

東北大学

高等教育開発推進センター

紀

要

第8号  
2013



Center for the **A**dvancement of Higher Education  
TOHOKU UNIVERSITY



## 高等教育開発推進センター紀要第8号の発行に寄せて

平成23年3月11日に発生した東日本大震災から丸2年の歳月が経ちました。仙台市をはじめ都市部では復旧・復興が進み、震災の爪痕も修復されてきています。高等教育開発推進センターの研究室・事務室がありました川内合同研究棟は、耐震改修を伴う修復工事も残すところあと数か月で完成、本年9月に引っ越しをする予定となっております。震災後、教室を活用した避難研究室・事務室からプレハブ造りの仮設研究室・事務室を経て、後期日程が始まる10月には元の合同研究棟での教育研究活動ができることとなります。震災からこれまでの間、本センターは幾多の困難を乗り越え、復活できますことは、偏に皆様のご理解とご支援の賜物と、センター教職員一同、心から御礼申し上げます。

本学の復旧・復興は目に見えて進んできましたが、一方で沿岸部の市町村では復旧が始まったばかりで、復興にはまだまだ程遠い状況にあります。また、ご家族を亡くされた方々や行方不明の方も多く、東日本大震災はまだまだ収束しているものではありません。東北地方の復旧・復興にはさらに長期にわたって皆様のご理解とご支援が必要であり、私ども高等教育開発推進センターにおきましても、東日本大震災を風化させることなく、今後も復旧・復興に尽力していく覚悟しております。

さて、本センターは、入学前から卒業に至る学生生活のすべてにかかわる内容を包含した教員組織と業務組織の連携融合の特徴を持っています。その使命である「本学の学部・大学院学生を対象とした高等教育の在り方を研究開発し、よりよい入試システムを開発・改善、入学後における全学教育の教育内容及び方法の改善・高度化を行うとともに、学生生活の個別的ニーズへのきめ細かな対応を目指す学生支援活動を有機的に連携させつつ実践すること」を忘れることなく、多様な分野を超えた教職員の相互理解と信頼関係をもとに、教育・研究を行ってまいりました。本紀要8号は論文6編、評論1編、報告9編を掲載いたしました。本号は現代の社会的背景を反映して、大学の国際化に関する諸課題を取り上げた内容が多く記載されています。本紀要が本学の教育の推進にとどまることなく、日本全体そして世界の高等教育の発展に寄与できることを期待しています。読者の皆様のご批評など承れましたら幸いと存じます。

平成25年3月

高等教育開発推進センター

センター長 木島明博



# 目 次

## 高等教育開発推進センター紀要第8号の発行に寄せて

### 論文

#### 専門性パートナーシップによる大学教育マネジメント

－英国キングストン大学の取組事例を中心に－

.....杉本和弘, 鳥居朋子..... 1

#### 韓国の大学入試改革と学力保証

.....朴 賢淑, 石井光夫.....13

#### 日本語学習者による「テクスチャー(食感)表現」の使用

.....副島健作, 武藤彩加.....27

#### 中国人日本語学習者の「不同意」行為

－構成要素と発話の連鎖の考察－

.....堀田智子, 吉本 啓.....39

#### 電子メールによる依頼行動におけるポライトネス意識の対照研究

－日本語母語話者・中国語母語話者・中国人日本語学習者の対比から－

.....和田由里恵, 堀江 薫, 吉本 啓.....49

#### 学生相談における東日本大震災後の大学コミュニティ支援

－震災後1年間の活動の検討－

.....堀 匡, 池田忠義, 佐藤静香, 齋藤未紀子, 吉武清實.....63

### 評論

#### 人文科学歴史学の多文化共修共生授業の意義と実践～英語によって外国人学生と日本人学生とに

.....芳賀 満.....73

### 報告

#### 大学院生向け大学教員準備プログラムに関する考察

.....佐藤万知.....91

#### メルボルン大学における教育改革とマネジメント

－豪州首相プログラム調査報告－

.....杉本和弘, 今野文子, 立石慎治.....99

英語で発表, 討論, 診療ができる医学生の育成 .....	石井誠一.....	109
Literature Review: Willingness to Communicate, Motivation, Foreign Language Anxiety and Communication Apprehension in Japanese EFL Classrooms .....	Vincent SCURA.....	115
東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける環境放射能調査 .....	関根 勉, 藤本敏彦, 杉本和志, 木野康志.....	129
学士課程における天文学研究を軸とした PBL の実践と教育効果 .....	田中幹人.....	137
東北大学全学教育基礎ゼミにおける学習支援活動: 関内ゼミ「西洋近代史への誘い」に SLA として参加した経験から .....	近藤百世.....	151
日本語科目における TA 活動の意義 - Basic Japanese における実践を通して - .....	吉田篤矢, 和田由里恵, 菅谷奈津恵, 吉本 啓.....	163
大学教職員の異文化理解促進を目的とするセミナーの開講 - PD プログラムの一環として - .....	佐藤勢紀子.....	175

# 専門性パートナーシップによる大学教育マネジメント

－英国キングストン大学の取組事例を中心に－

杉本和弘<sup>1)</sup>\*, 鳥居朋子<sup>2)</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター, 2) 立命館大学教育開発推進機構

## 1. 本研究の問題意識と課題

本研究は、教育評価等の質保証システムの整備が進む英国大学<sup>1)</sup>を事例に、大学教育マネジメントが外部および機関独自の課題にいかに対応し、質保証を実現しようとしているのかについて考察することを目的としている。概して、機関の戦略的行動を決定するガバナンスやマネジメントにおいては、外部環境の変化に対して当該機関の諸条件を最適化し、自らの使命・目標を達成していくことが必要となる。そのために具体的にいかなる方法をとるかは、当該機関が有する歴史、資源、組織体制・文化といった機関文脈に依存し多様である。他方で、学生の増加・多様化、国際競争の中で複雑性を増す環境の下、大学教育には高い自律性と専門性に基づくマネジメントが共通して求められる状況にあり、政府や一般社会からも明確な質の提示が要求されるようになってきている (OECD編著, 2009)。

英国の高等教育システムには、Higher Education Funding Council for England (イングランド高等教育財政カウンスル: HEFCE), Quality Assurance Agency for Higher Education (高等教育質保証機構: QAA), Office for Fair Access (機会均等局: OFFA), Higher Education Academy (高等教育アカデミー: HEA), Leadership Foundation for Higher Education (高等教育リーダーシップ財団: LFHE), Higher Education Statistics Agency (高等教育統計局: HESA) 等の機関が設置されることで、財政配分、高等教育機会の均等化、大学評価、教育学習の質的向上、管理運営人材の育成、大学情報の収集・公開といった

政策が機能するようになっていく。各機関は、こうした多様なアクターが関与する政策状況の中で個々の文脈に即してガバナンスやマネジメントを改革し、高度化させていくことがますます求められる状況にある。このことは、ともすれば学長等の大学首脳陣のリーダーシップの一点に全責任が帰されがちな大学管理運営の見方に再検討を迫り得るものである。

英国大学におけるガバナンス・マネジメントに関しては、特に1980年代以降の30年余りで生じた諸変化を対象にした調査研究が蓄積されてきている。そこでは、英国の高等教育が急速にマス化するなか、大学運営における経営主義の強まりと法人制モデルへの移行が進んでいることが指摘され、結果として、大学において伝統的に重視されてきた同僚制との相克をいかに乗り越えるかが重要な課題とされてきた (Scott, 1995; Shattock, 2002, 2003)。特に、競争的環境が強まり、自らの活動に対する質保証が求められるようになるなか、大学の「コア・ビジネス」たる教育研究活動をいかに運営するかが大学の成否を決めると認識されるようになってきているが (Shattock, 2010)、企業セクターに倣って効率性の実現を強く志向する法人制モデルを追求することが、本当に大学のアカデミックな活動の質を担保し得るのかという点も重要な論点である。とりわけ、後述するように、ポリテクニクを起源とするいわゆる新大学 (旧ポリテクニク大学) では大学昇格を機に法人格を付与され、法人制モデルの強い大学運営が展開されてきたと言われる (Middlehurst, 2004, 265)。しかし近年は、英国高等教育システム内

\* ) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター sugimoto@m.tohoku.ac.jp

における多様化の進行も指摘されるようになっており (Filippakou et al., 2012), ガバナンスやマネジメントのあり方も機関によってアプローチの差異化・多様化が進んでいることが予想される。「旧ポリテクニク」大学として一括りに捉えることは実態を見誤ることになりかねない。

こうした問題意識を背景に、本研究では、大学の中核をなす教育活動の質保証にいかに関与しているのかについて機関レベルの調査から明らかにする。とりわけ、学内に専門性を有する人材・組織を配置しなおかつ相互に連携を図るという固有なマネジメント、すなわち本稿でいう「専門性パートナーシップ」の構築と活用を追求するキングストン大学に注目し、訪問調査 (2012年2月) で得られたデータや情報を手がかりに、大学教育マネジメントの特質を明らかにすることを課題とし、今後の方向性について考察する。

## 2. 英国大学のマス化とガバナンスの変容

### (1) 英国高等教育のマス化

Scottは、英国における高等教育のマス化を歴史的に振り返ってみると、その過程は二つの位相で説明することができる。一つは、高等教育人口の拡大及びそれに伴う新大学の創設である。これは、19世紀後半の地方工業都市における市民大学 (civic universities) あるいは赤煉瓦大学 (red-brick universities) の創設を経て大学数の増加が見られ、そうした大学がさらに戦後拡大することによって高等教育人口の増大をもたらされた。

もう一つの位相として、非大学型高等教育機関の大学セクターへの統合がある。特に戦後における高等教育のマス化は、高等工科カレッジ (colleges of advanced technology) の大学セクターへの統合、1960年代後半以降のポリテクニク創設と1990年代初頭

の大学セクターへの統合 (二元的システムの確立と解体)、教員養成を担う高等教育カレッジ (colleges of higher education) の大学セクターへの統合等を通して実現されてきた (例えば、1960年代から1990年代初頭にかけての高等教育 (及び継続教育) の学生数の推移は表1の通りである)。さらに、近年では継続教育カレッジ (further education colleges) においても高等教育プログラムが提供されるようになっており、非大学型機関自体が高等教育のさらなるマス化に寄与するようになってきている (Scott, 2009; Parry, 2009)。

このように、歴史的にみれば英国の高等教育は拡大しマス化してきており、特にポリテクニクの大学昇格が行われた1990年代初頭以降、多様性を増す高等教育セクターにおいていかに「質」を維持しつつ高等教育機会を拡大するかが重要な政策課題となってきた。政府による高等教育政策を通して、学生数の統制・財政配分・システム全体としての政策目標が統一的に機能する政策環境が整備されてきており、特に1990年代以降は高等教育財政カウンシル (HEFCE, 1992年設置)、高等教育質保証機構 (QAA, 1997年設置)、高等教育アカデミー (HEA, 2004年設置) をはじめとする多様な主体から構成される外部質保証システムの構築が進んだ。例えば、QAAは1997年の設置後、学問分野別評価 (subject review) と機関別オーデイト (institutional audit) を実施し、2002年からは後者の機関別オーデイト (6年周期) へと一本化して現在に至っている。こうした財政や質保証をめぐる政策環境の整備は、総体として高等教育におけるアカウントビリティ重視の傾向を強めてきているといえる。

このような高等教育のマス化及び外部質保証システムの成立を背景に、政府、市場、大学の関係性は過去20年間で大きな変化を見せた。それは、新自由主義政策による市場原理の導入を背景として進んだとされ (Kim 2007)、大学は財政配分を通じて間接的に政府からの統制を受けるとともに、市場において留学生受入れや他の財源開拓を通じて自己資金の獲得を推進してきた。こうした外部環境の急速な変容と、それへの大学の対応は、各機関レベルにおけるガバナンスやマネジメントのあり方を大きく変化させるものであった。

表1 高等教育及び継続教育における学生数の増加推移 (1962年以降) 単位: 千人

	1962年	1972年	1982年	1992年
高等教育	324	602	832	1,444
継続教育	446	914	1,505	2,574

出典: Scott, 1995, 22

## (2) 英国大学におけるガバナンス

### ①二つの潮流

英国大学におけるガバナンスの形態については、歴史的に大きく二つの伝統が存在するとされる (Taylor, 2006, 252-253)。一つは、1992年継続・高等教育法以前に勅許状 (royal charter) によって設立された大学における同僚制モデルの強い管理運営形態である。大学人による自律的な管理運営を特徴としており、教員によって構成されるセネト (senate) やアカデミック・ボード (academic board) において教育研究の諸課題に関する意思決定が中心となる。そこでは、学長はあくまで、後述するような「最高経営責任者」としてではなく、同輩中のリーダー (primus inter pares) として位置づけられてきた。

もう一つは、キングストン大学を含む1992年後に大学昇格を果たした旧ポリテクニク等からなる新大学 (当時34校) において顕著に見られた、法人制モデルに基づく管理運営形態である。そこでは概ねカウンシル (council) 等の管理運営組織 (governing body) が、資源管理・配分や法令遵守に対する明確な責任を担い、専門的運営が展開されてきた。特に管理運営組織が最大25名までの小規模に制限され、その過半数を外部委員が占めることで、より透明性が高く効率的な大学運営が展開されてきた点に特徴がある。

しかし、1980年代以降政府による財政支出が減少するなか、前者の伝統的大学においても効率的な管理運営が要請され、法人制モデルが強調されるようになった。Scottは、法人制モデルに基づく経営主義的大学 (managerial university) への移行を決定づけたのは、1981年に始まる高等教育財政の削減から、1985年の「ジャラット報告」までの4年間だったと指摘する (Scott, 1995, 64)<sup>2)</sup>。「ジャラット報告」は、学長委員会 (Committee of Vice-Chancellors and Principals, 現在の英国大学協会 Universities UK) によって提示され、大学運営の効率化を促すべく、管理運営組織の役割や「最高経営責任者」としての学長の立場を明確にした報告書として重要な役割を担った。その後さらに、1997年の「デアリング報告」が契機となって、多くの大学で管理運営組織やそれを支える陣営の構築・改善が進み、多くの大学で法人制モデルに基づく管理

運営の強化が図られていくことになる。

英国大学におけるガバナンスの変化をもたらした背景的要因として、Schofieldは以下の諸点を指摘している。すなわち、高等教育機関に対して公的資金の投入に対するアカウンタビリティや金額価値を示すことが要請されるようになったこと、政府が民間部門と同じく高等教育機関においても法人ガバナンスの強化を期待するようになったこと、政府が政策として公共部門の現代化を目指すなか、公的資金の提供を受ける大学もそれを無視できなくなったこと、国や国際レベルで競争圧力が高まり、高等教育市場で確たる立場を確保するために名声を維持することが重要になったこと、高等教育における経営主義の広がりとともに大学ガバナンスやマネジメントが重視されるようになったことである (Schofield, 2009, 7)。このように、大学運営の変容は外部要因の変化とそれに対する大学側の対応によってもたらされたものである。具体的には、1980年代から1990年代に継続的に進行した変化や施策、すなわち質評価と学生増のインパクト、財政緊縮、二元制解体、留学生授業料への依存、研究評価 (RAE) の実施、国内学生への多様な費用負担導入等が影響している (Shattock, 2006, 62)。

### ②ポリテクニクの大学昇格とガバナンスの変容

ポリテクニクは、1988年教育改革法によって、1989年4月1日をもって地方教育当局 (Local Education Authorities: LEAs) の管理下を離れて法人格 (higher education corporations) を付与され、さらに1992年継続・高等教育法によって大学に昇格し、学位授与権を獲得した<sup>3)</sup>。

こうして誕生した旧ポリテクニク大学 (post-1992 universities) は、英国高等教育の拡大と多様化に大きく寄与した。1988年から93年までの5年間で旧ポリテクニク大学に学ぶ学生数は2倍に増加し、英国高等教育は本格的なマス化の時代を迎えた (Tysome 2007)。

ポリテクニクから大学への昇格はそのガバナンスのあり方にも変化を迫るものであった。そもそもポリテクニクにおけるガバナンスは、LEAsの規制下における官僚制を基本としていた。校長 (principals) の権

威も地方教育行政の官僚制に基づくヒエラルキーによって担保されているにすぎず、結果として機関マネジメント自体が十分な発達を見せなかった。財源・資産・人事等はいくまでLEAsの管理下に置かれていたからである。しかし1970年代に入ると、学内にアカデミック・ボードが創設されるなど少しずつ機関運営が試みられるようになり、1989年以降は本格的に法人制に基づく管理運営が展開されるようになる (Scott, 1995, 66-67)。

1992年のポリテクニクの大学昇格は「英国高等教育史上類のない構造改革」だったと形容される (Pratt, 1997, 29)。同改革は、大学の管理運営という点で見れば、異なる機関ガバナンスのアプローチを高等教育セクターにもたらすものだった。特に、各機関レベルでガバナンスが求められるようになった旧ポリテクニク大学においては、伝統的大学 (pre-1992 universities) と異なり、企業セクターに近い管理運営体制が採用された。Middlehurstは、大学経営 (management) が伝統的大学では一般教員にとって付加的で負担をもたらすものと見なされたのに対し、旧ポリテクニク大学においては地位・権威・責任を示す象徴となったと指摘している (Middlehurst, 2004, 265-267)。

確かに、経営主義の傾向を強めた旧ポリテクニク大学における管理運営組織の権限や責務は、伝統的大学のそれとは明確に異なっていた。しかし同時に指摘すべきは、英国の高等教育セクターにおける管理運営が、伝統的大学を含めて次第に経営主義を強める方向に収斂してきている点である。そのことは、例えば海外から外国人学長をリクルートすることが増えたことに最も特徴的に表れているとKimは指摘する (Kim, 2007, 36 & 39)。同様の傾向は、大学経営に関わる専門経営人材 (professional managers) の出現と、そのキャリアパスや育成方法への関心の高まりにも見ることができる (Whitchurch, 2006)。

このように見てくれば、英国の大学ガバナンスは、1980年代において大学運営の効率化と強化が志向されるようになり、1990年代初めのポリテクニクの大学昇格という重要な転換点を経て、法人制モデルに基づく経営主義の傾向をさらに強めてきたとまとめることができる。

しかし、旧ポリテクニクを起源とする新大学が誕生して20年を経た現在、国内外で競争の高まる環境下、各大学におけるガバナンス及びその下でのマネジメントのあり方はさらに多様性を増していると考えられる。事実、以下で見るとおり、キングストン大学におけるガバナンスは法人制モデルに基づく体系性が整備されつつも、教育質保証をめぐるマネジメントにおいてはアカデミックな専門性を活かした取組を看取することができる。そこには、英国における大学ガバナンスの変容が、経営主義の特徴を帯びた法人制モデルへの移行というリニアな変化だけでは必ずしも説明できない可能性を見出すことができる。

### 3. キングストン大学の取組

#### (1) 沿革及び概要

キングストン大学は、1899年設立のKingston Technical Instituteを嚆矢とし、1970年にCollege of Artを統合してKingston Polytechnicとなった。1975年にGipsy Hill College of Educationを統合し、その後1992年に大学のステータスを獲得して現在に至っている。現在、ロンドン近郊に4つのキャンパスを有し、5学部 (美術デザイン建築学、人文社会科学、ビジネス法学、保健社会医療学、科学工学コンピュータ学) から構成されている。学生数は24,720名、うち4,124名が世界151ヶ国からの留学生 (2011年12月データ) であり、ロンドン中心部から鉄道で約30分という立地もあって、かれらのほとんどは通学生である。また2,916名の教職員 (臨時雇用を除く) が従事している (2012年2月データ)。

#### (2) 教育マネジメントの体制および戦略的計画

キングストン大学は、運営組織として理事会 (Board of Governors)、役員会 (Executive Board)、学術評議会 (Academic Board) を置く一方、より専門的に教育開発・改善や高等教育研究に携わる組織としてAcademic Development Centre (ADC)、Planning Office、Higher Education Policy and Practice Network (HEPP) が機能している。また、大学の戦略的計画 (5ヶ年) のうち、学習・教授に関わる計画

として、学習・教授・評価戦略 (Learning, Teaching and Assessment Strategy: LTAS) が策定されている。2009年9月に承認されたLTAS では11の戦略目標が設定された (表2)。これらの戦略目標は、適切なカリキュラム、大学への移行と定着の支援、教育評価とフィードバック、エンプロイアビリティ (雇用される能力)、研究に通じた教育活動、教育技術の適切かつ革新的な利用等の開発に焦点が定められている。

### (3) 大学教育の質保証へのアプローチ

#### ① 学習・教授の質向上に向けた実践体制

キングストン大学における質保証へのアプローチは、大別して、学習・教授の質向上に向けた実践体制と、高等教育政策を重視した研究ネットワークによって推進されている。このうち、前者のかなめとなっているのがADCであり、後者に相当するのがHEPPである。学習・教授担当副学長 (DVC) の下におかれたADCは2000年代初頭に活動を強化したとされ、32名の専門スタッフを有し、学習・教授活動の質向上に取り組む教員に対して、全学的な支援や開発活動を提供する中央部門である (ADC, 2010, 21)。このDVCの指揮系統下にはPlanning Officeも配置されており、ADCと目標やデータ、行動様式等を共有している。ADCの具体的任務は、質向上マネジメント、優れた

実践の普及、最善の教育実践や研究に基づく教育、学習能力センター、学生の積極的参加の推進、教育技術基盤、部局との協働であり、同大学の教育活動の付加価値を追求し、質保証を支えることが目的となっている。部局との協働においては、ADCから資金提供 (一学部10万ポンド) を行うことを通して、LTASならびに学部の戦略的優先事項を反映した行動計画の実行を支えており、これによってADCは各部局とのパートナーシップを構築することが可能となる (Linsey, 2011, 3)。この資金によって、個々の学部は教授・学習や教育技術基盤の専門スタッフを雇用する等、行動計画を遂行する環境条件を整えることが可能となるほか、教員集団が戦略計画の実行に参画することへのインセンティブにもなる。

ADCは、大学執行部に提示する活動の「証拠」として各種の出版物を精力的に作成・公開している。特に、学習・教授における質向上を期して、キングストン大学で学生経験の改善に関して実施された過去一年間の取組をまとめた報告書には、50を超える実践報告が、実践者自身の筆によって記録されている (Linsey, 2011)。実践のカテゴリーは表3のように多岐にわたっており、改善に向け多種多様な方法が採用されていることがわかる。

表2 キングストン大学における学習・教授・評価戦略の目標

	戦 略 目 標
1	学生の生涯過程におけるすべての段階を通じて、支援的で意欲を鼓舞するような学習環境を創出することによって学生の学習経験の質を向上する。
2	現職学習や専門能力の継続的な開発への対応を含んだ、関連性が高く取組がよいあるプログラムを提供するためのカリキュラム開発を支援する。
3	教育評価とフィードバックについての学生の経験を高める。
4	インターネット、ウェブおよびパーソナル・テクノロジーを通じて学生に提供される技能、資源、コミュニティや個性を把握し増強する。
5	教育技術を適切かつ革新的に利用する。
6	学士課程学生、大学院学生、国内学生および留学生、現職学生らすべての学習者に対して適切な支援を提供する。
7	従来の学習・教授の場と新しい学習・教授の場をともに創造的に活用することを奨励する。
8	学生の意見を尊重する。
9	教育の質を高める。
10	教育の専門能力の開発や、連携大学における同僚を含む学習支援にあたる人々を援助する。
11	大学教員賞や昇進基準を通じてすぐれた教育に報奨を与える。

出典：LTASのリーフレットを参照し作成

表3 ADCからの資金援助を受けた実践のカテゴリーと数

カテゴリー	実践数
Skills and student support	7
Employability, work-based learning and alumni	12
Assessment and feedback	7
Video and audio development	4
On-course skills	5
Active learning	3
Peer support and learning	3
New approaches and materials	9
Staff development	2
Social media and personal technologies	2

出典：Linsey (2011, 2) を参照し作成

こうした取組は、ADCから資金援助（前出の10万ポンド）された、大学および学部の戦略的な優先事項が反映された行動計画によるパートナーシップ・アプローチを主な特徴とする（Linsey, 2011, 3）。これらの資金は、学部での取組を開発、試行、評価するための経費はもちろんのこと、献身的に取り組む人々を支える上で重要な資源であり、教員集団がLTASへの関与を強める誘因となっている<sup>4)</sup>。

ただし、資金援助を受けた後、たとえ行動計画の初期目標を達成できなかったからとしても、特に学部に対するペナルティは科されない。そもそも、学部レベルの「小さな」取組（たとえば、教育評価とフィードバック等）を全学レベルの「大きな」評価指標をもって測定することに無理があると見られているからだ。なおかつ、以前は単年度の行動計画を評価していたが、経験上それらは不可能に近いことがわかったという。行動計画は教育開発の「プロセス」であり、短期間で成果測定を行うことはなじまないと見なされているのである。すなわち、ADCが果たす役割は、コンプライアンス（法令遵守）としての質の監視ではなく、むしろキングストン大学の教育活動の付加価値を追求し、その結果として質保証を支えることにあるという。そうした意味で、3ヶ年の行動計画および5ヶ年の戦略計画のサイクルと、QAAが行う6ヶ年の機関別オーディットによる質保証サイクルとは、ゆるやかに連動こそしているものの、完全に軌を一にしているわけではない。

しかしながら、4つのキャンパスに分散する学部教員に対して、支部を持たないADCが支援を提供することは容易ではない。フォーマルなミーティングに加え、日常的な対話や電子メール等を活用したインフォーマルな接点を持つことでコミュニケーションの充実を図っているという。いわば、ADCはフォーマル／インフォーマルな対話を組み合わせたダイナミックスを通じて、教員の間に大学の目標や文化が共有されていくことを促進していると見なせる。だが同時に、大学の目標を理解するがゆえに無制限に増えていきがちな教員の業務負担も懸念されている。これらをいかに調整・統括するかは、大学執行部の重要な課題であると認識されている。

また、前述の通り、いわゆる全寮制ではないキングストン大学の学生は、ともすれば自分の授業の時間だけキャンパスに滞在するという行動をとりがちである。それゆえに、マイノリティ学生への支援をはじめ、いかに学生たちをキャンパスに関与させ、学習に巻き込んでいくかが課題である。その手始めとして、学生対象に「Student Engagement: Get Involved」のリーフレットを作成し、キャンパスへの関心や参加を促すことを進めている。

さらに、初年次教育や、後期中等教育から高等教育への移行（トランジション）に関する先進的な実践を展開するアメリカやオーストラリアの大学および高等教育研究者（John Gardner, North Carolina；Richard James, Melbourne）等とのコネクションを構築中である。それらの経験に学びながら、キングストン大学固有の学生支援を開発することを目指している。たとえば、Academic Skills Centerに学生を配置し、教員と学生の協働を基礎として、学生同士の学習支援が可能になるような環境を整えていくことが今後2、3年の重要課題になるとのことであった。

キングストン大学における学習・教授の改善に関わる取組の可視化についても、ADCはあくまでも学部教員が学生理解に基づく短期的・中期的な教育実践を進めていくことを支援するという姿勢に徹しており、学術論文の刊行を目的とするようないわゆる「研究のための研究」は志向していない。むしろ後者は、長期的な視野に立った教育のスカラシップと呼び得る研究

として、次節で考察を行うHEPPが推進している。他大学においては、実践志向の研究とスカラシップとしての研究が同一組織内で行われている例もあるというが、キングストン大学では分けて考えられているという。

## ②高等教育政策を重視した研究ネットワーク

2004年に組織されたHEPPは、高等教育の研究および実践において戦略的、運営的かつ開発的な関心を持つスタッフのためのネットワークであり、機関横断的に、なおかつ複数の専門家によって構成されている(Woodfield *et al.*, 2009)。HEPPは、高等教育研究者であるRobin Middlehurst教授の助言を受けた前副学長のMary Stuart教授(現リンカーン大学長)が主導して学内に組織された高等教育研究者・実践者からなるグループであり、学習・教授の研究・実践に携わっている(2012年2月14日インタビュー及び同年8月22日付Stuart氏メールによる)。

図1のように、多様な専門分野のスタッフから構成された学際的なネットワークとなっており、各分野の教育や専門実務にも十分に目配りされている。研究のコアメンバーは40名であり、ADCの研究スタッフや上級スタッフも含まれる<sup>5)</sup>。先にみたADCを<sup>かなめ</sup>要とする学習・教授の実践体制が、どちらかという組織間の連携という性格を強く持つのに対して、HEPPは、むしろ高等教育研究に関心を持ち、そこへの主体的な参画を望む個人間の連携を指向していると見なしてよい。

HEPPの具体的な取組としては、研究セミナーの開催、IRや政策研究の推進、外部資金情報の提供を行うことによって、高等教育研究に関心を持つ人びとを増やし、同大学における高等教育研究の共通基盤を形成することである。主要な研究開発活動の領域は、以下の5つである(Woodfield *et al.*, 2009)。

1. 機関調査 (Institutional Research : IR)
2. 教育に関する研究
3. 機関戦略および政策形成
4. 外部資金による政策重視の研究
5. 高等教育における専門的な実践と結びついた研究

このように、高等教育政策の動向および課題を広い視野から捉えているため、必ずしもキングストン大学独自の戦略的方向性に限定された活動に特化しているわけではないが、翻ってHEPPの行うプロジェクトがボトムアップ式に大学の戦略策定に影響を及ぼしている側面がある。

Woodfield *et al.* (2009) によれば、こうした柔軟かつ有機的な構造を持つHEPPは、主に以下の6つの目標の達成を目指している。

1. 大学やさまざまなタイプの高等教育研究の全体に「架け橋」を築くこと。とくに、スタッフにおけるつながりでは、専門的な行政職員と大学教員、学部と学科、センターと学部を橋渡しの対象とする。研究におけるつながりでは、外部資金研究と学内プロジェクト研究、学問領域の研究と政策実践重点の研究

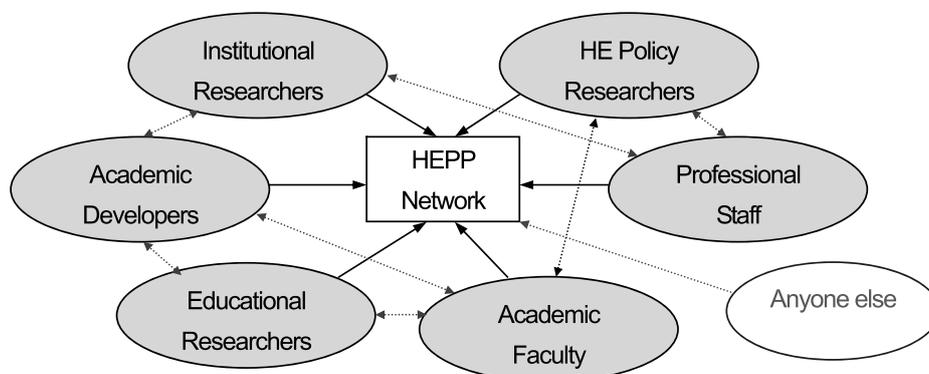


図1 HEPPネットワークに参画する人びとの関係

出典：Woodfield *et al.* (2009) のスライド5を参照し作成

- 究, コンサルタントと研究開発を連携の対象とする.
2. 研究者や実行者のための能動的で重層的な実践のネットワークの開発
  3. IRや高等教育研究における関係構築や新しいスキルの習得および能力の形成を行うための双方向的で支援的な「第三の場所（‘third space’）」の創出
  4. 研究, 開発およびコンサルティングの機会を拡充する促進剤としての活動
  5. 機関の利益のためにIRや外部資金によるプロジェクトに従事することができるスタッフのクリティカル・マスの開発
  6. キングストン大学のIRや高等教育研究に対する外部の注目度の向上

上記の目標の下, HEPPの現在の活動の柱としては,

1. ネットワーク構築（最近の研究を紹介する学内セミナー, ネットワーク重視の能力開発イベント, 情報配信とネットワーク構築ツール）と
2. 共同の推進（学内重点のプロジェクト, 外部資金の研究プロジェクト, HEIR等の学外ネットワーク, 会議やセミナー）

の二つがある（Woodfield et al., 2009）. さらに, ブログやTwitter, 研究者データベース等のネットワークツールを活用し, 人びとの日常的なコミュニケーションの機会を担保している.

以上のように, キングストン大学ではADCを要とする実践体制と高等教育研究のネットワーク（HEPP）の二つのアプローチをもって教育の質向上が期されているが, 両者は分離して活動しているわけではない. 英国の高等教育ないしはキングストン大学において重要な高等教育研究課題および実践課題を共有することによって接点を有している. たとえば, ADCにおける現在の重要な検証テーマのひとつは, 「Widening Participation（参加機会の拡大）」と称されるマイノリティ学生（黒人学生および少数民族学生, 現職学生, 低社会経済層出身学生, 障がい学生等）への学習支援およびその成果測定である. ADCは, それぞれの専門領域に基づき各学部には設けられている Academic Skills Centerと協働し, 学習支援や成果測定にあたっている. さらに, 学部の取組の結果, 学生の学習成果にどのような効果をもたらしたのかを, Planning

Officeと連携しつつさまざまなデータに基づいて検証している.

この「参加機会の拡大」の課題は, LTASの目標6に対応する課題であり, さらにHEPPの研究テーマの柱である「social equity and the student experience」にも該当する. 機会拡大はマス化した高等教育を特徴づける重要な要素であり, 特にキングストンを含む旧ポリテクニク大学は機会拡大による多様性の確保を存在理由としている<sup>6)</sup>. 政策レベルでも2006年以降, HEFCEが ‘Widening Participation allocations’ として多様な背景をもった学生の受入れを財政的に支援しており<sup>7)</sup>, 多数の留学生を抱えるキングストン大学においても重要な課題として位置付けられている.

こうした重点的課題の共有から連携を一歩進めて, ADCとHEPPは「キングストン大学における学生の多様性および成功（Student diversity and success at Kingston University）」と称する共同プロジェクトに取り組んでいるという（ADC, 2010, 15）. 同プロジェクトでは, 将来の学習・教授戦略および実践の開発に資する情報を提供するため, 少数民族出身の学生の進捗や達成を追究することが目指されている.

#### 4. まとめと今後の課題

これまで考察したことに基づき, キングストン大学における教育マネジメントの特質を三点指摘したい.

第一に, キングストン大学の教育マネジメントにおいては, 執行部と学部（教員）, ADCやHEPPと他部局というように, それぞれの置かれた文脈によって向き合うべき者同士がいかにか手を結び, 大学全体の学習・教授活動の質の底上げを図っていくかという問題意識とアプローチが凝縮されている. そこでは大学教育に関する学術知・実践知<sup>8)</sup>の創出と活用をめぐるパートナーシップが機能し, 高い専門性に基づく取組が可能となっているといえる.

第二に, 上記のパートナーシップは, 主に二つのアプローチから構成されている. 一つは, 学習・教授の質向上に向けた実践体制であり, この中心的な役割を果たすのがADCと学部・研究科であった. 二つ目は, 高等教育自体の研究に対する個人の関心および参画を促すネットワークであり, これがHEPPとして組織化

されていた。二つのアプローチは、独立あるいは分離して存在するのではなく、今日の高等教育政策における重点課題－たとえば、英国高等教育のマス化における「参加機会の拡大」－を共有することによって接点を有し、一体的にキングストン大学の教育の質向上に寄与しているのだと捉えられる。

第三に、こうしたキングストン大学の試みは、特に1990年代以降に強まった英国大学の管理運営の法人制モデルに対して、学内における学術的かつ実践的な専門性をパートナーシップを通して集約し高めることによって、新たなマネジメントのあり方を提示するものだといえる。このことは、Shattock (2002) のいう大学ガバナンスにおける法人制モデルとアカデミック・モデルとのバランスの再調整の必要性という点からも重要な示唆を含んでいる。経営サイドと教学サイドの調整は、急速な環境変化への対応を迫られている大学運営にとって現代的な重要課題であり、特に経営主義の高まりの中では、学術的価値を担保する組織として教育責任を担う基礎単位としての「学科」の重要性が指摘されている<sup>9)</sup>。それに対して、キングストン大学におけるADCやHEPPの取組は、関係する学内アクター間のパートナーシップを通して学術知と実践知を、学科を超えたところに担保し機能させることを目指すものであり、経営と教学の協働体制をいかに実装するかという実践的課題に対するもう一つのアプローチの可能性を示すものだと見ることができる。

もっとも、キングストン大学の教育マネジメントの特徴をさらに深く検討するには、質保証の観点からのより詳細な実態把握および効果検証が求められる。二つのアプローチに基づく教育マネジメントが、キングストン大学の質保証に対していかなる成果を生み出しているのか等、引き続き追跡調査を行うことが必要である。さらに、こうした特質がキングストン大学固有の組織文化に起因するものなのか否かは、英国の他大学の事例検討を積み重ね、それらの比較考察によって明らかにしていく必要がある。今後の課題としたい。

**【注】**

1) 本稿で「英国」という場合、主としてイングランドを指す。なお、イングランド、スコットランド、ウェー

ルズ、北アイルランドの高等教育機関数（2011年8月現在）は以下の通りである (<http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx> 2012.8.4アクセス)。

	大 学	高等教育機関 (大学含む)
イングランド	89	131
スコットランド	14	19
ウェールズ	10	11
北アイルランド	2	4
計 (英国全体)	115	165

- 2) ただしScottは、経営主義の高まりが、その裏返しとしての同僚制や大学自治からの決定的な転換を意味するわけではなく、すでに1970年代にも経営主義の萌芽が見られたのであり、(同僚制も含む) 大学運営の継続性にも注意を払う必要性に言及している (Scott, 1995, 64-65)。
- 3) 非大学機関であるポリテクニクにはそれまで学位授与権が付与されておらず、1965年から1992年まで存在した全国学位授与評議会 (Council for National Academic Awards: CNAA) によって学位プログラムの承認や学位授与がなされていた (大学評価・学位授与機構, 2010, 31)。
- 4) なお、このコンセプトに基づくアプローチの採用は、2009年9月のHigher Education AcademyのChange Academyプロジェクトにキングストン大学のメンバーが参加し着想を得たことが発端になっているという。Change Academyは、HEAとLeadership Foundation for Higher Educationがパートナーシップを結び組織しているプロジェクトである。機関横断的なチームを編成し、それらのチームが創造性を追求し、大きな改革を開発するための時間や場所が提供されている。  
([http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/change/change\\_academy](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/change/change_academy) 2012.8.19アクセス)
- 5) <http://www.kingston.ac.uk/policy-and-practice/members-of-the-research-group/> (2012.8.19アクセス)
- 6) Scottは、マス高等教育の特徴として、①再帰性 (reflexivity) と、②開かれた知的システム (open intellectual systems) を挙げる (1995, 176-178)。具体的には、①はエリート段階の大学が前提としてい

た自明性が減じ、社会からアカウンタビリティを求められるようになってきていること等を示し、②はエリート文化や学問的な専門知識に基盤を置いた閉じた知的システムから非エリート社会の価値にも開かれた知的システムへの転換を意味している。高等教育はマス化することで、エリート段階には要請されることのなかった多様性を（全面的ではないにせよ）包摂することが社会的に求められる。

- 7) 2012-13年度には、1億4,004万ポンドが配分される予定になっている。(http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/wp/currentworktowidenparticipation/howwefundwideningparticipation/2012.8.22アクセス)
- 8) 「実践知 (practical intelligence)」は、認知心理学の分野において、仕事の初心者が経験を通して熟達者になっていくなかで獲得するもの、すなわち「熟達者 (expert, エキスパート) がもつ実践に関する知性」のことを指す概念として使われ、これは学業に関わる知能としての「学校知」に対比して設定され得るものである(金井・楠見編 2012, 4-5)。本稿における「実践知」とは、純粋な学術的研究を通して得られる知識(学術知)に対し、教育活動や教育マネジメントが展開される現場に由来しつつ、実践的・集合的に獲得・蓄積される経験的知識のことを指している。その意味で、practical knowledgeと訳すことができる。
- 9) Clark (1998) は、起業家の大学においては、経営的価値と伝統的な学術的価値が操作的に調和された運営コア (the steering core) の存在が重要であり、その中核をなすのは大学運営グループと学科の協働であると指摘している (pp.5-6)。

#### 【参考文献およびサイト】

Academic Development Center (2010) Academic Development Center Annual Report 2009/2010.

Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities, Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon.

大学評価・学位授与機構 (2010) 『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要－英国－』。

Filippakou, O., Salter, B. and Tapper, T. (2012) Higher

Education as a System: The English Experience, *Higher Education Quarterly*, 66, 1, pp.106-122.

秦由美子 (2001) 『イギリス高等教育の課題と展望』 明治図書。

Gibson, M. (2001) *History of Kingston University*, Kingston University Press.  
(http://www.kingston.ac.uk/aboutkingstonuniversity/factsandfigures/ourhistory/documents/history-of-kingston-text.pdf)

Henkel, M. (2007) Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain, *Higher Education Research and Development*, 26 (1), pp.87-99.

金井壽宏・楠見孝編 (2012) 『実践知－エキスパートの知性』 有斐閣。

Kennie, T. and Woodfield, S. (2008) *The Composition, Challenges and Changes in the Top Team Structures of UK Higher Education Institutions*, Leadership Foundation for Higher Education.

Kim, T. (2008) Changing University Governance and Management in the U.K. and elsewhere under Market Conditions: Issues of Quality Assurance and Accountability, *Intellectual Economics*, 2 (4), pp.33-42.

コンラート・ヤーラオシュ (望田幸男・安原義仁・橋本伸也監訳) (2000) 『高等教育の変貌1860-1930』 昭和堂。

Linsey, T. (ed.) *Quality enhancement in learning and teaching: How Kingston University is improving the student experience*, ADC, Kingston University, London, November 2011.

Learning, Teaching and Assessment Strategy, ADC, Kingston University, London (リーフレット)。

Middlehurst, R. (2004) Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities, *Higher Education Quarterly*, 58 (4), pp.258-279.

日英合同推進委員会 (2003) 『新しい時代の大学の管理運営－英国大学に対する訪問調査報告書』。

大場淳 (2011) 「大学のガバナンス改革－組織文化とリーダーシップを巡って－」, 『名古屋高等教育研究』 第

- 11号, 253-272頁.
- 大森不二夫 (2012) 「英国における大学経営と経営人材の職能開発」, 平成22~24年度科学研究費補助金 (基盤研究B) 中間報告『大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ形成・継承・発展に関する研究』(研究代表者: 夏目達也), 81-107頁.
- Parry, G. (2009) Higher Education, Further Education and the English Experiment, *Higher Education Quarterly*, 63 (4), pp.322-342.
- Pratt, J. (1997) *The Polytechnic Experiment, 1965-1992*, Open University Press.
- Schofield, A. (2009) *What is an effective and high performing governing body in UK higher education?*, Leadership Foundation for Higher Education.
- Scott, P. (2009) On the Margins or Moving into the Mainstream? Higher Education in Further Education in England, *Higher Education Quarterly*, 63 (4), pp.402-418.
- Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press.
- Shattock, M. (2010) *Managing Successful Universities*, Second Edition, Open University Press.
- Shattock, M. (2006) *Managing Good Governance in Higher Education*, Open University Press.
- Shattock, M. (2002) Re-Balancing Modern Concepts of University Governance, *Higher Education Quarterly*, 56 (3), pp.235-244.
- 鈴木俊之 (2005) 「イギリスの大学における管理運営改革」, 江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革』東信堂, 165-189頁.
- Taylor, J. (2006) “Big is Beautiful.” Organisational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff, *Higher Education in Europe*, 31 (3), pp.251-273.
- Tight, M. (2007) The (Re-) Location of Higher Education in England (revisited, *Higher Education Quarterly*, 61, 3, pp.250-265.
- Tysome, T. (2007) *Former Polytechnics spread their wings*, Times Higher Education. (<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=310328&sectioncode=26>)
- Weick, K. (1976) “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.” *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.
- Whitchurch, C. (2006) *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*, Interim Report, Leadership Foundation for Higher Education.
- Woodfield, S., Raible, S., and Middlehurst, R. (2009) “Building ‘bridges’: the development of a HE Policy and Practice Network (HEPP) at Kingston University.” Building a community for Institutional Research in the UK and Ireland (presentation), Sheffield Hallam University, 9 th July.
- 安原義仁 (2009) 「イギリスにおける高等教育の質保証システム - 基本構造」, 羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂, 225-237頁.



## 韓国の大学入試改革と学力保証

朴 賢淑<sup>1)</sup>, 石井光夫<sup>2)\*</sup>

1) 東北大学大学院教育学研究科, 2) 東北大学高等教育開発推進センター

### はじめに

韓国の高等教育は1990年代以降急速な拡大を遂げ、進学率80%を超えて我が国の高等教育を上回る規模を抱えるようになった。にもかかわらず、全入時代を迎えて受験競争が緩やかになっている我が国と好対照に受験熱はいっこうに冷めず、共通入試実施の日には一般市民の出勤時間を遅らせたり、遅刻しそうな受験生をパトカーが送り届けたりとその過熱ぶりが今も伝えられている<sup>1)</sup>。

しかし、韓国政府もこの問題をただ放っているわけではない。教育政策の重要課題ととらえ、受験競争を緩和し、高校教育を正常化させようと長年入試改革に取り組んできた。かつては塾・家庭教師の禁止や大学卒業定員制などの奇策もとられたが、とくに1990年代以降は入試の方法や判定基準を多様化・多元化する改革が進み、近年は我が国AO入試に類似する「入学査定官」(アドミッション・オフィサー)による入試も導入、拡大しつつある。本論ではこのような韓国の大学入試改革について最新の改革動向を追いながら、これを近年我が国で問題となっている学力保証の観点から考察してみたい。

筆者の一人石井は以前東アジア諸国・地域の入試改革を比較する調査研究の一環として韓国の入試改革をとりあげた(石井, 2008年)。我が国を始め、中国、台湾そして韓国のいずれも新たな時代に求められる思考力や創造性をもった人材を育てるための教育改革を強力に進めるなかで、大学入試においても受験競争の弊害を是正し、筆記試験のみにたよらない入試の多様化に向けた改革を推し進めてきた。石井はこれら国・地域の入試多様化の改革を比較分析し、韓国について

は多様化がもっとも進んでおり、1)大学の裁量権拡大と多様な人材の募集が進み、2)創造性や思考力に優れた学生の獲得のための改革などによる高校教育の正常化にある程度の成果があったことを認めつつ、なお3)いぜん受験競争が収まらず、また4)受験競争緩和に目を向けるあまり大学ごとの筆記試験を禁止するなど学力担保の面で不安が残ることなどを指摘した。

韓国の入試改革は、その後も入学査定官制度を創設、書類や面接を中心に選抜を行う入試を拡大するとともに共通試験である大学修学能力試験の易化などの改革を切れ目なく行ってきており、最終的に選抜方法・評価基準を大学に委ねる「入試自律化」を目標に掲げている。この間の入試改革について鄭(2011)や石川(2011)、松本(2012)らの優れた研究報告があるが、本論はこうした研究を踏まえ、近年の我が国入試の関心である学力保証の角度から問題を整理する。

我が国では、AO入試が改革の切り札として2000年以降広がり、推薦入試も普及したことによって、国公私立大学通じて4割以上、私立大学のみでは5割以上がAO・推薦入試による入学者で占めるようになった。しかし、その一方で少子化によって受験生が減少するなか学生の「青田買い」に走り、学力不問の選抜を行うAO・推薦入試への批判が中央教育審議会で指摘されるようになった(中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」2010年)。さらに2012年8月文部科学大臣から同審議会に「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」諮問があり、「これからの時代に求められる力」を確実に身に付けるための改革議論が始まっている。学力の中身を問いつつ、

\* ) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター mitsuo-ishii@m.tohoku.ac.jp

大学入試の在り方が改めて問われるようになっているのである。

本論をまとめるに当たっては、韓国政府や大学・関係機関の文書・公表資料を参照するとともに、韓国の実地調査を行い、教育科学技術部や韓国大学教育協議会、ソウル大学や高麗大学など関係者へのインタビュー調査を行った。

## 1. 大学入試の概要

韓国の高等教育は1990年代以降急速な拡大を遂げ、2004年以降は高校卒業生の8割以上が高等教育機関に進学している。高校進学率が99%であるから、若干の中退者を考慮しても同世代のほぼ8割が高等教育を受けるようになっていると考えてよい。高等教育機関は、在学者の6割強を占める大学と2割強を占める短期の専門大学が主であるが、このほかに教育大学や技術大学、成人対象の産業大学、放送・通信大学、各種学校などがあり、2007年統計で高卒後の入学者構成で見ると、全入学者66万人のうち大学タイプの入学者が42万人(64%)、短大タイプの入学者が24万人(36%)となっている<sup>(2)</sup>。

大学タイプの機関には放送・通信大学などが含まれるが、韓国大学教育協議会によれば、このうち同じ入試による選抜を受ける大学タイプの機関は2012年現在203校で、入学者35万人になるという。以下では、この入試を対象として論を進める。

韓国の大学入試は、過去めまぐるしい改革の変遷をたどってきた。その基本的な改革のかたちは大学の独自試験を実施するか、これに代わる共通試験を実施するか、あるいはこれら両者を併用するか、といったもので、このいずれかのパターンが数年おきに繰り返されている。本格的な全国共通学力試験が導入されたのは、大学入学予備考査という名称の試験で1969年であった。その後、1) 大学入学予備考査と大学別本考査との並行(1969~1980年)、2) 大学入学予備考査と高校内申書との並行(1981~1985年)、3) 大学入学学力考査と高校内申書との並行(1986~1993年)、4) 大学修学能力試験、大学別学力考査および高校内申書との並行(1994~1996年)、5) 大学修学能力試験と総合学生生活記録簿との並行(1997年~現在)という

変遷をたどった<sup>(3)</sup>。

現行の大学入試は、基本的に1997年以降の枠組みのもとで行われている。

現行の大学入学者選抜は各大学がそれぞれの権限として大学長が行うことになっている(高等教育法第34条第1項)。選抜のための資料は、高校の総合学生生活記録簿、大学修学能力試験(共通試験)および大学の個別検査などで、現在は大学がその利用する資料の選択およびその反映率(配点)をそれぞれ決定することができる。また募集対象(一般選考と特別選考)、募集時期(定時募集と随時募集)によって、非常に多様で複雑な仕組みに変わってきている。

なお、現行大学入試においては国が大学に禁じている3つの行為がある。それは、

- ・入学にあたって寄付金を徴収する
- ・高校を等級付けする
- ・学科筆記試験を行う

というものである。教育人的資源部(現教育科学技術部)が告示した2008年からの入試改革文書(「2008年度大学入学選考の基本計画」2006年8月)でも改めてその厳禁を確認している。その狙いは、「初等中等教育の正常化」および「公正で合理的な学生選抜」としている。

この「初等中等教育の正常化」そしてそのための受験競争緩和は、上述のように様々な変遷をたどってきた大学入試改革の最大の動機であり、今もなおその最大の課題であるといつてよい。現行大学入試の仕組みは概略以下のようになっている(石井, 2008)。

### 選抜資料:

#### ①総合学生生活記録簿

高校時代の学業その他の記録である「総合学生生活記録簿」は、1997年の入試改革の時に導入された。それまでの高校の記録は内申書というかたちで学業成績を報告するものであった。総合学生生活記録簿はこの学業中心の評価を改め、教科外活動も含めた総合評価を行うことで、受験偏重教育を是正しようとしたものである。

## ②大学修学能力試験

大学修学能力試験（以下「修能試験」）は1994年に開始された。それまで高校の履修科目を試験していた全国共通学力検査に代わり、アメリカで行われているSATをモデルに大学における学習能力を測定する試験として出発したが、その後再編されて高校の科目ベースの試験となり、元の全国共通学力検査に近い性格に戻りつつあるといえる。

2002年から韓国語、数学、外国語（英語）、探求（社会／科学／職業教育）、第2外国語／漢文の5領域およびその内訳の科目からなり、すべての領域を受験する（内訳の科目がある領域では科目を選択）。ほとんどの問題が多肢選択方式の試験で、受験者へは受験科目ごとに標準点数、順位（パーセントイル表示）および9段階評価の順位（1～9等級、1等級が最上位）の3種類が示される。

## ③大学別考査（面接・論述試験等）

多くの大学が高校の記録（総合学生生活記録簿）と修能試験の成績によって入学者を選抜しているが、選抜の種類（特別選考など）によっては大学別の考査（論述、面接）も行っている。面接試験については、2002年から多くの大学で「深層面接」という、問題テーマを与えて説明させ、質疑応答を行う方法をとっている。

### 選考区分：

#### ①一般選考

一般選考は募集対象を特定せず、誰でも出願できる選抜方式で、従来から行われているものである。

## ②特別選考

これに対して特別選考とは、特定の受験者を対象として募集、選抜する。1994年の入試改革で導入された。特定分野で優れた能力を持つ学生や社会、経済的に不利な立場の学生などを対象にするもので、個性の伸長や英才教育、あるいは進学機会の均等化を目的とした措置である。また、ソウル大学では特別選考の一形態として2004年から「地域均衡選抜」と称する、全国の高校から1～2名の推薦者を選考する選抜を行っている。特別選考では自己紹介書や推薦状などの書類、面接や論述試験といった方法を加味して合否判定をしている大学が多い。

### 募集時期：

#### ①定時募集

定時募集は11月の修能試験終了後に募集を開始する通常の募集形態である。12月末から2月初の間に大学・学部をA、B、Cの3グループに分けて募集している。国公立大学すべてがいずれかのグループに分けられる。どのグループに入るかは大学の任意であるが、有力大学が特定のグループに偏ることはない。定時募集では一般選考が主であるが、一部特別選考も行われている。

#### ②随時募集

一方、随時募集は定時募集より早い時期に募集、選考するもので、特別選考のために1994年に開始した。ほとんどの大学の随時募集は対象を特定する特別選考の方式をとっている。近年募集人数が増え、全入学者の6割を超えている。

表1 韓国大学入試区分（2012年）

	定員比	選考区分	選抜資料	入学査定官の関与
随時募集	63%	主として特別選考	特別選考では、総合学生生活記録簿、自己紹介書や推薦状などの書類、論述・面接など多様。修能試験成績を出願要件とする大学もある。	主として特別選考において書類選考や面接試験を中心に関与。合否決定までの全過程に関与する大学と書類審査や面接試験の一部過程に限定する大学とがある。
定時募集	37%	主として一般選考	一般選考では、総合学生生活記録簿や修能試験をもとに選考。論述や面接試験を行う大学もある。	

（出典）韓国大学教育協議会資料などを基に筆者作成。

## 入学査定官制度：

2007年から一部大学で入学者選抜の専門家としての入学査定官を採用、書類審査や面接試験などを中心に選考過程に関与する選抜方法を開始した。学業以外の様々な活動も評価に加え、これによって高校教育の正常化を促進することを狙った。これは政府主導で行われた改革で、普及定着のために補助金を支給する。受給大学は2012年66大学となり、補助金を受けていない大学59大学を合わせて合計125大学、半数以上の大学で実施されている。主に特別選考の過程で入学査定官が関与している<sup>(4)</sup>。

## 2. 最近の入試改革

### (1) 大学修学能力試験の易化と高校の絶対評価導入

#### ①大学修学能力試験

修能試験は、現在唯一の学科筆記試験として実施され、定時募集のほか、随時募集の特別選考でも一定の成績を要件とする大学があり、選抜資料として広く利用されている。しかし、この数年修能試験の改革において受験競争の緩和や私教育（塾／家庭教師）の縮小、さらに学習内容削減等の高校教育課程改革への対応などにより、受験科目の削減や試験内容の問題レベル低下など全体として易化への方向がみえる。

2008年に修能試験の成績表示を9段階の等級のみにし、競争緩和を図る改革を行ったが、これは選抜機能を低下させたと批判され、1年のみで終わり、2009年から従前の標準点数、順位（パーセントイル表示）も表示する方式に戻った（松本、2012）。

しかし、競争緩和のための改革はこれ以後も模索され、次に述べる入試における大学の自律化政策の一環として、大学の選抜権限強化のために2012年修能試験の比重を低下させ、「探求」および「第2外国語／漢文」領域における選択科目を合計最大5科目から2科目に削減する改革が実施された。

さらに、教育科学技術部が告示した改革文書（「2014年度修能試験の改定方案」2011年8月）では、受験競争による“過度な試験準備の負担を軽減するための修能試験”を実現するために、韓国語・数学・英語を受験生のレベルに合わせたAとB2種類の試験の導入、私教育を受けなくても高校の課程履修だけで解答でき

る出題、探究領域の選択科目数の縮小などを挙げた。

韓国では2011年から実施された改訂高校教育課程において教科学習量が20%削減されるとともに、生徒のレベルに合わせて一つの教科で基礎課程および深化課程を選択する授業方式をいっそう推進するようになった。こうした教育課程の改訂内容も教科部の修能試験改革方針に反映され、修能試験の易化がさらに進む方向となっているとみられる。

#### ②高校の成績評価

大学入学者選抜の主要な選抜資料となる高校の学業成績は現在相対評価が用いられているが、これが2017年から絶対評価に変更される。現段階で構想されている絶対評価は、A～Eおよび不合格（F）の6段階評価と点数の並記となる。

韓国中等教育における評価制度は1980年代以降数回にわたって変更があったが、絶対評価から相対評価へ、または相対評価から絶対評価へ、というこの二つのパターンを繰り返している。すなわち、1981年～95年は相対評価であったが、1996年～2004年に絶対評価へ転換、そして2004年～現在と再び相対評価となった。高校の評価制度は大学入試を念頭に置いたものであり、教育的機能より客観的な選抜機能を重視し、試行錯誤を繰り返してきたといえる。

今回の変更は、現行の相対評価が点数の競争激化を避けるために導入されたものの、逆に競争が激しくなる結果を生み、また少人数クラス（選択科目）での相対評価は困難という事情も加わり、もとの絶対評価に戻すことになったと説明されている（韓国大学教育協議会）。2014年から一部で絶対評価を試行するが、この間相対評価と絶対評価の併存により、大学入試への利用およびその評価において混乱をもたらす可能性がある。

#### (2) 大学入試の自律化

前述のように、大学入学者選抜は各大学の権限とされているが、実質的にはその入試の枠組みや選抜方法・基準の原則などについて政府が決定し、これに従った選抜が行われてきた。しかし、1990年代以降の高等教育改革における大学の権限強化の流れのなかで、入試

についても大学に権限を委ねる方向が模索されてきた。

韓国で大学入試の自律化が進められたのは1997年以降とされている。選考資料の選択・評価配分および選考時期について、段階的に大学に権限を移行する自律化政策は、とくに「2002年度大学入試制度改善案」(1997年公表)および「2008年度大学入試制度改善案」(2004年公表)によって進められた。前者においては個別大学の学力試験、高校等級制、寄付金のいずれも禁止する入試3原則に抵触しない入試作業を大学に一任した(総合学生生活記録簿の使用義務撤廃など)。また後者は修能試験の改革(9等級表示)とともに入学査定官制度の創設によって自律化をいっそう進めようとした。

この自律化をさらに進めて完成させようとしたのが、李明博政権による大学入試の自律化を図るための3段階計画である(大統領職引受委員会が2008年1月22日に公表)。この計画においても大学に禁止する3つの行為(入試3原則)が強く認識されていた(キム, シン, 2008)が、自律化によってこれをなお維持するかどうかはまだ不透明である。自律化3段階計画は以下のように構想されている。

### 第1段階(2009~2011年度)

- ①修能試験等級制の補完(標準点数, 順位(パーセントイル表示)を追加表示)
- ②総合学生生活記録簿および修能試験反映の自律化
- ③大学入試基本計画(実施要項)策定の教育科学技術部から大学教育協議会への移管
- ④責務性(説明責任)の強化(新入生募集結果に関する情報公開)
- ⑤学生選抜の多様化・特性化(個性化)のための入学査定官制度の支援拡大

### 第2段階(2012年度~)

- ①修能試験の探求および第2外国語/漢文領域で最大2科目受験に縮小(現行は探求が最大4科目, 第2外国語/漢文が1科目の合計最大5科目)
- ②外国語(英語)の修能試験からの分離(別途英語検定試験導入)  
(ただし, この英語の分離は実際にはまだ実現していない)

### 第3段階(2012年度以降実行)

- ①大学の学生選抜の自律化を法律に明記
- ②修能試験業務の教育科学技術部から韓国教育課程評価院への完全移管

### (3) 入学査定官制度の導入

入学査定官はadmission officerと英訳されるが, 高校の教育課程や大学入学者選抜についての専門家であり, この入学査定官を採用・活用して, 志願者の成績, 個人環境, 潜在力および素質などを総合的に判断し, 入学者を選抜する制度を「入学査定官制度」と呼んでいる(韓国大学教育協議会)。

入学査定官制度は2007年に導入された。入試の専門家としての入学査定官が入学者選抜過程に関与することによって, 教科成績に依存していた従来の選抜評価から脱却し, 非教科領域活動の記録や面接などを含めて受験生の多様な能力を評価しようとする入試改革が拡大しつつある。

李明博政府<sup>(5)</sup>の大学入試制度改革案として導入された入学査定官制度は, 教育科学技術部を中心とした大学への財政支援によって着実に拡大していった。政府の入学査定官制度への期待は, 1) 大学入試の選抜基準の見直しと新たな優秀学生像の創造, 2) 学校教育の内実化(実質化)と学校内・外における教育力の強化, 3) 劣悪な環境に置かれている学生の選抜をとおした教育機会の均等配分, 4) 大学入試の自律化および特性化(個性化)をとおした入試の専門化(専門性の高度化), 5) 多様な入試区分と選抜基準を活用することによる大学の序列化の廃止などであった(韓国大学教育協議会, 2011)。一方, 当初, 入学査定官制度の導入に対する懸念の声もあったが, 近年これを導入する大学が増えており, 韓国内では肯定的な評価もある。以下では入学査定官制度の導入から現時点での評価まで紹介する。

#### ①入学査定官制度の導入背景

入学査定官制度の導入は, 従来の教科学習成績への評価を中心とした選抜から脱却し, 大学における大学入試を自律化させることを目指したものであった。とくに1) 大学の学生選抜体制(構造)の改変, 2) 学

生選抜における専門家の活用体系の構築， 3) 公教育の正常化に目標の重点が置かれた。

教育科学技術部の主導の下での導入・拡大の経緯をたどると， 2004年10月に「2008年度大学入学制度改善案」以降， 1) 2007年6月入学査定官制度の支援事業の施行の公示， 入学査定官制度支援事業の選定（10大学を対象に実験施行， 同年7月）， 2) 2008年8月入学査定官制度の支援40大学選定， 3) 2009年に大学入試基本計画の樹立機能を韓国大学教育協議会へ移行， 4) 2010年6月入学査定官制度の支援60大学選定， 入学査定官の養成および訓練プログラム支援9大学選定， 5) 2012年5月査定官制度運営支援事業の66大学への拡大， 入学査定官の研修および訓練プログラム支援事業8大学への拡大， という経過をたどる。とくに2009年の大学入試基本計画の樹立機能の移管により大学の入試における権限強化が進み， 入学査定官制度は本格化したといえる<sup>6)</sup>（図1）。

入学査定官制度を導入し運営する大学は政府の支援を受けて実施する形を取っていたが， 2009年からは政府の支援を受けず， 大学が独自で入学査定官制度を実

施する大学もあり， 2012年には59大学に拡大している（表2）。

## ②入学査定官の現状

入学査定官制度の導入大学の増加とともに入学査定官制度による入試の入学者数も拡大をみせている。入学査定官制度が本格的に導入された2009年には35,421名（総入学定員の10.1%）， 2012年には41,762名（総入学定員の11.9%）と年を追って増加している。

一方， 上述のように入学査定官制度による入学者の増加は， 入学査定官の確保を不可欠とする。専任の入学査定官の採用状況をみると， 2008年には42名であった入学査定官が2011年には512名まで増加し， 専任の入学査定官のうち正規職として採用された者の割合も7.1%から21.7%へ増加している（表3）。なお， このほかに大学教員が兼務して入学査定官となる場合もあり， 人数としてはこの兼務の入学査定官のほうがはるかに多い。

韓国大学教育協議会は， 現職の入学査定官を対象に入学査定官としての力量形成のための職務研修会を

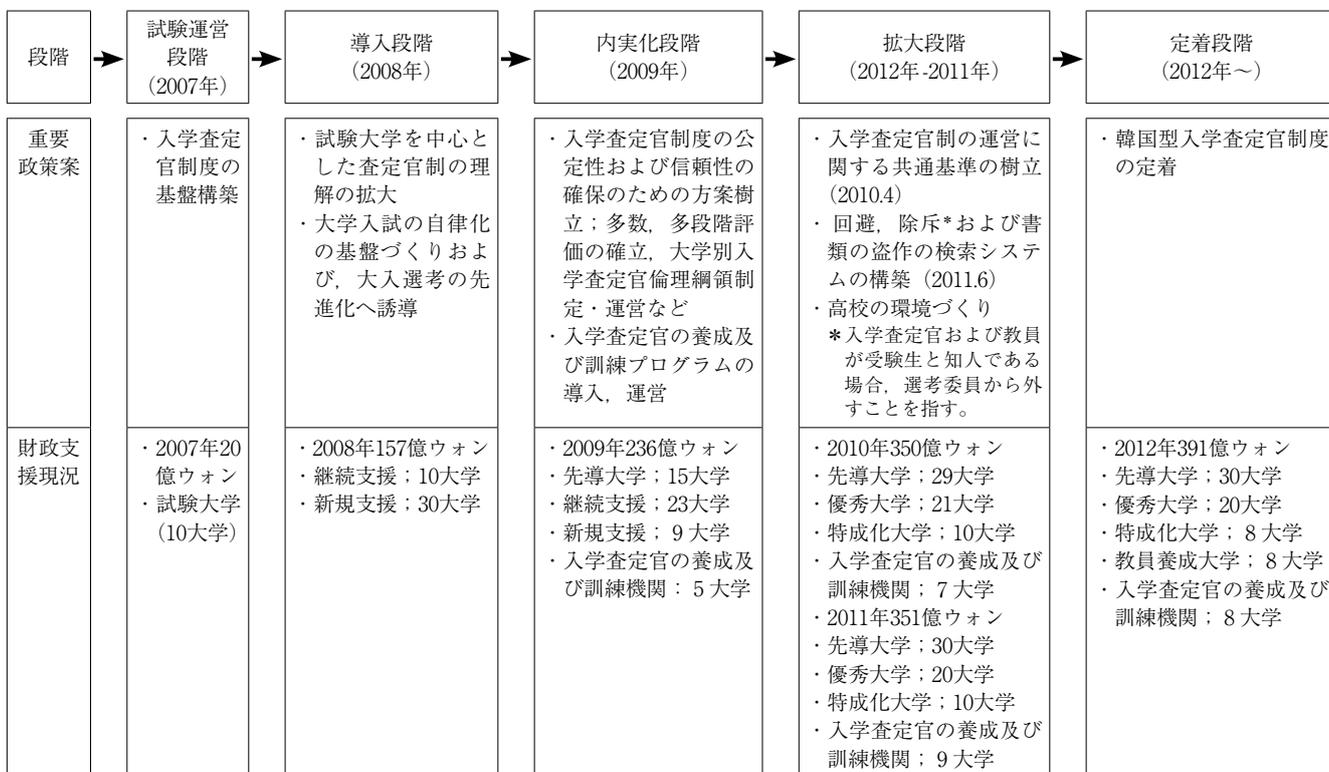


図1 入学査定官制度導入の経緯

出典：韓国大学教育協議会「入学査定官制度導入5年の成果と発展課題」2012， 93頁

表2 入学査定官導入大学の推移

区分 \ 年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012
政府支援大学	10 (20億ウォン)	40 (157億ウォン)	47 (236億ウォン)	60 (350億ウォン)	60 (351億ウォン)	66 (391億ウォン)
政府支援なし大学	-		43	57	61	59
合計	10	40	90	117	121	125

※ ( ) 予算額  
出典：図1と同じ

表3 入学査定官の採用現況

	2008	2009	2010	2011
専任査定官数 (名)	42	229	346	512
正規職の割合 (%)	7.1	8.3	19.7	21.7

出典：キムビョンジュ, 2012, 116頁

2007年から実施しており、現職の専任査定官は5カ月間、兼務の教員査定官は3カ月間の研修を受けている。研修内容においては、入試の方法および学生評価、高校教育課程の理解、統計の分析などに重点が置かれるが、兼務教員は教育政策の理解、大学入試の理解、入学査定官制度に備えた高校進路指導なども含まれている。2009年から2011年までの参加者は、専任の入学査定官が596名、教員および教育専門職が2,001名となっている。韓国大学教育協議会は2009年から入学査定官養成および訓練プログラムを運営している。

また、韓国大学教育協議会で実施しているプログラム以外にも大学で実施しているプログラムがある。実務教育、理論教育、セミナー、ワークショップなどをおとした研修を行っている。

### ③入学査定官制度による入試

入学査定官制度による入試手順は、1) 事前告知(選考の趣旨、支援資格、選考基準、選考方法、提出書類)、2) 書類審査(資格審査、総合学生生活記録簿(教科・非教科)、自己紹介書、推薦書、修能試験成績)、3) 面接試験、4) 合格者決定という過程を踏む。このすべての過程に入学査定官が関与する場合もあれば、書類審査や面接試験などの一部に関与する場合もある。関与・役割は大学や選考区分によって異なっている。

また、入学査定官制度による評価はそれぞれの大学が設定した基準に沿った形で多様な要素を取り入れ、総合的に評価している。総合学生生活記録簿による教科領域の成績や非教科領域活動の記録、自己紹介書、推薦書あるいは面接試験によって、たんに学習成績だけではなく、潜在能力や創造性、思考力、専門領域への適性などを判定し、これを合否決定に反映させる。

### ④入学査定官制度の実施成果

入学査定官制度は学科成績中心の評価方法から脱却し、総合的な評価に重点を置いた入試方法を目指すものである。すでに述べたように国主導で導入された入学査定官制度は上記3つの目標を掲げながら進められ、2012年で6年を迎えるようになったが、その結果どういった効果をもたらしたのかを韓国大学教育協議会が実施した調査データに基づき述べることとする。

#### 1) 入学査定官制度の導入による大学の変化

##### a. 新入生構成の多様化

入学査定官制度の導入による大学の変化については、まず第1に新入生構成の変化がある。従来首都圏に偏っていた学生出身地域の構成が多様な地域や経済的背景を持つ学生が増える構成に変わった。入学査定官制度導入以前の地域分布をみると平均165

地域（市・郡・区）であったが、導入後は平均178地域になっており、合格者を輩出する地域の多様化が見られた。

第2に合格者の出身高校数が増加した。導入前の平均高校数は693校であったが、導入後の平均をみると774校であり、81校増加した。

第3に低所得層（生活保護受給世帯）子女の入学が増加した。導入前の生活保護受給世帯子女は2,201名（2008年基準）であったが、導入後は6割増加して3,511名となった。

#### b. 入学後の学業成績の伸び

A大学の3年間の追跡調査結果によれば、2008年に入学査定官入試により入学した2,465名の学生を対象に第1学年の成績について調べたところGPA2.99（4.5満点）で非入学査定官入試による学生の3.10より低かった。しかし、第2学年になると入学査定官入試により入学した学生は平均3.32となり、非入学査定官入試による学生の平均3.19を上回った。第3学年生もそれぞれ平均3.66、平均3.33と入学査定官入試による学生の成績上位が続いた。入学査定官入試により入学した学生の成績が学年が上がるにつれて伸びている結果となった（キムビョンジュ、2012）。

また、中退率についてはD大学の場合、入学査定官入試による学生のうち中退者は1.81%（2010年度）であったが、非入学査定官入試による学生の中退率は3.41%を占めた。またE大学の場合、入学査定官入試による学生では2.4%であったが、非入学査定官入試による学生は6.9%となっていた。F大学の場合も、入学査定官入試による学生は中退者が0であったが、非入学査定官入試による学生では3.8%の中退者がいた。いずれの大学も入学査定官入試により入学した学生の中退率は低かった。

このことは大学や専攻に関する満足度も関係するだろう。6大学対象の調査によると、入学した専攻に対する満足度は入学査定官入試による学生の場合平均3.80（満点5）で、非入学査定官入試による学生の満足度は平均3.75であった。大学に関する満足度については、入学査定官入試による学生は3.8、

非入学査定官入試による学生は3.6であった。学習に関する満足度についても、入学査定官入試による学生は3.5で、非入学査定官入試による学生は3.4であった。

限られた大学の調査結果であるが、入学査定官入試への肯定的な結果が出ている。

#### c. 大学入試の自律化の進展

入学査定官制度の導入大学では、大学の設立理念や大学で求めている人材像を反映した入試を行っている。大学の変化について教職員に実施したアンケート調査によると、「大学の特色を考慮した学生の選抜が可能になった」と回答した教職員が69.5%を占め、「大学入学の自律化に寄与した」とした回答も51.3%であった<sup>(7)</sup>。導入目的として掲げられた大学入試の自律化が少なくとも教職員の意識では進んでいる。

#### 2) 入学査定官制度導入による高校の変化

入学査定官制度の導入による高校教育への期待は「教育の正常化」であった。入学査定官制度導入による高校の変化を、高校への調査結果から見ると、以下のようなことが指摘できる。

第1は学生の自律的な活動と教育課程の特性化（個性化）である。高校教員を対象にした調査からも、学生中心の自律的な活動が増加したと認識している教員が59.1%であった。

第2は非教科中心の体験活動や奉仕活動による教育内容の多様化である。教員による評価では、「非教科活動の拡大」79.5%、「創意的体験活動の増加」62%、「サークル活動の増加」81.9%、「奉仕活動の増加」65.5%など多くの教員がこれを認識していた<sup>(8)</sup>。

第3は進路・進学指導における専門性の高度化である。「進路に関する活動の増加」77.7%、「学生の適性にあった専攻選択の増加」50.8%、「進学指導が成績中心から学生の適性や才能を生かす方向への転換」57.9%など、これも多くの教員が進路指導の専門性化への肯定的な回答をした。

第4は保護者と教員の満足度の高さである。入学査定官制度の導入によって「学生の適性や素質を考慮し

た進路指導になったか」という問に対し、保護者の場合、肯定46.6%、否定19.8%、どちらともいえない33.9%であった。また教員は、肯定50.6%、否定14.1%、どちらともいえない35.3%という結果となった。入学査定官制度が生徒の多様性を考慮した選抜機能を果たしていると理解している保護者や教員が多かった。

一方「私教育費の支出の減少に寄与したか」については、肯定11.2%、否定64.7%、どちらともいえない、24.4%であった。私教育費については否定的な意見が多く占めていた（キムシンヨン、オソングン他、2011）。

#### ⑤入学査定官制度の定着普及への課題

以上の成果をみると、入学査定官制度の滑り出しは上々のようにみえるが、その定着普及のためにはなお課題が少なくない。

一つは大学の導入取組への積極性の問題である。導入の経緯は政府主導であり、補助金を交付してこれをリードした。補助金を受けない大学も増えてきたとはいえ、まだ半数近くの大学は未導入である。入学査定官入試による入学者はまだ12%にすぎない。制度の趣旨を理解し、これに賛同して参入する大学が今後どの程度増えてくるかは、政府の補助金支援大学をこれ以上増やす意図がない（教育科学技術部）という状況の下で、そう楽観できないであろう。

二つ目は専門性を備えた入学査定官の確保である。養成・研修プログラムは韓国大学教育協議会やいくつかの大学が設けているが、専任は少なく、多くが大学教職員の兼務という現状である。専任査定官の身分も法的に確立しておらず、不安定であるために、要員の確保だけでなく、入学査定官職そのものへの信頼性の獲得に不安を残している。

三つ目は入学査定官入試への受験生・高校・社会の信頼性をどれだけ得られるかである。書類の読み取りや面接試験での評価などが主観を交えるものだけに、説得力ある入試選抜情報を提供できるかどうかが問われよう。

このほかにも、政策の持続性、判定のための高校からの客観公正な情報の提供、高校の進路指導の対応な

どの課題が指摘されている（鄭廣姫2011、韓国大学教育協議会2012）。

#### (4) 個別大学の入試

ここでは2012年9月インタビュー調査を行った二つの大学を取り上げ、入学査定官制度への取組を含め、具体的な入試の実施方法や評価基準などを確認する。

##### ①ソウル国立大学

ソウル国立大学は、16学部からなる研究型総合大学である。在学は2012年現在、学士課程16,623名、修士課程6,169名、博士課程3,186名が在籍している<sup>(9)</sup>。

学士課程における入学者選抜は、定員が3,000人で、2012年は随時募集で8割、定時募集で2割を募集している。随時募集では特別選考のみを行い、1) 地域均衡選抜入試（定員の24%）、2) 一般選考（従来の「特技者選考」を名称変更）（定員の50%）、3) 機会均衡選抜特別入試（Ⅰ）という区分になっている。定時募集では、4) 一般選考（従来のすべての高卒者を対象とした入試）および5) 機会均衡選抜特別入試（Ⅱ）を行っている。

随時募集の地域均衡選抜入試は、潜在力を持つ人材を対象とした入試で、学生の地域的偏りを解消するための選抜方法である。全国各高校から1～2名を推薦させ、書類審査と面接試験を行う。修能試験で2領域以上で2等級以上の成績を取めることが要件である。

随時募集の一般選考では、学業能力が優れ、志願分野と関連した優れた才能や能力を持った学生を対象とし、書類審査と面接および口述試験による選抜を行う。これも修能試験で同様の成績が要件とされる。

定時募集の一般選考は、1次選抜でまず修能試験の成績を基準として募集人数の2倍（体育教育科は3倍）を選抜する。2次選抜では総合学生生活記録簿（教科領域、教科外領域）、論述試験もしくは面接および口述試験による総合的な評価を行う。

機会均衡選抜特別入試（Ⅰ、Ⅱ）は、定員外の特別選考であり、受験者が抱えている困難（地域的・経済的・文化的格差）を克服するプロセスに重点が置かれた選抜方法で、書類審査（機会均衡選抜特別入試Ⅱでは面接試験も実施）による評価を行う。

