

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

立命館高等教育研究

第9号

特集：立命館大学の教養教育

教養教育と基礎学力問題	慈道 裕治 (1)
学士課程教育における教養教育の課題	森本 朗裕 (15)
大学職員からみた教養教育改革—Ritsumeikan Styleの創出—	松井かおり (25)
資料から見た立命館大学の一般教育	太田 啓子 (45)
立命館大学教養教育の現在と課題	木野 茂 (77)

論文

日本における大学評価の進展	江原 武一 (93)
英語教育の国際化—政策科学部学士課程における実践型英語ライティング—	田林 葉／西出 崇／宮浦 崇／重森 臣広 (109)
アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能	野田 文香 (125)
大学から職業キャリアへの移行と学習過程・学生生活	
—学部4年生における「潜在的無業層」の分析—	前田 信彦 (141)

実践研究

「全国私立大学FD連携フォーラム」を通じた実践的FDプログラムの開発	
沖 裕貴／井上 史子／林 徳治／安岡 高志／	
江原 武一／金剛 理恵／浅野 昭人 (159)	
日本語を母語とする学生のための日本語論	竹治 進 (175)
外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて	
—Dörnyeiの提唱する Motivational Strategies を利用したアンケート調査にもとづいて—	森永 弘司 (195)
「インプット処理指導」を中国語の文法指導に導入した実践的研究	
—“有点儿”と“一点儿”の習得をめぐる—	劉 愛 群 (211)

報告

ESとともにつくる新しい授業—文学部「地理学実習」の事例—	
河原 典史／村上 富美 (229)	

2009年 3月

立命館大学 教育開発推進機構

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 9 CONTENTS

Special Issue on Liberal Education at Ritsumeikan University

- Problems on the Basic Academic Abilities and Liberal Arts Education JIDO Yuji (1)
Issues of Liberal Arts Education in Science and Engineering Programs MORIMOTO Akihiro (15)
Reform of General Education from University Administrator's Point of View
—Creation of Ritsumeikan Style— MATSUI Kaori (25)
General Education of Ritsumeikan University seen from Documents OTA Keiko (45)
Present and Subject of Liberal Arts Education at Ritsumeikan University KINO Shigeru (77)

Articles

- The Progress of Academic Evaluation Reforms in Japan EHARA Takekazu (93)
Making English Education Responsive to Globalizing Societies: An Examination of the Writing-
Training Course in the College of Policy Science, Ritsumeikan University
TABAYASHI Yo/NISHIDE Takashi/MIYAURA Takashi/SHIGEMORI Tamihiko (109)
The Function of Institutional Research as a Student Learning Outcomes Assessment
NODA Ayaka (125)
Transition from College to Occupational Career and Learning Process/Campus Life
—Analysis of the Potentially Unemployed among College Seniors— MAEDA Nobuhiko (141)

Method and Practices

- Development of Practical FD Programs via “Japan Private Universities FD Coalition Forum”
OKI Hiroataka/INOUE Fumiko/HAYASHI Tokuji/YASUOKA Takashi/
EHARA Takekazu/KONGO Rie/ASANO Akito (159)
What should Native Japanese Students Know about their own Mother Tongue?
TAKEHARU Susumu (175)
In Search of Strategies to Heighten Foreign Language Learners' Motivations
—Based on the Questionnaire Survey Using Motivational Strategies Advocated by Dörnyei—
MORINAGA Koji (195)
“Processing Instruction” in Chinese Language Teaching :
The Instruction of “You Dianr” and “Yi Dianr” Liu Aiqun (211)

Reports

- Creation of a New Class with Educational Supporters
— A Case of the Geographical Methods in the College of Letters —
KAWAHARA Norifumi/MURAKAMI Fumi (229)

MARCH 2009

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University

特集

教養教育と基礎学力問題

慈 道 裕 治

要 旨

本稿は、大学教育における学力問題を、90年代において進行した学部教育の現代化や総合化の中でどのように変化しつつあるかについて、ディシプリン重視のアプローチと現代的課題を重視するアプローチの両面から考察し、その両者の関連とそこから生じる基礎学力問題を検討した。それをもとに、学部教育の学士課程教育への移行とそこにおける教養教育の位置づけを考察した。さらに、試論として、系統的知識の習得と、知識習得とその統合との関連を、本学のシラバスに示された到達目標のキーワード分析を通して、「学習成果」の構造としてとらえる方法を検討し、教養教育の「学習成果」目標とシラバスの個別的な到達目標との関連付けを試みた。

キーワード

基礎学力、教養教育、学習成果、到達目標、シラバス、学士課程教育、学部教育

はじめに

日本の大学教育は、2000年代に入ると大学進学率が50%を越え、いわゆる「ユニバーサル段階」としての学部教育の質が問われるようになっていく。同時に、国際化の進展に伴って、国際的に通用する学力づくりの視点から、教養教育と専門教育を含めた教育の水準を議論する必要性が生じている。日本の大学は長くこの目的を専門教育と一般教育の二大区分を基本とする学部教育によって追求してきたが、1991年の設置基準の大綱化を契機に、一般教育科目の柔軟化が図られ、各大学において多様な試みが進められた。また、臨時定員政策に伴う新学部・学科の設置や教育の現代化に向けた改革の中で、学部教育において、入試の多様化を含めてカリキュラムや教育方法の多様化が進んだ。2000年代に入り大学教育のユニバーサル化のもとで、卒業時の基準など何らかの基準化の必要性が指摘されるようになっていく。「基準化」の必要性は認めつつも、それが個性化や多様化を阻害し、狭い学力論に後退しないようにするには、多様化と大学教育の現代化の中で浮上した学力論が何であるかについての多面的な議論が必要である。

筆者は、臨時定員政策が進行していた1995年、立命館大学において教学部長として「95全学協議会」における教学改革に取り組んだ。その準備段階で、筆者は学力を知的能力としてとらえ、授業を知的能力の育成にふさわしい授業形態・方法に変えていく必要性を提起した。たとえば演習であれば、リサーチ型演習とトレーニング型演習を区別することや、講義の場合も理

論重視の講義と現代的課題の把握を重視する講義とを区別し、それぞれの目標と方法を明確にすることで、それらにあった条件や支援のあり方は整備することが必要であると考えたのである。そうした検討の中から、学生像の多様化や双方向型授業の推進などが提起されることになった。今考えると時期尚早の面もあったが、近年の学力論に刺激され、当時の議論を想起して、2008年1月に開催された本学での「基礎学力懇談会」において「教養教育と基礎学力」を報告した。本稿は、それをもとにその後考えたことを含めて加筆、修正したものである。

1. 基礎学力問題をめぐる状況

日本の大学教育は伝統的には、先進諸国の知識を導入し日本的条件において咀嚼することに基本が置かれ、確立された学問体系の受容として行われてきた。確立された学問による知的訓練を通して学力形成と自己形成が図られてきた。しかし、近年、知識社会化の進展に伴い、複雑化する社会における複合的な問題に対する知的営みが研究と教育の両面において重要性を増し、それに伴って大学教育のあり方にも変化が進行している。確立された学問あるいは系統化された知的体系をもとにした知識理解と知的訓練（以下、ディシプリン教育）による学力形成に対して、複雑化する社会にあって主体的に行動しえる知的実践力としての学力形成が重視されるようになってきている。そこから、学力の土台作りとしての基礎学力問題が浮上している。

第二には、大学進学率の上昇と社会的状況の変化に伴う大学入学者の入学動機の変化であり、それに伴う学力観の変化である。よく言われるように、多くの青年にとって、大学教育が、初等・中等教育に継続し、社会人となるための準備過程となっていることである。そこから学生にとって大学は、大学にふさわしい知的訓練の場であるとともに、教養ある社会人、職業人となるための基礎的能力と人格形成の場であることが求められるようになってきている。この面から見ると、基礎学力問題は、学士課程4年間に渡る「入口から出口までのプロセス」の基礎段階における学力問題であり、いわゆる「初年次教育」の課題でもある。しかも、学力形成の過程が自己の成長を確認する場でもあることによって、学生のキャリア形成に寄与しえることが求められている。

第三には、中等教育の教育課程の変化や生徒の学習環境の変化に伴って表面化している基礎学力問題への対応である。上に述べる基礎学力問題には多くの研究や実践が必要だが、ここでいう基礎学力問題の解決には、その実態を把握し、それに真正面から立ち向かうしかない。

第四として、国際化に伴う学力の国際的通用性、あるいは単位認定や学位の国際的通用性を実現する観点からの基礎学力問題である。戦後、国民教育体系の一環として構築されてきた大学教育を、国際的に開かれた大学教育における学力問題として、国際的に共通する「学習成果」指標にもとづく学力点検が求められている。

2. 「学力」をめぐるジレンマ

(1) 学部教育の学際化に伴う学力問題

1990年代には、臨時定員政策に伴って、多くの新学部や学科の設置が本学を含めて全国的に進められ、伝統的な法学部や経済学部、文学部等と並んで、設置基準上既存分野の複合からな

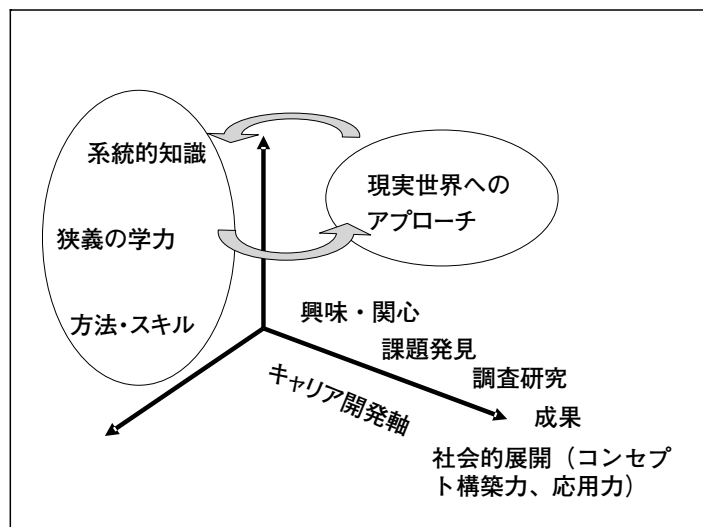
る多様な学際的学部・学科の新設が進んだ。それぞれが学部の特徴ある人材育成目標を掲げそれにふさわしい教育方法の開拓が進められた。その中で、複合型学部では教学目标を、現代社会の諸課題にアプローチし、問題を発見し解決するいわゆる「問題解決」型学習に置き、伝統的な「知識受容型教育」からの転換を推進する教学改革が重視されるようになった。その結果、学士課程カリキュラムにおいて、確立した学問体系を系統的に学ぶことを通して知的訓練を行うディシプリン重視の教育と現代社会へのアプローチを重視する課題重視型教育とが共存するようになり、それぞれの学部の教学目标や特徴に応じて、両者の併合による「最適カリキュラム」が追及されるようになる。

このような移行や転換が求められる背景には、近代社会とともに形成されてきた学問における知的構造の変化や社会の成熟化や国際化に伴って求められる人材像の変化があり、一時的な状況としてとらえるべきではないだろう。むしろそこに含まれている学力問題の本質にいかに対応するかが、現代の大学教育に問われている基本課題である。事情は異なるが、学士課程教育の標準化に向けての取り組みは欧米諸国でも取り組まれており、国際的に通用する学力論の観点からも重要である。

（２）「現代的課題へのアプローチ」の方法

以上のような学部教育が学際化するにつれて、伝統的学部を含めて、学部教育に内在していた学力問題が現代的なカタチで表面化している。その点について「学力」と「学ぶ力」とを区別することで問題の所在について検討を加える。本来、「学力」と「学ぶ力」は同じものであるはずである。ここで両者を区別するのは次のような事情を表すためのものである（図１参照）。

前者を狭義の学力とすれば後者は、本来、応用学力である。前者は図に示すように、系統的知識と学問の方法・スキルからなるものである。学問の対象から系統的知識を構成するにはそれに固有な方法・スキルを必要とし、自然科学にはそれに特有な、人文科学にはそれに特有な



【図１】 「学力」と「学ぶ力」

方法・スキルが存在する。そのことを十全に理解するには研究的生活を体験することが必要である。学士課程においては、それは文字通りの基礎的スキルにとどまり、系統的知識がいかに現実社会に実践的にかかわるかを理解させることは困難である。そのために、演習やフィールドワークを通して、興味・関心のレベルから課題発見、調査研究を通して一定の成果に達することで社会理解のプロセスを経験させる学習過程が重視されるようになる。

これらは本来は応用的なプロセスであり、一定のディシプリンを前提にするものであるが、現在の大学教育では、モチベーションを高めつつ、現実世界へのアプローチを誘導する目的を持って実施され、ディシプリン教育と並行して行われることも珍しくはない。それはまた、現実世界（現代的課題）へのアプローチを通して、現実課題に対するコンセプト構築の役割や課題解決の方法論が、課題の専門性に則して展開されることで、学力の形成を目指そうとする試みでもある。これらのことを通して、関連する事例から問題解決への道を学び取ろうとする実践的な態度と方法を習得させようとする試みでもある。ディシプリン教育がそれだけでは、受容された知識が学生の学力に転化し得ないことへの補完として、場合によっては代替として、経験的アプローチが導入されている。

つまり、基礎的学科目の系統的積み上げによる学力構築を基本として現実課題へのアプローチを試みる伝統的方法と、現実課題へのアプローチを通して、動機付け、課題理解、調査・討論等による理解の深化と研究方法の習得によって、「学ぶ力」の構築を目指す方法とが、それぞれの方法が充分に開発されない状況で並存しているのが現状である。伝統的発想法では、学部教育は基礎理論やスキルを教え、応用的分野は大学院で扱うことになるのだが、実際はその逆になっている。逆というのは言い過ぎかもしれないが、それほど明快な線引きはできない状況にある。そこから、いずれの方法をとるにしても、土台としての「基礎学力」の構築が共通する課題となっている。

（３）「現代化」による学習の複合化

これまで述べてきたように、確立された知の体系を基本として知的訓練を行う教学システムにおいては、概論や原論と称された基礎理論の上に学問対象に即した個別分野の現状の概観やその系統的把握のための理論と方法が組み立てられ、応用的課題はその上に構成されるのが通例であった。扱われる文献・資料は学術的に吟味され系統化されたものかあるいはそれに関連付けられたものであった。この場合は、学習の基本的スタイルは理論的文献や現実課題を理論的に解明した文献をもとに、文献読解や文章表現を通して、専門的領域における課題の系統的理解のための知的訓練を行うことにあった。しかし、上に述べた現実課題へのアプローチを重視する教学システムでは、基礎科目や入門科目の上に課題型科目をディシプリン系科目と並列するか、その課題型科目の中にディシプリンを「埋め込む」方法がとられる。学生が扱う材料も、従来型の文献から、多様な知的体験を持つ専門家のレポート、ウェブ上の資料などに広がり、資料に対する批判的検討の訓練を受けないままにそれらの資料が使用されるという事態も生じている。伝統的な観点から見れば、教育の現代化に求められる教育課程の標準化や教材の精選が進まないままに、学習の「複合化」が進行している。ここで「複合化」とは、教材や教育方法において伝統的なものと現代的なものが混在している状況を意味しているが、

あえて「混在」としないのはそこに発展的要素があると考えからである。

さらに、現実世界へのアプローチを重視する社会的展開軸に沿った学習過程は、学生の進学動機が学問的動機から進路動機、青年期における自己実現欲求からくる進学動機への変化に対応した実践性を持っており、近代社会の成立発展とともに形成された学問体系の、現代社会の変容に対応した変化とともに、現代社会へのアプローチを重視する教学システムは大学教育に大きな影響を与えつつある。

このような変化を、学生実態の変化への対応とのみとらえることは皮相であろう。先に述べたように、「知のモード論」¹⁾を持ち出すまでもなく、自然科学の分野の表現で言えば、自然科学とその応用という従来の関係は明らかに変化しつつあり、応用から基礎への過程が重要となっているような知的状況が、学問全体に共通に進行している。

3. 課題へのアプローチ

(1) 教学システム構成の視点

それでは学部教育の学際化あるいは現代的課題へのアプローチを重視する教育に伴って生じている学力問題、そしてその基礎としての基礎学力問題の解決にはどのような接近の仕方があるのでしょうか。少なくとも次のような点からの点検が必要となっている。一つは、学部が設置の際に社会的に約束している卒業時学力について、基礎から専門へと、「学力要素」が系統的に配置され、その達成が保証されているかどうかを検証することである。その観点から見た基礎学力とは何かを明らかにすることである。第二には、第一と基本的には同じであるが、4年間にわたる学びのプロセスとして系統性の観点からの検証である。そこには、現代社会が直面する具体的課題を通して、学生のモチベーションを高め、学部のディシプリンへと導く課題（学習態度の能動化）や現代的課題にそれぞれの専門に即したアプローチを体験させることによって実践的学力を養成しようとする課題（知的スキルの獲得）が混在し、教育方法論として深められていないのが現状である。両者を連携的に組み立てることで、「入口」から「出口」までのポリシーの一貫した教学システムを構築することができる。第三には、基礎的科目において、入門として位置づけられることで、動機付けや現代的課題への興味・関心を高めることなど学習態度の能動化に重点が置かれ、ややもすればそこに止まり、学生が獲得すべき基礎にふさわしい成果が明確でない点である。基礎は基礎として、それに応じたレベルでの基礎知識や知的スキル獲得目標を明確にし、それを達成する課題がある。

(2) 「学部教育」の「学士課程教育」への移行の視点

全体としては、教授法において、学習者主体の教授法が近年強調され、学生のモチベーション、興味・関心を引き出しつつ学生の理解度を高める教授法が重要となっている。一方的に知識を伝授する教授法が困難になるにつれて、基礎から専門への展開を学生の理解の系統化を基本に組み立てることが重視される。つまり、「系統的知識」の伝授よりも、学生を主体とした「理解の系統化」への教育方法の変化が進行しており、それは、学生の「学習能力」の開発の方向に進み、各種コンピテンシーの獲得と自己形成との融合を図る方向へと進むことになる。こ

の方向は、知的広がりを持った自己形成という角度から見ればすなわち学士課程教育の教養教育化の方向であり、学士課程教育が専門科目群をコアとする教養教育へと統合化されていくことを意味している。この点については「学習成果」のところで立ち戻ることにする。

学部教育は専門領域毎に構成された学部が行う教育のことであり、教養教育を含みつつも、基本的には専門教育の体系として理解されてきた。現在の学部教育のカリキュラムはそうのように構成されている。専門を軸として基礎教育や教養教育との連携を考える場合、専門教育と教養教育との組立については幾つかの可能性が生じる。本学で2004年に実施された教養教育改革は、両者の並立型を採用し、両者を峻別することでそれぞれの目標を明確にしようとしている。これに対して、教養教育を基礎教育として位置づけ学士課程として専門と教養を統合する統合型の方式、あるいは、教養科目をサブメジャーとして位置づけ、メジャーとサブメジャーから専門教育を構成することで、全体として教養教育の目標を包含しようとする補完型（統合型の一種）が考えられる。本学でも、学部間でこの点についての考え方には違いがあり、教養教育改革における論点となっている。しかし、学部教育の学際化の進展によって、学部の違い、専門の違いを超えて求められる共通する学力が重要性を増していることも否めない。後述する全米カレッジ・大学協会が提示する教養教育のアウトカムは、このような学力に相当する。日本でもこのような普遍性の高い学力の育成が具体的に可能になれば、これをコアとして専門領域毎に特殊な知識やスキルが加わることで学部教育が成り立つ方向、現在の学部教育の構成とは逆の方向を現実的なものとして見通せるようになる。現在の変化の方向はそれを示している。すなわち、学部教育が学士学位を授与するための教育としての学士課程教育への移行である。

（3）学生実態からの視点

本学では、毎年約7,000名の学生が各学部に入學し教育を受けることになるが、学部規模は1,000名規模から150名規模と広がっており、学生の学部教育の環境は相当な違いが生じている。また学部における教育理念もそれぞれの特色を持っており、それに応じて教育方法も多様化している。文系学部でいえば法学部と映像学部とでは専門的教育方法はおのずと異なってくる。また理工系学部では情報理工学部と生命科学部や薬学部ではやはり異なってくるであろう。その中で本学では、教養教育科目のうち「総合学術A群」と称される科目群を全学に共通に開講される科目として置き、各学部がその中から学部の開講科目を選択している。そのうえで、開講クラスについては学部を単位とする開講方式をとっており、そのことによって学部教学上の課題への対応も考慮できるようにしている。

他方で、古くは「学びと成長」、近年では「確かな学力と豊かな個性」教育として、キャリア教育やボランティア教育など、多様な学びの機会を、従来の狭義の教養科目に加えて保証しており、これらは専門教育としても、教養教育としても位置づけることが可能な内容を持っている。

正課授業に加えて、課外活動においても学生は多くの人間的成長の機会を持っており、これらの多様な機会を学生に自覚的に活用させることは、3万人を超える学生規模を持つ総合大学として、また立命館アジア太平洋大学（APU）をも含めた総合学園として教育を進める場合には、重要な広義の教育的課題である。他方で、学生にとっての「学ぶ」ことの意義付けの変化と生活環境の変化が学生の学習に及ぼす負の影響も見逃すことはできない。いかにして学生生

活を学習中心の生活に変えることができるのか。自学自習の習慣を含め、学習時間を十分に持って勉学に励む学生生活を実現させることは、あまりにも当たり前のことではあるが、そのこのために、大学としての独自の取り組みが必要であるのが現状である。その一つは、学生生活上の種々の困難を、現代社会が内包する基本課題として位置づけ、学生がそれらを科学的に理解し、自らが「賢く生きるための知恵」に変えさせる教育を初年次教育として導入することである。たとえば次のような課題への取り組みである²⁾。

1. 生活環境の変化を現代社会の様相として理解させ、そのことを通して、時間管理（24時間型社会の諸側面）や金銭管理（金融社会の諸側面）などの自己管理能力を高める課題。
2. 情報化社会における情報の諸相を理解させ、情報化社会において雑多な情報に埋没することなく賢く学ぶ主体を育てる課題
3. 立命館大学が築いてきた学習と研究の環境を理解させ、それらを活用して4年間の学生生活を自覚的に行わせる自校教育の課題
4. これらの取り組みを通して、放置すれば分散化する危険性にさらされている学生生活を学習中心に組み立てさせるオリエンテーションの課題
5. 以上の課題は全体として、初年次教育の課題として開始し、4年間を通して追求すべき課題であり、複雑化する現代社会における自己管理能力を高め、学習主体の形成を目指す広義の教養教育の課題である。

4. 「2004年教養教育改革」の意義と課題

（1）「04改革」における教養教育の目標

本学における「一般教育」は、早くから専門教育と一般教育との関連を重視し、「相互楔形」方式の導入や学内の共同研究の成果に基づく総合科目の開講など、いわゆる教学の「現代化・総合化・共同化」を目指した先駆的な取り組みが進められてきた。とりわけ、1991年の設置基準の大綱化以後、従来の形式的区分にとらわれない改革が進められた。その経過を踏まえて、専門教育科目以外の科目群が多様に展開され、改めて、専門教育、教養教育、基礎教育等の学士課程教育の骨格をなすカテゴリーに即した科目群の整理と再編の必要性が生じていた。「04改革」（2004年度教養教育改革）は、その点を最も重視すべき改革課題として、基礎教育の上に教養教育と専門教育を並列し、教養教育と専門教育とを峻別することで、それぞれの目標の明確化を図っている。そのうえで、教養教育科目については分野設定と回生配当の適正化を図ることで、教養教育の系統履修を目指した。教養教育の目標については、「各学部教学の理念と目標を尊重しつつ、学部専門教育とは質的に異なる知識の習得を求めるものである」として、「各学部専門教育の知識体系と価値について、専門以外の幅広い分野から考察するための価値観の習得を目指す」ものとしている。さらに、「幅広い教養と確固たる世界観を形成することによって、人生の指針ともなるような知性と知恵、そして価値観の獲得を目指す」とされている。

このように「04改革」は、教養教育を基礎教育や専門教育とは明確に区別された独自の目標を持つものとすることによって、国の内外において重要性が高まっている「教養教育」に改革の焦点を当てており、その実施過程で種々の問題が表面化し、その後手直しや更なる改革が追

及されつつあるとはいえ、この点に「04改革」の最大の特徴がある。現在、学部教学における教養教育の教学理念は、多くの学部で、「04改革」に基づいて、専門の知識体系を相対化することに置かれている。

（２）カリキュラム構成と到達目標

しかし、ここで教養教育の理念とされている知識体系論を具体的教学目标、あるいは個々の科目の目標設定に落とし込もうとすると、かなりの媒介項を必要とする。価値観が多様化し、市民社会の成熟とともに個性化が要求される時代にあって、「確固たる世界観」とはいかなるものか。「確固たる世界観」といっても何か確定した世界観を指すものではなく、学生にとって、自らの生きる指針となる羅針盤のようなものを学生の内面に構築することであり、それがひとりよがりものではなくて、歴史や社会、自然に関する確かな知識によって裏づけされたものを指すのであろう。本学における全学協議会においても、「95全学協議会」以降、教学目标にかかわる学生像では、理念形としての単一の学生像を提起するのではなく、学生の成長の契機を提示することを重視し、学生の「学びと成長」の過程を重視する方向に転じてきた。この観点からすると、世界観の形成という目標は、4年間の直接の目標というよりも、そうした課題に学生を方向付けるという意味で理解すべきである。そうであれば、卒業時の目標を念頭に置いて、「科目概要」や「シラバス」上の到達目標では、当該科目の履修を通して確実に学生が到達しえる目標を設定することが求められる。もとより理念は理念としての価値があり、それを学生に提示し考えさせることはそれ自体の価値があり、このことを軽視すべきではない。同時に、目標を、学生が習得すべき知識ベースで見た成果、あるいは能力ベースで見た成果として表現することが、個別科目における目標や授業方法の具体化と改善につながる。

筆者は「国際平和ミュージアム」主催の平和教育に関するレビューのために、本学教養教育における平和教育に関する簡単な考察を行った。それで、平和教育を例にとると、本学で、平和教育を直接の目的として行われる科目は限定されるが、「生命、倫理、人権」を主要なキーワードとする科目群、「多様性、共生、環境」を主要なキーワードとする科目群、「国家、地域、紛争」を主要なキーワードとする科目群、「歴史、戦争、和解」を主要なキーワードとする科目群などが多様に配置されており、その意味では平和に関して考える多様な機会が与えられていることになる。問題は、学生がこれらの知識をさまざまなコンテキストのもとで統合しえるかどうかであり、構成力あるいは構想力が問われることになる。これらは専門学力との融合によって習得しえるものであり、教養教育科目、専門教育科目を横断する学力と教養教育科目に固有な学力の両面から到達目標を考える必要がある。

（３）「学習成果」と「到達目標」

教養教育の目標と科目目標との間には幾つかの媒介項が必要であると述べたが、目標に具体性を持たせ、学生が現実獲得可能な目標として設定するための「学習成果」に関しても、教養教育の全体的な目標とされている学習成果目標と個別科目の目標とを関連付けるには、学力の獲得過程を構造化することが必要であるように筆者には思える。そこで、そのことを検証するために筆者は、2008年度の本学の教養科目シラバス³⁾に表記されている各講義の到達目標を

「学習成果」の観点から分析することを試みた。目下のところ中間的な試論あるいは私論に留まるもので、そこで使用されている分類項目等も暫定的なものであるが、本稿で述べてきた学力論に関わって、いくつかの私見を指摘することができる。

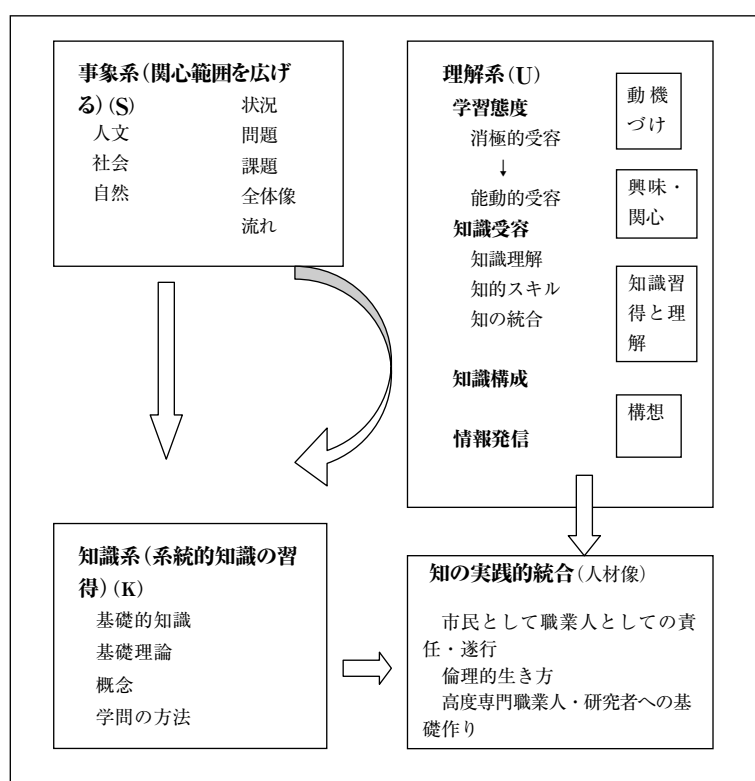
「学習成果」とは何かについて、中教審の「学士課程教育の再構築に向けて」を参考に整理する。学習者中心の学習成果とは次のようなものとされている⁴⁾。

- ① 多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などと示される。
- ② 学習成果は、具体的で、一定の期間内に達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で測定や評価が可能なものでなければならない
- ③ カリキュラム・マップ上に表現されうるもの

教養教育が目指すべき「学習成果」として、全米カレッジ・大学協会の「教養教育のアウトカム2005」を取り上げる（資料参照）⁵⁾。アメリカの大学では学士課程はそれ自体が教養教育として構成されている傾向が強いことを考えると、日本で言う教養教育科目の目標だけと対応させることはできないが、内容的には当然ながら関連が多い。そこで、この学習成果をモデルとして次のような作業を行った。

【資料】 全米カレッジ・大学協会「教養教育のアウトカム2005」

文化と自然に関する知識（Knowledge of Human Culture and Natural World）： ・ 科学（science） ・ 社会科学（social sciences） ・ 数学（mathematics） ・ 人文学（humanities） ・ 芸術（arts）
知的、実践的スキル（Intellectual and Practical Skills）： ・ 文章と会話によるコミュニケーション（written and oral communication） ・ 探求的、批判的、創造的思考（inquiry, critical and creative thinking） ・ 数量的リテラシー（quantitative literacy） ・ 情報リテラシー（information literacy） ・ チームワーク（teamwork） ・ 学習の統合（integration of learning）
個人的、社会的責任（Individual and Social Responsibility）： ・ 市民としての責任と遂行（civil responsibility and engagement） ・ 倫理的思考（ethical reasoning） ・ 異文化に関する知識と活動（intercultural knowledge and actions） ・ 生涯教育への志向（prosperity for lifelong learning）



【図2】「到達目標」に見る「学習成果」の構造

筆者は、「到達目標」を分析するに当たって、これまで述べてきた二つの教育の型、ディシプリン型と現代的課題へのアプローチ型を念頭に、図2に示すような「到達目標」の構造化と分類を試みた。大きな枠組みとしては、全体を「事象系」、「知識系」、「理解系」、「実践的統合系」に分ける。さらに特に重視すべき「理解系」については、学習の進展経路に沿って、学習態度、知識受容、知識構成、情報発信に分類した。その上で、シラバスの「到達目標」に示された目標から目標を特徴付けるキーワードを抽出し、この枠組みのもとで分類を試みた(表1)。その結果が図に示されているものである。以下は分析に伴う、あるいはこの表をもとに分析する際、どのような点に注目したかを述べる。

1. 事象系は、各科目が扱う考察の対象がどのような事象を含んでいるかをみようとするものであり、人文、社会、自然のそれぞれのテーマあるいは専門領域が扱う事象がこれに対応する。これに関して重要なことは、各講義がどのような事象を扱っているかを分析するよりも、学生が教養科目の履修を通して、学習内容がどの程度の広がりを持っているかを、学生自身が確認しえるように、事象の分類を示す必要があることである。
2. 知識系に関しては、各科目において教養教育として知識の系統性をどのように扱っているか。それを「理解系」とどのように関わらせているか。知識系を目標として理解系を手段とする場合、その逆に理解系を目標として知識系を手段とする場合の両方が考えられる。現代的課題へのアプローチ中心の教育にあっては、系統的知識の習得(ディシプリン教育)

【表 1】 教養科目の到達目標の表記例

立命館大学シラバス（2008年度教養教育開講科目）に記載されている到達目標のなかで、上の図の「理解系」に相当する目標からキーワードのみを抽出する（科目固有性が高いと思われるものは除外）。ただし分類は図2とは異なる。

理解系（U）

① 態度（態度から理解へ）

考える態度、考える契機、自分で考える、自ら学んだという実感、（・・・への）接し方（学問的課題への）興味関心の喚起、学問的スキルへの自覚、興味関心を持ち自ら調べる態度、自分との関係への気づき、問題状況への気づき

② 理解（態度を含めた理解）

問題を身近に感じることができる、自ら学んで実感を得る、考える方向を持つ、現状理解、自分と他人の理解、背景・原因・課題を指摘する、基本的枠組みの理解、運動法則の理解

③ 批判的思考

比較の方法、（学問の方法に則った）理解、抽象的・論理的思考、特徴の把握、論理的な概念の理解、文化的相対主義の視点、感性的なものへの理論的アプローチの可能性、常識を疑う学問的視点、問題の俯瞰、具体的事例を正確に検討し論理的に思考する、運動法則の視点から現象についての判断、「・・・感」を養う、多面的に分析する視座、ものごとを相対化する力、他者を見る目・自省する目

④ 能力・スキル（・・・力と表現されている目標）

知識を駆使する能力、現実を分析していく能力、「・・・学」的構想力、洞察力と考察力、解決策や対処すべき課題について自らの意見を述べるができる、自分で考え言葉にしていける力、自分と社会との接点を発見する読解力、自分の考えを的確に述べるができる、規範的視点から現実の事象を把握し判断が下せる、社会の関係から考察する能力、対応力・構想力・想像力を身に付ける、情報の能動的取捨選択、多角的アプローチ法の修得、自分で問題を調べ考える力、自らの考えを根拠を持って述べるができる

⑤ 知の実践的統合

生き方の構築に活かす、倫理観を養う、将来設計への意欲、自己の健康を保つ、自己の人格の確立、健全な市民として成長できる素地、市民として問題への理解・対処についての判断する基盤

の価値を学生に理解させることには独自の重要性があり、それは教養教育の課題でもある。

3. 理解系は、学習態度の能動化から知的スキルの獲得までの過程において求められる学力要素がどのように目的として設定されているかを見ようとするものである。それを目標の具体的な記述・表現に則して分類するために、表1に示したように、「態度」、「理解」、「批判的思考」、「能力・スキル」を設定した。しかし、これらは厳密な意味での分類項目になるものではない。あくまでも、キーワードの表現に則して分類するための便宜的なもので

ある。たとえば、「理解」と「批判的思考」は相互に排他的なものではない。「理解」は理解を目的としているものであり、「批判的思考」は理解の深度を重視しているものである。

4. 理解系において検討したい点は、学習態度の能動化のレベルと知的スキルの確実な習得との区別に関するものである。ここでの分類は印象的なものとどまるが、教養科目が比較的規模の大きな講義形式で行われていることを考慮すると、知的スキルの確実な習得にまで至るには教授法の独自の工夫が必要であろう。ということは、あくまでも印象であるが、目的が多様に表現されてはいるが、実際には、「学習態度の能動化」にかなりの重点が置かれているのではなかろうかと思われる。教養教育において、理解系のどのレベルにまで踏み込んでいけるかが今後のテーマである。また、知識系における系統的な知識の獲得にどのように迫るか、どこまでが可能かもまた重要なテーマである。

5. 「統合系」は、知の実践的統合による21世紀に生きる市民の育成へと向かう目標である。全米カレッジ・大学協会の学習成果が示すように、倫理や異文化理解など、倫理や価値に関するものを含む。本学の場合、「地球市民」や「平和」、「民主主義」をどのように目標化するかは、知の実践的統合の課題である。

5. 教養教育の目標

(1) 「学部教育」の「学士課程教育」への転換と教養教育

教育の現代化に伴う教育の多様化が進行し基礎学力が問われている状況下では、専門の違いを超えて求められる普遍性の高い学力の獲得に関わる標準システムの導入を考える必要がある。先に紹介した全米カレッジ・大学協会の「教養教育のアウトカム2005」は、専門を超えて必要とされる普遍的な学力を示しており、標準的システムを指向するとすれば、それはこのような学習成果を達成する教育がそのシステムにおいて重要な位置づけをもつことになる。絹川正吉著『大学教育の思想－学士課程のデザイン』では、カレッジの目的であるリベラル・アーツ教育について次のように述べられている。「学生が習得すべきことの第一は、思想と意思の伝達の方法、すなわちコミュニケーションのスキル（実践的知識と能力）である。それには書く能力、聞く能力と表現能力が含まれる。カレッジにおけるすべての科目は、学生のコミュニケーションの能力の育成に焦点を置く」。第二の点は、「問題解決能力、すなわち分析と総合の思考力の育成である。各コースにおいて、想像、総合、分析の過程が重視される。それぞれのコースに関わる問題解決の過程を強調する。その分野の英知が、いかに問題を展開し解決したかを例示する」としている⁶⁾。

以上のように見ると、教養教育の目標は、立命館大学の理念を踏まえて述べれば、「21世紀社会における地球市民の育成に必要な、専門を超えて共通する普遍的な学力の育成であり、国際化する社会における市民として求められる倫理観や人権意識、異文化理解能力の獲得、平和や環境について主体的に向き合える素養の養成である」とすることができるであろう。

このような学力は、専門教育を含めて育成されるものであり、教養教育科目だけの課題ではない。しかし、日本では学士課程教育は依然として「学部教育」として行われ、学力はそれぞれの専門に固有な専門学力がコアとされていることを考えると、教養教育を、学部を超えた普

遍学力養成として位置づけることができれば、教養教育改革は、学部教育を学士課程教育へと改革するための要となるであろう。全国的にみて、教養教育が共通教育として位置づけられる傾向があるが、その意義をこのように位置づけることも可能である。本学でも、「教養教育センター」が「共通教育推進機構」のもとに位置づけられており、同様の意義付けを行うことができると筆者は考えるがいかがであろうか。教養教育センターが直接責任を負うのはカリキュラム上の「教養教育科目」であるが、教養教育の目標を全学的に取り組むには、必然的に専門の違いを超えた学力論に及ばざるを得ないのである。

(2)「知の統合」を目指す総合化

大学教育の目標をどのように議論しようとも学生が学ぶのは個々の授業・講義を通してである。この点では、これまで述べてきた「学習成果」論は学生が日常的に受ける講義の中に具体化されることで意味を持つ。同時に、大学の教育には、大学での研究成果の普及を通して学生を教育するというもうひとつの面がある。この面から見れば、研究活動において教養教育が課題とする「普遍的なもの」へのアプローチを行い、その成果を教育に取り入れることは、現代社会における「普遍的なもの」、あるいは「基礎的なもの」とは何かについて、学際的研究を促進する上でも、教養教育の推進の面でも重要な課題である。それはまた、到達目標における「事象系」や「知識系」においてどのようなものが教養教育にふさわしいのかを深める材料を提供することでもある。

おわりに

本稿は、筆者が本学の教学改革で経験したことに筋道を与え、今後の改革に何が求められているのかについての思索をまとめたものであり、この分野の専門家から見れば相当主観的なものとどまっているであろうし、関連文献に基づいた基礎付けなども今後の課題である。また思索も分析的思考のレベルであって、総合化し実践的な課題にするまでにも至っていない。その意味でも未完のものであるが、今後の教養教育改革に何らかの材料を提供するものであることを期待して本稿を執筆した。

注

- 1) マイケル・ギボンズは、現代の知識には「モード1」と「モード2」との2種類の知識があると述べている。モード1の知識は近代科学に代表される認識的理解のために系統化された知識であり、それに対して、モード2の知識とは、技術的な活動や政策的な活動などの応用領域の拡大に伴って生じた知識を指している。

Michael Gibbons, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Pub., 1994.

- 2) 初年次教育において、時間管理や金銭管理などの課題を含めて、アメリカの大学においてどのように扱われているかについては、たとえば、次の文献がある。

山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年。

- 3) 立命館大学のオンラインシラバス参照。

<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/gaku/onlinesyllabus.htm>

- 4) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて」（審議まとめ）、2008年2月25日。
- 5) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育のあり方に関する小委員会「学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）」2007年9月18日、57頁。
- 6) 絹川正吉『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン—』東信堂、2006年、113－114頁。

Problems on the Basic Academic Abilities and Liberal Arts Education

JIDO Yuji (Professor, Faculty of Policy Science)

特集

学士課程教育における教養教育の課題

森 本 朗 裕

要 旨

大学教育、特に理系における大学教育は、その専門分野ごとに比較的明確な到達目標と、社会的に認知された卒業生の基礎能力というものが存在する。ここでは、理工系の大学卒業生が4年間の大学教育を通じて身につけておくべき能力の中での「教養」のありかたを考えてみたい。理系にとって学科専攻によって設定された専門的能力に関わるもの以外の学びは、ある意味でそれら全てが「教養」であり、いかなる学修も無駄になるものではない。そのため、かえって専門にとらわれることなく、各大学および教育プログラムにおける独自の「教養教育」の構造化が必要とされている。

キーワード

学士課程教育、理系、教養教育、専門教育、認証評価、国際通用性、教育検証

はじめに

近年、大学教育の改革についての議論が各所でわき上がってきている。日本の大学教育は、社会の成熟とともにいまやグローバル化、ユニバーサル化の段階に到達しつつあって、それにみあった教育システムへの変革に迫られているが、その中で学士課程教育の構築が語られるようになってきた。そこでは、大学教育において「何を教えるか」ではなく、その教育によって学生が「何ができるようになるか」が検証されることが要請されている。学士課程教育は、大学教育をおのこの教育プログラムが定める教育目標を達成するためのものとしてとらえ、その構造化を行った上で一貫性を持たせ、卒業生が身につけているべき能力を明確にすることを指向している。

理系の大学教育は、各学部・学科ごとの身につけるべき能力が従来から比較的明確であり、またそれが社会的にも卒業生の有する能力として認められてきた。高校教育との接続において均質な入学生が期待できていた時代から、グローバル化・ユニバーサル化によって多様な学生を大学が受け入れるようになったとき、まずは従来から社会的に認められている教育目標をどのように達成してゆくかが重要であるとともに、大学卒業生に期待される能力も社会の要請によって変化しつつあり、それに対する対応を忘れることもできない。

ここでは4年間の大学教育を一体のものとしてとらえた上で、理工系における学士課程教育の中での教養教育について考えてみたい。

2. 理工系での教育課程編成と教養教育

理系文系を問わず大学での教育というのは、その教育目的を達成するために行われている。教育目的は大学の学部学科およびそれぞれの教育課程ごとに定めるべきものであり、最近になってその明確な制定と公開が行われるようになってきたが、以前より外的に規定されている目的が存在する。

表1 学校教育法に規定する大学の目的。下線部は一般教育に関わる規定である。

第九章 大学

第八十三条 大学は、學術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

○2 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。

表2 大学設置基準における教養教育関連規定（下線部）。

第六章（教育課程の編成方針）

第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。

2 教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。

表1は学校教育法における大学の目的である¹⁾。そこでは「広く知識を授けるとともに」という文言で一般教育の理念が導入されており、それとともに「深く専門の学芸を教授研究」することによって「知的、道徳的及び応用的能力を展開」させることを大学が目的としていると規定されている。この目的を実現するために大学は教育研究を行うとされているのであるが、その教育課程の編成にあたって、表2に示す大学設置基準の規定では「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮」しなければならないとされており、学生が専門とあわせて教養を身につけるようにするべきと規定されている²⁾。

大学設置基準の大綱化（1991）以前に存在した一般教育等の科目区分こそ廃止されたものの、これらの規定の中で「教養」というものが軽視されているわけではなく、むしろ大学教育全体を通して「幅広い教養」と「深い教養」を身につけるようにするべきであって、そのための教育を体系的に行うことが各大学に要請されているのである。

理系の各学部・学科の教育課程においては、その到達目標が比較的明確であって、それが社会的に認められている。医歯薬といった資格に直結した学科だけでなく、理工系の伝統的な学科では、学科名称からその卒業生が学んで身につけている能力がある程度想起できる。社会の場でどのように活躍できるかが教育課程の名称からわかるということであり、まずはその専

門分野の基盤となる知識が確実に習得できる教育が必要とされている。最近の学際的な学科であっても、学部および学科の教育目標に照らしてそれぞれの基盤となる専門知識の習得が重要であることは言うまでもない。その上で学生は、教養を身につけることが必要とされており、それは理系と文系にまたがる「幅広く深い教養」である。これを限られた大学教育の資源の中で、どのように構築していくかが問われている。

この十年間で、各所で教育の質の確保とその検証に関する議論が行われている。理工系の大学教育においては、専門課程ごとに卒業生が身につけておくべき要件が比較的明確であるが、それを身につけさせるにあたってどのような教育課程を編成することが適切であり、教育の結果がどのように達成されているかということの検証は、従来はあまり認識されていなかった。しかし大学への進学率が5割を超えるとともに少子化の時代を迎え、またあらゆるものが国際的に移動するようになったことにより、高等教育のグローバル化・ユニバーサル化が進展するようになった今日では、大学教育についてもその上位層学生の活躍に期待するだけでなく、総体としての質の確保と挙証責任が問われるようになってきている。この動きは、特に工学系において顕著である。

工学系技術者教育の分野においては、1999年に設立された日本技術者教育認定機構（JABEE : Japan Accreditation Board for Engineering Education）の与えた影響が大きい。JABEEは「統一的基準に基づいて高等教育機関における技術者教育プログラムの認定を行い、その国際的な同等性を確保するとともに、技術者教育の向上と国際的に通用する技術者の育成を通じて社会と産業の発展に寄与する」ことを目的として設立されている。教育プログラムを審査・認定することによって、そこを修了した卒業生であれば少なくとも国際的に認められうる一定水準の技術者レベルに達していることを保証し、それによって技術者教育水準の向上を図ろうとするものである。JABEEは2005年にワシントン・アコード（Washington Accord, 技術者教育の実質的同等性を相互承認するための国際協定）への正式加盟が認められ、これによってその認証課程が国際的に認められたものとなっている。

表3はJABEEにおける認定基準の一部である³⁾。JABEEの認定では、教育プログラムは教育目標を設定して公表することを要求しているが、その教育目標には表に示した内容を実質的に含んだものになっていることが必要とされている（基準1）。そこには教養教育・一般教育に関わる要件も多数含まれていることが見てとれるが、この内容は国際的な通用性を持つものとして認められている。技術者教育において大学教育が専門分野だけでなりたつものではないことがわかる。

JABEEの審査・認証の考え方と基準は、日本における近年の大学教育課程評価のさきがけとなったものにとらえることができる。最近出された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008/12/24）では、各専攻分野を通じて培う学士力（学士課程共通の学習成果の参考指針）として表4に示す内容が議論のたたき台として例示されている⁴⁾。大学生が共通に身につけるべき学習成果という面から、観点別に記述されたこれらの学士力であるが、表3のJABEE基準と比較してみると、それらのほとんどが対応可能であることは興味深い。

大学教育が各専攻分野の専門的な基礎知識と能力を確実に身につけさせることは当然のこととして、教養を身につけた自立した市民として行動できる能力も必要とされており、ここの能

力は理系文系を問わない。学士課程教育では教養教育と専門教育を一体のものとしてその学習成果を評価すべきものであるから、教養課程と専門課程の双方が同じ教育目標を共有して有機的に構築されている必要がある。教養教育は専門教育とともにあり、個別的教育目標が例えば表3や表4に示されている目標のどこに位置するかを考えながら、全体の教育課程編成を行わなければならない。

表3 日本技術者教育認定機構(JABEE)による教育プログラムの認定基準(2010年度基準より抜粋)。下線部は特に教養教育、一般教育とも関係の深い部分。

基準1 学習・教育目標の設定と公開

- (1) 自立した技術者の育成を目指して、下記の(a)－(h)の各内容を具体化したプログラム独自の学習・教育目標が設定され、広く学内外に公開されていること。また、それが当該プログラムに関わる教員および学生に周知されていること。
 - (a) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
 - (b) 技術が社会に及ぼす影響や効果、および技術者が社会に対して負っている責任に関する理解(技術者倫理)
 - (c) 数学、自然科学および情報技術に関する知識とそれらを応用できる能力
 - (d) 該当する分野の専門技術に関する知識とそれらを問題解決に応用できる能力
 - (e) 種々の科学、技術および情報を利用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
 - (f) 日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力および国際的に通用するコミュニケーション基礎能力
 - (g) 自主的、継続的に学習できる能力
 - (h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力
- (2) 学習・教育目標は、プログラムの伝統、資源および卒業生の活躍分野等を考慮し、また、社会の要求や学生の要望にも配慮したものであること。

基準2 学習・教育の量

- (1) プログラムは4年間に相当する学習・教育で構成され、124単位以上を取得し、学士の学位を得た者を修了生としていること。
- (2) プログラムは修了に必要な授業時間(授業科目に割り当てられている時間)として、総計1,600時間以上を有していること。その中には、人文科学、社会科学等(語学教育を含む)の授業250時間以上、数学、自然科学、情報技術の授業250時間以上、および専門分野の授業900時間以上を含んでいること。
- (3) プログラムは学生の主体的な学習を促し、十分な自己学習時間を確保するための取り組みを行っていること。

表4 学士課程共通の学習成果に関する参考指針。「学士課程教育の構築に向けて」（中央教育審議会答申、2008/12/24）による各専攻分野を通じて培う学士力の例示。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
ICTを用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
- (5) 問題解決力
問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理能力
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力
卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

表5 大学理工系において卒業要件となる教養科目単位数の例

大 学	教養科目 単 位 数	スポーツ	語 学 単位数	理系基礎 科 目	要 卒 単位数	備考(教養科目の枠に含まれているもの)
九州大学工学部 電気情報工学科	16	2	10	20	136	理系コア科目4単位
九州大学芸術工学部 芸術情報設計学科	16	2	10	22	131	理系コア科目4単位
長崎大学水産学部	18	2	10	16	125	情報処理および自然科学 を4単位以上10単位まで
静岡大学工学部	22		10	23	130	情報処理および理系教養 科目
早稲田大学基幹理工学部 電子光システム学科	14		8	31	136	情報処理および理系教養 科目
早稲田大学創造理工学部 総合機械工学科	14		12	26	136	情報処理および理系教養 科目
慶應大学理工学部	18		16	28	138	自然科学
立命館大学理工学部	20		10	26	124(理) 132(工)	
立命館大学情報理工学部	14		10	20	124	専門数理科目を理系基礎 科目枠に含む

3. 理工系教育課程における教養教育の単位構造

大学教育において単位は最も直接的に教育の量を表しており、卒業に必要な単位の構造は、教育プログラムが学生と社会に提示する専門教育と一般教育等とのバランスを表している。教育課程の編成にあたっては、教育目的を達成するために少なくとも必要とされる単位数を、教育資源を考慮したうえで設定しなければならない。

いくつかの大学における理工系教育プログラムの単位構造の例を表5に示す。大学設置基準は卒業に必要な単位数を4年間で124単位以上と規定しているが、多くの大学の理工系ではそれを超えて130単位以上に設定している。大学設置基準の大綱化(1991)前後には多くの大学で卒業に必要な単位数(要卒単位数)が基準上の最低限である124単位になっていたが、近年各大学で行われているカリキュラム改訂では工系を中心に増加の傾向にある。これには先に挙げたJABEEの影響が大きいと思われる。

JABEEの認定基準では基準2において学習時間も規定しており(表3)、大学4年間の総授業時間は1,600時間以上でなければならない(実時間であり、2010年からの認定基準による)¹。通常の講義科目で1,600時間の授業時間を確保するとすると、1講義では1セメスター15回(実時

¹ 現行のJABEE基準は大学4年間の学習量を、時間割に規定された授業時間ではなく、「1,800時間以上の学習時間」が必要と規定している。これは学生が4年間の大学生活において行う総学習時間であるが、これには学生の自学自習によるものを含んではならず、教育プログラムにおいて管理されていて挙証できるものに限られていた。その挙証(例えば、卒業研究等における実活動時間の記録管理が多くの教育プログラムで実施されている)にあたっての実務的な煩雑さのため時間割に規定された授業時間を基礎とする2010年の基準に改定されることになっている。なお、個別の時間要件については、現行基準と2010年基準とでは「学習時間」の部分が「授業時間」に変わっただけで、それぞれの時間数は同じである。

間で22.5時間)の授業で2単位であるから、単純計算で卒業までに143単位以上に相当する学修が必要となる。この単位数は大学設置基準上の最低条件である124単位よりも19単位以上多くなってしまう。実習・実験等では講義科目の倍以上の授業時間が規定されているのでこれらの科目によって上記JABEEの規定との差をある程度縮めることもできるが、数十年前の理工系学部の要卒単位数が表5よりもさらに多かったことを思い起こせば、近年の要卒単位数の増加は妥当な判断としなければならない。

JABEEの授業時間基準を個別に見ると、教養課程の範囲にあたる規定単位数は人文科学、社会科学等(語学教育を含む)の授業時間に対するものとして単位数は約22単位である。これは表5に示した大学だけでなく、大綱化以降のほとんどの教育プログラムにおいて外形的には十分に満足されている。理系基礎科目についても同じく約22単位であり、これも表5に示した課程では通常の講義科目においてほぼ満足されている。専門科目での900時間は80単位にあたり、これは通常の理系で規定されている専門科目の単位数よりもかなり多い。そこで卒業研究を含む実験・実習科目によって学習時間を確保する必要があるが、大学設置基準の規定する最低単位数である124単位を卒業要件とすると、かなり演習や実験・実習科目の割合が多くならなければならない。

各大学の理工系で卒業要件として設定されている教養科目の必要単位数はさほど多くなく、またその中に理系基礎科目・情報系科目等が含まれている場合も多い。理系教育課程において設定されている教育目標には教養に関連した事項が多数含まれているが、その割には単位数としての設定が少ないようにも見受けられる。これはJABEEの時間基準にあるように、専門に関する最低限の基礎学力を保証しようとしたときに、相対的に人文科学・社会科学等に割く割合が低下してしまわざるをえないという現実を表している。しかし、専門科目は単に専門の知識理解のためだけにあるわけではなく、専門への理解を通して理系の「深い教養」を涵養する場にもなっているはずである。表1-4にあげられた教育目的・到達目標は学士課程教育全体を通じて実現するものであって、理系の教養教育は単に単位上設定された「教養科目」だけで達成できるものではない。

4. 理系卒業生に求められる学士力

理系の大学卒業生が社会から求められる力とは、その基盤となる学問分野の知識が身につけていることについてはいうまでもないが、表3, 4で要件としても挙げられているように自立した社会人としての常識的な能力であり、それは教養であるといえる。

学生が最初に社会の洗礼を受けてその能力を問われるのは就職活動であることが多い。表6は就職試験において不合格とされた学生について、企業が述べた不合格理由をまとめたものである。不合格理由であるから、必ずしも企業の本音ととらえることが適切であるわけでもないが、就職活動という短い時間の中では少なくとも自己表現能力が求められていることは見て取れる。これらの結果からは、大学・大学院を問わず少なくとも就職活動の時点においては、本人が結果を出せる人間であり、今後の可能性が高いことを表現できなければならないことがわかる。また、学部と大学院では企業が学生を見る観点に多少の違いもあり、一度は卒業研究を

通過して研究を継続している理系大学院生については、各自の専門的な研究の内容をアピールする力と入社後の職種を考慮している様子が現れている。理系専門科目においては実験・実習の他、卒業研究が自己表現力を身につける最も有効な学習の場であるにもかかわらず、残念ながら現行の就職活動の時期にはその効果が現れにくい。このような点でも教養科目・教養教育に期待されるところは大きい。

表6 理系学生の就職試験不合格理由の例（約120名についての企業よりの回答、2008/7）

類 型	大学院	学 部	総 計
PRが弱い（自己）	15.4 %	40.3 %	29.4 %
PRが弱い（研究内容）	36.5 %	7.5 %	20.2 %
緊張・力が発揮できない	7.7 %	22.4 %	16.0 %
筆記試験・適性検査等	9.6 %	17.9 %	14.3 %
コミュニケーション能力等	11.5 %	3.0 %	6.7 %
企業・事業所とマッチングしない	11.5 %	1.5 %	5.9 %
志望理由	3.8 %	6.0 %	5.0 %
相対評価	3.8 %	1.5 %	2.5 %

大学教育の成果と卒業生の能力とは卒業時点だけで計ることができるものではない。卒業後の社会人としての長い人生の中で、大学教育で培われたものがどのような影響をおよぼし、どのように役立っているかを本来は検証する必要がある。吉本は日欧の大学卒業生追跡調査に基づき大学教育の有効性について指摘している⁵⁾。その結果によれば大学教育の有効性は年齢を経るとともに高くなってゆく傾向がある。大学時代に得た知識・技術は、経年陳腐化による有効性の低下があるにもかかわらず、それにもまして大学時代に得た知識を活用しうる職業経験が増えることにより「大学教育の有効性」を自覚する機会が増しているのである。理系学生からは、折りに触れて「教養は単位構造上取らなければならないから取っている」、「教養科目は無駄である」などといった声が聞こえてくることもあるが、教養教育を通して得ることができる幅広い知識とその教育の有効性を考慮すれば、「教育に無駄なものはない」と言えるであろう。

5. 教養の多様化と構造化 一何をどのように身につけさせるのかー

現在の大学は変革の波にさらされており、それは避けて通れないものになっている。社会的な情勢の変化によって、あらゆる場面で検証と評価が求められるようになった。

大綱化以前の教養課程の中では、「いわゆる教養科目」と「専門の基礎となる科目」は一体となって設置されていた。現在、大学教育の中で理系にとって教養課程と考えられるものは、表5の単位構造に示したように、おおむね「教養科目」と「専門の基礎科目」であり、これらと「専門科目」によって学士課程教育が構成されている。なおスポーツと語学は教養科目の枠内に含まれることがある。現在ではこれらに加えて、大学初年次課題として「大学での学びを学ぶ」教育や「リメディアル教育」（特に数学と物理）の課題があり、またリテラシー系教育課題とし

て「情報」、「ライティング」などが教養との関連で重要になってきている。

これらの新たな課題に対応するための授業は、教養と専門にまたがるものであるため単位構造上の位置づけに議論があり、責任の所在が曖昧になりがちである。しかし、学士課程教育を一体のものとして考えると、学部学科が設定する教育プログラムごとに4年間の教育目標があるわけであるから、その責任は第一には学部学科にあるといえる。そうでなければ総合的に見て学生に力をつけさせることはできないであろう。もちろん全てを学科単独で実施することは困難であり、また同じ課題をかかえる他の教育プログラムが多数存在するであろうことから、学部全体および大学全体としての支援体制の充実が必要であることは言うまでもない。学部と学科、専門と教養、語学と専門といった複数の教育プログラム同士での情報交換を密にし、課題を共有したうえで対策を考え、共同で対処できることが望ましい。

新たな教育プログラムを考える際、基礎的な情報は不可欠のものであるから、現状の問題点を検証することは避けて通れない。教育プログラムとして「教えた」ものが設定されたとき、それが実現可能であったかどうか、有効に機能しているのかどうかは、結果指標である「それを受講した学生に何が身についたか」というものを計ることによって示されるべきである。このようなアウトカム評価の考え方は、JABEEをはじめとする認証評価・外部評価、大学教育改革の方向性を貫いているものである。

中央教育審議会答申⁴⁾で示された表3のような学習成果の例示についても例外ではない。この答申の考え方については、

『何を教えるか』よりも『何ができるようにするか』が強調されている。学問を担い、学問を授ける府である大学では「何を教えるかに」力点があり、その結果として「出来るようになるスキル」が獲得できると考えられる。よってこの基調では、大学が専門学校化する懸念がある。

という批判もある。確かに「何を教えるか」は学部学科が教育プログラムとして自主的に設定すべきものである。しかしその際、教育を受けた学生が「何ができるようになったか」を検証して評価しなければ「何を教えたか」ということは意味を持たない。大学設置基準²⁾では「一の授業科目を履修した学生に対しては、試験の上単位を与えるものとする。」と規定しているが、これは学生が一つの授業で「何ができるようになったか」を検証して成績評価せよというあたりまえのことであり、全ての授業がこのような結果の検証過程のもとに単位を与えているはずである。教育プログラム全体としてもこのような検証は必要と考えられる。

日本の工学教育は1873年、25歳のヘンリー・ダイヤーによって構築されたが、その教育課程にはすでに、

「何が学習されているか（身につけているか）(what is learned)」という learning の観点がなければ、「何が教えられているか (what is taught)」の teaching の観点が意味を持たなくなる。

という考えが組み込まれていたということである^{6,7)}。これは当時としては世界的に見ても最先進的な工学教育プログラムであった⁸⁾。百数十年の時を経てまたそこに回帰し、今日それが工系だけでなく、教養課程を含む大学教育全体に広がりつつあることは興味深い。

6. まとめ

理系において教養教育は以前に増して重要になってきている。理系教育課程の中で教養教育は従来あまり考えられてこなかったきらいがあるが、それは卒業時に学生が身につけなければならない専門能力が理系では比較的明確であるため、専門科目の重要性が限られた単位数の中であまりにも大きかったからである。しかし、学生を育てるという視点を持って教育課程を編成し、卒業時に学生が身につけておくべき能力を考えたとき、教養教育の重要性はますます高まってきていると言わざるをえない。外部評価、認証評価と大学教育の国際的な通用性の検証が必要とされるようになった現在、学生の到達度は国際的な比較にさらされるようになった。そのとき、従来は教育課程編成においてあまり気に留めることのなかった規定上の記述や、社会人として当然身につけておくべき能力についても、全ての卒業生がそこに到達していることの挙証責任が問われるようになったからである。

理系卒業生にとって、専門科目以外の授業は全て「教養」と考えることができる。それは理系の基礎科目についても同じであり、そこが「理系の幅広い教養」を身につける場となっている。大学全体として設置された「教養科目」の多くは「人文科学、社会科学、語学」に関するものであるが、これらはどのような科目であっても理系学生にとっては「教養」たりうるものである。かといって多様な科目が用意されていれば事足りるというものでもない。教育課程の中での貴重な単位数、授業時間数を割いている「教養科目」であり、各教育プログラムはその教育目標に照らした「教養の構造」を考えてバランスよく科目配置を行う必要があるであろう。

参考文献

- 1) 学校教育法 (<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html>, 2008年12月20日)
- 2) 大学設置基準 (<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S31/S31F03501000028.html>, 2008年12月20日)
- 3) 「日本技術者教育認定基準 (2010年度適用)」日本技術者教育認定機構 (JABEE) ([http://www.jabee.org/OpenHomePage/kijun/criteria2010\(081222\).pdf](http://www.jabee.org/OpenHomePage/kijun/criteria2010(081222).pdf), 2008年12月22日)
- 4) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」中央教育審議会 (2008年12月24日)。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, 2008年12月26日)
- 5) 吉本圭一「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号、2007年、77-107頁。
- 6) 篠田庄司「ABETの認定制度との比較で、JABEEの認定制度の理解を深める」『電子情報通信学会誌』第90巻・第10号、2007年、908-922頁。
- 7) 村上陽一郎『工学の歴史と技術の倫理』岩波書店、2006年。
- 8) News: "Engineering Education in Japan", *Nature*, Vol.16, No.394, 1877, pp. 44-45.

Issues of Liberal Arts Education in Science and Engineering Programs

MORIMOTO Akihiro (Department of Photonics, College of Science and Engineering)

特集

大学職員からみた教養教育改革

— Ritsumeikan Style の創出 —

松 井 かおり

要 旨

本稿では、大学教育を、専門・教養、正課・正課外という分断的思考ではなく構成員がともにつくりあげるものととらる。そこに参加する学生を「学びの共同体（Learning Community）」を構成する主体的な担い手として位置づけ、困難な現実を変革していく知恵と連帯する力を育てる“立命館らしい学び（Ritsumeikan Style）”を創出するための考え方を提起する。

発達しつつある青年期にある学生たちが「学びの共同体（Learning Community）」における主体者となるよう参加を促すことは、これからの社会を担う学生が人間性、市民性、社会性を育むうえで必要なことである。本稿を執筆するにあたっては、近年の日本の高等教育政策への批判的検討、日本の各大学における実践状況の分析、学生の発達・成長の視点から現在の学生の状況についての考察を行い、それらをふまえて、大学職員からみた教養教育改革として学生の学びと大学教育の役割を検討した。

キーワード

学びの共同体（Learning Community）、学習（Learning）への参加、学生の成長・発達、転換・移行

はじめに

2008年12月、世界銀行は2009年の世界経済予測を発表した。金融危機の影響が先進国から新興国まで拡大しはじめたことにより、実質成長率は前年比0.9%、1970年以降最低の成長率となる見通しを示した。アメリカでは、住宅ローンに端を発した金融危機と燃料高騰を背景に、経営危機に陥っているアメリカの自動車大手3社に対する救済法案をめぐって議会がゆれた。日本でも、世界的企業といわれる大手企業が次々と、2008年下半年営業損益赤字を計上し、大リストラが行われようとしている。戦後、少なくとも1980年代までは学校経由の就職が成功してきたといわれているが、バブル崩壊とグローバル化による新自由主義的経済状況のもとで、その構造は大きく変化し、階層化、フリーター・ニートと呼ばれる若年不安定雇用の発生、一定の学歴を持った無業者フリーターへの「進路」選択などの状況が生まれている。

本田は、こうした状況を「軋み」と表現し、若者たちに、軋みの音をしっかりと聞き、「垂直の軸（その人を貫く何かの目標やそのための道具・手段）と水平の広がり（関わりを持つ人々）」を持って、「少しでもましな方向に変えていこうとする静かで確かな動き」¹⁾に力を貸してほしいと呼びかける。熊沢は、自分探しが個人主義化、脱社会化、心理化していることを問題視し、「社会に出会うことなしに自分には出あうことはできない」²⁾と指摘する。

世界的規模で起こっている経済危機、不安定かつ先行き不透明な社会状況のなか、高等教育機関には、様々に起こっている問題に立ち向かい社会を担う学生を育て、送り出す責任が求められている。こうした厳しい時代にあって、学生たちに新しい時代を担いうる知恵と力を与えるために大学教育は何ができるのか。日本の高等教育政策は、大学のいっそうの序列化と「個の力」によって乗り越えようとしている。

今回のテーマ「大学職員からみた教養教育改革」では、大学教育を、専門・教養、正課・正課外という分断的思考でとらえるのではなく、学生を「学びの共同体（Learning Community）」を構成する主体的な担い手として、構成員がともにつくりあげるものととらえる。“立命館らしい学び（Ritsumeikan Style）”を、学生と教職員、社会との協働によって生み出し、困難な現実を変革していく知恵と連帯する力を育てることとしてとらえたい。

大学で学ぶ多くの学生は、発達しつつある青年期にある。学生たちを入試、GPAなど学習効果のみで測り評価していくことはたやすい。しかし、教職員が、大学という環境を、社会とつながる「学びの共同体（Learning Community）」における文化的な実践の場であるとしてとらえ、学生を、「学びの共同体（Learning Community）」における主体者となるよう参加を促がすことが、これからの社会を担う学生が人間性、市民性、社会性を育むうえで必要なことではないか。

1. 大学における「学びの共同体（Learning Community）」と教養教育

21世紀という時代が背負っている社会的な課題を克服していくためには、大学教育には、個別の能力形成だけではなく、従来の「教え」と「学習」という関係を超えた「学び合い」が求められている。これは、大学教育という社会への移行の最終段階での「学習」が、個々人にとって生涯を通じて学ぶ力をつけていくという重要な意味を持つとともに、「学習」活動を通じて環境を変革し、自ら成長・発達していくという視点からとらえるからである。

学習（Learning）は、行動主義的考え方でいえば「できる」ようになることであり、20世紀を通じてこの考え方が学習論のベースとなってきた。1960年代中盤から認知科学的な考え方として「わかる」が登場する。ここでは、個人が環境との相互作用によって認知構造を変化させていくことが学習・発達であると考えられ、ヴィコツキーらは、個人的構成主義に対して、「できる」「わかる」という学習自体、社会的行為であり、文化の相違によって思考の発達が異なると主張してきた。そして、子どもが独力で行う問題解決のみを発達指標として扱うのではなく、他者との共同の中で子どもがより高い発達水準の問題を解くことができることに着目し、両者の発達水準の間を「発達の最近接領域」と定義した。ガーゲン³⁾は、現代社会のグローバル化に伴い、個人の知識のみでは対応できず、相互の協力による問題解決と必要な知識を社会的に構成する必要性を説いた。1990年代にレイヴとウェンガー⁴⁾は、徒弟制による学びを観察し、

学習理論へと発展させた。それが「正統的周辺参加」論であり、彼らは学校の知識が現実社会の文化的実践を切り離されて「頭」で知識獲得している状況を克服し、学習を文化的実践とみなした。文化的実践共同体への「参加」が「学習」であり、「参加」によって学習者はアイデンティティを確立すると説いた。ヴィゴツキーの考え方を発展させたのが、エンゲストローム⁵⁾であり、彼の考え方は「第三世代の活動理論」といわれている。ここでは、人間の学習、労働などの活動を社会的・協同的な活動システムとして分析し、分業と協業という新たな要素から活動を個人ではなく集合的次元でとらえ学校や医療分野などで新たな活動形態やパターンを生み出していく取り組みを行っている。

教師と学習者の関係（「教え」に依存した受動的関係）によって築かれてきた大学における「学習」を、実践共同体への参加、他者とともに学ぶ力をつけるという観点からとらえなおし、教養教育の課題を「学びの共同体（Learning Community）」における「知の総合化」「協同的实践」として置く。

2. 日本の高等教育政策動向と教育の課題

（1）「学士力」をキーワードとした日本の高等教育政策動向

2008年11月、文部科学省は、大学の質保証を目的として、大学を開設するために必要な要件を定めた「大学設置基準」の改正方針を固めた。大学設置基準は、2008年4月にも「大学の教育力強化」の観点から、各大学の学部・学科（課程）ごとに教育研究上の目的と人材育成の目的を学則に定め、公表することや、成績評価基準の明示、FD義務化などを盛り込んだ改正が行われた。今回の提起は、1991年に行われた大学設置基準の大綱化・簡素化（事前規制から事後チェックへ）を実質的に見直す大きな政策転換である。

21世紀を目前にしたころから、大学審議会等においては、大学教育の「個性化・特色化」、教育の質保証の観点からの評価（自己評価、第三者評価）等が提言されはじめた。学生をめぐっては、「課題探求能力育成」「グローバル化した社会を担う人材育成」など「能力」養成が志向され、学部段階の教育（学士課程）において、卒業時まで身に付けるべき知識・能力を「学士力」として提起するに至った。そして、その成果である「学習成果（learning outcomes）」は、学生が何を、どのように学び、獲得したか、という視点から評価すべきであるとしている⁶⁾。こうした議論の背景は、経済のグローバル化と新自由主義による国際競争の激化、バブル崩壊後の長期不況による、経済発展と国際競争力を高める観点からの市場の圧力である。教育改革が国家戦略課題となり、「教育の質的向上」が求められるとともに、高等教育への財政政策転換が図られ、効率化、業績評価による予算配分が進められている。

「学士力」議論との関わりで教養教育をみていくと、中教審が2002年2月に答申した「新しい時代の教養教育の在り方について」⁷⁾では、大学を、生涯にわたる人格陶冶という視点から、社会の中で自己の役割や在り方を認識し、高めていくための知的訓練の場であると位置づけている。教養教育の要素としては、①専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法、②知的技法の獲得、③生き方への深い洞察、④現実を理解する力、を課題としてあげ、「学士力」では、それを“〇〇力”として定義し、①は「知識・理解」、②は「汎用的技能」、③④

は「態度」「創造的思考力」と読むことができる。このような諸能力、「学習成果 (learning outcomes)」は、初等中等教育段階における教育評価の延長線上で論じられているが、果たして大学教育における「学習成果 (learning outcomes)」をこのような個々の能力のみで図ってよいものか。むしろ、大学においては、個々の知識や能力を高めると同時にそれを状況に応じて課題や活動と結びつけ、統合・調整できる力が求められている。したがって、卒業時まで身に付けておくべき能力や「学習成果 (learning outcomes)」は、①カリキュラムの考え方や組み立て方との関係、②TeachingとLearningの関係、③認知・情緒両面における学生の発達の視点、④正課・正課外の統合という観点、から捉える必要がある。カリキュラム概念について溝上は、「アメリカにおける初等・中等教育でのカリキュラム論では子どもの学習経験から逆に考えて、もっと広い意味でカリキュラムを定義することが多くなっている」⁸⁾として、パイナールの「学習者の個人誌」などから、日本の高等教育におけるカリキュラムを見る視点を提起している。

(2) 教養教育をキーワードとした高等教育政策の課題

日本における戦後の高等教育改革において、学生育成の課題と関わって最も大きな変化を遂げてきたのが教養教育・一般教育改革である。日本における近年の改革動向は、従来は、学問分野に基づいて形成されてきた「学部」から、課題に応じた組織づくりへの変化、学生が学んでいく過程という視点からみた学士課程教育の変化によるものである。また、これだけの変化の背景として、産業界からの人材育成要望が強く打ち出されていることについてもみておく必要がある。

①戦後の日本の教養教育改革

日本は、1945年の敗戦によって、連合軍 (GHQ) による占領統治のもとで教育改革を行わざるをえなかった。大学改革については、日本側委員長であった南原繁 (東大総長) が単線型学校制度と一般教育 (general education) を重視した大学カリキュラム改革、単位制の導入に積極的であったといわれている。1947年に大学基準協会が設立され、大学基準において一般教育は、「一般教養」として位置づけられた。大学基準協会は1949年に「新制大学における教養教育方針」を出しているが、ここでは、教養教育は、一般教育・専門教育・職業教育から成り、一般教育の目的として14項目の指針が掲げられている。その後、「一般教育科目」への名称変更、外国語除外、大学設置基準改正が行われた。1991年の大改正までこの基準が適用されていたが、1991年の大学設置基準改正 (いわゆる「大綱化」) により、一般教育、外国語、保健体育、専門教育科目の区分規定は廃止され、設置基準から一般教育科目という名称は消えた。大学設置基準第19条では、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」⁹⁾ ことが謳われているものの、必修単位は明示されず、一般教育は大学教育全体のなかで改善・強化するとして、教養部が解体された。その後、全学教育・共通教育等の名称で一般教育が担われ、新たに学部再編されるなど、大学毎に位置づけや役割が異なる形で今日に至っている。

戦後の一般教育の歴史は、大学教育課程の「再編」課程の産物、専門分野を重視した旧帝大による教養軽視 (担当体制問題) にはじまり、圧倒的に学生を受け入れていた私学における

矛盾の象徴ともいえる。1998年の大学審答申「21世紀答申」において、「学部（学士課程）教育を教養・基礎に中心を置き、課題探求能力を育成する」¹⁰⁾として教養の重要性がとかれ、2002年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」では、教養教育として「専門分野の枠を超えた知識や思考法の知的な技法の獲得、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など“統合された知の基礎”を与えるため制度設計に全力で取り組む必要がある」と提言している。（1）でみたように、学士力、学習成果が強調される一方、「統合された知の基礎」のための教養教育の役割という視点も出されており、高等教育の方向性は政策と現場の間において揺れていることがわかる。

②日本の学士課程教育と教養教育¹¹⁾

学位評価・授与機構は、2001年に教養教育に関する実態調査を国立大学に対して実施している。それによれば、卒業要件単位数に占める教養教育の割合が専門分野別に異なり、特に理工系において同一分野内での最大・最小値に相当のひらきがあることを指摘している。また、スキル重視の教育、補習教育など、教養教育の内容が広がりを見せはじめているが、これらは専門基礎教育を教養に読み替えるなど専門教育の立場からみた教養教育観に基づくカリキュラムであり、教養教育には、「全学教育」「共通教育」などの名称が与えられえているが、学士課程におけるプログラムの共通性、統合性という観点から杉谷は、「教養教育と専門教育との有機的結合は教養教育の内容が専門教育に強く規定されることを意味する。その結果、専門学部の見地に立った統合論が専門分野を超えて共通の学習を与えるはずのカリキュラムの共通性を著しく損なっている」¹²⁾と指摘している。

（3）正課外からみた教育の課題

中教審は、2000年6月に「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学作りを目指して—」（2000年答申）を答申した。ここでは社会環境の変化、大学進学率の上昇などにより多様な能力を持って大学に入学してくる学生への対応の必要性から、教員中心の大学から学生中心の大学への視点の転換、正課外教育の積極的提えなおし、学生相談体制の充実、人的資源の活用、キャリア教育の充実、修学指導の充実（オリエンテーション、少人数教育等）を改善方策として提起している。国が、学生支援に特化した答申・指針を出したのは、1969年（昭和44年）の「当面する大学教育に対応するための方針について（答申）」で、学園紛争の終結に向けて課題を整理したもの以来といっていよい。その間、学生支援は、1958年（昭和33年）に出された学徒厚生審議会答申「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善についてならびに学生の健康管理の改善について」に基づいて行われてきた。ここでは、厚生補導を「学生生活の環境的条件を調整するとともに、学習体験の具体的な場面に即して、各学生の主体的条件に働きかける教育指導を行うことによって、その人格形成を総合的に援助することが正課外活動の目的であり、このような目的をもって組織的・計画的に行われる大学の活動」¹³⁾と定義され、学生の発達と教育は「両輪」として位置づけられてきた。

2000年答申では、学生の人格形成への取り組みの遅れを指摘し、個々の学生へのきめ細かな対応の必要性が「学生中心」という言葉で語られている。しかし、学生が身につけるべき

能力（高付加価値）を社会における大学の評価基準として述べるにとどまっており、個人化の視点が基本となっている。大学においては、大学の環境、学生の関与、教職員・学生の相互作用が学生の認知・情緒面での成長や「学習成果（learning outcomes）」と関わっていることがA・アスティン¹⁴⁾らのこれまでの調査分析から明らかにされている。「学びの共同体（learning community）」における参加の視点、学びの統合、認知・情緒面での学生の発達の視点などアメリカなどでの先進的事例や実践が進んでいる分野についての検討がなされていない、正課と正課外を統合・発展させる視点からの提起がないといった点は、学生の学習（学び）があくまでも正課（専門）分野に偏重していることによるものと考えられる。学習者中心という考え方に基づく大学教育や学生育成を具体化していくうえでの課題といえる。

3. 今日の大学生の実態と発達・移行の視点からみた高等教育の役割

学生を「学びの共同体（Learning Community）」の主体者として参加を促していく場合、今日の学生の状況や発達上の課題をみておく必要がある。以下は、本稿のために独自に調査・分析した資料ではないが、全国的な学生の状況、立命館大学における学生の状況の一端を確認することができる。（以下表1～4 出典：2007年度私立大学連盟学生生活調査、表5～7 出典：立命館大学学友会新入生アンケート）

（1）大学生をめぐる状況

①私立大学連盟学生生活調査（2007）¹⁵⁾ からみた学生の状況

2007年度私立大学連盟学生生活調査によれば、大学進学目的の第1位は、「大学卒業の学歴が必要」（50.2%）となっており、第2位が「自分のしたいことを探す」（35.7%）である。医歯薬・家政・芸術など専門職を目指す場合は「やりたい仕事（将来への希望）」が第1位であるが、それ以外は理工系を含めて、大学入学後に学習や大学生活を通じて探そうという期待が大きい。

こうした学生の状況は、各大学が実施している学生実態調査¹⁶⁾でも同様の傾向にあり、初年次や移行期教育の必要性が着目されているところである。学生は、教養か専門か、正課か正課外かという視点ではなく、トータルな大学での学びへの期待感を持っている。

次に、学生生活への参加度、充実度と大学進学目的のクロス集計をみると、肯定的評価をしている学生と否定的評価をしている学生・参加度の薄い学生では、やりがい仕事（将来へ

表1 大学進学目的

順位	項 目	全体%
第1位	大卒資格必要	50.2
第2位	自分のしたいことを探す	35.7
第3位	やりたい仕事、勤めたい会社がある	34.1
第4位	友人を得る、人脈をつくる	27.3
第5位	家族・先生の薦め、友人も進学	26.2

※複数回答可のためトータルは100%を超える

の希望)」を選択する割合に差が生じるとともに、学歴については10%以上、やりたいことを探すでも3～5%の差が生じており、入学後の学生生活の送り方がポイントとなっている。課外活動への参加の有無が大きく影響している項目は、「より深く学ぶ」「自分のしたいことを探す」であり、進学動機に明確さがみられない場合でも、入学後に正課・正課外で自ら行動を起こしていることがうかがえる。

表2 参加度・充実度と大学進学のためのクロス集計 (%)

