

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

立命館高等教育研究

第3号

実践研究

経済・経営学部大学生の望む中国語教科書

—立命館大学経済・経営学部のアンケート調査に基づいて—

張 兵 (1)

講義レポートの効率的処理の試み

—バーコードを活用して—

竹田 昌弘 (13)

自学自習にも活用可能なCALL教材の開発報告

松田 憲・津熊 良政 (27)

海外スタディ・プログラム：ラトガース大学5週間プログラム

と特殊講義—3年間の教育実践報告—

加藤 恒彦 (39)

高等教育における政策ディベートの実践

森 裕之 (51)

報告

2003年度第5回先進的教育実践フォーラム

—「学力問題を考える」

中西新太郎 (67)

「開かれた学校づくり」のフィールド・ワーク

浦野東洋一 (77)

資料

大学教育開発・支援センター、教育改善プロジェクト

2003年度のまとめ

有賀 郁敏 (87)

2004年7月

立命館大学 大学教育開発・支援センター

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 3 CONTENTS

Method and Practice

- The Chinese Textbook which College Students of Economics and Business
Administration Hope for —Based on a Questionnaire at College of Economics and
College of Business Administration, Ritsumeikan University— ZHANG, Bing (1)
- Pilot Project to Improving Efficiency of Processing Daily Assignments
— Printing Barcode ID on Students' Reports TAKEDA, Masahiro (13)
- The Practical Report on the Development of Self-Teaching CALL Materials
MATSUDA, Ken / TSUKUMA, Yoshimasa (27)
- Joint Teaching between Ritsumeikan and Rutgers University and 5-Week Program
at Rutgers University KATO Tsunehiko (39)
- Practice of Policy Debate in Higher Education MORI, Hiroyuki (51)

Report

- The Fifth Forum on Advanced Education
— Present Student Academic Ability NAKANISHI, Shintarou (67)
- A field-work report on “Open / Participating Management School” URANO, Toyokazu (77)

Material

- Center for Higher Education Research and Support, Project for
Improving Education : 2003 Summary ARUGA, Ikutoshi (87)

July 2004

Center for Higher Education Research and Support
Ritsumeikan University

実践研究

経済・経営学部大学生の望む中国語教科書

——立命館大学経済・経営学部のアンケート調査に基づいて——

張 兵

要 旨

本稿は立命館大学で行ったアンケート調査に基づいて経済・経営学部の学生がどんな中国語教科書を望んでいるかを概観するものである。調査の結果から特に次の3点が重要であることがわかった。①「将来仕事に役立てるため」は中国語学習の最大の動機となり、「中国語の4技能（話す・聞く・読む・書く）を総合的に身に付けたい」は中国語学習の最大の目標となっている。②中国語教科書の内容に関して、中国での日常生活や大学生の日常生活のような幅広くかつ実践しやすい場面設定と実用表現に主眼をおいた会話文が望まれる。過半数の学生が経済・経営関係のトピック設定に肯定的な意見を表わした。③中国語教科書の体裁に関しては、カラフルで見栄えがするものより、色彩単純でシンプルなものが勉強に効果的であると賛成された。

キーワード

中国語教科書、内容構成、場面設定、トピック設定、体裁、紙面構成

1. はじめに

近年来、大学における初修外国語（第二外国語）として中国語選修者の急増による中国語教科書ニーズの高まりを背景に、中国語教科書出版の量が年々増加しつつある。主要中国語教科書出版社三社から新刊された中国語教科書の数だけを見てみよう。筆者の粗略な統計によると、2003年度、白帝社から18種（初級10種、準中級2種、中級6種）、朝日出版社から10種（初級6種、準中級2種、中級2種）、白水社から2種（初級）、合計30種の中国語教科書が新刊された¹⁾。既刊本と合わせると、提供された中国語教科書は膨大な量となっている。一方、大学の中国語教員は、教科書を選定するたびに依然多くの悩みを抱くのが実情である。その理由は大学中国語教科書需要の多様化と現有中国語教科書の単調化との矛盾にあると思われる。大学中国語教科書需要の多様化に関しては、①学生の興味や学習目的の多様化、②教員の教科書に対する要求の多様化、③大学側の教学改革による中国語科目および達成目標の細分化、などが挙げられる。現有中国語教科書の単調化に関しては、①教科書の内容と形式の類似化、②初級教科書への過集中、③会話教科書への過集中、などが挙げられる。

教科書は教員の教え方と授業効果、学習者の学び方と学習効果を大きく左右する。中国語学習の目的を達成するためには、まず適切な教科書がなければならない。こういった意味で、教

員と学習者のそれぞれの立場から望まれる教科書のあり方を把握することは重要と考えられる。本稿では、筆者が立命館大学経済・経営学部で行ったアンケート調査に基づき、経済・経営学部の学生が望んでいる中国語教科書のイメージを明らかにしたい。

2. 調査概要

調査実施時期：2003年6月下旬～7月上旬

調査方法：筆者の担当クラスでアンケート用紙を配布、その場で記入してもらう

調査対象及び回答数：表1の通りである

表1 アンケートの実施対象及び回答数

学 部	クラス名	受講者数	回 生	回答数*
経済	中国語展開 E	29	2 回生26名、3 回生3名	21
経済	中国語展開 G	24	2 回生23名、3 回生1名	23
経営	中国語展開 B	29	2 回生19名、3 回生2名、 4 回生3名、5 回生2名、 6 回生2名、7 回生1名	19
経営	中国語展開 D	17	2 回生16名、3 回生1名	11
経営	中国語展開 F	22	2 回生22名	16
経済・経営	総合中国語 I	35	1 回生9名、2 回生5名、 3 回生9名、4 回生11名、 5 回生1名	17
経済・経営	総合中国語 II	22	1 回生3名、2 回生1名、 3 回生7名、4 回生10名、 5 回生1名	9
経済・経営	副専攻中国語F1	24	3 回生24名	21
合 計		202	1 回生12名、2 回生112名、 3 回生47名、4 回生24名、 5 回生4名、6 回生2名、 7 回生1名	137

*未回答の理由：欠席（課外活動参加者を含む）、遅刻（アンケートはいずれも授業の始めに実施）、二つのクラスを受講（この場合にはアンケート配布は一回のみ）

3. 中国語を勉強する目的について

今回のアンケート調査は、まず中国語を勉強する目的などについて尋ねた。三つの質問をしたところ、以下のような回答があった。

- (1) 中国語を受講した動機は何ですか？（複数選択可）
- a. 単位を取るため……………44
 - b. 将来中国留学に役立てるため……………14

- c. 将来仕事に役立てるため……………48
- d. 中国語は簡単そうだから……………22
- e. その他^{注2)}……………39
- (2) 中国語を勉強する目標は何ですか？（複数選択可）
 - a. しゃべれるようになる……………53
 - b. 聞き取れるようになる……………22
 - c. 読めるようになる……………27
 - d. 書けるようになる……………2
 - e. 以上のa～dのすべて……………58
- (3) 中国語を勉強する上で特に難しく感じるものは何ですか？（複数選択可）
 - a. 発音・ピンイン（ローマ字）……………79
 - b. 簡体字……………9
 - c. 文法……………36
 - d. ヒアリング……………84
 - e. ライティング……………9
 - f. リーディング……………10
 - g. その他（スピーキング）……………3

1997年、立命館大学で行われたアンケート調査では、中国語を学習する動機について、「中国へ旅行したい」の回答は1位であり（34.9%）、その次は「将来仕事に役立てるため」（31.9%）、「中国について知りたい」（28.3%）、「中国語で中国人と話したい」（20.5%）、その他（8.4%）であった¹⁾。今回の調査では、「将来仕事に役立てるため」を選んだ学生が48人で1位となり、「中国へ旅行に行きたいから」と答えた人が二人しかいなかった。近年の中国経済の急成長と日中経済関係の緊密化を背景に、自分の将来の仕事への関心が大きいと見受けられる。それに、「将来中国留学に役立てるため」を選んだ学生が14人、「その他」の中に「中国語に興味があったから」とはっきり答えた学生は23人、「今の英語のように将来絶対必要になると感じたから」と答えた学生は4人、というように積極的な動機に基づいて中国語を受講する学生が多いと言える。しかしその一方、「単位を取るため」の44人、「中国語は簡単そうだから」の22人と、安易な思いこみによって受講する学生も多数いることに注目しておきたい。

中国語を勉強する目標に関して、上記の数年前の調査では「普通の日常会話ができること」が72.3%と圧倒的に多く、続いて「あいさつ程度の会話」（13.3%）、「中国人とのコミュニケーション」（12.1%）、「その他」（2.4%）の順であった。すなわちほとんどの学生は会話力を付けることを自分の目標としていた²⁾。このように、近年来、中国語会話能力を重要視する傾向があり、「しゃべれるようになる」は最も大きな目標であろうと予想されたが、今回の調査の実際結果を見たところ、「しゃべれるようになる」は二位にとどまって、「話す」「聞く」「読む」「書く」の4技能をすべて身につけたいとの回答が最も多かったのである。そして「読めるようになる」は「聞き取れるようになる」を超えるほど多くの学生から選ばれた。このような結果から、ただ中国語を話せる、聞けるだけではなく、総合的に中国語を使う能力及び中国語で情報を収集する能力を身につけたいという要望が見られた。こういった意味で、教科書の作成と授

業をするにあたって、「話す」と「聞く」の習得を優先させ、会話力の養成を中心とする一方、「読む」と「書く」の習得も軽視することができないと言える。

学習目標の「話す」「聞く」への傾斜と関連して、中国語を勉強する上で特に難しく感じるものに関して、答えは圧倒的にヒアリング、発音、スピーキングという会話面の項目に集中している。

4. 中国語教科書の内容について

表2は現在よく使われるいくつかの中国語教科書の内容構成例である。この表から次のことがわかる。まずは場面設定とトピック設定において、中国留学、中国旅行、中国での日常生活、中国の社会と文化の紹介が多く取り上げられている。第二に、項目構成においては、会話文、単語、文法、練習という四つの部分からなり、会話文→単語→文法→練習という順番にするのが主流となっている。第三に、1課の新出単語は10～20語から30～40語までさまざまに違いが大きい。

表2 中国語教科書の内容構成例

書名及び出版社名	レベル	場面とトピック設定	項目	新出単語
1年生のコミュニケーション中国語(白水社)	初級	中国旅行	会話文+単語+文法+練習	10～20
2年生のコミュニケーション中国語(白水社)	準中級	中国短期留学	会話文+単語+文法+練習	10～20
中国は今(白水社)	中級	中国の社会の紹介	エッセイ+単語+文法+練習	20～30
着実にまなぶ中国語 入門編(朝日出版社)	入門	中国での日常生活	単語+文法+短会話	10～30
着実にまなぶ中国語 基礎固め編(朝日出版社)	初級	中国での日常生活	単語+文法+短会話	30～40
着実にまなぶ中国語 初級～中級編(朝日出版社)	準中級	日常生活、中国文化(成語故事)	単語+文法+短会話や成語故事	30～40
中国語の玉手箱(白帝社)	初級	日本での日常会話	会話文+文法+練習	
留学気分で中国語(白帝社)	準中級	中国留学	会話文+単語+文法+練習	20～30
実力のつく中国語(白帝社)	中級	中国留学	会話文+単語+文法+練習	10～20

表2から示されているように、中国語教科書の場面設定を中国旅行や中国留学にしている教科書が多く見られる。しかし、今回のアンケート調査では、この二つを選んだ学生がわずか23.3%で、「中国での日常生活」は33%、「大学生の日常生活」は27.7%で、いずれも中国旅行と中国留学を凌駕している(図1)。これは、旅行や留学のような限られやすかつ実践しにくい場面設定よりも、幅広くかつ実践しやすい場面設定を望んでいると思われる。外国語の習得、特に会話の上達を求めるには、実践がたいへん重要である。自分の日頃の生活に近ければ近いほど現実的で実践に繋がりがやすい。すなわち「大学生の日常生活」に関する言葉であれば、最

も理解しやすく使え確率も高くなるのである。しかし、大学生の生活は大体決まったトピックに限られている。「日本での日常生活」は日本の大学生にとってももちろん「中国での日常生活」より身近だが、生活習慣と文化背景の差があまりにも大きいので、日本での日常生活の場面設定から学んだ言葉は中国語としては実践向けとは言えない。そこで、中国語の基本知識と技能を身に付けるには、「中国での日常生活」の場面設定が最も適切と思われるのが理解できるといえよう。

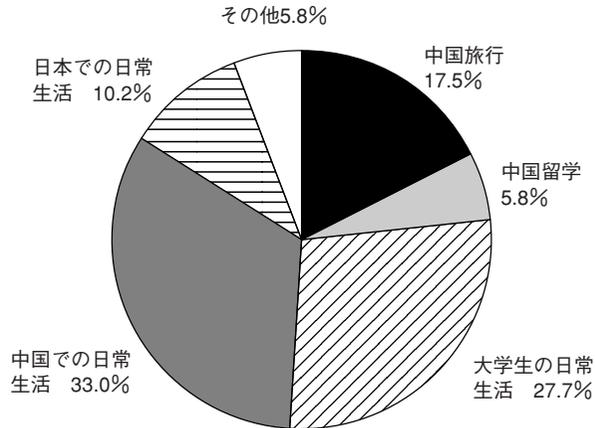


図1 望まれる中国語教科書の場面設定

本文の形式に関しては、80.3%の学生が会話文・スキットを選んだ。エッセイと記事を選んだ学生は19.7%しかいない。要するに、学生たちは、かたくて煩わしい文章用語を避けて、会話を中心に外国語を学びたいのである。「4技能は習得上においてそれぞれ特徴を有するとしても、外国語教育においてその材料が限定されるものではない。いかなる材料によっても、4技能の習得が可能である」。「すなわち外国語教育において、会話を中心とするか文章を中心とするかによって、4技能習得の方向が規定されるわけではない。会話と文章の違いは平易な内容を中心とするか難しい内容を中心とするかに過ぎない。」という主張があるが³⁾、会話文と文章はそれぞれの表現特徴があり、たとえ平易な文章であってもその文をすべてそのまま会話文に換えることができないことから、会話文で会話を学ぶ、というのがやはり自然な考えと正しい選択であると思われる。

「本文の主眼はどこにおくか」の質問に対して、回答は「実用表現」40.9%と「文法知識と実用表現の組み合わせ」31.4%の両者合わせると72.3%に達するのに対し、文法知識を選んだ学生はわずか9.5%である。つまり、文法知識はもちろん大切であるが、多くの文法ポイントを無理に本文に書き込むのではなく、実用表現を優先させ、それと合わせて必要な文法事項を取り入れるほうがいい、ということが強調されたのである。

また、本文以外に、各課の主な内容として、新出単語、文法ポイント、練習問題の三つがあってほしい、ということが調査からわかった。この四つの内容の順番に関しては、「単語→本文→文法→練習」との答えが62.1%で最も多い。従来の中国語教科書は大体このような四つの部

分からなっているが、その順番はまちまちである。なお、1課の新出単語の量に関しては、従来の中国語教科書を見てみると、10以下もあるし、40を超えるのも決して珍しくない。今回の調査では、64.9%の学生が「10～20」が適当と示している。「10以下」と「20～30」の答えはそれぞれ24.4%、10.7%である。単語は一度では覚えきれないものであり、繰り返して覚えなければならない。初修外国語の教育・学習時間はかなり限られているので、多くの単語を覚えるのは無理に思われる。もちろん、1課に新出単語の量はどれくらいが適切かについては詳細な検証が必要であるし、1課の学習配分時間によっても違うのは言うまでもない。

従来の中国語教科書選定は、学部を問わずに、共通のトピックと言葉を中心としたものにするのが多い。言い換えれば、異なった学部でも同様な教科書を使って同じ内容を勉強するケースが多く、教科書の作成と出版においても、学部の違いを気にせず中国語の授業ならどんなクラスでも使えるという考えが持たれるのである。そこで、今回は、経済・経営学部の使う教科書として特別な設定と内容が必要かどうかを調査した。教科書の場面設定について、「経済・経営学部の使う教科書の場面設定についてどう思いますか？」の質問に対して、132人の回答者の中、「別にビジネス関係の場面設定をする必要がない」と答えた学生は91人（69%）で1位となっているが、4人（3%）は「すべてビジネス関係の場面にする」、37人（28%）は「できるだけビジネス関係の場面にする」と答えた。さらに、トピック設定については、「経済・経営学部の使う教科書では経済・経営関係のトピック設定をするほうが良いと思いますか？」の質問に対して、132人の回答者の中、「ぜひしてほしい」と答えた学生は10人（7.5%）、「するほうが良い」と答えた学生は60人（45.5%）、合わせて70人（53%）に達し、過半数の学生が肯定的な意見を示している。「しなくてもよい」と答えた学生は62人（47%）であった。

これらの回答から、初修外国語として、あくまでもまず基本的な知識と技能をしっかりと身に付けなければならないという考えが主流であるが、経済・経営学部の使う教科書として、やはり経済・経営の特色のあるトピック設定をしてほしいという思いが強い、ということがわかった。その理由については、同じ分野の言葉として理解しやすいこと、学習者にとって実用性の

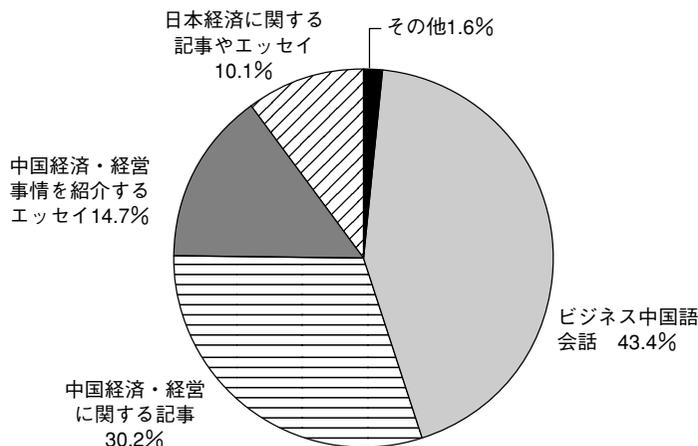


図2 入れてほしい経済・経営関係の内容

ある言葉で日頃の使用頻度が比較的に高いこと、言葉の勉強と同時に経済・経営のことを触れることも可能であり、いわば専門科目の学習に直接役立てること、などが考えられる。

「経済・経営関係の内容を入れるとしたら、どんな内容を入れたら良いですか?」という質問に対して、最も回答数が多かったのは「ビジネス中国語会話」である(43.4%)。これは有用性が重要視された結果と考えられる。続いて、「中国経済・経営に関する記事」(30.2%)、「中国経済・経営事情を紹介するエッセイ」(14.7%)、「日本経済に関する記事やエッセイ」(10.1%)の順となっている(図2)。

5. 中国語教科書の体裁について

表3は2003年度新刊された一部の中国語教科書の体裁や付属品などをまとめたものである。この表から次のことがわかる。まずは印刷の色に関しては、単色刷が主流であるが2色刷も少なくない。第二に、巻末資料は単語索引と語句集を中心としている。第三に、ほとんどの教科書に音声メディア(CDが主流)が付いている。第四に、判型、頁数及び定価を見てみると、B5判で100頁以内と100頁前後のものが主流で、CD付きなら2000円～2400円、CDがなければ1700円程度となっている。

表3 2003年新刊中国語教科書の体裁などの例

書名及び出版社名	レベル	色刷	巻末資料	音声	判型と頁数	定価(円)
中国語ポイント42(白水社)	初級	単色	単語リスト	CD	B5/68	2100
中国語10課(白水社)	初級	2色	単語集	CD	B5/60	2000
中国語への船出(朝日出版社)	初級	2色	索引	CD	B5/80	2200
中国語精選サラダ(朝日出版社)	初級	2色	中国語の手紙、 リンク集、単語表	CD	B5/80	2200
着実にまなぶ中国語 入門編 (朝日出版社)	入門	2色	語彙索引、常用字 (2500字)(1)	CD	B5/73	2300
着実にまなぶ中国語 基礎固め 編(朝日出版社)	初級	単色	語彙索引、常用字 (2500字)(2)	CD	B5/69	2300
着実にまなぶ中国語 初級～中 級編(朝日出版社)	準中級	単色	語彙索引、常用字 (2500字)(3)	CD	B5/70	2300
現代中国 走馬看花(朝日出版社)	準中級	単色	なし	CD	B5/49	2000
日本に生きる中国語(朝日出版社)	中級	単色	なし	テープ	A5/60	1700
現代漢語入門(白帝社)	初級	単色	総合練習、語句索 引、中国語音節表	CD	B5/109	2400
現代漢語初級(白帝社)	初級	単色	総合練習	CD	B5/101	2400
標準中国語(白帝社)	初級	単色	リスニング練習	CD	B5/118	2000
リズムで覚える中国語I(白帝社)	初級	単色	小辞典、小字典	CD	A5/83	1800
新聞で読む21世紀の中国(白帝社)	中級	単色	中国の新聞、 略語・略称	なし	A5/78	1700

勉強の効果から考えると教科書の体裁はどうすればいいかに関して、二つの対立する意見がある。1つはカラフルで見栄えのする教科書は魅力的で学習者を引きつけることができ、関心の喚起と興味の維持に良い効果があるというものである。もう1つは、カラフルな教科書は集中力散漫の悪影響があり、むしろ色彩単純でシンプルなほうが効果的であるというものである。従来の中国語教科書はシンプルで色彩が単調なものが多いが、最近2色を中心としたカラー印刷のものが増えてきている。筆者の担当するクラスで使われる教科書は単色刷で写真やイラストも一切使用しないが、コンピューターを使って授業をする場合、PowerPointで作成したアクティブでカラフルな教材をよく使い、学習者の興味づけにおいて良い効果が観察されていた⁴⁾。

