをはかることをめざす改革の方が大学教員の協力も得やすく、無理がないからである。

しかし今後は学部のみならず大学院でも、研究に加えて学生の教育がいっそう重要になるので、教育活動を大学教員の専門的な活動として正式に位置づけ、教員評価の項目にも主要な指標としてくみこむ必要がある。また研究上優秀な教員が学生の教育でもすぐれているとは限らないから、大学教員の教員研修(FD)の機会の充実など、教育活動の改善を支援する制度的条件を整備する必要もある。

ただし気をつけなければならないのは、大学によっては教育を重視しすぎると、大学教員の研究活動を抑制する雰囲気が学内で強くなる恐れがあることである。初等中等学校の教員と大学教員との間に、教師としてそれほど大きな違いがあるわけではない。しかし大学教員が初等中等学校の教員とちがうのは、そのキャリアのどこかで、自分の専門分野の研究水準に達した研究を行った経験があることではないだろうか。さらに能力や意欲、それから条件や幸運に恵まれれば、その後もその専門分野で先端的な研究を続けることができる。そして大学教育のメリットは、そうした研究の経験のある大学教員が自分の研究を視野の片隅に据えながら、専門分野のエッセンスを系統的に学生に伝えるところにあると考えられる。

もっともこうした考え方に対して、アメリカの大学のように、学内の大学教員を教育担当の大学教員と研究担当の大学教員に二分して、役割分担を明確にする考え方もある。しかし日本では大学院のある大学ではどこでも(制度上大学院大学化した大学でも)、ほとんどの大学教員は学部教育と大学院教育を担当しているので、その実施は決して簡単ではない。また教育と研

究のどちらをどの程度優先するかは、専門分野によってちがうだけでなく、個々の大学教員についてみると、採用時から退職時までのキャリアのどの時期にいるかによっても異なっている。したがって日本の大学では、大学教員のキャリアのなかで研究を重視する時期と教育を重視する時期を本人の判断にもとづいて設定し、本人の意向をできるだけ尊重しながら、全学的に教育と研究のバランスをはかる方策を探る方が、はるかに現実的で有効だと思われる。

（４）改革のポイント：学習環境の整備

第２のポイントは、大学院入学者の多様化にともなって、学習環境をどのように整備すればよいかという問題である。これまで日本の大学院は多くの場合、自校の学部を卒業後直ちに同じ専門分野の研究科に進学する男性の日本人学生を受け入れてきた。しかし大学院の規模が拡大すれば、こうしたいわば伝統的な大学院学生に加えて、新しいタイプの非伝統的な大学院学生も今後数多く入学するようになることが予想される。大学基準協会の調査で「新しい大学院学生」としてとくに注目しているのは女性、社会人、留学生、自校以外出身者である。

大学院の門戸を開放して新しい大学院学生を受け入れれば、学内の人間関係が豊かになり、大学院教育をいっそう活性化することができる。社会的にみても、優秀な潜在的人材を発掘するプールを性別や年齢、国境などの壁を超えて広げたり、進学希望者にアクセスしやすい学習機会を整備するのは望ましいことである。しかし現在の大学院改革で新しい大学院学生の受け入れが注目されるのは、入学者が定員に満たない研究科が多いことも関係しているように思われる。実際に1997年の時点で定員が充足されていなかった研究科は修士課程では44%、博士後期課程では60%、博士課程（一貫制）では79%であり、設置者別では私立、学問分野別では家政学系研究科に多い。したがって多くの大学は大学院学生の獲得に努めているが、新しい大学院学生はその主要な標的になっているとみてよいだろう。

そのための工夫として、たとえば半数ほどの研究科はすでに、社会人や留学生の特別入試制度を実施していた。入学者の多様化に応じて特別の教育課程を設けている大学は少ないが、その代わりに多様な学生のニーズに対応できる指導体制の整備は比較的多くの大学で進められている。留学生のために交流の場や専用宿舎を用意したり、組織的な相談業務体制を整備して、アドバイザーやチューターを配置している大学も少なくない。

しかし新しい大学院学生のための学習環境の充実には多額の経費がかかるので、学生増がはたして大学経営の健全化に役立つのか、その収支のバランスが大きな問題になる。また大学院教育の条件整備は伝統的な大学院学生についてもようやくはじまったところである。改革の問題点や副作用として、大学教員や大学職員の負担増、施設設備面での制約、財政面での負担増や制約などもよく指摘されている。それゆえ学習環境の整備を進める際には、どこからどのような手順で改善するのか、かなりの的を絞った総合的で綿密な準備が必要である。

ところでここでは、全体的な傾向をごく簡単に紹介したが、設置者別や専門分野別に分けてみただけでも、大学院教育の改革状況は大学によって非常に多様である。どのような大学改革もそうだが、実質的で有意義な改革は個別の大学がその固有の条件をふまえて実施する改革を一つ一つ積み上げていくことによってしか実現できない。その意味では、大学院教育の改革で最も求められているのは、それぞれの大学がその大学院や研究科にふさわしい明確な理念や目

的にもとづいた体系的で実施可能なスクリーニングを、独自の視点から構築することである。

引用文献

- 天野郁夫「専門職業教育と大学院政策」『大学財務経営研究』第1号、国立大学財務・経営センター、2004年、3-49頁。
- 岩山太次郎・示村悦二郎編著『大学院改革を探る』（JUA選書 第10巻）大学基準協会、1999年。
- 馬越徹「韓国の大学院」江原武一・馬越徹編著『大学院の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第4巻）東信堂、2004年、243-260頁。
- 江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年。
- 江原武一「大学院教育の改革と今後の方向」岩山太次郎・志村悦二郎編著『大学院改革を探る』（JUA選書 第10巻）大学基準協会、1999年、59-73頁。
- 大崎仁「大学院教育」『高等教育研究紀要』第18号、2000年、73-81頁。
- 小林信一「学術政策の転換と大学の高度化」佐伯胖他編『変貌する高等教育』（現代の教育 第10巻）岩波書店、1998年、221-241頁。
- 小林信一「大学院重点化政策の功罪」江原武一・馬越徹編著『大学院の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第4巻）東信堂、2004年、51-78頁。
- 国立大学協会・大学院問題特別委員会『国立大学大学院の現状と課題』国立大学協会、1996年。
- 八尾坂修「二一世紀に向けた大学院改革の特質と方向」日本教育経営学会編『大学・高等教育の経営戦略』（シリーズ 教育の経営 3巻）玉川大学出版部、2000年、69-89頁。

Reform of Japanese Graduate Education in the Late 1990s

EHARA, Takekazu (Professor, Center for Development and Support of Higher Education)

Abstract

This paper attempts, first of all, to summarize the development of Japanese higher education policies since the late 1990s, focusing on the reform of graduate education. Secondly, the actual circumstances and challenges of Japanese graduate education in the late 1990s are analyzed on the basis of the nation-wide survey conducted by the Japan University Accreditation Association in 1997.

Key words

Graduate Education, Vocational and Professional Education, Curriculum, Remedial Education, Teaching and Research, Learning Environment

立命館大学短期留学プログラムで学ぶ

日本語学習者の第二言語教室不安

——縦断的調査による実態把握の試み——

志 田 あゆみ

要 旨

第二言語習得に関わる情意要因の一つとして、言語教室における不安がもたらす負の影響が実証的研究によって明らかにされている。しかしこれまでのところ、第二言語としての日本語環境、つまりJSL教室を対象にした研究が非常に少なく、学習者たちが実際に教室内でどのような不安を経験しながら学習活動を行っているのかについては十分に解明されていない。そこで本研究では、立命館大学で日本語を学ぶ短期留学生を対象に、彼らの教室内不安の実態を把握することを目的として、二度に渡る質問紙調査を行った。調査結果からそれぞれの時期における不安因子を明らかにするとともに、縦断的側面からも分析し、留学プログラムの前期から後期にかけ、学習者の不安がどのように変化していくのかについて考察する。

キーワード

JSL教室、第二言語教室不安、質問紙、縦断的調査、不安因子、不安の変化

はじめに

学習者たちは同じ教室で学んでいるにも関わらず、なぜ学習効果や学習の継続度に個人差があるのだろうか。日々このような疑問を感じる中、学習者たちから「授業では緊張して話せない」、「わからない言葉が出てくると怖くなる」というような言葉を耳にし、言語学習の教室が学習者に与える不安（anxiety）というものに対して問題意識を持つようになった。中でも、授業の初日からほぼ目標言語のみで進められる直接教授法の授業の場合、学習者は相当なストレスを経験しているものと思われる。

言語学習の場面で学習者が経験する不安は、第二言語習得の成否を分ける重要な情意要因の一つとして高い注目を集め、これまでに応用言語学や心理学などの分野で盛んな研究が行われている。中でもこれらの研究において、言語習得と不安の関係を捉える理論的枠組みとなったのが、Krashen（1985）の情意フィルター（affective filter）という考え方である。これによれば、学習者は不安が高いと目標言語のインプットを効果的に取り入れることができず、その結果、

目標言語の習得が妨げられると説明されている。このような視点に立てば、効果的な言語習得の実現には、言語教室内の学習者不安を可能な限り軽減することが不可欠だと考えられる。

そこで本研究では、日本国内の日本語学習者たちが教室内で経験する不安について取り上げ、その実態把握を試みることにした。

1. 先行研究

1.1 言語学習に関わる不安

まず、ここで問題とする不安とはどのようなものなのか。外国語または第二言語の学習に伴う不安は言語学習特有のものとして「言語不安 (Language Anxiety)」と呼ばれ、他の不安とは区別して考えられている (MacIntyre & Gardner 1991)。また Horwitz, *et al.* (1986) は、不安の高い学習者に対する臨床経験に基づき、外国語教室における不安を次のようにさまざまな要素を含んだ複合体として捉えている。

“a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process (Horwitz, *et al.* 1986:128)”

一方、コミュニケーションの観点から不安を捉えた八島 (2004:31) は、「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得の途上にあることばを使う時に感じたり、学習する時に経験する不安」を「第二言語使用不安」と呼んでいる。

更に日本語教育の分野では、元田 (2000b) が第二言語としての日本語環境を外国語としてのそれと区別して捉え、前者における言語不安を「第二言語不安」と呼んだ。元田はそれを、「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り (元田 2000b: 34)」と位置づけている。

本稿では元田 (2000b) の定義を踏襲し、第二言語の学習や使用、習得に関わる不安を「第二言語不安」と呼び、その上で、目標言語使用圏である日本国内の第二言語教室内で経験される不安を「第二言語教室不安 (Second Language Classroom Anxiety)」と定義する。

1.2 不安が及ぼす影響

これまでの多くの実証的研究により、不安が言語習得や学習の継続に負の影響を与えることが明らかにされている。MacIntyre & Gardner (1991:86) によると、不安は目標言語の「習得 (acquisition)、記憶保持 (retention)、そして産出 (production)」を妨害するため、学習者にとって危険な要素だと言う。またこれに関連して、認知と情報処理の面から不安を捉えた研究 (MacIntyre & Gardner 1994) では、不安は言語情報の入力、処理、出力の3つの段階をそれぞれに妨害し、言語習得に必要な情報処理容量を減らしてしまうと報告されている。

日本語教育の分野では、Aida (1994) が大学で日本語を学ぶ初級学習者の不安を測定し、不安の強い者ほど学期末の評価で低い成績を取っていることを確認している。また池田 (1997) もニューヨークのビジネスマン学習者の不安と日本語発話能力との関係を調査し、不安の度合いと発話能力との間に高い負の相関が見られたと報告している。更に Saito, Horwitz & Garza

(1999) によって、アメリカの大学生が表記体系の著しく異なる日本語を読む際に感じる不安 (Reading Anxiety) と成績との間に負の相関が確認されている。

1.3 不安の測定

これまでの調査では様々な方法によって学習者の不安測定が試みられているが、中でも多く実施されているのが質問紙による測定である。そしてその不安測定の尺度として広く用いられているのが、Horwitz, *et al.* (1986) の開発した外国語教室不安尺度 (FLCAS) である。

しかし、これはアメリカの大学、つまり外国語として日本語を学ぶ環境 (以降JFL¹⁾ 環境と言う) で開発された不安尺度であるため、これを日本国内の日本語教育場面にそのまま使用することには限界があった。それは、クラスメートの母語が同一である上に教室外でも母語が話されているJFL環境と、第二言語としての日本語 (以降JSL²⁾ と言う) 環境における言語不安の相違によるものであり、次の4点が元田 (1998) に指摘されている。

- (1) 不安の内容そのものが一致しない。
- (2) 日本国内では媒介語を用いない直接法の授業が多いため、聴解不安への言及が必要である。
- (3) 日本人教師に対する不安も考慮すべきである。
- (4) 教室内だけではなく教室外でも目標言語にさらされるため、教室外不安との関連についても視野に入れるべきである。

そこで元田 (2000b) は、JSL環境の日本語学習者に特化した「日本語不安尺度 (JLAS³⁾)」を新たに作成し、不安の測定を行っている。

1.4 JSL環境の日本語教室を対象に行われた調査

日本語学習者を対象にした不安研究そのものが不足している中、元田 (1999; 2000a) による調査によって、次の点が報告されている。

- (1) 日本国内のJSL教室では直接法で教えることが多いため、聴解不安が高くなる。
- (2) (1) の「聴解不安」に続き、「間違いに対する不安」、「授業の進捗に対する不安」が特に教室内で高い不安を引き起こす要素である。
- (3) 言語を実際に話すという言語処理時の混乱に関わる不安が高い。

一方、倉沢 (2002:163) は教室内で学習者不安が生じやすい場면을調査し、次の3場面に分類している。

- (1) ドリルや討論などを行う「練習場面」
- (2) 評価される「テスト場面」
- (3) 席の配置や学習内容、クラスメートとのコミュニケーション場面などの「学習者の環境」

また更に、小河原 (1999:17) は中上級日本語学習者の「発音不安」について調査を行い、教室内で学習者が感じる発音不安として次の6つの要素を挙げている。

- (1) クラスメートの発音と比較する「自己比較」
- (2) どうやって改善すればいいかわからないという「発音改善スキルの欠如」

- (3) 来日後、母語話者である教師に発音を指摘され自信をなくす「自信喪失」
- (4) 他の学習者に笑われ、自尊心が傷つく「自尊心」
- (5) 教師に厳しい発音指導を受けたり、何度も発音を繰り返させられたりするという「教師の指導」
- (6) クラスメートとの関係が親密でないことにより恥ずかしさや不安を感じるという「クラスメートとの距離・雰囲気」

6つの要素には他の学習者との関わりから生じる不安が3種含まれているが、中でも「自尊心」と「クラスメートとの距離・雰囲気」については倉沢（2002）の「学習者の環境」に通じるものと思われる。

2. 調査

2.1 目的

先行研究を通して述べたように、言語教室における不安が学習者の情意要因の一つとして第二言語習得に重大な負の影響をもたらすことが指摘されている。しかし、これまでに日本国内の日本語学習者を対象にした研究が非常に少ないため、第二言語としての日本語教室には実際にどのような不安が存在し、その軽減のためにできることとは何なのか、という点に関して十分な議論が行われていない。また、不安の軽減に向けた方策を検討する上で重要だと思われる不安の変化動向についても明らかになっていない。そのため、学習者が不安を経験する過程について、動的な視点からの考察が必要とされている。そこで著者は、日本国内のJSL教室において、学習者の第二言語教室不安の様相を縦断的側面から把握することを目的とし、調査を実施した。

2.2 対象者および実施時期

調査の対象者は、立命館大学で約1年に渡り日本語を学ぶ短期留学生である。当大学では年に2回このプログラムの留学生を受け入れているが、本調査では留学期間が2003年9月から2004年7月までの学習者のみを対象とした。調査は7か月という期間を隔てて二度行い、それぞれ授業開始から5週目に質問紙を配布し、回答を求めた。対象者の詳細は次の通りである。

【第1回調査（前期）：2003年10月（授業開始5週目）】

前期調査の対象者は、日本語レベルの異なる6クラス、37名の留学生の内、質問紙が回収できた30名（回収率81%）である。クラス別の内訳は初級3名、初中級11名、中級7名、中上級5名、上級3名、超級⁴⁾1名で、学習者の年齢は20歳から23歳が25名、他に24歳、25歳、26歳、34歳、43歳が各1名である。また学習者の国籍は多様で、欧米を中心に計12カ国からの留学生である。

【第2回調査（後期）：2004年5月（授業開始5週目）】

後期調査の対象者は前期対象者30名の内の22名⁵⁾で、表1に示した通りである。後期開始前のテスト結果に基づきクラス替えが行われたため、今学期はレベル別に4つのクラスが編成された。

クラス別の内訳は、中級 2 名、中上級 9 名、上級 7 名、超級 4 名で、学習者の年齢⁶⁾は 20 歳から 23 歳が 20 名、34 歳と 43 歳が各 1 名である。また国籍は欧米を中心に 10 カ国から成り、多様である。

表 1 対象者概要 (合計 22 名)

クラス	国籍	性別	年齢	学習年数 ⁶⁾	日本語の履修ステータス
超 級	台湾	女	22	5 年	専攻
	カナダ (韓国から移住)	女	22	3.5 年	専攻
	韓国	女	20	2.5 年	専攻
	台湾	女	21	3 年	専攻
上 級	アメリカ (台湾から移住)	男	20	2 年	副専攻
	アメリカ	女	20	2 年	副専攻
	台湾	女	21	1.5 年	選択科目
	アメリカ	男	20	2 年	副専攻
	アメリカ	女	20	6 年	専攻
	イギリス	女	20	2 年	専攻
	アメリカ	男	21	3 年	副専攻
中上級	フランス	女	23	3 年	副専攻
	フランス	男	22	200 時間	選択科目
	台湾	女	22	1 年	選択科目
	フランス	男	20	1 年	専攻
	ドイツ	男	43	1 年	無回答
	フィンランド	男	34	1 年	専攻
	アメリカ	男	21	2 年	副専攻
	ノルウェー	女	22	2 年	副専攻
	フランス	女	21	6 年	専攻
中 級	フランス	女	23	4 年	無回答
	フィリピン	男	21	1 年	選択科目

2.3 調査方法と手続き

二度の調査は、同一の不安尺度を用いた質問紙によって行った。質問紙の作成に当たっては、元田 (2000b) の「日本語不安尺度 (JLAS)」の教室に関わる不安 23 項目中、本対象者に関係の薄い 5 項目⁷⁾を除いた計 18 項目を採用した。回答は中間点を廃した 6 段階のリッカート尺度により求め、「全然そう思わない (1 点)」から順に「そう思わない (2 点)」、「あまりそう思わない (3 点)」、「少しそう思う (4 点)」、「そう思う (5 点)」、「非常にそう思う (6 点)」として得点化した。この 18 項目に加え、教室での不安に関する自由記述 1 問を含む質問紙を作成した。対象者全員の英語力が高いため、質問紙の問いにはルビ付きの日本語とともに英語訳を付したが、記述回答には各学習者の母語を用いて記入してもいいことを説明した。また、回答の際には特定の 1 つの授業を想定して答えるのではなく、当大学の現留学プログラムにおける日本語の授業について全体的、一般的に考え回答するように指示した。実際に用いた質問項目は次の通りである。