項 目	充実	普通	充実していない	課外参加	課外不参加
家族・先生の薦め、友人も進学	24.4	30.4	32.9	26	24.6
大卒資格必要	47.5	56.2	60.7	47.9	48.8
友人を得る、人脈をつくる	30.8	18.1	16.8	31.5	28.1
自由な生活を楽しむ	27.5	22.8	19.7	27.9	29.1
やりたい仕事、勤めたい会社がある	36.7	28.8	22.1	35.8	33.3
より深く学びたい	27.9	21.2	16.8	25.4	21.8
人間性を高める	28.4	21.1	17.2	25.7	26.4
何となく	8.1	17	25.3	9.4	12.7
自分のしたいことを探す	33.9	40.7	39.9	35.3	26.1
その他	4.1	5.8	7.9	5.2	3.4
不明	0.1	0.2	0.6	0.1	0.2

※複数回答可のためトータルは100%を超える

大学生生活で重視していることは、「良い友人・先輩を得ること」(33.4%)、「経験を豊富にし、見聞を広げる」(32.5%)、「考える力を養うこと」(26.6%)が上位を占めている。知識・スキルと同時に、自らの人間的資質を高めようや他者との交流への期待が高い。学生生活への参加度、充実度と学生生活で重視していることをクロス集計でみると、肯定的評価をしている学生は、講義への出席も重視しており、人間関係や人脈形成など他者からの刺激の両面から学生生活を充実させたいと考えている。否定的評価をしている学生・参加度の薄い学生では、進級・卒業、進路・就職など目の具体的なことに価値を置く傾向にあることが特徴である。

表3 大学生生活で大切にしていること

順位	項 目	全体%
第1位	よい友人・先輩を得る	33.4
第2位	経験を豊富にし、見聞を広げる	32.5
第3位	考える力を養う	26.6
第4位	専門的知識・技術の習得	25.9
第5位	教養を深める	25.8

※複数回答可のためトータルは100%を超える

表4 参加度・充実度と大学生活で大切だと思っていること(%)

項 目	充実	普通	充実して いない	課外参加	課外不 参加
講義・ゼミ等への出席	22.6	20.9	17.4	19.9	27.4
よい成績を取ること	7.6	10.5	11.9	7.6	12
専門的知識・技術の習得	27	23.1	21.4	24.4	29.9
教養を深める	26.5	24.5	23.6	25.5	26.4
経験を豊富にし、見聞を広げる	35.8	23.9	23.8	34.1	26.5
考える力を養う	26.8	26.6	25.3	25.1	28.7
将来進路を見出す	23.9	28.8	35	24.9	28.2
進級・卒業	18	27.9	31.6	18.8	26.8
国家試験合格	5.2	5.7	3.4	5.2	5.2
よい就職先を見つける	10	18.7	16.8	11.1	13.7
趣味・才能を伸ばす	9.1	8.6	7.2	9.6	7.1
自由な時間を楽しむ	14.4	17.5	17.4	14	16.3
よい友人・先輩を得る	36.7	25.6	22.1	38.2	23.1
人脈をつくる	13.5	11.9	12.7	13.9	10.5
クラブ・サークルで活躍	8.8	4.7	4.5	12.3	0.8
まわりを楽しくさせる	3.1	2.8	4.2	3.6	2.1
尊敬される存在となる	1.8	2	3.6	2	2.2
不明	0.6	1.1	0.8	0.5	0.8

※複数回答可のためトータルは100%を超える

②立命館大学学友会新入生アンケート(2008)¹⁷⁾からみた学生の状況

学友会が2005年度から実施している新入生アンケートでは、入学時の希望と現状についてBKC所属学部(経済・経営・理工系)で「弱まっている」「もともとない」という回答が35%～40%にのぼり、期待→落胆の要因として、「授業」「教員」を上げている割合が40%前後と高い。一方、衣笠所属学部(法・産業社会・国際関係・文・政策科学・映像)では、「維持」「膨らんでいる」が60%前後である。理工系では、高校段階の教育カリキュラムと大学において「学習成果」として求められる学習の質のギャップが大きくなっていることから、専門学習については全国的にもレメディアル教育や問題発見・解決型の教育プログラムが取り組まれてきた。本学においては、なお、この点での課題がアンケートからみてとれる。衣笠所属学部については、法・文など伝統的な専門学習を行う学部においては、理工系と同様の傾向がみられる。学際型の学部は、課題に応じた学部組織となっていることが学生にとって学習をとらえやすくしているものと考えられる。

期待→落胆について、2008年度調査をみると、正課面(授業内容、教授、学習サポートなど)の割合が高いが、人間関係、サークルなどは特徴的なことは読み取れない。これまでの経年比較で著しい変化が見られるものとして、「大学のサービス」(2005年6.2%→2006年11.5%→2007年13.8%)があげられる。大学の提供する教育システムや支援の現状と学生のニーズのどこにミスマッチが生じているのかを探る必要があるが、①の調査結果とあわせて

考えると、学生生活への肯定的評価と学習の関連性、教職員を含む人間関係・人脈形成への期待という点から、学生を「学びの共同体（Learning Community）」の構成員として、大学環境を創出していくことの重要性が浮かびあがる。また、正課面の期待→落胆に対して、正課カリキュラム内での改革にとどまらず、2-(1)でも述べたように、カリキュラム概念を広義にとらえ、学生の成長・発達と移行・転換の観点から主体的参加を働きかけていくことが求められる。

表6 大学入学後の期待・落胆（％）

項 目	2008	2007	2006
授業内容	30.0	43.1	38.1
教授（教員）	7.8	3.4	10.2
大学施設	7.7	6.2	5.9
大学サービス	13.8	11.5	6.2
人間関係	6.8	11.6	9.6
サークル活動	4.4	4.5	5.2
その他	5.3	2.7	5.8
特になし	15.4	11.7	17.6
無回答	8.9	5.2	1.3

※3年間の回答項目が一致するものを掲載

表7 大学入学後の期待・落胆(2008)(％)

項 目	2008
授業内容	30.0
教授（教員）	7.8
大学施設	7.7
経済支援制度	5.3
学習面のサポート	7.2
各種プログラム	1.4
人間関係	6.8
サークル活動	4.4
その他	5.3
特になし	15.4
無回答	8.9

（2）学生の発達という視点からみた大学教育の役割

青年期の誕生は、ヨーロッパにおいては19世紀末から20世紀初頭といわれている。産業革命を契機として生まれた近代市民社会における青年期は、「役割実験」の意味を持ち、自らの人生を選ぶための探求の時期であり、社会の担い手として育つ時期であるとされた。その後、高度産業社会の国におけるライフコースの変化のなかで25歳頃までが「成人形成期」と言われるようになり、職業選択を含めて現実的な探求が行われはじめた。多様な選択肢のなかから自由に選び取れる可能性が高まるとともに、青年期の葛藤や悩みがその時期に持ち越される事態が生まれた。日本では1970年代以降、進学率が向上、教育機会が広がり、青年期がエリート層だけのものではなくなった。一方で、高度経済成長以降、能力主義的競争が強まり、青年期は失敗の許されない時期となった。

青年期における発達課題は、自己受容、親からの精神的・経済的自立、職業能力形成と進路選択、市民としての政治能力や社会常識の獲得であるといわれる。また、青年期の発達課題は、青年自身が立てる課題と必ずしも同じではなく、社会からの圧力を伴う。青年期においては、外面的圧力と内面的な「生きる意味」を問う、自我の解体と再編成が自立の中心的課題となる。白井¹⁸⁾は、青年期の自立は「ひととの出会いと出会いなおし」によって行われると述べている。

大野ら¹⁹⁾は青年期のアイデンティティ構造について“充実感”に注目し、「自立・自信」「連帯」「信頼」という視点から分析を試み、それらが包括的なアイデンティティ形成に影響

を及ぼし、充実感や実際の生活上での肯定的感覚が形成されることを導きだしている。

(1) でみたように、学生が大学生生活に求めるものは、現代社会の状況や制約を反映している。持節でも述べるが、学生が「社会に出るために」、短期間のうちに成長・発達と知的能力を身につけることの両方を求められる。こうした状況であるからこそ、青年期という時期の持つ意味と重要性をふまえた教育が大学に求められる。

(3) 入学時（後期中等教育からの転換・移行）と卒業後（社会への移行）の転換・移行の困難さと大学の役割

社会への移行の問題については、宮本²⁰⁾が青年期と成人期の間の“ポスト青年期”について研究している。1980年代に若者に起こった変化として、①失業率の上昇と雇用と失業の繰り返し、②教育費の受益者負担増、③進路のミスマッチと先延ばし、④「働くこと」への意識と行動の変化、をあげ、成人期への移行パターンが個人化・多様化・流動化していると指摘している。ジョーンズ&ウォレスらも、これまでの伝統的な移行による「おとなになる」のではない捉え方を提起している。これは、選択機会の拡大とも、構造的制約条件とも捉えることができるが、ここでも「個人化」の課題が指摘されている。日本において、成人期への移行問題に高等教育がどのように応えることができるか、厳しい経済状況のもとでの高等教育の役割が問われている。

日本においては、1990年代に入り、若者の高失業率、不安定就労の問題が顕在化してきた。2000年以降も若年非典型労働者は増加を続けており、年齢があがってもそのまま滞留が続いているため、独立して生計を営むことが困難な状況が生まれている。こうした状況について、本田は、日本の労働市場からの排除は、公共サービスからの排除と社会関係からの排除の「二重の排除」をもたらすと述べ、教育の課題として、実質的職業能力形成とすべての職業に共通して必要とされる知識の教育が求められると指摘している。

入学時と卒業後の転換・移行の両方の困難に対して、初年次教育の中でスキル・技能、学び方を学ぶ、キャリア教育（資格取得・就職準備など狭義のものも多い）が取り組まれつつあるが、転換・移行の課題を、生きる知恵として統合的にとらえ生かしていくための取り組みが求められている。

4. 各大学の教養教育の特徴

教養教育改革と初年次教育は密接な関わりを持つ。日本の各大学において初年次教育が次々と導入されたのは2000年以降であるが、1999年には中教審答申「グローバル化答申」²¹⁾が出され、新たな教養教育が提起された。

本章では、日本の教養教育の柱ともなっている初年次教育に着目し、教養演習や教養ゼミ、チュートリアル科目など学生の参加と協同の視点から各大学の教養教育の特徴を概観する。教養教育改革とかかわって初年次教育を取り上げるのは、本稿で、学習を「学びの共同体（Learning Community）」への参加としてとらえ、学生が人間性、市民性、社会性を培うために求められる教育のあり方を検討しようとするからであり、その試みが初年次教育において共通教育などの

形で「学問の共通性」「統合」をキーワードに行われているからである。

現在、多くの大学で実施されている初年次教育プログラムは、主に、スタディ・スキル、チューデント・スキル、オリエンテーション／ガイダンス、専門教育への導入、学びへの導入、情報教育、自校教育、キャリア・デザインなどに区分される。移行・接続・転換などの形で初年次教育の重要性が指摘されて以降、多くの大学で、「学び方を学ぶ」「大学入門」などが組み立てられており、専門科目・教養科目の区分の相違はあるものの、ほとんどの大学で同様のカリキュラムが実施されている。

筆者は、2008年5月現在、日本の大学として設置が認可されている学部段階の教育機関について、WEB上で公開されているホームページから把握可能な各大学の特色ある教育カリキュラムについての調査を行った²²⁾。ホームページというきわめて広報的要素の強い媒体を使用しているため、そこで展開されている内容が教育実践やカリキュラムが正しく反映されているとは限らないが、シラバスが公開されているものについてはすべて内容をチェックした。得られた知見は以下のとおりである。

表8 ホームページを確認した設置形態別大学数

	大学数 ¹⁾	ホームページ確認数 ²⁾
国立大学法人	86	84
公立大学法人	90	71
私立大学	589	581
総計	765	736

1) 文部科学省 学校基本調査平成20年確定値

2) 2008年9月現在筆者がホームページにて確認を行った大学

(1) 初年次を中心とした学びの転換を図る教育の定着

国立大学の70%、公立大学の54%、私立大学の58%で特色あるカリキュラムが実施されている。特色ある取り組みを、「専門導入」「チュートリアル・PBL (Problem Based Learning)」「²³⁾教養セミナー・教養教育」「初年次・転換教育」「建学の精神の教育」「キャリア形成」に分け

表9 大学設置形態別初年次の特色ある教育・取り組み

設置形態	専門導入・初年次 ¹⁾	チュートリアル・PBL ²⁾	教養 ³⁾	初年次教育・転換教育 ⁴⁾	建学の精神 ⁵⁾	小 計	%	総 計
国立大学法人	19	4	14	22	0	59	70.2%	84
公立大学法人	16	1	9	12	0	38	53.5%	71
私立大学	90	14	80	122	29	335	57.7%	581
総計	125	19	103	156	29	432	58.7%	736

1) 専門・教養など認定方法は多様であるが、専門への導入の目的がシラバス上明確になっている大学（学部）

2) チュートリアル・PBL(Problem Based Learning)等少人数による問題発見・解決型授業を取入れている大学（学部）

3) 教養ゼミナールを開講している大学（学部）

4) 初年次教育や補習教育を含む転換教育の目的がシラバス上明確になっている大学（学部）

5) 建学の精神を科目として配置している大学（学部） ※1) 3) 4) に含まれる大学は除いている

※1)～5) を複数で満たしている場合は、内容によって1) ないし4) で分類している

ると、設置形態別を含めて最も取り組みがなされているのが、「初年次・転換教育」であり、ついで「専門導入」、「教養教育」となっている。医歯薬・看護・理工系など専門性の高い学部においても傾向は変わらない。「初年次・転換教育」のうち情報リテラシー、日本語や文章表現などの基礎リテラシーは多くの大学で必修化されており、図書館利用、資料作成、日本語や文章表現は、基礎演習（専門か教養かの位置づけは大学によって異なる）や教養演習などに組み込まれている。また、「初年次・転換教育」のなかで「大学生活入門」のように、大学で学ぶ前提となる学生の自我確立や学習習慣・生活習慣づくり、4年間の学びのビジョン形成やキャリア形成（スチューデント・スキル）に重点を置いた科目も設置されている。学生発達の理論に基づく学生の教育成果の4つの側面（認知面・情緒面とそれぞれのなかで行動面・心理面を持つ）から見た場合、知識だけでなく、態度や意欲・関心という視点から大学教育の目標が設定されはじめており、それが“補習”（遅れていることをとりもどす）とは区別されて、大学教育の入り口として重視されていることがうかがえる。

（2）教養セミナー・教養演習にみられる一貫性・体系性の試みと課題

大きな旧教養部体制を持っていた国立大学を中心に、現在でも「全学共通教育」等の枠組みで、学部や学科を横断した教養ゼミナールが開講されている。「教養セミナー・教養演習」のなかに「初年次・転換教育」「建学の精神の教育」を組み込んでいる大学もあるが、多くは各教員が自身の専門分野のトピックスに基づいて行っている少人数ゼミである。大学によっては、全学出動体制、共通教材の作成や共通テーマの設置によって専門分野の枠組みを超えた一貫性と体系性を持たせようとする試みがなされている。

しかし、専門教育を軸としたカリキュラム体系となっているため、シラバスによれば、それぞれの科目の目標はあるが、カリキュラム体系としての一貫性・体系性は認識しにくいのが実情である。

（3）医歯薬・看護・理工系における学びの姿勢、転換を促す教育の工夫

本学は、理工系学部の学生数の占める割合は高く、西日本でも学生数の多い大学である。理工系は、戦後の一般教育改革で、多くの大学が専門基礎科目を一般教育に含める形で展開してきた。近年は、レメディアル科目なども加わり、理工系における初年次教育と接続教育、教養教育の在り方が議論となっている。本学でも、学友会、関連学部自治会からは、理工系学部における初年次教育と専門学習への連関、体系的・系統的な学びについて多くの意見が出されている。学科によっては低回生に研究室を開放し、学びへの期待や意欲を引き出すとする取組みが行われたり、基礎ゼミが実施されるなど、改革が進みつつある。

全国的な動向は、医歯薬・看護・理工系単科大学では、早期からの専門学習への取組みという点をプラスに作用させるために、チュートリアルやPBLなどを組み込み、少人数で社会と専門学習をつなげようとしている。医歯薬・看護・理工系であっても、国立・公立大学ほど大学での学習方法や学習の基本的スキルを高めるための少人数の利点を生かした取組みが行われている。

(4) チュートリアル・PBL (Problem Based Learning) など学生の主体的な参加・参画型の授業の導入

今回の調査で、チュートリアル授業・PBL (Problem Based Learning) 授業を行っていることが確認できたのは、33大学である。規模の小さい国公立大学は、すべてが少人数教育であるため、あえて上記のような打ち出しをしていないと考えられるため、実際の規模はさらに大きいのではないか。社会の問題と学生が学ぶことの意味、将来設計を関連させた学習、学習に主体的な参加・参画を促す方法論を用いた学習は、教員やファシリテーター（教員、TA、学生スタッフなど大学によって異なる）の役割が重要となるが、科目の協同化を進めることで、各大学、学部における学習目標の平準化が図られるとともに、学生が「学びの共同体 (Learning Community)」への主体的参加者となりうる。

(5) 国公立と私立との規模や条件による格差の広がり

筆者の独自調査においては、設置形態別の状況は、国公立と私立で10%以上の開きが生じている。国立教育政策研究所が実施した調査では、0.5%程度の差となっている。公立大学の実施状況は、筆者の調査が私立よりも低く出ているが、公立大学は、各府県の地域を支える人材育成（医療、看護等）が設置の趣旨となっており、少人数での教育が基本となっていることから、各専門分野の授業においても、様々な取組みが行われていると考えられる。進学者の70%以上を占める私立での取り組みは、大規模総合大学、理工系単科・複数学部大学において特色がみられにくく、中教審等が出している「多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く“学生中心の大学”へと視点の転換を図ることが重要」²⁶⁾との提言を実施するうえで、基本的条件において相当の困難があるといえる。

5. Ritsumeikan Style の創出

日本の高等教育は、世界でも特異な発展形態をみせている。OECDが“日本モデル”と呼ぶように、①私大依存・受益者負担による格差、②国民所得と比較して高等教育財政規模が小さい、③高等教育への公的支出が少ない、④人文・社系偏重、によって維持されている。本稿を執筆するにあたり、あらためて私学の歴史をふりかえってみると、明治期の大学創設以来、各時代の状況下で、常に上記の問題に直面し、財政的危機を乗り越えて今日に至っている。しかし、各私学に共通しているのは、各時代における国家のありようと関わって独自に社会を支える人材育成を世に問うてきたことであり、この基本精神は、今日も変わらない。であるとなれば、立命館大学における教養教育は、これからの社会を担う学生を育てるという本学の基本理念の具体化である。

(1) 今日、教養教育に求められるもの

立命館大学において、教養教育は「各学部専門教育の知識体系と価値について、専門以外の幅広い分野から見直し、再考察するための価値観の習得を目差し、幅広い教養と確固たる世界観を形成することにより、人生を生きていくうえで指針となる知性や知恵、価値観の習

得し、心身ともに均衡のとれた21世紀の地球市民の育成」²⁶⁾が目的とされている。これに加えて、学習の共通性を高め幅広い学習によって大学教育の質を上げる方向での議論が進められている。

2008年の学校教育法改正に伴い、本学の学則に各学部教育目標と人材育成像が明文化された。これらを整理すると表10のようになり、「教養、学際性、専門性、独創性、倫理観、使命感、主体性、問題発見・解決能力、異文化理解・共生、科学技術の進歩への貢献、平和・民主主義の実現、地域・社会への貢献、国際社会への視野」などがキーワードとしてあげられる。

表10の枠組み自体は、正課あるいは専門の領域からみたものであり、学生生活総体を教育ととらえた参加・参画、総合的支援という観点は盛り込まれていない。

大学生は、家庭背景や学習背景 (I)、大学環境の影響 <教学・学生相互・学生-教職員など> (E)、学習成果 (O) の3つの連関のなかで発達・成長している。「学びの共同体 (Learning Community)」への参加によって、主体的な学びの基礎となる学習意欲、学習動機、学習習慣は重要な要素となる。A・アスティンは、カレッジ・インパクト理論 (I-E-Oモデル)²⁷⁾に基づ

表10 立命館大学「教育研究上の目的」にみる人材育成キーワード

項目	具体例	キーワード
知識・理解面	高い教養	教養
	新たな学問の地平	学際性
	学際性と専門性	専門性
関心・意欲 ・態度面	独創的と高い倫理観	独創性
	グローバルコモンセンスと独創性	倫理観
	使命感と倫理観	使命感
求められる 能力	主体的な進路開拓	主体性
	問題発見・問題解決能力	問題発見能力
	広い視野で異文化を理解・尊重する能力	問題解決能力
	問題解決志向的な精神	異文化理解・共生
	科学技術の新領域の開拓	科学技術の進歩への貢献
育てたい学 生像	社会の様々な分野で平和と民主主義の実現に貢献できる	平和
	将来の（国際）経済社会を担う	民主主義
	積極的に社会に働きかけて社会問題を解決できる	行動力
	国際社会における行動力を有する	政策実践力
	政策実践力	未来社会を支える
	人間と社会が抱える問題を究明し解決しようとする	地域・社会への貢献
	映像を通じて広く人類と社会に貢献していく	革新性
	未来社会を支える	国際社会への視野
	革新的に社会の問題を解決できる	
	人間の幸福と自然が調和した持続可能で豊かな社会の実現に貢献できる	

(出典：2008年度立命館大学各学部署修要項)

いて、学生の成長に大学がもたらす効果を理論化している。そして、学生の発達や成長にとって関与（involvement）が及ぼす影響が大きいことを明らかにした。表10を、カレッジインパクト理論から本学における「学びの共同体（Learning Community）」の学習成果目標として整理すると表11のようになる。筆者は、これを“立命館らしい学び（Ritsumeikan Style）”と名づける。

このキーワードは、現代における高等教育一般の課題でもあるが、私学である本学において、その具体化自体が大学の存在意義や価値を示すことになる。

表11 立命館における「学びの共同体（Learning Community）」創出のためのキーワード

	認知面	情緒面	
内面的側面	学際性	倫理	⇒
	教育	使命感	
	専門知識		
行動的側面	主体性	独創性	
	実践力	革新性	
	行動力		

☆ Ritsumeikan Style

未来社会の創造
 平和・民主主義社会の担い手の創出
 科学技術の進歩への貢献
 異文化理解・共生
 地域・社会への貢献

（2）Ritsumeikan Styleの十R

Ritsumeikan Styleは、4つの視点がこめられている。第1は、Ritsumeikan Styleが専門教育か教養教育かという枠組みを超えたものである。第2は、正課か正課外かという枠組みを超えたものである。第3は、学生参加による学習の構築とpeer learningの視点である。第4は、学生の教育成果の検証である。第1は、生涯を通じた学びの土台となる価値観を形成するために必要な学びであり、第2は、学生の発達・成長の促進のために必要な学びであり、第3は、大学や社会なかで自らの未来を自らの力で形成していく主体的な担い手となる学び、第4は、構成員が協働して目標の到達状況について検証を行うしくみを持つ、ことである。学部・回生を超え、学生と教職員の出会いと協働により、グローバル化した現代社会と国境を越えて生じる様々な問題を解決するために、地域社会、日本、国際社会における市民としての行動指針となる教育が求められている。

本学は、2007年に新たにコミュニケーションマークとタグラインを設定した。タグライン＜+R未来を生み出す人になる＞は、学生の成長、ひとりひとりの意思を実現する確かな力、多様性が創造性を生む、をキーワードとしている。教養教育における+Rは、①学生参加、②社会とつながる学び、③協働による相互の学び＝対話による新たな価値の創造、④学生の発達促進、とまとめることができる。

（3）Ritsumeikan Styleを創ろう

“立命館らしい学び（Ritsumeikan Style）”は、教員と学生という枠組みではなく、「学びの

共同体 (Learning Community)」の一員として学生をとらえ、教職員と学生が学生の主体的参加や授業時間外での学習（まさしく単位の考え方に匹敵する）の支援、学生の集団活動の支援が構造的に可能になるよう設計するものである。すべてを正課化する必要はなく、むしろそれを越えた学びの風土がつくられることを意味する。こうした考え方は、すでに「活動理論」²⁸⁾として理論化、実践されている。活動理論においては、人間の学習が個人間、コミュニティ内、および異なるコミュニティ間の相互作用と協働のなかで生まれることに焦点が当てられている。

本学には、600を超える課外活動団体²⁹⁾があり、早稲田大学について多い。登録団体³⁰⁾では、スポーツ系が60%以上を占めるが、国際協力・国際交流（16団体）、人権・社会問題（9団体）、地域交流・ボランティア（19団体）など、市民社会における課題を取り上げている。新入生支援のスタッフ（オリター・エンター）の他、学内には、各種スタッフ（FDスタッフ、ボランティアスタッフ、JA、留学アドバイザー、国際交流スタッフ、ライブラリースタッフ、RAINBOWスタッフ、ライブラリースタッフ、国際平和ミュージアム学生スタッフ等）が活動しており、こうした学生の中にある多様な問題関心を基礎に教育プログラムを組み立てることができれば正課と正課外という枠組みは取り扱うことができる。

（2）で示した“立命館らしい学び (Ritsumeikan Style)”－①未来社会の創造、②平和・民主主義社会の担い手、③科学技術の進歩への貢献、④異文化理解・共生、⑤地域・社会への貢献をキーワードとして、学生たちがこれから生きる社会における平等、自由、責任、正義の重要性と理解を促進し、学生自身が自立するための支援や仲間づくり、社会への視野を広げるプログラムを「学びの共同体 (Learning Community)」の構成員がともに創る取り組みを始めてみたい。学生は、カリキュラムの受け手だけでなく、消費者でもなく、意見を表明するだけの存在でもない。立教大学には、学生が一定数集まれば科目として申請できる制度がある。これも学生を参加させる試みの1つである。“立命館らしい学び (Ritsumeikan Style)”は、構成員が共同して創ろうという呼びかけである。実践過程での参加という視点だけでなく、企画段階から学生の参加を得て創り上げるプロセス自体で教職員と学生が立命館大学の教育研究目標を自ら創り上げ、成長するしくみとしたい。

日本の高等教育政策は、学生の学びや成長の視点から大学の広義のカリキュラムをとらえてはいない。「個の力」のみに依拠する社会は、未来を生み出さない。立命館大学が育てる学生はそれを協働の力で乗り越える学生である。

おわりに

1991年の大綱化、その後の規制緩和による自由化、第三者評価と事後チェック、今日のその逆揺れと、大学教育は、その都度、政府の政策に振り回されてきた感がある。そうした中でも初年次教育、学生の主体的な学びを促すしくみづくりなど現場に根ざした教育実践が積み重ねられてきていると考え、本稿を執筆するにあたり、日本の全大学のうち700を超える大学のホームページを閲覧した。日本の大学は、国立、公立、私立の枠組みのなかで量的格差が極めて厳しい状況であられるため、首都圏・大都市圏以外の単科・複合大学はカリキュラムの提供自

体が困難であると考えられるものも多くみられた。

大学進学率は50%を超えており、今後さらに増加が見込まれている。学校教育法に基づく教育機関としての大学として、単位数やカリキュラムの枠組みをすべて自由化するのではなくスタンダードを策定し、一大学で収容できないものについては、政府または自治体主導による大学間連携（コンソーシアム方式）で補助金支出やカリキュラム提供を行うなどの工夫が必要である。

学生を中心とした教育を行うためには、大学における「学びの共同体（Learning Community）」の構成員としての学生の位置と役割、参加のあり方を根本的にとらえなおすことが求められる。また、青年期の発達理論をふまえることは、今日、厳しい経済状況のもとで一層深刻となっている若者の社会への移行の問題を考えるうえでも必要なことである。

学生、教職員の対話による小さな試みを立命館大学から始めてみてはどうだろうか。

注

- 1) 本田由紀『軋む社会』双風舎、2008年、251頁。
- 2) 熊沢誠『若者が働くとき－「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず』ミネルヴァ書房、2006年、130頁。
- 3) 日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』図書文化社、2004年、34頁。
ガーゲンは、社会的構成主義の立場から、個人間のコミュニケーションを介して人間の知識が社会的に構成されると主張した。
- 4) 前掲注3) 54頁。
レイヴとウェンガーは、知識や技能の修得である学習は、アイデンティティ発達や成員性の獲得とともに、新参者から古参者へ、実践共同体における周縁的参加から十全の参加に至るプロセスに不可分に内在するという学習理論を構築。
- 5) エンゲストローム『拡張による学習』新曜社、1999年。
エンゲストロームは「学習活動」を、個々の内的矛盾をはらんだ学習行為を結び合わせ、目的や動機に向かっていく諸行為が連鎖し連関する構造であるとし、発達を再概念化し、境界を水平的に横切る「水平的なもの」ととらえた。「文化多様性」「多声的」「接触領域」「対話」「境界横断」という概念を学習・活動・発達の概念として活用しようとしている。エンゲストロームは、「ノット（結び目）ワーキング」という考え方に基づき、「発達のワークリサーチ（Developmental work research：DWR）」という方法論を用いて学校、医療分野での実践を試みている。
- 6) 1991年の「大学教育の改善について」から2008年の「学士課程教育の再構築に向けて」までの各答申のうち、求められる学習成果のキーワードとその実現のための具体的な取組みについてみると、2008年度答申以前のところでは、①教養教育の重視、②生涯にわたり新たな知識を獲得・統合する力、③単位や授業の質などが上げられている。2008年度答申では、「学習成果」がより強調され、学習成果の4つの指針が提起された。
- 7) 文部科学省（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm、2008年11月20日）
- 8) 溝上慎一「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点－アクティブ・ラーニングの検討に向けて－」『京都大学高等教育研究』第12号、2006年、153－162頁。
- 9) 大学設置基準第19条（教育課程の編成）2項では、「教育課程の編成に当っては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」ことが定められている。

- 10) 文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm, 2008年12月9日)
- 11) 杉谷祐美子「日本における学士学位プログラムの現況」『高等教育研究』第8集、2005年、29-52頁。
- 12) 前掲注11) 29頁。
- 13) 文部科学省高等教育局学生支援課「学生支援に関する諸問題」、2007年。本資料は、文部科学省高等教育局学生支援課が講演用に作成した資料であり、以下のURLで公開されている。
(http://www.jasso.go.jp/s_kanto/student_support/student_guidance_h19/documents/h19yagi.pdf#search、2008年11月8日)
- 14) カレッジ・インパクト理論は、大学環境における学生の社会化過程を理論化したものである。その第一人者であるアスティンは、I（既得状況）-E（環境）-O（成果）モデルに基づいて、新入生・上級生用など多数のアセスメントを開発し、学生の成長・発達に関する継続的な実施・分析を行ってきた。アスティンは、ここから、①学生の学習や発達は学生自身の関与の質と量に比例する、②教育政策・教育実践・教員の学生への関与は学生に関与に導き、成果につながる、という関与理論を導きだした。
- 15) (社)日本私立大学連盟学生委員会・学生生活実態調査分科会「第12回学生生活実態調査集計報告書」、2007年。同会は、加盟校を対象として「学生生活実態調査」を4年毎に実施している。本報告書は、2006年10月に実施したものの集計結果であり、加盟123大学、9,767人の学部学生を調査対象とし、6,639人（回収率68.0%）であった。
- 16) 同志社大学キャンパスライフ調査（2006年度）では、就職に有利、学歴が必要、大学生活を楽しみたいという項目を重視する割合が高い。
(<http://www.doshisha.ac.jp/academics/institute/kyouiku/campuslife/cia2006.pdf>、2009年2月4日)
早稲田大学学生生活調査報告書（2007年度）では、早稲田大学を選択した理由として、校風、知名度の高さ、就職に有利と回答している割合が高い。
(<http://www.waseda.jp/student/research/2007/2007tjsk.html#mark7>、学友会が新入生を対象に2009年2月4日)
- 17) 立命館大学学友会新入生アンケートは、学友会が新入生を対象に2005年より実施しており、当初から大学との協力をもとに分析を行い、教学・学生生活の改善に生かしている。2008年度調査は、2008年5月に実施され、5,477人（回収率69%）から回答があった。
- 18) 白井利明『大人へのなりかた 青年心理学の視点から』新日本出版社、2003年。
- 19) 大野久・茂垣（若原）まどか・三好昭子・内島香絵「MIMICモデルによるアイデンティティの実感としての充実感の構造の検討」『教育心理学研究』52巻3号、2004年、320-330頁。
- 20) 宮本みち子「先進国における成人期への移行の実態－イギリスの例から」『教育社会学研究』、2005年、25-39頁。
- 21) 2000年11月に出された「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、①高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成、②自らの文化と世界の多様な文化に対する理解促進、③外国語によるコミュニケーション能力の育成、④情報リテラシー、⑤科学リテラシーなどがグローバル化時代を担う人材の質的向上のために育成すべき能力として提起されている。
- 22) 調査は、日本の大学・学部一覧 (<http://camp.ff.tku.ac.jp/TOOL-BOX/JapanUNIV/IUfront.html>、2008年9月2日)、『平成20年度全国大学一覧』をもとに実施。
大学の学部構成による区分は筆者が独自に行ったものであり、単科大学は1学部ないしは同一系統（医学部・歯学部等）の学部のみで構成されている大学、複合大学は2学部以上で構成されているが人文・社会系と理工系の両方を持っていない大学、それ以外を総合大学とした。大学校および短期大学は調査対象としなかった。
- 23) PBL (Problem Based Learning) は、池田光穂氏によれば「学習者じしんが中心となり、反省的反复の作業をともないながら、実践される少人数グループの教育手法」と定義される。医学教育の中で早期

大学職員からみた教養教育改革

に取り入れられ、多分野で応用され使用されている。PBLは、問題によって学習が促進される学習環境システムであり、学生は知識を学ぶ前に問題を与えられ、学生はまず新しい知識を学ぶ必要があることを学ぶ。PBLの課題は、チューター育成、チュータリング手法の学習集団に対して均質な学習効果の予想が困難であるため、学習者の価値観や文化的背景がグループ学習の形成や運営にどのような効果を及ぼすか不安定であることがあげられる。

- 24) 川島啓二「初年次教育とその広がり」『初年次教育学会誌』2008年、26－32頁。国立大学教育政策研究所は、2007年12月に国公立4年制大学を対象に初年次教育に関する調査を行った。回答学部数は1419（回収率71.7%）であった。調査によれば、国立75.1%、公立70.6%、私立70.4%で初年次教育プログラムが実施されている。
- 25) 文部科学省「大学における学生生活の充実方策について－学生の立場に立った大学づくりを目指して」、2000年6月。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm、2008年12月17日）
- 26) 2008年度履修要項参照。
- 27) 前掲注14) 参照。
- 28) 前掲注5) 参照。
- 29) 2007年度の各大学の団体登録状況は、以下の通りである。

	立命館	早稲田	慶応	法政	明治	立教	中央	同志社	関西	関西学院
学生の会 / 学部公認 / 学術 / 文化等	95	161 19 104	475	86	59	42	81	97	51	41
登録 / 同好会	379	308			202		24			
スポーツ	58	42		36	46	50	42		129	60
その他		1				7			5	14
合計	532	635	475	122	307	99	226	175	230	158

- 30) 登録団体は、学友会が1年毎に更新手続きを行い、学友会として審査したものを大学で承認している団体。

【参考文献】

- 絹川正吉『大学教育の思想 学士課程教育のデザイン』東信堂、2006年。
- 市川昭午『未来形の大学』玉川大学出版部、2001年。
- 寺崎昌男『大学教育の創造－歴史・システム・カリキュラム』東信堂、1999年。
- 竹内洋『教養主義の没落 変わりゆくエリート学生文化』中央公論新社、2004年。
- 葛西康德・鈴木佳秀編『未来を拓く人文・社会科学シリーズ9 これからの教養教育－「カタ」の効用』東信堂、2008年。
- 菊部直『日本の＜現代＞5 移りゆく「教養」』NTT出版株式会社、2007年。
- 土持ゲーリー法一『戦後日本の高等教育改革政策「教養教育」の構築』玉川大学出版部、2006年。
- 大学教育学会25年史編纂委員会『新しい教養教育をめざして－大学教育学会25年の歩み 未来への提言』東信堂、2004年。
- 山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年。
- 川島啓二「初年次教育の諸領域とその広がり」『初年次教育学会』2008年。
- 杉原真見「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12号、2006年。
- 溝上慎一「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点－アクティブ・ラーニングの検討に向け

- てー」『京都大学高等教育研究』第12号、2006年。
- 松下佳代「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点－Tuning Projectの批判的検討－」『京都大学高等教育研究』第13号、2007年。
- 吉田文「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能－日本との比較分析の視点から－」『高等教育研究』第8集、日本高等教育学会、2005年。
- 杉谷祐美子「日本における学士学位プログラムの現況」『高等教育研究』第8集日本高等教育学会、2005年。
- 文部科学省高等教育局学生支援課『学生支援に関する諸問題』2007年。
- (社)日本私立大学連盟学生委員会・学生生活実態調査分科会『第12回学生生活実態調査集計報告書』2007年。
- 白井利明『大人へのなりかた 青年心理学の視点から』新日本出版社、2003年。
- 岡田努『現代青年の心理学 若者の心の虚像と実像』世界思想社、2007年。
- 山住勝巳、ユーリア・エンゲストローム編『ノットワーキング 結び合う人間活動の創造へ』新曜社、2008年。
- 本田由紀『軋む社会』双風舎、2008年。
- 熊沢誠『若者が働くとき－「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず』ミネルヴァ書房、2006年。
- 宮本みち子「先進国における成人期への移行の実態－イギリスの例から」『教育社会学研究』教育社会学会、2005年。
- 下村英雄「フリーターの職業意識とその形成過程：『やりたいこと』志向の虚実」小杉礼子編『自由の代償／フリーター：現代若者の就業意識と行動』日本労働研究機構、2002年。
- 日本教育方法学会編『現代教育方法辞典』図書文化社、2004年。

Reform of General Education from University Administrator's Point of View — Creation of Ritsumeikan Style —

MATSUI Kaori (Assistant Administrative Manager, Office of Student Affairs)

特集

資料から見た立命館大学の一般教育

太 田 啓 子

要 旨

1990年代の一般教育改革は、1991年に出された大学審議会答申『大学教育の改善について』および常任理事会が提起した「第4次長期計画基本要綱」に大きく影響されている。

政策科学部の設置や理工学部の子BKC移転を背景に、1992年5月に常任理事会が提起した「第4次長期計画基本要綱」ではセメスター制と週5日制、教員組織の整備計画が提案された。全学議論ののち、セメスター制と週5日制の実施を決定、教員組織整備計画のうち一般教育に関しては一般教育担当教員と専門科目担当教員といった属人的区分を撤廃し、一般教育は全学で支えることを決めた。

これをうけ、カリキュラムの具体化をはかり、専門科目と一般教育科目の有機的連携を図るために、1994年度から「一般教育センター」を「総合基礎教育センター」に改組した。

キーワード

一般教育センター、相互くさび型、全学協議会、大学設置基準の大綱化、
教員組織整備計画、セメスター制、総合基礎教育センター、学士力

はじめに

「立命館大学の教養教育」での特集にあたり、編集部より依頼された内容は1990年代を中心とした動向と課題ということであったが、1994年の大きなカリキュラム改革を考える上で、新制大学発足時からの本学における一般教育改革の歩みを振り返る必要があると考えたため、あえてそれ以前の状況についても『一般教育研究』をもとに見ていくことにした。第二部（夜間部）においてもいくつかの大きな改革が行われているが、主として第一部（昼間部）について考察することとし、関連する部分について第二部（夜間部）についても取り上げることとする。

なお、編集部からは「教養教育」とのタイトルをいただいていたが、1990年代までは「教養教育」ではなく「一般教育」として議論していたため、本稿においては「一般教育」とさせていただいた。

1970年代までの一般教育

立命館大学が新制大学として発足した1948年当時、たとえば経済学部の子一般教育は人文科学関係9科目、社会科学関係5科目、自然科学関係3科目であり、前年に発足した大学基準協会

の「人文・社会・自然科学各系列にわたって3科目以上、全体として文科系では15科目を用意する」との「大学基準」は形式的には満たしていた。当時は、一般教育の目標や内容について十分に理解されていたとはいいがたく、科目内容やその数も教員構成に左右される傾向が強く、学部間統一も見られなかった。しかし、1951年には大学設置審議員の現地視察や大学基準協会との「懇談」の中での指摘を契機に、一般教育に関する対策委員会が設けられ、1953年6月13日の大学協議会において一般教育委員会（1958年4月26日に「一般教育連絡協議会」、1964年には「一般教育研究センター」、1968年には「一般教育センター」へと改組）を設置し、一般教育の運営を円滑にし、その充実と改善を図り、担当教員相互の連絡を緊密にする全学的な検討を開始している。¹⁾

1965年に一般教育研究センターが発行した『一般教育研究』第1号には、菊池立身法学部教授（当時）を中心とした一般教育研究センター内のグループである問題整理班によってそれまでの歩みが2点の資料にまとめられている（資料1、2）。²⁾

1963年の全学協議会において、「教育の危機の集中的表現が一般教育にある」との指摘がなされ、この「確認事項」にもとづき、特に1・2回生の教育、小集団教員および一般教育の改善を軸とする教学全般の充実改善を審議しその具体化を図った。改革のポイントは1回生にプロゼミ（第一部文・社系5学部、現行の「基礎演習」にあたる科目）、2回生に「講読」をおき、小集団教育の徹底を図ったということと、可能な限り一般教育の体系化をはかり、上級回生にも配当したことである。これにより専門教育と一般教育の相互の間の系統性をカリキュラムにおいていっそう強めようとしたものであった（「相互くさび型」³⁾）。履修体系についても、法、経営、産業社会学部では人文・自然系列科目の一部を3回生配当とし、理工学部では人文・社会系列科目のうちそれぞれ1科目を3回生配当とするなど、可能な限り共通化を図ろうとしていた。

また全学協議会（1963年）では「一般教育をめぐる1回生の実態調査を実施する」ことを具体案として提起し、1966年以降、一般教育研究センター内に「実態調査班」を設け、学生や教員に対するアンケートを実施し、『一般教育研究』誌上に分析結果を公開してきた。

一般教育のための教員体制についても議論がなされ、第401回大学協議会（1966年1月20日）において、一般教育の定員とされる教員を増員するとともに、一般教育に関わり以下の「了解事項」が確認されている。⁴⁾

（3）一般教育の定員とされる教員は、原則として1週6時間以上一般教育を担当するものし、また、すくなくとも年間は専門教育科目の定員への配置替えをしない。

（4）一般教育の定員とされる教員は、全員が「一般教育研究センター」の構成員となる。

なお、1969年度の「一般教育の定員とされる教員」の内訳は以下のとおりであった。

法学部：「哲学・論理学」「生物学」「法学」「政治学」

経済学部：「経済学」「数学」

経営学部：「歴史」「科学史」「統計学」

産業社会学部：「社会学」「自然科学概論」

文学部：「哲学・倫理学」「文学」

理工学部：「哲学・倫理学」「心理学」「経済学」「地学」「数学」

以上 18名

1975年度全学協議会で学友会は「当面する緊急3項目要求」のなかで「民主的社会常識や社会に通用する専門的能力を」という要求を掲げ、一般教育の現状と問題点も議論され、新しい大学像、学生像として以下の「確認事項」が確認され、1980年代まではこの「確認事項」にもとづく改革議論が展開された。

- 1、一般教育も「①民主的市民として当然の権利、社会常識を身につける。②社会に出てからも通用する専門的知識、学力、技術を身につけることができるカリキュラムの改善、③特別講座の開講」の中に位置づける。
- 2、また、「一般教育の改善を小集団教育とならぶ学部教学改善の最重要課題として設定し、学部のカリキュラム体系再編成の重要な一環として位置づけ、次のような視点の下に抜本的再検討をおこなう。
 - (1) 現在の後期中等教育の現状と学生実態を正確に把握し、学生の持つ問題意識と教学要求にこたえる。
 - (2) 一般教育軽視の文教政策にたいして、一般教育を科学的・総合的世界観を身につける、大学教育の重要な一環として位置づけ現行カリキュラムについての抜本的検討を行う。
 - (3) 一般教育科目相互の関連、一般教育と専門科目との相互関連の中で開設科目の再検討を行う。
 - (4) 一般教育科目と専門科目との間のいわゆる「相互くさび型」方式の総括と回生配当についての検討を行う。

以上の観点からの検討を、一般教育センターだけでなく、各学部の教学改善としてすすめ、その検討結果を76年9月末までに提示する。

一般教育センターはこの議論を受け、1976年10月に「一般教育の抜本的改革について」⁵⁾、1977年7月に「一般教育の改善について」⁶⁾をまとめた。ここで示された改革の具体案の要点は以下のとおりである。

- (1) 科目名にサブテーマを添えることを考える。
- (2) 巨大講義（当面450名以上）の解消を考える。
- (3) 3系列（3分野）にわたる36単位必修の基本原則は堅持する。
- (4) ただし、3系列3科目必修を固定的枠組みとせず、当面必要最小限度で「読みかえ」方式を認める。
- (5) 分割講義について、必要と可能性によって「〇〇学Ⅰ」「〇〇学Ⅱ」とすることを考える。
- (6) 一般教育に「特殊講義」を設置することを検討する。
- (7) 「相互くさび型」について、当面高回生配当のきびしい枠をゆるめる。
- (8) 一拠点時を目標に、他学部受講制度を考える。
- (9) 学部教学から一般教育への問題提起を強める体制の確立。
- (10) 一拠点時をめざす事務体制の確立。

これらの改革を現実のものとする取り組みをすすめ、たとえば1977年度に法学部で自然科学系列の特殊講義「環境と人間」を開講し、引き続き1978年度からは第二部でも夏期集中講義として2科目程度の特講を開講し、登録者が600名を超える科目について回生配当や過去の登録者

数及び出席者数を勘案しつつ分割を行った。

1979年度の全学協議会ではさらに一般教育について学友会から、以下9点の改善要求が提案された。⁷⁾

- (1) 講義内容の現代化—その実践をふまえて
- (2) 視聴覚教育の実施
- (3) グループ分けによる授業形式の改善（可能なものについて）
- (4) レポート・感想文の書き方を含む新書・参考文献の読書指導
- (5) 各学部毎の科目配置基準の明確化、獲得目標の明確化
- (6) 総合コース、総合科目の新設
- (7) I・IIの方式を導入し、系統性の追求
- (8) 芸術論、伝統芸能論の新設
- (9) 巨大講義の解消（500名を超えないように）

なお、1960年代から1970年代前半の大学の取り組みについては、『立命館百年史紀要』第10号に掲載された「大学における一般教育改革の取り組み」（山田啓子氏著）に詳しい。

1980年代の一般教育

一般教育センターではすでに1966年よりアンケートによる学生実態の把握と、系列ごとの担当者会議を実施しており、①出席状況調査、②感想文等による受講実態や講義内容についての学生の評価の把握、③質問・小テスト等による理解度の調査、④講義が扱う基本テーマに関する学生の意識・認識状況の調査などをつうじ、論理的な思考力と明晰な表現能力や国際的視野と歴史的展望にもとづく科学的分析能力の涵養が一般教育としても重要な課題であると認識されていた。

1979年7月の教学対策会議において、特殊講義開設の意義について以下の7点を確認している。⁸⁾

- (1) 憲法と教育基本法に対する新たな攻撃が強まる中で、73年及び75年確認の重要性を確認。
- (2) 個別科目の内容検討をすすめつつ、その内容づくりにおいても、またカリキュラムの上でも柔軟な対応の必要を確認。
- (3) 既設科目においては、オーソドックスな内容をおさえつつ、その学問の独自の対象と方法を体得しうるように、教科目の内容を明示し、学習のポイントを端的に表現するよう科目名にサブテーマをつけることが望まれている。
- (4) 学生の関心と現代的課題に即して、広い視野から科学的トピックスを総合的かつ科学的に解明することによって、既設科目との相互に関連に立つ学問的志向をやしなう。
- (5) 急激な制度改革ではなく、あらゆる可能性を追求することへの配慮。
- (6) 現在の一般教育のマスプロ状況を「特殊講義」開設によって分散させ、少しでも講義規模の適正化に資したい。
- (7) 専門課程の教員の一般教育への新しい寄与を実現することによって、大学教育全体の発展を作り出したい。

1980年から一般教育特講を全学開講することになり、「軍縮と平和」（本学の教学理念である平和と民主主義に関わる問題の一テーマとして）、「婦人問題」（専門科目への移行を展望しつつ学生要求をうけて）、「現代と健康」（保健体育教室の要請）、「材料としての金属」（理工学部専門科目担当教員が一般教育に積極的に関わるという趣旨）などを開講するとともに、法学部で開講していた「特講」については先駆的役割を終えたとして閉講した。

第二部のカリキュラムについては、1984年度に第三次二部改革を実施し、一般教育については卒業必要単位を各系列8単位、合計24単位とし、残る12単位を一般教育・共通専門・固有専門・第二外国語（6単位以内・一言語に限る）のどの科目でも代替できるというフリーゾーン制を導入した。本学ではそれまで「3系列にわたる一般教育36単位」の基本原則を堅持してきただけに二部協議会と一般教育センターとの間では厳しい議論があったが、第二部における勉学条件の制約を理由に、この制度の導入を決めた。なお、1987年3月の「二部改革要綱」「二部における一般教育改革のために」では、この改革に一定の総括を行ったうえで、系統履修の強化、科目の現代化、フリーゾーン制の部分的変更、一般教育教務主任制度の新設などを行うことが明記されている。⁹⁾

第一部については、1985年度にカリキュラム改革を実施、①学生の多様な関心にこたえるための新規科目の開設、②一般教育の系統的履修、③全学生が受講できる共通開講科目の拡大などを柱に、各系列一学部8科目程度を開設することを目安に、「芸術論」や「文化人類学」「情報社会科学」といった科目を新設した。また、開講方式についても同一科目名を持ついくつかの講義内容のうちから学生が自由に選択できるという方式を一部導入することとした。新設科目に対する高い関心や、系統履修の前進といった成果が見られた一方で、過大講義の問題、専任率の問題、一般教育センターの体制などの課題もあきらかになった。

大学設置基準の大綱化と一般教育

1991年2月に出された大学審議会答申『大学教育の改善について』をうけて、大学設置基準が1991年6月に改正、7月に施行された（設置基準の大綱化）。戦後の大学改革の中でもっとも大きなもので、その内容は一般教育と専門教育の科目区分および一般教育内の科目区分（人文・社会・自然の3系列、外国語、保健体育）が廃止された。これにともない一般教育担当教員と専門教育担当教員の区分も廃止する、大学が自らの考えで調和の取れた効果的カリキュラムを設定し、自己評価のシステムと同時に外部評価システムも検討されるべきであるといったことが示された。

一般教育センターは、1990年3月に「一般教育改革に向けて——一般教育改革検討委員会の間まとめ——」¹⁰⁾を発表し、上記の「概要」について、一般教育と専門教育の科目区分を廃止する理由が、一般教育の果たした積極的役割にはまったく触れず、一般教育の理念と実態の「乖離」にあるとしている点について厳しく批判している。また、「概要」が「基準の大綱化は、一般教育や外国語教育、保健体育教育の軽視につながるものではなく、むしろ、従来から種々批判があるこれらの教育の内容、実施方法の改善への努力の契機になり、さらに専門教育とあいまって、それぞれの大学の理念に基づく四年間の充実した大学教育をより一層可能とする道を

開こうというものである。」としながら、授業科目区分を廃止することは、「専門科目偏重」の方向が進み、一般教育の縮小さらには大学教育の質の低下を引き起こすのではないかとの危惧を表明している。一方で1989年に改定された「学習指導要領」では早期選抜、能力主義、選択性の拡大と習熟度別編成の導入、共通必修を4科目17単位に圧縮するとされており、これを受けて大学で一般教育を教える意義がますます大きくなっているとも述べている。

こういった情勢を踏まえた上で、本学における一般教育改革の基本的目的として、①より学生の関心にマッチし、より質の高い現代的教養をより一層効果的に与え、それをとおして青年学生の現代的な人格形成に資すること、②「科学的総合的世界観を与える一般教育」を、新たな目標や内容、形態において発展させること、③一般教育担当教員のみならず、専門も含めて全教員が推進する合意を得ること、を掲げている。

これを実現するカリキュラムは、①あらたな相互くさび型の創造－1回生を「フレッシュマン教育」として重視するとともに高回生に「総合科学講座」をおく、②新しいフリーズゾーン（「共通領域」）の導入－専門教育と一般教育の双方の発展と有機的連携に資するものを設定、③一般教育の小集団教育－「選択制教養ゼミ」「卒業研究ゼミ」の検討、④現代教養科目としての新たな科目の構想、といったことを提案している。

一般教育の専任率は、この当時も問題になっており、第401回大学協議会（1966年1月20日）で確認した『「3年3コマ」の原則』（一般教育の定員とされる教員は、原則として一週6時間以上一般教育を担当するものとし、また、少なくとも3年間は専門科目への定員への配置換えをしない）は内外留や役職の関係もあってなかなか守られていなかった。一般教育センターは1990年3月の総会で「一般教育の定員とされる教員の所属する学部でローテーションを組みうる専門科目担当教員が存在する場合には、毎年教科研究を行うことを条件に、『2年2コマ』のローテーションの核となる教員を確保しつつ、学部として当該科目の責任を持つこととする」との準則を確認している。¹¹⁾

一般教育センターが提案した1992年度カリキュラム改革案

1992年度の一般教育分野の副専攻制としての「環境論」コースの開設、U B C ジョイントプログラム参加学生の単位取得の手立てとしての前期集中特殊講義の開講など、毎年少しずつ改革をしていったが、大きな改革案が議論されたのは、1992年1月27日の教学対策会議であった。一般教育センターは従来から論点となっていた相互くさび型カリキュラムの見直しの観点を以下の11点にまとめ、提案している。¹²⁾

- (1) 多様化・高度化する社会的要請にこたえるため、本学のカリキュラム体系の中での一般教育の重要性をあらためて確認することが重要である。
- (2) 高校教育と学生実態をふまえて、一般教育においても一回生（導入）教育を重視する必要がある。
- (3) 主として専門教員の担当する低回生小集団教育において、大学入門と学問入門として一般教育理念が生かされていることを再確認することが必要である。
- (4) 専門ゼミでは学生自身において一般教育と専門教育の総合がはかられ、将来職業人と

して価値葛藤に耐えうる広い社会的教養を身につける意味での一般教育の理念が明らかにされる必要がある。

- (5) 本学における一般教育と専門教育のこれまでの位置づけ、教学の二本柱であり、かつ専門担当教員も一般教育を担当するという考え方を堅持することが重要である。
- (6) 学生実態をふまえ、かつ4年間に責任を持った一般教育体系についての考え方を持つことが重要である。そのため、1回生では、導入期としての教育を重視する。2回生では、学生の多様な学問的関心にこたえる。3・4回生では、一般教育ゼミをも含めて、一般教育としてもその総合を考える。
- (7) これまでの回生配当の考え方である、基礎・展開・総合についての総括を行う必要があるが、その主たる意味は4年間にわたって一般教育を配置することにあるのであって、「個別科学的科目」「総合科学的科目」「入門・導入教育」などの見直し、深化が必要である。
- (8) 従来の高回生配当科目が、選択必修のようにしている実態について、'88年度から暫定的に緩和措置をとったが、これは相互くさび型のあり方そのものの見直しを要請していることになっている。
- (9) 過大講義解消のための方策が緊急の課題となっているが、応急措置的解決だけでなく、過大講義をださないような事前の基本的な考え方が必要となっている。
- (10) 設置科目や回生配当については、学部間の不整合が残されたままとなっているが、一般教育センターとしては全学の統一したあり方を提案することが必要だと考える。
- (11) 資格試験等の受験条件など学生に不利にならないような配慮も必要である。

また、一般教育センターは見直しの方向として、以下の提案をしている。

- (1) 常設科目は1回生配当と2回生配当に再整理する。
- (2) 導入期教育を重視する観点から、1回生配当科目は、400名を目安とし、哲学・歴史学・法学・経済学・自然科学概論・科学史については、複数開講を検討する。1回生配当科目には原理上「巨大講義」が出ない手立てをとる。また、1回生配当科目は専任による担当を基本とする。1回生配当科目としては(イ)大学の学問の特徴を理解し、概論的にカリキュラム体系全体を見通せるような科目、(ロ)複数の専任教員のいる科目、(ハ)専門ではなく現実→理論という方向の考え方になっているが、一般教育ではそれと相互補完の考え方もありうるのではないかと、といった観点からその配置を考える。その意味は、1回生時から、人間観・歴史観・社会観・自然観の基本を学び、2回生以降の多様な学習はどういう点を深めようとしているのか、学生に見えやすくすることにある。
- (3) 1回生については、一般教育の受講枠(受講登録制限)を設け、5コマ以内とする。
- (4) 2回生以上配当科目については、複数学部合併講義を増やし、特定科目に限り、各学部開講とする。
- (5) 現在の「特講」は「総合科学講座」と「特講」に分ける。「総合科学講座」の設置科目を大幅に増やし、「総合科学講座」一つは受講することが望ましいと、受講を準義務化する。「特講」は2単位ものを多くし、担当しやすくする。「特講」は2回生配当とする。
- (6) 「総合科学講座」は3回生以上配当科目とし、コーディネーターの位置づけを明確にしながら、人文・社会・自然の2系列以上にまたがる学際的科目を基本とする。

ここでいう「総合科学講座」とは「特講」のうち現代的課題に学際的にこたえようとするもので、研究所のプロジェクトなどとの関係も考慮するとしており、過年度開講実績のある「特講」のうち「軍縮と平和」「婦人問題」「日本の近代化」「現代と健康」等々をイメージしている。

この改革案では「一般教育自由選択科目」という考え方もでてきており、これは人文・社会・自然の各系列4単位、合計12単位以上を取得した残りを、学生が自由にデザインできるものと考えられ、「異文化理解」（本学で指導する4週間以上の海外語学研修）や「基礎情報処理」（基礎教育科目として新設を提案）などを含むものと想定している。また、副専攻は20単位パッケージであるが、うち12単位を一般教育として認定するとしている。副専攻は1992年度より「環境論コース」を設置したが、そのほかに「国際化または国際問題コース」「文化人類学コース」なども検討されていた。また、一般教育ゼミ（高回生配当）も検討されてきたが、「副専攻コース」において「演習」が設置されることにより、一般教育ゼミの考え方が実現されると評価している。

第二部の一般教育をめぐるのは、1984年度のカリキュラム改革において、フリーゾーン制を導入、回生配当を抜本的に再編成したが、以下4点を基本視点としてこのカリキュラムについて見直すことを提案している

- (1) 勤労者社会人教育という二部教学の性格を明確にして、二講時制の枠組みの中で一部の縮小版ではない二部独自の一般教育のあり方を考える。
- (2) 学部間の共同化を一層推進し、総合大学のメリットを生かすカリキュラムのあり方を二部学生数に留意し考える。
- (3) 二部における一般教育改革の到達点をふまえ、一般教育と専門教育の有機的連関を大胆に推し進めるカリキュラムを考える。
- (4) 一般教育と専門教育の有機的連携を深めるためには、専門教育のカリキュラム改革、特に専門基礎教育科目の充実が一方ではかられていることが不可欠である。

第二部の一般教育改革の大きなポイントは、社系学部は社会科学分野、文学部は人文科学分野の一般教育は、基礎専門教育を重視し、これを学際的総合的に行う観点に立って廃止する、ということである。「総合分野」（1992年度第一部カリキュラムで提案された「総合科学講座」に類似）を新設し、自由選択ゾーン（フリーゾーン）の20単位は、総合分野、専門科目、特修外国語の中から系統的に履修するという提案であった。

また、理工学部のBKC移転とのかかわりで、一般教育の責任体制についても課題とされ、理工学部における人文・社会科学系の担当体制、衣笠キャンパスにおける自然科学分野の担当体制について出講体制のみならず研究室等の配慮にまで言及して提案をしている。

この1992年度改革案にもとづく教授会議論がなされ、特に一般教育36単位の枠組みの柔軟化についてはいくつかの学部から要請が出された記録が残っているが、1992年度の教学対策会議のなかではこの問題についての議論がなされてはいない。それは、第四次長期計画基本要綱ならびに1994年度からのセメスター制実施にむけた提案が教学部からなされ、この二つの提案とのかかわりで学部教学の改革議論が進められたこと、政策科学部の1994年度設置、理工学部新カリキュラムの実施などとの関係で、常任理事会や、教学部・一般教育センター・各学部調査委員長の合同会議などを通じて議論されることになったことによる。したがってこの1992年度

に提案されたカリキュラム改革案は時間を経ずして大きく見直しを迫られることになった。

第4次長期計画基本要綱、セメスター制度の実施と一般教育改革

1992年4月29日の常任理事会スプリングレビューの議論を経て、同5月11日の教学対策会議に「21世紀を実り豊かにする学園の創造をめざして—第4次長期計画基本要綱(案)—」が提案された。ここには、「一つには、21世紀に向かう教育と研究をより一層高度なものとすること、もう一つには、学園の規模に関する問題を解決していくこと」という二つの課題が示された。教学の高度化については、1回生教育について「学ぶ主体」の形成を目指し、クラス規模を小さくする(35名の規模に)ことと、専門と一般教育の有機的連携を図ることが掲げられた。一般教育とのかかわりで見ると、低回生への配置科目の見直し、1回生小集団教育の内容について一般教育的性格をからませる、専門の基礎科目と一般教育との体系を係わらせる、現代的課題を総合として扱う副専攻の実施といった内容が示されていた。

また同時に、教学にゆとりをもたらすことを目的にセメスター制と週5日制の提案とともに、教員組織整備の方針が提案された。政策科学部の設置や理工学部へのBKC移転がその背景にあり「単科大学」的キャンパスとなることが予定されている理工学部において一般教育の担当とされる教員をどうするかが一つの論点となっていた。

1992年5月8日の常任理事会に提案された「第4次長期計画前半期(1991年度～1994年度)の教員組織の整備計画について(検討メモ)」では一般教育などの担当教員の扱いについて以下のように提案されている。

- i) 一般教育担当教員と専門科目担当教員といった属人的区分の撤廃を促進する。
つまり、一般教育担当教員について、それぞれの専門に近い学部・学科への移籍を行う。
- ii) 語学担当教員および保健体育担当教員についても、担当教員体制の検討を通じて、一般教育科目、専門科目(演習を含む)、副専攻科目のいずれか一つを担当する構造に転換する。
なお、この期間に、外国語担当教員の人事方針を明確にする。
- iii) 教職課程担当教員については、教職教育のあり方、教職センター構想の具体化、および理工学部における教職教育のあり方を含め、検討する。
- iv) 専門科目担当教員については、1・2部を含め一般教育科目、基礎演習(研究入門)など、すべての教員が1回生教育に対する教育体験を常に共有しうるような構造を形成する。

その後、第4次基本計画要綱案については、各学部で継続議論され、同年9月25日の常任理事会には議論をふまえた修正案が示されているが、一般教育に係わる大きな修正はない。

また、セメスター制については1992年7月20日の教学対策会議に「セメスター制度検討小委員会答申」が出された。セメスター制度については1990年度から継続して検討している課題であり、1991年1月28日の教学対策会議においては議論の到達点を以下のようにまとめていた。

セメスター制度についてのこれまでの到達点は、おおむね次のような点に集約される。各科目は各セメスターごとに開講し、1単位ないし2単位で編成されることを基本としている。このセメスター制度導入により、学生が余裕を持ちながら集中的に学習できると考えられる。また、学生の発達段階に対応したよりきめ細かな到達目標の設定や、系統的学

習を保障するグレード制の導入も容易になる他、学生の登校率・出席率の向上、定期試験の科目数の前期・後期の平準化等、集中的な学習効果が期待できる。また、留学生の受け入れ・送り出し等の教育の「国際化」を進める上でも、有効である。

一方教員にとっては、前期又は後期に授業担当を重点は位置することにより、研究時間を集中的に確保する条件が広がる等、研究活動上の効果が期待できる。

セメスター制度を実現する際には、科目の精選を含むカリキュラム改革が必要であるが、この過程を通じて、大学院改革に向けて条件を設定していくことも可能になる。

この提案に対して各学部教授会で議論が繰り返され、1992年9月21日に開催された調査委員長会議にてまとめられた「セメスター制実施にむけて」で、それまでの学部議論を経て合意された事項と、開講科目数の精選・削減と隔年開講科目の検討、必修科目の緩和、要卒単位数の縮小、1日4講時の時間割編成という残された4点の課題がまとめられた。

上記2つの文書についての議論が続けられ、課題についての検討が行われた結果、一般教育に関する枠組みについては、1993年1月に一般教育センター委員長名での「一般教育改革の今後の取り組みについて」とする文書が出され、到達点が以下のとおりまとめられている。

I. 一般教育の枠組みについて

94年度以降、一般教育はセメスター制への移行にともない、全教員による担当体制によって再発足することになっている。その実現をめざして、現段階で全学的に確認された点をまず指摘しておこう。

- 1、一般教育単位枠は24単位を原則とする。それ以下には減らさない。フリーズゾーン枠を設置する場合は、それを上回ることがありうる。
- 2、開講科目単位数は2単位を原則とする。その科目の性格上、4単位がどうしても必要という場合、工夫する。
- 3、開講科目は三系列（人文・社会・自然）、又はプラス一（総合科学系列）、さらにその各系列のもとに、各三群（総合科学系列は必要なし）という構成で配置する。
- 4、履修のしばり、ならびに回生配当のしばりはつけない。しばりを必要と考える場合は履修指導で行うこととする。
- 5、保健体育科目は一般教育枠に含め設置する。それらの科目の系列配置に関しては体育系列とたてるか、科目をバラして、各系列に配置するか二つの方向があるが、今後つめる。
- 6、副専攻は今後とも充実する方向を考える。ただし、人類学副専攻は定数問題を確定する際、増員（新規採用）を考えなければ実現できない。
- 7、他学部開講の一般教育科目の履修の道を最大限保障する。

II. 設置科目と担当体制

従来、一般教育は一般教育プロパー教員、第一部専門教員、そして非常勤という体制で行われてきた。したがって、専門教員の大多数は一般教育とは無縁であった。しかしながら、本学では一般教育教員と専門教育教員の区分廃止、ならびに一般教育教員の専門に近い学部への分属という方針が提示され、本年度末までにそれを完了することとなっている。こうした政策にもとづき、94年度のセメスター制移行とともに、一般教育は

全学の教員が支えるという体制に移行することとなっている。そのための見通しを本年度末までに持つ必要がある。そして、この担当体制は開講科目＝設置科目と密接不可分であることから、カリキュラム編成の基本的枠組みをも本年度末までに見通しをつける必要がある。(以下略)

1993年3月には、セメスター制実施に向けた改革の最終方針が出されている(「1、学部改革について——教学対策会議(最終)案——」)。一般教育要卒必修単位については、「他学部の専門科目受講によって、一般教育科目への読み換え措置はとらない」と明記していることが特徴的である。

同3月29日には一般教育センター総会が開催されているが、ここでは議論されている改革案について、①要卒単位数減について、一般教育のみ要卒単位数が減少されたこと、②一般教育担当教員定数枠の廃止について、③専門教育と一般教育の有機的連関についての議論の不十分さ等々について厳しい議論が展開された。

1994年度からの一般教育カリキュラム

1993年度は前年度末に確認された基本方針にもとづき、具体的な開講科目についての検討が進められた。科目名決定にあたっては、①科目の内容を包括的に表現している名称とする、②できる限り現代的な名称とする、③大胆に新設科目を設定する、④政策科学部のヴィジョン形成科目と合併できる科目については、政策科学部の設置申請どおりの科目名称に合わせる、⑤文学部の人文科学系列については、専攻との関係を考慮して、従来型の科目名とする、⑥保健体育は全学部で開講する、ということが確認された。¹³⁾

一般教育センターは、一般教育については全学でささえるという基本方針にもとづき、開講科目、担当体制についての問題提起を行い、各学部からの供出可能科目(学部においてローテーション体制を取れると思われる科目)の集約や全学の専任教員で担当が可能であろうと思われる科目のリストなどを素材として提供した。

これらの議論を受けて決定されたカリキュラムにもとづく開講方針が資料3である。

1994年度改革全般について中間的にまとめられたものが資料4である。

1994年度改革はそれまでの改革とは異なり、新カリキュラムは1994年度新入生から適用されたが、1993年度以前の入学者については学則に新カリキュラム科目を追加、適用する方法がとられた。なおこの改革で行われた卒業判定要件の緩和は、1994年度卒業判定から実施することとされたため、前年度の卒業判定において一般教育の必要単位数において総単位では不足していないものの、各系列の必要単位数を見たさなかつたため卒業が「否」となった学生について、1994年度になったとたん自動的に「否」から「合」へと変わるというケースが発生することになった。これについては「経過措置」として不足分系列科目を受講登録し、履修するよう指導を徹底した。

加えて、1994年度に開設の政策科学部¹⁴⁾、学科再編の理工学部についてはそれぞれ設置認可申請を行った関係から、他学部と同一カリキュラムとする開講とすることはできなかった。

「一般教育センター」の「総合基礎教育センター」への改組

1994年度の一般教育の改革は人文・社会・自然という3系列分野の廃止および大綱化により必修制から選択科目となった保健体育科目が一般教育科目の中に含まれるという大きな構造変化があった。教員組織についても専門と一般教育の区分が廃止され、一般教育を全学で支えるという担当体制上の責任を明確にする上でも、教学部や学部執行部との連携がそれまで以上に求められた。

狭義の一般教育は学部により「一般教育科目」「基礎教育科目」「基礎科目」「ヴィジョン形成科目」と性格を変えることになり、この意味において運営体制の見直しが求められた。

「一般教育センター」は、1965年に「一般教育研究センター」として発足、1968年に「一般教育センター」と改組し、全学の一般教育にかんする研究活動を組織するとともに、一般教育科目の充実・改善を図るために、開講方針の確定や担当者の決定に向けた連絡調整を行う機関として位置づけられてきた。構成メンバーは、一般教育の定員とされるとしていた教員、学部から推薦された委員、外国語教育委員会から選出された委員、保健体育教室および二部教学委員会から選出された委員となっていたが、この体制では学部執行部との間で十分な組織的連携をとることができないことが課題であった。

これらの課題にこたえるため、1994年度から「総合基礎教育センター」に発展的に解消することとなった。総合基礎教育センターは、以下4点の任務をもち、副学長から任命されたセンター長、副センター長と各学部、保健体育教室、外国語教育センターから選出された委員で構成するとされた。

総合基礎教育センターの任務¹⁵⁾

- (1) 狭義の「一般教育」および「保健体育」の課題について、企画・立案・執行に責任を持つとともに実態の分析と改善の方向に関する検討を行うこと。
- (2) 狭義の「一般教育」および「保健体育」の科目について、開講方針の策定および担当者斡旋の統括に責任をもつこと。
- (3) 新しい各学部教学と一般教育との結合をはかる課題にこたえ、全学の一般教育に責任を負う立場から提言を行うこと。
- (4) 本学における一般教育のカリキュラム、教育内容・方法などについて研究を深め、経験交流の機会を設定するほか改善に向けた提言を行うこと。

一般教育は、その後の経済・経営学部のBKC移転にともなうカリキュラムの見直しや、完成年度を迎えた政策科学部における合併開講など、いくつかの修正が加えられたものの、現行カリキュラムの原型となる2004年度カリキュラム改革までは、この1994年度のカリキュラムの枠組みを大きく変えることはなかった。

おわりに

筆者は、1981年に本学に入職し、1987年5月に異動になるまで、当時の教務課において主として一般教育センターの事務局を担当してきた。当時の一般教育センターでは、「一般教育の定

員とされる」先生方を中心に、研究会、学生への授業アンケート、系列ごとの担当者会議が活発に行われていたと記憶している。また、1965年に第1号が発刊され1990年の第25号・26号合併号まで継続して出版された『一般教育研究』では一般教育の理念を深め、毎年の課題を確認し、教育実践を共有するという意味で重要な刊行物であったといえる。教育科学研究所の発足により、『一般教育研究』の教科研究部分はこの紀要に引き継がれることとされたが、以後紀要の中で一般教育についての論文が掲載された記録は、筆者が見るところでは確認できなかった。

大学設置基準の大綱化を受けた1994年度カリキュラム改革の議論の中で、一般教育は教員組織としての「一般」と「専門」の区別をせず、全学で支えるのだという理念を掲げて実施してきたはずであるが、果たして現状はどうであろうか。専任教員担当率を見るかぎり年々下降線をたどっており、大学院担当を含む専任教育の科目担当のあり方や、専門教育との有機的連携の点でも課題は進んでいるとはいえないだろう。

本稿の課題ではないが、今後の教養教育を考えていく上では、この1994年度カリキュラムから現行のカリキュラムにいたる議論の経過についても、改めて振り返る必要があろう。

また、中央教育審議会の大学分科会が2008年7月の会議で学士課程教育の改善に関する答申案（表題は「学士課程教育の構築に向けて」）を公表¹⁶⁾して以降、「学士力」とは何かという議論があるが、それが「幅広く深い知識を身につけ、課題探求・解決能力を具え、持続可能な社会づくりを担いうる人材の要請」¹⁷⁾であるとするならば、今一度大学で教育すべき教養教育とは何かという議論を行うべきではないか、と考える。

注

- 1) 立命館百年史編纂委員会「二 一般教育の実質的展開と体制整備」『立命館百年史』通史二、2006年、689-697頁。
- 2) 一般教育研究センター問題整理班「本学における一般教育の要約」『一般教育研究』第1号、一般教育研究センター、1965年、15-16頁。
- 3) 「相互くさび型」を議論する契機となったのは、経済学部が提起した「教学改善にかんする調査委員会報告と教授会における審議の概要」（1965年3月25日）であり、ここでは「一般教育は専門に対し広い視野を養うという点に重点をおいて両者の相互関係を考える」として、専門科目、一般教育科目の教科の配当は学生の発達段階に応じて行う、内容を系統立てて豊富化する、との提起がされた。「法経論争」といわれる論争を経て、「一般教育は専門の基礎課程とせず、また、専門の準備教育としてあつかわず、専門教育と補いあいながら、広い視野を養うためのまとまった教育課程として位置づける。その基礎の上にたって、社会科学系4学部では、さしあたり、専門科目との関連を考慮しつつ、可能な範囲で一般教育科目の体系化をはかり、かつ上級回生にも配置した」（大藪輝雄 「『新カリキュラムにおける一般教育』をめぐる」『一般教育研究』第4号、1966年、48頁。）との合意に至った。
- 4) 「一般教育の定員とされる教員の担当科目について」大学協議会、1968年1月20日。
- 5) 一般教育センター運営委員会「一般教育の抜本的改革について」『一般教育研究』第13号、一般教育センター、1976年、7-13頁。
- 6) 「一般教育の改善について」『一般教育研究』第13号、一般教育センター、1976年、44-46頁。
- 7) 「一般教育の現状と課題」『一般教育研究』第16号、一般教育センター、1980年、4-13頁。
- 8) 「一般教育『特殊講義』の開設とその問題点」『一般教育研究』第17号、一般教育センター、1981年、

35-40頁。

- 9) 「二部における一般教育改革のために」『一般教育研究』第23号、一般教育センター、1987年、28-51頁。
- 10) 「一般教育改革に向けて—一般教育改革検討委員会の中間まとめ」『一般教育研究』第25号・第26号合併号、一般教育センター、1990年、151-176頁。
- 11) 「一般教育の責任体制について」一般教育センター総会、1990年3月。
- 12) 「一般教育改革（案）」1992年1月27日。
- 13) 「一般教育の今後の取り組みについて」一般教育センター委員長、1993年1月19日。
- 14) 政策科学部は「一般教育」という科目区分ではなく、学部設置申請時点から「ヴィジョン形成科目」としている
- 15) 「『一般教育センター』の『総合基礎教育センター』への改組について」常任理事会、1993年12月22日。
- 16) 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（中央教育審議会）は2008年12月24日に公表された。
- 17) 黒田壽二「学士課程教育の展望」『IDE』No.505、2008年、11頁。

General Education of Ritsumeikan University seen from Documents

OTA Keiko (Administrative Manager, Office of Academic Coordination)

資料から見た立命館大学の一般教育

【資料 1】

一般教育問題を中心とする学園振興運動の経過

年 月	記録	内容要約	一般教育問題	学内情勢
1945～49	新制大学発足時における、本学の一般教育	一般教育の発足 (その目標・内容の理解不十分)	一般教育問題 概論科目としておかれる (例：哲学概論) 設置科目多し(例：法学部の人文9科目、社会7科目) 外国語は人文科学に含まれる	末川博学長に就任(1945) 新制立命館大学設置(法学部・経済学部・文学部)発足(1947) 第1回全学協議会開催(1948.9) 総長選挙規程制定(1949.2) 公選制による総長選挙により、末川博総長選出(1949.3就任は4月)
1951.12	一般教育の改善	大学基準協会の会員校資格審査を契機に全学統一に動く(大学基準協会から一般教育学科目及び体育に関して大学基準に達していない点があるとの指摘あり)	科目の統一(人文・社会は各学部5科目)と一般教育に関する教員組織を整備した一般教育委員会の設置(1953.6.15 第65回大学協議会。その後「一般教育連絡協議会」と改称 1958.10.10 第168回大学協議会)	新制大学院設置(修士課程法学研究科民事法専攻、経済学研究科経済政策専攻、文学研究科東洋思想専攻)(1950.4) 学園復興委員会設置(1952.2) 新制大学院工学研究科設置(修士課程応用科学専攻、電気工学専攻)、修士課程に公法専攻、日本文学専攻増設(1952.4)
1953.7	一般教育についての大協決定	全学的な運用について統一の確認	縦割り・低学年設置の原則 (1)2年生までに履修し終わるよう (2)各学部各系列5科目で、共通科目とし、 (3)各学部は各系列1科目の独自の科目をおきうる (4)一般教委を通じて調整	経済学部を経済学科・経営学科設置、大学院法学研究科博士課程民事法専攻設置、文学研究科修士課程哲学専攻・日本史学専攻増設(1953.4) 一般教育委員会設置(1953.6) 大学院文学研究科修士課程地理学専攻増設(1954.4) 大学院法学研究科博士課程公法専攻増設(1955.4)
1956.12	全学協確認事項(12月原則)	学園危機を教学的危機と理解、その原因を私学拡張として反省し、対策 ①経営と教学の統一 ②民主的運営の強化 ③外国語教育を軸とし、演習・外書講読、実験実習の教学と勉学条件の改善 ④対策委員会の設置	一般教育については特に触れていないが、全学的な教学・勉学条件の充実・改善に含んで考えられる問題としている	大学院文学研究科博士課程地理学専攻設置(1956.4) 文学部西洋史学専攻増設(1957.4) 外国語科連絡協議会発足(1957.9) 「学園振興に関する臨時調査委員会」設置・同月報告書提出(1957.11) いわゆる拡張政策 各学部五者懇談会の制度発足(1957.12) 「学園振興に関する臨時調査委員会」改組・発足(1958.2)各学部対策委(1958) 大学院文学研究科修士課程英文学専攻、博士課程東洋文学思想専攻増設(1958.4) 「一般教育連絡協議会規程」制定(1958.10) 「保健体育委員会規程」制定(1959.4) 二部対策小委(1959.12) 「学園振興に関する臨時調査委員会」最終答申(1960.9)
1961.1	全学協確認事項(新12月原則)	現状の認識から9点の確認		企画委員会(理事会、大学協議会の諮問機関)発足(1961.2)