前述した入試区分のうち、入学査定官は、定時募集の一般入試を除く全ての入試、すなわち、随時募集の地域均衡選抜入試、一般選考、機会均衡選抜特別入試Ⅰ、定時募集の機会均衡選抜特別入試Ⅱと、このほか外国人特別入試に關与している。入学者の8割を入学査定官制度による入試により選抜していることになり、この比率は全国の12%をはるかに超えている。

ソウル大学では、公教育の正常化を目指した取り組みとして2000年から入学担当部署を設置し、入学査定官入試の土台づくりを進めた。2002年から教科外領域における書類評価を導入し、2007年には入学査定官制度の実験的实施を開始、独自基準による選抜を行った。2009年入学査定官制度による選抜人数を拡大し、2012年には8割に達した。こうしたことからソウル大学におけるこの取組は、現在、韓国の入学査定官制度のモデルケースになっているといわれる。

## ②高麗大学

高麗大学は私立大学であり、15学部、1つの一般大学院、9つの専門大学院、14の特殊大学院で組織されている<sup>(10)</sup>。

学士課程における学生選抜は、入学定員4,000人で、2012年は随時募集が定員の7割、定時募集が3割を占めている。随時募集では、一般選考、推薦入試、特別

選考をとおして学生選抜を行う。定時募集では、一般選考、機会均衡特別入試を行っている。

随時募集の一般選考では、1)優先選抜と2)一般選抜を行っており、優先選抜では論述(70%)+総合学生生活記録簿(30%)(教科27%+非教科3%)により評価し、募集単位別に募集定員の6割を選抜する。一般選抜では、論述(50%)+総合学生生活記録簿(50%)(教科45%+非教科5%)により評価し、優先選抜後、残りの人数を選抜する。

推薦入試は、ソウル大学の地域均衡選抜入試に類似する入試で、受験者の地域均衡が目的である。1)校長推薦、2)自己推薦、3)CEO(企業)推薦の3種類がある。校長推薦による入試では、1次選抜で書類審査を行い、募集定員の3倍を選抜する。2次選抜では、1次選抜の成績(60%)+面接(40%)による判定を行う。自己推薦では、1次選抜で書類審査を行い、募集定員の5倍を選抜する。2次選抜で、1次選抜の成績(60%)+面接(40%)により最終判定を行う。CEO推薦では、1次選抜で書類審査を行い、募集定員の3倍を選抜する。2次選抜で、1次選抜の成績(60%)+面接(40%)により最終判定を行う。

特別選考では、国際、科学、体育などの分野で優れた能力を持つ者を募集。1次選抜で書類審査を行い、募集定員の3~5倍を選抜する。2次選抜で、1次選

表4 地域均衡選抜における志願者推移(ソウル大学)

	2010年度			2011年度			2012年度		
	募集人数	志願者	倍率	募集人数	志願者	倍率	募集人数	志願者	倍率
計	753	2,185	2.9	729	2,107	2.89	710	2,488	3.45

出典：ソウル大学HP：<http://www.snu.ac.kr/index.html>

表5 機会均衡選抜特別入試Ⅰにおける志願者推移(ソウル大学)

募集上限人数	2010年度		2011年度		2012年度	
	基礎生活受給権者／次上位階層家具学生	農漁村学生	募集上限人数	志願人数	募集上限人数	志願人数
	志願人数	志願人数				
140	716	448	190	1,263	190	1,253

出典：ソウル大学HP：<http://www.snu.ac.kr/index.html>

抜の成績(60%) + 面接(40%)により最終判定を行う。

定時募集の一般選考では、1) 優先選抜と2) 一般選抜を行う。優先選抜では、募集単位別に募集定員の70%を修能試験成績により選抜する。一般選抜では、募集定員から優先選抜した残りの人数を選抜する。

機会均衡特別入試では、農・漁村学生、特性化(職業)高校卒業者、特殊教育対象者を募集、1次選抜で修能試験(70%) + 面接(30%)により選抜し、2次選抜で1次選抜の成績(60%) + 面接(40%)により最終判定を行う。

2012年現在、高麗大学では、上記の入試区分のうち、随時募集の推薦入試と特別選考、定時募集の機会均衡特別入試で入学査定官制度を導入している。この制度は2008年から導入し、2009年に教育科学技術部の先導大学として指定を受けた<sup>(11)</sup>。

### 3. 結語—学力保証からみた韓国の入試改革

これまで韓国の大学入試について仕組みの概要とここ数年の改革の動きをみてきた。最後に本論の関心である学力保証の観点から問題を整理してみたい。

#### (1) 学力を把握する選考要素

韓国の大学入試は以上のように非常に多様で複雑な仕組みの下で行われるようになってきているが、これらの選考において学力を把握する要素としては

- ・ 修能試験(共通試験)
- ・ 高校の学業成績(総合学生生活記録簿)
- ・ 面接試験(深層面接)

の3点が指摘できよう。

第一の修能試験は、一般選考では主たる選考資料となり、特別選考においてもソウル大学や高麗大学などでは一定の成績を出願要件として定め、これを満たす受験者を書類や面接試験で選考している。その意味では、韓国の入試においてもっとも広く学力把握のための資料として活用されている。我が国のAO入試や推薦入試でセンター試験があまり利用されていない現状とは異なっている。

ただし、同試験はほとんどが多肢選択方式の出題であり、基礎的な学力以上の深い知識や論理的思考力などの評価を期待することには限界がある<sup>(12)</sup>。また、

特別選考の出願要件として利用している大学がどの程度あるかも教育科学技術部は把握しておらず、一部有力大学だけの要件とも考えられる<sup>(13)</sup>。さらには、政府方針として現在唯一の学科筆記試験である同試験の競争緩和、私教育の縮小などを狙って、受験科目削減や問題水準の低下による高校生の負担軽減を図りつつある。修能試験が学力把握のための資料価値は今後低下していくことが予想されている。

第二の高校学業成績は、現在主として特別選考の資料として利用されている。かつては5段階の絶対評価で評価されていたが、激しい席次争いがあったり、好成績が多数になり選抜資料として利用しにくいなどの問題があり、2008年の改革で相対評価に変更された。しかし、これも逆に校内での競争激化をもたらし、また少人数クラスでの評価が困難などの新たな問題が出た。そのため政府は2017年から絶対評価に戻すことを決定したが、そのことがさらに混乱をもたらすとの懸念を呼んでいる<sup>(15)</sup>。また、我が国でも指摘された出願要件として一定の成績を設定することは今回調査では聞かれなかった。

第三の深層面接についてはどうか。深層面接とは、前述したように、たんに勉学への意欲や将来計画、専門分野への関心興味などを訪ねるような面接ではなく、特定のテーマを受験者に与え、これについて解説や本人の考えなどを述べさせた後、面接官と質疑応答する形式の面接である。口述試験に近い内容であり、受験者の基礎学力や思考力、表現力をみるにはある程度の効果を持つと考えられる。高麗大学では選考資料としてこれに高い配点をしている(40%)。しかし、入学査定官のような専門職をその担当に加えたとはいえず、面接試験は面接官の主観に頼るものであり、これに過度に依拠することには問題があるというのは我が国の試験関係者でも広く了解されている事柄であると筆者は認識している。

#### (2) 学力保証への課題

このように現在採用されている学力把握のための選考指標にも不安が残るとというのが筆者の見解であるが、さらに学力保証を巡って気がかりな問題を指摘しておきたい。

第一の点は個別大学における学科筆記試験の禁止措置である。学科筆記試験は共通試験である修能試験のみとなっており、大学がこれを実施することは国立大学については1997年から、私立大学も2002年から禁じられてきた。これが大学入試の3原則の一つとなっていることはすでに述べた。この点が、一般入試でセンター試験成績により基礎学力を確認したうえで、個別学力検査で大学や学部・学科が求める学力を判定しようとする我が国公立大学と決定的に異なっている点である。高校での受験偏重学習を是正し、塾や家庭教師の私教育を押さえる策であるとしているが、専門分野の基礎となる知識・能力や大学が求める能力を測る手段がこのことによって大きく制限されている。

一方で、政府は入試における「大学の自律化」政策を進め、選考における大学の権限を強化する方向を示している。完全自律化の日程はまだ示されていないが、選考方法や評価基準が大学にすべて委ねられるとすれば、この原則はどのように扱われるのであろうか。すでにこの禁止原則に不満を持つソウル大学の入試担当教員は、完全自律化になれば、学科筆記試験を再開する用意があると述べている。学科筆記試験の実施が学力保証に直結する方策であることはほぼ明瞭であるが、その方策を許容する場合、政府としては従来維持してきた学科筆記試験禁止原則の扱いについて、大変難しい判断を迫られることになるだろう。

第二の点は政府が「入試改革の切り札」（教育科学技術部）として普及定着を進めている入学査定官入試と学力保証との関係である。入学査定官はその専門性をもって書類や面接から受験者の能力適性を判定することを期待され、彼らが関与する入試を広げていくことによって受験偏重教育を是正し、いわゆる学力以外の能力を育てる高校教育を取り戻そう（高校教育の正常化）という狙いを持ったものである。この点は我が国のAO入試と共通する。しかし、我が国AO入試が陥ったように、学力以外の要素を含めた多面的総合的な評価という方針のもとで、学力評価が疎かになる危険性はないだろうか。まだ6年の実施であり、全体で定員の12%の割合という段階であるが、ソウル大学のように定員の8割が何らかの入学査定官入試となっている大学もあり、高校への影響は小さくない。その暫

定的な評価として、1) 授業態度が積極的になった、2) 職業体験・ボランティアが増えたなど、受験競争緩和、高校教育正常化への促進効果があったとされるが、一方でとくに学習積み上げ型の理系で入学査定官入試による入学者の学力不足が目立ち、入学後のケアが必要になっているという指摘もある（韓国大学教育協議会）。高麗大学はいまのところそうした心配はないとしているが、学力保証という点では、今後専門職としての入学査定官の質の維持向上とともに、評価観点の点検も必要になってくるであろう。

### おわりに

学力保証を巡って現在の韓国大学入試はいささか逆の方向に向かっているのではないかとこのことを結語で述べた。しかし、それでもなお韓国の受験生の学力はさほど落ちないであろうと筆者は考えている。その根拠は政府が頭を悩ませて次々と打ってくるこうした対策にもかかわらずいっこうに冷めない受験熱の現状である。我が国を上回る進学率を実現し、大学の狭き門は解消されたが、なお首都圏のそれもソウル大学をトップとする大学序列構造があり、その少しでも上を目指す受験生の学習塾通い（私教育）が衰えない。学歴を至上とする国民の価値観もあろうが、今回の現地調査でも、受験競争が沈静化しない理由について納得するような答えは聞けなかった。大学全入化時代を迎え、入試の選抜性が低下したことで高校生の学力問題が浮上してきた我が国と違い、学力の面では、受験競争の「効果」によって高校生の学力は当面維持されるのではないかと、調査対象が大学受験年齢よりやや下がるが、OECD「生徒の学習到達度調査（PISA）」や国際教育到達度評価学会（IEA）の「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」では韓国の生徒は相変わらず好成績を続けている<sup>(15)</sup>。

しかし、入試の動向が高校生の学習行動に影響を及ぼすことは韓国でも出てこよう。入学査定官入試により、意欲や適性といった抽象的な判定基準が重視されるようになれば、日常の地道な学習とは別の対策が講じられてくることもあり、前述した理系の学生にその兆しが現れてきていることは注視すべきことであると思われる。

本論では、学力とは何かという議論はしなかった。通常学科筆記試験で測る高校の課程履修達成度を前提として論を進めた。我が国でも1990年以降の新学力観や生きる力などで示された思考力や問題分析・解決力、表現力などを含めて学力としてみていきたいというソウル大学教員の指摘もあったが、この点は後の機会に改めて取り上げたい。

#### (参考文献)

石井光夫ほか『東アジア諸国における大学入試多様化に関する研究』研究成果報告書（日本学術振興会科学研究補助金 基盤研究（C） 課題番号：17530548, 2008）

鄭廣姫「韓国の大入政策の変化と「入学査定官制」」（日本比較教育学会第47回大会報告, 2011）

石川裕之「入試改革①」「入試改革②」（「隣国から未来を学ぶ－韓国高等教育の現在」(9) (10), 文部科学通信272号, 273号, 2011）

松本麻人「韓国における高大接続プログラム」（小川佳万編『東アジアの高大接続プログラム』（高等教育研究叢書第115号, 広島大学高等教育研究開発センター, 2012年3月）

입학사정관제 성과보고 컨퍼런스 자료집  
입학사정관제도 도입 5년 성과 및 발전 과제/  
한국대학교육협의회 / 2012. 7  
（韓国大学教育協議会「入学査定官制成果報告カンファレンス. 資料集 入学査定官制度導入5年の成果および発展課題」2012. 7）

입학사정관제 성과분석 연구, 한국대학교육협의회,  
2011. 05.  
（韓国大学教育協議会「入学査定官制成果分析研究」,  
2011. 05.）

인재대국 -이명박정부의 교육과학기술정책-, 이주호외  
한국경제신문, 2011.  
（イジユホ他「人材大国－李明博政府の教育科学技術政策－」, 韓国経済新聞, 2011.）

高麗大学  
HP : <http://oku.korea.ac.kr/admissions/index.oku>（最終アクセス2013. 1. 9）

ソウル大学入学本部「ソウル大学査定官制案内冊子」

교육환경변화와 대학의 학생 선발 방식의  
추이－2013/2014학년도 대입전형을 중심으로－, 오성근,  
한국대학교육협의회, 2012. 9

（オソンケン「教育環境変化と大学の学生選抜方式の推移－2013学年度, 2014学年度の大学入試を中心に－」, 韓国大学教育協議会, 2012. 9）

중·고교내신절대평가 도입 추진 방향과  
과제, 지운림, 한국교육개발원, 2011.  
（ジウンリム「中・高校内申絶対評価導入推進方向と課題」, 韓国教育開発院, 2011.）

대학자율화 정책의 발전과제, 김영철·  
신현석, 한국교육개발원, 2008.  
（キムヨンチョル, 신헌석「大学自律化政策の発展課題」, 韓国教育開發院, 2008.）

대입자율화시대의 대입전형제도  
발전방향, 한국교육개발원, 2008.  
（韓国教育開發院「大入自律化時代の大入選考制度の發展方向」, 2008.）

고교-대학연계를 위한 대입전형 연구 (Ⅶ) 고교-대학  
연계형 대입제도 중장기 종합  
방안, 정광희외, 한국교육개발원, 2011.  
（鄭廣姫「高校－大学連携のための大入選考研究（Ⅶ）  
高校－大学連携型大入制度の中長期総合方案」, 教育  
開發院, 2011.）

#### 注：

- (1) たとえば, 日テレNEWS24・2011年11月10日  
<http://news24.jp/articles/2011/11/10/10194208.html>  
（最終アクセス2012. 12. 27）
- (2) 韓国教育科学技術部  
[http://english.mest.go.kr/web/1729/site/contents/en/en\\_0224.jsp](http://english.mest.go.kr/web/1729/site/contents/en/en_0224.jsp)（最終アクセス2012. 12. 27）
- (3) 金泰鉉「大学入学者選抜類型別新入生の大学生活に関する認識研究」高麗大学校教育大学院修士論文  
2003年
- (4) 韓国大学教育協議会インタビュー（2012年9月10日）  
および同入学選考支援室資料（「教育環境の変化と大学の学生選抜方式の動向」）
- (5) 入学査定官制度の推進は, 2004年盧武鉉政府（2003～2008）が「学校教育の正常化のための2008年度以

- 降の大学入学制度の改善案」をとおして学生選抜の特性化・専門化の一環として導入下もので、李明博政府(2008~2012)で重点課題として取り上げられた。
- (6) 韓国大学教育協議会は、①大学間の入学業務調停、高校別教育特性の把握、②高校と大学との連携プログラムの運営、③入学査定官制度の運営などを含む大学入試関連の業務を総括することとなる。
  - (7) 詳細については「入学査定官制度の成果分析研究」報告書160~165頁参照。
  - (8) 詳細については「入学査定官制度の成果分析研究」報告書、59頁~75頁参照。
  - (9) 詳細については、<http://www.snu.ac.kr/index.html>を参照。
  - (10) 詳細については、<http://www.korea.ac.kr/do/Index.do> 参照。
  - (11) 詳細については、<http://oku.korea.ac.kr/admissions/index.oku> # 参照
  - (12) 修能試験を実施している韓国教育課程評価院インタビュー (2006年12月28日)
  - (13) 教育科学技術部大学入試政策課インタビュー (2012年9月11日)
  - (14) 韓国大学教育協議会入学選考志願室インタビュー (2012年9月10日)
  - (15) 最新調査結果の平均得点で見ると、PISA2009では読解力(韓国2位、日本8位)、数学リテラシー(韓国4位、日本9位)、科学リテラシー(韓国6位、日本5位)(15歳生徒対象)、TIMSS2011では数学(韓国1位、日本5位)、理科(韓国3位、日本4位)(中学校2年)という成績である。国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2009年調査国際結果報告書』v頁、文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/1328789.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1328789.htm) (最終アクセス2012.12.27)

# 日本語学習者による「テクスチャー（食感）表現」の使用

副島健作<sup>1)\*</sup>, 武藤彩加<sup>2)</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター, 2) 琉球大学留学生センター

## 0. 序

日本語はおいしさ（まずさ）を表す表現、「味を表す表現（以下、味表現）」が豊富である。中でも「プリプリ、やわらかい、こしがある」などの「テクスチャー（食感）」を表す表現が数多く存在する。本稿ではこれらテクスチャー表現の日本語教育における取り扱いと日本語学習者の習得状況について使用意識調査の結果から考察する。

## 1. テクスチャー表現におけるオノマトペ

### 1-1 テクスチャー表現が持つイメージ喚起力

日本の社会には、テクスチャー表現が巷にあふれている。例えば、(1)は某大手ハンバーガーショップのHPからの引用である。

- (1) ……の人気商品チキンフィレオがより美味しく、「ジューシーチキンフィレオ」として新登場。もも肉を使用し、かむと口の中でジュワーツと肉汁があふれ、サクサクした衣の食感もくせになる1品です。

(下線は引用者)

日本語母語話者であれば、これを読めばこの商品が「肉汁のあふれる（＝ジューシー、ジュワーツ）」、「軽い歯触り（＝サクサク）」のものであると瞬時にイメージ出来る。テクスチャー表現にはオノマトペ(擬音語・擬態語)<sup>1)</sup>が多いが、これはオノマトペが長い説明を不要とする簡潔性や強いインパクトを有するだけでなく、「『類像性』や『生き生きとした描写』という形で

特別な情報を付加」(田守・スコウラップ (1999: 172))し、その場のイメージをリアルに再現させる「イメージ喚起のポテンシャルもあわせもっている」(荻阪 (1999: 2))からであろう。

### 1-2 テクスチャー表現とオノマトペ

このように、味表現とりわけテクスチャーを表す表現が豊富であることは日本語の特徴のひとつである。テクスチャーとは本来は物の表面の質感・手触りなどを指し、織物の質感を意味する。他に、味表現においては食物を飲食した際の、歯ごたえや舌触りなどの感覚をも表すが、食感を表すテクスチャー表現は日本語には445語もあるといわれている(早川 (2006: 43))。次に挙げる(2)はその一部である。

### (2) 日本語のテクスチャー（食感）表現（一例）

かたい、口あたりがよい、あぶらっこい、口ざわりがよい、クリーミー、口どけがよい、クリーム状の、あぶらっぽい、カチンカチン、グチャグチャ、しけた、こくがある、シコシコ、きめ細かい、こしがある、舌ざわりがよい、糸を引く、かみ切れない、舌に残る、薄い、かみごたえがある、かゆ状の、サクサク、シットリ、カラッ、コツテリ、サクッ、粉状の、粉っぽい、カリカリ、粉をふいた、サククリ、カリッ、シナッ、くずれやすい、コリコリ、しなびた、サラッ

(早川 (2005: 3-4) 表1より抜粋)

これらテクスチャー表現に数多く存在するシコシ

\*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター kensaku@m.tohoku.ac.jp

コ、サクサク、コリコリ等のオノマトペは、日本語母語話者であれば、小学生でも容易に使いこなすことが出来る。よって、日本語学習者にとっても自然に習得出来る語彙であると思われるがちであるが、実際には、日本語のオノマトペと他言語のそれとは対応していない事が多く<sup>2)</sup>、日本語学習者にとって難易度が高い語彙のひとつであるということがいくつかの先行研究で指摘されている(田嶋(2006)ほか)。

### 1-3 日本語教育におけるオノマトペの扱い

早川(2005: 2)によると445語のテクスチャー表現のうち約70%はオノマトペである。日本語教育におけるオノマトペの取り扱いについては、難易度が高い語彙であるにもかかわらず、オノマトペには論述文では使われない、くだけた会話にのみ使用される、漫画や児童文学でしか使われないといったような認識があり(スコウラップ(1993)、田守・スコウラップ(1999)など)、日本語教育の現場ではあまり注目されていない。従って、使用頻度が高く日本人にとって身近な語彙でありながら、上級レベルに至ってもまとめて勉強する機会がなく、教材も少ない<sup>3)</sup>のが現状である。

本研究では以下、これらオノマトペを中心とした食に関するテクスチャー表現が日本語教育においてどう取り扱われているかという点と、同表現の日本語学習者の使用状況の意識について調査し、テクスチャー表現が日本語学習者にどのくらい習得されているかを明らかにする。

## 2. 先行研究

### 2-1 日本語学習とオノマトペ

日本語学習で取り上げられているテクスチャー表現について言及した先行研究はあまり多くは見当たらないが、広くオノマトペ一般と日本語学習に関する研究は守山(2006)、内藤(2008)等多数ある。このうち守山(2006)では日本語中級レベルの教科書9冊を調査した結果、異なり語数で130余りのオノマトペが使用されている事や教科書の中でどのように提示されているかという点について整理し示されている。一方、内藤(2008)では、オノマトペは日常生活において数多く見聞きする語彙であることから、上級～超上級の

学習語彙のひとつであると位置づけ、聴解教材に焦点を当ててオノマトペを学習段階別に分類し、その特徴や異なりを明らかにしている。

ただし守山(2006: 60)では、「オノマトペをある程度まとめて学習するのに、中級段階がふさわしいと思われる」とし、「オノマトペの学習では、例えば『笑い』を表すオノマトペや病状を表すオノマトペというように、意味が関連するオノマトペを同時に学習する」ことが効果的だとしながらも、そのような教材の開発については今後の課題であるとしている。また内藤(2008: 209)においても「オノマトペが上級/超上級においての上達に不可欠な語彙である事が明らかになった」とししながらも、「日本語学習の効率と学習者の日本語能力向上に繋がる指針を示していくことは今後の課題」だとしている。

つまり、いずれの研究においても、オノマトペを習得難易度が高い語彙であるとし、超級までのどのレベルにおいても日本語力の上達に不可欠な語彙であると位置付けながらも、導入の方法や教材の開発については今後の課題としている。

一方、ツイガルニツカヤ(2007)では、中上級レベルの学習者と教師のビリーフについて調査し、学習者、教師ともに、オノマトペ学習の重要性や、使用頻度の高さ、オノマトペの困難さに対するビリーフが強いとしており、オノマトペ教育の必要性を主張している。そして同論文(2007: 136)において「学習者は、オノマトペの困難さの意識が教師より強い」とし「オノマトペ教育がスムーズに行われるためには、教師がオノマトペの困難さについて理解したうえで、教え方に工夫する必要があると思われる」としているが、その方法についてまでは具体的に述べられていない。

### 2-2 食品科学とテクスチャー表現

「食に関するテクスチャー表現」に関する研究には、食品科学の分野で早川(2000)、(2005)、(2006)、早川ほか(2004)の一連の研究があるが、中でも早川(2000)では、食に関する53のオノマトペが、どのような食味要因を表現するのか、そして各々の語から連想される食物名は何であるのかという点を明らかにするため、調査・解析を行っている。明らかになった点は、食感

覚を表すオノマトペがテクスチャーを表すことが多いということや、音を表す語が同時にテクスチャーをも表すということ（ポリポリ等）、さらにはテクスチャーと味、テクスチャーと外観といったように全く質の異なる2つの要因を表現する語がみられるということである（ホクホクがテクスチャーと温度、フワフワはテクスチャーと外観を表す等）。また、食感覚のオノマトペ間の親近性を示し（ポキポキとポリポリは同じような食物に使用されるという点で親近性が強い等）、各々のオノマトペが用いられる食物についても明示している（「パン」にはパサパサ、ボソボソ、フックラ等が用いられる等。）

しかしここでの調査は、調査の対象を調理学の女性研究者31名に限定したもので、専門家でない一般的な日本語母語話者を対象としたものではない。

### 2-3 意味論と食品科学の接点：味の共感覚表現に関する研究

一方、言語学の研究では、この早川（2000）の結果を踏まえ、武藤（2003）でさらなる分析が為されており、次のように結論づけている。

- ①日本語の食に関する表現は共感覚表現（五感内の意味転用）と味覚表現の2つに分けられ、共感覚表現は、いくつかの感覚が同時にかかわる複合感覚、冷温や痛覚・舌触りや硬軟などのテクスチャーを表す触覚、擬音にかかわる聴覚、形態にかかわる視覚、以上の4つの感覚に分類できる。
- ②日本語の食に関するオノマトペは歯応えを表し、かつ食品に対するプラス評価を表すものが最も多く（サクサク、パリパリ等）、次いで乾-湿を表し、食品に対するマイナス評価を表すものが多い（スカスカ、モソモソ等）。食品に対して十分な熱さ、冷たさを期待し（アツアツ、キーン等）、淡泊な味をおいしいと感じる（アッサリ、サッパリ等）。また弾性（プリプリ、ムチムチ等）と粘性（ネットリ、トロトロ等）を表すものが多く、ともに食物の評価に加わる。
- ③複合感覚表現は、触覚と視覚（パラパラ、クニャクニャ等）触覚と視覚と聴覚（プチプチ、シュワシュ

ワ等）、触覚と聴覚（コリコリ、カサカサ等）、嗅覚と味覚（スースー）、味覚と触覚（ヒリヒリ）、視覚と聴覚（ズルズル）、視覚と味覚（コッテリ）の7種にまとめられる。

以上のようにここでは、早川（2000）で提示された「音を表す語が同時にテクスチャーをも表す」という点や「テクスチャーと味、テクスチャーと外観のように全く質の異なる2つの要因を表現する」という点について「複合感覚表現」という観点から分析を行っており、さらに、こうした共起する感覚間の関係はすべてメトニミー（換喩）によって説明が可能になるとしている。

これら食品科学や言語学の一連の研究成果は、食に関するテクスチャー表現が有する複数の意味とその関係を明らかにしたという点において意義あるものである。しかし日本語非母語話者との関連で考察されたものではないので、日本語教育の先行研究における課題は依然残されたままである。

## 3. 本研究の目的と位置づけ

### 3-1 問題の所在

以上に挙げた先行研究における研究成果をまとめると、日本語においてはオノマトペを中心としたテクスチャー表現が日常的に使用されており、習得されるべき語彙である。また教師と学習者双方でその必要性が認識されているにも関わらず、教育の現場では、上級・超級レベルまで進んでもまとめて学習する機会が乏しく、教材もあまり開発されていないという現状が見えてくる。

日本語はオノマトペを含む味表現が豊富な言語の一つであるといわれていることから、その膨大な味表現をすべて網羅した形で教材を開発するのはやはり困難であろう。そこで、まずは味表現のある部分に焦点を当てて解決の糸口を探っていくのが現実的であろうと思われる。

本研究では、味表現の中でもオノマトペおよびそれらを多く含んだテクスチャー表現に焦点を当て、考察する。なお前節で挙げた先行研究はいずれも日本語教育における「オノマトペ」についての調査であり、本

稿で取り扱うテクスチャー表現について言及したものではない。また前述の通り、食に関するオノマトペに関する研究は食品科学（早川（2000）ほか）あるいは言語学の分野（武藤（2003）ほか）でいくつかみられるが、日本語教育との関連で考察されたものは管見の限りない。

### 3-2 日本語教育における本研究の位置づけ

先に述べたように、日本語のテクスチャー用語は445語もある。これは中国語の約3倍のものほり、フランス語の226語、フィンランド語の71語と比べても驚くべき多様性があるとされる（早川（2006））。こうした日本語の特徴の1つともいえる豊富なテクスチャー表現を、はたして日本語学習者は自由に使い分けることができるのだろうか。一方、日本語母語話者はどうか。また日本語の教科書においてテクスチャー表現はどのように取り上げられているのか。より効果的な日本語における食感を表すテクスチャー表現の指導を検討するためには、日本語教育におけるテクスチャー表現の取り扱いの現状と日本語学習者のテクスチャー表現の使用状況意識の実態を知る必要がある。しかし、これまで日本語教育で味を表す表現の導入、提示の仕方や教材の開発状況、学習者の使用状況について検討した研究はほとんど行われていない。広くオノマトペ一般に関して言えば、三上（2006）が日本語教育のための基本オノマトペ70語を選定し、その教材化の試案を提示したほか、陳（2007）においても2005年国立国語研究所によって公開された「2005年現代雑誌200万字言語調査語彙表」をもとにオノマトペの使用層を低、中、高の3段階に分け、提出順序を提案しているが、いずれの研究においても食感を表すテクスチャー表現はほとんど扱われていない。

### 3-3 研究課題

以上をふまえ、本稿では、日本語教科書におけるテクスチャー表現の導入の実態と実際の日本語学習者と日本語母語話者の使用意識を調べるべく、以下の点について調査し考察した。

研究課題1. 従来の日本語教材においてどの程度テク

スチャー表現が扱われているか

研究課題2. 日本語母語話者はテクスチャー表現をどのように使用するか

研究課題3. 日本語を学ぶ留学生がどの程度テクスチャー表現を習得しているか

研究課題1および研究課題3については、先行研究ではオノマトペ全般について調査があるが、本研究ではオノマトペに限定せず、テクスチャー表現全体に焦点を当てて調査した。また研究課題2については、先に述べた早川（2000）では食の専門家の女性のみが対象となっているが、この調査では専門家に限定することなく調査を行った。

## 4. 日本語教科書におけるテクスチャー表現の導入事例

レベル別の日本語教材を対象に、テクスチャー表現の導入事例の調査を行った結果を表1に示す。表1に挙げた教材は、広く現場で使用されており、出版年度ができるだけ新しいものを基準として選定した<sup>4)</sup>。「テクスチャー出現数」は食感の表現に限定せず、視覚あるいは触覚といった他の感覚を表す語も含めた出現数を示し、「食感の表現として導入された数」はそのうち味を表す場面に使用する表現として提出されたものの数である。調査の結果、1) 食感の表現としてテクスチャー表現を導入している教科書はほとんどない、2) オノマトペ（擬音語・擬態語）に特化した教材でも食感の表現としてテクスチャー表現を導入していない、ということが明らかになった。日本語教育において、特に初級、中級においては基本語彙の学習が優先されるので、テクスチャー表現が含まれる可能性が低いことは十分予想できたことであるが、こうした状況の中では、日本語学習者がこれらの表現を習得することは大変難しいということがわかる。

## 5. 日本語母語話者のテクスチャー表現の使用意識

日本語母語話者は味の表現をどのくらい使用しているのだろうか。また、その使用状況はテクスチャー表現の性質によって異なるのだろうか。日本語学習者と

表1 日本語教材におけるテクスチャー表現一覧

レベル	教科書名	出版社	テクスチャー出現数	食感の表現として導入された数
初級 (計3種6冊)	『みんなの日本語』 vol.1 & vol.2	スリーエーネットワーク	0	0
	『Jブリッジ』 vol.1 & vol.2	凡人社	0	0
	CMJ vol.1 & vol.2	名古屋大学出版会	0	0
中級 (計2種3冊)	『新日本語の中級』	スリーエーネットワーク	2 (ヒリヒリ, フワッと)	1 (フワッと)
	『現代日本語コース中級』 I & II	名古屋大学出版会	0	0
中級-上級 (計2種2冊)	『日本語中級J501—中級から上級へ—』	スリーエーネットワーク	0	0
	『中級から上級への日本語』	The Japan Times	1 (ツルツル)	1 (ツルツル)
擬音語・擬態語教材 (計1種1冊)	『語彙力ぐんぐん 1日10分』	スリーエーネットワーク	6 (ザラザラ, ツルツル, ネバネバ, パラパラ, フワフワ, ボロボロ)	1 (ネバネバ)

の比較のため、まずは日本語母語話者に調査をし、分析をした。

### 5-1 分析データ

沖縄の大学生130名(有効回答数)を対象に2011年6月から7月にかけて日本語母語話者の味の表現使用についての現状認識を探るべく、アンケート調査を実施し、集計した(対象者の内訳は表2)。調査対象者には会場に集まってもらい、直接説明を行い、質問項目についてはその場で質疑を行いながら実施した。

質問紙作成に当たっては大橋(2010)を参考に使用頻度が高いと思われるテクスチャー表現をいくつか選び出し、それらの表現の使用が想定される場面の中から25を選定して、質問項目とした。

各質問は、このようにして選定した場面に応じた例文を提示し、味の表現部分を空欄にして、そこにふさわしいテクスチャー表現を自由に記述してもらった。さらに、イメージを喚起するための写真と、判断に迷った際の参考となるよう、同じ表現が使えるような食品を3つ例示した(稿末資料参照)。

表2 日本語母語話者への調査対象者

沖縄在住の日本語母語話者：130名 (内訳) 性別：女性56, 男性72, 不詳2 年齢：18才-26才 出身地方：北海道2, 関東6, 中部5, 近畿2, 中国7 四国3, 九州22, 沖縄81, 不明2
--

### 5-2 分析方法

テクスチャー語彙の集計に際しては、オノマトペの特徴を考慮に入れた。つまり、日本語のオノマトペは、1拍または2拍の基本的な形が組み合わされてパターン数を増やしているとする金田一(1978)や田守・スコウラップ(1999)の考え方にしたいが、基本形(金田一(1987)は「語根」、田守・スコウラップ(1999)は「語基」と呼んでいる)ごとに集計した。たとえば、表3の「フワフワ」の回答数にはフワフワのほかフワッやフワリ、フンワリなども同じものとみなし集計している。

### 5-3 結果

日本語母語話者のテクスチャー表現の使用意識調査の結果は表3のとおりである。表中の「典型的な回答」は各項目でもっとも回答数の多かったものである。非母語話者の回答の中には項目によっては回答数1のものが多い場合もあったが、その場合は例文にもっともふさわしいと思われる回答を提示した。表3で示した結果から、次の2点が明らかになった。

- 1) 日本語母語話者は、テクスチャー表現を料理や食材によって適切に使い分けている。
- 2) ネバネバ、カリカリ、プリプリなど食材との結びつきがとくに強い表現がある。

2)について説明を加えると、表3の上位の項目に

においては調査対象者の回答がほぼ同じであったということである。つまり、「納豆」であればネバネバ、「ベーコン」であればカリカリ、「えび」であればプリプリ、「じゃがいも」であればホクホクというように、これ

らの食材に関してはそれぞれに決まったテクスチャー表現が用いられている。これは、食品科学の研究（早川（2000: 34））で示された、食の専門家に限定して行われた「オノマトペと食品名との関係」に関する調査

表3 母語話者および非母語話者への調査結果

提示した例文	母語話者 (130名)			非母語話者 (26名)		
	典型的な回答	回答数	%	典型的な回答	回答数	%
1 納豆は ( ) していて食べにくい	ネバネバ	126	97%	ネバネバ	12	46%
2 ベーコンは ( ) になるまで焼くとおいしい	カリカリ	108	83%	カリカリ	2	8%
3 ( ) の海老がたくさん入ったエビチリはおいしい	プリプリ	101	78%	シャキシャキ	1	4%
4 ふかしたてのじゃがいもは、( ) とやわらかくておいしかった	ホクホク	97	75%	アツアツ	2	8%
5 この団子は、噛めば噛むほど ( ) していておいしい	モチモチ	89	68%	モチモチ	5	19%
6 アツアツのハンバーグは肉汁が ( ) と出てきて絶品だ	ジュワーツ	87	67%	ジュワーツ	3	12%
7 ○○名物手打ちうどん。純手打のツルツル、シコシコ、( ) のあるうどんをご堪能下さい	こし	87	67%	ツルツル	1	4%
8 ビスケットやサブレは、( ) した食感がおいしい	サクサク	75	58%	パリパリ	2	8%
9 今日は雪が降って寒かったので、夕飯は ( ) の鍋を作ろう	アツアツ	75	58%	アツアツ	6	23%
10 ガトーショコラは、( ) していて濃厚だ!	シットリ	71	55%	フワフワ	3	12%
11 小腹がすくと、( ) のスナック菓子が食べなくなる	サクサク	68	52%	サクサク	2	8%
12 ハンバーガーには ( ) としたレタスが欠かせない	シャキッ	64	49%	サクサク	2	8%
13 外は ( ) と、中はジューシーなから揚げ	カリッ	60	46%	パリパリ	3	12%
14 ( ) したオムレツをレストランで食べる	フワフワ	55	42%	フワフワ	4	15%
15 サーロインステーキは肉汁の ( ) さがたまらない	ジューシー	54	42%	ダラダラ	2	8%
16 弁当のふたを開けたら、まだ ( ) だった	ホカホカ	53	41%	アツアツ	4	15%
17 箸で切れる豚の角煮は ( ) だ	トロトロ	53	41%	ジューシー	1	4%
18 シフォンケーキを口に入れると、生地が ( ) と溶けていく	フワーツ	53	41%	フワフワ	4	15%
19 ポテトチップスは、ポテトを薄く切って油で揚げればいいわけだから、家庭でも ( ) としたポテトチップスができるはずだ	パリッ	50	38%	パリパリ	4	15%
20 冷やしうどんを勢いよく ( ) と食べた	ツルッ	39	30%	ツルツル	1	4%
21 口の中で ( ) 食感と広がるチーズの香り…絶妙な舌触りをご堪能下さい	とろける	36	28%	とろける	1	4%
22 焼きたてのパンは、( ) している	ふっくら	28	22%	フワフワ	8	31%
23 なめらかなプリンは ( ) しておいしい	トロツと	28	22%	ズルズル	2	8%
24 上質な柿羊羹を主原料にして練り上げたなめらかで ( ) のいい羊羹です	舌ざわり	25	19%	質	1	4%
25 ( ) 食感と、まるやかなバニラ風味が楽しめる、おいしいヨーグルトです。	なめらかな	23	18%	やわらかい	3	12%
平均		64	49%		3	18%

の結果とほぼ一致する。早川（2000）はテクスチャー表現と食物との関係において特定の用語が同じような食物に使用されるという「用語と食物の親近性」について指摘しているが、本研究で得た結果はそれを一部裏付ける形となった。

## 6. 日本語非母語話者のテクスチャー表現の使用意識

さらに、上級レベルの日本語学習者がどのくらい味表現を使用できているかについて調査し、日本語母語話者の結果と比較して分析した。調査表は、母語話者にしたものと同じものを使用した。日常的な場面での使用状況の意識調査であるので、感覚的に回答を心がけてもらうよう指示し、辞書の使用は禁止とした。

