

立命館高等教育研究

第 2 号

目 次

論 文

モバイル型遠隔教育システム 小川 均 (1)

教育システムの開発とマネジメント
— APU のケース — 肥塚 浩 (11)

日本語話者にコリア語の用言活用をいかに教えるか 厳 故俊 (25)

AO 選抜入学者にみる進路選択理由と自己効力感について 宮下 明大 (39)

大学院修士課程における社会人教育後のキャリア展開 平尾 智隆 (59)

連 載

実践的大学教授法を求めて 第1回
—「人間論S」(産業社会学部教授・佐藤嘉一先生)を覗いて 棕本 洋 (73)

2003年12月

立命館大学大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 2

CONTENTS

Article

- Mobile remote lecture system OGAWA, Hitoshi (1)
- Development & Management of Education System : Case of APU KOEZUKA, Hiroshi (11)
- How to Teach Korean Conjugation to Japanese Speakers OUM, Changjoon (25)
- Career Choice and Self-Efficacy of Students Entering Ritsumeikan University
Via the Admissions Office Examination MIYASHITA, Akihiro (39)
- Labour Mobility of Adult Students after Obtaining Master's Degree:
Results from a Survey HIRAO, Tomotaka (59)

Publish

Series

- To study and research the Practical teaching method on University Education No.1
After Observing how to teach "Human studies" by Sato yoshikazu.
(College of Social Sciences) MUKUMOTO, Hiroshi (73)

December 2003

**Center for Higher Education Research and Support
Ritsumeikan University**

モバイル型遠隔教育システム

小川 均

要旨

本研究では、カメラマンが不要な自動撮影システムの開発を目的とし、講師を追跡し、適切な大きさで撮影するシステムを開発した。人物を追跡するためには、背景差分法を用いるのが適切であるが、カメラを移動させることができない。したがって、本研究では2台のカメラを使用した。1台の固定カメラで対象となる人物の位置と色情報を検出し、他のカメラでは、対象人物の位置情報と色情報を用い、人物を追跡し、画面の中央に来るよう調節を行った。固定カメラでは、物体の移動があってもその後、一定時間変化がないと背景とみなし、状況の変化に対応できるようにした。講師は、授業中は約1秒間以上完全に静止していることはあまりないので、有効と考えられる。また、人物位置はカメラによって多少ずれるため、色情報を用いることにより補正をし、適切な位置で撮影できるようにした。

キーワード

モバイル 遠隔教育 背景差分 人物追跡

1. はじめに

インターネットにおける高速データ転送が普及するにしたがって、コンピュータとカメラ・マイクなどを用意すれば、どこからでも画像と音声が配信することが可能となりつつある。このような環境をうまく使いモバイル型遠隔教育システムを実現すれば、講師が教室にいなくても、遠隔地から教室に授業を行うことが可能となる。これにより、通常では学生が行けない場所で、実際の環境や実物を操作しながら講義を行ったり、また、教室まで来れない人に講義を依頼することができる。たとえば、工場におけるロボットの役割と作業員の安全性に関する講義では、現場でロボットの動作などを説明することになる。また、全国都道府県の知事や有名企業の社長など、教室での講義であれば時間的に不可能でも、知事室や社長室からの遠隔講義であれば実現の可能性が高くなると考えられる。

現在、講義の記録・配信システムはポータブルなものが提案されており、技術的にはほぼ可能となっている。講師がそのシステムをすべて制御し、カメラやマイクなどの調整をすべてできれば問題ない。しかしながら、カメラ付きパソコンの前に座って講義を行うことはまれで、通常は黒板やホワイトボードを使用したり、場合によっては、現場で対象となる実物を示しながら講義と行う。このような場合、通常はシステムの設定・調節のためのスタッフ、および、カメラマンが必要である。このことは、講義を行う環境条件を厳しくしており、さらに、経費

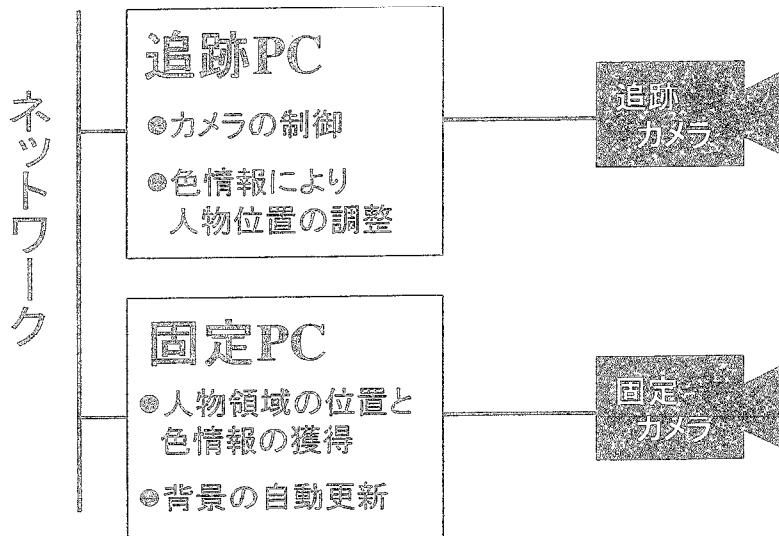


図1. システム構成

の面においても問題が生じる。したがって、本研究では、カメラマンが不要な自動撮影システムの開発を目的とする。すなわち、講師を追跡し、適切な大きさで撮影するシステムを開発する。

動画像から人物を抽出する手法は今までに様々なものが報告されている。複雑背景下での人物追跡の手法¹⁾や、フレーム間差分により得られる輪郭情報を Hough 変換で検出する手法²⁾、肌色領域の検出による顔領域検出手法などがある。本研究では、顔だけでなく身体全体を検出する必要があるので、背景差分を用いた検出方法を利用する。この場合、人物だけでなく、机等の位置が変わると、その部分も背景との差異が生じるため、適切な人物追跡が困難となる。本研究では、フレーム間差分を応用した背景画像の自動更新手法を提案し、状況変化に強い人物追跡・撮影システムを開発する。

2. システム構成と人物追跡における問題点

本研究で使用するシステムでは、固定カメラと追跡カメラの2台のカメラを使用し、それぞれ固定カメラPCと追跡カメラPCにより画像を取得し、また、カメラを制御する。構成を図1に示す。固定カメラにより常時全体の風景を取得する。固定カメラPCにおいては、原則的に背景差分により移動物を発見し、その中から人物の位置とその領域の色情報を移動カメラ接続のPCに送る。移動カメラPCは得られた人物の位置情報にしたがって適切な大きさで人物が撮影できるようカメラの方向を制御する。PC間はLANで接続する。

固定カメラを使用する理由は、人物の移動を認識するための背景差分法では使用する背景の変化が無いことを前提にするからである。これにより、人物の検出が容易に、また、正確に検出することができる。しかしながら、移動するのは講師だけとは限らないことである。たとえば、説明に利用する資料、椅子など常には動かないが、場合によっては動いてしまうものがあることである。これらの物体は、背景画像とは異なった位置にあるので移動物体と認識されてしまう。また、カメラを2台使うことにより、1台のカメラで人物の位置が把握できたとしても、他のカメラが同じ光軸を使用しても僅かに中心位置がずれることがある。

前者の問題に対しては第3章に解決方法を示し、後者に関しては第4章に解決方法を示した。

3. 背景自動更新システム

3.1. 背景差分法

背景差分法は、動画像中の移動物体を検出する有効な手法として利用されている。この手法は、人物の検出が容易にでき、なおかつ正確に検出することができるという特徴があるため、本研究ではこれを用いている。背景差分法の処理手順を以下に示す。

- 1) 撮影対象が存在していない状態の画像（背景画像）をあらかじめ取得しておく。
- 2) 撮影対象が含まれる入力画像と背景画像との各画素の画素値を比較し、差分を求める。
- 3) 差分の値があらかじめ決められた閾値以上で、決められた領域以上連続している領域を移動物体領域とする。

本研究では、入力画像と背景画像における各画素のRGB値を用いて背景差分を行った。背景画像の任意の点 (x, y) におけるRGB値をそれぞれ $rI(x, y)$ 、 $gI(x, y)$ 、 $bI(x, y)$ とし、入力画像における同じ点 (x, y) のRGB値をそれぞれ $r2(x, y)$ 、 $g2(x, y)$ 、 $b2(x, y)$ とすると、2つの画像の差分の値 $rO(x, y)$ 、 $gO(x, y)$ 、 $bO(x, y)$ はそれぞれ、

$$rO(x, y) = |r2(x, y) - rI(x, y)| \quad (1)$$

$$gO(x, y) = |g2(x, y) - gI(x, y)| \quad (2)$$

$$bO(x, y) = |b2(x, y) - bI(x, y)| \quad (3)$$

によって求められる。このとき、 $rO(x, y)$ 、 $gO(x, y)$ 、 $bO(x, y)$ のどれか1つが予め決められた閾値 α より大きければ背景と異なる部分、そうでなければ背景と同じとみなせる。 α の値は状況により変化するが、室内の場合 $\alpha=40$ である。背景差分法による背景画像と入力画像を図2(a)、(b)に示す。赤色により囲まれた部分が抽出した領域である。

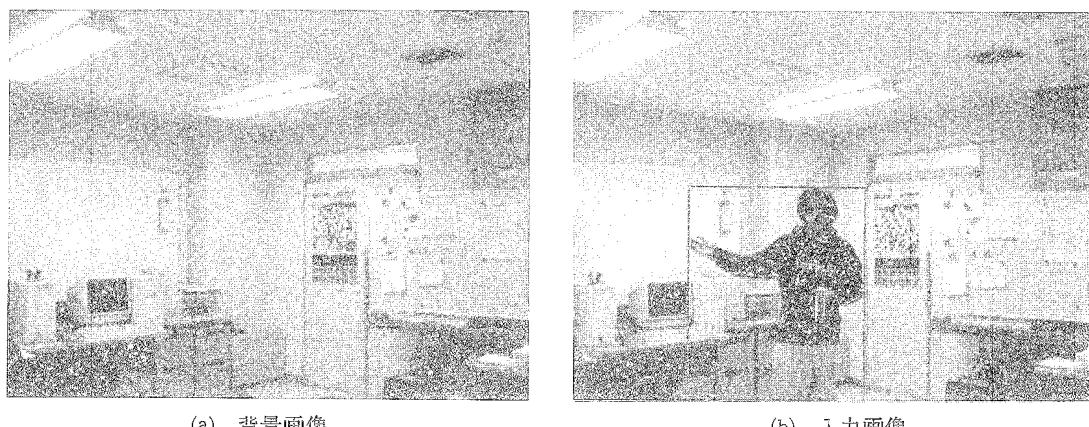


図2：背景差分（赤線で囲まれた部分が抽出した領域）

3.2. フレーム間差分法

フレーム間差分とは、時刻(t)の入力画像と時刻($t-1$)の入力画像との差分を取ることにより移動物体を検出する手法である²⁾。時刻(t)におけるRGB値を $r(t)$ 、 $g(t)$ 、 $b(t)$ とし、時刻($t-1$)におけるRGB値を $r(t-1)$ 、 $g(t-1)$ 、 $b(t-1)$ とするとフレーム間差分 r 、 g 、 b はそれぞれ、

$$r = |r(t) - r(t-1)| \quad (4)$$

$$g = |g(t) - g(t-1)| \quad (5)$$

$$b = |b(t) - b(t-1)| \quad (6)$$

によって求められる。このとき、 r 、 g 、 b のうちどれか1つが閾値 α より大きいと変化部分とみなされる。

フレーム間差分で人物を検出する場合、人物に動きがない場合は差分が現れないため人物を検出できないという問題があるが、本研究ではフレーム間差分を直接人物の検出に用いるではなく、背景差分法で使う背景画像を自動更新する際にフレーム間差分を用いている。

3.3. 背景の自動更新方法

背景差分を用いた人物検出では、人物ではない物体の位置が変化した場合や、時間経過による明るさの変化、照明の変化などにより、あらかじめ用意してあった背景画像が現在の背景とは異なってしまうことがある。そのような場合、人物ではない物体を人物であると誤って検出してしまうことになる。そのような自体を防ぐために背景を更新する必要がある。背景が変わったときに手動で背景を変えることも可能であるが、それでは人物を抽出した状態での背景の更新はできない。そこで本研究では、自動的な背景の更新を実現するために、フレーム間差分法を用いて1ピクセルごとの背景の自動更新を行っている。この手法を利用して、一瞬動きがあった領域でも、一定時間変化がない場合(4フレーム分、約1秒)は、その領域を背景とみなすことにした。これにより、人物ではない物体の位置が変化した場合や、時間経過による明るさの変化、照明の変化などに対応することが可能となった。

図3に実験例を示す。図3(a)は背景画像である。(b)のようにドアが開き、人物が入ってきた場合、背景画像との違いとして赤枠で示された2つの領域が得られる。この後、人物は止まっているように見えるがごく僅か動いている。一方、ドア部分は物体であるので変化は無い。(c)したがって、約1秒後、背景中ドアの部分だけ(黄色枠)が自動更新され、人物だけが差異領域として取得される。(d)ここで、人物の上半身だけが差異領域として得られている。この理由は、机下の影の部分と黒ズボンが色により違いが得られなかったからである。

4. 色情報を用いた位置補正

本研究では、2台のカメラを使用する。このため、レンズの中心位置が異なるため、どうしても多少の誤差が生じる。その誤差をなくすために色情報を用いてその位置の補正を行う。このとき、L*a*b*表色系を用い2台のカメラの輝度による誤差を避けた。

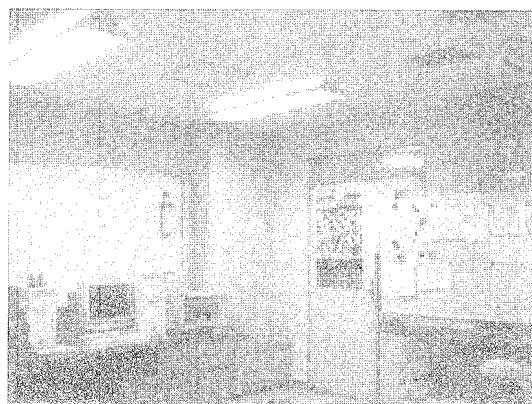
4.1. L*a*b*表色系

L*a*b*表色系において、 a^* はプラスに大きくなると赤味が強くなりマイナスに大きくなると緑が強くなる。 b^* はプラスに大きくなると黄味が強くなりマイナスに大きくなると青味が強くなる。そして L^* は明度、つまり明るさを表すため、 a^*b^* だけで色を表現すれば、明るさに関係なく色を扱うことができる。そのため本システムでは、RGB 表色系から L*a*b*表色系に変換する⁴⁾⁵⁾。

RGB 表色系は CIE (国際照明委員会) が定めたものであるが、CIERGB とモニター画面の RGB (sRGB) とは違ったものである。これから述べる変換式は sRGB のものである⁴⁾。

まず、sRGB 値のそれぞれを 255 で割って、0 から 1 の実数値にする。これを R' 、 G' 、 B' とおく。次にガンマ補正をしてリニア RGB(RGB)にする。ガンマ補正是、モニター画面の輝度の増加が RGB 値の増加と直線関係ではなく、リニア RGB 値のはば $2.2 \sim 2.4$ 乗に比例するために行う補正である。

$$\begin{aligned} R &= R'^{2.2} \\ G &= G'^{2.2} \\ B &= B'^{2.2} \end{aligned} \tag{7}$$



(a) 背景画像

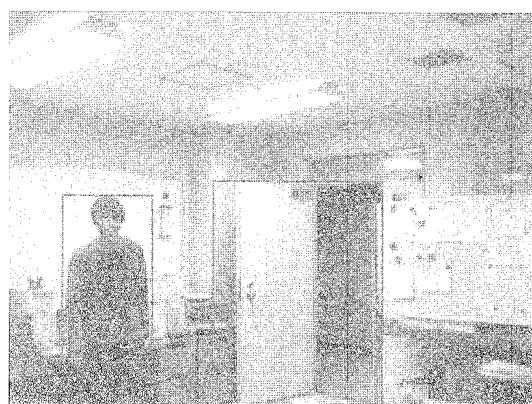
(b) 差異領域（赤枠）
人物が入ってきたとき(c) 2 フレーム後差異領域は 2 つあるが、
人物の方が僅かに動いている。(d) 背景が更新された後
更新された部分を黄色枠で示す。

図 3 背景の自動更新結果

下の式(8)にリニア RGB(R, G, B)を代入して得られた XYZ をそれぞれ100倍することではば CIEXYZ 値になる。

$$\begin{aligned} X &= 0.3933R + 0.3651G + 0.1903B \\ Y &= 0.2123R + 0.7010G + 0.0858B \\ Z &= 0.0182R + 0.1117G + 0.9570B \end{aligned} \quad (8)$$

この XYZ を以下の計算式に代入すれば、を求めることができる。ただし、 $X_n=95.05$ 、 $Y_n=100$ 、 $Z_n=108.9$ とする。

$$\begin{aligned} L^* &= 116 \left(\frac{Y}{Y_n} \right)^{\frac{1}{3}} - 16 \\ a^* &= 500 \left[\left(\frac{X}{X_n} \right)^{\frac{1}{3}} - \left(\frac{Y}{Y_n} \right)^{\frac{1}{3}} \right] \\ b^* &= 200 \left[\left(\frac{Y}{Y_n} \right)^{\frac{1}{3}} - \left(\frac{Z}{Z_n} \right)^{\frac{1}{3}} \right] \end{aligned} \quad (9)$$

4.2. 色情報による確認方法

色情報を用いて追跡対象が追跡カメラの中心に映し出されているかを確認し、中心に映し出されていなければカメラをその方向に向け、追跡対象が中心に映るようにする。

まず、固定カメラからの追跡対象の領域からピクセルごとの RGB 値を取り出し、 $L^*a^*b^*$ 表色系に変換する。変換した色情報を追跡カメラに送る。追跡カメラの画像も同様に $L^*a^*b^*$ 表色系に変換し、得られた a^*b^* 成分を受け取った色情報の a^*b^* 成分と比べる。同じ色情報があった追跡カメラからの画像の x y 座標を調べ、その重心を求める。その重心が追跡カメラ画像の中心にあれば正確に追跡できているとし、中心になければカメラの向きを変え中心にくるようにする。同じ色情報が n ピクセルあったとし、ピクセル毎の座標の x y 成分をそれぞれ x_i 、 y_i 、(i は 1 から n までの値) とすれば、求める重心の x y 成分 X 、 Y は次のように平均を求める式により求められる。

$$X = \sum x_i \div n \quad (10)$$

$$Y = \sum y_i \div n \quad (11)$$

固定カメラからの追跡対象領域と追跡カメラの画像すべてに対し $L^*a^*b^*$ 表色系に変換すると時間がかかりすぎてしまうため、本研究では、約300ピクセルを取り出しそのピクセルにだけ $L^*a^*b^*$ 変換を行う。

4.3. 実験結果

図4に位置情報のみを用いて追跡した結果(a)と、位置情報に加え色情報により位置補正した結果(b)を示す。(a)は人物が少し右に寄っているが、(b)ではほぼ真中に人物が写っている。

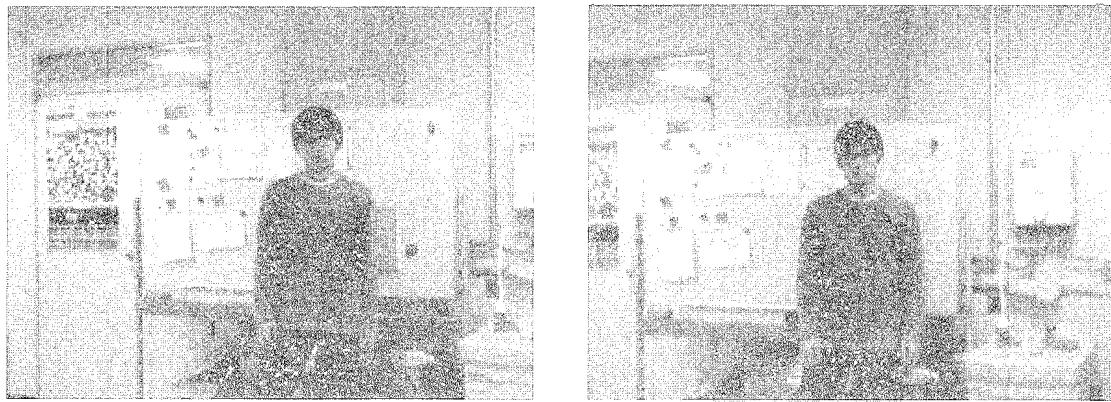


図4 追跡人物領域の色情報を用いた位置補正の結果

5. 複数人物中から1名の追跡実験

複数の人物の中から一人を指定して、その人物を追跡し続けることができるかを実験した。今回は被験者を二人とし、カメラから見て二人が重ならないように不規則に動く。その間に、マウスでどちらかを指定して、指定した人物を追跡しているかを調べる。

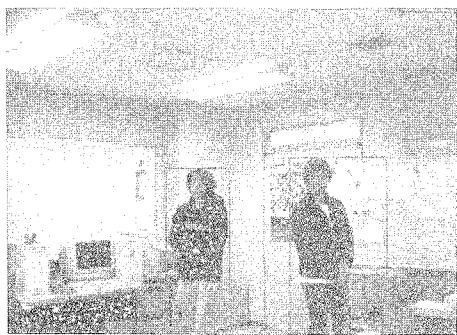
カメラから見て、二人の間隔が少しでもあれば、背景差分による人物の抽出も、指定した人物の追跡もほぼ確実にできた。多少の重なりは問題ないが、二人が完全に重なってしまうと、次のフレームから誤った人物を追跡してしまうことがあった。この実験の結果を図5の(a)から(h)に示す。これは固定カメラの画像の左側の人物を指定した場合のある時刻のフレームを任意に4枚選択したものである。これを見ると追跡カメラで左側の人物を追跡して撮影していることがわかる。

この実験により、人物が重ならないという条件の下ではあるが、指定した人物を安定して追跡できた。

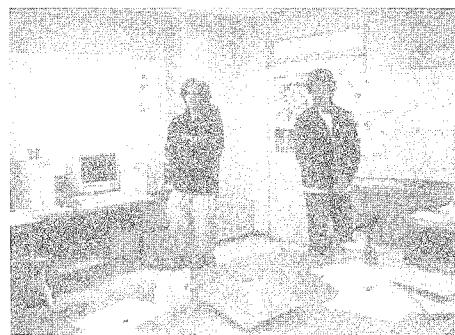
6. む す び

本研究では2台のカメラを使用した。1台の固定カメラで対象となる人物の位置と色情報を検出し、他のカメラでは、対象人物の位置情報と色情報を用い、人物を追跡し、画面の中央に来るよう調節を行った。固定カメラでは、物体の移動があってもその後、一定時間変化がないと背景とみなし、状況の変化に対応できるようにした。講師は、授業中は約2秒間以上完全に静止していることはあまりないので、有効と考えられる。

本システムは講師が1名の場合を想定したが、今後は、講師が同時に複数名いる場合や、講師が変わっていく場合にも対応できるよう拡張する予定である。



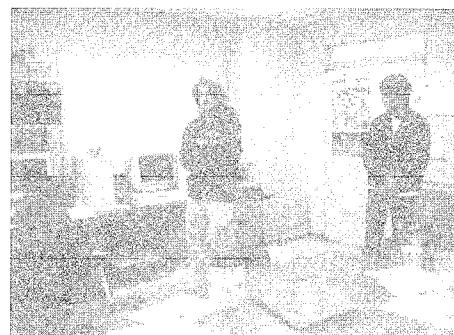
(a) 固定カメラ（フレーム 1）



(b) 追跡カメラ（フレーム 1）



(c) 固定カメラ（フレーム 2）



(d) 追跡カメラ（フレーム 2）



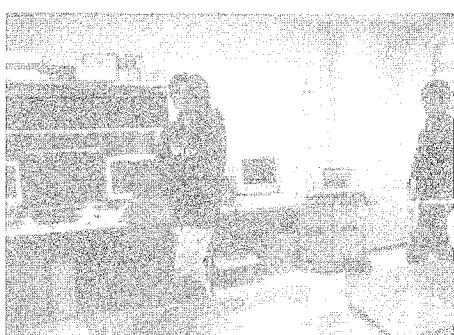
(e) 固定カメラ（フレーム 3）



(f) 追跡カメラ（フレーム 3）



(g) 固定カメラ（フレーム 4）



(h) 追跡カメラ（フレーム 4）

図 5 人物が複数の場合

参考文献

- 1) 白井良明：“複雑背景における人の追跡”、情報処理学会、コンピュータビジョンとイメージメディア、128-11、2001。
- 2) 馬場功淳、大橋健、乃万司、松尾英明、江島俊郎：“HeadFinder：フレーム間差分をベースにした人物追跡”、画像センシングシンポジウム、pp329-334、2000。
- 3) 鄭文濤、三須俊彦、苗村昌秀、和泉吉則、金次保明：“2台のカメラを用いた動オブジェクト抽出手法”、電子情報通信学会、IE2001-235、2002。
- 4) 日本色彩学会編、“新編色彩科学ハンドブック”、東京大学出版会、1998。
- 5) <http://www005.upp.so-net.ne.jp/fumoto/frame2.htm>、名阪カラーワーク研究会。
- 6) 高木幹雄、下田陽久監修：“画像解析ハンドブック”、東京大学出版会、1998。
- 7) <http://www.digicas.com/index.html>、デジタル・キャスト・インターナショナル（デジキャス）のページ。

Mobile remote lecture system

OGAWA, Hitoshi (College of Science and Engineering)

Abstract

The purpose of this research is the development of an automatic photography system without the cameraman, which pursues the lecturer and takes his/her pictures by an appropriate size. It is appropriate to use the subtraction system by background to pursue the lecturer in the condition of using fixed camera. Therefore, two cameras were used in this research. One is the fixed camera which detects the position and color information of the lecturer. When the background will be changed, the system will automatically rewrite the background picture. The other is the pursuit camera which takes pictures of the lecturer to the center of the screen by using position information and color one.