立命館高等教育研究第9号

年 月	記録	内容要約	一般教育問題	学内情勢
		特に企画委、学振懇、新学部構想、二部対策と二部廻し廃止、国庫負担運動		学園振興懇談会設置（1961.4） 学園収支5ヵ年計画（1961.10）
1961.7	経営学部設置問題のまとめ	国民教育論、課題克服と新学部の設置、研究・教育の共同化と現代化など	専門化・分科化の弊害は指摘されるが、特に一般教育については触れていない。 全学的教育・研究の共同化・現代化の中で考える問題とする	赤字対策と学科目整理（1961） 経営学部発足（1962.4） 三部制（1962.12）
1962.3	二部対策要綱	現状分析から、二部の特殊性を「勤労学生」と規定、二部教育の再編成と、教科再編（特に共通専門科目が特色）、勉学条件改善と責任体制	一般教育を「学問の諸分野における、ものの見方・考え方、つまり基本的な概念、方法、視点を明らかにする。あわせて全人格的教養を身につける」と性格を示している	経営学部設置（1962.4） 二部事務室（1963.4） 二部協（1963.4）
1963.3	企画委ひきつぎ資料（長期展望と充実）15）	大学の在り方からはじまり、学生像の変貌とどんな人間を育成するか。つぎに立命館発展の現実的条件を分析し、教育・研究の発展の方向	一般教育の意義と目的を「ものの見方・考え方の統合的把握」とし、「分化の欠陥を補い、専門外分野までも基本的な概念や方法を明らかにしようとする」とし、現実をのべ、対策は4点を上げ、体制に及ぶ	長期計画適正規模論（1965） 企画委員会「立命館教学の長期的展望とその充実について」答申（1963.3） 「二部対策要綱」による二部改革実施（法学部、経済学部、文学部）大学院文学研究科修士課程心理学専攻・西洋史学専攻、理工学研究科修士課程物理学・機械工学・土木工学専攻設置（1963.4） 「学園振興基本要項」を全学協議会に提起（1963.6） 「38年長期計画」（第一長期計画 1963～1972）を策定（1963.10）
1963.12	企画委報告、特に一般教育の意義・内容の中間報告と補注	一般教育の諮問について理事会の「一般教育について」「前年度企画委報告」に関連する指摘とその補注	問題点 I. (イ)一般教育の独自性の強調が2 中心化する危険性を指摘する (ロ)一般教育の抽象的な見方より、具体的にみていくことの必要性をあげる II. 科目・内容・回生配当・総合プラン等についての意見 補注：注意すべき点とさしあたっての問題点	
1964.1	全学協確認事項（1964.1）	(I) 危機の内容（私学危機の分析） (II) 克服の方向（特に一般教育を軸としての教学改革） (III) 課題実現の方向（総括と現状分析の必要）	なぜ一般教育を軸とするのかの分析 ①新制大学の特色（一般教育）その理解の不十分なために存する欠陥（一般・専門の分離、相互矛盾） ②いわゆる人づくり政策と	学費値上げ問題をめぐり、学内外の現状分析と将来計画（1963-39） 衣笠新校舎の建設（1964-65） 常務理事制（1963.1） 国庫負担運動（1964.1） 三部長（事務部長）（1964.4） 一般教育研究センター発足（1968

資料から見た立命館大学の一般教育

年 月	記録	内容要約	一般教育問題	学内情勢
		(IV)体制と組織の問題 (V)当面の対策（主としてプロゼミと分割講義）	高校までの教育の空洞化と、1 回生対策の不備による、欠陥（総合性に欠けること）の拡大再生産 ③学問の方向としての、現代化・総合化・共同化と之をはばむ古いアカデミズム、一般教育の軽視 従って「教学危機の集中的表現が一般教育」に出る危機克服の方向 ①一般教育を軸にした教学の体系的施策 (i) 高校教育の実態把握 (ii) 一般教育各系列間の総合化と配列の再検討 (iii) 専門科目との有機的関連（各学部の特長性） 体制・組織 「一般教育研究センター」に至る	年 一般教育センターと改称 1964.4) 二部経営学部設置、二部理工学部を改組し基礎工学科設置、プロゼミ実施、大学院経済学研究科経済学専攻修士課程・博士課程設置（1964.4）、 教学対策会議発足（1964.5） 学園振興懇談会「学部（経済、経営学部）移転に関するまとめ」を確認（1964.6）
1964.1	産業社会学部増設問題についてのまとめ	経営学部設置の総括から、新学部増設の要請、既存教学体制の刷新、立地・財政問題を論ずる。 学生数 2 万・1 学部 1 学年 660 「教学と財政の接点は、教学の現代化・総合化による教学体制の刷新」としている	ここで「分断化」に対し、教学内容の「現代化・総合化・共同化」が論じられている。 そして、一般教育と専門教育の有機的関連と、回生別配当。 一般教育各系列・各課目間の有機的関連と相互の位置づけが当面の課題となる	
1964.3	昭 39 年度教学対策会議中間報告	主として各学部調査委員会案の討議とその中間的まとめ、この後の課題がまとめられる	一般教育の審議は最終的結論に達していない 各学部調査委案の代表的意見の例 ①法学部：専門関連度から 1~3 類に分け、関連度の高いものは分割・必修とする。1 ～ 2 回生配当 ②経済学部：4 回生までに分散して履修させ、総合化の観点を強める ③理工学部：基礎科目的色彩が強い 一般教育の考え方については、原則的に一致しているが、専門との関連で特殊性のだし方に異なった意見が対立している	

立命館高等教育研究第9号

年 月	記録	内容要約	一般教育問題	学内情勢
1964.11	一般教育研究センター (1959.12) 一般教育会議 (1960.1)	体制上の規定		一般教育研究センター、一般教育会議 発足 (1965.4) 従来の「一般教育連絡協議会」を廃止
1965.3	研究体制の答申 (企画委報告)	研究体制の改善に関する 答申であるが、戦後大学 教育のあり方で、一般教 育の重要性を論ずる	「広い視野を与え、存在や 価値の論理をあたえる」と いう点で一般教育の重視 と、一般教育核心論	産業社会学部発足、一部経済学部、経 営学部衣笠キャンパスへ移転 (1965.4)
1965.6	大学設置基準の 問題	大学設置基準の改善等 について答申 (大学基準等 研究協議会)	新しく、一般教育も含んで、 全体的な問題が生じてきた	

※ 原典は元号表記であったが、西暦に修正するとともに、一部加筆修正している。

【資料2】

一般教育問題のテーマ別要約

題 目	記録の出典	記録からの引用
一般教育の 意義・目標	本学における一般教育の 沿革（1965、白雲荘会議 の報告）	新制大学発足当時は旧制高校の無統一状態で、「概論でよしとされ、科目内容の重複が多かった」（1949～） 基準協会参加とともに、統一の方向が出て「いわゆる一般教養的」性格規定が生じ、（1951）さらに二部対策委員会中の問題として、一次企画委員会で検討を開始し「基本的な見方・考え方」という性格規定と共に基礎教育的な考え方も出てくる（1962）
	二部対策要綱（1962）	一般教育課目は学問の諸分野における、ものの見方・考え方、つまり基礎的な概念、方法、視点を明らかにし、合わせて全人格の教養を身につけさせることを目標とする
	企画委ひきつぎ資料「長期 展望と充実」（企画委） （1963）	新制大学の特徴であって、その目的は「人間・社会・自然に対する、ものの見方・考え方の統合的把握」にある。そして「専門分化の欠点を補足し、総合的な考察態度を養成すると共に、専門外の領域までも、その基本的な概念や方法を明らかにしようとするものである」それは基礎教育につきるものでない （付）しかし基礎教育（狭義）的な面、準備教育的な面、リベラルアーツ的な面もあって、多元的なものであろう（1965、白雲荘、細野教授解説、「長期展望について」より）
	全学協確認事項（1964）	新制大学の特色である。「科学的総合的世界観をあたえるもの」（1の(1)）であり、教育研究の方向としての、現代化・総合化・共同化を推進する軸である（1の(3)）
	1964：教学対策会議の 中間報告	性格を「総合的な見方」とする原則では一致しているが、「専門科目との関係で、各学部の特長性において、原則理解にニュアンスの差のあることから明らかにされている
	研究体制の答申（企画委）	「広い視野を与え、存在や価値の理論をあたえる」点で一般教育の意義が重要視される。そして「一般教育こそが高等教育を高等教育たらしめる」ほどのものであり、「それ自体、高等教育として、専門教育に対して広い視野を養うという点に重点がおかれるべきであり、そういう域での基礎教育である」
一般教育の 重要性	全学協確認事項（1964）	教学の危機の集中的表現が一般教育にあることにかんがみ、一般教育を軸として、教学を総体的に検討し、一般教育を軸にした教学の体系的方針を確立する（2(1)） それは、①一般教育と専門教育が、本来統一されるところに新制大学の存在意義があるのに、かえって分離、矛盾を生じ②所謂人づくり政策の影響下の学生が、大学に入ってきて、科学性総合性に欠けたままになっていることは、高校までの教育の欠陥を拡大再生産していることになり、③国民教育推進のため、現代化、総合化、共同化の課題があつて、それが効果を上げなかったことは、ふるいアカデミズムの残存により、それは一般教育の軽視に連なる（1-(1)-(3)）
	研究体制の答申（企画委） （1965）	一般教育こそ高等教育の核心のような存在である（2～6） ここでの矛盾や混乱をどう解決するかが、高等教育の危機をどうのりきるかの最前線であり、また戦後日本独占資本主義の支配に対する抵抗の意味からも大きな意味がある（2～6）

立命館高等教育研究第9号

題 目	記録の出典	記録からの引用
一般教育と専門教育	経営学部設置問題についてのまとめ (1961)	専門化、分化の欠陥から、一般教育・基礎科目・専門科目のありかた、つまり科目の設定、内容について集团的に再検討することが、教育研究の共同化の課題である
	二部対策要綱 (1962)	科学的総合的世界観をあたえる一般教育と、学問を深く追求する実践的応用的専門科目が真に統一されるところに、新制大学の存在意義がある
	企画委ひきつぎ資料「長期展望と充実」(企画委) (1963)	一般教育はその意義を理解するとき、専門教育と並ぶ、同時的教育課程として理解すべきである。従来専門教育の入門ないし基礎教育であるという見方があったがそうではない しかし専門教育についてのはっきりした目標はまだ示されていないし、一般教育の多元性も否定できない
	一般教育の意義と内容の中間報告(企画委) (1963)	一般教育の独自の意義を強調するあまり、教学体系において二つの中心をつくってはいらないか。むしろ一般教育と専門教育たるとを問わず、あらゆる科目が一つの教学体系の中で有機的に関連するものである (1)
	全学協確認事項 (1964)	「科学的総合的世界観をあたえる一般教育」と「学問を深く追求する実践的応用的専門教育」が真に統一されるところに新制大学の存在意義がある (I (I)) 一般教育と専門教育の分離については、各学部の特長性に応じ、これを有機的に関連させることが必要である (II (I))
	研究体制の答申(企画委) (1965)	一般教育と専門教育とが、それぞれ機能を果たし、たがいに密接に連絡しあい、浸透しあい、かつ各学部間での交流が自由におこなわれるという点に、高等教育の独自の体制の意味があることが改めて確認されるべきである (2~4)
一般教育の現状	企画委ひきつぎ資料「長期展望と充実」(企画委) (1963)	一般教育に対する理解が教員・学生ともに十分でない。入門・準備という見方、専門への基礎教育であるという見方、社会人としての教養という見方がある
	1964：教学対策会議の中間答申	各所に現状を改善すべき必要が論じられている しかしその改善については、十分の対策が得られなかった 1965年度一般教育科目の開講についての前提が示してある(五)
	研究体制の答申(企画委) (1965)	一般教育が専門教育の直接的な準備や、高等教育との中間過程的なものとなり、性格があいまいなまま、画一的で、しかもばらばらになりがちな現状 (43)
一般教育問題を考える上での問題点	一般教育の意義と内容の中間報告(企画委) (1963) 及び補注 (1964)	(1) 2 中心になるおそれ (2) 一般教育を抽象的、一般的に論じている点、具体的検討により専門科目との関係もいろいろであって、それぞれにつき具体的に位置づけることができる (3) 一般教育担当者間の討議と並行して、学部での検討が重要 (注) (1) 一般学生の不満が一般教育に集中するからといって、問題はそれだけではなく不満の内容が複雑でありそれが特に一般教育に集っていると見て、制度の改革を考えるべきである (2) さしあたり考えられる制度改革の問題を6項目あげている
改善の対策	全学協確認事項 (12月原則) (1957)	現存の学部、学科の充実を基礎にして、教学・勉学条件の充実改善を計る
	経営学部設置問題についてのまとめ (1961)	一般教育、基礎教育、専門科目のあり方つまり科目の設定、内容についての再検討
	二部対策要綱 (1962)	現代的課題、学問の専門化と総合化の有機的結合、教科目と履修方法の思いきった集中化と簡素化 (二部対策)

資料から見た立命館大学の一般教育

題 目	記録の出典	記録からの引用
	企画委ひきつぎ資料「長期展望と充実」(企画委)(1963)	(1) 科目編成・回生配当の検討(上級回生にも一般教育配当) (2) 総合プランの研究(統一的主題の設定)促進 (3) 専門教育担当者の相互分担 (4) 一般教育研究の充実
	一般教育の意義と内容の中間報告(企画委)(1963)	(I) (1)検討すべきもの、法学部の「法学」、史学科の「史学」、文系学部自然科学系列の「論」、「史」 (2)講義内容が学部・学科で異なるべきものか (3)回生配当の再検討 (4)総合プランへの批判 (II) (1)各学部の教学体系と一般教育科目の関係、位置づけ (2)科目相互関係の関連の具体的方法 (3)一般教育の実質的責任が教授会にあるべきことの自覚 (4)総合プランへの批判 (5)上級回生への小集団教育の継続性 (6)大教室講義技術面面向上(視聴覚的方法の採用) (付)戦後高校教育の問題まで立ちいっておくことの必要
	全学協確認事項(1964)	基本方向 (1)一般教育の検討を軸にした教学の体系的施策 (2)小集団教育の確立 (3)二部教学 当面の改善 (1)プロゼミ実施とクラス制 (2)基礎科目の一般教育の分割講義 (3)総合的視点のための新科目の検討 (4)一部の必修専門科目の検討 (5)一回生の実態調査(一般教育中心)
	研究体制の答申(企画委)(1965)	特に、横断クラス、一般教育科目の教科配当を1～4回生とする案の検討(特に法文系の自然科学系の講義、理工系の人文科学系の講義での検討) 一般教養特講のような自由な教養科目の設定、過大講義の分割による排除。 講義内容についての標準化の問題(ただし問題点あることは指摘)
改善方向における各学部の考え方	1964:教学対策会議の中間報告	一般教育の内容については、前提は一致を見た(広い視野を養うため) その理念の具体化についての十分な一致は見るに至らない。その代表的なものは、 法学部案:専門科目との関係度から、1～3類に分け、1類は必須・分割講義とし、 2～3は科目数の考慮で分散を計る(遠心分離方式と批判され、一応は撤回された) 経済学部案:一般教育はそれ自身独立した意義を有すると考え、回生配当を1～4回生までとし、特に総合的な見方を養う内容とする(いわゆる煙突方式とされる) 他の学部もそれぞれいくらかずつ異なった考え方を持つ(省略)
1965年の一般教育科目設置について	1964:教学対策会議の中間報告	教育効果を挙げるため各学部1科目程度を新設(担当は専門の責任者) 基礎科目についての申し合わせ(総合的見方のための、専門科目として、1～2科目程度を3～4回生におく)
関連問題	企画委ひきつぎ資料「長期展望と充実」(企画委)(1963)	1・2回生対策として、外国語教育や保健体育科目との関連 制度関係では、授業日数の増加、5時限制、2時間90分制の検討、各種授業のオプチャム・サイズの検討も必要
	1964:教学対策会議の中間報告	保健体育は問題多きも未検討。制度関係では、小集団教育・横断クラス制の問題、履修制度等の検討も必要

※ 原典は元号表記であったが、西暦に修正している。

※ 字句は一部修正を加えている。

【資料3】

1993.. 9. 28 一般教育センター運営委員会

1993.. 10.. 4 教学対策会議

1994年度一般教育科目開講方針＜一部＞

I. 基本方針

1. 1994年度より一般教育改革にともなう新しいカリキュラムを実施する。
2. 科目区分の名称は、一般教育（法・経・営）、基礎教育（産・国・文）、基礎（理）、ヴィジョン形成（政）とする。
3. 主な改革の柱
 - (1) 原則としてセメスター科目とする。
 - (2) 一般教育の担当は属人的区分の廃止にともない、従来の一般・専門教員の区別なく担当することとする。
 - (3) 各系列のしほりをなくする（政策科学部を除く）。
 - (4) 履修の回生配当を定めない。
 - (5) 同一科目の場合は、時間割上等により自学部で受講が困難な場合は自学部以外の学部においても受講できる（理工学部を除く）。
 - (6) 一般教育の中に保健体育科目を含める。

4. 一般教育改革にともなう現行カリキュラム適用者に対する経過措置

1993年度までの入学者（現行カリキュラム適用者）については、それぞれの入学年度（カリキュラム適用年度）に対応したカリキュラムを継続して適用することを基本とし、現行学則に新カリキュラムを追加規程することとする。

すなわち、従来の一般教育、外国語、保健体育、専門の枠組み、必要単位数、などの条件は卒業年度まで基本的に変更しないが、1994年度以降は、新カリキュラム科目での履修を基本とする。

以上の考え方の上に立って、次の点について変更する。

- (1) 1994年度以降は、前科目ともセメスター対応の新カリキュラム科目のみ開講し、現カリキュラム科目は一切開講しない。

したがって、現行カリキュラム適用者は、新カリキュラム科目を含めて卒業要件単位を満たせばよいこととする。

- (2) 1994年度以降の卒業判定から、「総合科目」の履修の有無にかかわらず、現行カリキュラム適用者の各分野毎の必要単位をなくすることとする（理工学部を除く）。

この措置は1994年4月1日から施行する。したがって、この措置の適用により、1993年度末までの修得単位で卒業要件を満たす結果となる学生の卒業は、1994年度前期または後期とする。

- (3) ただし、保健体育科目については、新カリキュラム科目のみの開講を原則とするが、現行カリキュラム「体育学（Ⅰ類およびⅡ類）（必修）」が2回生配当となっている経済学部、経営学部については、1994年度のみ同科目を前・後期で開講する。

「再履修者」への対応等開講方針の詳細は「1994年度以降、一般教育スポーツ関連科目の開講方針」による。

- (4) 過年度履修済の科目については、原則として再度の履修は認めないこととし、各学部で履修指導を行うこととする。なお、参考として「新旧科目の読替表」を一般教育センターで作成する。

資料から見た立命館大学の一般教育

5. その他

- (1) 開講科目には、可能な限りサブテーマをつけ、講義の重点目標を明らかにする。
- (2) 一般教育分野の副専攻として、「環境論コース」「スポーツマネジメントコース」を開講する。

II. 開講科目

1. 各学部で設置している新カリキュラム科目は別紙資料【「1994年度一般教育開講科目一覧」参照】のとおり開講する。
2. 今年度から保健体育科目を開講する。
3. 副専攻の「環境論コース」「スポーツマネジメントコース」に設置されている科目を開講する。

III. 開講の仕方について

1. 分割講義

- ①「文化人類学」は次の学部で2コマ開講する。 法、経済、経営、産社の各学部
- ②「心理学Ⅰ」は次の学部で2コマ開講する。 法、経済、経営、文の各学部
- ③「心理学Ⅱ」は次の学部で2コマ開講する。 文学部
- ④「芸術論」は次の学部で2コマ開講する。 経済、経営、文の各学部
- ⑤「現代の人権」は次の学部で2コマ開講する。 文学部

2. 合併講義

下記の各科目については、合併講義を実施するが、これ以外の科目についても合併講義の開講を検討する。

科目名	開講コマ数	合併する学部等
現代と文化	3コマ	法・産・政以外の学部で開講するが、営・国は合併とする
映像と表現	1コマ	法・文・政合併で1コマ開講する
考古学	3コマ	文・国・政以外の学部で開講するが、経・営は合併とする
論理学Ⅰ	4コマ	国・政以外の学部で開講するが、経・営は合併とする
宗教と社会	2コマ	法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ開講する
日本の文学Ⅰ	4コマ	国・政以外の学部で開講するが、経・営は合併とする
言語学	2コマ	国単独1コマ、法・経・営・産合併で1コマ開講する
スポーツの歴史と発展	4コマ	政以外の全学部合併で4コマ開講する
企業と社会	2コマ	文単独1コマ、法・産合併で1コマ開講する
企業と経営	2コマ	国単独1コマ、法・産合併で1コマ開講する
社会学	3コマ	産・政以外の学部で開講するが、文は単独、法・国は合併で1コマ、経・営は合併で1コマ開講する
社会と福祉	2コマ	法・文合併で1コマ、経・営合併で1コマ開講する
社会と教育	1コマ	経・産合併で1コマ開講する
市民社会の形成と成熟	1コマ	経・営・産合併で1コマ開講する
国際関係論Ⅰ	2コマ	法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ開講する
国際関係論Ⅱ	2コマ	法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ開講する
スポーツと現代社会	4コマ	政以外の全学部合併で4コマ開講する
数学	3コマ	国・政以外の学部で開講するが、法は単独、経・営・産合併で1コマ、産・文は合併で1コマとする

物理科学	4 コマ	国・政以外の学部で開講するが、経・営は合併とする
化学	3 コマ	国・政以外の学部で開講するが、法は単独、経・営は合併で1コマ、産・文は合併で1コマとする
宇宙科学	4 コマ	国・政以外の学部で開講するが、経・営は合併とする
現代の科学技術Ⅰ～Ⅳ	各1コマ	国・政以外の全学部で1コマ開講する
自然科学概論Ⅲ・Ⅳ	各2コマ	産単独1コマ、経・営合併で1コマ開講する
スポーツのサイエンス	4 コマ	全学部合併で4コマ開講する
現代人とヘルスケア	4 コマ	全学部合併で4コマ開講する
女性学	4 コマ	全学部で開講するが、政は単独、法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ、文・国合併で1コマ開講する
情報科学Ⅰ	3 コマ	政以外の学部で開講するが、法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ、文・国合併で1コマ開講する
環境論	3 コマ	政以外の学部で開講するが、法・経合併で1コマ、営・産合併で1コマ、文・国合併で1コマ開講する
災害と安全	1 コマ	産・政合併で1コマ開講する
スポーツ方法論Ⅰ・Ⅱ	各52コマ	政以外の全学部合併で52コマ開講する
特殊講義	2 コマ	全学部合併で2コマ開講する

3. 隔年開講科目

- ① 「日本の歴史Ⅰ・Ⅱ」は「外国の歴史Ⅰ・Ⅱ」との隔年開講であり、94年度は「日本の歴史Ⅰ・Ⅱ」を開講する。
- ② 「日本の文学Ⅰ・Ⅱ」は「外国の文学Ⅰ・Ⅱ」との隔年開講であり、94年度は「日本の文学Ⅰ・Ⅱ」を開講する。

4. 受講定員制の実施

実施科目および方法については別途提案する。

Ⅳ. 担当者決定および時間割編成について

1. 特殊講義以外の科目の担当者は幹旋学部で決定する。
2. 幹旋学部は担当者決定や変更については速やかに当該開講学部と一般教育センターに連絡をする。
3. 特殊講義について
 - (1) 特殊講義は、一般教育センターと関係学部・関係教学機関で調整のうえ担当者を決定する。
 - (2) 合併科目及び特殊講義の時間割編成については、開講学部間で調整のうえ、決定する。
4. 一般教育改革にともなう現行カリキュラム適用者に対する経過措置

各学部においては、科目の組み合わせ、科目配置する曜日・時限等に十分、配慮していただき、過大講義解消の向けた時間割編成をお願いしたい。

V. 副専攻「環境論コース」・「スポーツマネジメントコース」

1. 科目編成

(1) 環境論コース

科 目 名		クラス数	単位	配当
自然環境（地球・生物環境）Ⅰ	前	1	2	1 年次
自然環境（地球・生物環境）Ⅱ	後	1	2	1 年次
環境と人間Ⅰ	前	1	2	1 年次
環境と人間Ⅱ	後	1	2	1 年次
環境計画（水・土・人）Ⅰ	前	1	2	1 年次
環境計画（水・土・人）Ⅱ	後	1	2	1 年次
環境と社会（都市・経済・社会）Ⅰ	前	1	2	2 年次
環境と社会（都市・経済・社会）Ⅱ	後	1	2	2 年次
資源・エネルギー論Ⅰ	前	1	2	2 年次
資源・エネルギー論Ⅱ	後	1	2	2 年次
演習		3～4	4	2 年次

① コース定員 50名～70名とする。

② クラス規模

「演習」は35名、それ以外の科目は70名を基準に編成する。

③ 担当体制

科目毎に専任教員、もしくは非常勤講師により担当する。

(2) スポーツマネジメントコース

科 目 名		クラス数	単位	配当
スポーツ哲学Ⅰ	前	1	2	1 年次
スポーツ哲学Ⅱ	後	1	2	1 年次
スポーツ文化史Ⅰ	前	1	2	1 年次
スポーツ文化史Ⅱ	後	1	2	1 年次
スポーツ政策論Ⅰ	前	1	2	1 年次
スポーツ政策論Ⅱ	後	1	2	1 年次
スポーツ経営論Ⅰ	前	1	2	1 年次
スポーツ経営論Ⅱ	後	1	2	1 年次
スポーツ社会学Ⅰ	前	1	2	2 年次
スポーツ社会学Ⅱ	後	1	2	2 年次
スポーツ指導論Ⅰ	前	1	2	2 年次
スポーツ指導論Ⅱ	後	1	2	2 年次
演習		3～4	4	2 年次

④ コース定員 100名とする。

⑤ クラス規模

「演習」は25名、それ以外の科目は100名を基準に編成する。

⑥ 担当体制

科目毎に専任教員、もしくは非常勤講師により担当する。

VI. 二部一般教育開講方針

「二部開講方針（案）」に基づくものとする。

以上

1994年度一般教育開講科目一覧<一部>

<理工学部以外の全学部>

系列	科目名	幹 旋	コマ 数	1994年度					
				法	経	営	産	文	国 政
人文科学	日本の歴史Ⅰ	文	4			○	○	○	○
	日本の歴史Ⅱ	文	1					○	
	文化人類学	文	9	○○	○○	○○	○○	○	
	現代と文化	産	3		○	○国		○	合併
	映像と表現	政	1	合併				合併	○法文
	考古学	文	3	○		○	○		
	環境・歴史の地理学	文	9	○		○	○	○	
	都市・産業の地理学	文		○	○	○		○	○
	哲学Ⅰ	文	6	○	○	○	○	○	○
	哲学Ⅱ	文	4	○	○	○		○	
	倫理学Ⅰ	文	5	○	○	○	○	○	
	倫理学Ⅱ	文	2	○				○	
	論理学Ⅰ	文	4		○○		○	○	
	論理学Ⅱ	文	1					○	
	宗教と社会	文	1		○				
	宗教と社会	産	1				○		
	宗教学Ⅰ	文	1					○	
	宗教学Ⅱ	文	1					○	
	心理学Ⅰ	文	8	○○	○○	○○		○○	
	心理学Ⅱ	文	2					○○	
	日本の文学Ⅰ	文	4	○		○	○	○	
	日本の文学Ⅱ	文	1					○	
	言語学	外	2			○			○
	芸術論	産	6		○○		○○		○○
	芸術の世界	産	1	○					
	スポーツの歴史と発展	体	4				○○○○		
人文科学計 25科目			84						

隔年開講科目 ①「日本の歴史Ⅰ・Ⅱ」は「外国の歴史Ⅰ・Ⅱ」との隔年開講であり、

94年度は「日本の歴史Ⅰ・Ⅱ」を開講する。

②「日本の文学Ⅰ・Ⅱ」は「外国の文学Ⅰ・Ⅱ」との隔年開講であり、

94年度は「日本の歴史Ⅰ・Ⅱ」を開講する。

<理工学部>

系列	科目名	幹 旋	コマ 数
哲学・思想	哲学	文	2
	論理学	文	2
	科学技術と倫理	理	2
	心理学	理	2
	言語学	理	2
文学・芸術・言語	宗教と科学	理	2
	外国文学	理	2
	日本文学	理	2
	デザイン論	産	2
	歴史学	文	2
歴史・文化	文化人類学	文	2
	技術史	理	2
	考古学	文	2
	都市論	理	2
	女性学	産	2
社会・経済・政治	現代と科学技術	理	2
	現代経済学	経	2
	環境経済学	理	2
	現代企業論	営	2
	情報社会経済論	理	2
	地域社会論	理	2
	社会福祉論	産	2
	教育と社会	文	2
	憲法と人権	法	2
	現代と法	法	2
理工学部計 27科目			

系列	科目名	幹 旋	コマ 数	1994年度					
				法	経	営	産	文	国 政
社会科学	現代社会と法	法	5		○	○	○	○	
	国際化と法	法	3	※①	○	○	○	○	○
	法の歴史	法	1						
	現代日本の政治	法	4	※②	○	○	○	○	○
	国際社会と政治	法	5		○	○	○	○	○
	経済学	経	2					○	○
	現代の世界経済	経	1	○					
	現代日本の経済	経	1	○					
	企業と社会	営	2	合併			○法	○	
	企業と経営	営	2	合併			○法		○
	社会学	産	3	○国		○		○	
	社会と福祉	産	2	合併		○		○法	
	教育学Ⅰ	教	1					○	
	教育学Ⅱ	教	1					○	
	社会と教育	教	1		合併		○経		
	現代社会と生活	産	2		○	○			
	市民社会の形成と成熟	政	1			○			
	国際関係論Ⅰ	国	2		○		○		
	国際関係論Ⅱ	国	2		○		○		
	スポーツと現代社会	体	4				○○○○		
社会科学計 20科目			45						

※①学部によって1-3科目が選択できる

※②学部によって1-2科目が選択できる

資料から見た立命館大学の一般教育

系 列	科 目 名	幹 旋	コマ 数	1994年度					
				法	経	営	産	文	国 政
自然科学	数学	理	3	○					
	物理学	理	4	○					
	化学	理	3	○					
	自然と進化	理	7	○	○	○	○	○	○
	生物の多様性	理	6	○	○	○	○	○	
	地球科学	理	6	○	○	○	○	○	
	自然人類学	理	6	○	○	○	○	○	
	宇宙科学	理	4	○	○		○	○	
	科学技術史Ⅰ	産	6	○	○	○			
	科学技術史Ⅱ	営	3			○	○		○
	現代の科学技術Ⅰ	理	1				○		
	現代の科学技術Ⅱ		1				○		
	現代の科学技術Ⅲ		1				○		
	現代の科学技術Ⅳ		1				○		
	現代の科学技術Ⅴ		1				○		
	現代の科学技術Ⅵ		1				○		
	自然科学概論Ⅰ	産 国 理	6	○					
	自然科学概論Ⅱ		6	○					
	自然科学概論Ⅲ		2			○	○		
	自然科学概論Ⅳ		2			○	○		
	スポーツのサイエンス	体	4				○	○	
	現代人とヘルスケア	体	4				○	○	
	自然科学計 22科目		78						

系 列	科 目 名	幹 旋	コマ 数	1994年度					
				法	経	営	産	文	国 政
総合科学	都市論	産	4	○	○	○		○	
	現代の人権	法	8	○	○	○	○	○	○
	女性学	法	1		○				
	女性学	産	1				○		
	女性学	国	1					○	
	女性学	政	1						○
	平和学	国	5	○	○	○	○	○	
	情報科学Ⅰ（講義）	営	3		○		○	○	
	情報科学Ⅱ（実習）	国 政	6	○	○	○	○	○	
	環境論	理 法	3		○		○	○	
	災害と安全	政	1				合併		○産
	スポーツ方法論Ⅰ	体	52					52	
	スポーツ方法論Ⅱ	体	52					52	
	特殊講義（環太平洋 経済圏と日本）	全	1					○	
	特殊講義（ ）	全	1					○	
	総合科目計 12科目		140						

上記の他に政策科学部単独で下記科目を開講する

現代文明史
現代の国際社会
地球環境システム
科学と価値
ゆたかな社会と生活の質
現代の都市と農村
言語表現の技術
ヨーロッパの言語と文化
アジアの言語と文化

【資料4】

1994年度に向けた教学改革検討状況一覧表

	法 学 部	経済学部	経営学部	産業社会学部	国際関係学部
学科コース制など	5コース制（入学募集時から）司法、環境・生活法、企業関係法、国際比較法、政治・行政	5コース制（2回生時から）経済社会、ファイナンス・公共経済、グローバル・エコノミー、計量モデル分析	4コース制（入学募集時から）マネジメント、会計・ファイナンス、ビジネスネットワーク、国際比較経営	2学系6コース制（入学募集時から）産業社会、都市生活、情報メディア、人間文化、発達福祉、スポーツ表現	3コース制（2回生後半or3回生から）政治・法律、経済・経営、文化・社会
要卒単位及び内訳	130単位 一般教育 24 外国語 12 専門 94	124単位 一般教育 24 外国語 12 専門 74 自由選択 14	124単位 一般教育 24 外国語 12 専門 88	124単位 基礎教育 24 外国語 12 専門 74 フリースペース 14	132単位 基礎教育 14 外国語 14 専門基礎 24 専門 80
受講登録の制限単位(年間)	1回生 48 2回生 59 3回生 54 4回生 60 220 (1.7)	1セメスター当たり 12コマ 180 (1.5)	1セメスター当たり 20単位程度で検討中 160 (1.3)	1回生 50 2回生 50 3回生 50 4回生 56 206 (1.7)	1回生 40 2回生 42 3回生 38 4回生 12 (取得モデル)
一般教育等	一般教育4系列 人文・社会・自然・総合 人文・社会・自然・総合の各系列のしぼりは設けず履修指導	一般教育4系列 人文・社会・自然・総合 人文・社会・自然・総合の各系列のしぼりは設けず履修指導	一般教育4系列 人文・社会・自然・総合 人文・社会・自然・総合の各系列のしぼりは設けず履修指導	基礎教育（一般教育）4系列 人文・社会・自然・総合 人文・社会・自然・総合の各系列のしぼりは設けず履修指導	基礎教育a b a 国際関係導入科目（法学、経済学等） b 基礎的科目（哲学、健康科学、地理学等） 上記2群のしぼりは設けない
外国語	必修12単位 1回生時必修 英語4単位 初修6単位 2回生時必修 英語又は初修2単位	必修12単位 1回生時必修 英語4単位 初修6単位 2回生時必修 英語2単位	必修12単位 1回生時必修 英語4単位 初修6単位 2回生時必修 英語2単位	必修12単位 1回生時必修 英語4単位 初修6単位 2回生時必修 英語2単位	1回生時必修 英語6単位 初修4単位 2回生時必修 英語2単位 初修2単位
保健体育	一般教育に吸収	一般教育の各系列に吸収	一般教育の各系列に吸収	基礎教育（一般教育）の各系列及び専門に吸収	基礎教育b群に吸収
学部副専攻など	英語副専攻 20単位パッケージ 単位拠出分野 一般から 12 専門から 8 1クラス35名 2回生開始 部分履修は要卒に参入しない	英語特修コース 14単位 単位拠出分野 自由選択から 14 1クラス各35名 2回生開始 学部の30%目標 部分履修も要卒に参入	英語副専攻 20単位 単位拠出分野 一般から 12 専門から 8 1クラス約30名程度、2クラス 2回生開始 60名目標 部分履修は要卒に参入しない	アドバンスト・コース 2単位科目23科目（学部共通専門・アドバンスト科目）から履修モデル（研究職、高度専門職、英語養成、理論方法論）に従い20単位以上履修 部分履修も要卒に参入	アドバンスト・コース 4回生時に6単位を上限として国際関係研究科の科目を受講し学部固有専門科目等（要卒参入）に読み替える。 上記の受講可能者は3回生終了時の取得単位及びGPAが一定基準に達した者

資料から見た立命館大学の一般教育

政策科学部	文 学 部	理工学部	二部各学部	備 考
緩やかな 3 系（2 回 生研究フォーラムに たって政策展開科目 で履修指導）地球環 境、総合政策、国際 開発	従来の 9 専攻：日本 史（日本史・考古学 コース）、地理学 （環境歴史地域、都 市産業地域、地域情 報コース）	学科増・再編 生物 工学科、環境システ ム工学科、情報学科	経営学部コース制の 廃止、文学部コース 再編：日本史、日本 文学、哲学・思想 （英米文学、人文地 理は廃止）	
124 単位 ヴィジョン形成 20 基 礎 科 目 12 外 国 語 16 専 門 76	128 単位 基 礎 教 育 24 外 国 語 14 専 門 70 フリースクール 20	124 単位 基 礎 28 基礎専門 8 専 門 68	124 単位 一般教育 24 外 国 語 8 専 門 72 自由選択 20	理工学国語は 基礎で 6、基礎 専門で 2 が必 修
1 セメスター当たり 20～24 単位で検討中 24 × 8 = 192 (1.5) 20 × 8 = 160 (1.3)	1 回生 46 2 回生 48 3 回生 48 4 回生 48 190 (1.5)	1 回生 44 2 回生 44 3 回生 44 4 回生 44 176 (1.4)	最大 10 コマ + 夏期 集中講義	
ヴィジョン形成abcd a 人権と社会 b 現代世界と文明 c 科学技術と人間 d 文化と表現 上記 4 群のうち各群 最低 2 単位必修 基礎科目 政策科学入門 2 単位 は必修	基礎教育 4 群 人文・社会・自然・ 総合の各系列のしば りは設けず履修指導	基礎科目 5 系列 哲学・思想、文学・ 芸術・言語、歴史・ 文化、社会・経済・ 政治、スポーツ・身 体科学 上記 5 系列のうち基 礎英語 4 単位、初修 外国語 2 単位必修	一般教育 2 系列 法・経済・経営学部 は人文・総合（初修 外国語、保健体育を 含む） 文学部は社会・総合 （初修外国語、保健 体育を含む）	
英語重点履修者 1 回生時必修 英 語 8 単位 言語と文化 2 単位 2 回生時必修 英 語 8 単位 初修重点履修者 1 回生時必修 初 修 6 単位 英 語 2 単位 2 回生時必修 初 修 6 単位 英 語 2 単位	第 1 外国語 8 単位、 第 2 外国語 6 単位 第 1 が英語の場合 1 回生時必修 英 語 4 単位 初 修 6 単位 2 回生時必修 英 語 4 単位 第 1 が初修の場合 1 回生時必修 初 修 6 単位 英 語 4 単位 2 回生時必修 初 修 2 単位 英 語 2 単位	基礎科目（文学・芸 術・言語系列） 1 回生時必修 英 語 4 単位 初 修 2 単位 基礎専門（英語系列） 2 回生時必修 英 語 2 単位	1 回生時必修 英 語 4 単位 2 回生時必修 英 語 4 単位	
ヴィジョン形成 a、 b、d で展開	基礎教育（総合科学） に吸収	基礎科目（スポーツ・ 身体科学系）に吸収	一般教育（総合系）に 吸収	
なし	なし	総合学習コース （環境科学系・情報 科学系・英語コミュ ニケーション） 16 単位 単位提出分野 基礎専門から 8 専門から 8 2 回生開始 部分履修も要卒に参 入	なし	

立命館高等教育研究第9号

	法 学 部	経済学部	経営学部	産業社会学部	国際関係学部
小集団科目など	1 回生： 基礎演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： コース講読Ⅰ（前期 2 単位）、履修指定、代替あり。 コース講読Ⅱ（後期 2 単位）、選択、同Ⅰを取得済のこと。 3・4 回生： 演習、2 年連続 8 単位、飛び級者は分離認定。履修指定、代替あり。	1 回生： 基礎演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 経済理論 AⅠ、同 BⅠ（各 4 単位通年）必修 2 回生： 英書演習、半期 2 単位、選択。 3 回生： 演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 4 回生： 卒業研究、通年 4 単位、選択、3 回生演習取得済のこと。	1 回生： 基礎演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： なし。 3 回生： 演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 4 回生： 演習、通年 4 単位、選択、3 回生演習取得済のこと。	1 回生： 基礎演習Ⅰ・Ⅱ各 2 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： なし。 3 回生： 演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 4 回生： 卒業研究、通年 6 単位、選択、3 回生演習取得済のこと。	1 回生： 基礎演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： 国際関係資料研究・地域研究（半期各 2 単位）履修指定、代替あり。 3 回生： 演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 4 回生： 卒業研究+卒業レポート、通年 6 単位、選択、3 回生演習取得済のこと。

資料から見た立命館大学の一般教育

政策科学部	文 学 部	理工学部	二部各学部	備 考
1 回生： 基礎演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： 研究入門フォーラム、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 3 回生： 演習、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 4 回生： 卒業研究、通年 8 単位、選択、3 回生演習取得済のこと。	1 回生： 研究入門、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： 基礎講読、通年 4 単位、履修指定、代替あり。但し、基礎実験実習（心理・通年 2 単位）、調査法及び野外実習（地理・通年 4 単位）は必修 3 回生： 専攻により、講読演習 I or 演習 I、通年 4 単位、必修 or 履修指定、代替あり。 4 回生： 専攻により、講読演習 II or 演習 II・卒論、通年 8 単位、必修、卒業見込者のみ登録可。	1 回生： 各専攻により講義（2 単位）及び演習（1 単位）半期毎、履修指定。 2 回生： 各専攻により実験・演習を中心に 2 ～ 3 単位半期毎、但し情報は通年。履修指定。 3 回生： 各専攻により外書講読・実験演習・セミナーで 2 ～ 4 単位半期毎、但し情報は通年。履修指定。 4 回生： 卒業研究、通年 4 単位、必修。	1 回生： 基礎演習（社系）or 研究入門（文）、通年 4 単位、履修指定、代替あり。 2 回生： 法学演習（法・2 単位）、基礎演習（文・4 単位） 3 回生： 演習 I、通年 4 単位、選択。 4 回生： 演習 II（+ 卒業研修）、通年 4 単位（+ 2 単位）選択。	

特集

立命館大学教養教育の現在と課題

木 野 茂

要 旨

本稿は2004年に大規模な改革を行った立命館大学の教養教育の現在の様子をデータ¹⁾で示すとともに、今後の課題を提起するものであり、主に次の三つについてデータを整理し、考察する。

1. 教養科目の開講状況、受講状況、修得状況から、担当専任率の問題、クラス規模の問題、成績評価の問題
2. 授業アンケートの結果から、教養科目の授業について、その特徴と課題
3. 学友会の新入生アンケートの結果から、教養教育に対する新入生の期待

キーワード

教養教育、担当専任率、クラス規模、成績評価、授業アンケート、TA、新入生

はじめに

戦後日本の新制大学で始まった教養教育は入学後2年間の教養課程で行われてきたが、教養課程と専門課程の分離の弊害や教養教育の内容充実および授業改善などの要請から、1991年の大学審議会の「大綱化」答申を経て、大学設置基準が改正された。その結果、教養課程は廃止され、教養教育と専門教育は学生の全在学期間を通じて学士課程教育の一環として再編成されることになった。

しかし、教養課程の廃止は各大学で教養教育を担う責任体制の弱体化を招き、2000年の大学審議会答申でも教養教育の低下が指摘され、2002年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」で大学における教養教育の必要性が強調されることとなった。

立命館大学の教養教育もこれらの動きの中で、1994年に最初の改革が行われたが、さらにカリキュラムの再編成と責任体制の整備が必要となり、現行の科目分類にもとづくカリキュラムの再構成と科目コーディネーター制度の創設を含む抜本的な改革が2004年に行われた。その後、現在まで基本的にはこの「04改革」が継承されているが、カリキュラム改革と責任体制整備の課題は克服されていない。2008年度からは学生の主体的な学びを主目標に教養ゼミナールが開設され、科目運営の責任体制強化を目指して基本担当者制度が発足したが、教養カリキュラム全体の見直しと教養教育に関する従来からの様々な課題は積み残されたままであり、現在、2010年度を目標に次の改革が検討されている。

本稿では、立命館大学における教養教育の現在の状況をデータで整理して見直すことにより、今後の課題を考察する。

1. 教養科目の開講状況

1.1 教養科目の分類

本学の現在の教養科目の構成は2004年度の教養教育改革に基づくもので、A群、B群、学部独自開講科目の三つの大分類となっている。

2008年度のこれらの分類ごとの開設科目数と開講コマ数を表1に示した。

表1 教養科目の分類と開講状況（2008年度）

教養科目の分類		開設科目数	開講コマ数
A群	第1分野「思想と人間」	9	52
	第2分野「現代と文化」	12	70
	第3分野「社会・経済と統治」	13	65
	第4分野「世界の史的構成」	9	45
	第5分野「自然・科学と人類」	13	82
	第6分野「数理と情報」	5	19
	第7分野「大学で学ぶ」	3 + (1)	12 + (17)
A群小計		64 + (1)	345 + (17)
B群	スポーツ方法論Ⅰ	1	58
	スポーツ方法論Ⅱ	1	58
	特殊講義	11	23
学部独自開講科目		35	112

A群第7分野の（ ）内の数字は教養ゼミナールを示す。

A群は当初6つの分野に分類されていたが、2008年度から第7分野が設けられ、同時に新設された教養ゼミナールも第7分野になった。教養ゼミナールを除くA群の講義科目数は64科目、開講コマ数は345コマで、1科目あたりの開講コマ数は平均5.4コマである。

B群はスポーツ方法論と特殊講義に大別される。

学部独自開講科目は8学部が開講しているが、開講コマ数では文学部（リテラシー入門と情報処理関係の科目）の74コマが最も多く、政策科学部14コマ、国際関係学部7コマ、経済学部5コマ、経営学部4コマ、理工学部・産業社会学部が各3コマ、情報理工学部が2コマの順である。

表1のA群の分類および開設科目の妥当性については現在検討されている最中であり、より良い分類と科目構成になることが望ましいが、教養教育の基本的な内容は現在と大きく変わることはないと思われる。

B群のスポーツ方法論は特殊講義とは全く異なる性格の科目であり、その内容も責任体制も現在検討が行われている最中である。特殊講義の方はA群科目に含まれないが教養科目として

ふさわしい内容の独立科目であり、その開講に当たっては常に審議の上で承認が課されている。

学部独自開講科目は文字通り学部が必要に応じて開講するものであり、全学に提供される A 群や B 群とは異なり、全学共通の教養教育という範疇には入らない。

なお、参考のため A 群と B 群の科目一覧を資料 1 に掲載した。

1.2 各学部における教養科目の分類と要卒単位数

表 1 に示した教養科目の分類は教養教育センターでの開講に際しての分類であり、各学部での履修に際しての分類名称は学部によって異なる。表 2 に示すように、分類名称を教養科目としているのは 6 学部だけで、基礎科目としているのが 5 学部で、政策科学部だけはヴィジョン形成科目としている。

要卒単位数についても、学部によって異なり、最大 24 単位から最小 14 単位までに分かれている。また、国際関係学部と政策科学部では、学部独自開講科目も要卒単位に算入している。

表 2 教養科目の各学部での分類と要卒単位数（2008 年度）

学 部	分 類		要卒単位数	備 考
法 学 部	教養科目	総合学術科目 A、B	18 単位	
産業社会学部	教養科目	総合学術科目 A、B	20 単位	
国際関係学部	基礎科目		14 単位	学部独自開講科目を含む
政策科学部	ヴィジョン形成科目		20 単位	学部独自開講科目を含む
文 学 部	教養科目	総合学術 A 群、B 群	24 単位	
映 像 学 部	教養科目	総合学術科目 A 群、B 群	20 単位	
経 済 学 部	教養科目	総合学術科目 A、B	24 単位	
経 営 学 部	教養科目	総合学術科目 A、B	24 単位	
理 工 学 部	基礎科目	総合学術科目	20 単位	
情報理工学部	基礎科目	総合教育科目	14 単位	
生命科学部	基礎科目	総合教育科目	16 単位	
薬 学 部	基礎科目	総合教育科目	16 単位	

1.3 教養 A 群の開講責任学部

表 1 に示した教養科目のうち、全学共通の教養科目としては教養 A 群が大半を占めている。

図 1 は、この教養 A 群について、開講責任学部別のコマ数割合を示したものであり、図 1 に見るように、教養 A 群の主な開講責任学部は、産業社会学部、経済学部、文学部、理工学部、法学部、経営学部の 6 学部で、学生数の多い学部が担っている。

なお、学生数が比較的小さい国際関係学部、

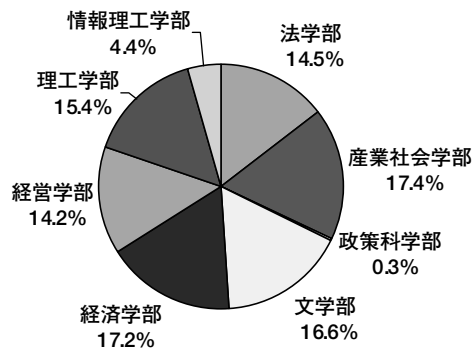


図 1 教養 A 群の開講責任学部（2008 年度）

政策科学部（社会思想史以外）、映像学部、生命科学部、薬学部は、A群では他学部との合併開講となっているので、単独で開講責任学部となることはない。

1.4 教養A群の担当専任率の変化

教養A群は本来、全学の専任教員が中心になって開講すべき科目であるが、1994年度に61.0%あった専任率は図2に示すように、04改革直前の2003年度にはすでに38.2%に落ちていた。この教養A群の担当専任率は04改革以後も下降の一途で2007年度には23.6%にまで落ち込んだ。

この対策として、教養教育センターでは専任教員による教養A群の責任体制を明確にするため、それまでの科目コーディネーター制度を2008年度から基本担当者制度に改めた。科目コーディネーターの主な役割が担当者の斡旋と受け止められていたのを正すため、基本担当者の任務が科目の運営と点検・改善にあることを明確にし、基本担当者自身が科目を担当することと、科目担当者会議を開催し、科目のFDを推進することが定められた。

さらに、専任教員のみによる教養教育の新たな展開として小集団教育の教養ゼミナールを開設した。

その結果、2008年度の担当専任率は32.8%（教養ゼミナールを除くと29.5%）とやや回復した。

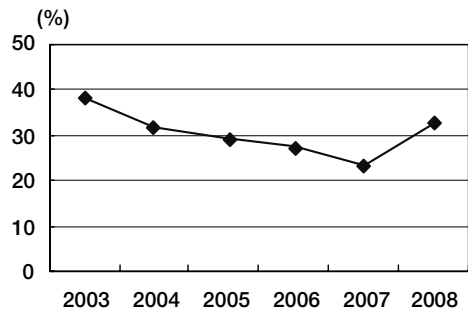


図2 教養A群の担当専任率の変化

1.5 教養A群の分野別担当専任率

図3は教養A群の分野別担当専任率（2008年度）であり、とくに専任率が低いのは第1分野「思想と人間」で11.5%に過ぎない。次いで、第4分野「世界の史的構成」が20.0%、第3分野「社会・経済と統治」の24.6%となっている。

これに対して、第7分野「大学で学ぶ」（教養ゼミナールを除く）は50%、第6分野「数理と情報」も47.4%と高い割合を示し、次いで第2分野「現代と文化」が37.1%、第5分野「自然・科学と人類」が36.1%と続いている。

担当専任率の特に低い科目については、カリキュラムの見直しの中でも検討が行われている。

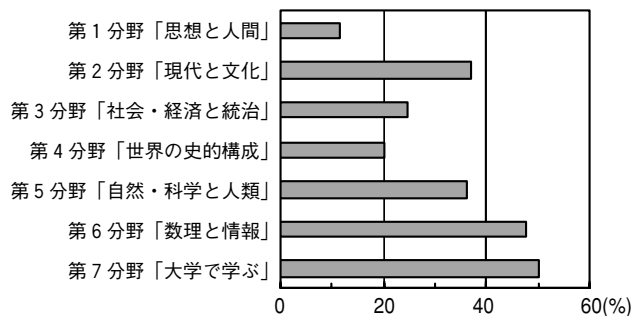


図3 教養A群の分野別担当専任率（2008年度）

2. 教養科目の受講状況

2.1 教養A群・B群の受講登録者数とクラス平均規模

図4に教養A群・B群の受講登録者数とクラス平均人数を示す。

教養A群で最も受講者数の多い分野は第5分野「自然・科学と人類」の21,552人である。これに対して、第7分野「大学で学ぶ」（教養ゼミナールを除く）は最も少ない3,104人で、次いで第6分野「数理と情報」も3,677人と少ない。教養B群はさらに少なく、スポーツ方法論Ⅰで2,849人、Ⅱで2,743人、特殊講義で2,332人である。

一方、クラス平均の人数で見ると、教養A群の各分野とも大差はなく、最も多い第2分野「現代と文化」で287.8人、最も少ない第6分野「数理と情報」で193.5人、教養A群全体の平均値は264.0人となっている。これに対し、教養以外の全学講義系の平均値は128.8人（2008年度前期）であるから、教養A群の科目では全学講義系の約2倍のクラス規模であり、明らかに教養A群の方が大人数の授業が多いことがわかる。

一方、B群の特殊講義の方は最大637人から最小20人まで科目によって大きな差があるが、平均値は101.4人である。

スポーツ方法論はもともと少人数編成なので、Ⅰは49.1人、Ⅱは47.3人である。

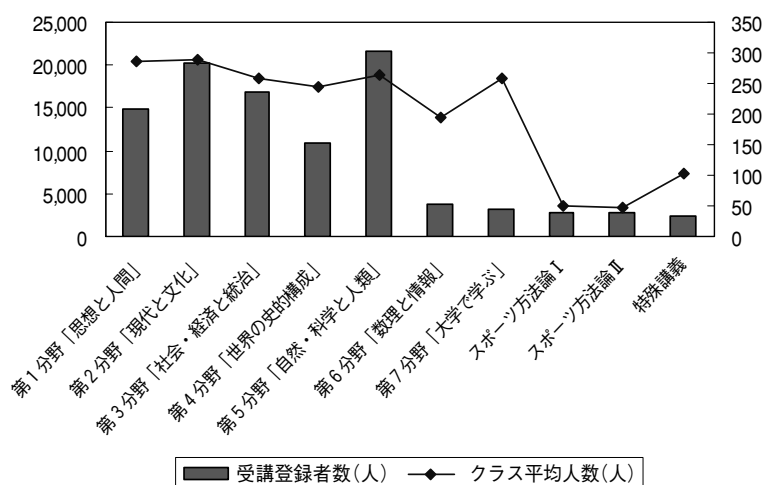


図4 教養A群・B群の受講登録者数とクラス平均人数（2008年度）

2.2 教養A群のクラス規模

図4で教養A群のクラス規模平均値は分野によって大きな差がないことがわかったので、全教養A群のクラス規模別割合とその年度別変化を図5に示す。

いずれの年度でも101～200人が最も多く30%前後を占めている。次いで多いのは2007年度までは201～300人であったが、2008年度は301～400人の方が多くなった。これは2008年度から過去4年間に400人を超えたことのあるクラスに事前登録で400人の履修者数制限を始めたためである。しかし、制限のかかっていないクラスから401人以上のクラスが出ることは避けられず、

2008年度でも401人以上のクラスは全クラスの10.0%に上っており、受講登録者数にすると19.6%を占めている。400人の履修者数制限でも十分とは言えないが、これを越える大クラスへの対策はいまだに大きな課題である。

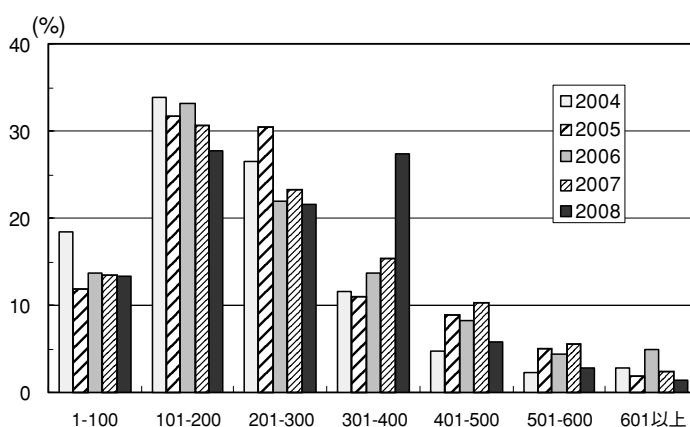


図5 教養A群のクラス規模

2.3 教養A群受講者の回生割合

新制大学における教養教育は長らく入学後2年間の教養課程で行われてきたが、1991年7月の大学設置基準改正により、教養課程は廃止され、教養教育も学士課程教育の一環として学生の在学期間を通して修得することとなった。

しかし、教養課程時代の教養科目1・2回生修得の風潮は学生の間で強く残り、例えば筆者の前任校である大阪市立大学では授業アンケートで2/3以上出席と答えた学生のうち1回生の割合は最近まで63%前後を占め、3回生以上は11%前後に過ぎなかった(木野、2004年)。

本学における教養A群の受講登録者と単位修得者の回生割合(2007年度)を図6に示す。1回生の割合が多いことは確かであるが、

受講登録者数で36.2%、単位修得者でも39.3%で、1回生集中履修型というほどではない。3回生以上についても受講登録者数で40.4%、単位修得者数でも35.7%で、数字の上では在学期間中を通しての履修が実現していると言ってよい。

しかし、授業アンケートの自由記述には常に時間割やCAP制のために自由に履修登録ができないとの学生記述が多く見られることから推察されるが、図6の回生割合は教養科目を在学期間を通して履修するようにという新教育課程での趣旨が浸透しているというよりも、履修に関する制度上の仕組みと制限が寄与していると言ってよい。

学生の望む自由な履修登録については、楽勝科目を求めるような安易な履修でない限り、時間割等で改善すべきであるが、在学期間を通じた修得が望ましいという観点からはCAP制のような仕組みも必要である。

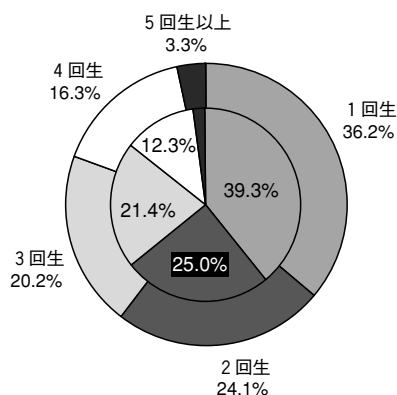


図6 教養A群の回生別受講状況
(2007年度外側は受講登録者数、
内側は単位修得者数の割合)

3. 教養科目の修得状況

3.1 教養A群の単位修得状況

教養A群の単位修得状況は図6からも推察できるが、図7に示したように4回生以上で低くなっている。これは卒業に必要な単位数を確保するため、安全を見込んで余分に受講登録を行う傾向があることと、就職活動などで単位修得に至らない場合が増えるためと思われる。

一方、3回生までは80%近い単位修得率を維持している。

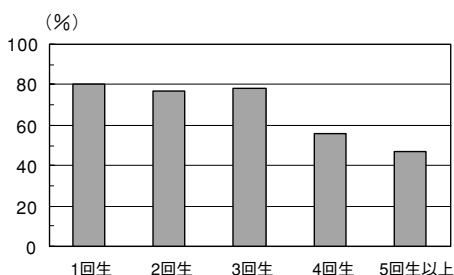


図7 教養A群の回生別単位修得率
(2007年度)

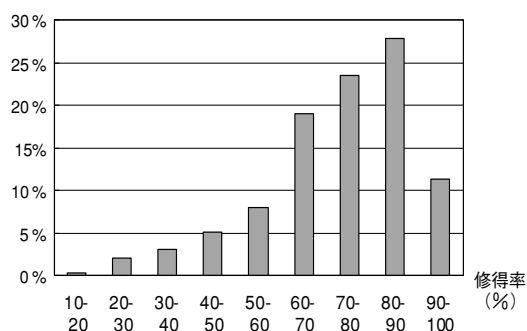


図8 教養A群のクラス単位修得率分布
(2007年度)

次に、図8に教養A群全クラスの単位修得率分布を示したが、90%以上の高い修得率のクラスが11.3%あるのに対して、50%以下の低い修得率のクラスも10.5%ある。

さらに95%以上の非常に高い修得率のクラスは8クラス（2.3%）あり、逆に30%以下の非常に低い修得率のクラスも8クラスあった。

科目による難易度の差はあるにしても、単位修得率にこれほどの差があることは決して望ましいことではない。特に同じ科目で担当者によって大きな差が生じることをないようにすることは、今後、基本担当者の課題でもあろう。

3.2 教養A群の成績評価状況

教養A群全受講者の2007年度の成績分布を図9に示した。

現在、A⁺評価の割合は全学の合意で原則として単位修得者の5%とされている。図9に示したように、教養A群全受講者中でのA⁺評価の割合は5.5%であるが、単位修得者中の割合に直すと7.4%となり、5%の目標値に比べると少し多めである。

一方、A評価、B評価、C評価の割合は学部によって目安を示しているところと示していないところがあるが、例えば法学部では単位修得者中の割合で、Aが25±5%、Bが40±5%、Cが30±5%とされている。そこで、図9のA、B、Cについても、全受講者中の割合を単位修得者中の割合に直すと、Aは26.4%、Bは37.2%、Cは29.0%となり、法学部の基準内に収まっている。

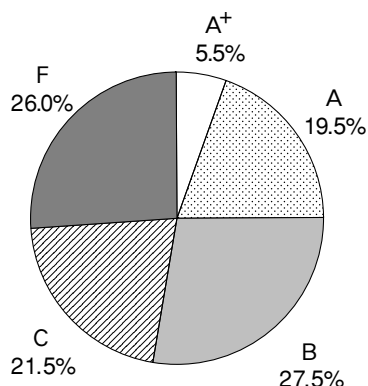


図9 教養A群の成績評価分布
(2007年度)

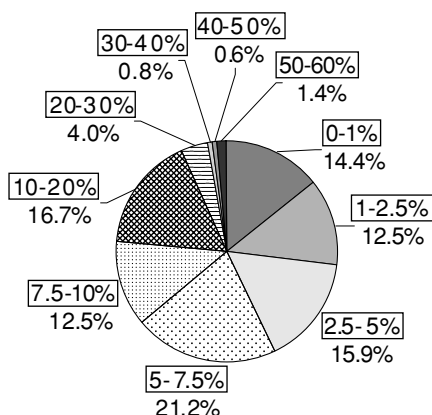


図10 教養A群のA+評価割合分布
(2007年度)

ところで、図9は教養A群の受講者一人ずつの成績評価による分布であり、クラスごとの成績評価割合は当然のことながら違いが予想される。

そこで、単位修得者中の割合が5%と全学で合意されているA+評価について、教養A群の各クラスでのA+評価の割合(2007年度)を見たのが図10である。この図から、教養A群でA+評価割合が $5 \pm 2.5\%$ に入っているクラスは37.1%に過ぎないことがわかる。さらに、1%以下のクラスが14.4%あるかと思えば、10%以上のクラスは23.5%もあることがわかる。とくに30%以上のクラスも2.8%(10クラス)見られるが、これは法学部の基準に照らせば、A+評価とA評価を合わせた割合に相当し、A+評価の趣旨に合っているとは思われない。

このクラスによるA+評価の割合の大きな違いについては2008年度の基本担当者会議で紹介され、すでに改善の方向に向かっている。

4. 授業アンケートに見る教養科目の特徴

4.1 基本5設問による分析

本学の授業アンケートでは2006年度後期より、出席状況、学習時間、授業理解度、学生の意見反映度、成長役立ち度の5つを基本5設問として採用している(木野、2008年)。

評点は1から5の5段階評価で、授業理解度、学生の意見反映度、成長役立ち度については、いずれも5が最も良く、3が中間値である。

出席状況の評点は、5が全回(アンケート実施時で13回になる)、4が10-12回、3が7-9回、2が4-6回、1が3回以下の出席である。

予習復習や準備、課題のための学習時間については、5が90分以上、4が60分以上、3が30分以上、2が15分以上、1が15分未満である。

図11は2008年度前期の結果から、この基本5設問について教養科目(A群+B群)とそれ以外の全学講義系科目に分けて比較したものである。図11からわかる教養科目の特徴は学習時間が非常に少ないことである。教養科目以外の講義系科目でも2.03の評点で、かろうじて15分以

上とはいえ、決して十分とは言えないが、教養科目にいたっては1.60の評点で授業外の学習時間は極めて少ない。その他の設問でも教養科目の評点は教養以外の全学講義系科目の平均を下回っている。

この基本5設問の結果については、出席状況以外はクラス規模と相関があることがわかっており、なかでも学習時間が最も相関があることもわかっている（木野、2008年）。2.1および2.2で示したように、教養A群では全学講義系の2倍のクラス規模であることから、教養科目の学習時間が少ない原因の最大の理由はクラス規模であろう。

他方、1.4で教養科目の専任教員による担当率が3割前後となっており、非常勤教員への依存が大きいことを示した。この影響を推察するために、教養科目の授業アンケート結果を専任教員と非常勤教員の担当に分けて比較したのが図12である。この図から、授業外学習時間は専任教員担当の方が少し良いことがわかる。また、出席状況、授業理解度、成長役立ち度もわずかながら専任教員の方が良い。このことから、非常勤教員への依存率が高いことも教養科目の学習時間が少ない一因であると推察される。

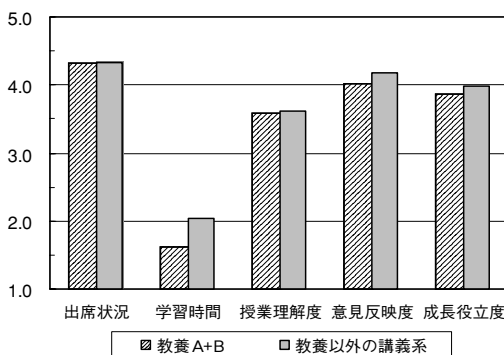


図11 教養と全学講義系の授業アンケート結果の比較 (2008年度前期)

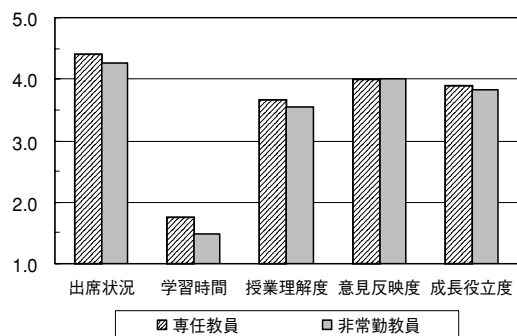


図12 専任担当と非常勤の授業アンケート結果の比較 (2008年度前期)

4.2 授業の諸要素に対する学生の評価

授業アンケートでは、授業で良かったことと改善してほしいことを16要素について（YES、NO）で聞いている。図13はこの結果を教養科目（A群+B群）とそれ以外の全学講義系について比較したものである。

良かったことでは多くの項目で教養科目の方が高い値を示している。教養科目とそれ以外の全学講義系の差で見ると、映写・音声教材が10.4%も高く、次いで印刷教材（教科書やプリントなど）が9.1%、授業の進度が8.1%、スライドや教材提示の速度が7.6%、授業内容の分量が7.2%、授業の進め方が6.1%、先生の熱心さが6.1%と続いている。総じて、授業の準備から授業の進め方や教員の熱心さまで、教養科目担当教員の方が高い学生評価を受けていることがわかる。

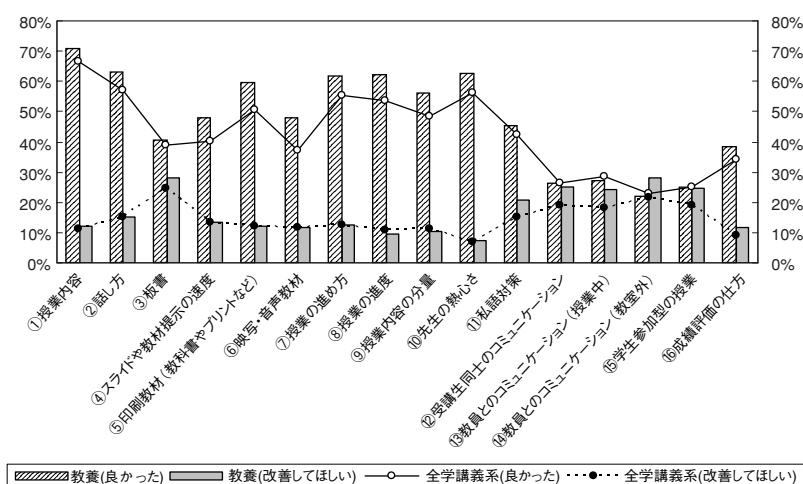


図13 授業で良かったことと改善してほしいことの教養科目と全学講義系の比較
(2008年度前期)

これに対して、教養科目の方が低いのは-1.5%の教員とのコミュニケーション(授業中)、-1.2%の教員とのコミュニケーション(教室外)、-0.3%の受講生同士のコミュニケーション、-0.2%の学生参加型の授業だけで、その差もごくわずかである。また、これらの項目はクラス規模が大きくなるにつれて難しくなるので、全学講義系の約2倍のクラス規模の教養科目では当然の結果ともいえる。

一方、改善してほしいことでは多くの項目で両者の差はわずかであるが、良かったことで教養科目の方が低かった項目では逆に高くなっている。すなわち、教員とのコミュニケーション(授業中)で6.3%、教員とのコミュニケーション(教室外)で6.5%、受講生同士のコミュニケーションで5.9%、学生参加型の授業で6.0%であった。これら以外で目立ったのは私語対策の6.0%であったが、これも教養科目のクラス規模が大きいことが主な原因であろう。

4.3 TAの授業効果

教養科目ではクラス規模の大きな科目が常に存在することは2.2で示した。

同じ授業でも受講者数が多くなると、プリントなどの準備や出席管理の負担が増え、コミュニケーションペーパーや小テスト・コースツールなど学生との双方向の対応が困難になり、私語対策も必要になるなど、良い授業を行うことが困難になる。

このため、教養教育センターでは300人以上の受講登録者数のクラスについては、優先的にTAの採用を認めている。

TAの導入による授業効果についてはこれまで調査がなかったが、2008年度前期の授業アンケートから教員アンケートの際にTAの有無をクラスごとに聞くことにしたので、初めてTAの導入による授業効果を知ることができるようになった。

図14は2008年度前期の授業アンケートから、教養科目(A群+B群)のうち301人以上の受講登録者を有するクラスについて、TAの有無によって基本5設問の結果を比較したものである。

結果は予想に反して、TA導入クラスの方が高かったのは学生の意見反映度だけで、他の4つの設問ではいずれもほとんど変わらなかった。とくに学習時間と授業理解度ではTA無しのクラスよりもわずかながら低めであり、TA導入により期待された効果は認められなかった。

同じような結果は全学講義系でも見られた²⁾ので、TAの授業との関わり方についての見直しが必要である。とくに教養科目では大人数クラスでの授業支援が大きな目的であることから、TAの効果的な関わり方について検討が求められる³⁾。

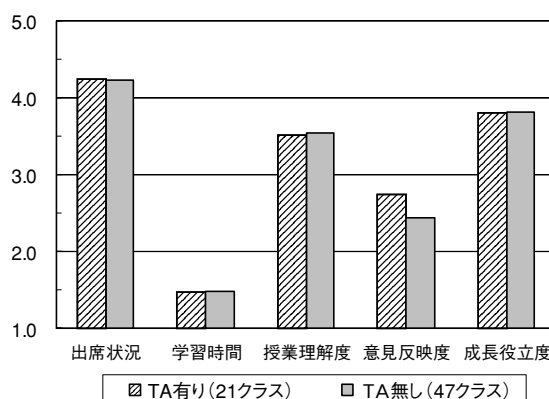


図14 TAの有無による授業効果の比較
(2008年度前期、教養A群+B群、受講者登録者≥301人)

5. 教養教育への学生の期待

5.1 学生自治会の新入生アンケート

教養教育の現在の改革は1991年の大学審議会の大綱化答申によって始まり、2002年の中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について」の答申で、さらなる教養教育のカリキュラム改革や授業改善、実施体制の確立などが求められている。これらの課題はいずれの大学においても重要な課題であるが、同時に、入学してくる学生が教養教育にどの程度期待しているのかを知っておくことも必要である。

本学の全学学生自治会である学友会は毎年5月に新入生の実態を知るために新入生アンケートを実施しているので、このデータをもちいる。その内容は、入学してからの学生生活に関するものから、正課授業および課外活動に関するもの、学友会の活動に関するものなどである。

アンケートは質問項目の設定からアンケートの実施、回収、回答のデータ化までは全て学友会によるものであり、アンケートの回収率は毎年70%前後の高率を維持している。学生主体による新入生アンケートは新入生の大学での教育や学生生活に対する動向を知る上で貴重なデータであることから、2005年度より学友会の同意を得て、教学部・学生部もこのアンケートの分析に協力することとなった。

以下は、この新入生アンケートの中の教養教育に関連する3つの設問から見た学生の教養教育に対する認識についての分析である。

5.2 新入生が大学でやりたいこと

教養教育に関連した最初の設問は「大学でやりたいこと、望むことは何ですか」という設問で、その選択肢の中に「幅広い学び」と「学部専門の学び」がある。「幅広い学び」という表現だけでは必ずしも教養教育だけを指すとは限らないが、ここでは「学部専門の学び」と対比しているので、「幅広い学び」はほぼ教養教育を指していると考えてよい。

この設問の結果を図15に示したが、「幅広い学び」と「学部専門の学び」は拮抗しており、「幅広い学び」を担う教養教育にかけられた期待は非常に大きいこと示している。

なお、図15の結果によれば、「幅広い学び」と「学部専門の学び」を合わせると50.1%で約半数であり、大学での学び以外の目的を持って入ってくる新生も約半数いることがわかる。そのうち、多い順に見ると「自分の生き方を考える」が17.6%、「人との出会い」が13.5%、「クラブ・サークル活動」が8.8%、「資格取得」が5.1%、「留学などの国際／異文化交流」が2.1%などである。

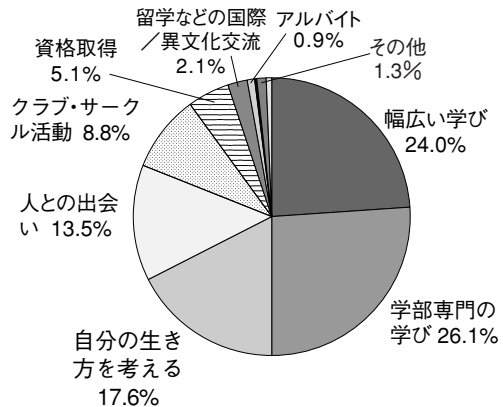


図15 大学で最もやりたいこと、望むこと
(2008年度・校友会新入生アンケート)

5.3 新入生が最も影響を受けたもの

このアンケート調査は毎年5月中頃に行われているので、新入生は入学後まだ1ヶ月あまりの時期であるが、アンケートには「入学して良い意味で最も強く影響を受けたものは何ですか?」という設問がある。

図16にその結果を示したが、授業をあげた学生が全部で49.0%で、約半分を占めており、図15の「学び」をあげた学生の割合に近い値を示した。

しかし、その内訳を見ると「基礎演習(小集団授業)」が25.0%と半分を占め、次

いで「専門基礎科目」が10.7%、「外国語教育」が9.0%で、「教養系科目」は4.3%に過ぎない。本学では「基礎演習(小集団授業)」が大学での学び方を教える初年次教育の役割を果たしているので、当然の結果ではあるが、それにしても「教養系科目」の割合は低く、新入生には遠い存在であることがうかがえる。

授業以外で最も強く影響を受けたものとしては「友人との交流」の19.2%と「クラブ・サークル活動」の18.0%が最も多い。6.6%の「オリター(エンター)」は本学独特の先輩学生による新入生へのサポートシステムで、その内容は授業の受け方から大学生活全般まで多岐にわたっている。

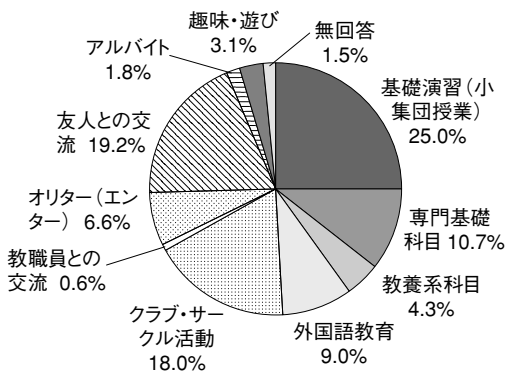


図16 入学して最も強く影響を受けたもの
(2008年度・校友会新入生アンケート)

5.4 新入生が講義に期待するもの

このアンケートでは、さらに正課授業についていくつもの設問を設けているが、その中に「大学の講義に期待するものは何ですか?」という設問があり、回答の選択肢として「幅広い教

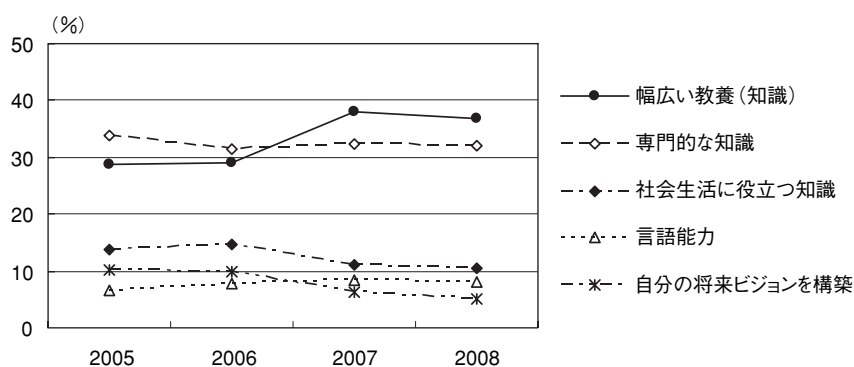


図17 大学の講義に最も期待するもの（2008年度・学友会新入生アンケート）

養（知識）」「専門的な知識」「言語能力」「社会生活に役立つ知識」「学生／教員との知的交流」「自分の将来ビジョンを構築」が与えられている。

回答は第1順位と第2順位で聞いているが、図17は第1順位の結果を経年変化で示したものである。いずれの年度でも「幅広い教養（知識）」と「専門的な知識」が最も多く、拮抗していることは5.2の「新入生が大学でやりたいこと」の結果と符合しているが、2007年から「幅広い教養（知識）」がかなり増え、「専門的な知識」を上回っていることがわかる。これは新学習指導要領の世代の学生が入学し始めた年度とも一致するので、その影響かとも考えられる。

いずれにしろ、教養教育に対する新入生の期待が高まっていることは事実であり、図17からは「社会生活に役立つ知識」や「自分の将来ビジョンを構築」という期待の一部が「幅広い教養（知識）」の中に吸収されたとも見るできるので、教養教育に課せられた期待はきわめて大きいと言わねばならない。

おわりに

立命館大学の2004年度改革以後の教養教育の現状についてデータを整理して示してきたが、その中から教養教育の特徴と課題も浮かび上がってきた。

最も特徴的なのは、教養科目のクラス規模が全学講義系の約2倍と大きいことであり、このことが授業外学習時間の短さと授業コミュニケーションの不足を余儀なくさせている。

しかし、教養科目担当教員の授業準備や授業の進め方および教員の熱心さは、学生の授業アンケートで見る限り、全学講義系のそれよりも高く評価されており、教養教育に対する担当教員の熱意は十分高いことが認められた。

また、教養教育担当教員の「労多くして功少なし」の主因である大クラスへの授業支援として導入されているTAの効果は思いのほか認められず、TAの授業への関わりの見直しが必要なのことがわかった。

最後に、学友会の新入生アンケートの分析から、新入生が大学の講義に寄せる期待のうち、「幅広い教養」が2007年度から「専門的な知識」を上回ったことがわかり、これに応える教養科目のカリキュラム改革と授業の改善が喫緊の課題であることが示された。

注

- 1) 本稿で使ったデータの一部は、教学対策会議等で報告されたもの、あるいは学友会の提供によるものである。データの収集と集計に協力いただいた共通教育課、教育開発支援課、学生オフィスに深く感謝する。
- 2) 「2008年度前期授業アンケート結果報告書」(2008年10月、教育開発推進機構)の145-147頁参照。TAのみ導入されているクラスの授業効果はTAのいないクラスに比べて、基本5設間で見える限り、講義系、外国語、小集団とも、顕著には認められなかった。
- 3) TAの役割については2008年度の本学のTAガイドラインで「教員とともに教育を補佐・援助することを通じて、本学の教育の向上に資することを目的とする」と定められている。

引用文献

- 木野茂「学生による授業評価アンケートを授業の改善にどう生かすか」『(大阪市立大学) 大学教育』第1巻・第1号、2004年、7-34頁。
- 木野茂「授業アンケートに見るコミュニケーションの効果」『立命館高等教育研究』第8号、2008年、123-145頁。

Present and Subject of Liberal Arts Education at Ritsumeikan University

KINO Shigeru (Professor, Institute for General Education)

Abstract

This paper shows a present appearance of the liberal arts education at Ritsumeikan University which performed large-scale reform in 2004 by data and raises a future subject. Data is mainly arranged and considered about the following three.