今回の調査では、中国語教科書の紙面構成についていくつかの質問をしたところ、131人の回答者から次のような回答があった。

- (1) 勉強の効果から考えると教科書の紙面構成はどちらがいいと思いますか？
 - a. 色彩単純でシンプルなほうがいい……………85 (64.9%)
 - b. カラフルで見栄えがするほうがいい……………46 (35.1%)
- (2) お好きな教科書の印刷の色を次の中から選んでください。
 - a. 単色(黒)刷……………39 (29.8%)
 - b. 二色刷……………36 (27.5%)
 - c. 三色刷……………31 (23.7%)
 - d. フルカラー……………25 (19.0%)
- (3) 写真の使用に関してどう思いますか？
 - a. カラー写真をできるだけ多く使うほうがいい……………27 (20.6%)
 - b. 白黒でもいいからできるだけ写真を多く使うほうがいい……………25 (19.1%)
 - c. 適当に使ったらいい……………55 (42.0%)
 - d. 使わなくてもかまわない……………24 (18.3%)
- (4) 絵やイラストなどの使用に関してどう思いますか？
 - a. 絵やイラストをできるだけ多く使うほうがいい……………33 (25.2%)
 - b. 適当に使ったらいい……………82 (62.6%)
 - c. 使わなくてもかまわない……………16 (12.2%)

131人の回答者の中、85人(64.9%)が「色彩単純でシンプルなほうがいい」を選んで、「カラフルで見栄えがするほうがいい」を選んだ学生(46人、35.1%)より39人多い。印刷の色に関しても単色刷を選んだ人が最も多い。写真とイラストの使用に関しては「適当に使ったらいい」と答える人はそれぞれ42.0%、62.6%で断然トップ、「使わなくてもかまわない」と答える学生はそれぞれ18.3%、12.2%であった。以上のデータにより次のことが理解されよう。第一に、教科書として何よりも内容で勝ちを制し、見栄に拘らず、適切で充実な内容がありかつ記憶に残りやすいことが最も望ましい。第二に、写真やイラストなどは内容の理解と印象付けに有益であるので、適当に使うのが望まれる。第三に、読むのに逆効果をもたらすような色使いや贅沢な写真、図版の使用はひかえるべきである。

なお、「経済・経営学部を使う中国語教科書では中国経済・経営関係の写真や絵などをできるだけ多く使うほうがいいと思いますか？」の質問に対して、「思う」と答えた学生は33.3%で、

「思わない」と答えた学生より1.5%多い。しかし、「よくわからない」と答えた学生は最も多く、34.9%となっている。

紙面構成の都合、あるいは本文内容の有効な補充として、コラムは中国語教科書によく見られる。さらに、その内容は編纂者の観点と資料によってさまざまである。今回は、経済・経営学部の学生にコラムにどのようなものがあってほしいかを尋ねた。答えは図3の通りである。1位は「中国の言語や文化の情報」(33.9%)、続いて、「中国の社会の情報」(23.3%)、「中国の経済・経営事情」(18.0%)、「中国のビジネスの情報」(12.8%)、「中国語を勉強する方法」(12.0%)の順である。中国語の学習に直接役立つ言語、文化及び社会の情報や勉強法を知りたいだけでなく、経済・経営学部の学生として、言葉を勉強すると同時に、中国の経済・経営事情や中国のビジネスに関する情報も合わせて知ることができればベストだ、という考えが示唆されている。

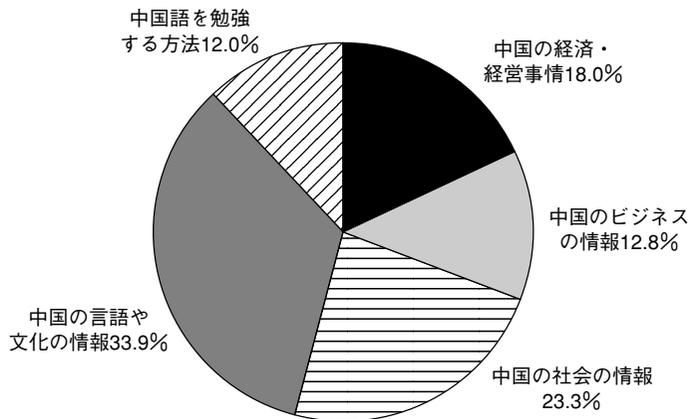


図3 コラムで紹介してほしいもの

学習者の勉強における便宜を図る視点から考えると、巻末資料も中国語教科書の重要な部分であろう。表3を見ると、単語索引と語句集が最も多く巻末に付けられて、その他に総合練習や音節表などがある。今回の調査で、「巻末に付属してほしい資料を次の中から選んでください(複数選択可)」という項目を設定し、経済・経営学部の学生が巻末に付けてほしい資料を明らかにした(図4)。「単語索引」ははるかにほかの選択肢を超えて1位となり、表3の示した新刊教科書の傾向と一致している。表3に見られた「総合練習」と「音節表」もそれぞれ4位と5位であった。しかし、表3にはなかった「各課の練習問題の解答」と「文型のまとめ」の二つはそれぞれ2位と3位で、上位の選択肢として選ばれた。「その他」は1例で、「日中辞典」という答えであった。

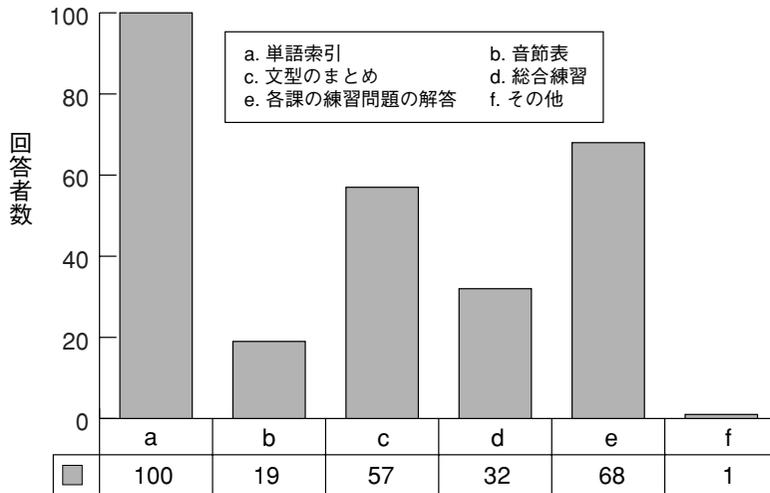


図4 巻末に付けてほしい資料

会話重視の学習目的及びそれによる教科書作成に基づいて、表3からわかったように、CDなどの音声メディアは中国語教科書の不可欠なものとして付けられるのが一般的になりつつある。今回の調査で「付す音声メディアはどれにしてほしいと思いますか？」の質問に対して、131人の回答者の中、CDを選んだ学生は94人（71.8%）でトップとなっている。その次はMDで、31人（23.7%）であった。カセットテープを選んだ学生は5人（3.8%）しかいなかった。なお、「音声メディアを付すなら何を収録すれば良いですか？」と尋ねたところ、129人の回答者の内、90人（69.8%）が「新出単語と本文」と答え、続いて「新出単語、本文と文法解釈の例文」（37人、28.7%）、「その他」（2人、1.5%）の順であった。

中国語教科書の判型、頁数及び定価に関しては、2003年新刊されたものを調べたところ、先ほど述べたように、「B5判で100頁以内と100頁前後のものが主流で、CD付きなら2000円～2400円、CDがなければ1700円程度」ということがわかった。これは今回の調査結果とずいぶん離れている。今回のアンケートで「教科書のサイズはどれにしてほしいと思いますか？」の質問に対して、130人の回答者の内、55人（42.3%）がA4を選んだ。B5を選んだ学生は48人（36.9%）で2位となっている。その他に、新書判とA5を選んだ学生はそれぞれ6人（4.6%）、4人（3.1%）、「よくわからない」と答えた学生は17人（13.1%）である。A4が最も多く選ばれたのは、アンケートを行った8クラスの中に5クラスがA4サイズの教科書を使っているのと関係があらうと思われる（他の3クラスの教科書はA5判である）。「教科書の値段はどれくらいで適当だと思いますか？」と聞いたところ、133人の回答者の内、71人（53.4%）が「1000円くらい」を選んだ。続いて、「1500円くらい」（34人、25.6%）、「2000円以下」（15人、11.3%）、「その他」（13人、9.7%）の順である。

6. おわりに

本稿では立命館大学で実施したアンケート調査に基づいて、経済学部と経営学部の学生が望

んでいる中国語教科書について、学習目的、教科書内容及び教科書の体裁を中心に概観した。

学習目的に関しては、「将来仕事に役立てるため」は1997年の調査で1位であった「中国へ旅行したい」に取って代わってトップに上昇し、将来の仕事への配慮が中国語を学習する最も大きな動機となっている。初修外国語の選択において社会ニーズの影響の大きさがあらためて実感された。中国語を勉強する目標も「普通の日常会話ができること」への圧倒的な集中から「話す・聞く・読む・書くの4技能を総合的に身に付ける」へとシフトしてきた。総合的な中国語運用能力と中国語で情報を収集する能力が経済・経営学部の学生から求められると言えよう。

中国語教科書の内容に関しては、従来の教科書においてよく見られる中国旅行や中国留学の場面設定に代わって、中国での日常生活や大学生の日常生活のような幅広くかつ実践しやすい場面設定が望まれ、また本文の形としては実用表現に主眼をおいた会話文へ希望が集中していることがわかった。経済・経営学部の使う中国語教科書について、53%の人が経済・経営関係のトピック設定に肯定的な意見を表わした。これは従来の学部を区別せずに一律的なトピック設定を変える必要性を示唆している、と言っても過言ではないと思われる。また経済・経営関係の内容を入れるとしたら、ビジネス中国語会話、中国経済・経営に関する記事などを中国語教科書に入れてほしい、ということがわかった。

中国語教科書の体裁に関しては、勉強の効果から考えると「色彩単純でシンプルなほうがいい」それとも「カラフルで見栄えがするほうがいい」という質問に対して、前者への選択が断然多くなっている。色刷においても写真やイラストなどの使用においても適切な程度にこだわり、内容の充実さに主眼をおくべきだと理解されよう。コラムと巻末にあってほしい資料として、中国の言語と文化の情報、単語索引はそれぞれ1位に選ばれた。

今回の調査を踏まえて、今後の課題として以下の点をあげておく。まずは本稿でまとめた学生からの意見と希望を実際に教材作成に取り入れたら、結果がどうであるか、またそれをどれくらい取り入れられるかを授業実践において検証する必要がある。第二に、学習者からの声を聞き、それに基づいて教科書を見直し、一定の時期ごとに教科書の変更を検討することが必要である。また、教科書作成者、教科書出版者、学習者の三者は常に意見交換と情報交流を積極的にする必要があると思われる。第三に、今回は経済・経営学部において調査を実施したが、中国語教科書のあり方を検討するには、他の学部においても調査を実施し、異なった学部の学生がそれぞれ望んでいる中国語教科書を比べて考察することが欠かせないと考えられる。

アンケート調査やデータの統計に際しては、立命館大学経済学部の田坂紀子さんと経営学部の近藤愛子さんにご協力を頂きました。ここに記してお礼申し上げます。

注

- 1) 三社の2003年中国語教科書目録による統計結果。
- 2) 「その他」の回答者の内訳は以下の通りである。「中国語に興味があったから」23人、「英語以外の言語を学びたかったから」5人、「中国へ旅行に行きたいから」2人、「中国人の友達と会話したかったから」2人、「今の英語のように将来絶対必要になると感じたから」4人、「英語の選考テストを受けなかったから、別に探した結果」3人。

参考文献

- 1) 曹瑞林「日本人学生の中国語教育と異文化理解」、立命館大学政策科学会『政策科学 外国語教育研究特集第2号』、1998年3月。
- 2) 資料出所は同1)
- 3) 于康、成田静香「大学における初習外国語としての中国語教育：その目的とテキスト編纂」、関西学院大学『言語教育研究センター研究年報』、2000年。
- 4) 張兵「CALL授業におけるPowerPointの利用とその有効性」、外国語教育メディア学会『LET関西支部研究集録』第9号、2002年。

The Chinese Textbook which College Students of Economics and Business Administration Hope for

—Based on a Questionnaire at College of Economics and College of Business Administration, Ritsumeikan University—

ZHANG, Bing (College of Science and Engineering)

Abstract

This paper is based on a questionnaire at Ritsumeikan University which surveys what kind of Chinese textbook is requested among the students of School of Economic and Business Administration. The following three are the most important points as we found from the investigation. ① To study Chinese for future career is the students' leading motive, and mastering the 4 skills of Chinese (speaking, listening, reading, writing) in a comprehensive way is their utmost goal. ② Addressing the contents of Chinese textbook, situational dialogue concerning daily life in China and campus activity are strongly desired due to their practicality. Besides, the majorities strongly believe that the topic should be related to economy and business. ③ Regarding the style of Chinese textbook, it is agreed that the simple one is more effective for studying than the colorful one.

Key words

Chinese textbook, Contents composition, Scene settlement, Topic settlement, Appearance, Paper composition

海外スタディ・プログラム： ラトガス大学5週間プログラムと特殊講義

—— 3年間の教育実践報告 ——

加藤 恒彦

要旨

この実践報告では国際インスの海外スタディの一環としての、ラトガス大学との共同講義（特殊講義Q）とラトガス大学訪問5週間プログラムの概要について説明する。というのは特殊講義は広義での「5週間プログラム」の事前講義だからである。

この二つのプログラムは2001年の秋に立命館大学とラトガス大学との共同講義として開始された。その目的は両大学の学生が共に学び、友情をはぐくむ機会を提供することにあった。

秋の特殊講義では両方の学生は英語での日米の歴史に関する講義を双方の教員から学びつつ、講義ビデオの交換、電子メールの交換、学生の発表ビデオ撮りし、それをWebCT上に掲載すること、電話回線による共同会議などの手段を通じて交流を深める。

二月には立命館の学生はニュー・ジャージー州のニュー・ブルズウィックのラトガス大学を訪問し、秋に教えてくれた教員による授業を同じラトガスの学生と学び、関心のあるラトガス大学の授業を聴講し、週末にはワシントンD.C.、ニューヨークの国連本部、フィラデルフィアなどを一緒に訪問する。このプログラムの良いところは、両校の学生の間に強い友情が生まれ、次の年度ラトガスの学生が交換学生、サマー・プログラムへの参加学生、あるいは旅行者として立命館を訪れ再会していることである。アメリカ人の学生と共に学び、付き合うという経験をしたことのない日本人の学生にとって、これはまたとない機会なのである。

キーワード

国際インス海外スタディ、ラトガス大学5週間プログラム、日米共同授業

はじめに

2001年に始まった「国際インス海外スタディ：ラトガス大学5週間プログラム」も本年で3年目となり先日無事学生たちも帰国し、「まとめ」の事後講義を行った。2003年度、思いがけなく先進的教育実践で表彰されたが、その対象となった特殊講義（K）は実はこの「5週間プログラム」をより効果的に行うための広義の「事前講義」的意味合いをこめて作り上げたものである。したがって私としては両方を含めてひとつの教育実践と捉えているので、この場を利用して二つのプログラムをあわせた3年間の取り組みの総括的なものを行いたい

と思っている。本学でも国際化の第3段階ということで、このような海外プログラムを大幅に拡張する方向が出されており、それらをより実り豊かなものにする上で多少の参考になればと思うからである。

1 プログラムの発端と経過

本プログラムは基本的には2つの動きがうまくマッチすることによって生まれた。ひとつは国際インス設立の動きであり、もうひとつはラトガス大学からの大学間交流プログラムの提案であった。国際インス設立時の大きな問題意識のひとつは語学研修という枠を超えた、新しい海外研修プログラムを世界各地にどう作り出すのかという点であった。その場合、当時インス設立委員会で仕事をしていた私としては、アメリカの大学の授業を自由に聴講できるような形をひとつ考えていたのである。いわば本格的な留学の模擬体験が可能となるようなものである。そういう問題意識をもっていたときにラトガス大学のゴープン交際部長と本学の国際センター所長の奥川教授とのNAFSA（世界の大学の国際教育担当者の交流会）での出会いがありラトガス大学からの立命館との大学間交流への提案として展開したのである。国際センターはインス設立にも当然のことながらかかわっていたこともあって、ラトガス大学は有力な海外研修プログラムの対象大学となったのである。それが98年の秋ごろのことであったと記憶している。そしてインスは翌々年の2000年度に設立の運びとなった。

99年度後期から私はアメリカン大学との客員教授交換協定に基づいてアメリカン大学で教えることになり帰国したのが2000年の夏のことであった。それはインス初年度であったが、帰国早々、翌年から始まるラトガス大学との共同授業（特殊講義k）と研修プログラムの作成と実施をまかされることになった。自分が構想にかかわったプログラムを自分で具体化することなので張り切って引き受けたのである。

ラトガス大学について

ところでラトガス大学とはどういう大学なのか？ ニューヨーク市の西に位置するニュージャージー州の内陸部にある州立大学で、ニューヨークのマンハッタンまで電車で一時間弱の距離にある。創立はアメリカ独立戦争以前の1766年であり、アメリカ植民地で8番目にオランダ改革教会によって創立されたという古い歴史をもっている。近くにあるプリンストン大学とはいわばライバル校の関係にある。日本とも関係が深く、遠くは明治維新の頃に日本の元侍の師弟を留学生として受け入れたことでも知られている。そのなかの優秀な学生は優等で卒業したが不幸なことに病気で亡くなってしまった。しかしその学生を教えたラトガスのある教授はそのように優秀な学生を生み出した日本に関心をもち、その学生の出身の福井県を訪れ、そこで教鞭をとり、後に東京大学の教授となった。それが福井県とラトガスの関係の始まりだそうである。勝海舟の息子もラトガスで学んだそうである。総合大学であるが分野によっては世界的に有名な教授をかかえている大学でもある。現在、4万の学生と2,500の教授陣、7つのキャンパスをもつ大学である。

プログラムの作成

さて、インス教学委員会から私に当初与えられた課題は次のようなものであった。秋に双方の大学が、共同で授業を行う。できればそれにインターネットを使用する（当時アメリカではインターネットを使用した遠隔地授業や外国の大学との授業への取り組みが積極的に推し進められつつあり、立命でも大学のIT化が重要な戦略として打ち出されていた頃である）。そして後期試験終了後の2月の初めにラトガース大学にその学生を引率し、5週間学ぶというものであった。

ラトガース側の授業担当者としてロブ・ネルソン先生が任命されていて、後は2人で相談の上授業を組み立ててゆくことになった。そしてゴープン教授とネルソン先生が2001年の前期に立命を訪問され、インターネットを利用した相互授業についてのすり合わせを情報システム課、国際事務室も含めて行った。わたしとしては共同授業の相方であるロブ・ネルソン先生とお会いし、お互いの研究者としての関心を交流できた事が大いなる成果であった。ネルソン先生はアメリカ史の専門家でも黒人問題への認識も深く、黒人文学を専攻している私ともアメリカ史についての考え方に大きな共通点があり、またそのオープンで柔軟で教育熱心な人柄にも好感をもった。これなら一緒に授業を作り上げてゆくことができるという感触を得たのである。

プログラムの骨子（初年度）

その後、実施にむけてプログラムの組み立ての協議をメールを通じて行いおおよそ次のような形を作り上げた。①アメリカ式に週2回授業を行い、その1回は教授の講義、あとの1回は学生の発表とする。②それぞれの大学が3週連続して担当する。最初の3週間は、たとえばラトガース大学の教員が週の最初の曜日に講義を行い、後の曜日をそれに関連した学生の発表にあてる。後半の3週間は立命の教員が講義し、それに関連した課題で学生が発表する。③ラトガースの教員はアメリカについて講義し、立命の教員は日本について講義する。④その後、7回の事前講義を行い、2月の5週間プログラムを実施する。その間、授業の進展と平行してWebCTを利用し、双方の学生がメールで交流を深める。

当初の計画ではそれぞれの授業をITで送ることになっていたが技術的な問題で困難と判明し、ビデオで送りあうことにした。

「5週間プログラム」の内容は、①週2回のロブ先生の授業（これには秋の共同授業に参加していたラトガースの学生が参加する）、②ラトガース大学の授業を自由に聴講する、③ワシントンDC旅行、ニューヨークの国連本部訪問、フィラデルフィア旅行、地元の公立高校訪問、などのフィールド・トリップ、④公式、非公式の歓迎パーティやラトガースの学生との交流、などであった。⑤その間学生は1回生を対象とした大学の寮でアメリカ人の学生をルームメイトにし、寮生活を体験するのである。

わたしは最初の1週間を学生とともに過ごし、プログラムの進行についてチェックし、学生からの要望をラトガース側に伝え、どうするか相談するのが役割である。そして帰国後英文で「アメリカで学んだこと」をまとめ、プログラムへの感想・意見を日本語で提出することを課題にする。単位認定はそれぞれの大学で行うという取り決めの結果である。これが大きな枠組みであった。

2001年度の取り組み

次に、初年度の特徴について述べたい。参加学生は12名であった。その構成は国際が5名、法3名、政策4名であった。「特殊講義」ではネルソン先生が3回にわたりアメリカ史の展開を独立戦争とその意義、アメリカ合州国憲法、南北戦争などに沿って、その背景および人権の発展、多文化社会の形成という立場から講義し、あわせてラトガース大学についても講義し、そのビデオをこちらで見た。そして立命の学生はアメリカ史について、すなわち独立宣言、南北戦争、現代の黒人を中心とした公民権運動の展開などについて日本語でグループ発表をした。他方、わたしは日本の近代化について江戸時代から1980年代まで歴史的に英語で講義し、それをWebCTに上げて講義の際には文字でも読めるようにした。学生はペリーの来航の時代を扱った原書をもとに英語で発表するとともに、事前講義においては個人別に日本の歴史上の関心のある時期やトピックについて英語で発表をした。