Key words

mobile remote education background subtraction human tracking

教育システムの開発とマネジメント —— APU のケース ——

肥 塚 浩

要 旨

大学におけるカリキュラム改革は社会のさまざまな変化に大きな影響を受けている。サービス・マネジメントとして教育システムを見ることが重要である。教育システム設計では、学生ニーズ、教育方法と教育効果を反映した科目設置が重要である。教育システムの改革においては、問題点を把握し、改革課題を明確にし、カリキュラム改革時に課題を解決することが大切である。

APU 教育システムの構築においては、構想段階においてコンセプト議論を行い、それを教育システム設計に生かした。英語と日本語による二言語教育の仕組みを開発し、現時点では、APU は教育システムを基本的にうまく作動させている。2003年度に教育システムを改革し、2004年度からカリキュラム改革を可能にする教育システムを構築している。

キーワード

教育システム カリキュラム 開発 マネジメント サービス・マネジメント

1. はじめに

立命館アジア太平洋大学（APU）は開学後ほぼ 3 年を経過した 2003 年 3 月に始めての卒業生を出した。これは、APU の開学と同時期に法律が改正され 3 年間で優秀な学業を修めた者は卒業できるようになったことによる。9 名（国内学生 2 名、国際学生 7 名）の学生が、早期卒業制度によって、優秀な成績で卒業することになった。

さて、大学において、教育システムをどのように開発し、それをどのようにマネジメントしていくかは、大学改革において重要な課題の一つとなっている。学生および社会のニーズを汲み取りながら、研究の発展動向を踏まえた教育システムをたえず、提供しつづける必要がある。また、優れた教員が教育を行うにしても、それにふさわしい器である教育システムがあるのとないのとでは、学生の学習の到達点で差が生じる可能性が高い。

1990 年代以降、設置基準の大綱化（1991 年）の影響から、急ピッチで各大学において改革が行われるようになった。そこでは、各大学が社会のニーズ、時代のニーズ、学問の発展を踏まえたさまざまな取組みとしてカリキュラム改革が行われている。

こうした動向については、すでにさまざまな媒体において紹介されており、大学教育についての研究も行われている¹⁾。ただし、個別大学における教育システムのレベルでの諸問題に

についての分析はそれほど多くはない。

本稿の課題は、教育システムの開発とマネジメントについての枠組みを試論として提示し、それを APU の教育システムを事例として説明することである。もちろん、APU は社系学部のみの構成であること、新設大学・学部であることからの限界性について、あらかじめ指摘しておかなければならない。

2. 大学における教育システム

(1) 大学における教育システム

教育システムという用語は、中等教育や高等教育全体のレベルに関わって論じることが多い。例えば、天野郁夫²⁾は次のように教育システムに関して論じている。教育のシステム分析を提唱した P. H. クームスは教育の特徴を「イナーシア」(物理学でいう「慣性」)にあるという。いったん確立した制度が慣性を持ち、改革に抵抗するのは、制度がそれを構成する人間や組織体の既得権益の体系であるからである。そして、利害対立の根底には関係者の資源配分（資金、教員、学生、権利など）の平等化要請と政府の国家的・社会的課題との関係からする効率化要請があると述べている。資源配分に関わって、平等化と効率化という二大要請が教育制度の内外からあり、それが教育制度をゆきぶり、変革に影響を与えるという。また、教育計画と教育システムに関しては、1960年代以降、経済学的アプローチと社会学的アプローチによる分析が行われているが、M. トロウの教育システムのエリート、マス、ユニバーサルの3類型化とその移行過程での変化を分析したものも高く評価している。

以上は、社会経済構造の変化との関係を常に視野に入れて教育システムを論じるという視点がたいへん重要であるということである。同時に、社会制度として教育システムを論じている点を踏まえておく必要がある。

ところで、教育システムとは広義には教育制度全体を意味しており、上述の見解などはまさにそうした理解の上での議論である。狭義にはカリキュラム・システム³⁾のこととなる。この場合のカリキュラム・システムは、大学を構成する学部や学科、あるいは専門科目群だけなくいわゆる教養教育科目群や言語教育科目群など多様なカリキュラムの複合体として構成されている。以下では、教育システムを多様なカリキュラムから構成されている仕組みとして理解していく。

(2) カリキュラム・システムとしての教育システムの特徴

次に、教育システムをカリキュラムのレベルで具体的に論じている山田礼子の議論⁴⁾を見てみる。山田礼子はアメリカのプロフェッショナルスクールを、学位、社会的評価、アクレディテーションの視点から分析し、その成立過程およびその教育とカリキュラムについて論じ、合せて各種のスクールの現状を検討している。ちなみに、プロフェッショナル教育とは、「学習を通じて取得した特定の知識をもっているだけでなく、その特定の「知識を応用し使用することができる」⁵⁾専門職を養成することである。

また、山田礼子は青少年と成人双方に関する学習理論についてノールズの議論を紹介しながら、分析している。ノールズは青少年を教える技術および科学を「ペタゴジー」、成人を教える技術および科学を「アンドロゴジー」として対比しているが、両者は相互浸透的に理解すべ

きであって、反対するものとして理解してはならないと指摘している。ノールズは学習者の自己概念、経験、学習準備、オリエンテーション、動機づけの視点から青少年と成人の学習者の特徴づけをし、両者のモデルでのプログラムの計画化を次のように整理している。ペタゴジーモデルは教科内容が学習過程の基本概念として位置づけられ、計画化されるが、アンドラゴジーモデルは学習過程をいかに計画化するかが重要であって、教員は学習促進者として理解すべきである。このように、成人教育の学習モデルを提起した上で、具体的なプロフェッショナルスクールの教育とカリキュラムについて、検討している。

ここでは、プロフェッショナルスクールに限定した上で、各種スクールの教育システムの特徴を論じており、分析対象とすべき教育システムを学習プロセスの視点から見ていることは重要である。

次に、個別大学の学部におけるカリキュラム改革について検討を行っている原山優子の議論⁶⁾について見てみる。スタンフォード大学工学部電気工学科のカリキュラムがどのような変遷をたどったのかについての分析から、研究分野の発展と電気工学科の適応が行われていったことを跡付けている。例えば、1964～67年にかけて講義総数の30%近くが新設の講義で占められ、その後も新設と閉鎖が常に行われ、新陳代謝が継続している。カリキュラムの新陳代謝がたいへん激しく行われている要因として、科学技術の発展の中で研究大学としての地位を築き、維持するには常に教育・研究内容を新陳代謝しなければならないとしている。また、ターマン副学長（当時）は1956年に、「より優れたエンジニアを養成するためにカリキュラムを改めていく」⁷⁾という提唱を行い、ギボンス工学部長（当時）は1997年に「工学部のプライオリティは『常に学生の教育』にある」⁸⁾と断言している。

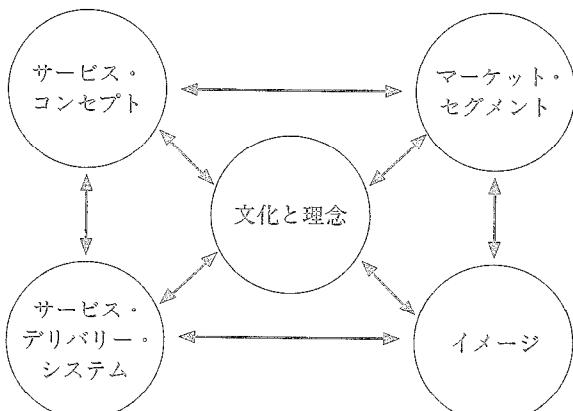
ここでは、社会のさまざまな変化に大学におけるカリキュラム改革は大きな影響を受けていることが確認できる。カリキュラムが新陳代謝を繰り返しており、とくに上述のような分野ではカリキュラムは常に改革されているのである。

(3) サービス・マネジメントから見た教育システム

教育システムをサービス・マネジメントの視点から捉えてみよう。大学は教育・研究サービスを学生と社会に提供している存在である。したがって、そこで行われる活動のありようをサービス・マネジメントの視点から捉えることが可能である。リチャード・ノーマンはサービス・マネジメントをシステムとして捉え、マーケット・セグメント、サービス・コンセプト、サービス・デリバリー・システム、イメージ、組織文化と理念の5つの要素がサービス・マネジメント・システムを構成していると主張⁹⁾している（図参照）。また、「効果を上げているサービス企業はしばしば『社会革新（ソーシャル・イノベーション）』をベースにしている」¹⁰⁾と述べている。

教育システムをサービス・マネジメント・システムの視点から説明すると次のようになる。どのような学生を対象に教育するのか、カリキュラムの基本構成はどのようなコンセプトであるべきか、学生の自発的学習を促進するようなカリキュラムはどのようにデリバリーするのか、教員、職員、学生などのステークホルダーがモティベーションを高めるイメージはどう構築するのか、教育システムを活用して積極的に学習していく主体を作り出す組織文化と理念をどのように設定するのかということになる。

図 サービス・マネジメント・システム



出所) リチャード・ノーマン『サービス・マネジメント』
NTT出版、1993年、83ページ、図3-1。

このように、教育システムはサービス・マネジメントの視点から整理するとより包括的な理解となる。教育システムの開発とマネジメントを行う際の重要な指針としてサービス・マネジメントを考えていくことが重要であると考える。

3. 教育システムの開発とマネジメント

(1) 教育システム開発のポイント

教育システムをサービス・マネジメントの視点から見るという理解を前提にして、教育システムの開発はいかに行われるべきであるかについての試論を提示する。教育システムの開発を行う際に、重要な点はどの分野の教育を行うかである。この時、新しい学部・学科を新設する場合と既存の学部・学科を改革する場合の2つのケースがある。前者は資源上の制約はあるにせよ、かなり新規性に富んだものとして開発することが可能であるが、後者は既存の資源、とりわけ人的資源をどのように組み合わせるのかということ抜きには開発することはできない。前者は画期的イノベーションの可能性があるが、後者は漸進的イノベーションにとどまらざるを得ない。ただし、後者のケースが実際には多く、その場合、イノベーションを継続していくことが重要である。

教育システムはカリキュラムをどのようにシステム的に構成していくのかという視点で考えていく。日本における大学のカリキュラムの多くは、基礎的あるいは教養的科目群と言語科目群と専門科目群から基本的に構成されている。したがって、この3分野をどのような割合で配分するのかは、当該学部の教育システムの基本コンセプトに関わるものであり、学部の教育目標、育成しようとする学生像を踏まえて決定される必要がある。

設置科目数を検討する上で重要な視点¹¹⁾は、学生から見てどの程度のニーズを実現できているかである。とりわけ、卒業要件になる単位を取得する上で必要な最低限の科目数に対して、何倍の科目を設置できるかは重要である。第1に、一つの学部に所属する学生は一定の多様性をもっており、そのニーズは広がりを持っている。したがって、一つの学部において学科やコースが作られるのである。第2に、時間割編成を行うにあたって、同一時間に科目が複数あることから、時間割上の重なりのために、取得できない科目が発生する。これらから、要率単位より多くの科目を適切に設置しておく必要がある。

また、学生定員から一つの科目にどの程度の受講生があるのかという点から科目数の設置を行う必要がある。この点から、科目の数を設計しなければならないが、その前提として一つの科目を受講する人数はどの程度がふさわしいのかについての基本的な考え方方が重要である。これは、教育方法と教育効果の点から受講人数はどの程度にすべきかということを検討しておくことである。専門科目では、講義と演習の比率をどうするかは、教育の方法と効果の視点および学生の質と量の視点から重要な論点となる。これは、講義と演習をそれぞれどの規模で授業するのかと深く関連する。講義比率を増大することは、講義規模の少數化と提供科目的バリエティの増大に寄与する。演習比率の増大も、規模の少數化と演習メニューの増大に寄与することになる。

講義に関しては、すべての学生が受講することがふさわしいという上で基本的な科目がどの学部・学科においても存在する。そうすると、その科目を受講するであろう学生数を受講するにふさわしい受講学生数で割ると、同一科目をいくつ開講すべきかがてくる。例えば、600人の学生が受講するとの予測がある場合に、ふさわしい受講学生数が200人であるとすれば、当該科目は3クラス開講しなければならない。

さらに、提供可能な科目の総数と関連づけて、教員スタッフ数を決定する必要がある。さらには、教員人件費は専任教員と非専任教員の両方からなっており、投入できる教員人件費の範囲内で基本的な提供科目総数を決めていくのである。1人あたり持ちコマ数に専任教員の数をかけ、それに教員人件費で可能な範囲の非専任教員が担当する科目数を加えることになる。専任教員の持ちコマを計算する際には、役職者の持ちコマ数と研究専念ないし外留あるいは内留の権利を取得している教員の持ちコマ数減を念頭においた上で、専任教員の持ちコマ数を設定しなければならない。これらは、いわば大学内部の経営資源（大学自身の資金）を活用することである。

こうした教員人件費の枠を超えて科目設置を行うには、外部資源に依存することになる。寄付講座や協定講座、協力講座などの科目をネットワーク政策に位置づけながら開発していくということである。もちろん、これらの開発は教職員の人的資源も使用するという理解が必要である。こうした検討の上で、カリキュラムを科目レベルで展開していくことになる。

（2）教育システムのマネジメント

いったん構築した教育システムをどのようにマネジメントしていくかについては、いくつかのプロセスと仕組みに整理して理解する必要がある。プロセス的にいみると、一度構築された教育システムも時間が経過するに従い、さまざまな問題点が発生していく。

設計段階での基本設計や詳細設計段階で解決できなかった問題が学年進行するにつれて明確になるというケースである。次に、設計段階では分からなかったが、実際の学年進行につれて、教育システムが学問の発展と合っていないかったり、学生のニーズと合っていないかったケースである。そして、教育システムが学問の発展に合わなくなったり、学生のニーズに合わなくなるケースである。こうした問題点が学年進行に従って、よりはっきりと現れるようになり、対応が必要となる。

問題点に対応するには、現行の教育システムの範囲内で対応可能な場合と、その改革抜きには対応できない場合がある。言いかえると、前者は特例措置をとったり、例外的判断を行うの

であり、後者は改革時において対応するのである。

このとき、教育システムに関する問題点をどのように把握するのかという仕組みづくりが重要である。教員からの問題提起、改善提案、苦情等を吸収する仕組みが必要である。会議体での吸収、ファカルティ・デベロップメント活動、提案制度の活用、教学関係事務局への個別教員からの意見吸収できる姿勢と仕組みである。個別教員からの意見は学生の要望や苦情が混じっていたり、反映している場合があり、適切かつ慎重に意見を聴いておく必要がある。

これと同時に、学生からの問題提起、改善提案、苦情等を吸収する仕組みが重要である。適切な設計を行った授業アンケートの実施とその分析および改善・改革議論への活用や、事務局への窓口での質問、疑問、要望を適切に吸収する姿勢と仕組みである。もちろん、自治活動を行っている学生組織がある場合は、そこからの意見集約は重要である。ただし、教育の改善へつながるような多くの学生の意見を吸収できる学生組織のありようを教育的にアドバイスすることも必要である。これは学生の大学創造への積極的参画という文脈の中におかなければならぬ。いずれにせよ、こうした定期的に行われるアンケートや日常的に発生する意見、疑問、要望といったものを教育システム改革に生かしていくことが求められる。

教育システムのオペレーションを行う際に、学年進行中の諸課題を確実に進めると同時に、常に、日常的に発生する諸問題を中長期的な改革課題に位置づけていくことを念頭におくことが求められている。計画、実践、評価、フィードバックというビジネス・プロセスと同様の理解をしなければならない。

4. APU 教育システムの開発

(1) 新大学設置に関する議論における教育システム

1995年以降に本格的に新大学設置の議論が行われていった。まず、1995年9月12日に新大学構想具体化委員会答申「大型公私協力による新大学設立の具体化に向けて」が出された。これは、1995年3月に出された第5次長期計画第1プロジェクトの答申を受けた形で出されたものである。学部構想については、この段階で「アジア太平洋学部（仮称）」、「国際マネジメント学部（仮称）」で、各収容定員が1,600名、50%が留学生と明記されている。

次に、1996年4月に出された「第5次長期計画基本要綱—1996年度～2003年度—」において、「アジア立」で創る「立命館アジア太平洋大学」となっており、ネットワークに支えられた大学、アジア太平洋時代に貢献する人材育成、そしてCOEを擁する大学というような中身になっている。APUの基本構想案としてはアジア太平洋学部、国際マネジメント学部ということで学生構成が日本人と留学生がそれぞれ50%、教員構成は外国人教員30～40%となっている。以上のような新大学の構想が提案され、これを実現する教育システムの構築が議論されるようになった。これは新大学設置委員会の第1次報告（1996年9月18日）、第2次報告（1997年4月）、第3次報告（1998年2月19日）、を概観する中で見てみたい。

新大学設置委員会第1次報告の中では、カリキュラム編成の基本視点として、地球市民、言語能力・政策提言能力・実務能力、アジア太平洋地域を理解し、諸課題を解決し持続可能な発展を実現する力量形成となっている。そして、カリキュラム編成の考え方についても、アジア太平洋学の専門教育科目履修につながる基礎教育科目などが指摘されている。

アジア太平洋学部の専門分野としては、情報技術論、市民交流論、都市論、国際観光論とな

っているが、正確には4分野である。アジア太平洋マネジメント学部の専門分野は企業ファイナンス、ロジスティクス、プロダクション、マーケティングとなっている。

次に、教育システムの特徴に移ると、週5日制、2セメスター。2セッション制や全科目にグレード番号と科目属性番号の付帯が提案され、履修モデルの設定と各科目の到達度の明確にするとしている。また、インターネットの活用や海外留学、立命館大学との教学交流など、ネットワークの中で学生が学習し成長していく教育システムの構築が出ている。さらに、学生の自主的学習活動の活性化としてSA/TAやチュートリアルシステムなどを指摘している。

次に、新大学設置委員会第2次報告では、「アジア太平洋学」の課題と2つの学部構想が6点にわたって提案されている。すなわち、①人間の生存環境レベルの諸課題、②トータルな社会システム。レベルの諸課題、③地域社会・地域間レベルの諸課題、④産業創造（開発）レベルの諸課題、⑤企業活動レベルの諸課題、⑥技術開発レベルの諸課題である。この諸課題のうち、①～④までの課題がアジア太平洋学部、⑤～⑥までがアジア太平洋マネジメント学部の課題である。そして、アジア太平洋学部は、アジア太平洋社会、情報メディア、都市と環境、観光という現行の専門分野に近い提案がされている。アジア太平洋マネジメント学部は、企業ファイナンス、生産と流通、人材マネジメント、マーケティングという柱が提案されている。

教育システムの内容については、新大学の学習文化と教育システムをどのように構築していくのかという課題が取り扱われ、主体的な学習のスタイルの形成と学習コミュニティづくりを軸にした学習文化の形成をはかることを目標として、日本語および英語を学習。生活の共通言語にするという提案になっている。次に、「二言語教育システム」ということで、ほとんどの科目を日本語および英語で開講する方向で検討するとなっている。

履修に関わるシステムの基本的考え方については、前期セメスター（4月～7月）、後期セメスター（10月～1月）、夏期セッション（8・9月）、春期セッション（2・3月）とし、セメスター制度とセッション制が明記されている。入学・卒業の時期についても4月、9月の2回にする。受講登録もセメスターごとに行なうとなっている。

（2）APU教育システムの基本的構造の形成

新大学設置委員会第3次報告（1998年2月19日付）の答申内容は今に直接つながる中身である。教学システム開発委員会という名称の委員会が作られ、教学システムを具体的に開発していく事がやはり重要であるということになった。第2次報告まで提起されている教学コンセプトを如何にして教育システムに具体化していくかが、この時点でのAPU開設準備における重要な課題の1つであった。

「アジア太平洋学」と2学部設置に関して、アジア太平洋地域の解決諸課題として人間の生存環境領域、グローバルな社会システム領域などの諸課題は、社会学を基礎にした課題解決型の研究を通して社会学分野における「政策志向型」の社会学を構築し、併せて新しい分野である「アジア太平洋社会学」を構築することを目指すとなっている。換言すれば、こう明記することによって、社系基準で学部を作るということを明言している。課題領域の特性に応じて社会学および経営学からの2本立てのアプローチをするという考え方である。社会学を基礎にするアジア太平洋学部（APS）、経営学を基礎にするアジア太平洋マネジメント学部（APM）ということがここで明確になっている。

次に、教学のあり方としては正課だけでなく正課外においても多面的に学生を育てていくという視点から、①多様な文化的背景を持つ学生が互いに理解するために必要な共通の土台の提供、②国際社会で活躍できる人材を育成する教育システム、③集中学習とゆとりが調和した学習のあり方、④学生が主体的に学習していく仕組みが提起されている。

そして、教育システムの特徴については、英語および日本語の「二言語教育システム」である。英語と日本語それぞれによる授業がほぼ同じ比率で開講する、全ての学生が3年次以降、英語・日本語の両方で授業を受けることができる言語能力の習得を目標にする等が出ている。第2の特徴は、1年次演習科目のなかで国際学生2名、日本人学生2名によるグループをつくり、相互に学習する「ピア・システム」を導入するなどの「協調学習システム」である。第3はプロジェクト型学習、情報発信型学習システム、第4はネットワーク型学習システム、第5はキャリア開発システム、第6はリーダー養成の仕組み、第7は情報基盤・図書を活用した教育となっている。

最後に、成績評価であるが、基本的にはA+、A、B、C、Fとなっている。そして、通算GPAと当該セメスターGPAということで重視している。履修科目登録は、1回生18単位、2回生・3回生20単位ずつ、4回生だけ一セメスター30単位で年間60単位ということになっている。早期卒業制度を採用する際に、通常の履修学生が3年間で卒業できる仕組みとしないことになったため、当初から絞っていた履修登録科目はさらに圧縮されることになった。1998年の6月に文部省（当時）に設置申請をしたが、ほぼこの第3次報告を若干リライトして申請していったのである。

（3）APUにおける教育システム開発のポイント

「アジア太平洋学」の内容を2つの学部でどのような教育システムとして設計していくかは開発上の大きなポイントであった。そのために、95年に設立されたアジア太平洋研究センターを中心とした学内外の研究者・識者を講師とした研究会やシンポジウムにおいて、アジア太平洋学を深めていった。また、構想を作り上げていくワーキングや会議が数多く開かれた。そうした成果として、上述したような教育分野を確定することが可能となったのである。

また、APUが国際的大学であり、留学生が50%おり、二言語教育を行うという基本構造が大学の構想段階で決定されたことを受け、教育システムの開発はこの目標をいかに実現していくかが重点課題であった。これは長い歴史の中で立命館大学で行ってきた教育実践とその改革の積み重ねという膨大な蓄積抜きには、解決策はありえなかった。すなわち、これまで立命館大学が全学協議会を軸にした議論の積み重ねの中で出されたアイデアや解決策を大胆に取り入れることができたということである。同時に、世界中の大学で行われている教育の取組みも参考にしている。いずれにしても、開発テーマとそれを解決するアイデアや手法が事前に蓄積されており、情報を収集する組織的対応がなければ、機敏にシステム開発をすることは出来なかつた。

さらに、新大学設置委員会という全学の英知を集めることが可能な仕組みや教育システム開発委員会といったカリキュラムをシステム的に構築することを目的とした会議体を設定することが開発を可能にしたといえる。いずれにせよ、APUはまったく新規に学部を作っていましたわけで、画期的イノベーションを行う可能性は当初から高かった。そして、教育システム開発

の現時点での評価は、イノベーションの視点からは相当画期的であつたといえる。

5. APU教育システムのマネジメント

(1) APU教育システムの基本的特徴

2000年4月の開学以降の主な特徴を整理すると以下のとおりである。第一は、世界67カ国・地域から集まる国際学生が約半数を占め、教員も約半数が外国籍という「マルチカルチャーリ・コミュニティ」という環境の中で教育を行なっていることである。キャンパスでは、これらの学生・教員が一体となり、民族・宗教・文化などの違いを越えてともに学び、相互に理解を深めている。

第二は、日本語および英語による二言語教育の実施である。基礎教育科目は、原則として日本語で行うクラスと英語で行うクラスの両方を開いている。専門教育科目でも多くの科目で両方のクラスを開いている。

第三は、学生の日常的な学習により各科目の到達目標の確実な修得を重視していることである。具体的には、全ての授業のシラバスに、授業の目的、目標、1回毎の授業の概要、成績評価基準、テキスト・参考書、学生への要望事項等を記載している。また、期末試験の成績配分を50%以下としている。

第四は、学生参加型・双方向型の授業の重視である。APUでは、全ての講義を250名以下で実施している。実際には、講義科目のうち、半数強の授業が150名以下の規模で行なわれている。

第五は、二言語教育を支える言語教育である。その特徴は、週4回または8回の集中した授業、能力別科目編成と履修免除制度、コンテンツ・ベース教育、学術科目が取り上げるトピックを題材に英語または日本語の授業を運営する付接モデル、学術目的ではないスキル養成に主眼を置いたビジネス英語、ビジネス日本語等の専修言語教育科目、アジア太平洋地域の言語の設置等である。

第六は、早期卒業制度など、意欲と能力のある学生を支える教育システムである。成績優秀者に対する表彰制度を含め、成果を挙げた学生をきちんと評価することを通じて、学生の意欲を喚起するようにしている。

(2) これまでの到達点と今後の課題

以上のような教育システムのもとで、次のような到達点を築いている。第1は、学生の授業への出席率と集中度の高さである。2003年度春セメスターの授業アンケートでは、92%の学生がほぼ毎回授業に出席し、73%の学生が集中して受講したと回答している。また、私語や授業中の携帯電話の使用もAPUではあまり話題にならない。

第2は、日常的な学習時間の長さである。1995(平成7)年度の文部省(当時)の調査では、社会科学系学生の一日当たり平均学習時間数は50分であった。APUでは、国内学生が約2時間、国際学生が約3時間となっている。これは、期末試験の成績割合を50%以下にしていることが、この学習時間の長さに影響している。

第3に、授業および授業外での教員の工夫と努力である。講義1回につき平均10頁以上のリーディング・アサインメントが課され、授業中にも学生の活発なプレゼンテーション、ディス

カッション、質疑を取り入れている。こうした各教員の努力が、学生の学習への姿勢、豊富な学習時間を支える背景となっている。

学生の学習実態・成績の定性的側面から見た特徴は次の4点である。第1は、高い意欲を持つ学生がいる一方で、APUの環境に適応できない学生も生まれている。二極分化の傾向が見られる。環境に適応できない学生と言語能力とには相関関係がある。第2は、コミュニケーション能力の高さと成績は相関関係がある。第3は、全体として国際学生の方がより学習意欲が高く、国際学生比率が高い授業ほど活発な議論が行なわれる。第4は、学生が授業に参画する工夫をしている授業において良く学んでいるが、他方で十分に学習に取組めていない層も存在する。

以上は、教員や職員の目から見たものであり、主観的要素が強いものの、3年間の学生観察をまとめたものもある。より客観的なものとして授業アンケート結果があるが、ここではその分析にまでは立ち入らない。

(3) 2003年度教育システム改革

2003年度教育システム改革の最大の特徴は、講義科目をクウォータで開講することであった。講義科目は、原則として、週に2回授業を行ない、2ヶ月で完結する。この目的は、学生がより集中的に学習に励める環境を整えることにある。講義科目をクウォータで実施することにより、学生が同時に履修する科目数を減らすことができる。これにより、履修中の科目の学習により集中できる環境を整えることが可能となる。また、課外活動、就職活動等との関係で科目の履修計画をより細やかに立てることができる。これにより、学習効果が高まることが期待される。