また、適切な表現が思い浮かばない場合は無回答でも良いとした。未習語彙等が回答結果に影響を及ぼす可能性を排除するため、例文中の語彙や表現の意味が不明な場合は質疑応答において対応した。調査対象者は琉球大学の文系の大学院および日本語の上級クラスに所属する留学生である。詳細は表4のとおりである。

表4 日本語非母語話者への調査対象者

<p>沖縄在住の日本語学習者（上級レベル）26名 （内訳） 母語：中国語13, 英語4, 朝鮮語8, フランス語1 日本語学習歴：2年4ヶ月-10年 沖縄滞在期間：1ヶ月-4年</p>
--

表5は日本語母語話者と日本語非母語話者との回答結果を比較するために調査結果を数値化したものである。日本語母語話者の調査結果を基準として、回答数の割合が0-20%だった表現を回答していれば1点、20-40%であれば2点、40-60%であれば3点、60-80%であれば4点、80-100%であれば5点（無回答の場合は0点）として数値化した。数値が高い項目は多くの調査対象者が同じ回答をしたということであり、数値が低い項目は調査対象者により様々な回答例があったということになる。また、多数回答と異なる回答をした場合や無回答が多い場合にも数値は低くなる。

いずれの項目においても母語話者のほうが数値が高

く、また、分析の結果、全項目で母語話者と非母語話者との回答の差が有意であることがわかった。つまり、日本語非母語話者はテクスチャー表現をうまく使用できていないということが明らかになった。

日本語学習者の典型的な回答例は表3の右欄のとおりである。回答できたとしても10%前後にとどまっている。具体的に見られた誤用のいくつかを以下に挙げる<sup>5)</sup>。

### (3) 日本語学習者のテクスチャー誤用の例

- \*冷やしうどんを勢いよくスースーと食べた。
- \*弁当のふたを開けたらまだブンブンだった。
- \*サーロインステーキは肉汁のグラグラさがたまらない。
- \*ブルブル食感とまろやかなバニラ風味が楽しめる、おいしいヨーグルトです。
- \*ガトーショコラはバサバサしていて濃厚だ。
- \*なめらかなプリンはズルズルしていておいしい。
- \*バターをたっぷり使ったクッキーはフワフワとっていておいしい。

以上のように通常、味には使用しない表現も多く見られ、とりあえず知っているオノマトペをあてはめてみた感じにも見える。今回の調査の回答の傾向をまとめると、次のとおりであった。

### (4) 非母語話者の回答の傾向

- ネバネバは約半数（46%）が適切に使える
- 使用されやすいテクスチャー表現がある  
フワフワ（4項目）、パリパリ（3項目）、アツアツ（2項目）、ツルツル（2項目）
- 使用されたその他のテクスチャー表現の中に、(おいしい)味には使用しない表現も混在している  
カサツ、かたい、カムカム、ガリガリ、口溶け、シットリ、シャギシャギ、ジュルリ、しょうゆ、スウスウ、ソフト、ネトネト、練り、パクパク、バサバサ、パサパサ、バタバタ、フニャフニャ、プリプリ、ブルブル、ブンブン、フンワリ、ホカホカ
- 「無回答」が最も多い（平均74%）

表5 母語話者と非母語話者の回答差

( )内は標準偏差

提示した例文	母語話者 130名	非母語話者 26名	有意差 **p<.01
1 納豆は( )していて食べにくい	4.91 (.60)	2.77 (2.12)	..
2 ベーコンは( )になるまで焼くとおいしい	4.42 (1.42)	.58 (1.36)	..
3 ( )の海老がたくさん入ったエビチリはおいしい	4.21 (1.64)	.08 (.27)	..
4 ふかしたてのじゃがいもは、( )とやわらかくておいしかった	3.25 (1.35)	.27 (.45)	..
5 この団子は、噛めば噛むほど( )していておいしい	3.36 (1.26)	1.12 (1.51)	..
6 アツアツのハンバーグは肉汁が( )と出てきて絶品だ	4.28 (1.55)	.77 (1.61)	..
7 ○○名物手打ちうどん. 純手打のツルツル, シコシコ, ( )のあるうどんをご堪能下さい	3.00 (1.46)	.31 (.47)	..
8 ビスケットやサブレは、( )した食感がおいしい	4.57 (1.25)	.58 (1.36)	..
9 今日は雪が降って寒かったので、夕飯は( )の鍋を作ろう	2.16 (1.03)	.69 (1.29)	..
10 ガトーショコラは、( )していて濃厚だ!	2.14 (1.06)	.38 (.57)	..
11 小腹がすくと、( )のスナック菓子が食べたくなる	2.08 (1.05)	.38 (.85)	..
12 ハンバーガーには( )としたレタスが欠かせない	3.28 (1.30)	.50 (1.11)	..
13 外は( )と、中はジューシーなから揚げ	2.34 (.83)	.46 (.88)	..
14 ( )したオムレツをレストランで食べる	2.98 (1.47)	.65 (1.47)	..
15 サーロインステーキは肉汁の( )さがたまらない	1.86 (1.08)	.35 (.69)	..
16 弁当のふたを開けたら、まだ( )だった	2.06 (.90)	.35 (.75)	..
17 箸で切れる豚の角煮は( )だ	1.94 (1.09)	.08 (.27)	..
18 シフォンケーキを口に入れると、生地が( )と溶けていく	1.99 (1.08)	.54 (1.10)	..
19 ポテトチップスは、ポテトを薄く切って油で揚げればいいわけだから、家庭でも( )としたポテトチップができるはずだ.	2.12 (.92)	.88 (1.14)	..
20 冷やしうどんを勢いよく( )と食べた	2.19 (.90)	.27 (.67)	..
21 口の中で( )食感と広がるチーズの香り…絶妙な舌触りをご堪能下さい.	1.25 (.50)	.12 (.33)	..
22 焼きたてのパンは、( )している	1.43 (.53)	.85 (.88)	..
23 なめらかなプリンは( )しておいしい	1.31 (.54)	.23 (.51)	..
24 上質な柿羊羹を主原料にして練上げたなめらかで( )のいい羊羹です	1.18 (.55)	.23 (.43)	..
25 ( )食感と、まるやかなバニラ風味が楽しめる、おいしいヨーグルトです.	1.22 (.45)	.65 (.63)	..

なぜ日本語学習者はテクスチャー表現が使用できないのであろうか。(4b)で示したように、日本語母語話者では項目8と項目11で典型的な回答となったサクサクを除いてはすべての項目で異なる表現が使用されるという結果であった。それにたいし、非母語話者の回答では同じ表現が数項目にわたって使用されるという結果が見られた。こうした傾向から、非母語話者

は食品、食材と味の表現との関係が理解できていないため、テクスチャー表現を適切に使用できず、知っているテクスチャー表現を使ってなんとか表現しようとしているということがわかる。すなわち、上級レベルの学習者であってもテクスチャー表現の習得はうまくいっていないということが以上の調査結果からうかがえる。

## 7. 考察

以上の調査結果をまとめると、次のようなことが言える。

1. 日本語教材においてはテクスチャー表現がほとんど扱われていない
2. 日本語母語話者はテクスチャー表現を適切に使用する
3. 日本語非母語話者はテクスチャー表現をあまり使用せず、上級日本語学習者でもテクスチャー表現を適切に使えていない

研究課題1では、日本語教育におけるテクスチャー表現の導入の現状を教材への取り上げ方の観点から検討した。初級から中上級までの7種の教科書およびオノマトベに特化した教材1種の計8種においてテクスチャー表現の提出状況を調べた結果、味の表現としてテクスチャー表現を導入している教科書はほとんどない、ということがわかった。ツイガルニウカヤ(2007)は、中上級レベルの学習者、教師ともに、オノマトベの困難さに対するビリーフが強いことを調査により明らかにし、オノマトベ教育の必要性を主張したが、少なくとも食にかんする表現としてのオノマトベの教科書での取り扱いとは逆の状況にあると言える。

研究課題2では、日本語母語話者を対象に食品の味を表現している場面を25提示し、どんな表現が使用できるかを自由に記述してもらった形で調査を行った。その結果、日本語母語話者は豊富なテクスチャー表現を使い分けているということが明らかになった。ネバナは納豆、カリカリはベーコンというように、食品との結びつきが強い表現がある一方、食材によっては様々な表現が可能なものもあったが、いずれにしても日本語母語話者はテクスチャー表現を難なく使いこなしているということが確認できた。

研究課題3では、日本語教育においてテクスチャー表現があまり取り扱われていないという現状をふまえ、中上級の日本語学習者がどの程度これらの表現を使用しているかを検討した。食品の味を表現している場面を25提示し、どんな表現が使用できるかを自由に記述してもらったところ、ほぼ半数が回答できたネバ

ネバという表現を除き、ほとんどの場面で適切な表現ができなかった。さらに、回答の7割はふさわしい表現が思い浮かばず、「無回答」であった。この結果から、日本語非母語話者にとって味の表現を自然に習得するのは容易ではなく、適切に使用できない状況にあるということが示唆される。

つまり、上級日本語学習者であってもテクスチャー表現をほとんど知らず、習得できていない、ということが言える。「無回答」が多いのは、表現を知らないからか、知っていても使い方がわからないからだと思われる。さらに、「フワフワ」や「パリパリ」、「アツアツ」など聞き覚えのある表現を過剰に使用しようとする傾向も見られたことから、適切な使用法が理解できていない可能性が垣間見える。

以上のことから、味表現の豊富さが日本語の特徴の1つであるにもかかわらず、また、日本語母語話者が自由に使いこなしているにもかかわらず、日本語学習者はこの日本語の特徴のひとつである豊富なテクスチャー表現をきちんと習得できていないということ、また、日本語教育においてもその部分に関してはあまり目を向けてこなかったということが明らかになった。

## 8. 結

本調査から、テクスチャーをはじめ味の表現は初級、中級、上級のどの段階でも教材の中でとりあげられていないということがわかった。また、味の表現は自然に習得されるものでもないことが明らかになった。そして、上級とよばれる日本語学習者においても味表現の適切な使用は難しいということがわかった。

「食」にかかわる表現としては「おいしい」や「まずい」などの単純な評価の表現、「あまい」「からい」「にがしい」「すっぱい」などの基本味覚の表現があれば、十分だという考え方もあろう。しかし、人と人との関係を円滑にするためのコミュニケーション活動の一環として、食事中に交わす会話は大変重要なものである。目の前で口にしているものについて豊かに表現し、共感し合うことができれば、またその味を人に伝えることができれば、相互理解がより深まるきっかけともなろう。また、日本社会で生活していく上で、広告だけでなく、スーパーやレストランなど、街の至るところ

でこうした味表現を見聞きする機会も多いだけに、他のオノマトベと同様、日本語力の上達に不可欠な語彙のひとつだとも言える。日本語教育における導入の工夫や教材開発の必要性が示唆される。

こうした日本語教育におけるテクスチャー表現の導入の必要性の主張は、日本語母語話者の使用語彙全体におけるテクスチャー表現の使用頻度を示すことで、より説得力のあるものとなるであろう。今後の課題としたい。

そのうえで、テクスチャー表現の導入と習得に貢献する教材作成に実際に取り組むことが必要となろう。その際、学習者の母語によって習得の度合いが異なることが予想されることから、母語別の調査も必要となってくる。たとえば、韓国語はオノマトベが発達している言語と言われており（裴（2010: 87））、日本語同様テクスチャー表現が豊富であることが予想されるが、オノマトベをあまり使用しない言語の話者と比べて日本語のテクスチャー表現の使用に差が出る可能性がある。従って、テクスチャー使用の状況について学習者の母語別に調査を実施することも必要であろう。

## 謝辞

本研究は、EAJS第13回国際会議（2011年8月24日、於タリン大学（エストニア））において発表した原稿を修正したものです。発表の場で多くの方から貴重なご教示を頂きました。記して感謝申し上げます。なお本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究（C）「複数の言語における『味を表す表現』に関する研究」[研究課題番号: 24520473]（平成24年度-28年度、研究代表者: 武藤彩加）に基づく研究成果の1部です。

## 註

- 1) 「オノマトベ」という用語は、この分野を研究している研究者によって様々に定義されており、その名称の取り扱いに関しては、現在のところはまだ統一化はされていない（Brocholos（1990）、Hinton et al.（1990）、Murata（1990）、Herlofsky（1990）、Oswalt（1994）、Hamano（1998）、Tsujiura（2005）、Takehi et al.（1996））。ただし日本語オノマトベの研究にお

いては、表す意味によって「擬音語・擬態語」全体を「オノマトベ」と呼ぶことが多い（田守・スコウラップ（1999）、小野（2007）、角岡（2007））。本稿においても、これらに従い、「擬音語・擬態語」全体をオノマトベとする。

- 2) 例えば、田守・スコウラップ（1999: 174）においても「カリカリ」「パサパサ」といった乾燥を表すオノマトベを例に挙げ次のような指摘がある。

「乾燥」という意味領域において日本語は圧倒的にオノマトベを用いるが、英語はオノマトベをまったくと言ってよい程用いない

- 3) オノマトベに特化した学習サイトとしては、国立国語研究所が作成した「日本語を楽しもう～擬音語・擬態語って？」がある。

(<http://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/Onomatope/>)

- 4) 実際の授業においては上級レベルでは生教材が使用されることが多い。
- 5) 例文の「\*」は母語話者が許容できない表現であることを示す。

## 参考文献

- 1) 石毛直道（1983）「味覚表現語の分析」『言語生活』382, pp. 14-24, 筑摩書房。
- 2) 亭阪直行（1999）『感性のこぼれを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』新曜社。
- 3) 大橋正房、武藤彩加、山本真人、爲国正子、汲田亜紀子、洪澤文明、小川裕子（2010）『「おいしい」感覚と言葉 食感の世代』株式会社B/M/FT出版部。
- 4) 小野正弘（編）（2007）『日本語オノマトベ辞典』小学館。
- 5) 角岡賢一（2007）『日本語オノマトベ語彙における形態的・音韻的体系性について』くろしお出版。
- 6) 金田一春彦（1978）「擬音語・擬態語概説」浅野鶴子（編）『擬音語・擬態語辞典』角川出版。
- 7) 瀬戸賢一（2003）『ことばは味を超える美味しい表現の探求』海鳴社。
- 8) 田嶋香織（2006）「オノマトベ（擬音語擬態語）について」『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』16, pp. 193-205。
- 9) 田守育啓・ローレンス・スコウラップ（1999）『オノ

- マトペー形態と意味ー』くろしお出版.
- 10) 陳志文 (2007) 「日本語教育におけるオノマトペの提出順序についての一提案—『2005年現代雑誌200万字言語調査語彙表』の考察から—」2007年度財団法人交流協会日台交流センター日台研究支援事業報告書.
  - 11) ツィガルニツカヤ・レナ (2007) 「日本語オノマトペに対するピリーフ: 日本語教師と学習者の比較」『筑波応用言語学研究』14, pp.129-137.
  - 12) 内藤みち (2009) 「日本語学習におけるオノマトペ: 邦画教材に使用されるオノマトペの学習段階別分類と考察」『聖学院大学論叢聖学院大学論叢』21 (1), pp. 201-211.
  - 13) 裴明文 (2010) 「日韓オノマトペの対照研究—オノマトペの述語省略表現について」『北海道大学大学院文学研究科研究論集』10, pp. 81-98.
  - 14) 早川文代 (2000) 「食感覚の擬音語・擬態語の特徴づけ」『日本食品科学工学会誌』47, pp.197-207.
  - 15) 早川文代, 陳舜勝, 王錫昌, 李再貴, 齊藤昌義, 馬場康維, 横山雅仁 (2004) 「中国語テクスチャー表現の収集と分類」『日本食品科学工学会誌』51, pp. 131-140.
  - 16) 早川文代 (2005) 「日本語テクスチャー用語の収集」『食品科学工学会誌』52, pp. 337-346, 食品科学会.
  - 17) 早川文代 (2006) 「テクスチャー (食感) を表す多彩な日本語」『豆類時報』52, pp. 42-46., 日本豆類基金協会.
  - 18) 松本伸子 (1983) 「美味しさの科学」『言語生活』382, pp. 58-64, 筑摩書房.
  - 19) 三上京子 (2006) 「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」*ICU studies in Japanese language education*. 3, pp. 49-63.
  - 20) 武藤彩加 (2003) 「味ことばの擬音語・擬態語」瀬戸賢一 (編著) 『ことばは味を超える』海鳴社, pp. 241-300.
  - 21) 武藤彩加 (2011) 「スウェーデン語における『味を表す表現』の収集と分類」『日本認知言語学会論文集』11, pp. 234-244.
  - 22) 守山恵子 (2006) 「日本語中級レベルに見られるオノマトペ」, 『長崎大学留学生センター紀要』14, pp. 53-62.
  - 23) 山梨正明 (1988) 『比喩と理解』東京大学出版会.
  - 24) ローレンス・スコウラップ (1993) 「日・英オノマトペの対照研究」『言語』22, pp. 48-55.
  - 25) Brocholos, Holmer (1990) A Short Review of Korean Onomatopes. in *Linguistic Fiesta: Festschrift for Professor Hisao Kakehi's Sixtieth Birthday*, 209-212, Tokyo: Kuroshio.
  - 26) Hamano, Shoko (1998) *The Sound - Symbolic System of Japanese*, Tokyo: Kuroshio.
  - 27) Herlofsky, William J. (1990) Translating the Myth: Problems with English and the Japanese Imitative Words. in *Linguistic Fiesta: Festschrift for Professor Hisao Kakehi's Sixtieth Birthday*, 213-228, Tokyo: Kuroshio.
  - 28) Hinton, Leanne, Johanna Nichols and John J. Ohala (1994) *Sound symbolism*, Cambridge University Press.
  - 29) Kakehi, Hisao, Ikuhiro Tamori and Lawrence Schourup (1996) *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
  - 30) Kakehi, Hisao, Ikuhiro Tamori and Lawrence Schourup (1996) *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
  - 31) Murata, Tadao (1990) AB Type Onomatopes and Reduplicatives. in English and Japanese, in *Linguistic Fiesta: Festschrift for Professor Hisao Kakehi's Sixtieth Birthday*, 257-272, Tokyo: Kuroshio.
  - 32) Oswald, Robert L. (1994) Inanimate imitatives in English., in *Sound symbolism*, 293-308, Cambridge University Press.
  - 33) Tsujimura, Natsuko (2005) A constructional approach to mimetic verbs. in Mirjam Fried and Hans Boas (eds.) *Grammatical Construction*, 137-154, John Benjamins.

<資料> アンケート調査で使った質問紙（一部）

Question	イメージ	例文	似た表現が使える食品
1		納豆は（ ）していて食べにくい	納豆 おくら 山芋
2		（ ）食感と、まろやかなバニラ風味が楽しめる、おいしいヨーグルトです。	ヨーグルト プリン
3		バターをたっぷり使ったクッキーは（ ）としていておいしい	天ぷら コロッケ（フライ、とんかつ） クッキー
4		ガトーショコラは、（ ）していて濃厚だ!	チーズケーキ スポンジケーキ ショートケーキ
5		ふかしたてのじゃがいもは、（ ）とやわらかくておいしかった	焼き芋 じゃがバター ふかし芋
6		口の中で（ ）食感と広がるチーズの香り・・・絶妙な舌触りをご堪能下さい。	プリン チーズ ピザ

# 中国人日本語学習者の「不同意」行為

## －構成要素と発話の連鎖の考察－

堀田 智子<sup>1)\*</sup>, 吉本 啓<sup>1, 2)</sup>

1) 東北大学大学院国際文化研究科, 2) 東北大学高等教育開発推進センター

### 1. はじめに

目標言語でコミュニケーションを成功させるためには、音韻、文法、語彙などをはじめとした言語能力だけでなく、状況や対人関係などに応じ適切に運用できる「語用論的能力」も合わせて習得する必要がある。特に、中・上級者の語用論的エラーは、学習者の意図しない含意と誤解されてしまうことがあるため、語用論的能力の習得・習熟を促す指導は上級学習者になっても欠かせない。第二言語学習者の語用論的能力の解明に関わる研究分野は中間言語語用論 (Interlanguage Pragmatics) と呼ばれ、「非母語話者による第二言語の語用論的知識の使用と習得の研究」(Kasper 1996) と規定される。これまで、異文化間語用論 (Cross-cultural Pragmatics) および中間言語語用論の研究では、「依頼」や「断り」、「謝罪」などは多くの研究がなされてきたが、「不同意 (disagreement)」行為に関する研究、特に日本語学習者を対象に談話レベルで分析、考察した研究は限定的であり、解明されていない点が多い。「不同意」は、意図の伝達だけでなく対人的配慮が求められる言語行為の1つであり、学習者にとっては習得の難しい言語行為の一つだといえる。

そこで本研究では、「不同意」行為に焦点をあて、日本語母語話者と中国人日本語学習者との類似点・相違点を明らかにすることを目的とし、分析、考察する。本研究の結果は、語用論的能力の習得研究、日本語教育の現場に貢献できるものであり、日本語母語話者にとっても有益な情報となり得るものと考えられる。

### 2. 研究の対象

#### 2.1 ポライトネス

語用論的な概念である「ポライトネス」は様々な観点から分析されてきたが、中間言語語用論の領域において最も影響を与えてきたのはBrown & Levinson (1987) のポライトネス理論である。Brown & Levinson (1987) は、異なる複数の言語の比較を通して、円滑なコミュニケーションを行うためのポライトネスの規則が普遍的に存在すると論じている。論じるにあたり、全ての成人構成員にはポジティブ・フェイスとネガティブ・フェイスの2つの「フェイス」があるとしている。ポジティブ・フェイスとは、「自分の欲求が少なくとも何人かの他者によって好ましいものであってほしい」という欲求であり、ネガティブ・フェイスとは「自分の行動を他者に邪魔されたくない」という欲求である。日常のコミュニケーションにおけるほとんどの発話行為は、「フェイス侵害行為 (Face Threatening Act)」(以下, FTA)、つまり、潜在的にフェイスを度々脅かすものである。人は、フェイス・リスク (フェイス侵害の可能性) の大きさに応じて、それを緩和・軽減しようと様々な言語的手段「ストラテジー (strategy)」を講じる。

宇佐美 (2003) は、Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論や、それに対する様々な批判をふまえて、ディスコース・ポライトネス理論を提示している。談話レベルでの分析を重視するディスコース・ポライトネス理論では、各言語文化のもつ「基本状態」、つまり、異なる言語社会のそれぞれに固有のコミュニ

\* ) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 tomorc@hotmail.com

ケーション・パターンや、ポライトネス・ストラテジー、談話のポライトネスのスキーマを同定する必要性を述べている。また、母語話者と非母語話者との相互作用を分析することにより、異文化間ミスコミュニケーションの問題解決に貢献できると主張している。

## 2.2 「不同意」行為

「不同意」行為は、「依頼」や「誘い」などに対する「断り」と並び、聞き手にとって好ましくない応答、つまり「非優先的応答」である (Levinson 1983)。また、ポライトネスの観点からは、「話し手が聞き手のポジティブ・フェイス、つまり自分の願望や行為が他人から好ましく思われたいという願望に関し否定的評価をしていることを示す行為」(Brown & Levinson 1987)、「相互行為者間の関係を強化する言語行動」(Sifianou 2012) などとの指摘もあり、様々な配慮が求められる複雑な言語行為であるといえる。

「不同意」行為の研究では、その定義や分析対象が研究者によって様々である。本研究では、Rees-Miller (2000) を参考に以下のように定義した。

聞き手Aが発話した意見、もしくは信じていることが前提とされる命題Pについて、話し手Sが同意せずに述べたPではない命題内容または含意をもつ一連の発話(群)

なお、聞き手Aによる「依頼」、「誘い」、「申し出」、「ほめ」などに対する返答、真偽の実証が可能な「事実」や聞き手A自身が述べた命題内容についての「不同意」は、分析の対象から除く。

## 3. 先行研究

「不同意」行為は、単一の言語、主に英語話者を対象とした研究、特に、自然会話をデータとする会話分析が中心である (Pomerantz 1984; Rees-Miller 2000; Locher 2004他)。これらは、研究者によって分析対象、調査方法などが異なるために厳密に比較することはできないが、会話参加者は「不同意」行為を緩和するため、様々なストラテジー、例えば「沈黙」や「明確化要求」、「ためらい」によって後続する「不同意」を遅

らせたり、「部分的な同意」などの前置き、「ヘッジ」によって「不同意」を緩和させたり、「質問形式での反対表明」、「個人的、感情的な理由」、「発話の繰り返し」などの言語的特徴を示すことが明らかになっている。

以下では、日本語母語話者、中国語母語話者、中国人日本語学習者の「不同意」を分析、考察した研究について順に述べる。日本語の「反対意見」表明のし方を分析した椛本 (2004) は、「目的達成」指向性と「対人関係配慮」指向性の2つの指向性があるとしている。前者は、「相手の提案に対しすぐに否定的な内容を述べる」というものであり、断定的な発話や談話標識、強調、理由説明などの方策によって行われる。後者は、「否定的な内容を示す前に「保留」や「容認」したりすることにより意見の対立を明示しない」というものであり、ほかし表現、問いかけ、流暢でない話し方、共通の立場や親しみを示す表現などの方策がとられる。中国語話者同士の雑談を分析した王・松村 (2010) によれば、話し手が聞き手と親しい関係にある場合に明示的に不同意を表明する傾向があるが、表現を和らげる工夫(推量の口調や相手への「問いかけ」形式、不同意に先行する同意表明、他人の意見の引用など)、冗談、暗示的な単位方略との同時使用により相手に配慮を示すとしている。倉田・楊 (2010) は、日本語母語話者と中国在住の中国人日本語中上級学習者によるグループ討論について比較を行った。その結果、「不同意」前に、日本語母語話者は「意見保留」を、学習者は「事実確認」を多用すること、また「不同意」発話において、日本語母語話者は「否定」と「理由」の使用が極めて多いが、学習者は「否定」より「否定理由」を、「代案」より「代案理由」の使用が多かったと報告している。

このように、日本語話者、中国語話者の共通点として緩和表現により相手に配慮を示すこと、相違点として「不同意」の前、中心部で異なるストラテジーを使用することが報告されている。本研究ではこれまでの先行研究をふまえて、調査対象者の学習レベル、調査内容をコントロールしたうえで、「不同意」行為について分析、考察を行った。

## 4. 研究課題

本研究では、宇佐美(2003)の提唱するディスコース・ポライトネス理論を研究の枠組みとし、一種のFTAである「不同意」行為を構成する意味的要素および発話の連鎖に注目し、中国人日本語学習者と日本語母語話者との間にみられる類似点・相違点を探る。本研究の結果をもとに、日本語教育の現場において「不同意」行為を談話レベルで指導する必要性を指摘したい。

## 5. 研究方法

### 5.1 調査の概要

調査は、仙台市内の大学で2011年11月から2012年5月にかけて、中国語を母語とする日本語学習者および日本語母語話者を対象に行った。参加者は、全員が大学生あるいは大学院生(19歳~27歳)である。それぞれ、同性の友人同士のペア(2人1組)で応募してもらった。話し手と聞き手との性差が、言語行為に何らかの影響を及ぼす可能性を回避するためである。その結果、日本語母語話者同士のペアは計13組(男性7組、女性6組)、中国人日本語学習者と日本語母語話者とのペアは計13組(男性5組、女性8組)からデータを収集することができた。学習者の日本語レベルは日本語能力試験の1級あるいはN1級に合格している上級であり、母国および日本で平均学習歴は約2年10ヶ月、日本で平均滞在期間は約1年1ヶ月である。

収録した会話データの平均時間は、日本語母語話者同士のペアが約20分、中国人日本語学習者と日本語母語話者とのペアが約23分である。「不同意」の頻度の合計は、日本語母語話者同士のペアが39、中国人日本語学習者と日本語母語話者とのペアが58である。

### 5.2 データの収集方法

調査は、参加同意書の記入後、日本語でディスカッションを行うよう指示をし、録音および録画を行った。ディスカッションでは、「砂漠で遭難した時にどうするか」(柳原 2003)を参考に作成したタスクシートを提示し、会話参加者が互いの意見を聞きながら合意形成(燃え盛る飛行機の中から取り出すべき12個の品物の優先順位を決める)を目指すよう指示した(参考資

料参照)。時間は20分から25分を目安とするが、結論がでたときに自由に終了するようにインストラクションを与え、調査者である筆者らは収録中に可能な限り退室した。収録後には、円滑なコミュニケーションが行われたか確認するため、フォローアップ・アンケートにより、自然な会話ができただか、録音・録画を意識したかなどについて5段階で評価するよう指示した。

### 5.3 分析方法

発話データは、宇佐美(2007)を参考に文字化作業を行った。その後、一人の話者による「文」を成していると捉えられるものを「1発話文」として認定した(宇佐美 2007)。「不同意」行為は、ある発話に対してなされるもの、つまり「先行発話」に対する発話である。また上述のように、「不同意」は発話の連鎖によって成し遂げられることが少なくない。そこで木山(2005)にならい一連の「不同意」行為を抽出した。具体的には、「不同意」の対象となる「先行発話」、話し手の「不同意」、 「不同意」に対する聞き手の「反応」である。「反応」は4つに下位分類した；(a)相手に異議を唱えない「受諾」、(b)相手に再び不同意する「不同意」、(c)相手の不同意の内容から話を広げる「発展」、(d)不同意の内容には触れずに、即座に話題を転換させる「転換」。本研究では、以下の発話(群)に注目した；(1)「不同意」から話し手あるいは聞き手のどちらかによる(a)「受諾」、(c)「発展」、(d)「転換」の直前の発話まで、(2)聞き手の「反応」が(b)「不同意」の場合は、どちらかの発話により、(a)「受諾」、(c)「発展」、(d)「転換」が行われる直前の発話まで。なお分析対象は、以下の通りとする。

日本語母語話者のペア：

一連の会話で最初に「不同意」を述べる日本語母語話者(以下JJ)による発話

中国人日本語上級学習者と日本語母語話者のペア：  
学習者(以下CJ)による発話

分析にあたっては、まず各発話文を「主要部」(head act)と「補助部」(supportive move)に分類した。「主要部」とは、「不同意」というFTAが実際に発話効力

を持つ構成要素であり、「補助部」とは「不同意」行為の効力を軽減し「外的修正」を行い、出現位置によっては「遅延」や「前置き」などとして機能する構成要素である。「主要部」および「補助部」は、Pomerantz (1984), Beebe & Takahashi (1989), Locher (2004) を参考に、最小の意味的要素「意味公式 (semantic formula)」に分けた (表1)。以下では、先行研究にない、各意味公式を「意味公式名」と表記する。意味公式のうち、{明示的意見}とは先行発話の命題Pについての明示的な反対意見や判断などを示す。{ヘッジ付意見}は、「不同意」のもつFTAが緩和された意見表明であり、語彙的ヘッジと統語的ヘッジに分けられる。前者は「でしょう」「だろう」などのモダリティ形式を伴う発話文であり、後者は否定疑問文、付加疑問文、言いさし文など統語的に緩和された発話文である。また、「その他」とは、相手の発話により強制的に終了された発話など「主要部」にも「補助部」にも含まれない意味公式である。

分類した意味公式は、まずその出現頻度をJJ, CJ間で比較した。次に、「不同意」行為の発話の連鎖に注目するため、「先行発話」に対する1番最初の「反応」として使用される意味公式の出現頻度についてJJ, CJ間で比較を行い、さらにその後の展開についても併せて分析した。

## 6. 結果と考察

本節では、実際の会話例を挙げながら分析結果を示し、それらについて考察を行う。会話例中の表記のうち、話者の1番目のJ/LはJJグループ/CJグループを、2番目のF/Mは性別(女性/男性)を、3番目のA/B/J/Cは母語(JJグループの日本語母語話者A/JJグループの日本語母語話者B/CJグループの日本語母語話者/CJグループの中国人学習者)を示す。また発話文中の【と】は、第1話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話が終了した発話である。終了した第1話者の発話文の終わりには、【】をつけ、第2話者の発話文の冒頭には【】をつけてある。[↑], [→], [↓]は、イントネーションを示し、それぞれ上昇、平板、下降の略号である。なお下線部

表1. 「不同意」を構成する意味公式

主要部	{否定的評価} {明示的意見} {ヘッジ付意見} {代替案提示} {理由説明} {意見要求}
補助部	{意見保留} {肯定的意見} {修正要求} {説明要求} {情報確認要求}
その他	

表2. 「主要部」「補助部」「その他」が全体に占める割合 (JJ, CJ)

	JJ		CJ	
主要部	66.7	(82)	66.5	(129)
補助部	25.2	(30)	21.1	(41)
その他	8.1	(10)	12.4	(24)
合計	100	(122)	100	(194)

( ) 内は実数を示す

は、当該の発話文や意味公式において特に注目すべき箇所である。

### 6.1 「不同意」行為を構成する意味的要素

「主要部」, 「補助部」それぞれが全体に占める割合は、JJ, CJともに「主要部」が約67%, 「補助部」が約21%~25%, 「その他」が約8~12%という結果となった (表2)。

「その他」を除く「意味公式」の出現頻度をJJ, CJ間で比較した結果は、表3のとおりである。JJ, CJに共通して使用頻度が最も高かったのは{理由説明}(JJ: 24.1%, CJ: 30%)で、{ヘッジ付意見}(JJ: 23.2%, CJ: 16.5%), {否定的評価}(JJ: 11.6%, CJ: 11.8%)が続いた。そして、JJは{意見要求}, {説明要求}, {肯定的意見}, {意見保留}(いずれも8.0%)が続いた。一方CJでは、{代替案提示}(10%), {説明要求}(9.4%)が続いた。各意味公式が全体に占める割合に注目すると、{ヘッジ付意見}はJJがCJを約7%, {理由説明}はCJがJJを約6%上回っており、異なる傾向がみられた。またこれら以外でも、JJで8%を占めた{意見保留}は、CJで3.5%と少なく、

表3. 意味公式 (JJ, CJ) が全体に占める割合

	JJ	CJ
主要部	73.3 (82)	75.9 (129)
{理由説明}	24.1 (27)	30 (51)
{ヘッジ付意見}	23.2 (26)	16.5 (28)
{否定的評価}	11.6 (13)	11.8 (20)
{意見要求}	8.0 (9)	5.3 (9)
{明示的意見}	4.5 (5)	2.4 (4)
{代替案提示}	1.8 (2)	10 (17)
補助部	26.7 (30)	24.1 (41)
{説明要求}	8.0 (9)	9.4 (16)
{肯定的意見}	8.0 (9)	5.9 (10)
{意見保留}	8.0 (9)	3.5 (6)
{情報確認要求}	2.7 (3)	2.9 (5)
{修正要求}	0 (0)	2.4 (4)
合計	100 (112)	100 (170)

( ) 内は実数を示す

CJで10%を占めた {代替案提示} はJJでは1.8%のみだった。

以下では、会話例を示す。

(1) は、JJが {ヘッジ付意見} を連続して使用する例である。JMB01とJMA01は、懐中電灯と地図の優先度について話し合っている。JMB01は、独話的に「懐中電灯の方が要らない」と述べ、優先順位を下げることを提案している。それに対しJMA01は、「どうかなー」と一旦 {意見保留} をした後、「懐中電灯が必要だ」という命題内容に「思う」を接続させた {ヘッジ付意見} を述べている。そして念を押すように、「懐中電灯と地図だったら」と条件を提示した後に「懐中電灯のほうが必要だとは思う」と再度 {ヘッジ付意見} を述べている。

(1)	話者	発話内容	意味公式
JMB01		<地図より>懐中電灯のほうが要らんかー [↓].	(先行発話)
		懐中電灯, 消す [↑].	
JMA01		どうかなー,	{意見保留}
		ま、懐中電灯のほうが必要だと思ふ.	{ヘッジ付意見}
		あ、懐中電灯と地図だったら、懐中電灯のほうが必要だとは思ふ.	{ヘッジ付意見}

(2) は、CJが {理由説明} を使用する例である。

日本語母語話者LFJ02と学習者LFC02は、砂漠でのウォッカの有用性について話し合っている。LFJ02は「使い道が分からない (ので、燃え盛る飛行機の中から取り出す必要がない)」と述べている。それに対しLFC02は、「水は1リットルしかないが、ウォッカは2リットルある」とタスクシートに提示されている客観的かつ話し手と聞き手の両者が共有している情報に基づき {理由説明} をしている。そして、「水の代わりに…」と「意見」を言いさしながらウォッカの有用性について述べ ({ヘッジ付意見}), さらに「水 (水分) がないと生きていくことができない」と {理由説明} をつけ加えている。

(2)	話者	発話内容	意味公式
	LFJ02	うん、ウォッカ要らないよ、もう、なんか、使い道が、分かんないよ.	(先行発話)
	LFC02	でも、<水が>1リットルしかないから、これ<ウォッカ>、1人2リットルあるよ.	{理由説明}
	LFJ02	うん.	
	LFC02	水の代わりに…、 まずは水がないとー、生きていけないよね [↓].	{ヘッジ付意見} {理由説明}

このように、JJ, CJともに「主要部」の {理由説明}, {ヘッジ付意見}, {否定的評価} という「主要部」が上位3種を占めており (JJ: 58.9%, CJ: 58.3%), これらが「不同意」行為の中心的な役割を担っていることが明らかになったが、JJ, CJ間で傾向が大きく異なった点が2点ある。1点目は、JJによる {ヘッジ付意見} の多用である (JJ: 23.2%, CJ: 16.5%)。 「ヘッジ」は、「不同意」行為というFTAを緩和する有効なストラテジーであり (Brown & Levinson 1987; Locher 2004), これを正しく運用し理解することは語用論的能力の証左である (Fraser 2010) との指摘もある。本研究で認定した「ヘッジ」には、モダリティ形式などを命題内容に添加させる語彙的ヘッジと、否定疑問などの統語的ヘッジが含まれる。JJの「ヘッジ」には、語彙的ヘッジ、統語的ヘッジのいずれのヘッジもみられ、頻度だけでなくその種類もバラエティに富んでいた。一方CJは、ヘッジの使用が限定的であり、「思う」などの語彙的ヘッジに限られていた。これらの結果は、

一部のヘッジが高度な語用論的能力を要すること、学習者のヘッジに関する運用能力が十分ではないことを示唆している。2点目は、CJによる「理由説明」(JJ: 24.1%, CJ: 30%)の多用である。「理由説明」の多用は、日本語母語話者と中国人日本語学習者を比較した倉田・楊(2010)による報告と同様である。また「理由説明」は、Brown & Levinson(1987)ではポジティブ・ポライトネス・ストラテジーに分類されており、従来の語用論研究において「中国語ではポジティブ・ポライトネスを優先させる」と指摘されている点と符合しているといえる。

## 6.2 「不同意」行為の談話展開

一連の「不同意」行為で最初に出現する意味公式を比較した結果は表4の通りである。JJ, CJともに、「補助部」が先行するパターン(以下、「補助部」先行型)に比べ主要部を先行させるパターン(以下、「主要部」先行型)が多かったが、CJの方が「主要部」先行型が約5%多かった(JJ: 64.1%, CJ: 69.0%)。JJは「ヘッジ付意見」先行型が最も多く(25.6%)、「説明要求」先行型(17.9%)、「理由説明」先行型と「否定的評価」先行型(いずれも12.8%)、「肯定的意見」先行型(10.3%)が上位5位を占めた。それに対し、CJは「理由説明」先行型が最も多く(24.1%)、「否定的評価」先行型(19.0%)、「説明要求」先行型(17.2%)、「ヘッジ付意見」先行型(12.1%)、「肯定的意見」先行型(10.4%)が続いた。このように、JJで最も多かった「ヘッジ付意見」先行型はCJを13.5%上回り、CJで最も多かった「理由説明」先行型はJJを11.3%上回っていた。また、JJでみられた「意見保留」先行型はCJで使用されておらず、CJでみられた「修正要求」先行型はJJで使用されていなかった。このように、発話の連鎖においてもJJ, CJ間で異なる傾向がみられた。