【日本語不安尺度（JLAS）18項目】

- (1) 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
- (2) 指名されそうだとわかると、不安になります。
- (3) 教室で、日本語をまちがえないか心配です。
- (4) 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
- (5) 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。
- (6) 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。
- (7) 私の日本語のレベルは他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります。
- (8) 日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、あせります。
- (9) 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
- (10) 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
- (11) 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。
- (12) 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
- (13) 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。
- (14) 日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です。
- (15) 教室で、私には日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。
- (16) 急に先生に質問されたとき、緊張します。
- (17) 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。
- (18) 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。

【自由記述】

教室で日本語を習ったり、練習したりしているとき、なにか緊張することや不安なこと（心配なこと）がありますか。あれば、あなたが感じることを書いてください。

3. 調査結果および考察

質問紙は回収後、18項目の不安尺度については統計ソフトSPSS 11.5Jを用いて数量的に解析し、自由記述回答についてはKJ法⁸⁾による分析を行った。それらを二度の質問紙調査間で比較し、考察を行った。

3.1 不安得点

18項目の日本語不安尺度（JLAS）を用いた不安測定の結果、次の表2に示すような結果となった。この18項目の尺度についてクロンバック α 係数を求めたところ、前期調査で.89、後期調査で.80の値が得られたため、内的整合性の観点から本尺度の信頼性は十分にあると言える。不安得点は数値が大きいくほど不安が高いことを意味し、「全然そう思わない（1点）」から「非常にそう思う（6点）」の6段階評定で得点化したことにより、18項目の合計不安得点は理論上18点から108点の範囲を取る。1項目当たりの不安の平均値を算出すると、前期が2.96、後期が2.90となる。これを元田（2000b:426）の調査結果と比較してみると、1項目当たりの不安の平

均値が3.39⁹⁾であるのに対し、本調査対象者の不安はそれよりも低く、全体的には比較的不安が低い傾向にあることがわかる。また、前期と後期の不安得点を比較すると、平均値や最大値にはほとんど差が見られないが、最小値においては後期の値が高くなっている。これらは全体を押し並べて見た傾向のため個々の学習者の不安得点については考察できないが、この最小値の変化から、前期と後期の間では学習者の中で、不安に関する何らかの変化が起きているのではないかと推測される。

表2 不安得点 (JLAS 18項目)

	対象者数	平均値 (1項目当たり)	標準偏差	最小値	最大値	クロンバック α 係数
第1回 (前期)	30	53.27 (2.96)	12.63	28	75	.89
第2回 (後期)	22	52.27 (2.90)	10.05	39	73	.80

3.2 因子分析の結果

教室内不安を測る質問18項目について、重みなし最小二乗法による因子分析を行った。また因子軸の回転にはバリマックス回転を用いた。因子数はスクリープロットにおける固有値の大きさの変化から固有値1.4以上のものを取り上げることとし、また因子としての解釈可能性の観点から前期、後期ともに4因子解を最適と判断した。それに伴い、4因子のどれにも負荷しない項目が除かれた。前期の因子分析では項目番号6、後期では項目番号5がそれぞれ除かれ、ともに17項目による4因子で構成された。各因子の解釈は、因子パターン行列において負荷量.30以上の項目から判断し、因子名を決定した。尚、4因子の累積寄与率は前期が55.08%、後期が59.84%であった。この因子分析の結果を表3-1と表3-2に示す。

まず、表3-1に示された前期調査時における教室内の不安因子について解釈する。第1因子は、教室という場面で言語を学習する際に特有の緊張を表す項目により構成されているため、「教室での言語学習に関わる不安」と名付けた。第2因子は、他の学生に笑われる、先生に自分の日本語が通じないなど、自尊心が傷つけられやすい状況を表す項目から成るため、「自尊心を脅かす不安」と命名した。また第3因子は、他の学生の前で日本語を間違える、先生の質問に対する正答がわからない、授業中音読する際に緊張するなど、自分の間違いが公になり、恥ずかしい思いをすることを危惧する不安だと解釈し、「間違えることに対する不安」とした。最後の第4因子は、授業への参加経験を通して、自分の能力に不安を覚える、学習量の多さに圧倒される、他の学生よりも自分の能力が劣っていると感じる項目から構成されているので、「自身の能力に対する自信のなさ」と名付けた。

表3-1 第1回(前期)質問紙調査の因子パターン行列(負荷量.30以上)(N=30)

項目 番号	質 問 項 目	因子1 教室での 言語学習に 関わる不安	因子2 自尊心を 脅かす不安	因子3 間違えること に対する 不安	因子4 自身の能力 に対する 自信のなさ
1	授業で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	.727	-.008	.255	.222
12	授業で先生が早口で日本語を話すとき、不安になります。	.713	.181	-.179	.000
2	クラスで指名されそうだとわかると、不安になります。	.618	.086	.361	.522
14	日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です。	.574	.291	.299	.063
11	日本語の授業の内容が難しくわからないとき、不安になります。	.509	.417	.199	.046
4	授業で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	.409	-.068	.199	.350
17	日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	.260	.880	.121	.047
13	他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	-.023	.701	.403	.101
16	急に先生に質問されたとき、緊張します。	.291	.633	.070	.120
18	先生が私の日本語をわからないとき、あせります。	-.095	.549	.118	.293
9	他の学生の前で日本語を間違えたとき、恥ずかしいです。	-.017	.325	.714	.233
3	授業のとき日本語を間違えないか心配です。	.327	.141	.682	.291
10	先生の質問の答えがわからないとき、あせります。	.367	.220	.673	-.218
5	授業で声に出して日本語を読むとき、緊張します。	.165	.112	.641	.256
15	授業で、私には日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。	.174	.034	.174	.715
8	日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければ ならないとき、あせります。	.045	.204	.025	.597
7	私の日本語のレベルは他の学生よりも低いのだろうか、 と心配になります。	.085	.328	.331	.525
	寄与率	15.13	14.49	14.30	11.17

次に、表3-2に示された後期調査時における教室内の不安因子の解釈を行う。第1因子は、最も多い9項目から成り、それらのいずれも教室場面において周りのクラスメートの存在を意識することに関わる不安や緊張を表していると解釈し、「他の学生を意識することによる不安」と名付けた。第2因子はわずか2項目しか含まれないが、授業での学習量の多さや進度の速さが引き起こすパニック状態を表す因子として「進度と学習量に関わる不安」とした。第3因子は、教師による質問や誤用訂正など、教師とのやり取りに係る項目で構成されている。かつ自分の学習能力を心配する項目も含まれているため、何らかの形で教師の存在が学習者に与える緊張やプレッシャーと判断し、「教師の存在に伴う言語学習のプレッシャー」と命名した。更に第4因子は、教師の日本語が正確に聞き取れなかったり、授業内容が難しかったりして理解に困難を覚え、不安になるという項目から成るため、「不確かな理解による不安」と因子名を付けた。

表3-2 第2回(後期)質問紙調査の因子パターン行列(負荷量.30以上)(N=22)

項目 番号	質問項目	因子1 他の学生を 意識すること による不安	因子2 進捗と学習量 に関わる 不安	因子3 教師の存在 に伴う 言語学習の プレッシャー	因子4 不確かな 理解 による不安
2	クラスで指名されそうだとわかると、不安になります。	.867	-.167	.136	-.037
17	日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	.827	.034	-.147	.014
9	他の学生の前で日本語を間違えたとき、恥ずかしいです。	.782	-.397	-.109	.084
13	他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	.769	-.163	-.083	.360
1	授業で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	.754	.284	.385	.120
3	授業のとき日本語を間違えないか心配です。	.726	-.024	.092	-.049
7	私の日本語のレベルは他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります。	.713	.364	.033	-.180
4	授業で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	.626	.123	.236	.007
10	先生の質問の答えがわからないとき、あせります。	.619	-.191	.386	-.246
8	日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならぬとき、あせります。	.065	.809	.171	-.094
6	日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。	-.040	.713	-.048	.142
15	授業で、私には日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。	.085	-.064	.805	.294
16	急に先生に質問されたとき、緊張します。	.455	.155	.454	.192
18	先生が私の日本語をわからないとき、あせります。	.062	-.560	.407	.249
14	日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です。	-.118	-.436	.332	.038
12	授業で先生が早口で日本語を話すと、不安になります。	-.204	.084	.189	.971
11	日本語の授業の内容が難しくわからないとき、不安になります。	.198	-.125	.205	.378
	寄与率	29.65	12.33	9.23	8.63

これら調査時期の異なる2つの因子分析結果をつき合わせてみると、前期と後期のどちらも4因子が抽出されたが、その不安の原因や内容の具体性には違いがあることが見受けられる。全体的に言語教室一般に関わる漠然とした不安を示す前期の結果に比べ、その7か月後の後期には不安内容が分化し、より具体的な不安要因となって現れている。前期調査がプログラム開始後わずか5週目に行われたのに対し、後期調査はプログラムの2学期目に入り、教室での日本語学習の経験が豊富な状態で行われた。これは、教室内学習の経験が増えるにつれ、そこで学ぶ学習者の不安の様相が変容していくことを表しているものと考えられる。その変容は教室への参加過程を通して進み、初期の漠然とした不安から、より具体的な不安要因へと形作られていったものと推察される。今回の調査対象者にとってはそれが、「他の学生」や「進捗と学習量」、「教師の存在に伴う言語学習のプレッシャー」、「不確かな理解」が引き起こすものとして、より目に見える形の不安となって現れたようである。そのため、学習者の第二言語教室不安は時間が経ち、慣れさえすれば単純に減少していくというのではなく、不安の要因そのものが、一定の学習期間の中で変質していく傾向にあることが窺える。中でも特に「他の学生を意識することによる不安」は7か月間の学習を経験した学習者たちにとって、非常に大きな不安要因

となっている。また、これに次ぐ不安要因として後期になって初めて観察されたのが「進度と学習量に関わる不安」である。これは日々の授業の進度の速さや学習量のあまりの多さに圧倒され、消化不良を起こしたり、授業についていけないと不安に陥ったりする心理状態であると考えられる。

更に本調査で明らかになった不安因子を先行研究の結果と比較考察してみると、かなり深い関連が見られることは注目すべきである。Horwitz, *et al.* (1986) と Aida (1994) が外国語教室不安の因子としてそれぞれ挙げた “fear of negative evaluation”、“speech anxiety and fear of negative evaluation” が、本調査結果の「自尊心を脅かす不安」と「他の学生を意識することによる不安」の両方に対応するものと思われる。また、この種の不安は倉沢 (2002) や小河原 (1999) によっても報告されており、JFLとJSLのどちらの教室においても軽視できない、主要な不安要因の一つとなっていることがわかる。

3.3 質問項目別の変化

前期の調査対象者30名の内、22名が引き続き後期調査の対象者であった。そのため、前期、後期ともに質問紙調査を受けた22名の学習者だけを対象とし、その教室内不安の程度に何らかの変化が見られないか検証した。その結果、日本語不安尺度 (JLAS) 全18項目の合計得点には有意な変化は見られなかったものの、質問項目別に学期間で比較すると、次の表4のようになった。この結果を学期ごとにグラフで示したのが図1である。

図1に示されるように、7か月という時間が経過したにも関わらず、学習者の教室内不安は学期間で酷似した傾向を示している。また、二度の調査における各項目間の相関は概ね高く、同一人物の別時期における不安が正確に測定されたと言える。このことから、本調査の対象者である短期留学生にとって、JSL教室における不安の要因や程度が比較的安定したものであることが窺える。これは、Aida (1994) の調査において、Horwitz, *et al.* (1986) の外国語不安尺度 (FLCAS) が学習者の一時的な状態不安よりも、持続的な特性不安を映し出すものと述べられていることと関連する。今回の調査で使用した日本語不安尺度 (JLAS) は Horwitz, *et al.* (1986) を含めた先行研究における既存の不安項目を土台に元田 (2000b) が作成したものであり、FLCAS同様、学習者のより長期的、持続的な特性不安を表しているものと考えられる。

また、18項目についてそれぞれ対応のあるt検定により不安得点の平均の差を検定した結果、質問項目12において、1%水準で有意な減少が見られた ($t=3.071$, $p=.006<.01$)。項目12とは、「授業で先生が早口で日本語を話すと、不安になります」という授業時の聴解不安であり、このタイプの不安が学期間で有意に減少していた。対象者22名の背景は多様で多くの変数が存在する中、授業中の教師の日本語を聞き取ることに対する不安は、7か月が経過した後期には減少したことが示されている。これは22名の学習者全体に共通の傾向として解釈できると同時に、プログラムの全参加者40名中の過半数のデータであることから、本短期留学プログラムの学習者一般に言える傾向であることが推測される。この結果は、元田 (1999) の指摘した授業時の聴解不安に関して、一つの発見を示すものである。元田 (1999) によると、JSL環境の日本語教室では直接法により授業が行われることが多いため、教師が日本語で何を言っているのかわからないといった聴解不安が特に高く、より配慮の必要な不安だと強調されている。しかし本調

査の結果からすれば、教師の話す日本語を聞き取ることに對する不安は、たとえその不安が当初高くとも、時間の経過とともに、つまり来日後、教室内外での学習経験が蓄積されるとともに、徐々に低減されていく不安だと考えられる。

表 4 22名の質問項目別不安得点の変化

項目番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
前期 2003.10月									
平均値	3.09	3.00	3.23	3.45	2.45	3.27	3.45	3.18	3.27
標準偏差	1.23	1.07	1.23	1.34	1.14	1.58	1.63	1.18	1.12
後期 2004.5月									
平均値	2.82	2.91	3.14	3.41	2.64	2.95	3.32	3.09	3.45
標準偏差	1.14	.92	1.08	1.37	1.09	1.36	1.29	1.23	1.41
相関係数	.45	.63	.55	.57	.25	.52	.61	.32	.52
有意確率	.034	.002	.008	.006	.256	.014	.003	.152	.013

10	11	12	13	14	15	16	17	18	合計
3.45	3.59	3.14	2.59	1.82	2.23	2.82	2.05	2.73	52.82
1.26	1.18	1.25	1.37	.85	1.02	1.05	1.13	1.16	10.74
3.27	3.55	2.45	2.82	1.95	2.32	2.91	2.32	2.95	52.27
1.03	1.14	.96	1.22	1.00	1.04	.97	1.13	1.36	10.05
.12	.35	.58	.30	.33	.33	.59	.55	.20	.51
.596	.111	.005	.182	.140	.131	.004	.008	.366	.015

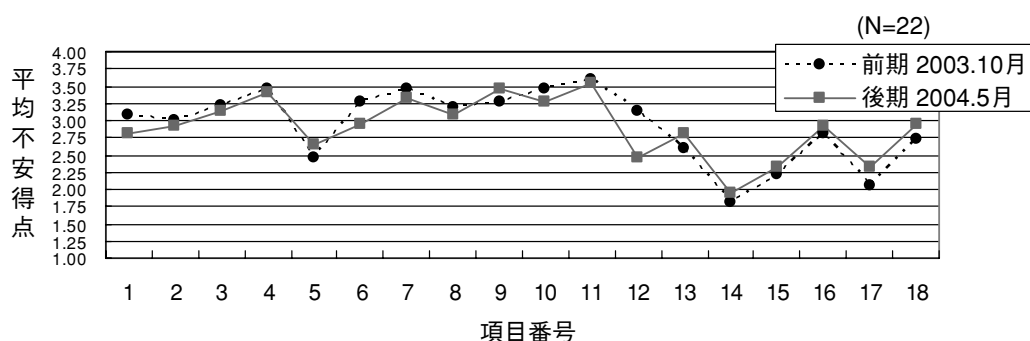


図 1 22名の項目別不安得点の変化

一方で、本検定の結果を逆の視点から捉えれば、項目12以外の不安項目については有意な変化が見られなかった。このことから、聴解不安以外の不安は7か月という時間が経過し、二学期目に入っても大きく変化するものではなく、持続する傾向にあることがわかる。これは、後期開始前にクラス替えが行われ、学習者たちは学習内容や学習スタイル、教師、クラスメートなどの教室環境の変化に対し再適応が求められるためではないかと推測される。

3.4 自由記述回答：「学習者が感じる第二言語教室不安の要因」

自由記述の質問は、学習者が教室内でどのような不安や緊張、心配を経験しているのか具体的に探るためのもので、前期の対象者30名から総数17のコメント、後期の対象者22名から総数26のコメントが得られた。これらを前期と後期に分け、それぞれKJ法により分類した。その結果、前期の回答からは次の3つの不安要因のカテゴリーが浮かび上がってきた。

- (1)「特定のスキルが不足していると感じることによる不安」
- (2)「プログラムのあり方や教師が招く不安」
- (3)「スポットライトが当たることにより高まる不安」

第1のスキル不足に関わる不安は、この調査がプログラム開始後5週目に行われたことに関連しているようである。授業が始まり、JSL教室での学習をいくらか経験した時期に自分の足りない部分が徐々に表面化し、その能力不足に漠然とした不安を感じているのではないかと考えられる。このことは、因子分析の結果においても、「自身の能力に対する自信のなさ」という因子として確認されている。ただしこの場合、本当にスキルが不足しているかどうかではなく、学習者自身が自分の日本語力をどう認知し、評価するかが不安の生起に関与しているものと思われる。第2の不安要因には、学習内容や学習量の多さなどのカリキュラムに関わるものや、教師の教授法に関わるものが含まれており、本短期留学プログラムのあり方が学習者に及ぼす心理的影響が表れていると解釈できる。第3の不安要因はロールプレイや一人での発言という具体的な活動を通して形成されるもので、上記2つの不安要因とは違い、学習者が学習活動に対して参加行動を取ることで生まれる不安である。そのため、この種の不安が高いと、教室での学習者の活発な挑戦が抑制されてしまう危険性があると思われる。

次に後期の回答結果からは、不安要因が大きく次の3つに集約された。

- (1)「他の学生を意識することにより生じる不安」
- (2)「プログラムのあり方や教師が招く不安」
- (3)「特定の練習や活動の際に感じる不安」

第1の「他の学生」に関わる不安には、自分の日本語力を他の学生と比較することで起きる不安が含まれており、教室での練習の際に大きな影響を持つものと考えられる。この種の不安は因子分析の結果からもはっきりと確認できる上に、先行研究で指摘されている不安要因とかなりの程度一致が見られる。例えばHorwitz, *et al.*(1986)では、目標言語使用における否定的評価を恐れ、他者の目を気にする不安が重要視されている。またFukai(2000)も、アメリカ人大学生は特に教師や他の学生の前で誤った発話をし、否定的評価を受けることを恐れているとして、発話時の不安やクラスメートとの関係が及ぼす不安について言及している。次に第2の不安要因は、コースのカリキュラムやクラス編成、教材、教師の教え方など、このプログラム全体のあり方に大きく関わるものである。このタイプの不安は本留学プログラム特有の要素が大きいと考えられるため、具体的な対策の検討が可能であろう。第3の「特定の練習や活動の際に感じる不安」には、前期に見られた「スポットライトが当たることにより高まる不安」のカテゴリーが内に含まれている。この不安については学習者たちのコメントから、発表や一人での発言が他の参加者からの注目を極度に集め、それによって緊張状態に陥ってしまうことが読み取れる。このように教室内でスポットライト化されることで高まる不安は、他の学生を意識することに