なお、履修科目の登録、成績発表は現行どおり、セメスター・セッション単位で行う。また、既に週4回あるいは8回と集中的な学習環境がある言語教育科目や調査等を行なうためセメスター開講が望ましい演習科目は、セメスターで開講する。

改革の第二の特徴は、1・2回生演習の改革である。1回生演習は、①学生生活に必要な基礎知識と異文化間コミュニケーションについて共通理解を深める、②「アジア太平洋学」の課題を認識し、今後の学習への基礎知識とすることを目標としている。従来は、20名程度の小集団クラスで開講していたが、内容理解を図るために言語毎でクラス編成する必要があり、学生間の交流を通じた異文化間コミュニケーションを重視すれば国内学生と国際学生を混合する必要があるという矛盾した状況があった。2003年度からは、基本的に7回のリレー講義と7回のワークショップを組み合わせることで、この矛盾を解決した。講義は日本語で行なう授業と英語で行なう授業にわけ、ワークショップはできるだけ多様な学生構成とする。これにより、内容理解と異文化間交流の課題を両立させることができるのである。2回生演習は、専門学習に必要な基礎理論、調査手法、分析方法を修得することが目的である。これまで40名程度の規模で実施していたが、担当教員により教える内容が異ならざるを得なかった。2003年度からは、1回生演習と同様に講義とワークショップを組み合わせることにした。これにより、授業内容の標準化・統一化を図り、かつ講義で学んだ内容に基づき、ワークショップで実際の調査・分析作業を行なうことができる。

改革の第三の特徴は、履修科目登録の方法の変更である。この特徴は、科目登録を授業開始

前にすることにより、試験を含めた15回の授業を実質化することである。これまでには、受講者が確定するまで3回程度の授業が行なわれていたが、これを改め、第1回目から受講生がほぼ確定するようにする。また、成績優秀者の優先登録期間を設け、これにより学生の学習へのインセンティブを高めることも行った。

(4) 2004年度カリキュラム改革について

APU開学後の教育実践とこの間の高等教育およびAPS、APM各分野の専門分野の動向を踏まえ、2004年4月よりカリキュラム改革を行うこととなった。

改革が必要な点は以下の4点である。第1は、カリキュラム構造が複雑なため学生の履修計画が立てにくい。第2は、配当回生制度を取っているため、言語教育科目で能力が高いために免除を多く受けた学生ほど登録する科目の選択肢が少なくなり、系統的な履修が十分確保されていない。第3は、履修にあたっての言語能力や基礎学力（前提として履修しておくべき科目）の明示がないことから、履修学生の能力のバラツキが大きい。第4は、アジア太平洋言語について、意欲の低い学生を必修であるとの理由から履修を認めなければならず、そのため必修ではないが意欲の高い学生が履修できない状況がある。

カリキュラム改革の内容は次の4点である。第1は、二言語教育はAPUの根幹であり、カリキュラム改革にあたってもこれを前提とする。また、二言語教育を一層発展させる見地からの改革を行なう。全日本語基準学生に対する英語IIIの必修化、300番台以上の科目履修に必要な言語能力を明示し、日本語基準学生（国内学生）に対して、英語による授業を20単位以上修得することを義務づけた。基礎教育科目は原則として二言語開講とし、専門教育科目は7割程度を二言語で開講するという現行の枠組を維持する。

第2は、学生が履修計画を立て易く、かつ系統的な履修ができるカリキュラム編成とするために要卒単位構造の簡素化、配当回生の廃止、科目的グレード制の導入を行う。第3は、現行の担当体制のもとで、持ちコマ数の上限以内で、科目数を増やし、学生の科目選択の幅を増加させる。第4は、言語教育のうち、はじめて日本語を履修学生の修得すべき単位数を日本20単位から24単位に上げる。この増加分の4単位は第1セメスターが従来8単位であったものを12単位にするということである。これは、英語基準学生が始めにより集中的に日本語を学習することによって次のステップへ進むことを可能にするためである。

要卒単位構造については、第1は、要卒単位は124単位とする。第2は、基本的な構造は両学部同じとする。第3は、言語教育と基礎教育の両方を足して要卒単位の枠組みを作る。第4は、履修上の系統性の確保は、科目的グレード表示、先修条件および履修モデルにより行ない、専門教育科目の要卒単位の内訳は設けない。必修科目は設けないが、登録必修（登録を義務づける）科目は必要な場合、設ける。

(5) 教育システムのマネジメント

開学以降に実施している教育システムが、実際に入ってきた学生の質と志向との関係で適合しているのかどうかが大きな問題であった。APUが提示する教育内容を希望する学生を入学させるという基本はありながらも、具体的に彼らが履修を進めていく際に出される疑問、意見、要望に的確に対応することがマネジメントする際に重要である。

学生や教員から出される要望で取り入れる必要のあるものを浮かび上がらせるために、事務局であるアカデミックオフィスは、多くの要望を記録、収集、検討している。同時に、授業アンケートの分析を行い、教員にフィードバックするとともに、教育システムの評価と改革課題に生かすようにしている。また、成績結果についても、学生に全体の成績分布を公表するとともに、教育システムの評価と改革課題を生かすようにしている。こうした教育システムに関する定性的情報と定量的情報を教学部として収集、検討するようにしている。

次に、教育システムのオペレーションに関わる諸課題や改革を議論する教学委員会に上げている。2002年度まで、各セメスターの開講直後は教学ミーティングと称し、毎週あつまって、対応する体制をとった。各セメスターの開講直後でなくなっても隔週に近くミーティングをしてきた。3年間が経過し、こうした対応は必要なくなっているが、さまざまな諸問題に対応するには、教学委員会でスピーディに議論し、結論を出していくことが求められたのである。

教育システム開発につなげていく上では、現行のカリキュラム・システムで対応可能なものは対応し、それでは不可能なものは改革時に切り分けることが必要である。このことも教学部・教学委員会体制において実施してきた。解決不可能なものを今後の課題として残し、改革議論の際に、議論するようにしたのである。そして、改革案を教学部・教学委員会で立案し、教授会・教員懇談会での議論に附すようにした。カリキュラム改革についてはフォーラムを何度も開催し、教員の意見が自由で議論できる仕組みの中で実質的な議論を行うようにした。これらの取組みは、サービス・マネジメント・システムの視点の多くを意識し、実践してきたことを示している。

6. おわりに

教育システムの開発とマネジメントについての試論を提示し、この間のAPUの取組みをケース・スタディした。その中で、教育システムの開発とマネジメントは、サービス・マネジメントの視点を取り入れることが重要であることを指摘した。

APUの取組みは、相対的に画期性が高いものであると評価できるが、そこでの取組みは漸進的な教育システム開発やマネジメントの現場においても適用可能な部分があると考えられる。しかし、本稿はそのための一つの試論にすぎなく、教育システムを誰が、どのように開発するのか、教育マネジメントを誰がどのようにしていくのかは、今後とも具体的に論じながら、理論化していくことが求められる。

注

- 1) 喜多村和之 [2001年]：天野郁夫 [2003年]。
- 2) 天野郁夫 [2001年]、111～114ページ、313～332ページ。
- 3) 井門富二夫 [1997年a]、70ページ。
- 4) 山田礼子 [1998年]。
- 5) 同上、92ページ。
- 6) 原山優子 [2001年]、39～49ページ。
- 7) 同上、48ページ。
- 8) 同上、48ページ。
- 9) リチャード・ノーマン（近藤孝雄訳）[1993年]。
- 10) 同上、31ページ
- 11) 井門富二夫 [1997年b]、105～115ページ。

参考文献

- 天野郁夫 [2001年]『日本の教育システム—構造と変動—』東京大学出版会。
- 天野郁夫 [2003年]『日本の高等教育システム—変革と創造—』東京大学出版会。
- 井門富二夫 [1997年 a]「一般教育等管理体制の動き」清水畏三・井門富二夫『大学カリキュラムの再編成』玉川大学出版会、64~78ページ。
- 井門富二夫 [1997年 b]「学部（学士）教育カリキュラムの再編」清水畏三・井門富二夫『大学カリキュラムの再編成』玉川大学出版会、64~78ページ、98~120ページ。
- 喜多村和之 [2001年]『現代大学の変革と政策』玉川大学出版。
- 原山優子 [2001年]「シリコンバレーの産業発展とスタンフォード大学のカリキュラムの変遷」青木昌彦・澤昭裕・大東道郎・『通産レビュー』編集委員会編『大学改革—課題と争点—』東洋経済新報社、31~66ページ。
- 山田礼子 [1998年]『プロフェッショナルスクール』玉川大学出版部。
- リチャード・ノーマン（近藤孝雄訳）[1993年]『サービス・マネジメント』NTT出版、1993年。

Development & Management of Education System : Case of APU

KOEZUKA, Hiroshi (College of Asia Pacific Management Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

Curriculum reform on university is influenced from various changes of society. It is important that we understand education system as service management. When administrators of academic affairs design education system, they must reflect the impact of student needs, educational method, and educational effect on creation of a subject. It is important that administrators of academic affairs grab the gist of problems, clear up challenges of reform, and resolve of the problems of reform at curriculum reform.

APU Establishment Committee discussed about concept on idea stage, and made use of concept within on design of education system. That developed structure of bilingual education in English and Japanese. APU operates education system workable in principle at this time. APU constructs system of academic affairs that allow reform education system at 2003, and curriculum at 2004.

Key words

education system curriculum development management service management

日本語話者にコリア語の用言活用をいかに教えるか

嚴 故 俊

要旨

용언 활용은 코리아말의 교착어적 성격으로 인해 학습에 있어 가장 중요한 부분이다. 특히 불규칙 변화가 많아 지도에 곤란을 겪게 된다. 이를 어떻게 가르칠 것인가의 문제는 코리아말 지도의 성패로 직결된다. 본고에서는 먼저 현재 일본에서 용언 활용의 지도법으로 사용되고 있는 두 가지 지도법으로 어간론(語幹論)과 어기론(語基論)에 주목하여 어기론의 이론적, 학습 지도적 차원의 문제점을 지적한다. 이어서 어간론의 입장에서 일본어 화자가 습득하기 쉬운 용언 활용의 새로운 지도법을 제안한다. 첫째는 용언 활용의 규칙적 틀에 대해, 둘째로는 불규칙 활용을 발음 변화의 관점에서 간소화하여 제시하는 것이다.

用言活用は、膠着語としてのコリア語の特性上、学習において最も重要である。またコリア語には変則用言が多くあり、指導には困難を極める。これをいかに教えるかは、コリア語指導の成敗に直結する。本稿ではまず、現在日本で使用されている二つの指導法、すなわちいわゆる「語幹論」と「語基論」に注目し、後者の理論面・学習指導面の問題点を指摘する。続いて、語幹論の立場から日本語話者にとって習いやすい新しい指導法を提案する。それは、第一に用言活用の仕組みについて、第二に発音変化の観点から変則活用を簡素化して提示することである。

キーワード

韓国語 朝鮮語 用言活用 発音変化 規則活用 變則活用 語幹 語基 語尾

はじめに

用言活用は、コリア語や日本語のように語幹と語尾の結合によって、語の文法的機能を示す膠着語の学習では、最も重要な部分である。まさに最高峰といえる。用言活用の仕組みをしっかりと理解しなければ、いつまで経っても上達はないのである。

しかも、コリア語の用言活用は、日本語のそれと比べても、何倍も難しい。用言活用とは、日本語でいえば、五段活用、一段活用、カ変、サ変といったものにあたる。外国人日本語学習者がそれらを学ぶ上で被るであろう何倍もの苦痛を、コリア語学習者は強いられる。コリア語学習者にとって、用言活用の習得は、発音変化と並んで、難解なものである^{注1)}。

たとえば、変則用言一つ見ても、ある教科書では十一もの変則用言を挙げている¹⁾。日本

語ではカ変とサ変の二つだけである。また、カ変・サ変といつても、それぞれ「来る」と「する」の一語があるにすぎない。その意味において、日本語は、世界にも例をみない規則正しい言語である注²⁾。そのような音の世界に慣れ親しんだ日本語話者が十一通りもの変則用言、しかも、それに含まれる単語数の膨大なコリア語の音の世界を理解し、習熟するにはたいへんな労力を必要とするのである。

機械的に「ただ暗記しろ」では、とうてい済まされない。用言活用はコリア語学習上の最大の障壁といえよう。これをいかに教えるか。これはコリア語教師にとって最大の課題である。ところで、日本におけるコリア語教育の現状を見ると、用言活用の理論と指導法には多様なものが競争しており、ある種の混乱状態が見られる。それぞれ一長一短のあることはいうまでもない。ただ、第一線の教師としては、取捨選択をしなければならない。理論上の整合性と学習・指導上の容易性がその基準となろう。

本稿では、次のような論点について、私見を述べさせていただきたい。

まず、用言活用の理論・指導法の混乱状態と関連して、二つの事項を指摘しなければならない。いずれも用言活用をどのように分類し、体系づけるかにかかる問題である。

第一に、「語基」か「語幹」かの問題がある。現在、用言活用の説明に「語基+語尾」説（以下、語基説という）と「語幹+語尾」説（以下、語幹説という）の二つが併存している。私は、後者の語幹説を支持する。その理由を明らかにする。

第二に、ㄹ(r) 語幹、으(eu) 語幹、하다(hada) 語幹などの処理問題がある。これらは、教科書によって、規則活用の異形として取り上げたり、変則活用として取り上げたりと、取り上げ方に違いが見られる。私は規則活用の一つとして考える。ただし、指導に際しては、規則／変則の分類にこだわることなく、ㄹ語幹と으語幹は、ㄹ(reu) 変則、으(reo) 変則、そして、우(u) 語幹とともに、そして、하다語幹はㅎ(h) 変則とともにというふうに、発音的関連性を持ったものをひとまとめにして教える方法を提案したい。

つぎに、具体的にどう（how to）指導するかである。「用言活用の仕組み」と「特殊な活用をするもの」とに分け、実際の私の授業風景も交えながら、わかりやすく伝える工夫の一端を披露したい。至らない部分が多くあることは十分承知している。ご笑読願いたい。

なお、活用の原理的な部分、すなわち、「なぜ（why）」そのような活用の仕方をするのかということをしっかりと指導する必要がある。それは、言うまでもなく、「発音をしやすくするため」である。これが欠落すれば、学生には丸暗記を強制することになりかねない。私は、拙稿「日本語話者にコリア語の発音変化をいかに教えるか」のなかで、「コリア語は発音に始まって、発音に終わる」「一にも二にも三にも発音」といって、発音の重要性を強調したが、これは用言活用にもそのまま言うことができる。

1. 語基説か、語幹説か

1.1 語基説および語幹説

一部の教科書に「用言は<語基+語尾>という形で現れる²⁾」といって、語基説を採択したものがある³⁾。語基説とは何か。簡単に引用すれば、次のようにある。

「用言が実際に用いられるときには、<잡아(つかみ)+ます(ます)>のように、基本的に<単語の本体+後続部分>という形で現れる。この単語の本体の部分を語基と呼び、後ろに

つく部分を語尾と呼ぶ……実際の発話では、辞書形そのままの形で使うことはなく、上の^一豆のように、辞書形語尾一^タの代わりに様々な別の語尾がついて現れる。この際、語基の部分が単語の語彙的な意味を受け持ち、語尾が単語の文法的な機能を受け持つと考えることができる。語尾は、基本的に、どの用言につくときでも語尾そのものの形は変わらない。上の^一豆であれば、常に^一豆という形のままで様々な単語につく⁴⁾（傍点省略）」

もう少し、引用を続けよう。

「朝鮮語の用言の本体、即ち語基に着目すると、すべての用言は、それぞれ3種類の形をもっていることがわかる。例えば、잡다（つかむ）という用言は、잡-一、잡으-一、잡아-一という3つの語基をもっている。こうした3つの語基を、それぞれ第I語基、第II語基、第III語基と呼び、I잡-一、II잡으-一、III잡아-一のように表す。これら3つの語基は、後ろにどのような語尾が来るかによって使い分ける。一豆（…ます）という語尾は常に第III語基につくので、これをIII-豆と表す。II-면（…れば）は第II語基につく。このように、すべての語尾は第何語基につくかが決まっている。……幸いなことに、フやスで始まる語尾は第I語基につくし、口で始まる語尾は第II語基につくというように、語尾の頭音で概ね第何語基につくかがわかる⁵⁾」

語基説も語幹説も基本形（または辞書形）としての잡다（cap-ta；つかむ）を<잡（cap；語幹）+다（ta；語尾）>と見ていることに変わりはない。ただ、잡-고（cap-ko；つかんで）、잡-으-면（cap-eu-myeon；つかめば）、잡-아-요（cap-a-yo；つかみます）のように活用した場合、これをどう見るかに相違がある。

語幹説では잡+고、잡+으면、잡+아요のように、語幹のほうを固定し、語尾のほうを変化するものとして理解している。それぞれの語尾を子音語尾、으（eu）語尾、어（eo）語尾と呼んでいる⁶⁾。韓国では一般に、子音語尾、媒介母音語尾、母音語尾と呼ぶ⁷⁾。

これに比して、語基説では上記引用のように、잡+고、잡으+면、잡아+豆のような理解をし、語尾のほうを固定させている。語幹説か、それとも語基説かの問題は、一言でいえば、語幹と語尾のうち、どちらを固定したものとして理解すべきなのか、すなわち、으と어を語幹（または語基）と語尾のどちらに帰属させるべきか、そして結果的に、どちらにより高い理論的整合性があり、学習・指導上の容易性があるかの問題である。

1.2 語基説を理論面から批判する

理論面ではまず、語基説の定義から矛盾点を指摘することができる。語基説では、語基の部分に単語の語彙的な意味があるという。では、잡다（つかむ）の場合、I잡-一、II잡으-一、III잡아-一と三つの語基が入れ替わるわけであるが、入れ替わる度に、単語の語彙的な意味に何か変化はあるのか。そのようなものはない。語基が代わっても、語彙的意味に変化はない。「つかむ」、「握る」という語彙的意味は、語幹の잡、この一音節にあるからである。では、으とか아（a）／어という語幹末尾につくものは何なのか。もしそれに語彙的意味があるとすれば、母音語幹の後ろで으が脱落したりはしないはずである。これらは、語彙的意味とは何の関係もないものである。語基説では、この問題にはあまり言及していないように見受けられる。

これは揚げ足を取っているのではない。たとえば、먹어（meok-eo；食べろ、食べるか）のようなケースである。語基説に従うと、語基部があるだけで、語尾は存在しなくなる。먹어+

0の形になってしまう。このようなことは、本来なら、認められにくい。もちろん、「食べろ」の意味の場合は、不自然ながらも、一라 (ra；命令形語尾) が省略されたと説明できるかも知れない。しかし、「食べるか」の意味であれば、 어의後ろにつくべき語尾を探し当てることはできない。つまり、一어そのものが疑問形語尾なのである。つまり、語基部ではないのである。먹어+0ではなく、먹+어の構図としてしか考えようがないのである。

第二に、語基説では、으と어を語尾ではなく、語基の部分に挿入することで、語尾部を固定している。語尾は変わらないという理解である。一方、語幹説では、一면 (myeon) / 으면 (eumyeon)、一어요 (eoyo) / 아요 (ayo) のように、으と어に対して、これを語尾部に入れ、으が落ちたり、어が아に変わったりする語尾交代を認めている。一面、一豆のように語尾を固定する語基説と比べ、どちらにより高い整合性が認められるだろうか。

잡다の例で考えてみよう。잡다を活用させると、語基説では I 잡+고、II 잡으+면、III 잡아+豆となる。語幹説では、잡+고、잡+으면、잡+아요となる。それぞれ語尾固定（語基交代）、語幹固定（語尾交代）をしていることがわかるだろう。

実は、語基説の語尾固定は表記上の観念にすぎない。表記に限れば、整合性に問題があるわけではない。ところが、発音に目を向けると、そもそも語尾固定などできるようなものではなく、語尾交代を認めなければならないことがはっきりする。すなわち、I 잡+고の고の音価である。ここでの고 (ko) は、苟 (kko) の音価として実現する。接続語尾고 (ko) は、語幹によって、つまり、それが母音語幹か子音語幹か、あるいは하 (h) 語幹かによって、고 (go)、苟 (kko)、苟 (kho) という三通りの語尾交代をする。表記より発音のほうが先行・優先するということは議論を待たない。으や어のように、고のような子音語尾を語基部に挿入できない限り、整合性には大きな問題が残る。また、으や어を必要とする語尾が決まっていることを見ても、これらが語尾に属したものであることがわかる。으가落ちたり、어가아に変わったりすることは語幹との関係で生じるものではあるが、それらを必要とするのは語幹ではなく、語尾のほうである。語尾如何によって語基が決まるという語基説的発想は逆立ちしたものと言わざるをえない。一方、語尾交代を認める語幹説にはこのような問題は発生しない。

第三に、語尾を固定する語基説は、助詞（体言語尾）との関係でも整合性の問題を来し得る。例を挙げれば、日本語の主格助詞「が」にあたるものに、コリア語では이 (i) と가 (ga) の二つがある。体言の語末音節が閉音節か開音節かによって、用言の用語に置き換えていえば、それが子音語幹か母音語幹かによって、これらを交代して使っている。助詞（語尾）如何によって体言（語幹）が決まるものではないということが、ここでは表記面からも明らかである。

もう一つ、例を挙げよう。으 (eu) 語尾と関連して、은 (eun；は)、을 (eul；を)、으豆 (euro；へ) といった、으で始まる助詞である。これらは、上記이/가同様、은/는 (neun)、을/를 (reur)、으로/로 (ro) のように体言によって使い分けをする点だけではなく、特に口語体で、으がよく落ちることがある点で、重要である。文法論において、体言につくか、用言につくかの違いがあるだけで、機能面では、으語尾とまったく同じ働きと態様を示す。

たとえば、이것은 (igeot-eun；これは) は、会話体でよく이건 (igeo-n) に縮約される。あくまでも理論上ではあるが、語基説をここにも適用して、이것으+ㄴ、이거+ㄴというふうに考えられなくもない。しかし、もしそれを実行すれば、それは理論のための理論となり、空理空論としか言いようがなくなる。だから、선생님은 (seonsaengnim-eun；先生は) に対し

て、선생님으+しのようには語基論者も考えない。要するに、語基論者も으を助詞の頭音として認めているのである。であれば、用言語尾においても、으や어を語尾の頭音として認めたほうが首尾一貫したものの考え方ではないであろうか。

1.3 語基説を学習面から批判する

では、以上のような諸問題を抱えているにもかかわらず、語基説が依然として指導方法として使われている理由はどこにあるのか。それは、日本語話者にとって、見慣れた説明方式であり、理解を容易にするはずであると「信じられている」点につきる。理論面で少々の問題が付きまとつということはどの理論にもよくあることである。少々問題があるとしても、学習・指導面で、他の方法よりも確実な容易性が認められれば、それを捨てるわけにはいかない。果して、語基説にそのような容易性の存在を認めることができるであろうか。

語基説はおそらく日本にのみ存在する見方であろう。少なくとも韓国はないものである。初めて見たとき、「コリア語を日本語の仕組みから眺めているのだ」と直感し、驚いた。

たとえば、「つかむ」を活用すると、未然形から順に、tsukam-a-nai、tsukam-i-te、tsukam-u、tsukam-e-ba、tsukam-ouとなる。このとき、調音母音のa、i、eの処理が問題である。日本語で書いてみると、「つかま+ない」、「つかみ+て」、「つかめ+ば」となり、どうしても語幹にくつつき、語尾からは離れてしまう。すなわち、子音と母音を同包する日本語文字の特性により、tsukama-nai、tsukami-te、tsuka-mu、tsukame-ba、tsukamo-uのように認識される。a、i、eが語幹に包摶されるだけではなく、語幹の一部であるmをmuの形で語尾と誤認させるくらい、当初の結合関係から考えれば、認知上の歪曲が生じている。

下一段活用の「食べる」を活用すると、tabe-nai、tabe-te、taber-u、taber-e-ba、tabe-y-ouのはずが「たべ+ない」「たべ+て」「たべ+る」「たべれ+ば」「たべ+よう」、すなわちtabe-nai、tabe-te、tabe-ru、taber-e-ba、tabe-youと認識される。rは語幹部にも語尾部にも出没している。助動詞ouはouとyouの二つがあることになる。まさにカラクリである。

語基説は、「つかまー」、「つかみー」、「つかー」、「つかめー」、「つかもー」、「たべー」、「たべれー」のように語幹部の変化が激しい日本語から語基概念を案出し、それを「乍ー」「乍으ー」「乍아ー」のようにコリア語にも適用しているのである。語基概念は日本語の文字特性から生まれたものである。お馴染みの日本語からコリア語を眺めるということは親近感を持たせられる効果はありそうである。しかし、開音節文字の日本語文字と、音節文字であり、音素文字でもあるコリア語文字との違いを看過してはいないか。

では、語幹説と語基説に基づき、実際に活用してみよう。プロセスが複雑な第III語基(つまり、어語尾)活用を試みよう。「잡다(つかむ)」から「잡아요(つかみます)」を作ってみたい。

語幹説に基づけば、잡다から 잡아요の作成までのプロセスは、①丁寧形語尾は어요(eoyo)であることを思い出す、②語幹乍の中声母音aは陽母音なので、여요を아요(ayo)に替える、③語幹乍には終声があるので、縮約することなく、아요のままでいいことを確認する、④語幹乍に語尾아요をつけ、잡아요を作成する。四段階のプロセスである。

つぎに、語基説に基づいて作ってみよう。①丁寧形語尾は요(yo)であることを思い出す、②語尾요は第III語基につくことを思い出す、③第III語基を作るため、語幹乍に어(eo)をつ

け、 잡어を作る、④語幹 잡の中声母音 a は陽母音なので、 어를아 (a) に替え、 잡아を作る、⑤語幹 잡には終声があるので、縮約することなく、 아のままでいいことを確認する、⑥第Ⅲ語基 잡아に語尾요をつけ、 잡아요を作成する。全部で六段階のプロセスである。語幹説に比して、二段階も増えている。

丁寧形語尾をⅢ一요と覚えた場合は、 어一요を思い出すためには、まず、 요を思い出して、それが第Ⅲ語基につくことを確認し、そして、 어一요を思い出すという問題がある。最初から 어요で覚えたほうが速いではないか。なお、陰母音、陽母音、母音調和、子音語幹、母音語幹など、接続の上、知っておくべき概念が、語基説に基づいたからといって、要らなくなるようなことはない。むしろ、語基概念がよけいに追加され、プロセスをさらに複雑にしている。

語基論者は、前記引用のように、「語尾の頭音で概ね第何語基につくかがわかる」と言っているが、必ずしもそうではない。먹니 (meok-ni ; 食べるかい) と 먹으니 (meok-eu-ni ; 食べるので) の例もある。語基説ではⅠ一니 (疑問形)、Ⅱ一니 (理由) と覚えるしかない。どちらも同じ音なのに、語基の番号は異なる。語幹説に従って、 니 (疑問形)、 으니 (理由) と覚えたほうがすっきりするし、また速い。