以下では、具体的な会話例を示す。

(3)は、JJによる「ヘッジ付意見」先行型の例である。JFB05とJFA05は、地図と羅針盤との優先度について話し合っている。「地図が7位、羅針盤が8位だ」と主張するJFB05に対し、JFA05は、「あー」とためらうようなフィラーの後、「羅針盤が先ないと地図があってもしょうがない」、つまり「羅針盤が7位で

表4. 最初に出現する意味公式 (JJ, CJ)

	JJ	CJ
主要部	64.1 (25)	69.0 (40)
{ヘッジ付意見}	25.6 (10)	12.1 (7)
{理由説明}	12.8 (5)	24.1 (14)
{否定的評価}	12.8 (5)	19.0 (11)
{意見要求}	5.1 (2)	8.6 (5)
{代替案提示}	5.1 (2)	3.4 (2)
{明示的意見}	2.6 (1)	1.7 (1)
補助部	35.9 (14)	31.0 (18)
{説明要求}	17.9 (7)	17.2 (10)
{肯定的意見}	10.3 (4)	10.3 (6)
{意見保留}	7.7 (3)	0 (0)
{修正要求}	0 (0)	3.4 (2)
{情報確認要求}	0 (0)	0 (0)
合計	100 (39)	100 (58)

( )内は実数を示す

なければ、地図があっても意味がない」と「ヘッジ付意見」を述べている。JFA05の「～なくない?」という否定疑問の形式は、統語的なヘッジであり、JFB05の意見に対する「不同意」というFTAを緩和させている。その後「方向が分からない」と、その論拠を述べている。

(3)	話者	発話内容	意味公式
	JFB05	うちは地図(が7位)、羅針盤(が8位)、なんです。	(先行発話)
	JFA05	あー、羅針盤が先ないと地図があってもしょうがない[↑].	{ヘッジ付意見}
		方向分かんないもん、	{理由説明}
		太陽で分かるか[↓].	その他

(4)は、CJによる「理由説明」先行型の例である。日本語母語話者LFJ03と中国人学習者LFC03は、ウォッカの有用性について話し合っている。「〈動物の肉を〉焼くときに使うことができる」と述べるLFJ03に対して、LFC03は、「〈焼くための〉火がない」と指摘し(「理由説明」)している。LFJ03は、「火をつけるために、ウォッカ使うのかなって思って」と不確かさを示しながら意見述べ、「お酒で火がつけられるのか」と自問した後に、LFC03にも同じ質問を投げかけている。LFC03は、それについては「意見保留」をしているが、「〈ウォッカで〉火がつく」と再度述べるLFJ03

に対し、「火もない」、「マッチもない」と「理由説明」を繰り返している。

(4)	話者	発話内容	意味公式
	LFJ03	うん、だから、〈動物の肉を〉焼くときに、ウォッカ使ってー。	{先行発話}
	LFC03	でも、火がないじゃん [↓].	{理由説明}
	LFJ03	そう、火をつけるためにウォッカ使うのかなって思って。え、使えるかな [↓], お酒って、火つく [↑].	
	LFC03	つけるかなー [↓].	{意見保留}
	LFJ03	アルコール度数高いからさ。	
	LFC03	うーん、40度、なんか。	その他
	LFJ03	そう、〈ウォッカで〉火つくのかなと思って。	
	LFC03	でも、火がないじゃん、	{理由説明}
		なんか、マッチもない。	{理由説明}

以上の結果から、JJ, CJともに「補助部」先行型に比べ「主要部」先行型が多いことが明らかになったが、JJはCJに比べ、外的修正を行った後に「不同意」を展開させていく傾向が多くみられた。

「補助部」先行型において、{説明要求} 先行型や {肯定的意見} 先行型はJJ, CJともに多かったが、「意見保留」先行型はJJのみにみられた。倉田・楊 (2010) は、「不同意」の前に、日本語母語話者が「意見保留」を、中国人学習者が「事実確認」を多用したと報告しているが、これらは本研究の結果と類似している。{説明要求} は、聞き手の発話内容やその背景にある意図をより正確に捉えるための質問である。これにより話し手は聞き手からの返答を取り込み、それを土台に「不同意」を述べるのが可能になる。また「肯定的意見」は、先行研究の結果から、「不同意」を緩和させる「前置き」として有効であることが指摘されている。JJ, CJはともに「不同意」の前に「前置き」を使用することによりFTAを緩和させていた。JJで多く観察された {意見保留} は、「不同意」の表明を「遅延」させるストラテジーの1つといえる。話し手は後続する「不同意」を聞き手に予想させることが可能になり、結果的にFTAを緩和させるのである。

「主要部」先行型においてJJが特に多用していたのは {ヘッジ付意見} 先行型である (JJ: 25.6%, CJ:

12.1%) が、特に多かったのは、否定疑問文、つまり統語的ヘッジによる意見表明である。否定疑問文は、形式的には上昇イントネーションを伴う「質問」であるが、「不同意」というFTAを含む非明示的な「意見表明」である。JJは、「質問」形式の {ヘッジ付意見} を聞き手に投げかけ、あたかも相手に判断を委ねるように、自身の意見を暗示的に述べていた。またそれにより、聞き手から発話を引き出したり、得られた情報に基づいて、「不同意」をさらに展開させたりもしていた。CJで特に多かったのは、{理由説明} 先行型 (JJ: 12.8%, CJ: 24.1%) と {否定的評価} 先行型 (JJ: 12.8%, CJ: 19.0%) である。CJは {理由説明} を先行させ、聞き手に論拠を述べた後に意見を述べるといった論理的な談話展開を行っていた。{否定的評価} とは、「いいえ」、「いや」など否定・疑念を示す応答表現であり、明示的な不同意といえる。{否定的評価} 先行型は、使用率だけでなく後続する発話も異なる傾向がみられた。具体的には、JJが明示性の低い {ヘッジ付意見} を述べるのに対し、CJは {明示的意見} を述べる傾向が多くみられた。またCJでは、(2) や (4) のように「でも」という「不同意」を示すマーカーを使用する傾向が多くみられた。接続詞「でも」は、近年の会話研究においてディスコース・マーカーとして複数の機能をもつことが指摘されている。しかし本研究でCJが使用していた「でも」には、「不同意」が後続しており、自身の主張を強めたり、さらに相手を説得したりするような論理的な談話展開が見られた。相本 (2004) は、日本語の反対意見表明の仕方には相手の提案に対しすぐに否定的な内容を述べる「目的達成」指向性と、否定的な内容を示す前に「保留」や「容認」を示す「対人関係配慮」指向性があるとしている。本研究の結果は、JJがCJに比べ「対人関係配慮」指向性が高いことを示唆している。

## 7. 結論と今後の課題

本稿では、「不同意」行為を構成する意味的要素および発話の連鎖に注目し、中国人日本語学習者と日本語母語話者との間にみられる類似点・相違点を探った。

その結果、日本語母語話者と中国人日本語学習者による「不同意」行為は、{理由説明}、{ヘッジ付意見}、

{否定的評価}を中心に構成される点で類似していた。相違点としては、以下3点が挙げられる：(1) 日本語母語話者はネガティブ・ポライトネス・ストラテジーを、中国人学習者はポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを優先させる傾向が強い、(2) 日本語母語話者は「対人配慮」指向性が、中国人学習者は「目的達成」指向性が高い、(3) 日本語母語話者は中国人学習者に比べ、「外的修正」、つまり「不同意」を述べる前に、FTAを緩和させる傾向がある。

以上をまとめると、中国人日本語学習者は日本語母語話者と同様に「不同意」行動がもつFTAを巧みに緩和させているものの、「意味公式」の優先度、発話の連鎖に関して「基本状態」が異なることが明らかになった。これらには、母語の影響はもちろん、学習者の社会語用論的・言語語用論的な知識、運用能力、学習環境など様々な要因が考えられる。基本状態の相違は、異文化間におけるミスコミュニケーションをひきおこす可能性がある(宇佐美 2003)。学習者は、目標言語の母語話者と同じ発話、談話展開を行う必要はないが、母語話者の意図を理解し、必要に応じて適切な言語表現を示すことは当該外国語の語用論的能力の習得において重要であり、これは日本語教育にも当てはまる。特に、日本語母語話者と学習者による「不同意」行為に関し類似点・相違点を提示することは、話し手としてだけでなく聞き手としての語用論的能力の習得にも結び付くため、教室内での指導が欠かせない。

今後は、追加調査によって得られた中国語母語話者のデータも含め全会話データについて、コーディングを行った後、統計的手法を用いた精緻な分析、考察を行いたい。また、本研究の分析、考察をふまえ、日本語教育の現場に還元していきたい。

## 参考文献

宇佐美まゆみ (2003). 「異文化接触とポライトネス—ディスコース・ポライトネス理論の観点から—」『国語学』54 (3), 117-132. 国語学会

宇佐美まゆみ (2007). 「改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) 2007年3月31日改訂版」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材

の試作』平成15-18年度 科学研究費補助金 基盤研究B (2) (課題番号15320064).

王萌・松村瑞子 (2010). 「中国語における不同意表明の仕方 - 意見と評価の不同意を中心に -」『言語科学』1-19. 九州大学.

木山幸子 (2005). 「日本語の雑談における不同意の相互作用 - 「儀礼的不同意」に焦点を置いて -」『言語情報学研究報告9 シンポジウム・講演会・研究報告』川口裕司, 亀山郁夫, 富盛伸夫, 高垣敏博 (編), 251-265. 東京外国語大学21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

倉田芳弥・楊虹 (2010). 「討論における中国人学習者と日本語母語話者の不同意表明の仕方-構成要素の観点から-」『言語文化と日本語教育』39, 158-161. お茶の水女子大学日本言語文化学会

梶本総子 (2004). 「提案に対する反対の伝え方—親しい友人同士の会話データをもとにして—」『日本語学』23 (10), 22-33. 明治書院

柳原光 (2003). 「砂漠で遭難した時にどうするか」『Creative O. D.』3, 67-76. プレスタイム

Beebe, L. M., & T. Takahashi (1989). *Do you have a bag? : Social status and patterned variation in second language acquisition*. In S. M. Gass, C. Madden, P. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and Pragmatics*, 103-125.

Brown, P. & S.C. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge.

Fraser, B. (2010). *Pragmatic Competence: The Case of Hedging*. In G. Kalteneck et al. (Eds.). *New Approaches to Hedging (Studies in Pragmatics)*, Bingley: Emerald Group.15-34.

Kasper, G. (1996). *Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA*. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 145-148.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: University Press

Locher, M. A. (2004). *Power and politeness in action. Disagreements in oral communication*. Berlin:

Mouton de Gruyter.

Pomerantz, A. (1984). *Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred / dispreferred turn shapes*. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*, 57-101.

Rees-Miller, J. (2000). *Power, severity, and context in disagreement*. *Journal of Pragmatics*, 32 (8), 1087-1111.

Sifianou, M. (2012). *Disagreements, Face and Politeness*, *Journal of Pragmatics*, 44 (12), 1554-1564.

参考資料

★砂漠で遭難★

7月中旬のある日、午前10時頃、あなたが乗った小型飛行機が、故障のため砂漠に着陸しました。着陸するときの衝撃で、操縦士など乗務員全員、乗客のほとんどが死亡しましたが、あなたたち2人は奇跡的に大きなけがもなく無事でした。

突然の着陸だったので、救援を求める時間がありませんでした。また現在位置も分かりません。今いる場所は、平坦で、草も木もありません。今、分かっていることは以下の3点だけです。

1. 今、計画されていた航路から約100km離れた所にいること。
2. 現在位置から一番近い住居地は約110km南にあること。
3. 今日の最高気温が43°Cになること。

あなたたちは、軽装（半袖シャツ、ズボン、靴下、靴）で、それぞれ1枚のハンカチとサングラスを持っています。また2人で10000円、たばこ1箱、ボールペン1本を持っています。

今、飛行機の機体の一部が燃え始めました。大きな火が出ていますが、2人で協力すれば、全部燃えてしまうまでに、品物をいくつか取り出すことができそうです。次の12の品物の中で、生き残るために重要だと思われるものの順番を考えて、□に番号を書いてください。生存者はあなたたち2人だけで、お互いに協力し合うことに同意しています。

<12の品物>

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	懐中電灯 (乾電池が4つ入り)		この地域の航空写真の地図		大きいビニール傘		磁石の羅針盤
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	弾薬の入ったピストル		赤と白の模様のパラシュート		ガラスのビンに入っている食塩 (1000錠)		1人10の水
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	「食用に適する砂漠の動物」という本		1人1着のコート		化粧用の鏡		1人20のウォッカ (アルコール度数：40度)

★上の12の品物の重要度について2人で相談し、取り出す順位を決めてください(今から会話の録音を始めます)。



# 電子メールによる依頼行動におけるポライトネス意識の対照研究

－日本語母語話者・中国語母語話者・中国人日本語学習者の対比から－

和田由里恵<sup>1)\*</sup>，堀江 薫<sup>2)</sup>，吉本 啓<sup>1, 3)</sup>

1) 東北大学大学院国際文化研究科， 2) 名古屋大学大学院国際言語文化研究科，

3) 東北大学高等教育開発推進センター

## 1. はじめに

私達は日常円滑なコミュニケーションを行うために相手に配慮し、様々なストラテジーを使用して言語行動を行っている。学習者にとっては、語彙や文法の知識だけではなくこのコミュニケーションのための語用論的知識も必要になってくる。

語用論的知識は、それぞれの文化、年齢、外国語の学習歴などによっても異なる。そのため、学習者にとっては習得が難しい知識の一つである。

この語用論的知識の研究において異文化間語用論、中間言語語用論の分野で提唱されてきた理論にポライトネス理論がある (Brown & Levinson, 1987)。これまでのポライトネスの研究では、主にポライトネス・ストラテジーの機能を語用論的観点や日本語教育の観点から分析したものが多く、ポライトネスの意識の違いについて研究したものは少ないようである。

しかし、対象場面 (場面因子) に対する知覚の違いがポライトネス・ストラテジーの選択に影響を与えていると考えられることから、本研究では「依頼行動におけるポライトネス意識」と「依頼行動における負担度」に焦点を当て、日本語母語話者、中国人日本語学習者、中国語母語話者を対象とし、依頼場面を上下関係・親疎関係の違いによってどのように捉えているのか抽象概念を数量化することによって依頼場面の負担度を統計的に実証する。

特に、近年は電子媒体によるコミュニケーションが増加している。しかし、電子媒体によるコミュニケーショ

ンは、即時的な反応や非言語的な行動が欠けているため、ミスコミュニケーションが発話より起こりやすい。

そこで、本研究では電子メールによる依頼に焦点を当て、日本語母語話者と中国語母語話者・中国人日本語学習者の知覚の違いを提示する。違いを知ることは、日本語学習者の語用論的知識の習得にも役立つものと考えられる。

## 2. 先行研究

### 2.1 ポライトネス理論

Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論の基盤となっているのは、Goffman (1967) のフェイスという概念である。このフェイスには「他人に自分の領域や持ち物を侵犯されず、行動を強要されない」というネガティブ・フェイスと「他人から認められ賞賛されたい」というポジティブ・フェイスの2種類がある。人間の伝達行為には、このフェイスを脅かす行為 (face threatening act : FTA) が含まれている。Brown & Levinson (1987) は、話し手がFTAのフェイス・リスクを算定する方法として、次のような計算式を提唱した。(フェイス・リスクの算定式)

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

$W_x$  : 行為  $x$  のフェイス・リスクの大きさ

$D$  : 話し手 (speaker: S) と聞き手 (hearer: H) の社会的な距離

$P$  : 聞き手 (H) の話し手 (S) に対する総体的な力

$R_x$  : その文化の中で行為  $x$  の負担の度合い

(Brown & Levinson 1987: 76-77)

\* ) 連絡先 : 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 yuriew1210@gmail.com

このフェイス・リスクの算定式によれば、「力」、「社会的距離」、「負担の度合い」が大きいほど、フェイスを脅かす度合いが高くなる。

そのために、FTAのリスクの大きさによって、リスクが小さいと感じる順に、「①あからさまに (baldly)」、「②ポジティブ・ポライトネス (positive politeness)」、「③ネガティブ・ポライトネス (negative politeness)」、「④ほのめかし (off record)」、「⑤FTAをしない」という5つのポライトネス・ストラテジーの選択をする (図1)。

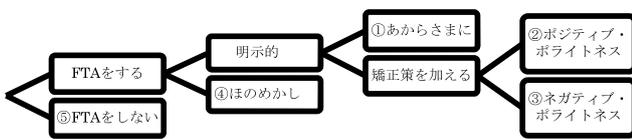


図1 FTAをする際に使われるストラテジー (Brown & Levinson 1987: 69)

## 2.2 ポライトネスの意識調査

依頼の言語行動について調査した橋元 (1992) では、依頼場面におけるポライトネス・ストラテジーの選択において、日本語母語話者は「上下関係」に反応し、中国語母語話者は「親疎関係」に反応すると指摘している。

また、ポライトネスの意識について、断りの研究をした元 (2005) では、日韓の断りの言語行動が行われる際の話者のポライトネス意識を明らかにするために複数の評価基準が必要であると指摘し「ポライトネスの軸」を提案した。具体的には、Brown & Levinson (1987) で述べているストラテジーの基盤となる「ポライトネスの普遍的原則」を総括的に評価する軸、そのストラテジーとしての「ポジティブ・ポライトネス (positive politeness)」、「ネガティブ・ポライトネス (negative politeness)」、「ほのめかし (off record)」の度合いを評価する3つの軸、そして、井出 (1986) で述べている「わきまへのポライトネス」の度合いを評価する軸の合計5つの軸を設けている。

それぞれの言語・文化に共通する「ポライトネスの普遍的原則」を総括的に評価するための軸を「配慮の軸」とし、「ほのめかし (off record)」を評価するた

めの軸を「間接性の軸」、「ポジティブ・ポライトネス (positive politeness)」を評価するための軸を「親近感の軸」、「ネガティブ・ポライトネス (negative politeness)」を評価するための軸を「距離の軸」、そして「わきまへのポライトネス」を評価する軸を「改まりの軸」とし、この5つの軸を使うことで、実際の言語行動で用いる様々なポライトネスの度合いを数量化して示すことができるとしている。しかし、元 (2005) では、断りの言語行動のみを考察対照としているため、他の言語行動についてはまだ明らかになっていない。

また、元 (2005) を援用し依頼の言語行動について調査した李 (2008) によれば、日本語では配慮度、改まり度については上下関係の影響を受けているが、間接度、親近度、距離度について上下関係・親疎関係どちらに影響を受けやすいのか不明である。また中国語では、配慮度と改まり度については日本語と同様に上下関係に影響されやすく、親近度および距離度は親疎関係に影響を受けやすいと述べている。

李 (2008) では、会話による依頼行動を対照にしているため、電子メールによる依頼行動については明らかになっていない。

そこで、本研究では即時的な反応や非言語的な行動が欠けているため、会話による依頼よりミスコミュニケーションが起こりやすいと考えられる電子メールによる依頼の言語行動について調査し、電子メールで依頼を行う際のポライトネス意識について日本語母語話者、中国人日本語学習者、中国語母語話者の類似点・相違点を明らかにしたいと考える。

## 3. 研究課題と目的

ポライトネスの意識や負担度の意識は、学習環境によって影響をうけるかということを確認するために以下の2点について調査分析を行う。

課題1. 日本語母語話者と学習者・中国語母語話者と学習者のポライトネス・負担度に対する意識の相違点・類似点を明らかにする

課題2. 学習環境の違いによるポライトネス・負担度の意識の相違点・類似点を明らかにする

課題1, 課題2それぞれの類似点・相違点を明らかにすることによって、学習者に母語と目標言語におけ

るポライトネス意識の違いを提示し、語用論的知識を与えることができる。このことから目標言語の母語話者とのコミュニケーションにおけるポライトネス・ストラテジーの選択の際に役立つものであると考えられる。

## 4. 研究方法

### 4.1 調査の概要

調査は2種類で、ひとつは「依頼行動におけるポライトネスの意識調査」、もうひとつは「依頼行動における負担度に対する意識調査」である。2種類の調査は、それぞれ質問調査紙で提示された4つの場面においてどのような意識を持っているかについて評価尺度法で回答してもらった。1つめの「依頼場面における意識調査」では、元(2005)の5つの「ポライトネスの軸」を参考に5段階評価から選択する調査紙を作成し、2つめの「負担度に対する意識調査」では、高橋(1998)を参考に6段階評価から選択するよう作成した。

### 4.2 被験者

調査対象者数は、日本語母語話者(以下JPN)20名、日本語学習歴のない中国語母語話者(以下CHN)20名、日本在住中国人日本語学習者(以下CJSL)17名、中国在住中国人日本語学習者(以下CJFL)20名合計77名である。

すべて大学生または大学院生で、JPNが20~25歳、CHNが18~21歳、CJSLが21~28歳、CJFLが21~25歳である(表1)。

調査対象者である中国人日本語学習者は、日本在住、中国在住ともに日本語能力試験1級合格の上級者である。

CJSLの日本滞在歴については、1年未満が9名、1年以上2年未満が5名、2年以上3年未満が3名である。

表1 被験者詳細

	対象者	年齢
JPN	20	20~25
CHN	20	18~21
CJSL	17	21~28
CJFL	20	21~25

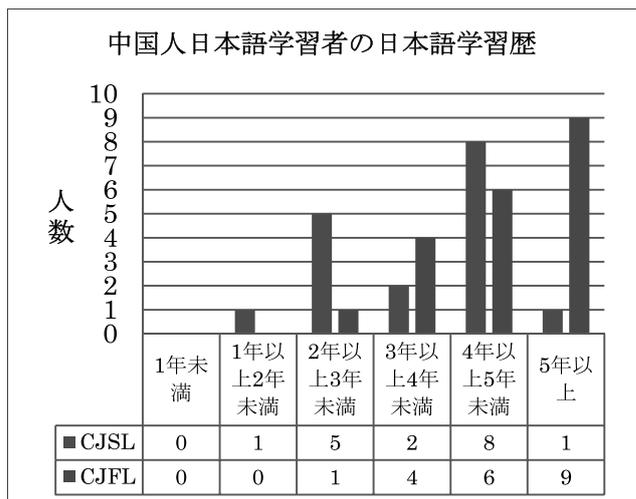


図2 中国人日本語学習者の日本語学習歴

学習歴については、CJSLは、1年以上2年未満が1名、2年以上3年未満が5名、3年以上4年未満が2名、4年以上5年未満が8名、5年以上1名、CJFLは、2年以上3年未満が1名、3年以上4年未満が4名、4年以上5年未満が6名、5年以上9名である(図2)。

### 4.3 調査内容

依頼内容は、「レポート提出のために必要な本を借りるためのメールを作成する」とし、相手との上下関係・親疎関係を考慮した4つの場面を設定した(表2)。

それぞれの場面においてどのような「ポライトネスの意識」「負担度」をどのように感じているのかを以下のように調査対象者に提示し評価尺度によって回答してもらった。質問調査紙は、中国語母語話者は中国語で作成したもの、日本語母語話者と中国人日本語学習者には日本語で作成したものに回答してもらった。

「ポライトネスの意識」に関しては、5つの軸を設定し、それぞれの軸は5を最高とし1を最低とした。

表2 場面設定

	上下関係	親疎関係	状況
場面①	同	親	親しい友人に本を借りる
場面②	同	疎	あまり親しくない同級生に本を借りる
場面③	上	親	ゼミの先生に本を借りる
場面④	上	疎	あまり親しくない先生から本を借りる

得られた評定値の順位が場面によってどのように違うのか有意差検定を行った。

#### i 配慮について

円滑な人間関係を確立・維持するために最も配慮して依頼する場合は5，最も配慮しないで依頼する場合は1とする

#### ii 間接性について

依頼の意志を最も婉曲的に伝える書き方で依頼する場合は5，依頼の意志をストレートに伝える書き方の場合は1とする

#### iii 親近感について

最も親近感を示す書き方で依頼する場合は5，最も親近感を示さない書き方で依頼する場合は1とする

#### iv 距離について

最も距離を置く書き方で依頼する場合は5，最も距離を置かない書き方で依頼する場合は1とする

#### v 改まりについて

最も改まった書き方で依頼する場合は5，最も改まっていない書き方で依頼する場合は1とする

「負担度」に関しては、依頼内容に対して、当然性、実行すべき、実行性、可能性を設定し、それぞれの軸は6を最高とし1を最低とした。得られた評定値の順位が場面によってどのように違うのかポライトネスの意識同様に有意差検定を行った。

- a その依頼が当然であるか、については当然だと思う場合1とし当然だと思う場合は6とする。
- b その依頼を実行すべきかについては、実行する必要がある場合は1とし、実行すべきだという場合には6とする。
- c その依頼を実行することができるか、については、実行できるとは思わない場合は1とし、実行出来ると思う場合は6とする。
- d その依頼を実行してくれるか、については、快く実行してくれるとは思わない場合は1とし、快く実行してくれると思う場合は6とする。

### 4.4 分析方法

分析方法については、「ポライトネスの意識」「負担度」について収集したデータの因子がともに「母語」と「場面」の2つで、「母語」は3水準、場面が4水準、

負担度についても同様であり、両因子ともあらかじめ決められた固定因子、各水準ではすべて異なる対象者からの結果で、対応なしのため一般線形モデル、多変量分散分析を行った。4場面による配慮度、間接度、親近度、距離度、改まり度について0.1%水準で有意差が認められた。同様に、負担度においても当然性、実行すべき、実行性、可能性について0.1%水準で有意差が認められた。

## 5. 結果と考察

### 5.1 負担度による比較

本節における説明において、日本語母語話者（以下JPN）、日本語学習歴のない中国語母語話者（以下CHN）、日本在住中国人日本語学習者（以下CJSL）、中国在住中国人日本語学習者（以下CJFL）と表示する。

JPNは、当然性は、親しい友人が5.2と最も高く、次いで親しい先生が4.55と高い値になっている。これは、レポート提出に必要な本であるということも要因になっていると考えられる。また実行すべき、実行性、可能性の各項目に対して最も値の高いのは親しいゼミの先生、次いで親しい友人、次にあまり親しくない先生、最後にあまり親しくない友人の順となっている（図3）。

JPNは親しい相手には負担度が低いと感じ親しくない相手には負担度が高いと感じている。しかし、同じ親しい関係の相手でも友人より先生のほうが負担度が低い値であることや、同じ疎の関係の相手でも友人よ

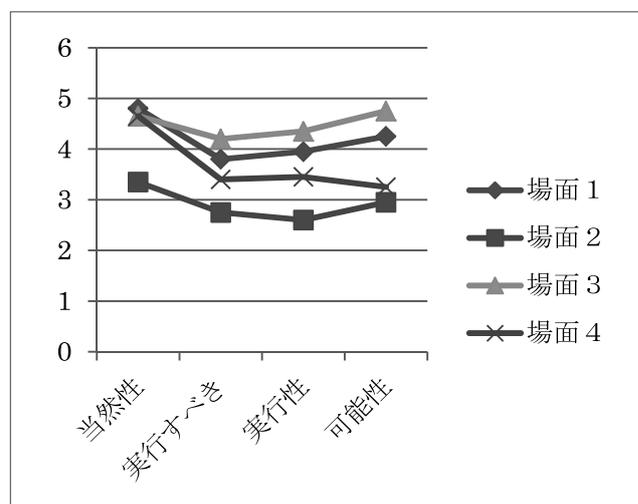


図3 日本語母語話者の負担度

り先生のほうが負担度が低い値になっているのは、課題提出のために必要なものを借りるという依頼設定の影響であると考えられる。

これに対し、CHNは当然性、実行すべき、実行性、可能性すべてに対して、親しい友人が最も高い値で、次いで親しい先生である。またあまり親しくない先生とあまり親しくない友人の値はほぼ変わらなかった(図4)。

CHNは親しい相手には負担度が低いと感じ、あまり親しくない相手には負担度が高いと感じている。また、親しい相手には負担度が低いと感じているが、上下関係において差があるのに対し、あまり親しくない相手に対しては、上下関係に大きな差はみられなかった。

CJSLも当然性、実行すべき、実行性、可能性ともに最も高い値は、親しい友人であった。次いで、親しいゼミの先生、あまり親しくない友人、あまり親しくない先生の順になっている。実行すべき、実行性の値に関しては、あまり親しくない友人とあまり親しくない先生は、ほぼ変わらない値であった(図5)。

CJSLもCHNと同様に親しい相手には負担度が低いと感じ、あまり親しくない相手には負担度が高いと感じている。しかし、親しい相手には上下関係で違いが出ていのにに対し、あまり親しくない相手に対しては、上下関係に大きな違いが見られなかった。

CJFLもCHN、CJSLと同様に、当然性、実行すべき、実行性、可能性で、最も高い値は、親しい友人であった。次いで、親しい先生、あまり親しくない友人、あまり親しくない先生の順で、それぞれがほぼ同様の値になっていた(図6)。

CJFLもCHN、CJSLと同様に親しい相手には負担度が低いと感じ、あまり親しくない相手には負担度が高いと感じている。CJSLとCJFLの違いは、CJSLは、親しい友人と親しい先生の値が近似であり、あまり親しくない友人とあまり親しくない先生の値が近似であった。また、親と疎の値に開きがあったのに対し、CJFLは、親しい友人とあまり親しくない先生の値の中間に親しい先生とあまり親しくない友人の値があることから、CJFLは、親疎関係だけではなく上下関係の影響も受けていると考えられる。

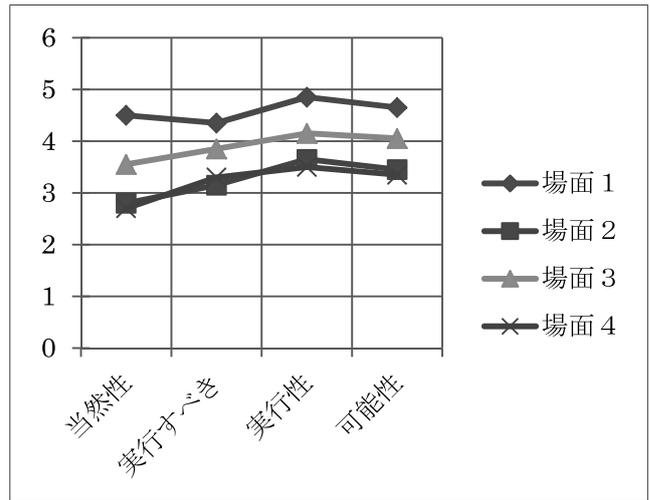


図4 中国語母語話者の負担度

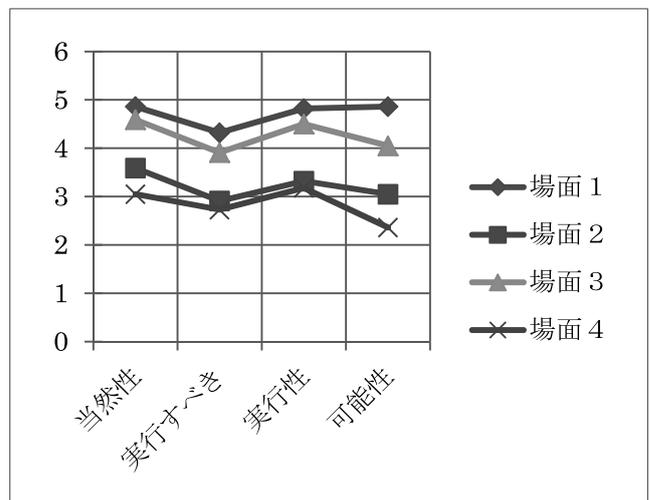


図5 日本在住中国人日本語学習者の負担度

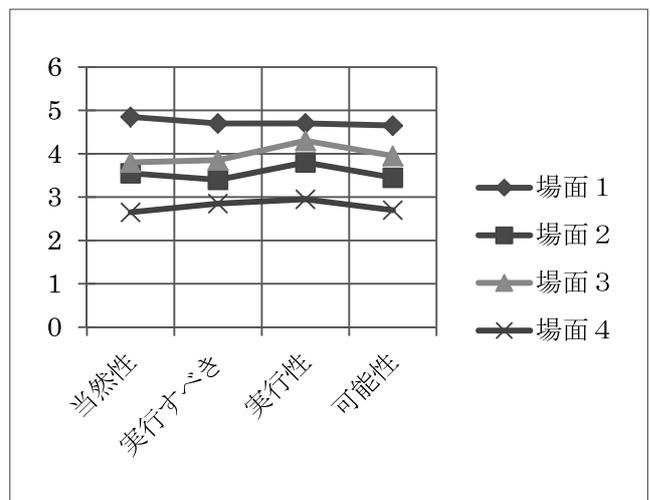


図6 中国在住中国人日本語学習者の負担度

以上のことから、負担度に関しては、同じ内容であっても、上下関係より親疎関係の影響が大きい傾向がみられた。また、CHNでは、あまり親しくない先生とあまり親しくない友人への当然性、実行すべき、実行性、可能性の値がほぼ同様であったのに対して、学習者は、あまり親しくない先生への値が低くなっている。

つまり先生への依頼のほうより負担が大きいと感じているということである。

当然性、実行すべき、実行性、可能性について JPN, CJSL, CJFL CHN を比較すると以下（表3）のような結果になった。

CHN, CJSL, CJFLは値に違いはあるが、最も負担度が高いと感じているのは場面④の親しくない先生であり、次いで場面②のあまり親しくない友人、親しい先生、親しい友人の順となっている。負担度の感じ方については、学習環境による影響はほとんど受けていないと考えられる。

## 5.2 ポライトネスの意識による比較

### 5.2.1 日本語母語話者、中国語母語話者、学習者の比較

JPNは、場面①、場面②、場面③、場面④でそれぞれ配慮の値は高い値を示しているが、それぞれの場面における値を観察すると、場面①は、親近感>改まり>距離>間接性、場面②は、改まり>距離>親近感>間接性、場面③は、改まり>距離>親近感>間接性、場面④は、改まり>距離>間接性>親近感の順となっている（図7）。

JPNは、親しい友人には親近感を最も重要とし、それ以外の相手に対しては改まりを最も重要と考えている。また、親しい友人以外に対しては、ネガティブ・ポライトネスの軸である距離が2番目に高い値になっていることから、JPNはネガティブ・ポライトネスを意識しているといえる。

CHNは、配慮の値は場面①が最も低く場面②、場面③、場面④と少しずつ高い値になっていく。それぞれの場面における値を観察すると、場面①は、親近感>改まり>間接性>距離、場面②は、改まり>間接性>親近感>距離、場面③は、改まり>間接性>親近感>距離、場面④は、改まり>間接性>親近感>距離の順となっている（図8）。

表3 負担度の比較

	当然性	実行すべき	実行性	可能性
JPN	②>④> ③>①	②>④> ①>③	②>④> ①>③	②>④> ①>③
CJSL	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①
CJFL	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①
CHN	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①	④>②> ③>①

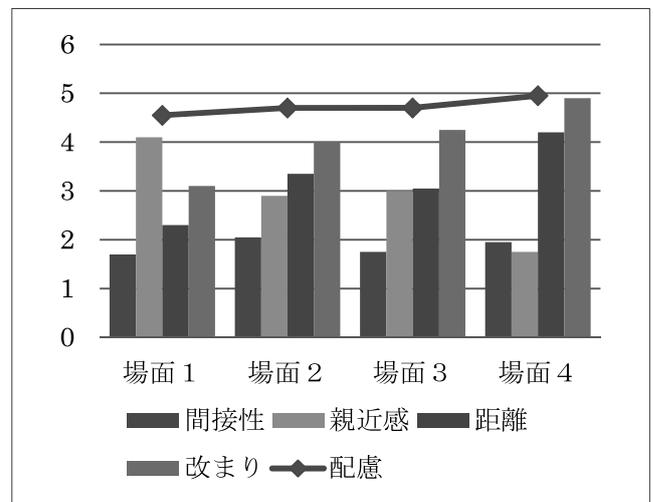


図7 日本語母語話者のポライトネス意識

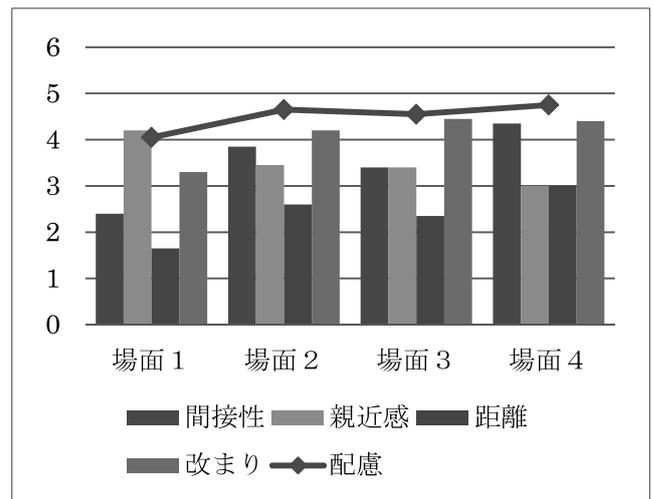


図8 中国語母語話者のポライトネス意識

すべての場面において、ネガティブ・ポライトネスの軸である距離の値が低いことからネガティブ・ポライトネスへの意識が低いといえる。

親しい友人に対しては、ポジティブ・ポライトネスの軸である親近感が最も高い値であるが、それ以外の場面においては、改まりを最も重要視しており次いで、ほのめかしの軸である間接性となっている。

CJSLは、配慮の値は場面①が最も低く、場面②との差が大きい。場面②、場面③は大きな値の差はなく、場面③と場面④で少し差が大きくなる。それぞれの場面における値を観察すると、場面①では、親近感>改まり>間接性>距離、場面②は、親近感>間接性>改まり>距離、場面③は、改まり>親近感>間接性>距離、場面④は、間接性>改まり>距離>親近感の順となっている(図9)。

CJSLもCHNと同様にネガティブ・ポライトネスの軸である距離の値が場面①~③で最も低い値となっている。場面④でのみポジティブ・ポライトネスの軸である親近感が最も低い値となっているが、場面①~③では高い値であることから、ポジティブ・ポライトネスを重要であると感じているといえる。

CJFLもCJSLと同様に配慮の値が場面①が最も低く、場面②との差が大きい。場面②、場面③は大きな値の差はなく、場面③と場面④で少し差が大きくなる。それぞれの場面における値を観察すると、場面①では、親近感>間接性>改まり>距離、場面②は、改まり>間接性>親近感>距離、場面③は、改まり>親近感>間接性>距離、場面④は、改まり>間接性>距離>親近感の順となっている(図10)。