よる不安と関連しているため、3要因の中でも特に、クラスメートの存在が教室内不安に深く関わっているものと思われる。その他、特定の活動として漢字学習や漢字テストに不安を訴える学習者も少なくなく、非漢字圏出身者の多い本留学プログラムにおいて、漢字学習が特にケアの必要な学習項目であることを思わせる。

ここで、前期と後期の回答結果を比較してみると、まず学習者からの総コメント数において、前期よりも後期が上回っているということに気がつく。前期には1人当たり平均0.57件のコメントしか寄せられなかったのに対し、後期には1人当たり平均1.18件のコメントの記述があった。これをコメントの具体度と合わせて考えると、教室内での学習経験がより豊富な後期において、学習者が自ら語ることでできる不安経験が増加しているのだと解釈できる。つまり、前期の時点では学習期間が5週間と短く、不安が形成されるだけの十分な経験がないため、教室内不安は抽象的で漠然とした形でしか捉えられていなかったが、後期になると、教室内学習を通して不安が実際に経験されたことにより、より具体的な不安要因として学習者に語られるようになったのだと考えられる。このことは、既述の因子分析の結果からも同様のことが考察されており、18項目の日本語不安尺度（JLAS）と自由記述回答に相関があることを示す結果であると言える。中でも因子分析の結果との関連が最も顕著であるのは、後期の第1因子として抽出された「他の学生を意識することによる不安」である。これは前期の回答には見られなかった不安要因だが、後期の調査では因子分析と記述回答の両側面において一不安要因としてのカテゴリーが形成されている。これは、前期の「プログラムのあり方や教師が招く不安」や「スポットライトが当たることにより高まる不安」が期間を隔て、後期にも継続して経験されているのとは対照的である。

4. 総合考察

以上の自由記述回答および、日本語不安尺度（JLAS）による因子分析の結果を縦断的側面から総合的に考察した結果、次のことが明らかになった。

- (1) 学習者の第二言語教室不安は、時間の経過と学習経験の蓄積とともに、教室での言語学習一般に関わる漠然とした不安から次第に分化し、より具体的な不安へと変化した。
- (2) 本調査の対象者には、前期、後期ともに4つの教室内不安因子が抽出された。後期には教室での学習経験を通して形成されたと思われる「他の学生を意識することによる不安」が最大の不安因子として現れた。このため、本調査の対象者であるJSL環境の短期留学生にとって、他の学生の存在に関わる不安が特に大きな影響をもたらす可能性を持つ不安要因であると言える。
- (3) 学習者の教室内不安が変化していく過程において、教師の日本語を聞き取ることに對する聴解不安のみ、7か月後の後期時に有意に減少していた。先行研究によると、JSL環境の教室では直接法による授業が一般的であるため、聴解不安が大きな不安要因になると言われている（元田 1999）が、本調査の結果によると、このような教室内の聴解不安は時間が経ち、学習経験が増えるとともに徐々に減少していく傾向にあることが明らかになった。一方、他の不安項目については有意な変化が見られず、7か月という時間の

経過後も全体的な不安傾向には大きな変化がないことが示された。

5. 結論

本研究では、日本語不安尺度（JLAS）および自由記述の設問を用いた質問紙調査により、JSL教室内で日本語学習者が経験している教室内不安の実態把握を試みた。これら2種の方法で収集、分析された不安要因には相関が見られるため、得られた結果には十分な信頼性があると言える。

調査の結果、本調査の対象者にとって最大の不安要因は、教室内で他の学生を意識することによるものであることがわかった。とりわけJSL教室の場合は、JFL教室以上に多様な背景の学習者が混在するため、クラスメートとの関係に対してより配慮が必要だということが窺える。そのため、まずはこの不安要因を可能な限り軽減することが重要な鍵となるであろう。これには、教師側の教室内活動の工夫に加え、他の学生、つまりクラスメートとの連携を促すことが重要だと考えられる。多くの学習者たちはクラスメートと自身の能力を比較することで教室内不安を感じており、クラスメートから否定的な評価を受けることを恐れているようである。そのため教師には、学生同士が互いをよく知り、教室内に競争的ではなく協力的な関係が築けるよう促す役割が求められている。例えば、授業内で学習者同士が交わる機会を多く与えることで、学習者は不安の要因である「他者」をよく知ることができる。また、クラスの成員が親しくなり助け合える関係を構築するとともに、互いの用いる日本語についても知り、誰もみな完璧ではないのだ、と間違いに対して受容的な雰囲気教室内に築かれることも肝要であろう。

このように具体的な不安要素が捉えられた一方で、学習者の教室内不安の傾向が概して長期的に保持されることも明らかになった。約1年という短期留学プログラムで学ぶ学習者にとっては、学期間にクラス替えが行われ、新しい環境への再適応が必要なこともあり、7か月という時間の経過が教室内不安の程度を全体として大きく変化させるものではなかった。唯一低減が確認された聴解不安からは、直接法による授業において当初は聞き取りに不安を覚えていた学習者も、来日後の学習経験を通して徐々に慣れ、それほど深刻な不安を感じなくなるのだと推察される。日本語を聞くことに対する慣れという意味では、JSL環境であることに大きな意味があり、教室の内外で目標言語のインプットを受けられることが聴解不安の減少につながっているのだと考えられる。

おわりに—まとめと今後の課題—

本調査は対象とした学習者が少ないため、統計的手法による分析に限界があるだけでなく、全ての学習者を押しなべて一般化する調査方法では、個々の学習者にとっての具体的な不安要因やそれに対する対処法は観察できないという弱点もある。また調査結果の分析において、学習者のクラスサイズや文化的背景、性格面については考慮されていないため、今後はこのような学習者の個別的な要因にも配慮しながら研究していくことが必要であろう。そのためには、本研究で用いた日本語不安尺度（JLAS）による更なるデータ収集に加え、インタビューなどの

質的手法によって個別のケースを調査していくことが必要であり、それによって今後は不安軽減のための方策について具体的に検討していきたい。

本稿は2005年1月に提出した修士論文の一部を加筆・修正し、まとめたものである。

謝辞：調査にご協力くださった先生方および留学生の皆さんに、厚く御礼申し上げます。

注

- 1) Japanese as a Foreign Language：外国語として目標言語圏以外（日本国外）で学ばれる日本語。
- 2) Japanese as a Second Language：第二言語として目標言語圏内（日本国内）で学ばれる日本語。
- 3) Japanese Language Anxiety Scale の略称（元田 2000b）
- 4) ここで言う超級クラスとは、大学の学部で学んでいる学部留学生用の日本語クラスを指す。
- 5) 30名中5名が帰国し、3名からは質問紙の提出がなかったため、対象者は22名となった。
- 6) 第1回調査時（2003年10月）のデータである。
- 7) 口頭発表やロールプレイ、ディスカッション、テープやビデオを用いた授業に関する項目はクラスによっては行っていない、またはまだ行っていないため、学習者の経験の欠如を考慮し除いた。
- 8) KJ法とは川喜田（1986）による帰納的分析方法の一つである。大量の情報の中で互いに類似したものの同士を帰納的にグループ化していく作業を繰り返すことによって、最終的に情報をカテゴリーごとに図解化し、叙述化するというもの。
- 9) 元田（2000b:426）の調査結果では教室内不安（JLAS-IN）23項目の合計不安得点の平均値が77.97であったため、それを項目数の23で割り、1項目当たりの平均値を算出した。

引用・参考文献

- 1) Aida, Y. "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese", *The Modern Language Journal*, 78, 1994, pp.155-168.
- 2) Fukai, M. "Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An exploratory study", *Japanese-Language Education around the Globe*, 10, 2000, pp.21-41.
- 3) Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. "Foreign language classroom anxiety", *The Modern Language Journal*, 70, 1986, pp.125-32.
- 4) 池田伸子 「外国語学習不安と成人学習者の日本語習得」『留学生教育』2、1997年、121-130頁。
- 5) 川喜田二郎 『KJ法—渾沌をして語らしめる』中央公論社、1986年。
- 6) Krashen, S.D. *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, 1985.
- 7) 倉沢郁子 「日本語教育における学習者の不安とその処理」『日本語教育学会秋季大会予稿集』、2002年、160-165頁。
- 8) MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C., "Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature", *Language Learning*, 41(1), 1991, pp.85-117.
- 9) MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C., "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", *Language Learning*, 44(2), 1994, pp.283-305.
- 10) 元田静 「第二言語不安尺度の史的発展と課題」『教育学研究紀要』第44巻第2部、1998年、432-437頁。
- 11) 元田静 「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』第21巻第4号、1999年、45-52頁。

- 12) 元田 静 「日本語学習者はどのような不安を感じているか—日本語レベルと滞日年数の観点から」『日本語教育学会春季大会予稿集』、2000年a、63-68頁。
- 13) 元田 静 「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における第二言語不安の測定—」『教育心理学研究』第48巻4号、2000年b、422-432頁。
- 14) 小河原義朗 「外国人日本語学習者の日本語発音不安」『東北大学文学部言語科学論集』 3、1999、13-24頁。
- 15) Saito, Y., Horwitz, E.K. & Garza, T.J., “Foreign language reading anxiety”, *The Modern Language Journal*, 83(2), 1999, pp.202-218.
- 16) 八島智子 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版会、2004。

Second Language Classroom Anxiety of the Students of Japanese Learning in the One-year Program at Ritsumeikan University

—A Longitudinal Study to Identify the Learners' Anxiety Factors—

SHIDA, Ayumi (Lecturer, Language Education and Research Center)

Abstract

Recent empirical research has verified that language classroom anxiety, as one of the crucial affective variables, has negative effects on second language learning. However, not many studies have investigated the classrooms of Japanese as a second language (JSL), and thus, it remains unknown how students of JSL are actually learning in the classroom that is often stressful for learners.

The objective of this study is to identify what kind of anxiety the foreign students of one-year program at Ritsumeikan University experience in their Japanese classrooms, through the questionnaire survey done at two different times. Based on the data collected, this study attempts to clarify learners' anxiety factors at each period of the time, and to longitudinally examine how learners' anxiety changes from the first semester through the second semester.

Key words

JSL Classroom, Second Language Classroom Anxiety, Questionnaire, Longitudinal Study, Anxiety Factors, Changes in Anxiety

資料：質問紙 (JLAS 18 項目と自由記述のみ) *各設問ごとの尺度とフェイスシートは省略

文を読んで、それについてあなたの意見を選び、線の上の丸 (○) をしてください。

For each statement, please indicate your opinion by circling the choice on the line.

例) 知らない人と話すとき、緊張します。

Ex) I feel nervous when speaking to strangers.

ぜんぜん そう思わない	あまり そう思わない	すこし そう思う	ひじょうに そう思う
Strongly Disagree	Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree
			Strongly Agree

※立命館大学のあなたの日本語教室を思いうかべてください。

Please think about your Japanese class in Ritsumeikan University.

- 1) 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
I usually feel nervous when I speak Japanese in my Japanese class.
- 2) 指名されそうだとわかると、不安になります。
I feel nervous when I know that I'm going to be called on in my Japanese class.
- 3) 教室で、日本語をまちがえないか心配です。
I worry about making mistakes in Japanese class.
- 4) 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
In Japanese class, I can get so nervous that I forget things I know.
- 5) 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。
I feel nervous when I read Japanese aloud in Japanese class.
- 6) 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。
When the Japanese class moves very quickly, I worry about getting left behind.
- 7) 私の日本語のレベルは他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります。
I'm worried that my Japanese may not be as good as that of the other students.
- 8) 日本語の授業で、たくさんのお話を勉強しなければいけないとき、あせります。
I feel overwhelmed by the number of things I have to learn in Japanese class.

- 9) 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
It embarrasses me to make mistakes in Japanese in front of the other students.

- 10) 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
I feel nervous when I don't know the answer to the teacher's question.

- 11) 日本語の授業の内容が難しくくてわからないとき、不安になります。
I feel anxious when the content of the Japanese class is too difficult to understand.
- 12) 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
It frightens me when my Japanese teacher speaks Japanese fast in the class.
- 13) 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。
I fear that the other students would consider me to be poor at Japanese.

- 14) 日本語をまちがえたとき、先生にしかたれないか心配です。
I'm afraid that my Japanese teacher will correct me for the mistakes I make.
- 15) 教室で、私には日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。
In Japanese class, I become worried that I might not have the ability to learn Japanese language.
- 16) 急に先生に質問されたとき、緊張します。
I get nervous when the Japanese teacher suddenly asks me questions.

- 17) 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。
I'm afraid that the other students will laugh at me when I speak Japanese.
 - 18) 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。
I get upset when my Japanese teacher doesn't understand what I am saying in Japanese.
- 教室で日本語を習ったり、練習したりしているとき、なにか緊張することや不安なこと(心配なこと)が
あります。あれば、あなたが感じていることを書いてください。日本語と母語のどちらで書いてもいいです。
Is there anything else you feel nervous or anxious about when you are learning or
practicing Japanese in the classroom? If so, please write it down as you feel, either in
Japanese or in your native language.

実践研究

Moodleを使った多地点間e-learning環境の構築と 授業実践：非言語コミュニケーション教育を中心に

野澤和典

要 旨

eラーニング、遠隔教育・学習、テレビ会議システムを利用した情報交換、Webベースのトレーニング、衛星放送が利用できる教室での教育・学習やそのシステム管理など最近の大学情報環境の充実ぶりは目覚ましい。立命館大学では2003年の独立大学院の一つ言語教育情報研究科の設置と共に、多くの講義や演習が大阪、京都、滋賀の3地点での遠隔教育システムを利用して、夜間時間帯に提供されてきている。筆者は、言語情報学Ⅳ（電子教材作成演習）の講義において、当初より積極的な利用をしてきている一方、2005年度後期より異文化コミュニケーションⅡ（非言語コミュニケーション）においては、フリーのオープンソースのコースウェアの一つで教育目的に開発され、世界中で日々利用者が拡大してきているMoodleを取り入れた遠隔講義をしてきている。本稿は、その有益なツールであるMoodleを紹介し、特に2005年度の非言語コミュニケーション教育におけるMoodle利用の授業実践を報告すると共に、その問題点を分析し、今後のより一層の効果的な遠隔教育への提言をすることを目的とするものである。

キーワード

Moodle、CMS、遠隔講義、e-learning、非言語コミュニケーション

はじめに

インターネットの爆発的な普及より10年以上を経過し、大学におけるコンピュータ設備、ネットワーク環境、e-learning教材のさらなる充実と共に、衛星やインターネット専用回線を使ったテレビ会議システム、交通の至便な位置にあるサテライト教室などを統合して利用する多地点間における遠隔講義・学習システムの活用やその言語情報コミュニケーション活動が活発になってきている。2003年度に本学の独立大学院のひとつとして言語教育情報研究科(<http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/gr/gsli/index.html>)が新設されたと共に、京都（衣笠キャンパス）、大阪（アカデメイア@大阪）、滋賀（びわこくさつキャンパス）の3キャンパスを結んで、主として英語教育学プログラムと言語情報コミュニケーションコースの科目を中心に夜間の遠隔講義がされてきており、筆者も言語情報学Ⅳ（電子教材作成研究）という科目で当初から積極

的に利用してきていた。2005年度後期から言語情報コミュニケーションコースの専門科目の一つとして、非言語コミュニケーションの理解と言語教育への応用に絞った異文化コミュニケーションⅡという科目の新たな担当が認められ、既存の遠隔講義システムと、*Moodle*という無料のOSS（Open Source Software）のコースウェア・パッケージ（教育的な目的で開発されたCMS – Course/Contents Management System）でオンライン・サイトを自己管理サーバ上に構築し、主として登録者同士の言語情報相互コミュニケーション活動を促進するスタイルで教育実践をしてきている。本稿は、*Moodle*の基本的な理解を促進する情報の提供と共に、*Moodle*利用の非言語コミュニケーション教育の実践内容を報告し、利点、欠点、成果、今後の課題について考察する。

1. CMSとしての *Moodle*¹⁾

VLE（Virtual Learning Environment）とも呼ばれるCMSの身近な存在には、高価なコースウェアでありながらも世界中に普及している *WebCT* (<http://www.webct.com/>) や *Blackboard* (<http://www.blackboard.com>) がある。しかし、日本の多くの大学などでは、多人数の対面授業や教師と学習者との区別を目的とした教育用CMSとして *eCampus* (<http://www.excampus.org/>) や *CEAS* (<http://ceascom.iecs.kansai-u.ac.jp/>)²⁾ など独自に開発した教育支援システムによりオンライン・シラバス、BBS（Bulletin Board System）にあたるフォーラム、マルチメディア教材などの提供をしてきている場合も多いが、様々なモジュールを含む多機能で無料の *Moodle*（Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment）に匹敵するものは少ない³⁾。*Moodle*は、西オーストラリア最大の大学のCurtin University of TechnologyでWeb管理者であり、*WebCT*のシステム管理者であったMartin Dougiamas氏によって1990年代に開発されたもので、商用コースウェアと同様に機能が豊富で、かつ無料のオープン・ソース教育管理コースウェアであり、Webサーバについての基礎的な知識と管理技能があれば、Unix、Linux、FreeBSD、Windows、Mac OS X、Netware上で、割合簡単にオンライン・コミュニティを構築でき、教育・研究交流活動に利用できる理想的なシステムの1つである。*Moodle*は、「学習者に知って欲しいと思う情報を単に提供・評価することよりも、学習者に様々な経験をさせることが学習に極めて重要である」という観点から、タスクに取り組みながら、教師・学習者との協調作業によって授業を行うSocial Constructionist Pedagogy（社会的構成主義教授法）を理論的背景に開発されたLMS（Learning Management System）であり、その多様な教材作成機能、オープンソースならではの汎用性・拡張性により、世界中の教育機関で利用が拡大しつつある。各種ホームページやe-learningサイトとしても活用され、近年特に外国語教育関係者を含む多くのCALL（Computer Assisted Language Learning）研究・実践者が活用してきている。その登録ユーザは、75言語使用者で世界170ヶ国において15万人以上が存在し、*Moodle*パッケージ（2006年11月17日時点でのバージョンは2006年11月7日にリリースされた1.7）のmoodle.orgサイト（<http://moodle.org/>）のダウンロード数の推移からも明白なように、近年コミュニティ自体が急速に拡大してきている一方、*Moodle*を利用した正式な登録サイトとして20,768サイト（2007年1月時点）が世界中に存在し、日々そのサイト数及び利用者数を増やし続けてきている。

2. Moodleを利用した研究・実践

伝統的なコンピュータ利用の言語学習（CALL）では、研究室を基本とした閉鎖的な環境から脱しながら、あるいはLL（Language Laboratory）から発展し、置き換わってきたCALL Labやコンピュータ・ラボへと情報コミュニケーションを容易にできる共同学習が可能なスタイルへと変遷してきた。同時に、対面授業の場合でも、インターネット利用の情報検索、e-mailやBBSを利用した情報・意見交換、プレゼンテーション・ソフトウェアやWebサイト利用の口頭発表、マルチメディア教材利用の教育・学習活動へと多様化し、教師の「教え方」や学習者の「学び方」も大きく変わってきている。e-learningについては、膨大な研究成果があり、本稿では紹介できないが、野澤（2002）は、遠隔教育・学習の現状と今後の展開について、英語教育・学習に関連させて報告している。また杉森（2002）は、本学でのWeb CTの導入に伴って、英語教育におけるCALLの類型論的視点から、Web CTの持つ機能や特徴、利便性、必要性等を検証している。