1. Problem of full-time rate of the teacher in charge, problem of class scale, and problem of evaluation of learning results, from the course situation, the attendance situation, and the acquisition situation of the liberal arts
2. Feature and subject about the lesson of the liberal arts from the result of the class questionnaire
3. Expectation of a new student for the liberal arts from the result of the new student questionnaire by a student council

Key words

Liberal Arts, Class Scale, Evaluation of Learning Results, Class Questionnaire, Teaching Assistant, New Student

(資料1) 教養科目A群・B群の科目一覧(2008年度)

教養科目A群

分野	開設科目名	クラス数							
1 思想と人間	科学技術と倫理	8	3 社会・経済と文化	現代社会と法	6	5 自然・科学と人間	自然と進化	6	
	宗教と社会	2		国際化と法	4		生物の多様性	6	
	ジェンダー論	8		現代日本の政治	6		地球科学	5	
	心理学入門	8		現代の世界経済	5		自然人類学	5	
	社会思想史	2		企業と社会	5		宇宙科学	6	
	哲学と人間	8		社会と福祉	6		スポーツのサイエンス	8	
	人間性と倫理	5		日本国憲法	8		現代人とヘルスケア	8	
	メンタルヘルス	4		現代の経営	6		科学・技術と社会	9	
	論理と思考	7		現代の国際関係と日本	5		科学的な見方・考え方	6	
				持続可能な開発	2		科学と技術の歴史	8	
2 現代と文化	映像と表現	7	4 世界の史的構成	市民と政治	4	6 数理と情報	現代環境論	7	
	スポーツの歴史と発展	8		日本経済概説	3		現代の科学技術	4	
	世界の言語と文化	6		経済と社会	5		生命科学と倫理	4	
	スポーツと現代社会	8		新しい日本史像	6		統計学	5	
	社会学入門	4		アメリカの歴史	5		情報科学	4	
	文化人類学入門	8		イスラーム世界の多様性	6		情報技術と社会	6	
	観光学	3		エリアスタディ入門	5		情報の数理	2	
	京都学	2		戦争の歴史と現在	2		数理の世界	2	
	現代の教育	7		中国の国家と社会	5	7 大学で学ぶ	現代の人権	6	
	美と芸術の論理	5		東アジアと朝鮮半島	6		日本の近現代と立命館	2	
	文学と社会	7		ヨーロッパの歴史	5		立命館で平和を学ぶ	4	
	メディアと現代文化	5		歴史観の形成	5		教養ゼミナール	17	

教養科目B群

スポーツ方法論Ⅰ	58	特殊講義	茶道文化史	1
スポーツ方法論Ⅱ	58		近江・草津論	2
			日本政治のメカニズム	1
			BKC教育研究入門	2
			カナダ研究入門	3
			ドキュメンタリー・環境と生命	1
			地域参加活動入門	1
			政治とジャーナリズム・入門	1
			政治とジャーナリズム・演習	1
			ピア・サポート論	6
			海外留学英語演習	4

論文

日本における大学評価の進展

江 原 武 一

要 旨

この論文では、日本の大学評価制度改革の概要を紹介するとともに、大学の自己点検・評価をふまえた日本の大学にふさわしい大学評価の仕組みを構築するために、その改革課題を整理することを試みる。

キーワード

大学評価、自己点検・評価、大学設置基準、第三者評価、学習成果

1 はじめに：大学評価制度の概要

大学評価への関心の高まり

大学評価とは、大学等の高等教育で行われるさまざまな活動の実態を、関連した情報や資料をできるかぎり科学的な手続きで収集・分析して明らかにするとともに、それらの活動の意義や価値、問題点などを判断したり評価して、その成果を実践的に活用することを意味する言葉である（江原、1984年、15頁；江原、1998年、7頁）。日本語の「大学評価」に近い意味をもつ英語は「アカデミック・エバリュエーション」だが、「ユニバーシティ・エバリュエーション」も使われることがある（Dill, 2003, pp.29-30）。

評価そのものは高等教育にとって不可欠な活動であり、学生や大学教員の個人的な評価には長い歴史がある。また大学評価は高等教育研究のテーマの1つとして、日本でも1970年代後半から一握りの研究者を中心に行われてきた（たとえば天城・慶伊、1977年；慶伊、1984年）。しかし大学評価が日本の大学関係者の関心を広く集めるようになったのは、91年の大学設置基準等の改正で、大学の自己点検・評価の実施と公表がすべての大学が「努めなければならない」課題として明記されてからである（たとえば大学設置基準第2条）。

それまで日本の大学は大学設置基準等によって厳しく規制されていたが、このときから規制が緩和され、大学教育のカリキュラムの構成などを自由に決めることができるようになった。ところがそうすると、同じ学位でもその内容や水準に違いが出てきたり、手を抜くところが出てくる恐れがあるため、各大学にはその教育研究水準の向上をはかり、大学の目的や社会的使命を達成するために、教育研究活動などの状況について自己点検・評価し、継続的に改善していくことが努力義務として要求されたのである。

その後、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（1998年）や中央教育

審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」（2002年）などをふまえて、学校教育法が2002年に改正され、大学評価はよりいっそう強力な法的裏づけをもつ制度として日本の高等教育に導入された。大学の自己点検・評価の実施と公表はすでに1998年に義務化されていた（大学設置基準第2条）。それに加えて、大学や学部等が選任する学外者による外部評価がもりこまれ、第三者評価、つまり当該大学の教職員以外の者による検証も努力義務になったが（大学設置基準第2条）、2002年の改正にともない、これらの大学評価はより上位の法令である学校教育法で規定されることになった（学校教育法第109条）。

またすべての大学（短期大学と高等専門学校を含む）は認証評価、つまり文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による評価を受けることも、新たに義務づけられた（たとえば学校教育法第109条）。それに先だって、国立学校設置法の改正（2000年）により、学位授与機構を改組した大学評価・学位授与機構も、国立大学をおもな対象にした評価の情報収集・提供や調査研究を任務とする国立の評価機関として創設されている。さらに2004年に法人化した国立大学の場合、各大学は6年間の中期目標と中期計画を策定するが、その実績を国立大学法人評価委員会に報告して、評価を受けなければならない（国立大学法人法第9条、第30条、第31条）。

このようにみると、「小さな政府」、つまり政府の権限を縮小し、国民の自助努力や市場競争の原理を重視する、現在の日本の政府による大学評価政策は、大学設置基準等による厳しい「事前規制」から、改革の成果を問う「事後チェック」も重視する方向へ大きく変わってきた（江原、2005年、7頁、35頁）。政府が規制を緩和して、大学の自助努力を促し、市場競争の原理を導入すると、政府の権限は弱まるようにみえる。しかし実際には学校教育法にもとづく大学評価制度の導入により、政府の権限はかえって強化されることになったのである。

こうした一連の政策の進展は、それが大学にとって「上からの」外圧であり、しかも大学評価そのものが大学関係者にとって未知の課題でもあったために、大学側に混乱がみられたり、受け身的な対応を示すところも少なくない。形式的な評価が支配的で、市場競争の原理が働きにくい日本では、大学評価もなかなか根づきにくいのかもしれない。しかし大学評価が大学の教育研究水準の向上をはかり、その目的や社会的使命を達成するために重要な役割を果たすのは疑いのないことであり、日本の大学にふさわしい大学評価、とくに大学の自己点検・評価を中核とした大学主導の大学評価を実質的に定着させるのは、日本の大学改革にとって十分意義のあることである。

この論文では、そうした観点から、日本の大学評価制度の概要を紹介するとともに、日本の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の仕組みを構築するために、その改革課題を近年の日米の先行研究も参照しながら整理することを試みる。なおこうした研究課題を探るためには、改革の先行モデルの1つであるアメリカにおける改革動向の分析も有益だが、紙幅の関係から、この問題については稿を改めてまとめることにする。

大学評価の分類と構造

日本では現在、どのような種類の大学評価が行われているのか。大学評価では、何を（評価の対象）、どのように（評価の方法）評価するのかという技術的な問題も大切だが、よりいっそう重要なのは、誰が（評価の主体）、何のために（評価の目的）評価するかである。ここでは、

4つの要素のうち後者の2つ、とくに評価の主体に注目して、日本の大学評価の概要を整理してみよう。

評価の主体は、①行政機関（政府、とくに文部科学省や地方公共団体など）、②第三者組織（大学基準協会や大学評価・学位授与機構、日本技術者教育認定機構、その他の大学連合組織など）、③大学（大学や短期大学、高等専門学校などの高等教育機関）、④その他（マスメディア、民間の評価会社、企業や政党、納税者としての市民、高校関係者、受験産業などの学外関係者、保護者と学生など）の4つに区分する（江原、1998年、12-14頁；舘、2005年、5頁）。

なお④その他に含めた評価主体も広い意味での第三者組織である。各大学にとっては、それらの大学評価の方が学生確保や大学のイメージ形成のために重要かもしれないが、ここでは、公共財としての高等教育を公的な組織として評価する組織と区別して、④その他に分類した。またこれらの評価主体は利害関係者（ステークホルダー）、つまり大学が行う教育や研究、社会的サービスといった諸活動に対して利害関係をもつ人びとや組織としても位置づけられる。

こうした大学評価の分類を採用するのは、各大学が教育研究などの状況について自主的に分析・評価し、その成果を自己革新のために実践的に活用する自己点検・評価を中核にした大学評価制度を定着させることが、日本の大学改革にとって重要だと考えるからである。

国際比較の観点から大学をとりまく学外の大学評価制度についてみると、日本と同様に、おもに政府による設置認可によって大学の質の維持向上をはかってきた欧州連合（EU）の国ぐにをはじめ、どの国の政府も国民国家の枠組みを前提にして、自国にふさわしい大学評価制度を構築することをめざしている。しかし大学評価の実施形態としては、多くの政府は直接個々の大学を評価するのではなくて、政府から一定の独立性を保った学外の第三者組織による大学評価を制度として導入し、各大学の自主的な自己点検・評価を促進したり方向づける仕組みを構築しようとしている。それはアメリカで発達してきた仕組み、つまり連邦政府や州政府の権限が相対的に弱く、おもに地域別適格認定協会や専門分野別適格認定協会が第三者評価の役割を果たす大学評価制度をモデルにしたものである¹⁾。

2 評価主体別にみる大学評価の動向と問題点

強化される行政主導の大学評価

政府行政当局主導の大学評価として代表的なのは、大学の設置認可にともなう大学評価である。文部科学省は大学設置・学校法人審議会（大学設置分科会）に委嘱して、大学設置基準等を適用した大学の設置評価を行っている。

大学設置基準は1956年に、大学基準協会の大学基準（1947年）に変更を加えて、文部省令として制定された。文部省は大学・学部・学科の設置認可にともなう事前審査の評価基準として、民間団体の大学基準協会が会員資格審査用に制定した大学基準を使っていたが、独自の基準を制定して大学の設置認可行政の権限を強めたのである。

戦後大学史のなかで、1956年は一連の戦後大学改革が一段落し、日本独自の展開をはじめた時点である。明治維新以降の戦前期の大学政策では、国家による大学評価が重要な意味をもち、設置認可の基準や条件を定めた専門学校令（1903年）や大学令（1918年）などが公的な評価基

準の役割を果たしていた。とくに私立校の発展は、この評価基準を満たすことにより各種学校から専門学校、大学へと昇格する形で進められた。大学設置基準の制定は、文部省の方針が再びこうした大学政策への関与を強化する方向へ変わったことを象徴する出来事だった（寺崎、2005年、216－217頁；天野、1984年、37－40頁）。

その後、高等専門学校設置基準（1961年）や大学院設置基準（1974年）、短期大学設置基準（1975年）なども文部省令として制定された。これらの設置基準を適用した設置評価が大学のあり方に大きな影響を与えてきたのはよく知られている（寺崎、2005年、219－220頁）。大学は設置基準、とくに形式的で画一的な数量的基準を満たすのに躍起となり、膨大な事務処理に忙殺された。この厳しい「事前規制」は91年の大学設置基準等の改正を契機に緩和されてきているが、大学の設置評価が文部科学省によって行われていることに変わりはない。

2つ目の政府行政当局主導の大学評価は、法令によって大学評価の実施を各大学に要求したことである。すでに述べたように、この要求は91年の大学設置基準等の改正で大学の自己点検・評価の実施と公表を努力義務として明記することからはじまった。その後10年間の間に法的規制は次第に強化され、2002年の学校教育法の改正により、大学評価はよりいっそう強力な法的裏づけをもつ制度として日本の高等教育に導入された。

それは各大学に大学評価の実施を要求するもので、政府行政当局自体が個別の大学を対象とした大学評価を直接実施するわけではない。しかし各大学はその教育研究などの状況について自己点検・評価を行い、その結果を公表するとともに、第三者評価、とくに文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による認証評価を受けることを求められるようになった（学校教育法第109条）。そしてその実施状況の概要は、文部科学省が毎年公表する「大学における教育内容等の改革状況」の調査結果によって情報公開され、大学評価の促進をうながしている。

この他に、政府行政当局主導の大学評価としては、国立大学法人評価や競争的な公的資金配分政策などがある。

はじめに国立大学法人評価についてみると、国立大学はすべての大学を対象とした認証評価とは別に、文部科学省に置かれた国立大学法人評価委員会による評価も受けている。この評価には各事業年度の業務実績に関する年度評価と、6年ごとに行われる中期目標・中期計画の業務実績に関する評価があり、その評価結果は次期の中期目標・中期計画や予算措置に反映される仕組みになっている（国立大学法人法第9条、第30条、第31条）。なお国立の高等専門学校も文部科学省に置かれた独立行政法人評価委員会による評価を受けており、法人化した公立大学も地方公共団体に置かれた地方独立行政法人評価委員会による評価を受けている（独立行政法人通則法第12条、第32条、第34条；地方独立行政法人法第11条、第28条、第30条）。

国立大学法人評価は、国立大学が評価結果の情報公開により学外の社会的な評価を受けるとともに、それをふまえて教育研究活動などの自己改善に役立てるという意味では、すべての大学を対象に行われる認証評価と共通するところがある。しかしそれは政府による定期的な「事後チェック」の仕組みの1つであり、しかも中期目標・中期計画の達成状況が次期の予算措置に反映されるので、政府以外の学外の第三者組織が実施し、必ずしも公的資金の配分とは連動しない認証評価とは趣旨が異なる大学評価である。そのためこれらの2つの大学評価の役割や実施方法などを整合的に整備することは、国立大学だけでなく、すべての大学にとって重要な

課題である（合田、2004年、8－10頁；館、2005年、5－6頁）。

文部科学省は競争的な公的資金配分を行うさまざまなプログラムを実施している。そのうち2002年から実施された「21世紀COEプログラム」は、国公立大学を通じた大学間の競い合いを活発化することにより、日本の大学に世界最高水準の研究教育拠点を学問分野ごとに形成し、国際競争力のある大学づくりを推進することを目的とした事業である（文部科学省、2007年、166－167頁）。この事業は、投入された公的資金が少ない割には個別大学のレベルにおける大学改革の進展に大きな影響を与えたといわれている。

その成果をふまえて「グローバルCOEプログラム」が事実上第2期のCOEプログラムとして2007年から開始された。このプログラムの特徴は選択と集中であり、「21世紀COEプログラム」と比べると採択件数は半数強に絞り込まれたが、1件あたりの年間配分額は約2倍になった。その結果、これまで研究費の配分で優遇されてきた旧制帝国大学系大学への集中がいっそう進むとともに、地方国立大学や私立大学の採択件数は大幅に減少した（杉本・坂本、2007年）。

教育面では、「特色ある大学教育支援プログラム」が2003年から5年間実施された。このプログラムは大学教育の質の充実や世界で活躍できる人材の養成をはかるために、大学教育の改善に資する種々の取組のうち、特色ある優れたものを選定、公表することにより、大学教育改革を促進していくことを目的とした事業である（文部科学省、2007年、167頁）。

この事業（Good Practice）は2004年から「特色GP」と略称され、ほぼ同様の目的をもった支援プログラムとして、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」（現代GP）や「専門職大学院形成」、「社会的ニーズに対応した医療人教育」などに特化した事業が矢継ぎ早に実施されるようになった。さらに2008年から、特色GPと現代GPを発展的に統合した「質の高い大学教育推進プログラム」が新しく開始された。

ところでこの大学政策では、文部科学省自体も予算を獲得するために、こうした競争的な公的資金配分政策を立案・実施する必要に迫られている。また文部科学省は行政機関が行う政策の評価に関する法律（2001年）にもとづいて、その政策を自ら評価する政策評価を実施している。大学評価はこのような行政改革に連動して、アカウンタビリティ（説明責任）や情報公開とともに導入されたものである。とくに文部科学省の競争的な公的資金配分政策の導入の背景には、文部科学省自体の予算が継続的に削減されるため、予算を獲得する努力を大学側にも要求するところがある。しかし明確な将来展望がないまま、パッチワークのように個別の事業をつぎあわせても、日本の高等教育の発展にとって望ましい成果は得られないだろう。

問われる第三者組織による大学評価の有効性

第三者組織による大学評価とは、各大学の教職員以外の者による大学評価を総称する言葉である。ただしすでに述べたように、ここでは、政府から一定の独立性を保った学外の公的な組織による大学評価に焦点を合わせる。こうした第三者組織による大学評価は、第二次大戦後の大学改革の一環として大学基準協会が1947年に創立された時に日本の高等教育に導入されたが、2002年の学校教育法の改正を契機に、日本の大学関係者の間にわかに関心を集めるようになった。この改正により、2004年4月から政府行政当局以外の学外の公的な第三者組織による大学評価が導入され、すべての大学は7年以内に一度、専門職大学院は5年以内に一度、認証評

価、つまり文部科学大臣の認証を受けた評価機関による評価を受けることが義務づけられた(学校教育法施行令第40条;学校教育法第109条)。

認証評価には、①機関別評価、つまり当該大学の教育研究などの総合的な状況についての評価と、②専門職大学院の専門分野別評価、つまり当該専門職大学院の教育課程、教育組織その他教育研究活動の状況についての評価の2種類がある。そのうち専門分野別評価については、専門分野ごとに評価機関を認証することが想定されている。したがって専門職大学院を置く大学は、機関別評価の他に、その専門分野別評価を受ける必要がある。また専門分野別評価は当面、専門職大学院から開始されるが、将来的には、他の課程でも義務化されと考えられる(学校教育法第109条)。

こうした認証評価を行う評価機関は、①認証評価を適確に行うに足りる大学評価基準と評価方法を定めていること、②認証評価の公正かつ適確な実施を確保するために必要な体制が整備されていること、③認証評価の結果の公表前に、評価結果に対する大学からの意見の申し立ての機会を付与していること、④認証評価を適確かつ円滑に行うに必要な経理的基礎を有する法人であることなどの条件を備えている必要がある(学校教育法第110条)。

2008年現在、機関別評価を行う認証評価機関として文部科学省から認証された機関は、大学の評価を行う日本高等教育評価機構、大学・短期大学の評価を行う大学基準協会、大学・短期大学・高等専門学校の評価を行う大学評価・学位授与機構、短期大学の評価を行う短期大学基準協会である。また専門職大学院のうち法科大学院の専門分野別評価を行う認証評価機関として日弁連法務研究財団、大学評価・学位授与機構、大学基準協会が認証されている。その他に経営分野では大学基準協会など、会計分野では国際会計教育協会、助産分野では日本助産評価機構が、それぞれ専門分野別評価を行う認証評価機関として認証されている(リクルート カレッジマネジメント編集部、2008年、6頁)。

第三者組織としての認証評価機関による大学評価には、いくつかの問題点や課題が指摘されている²⁾。第1に、認証評価がめざす大学評価の目的があいまいなことである。改正された学校教育法には認証評価の目的が明記されていない。とくに問題なのは、大学評価制度における大学の設置認可と認証評価との関係が不明確なことである。行政主導の大学評価政策が、大学設置基準等による厳しい「事前規制」から、改革の成果を問う「事後チェック」も重視する方向へ転換することをめざしているとすれば、認証評価はそれぞれの認証評価機関が定めた大学評価基準にもとづく評価であり、しかもそれは、すでに設置認可された大学が設置基準を満たしているかどうかをあらためて評価するものではない。政府行政当局以外の学外の公的な第三者組織による大学評価は、大学連合組織や大学関係者などの主体性にもとづいた自主的な評価であることに意義があるからである。

したがって認証評価は適格認定(アクレディテーション)、つまり設置認可された大学がその教育研究などの水準を自主的に向上させ、日本の大学として、あるいは国際的通用力のある大学としてふさわしい状況にあるかどうかを評価する大学評価として、大学評価制度のなかに明確に位置づけられる必要がある。

第2に、認証評価には現行の法令上、機関別評価と専門職大学院の専門分野別評価があるが、後者の専門分野別評価については、多種多様な専門分野に応じて、評価対象の専門分野を大幅

に拡張するとともに、専門職大学院だけでなく、大学院の修士課程や博士課程、さらに学士課程や短期大学士課程など、他の課程を対象にした専門分野別評価を整備する必要がある。また認証評価を実際に運用する過程で、機関別評価と専門分野別評価をどのように整合的に実施すればよいのか、その基本的な方策を確定していくことも今後の重要な課題である。

第3に、認証評価は複数の認証評価機関による多元的な評価を特色としており、それ自体は望ましいにしても、大学評価基準や評価方法がある程度標準化することが求められる。それは機関別評価と専門分野別評価のどちらについてもいえることである。とくに複数の認証評価機関が同種の対象を評価する場合には、少なくとも、それぞれの認証評価機関が設定する大学評価基準の最低水準をゆるやかな形で標準化する必要がある。そうしなければ評価結果はもとより、大学評価制度自体の信頼性や有効性が国内外で著しく損なわれる恐れがあるからだ。

大学評価基準や評価方法の標準化については、認証評価機関ではない第三者組織による大学評価との調整も必要である。たとえば日本技術者教育認定機構（JABEE）は技術系学協会と連携しながら技術者教育プログラムの審査・認定を行う非政府団体であり、学士レベルの技術者教育の質的同質性を国境を超えて相互承認するワシントン協定に加盟している。また高等教育品質保証機関国際ネットワーク（INQAAHE）などが試みる各国の質保証機関の相互認証システムへの対応も求められるだろう。

第4に、このような方向で第三者組織による大学評価を整備拡充するためには、多大な物的・人的資源が必要である。適切な財政基盤と人管理体制が整備されなければ、認証評価機関は公的な第三者組織としての自律性を確保できない。また質と量の両面で必要十分な評価者を早急に育成することも要請される。さらに日本の大学にふさわしい第三者組織による有効な大学評価の構築は、それぞれの認証評価機関の特色と長所を生かしながら、時間をかけて行う作業であることを、多くの大学関係者が共通に理解するようになることも重要なことである。

求められる大学主導の大学評価の定着

大学主導の大学評価の中核に位置するのは、各大学が行う大学の自己点検・評価である。学校教育法の第109条によれば、大学は、その教育研究水準の向上に資するため、当該大学の教育研究、組織運営、施設設備といった教育研究などの状況について自ら点検と評価を行い、その結果を公表するものとされている。この大学の自己点検・評価の実施と公表は91年の大学設置基準等の改正にともない、大学の設置認可による「事前規制」の緩和とひきかえに努力義務となり、さらに98年には義務化された。

その後の実施状況をみると、たしかにどの大学も教育研究などの状況について、なんらかの自己点検・評価を行い、その結果を報告書やインターネットなどのメディアを通じて公表するようになった。しかし点検・評価の実施手続きや結果の活用をはじめ、大学の自己点検・評価の明確な仕組みが確立されたとは必ずしもいえない。たとえば自己点検・評価は大学で行われる教育研究などの実態を明らかにするとともに、それらの意義や価値、問題点などを判断したり評価して、その成果を自己革新のために活用することを目的にしているが、現状把握のために自己点検は試みたものの自己評価までには及ばなかった場合が少なくない。

PDCA（Plan-Do-Check-Action）のマネジメントサイクルの考え方に即していえば、大学の自

己点検・評価は①計画、②実施、③点検・評価、④改善の4段階のうち、3つ目の点検・評価の段階にあたる。大学の教育研究などの管理運営では、最後の改善を次のステップの計画に結びつけて、大学の質を継続的に向上させる仕組みを構築することが求められることになる。しかし現状では、どの段階も試行錯誤の状態にあり、サイクル自体が定着していないことを考えると、自己点検・評価の仕組みの改革と定着を手がかりにして大学の教育研究水準の向上をはかるのは、どの大学にとっても重要な解決すべき課題である³⁾。

それでは、こうした大学主導の大学評価を実質的に定着させるにはどうすればよいのか。続いてそのための具体的な改革課題を大学の自己点検・評価の改革課題を中心に、近年の日米の先行研究も参照しながら整理してみよう。

3 大学の自己点検・評価の改革課題

大学構成員による大学評価の意義や効用の共有

大学主導の大学評価を実質的に定着させるためには、まず第1に、大学の自己点検・評価を含めた大学評価の意義や効用を、大学管理者や大学教員、大学職員、学生などの大学構成員が広く共有することである。

評価の主体に注目すると、日本の大学評価制度は各大学が行う大学の自己点検・評価を、学外の第三者組織による大学評価や政府機関による大学評価、その他のマスメディアや企業や高校関係者などによる大学評価がとりまく構造になっている。各大学は政府による大学設置基準等を適用した設置評価により設置認可された後、自主的に教育研究などの状況について点検・評価し、その結果を公表するとともに、政府から一定の独立性を保った第三者組織による認証評価を定期的に受けることを義務づけられている。それ以外に、国立大学は中期目標・中期計画の業務実績に関する国立大学法人評価も受ける。またどの大学も、政府の競争的な公的資金をはじめ、企業や同窓会組織などから外部資金を獲得しようとするれば、その都度、独自の評価基準によって評価されることになる。学生確保や大学のイメージ形成のためには、マスメディアをはじめ、さまざまな利害関係者による大学評価への対応も非常に重要である。

大学の自己点検・評価は、こうした大学評価制度のなかで中核に位置づけられる。というのは大学評価の目的はなによりもまず、大学の現状を改善したり改革して、その質の向上をはかること、つまり大学の機能である教育や研究、社会的サービスをより優れたものにすることにあるからだ。どのような組織や制度についてもいえることだが、その機能を十分に発揮させるには、自己点検・評価を常に行い、その成果を自己革新のために活用する必要がある。

とりわけ大学は学問の自由の理念にもとづく自治的な教育研究機関だとみなされているので、その意味でも大学評価、とくに大学の自己点検・評価は重要になる。自治は自主的な軌道修正の仕組みを内蔵した組織や制度に対して社会が認めるものであり、それによってはじめて、大学は外部からの干渉や介入に対して自律性を確保できると考えられるからである。

今後は大学の自助努力がますます求められ、大学教育の質や大学の個性をめぐって、大学間の競争が厳しくなると予想される。そうした新しい時代の流れに対応するためにも、過去に対する反省と現状の点検・評価は不可欠である。どの大学もそれぞれ固有の理念や目的をもって

おり、私立だけでなく国公立も含めて、どの大学にもユニークな建学の精神や独自の使命があるはずである。そうした基本的な理念や目的をふまえて、実現可能な未来をみずから描けなければ、その大学に対する将来のイメージはきわめて暗いものになってしまうにちがいない。

こうした大学評価の意義や効用を大学構成員が共有するためには、いくつもの障害を乗り越えなければならない。学問の自由の理念が一方で学部や講座のエゴを助長し、その既得権の擁護のために大学の自己点検・評価や自己改革が進めにくいのは事実である。学内の評価の主体として大学管理者や大学教員の他に、大学職員や学生を含めるのかどうかも大きな問題である。しかしそうした障害を乗り越えながら自主的な改革を進めることによってのみ、各大学は独自の方向を見出すことができるのではないだろうか（江原、1994年、232－234頁）。

多様な大学評価と連動した大学の自己点検・評価の構築

第2に、大学の自己点検・評価を学外から要請されるさまざまな大学評価と連動させ、その準備を進めることも兼ねた評価活動として位置づけ、自分の大学にふさわしい仕組みを整備する必要がある。

各大学は今後、学外の第三者組織や政府機関による大学評価、マスメディアや企業、高校関係者、保護者といった利害関係者による大学評価など、多種多様な大学評価に対処することを求められている。これらの大学評価はいずれも多大なエネルギーを要する作業だから、その都度個別に対処すれば、大学にとって過重な負担になったり、準備作業が重複しやすいため、大学評価疲れをもたらすことになる。

そうした状況を避けるためには、大学の自己点検・評価にとって不可欠な評価項目を大学の置かれた状況に応じて確定するとともに、さまざまな大学評価で使われている評価項目を比較検討して、どの大学評価にも共通に含まれ、しかも自分の大学の改革にとって意味のある重要な少数の評価項目を抽出し、それらを中核にした汎用性の高い大学の自己点検・評価の仕組みを構築する必要がある。

その際のポイントは、大学評価に使える種々雑多な評価項目や評価指標を満載したデータベースを構築するのではなく、大学の自己改革に活用できる評価項目や評価指標を厳選し、日常の教育研究などの活動を分かりやすく、目にみえる形で評価する作業を積み上げていくことである。というのは、こうした大学独自の自己点検・評価活動は学外の各種の大学評価への準備として役立つだけでなく、政府の競争的な公的資金や企業や同窓会組織などからの外部資金を獲得する際にも、それまでの実績を示す客観的な成果として活用できるからである。

学内の実施体制の整備

第3の課題は、大学の自己点検・評価の実質的な実施体制を学内で整備することである。

ほとんどの大学は大学の自己点検・評価を実施する学内の全学的な組織として、自己点検・評価委員会や自己評価委員会、あるいは教員研修（FD）も含めた自己点検・評価・FD委員会などといった委員会を設置している。複数の学部をもつ大学では、学部や研究所などの部局レベルの委員会を設置しているところも少なくない。大学教育の改善や支援をおもな目的とした大学教育センターを設置する大学も徐々に増えており、学生による授業評価をはじめ、大学教

育の評価を中心とした大学評価を実施している。

それに加えて、多様な評価活動を効率的に遂行する全学的な組織として、評価情報分析室（名古屋大学）や経営情報分析室（愛媛大学）、大学評価情報室（九州大学）を設置した大学もある。これらの3大学に共通する活動は①評価活動への支援、②データ管理、③データ分析、④学内向けレポート作成の4つであり、その背景には、大学の経営情報システムの構築、大学評価への対応、大学評価で必要とされる根拠資料の効率的な学内収集体制の構築の必要性があるという（小湊・中井、2006年、242-244頁、250頁）。

しかしこうした組織も、大学の自己点検・評価を実質的に実施できるように整備されなければ、大学改革のために新たに設置された他の多くの組織と同様に、形だけの組織作りに終わってしまう恐れがある。関口は、実質的な自己評価体制を構築する際のポイントとして①評価対象となる活動全般を見渡せるリーダーを確保すること、②評価チームは小規模を基本とし、しっかりした支援体制を作ること、③評価作業のための人材育成の見地も忘れないこと、④メンバーには事務職員も必ず加えることの4点を指摘している（関口、2004年、42-43頁）。

これらのポイントは（著者も述べているように）、経験的にえられたものであり、実施にあたっては、それぞれの大学の事情や制約条件に即した応用や工夫が必要になるが、実質的な実施体制を整備する際の留意点を簡潔に示しているといっていよう。

教育を重視した評価項目の体系化

第4に、大学の自己点検・評価は各大学の教育研究水準の向上に資するために行われるが、当面は、大学教育を改善し、教育の質を保証するために、教育評価に焦点を合わせて評価項目を体系化すべきである。

大学評価にはさまざまな評価項目がある。たとえば大学基準協会や大学評価・学位授与機構などの認証評価機関が行う機関別評価の評価項目をみると、大学の理念・目的や教育研究組織、教育内容・方法から、施設設備や管理運営、財務まで多岐にわたっている。しかし大学評価が各大学の理念や目的に即して行われることも反映して、評価項目は教育評価を中心に構成されている。専門分野別評価では、教育評価はよりいっそう重視されている。

大学評価では教育評価と並んで、研究評価も重要な評価項目である。しかし教育が所属大学の学生を直接の対象にしたローカルな活動であるのに対して、大部分の研究は学内で行われるにしても、その評価は基本的に学外や海外の研究者集団によって行われるため、研究はどちらかといえば、大学の枠を超えて評価されるという意味でコスモポリタンな活動である。したがって大学の自己点検・評価では、研究評価は施設設備や管理運営などの評価と同様に、大学教育の改善や質の保証に関連した活動を対象とした評価項目群の1つとして位置づけられる。

こうした教育評価の重視は、認証評価機関の主要な先行モデルである、アメリカの地域別適格認定協会や専門分野別適格認定協会が設定した評価項目の構成にもよくあらわれている。とくに1980年代以降、アカウンタビリティの考え方が浸透すると、適格認定では入学者の特徴や既存の資源、教育研究組織、施設設備などのインプット面よりも、学生が在学中に獲得した学習成果（ラーニング・アウトカムズ）が重視されるようになった。また産業界や州政府などの学外の声にも応えるために、適格認定協会は大学に対して大学教育の質を継続的に改善するこ

とを要求するようになった (Rice, 2006, p.17; パーク、2003年、93頁)。大学評価は大学の機能である教育と研究、さらに社会的サービスをより優れたものにするために行われるが、どの大学にとっても最も重要なのは大学教育を改善し、教育の質を保証することだからである。

日本の大学は今後、教育重視型大学と研究重視型大学の2つのタイプに大きく分化するが、実際にはどちらのタイプの大学にも、多種多様な特色のある大学教育を提供する大学が増えると思われ。とくに教育重視型大学のなかには、大学の規模が比較的小さく、社会的な知名度もそれほど高くないかもしれないが、大学の長所や持ち味を生かして、その大学に最もふさわしい適所を得ようとする「隙間 (ニッチ、niche)」志向の大学が数多く生まれると考えられる。たとえば実績のある学部や学科の教育課程をさらに魅力あるものにして優秀な学生を確保する大学や、地元の地域産業向けの人材養成を将来の動向を見越して強化する大学、現職研修の機会を活用したい有職者をはじめ、退職後の高齢者や子育ての終わった主婦などの成人学生の積極的受け入れを教育目標にする大学などである (江原、2006年、115頁、121-122頁)。

大学の自己点検・評価は、そうした各大学の理念や目的に沿って大学教育を改善し、教育の質を保証するために、教育評価に焦点を合わせ、その関連で大学の他の諸活動を体系的に点検・評価できるように評価項目を整備すべきである。

学生の学習成果を中心にした評価指標の設定

第5に、このような教育評価に焦点を合わせた大学の自己点検・評価では、評価のおもな対象を専門分野や専攻、あるいはコースや課程が提供する教育プログラムにし、その教育成果を評価する際には、学生の学習成果、つまり学生が在学中に獲得した知識や技能、価値観、態度などを評価する指標を中心に評価指標を設定する必要がある。

従来の日本の大学教育の評価では、おもに教育機関全体と個別の授業を評価単位とした評価が行われてきた。しかし評価結果を大学教育の改善に生かすには、機関別評価だけではあまり役に立ちそうにない。個別の授業の評価結果も、履修の責任を全面的に学生にまかせることが難しい現状を考慮すると、個々の授業が効果的になったからといって、その大学の大学教育の質が全体として向上するわけではない。評価結果をさらなる改善に結びつけて、大学教育の質を継続的に向上させる仕組みを構築するには、専門分野や専攻、あるいはコースや課程における教育活動を単位にした教育評価が重要なのである (串本、2006年、265頁、274頁)。

またそうした教育プログラムの評価では、学生の学習成果の評価を中心に評価指標を設定する必要がある。教育と学習はいずれも「教えること」と「学ぶこと」の2つの意味を兼ね備えた言葉だが、教育学では、教育は学習が成立するように支援する「学習への援助」として位置づけられている。つまり学習そのものはあくまでも学習者自身によって行われるが、教育はそうした学習への動機づけをしたり、学習意欲を喚起したり、学習する機会を準備することにより、学習者の学習過程を適時に、的確に支援することを意味する言葉である (山崎、2007年、20-21頁)。

このような観点からみると、各大学はその理念や目的に沿った大学教育の目的を、すべての学生が達成するのが望ましい学習成果として公的に明示し、彼らがそれらの成果を実現するのに支援するために、適切な教育課程を編成したり、教育方法や教育研究組織、その他の施設設

備などを整備する立場にある。そして学生の学習成果と学生の学習に対する大学側の援助を定期的に点検・評価し、その結果を次の大学教育の改善に結びつける仕組みの構築は、どの大学にとっても不可欠なのである（川嶋、2005年、259－261頁；Jones, 2001, pp.15－16）。

ところで学生の学習成果の分類や具体的な評価指標は、大学の事情に応じていろいろ想定することができる。ここではごく試論的な試みを、1つの参考例として簡略に紹介してみよう。

作田の紹介によれば、アスチンは大学教育の一般的な目的を考慮して、学生の学習成果を①学習成果のタイプ（認知的・情緒的）、②評価指標のタイプ（心理的・行動的）、③学習成果の時間軸（短期的・長期的）の3つの軸を用いて、8つに分類している。認知的・心理的な学習成果は知識や技能、批判的思考力、問題解決能力などによって、認知的・行動的な学習成果はキャリア発達や学歴、職業達成などによって構成される。また情緒的・心理的な学習成果は価値観や態度、自尊感情、大学生活の満足度などによって、情緒的・行動的な学習成果はリーダーシップや余暇の活用、キャリア選択などによって構成される。

この4類型をさらに、3つ目の分類軸、つまり学習成果を大学在学中あるいは大学卒業直後の短期的な成果と、大学卒業後数年を経た長期的な成果の2つに分けてみると、たとえば認知的・心理的な学習成果は在学中の学習成績や医学校進学試験（MCAT）の成績、入社試験の成績などの短期的な成果と、卒業後就業した職業が要求する各種の資格試験の成績や昇進試験の成績などの長期的な成果に分類される。また情緒的・心理的な学習成果についてみると、同じ満足度でも、個別の授業や大学生活などの満足度は短期的な成果であり、職業や仕事などに対する満足度は長期的な成果ということになる（作田、2004年、14－15頁）。

大学教育の目的や学生の学習成果は、それぞれの大学の事情によって独自のものがあるし、多様であることが望ましい。具体的な評価指標も、一方で個別の大学を超えた全国レベルのある程度標準化された客観的な試験などの開発も望まれるが、他方で各大学がその大学教育の改善にとって最も適切な評価指標を、実践をふまえて独自に開発することも重要な課題である。またアスチンは学生の学習成果をおもに個人単位でとらえているが、大学教育の改善にとっては、専門分野や専攻、コースや課程、学部などの組織単位でみた学習成果の評価指標を工夫することが求められる。さらにこうした学習成果を教育課程や教育方法、施設設備などといった学生の学習に対する大学側の援助体制と関連させて評価するとしたら、よりいっそう多くのエネルギーが必要になるだろう。

学部の自己点検・評価を積み上げて構築する全学の大学評価

第6に、大学評価では全学レベルの大学評価が基本だが、実質的な大学評価を定着させるためには、なによりもまず学部や研究科を基本的な組織単位にした評価を実施したり評価結果を集約し、それを積み上げて全学的な評価結果をまとめる方式が実施しやすいように思われる。これはとくに複数の学部や研究科をもつ中・大規模大学にあてはまることである。

日本の大学は伝統的に、類似した専門分野をまとめて設置された学部を基礎に編成されており、大学の管理運営も大学教員によって構成される学部レベルの教授会を中心に行われてきた。現在の行政主導の大学改革では、各大学は国公立を問わず、学長を中心とする全学的な管理運営の仕組みを確立することを求められているが、この伝統的な仕組みは依然として根強く残

っている（江原、2005年、34頁）。

教育評価では評価の組織単位を専門分野や専攻、あるいはコースや課程が提供する教育プログラムにするのが望ましいにもかかわらず、大学教育の教育課程もおもに学部レベルで編成されてきた。なかには学部教育の教養教育のように、全学的な観点から編成されるものもある。しかしその場合も、各学部が共通して学生に履修を求める科目を中心に科目編成を集約したうえで、全学的な統一性と学部レベルの独自性をはかる方式が実施しやすいように思われる。

また実際には同じ学部内の大学教育も多様だが、学部レベルで評価指標や評価基準をある程度標準化できなければ、学部や全学的な大学教育の目的をふまえた教育評価を実施したり、その結果を次の大学教育の改善に結びつけることはできないだろう。さらに学外の大学評価、たとえば認証評価で今後機関別評価と専門分野別評価をともに受けることになることとすれば、学部レベルの自己点検・評価を積み上げて全学的な大学評価を構築する方が、大学評価の整合性や体系性、要素間の相互関連性などの見通しも立てやすいように思われる。

なおこうした評価活動にとって重要なのは、大学職員や学生に評価活動への積極的な参画を求めることである。たとえば教育評価についてみると、大学教員は大学教育を直接担当しており、教育課程の編成や新しい教育プログラムの開発や改善などに対する権限と責務があるから、その評価活動でも中心的な役割を果たすのは当然のことである。

しかし大学教育を円滑に進めるには、教学関係をはじめ、図書館や学生部などさまざまな部門の大学職員の実質的な支援が不可欠である。彼らは大学教育の実施状況を大学教員以上に熟知していることも少なくないので、彼らの評価活動への責任ある参画を積極的に進める必要がある。大学の自己点検・評価に役立つ資料やデータを系統的に収集したり分析する際にも、大学職員の協力と関与は不可欠である（関口、2004年、45－46頁、54－55頁）。

学生は学生による授業評価により、すでに公的な教育評価活動に部分的に参画している。授業に関するインフォーマルな情報がクラスやサークルなどの人的ネットワークを通じてキャンパス内に浸透しているのは、どの大学にもみられることである。しかし学生が大学教育の直接の利害関係者であることや、教育評価の中核は学生の学習成果の観点からみた教育プログラムの評価であることなどを考えると、学生の評価活動への参加は非常に重要である。

ただし大学の自己点検・評価を実施する組織の規模は、全学レベルでも10名未満の比較的小規模な方が運営しやすいことが経験にもとづいて提言されている。そのためどの大学も、評価活動への大学職員や学生の積極的な参画のあり方を大学の事情に応じて工夫したり、その活動を支えるために補助職員や臨時委員の柔軟な補充、学内の関連組織の協力などにより支援体制を充実して、大学評価を実質的なものにすることを求められている（ケルズ、1998年、82－83頁；関口、2004年、44－45頁）。

4 大学評価の改革の方向

日本の大学評価制度は、各大学が行う大学の自己点検・評価を、学外の第三者組織による大学評価や政府機関による大学評価、その他のマスメディアや企業や高校関係者などの利害関係者による大学評価がとりまく構造になっている。

日本の大学改革にとって、日本の大学にふさわしい大学主導の大学評価を実質的に定着させることはきわめて重要な課題である。そのためにこの論文では、おもに日米比較の観点から、日本の大学評価制度の概要をまとめるとともに、大学の自己点検・評価の改革課題について整理した。分析の結果を簡略に要約しておこう。

大学の自己点検・評価を中核とした大学主導の大学評価を実質的に定着させるためには、次の点に留意する必要がある。

まず第1に重要なのは、大学の自己点検・評価を含めた大学評価の意義や効用を、大学管理者や大学教員、大学職員、学生などの大学構成員が広く共有することである。第2に、各大学は大学の自己点検・評価を学外から要請されるさまざまな大学評価と連動させ、その準備を進めることも兼ねた評価活動として位置づけ、自分の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の実質的な実施体制を学内で整備すべきである。

第3に、大学の自己点検・評価では当面、教育評価に焦点を合わせて、評価のおもな対象を専門分野や専攻、あるいはコースや課程が提供する教育プログラムにし、その教育成果を評価する際には、学生の学習成果、つまり学生が在学中に獲得した知識や技能、価値観、態度などを評価する指標を中心に評価指標を設定する必要がある。

第4に、大学評価では全学レベルの大学評価が基本だが、実質的な大学評価を定着させるためには、なによりもまず大学の自己点検・評価において、学部や研究科を基本的な組織単位にした評価を実施したり評価結果を集約し、それを積み上げて全学的な評価結果をまとめる方式が実施しやすいように思われる。これはとくに複数の学部や研究科をもつ中・大規模大学にあてはまることである。

ところでこうした大学主導の大学評価の定着は、各大学の自助努力だけでなく、学外の条件によっても左右される。おもに改革の先行モデルの1つであるアメリカにおける経験を参考にすると、大学基準協会や大学評価・学位授与機構などの認証評価機関は、認証評価の目的が適格認定であることを明示し、大学と協働して大学教育の改善にとりくむ方向をめざすべきである。そのために必要な財政基盤と人員体制の整備も、加盟大学と協働して解決することが望まれる。というのは、学外の公的な第三者組織による大学評価は、大学のみならず社会にとっても、大学連合組織や大学関係者などの主体性にもとづいた自主的な評価であることに意義があるからである。

日本の大学関係者にとって、大学評価の意義や効用をはじめ、実績を基盤にしたアカウンタビリティの実施や適切な評価手法の開発など、経験の乏しい領域は少なくない。しかし今求められているのは、なによりもまず自分の大学にふさわしい大学の自己点検・評価の仕組みを構築し、着実に実施していくことであるように思われる。

注

- 1) アメリカの適格認定協会をはじめ、各国の大学評価制度の概要については、米澤他、2000年、174－178頁；吉川、2004年、50－51頁；馬越、2004年、9－10頁；日永、2000年、158－160頁；早田、2003年、124頁などを参照。
- 2) 認証評価機関による大学評価の問題点や課題については、早田、2003年、124頁；合田、2004年、8－9頁；館、2005年、8－9頁、14－15頁、16－17頁；工藤、2005年、83頁；リクルート カレッジマ

ネジメント編集部、2008年、5-7頁などを参照。

- 3) 大学主導の大学評価の改革課題については、関口、2004年、10-11頁；寺崎、2005年、224-225頁；米沢、2006年、320頁などを参照。

参考文献

- 天野郁夫「日本における大学評価」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会、1984年、30-54頁。
- 天城勲・慶伊富長編『大学設置基準の研究』東京大学出版会、1977年。
- 馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、2004年。
- 江原武一「アメリカにおける大学評価」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会、1984年、15-29頁。
- 江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年。
- 江原武一「アメリカ合衆国の大学評価」『大学評価に関する総合的比較研究』（平成6～8年度文部省科研費研究成果報告書 研究代表者 桑原敏明）筑波大学教育学系、1998年、7-18頁。
- 江原武一「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂、2005年、3-45頁。
- 江原武一「高等教育におけるグローバル化と市場化—アメリカを中心として」『比較教育学研究』第32号、2006年、111-124頁。
- 川嶋太津夫「国立大学の法人化と教育評価—教育の『品質』の保証と改善の観点から—」早田幸政編『国立大学法人化の衝撃と私大の挑戦』エイデル研究所、2005年、254-269頁。
- 串本剛「大学教育におけるプログラム評価の現状と課題—教育効果を根拠とした形成的評価の確立を目指して—」『大学論集』第37集、広島大学高等教育研究開発センター、2006年、263-276頁。
- 工藤潤「評価者トレーニングについて—米国ニューイングランド地区基準協会評価者研修ワークショップに参加して—」『大学評価研究』第4号、2005年、79-83頁。
- 慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会、1984年。
- ケルズ、H.R.、喜多村和之・館昭・坂本辰朗訳『大学評価の理論と実際—自己点検・評価ハンドブック』東信堂、1998年。
- 合田隆史「認証評価の仕組み」『IDE（現代の高等教育）』No.464、2004年、5-10頁。
- 小湊卓夫・中井俊樹「国立大学法人におけるインスティテューショナル・リサーチ組織の特質と課題」大学の諸活動に関する測定指標調査研究会編『大学の諸活動に関する測定指標の調査研究』大学評価・学位授与機構、2006年、235-253頁。
- 作田良三「大学生のアウトカムの分類論とインストラメント」『大学における教育研究活動のパフォーマンス・インジケータの開発』（平成13～15年度文部科学省科研費研究成果報告書 研究代表者 山崎博敏）広島大学大学院教育学研究科、2004年、12-23頁。
- 杉本潔・坂本輝昭「大学院予算 狭く厚く—グローバルCOEプログラム 審査公表」『朝日新聞』2007年7月2日。
- 関口正司『教育改善のための大学評価マニュアル—中期計画実施時の自己評価に役立つ25のポイント—』九州大学出版会、2004年。
- 館昭「国際的通用力を持つ大学評価システムの構築—「認証評価」制度の意義と課題—」『大学評価・学位研究』第3号、2005年、5-19頁。
- 寺崎昌男「日本における大学評価—批判的展望—」秦由美子編著『新時代を切り拓く大学評価—日本とイギリス』東信堂、2005年、213-231頁。
- バーク、J.C.、林隆之訳「公立高等教育の新たな説明責任—規制志向から結果志向への転換—」『大学評価』第3号、2003年、91-112頁。
- 早田幸政「認証評価制度のインパクト—アメリカの『教育長官認証』の紹介を兼ねて—」『高等教育研究』

第6集、2003年、105-129頁。

日永龍彦「大学評価」日本教育経営学会編『大学・高等教育の経営戦略』（シリーズ 教育の経営 3巻）玉川大学出版部、2000年、157-173頁。

文部科学省編『文部科学白書（平成18年度）』国立印刷局、2007年。

山崎高哉「教育と学習」江原武一・山崎高哉編著『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年、11-22頁。

吉川祐美子「大学の質保証—ヨーロッパの動向」『IDE（現代の高等教育）』No.464、2004年10月号、2004年、49-53頁。

米澤彰純「高等教育の評価に関する研究の回顧と展望」『大学論集』第36集、2006年、315-329頁。

米澤彰純・村澤昌崇・作田良三「日本の大学評価システムの構造と機能—自己点検・評価が生み出したもの—」『高等教育研究』第3集、2000年、173-193頁。

リクルート カレッジマネジメント編集部「特集 5年目を迎えた認証評価」『リクルート カレッジマネジメント』150号、2008年、4-7頁。

Dill, D.D. "The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States." In National Institute for Educational Policy Research of Japan (ed.). *University Evaluation for the Future: International Trends in Higher Education Reform*. Tokyo: National Institute for Educational Policy Research of Japan, 2003, 27-37.

Jones, E.A. "Working in Partnership with Faculty to Transform Undergraduate Curricula." *New Directions for Institutional Research*, No.110, Summer 2001, pp.15-27.

Rice, R.E. "Enhancing the Quality of Teaching and Learning: The U.S. Experience." *New Directions for Higher Education*, No.133, 2006, pp.13-22.

The Progress of Academic Evaluation Reforms in Japan

EHARA Takekazu (Professor, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

This paper attempts, first of all, to summarize the development of academic evaluation reforms in Japan since the 1990s. Secondly, reform issues for improving well structures and processes of Japanese academic evaluation on the basis of academic self-monitoring and self-evaluation are discussed.

Key words

Academic Evaluation, Self-Monitoring and Self-Evaluation, Standards for the Establishment of Universities, Third-Party Evaluation System, Learning Outcomes

論文

英語教育の国際化

—政策科学部学士課程における実践型英語ライティング—

田 林 葉・西 出 崇
宮 浦 崇・重 森 臣 広

要 旨

国際化するのは社会である。そして、国際化やそれに伴う社会変動に応答できる人材を育成することが教育機関である大学の役割である。しかし、大学の英語教育はこの課題に込んでいるだろうか。この小論の目的は、こうした疑問を出発点として試行された立命館大学政策科学部における英語教育実践—社会と結ぶ英語ライティング教育の実践—の検証のための、基本的な素材を提供することにある。この小論では、クラスサイズ、授業方法、教材などにおいて、通常の英語教育とは異なる構想を持った新しいライティング指導の概要を示し、2008年度前期セメスターの授業実践をもとに若干の検証を行なう。この小論を通して、今後ますます国際化する社会において、英語ライティング教育の改善の可能性を探求する素材を提供したい。

キーワード

英語教育、ライティング、社会実践、専門教育、政策科学、国際化

はじめに

大学教育の改革が議論されるとき、改革の方向性の一つとして主題化されるのがその国際化である。大学教育の国際化は、すでにひとつの標語と化した感がある。標語と呼ばれるものが一般にそうであるように、国際化もまた、反省を介さずに常識の一部として組み込まれ、明晰な定義を与えられることもなく使用頻度だけが増大し続けるといった現象を生み出す危険性がある。大学の国際化とは何であろうか。海外から多くの留学生を迎え入れ、海外へ多くの学生を送り出す、これも国際化の一断面であることは間違いない。キャンパスを、様々な国籍を持つ学生が往来し、講義や会話の中に日本語以外の言語が流入する賑やかな情景は、国際化の象徴そのものである。留学生や留学経験を持つ学生の数・割合など、この情景は数量として計測し示すことが容易であり、その数量の水準や上昇は大学の「魅力」を端的に示す代替指標として活用されやすいし、また実際、活用されてきた¹⁾。

しかし、大学の社会的な役割とは何かといった素朴な疑問に改めて立ち返ってみたとき、こうした標語や象徴が連想させるものとは違った国際化の断面がみえてくるかもしれない。大

学の国際化を促すものは、社会の国際化である。国際化やそれに伴う社会変動に応答できる人材を育成することが教育機関である大学の役割である。そして、そうした人材に求められる力量の中心をなすのが外国語の運用能力だということになる。外国語の運用能力は教育により開発されるわけだから、大学で教えられる外国語の授業が、社会が期待する人材像や力量形成に応答的であるかどうかが問題になる。「英語教育の国際化」などという一見奇妙なタイトルを小論に付した趣旨はここにある。

些か迂遠な書き方をしたかもしれないが、小論の主題は、こうした素朴な疑問を出発点として試行された立命館大学政策科学部における英語教育実践—社会と結ぶ英語ライティング教育の実践—の検証のための基本的な素材を提供することにある。以下、1節においてこの構想の基本的な視点を紹介し、2節で政策科学部における外国語教育の制度的前提の概略を述べる。3節では新しいライティング指導の概要を示し、続く4節では2008年度前期 Semester の授業実践をもとに若干の検証を行なう。この小論を通して、今後における英語教育の改善の可能性を探求する素材を提供したい。

1. 構想の視点

上にのべたように、この実践的な英語ライティング教育の構想の出発点は、国際化する社会に応答可能な英語運用能力とは何かといった素朴な疑問にあった。英語はほぼすべての入学者にとって、いわゆる「既習外国語」であり、彼ら・彼女らは、入学前に少なくとも6年以上、英語の学習を重ねてきており、英語を運用するために必要な基本事項はすでに修得されている。基本事項の修得プロセスは、苦渋に満ちたものだったであろう。教科書を与えられ、練習問題に解答し、問題集を使って反復的練習を重ね、そして試験のスコアでその努力を評価される。そうして身につけた基本事項は、やがて社会の中で、実践的に活用されるはずの基礎体力のようなものだったはずである。

しかし、大学の英語教育は、こうした苦渋に満ちた学習過程からどれだけ自由に展開されていただろうか。教科書、練習問題、問題集、そして試験は、相変わらず大学における英語学習の必須アイテムであり続けている。大学は修得された基本事項を伸びやかに活用する機会をどれだけ提供できているだろうか。ここで必要とされたのはいくつかの発想の転換である。

第一に、一般に外国語運用能力の4つの構成要素（4技能）のうち、ライティング能力に焦点を据えた科目に注目した点である。一般にライティングの指導には大きなコストがかかる。授業時間内の指導のみならず、課題作文の添削指導など授業時間外の労力を費やすことでしかライティングの指導は不可能である。ライティングはリーディングによって知った語彙や表現を「使う」ことで、それらの語彙や表現を身体化する効果を持っており、そうした身体化された語彙や表現はスピーキングやリスニングの学習や実践にもよい効果をもたらす。しかし、大学教育としてライティング指導を展開する場合、留意しなければならない点がある。理工、医学、薬学系の学問領域にみられるように、学士課程における学習にとって不可欠な語彙の体系が明確であるような場合には「テクニカル・ライティング」への展開が容易に考えられる。社会科学系においても経済学のように制度化が進んだ領域においても同じようなことがいえるだ

ろう。しかし、政策科学部は教育課程そのものが学際的であり、リベラル・アーツの社会科学の総合といった教育理念を有しているがゆえに「テクニカル・ライティング」への収斂が難しい。

第二の発想の転換は、この問題に対面することから生まれた。それは社会実践の模擬という視角である。ここでいう社会実践は「仕事」と言い換えてもよい。一般に学習は自分自身の理解を深め、知識を増大させ、技能を向上するための個人主義的性格が強い営みである。これに対して、「仕事」は、何らかの程度において、自分以外の他者に対して便益を供与する社会性の強い営みである。その便益はモノであることもあればサービスであることもあるだろう。いずれにせよ「誰かのために」なされるのが「仕事」であり、「仕事」と連結された学習は自分の知識・技能の向上や開発のためだけでなく、自分以外の他者をサービスのターゲットとして想定することになる（仮想的サービス・ラーニング）。

第三は、教材の考え方の転換といえよう。教材は教科書、練習問題、問題集、試験問題として与えられるのではなく、受講者自身が社会実践の場において発見することになる。学習過程に組み込まれたサービスのクライアントは、京都を訪れる観光客および京都在住の外国人である。これら外国人が京都を楽しみ、あるいは京都で生活する際の様々な局面で、感じるかもしれない不安や不満の根底にあるのは言語バリアの存在であろう。受講者は、仮想的クライアントとしての外国人の視点で、あるいは実際にそれら外国人や外国人と対面する機会の多い人々への聞き取り調査を行なうことを通じて、社会の中にある言語バリアを発見・発掘する。そうして発見・発掘された言語バリアを、自分自身が培ってきた英語力を駆使しながら一つ一つ除去するサービスが学習課題となり、教材となる。

最後に授業形態の変更である。このような仮想的サービス・ラーニングを展開する場合、従来型の教員とクラスの組み合わせは、必ずしも適切とはいえない。受講者たちが発見した言語バリアの分野や種類は多様である。そうした言語バリア解除の作業を進める上で受講者たちが遭遇する問題もまた多様である。したがって、複眼的な学習指導がどうしても必要になる。ひとりの教員がひとつのクラスを固定的に指導するのではなく、複数教員が流動的かつ機動的に学習をサポートできる態勢が望ましい。受講者が発見した言語バリアは、行政機関における様々な手続、医療、ショッピング、京都や日本の歴史からサブカルチャーまで実に多彩である。これらは英語教員が得意とする指導分野を超えた広がりを持つ。多様な視点や経験を持つ人材を糾合した学習サポートの態勢が不可欠になる。こうして生まれたのが、複数教員とティーチング・アシスタント（TA）によるチームティーチングの体制であり、仮想的サービス・ラーニングを遂行するプロジェクト・グループ私たちはこれを「ラーニング・ユニット（LU）」と呼んでいる一編成である。クラスの規模は、従来の英語教育の単位と比較するとかなり大きい（約100人単位のクラス）。このクラスを18人程度のユニット（LU）に分割した。

クラスを100人単位としたことにはそれなりの理由がある。各LUは、「仕事」（プロジェクト）の進捗状況を適宜、報告し指導を受けるが、報告はこの100人の「公衆」に対して行なわれ、その報告に基づいて100人の「公衆」と対話（質疑応答）することを求められる。これは一種のパブリックスピーチの模擬でもある。学期の最後には「仕事」（プロジェクト）の成果—京都を観光し、京都を住民として生きるためのガイドブックのようなものを想定されたい—を競い合う。

この試みには英語教育固有の意図とは別のそれがある。言語的にバリアフリーな社会の構築は、国際化する日本社会の大きな課題として認知され、行政による取り組みも活発になりつつあるだけでなく、日本語を知らない外国人向けのサービスも商品化されてはいる。それでもなお残存する言語バリアを発見しこれを除去する作業を通じて、学生は社会的資源の配分偏差を発見できるかもしれない。行政やそれを構成する部署が所管しない分野のバリアフリー化は無視される。営業利益をもたらすことが期待されないサービスは市場化・商品化されないまま放置される。社会的資源配分の空白²⁾の発見は、政策科学の学修にとって大きな動機づけになるはずである。

これらの空白を発見し、英語を用いて社会へ貢献することが、国際化する社会と結ぶ英語教育である。以下、この実践型ライティング教育について、記述していく。

2. 政策科学部学士教育課程における外国語教育

実践型ライティング教育について述べる前に、政策科学部における外国語教育について概略を記しておく。政策科学部では、卒業に必要な外国語科目の単位は1言語8単位である。外国語科目と分析技法科目から成る「言語と技法」というカテゴリーから合わせて24単位修得しなければならないので、多くの学生は14単位程度を外国語科目で修得する。語種は英語のほか、ドイツ語、フランス語、中国語がある。2006年度教育課程改訂では、いずれの言語にも外国語を学ぶスキル中心の「基礎言語」カテゴリーと外国語で政策科学の専門的内容を学ぶ「政策言語」カテゴリーを置いた。大学で初めて学ぶ初修外国語の「政策言語」カテゴリーとしては3回生以上を対象とする「* * 語文献講読」が開講され、英語においては文献講読のほか社会科学の基本概念や基礎理論、および現在の社会で生起している様々な問題を英語で学ぶ「政策科学英語演習」を1回生から履修させている。この科目設置の理念や成果については、田林他(2007)を参照されたいが、この科目は政策科学の学習・研究に必要なリーディング能力の涵養を目的とする³⁾。

一方でアブストラクト・ライティングは政策科学の学習・研究に必要なライティング能力の養成を目的とするものである。政策科学部では、2006年度の教育課程改訂時から、自分の研究成果を外国語で発信できるライティング能力の育成を卒業時の到達目標の一つとしている。具体的にはすべての学生の年度末研究成果報告書に、外国語のタイトルおよびアブストラクト（または研究計画の概要）を添付することを義務づけており、同時に学生の執筆活動を支援するライティング・チューター制度を発足させた。これらの制度は、上述の「政策言語」カテゴリー科目と同様、今まで分離されてきた専門教育と英語教育を結ぶ試みである。しかし、この試みは同時に、政策科学という現場志向の強い学問分野において社会に内在する問題とその解決法を学術的に記述し、外国語で世界に発信するという意味で社会と大学を結ぶ試みでもある。

専門教育と英語教育、さらに社会と大学を結ぶ試みは、英語ライティング科目としてどのように展開できるのか。以下、この小論の素材である実践型ライティング科目に焦点を当てて検討する。

3. 実践型英語ライティング科目（英語103）の概要

「構想の視点」および前節で示したように、国際化する社会に応答し、専門教育と外国語教育の連携をさらに進めるためには、基礎的な研究指導を受ける1回生ゼミナール（基礎演習）における学習と外国語学習の有機的連携が有用である。そこで2008年度より英語ライティング科目の抜本的改革を行った。本節では、この科目設計を変更した理由、すなわち設計の原則および教科内容と実践について述べていく。

3.1 科目設計変更の目的と変更点

政策科学部では1回生の英語履修者は週4回・4科目の授業を受講する⁴⁾。ライティング科目である英語103および英語106は、先に述べた「基礎言語」カテゴリーに置かれているが、学生の社会的・学術的関心を英語学習の動機付けとし、社会とのかかわる実践的なライティング能力を養成するため、2008年度より改革を行った⁵⁾。この改革の目的は第一には、教科内容、教育方法、評価方法を標準化することにより、どのクラスに所属するかにかかわらず、学部として学生に最低限身につけさせるべき内容をすべての学生に学習させることである。教育内容などの標準化は、一方で教授法の自由を制限することになるから、注意が必要である。しかし、同一科目に複数クラスが開講される場合は、とりわけ評価方法を標準化することは重要である。特にGPA（Grade Point Average）が、奨学金の配分、就職、進学などの指標として用いられることの多い昨今の状況では、成績評価の客観性および透明性が強く求められる。第二には、初めに述べたように既習の英語基礎知識を伸びやかに活用する社会実践の場の提供にある。これは、前節で述べた専門教育と英語教育の連携ともつながるが、学部1回生ゼミナールや他の専門科目で学ぶ学習内容や研究方法との連携を強化することでもある。政策科学は社会実践を科学的に捉え、社会に内在する問題を抉り出す学問である。よって、社会における問題を発見し、解決法を探索することにより、社会と大学および専門教育と英語教育を結ぶことができる。第三には、学生間の交流が挙げられる。今までの35人のクラス編成では、各クラスにおける学習活動が他のクラスに見えにくい構造になっていたが、より少人数編成のLUの導入により、フットワークの軽いさまざまな活動に取り組めるようになるとともに、他のLUに所属する学生の活動を知り、交流することが可能になる。第四には有資格者のTAの教育力量の増強を通して、大学院学生自身の英語にかかわる実践的研究力量の涵養を図ることである⁶⁾。

次に、改革前後の変更点であるが、2007年度同科目は35名単位のクラスで英語を第一言語とする教員によって教えられていた。授業内容としてはテキストや配布資料を用いて、その場でライティングをさせることが多かった⁷⁾。それにたいして、2008年度からは100人程度のクラス⁸⁾を18名程度のLUに編成し、日本語を第一言語とする2名の教員と6名のTAでチームティーチングを行うように変更した（図参照⁹⁾）。

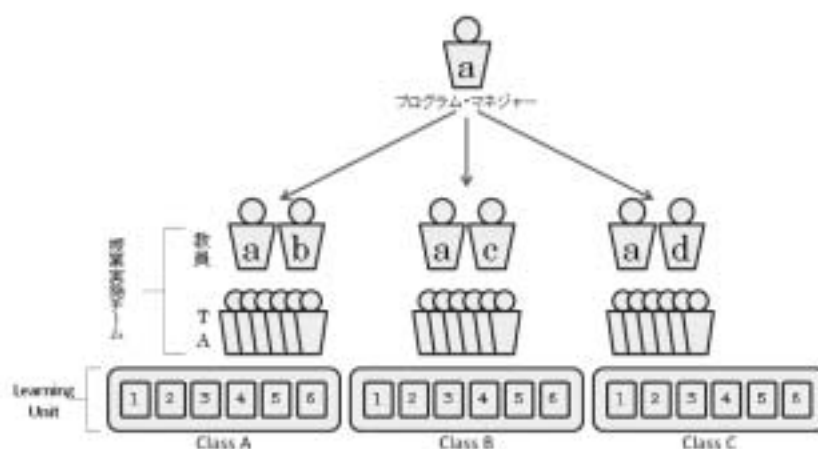


図 実践型英語ライティング科目（英語103）運営体制

3.2 実践型英語ライティング科目の実践

3.2.1 標準プログラム

英語によるライティングの基礎的スキルを修得させるために、文法、語彙、スタイルについての正確な知識を身につけさせる標準プログラムを実施する。副教材として文法テキストを指定し、確認テストを行うことで、通常大学入学試験が終わって意欲や学力が減退するといわれている文法に関しても、関心を維持することができる¹⁰⁾。さらに本学部・研究科が発行した『外国語の学びと研究のために—第二版—』¹¹⁾も、英語におけるタイトル、アブストラクト、エッセイの執筆要項が載せられているので、エッセイ・ライティングの副教材として活用する。このプログラムは内容に応じてクラス単位、ユニット単位で行われるが、このプログラムを通して得た基礎知識を活用して、次に述べる実践プログラムを遂行する。

3.2.2 実践プログラム

実践プログラムは、グループワーク、自主的学習、社会との接点の探求といった要素を組み込んだ政策科学部の2年生ゼミナール（「研究入門フォーラム」）の英語教育版でもある。上述の標準プログラムの教科内容を各クラスおよび各LUで確認し、基礎的な英語ライティング能力を定着させつつ、実践的な活動を通してその能力を展開し、政策科学部における学習に必要な調査・研究方法の基礎を身につけさせることを目的とする。

今年度は以下の四つのプロジェクトを実施する。「Getting to Know Each Other」（英語103・Project1）¹²⁾、「Decoding Kyoto 基礎編」（英語103・Project2）¹³⁾、「The Days We Were Born」（英語106・Project1）¹⁴⁾、「Writing a Research Proposal」（英語106・Project2）¹⁵⁾であり、学生の成長に合わせてそれぞれの到達目標が掲げられているが、本稿では「Decoding Kyoto 基礎編」を国際化する社会と結ぶ英語教育の一例としてとりあげ、次節で詳述する。

3.2.3 評価方法

この科目は基礎言語科目におかれているが、教科内容に即するとTOEFLスコアを加味する総

合的到達度評価には馴染まない。よって、LUでの各種活動に基づく課題提出および文法テストによる平常点評価とする。内訳は両科目ともに二つのProjectがそれぞれ40%または45%、文法テスト15%、英語のコメントシートや授業日誌を5%とし、成績評価会議でばらつきの出ないように標準化を図った。

4. 実践型英語ライティング科目の検証

4.1 質的検証

先に述べたように四つのプロジェクトのうち、最も実践的で社会との関係が深い「Decoding Kyoto 基礎編」を取り上げる。

京都にかかわる重要な情報のうち、英語化されていないものを調査し、英語で説明文を執筆することを目標とするこのプロジェクトでは、個人企画書の執筆からグループ（5-6名程度）の討議を経て一つのテーマを絞り、500語程度のエッセイと補足資料（外国人に渡すマップやガイドブック）などを作成した。実際にフィールドワークに出かけたグループもあり、外国人に役立つ英語資料の作成にとりくんだ。

最後の3週間は、3グループから1グループ（ユニット代表）を選ぶ予選と、続く2週間でユニット代表による発表会が開催され、優秀賞などが選ばれた。発表会の記事にもあるように学生達のテーマは、想像以上に多彩であった¹⁶⁾。グループ提出ということもあるが、課題の提出率は100%であり、時間の不足を残念がる学生もかなり見られた。

以下は発表会で上位に入賞した「京都の紅葉」をテーマにした作品からの抜粋であるが¹⁷⁾、紅葉を「恥ずかしがりの女の子」という擬人法を用いて表現し、和歌に詠まれた紅葉や紅葉狩りの歴史、そしてその楽しみ方など、外国人に馴染みの薄い文化を京都の名所（竜安寺・嵐山・清水寺）をとりあげて紹介している。もちろん、Momijiの英語説明が少し後に配置され（下線①）、タイトルに内容が分かるようなキーワード（この場合はcolored leavesなど）が不足しており（下線②）、文法的な誤りもある（下線③）。しかし、書き手の意図が十分に伝達される明快さ（clarity）を持っており、実際に外国人のみならず京都に暮らす人にも魅力的な情報を盛り込んだ紹介文になっている。学生達は、何もないところから調査を行い、企画を考え、実行可能性を吟味し、構成を考えて英語で書き上げた（この作品は1000語を超えていた）。国際化する社会に対して自分達が表現したいものがあるから、それを英語にするという、きわめて自然なコミュニケーションの原点がここにあるといえるだろう。

② Shy and Shamefaced girl in Kyoto

She is very beautiful. She has been loved by everyone. She has attracted our mind since ancient days. She is also very shameful and makes her face red in autumn. Who is she? Yes, of course, She is “momiji”

It must be Momiji that the most beautiful sightseeing is in Japan. ①Momiji is the leaf colored by changing climate. The climate of Japan defines the four seasons clearly, and every season shows the various and beautiful features. Especially, changing gradually in color from green to red,

Momiji is the best thing in Japan. ③Momiji is a popular attraction for Japanese people, however, most travelers from foreign countries might not know the way how we have enjoyed Momiji. Just seeing is not true enjoyment. We want them to really understand Momiji and feel delight in it. So, we searched spots where we especially can enjoy momiji in Kyoto and researched the Momiji's culture and history.