CJFLもネガティブ・ポライトネスの軸である距離の値が場面①~③で低い値を示している。場面①と場面③では、ポジティブ・ポライトネスの軸である親近感が高い値を示しているが、場面④では親近感の値が最も低くなっている。

ポライトネスの意識に関しては、JPNはすべての場面において配慮の値が高い。CHNもJPNより少し低い値であるが大きな差は見られなかった。これに対して、CJSL、CJFLは、場面①と場面④での値に差が見られた。

JPNは、親しい友人以外に対しては、すべての改まり、距離が上位にきていることから、ネガティブ・ポライトネスへの意識が高いということが言える。

CHN、CJSL、CJFLに共通しているのは、すべて

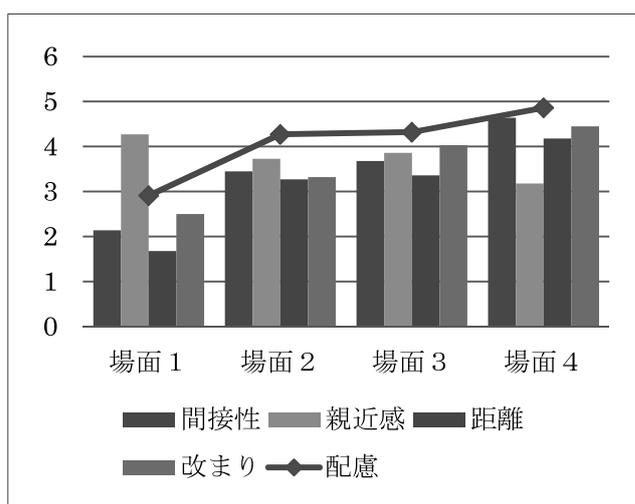


図9 日本在住中国人日本語学習者のポライトネス意識

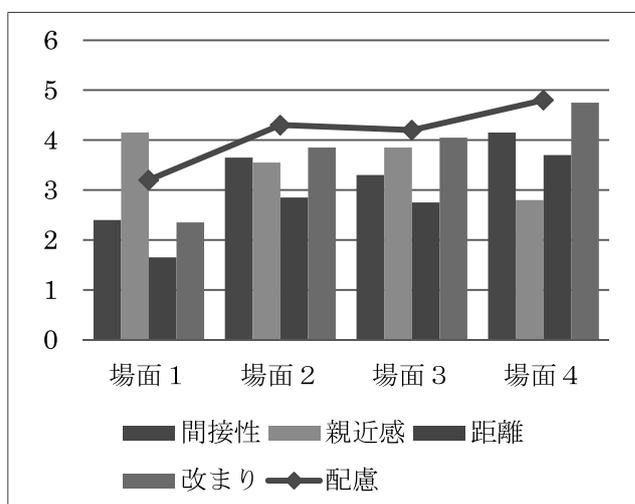


図10 中国在住中国人日本語学習者のポライトネス意識

の場面において、ネガティブ・ポライトネスに対する意識の値が低いということである。また、CJSL、CJFLで共通しているのが、場面④の親しくないでは、親近感が最も低い値であったことである。これは日本語を学習している影響があると考えられる。

### 5.2.2 場面ごとの比較

負担度が低いと感じている場面①の親しい友人へのポライトネス意識では、配慮において、JPNが4.55、CHNが4.05と高い値なのに対しCJSLは2.91、CJFLは3.2とそれほど高い値ではなかった。

間接性に関しては、CJSLが2.14、CHNとCJFLが同じ2.40と全体的に低い値である。また、JPNは1.70と最も低くCHN、CJSL、CJFLとは大きな差がみら

れた。

親近感については、JPNが4.10、CJSLが4.27、CJFLが4.15、CHNが4.20と近い値であった（図11）。

JPNは、親近感>改まり>距離>間接性、CJSLは、親近感>改まり>間接性>距離、CJFLは、親近感>間接性>改まり>距離、CHNは、親近感>改まり>間接性>距離の順となっている。

場面①でJPN、CJSL、CJFL、CHNに共通しているのは、親近感が最も高い値ということである。また、次に高い値が改まりであることから、親しい相手に対しても改まりの意識が高いといえる。CJSL、CJFL、CHNに共通しているのが、ネガティブ・ポライトネスの軸である距離の値が最も低いことである。

場面②のあまり親しくない友人へのポライトネス意識では、配慮において、JPNが4.70、CJSLが4.27、CJFLが4.30、CHNが4.65と大きな違いは見られなかった。

しかし間接性については、場面①と同様にCJSLが3.45、CJFLが3.65、CHNが3.85と3以上であるのに対しJPNは2.05と低い値となっている。

また親近感についても、CJSLが3.73、CJFLが3.55、CHNが3.45であるのに対し、JPNは2.90と低い値になっている。

距離については、JPNが3.35、CJSLが3.27であるのに対して、CJFLが2.85、CHNが2.60と中国在住者は低い値である。

親近感ではJPNが2.90と低いのにに対し、CJSLが3.77、CJFLが3.55、CHNが3.45と少し高い値を示している。

また、この場面②においても間接性でCJFLが3.65、CJSLが3.45、CHNは3.85であるのに対しJPNは2.05と最も低い値を示している（図12）。

JPNは、改まり>距離>親近感>間接性、CJSLは、親近感>間接性>改まり>距離、CJFLは、改まり>間接性>親近感>距離、CHNは、改まり>間接性>親近感>距離の順となっている。

JPN、CJFL、CHNともに親しくない相手に対しては改まりが最も高い値になっている。しかし、CJSLは、親近感が最も高い値になっている。CJSL、CJFL、CHNに共通しているのは、場面①と同様にネガティブ・ポライトネスの軸である距離に対する値が最も低

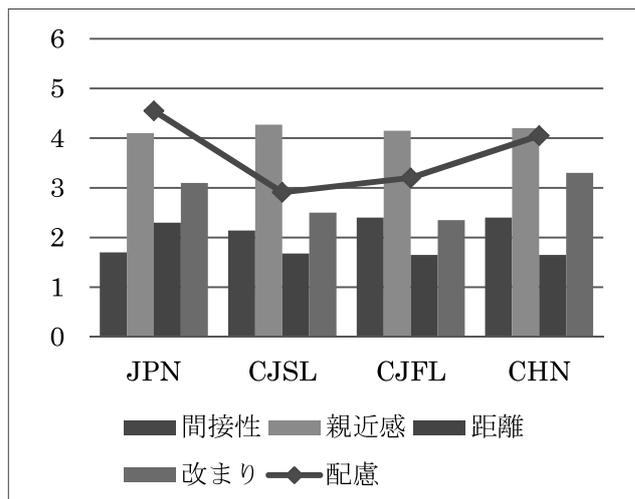


図11 場面①におけるポライトネス意識

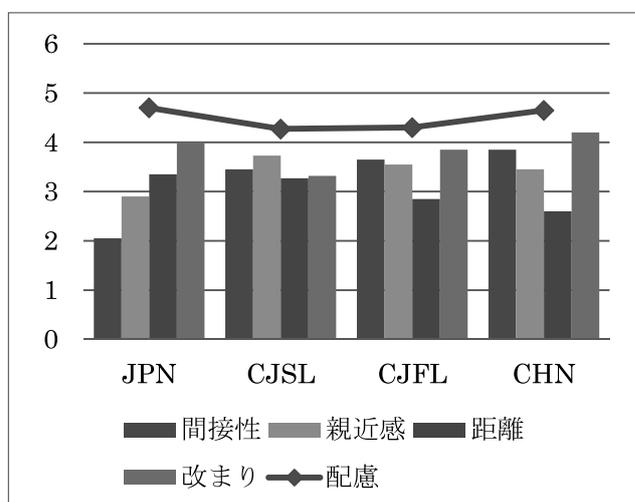


図12 場面②におけるポライトネス意識

いことである。また、CJFL、CHNはすべての値の順番が共通している。しかし、場面②においてCJSLはJPNともCJFL、CHNとも共通性がみられなかった。

場面③の親しい先生へのポライトネス意識では、配慮において、JPNが4.70、CJSLが4.32、CJFLが4.20、CHNが4.55と大きな違いは見られなかったが、場面①、②と同様に間接性については、CJSLが3.68、CJFLが3.30、CHNが3.40、であるのに対しJPNは1.75と低い値となっている。

親近感については、CJSLが3.86、CJFLが3.85、CHNが3.40であるのに対し、JPNは3.00とCJSL、CJFL、CHNに比べ低い値になっている。

距離については、JPNが3.05、CJSLが3.36、CJFLが2.75、CHNが2.35とCJFLとCHNが低い値であった。

改まりについては、JPNが4.25、CJSLが4.05、CJFLが3.86、CHNが4.45とCJSLがJPNやCHN、CJFLと比較して低い値であった（図13）。

JPNは、改まり＞距離＞親近感＞間接性、CJSLは、改まり＞親近感＞間接性＞距離、CJFLは、改まり＞親近感＞間接性＞距離、CHNは、改まり＞親近感＞間接性＞距離の順となっている。

JPNは、改まりの次にネガティブ・ポライトネスの軸である距離の意識が高いのに対し、CJSL、CJFL、CHN意識は、共通して改まりの次にポジティブ・ポライトネスの軸である親近感の値が高くなっている。

場面④のあまり親しくない先生へのポライトネス意識は、配慮においてはJPNが4.95、CJSLが4.86、CJFLが4.80、CHNが4.75とすべての場面と比較して最も高い値であり、4つのグループに大きな違いは見られなかった。

間接性については、CJSLが4.64、CJFLが4.15、CHNが3.0であるのに対しJPNは1.95と低い値となっている。日本語学習者の値が母語話者と比較して高い傾向が見られるのは、日本語を学習していることの影響が考えられる。しかし、日本語母語話者の値が低いのに対し、学習者の値が高いのは、電子メールという場面設定の影響を考慮しなければならない。

親近感についても、CJSLが3.18、CJFLが2.80、CHNが3.40であるのに対し、JPNは1.75とCJSL、CHN、CJFLに比べ低い値になっている。

距離については、JPNが4.20、CJSLが4.18に対しCJFLが3.70、CHNが3.00と差があった。

改まりについては、JPNが4.90、CJFLが4.75、CJSLが4.45、CHNが4.40と全体的に高い値であるがJPNは特に高い値であった（図14）。

JPNは、改まり＞距離＞間接性＞親近感、CJSLは、改まり＞親近感＞間接性＞距離、CJFLは、改まり＞親近感＞間接性＞距離、CHNは、改まり＞親近感＝間接性＞距離の順となっている。

場面④において、JPN、CJSL、CJFL、CHNに共通しているのは、改まりの値が最も高いことである。JPNは、改まりに次いで高い値がネガティブ・ポライトネスの軸である距離であるのに対し、CJSL、CJFL、CHNは、ポジティブ・ポライトネスの軸であ

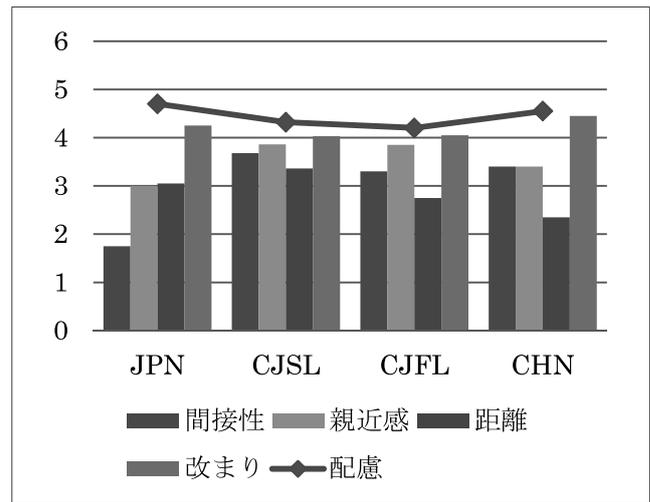


図13 場面③におけるポライトネス意識

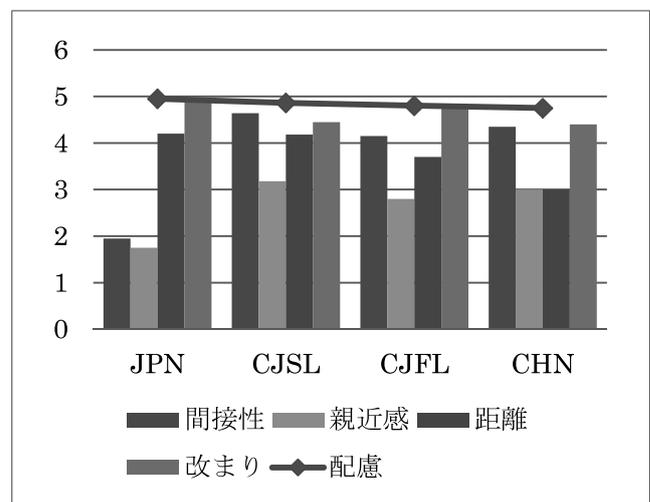


図14 場面④におけるポライトネス意識

る親近感の値が高い。また、次いで間接性、最も低いのがネガティブ・ポライトネスの軸である距離の値であるということもCJSL、CJFL、CHNに共通している。

以上のことからポライトネスの意識について、間接性、親近感、距離、改まりについて場面ごと母語ごとのどの項目に重点を置いているかを比較すると次のようになる（表4）。

JPNは、親しい友人にはポジティブ・ポライトネスを意識しているが、それ以外の相手に対しては改まりを最も重要とし、次いでネガティブ・ポライトネスを意識しているといえる。

CJSLは、上下関係で同等な相手に対しては、ポジティブ・ポライトネスの意識が高く、上の関係の相手に対しては改まりが最も高い値であるが、次いでポジ

ティブ・ポライトネスの意識が高い。

CJFLは、上下関係で同等な相手に対して、親しい相手にはポジティブ・ポライトネスの意識が最も高いが、疎の相手にはポジティブ・ポライトネスの意識は低くなっている。上下関係の上の相手に対しては、親疎に関わらず、改まりの次にポジティブ・ポライトネスの意識が高い。

CHNも場面②～④については、CJFLと同様の結果で、上下関係で同等な相手の場合、親しい相手にはポジティブ・ポライトネスの意識が最も高いが、疎の相手にはポジティブ・ポライトネスの意識は低くなっている。上下関係の上の相手に対しては、親疎に関わらず、改まりの次にポジティブ・ポライトネスの意識が高い。

このことから、中国語母語話者は共通してポジティブ・ポライトネスの意識が高いといえる。

しかし、CHNとCJFLはほぼ同じ結果であるのに対し、CJSLはCHN、CJFLとは異なる結果もあることから、学習環境の影響を受けている可能性は否定できない。

次に、ポライトネスの軸における場面の優先順位をみると、JPN、CJSL、CJFL、CHNともに最も配慮するのが、場面④のあまり親しくない先生で、最も配慮しないのが、場面①の親しい友人である（表5）。

それぞれの項目別にみると、間接性に関してJPNとCHNは親疎の関係が影響しているのに対してCJSLは上下の関係が影響している。

親近感では、JPNとCJSL、CJFLが親疎関係の影響を受けているのに対し、CHNは上下関係を受けている。距離では、JPNとCHN、CJFLが親疎関係の影響を受けているのに対してCJSLは上下関係の影響を受けている。

改まりについては、本研究における被験者は、元（2005）、李（2008）で述べられている「わきまえ」として改まりをとらえられているのではなく、フォーマルかインフォーマルかで捉えている。JPN、CJSL、CHN、CJFLともに上下関係の影響を受けている。しかし、CHNのみ親疎関係で親の先生のほうがより改まり度が高い結果になった要因については、今後調査する必要がある。

CJSLはすべてにおいて上下関係の影響が強く、

表4 場面、母語によるポライトネス意識の比較

	場面①	場面②	場面③	場面④
JPN	親近感> 改まり> 距離> 間接性	改まり> 距離> 親近感> 間接性	改まり> 距離> 親近感> 間接性	改まり> 距離> 間接性> 親近感
CJSL	親近感> 改まり> 間接性> 距離	親近感> 間接性> 改まり> 距離	改まり> 親近感> 間接性> 距離	改まり> 親近感> 間接性> 距離
CJFL	親近感> 間接性> 改まり> 距離	改まり> 間接性> 親近感> 距離	改まり> 親近感> 間接性> 距離	改まり> 親近感> 間接性> 距離
CHN	親近感> 改まり> 間接性> 距離	改まり> 間接性> 親近感> 距離	改まり> 親近感= 間接性> 距離	改まり> 親近感= 間接性> 距離

表5 各ポライトネスの軸における場面の優先順位

	配慮	間接性	親近感	距離	改まり
JPN	④>③= ②>①	②>④> ③>①	①>③> ②>④	④>②> ③>①	④>③> ②>①
CHN	④>②> ③>①	④>②> ③>①	①>②> ③>④	④>②> ③>①	③>④> ②>①
CJSL	④>③> ②>①	④>③> ②>①	①>③> ②>④	④>③> ②>①	④>③> ②>①
CJFL	④>②> ③>①	④>②> ③>①	①>③> ②>④	④>②> ③>①	④>③> ②>①

CJSLは親疎関係の影響を強く受けている。これに対し、JPN、CHNはそれぞれの項目によって受ける影響がちがっているという結果になった。しかし、CHNは親疎関係の影響を受けている傾向が強く、CJFLとの共通性が見られる。CJSLがCHN、CHFLと異なる結果がでたのは、学習環境の違いが影響しているのではないかと考えられる。

総合的な配慮に対しては、日本語母語話者、日本在住中国人日本語学習者は、最も配慮するのがあまり親しくない先生、次いで親しい先生、あまり親しくない友人、親しい友人の順で上下関係における優先度であるのに対し、中国語母語話者、中国在住中国人日本語学習者は、最も配慮するのは、あまり親しくない先生であるが、次にあまり親しくない友人、親しい先生、親しい友人と親疎関係が優先している。間接度について

ては、日本語母語話者は全体的に婉曲表現ではなく直接的表現を使用する値が高くなっている。これは、メールという会話とは違う手法での依頼の影響とも考えられる。日本在住中国人日本語学習者は、配慮度と同様にあまり親しくない先生、親しい先生、あまり親しくない友人、親しい友人の順と上下関係の影響が強い。これに対し中国語母語話者、中国在住中国人日本語学習者は、もっとも配慮するのがあまり親しくない先生、次いであまり親しくない友人、親しい先生、親しい友人とこちらも親疎関係の影響が強い。親近感については、日本語母語話者は、上下関係がポライトネス・ストラテジーへの影響が強いといわれているが、今回の結果では、上下関係よりも親疎関係による影響が強いという結果になった。また、李(2008)は、中国語母語話者は依頼の言語行動において親疎関係の影響が強いと述べているが、本調査では、上下関係の影響を受けているという結果であった。しかし、中国人日本語学習者は、日本在住も中国在住でも親疎関係の影響を受けているという結果であった。距離度については、日本語母語話者、中国語母語話者、中国在住日本語学習者は、あまり親しくない先生、あまり親しくない友人、親しい先生、親しい友人と親疎関係の影響が強い結果となった。これに対し、日本在住の中国人日本語学習者は、あまり親しくない先生、親しい先生、あまり親しくない友人、親しい友人の順と上下関係の影響が強い結果になった。改まり度に関しては、日本語学習者、中国語母語話者、日本語学習者ともに共通して、上下関係の影響が強い結果となった(表6)。

李(2008)において、日本語では配慮度、改まり度については上下関係の影響を受けているが、間接度、親近度、距離度について上下関係・親疎関係どちらにも影響を受けやすいのか不明という結果であったが、本研究では、配慮度、改まり度については、李と同様の結果となったが、親近度、距離度については親疎関係の影響を受けているという結果になった。また中国語については、配慮度と改まり度については日本語と同様に上下関係に影響されやすく、親近度および距離度は親疎関係に影響を受けやすいと述べているが、今回の調査では、中国語母語話者は、間接度が親疎関係の影響を受けているが、親近度、距離度、改まり度に関

表6 依頼場面における「ポライトネスの軸」への影響要因

	配慮度	間接度	親近度	距離度	改まり度
JPN	上下	不明	親疎	親疎	上下
CHN	親疎	親疎	上下	親疎	上下
CJSL	上下	上下	親疎	上下	上下
CJFL	親疎	親疎	親疎	親疎	上下

しては、上下関係の影響を受けているという結果になった。

以上の結果からポライトネスの意識に対する評価について、CJSL、CJFLに違いがみられたことから学習環境の違いが影響を与えていることは否定できない。

日本在住の中国人日本語学習者が、親近感以外では上下関係の影響が強い結果となった要因について先行研究で述べられているように日本語母語話者は上下関係の影響が強いというステレオタイプの影響を受けているのではないかと考えられる。

## 6. おわりに

今回のポライトネスの意識調査と負担度の意識調査を参考に日本在住中国人日本語学習者が上下関係の影響が強い原因を探るとともに、同様の調査を韓国語母語話者にも行い、比較したいと考える。また、実際のメールの依頼における表現ではどのような違いが出るのかポライトネスの意識との関係を明らかにし、実際の依頼のメールにおけるポライトネス・ストラテジーへの影響を観察分析する必要があると考える。

## 【参考文献】

- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in language usage* Cambridge university Press
- Goffman, E. (1967) *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books
- 井出祥子他(1986)『日本人とアメリカ人の敬語行動』東京、南雲堂
- 元 智恩(2005)「断りとして用いられた日韓両言語の『中途終了文』-ポライトネスの観点から-」『日本科学』18, pp. 8-14

高橋里美 (1998) “Quantifying Requestive Imposition : Validation and Selection of Situations for L2 Pragmatics Research” 『言語文化論究』 9, pp.135-159  
 橋元良明 (1992) 「婉曲コミュニケーション方略の異文化間比較 - 9 言語比較調査 -」 『東京大学社会情報研究

所調査研究紀要』 1, pp. 107-159  
 李 宜真 (2008) 「依頼の言語行動に関する日中対照研究 - ポライトネスの観点から -」 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 3, pp. 117-129

付録 1 「依頼行動におけるポライトネスの意識調査」

あなたが親しい友達にこの「本を借りたい」というメールを書くときに次の点についてどのように考えますか。

<配慮について>

円滑な人間関係を維持するために最も配慮して依頼する場合は5、最も配慮しないで依頼する場合は1

配慮しない      1            2            3            4            5      配慮する

<間接性について>

依頼の意志を最も婉曲的に伝える書き方で依頼する場合は5、依頼の意志をストレートに伝える書き方の場合は1

直接的            1            2            3            4            5      間接的

<親近感について>

最も親近感を示す書き方で依頼する場合は5、最も親近感を示さない書き方で依頼する場合は1

親近感を示さない      1            2            3            4            5      親近感を示す

<距離について>

最も距離を置く書き方で依頼する場合は5、最も距離を置かない書き方で依頼する場合は1

距離を置かない      1            2            3            4            5      距離を置く

<改まりについて>

最も改まった書き方で依頼する場合は5、最も改まっていない書き方で依頼する場合は1

改まっていない      1            2            3            4            5      改まった

付録2 「依頼行動における負担度に対する意識調査」

① あなたは、言語学のレポートを書いています。このレポートを完成させるために『Politeness』という本を読む必要が出てきました。図書館にあるかどうかチェックしてみましたが、誰かがすでに借りていました。レポートの提出は5日後なので、明日中に本を手に入れなければなりません。友達のAさんがもっているのを思い出したので、明日本を借りるためにメールを書くことにしました。

1) あなたが上記の内容を頼むのは当然なことだと思いますか？



全く当然なこととは思わない

全く当然なことと思う

2) 友達Aさんは依頼された内容を実行すべきだと思いますか？



実行する必要はない

実行すべきだ

3) 友達Aさんは依頼内容を簡単に実行できると思いますか？



できるとは思わない

できると思う

4) 友達Aさんは依頼されたことを快く実行してくれると思いますか？



快く実行してくれるとは思わない

快く実行してくれると思う



# 学生相談における東日本大震災後の大学コミュニティ支援

## －震災後1年間の活動の検討－

堀 匡<sup>1)\*</sup>, 池田忠義<sup>1)</sup>, 佐藤静香<sup>1)</sup>, 齋藤未紀子<sup>1)</sup>, 吉武清實<sup>1)</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター 学生相談所

### 1. はじめに

2011年3月11日に発生した大地震や津波、その後に引き起こされた原発事故など、東日本大震災の影響は広範に及び、各地に甚大な被害をもたらした。被災県内の大学も様々な影響を受け、震災以後、学生支援の再整備・充実化が大学における重要な課題の1つとなった。そして、震災の翌年度には、各地の大学において、震災により経済状況や生活状況が悪化した学生への授業料免除等の経済的支援が実施された。このような緊急の現実的支援に加えて、今後は、震災の影響を受けた学生への心のケアという長期的な観点からの支援も重要視される。

震災後の学生の心理的支援に関しては、これまでのところ、いくつかの大学において、実践に関わる報告がなされている<sup>1,4)</sup>。それらによると、震災直後から学生相談室や保健管理センターなどの学生支援機関が中心となり、様々な形態の支援活動が展開されている。例えば、学生相談室の利用歴のある学生への電話によるフォローアップ<sup>1)</sup>や、全学生を対象とした震災時のメンタルヘルスに関する情報発信や心理教育の実施<sup>1,4)</sup>、PTSDのスクリーニング・アンケートの実施とハイリスク者へのフォローや相談呼びかけ<sup>1,3)</sup>、通常心理相談とは異なる、寛ぎや学生同士のコミュニケーション促進のための居場所の開設<sup>1)</sup>などがあげられる。また、支援の対象を学生のみ限定せず、学生支援や教育に携わる教職員を対象に、学生対応の留意点に関する情報提供や講演の実施、コンサルテーションなども実施されている<sup>2)</sup>。

これらの支援活動をまとめると、実際に震災の影響が顕在化している学生のみを対象とした活動ではなく、潜在的な支援ニーズを抱える学生を対象とした活動や、学生を取り巻く教職員を対象とした活動、さらには、今後何らかの支援が必要になる可能性を抱える一般の学生を対象とした活動など、様々な水準の支援対象者が想定されており、それぞれの水準の違いによって多様な支援形態があることがわかる。東日本大震災のような大規模な自然災害の場合は、様々な影響が広範囲に及んでいると考えられるため、何らかの問題を顕在化させている学生への個別対応だけでなく、大学コミュニティ全体に向けた幅広く多様な支援活動を展開していくことが重要である。

筆者らの所属する東北大学学生相談所では、今回の震災を大学コミュニティ全体の危機であると捉え、震災直後から個々の学生への心理的ケアだけでなく、大学コミュニティ全般を対象とした支援活動を展開してきた<sup>5)</sup>。震災直後から2か月間の初期活動についてまとめた池田・堀・佐藤・齋藤(2012)<sup>5)</sup>では、窪田・川北・松尾・荒木(2001)<sup>6)</sup>やCaplan(1964)<sup>7)</sup>を参考に、個別的・専門的支援の必要性の程度によって、支援対象者を、①相談所来談者、②来談には至らないが、震災の影響を強く受けた学生、および被災学生を支援する教職員、③それ以外の全学生・全教職員の3つの水準に分類し、各水準の対象者への支援を、第一次支援、第二次支援、第三次支援として位置付けている。また、相談所スタッフも震災の影響を受けた当事者であることを考慮し、スタッフ間相互のサポートも

\*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学学生相談所 horil69@m.tohoku.ac.jp

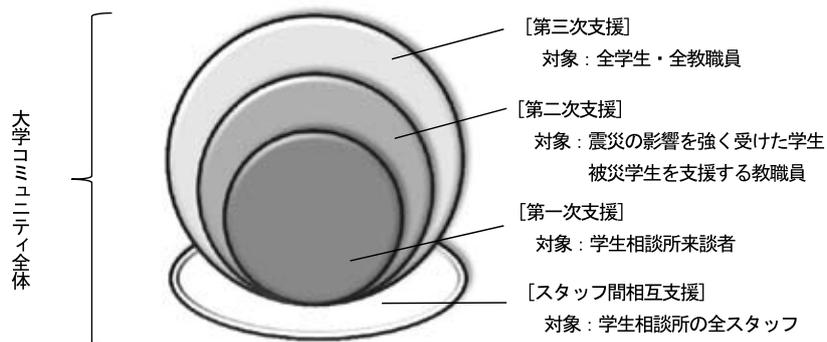


図1 大学コミュニティにおける支援および対象の分類 (池田ら, 2012)<sup>5)</sup>

重要な支援活動の1つとして捉え、これらを合わせて、図1に示すような四層からなる大学コミュニティ全体に向けた包括的な支援活動の分類を提唱している。池田ら(2012)<sup>5)</sup>によると、大学構成員への支援は、第一次・第二次・第三次とその対象が広がり、スタッフ間の相互支援がこれら3つの対象への支援活動を支える基盤となる。また、支援対象の水準ごとに重視される支援活動内容や援助のアプローチは異なる。例えば、第一次支援では、相談所来談者へのカウンセリング等の個別対応が中心となるのに対し、第三次支援では、震災後にあらわれやすい心身の反応とその対処法に関する情報発信や講演など集団に向けた情報提供や心理教育的介入に重点が置かれる。

これまでのところ、自然災害後の危機介入に関しては、被災者個人に焦点が当てられたものが中心であり、学校や大学といったコミュニティ全体を対象とした危機介入の実践や研究は十分に進んでない<sup>4)</sup>。そこで、本研究では、池田ら(2012)<sup>5)</sup>で報告した震災直後から2か月間の初期活動に続く約1年間(平成23年度)の活動について、支援活動を四層に分類するという観点から、各水準における支援活動についてまとめ、その意義と課題について検討することを目的とする。このことは、次年度以降の継続的な支援活動方針を定めるうえで重要な情報となりうるだけでなく、今後危機状態に直面した大学コミュニティに対する一つの支援モデルとなりうる。

## 2. 大学の特徴

本研究のフィールドとなる東北大学は、学生総数約18,000人(大学生約11,000人、大学院生約7,000人)、

10学部、16研究科を備える大規模な総合大学であり、研究志向が強く、大学院生が多いことが大きな特徴である。

## 3. 学生相談所の支援活動

### (1) 第一次支援

#### 対象者

2011年3月12日～2012年3月31日までの総相談者数773名のうち、震災に関連した相談で自発来談した40名(学生39名、教員1名)が対象者であった。これらは、総相談者数の5.2%に該当した。

#### 来談者の特徴

震災に関連した自発来談者のうち、震災以前からの継続来談者が12名(30%)、震災以後の新規来談者が28名(70%)であった。来談者の学年の内訳は、1年生が4名(10.0%)、2年生が1名(2.5%)、3年生が3名(7.5%)、4年生が15名(37.5%)、博士課程前期(以下M)1年生が4名(10.0%)、2年生が7名(17.5%)、

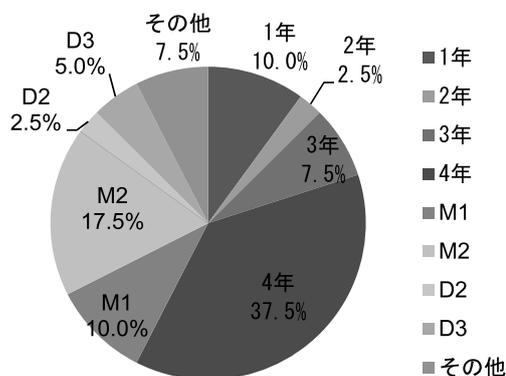


図2 自発来談者の学年内訳

博士課程後期（以下D）2年生が1名（25%）、3年生が2名（5.0%）、その他が3名（7.5%）であった（図2）。また、本人に被災経験があるものが35名（87.5%）、実家・周辺地域に大きな被害があったものが18名（45.0%）、震災後何らかの心理・身体的反応を示したものが25名（62.5%）であった。

### 来談時期

3月末～5月にかけての来談者が多く（23名）、特に授業が開始された5月の来談が最も多かった（11名）。5月以降は、8月（4名）、11月（6名）と約3ヶ月おきに来談者が増加する傾向が見られた（図3）。

### 主な相談内容

来談者の主な相談内容を分類したところ、①震災に起因する心理・身体的症状（55.0%）、②修学・進路に対する不安、意欲の減退（27.5%）、③家族間の葛藤、家族関係の悪化（7.5%）、④被災しなかったこと等への罪悪感（5.0%）、⑤その他（5.0%）の5つに分類された<sup>8)</sup>。各分類と相談内容の例を表1に示した。

### 来談時期別の特徴

来談時期を、授業期間の区切りによって、①3月～4月（震災直後～授業開始まで）、②5月～9月（前期授業期間）、③10月～翌年3月（後期授業期間）の三期に分けて、来談時期別の相談内容について検討し

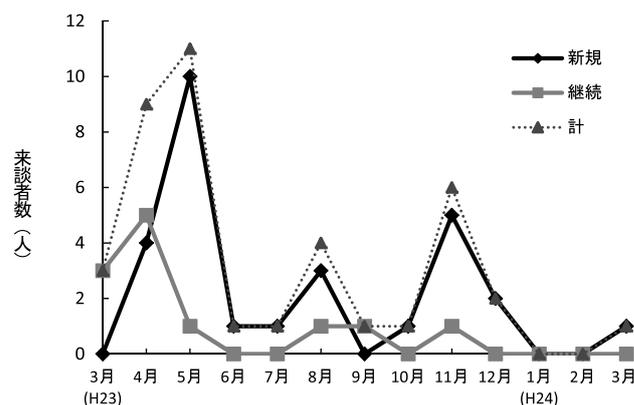


図3 来談者数の推移（月別）

た<sup>9)</sup>。その結果、①3～4月の時期の来談者は12名であり、「震災に起因する心理・身体的症状」を訴える割合が最も高かった（75%）。②5月～9月の時期の来談者は18名であり、相談内容が多様化するという特徴が認められた。③10月～翌年3月までの時期の来談者は10名であり、相談内容は、「震災に起因する心理・身体的症状」と「修学・進路に関する不安」がほぼ同程度であった。

また、各時期とも「震災に起因する心理・身体的症状」に関する相談が一定の割合を占めてはいるが、震災から時間が経過するほど、様々な問題が重なり、その内容は、複雑化、重篤化する傾向が認められた<sup>9)</sup>。時期ごとの主な相談内容については、表2に示した。

表1 自発来談者における震災に関連する主な相談内容の分類

主な相談内容の分類	例
震災に起因する心理・身体的症状 (n=22)	<ul style="list-style-type: none"> <li>余震・物音への過敏さ・恐怖感、震え、睡眠の問題</li> <li>食欲不振、吐き気、だるさ、体調を崩しやすい、涙もろくなる</li> <li>不安の高まり、気分の落ち込みや変動が激しくなる、集中力や意欲の低下</li> <li>生きることが辛いと感じる、フラッシュバック、記念日反応</li> </ul>
修学・進路に対する不安、意欲の減退 (n=11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>震災により、就職活動が中断し、不安や焦りの増大</li> <li>研究を続けることの意味を見失い、進路変更</li> <li>学業・研究への意欲低下、集中困難</li> <li>ボランティアと学業の両立の難しさ</li> </ul>
家族間の葛藤、家族関係の悪化 (n=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>地震・原発不安から休学を勧める親の意向に悩む</li> <li>放射能に過敏になった親から、留学や他大の再受験を勧められる</li> <li>家族が心理的に不安定になり、家族関係が悪化</li> </ul>
被災しなかったこと等への罪悪感 (n=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身は被災せず、地震を体験した周囲の友人たちとの感覚の違い、孤立感</li> <li>震災後海外に渡航。帰国後、学校で居づらさを感じる。</li> </ul>
その他 (n=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自宅の大規模な被害により、経済的な負担大きく、学生生活継続への不安</li> <li>震災以降大学に通えていない学生がいる（コンサルテーション）</li> </ul>

表2 自発来談者における時期別の主な相談内容(人数と%)

主な相談内容の分類	3～4月	5～9月	10～3月
震災に起因する心理・身体的症状	9 (75.0%)	8 (44.4%)	5 (50.0%)
修学・進路に対する不安, 意欲の減退	2 (16.7%)	5 (27.8%)	4 (40.0%)
家族間の葛藤, 家族関係の悪化	0 (0.0%)	2 (11.1%)	1 (10.0%)
被災しなかったこと等への罪悪感	1 (8.3%)	1 (5.6%)	0 (0.0%)
その他	0 (0.0%)	2 (11.1%)	0 (0.0%)
計	12 (100%)	18 (100%)	10 (100%)

### 第一次支援としての対応

震災1～2か月後は、心理・身体的症状を訴える学生が多かったため、相談においては、震災後に起こりうる心理・身体的反応について説明し、現在生じているような心身の症状は当然の反応であることを伝えて、安心感を高めるような心理教育を重点的に行った。また、それに合わせて、呼吸法などのリラクゼーション法を実施したり、必要に応じて学内の医療機関（保健管理センター）を紹介したりするなどの対応をとった。心理・身体的症状以外の相談においても、悩みの傾聴と通常の日常生活を維持していくことを目標に支持的な面接を行った。その結果、ほとんどの学生は、1回～数回の面接で落ち着いた。

震災から半年以降の来談者に対しては、基本的には、震災1～2か月後と同様に、悩みの傾聴と支持的な面接が中心であったが、悩みが複雑化している事例もあり、必要な場合は、継続的なカウンセリングに導入した。また、カウンセリングと併せて、キャリア支援センターや保健管理センターなどの学生支援機関の紹介や、指導教員との連携などの環境調整的な働きかけも適宜実施した。

### (2) 第二次および第三次支援

震災後は、来談者の相談に対応しつつ、全学生を対象とした調査の必要性を大学に伝え、2011年8月～9月にかけて、全学委員会（学務審議会）を調査主体とする、全学生調査（「震災後の学生生活に関する調査」）を実施した（平成23年度総長裁量経費「震災後の学生へのメンタルケアの充実」事業の一環として実施）。

この調査に基づき、第二次支援および第三次支援を行った。調査概要は以下のとおりである。

#### 1) 全学生を対象とした調査

##### 調査の目的

震災後約半年が経過した時点での、①震災の現実面・心理面への影響と大学への支援ニーズ、②個別の相談ニーズ、③潜在的なPTSDのハイリスク者の3点を把握することを目的とした。①は、第三次支援（学生の実状に基づいた全学生・教職員支援のあり方の検討・実践）、②および③は、第二次支援（震災の影響を強く受けた学生の早期発見・早期支援）を行う基礎となるものである。

##### 調査対象と方法

東北大学に所属する全学生を対象に、郵送法による調査を行った。調査は記名式で行い、調査への協力は任意とした。また、調査紙には、本調査への回答が心理的負担となる場合があること、万が一、調査への回答により心身の不調を感じた場合は、学生相談所の利用を勧める旨を明記した。

##### 調査項目

属性 性別、学年、所属、留学生か否かについて尋ねた。

##### 本人及び家族の被害状況

①震災による本人及び家族の住居の被害状況、②震災による本人および家族の居住地の移動の有無、③家族の状況、④学費を主に負担する人の状況について尋ねた。

##### 震災の心身への影響

飛鳥井(1999)<sup>10)</sup>の改訂版出来事インパクト尺度(Impact of Event Scale-Revised; IES-R)を用いた。本尺度は、震災のような強いストレスを伴う出来事の後に生じやすい心身の症状について、過去1週間の自覚の程度を尋ねるものである。全22項目からなり、「再体験・侵入的想起(6項目)」、「回避(8項目)」、「覚醒亢進(8項目)」の3下位尺度が設けられている。各項目についてあてはまる程度を、「全くなし(0点)」