冬木ほか（2004）は、大学の対面型集合教育における学生の自発的な学習を促進し、教育の質の向上を図る目的で開発した授業支援型e-learningシステムCEAS（Coordinated Education Activation System）について報告しているが、荒川ほか（2004）はそのCEASの特徴を活かした自発学習促進スパイラル教育法を提案している⁴⁾。さらに住ほか（2005）は、CEASの研究成果を踏まえ、学習支援の要素を組み込んだツールとしてのLMSをLMDS（Learning Management and Development System）とし、OSSのLMSを活用した英語教育における新しい方略を質・量の両面から実証している。

オープンソースで構築するeラーニング・システムについては、コースウェア歴史の概観、コース作成、リソースの追加、活動モジュール、インストール方法、サーバ管理、実践例から構成される井上ほか（2006）は最新の入門書である。また、コースウェアとしてのMoodleの基本的な機能紹介と言語学習サイトへの応用については、Robb（2004）、村嶋ほか（2005）、Brandl（2006）が分かりやすく解説しており、またMelton（2004）は、そのCMSとしてのMoodleの発見的評価について客観的に論じている。また、Hinkelman（2005）、Gonzalez（2005）、Harashima（2004a、2004b）、原島（2004、2006）などは、オンライン学習と対面学習の両方のアプローチをするblended learning⁵⁾という視点から、「統合型」「ハイブリッド型」の言語学習論を展開し、Moodle利用の有効性を論じている。特に、原島（2004）は、大規模予算なしで、またプログラマーなしで、e-learning、blended learningの環境が構築できるようになったのは、まさしくMoodleの出現であるとし、その特徴を活かした幾つかの授業についての実践報告をしている。上村ほか（2006）の中で筆者は、衛星放送のVOA録画ビデオを加工したmovie clipsの教材開発とそれらを使ったMoodle利用のlisteningサイトの紹介をしている一方、野澤（2006）は、CMSとしてのMoodleの紹介と共に、大学院レベルでの3つのコンテンツベース・クラス（言語情報学Ⅳ、異文化コミュニケーションⅡ、英語プレゼンテーション特論）における授業展開と情報コミュニケーション活動について報告をしている。また東（2006）は、CALL教室での授業を補完するMoodleベースのe-learningとして、会話練習、オンライン・テスト、教材やテストの作成、BBSの活用などを紹介し、CALLシステムとの融合を提案している。

教育支援・学習実践サイトは、すでに多くのサイトが開設されているが、本稿に関係のある

例として、「異文化コミュニケーション基礎」や「ろう文化に学ぼう」等のコースを提供している「多」文化ネット (<http://ta-bunka.net/moodle/>) が挙げられよう。

3. Moodle利用の非言語コミュニケーション教育

3.1 Moodleの構築環境

Moodleを構築したサーバは、筆者の個人研究室に設置している自己管理サーバの1つで、Windows 2000 Serverであり、大学のネットワークシステム (RAINBOWS) につながっているものである⁶⁾。パソコン工房 (<http://www.pc-koubou.jp/>) に依頼して、組み立ててもらった独自注文・購入のサーバであり、すでに5年を経過し、パワー不足は否めないが、何百というレベルで多数の利用者が同時アクセスすることは少なく、OSの定期的なアップデートをしながら利用している関係で、大きな問題は発生してきていない。また、このサーバは、Flash Communication Serverとしての機能も合わせ持ち、現在開発中のMacromedia Flashを使った速読訓練プログラムなども提供できるものである。

3.2 Moodleの構築サイトと内容

異文化コミュニケーションⅡは、立命館大学の独立大学院の1つ言語教育情報研究科言語情報コミュニケーションコースの専門科目の1つとして2005年度後期より追加・開始された講義科目であり、前述の滋賀・京都・大阪の3地点を結んで授業を展開する遠隔教育システムと本Moodleサイト (図1参照) を同時に利用してきている。



図1：異文化コミュニケーションⅡサイトのログイン画面

本講は、2コース (言語教育学コース、言語情報コミュニケーションコース) いずれかの所属で、言語教育学コースの方は2プログラム (英語教育学プログラム、日本語教育学プログラム) を含めた多様な院生全員を対象に開講され、履修できる科目の1つであり、原則として日本語で講義するものである。異文化コミュニケーション分野の一部をカバーするものであるが、特に非言語コミュニケーションの基本的な理論と言語教育分野への応用を試みるための方策を中心に提供する目的で設置された。2005年度は、当初の履修希望者数が30名もいた関係で、遠隔教育シ

システムを使った指導であっても円滑なコミュニケーションの難しさを心配させられたが、最終的な登録者数は17名に落ち着き、クラス全体の平均出席率も93.47%で満足できるレベルであったと言える。なお、本稿執筆時点で進行中の2006年度の履修者数は14名であり、以下の具体的な授業の流れと内容については流動的なこともあり、2005年度のものを紹介することにする。

2005年度後期に実施した授業の流れと内容については、以下の図2～6のWeekly Outlineを参照されたい。

第1週目は、3地点に分かれた院生たちの画面を通しての自己紹介、講師自身のホームページを使った自己紹介、授業の目的と計画・課題（フォーラム、ミニ・レポート、プレゼンテーション）・成績評価方法・Moodleサイトへの登録方法と参加の仕方などの説明、CGIプログラムを利用して行う非言語認識度テストを使った自己非言語認識度のチェック、非言語入門ビデオの視聴などのオリエンテーションであった。ビデオ視聴後の感想をフォーラムに書き込み、他のコメント数名分にレスポンスすることと関連資料（pdfファイル）を提供し、第2週目までの宿題（Reading Assignment）とした。

第2週目は、「ボディ・メッセージ」というトピックのもと、日本人を含むアジア人と西洋人との違いを踏まえながら、体型やヘアスタイルのイメージについて、関連サイトの紹介をしたり、質疑応答を加えたりしながら講義した。体型については、The Body Image Testをしてもらい、どのようなイメージの違いが生じるかを考えさせた。

第3週目は、カバーする点が多い「動作と表情」の第1回目として、「姿勢」の意味することについて講義するとともに、テレビ番組を録画した「デートの待ち合わせ場所でのカッコいい姿勢とは？」という話題のビデオ・クリップ（Windows Media Video）を視聴させ、意見交換させた（図2参照）。

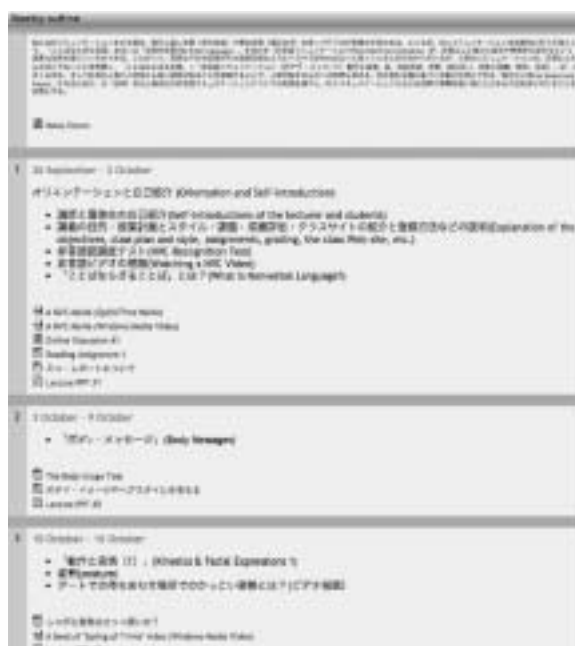


図2 Weekly Outline（1－3週）

第4週目は、「動作と表情」の第2回目で、主として顔の表情について講義した。FMST (Facial Meaning Sensitivity Test) をオンラインで回答してもらい、顔の表情の微妙な違いについて学んでもらったが、第2回目のフォーラムでの討議結果をみると、判別が難しかったようである。動作に関しては、典型的な英語ジェスチャーについてもクイズ方式で確認してもらった。

第5週目は、「動作と表情」の第3回目で、FAST (Facial Affect Scoring Techniques) を中心とした講義であった。関連資料 (pdf ファイル) を提供し、第6週目までの宿題とした。

第6週目は、それまでに関心のあったトピックについての自由選択のミニ・レポート (Word ファイル形式) の締め切り日で、Assignment機能を利用する課題提出サイトへの確認と提出後に3人以上の他者レポートへのレスポンスの要請を行った後、「目の使い方」について講義した。某新聞記事にあった偽履歴書写真事件や県顔についての資料を提示し、考えさせることもした。

第7週目は、「周辺言語」を扱い、その基本的事項を講義したと共に、声のレトリックについての資料を理解することを宿題とした。また、第3回のフォーラムとして第6週目に提出されたミニ・レポートをpdf化して、アップロードし、レスポンス結果を議論した (図3参照)。



図3 Weekly Outline (4-7週)

第8週目は、「音・騒音」と「沈黙」を扱い講義した。また、かなり古い録画ビデオであるが、「音・失われた風景」を視聴させたとともに、「沈黙の風景」という資料 (pdf) をオンラインで提供し、その理解も次週への宿題とした。

第9週目は、「触れ合いの諸相」を取り上げ、講義した。また、同様に古い録画ビデオの「ウルトラアイ：手」を視聴させ、接触で一番使われる手の役割を理解させた。

第10週目は、「空間と距離」を扱い、講義したと共に、録画テレビ番組の「作法の極意・席順」を視聴させ、第4回目のフォーラムで現在の日本における目上の人との関わり方での席順の問題点やマナーを中心に、異文化での例も考えさせた。

第11週目は、「時間」がテーマで講義し、特異な時間概念を持ち、日常生活で実践しているメキシコ時間や日英の時間意識の違いなどを資料として提供しながら、講義した（図4参照）。

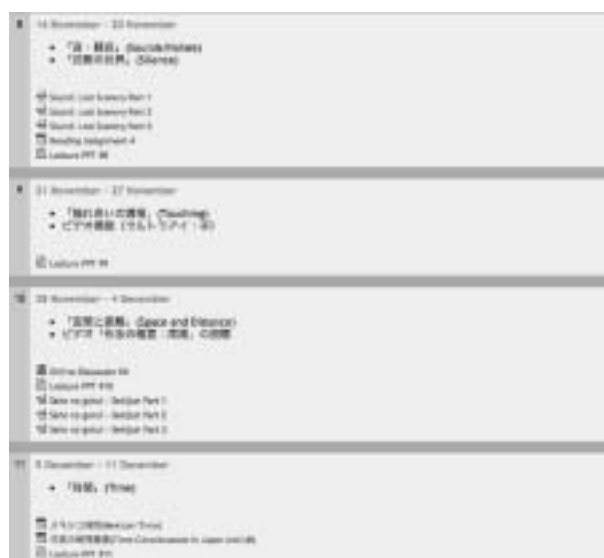


図4 Weekly Outline（8－11週）

第12週目は、「色彩とにおい」をテーマとして講義したと共に、オンラインで色彩テストもさせ、各自の色への好みや感受性の問題を確認させた。同様にやや古い録画ビデオではあるが、「トライ&トライ：色」を視聴させた。また、この週は、第一回目のミニ・レポートとは異なるトピックについての第2回目のミニ・レポートの締め切り日であった。

第13週目は、「視覚シンボル」を扱った講義をした後、2回のミニ・レポートなどの関心事からまとめたプレゼンテーション（各自最大10分）をさせたが、PowerPointを使って発表させたと同時に、参加者同士の評価をオンライン（CGIプログラム利用）でさせた。この評価結果の平均点は、最終的な評価にも反省させた（図5参照）。

12	12 December - 19 December
	★ 冬休みにあひ、Winter and Spring ★ 研究発表「トイズ・アンド・ゲーム」 ★ エッセーレポート提出開始（12月19日提出開始）
	☐ 冬休みレポート ☐ 冬休みレポート ☐ 12月19日: Relationship between Idea and Thought ☐ 12月20日: Relationship between Idea and Thought (Continued) ☐ Lecture 101: 12月21日 ☐ Lecture 102: 12月22日
13	19 December - 22 December
	★ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション(1): (Research Project Presentations #1)
	☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション
14	23 December - 1 January
	冬休み(Winter Holiday)
15	2 January - 8 January
	冬休み(Winter Holiday)
16	9 January - 15 January
	新人入団発表会

図5 Weekly Outline (12－13週)

冬休み期間を挟んだ後の第14週目および第15週目は、第13週目と同様のスタイルで、院生たちによるプレゼンテーションと相互評価が中心であった。また、第15週目の授業の中では、Moodleが独自に提供するアンケートの一部のクラス評価アンケートについては、後日回答するように要請した（図6参照）。

14	16 January - 22 January
	★ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション(2): (Research Project Presentations #2)
	☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション
15	23 January - 29 January
	★ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション(3): (Research Project Presentations #3)
	☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション ☐ 研究発表プロジェクト・プレゼンテーション

図6 Weekly Outline (14－15週)

3.3 技術的な問題点と解決策

各週の講義内容についてのレクチャー・プレゼンテーションにはMS-PowerPointを常時使用したが、そのファイルを翌週講義日までにサーバへアップロードした。これは、タイムリーなハンドアウトの手渡ししが不可能な多地点での遠隔講義スタイルのためで、必要なら登録者が各自

のPC環境でダウンロードできるようなスタイルにしたかったからである。1 地点はテレビ会議システムしかない教室であったため不可能であったが、他2 地点はCALL教室であり、プリンタを使えば、自由に印刷できた。2006年度後期では3 地点ともCALL教室を使用し、問題は生じない。また、非言語コミュニケーション概論のような各テーマを網羅する日本語での最新テキストが存在しなかったため、特定のテキストを使用せず、トピックごとの関連資料はpdf化してサーバ側に置いてリンクを張り、ダウンロードしてもらうか、あるいはインターネット上のWebサイトへリンクを張り、閲覧・利用できるように工夫した⁷⁾。

また、各トピックへの理解を深めるために、JavaScriptでマルチメディア教材作成が容易な*Hot Potatoes*⁸⁾で作成したオンライン・テスト(The Body Image Test、Typical English Gestures Quiz、The Facial Meaning Sensitivity Test、Color Recognition Testなど)を実施して、各自の認識度を高める工夫をしたが、全ての回答結果を回収していなかった。2006年度は改善されたCGIプログラムなどを使った回収方法をして、貴重なデータとして収集してきているが、それらのデータベース化の問題は未解決であり、今後の課題としたい(図7参照)。また、顔の表情表現に関するテストについては、それらの細かい相違の判断は難しく、感情表出を判別するためのかなりの訓練が必要であることが分かったので、数を限定し、より易しいものに差し換えるなどをして今後は改善するつもりである。

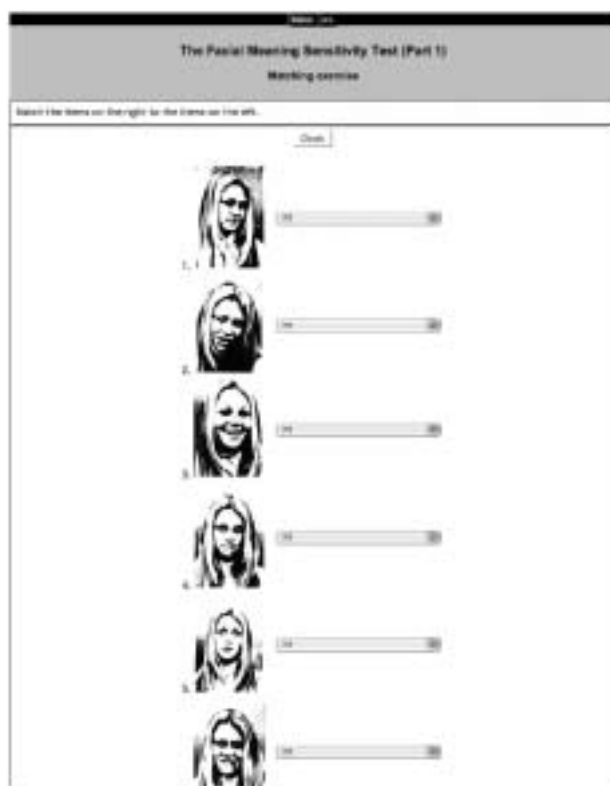


図7 非言語認識度テストの例(The Facial Meaning Sensitivity Testの一部)

オンライン・ディスカッションとしてフォーラムを4回（各5ポイントで最終成績の20％に換算）提供したが、1回はミニ・レポートについてのものであった。コメント・スタイルについては、図8を参照されたい。また、履修者全員が参加していなかったが、17名中15.5人（91.2％）が各フォーラムへのオリジナル・コメントやファイルを提出し、それらに対する一人平均2.94回のレスポンスをしていた。（図9参照）他者のコメントは有意義であるので、もっとレスポンスをして欲しかったが、予想より少なめであった。



図8 ミニ・レポートに関するフォーラム3の一部

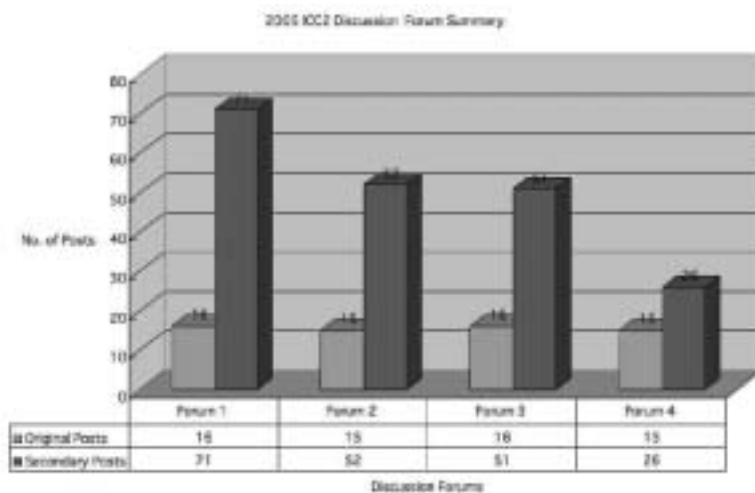


図9 フォーラムへの参加状況（2005年度）

なお、各院生オリジナルの課題提出ポイントとそれらへのレスポンスの質に対する担当教員による評価ポイントの平均は、15.9/20であり、満足できるレベルであった。但し、未提出の原因がわからないが、オンライン活動を重視したにも拘らず、1名だけ1度も課題の提出をせず、レスポンスをしなかった者がいた。今後は、e-mailなどを使い、参加者たちとのコミュニケーション量を増やして、個人ベースの対応策をとることとする。