The history of momiji is very old and the description of it can be recognized in the oldest collection of Japanese poetry “Manyosyu”, which was made in 759. Since then, momiji has picked up in a lot of historical works and handwork. Till the beginning of Edo era in 17th century, momiji was an amusement for the nobility. In Edo era, the enjoying momiji had gradually been becoming popular in the common people. There is a historical fact that Tokugawa Yosimune, the eighth shogun, recommended viewing momiji as people's amusements. However, at that time it seems that Momiji was still the upper class's enjoyments rather than townspeople's enjoyment. In the Meiji period, finally Momiji became a popular culture. Even the common people went out only to watch Momiji. The way of enjoying momiji became similar to the way how we enjoy it now. (後略)

以上、多くの作品のうち、紙幅の制限から一例だけしか取り上げることができなかったが、他の優秀作品においても、学生達は社会との接点から素材を発見し、そこから自らテーマを設定し、調査を行い、それを英語で表現するというプロセスを踏んでいる。まさに英語を学びながら、英語を学ぶだけでは終わっていない。グループワーク、自主的活動、フィールドワークを通して、新しい知見を得、それを社会に還元するという、仮想サービス・ラーニング、すなわち学びと社会のいわば循環サイクルができているといえよう。ここに、国際化する社会と結ぶ英語教育の実践を見ることができる。

4.2 量的検証

これまで述べてきたように、2008年度から英語ライティング科目（英語103）の内容および教授方法が大幅に変更された。ここでは、この科目設計の変更に伴って、学生が受ける印象がどのように変化したのかを、学内全体で実施されている「授業アンケート」¹⁸⁾ および授業内で独自に実施したアンケート調査¹⁹⁾ から分析し、科目設計の意図を踏まえてその効果を検討したい。ただし、ここでの分析は、科目内容や教育効果の良し悪しを評価することを目的としているわけではなく、評価の出発点として、具体的にどのような変化があったのかを数量的に把握することである。

外国語教育を行う上で、その言語の基礎的な事柄について学生が十分身につけることについての重要性は、その水準や到達度および方法論はさておき、合意が得られるだろう。他方、大学における外国語教育のあり方やその方法論等については、教育理念や目標、学問領域によって多様であり得るため、学生が外国語の基礎的な事柄を身につけた後に、どのような教育をどのように行うのかも多様であって良い。そのため、ここでの科目設計の変更そのものに関する評価は、政策科学部の教育理念や目標との関係で議論されるべき課題であり、その効果や有効性も基礎的な語学力とは異なる尺度と方法で計測しなければならない。このようなことを踏まえて、ここでは科目内容そのものの評価を行うための土台となる基礎的な資料として、学生の

授業内容の受け取り方や、授業に関わる行動パターンの変化といった、科目設計変更に伴う具体的な効果を明らかにしたい。

では、まず「授業アンケート」について見てみよう。ここでは、2007年度と2008年度の政策科学部の全ての英語科目における回答素データを、全学教学アンケートを主管する立命館大学教育開発推進機構・教育開発支援課から提供を受けて分析を行った。ここでの「授業アンケート」は、本稿の目的とするところとは調査設計が異なるため二次的な分析となるが、科目設計変更の影響を検討するための有用な資料となるだろう。

ここでは、質問項目のうち、「Q1. この授業にどの程度出席しましたか」（以下、「出席」と呼ぶ）、「Q2. この授業の予復習や準備、課題のために、1回当たりどの程度時間をかけましたか」（以下、「予復習」と呼ぶ）、「Q4. この授業の内容を理解できましたか」（以下、「授業理解」と呼ぶ）、「Q8. 授業に関する受講生の声への、教員からの対応はどうでしたか」（以下、「意見反映」と呼ぶ）、「Q9. この授業はあなたの学びと成長にとって、どの程度役立ちましたか」（以下、「成長役立」と呼ぶ）の5つの項目に注目してみよう。これらの質問は全て5点の順序尺度であり、印象が良いほど数値が大きくなるように1点から5点までの得点を各選択肢に与えて分析を行った。

ここでは、この5つの各質問項目の得点の分布が、年度間および科目間でどのように異なるのかを分析する。まず、年度間の差についてであるが、本稿の主題となっている英語ライティング科目（英語103）において、科目の設計変更前の2007年度と変更後の2008年度の得点の分布に統計的に有意な差が見られるのは、「出席」（ $p<0.01$ ）、「予復習」（ $p<0.01$ ）、「授業理解」（ $p<0.01$ ）の3つの項目である²⁰。ここでは、変数が順序尺度ではあるが、分布の差を端的に示す指標として、各項目の得点の平均をみてみよう。「出席」の2007年度の平均得点は4.37、2008年度は4.64、「予復習」では2007年度が1.95、2008年度が2.65、「授業理解」では2007年度が3.85、2008年度が4.14となる。いずれも、2008年度の方が平均得点が高いことがわかる。

表1 各科目の平均得点の年度間比較

	英語 101			英語 102			英語 103		
	2007	2008	差	2007	2008	差	2007	2008	差
出 席	4.44	4.47	0.03	4.33	4.52	0.19 *	4.37	4.64	0.27 *
予 復 習	1.67	2.31	0.64 *	2.04	2.10	0.06	1.95	2.65	0.70 *
授業理解	3.81	3.96	0.15 *	3.77	4.11	0.34 *	3.85	4.14	0.29 *
意見反映	4.22	4.21	-0.01	4.49	4.53	0.04	4.54	4.61	0.07
成長役立	3.72	3.88	0.16 *	3.90	4.07	0.17 *	4.13	4.16	0.03

* $p<0.05$ で統計的に有意な差が年度間で見られる項目
「差」は、2008年度から2007年度の値を引いた値

しかし、これを直ちに英語ライティング科目の設計変更の効果と見ることはできない。表1は、政策科学部の基礎英語科目について、ここで扱う5つの質問項目の2007年度と2008年度の得点の差の検定結果をまとめたものである。これを見ると、政策科学部の基礎英語科目のうち、設計変更が行われていないライティング以外の科目でも、いくつかの項目で2007年度よりも2008年度の方が、回答の分布が好ましい方向へと推移していることがわかる。このことは、ここで見られたライティング科目における得点向上の要因を、科目設計の変更だけでは説明できないことを意味する。そのため、実質的な科目の設計変更に伴う効果は、例えば受講者や担当

者の違いといった他の要因をコントロールして議論する必要があるかもしれない。しかし、その点に留意するとしても、英語ライティング科目の「予復習」の平均得点が0.7ポイント増加するなど、他の科目と比較して大幅に伸びていることは、科目の設計変更における効果の一端がここに表れていると見なすことができる。

次に、ライティング科目の設計変更が行われた2008年度について、基礎英語科目の得点の分布を比較してみよう。表2は、2008年度の基礎英語3科目間における得点分布の差の検定と、それぞれの科目の平均得点をまとめたものである。ここでまず注目されるのは、全ての項目において、本稿の主題である英語ライティング科目（英語103）の得点の平均値が、他の2科目よりも高いことである。一概にはいえないが、このことは科目設計の良し悪しを評価する上で注目すべき結果であるといえよう。

次に、科目間における得点分布の差の検定から、全ての質問項目で3科目間のいずれかに統計的に有意な差が見られることがわかる。そのため各項目について、どの科目間に有意な差があるのかが問題となる。そこで、これを明らかにするために科目間の多重比較を行った。これをまとめたものが表2である²¹⁾。

表2 2008年度基礎英語科目間の平均得点と多重比較

	英語101	英語102	英語103
出席*	4.47	4.52	4.64
予復習*	2.31	2.10	2.65
授業理解*	3.96	4.11	4.14
意見反映*	4.21	4.53	4.61
成長役立*	3.88	4.07	4.16

* Kruskal-Wallis のH検定で $p < 0.05$ の項目

出席

	英語101	英語102	英語103
英語101	—		
英語102		—	
英語103	●	●	—

予復習

	英語101	英語102	英語103
英語101	—		
英語102		—	
英語103	●	●	—

授業理解

	英語101	英語102	英語103
英語101	—		
英語102		—	
英語103	●		—

意見反映

	英語101	英語102	英語103
英語101	—		
英語102	●	—	
英語103	●		—

成長役立

	英語101	英語102	英語103
英語101	—		
英語102		—	
英語103	●		—

● Bonferroniの方法で有意水準を調整した上で Mann-WhitneyのUが $p < 0.05$ で有意だったもの

まず、「出席」および「予復習」を見ると、英語101（リスニング科目）と英語103（ライティング科目）、英語102（スピーキング科目）と英語103（ライティング科目）の間に有意な差が見られる。つまり、英語103が他の2科目と比較して有意に得点が高いということになる。「出席」や「予復習」は、昨年度と比較しても有意に平均点が向上していることから、ここでの得点の高さの要因として、科目設計の変更が影響していると見るべきだろう。もちろん、「授業アンケート」における「出席」と「予復習」への回答状況だけで、科目設計の変更による効果を直接測ることはできない。しかし、「出席」や「予復習」といったものを授業に対する学生の行動パターン、つまり取り組みの姿勢と見れば、科目設計の変更によって学生の学習姿勢に対してある程度の影響を及ぼすことができたといえるだろう。そして、このような行動パターンの変化は、科目設計者の意図及び予測と方向の一致するところであり、科目設計について評価する上で重要な事実であるといえる。

また、残りの項目を見ると、「授業理解」および「成長役立」では、英語101と英語103の間にのみ有意な差が見られ、「意見反映」では、英語101と英語102、英語101と英語103の間に有意な差が見られる。ここから、英語103は英語102とは統計的に有意な差が見られないが、英語101とは有意に差があり、いずれの場合でも得点が高いことがわかる。ここで分析したような英語101および英語102との差や共通項の整理は、英語103の科目設計を評価するための糸口となるだろう。

ここまで、「授業アンケート」における5つの項目について、英語ライティング科目を中心に、科目設計変更以前の2007年度と設計変更が行われた2008年度の比較、および2008年度における基礎英語科目間の比較を行ってきた。その分析結果として、2007年度から2008年度にかけての「出席」「予復習」「授業理解」の得点の向上や、2008年度の英語基礎科目でいずれの項目も得点が高いことなどが明らかになった。このようなことから、英語ライティング科目の設計変更は、「授業アンケート」において好ましいとされる方向へと作用しているといえる。つまり、学生の主観的評価として、一般に「良い」方向に作用しているといえる。このような学生の主観的評価を、そのまま科目設計そのものの評価とするわけにはいかないものの、これを、科目設計が学生に受け入れられ、それが「予復習」の増加や「授業理解」の向上として表れていると捉えるならば、科目設計の変更が学生の学ぶ意欲を引き出した一つの結果といえよう。このことは、科目設計の評価を行う上で注目すべきだろう。

では次に、授業内で独自に実施したアンケート調査（以下、「独自アンケート」と呼ぶ）について見てみよう。この独自アンケートは、学生の授業実態の把握を目的としており、調査として精緻に設計されたものではないが、ここでの分析の目的である、科目設計変更における効果の一端をうかがう資料にはなるだろう。

この独自アンケートでは、はじめに「1. 高校における英語の授業と比較してこの科目はどうでしたか」として、「良かった」「普通」「良くなかった」の3点から一つ選択する形でたずねている。これを集計すると、「良かった」と回答したのが55.6%、「普通」と回答したのが38.3%、「良くなかった」と回答したのが5.6%となる²²⁾。半数以上の学生が、高校における英語の授業よりも「良かった」と感じていることがわかる。

では、学生は高校の英語教育と比較して、どのような点を「良かった」と評価しているのだ

ろうか。独自アンケートでは、「この科目の良かった点について、以下の選択肢からあてはまるものをいくつでも選んでください」として、「ライティングの基礎が学べた」「文法の復習ができた」「少人数のユニット制」「TAによるきめ細かな指導」「自主的活動」「グループワーク・調査活動」「グループによるプレゼンテーション方式」「コンピュータのスキルが向上した」「その他」からいくつでも選んでもらった。これらの選択肢のうち、回答者の半数以上が選択している項目が、「少人数のユニット制」(67.7%)、「グループワーク・調査活動」(57.9%)の2項目である。また、この他に選択が多かった項目として、「グループによるプレゼンテーション方式」(38.7%)、「TAによるきめ細かな指導」(36.8%)が挙げられる。これらの項目は、この科目が「良かった」と評価されている具体的な内容といえるだろう。

表3 独自アンケートにおける設問1と設問2の相関関係

	相関係数
ライティングの基礎が学べた	0.12 **
文法の復習ができた	0.01
少人数のユニット制	0.11 *
TAによるきめ細かな指導	0.18 **
自主的活動	0.17 **
グループワーク・調査活動	0.22 **
グループによるプレゼンテーション方式	0.28 **
コンピュータのスキルが向上した	-0.01
その他	0.04 *

* p<0.1

** p<0.05

次に、「この科目の良かった点」と、「高校における英語の授業と比較して」良かった点との関係から、どのような点が高校の英語教育と比較して良かった、という回答に結びつくのかを見てみよう。表3に、設問1「高校における英語の授業と比較してこの科目はどうでしたか」と設問2「この科目の良かった点について、以下の選択肢からあてはまるものをいくつでも選んでください」の各選択肢との相関係数をまとめた²³⁾。表3から、「グループによるプレゼンテーション方式」「グループワーク・調査活動」との相関が比較的高いことが見てとれる。また、これらに比べるとやや相関は低い、「TAによるきめ細かな指導」「自主的活動」とも比較的に結びついていることがわかる。これらの項目は、一般的な高校の英語教育では取り入れられていない大学ならではの教育スタイルであり、多くの学生にとってこのような授業運営が、この科目を「良かった」と評価する材料となっていることがうかがえる。このような回答結果は、グループワーク形式の導入およびグループワークにおいてTAに重要な役割を与えるという、科目の設計当初の意図と一致し、それが学生に十分に受け入れられていることを裏づけている。このことは、この新たな教育方法が、国際化する社会における実践的な英語の運用能力養成に有効であることを示唆しているといえるだろう。

実践型英語ライティング教育の成果と課題—むすびにかえて

2008年度より改革を行った実践型英語ライティング教育はまだ始まったばかりであるが、質的調査および量的調査から、制度設計に沿った成果を収めつつあるといえよう。今後の成果をさらに注視する必要があるが、現段階のもっとも大きな課題としては公表の問題がある。学生の学習成果を実際に社会に還元するためには、外国人に対して公表する必要がある。前述した *Kiyamachi Walker* は取材した店舗や近隣祭りにおいて冊子を配布するとともに、ウェブ版も公表している。今年度の実践型英語ライティングの成果もウェブページでの公開を予定しているが、外国人がよくアクセスするサイトからリンクを張ってもらうなど、アクセスの確保が必要である。さらに、学生がプロジェクトを終えた後のデータの更新の問題や、正確さを期するための英語の校閲にかかる費用の問題などがある。これらの問題が解決され、学生の成果が適切に公開されるなら、学生の成果はもはや「仮想的サービス・ラーニング」ではなく、サービス提供の実践となる。このような学びと社会の循環サイクルを構築することにより、学生の意欲をさらに引き出しながら、国際化する社会に応答する英語ライティング教育を行っていききたい。

注

* 「はじめに」と1. は重森、4.2は西出および宮浦、それ以外の部分は田林が執筆した。

- 1) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会は「学士課程教育の構築に向けて」において、「『学士力』として、多文化理解、コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、市民の社会的責任などの能力要素」を提起しているが、これらはすべて大学の国際化に必要な要素と読みかえることができる。
- 2) 行政でも民間でも対応できない空白にこそ、学生が貢献できる機会がある。たとえば後述する *Kiyamachi Walker* などはそのような空白を埋めるために学生が作成した京都の英語ガイドブックである。
- 3) 専門教育と英語教育の連携の一環として、「政策科学英語演習I, II」の学期末に専門科目の教員を招いてテキストにまつわる専門的内容を講義してもらうオープンセッションを行っている（「政策科学英語演習Iオープンセッション」「政策科学英語演習IIオープンセッション」を参照のこと）。
- 4) 上述した「政策科学英語演習I, II」（「政策言語」カテゴリ・2単位）のほか、英語のスキルを伸ばすことを目標とした英語101, 104（リスニング）、102, 105（スピーキング）、103, 106（ライティング）（基礎言語カテゴリ・各1単位）が開講されている。いずれも週1回90分を15週行う授業であり、クラスを指定した登録必修科目である。
- 5) 立命館大学2008年度オンラインシラバス「英語103」「英語106」参照。なおこの科目は、科目の趣旨および学生の授業実態から2010年度からは「政策言語」カテゴリへの移行が予定されている。
- 6) 有資格TAの養成を目的に政策科学研究科において「政策実践外国語（英語）」（2008年度から言語教育情報研究科との合同開講となり、言語教育情報研究科における科目名は「英語ライティング指導実習（専修免許認定科目）」を開講している。この科目の成果としては田林他（2008）を参照されたい。
- 7) 2007年度の同科目についてもシラバス参照。
- 8) この科目はTOEFLのスコアを加味した成績評価方法に馴染まないのが、レベル別編成は取らないが、連動する他の科目がレベル別なので、そのレベル別クラスを組み合わせ、できるだけレベルが偏らないようなクラス編成とした。
- 9) 担当体制としては、4名の教員で3クラスを担当する。うち1名のプログラム・マネジャー（科目世話人）は各クラスにおいて、3人の授業実施教員のクラス運営を補佐する。プログラム・マネジャーは、クラス運営の補佐のほか、教育プログラムの開発・メンテナンス、授業進行の管理を行ない、学期末に

開催する成績評価会議において成績評価の確認を行う。3人の授業実施教員は、プログラム・マネジャーの下で、担当するクラスの授業の実施責任を負う。なお、この科目では和文英訳を行うので、日本語を第一言語とする（またはそれと同等の運用能力を持つ）教員が担当する。さらに、英語ライティングにおける指導能力のある大学院学生（各ユニット1名）をTAとして採用する。TAは、プログラム・マネジャーおよび授業実施教員の指導の下で、標準化された授業計画に基づいて、学生の学習活動を支援し、指導する。授業実施教員はLUを巡回し、活動の進行状況を把握し、直接学生を指導する。

- 10) 1節でも述べたように、本科目では、社会実践そのものや学生自らが作成するライティングが教材となるため、特にテキストを指定せず、種々の説明文・ワークシートなどで構成されたパッケージを学生に配布している。なお、文法のテキストとしては『マーフィーのケンブリッジ英文法（中級編）』を使用している。
- 11) 入学時に全員に冊子を配布しているが、学部ウェブページにて執筆要項など一部参照可。
- 12) グループ内から紹介したい学生を一人選び、インタビューを通してグループで400語程度のエッセイに仕上げるとともに、エッセイ・ライティングの基本を学んだ。クラスメイトをお互いに知るための最初のプロジェクト。
- 13) このプロジェクトについては、「Decoding Kyoto—京都を英語に」を参照のこと。なお、このプロジェクトのパイロットプログラムとして、2007年度の2回生ゼミナール（研究入門フォーラム）のDecoding Kyoto Project 2007が一年間をかけ、京都市中京区の繁華街の英語ガイドブック *Kiyamachi Walker* を発行し、取材店舗や近隣のイベントなどで冊子を外国人に配布するとともに、ウェブ版も公開し、外国人がアクセスしやすいページからもリンクを張ってもらっている。さらに2008年度は「銭湯」をテーマに *The Sento: Japanese Public Bathhouses in Kyoto* (仮題) というガイドブックを冊子体およびウェブサイトにて公開予定である。基礎編は4週間程度で一つの作品を仕上げるその基礎編。
- 14) このプロジェクトについては、「The Day I was Born...: The Birthday Report」を参照のこと。このプロジェクトでは自分の誕生日に起こった出来事、当日の新聞に出ていた広告などを調査し、当時の社会・文化状況を500語程度の英語のエッセイに仕上げた。まず各自が自分の誕生日の新聞を調べ、その中で興味深い出来事・広告を選んだ後、グループで吟味し、一つのトピックを選定した。その後追加調査として、そのトピックが当時やその後の社会とどのような関係があるかを明らかにするために、量的データを入手したり、経年変化を調査させ、それを英語で図表にして、本文の適当な場所に挿入するよう指示した。このプロジェクトは、時間と結ぶ英語教育と呼べるだろう。なぜなら社会は通時的に構成されているからである。学生の成果も良いものが完成しているが、これについては機会を改めて論じたい。
- 15) 1回生ゼミナール（基礎演習）の課題と連動し、2回生ゼミナール申請時の研究計画書の内容を300語程度のエッセイ形式で表現する英語ライティングを学ぶ。この際には、英語ライティングに至る前の、研究内容の整理と充実化が必要なので、よい研究計画書の作成に貢献できる。比較的テーマの近接した学生でグループを構成し、英文ならびに論旨のチェックを行うなど、助け合ってエッセイを作成するが、このプロジェクトの成果は個人エッセイである。
- 16) たとえば、観光地の休憩場所、パープルサンガ、自転車利用（ルールと駐輪場所）、銭湯、舞妓体験、マクドナルド（マップと日米比較）、目的別和菓子、イズミヤ白梅町店徹底ガイド、キャンパス周辺カフェ、紅葉狩りの歴史とスポット、留学生のための立命館周辺ナビ、知られていないデートプランなどがユニット代表となったグループのテーマである。発表会の様子は「英語103発表会：Decoding Kyoto 基礎編」を参照のこと。
- 17) 学生のライティング成果を検証するために、誤りにも手を加えていない。
- 18) 2008年度前期 semester 「授業アンケート」は立命館大学教育開発推進機構・教育開発支援課が主管し、2008年7月1日～14日にかけて学内一斉に実施された。回収率は、それぞれ英語101が85.5%（受講登録者数304人）、英語102が69.1%（受講登録者数304人）、英語103が88.7%（受講登録者数310人）である。調査の詳細については、「立命館大学2008年度前期授業アンケート結果報告書」（立命館大学

教育開発推進機構、2008年10月）を参照されたい。

- 19) 全学で共通に実施されている「授業アンケート」とは別に、授業実態を把握するためにプログラム・マネジャーが授業時間内に簡易的な調査を実施した。調査は「英語103」の全てのクラスで2008年7月15日、17日、21日に全受講者を対象に実施され、84.4%の有効回答が得られた。
- 20) ここではMann-WhitneyのUで分布の差を検定した。
- 21) ここでは3科目間の得点に有意な差があるかどうかをKruskal-WallisのHで検定し、有意な差が見られた項目については、Bonferroniの方法で有意水準を調整した上でMann-WhitneyのUで全ての組み合わせ（3通り）についての差を検定した。
- 22) 他に0.5%の「無回答」、「無効回答」が存在する。
- 23) 相関の強さを示す指標として、ここでは順位相関係数（Kendallのタウc）を用いた。

参考文献

- ・立命館大学政策科学部『外国語の学びと研究のために―第二版―』2008年。
- ・田林葉、西出崇、重森広臣「英語教育と専門教育を結ぶ試み―『政策科学英語演習』の成果と展望―」『政策科学』15巻1号、立命館大学政策科学会、2007年、1-12頁。
- ・田林葉、Oana Maria Cusen、八津川真衣、光田幸子、河藤一美「社会科学系学部における英語ライティング教育の可能性―大学院学生対象実習系科目の実践から―」『政策科学』15巻2号、立命館大学政策科学会、2008年、49-63頁。
- ・Raymond Murphy『マーフィーのケンブリッジ英文法（中級編）』Singapore: Cambridge University Press、2005年。
- ・立命館大学教育開発推進機構「立命館大学2008年度前期授業アンケート結果報告書」2008年10月。
- ・中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」2008年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm、2008年11月30日)
- ・「英語103発表会：Decoding Kyoto 基礎編」
(<http://www.ps.ritsumei.ac.jp/articles/index.php?target=20080720-000000>、2008年11月30日)
- ・「The Day I was Born... The Birthday Report」
(http://www.ps.ritsumei.ac.jp/college/fl_read.cgi?key=1col2006920143834、2008年11月30日)
- ・「Decoding Kyoto―京都を英語に」
(http://www.ps.ritsumei.ac.jp/college/fl_read.cgi?key=1col2006920124215、2008年11月30日)
- ・Kiyamachi Walker (<http://decodingkyoto.policy-science.jp/>、2008年11月30日)
- ・The Sento: Japanese Public Bathhouses in Kyoto (仮題)
(<http://decodingkyoto.policy-science.jp/sento/>、2009年4月公開予定)
- ・「政策科学英語演習I オープンセッション」
(<http://www.ps.ritsumei.ac.jp/college/kiji/20080723eng.html>)
- ・「政策科学英語演習II オープンセッション」
(<http://www.ps.ritsumei.ac.jp/articles/index.php?target=20090119-160758>、2009年1月19日)
- ・立命館大学2007年度オンラインシラバス「英語103」「英語106」
(http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2007/syp/show.php?course_code=12260、2008年11月30日)
(http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2007/syp/show.php?course_code=12286、2008年11月30日)
- ・立命館大学2008年度オンラインシラバス「英語103」「英語106」
(http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2008/syp/show.php?course_code=10706、2008年11月30日)
(http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2008/syp/show.php?course_code=10795、2008年11月30日)
- ・立命館大学2008年度オンラインシラバス「政策実践外国語（英語）」英語ライティング指導実習
(http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2008/syp/show.php?course_code=30372、2008年11月30日)

Making English Education Responsive to Globalizing Societies:
An Examination of the Writing-Training Course
in the College of Policy Science, Ritsumeikan University

TABAYASHI Yo (Professor, College of Policy Science)

NISHIDE Takashi (Lecturer, College of Policy Science)

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

SHIGEMORI Tamihiko (Professor, College of Policy Science)

Abstract

Societies are rapidly undergoing globalization. Now many people from overseas live in Japan, and many more visit Japan for sightseeing, business, or study. English education in university should help students to become responsive to globalizing societies. In reality, however, English courses remain much the same as were in the past, which are conducted in a classroom with a teacher and a textbook and assessed by scores of tests. This paper attempts to describe and examine a newly designed writing-training course (English 103) relevant to globalizing social contexts. First, we will introduce the newly designed course in terms of the curriculum policy of the College of Policy Science. The course consists of researches on social topics, essay writing, and presentation of the essay in a group of 5-6 students with help of a qualified Teaching Assistant (TA) under supervision of two teachers in charge of 100 students. Next, in order to clarify the characteristics of the course, we will scrutinize a sample of students' writing and analyze the results of questionnaires on the course. Finally, we will suggest conditions enabling us to develop this course in the future.

Key words

English Education, Writing, Social Practices, Major Course Subjects, Policy Science, Globalization

論文

アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能

野 田 文 香

要 旨

昨今、日本の高等教育界ではインスティテューショナル・リサーチ（IR）や学生のアウトカム評価の必要性が強調されるようになってきている。しかし、IRは何のために実施されるのか、アウトカム評価がIR機能の中にどのように位置づけられるかについての理解が曖昧であり、大学内外において共通概念が浸透していない。本稿では、IRに関する先行研究を元に、IRと学生のアウトカム評価の関連性を明らかにし、特に、IR発祥の地である米国高等教育の動向の考察から、IRの目的や役割、大学機関内の位置づけ、アウトカムの定義や分類、評価に関する理論的フレームワークを概観する。さらに、日米の大学における近年のアウトカム調査の実践例を示し、アウトカム評価としてのIR機能の課題を考察する。

キーワード

インスティテューショナル・リサーチ（IR）、アウトカム評価、アカウントビリティ、I-E-Oモデル、I-P-Oモデル

1. はじめに

昨今の日本の高等教育界は、大学機関の内外から求められる評価の波に押し寄せられている。日本の大学において、認証評価や法人評価などの外的機関に対応するための「インスティテューショナル・リサーチ（Institutional Research: 以下IRと略記）」機能は従来から存在していたものの、当該機関内の組織運営の効率化や教学改善といった内的な質の変化を目指す中でのIR機能は緒についたばかりである。

アウトカム評価としてのIR機能の必要性が強調されるようになってきた背景については、近年、数々の論考（青山、2006年；沖、2008年；杉谷、2007年；鳥居、2007年；山田、2007年）に示されている。大学教育に求められる社会のニーズの変化に加え、1991年の大学設置基準の大綱化による学士課程教育のカリキュラム内容の改革が行われたが、その教育成果を知るための実質的内容が明らかにされていない。カリキュラム内容の変化については全国的な動向調査

が行なわれてきたものの、その内容は事例紹介や歴史的変容の検証に焦点が当てられており、教育の質をどのように測定し、向上させるのかという視点に基づいた教育機関のシステム改善の実践的な研究はまだ充分になされてきていないことが指摘されている（鳥居、2007年、106頁）。教育的機能としてのIRという観点では、学生のアウトカム評価の調査について、山田（2007年）や鳥居（2007年）の論文にまとめられているが、アウトカムの測定方法や指標の開発は発展途上にあり、成果を充分に示せるレベルにはいたっていない実態も報告されている。また、絹川は昨今の日本のIRの現状に対し、IRの目的が調査のための調査になってはいけないことを指摘している（絹川、2007年、192頁）。調査すること自体が目的に終わることなく、その調査結果を大学教育改善に結びつけることがIRの主要な課題になるといえよう。こうして、IRやアウトカム評価の必要性が強調されるようになってきているものの、IRとはそもそもどのような機能を有し、その目的や役割は何なのか、教学改善のためのアウトカム評価がIRとどのように関連しているのか、そしてアウトカム評価をどのように進めていけばいいかについて、日本の高等教育機関間における共通理解はまだ浅い。

本稿では、IRの動向や課題に関する先行研究を考察し、とりわけ、学生のアウトカム評価といった教学的側面からIR研究の現状を概観する。特に、IRに先進的な取り組みを示している米国の高等教育の動向を考察し、IRの目的や役割、大学機関内の位置づけ、IRとアウトカム評価の関連性、アウトカムの定義や分類、アウトカム測定に関する理論的フレームワークを紹介する。最後に、日米の大学における近年のアウトカム調査の実践例を示し、アウトカム評価としてのIR機能の課題を考察する。

2. 米国高等教育機関におけるIRの目的

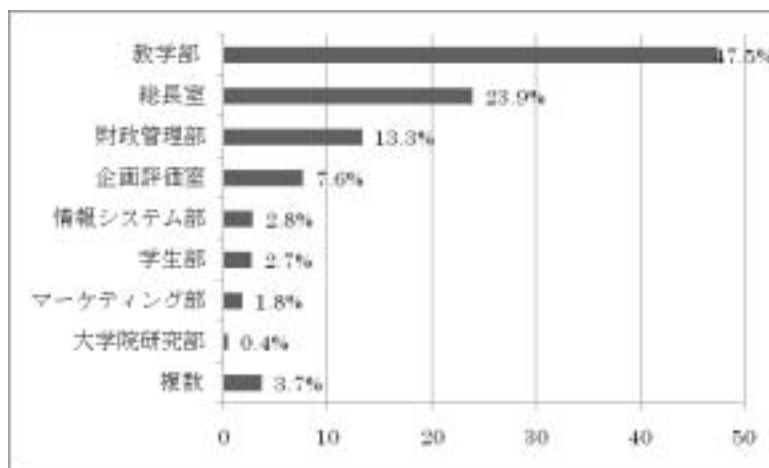
（1）米国におけるIRの定義と部局の位置づけ

米国から始まったIRは、機関情報やその評価を支える機能を有し、広範な課題を調査・研究の対象とし、総合的な調査研究活動として捉えられている。米国におけるIR研究は第二次世界大戦前から存在していたとされているが、実際に機能し始めたのは1950年代といわれている（Peterson, 1999）。戦後の高等教育の急速な拡大と共にIR部門は成長し、1965年にはIRに関わる専門家集団の年次学会であるIR協会（Association for Institutional Research : AIR）も設立された。AIRは、毎年1700人ものIRの専門家や学者が集う大規模な学会となっている。

米国において一般的にIRと呼ばれる部署は、個別大学機関内の経営や教育研究活動に関わる情報収集や分析を行い、機関の効率化を図る機能を担っている。AIRは、IRの公式な定義を「高等教育機関の理解（understanding）、計画（planning）、機能（operating）の改善を導く研究」としている（AIR, 2008）。この定義に対してPetersonは、「IRは機関の改善や経営のための研究にとどまらず、当該機関の変化を促進する順応的機能（adaptive function）である」と補足している（Peterson, 1999, p.84）。Saupeは、IRを「高等教育機関における計画策定、政策形成、意志決定の支援のための研究を行う部門」と定義づけている（Saupe, 1990）。これらの定義からわかるように、IRは機関の経営的側面に焦点を当てた機関研究として認識されていたが、アカデミック・カルチャーをもつ大学機関には、学生のアウトカムなどの教学的側面の情報も欠かせ

ない。

高等教育機関におけるIR部局の位置づけについては、2008年にペンシルバニア州立大学のFred VolkweinとJim Woodellが全米の大学1,050校を対象に調査を行っている（AIR, 2008）。「IR機能が大学のどの部局に設置されているか」という質問に対し、回答大学の7割以上が教学部あるいは総長室の執行部に位置づけていると回答していることがわかった。回答校の47.5%（499校）が教学部（academic affairs）または教学部長室（provost）に、23.9%（251校）が総長室にIR機能を置いていると報告している（図1）。この結果から、IRは主に教学改善のための機能として捉えられている米国の大学の現状が推察できよう。また、複数の部局にまたいでIR機能を置いていると回答した機関は3.7%（39校）存在し、総長室と教学部、あるいは教学部と学生部の組み合わせが多いことが報告された。



出典：Association for Institutional Research, 2008

注：回答大学数（1,050大学）

図1 米国の高等教育機関におけるIR機能の設置場所

（2）IRの目的と役割—何のためのIRなのか—

米国におけるIR部局は、認証評価に対応するための情報、大学機関内部のプログラムの外観、連邦・州・地域政府に対する教育効果の報告の役目を担っている。Volkweinによれば、米国高等教育機関のIRは、「公的アカウンタビリティ（外的欲求）」のためと「大学の自律的自己改善（内的欲求）」との2極の緊張関係において進められていると認識されている（Volkwein, 1999）。日本の高等教育機関においては、この「大学の自律的自己改善（内的欲求）」による機関のアウトカム評価の必要性に着目し始めたものの、依然、IRの目的や役割に対する認識は漠然としており、大学内あるいは大学間における共通理解が一定のレベルに到達していないように見受けられる。この共通認識なくしては、機関内のデータを収集する意義について学内の理解を得るのは困難であろう。IRは何のために実施されるのか、その目的や役割について、米国のIR分野の第一人者であるVolkweinは4つの側面から次のように分析している（図2）。

【機能①：情報管理としてのIR】

第一のIRの目的および役割として、大学機関の情報を管理することにその意義が求められている。情報管理としてのIRは、大学の経営的な情報を内部に示す機能を果たしている。具体的には、大学の志願者数、入学者数、学生数、教員数、学位授与数などのいわゆる「ファクトブック (Factbook)」といった機関の概要報告書などでまとめられるような量的データ情報である。VolkweinはIR機能について「学術的文化」と「経営的文化」の二元性 (duality) が存在していることを指摘しているが、この情報管理としてのIR機能は「経営的文化」が色濃く出ている。この機能に関しては、IRスタッフの専門知識としてはそれ程複雑で高度なものは求められない。

【機能②：最良の事例を示すためのIR】

ここでのIRデータは、機関の良きイメージを外部にアピールするためのスポークスマンのような役目を果たす。例えば、入学志願者や保護者、あるいは寄付金提供者などを惹きつけるために大学機関の「ベスト・プラクティス (最良の事例)」をデータとして関連資料に掲載することなどに活用される。

【機能③：分析・政策立案のためのIR】

この観点においては、IRの専門家は分析者やコンサルタント、政策立案者としての役目を担う。予算の再配分や、経営や政策の見直しにつながる情報データとしてIRをとらえている。IRのスタッフとしては、分析力や政策立案能力に長けた比較的高度なスキルを有する人材が求められる。

【機能④：効率性について公平な証拠となるIR】

機関の効率性を示すものとしてIRが機能している。認証評価や自己点検に活用することにも使われ、学生のアウトカム評価などがこのカテゴリーに分類される。このIR機能を扱う専門家は高度なトレーニングと経験が必要となる。



図2 IRの目的や役割に関する4類型—Volkweinモデル—

この4類型モデルからも見受けられる通り、IRの目的や役割は多様である。実際のIR機能を上記の4分類の中にカテゴリー化することは困難な場合もあり、この4類型をまたぐ形で機能しているケースもある。上記モデルをIR機能の発達段階として捉えた場合、第1の機能である「情報管理としてのIR」は、機関の経営改善に焦点を当てており、教学改善といった学術的文化までは踏み込まれていないことから、IR実践の初歩的段階として捉えることができる。沖(2008年)の論考によると、1960年代の米国のIR機能は統計的手法を基礎とした量的調査・分析に特化されており、それを超える教学的問題に踏み込めていない批判が存在していたことが指摘されているが、米国のIR機能はその位置づけの葛藤を乗り越え、第1・第2・第3機能を達成し、教学改善に関わる第4の段階に発達してきたとも推察できる。第4機能の「効率性について公平な証拠となるIR」では、学生のアウトカム評価が大学機関の効率性を示すのに有用な証拠データになることが示されている。Suskieは、「大学機関の効率性」と「学生のアウトカム評価」との関係性について注目しており、大学機関の効率性とは、「その機関がミッションや目標をどれ程達成しているか」ということを示し、その中でも学生のアウトカムが機関の効率性を示す上で主要な要素であることを主張している (Suskie, 2003, p.9)。

この4類型モデルは、青山や沖の論文においても紹介されているが、日本ではIRの目的や役割に関しての共通概念がまだ大学間においても浸透していないように思われる (青山、2006年；沖、2008年)。昨今の日本のIRの動向としては、第1機能の「情報管理としてのIR」にあたる大学経営の効率化を目指した機関の定量的データの収集などが改めて見直され、Factbookの作成などの機関情報の管理、提供が九州大学評価情報室などの一部の大学で進められている。それと同時に、数々の研究者が、第4機能である「効率性について公平な証拠となるIR」の一環として、学生のアウトカム評価にも着手し始めている。本稿では、特にこのVolkwein (1999)の4類型の中の第4のIR機能に焦点を当て、学生のアウトカムがどのように定義、測定されているのかについて国内外の動向を探りたい。

3. 大学の効率性を示すアウトカム評価

—Volkwein モデルの第4機能から—

(1) アウトカムの定義をめぐる議論—アウトカムとは何か

学生のアウトカムが当該機関の効率性の証拠として主要な要素となることを前述した。次に、アウトカム評価の第一の作業として、学生のアウトカムをどのように定義づけるかについての議論が必要となるが、これが最も難関な作業となる。一般的にアウトカムは、「X (例：特定の授業、プログラム、活動、大学4年間の経験など)を終えた後、学生はYを獲得することができる」とした時のYにあたるものと認識されているが、米国の大学においてもその定義は各機関の自律性に依拠しているのが現状である。

地方分権体制と大学の自律性を強調する米国では、連邦政府の大学への介入やアウトカムの定義づけは本来緩いはずではあるが、中央政府の関連団体である教育研究のワーキンググループ：全国高等教育協同組合 (National Postsecondary Education Cooperative: NPEC) は大学に求められるアウトカム定義の議論を繰り広げてきている。NPECによると、アウトカムは「学生

の高等教育経験についての教育に関わる結果 (consequence)」としており、敢えて広義な定義を示している (NPEC, 1997)。アウトカムは短期的に測れるものと、長期的に測定されるものとがあり、また直接的なものと間接的なものとに分類される。また、アウトカムは意図されたもの (例：認知的発達、就職状況など) と意図されていないものがあるが、NPECはアウトカムを「意図されて設定された目標に対する成果」に限定している。

また、学術的な視点から考察すると、大学生に求められるアウトカムについてはこれまでに様々な研究が重ねられてきており、その定義は分類学の枠組みの中で議論されることが多い。アスティン他 (Astin, 1973; Bowen, 1977; Lenning, 1976; Micek, Service, & Lee, 1975) は、大学在学中の学生の成長や変化に関するアウトカムを、「認知的 (Cognitive) 発達」と「情緒的 (Affective) 発達」の2つのカテゴリーに分類している (Kuh, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991)。認知的発達は、専門分野の知識、一般教育で培われた能力、高次的スキルなどを示す。情緒的発達は、学生の大学での経験、満足度、関わり度、自己概念、個人的成長などを含む。一般的に、この2分野を測定するために得られるデータのタイプは心理学的評価ツール (psychological) あるいは行動の直接的観察や記録 (behavioral) とされている。さらに、Pascarella and Terenzini は2600もの先行研究からこの「認知的発達」と「情緒的発達」のアウトカムを以下の9分野—①知識、専門分野に関する理解、②認知能力・知的成長、③心理社会的変化、④態度と価値観、⑤道徳的発達、⑥教育的達成、⑦職業選択とキャリア面の成長、⑧経済的利益、⑨卒業のライフクオリティ—toカテゴリー化している (Pascarella & Terenzini, 1991)。この分類は、大学が学生にどのようなインパクトを与えているかという「カレッジ・インパクト理論」が前提となっており、さらに短期的効果 (大学に在籍している間に起こる変化) と長期的効果 (大学在学中に起こった変化が卒業後も継続しているか) の検証が必要だとしている。

ただ、この「認知的発達」と「情緒的発達」の2分類は、特に行動学の分野で何十年も活用されてきたが、アウトカムのカテゴリーを大まかに2種のみに限定することの限界が問われるようになってきている (NPEC, 1997)。Kuhはアスティンの2分類に「行動的 (Behavioral) 発達」を追加し、3分野の評価カテゴリーを紹介している (Kuh, 2003)。さらに、Peterson and Augustine は「卒業後の発達 (Post-college)」を加え、4つのカテゴリーからアウトカムを分類している (Peterson & Augustine, 2000) (表1)。卒業後の発達は、卒業後の満足度や経験、職業能力のアウトカムを含む。近年の米国の多くの大学では、従来重きを置いていた認知的発達よりも、行動的発達および卒業後の発達のアウトカム測定を重視しているとされており、この動向は注目に値する (Peterson & Augustine, 2000)。

表1 アウトカムの分類

A. 認知的発達（高次的認知過程、専門分野の知識）(Cognitive)	①	②	③
B. 情緒的発達（態度、価値観）(Affective)			
C. 行動的発達（学習時間、単位修了有無）(Behavioral)			
D. 卒業後の発達（満足度、職業能力）(Post-College)			

注) ①Astinの2分類、②Kuhの3分類、③Peterson & Augustineの4分類

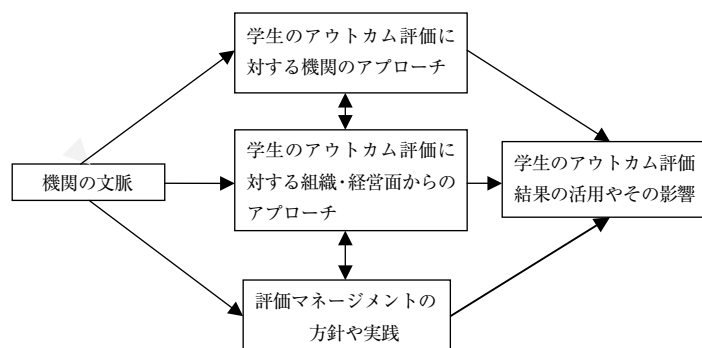
(2) アウトカム評価のアプローチ—何をどう測るか—

さらに、アウトカムの定義は評価の対象がどのレベルであるかによっても左右される。IR機能における学生のアウトカム評価というと、全学に対する画一的なアウトカム調査といった機関レベルのみのアプローチとして捉えられがちだが、米国のIRのアウトカム調査は多様なレベル—授業、学科、学部、機関—を包括しているのが現状である。分析ユニットレベルとしては、学生個人、サブグループ、授業、学科、学部、大学機関全体としての評価が含まれる。

アウトカムの測定方法も、学生到達度試験、ポートフォリオ、インタビュー、フォーカスグループ、振り返り調査、在籍率、卒業率や成績のデータなど、統括的に検討するものとパフォーマンスベースで評価するものと多岐にわたる。米国の大学で最も頻繁に使用されているアウトカムの測定指標は、「学業成績 (Grade Point Averages: GPA)」、大学・大学院入学統一試験 (Scholastic Aptitude Tests: SAT; Graduate Record Exams: GRE) などの「標準化試験 (客観評価)」そして、「認知的発達に関する学生の振り返り調査 (主観評価)」の3つとされている (Anaya, 2003)。自己申告に基づく学生の振り返り調査や学業成績 (GPA) は大学内の比較に用いられることが多い一方で、標準化試験は客観性を帯びていることから、大学間比較のために活用されることが多い。GPAは学生の学習成果を証明する指標として用いられてきたが、その基準は各機関によって規定されるため、標準化、一般化できないことに限界があるとされている。また、SATやGREなどの標準化試験は客観的知識が測れるが、測定の分野に限りがあることが指摘されており、米国において客観指標を用いたアウトカム評価が必ずしも有効な役割を果たしているとは言い難い。一方、学生の振り返り調査は、大学入学以来の成長や変容の程度を学生自身の主観的な判断で回答させるものであるが、質問内容の幅が広く、比較的低いコストで実施できる点で有益だとみなされている (Anaya, 2003)。学生自身の認識 (self-awareness) も軽視できない評価指標である。

いずれの測定ツールを活用するにしても、当該機関のアウトカム評価に対する姿勢が重要な鍵となる。図3は、アウトカム評価に対して当該機関がどのようにサポートすべきか、その代表的なフレームワークを示している。概念図にある機関の文脈は、当該大学が国公立大学か私立大学か、研究志向の大学か教育を重視している大学か、在学生の属性はどのようなものか、大学の方向性やミッションはどうかといった機関の背景を示す。

学生のアウトカム評価に対する機関のアプローチについては、当該機関が学生のアウトカム



出典：Peterson & Einarson, 2001

図3 学生のアウトカム評価に対する機関支援 (Institutional Support) の概念図

をどのように定義し、測定し、分析しているかという内容を示す。アウトカム評価に対するアプローチは多種多様であり、当該機関がどのような測定方法、対象を選定するかは大学機関の文脈に基づくものである。

学生のアウトカム評価に対する組織・経営面からのアプローチには2つの重要な側面である—①アウトカム評価の戦略、②アウトカム評価を支える機関の経営方式やリーダーシップ—が大きく関わっている。戦略については、大学のミッションが評価に対し、どのような方針を示しているか、学習者中心の教育に重きを置いているか否かといった内容を示す。経営方式やリーダーシップは、当該機関がトップダウン式を重んじる中央集権体制か、部局の自律性を重んじた地方分権体制かといった内容を示唆する。アウトカム評価が進んでいると認識されている米国高等教育界においても、評価文化が浸透している大学機関とそうでない大学との2極化が進んでいることが指摘されている。一般的には、研究大学は教育志向型の大学よりもアウトカム評価に対する取り組みが消極的だと認識されているが、評価自体が文化として学内に浸透しているかどうかは大学機関のリーダーシップにかかっている。

評価マネジメントの方針や実践は、学内で評価のマネジメントや分析を取り扱う情報システムが存在しているか、あるいは学内外に対し評価の目的や活動、結果のコミュニケーションが存在しているか、そして教職員に対し評価に関するプロフェッショナル・ディベロップメントの機会が提供されているかという内容を示す。

最後に、学生のアウトカム評価結果の活用やその影響については、評価が機関内の意思決定にどのように使われるかを示すものである。アウトカム評価の最終目標は、学生や大学機関のアカデミックパフォーマンスを向上させることであるが、具体的にはカリキュラムやプログラムの改善や存続、資源配分に活用されることが多い。米国の研究によると、評価結果によって教員が教授方法を変える例は少ないが、ティーチングへの関心が高まり、態度に変化が見られるようになったことが報告されている。また、評価自体が、大学教育に関する学内の議論を活性化させることにつながる効果も期待されている (Peterson & Einarson, 2001)。

(3) アウトカム評価の理論的フレームワーク

学生のアウトカム調査の実践には、理論的フレームワークが欠かせない。多様な評価ツールを活用する中で、それぞれの指標が何を示すのかを学術的に検証する必要がある。ここでは、米国で使用されている二つのモデルを紹介する。

① アスティンのI-E-Oモデル

カリフォルニア大学ロサンゼルス校のアスティンが提唱した「I (入力: Input)」-「E (環境: Environment)」-「O (出力: Output)」モデルは、当該機関の意思決定に関する有益な情報を総括的に報告するために情報を収集・分析することに重きを置いている。近年、日本の高等教育機関で進められているIRにおいても、このI-E-Oモデルの認知度は高く、学生のアウトカム評価に広く活用されている。

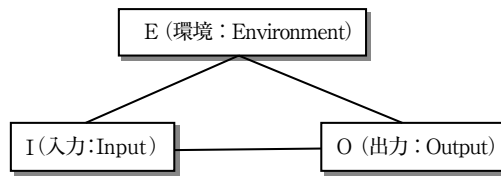


図4 I-E-Oモデル

I-E-Oモデルの「I（入力：Input）」は、学生の大学入学前の成績や、大学でのモチベーションレベル、希望する進路（進学や就職）、属性（性別、人種、年齢、結婚歴、家庭環境など）、家族や仕事などに対する義務などを含む（図4）。「E（環境：Environment）」は、学生の成長や変化に影響を及ぼす要因を示す。一般的には以下の4つ——①カリキュラム（例：履修した授業、専攻）、②授業の経験（例：教授方法のタイプや質、授業内での教員とのコミュニケーション）、③授業外の経験（例：仲間との関係、サークル活動、アルバイト、居住場所、授業外での教員とのコミュニケーション、仕事、家族とのかかわり）、④大学機関の特徴（例：機関の種類、規模、経営体制、カリキュラムのミッション、入学難易度、環境、文化、人的・物的・財政資源）——にカテゴリー化されている。最後に、「O（出力：Output）」は、大学に在学したことによって発生する経験や生産物を示す。

② ワトソンのI-P-Oモデル

ワトソンは、アスティンのI-E-Oモデルを元に、「I（入力：Input）」、「P（過程：Process）」、「O（出力：Output）」の「I-P-Oモデル」を開発している（Watson, 2003）。ワトソンの評価モデルは基本的にはアスティンのI-E-Oモデルと大きな相違は見られないが、中間の段階である「P（過程：Process）」はアスティンの「E（環境：Environment）」をさらに具体的に膨らませ、学生のラーニングを促進する要因をより明確に示している。さらに、ワトソンモデルにおいては、I（入力：Input）はO（出力：Output）に対し、またO（出力：Output）はI（入力：Input）に対して双方向のフィードバックをもたらすことが期待される（図5）。

ワトソンによれば、「I（入力：Input）」には学業成績（GPA）や試験の点数のみならず、学生の高校時代の経験、家庭やコミュニティの環境、年齢、性別、居住環境、専攻、両親の学歴などが含まれる。「P（過程：Process）」には、キャンパス内での学生の活動、エフォートの質（知的・学術的な活動、組織の活動、施設の活用、個人的な活動）、キャンパス内環境（仲間、

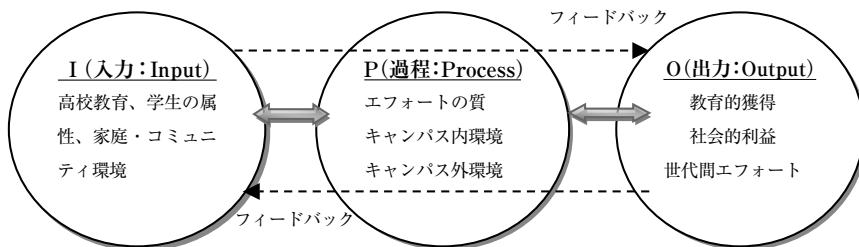


図5 I-P-Oモデル

資源、キャンパス内で学生が時間や労力を費やす場所)、キャンパス外環境(仲間、資源、スポーツジム、下宿、アルバイト、ボランティア活動など)を示すが、この過程は「学生が大学時代に何をしてきたのか」を知る上で非常に重要な段階となる。「O(出力: Output)」は、大学時代に育まれる個人的・社会的・知的・職業的・文化的に獲得した成果である。

4. 学生のアウトカム調査

—米国と日本の実践例から—

アウトカム評価が活発に進められている米国高等教育においても、教職員の労力投資の割には、評価が具体的に学生や大学機関の成果向上に大きな影響を与えているかどうかという疑問が呈されている。また、当該機関がアウトカム評価の情報をどのように活用しているのか、あるいはどのように影響を受けているのかなどに関しても研究が充分に進められていないことが指摘されている(Anaya, 2003)。IR機能としてのアウトカム評価の現状把握については、個別機関の実践例を考察することが求められよう。以下、米国と日本の一部の大学におけるアウトカム評価を事例として取り上げ、両国の高等教育機関においてアウトカムの測定がどのように進められているのかを概観する。

(1) 米国の大学におけるアウトカム評価の実践例

ニューヨーク州立大学アルバニー校

鳥居が紹介しているニューヨーク州立大学アルバニー校の教育効果測定モデル(The Albany Outcomes Assessment Model)は学科レベルでおこなわれる学生の到達度調査と機関全体の学生の集団分析調査とを組み合わせたものである(鳥居、2007年)。アルバニーモデルは教育効果が経年的に測定されており、カリキュラムや教育方法の改善に活かされている。当モデルは、ペンシルバニア州立大学のVolkweinの指導で構築され、「入学前の特性」→「大学での経験」→「卒業後の成果」の3段階に基づき、学生の変容について長期的調査を実施している。鳥居によると、第一段階は、新入生としての入学前の特徴と進学準備の状況を把握するために、「個人特性調査」を実施する。それには、学習意欲、学生コミュニティへの参加、大学のリソースの活用などに加え、両親の影響も含まれる。第二段階では、1回生から4回生までの大学での経験や学業成果を把握するために、「大学での経験調査」と「学習成果調査」の自己の振り返り評価を行う。最後の第三段階では卒業後の成果を把握するために、「卒業後の成果調査」を実施している。これには、卒業生の取得単位、職業的地位、所得水準、職業満足度、受賞歴や社会的認知度などが項目として含まれている。アルバニー校では、全学調査に加えて、学科レベルでなされるアウトカム評価のデータを照らし合わせることで、学科に固有の文脈で教育改善が検討されている。

ペンシルバニア州立大学

次に筆者が行ったペンシルバニア州立大学でのアウトカム調査の一例を紹介する。当大学では、IRの一環として学生のアウトカムについて多角的な評価を行なっている。全学レベルのア

アウトカム評価として、「大学が学生にどのような影響を与えているか」という幅の広い観点から以下の3分野を設定している。

1. 授業内におけるアウトカム（例：授業で教員がどのような指導方法を取っているか）
2. カリキュラムにおけるアウトカム（例：専門教育、教養教育）
3. 正課外カリキュラムにおけるアウトカム（例：サークル活動、リーダーシッププログラム、サービスラーニングなどの課外活動にどれほど関わっているか）

当大学では、アスティンのI-E-Oモデルに基づき、大学独自の評価方法を用いて学生のアウトカムを測定している。アウトカムを示す指標としては、以下の評価ツールをベンチマークとして複数組み合わせて活用している。

・ **NSSE (National Survey of Student Engagement)**

NSSEはインディアナ大学が開発している全国規模の評価ツールであり、米国・カナダを合わせて1,300以上の4年制大学に活用されている。調査項目内容は、「授業内外における活動」、「授業内における学習成果」、「教員や他の学生との関わり」、「その他の教育活動」に焦点を当てており、以下の5つの観点を学生アウトカム評価のベンチマークとして定めている。

＜NSSE調査の5つのベンチマーク＞

1. 教学のチャレンジレベル
2. 積極的かつ協同的な学習
3. 学生と教員の関わり
4. 教育経験の充実化
5. キャンパス環境

NSSE調査は大学での経験に関して学生の自己の振り返りを示すもので、間接評価にあたるものだが、参加大学数が多いことから特定のベンチマークにおいて他大学間の比較や学内の経年比較が可能であったりと、大学機関のニーズに合わせて比較対象をカスタマイズすることができる。さらに、NSSE調査は比較的短時間で回答ができるとのことでその使いやすさにも定評があり、全国レベルで高い利用率を得ている。ペンシルバニア州立大学では、NSSE自体はアスティンのI-E-Oモデルでいうところの「O（出力：Output）」ではなく、むしろ大学における「E（環境：Environment）」にあたりと認識されている。つまり、「大学に入学してから何を成し遂げたか」という観点からE-環境や経験（Environment & Experience）を検証するのに活用されている。

・ **CIRP (Cooperative Institutional Research Program: CIRP)**

CIRPはカリフォルニア大学ロサンゼルス校の高等教育研究所（Higher Education Research Institute: HERI）が開発している評価ツールであり、特に全米で大規模かつ長期に渡って使用されている「新入生調査—CIRP Freshman Survey」は大学に入学したばかりの新入生を対象としている。調査項目は新入生の人口学的属性、高校での経験、大学への期待、学位取得に対する熱意、

キャリアプランや進学理由、態度、価値観などの幅広い情報が含まれている。ペンシルバニア州立大学では、この新入生調査を「I（入力：Input）」と設定し、アウトカム評価を進めている。

・ CAAP（The Collegiate Assessment and Academic Proficiency）

前述した二つは学生の振り返りに関して自己申告に基づいた評価ツール（間接評価）であるが、ペンシルバニア州立大学は客観的評価を示す直接指標も組み合わせて取り入れている。CAAPは米国の大学入学統一試験を作成している米国大学試験プログラム（American College Testing Program: ACT）が開発しており、大学生のライティング力、リーディング力など基礎教育の客観評価を示すアウトカム測定ツールである。ペンシルバニア州立大学は、学生の入学時の試験（ACT）の点数とCAAPのライティング力およびリーディング力を比較調査し、大学入口から学力形成期の学生の変容をみている。

・ CLA（The Collegiate Learning Assessment）

CLAは教育支援カウンシル（Council for Aid to Education：CAE）という機関が作成している評価ツールであり、「人生は単純な多肢選択では測れない」という理念に基づき、現実的で複雑な設問について筆記で回答させる。測定分野は以下の4点である：①批判的思考力、②分析に基づいた論理的思考力、③筆記によるコミュニケーション能力、④問題解決能力。

ペンシルバニア州立大学では、上記の直接評価と間接評価を組み合わせることで、IR機能としてのアウトカム評価を進めている。学部レベルのアウトカム評価も実施されており、例えば、全学共通の教養教育科目と理工学部が独自に定義づけた学部のアウトカムとの関連を検証したり、IRデータを元に初年次セミナーの導入を検討している。学生アウトカム調査のサンプリングに関しては、縦断的方法を取り、同一コーホートの長期的な追跡調査を行なえることが望ましいが、現時点では横断的方法に頼らざるを得ない実態が明らかにされた。さらに、学内には「Data Warehouse（データ倉庫）」と呼ばれるデータバンクが存在し、学部、入試オフィス、レジスターオフィス、学生部などの複数の部署から収集されたデータ情報が一つの部局に蓄積されている。各部局がこのデータバンクにアクセスし、必要なデータ情報を取り出し、独自のニーズに合わせたアウトカム評価ができるようになっている。例えば、レジスターオフィスから取り寄せられた学業成績（GPA）や学生番号の情報を「O（出力：Output）」と定め、入試オフィスから収集された学生の入学方式の情報を「I（入力：Input）」として、両者の関係を比較検証するなどの活用例があげられた。

（2）日本の大学におけるアウトカム評価の実践例

近年、日本の大学においても、IR研究の視点から学生のアウトカム評価が実施されるようになってきている。山田は、従来の日本の評価というものが知識などの認知面に重点的に焦点が当てられており、情緒面に対する評価が乏しい点を指摘している（山田、2007年）。さらに、日本の大学の評価が入試で切り分けられるような大学の入り口時点でのスクリーニング理論に基づいており、中身のインパクトに関する関心が高くなかった点に注目し、情緒的側面から学生の自己

認識がどのように教育成果に結びつくかという視点でJCSSと呼ばれる調査を行なっている。

JCSS (Japan College Student Survey) はカリフォルニア大学ロサンゼルス校の高等教育研究所 (HERI) が開発した米国版の学生調査 (College Student Survey: CSS) をもとに日本版にアレンジされた大学生調査であり、2004年に1,329名の学生を対象にパイロットスタディが実施された。引き続き2007年には、4000人規模で調査が行なわれ、調査項目には「学習行動」、「能力」、「価値観」、「学習意欲」、「自己評価」、「満足度」などが含まれている。前述したUCLAのアステインのI-E-Oモデルに基づいたJCSSは、E (環境: Environment) の重要な要素として「エンゲージメント理論」を説いている。つまり、学生の学習行動や意欲は、量・質ともにどれだけ環境に関与したかに関連していると山田は主張する。学習活動や教員に多く関与した学生の方が大学に対して肯定的感情を抱き、その結果、よりよい学習成果を出しているというわけである。また、他のE (環境: Environment) 要因としては、学生同士の友情の深化や学年の上昇といったファクターも検証された。この調査のO (出力: Output) としては4つの因子が抽出され、①古典的教養知 (一般的教養、分析や問題解決能力、専攻分野や学科の知識、批判的思考力、文章表現能力)、②現代的教養知 (地域社会から直面する問題の理解、国民が直面する問題の理解、グローバル化による問題の理解)、③現代的実践知 (リーダーシップ力、人間関係構築力、プレゼンテーション能力、コンピューター操作能力)、④異文化リテラシー (外国語能力、異文化知識、宗教的な信仰や信念、異文化の人々と協力できる能力) に規定されている。さらに、この調査では大学間比較が行われ、山田は参加大学の特性 (国立・私立) をコントロールし、理系・文系に区別し、大学間のアウトカムについて比較分析を行なっている。加えて、大学内比較もなされ、成績をコントロールし、1年生から4年生の学年間の比較分析も行われている。複数大学間の比較に関して、絹川は、アウトカムに強い影響を及ぼしているのは大学のE (環境: Environment) というよりも、入学難易度、つまりI (入力: Input) に関連しており、環境要因の直接的な影響が見えにくいことも指摘している (絹川、2007年、195頁)。

杉谷は同調査で学生の関与の重要性を強調し、学生のアウトカム (O) の指標として「入学してよかったか (過去)」、「学生生活が充実しているか (現在)」、「選び直せたら、もう一度本学に進学するか (未来)」という学生の自己認識に関する3つの変数を使用しており、GPA等の直接指標ではなく間接指標を用いている (杉谷、2007年)。

日本の高等教育機関で進められているアウトカム評価は、学生が教育的に意義のある活動などに費やした時間や労力を大学経験のアウトカムに結び付く予測変数であるとしていることが多く、エンゲージメント理論や関与理論に依拠している動向が見受けられる。さらに、絹川が指摘しているように、大学4年間のアウトカムを入口段階の大学入学難易度の要因と切り離し、入学後に与えられた環境による影響としていかに割り出せるかが今後の大きな課題といえよう。

5. 考 察

本稿では、IR機能の中でも教学的側面であるアウトカム評価に焦点を当て、日米のIR研究の動向を探った。IRの目的や役割についてはVolkweinの4類型モデルを概観し、その第4機能であるアウトカム評価について定義や分類、測定フレームワーク、実践例を考察した。IRの定

義や目的の共通概念が十分に浸透していない日本の高等教育機関において、このVolkweinの4機能はIRの役割を俯瞰できる点で有効なモデルといえるのではないだろうか。教育改善に向けたアウトカム評価とIR機能との関連性の説明が曖昧である中で、このような理論的フレームワークを提示することには意義があるように思える。さらに、IRにはファクトブックなどの機関データを情報として管理する機能も含まれるため、学内において定量データを収集する意義についても、当モデルに依拠することもできよう。

アウトカム評価の動向については、特に米国の研究を取り上げたが、認知的発達の評価よりも行動的発達、情緒的発達、卒業後の発達の評価がより重視しされてきている近年の傾向は注目し得る。また、IRにおけるアウトカム調査というと、全学レベルの学生実態調査に目がいきがちであるが、授業や学科、学部などのサブユニット規模のアウトカムの結果もIRにつながるデータとして重要な対象となっており、全学レベルの調査と組み合わせて活用されている。

アウトカムの定義や指標に関しては、当該機関独自のものを作成し打ち出していくのか、あるいは他大学との比較を念頭に置き、共通する評価指標をデザインし共有していくのか、その方向性については評価に対する機関のアプローチ法を十分に検討していく必要があるであろう。米国の事例によると、アウトカム評価は機関独自の文脈に合わせた評価内容や方法を進めていると同時に、NSSEなどのベンチマーキングが可能な共通指標を活用している機関も少なくないことが明らかにされた。NSSEを利用している大学機関はこの評価ツールの全項目を丸ごと比較の対象としているわけではなく、比較したい項目の一部分だけを取り出して他大学と比較するなど、その活用方法に工夫がみられる。また、米国では数値化できる客観試験が必ずしもアウトカム評価として有用な機能を果たしているわけではないことが報告され、客観指標の是非が問われている。いずれにせよ、一つの評価手法に頼ることなく、多様な評価ツールを組み合わせることで、アウトカム評価に対して多角的でより妥当性のあるアプローチをとっている。

また、ペンシルバニア州立大学の事例にみられたような機関の様々なデータが一部に集約されているデータバンクの存在には、アウトカム評価方法の多様性や柔軟性、そして公平さが期待される。一部の部署がトップダウン的にデータを所有、活用する現象を防ぎ、各学部や関連部署がそれぞれのニーズに合わせた共有データを取り出し、必要な評価を独自に実施できるという点で公平さが保たれるであろう。現時点での日本の課題としては、部局によって散在しているデータをどのように集積して管理するかを問うところにあり、各機関において既存のデータをどのように活用するか、どのデータが使われていないのか等を確認する現況分析が求められる。

アウトカム評価としてのIR機能が一部進められている日本の高等教育界においては、調査結果が具体的な教学改善にどのように結び付くかというレベルまで達しておらず、今後の課題として調査結果の有効な活用が指摘されている。アウトカム調査の目的が大学機関の実態を紹介することにあるのか、あるいは教学改善に結びつけることにあるのかを最初に明らかにするとともに、評価対象が授業であるのか、学科や学部であるのか、そのレベルを選定し、当該機関の文脈に応じた評価の理論的フレームワークの活用を検討することも意義があるであろう。

参考文献

- 青山佳代「アメリカ州立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能に関する考察」『名古屋高等教育研究』第6号、2006年、113-130頁。
- 沖清豪『大学の教育機能の改善に資する Institutional Research に関する基礎的研究:中間報告書』早稲田大学教育総合研究所、2008年。
- 沖清豪・岡田聡志「アメリカの高等教育機関における Institutional Research をめぐる論争史」『早稲田教育評論』第22巻、第1号、2008年、63-81頁。
- 絹川正吉「コメンタリー」『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』（科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 山田礼子）、同志社大学、2007年、191-196頁。
- 杉谷祐美子「大学内における教育効果の学生間比較」『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』（科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 山田礼子）、同志社大学、2007年、49-72頁。
- 鳥居居子「データ主導による教育改善のシステムに関する考察—米国ニューヨーク州立大学の『アルパニー教育効果測定モデル』を手がかりに—」『名古屋大学高等教育研究』、2007年、第7号、105-124頁。
- 山田礼子「アセスメントの理論と実践」『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』（科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者 山田礼子）、同志社大学、2007年、7-47頁。
- Association for Institutional Research. AIR Survey Fact: Most IR Offices are Located in Academic Affairs or the President's Office, The Electronic AIR (e-AIR), 2008, Vol. 28, No. 11.
(<http://www.airweb.org/e-air/current/>, 2008年9月26日)
- Anaya, G., "College Impact on Student Learning: Comparative the Use of Self-reported Gains, Standardized Test Scores, and College Grades," In Lee., W. Y. (ed.), ASHE Reader Series, Assessment and Program Evaluation. Boston, MA: Pearson, 2003, pp. 381-400.
- Kuh, G.D., "In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom." In Lee., W. Y. (ed.), ASHE Reader Series, Assessment and Program Evaluation. Boston, MA: Pearson, 2003, pp.369-379.
- Kuh, G.D., "How are we doing? Tracking the Quality of the Undergraduate Experience, 1960s to the Present." *The Review of Higher Education*, 22-2, 1999, pp. 99-120.
- National Postsecondary Education Cooperative (NPEC)., "Student Outcomes Information for Policy-making," National Center for Education Statistics, 1997.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P. T., "How College Affects Students." SF: Jossey-Bass., 1991.
- Peterson, M.W., & Einarson., "What are Colleges Doing about Student Assessment? Does It Make a Difference?" *The Journal of Higher Education*, 2001, 72-6, pp. 629-669.
- Peterson, M.W., & Augustine., "External and Internal Influences on Institutional Approaches to Student Assessment: Accountability or Improvement." *Research in Higher Education*. 41-4, 2000, pp.443-479.
- Peterson, M.W., "The Role of Institutional Research: From Improvement to Redesign. *New Directions for Institutional Research*," 104, SF: Jossey-Bass, 1999, pp. 83-103.
- Sauepe, J.L., "The Functions of Institutional Research (2nd ed.)," Association for Institutional Research. 1990,
(<http://www.airweb.org/page.asp?page=85> 2008年10月10日)
- Suskie, L., "Assessing Student Learning: A Common Sense Guide." Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc., 2003.
- Volkwein, J. F., "The Four Faces of Institutional Research," *New Directions for Institutional Research*. SF: Jossey-Bass., 104, 1999, pp.9-19.
- Watson, L.M., "The College Experience: A Conceptual Framework to Consider for Enhancing Students' Educational Gains." In Lee., W. Y. (ed.), ASHE Reader Series, Assessment and Program Evaluation. Boston, MA: Pearson, 2003, pp. 535-548.

The Function of Institutional Research as a Student Learning Outcomes Assessment

NODA Ayaka (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

There has been a growing need for institutional research that focuses on student learning outcomes assessment in Japanese higher education. However, the roles and purposes of the IR have been unclear and there is little consensus among Japanese universities regarding how the learning outcomes assessment should be located in the IR. This paper presents how the assessment has been discussed in the IR context. Particularly, it reviews U.S. literature to examine the roles of IR, how the outcomes assessment is related to the IR, definitions of outcomes, and theoretical frameworks of assessment. Furthermore, the paper explores the recent practices of outcomes assessment in U.S. and Japanese higher education.

Key words

Institutional Research (IR), Student Learning Outcomes Assessment, Accountability, I-E-O Model, I-P-O Model

論文

大学から職業キャリアへの移行と学習過程・学生生活

— 学部4回生における「潜在的無業層」の分析 —

前 田 信 彦

要 約

若年無業に関する研究は、近年は「フリーター」あるいは「ニート」といったキーワードを軸に積み重ねられている。しかしこれらの研究の多くは、学卒後に無業になる可能性が高い「高校卒業者」を主たる分析対象とすることが多く、大学卒業者の職業への移行が困難であるケースの研究や、大学卒後無業となる背景を探る実証的研究は少ない。本稿は学部4回生を対象として、彼ら/彼女らの就職行動・意識の側面について分析を行う。特に、内定も得られず、また希望する仕事も決定しない層を「潜在的無業層」として位置づけ、入試選抜、学習過程、人間関係といった諸要因からその実態を探る。

キーワード

大学生、職業キャリア、移行、学卒無業、学生生活

I はじめに

近年において高卒のみならず、大学卒業者においても職業生活への移行が困難であるケースが報告されており、なお、その割合が一定程度維持されている傾向が政府統計によって指摘されている（文部科学省、2008）。この問題にいち早く注目した大久保（2002）によれば、大学という高等教育を出た若者が無業になる割合は、1991年には5.2%であったのに対して、2001年にはおおよそ25%に達し、近年では約20%前後で推移している¹⁾。

若年無業に関する研究は、近年は「フリーター」あるいは「ニート」といったキーワードを軸に積み重ねられている。しかしこれらの研究の多くは、学卒後に無業になる可能性が高い「高校卒業者」を主たる分析対象とすることが多い。また、それらは若者一般論として論じられる場合も多く、大学卒業者の職業への移行が困難であるケースの研究や、大学卒後無業となる背景を探る実証的研究は少ない（小方、2005）。

本稿は、このような近年の若者社会的状況や、大学という高等教育でも起きつつある若年層の無業問題を念頭に置きながら、学部4回生として在籍する現役大学生の就職行動・意識に関する分析を行うことにしたい。特に調査時点（4回生の7月末）までに「内定が決まっていない」および「就きたい仕事も未定である」とした学生を、学卒後に無業となりやすいタイプ、

すなわち「潜在的無業層」として位置づけ、彼ら/彼女らの学習過程、大学生生活の背景を探ることとする。実際には大学卒の無業へと移行したケースではないが、そのような就職困難層になる可能性の高い「潜在的無業層」の在学中の学習過程・大学生生活を分析することによって、高等教育の学卒無業の一端を明らかにすることが本稿の目的である²⁾。

Ⅱ 分析の視点

大学卒業後に無業になる可能性の高い層に関する要因分析を行うにあたって、本稿の分析のポイントは三つある。

第一のポイントは、すでに卒業した学生ではなく、4回生の就職活動中の在學生に対するデータを取り扱うことである。つまり就職活動を実質的にはほぼ終えている4回生の夏に得られた調査データを分析することにより、職業キャリアへの転機にある学生の意識や行動を探るという方法を採用する点である。一般に3回生の後半から4回生の夏までは、就職活動の活発な時期であり、学校から職業への移行の重要な局面である。社会的には人生のターニングポイント (turning point) と表現されるものである (Schulenberg, et.al., 2003)。このような学校から職業への移行期の中でも局面はいくつかある。たとえば、大学の3回生から4回生の移行期においては一般的に次のようなコースをたどることが予想される。就職前の情報収集→就職活動期 (就職・進路の意志決定) →卒業時期 (研究の集大成と職業生活への準備期間) →学業期間からの離陸期 (take off) →卒業・入社 (初期キャリアの出発点) →初期キャリアへの離陸期→初期キャリアの形成期、といった軌道 (trajectory)³⁾ である。この中でも本稿は、就職活動期に焦点を当てる。一般にライフコース研究によると、ターニングポイントにおいては、ライフコースのイベントに対して、どのように出来事を意味づけるか、つまり状況の定義づけ (definition of the situation) が、その後の就業行動・キャリア形成の方向性にきわめて重要である⁴⁾。この点を考慮しても、大学4回生の就職活動の終盤に実施された調査の分析は、若者の人生のターニングポイントを把握するという意味でも一定の意義があるだろう。

第二のポイントは、職業達成に至る重要な変数として、「内定」という客観的な変数のみならず、学生自身が希望する仕事を描いているかどうかに着目する。つまり、実際に企業からの内定を得られているかどうかとは別に、自分自身で主体的に就きたい仕事を決めているかに関する「進路の自己決定」という変数を用いる点である。一般的に職業達成 (本田, 2008) あるいは職業キャリアへの移行 (小杉, 2004) など、学校から職業への移行の結果を測る変数として「内定」あるいは「就職」といった行動レベルでの変数がもちいられている。本稿ではこのような行動レベルでの変数と同時に、職業キャリアへの移行に関する意思決定に着目し、4回生における「仕事内容の自己決定」を主観的な職業達成変数として取り入れる。

この点で、学卒無業の事例を報告している大久保 (2002) が参考になる。大久保によると、大学を卒業しているにもかかわらず無業である者、すなわち「新卒無業」には二つのタイプがあるという。一つは卒業まで就職活動を熱心に続けてきたが、思うように就職が決まらなかった人である。もう一つは、就職戦線の途中で挫折してしまった人、もしくははじめから就職戦線に参加しなかった人である。これらの二つのうち、前者は就業意欲があるにもかかわらず就職できな

ったタイプであり大学別の内定率を低下させる要因である。後者は就業意欲がないために、内定率の算出にも反映されないため実態がつかみにくい(大久保、2002、179-180頁)⁵⁾。

「内定」という職業選択の客観的指標のみならず、学生本人の就業意識＝主観的指標を用いて、大学生の職業キャリア選択の実態を把握するという本稿の目的からみれば、大久保の指摘する第二のタイプが重要だろう。就業意欲があっても内定を得られない、のではなく、そもそも就職する意欲がないために内定がないという実態がより深刻である、と考えるからである。就職活動期は、学校から職業への移行の過程において重要な期間である。このため、内定を取れているかどうか、という指標のみならず、進路決定に際してどのような意識を持っているかという主観的な指標から、キャリア選択の分析を行うことが第二のポイントである。

本稿の第三のポイントは、4回生時点での職業選択行動に対して、在学中の学業成績のみならず、在学中の対人関係の影響を探ることにある。この点に関しては、社会学の概念である「社会的ネットワーク (social network)」と職業キャリアの形成との関連に着目した研究が参考になる(本田、2008、渡辺、1999)。本田は、学卒無業の背景に対して育った家庭のしつけの影響が出ていることを指摘しつつ、さらに企業の採用の基準が近年では「対人スキル」に重点が置かれていることを指摘し、学業成績ではなく、人間関係の構築が職業選択にとって重要であると述べている(本田、2008、188-190頁)。また職業キャリアの形成は、ひろく人間関係の中で形成されるため「キャリアの社会的形成」が重要であることも指摘されている(渡辺、1999)。実際、在学中の学業成績を表すGPAのみならず、大学における人間関係の構築が職業選択に大きくかかわっていることが、ライフコース研究においても繰り返し指摘されてきた。例えば Clausen (1986) によれば、「職業志望が経済的状況に左右されるのは事実だが、労働市場だけに依存するわけではなく、両親の意見や指示、個人的関心の発達、人との出会い、さまざまな生活体験などが絡み合って形成されていく」という(Clausen, 1986: 邦訳172頁)。このように、職業キャリア選択は社会的な関係の中で決定されていく、つまり「社会的形成」であることを踏まえ、本稿でも職業キャリアの決定に対する「人間関係」の影響について分析する。

Ⅲ データと基本変数

1) 用いるデータ

本稿では2007年度立命館大学『産業社会学部学生生活実態調査』(筒井・出口、2008)のデータのうち、4回生サンプルを抽出して分析を行う。外国人留学生の入試による入学者は本稿の分析対象から除いている。『産業社会学部学生生活実態調査』の対象者は、産業社会学部に在籍する在学生の全数であり、演習や講義などを利用した自記式の調査票を用いて調査が実施されている。調査時期は2007年7月～8月である。在籍者総数4351名のうち、得られた回答は2714名であり回収率は62.4%である。このうち本稿で用いる4回生の回収率は30.5% (315/1033)であり、全体からみても低い水準となっている。そのため、本稿の分析で得られる知見は限定的であり、過度に一般化することは難しい。したがって以下の分析と論考は、今後の仮説構築および新たな調査のための探索的データ解析 (exploratory data analysis) として位置づける⁶⁾。

2) サンプルの母集団の特徴

ここで調査対象となった立命館大学の就職に関するデータを簡単に記述しておこう。立命館大学産業社会学部の就職実績を算出すると、2007年度の就職率は、87.8%である⁷⁾。これは同大学の社会系他学部と比べても同水準であり、全国平均と比べても高い水準である⁸⁾。これに対する未就職率は10.2%であり、産業社会学部の卒業生のうち約10人に1人は就職が確定しないまま卒業している可能性が高い。つまり、高い就職率を維持する高ランクの大学においても、一定数の職業達成の困難層が存在することを示唆している。

3) 基本的変数

本稿では、学部4回生の7月末時点での職業キャリア選択の実態を把握するために主に二つの指標を用いる。

a) 客観的指標としての「内定」

第一に、現実には学生の職業選択に関する客観的な側面＝「内定の有無」を測定するものである。具体的には、「(調査時点＝2008年7月末で)内定をもらっていますか」という質問を用いる。この質問に対しては「内定をもらっている」「内定をもらっていない」のいずれか1つの回答が得られるため、これを「内定の有無」変数(以下「内定」)として扱う。

b) 主観的指標としての「就きたい仕事の自己決定」

第二に、外在的な状況から希望の職種につけるかどうかは別として、学生自身に希望をする仕事(業種)が決定しているか否かを問うものである。つまり職業キャリアを主体的に決定していこうとする姿勢を問うた質問でもあり、学生の職業選択に関する主観的な側面を測定するものである。換言すれば、学生が自分のやりたい(希望する)仕事が決まっているかどうか、という学生自身の意思決定に関する指標である。具体的には大学院等への進学組みを除いた者で「希望する仕事内容を決めた時期はいつですか」という質問を用いる。この質問に対しては、複数の項目への回答のコーディングにより、「(4回生前期までに)希望する仕事内容が決まっている(決定層)」と「未定・決めるつもりはない(未定層)のいずれか1つの回答が得られるため、これを「進路の自己決定」(以下「進路決定」変数)として扱う。

これらは変数の操作化としては不十分な側面もあるが、既存の調査の二次データの利用という制約から便宜的に用いることにする。なお、以下の分析対象はすべて就職希望者であり、大学院等への進学希望者は除かれている。

c) 変数の概要

これら二つの変数の分布をみてみよう。表1は、男女別に「内定の有無」変数および「進路自己決定」変数の分布をみたものである。まず「内定の有無」をみると、内定ありと答えた学生が77.0%で、男女別に見ると男性が72.8%、女性が80.0%となっている。つまり4回生の夏までにはすでに8割近い学生が内定を得ていることになる。次に「進路決定」をみてみると、88.7%は進路の意思決定ができていて、すなわち「就きたい仕事(業種)が決まっている」と答

えている。進路決定の男女を比較してみると、男性が85.3%、女性が91.0%である。

表1 内定と進路決定の男女別分布

	内定		計	進路決定		計
	あり	なし		決定	未定	
男性	72.8(75)	27.2(28)	100.0	85.3(87)	14.7(15)	100.0
女性	80.0(116)	20.0(29)	100.0	91.0(132)	9.0(13)	100.0
計	77.0(191)	23.0(57)	100.0	88.7(219)	11.3(28)	100.0

表2 基本変数の相関係数

	内定	進路決定	GPA	生活充実感
内 定		.279***	.147**	.086
進路決定			.160	.221***
GPA				.180***

有意水準 *** < .01 ** < .05 * < .10

以上の、「内定の有無」あるいは「進路の決定ができているかどうか」の指標を見る限り、8割以上の学生は、スムーズな職業キャリアへの移行の可能性が高いと推測できる。しかし、一方で、本稿の分析目的に照らし合わせると、内定をもらっていない学生（23.0%）、どのような仕事につきたいのかが未定の学生（11.3%）のタイプが少なからず存在する点に着目すべきであろう。

次に、これら二つの変数と他の変数との相関をみてみよう（表2）。ここではGPA（在学中の学業成績の平均スコア）および「学生生活の充実度」との関連をみる。まず「内定」と「進路決定」の相関は.279であり有意であるため、一定の関連性が見られる。つまり、進路を自己決定できている学生ほど、内定率が高いことを示している。逆に言えば、（7月末までに）内定を得られていない学生は、就きたい仕事の内容も自己決定できていない、つまり進路決定が確定できない傾向がある。次に「学生生活の充実感」との相関をみてみると、「進路決定」との有意な関連がみられる。この場合、相関係数は.221であり、学生生活が充実していると感じている学生ほど、進路の自己決定ができていることを示している。

以上、簡単に二つの変数、「進路の自己決定」と「内定の有無」についてみてきたが、程度の差が見られるものの、概ね学力の高い学生、および学生生活の充実感がある学生ほど、順調に職業キャリアへ移行していることがわかる。既存データの二次分析という方法論上、使用可能な調査項目も制約されるため、これらの変数の操作化が妥当性を持つかについては議論の余地がある。しかし、相関係数をみても「進路決定」および「内定」という二つの変数の関連性は一定程度確認できるため、以下では、これらの変数を組み合わせて、学生の職業キャリア選択の一端を明らかにしよう。

IV 潜在的無業層の要因分析

1) 潜在的無業層の特徴

上記の客観的変数と主観的変数を掛け合わせ、進学希望者を除く4回生の学生を四つのタイプに分類する。その中でも、内定も得られず、また希望する仕事(業種)が決まらない層を「潜在的無業層」として位置づけ、これを分析上の準拠として、彼らの学習や大学生活の背景を探る。

表3は、4つのタイプの分布をみたものである。第一のタイプは「進路の自己決定」ができており、かつ「内定」も得られている学生層である。これを「サクセス層(179名)」(71.9%)と表現する。第二のタイプは「進路の自己決定」ができていないが「内定」が得られている学生層である。これは「現実的妥協層(13名)」(5.2%)と表現する。最後の第四のタイプは「進路の自己決定」ができておらず、かつ「内定」も得られていない学生層である。これを「潜在的無業層(16名)」(6.4%)と表現する⁹⁾。

表3 職業キャリアへの移行に関する4類型(N=249)¹⁾

主観的指標 (進路の自己決定)	客観的指標(内定の有無)		
	決定済み	内定あり	内定なし
		サクセス層 N = 179 (71.9%)	現実的妥協層 N = 13 (5.2%)
	未 定	夢追い層 N = 41 (16.5%)	潜在的無業層 N = 16 (6.4%)

注1) 4回生のみ、外国人入試を除く。かつ就職予定者のみ(進学希望除く)。

では、「潜在的無業層」は、実際に卒業後に無業へ移行する可能性は高いのだろうか。この点を確認するために、4つの類型別に就職活動の状況をみてみよう。今後の就職の可能性(就業意欲)を問うた質問に対する回答が表4で示してある。これによると、「潜在的無業層」は「おそらく就職」という回答が多く(56.3%)、これに対して「サクセス層」(95.0%)、「現実的妥協層

表4 職業キャリアの選択別にみた就業意欲と就職活動

	進路の決定				有意水準 ^{1) 2)}
	決 定		未 定		
	内定あり (サクセス型)	内定なし (夢追い型)	内定あり (現実的妥協型)	内定なし (潜在的無業型)	
就業意欲 (%)					
就職する	95.0(170)	58.5(24)	84.6(11)	43.8(7)	P<.01
おそらく就職	5.0(9)	41.5(17)	15.4(2)	56.3(9)	
就職活動意識 ³⁾	2.34(179)	2.71(41)	2.69(13)	2.25(16)	P<.05

注1) 有意水準はカイ自乗検定による。

注2) 有意水準は分散分析のF検定による。

注3) 「就職活動意識」は就職活動を意識して行動している／していたか、について、「よくある」～「ない」の四件法で尋ねたものを、3～0点で加算したものである。得点の高いほど「就職活動を意識して行動している/行動していた」傾向があることを示している。

(84.6%)」は、そのほとんどが「就職する」と答えている。つまり職業への移行がスムーズである層は、4回生の夏期前後には、就職することへの意思決定が確立した状況であり、これに対して、内定が得られず就きたい仕事も自己決定できていない職業達成が困難な学生は、就職への迷い、あるいはためらいがあるといえるだろう。

これは次の質問「これまで就職を意識して行動していますか/いましたか」という就職活動意識（「よくある」=3点～「ない」0点を加算して得点化した変数）への回答にもあらわれている。これは点数の高い場合ほど、就職を意識した日常生活を送っている/送ってきた積極的活動層であることを示している¹⁰⁾。これをみると、「潜在的無業層」は、他のパターンに比べて就職活動得点が低い傾向がみられる（ $P<.05$ ）。

これらの傾向をみてもわかるように、本稿で「潜在的無業層」として位置づけた学生層は、4回生7月時点ですでに就職活動の動機づけが減退しており、就職への確信が持てないまま4回生の後半から卒業へと移行する可能性が高いと推測できるであろう¹¹⁾。

2) 性別・社会階層変数と4類型

次に性別・社会階層の影響を確認した上で、「入学選抜」、「学習過程」、「人間関係・学生生活」の4つのフェーズに着目し、それぞれの学生生活の過程が、4回生時点での職業キャリア選択とどのような関連を持つかについて分析する。

まず性別および社会階層変数と4類型との関連をみたのが表5である。これをみると、いずれの変数も4類型と有意な関連を持っていない。つまり、性別や親の職業などからみた社会階層によっては、職業キャリアへの移行に差がないことを示している。しかし、いくつか注目し

表5 性別・社会階層と職業キャリアへの移行

		進路の決定				有意水準 ^{1) 2)}
		決 定		未 定		
		内定あり (サクセス型)	内定なし (夢追い型)	内定あり (現実的妥協型)	内定なし (潜在的無業型)	
性 別(%)						
男 性		38.0(68)	47.5(19)	58.3(7)	50.0(8)	N.S.
女 性		62.0(111)	52.5(21)	41.7(5)	50.0(8)	
父親の職業(%)						N.S.
公務員・教員		25.5(39)	23.7(9)	27.3(3)	20.0(2)	
民間企業勤務		59.5(91)	55.3(21)	54.5(6)	40.0(4)	
自営・農林業		15.0(23)	21.1(8)	18.2(2)	40.0(4)	
奨 学 金(%)						N.S
もらっている		35.2(63)	46.3(19)	38.5(5)	33.3(5)	
もらっていない		64.8(116)	53.7(22)	61.5(8)	66.7(10)	
仕送り額($\bar{x}$) ³⁾		7.2(80)	7.5(21)	9.0(4)	6.4(11)	N.S

注1) 有意水準はカイ自乗検定による。

注2) 有意水準は分散分析のF検定による。

注3) 「仕送り額」は月あたりの親からの送金額(円)で、「3万円未満」を1.5、「3～6万円未満」を4.0、「6～9万円未満」を7.5、「9～12万円未満」を10.5、「12万円以上」を13.5と換算(単位は円)。数字の大きいほど送金額の多いことを示す。

ておく点がある。「父親の職業」をみると関連性は有意でないものの、「潜在的無業層」に「自営・農林業」（すなわち非サラリーマン世帯の出身）が比較的多い点である。また仕送り額の月平均額も、「潜在的無業層」は6.4万円と最も低い値であり、この点で社会階層のインパクトが残る可能性がある。

3) 入学選抜・学習過程と4類型

表6は、入学選抜・学習過程と4類型との関連をまとめたものである。これをみると、入学選抜の形態、あるいは大学や学部の志望順位によつての差はみられない。有意な関連がみられるのは「学部専攻」である。つまり、現代社会・人間文化専攻に「潜在的無業」が多くなる傾向がみられる。産業社会学部の場合「現代社会・人間文化」が教養志向の教学内容を持っており、「情報メディア」「人間福祉」は実務志向の教学、「国際インスティテュート」=国際志向の教学内容を持っている点で特徴があるが、総じて、教養志向の専攻の場合、スムーズな職業キャリア移行に困難性を持っていることが推測できる。次に、学習過程に関する一連の変数をみると、GPAが有意な関連を示す。「潜在的無業層」のGPA平均値は2.1と4つの類型の中でも最も低く、その他の類型はGPAが3.1ポイント以上を示しており、在学中の学業成績が職業達成の成功に大きな影響力を持つことが確認できる。

4) 学生生活と4類型

次に学生生活・人間関係と4類型との関連をみてみよう（表7）。これをみると、有意な関連をもっている変数は「悩みの相談相手」、「アルバイト経験」、「アルバイト収入」、「就職ガイダンス」、「大学愛着度」「学生生活充実度」の6項目である。特に注目すべき点を整理すると次の3点であろう。第一に、人間関係を測定した「悩みの相談相手」との関連である。悩みの相談相手がいない者ほど「潜在的無業」になりやすい傾向がみられる。第二に、アルバイト経験の有無とアルバイト収入である。つまり、アルバイトを経験している者ほど「サクセス層」あるいは「現実的妥協層」になり、逆にアルバイト経験がない者ほど「夢追い層」あるいは「潜在的無業層」になりやすいという点である。第三に、就職ガイダンスとの関連で、就職ガイダンスに出席したものほど、内定を得られやすく、結果的に「サクセス層」あるいは「現実的妥協層」になり、就職ガイダンスの存在を知らないものほど「潜在的無業層」になる傾向がみられる。第四に、大学への愛着度、あるいは学生生活の充実度をみると、潜在的無業層において低い値となっている点である。潜在的無業層以外の学生はどちらの指標も得点が高く、立命館大学に愛着を持ち、学生生活も充実していると答えている。また有意な関連がみられなかった変数でも、例えば、「会話の人数」や「人間関係満足度」といった項目では、「潜在的無業層」において低いスコアとなっている点は留意が必要であろう。つまり、潜在的無業層の学生は、人間関係構築や対人スキル関しては低い水準である可能性がある。