～「非常に（4点）」の5件法で評定した。なお、Asukai, Kato, Kawamura, Kim, Yamamoto, Kishimoto, Miyake, & Nishizono-Maher (2002)<sup>11)</sup>によると、25点以上をカットオフポイントとした時にPTSDの検知に最も有用であったとしていることから、本研究でも25点以上をPTSDハイリスク者としてとらえることとした。

### 震災に関連する大学への支援ニーズ

安心して大学生活を送るために今後必要と思われる支援について、①地震津波に関して、②原発事故・放射能に関して、③学業・進路に関して、④その他（生活等）に関して、という4つの領域別に自由記述で尋ねた。

### 相談希望の有無

体調や健康状態、経済事情、その他に関する学生相談所への相談希望の有無を尋ねた。

### 調査結果

2,469名から回答が得られた（送付数16,297部、回収率15%）。集計の結果、震災により住居に何らかの被害があったと回答した学生は664名（26.9%）であり、家族の住居に何らかの被害があったと回答した学生は535名（21.7%）であった。また、家族に何らかの被害があったと回答した学生は43名（1.7%）であり、学費負担者に経済的影響があったと回答した学生は、227名（9.2%）であった。

PTSDハイリスク者に関しては、IES-Rのカットオフポイント（25点以上）を超えた学生が289名（11.7%）

表3 全学生調査での相談希望者における主な相談内容

主な相談内容	人数（%）	
	留学生	日本人学生
経済支援に関すること	4（50.0%）	0（0.0%）
住居に関すること	1（12.5%）	0（0.0%）
心理・身体的症状	2（25.0%）	3（50.0%）
修学・進路の不安	1（12.5%）	2（33.3%）
家族関係	0（0.0%）	1（16.7%）
計	8（100%）	6（100%）

存在し、被災状況との関連では、被災した学生ほど得点が高かった。PTSDハイリスク者の内訳は、日本人学部生が81名（28.0%）、日本人大学院生が91名（31.5%）、留学生が102名（35.3%）であり、留学生の割合が最も高いことが特徴的であった（図4）。

震災に関連する大学への支援ニーズについては、領域ごとに学生の意見をまとめた。詳細は、佐藤・池田・堀・齋藤（2012）<sup>12)</sup>に記した。

相談希望の有無に関しては、調査実施時点で相談を希望すると回答した学生が35名存在した。

### 2) 第二次支援としての対応

調査に基づく第二次支援は、相談希望者への対応およびPTSDハイリスク者への働きかけに大別できる。

#### ①相談希望者への対応

2011年11月に、相談を希望すると回答した35名のうち、氏名や連絡先の記載のない2名を除く、33名に対し、学生相談所から電話やメールによる状況確認と来談を勧める連絡を行った。14名の学生は、電話による状況確認のみで、直接の来談は希望しなかった。14名

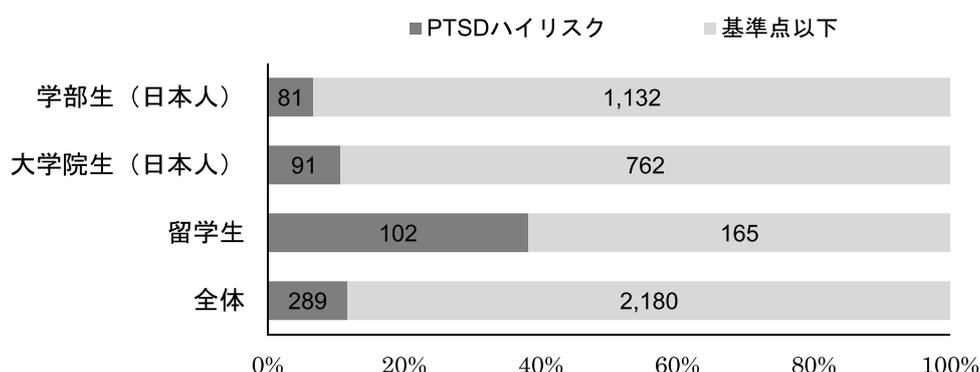


図4 PTSDハイリスク者の割合（人数）

の学生（日本人学生6名、留学生8名）が、相談所に来談した。来談した学生のうち、留学生の多くは、震災後に住居移転を余儀なくされたり、アルバイトが減ってしまい経済的に苦しくなったりしたなどの理由から、経済的支援に関する情報を求める内容が主であった。そのような相談に対しては、奨学金申請や経済支援に関する窓口の紹介等の情報提供を行った。また、日本人学生については、震災後の心身の反応や就職が決まらないことの不安などが主な内容であった。これらの相談に対しては、傾聴を中心とするカウンセリングを行った。来談した学生のほとんどは、1回から数回の面接で相談を終了した（14名中10名）が、3名の学生はカウンセリングを継続させ、その後も定期的もしくは不定期に面接を実施している。面接回数が増えるにつれ、相談の内容も震災の影響に限ったものではなくってきている。一方、来談に至らなかった学生が5名存在した。主な相談内容を表3に示した。

## ② PTSDハイリスク者への働きかけ

2011年11月に、PTSDハイリスク者である289名の学生に対して、学生相談所から、調査でPTSD得点が高かったことのフィードバックと現在の状況確認、および困っていることがあれば来談を呼びかける内容のメールを送信した。また、「震災から半年以降に起こりやすい心身の反応とその対応」に関するリーフレットを作成し、メールに添付した。リーフレットの内容は、震災から半年以降に起こりやすい心身の反応として、「意欲がわからない」、「思考力・注意力の低下」、「気分の不安定」、「身体の不調」を取り上げ、それぞれの具体例と対応のヒントを提示するものであった。対応としては、息抜きやリラックスする時間を持つこと、規則正しい生活をする、困ったら誰かに相談してみるなどを取り上げた。また、今後の状態の変化に注意を促すとともに、回復の遅い人にも安心感を持ってもらえることを意図して、時間の経過による状態の変化や回復のプロセスには個人差があることを強調した。

ハイリスク者への来談呼びかけで来談に至った学生は3名（1.0%）であった。来談者には、傾聴を中心とするカウンセリングを実施した。

## 3) 第三次支援

### 教員への働きかけ

教員を対象とした働きかけとして、一部の部局からの依頼を受け、部局個別に、震災後の学生対応に関するFDを実施した。また、2011年12月には、学生支援審議会FDの一環として、全学的に「東日本大震災後の学生への心のケア」と題した震災後学生支援シンポジウムを開催した。シンポジウムでは、東北大学保健管理センター精神科医師による震災後の心身の影響についての講演を行った。また、被災県下の大学の学生相談機関相談員を招き、各校の学生への心理的支援の実状について講演を行い、情報の共有と今後の学生支援の課題について話し合った。

### 学生への働きかけ

学生を対象とした働きかけとして、5月6日に開催された新入生特別セミナーにおいて、入学期の学生生活に関することに加え、震災後の心理状態とその対応についても説明した。また、一部の学部・研究科からの依頼を受け、学生向けの震災後の心理状態とその対応に関する講演を行った。

### 職員への働きかけ

職員を対象とした支援として、全学調査の結果明らかとなった大学への支援ニーズ（佐藤ら、2012）<sup>12)</sup>を事務局に伝達した。

## (3) スタッフ間相互支援

震災以前は、月1回のペースで行っていた、相談所長を交えたミーティングを、震災後は1年を通して、週1回のペースで行うようにし、ミーティングの内容をすべて記録に残した。ミーティングでは、震災に関連した学生支援活動状況の報告と進め方の確認、および困難事例への対応をスタッフ全員で共有し、共通認識の形成に努めた。

## 4. 考察

### (1) 第一次支援について

来談者の学年の内訳において、4年生とM2生の割合が高かった。この時期の学生は、卒業・修士論文

や進路決定などの現実的な問題に直面しているため、震災の影響を受けやすい状態にあったと考えられる。大学コミュニティの危機状況においては、卒業・修士論文のための研究活動やその後の進路などが、現実状況の変化に左右されやすいため、卒業・修了年度の学生への影響が最も懸念されることである。したがって、卒業・修了時期の学生への支援にあたる上では、学生の状態を注意深く見守り続けることが重要であるといえる。

また、来談者数の推移においては、授業開始時がピークであり、その後、全体的には漸減していく傾向にあった。しかし、単純に減少するのではなく、約3か月おきに相談数の増加が認められた。このことは、震災の影響がしばらく時間をおいて顕在化することを示すものであり、震災発生から約3か月後や半年後の学生の状態の変化にも注意が必要である。

さらに、震災からの経過時期により、来談者の抱える問題の性質と必要な対応が異なる可能性が示唆された。震災直後は、心理・身体的症状を訴える来談者が多く、心身の緊張状態が続いていることがうかがわれた。震災直後の対応について、災害時の心理的支援の方法についてまとめたサイコロジカル・ファーストエイド実施の手引き<sup>13)</sup>では、安心感を取り戻すことの重要性が指摘されている。筆者らもそれに基づき、安心感を高めるための心理教育に重点を置き、心身のリラックスを導くためのリラクゼーションアプローチを適宜取り入れた働きかけを行った。また、来談学生の訴える症状の改善に強く焦点を当てるよりも、本人の不安をじっくり傾聴し、学生が通常の日常生活を維持していけるようになることを目標においた関わりを心がけた。多くの学生が短期的に落ち着きを取り戻したことから、これらの働きかけがある程度有効であったと推察される。しかしながら、画一的な対応に陥ることは危険であり、来談者の心身症状が強い場合には、速やかに医療機関等へ紹介することも必要な働きかけである。その意味では、震災直後は、安心感を高める働きかけに併せて、来談者の状態についてのアセスメントを十分に行うことが重要であると考えられる。

震災から半年以降は、来談者の訴えの幅が広くなり、様々な問題が絡み合っ、複雑化するという特徴が認

められた。それゆえ、来談者自身でも、現在の悩みと震災との関連をあまり自覚していない場合もあり、相談を続ける中でそれらの関係が意識されてくるといふ事例もあった。このことから、震災から半年以降においては、一見関連のないように思われる訴えの来談者でも、背景に震災被害体験を抱えていることがあり得るということを十分に認識して関わるのが重要であると考えられる。また、震災半年以降になると、問題の複雑化に加え、重篤化しやすい傾向が見られるため、継続的なカウンセリングが必要となる場合がある。問題を長期化させないためには、早期からの予防教育的な働きかけが重要になると考えられる。

## (2) 第二次支援について

相談希望者への働きかけにおいては、留学生の生活面に関する相談希望が多かったことが特徴的であった。慣れない異国での震災という非常事態にあたっては、留学生は、情報不足に陥りやすく、どこに相談してよいかも分からない状態にあると考えられる。また、留学生においては、心理面だけでなく、生活面でのサポートも重要な支援内容に含まれてくる。緊急時や非常時の個人の動き方として、事前に整理された情報の一覧やマニュアルを配布したり、随時相談可能な総合的相談窓口を設置したりするなど、留学生支援を充実させることが今後の重要な課題であるといえる。

PTSDハイリスク者への働きかけにおいては、情報提供に併せて相談の呼びかけを行ったが、実際に相談希望にまで至る学生は少ないことが特徴的であった。何らかの苦悩を抱える時に、その苦悩が大きいほど、他者に打ち明けることに心理的抵抗感が強いことは予想される事態である。実際、阪神大震災後の疫学調査では、長期的に心理的变化を抱えているものほど、受救行動を取らないという研究知見も見られている<sup>14)</sup>。これらのことを踏まえると、澤田・山本(2012)<sup>1)</sup>が指摘するように、心理相談という非日常的な場への呼びかけだけではなく、日常に近い文脈で、気軽に不調を表現できる機会を提供し、孤立感を和らげるような環境を創出することが重要であると考えられる。他にも、不調の回復には個人差があることを伝えつつ、時期に応じたストレスへの対処の仕方に関する情報の提

供を続けることも、問題を抱える学生の孤立を予防する上で重要な働きかけになりうる可能性がある。

### (3) 第三次支援について

FDやシンポジウムの実施は、学生支援に関わる教職員と問題意識を共有する機会となり、学生支援に対する協力体制の強化につながったと推察される。また、学生を対象としたメンタルヘルス講演の実施は、一般学生に対する予防教育の機会になり得たと考えられる。しかしながら、教職員対象のFDや学生へのメンタルヘルス講演は一部の部局からの依頼を受けての実施に留まるものであった。今後、全学的な取り組みとしての実施や、FDや講演の参加率を高めていくような働きかけが課題として挙げられる。

### (4) スタッフ間相互支援について

定期的なミーティングの実施により、活動方針の混乱を防ぐとともに、スタッフ間に高い共通認識やモチベーションが維持され、大学コミュニティ全体に向けた包括的な支援活動が展開可能であったと考えられる。また、このような定期的なミーティングは、スタッフがお互いの状況や感情を共有する場となることから、相互的な情緒的サポートの機能も果たしていたと考えられ、様々な活動に追われるスタッフの燃え尽きの防止にもつながったと推察される。

### (5) 今後の課題と改善について

全学的な調査の実施は、学生の実態把握とそれに基づく予防的な働きかけ（第三次支援）や、震災の影響を強く受けた学生の早期発見・早期介入（第二次支援）につながったという点では、有用な取り組みであったといえる。しかしながら、回収率の低さ（15%）という点で大きな課題が残った。回収率が低くなった原因としては、第一に実施時期の問題が挙げられる。調査紙配布の時期が、夏季休暇中に重なったため、調査紙が学生の手元に速やかに届きにくかった可能性が考えられる。第二に実施方法の問題が挙げられる。郵送法による調査は、一般的に回収率が低くなる傾向にあることが指摘されており<sup>15)</sup>、さらに記名式であったことから、回答への抵抗も強かった可能性が考えられる。

記名式で実施したことに関しては、後の情報提供や介入を可能にすることを重視したためであるが、実態把握という観点からは、回答率を高めるための工夫も同様に重要である。そのためには、調査単体での実施ではなく、大学としての取り組みやシステムの一環（例えばオリエンテーション時や健康診断時に合わせて実施するなど）として実施するなどの工夫が望ましいと考えられる。

これらの課題を踏まえ、平成24年度は、全学生調査実施時期の見直し及び実施方法の改善を図り、授業開始初期（5月）に保健管理センターが実施する健康診断に合わせて「震災後の大学生活に関する調査（第2回）」を実施した（平成24年度総長裁量経費「被災後の学生のメンタルケアの充実」事業の一環として実施）。その結果、9,437部（回収率55.3%：全学生に対する割合）の回答を回収することができ、回収率に大幅な改善が見られた。

以上の改善に加えて、今後長期的な支援を考える場合には、PTSD傾向やストレス反応などのネガティブな側面の測定ばかりでなく、学生の健康度や適応力などポジティブな側面についてもアセスメントしたうえで、必要な働きかけの方法を検討していくことが重要になると思われる。

### (6) まとめ

支援対象を、個別的・専門的支援の必要性の程度により分類するという視点は、多様な支援対象者の把握につながり、各水準の支援活動の目標やアプローチを整理することに役立った。このことは、大学コミュニティ全体を対象とした支援を実践する上で有用であったと考えられる。

### 引用文献

- 1) 澤田明子・山本佳子 (2012). いわき明星大学の東日本大震災における学生相談体制－支援体制の構築と中・長期的経過－ 日本学生相談学会第30回大会発表論文集, 91.
- 2) 畠山秀樹・藤澤美穂 (2012). 被災県の医療系大学における震災後のメンタルヘルス支援－震災発生から9か月間の取り組みの経過－ 日本学生相談学会第

- 30回大会発表論文集, 92.
- 3) 太田和佐・富田貴子・長谷川雄一 (2012). 学生相談における大震災後の支援－東日本大震災に対する本学生相談室の試み－ 日本学生相談学会第30回大会発表論文集, 93.
- 4) 岩田淳子・春原恵美・光宗あゆみ・山崎めぐみ・萩田真衣・林潤一郎 (2011). 東日本大震災と学生相談 成蹊大学学生相談室年報, 18, 43-54.
- 5) 池田忠義・堀匡・佐藤静香・齋藤未紀子 (2012). 東日本大震災後の大学コミュニティにおける学生相談活動の展開－「結(ゆい)プロジェクト」による震災直後からの初期活動－ コミュニティ心理学研究, 15, 85-98.
- 6) 窪田由紀・川北美輝子・松尾厚夫・荒木史代 (2001). キャンパス・トータル・サポートプログラムの展開に向けて－大学コミュニティ全体への統合的アプローチの試み－ 学生相談研究, 22, 227-238.
- 7) Caplan, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry. Basic Books. (新福尚武(監訳)(1970). 予防精神医学 朝倉書店.)
- 8) 堀匡・佐藤静香・池田忠義・齋藤未紀子 (2012). 学生相談における東日本大震災に関連した相談の特徴 (1)－震災後1年間の自発来談ケースの分析－ 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集, 530.
- 9) 佐藤静香・堀匡・池田忠義・齋藤未紀子 (2012). 学生相談における東日本大震災に関連した相談の特徴 (2)－震災後1年間の自発来談ケースの来談時期ごとの特徴－ 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集, 531.
- 10) 飛鳥井望 (1999). 不安障害外傷後ストレス障害 (PTSD) 臨床精神医学 増刊号, 28, 171-177.
- 11) Asukai, M., Kato, H., Kawamura, N., Kim, Y., Yamamoto, K., Kishimoto, J., Miyake, Y., & Nishizono-Maher, A. (2002). Reliability and Validity of the Japanese-Language Version of the Impact of Event Scale-Revised (IES-R-J) : Four Studies of Different Traumatic Events. The Journal of Nervous and Mental Disease, 190, 175-182.
- 12) 佐藤静香・池田忠義・堀匡・齋藤未紀子 (2012). 東日本大震災が学生生活に及ぼした影響－学生の支援ニーズに関する自由記述の分析－ 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 7, 57-68.
- 13) 明石加代・藤井千太・加藤寛 (2008). 災害・大事故被災集団への早期介入－「サイコロジカル・ファーストエイド実施の手引き」日本語版作成の試み－ 心的トラウマ研究, 4, 17-26.
- 14) 後藤豊実・藤井千太・加藤寛 (2007). 大災害が地域社会の精神保健に及ぼす影響－震災11年後における神戸市民の精神的健康, 受療行動, および外傷体験 心的トラウマ研究, 3, 1-24.
- 15) 前田忠彦 (2005). 郵送調査法の特徴に関する一研究－面接調査法との比較を中心として－ 統計数理, 53, 57-81.

#### 【付記】

- \*本研究は、JSPS 科研費 24653188の助成を受けて行われた。
- \*本研究は、日本コミュニティ心理学会第15回大会において学会発表されたものに加筆・修正を加えた。



# 人文科学歴史学の多文化共修共生授業の意義と実践

～英語によって外国人学生と日本人学生とに

芳賀 満<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高等教育開発推進センター

## I. はじめに

### 人文科学の特徴と多文化共修共生授業

世界、特に日本の未来の為に益々重要になってゆく多文化共修共生授業の意義と実践について考察したい<sup>1)</sup>。

多文化共修共生授業が実施される場所・風土・環境がまず考慮されなければならない。当然のことながら、それがイギリス、ヨーロッパ、アフリカ、中東、インド、ロシア、旧ソ連圏、中央アジア、中国、東南アジア、北アメリカ、南アメリカ等のどこで、どのような宗教を与件として誰が誰を相手に実施されるかで状況は大きく変わる。地球上あるいは宇宙のどこでも普遍で不変であるとの想定に基づくいわゆるサイエンスと異なり、人文科学系の学問は解釈の学問であるからである。

人文科学においては、一つの真理、絶対的正解はなく、複数の事実と解釈があることが、最終的に教員が学生に教授すべき最も重要なことである。そしてそれを学生が学習するのに最も適した授業形態が、多文化共修共生授業である。ならば、多文化・異文化の共修共生授業こそが、人文科学において最も理想的で最も重要な授業形態であると結論できよう。

## II. 「日本」という場

### 国際的国内としての日本～原始時代からの豊かな多元的文化交流の場

本稿の場合は、日本で授業を行う場合について考察する。すると改めて日本についての確認が先ず必要と

なる。通常、日本での異文化「共修」授業と言うと、外国から来日する外国人留学生と日本人学生との交流を想定する。しかしそれ以前に、既に「日本」が一つの国ではなく、多くの異文化から成る国であることを改めて認識すべきである。

一方で、そのような観点で従来研究され実施されている日本国内での在日学生などを想定した異文化「共生」授業も、来日した外国留学生との異文化「共修」授業と、同一の平面で扱われるべきである。

ゆえに本講では、両者を合一して、「共修」「共生」授業とする。その際、学生達は「共」に学問を「修」学して、その結果「共生」するので、この語順とする。また、「多文化」は必然的に「異文化」であること、また「異」では教室内の学生が体现する「文化」を2つしか想定しない場合もあり得るが、本稿では3つ以上である「多」を想定していること、以上から単に「多文化」用いる。よって以下、「多文化共修共生授業」とする。

もはや確認するまでもなく、日本とは日本語を用いる日本人からなる単一民族国家である、とするのは「神話」でしかない。また日本全体がひとつのまとまりのある共同体と認識されたのはごく近代のことであろう（坂本龍馬あたりが最初か?）。その意味では、ネーションやナショナリズムという概念が始まったのは近代からであるというナショナリズム論における近代主義は正しい。

しかし同時に日本では、ネーションともいべき共同体が古代から存在していたとする原初主義も全くの神話ではないどころか、むしろかなり事実に近いのではないだろうか。有形無形の伝統と文化・歴史・言語・

\* ) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター 人文社会科学教育室 mhaga@m.tohoku.ac.jp

宗教をかなりの程度で共有したほぼ同じ人たちが、ほぼ同じ領域内にかかなりの長期間にわたり住み続けているからである。つまり我々は民族としての地位・資格を有することは自明のこととしており、その民族が原郷とするところと、その民族が過去から現在に至まで有している固有の領土がほぼ同一であり続けているのである。世界史的にみて、中央アジア諸国などと比較すればいよいよ明瞭に、確かにこれは幸運・幸福以外のなにものでもない。<sup>2</sup>

しかし我々はその幸せに惚けて、日本国内にある多文化あるいは国際性を見逃したり、過小評価したり、無視してはならない。それは「国際的国内」とも言うべきもので、厳としてこの国の姿としてあるのである。但しそれは、何も現代日本における在日や琉球やアイヌの状況だけを指すことでもない。そのような浅い近視眼による多文化共生の論考を避けるためには、古くを訪ねるのが良い。

ユーラシア大陸北部に広がる石刃鎌文化は、北海道(大空町女満別の豊里遺跡など)にまで及んでいる。同時に北海道の遠軽町白滝の白滝産の黒曜石は、青森県の三内丸山だけでなく、サハリンやシベリアまで広がっている。これらの事実を確認するだけで、大陸と日本列島は文化的に強く結びついていたことが判る。即ち、オホーツク海は「湖」であり、それを取り巻く「環オホーツク海文化圏」という多文化共生圏が存在し、日本はその一部であったのである。

ヒスイ文化は日本列島の玉文化を特色づけるものである。その中心は新潟県糸魚川にあり、富山県境A遺跡や新潟県寺地遺跡のような大規模で専門的なヒスイ作り遺跡がある。これに関しても広く東アジアを展望するならば、ヒスイあるいは軟玉や貝、骨、牙などから作られる玉文化が東アジアにはある。それは環日本海、環渤海、環黄海、沿海州、中国大陸内陸部、東南アジアにまで広がっており、それらは相互に交渉を持っていたことが指摘されている<sup>3</sup>。日本がその重要な構成員である、玉文化圏という多文化共生圏がアジアには存在したのである。つまり日本列島の特徴であるヒスイ文化は、日本の閉鎖的特徴を示すのではなく、その逆に日本の国際的な特徴を示すのである。

縄文社会は、大陸と海で隔てられた日本列島での独

特の展開であると考えられがちである。しかし、北海道の黒曜石が樺太や沿岸州で出土しているだけでなく、九州の黒曜石も朝鮮半島に運ばれていることも判明している。

以上のように、各地方の地域社会が相互に刺激を与えあい、多元的でありながら全体としてのレベルを上げてゆくのが、古代の縄文時代頃までの豊かな東アジアの姿であった。それが東アジアの社会の発展の基礎を形成していた。色々の融合的な発展は多元的な諸地域間の文化交流から生まれた。つまり原始時代から、アジアの様々な地域と同様に日本という地域も、極めて国際的な国内を有していたのである。

しかし、次第に特定の地域に権力が集中するようになる。アジアにおける最大の中心地は、中国の中原であり、さらにその中原で「鹿(帝位の象徴)を逐う」ことが、歴史を展開・推進させてゆく軸となる。ある特定の地域である「中原」の帝による一元的支配とその歴史は、むしろ紀元前後からの新しい傾向であり、それがアジア古来の姿ではない。

また弥生時代の日本列島の南を見れば、水稻技術を中心とした生活体系を有した人間の集団が大陸から九州北部へと移り住み、弥生文化が日本列島へと広まり、次第に画一化が進んだ。

しかし勿論その過程に於ける「縄文VS弥生 ガチンコ対決!!」(これは国立科学博物館の2005年の特別展のタイトルである)(図1)こそ、ほぼ日本列島



図1 国立科学博物館2005年特別展「縄文VS弥生 ガチンコ対決!!」ポスター

全体を巻き込んだ、「ガチンコ対決!!」から「共生」への大きく長い道程であった。

縄文人と弥生人、その後も多くの渡来人（帰化人）が日本列島に移り棲み、「日本人」が形成されていった。原始から日本は、アジアからの恒常的な影響の下で、多文化共生（Multicultural symbiosis）の国であったのである。

それは勿論現代の日本においても同様である。日本には、所謂日本人と共に、アイヌ、琉球、在日、そして様々な外国からの人々のカテゴリーが錯綜している。日本には2009年には2,186,000人ほどの外国人が居住している。これは人口の1.7%にあたる大きな数である。そのうち韓国人が最も多く600,000人ほど、続いて中国人、ブラジル人、フィリピン人など、出身国の数は188以上にのぼる。

また通常、社会とは国家であるが、それはあくまで常態でしかなく、必ずしも常にそうであるわけではない。東日本大震災の後にはしばらく被災地の社会は、国家から離れ漂流した状態であった。中央政府が決定した法の執行に不備が見られる沖縄を巡る軍事を中心とした現状は、実は制度的にも日本の一部には実質上、一国二制度が認められることを示す<sup>4</sup>。

このように日本は、歴史的にも、現状に於いても、多文化国家であり、ゆえに所謂外国人留学生相手の授業を想定しないでも、常に教室の中で多文化共修共生教育が意識されて実施されるべきである。「日本人」だけを相手にする通常の授業においても、それは実は多民族の教室であり、多文化共生の国際共修授業を行っていることを肝に銘ずるべきである<sup>5</sup>。

たしかに、縄文と弥生の血が混じって久しいので、多くの日本の人々は自分達は皆、血を同一にすると感じている。実際、目の色も顔貌も肌の色も黒い髪も、我々は見た目が極めて近い。しかし、マジョリティーが大多数であり幸せであるがゆえに、旧ソ連やアメリカなどと比べて、かえって日本ではマイノリティーへの理解がむしろ低い。

ならば、少なくとも多文化の共修共生に関わる授業を担当する教員（上記のようにこれには通常の「日本人」相手の授業をする教員も含むので、要するに全ての教員）は、授業の際には、民族や文化を、その血に

価値観を置いて見なす通常の認識方法を一時的に遮断して、平衡を取るべきではないだろうか。民族とは、「血」ではなく、特定の「土地・領域」に根ざした発展によって形成されるとする考え方を採用し、その「土地・領域」に「日本」を代入した認識方法が、最も理想的で現実的な多文化共生の哲学である。

これは民族起源論に関わる自生性理論であり、多くの場合はソ連の民族共和国の領域における多民族共生共存共栄の為に極めて有効なマル主義者達による考え方である。彼らは、「血」で括られる民族名は民族史にとって大きな意味を持たないとし、例えばウズベクという「血」で括られる民族がマー・ワラー・アンナフルと言う「土地・領域」に現れたのが15世紀だという事実とは関係なく、この地におけるウズベク民族史を古く遡ることを可能とする論法である。「血」でなく、「土地・領域」で民族が決まるのである。ある一定の領域に住んでいた者が、その「土地・領域」に現在棲む人々の祖先とされてゆくのである<sup>6</sup>。

現実にはここまでラディカルな思考方法を取ることはなかなか難しい。また日本という国の成り立ちから最も乖離した認識方法である。

しかし多文化共修共生授業を担当する教員は、少なくともその教室に於いては、マル主義に倣うほどの寛仁と覚悟が必要である。

## 国内的国際としての日本～国体の外への侵襲

「国際的国内」を考慮すべきであるならば、「国内的国際」とでも呼ぶべき状態についても同一平面で認識しないといけない。それは国内が国際へと伸長している状態である。

人々を日本の天皇の赤子とする皇民化教育が、日本国内どころか、琉球、さらには台湾、朝鮮半島にまで及んだことは、国内の国際への伸張である。帝国大学は、東京（1886年）、京都（1897年）、東北（1907年）、九州（1911年）、北海道（1918年）に設立されたのに続いて、大阪（1931年）や名古屋（1939年）におけるよりも先に、1926年に京城（ソウル）に京城帝国大学、1928年に台北に台北帝国大学という植民地大学<sup>7</sup>が作られた。植民地大学は、高等教育において国内が国際へ伸張する為の機関に他ならない。

1920年の李王垠と方子女王の成婚の際の「内鮮一体」「日鮮融和」のスローガンも、内地と朝鮮を差別しないで一体とするという理念の下での、国内の国際への伸長である。1931年の満州事変以降は「内鮮一体の実を挙げる」為に、朝鮮は日本の大陸に於ける兵站基地として益々重要になり、朝鮮人の皇民化、特に朝鮮人の日本兵への採用なども進む。

英国がノルマン人、サクソン人、ケルト族、チウトン族などとの民族戦争を繰り返したあげくにアングロサクソン民族となったことを述べつつ、1939年に御手洗辰雄（大正・昭和のジャーナリスト、政治評論家）は「内鮮一体論」<sup>8</sup>を以下のように説く。

「内鮮一体は、東亜の環境が命ずる自然の制約である。科学文明が発達し、大国家群時代となつた今日以後、少数民族の割拠的存在は不可能となつて来る。内鮮領国は最早分立しては生存を容されない。ただに内鮮両国のみならず、東亜の全民族は一の共同運命体として、合作協力しなければ生存し得ない時代となつた。」

「三十年以前と今日とを較べて見れば、そこには真に隔世的な同化と融合が既に進行してゐる。法律制度の上に於ては言ふまでもなく、衣食や風俗習慣、日常生活の些事に至るまで激変を起しつつある。特に半島民衆の精神文化に至つては数世紀に値する程の変化を起してゐる。世界の何処に、又歴史の何処に、朝鮮の民衆が今、日本化しつつある程の急激にして顕著な変化を起した事実があるか、籍すに歴史的時間を以つてせよ、われわれは世界第一の大日本国民となるであらう。」<sup>9</sup>

御手洗は、伊藤博文が朝鮮統治徹底の為に1906年に創刊した日本の植民地最大の新聞である京城日報の社長に、まさにこの年1939年に就任している。1910年の韓国併合以降、京城日報は徳富蘇峰の下に総督府の機関紙として「内鮮一体の実を挙げる」ことを至上の任務としていた。勿論それを踏まえての御手洗のこの「内鮮一体論」の主張である。

しかしこの論には、敢えて述べるならば、一定の真理があるように思える。「科学文明が発達し、大国家群時代となつた今日以後、少数民族の割拠的存在は不可能となつて来る。」とは、一面の論理展開としては、

現代でもいや増して通用する。そして、この「内鮮一体論」は少なくともその一部においては、下位と見なす他国を自国の兵站基地化する本音を隠す為の建前としての理念を謳っているだけでなく、真実に内鮮一体を善いこととして認識しているのではないだろうか。上位者によって、完全な悪でなく、幾ばくかの善とかなりの本気でもって説かれる「異文化共生」に対してこそ、細心の注意が必要なのである。

中央協和会理事長の関屋貞三郎は「内鮮一体と協和事業」で、日本内地に朝鮮半島出身の「同胞」が80万人ほど居住しているが、「是等の人々は其の言語、風習其の他文化教養の程度等に於て甚しく相違するので、内地に在りて日本在来の社会生活中に融け込むには種々の支障があり、之を放任する時は是等の人々の幸福の為にも」「昭和十二年より内地同化の基調の下に半島出身同胞の生活改善、教育教化の普及徹底等各般の事業の実施に着手」したことを報告している<sup>10</sup>。これも建前や内地人の利益の為だけでなく、「是等の人々の幸福」の為という真実に善の観点からの思いもあるように思える。

「国内的国際」と謂う、国内が国際へと伸長している状態は、「国内」が「国際」へ侵入し襲撃した結果であるだけでなく、本心から善きこと信じて行っていた面もあることを考慮すると、医学用語ではあるが、生体を傷つけたりその恒常性を乱すこともあるが善的目的のための医療行為を指す「侵襲」の用語が適切かも知れない。そして、だからこそ気を付けないといけないのである。

1932年に大日本帝国（関東軍）がその傀儡国家として満州国を建国した際の理念が「五族共和」や「王道楽土」である。前者は日本人、漢人、朝鮮人、満州人、蒙古人が協和することを、後者は平和で楽しいアジア的理想国家を東洋の徳によって統治することを意味するが、これらの理念の下での侵略状態での「多文化共生」と教育も日本にはあったことは再確認されなければいけない。

所謂「帰化人」史観の問題点もある。アジア本土から日本に移住してきた人々とその子孫を総称して従来「帰化人」と呼称した。しかし本来、帰化とは異狄が中国帝王を慕い帰順し、君主の徳「化」に「帰」伏す

る意であり、日本（史）での「帰化人」はその中華思想の日本版である。問題点等として、(1) まだ帰化すべき国家が確立していない7世紀以前の古代の日本に用いる歴史用語として正しくない、(2) 中国に倣い律令国家確立し、日本の支配者は中華思想も倣い、それ以前の移住者も「帰化」したとみなしたことは令義解などにもこの用語が見え歴史的事実である、但し(3) 特に近代の朝鮮・中国の出身者に用いる場合、侵略と植民地支配の状況下での差別と蔑視が含意される。この価値感ゆえに、歴史学において遡及的に7世紀以前に用いることに近代における支配の正当化の意図があることが疑われるのである。(但し、(4) 本人の自由意志に基づく日本国籍取得に関わる、現代の法律用語としては大きな問題はないと考える。)

歴史を考慮せず時間軸を持たず、異土・異朝を訪わず飛耳長目を心がけず、「多文化共修共生」を現代日本における授業や教育現場だけに拠って考察するのは、自己満足で脳天気の大変に薄い認識となるからである。

勿論、日本だけが上記のような欺瞞行為を行うのではない。既に中国の辛亥革命の時にも「五族共和」(漢族、満州族、モンゴル族、ウイグル族、チベット族)が主張され、その理念の視覚化である五色旗が国旗として採用された。しかしその実情も五族平等ではなく、大漢族主義の下での他の四民族の同化・漢化である。

齋藤一晴氏<sup>11)</sup>によれば、現代中国の中学や高校の歴史教科書では、例えば元朝(1271年-1368年)のモンゴル族による民族分化政策の記述内容が地域によって異なる。中央から遠い南の広東の教科書は、支配民族のモンゴル人を最高階級としその下に色目人(西方人)、被支配民族の漢人、南人(南宋人)を置く元朝による不平等な民族差別政策があった、と隠さずに記述する。しかし中央に近い人民教育出版社による教科書は同じ元朝の政策を、各民族の経済や文化の発展と融合が促された、と言いこしらせる。

さらに齋藤氏によれば、例えば北魏の孝文帝(在位471年-499年)による漢化政策に関して中国の教科書は、従来は「進んだ漢民族が教え、遅れた胡民族が学ぶ」と記述していたが、最近では「胡人漢服、漢人胡食」と表現し「学び合う」相互融和であったとするよ

うになった、とのことである。実際の授業では教員は、孝文帝の漢化政策から学ぶ結論として、「民族の融和こそが文化を発展させ、融合の無い文化は生命力が無い」と教える。

これは正論である。だから危い。正論は全面展開された時に凶器となる。確かに、この民族融和の論理にも、一面の真理がある。但し、もしもこれを推し進めれば将来、尖閣諸島や琉球はもとより日本全体が中国に融和しても善いこととなる。

学者としての個人の自由が保障されている日本は恵まれている。しかしいずれにせよ、善意や信条によって真理だと心から信じ担ぐ己の正論や主張も、担板漢にならないように細心の注意を払わないといけないことは、どの時代のどの国の教員も肝に銘じるべきことである。まして多文化共修共生授業においては、それは授業だけで無く教員の存否にも関わる重要なことである。故意や、結果として実害が発生しても構わないとする未必の故意は論外だが、教員は、全くの善意から知らずに学生に実害を与えることが往々にしてあることを畏れなくてはならない。

## 現代日本の孤独～言語「鎖国」

一般に日本は諸外国に比べて閉鎖的であり、国際的な国ではないとの印象があるかもしれない。しかし以上のように改めて日本の歴史を通観すれば、極めて国際的であることは自明である。海外から力をもらうことによって国力を高めてきた国である。旧石器時代の陸橋を渡ってきた人々、弥生人、渡来人(帰化人)、さらに仏教の伝来、遣隋使、遣唐使、南宋や明との貿易、ザビエルら宣教師、朝鮮通信使、ペリー、明治維新、お雇い外国人など、どれからも衝撃的というほどのインパクトを受けながらも、結局は国力を高め可能性を広げてきた国である。

但し、日本は大陸には近いが、朝鮮半島とは異なり島国であるので、ある程度は能動的に海外との関係を制限・管理(日本史では近年「鎖国」の概念と用語は限定的にしか用いられない<sup>12)</sup>)したり、開放することは可能であった。新しい異質の概念の輸入あるいは侵入と、外の国との交流の制限とを交互に繰り返したのが、日本の歴史である。

近年においては、1964年の海外旅行の自由化から1991年の「バブル時代」の終焉までは交流が盛んであり、特に大学生に関しては、最近では所謂バブル時代までいろいろなレベルに於いて海外留学が盛んであった。しかしそれ以降は現在に至るまで低調である。

特に今日の大学に於いて、日本の歴史そのものは国際的であっても、日本はいまだに孤立の傾向が強い。地理的に、特に言語的に日本はどうしても「鎖国」島国である。多くのアジアの大学生は留学先として日本ではなく西洋諸国を選択する。例えば、国際志向の強いシンガポールに於いて2011年には、約23,000人の学生が海外に留学したが、日本にきた学生はそのうちの僅かに186人である<sup>13</sup>。日本の大学あるいは研究のレベルは国際的であるにも関わらず、留学生が少ないのは、日本経済の低迷も理由であろうが、日本語が何よりも障害であることは明らかである。それは外国への日本人留学生にとっても同様に問題となっている。英語での授業を日本の大学で行うことの、外国人留学生、日本人学生の双方にとっての重要性は明白である。