恐らく、3年間のうちでこの初年度が最もアカデミックな授業内容だったと思われる。学生も始めて学ぶ内容であったにもかかわらずよく努力したと思う。

「5週間プログラム」

バディ・システム

そうした準備を経てのラトガース大学での経験であるが、JFK空港に着くとロブが数人の学生を連れて迎えにきてくれていた。その学生はバディの学生であり、ロブの授業に参加し、ラトガース滞在中、立命の学生の世話をしてくれるのである。最初のオリエンテーションのときに学生を5つぐらいのグループにわけ、それぞれ日米半々の学生で構成した。これが、ロブの授業のときに基本形となり、与えられた課題についてグループのなかで討議したりグループとして発表したりするのである。またこのグループが色々その他の面でも世話をしてくれるのである。恐らくこのプログラムの最大のメリットはこのバディ制度であって、それを通じて学生はアメリカの大学生やその生活を肌身で知り、友達を作ることができるのである。また共に授業を受けるなかで自分たちとアメリカの学生の授業や勉強への態度の違いをじかに知る。たとえば授業でアメリカの学生がどんどん手を上げ質問したり、また質問に答えたりすることが普通であるのを見て、日本で学生がただ聞くだけであることが多いことを自覚する。またラトガースの学生がワシントンにゆくバスのなかでも授業の準備で勉強しているのを知り、感心したりする。

授業の聴講

ラトガース大学の授業を聴講できるというのも魅力である。ネルソン先生はいくつか推薦する授業があるというので学生を連れていってくれたが、まさにアメリカの大学の授業風景のなかにそのまま参加するのである。立命からいった学生のなかでも熱心な学生は国際経済学の教科書を買ひ予習をして参加していた。教科書を読んでいかないとわからないけれど、内容の点では立命で教えてもらったこととそう違わないということでその面では自信にもなったようである。「アメリカ史の展開」という授業ではアメリカの愛国主義的気風というか一種の傲慢さに触れたようで反発を感じたとメールで書いていた。アメリカの一面を授業を通じて体感したの

であろう。

学生のなかには日本語の授業に参加させてもらったのもいた。日本語の学習というより日本の文化や身近な話題についての討論に参加するのである。とはいえ日本人でありながらそれを客観的に語るというのがいかに難しいかということを実感することになる。また「ロンズ」という日本について学ぶクラブのようなものがあり、そこからバディとして参加していた学生もいた。そうした学生はとりわけ立命の学生と親身に付き合ってくれていたようである。

フィールド・トリップ

ワシントン、ニューヨーク（国連）、フィラデルフィアへの旅もアメリカを知る上でも、また学生同士が仲良くなる上でも有意義であったようだ。とりわけワシントンへの旅は到着後の最初の週の終わりにあるのだが、バスでワシントンに向かい、ホテルに泊まり、ホワイトハウスやスミソニアン博物館を見学したり、等々というなかで急速に日米の学生が相互に親しくなるようである。国連に関心をもち将来国際平和のために働きたいという学生もいて、そういう学生は国連での担当者の女性からの説明に大いに感激したようである。地元の公立高校への訪問では日本では見かけない軍隊への勧誘の授業もありカルチャーショックを感じた学生もいた。

寮でのルームメイトとの生活

寮での見知らぬアメリカの学生との生活も魅力のひとつである。だが、相手との関係がうまくいかないと最悪の事態も生まれる。初年度は大学からの周知徹底がうまくいかず、ある日突然見知らぬ日本人の学生が自分の部屋に訪れて相手がびっくりするといった事態もあったようである。また十分英語でコミュニケーションできないために悩んだ学生もいた。その学生などはかなり英語も実はできるし、問題意識もあるのだが、受け入れ側に相手を暖かく迎えようという気がないために冷たくあしらわれた結果というのが実は真相だと思われる。というのは今年度のように大学が寮全体にこのプログラムを知らせ、歓迎しようという雰囲気を作り出せば向こうの学生の態度もまったく違うというのがわかったからである。今年などは、立命の学生が来ることを知っていてルームメイトから色々な催しにむしろ誘われたという報告を聞いているのである。

学生とのメールによるコミュニケーション

わたしは最初の1週間の終わりに帰国した。向こうに行ってから思いついたのであるが、それ以後の学生の状況を知っておく必要があったので学生が各自、週一度わたしに状況報告のメールを英語で書くことを課題にした。それが思いのほかうまくいき、手にとるように学生の様子を知ることができた。もちろんわたしも返事を書いた。みな英語で苦労しているのだが、そのなかでもなんとか努力してラトガースの学生と話そうとしている姿が浮かんできた。

毎日英文で日記をつけている学生もいて、それを全部送ってくる。旅行中の体験や単独で行動するなかで出会ったことなどを報告し、かつ色々質問をなげかけてくる者、ネルソン先生の授業でどのようなグループ発表をしたのかを報告する者、聴講している授業で思ったことを書く者、アメリカと日本の大学教育のありかたや学生の違いを報告する者、寮での生活を報告す

る者、話題は多岐にわたりかつ学生がどのように過ごしているのかよくわかった。最初の一週間わたしも彼らと行動をともし、色々相談にのったり、話したりするうちお互い打ち解け、信頼関係がうまく築けたということもメールでのコミュニケーションがうまく機能した原因であったと思う。

またこの擬似留学体験を踏まえ、次年度アメリカン大学との交換留学に応募し、有益な経験をする学生も生まれた。他の学生もラトガース大学の学生と引き続き連絡を取り合う者もいた。

2002年度

特殊講義

この年度の参加学生は17名で法学部と文学部がほとんど同数で8割を占めた。このなかでトールのスコアの最高が580点で、それを含め500点を超えていたのは4名、460点台から400点台の学生が7名、420点台も2名いた。

初年度の経験から幾つか改善点があった。1つは講義内容を思い切って現代化することであった。日本のことでいえば、江戸時代のことはカットし、明治維新から大戦、戦後から80年代までの経済成長の時代は残し、90年代の南北問題や環境問題を中心にしたさまざまな世界の問題、日本のODAや国際貢献、そして世界平和への日本の国際的役割という点まで視野を広げた。

またイラク戦争が迫っていた時期ということもあり、「世界の平和」ということで講義内容に中東問題も含め、アメリカのダブル・スタンダードにもとづく外交政策も批判した。アメリカでは愛国主義が高まりブッシュが圧倒的な支持を得ていた時期であったのでどう受け取られるのか若干心配もしたが、ロブから「アメリカではあまり聞けない意見だったのでみな興味深く聞いた」という好意的なメールをもらって安心した。

アメリカ側では「独立宣言」、「合州国憲法」の精神の現代的展開として「国連憲章」を捉え、グローバル・イシューと国連の役割や、その精神からみた現代のアメリカ政府の政策を論じることになった。

2つ目は、わたしの講義の対になるものとしての学生の日本についての発表を「アメリカの学生に知って欲しい日本のこと」というタイトルでそれぞれ英語でスピーチしてもらい、それをビデオ収録し、WebCT上で見ることができるようにした。これによって双方の学生がPCによって立命の学生のスピーチを見ることができるとなり、好評であった。

3つ目は、これはゴーピン教授からの提案であったが、電話回線を通じてテレビ会議を同時に行う試みを導入したことである。時差があるのでこちらは朝の9時、向こうは夕方7時頃であったと思う。全学の協力をいただいて実施したのであるが、大成功であった。ビデオやメールを通じてでは体験できない生の迫力というのであろうか、これから会うことになる学生たちと同時に画面を通じて話すという初めての体験にみんなわくわくしたようである。特殊講義では色々学生がそれまで体験したことのないことをやってきたのだが、なかでもこれが一番面白かったというのが学生のアンケートによる解答であった。

「事前講義」ではグローバル・イシューについて引き続き学生に英語で発表してもらうことに付け加え、ロブの授業で扱われることになっていた、奴隷制時代の『アンクルトムの小屋』を読み、学生に発表してもらった。大部の作品であるが、アメリカ史における黒人問題の重さを

理解してもらったためのものであった。

この年の学生はまとまりがよく、早くも最初の授業が数回進んだところでコンパの呼びかけがあり、みんなすっかり仲良くなっていた。また発表においても熱心であり教師としてきわめてやりやすかった。こちらとしても2年目ということで初年度版に改善の工夫をしながら望むということでの意気込みもあり、また学生も夏休み前に一度あつめ、休み中の課題として秋の授業で行うことの準備も求めている点もよかったのであろう。

「5週間プログラム」

ラトガースでの企画についても幾つか新しい点があった。一つはネルソン先生がラトガース大学の学生を対象に「アメリカ研究入門」の授業を週2回もち、それに立命の学生も参加することになった点である。100名を越える授業であるが、それを補足するための立命の学生のためだけの授業をおこない、それにTAを配置する予算がでたことである。ネルソン先生は講義のはじめにあたって国連を無視したアメリカの外交政策を批判し、ヒップ・ホップのCDを聴かせながらアメリカの階級的・人種の問題を論じていた。

バディ制度についていえば、昨年度参加した学生が継続して参加し、より積極的に受け入れ体制を整えていたことである。実は初年度は立命の学生の英語の力の不十分さもあって十分にコミュニケーションがとれず参加していたアメリカの学生でガッカリしたひともあったようだが、この年度は日系アメリカ人の学生が中心になってラトガースに留学している日本人学生も含め、また日本人や日本に関心のある学生を積極的にリクルートする形でバディ陣を構成してくれたのである。これによって英語があまり得意でない学生も含めて滞在を楽しみ、アメリカ人の友達を作ることも可能となったのである。

これは事後談であるが、プログラム終了後もラトガースの学生とプログラム参加者との交流は続き、数名のラトガースの学生が交換留学、短期留学や旅行という形で日本を訪れ、5月にはバーベキュー・パーティを行ったりしたのである。またこのプログラムに参加した学生のなかでラトガース大学への交換留学に応募し、今度は正式の留学体験をするものが1名いた。

ただひとつ問題であったのは寮でのルームメイトとのトラブルであった。この年は前年度の教訓を生かし、事前の寮への周知徹底はかなり図られ寮生から歓迎の挨拶を受けた学生もかなりいたのであるが、なかには立命の学生でルームメイトからいじめを受け、部屋から追い出されるという事件が起きたのである。そのことをわたしは日本に帰ってから本人からのメールで知り、即座にネルソン先生に対処を求め、先生も動いてくれたのだが、その学生は大きな心理的傷を負ってしまった。その後、ロブからいじめを行った学生が大学から処分を受けることになったと知らされた。そのような事件を起こさないための受け入れ体制を整えるという約束も得た。

2003年度

特殊講義

参加学生数は18名であり、前年度と同様、文学部と法学部の学生が多数を占めた。また女子学生がほぼ8割を占めたのも特徴である。この年にはネルソン先生がサバティカルをとるとい

うことで後任の担当者が9月の始めまで決まらなかった。そして決まった担当者の専門分野がアメリカではなく日本研究であったこと、またその担当者がラトガースのロー・スクールに学生として入学したという事情もあり新しく構想を練り直さねばならなかった。また学生に休み前から講義の構想を知らせ準備をしておいてもらうこともできなかった。

新任の担当者クリスは立命の政策科学部に2年間交換留学生としてラトガース大学から派遣されていた人で日本の政治を主な専攻にしていた。クリスとのメールのやりとりの結果、共同講義としては日米の社会、文化比較に重点を置くことになった。わたしとしては17世紀から19世紀の間の日米の歴史的展開の相違が後の日米の違いの基礎にあるという認識のもと、江戸時代が鎖国という状況にもかかわらず、明治以降の近代化の準備期間でもあり、同時に日本独自の文化の成熟の時代でもあったという観点から2つ新たに講義を組み立てた。そのなかで日本の侍の中国の官僚やヨーロッパの騎士とは異なるものとして武士、官僚、学問的伝統、政治的主体というさまざまな特徴を兼ね備えた階層としてのちの明治以降の日本の官僚組織につながるものを生み出したと論じた。また三井をはじめとする商人と江戸幕府の関係、幕末期における幕府と維新勢力との関係を論じ、それが明治以降の官と民の日本的関係の基礎を作ったという観点から論じた。江戸を中心にした文化とアメリカの文化の相違についてもコメントした。

学生からの反応としては「日本人としてアメリカに行く以上、日本の歴史や文化についてもっと知る必要がある」という感想が多かった。

学生の発表

わたしの講義と平行して立命館の学生はアメリカ側のクリスのアメリカ史についての発表に関連し、グループ発表を計3回行った。テーマは独立戦争と独立宣言、合州国憲法、そして奴隷制をめぐる南北戦争であった。ラトガースの学生はラトガース大学やニュージャージーについてCDとパワー・ポイントによる紹介を送ってくれた。

他方、私の日本についての講義と関連し、立命館の学生は日本について一人一人、英語で発表してもらい、そのビデオをラトガースの学生に送った。

立命の学生の発表は日本独自の文化について知ってもらおうというものが多かった。茶道の実演、剣道、名所の紹介、日本のお菓子、歌舞伎について、相撲の歴史、竜安寺の石庭と漢字文化、色認識やジョークの比較などによる日米文化の比較、日本のプロ野球、日米安保の是非等多彩であった。学生は初めて日本について外国人に説明するということで色々調べる経験をし、またそれをアメリカの学生に英語で発表するという体験をし、さまざまな意味でよかったようである。ただ自分の発表が終わると欠席するものもあり、全体としてお互いに励ましあうという点では改善すべき点があった。

WebCTによるメール交換

今年度もメールによる自己紹介を行ったが、昨年までほど活発なメール交換とはならなかった。

電話回線による同時授業

昨年度に引き続き今年度も電話による同時授業を2度行った。今年度は相手方が始めてであ

ったこともあって、一度は1週間延期となり、こちらはそのかわり発表の練習をするということもあったが、今年度よかったところは2度目に際し、日本の季節の行事を4人が順番に英語で発表し、その後、7名がアメリカやラトガースについて順番に質問をするという形で行い、時間の大部分をお互いの質疑応答形式で進めることができたことである。そのことにより対話という形式で楽しく語り合うことが可能となり、また、一度目とは違い、みんなが参加することができた。今回は学生自身にどういう形でやるのか討議させ決めさせたのだが、それが成功したといえよう。感想としては「もっとこういう形式の授業を増やして欲しい」というものが多かった。残念なのは寝ぼうをし休んでしまった学生もいたことであり後で聞くと本人も残念がっていた。

事前講義

クリスとのやりとりの結果、ラトガースでのクリスの授業では現代のアメリカのさまざまな 이슈を語り合うということになり、7回の事前講義ではでアメリカの現代のさまざまな問題について各人英語で発表をしてもらうことにした。

第1回目はラトガース大学国際部長のゴービン教授を向かえ、ラトガース大学について説明してもらい、次には現在ラトガース大学から交換学生として来ているジュニファーに日本に来てからの感想を英語で話してもらい、学生から質問を受けた。彼女は去年のこのプログラムに参加していた学生であり、それが縁になり本年度交換留学生ということになったものである。その後、ラトガースの学生から送られてきた先述のCDとパワーポイントによる紹介、および、クリス氏の講義ビデオを見た。

問題はそれからあとの授業であった。授業が午前中ということもあったが、出席率が悪く発表者で無断欠席をするものもでてきたのである。どうも授業の課題へのモチベーションが全体として低く、クラスとしてのまとまりに欠けていたのが原因であろう。事前講義にいたるまで一度のコンパもなかったということもあり、お互いに知り合い、友達になる機会がなかったのも大きな原因であろう。そうした状況に危機感をいだき、わたしはメールと手紙で「こんな状態では責任をもって連れてゆけない」と檄を飛ばした。また昨年度の参加者で特殊講義に参加できなかったということで今年の特講に参加していた学生が心配し、昨年度の学生との交流会を企画してくれた。その結果、ほとんどの学生が授業に現れ、また交流会にも参加してくれた。その交流会にはラトガースの学生、卒業生数名も参加し、総勢30人の盛大な会になり成功した。昨年度の学生の支援に感謝するしだいである。またもう一人の昨年度の学生は今年度の学生のためにセンスのいいパンフレットを特殊講義の課題として作成してくれた。これも大変ありがたかった。

「5週間プログラム」

学生主体の運営

こうしてなんとかラトガースにたどり着いたのであるが、ラトガース側では今年度は担当教員がロー・スクールの院生でもあるということで新しい体制で臨んでくれた。それはクリスは授業のみを担当し、あとのプログラム全体のマネジメントを学生がやるというものであった。

そのコアになったのは、このプログラムに昨年も参加した4回生2名と3年目の4回生の学生2名であり、公私にわたるさまざまなイベント全体を取り仕切ってくれたのである。そのためバディ・システムが一層強化され、立命の学生は5週間の間、彼らの懇切丁寧なお世話を受けることになった。その結果、私自身彼らと相談することが多くなり、滞在中は何度かラトガースの学生がゆきつけのバーや学生の下宿でのパーティに参加し、アメリカの学生とも交流を深めることができた。またラトガースの学生も学期が終わる5月には数人立命にやってくるようになっていて、そこで今度はこちらが歓迎することになっている。

寮問題の改善

また寮への受け入れも格段に改善された。寮の学生組織にきちっと連絡がゆき、女子寮では(参加者の7割以上が女子学生だった)歓迎パーティまで開いてくれ、立命の学生は参加してくれたラトガースの寮生と熱心に歓談していた。そこで気づいたのであるが、今年度の学生は概して日常的な会話能力のレベルはかなり高いことである。またそこに国際課の事務責任者も今回始めて参加していて歓談することもできた。ただ、立命の学生同士になってしまったところもあり、今後の課題として残っている。

聴講について

特徴点だけについていうと、クリスがロー・スクールの学生ということもあって法学部の学生の希望でラトガースのロー・スクールの授業にクリスの車で連れていってもらい聴講させてもらった。一日だけ、クリスが受講しているクラスだけであったが、熱心な授業の雰囲気を経験できて行った学生は大満足であった。また、黒人問題を扱った授業にでた学生たちもいて(立命で多少勉強していったということもあるが)、日本では普通聞けない授業だということに私にそのことを話してくれた。その他、各人自分の出たい授業を探し、出席していたようである。

共通授業

今年度はラトガースの学生が教えてくれる英語の授業(週1回)とクリスによる共同授業(週2回)があった。クリスの授業では立命での勉強に基づいてアメリカの現代の 이슈について日米比較の観点からグループ討論とその全体での発表という形で行われた。どうしてもラトガースの学生の発言が多くなり、クリスの英語も十分わからない、またその関心が政治と法に偏り過ぎるなどの問題もあったようである。

3年間を通じて

この3年間のプログラムを通じて教訓として言えそうなことを最後にまとめておきたい。

1. 両大学の間でこのプログラムの意義について年度ごとの協議を通じて合意があったこと。特にラトガースではこのプログラムのために新たな科目を立ち上げ、5,000ドルの予算を組みTAやバディにも一定の報酬を保証し、さまざまな取り組みを財政的にも支えていただいた。それなしにはこのプログラムは成立しなかったといえよう。
2. 直接の担当者相互の間での頻繁なやりとりがあり、その過程で両者にこのプログラムを成

功させようという熱意が生まれたことも大事であろう。また毎年、取り組みの「レビュー」を行い、改善について話し合うことも大事である。

3. 当初アカデミックな面での学びを主に考えてプログラムを作成していたが、学生にとってはアメリカの学生との直接の触れ合いが何よりも意義深いものであることがわかってきた。考えて見れば、知識は本からでも得られるが、外国人とその国で交流できるという機会はなかなか得られるものではない。受験勉強を経てきた日本の学生にとってそれがフレッシュで意義深いのも当然であると思った。そのような場を他のプログラムにおいても何らかの形で取り入れる工夫をすることが大事ではないかと思う。

編集委員会注記：本実践報告に対して、2002年度先進的教育実践賞が授与された。

Joint Teaching between Ritsumeikan and Rutgers University and 5-Week Program at Rutgers University

KATO, Tsunehiko (College of International Relations)

Abstract

In this paper I would like to delineate the outline of Special lecture Q and 5-Week Program at Rutgers University, which is part of Study Abroad Programs at the International Institute at Ritsumeikan University, the former being the preparatory course for the latter.

Those programs started in the fall semester in 2001 as a joint project between Ritsumeikan University and Rutgers University in the United States and were designed to provide students from both universities with opportunities for learning together and promote friendship between them.

In the fall semester the both students would learn American and Japanese Histories taught jointly by Ritsumeikan and Rutgers faculties both in English at the two separate campuses, making use of video lectures, e-mail, digital video on WebCT and telephone conferences between the two campuses.

In February Ritsumeikan students would visit Rutgers University at New Brunswick, New Jersey for 5-weeks and learn with the same Rutgers students under the same instructor who taught them in the fall semester, audit whatever courses they like and on weekends visit places together such as Washington D.C., the UN in New York or Philadelphia. What is remarkable about this program is that during this 5-weeks friendship between both universities grows to the extent that Rutgers students would visit Japan in the following year as exchange students or short program students or visitors and have parties together again. For the Japanese students who have never experienced learning together and associate with American students, this program provides the students with remarkable opportunities to do so.