V ロジット分析による検討

ここではロジット分析により「潜在的無業層（内定なし・進路未定未定）」に対する独立変数

表6 入学選抜・学習過程と職業キャリアへの移行

() は実数

	進路の決定				有意水準 ¹⁾
	決 定		未 定		
	内定あり (サクセス型)	内定なし (夢追い型)	内定あり (現実的妥協型)	内定なし (潜在的無業型)	
入試形態(%)					N.S
一般入試	47.2(84)	53.7(22)	46.2(6)	75.0(12)	
指定校推薦	24.7(44)	19.5(8)	30.8(4)	6.3(1)	
附属高校	16.3(29)	14.6(6)	0.0(0)	6.3(1)	
AO・スポーツ	11.8(21)	12.2(5)	23.1(3)	12.5(2)	
浪人経験(%)					N.S
あ り	19.1(34)	17.5(7)	7.7(1)	31.3(5)	
な し	80.9(144)	82.5(33)	92.3(12)	68.8(11)	
立命館志望順位(%)					N.S
1 位	69.8(125)	65.9(27)	76.9(10)	68.8(11)	
2 位	16.2(29)	19.5(8)	15.4(2)	12.5(2)	
3 位	14.0(25)	14.6(6)	7.7(1)	18.8(3)	
産業社会学部志望順位(%)					N.S
1 位	82.7(148)	82.9(34)	84.6(11)	87.5(14)	
2 位	11.7(21)	12.2(5)	15.4(2)	6.3(1)	
3 位	5.6(10)	4.9(2)	0.0(0)	6.3(1)	
学部専攻(%)					P<.05
現社・人文	44.1(79)	39.0(16)	46.2(6)	66.7(10)	
情報メディア	28.5(51)	14.6(6)	15.4(2)	33.3(5)	
人間福祉	21.8(39)	43.9(18)	23.1(3)	0.0(0)	
国際インス	5.6(10)	2.4(1)	15.4(2)	0.0(0)	
勉強時間($\bar{x}$) ²⁾	10.1(179)	37.1(40)	12.7(13)	13.1(16)	P<.01
図書館利用度($\bar{x}$) ³⁾	0.7(179)	1.1(40)	0.4(13)	0.7(16)	P<.05
GPA($\bar{x}$) ⁴⁾	3.1(173)	3.1(40)	3.3(13)	2.1(15)	P<.05
講義満足度 ⁵⁾					
コア科目満足度($\bar{x}$)	1.7(106)	1.8(31)	2.0(10)	1.5(11)	N.S
基礎社会学満足度($\bar{x}$)	1.4(87)	1.3(18)	1.0(4)	1.3(7)	N.S
教養科目満足度($\bar{x}$)	1.7(90)	1.8(28)	2.0(5)	1.5(10)	N.S
専門科目満足度($\bar{x}$)	2.1(123)	2.2(29)	2.1(7)	1.6(14)	P<.10
演習科目満足度($\bar{x}$)	2.3(136)	2.3(32)	1.9(11)	2.1(11)	N.S
学部専攻の満足度($\bar{x}$) ⁵⁾	2.6(177)	2.6(40)	2.8(13)	2.1(15)	N.S
研究テーマの決定(%)					N.S
テーマ選択済み	57.6(10)	58.5(24)	38.5(5)	43.8(7)	
選択方法がわからない	19.8(35)	26.8(11)	46.2(6)	18.8(3)	
テーマ複数で迷い	6.8(12)	12.2(5)	7.7(1)	18.8(3)	
テーマ未定	15.8(28)	2.4(1)	7.7(1)	18.8(3)	

注1) 有意水準はクロス集計(％で表記)の場合はカイ自乗検定による。その他は分散分析のF検定による。

注2) 「勉強時間」は一日当たりの講義以外での勉強時間で、「していない」を0、「1～30分」を15、「31～60」を45、「61～90」を75、「90分以上」を90に換算(単位は分)。数字の大きいほど勉強時間の長いことを示す。

注3) 「図書館利用度」は、「ほとんど利用しない」～「週5回以上(ほぼ毎日)」の4件法で尋ねたもので、0回～5回と再コード化したものである。数字の大きいほど図書館利用回数が多いことを示す。

注4) 「GPA」は、「0.00～0.49」「0.50～0.99」～「4.50～5.00」の10段階で尋ねた質問に対して自記式で回答を得たものである。これを各カテゴリーの中央値をあてはめて再カテゴリー化によって算出した。数字の大きいほどGPAの高いことを示す。

注5) 「講義満足度」および「学部専攻満足度」は、「満足」～「不満」までの5段階評価での回答から得たもので、4点から0点に再コード化したものである。数字の高いほど満足度の高いことを示す。

表7 入学後の学生生活と職業キャリアへの移行

() は実数

	進路の決定				有意水準 ¹⁾
	決 定		未 定		
	内定あり (サクセス型)	内定なし (夢追い型)	内定あり (現実的妥協型)	内定なし (潜在的無業型)	
サークル活動(%)					N.S
入っている	52.2(93)	58.5(24)	46.2(6)	56.3(9)	
入っていない	47.8(85)	41.5(17)	53.8(7)	43.8(7)	
サークル活動頻度($\bar{x}$) ²⁾	1.1(178)	1.0(41)	0.9(13)	1.8(16)	N.S
悩みの相談相手(%)					P<.01
友人・その他	77.0(137)	65.9(27)	84.6(11)	75.0(12)	
先輩・教員	4.5(8)	12.2(5)	7.7(1)	0.0(0)	
家族	16.3(29)	22.0(9)	0.0(0)	0.0(0)	
相談相手いない	2.2(4)	0.0(0)	7.7(1)	25.0(4)	
学内での会話人数($\bar{x}$) ³⁾	6.6(177)	7.6(41)	6.3(13)	5.9(16)	N.S
メールやりとり人数($\bar{x}$) ⁴⁾	3.2(177)	3.4(41)	3.3(13)	3.4(16)	N.S
人間関係満足度($\bar{x}$) ⁵⁾	2.4(178)	2.4(41)	2.2(13)	2.1(16)	N.S
大学からの連絡(%)					N.S
逐一チェック	49.2(88)	56.1(23)	38.5(5)	50.0(8)	
たまにチェック	36.3(65)	39.0(16)	46.2(6)	43.8(7)	
チェックしていない	14.5(26)	4.9(2)	15.4(2)	6.3(1)	
アルバイト(%)					P<.01
している	87.4(153)	65.9(27)	76.9(10)	56.3(9)	
していない	12.6(22)	34.1(14)	23.1(3)	43.8(7)	
アルバイト収入($\bar{x}$) ⁶⁾	4.9(176)	2.9(41)	4.2(13)	2.4(16)	P<.01
就職ガイダンス(%)					P<.01
出席した	86.0(154)	70.7(29)	100.0(13)	68.8(11)	
存在をしらない	3.4(6)	4.9(2)	0.0(0)	18.8(3)	
知っているが欠席	10.6(19)	24.4(10)	0.0(0)	12.5(2)	
大学愛着度($\bar{x}$) ⁷⁾	2.2(179)	2.3(41)	2.2(13)	1.8(16)	P<.05
学生生活充実度($\bar{x}$) ⁸⁾	2.3(178)	2.3(41)	2.1(13)	1.6(16)	P<.01

注1) 有意水準はクロス集計(%で表記)の場合はカイ自乗検定による。その他は分散分析のF検定による。

注2) 「サークル活動頻度」は一週間当たりの活動日で、「ほとんど行っていない」～「週5回以上」の4件法で尋ねたもので、0回～5回と再コード化したものである。サークルに加入していない場合は0とコード化している。数字の大きいほど活動頻度が高いことを示す。

注3) 「学内での会話人数」は「大学で直接会話をする知人の数は1日平均して何人くらいいますか」を尋ねたもので、「0～5人」を5、「6～10人」を8、「11～15人」を13、「それ以上」を17.5と再コード化したものである(単位は人数)。数字の大きいほど学内での会話する人数が多いことを示す。

注4) 「メールやりとり人数」は「メールをやりとりする大学の友人は1日平均して何人くらいいますか(複数回メールする人は1人とする)」を尋ねたもので、「0～5人」を5、「6～10人」を8、「11～15人」を13、「それ以上」を17.5と再コード化したものである(単位は人数)。数字の大きいほどメールをやりとりする大学の友人数が多いことを示す。

注5) 「人間関係満足度」は、「満足」～「不満」までの4段階評価での回答から得たもので、3点から0点に再コード化したものである。数字の高いほど満足度の高いことを示す。

注6) 「アルバイト収入」は1カ月当たりの収入(円)で、「2万円未満」を1.0、「2～4万円未満」を3.0、「4～6万円未満」を5.0、「6～8万円未満」を7.05、「8万円以上」を9.0と換算(単位は円)。数字の大きいほどアルバイト収入送金額の多いことを示す。

注7) 「大学愛着度」は、「好き」～「嫌い」までの4段階評価での回答から得たもので、3点から0点に再コード化したものである。数字の高いほど大学への愛着度の高いことを示す。

注8) 「学生生活充実度」は、「充実している」～「充実していない」までの4段階評価での回答から得たもので、3点から0点に再コード化したものである。数字の高いほど大学への充実度の高いことを示す。

群の相対的効果を検証してみよう¹²⁾。

「潜在的無業層」という従属変数に対しては、三つの独立変数群を投入する。第一は「入試選抜・学業成績」に関する変数である。これには「入試形態」、「GPA」、「学部専攻」を用いた。第2群は「社会参加」に関する変数である。これには「アルバイト経験」、「サークル活動」、「就職ガイダンス」を用いた。そして第3群は「人間関係・学生生活」に関する変数である。これには「相談相手の有無」、「人間関係満足度」、「学生生活充実度」という独立変数を用いた。独立変数は「入試形態」「学部専攻」「就職ガイダンス」「相談相手」をカテゴリー変数とし、それぞれに対照カテゴリーを設け、この対照カテゴリーとの対比によってEXP（効果）を算出した（表8）。この結果ではいずれのモデルにおいても-2LLの尤度（-2 log likelihood）は有意でありモデルの適合度は高い。

表8 職業選択（潜在的無業層）に関するロジスティック回帰分析^{1) 2)}

	潜在的無業層か否か ³⁾					
	モデル 1		モデル 2		モデル 3	
	β	EXP(β)	β	EXP(β)	β	EXP(β)
入試形態 (vs 一般入試)						
指定校推薦	.857	(2.399)	1.845	(6.328)	2.147	(8.556)
付属校推薦	-.393	(.675)	.626	(1.869)	1.322	(3.752)
AO・スポーツ	.641	(1.898)	.967	(2.629)	1.188	(3.280)
GPA (高い)	- 1.181***	(.307)	- 1.206***	(.299)	-.989*	(.372)
学部専攻 (vs 現代社会)						
情報メディア	-.468	(.626)	-.341	(.711)	-.792	(.453)
人間福祉	- 18.675	(.000)	- 20.400	(.000)	- 18.783	(.000)
国際インス	- 18.297	(.000)	- 18.007	(.000)	- 17.989	(.000)
アルバイト経験 (あり)			- 1.128*	(.324)	- 1.511*	(.221)
サークル活動 (参加)			.510	(1.665)	.809	(2.246)
就職ガイダンス (vs 参加)						
存在を知らない			3.272***	(26.370)	3.136**	(23.007)
知っているが不参加			.283	(1.327)	.162	(1.176)
相談相手 (vs 友人ほか)						
先輩・後輩・教員					- 17.981	(.000)
家族					- 17.957	(.000)
相談相手いない					2.688**	(14.700)
人間関係満足度 (高い)					.504	(1.655)
学生生活充実度 (高い)					-.899*	(.407)
Constant	.322	(1.379)	-.276	(.758)	-.164	(.849)
-2 Log Likelihood	83.480		73.065		59.439	
Model Chi-Square	28.740***		38.634***		52.128***	
Cox-Snell R ² .	.113		.151		.199	
N	240		236		235	

1) 有意水準 ***<.01 **<.05 *<.10

2) 学部4回生のみで、外国人入試対象者を除くサンプル

3) 「潜在的無業型」を1、その他を0とするダミー変数に変換。

また表8は、潜在的無業の選択に対して三つのモデルを想定している。モデル1は、第一の変数群である「入試選抜・学業成績」のみの効果をみたものである。モデル2は「入試選抜・学業成績」および「社会参加」という二つの変数群の効果をみている。そしてモデル3は「入試選抜・学業成績」、「社会参加」、「人間関係」の三つの変数群の効果をみている。従属変数に対する説明率の一つの測度であるCOX-Snellの R^2 表をみると、モデル1では.113、モデル2では.151であるのに対して、モデル3では.199となっており、説明率が高まっていることが確認できる。つまり、社会参加や人間関係といった二つのファクターは学生の職業選択（潜在的無業の可能性）への説明力の高いことが確認できる。

まず、表8において第一の変数群である「入試選抜・学業成績」に着目しよう。そこでは在学中の学業成績をあらわす「GAP」が有意な影響力を持っていることが判明する。一方、「入試形態」と「学部専攻」では有意な効果はみられない。この傾向は第二変数群を投入したモデル2、および第三変数群を投入したモデル3のいずれにおいても同様の傾向である。つまり、潜在的無業層になる可能性は、GPAの低いものである傾向があり、入試形態や学部専攻によっては差がみられない、ということを示している。

次に第二の変数群である「社会参加」の効果（モデル2）をみてみよう。ここでは「アルバイト経験（あり）」が負の効果を持っており、また「就職ガイダンス」が「潜在的無業層」の選択に顕著な影響力を持つ。つまりアルバイトを経験があるものほど「潜在的無業層」になりにくい（逆にいえば、アルバイト経験がないものほど潜在的無業層になりやすい）傾向がみられる。ここで注目すべき変数は「就職ガイダンス」である。就職ガイダンスに出席したものほど「潜在的無業層」になりやすく、就職ガイダンスの存在を知らないというものほど「潜在的無業層」になりやすい傾向が確認できる¹³⁾。これは就職ガイダンスが4回生の就職への移行に少なからず影響を持っておることを示しており、就職ガイダンスという大学の支援形態が一定の役割を果たしていることを示唆している。

第三に「人間関係・学生生活」の独立変数群をみてみよう。まず「相談相手の有無」の影響力をみると、「相談相手が誰もいない」の方が「友人などがいる」に比べて有意な影響力を示す。つまり悩みがあった時に「誰も相談できる人がいない」ものほど、「潜在的無業層」になる確率は有意に上昇する。有意であったもう一つの変数は「学生生活充実度」である。これは「潜在的無業層」は他のタイプに比べ学生生活の充実度が低いことを示している。

大学生の職業キャリアへの移行における学習過程・学生生活の影響を検討する、という本稿の目的に照らし合わせると、これらのロジット分析から見いだされる傾向は次の2点に集約される。

第一は、GPAという学業成績の水準が高い学生ほど、「潜在的無業層」になりにくいという傾向があると同時に、「入試形態」によっては、効果の差がみられないという点である。これは先のクロス表の分析結果と同様であり、在学中の学業成績（GPA）はスムーズな職業キャリアへの移行には正の効果を持つことが確認される。しかし、入学時点の選抜方法に差がみられないということは、少なくとも職業への移行に対して多様な入試形態に関する負の効果は確認されない。

第二に、「相談する相手の有無」が、学生の職業キャリアへの移行に重要な影響を及ぼしているということである。これも先のクロス表の分析結果とほぼ同傾向である。両者の結果を加味

すれば、「家族」のような親密な関係であっても、悩みがあった時に相談できる相手を持つこと、また、そのような対人関係の構築のスキルを在学中に涵養することが職業へのスムーズな移行に重要であることが再確認できるだろう。

Ⅵ 考 察

本稿の目的は学部4回生の職業キャリア選択の内容に対して、入学選抜、学習過程、学生生活、人間関係といった在学中の経験がいかなる影響を持つかについて、特に「潜在的無業層」への移行に対する諸要因について明らかにすることであった。これらの分析から得られた知見を要約すると以下のようである。

- ①潜在的無業層は他のタイプに比べてもサークル活動の有無に差は見られず、彼らのほぼ半数はサークルに加入しており、また活動頻度も少なくない。また大学からのメールをチェックしている点を考慮しても「サクセス層」と大きな差はない。つまり、まったく大学から離れている層ではない、といえるだろう。しかし、以下の点で他の学生層とは異なった特徴を持っている。
- ②学習面をみると、潜在的無業層は他のタイプに比べて在学中の学業成績のスコア（GPA）が低い。
- ③学生生活などをみると、潜在的無業層は他のタイプに比べてアルバイト経験が少なく、人間関係への満足度が低く、さらに悩みを相談する相手が誰もいない、とする割合が高い。また大学内での会話するネットワークが少ない傾向もみられる。大学への愛着度、学生生活の満足度が総じて低い傾向がみられる。
- ⑥潜在的無業層は他のタイプに比べて、就職を意識して行動する割合が少なく、また就職ガイダンスの存在を知らない傾向がある。結果、実際に内定はもらっていない。

これらの分析から得られた知見をもとに、いくつかの考察を試みよう。

第一に、潜在的無業層は他のタイプに比べて学習過程に大きな相違があることが推測できる。特に在学中の学業成績を示すGPAが他の学生層に比べてかなり低い水準にある。また有意な関連を示さなかったものの、4回生になっても研究テーマが未定であったり、研究テーマが複数あって絞りきれない、という傾向がみられた。したがって、学習過程において、研究テーマの取り組みに迷いがある点で特徴的である。入試形態によつての差がないことを考慮すれば、入学選抜段階の相違よりも入学後の学習過程の相違－これは例えばGPAにあらわれる－が職業キャリアへの移行に影響力のあることが推測できる。

第二に、潜在的無業層は他のタイプに比べて人間関係に大きな相違がみられた点である。潜在的無業層の学生は、サークル活動の実績はみられるものの、大学内での会話ネットワークが少なく、また悩み事を相談する相手もない傾向がみられた。一方、スムーズな職業生活への移行が予想される「サクセス層」は、友人などを相談相手に挙げるのみならず、家族に相談する傾向もみられる。最近の「学卒無業」あるいはフリーターに関する研究では、学校を離れて所属のない状態がソーシャル・ネットワークの欠如をもたらしやすい、という指摘がある（小杉、2004、p.13）。しかし、本稿の分析では、すでに学校に在籍中から「悩みの相談相手が誰もいない」と

いう傾向が潜在的無業層ではみられる。したがって、「(学卒後) 無業であるから人間関係が希薄になる」というよりも、「もともと人間関係の構築、あるいはその形成能力(対人スキル)の水準が低いこと」によって、職業へのスムーズな移行が困難である可能性が高い。この点に関しては「青年の社会的自立に関する意識調査」(内閣府、2005) データを用いた本田(2008)の指摘が参考になろう。本田の分析では大学卒業後の無業である割合は、調査対象となった卒業生の約1割であったが、その背景には、企業が求める対人スキルの欠如があるという。単純な比較は難しいものの、本稿の分析対象となった「潜在的無業層」の学生においても「人間関係構築の困難性」あるいは「対人交渉のスキルの不足」という同様の傾向があると推測できるだろう。

第三に注目したいのが、親の職業との関連である¹⁴⁾。親の職業は統計的に見て有意な関連性を持っていないため、より大規模なデータの分析や質的調査によって確認すべきであるが、一つの仮説として考察を提示してみよう¹⁵⁾。本稿では「親の職業」変数を社会階層の指標として分析に投入したが、仕送り額やアルバイト経験の実態などを考慮しても、潜在的無業層は経済的な困窮層とはいえない。しかしクロス表の分析では、父親の職業として農林業および自営業に多いことが一つの特徴であることが読み取れている(表5)。このことから、潜在的無業層においては経済的な問題よりも、むしろ社会学的な意味での役割取得の困難性があるのではないかとと思われる。つまりサラリーマン家庭の子弟においては、大学卒→企業人としての役割モデルがあり、子供世代は親世代を一つの準拠する役割=メルクマールとして職業への移行を図る。しかし、サラリーマン家庭以外においては、大学教育→企業への就職という役割モデルがイメージされにくいために、学生自身の役割獲得に迷いが生じているのではないか、というのが本稿から得られる一つの仮説である。

この傾向は「相談相手」をみるとわかりやすい。つまり、サクセス層、すなわち高等教育から職業への移行がスムーズな学生は、相談相手に「家庭」を取り上げる傾向がみられるが、その他の3類型は「家庭」を相談相手とする割合がほぼゼロに等しい。さらに、「潜在的無業層」は、「相談相手がいない」という回答が多い。このことから、家庭内で(親と)相談しても、大学という高等教育の学習あるいは進路の悩みを解決できないという事情も推測できよう¹⁶⁾。

このように、相談相手のカテゴリーをみても、本稿で抽出された「潜在的無業層」の学生は社会学でいう「役割取得(role taking)」が困難に陥っている可能性がある。一般に、人は所属する準拠集団の規範を受け入れるだけでなく、集団内での相互作用によって主体的な役割を獲得していく(船津、1979)。これは「所属集団から非所属集団に移行(同、205頁)」する時期、すなわち、大学から職業生活へと移行期にも当てはまる。実際、そのような人生の移行期に、会社への就職(企業人としての役割)へ移行してほしいという周囲の期待と学生自身の役割取得との間に葛藤が生じる場合、そこに明確な「先を見越した役割取得」(同、p.182)ができずに、役割葛藤(role conflict)が生じるケースがある。本稿で捉えた「潜在的無業層」は、まさにこのような「役割葛藤」に陥って、就職活動時期にもかかわらず、何もできずに立ち止まっている可能性はある。この点に関して小方(2005)の研究は、大学の就職支援から抜け落ちる、いわば潜在的な無業になる可能性のある学生層の存在を指摘している点で参考になる。小方によれば、大学の就職支援は、「個々の学生の状況に応じてよりよい職業生活を支援したい思惑と、就職率を上げて志願者を確保したい大学経営側の思惑が交差する場(小方、2005、74頁)」であ

り、やりたい仕事を明確にできない学生や、就職も進学も希望しない学生への支援の遅滞が想定されると指摘している。このようなケースの場合、学生の描く卒業後の役割像が何であるのかを明確化するとともに、周囲からの期待をどのように意識しているかを丁寧に解きほぐし、円滑な職業人生への役割移行ができるようなメンタリングが必要であろう。

最後に就職支援へのインプリケーションを述べて結びとしよう。本稿は「内定」という変数のみならず、学生自身の「就きたい仕事（業種）の自己決定」という主体的な側面を重視して分析を試みた。「潜在的無業層」は、単に「内定」を得られないだけでなく、そもそも就きたい仕事が見つからず、就職への意欲も低下している学生でもある。では、このような職業への移行が困難な学生をどのように支援すべきであろうか。

高等教育から企業への就職という移行パターンは、ほんらいは唯一のキャリアパターンではなく、理論的には多岐にわたる。高等教育から自営業へ（家業の後継ぎへ）、あるいは農業への移行というパターンもあり得るだろう。しかし、高等教育はその多くが業績的に優良と評価される企業への就職を推奨する傾向が強く、また優良でないにしろ、一般企業への就職を前提としてガイダンスを行っている。そのため、高等教育→（優良）企業というルートを取りにくい学生、あるいは、取りたくないという学生にとっては、職業選択のイメージがきわめて持ちにくいのではないか。このため、大学側のキャリアガイダンスにおいて重要なのは、高等教育→企業人という唯一のキャリアパスを強調するのではなく、多様な選択肢をイメージさせる情報提供が必要だろう。そのためには、優良企業への就職率のみをとりあげ、あたかもそれが高等教育の望ましいキャリアのように指導する方法は、かえって学生の視野を狭めることにつながる可能性がある。結果として高等教育→優良企業というキャリアパスを選択したとしても、それは、その他の多様なキャリアパスが存在することを認識したものでなければ、その後の長期的にみた職業キャリア形成を溢路へと導くことになるだろう。実際、潜在的無業層の学生に対しては、就職指導のプロセスで多様なキャリア選択や、多様な生き方に関しての十分なフォローがなかった可能性がある。

このため、大学における就職ガイダンスにおいては、単なる集団を対象とした画一的なガイダンスのみならず、個々人を対象としたきめ細かいメンタリングが必要であろう。また学習過程においても、職業能力形成という狭い意味でのスキルではなく、多様なキャリア選択の可能性や多様な生き方の提示と、それを生き抜くための高度な教養の涵養あるいは対人的交渉のスキルを含めた全人的教育が目標とされるべきだろう。

付記）本研究は『2007年度産業社会学部学生実態調査』のデータに依拠している。筆者は調査委員会に教員メンバーとして参加したが、基本的な作業は筒井淳也准教授（2008年度学生主事）、出口剛司准教授（2007年度学生主事）に負うところが大きい。データの使用を許可いただいたことに感謝します。なお、本稿の結果は筆者自身の分析に基づくものであり、産業社会学部の見解を示すものではない。

注

- 1) このような職業生活への移行の難しさは、日本に限ったことではない。グローバル化や労働市場における競争原理の強化によって若者の人生の不確実性（uncertainty）が増しており、過去20～30年の間に成人期への移行（transition to adulthood）の様態が世界的にみても大きく変容したことが指摘されて

いる (Mills and Blossfeld., 2005)。

- 2) 筆者の理論的関心は社会学を中心に展開されてきた「ライフコース・パースペクティブ (life course perspective)」の視点から、職業生活の移行 (transition) の実態を探る点にある。ライフコース・パースペクティブについては、さしあたり Elder (1974), Elder, (2003) を参照。尚、職業キャリアにおける仕事と家庭生活の調整については前田 (2000)、シニア期の定年退職への移行に関する実証的研究としては前田 (2006) を参照。
- 3) “Trajectory” は「人生行路」あるいは「人生の軌跡」と訳されるが、これは「社会制度とそれに付随する役割 (role) への長期的なかかわり (involvement)」(Macmillan, R, Eliason, S, 2003, P.531) を指し、「家族の軌道」、「職業の軌道」などがあり、これらの軌道 (trajectory) は相互に依存している。例えば結婚という出来事 (event) は、学校の終了とフルタイムへの仕事の獲得によって安定した生活が可能になった後に発生しやすい。つまり、ある軌道が他の軌道に影響を与えながらダイナミックなライフコースが生み出される。
- 4) 「状況の定義づけ (definition of the situation)」は、社会によって付与される条件と同様にライフコースを規定している点で重要である。大恐慌における子供の発達を分析した Elder (1974) によると、大恐慌という危機的状況において「家族が突然収入や社会的地位を失ったりした場合、子どもたちは、自己と他者の再定義、人生目標の再構築、あるいは新しい地位と役割の想定などを踏まえた上での適応 (adaptation) を図る」という (同、p.10)。
- 5) 特徴的な点は、大学設置間でその格差が顕著であり、主に私立大学卒業生において無業率が一段と高まる傾向がある (小方、2005、64頁)。
- 6) 探索的データ解析 (exploratory data analysis) とは、データの構造を探索的に探ることを目的としたもので、仮説の検証を目的とした検証的データ解析 (confirmatory data analysis) と対比して呼ばれる (Bohrnstedt and Knoke, 1988)。
- 7) 産業社会学部の2007年度卒業生は997名、うち就職 (816)、進学 (61)、その他 (100)、不明 (20) であり、よって、 $816/997-61 = 816/916 = 87.8\%$ が就職率となる。
- 8) 文科省『学校基本調査 (卒業後の状況調査) (平成20年)』によれば、大学卒業数を母数とした就職者総数の割合＝就職率は69.6%であり、平成19年から2.3ポイントの上昇である。これと比べても立命館大学の社会系学部就職率の水準は高い。
- 9) もっとも、これらの類型化に付与する表現は、分析上の仮説的なものである。例えば「夢追い層」と位置付けたタイプの学生は、希望する仕事があるにも関わらず、7月時点では内定を得られていないが、8月以降には内定を得て「サクセス層」へ移行する可能性は十分にある。実際、これらは実務教育を重視する「福祉系専攻」の学生に多く、その就職決定は4回生後半になる場合も多い。このようなパターンを表現するキーワードは単なるラベリングではなく、学生の就業行動の状況を認識するための一助となるのみならず、学生のスムーズな職業キャリア意向を支援するための政策の展開に必要な作業であろう。同様の議論は小杉 (2004、p.13を参照)。
- 10) 就職活動得点は、「サクセス層」でも低い値となっている。しかし、「サクセス層」すでに内定を得ており、就職活動はほぼ終結している層であるため「就職活動を意識して行動していない」傾向がみられるといえるだろう。
- 11) 本稿で位置づける「潜在的無業層」の学生が、実際に卒業後に無業の状態であるかどうかは、卒業後の調査によってしか判明しない。したがって、彼ら/彼女らがそのまま新卒無業へ移行するかどうかは現時点では断定できない。しかし、以下の分析でもわかるように、調査時点において8割近くの4回生が内定を得ている状況で、「潜在的無業」と類型化されたタイプは、就職するかどうかの迷いが生じており、また就職活動への意識も極めて低い水準となっている。そのため、実際に内定を得られていないだけでなく、就職意識に関する動機付けも相対的に低いタイプであり、そのまま無業への移行する可能性が高い層であると考えられる。

- 12) 式 (1) に示すように、「潜在的無業層」を従属変数としたもので、これを従属変数とした場合、以下のような式が成立する。

$$\log(P_i/1 - P_i) = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \cdots + b_nX_n \quad (1)$$

$$i = 1$$

P_i は事象が発生する確率で、この場合は学生が「潜在的無業層の確率 (P_i)」をさす。このロジット分析では、「潜在的無業層にならない確率 ($1 - P_i$)」に対する「潜在的無業層になる確率 (P_i)」の比率、つまり見込み ($P_i/1 - P_i$) を対数により定式化する。すでに述べたように、「潜在的無業層 (P_i)」とは「就きたい仕事自己決定できていない」および「内定を得られていない」という二つの条件を満たしている者である。

- 13) 就職ガイダンスの効果は逆の作用があることも当然のことながら想定できよう。つまり、就職活動意欲の減退した「潜在的無業層」はもともと就職ガイダンスには興味がなく、開催日などの情報を入手していないということも想定できるであろう。これらの就職ガイダンスの効果については、大学の就職支援のあり方を探る上でも極めて重要であり、今後の重要な研究課題であろう。
- 14) 父親が専門職、管理職、経営者などの場合、息子は父親の職業あるいはそれに近い職業を選ぶ可能性が高い (Clausen, 1986: 173 頁. Mortimer., 1976)。そのため「職業選択の際、家柄や学歴の影響は間接的なものであるのに対し、親の職業は直接的なものである」(Clausen, 1986: 173 頁)。
- 15) 本稿の分析から得られた知見は、4 回生の在学生の回収率が低いことからみても過度に一般化することは難しい。今後は本稿で得られた知見を作業仮説として用い、「潜在的無業層」の要因分析を目的とした 4 回生調査を実施することが課題となるだろう。
- 16) 自営業の子弟は幼少期から視覚的・体感的に就労像を獲得するため、職業キャリア選択においても役割モデルがイメージしやすい、という解釈も成り立つだろう。しかし、大学の就職ガイダンスあるいは大学が学生に期待するのは、往々にして有名ブランド企業への就職であり、アントレプレナー＝起業家あるいは農林漁業への就職を視野に入れた多様なキャリア・パスを想定したものではない。そのため、結果的にはあるが、自営業の子弟でさえも「大企業就職＝サクセスストーリー」を（大学が学生に暗黙に期待する）メッセージとして受容しやすいのではないと思われる。もっとも、「相談する相手の有無」の分析から導き出される家庭環境はどのようなものであるかについては、本稿の量的分析からは説明が難しい。インタビューに基づく事例調査が今後の課題となるだろう。

参考文献

- Bohrnstedt, G., Knoke, D., *Statistics for Social Data Analysis* (2nd ed.), Itasca, IL: F.E. Peacock Pub, 1988. (海野道郎・中村隆監訳『社会統計学－社会調査のためのデータ分析入門』ハーベスト社、1990 年。)
- Clausen, J., *The Life Course: A Sociological Perspective*, Prentice-Hall, 1986. (佐藤慶幸・小島茂訳『ライフコースの社会学』早稲田大学出版部、1987 年。)
- Elder, G.H., *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*, Chicago; University of Chicago Press, 1974. (本田時雄ほか訳『大恐慌の子どもたち－社会変動と人間発達(新版)』明石書店、1991 年。)
- Elder, G.H., Johnson, M., Crosnoe, R., “The Emergence and Development of Life Course Theory”, In Mortimer, J.T., Shanahan, M.J. (eds.) *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic, 2003, pp.3–19.
- 船津衛『シンボリック相互作用論』恒星社厚生閣、1976 年。
- 浜口恵俊『日本人にとってキャリアとは』日本経済新聞社、1979 年。
- 本田由紀『家庭教育の隘路－子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008 年。
- 小杉礼子「若年無業者増加の実態と背景－学校から職業生活への移行の隘路としての無業の検討」『日本労働研究雑誌』No.533、2004 年、4–16 頁。
- 前田信彦『仕事と家庭生活の調和－日本・オランダ・アメリカの国際比較』日本労働研究機構、2000 年。
- 前田信彦『アクティブ・エイジングの社会学－高齢者・仕事・ネットワーク』ミネルヴァ書房、2006 年。

- Macmillan,R., Eliason,S., “Characterizing the Life Course as Role Configurations and Pathways : A Latent Structure Approach”. In Mortimer, J.T., Shanahan, M.J.(eds.) *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic, 2003, pp.529－554.
- Mills,M., Blossfeld,H., “Globalization, Uncertainty and the Early Life Course: A Theoretical Framework.” In Blossfeld,P., Klijzing,H., Mills,M., Kurz,K.(eds.), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, Routledge, 2005, pp.1－24.
- 文部科学省『学校基本調査（卒業後の状況調査）（平成20年）』2008年。
- Mortimer,J., “Social Class, Work and the Family: Some Implications of Father’s Occupation for Family Relationships and Son’s career Decisions” *Journal of Marriage and the Family*, 38, 1976, pp.241－245.
- 小方直幸「大学から職業への移行における新卒派遣のインパクト」『大学論集』広島大学高等教育開発センター 第37集、2005年、61－77頁。
- 大久保幸夫『新卒無業－なぜ、彼らは就職しないのか』東洋経済新報社 2002年。
- Schulenberg,J., Maggs,J., O’Malley,P., “How and Why the understanding of Developmental Continuity and Discontinuity is Important : The Sample Case of Long-Term Consequences of Adolescent Substance Use”, In Mortimer, J.T., Shanahan, M.J.(eds.), *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic, 2003, pp.413－436.
- 筒井淳也・出口剛司『産業社会学部学生実態調査報告書』2008年。
- 渡辺深「転職とキャリア・ネットワーク－職業キャリアの社会的形成」『組織科学』Vol.33, No.2, 1999年、57－65頁。

Transition from College to Occupational Career and Learning Process/Campus Life— Analysis of the Potentially Unemployed among College Seniors —

MAEDA Nobuhiko (Professor, College of Social Sciences)

Abstract

Studies on young people who are not in education or employment have recently been associated with the terms “freeters” (job-hoppers) and “NEET” (young people Not in Education, Employment or Training) at the core. However, many such studies have focused attention on high school graduates. Few empirical studies have been conducted thus far to explore how hard it is for college graduates to make the transition from college to occupational career.

This study conducts an analysis on college seniors’ job-hunting endeavors and their attitudes toward employment. Attention is particularly focused on students who fail to find jobs before graduation or make their own decisions on what career they want to pursue. This issue will also be explored by taking a look at social background, such as the entrance examination system, learning process, and human relationships.

Key words

College Student, Occupational Career, Transition, Campus life

「全国私立大学FD連携フォーラム」を通じた 実践的FDプログラムの開発

沖 裕 貴・井 上 史 子・林 徳 治・安 岡 高 志
江 原 武 一・金 剛 理 恵・浅 野 昭 人

要 旨

本稿では、大学設置基準の改定に伴うFDの義務化を受け、立命館大学が中規模以上の私立総合大学に呼びかけている大学間連携「全国私立大学FD連携フォーラム」を基盤に、新任教員対象のプログラムを含めた実践的FDプログラムを開発・実施し、大学教員に求められる教育力量や職能を提案する取組を報告する。実践的FDプログラムの内容は、①主に教育関連学に関する講義と、②授業技術やコミュニケーション技術に関するワークショップ、そして③メンターや受講生同士による日常的なコンサルテーションの三本柱から構成される。2年間のプログラムの修了時（連携する大学においてはさらに短期間のモジュール・プログラムの利用が可能）には、受講者に大学教育の質を保証し、私立大学の困難な教育条件（クラス規模の大きさ・教員の持ちコマの多さ・学生の学力と学習意欲の多様性）を改善するために必要な、自らの授業を専門分野と教育学の観点から省察することができる知識、技能、態度、特にアクティブ・ラーニングを実践する能力の修得を目指す。

一方、本講座の体系によって示される到達目標は、英国の高等教育専門性基準枠組に相当する、大学教育の専門家としての具体的な教育力量と職能が提案されることをも意味する。

なお、本稿は、平成20年（2008年）度「質の高い大学教育推進プログラム」に採択された『教育の質を保証する教員職能開発と大学連携』の概略について解説したものである。本取組は、沖裕貴を事業推進責任者として、上記7名の教職員を中心に2008年度～2010年度に渡り、実施されている。

キーワード

実践的FDプログラム、大学間連携、大学教員の職能

1. はじめに

2008年4月1日、大学設置基準が改正され、FD（Faculty Development）が義務化された。それに先だって公表された「学士課程教育の構築に向けて」では、大学教育の質の保証のために実質的なFDが推進されるべきであり、FDの定義に関しても日常的な教育改善活動が必要であると述べられている¹⁾。

加えて、同審議のまとめには、現在のFDの在り方に関して、①個々の教員ニーズへの対応、②ピア・レビューの定着、③FDの教学経営のPDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルへの位置付け、④FD実施体制の整備などの点で問題点が指摘されている。

本学では、2007年4月、今後のFD方針を確定し、(1)FDの目的は建学の精神、教学理念、各学部教育目標（Diploma Policies）の実現にあること、(2)FDの内容は日常的なすべての教育改善活動であること、(3)FDは教職協働と学生参画で推進すること、(4)FDは効果検証を十分に行い、PDCAサイクルで充実を図ることを全学で確認した²⁾。これは言うまでもなく上記審議のまとめで謳われた大学教育の質の保証を目指すFDの定義に合致するものであり、さらにそこで指摘された現在のFDの在り方に関する問題点の③に対応するものである。特に(2)の日常的な教育改善活動の効果検証には、2008年度より、本学の建学の精神と教学の理念ならびに各学部の教育目標への貢献を検証し、FD活動の包括的な評価を行う「教育改革総合指標・行動計画（TERI）³⁾」を開発し、認証評価への対応を含めてPDCAサイクルを回すべく、日々の教育活動の自己点検・評価活動を進めている。

一方、上記審議のまとめでは、問題点の解決策として、各大学にワークショップ（以下、WS）やピア・レビューを取り入れた実践的FDの推進や、新任教員を中心に実務家教員や非常勤教員に対するFDの実施、教員の求めに応じて授業の実態を診断し、具体的な助言を行うコンサルテーションの充実などを提言しているほか、国の取組としてファカルティ・ディベロッパー（以下、FDer）⁴⁾の養成、英国の高等教育専門性基準枠組⁵⁾に相当する大学教員に求められる教育力量と職能の検討、大学教員の養成やFDプログラム・教材の開発支援、大学間の連携、学協会の支援・促進などを進めることが提言されている。

本取組はこれら解決策の提言を受け、広く大学間で共有することを前提に、主に中規模以上の私立総合大学⁶⁾における実践的FDプログラムのモデルを開発・実施することを目的とする。特にその端緒として、(1)新任教員に対する実践的FDプログラム・教材の開発と共有、(2)大学教員、特に国立大学法人と比して一授業当たりの受講規模と学生の学力・学習意欲の多様性に大きな特徴を有する私立大学の教員に求められる教育力量と職能の検討、さらに(3)WSを企画実施するFDerの養成と、コンサルテーションを担うメンターの連携を中心的な課題とするものである。これは上記審議のまとめに示された、各大学及び国の取組のパイロット・モデルを構築・提示し、大学間で共有するものであると言えよう。

2. 実践的FDプログラムの内容

図1に開発する実践的FDプログラムの俯瞰図を掲載する。

開発する実践的FDプログラムは、大学教員の4つのアカデミック・プラクティス、すなわち「教育」「研究」「管理運営」「社会貢献」のそれぞれに対して、講義（video on demand）、WS、コンサルテーションから成る複数のFD講座を配したテーブル（FDマップ）を用意し、そこから実施する大学ごとその対象に応じて必要なプログラムを抽出する形で開発する⁷⁾。

それらFD講座の到達目標の総体は『大学教育の質を保証するために、カリキュラムや自らの授業の設計、実施、評価に関して、自らの専門分野と教育学の観点からその適切性、妥当性、有効性を省察し、改善できる基礎的な能力』を育成することにある。カリキュラムや授業を省察する能力とは、個々の教員の文脈に沿ってカリキュラムや授業を設計・実施・評価する能力で、その到達目標を具体的に提示すること自体が日本における大学教員に求められる教育力量と職能を提案することに相当すると考える。

一方、その省察する能力の重要な観点到、多くの私立大学が共通して抱える一方向型の大規模講義（マスプロ教育）の弊害を改善するためのアクティブ・ラーニング⁸⁾を実現する知識・技能・態度の育成を置く。これらの指導は、理論に関する講義（video on demand）と実技を中心とするWSに加えて、本取組の大きな特色の一つである「メンターと受講者相互による日常的なコンサルテーション」によって実現する。コンサルテーションによる日常的なピア・レビューが個々の教員ニーズへの対応をより確かなものにするものとするものとする。

これまでのFD研修が実践的となり得なかった主な原因は、個々の教員ニーズにできていなかったことや、多くが単発的な講演や研修に止まっていたためだと言われている⁹⁾。本FD講座は、

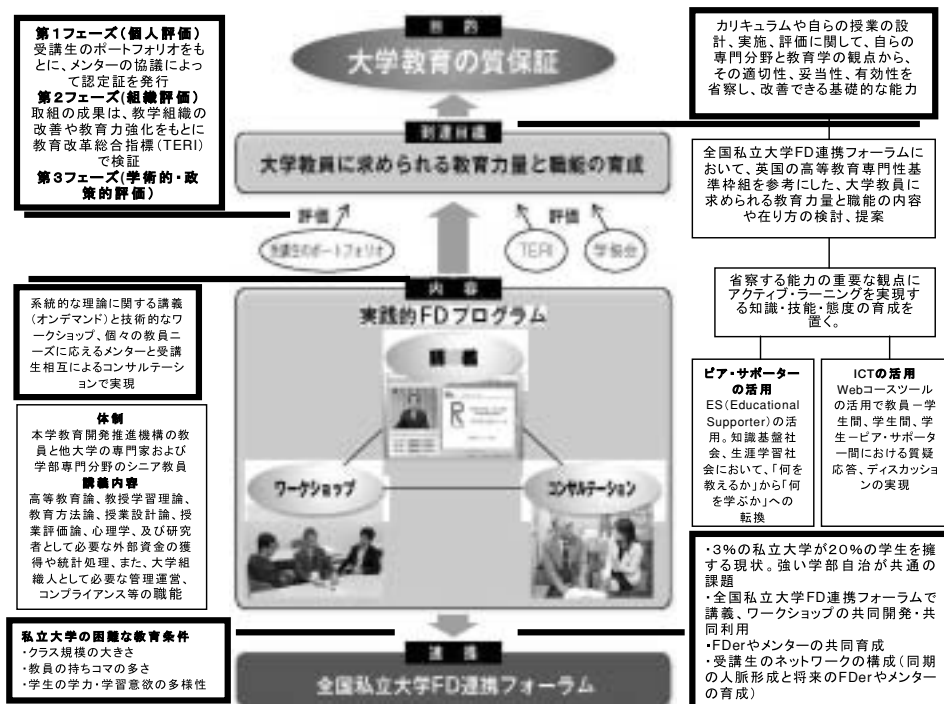


図1 実践的FDプログラムの俯瞰図

前述の審議のまとめで提言されたように、(1)系統的な理論、(2)実技WS、そして(3)個々の教員ニーズに応えるコンサルテーションの三本柱で構成し、修得した内容が今後の教員の教育力量向上に確実に役立つ「実践的」なものになることを重視している。

講義は受講者の利便性を考慮してWebで配信される on-demandで行い、教育関連学（高等教育論、教授学習理論、教育方法論、授業設計論、授業評価論、発達心理学、青年心理学、臨床心理学）の理論、及び研究者として必要な外部資金の獲得や統計処理、また、大学組織人として必要な管理運営、コンプライアンスなどの職能を扱う。指導者と受講者あるいは受講者間の質疑応答や議論には、Web コースツール¹⁰⁾を活用する。また、WSはICT（Information Communication Technology）やピア・サポーター¹¹⁾を活用し、私立大学における多様な学生への指導を念頭に置いた授業技術や、アサーション¹²⁾・コミュニケーション技術などの実技演習と、受講者同士の公開授業と授業研究会の開催などを取扱う。さらにコンサルテーションは、受講者同士やメンターによる日常的なピア・レビュー（peer review）をその内容とする。

開発するFD講座の詳細は以下のとおりである。

（１）FD講座全体の到達目標

FD講座全体の到達目標（大学教員に求められる教育力量と職能）は、英国の高等教育専門性基準枠組を参考にしながら、本学と連携する他大学が共同して検討・提案する。現在、それらのたたき台として以下のものを検討している（表1）。なお、本表では主にアカデミック・プラクティスのうち「教育」に重点を置いた。他の「研究」「管理運営」「社会貢献」については今後の検討の中で追記するものとする。

表1 大学教員に求められる教育力量と職能（案）

-
- ◆ 認知的領域（知識・理解、思考・判断）
 - ① 教授と学習に関する理論を理解する。
 - ② 高等教育で利用可能な教授学習方略、方術を理解する。
 - ③ 学習を支援する様々なメディアやツールの特徴、利用方法を理解する。
 - ④ 教授学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。
 - ⑤ 自己の授業を省察することができる。
 - ◆ 技能的領域（技能・表現）
 - ① カリキュラムや授業の設計において、目標達成型学習（outcomes-based learning）に必要な目標を記述し、適切な評価の観点と方法を選ぶことができる。
 - ② 効果的な学習活動の設計と計画ができる。
 - ③ 学習を支援する様々なメディアやツールを活用し、効果的な教授及び学習支援ができる。
 - ④ 効果的な教授及び学習支援のために必要に応じてツールや学習環境等の開発ができる。
 - ⑤ 客観的かつ厳格な成績評価と学習者へのフィードバックができる。
 - ⑥ 学習者の学習意欲を喚起、継続させるための効果的なコミュニケーションを行うことができる。

◆ 情意的領域（専門家としての価値観）

- ① 学習者の個々の学習を尊重し、学習を深めることに意欲を持つ（学習者中心主義）。
 - ② 学習者がより深く学ぶための学習コミュニティの開発に意欲を持つ。
 - ③ 学習者の多様性を認め、機会の平等を促進することに意欲を持つ。
 - ④ 専門分野の研究のみならず専門分野の教育に関する研究に興味を持ち、その分野に発表したり、その分野の成果を自らの授業に取り込むことに意欲を持つ（教育の学問性を示す能力）。
-

（２）体 制

１）開 発

各FD講座の開発は、本学教育開発推進機構の教育関連学の専門家を中心に、今後連携を進める他大学の専門家、各分野における第一級の専門家の協力を得て行う。同時に、各専門教育の教授内容を加味するために、それぞれの教員が所属する学部専門分野のシニア教員の協力も仰ぐ。

２）受講支援

FD講座は、その講義やコンサルテーションの全部または一部について、video on demandや、ICTによる掲示板、SNS¹³⁾等を利用することにより、複数の大学の教員や非常勤教員の受講利便性に最大限配慮して実施する。

３）メンター、FDerの養成

本学においては、新任教員対象FDプログラムの受講者の各専門分野のシニア教員と教育関連学を専門とする教育開発推進機構の教員がメンターとなり、協働でコンサルテーションを担当する。また、本学ならびに他大学WSを担当するFDerの育成のために、連携する各大学のFD担当者や各学部の専門家の協力者を対象とした「FDer養成プログラム」を本学教育開発推進機構と連携する大学が共同で企画・実施する。

2007年度、英国の高等教育資格課程（PGCHE）の取組を視察した結果、PGCHEを修了した新任教員が次年度以降メンターやFDerとして活躍する事例が多数報告されていた。本取組においてもSNS等を活用しながら大学をまたがる同期の受講者同士のネットワークを整備し、各大学におけるメンターやFDerによる継続的・安定的な協力体制を構築する。

（３）FD講座の内容

１）各FD講座の講座名とテーマ

現在検討を進めているFD講座の講座名及びそのテーマは以下のとおりである（表２）。

表2 現在検討中のFD講座(案)

【分類】と分野	講座番号	講座名	種類	テーマ
【教育】 高等教育論<A>	L1EAV10	高等教育論Ⅰ	VOD	現代の高等教育
	L2EAV20	高等教育論Ⅱ	VOD	高等教育研究史
	L2EAV30	高等教育論Ⅲ	VOD	大学改革とFD研究
	L3EAV40	高等教育論Ⅳ	VOD	大学評価論
【教育】 教授学習理論	L1EBV10	教授学習理論Ⅰ	VOD	教授と学習を巡る理論の変遷
	L1EBV20	教授学習理論Ⅱ	VOD	現代の教授学習理論
	L1EBW10	教授学習理論演習Ⅰ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践 (ピア・サポーターの活用を中心に)
	L1EBW20	教授学習理論演習Ⅱ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践 (ICTの活用を中心に)
	L1EBC10	教授学習理論相談Ⅰ	CSTN	各自のアクティブ・ラーニングの実践の相談
【教育】 教育方法論<C>	L1ECV10	教育方法論Ⅰ	VOD	高等教育の教授方略と教授方術
	L1ECW10	教育方法論演習Ⅰ	WS	教授方略と方術の分析と交流
	L1ECV20	教育方法論Ⅱ	VOD	高等教育における授業技術
	L1ECW20	教育方法論演習Ⅱ	WS	良い授業のための留意点(話し言葉に着目して)－図形並べ－
	L1ECW30	教育方法論演習Ⅲ	WS	良い授業のための留意点(非言語、視覚情報の応用)－表現力とアイコンタクト、無言面接－
	L1ECC10	教育方法論相談Ⅰ	CSTN	各自の教育方法、授業技術の相談
	L2ECV30	教育方法論Ⅲ	VOD	教育メディアの利用
	L2ECW40	教育方法論演習Ⅳ	WS	教育メディア利用の分析と交流
	L2ECW50	教育方法論演習Ⅴ	WS	授業におけるICTの活用(操作編)
【教育】 授業設計論<D>	L1EDV10	授業設計論Ⅰ	VOD	大学の授業の設計
	L1EDW10	授業設計論演習Ⅰ	WS	シラバスと授業の到達目標の書き方
	L2EDW20	授業設計論演習Ⅱ	WS	強制連結法による授業設計
	L2EDW30	授業設計論演習Ⅲ	WS	マイクロ・ティーチングと評価
【教育】 教育評価論<E>	L2EEV10	教育評価論Ⅰ	VOD	大学の授業の評価
	L2EEC10	教育評価論相談Ⅰ	CSTN	各自の授業の成績評価の相談
	L3EEV20	教育評価論Ⅱ	VOD	カリキュラムの分析と評価
	L3EEW10	教育評価論演習Ⅰ	WS	公開授業と授業研究
【教育】 心理学<F>	L1EFV10	心理学Ⅰ	VOD	青年期の心理
	L1EFW10	心理学演習Ⅰ	WS	聴き手に求められる力
	L1EFV20	心理学Ⅱ	VOD	発達の原理と各段階の特性
	L2EFV30	心理学Ⅲ	VOD	臨床心理学の基礎と適用
	L2EFW20	心理学演習Ⅱ	WS	相手の気持ちに立って話をする力 (犬・バラ法)
	L2EFW30	心理学演習Ⅲ	WS	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る(技能) ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切に した指示、指導ができる(技能)
	L2EFC10	心理学相談Ⅰ	CSTN	指導する学生に関する心理面での相談

「全国私立大学FD連携フォーラム」を通じた実践的FDプログラムの開発

【教育】 立命館学<G> －大学ごとに設定－	L1EGV10	立命館学Ⅰ	VOD	立命館大学の教育と文化
	L1EGV20	立命館学Ⅱ	VOD	立命館大学の歴史Ⅰ
	L1EGV30	立命館学Ⅲ	VOD	立命館大学の歴史Ⅱ
	L1EGV40	立命館学Ⅳ	VOD	立命館大学の歴史Ⅲ
【研究】 外部資金の獲得<H>	L1RHV10	外部資金の獲得Ⅰ	VOD	各種外部資金を獲得する方法
	L1RHV20	外部資金の獲得Ⅱ	VOD	科研費を獲得する方法
【研究】 統計処理<I>	L2RIV10	統計学Ⅰ	VOD	人文社会系で用いる統計学
	L2RIW10	統計学演習Ⅰ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅰ (SPSS)
	L2RIW20	統計学演習Ⅱ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅱ (SPSS)
	L2RIW30	統計学演習Ⅲ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅲ (SPSS)
【管理運営】 大学管理運営<J>	L1AJV10	大学管理運営Ⅰ	VOD	大学教職員のための大学管理運営基礎
	L1AJV20	大学管理運営Ⅱ	VOD	コンプライアンスとアカウンタビリティ
	L1AJW10	大学管理運営演習Ⅰ	WS	自己点検評価活動のための手続き
	L2AJV10	大学管理運営Ⅲ	VOD	大学管理職(課長、副学部長等)対象Ⅰ
	L2AJV20	大学管理運営Ⅳ	VOD	大学管理職(課長、副学部長等)対象Ⅱ
	L3AJV10	大学管理運営Ⅴ	VOD	大学管理職(部長、学部長等)対象Ⅰ
	L3AJV20	大学管理運営Ⅵ	VOD	大学管理職(部長、学部長等)対象Ⅱ
【社会貢献】 社会貢献<K>	L1SKV10	社会貢献Ⅰ	VOD	大学教員に求められる社会貢献
	L1SKC10	社会貢献相談Ⅰ	CSTN	各自の社会貢献の相談

※ 講座番号の最初のL1、L2、L3は「レベル」を、3つ目のE、R、A、Sはそれぞれアカデミック・プラクティスである「教育」「研究」「管理運営」「社会貢献」の分類を、4つ目は分野を、5つ目のV、W、Cはそれぞれ「講義 (video on demand)、WS、コンサルテーションを、最後の二桁の数値は同種の講座の通し番号を意味する。

2) モジュール・プログラム

実践的FDプログラムは、最終的に上記FD講座に用意される40種類以上の講義 (video on demand) と20種類以上のWSのテーブル (FDマップ) から、到達目標を明確にした上で実施大学の体制や対象に応じてモジュール・プログラムとして抽出される (図2)。抽出されるプログラムとしては、新任教員対象FDプログラム、非常勤教員対象FDプログラム、シニア教員対象職能開発プログラム、TA対象TADプログラム、ピア・サポーター対象プログラム、事務職員対象SDプログラム、FDe養成プログラムなどが想定される。

たとえば、上記FD講座から抽出される新任教員対象FDプログラムの内容は以下のとおりである (表3)。

3) 受講期間

本学における新任教員対象FDプログラムの標準的な受講期間は2年間とし、講義を年間15回程度、WSを夏期休業中ならびにセメスター中に年間10回程度実施する。

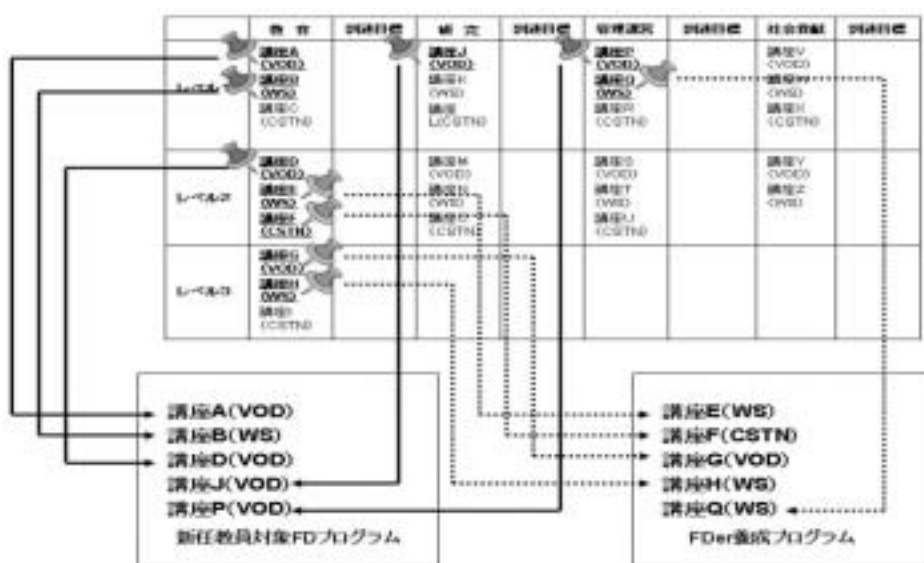


図2 FDマップからのモジュール・プログラムの抽出例

表3 新任教員対象FDプログラムのテーマと到達目標

< 1年目 > 年間6本のVOD配信と2回のWSの実施 (セメスター中)

講座番号	分野	種類	テーマ	講師	到達目標
	オリエンテーション	対面	研修の流れ ポートフォリオの書き方 について説明	井上史子 加藤善子	
L1EGV10	立命館学Ⅰ (オリエンテーション)	対面 VOD	立命館大学の教育と文化	中村 正	①立命館大学の学生の特徴、学生文化を理解する (知識) ②立命館大学の教学の特徴を説明できる (知識) ③立命館大学の大学文化や理念・目的、学風、教育研究支援体制等を理解する (知識)
L1EAV10	高等教育論Ⅰ	VOD	現代の高等教育	金子元久	①日本及び世界の高等教育の状況を説明できる (知識) ②自らの大学の置かれた立場と今後の対応を考えることができる (知識)
L2EAV30	高等教育論Ⅲ	VOD	大学改革とFD研究	江原武一	①日本及び世界の大学改革とFD研究の進展を説明できる (知識)
L3EAV40	高等教育論Ⅳ	VOD	大学評価論	安岡高志	①日本及び世界の大学評価の沿革と現状ならびに今後の方向性について説明できる (知識)
L1EBV10	教授学習理論Ⅰ	VOD	教授と学習を巡る理論の変遷	永野和男	①経験主義、行動主義の教授学習理論を説明できる (知識)
L1EBV20	教授学習理論Ⅱ	VOD	現代の教授学習理論	永野和男	①構成主義、社会的構成主義の教授学習理論を説明できる (知識) ②高等教育におけるアクティブ・ラーニング、学習者中心の考え方や学習成果を尊重する思想の理論的背景を説明できる (知識) ③自らの授業にアクティブ・ラーニングを取り込む意欲を持つ (態度)
L1EBW10	教授学習理論演習Ⅰ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践 (ピア・サポーターの活用を中心に)	加藤善子	①ピア・サポーターを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる (技能) ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる (態度)

「全国私立大学FD連携フォーラム」を通じた実践的FDプログラムの開発

L1EBW20	教授学習理論演習Ⅱ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践（ICTの活用を中心に）	林 徳治	①ICTを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）
---------	-----------	----	-------------------------------	------	--

<1年目>1本のVOD（集合研修）と3回のWSの実施（夏期休業中1泊2日）

L1EDV10	授業設計論Ⅰ	対面VOD	大学の授業の設計	沖 裕貴	①カリキュラムや授業の設計において、学習成果を明確にし、適切に到達目標（行動目標）を設定することができる（知識、技能） ②カリキュラムや授業の設計において、適切な評価の観点と方法を選ぶことができる（知識、技能）
L1EDW10	授業設計論演習Ⅰ	WS	シラバスと授業の到達目標の書き方	沖 裕貴	①シラバスと授業の到達目標を観点別に行動目標で表現できる（技能）
L2EDW20	授業設計論演習Ⅱ	WS	強制連結法による授業設計	井上史子	①強制連結法を用いて授業を設計することができる（技能）
L2EDW30	授業設計論演習Ⅲ	WS	マイクロ・ティーチングと評価	井上史子	①強制連結法を用いて設計した授業を実施、相互評価することができる（技能） ②公開授業等において、授業評価を行う際に求められる観点を知り、適切な評価を行うことができる（技能、態度）

<2年目>年間8本のVOD配信と5回のWSの実施（セメスター中）

L1ECV10	教育方法論Ⅰ	VOD	高等教育の教授方略と教授方術	林 徳治	①高等教育で用いられる教授方略と方術を説明できる（知識） ②自らの授業の教授方略と方術を分析し説明できる（技能）
L1ECV20	教育方法論Ⅱ	VOD	高等教育における授業技術	木野 茂	①授業運営に必要な指導技術の留意点を説明できる（知識） ②自らの授業における指導技術を省察できる（態度）
L1ECW20	教育方法論演習Ⅱ	WS	良い授業のための留意点（話し言葉に着目して） －図形並べ－	宮浦 崇	①自分の指示すべき情報が、どの程度、口頭で的確に伝達されるかを体験する（知識） ②フィードバック（質問、聞き直し）がある場合とない場合で、どの程度口頭による指示の伝達が異なるかを体験する（知識） ③教員が得意とする言語情報（verbal communication）の限界を体験する（知識、技能）
L1ECW30	教育方法論演習Ⅲ	WS	良い授業のための留意点（非言語、視覚情報の応用） －表現力とアイコンタクト	野田文香	①自分の表情、アイコンタクト、態度が他人に与える印象を知る（知識） ②状況に応じて自分が相手に好印象を与える表情、態度、アイコンタクトを演じることができる（技能）
L2EEV10	教育評価論Ⅰ	VOD	大学の授業の評価	鳥居朋子	①授業の到達目標（行動目標）に沿って適切な評価方法と評価基準を設定できる（技能） ②教授方略、教授方術に沿って適切な学習成果の評価方法を検討し、開発（例：ループリック評価等）できる（知識、技能） ③自らの授業に関して客観的かつ厳格な成績評価と学習者への適切なフィードバックを心がける（態度）
L1EFV10	心理学Ⅰ	VOD	青年期の心理	白井利明	①発達心理学の一領域である青年心理学の基礎的事項を説明できる（知識） ②青年期における心の葛藤、発達課題を説明できる（知識） ③指導する学生に対して、青年期の心理を理解した上で対応することを心がける（態度）
L1EFW10	心理学演習Ⅰ	WS	聴き手に求められる力	井上史子	①聴き手の姿勢や態度が話し手の話す意欲に影響することに気づく（技能） ②話す意欲を高める／損なう要因を知る（技能）

L1EFV20	心理学Ⅱ	VOD	発達の原理と各段階の特性	西垣順子	①発達と成長の原理を説明できる（知識） ②各発達段階（乳幼児期、児童期、青年期）の特性を説明できる（知識） ③青年期の発達課題に絡み、自殺や不登校、鬱などの原因、兆候と傾向、予後などを説明でき、自らの教育活動の中で参照できる（知識、技能、態度）
L2EFV30	心理学Ⅲ	VOD	臨床心理学の基礎と適用	串崎真志	①臨床心理学の理論、特に精神分析学とその心理療法の基礎事項を説明し、必要な事例に適用できる（知識、技能） ②心理療法を行う上での留意点を説明できる（知識、技能） ③昨今大学でも増えつつある発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）の学生の症例と対応を知り、適切に対処する態度を持つ（態度）
L2EFW10	心理学演習Ⅱ	WS	相手の気持ちに立って話を する力（犬・バラ法）	野田文香	①犬バラ法を用い、「あいづち」や「相手の言葉を繰り返す」技術を身につける（技能） ②相手の話の背景にある意見や気持ちを思い浮かべることができる（技能）
L2EFW20	心理学演習Ⅲ	WS	アサーション・トレーニング	加藤善子	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る（技能） ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切に指示、指導ができる（技能）
L1AJV10	大学管理運営Ⅰ	VOD	大学教職員のための大学 管理運営基礎	肥塚 浩	①大学管理運営の歴史、現状、方向性を説明できる（知識） ②適正な大学管理運営のための法令や規則、基礎データを説明できる（知識）
L1AJV20	大学管理運営Ⅱ	VOD	コンプライアンスとアカ ウンタビリティ	山本眞一	①大学に求められるコンプライアンスとアカウンタビリティについて説明できる（知識） ②大学教職員としてコンプライアンスとアカウンタビリティを尊重し、遵守する姿勢を持つ（態度）

4）修了認定

新任教員対象FDプログラムの修了の認定は、講義（video on demand）におけるレポートやWSでの提出物、さらに公開授業や授業研究会における自らの授業の省察レポート、アクティブ・ラーニングを進めるための教学改善提案等を含めたポートフォリオに基づいて、メンターが本人の教育力量と職能の向上を評価し、教育開発推進機構が認定証を発行する。

3. 新任教員対象FDプログラムの特徴

（1）ピア・サポーターの活用

特に中規模以上の私立総合大学においては、学生の学習意欲や学力が近年大幅に多様化しつつある。本来ならば多様な学生に対応できるように小規模授業を多数配置すべきであるが、さまざまな制約条件から一定の限界もあり、大規模授業への早急な対応が求められている。このような中、大学教育の質の向上は最も重要かつ喫緊の課題となっている。この課題を解決するためには、欧米の諸大学の事例を見るまでもなく、本学においてもすでに700名規模で導入しているES（Educational Supporter）等、ピア・サポート制度の充実が欠かせない。特に教育の質的向上は、知識基盤社会や生涯学習社会の出現により『教員が何を教えるか』から『学生が何を学ぶか』への転換にかかっていると言って良い。教職員の指導のもと学生同士が教えあい、学びあうピア・サポート制度は、一方向型の大規模講義（マスプロ教育）の弊害を改善し、学生の主体的・能動的な学びを引き出す「アクティブ・ラーニング」の要となる。このような授

業を実現するためのカリキュラム設計や授業設計・実施・評価の知識、技能、態度の修得が新任教員対象FDプログラムの講義（video on demand）やWS、コンサルテーションの主要な課題となる。

（２）ICTの活用

本学では、全教員と学生に利用可能なWeb コースツールが全学的に導入されている。現在の稼働率は全授業の２割程度であるが、これをさらに活用することにより、学生同士や学生－教員間、あるいは学生－ピア・サポーター間における授業外での質疑応答、ディスカッション等を活性化し、アクティブ・ラーニングを充実することができる。新任教員対象FDプログラムでは、多くの質疑応答やディスカッションをWebコースツール上で行い、ピア・サポーター等を導入した授業外の学習支援を企画・実施できる能力を効果的に育成するものとする。

４．大学間連携と今後の展開

もとより実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量の提案は一大学のみで実現できるものではない。また、審議のまとめにも指摘されているように、私立大学では大学教育研究センター等の組織が未整備であり、個別に新任教員をはじめとするFDプログラムを開発することが困難な事例も散見される。一方、伝統校が多い中規模以上の私立大学では、法人化によって急激な変貌を遂げる国立大学法人に比べ、学部間の連携や全学的な取組が遅れている現状が指摘されている。現在、一部に国公立大学法人を中心としたFDネットワークや地域の国公立私立大学を束ねる大規模FDネットワークが構築されつつある¹⁴⁾が、私立大学は、その困難な教育条件（クラス規模の大きさ、教員の持ちコマの多さ、学生の学力・学習意欲の多様性）や全学的な体制の未整備のため、これらのネットワークだけでは十分な対策とならない可能性が濃厚である。

本取組の重要な意義は、上記の課題を共有する中規模以上の私立総合大学のFD連携（全国私立大学FD連携フォーラム）を構築し、実践的FDプログラムを共同開発・共同実施することにより、私立大学の教育の質を保証するところにある。少なくとも、学部自治が強く、全学的なFDの取組が困難だと言われる、全国の学生数の20%（54万人）を擁する大規模私立大学22校（全大学の3%相当）が集結し、結束してFDに立ち上がるだけでも、その影響力と意義は想像を絶するものがあると言えよう。

前述したとおり、実践的FDプログラムの開発では、モジュール型のプログラムや講義（video on demand）の開発、FDer養成プログラムの共同実施、受講者のネットワーク形成、大学教員に求められる教育力量と職能の検討など、複数の大学と共同で行う企画を基本としている。特に受講者のネットワークが将来のメンターやFDerの育成のみならず、個々の大学の壁を越えた、次世代の大学教育を担う「同期」の人脈形成につながることを意味は大きい。また、これらの取組は今後、非常勤教員対象FDプログラム、シニア教員対象職能開発プログラム、TA対象TADプログラム、ピア・サポーター対象プログラム、事務職員対象SDプログラム等の開発等に発展させていく予定である。

全国私立大学FD連携フォーラム結成に向けたこれまでの進捗状況（2008年12月31日現在）は以下のとおりである（表4）。

表4 全国私立大学FD連携フォーラム結成に向けた進捗状況

-
- ◆設置に向けた懇談会（第1回）
 - －日時：2008年6月6日（金）13:00～15:00
 - －場所：立教大学池袋キャンパス
 - －参加校：関西大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（5大学、50音順）
 - ◆私立大学の抱える共通の教学課題に関する意見交換会
 - －日時：2008年7月31日（木）12:00～18:00
 - －場所：立命館大学朱雀キャンパス
 - －参加校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（8大学、50音順）
 - －テーマ：『「何を教えるか」から「何を修得させるか」への転換を目指して』
 - －内容：パネルディスカッション、ワークショップ、情報交換会
 - ◆設置に向けた懇談会（第2回）
 - －日時：2008年10月16日（木）14:00～16:00
 - －場所：早稲田大学
 - －参加校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（8大学、50音順）
 - ◆設立総会ならびに設立記念式典
 - －日時：2008年12月6日（土）12:30～14:00（設立総会）、14:00～16:30（設立記念式典）
 - －場所：立命館大学
 - －総会参加校（幹事校）：関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（10大学、50音順）
-

5. 取組の評価体制

最後に本取組の評価方法について述べる。本取組の評価は下記の3つのフェーズで実施する。

第1フェーズ：「修了認定」で述べたとおり、実践的FDプログラムを受講した教員が作成するポートフォリオをもとに、メンターの協議によって認定証を発行する「個人評価」を行う。

第2フェーズ：「教育改革総合指標・行動計画（TERI）」をもとに教学組織の改善、教育力強化を評価する「組織評価」で行う。「学士課程教育の構築に向けて」に指摘されているように、FDは教員の個人的な活動に止まらず、組織的に行われる日常的な教育改善活動でなければならない。新任教員をはじめ、実務家教員や非常勤教員、さらにはシニアの専任教員であっても、実践的FDプログラムをはじめとする各種取組の成果は彼らが参画する教学組織の改善や教育力強化で測ることが望ましい。本学では、すでにそれらを検証する指標であるTERIを開発し、運用を始めている。「組織評価」は本指標をもって毎年実施する予定である。

第3フェーズ：提案する大学教員に求められる教育力量や各種プログラムの「学術的・政策的評価」で行う。この点に関しては、学内や連携する大学の個人や組織評価だけでは不十分であり、本学会や日本高等教育学会、大学教育学会、(社)日本私立大学連盟や(財)大学基準協会などの学協会で積極的に成果を報告し、議論、点検、評価に付し、今後の改善に活かす必要があ

るものとする。

注

- 1) 中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、38頁。

FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。また、FDの実質化には＜中略＞教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的に進めていく必要がある。

- 2) 本学のFDの定義は、「建学の精神と教育理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するため、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」と規定された。2007年。

- 3) 沖裕貴・井口不二男・新野豊・浅野昭人・南浦秀史・陰山賢博「教育改革総合指標（TERI）の開発－FDの包括的評価を目指して－」『立命館高等教育研究』第8号、2008年。

「教育改革総合指標」は、高等教育の質を保証し、大学の個性化や競争力強化、説明責任、コンプライアンス等の社会的要請に応えるための取組をPDCAサイクルの中で適切に企画・実施し評価すると同時に、すべての教育改革活動、すなわちFD活動を「成熟度（maturity）」として包括的に評価する指標である。その設計思想には研修の効果検証指標として広く利用されているカークパトリック・モデル（D.L.Kirkpatrick, 1959）の第4レベル（Results：組織変容、業績向上）と、米国のマルコム・ボルドリッジ国家品質賞にも用いられる、組織のマネジメント能力を評価するCMM（Capability Maturity Model）を採用した。さらに成熟度レベルとして評価される定性的評価に加えて、卒業生調査や授業アンケート、学生調査などの定量的評価をIR（Institutional Research）として具備し、併せて成熟度レベルを向上させるための4年間の行動計画を併せ持つ総合システムとして2008年度より運用を始めている。

- 4) 中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、61頁。

ファカルティ・デベロッパー（FDer）とは、FDを担当する専門スタッフのことを指す。集合研修の講師、個別教員に対する授業コンサルテーション、カリキュラム開発等の業務を行う。教授・学習支援センター等の組織に所属している。教員の場合と職員の場合があり、前者は授業を担当するがその科目数は一般教員に比較して少ない。後者は授業を担当せずに教育支援の業務を行うが、修士号以上を持つ専門職として位置付けられている。FDerの持つ専門分野は教育学、心理学、言語学、情報科学など様々である。諸外国では全国レベルでのFDerの専門職集団があることも多く、事例共有や相互研修を通して、能力開発に取り組んでいる。

- 5) 加藤かおり「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」平成17年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書、2007年。

イギリスの大学において、新任教員等を対象に、大学教育を担当する専門家としての基礎的な能力の育成を目指して提供されるプログラムはPGCHE（Postgraduate Certificate in Higher Education）と呼ばれ、公的な設計基準（The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education：高等教育専門性基準枠組）に準拠し、当該大学の教育目的等を踏まえた内容によって構成されている。この基準枠組は2003年の「高等教育白書」で提言され、その後FD推進のナショナルセンターである高等教育アカデミー（HEA）が中心となって、2006年に策定された。

- 6) フォーラムの規約（案）では、中規模以上の私立大学について以下の定義が規定されている。

第4条 全国の中規模以上の私立大学のうち、本フォーラムの活動に賛同するときは、本フォーラムの会員校になることができる。

2 前項の「中規模」とは、所属する総学生数が概ね1万人以上の大学とする。また、幹事会が会員校に相応しいと判断した大学もこれに含む。

- 7) 佐藤浩章、長澤多代、中島英博、稲永由紀、川島啓二「FDプログラムの体系化を目指したFDマップの開発」『日本高等教育学会第11回大会発表要旨集録』日本高等教育学会、2008年、218-221頁。

本取組においては、大学教員の4つのアカデミック・プラクティスのそれぞれに対して、講義、WS、コンサルテーションから成る複数のFD講座を配したテーブルを、佐藤らの命名に従い、FDマップと呼んでいる。

- 8) 伝統的な教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを取り入れた授業を呼ぶこともある。また、日本では学生参画型授業とも呼ばれ、学習者中心主義の教育の範疇に入る。
- 9) 中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、37-39頁。
- 10) Web コースツールとは、ブリティッシュ・コロンビア大学で開発され、(株)Blackboard社が提供しているe-learningシステム。本学では、2002年度より本システムを全学・全科目に導入した。Web上に一授業ごとの頁があり、その中で教員が受講者にデジタル教材を配布したり、電子掲示板にて教室外でのディスカッションや質疑応答が行える。
- 11) ピア・サポートとは、同じ学生同士(peer)が、専門性を持つ教職員の指導(supervision)のもと、仲間同士で援助し、学び合う仕組みを意味し、アメリカで1960年代から導入されていた、一年次支援プログラムにおけるピア・リーダーシップが語源である。ピア・サポートを行う学生は日本でピア・サポーターと呼ばれることが多いが、立命館大学では、新入生を支援する「オリター」「エンター」、授業において学部上級生が下級生を支援する「ES(Educational Supporter=Student Assistant)」、マルチメディアルームでの利用者を支援する「レインボースタッフ」、キャリア教育を支援する「スチューデント・ネットワーク」など多彩なピア・サポーターが活躍している。
- 12) 林 徳治・沖裕貴編著『相互理解を深めるコミュニケーション実践学』ぎょうせい、2007年、62頁。
アサーション(assertion)の考え方は、1960年代から70年代にかけて、人種差別や性差別などアメリカにおける基本的に人権を巡る社会的・文化的変革の運動を土台として発展してきた。その後、欧米を中心に、広く日常生活の中で習慣や馴れ合いによって起こりがちな社会的失敗を予防するために、また、学び損なってきた対人関係スキルのトレーニングのために、マネジメントの場面を中心に取り入れられてきた。現在では、欧米に限らず日本でも、企業内研修や医療スタッフ研修、生徒、学生同士のピア・サポート実習など様々な分野で活用されている。アサーションの柱は「誠実」「率直」「対等」「自己責任」であり、その理論ではコミュニケーションを①アグレッシブ(aggressive)、②ノンアサーティブ(non-assertive)、③アサーティブ(assertive)の三つに分ける。
- 13) SNS(Social Networking Service)の略。実社会での人間関係をもとにしてWeb上に形成されたオンライン・コミュニティ。参加者が加入する際、入会者の紹介や個人情報の入力が必要とされるため、信頼性が高いコミュニティが構築でき、コミュニケーションの活性化を図ることができると言われる。
- 14) 国内のFDネットワークとしては、①旧帝国大学系を中心とした「研究型高等教育研究センター」が主導する地域ネットワーク(東北大学高等教育開発支援センターを中心とした東北地区高等教育コンソーシアム、名古屋大学高等教育研究センターが主催するFD・SDコンソーシアム名古屋等)、②地方国立大学法人の「実践的大学教育研究センター」が主導するネットワーク(愛媛大学と国立教育政策研究所等の連携)、③地域の国公私立大学のFD連携(山形大学「つばさ」、関西地区FD連絡協議会、大学コンソーシアム京都等)などが見られる。

【参考文献】

沖裕貴「立命館大学におけるFDの再定義の課題」『大学教育と情報』Vol.15 No.4、(社)私立大学情報教育協会、2007年、2-4頁。

青山征彦・久保田享『はじめての教育効果測定－教育研修の質を高めるために－』堤宇一編著、日科技連、2007年。

Development of Practical FD Programs via “Japan Private Universities FD Coalition Forum”

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)

INOUE Fumiko (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

HAYASHI Tokuji (Professor, Institute for Teaching and Learning)

YASUOKA Takashi (Professor, Institute for Teaching and Learning)

EHARA Takekazu (Professor, Institute for Teaching and Learning)

KONGO Rie (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

ASANO Akito (Deputy Managing Director, Division of Academic Affairs)

Abstract

This paper attempts to describe the project of developing and implementing practical FD programs including the program for new appointees, and proposing the framework of academic functions via “Japan Private Universities FD Coalition Forum”.

The practical FD programs consist of 1) lectures of educational theories, 2) workshops on instructional and communication skills, and 3) continuous consultation among mentors and participants. Upon completion of two-year program (at the other universities it is possible to utilize shorter module courses according to the facilities and the staff) participants are required of knowledge, skills and attitudes, especially abilities to realize active learning, necessary to ensure quality of university education and improve difficult conditions of private universities such as big class size, many teaching subjects, and variety of students' academic abilities and eagerness to study.

On the other hand this project also proposes the framework of academic functions, which are equivalent to The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education, from the sum total of the objectives shown in the structural table of FD seminars (FD map).