つぎに、語基説では語尾の暗記自体、難しいということがありうる。たとえば、過去形語尾였 (eoss) について、 어を除き、Ⅲ一ss (ss) だけにし、覚えさせるわけであるが、これは子音だけなので、発音することすらできない。「過去形は、Ⅲ一쌍시옷 (ssang-siot)」というふうに字母の名称をもって覚えているのであろうか。Ⅱ一ㄴ、Ⅱ一ㄹなど、口ずさんで覚えることのできないものは他にもある。

最後に、補助動詞の学習に問題がある。「食べてみる」を分析すると、「食べ+て+みる」となる。語幹説に従うと、コリア語では「먹 (meok) +어 (eo) +보다 (poda)」となり、日本語との対応関係がはっきりとわかる。ところが、語基説に従うと、どうなるのか。「먹어 (meokeo) + 0 +보다 (poda)」となる。接続語尾「て」に対応する要素が無くなっている。「一してある」、「一しておく」、「一してしまう」、「一してやる」など、補助動詞の例は多い。

以上の諸点から考えて、語基説を捨て、語幹説に統一することを提案したい。

2. では、どのように体系づけて教えるか

用言活用の仕組みに関する教え方として、語幹説に基づくべきことはすでに述べた。統いて、問題になるのは、変則用言についてである。たとえば、**己語幹**は、規則活用と見るべきか、**変則活用**と見るべきか。この点は、**으語幹**や**우語幹**についても同様である。

結論からいえば、語幹に変化が生じるもの、その変化とは、すべての単語において、一定のルールに従って発生するものであるという点で、一部の単語にのみ変化の発生する通常の変則とは異なり、規則用言の異形態として考えるべきである。

したがって、コリア語の用言活用の指導は、①語幹説に基づく活用の仕組み、② \exists 語幹など特殊な規則用言、③変則用言、という三つの部分で成り立つことができる。

ところで、私は、このような分け方を前提としつつも、実際の指導の場面では、後の二者、すなわち、 \exists 語幹などの特殊な規則用言と変則用言については、通常とは少し違う分け方を提案したい。市販中の教科書などを読むと、この二者は、十をも超える活用パターンに細分化され、ばらばらに教えられているようである。私は、これを発音変化の観点から、四つないし五

ついにグルーピングし、より簡潔なものにしたい。それらは以下のようである。

- ① 으 (eu) 系統—으 (eu) 語幹、우 (u) 変則
- ② ㄹ (r) 系統—ㄹ (r) 語幹、ㄹ (reu) 変則、佝 (reo) 変則
- ③ ㅎ (h) 系統—ㅎ (h) 変則、하다 (hada) 語幹
- ④ hard な子音系統—ㄱ (p) 変則、ㄷ (t) 変則、ㅅ (s) 変則
- ⑤ soft な子音系統—ㄴ (n) 語幹、ㅁ (m) 語幹

①と②を統合して、四つのグループにすることも考えられる。なお、⑤については、通常では特別に教えることをしないものである。それは、表記上、規則活用のように考えられるからである。しかし、発音上では子音語尾を濃音化するものである。たとえば、남다 (nam-ta ; 残る) に接続語尾고 (ko) をつけ、남고となるとき、表記とは違って、実際の発音では nam-kko のように濃音化する。発音規則から言えば、남고 (nam-go ; 男高) のように有声化(濁音化)しなければならないのに、これに逸脱している。신고も同様である。体言「申告」では sin-go と濁音化するのに、用言「履いて」となると、sin-kko と濃音化する。この現象をしっかりと教えるためには、⑤ soft な子音系統と名づけ、独自のグループにするほうがいい(注3)。

私は、前稿において、「子音の3分類」方式を提示したことがある。①ㅁ (m)、ㄴ (n) のような soft な子音、②ㅋ (k)、ㅌ (t)、ㅍ (p)、ㅅ (s)、ㅊ (c) といった hard な子音、そして、③として、ㄹとなる。上記グループは、この子音分類を念頭に置いたものである。したがって、コリア語用言活用の指導体系は、①活用の仕組み、②上記五つの特殊な活用、大きく言って、この二局面となる。以下においては、この二局面について、一つひとつ具体的にどのように教えるべきかを詳論していきたい。なお、その際の大原則は「発音をしやすくするために」である。これについては、前稿で詳しく述べたので、ここでは割愛する。

3. 用言活用の仕組みについて

語幹説に基づいて、語尾のほうを三種類に分ける。①子音で始まる子音語尾、②으 (eu) で始まる으語尾、③어 (eo) で始まる어語尾の三つである。으語尾の場合は、語幹末尾に子音があるかどうかによって、으が落ちたりするので、(으) 語尾と表す。어語尾も語幹末尾の母音が陰母音か陽母音かによって、어、아 (a) と交代するので、어 (아) 語尾と表す。

3.1 子音語尾のつけ方

まず、表記面である。基本形語尾다 (ta) を取って、고 (ko) や지 않다 (ci antha)、는 (neun) などの子音で始まる子音語尾をただ入れ替える。これを私は、「食べる／起きる型活用」と名づける。日本語では、一段動詞活用の際、基本的に語尾「る」を取って、新たな語尾をどんどん入れ替える形で活用している。「食べない」、「食べます」、「食べーる」、「食べーよう」のように活用するが、これに似ているからである。田舎の小さな散歩道に例えることもある。車の通行も人気もなく、安心して道を渡ることができる。다を取って、安心して、子音語尾をどんどん入れればいいということである。

つぎに、発音面である。一고、一스など、子音語尾は、表記こそ固定しているものの、語幹末尾にパッチム（終声）があるかどうかによって、たとえば고（ko）なら、go、kkoへと交代する。ㅎ（h）パッチムの場合は、khoと激音化する。なぜ、交代するのかを説明しなければならない。前稿に述べているので、そちらを参考にしていただきたい。ここでは、文字を教えるというコリア語学習の最初段階から用言の発音変化を意識した、音の特性に関する指導を行う必要のあることを指摘しておくことに留める注⁴⁾。

実際の音が変化しているにもかかわらず、表記では変わりを認めないのは、表記の煩雑化を避けることに目的がある。表記を変えなくても、hard系子音は、前稿で述べたように、発音をチェンジして発声することができる。なお、는、는데（neunde）などのㄴ（n）子音語尾はhard系パッチムを鼻音化する。已語幹パッチムに対しては、それを落とす。

ちなみに、soft系パッチムの場合、子音語尾は、たとえば、卫がkkoと濃音化するように、発音規則からの逸脱を示す。実際の授業では、これも上記内容と合わせて、ここで一緒に説明することになるが、本稿では後に述べることにしたい。

3.2 으語尾のつけ方

으語尾の으は、後ろに니（ni；するので）、면（myeon；れば）など、主としてsoft系子音で始まる語尾をつなぐ媒介母音である。それ自体としては、語彙的意味もなく、文法的機能もしない。soft系子音の場合は、その音声的特性、つまり、hard系子音のように、語幹末尾のパッチムの有無によって、自在にギアチェンジをすることができないという特性によって、으という媒介母音を用いて、連続音のテンションを整えるのである。

으語尾活用について、私は、別名「キムチ／カルビ型活用」と呼び、日本語からの類推を勧める。コリア語でキムチの発音はkim-chiである。mを終声に置き、二音節で発音している。これが日本語になると、ki-mu-chiと三音節に伸びる。もし、これを二音節で発音しようとすれば、どうしてもkin-chiとなり、mという元の音を表現できなくなる。これを避けるため、日本語ではuという媒介母音を使用する。その結果、音節は三音節に伸びるが、m音はちゃんと発声している。閉音節中心の日本語なので、パッチムを連音させるのである。

実はコリア語でも、できることなら、日本語のようにパッチムを連音させて発声したいわけである。kimchiのようにすでに固まった単語はともかく、自在につけたり外したりする語尾に対しては、으（eu）という媒介母音を用意して、連音したいパッチムのある場合は、これを使用することになる。

道の渡り方に例えると、もはや田舎の散歩道ではなく、小都市の道路を渡ることになる。信号の色が赤か青かを確認して渡る。連音したいパッチムがあるかどうかを確認するのである。

3.3 어語尾のつけ方

어語尾の頭音어は、単独でも接続、疑問終結、命令終結などの文法的機能をしている点で、媒介母音으とは違う。前にも述べたが、これを語基の一部にすることは間違いでいる。

어語尾の頭音어は、語幹末尾の母音が아（a）、ㅑ（ya）、ㅗ（o）といった陽母音である場合は、아に変わる。これを母音調和という。さらに、語幹末尾にパッチムがなければ、末尾の母音と連接することになり、両者が合成し、縮約される。

어語尾活用は「ヤワラカ（柔らか）／カザアナ（風穴）型」と呼んでいる。母音調和を理解させる必要による。道路の渡り方に例えると、大通りになる。信号が青かを確認するだけでは渡れない。ちゃんと車が止まっているのか、走ってくる車はないかと、確認事項は二つに増えている。母音調和はないか、縮約はないかと二段階の確認が必要である。

4. 特殊な活用について

「特殊な活用」とは、**ㄹ**語幹など規則用言の特異型およびいわゆる変則用言をいう。特異型、変則といっても、基本的には規則的な音韻現象の適用を受ける。その上、規則活用で用意された発音変化の方法では満足しない一団の単語群がある。さらに一步進んで、もっと「発音しやすくしたい」という作用である。理由づけに困るようなケースも多々ある。しかし、繰り返しになるが、原点は「発音をしやすくするために」にある。常に、この大原則に立ち返らなければならない。

4.1 ㅗ (eu) 系統：ㅗ (eu) 語幹、우 (u) 変則

母音語幹末尾の母音으는、어語尾がついて消去される。この現象をどう説明するか。으는一体どこから来たのか。その起源を知っておく必要がある。たとえば、애달프다 (aedarpeuta；切ない) の文語体は、애닮다 (aedarp-ta) である。この一例で、으는、ㅗ語尾同様、媒介母音であることがわかる。元の形の애닮다に어語尾をつけてみると、으는が介在しないことは明確である。애닮아 (aedarp-a) となり、さらに애달파 (aedarpa) となるのである。으는が入るのは、ㄹ (rp) のままでは二重パッチムとなり、発音のしにくさがあるため、媒介母音の으を挿入し、ㄹ噗 (r-peu) のように、パッチム p を初声化するためである。多くのㅗ語幹単語は、このようなプロセスを経て、現代語になっている。

しかし、学生にはこのような説明をしても、かえって、煩雑さを増す結果になりかねない。それよりも、文字習得の際に、字母의 (eui) の音声的特性をしっかりと覚えさせるほうがいい。先頭音の으 (eu) は、예의 (ye-eui → ye-i；礼儀)、희다 (heui-da → hi-da；白い) でわかるように、よく落ちてしまう音である。으는母音のなかでも最も弱い音価しか持たない。その上で、으어とつなげて発音させ、それがだんだんと어에収斂してくることを体感させる。

우変則も同様である。우变則には平다 (pu-da；汲む、掬う) の一語がある。起源的には噗다 (peu-da) と書いたりもしていた。으는と우는はそれほど離れていない。発音させてみると、とても近い音であることがわかる。ちなみに、日本語では、キムチの例でわかるように、媒介母音として우 (u) が定着している。平다に限って、さらに言えば、両唇音 p と円唇母音 u が連接しており、どちらも唇を発声に使うので、uのほうが弱まったとも考えられる。

4.2 ㄹ (r) 系統：ㄹ (r) 語幹、ㄹ (reu) 変則、ㄺ (reo) 変則

ㄹは流音という。とにかくリズム感の強い音である。前稿では「お調子者」と表現した。そこにいたかと思えば、すぐにいなくなったり（ㄹ語幹）、いないかと思ったら、友達を連れて来て遊んでいたりする（ㄹ变則、ㄺ变則）。この音声的特性により、ㄹ系統用言の発音変化は特に激しいものになる。その様相はまさに千変万化といえるものである。

まず、ㄹ語幹である。子音語幹の一種でありながら、ㄹの soft な特性により、ㅗ語尾とつ

ながるとき、으を落とす。媒介母音を必要としない。ただし、閉音節の으語尾の場合は、으が落ちると、語尾にはパッチムが残り、発音不能となるので、ㄹも落ちることになる。開音節語尾でも、으니 (euni)、으시 (eusi)、으마 (euma) などではㄹも落ちる。ただ、このようなものは、口語ではよく살으니 (sar-euni)、살으시 (sar-eusi)、살으마 (sar-ma) でわかるように、ㄹも으も落ちなかつたりする。ㄹ語幹用言は現在も激しい変化の渦中にあるということである。

一方、子音語尾とつながると、それを濁音化する。ただし、soft なㄴ子音語尾については、濁音化させることができないので、ㄹが落ちて、バランスを回復する。ここで、ㄹの soft 度は、hard 系子音に対するものであり、ㄴ子音に対するものではないことがわかる。nのほうが r より soft なのである。

ㄹ子音の千変万化な特性は、一部の単語において、ㄹ変則とㄴ変則という変異体まで誕生している。ㄹㄹと連続させることで、リズミカルな流音化の効果を強化することができる。流音化効果を強化したい衝動は、変則ではないはずのㄹ語幹用言でも実は見られる。非標準語ではよく、たとえば、날다 (nar-da ; 飛ぶ) というれっきとしたㄹ語幹用言が날으다 (nar-euda)、날르다 (nar-reuda) といった異形態を持っているのである。これらはもう標準語として承認してもいいくらい多用されている。

4.3 ㅎ (h) 系統：ㅎ (h) 変則、하다 (hada) 語幹

ㅎ子音は、変化に富むという音声的特性面でㄹ子音に引けを取らないものである。前稿ではその音声特性を捉えて、「正義の味方」と表現した。hard 系子音とぶつかると激音化させる。反面、優しい soft 系子音や母音と出会うと、自身を低め、弱化したり消滅する。

ㅎ変則用言は、hard 系子音語尾とぶつかると、それを激音化させる。反面、으や어語尾と出会うと、ㅎが無くなる。ㄹ語幹同様、으語尾に対しては、으を落とす。自身を無くしたので、媒介母音を必要としない。ただ、어語尾と出会うと、語幹末尾に이 (i) 母音を追加する。

実は、規則用言のㅎ語幹も発音上では変則と変わらない。たとえば、놓다 (noh-ta ; 置く) はれっきとした規則活用をする。すなわち、놓으니 (noh-euni ; 置くので) のように活用し、ㅎ脱落が起らない。しかし、実際の発音ではもう脱落している。노으니 (no-euni) と発音する。これはさらにㅎ変則同様、노니 (no-ni) とまで発音されたりする。

하다語幹もㅎ変則同様、어語尾接続の際、語幹末尾に이 (i) 母音を追加する。すなわち、하어 (ha-eo) ではなく、하이어 (ha-i-eo) となる。後ろの이어 (i-eo) が合成すると、하여 (ha-yeo) に縮約する。逆に、前の하이 (ha-i) が合成すると、해 (hai) となり、後ろの어は脱落する。해のほうが一般的である。

4.4 hard な子音系統—ㅁ (p) 変則、ㄷ (t) 変則、ㅅ (s) 変則

hard 系子音は、見た目では hard でもそれ故に弱い。soft 系子音と出会うと、鼻音化する。この関係を前稿では「孫悟空」と「仏様」に隠喩した。

この音声的特性は変則においても貫徹する。ㄴ子音語尾と出会うと、やはり鼻音化する。劇的な変化を示すのは、さらに soft な母音語尾と出会うときである。

ㅁ変則では、語幹末尾のㅁパッチムが우／으 (u/o ; w) に変わる。w音のドイツ語と英

語における発音変化と同じである。water（水）は、ドイツ語ではWasser（ヴァッサー）、英語ではwater（ワーター）となる。あるいは、日本語の「ヴ」から濁点を取った「ウ」を連想させてもいい。

ニ変則も母音語尾に対して、ニに変化する。よりsoftになって、バランスを取りたいという働きである。入変則では、パッチム入が脱落する。ただし、ヲ語尾のヲを残す。어語尾とつながると、縮約が起らない。たとえば、짓다（cis-ta；作る）は、지은（ci-eun）、지어（ci-eo）のように活用される。ただ、実際の発音では진（cin）、舛（cyeo）のように脱落と縮約が起きたりもする。

4.5 softな子音系統—ㄴ（n）語幹、ㅁ（m）語幹

一見して発音規則に違反するかのように考えられる。신고（sin-ko）の場合である。これが体言の「申告」の意味なら、発音はsin-goと濁音化する。しかし、신다（sin-ta；履く）の活用の「歩いて」の意味なら、発音はsin-kkoと濃音化する。これは語幹と語尾の距離感である。語幹の固着性、語尾との差別性を維持していることを意味する。

むすびに

最後に、一つだけ言わせていただくと、変則用言の活用について無理に集中して練習させる必要はありませんのではという点である。教科書によっては、かなりの分量の空欄埋めを指示するものがあるが、正直に言って、私自身もよく間違ってしまう。学生には大変な作業になると思う。したがって、できれば、変則用言にはそれほど時間を割かず、発音変化の理由および仕組みの説明を終了すると、ニ→ニ、モ→モ、ム→ムといった簡単な公式を提示して、さっそく作文や翻訳に取り掛からせることがいいのではないかと提案したい。

注

- 1) 発音変化と用言活用は別個のものではない。基本的には同一の発音規則から体言と用言の発音変化を説明することができる。それが可能な発音規則の定立が必要であるとも言える。
- 2) 日本語は、閉音節が少なく、開音節中心の言語に純化している。母音も非常に単純化しており、音の安定度は抜群である。変則活用が非常に少ない理由である。
- 3) とはいって、私が実際に授業でこれを別立てにしているわけではない。グループの数は少ないほどいいに決まっているからである。
- 4) 前稿では、主に体言単語の内部および体言単語と助詞の連接の場面を意識していたが、用言語幹と語尾の連接に対しても、同じように子音の特性と関連づけて指導すべきことは当然であると言える。実は母音も含めて、音の特性を教えることは、文字習得という最初の段階からスタートしなければならない。文字の指導と体言および用言における発音変化とを音の特性という観点で結びつけるような統合的指導が望まれるわけである。これについては、稿を改めて考えていくたい。

参考文献

- 1) 高島淑郎（2002）『書いて覚える初級朝鮮語』（改正版）白水社。
- 2) 野間秀樹（2002）『至福の朝鮮語』（改訂新版）朝日出版社、63頁。
- 3) 語基説に基づいている教科書には、野間上掲書、菅野裕臣（1981）『朝鮮語の入門』白水社、早川嘉春（1991）『日本語から学ぶ韓国語会話』創拓社、同（1994）『メモ式朝鮮語早わかり』三修社、權在淑（1998）『表現が広がるこれから朝鮮語』三修社、などがある。
- 4) 野間、前掲書、63-64頁。
- 5) 上掲書、64頁。

- 6) 梅田博之 (1991)『スタンダードハングル講座2：文法・語彙』大修館書店、72頁。文京洙 (1992)『ハングル教本：基礎から読解まで』新幹社、25頁。
- 7) 배주채 (2003)『韓国語의 発音』 삼경文化社、110頁。

How to Teach Korean Conjugation to Japanese Speakers

OUM, Changjoon (College of International Relations)

Abstract

Conjugation is considered to be the most important aspect of Korean language acquisition because Korean is an affixing language. Moreover, large numbers of irregular verbs and adjectives give rise to instructional difficulties. Methods for teaching conjugation are directly linked to the success of teaching Korean itself. This paper introduces two teaching methods currently used in Japan: “the stem-fixing theory” and “the ending-fixing theory”, or the so-called, “verbal base theory” which consider the stem to have several variants. Following this, problems regarding theoretical consistency and convenience of study are discussed. Finally, a new teaching method is proposed from the “the stem-fixing theory” standpoint, as it is considered to make the Korean conjugational system more easily understood to Japanese speakers. The new method consists of two parts: one, the structure of Korean conjugation; and the other, the simplifying and rearranging of irregular patterns from the viewpoint of pronunciation change.

Key words

Korean conjugation Pronunciation change Regular conjugation
Irregular conjugation Stem Ending Verbal base

論文

AO選抜入学者にみる進路選択理由と自己効力感について

宮下明大

要旨

本研究では、立命館大学のアドミッション入試（以下AO入試）で入学した学生が、大学入学の段階で、どのような進路選択やキャリア形成についての意識を有しているかについて、一般入試で入学した学生と比較しながら検討を加えた。また、AO入試を受験することで、その試験準備から試験にかけての一連の過程において内発的動機付けがなされ、進路選択に対する自己効力感が高まるか否かについて検証した。

質問紙を用いた調査をもとに、大学進学理由、入学後の意欲や期待、将来の進路についての考え方の違いを分析した結果、AO入試群の新入生は他の群と比較して「主体的な学びを重視し、将来の進路意識が高い」特徴を有していることが明らかになった。また、新入生に対して“進路選択に対する自己効力感尺度”を用いたアンケートを実施し、入学者の進路意思決定力を比較したが、AO入試群が他の群と比較して進路選択に対して高い自己効力感を有することが明らかになった。

AO入試を受験することは、そのアドミッションポリシーに沿って受験準備を行い、「大学での学び」や「将来の進路・就職」について考える機会を得ることであると考えられる。AO入試は、自分の学びに直接連動するような選考方法であるため、主体的に困難を乗り越えようとする気持ちが強く働き、進路選択に対する高い自己効力感が生まれるのではないだろうか。このことは、入学試験に合格するという達成目標以外に、“大学での学びへの近接目標”がその効力感を高めると推測される。同時に、AO入試のプロセスを高校と大学を接続する「キャリアカウンセリング（進路相談）」機能として位置付けることが可能であれば、大学入学後の学びや進路の選択決定に良い影響を与えることとなるであろう。

キーワード

入学試験 AO入試 進路選択 キャリア形成 自己効力感
キャリアカウンセリング

1. はじめに

日本の大学入学試験制度のなかでアドミッション入試（以下AO入試）が導入されたのは、1990年度に慶應義塾大学の湘南藤沢キャンパス（SFC）開学にあわせて設置された総合政策学部と環境情報学部である。「筆記試験の結果による一面的な能力評価でなく、高校入学後から出願に至るまでの全期間にわたって獲得した学業と、学業以外の全ての成果を書類選考と面

接試験によって多面的、総合的に評価します。」と入学試験要項では表現され現在に至っている（慶應義塾大学、2002）。

この日本の最初の取り組みから、10年が経過した2000年度入試では東北大などの国立大学がはじめてAO入試を導入し、国立私立の75大学が実施することとなった。更に2002年度入試では286の大学が実施し、入学試験の一形態として急速に拡大、定着してきた（文部科学省、2002）。AO入試が広がってきた背景には、「大学志願者全入時代の到来」「大学間の生き残り競争の激化」などの社会的状況から「入学者選抜方法の多様化」が進んだことが挙げられる。

従来、日本の大学入学試験は、筆記による複数の教科・科目試験を行い、得点順にその成績の良いものから合格者を決定する「受験学力重視」の選抜で行われてきた。そして、このシステムが機能している限り、大学の教育水準は維持され、高校生に学習意欲が保持されると考えられてきた。しかしながら、初等中等教育の学習内容削減、受験競争の緩和、大学卒業後の不確定要素の増大など、大学を取り巻く環境が変化し、従来型でない入学試験の制度が必要と考えられるようになったといえる。そして新しく開発されたAO入試はこの「受験学力重視」の選抜方法とは異なり、受験学力以外にも「能力・適性・意欲・関心」等を丁寧に、多面的に、適切に評価するものとして、受験生に定着しつつある。

本学では、アドミッションズオフィスを1998年4月に設置した。その設置の目的は、受験人口が減少期に入るまでの間に、受験生確保の量的側面だけではなく質的な側面からのアプローチを強化するための戦略的セクションが必要であるとの判断からである（立命館大学、1997）。当初アドミッションズオフィスでは、『自己推薦入試（AO入試）』、『推薦入学（指定校）』、『文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入試』などの特別入試の企画。選考を行うと同時に、立命館大学が獲得すべき受験生像を検討し、信頼性と妥当性の高い入試の研究と開発を指向した。そしてアドミッションズオフィスが所管する『自己推薦入試（AO入試）』として募集した新入生を1999年4月に迎え、2002年4月にはAO一期生は4回生となり2003年3月には卒業生を出した。まず、AO入試として本格的に募集した受験生が大学を卒業する段階となり、本学でもAO入試区分で入学した学生像がどのように学び成長し、進路を実現しているのかを本格的に調査する時期を迎えている。

本研究では、AO入試で入学してくる受験生の特徴を、通常の一般入学試験で入学してくる受験生との比較の中で明らかにし、また同時にAO入試で入学した学生の進路選択理由やキャリア形成等についての意識について調べることを目的とした。そして、AO入試それ自体が選抜的な機能の他に、受験生の内発的動機を高める機能を有していることを進路選択に対する自己効力感の変化を捉えることにより、AO入試の積極的な評価的一面を確定しようと試みるものである。

2. 本学のAO入試の展開

2.1. 本学が実施するAO入試の特徴

本学のAO入試は、1994年度に「自己推薦方式」として政策科学部が新規導入したことに始まる。以降、他学部も導入を図り、1998年度からアドミッションズオフィスが所管する入試となった。現在、本学のAO入試は以下の2つの方式で実施されている。

（1）各学部による独自方式

1999年度入試より「法学セミナー方式」として法学部が実施。2001年度より産業社会学部「産業社会学科 プレゼンテーション方式」「人間福祉学科 ボランティア・スタディ方式」、国際関係学部「論文・プレゼンテーション方式」、文学部「課題論文方式」、経済学部「研究発表方式」、経営学部「(ビジネスプラン) レポート・プレゼンテーション方式」を実施。2002年度より政策科学部が「セミナー方式」を実施。2003年度より理工学部情報学科が「総合評価方式」を実施。

出願資格は、大学入学資格を有するものであれば誰でも出願可能。調査書の評定平均や卒業年度での出願制限は無い。試験の内容は各学部により異なるが、第一次選考では、出願書類として、全学部共通に「エントリーシート」(A4 サイズ 2枚程度の分量)が課され、志望理由、学びたいテーマや分野、進路・就職についての希望などを記入する。あわせて課題レポート等の提出書類(学部により一次選考試験)と調査書を総合して一次選考を実施する。そして第一次選考に合格した者のみ第二次選考を受験できる。第二回選考は、学部の教學内容に沿った形で、レポートのプレゼンテーション、グループディスカッション、論文試験等を実施している。

(2) 自己推薦方式

1994年度に政策科学部が新規に実施し、翌年以降に各学部が導入した。高等学校の学業成績と課外の諸活動において優れた成果を修めたものを自己推薦にもとづいて選抜する制度である。出願については、基礎資格として、現役の高校生に限定。全体の評定平均が3.5以上の者が出願できる。「学業成績」「課外活動」「社会貢献活動」「国際交流」「高度な資格取得」「学術・文化・スポーツでの優れた成果」など高校時代の実績を書類選考で評価する。第一次の書類選考合格者のみ第二次選考として面接を実施。