Key words

International Institute at Ritsumeikan University Rutgers University 5-Week Program, Joint-Teaching between Ritsumeikan and Rutgers University

高等教育における政策ディベートの実践¹⁾

森 裕 之

要 旨

政策系学部は都市・地域問題、環境問題等の複雑な社会問題を解決するためにつくられたが、そのために必要な政策の学習にとって政策ディベートは不可欠な素材である。それは、政策ディベートの理論や体系が実際の政策立案・実施に沿ったものであるだけでなく、論理的思考や証明能力など、科学的な分析方法を身につける上でもきわめて有用であり、実際の授業の中でも効果があらわれてきている。

キーワード

政策ディベート、証明、政策体系、政策系学部

1. はじめに—政策ディベートのすすめ—

筆者の所属する立命館大学政策科学部をはじめとした政策系学部・学科が登場してきたのは近年のことである。その背景にあった社会事情を顧みれば、都市・地域問題、環境問題、福祉問題、さらには国際化・情報化といった、既存の学問分野だけでは対処が難しい複雑で複合的な社会問題が深刻さを増してきたという状況が指摘できる。政策系学部はそのような社会問題を解決するという社会的使命を受けて各大学で産声をあげてきたのである。

「ディベート」という言葉が日本で一般に知られるようになったのは、それほど遠い過去のことではない。筆者がディベートとはどのようなものかを知ったのは、約20年前の学生時代にさかのぼる。当時、筆者は英語関係のサークル（E.S.S.）に所属していたが、当時の各大学のE.S.S.ではディベートが活発であり、すでに地区大会や全国大会が複数実施されている状況にあった。大規模な大学に多かった弁論部などでもディベートが行われていたが、その主流はやはり大学のE.S.S.であったといってよい。そのため、ディベートについて日本語で書かれた書物も少なく、アメリカの翻訳本と数名の日本人が著したものがわずかながら存在していた程度であった。

筆者らが学生時代に学んだディベートは、後述するように明確なルールに基づいて各スピーカーが証拠に依拠しながら論理を展開し、自らの立場の正当性をジャッジに訴えるというものである。

その後、「ディベート」という言葉が日本でも急速に普及していき、テレビなどでも「ディベート」と銘打った番組がみられるようになった。小中学生の授業などでも「制服は望ましいか、

「大人と子どもはどちらが得か」等々を論題にして、「ディベート」が行われるようになった。しかし、それらは「ディベート」という言葉を使ってはいるが、その中身は単にある論題をめぐって賛成側と反対側に分かれて議論するという初歩的な形式を真似たものにすぎず、筆者らが学生時代に学んだディベートとは大きく異なっている。例えば、ディベートとは公平に議論を戦わせる場であるという点から、肯定側と否定側には同じ回数の役割（立論、反駁、要約）と時間（各役割のスピーチ時間およびチームの作戦時間）が与えられ、もちろんスピーチを行う順序も決められている。したがって、ディベートの参加者がいくら優れた意見や論理性を持っていたとしても、それを限られた時間内に展開できなければまったく意味がない。しかし、一般にみられるディベートはそのようなルールに基づかず、とにかく参加者に意見を述べさせることに主眼がおかれ、制限時間はほとんど意識されない。また、ディベートで最も大切な「論理性」もどの程度重視されているのか疑問である。それらはディベートというよりは「話し合い」、場合によれば「口論」と表現した方が適切なものである。おそらく、それらは相対立する意見の存在を前提にして互いに議論するというディベートの形式を使って、参加者が意見を述べやすくしたり、相手の意見を聴くことを学ばせたりすることに主眼がおかれているのであろう。

筆者は2003年4月から立命館大学政策科学部に奉職しており、初年度から1回生担当の少人数授業である「基礎演習」を担当している。他学部でも同じかもしれないが、政策科学部の基礎演習では「ディベート」が重視されている。「政策ディベート」(Policy Debate)という言葉があるように（というよりは、これがディベートの典型である）、政策を科学的に学んでいく一つの有力な手段としてディベートが位置づけられるのは自然であるし、筆者の個人的見解ではむしろ必須ではないかとさえ考えている。ところが、上回生（通称「オリター団」：1回生の授業・学生生活等を複数人でサポートする）が1回生に指導するディベートは、政策ディベートとは相当の乖離がみられるものであった。たしかに、取り扱う論題そのものは「原子力発電所は望ましいか」、「熱帯雨林をいかに守るべきか」、「市町村合併は進めるべきか」など、実際の政策的課題に適ったものとなっている。しかし、そこでは政策ディベートで示されるべき「政策体系」は説明も証明もされず、単に各人・グループが調べてきたことを披露しているだけにすぎない。賛成・反対の根拠にしても、「政策体系」の中のどの争点に位置づけられるのか何ら明確にされないまま、漠然と賛成・反対の理由が並べられているだけのことも多い。例えば、「原子力発電所による事故を防ぐ」ということと「原子力発電所は費用がかさむ」というのは、一見すれば原子力発電所を廃止するための根拠のように思えるが、「政策体系」の中で占めるそれぞれの争点上の位置づけは異なっているのである。ところが、このような区別がなされないまま、それぞれの争点が並列的に出されているのがこれまでの状況であったといつてよい。

さらに、これまでのディベートについて最も問題であったのは、コメント（ジャッジ）する側が論理の次元で判断しているのではなく、準備の多寡やプレゼンテーションの善し悪しといった副次的でジャッジの上ではほとんど考慮外においてよいような（例えば、いくら準備量が多くても、命題を支持する上で必要なデータ等がなければ意味がない）ものによってなされている点であろう。例えば、コメンテーターが「この理由が説得的であった」という場合でも、それは論理ではなく準備量やプレゼンテーションの技巧を根拠にしていたところがある。なぜ

このようなことになるのかといえば、政策ディベートについての訓練が行われていないためである。現在日本では相当数の優れたディベート関連の書物が出版されており、それらの中では政策ディベートに関する説明も行われ、それらを読めば、政策ディベートとはどのようなものかが理解できるようになっている。しかし、政策ディベートを知ることと、身につけることの間にはかなりの隔りがあるといえる。政策ディベートをマスターするためには、やはり自分で論理を組み立て、それを支える証拠を探し、実際にディベートを行っていくというプロセスが欠かせないといえる。

以下では、このような政策ディベートに関する基礎的枠組みを概観し、政策ディベートを行う上で不可欠なスキルについて検討することを通じて、高等教育において政策ディベートがとくに政策を取り扱う学部・学科・コース等において必要であることを明らかにしたい。また、立命館大学政策科学部の基礎演習において試行的に始められた政策ディベートの実践に対する現時点における評価も行っていくことにする。

2. 政策ディベートの基礎

2. 1. ディベートの種類

ここで、政策ディベートの基礎的な仕組みについてみておくことにしよう。ディベートは一般的に「事実 (fact) ディベート」「価値 (value) ディベート」「政策 (policy) ディベート」の3つの種類に分けられている。

事実ディベートとは、ある事象が事実として存在するという点を議論するものである。それは現在のみならず、過去や未来におけるものでもよい。すなわち、事実ディベートは、その事実の真偽を論争するものといえる。この事実ディベートの論題としては、例えば、「空は青い」、「トマトは野菜である」といった日常的なものから、「喫煙は肺ガンを引き起こす」、「自衛隊派遣は憲法違反である」、「インターネットの普及によって犯罪が増加した」といった科学的・社会的問題に関わるものも挙げることができる。

価値ディベートは、人、物、思想、事象、場所等の価値について議論するものであり、事実ディベートのように文字通りの真偽について議論するものではない。例えば、「トマトは野菜である」というのはトマトそのものの事実をめぐる議論を行うものであるが、「トマトは美味である」といえば、それはトマトに対する人の態度をあらわしているため、ここでいう価値ディベートの一つの論題となっているといえる。価値ディベートは「民主主義は正しい」、「在日米軍基地は日本政府が財政負担を行う価値がない」、「農業補助金は無駄である」といった社会問題を議論する上で一般的に用いられているものである。

最後の政策ディベートは、ある政策が採択されるべきか否かに関して行うディベートである。政策を何らかの意志決定に基づく行動であると考え、あらゆる経済的・社会的・政治的主体に関わるものとなるが、政策ディベートでは一般に政府の政策形成の領域について議論される。例えば、「日本政府は規制緩和を進めるべきである」「日本政府は首都移転をすべきである」「日本政府はエネルギー政策を変更するべきである」等はすべて政策ディベートの論題となる。政策ディベートが前二者のディベートと異なる点はいくつか挙げることができる。第一は、

人々の合意が政策の採択にとって決定的なものであるということである。事実ディベートが取り扱う論題の場合には真か偽かが争点であって、人々の支持の数によってその真偽が変更されるというものではない。また、価値ディベートにおいても、ディベーターは自分が主張する価値の正当性を論理的に訴えるのであって、それは必ずしも人々の合意が必要となるものではない。第二に、他のディベートに比べて政策ディベートには確立された理論と体系が存在していることである。これは、現実の政策の採択・実施に際して政策立案者が立証しなければならない争点が明確であることと関係している。したがって、政策ディベートの場合にはディベートの試合に際して行わなければならないデータ収集や証明といった作業が一般に他のディベートとは比較にならないほど多くなる。逆にいえば、政策ディベートは政策の体系を学び、立案に際して必ず必要とされるデータ収集や分析、証明や議論の体系化等の知的訓練を行う上で、きわめて有効な手段なのである²⁾。

2. 2. 政策ディベートと「証明」

政策ディベートの重要な特徴は、「証明」(proof) に依拠しながら論理が展開されるという点にある。しかも、その証明の善し悪しがディベートの勝敗を決める重要な役割を果たすため、価値ディベート等とは比較にならないほど証明に費やす労力が多くなる。

証明とは、ある主張 (claim) を支持するために提示された情報によって、その主張が他人に受け入れられることを意味する³⁾。そして、証明において重要なのは、それが証拠 (evidence) に基づいていなければならないということである。政策ディベートでは証拠のない主張を「断言」(assertion) といい、証明として扱われない。この証明を行うというプロセスは、政策ディベートを実践することの最も重要な意義の一つであり、諸学問にとって欠かせない分析的手法を学ぶ最善の方法であるといっても過言ではないであろう。

証明を行うためには証拠が不可欠であるが、それのみでは十分ではない。ある主張を証拠に基づいて証明するためには、その証拠と主張をつなぐ「論拠」(reasoning または warrant) が必要である。我々が一般に証拠の提示によって何かを主張しようとするときには、無意識的にこの論拠といわれる理由付けを行っているのであるが、ディベートではそれを聴衆にできるだけ明確に伝えなければならず、論拠を明示的に提示するという訓練により証拠を使いこなす能力

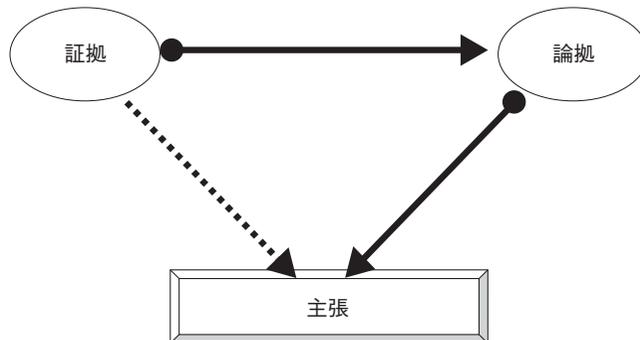


図1 証明の体系

注) 実線は明示的な証明の流れであり、点線は暗黙的なそれを示している。

が身に付くのである。このように、証拠と論拠をつなぐことによって、はじめて主張がなされる。すなわち、証明とは図1のように体系付けされる。

それでは、実際に証明のいくつかのパターンをみておくことにしよう⁴⁾。

2. 3. ディベートにおける証明のパターン

1) 一般化 (generalization)

ある事柄のもつ性質を証拠にして、その性質をそれに類する事柄一般に適用するという証明のパターンを「一般化」とよんでいる。例えば、「大型車の燃費は悪い」ということを証明したい場合に、「自分の所有する大型車の燃費は悪い」という証拠を使う。そして、「すべての大型車は自分の所有する大型車と類似しているだろう」という論拠を用いて、「大型車の燃費は悪い」ということを主張するのである。逆に、事例を使って一般化を図る場合、①そのような事例が多くみられる、②その事例が典型的なものである、③その一般化に反する重大な事例が存在しない、といったことに対処できなければ、この証明は弱くなる。例えば先の例を使えば、他のメーカーの大型車の燃費が優れている場合には、このような主張は容易に反駁されることになる。

2) 類推 (analogy)

「一般化」と類似した証明パターンとして「類推」がある。これもある既知の事柄を証拠として他の事柄を証明するのであるが、「一般化」とは異なって、証明するものを他の特定の事柄におく。例えば、「日本政府がつくる新しい公団は非効率である」ということを証明する場合に、「日本道路公団は非効率である」を証拠として、「日本政府がつくる新しい公団も日本道路公団と同様に非効率であろう」という論拠を提示するのである。この証明パターンも、論拠でつながれる2つの事柄に類似点と相違点が当然存在しているため、証明としてはそれほど強くないといってよい。極端な例を出せば、ある国が専制的な性格を持っているから他の国も同様であるといったような類推が強引であることは、誰の目にも明らかであろう。

3) 原因-影響 (cause-effect)

2つの事柄があり、そのいずれかが「原因」と「影響」の関係をなしている場合、この関係を用いて証明するパターンが「原因-影響」といわれるものである。例えば、「今年は冷夏であった」という証拠により「冷夏は農作物の不作を招く」という論拠に基づいて、「今年の農作物は不作となるであろう」ということを証明するパターンがこれにあたる。この証明パターンは、「この問題の原因は何か」や「この事柄が引き起こす影響はどのようなものか」といった、原因と結果という関連に基づいて考察を進める科学一般にとって基礎的な思考方法であると同時に一般に証明の度合いとしても強く、政策ディベートにおいては積極的に推奨されるべき証明パターンであろう。

4) 兆候 (sign)

「原因-影響」と同じように、2つの事柄の関係を用いて証明するパターンであるが、因果関係ではなく単に互いが同時または連続して生じる性質を利用するものに「兆候」がある。例えば、「渡り鳥が北海道からシベリア地方へ移動した」という証拠によって「もうすぐ春が来る」ということを主張する場合には、「北海道の渡り鳥は春先にシベリア地方へ移動する性質がある」

という論拠を用いているのであるが、この場合、渡り鳥が春の気候を生じさせている原因ではないという点が先の「原因－影響」とは異なっている。当然ながら、証明の度合いとしても一般に「原因－影響」ほどは強くない。

5) 統計 (statistics)

統計も「原因－影響」と同じように、科学的な分析における典型的な方法論であり、これを用いて証明を行うパターンが「統計」と分類されるものである。例えば、「この研究は2100年の世界人口が104億人に達すると予測している」という証拠（統計）によって「2100年には世界人口が100億人を突破する」ことを証明する場合、これまでのように論拠が不明瞭になりがちであるが、この証明には「この研究の予測方法は科学的な分析に依拠している」といった統計の信憑性に係る論拠が存在しているといえる。統計データを慎重に読み解くのも科学的思考にとってきわめて重要な習慣であり、政策ディベートにおいても推奨されるべきだといってよい。

6) 権威 (authority)

これまでの証明パターンのように具体的なデータ等に依拠せずに、「権威」によって証明を行おうとするのがこれである。例えば、「A教授が2005年に世界恐慌が発生すると述べている」という証拠によって「2005年に世界恐慌が起こる」という証明をする場合、このA教授が「世界恐慌分析の権威である」という論拠が必要になる（当該分野に関係のない教授等が世界恐慌の発生を主張しても、それはまったく権威がなく証明にならない）。この証明パターンで頻繁に用いられているのは、政府関係の資料であろう。それだけこの証明もきわめて一般的なものである。

以上のように、政策ディベートは証拠と論拠を使って証明を行う作業を繰り返していくところに1つの大きな特徴がある。それは、データと分析を統合していくという科学的な方法論に合致したものであり、高等教育における学習・研究能力の基礎を形成する上できわめて有用であることは明らかであろう。政策ディベートでなければ、厳密な証明を繰り返すことの重要性や相手の議論に対する反駁も証明によって進めるという習慣が身に付きにくい。証明が科学的思考の基礎をなすものであるとすれば、政策課題を命題にしてディベートを行うことが高等教育においていかに意義を有するものであるかは明白であり、しかも他の方法（例えば、研究やディスカッション等）よりも「ゲーム性」があるため多くの者にとって馴染みやすいという利点が政策ディベートにはある。

2. 4. 政策ディベートの体系

それでは次に、政策ディベートの体系についてみておくことにしよう。政策ディベートの体系の中で最も重要なのは、肯定側の立論である。なぜなら、政策ディベートにおけるメイン・アリーナがケース (case) とよばれる肯定側の立論であり、実際のディベートにおいて最も議論が戦わされるのもここであるからである。

政策ディベートにおける肯定側のケースには、ニードプラン・ケース (Need-Plan Case)、比較利益ケース (Comparative Advantage Case)、ネット・ベネフィット・ケース (Net Benefit Case) 等いくつかのパターンがあるが、ここでは最も典型的で学習効果も高いニードプラン・ケースについてみておく。ニードプラン・ケースは問題解決型のケースであり、現実の政策立案における証明ポイントを明確に示している点で、とりわけ政策系学部等における学

習・教育では不可欠な理論であるといつてよい。

ニード・プラン・ケースでは、主要争点 (stock issues) とよばれる、肯定側立論において必ず証明しなければならないポイントが整理されている。論者によって若干の相違があるが、大きくは次の4点であるといえる。①問題の重大性、②内因性 (inherency)、③プランの実効性 (workability)、④プランの実行可能性 (practicability)。

まず、①「問題の重大性」であるが、これは政策を立案・実施することによって現状を変える必要があるような重大な問題が存在していることを証明するものである。例えば、ある河川の水質汚濁が近い将来に住民の健康被害を引き起こす、あるいは現在の原子力発電所が地震や人的ミスによって将来事故を引き起こすといったものが、「問題の重大性」の発見ということになる。②の内因性は、生じている問題が現在の制度の一部として内在的に引き起こされているというものである。すなわち、現在の制度を放置している限り問題は解決しないという争点であり、ここから政策の立案・実施が必要という論理が導かれる。例えば、「失業」という問題の存在が証明されても、すぐに景気が回復して失業率が大幅に低下するということが明らかであれば、新たに政策を実施することは必要ではないであろう。現状のまま放置していても失業の状態が改善しないということが証明できて、はじめて政策を行うことの必要性が明らかとなるのである。この①と②の争点に関連して、「影響」(impactまたはharm)の重要性について触れておくことにしよう。ディベートの初歩的段階において典型的にみられるものであるが、「問題」の発見までは行われるのであるが、それがどれだけ重大なのかについて詰めた議論にまで進展することが少ない。例えば、上記の例でいえば、「原子力発電所の事故」それ自体では真の問題とはいえ、それによって甚大な人的被害が大規模に発生するからこそ問題なのである。同様に、「失業」それ自体では問題の重大性の証明にはなっておらず、それによってどれだけの人々が生活苦に陥ったり、自殺にまで追い込まれたりするかが明らかになってはじめて問題の重大さがわかるのである(失業しても失業保険・年金等の社会保障が充実している国とそうでない国を比較すれば、失業それ自体ではなく、その影響がどれだけ発生するかが争点として重要であることが了解されるであろう)。すなわち、「それがなぜ問題なのか?」という問いを詰めて思考する訓練が、これらの争点において行われるべきなのである。以上の点を「A国からの農産物の輸入を中止すべきである」という論題に即して整理したものが図2である。

この①と②によって、問題の所在と解決の必要性が示されたことになり、次に実際に政策を提示する段階に入る。それが③および④の争点である。③は、肯定側の提案する政策が実施されれば、すでに証明された問題が解決できるという争点である。例えば、ケースにおける問題が原子力発電所における放射能の漏出であり、それを引き起こす原因として地震が挙げられて

論題	問題	内因性	影響
農産物の輸入中止	危険な農薬が使用され た農産物の輸入	安全な農薬規制が存在 していない	数万人にのぼる消費者 の健康被害・死亡

図2 ニードにおける争点整理

出所) Wood, R. V. & Goodnight, L., *Strategic Debate*, fourth edition, Chicago, National Textbook Company, 1994, p.77を参考に作成。

いる場合、プランで「原子力発電所の停止」が提案されたとしても、原子力発電所内に存在する核燃料の処理がなされないかぎり、地震による放射能漏れを防ぐことが難しくなるであろう。この場合には、肯定側のプランを採択しても問題の解決にならない、すなわち、このプランには「実効性」がないと判断されるのである。したがって、プランにおける実効性はプラン・エリアの中で最も重要なものであり、ニードを達成できるかどうかという政策ディベートの決定的争点なのである。④は、いくら実効性のあるプランであっても、それが予算、人員、技術等の諸問題によって実行不可能な場合がある。これがプランにおける「実行可能性」の争点であり、これの欠如したプランは「画餅」にすぎなくなる。また、プランに関連して、「弊害の防止」についても触れておこう。プランがいくら重大な問題を解決することができたとしても、それに伴って深刻な弊害が発生する場合があります。政策ディベートにおいては、この争点は主に否定側立論における「不利益」(disadvantage)のエリアの問題であり、ディベートの勝敗は最終的には肯定側の「利益」と否定側の「不利益」との比較考量によって判定されるのであるが、重大な弊害がプランの実施に際して必然的に伴う場合に、あらかじめプランの中にそれを防止する部分を組み込ませておくのである。例えば、原子力発電所廃止というプランを提案すれば、電力不足という弊害が当然予測されるのであるが、その場合にあらかじめ「太陽光発電によって電力を補う」といったような項目を肯定側のプランの中に入れておく必要がある。以上の主要争点を整理したのが図3である。

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. 現状を変えるニードの存在</p> <p>(1) 重大な問題が存在する</p> <p>(2) その問題は現制度に内因している</p> <p>2. プランによるニードの達成</p> <p>(1) プランには実効性がある</p> <p>(2) プランは実行可能である</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

図3 ニードープラン・ケース

肯定側の立論に対して、否定側はこれらの主要争点に反駁していくと同時に、「肯定側のプランが採択されれば、深刻な弊害が発生する」という「不利益」を証明することになる。例えば、「中国からの農産物の輸入を規制すべきである」というケースの場合では、食糧不足、国内外の失業者の発生、貿易摩擦の深刻化などが想定されるであろう。そして、政策ディベートでは、肯定側の「利益」(影響×確率)と否定側の「不利益」(影響×確率)の大小によって最終的な勝敗が決定される。これは、実際に合理的な意志決定に基づいて政策を立案・採択する場合に経なければならぬプロセスそのものであることがわかるであろう。ここに、政策ディベートが政策系学部などの学生教育においてきわめて有益かつ不可欠といってよい学習素材を提供していることが明瞭にあらわれている。