Key words

Practical FD Programs, FD Intercollegiate Alliance, Academic Functions

日本語を母語とする学生のための日本語論

竹 治 進

要 旨

教養科目として設置している法学部「世界の言語と文化」は、法学部の学生たちが初修外国語として履修するドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語、朝鮮語の世界を紹介することによって言語と文化の多様性に学生の目を向けさせるとともに、普段になげなく使っている空気のような存在であることばというものを意識化させ、外国語学習に意欲的に取り組む姿勢を涵養することを目的とした科目である。15回の講義のうち1回は私は日本語をテーマとして取りあげ、日本語を母語とする学生たちに日本語について考えさせる機会としている。

日本語についてはさまざまな切り口で論じることが可能であるが、この授業では、言語表現の二面性という角度からアプローチしている。ことばが果たす主要な2つの機能のうち、人間関係の側面（主体的意義）に関わる機能が内容的側面に関わる機能（対象的意義）に比べて重視されるのが日本語の大きな特徴であるということを、一語文、ウナギ文、無主語文、待遇表現、「～てフォーム」などの具体例によって示し、立場志向の強い日本語の姿を浮き出そうと試みている。その特徴は、日本語の文脈依存性の強さにもつながり、言語表現の貧弱さにもつながっている。今日の世界にあって地球規模で考え行動することを求められている学生たちは、以心伝心にコミュニケーションをゆだねるのではなく、言語表現への強い意志を持つべきではないか、と私は考える。

キーワード

教養科目「世界の言語と文化」、内容的側面と人間関係の側面、対象的意義と主体的意義、事実志向と立場志向、文脈依存、一語文とウナギ文、無主語文、待遇表現

I. 「世界の言語と文化」

教養科目にリレー講義で行う「世界の言語と文化」というのがあり、私もその一部を担当している。15回の講義のうち私が担当するのは5回であるが（2008年度）、そのうちの1回は日本語を取りあげることにしている。

「世界の言語と文化」は、1998年の外国語教育改革に伴って設置された科目で、法、産業社会、経済、経営の4学部で開講されている。その後、法学部と産業社会学部では2007年に外国語の受講システムが変わり、1年生後期からに変えて前期から初修外国語の履修を始めることとし

た。それによって両学部では、科目設置当初考えていた目的のうち、初修各言語のアウトラインを紹介し、後期からの積極的な語種選択を促すという目的は意義を失したけれど、ことばという存在を意識的に捉え、世界の多言語多文化状況を知り、自覚的に外国語学習に取り組む姿勢を涵養するといったことに資するという意義を確認しつつ、私たちは2007年以降もこの科目を存続させている。

法学部「世界の言語と文化」の講義15回は次のような組み立てになっている（産業社会学部とは少し異なる）。

第1回：導入

第2回～11回：独仏中西朝各言語2回ずつの講義

第12回～15回：

このうち、第2回～11回は各言語を専門とする教員が担当し、それぞれの言語の基本的特徴や歴史、文化的背景などを講義する。具体的な話になりやすく、ビジュアルな教材などを使った講義形態となっている。それに対して第1回と第12～15回は「ことばという存在を意識的なものにする」ことに重点を置いた講義として考えており、ともすれば理論的、抽象的になりやすいテーマをいかに適切な具体例によって話すかという工夫が必要である。担当は法学部のドイツ語（私）、中国語、フランス語の専任教員が分担している。

2008年度に私が担当したのは、第1回、第2回～3回（ドイツ語）、第14回と第15回の計5回である。第1回は導入としてことばとは何かを考え、第15回は全体のまとめに充て、日本語についてしゃべったのは第14回目である。

Ⅱ. なぜ日本語を取りあげるのか

「世界の言語と文化」受講者のほぼ全員が日本語を母語とする学生である。そのような場で日本語を取りあげる視角は他の初修外国語を取りあげる視角とはおのずから異なってくる。母語として身につけてしまった日本語を省みる、というのがここでの基本姿勢である。

母語の決定的な重要性というものは改めて確認するまでもないことと思われる。人間が人間であり、他の動物と異なる存在であるのはことばによってであると言われる場合のことばとは現実的には母語のことに他ならない。人間は母語によって人間となるのである。ということは、私たちの思考のみならず、行動様式も、そしてある程度は性格までもが母語によって決定付けられるということになるであろう。私たち日本語母語話者が世界のどこかで何かをするとき、その言動を規定しているのはまさしく日本語であると言ってよい。

外国語を習得する基本は、ある言語の音韻、文字、文法、語彙、語用論の特徴、文化的背景などを学ぶことである。しかし、どれほどこれらのことをよく理解し身に付けようとも、日本語の世界は私たちにまといついて離れない。私が日本語母語話者であるという現実の変更不可能であり、そこを出発点にしてしか私はことばと向きあい得ないし、また外国語とも向きあい得ないのである。であるとすれば、日本語についてよく知っていることもまた外国語学習にとって大切なことではないのか。「外国語について知らない者は、母語について何一つ知らない」というゲーテの有名な言葉を逆転させて、「母語について知らない者は、外国語について何一つ

知らない」と入れ替えても何がしかの真理を表しているのではなからうか。日本語の特徴をよく知っている日本語話者はよく知らない話者に比べて、世界のどこにおいても、何語を使う場合でも、より自覚的に、より適切に振舞えるであろう。

では、「世界の言語と文化」講義で伝えるべき日本語の特徴とは何か。外国語を学んだり使ったりする場合に自覚しておくべき日本語の特徴とは何か。1コマ90分を使って話すべき優先順位1位のテーマは何か。さまざまな日本語論を参考にして私が得た結論は、「物事・事態を言い切らない日本語」とでも呼ぶべきテーマであった。以下に紹介するのはそのテーマを私なりに整理したものである。講義の忠実な再現というより、講義をするために、また、講義をきっかけとして考えてきたことをまとめたものである。

Ⅲ. 寡黙な日本語

(1) 「よろしくお願いします」と「・・・」

本学で毎年春休みに実施している「異文化理解セミナー」において私もドイツ語・チュービンゲンコースの事前事後講義を何度か担当したことがある。この中で学生たちにひとりずつドイツ語による自己紹介の練習をさせ、アドバイスする時間を設けると、きまって出されるのが「よろしくお願いします」はドイツ語でどう言いますかという質問である。ここで私は、いかにたびたび私たちが「よろしくお願いします」を使っているかに気づかされ、それに相当する適切なドイツ語が存在しないことに思い至る。英語でも同じであって、片岡義男などは、この言い回しが英語に翻訳できないことをきっかけにして1冊の本『日本語で生きるとは』を書いたくらいである。

自己紹介のみならず、今後もその人間関係が（重いか軽いか、長いか短いかに関係なく）何らかの形で継続すると予想される話し合いの場を締めくくるにあたって、そしてもっと一般的には対話を開始するにあたって「よろしくお願いします」という決まり文句を発するのは日本語使用の定番である。そしてこれはドイツ語で言い表すことはできない。直訳するなら *Ich bitte Sie um Gnade*. とでもなるのだろうが、これには「よろしくお願いします」のような汎用性はなく、日本語と同じような場面で使われることはない。具体性を欠くがゆえにぴったり当てはまる場面がないのである。「よろしくお願いします」が具体的な意味を欠くがゆえにいつでもどこでも使えるのと好対照である。

「よろしく」を取ってしまった「お願いします」も同様に具体性を欠いており、（それゆえ）非常によく使われる言い回しである。日本語と英語の比較研究をしている言語学者 J. Hinds は、日本ではさまざまなサービス窓口で何かを依頼する場合、「このフィルムを現像してください」「このお金をわたしの口座に入れてください」「この荷物をあずかってください」と言わずに、すべて「おねがいします」一言で済ませてしまうなどの事例を挙げて、日本語話者と英語話者とは同じ状況を言い表すのにしばしば異なる言い回しを選択するが、情報量の少ない表現を選択するのはたいてい日本語話者のほうであると指摘している¹⁾。

次に紹介するのはドイツ人の先生から聞いた話である。おそらくドイツ語の授業に限らず、他の言語の授業でもみられそうなことであるが、ドイツ語で質問をされた学生が声を出して返

事をすることなくこっくりとうなずくか首を横に振ることが多いというのである。これは次のように考えてよいだろう。質問の意味が理解できた場合には、「そうだ」という意味でうなずくか「違う」という意味で首を横に振る、あるいは答えが分からなくて首を横に振る。質問そのものが理解できなかった場合にも、どうしたらよいか困って、あるいは、困っていることを示すために首を横に振るのである。いずれにせよ、ことばを発しないことにかわりはない。

もちろん身振りや表情は何語にあっても立派なコミュニケーション手段であり、ことばだけの意思疎通はむしろ貧しいと一般的に言えよう。しかし、教室でことばの勉強をしているという状況ではまずことばを発しなければ意味はない。発話あってこそその身振りである。コックリだけでは、授業への積極的参加度を評価基準とする先生の授業ではよい点はもらえないし、なによりもことばの学習にならない。それで私は、早い時期に、相手の言ったことが理解できなかったときや答えが分からなかった場合に使ういくつかのドイツ語表現を学生に教えておき、分からないときには黙り込むのではなく、とにかくひと言しゃべりなさいといい続けているのであるが、学生たちの理解は今ひとつのようである。

(2)「話し手責任」と「聞き手責任」

ずっと日本に暮らしている人に比べ、一定期間を日本の外で過ごした後で日本へ戻ってきた人は、日本語の使い方に敏感にならざるを得ないであろう。それがことば（だけではないが）に関して成長途上にある子供の場合はいっそう大きな問題となろう。例えば小森陽一は次のような帰国生徒体験を述べている。小学校低学年でチェコのプラハに行き6年生の3学期に帰国した彼は、しばらくの間、自分の日本語がクラスのみんなから笑われる理由が分からなかったが、それがアナウンサーのしゃべるような文章体のせいだと知り、まず現代日本語において文章語と口語の区別が存在することを理解する。それから同級生のしゃべる日本語を観察し、次のような印象を得る。「日本語の話しことばは、決してそれ自体として完結するような、主語と述語がはっきりしたような言い切りの形をとらない・・・言っていることの半分以上を相手にゆだねるような、微妙なあいまいさの中でことばが交わされている・・・」²⁾。

外国人もまた母語と日本語の違いに対して敏感にならざるを得ない人間である。次に引用するのは三森ゆりかが紹介しているドイツ人の例である。彼女の友人で日本滞在も長い2人のドイツ人が異口同音に言うには、「日本に住んでいると、日本人が言葉を最後まで言わず、あいまいに言葉を濁すことが多いので、どうして言いたいことをはっきりと言わないのだろう、と私はイライラすることが多い。特に、なぜそうしたいのか、どうしてそうするのか、理由を言ってくれない日本人が多い・・・日本人との会話に慣れてみると、この『理由を訊かれない』というのがとても楽である・・・きちんと考えずに意見を言ってもそれで通ってしまうから・・・」³⁾。

上のような日本語観は帰国生徒や外国人だけのものではなく日本人自身も認めるところであって、日本語は以心伝心のことばであるなどと言われるのがまさにそれである。「日本人は元来、あまりはっきり物を言わない、最後の最後まででは言わないというところがあります。ことばだけがすべてではない。以心伝心、わかってしまうのをよしとしています。いわゆる察し、ということもこの延長線になるわけです」⁴⁾。

相手の言いたい事を察して分かってあげるといったことは聞き手側がする（心理的）行為である。察してもらえるようなことは使いや状況を話し手の側が意識的ないし無意識的に準備するといった共同作業的側面はあるにせよ、やはり、一か二を聞いて十を知るのは聞き手の仕事であろう。J. Hindsの言う「話し手責任」と「聞き手責任」の考え方をあてはめれば「聞き手責任」が大きいということである。Hindsは、コミュニケーションを成立させるうえで話し手のほうに主な責任があるのか聞き手のほうにあるのか、という問題に関して言語社会を類型化し、英語社会は話し手責任が優越、日本語社会は聞き手責任が優越する社会であると言っている⁵⁾。英語で重要なのが話し手の言語表現であるのに対して、日本語では聞き手が話し手の不十分な言語表現の裏に秘められた意味や意図を察することの比重が大きいということは一般に認めてよいと思われる。

（３）「一語文」と「ウナギ文」

小池清治は「日本語の文の第一の特徴は、構造的には非自律的であり、一般に文脈の助けを前提として成り立つという性質である。表現は言語主体の表現活動だけでは完成しない、受容者の理解活動を待たなければ完成しないのである。日本語の多くの文は、文脈の助けを得て、初めて文になる」⁶⁾と述べたうえで、非自律的文の代表としての一語文とウナギ文について論じている。以下、小池の論に依拠しつつ、「文脈の助けを得て、初めて文になる」という日本語の特徴を確認しておきたい。

□一語文

何語に限らずことばを覚える最初の段階で幼児がしゃべるのは単発の単語であり、複数の単語を連ねた文章でないことは想像できる。それも、ヒト、動物、食べ物、乗り物、からだの一部、挨拶などであって、初期の語彙はほぼ名詞に集中する。次に動詞が取り入れられ、日本語の場合ならさらに助詞の習得へと続く。この段階で文法が獲得され、単語の組み合わせが可能になると言われている⁷⁾。おとなになるにつれ、そして教育を受けるにつれ、語数の多い文や複文などを使うようになる。一語文→簡単な文→複雑な文という段階をたどり、おとなは一語文をあまり使わなくなる。これが、すべての言語に共通している言語発達の道筋であろう。

ところが、小池によれば、「日本語では、一語文は幼児だけのものではなかった。大人も頻繁に使用する文型なのである。日本人は生まれた時から、死ぬ時まで、一語文を使用し続けている」⁸⁾のである。これに関連するエピソードとして、小池は、夜帰宅してから寝るまでに「お茶」「めし」「風呂」としかことばを発しない亭主を指して三語族⇒サング族と称する呼び方のあることを紹介しているが、確かに私たちは夕方出かけようとして「どこっ」と女房に訊かれ、「〇〇亭」となじみの居酒屋の名を挙げ、「また」といやみを言われ、「久しぶりや」と弁解するというような話し方を日常的にやっている。これすべて一語文によるれっきとした会話である。

これをもって日本人の幼児性を云々するのは早計であって、要点は、言語文化の相違にあると言ってよいだろう。すなわち、日本語のしくみと使い方が一語文の多用を許容していると考えべきである。あるいは、必然にしている面があるのかもしれない。その根底には、主語に限らず分かりきったことは改めて言わないという日本語の特性がひかえている。

「どこへ行くの」「大学」「何があるの」「試験」「何の」「ドイツ語」といった会話はごく普通

である。「どこへ行くの」という質問は、第三者に関して問うときには主語を明示し（「あの人はどこへ行くの」）、聞き手の行動を問うときには主語を明示しないという日本語の用法に従っており、わざわざ「あなたはどこへ行くの」とは言わない。「大学」とだけ答えるのも、自分のことを言っていること、行き先を言っていることは分かりきっているから「私は大学へ行く」とは言わない。可能な限りの主語、動詞、目的語、その他の文要素を、可能であるからという理由で総動員した言い方は日本語の談話としては不自然である。

このように考えると、一語文は談話のなかで一義的に意味をもっているものであり、けっして稚拙で不明瞭な表現ではない。ところがその一語文も、単独で取り出せば不完全な情報しか与えない。なんの脈絡もなしに発せられた「お茶」とか「大学」は意味不明である。「お茶」という発話が「私はのどが渇いている。お茶を飲みたいのでいれてくれ」という意味をもつためには、最低限、会話の参加者が夫婦（外で働く夫と内で家事をする妻、命ずる夫と従う妻、ヴァリエーションとしてその逆なども可）であり、夫が夜、仕事から帰宅したという場面などを想定しなければならない。私が教室でいきなり学生に向かって「お茶」と叫んだら、この先生頭がおかしいと思われるだけである。「大学」という発話が「私は大学へ行く」という意味をもつためには、先行する「どこへ行くの」という質問が必要であるし、例えば大学生の息子か娘が親と会話をしているという場面を想定する必要がある。

このように、一語文が意味をもつためには文脈（コンテキスト）の助けを必要とする。しかしこれは不正確な言い方である。一語文に限らずすべての談話は発せられたことばのみによって成立しているのではなく、文脈との共同作業なのだから、正確には、一語文はとりわけ文脈の助けを必要とする談話スタイルなのである、と言わなければならない。一般的に、談話成立のための貢献度において発話と文脈とは反比例すると言えるだろう。文脈の与える情報が多ければことばは少なくて済み、文脈が少なければ多くのことばが必要となる。そして一語文を多用する日本語は、文脈依存度の高い、ことばの少ない談話スタイルを好む言語であると言えるだろう。

□ウナギ文

文脈依存度の高さならウナギ文「私はウナギだ」も負けてはいない。ウナギではなく人間がしゃべっている場合、これの英語訳はもちろん I am an eel. ではない。ではどういう意味か。また、「私は日本人だ」の英語訳が I am a Japanese. となるのに、「私はウナギだ」= I am an eel. とならない理由は何か。これは学生にとって意外とむずかしい問題である。いや、かつて森有正をも悩ませた難問である。彼は、「私はウナギだ」と「私は日本人だ」が同じ形式をもちながら異なる意味をもちうることをフランス人にどう説明すべきか苦慮し、そもそも日本語に文法があると云えるのかと悩んだ⁹⁾。

難問といっても、正面から勝負を挑んで、「私はウナギだ」がどのような変換作用を経て「私はウナギどんぶりを注文する」という意味に変わるのかを論理的に説明しようとした場合には難問であるのである。これに関してはいくつかの説明が試みられているようだが、私には興味がないし、学生に話す意味もないと思う。運用の実態（どんな意味で使われているのか）を記述し分類するだけなら難問でもなんでもないし、これで必要かつ十分であろう。

小池によれば、構文「AはBだ」の意味用法は次の4つに分類される¹⁰⁾。

- | | | |
|--------------|-----------|------|
| 1. ぼくは山田太郎だ。 | ぼく = 山田太郎 | 同定文 |
| 2. ぼくは日本人だ。 | ぼく < 日本人 | 包摂文 |
| 3. 山は富士山だ。 | 山 > 富士山 | 逆包摂文 |
| 4. ぼくは富士山だ。 | ぼく → 富士山 | 近接文 |

1. から 3. が一義的に意味を担うのに対して (3. の意味は「山といえばなんといっても富士山 (が代表) だ」である)、4. は多義的である。そしてウナギ文とはこの 4. のニックネームなのである。この構文は A と B とを提示し、両者になんらかの関係があるということだけを行っているにすぎず、意味を確定するためには文脈の助けを必要とする。「私はウナギだ」は発話場面に応じて「私はウナギどんぶりを注文する」になったり、「私はウナギが嫌いだ」になったり、「私が取った写真はウナギだ」になったりする。

英語やフランス語でもウナギ文は皆無ではないらしいが、あくまでも例外的に存在するに過ぎないらしい¹¹⁾。それに対して日本語では『枕草子』(橋本治が「春は曙」を「春って曙よ!」とだけ訳したのはひとつの見識であろう) の昔から現代に至るまでウナギ文が重要な構文のひとつとなっており、そのことはとりもなおさず日本語の文脈依存度の高さを物語っている。

(4) 無主語文

次に考えてみたいのは、日本語においては主語や目的語が明示されることが極めて少なく、その点で英語などとは際立った違いを見せているという問題である。際立った違いを示すために NHK テレビ日本語講座「にほんごでくらそう」から対応する日本語と英語を挙げておく¹²⁾。

課長：ミッシェルくん、書類、まだできないの？

ミッシェル：けさ、お渡ししましたが。

課長：もらってないよ。

ミッシェル：課長は机の上においていらっしゃいましたよ。

おいてらしたのに…。変ですね。

課長：もらったら、あるはずだろう。

…あ、ここにあった。

ミッシェル：ああ、よかった。

課長：すまん、すまん。

Manager : Michelle, haven't you done those documents yet?

Michelle : I gave them to you this morning, Sir.

Manager : I don't have them.

Michelle : You put them on your desk. You stuck them on your desk, but... That's weird.

Manager : If I got them I should still have them now, don't you think.

Ah, here they are.

Michelle : Great!

Manager : Sorry. Sorry.

話し手が自分を主語として指示する語の使用回数は、日本語で0回、英語で4回、聞き手の主語として指示する語は日本語で1回（「課長は」！）、英語で4回となっており、主語明示頻度の差は一目瞭然である。そしてよく見ると、主語だけではなく目的語として使われた人称代名詞も、前置詞付の人称代名詞も、さらに所有代名詞も同じ傾向を歴然と示している。them や to you や your に対応する語句は日本語には登場しない。

日本語母語話者の感覚からすると英語はしつこすぎるのではという気がしないでもない。頼まれた書類を渡すのは私があなたに渡すのが当然であり、もし他の誰かに渡した場合にだけ誰それに渡しておいたと断ればいいのである。私があなたに渡した普通の場合に改めて「私があなたに」などという必要はない。分かりきったことは言わないというのが日本語の使い方であろう。ただこれを美学と結び付けるのはまちがいであって、たちまち反論されるのが落ちである。

「主語をはっきり言わない。特に、一人称、二人称についてそうだとすることは、これらが、状況や文脈でわかり切っているからだと思います。わかっているのをことさらに言うのは野暮だというわけです。省略の美学と言っていいだろうと思います」¹³⁾。

「日本語の『主語なし文』が野暮を嫌う日本的な美意識のあらわれであるとか、省略の美学のあらわれであると唱えても、まったく同じ『主語なし文』を有する韓国人にはそんな美意識はない。したがって、論理的に美意識と『主語なし文』は無関係であるということになる」¹⁴⁾。

確かにそうである。文芸作品以外の言語領域に美学を持ち込むことはやめたほうがいい。たいていの日本人も日本語に省略の美学なんて感じていないはずである。日本語は分かりきったことは改めて言わない。英語は分かりきったことでも改めてことばで言わなければならない。日本語と英語では文法、とりわけ談話の文法が異なっているのである。ただそれだけである。

ヨーロッパの言語でも例えばスペイン語などでは次のように主語の省略される文は一般的である。

Veo la televisión todos los días. (私は) 毎日テレビを見ます。

Es guapa e inteligente. (彼女は) 美人で頭がいい。

しかし、これは動詞が人称変化しており、あるいはそれと同時に形容詞も変化しており、主語が一人称単数あるいは三人称単数女性であることが形のうえで明らかなので主語を省略しているだけであるに過ぎない。次のようにラテン語でも同様である。

Cogito, ergo sum. (我) 思う、ゆえに (我) あり。

これらは形態上明白な場合にのみ主語を明示しないという限定的な主語省略であり、日本語の無主語文とは質的にまったく異なる現象である。ついでに言えば、ドイツ語やフランス語は形のうえで区別がつく場合でも主語を省略することはしない。その点で、動詞の形から主語を特定することができない英語以上に徹底して主語を必要とする言語であると言えるであろう。ちなみに上のラテン語は西独仏語では次のようになり、ドイツ語フランス語のしつこさが分かるというものである。

Pienso, luego soy.

Ich denke, also bin ich.

Je pense, donc je suis.

(5) 文法と文脈の共同作業

ここまで述べてきた、分かりきったことは改めて言わないという日本語の性質は2つの局面に関わっている。ひとつは場面・状況の文脈への依存に、もうひとつは日本語の文法、とりわけ談話の文法にである。このことをもう一度「好き」という表現を例にとって整理しておきたい。

フランス人の日本学研究者オギュスタン・ベルクは日本語を習い始めたころに見た日本の戦争映画の一場面から受けた「奇妙な感動」と「とまどい」について書いている。「危険が迫ってきたにもかかわらず、持ち場を離れたくないという看護婦がいる。医者が理由を尋ねる。彼女はしばらく黙っているが、とつぜん、目をそむけたまま、医者に、『好きです』と言う。字幕は *je vous aime*。正確で明瞭な翻訳だ。・・・ところが日本語の文章には、代名詞もなければ語尾変化もなく、誰が誰を愛しているかを示しうような主語、目的語はいっさいない」¹⁵⁾。

主語も目的語もない「好きです」が英独仏語の *I love you.* / *Ich liebe dich.* / *Je t'aime* に相当するのは日本語のどのような仕掛けによるのか。まず主語であるが、主語がないのは、とくに断らない限り平叙文においては話し手自身が主題・主語であるというのが日本語の文法だからである。とりわけ感情形容詞や動詞「～したい」型の平叙文はその特徴が顕著で、「悲しい」と言えば悲しんでいるのは「私」であって、三人称を主語にした「彼は悲しい」という表現自体すでにあり得ない。「好き」の場合、話し手との結びつきはそこまで絶対的ではなく、「彼は～が好きだ」という三人称主語も可能であるけれど、それでも「好き」とだけ言った場合の主語はやはり「私」なのである。「好き」=「私は好き」なのであり、これが日本語における談話の文法にしたがった用法である。

では目的語のほうはどうなのか。これは文脈依存の問題として考えることができる。「好き」だけでは話し手が何かを、あるいは誰かを好きであるとまでは了解できても、何なし誰を好きなのかは不明である。ことばで明示するか、場面・状況の文脈に助けをもらうかの少なくともどちらか一方があってはじめて好きな対象が明らかになる。ことばを使って「あなたが好き」と言っただけではじめて *I love you.* であることが分かり、ことばを使わない場合には、何らかの関係のもとにある2人の人間が何らかの状況で相対しているという場面が必要である。そしてその場面こそが意味を発生させるのである。

ウナギ文にしても同じことが言える。「AはBだ」の構文は4種類の論理構造をもち、そのひとつは、AとBとを提示し、両者になんらかの関係があるということだけを示すにすぎない。これがウナギ文の文法であった。そして、その関係の具体的内容は場面の文脈によって決定されるのである。

このように文法と文脈との共同作業により意味が確定されればそれでおしまい。それに重ねてことばによる事態の再構築をしないのが通常の日本語の使い方である。これが、「日本語は分かりきったことは改めて言わない」ということの意味するところである。小森少年の感じた「決してそれ自体として完結するような、主語と述語がはっきりしたような言い切りの形をとらない」日本語の話し言葉の「微妙なあいまいさ」とか、在日ドイツ人をイライラさせた「言葉を最後まで言わず、あいまいに言葉を濁す・・・言いたいことをはっきりと言わない」日本人のしゃべり方といった印象も、結局はそのような日本語の体質を、ことばでできる限りすべて

を構築しようとする言語文化の立場から違和感をもって眺めたものであったと言えよう。

IV. 饒舌な日本語

(1) 言語表現の二面性

ここまでは、日本語のコミュニケーションがいかにことばを少なく使うことで成り立っているか、日本語がいかに寡黙な言語であるかということに焦点を当てて述べてきた。しかし、日本語が寡黙であるというのは事実の一面をしか見ていない見方である。実は、日本語はある点で饒舌な言語でもあるのである。そのことを次に考えてみたい。

ことばの役割がただ事実・事態・行動を描写し、質問し、説明するためにのみ、言い換えれば情報伝達のためにのみ存在するのでないことは昔から気づかれていたが、最近では、語用論やモダリティ研究の進展とともにいよいよ本格的な考察の対象となりつつあるように思われる。例えば次のような例はどうだろうか。香港のある大学で英語を教え始めたイギリス人がある日、友人を訪ねるためにバス停にいたところ自分の学生の何人かに出会い、「どこへ行くんですか？」と聞かれ「友達の所に」と返事はしたものの、内心「どこへ行こうと私の勝手じゃない？ どうしてそんなプライベートなことをあなたたちに言わなきゃいけないの？」と思った。数ヵ月後彼女は、「どこへ行くんですか？」がたんなる挨拶にすぎず、したがって明確な返事をする必要はなく「そこまで」とでも言っておけばよかったのだということを知るのである。

上の例をヘレン・スペンサー＝オーティーは「コミュニケーションは『情報の伝達』とみなされることもあるが・・・『社会的関係の維持・管理』という側面も持つ」ことの例として紹介している¹⁶⁾。もっとも、これは極端な例である。なぜならこの例における「どこへ行くのですか」ということばの論理内容は完全に無意味であって（情報価値ゼロ）、内容そのものはコミュニケーションに一切関与していないという類のことばの使い方だからである。この場合、「いい天気ですね」と言っても「すてきな服を着てらっしゃいますね」と言ってもコミュニケーションという目的は達せられるのである。このように情報価値ゼロで社会的関係の維持・管理しか担わない極端な使い方もあるにはあるけれど、ことばは多くの場合、両方の機能を併せ持っていると考えられる。しかも、ことばのなかで情報伝達に関与しない部分が果たす機能は「社会的関係の維持・管理」に限定されず、もう少し多面的であると考えられるから、スペンサー＝オーティー自身も引用している Watzlawick, Beavin and Jackson を借用して「すべてことばには内容（content）的側面と人間関係（relationship）的側面がある」¹⁷⁾ と言い換えれば、ことばのもつ二面性をより広く捉えたことになるのではなかろうか。

(2) 主体的意義重視あるいは立場志向の日本語

どんな言語にもこのような二面性はあるけれど、とくに日本語の特性を論じる場合、コミュニケーション言語の2つの側面という切り口は有効な視角を与えてくれるように思える。例えば渡辺実言語表現の2つの側面を区別し、それらを「対象的意義」と「主体的意義」という言い方で呼ぶことによって日本語を論じる道筋をつけている。彼は「言語というものが、人が対象について表現する形式の一つである以上、言語が表わす意義の領域も、対象がその対象で

あることに規定されて来る対象的領域と、その対象を語る人がその人であることに規定されて来る人間的領域との、両方にまたがっているはず・・・対象の側に由来する意義を、『対象的意義』と呼び、人間すなわち言語主体の側に由来する意義を、『主体的意義』と呼ぶ」と定義したあとで、さらに「日本語は・・・英語・フランス語・中国語などに比べて、主体的意義に対して温かく、主体的意義とそれを表わす言葉をはぐくみ育てる傾向が強い」と指摘している¹⁸⁾。

日本語が主体的意義を大切にする言語であることを示す証拠として渡辺が挙げているのは次の3点である。多様な人称代名詞の使い分け、敬語の発達、一連の副詞。以下、これらを、第1の点については私なりに整理し、第2第3の点については渡辺の記述に沿いつつ整理しておきたい。

□多様な人称代名詞の使い分け

日本語の談話では主語を明示しない、とくに一人称と二人称についてはそうであるということとはすでに述べたとおりである。それでも必要とあれば主語を明示することはある。日本語の特徴はこの明示される主語が極めて多種多様な形をもつという点にある。英語における一人称はIしかなく、二人称はyouしかない。独仏西語においても二人称で親疎の区別はするけれど基本的には同様である。

I – you ich – du/Sie je – tu/vous yo – tu/usted

これに対して日本語の一人称は「わたくし」「わたし」「ほく」「おれ」「うち」「わし」「わて」・・・と枚挙に暇がない。二人称はこれよりも少ないが、それでも「あなた」「おまえ」「きみ」「あんた」「きさま」などすぐに思い浮かぼう。これに加えて、ある種の普通名詞も話し手や聞き手を指すのに使われるという点が日本語の特徴である。親族名称や職業・地位名称がそれで、「お父さん」「お母さん」「兄さん」「姉さん」「先生」「部長」「運転手さん」などは日常によく使われる。さらにまた、固有名詞あるいは固有名詞プラス職業・地位名称を二人称に使うこともよく行われる（「〇〇先生」）。使用頻度で言えば、いわゆる人称代名詞よりもこれらの言い方のほうが多用されているはずである。

普通名詞や固有名詞の人称代名詞化とならんで面白いのは人称代名詞の普通名詞化である。ノーベル賞の受賞記念講演で川端康成は「美しい日本の私」について語り、それに言及しつつ大江健三郎は「あいまいな日本の私」を論じた。かつてテレビ番組に「3時のあなた」という番組があったし、私たちが「バカなおれ」などと思うことはしょっちゅうあるだろう。これほどまでに人称代名詞と普通名詞の間の境界が流動的になると、そもそも人称代名詞という品詞を設けること自体が疑わしくならざるを得ない。少なくとも英語のI – you などが人称代名詞であるのと同じ意味における人称代名詞が日本語に存在しないことは確かである。

英語では、二人がどのような関係であろうがどのような立場であろうが常に話し手はI、聞き手はyouで済ませることができる。日本語でこれに最も近くて比較的汎用性の高い代名詞は「わたし」と「あなた」であろうが、これとてどんな場合にも使えるわけではないことは改めて説明するまでもない。とくに「あなた」は使い勝手の悪い語であって、目上の人に向かってはまったく使えない。学生に、「この1週間で家族や友達と、あるいは大学で誰かと話していて〈あなた〉という言い方を使ったことのある人（ただし外国語授業での練習「私は行く、あなたは行く、彼は行く・・・」は除く）」と尋ねてもほとんど手は挙がらない。一般的な状況で学生が教

師を「あなた」と呼ぶことは考えられず、「先生」と呼ぶしかないのである。そもそも目上の人を呼ぶ二人称代名詞は日本語には存在しないと言ってよい。固有名詞、親族名称、職業・地位名称を用いるしかないのである。

目上と目下（ほぼ年上と年下に重なるが、そうでない場合もある）以外にも親疎、社会的地位、状況（公的な場か私的な場か、友好的雰囲気か敵対的雰囲気か、どんな目的かなど、状況といってもさまざまであるが、とりあえず「状況」と一括りにしておく）など多くの要素がからんで話し手と聞き手の呼び方が決まるのである。このように日本語における広義の人称代名詞の使い方は人間関係と一体化している。人間関係のネットワークを背景として談話が進行するのであり、それぞれの立場からそれぞれの立場の人間に対して発話がなされるのが日本語の談話である。

□敬語の発達

従来の尊敬・謙譲・丁寧という分類も詳細に論じれば問題がないわけではないらしいが、その点には立ち入らない。授業では、後述のgiveに関する日英比較ならびに「やりもらい」表現と併せて取りあげることが多い。

渡辺は次の例文を挙げたうえで、

- ・この本を書いた人に会いに来たのだが。
- ・この本をお書きになった方にお目にかかりに参ったのでございますが。

第2の文で使われている敬語表現を以下のように整理している¹⁹⁾。

- ・お書きになる 「書く」という行為をした人への話手からの敬意
- ・お目にかかる 「会う」という行為を受ける人への話手からの敬意
- ・参る 「来る」という行為をした自分自身をへり下らせることによる聞手への話手からの敬意
- ・ございます 話の内容にかかわりなく言葉を丁重にすることによる聞手への話手からの敬意

この2つの文は意味するところ（対象的意義）は同じであるが、話題にしている人物および聞き手に対する話し手の姿勢・態度（主体的意義）が異なるのである。「日本語では、対象的意義には関係なしの、敬意という主体的意義だけを表わす言葉が、たくさん作られて複雑な体系をなすまでに発達している」²⁰⁾という渡辺の指摘はそのとおりであると言えよう。

□話し手の感情・判断を盛り込むための副詞（情意的な副詞）

どの言語も話し手の感情や判断を持ち込むための副詞を備えているはずである。例えばドイツ語には doch, ja, noch, nur, recht, schon などの不変化詞とよばれる一連の語があり、発話や文章に種々のニュアンスを与える役目を果たしている。これらを使いこなすのは至難の業であって、外国人にとっては厄介な代物である。中国語であれば、「到底」「反正」「究竟」「好容易」などがこれに該当するのではなからうか。日本語におけるこの種の副詞は「せっかく」「どうせ」「いっそ」「せめて」「さすが」「なかなか」「てっきり」「あいにく」「まさか」などがある。その重要さを森田良行は「情意的な副詞」という用語を使って次のように指摘している。「日本語には、このような情意的な副詞が極度に発達しており、心理の屈折する肝心なところには必ずといっていいほど現れる。語彙も多い。そのため、それらに共通の発想機構を念頭に置いて、

各語の背景に流れる表現者の心理をそのつど確実に読み取っていかなければ、正しい理解には到達しないであろう」²¹⁾。

渡辺が解説しているなかでは「せっかく」が、たった4モーラの短い語が複雑な意味を担っているという点できわめて興味深いので、授業ではこれを取りあげ、渡辺の例文を法学部学生用にアレンジして使わせてもらっている。

「せっかく」を使った文章として次のようなものが考えられる。

・せっかく法学部に入ったのに、司法試験にチャレンジしないなんて残念だ。

「せっかく」を和英辞典で引くと、sekkaku = with much trouble, with great pains と記載されており、上のような文ではこれで正しいのではあるが、しかし、trouble や pain を伴わない「せっかく」もある。次の例文のように、人間の努力や能力とは無関係な自然現象に対しても使用可能である。

・せっかく雨が止んだのだから、今からでも出かけようよ。

上の2つの例文から分かる「せっかく」の用法は、努力や苦労のあるなしに関わらず、話し手にとって価値ある事柄が実現した（以下Pと表示）という思いを表わすことである。上の文を図式化すると次のようになる。

・せっかくPなのにQでない

・せっかくPだからQにしよう

ではQは何か。「Pに伴って実現することが期待され、かつその実現によってPの価値が完全となることが期待される事実」である。「せっかく法学部に入った」とか「せっかく雨が止んだ」とだけの言い方が不可能であることから明らかなように、Qは必須である。さらにQの要件としては「実現してしまった事実でない」ことが必要である。「せっかく法学部に入ったので、司法試験にチャレンジした」と言う言い方はできない（学生のなかにはできると思い込んでいる者もいるが！）。Qは、まだ実現していないか、ついに実現しないままに終わったか、どちらかでなければならないのである。

「せっかく」の主體的意義は、「それ自身が話し手にとって価値のあるPが実現しているのに、それに伴って実現してPの価値を完全なものにすることの期待されるQが、まだ実現せず、あるいはついに実現せずじまいとなり、Pの価値が不完全に終ることへの、惜しみの気持ち」²²⁾と記述することができる。

□立場志向の日本語

「主體的意義」との関連で取りあげてみたいのは、水谷信子による日英言語比較である。水谷は両言語の比較に基づいて「一般に英語には事実志向が強く、日本語には立場志向が強い」ことを確認しているが、この「立場志向」とは話し手の立場という意味で言われているのであり、渡辺の言う「主體的意義」が話し手の主體的意義という意味で言われているのとはほぼ重なりと考えてよい。以下、水谷の分析から2つ紹介しておきたい。

水谷は、英語なら give ひとつで間に合う言い方に対して日本語では多様な言い回しが存在し、人間関係に応じた使い分けの必要なことを以下のように分類して、示している²³⁾。（英語と日本語の例文是水谷、説明部分の水谷の説明に竹治が補足）。

・ I'll give it to him.

あの子にやろう。

あの人にあげよう。

あの方にさしあげよう。

日本語では、与え手と貰い手との関係（この関係自体も him 一語で済ます英語とは異なった言い方が必要だが、今は動詞だけを問題にする）によって異なる動詞を使わなければならない。

- ・ He gave it to me.

あの子がくれた。

あの人がくれた。

あの方が下さった。

日本語では、与え手と貰い手との入れ替わり（I ⇔ he）により第1の例文とは別の動詞が必要となる。自分が他者に与える場合と、他者が自分に与える場合とでは異なる動詞を使わなければならない。さらに言えば、“He gave it to me.” に応ずる日本語として私たちは「あの子がくれた」よりも「あの子にもらった」を好むはずである（話し手中心の発話）。

- ・ Are you going to give it to her?

あの子にやる？

あの人にあげる？

あの方にさしあげる？

日本語では、聞き手が与え手であり、かつ、話し手と対等ないし目下である場合、動詞は第1の例文と同じものを使い、与え手（聞き手）と貰い手との関係によって同じように使い分ける。話し手は、自分が与え手である場合と聞き手が与え手である場合とを区別しないのである（与え手としての聞き手／貰い手＝与え手としての話し手／貰い手→聞き手＝話し手）。話し手は聞き手へと同一化している。

あの子におやりになりますか。

あの人におあげになりますか。

あの方にさしあげなさいますか。

聞き手が与え手であり、かつ、話し手より目上である場合、動詞は上と同じものを使うが、丁寧形になおす必要がある。この場合は、話し手と聞き手の同一化は起こらない。

以上のように、日本語においては話し手は立場に応じてさまざまな表現を使い分けなければならないのである。水谷には、この待遇表現の分析とは異なる切り口によって日本語の「立場志向」を明確にしている分析もあるので、それを次に紹介しておきたい²⁴⁾。

電車の中で財布をすられたのに気づいたとき、日本語では「財布をとられた」と言うが、英語では Someone took my wallet. が普通で、これを日本語に直訳すれば「ダレカガ ワタシノ 財布ヲ トッタ」となり、日本語を学んでいるある英語話者が実際そのように言ったそうである。この直訳の日本語文に私たちが違和感を覚えるのはなぜか。それは「財布を失ったという事実を、話者とは関係のないこととして報じているように聞こえるからである。つまり、わが

身にふりかかった災難を、『ひとごと』のように語ることに日本語話者は違和感をもつ」からである。日本語としては、被害にあった話し手の立場から受身形を使うのが当然であって、自分を蚊帳の外において「誰が何をどうする」式に客観的に事実を述べる言い方は不自然に聞こえる。

もちろん、受身表現を使えばよいかという点必ずしもそうではなく、財布を主語にした「(私の) 財布がとられた」という形も他人事めいて聞こえる点では「ダレカガ ワタシノ 財布ヲ トッタ」と大差ない。自分が直接の被害者でない場合には、「国宝級の絵が盗まれたそうだ」というように「～が～れる」式の受身を使うが、被害者の立場からは「～を～れる」がふさわしい。このように日本語は立場志向の表現を好み、同じ事実と言及する場合でも事実志向の傾向を示す英語などとは好対照であるというのが水谷の分析であり、私もそれに同意したい。

(3) 「てフォーム」

外国語として日本語を学ぶ人にとって私たちが中学校で習う国文法は必ずしも便利なツールとはなり得ないようである。少なくともあのままの国文法ではだめで、現代日本語の口語に合わせた文法が必要であることは、外国人のための日本語教科書をめくってみればすぐ理解できる。そんな外国人用日本語教科書でよく見られる、国文法とは異なるアプローチは、時として日本語について考える材料を与えてくれるが、ここでは「てフォーム」を取りあげてみたい。

「てフォーム」とは、動詞の「～て」変化形の後に補助動詞と呼ばれるものをつけたものであり、補助動詞には「いる」「おく」「ある」「みる」「しまう」「あげる」「くれる」「もらう」「いく」「くる」などがある。例えば「書く」からは「書いている」「書いておく」「書いてある」などが作られる。これを「使いこなすことで、留学生の日本語は、より自然な日本語に近づく」²⁵⁾と言われるほどの重要な表現形式であり、日本語的特徴をもった表現形式なのである。

ここでは、「てフォーム」のなかから、日本語の主體的意義重視をよく示していると考えられるものを2つ取りあげる。ひとつは「やりもらい」表現、もうひとつは「～てくる」型の表現である。

□「やりもらい」表現

誰かが何かを誰かに与える場合、すでに見たように英語では give ひとつで済ませるところを日本語ではいくつかの動詞を使い分け、それに尊敬形や丁寧形を組み合わせ使用。しかしそこにとどまっていないのが日本語の特徴である。つまり、実際に物品が人間の間を移動しないのに「あげたり、もらったり」することが多い。いわゆる「やりもらい」とか「授受」と呼ばれる表現を私たちは補助動詞の領域にまで拡張して使っている。この言い方なしに一日たりとも私たちの日本語での生活は成り立たないと言ってよいくらいである。使用頻度で言えば、実際に物をあげたりもらったりする場合以上に、気持ちのうえであげたりもらったりすることを私たちは言語化しているのである。以下に、先ほど使った英語文の give it to him / gave it to me を show him the way / showed me the way へ置き換え、それに対応する自然な日本語を挙げておく。

- ・ I will show him the way.

あの子に道を教えてやろう。

あの人に道を教えてあげよう。

あの方に道を教えてさしあげよう。

・ He showed me the way.

あの子が道を教えてくれた。

あの人が道を教えてくれた。

あの方が道を教えて下さった。

このように、対応する日本語文はすべて「教えて」をあいだに挿入するだけであり、「あげる」とか「くれる」は一切変更する必要がない。なお、Are you going to give it to her? を Are you going to show her the way? と言い換えた文についても同様の対応関係が当てはまるが煩雑さを避けるために省略する。

「与えられる」立場に立っても同じで、この場合は「～てもらう」「～ていただく」を使うことになる。受身の助動詞「れる／られる」を使っても意味は通じるが、むしろ「あの子に／あの人に教えてもらう」「あの人に／あの方に教えていただく」を使うことによって私たちは恩恵を受けていることを含意する言い方を好むのである。教えてくれる人が目上、あるいは聞き手である場合はとくにそうである。

山下秀雄は、日本語を教えていた中国人青年から「先生、あなたはこの意味を前に教えましたから、わたくしはもうよく知っています」と言われてギクッとした経験を紹介している²⁶⁾。「知っています」も不適切な動詞であるのだが、今問題にしている点に限れば、「教えましたから」は、せめて「教えてくれましたから」としなければおかしい。できれば「教えてくださいましたから」と敬語を使いたいものである。それでも日本語母語話者の語感からすれば「この意味は前に教えていただいたので」が一番自然であろう。

□「～てくる」

これは、形のうえでは動詞の「～て」活用に「来る」を付けたものであり、意味のうえではその動詞単独ではもち得ない意味を付与するものである。

「来る」によって付与される意味として第1に考えられるのは、当然ながら「行く」と対になって空間的な反対方向を表わす「来る」本来の意味を保持している用法である。「歩く」「走る」「泳ぐ」「追いかける」など具体的な動作・行動を表わす動詞と組み合わせられ、これらの動作がどちらを向いているのかを示す。「～ていく」か「～てくる」のどちらを選ぶかは視点によって異なり、話し手あるいは話し手を含みこむ領域から離れる場合は「いく」、近づく場合は「くる」を使うであろう。この点は「行く」「来る」本来の使用と同じである。

第2に考えられるのは、「行く」「来る」の本来の意味である空間における方向性が時間における方向性に転化した用法である。この用法は状態の出現、変化の進展、長期的継続を表わす²⁷⁾。

・ 頭が痛くなってきた。

状態の出現

・ 今後も首相は改革を徐々に進めていく。

変化の進展

・ 田中は2年前からつらい病気に耐えてきた。

長期的継続

「～ていく」か「～てくる」のどちらを選ぶかはやはり視点によって異なる。変化前あるいは継続の開始前の視点に立てば「～ていく」、変化後あるいは継続が一定期間行われた後の視点に立てば「～てくる」を使うことになる。

「～てくる」の第3の用法は、もはや空間的にも時間的にも方向性をもたず、したがって「～ていく」との対立を含意しない用法である。「田中さんが電話をしてきた」とは言うが、立場を換えて「(私は) 田中さんに電話をしていった」とは言わない。「母が冬の衣類を送ってきた」なども同様である。これは、「来る」が「行く」とは違って、『方向』が話し手に向けられている上に、話し手に『到達』してはじめて意味が成り立つ動詞であり、「その行為を話し手が実存的に把握することを前提としている」²⁸⁾ 動詞であることから来るものと考えられる。

そのように考えれば、私たちが経験を誰かに語るときの言い方が「～てきた」であることの意味も理解できるのではないか。水谷が分析しているように、日本語話者が、英語話者の発話に多く見られる「ワタシハ キノウ 新宿デ 映画ヲ 見マシタ」ではなく、「きのう、新宿で映画を見てきました」という言い方をするのは、「話者自身の行為を聞き手に報告して同感を得ようとする」²⁹⁾ 姿勢によるのであろう。「～てきた」を付けないと他人事みたいで不自然、というのが私たちの語感である。さらに私なりに例を挙げれば、「高松に行ったらうどんを食べてきなさい」というような文も、勧めている行為を聞き手が実行することを話し手が半ば自分のことのようにみなす期待感が込められていると考えてよいだろう。

V. まとめ

改めて最後に、言語表現の二面性という角度から日本語についてまとめておきたい。ことばは一方で、内容的側面、対象的意義、事実志向といった側面をもち、他方で、人間関係的側面、主体的意義、立場志向といった側面をもっている。どの言語もこのような二面性を備えているのだけれど、日本語は以上見てきたように、英語などと比べると、人間関係的側面、主体的意義、立場志向に傾いた言語であり、話し手の立場や人間関係の網の目をすくい取る表現に長けた言語であり、そのための手段を多く備えた言語である。その点で日本語は饒舌と評してよいであろう。反面、内容的側面、対象的意義、事実にあまり関心向けない言語であり、ことばの前後関係や場面の文脈から分かっていることは改めて言わない言語であり、結果的に聞き手に多くの責任を課する言語である。その点で日本語は寡黙と評してよいであろう。

日本語母語話者としては、そんな日本語で十分コミュニケーションできているのだからなんら不都合はないと言いたいところだが、現在、地球上に飛び交っている主要な言語が内容・対象・事実に関して饒舌な言語であるという現実を無視してかかるわけにいかないのが苦しいところである。物事・事態を言い切らない日本語の使い手から、物事・事態を言い切ることばの使い手へと自分を変えていかなければならないのである。少なくとも地球上の人々を相手に対等の関係を結ぼうとすればその必要があるだろう。パリジェンヌに恋をしたら「好き」ではだめで、「私はおまえを愛す」*Je t'aime*.と言わなければならない。

愛の告白はともかくとして、国益を賭けた外交の場面でのあいまいな言葉使いは重大な結果を招くことにもなりかねない。1970年に行われた佐藤ニクソン会談で佐藤首相は沖縄返還の見返りとしてニクソン大統領から繊維問題での譲歩をせまられた。そのときの彼の返事が「善処します」であったと伝えられている。本当であるとすれば、こんな大変あいまいな言い回しを使った首相も首相だが、それがどんな英語に移されたのかも気になるところである。I'll do my

best.とであったとか、I will take care of it. であったとか、諸説があるらしい。首相も通訳もすでに亡くなった今となつては真相は闇の中である。ひとつ確かなことは、その後、日米繊維問題がニクソンの期待したようには進展せず、米中国交回復が日本の頭越しに実現されるなど、いわゆる「ニクソン・ショック」による日米関係悪化の時代を迎えたという事実である³⁰⁾。

「善処します」は「よろしくお願いします」や「お願いします」に劣らず情報不足で意味不明瞭な言い回しである。これらはいずれも、自分の前向きの気持ちや相手の好意・行動への期待を表明するだけであって、それ以上の具体的な内容をもたない。人間関係に関わるのみで、事実を志向しない表現なのである。「善処する」が日本の国会では有効な言葉使いであっても外交用語としては不適格であることを佐藤首相は知っていなくてはならなかったのである。

「世界の言語と文化」を受講している学生のなかに将来の首相がいるかどうかは分からないが、今や誰でもがさまざまな形で全世界と接触することを余儀なくされている時代にあつて外国語を学ぶ者としての学生に一度は考えておいて欲しいと希望しつつ、私がしゃべっている日本語の特性とは以上のようなものである。人間関係や立場に関しては大いなる気配りを示す一方で、物事・事態そのものに対しては省エネを決め込み、客体世界の言語的構築に不熱心な日本語。そんな日本語共同体の中で育ってきた自分たちが世界で相手にしなければならないのは、「すべてをことばで表現せよ」とばかりにしゃべりまくる人々である。それも、自分をも聞き手をも対象化して（I-you の関係において）しゃべりまくる人々である、といった現実には学生たちが気づいてくれたら講義の目的は達せられたことになる。

注

- 1) John Hinds, *Situation vs. Person Focus* 日本語らしさと英語らしさ, くろしお出版, 1986, pp.22-29.
- 2) 小森陽一『小森陽一、ニホン語に出会う』大修館書店、2000年、24頁。
- 3) 三森ゆりか『外国語を身につけるための日本語レッスン』白水社、2003年、96-97頁。
- 4) 野元菊雄『日本人と日本語』筑摩書房、1978年、19頁。
- 5) John Hinds, "Reader versus Writer Responsibility: A New Typology", In U.Conner and R.B.Kaplan (eds), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*, Addison-Wesley Publishing Company, 1987, p.143.
- 6) 小池清治『日本語はどんな言語か』筑摩書房、1994年、27頁。
- 7) 小林晴美・佐々木正人編『子どもたちの言語獲得』大修館書店、第4章（小林晴美）、第5章（岩立志津夫）、第6章（横山正幸）、85-151頁。
- 8) 小池前掲書、31-32頁。
- 9) 川本茂雄編『座談会 ことば』大修館書店、1977年、43-49頁。
- 10) 小池前掲書、47頁。
- 11) 同上、48-49頁。
- 池上嘉彦『「日本語論」への招待』講談社、2000年、30-31頁。
- 12) NHKテレビ日本語講座「にほんごでくらそう」2001.9.17/23放送分、テキスト204頁、206頁。
- 13) 野元前掲書、20頁。
- 14) 渡辺吉銘『朝鮮語のすすめ』講談社、1981年、95頁。
- 15) オギュスタン・ベルク『空間の日本文化』筑摩書房、1985年、20頁。
- 16) ヘレン・スペンサー＝オーティエ編著『異文化理解の語用論』研究社、2004年、1-2頁。
- 17) 同上、2頁。
- 18) 渡辺実『さすが！ 日本語』筑摩書房、2001年、11-12頁。

- 19) 同上、19－20 頁。
- 20) 同上、20 頁。
- 21) 森田良行『日本人の発想、日本語の表現』中央公論社、1998 年、104 頁。
- 22) 渡辺前掲書、34 頁。
- 23) 水谷信子『日英比較 話しことばの文法』くろしお出版、1985 年、25－27 頁。
- 24) 同上、16－24 頁。
- 25) 佐々木瑞絵『外国語としての日本語』講談社、1994 年、81－82 頁。
- 26) 山下秀雄『日本のことばとところ』講談社、1986 年、211－212 頁。
- 27) 日本語記述文法研究会編『現代日本語文法 3』くろしお出版、2007 年、42－45 頁。
- 28) 山下前掲書、100 頁。
- 29) 水谷前掲書、32 頁。
- 30) 鳥飼玖美子『ことばが招く国際摩擦』ジャパントイムズ、1998 年、25－34 頁。

Was sollen die japanischsprachigen Studenten über ihre eigene Muttersprache wissen?

TAKEHARU Susumu (Juristische Fakultät)

Abstract

Die Vorlesung „Sprachen und Kulturen der Welt“ hat zwei Ziele. Zum einen soll sie den Studenten die Welt der fünf Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Chinesisch, Spanisch und Koreanisch) vorstellen und sie mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen auf dieser Erde vertraut machen. Zum anderen soll sie die Studenten auf „Sprache“ aufmerksam machen und sie dazu bringen, mit Fleiß und Begeisterung Fremdsprachen zu lernen. Wenn auch nur in einer von insgesamt fünfzehn Sitzungen, biete ich den Studenten in dieser Vorlesung die Gelegenheit, über ihre eigene Sprache (Japanisch) nachzudenken, indem ich etwas über das Japanische vorlese.

Die japanische Sprache kann man unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. In meiner Vorlesung gehe ich davon aus, dass der Ausdruck durch Sprache zwei Seiten hat, die sachliche und die zwischenmenschliche. An Hand von „Einwort-Satz“ „Unagi-Satz“ „Subjektloser Satz“ „Höflichkeitsform“ „Te-Form“ usf. versuchte ich eine Neigung der japanischen Sprache dazu klarzumachen, dass mehr Rücksicht auf die zwischenmenschliche Seite – vor allem auf den Standpunkt des Sprechenden – als auf die sachliche genommen wird. Das hat zur Folge, dass man in Bezug auf „Sache“ selbst weitgehend vom Kontext abhängt und mit Worten karg sein kann. Dieser Charakter des Japanischen ist aber oft nachteilig, wenn man global denken und handeln muss. Meine Vorlesung soll dazu beitragen, dass die Studenten dies bemerken und nötigenfalls einen starken Willen zum Verbalisieren entwickeln.

Schlüsselwörter

allgemeinbildendes Fach „Sprachen und Kulturen der Welt“,
sachliche und zwischenmenschliche Seite der Sprache, objektiver und subjektiver Sinn,
sachbezogen und standpunktbezogen, kontextabhängig, Einwort-Satz und Unagi-Satz,
subjektloser Satz, Höflichkeitsform

実践研究

外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて

—Dörnyei の提唱する Motivational Strategies を利用した
アンケート調査にもとづいて—

森 永 弘 司

要 旨

どの教科であれ、学生の学力を伸ばす上で重要なのは、学習意欲を高めることであることは論をまたないであろう。外国語学習においても、いろいろな教授法が開発されているが、語学学習に対する動機付けを高めるという視点を欠いたものであれば、十分な学習効果は期待できないであろう。本稿は Zoltán Dörnyei が提唱している教育現場で活用できる実用的な動機付けである motivational strategies を利用し、どのようなストラテジーを活用すれば語学学習に対する学生の学習意欲が高まるかに関して、2つの大学の420名の学習者に対しておこなったアンケート紙調査の結果と考察を述べたものである。

キーワード

外国語学習、動機付け、ストラテジー、アンケート紙調査

はじめに

学習効果を促進する最も大きな要因の一つが、学習に対する動機付けを高めることであることは、論をまたないであろう。しかしながら「やる気」にさせることの難しさは、“You may take a horse to the water, but you can’t make him/her drink”という人口に膾炙している言葉が如実に示している。従って色々な指導法・教授法を試してみても、学習に対する動機付けを高めるという視点を欠いたものであれば、十分な学習効果は期待できないであろう。1960年前後に始まった第二言語教育における動機付け研究において主導的役割を果たしてきたのは、R. C. Gardnerである。彼はよく知られている動機付けの分類 instrumental motivation（道具的動機付け）と integrative motivation（統合的動機付け）の命名者である。Instrumental motivation はよりよい職や給与を得るとか、大学に入るとか、語学の資格を習得するためにその言語を学習するという実利的な動機に基づくものである。他方 integrative motivation は、学習対象言語を話す集団やその文化、言語に対して興味・関心を抱き、その中にとけ込みたいので言語を学ぶという、実利的目的とは離れた学習動機である。Gardner 自身は外国語学習においては、integrative motivation の方が重要であると述べているが、英語の場合国際語としての色彩を強めるにつれ、

instrumental motivation が重視される傾向がみられるようになってきた。また近年では、高い言語レベルに達するには integrative motivation が必要であるという主張がなされるようになってきた。その後1985年にDeciとRyanが、extrinsic motivation（外発的動機）とintrinsic motivation（内発的動機）という、これまた第二言語学習の動機付けではよく知られた分類を提唱した。extrinsic motivation とは、たとえば、親にほめられたい、失望させたくないために、あるいは親に叱られるのが嫌なので勉強するといったように、学習に駆り立てる力が本人自身の中になく、本人の学習に対して他者（例えば、親、教師、友人）から与えられる外的強化（称賛、報酬、社会的承認、罰）によつて学習が引き起こされるケースを指して使われる。他方intrinsic motivationの場合は、学習それ自体が面白いので、時を忘れて勉強に没頭するといったように、学習に駆り立てる力が本人自身の中にある、他者から外的なコントロールを受けることなく勉強するといったケースを指して使われる。extrinsic motivationも短期的な学習には有効かもしれないが、語学のような長期的な学習が必要とされる場合には、intrinsic motivationの方が有効度が高いといえるであろう。上述の学習心理学の観点から捉えた動機付けの分類は、学習動機の説明としては説得力のあるものといえる。今回のアンケート紙調査に利用したDörnyeiの motivational strategiesの独自性は動機付けの理論的土台に立脚して、教鞭を執る者にとって現場で活用できる様々な実際の動機付け学習方略を創出した点にある。彼の提唱する方略は、やる気を起こさせる指導法に関して、書物を読んだり、あるいはベテランの教員の指導を仰いだりすることの多い若手教員にとっても、長年の試行錯誤を通して、自己流の十八番を案出するといったことが多いベテラン教師にとっても裨益するところが大きであろう。Zoltán Dörnyeiの *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001) は、この本の翻訳書『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』（2005）の訳者の一人である米山朝二氏がはしがきで「動機づけは、心理学の重要な領域として、多くの研究がこれまで行われてきました。しかし、英語教師が求めている、英語教育の文脈の中で理解しやすい簡潔な理論的解説と、実際の授業における具体的な適用方法を示した書はこれまでほとんどなく、本書が初めてと言ってもよいでしょう。」と述べているように、理論的解説と現場で活用できる実際の動機づけ方略を統合した極めて有用性の高い書物といえよう。筆者は、翻訳が出版される以前から本書の有用性に着目してきた。そして教室現場で活用できる実践的な動機づけストラテジーを探るべく、Dörnyeiが提唱している motivational strategies（学習意欲を高めるためのストラテジー）を利用したアンケート調査を2回実施し、3回の研究発表を行ってきた。最初の発表、岡田・森永（2005）は、理工学部 of Intermediate レベルの学生157名を対象に実施したアンケート調査にもとづくものである。137項目のアンケート事項の中には、原文のままでは学生が意味を正確に理解し難いものも散見されるので、発表者の拙訳を使用した。2回目の発表、森永（2006）では、対象学部を文系理系の10学部、被験者数を420名に増やすことで、前回よりもより精度と信頼性の高い研究になるように試みた。この時のアンケート調査では、Dörnyeiの上掲の米山・関による翻訳書、『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』に収録されている和訳を利用した。3回目の発表、森永（2007）では、近年、大学の語学教育では、学力レベル別のクラス分けによる授業が増加しつつある状況を鑑み、2回目のアンケート調査の被験者を学習成績別に、上位群、中位群、下位群の3群に別け、それぞれの群で、どのようなストラテジーが学習意欲を促進するうえで有

効なのか、あるいは無効なのかに関して分析を試みた。本稿では、2回目および3回目の研究発表をもとに、被験者全体と学習成績別の学習意欲を促進する上で有効なストラテジーと、学習意欲を減退させたり、学習意欲増進に効果のないストラテジーのアンケート結果を紹介すると同時に、アンケート結果に対する考察および理想の教師像とクラス指導、運営の要諦に関して私見を述べてみたい。

2. 研究の手順

被験者は2つの大学の文系と理系の学生420名である。アンケート紙は、『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』に掲載されている137項目の和文のアンケートを利用した。それぞれの項目に関して、「1. 学習意欲をとてまかきたてる」、「2. 学習意欲を少しはかきたてる」、「3. どちらともいえない」、「4. どちらかという学習意欲を減退させる」、「5. 学習意欲を減退させる」の5段階のリッカートスケールで評価してもらうアンケート調査を45分かけて実施した。このアンケートデータに基づき、各項目の平均点の算出をおこない、学習意欲を高めるうえで有効なストラテジーのベスト・テンと、学習意欲を高めるうえで効果の無いワースト・テンのストラテジーを選出した。

3. アンケート項目の構成と内容

以下にアンケートの構成と内容を簡単に説明する。1から8-2までは、「動機づけの基礎的な環境を作り出すストラテジー」として、9から16-2までは「学習開始時の動機づけを喚起するストラテジー」として、17から30-3までは、「動機づけを維持し保護するストラテジー」として、31から35-4までは、「肯定的な自己評価を促進するストラテジー」として分類されている。動機づけの基礎的な環境の創造は、教師が適切な行動をとり、教室内に楽しい、支持的な雰囲気を醸成し、適切な集団規範を持った、結束集団を育てることである。学習開始時の動機づけの喚起は、第二言語に関連する好ましい価値観と感度を強化することで、学習の成功への期待感を高めることである。また教材を学習者にとって関連の深いものにしたり、現実的な学習者信念を育てることで、目標志向性を強化することでもある。動機づけの維持と保護は、学習をワクワクして楽しいものにしたり、動機づけを高めるようにタスクを提示することで、学習者に明確な学習目標を設定させることである。その際学習者の自尊感情を大切にし、自信を高めさせ、肯定的な社会的心象を維持させることで、学習者自律性を育む。自己動機づけストラテジーや仲間同士の協力の推奨も行なう。肯定的な自己評価の促進は、動機づけを高めるようなフィードバックを与えることで、学習者の満足感を高めることで達成される。動機づけを高めるような報酬を与えたり、成績評価をおこなうこともある。以上のことから、Dörnyeiの提唱する“motivational strategies”が、理想的な学習環境の創出に始まり、動機づけの喚起、動機づけの維持と保護、そして肯定的な自己評価の促進にいたる発展過程志向モデルに基づいた、体系的かつ精緻で非常に包括的なモチベーション・モデルであることが理解できよう。

4. アンケート集計のデータ

最初に被験者全体で学習意欲を促進する上で、効果的であったベスト・テンのアンケート番号と前記5段階9のリッカートスケールの平均値と、学習意欲増進に効果のないワースト・テンのアンケート番号とリッカートスケールの平均値を表1に記す。

表1 学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジーの番号と平均値

ベスト・テン	アンケート番号	平均値	ワースト・テン	アンケート番号	平均値
1	2	1.62	1	4 - 1	3.65
2	2 - 2	1.64	2	4 - 2	3.63
2	5	1.64	3	4	3.44
4	5 - 3	1.68	4	6 - 7	3.12
5	5 - 2	1.75	5	9 - 2	3.03
6	13 - 2	1.82	6	22 - 2	3.01
7	3 - 2	1.84	7	22 - 1	3.0
8	2 - 1	1.89	7	7 - 4	2.99
9	13 - 1	1.94	9	22	2.98
10	3 - 3	1.96	10	14 - 1	2.89

次に被験者を学習成績別に上位群、中位群、下位群の3群に分けた時の、上位群の学習意欲を高めるうえで有効な10のストラテジーと効果のない10のストラテジーのアンケート番号とリッカートスケールの平均値を表2に記す。

表2 成績上位群の学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と平均値

ベスト・テン	アンケート番号	平均値	ワースト・テン	アンケート番号	平均値
1	2	1.43	1	4 - 2	3.47
2	2 - 2	1.46	2	4 - 1	3.42
3	13 - 1	1.59	3	4	3.29
4	5 - 2	1.66	4	6 - 7	3.12
5	5	1.67	5	14 - 1	2.98
6	3 - 2	1.69	5	22 - 2	2.98
7	13 - 2	1.75	7	22	2.93
7	5 - 3	1.75	8	22 - 1	2.92
9	2 - 1	1.78	9	7 - 4	2.9
10	33	1.8	10	18 - 3	2.88

外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて

次に中位群の学習意欲を高めるうえで有効な10のストラテジーと効果のない10のストラテジーのアンケート番号とリッカートスケールの平均値を表3に記す。

表3 成績中位群の学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と平均値

ベスト・テン	アンケート番号	平均値	ワースト・テン	アンケート番号	平均値
1	2	1.58	1	4 - 1	3.58
1	2 - 2	1.58	2	4 - 2	3.55
1	5 - 3	1.58	3	4	3.36
4	5	1.59	4	6 - 7	3.14
5	5 - 2	1.66	4	9 - 2	3.14
6	3 - 2	1.76	6	22 - 1	3.04
7	24	1.78	7	7 - 4	3.03
8	13 - 2	1.79	8	22 - 2	3.02
9	2 - 1	1.88	9	22	3
10	3 - 1	1.91	10	18 - 3	2.96

最後に下位群の学習意欲を高めるうえで有効な10のストラテジーと効果のない10のストラテジーのアンケート番号とリッカートスケールの平均値を表4に記す。

表4 成績下位群の学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と平均値

ベスト・テン	アンケート番号	平均値	ワースト・テン	アンケート番号	平均値
1	5	1.65	1	4 - 1	3.77
2	5 - 3	1.74	2	4 - 2	3.61
3	2	1.75	3	4	3.54
3	13 - 2	1.75	4	6 - 7	2.98
5	2 - 2	1.77	5	22 - 2	2.97
6	5 - 2	1.84	6	22	2.95
7	3 - 2	1.85	7	22 - 1	2.92
8	33	1.89	8	7 - 4	2.88
9	3 - 3	1.9	9	9 - 2	2.87
10	2 - 1	1.93	10	18 - 3	2.84

5. 全体群と成績別各群のベスト・テンとワースト・テンの質問内容

前記表1の被験者全体を対象にした場合の学習意欲を促進させる上で、効果度の高かった10個のアンケートの質問内容と効果が見られなかった10個のアンケートの質問内容を表5に記す。

表5 被験者全体で学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と質問内容

ベスト・テン	アンケート番号	質問内容	ワースト・テン	アンケート番号	質問内容
1	2-2	学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える	1	4-1	親に子供の進歩について定期的にしらせる
2	5-3	ユーモアを取り入れ、また勧める	2	4-2	家庭での一定の支援的な作業をおこなうことに親の助けを求める
3	5-2	間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる	3	6-7	集団ロゴの制定を勧める
4	13-2	生徒が課題の成功には何が必要とされるか正確に知るようにする	4	9-2	生徒たちに彼・彼女らの仲間の考えを学級通信などで知らせる
5	3-2	生徒の一人一人を気にかけて、また彼・彼女らの話に耳を傾ける	5	22-2	生徒の進歩をモニターし、契約の詳細が間違いなく双方から観察されるようにする
6	2-1	生徒に教師が彼・彼女らの進歩を気にかけていることを示す	6	7-4	集団の決まり（および、それを破った場合の処置）を掲示する
7	13-1	生徒が十分な準備と支援を必ず得られるようにする	7	21-2	目標達成の締め切りを重視し、継続的にフィードバックを与える
8	3-3	気軽に、どこでも教師と常に接触できることを伝える	7	22-1	生徒が学ぶ内容と方法、そして教師が生徒を助け報酬を与える方法を具体的に示した詳細な契約書を、個々の生徒もしくは集団全体と共に作成する
9	6-2	最初の授業に緊張を解きほぐす活動を用いる	9	14-1	生徒たちに個人的な様々な目標を話し合わせ、共通する目標の概要を議論させて、最終的な結論を公に示す
10	3-1	教師が生徒たちを受容し、また気にかけていることをはっきり示す	10	18-3	学習タスクを個別化する

外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて

前記表2の成績上位群を対象にした場合の学習意欲を促進させる上で、効果度の高かった10個のアンケートの質問内容と効果が見られなかった10個のアンケートの質問内容を表6に記す。

表6 成績上位群で学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と質問内容

ベスト・テン	アンケート番号	質問内容	ワースト・テン	アンケート番号	質問内容
1	2	生徒の学習を真剣に受けとめる	1	4-2	家庭での一定の支援的な作業をおこなうことに親の助けを求める
2	2-2	学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える	2	4-1	親に子供の進歩について定期的にしらせる
3	13-1	生徒が十分な準備と支援を必ず得られるようにする	3	4	生徒の親たちと協力関係を築く
4	5-2	間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる	4	6-7	集団ロゴの制定を勧める
5	5	教室に楽しく、支持的な雰囲気を作る	5	14-1	生徒たちに個人的な様々な目標を話し合わせ、共通する目標の概要を議論させて、最終的な結論を公に示す
6	3-2	生徒の一人一人を気にかけ、また彼・彼女らの話に耳を傾ける	5	22-2	生徒の進歩をモニターし、契約の詳細が間違いなく双方から観察されるようにする
7	13-2	生徒が課題の成功には何が必要とされるか正確に知るようになる	7	22	生徒の目標に向けた情熱を形式化するために、生徒との契約手法を用いる
7	5-3	ユーモアを取り入れ、また勧める	8	22-1	生徒が学ぶ内容と方法、そして教師が生徒を助け報酬を与える方法を具体的に示した詳細な契約書を、個々の生徒もしくは集団全体と共に作成する
9	2-1	生徒に教師が彼・彼女らの進歩を気にかけていることを示す	9	7-4	集団の決まり（および、それを破った場合の処置）を掲示する
10	33	学習者の満足感を高める	10	18-3	学習タスクを個別化する

前記表3の成績中位群を対象にした場合の学習意欲を促進させる上で、効果度の高かった10個のアンケートの質問内容と効果が見られなかった10個のアンケートの質問内容を表7に記す。

表7 成績中位群で学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と質問内容

ベスト・テン	アンケート番号	質問内容	ワースト・テン	アンケート番号	質問内容
1	2	生徒の学習を真剣に受けとめる	1	4-1	親に子供の進歩について定期的にしらせる
1	2-2	学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える	2	4-2	家庭での一定の支援的な作業をおこなうことに親の助けを求める
1	5-3	ユーモアを取り入れ、また勧める	3	4	生徒の親たちと協力関係を築く
4	5	教室に楽しく、支持的な雰囲気を作る	4	6-7	集団ロゴの制定を勧める
5	5-2	間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる	4	9-2	生徒たちに彼・彼女らの仲間の考えを学級通信などで知らせる
6	3-2	生徒の一人一人を気にかけ、また彼・彼女らの話に耳を傾ける	6	22-1	生徒が学ぶ内容と方法、そして教師が生徒を助け報酬を与える方法を具体的に示した詳細な契約書を、個々の生徒もしくは集団全体と共に作成する
7	24	定期的に励ましを与えることにより、学習者の自信を育む	7	7-4	集団の決まり（および、それを破った場合の処置）を掲示する
8	13-2	生徒が課題の成功には何が必要とされるか正確に知るようになる	8	22-2	生徒の進歩をモニターし、契約の詳細が間違いなく双方から観察されるようにする
9	2-1	生徒に教師が彼・彼女らの進歩を気にかけていることを示す	9	22	生徒の目標に向けた情熱を形式化するために、生徒との契約手法を用いる
10	3-1	教師が生徒たちを受容し、また気にかけていることをはっきり示す	10	18-3	学習タスクを個別化する

前記表4の成績下位群を対象にした場合の学習意欲を促進させる上で、効果度の高かった10個のアンケートの質問内容と効果が見られなかった10個のアンケートの質問内容を表8に記す。

表8 成績下位群で学習意欲を促進する10個のストラテジーと効果の無い10個のストラテジー番号と質問内容

ベスト・テン	アンケート番号	質問内容	ワースト・テン	アンケート番号	質問内容
1	5	教室に楽しく、支持的な雰囲気を作る	1	4-1	親に子供の進歩について定期的にしらせる
2	5-3	ユーモアを取り入れ、また勧める	2	4-2	家庭での一定の支援的な作業をおこなうことに親の助けを求める
3	2	生徒の学習を真剣に受けとめる	3	4	生徒の親たちと協力関係を築く
3	13-2	生徒が課題の成功には何が必要とされるか正確に知るようにする	4	6-7	集団ロゴの制定を勧める
5	2-2	学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える	5	22-2	生徒の進歩をモニターし、契約の詳細が間違いなく双方から観察されるようにする
6	5-2	間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる	6	22	生徒の目標に向けた情熱を形式化するために、生徒との契約手法を用いる
7	3-2	生徒の一人一人を気にかけて、また彼・彼女らの話に耳を傾ける	7	22-1	生徒が学ぶ内容と方法、そして教師が生徒を助け報酬を与える方法を具体的に示した詳細な契約書を、個々の生徒もしくは集団全体と共に作成する
8	33	学習者の満足感を高める	8	7-4	集団の決まり（および、それを破った場合の処置）を掲示する
9	3-3	気軽に、どこでも教師と常に接触できることを伝える	9	9-2	生徒たちに彼らの仲間の考えを学級通信などで知らせる
10	2-1	生徒に教師が彼・彼女らの進歩を気にかけていることを示す	10	18-3	学習タスクを個別化する

6. 全体群と成績別各群のベスト・テンとワースト・テンとその質問内容についての考察

最初に全体群のアンケート結果を基準に、成績別各群のベスト・テンとワースト・テンの順位表を以下に示す。

表9 全体群を基準にした場合の成績別各群のベスト・テンの順位表

アンケート番号	全体群	上位群	中位群	下位群
2	1	1	1	3
2 - 2	2	2	1	5
5	2	5	4	1
5 - 3	4	7	1	2
5 - 2	5	4	5	6
13 - 2	6	7	8	3
3 - 2	7	6	6	7
2 - 1	8	9	9	10
13 - 1	9	3	×	×
3 - 3	10	×	×	9
33	×	10	×	8
24	×	×	7	×
3 - 1	×	×	10	×

表10 全体群を基準にした場合の成績別各群のワースト・テンの順位表

アンケート番号	全体群	上位群	中位群	下位群
4 - 1	1	2	1	1
4 - 2	2	1	2	2
4	3	3	3	3
6 - 7	4	4	4	4
9 - 2	5	×	5	9
22 - 2	6	5	8	5
22 - 1	7	8	6	7
7 - 4	7	9	7	8
22	9	7	9	6
14 - 1	10	5	×	×
18 - 3	×	10	10	10

表10のベスト・テンに関して考察を試みる。

2、2-2、および2-1から、生徒は教師が常に個々の生徒の学習状況をきちんと把握し、真剣な態度で接してくれる事を望んでおり、そしてその事をはっきりわかる形で示して欲しいと願っていることが分かる。このことは、教師が真摯で熱意ある対応をすることの重要性を示している。Dörnyeiは教師が生徒の学習の進歩を気にかけていることを彼らに示すやり方として次のような様々な具体的方法を挙げている。「具体的な手助けを提供する」、「個々の生徒に接して個別に内容を説明するようにする」、「助けを求められたらすぐに応じる」、「テストや提出物は素早く点検する」、「授業に関連のある、特に興味深い記事はコピーして生徒に配布する」、「課外学習活動やその機会の段取りをつける」、「追加課題に取り組むように勧め、また求めに応じて手伝う」、「学習が思うように進んでいないときには心配していることを伝える」、「問題があったら教師の自宅へ電話してもよいことにする」、「勤務時間外でも相談にのる」。最後の二つのように、実行するのが困難と思える方法もあるが、それ以外は実行可能な方法であり、上記の方法を教師が数多く実行すればするほど、生徒はその教師は自分たちの事を親身になって考えてくれている熱意ある教師と考える傾向が強くなっていくに違いないと思われる。

5、5-3および5-2は、教室内に楽しい、支持的な雰囲気を醸成することの重要性を示している。外国語学習の進歩を阻害する大きな要因として言語不安 (language anxiety) があげられる。外国語学習の場合、間違いはつきものであるが、間違いを犯すことに非常に恐怖心をいだく場合があり、それが外国語習得を妨げる大きな要因になる。特に自尊心が高い生徒や自意識が強い生徒の場合、この言語不安が大きい。従って、間違いを犯しても、恥ずかしい思いをしないような許容的な雰囲気を教室内に作り上げる必要がある。それと同時に、学習者にできるだけ多くの成功体験を与えたり、学習者を励ますことで言語不安を克服する自信を学習者に身に付けさせることも重要である。教室の雰囲気を改善する有効な方法として、ユーモアの使用があげられるが、教室内でのユーモアの重要性は、Dörnyeiが指摘しているように、「絶えず冗談を連発することではなく、むしろ真剣にとりくむべきことにゆとりを持って臨む」ことにある。自他の誤りを許容しえる寛大、寛容の精神がユーモアの根源であるといえよう。

13-2と13-1は、学習の成功期待感を高めることの重要性を示している。生徒がある課題に対して成功を期待するか否かは主観的な問題なので、難しい面があるが、生徒が楽しいと感じ、高く評価してくれると思うような課題を与えることが肝要である。難度の高い課題を行わせる場合には、教師がその課題を解くのに必要とされる学習方法や手順を指導することも重要である。教師の指導と支援が仰げることがわかれば、生徒の成功期待感は間違いなく高まるであろう。またDörnyeiが示唆しているように「課題を小集団で共同で行わせることも、生徒たちが同じ目標に向かって活動している仲間がいることを知り、そのことで数が多ければ安心という確信」が持てるので、グループ・ワークを取り入れることも成功期待感を高める上で有効である。「成功例を模範例として示す」ことも有効度の高い方法である。テストを実施する際に、テストの分量、出題形式、評価基準等の生徒にとって有用な情報を明示することも成功期待感を高めるうえで効果的である。

3-2、3-3、3-1は、生徒との信頼関係を築くことの重要性を示している。学業はもちろんそれ以外の生徒が抱える様々な問題に親身なって対応することで、生徒との間の信頼関係を構築していくことの重要性に関しては、説明の要は無いであろう。信頼関係は一朝一夕に築きえ

るものではなく、小さな出来事の積み重ねで形成されるものなので、性急に信頼関係を築こうとしないように注意すべきである。Dörnyeiは、生徒との良好な関係を築く上で有効なやり方を列挙しているので、引用してみる。「生徒と挨拶を交わし、名前を憶える」、「生徒に微笑みかける」、「生徒の興味を引く外観特徴（例えば、新しい髪形）に気がつく」、「それぞれの生徒の特徴を知って、時々そのことをその生徒に伝える」、「生徒の学校外の生活について尋ねる」、「生徒の興味について関心を示す」、「話の中で、生徒のことをいつも考えていることや、どの生徒の努力も認めていることを表明する」、「前に話したことに再度触れる」、「誕生日を思い出す」、「教室内をあちこち移動する」、「教科内容を説明する際に、生徒の個人的な話題や例を組み入れる」、「欠席した生徒にメモや課題を与える」。近年、小中高大を問わず、教師は多忙になっていく傾向にあるが、生徒と個人的な接触をできるだけ持つように心掛けることも、生徒の学習意欲を喚起するうえで、重要な要件である。Dörnyeiは多忙な教師でも実行可能な生徒との接触方法として、次のような方法を提案している。「学校の給食室（があれば）で生徒と一緒に昼食を取る」、「校庭で生徒の仲間に入る」、「学校の諸行事で付き添い引率を行う」、「生徒が必要とするときに自宅の電話番号を教える」、「eメールのアドレスを教え、教師宛てにメールを送るように勧める」、「教師と話をしたい、あるいはする必要がある生徒がいたら、応対できる空き時間を週単位で設定する」。

上位群の10位に、下位群の8位にランクされている33は、学習者の満足感を高めることの重要性を示している。満足感を高める最も有効な方法は、称賛である。Dörnyeiは、教師が生徒に個人的な言葉をかけたり、提出物にコメントを書いたりすることで、「生徒の成績を、たえず観察し、認めてやる」ことや、生徒が成功したり、何らかの成果を挙げたときには、拍手や起立して拍手喝采することで、少しでも「時間を取って成功を祝う」ことをしたり、大勢の注目を浴びて、価値を認めてもらえるような「学習結果の展示や発表に関連した作業を組み入れる」ような授業計画を立てたり、例えば生徒の文集作成のような「進歩を目に見えるものにすると、いったいいろいろなやり方で、「称賛過剰」にすることを推奨している。称賛されることで満足感を味わえるのと同時に自信も付いてくるという好循環が達成されるのである。

中位群の7位にランクされている24は、学習者を励ますことの重要性を示している。難しい課題を出されたり、資格試験や入学試験のような大きな試験を受ける際には、大半の生徒が程度の差はあれ不安感に襲われるであろう。そうした場合、時宜を得た教師の励ましが発揮する場合がある。励ましは、Dörnyeiが述べているように、「人がある目標を達成する能力があるという信念の、肯定的で説得力のある表現である。それは学習者に、個人の強さや能力にはっきり気づかせることができる」という学習者に対する非常に強力なメッセージなのである。

次に、表11のワースト・テンに関して考察を試みる。

4-1、4-1、4は、教師が親と協力関係を築くようなことを積極的に行うことを、生徒がかなり嫌がっていることを示唆している。大学生の場合、教師自身が生徒の親に学習に関して連絡する事は、かなり稀だと思われる。従ってこのネガティブな反応は、大学までに教師が学習に関して親の協力を求めた時、その依頼が学習者にとって好ましくない依頼が大半で、その結果、教師と親の協力関係を否定的に捕らえるようになった事に起因しているように思われる。

全体および各成績別群で、4位にランクされている集団ロゴの設定は、日本の学習環境にはなじみが無く、学生が違和感を覚えたので、学習意欲を増進するうえで効果が無いという判断

を下したように思われる。ロゴの制定は、クラス集団の結束を促進する目的で行われるものであるが、大学生の場合クラスに対する帰属意識は低く、また学年が進むにつれて、集団の結束強化を強要されることに対してネガティブな捕らえ方をする傾向があることも、ロゴの制定を否定的に捕らえる一因になっているように思う。

全体と中位群で5位、下位群で9位にランクされている9-2の学級通信を発行して級友の考えを皆に知らせることは、小学校や中学校では日本の教育現場でも行われていることであるが、大学生くらいになると学級通信を見戯のようなものとみなす傾向があるので、学習意欲を高めるうえで余り効果が無いと考えているようである。

22-2、22-1および22は学習契約に関するストラテジーであるが、契約という言葉が多く生徒に違和感を与えるので、否定的に捕らえられているようである。契約は本来双方が話し合い、合意に達することで成立するものであるが、日本の教育風土では一般的に教育指針やクラスの規則は教師の側が決定し、生徒に履行させるものだと理解されているので、生徒にとって押し付けがましく感じられるので、評判が悪いと考えられる。

7-4は、集団の決まりに縛り付けられることを忌避する傾向を示しており、上記の学習契約を否定的に捕らえる気持ちと根は同じであると考えられる。

全体で10位、上位群で5位にランクされている14-1に関しては、自分の個人的な目標をクラスで話し合うような経験をほとんどの生徒が持ったことがないことと、授業の学習目標に関してはほとんどの場合シラバスに記されているので、生徒の目からすれば実効性のあるストラテジーと映らないのではないだろうか。成績別各群で10位にランクされている18-3から、学習の進捗状況に関しては教師の個別的配慮を期待しながらも、タスクへの関与を強いられたり、タスクを個別化されたりすることに関しては、否定的に捕らえていることが分かる。こうした学生のアンビヴァレントさが、学習指導を行なう際の非常に難しい点であると言えよう。

7. アンケート結果に基づく理想の教師像とクラス指導及び運営の要諦

上記の考察をもとに、学生の理想とする教師像、クラス指導及び運営に関して、簡単にまとめてみる。学生の能力、学力を正確に把握し、学習に対してきめ細かな配慮と支援ができる面倒見の良さ、と同時に学生との間に信頼関係を築きえる能力を体現した教師が理想の教師と言えるであろう。教室指導に際しては、楽しい和やかな雰囲気作りに勤め、間違いを性急に咎めたりせず、できるだけほめるようにすることも重要である。タスクに関しては、個別化することや挑戦的なものは出来るだけ避け、タスク達成のための指針や技法を出来るだけ具体的に示してやることも重要である。また集団授業の単調さを避けるために、適宜ペア・ワークやグループ・ワークを実施することも不可欠である。クラス運営に際しては、規則や規範を一方的に押し付けずに、あくまで学生との話し合いによって決定するように心掛けることが肝要である。

最後に最近読んだ書籍に、生徒の学力を伸ばす要諦に関して非常に賛同できる見解が書かれていたので、ここに述べさせていただく。筆者の外山滋比古は「ブタモキノボル」という表題の短文の中で、「久坂玄瑞は防長年少第一流の人物にして、もとより天下の英才なり」という吉田松陰が弟子久坂玄瑞のために書いた推薦状を引用し、松陰が門下生をほめることが非常に

上手な人であったと述べている。そして彼の弟子はほめられたが故に偉くなったと語っている。外山はこうしたピグマリオン効果を非常に高く評価し、「できるようになるには、だれか、上手にほめてくれる人がまわりにいる必要がある」と述べ、ほめることの重要性を述べた山本五十六の次の名言を引用している。「シテミセテ、イッテキカセテ、サセテミテ、ホメテヤラネバ、ヒトハウゴカジ」。「称賛」は、上位群の10位および下位群の8位にランクされている満足感を高める有効な方法として既に言及したことではあるが、ここではほめることの重要性を強調しておきたい。誉め殺しによって生徒をスポイルすることよりも、上手くほめてやることで生徒が伸びていくことの方がはるかに多いように思う。とりわけ普段ほめられることの少ない劣等生が、ほめられたことで学習意欲が高まり、優等生の仲間入りをするようになったケースを筆者は何回も目にしてきたので、できるだけ生徒をほめるように心掛けることをやる気を高める非常に効果的な戦略として個人的に推奨したい。

8. 今後の課題

アンケート調査を実施した大学が共にアカデミック・レベルの高い大学だったので、成績上位群、中位群、下位群の間で有効性のある戦略でも、無効な戦略でもさして大きな差は見られなかった。従って今後は学習動機付けの重要度の高いリメダル・レベルの学生に的を絞ったアンケート調査を実施する必要がある。またベスト・テンにランクされている戦略が果たしてどれ位の実効性があるのかを、実際に教室現場で検証してみることも重要である。しかしながら私見では最大の問題点は、満足度100%の授業が学生の学力向上を100%保障するものであるか否か、という点である。従って次回にアンケート調査を実施する際には、アンケート紙を学習意欲を促進する戦略と学力向上に繋がる戦略という二つの質問に答えてもらう形式のものに変更することで、学習意欲の促進だけではなく学力の向上にも繋がる戦略を考察してみたいと思う。

引用文献

- Dörnyei, Zoltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- Okada, Yuusuke and Morinaga Koji. "How to Maintain and Heighten Students' Motivation? — Motivational Strategies for Language Teachers in the Classroom —" The 44th Annual Conference of the Japan Association for Language Education and Technology, 2004.
- 外山滋比古『ちょっとした勉強のコツ』PHP研究所、2008年。
- ゾルタン・ドルニエイ著、米山朝二・関昭典訳『動機づけを高める英語指導戦略35』大修館書店、2005年。
- 本論中のドルニエイからの引用は全て上記の翻訳の訳文を使用させていただいた。
- 森永弘司「学習動機を高めるための戦略—DörnyeiのMotivational Strategies in the Language Classroomで提唱されている戦略を活用したアンケート調査に基づく—」外国語教育メディア学会第46回全国研究大会、2006年。
- 森永弘司「成績上位群、中位群、下位群における学習意欲を促進するのに有効な戦略と無効な戦略に関するアンケート調査」外国語教育メディア学会第47回全国研究大会、2007年。

参考文献

- Deci, E. L and R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum, 1985.
- Dörnyei, Zoltán, Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 1994, pp.273–284.
- Dörnyei, Zoltán, Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation, *Modern Language Journal*, 81, 1997, pp.482–493.
- Dörnyei, Zoltán, Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualization of student motivation, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2000, pp.519–538.
- Dörnyei, Zoltán, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Longman, 2001.
- Dörnyei, Z. and K. Gajdatsy, A student-centred approach to language learning I, *Practical English Teaching*, 9/3, 1989, pp.43–45.
- Dörnyei, Z. and A. Malderez, Group dynamics and foreign language teaching, *System*, 25, 1997, pp.65–81.
- Dörnyei, Z. and R. Schmidt, *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.
- Dörnyei, Z. and M. L. Scott, Communication strategies in a second language: Definition and taxonomies, *Language Learning*, 47, 1997, pp.173–210.
- Gardner, R. C., Social psychological aspects of second language acquisition, In H. Giles and St. Clair, *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell, 1979, pp.193–220.
- Gardner, R. C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold, 1985.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- 磯田貴道『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』 溪水社、2008年。

In Search of Strategies to Heighten Foreign Language Learners' Motivations — Based on the Questionnaire Survey Using Motivational Strategies Advocated by Dörnyei —

MORINAGA Koji (Ritsumeikan University, College of Information Science & Engineering)

Abstract

In any subject, it goes without saying that enhancing students' motivations is essential in developing their academic abilities. Although a variety of teaching methods are being developed, they don't work well without adequate consideration of how to motivate students' learning. In order to study effective motivational strategies usable in classrooms, I conducted the questionnaire research of motivational strategies advocated by Zoltán Dörnyei. The participants are 420 students of two universities. In this paper, I show the data obtained through this questionnaire survey and state my observations on it.