2.2. AO 入試におけるアドミッションポリシー

本学の AO 入試企画は、全学の「入学政策委員会」で議論され、方針を決定した上で、細目はアドミッションズオフィス委員会及び各学部の小委員会等で検討し原案が作成される。そして各学部の教授会で審議し、最終的に全学の入学試験委員会で入試要項が承認される流れとなっている。この一連の作業を通じて AO 入試のアドミッションポリシーが確認され、その資質や能力を測定する妥当性と信頼性のある選抜方法を開発・確立する手順となっている。

AO 入試の評価のポイントは、共通部分として、「基礎学力」「学びの意欲」「強い個性」「リーダーシップ」などがあげられる。各学部による独自方式は、学部教學に連動した視点での“未来志向の期待値”を評価し、自己推薦方式は、活動実績との延長線上の学びから“実績を担保した経験値”を評価しようとしている。

このような評価のポイントは、説明会やリーフレットなどで受験生に積極的に紹介し、受験生と大学とのマッチングを促進させている。

3. AO 入試のプロセスとキャリア形成

3.1. AO 入試のプロセス

(1) 大学・学部選択

AO 入試の受験を決意しようとする前に、まず、多くの受験生は、自分の置かれている環境と、将来の進路目標とを照らし合わせながら大学・学部選びを行う。大学・学部選びを考える

時期は、「高校2年生の時期」と回答する者が多いが（河合塾, 2002）、高等学校では、高校1年から系統的な進路学習を通じてキャリア形成への取り組みを強めている。進路選択は、自分の置かれている環境を把握することから始まる。つまり、現在の自分の学力（偏差値）や、一年後あるいは二年後に入試を迎える際にどれだけ成績が伸びるかの見込み、志望大学が課す入試科目への対応などである。また、同時に大学4年間の学費支弁の見通しや、経済的に大学生生活を支えていくかの見込みなども考える必要がある。そして具体的な学部・学科選びは、個人的な体験や、社会的な出来事からの興味。関心からの選択、高校で学習する教科。科目との関わりの中での選択、卒業後の進路就職との関わりでの選択など、選択の際の基準は様々である。そして、選択の際に重要な情報源は、大学案内（パンフレット）、大学見学（オープンキャンパス）の他、受験雑誌の記事や高校の先生や先輩、家族や親戚からの情報である。

AO入試を受験。合格した生徒が、何時の時期にAO入試の受験を考えたかについては、「高校3年の1学期」と回答した者が30.3%と最も多く、次いで「高校3年の夏休み」と回答した者が28.1%であった（立命館大学, 2002 AO入学者アンケート）。特にAO入試は、①一般入試と異なり、第一志望の大学・学部を絞って出願する場合が多いこと。②自分の持つ能力や資質とAO入試で示されているアドミッションポリシーとをよく擦り合わせる必要があること。③自分にあった入試方式であるかどうかを判断すること。④試験の受験日程などの計画に無理が無いことなどを念頭において受験大学・学部を選択することになる。

（2）説明会への参加と疑問の解決

AO入試の説明会では、AO入試の要項やパンフレットをもとにして、AO入試の概要説明を行い、参加者への周知をはかる。この説明会では、①幾つもある入試方式でのAO入試の位置付け、②学部の教育システムや求める受験生像との関係でのAO入試の役割、③入試要項に従った選考方法について等を解説する。この説明会に受験生が参加するなかで、「自分が学びたい分野が大学のカリキュラムにあるか」「自分の活動実績やアピールしたい点がAO入試で評価されるのか」「AO入試で求められる資質が自分に備わっているのか」等を確認しながら、疑問点を解決していくこととなる。

AO入試を受験。合格した生徒に対して、AO入試を受験した理由について尋ねると、その回答として、「自分の意欲・適性・能力を評価してくれそうだから」と答えた者が39.7%と最も多く、次いで「立命館大学が第一志望だから」と回答した者が27.9%であった（立命館大学, 2002 AO入学者アンケート）。

そして、AO入試説明会に参加し、AO入試要項を入手して以降も、出願書類作成や選考方法についてなどの疑問点を大学とコミュニケーションするなかで解決しながら、大学での学びについて自信を深めていくと考えられる。

AO入試の受験準備は、一般入試対策の教科・科目を中心とした受験勉強とは異質のものであるため、受験までの間、受験生が大学へ質問や疑問を投げかけてくることもしばしばある。AO入試を受験。合格した生徒が、AO入試に出願するまでに大学と何度もやりとりをしたかについては、複数回にわたって大学とコミュニケーションをとったと回答した者が全体の50%を超えていたことがわかった（立命館大学, 2002 AO入学者アンケート）。

（3）選考のなかで得られるもの

AO入試の選考は、各学部による若干異なるが、「各学部独自方式」については、受験学部での学びに関連して自分の知見について表現する機会があたえられることが最大の特徴である。それは、マークシート試験に見られる唯一の解答ではなく、受験生一人一人が考えを表現し、二次選考では面接官とコミュニケーションするなかで学びへの意欲が自信となったり、面接官からのアドバイスで軌道修正したりすることが受験生にとってのメリットであると考えられる。

「自己推薦方式」についても同様に、志望理由や意欲・関心について面接のなかで表現する機会が与えられる。高校時代の活動実績や成果から大学での学びに繋がる問題意識が取り出されているかを自己確認できることになる。

AO入試を受験。合格した生徒に対して、AO入試を受験したことによって自分の考えが変化したかどうかについて尋ねると、その回答として、「大学に入学した後の必要な能力について考えるようになった」と答えたものが19.0%、「将来の進路について考えるようになった」と答えたものが17.7%であった（立命館大学、2002 AO入学者アンケート）。そして、合格発表を終えてからは、「入学前教育」として、学部ガイダンス、課題図書の紹介、語学力や文章表現力、理数系科目の基礎講座など、高校の学習と大学での学びを連携させた取り組みを講すことによりキャリア形成をはかっている。

3.2. 高等学校でのキャリア教育

高等学校で行われているキャリア教育は、大学進学を目指す生徒が大部分である高校においては、「進路実現」のキーワードで語られる場合が多い。各高等学校では、「進路の手引き」を作成し、進路指導の年間スケジュール、大学・学部選びのアドバイス、卒業生の進路実績などの情報を整理し、冊子として配付している。

高等学校では学年ごとに進路目標を設定し、生徒・保護者と連携しながら、進路実現にむけて取り組んでいる。

一般的に、受験生を持つ保護者の期待は“有名大学への現役合格”であるが、受験人口の減少からくる大学入試の易化傾向や、大学間競争による大学の個性化・多様化により、入れる大学から入りたい大学への転換が高校生の意識の中では進んでいる。つまり、入試難易度である偏差値情報だけでなく大学の教育力や研究レベル、卒業後の進路実績まで視野にいれた情報を入手し、自分の将来像（キャリア）を見据えながら進路を選択していくことが高校段階で主流となってきている。

3.3. 進路選択と自己効力

進路選択と自己効力を関連させた研究は、パンデューラが提唱した自己効力（self-efficacy）理論の研究に始まる。「自己効力」とは、課題を遂行するための行動が自分にうまくできるかどうかという予期の認知されたものであり、行動と直接的な関連をもつとされている。そして、自己効力理論を進路選択の研究にとりいれたキャリア・セルフエフィカシーの研究は、ティラーとベッツによって、進路選択にかかわる自己効力として測定が可能なものとなった。

自己効力は、行動に直接的に影響を与えると仮定されており、ある特定の課題に対する自己効力が高ければ、その課題に対して頻繁に働きかけ、それが良い結果にもつながり、逆に自己

効力が低いと、課題に応じた行動を避けるようになり、従って得られる結果のレベルも落ちることが予測される。そして、日本においては自己効力理論の応用研究は数多くの分野でなされているが、このように進路に関する自己効力の研究は限られたものである（廣瀬、1998）。

上記のことを高校生の進路選択の場にあてはめると、入学者選抜の場面においては、大学進学理由が明確で、自己のアピール点と大学のアドミッションポリシーとが一致しており、試験の内容も自分の学びたい分野に関する課題などが出題されているAO入試を受験する場合は、進路選択に対する高い自己効感が生まれ、出願書類や選考（面接）の内容をよりよいものとして、その努力が良い評価に繋がることも予想される。また、廣瀬、和田、渡辺（1999）は、高校生に対して進路成熟尺度を使用した調査を行い、進路成熟度と自己効力の関連性があることを見出している。

つまり、進路選択に対する自己効力が強い者は、進路選択行動を活発に行い、逆に自己効力の弱い者は、それが自分に必要な事項であることを知っていても、進路選択行動を避けたり、十分に行わなかったりする。

このような進路選択に対する自己効力については、浦上（1995）は、主体的な進路選択力の内包する、進路の計画力と進路の選択力との2つの力を包含していると指摘している。また、この点において、主体的な進路選択力という概念は進路選択に対する自己効力と非常に類似しているとも指摘している。

3.4. AO入試準備とキャリア形成

大学受験の際に最も有利であるのは、その選択肢をたくさん持つことである。つまり、学業成績が優秀で偏差値が高ければ、合格可能な大学は増え、希望の大学に合格することができる。しかしながら、そうした学力優秀であるはずの受験生が大学入学後に進路変更希望により退学したり、進路不適応により単位僅少や落第などの状況に陥ったりすることが各大学で問題となっていることも事実である。つまり、大学合格を目的化した受験生は大学合格とともに受験勉強を終え、大学入学後に目的を失い、大学の学びのスタイルに適応できない状態になることが予想される。

このような状況を回避するためにも、大学での学びに連動したAO入試は、高校と大学との連携にとって有意義なものであることがいえるのではないだろうか。

高校での教科・科目の学習から動機を得て、大学での学問の扉に通じるレポートを作成したり、将来の自分の姿と現在の自分の姿を比較してその距離を測ったりすることを入学試験で行うことは、高大連携の望ましい形として受け入れられつつある。AO入試では、入学試験そのものが、選抜機能以外に受験生のキャリア形成機能や自己分析機能を有しているのではないかと考えられる。

4. 本学の学生実態—AO入試群と一般入試A方式群との比較

4.1. 「2001年度新入生アンケート」結果分析

本学大学教育開発・支援センターが2001年4月に実施した新入生に対するアンケートのデータから、後述する6項目を抽出し検証した。「新入生アンケート」の質問項目は全体で26項目あるが、今回は、26の質問項目の中から、以下の4つの質問項目を選び出し、カテゴリー化を

行ったうえで分析した。

① Q15：『あなたが立命館大学を選んだ理由は何ですか』

「立命館大学」を選択する際に重視した基準を問う項目として、具体的な12の選択肢から2つ選択回答する。各項目は、立命館大学大学が行うアンケートで、受験生・新入生に対しての一般的な質問項目として利用されているものである。選択理由の傾向を掘むため、10の選択肢を5つの項目に分類し、結果を集計した。

[表1] AO入試群とA方式群との比較 (回答件数)

	主体的学び重視	プログラム・システム重視	キャンパスライフ重視	世間体重視	その他
AO入試群	269	78	49	46	24
%	57.7	16.6	10.5	9.9	5.2
A方式群	1783	455	728	948	418
%	41.2	10.5	16.8	21.9	9.6

各セルの調整された残差

AO入試群	6.868	4.069	-3.502	-6.079	-3.190
検定結果	**	**	**	**	**
A方式群	-6.868	-4.069	3.502	6.079	3.190
検定結果	**	**	**	**	**

+p<.10 * p<.05 ** p<.01

χ^2 乗検定の結果、両群の人数比較の差に有意差が認められた ($\chi^2(4)=90.55$ p<.01)。残差分析によれば、AO入試群はA方式群より「主体的学び重視」及び「プログラム・システム重視」の者が有意に多く、「キャンパスライフ重視」や「世間体重視」の者が有意に少なかった。

② Q16：『あなたは立命館大学での学習や学生生活にどの程度意欲や期待をもっていますか』

「学習や学生生活の意欲」を問う項目として、立命館大学での意欲や期待を3件の順序尺度から1つを選択回答する。

[表2] AO入試群とA方式群との比較 (回答件数)

	大変期待	まあまあ期待	どちらともいえない	その他
AO入試群	164	60	7	2
%	70.4	25.8	3.0	0.9
A方式群	1082	830	218	36
%	50.0	38.3	10.1	1.7

各セルの調整された残差

AO入試群	5.931	-3.773	-3.512	-0.933
検定結果	**	**	**	ns
A方式群	-5.931	3.773	3.512	0.933
検定結果	**	**	**	ns

+p<.10 * p<.05 ** p<.01

χ^2 乗検定の結果、両群の人数比較の差に有意差が認められた ($\chi^2(3)=37.90$ p<.01)。残差分析によれば、AO入試群はA方式群より「大変期待している」者が有意に多く、「まあまあ期待している」者や「どちらともいえない」者が有意に少なかった。

③ Q17：『あなたが学生生活を送る上で、最も熱心に行いたいことは何ですか。』

「学生生活で熱心に行いたいこと」の志向性を調査する項目として、具体的な11の選択肢から1つ選択回答する。各項目は、立命館大学大学が行うアンケートで、受験生・新入生に対して的一般的な質問項目として利用されているものである。志向理由の傾向を掴むため、11の選択肢を6つの項目に分類し、結果を集計した。

[表3] AO入試群とA方式群との比較

(回答件数)

	アカデミック志向	資格・技術志向	社会体験志向	キャンパスライフエンジョイ志向	モラトリアム志向	その他
AO入試群	99	31	41	49	0	13
%	42.5	13.3	17.6	21.0	0	5.6
A方式群	900	210	160	689	40	167
%	41.6	9.7	7.4	31.8	1.8	7.7

各セルの調整された残差

AO入試群	0.275	1.741	5.344	-3.387	-2.091	-1.173
検定結果	ns	+p	**	**	*	ns
A方式群	-0.275	-1.741	-5.344	3.387	2.091	1.173
検定結果	ns	+p	**	**	*	ns

+p<.10 * p<.05 ** p<.01

χ^2 乗検定の結果、両群の人数比較の差に有意差が認められた ($\chi^2(5)=42.46$ p<.01)。残差分析によれば、AO入試群はA方式群より「社会体験志向」の者が有意に多く、「キャンパスライフエンジョイ志向」や「モラトリアム志向」の者が有意に少なかった。

④ Q23：『あなたは卒業後、自分の進みたいと思う進路や就職先を決めていますか』

大学卒業後の将来についての考えを、3件の順序尺度から1つを選択回答する。

[表4] AO入試群とA方式群との比較

(回答件数)

	しっかりと決めている	なんとなく決めている	まだ決めていない	その他
AO入試群	71	116	40	1
%	32.6	49.8	17.2	0.4
A方式群	407	1144	562	53
%	18.79	52.82	25.95	2.45

各セルの調整された残差

AO入試群	5.001	-0.880	-2.936	-1.972
検定結果	**	ns	**	*
A方式群	-5.001	0.880	2.936	1.972
検定結果	**	ns	**	*

+p<.10 * p<.05 ** p<.01

χ^2 乗検定の結果、両群の人数比較の差に有意差が認められた ($\chi^2(3)=30.61$ p<.01)。残差分析によれば、AO入試群はA方式群より「しっかりと決めている」者が有意に多く、「まだ決めていない」者が有意に少なかった。

以上4つの項目についてAO入試群とA方式群を比較し検定を実施した。AO入試群は、アカデミック志向であり、主体的な学びを重視し、学習意欲も旺盛で、進路目標設定も明確であるとの仮説を支持する回答結果となった。

5. AO 入試を経て入学した学生の特徴（調査結果）

5.1. 新入生を対象とした進路選択に対する「自己効力感調査」

2002年度新入生を対象として質問紙法によるアンケートを本学アドミッションズオフィスが実施し、「AO 入試」と「一般入試（A 方式）」の入試区分で、入学者の進路意思決定力を“自己効力尺度”を用いて比較して、「AO 入試」がキャリア形成に寄与していることを明らかにした。

自己効力（感）とは、「ある行動が自分にうまくできるかどうかという予期（効力予期）の本人によって認知されたもの」（浦上、1995）であるが、この「進路選択に対する自己効力」として 1 次元で測定できる尺度を用いることとした。

AO 入試で入学した学生は、大学選択基準について「能動的」であり、本学を選択する際の基準も「大学での学び」に軸を置いた選択を行っていることが学生実態調査などでも明らかくなっている。

また、AO 入試では、高校生活を振り返り正課・課外の活動実績を自己分析させる仕組みを作っており、大学選択理由、学部選択理由、大学で何を学びたいか、卒業後の進路・就職についての考えを明確にすることを受験生に求めている。このことは、未知の部分への積極的な開拓精神を見ることから、進路選択力のある受験生が集まり、かつ、AO 入試を経験することによって「自己効力感」が高まっていると予想される。

アンケートは、第 1 部として主として受験生時代に大学の情報をどのように入手したかや、入試を受けることによる心理的な変化を問う質問を 15 項目実施し、第 2 部のアンケートとして「進路・就職についての意識調査」との名称を用いて「進路選択に対する自己効力」30 項目「4 つから 1 つを選択する間隔尺度」（浦上、1995）を実施した。各項目での 4 つの選択肢は共通で、質問項目に対して、①非常に自信があると回答した場合は 4 点、②少しは自信があると回答した場合は 3 点、③あまり自信がないと回答した場合は 2 点、④全く自信がないと回答した場合は 1 点とし、30 の質問項目で単純合計したものを「得点」とした。30 の質問項目は以下の通りである。

1. 自分の能力を正確に評価すること。
2. 自分が從事したい職業（職種）の仕事内容を知ること。
3. 一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと。
4. 5 年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること。
5. もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処すること。
6. 人間相手の仕事か、情報相手の仕事か、どちらが自分に適しているか決めること。
7. 自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと。
8. 何かの理由で卒業を延期しなければならなくなつた場合、それに対処すること。
9. 将来の仕事において役に立つと思われる免許・資格取得の計画を立てること。
10. 本当に好きな職業に進むために、両親と話し合いをすること。
11. 自分の理想の仕事を思い浮かべること。
12. ある職業についている人々の年間所得について知ること。
13. 就職したい産業分野が、先行き不安定であるとわかった場合、それに対処すること。
14. 将来のために、在学中にやっておくべきことの計画を立てること。
15. 欲求不満を感じても、自分の勉強または仕事の成就まで粘り強く続けること。

16. 自分の才能を、最も生かせると思う職業的分野を決めること。
 17. 自分の興味を持っている分野で働いている人と話す機会を持つこと。
 18. 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むこと。
 19. 自分の将来の目標と、アルバイトなどでの経験を関連させて考えること。
 20. 両親や友達が勧める職業であっても、自分の適性や能力にあっていないと感じるものであれば断ること。
 21. いくつかの職業に、興味を持っていること。
 22. 今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと。
 23. 自分の将来設計にあった職業を探すこと。
 24. 就職時の面接でうまく対応すること。
 25. 学校の就職係や職業安定所を探し、利用すること。
 26. 将来どのような生活をしたいか、はっきりとさせること。
 27. 自分の職業選択に必要な情報を得るために、新聞・テレビなどのマスメディアを利用すること。
 28. 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと。
 29. 卒業後さらに、大学、大学院や専門学校に行くことが必要なのかどうか決定すること。
 30. 望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討なおすこと。

回答数：AO入試228名、A方式53名。このなかから不備のある回答者を除き、調査項目ごとに母集団を無作為に抽出し、分析を行うこととした。

5.2. アンケート結果分析

[1] 入試区分による「自己効力感」比較

「AO入試とA方式（一般入試3教科型）」の各群について有効な回答から50件の無作為抽出を行い、その集計数について、分散分析を行った。得点の平均、標準偏差、最小値、最大値、標本数は以下の通りであった。また同時に各入試区分の男子群と女子群とに間に有意差があるかどうかを検定した。なお、学部ごとの比較については実施していない。

[表5] AO入試群とA方式群の自己効力得点

方 式	平 均	標準偏差	最 小 値	最 大 値	標 本 数
AO入試	90.28	15.03	42	115	50
A方式	84.82	10.24	60	109	50

AO入試群とA方式群の得点について分散分析を行った結果、AO群の得点が有意に高かった ($F(1, 98) = 4.51$ $p < .05$)。

AO入試群での男女の得点について分散分析を行った結果、有意差はなかった ($F(1, 48) = 0.46$ n.s.)。また、同様にA方式群の男女の相違について分散分析を行った結果、有意差はなかった ($F(1, 48) = 0.01$ n.s.)。

[2] AO入試群におけるAO入試への準備と「自己効力感」

進路選択自己効力尺度を用いて、AO入試で入学した受験生の特徴を明らかにするため、第1部のアンケートで回答を求めた15の質問の中から下記の3つの質問項目について、質問項目の回答群ごとに、自己効力得点を分散分析を用いて検定した。なお、標本数は、各項目ごとに無作為抽出を行った。

①Q 6 「あなたは立命館大学の「AO入試説明会」に参加しましたか。」

AO入試を受験する前に「AO入試説明会」に参加したかどうかを問う項目として、2つの選択肢から1つを選択回答する。

[表6] AO入試説明会への参加有無による自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
参加群	94.2	11.27	70	117	50
不参加群	92.52	11.70	62	112	50

参加群と不参加群の得点について分散分析を行った結果、有意差はなかった ($F(1, 98) = 0.53$ n.s.)。

②Q 8 「AO入試に出願するまで、「説明会やオープンキャンパスへの参加、入試相談会や電話。メールでの質問」など、あなたは大学と何回くらいコミュニケーションを取りましたか。」

AO入試を受験する前に、疑問点を解決したり、出願のアドバイスを受けるために大学と双方向のやり取りを行った回数を項目として、6つの選択肢から1つを選択回答する。

[表7] 大学とのコミュニケーション回数による自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
0回群	89.03	13.68	42	112	30
4回以上群	96.60	12.61	69	117	30

0回群と4回以上群の得点について分散分析を行った結果、4回以上群の得点が有意に高かった ($F(1, 58) = 4.95$ $p < .05$)。

③Q 10 「あなたは立命館大学のAO入試で合格する自信はありましたか。」

受験当時を振り返ってみて、AO入試で合格する自信があったかどうかを問う項目として、4件の順序尺度から1つを選択回答する。

[表8] AO入試で合格する自信による自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
少し自信有り群	96.53	11.10	77	115	30
あまり自信なし群	87.33	10.57	65	107	30

少し自信有り群とあまり自信なし群の得点について分散分析を行った結果、少し自信有り群の得点が有意に高かった ($F(1, 58) = 9.89$ $p < .01$)。

以上、AO入試群がAO入試受験までの活動において、大学とコミュニケーションを深めることにより進路選択に対する自己効力感が高まることが示唆された。このことはAO入試のプロセスが進路選択に対する自己効力感を高めるとの仮説の一面を支持する結果となった。また、合格への自信を有する群は自信があまりない群と比較した場合、進路選択に対する自己効力感が有意に高いことも明らかになった。

6. AO入試の受験生の特徴（調査結果）

6.1. 「2003年度AO入試 受験生自己効力感アンケート」

本学を志望する受験生を対象とした「進路・就職についての意識調査」の名称で、アドミッションズオフィスが「自己効力感アンケート」を2002年6月と11月に実施した。6月は、「AO入試説明会」開催時に行い、11月は、「AO入試の第二次選考日」を行った。その内容は、アンケート第1部でAO入試に関する幾つかの質問やAO入試の第二次選考を受験した際の感想（11月実施分）を求めた上で、第2部として同様の「自己効力感アンケート」を実施した。この調査方法により、受験生の自己効力感が、AO入試説明会に参加した6月時点から、AO入試の準備から受験を経た11月の時点と比較して変化を調査することが主たる目的である。

[1] 「受験生を対象とした進路選択に対する自己効力感調査（6月実施分）」

回答数：AO入試説明会参加者でアンケート（記名式）提出者130名。このなかから不備のある回答者を除き、かつ、現役生（高3生）117名から50名を無作為に抽出し、分析を行った。アンケート提出者の男女比率は男子30件25.6%、女子87件74.4%。現役生の比率は、83.6%であった。

[2] 「受験生を対象とした進路選択に対する自己効力感調査（11月実施分）」

回答数：6月のAO入試説明会参加者で第二次選考を受験した者32名（無記名式アンケート）。6月のAO入試説明会に参加していない第二次選考受験者32名。このなかから不備のある回答者を除き、調査項目ごとに母集団を無作為に抽出し、分析を行うこととした。アンケート提出者の男女比率は男子45.3%女子54.7%。また、6月—11月と2回のアンケートに回答した同一人物27名について、対応のあるt検定を行った。

6.2. アンケート結果分析

[1] AO入試説明会（6月実施）時の調査結果

117件の回答を得たが、このうち有効な90件の回答から50件の無作為抽出を行い、その集計数について、分散分析を行った。

[表9] AO入試説明会参加者の自己効力得点

方 式	平 均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
男 子	100.29	6.53	89	113	17
女 子	101.06	8.36	85	116	33
全 体	100.8	7.72	85	116	50

男子群と女子群の得点について分散分析を行った結果、男女間の得点に有意差はなかった ($F(1, 48) = 0.10$ n.s.)。

但し、全体の平均得点が100.8であったことは、先に示された新入生の平均得点（AO入試群90.28、A方式群84.82）と比較して極めて高い平均得点となつた。

AO選抜入学者にみる進路選択理由と自己効力感について

[2] AO入試第二次選考時（11月実施）との比較調査結果

64件の回答を得たが、この有効な回答は、6月AO説明会参加者と説明会非参加者それぞれ32件づつであり、その集計数等について、分散分析を行った。また、6月—11月と同一人物が2回の回答した27件については、対応のあるt検定を行った。

[表10] 6月説明会参加者と非参加者の自己効力得点

	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
参加者	101.34	7.06	91	118	32
非参加者	99.94	11.86	71	117	32
全 体	100.50	9.91	71	118	64

参加群と非参加群の得点について分散分析を行った結果、群間の得点に有意差はなかった ($F(1, 62) = 0.32$ n.s.)。

11月実施の全体平均得点が100.50であり、6月に実施した調査での全体平均得点が100.8であることから、2つの母集団とも自己効力得点の平均に違いは無かった。

[表11] 6月説明会参加者の自己効力得点変化（全体）

	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
6月時	100.63	8.29	85	118	27
11月時	101.52	8.07	91	118	27

6月実施群と11月実施群の得点について対応のあるt検定を行った結果、群間の得点に有意差はなかった ($t(26) = 0.48$ n.s.)。

[3] AO入試第二次選考受験者の特徴

AO入試の第二次選考受験者の特徴を明らかにするため、第1部のアンケートの8つの項目から有効と思われる4つの質問項目について分析した。

- ①Q 5『AO入試を受けるまで、「説明会やオープンキャンパスへの参加、入試相談会や電話・メールでの質問」などあなたは大学と何回くらいコミュニケーションを取りましたか。』
AO入試を受験する前に、疑問点を解決したり、出願のアドバイスを受けるために大学と双方のやり取りを行ったりした回数を項目として、6つの選択肢から1つを選択回答する。