3. 政策科学部における政策ディベートの実践

3. 1. 政策ディベート導入の機運

政策科学部においては、2004年度の基礎演習から政策ディベートが取り入れられるようになってきた。これは主として先述のオリター団が従来の「ディベート」を越えた政策ディベートを1回生の間に学習しておくことが必要ではないかと考えはじめたことに端を発している。そのような機運と相前後して、たまたま政策ディベートに関して現オリター団のメンバーらと話をしていたこともあり、筆者は2003年度末ごろから2004年度にかけてオリター団に対して、数回にわたる政策ディベートの講義や彼らの模擬ディベートのジャッジ・講評などを行う機会に恵まれた。これは、「基礎演習において政策ディベートの導入が実効性をもつか」という筆者の問題意識を確かめる上で大きなチャンスであった。というのは、たしかに政策科学部にふさわしいディベートを授業（基礎演習）の中に組み込んでいこうと考えれば、政策ディベートの採用は当然の成り行きであったといえる。ところが、基礎演習には「新入生に学生生活に慣れてもらう」「1回生の間に社会問題に対する意識をもってもらう」「議論の仕方を勉強してもらう」「プレゼンテーションを上手にしてもらう」等々の様々な目的が入り乱れているため、政策ディベートを導入することが可能かつ望ましいかどうかについては検討の余地があったからである。

3. 2. 政策ディベートの実際

それでは、2004年度の初期において実際に行われたディベートについてみておこう。私の担

論題：京都府B町はC町と合併すべきである。

1. 現状

- (1) B町の人口は約9,000人である
- (2) B町の人口は今後減少していくことが予測されている
- (3) 人口減少にともない高齢化が進行する

2. 問題

- (1) 人口1万人未満の自治体の行政権が将来縮小される
- (2) 人口減少・高齢化にともない、財政力が低下する

3. 影響

- (1) 公共サービスが低下する
 - ① 行政権の低下にともない、住民の意向が反映されなくなる
 - ② 財政力の低下により、必要な公共サービスの供給が不可能となる

4. プラン（B町はC町と合併すべきである）

- (1) B町とC町が合併すれば、人口は1万人を大きく上回るため、行政権の縮小による公共サービスの低下を防ぐことができる
- (2) 合併により、地方交付税の合併算定替および合併特例債の発行により、財源確保が可能となるため、公共サービスの低下を防ぐことができる
- (3) 国・府の合併支援措置、および、各町の予算・人員により、合併に必要な資源が確保できる

図4 2004年度基礎演習における政策ディベートの立論事例（肯定側）

当するクラスでオリター団が作成したディベートの立論は概略次のようなものであったと整理することができる(図4)。

これは、ニードプラン・ケースに沿って主要争点を証明していきながら組み立てた肯定側の立論であり、非常にわかりやすい構成となっている。これに対して否定側は、次のような立論(不利益)を提示した。これについても、オーソドックスな不利益の議論が示されており、その意味で優れたものとなっている。

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. 肯定側のプランを実施する2. プラン実施により次の弊害が発生する<ol style="list-style-type: none">(1) B町の財政悪化<ol style="list-style-type: none">① 合併特例債により、無駄な公共事業が進められる② これらの公共事業は住民サービスにつながらないと同時に、他の必要な公共サービスの削減を引き起こす(2) 失業<ol style="list-style-type: none">① 合併により過剰となる議員・職員がリストラされる② リストラによる本人・家族の金銭的・精神的負担が発生する(3) 住民サービスの低下<ol style="list-style-type: none">① 合併後は「サービス水準は低い方、料金は高い方」に合わされる② B町内の地域間のサービス格差が大きくなる |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

図5 2004年度基礎演習における政策ディベートの立論事例(否定側)

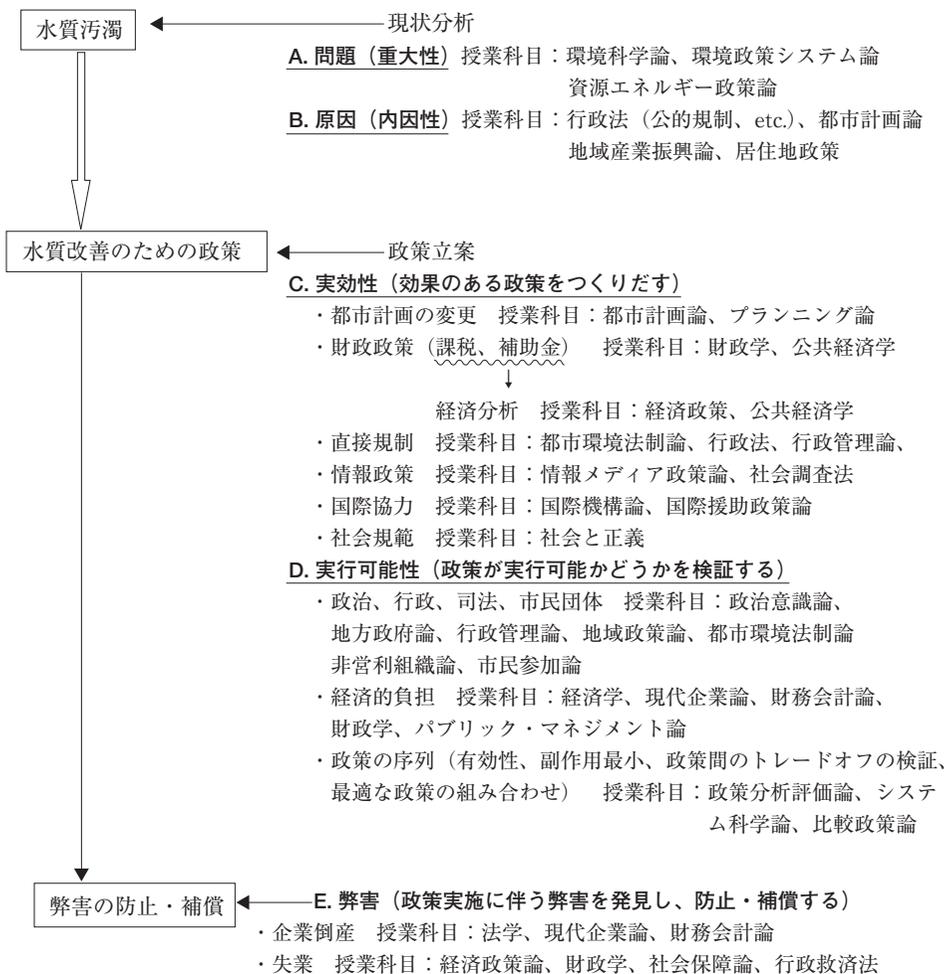
以上の肯定側・否定側の立論に基づいて、第1～3反駁が繰り返されることにより、個々の争点の展開、維持、消滅が生じていった。このプロセスを追跡するために、「フローシート」(flow sheets)とよばれるノートをディベートの試合中にディベーターおよびジャッジが作成していくことになるが、これを新入生全員に行わせ、さらには「バロットシート」(ballot sheets)というジャッジ用紙に判定に必要となる争点のポイントや証明の説得性等の作成および実際の判定を行わせた。その結果、政策ディベートの体系が大まかに理解されておれば、新入生であっても十分に政策ディベートの中身の理解とかなり合理的な判定ができることが明らかとなった。しかも、これまでの「ディベート」と政策ディベートの両方を経験した上回生の意見では、論理性、証明の重要性、議論の体系性、情報収集など、あらゆる側面において政策ディベートは従来のものとは比較にならないほどの学習効果があるという意見がほぼ一般的な傾向であった。

5. 結語—政策科学と政策ディベート—

本稿では、政策ディベートの基本的枠組みを通じて、高等教育とくに政策系学部等において、政策ディベートの授業実践がきわめて有益であることを述べてきた。そして、その実践が立命館大学政策科学部の基礎演習においても取り入れられはじめ、その効果も徐々に明らかになっ

てきていることもみてきた。これが「政策科学」というディスプリンといかなる関連を持つか
 といえば、第一にニード・プラン・ケースを典型とした政策体系に沿った論理における個々の
 争点を証明したり、情報収集・処理等の作業を行うために、様々な学問分野が必要不可欠な
 ものとしてカリキュラムに組み込まれているという点であろう。そして第二に、実際に何らかの
 政策が立案・実施される過程そのものを科学的に分析するためのカリキュラムが用意されてい
 るという点であろう。それらの科目群が実際に教育を受ける学生の中で統合的なものとなるた
 めには、政策体系を学習し身につけることが必要であり、そのための最適な素材が政策ディバ
 ートの実践である。図6は、筆者が高校生に対して政策科学という学問の性格を説明する際に

事例（命題）：衣笠湖の水質汚濁を解決すべきである



政策分析の基礎技能養成 授業科目：基礎演習、コンピュータ入門、研究入門フォーラム、

図6 政策科学の体系（問題解決型）

活用したものであるが、これは政策ディベートの体系を応用したものに他ならない。そして、個々の争点に対して各科目のもつ位置づけも関連づけている⁵⁾。

本稿のように、政策ディベートの体系と政策科学という学問を関連づけるのは一つの考え方にすぎないかもしれないが、このような試行錯誤を通じてのみ、新しい政策科学という分野の体系化・精緻化がはかられていくとよいのである。

注

- 1) 本稿の内容は筆者の個人的見解であり、筆者の所属する立命館大学政策科学部の公式見解を示すものではない。
- 2) Fryar, M., Thomas, D.A., Goodnight, L., *Basic Debate*, third edition, Chicago, National Textbook Company, 1991, pp.27-28.
- 3) *Ibid*, pp.27-28.
- 4) 以下の証明パターンについては、*ibid*, pp.55-69を参照にした。
- 5) ただし、各科目の位置づけについては、筆者が科目名等から勝手に当てはめたものである。したがって、これらの位置づけと実際の授業内容が食い違い場合は当然発生する。

参考文献

- 1) Fryar, M., Thomas, D.A., Goodnight, L., *Basic Debate*, third edition, Chicago, National Textbook Company, 1991.
- 2) Wood, R. V. & Goodnight, L., *Strategic Debate*, fourth edition, Chicago, National Textbook Company, 1994.

Practice of Policy Debate in Higher Education

MORI, Hiroyuki (College of Policy Science)

Abstract

Policy-related faculties have been created to contribute to solving such complicated social problems as urban and regional problems, and environmental problems. Policy Debate is supposed to be an indispensable method to learn policy studies. The theory and organization of policy debate is not only particularly similar to real policy design and practice, but remarkably useful to master scientifically analytical skills like logical thinking and proof. Though policy debate has been just implemented at classes for freshmen, its educationally good effects have been recognized in College of Policy Science, Ritsumeikan University.

Key words

Policy Debate, Proof, Policy Organization, Policy-related Faculties

報告

2003年度第5回先進的教育実践フォーラム ——「学力問題を考える」

中西 新太郎

紹介いただきました中西新太郎と申します。午前中講義を終えて来たばかりですので、まだ頭がよく切り替わっていませんけれども、faculty development（ファカルティ・ディベロップメント）に関わる話ということで、事前にホームページを見ていろいろ予習をして、それに合わせたことを言わなくちゃならないかなと感じていたんですが、あまりそれは気にしなくていいということなので、少し自由に話させていただきたいと思います。

教育の研究をしていますと言うと、英語圏では、それはlearning（ラーニング）なのかそれともteaching（ティーチング）なのかという質問がすぐ返ってくるはずですが。私がお話しするのはlearning（ラーニング）の方です。つまり、学ぶ、あるいは身につける局面っていいですか、そういう場面で「知ること」ないしは知というものをどう考えるのか。とりわけ現代日本の文化状況を念頭におくとき、知る、あるいは知を身につける、ということなみがどんな意味と特徴を持っているのかお話をし、学力という問題を考えてみたいと思っています。

資料がございしますが、資料についてあらかじめご説明をしておきますと、1枚は今年の3月に『教育』という雑誌に書いたもので、そこでは大学で教えているような知識体系全般を伝統的知、伝統文化とあえて名付けました。他方で、現代日本社会とその文化の中で生き様々なことを知っている、そうした種類の「知的体系」、これをパフォーマンス文化と呼んでみました。その2つを意識的に、本当は厳密にそういうふうに対比は出来ないと思いますけれども、対比させ、両者がどういう関係にあるか考えた短文なのですが、それを資料として添付しました。

それからもう一つは、ちょっとこれだけではわけがわからないと思うんですが、私が担当しているゼミで学生が出したテーマをグループで報告するんですが、レポートのごく一部です。テーマは『めがねっ子』、そのことではすでにもうなんのことだかわからないという方がいらっしゃると思うんですが、『めがねっ子』というテーマをめぐってつくられた報告の一部です。写真を埋めこんでつくった私の顔があって、発言もありますが、それはまったく架空です。ボードリヤールも東浩紀氏の発言ももちろん架空です。一種の作品になっているのですが、今日の話と関連するので、パフォーマンス文化の実例として資料にしておきました。

さて、知識を受けとる、身につける場面の問題を考えてゆくこと、そして知識なり文化を受け取る、身につける際に、そこには何か共同、というようなプロセスとかモデルが考えられるのだろうか、考えられるとすれば、その共同のプロセスの中で何が大切なのかを最後に少し扱ってみたいと思っております。

最初に学力という言葉が出てまいりますので、学力という観念が、戦後日本社会の中で、どういう時期にどういうふうの問題にされたのか、ごく簡単に振り返って、私の考えを述べてみ

たいと思います。

学力論争は、それぞれに背景もちがい内容も異なるとはいえ、戦後何度か繰り返されてきました。最近の、大学生の学力に特に焦点が当たっているような学力論争は戦後だいたい4回目の論争だと思います。

いちばん最初は50年代のいわゆる新教育、進歩主義教育観に基づく教育体系が整えられていく過程で、その新しい教育方法によって本当に学力が身につくのか、知識が身につくのか、論争になりました。それから2回目は、いわゆる教育の現代化構想とのかかわりで学力が問題にされました。アメリカの教育政策との関わりもありますが、高度成長期にですね、大衆社会化が進行し学校爆発と言われるような現象がはっきり現れます。特に、後期中等教育と高等教育の大衆化が進む過程で、学力という観念がもう一度問題にされました。それから3番目は70年代の、私は大きな社会・文化変動と考えておりますけれども、70年代の社会変動との関わりで、生きる力を身につけなければだめなのではないか、たんに知識を身につけさせるだけでは駄目なんだという議論が出てきて、学力が改めて問題にされました。この時期は、ちょうど、京都大学の竹内洋氏などが問題にされている日本型教養主義がすっかり影をひそめ「伝統的」な教養観念が最終的に姿を消してゆく時期にあたっております。

4番目が90年代初頭に文教政策の新理念として掲げられた新学力観と言われる学力の見方をめぐって、論争が生まれる時代です。この論争の大きな特徴の一つが、大学生の学力に焦点が当てられたという点です。新学力観について、私は、要するにそれは新自由主義政治・統治の時代の学力観だと考えています。なぜ大学教育、大学生の「学力」が焦点化されたかについては、あまり細かくはお話は出来ないのですが、私の観測といいますか、考え方で言いますと、大学教育も含めて学校教育の中からエリート、21世紀のですね、グローバル資本主義時代のエリートをいかに抽出するかという問題と、それからエリートではない、エリートになれない人たちをどういう人的リソースとして捉えていくのかという問題と、二つの問題意識が統治層にあり、この2つの機能を学校教育がどうやって統合的に展開できるかが政策的に追求された、今日の学力問題には広い意味でのそうした政治的背景があるように思います。

いずれにしても、有賀先生の方でつけていただいた表題にも学力に括弧がついているわけですが、この括弧の意味を私なりに推測をすれば、学力論争というものはただひとりひとりの子どもとかひとりひとりの人間がどういう知的・文化的な力を身につけているか、という問題がそのときどきに話題にされるということではなくて、社会的・歴史的な背景の中で特別に学力が問題にされる社会的・政治的的局面が存在してきたのであり、そういうポリティクスの次元と無関係に論じられるべきものではないということなのだと思います。

そのことを踏まえたうえで、それでは今日学力、あるいは、学力よりももうちょっと広く、知的教養と言ってもよいのですが、その知的教養が、実際に知識を身につけるとか、それから身につけた知識をいろいろな形で使う場面でもって、どのように変貌してきているのか、またその場合、知のあり方を変貌させている背景、根拠は何なのか、ということについて次に考えてみたいと思います。

最初にまず今までの話との関連で確認をしておきたいのは、なぜその知識を身につける必要があるのか、どんな知識を身につける必要があるのかということもそうですけれども、それは

やはり社会の位置付けや評価付けと不可分の関係にあるわけで、あらかじめ何か身につけるべき、かりに基礎的な知識とこれを名付けておくとして、いちばんベーシックな基礎的な知識と言ったにしても、その基礎的な知識というもののの中に何が含まれるかは一義的に最初から人間の発達過程の中で決まるものではない、という点を確認しておきたいと思います。

そしてそのうえで、現代社会、とりわけ私は1970年代半ば以降ととらえておりますが、3番目の学力観が問題になった時期、70年代の社会変動の時期以降ですね、2つの要因が知識や教養を身につけるプロセスや、それから知識を身につけることの意味というようなものを大きく変貌させたと考えております。

要因のひとつは、知を商品化していく、知識なのか情報なのかという問題もあるんですが、商品化していくしくみ、力が大変強くはたらくようになってきた、という点です。それはもちろん消費社会化の進展と不可分の関係にあります。商品化は同時に個体化、ウルリヒ・ベックという社会学者の言うインディヴィデュアライゼーションですけれども、個人化というふうに訳されていますが、私は個体化と呼んでいます。文化の消費が個人単位で行われることのもつ意味についてはきちんとした検討が必要ですが、ともかく、知識というものを身につけていくプロセス、そして知識のそういう商品化現象が進行した、これがひとつです。

もうひとつは、とりわけ90年代以降、もっと言いますとインターネットやそれから様々なコンピュータ技術、ITの発達の中ではっきりしてきたことですけれども、知的な機能をかなりの程度外部化する技術が、知の商品化と相まって大規模に進んだ、という背景があるかと思えます。記憶装置の外部化なんて書きましたが、難しいことでも何でもありません。私が担当している講義のひとつは150人くらいの受講生がありますが、授業中に何か質問して書いてもらうという手法、手法といえる程度のもんじゃないですが、はほとんど無意味です。小さな電子辞書をみんな持っていますし、携帯ひとつあればそこから問い合わせるとか調べることが簡単に出来るので、その時点で知っているか知っていないか、ということ教室の中で調べることはほとんど意味がない状態になっているわけですね。携帯を使えばそれこそいちばん親しい友達であっても、友達の電話番号を覚えていなくても携帯を持っていれば一発でかかるわけですから、ひょっとすると自分の家の番号まで忘れちゃうんじゃないかな、とそういうふうに思いかねないんですけども、そういう生活上相当基本的な記憶事項ですら記憶する必要がない、それだけ個々人の記憶のはたらきがメモリという外部の器具でもって代替され、生活上の必要をある程度満たすことができる、こういう状況があるわけです。

こういった技術は、大学の中でも、知的機能を支援する多種多様な装置、ツールとして盛んに利用され浸透していると思います。大学院の探し方とか論文の書き方、大学生活と学習にかんするマニュアルがそれこそたくさん出ておりますし、これは大学内だけでなく若い世代の生活のいたるところに存在していると言って過言ではありません。大塚英志さんの近著『キャラクター小説の作り方』（講談社現代新書）は、そういう一種マニュアル的なエートスにもとづいて作られる小説の特徴を述べ、キャラを立てるというような発想の延長線上で小説ができるんだよ、とまずは説明している。文学を志すなんていうイメージとはほど遠い場所から小説を作る技法を解説しているのです。水野良さんの『ロードス島戦記』を例に挙げながら、RPGのようなゲーム作法と共通基盤にあるキャラクター小説を若い人が作るためには何を考えなくては

いけないのか、従来の小説作法とはまったく違ったかたちで新書にしているわけですね。

大塚さんの意図はキャラクター小説のその先に何があるか、その先にもう一段小説を書くいとなみと小説の世界があるんだよ、ということを実は示そうとしたものです。そうなんです、従来、創造的である、クリエイティブであると判断され評価されてきたことの中味や、そういう内容を生み出してくるプロセス、発想、手続きについての理解の仕方が、いまでは大きく変わってきて、マニュアルと言えば語弊があるが、従来の文学なり文化創造の世界とはちがう場所や径路で、創るといった作業が発想され、また実際に作業されているのだ、と大塚さんが考えていることがわかります。つまり、知的教養、あるいは知識を身につけるプロセスそのものがいま大きく変貌せざるを得なくなってきたという判断で、それは正しいと私も思います。

そこで、このように挙げてきた知をめぐる環境の変化が知るといふいとなみにどんなインパクトを与えることになっているのか考えてみます。

はっきりしているのは、知と無知との相互関係が変わること。教養主義が通用していた世界では知らないことは基本的に恥ずかしいことだ、という前提がありました。知らなくても知っているふりをする、大学生にもなれば、「何だこんなことも知らないのか」と無知を露呈してしまうのは恥ずかしい、知らないとは口が裂けても言えない、そういう知識や文化があって、一応それは知っているというたてまえで会話し交流する。教養主義が想定していたのはそういう世界です。その世界が変わる。現代社会では知らないことが恥ずかしいことではないし、そんなに大きな問題ではない。これだけレファランスが発達した社会の中ではほとんど知らないことの方が多いのだから、知らないのはむしろごく普通の状態。何も知らないということをも前提にして生きる文化が、情報化の進展のゆえに逆説的に生じてきたと言っていると思います。別にそれはみんながソクラテスになったわけでも何でもないので。

つまり、知識を身につける様式が変わり、知らなければガイドを見つけないとか、マップを見ないとかすればよいので、知らないことより、自分に必要な情報をゲットする仕方を身につけておくことの方がずっと重要になる。むしろ、何を知り、何を知らずにすませるかを取捨選択こそが、知識を身につけるといふ中での重要な問題になっていく。要するに、知識を内面に蓄積してゆく、プラス＝「足し算の知性」よりも、引き算、何を必要としないか、捨てるか素早く判断する「引き算の知性」の方が重要になる。スリムな知性とレジユメに書いておきましたけれども、いろんなことを山のように知っていても、だから大したもの、偉いとはならないわけですね。最近の流行で言えば、「20へえ～」とか「30へえ～」をあげておけばよいので、知識自体がそういう尺度でしか測られないトリヴィアルなことがらだと感じられみなされてゆく。博識であることは知のユニヴァースを追求する大学のような世界では高く評価されてきた力だと思いますが、現在ではそれが、いわば「へえ～」のグレードで測られ、何とかの達人といった形容で、「学問おたく」のボックスに分類され処理されるようになっていきます。