Key words

Foreign Language Learning, Motivation, Strategy, Questionnaire Survey

実践研究

「インプット処理指導」を中国語の文法指導に 導入した実践的研究

— “有点儿” と “一点儿” の習得をめぐる —

劉 愛 群

要 旨

本稿では、初級段階での中国語学習者の“有点儿”と“一点儿”の習得を取り上げ、機械的ドリルで学習者のアウトプットを操作しようとする文法指導（TI）と「インプット処理指導（PI）」を比較し、学習者のインプット処理の傾向を修正するには後者がより効果的であることを報告する。

キーワード

中国語、文法指導、「インプット処理指導」、第二言語習得、“有点儿”と“一点儿”

はじめに

日本での中国語教育においては、学すべき外国語の音声・構造の型を習慣化させ、繰り返しの練習を通じて覚えさせる方法が教育の現場で依然として広く使われている（長谷川 1995; 日本中国語学会 2002）。この方法については、早い段階で学習者にアウトプットを強要する傾向が強く、理解の活動も重視されておらず、「意味」¹⁾のある（meaningful）練習、及び、練習の多様化に欠けていると考えられる。特に、教室指導に関しては、学習者の認知的戦略の見地からの考察はまだ十分ではなく、教授方法も当然、言語形式の複雑さや認知的方略の両方を配慮した手法もまだ採用されていない。

一方で、近年の認知的アプローチによる第二言語教育は、言語習得の内的要因を配慮した、実践的な言語運用能力を高める文法教育を目指している（Doughty & Williams 1998: 197）。例えば、「インプット処理指導（Processing Instruction : PI）」はこのようなアプローチの一つであり、伝統的な機械的ドリルや会話練習などのようなアウトプット活動を学習者に強要せず、意味のあるコミュニケーション活動の中で、学習者の文法知識の形成に教育手段を通じて貢献しようとするものである。そこで、本調査では、中国語教育の抱えている問題への解決策の一つとして、PIの介入という実証的研究の遂行によって、教育手段の多様化に一定の指針を与える試みを行い、教育現場での実践的研究としてこれまでに西欧語の教育にしか用いられてこなかったPIが日本の大学での中国語教育にも有効であることを明らかにしたい。

1. 先行研究

「インプット処理」と「インプット処理指導」について

「インプット処理」とは、学習者が目標言語を理解する際に、言語形式と意味との関連づけを行うプロセスを指す。Gass (1997: 4) によれば、第二言語習得 (Second Language Acquisition、以下、SLA) 研究でより関心のあるテーマの一つは、インプットが第二言語知識へ変化する過程でどのような制約を受けているか、そして、それらの制約を決定づける要素とは何なのかということであるとされる。「インプット処理」モデル (VanPatten 1996) は、第二言語学習者の認知的ストラテジーとメカニズムという角度から、インプットからインテーク (内在化、短期記憶に入るプロセスを指す) への変化のプロセスの中で受け得る制約を論じるものである。このプロセスでは、心理的プロセス (選択的「注意」及び限られた短期記憶の容量など) 及び言語形式の性質の相互作用によって、完全な「言語形式—意味」の関連づけもあれば、部分的で不完全な関連づけもあるとされている。このモデルによると、学習者が「インプット処理」を行う際に何種類かのストラテジーを使用していることが確認され、「インプット処理ストラテジー」としては、主に次の三種類が挙げられている。これらは、学習者の注意がどう分配されるのかについてのもので、(1)「内容・意味の原則 (content principle)」、(2)「第一名詞の原則 (first noun principle)」、及び (3)「文中の位置の原則 (sentence location principle)」である。このうち「内容・意味の原則」は、「インプット処理ストラテジー」を代表するものとされ、意味と言語形式の関係がどのように捉えられているかを論じるものである。具体的には、学習者が教室で数多くの文法ルールを学習するにもかかわらず、彼らが読む・聞くの活動を行う際に、与えられた文を文法的に解釈するのではなく、彼らの注意をまず文全体の意味・内容に集中させてしまうことを指す (VanPatten 1996; Lightbown & Spada 1999)。この傾向によって、言語形式とそれが表す意味との関係を正しく結び付けられない可能性が出てくる (VanPatten 1996, 2004)。

VanPatten & Cadierno (1993a, 1993b) 及び VanPatten (1996) は、SLAにおいて「インプット

(I) → 内在化 (インテーク) → (II) 発達中の中間言語体系 → (III) アウトプット

という三つのプロセスがあるとする。伝統的教授法では明示的学習を行った後、〔III〕に焦点を当て、アウトプット中心の学習を行っていた。VanPattenは、学習者にインプットが感知され処理される方法に変えるよう、〔I〕に焦点を当て、インプット処理を促す練習をした方がよいと提案する。その提案が「インプット処理指導 (PI)」である。この指導は、学習者の「インプット処理ストラテジー」を変化させるものであり、目標言語によるインプットの性質及び量を特別にコントロールすることによって、言語形式と意味との関連づけの強化を狙っている。この指導は、従来の教授法が即座に産出練習に入るため、習得に必要なインプットを内在化させる過程が弱いと考え、どの部分に注意を向けるべきかのストラテジーを学習者に教えた上で、インプット処理のタスクを行わせようという指導法である (小柳 2002: 81)。PIは、多くの先行研究 (VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b; Benati 2004a, 2004b; Farley 2004a, 2004b; VanPatten 1996, 2004; Wong 2004 など) においてその有効性が示唆されている。

従来の中国語教育の文法指導では、パターン・プラクティスのような言語項目の意味の理解

が伴っていない恐れのあるアウトプット中心の練習がよく行われてきた。このような方法は、インテークの促進そして理解を深める段階を見落としている欠点があると考えられる。それに対し、PIは、構造主義言語学や行動主義心理学を理論的支えとしていた言語習得観を克服するものであり、文法知識を外からの知識として習得するのではなく、内側の知識として文法が構築されていくという立場をとり、その内側の文法知識の構築を教育手段を通じて促進させようとするのである。

本調査で扱われる言語項目

本調査では、中国語の“有点儿”と“一点儿”を取り上げる。この項目は、中国語で意味的に近いが、用法的に異なり、品詞や語順によって使い分けられている。中国語文法研究の領域では、楊（1988: 59-72）や中川（1995: 191-194）などが両者の相違を論じている。楊（1988: 70）は、「願ひ、忠告、命令、比較」などの意味を表する時には“一点儿”をよく使用し、一方、このような意味がない時には、“有点儿”をよく使用するとする。中川（1995:191-194）は、動作・行為の発生の時間や主観的・客観的という視点で、両者の用法を分析している。本調査では、初級段階での学習者の中国語のレベルを配慮し、上記の研究で検討されていた項目の中でも、「比較」、そして「主観・客観」に関する用法の習得を見ていく。その際、『中日辞典・第1版』（1992）、『現代漢語八百詞・改定版』（2003）での記述も参考に、この項目の用法について、表1のように学習者に提示する。

表1 学習者に提示する“有点儿”と“一点儿”に関する説明

“有点儿”	“一点儿”								
いつ使うのか									
自分が想定していた基準とのずれが「ちょっと、少し」あることを表す。話し手にとって、好ましくな いことによく使われる。	客観的に他のものと比較して「ちょっと、少し」と いう程度（差）を表し、「わずかな」という量を表わ す時もある。								
ルール1 語順と品詞を確認しましょう 語順については、形容詞・動詞との組み合わせは、「“有点儿”＋形容詞・動詞」、「形容詞・動詞＋“一点儿”」のようになります。 例えば: <table> <tr> <td>这双鞋 非常 大。</td> <td>这双鞋 大 一号。</td> </tr> <tr> <td>这双鞋 有点儿 大。</td> <td>这双鞋 大 一点儿。</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">↑</td> <td style="text-align: center;">↑</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">副詞</td> <td style="text-align: center;">量詞</td> </tr> </table>		这双鞋 非常 大。	这双鞋 大 一号。	这双鞋 有点儿 大。	这双鞋 大 一点儿。	↑	↑	副詞	量詞
这双鞋 非常 大。	这双鞋 大 一号。								
这双鞋 有点儿 大。	这双鞋 大 一点儿。								
↑	↑								
副詞	量詞								
ルール2 話し手の視点を確認しましょう “有点儿”と“一点儿”の意味の違いは、文の内容が主観的か、客観的なのかによって、両者の選択がなされています。例えば： <u>主観的な視点</u> → 札幌 有点儿 冷。（話し手にとって、“冷”は好ましくないことであるか、あるいは自分の“冷（温度の感覚）”の基準と若干ズレがあることを示す。） <u>客観的な視点</u> → 札幌 冷 一点儿。（他の場所と比べて（例えば北京より）「札幌は少し寒い」ということを客観的に述べている。）									

初級段階での学習者の“有点儿”と“一点儿”の習得

日本語を母語とする中国語の学習者は、他の国の学習者と同じように、“有点儿”と“一点儿”を学ぶ際によく両者の用法を混同する。彼らの誤用には、語順と語の意味での誤りがよく見られる。しかも、学習初期段階から後の段階になっても、“有点儿”と“一点儿”に関する使い分けをうまく把握していない学習者が多く見られる（楊1988; 岡部1990; 来・相原1993; 李1996; 叶・呉1999）。李（1996: 52-57）は、この項目に関する学習者の誤用をめぐって、誤用の形式の記述と分類を行っている。李は、学習者による使用では、学習者の母語にかかわらず、語順における誤りの頻度が共通して高く、しかも誤用の内容が一致する傾向を見せているという。また、程（1997: 74-75）は、中国に留学している学習者の一年目及び二年目の誤用を三段階に分け、各段階に見られた語順の誤用に言及している。

劉（2006）は、この項目の習得に関して、初級段階での日本人中国語学習者の誤用を考察し、学習者へのインタビューを通じて、“有点儿”と“一点儿”とそれらが表す意味の関係を学習者がどのように捉えているか、及び、学習者の認知的ストラテジーと両者のルールとの関連を考察している（表2）。

表2 “有点儿”と“一点儿”に関する初級学習者の中間言語ルールの例

学習者	学習者の中間言語ルール	調査者の観察
学習者ZJJ	普通のことには“一点儿”で、良くないことには“有点儿”。“大”“小”などのようなはっきり良い悪いを示していない表現の場合は、その選別をどうするか分からない。	この学習者は意味的な相違を理解しているようだが、両者の語順における区別はまだ把握していないようである。特に、語順にまだ問題がある。
学習者ZT	“有点儿”と“一点儿”の区別は英語の定冠詞“the”と不定冠詞“a”の区別と一緒。	ZTによれば、「限定された」内容に“有点儿”を使用し、その意味で定冠詞の“the”と似ている。例えば、“有点儿头疼”で、“头疼”が「限定された」内容であり、一方、“我喝点儿茶”、“吃点儿饭”の“茶”と“飯”は、「限定されていない」内容で、このときの“一点儿”は、英語の“a”に相当する、と言っている。

この調査では、学習者は母語の日本語の干渉による語順の誤りの他に、「普通のことには“一点儿”で、良くないことには“有点儿”」という区別の仕方が目立っており、語順を頼りに文の意味を捉えていない傾向が観察されている。これは、語順の代わりに語彙の意味を頼りに文の意味をとらえる「語彙の意味の原則」（VanPatten 1996, 2004）が働いていることを示唆しており、学習者による「インプット処理ストラテジー」の一つであると考えられる。このような「インプット処理ストラテジー」は、母語の干渉と共に、“有点儿”と“一点儿”の習得に対し、マイナスの影響を与える恐れがある。学習初期段階での学習者の多くは、まず、二者の区別は「良くないこと」であるかどうかによるものだと思い込み、共起する表現のニュアンス（不本意であるかどうか）のみによって選択する傾向が強い。そのため、両者の品詞及び語順上の要求を無視してしまう問題が生じる。このような処理の仕方は、学習者の中間言語の中にある程度現

れている。多くの誤用分析（岡部 1990; 李 1996; 程 1997）で示されているように、語順における誤用はこの項目の習得過程によく見られる問題の一つである。例えば、“我一点儿会英语”（劉 2006）“他的身体一点儿结实”（岡部 1990: 19）などの誤用が観察されている。

2. 調 査

調査目的

教室指導においては、学習者に対して、“有点儿”と“一点儿”の内在的意味、語順、品詞を処理させる工夫を凝らす必要があることがここでは示唆されているのである。そこで、本調査では、大学二年目の学習者33名を対象に、機械的ドリルで学習者のアウトプットを操作しようとする伝統的文法指導（Traditional Instruction: TI）とPIを比較し、どちらがより効果的であるかを調査し、主に次の二点について考察を行う。

- (1) PIによって学習者がインプットを処理する方法を変えることは、“有点儿”と“一点儿”に関する中間言語体系の発達に効果があるのか。
- (2) “有点儿”と“一点儿”の習得に対して、PIはTIより効果的であるのか。

調査手続き

これまでのPIの多くの研究（VanPatten & Cadierno 1993a, 1993b; Benati 2004a, 2004b; Farley 2004a, 2004b; VanPatten 1996, 2004; Wong 2004 など）は、PIに関する理論をもとに生まれた仮説を検証するため、実験的な研究手法を利用するものである。本調査では、PI研究のデザインを参考に、通常の授業の中で表3、4のような調査を行った。

表3 調査の概要

グループ	調査の流れ（5週間未満）	調査時点での中国語学習歴
PI実験群 (n=16)	事前テスト（理解と産出タスク14問、約10分）→4週後→指導（PI／TI、約30分）→3日後→事後テスト（理解と産出タスク14問、約10分）	約110時間
TI対照群 (n=17)		約110時間

表4 教室指導の内容

PI実験群 (n=16)	・明示的な「インプット処理ストラテジー」に関する説明（約5分） ・明示的な文法説明（約5分） ・「構造化されたインプット」（約20分、Lee & VanPatten 1995, 2003に準拠）
TI対照群 (n=17)	・明示的な文法説明（約5分） ・口頭ドリル及びアウトプット中心の練習（約25分）

本調査の調査者は教室指導を行う者であるが、より客観性を保つため、本調査では、各先行研究をよく把握し、調査前に第三者の外国語教育の専門家に調査の各手順に関する意見を求め

た上で、修正を行った。調査を実施する際に、表3、4のように各手順に細心な注意を払った。また、指導の内容やテストの内容が適切であるかどうかなどに関しても日本人の中国語教員(2名)にチェックをしてもらった。調査中のテストに関して、学習者に成績評価とは関係しないことを事前に伝えた。調査終了後も、両グループにテストに関する解説を行った。このように、本調査は、日常の教育の改善を目指すもので、調査実施者が教室指導の介入を行いながら、学習者に対する学習指導と研究を同時に行う「実践的研究」である。

指導の内容に関しては、PIは三つの部分で構成されている。“有点儿”と“一点儿”に関する「語彙的意味の原則」に関連した説明²⁾、明示的な文法説明(表1)、そして「構造化されたインプット」練習である。三つめの練習は、「語彙的意味の原則」に着目し、目標項目を処理させるため、理解、特に読む・聞くに重点を置いたタスクを設定した。

例(表5)のように、学習者に語順を含む言語形式のみによって文の意味を理解させる狙いがある。読ませる、もしくは聞かせる文では、できるだけ同じ形容詞を用いることで、「良い意味」や「良くない意味」がはっきり区別される事態を避けている。そうすることによって、学習者は、形容詞のニュアンスからヒントを得られなくなり、やむを得ず語順を自分の判断の基準に取り入れなければならない。こうすることによって、学習者に“有点儿”と“一点儿”に関して、語順の区別や内在的意味を優先的に処理させることができるのである。

表5 「構造化されたインプット」の例

練習A. 皆さんが今いる教室についてコメントしましょう。

(1) 下のそれぞれの中国語の意味は、AとBのどちらが近いですか？

1-1 这个教室有点儿大。()

A. この教室は(他の教室より)少し大きいです。 B. この教室は少し大き過ぎます。

1-2 这个教室大一点儿。()

A. この教室は(他の教室より)少し大きいです。 B. この教室は少し大き過ぎます。

(2) サークルのミーティングをするので、大きめの教室を探さなければなりません。

大きめの教室が見つかった時、何といいますか。

次の2つの文を聞き、AとBのうち、正しい言い方を選びなさい。()

A. 这个教室有点儿大。

B. 这个教室大一点儿。

一方で、TIの指導では、PIで取り上げた内容に基づいて、PIと同様の明示的な文法説明を学習者に与え、ドリル(書き換え、順番の並べ替え)や作文(翻訳、文の完成)などアウトプット中心の練習を行っている(表6)。このタイプの指導は、各教材や教室指導の中で広く採用されているものである。また、この二つの指導中の関連語彙、表現などは同じものに限定する。TIがPIと異なる点は、学習者の「インプット処理ストラテジー」についての説明を与えていない点と、練習が学習者の産出に重点を置いており、ドリル練習の性格が強い点である。

表 6 TIの練習の例

代 替 練 習	例: 先吃饭吧。→ 先吃点儿饭吧。 先吃饺子吧。(一点儿) → (先吃一点儿饺子吧。)
順番を並べ替える練習	这是, 小礼物, 一点儿 → (这是一点儿小礼物。)
翻 訳 練 習	この教室は少し大き過ぎます。→ (这个教室有点儿大)。
総 合 練 習	文を完成させ、書き換える練習 可以, 便宜, (有点儿/一点儿), 吗 → (可以便宜一点儿吗?)

事前テストと事後テスト

事前テストと事後テストは、PIの各先行研究を参考に、理解タスクと産出タスクに分け、(1)文脈に即した選択問題 4 問、(2) 順番の並べ替えと文完成 3 問、(3) 日本語から中国語への翻訳 3 問、そして (4) 正誤判断の 4 問合わせて 4 項目 14 問である。加えて、ダミーとして調査項目と関係のない問題が合わせて 3 問含まれているが、採点の対象にはなっていない。テストの例は、次の表 7 の通りである。これらのテストでは、インプットに対する理解の測定（選択肢問題）、文法的判断（正誤判断）を行う。また、テストの回答時間を 10 分程度に限定し、学習者に即座に回答してもらうようにする。さらに、文法的判断のタスクと併用する他の方法として、順番の並べ替え、翻訳タスクを利用しながら考察を行う。これらのタスクでは、「非言語的パフォーマンス」とは対照に、言語運用の中間言語のサンプルを見ることができる。

採点基準に関しては、選択問題及び文法的判断は、1 問 1 点、順番の並べ替えと翻訳の問題は、“有点儿”と“一点儿”のどちらかを選ぶタスクと語順を並べ替えるタスクの両方に関わるため、1 問 2 点とする。両方正しく回答できた場合は 2 点、片方だけ正解である場合は、1 点とする。語彙的な間違いは減点の対象としない。

表 7 テストの例

I. それぞれの文の日本語に対応する中国語を選びなさい。 この薬はちょっと苦い。() A. 这个药有点儿苦。 B. 这个药苦一点儿。 C. 这个药一点儿苦。
II. AかBのどちらかを選び、()の中の言葉を使って、正しい順番に並べ替えなさい。 这个店的寿司 (便宜piányi 安い, A. 有点儿 / B. 一点儿)。我们去这个店吧 →
III. 次の日本語を中国語に訳しなさい。 この本はちょっと難しいです (私には読めません)。
IV. 下の文は文法的に正しいですか。正しいければ○、正しくなければ×をつけなさい。 这件一点儿漂亮。()

分析方法

本調査では、PIによる指導の介入効果を見るため、事前テストと事後テストの結果を比較することにする。具体的に、両グループの平均得点の間、及び、各グループごとの事前テストと事後テストの間の統計上有意な差を見るため、*t* 検定（韓 2000; 吉田 1998 に準拠）を行う。一方

で、“有点儿”と“一点儿”の習得において、PIやTIを経験している学習者の表面化した言語運用（回答の内容）には何らかの変化が現われており、数値で示すことができない様相を明らかにするため、学習者の回答の具体的な内容にも目を向け、質的分析を行う。

3. 結果と分析

3.1 量的分析

全体的結果

全体的結果（図1）に関しては、PI実験群（以下、実験群）では、平均得点は事前テストで5.94、事後テストで7.69、 t 値は2.27で、有意水準は5%以下となる（両側 $p = 0.05$ の時の t 値 = 2.13）。このように、実験群の二回のテストの平均得点に関しては、統計上有意な差はある（ $p < 0.05$ ）。したがって、実験群の事前テストと事後テストの間には、“有点儿”と“一点儿”のテストに関して統計上有意な差があることになる。

一方で、TI対照群（以下、対照群）に関しては、平均得点は事前テストで6.71、事後テストで7.94、 t 値は1.39で、有意水準は5%以上となる（両側 $p = 0.05$ の時の t 値 = 2.12）。このように、対照群の事前テストと事後テストの平均得点に関しては、統計上有意な差がない（ $p > 0.05$ ）。したがって、対照群の事前テストと事後テストの間には、統計上有意な差がないことになる。このように、PIの実験群は伝統的文法指導の対照群より良いという結果は得られていないが、実験群においては、PIの効果が事前テストと事後テストの間で見られている。

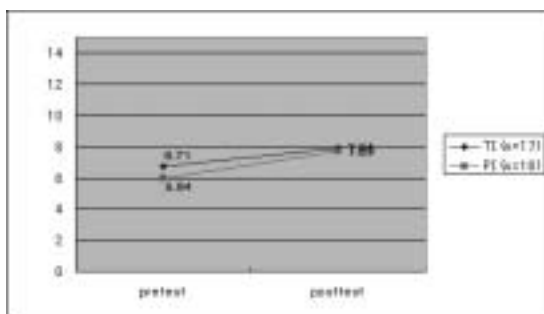


図1 PI実験群とTI対照群の事前・事後テストの平均得点（15点満点）

理解及び産出

理解のタスクに関して、事前テストでは、 $F = 2.20 < 2.35 = F_{0.05}$ 、等分散であることを確認し、 t 検定を行った。 t 値は0.19、有意水準は5%以上となり（両側 $p = 0.05$ 時の t 値 = 2.04）、平均得点に関しては、事前テストでは実験群と対照群の間には統計上有意な差がない（ $p > 0.05$ ）。そして、事後テストでも、 $F = 1.11 < 2.35 = F_{0.05}$ 、等分散であることを確認し、 t 検定を行った。 t 値は0.48で、有意水準は5%以上となり、実験群と対照群の間では、理解のタスクにおける統計上有意な差がない（ $p > 0.05$ ）。

一方で、産出のタスクに関して、事前テストでは、 $F = 1.41 < 2.35 = F_{0.05}$ 、等分散であることを確認し、 t 検定を行った。 t 値は0.36で、有意水準は5%以上となり（両側 $p = 0.05$ 時の

t 値 = 2.04)、事前テストでは、実験群と対照群の間には統計上有意味な差がない ($p > 0.05$)。また、事後テストでは、 $F = 1.16 < 2.35 = F_{0.05}$ 、等分散であることを確認し、 t 検定を行った。 t 値は 0.31 で、有意水準は 5 % 以上となり (両側 $p = 0.05$ 時の t 値 = 2.04)、事後テストでは、実験群と対照群の間には統計上有意味な差がない ($p > 0.05$)。

このように、PI は TI と比べて、理解と産出のタスクのいずれにおいても、優位であることを本調査の結果では確認できなかった。しかし、テストで使われているタスクの性質も調査の結果に関係していると思われるため、学習者が各タスクに対してどのように回答しているかを分析しておく必要がある。

選択タスク項目ごとの回答状況

選択タスク中の語順における問題は、事前テストと事後テストに分けてそれぞれ三項目がある。実験群の語順における誤答率³⁾は事前テストと事後テストと比べて、はるかに変化しているように見えたため、グループごとに事前テストと事後テストの状況を比較してみた。実験群は事前テストで三項目の平均誤答率は 42 %、事後テストで 8 %、 t 値は 2.59 で、有意水準は 5 % 以下となる (両側 $p = 0.05$ の時の t 値 = 2.13)。このように、実験群の二回のテストの選択タスク中の語順における誤答率に関しては、統計上有意味な差はある ($p < 0.05$)。一方で、対照群に関しては、事前テストで三項目の平均誤答率は 33 %、事後テストで 19 %、 t 値は 0.65 で、有意水準は 5 % 以上となる。このように、対照群の事前テストと事後テストの平均得点に関しては、統計上有意味な差がない ($p > 0.05$)。したがって、対照群の事前テストと事後テストの間には、選択タスク中の語順における誤答率に関して、統計上有意味な差がないことになる。

以下の図 2 から図 4 (図中や本文中の「*」は誤答を表す印、以下同) は、事前テスト中の選択肢問題の関連項目の回答状況を示す。全体的に見ると、実験群は対照群より語順における誤答が多い。例えば、図 2 の「この薬はちょっと苦過ぎます」に対応する中国語文に関して、C の“* 这个药一点儿苦”を選択している者は、実験群では 19 %、対照群では 12 %である。

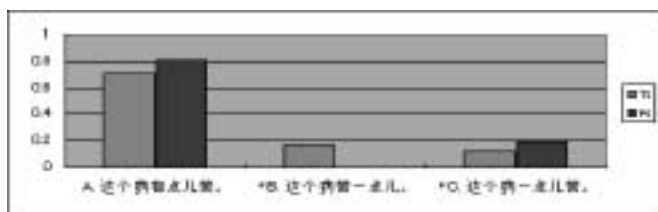


図 2 「この薬はちょっと苦過ぎます」における回答状況

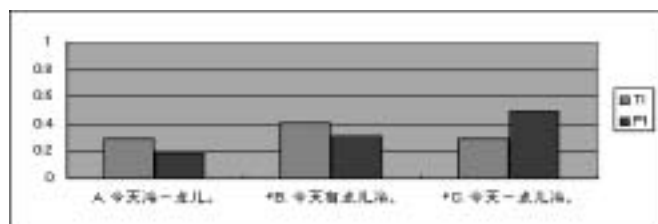


図 3 「今日は(昨日より) ちょっと寒いです」における回答状況

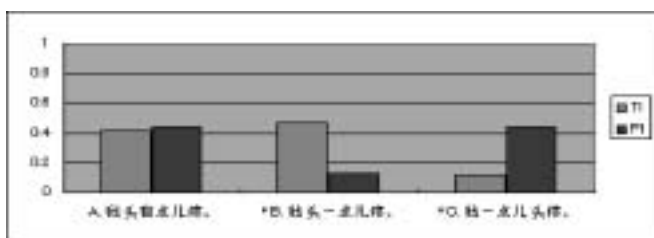


図4 「頭がちょっと痛い」における回答状況

図3にも同じ傾向が見られる。「今日は(昨日より)ちょっと寒い」と対応する中国語文に関して、実験群では50%の学習者がCの「*今天一点儿冷」を選択しているが、対照群では29%で、実験群よりはるかに少ない。図4の問題は、主述パターンの「头疼」という表現がどのように扱われているのかという点で複雑である。「头疼」を一つのチャンクとして扱い、Cの「*我一点儿头疼」を選択している学習者数は、実験群では44%に達しており、対照群の12%よりはるかに多い。

次の図5から図7までは、事後テストの選択肢問題の関連項目の回答状況を示す。図5に示されているように、「この服はちょっと大きいです。他の服にしましょう」では、Cの「*这件衣服一点儿大」を選択した学習者の人数は、実験群では6%で、対照群では18%である。一方で、正解の人数は、実験群では69%を占め、対照群の64%よりやや多い。

さらに、図6に示されているように、誤答Cの「*这个药一点儿苦」を選んだ学習者は実験群では一人もいない。また、図7でも同じ傾向を見せている。実験群ではBの「*这个一点儿小」を選択した人数は19%で、対照群の35%よりはるかに少ない。一方で、正解した学習者数は、実験群では75%を占め、対照群は41%しかいない。このように、項目ごとに検討してみると、選択タスクにおいて、語順における誤答率は、全体的傾向として実験群は対照群より低い。

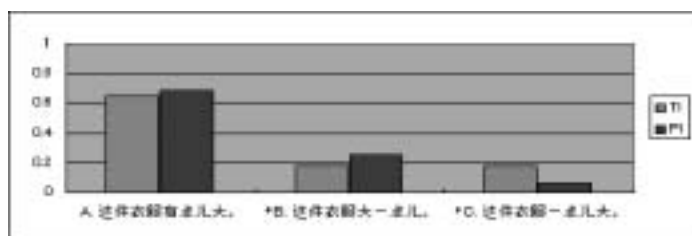


図5 「この服はちょっと大きいです。他の服にしましょう」における回答状況

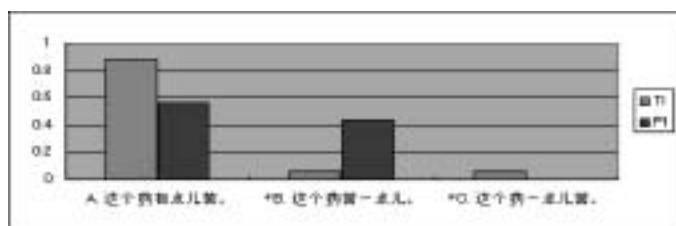


図6 「この薬はちょっと苦い」における回答状況

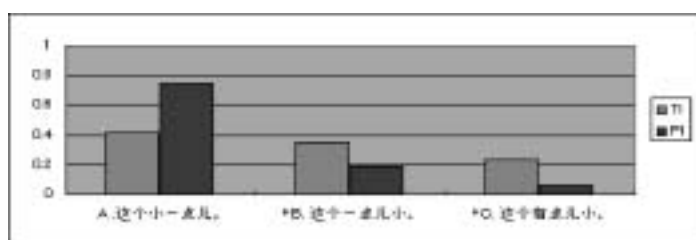


図7 「これは小さめです」における回答状況

まとめとして、選択タスクの語順に関する誤答の状況は、事前テストと事後テストに関して、両グループの間に統計上の差が見られていないが、実験群は事前テストと事後テストを比べてみると、対照群よりはるかに変化しているように見えた。

3.2 質的分析

“有点儿”と“一点儿”の学習について質的な分析を行ってみると、PI経験者の学習者の一部は語順に関する変容を見せており、一方で、TI経験者の学習者の一部は語順に関してまだ問題があることが観察されている。また、学習者の中間言語では、同じ言語項目“有点儿”に関して、“有点儿”＋動詞・形容詞と「動詞・形容詞＋“有点儿”」という二つの異なる形式、さらに、「±マイナスの評価（不本意）」という異なる文脈で一つの形式が使用されているケースも観察されている。以下は、三名の学習者、PI経験者の一人のYM、TI経験者のYK及びKSに関する事前テストと事後テストの回答状況を取り上げる。調査者の観察によれば、平常の中国語学習の状況に関して、これらの学習者の中国語の能力はほぼ同じレベルである。また、彼らは、事前テストで語順における誤答が目立っており、事前テストでの得点に関してもほぼ同様である（表8）。授業以外の学習という要素を配慮し、調査項目に関する宿題などを課さずに、指導に関する文法説明やプリントなどの材料を当日に回収した。

表8 学習者YM、YK及びKSにおける事前テストと事後テストの得点（15点満点）

学習者	事前テストの得点	事後テストの得点
YM (PI)	7/15	13/15
YK (TI)	7/15	9/15
KS (TI)	8/15	6/15

PI経験者の学習者

PI経験者の一人のYMは、事前テストでは、語順における誤答が目立っていたが、指導を受けた後の事後テストでは、語順における誤答はあまり見られなかった（表9）。表9に示されているように、YMは、理解タスク（選択式）において、“*今天一点儿冷”、“*我头一点儿疼”という選択肢を選んでいる。語順においては、形容詞・動詞の“冷”と“疼”は数量表現の“一点儿”の前に位置するのが正しいのだが、YMは、自分の回答では“一点儿”を形容詞と動詞の前に位置すると考えている様子を見せている。産出タスク（翻訳）での“*我现在一点儿忙”という回答でも同様の傾向が見

られる。一方で、これらの二つの産出の文と同時に、“*这条裤子长有点儿。谢谢，我不要了”を検討してみると、「語彙的意味の原則」が働いていることがYMの産出に明確に見られる。YMは、文中の形容詞や動詞の語彙的意味や文の全体的意味に頼って正解を導き出そうとしており、“我要这双”という文脈では、“*一点儿小”に、一方で、“谢谢，我不要了”では、“*这条裤子长有点儿”と回答している。このような点は、これまでに述べてきた「語彙的意味の原則」と一致していると言えるであろう。また、“有点儿”の語順に関して、YMは翻訳タスクでは、“这儿有点儿小”と訳し、選択のタスクでは“这个药有点儿苦”を選択し、正誤判断のタスクでは“今天有点儿热”を正しい文として判断している。しかし、文の完成のタスクでは、“*这条裤子长有点儿”と回答している。このように、学習者YMの中間言語では、“有点儿”の異なる形式が混用されている様子が伺える。

事後テストにおけるYMの回答の内容は大きく変化し、語順における誤答が見られなくなっている。例えば、「この服はちょっと大きいです。他の服にしましょう」という文脈では、YMは、“这件衣服有点儿大”を選び、「これは小さめです」については、“这个小一点儿”の選択肢を選んでいる。さらに、文の完成では、“这个店的寿司便宜一点儿，我们去这个店吧”と回答している。また、翻訳でも、「この本はちょっと難しいです」を“这个本（这本书）有点儿难”と訳すことができるようになっている。語彙的な誤りを除けば、語順に関しても意味に関しても、“一点儿”と“有点儿”の使い分けを把握している様子を見せているのである。

表9 PI経験者の学習者YMの事前テストと事後テストにおける誤答

語順に関する誤答	意味やその他に関する誤答
事前テスト（下線部はYMの回答）	
選択式 ・今日は（昨日より）ちょっと寒いです。 A. 今天冷一点儿。 * B. 今天有点儿冷。 * C. <u>今天一点儿冷。</u> ・頭がちょっと痛い。 A. 我头有点儿疼。 * B. <u>我头一点儿疼。</u> * C. 我一点儿头疼。 文の完成 ・这双鞋（小，A有点儿 /B一点儿），我要这双。 → <u>这双一点儿小，我要这双。</u> （正答：这双小一点儿） ・这条裤子（长，A有点儿 /B一点儿），谢谢，我不要了。 → <u>这条裤子长有点儿。谢谢，我不要了。</u> （正答：这条裤子有点儿长） 翻訳 ・私は現在ちょっと忙しいです。 <u>我现在一点儿忙。</u> （正答：我现在有点儿忙。）	正誤判断 ・我有点儿想去美国留学。（×） （正答：○）
事後テスト（下線部はYMの回答）	
	正誤判断 ・这件衣服有点儿瘦，你试一试。（○） （正答：×） ・今天有一点儿冷。（×）（正答：○）

TI経験者の学習者

TI経験者の学習者の一人であるYKは、PI経験者のYMと同じように、事前テストでは語順における誤答が目立っている（表10）。

YKは、理解タスク（選択式）においては、“* 这个药一点儿苦”、“* 今天一点儿冷”、“* 我一点儿头疼”という選択肢を選んでいる。語順においては、形容詞・動詞の“苦”、“冷”と“疼”は“一点儿”の前に位置するのが正しいのだが、YKは、自分の回答では“一点儿”は形容詞と動詞の前に位置すると考えている様子を見せている。産出のタスクでもこのような傾向が見られており、“* 我现在一点儿忙”という回答がその一例である。一方で、意味に関して、文の完成のタスクにおける“* 这双鞋有点儿小，我要这双”の誤答と“这条裤子有点儿长。谢谢，我不要了”の正答は、両方とも語順においては問題ないと思われるが、YKは、“我要这双”と“我不要了”という二つの意味的に異なる文脈の中で“有点儿”を使用しており、その意味をまだ把握しきれていない様子が観察される。事後テストにおける学習者YKの回答の様子には若干変化が見られ、学習者YMと同様に、語順における誤答が見られなくなっている。理解のタスクにおいては、「この服はちょっと大きいです。他の服にしましょう」という文脈では、“这件衣服有点儿大”を選び、「これは小さめです」について、“这个小一点儿”の選択肢を選ぶ

表10 TI経験者の学習者YKの事前テストと事後テストにおける誤答

語順に関する誤答	意味やその他に関する誤答
事前テスト（下線部はYKの回答）	
選択式 ・この薬はちょっと苦すぎます。 A. 这个药有点儿苦。 * B. 这个药苦一点儿。 * C. <u>这个药一点儿苦。</u> ・今日は（昨日より）ちょっと寒いです。 A. 今天冷一点儿。 * B. 今天有点儿冷。 * C. <u>今天一点儿冷。</u> ・頭がちょっと痛い。 A. 我头有点儿疼。 * B. 我头一点儿疼。 * C. <u>我一点儿头疼。</u> 翻訳 ・私は現在ちょっと忙しいです。 <u>我现在一点儿忙。</u>（正答：我现在有点儿忙。）	文の完成 ・这双鞋（小，A有点儿/B一点儿），我要这双。 → <u>这双鞋有点儿小，我要这双。</u> （正答：这双鞋小一点儿） 正誤判断 ・小樽比札幌有点儿小。（○）（正答：×） ・今天有点儿热。（×）（正答：○）
事後テスト（下線部はYKの回答）	
翻訳 ・彼はちょっと嬉しくなさそうです。 <u>他没高兴有点儿。</u>（正答：他有点儿不高兴。） 正誤判断 ・女朋友不想跟我回老家一点儿遗憾。（○） （正答：×）	文の完成 ・他现在重56公斤，以前重53公斤。 他比以前（胖了，有点儿，一点儿） → <u>他比以前有点儿胖了。</u> （正答：他比以前胖了一点儿。） 正誤判断 ・这件衣服有点儿瘦，你试一试。（○）（正答：×） ・今天有一点儿冷。（×）（正答：○）

でいる。文の完成のタスクでは、“这个店的寿司便宜一点儿，我们去这个店吧”と回答するようになっている。ところが、翻訳タスクにおいては、事前テストで見られなかった語順の問題が見られる。例えば、「彼はちょっと嬉しくなさそうです」の翻訳の“*他没高兴有点儿”がそれである。さらに、YKは、正誤判断のタスクで、“*女朋友不想跟我回老家一点儿遗憾”を文法的に正しい文として判断している。また、同じタスクでの“*这件衣服有点儿瘦，你试一试”を文法的に正しい文として扱っている様子も見られており、事前テストと同様に、“有点儿”の意味をまだ十分に把握できていない様子が伺える。

学習者KSは、また別のTI経験者であり、PI経験者のYMやTI経験者のYKと同様に、事前テストでは語順における誤答が目立っていた。KSは、理解タスク（選択式）においては、“*我一点儿头疼”、産出（翻訳）のタスクでも“*我现在一点儿忙”という回答をしている。さらに、“有点儿”の語順に関して、文の完成のタスクで、“*这条裤子长有点儿。谢谢，我不要了”や“*这双鞋有点儿小，我要这双”、翻訳タスクでの「ここはちょっと狭いです」を“这儿有点儿小”と回答しているが、“*长有点儿”、“有点儿小”のように、“有点儿”が形容詞の前と後に位置している様子が見られる。さらに、文の完成のタスクでは、“有点儿”が“我不要了”と“我要这双”の両方の文脈で使われており、どのような文脈で使われるのかを意味的に区別していない様子を見せている。このようにKSは、少なくとも指導を受ける前の時点では、“一点儿”に関する語順、“有点儿”の意味と語順において混乱しているようである。しかも、同じ項目の“有点儿”の異なる形式が混用されている様子を見せている。この点は、学習者YMのケースと類似している。KSは、TIによる指導を受けた三日後に事後テストを受けており、回答の結果を検討してみると、事前テストでの“有点儿”の異なる形式を混用している様子は見られていないが、“一点儿”に関する語順の問題は改善されていない。例えば、KSは、理解のタスクにおいて、“*这件衣服一点儿大”や“*这个一点儿小”のような選択肢を選んでおり、事前テストでの回答の状況と変わっていない。さらに、産出タスクにおいても、“*他比以前一点儿胖了”“*这个店的寿司一点儿便宜”という回答や正誤判断の“*这件一点儿漂亮”及び“*女朋友不想跟我回老家一点儿遗憾”のように、語順における誤りがまだ見られている。したがって、KSの中間言語ルールでは、“一点儿”が他の形容詞・動詞の前に位置するという点に関しては質的変容がなかったと言える。

まとめとして、ここで取り上げたPI経験者YMとTI経験者YKは、事前テストで「語彙的意味の原則」を適用していたことが明瞭であり、二人の事後テストの回答の内容を見ると、YMは“一点儿”と“有点儿”の使い分けを語順と意味の両方で把握している様子を見せていた。一方で、YKは、以前より改善したようだが、語順における誤答が完全に見られなくなるまでには至っていなかった。さらに、本調査では、同じ言語形式に対する異なる形式の存在がPI経験者YMとTI経験者KSの中間言語において観察されていた。この現象は、学習者が状況に応じて、異なる「心的文法（mental grammar）」を使い分けている可能性を示唆している。あるいは、母語の言語規則を目標言語に転移させたり、各自の言語習得の発達段階に影響される可能性もある（白畑 他 1999: 318）。事後テストの回答の内容を検討してみた結果、この二名の学習者の事前テストで見られた“有点儿”の異なる形式の混用の様子が確認されなかった。しかし、PI経験者YMは、“有点儿”と“一点儿”の使い分けができるようになったが、TI経験者KSは、TI

経験者YKと同様に語順における誤りがまだ見られていたのである。

4. 考察と今後の課題

本稿では、“有点儿”と“一点儿”に関する認知的ストラテジーとしての「インプット処理ストラテジー」の一部について考察してきた。日本語を母語とする初級段階での学習者は、“有点儿”と“一点儿”を学習する際にも、語順の代わりに語彙の意味を頼りに文の意味をとらえる「語彙の意味の原則」を利用する傾向がある。このストラテジーは、“有点儿”と“一点儿”の言語形式とその意味を連結させる際に影響を与える恐れがある。この議論は、中国語の“有点儿”と“一点儿”の習得の一局面を分析するものだけになっているが、当然ながら、日本語母語話者における中国語数量補語習得上の問題点と連携する視点がこれから必要となってくるのであろう。

今までのPI研究では、理解のタスクと産出のタスクをもとに調べてきたが、学習者の回答の詳しい内容については十分に考察されていなかった。これに対し、本調査では、三名の学習者の“有点儿”と“一点儿”に関する習得の一側面を考察してきた。確かに、個々の学習者はそれぞれにユニークな存在であるが、彼らと同様の指導を経験している他の学習者は、語順における変容がここでの三名の学習者と同様の傾向を見せていた。特に選択タスクに関する事前・事後テストの回答状況では、全体的にPI実験群は、TI対照群より正しい語順に近づいている傾向が観察された。調査の結果でも示されたように、PIを受けた実験群は、伝統的アウトプットを中心とした対照群の変化とは異なっていた。このことは、PIによって学習者がインプットを処理する方法を変えることが、彼らの“有点儿”と“一点儿”に関する中間言語体系の発達に効果があることを示唆している。そのような結果は、異なる指導の性質に関わっているからであろう。PIは、意味のある文脈の中で学習者の注意を言語形式にも向けさせ、言語形式の意味を取らせ、インプット処理を促す練習を行うものである。この指導においては、何に注意すべきか、なぜ自分の「インプット処理ストラテジー」を変えなければいけないかを学習者に学ばせるのである（Doughty & Williams 1998: 240）。この結果でも、PIは、学習者が言語形式と意味・機能のマッピングができるような学習の機会を提供したと言える。具体的には、調査でのPIは、学習者の「語彙の意味の原則」による「インプット処理ストラテジー」の改善を目指しており、学習者に語彙の意味だけでなく、語順や品詞など文法的な要素にも注意を払わせるよう、彼らの言語データを処理する仕方を改善させようとするものであった。指導の中でも、語順などを学習者に処理させるような練習を行っていたのである。これに対して、TIでは、「語彙の意味の原則」に対する措置を明確にとらず、学習者のインプットの処理の仕方よりは、彼らの産出を促すことを重視していたのである。学習者の注意を語順に向けさせ処理させる点で二つの指導が異なっていたため、学習者のこの側面に関する習得過程の変容が全体的に異なる傾向を示していたのである。

教室指導の展開に関して、第二言語の文法指導に関する教授法理論では、「何を」、「どのように」という二つの問題を扱い、本研究では、「何を」と関連させ、「どのように」という課題をPIの介入との点で考察してきた。本研究では、学習者がどのように意味と言語形式の関連づけ

を行うか、さらに教育手段がどのように両者の関係づけを効果的に促進させられるかを見てきた。そして、学習者の注意をコントロールするPIの実施によって、現在の日本の中国語教育の文脈で文法規則の内在化の促進を目指す教室指導の実現が可能となる。日本の大学での中国語教育は一般的に大人数クラスで行われているため、授業中に学習者に一人ずつ発話させるより、全員に対する質の高い読む・聞くのタスクを与えることで、教室活動をよりよくコントロールし、インプット中心の学習の効果を生み出すことができる。このように、PIによる授業は学習者に対して効果的な学習の機会を提供できる利点があり、実用性に富むものである。さらに、PIは、意味のある、簡素化されたインプットを与えることによって、早い段階でのアウトプット活動と比べ、学習者に容易に言語形式の意味を取らせることができるだけでなく、学習者に自らの中間言語と比較し考える時間を与えることができる。

本調査は、日常の授業の中で行われたものであり、普段の授業の進度などを配慮しなければならなかったため、指導の直後のテストを行うことができず、指導の三日後の遅延テストしか行えなかった。このため、関連ルールの記憶定着に影響を与えた可能性が残っている。また、TI指導で行った練習の中では、順番の並べ替え、翻訳そして総合練習があり、事前テストと事後テストの問題の形式と似ている点で、対照群にとって有利な可能性がある。本調査は、PIの効果の一側面を捉えたとは言え、学習者のレベルや語彙に制限があり、また、調査に許された時間なども限定されており、つまり、この調査は、文レベルや文法的判断そしてわずかな産出のタスクなどに限られており、指導の長期の効果などの考察は更に必要となってくるであろう。

注

- 1) ここでの「意味」は、教室内で行われている練習や活動の特徴に関するものである。例えば、機械的ドリルでは、学習者は関連する言語項目の意味を理解していなくても、その活動を完成できる。このような活動は、「意味のある」ものとは言えない。
- 2) PI指導中「インプット処理ストラテジー」についての説明は以下の通りである。
「皆さんは“有点儿”と“一点儿”の違いが一緒に使われる言葉のニュアンス（好ましくないかどうか）だけによるものだと思っていませんか。しかし、「今日はちょっと寒い」と言いたい場合、それは話している人にとって好ましくないことなので、“今天有点儿冷”と言いますが、何か良いことがあった時の「ちょっと嬉しい」は、“*一点儿高兴”とは言いません。これはなぜでしょうか。さらに、「その人はちょっと日本人に似ている」も“*这个人一点儿像日本人”とは言いません。どうしてでしょうか。確かに、文中の感情的表現“冷”や“高兴”などによって“有点儿”と“一点儿”の選択が決まる場合もあります。しかし、“有点儿”と“一点儿”の使い分けに関しては、そのような意味的な違いは一部で、品詞による語順の違いや、話し手の主観的 / 客観的な視点による違いも関連しています。以下の例を見て考えてみましょう。」
- 3) これまでのPIの研究では、学習者の回答状況に関して、正答率を扱っている。しかし、本調査の言語項目は「語順」と「意味」の両方に関わるものであるため、複雑である。「語順」と「意味」の両方に関係している正答率を問題にするなら、「語順」のみにおける変化を調べることが困難となる。したがって、ここでは、「語順」と「意味」における誤答率の事前テストと事後テストの比較を別々に見ることにする。

主要参考文献

- Benati, A., “The Effects of Processing Instruction and Its Components on the Acquisition of Gender Agreement in Italian”, *Language Awareness*, 13-2, 2004a, pp. 67-80.
- Benati, A., “The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense”, In VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004b, pp. 207-225.
- Doughty, C. and Williams, J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Farley, A., “The Relative Effects of Processing Instruction and Meaning-based Output Instruction”, In VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004a, pp. 143-168.
- Farley, A., “Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?”, In VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004b, pp. 227-239.
- Farley, A., *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-oriented Classroom*, New York: McGraw-Hill, 2005.
- Gass, S. M., *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Lee, J. F. and VanPatten, B., *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York: McGraw-Hill, 1995.
- Lee, J. F. and VanPatten, B., *Making Communicative Language Teaching Happen*, Second Edition, New York: McGraw-Hill, 2003.
- Lightbown, P. M. and Spada, N., *How Languages Are Learned, Revised Edition*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- VanPatten, B. and Cadierno, T., “Explicit Instruction and Input Processing”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993a, pp. 225-243.
- VanPatten, B. and Cadierno, T., “Input Processing and Second Language Acquisition”, *Modern Language Journal*, 77, 1993b, pp. 45-57.
- VanPatten, B., *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Norwood New Jersey: Ablex, 1996.
- VanPatten, B., “Processing Instruction: An Update”, *Language Learning*, 52, 2002, pp. 755-803.
- VanPatten, B., *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- VanPatten, B., Williams, J. and Rott, S., “Form Meaning Connections in SLA”, In VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. and Overstreet, M. (eds.), *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004, pp. 1-28.
- Wong, W., “Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input”, In VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004, pp. 187-206.
- 程美珍 『汉语病句辨析900例』北京、华语教学出版社、1997年。
- 韩宝成 『外语教学中的统计方法』北京、外语教学与研究出版社、2000年。
- 李大忠 『外国人学汉语语法偏误分析』北京语言文化大学出版社、1996年。

- 吕叔湘『现代汉语八百词』增订本、北京、商务印书馆、2000年。
- 吴丽君『日本学生汉语习得偏误研究』北京、中国社会科学出版社、2002年。
- 杨从洁「不定量词“点”以及“一点”“有点”的用法」『语言教学与研究』1988年、第3期、59-72页。
- 叶盼云・吴中伟『外国人学汉语难点释疑』北京语言文化大学出版社、1999年。
- 岡部謙治『この中国語はなぜ誤りか』光生館、1990年。
- 小柳かおる「展望論文：Focus on Formと日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第5号、2002年、62-96頁。
- 興水優『中国語の教え方・学び方—中国語科教育法概説—』日本大学文理学部、2005年。
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則『英語教育用語辞典』大修館、1999年。
- 中川正之「『有点儿』と『一点儿』」相原茂・木村英樹・杉村博文・中川正之編『中国語学習Q&A101』大修館、1991年、191-194頁。
- 長谷川良一『中国語入門教授法』東方書店、1995年。
- 吉田寿夫『本当に分かりやすいすごく大事なことが書いてあるごく初歩の統計の本』北大路書房、1998年。
- 来思平・相原茂『日本人の中国語』東方書店、1993年。
- 劉愛群「『構造化されたインプット』と中国語の文法指導」日本中国語教育学会第4回全国大会発表論文、2006年3月25日、大東文化大学。
- 日本中国語学会『日本の中国語教育—その現状と課題・2002—』、2002年。
- 『中日辞典』第1版、小学館、1992年。

“Processing Instruction” in Chinese language teaching : The Instruction of “you dianr” and “yi dianr”

LIU Aiqun (Lecturer, Language Education Center)

Abstract

This paper discusses the relative effects of teaching “you dianr” and “yi dianr” in Chinese language instruction through “Processing Instruction” (PI) compared with output-based pattern drills widely practiced in Japanese universities. The present practical study suggests the importance of increasing target language input with an emphasis on changing learners' inappropriate input processing strategies.

Key words

Chinese, grammar instruction, Processing Instruction, Second Language Acquisition, “you dianr” and “yi dianr”

報告

ESとともにつくる新しい授業

—文学部「地理学実習」の事例—

河 原 典 史・村 上 富 美

要 旨

本稿は、文学部地理学専攻の開講科目である地理学実習へのEducational Supporter（教育支援者：以下ES）制度の導入をめぐる実践報告である。

ESは、担当教員の授業やその準備を補助する。それ以外にも、当科目ではマイクロリダーの操作実演、オーバーヘッドプロジェクタ（Overhead Projector）を用いた図表の比較検討など、ES制度の導入による授業改善が試みられた。とくに、コメントカードを用いた受講生の相互評価では、担当教員とESは受講生の理解度について共通認識を持つことができた。さらに、受講生も自分自身の理解度を客観的に把握できるようになった。

ESを通じて習得した専門的知識・技能とその応用は、教職に就いてからも活かされている。

キーワード

ES制度、地理学実習、操作の実演、図表の比較提示、コメントカード、ESの成長

はじめに

立命館大学では、2004年度よりEducational Supporter（教育支援者：以下ES）制度が開始された。この制度は、ESの持つ3つの機能、すなわち「学習支援」「授業改善」「ES自身の成長」を展開するものである。文学部人文学科地理学専攻では、翌年度から一部の実習科目でこの制度が導入された。

ES制度では、担当教員の補助としての机間巡視や、状況に応じた補足説明が中心となる。事務的な業務として、配布資料（レジュメ）の作成補助とそのコピー、出席・提出課題のチェックなどもおこなわれる。しかし、実験・実習系専門科目では、これら以外にもさまざまな業務が派生する。そして、いくつかの授業改善とそれらに応じたESの成長もみとめられるのである。

本稿は、地理学専攻での実験・実習系専門科目として開講されている地理学実習へのES制度の導入に関する実践報告である。同科目の4クラスのうちの1クラスを担当した著者（河原）が、それまでの地理学実習での授業経験¹⁾をもとに、2005年度に導入されたES制度で試みた実験的実践例を紹介する。そして、2003年度に著者の地理学実習を受講し、05年度に同科目のES

を経験した共著者（村上）の学びについて、在学中だけでなく卒業後に教職へ就いてからの体験も交えて報告する。

1. 実験・実習系科目としての地理学実習

文学部地理学専攻は、1学年に約100名の学生から構成されている。およそ50からなる専攻科目のうち、地理学実習は1回生担当の必修科目で、通年で4単位の实習科目である。当科目の概要は「地理学の研究に必要な基礎的技術を習得するための実習・演習」、その理解目標は、「将来の専門的研究に必要・不可欠な（主としてインドアワークの）基本的諸技術を通年で習得」と、シラバスに記されている²⁾。1回生担当の小集団科目である研究入門と並んで、当科目は極めて重要である。それは、講義科目で学んだ地理学的知識と方法論の実践についての基礎が学ばれるからである。おもに前期では自然地理学、後期では人文地理学的なアプローチについての学びが展開する。

地理学実習の授業計画は、以下の通りである³⁾。

第1章 地形図に関する計測・読図を中心とする作業

第2章 自然地図の利用

第3章 人文地図の利用・作成・判読

第4章 統計の利用と各種統計図の作成

第5章 野外調査の方法

第6章 GIS実習（入門編）

教室でのデスクワークだけでなく、野外でのフィールドワークも実施されるため、当科目では少人数制が採られる。開講時間などを判断材料にした予備登録を経た受講生は4クラス（A～D）に分かれ、1クラスの規模はおよそ25名となる。上記のように、4クラス共通のシラバスが設定されているが、担当教員の専門性やクラスの進度によって、実習内容が若干異なる場合もある⁴⁾。また、1回生での必修が課せられているものの、出席不足や課題の未提出などによって数名が単位未取得となる。そのため、上回生の受講生も在籍する。さらに、編入学・転籍者も若干増えるため、毎年の各クラスでは約28名の受講生で授業が進められる。

これらの授業では、テーマ毎に担当教員から課題とその目的、作業手順の説明に続いて受講生による作業がおこなわれる。少人数制とはいえ、受講生全員が内容を十分に理解できるとは限らないため、説明は繰り返され、それが個別におよぶ場合も少なくない。また作業中の補足説明や終了後の理解度に応じた解説など、実験・実習科目ならでの内容も多様である。したがって、ESの役割は極めて多岐にわたり、かつ重要である。

2. ES導入による授業改善

（1）マイクロリーダーの操作実演

前述のように、4クラスからなる地理学実習では、担当教員によって実習内容が若干異なる。第4章において、著者（河原）は一次資料として農業センサス・農業集落カードを用いた主題

図の作成を課すことが多い。それは、卒業論文作成時に、農産地の形成やグリーン・ツーリズム⁵⁾の発達など、農業地域の変貌をテーマに選定する学生が多いため、この資料の地理学的アプローチに親しんでもらうためである。

かつての農業集落カードの形態は、記録媒体がマイクロフィッシュ⁶⁾であったため、マイクロリーダーで投影させて読み取るか、その後に紙媒体にプリントアウトしなければならない⁷⁾。これまで、著者自身が一連の作業手順を実演してきたが、制度の導入にともなってESに代替するようにした⁸⁾ (写真)。そうすると、使い慣れた著者よりも実践的で丁寧な説明は受講生にとって好評であった⁹⁾。

ところで、マイクロリーダーに限らず、パソコンなどの機器の活用は、授業中に担当教員が一度だけ説明しても、全ての受講生が完全に習得できるとは限らない。むしろ、そのようなケースは稀有で、試行錯誤が繰り返される。しかし、担当教員が授業以外で何度も説明するには限界がある。その場合、担当教員に比べて毎週授業中に顔を合わせている同年代のESへの依頼は、受講生にとって比較的容易であろう。機器の操作だけでなく、課題に関する質問内容によっては実習助手や大学院生より、過年度で体験しているESのほうが即答できることも少なくない。つまり、初歩的な使用方法からより実践的な内容まで、機器を活用した実験・実習科目ではES制度は極めて効果がある。とりわけ、機器の使用に抵抗のある受講生に対しては、ESの果たす役割はより大きくなるのである。



写真 マイクロフィッシュの投影・読解を実演する著者と受講生(2005年11月)―起立者の右端：担当教員(河原)、マイクロリーダー前の着席者：ES(村上)―

(2) オーバーヘッドプロジェクタ (Overhead Projector) の活用

担当教員が資料の紹介・解説をおこなったのち、それらを受講生に配布する。各自、あるいは3・4人のグループ毎に資料を配布するための多量の印刷にあたって、事前に十分な説明を交えてESに依頼することもある。ESも準備中に次回の実習内容を理解でき、当日に適切なアドバイスが可能となるからである。なお、ほとんどの場合、資料は担当教員が準備するものの、前述のマイクロフィッシュの読み取りのように、後期になると受講生自身に準備を課すこともある。つまり、上回生時には自ら一次資料を収集せねばならず、そのノウハウを少しずつ習得させることが狙いとなる。

準備された(した)資料をつかって、主題図やグラフなどの図表の作成が始まる。クラス全員、あるいはグループでは同一の資料を用意しているにも関わらず、やはり作業が始まると個人差が生じる。その場合、担当教員とともにESも机間巡視をすると、試行錯誤のままの受講生が激減する。ここにES制度の効果が見いだせるが、それ以上に紹介したいのは、作業途中の図

表の比較提示である。つまり、机間巡視の際、参考になりそうな図表があれば、途中でそれをオーバーヘッドプロジェクタ（Over Head Projector：以下OHP）用紙にコピーし、投影機（プロジェクタ）を用いて教室前面のスクリーンに映すのである。そうすると、作業の経過や方法を受講生同士で共有できる。また、不手際が生じかけているものも意図的に選び、それも提示する。当然ながら、悪例を示すだけでなく、わずかな躓きや誤認を事例にして、理解を深めるために注意を喚起するのである。この場合、図表の作成という視覚・描写的な作業課題であるため、実物の提示では受講生全員が確実に読み取り、理解できるとは限らない。大きく映し出されるOHPの活用によってこそ、受講生全員への比較提示が徹底されるのである。

この一連の作業を、担当教員ひとりが授業中に同時進行でおこなうには限界がある、そこで、選出した数種の図表を、OHP用紙にコピーする作業がESに任される。この授業展開は、作業の進展に合わせて適宜繰り返される。このようにして、授業やその準備の補助以上の新しい授業がESとともに生み出されたのである。

ところで、現在の大学の教室では、その都度にコピーを必要とするOHPに代わって、オーバーヘッドカメラ（Over Head Camera：以下OHC）が装備されるようになってきた。ただし、課題の比較提示でのOHCの活用は、注意しなければならない。つまり、教材や図表をそのまま投影できるという迅速性ゆえに、事例となった図表の所有者が判明しやすいのである。好例として提示されるならともかく、そうでないものとして選ばれた受講生の意欲低下など、教育効果に影響を及ぼすかもしれない。それに対し、ほとんどが別室でのOHP用紙の作成は、空間的かつ時間的にも一定の間隔をとることになる。かかる点についても、ES制の導入によって可能な授業実践であり、教材提示装置の発達に惑わされないOHPの効果にも気づくのである。

3. 受講生の相互評価へのESの参加

数回にわたるOHPを活用した図表の比較提示を経て、受講生はそれを完成させる。多くの授業では、課題の提出後には添削、素点の記入や未提出者の確認などを済ませ、返却となろう。制度の導入によって、これらの業務の一部がESに任されることも一般的であろう。その結果、担当教員には余剰時間が発生し、それは研究・教育へ反映されるに違いない。しかし、ES制度のもとで開講されている当該授業の受講生にとって、直接的に還元される教育効果については、十分に議論されてきたとは言い難い。

ES制度の導入によって、著者（河原）は、受講生同士で作業課題の図表を批評することを試みた。それは、担当教員による教壇での図表の提示や、受講生の発表などではなく、以下の方法を使った。これによって、受講生は相互に自分自身の作業成果を客観的に評価できるからである¹⁰⁾。なお、数字（①～⑦）は担当教員またはES、アルファベット（A～C）は受講生の作業過程を順に示している。

- ④ 匿名での相互批評をするため、完成した図表の裏面に氏名を書いて提出
- ① 裏面への記名を確認して回収し、未提出者の確認と早期提出への指導
- ② 学籍番号とは異なる不規則な番号を、図表の表面に記入
- ③ 新たに番号が付された図表を1冊にまとめ、これを受講生数分ほど作成¹¹⁾

- ④ 別途にコメント（評価）カードを作成し、それを受講生に配布（資料）¹²⁾
- ⑤ 自己評価のあと、最も好例な図表と努力を要するものについて、その番号と選択理由などをコメントカードに記入
- ⑥ コメントカードを回収し、「自己評価」「好例」「要努力例」の3部に切断
- ⑦ 番号毎、つまり受講生毎に「好例」「要努力例」のポイントを素点として集計
- ⑧ 切断したコメントカードについて、番号毎（受講生毎）に「自己評価」「好例」「要努力例」を1つにまとめ、該当の受講生に返却
- ⑨ 返却されたコメントカードを読んで、改めて自分自身の図表に対するコメントを提出

回生： 氏名：	
自己評価：No.	作業タイトル：
コメント	
.....	
好 例：No.	作業タイトル：
コメント	
.....	
要努力例：No.	作業タイトル：
コメント	

資料 コメントカードの雛型—著者（河原）作成—

受講生：上段には、受講生の自分自身の作品について評価する。
 中段には最もよいと思う好例、下段には努力を要する作品について、それぞれの番号とコメントを書く。
 担当教員・ES：上・中・下段のコメントを3分割して、整理する。

つまり、受講生25人全員が課題の図表を提出した場合、まず25枚が1セットになった図表集を25部作成しなければならない。その後、1人・1枚のコメントカードを25枚、そして、3分割した合計75枚のコメント小カードを担当教員とESが整理・管理する。最後には、それらを25人の受講生別に分けなおす作業がある。このような多大な時間と労力を必要とする授業展開は、ES制度の導入によってこそ実現が可能であろう。

この授業実践の目的は、3点ある。第一は、受講生が自身の理解度を客観的に知ることである。返却された小カードは、必ず自己評価のものがあるが、それ以外にも無記名の複数枚が添付される場合もある。それは、他の受講生から好例として評価されたのか、その逆に努力不足を指摘されたことになる。大学入学以前なら、学習の理解度、成績順位や偏差値などを知る機会是比较的多い。とくに後者については、その賛否はあるとしても、自分の位置が認識できる。上回生ならば要卒単位数の確認や、就職や進学への推薦時に成績を留意することも多くなる。しかし、下回生では単位取得の有無やその評価ばかりに関心が集中しがちである。このコメントカードでは、学期単位で成績を知るまでに、同じクラスの受講生から自分の理解度が示唆されるのである。学期内に担当教員が実施する小テストを経て知るよりも、その教育効果は大きいと思われる。

第二は、受講生の理解度を担当教員とESが共有できる点である。コメントカードを整理し、素点を集計すると、該当の課題において理解度が低く、今後に努力を要する受講生がわかる。つまり、留意すべき受講生について、担当教員とESとの共通認識が発生するのである。前述のように、機器の実演などを通じてESと受講生との間に友好的な関係が築かれている場合には、より効果的な援助がおこなわれる。

最後は、ESの成長に関わる点である。受講生により近い目線からESは、受講生の理解度を把握していよう。しかし、それと受講生同士の指摘によるものとの差異からは、ESの指導者としての到達度も測られる。また、素点とはいえ、間接的に成績に関わるため、ESには秘匿の義務が生じる。この点においても、社会性の習得をはじめとするESの成長を促せるのである。

ESとの連携による授業改善については、レポートの提出の徹底管理、提出の遅延者への個別対応などが事前に予想できた。しかし、このコメントカードの活用によって受講生の学びの意識の向上、ESとの共通の指導方向の確認、そしてES自身の社会人としての成長に繋がることは、決して看過できない大きな成果である。

4. ESの経験を通じて—おわりに—

今後のES制度への展望について、若干の意見を述べたい。ESの選定については、過年度に受講し、優秀な成績で単位取得した上回生という原則以外に、もう少し配慮が必要であろう。本稿で紹介した地理学実習の場合、転籍・編入の2回生以上の受講生にも対応しなければならない。時には、上回生や小集団クラスでの同級生への指導や、彼らの理解度について知りえる場面も生じよう。このような状況を鑑みると、地理学実習には3回生以上、つまり2か年以上前の単位既得者がESには望ましいと思われる¹³⁾。1年以上のブランクが業務に支障をきたす心配も想定されようが、実習内容の大きな変更はないので、特に問題はない。むしろ、ESと受講生

との間に生じる遠慮感、その反対に節度を越えた親近感など、心理的な配慮が担当教員には求められよう。

最後に、ESとして参加した共著者（村上）の学びの実践例を報告しよう。教員になりたい、という漠然とした「夢」が、具体的な「目標」に変わったのは、大学2回生の後期であった。わかりやすい授業とは、生徒との関わり方とは、などの実践方法を学ぶため、3回生時でのESの経験は非常に有意義であった。ESで学んだことの具体的な実践は、4回生時の教育実習で訪れた。教壇に立っての最初の授業は、一方的に話す講義形式になった。そのとき、作業の時間を入れつつ机間巡視で一呼吸入れるようにと、指導教員からのアドバイスがあった。これは、ESで学んだはずの授業スタイルであった。机間巡視を通じて作業内容を把握し、それを生徒に発表させて授業を構成していくという、共著者（村上）が現在に実践する「生徒と創りあげる授業」の基礎は、この時にできあがったように思う。

現在、共著者（村上）が担当している高校1年生の地理Aの授業では、新書などの一般啓蒙書が教材として取り扱われている。そこでは、表だけのデータをグラフ・地図化させる作業時間が取られ、生徒は地理的な見方を養う。作業の円滑化や、単なる地図の着色作業に終始しない創意工夫などの授業の実践方法は、ESを通じて習得した専門的知識・技能の活用にはかならない。

ESの経験は、必ずしも教職志望者だけに有効ではない。過年度に習得した内容を自分自身の言葉で伝えることや、知識の定着に役立つ。授業への直接的な参加は、課題の導入での話題提供、教材の提示方法などの学びの場となる。これらは一般企業への就職活動、さらに就職後の現場でのプレゼンテーションにも役に立つものである。そして、金銭を授受する労働について考え、社会人の責任と誇りを学ぶことになる。

本稿では、ES制度の実践報告をまとめ、その成果と課題を提示した。立命館大学でこの制度は緒に就いたばかりで、今後になすべきことは多い。その際、担当教員（著者）とES（共著者）の試行、さらに教育現場へと巣立ち、現職の教員として活躍する後者の学びをまとめた本稿が、何らかの試金石になることを願わずにはいられない。

付記

本稿は、2006年9月20日に立命館大学衣笠キャンパスでおこなわれた「2006年度第1回教育実践フォーラム）」で報告した内容をまとめたものである。共著者の村上は、立命館大学文学部地理学専攻3回生時にESを務め、フォーラム発表時には4回生として参加、卒業後は龍谷大学付属平安高等学校に勤務している。本稿では、ESを経験した村上が教育現場で新たに得た知見について、若干の加筆・修正をした。

フォーラムでの報告の機会を頂戴し、その後に執筆の準備を整えていただいた立命館大学教育開発推進機構の教職員の皆様に、末筆ながらお礼申し上げます。

注

- 1) 著者（河原）は、地理学実習を1996～2006年度まで、学外研究の2001年度を除いて、毎年1クラスを担当している。
- 2) 立命館大学2007年度オンラインシラバス「地理学実習」は、以下のアドレスで公開されている。
http://online-kaikou.ritsumei.ac.jp/2007/syp/show.php?course_code=14370
なお、2008年度以降では、担当者の変更や実習内容の検討などによって、シラバスの一部変更がある。
- 3) 前掲2)
- 4) 2005年度から、第6章については実習助手が中心になって作成された共通のプログラムが実践されている。このプログラムでは、実習助手が担当教員の補助にあたる。この実践報告については、次の論文を参照のこと。瀬戸寿一・飯塚隆藤・松岡恵悟「学部1年次でのGIS教育とその課題—立命館大学『地理学実習』における試みを事例に一」、『立命館地理学』19、2007年、57～67頁。
- 5) 農山村を訪れ、単なる名所・旧跡などを観光するのではなく、その地域で展開する農産物の収穫をはじめとする農林業を直接体験するレクリエーションを指す。
- 6) 膨大な量の記録を保存に用いられる透明状のフィルムカードのこと。原資料が地図や書類などのように、個々に独立している場合には、カード状のマイクロフィッシュが作成される。それに対し、新聞などのように連続した原資料の場合には、通読の利便性からリール状になったマイクロフィルムが記録媒体となる。いずれも、マイクロリーダーに装填・投影させて読解・複写する
- 7) 農林水産省から5年毎に発行されている農業集落カードの記録媒体は、これまでのマイクロフィッシュに代わって、1995年以降はCD-ROMへと変更された。ただし、継続的な調査・掲載項目が多いが、村落形態・出稼ぎなど一部のデータは過年度版にしかない。そのため、マイクロフィッシュの併用も少なくない。
- 8) フォーラムでは、ESがマイクロリーダーの操作説明を実演しているビデオを上映した。
- 9) たとえば、マイクロフィッシュ（マイクロフィルム）を傷つけないように指輪を外す、という注意事項は、女性のESならでのアドバイスであろう。
- 10) フォーラムでは、より具体的に説明するため、著者（河原）が2006年度前期に担当した製図実習での同類の資料を提示した。
- 11) 地理学専攻の卒業論文では、本文以外に主題図をはじめとするさまざまな図表を添付することがほとんどである。原則として、図表の大きさはA4版であるため、地理学実習での作業も同様に指導する。しかし、本稿で紹介した図表集を作る場合、同サイズでは大量の用紙が必要となるため、当科目では2枚（2名）を1組とした縮小コピーや両面印刷を駆使するなどの工夫が施された。
- 12) フォーラムで配布したコメントカードは実際に授業で使ったものであり、本稿に掲載したものは若干の修正を加えている。
- 13) 次年度の2006年度には、前年度に同科目の単位取得した2回生がESに選定された。しかしながら、本文で説明した問題点が若干ながらも垣間見られた。今後のES制度のありかたを考えるうえでは、学ぶべき点が多かった。

Creation of a New Class with Educational Supporters — A Case of the Geographical Methods in the College of Letters —

KAWAHARA Norifumi (Associate Professor, College of Letters)

MURAKAMI Fumi (Lecturer, Ryukoku University Heian Senior High school)

Abstract

This paper is a practice report about the program of the Educational supporter to the Geographical methods in the course Subject of the Department of Geography in College of Letters, Ritsumeikan University.

Educational supporters assist the class instructors. In this subject, the program of the Educational supporter was effective in the operation demonstration of the microreader, the comparison of the work with the overhead projector. Furthermore, this program tried mutual evaluation of the attendance Student by used some comment cards. As a result, the educational supporter was able to have common recognition with a class instructor about an attendance true understanding degree.

An expertise skill and the application acquired by this program are made use of even after taking the teaching profession.

Key words

Program of the Educational Supporter, Geographical Methods,
Demonstration of the Operation, Presentation of the Figures and the Tables,
Comment Card, Growth of Educational Supporter