[表12] 大学とのコミュニケーション回数による自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
0回～1回群	95.27	9.56	80	111	11
5回以上群	103.45	8.65	92	118	20

0回～1回群と5回以上群の得点について分散分析を行った結果、5回以上群の得点が有意に高かった ($F(1, 29) = 5.50$ $p < .05$)。

- ②Q 8『今日の2次試験を受験して、自分の「適性や能力」を自身で把握できるようになりましたか。』

AO入試の第二次選考を受験しての感想について「はい、いいえ」のどちらかを選択回答す

る。

[表13] 自分の「適性や能力」の把握と自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
はい	100.93	10.26	71	118	57
いいえ	97.00	5.74	90	106	7

回答者の89.1%がAO入試の2次試験を受験して、自分の「適性や能力」を自身で把握できるようになったと答えた。

③Q9『今のあなたはAO入試の準備を始める前より、自分自身の考え方や目標がはっきりと自覚できていると思いますか。』

AO入試の感想について「はい、いいえ」のどちらかを選択回答する。

[表14] AO入試を通じての自身の自覚と自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
はい	100.83	9.60	71	118	62
いいえ	90.00	18.38	77	103	2

回答者の96.9%がAO入試の準備を始める前より、自分自身の考え方や目標がはっきりと自覚できたと答えた。

④Q10『あなたはAO入試を受験したこと（提出書類の作成準備から出願、1次選考、2次選考までを通じて）で、自分の将来や進路選択についての自信が深まりましたか。』

AO入試の感想について「はい、いいえ」のどちらかを選択回答する。

[表15] AO入試を通じての進路選択についての自信と自己効力得点

項目	平均	標準偏差	最小値	最大値	標本数
はい	101.56	8.72	80	118	61
いいえ	79.00	9.17	71	89	3

回答者の95.3%が、AO入試を受験したことで、自分の将来や進路選択についての自信が深まったと答えた。

以上、AO入試の「前一後比較」による進路選択に対する自己効力感の上昇は検定では支持されなかった。しかしながら、多くの回答者が、AO入試を受験することで、主体的な進路に対する選択力や計画力や向上したと自覚していることが明らかになった。

7. 結論と考察

7.1. 入試区別に見たAO入試群の特徴

AO入試群学生の大学進学理由は、一般入試群と比較して大学での学びの目的意識が明確な「アカデミック志向」の者が有意に多く、大学生活を正課以外の活動を中心に考える「キャンパスライフエンジョイ志向」や将来の進路設計に消極的な「モラトリアム志向」の者が有意に少なかった。また、AO入試群学生が本学を選択した理由についても、一般入試群と比較して「主体的学び重視」の者が有意に多く、「キャンパスライフ重視」や「世間体重視」の者が有

意に少なかった。これらの結果から、AO入試を経て入学した学生は、立命館大学での学びの目的意識が明確であるとの説が支持されたといえる。

また、本学入学後の学習や学生生活に対する期待度は、一般入試群と比較してAO入試群は、「大変期待している」者が有意に多く、「まあまあ期待している」者や「どちらともいえない」者が有意に少ない結果となり、大学生活に期待を持った学生が入学してきていることからも同様に仮説が支持された。このことは、学生生活を送る上で最も熱心に行いたいことについて、群別に検定した結果からも見出せるが、AO入試群は正課以外のインターンシップやボランティア活動にも積極的に関わろうと考える「社会体験志向」の者が一般入試群より有意に多い結果であったことからも理解できる。

卒業後の進路・就職についての目標設定は、AO入試群が一般入試群より強く意識しており、進路を「しっかりと決めている」者が有意に多く、「まだ決めていない」者が有意に少なかった。

これらの結果により、AO入試群は「大学選択理由」がアカデミックで主体的であり、また、「入学後の学びの意欲」が旺盛であることが支持された。つまり、AO入試群はAO入試のアドミッションポリシー（入学者受け入れ方針）に沿った受験生を獲得できていると結論づけられる。そして、AO入試を受験することにより、「自己理解を深め」「進学の目的を明確にし」「進学先を主体的に選択し」「卒業後の将来設計を描く」力がついていると思われる。

但し、これらの調査で得られた結論は、大学入試を経たばかりの新入生の段階でのものであることには注目する必要がある。大学1年生の4月の進路意識調査は、高校3年間の学習や生活のなかで醸成されたものを測っており、大学教育によって形成されたものではない。

大学での教育は、全学的に整備されたカリキュラムを学生に提示し、学部・学科で指定された範囲のなかで履修することとなるが、本学をはじめ多くの大学では、“アドミッションポリシーに運動したカリキュラム”は整備されていないのが現状である。つまり、AO入試でも一般入試でも、入試区分は異なっていても入学後はどの学生も同一の扱いを受け、共通のガイダンスを受け、履修登録を行い、授業を受けることとなる。

今回の調査で明らかになつたいくつかの点は、大学における導入期教育の充実を考える際に重要な示唆を与えていたといえる。今後の展開としては、大学の4年間での学びを構築する際、学生それぞれの指向性や進路意識を学部別のデータとして把握することが必要である。そして、それぞれの入試区分や学部・学科のグループ特性に応じたカリキュラム開発やガイダンス機能を持った導入期教育を開発していく必要がある。とりわけ、AO入試で評価しようとする「意欲」は、大学入学後、様々な場面を経験することで変化していくことに留意し、高い志をもつた学生を更に伸ばすシステムを構築する必要があると考えられる。

7.2. AO入試群の進路選択に対する自己効力感について

AO入試群の進路選択に対する自己効力感についての特徴を見出すため、AO入試群と一般入試群とを比較し、「進路選択に対する自己効力」（浦上、1995）を利用した検定を行った。

本尺度を作成した浦上（1995）は、女子短大2年生に対して検査を行い、得点の平均値が81.35、標準偏差11.93という結果を得ているが、今回のAO入試群の平均値は90.28、標準偏差15.03という数値であった。これら検定の結果、AO入試群の進路選択に対する自己効力感

は、他の群と比較して自己効力感が有意に高いものとなった。AO入試で入学した学生は進路選択に対して高い自己効力感を有していると考えられる。

このことは、AO入試群は、AO入試のアドミッションポリシーに沿って受験準備を行い、提出書類作成や試験を体験し、「大学での学び」や「将来の進路・就職」について考える機会を得たことが、進路を選択する強い力になっていると予想される。また、AO入試という一般入試とは異なった入試環境で、困難を乗り越えようとする気持ちが働いたことにより、効力感を高めていると考えられる。

一方、一般入試群は、入学する学部の学問と直接連動しにくい教科学習による受験勉強を中心に行っており、AO入試群と比較した場合、入学試験の準備プロセスにおいては十分な「自己効力感」が醸成されにくいと考えられる。むしろ、競争的選抜の結果、合格通知を受け取った時に自己効力感が高まり、その後、学びの意欲との連動がなければ下降していくのではないだろうか。また、入学者全員が立命館大学を第一志望としているわけではなく、他の第一志望大学に合格できなかったことが影響していることも考えられる。

7.3. AO入試を経験することによる自己効力感の変化

AO入試を経験することにより進路選択に対する自己効力感が上昇するかどうかを検証するため、6月のAO入試説明会時の自己効力得点と11月のAO入試第二次選考受験時の自己効力得点とを比較し「進路選択に対する自己効力」(浦上, 1995)を用い検定を行った。

検定の結果、6月時の自己効力得点と11月時の自己効力得点との間には有意差は認められなかった。結論としてAO入試を経験することにより受験生の自己効力感が高まるという点は支持されなかった。これらの点は、進路選択に対する自己効力の得点が、受験という環境要因や、成績要因など、自己効力以外の要因の影響を受ける(浦上, 1993)こととも考え合わせる必要がある。

しかしながら、AO入試を経験したことによって自己効力感得点が上昇した者は、標本数64名のうち11名あり、平均6.6点の上昇であった。一方、自己効力感得点が下降した者は、13名あり、平均3.8点の下降であった。この得点変化に統計上の有意差は認められなかつたが、同様の標本数64名の90%以上が、「AO入試の準備を始める前より自分自身の考え方や目標がはつきり自覚できた」と回答し、また、「AO入試を受験することで、自分の将来や進路選択に自信が深まった」と回答している。この、「AO入試を受験することで、自分の将来や進路選択に自信が深まった」と回答した者の自己効力感得点は標本数61名で平均101.56であり、「自信が深まらなかつた」と回答した者の自己効力感得点は標本数3名で平均79.00であった。このように、AO入試を経験することにより進路選択に対する自己効力感が高まる者が存在したことは、本学のAO入試が、その目的の一部分を達成していると評価付けられる。また、自己効力感の得点は最終的な試験の合格、不合格のどちらの結果にも有意差は認められなかつた。

当初、「AO入試」それ自体に「進路選択に対する自己効力感」を高める機能を有していると考えられたが、本学の「AO入試」を受けようとする受験生は、そもそも高い進路選択に対する自己効力感を有しているともいえる。AO入試は、出願までにかなりの時間をかけて自分の興味・関心を整理し、疑問点を解決しながら、書類やレポートを作成しなければならない。換言すれば、AO入試で示されている「入学者受け入れ方針に自分が適合しているか」「AO

入試で評価される点と自分のアピールできる点が一致しているか」などを考慮する必要があるということである。一般入試で求められている教科・科目型の受験勉強に割く時間を犠牲にして AO 入試の準備に取り掛かることは、不安要素を有し、外的報酬が不確実な状況であるなかで維持される活動であり、入学試験に合格するという達成目標以外に、「大学での学びへの近接目標」が自己効力感を高めるのではないかと考えられる。

7.4. AO 入試のプロセスとキャリアカウンセリング

高等学校で行われているキャリア教育は、大学進学を目指す生徒が大部分である高校においては、「進路実現」のキーワードで語られる場合が多い。

高校生にとって、進路実現にむけてのキャリア教育は、第一に学力を形成することにあるだろう。また、同時に、大学を選択する基準を持つことや将来の進路・就職にむけて自己分析することもキャリア形成にとって重要なファクターである。

AO 入試で発信されるアドミッションポリシー（入学者受け入れ方針）は、高等学校の学習指導要領から逸脱したものではなく、教科・科目の枠組とは異なった軸で受験生の能力や資質を測定しようとするところにある。そのため、AO 入試の受験を考えた場合、担任の先生との相談や大学への質問など活発な進路相談（キャリアカウンセリング）が行われる。その相談は、受験学力に必要な教科・科目型知識を教えてもらう注入型のものではなく、自己の能力や資質、適性や興味関心、意欲などを引き出す開発的なカウンセリングが行われていると考えられる。調査結果でも示された通り、AO 入試を経て入学した学生の進路・就職への考えは一般入試区分で入学した学生より明確であり、AO 入試を通じて大学とコミュニケーションしたプロセスが自己効力感を高めている。

これらのこととは、AO 入試を高校と大学を接続する「キャリアカウンセリング（進路相談）」機能として位置付けることも可能であることを示唆している。

試験の準備を行い、試験を受け、結果通知を受け取るという一連の流れにキャリアカウンセリングの思想を持ち込むことは、合格通知取得が目的の外的な学習動機ではなく、学習に対して内発的な動機付けをもたらす効果があり、高い自己効力感を維持する機能を有していると考えることも可能である。試験による受験生と大学側との対話によって、受験前は不安であった将来の進路選択について自信を持ったり、確信を深めたりするようになれば、大学入学後の学びや進路決定に良い影響を与えることとなる。

7.5. 大学入学試験制度の今後のありかた

受験生・新入生アンケートを利用して、入試区分での比較を中心に本学の AO 入試の特徴を明らかにしてきた。本学の AO 入試に限らず、今後の大学入学者選抜においては、それぞれの入学者受け入れ方針（アドミッションポリシー）を定めた上で受験生に明示し、その方針に沿って選抜することが重要である。とりわけ AO 入試の推進は、教科試験の得点合計だけを合否基準とする従来型の入学者選抜にとらわれない新たな指標・基準をもった丁寧な選抜を行うことが可能である。このことは入学者選抜全体の高度化につながるものと考えられる。

これからの大學生選抜のありかたは、1点差刻みで合否を決めるのではなく、それぞれの大学や学部の特徴に応じて、選抜方法を工夫し、評価尺度の多元化を推進していくことが必

要である。同時に、入学試験が単に受験生を選抜するだけの機能としてではなく、入学試験を通じて学びの内発的動機を醸成するような教育的機能を付与することを考えるべき時期にきて いる。

従来、入学試験の達成動機は、学習への努力が「合格通知」の入手に繋がり、高い社会的評価を得て自尊心を満足しようとする尊重欲求や父母に対する愛情を求めるといった欠乏性の欲求を満足させることが動因となっていた。しかしながら、AO入試を例とした選抜方法の多様化や評価尺度の多元化が進むならば、入学試験の時点における知識の量だけでなく、大学での学習に対する意欲や適性、多様な個性や能力、入学後の能力の伸長ということを多面的に見据えた評価活動を行うことが可能になる。入学試験制度の整備を行うことは、大学入試が単に“入学への関門”ではなく、“学びへの誘い”への変革となり、若者にとって真の成長動機に支えられた価値となるであろう。

8. おわりに

大学入学試験制度のなかで AO入試が本格的に導入されて約4年が経過した。短い期間であるが、文部科学省の推進政策もあり入学試験の一形態として急速に拡大し、完全に定着した感がある。

本学でもアドミッションズオフィスを設置し、AO入試の募集事務局となった初年度の学生を2003年3月に送り出した。毎年、新しいAO入試の仕組みを企画し推進してきたが、AO入試を経て入学してきた学生が、4年間どのように育っていっているのかを把握し検証することは大変困難であり、その課題認識は常に頭の中にある。この点については、今後、各学部と協力しながら AO入試学生の追跡調査を更に深めて実施することとなるであろう。

AO入試を企画する際には、求める受験生像とその資質を判定するだけの妥当性のある選考方法であるかどうか、合否の判定基準に信頼性があるかどうかの2つの点が問われる。しかしながら今回の研究は、職員からのアプローチの限界性から、AO入試の選考内容自体の信頼性や妥当性の検証より、AO入試を目指す受験生やAO入試で入学した学生の声を拾うことにより AO入試の評価を行うことを目指した。

新しく開発されたAO入試は、従来型の「受験学力重視」の選抜方法とは異なり、受験学力以外の「能力・適性・意欲・関心」等をアドミッションポリシーに即して、丁寧に、多面的に、適切に評価するものである。しかし一方で、高校教員からは、AO入試に対する無理解や間違った認識を払拭できていない現状も各種の報告書からも見てとれる。このような状況を改善するためにも、大学として、AO入試についての情報公開を一層促進させていかねばならない。

また、進路選択やキャリア形成等についての意識を AO入試で醸成できていることが明らかにできたことは、AO入試の積極的な評価的一面を確定したといえる。以上

引用文献

- 浦上昌則 1993 進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連 教育心理学研究 41 358-364
浦上昌則 1995 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 教育心理学研究 42 115-126
河合塾 2002 河合塾卒業生アンケート「ザ・ロンゲストイヤー」
慶應義塾大学 2002 アドミッションズ・オフィスによる自由応募入試要項

AO 選抜入学者にみる進路選択理由と自己効力感について

- 廣瀬英子 1998 進路選択に関する自己効力研究の発展と課題 教育心理学研究 46 343-355
廣瀬英子、和田さゆり、渡辺洋 1999 進路適応に対する自己効力の進路指導への応用可能性について 進路指導研究 19.1 18-25
文部科学省 2002 「平成14年度国公私立大学入学者選抜実施状況の概要」
立命館大学 1997 1998年（1999年度入試）立命館大学入学政策委員会答申
立命館大学 2002 2002年度 AO 入学者アンケート結果

参考文献

- 天野郁夫 1994 『大学 変革の時代』 東京大学出版会
小野 博 2000 『大学「AO 入試」とは何だ』 毎日新聞社
梶田叡一 2000 『新しい大学教育を創る』 有斐閣
河合塾 1999 「AO 入試—大学入試の新たな可能性を探るー」ガイドライン 8.9月号
河合塾 2002 6月アクセス 河合塾 K-NET <http://www.keinet.ne.jp/keinet/>
慶應義塾大学 1998 『第2回慶應義塾大学SFC キャンパスライフ満足度調査報告書』
国立大学入学者選抜研究連絡協議会 2002 『第23回大会研究発表予定稿』
進研アド 2002 『Between』2002年7月号
大学入試センター 2000 『選ぶ前に知る』平成11年度大学ガイダンスセミナー報告書
地域科学研究会 1999 『AO 型入学選考の運営と実際』（高等教育シリーズ第19集）高等教育情報センター
地域科学研究会 2000 『AO 型入学選抜の多様な“進化”[上]』（高等教育シリーズ第21集）高等教育情報センター
地域科学研究会 2000 『AO 型入学選抜の多様な“進化”[下]』（高等教育シリーズ第21集）高等教育情報センター
夏目達也 他 2001 『高校と大学のアーティキュレーションに寄与する新しい大学入試についての実践的研究』（平成12年度中間報告書）
夏目達也 他 2002 『高校と大学のアーティキュレーションに寄与する新しい大学入試についての実践的研究』（平成13年度中間報告書）
日本進路指導学会編 1996 『キャリアカウンセリング その基礎と技法・実際』実務教育出版
坂野雄二、前田基成 2002 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』北大路書房
ベネッセ 2002 9月アクセス ベネッセ ハイスクールオンライン
<http://ex.fine.ne.jp/hs-online/index.html>
文部省 2000 『大学と学生』第430号 第一法規出版

Career Choice and Self-Efficacy of Students Entering Ritsumeikan University Via the Admissions Office Examination

MIYASHITA, Akihiro (Admissions Office)

Abstract

This study analyzes the career choices and career development awareness that students who entered Ritsumeikan University using the Admissions Office examination (hereinafter, "the AO exam group") have at the time of enrollment compared to those who entered the university via the general entrance examination. It also examines whether or not the AO exam group naturally has greater motivation due to the nature of the admission system and the preparation it requires, and as a result, display higher self-efficacy about their future career choice.

A questionnaire was used to survey students to determine whether there were any differences between the AO exam group and other groups in terms of their reasons for enrolling in the university, their desire and expectation to study after enrollment, and their thinking about their career path. The results suggested that the AO exam group tends to place more emphasis on independent study skills and to have a higher awareness of career development. Another questionnaire survey which incorporated criterion to determine self-efficacy in career choice for newly admitted students was conducted in order to compare their ability to make a decision about their career. The results of this survey indicated that the AO exam group had a higher self-efficacy about career choice compared to other groups.

Taking the AO exam provides students with an opportunity to deeply consider their academic course after enrollment as well as their future career, because they have to prepare for the exam by matching themselves with the admission policy of the university that they wish to apply for. The AO exam is a selection method which is directly linked to students' own learning objectives, and which drives them to try to overcome their difficulties independently, while it also inspires them with higher self-efficacy toward their career choice. Furthermore, it may be that students' self-efficacy is raised by their goals for their academic endeavors as well as their desire to pass the entrance examination. At the same time, it is hoped that the AO exam process helps the students to make an appropriate decision about their studies after enrollment and their future career path by having the exam function as a form of career counseling that connects high school education and higher education.

Key words

entrance examination admissions office examination career choice career development self-efficacy career counseling

実践的大学教授法を求めて
第1回 —「人間論S」(産業社会学部教授・佐藤嘉一先生)を覗いて

椋 本 洋

はじめに

なぜ、授業なのか

大学設置基準の大綱化以降、種々の高等教育の改革が進行している。その取り組みは、大きく分けると以下の3点が挙げられる。第一に、新学部・学科の設置、大学院の整備など組織に関する事、第二に、カリキュラム改革、シラバスの作成、少人数教育、TA・RAの配置など授業環境の整備、第三に、学生による授業評価、種々の学生調査、ITの活用、あるいは高校と大学の接続を視野に入れるなど直接・間接の授業改善がある。そして、本学においてはそれぞれの分野において取り組みが進んでいる。

その中で大学教育開発・支援センターの今年度の開発課題は昨年度に引き続いて「授業評価アンケート」の改善および先進的教育実践の開発と支援にある。授業評価については1994年度よりすでに実施してきたが、その実績の上に立って第2ステージへの移行を開始した。すなわちそれは単に授業評価の精度をたかめることにとどまらず「学生と教員との協働関係をもとに授業をどう構築していくのか」という新しい観点から「参画度」およびデシプリン上の「履修価値」という新たな指標を創り込むことによって、授業改善・教育改善活動を充実させるための基礎資料とするものである。ただし、それはあくまで授業改善のための資料であって、本来の目的は本センターのもう一つの課題である授業法を開発していくことにあると考える。

大学教師(特に、私学においては)の主要な役割の一つはいうまでもなく学生の教育と指導である。中でも、教室における講義が重要な部分を占める。私学の宿命とでも言うべき大講義において、高い教育効果を追求することは容易ではないが、教師の努力と工夫によってある程度の成果を得ることは可能であろう。そのためには大講義に固有の課題を視野に入れた授業法を先達の経験に学び発見していく必要がある。

ところで、初中等教育に目を転じれば、さまざまな「授業づくり」が実践してきた。たとえば「生活つづり方教育」、算数・数学の「水道方式」、あるいは理科教育における「仮説実験授業」などさまざまな「方式」や「考え方」が提唱され、現場の実践を通じて深められ理論化されていっている。こうした初中等教育にみられる「実践的教授法」が開発できないものだろうかというのが私の問題意識である。事実立命館大学において学生に評判が高い授業がある。そうした優れた教育実践をされてきた先生方の授業を丁寧に追跡することによって、誰もができる手法を探り出し「大学教育教授法」を開発する一つのステップとしたい。大学教育教授法についてはすでにアメリカで1976年ハーバード大学にFDを目標とした研修センターが設置さ

れ、91年にはドレク・ボク教授学習センターとして改称され世界的に高く評価されていることは周知の通りである。また、近隣の大学では教員どうしによる「公開授業」による研究も始まっている。本センターでも「公開授業と研究会」のプロジェクトが立ち上がり2003年度後期からスタートしている。そのような企画と併せて私のさきやかな試みがきっかけとなり「授業法」開発が始まれば幸いである。第1回の産業社会学部・佐藤嘉一教授の講義は当副センター長・有賀郁敏教授のご紹介によるものである。

1. 産業社会学部における「人間論」の誕生

(以下は、講義を受講したあと、佐藤嘉一先生にインタビューした内容を収録したものである。)

一先生の教えておられる「人間論」という科目は、どのようにして作られたのでしょうか。

佐藤先生

産業社会学部の創設時には、私はまだ赴任していませんでした。法学部、経済学部、経営学部に次いで新しい学部が必要になってきた。そこで産業社会学部というのが考えられたわけです。

(1960年代、立命館大学（末川博学長）は法学部、経済学部につづく社系学部で大学の量的拡大を構想していました。そこでまず基礎学部としての経済学部をベースにして経営学部を切り分けて作った。その3年後に社会学を一つの基盤にする新しい社会科学系の学部を作ろうということになった。その際同時に考えられたのが当時の中央教育審議会のスローガンだった「現代化・総合化・協同化」を体现する学部を作るということにあった。その結果「社会的現実の提起する現代的な諸問題を既存の学問諸分野との協同によって具体的に解明し、かつ現代社会を新しい方法によって総合的に把握すること」を教学理念として1965年産業社会学部が誕生することになった。時あたかも高度成長期のことであった。ただし、何をコア科目にするかについては当時から様々な議論があり、その後もしばしば意見を交換し、教学改革が行われた。まさしく学部の精神である「自由・挑戦・創造」を求めたすぐれた嘗みであった。現在は産業社会学科と人間福祉学科の2学科をおき、さらに産業社会学科を3学系に分け、「現代社会」のさまざまな関心や疑問に答えるため、社会学・人文科学を学際的に学び、幅広い視野を養う教育システムとなっている。ある意味で「教養学部」的な柔軟性を持った学部である。以上は大学教育開発・支援センター長でもある佐々木副総長に補足していただいた内容である。)

創設時には「人間論」という科目はおいてありませんでした。ただし、私の赴任した20年ぐらい前から科目設置の機運が高まっていました。従前のとおりの科目配置では、当時の学生のニーズにそぐわないということがあり、「どういうふうに学生の新しい希望に答えきれるか」という科目的見直しがはじまっていました。社会学概論と社会科学概論というのが、その当時の学生の前期のいわば基幹科目でした。ところが、そのどちらの科目も大人数講義で、簡単に言えば学生のあいだから「講義がわからん」という声があがっていた。それを「なんとかクリアできないものだろうか」ということが大きな問題でした。そのころ赴任しましたので、「社会学概論と社会科学概論を学生サイドからみてどういう講義が可能か」を少し考えてみて下さいという事であったと思います。経済学部や経営学部と違って産業社会学部という学部の教学の基礎は何かということですね。産業社会学部の新しい教学の基礎として社会学をどう位置づけるかということでした。ですから、社会科学系の中の重要な一コア科目として、あくまで社会科学的であってしかも社会学的であるような独自なメニューを学習出来るカリキュラムを考えてみようと。そこで考えたのが「人間論」でした。ふりかえってみれば、以上のようなことだったと思います。「人間論」の設置などである程度学生達のニーズに応えるようなコア科目の改善がなされたのですが、十全というわけではなかった。社会科学概論の科目がカリキュラ

実践的大学教授法を求めて 第1回一「人間論S」（産業社会学部教授・佐藤嘉一先生）を覗いて
ムからなくなるのです。

—それはどうしてですか？

佐藤先生

社会科学概論には、（ウチの大学だけではなくて全国のどの大学でも）高い水準のスタンダードがありました。それは、あるいは社会思想史、西洋の市民社会の成立期前後にかかるかなりハードな理論史があります。例えばアダム・スミスからはじまる古典派経済学の歴史。それからホップズなど古典的な政治学、それと法学の歴史があります。それを併せるような議論です。学生のほうからすると分かりづらいということがあります。そこを色々工夫して教える。先生の方も大変です。いきなりマルクスやアダム・スミスやマックス・ウェーバーという事では…。それよりもむしろ若い学生諸君のニーズを大切にしたいということで設置科目は「現代化・総合化・協同化」の方針のなかで新しい科目に改められたのです。