そうやってきたとき、取捨選択の判断力、何を捨てるか、知らずにすませるかという引き算の知性はもちろん大切だとは思いますが、同時に、そういう知のあり方、知識を身につける新たなあり方が出現することによって、従来の知的な主体、何かを知るわたしですね、「知るわたし」の側の内実、ありようもまた必然的に変貌せざるをえないのではないかと考えます。取捨選択する「わたし」の方は以前と変わらず、要するに情報処理能力を高め鍛えればよい、と

ということにはならないと思うのです。知的主体の側のその変化を、「知りたいわたし」から「知りうるわたし」への変化と、一応とらえてみました。どういうことかということ、何かを知ろうとする場合、知ろうとする「わたし」の位置をちょうどケータイの「待ち受け画面」のようにしておけばよい。こういうCDがないとか、こんな情報が出ていないかというとき、私も便利なのでつい利用するのですが、たとえばアマゾンでぱっと探す、必要な情報入手先にリンクを張っておいたりする。知る必要が出てきたときにいつでもそれを知りうる場所、状況に「わたし」をおいておくこと、「待ち受け画面」というのはそういうイメージです。「待ち受け画面」をいつもつくっておかないと、逆に連絡が入って来ないわけですから、「わたし」を、言ってみれば、情報の網目の必要なところに張っておくようにするのです。そうすると、私はこれが知りたいという「知りたいわたし」、何かを知ろうと思う動機づけや意欲の発動様式、メカニズムもまた変わらざるをえないのではないかと、そう感じるのです。

そこで、知識をわがものとして自分の内面に蓄積するという教養観念、知識をわがものにするということの意味が、この結果変化せざるをえないだろうと思います。「これを知りたいと思うためにはどうしたらいいか」という「知りたい」欲求の場所とか内面的な位置（ディスポジション）が、情報世界に「待ち受け画面」を張っている「わたし」の場合には、知りたい知識をわがものにする教養主体とちがうのではないのでしょうか。放っておいても「待ち受け画面」の「わたし」には知識が入ってくる。あえて極端な言い方をすれば、知識をえることは自分の作業でありながら受動的なとなみの領域に繰りこまれ、自分の中にある「知りたい」という情動、エネルギーを発火させるには、「待ち受け画面」を張る「わたし」とは別の回路が必要になると思います。これは「わたしの」知識なんだ、「わたしがこれを知っていること」が大事なんだ、意味があるんだと思える条件は、その場合どうなるかということ、「少なくともわたしにとって意味があること」さらには、「わたしだけ」がそのことを面白いとか重要に思える、ということになるでしょう。みうらじゅんという人がいみじくも命名した「マイ・ブーム」ですね。意味ある知識の核心は「マイ・ブーム」でなければならない。他の人にとってどうこうではなくて、「わたしがこれを知っていることがわたしにとって意味がある」と思えるかどうか、これが、「知りたい」という意欲を発動させる内面的なディスポジションです。だから外側からみて、「そんなつまらないこと知ってもしょうがないでしょ」などと他人に言われたくない。そういう客観的評価は、たとえそれがどれほど正しく正確でも、「わたしにとって大事だ」と感じている、その「わたし」の存在を否定する振る舞いのように感じられてしまう。知識の質について判断したり評価する振る舞いではなく、「知りたい」と思っている「わたし」の存在には意味がないという断罪に映るのです。

伝統的な教養主義世界では、それぞれの人間がわがものとした教養・知識の中には、共同の要素といいますか、他の人と結びつく、知的なレベルで結びつく共有性の次元がある、という暗黙の前提が存在していたと思います。しかし、これまで述べてきたような文化的背景の下で、「わたしはこれを知りたい」と言うときには、「これがわたしにとって意味がある」という、共有性の次元から切り離され、かつ自己をそこでのみ肯定できるような自己確証の要素がコアに据わっている。そういう意味でわがものにする知識以外は、レファランス化された知識、知であって、たんなるコミュニケーション媒体以上の意味を持ち得ないということになりますし、

自分がせっかく「わがもの」にして大事だと思っている知識や文化について、他人からそれはくだらないとか、社会的な意味がないとか、学問的にどんな意味があるんだ、というようなことをいちいち言われたくない。「自分を守る」作業としてそれは当然の振る舞いと言えます。知の相対化、相対主義には、このように、現在の文化状況に由来する心理的基盤が強固に存在するのではないかと思います。この間ある学生が浜崎あゆみについて扱ってみたいと言ったとき、別の学生が即座に、「浜崎あゆみが面白いと言うかもしれないけれど、それはエイベックスによるプロジェクトのなかで浜崎あゆみという商品が位置づけられているにすぎない、そういう全体状況をどう考えているのか」と質問した。この質問は社会学的にみれば当たり前のことかもしれませんが、言われた方からすれば浜崎あゆみが自分にとって気に入る存在だという出発点があって言っているのだから、そういうことは言われたくないわけです。

このように、知性や教養の観念であらかじめ想定されてきた社会的回路、ある種普遍的な次元が、この場合、独特のかたちで遮断されていることがわかると思います。そしてこのことと関連して、内面と外的世界との関係が変わるのだということもみておかなければなりません。教養観念に内包されている、さまざまな知識、文化を自分の内面に蓄積するという内面化のモデル、知のあり方が通用しなくなる。そのことはまた、何かを表現する、内面を表出するという直線的なかたちで知性ないし文化行動を想定しにくくなること、もっと大胆に言えば、内面は「表出する」というような単純に能動的な様式で決して外には現れないだろう、ということです。

教養観念が想定していた内面はもはや存在しないということは、外部から見えているものの独特な重み、比重が増すことを同時に意味しています。既存の回路ではもはや内面と結びついていないような表出、文化行動を私はパフォーマンス文化と呼びたいのですが、そのパフォーマンス文化がおたがいの関係を律する新たな役割をになうようになる。お配りしました資料の「めがねっ子」の例ですが、「めがねっ子」自体については説明する時間もないのでネットの関連サイトを検索していただければどういふものかおおよそおわかりいただけるはずです。そういうサイトの一つには、たとえば、ハーバースマスやブルデューを引用した「めがねっ子」にかんする「大論文」さえアップされていて、それがもうネタ文化なんですね。資料はそういう「めがねっ子」論を整理したレポートなんですけど、内容ではなくその形式について注意していただきたいのです。立派な参考文献の一覧があり注釈もついている、論文の形式を一方では踏んでいるけれども、議論の展開は、私もボードリヤールもチャット形式の会話で登場したり、アスキーアートを交えながらレポーターがおしゃべりするようなスタイルをとっている。中味はたしかにレポートなのだけれども、通常のレポートとはまったくちがうことがわかると思います。文章になっているものを構成から何からくずしかたちを変えて作品にしていることがおわかりいただけると思います。おまけに、そういう作品にするために内容を書く以上に膨大なエネルギーを費やしている。1週間ほとんど寝ないでつくったと言いますから、その内で作品化するための時間の方がずっと大きかったはずなんです。何のためにそんな努力をするんだと言いたくなりますね。伝統的教養主義の観点からすれば中身が良ければそれでいいんでその中身をわざわざチャット形式にしたりアスキーアートを作る、そのために払うエネルギーは無駄じゃないか、大学の教員はたいていそう考えるでしょう。

しかし、パフォーマンス文化の世界では、それではすまないところがあるわけで、どのよう

な形式で存在しているかこそが大事だという部分がある。パフォーマンス文化の視点からみると、裸の内容のようなものはむしろ想像しにくいので、論文形式で注があって文献リストがある、それがレポートだよと言われても、そのレポートもチャット形式とはちがうが、やっぱり一つのお約束表現にすぎません。大塚さんのキャラクター小説のつかまえ方は、まさにそういう内容と形式の関係変容を問題にしているわけです。

で、そのパフォーマンスは独特のコミュニケーション機能を持っているわけで、特定のレファレンスを呼び出す場所とか媒体としてこういうレポートがあるのですよ、というポジション表示になっている。「わたし」も「わたしの報告」も、そういう媒体、コミュニケーションを果たす媒体として機能している。だから、私という自我が表出された内容の背後にあり、その私の内面から、私が生きてきたことがらを知識として現前させる、そういう関係とはちがうということなのです。

そう考えると、パフォーマンス文化には遮断のはたらきと、反対に、つなぐはたらきという、対極的な2つの要素が併存していることになります。つなぐ方は、知の交換にあたって、こうやって私が報告してます、というパフォーマンスが、こうやって生きてますよというたがいのポジション告知の役割を果たすようになっている。おたがいに同じようなポジションにいるんだな、それでOKよ、と知らせ合う。親密な交流圏を存続させながらかつ同時に私的な（極私的な）知性のあり方と言えるようなものです。私的知性というのは、これはある若い研究者が、ピエラーという、ピエロというバンドグループのファンクラブの分析をしている例で説明してみたいと思います。ファンはみな自分の名刺を作っていて、コンサートがあると会場で名刺交換を始める、バンドですから複数メンバーがいるわけですが、どのメンバーのファンなのかそれぞれちがうわけです。だからヴォーカルのファンとか、ベースのファンとか、対象別に名刺に担当名が書いてあって、要するにヴァーカル担当というふうに自分の名刺を作っている。キムタクが好きならキムタク担当だれだれという名刺です。そして面白いことに、同担というそうですが、同じ担当同士の交流は避けるルールになっているらしい。私が思うに、それは競争を避けようという心理じゃないかなと思うんですが、どちらが熱烈なファンであるかをたしかめずにはいられないような状況、場面をつくらない知恵なのだろうと推測します。みんなピエラーのファンで、つまり共通の、ともにいられる世界をつくって、かつ同時に各人が一人ひとりその世界から排除されない保障を確保しておく、自分だけでいられる世界をつくれるようにしておく、そのために役立つ舞台設計がつまりはパフォーマンスで、知識にしてもそうしたツールとしての役割を負わされている。私的知性というのは、コミュニケーション関係なのだけれども、他人と触れ合わずにいられる何か余白というか、相手からはつかめない空気のような部分がつくられているという意味です。コミケのファン同士の間の批評、評論では絶対におたがいに作品をけなさない、というのが通例だと言いますが、これも同じです。ですから、知性とか文化に含まれている批評的精神、批判的な精神は、批評や批判の機能というより、たがいの存在をつぶす暴力的攻撃に等値されかねない。

遮断する機能についてですが、「こういう材料をこんな風に私はとらえ表現しています」という告知は、もうそこにあるもの以外のところに「わたし」なんか存在しませんよ、という告知として、パフォーマンスからはみ出している「わたし」を不断に隠しておくはたらきをします。たとえば「2ちゃんねる」のような世界では、カット・アンド・ペーストというやり方は当たり

前ですので、先ほどネタ文化と言いましたけれども、カントを論じていてもハーバーマスを論じていても、それら全体がネタであって、次々に前にあるネタを加工し変形して新しい、耳目をひくネタに仕上げてゆく。その変形過程を楽しむので、作者のオリジナリティや主張よりも結果として作られたものの出来映えの方が重んじられる。そういうネットの世界だって有名人は出るわけですが、その有名性の中味は、多分に、パフォーマンス能力にあるのです。そしてパフォーマンスの陰に、「わたし」——この「わたし」がどういうかたちで存在し、自覚されたりされなかったりするかが、実は、もう一つの大問題ですが——を有効に隠してしまうことができる。パフォーマンス文化は、そのようにして、知的主体のポジションを、うまく消失させていくはたらきを持っていると思います。ウィニーのような交換ソフトが浸透する世界では、もっとはっきりそういう様相がわかると思います。

いずれにしても、そうしたパフォーマンス文化の特質を考えてみますと、コミュニケーションを生起させる力として知識がツールとして使われる、こういう特徴が浮かびあがってきます。そういう特徴、コミュニケーション・ツールとしての機能を負わされた知や知の体系は伝統文化の知性ないし教養が帯びていたような特権的な性格は剥ぎ取られていると言っていいでしょう。私たとえばピエラーだのゴスロリだの話しをするのと、カルチュラル・スタディーなりマルクスなりの話しをするときと、パフォーマンス文化の磁場内でそれを聞いている若い世代には両者のほとんど区別がない、価値的ヒエラルキーはないと思います。パフォーマンスとして一元化されてある、そのなかでたんにジャンルのちがう話しにすぎないのです。いろいろ知っているねという感想は、「へえ〜」のポイントですませられます。「お前物知りじゃん」などと言われたりする場面は、場合によってはちょっと危ない。さりげなさが欠けていると、デリカシーのないジコチューな目立ちたがり屋か、「自分にとっての知」だけにしか興味のない偏屈な存在とみなされかねないからです。

そろそろ最後の論点に入りますけれども、そういう状況を前提としたとき、学力というような観念はこの文化状況の中でどのように捉えなおすことができるのか、という問題です。

パフォーマンス文化のはたらき、メディア化された環境に自分を組みこむことによって親密圏を確保し親身な他者としての関係をつなげたり、逆に、そういう「待ち受け画面」としての自己から外れた自己を隠す——そういうはたらきからはみ出るような知力の一部として学力というものを構想できるかどうか、学力のオールタナティヴと言ってもいいわけですが、そういう学力ないし知のあり方を、「伝統文化」のある意味で権化である大学はつくることのできるのか、問われていると思います。別の言い方をすれば、「知りたいわたし」の位置（ディスポジション）をつかみにくくしている現代の文化状況の中で、そういう「わたし」の欲求の内発性がうまく根づく場所のようなものを、あるいは、「知りたいわたし」を確実に支えてくれる文化的・社会的な地盤をつくりだせるかどうか、ということです。この課題は、言うまでもなく、知識を情報としてつたえるということとはちがうことがらです。

こうした役割をになうことのできるような知の性格を、触発的な知らないし相互介入的な知と呼んでおきたいです。触発性とか介入と言うのは、「そんなことしてどうなるんだ、そんなことあまり意味がないじゃないか」ということを、あえて相手に対して言うことができる、そういう関係、状況を確保しその中ではたらく知、という意味です。だから、そういう知の土

俵では、他者が持っている「知りたいわたし」を侵犯する部分があるわけですし、自分の場合もそういう可能性にさらされている。もちろん、共鳴する可能性もあるわけですが。「それは知りたくない」とか、「知らなくていい」、「知ってはいけない」といった判断を否応なくに組みこんでおたがいがつき合わなければならない、またそういう関係が魅力的であるような知のあり方を考えよう、ということです。

近代社会の討議原則では、この話は間違っているとか正しいとか、このところがおかしいとか意味がないとか、相互に理性的に交流する、交流できる関係が前提にされています。しかし、細かい話は省きますが、現代世界ではそういう理想的状況は成立しがたい。成立しがたいのは現代社会だけでないのですが、現代的な背景として、「あなたがやっていることは意味がない、そんなテーマをやっても駄目だ」等々のニュアンスを持つ知的交換が各人のアイデンティティにたいする打撃的・暴力的非難に映ってしまうことはすでに述べたとおりです。そういう暴力的関係にならずに、あなたが言っていることは意味がないとか、あなたはそんなこと知らなくていいんだとか、知るべきだ等々をたがいにどうしたら言えるのか、そう言い合える地盤をどうやって築けるのか、そこのところが問題になります。

その地盤を私は共在性という言葉で呼びたいと思います。最近、木村大治さんという文化人類学者の方が『共在感覚』（京都大学学術出版会）という本を出版され、やはり共在という観念をキーにしてアフリカの二つの部族社会について非常に興味深い観察と分析を行っています。人がとりあえず同じ地盤に立って「いられる」こと、そういうベーシックな文化的地盤とは何なのかを検討している点で興味深いのです。たがいが普通に出会ったり、会話を交わす、その社会文化的基礎について、近代社会で、世代から世代に承継すべき課題、つまり教育の課題としてとらえられてきたのはリテラシーでした。リテラシーがいちばんベーシックな基盤になっているわけですが、リテラシーではもう足りないといいますか、リテラシーよりもさらに底にある地盤について多分いま考える必要が出てきていると思います。リテラシーよりも底にあるとは、「聞く」とか「話す」という次元、社会的存在である人間が自覚していなくてもこの次元を獲得し、たがいの関係地盤をかたちづけてきた、そういう領域です。なぜそういうことが問題かという、たがいに話しをしても、これまで述べてきた現代文化の世界では、必ずしも同じ地盤に立っていることにはならないからです。「聞く」「話す」といふのが関係地盤の形成と結びついているような本当に基礎的な文化形式を、幼児教育のレベルの問題だというのではなく、むしろ高度な文化形成の問題として考える必要があります。木村さんの本には、誰にあてるのでもなく投げかける言葉——投擲会話と木村さんが名付けておられる——が一つの部族社会では存在をしていて、それは誰も聞いていないようだけれども実は聞かれている、ひとりごとを言っているようだけれども相互に聞かれている「会話」が出てきます。そういう関係のあり方の次元がつまり共在性の地盤だと考えております。私は、それを対面、向かい合って、主体同士が向かい合って意見を戦わす関係ではなくて、肩を並べて一緒にいる状態として、比喩的に説明をするのですが、肩を並べて一緒にいる関係では、話すことに答えなくてもいいし、聞くことも、応答することもできる、相互主体関係が二人で向き合っていてそれで閉じている世界にはならない、そうやってともに「いる」状況をどうやってつくっていくかということです。すべての知的交流の前提にそうした共在性という地盤を新たに構築しなければ、たん

に知識を交換するという次元を超えた介入する知の様式を生み出すことはできないと思います。

聞くこと、話すことに秘められてきた共在性という地盤の自覚的再構築の上に立って、さらに相互介入の可能な共同形式、テーマのあり方や知のシンクロナイゼーションといった課題が出てくるだろうと考えます。これについてはもう時間がないのでひとつだけ申し上げておきますと、荷宮和子さんが最近くわしく報告されている（『声に出して読めないネット掲示板』中公新書ラクレ）「折り鶴オフ」の話です。広島市の平和公園で焼かれた折鶴の分を自分たちで織って8月15日に贈ろうという、「ねらー」によるオフ会の提案とその顛末ですね。呼びかけられた時間と場所に集まって黙って折り鶴を織って帰ってくる。集まった折り鶴を8月15日に間に合うように贈る。荷宮さんの本にありますが、小田原、新横浜、豊橋、掛川、京都などと、新幹線の各駅でちゃんと「鉄オタ」たちが待っていて、集まった折り鶴を引き継いで広島まで遅れそうになった折鶴を送る。ネット上の呼びかけで言ってみればそういう高度の「組織的」行動がやられてしまう。たがいに知り合いというわけではないし、関係がない、関係がないわけではなくあるといえばあるわけですが、関係のつけ方がちがう。人が集まって一緒に何かをやるんだけれども、みんな自分をさらして私の考えはこうです、という格好で交流する話とはちがう。「折り鶴オフ」に限らず、2ちゃんねらが「組織」したオフ会の特質は、人が何かの主眼を焦点にして集まる場合のシンクロナイゼーションがちがっていると思います。

私が問題にしたいのは、あることがらについて一緒に取り組むというとき、同期のかたち、同期の構造が、現代日本の文化状況の下ではどのようになっているのか、同期自体がそもそもなくなっているのか、ということです。オフ会の例をみるならば、同期がなくなってしまったわけではない。同期の構造がちがっているのだ、ということだと思います。そうすると、「一緒に取り組む」というのは、つまり、共同の課題なのですが、同期の構造がちがってきたことを共同のあり方としてどう受けとめるか、考えてみる必要が出てきます。テーマはこれこれで、共同でやるんだから分担してやりなさい、といった共同方式、これは小中学校では日常的にみられる指導だと思いますが、共同の罫と言った方がよいものです。共同してやっているようで実はそれは教師が指示をして、巧妙に分担を割り振りして全体になる、全体にするときにはそれぞれの人間はただ一部分をになった、という位置づけを受ける、あるいは、あんまり力を出したくない人間は、分担することによって依存し合うことができる、こういう仕方は共同の僭称というべきでしょう。

そういう依存や分担の罫を超えて、自発的な、イニシアティブというのはそもそも自発的なんですが、自発的なイニシアティブにもとづいた同期の構造を知の次元でどうやって作り出せるか、そのことが問題であるし、変化した同期の構造についてその視点から考えてみる必要があると思います。

要するに知の受容をめぐる変化した状況にしっかり噛みあい、その状況を受けとめながら、なおかつ大学の中で触発的、介入的な知のあり方を、受容（ラーニング）の場面でどうやって作り出すことができるか、大学教員は問われているんだろう、と申し上げて、ちょうど45分になりましたのでここで私の話を切らせていただきたいと思います。

The Fifth Forum on Advanced Education — Present Student Academic Ability

NAKANISHI, Shintarou (Yokohama City University)

報告

「開かれた学校づくり」のフィールド・ワーク

浦野 東洋一

要旨

いま日本の教師は、文明論的な困難な課題に直面している。最近の東京都の公立学校教師をみると、定年で退職する人より定年前ないし定年のはるか前に辞める人のほうが多い。もはや教師は、「健康でいれば定年まで勤められる職業」とはいえなくなってしまった。

対応策は、学校や教師だけで教育課題をかかえこまないことである。子ども、保護者、地域住民に、学校への参加と協力を求めることである。そのような学校づくり（学校改革）を、私は「開かれた学校づくり」と呼んでいる。小論は、「開かれた学校づくりとは実際にはどういう取り組みであるのか、それはどんな意味をもっているか」について、主として私のフィールド・ワークにもとづいて報告するものである。

キーワード

開かれた学校、学校参加、三者協議会、学校フォーラム、子どもの権利条約、子どもの意見表明権、長野県辰野高校、土佐の教育改革

1 開かれた学校

「開かれた学校」は、私がい始めた用語では、もちろんない。政策分析はここでは省略するけれども、以下に例示（引用）するように、ここ20年らしいの政策用語である。

(1) 「学校は憲法、教育基本法に規定されている父母、児童・生徒の教育上の諸権利の尊重に努めなければならない。学校は地域社会や父母・家庭に対してもっと開かれた学校運営を行うよう努力し、児童・生徒の個性と人格を尊重する基本姿勢を確立し、学校への新鮮な風通しをよくすることが必要であろう。」（臨時教育審議会第2次答申、1986年4月23日）