オンラインで提供したビデオ・クリップは、これまで筆者が個人的に視聴したテレビ番組を録画してきた関連ビデオをデジタル化したもので、1980年代のものも含まれかなり古いものもある。二次加工について著作権を所有する製作者から正式な許可を得ていないが、あくまでもMoodleの承認システムでクラスへの登録を許可した参加者のみの利用であり、一般公開をしているわけではなく、基本的に個人利用の範疇にあり、問題はないものと判断している。これらビデオ・クリップは、*Adobe Premiere Elements*で加工したものであるが、Windows Media VideoとQuickTime Movieの2種類を用意し、サーバ側に置いて、リンクを張り、クラスに登録した各院生に学内外で何回でも視聴してもらえるようにした。以下の図10は、ビデオ・クリップのひとつで第1週目に視聴してもらった「身振り手振りでものを言う：実験・国際コミュニケーション」というもので、ページ内に埋め込んだWindows Media Videoスタイルの例である。



図10 Video clipの例

なお、2006年度は、前年度の視聴覚関連予算で購入してもらったNVC Workshop (University of California Extension Center for Media and Independent Learning作成) ビデオのいくつかも利用してきている。

研究プロジェクト・プレゼンテーションは、履修生全員に課し、最後の3週(第13週～第15週)の授業の半分以上を使い、各10分を基本にしてさせたが、プレゼンテーション内容によってかなり発表時間の差が出た。院生同士のプレゼンテーションに対する相互評価は、オンライン・プレゼンテーション評価システム(独自のCGIプログラム)でさせたが、結果がサーバ側に残り、そこからのデータをExcelファイルとして加工できる。回答後の結果をWeb上でグラフィカルに表示もできる仕組みに変更したいと考えている(図11参照)。

Evaluation Form

		1 Very poor	2 Poor	3 Fair	4 Good	5 Very good
Presentation Style:	Body Language (Facial Expressions, Gestures, etc.)	☐	☐	☒	☐	☐
	Eye Contact	☐	☐	☒	☐	☐
	Voice Quality/Loudness	☐	☐	☒	☐	☐
	Time Management (Including Delivery)	☐	☐	☒	☐	☐
	Language (Accuracy and Fluency)	☐	☐	☒	☐	☐
Research Content (Presented Data):	Quality as a Whole	☐	☐	☒	☐	☐
	Quantity as a Whole	☐	☐	☒	☐	☐
	Language (Accuracy and Appropriateness in Use)	☐	☐	☒	☐	☐
	Originality (Own Ideas/Opinions)	☐	☐	☒	☐	☐
Visual Aids (PPT):	Quality as a Whole	☐	☐	☒	☐	☐
	Quantity as a Whole	☐	☐	☒	☐	☐
	Language (Accuracy and Appropriateness in Use)	☐	☐	☒	☐	☐
	Technical Applicability (Animations, Movies, Sounds, etc.)	☐	☐	☒	☐	☐
Any Comments:						

Submit / Reset

図11 オンライン・プレゼンテーション評価システム

コース・アンケート (COLLES: Preferred and Actual) は、*Moodle*で簡単に設定できるものの1つであるが、オンラインでの授業に関するもので、Relevance、Reflective Thinking、Interactivity、Tutor Support、Peer Support、Interpretationの7項目から構成され、各質問への正誤を問うものではない (図12参照)。最終日に実施予定であったが最終プロジェクト・プレゼンテーションの遅れで時間不足となり、後日にこのアンケートへの回答を依頼したためと英語での質問によるアンケートであったのが原因であるのか不明であるが、登録者数17名中わずか7名 (41.2%) しか回答してもらえず、クラス全体を反映しているとは思えず、やや厳しい評価結果となった。日本語での講義形式であること、遠隔教育システムのシステム・ソフトウェアが原因の接続問題が時々生じて、スムーズなコミュニケーションが十分にできなかったが生じたことなども影響していると思われる。5ポイント・スケールで各項目の平均点は、3.86, 3.57, 3.18, 3.11, 3.21, 3.14であり、平均的なポイント3を超えているものの、教員サポート、クラスメイトのサポート、解釈に若干問題があったという点を反省し、今後の授業運営への改善点とすることとした。

The screenshot displays the COLLES interface with several sections for evaluation:

- Behavior:**
 - 1. my learning focus is more than intended to.
 - 2. used focus to improve my professional abilities.
 - 3. I seek how to improve my professional practice.
 - 4. used focus to connect with my professional practice.
- Behavior Thinking:**
 - 5. I think seriously about my ideas.
 - 6. I think seriously about my own ideas.
 - 7. I think seriously about other students' ideas.
 - 8. I think seriously about ideas in the workplace.
- Interactivity:**
 - 9. I seek help from other students.
 - 10. I ask other students to explain their ideas.
 - 11. Other students ask me to explain my ideas.
 - 12. Other students support my ideas.
- Tutor Support:**
 - 13. The tutor stimulates my thinking.
 - 14. The tutor encourages me to participate.
 - 15. The tutor encourages discussion.
 - 16. The tutor encourages my participation.
- Peer Support:**
 - 17. Other students encourage my participation.
 - 18. Other students encourage my participation.
 - 19. Other students encourage my participation.
 - 20. Other students encourage my participation.

図12 コース評価 (COLLES) の例 (一部)

3.4 Moodle利用の利点と欠点

院ゼミなど少人数が対象のオンライン・コミュニティ・サイトであるならば、個々の参加者に対しての指導を含めた相互コミュニケーションは、対面授業やe-mailコミュニケーションを中心にしてもよいが、どのようなクラス・サイズにおいても、また多地点間での遠隔教育・学習環境においても、共有の場として柔軟に対応できるMoodleなどのCMSは大変使いやすい。しかし、「情報」教育の成果もあって急速に改善されつつあるとはいえ、利用者である履修登録者のコンピュータ・リテラシー・レベルの差があったため、例えばファイル・サイズの制限がある課題提出においてさえも問題を引き起こすことがあった⁹⁾。その場合の解決策としては、e-mailへの添付書類として、あるいは多地点間で共有できるサテライト共有サーバ上の指定フォルダへ提出してもらうなどの方法で問題解決をした。また、フォーラムへ日本語で記入・投稿した場合の文字化けが時々生じ、まだMoodleにおける日本語表示の問題があることは否めなかった。日本語Defaultであると、文字化けを起こし、日本語(EUC)であると、きちんと表示できるといった問題が生じたが、Moodle 1.5以上で利用できるPre-Moodle 1.6 language packsをインストールすることで解決できる一方、2006年6月にリリースされたMoodle 1.6では、Moodle 1.6 UTF-8 language packsが標準となり、この問題は生じない。

また、MS-PowerPointによる講義内容の表示についてもある程度言えることであるが、Moodle上あるいはリンクしたビデオ・クリップをリアルタイムで見せる場合、遠隔地での視聴での音と映像にはかなりの配信時間の遅れが生じてしまい、ビデオ・クリップやDVD素材を専用プレイヤーで見せる場合とは大きな差が生じ、後者に頼らざるを得なかった。基本的に多地点を結ぶ専用回線やシステム・ソフトウェアの問題であると思われるが、時間的に制限された授業時間内で利用する場合は、Moodle上からのリアルタイム配信は難しいと言わざるを得ないのが現状である。しかし、より自由な時間のある授業外で、キャンパス内ネットワーク利用や自宅から

のインターネット接続での宿題あるいは予習・復習としての視聴においては、全く問題なく、フォーラム討論の活性化へ導く手段として有効に機能してきていると言えよう。

4. おわりに

数百人以上の登録者といった規模での同時アクセスによる利用については、サーバ自体のCPUやRAMのサイズといった基本的な処理能力の問題もあり、まだ十分に試みておらず、分からない点が多い。しかし、本稿で示した規模レベルのクラス・サイズであるならば、また多地点間の遠隔教育・学習を念頭においた教育・学習活動の補助的手段としての共有オンライン・サイトとして利用するならば、世界中のサポータからの問題解決への情報交換や開発された様々なmoduleなどの無料公開とその容易な利用を含め、WebCTやBlackboardなどの商用コースウェアと比較しても全く見劣りしない多機能を持つMoodleは、大学といった大きな組織単位でのものや、言語・異文化学習サイトといったWebサイトの構築や講義科目ごとの個人レベルでの利用に対しても大変便利なコースウェアであると言えよう。日本語の文字化け等のバグが解決された最新バージョン(Moodle 1.7)を利用することで、より快適な利用環境となる。多地点間の遠隔教育・学習環境としてのみならず、協調的な学習をさせる様々なプロジェクト型の授業や単独のコンテンツを提供する講義科目のサイトとしても、または関連する学会のホームページ構築などにおいても、Moodleの特徴を活かし、公私共々積極的な利用をしていきたい。

注

- 1) 英語のMoodle公式サイトは、<http://moodle.org/>で、日本語での公式サイトはJapanese Moodle <http://moodle.org/course/view.php?id=14>を参照。2003年に付加的な有償サポート、管理ホスティング、コンサルティングおよびその他のサービスを提供するために、会社組織のmoodle.comが設立された。
- 2) CEAS利用の教育法については、荒川ほか(2004)を参照されたい。
- 3) 教育用CMSの比較サイトとして岩手県立大学のOCET (OpenSource CMS for Education Testbed) <http://www.et.soft.iwate-pu.ac.jp/~ocet/>は大変参考になる。
- 4) CEASについての詳しい情報は、<http://ceascom.iecs.kansai-u.ac.jp/>で入手できる。
- 5) 混合学習についての英語での定義は、次のとおりである。Blended Learning is skill-driven mixes interaction with a facilitator through email, discussion forums, and face-to-face meetings with self-paced learning, such as Web-based courses and books. Retrieved on June 4, 2006 from <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
- 6) 本サーバは当初科学研究費(A)(2001-2003)の予算により購入し、筆者が1998-2004年に経済学部にも所属し、経済学部と経営学部共通の英語CALL用サーバとして利用していたものを、2004年より筆者の情報理工学部への移籍と共に新たなサーバの購入がされた結果、個人研究室に設置し、二次利用しているものである。
- 7) 2006年度は、指定テキストとしてではないが、Knapp, M.L. & Hall, J.A. (2006). *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Thomson & Wadsworthを採用し、その内容を中心にカバーする予定である。
- 8) Hot Potatoesは、6つのアプリケーションから構成され、multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill exercisesを作成し、オンラインで提供できる大変便

利なツールである。カナダのビクトリア大学で開発されたものであるが、学校関係者には登録をきちんとすることで無料提供され、*Hot Potatoes* Home Page (<http://hotpot.uvic.ca/>) から、Window、Linux、Macintosh用の最新バージョンをダウンロードできる。

9) バージョン1.5.4では最大2MBまでしかファイルをアップロードできなかったが、バージョン1.6では、最大8MBまで可能となっている。

参考資料

- 荒川雅裕・植木泰博・冬木正彦「授業支援型e-LearningシステムCEASを活用した自発学習促進スパイラル教育法」『日本教育工学会論文誌』28巻4号、2004年、311-321頁。
- 東淳一「CALL教室での授業を補完するMoodleベースのe-Learning環境づくり-MicrocontentsとしてのLearning Objectで創造する新たな教授・学習空間」(LET関西支部大学授業研究部会研究会2006年3月24日発表資料)、2006年。
- 井上博樹ほか『Moodle入門：オープンソースで構築するeラーニングシステム』海文堂、2006年。
- 岩田淳「英語教育とe-learning: 英語教育におけるオープンソース・ソフトウェア活用について」『ALC NetAcademy 通信』30号、2006年。
- 上村隆一ほか「デジタルビデオ素材の共有と教材化－CIEC VOAプロジェクトの総括－」『コンピュータ&エデュケーション』CIEC、20巻、2006年、31-37頁。
- 杉森直樹「CALLプラットフォームとしてのWeb CTの利用について立命館大学」『政策科学』10巻3号、2002年、69-83頁。
- 住政二郎ほか「From CALL to LMS: OSSを活用した外国語教育・学習支援の新しい方法」『コンピュータ&エデュケーション』CIEC、19号、2005年、19-24頁。
- 野澤和典「Moodleを利用したコンテンツベースの授業実践と情報コミュニケーション」『立命館言語文化研究』、18巻1号、立命館大学国際言語文化研究所、2006年、157-168頁。
- 野澤和典「遠隔教育・学習(Distance Education/Learning)の現状と今後の展開」京都ノートルダム女子大学人間文化学英語英文学科編『英語圏をひもとく新たなアプローチ』昭和堂、2002年、171-188頁。
- 原島秀人「Moodleワークショップ資料」(2006年度LET関西支部研究春季大会)、2006年。
- 原島秀人「Moodleを利用したBlended Learningの実践」『外国語教育メディア学会第44回(2004年度)全国研究大会論文集』、2004年、181-184頁。
- 冬木正彦ほか「Web型自発学習促進クラス授業支援システムCEASの開発」『教育情報学会誌』21号、2004年、343-354頁。
- 村嶋亮一ほか「Moodleの市民塾における活用：くまもとインターネット市民塾」『コンピュータ&エデュケーション』CIEC、19号、2005年、10-17頁。
- Brandl, Klaus., Are you ready to “Moodle”? *Language learning and technology*, 9(2), 2005, pp. 16-23. Retrieved on May 18, 2006 from <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>
- Gonzalez, Dafne., Blended learning offers the best of both worlds. *Essential teacher*, December, 2005, pp. 42-45.
- Hinkelman, Don., Blended learning: Issues driving an end to laboratory-based CALL. *JALT Hokkaido journal*, 9, 2005, pp. 17-31.
- Robb, Thomas N., Moodle: A virtual learning environment for the rest of us. *TESL-EJ*, 8(2), 2004. Retrieved on May 3, 2006 from <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej30/m2.html>.
- Harashima, Hideto., “A blended learning environment using Moodle” Collected Papers, 2004 National Conference of The Japan Association for Language Education & Technology. July 28-30, 2004, pp. 181-184.

Harashima, Hideto., "Creating a blended learning environment using *Moodle*" The Proceedings of the 20th Annual Conference of Japan Society of Educational Technology, September 23-25, 2004, pp. 241-242.

Melton, Jay., The CMS moodle: A heuristic evaluation, 2004. Retrieved on May 7, 2006 from <http://jklmelton.net/2004/jaltcall/>

Developing a Multipoint E-learning Environment Using *Moodle*: Teaching a Nonverbal Communication Class

NOZAWA, Kazunori (Graduate School of Language Education and Information Science)

Abstract

E-learning, distance education/learning, and information exchanges through the integration of video conferencing system, Web-based training, satellite classrooms and their support systems, have been becoming very popular recently in accordance with the further progress of the university IT environment. With the establishment of an independent graduate program - Graduate School of Language Education and Information Science at Ritsumeikan University in 2003, many evening classes in the distance education style have been provided by connecting three campuses (Osaka, Kyoto and Shiga). The author actively became involved with such a teaching style particularly for teaching a class called "Studies in Language Education and Information Science IV" where he has lectured both theoretical and practical issues on CALL (Computer Assisted Language Learning). In the second semester of 2005, the author also adopted the same teaching style for another class called "Intercultural communication II" where he has lectured on basic issues of NVC (Non-Verbal Communication), but added a free, open-source software packages called *Moodle*. *Moodle* is a CMS (Course/Contents Management System) mainly developed for educational purposes and has various modules to provide online activities for the participants. This paper introduces *Moodle* and discusses its practical applications and the results of using modules on teaching NVC, and its possible future development.

Key words

Moodle, CMS, Distance Learning, E-learning, NVC

連載

実践的教授法を求めて 第4回

——「経済学部・国際経済学科 基礎演習」（経済学部教授・吉田千里先生）を覗いて

棕 本 洋

はじめに

この連載は、ユニバーサル化時代の大学において重要度が増してきた学生の教育について、とりわけ、私学特有の課題の多い大講義の授業について、その教授法を実践的に求めてみるという試みである。これまでの3回は、大学教育開発・支援センターの事務局のご紹介と学部執行部の先生方のご推薦などをいただき、産業社会学部、法学部、情報理工学部のそれぞれ専門基礎の大講義をめぐり、各先生方の授業のノウハウを授業記録で紹介し、対談とまとめて析出してきた。今回は、センター事務局と協議の結果、現在多くの大学が直面している初年次教育の取り組みに焦点をあて、本学の場合、文社系学部の初年次教育の核とも言える「基礎演習」を取り上げることとした。

「基礎演習」については、学部の力点の置きかた、あるいは演習担当者の熱意に温度差が見られる。そのためか、初年次教育としてうまく機能せず、担当者の中には、この授業が苦痛であると言われる方がいると仄聞している。基礎演習のための学部FDがある場合は、そうした悩みを克服する機会がある。しかし、担当者まかせという場合は、授業方法がわからず、演習の意義について認めにくい場合もあると考えられる。以下の小論が、そうした悩みを抱えた先生方に基礎演習の方法を考察する機会を提供できればと考え、今回は、多くの「基礎演習」の中から、学生の評価が高い経済学部の吉田千里教授にお願いして授業を見学し、その後、先生のやり方をインタビューして、何らかの教訓を引き出す方法を設計した。

ところが、実際に吉田先生の演習を覗いてみると、2006年度からの経済学部の新展開、すなわち、「国際経済学科」の新設に伴い、この学科の1回生教育としての基礎演習は英語で行われることになっていた。しかしながら、履修している学生たちにとっては、教員が英語を使用するということが、また、学生のプレゼンテーションは英語ということを除いては（大きな要素ではあるが）基礎演習のスタイルは、これまで吉田先生が培ってきた「演習のスキル」を学ぶ機会になっていることが読み取れた。

そこで、私は、最初の企画どおりに、①「基礎演習」のコース設計とその目的、②スタディスキルのトレーニング、③専門への誘いを視点として、授業を観察することとした。また、英語による授業ということから生まれてくる④初年次の英語教育との接続の点、さらには、⑤「自分の探求・自己の実現・自己理解と成長」といった自己探求の観点、⑥受講上の態度広くは大学生活上のマナーやルールの確立といった初年次教育固有の課題を加味して先生へのインタビューを構造化した。

以下の小論は、授業のスケッチ（英語で行われているため、翻訳した）と先生へのインタビューによって構成されている。

2. 授業のスケッチ（2006年6月1日4時限『基礎演習』第8講）

（BKCキャンパス、アドセミナリオ209号室（演習室）で授業が始まる。机はコの字型に配置され、学生はコの字の机2列にそれぞれ座っている。吉田先生はコの字の下の方、一番前の席に座っている。）

吉田先生

始める前に、まずは、皆様にSPIスコアカードの返却をしなければなりません。名前を呼びますのでこちらの方へSPIスコアカードを取りに来てください。（聴講生の名を呼び、それぞれの学生にカードを渡す。）

吉田先生

皆さんの手もとにカードは渡りましたか？それでは始めますので、静かにして下さい。

（本日、調べてきた内容を発表する班のメンバー全員が教卓の前に立っている。）

発表者A（英語で以下の内容を発表用レジюмеを見ながらプレゼンテーションする。内容はこちらで翻訳した）

皆さん、こんにちは。本日は携帯電話に関する現状を紹介したいと思います。携帯電話のグローバルシェアと国際及び国内市場、さらに結論という具合に話を進めて行きたいと思います。