—それに変わる科目として「人間論」がおかれることになったんですね？

佐藤先生

多くの新しい科目が誕生しましたから、その中の一つということです。私が赴任して2,3年、あるいは4,5年経ってからです。やっぱり学生たちのニーズは産業社会の構造という「基盤」の問題よりも、社会の中でどのように人間がアクションしているのかという人間の顔付きがよく見える「人間くさい」問題にニーズがある。このような文化や生活や人間の顔付きがみえる学問は可能ではないかと。社会科学の理論家はこれまで人間の働いている現場をつくりあげている産業構造とか階層構造とかどちらかといえば社会の構造のほうに関心を寄せてきたのです。一方、学生たちは社会構造の中でどのように人間が働いて行動しているのかということに关心をよせている。社会と人間とは表と裏の関係にあるはずなのに、どうも社会が大きすぎて、人間が「思った」り、「創り出した」り、「悩んだ」りしているところを扱う教科が産業社会学部には少ないと学生たちは思っていたのです。あるいは文化創造や表現活動の科目が少ないと。ある程度経済が豊かになり、高度経済成長の時代にはいってこのようなニーズがいよいよ高まる。産業社会の基盤の研究は大事だけれども、そこに教科がシフトしすぎているのではないか。人間をとりもどせという要求です。そうした流れをみすえてウチの学部でも人間文化学系の科目が必要ではないかと。ちょうどそのころに、人間科学部の構想も出はじめました。学部の教学改革をすすめるなら「人間くさい」科目が必要であるといったら、おまえやれということになって。

それで「人間学」というふうに科目名を限定しますと、哲学的人間学もありますし、自然科学的な人類学もあります。人間学の名称には固有の伝統があります。しかし、それはどうも学生の思っているイメージとは違う。専門的な研究に特化せずに、人間の営みの「見える」世界も「見えない」世界もあわせて考えられるような社会的文化的な活動の研究を具体的にやれるような教科目の名前はないかと考えていたら、「ヒューマン・スタディーズ」という言葉を見つけました。人間についての色々な研究。私のとりくんできた現象学の研究の分野を含めてあの頃…80年代に「ヒューマン・スタディーズ」ということばが盛んにアメリカなどでも用いられるようになりました。生活している人達の目線に一番近いところ、毎日の生活のなかで顔をつき

合わせて相互に行方しあっているセクターの人間研究です。マクロに対してミクロの社会学という言葉が注目されはじめた時代です。行為者相互のコミュニケーションを大事にして社会生活をみる。また単に観察者が見る世界だけではなく行為者が意味づけしている世界にも関心をむけるような研究。たとえば、バーガーとかルックマンの構築主義、ガーフィンケルの「エスノメソドロジー」、それからゴフマンの「ドラマツルギー」。これらは、大都会の生活者たち、精神病棟の中の患者と医師、それから町で逢った人々の「会話分析」とかです。それで「ヒューマン・スタディーズ」を直訳するよりも、「人間論」のほうがやわらかい。多様な形で社会学、社会心理学、哲学、現象学などの新しい研究動向をふまえた科目ができるのではないか。それでよろしいということで「人間論」が誕生しました。私は、社会学を専攻してきましたので、実際には社会学的な人間論にすぎませんが。「人間論」の学部の学科科目としての位置づけは以上のとおりです。

—『人間論』を2回生に置いて、あと、どういうふうにつなげて行くのですか。

佐藤先生

『人間論』を履修したあと、3回生4回生の自コースの専門科目を履修したり、ゼミにつないで各自のテーマを深めることができます。コースに開講されている他の専門科目とのつながりが上手くいく仕組みになっています。

2. 「人間論 S」(2003年6月24日講義) のスケッチ

—以下、本連載記事の趣旨に従い、講義の梗概に中心をおかず、「授業法」の発見にポイントをおいてスケッチする。

(佐藤先生登壇。今回の課題についてのコメント。今回の講義と来週のレジュメを渡し紹介する。来週のレジュメの予習を促す。)

(本日の講義の概要を示す。)〈非ヨーロッパ社会の市民社会と市民〉の第2回目ということで、日本の漱石の問題を取り上げて、私たちの生活とどう関係するかをお話したいと思います」

(250名は超えていると思われる大講義であり、教室内は、まだざわついている)

「エーと、みなさん、ちょっと、アテンションしてください。声がどんどん聞こえてきます。まだ、集中できない人がいます。ノートなど取りながら話を聞いてください」

(論点を2点指示。顕微鏡的見方、望遠鏡的見方を示してきたことを思い出させる。教室は静かになっている)

「まず、統計が語る近代化の足跡ということをお話します。統計というものを取ってみるととても大事なことがわかります。その統計ですが、私たちの授業では6月2日のレジュメ『人間論アラカルト3』、MさんとS君が書いてくれたレポートのすぐ後ろのところに、こういう図があります。見つかりました? 6月2日のやつ、見つかりました? ある? これとっても面白いカーブなんですよ。そのことを少し話して、顕微鏡で見れるという見方を、たとえば、私たちが大好きな小説ですね。私的な生活が良く書かれているような、たとえば夏目漱石の作品を読むということと望遠鏡で見るということを合わせますとね、すごく良く分かります。そして、イギリスの場合の産業化。近代化と日本の近代化をどんな風に見たらいいのかなということがわかるんです。望遠鏡で見るんですから、細かいことは分からないよ、しかし、全体の動きが見えると思います。見てください」

(レジュメのフーラスチーの資料: 第1次・第2次・第3次産業の就業人口曲線を示す。)

実践的大学教授法を求めて 第1回「人間論S」（産業社会学部教授・佐藤嘉一先生）を覗いて

「人間の生活の仕方、暮らし方というものがみれないかな。何で食べてんだろう？ どういう仕事をして食べているんだろう。フーラスチーが注目したのは就業人口です。」

（第1次産業、第2次産業、第3次産業の紹介。フーラスチーの学説紹介。学生のレジュメ資料をOHPでスクリーンに示しながら説明。）

「とりわけ、注目していただきたいのは、工業が第3次産業より突出して%が高い時期がある。それを、皆さんがどんなところで見るかというと、マルクスたちが万国の労働者団結せよという風に共産党宣言を出した1840年代なのです。ところが、生産力が増大してきて機械によって人間の手労働が変換されると、しだいに町で働いている労働者の姿が見えにくくなってくる。機械工場そのものがオートメーション化されますから、機械がいっぱいに置かれている工場のなかで労働者がどこにいるか分からなくなってしまいます。大量生産されます。作ったものが有効需要、活用されないと困りますから、大量消費の時代が始まります。ホワイトカラーの人が町にいっぱいあふれるようになります。」

「ちょっと見てください。」（イギリスとトルコのデータをみせ、比較をする）

「同じ地球の中に、圧倒的に農業に従事している国と第2次、第3次産業が9割以上という国があります。そういうことが分かる。イギリスは、最初に農業からティクオフした国でした。最初農業が8割を超えていた状態がシフトしていくことが分かります。これを近代化といいます。基本的には、就業構造、何で食べているかということを探さなければならない。そして、何で食べているかということから生活の上でいろんな不安が出てきます。軋みが出てきます。それが、社会学の問題です。近代化という問題に必ず晒されるわけですから。伝統社会がどのように変容したのか、社会構造が変化したのか。マクロに見たとき、私たちが、考えてみなければならぬ大きな問題です。特に、近代化が先に進んだ国か、それとも後から近代化を遂げた国かによって、社会変動に極端な違いがでてくるわけです。」

（内発と外発の違いを説明しながら板書：近代化の二つの道、先進：内発的近代化⇒後進：外発的近代化、次に、フランス移民局の資料をもとに各国の産業化、近代化を比較する。そして、〈イギリス・アメリカ型〉対〈ブルガリア・トルコ型〉の説明をしながら社会統計を読むことの重要性を説いている。）

「こういう社会統計の研究は直接望遠鏡でみるのと同じように大変面白い結果が得られます。統計を読むという、数字の読み方を学ぶことは、一つの問題を考える作業仮設を作り想像力をめぐらせる意味で、人間の研究にとって大変大事なことです。これが今日の一つのポイントです」（確認を求めて多くの学生と視線をかわしている。）

「もう一つ、今度は顕微鏡で見るということ。私たちは一人称単数で語る。自分の体験を大事にする。自分の見聞きしたことから出発する。小さいときにこういうことがあった。小学校のときにこういうことがあった。学生のときにこういうことがあった。これらは自分の身に着いている。これは宝物です。社会科学を勉強するのも、人間科学を勉強するのもみんな同じことです。その体験は人によって違います。だから、面白いんです。みんな同じだったら口ボットと同じで面白くない。私は、文学作品というものの、自分の生活に密着した作品は、統計を読むと同じように読み方によってはすごく大事だと思います。社会科学者は難しい言葉を使って人々をちょろまかしますが、大ベストセラーはちょろまかすことができません。みんなが面白いから面白いんです。自分の経験を大事にしているから面白いんです。だからといって、私は経験主義がいいといっているのではありません。しかし文学作品を上手に活かす方法はないも

のだろうかと思うのです。いまでは自分史だとか生活史だとかいろんな顕微鏡の使い方がありますが。」

(板書：「社会の心と人間の心は相關する」(ルネ・ジラール)を示す。詳細は来週の講義でやることを予告。)
「日本の近代化の裏と表を見たのは漱石だと思います」

「一番最初の授業の時に『一人称で語る』という話の際に、研究者が注目している日本の個人主義という問題を正面から取り上げている人が3人いると紹介しましたが、誰でしたか。一番最初を思い出して。」(この後、福沢諭吉の言葉に触れ個人主義の原理を定立したことを述べる。漱石は個人主義を実践した、明るい側面と暗い側面を見て格闘した。統いて宮沢賢治を紹介する。)

「自分の生き方を考えるときに、おそらく絶えず付きまとってくる人間と社会の問題、そして伝統社会が近代化するとはどういうことなのか。そして、それに自分はどう対峙するか。この一連の問いに向き合うときこの3人の先達者を考えてみるべきでしょう。そして、私たちは、この3人の先達者を乗り越えているのだろうか」(学生へ熱く語りかける。)

「そこで、次に二つの論点を整理してみましょう」

(レジュメ：夏目漱石の小説が語る日本(非ヨーロッパ型社会)の「近代化」問題に6月10日配布のレジュメを重ねて紹介。漱石の年譜から「五男三女の末っ子で里子に出される」ことを指摘。)

「このように養父母に育てられ、いつも「本当のお父さんって誰」と聞かれダブルバインドの状態にあった。その養子体験は漱石の面従腹背な心を育んだ。なぜ、それがわかったかというと今日のレジュメです。」(『道草』の295ページを引く。つづいて『明暗』にも触れる。)

「このように年譜が小説のつくりの骨格をよく表しているんです。」(レジュメを板書しながら)

「『私の個人主義』の前の『それから』とあとに書かれた『道草』の間では、小説の作り方と結論の導き方にある変化が起こっていると思われます。」(前『それから』…感情的なレベルで明るい → 後『道草』…暗い：板書)

「ところで、今、ひとつの問題を提起しているんですけど、この問題とロビンソン・クルーソーの生活というものを見てみましょう。ロビンソン・クルーソーはこれまでに皆さんレポートしましたね」

「いい生活をしていた家庭に反抗して、旅立つんですね。その結果、孤島で絶望するんですね。私のたどり着いたところは絶望の島だ。そのとき、ボートの中にたまたまあった聖書を読んで回心をします。そして、この絶望の世界の中である救済というか、回心を軸にして、新しい生活を切り開く、これが、マックス・ウェーバーがいうところのピューリタン的な精神、合理的な精神のコントロールのもとに生産活動に励むという、要するに、本当のロビンソン・クルーソーが生まれてくる。」(板書：合理的、禁欲主義的な経営活動)

「つまり、大塚先生が言うところのイギリスの産業的中産者層の成立の問題。絶望の島でロビンソンが悩んだ末に〈自己アイデンティティ〉を確立する話のモデルがイギリスの新しい産業的中産者層の成立にあるわけです。近代化ということはどういうことかということでこういう風に絵にしてみたのですがどうでしょうか。」(6月2日のレジュメに返りながら)

「イギリスの伝統社会を抜け出し、海の近くの周辺部の湿地帯に新しい富が蓄積され、水平のヨコ関係にある〈結社〉が生まれる。事業に参画する人々が集まり、私的な経営を起こし、船で出ていった。それは、冒險でしょう。ロビンソン・クルーソーの物語で大事なのは一つは冒險です。土地の中にいたのではウダツが上がらないから、出て行くんでしょ。そして、遭難し

実践的大学教授法を求めて 第1回一「人間論S」(産業社会学部教授・佐藤嘉一先生)を覗いて

ちゃった。要するに、商業権益が古い富の上下関係を覆して横の関係による富を作り上げる。この新しい横の関係こそ人間の新しい関係のあり方です。貨幣、商品、資本これらは新しい富の形式です。「土地」ではなくて、資本金、商品、取引です。会社です。事業を起こすということは、平等な人間の関係の形式をとります。こうしてロビンソンの物語は反抗しながら新しい産業的中産者層の考え方を身につける物語です。ですから、新しい階層にとっては、自分たちの物語ですからお金がでけて本も読めるようになりますと、こういう面白い話を読みたいと思うでしょう。従って、この本は売れました。この本は旅行案内の出版社から出ました。一種の旅行記として書かれたのです。そこに馬鹿受けする理由があった。みんな野心家たちは外に出て儲けたいとおもっていた。海外貿易は理想だったのです。それが、イギリスの新しい富の蓄積の新しい形を産みだしました。近代化というのは、古い土地の上に何かを乗っけるのではなくて、基本的にタテの関係をヨコにするのですから、一種ラジカルな革命です。」(黒板に板書しながら話を展開)「お金は昔からあったのですよ。ローマにもね。しかし、禁欲的な産業労働に基づいた資本という形で合理的な会社を興したのはイギリスが最初です。内発的で先進的な経営のありかたはここにあるのです。ロビンソン・クルーソー物語は1719年に第1版が出てから、2001年には第700版を重ねているそうです。今でも読まれているという意味は、みなさん、どこにあると思います。ロビンソン的人間類型の紡ぎ出す富に替わる富の形成の物語がないのです。資本の論理というのはそれぐらい強いのです。マルクスの共産党宣言が出たり、ロシア革命が起こりソヴィエト政府ができました。しかし、途中で挫折します。なぜでしょうか。この富の物語に不遜な態度を取ったからではないでしょうか。私たちも富というものを馬鹿にしてはいけませんね。そして、この文明化の作用がいつまで続くのか。そして、それに代替するものが今現れてきつつあるのかどうか。これが、私たちの文明を転換させるときでしょうね。その意味では、ロビンソン・クルーソーは新しい。この富の原理が続く限り、我々は真剣に考えなければならない。この富の問題について考え続けなければいけないということです」

(漱石とロビンソン・クルーソーの物語の作りを整理して板書しながら。)

「先生は嘘をつくかも知れないよ。ちゃんと読んで自分で確認しないとだめだよ。先生は嘘をつくんです、だから、見破らなければいけないよ。今のところ反証されていないから、今のところ経験的に通用しているということで使っているのですけれども、いつでも、これが間違っていたら破り捨てます」

「もう一つあります。これは、最近発見しました。ずいぶん、私も漱石について知ったかぶりしてましたが、ガツンと来たことがあるんです。それは…」(レジュメを指示。『道草』の最初を指摘しながら、冒頭を読む。)

「どうです。この記述。先生の注目した点は諸君とおなじかな?ここに秘密があるんです。」

(ロビンソン・クルーソーは「出郷」の物語、漱石「帰郷」の物語と板書。)

「行くと帰るはぜんぜん違う。近代の物語において私たちが注目するのはみな出郷です。故郷をでて、錦の御旗を飾る。出世の街道を走る。田舎から東京にでる」(近代の私小説の出世話を紹介し、漱石との違いを述べる。ロンドンの都会から東京という田舎に帰る帰郷の物語であることを論証—『それから』の親子の会話の文章を紹介。)

「漱石は日本の近代国家が成立した親の時代にたいして距離をおいていますね。どうもイギリ

スでは、世のため、人のためという〈他人本位〉が少ないと、〈自己本位〉だ。漱石はこの言葉のプラスマイナスをいろいろと考えているのです。学問においても追いつけ追い越せではないでしょうか。日本のエリートたちは〈追いつけ追い越せ〉の考え方でもって日本の社会を作ってきたと漱石は考えたんです。それで、イギリスにいってみるとどうも〈個人主義〉という考え方があるようだ。それはプラスなんだかマイナスなんだか分からぬけどその弁別だけはできた。〈自己本位〉という考え方をはじめて知った。それで、明るくなつたんですね。しかし、みんながそれを身につけたらどうなるんだろうと日本に帰つて思つてしまうんです。それで暗くなる。みんなが「我執」を追求したらどうなるんだろう。象徴的な文があるんです」（レジュメの『道草』の文章を紹介）「自己本位がふすぶすと匂つたらどうなるんだろうって考えて暗くなるんです。」

（チャイムが鳴り、終了。学生たちは、それぞれの学系別にレポート課題を提出して退出。しかし、数人の学生が、佐藤先生を囲んで様々な質問を交わしている。TAの院生が提出された課題を整理している。）

3. 今回の授業の仕込みについて

一今回授業を受講させていただいた感じたことですが、現象をみる視点を2つ指摘されたことが大変印象に残っています。つまり、望遠鏡として見る、顕微鏡として見るといった切り口で現象を説明しておられました。今回の講義の範囲だと、望遠鏡で見たらという事では、第1次産業から第3次産業に就業人口が移っていくということを統計資料で示しました。次に、近代において個人の内面がどのように変わっていくかということで、ロビンソン・クルーソーや漱石の「物語」を述べながら、近代化の中で個人がどう社会に順応していくか、あるいは、近代における自我の芽生えというところを示しています。その内容と方法は十分理解できました。ところでそうした講義を行う準備ですが、私はこれを「仕込み」と名づけています。先生はどんな風に仕込んでいるのでしょうか？まず「望遠鏡」つまりマクロに見るということからお願ひします。

佐藤先生

先程、ミクロっていう話が出ました。当事者の視点のことです、あたりまえに世の中をみてる視点です。そういう目線で見る事は大事です。けれども、私達に見えている世界が、もっと大きなもの、そもそも見えない世界によって支えられているという視点も大事です。これは社会科学の場合には特に大事です。ただそれを理論的な概念で説明しようとすると、例えば「資本」とか、「貨幣」とか、「土地」とか、「商品」の話をすると、学生はギュアップします。「人間論」なのになんで「商品」なのということになります。そういう概念とパラレルな形の目に見える仕方で学生たちに訴えるとすれば、マクロな世界の中にきちんとミクロを位置づけなければならない。それで何がいいのかなーと思うと、やっぱり統計です。統計は大量観察出来ますので、それでもって、ミクロの世界の話とブレないようにする。要するに漱石にしろ、ロビンソン・クルーソーにしろ、『赤ずきん』にしろ、どういう時代で、社会背景はどうだったんだという統計があるなら、出来るだけそれを引用して、ミクロとマクロを常に意識しながら、人の悩みとかその主人公の悩みみたいなのを考えるということです。

一統計資料の選択は、そうとう苦労するでしょうね。

佐藤先生

苦労します。たまたま、色々な別の仕事をしている時におもしろい数字が出てきたりします。それは、研究者の方で意識的にそうしているというわけではなく、偶然です。今度の講義では、フーラスチーの統計と図表を使いました。あれは、だいぶん前、20年位前。フランスの行政官 Jean Fourastie の “Le grand espoir du XXe siècle” (1963) のドイツ語版です。ちょうどその頃に、経済成長モデルが議論になっていました。生産力史觀とか技術史觀とかコーンクラークとか。フーラスチーは、就業構造と就業人口によって、社会のマクロな状態を明らかにしています。実際に人々がどのような生活をしているかを。一次、二次、三次産業の分布によって判別しようとした。大変わかりやすい記述です。分布の動態曲線がキレイに出ていますから。すごく目線に訴えます。富のカテゴリーが「土地所有」から「資本」のカテゴリーに移ったのだと話しても学生たちにはピンとこないでしょうが、統計は見たらわかります。労働者の階級運動が盛んだった時代、19世紀や20世紀の初頭にかけて、ラジカルな革命運動が起こったのはなぜか。その必然性は、あの資料から労働者がこの世の中に現れてくる姿がハッキリわかります。第一次産業から第二次産業に流れていく姿が良く見える。ついで第三次産業が他の産業セクターを圧倒する時代があらわれる。農業からテイクオフする時代、工業の就業者が前面に出てくる時代、それがやや後退しホワイトカラーが進出してくる時代、歴史の大きな流れがあんなふうにキレイに描かれますとね、学生だってそれは認めざるを得ないです。インパクトがありますよ。だから資料の選択はわかりやすいものを基準にして使います。

一次に顯微鏡ですが、つまりミクロ的な見方で前回ではロビンソン・クルーソーを、また今回は漱石を引いて説明していました。それで、漱石の場合は『私の個人主義』を講演した前後で、ロビンソン・クルーソーでは「漂流」の前後での「人間の変わり方」っていうのでしょうか。「講演」「漂流」といった「変わり目の時」が記憶に残りました。ああした切り口は、どういうところからヒントを得られているのですか？板書でも象徴的な図だったんですけども。

佐藤先生

要するに人格の問題、社会の問題は相互にどこかでつながっている。社会の姿のさま変わりと人間一人の成長、これはそれぞれ独立なのですが。人間自身も成長し変化する。Identity という（エリクソンの Identity）自己観も時代によってまたライフサイクルによって違います。しかし、どのように変わるので、その変わり目の所を押さえないといけない。子供はある時ある疑問を持ち、それをのりこえることによって一まわり大きくなる。しかしながら伝統的な社会の中で育った子どもの脱皮の仕方。ロビンソン・クルーソーのような近代的な社会の中での個人の自立の仕方。それから（講義では漱石を中心にしたのですけれど）大都会のなかで育った子どもの自立。内部志向に対する外部志向。他者志向（リースマン）。他者志向の社会の中の自己形成問題はだいぶ内容が違ってくる。何か問題が起こってそれをどういうふうに乗りこえ、あるいは乗りこえられずに挫折するか。Identity の問題をその時代の背景や社会の変動との関連で考察することです。人間というのは、こうまっすぐ一直線に成長するのではなく、ジグザグしながら、悩みながら、再解釈しながら、自己形成をおこなっている。そのプロセスを大事にしなければならない。エリクソンなどは、幾つかの段階、10幾つかに分けています。そこま

でしなくとも、成長にかかわるテーマの設定は大事です。学生達が自分で研究する人格理論に入っていくときに役立つのではないかと思う。

4. 授業の枠組みと授業マネージメント

一まず、この前お聞きしました講義の中身に入る前に、研究者と教師との関係について、お話を聞いていただきたいと思います。私は長い間高校教師でしたので、高校までの教育との違いという事を強く意識します。大学での教育といった場合、教員が研究者としてこれまで培つて来た自分自身の研究生活、あるいは研究者としての Identity を保持したまま教育を行うことが重要だと思います。その意味で、先生は自分自身の研究生活から得られたフルーツを講義であるいは広く教育にどのように活かしてらっしゃるのかという点についてご紹介ください。

佐藤先生

研究生活のフルーツですか。2つあるとおもいます。1つは「ああ、わかった」という研究の「よろこび」のお返しです。2つはどうしたら「わかった」ということができるか、そのための「手続き」にかかわるお返しです。あとのはうが説明しにくいのですが。教室の講義と自分の研究の間には基本的な分析の「手続き」の違いはありません。ただ教室では誰にでも「つかい」やすい簡単な手続きや方法を紹介します。研究の実際ではたくさん厄介な手続きや方法がありますから。整理をしないで教室にはいりますと混乱します。「人間論」の講義では「顕微鏡」的見方と「望遠鏡」的見方の2つを学習の基本として示しました。観察者によくみえる「知覚の世界」を望遠鏡的見方の学習、行為者に直接尋ねないとわからない「意味の世界」を顕微鏡的見方の学習と名づけてみたのです。望遠鏡には「統計的」事実も含まれます。「文学作品」などは顕微鏡の世界に入ります。前者は広い意味の「因果の説明」の世界、後者は広い意味での「意味の解釈」の世界です。人間の研究には2つのメガネが必要です。この2つの分析手続きを間に挿んで、問題になる人間的事象が明らかになる。結果として「ああ、なるほどな」「わかった」というフルーツの享受です。「意味の解釈」を含まない人間の研究もありますが、わたくしは研究実践の立場（「現象学」的立場）上「意味の解釈」を含まない「人間論」には否定的です。文学作品、例えば『ロビンソン・クルーソー』『道草』『明暗』などの資料を用いるのは、「イギリスの近代社会」や「日本の近代化」という問題を「ああ、わかった」と教室の学生たちと「理解」をともにするための「意味の解釈」にかかわる「仕掛け」です。教室の学生たちの表情や雰囲気や明るい笑いなどの反応のなかに教師であり研究者であることの「よろこび」があります。いや、「今日の講義がうまくいったぞ」という満足感があります。

一先生の授業について、授業過程をどう構成されているかをお尋ねします。最初は課題設定からお願いします。先生の授業を拝聴していて「前の時お話をしたねー」っていう形で、復習のきっかけにされたことを覚えています。つまり、復習を踏まえながら、この講義の中心課題を提示しておられるわけですね。

佐藤先生

初めて授業に出てくる学生もありますし、前回出ている人だけを念頭において話すと、ちょっと話がわかりにくいくらいではないかなと感じます。それで復習的にコレまで述べて来た事を、

ある程度、Outlineを述べて、今日の問題は何か、というふうにやろうと思い進めています。

授業の導入部分は以上ですが、問題の設定は、学期の全体にまたがるテーマ「物語のなかの『社会と個人の弁証法』」の枠組みに適うような具体的なサブテーマ（たとえば漱石の「個人主義」の問題）をはっきり示します。講義の分析の枠組み（学習の軸）がぶれないようになります。次に、当該テーマに即した資料、分析手続きに関わる配布資料を学生たちに確認してもらいます。「今日は…の資料があります」。2つの分析手続き、「望遠鏡で見る」ほうの「資料は…です」「顕微鏡で見る」ほうの「資料は…です」と資料の意味づけを最初にしておきます。作者の年表、時代背景や社会状態に関する年表や統計などが前者。文学作品、詩・民話・小説などが後者。講義の進め方は、これらの資料にはっきり現れてる「社会の構造」「社会の動き」にピントを合わせるようにして話を進めます。また「人間の類型」にピントを合わせるようにして話を進めます。とくに2つの話が重なる部分を学生たちにも注目してもらいます。「このような時代に、このような状況に、このような場面にもし諸君がいあわせた。おかれたとしたら、諸君はどうするでしょうか」と問いかけるようにします。物語の主人公になってもらって「授業づくり」に共同に参加してもらうのです。授業の「展開部」ではとくにこの授業づくりに参加している受講生に「意識させ」るように工夫します。授業のつくりは「厄介な問題に直面している主人公がにっちもさっちもいかないでいる」問題状況をはっきりと「定型化」することに主眼をおきます。受講生の問題解決行動を促すためです。講義は資料の読み方について説明し、資料の主な内容を整理しながら、結論はわたくしが最初に提示しないで、学生自身に考えてもらうように「問題解決のヒント」を示すことにとどめます。そして、1つのテーマが終わった段階でレポートの提出を求めます。