(2) 「開かれた学校づくりをすすめるため、地域や学校の実態に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること」（平成10年版 小・中・高等学校学習指導要領 総則）

(3) 「公立学校が地域の専門的教育機関として、保護者や地域住民の信頼を確保していくためには、学校が保護者や地域社会に対してより一層開かれたものとなることが必要」「子どもの個性を伸ばし、地域に開かれた特色ある学校づくりを実現する」（中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」、1998年9月21日）

(4) 「子どもの健全育成をはじめ、教育の目的を実現する上で、地域社会の果たすべき役割は非常に大きい。学校・家庭・地域社会の三者が、それぞれ子どもの教育に責任を持つとともに、適切な役割分担の下に緊密に連携・協力して、教育の目的の実現に取り組むことが重要」「これからの学校は、自らの教育活動の状況について積極的に情報提供するなど説明責任を果たしながら、保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を求めていくことが重要である。」(中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」、2003年3月20日)

(5) 「(地域の参画による学校運営は) 現行においても、学校評議員制度など各種の制度の柔軟な活用によって、かなりの程度実現することが可能であり、今後ともすべての学校において、地域に開かれた学校づくりを目指した取り組みを推進することが求められる。」「開かれた学校づくりの原点として、保護者や地域住民が学校に対する様々な意見や要望を、幅広く、また気軽に相談できるような窓口を拡充していくことも重要であろう。」(中央教育審議会答申「今後の学校運営の在り方について」、2004年3月4日)

2 「学校を開く」ことの経緯ないし位相

東京オリンピック(1964年)を前にして、スポーツ振興法が制定された(1961年)。その第13条に、「国立及び公立学校の設置者は、その設置する学校の教育に支障がない限り、当該学校のスポーツ施設を一般のスポーツのための利用に供するよう努めなければならない」とある。

このような「学校開放」を初めとして、従来「学校を開く」という言葉で何が課題とされてきたのか、その経緯ないし位相を箇条書きにしてみると、次のようになる。

- ① 学校の施設・設備の住民への開放
- ② 教職員のもっている専門的な知識・技能の住民への開放(公開講座など)
- ③ 専門的な知識・技能をもつ住民の学校教育への登用(人材バンクなど)
- ④ 学校情報の公開(保護者・住民の知る権利の保障)
- ⑤ 学校のもつ個人情報の本人開示(個人情報の保護)
- ⑥ 学校のアカウントビリティー(説明責任)の実現
- ⑦ 子ども、保護者、住民の学校参加の実現

私は⑦の「学校参加の実現」を今日の学校改革の基本的課題として重視しているが、①～⑦を軽視するものではない。それはたとえば、保護者が学校の仕組みや教育計画について知ることができなかつたり、わが子の学校での様子について知ることができない状態では、保護者の学校参加の意欲は高まらないであろうから、④～⑥は⑦の「学校参加の実現」の前提条件であるという関係にもなるからである。

3 試金石となる子ども観・学校観

政策文書と学習指導要領から引用した先の文言だけ読むと、おおかたの人はもっともだと思い、反対だという人はほとんどいないであろう。しかしながら、その文言自体が抽象的であり、

「開かれた学校」という用語の意味もあいまいなところがあるから、当事者がどのような子ども観、学校観をもつかによって、「開かれた学校づくり」の実際はそうとうに違ってくるはずである。そして、この子ども観、学校観の問題は、たちまち授業観、保護者観、教師論の問題にかかわってくる。

(1) 広く世界をみわたせば、戦争や飢えで命をおとす子どもが大勢いる。日本に目を転じれば、児童虐待で殺されてしまう子どもがいるし、高校や大学を卒業して就職できない青年があまたいる。それほどに、現代は育ちにくく生きにくい社会である。

このことは、「子どもは、親や家庭や、地域や国や、さらには時代を選んで生まれてくるのではない」という明白な事実を、われわれ大人がどのように受けとめてその事実にたいしてどう向きあっているかということ、鋭く問うているといつてよい。

例えばある親が「私の家庭は豊かではなく、そのうえ生きにくい社会で申し訳ない」と、生まれてきた子どもにたいして「負い目」を感じるセンスは大切である。しかし、負い目を感じただけでは社会的な力にはならない。その「負い目」をバネにして、「だからこそわれわれ大人は、すべての子どもの幸福のために全力をあげて活動しよう」と決意し、行動することが重要であり、今こそ、そのことが強く求められていると思うのである。

(2) 日本国憲法は、子ども（国民）の「教育を受ける権利」を定めている（第26条）。その条文を解釈してわが国最高裁判所は、「子どもの教育は、教育を施す者の支配的権能ではなく、何よりもまず、子どもの学習をする権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するものとしてとらえられている」「（子どもの教育は）専ら子どもの利益のために、教育を与える者の責務として行われるべきである」と判示している（最高裁大法廷判決、1976年5月21日）。

ついで教育基本法は、前文で個人の尊厳をうたい、各条文で教育の機会均等などの教育原理について規定している。

さらに、わが国も批准している子どもの権利条約は、意見表明権をはじめとする諸々の権利を、まさに子どもの権利として保障することを各国に求めている。ちなみに意見表明権を定めているその条文は、次のとおりである。

「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。」（子どもの権利条約第12条1項。政府訳。この条約で児童とは、18歳未満のすべての者をいう。）

ところで、憲法も教育基本法も子どもの権利条約も、子どもたちが制定したのではなく、間違いなくわれわれ大人が制定したものである。つまり、憲法、教育基本法、子どもの権利条約は、われわれ大人が、「子どもたちを人間の尊厳（独立した人格）の主体であり、（法的にいえば）諸々の権利・人権の主体であるとみなし、そのように取り扱い、そのようにつきあい教育する」ことを、子どもたちに約束した証（あかし）であると意味づけることが、今大切であると思う。（開かれた学校づくりの根本にあるべきもの——その1）

(3) 子どもはいやおうなく、さまざまな社会関係、人間関係のなかで成長する。

私は、1943年生まれで、長野県の農村地帯で育った。当時の住民の人間関係の中には、①おらが村、おらが学校という意識と行動、②役割分担の意識と行動、③相互扶助（思いやり、助け合い）の精神と行動とでも表現すべき三つの要素が確かに存在していたと思う。この三要素は、今でもコミュニティーが成立する条件（必要条件）である。

学校も「学びの共同体である（又はそうあるべきである）」といわれる。この三要素に満ちた、あるいはこの三要素が適度に存在する社会と学校であってこそ、親は安心して子どもを育てることができ、こどもは安定して成長することができる。そして何よりも、危機に陥った子どもが救われることのできる社会であり、学校である。

しかし、50年前の日本にもどることはできないし、もどれというのも誤りである。21世紀の今日にふさわしい方法、内容、形態によるコミュニティーの創造が大きな課題となっているということである。（開かれた学校づくりの根本にあるべきもの——その2）

(4) 教育基本法は、学校の性格を「法律に定める学校は、公の性質をもつ」（第6条）と定めている。この場合「公（おおやけ）」とは、公園の公と同じで、Publicということであり、みんなに開かれたもの、みんなのものという意味である。つまり、「学校とは、みんなでつくってゆくもの」というのが、教育基本法の学校理念なのである。

ちなみに、教育基本法制定後の1949年4月に、当時の文部省学校教育局が発行した行政指導文書（ガイドライン）である『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』には、次のように明記されている。

「学校に関係する教育者と一般の人とは、その学校の教育方針を、相当期間にわたって研究した上で、これをたてなければならない。これをたてるには、校長も教師も生徒もその土地の人々もこれに参加することが必要である。」

「もし学校の機構が独裁的になっていけば、その学校の生徒は民主的生活について何の価値あることも到底学び得ないであろう。学校の管理は、校長・教師・事務職員・生徒・校舎管理係および一般の人を含む学校と地方とのすべての人の協力によってなされるべきものである。」

学校の当事者（子ども・保護者・教職員・学校に関わりのある住民）をはじめ多くの人が、この「参加協力型」の学校観をわがものにすることができるかどうか。今、そのことが重要な課題となっている。（開かれた学校づくりの根本にあるべきもの——その3）

(5) 参加協力型の学校観にたつと、さまざまな課題が見えてくる。

「授業は、生徒と教師の共同作品である」といった授業観の問題、「サポーターからパートナーへ」といったPTAの在り方の問題、教職の専門性の見直し、教員評価・学校評価などのあるべき姿などの問題や課題である。

4 長野県辰野高校の事例

中央高速道路の長野県域に「伊北（いほく）インター」がある。伊北とは、伊那盆地あるいは上伊那郡の北部という意味であろう。辰野町は、この伊北インターの北側に位置する伊那盆地最北端の町である。町の中を天竜川が流れている。長野県辰野高等学校は、この町の山ふもとの高台にある。この上伊那郡には県立高校8校と私立高校1校があり、ごく最近まで、ちょうどこの上伊那郡が県立高校の一つの学区であった。ただし、最北部に位置する辰野町の中学生は、隣接する諏訪地方の高校にも出願できた。

辰野高校の前身は、大正時代の初め（1913年）に地元の村々や人々がお金と力をだしあってつくった上伊那郡組合立伊北農蚕学校であった。天竜川の水源地である諏訪湖畔が一大製糸工場地帯として発展した時代であり、農業と養蚕の技術の開発とその普及を目的としての学校の設立であったに違いない。その後商業科を設置し（1921年）、伊北農商学校として発展した。戦後の学制改革では、普通科も設置して長野県（立）辰野高校としてスタートした。

この学校は、間違いなく地域のリーダーを輩出する学校であった。実は私は辰野町の南隣に位置する箕輪町（みのわまち）で生まれ育ったのだが、私は子どもの頃、親や大人たちの「あの人は伊北農商（いほくのうしょう）の出だからな。さすがだよ、たいしたもんだ」というような、特定の村人に対する尊敬と感謝の気持ちをこめた会話を、何度も耳にしたことを今でも覚えている。

辰野高校は戦後に県立高校に移管したわけだが、高度経済成長を経て、産業構造が変わり（1965年・農業科廃止）、地域環境が変わり、住民の意識もまた変わった。一つの結果として、辰野高校の評判が低下した。平成に入って入学定員を40名、40名、40名と3回へらしたが、小児化の影響も手伝って、入学試験の出願倍率がなお低いという事態に陥った。

「このままの状態がずうっと続くと、廃校になるかもしれない。子どもにとっても、地域住民にとっても、この状態でよいわけがない。何とかかかしなければ」と危機意識をもった教師たちがいた。彼らは、最初になすべきことは地元の中学生とその保護者が辰野高校にどんな印象をもっているのかを客観的に知ることだと考え、辰野中学校とそのPTAにアンケート調査を依頼した（1992年）。今流に言えば、辰野高校に対する一種の「外部評価」を実施したことになる。その結果はさんたんたる有様であった、というよりも辰野高校の教師にしてみれば、うすうす感じていたマイナス・イメージを客観的なデータで突きつけられたという心境になったということであろう。私は、当時の辰野高校の教師とこのアンケート調査について議論したことを覚えているので、このように推測できる次第である。

ショックを受けた教師たちは、議論の末、「辰野高校の将来は、かつてそうであったように、地域社会の要求にねざし、地域の人々から応援をうけ、支持される学校になる以外に道はない」と決断するにいたった。

1994年に、辰野高校の教職員代表数名と、一応「代表性」のある住民、つまり辰野町の町長とか、教育委員長とか、教育長とか、商工会長とか、青少年健全育成会長とか、中学校長などの懇談会がスタートした。目的は辰野高校の現状と課題を説明し、話し合い、知り合いになり、アドバイスや支援を得ようということである。この懇談会は、3年間続いたが、私を見る

ところ失敗に終わった。というのは、そのような「代表性」のある人の中には、年配の誇り高き時代の辰野高校の卒業生が何人かいて、「かつての辰野高校はコレコレであり素晴らしかったが、今の有様はナンタルコトであるか」式の学校批判が飛び出して、出席した辰野高校の教師が力を落として帰ってくるというようなことがあったと聞いているからである。

辰野高校の教師たちの偉いところは、それにへこたれず、「土佐の教育改革」にも学んで、「学校を開くなら、徹底的に開こう」と決意したことである。1997年からスタートした「三者協議会」と「学校フォーラム」を軸とした学校改革（開かれた学校づくり）は、数年を経過して、今日までに大きな成果を産み出している。

辰野高校の三者協議会は、辰野高校をよりよい学校にするための生徒、保護者、教職員の話し合いの場であり、原則として一学期に一度、年に3回開催されている。学校フォーラムは、生徒、保護者、教職員に加えて、地域の機関や団体のメンバーと一般の住民が参加する同様の話し合いの場であり、年に一度、秋に開催されている。

ところで、私が2003年12月に立命館大学の研究会で報告したときには、その取り組みの経過と様子についてかなり詳しく話した。しかしその直後の2004年1月に、辰野高校教師の宮下与兵衛著『学校を変える生徒たち——三者協議会が根づく長野県辰野高校——』が、京都のかもがわ出版から発行された。この本は辰野高校の開かれた学校づくりについて大変詳しく、ていねいに書いているので、ここでそのことについて書くことは省略したいと思う。

5 フィールド・ワークから得られた知見

したがってここでは、辰野高校を中心にした、開かれた学校づくりについての私のフィールド・ワークから得られた知見を、仮説的に整理して報告することにしたい。

(1) 子どもの参加、子どもを中心にすえることが決定的に重要である。

子どもが20人、30人とそこにいるだけで、「一方的な学校批判は許されない。この子どもたちがよりよく成長するためには、何を、どうしたらよいか。建設的に、積極的に考え、発言しないといけない」という具合に、大人たちの思考回路がいわば自動的に変わる。辰野高校の94年～96年の取り組みは失敗であったと私は判断しているが、その主な要因はその懇談会に生徒たちが参加していなかったことにあると思っている。

ところで、土佐の教育改革のキーワードないしスローガンは、「子どもたちが主人公」という言葉である。高知県教育長の名刺にも、県教育委員会事務局や県教育センターの公用封筒にも、その言葉が刷り込まれている。しかし、学校に限定して考えてみると、一般的に学校では確かに子どもの人数が一番多いのだが、子どものほかに教員や、事務職員、それに学校によっては給食関係の職員など、学校では意外に多くの職種の人が働いているし、保護者や学校に関わりのある住民も学校の当事者であると考えることができる。それなのに何故学校では「子どもたちが主人公」なのか。・・・それはおそらく、前述した「親や家庭や地域や国や時代を選んで生まれてきているのではない、そのすべての子どもの幸福のために、大人たちは全力をあげて活動しなければならない」ということの決意表明と解すべきであろう。

なお蛇足ながら、「子どもを中心にすえる」とか「子どもたちが主人公」という発想（コンセプト）は、「子どもを甘やかして、わがままに育てる」とか「あらゆる競争や忍耐などの価値を否定して、結果の平等を重視する」こととは、次元も内容もまったく異なる事柄である。

例えば私立学校教職員の研究会の「授業困難・不成立克服」分科会で報告した高校の女性教師は、次のように述べている。

「授業中の方針は『怒らない』ということです。それは全く注意しない、教室を全くコントロールしないということではありません。・・・何度も頃合いを見てアタックして、ダメなら、また待ちます。お化粧をやめられない子の前で、悲しそうな顔をして待ったり、やめられないおしゃべりの輪の中に入って話をまとめたり、あの手この手で待ちます。・・・授業に参加しない子にも『あなたを見ている』というメッセージを送るのです。」

「教師＝指導者、子ども＝被指導者」とのみ考え、何よりも教室や学校の「秩序（指導者－被指導者の権威的秩序）」を重んじる人からすれば、あるいは困難なクラスの実態を見たことのない人からすれば、この教師の「授業中の方針」はナンタルコトカと非難の対象となるかもしれない。しかしわれわれは、この教師の発言の背後に、権威的な管理統制型の指導、あるいは権力的ないしは暴力的な指導は、結局のところ教育的な効力をもち得なかったという、全国の教師たちのすさまじい戦いとでもいうべき体験の蓄積を見ないわけにはゆかない。そして、「あなたを見ている」というメッセージについては、「教師である私も、生徒であるあなたも、同じ人間なの。その同じ人間として私はあなたを信頼し、あなたの変化とあなたの成長を期待して、あなたを見ているのよ。」というメッセージを忍耐強く発信し続ける教師の表情とまなざしと身のこなしとを想像しないわけにはゆかない。このようにして初めて子どもが教師に対して心を開き、授業が成立するようになり、クラスらしいクラスづくりが軌道にのってゆく学校の現実には、世間にもっと広く知られて然るべきであろう。

私の見るところ、中教審答申などの政策文書からは、実はこの「子どもを中心にすえて、子どもの参加を求める」という観点が完全に欠落している。しかしこの点こそ、開かれた学校づくり（学校改革）の質と成否を決める分岐点となる。

(2) 話し合いの場（協議会）を設けるなら、二者（教職員と子ども）より三者（保護者が加わる）、三者より四者（住民が加わる）のほうが面白いし、効果的である。

教師と子どもだけだと、話はしばしば平行線をたどり、発展しないことが多い。いろいろな立場の人が、具体的な事実や体験にもとづいて発言するほうが、話がおもしろいし、盛り上がる。また、親のなかにも、生徒のなかにも意見の違いがあることに気づき、おたがいに勉強になる。

たとえば、教師が髪や服装についての社会の常識を説明するよりも（それはそれで必要なことだが）、企業の経営者や商工会議所の理事者が生徒に直接、「そんないでたちで面接にきても、まず不採用だよ」と話したほうが、はるかに強いインパクトがあったと感じた。

あるいは、北海道の高校で冬に開かれた三者懇談会での出来事であるが、制服について話し合っていたときある母親が手を挙げて、「形式的には服装規定に違反するでしょうが、私は自分の娘が『埴輪ルック』で通学するのを認めています。女の子は多くの場合結婚をして赤ちゃん

んを産みます。母体の健康ということを考えると、女性にとって冷えるということは一番よくないことです。北海道の冬は本当に寒く、この学校は通学に不便なところがあるので、私は娘に『埴輪ルックでいいよ』とっています」という趣旨の発言をした。

「埴輪ルック」とは、体育の授業などのときに着用するギャージをはいて、その上に制服のスカートを着用するファッションのことである。私はその発言を聞いて、生徒と教師だけの話し合いではなかなかでてこない、そしてまた父親だけの参加だとなかなかでてこない、よい（貴重な）発言だと思った。

(3) 話し合いのテーマは、生活指導上の問題（いわゆる校則にかかわる問題）、施設・設備にかかわる問題から、授業、学力、進路の問題へと発展する。これは法則的であるといってよい。

三者協議会などの発足当初のテーマを見ると、生活指導上の問題や施設・設備などの問題が多い。それは問題が具体的であり、当事者の関心や要求が強いからである。生活指導上の問題について三者の意見が（賢明な妥協により）一致するまでに1年も2年もかかることがあるし、施設・設備についての子どもの要求のなかには財政事情などから到底実現しないものもある。

しかしそれらのテーマは、一度結論が出てしまうと（その結論がどのように実行されているかチェックする議論を別とすれば）、そのテーマについて新しい提案なり要求が出るまでは、三者協議会などの主要テーマにはならない。そういう事情もあって、授業、学力、進路などの問題が、次のテーマとして登場してくることになる。これらのテーマは、学校改革がめざす肝心かなめの課題であり、問題の性格からして三者協議会などでの話し合いの永続的なテーマとなるはずである。そして、たとえば進路の問題について話し合うと、議論はおのずと学校のカリキュラムは生徒の希望（進路）や社会のニーズにそっているかなどの論点に及ぶから、三者協議会などは子ども参加、父母参加のカリキュラムづくりのおおきな契機となりうる。子どもの学習意欲の衰退がみられる今日、この点に注目することは大変重要である。

(4) 三者協議会などは話し合いの場であるが、そこで合意された事項のほとんどは職員会議及び学校長の同意をえて実行に移されており、事実上、決定機関としての役割をはたしている。

(5) 住民や町の理事者が参加する学校フォーラム（四者協議会）を何回か続けていると、町づくり（町おこし）と学校づくり（学校改革）のありかたはお互いにおおいに関係のあることに気づき、学校と地域との関係が「双方向の協力関係」へと変化し、それが発展してゆく。このことも、法則的といってよいであろう。

(6) 子どもたちが身近な現実の社会である地域の問題や課題に関心を持ち、学習・調査活動をおこない、あるいは地域の人びとと一緒に事業に取り組むなどして住民のみなさんと交流することは、学校と地域を活性化するうえでも、学校と地域の「双方向の協力関係」を強めるうえでも、さらに肝心の子どもの変化と発達にとっても、極めて大きな意味をもつ。

辰野高校についていえば、三者協議会と同時にフォーラムを発足させたことは、辰野高校の教師たちの卓見であったというべきである。また、辰野高校の教師たちはこの構想のヒントを「土佐の教育改革」から得たふしがあるから、「土佐の教育改革」の先見性、先駆性も当然評価されて然るべきである。

(7) 開かれた学校づくりのなかでこそ、「明るく楽しい学校評価、授業評価、教員評価」が可能になる。

東京都教育委員会をかわきりに、政府と各県が始め、又は始めようとしている教員評価システムなどには問題が多い。ILOとユネスコが、いわばその是正を求める勧告を日本政府に送ったほどである(2003年12月5日)。

他方で、教師は昔から、さまざまな立場の人びとから期待のまなざしで見られ、その反面としての評価もうけてきた(たとえば保護者の間で交わされる担任教師の当たり外れ論議)。教師の方も、保護者(家庭)に期待し、その半面として評価をしてきた(たとえば子どもの生活指導におわれる教師がこぼす「結局はこの子の家庭の問題なんだよな」という愚痴)。