今日、携帯電話を持たないという事は稀なことです。日本国内でも7千万人以上が携帯電話を使用しています。また、英国では現在5250万人が携帯電話を使用しており、全人口の80%以上にわたる人々が携帯電話を使用しています。途上国においては、携帯電話は国境を超えて広がりを見せているだけでなく、携帯電話が占める割合はなお増加の一途を辿っています。携帯電話は生活の一部となり、ビジネスシーンに欠かせないものとなっています。

発表者B（ほとんどメモを見ていて、そのレジюмеを読み上げる。）

そこで、携帯電話の歴史を紐解いてみます。幾つかの携帯電話について話して行きます。まず、最初に開発された携帯電話について話します。当時は2メガヘルツで操作されていましたがチャンネル数が少ないため、すぐに回線がパンクしました。次に、1940年に発売された携帯電話についてですが、330～340メガヘルツで操作されていましたが、この米国で最初に市場に出た公共携帯電話システムでは、チャンネル数が3チャンネルに増え150メガヘルツで操作されていましたが、3番目は、新システムを導入したもので、Whichcom社より1960年に発売されました。自動的にチャンネルを感知できる自動機能システムでは450メガヘルツで作動するレベルになりました。また、IMPSと呼ばれた同システムは米国の携帯電話の標準的なサービスとなりました。4つ目は、1980年から2000年にかけて開発された携帯電話ですが、これについては、資料を見て下さい。そこに携帯電話の推移を示しています。ここでは第三世代までの携帯電話を取り上げています。第一世代、第二世代、第三世代の携帯電話と呼ばれていますが、まずは第一世代の携帯電話についてお話しします。1980年代セルラー電話の登場で、携帯電話の普及はセルラーネットワークの広がりに伴い急増しました。当時の携帯電話は、アナログ・トランスミッションでした。次に1990年代に開発された第二世代携帯電話ですが、1990年に米国で最初にピクチャー電話が開発されました。第二世代の携帯電話はトランスミッションというネットワ

ーク・シグナリングを特徴としています。第三世代携帯電話は、第二世代携帯電話がより進歩したもので、カメラやDPやDPAを備えた、より格好のよい携帯電話となりました。携帯電話は今後どういった変貌を遂げるのでしょうか？

(発表者がCに変わる。黒板に「マーケット」「日本市場とグローバルマーケット」と板書する。)

発表者C

ノキア社やサムスン社などの海外の携帯電話会社はインドや中国やブラジルなど世界の多くの国々で膨大なシェアを誇っていますが、なぜ、ノキア社に日本市場への参入が許可されたのでしょうか？二つの理由が挙げられますが、まず一番の理由として、国内と国外では携帯電話の需要の質に違いがあることが考えられます。日本は外国とは違うスタンダードを持つため、海外の企業が日本の携帯電話市場に参入するためには、まず、日本仕様の携帯電話に変えなくてはならないのですが、これは非常にコストが高くなります。次に、国内市場はすでに成熟しているため、競争がかなり激しいです。特に技術面での競争が過激です。国内の携帯電話の技術は非常に高度であり、海外企業が日本の基準に達するのが困難と思われます。つまり、ノキア社の卓越した市場順応力と技術力が評価されて、ノキア社の日本市場への参入が認可されたものと思われます。参入を果たしたものの、海外企業にとっては依然として、日本市場への浸透が難しいものと予想されます。

次に、Nokia（以下、ノキア）について話します。ノキアは世界で携帯電話シェアが一番大きい会社ですが、携帯電話業界に参入する以前は紙やゴム産業など、多分野にわたり多くの投資を行って来た会社です。ノキアの歴史を簡単に述べてみたいと思います。1865年に同社はフィンランド内でWhale Industry Enterprise、つまり、捕鯨会社として創業しました。1898年にFinnish Rubber Work Dutyに社名を変更、同社のゴム製ブーツ製品は当時、たいへん有名でした。そして1967年に3会社が統合され、ノキアが設立されました。1980年代初めに、同社の一部がテレコミュニケーション分野に参入します。1980年代後半にインフォメーション・テクノロジー会社としてスカンジナビア諸国で最大の会社に成長します。そして1990年代初めにはノキアはテレコミュニケーション分野に焦点をあてたインフォメーション・テクノロジーを中心にしたビジネスの展開を始めます。次に、日本国内で、なぜノキア製品に対する十分な需要が無いかについてお話します。日本では幾つかのモデル製品があり顧客がいろいろと選択することが出来ますが、ノキアが提供する製品は3種類の携帯電話しかありません。次に、重量とデザインの問題があります。ノキアの商品は日本の顧客が喜ぶようなスタイルではありません。ノキアの製品は日本の製品に比べ大きく重量もあります。日本人は大きくかさばるデザインの携帯電話を好みません。また、ノキアは携帯電話のデザインの更新を行うことが少なく古いデザインをキープしがちです。企業が消費者を洗脳するということがありますが、つまり、製品購入者が製品を提供する企業に洗脳されるということがありますが、このように考えると日本の消費者は日本製品の方が外国企業の製品より優れていると洗脳されているとも言えます。より軽量の携帯電話の方が重量があるものより良いとされるのもその例だと言えます。(他には?)ノキア製の携帯電話ではSIMカードを使用していますが、日本製品には使われていません。このSIM(シム)カードというのは携帯電話の中にある小さなコンピューターの役目をするものですが、16から64キロバイトのメモリーを備えている為、100の電話番号を記録したり、テキ

ストメッセージを可能にするものです。このシステムすなわちシム・カードはリムーバルなので、取り外しが可能で、別の携帯電話に繋げることなどが出来ます。もし友達と携帯電話を共有したければそれも可能なわけです。

発表者D

携帯電話のマーケットは世界的な広がりを見せています。将来的にどういう展開になるのでしょうか？インド市場に関するページが抜けていて済みません。1998年から2005年にかけて携帯電話業界で最も著しい成長を示したのがこれらの国々です。グラフ作成にあたり、我々はもちろん一番の成長を遂げたロシアにも注目しました。しかし、携帯電話業界においては、どの国よりもインドが一番注目に値すると思います。

吉田先生

どうしてですか？（レジュメを見るだけでなく、時々聴講しているゼミ生の顔を見ている。）

2006年4月時点で、インドの携帯電話所有者は日本のそれを上回りました。その数は2008年には世界で第2位にランクされると言われています。現在、インドで携帯電話を保有する人口は一月に5百万人ずつ増加しており、昨年と比べ3倍の伸びを示しています。このようにインドでは携帯電話市場は確実に拡大しています。インド政府も携帯電話業界には多大な投資をしています。ですから、インドの携帯電話業界に注目して下さい。世界的に携帯電話業界の競争が激化することが予想されます。

吉田先生

何が携帯電話の価値を高めるのですか？

自分の経験では、携帯電話には様々な機能が搭載されていますが、全てを駆使できるまでには至っていません。使いこなせるのは電話・メール機能にインターネットぐらいです。様々な機能を備えた高級な携帯電話が普及していますが、皆さんはどうでしょうか？使いこなせていない場合が多いのではないのでしょうか？そう考えると携帯電話は機能ではなく価格やサービスで競争する時代かもしれません。日本市場だけで言えば、携帯電話市場はすでに成熟していることは否めません。次にグラフ2を見てください。日本の携帯電話市場の成長の可能性は計り知れず、将来的にはプライベートだけでなく、ビジネスの分野での成長も見込めるかと思います。今後も携帯電話業界に注目して行きましょう。以上です。どうぞご清聴ありがとうございました。

（拍手）

吉田先生

これから10分間の休憩に入りますが、質問やコメントを考えておいて下さい。

（学生たちは、それぞれの班で質問内容を考えコメントペーパーを使って考えを纏めようとしている。たいていの班が日本語で思考し質問内容を英語に翻訳している。）

吉田先生

ディスカッションは既に終了しましたので、質問の時間に移ります。

（質問は、吉田先生が指名した班が行う。質問内容は10分間の間に考えた質問を英語で行う。）

Q₁

日本の携帯電話のスタンダードがグローバル市場のそれと違うという話でしたが、

では、グローバルなスタンダードというのはどういうものなのですか？

A₁

日本の携帯電話というのは、以前はアナログ技術を使用していましたが、最近では、サテライトなどを使い、遠隔地からのコミュニケーションが可能になっています。国内の全ての地域を把握しているのもこの国の特徴かと思います。他国では違うスタンダードを持っています。

A₂

日本の携帯電話では3Gを使ってコミュニケーションを取ることができます。例えば、オーストラリアの人たちともコミュニケーションを取れます。

A₃

現在では、欧州連合（EU）諸国でもオーストラリアでもニュージーランドでも携帯電話があればコミュニケーションを取れますね。移民が多い国では国境を超えたコミュニケーションが必要とされています。

吉田先生

皆さんの、プレゼンテーションは良かったと思います。一つ質問があるのですが、携帯電話が増えることの利点とは何でしょうか？

A

テレビやウェブを使ったコミュニケーションなど、様々なコミュニケーションの方法が考えられますね。

Q

1990年から2005年の間に何があったのでしょうか。（携帯電話の）需要が増えたのはどうしてなのでしょう？

吉田先生

良い質問ですね。

A

EUマーケットに入りこむのは簡単なことなので、ロシア（市場）はまずはEUメンバーになりたがっている訳です。

Q

グローバルシェアに関するグラフですが・・・

（PPで映し出されたモニターの図を見ながら）

日本企業では東芝やNTTが目立ちますが、

グローバルシェアで見るとノキア社やLC社などが目立ちます。

LC社はヨーロッパでも普及してますか？

A

3%ぐらいですが・・・

発表グループ

一次の方お願いします。（次の班の質問を促す。）

Q

企業は、現在、多様な機能ではなく、もっと一つの機能に特化した携帯電話をサービスしよ

うと思っています。そういう携帯電話の売れ行きはどうですか？

A

私の意見では、より携帯電話の売れ行きを伸ばすために、潜在市場を開拓するべく、もっと簡単に使える携帯電話、例えばお年寄りや子供を対象にしたものがあると思います。

吉田先生

2000年から2001年にかけてシドニーに住んでいましたが、オーストラリアの人はあまり携帯を使わないんです。欧米人は会話でのアイコンタクトをとることを常とするので、携帯での会話というのを基本的に好まないですが、日本人の場合は、元来、シャイな性分を持ち合わせていることもあって、相手の顔が見えない携帯電話での会話が普及するということがあるかもしれませんね。潜在的な需要（お年寄りや子供向けの需要）を掘り起こすことで、無理やり携帯（電話）市場を拡大しようとすることによって、いわゆる、“Invisible Communication”が蔓延することから、当事者間の十分な意思疎通の欠如が誤解、嫉妬、憎しみ等を生み、凶悪犯罪が結果的に発生し、それが近年の刑事犯罪の数を押し上げる要因になっているのではないのでしょうか…。そうだとすると早急な解決策として、まずは家族との日々の対話を基本的な対話（コミュニケーション）として、それを充実する形で携帯電話の利用を促進していくというのはどうでしょうか？私個人的には、このことをなくして、携帯電話市場の急速な拡大にはあまり賛成できません。しかし、今日の携帯電話市場の急速な拡大は避けて通れないので、携帯電話を使用する際のエチケットを徹底して欲しいと思います。

Q

2,3年前の話ですが、J-phoneがボーダーフォンに変わりました。それによって、何か違いが生まれたのでしょうか？

A

J-phoneがボーダーフォンに変わったことで、もっと国際的になったと思いますが・・・

Q

例えば、レートの違いなどはどうでしょうか？

A

すみません、我々はその部分に関しては調査をしてません。

吉田先生

私の考えをお話しますと、最近の日本での金融市場の動きに平行して、海外の企業も日本国内の市場に参入しやすくなったのではないのでしょうか？そこでMerger & Acquisition（M&A）戦略を駆使して、ボーダーフォンもJ-phoneの買収に出たのだと思います。

発表グループ

他には何かコメントありますか？

Q

Kさんは、ずっとツーカーフォンの携帯を使っていっていますが、グラフ2によるとツーカーユーザーは2007年度にはいなくなると示されていますが、それについてどう思われますか？

A

1、2ヶ月ほど前、AU社がツーカー社を企業戦略の中に組み込んだと聞きました。

吉田先生

ツーカーフォンは例えば、関西、九州、関東、北海道などの地域に分れているので、たとえば、一つの地域から別の地域に移動する場合に、ツーカーを使えないということになってしまいますね。

A

そういうことはありません。私は静岡で購入したツーカーフォンをここで使っています。金沢でも使えました。

吉田先生

そうですか。よくわかりました。

発表グループ

他に質問はありますか？

吉田先生

今回のプレゼンテーションの主なポイントは携帯電話市場に於けるグローバル・スタンダードに関するものです。未だに、外国企業が日本市場に参入するのは難しいということが言えると思います。他の業界でも携帯電話業界と同様なケースがあります。外国企業が国内市場に参入するためには、様々な障壁があると考えられます。概して、外国企業が日本市場に新規参入する際には、膨大な資料を関係省庁に提出する必要があります。これらの煩雑な手続きに嫌気をさして参入を断念する外国企業は少なからず存在します。(トルコ人の)友人からこのような事例を聞いたことがあります。(本来の意味での)日本の開港は、もっと先のことと言えるでしょう。

最後に出席を取ります。

(終了後、TAの学生が次回発表の1回生と打ち合わせなどを行っている。また、吉田先生は、発表を終えた班の学生となおもコメントを続けている。)

3. 授業後のインタビュー (2006年11月29日)

(以下は、演習に参加したあと、吉田千里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

経済学部、とりわけ新学科である国際経済学科における「基礎演習」の位置付けについて—まず、先生のこの「基礎演習」ですが、経済学部全体の教学の中での位置付けについてお話ししていただきたいと思います。先生の個人的な見解で結構ですから、伺いたいと思います。

吉田先生

今の日本の大学教育についての現状から、1回生教育の要は、「学ぶ意欲」ですね。それをいかに一回生の学生に植え付けるかと、これがやはり基礎演習のひとつの最重要ポイントではなからうかと考えています。

そのためには、私の方から学生さんが興味を持つようなメニューを用意するべきだと考えま

した。

—「学ぶ意欲」の喚起のために、どんな授業をイメージされ、実践されたのですか。

吉田先生

今年の国際経済学科の基礎演習クラスにおいては、そのコンセプトとして、学生さんに自由に研究していただこうと考えました。そして、学生は自由に研究した内容を、毎時間、発表します。27人のクラスですが、そのクラスを7つの班に分けまして、順に1班から班毎に英語でレジュメを作ってきてもらいます。そして、そのレジュメに沿って発表していただきます。発表時間は基本的に20分を目処にしています。その後フロアから、英語による質問を報告班が受けます。それに対して報告班は回答します。その過程で、ディスカッションが活発になることを期待しています。そのために、私は時折その議論の輪の中に入りまして、ある学生がフロアから投げかけた質問の内容を、私が英語で解釈し直して報告班に質問内容を伝えるといった工夫をさせていただきました。

ですから、英語で学生さんがしゃべった内容を私が英語で解釈し直して、平易な英語に直して報告班に伝えるという役目をさせていただきました。今回の授業は、中間点の授業にあたります。そのやり方を続けると、前期の終了時点では、かなり活発な質疑応答が、学生さんの間でできるようになってきました。回を追うごとに、笑い声も起こるようになりまして、次第に学生さんの方も、平たく言えば「乗ってきた」という感じでした。授業中に私語は基本的には禁止されるべきですが、楽しいと言う声を耳にすることも次第に増えてきました。

また、具体的な授業の仕込みを紹介しますと、私が、キーワードを用意します。このキーワードを、14個用意しまして、その14個のキーワードの中から、(7つの班に分けていますので)二つずつ好きなキーワードを、各班ごとにピックアップし、そのピックアップしたキーワードを、「マーケット」、「プライス」という2つのコモンキーワードに繋げます。この基礎演習は、経済学を学ぶためのゼミですから、経済学における重要なターム、「マーケット」、「プライス」という2つのキーワードが必要です。それと先ほどの14個の一般的なキーワード、例えば、「ベースボール」「サッカー」「インターネット」「モバイルフォン」「ミュージック」「トラベル」「クッキング」「フード」「ファッション」「チャイナ」「BSE」「HIV」「オイル」「トレード」と結び付けて、発表の骨子を作ります。それを、メディアセンターやインターネットのサイトの膨大なデータベースを検索して、各班ごとにコモンキーワードもあわせて、四つのキーワードにマッチする資料を集めてきてもらいます。その各班の中で集めてきた資料を英語で要約して、その内容をレジュメに纏めてもらう作業をしていただきました。その過程で、重要なのは、学生さんは最初に各班で一番興味のあるキーワードを選んでいきますので、自然とやる気が出るということですね。今の学生さんたちは、よく観察しますと、好きなことだったら進んでできるといった感じがしますね。極端な話ですが、睡眠時間を削ってでも、好きなことであればどんどん打ち込めるといった傾向があると思いました。

ですから、敢えて、学生さんの(言い方は悪いですが、)好きなように研究していただくためのメニューを提供しました。これがズバリ当たりまして、膨大な量の資料を、毎時間、検索してくるようになりました。その資料を要約するためにかなり困ったという声も聞かまし

たが……。その上で、英語でレジュメを作っていただいて、先程紹介した発表のスタイルをとって、英語で自分の好きなテーマについて研究していただくということを行ってきました。このことで、学生自身が英語という語学と経済学という学問に、非常に興味を持つようになったと自負しています。

—この授業の評価に話が発展していますので、その点も含めて、この基礎演習のゴールをお話ください。

吉田先生

私、個人的にですが、(基礎演習の円滑な進行に腐心した)甲斐がありまして、この11月30日にゼミナール大会が行われますが、私のゼミからゼミナール大会用の班を5つのグループに再編成しまして、その5つのグループがそれぞれゼミナール大会にエントリーしました。すべて論文は英語で書いていただき、論文発表用のパワーポイントも英語で作って、当日のプレゼンも英語でプレゼンをしていただく予定でございます。後期に入ってから、引き続き各班で話し合っていて、一番興味のある研究テーマに取り組んでいただいておりますので、前期と同様に学生も、非常に意欲的に自由研究に取り組んでいます。また、英語のスピーキングとヒアリングのスキルが、後期に入ってから飛躍的にアップした学生が5名ほどいます。さらに、彼らに引けられる形でほかの学生が「僕も、私も、ああいう風になりたい」というように強いモチベーションを持つようになり、クラス全体がひとつに纏まってきているように思います。

英語で経済学の基礎演習を行う意義

—これは言うまでもないことかもしれませんが、なぜ英語で経済学の基礎演習を行うのかと、言うことをお尋ねしたいと思います。

吉田先生

そうですね。例えば、私の2回生、3回生ゼミの学生さんに日ごろから伝えていることなのですが、日本は経済協力開発機構(OECD)のメンバー国でもあります。同時に世界貿易機関(WTO)のメンバー国でもございます。ですから、必然的に国内マーケットを海外のマーケットに、より広く開いていかなくてはいけないというWTOルールを遵守しなくてはなりません。そうなるという現象が日本の経済、社会の中で起こってくるかというと、特に、英語圏のヒト、モノ、カネ、情報、サービスといったものが、どんどん国内に入ってくるということになります。これまでは、護送船団方式で、つまり日本政府は高い砦を日本(市場)の周りに築き上げて、銀行、メーカーを中心にそれらを温室の中で育ててきたわけです。今、その砦がバサーッと取り除かれつつあります。業界によってはもうほとんど取り除かれているという時代に差し掛かっているわけです。今日の日本の経済、社会を解釈しなしますと、海外のヒト、モノ、カネ、情報、サービスと自由競争していかなくてはならない時代に直面しています。海外の競争相手の中で、一番強敵なのはやはり欧米諸国です。彼らは、世界の共通言語は英語であるという強い認識の下で自分たちの行動を、世界中どここの土地に出向いても一般化しようという傾向があるということを強く感じます。ですから、日本のマーケットが海外の