一先生の授業を「授業の対象化」という視点でみていると、「先生は嘘をついているかも知れないよ？」という言葉が印象に残っています。それは「私の授業を批判的に受け止めろよ」というメッセージなのでしょうね？

佐藤先生

研究者はどうしても、複雑な現実から自分の問題関心に照らし合わせて重要と思う現実を切ります。切らないと見えません。これは話をする者の宿命です。ですから、見方によってはもっと別の見方ができるはずです。厳密にいうなら、あいまいなものはあいまいですから、概念操作は大事であるが、それはフィクションです。概念は問題を見つけるための一つの道具なのだから、道具が現実だというふうに、道具を現実そのものと見誤るような講義はまずいと自重しているんです。自分の概念がものすごく切れ味がいいと自賛するようなことがありますね。「そういう現実なんだ」などと。ちょっとこれはまずいといつも反省しています。自分はいつでも嘘をついているではないかと、そういうふうにしないと、やっぱりだめだと思います。大塚久雄は、自分は経済史家だから「つむじ曲がり的に」ロビンソン・クルーソーを読むという言い方をしています。どうしても「概念的な」読み方をします。私もやはりある意味でそういう読み方をしています。要するに、学問はつねに、暫定的な理論であって、特に社会科学の場合には自然科学のような法則定立的な形で一般化できない。それは「意味の解釈」にかかわらざるを得ないからです。私の研究上の立場ともこれは関係します。しかしながら、語るときには相手に通じる明確な言葉が必要です。概念が必要です。理論が必要です。理論はいつでも

くつがえされるものだというふうに考えてないとよくない。新しい問題が出たときにそれをうまく説明できるかどうか。嘘つきの先生であるということの自覚のほうが本当のこと教えてるという信念よりもずっと大事だと思います。

一先ほどちょっと触れかかったんですが、学生と先生のズレというのは先生どういうふうに認識されておられますか？

佐藤先生

これはしょっちゅうあります。受講生たちにいろいろレポートを書いてもらいますが、その他にも時々小さな紙を渡してコメントを書いてもらいます。コメントの中には、「先生の講義がわからん。なんでその社会と人間の関係なんですか？私は人間のことが知りたいのに。」といった文を書いてくれます。その学生はもっと人間にシフトした話が聞きたいのに、なんで社会の構造なんですか？というような意見ですね。それから「先生の話はあっちこっち飛びまくる。だから、もうちょっとレジュメを小さくしてコンパクトにまとめろ」とか書いてくれます。それには私にも、よい分があって、受講生に自分自身で考えてもらうために両方（資料やレジュメ）を渡しているつもりなんですが。そういう学生のナマの声をそのまま教室に返します。

一どんな風にですか？

佐藤先生

例えば、次の時間に配りますが、「人間論アラカルト」といって今度で7回ぐらいになりますが、その配布資料に課題に出した問題にきちんと答えてくれた学生のいいレポートを載せることにしています。それから学生からの質問がたくさんあります。テーチング・アシスタントの君に整理してもらい、その中から代表的な質問を選んで並べます。それに一つずつ回答するんです。もっともそれらの質問も「テスト範囲に入れるよ」といったら質問はぴたっとなくなりました。それで、今は「なんでもいいから書いて下さい」と参考にしていますが、やはりいろいろ書いてくれます。授業の中ではなかなか質問ってできないものですから。大講義の宿命です。

一先生、それを一人ずつ返しているのですか？大変ですね。あれだけの人数がいると。

佐藤先生

全員に一人ずつ返すことはできません。代表的な質問に応えることで精一杯です。最近のものですが、これがそれです。

一ちょっと拝見させてもらってよろしいですか？

佐藤先生

前回のレポートですが、ドストエフスキイについてです。ここからが私のコメントです。そんな風にして書いたものをお返しするという試みをしています。

一これはしっかりとしていますね。

佐藤先生

はい、これにはしっかりと文章を載せました。相当じっくりと考えて書いています。これを読み整理をしていると、学生の反応というか、どの程度理解しているか理解の到達度の確認に役に立ちます。私は、受講生の到達度を知るために学期内に2度ぐらいある時点で、課題を出します。大変なんんですけど。今は助かっています。大学院生の諸君がティーチング・アシスタントとして授業に参画してくれます。学生の提出したレポートの整理を手伝ってもらいます。「この講義内容でしたら私も関心を持っている、パーソナリティ論を専攻していますから」、「ああそれなら助かる」とお願いしています。これは「あかずきんちゃん」と「ロビンソン・クルーソー」についてのレポート課題のテーマです。課題は前の授業のときに出します。2週間か3週間ぐらい時間を与えて提出させます。それをTAに下読みしていただいて、その中からさらに代表的なものを選んで教室に反映する。とにかく早く受講生にお返しするということでやっているんです。それはひとつのピストン運動というか、学生の理解度を知るうえで参考になります。それ以上に私のほうが教えられます。今ご覧いただいているレポートは非常にいい内容です。トップクラスのレポートです。こういう考え方もありますよということで受講生にお返しする。受講生同士のコミュニケーションを促し問題の理解を促進させるひとつの手段です。受講生のほうもこのような仲間がいるのかと気になると思います。もう一つには教室でやはりポーッとしている子もいますが、その子なりに考えているんです。先生の講義は焦点がわからないと悩んでいる。講義の時の「言葉が難しい」と思っている学生もいる。「もう少しかみくだいて話して下さい」というメッセージもある。これは講義の反省につながります。

一例えばさつきの例ではないですけれども、漫画的にやさしく説明したら学問がわかるかいうとかならずしもそうはいえないと思います。だからある意味ではテクニカルタームを駆使しながら教えるをえない。先生の授業でも2回生ですしその後の学びを考えると一定の範囲の専門用語を教えていく大切な時間になると思うのですが、そのところをどういう風にしておられますか。

佐藤先生

ですから、専門用語を繰り返し巻き返し使って説明する。問題のコンテキストをかえたり、同じコンテキストにもどったりして。たくさんは使わない。だからキーワードになるのですね。社会の構造を説明する際に必要な専門用語です。たとえば、前近代社会における構造の概念をきちんとおさえる。「共同体」、それから「何で生きるか」という「富」の概念、「土地」概念。富としての「土地」と大地は違う。「形式法」が成立する前の法の概念「習俗・慣習」とか。近代社会における「構造」の場合も同じです。「ゲゼルシャフト」、「契約」、「市場経済」、「私的所有権」の概念、「貨幣」とか「商品」の概念などいくつかあると思います。それから、「正当化された権力」、「形式法」、「社会」など。こういう構造概念をいくつかもちいて議論していく。先ほど述べた望遠鏡と顕微鏡の世界、マクロ・ミクロの図式によって図解できる変化の過程に関連づけながら。それから「嘘つき」の問題とも関わらせて。経済学がこういうふうに物語を抽象する。社会学がこういうふうに物語を抽象する。専門用語の働きを図式化するという形で用います。そのようにして概念は相互にどう関係するかを図式にする形で目に見えるようになる。図式的に示すことが大切です。受講生も「シェーマを示せ」と言います。「先生、ドストエフスキイと夏目漱石のシェーマを与えてくれ。ロビンソン・クルーソーとの差異はどう

なっているんですか？」受講生たちがそういうふうに言ってくれるんで、あつ、そうか、そうすると彼らもそれなりに理解しようとしているなというのがわかります。でもやっぱりこれね、やらないと駄目です。概念相互の関連図の提示は教師のほうで。「先生の講義がわからない」ということの一つは概念についてではなく「概念の相互のつながり」ではないか、とこのごろ思います。

一統計学的にみると、基本的に「わからない」という人がいると、必ず、その対極に「よくわかる」という人がいますが。

佐藤先生

そうですね。どうも分かれ方が2極化するのではないか。正規分布にならない。そうだとするといろいろ心配ですね。

一先生のお話はすでに私の尋ねたい枠組みの2つめのポイントに入っています。つまり受講生たちの学びの支援と拡大についてです。さらにその方法として身近な事例とかモデルとか実物とか用いた「抽象と具体の橋渡し」に関して先生が考えてらっしゃることはありますか。

佐藤先生

最近思うのは、学生たちは旅行が好きですよね。結構ヨーロッパとかにも行っています。青い表紙の旅行ガイドブックの地図を持っていましたね。ああいう地図を頼りにロンドンのどこそこに行ってきたと話しています。絵とか地図を示すとか、現物に代替するようなイラストレーションはすごく役立ちます。地図をOHPに映したり、画像を示す時間はみんな一生懸命ですね。ロンドンには2つの眼があるんだよ。ウェストミンスター・シティのほうは国内の土地所有に基づきおも地主貴族の勢力が集まっている。ロンドンの東端には貿易商人たちがロンドン銀行を建てて新興市民の勢力が集まっている。2つの眼があるでしょ。両者は対立しながら政権交代しながら、イギリスの歴史を動かしているんですよ。東京の街はどうですかね。宮城と霞ヶ関が一緒になって、宮城を中心に同心円的な構造になっている。風の流れ方が一方交通ですね。ロンドンの方は西風が吹いたり東風が吹いたりですからおもしろいのではないか。二つの眼があるからね。OHPを用いて説明するのです。講話だけでなく、受講生たちのイマジネーションが広がるのです。このような試みをいつでも工夫できれば講義はもっとおもしろくなるのではと思うんですが。なかなか難しいですね。

一私は先生のアイコンタクトやその他身体の動きにも注目していました。身体の動きの面では、先生は教壇の端から端まで動き回って、しかも肝心なところは真ん中に戻ってOHPを使って資料を映して説明し、その次の瞬間にはまた動いておられました。私なんか教卓から離れられなくてずっと机の上のレジュメを見てばかりいるなど自戒しているのです。でも、先生の場合は机からずいぶん離れて動き回っていました。先ほどのレポートによるコミュニケーションもそうですし、コメントペーパーによるやりとりにも、大講義では取り難い「相互性の尊重」を意識して授業を作つておられるなあと思いました。

ところで、次に「対象化の問題」なんですが、これには2つあると思います。第一に、学生たちのこれまでの学びを対象化して学問の方向へ導くという大事な仕事が2回生ぐらいだ

つたらあるだろうと思います。第二に、先生自身の研究過程の対象化があるのですが、これはもうすでにお話を伺ったところなので、1点目に絞ってお話を伺いたいと思います。

佐藤先生

これはね、難しいですね。今、受講生のニーズがどういうところにあって、今どういうところで悩んでいるのか、これはなかなか大講義室だけではつかめないです。ただこういうことはあります。1回生の基礎演習のときに学生たちが発言している話題、それから2回生後期からの演習があります。さらに3回生ゼミで取り上げるテーマ、最後に卒業論文に仕上げる卒業研究。これらから得られる情報はすごく大事だと思います。3回生になっても日常語のところにとどまっている子もいます。中にはかなり自分の言葉を社会科学の言葉に置き換えて、大体それは勉強の好きな子ですが、現代の社会学者の何人かの考え方を真似事しながら、それを自分のものにしている君もいます。マンガのような非言語的・半言語的表現世界に鋭敏な学生もたくさんいます。小集団の中で、学生から学ぶことはたくさんあります。小集団のなかでの学生たちのさまざまな活動のふれあいは教員にとって非常に意味のある行為です。漫画を読むという習慣は、どうも我々の世代は苦手です。学生たちは漫画から大事な情報を得ている。次の段階としてその情報を上手に「意味化」するというのは教師の役割だと思います。それにはやっぱり学生との日常の接触しかない。これが「一番難しい問題」だというのは重大です。

一次に問題意識の喚起、言い換えると動機づけとの問題です。今、先生が述べていただいたことに関わりますが、最終的には学生たちに今生きている世界の理解を促すというところにあるだろうなと思います。先生はこれを専門的内容、あるいは先生自身の学問観、興味を抱いている課題に結びつけ、専門的概念やイメージに創り込んで促していると感じます。先生の講義は「人間論」ですから、学生にとって遠い話ではなくてかなり身近ですから動機づけはそんなに困難ではないだろうなと推測します。しかし、多くの教師にとっては大変重要な課題ですし、問題意識の喚起の問題に少し触れていただきたいと思うのですが。

佐藤先生

私はですね、一番最初に申したと思いますが、もう大学生ともなるとかなりの知識や経験を蓄えている。だから、学生たちは勉強していないといわれるが、十分な批判力と判断力を備えている。どの学生を見ていてもそう思いますね。大事なのは学生の持っている知識の自明性に訴えるということではないでしょうか。学生たちがすでにどこかで感じ取っている問題にやっぱり探照灯をあてて、そこに「ひかり」を入れる。探照灯として私が考えついたのは文学作品です。大学に入学しはじめのころに社会科学の基礎理論の古典的な本を読めと言うと疲れますよね。マックス・ウェーバーなんか。あれなんかはしかし大変だと思います。もっと楽しくためになるものはないだろうか。学生時代にわたくしはかなりのロシアの小説、フランスの小説など読みあさりました。そこで考え付いたのは社会科学の古典の中に引用されている文学。文庫本に納められているからそれは手ごろに読めるということ、それから子どものころに自分がかつて読んだことがある。二度読みです。読み返しということから始めるような作業になる。動機づけはやっぱり普遍的な問題がいい。ただおもしろいからというよりも、どうしてこの本が今でも読まれているのか、そしてどうしてこの本が社会学や経済学に引かれているのか。社会学者や経済学者が重要な本の中で引用している部分に注目して、そこに探照灯の光をあてる。

問題意識の喚起といつてもいいです。読むということ、何度も読むということ、読み返すということ、これは大事なことで、「読み返しとは何か」ということから始めるわけです。「皆さんご存知ですね。何度も読むことが読み返すことでしょうか。」と問うわけですね。そうすると、つむじまがり的に読むという読み方があります。先ほど引用した大塚久雄。お偉い先生でもくまともに読んでないよ。どうしてだろう。こんな分厚い物語をまともに読んで全部経済学の本の中にとりあげたら、経済学の本はさらに数倍も分厚いものになってしまふでしょう。そうすると、やっぱり自分のポイント、観点というものが必要になる。自分の関心の光に映ったところを大事にして、そこから問題を広げていく。学問ってそうじゃないか。たくさんの知的好奇心のかたまりからとくに一番目立っておもしろいものをとりださないと損ですよ。ざつとこうした導入的な話によって受講生が自明視しているたくさんの経験とからの考え方になります訴えかける。受講生の「なじんでいる」思考回路とこちらの講義する者との「交流」ですね、そこで出あわないと次の段階の話にはなかなかいかない。だから最初の出だしが肝心なのです。

「ロビンソン・クルーソーはお父さんに買ってもらったでしょう」とかね。さっきの教師のパフォーマンスの問題と関係しますが、目線で訴えます。また、私自身も授業前にそれらの本を読むようにしています。最近は自分の話術がだんだん駄目になってることに気がついているのですが、やっぱり訴えるときにはちゃんと相手の顔つきを見て「読んだことない?」とか「ぜひ読みなさい」というアイコンタクトをこころみます。講義の主題に適った文学作品のいいもの、そして学生が読んだことのあるものに着目して、問題意識の喚起を試みていますけども。

現在出版を計画しているのは、文学と社会科学との接点の有効性についてです。これまで述べたテーマをまとめようということです。「人間論」を始めて十数年経ちましたが、一つの本にまとめて、皆さんに、何かをお返しできたらと思っています。

—それは本当に楽しみです。出版されたらぜひ読ませていただきたいと思います。

先ほどからすでに触れていただいていますが、学生たちへ学問研究への誘いをどうつくつしていくかについてお話を伺いたいと思います。一つ目は学び方や考え方を教えることですが、これについては、先ほどもお話をありました。先生のお話を少し整理させていただくと、まずは、既習の想起ということがあります。先生の言葉だと、日常語の段階では学生たちが実は知っていることの中に探照灯の光をあてながら社会科学の言葉に置き換えていく作業をおこなうことだったと思います。そして、古典の読み方、つまり「読み返し」の重要さを説明していただきました。

それで、次に私が伺いたい点は、学問の方法論を教えるということについてです。それから、学問研究のおもしろさ、あるいはその逆の厳しさなど、どう伝えておられるでしょうか。

佐藤先生

受講生には学問の厳しさについては特別には触れません。むしろ学間に触れることのよろこびみたいなものは伝達したいと思っています。この点はすでに触れましたが、「学問の楽しさ」って何だろうと、授業の中で提起した問題を受講生と一緒に考えながらいつもこの楽しさが実感できるように工夫しています。「ああ、わかった」という明るい顔を受講生のなかにたくさん見出すことです。

〈deutendes Verstehen〉「解明して理解する」という言葉があります。〈Deuten〉「解明す

「ということは「多義的で曖昧な現実」を「一定の分析手順」をとおして「一義的な明快な意味」のものに変える手順のことを意味します。「曖昧な意味」vieldeutigを「はっきりした意味」eindeutigにする方法や手続きのことです。Verstehen「ああ、わかった」というのはある分析によって得られた「成果」のことです。ですから「学問の方法論」とはこのところ「曖昧な現実をはっきりした意味に置きかえる手続きと工夫」のことだと考えるようになります。「人間論」の分析手続きというのは「顕微鏡的」見方における「意味の解釈」の手続きと「望遠鏡的」見方における「因果の説明」の2つの手続きを工夫して「社会と人間」の相互作用の世界という「曖昧で複雑な問題領域」を挟み込み、これによって「はっきりした意味」を引き出すことではないかと最近では考へるようになりました。この分析的方法から得られる成果が受講学生によって「ああ、わかった」という明るい笑顔によってむかえられるよう努めています。そのさい手続き上の「点検」や「工夫」そして適切な「資料」の収集がとても大事であることがありますますはっきりしてきました。

受講生に学問の厳しさについて触れるることは、とりもなおさず研究者が自己自身において「学問の厳しさ」の門前に立つことを意味します。それだけを述べることにとどめておきます。

一たいへん明快なお話で、すっきりしました。学問への誇りといった場合、普通はゼミを通してという形でしょうし、大講義は基礎ですから、それでもこういう「手続き」や「工夫」があれば、入り口を示すことが可能になるのですね。

佐藤先生

だから大講義では、先生は先生の考え方を、きちっとそれを明確に指示すべきであると思うんです。私の考え方はこういう切り口で現象を見ますと。そこをあいまいにして講義されるとかえって混乱する。これもやっぱり自己限定が必要だと思います。

一学問の方法を教えるということも基本的にゼミだと思うのですが、講義の中でも例えば未開拓の研究課題の所在を伝えたり、研究史をたどるというようなことは、講義でもできるかなあと思ったりもするのですが、このへんはいかがでしょうか。

佐藤先生

今ねえ、授業が2単位なんですね。これは非常に窮屈です。私はこれでいいのかなという思いがあります。以前は4単位だったんです。未開拓の研究課題の所在を伝えたり研究史をたどるということを改めてこころみることは無理です。雑談の中でちょっとという程度です。自説との関連で研究史を述べたり、新しい課題に触れる事はあります、体系的に伝えることは授業の中では難しい。

一最後になりますが、授業マネージメントについてどんなふうに先生はされていますか？

佐藤先生

これは学生自身が中心になって何かっていう形のものは今のところないんですが、学生とのコミュニケーションは、常にティーチィング・アシスタントの君とできるだけ接触をとってほしいといっています。例えば、授業のときの質問票とか、それから先生のレジュメがないという学生がいるとき、ティーチィング・アシスタントを媒介にしてもらってやっているんですよ。

それから、授業のあと、質問をする子が何人かいてますけど、学生自身が直接。

—そうですね。この前も講義が終わってから、先生の周りに何人が集まって、それも結構な数が集まっていましたね。

佐藤先生

自発的に集まってくれるんです。何人かの学生たちが組織して授業のあとにこういうことで先生と一緒にやろうとかそういう形のものではありません。とにかく有難いことに、受講生がまとまって質問を出してくれますので講義しやすいです。今のところ講義が終わると受講生が個人的にいろんな接触をしてきます。

—それからこれは長いこと教壇にお立ちになってやってこられた先生としての意見を伺いたいのですが、私が見た感じでは学生たちが先生に大変親近感を持つているように感じました。

その工夫とか、あるいは先生が大切にしておられる講義のスタイルというものについて、少し後輩の先生方に伝えていただいたらと思うのですが。

佐藤先生

さきほど述べましたとおり、アイコンタクトです。ニコニコして、教師がこれから講義する内容は楽しいんだぞと。これから楽しいことがはじまるよというメッセージを発信することです。教師が踊りを踊るというつもりで教壇に立つことです。先生が踊らないと「向こう」も踊らない。大体、先生が踊っても、受講生は冷ややかな目で見てします。にもかかわらず「踊る」。まず、自分に自己暗示が必要なのかもしれない。「ボクは授業が好きだ」と。本当は嫌いでもなんでもいいのです。「好きだ」「楽しい」という感覚を自分で感じないとあの90分を安定したコミュニケーションの場に保つのは難しい。自分に対する叱咤激励、「楽しくやろう」、すると学生もついてくる。

それから挨拶ですね。「今日はちょっと天気が悪いですね」とか挨拶をちょっと入れる。講義全体の雰囲気を和やかにする。みんなわいわいがやがやしているでしょう。「口にチャックをしよう」とかいってね。まず授業を始める前に挨拶をするんです。学生と目を合わせて。

「授業難しいでしょう」とか。要するにたがいに暗示をかけあって、話をして、そうするとだんだん前の方が落ち着いてくる。後ろの席に座って雑談している子たちにも挨拶します。「みなさん、友だちは一生懸命授業を受けようと思っているからみなさんもこれに合わせよう」と。そういう挨拶をまずしますね。授業が始まる前に。それからあとはみんなで授業をつくろうという約束事を少し。簡単な。

—どんな約束事でしょうか。

佐藤先生

要するに、「必ずノートを持ってきて」とか。それから「ボクの板書は乱雑」ですが、しかし「板書していることはやはりキーワードです」。「つながりがない」とみなさん言うけどね、「口を動かしている暇があったら手を動かせ」と。そういうことです。わからなかったら質問しましょう。それからレポート課題とか。セメスターの課題です。最初にそれを決めておきます。二回提出とか。それで、いやと思ったらやめたらいいと。受講するならちゃんとレポート

書いて考える。そういう本当に簡単な約束です。当たり前のことですけど、最初に申します。あとはですね、なかなか話を筋立てて話すというのはむつかしいのです。「先生はあっちいったりこっちいったりする」というのは鋭い指摘です。それはそのときの雰囲気で、話の筋をどうやってコントロールできるか。学生の関心をひきつけるつもりで、脱線してしまうことがしょっちゅうあるのです。学生は何でも聞いてくれますからね。あとで結論がでないで終わってしまうことが何度もあるんですよ。学生はフラストレーションをもちます。そんな時は、学生が先生のしゃべってることは何言ってるかわからんといいますね。終着駅を目指して走ってるんだということを講義のさいには十分心がけるというのが学生といい意味でのテンションを保つために大切です。やっぱり準備がいいときと悪いときとで非常に雰囲気が変わります。約束ごとではなく反省になりましたが。

授業は、簡単な仕事ではありません。学生と共にある重要な時を過ごしているんだという信念で授業に励まなければいけないと思います。特に大講義の場合は。10人の学生に熱心に聞いてもらうことはできても、100人の学生にきちんと聞いてもらうことはなかなか大変です。300人を超えるあの教室をですね、つねに緊張状態をたもつのは至難の業です。だからちょっとボクの話が迷路に入ってしまうと、今の学生諸君は、はっきりしています。「あ、これは、あかんな」と向こうが発信してきます。「うるさい」と言ったら黙るんですが。「あっ、ボクの授業、ちょっと脱線しちゃいましたねえ、ではまた戻りましょう」とか言って挨拶します。こちらの授業のススメ方が悪いのです。得意になってしゃべってるけどね。筋がつかめない。内容が「すべっちゃう」んです。

さいごに学生との約束の話にもどりますが、先ほど申ししたように、学生がどの程度理解しているかをチェックするためにレポート課題を出して800字ぐらいにまとめさせています。授業のなかで集中できなくても資料をたくさん出していますから、教室外のところで復習するだろうと。

5. まとめ

私は先生の講義に参加するにあたって授業を構成する3つのポイントを準備していた。すなわち、第一に学部の教學における科目の位置づけ、第二に授業の構成、第三に授業経営である。とりわけ、授業の構成に注目していた。これについては、私自身の授業科目である教職科目で利用している明治大学・斎藤孝教授のいう「授業レシピ」の手法で解析していく考えであった。つまり「材料」（コンセプトやキーワード）「段取り」「仕込み」で組み立てる手法である。

まず、「仕込み」については佐藤先生の研究者としての足跡からえられた「工夫」や「手続き」がみごとに機能した。たとえば「顕微鏡による見方」と「望遠鏡による見方」で現実を見る仕掛けを「仕込む」ことによって、授業の段取りの構成要素としていた。こうした「仕込み」は大学教師が一方で研究者という側面を持つがゆえに、過去にあるいは現在行っている研究の影響を色濃く受けるものと考えられる。「仕込み」という作業のなかからある一般性を持つ法則が見出せるものかどうか今後多くの授業を見せていただく中で確かめたい視点の一つである。

次に段取りである。4の授業の枠組みで触れたように、先生の授業から私が引き出したのは先の仕込みとかかわって人間的事象を明らかにする「2つのめがね」、「課題設定」「授業の対

象化」「学生の反応の教材化」「問題意識の喚起」「学びの支援と拡大」「現実を抽象化すること」「授業者自身の対象化」などであった。それについても、佐藤先生は丁寧に応えていただき、こうした「色眼鏡」が一定有効である感触を得ることができた。一般化できるかどうかについては今後の文献サーベイや授業観察にゆだねたい。あるいは、こうした「色眼鏡」をかけること自体に問題があって、正確な授業観察から浮かび上がってくる事実を記述していく方法が必要なのかもしれない。それもまた次回以降の課題としたい。またこうした視点について多くの方のご意見を頂きたい。

そうしたことはさておいて、私が何よりも感動したのは学生たちに対する先生の暖かいまなざしであった。それは、どんな授業論にも代え難い大切なことであろう。そのまなざしは授業後の対談によって明らかになるが『授業は、簡単な仕事ではありません。学生と共に重要な時を過ごしているんだという信念で授業に励まなければいけないと思います』という信念により裏打ちされていることが読み取れる。この言葉に触れることができたことが今回の最大の成果だったかもしれない。

最後になったが、人間科学研究所長という多忙な要職にもかかわらず、授業参観、2時間にも及ぶ対談、そして文章の校正までも快く引き受けていただいた佐藤先生に感謝の言葉を述べ結びとしたい。

Series

To study and research the Practical teaching method on University Education No.1
After Observing how to teach "Human studies" by Sato yoshikazu. (College of Social Sciences)

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