そこで問題なのは、保護者の発言も教師の発言も「愚痴」でおわっていて、対話と「公論」が成立していなかったことである。また、教師は昔から子どもを評価してきているが、これもちょうど一方的な面があったのではないか。教師も子どもも保護者も、それぞれに期待や願いをもっているのだから、それを率直に述べ合う場が必要であり、期待や願いの半面としての評価についても、双方向の対話・公論の場が必要である。三者協議会などは客観的に見ると(私のような観察者が見ていると)、特に「授業改善」などがテーマのときには、そのような対話・公論の場になっている。

(8) 三者協議会やフォーラムなどは、子どもの意見表明権を保障する場であると同時に、その能力をトレーニングする機会となっている。かかわっている子どもの変容、成長にはめざましいものがある。

これからの社会に生きその社会を担う子どもたちに、自分で調べ考えたことを大勢の前で説得的に発表することができ、他者の発言を賛成反対はひとまずおいて正確に聞くことができ、その上で必要な質問や反対意見を堂々と述べることができ、さらに必要なときには賢く妥協する能力を身につけさせることは、教職員をはじめ大人の責任であろう。

(9) 三者協議会やフォーラムは、学校の「公共性」を担保している。あるいは「公共性」を体現している。

何よりも注目すべきことは、それらの学校の当事者間に「教職員、子ども、保護者、住民は、それぞれの立場からの教育についての権利と責任の主体であり、人間として原理的には対等平等である」とでも表現すべき感覚(センス)が広がっていることである。辰野高校などが子どもと学校の困難な現実はどう対処するかという試行錯誤の中から構想した「開かれた学校づくり」の取り組みは、歴史的につきはなして見ると、憲法・教育基本法がめざし、しかし実現できなかった教育における民主主義革命を、21世紀の前半において実現しようとする息のながい実践であるということが出来る。

(10) 学校を開くと教職員は「楽(らく)」になる。

学校を開くことは、子どもや保護者や住民に学校への参加協力求めることであり、学校の抱えている課題と情報を共有して、助け合い協力することであるから、学校を開くと教職員が楽になるのは自然のことである。「当初は会合が増えた感じでたいへんだと思ったが、すくなくとも精神的にはすごく楽になった」「子どもをたよる心地よさみたいなものを感じている」という

ような教師の報告が、そのことを示している。

<参考文献>

- 宮下与兵衛著・浦野東洋一解説『学校を変える生徒たち——三者協議会が根づく長野県辰野高校——』
2004年1月、かもがわ出版
- 浦野東洋一編・橋本大二郎序『土佐の教育改革』2003年3月、学陽書房
- 浦野東洋一著『開かれた学校づくり』2003年1月、同時代社
- 浦野東洋一ほか編『高校教育改革に挑む』2004年4月、ふきのとう書房

A field-work report on “Open / Participating Management School”

URANO, Toyokazu (Teikyo University)

資料

大学教育開発・支援センター、 教育改善プロジェクト2003年度のまとめ

有賀 郁 敏

はじめに

学生達にとっての知の意味がゆらぎ、知に対する位置づけも変化し、その結果、いわゆる学力がすこぶる低下してきているのではないかと指摘されたからすでに10年以上経つ。この間、大学をはじめとする教育界はもとより、財界、マスコミなどもこの問題を取り上げ、ついには文部科学省も「ゆとり」路線を修正し、早々に新学習指導要領の改訂を示唆し始めた。追い打ちをかけるように、高校生の学力と「学ぶ意欲」が劇的に低下している、そんなショッキングなデータが文科省の全国の高校3年生10人を対象とした学力テストの結果で明らかになった(2004年1月、学力テストは2002年11月実施)。とりわけ理科、数学の正答率の低さが目立っている。「知識が断片的」「応用がない」と教育関係者は嘆く。他方、これらの結果を文社系の教員は安堵できる(国語、英語の正答率は期待より高いか、期待通りという結果)のかといえ、答えは明らかにノーである。というのも、学校以外での勉強を「全く、または、ほとんどしない」生徒が41%存在し、「勉強嫌い」が73.5%にも達しているからである。これらの数値は平均値であることから、生徒が学校以外で全く、あるいはほとんど勉強しない高校も少なくないことが十分に推察される。すでに、2001年に公表された経済協力開発機構(OECD)の学習到達度調査においても、日本子どもたち(15歳)の勉強時間は一日約25分と32カ国中最低、突出して低かった。「日本の子どもは今や世界一学ばない子どもたち」(東京大学、佐藤学教授)という見方すらある。

こうした状況は、いわゆる難関といわれる大学でも無関係ではない。たとえば、京都大学では「自分で課題を見つけて学ぶことのできない学生」が目立つことから、これら学生のために「学び支援プロジェクト」として、全学共通科目のゼミを半年間開講している(『朝日新聞』2003年1月3日付)。また、東北大学では学生が「知識をばらばらに持っているだけで構造化できない」(文系教授)「記憶したものを素早く読み出すのは得意だが、分からないことに挑戦しない」(理系教授)ことから、「教養科目の復権」を再浮上させている(同、2003年1月6日付)。本学の在学生アンケートの結果(2001年度)をみると、平日における予習・復習の平均的な所要時間は法：0.85、経：0.58、営：0.50、産：0.51、国：1.16、文：0.98、政：0.58、理工：0.67、文理インス：0.36(単位：時間)と国際関係学部意外はおしなべて1時間未満となっており、語学を終了した学生は、それ以降に自宅でまったく勉強しない様相すら窺うことができる。ちなみに、平日のアルバイト時間は、法：1.62、経：2.26、営：2.58、産：2.72、国：2.10、

文：2.06、政：2.42、理工：1.83、文理インス：1.92（単位：時間）である。このような学生実態を受けとめながら、大学教育をどのように再構築していくかが、今問われているのである。

上記の問題はしかし、学校や大学の中だけで解決できるものではない。というのも、大学生を含め、社会のなかで若者が大切にされているとはいいがたい状況が実際に存在しているからである。中卒から大卒までの年齢層の失業率は全体の失業率の約2倍、10.5%であり（2004年2月現在）、日本労働研究機構の「若者のライフスタイル調査」（2001年）によれば、すでに200万に以上のフリーターが存在している（このうち、約40%が「やむを得ずフリーター層」）。つまり若者の雇用条件は確実に流動化＝不安化しているのである。「いい大学を出ても就職しにくい」「フリーターでも暮らせる時代。生きるために勉強が必要といっても説得力がない」と考える若者が増えてきている背景には、こうした社会の構造的な問題が横たわっている（『朝日新聞』2002年11月26日付）。

また、生徒、学生の学びの変化を学校・大学と家庭という2極から捉える方法には限界がある。若者たちは消費文化のシャワーをたっぷり浴びており、しかも若者たちへの影響力という点では、しばしば後者の方が強い。したがって、この消費文化の世界にまで視圏を広げて、3極から若者の学びや行動の性格を理解していくことが重要であるように思われる。

今年度の教育改善プロジェクトは、このような状況を受けとめ、またこの間のセンターの取り組みを踏まえながら様々な活動に取り組んだ。以下、これらの取り組みのなかで得られた成果、ならびに次年度の課題を記しておきたい。

今年度の教育改善プロジェクトの基本スタンス

- ① 教育に対する学生のニーズと向き合う
- ② センターの2003年度活動方針の確認
- ③ 教（職）員による授業改善の取り組みの尊重と支援
- ④ 大学をめぐる環境の変化への着目（初等、中等教育での学ぶ意欲の衰退、学力の低下、大学の大衆化、多様な入試、就職状況の悪化と大学の位置づけの変化など）
- ⑤ 各学部、教学機関（および当該事務局）による授業実践の成果と課題（授業改善にとって不足している事柄は何かなど）提起の受けとめ
- ⑥ 教育改善企画の内発的展開と学部・教学機関での内実化に向けた努力の支援、
③とも関連する授業改善の取り組み、及び教育開発の支援
- ⑦ 成果の公表と蓄積—「教育実践フォーラム」（仮称）の開催、授業実践ライブラリーの作成、『立命館高等教育研究』への投稿など

1. 各学部による授業改善をめぐる成果と課題の提起ならびに政策提言

各学部ではこの間、学部あるいは大学院の教学改革を進めてきており、今次の報告では、こうしたカリキュラム改革とも連動した新たな展開が、個々の授業の中身にどのような影響を与え、課題はどこにあるのか、といった点に焦点をあてるよう心がけた。各学部の報告は、基本

的に学部選出の本センター運営委員によってなされた。

今年度は全学協議会が開催される年ということもあり、複数の学部からコア科目をはじめとする到達度評価・検証のありよう、あるいはコア科目と系統履修に関する学部の取り組みが紹介された。そこでは、学生の学びの到達度を教員のみならず学生自らも確認できるような仕組みが確実に整えられつつあるという成果が報告される一方で、こうした取り組みが教員すべての共通認識にまで至っていない、別言すれば個々の教員任せになっている面もあるといった、理念と現実とのギャップについても率直に報告された。また、学生が相応しい学力を身につけていくうえで小集団学習の役割が極めて大きく、そのためにもTAを拡充していくこと、あるいはきめ細かな講義の展開という意味で、講義規模を適正化（＝小規模化）していく課題も強調された。

なお、学部からの報告のなかで、当センターの授業改善をめぐる視点が、講義を学生に「どのように」教えるのかという「授業技法」に傾斜しすぎてはいないか、「何を」教えるのかという観点も重要ではないのかという趣旨の問題提起もあった。センターとしては、この点（教授・学習の中身）は各学部などの教学改革議論において、最も重視されている事柄であろうことを前提としている。したがって「何を」という視点が重要だという指摘にまったく異論はない。しかし、「何を」「どのように」教え、その成果を「どのように」評価していくべきか、そしてこれら授業の実践の成果を「どのように」広げていくことができるのかについてトータルに議論し、教育支援のありようを、より豊かにしていきたいと考えている。各学部の報告は以下の日程で行われた。

- ・法学部ならびに産業社会学部（6月）
- ・経済学部、経営学部、理工学部（7月）
- ・政策科学部、国際関係学部（10月）
- ・文学部（11月）

2. 先進的教育実践フォーラムの開催

今年度は5回、標記フォーラムを企画、開催した。先進的教育実践章受賞者の内容報告という昨年度のスタイルを改め、広く本学の教育実践に焦点を当てながら、授業などの様々な課題を率直に議論していく場としてフォーラムを位置づけた。また、教育実践の課題は中高大一貫した事柄でもあることから、附属学校との連携も重視した。なお、フォーラムを活性化させる観点から、従来の教職員の参加に加えて、学生、院生にもフォーラムへの参加を呼びかけたことは、本フォーラムの新たな性格を示すものと言ってよいだろう。各フォーラムのテーマならびに報告者などは以下のとおりである。

*第1回（2003年6月24日（火）18：00～20：00）

・テーマ：コア科目授業実践における成果と課題

—今なにか問われているのか—

- ・ 報告者
大平祐一（法学部教授）
三浦一郎（経営学部教授）
景井 充（産業社会学部助教授）
- ・ コメンテーター
和田真一（法学部教授）
金森絵里（経営学部助教授）
山下高行（産業社会学部教授）

* 第2回（2003年7月22日（火）18：00～20：30）

- ・ テーマ：立命館大学における教育の実感と課題の共有化
— 就任3年以内の教員による授業実践より —

- ・ 報告者
第1部 丹羽健夫（経営学部客員教授）
第2部 出口剛司（産業社会学部助教授）、森裕之（政策科学部助教授）
須藤陽子（法学部教授）、浮田恭子（立命館中・高等学校副校長）

* 第3回（2003年10月16日（木）16：20～17：50）

- ・ テーマ：外国語科目の教材開発と授業実践
— 2002年度先進的教育実践賞報告 —

- ・ 報告者
松田 憲（文学部教授）
津熊良政（文学部教授）
野澤和典（経済学部教授）

* 第4回（2003年11月25日（火）18：00～20：00）

- ・ テーマ：教育評価と学生の学びについて考える
— 授業評価アンケートなどを議論の素材にして —

- ・ 報告者
若菜マヤ（国際関係学部教授）
平井孝治（経営学部教授）

* 第5回（2003年12月19日（金）18：00～20：30）

- ・ テーマ：学力問題を考える

- ・ 報告者
中西新太郎（横浜市立大学国際文化学部教授）
浦野東洋一（帝京大学文学部教授）

個々のフォーラムの概要については教授会に提出されているセンターが作成した文書を参照願いたい。ここでは本フォーラムの成果と次年度以降の課題を簡単に記しておきたい。

フォーラムの成果の第1は、冒頭でも記したように、フォーラムが大学教育をめぐる様々な問題を学部横断的に、また附属校もまじえて議論する場となったことである。しかも、こうし

た議論を教職員のみならず多くの学生・院生参加の下に展開できたことである。このようなフォーラムの形式は、本センターにおいて初めての試みであったが、それは大学教育をめぐる本学の貴重な実践であるといってもよいだろう。学力論、若者論、具体的な教育実践のありようなどをめぐり、教職員、学生・院生が共同のテーブルにつき定期的に議論する筋道をつけたことは大きな成果である。

第2に、その結果として、本センターへの教職員、学生・院生の関心が徐々にではあるが確実に高まってきたことである。たとえば、後述するセンター主催の公開授業と研究授業を企画実施するに際して、授業担当者がセンターの取り組み、殊にフォーラムを評価し、公開授業を了承してくれたという事例もあり、こうした状況はフォーラムが授業改善に向けたセンターの他の企画とも連動していることを物語っている。

第3に、フォーラムの内容と成果を公表していく仕組みを作ったことである。すなわち、前述した各学部教授会などに対するフォーラムの概要報告書の作成に加え、今年度はセンターの紀要『立命館高等教育研究』に報告者の原稿を掲載するよう心がけた。具体的には、第1回フォーラム（景井報告）、第2回（丹羽報告、出口報告）、第5回（中西報告、浦野報告）である。

しかし、フォーラムに関しては幾つかの重要な課題も浮き彫りになった。第1に、フォーラムの性格上やむを得ない面もあるが、フォーラムのテーマが分散し、フォーラム毎の関係が見えにくかったことである。大学教育に関する問題という点ではテーマに共通性が無かったわけではないが、高々2時間のフォーラムではテーマを関連づけて深めるまでには限界がある。したがって、同じテーマを異なった側面から議論していくという方法も今後の検討課題であろう。たとえば、学力論にしても、学生の学力評価には文社系あるいは理数系で様々な見解があり、こうした意見を数回にわたり衣笠、BKCで議論していくことはテーマの関連性という点では有意義かと思われる。

第2に、フォーラムの参加者がやや固定し、残念ながら参加者の顕著な広がりを見ることができなかったことである。特に第1回を除きBKCの参加者が少なかった点を反省しなければならない。この点は、今年度の企画の多くがもっぱら衣笠キャンパスを軸に進められたことが影響しているものと思われるので、次年度はBKCから発信される企画を重視していくべきである。また、少なくとも報告者が所属する学部との連携を強化する必要がある。センター運営員はもとより、学執行部あるいは企画（調査）委員などがフォーラムへ参加してもらえるような工夫が必要であろう。

この点と関連して第3に、フォーラムの情報宣伝活動を強化していくことである。今回、フォーラムのポスターを学部事務室あるいは研究棟などに掲示したが、たとえば参加した学生のなかにはポスターを見ずに教員のアドバイスでやってきた者もいる（つまりポスターの存在を知らない）。従来の掲示箇所に加えて学生・院生も目に付く所にポスターをはる必要があるだろう。

第4に、フォーラムの企画立案の基盤を拡充していく課題である。今年度のフォーラムの実施に際しては、もっぱらセンター執行部、事務局で原案を作成し、教育改善プロジェクト会議でそれを確認していくという方式が中心であり、各プロジェクト委員をはじめセンター運営委員が立案に関与する度合いが相対的に低かった。確かに、短い期間に企画を立案し、さらにそれを実施するためには、ある種のイニシアティブは必要である。しかし、フォーラムの裾野を

広げていくためには、計画立案過程に可能な限りの叡智を結集していく努力も必要であろう。また、この点と関連して、今回のフォーラムにおいては、報告者すべてが善意でセンターの要請を快く引き受け、報告のために少なくない時間を費やした。センターが主催する企画という点を考慮し、学内者の謝礼基準（たとえば土曜講座などの）など参考に謝礼の可否を検討すべきであろう。

ところで、教員が大学教育や各々の授業改善への関心を高めていくこと、そしてフォーラムがそのための水脈として機能していくべきことは当然である。とはいえ、センターがあるべき授業モデルを設定して、それを普及啓蒙し、フォーラムが授業モデルの伝達講習の場であってはならないことも、また事実である。大学教育には様々な側面があり、授業形態においてもそれぞれの個性があってよい。しかし、教員が現実の学生と向き合うなかで、こうした個性を含む授業のありようを再考することは実際に生じうることであり、そのような場合にセンターに蓄積されてきた様々な情報が、これら教員によって有効に活用されるのであれば、個々の教員のみならず、センターの機能を強化するうえでも有益であろう。フォーラムは、こうしたセンターの機能を支えていくべき手段の一つである。

3. 公開授業と研究授業

これまで、主に外国語教育において取り組まれてきた公開授業の対象をすべての科目に広げ、また授業の中身や学生の反応などを議論する研究授業を今年度後期 Semester より開始した。この企画では、センターが直接個々の教員に公開授業を依頼するという方式ではなく、センター運営員などを媒介に学部から授業者を推薦してもらうことを通じて、本企画を学部でも主体的に位置づけてもらえるよう心がけた。センターとしては、この企画を次年度以降も拡充する方向で継続していくことにしたい。今年度の公開授業ならびに研究授業は以下のとおりである。

*** 科目名：現代とメディア**

- ・ 講義担当者：長澤克重（産業社会学部教授）
- ・ 公開授業：2003年12月22日（月）3校時、研究授業：同5校時

*** 科目名：戦後日本経済の成長と循環**

- ・ 講義担当者：稲葉和夫（経済学部教授）
- ・ 公開授業：2004年1月6日（火）1校時、研究授業：同6校時

*** 科目名：産業論**

- ・ 講義担当者：山口 歩（産業社会学部助教授）
- ・ 公開授業：2004年1月9日（金）7校時、研究授業：2004年1月13日（火）6校時

*** 科目名：考古学特殊講義**

- ・ 講義担当者：矢野健一（文学部助教授）

・公開授業：2004年1月14日（水）4校時、研究授業：同5校時

ここではフォーラム同様、企画の成果と課題の概要を記しておくことにする。

成果としては、第1に授業者の達成感、充実感が挙げられる。今回の授業者は公開授業まじりや研究授業の経験をもっておらず、自己の授業を他者の視点からも対象化していく今回の企画では緊張感とともに達成感も得られたという感想が寄せられている。センター所属教員の多くが中等教育現場での教育実践を評価してきた経験を有しており、これら教員の研究授業での質問は大学教員にとって斬新であったように思われる。また、学生のホットな授業の感想とともに学生の受講の様子も事務局から報告されるため、授業者にとっては日々の講義では気づきにくい学生の状況などを知るよい機会となっている。

第2に、公開授業と研究授業の成果が広がったことである。研究授業に参加した大学教員にとっては自己の授業を再考する契機をそこから得ることができ、また高大連携の課題からしても大学の様々な講義を実際に研究していくことの意義は大きいように思われる。

第3に、前述したように今回の企画が、少なくとも理念において学部との接点を重視して取り組まれたことである。この点は、先の授業者の達成感を踏まえるならば、公開授業と研究授業を学部を広げていくうえで重要な手がかりとなる。ちなみに、次年度は先進的教育実践支援制度において、「公開授業」を対象とした支援枠が設けられることになっている。

ただし、せっかくの企画にもかかわらず、参加者が少なかったことは課題として残る。特に研究授業の構成が、概ね授業者、センター執行部、センター教員および事務局であったことは残念であった。たとえば、長澤氏の担当科目は学部のコア科目であり、しかも3名の教員のローテーションにより講義がなされている点を踏まえるなら、仮に他のローテーション教員が研究授業に参加していれば、もっと多面的な意見交換がなされた可能性が高い。今回、授業者の選定に際して学部との接点を重視したが、次年度は実際の公開授業や研究授業にもそれが反映するように、参加者の構成など中身づくりを工夫していく必要がある。たとえば、フォーラムと同様に、センター運営員はもとより、学部執行部、企画（調査）委員の参加は不可欠であろう。公開授業と研究授業の成果と課題が、その後の企画（調査）委員会でも議論され、それがさらに教授会でも報告あるいは議論されるという回路が形成されることを望むものである。

4. センター紀要、『立命館高等教育研究』

2003年度、『立命館高等教育研究』（以下、『研究』）第2号を発刊した。『研究』は現在、学内以外にも200件を越える関係諸機関に配布されている。

ところで、本号ではアジア太平洋大学（APU）の教育実践報告、「話題の教員」の研究室を当センター教員が訪問し、魅力の秘訣をインタビュー形式で紹介するなどの新企画も登場した。こうした取り組みは立命館大学とAPUさらには附属校でなされている教育実践の成果を共有するうえで貴重である。『研究』はそれゆえ、今後とも立命館全体の教育の高度化の媒体＝結節点として機能していくことが期待されている。

とはいえ、『研究』の発行を年2回としている編集方針からすると、今年度はその目標を達成

できなかったことになる。編集委員会としてこの点を率直に反省し、次年度に教訓を活かしていかねばならない。年1回の発行となったこと理由の第1は、投稿予定者の投稿取りやめにある。この点は、投稿予定者の問題とともに編集委員会による確認作業が徹底していなかったことも影響している。第2に、前述した先進的教育実践フォーラムなど、センター企画の成果を原稿化するという流れが、1年目ということもあってスムーズに進まなかったことが挙げられる。本号(第3号)には昨年度のフォーラムで招かれた講演者による複数の報告が掲載されているが、2004年度においては、原稿の公募に加えて、フォーラム、公開授業などの成果、先進的教育実践賞受賞者の教育実践など、センターがイニシアティブを発揮していくべき企画に関しても原稿化し、教育成果の普及と共有化に努めたい。

Center for Higher Education Research and Support,
Project for Improving Education : 2003 Summary

ARUGA, Ikutoshi (College of Social Science)