市場に広く開かれて、彼らと競争していくためには英語が必ず必要となります。欧米のライバルたちは、日本市場の言語である日本語をマスターして競争しようという観念が全くございません。世界の共通言語は英語だから英語でしゃべるのが当たり前だという姿勢でもって、日本の企業あるいは日本人労働者に対して向かってきます。このような状況の中で、私たちが、日本語で話したとしても、何のビジネスも生まれませんし、何の新しい考えも共有することはできません。彼らと英語で意思疎通を図らざるを得なくなったということが言えると思います。これが一番大きな点だと思います。ですから、言い換えると英語が使えなければ、自分の持っている良い意見（考え）を海外に対して発信することもできないし、外国人の方々に主張していくこともできません。このような時代になったということが言えると思います。今後は、日本の社会で、あるいは海外のいずれかの土地で、社会人として働いていくのであれば、英語が使えるということは必須条件です。ビジネスをするために、また、自分が生きていくためにはもう英語をマスターするということは、必要かつ十分条件であると思います。ですから、英語でものを考えて、英語で相手にその考えを伝えるという訓練を学生のうちから、培っていく必要があるというように私は考えております。

—確かに先生のおっしゃるとおり英語の重要性はよく分かりました。先ほどのお話で、1回生の学生が、一年間のゼミ修了間近になると、英語で学ぶことのモチベーションが上がってきたと窺うことができました。その際のひとつの課題は、入学時における英語の学力差があるかと思います。この学力差をどういう風に克服させるのか。ある意味でモチベーションが高ければ、大学生の場合、自分たちで英語を学びなおすということも可能かと思いますが、何か工夫されたことがございましたらご紹介ください。

吉田先生

この点は、結論から申しますと、私の場合は、うまくスキップさせていただいたということになるかと思います。国際経済学科の1回生の学生には、入学してすぐに、語学の教官の作った英語のプレースメントテストを受けていただきました。204名全員が受けました。そのプレースメントテストのスコアの順に、上から学生をランク付けしました。（スコア）トップの54名につきましてはその英語特進クラスと称する基礎演習クラスを2クラス作りまして、その2クラスを乱数表で男女比がうまく半々になる形に割り振りました。ですから、私の今担当しています「08クラス」の学生は、もともと高校時代までに英語に関するスキルをある程度自分で培ってきた学生です。ゼミを進める上で、英語のアビリティーが、極端に劣っている学生はいないわけです。私のクラスの中には、極端にできる学生と中間層の学生が存在します。つまり、極端に英語ができない学生はいないということですね。つまり、平均より上の学生さんを相手に英語のスキルを磨いていただくためのメニューを用意して、それを進めてきたということになります。ですから、数人の学生がついていけなくて困ってどうしようかと、（基礎演習で）教官の方が悩むということは全くございませんでした。

—私のような接続教育を専門としている者にとりましては、高校までの教育の在り様と大学で必要とされる英語の教育というのは、ずいぶん開きがあると考えています。具体的にいえば、

高校までの英語はリーディングとグラマーが中心です。それに対して大学は、リスニングとスピーキングにウエイトを置きます。上回生になればライティングが必要になる学部もあるでしょう。すると、そこにはある種のギャップがクラスの中で生じます。そのことで、躓いたといった学生などはいないのでしょうか。

吉田先生

私のクラスでは、そうですね、具体的には5月の連休明けから英語のプレゼンを順次7つの班の方々にしていただきましたが、最初は学生さんの方も、レジュメをなかなかうまく作れない、発表の際にガチガチに堅くなって声も出にくいということもありました。そこで、私がどうサジェスチョンしたかという、そこはもう、「気力と根性で乗り切りなさい」と言いました。「ひとつ壁を打ち破らないと、前に進めないから。思い切って、失敗してもいいから。ゼミの中だったらいっぱい失敗してもいいから。あなたたちは、若いから、失敗しても許される世代だし、どんどん失敗することによって得るものっていっぱいあるので、誰もこのクラスで笑ったりしないから、またどんどん失敗してもいいから、前に進みなさい。」というようにサジェスチョンしました。

それで、学生さんたちはだいたい肩の荷が下りたというか、リラックスできたいですね。そして、失敗してもいいんだったら、どんどん自分の思っているように自由に英語をしゃべってみようという雰囲気生まれまして、今、先生のおっしゃられたような、接続の部分の難しさは、回を追うごとに解消されていったと思います。若い人たちには、広く常に前向きにチャレンジしなさいと伝えていきたいです。

（2）初年次教育に大切な学習スキル

課題の発見

一次に、先ほどからお話を伺っていて思うのですが、経済学の基本的な用語である「マーケット」と「プライス」というタームと、学生たちが興味を引くであろう14個のキーワードを選ばれて、そのクロスをとってレポートに仕上げるというような取組みですが、このキーワード14個の選び方に何か「鍵」があるのでしょうか？

吉田先生

私の視点で、自由選択のキーワードを14個選択してしまいますと、私と学生の年齢差に開きがありますので、興味の対象がずれると思います。私の在職年数が長くなればなるほど、学生さんとの年齢の開きが大きくなっていきますから、私がいくらその学生さんに合わそうと努力しても、年齢のギャップは超えられないものがあると思います。そこをうまく埋めるために、経済学部ではオリターという制度を使って、私のクラスでは、男子1名、女子1名のオリターがTA（ティーチング アシスタント）としてついていきます。彼らと相談して、3人でこの14個のキーワードを作りました。

彼らに、「1週間時間をあげますから、キーワードをいくつか考えてきてください」と伝えますと、学生が喜びそうなキーワードを考えてメモしてきてくれました。その甲斐があって、基礎演習の学生は、苦勞することなく自由にこれらの14個のキーワードの中から2つをチョイスすることができたように感じています。

「文献検索」／レポート作成

—先ほどの先生のお言葉の中で、自分たちが興味を持った事柄をチョイスすることが、学びのモチベーションを上げる重要なファクターであるとおっしゃっていましたが、このように、自分の取り組みたい題材を選択して、課題を発見するということが一つ目のスタートとしてあると思います。その後、課題を調べるが必要になってきます。図書館を利用して文献を検索するという手法などが、必要かと思います。高校生の間は、そういう作業をしておりませんので、そのこと自体も知らないと思いますが、その辺のところはどう指導されたのでしょうか？

吉田先生

本学では、毎年、前期の期間中に図書館ツアーを行っています。その図書館ツアーの最大のポイントは、図書館にあるデータベースとか書庫にある書物を、いかに調べるかということです。1回生の学生さんにそれを伝えるということがポイントであったように感じています。重要なポイントを学ぶために、図書館ツアーに私の基礎演習の08クラスの学生全員に参加していただきました。その甲斐があって、何か調べものをする際に、学生が苦労するということが殆どなかったように思います。

—先生のゼミでは、調べてきた内容を発表するために20分間のプレゼンをする。そのためのレポートを作るということが必要です。レポートの作り方、纏め方などについて、指導されましたか。

吉田先生

経済学部には「ステップイン経済学」という、「大学での学び方」についてのガイドブックがございます。この中にレジメの作り方に関するページがあります。このガイドの191～194ページにレジメの作り方が載っています。レジメの作り方について、私は08クラスの学生に、基礎演習が始まって間もない頃、1～5回目までの期間を利用して、じっくり説明しました。「ステップイン経済学」は、すべて日本語で書かれていますが、レジメの作り方について、どうやってそれを作った方がいいのかというポイントは学生さんの頭の中に充分入ったみたいです。実際にレジメを作る際に、私のクラスは英語で作らなくてはいけないのですが、日本語が英語に変わっただけで、レジメの作り方自体は、充分頭に入っていたので、難なく毎時間の英語のレジメを作ることができていたと思います。

—言わずもがなのことがあるかもしれないですが、レジメの作り方で大切にしておられる点は何だったのでしょうか？

吉田先生

そうですね。私のゼミの発表の中でいつも学生に厳しく言っていることは、報告班の発表のポイントが、どこにあるかということをレジメの中で、あるいは、発表の中でハッキリさせて欲しいということです。発表のポイントをクリアにすることで、聞き方は、この班はこういう発表をするんだなと興味を示すと思います。その上で、本論のところで報告班が分析した内容を、並びに、レジメのポイントについて明らかにした点はどこであったのかということ、

結論のところで述べていただくというスタイルを取っています。ですから、毎時間のゼミ生の発表の中で、私がいつも強調しているポイントは、発表あるいはそのレジュメを作成する目的は何なのかということ、また、テーマは何なのかを明確にさせるということです。そして、それに対比する形で、その目的に沿って資料を調べて分析をした結果、何が分かったのかということを経験で述べていただきます。この2つですね。発表の目的と結論とを対比させるために、これらの2つのポイントを明らかにして欲しいというように厳しく指導しています。

演習の指導について

—ゼミ生たちは、毎回、発表課題を調査するわけですが、そのサポートを教員としてどんな風にされていますか？

吉田先生

そうですね。毎時間、学生さんの発表を聞いて、私も、毎時間英語でコメントをしますが、(経済学的に)極めて正しい、常識的な思考方法というものは何なのかということ、私の基礎演習時のコメントを通じて学生に伝えるように工夫をしております。

—具体的にどんなことを伝えていらっしゃいますか？

吉田先生

経済学の理論的な考え方、道筋というものはございますが、その内容については、細かくいえば限りが無いと思います。ですから、経済学的に正しく考えるということはどういうことなのかということを学生に伝えていくようにしています。つまり、コメントを通じて伝えていくようにしています。そこで、学生さんの発表内容も後期に入りますと段々と正しくものを見れる、また正しく問題を解決できるというスキルが少しずつですけれども備わってきていると思います。

ということは正しく物事を解釈し、すなわち正しく経済問題を解釈し正しく分析していくにはどうしたらいいかということが分かりつつあるということですから、その2つの作業を行うためにどういう資料収集をしたらいいのかということは、自ずと見えてきます。ですから、レジュメを作る際でも、この2つのポイントを踏まえた上でスムーズに作成できるようになってきていると思います。

したがって、ゼミを進める上で一番大事なことは、これを言うと、私自身、もう一度襟を正さなければいけないことになろうかと思いますが、常日頃、経済学的に正しく物事を解釈して分析するという私の研究活動を、持続的にかつ継続的に進めていく必要があるのではなからうかという風に考えております。そうした自分の研究スキルが日に日に上達していくにつれて、学生さんに対して与えるコメントの内容もだんだん洗練されていくと思います。

そうなってくると、学生さんの方も次第に洗練されたレジュメを作成でき、発表の方も洗練されていくのではなからうかという風に考えています。ですから、ゼミを進めていく上で、先生の存在というのは非常に大事だなと思います。このまま英語クラスを来年度以降、2回生、3回生ゼミへと継続的に進めていこうと考えていますけれども、出口のところで大きく羽搏いてくれないかですね、その責任は私にあるという覚悟はしております。

—その点については、この連載でも、これまで3回、先生方に授業の方法についてお尋ねしたときも同じような言葉をそれぞれの先生からいただきました。つまり、研究活動の反映が、授業やゼミにあるということが高等教育の法則と言えると思います。経済学的な考え方、あるいは、経済学的分析ということをもう少し、私自身も知りたいと思うのですが、今回のゼミ発表のテーマになっています「モバイルフォン」の内容で言いますと、経済学的な分析は、どんなコメントとして現れていますでしょうか？

吉田先生

ひとつは、私が、規制緩和の話をしたと思いますが、日本のモバイルフォン市場に、海外のモバイルフォンメーカーあるいはそのサービス会社が、新規参入しにくくなっていると言いました。それに対して、日本のマーケットはWTOのメンバー国ですから一応建前の上ではマーケットを自由化しなくてはいけないということですね。砦を取り払って海外のメーカーあるいはそのサービス会社と自由競争しなくてはいけないということが、前提になっているわけです。しかし、実態はどうでしょう。例えば、航空市場ですね。国内線についてですけども、一社たりとも外資系の航空会社が参入していません。あるいは、そのモバイルフォンマーケットにしても、海外のサービス会社がこぞって参入してきたということは、あまり耳にしないわけですね。そういった目に見えない障壁が、なぜ存在するのかということです。この点について、経済学的手法を使って、コメントをしたと思います。

これはミクロ経済学の理論の中で、参入阻止の理論という産業組織論の分野に属する理論なのですが、この理論を少し噛み砕いてコメントしたわけです。

ディスカッションの重要性

—ゼミを進めていく場合に、課題を発見し調査あるいは実験を行った後に、その調べた結果をレポートに纏める、それをプレゼンし、ディスカッションするという、その後半の部分ですね。今の学生たちは、大変難しく感じているようですが、それに対する何か、ヒントをいただけたらと思います。

吉田先生

ディスカッションに対する憧れを私はすごく強く持っています。なぜかといいますと、私は2000年～2001年までオーストラリアのシドニー大学にて客員研究員を務めました。その指導教官である先生が採られた私に対する教育方法が、ディスカッションを主体にしたものでした。昼下がりの先生の研究室でよく3時間～4時間くらいディスカッションしました。経済にまつわる色々なことです。ディスカッションをする上で経済学的な考え方、見方というものがあるのかということが次第にわかってきました。先生とはもう2回りくらい違いますから、私の方は客員研究員とは言えども、学生という存在でした。この状況はすごく良いなと思いました。それは、先生とのディスカッションを通じて、人間的な繋がりを深くするというものでした。言い換えると、ディスカッションには、先生との距離を縮める役割がありますね。リラックスしながら、経済学的な考え方、見方というものを毎回ディスカッションを重ねることで、次第に私の体の中に染み込んできました。留学をする前と後とで、私の中で何かが変わったのです。まず普段の授業をすごくこなしやすくなったということですね。以前はA大学に

在職していましたが、その頃は、国際経済学を前期、後期とも教えていました。岩波書店から出版された、伊藤元重先生と大山道広先生が書かれた教科書で、「国際貿易」というテキストを使っていました。留学する前はそのテキストを使って、学生に分かり易い授業用のレジュメを作るのが難しいと思っていました。留学している間は全くそのテキストを手にとって読む暇はありませんでした。しかし、帰国してそのテキストを読んでもみると、良い意味で楽しんで読めるようになりました。ディスカッションを通じて、私の中に染み込んできた経済学的な考え方、見方が次第に身に付くことによって、経済学のテキストを味わいながら読めるようになると気付きました。そこで、また私は経済学に対する興味を一層大きくしました。話が横に逸れて申し訳ないのですが、このようなディスカッション主体にして、教育効果を高めるということに対する憧れが強いです。もう少し別の言い方をすると、私の（シドニー大学の）先生に対する憧れみたいなものを持っています。先生は私生活でもすごく紳士で、研究に対してはすごく真摯に取り組んでおられます。世界の一流の舞台で活躍されている先生に対する憧れを強く感じます。私も及ばずながらですが、先生の採られたそのディスカッション主体にして学生にその教育効果を高めていくという手法を、この基礎演習で取り入れたいと思いました。入学してきて、いきなり英語でディスカッションしなさいと学生に言っても難しい点もあるのですが、実は難しくないと思います。ディスカッションすることは楽しいことです。ディスカッションすることによって身に付くことはいっぱいあるということを、学生さんに体験していただきたいです。もう少し言い換えると、人と話すことはすごく楽しいことだと伝えたいです。人と意思疎通すなわちコミュニケーションすることはすごく楽しいことです。カンヴァゼーションはすごく楽しいことだと、会話を楽しめましょうと、学生さんに日々伝えたいです。そういう（基礎演習の）コンセプトを、毎時間回を重ねるごとに、学生さんに理解していただきたいという狙いがあって、敢えて、毎回の基礎演習時にディスカッションしていただくということを義務付けています。

しかし、学生の方から「苦しい」「しんどい」という声を、後期に入ってからには特に聞きませんでした。むしろ「楽しい」というコメントをよく廊下とかで授業が終わってからお聞きすることがあります。あるいは、食堂で、学生と出会ったときに、「先生楽しいです。がんばります。また来週からよろしくお願いします。」と声をかけられたりしたものですから、私の考えが少しずつ学生さんに浸透していると実感しています。

大学生のソーシャルスキル

—今の大学生は、（演習では少ないと思いますが）授業によっては、私語が多かったり、メールをしたり、ノートが取れなかったりといった学習態度ができていないという風に言われますが、そういう学習態度を改善して「大学生」にするにはどんな工夫をしていますか？また、社会性とか一般常識が足りないと感じています。そのような学生たちに、大学における学問への導入、例えば「学問とは」とか「学び論」といった内容をどのように伝えていच्छいますか？

吉田先生

私語について、私は敢えて殆ど注意しないですね。やはりこれも注意してしまうと自分を追

い込むことになろうかと思います。よく子は親の背中を見て育つと言いますが、大学の中でも先生の背中を見て育つのではないかと思います。毎時間のゼミの中で、私が正しい姿勢でゼミに臨むことによって、その姿勢が、学生に伝わるのではなからうかと思っています。ですから、私がしっかりすることによって、先程、先生のおっしゃられたような社会的に非常識な部分、すなわち社会に出てから受け入れられない部分が、ゼミの回を追うごとに解消されていくのではないかと思います。

これには非常に長い時間がかかると思います。最低大学の3年間、すなわち、基礎演習とゼミの2年間は最低限かかると思います。先ほどから一貫して申し上げていますように、先生の存在というのは非常に重要だと思います。ゼミの中で間違ったことを言ったときは、しっかりと謝りますね。

また、言い訳もしますが、その言い訳がダルいと言われることもたまに…。(笑) 言い訳をする際も、正しい判断基準の元で言い訳をするようにしています。説得的な理由を付けて、「私が悪かった」と、謝るようにしています。このようにして、社会的常識というものを学生に身に付けていただくという工夫をすればいいと思います。

つい先日私の2回生ゼミの学生が、びわこ・くさつキャンパス(BKC)の学園祭で模擬店を出しました。その模擬店を出したときも、必ず1回は(学生さんに)顔を見せに行きます。そこで、学生さんに声をかけます。時間的に余裕があれば、フランクフルトを売るお手伝いをするとかですね、そういった学生さんと触れ合う時間を大切にしています。模擬店とかコンパとか旅行を通じてですね、社会的常識というものを学生さんに自然に身をもって伝えていくという工夫があれば、次第に学生さんの方も良くなっていくのではなからうかと思っています。

私のゼミの場合は、ゼミ旅行の際に学生さんから教えていただくということもありますね。私自身も民間の会社で社会人の経験とか、あるいはお役所や公立の小中高等学校で教員の経験が全くなく、大学から外に出たことがないものですから、ある意味世間知らずな面もあると思います。それを克服するためにオフのときには努めて(海外)出張するようにしています。それでもやはり追いつかない部分があると思います。そういうこともあってゼミ旅行をしたときに学生さんから、こういう言葉遣いをすれば周りが傷つなくて済むとか、こういう物腰をすればスマートに映るとか、教えていただくことがあります。毎回ゼミ旅行をする度に思います。

基礎演習の持つ意味：学問への誘い

—この演習を通して、先生の専門である経済学への誘いはどのように行っているのでしょうか。

あるいは経済学の専門教育との接続について先生のお考えをお尋ねしたいと思います。

吉田先生

まず自由研究だということですね。色々なことを自由に研究して多くのことを吸収することは楽しいということを分かっていたら幸いです。今の私の08クラスの皆さんは、二十歳前後で、一番体力もあって、気力もあって、頭が柔らかくて何でも吸収できる年齢だと思います。ですから、そういう何かひとつのことに打ち込んで、それを深く調べていく、興味のある研究を深く進めていくということが楽しいと感ずれば、2回生以降本格的に経済学の専門教育が始まりますけれども、それも基礎演習で培ったことと同じような姿勢で深く研究を進めてい

くと、深く物事を見るという姿勢が出来上がっていくと思います。このようなスタンスが出来上がっていれば、経済学の専門教育を受ける際にも、それが役に立つのではなかろうかと思います。経済学を知っていれば、こんな分析もできて楽しいということは、先程も言いましたようにテキストを用いて学生に伝えるというのではなくて、私のクラスでは私と学生さんとの間のディスカッションを通じて伝えていきます。時折、先程言ったような参入阻止理論、つまり産業組織論の考え方をを用いて、経済現象をこういう風に分析できるということを英語で伝えます。学生は、経済学を知っていたら、こういう分析ができて楽しいんだと思うでしょう。先生が楽しそうに話しているから、あっ、そうか、経済学を伝えたらこんなに楽しいのかという風にして、興味を湧かせるようなディスカッションを学生との間でするという工夫をしています。それを専門課程の導入というか繋ぎ目の部分の役割に当てているわけです。これで答えになっていますか？

—ええ、よくわかります。ある意味、大変新しい手法だと思いました。先生はお若いので、若い先生ならではの新しい授業のやり方だなという風に思います。経済学も私が学んでいる数学と同じように縦型のディシプリンだと思います。積み重ねの学問は、経済学原論があって、経済学Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳと積み重ねていく学問ですから、どうしても、講義を聞いたり、本を読んで、それを纏めて、積み重ねていくというクラシカルな勉強法が頭に浮かびます。現在では、それになじまない学生が増えています。今の学生の気分にあった新しい授業方法、ゼミの演習方法だなと感銘を受けました。

吉田先生

そう言っていただきますと、すごく嬉しい限りですけれども・・・。

基礎演習の自己評価

—大変僥越ですが、最後に、このゼミを受講した学生たちは、どのような力がついたとお考えになっているか、先生に自己評価をしていただこうと思います。次の4つの質問にお答え下さい。4段階評価で行いましょう。「よくできるようになった」を4として、「あまりできなかった」を1として、4.3.2.1の4択でお答え下さい。場合によっては、イエス・ノーの2つの答えでも結構です。できれば、その評価をした理由もお答えいただければありがたいのですが。

—1 問目は「自立的に学ぶために学習するという習慣が身に付いたか？」これを4択で選ぶといかがでしょうか？

吉田先生

自立的に学ぶ？これは、4ですか？

—2 問目は、「積極的に学ぼうという意識や目的意識を持つようになった」。

吉田先生

これはちょっと微妙ですね。

—4.3.2.1の4択だと？

吉田先生

やはり英語で進めていますので。

それに対する疲れと言いますか、ばててきている感があります。

そこを乗り切らないといけないとは、言っているのですが。ですから、敢えて言えば、3ですか・・・。

—3問目は、「大学生としての常識やマナーが身に付いたか？」

吉田先生

それは英語の持つ性格でしょうか？英語のもつスタイルはイエス・ノーで物事を見極めていくことにあると思います。だから、良いことなのか悪いことなのか、正しいのか間違っているのかという判断が前期と比べたら、後期に入ってからの方がかなりつくようになってきていると思います。だから、英語を学ぶことによって、常識的な判断が身に付くのがある意味早いのもかもしれないですね。日本語の場合は、時折グレーの（曖昧な）部分がどうしてもあるように思います。敢えて言えば、イエスと言っておきましょう。

一次の質問は、イエス・ノーで結構です。「高校までに習得しておくべき学習内容が、習得できてきたと考えられますか？」

あるいは、基礎演習を受ける前に、もうできていたとも考えられますが。

吉田先生

それは、（基礎演習を）受ける前にある程度できていたという風に思います。ひとつの根拠は、やはり英語のプレースメントテストでトップの成績を取ったということですね。高校までに、彼らは一生懸命勉強してきたということです。英語でものを考えるのが、どういうことかを、学ぼうと努力してきた人たちですね。ですから、ここで、イエス・ノーの判断を下す訓練をかなりしてきた人ではないかと最初の基礎演習を進める段階で感じました。だから、私の08クラスに関してはある程度高校（卒業）までに、それらを身に付けてきている人達なのではなかろうかという感じを強く持っています。

—もう少し質問をします。経済学という学問の性格に規定されると思いますけれども、今お話があったのは英語ということを中心として評価されましたが、当然ながら、文社系の、例えば、歴史について、知識があるかどうか、場合によっては理科系の知識があるのか、より具体的には解析ツールとしての数学はどうか？そういった点に関して、この演習をやってみてリメディアル教育を経済学部あるいは国際経済学科として行なう必要があると感じたかどうかですけれども。

吉田先生

最後に一番難しい質問ですね。やはり必要だと思います。というのは、この話は、アメリカで起きた事件ですが、飛び級でもって10代で大学を卒業した若い男子がいて、彼が犯罪を起しました。しかも凶悪犯罪を起しました。しかし、判決は無罪になりました。その無罪の理

由が、彼は、当然一人の人間として学ばなければいけない事を省いて極端に集中的にある分野だけを勉強してきたから、また受けてきた教育内容がかなり偏っていたが故に極端な事をしてかしたということは、彼に責任があることではないということでした。この事件についてのお話を、ある先生から聞いた時にすごく私自身ショックを受けました。私自身も、その頃から色々な方々とお話しなくてはいけないと思いました。そして、当たり前の事ですが、新聞は毎日目を通すようにしています。後はニュース番組をしっかり聞くとか、広く知識を身に付ける努力をいつもするようにしています。そうすることによって、人は次第に幅広く物事を見れるようになってきて、極端なことを、まあ一番悪いのは犯罪になると思いますが、そういう事を起こさなくなってくると思います。偏ったことしか知らなくて育ってきた人は、ある事を起こしたら次にどういう影響が出るかということ、予測できないと思います。しかし、幅広く社会のことをまた学問の事を学ぶことによって、ある事を起こすと、次にどういう結果が待っているかということは徐々に読めてくると思います。そうすると自分に火の粉が降りかかるようなこと、例えば犯罪を起こしたら、後で、やはりひどい仕打ちが待っていると悟ることで、そういうことは、次第に起こさなくなってくると思います。従いまして、ゆとり教育で、当然、学ばなくてはいけないような科目を、未履修の問題も含めまして、省いて進学して来た学生たちに対しては、リメディアル教育をすることは、当然、必要であると思います。突き詰めて言えば、教養教育はなくしてはいけないと思います。

—最後に、教養教育の重要性についてお話頂きました。リメディアル教育を狭義の意味にとらえるのではなく、広い意味で、「人間の教育」という広い観点からお話いただきました。本当に長い時間ありがとうございました。

ま と め

1. 初年次教育の定義と京都における実態

すでに定着していると考えているが、念のため、本文中無定義で使用している「初年次教育」についていくつかの観点を、最初に整理しておきたい。初年次教育を実施している大学は、1991年以降急速に増えてきたといわれている。この分野の研究を早くから進められてこられた藤田哲也氏、池田輝政氏、山田礼子氏などの研究者の論文をまとめると以下の点が挙げられるだろう。

初年時教育の定義について、私は「大学に入学してきた新入生たちの基礎学力、学習に対する動機づけ及び授業への取り組み方には、かなりの個人差がある。その多様な学生たちを、速やかに大学生活に移行させることを目的とした教育」(藤田, 2005)として理解している。初年時教育の具体的な展開については「日本の初年次教育プログラムの原型はアメリカにあり、全米の大学の約7割が初年次セミナーを実施しており、その内容は、①オリエンテーションの拡張型(72%)②コアスキル強調のアカデミック型(11%)③多様なテーマを強調するアカデミック型(8%)④専門分野の特化型(16分野)⑤基礎学力型(6%)⑥その他(18校)となっている。日本では、オリエンテーション型、スタディ・スキル習得型、情報活用能力型、専門教育導入型、チーム協調型、補習教育型などが挙げられる。」(池田, 2005)、「一年次・初年次

教育の教授内容として、アメリカほど移行期をどう生きるかに対する要望は高くないことがデータ（2001年私立大学全国学部長調査）として得られた。むしろ、学部ベースで入学してきている学生という特徴を活かすことが、日本的な一年次・初年次教育の教授内容ではないかと考えられる」（山田，2005年）等が挙げられる。

以上のようなことを念頭において、私が所属している京都高等教育センター連携型教育システム研究プロジェクト「接続・導入教育研究会」が、2006年8月～9月に実施した大学コンソーシアム京都加盟大学・短期大学へのヒアリング調査のまとめから、京都における「初年次教育」の実態を明らかにしておこう。

それによると、京都の大学・短期大学の85.7%が何らかの形で初年次教育を実施している。その実施内容は、上記、池田氏のカテゴリーを参考にして分類すると以下の表ようになる。

カテゴリー	実施率 (実施校/大学コンソーシアム京都加盟校数)	実施率 (実施校/初年次教育実施校)
スタディスキル	40.0%	46.7%
日本語表現	22.9%	26.7%
パソコンマルチメディア	17.1%	20.0%
リメディアル	25.7%	30.0%
スクールアイデンティティ	11.4%	13.3%
学生生活オリエンテーション	5.7%	6.7%
英語能力	5.7%	6.7%

ヒヤリングが複数名の担当者によって行われたことによる「ぶれ」やヒヤリング対象校の担当者の立場、解釈の違いなどが認められ、正確に実態が反映されているとは言い難い面もあるが、京都の関係大学・短期大学における大体の傾向はつかめるだろう。

本学においても、上記のような初年次教育のプログラムは、学部によって、多少の違いは見られるが、実施されている。しかし、それが十分なものではないことが、新総長である川口清史先生の2007年度年頭所感中に「一番注目しなければならないのが卒業時。…（中略）…学生の学力や人間的な力に対しての「質の保証」に大学が責任を持たねばなりません。そのためには大学教育の出発時点における学力基盤の形成が不可欠です」と読み取れる。さらに、本学の教育財産ともいえる小集団教育について「立命館大学は一貫して小集団教育において一人一人の学ぶ意欲を喚起する努力をしてきました。これは誇るべき伝統であり、さらに強める必要があります」と述べておられる。こうした点をふまえ、吉田先生の『基礎演習』から、析出できる点を以下に述べてみたい。

2. 吉田先生の『基礎演習』から析出される点

本学における初年時教育の中核となる科目は、「基礎演習」であるが、その内容は、私の知る限り専門分野別に構築されている学部教学の構造を反映している。一方で、「基礎演習」で教科書として使用されている各学部のテキストを並べて見ると、「テーマ研究の手法」、「論文・レポートの書き方」、「要約の仕方」、「アンケート調査入門」、「図書館文献検索」、「IT活用入門」な

ど学部横断的にまたがる内容も少なくない。上記の吉田先生との対談においても「ステップイン経済学」という経済学部のテキストが紹介されている。そうしたいわばスタディ・スキルに関するモデルは、それぞれの大学の特徴や学部によって多少の差はあっても「定型」というべきものがほぼ完成に近づいているように思われる。したがって、私が吉田先生の「基礎演習」から析出すべき内容は、学問的要素を取り入れた学習意欲や積極的学習活動を喚起するためのモデルであると考え。その意味において、吉田先生の「基礎演習」において注目をしたのは、次の三点であった。すなわち、①テーマ研究の手法、②ディスカッションの仕方、③専門への誘いである。

まず、テーマ研究の手法の中で注目したのが、「テーマ設定はどうしたらいいか？」という点である。私自身も演習科目を担当していて、最も苦勞している点でもある。自由研究の場合、研究テーマがいつまでも決まらないうと学習が進まない。逆に、いったん学生がテーマを決めたら、それで進めざるをえないし、そのテーマの良否がその後の研究の道筋や成果を大きく左右し、しかも、途中で、変更することは大抵の場合無理がある。さらに、一回生の大半が受けてきた教育は「知識習得型の学習」（それ自身を否定するつもりはないが）であり、大学において展開される「課題探求型の学習」についてはスキルがない。したがって、自由にテーマ設定をさせるといっても、それまでの学習体験、生活体験の乏しさから、課題をとらえる問題意識や問題背景を意識化することに、かなり苦勞をする。そうした点を克服する方法として、ブレインストーミング（BS）法や川喜田二郎考案のアイデア整理（KJ）法が一定有効ではあるが、以上に述べた理由から、あまり期待できないのが現状であろう。さらに、テーマの設定と関わって、グループ分けをどうするかという問題もある。機械的にグループを分けると、その後の学習意欲や初めて出会うメンバーと刺激しあい交流を深めていくはずのグループワークに障害が生じることは、よく言われるところである。これらの弱点をカバーする方法として、吉田先生が、考案されている方法は、専門への誘いをも視野に入れた優れた方法だと感じた。経済学の重要な概念である「マーケット」と「プライス」を軸に、学生たちが身近に感じる事象にクロスさせて、テーマを選ばせる方法である。詳細は、上記の授業記録と対談に譲るが、今回でのゼミ見学では、「携帯電話」に関する現状を分析する発表が行われていた。すなわち、携帯電話のグローバルシェアと国内及び国際市場について、その歴史と現状及び将来における展開について述べていた。一回生の水準とすれば、身近な問題とはいえ、インターネット検索や文献調査を十分に行ってきた発表であったことを伺わせる。このような吉田先生が考案されているようなテーマ設定の仕方は他の分野でも十分行えるのではなかろうか。今後、私自身も取り組んでみたい。

次に、「ディスカッションの仕方」の問題である。これも、初年次教育の課題の一つである。先ほど述べた理由から、一回生に討論する能力はあまり期待できない。初等中等教育に「総合的学習の時間」が導入されてから、ある程度改善されているようには感じるが、ディベート能力などにおいては、スキルのみが先行して、反って、邪魔になる場合もある。吉田先生のゼミにおいては、こうしたディスカッションの方法も周到に準備されたもののよう感じられた。授業記録からでは、読み取りにくいだろうが、プレゼンテーションのあと、10分間の休憩時間を取り、質問をグループごとで相談しながら考え、（英語で質問しなければならないということ

があるにせよ）それぞれの班で、コメントペーパーを使って、質問内容を纏めていたことに注目したい。討論に、本当に必要な能力は、発表者の発表内容を的確に掴む能力である。そのためには、発表された内容を正確に要約しなければならない。発表の際メモをとるということが、要約など討論する場合のスキルを磨くトレーニングになると考える。実際、後日、拝見した吉田先生の学生の発表レジュメには、英語でたくさんの書き込みがあった。そうした方法を学生に伝えていくことがこのゼミの特徴でもある。そうしないと、その後の有益な討論へと発展していかない。よくあるパターンが、発表者の述べようとしている内容を掴む努力をせずに「あら探し」をすることである。足りない点を指摘することは重要である。しかし、それらの指摘は、その後の発表者たちの努力を援助するものでなければならない。こうした討論術は、なかなか難しい。この「基礎演習」クラスにおいてさえ、ゼミ見学が第8講という事実に表示されているように、時間がかかったと吉田先生は後日述懐しておられた。吉田先生の基礎演習08クラスを思い出してみると、穏やかに時間が流れていた。発表者と質問者、教員と発表した学生たち及び質問した学生たち、さらには聞いている学生たちの「意味」のやり取りが、スムーズに行われることはもちろんだが、そのやり取りの最中に、人間の信頼関係に基づいた「暖かい感情の交流」があったように思われる。このことが、「ゼミを見学していただくまでに時間がかかった」といわれる真の意味であろう。こうした対話の力を、吉田先生は、特に、留学先のオーストラリアで学んだと語っていらっしゃる。また、そうした感情の交流を大切にしていることが、ゼミの学生たちが企画する学園祭への参加やゼミ旅行での気遣いなど対談中に多く語られた。「基礎演習」の目標の一つがこうした「ヒトとヒトとを結びつけていく力」を養成していくことにあることは明らかである。そのことの重要性については、まとめの冒頭にひいた川口総長の言葉からも伺うことができる。

最後に、専門への導入についてであるが、ゼミ記録からも「参入阻止の理論」という産業組織論の分野に属する理論の紹介を読み取ることができるが、もとより、門外漢である私に語る資格はない。ただ、今回で、4回目の授業見学ならびに授業後のインタビューを重ねてきたが、どの先生にも共通していることは、自己の探求している「研究」への精進と、その研究生活から得られる「フルーツ」を学生たちに返していることである。今回の吉田先生の言葉を借りれば「学生さんは、大学の中で先生の背中を見て育つのではなかろうかという風に感じていました、毎時間のゼミの中で、私が正しい姿勢でゼミに臨むことによって、その姿勢が学生さんに伝わっていくのではないだろうかという風に感じています」という下りがある。そのことに私自身も襟を正したい思いがある。そして、ゼミ生たちに「若い人たちには、広く常に前向きにチャレンジしなさいと伝えていきたいです。」とその期待を寄せている。これが、吉田ゼミの人気の秘密であろう。

多忙な日々にもかかわらず、授業見学、長い時間をいただいた対談、そして、授業記録やインタビューの校正などを快く引き受けていただいた吉田千里先生、また、直接、紙面には反映できなかったが、経済学部FDの際に専門外の私の外的な質問に丁寧に答えていただいた経済学部副学部長・松原豊彦先生にも謝辞を述べ、結びとしたい。

引用文献

池田輝政 シンポジウム1「初年次教育の実践と課題」レジュメ 日本リメディアル教育学会第1回大会、2005年。

藤田哲也「初年時教育の目的と実際」『日本リメディアル教育学会第1回大会発表要旨集録』、2005年。

山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年、165-166頁。

川口清史「学園の「総合性」を最大限に生かし、新しい教育と研究の創造を進めよう」『UNITAS』No.392、2007年。

立命館大学産業社会学部『産業社会学部で学ぶ』、2005年。

立命館大学経済学部『STEP IN 経済学—経済学で学ぶために—』、2005年。

To Study and Research the Practical Teaching Method on University Education No.4:
After Observing How to Teach “College of Economics, Department of International
Economics, Preseminar” by Yoshida Chisato (College of Economics)

MUKUMOTO, Hiroshi (High school Relations and Enrollment Services)