言語は哲学であり宇宙観そのものである。したがって、多元的思考や様々な解釈が求められる人文科学に関わる者が、英語しか読めないのでは話にならない。最低でも5,6程の言語は読めるべきであり、それらの言語による優れた詩をいくつも暗唱すれば眼前に多様な価値感と宇宙が広がる。

一方で言語は、特に英語は道具でしかない。小生のように英語を母国語としない教員が拙い英語で授業を行う際には、それは「英語での授業」であって、「英語の授業」ではないことに活路を見だし、精神的に落ち込まないようにするしかない。学生はその授業に英語を習いに来るのではない。英語は単なる伝達手段でしかなく、文法間違いや発音などは気にせず、反復や言い換えや大声による伝達によって克服すれば十分で、問題となるのは伝達されるべき授業内容である。「英語での授業」において、たかが道具の英語などと言う些細な問題に拘泥すべきではない。

大げさに言えば、英語を道具として使いこなすことに国家の命運が掛かっている。なぜならば、日本とその大学の国際化は、喫緊の課題だからである。ユニクロや楽天という民間企業でさえ「社内公用語」を英語

とする。況んや大学をや。確かに英語は「権力」であり、その能力の有無が格差、序列、不平等をもたらす<sup>14</sup>。しかし大学を出るエリートの一部が権力を握らないで、どう社会を導くのか。

また英語を知ることは、他の言語まして日本語に知悉することを全く排除しない。むしろ、他の外国語の獲得を容易にし、何よりもそれによって使い慣れすぎた日本語を新たに見直しさらに日本語の力と奥行きをさらに知る好機を与えてくれることは、秀吉没年翌年の慶長4年（1559年）のポルトガル語からの色濃い混血の美の日本語の『ぎやどべかどる』<sup>15</sup>や明治時代の『海潮音』などを引くまでもなく明白である。思えば「漢文」は「外国語」で、それは日本の文化の基盤であり文化の中に深く浸透しているが、それが日本文化を殺したことはなく、逆にいかに豊かにしたことであろうか。夏目漱石ならば漢文と英語の両方に通暁したが、我々はせめて英語を、せめて道具として使えなくてはならない。

日本は今、経済低迷、少子化・高齢化、原発問題の中、撤退戦を戦う。その為にも海外からの力が必要でいや増して英語が必要である。そして現代いかに通信情報網も整備されていても、やはり対面の必要がある。その為に人は、特に日本人学生はタフでなければならぬ。国際社会の波で揉まれ、その中で生き抜く能力を身につけないといけぬ。後述のようにその為にも多文化共修共生授業は必要である。

タフであるとは横縦に度量が大きいことである。つまり、横の地理方向の水平軸と、縦の時間軸方向の垂直軸の積を大きくして、遠くを鳥瞰する力と近くには現実を受け止め処理する力を増長させないといけぬ。水平方向の力とは語学力の伸長であり、垂直方向の力とは過去に深く錨の如くに降ろした歴史の力である。多文化共修共生の為には、語学の授業と共に、歴史の授業が必須である理由である。

### Ⅲ. 授業の実践と留意すべき諸点

#### ケース・スタディ～ユーラシア大陸史観から

多文化共修共生授業は小生は本務校において以下の2つを現在担当している。”Japanese Art History”（全

学授業の「歴史学」と、” History of Art in Ancient Eurasia - Diffusion of Classical Greek Art into Central Asia” (全学授業の「芸術の世界」) であり、全て英語で行う。

前者の目標は” The objective of this course is to provide an outline and basic knowledge about Japanese Art History ranging from the beginnings of human habitation in the Japanese archipelago to the present, including the art of the Jomon, Yayoi, Kofun, Asuka and Nara, Heian, Kamakura, Muromachi, Azuchi-Momoyama, Edo, Meiji, Taisho, Showa and Heisei Periods.” であり、内容は” It will cover a wide range of media and styles which convey religious and secular messages; pottery, painting, sculpture, clothing, cherished articles, calligraphy, manga, and kawaii animated cartoons, etc. There you will notice strong influences from ” advanced” overseas civilizations, which later shall be fused into an indigenous climate.” である。

後者は、” First, students will engage with Ancient Greek Art from its beginning to the Hellenistic Age. Then students will be introduced to Buddhist Art of pre-iconic phases in India and Central Asia. After examining Alexander the Great’s campaign in the East, students will learn its consequences reflected in Art in Hellenistic Kingdoms and in Central Asia. In this framework, Buddhist Art of the iconic phase will be treated. The teacher will explain results of his excavation of a Greco-Kushan city, Kampyr-tepa , along the ” Silk Roads” by the Amu Darya (Oxus River) running between Uzbekistan and Afghanistan. Finally students will learn how Buddhism and Buddhist Art diffused into China.” であり、内容は” Students will obtain basic knowledge of Classical Greek Art and Buddhist Art, and also come to understand the diffusion of Classical Greek and Roman Art in Eurasia. And hopefully students will gain another new point of view, which is not Euro-centric nor Sino-centric, but Eurasia-centric.” で、古代エジプト、ミノア・ミュケナイ文明、古代ギリ

シアのアルカイック時代、クラシック時代そしてヘレニズム時代の各々の美術と、ギリシア・ローマ美術の東漸、グレコ・バクトリアやパルティアの美術、さらに仏教美術との中へのギリシア・ローマ美術の吸引、『ミリンダ王の問い』、中国への仏教徒伝までを扱う。

なお筆者の専門はヘレニズム時代のユーラシア考古学であり、アレクサンドロス大王の遠征を追い、中央アジアのアフガニスタンとウズベキスタンの国境を成すアムダリア河畔に位置するギリシア・クシアン系シルクロード都市を発掘している。

授業は共に Global 30 (G30, 大学国際化のためのネットワーク形成推進事業)、International Program in Liberal Arts (IPLA, 社会・人文科学短期留学生受入プログラム) と全学教育に開放している。学生の国籍は、日本と、中国、韓国、タイ、インドネシア、他のアジア各国、インド、イラン、トルコ、イタリア、ドイツ、トルコ系ドイツ、フィンランド、スウェーデン、アメリカ等である。

なお、これらの授業は日本語で「日本人」学生に教えてもおり、多文化共修共生授業であるかを問わずに意義ある内容だと考える。

ユーラシア大陸には、北に遊牧騎馬民族、南に定住農耕民族がおり、その間には天然の高速度道路網である「シルク・ロード」が広がる。ヨーロッパ半島などでなく、この大地こそが、古代からおそらく17世紀の第二次ウィーン包囲の頃まで世界史の中心舞台であり<sup>16</sup>、多くの異文化の交流の場であった。

しかし歴史学あるいは世界観においては、我々はいまだに西洋中心思想に支配され、一方中華思想には捨れた劣等感と優越感を抱いてはいないか。ゆえにユーラシア大陸を広く相対的な視座で一望の下に見て、そこから世界を観る新しい視点が必要なのではないだろうか。

その為に授業では、文献史料と造形芸術などに基づき客観的にこの大陸の歴史を検証する。眺めが良く風吹き渡る広いこの大陸を遊歴することにより、「大勢」が固執あるいは疑問を呈することもなく抱いている視点を離れ、新しい視点を得る楽しさを体験し、各自の専門研究へと繋げて行ってもらいたいと考えている。

そもそも大学での研究には、従来の研究の視座の変更を迫り、価値観を覆す反「大勢」(≠「体制」)の視座が必要なのである。

### 土足で「プライベート」と言う地雷原に立入る緊張

冒頭で述べたように、科学に於いては、真実はひとつである。いろいろな説が並立する場合、そのうち一つだけが真実で、他は間違いであり、研究が進展すればいずれその一つの真実に収斂してゆく。しかし人文系の学問において、多くの事実があり、多くの真実が常に同時並立・存続する。また科学的事実が人類に普遍である。しかし文系、特に歴史学に於いては、事実と真実は、国籍、民族、文化、宗教、言語などの立場に拠って異なる。

歴史は、過去のものではなく、現在作られている。「竹島」「尖閣諸島」が、不幸だが、その判りやすい事例である。つまり歴史は、過去に属する不変のものではなく、現在に属する可変のものである。

人文科学、特に歴史学の多文化共修共生授業では、学生の国籍、民族、文化、宗教、言語などの極めてプライベートで可変に揺れ動く領域にある程度土足で立ち入らざるを得ない。常に地雷原を歩くような緊張感でもって、教員は常に言葉や態度に気を付けないといけない。

### 戦争・紛争、国境、宗教、PC、他

世界各地の紛争、特に国境紛争に関して触れないか、触れざるを得ないときには中立的な表現を心がける。地図などは国境を示さないものを選ぶ。そのようなクルド、ギリシアとトルコ、ギリシアとイラン、イランとイラク、中央アジア諸国、中国とその周辺等々なるべく多数の問題を知っておく。国内の在日、琉球、アイヌ関係だけでなく、特に日本の歴史や領土の問題が深く関わる韓国、中国、ロシアからの学生には十二分な配慮が必要である。

しかしある日、授業中に突然に「南京大虐殺」に関して小生の意見を糾してくる中国人学生がいた。授業内容とは全く関係ないので却下し回答を拒否することも考えたが、当座拒否しても問題が消えることがない以上は正面から向き合うことを選び、授業とは関係な

い質問であることは指摘した上で、各論併記の現状を述べた。学生は満足はしていなかったが、その後も通常の、大変に友好的な関係を維持することはできたと思う。

特定の宗教に偏らないように気を付ける。紀元前、紀元後を表すB.C.やA.D.は避け、B.C.E.とC.E.と表記する。勿論、実際の年号の数値そのものは変わらないので偽善であるとも言えるが、いくつもの暦を並立するのも現実的でない以上、少なくともキリスト教以外の宗教にも中立であろうとする教員の態度は理解されるであろう。

キリスト教皇帝リキニウス (ca.263年-325年、在位308年-324年) は、313年に対マクシミアヌス戦出陣に際しての皇帝の軍隊への訓示・祈祷において、*“Summe deus, te rogamus, sancte deus, te rogamus. Omnem iustitiam tibi commendamus, salutem nostram tibi commendamus, imperium nostrum tibi commendamus. Per te vivimus, per te victores et felices existimus. Summe, sancte deus, preces nostras exaudi; brachia nostra ad te tendimus, exaudi sancte, summe deus.”*<sup>17</sup>と述べた。つまり、ここで皇帝は、「キリスト」ではなく「至高の神」と呼びかけて、祈りを捧げる。これは軍の中の異教徒に対しての配慮である。キリスト教皇帝と呼ばれるリキニウスという皇帝でさえ、話しかけるときに聴衆の属性を慎重に考慮しているのである。まして教員も、聴衆である学生の宗教に留意しなければいけない。

同じくりキニウスがコンスタンティヌス1世と313年に発布したミラノ勅令は、しばしばキリスト教のみを公認されたものと理解されがちだが、そうではなく、ローマ帝国における全ての宗教の信仰の自由を保障したものである。教員も意識して教室でそれを保証しないとイケない。

日本では宗教が寛容あるいは曖昧であるのでそれほど意識しなくても問題が起こることが少ないが、一神教の場合には日本人が何となく考える以上に遙かに厳しい区別があるので、大変な注意が必要である。安易に「メリー・クリスマス」、「新年おめでとう」等とは言わない。旧暦(太陰暦)、西暦、ヒンドゥー暦、イスラム暦など暦も宗教も異なる学生達を相手にしてい

ることは常に念頭に置かないといけない。

その一神教どうしの関係にも注意を払う必要がある。同じアブラハムの宗教であるので、例えばキリスト教で受胎告知を行う大天使ガブリエルは、預言者ムハンマドにクルアーンを渡す（図2）。



図2 (左) サンドロ・ボッティチェリ《受胎告知する大天使ガブリエル》1488/89年 ウフィツィ蔵  
(右)《預言者ムハンマドにクルアーンを示す大天使ガブリエル》1595年頃 ルーヴル美術館蔵

なお、多文化共修共生授業に限定されることではないが、所謂PC (Political Correctness:差別・偏見のない態度)には十分過ぎるほどに気を付ける必要がある。人種、民族、国家、宗教、文明への配慮は当然で、年齢、婚姻状況、職業、ハンディキャップ等は理解しやすいが、それら以外にも、性別、性的指向、結婚、親子、家族、動物等々、従来は当然の如くに考えられていたことが、現代ではそうではなく定義も困難なことは多々ある。女が女と限らず、男の相手が女とは限らず、母親も女とは限らない。そのようなことに言及しないのが一番ではあるが、人文社会科学ではそのような事象を対象とすることが多いので、注意が必要である。

但しいくら気を付けても、全く思いもしないことで「地雷」を踏んでしまうことはある。それが教室で爆発して発覚すればむしろ良く、問題はそれに教員が全く気が付かない場合である。そのような場合でも、授業の後などに学生が不満や痛みを教員に伝えるという信頼関係というパイプがあることが理想である。その為もあり、また学生の正負の反応や意見をなるべく早くに掬い取るためにも、毎回授業の最後の3-5分

ほどで学生に書いてもらうミニッツ・ペーパーは大変に有効である。

### 実践上の工夫と目標～造形言語の強みを活かす

人文社会科学の授業では、特に造形芸術を中心に教えている。それは多文化共修共生授業において大きな利点をもたらす。造形芸術とは造形言語であり、それは所謂言語や文化・文明の境を飛び越える強い伝播力を持つからである。

造形言語は権力者や宗教や民族の為の芸術である場合でも、人間一般の体や感情を土台とした表現であるから、人類普遍のものであり、言語、文化・文明、民族、宗教、国家を超え、時間も超え、理解されやすい。

例えば、下記の授業事例2でも扱う《ナルメル王のパレット》(図3)などがその良い事例である。上下エジプトを統一し、古代エジプトの第1王朝を創立した王ナルメルによる紀元前3100年頃の「パレット」であり、下エジプトの征服・統一を成し遂げた上エジプト王の事績と権威の喧伝が造形によって見事に成されている。時に大きく隔てられ当時の文字が判らない現代の者にも、固有の音がない故に却って永遠に響く「造形言語」によって直接に領会される。大きく表され殴る者が強者で支配者、小さい者は従者、殴られ轢首された者が敗者である。上が強で、下に置かれる者が弱。首にロープが巻かれ、管理下にある2頭の首長の動物が首を交差するのは、上下エジプトの統一を意味する。

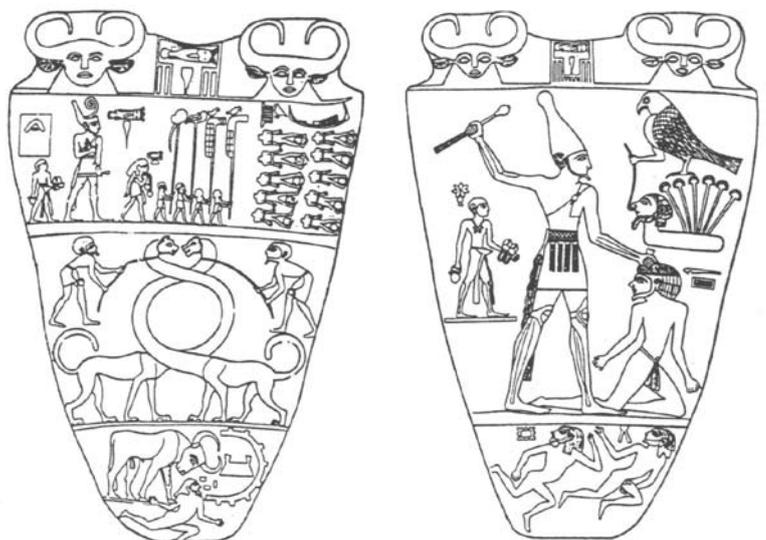


図3 《ナルメル王のパレット》(書き起こし図) 紀元前3100年頃

王の化身の牡牛が城を破壊し、やはり化身の隼が、下エジプトのナイル河デルタ地帯の6部族を表す6つのパピルス（紙）を背にした男の鼻面をなぶる。鼻を捕む、殴る、首を切ると言った、人類普遍の当たり前のことに依拠している強さである。今我々が当然と認識する地平線・水平線による区画、輪郭線もここに初まる。

文化には、当たり前の感覚として人間皆に本質的・普遍的・根本的で通底する呪術的な基層文化と、宗教、風土、歴史的事象、国家などに依拠し人々の最高度の心情や神髄を表す表層文化がある。この二つを意識して分別して教える。そして後者が従来の歴史学が主に対象としたものでありそれを解説しながらも、前者の太陽、月、人体などといった人間ならだれしも会得できるような基層文化の造形による表現の解釈を通して、表層文化の違いを知る。

造形言語の解釈の際に基層文化と表層文化を意識することにより、我々人間は同じで違う、違うが同じという当たり前のことを教室で実感として共有してゆくことが、多文化共修共生授業の最終的な目標である。

#### 授業事例1～日本における異文化交流

古墳時代の装飾古墳に中国の影響が明瞭に見られるものがある。時代背景や古墳等の一般的説明を行った上で、福岡県浮羽郡吉井町の珍敷塚古墳の壁画を図示する（図4）。左に大きな丸と、右方に向かう舟に乗

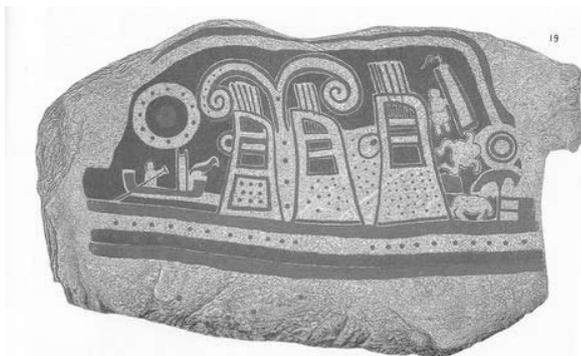


図4 福岡県浮羽郡吉井町《珍敷塚古墳壁画（復元図）》

る人、中央には右に小さな丸と蛙のようなものが表されているといった、客観的な事実の言語化であるディスクリプションを行った上で、その解釈は学生に任せる。誰もが地球上に生きている以上、大きな丸が太陽

で小さな丸が月であることは直ちに判る。また、太陽が生者の国で、月が死者の国を表しているだろうことは基層文化に属するもので、人間ならば誰もが意見の一致を見る。しかし「蛙の如きもの」の意味はなかなか判明しない。教員としては説明したいところだが、待つことが肝腎である。すると必ずや中国人学生が、「あっ！」と言って説明をはじめ。即ち、これは中国の表層文化である、嫦娥神話の図像化である。美しい女性嫦娥は、夫が入手した不死の薬を盗み飲んだために、月に送られ、蝦蟇になった。この蛙は嫦娥であり、あの世での永遠の生命の象徴であり、文化史的にはこの時代の日本が中国文化の強い影響下にあったことを伝える史料であると、中国人学生が、日本人や他文化圏からの学生に対して授業を始めてくれる。この時代にも中国の文化の強い影響が日本にあることや、日中の文化関係を、学生が発見し他の学生に教授してくれるのである。（また現代中国の月探査機の名称が嫦娥号であることも得意げに教室に教えてくれる。）

#### 授業事例2～ユーラシア大陸における異文化交流

ユーラシア大陸に於ける東西と遊牧騎馬民族と定住農耕民族の南北の交流を造形美術によって辿る。それに際し先ず以下の2点を踏まえる。

アケメネス朝時代から既に深い関係にあった東西は、アレクサンドロス大王の東征によって益々交流を深め多文化が融合する。但し注意しておかねばならないのは、大王の東征の目的は領土と戦利品と王朝を求めての戦争であり、東西文化の融合はあくまでその結果でしかないことである。

ヘレニズム時代以降、ギリシア・ローマの図像が東漸するのは、従来は西の伝播力の強さゆえであるとされた。しかし文明は「西高東低」で、高い西から低い東に水のように文化が流れたのではない。授業の中では、東がギリシアの神々の図像を選択的に受容していることを示し、東の吸引力を認識させる。西洋中心主義の是正である。

さて、その東の吸引力の最大の磁場は仏教である。ガンダーラ出土の仏伝浮彫のひとつを見せると（図5）、西洋圏の学生がそれが「トロイの木馬」の場面であることを指摘し他の学生に説明する。知将オデュ



図5 ガンダーラ仏伝浮彫《トロイアの木馬図・出家踰城図》紀元後2世紀 大英博物館蔵



図6 ハッダ タパ・ショトウール遺跡《仏龕》紀元後2—4世紀

セウスの計略による木馬が、まさに城内に運ばれるところであり、それを拒むのは槍を突き刺す神官ラオコーンと、アポロンの呪いにより誰もその言を信じない女予言者カッサンドラであると、ギリシア・ローマ図像としての解釈を確認する。

仏教図像としての解釈に定説はまだないが、馬が大きく描かれ釈迦が出家を決意した場面である「出家踰城図」であろう<sup>18</sup>。すると城壁はカピラヴァストゥで、釈迦の愛馬カントカを押すのは「宝路を開き示す梵王帝釈」で、妨げるのは魔王マーラと夢で太子の出家を知って大声を発する妃のヤショーダラーであろう。

ここで学生に、西からと東から観た解釈の比較を訊く。入城と出城の対比、馬が孕むものが敗戦（陥落）と勝利（成道）との対比、運命の転換点であるとの共通点を導き出すことにより、東西文明の交流と相違を認識する。その帰結として、「ギリシア系」の「在家仏教徒」の存在の指摘も重要である。

あるいは、ガンダーラから西へカイバル峠を越えたハッダのタパ・ショトウール遺跡（紀元後2—4世紀）の座仏（図6）を学生に見せれば、その横に居るのは明らかにギリシア神話最強の英雄ヘラクレスである。ギリシア都市ネメアで退治した獅子の毛皮を左肩に懸けるが、右手に持つのは棍棒ではなく煩惱を破る仏具金剛杵である。仏陀のボディガード・脇侍としてのヘラクレス・執金剛神である。西東の相違と交流、西の伝播力の強さ、東の吸引力と寛容、そして東西の異文化の共生の可能性を強く証明し、感動的ですからある造形歴史資料である。

### 授業の効用～安全保障外交および日本文化の黙示

なお、外国人に日本史と日本を含むユーラシア大陸史を通して、日本を教授する意義も大きい。

ひとつには日本の為に、外交上の意義がある。日本史を英語で教授することは、ある意味では「外交行為」である。学生がたとえ親日にならなくとも知日になることは、世界における日本の存在や日本の安全保障に確実に貢献する行為であり、教師はそれゆえに、将来の他国のリーダー達との最前線に立ったある種の「外交官」であるとの意識と緊張を持つべきである<sup>19</sup>。

またひとつには、授業を通して日本文化のよさを示すことにより、世界の為に些かは貢献できるのではないだろうか。現代世界が取り憑かれている分類・分析、進歩・向上、拡大・征服とは全く異なる価値感の可能性を示すことができるのではないだろうか。それは不明瞭、不完全を許容する文化であり、よくわからないままにも不完全な全体を受け入れつつ、小さきことを愛で、蕪村のように、しどけなさに美をみて、寂寞と流れる時の中で内に籠もる内向性を楽しむ。生活は曖昧で、神道、仏教、儒教、さらにキリスト教という異なる四つの宗教の中で生きる。一生は、安産祈願に戌の日に神社に詣で、無事生まれたらお宮参り、儒教の精神で世間を生き、それにカルチャーとしてのキリスト教でハイライトを付け、葬式と死後の世界は仏教にゆだねる。合理的にはおかしいので説得力はにぶいが、しかしこのやわらかい情緒的倫理観を帯する者は他者を傷つけない。

授業において日本の利点を強調はしなくとも、意識することは良いことである。

#### IV. 多文化共修共生授業の意義と目的

##### Teaching から Learning への転換との合致 ーインドラの網

中国文明圏あるいはさらに西方からの強い影響下にある、日本の歴史を授業する以上、珍敷塚古墳の嫦娥のような事例は多々ある。藤ノ木古墳、仏像そのもの、法隆寺釈迦三尊像、玉虫厨子、薬師寺金堂三尊像およびその薬師如来の台座、鑑真和上、正倉院、東大寺南大門、安土城、南蛮屏風、洋人奏楽図屏風、そして明治以降の藝術などである。

ユーラシア大陸史の授業では、それこそが長く世界史の中心舞台であり多文化交流・共生の劇場であったので、教室という劇場で学生に提示できるその登場人物や大道具小道具の事例は豊富にある。

これらの授業における異文化交流に関しては、中国人、韓国人、インド人や他のアジア人だけでなく、西方あるいは西洋からの影響としては、さらにイラン人、イタリア人、ドイツ人たちが様々な所見を示し、自己の文明に関する知識に依拠した解釈を、他の学生に話してくれる。

教員は意識的に教室内に対立をもたらすようなテーマを提示することもある。例えば、大英博物館に運ばれたパルテノン彫刻「エルギン・マーブルズ」やルーブル美術館やメトロポリタン美術館等を事例にした文化財返還問題では、ヨーロッパ・アメリカ側とそれ以外の学生間での討論が激しい。

なお、授業で共通語として英語は使用するものの、特定の概念の提示のために英語以外の原語が適切な場合は、可能な場合はその言語を使う。するとその言語が母国語の学生が英語で他の学生に説明をしてくれる。また英語での表現が判らない場合や失念した時など、ドイツ語やイタリア語等でその母国語の生徒に訊き、一緒に適正な英語を考える。言語の観点でも、インタラクティブな授業となる。

近年、インタラクティブな授業がよく提唱されるが、それは往々にして教員と学生との間の「縦方向」の関係のみを言う。またもグループワークなど提唱されるが、その「グループ」に特に文化的な意味はない。

しかし上記の授業事例におけるように、特定の文明

圏（言語圏）の学生グループが、他の文明圏の学生グループに教授するような、教室内の「横方向」のインタラクティブこそ、文化的で真に有機的な意義のある学生による学習行為であり、インタラクティブな関係ではないだろうか。

教員が造形芸術を学生に示すこと（Teaching）により「縦方向」にインタラクティブに介入し、それを巡って各々の文明を背負って学生自身が教材にもなりながら学生同士がインタラクティブに自ら「横方向」に呼応し合い、教え（Teaching）合い学習する（Learning）。斯くして教室ではTeachingとLearningの縦横両方向を巡って、即ちインターネット状に、インタラクティブな関係が構築されるのである。

もし仏教的表現による美化が許されるならば、それはインドラ（帝釈天）の宮殿に掛かると謂う「インドラの網」（帝釈天網）の如くである。「いまはすっかり青ぞらに変わったその天頂から四方の青白い天末までいちめんはられたインドラのスペクトル製の網、その繊維は蜘蛛のより細く、その組織は菌糸より緻密に、透明清澄で黄金で又青く幾億互に交錯し光って顫えて燃えました。」（宮沢賢治『インドラの網』）とあるように、一つ一つの結び目に宝石が縫いこまれた網がかかっている、それらは互いに交錯し映じ、映じた宝石がまた映じ合い反映し合って輝く。もしもこのネットが、如何なる者でも己だけで存在するものはなく、如何なる者も他との関わり合いの中でしか存在しないとする「縁起」の関係の実現ならば、これこそ多文化共修共生授業の結論であろう。

斯くして多文化の学生たちとの共修共生授業は、最近の教育観のシフトにまさに合致する。”Teaching”から”Learning”へ、“Knowledgeable person”から“Competent person”へ、“Substantial training”（実質陶冶）から“Formal building”（形式陶冶）へというその転換は、多文化共修共生授業においてこそ積極的に達成されるのである。ゆえに教育学からしても、多文化共修授業は、むしろこれからの標準となるべきであると言えよう。

そしてもうひとつ、多文化共修共生授業はがこれからの標準となるべく理由があるとすれば、それはこの現実世界が将に多文化の共生だからである。

## この世界との合致～キアスム：相互媒介的共同性の鏡像関係

多くの異文化の学生達との共修共生授業の意義と目的とは何であろうか。それは、この世界を能動的により良く理解する為である。であるから、文系は勿論、たとえ理系の学生にとってもこの授業は意味がある。この授業は、科学者になるためには必要ないかもしれないが、科学者や国のリーダーになった後に必要となるのである。否、文理を問わず、世界を知りたい人には必要となる。

実証的世界だけでなく非実証的で主観的な世界をも含めたこの世界がどのように成り立っているのかを考察する現象学の学者メルロ・ポンティ<sup>20</sup>によれば、この世界は見るものと見られるものが、相互的に可逆的に浸蝕しあっている状態にある。それは交差配列あるいはキアスムと呼ばれる、AがBを見るときに、同時にBがAを見るという状況がある対称性の論理であり、主体と客体の分離を乗り越えるための概念である。我々は自分の体を、自分の体なのに、自分で見ることは一生できない。他者の眼を通してしか自分を見ることができない。同時に他者も、私の顔を通じて初めて自分の顔に辿り着く。ゆえに、私は自分の顔をコントロールできず制御できていない。我々は、互いに映し合うことで自己を探し出すしか手立てのない、鏡としての存在である。我々は相互媒介的的共同性にあり、我々は皆互いに鏡像関係にあり、それを経て初めて自分を認識できる。子供が存在するのは母親が見守るからである。

この鏡像関係は、根源的に閉じた関係に成らざるを得ない。だから1つの文化共同体のメンバーが、同一の表情のタイプを示す。顔たちは、相互に表情を模倣し合うのである。鷲田清一氏はこの概念の分かりやすい表現として、マヤ・デレンの映画*Meshes of the Afternoon* (1943) の中の平らな鏡の顔の人物を存在原理の原型として示す(図7)<sup>21</sup>。

ゆえに個人が自分の顔を知ることができないように、一つの文化共同体も自分達の姿を自分達では見ることができない。日本人どうしだけでは、決して、自分の像を得ることはできない。(例えば、国の顔である国号に関しても、「日本」は中国を、南方の大陸と



図7 マヤ・デレン 無声映画《Meshes of the Afternoon (午後の網目)》の鏡の顔の人物 1943年

という意味の「オーストラリア」はヨーロッパという親あるいは他者を想定して規定している。)

だからこそ、異なる顔を持った者同士の異文化交流が重要なのであり、それがその国の社会人を育成する大学教育に於いて極めて重要なのである。

最も優しい他者である母親の顔に自分を映す赤ん坊とは異なり、文明も異なる他者に自分の姿を曝して映すことは、苦勞が多く大変だ。だから多文化共修共生授業によって、タフな学生が生まれるのである。

### タフな学生の育成～特に日本人学生の為に

多文化共修共生授業においては、日本人学生はいつものキャンパス内のその教室に入っただけで、そこは英語が公用語の異なる世界観の異界であり、謂わば効率の極めてよい海外留学体験をしていることになる。

日本は、高度経済成長時代、バブル時代を経て、今は撤退戦を戦う時期にある。経済の低迷、高齢化・少子化、そして原発問題などの問題を処理しながら、しかし持続的発展を目指さないといけない。ところがいまだに高度経済成長時代から残る社会的遺構とも言うべきシステムあるいは思考方法が社会の各所にある。過去を踏まえつつもそれらを改め、これからの社会の構築のために、限られた人的資源の活用を高効率化しないといけない。

現在の日本の高等教育にも大きい問題点が残る。それはいまだに後進国型高等教育で、先進西欧諸国に追

いつこうとするキャッチアップ型の傾向が強い。それ故に暗記詰め込み主義が横行している。東京大学卒業で高級官僚になる者や会社社長には博士号も有していない者があるなど、国際的には「低学歴」の者が多いことも問題である。

トコロテン式に後ろから押され、前にある先進国というニンジンを追いかけていけばいい時代は、とっくに終わっている。これからは自分で考え、行動しなくてはいけない。原発とその廃炉、災害、資源、環境、高齢化・少子化等々、日本が直面する問題は日本こそが一番の「先進国」であり、誰にも教えてもらえない。まさに日本こそ「課題先進国」なのである<sup>22</sup>。

これらの問題点を克服し、今求められるのは、未来をつくる学生達の生存本能を向上させ、人生の中、世界の中での経験値を上げ、自分で考え、フロントを走る続けるタフな若い人材を輩出することである。

自分で考えるために経験値の向上が必要である。社会に出る一歩前の大学でそのような経験を積むことは極めて大事である。秋入学とそれに伴う様々なプログラムもその為には有効である。しかしだからそれだけでなく、現代日本の大学でこそ、異なる年齢の異なる出自と社会背景の学生たち、異なる言語、宗教、文明を有する学生たちが混在することが重要であり、多文化共修共生教育が必要なのである。

タフとは、打たれ強いというだけの意味ではない。単に経験が豊富で視野が広いというだけの意味でもない。タフとは、自らと他者の肉体と思想、財産、民族、人種、宗教、国家を相対的に知ることである。その為にはそれらの概念の中に時間軸を下ろすこと、つまり歴史観を有することが必要である。その上で初めて獲得しうるタフな相対的世界観とは、自分が保持する肉体、資産、人種、宗教、国家、それらによって自らを囲い、他を蔑し排撃する<sup>なみ</sup>ようなことのない視座構造を言う。しかもその理想の為に、無償活動（ボランティア）程度ならばともかく、自らを社会的にあるいは肉体的に無とすること（自殺）は、宗教者でない社会人には選択肢であってはいけない。逃げることなく、塵泥の如き現実の中で、自分で考えて能動的に働き続ける能力をタフという。

## V. コモン・グラントの否定～そこから始まる強い未来

### 「人間」？

タフとは結局、他者あるいは異文化との間にコモン・グラント（精神の陸橋）があるという考えが幻想であることを認識することである。自分と他の人間との間に広がる深海には底がない。そもそも我々は皆同じ人間であろうか<sup>23</sup>。

生物学的には、ヒトは地球上に最も広く分布する生物で、それにも関わらずに未だに種分化しておらず、地球の裏側のヒト同士でも子供とその次の世代F2を生むことが出来る。ヒトは地球上の「自然界」の一部だが、科学・技術により自分で創出した「文化環境」という舞台に適応して進化したからである<sup>24</sup>。だから我々は確かに皆ヒトであるが、本当に皆人間であろうか。

文化的には否である。地球上のヒトは皆同じ人間であると信じているのは、現代の、それも naïve でお人好しな日本人などの一部の人間でしかない。原始時代では、「人間」とは自分が属する「村」という共同体とその近隣の共同体の構成員だけであつたらう。それは自己とそのコミュニティーのみを中心とした極めて利己的な概念であつた。その「人間」の範囲は、時間軸と共に徐々に拡大はしていったが、基本は変わらずに、未だに様々な「コミュニティー」が根強く存続している。

その中で最も堅固・頑固で強力で影響力が強いのは、キリスト教と謂う「コミュニティー」である。その福音を受けていないヒトは「人間」と見なされない。

コロンブスが「発見」した南北アメリカ大陸を征服したコンキスタドレスが「インディオ」を躊躇いもなく多数殺戮した<sup>25</sup>のも、彼らが「人間」でないからである。それは教皇パウルス3世が1537年の勅書(Papal bull “Sublimus Dei”)で、福音を理解する能力がありそれを希求しているからとの理由で、「インディオも人間である」と宣言するまで続く。

勅書を出した同年に、教皇が修道会として認めたイエズス会に属する宣教師ザビエルは、教皇のちょうど没年の1549年に日本に布教に訪れる。日本人も「イン

ディオ」だからである。

マルティン・ルターに対処し、ヘンリー8世を破門したこの教皇は、ミケランジェロにシステリーナ礼拝堂に《最後の審判》(図8)を描かせた人文主義者(ウ



図8 ミケランジェロ・ブオナローティ システリーナ礼拝堂祭壇壁画《最後の審判》1535年-1541年

マニスタ)としても有名である。しかしそのウマニタの認識は、今言うところの「ヒューマン」(人間らしい情味がある)でない。しかしそもそも、「ウマニスタ」あるいは「ヒューマン」が由来する「フマニオール」(humanior = ラテン語「人間的humanus」の比較級で「もっと人間らしい」の意)は、蔑視すべきhomo barbarus(「野蛮人」)に対置される、優雅で文化的で徳と教養を備えたhomo humanus(「人間らしい人間、文明人」)を意味する排他的な概念である。ミケランジェロの《最後の審判》で、地獄に墮ちるべきものの中に、「野蛮人」や「インディア」や「日本人」らの非キリスト教徒は居るのである。

以上は、「人間が発見」がされ「再生」し輝いたルネサンス時代という古い、今から見れば中世の如くに暗黒の過去のことであり、現在の彼の「コミュニティー」の認識は異なるのであろうか。いずれにせよ、裁判で法の不遑及が原則であるように、過去を現在の価値観と言う法廷で断罪することは意味がない。

そこで現在の彼の「コミュニティー」の聖なる書をめくると、以下の様にある。

「汝(ユダヤ人)らは己が父悪魔より出でて、己が父の慾を行はんことを望む。彼は最初より人殺しなり。また眞その中になき故に眞に立たず、彼は虚偽をかたる毎に己より語る、それは虚偽者にして虚偽の父なればなり。」(新約聖書『ヨハネによる福音書』8:44)<sup>26</sup>(下線筆者)

ヒットラーが吐くが如きこの言葉は、ルターにも正しいと認められた『ヨハネによる福音書』<sup>27</sup>のものであり、今も特にプロテスタントの間で高く評価される。しかし下線部の如くに、自己が属する「コミュニティー」の外の者は、「悪魔より出で」た「最初より人殺しなり」と断ずるのが、今なお変わらぬ「人間」同士の現実なのである。

以上、判りやすいキリスト教という「コミュニティー」を採り上げたが、勿論我々「人間」は他の数多の「コミュニティー」を護持している。いずれにせよ「人間」とは、それぞれの自己の「コミュニティー」の教理に依存した抽象概念でしかないのである。

但し、より正確にはヒトも抽象概念であり、現実にはヒトは居ない。居るのはオトコあるいはオンナ、及び肉体的あるいは精神的にその間のオトコ×オンナだけであり、我々はその「肉体という牢獄」(プラトン)に死ぬまで閉じ込められている。「牢獄」の見面や形を衣装や化粧や手術で若干変えることは出来るが、別の独房に移ることはできない。

従って、「ヒト」としても「人間」としても、我々は終に他者を死ぬまで理解することはできない。

## 一視同仁から自利利他円満へ～多文化共修共生授業の最終目的

むしろ、自他の相互理解は不可能であると知り、自分の「牢獄」の国境を堅持することが、異文化共生、相互理解の第一歩である。

文化の基層においては人類は皆兄弟の如くに同じであり、多くの思考を共有しているとの考え方は、「地球倫理」とも呼ばれる考え方であり、それが「ヒト」と「人間」の観念の間を結ぶ。しかし、少なくとも宗教、国家と言った文化の表層においてはコモン・グラントはあり得ない。結局、コモン・グラントがないことを知ることがコモン・グラントである。その冷徹な

覚悟を、確固とした未来の拠って立つ地盤にしないと  
いけない。またこれを知ることが、解釈の学である人  
文社会文系学問、特に歴史学のみによって到達できる  
多文化共修共生授業の最終目的である

ジョン・レノンが「イマジン」で歌い上げるように、  
国や国境や宗教さえもなく、人々が分け隔て無く、争  
うことなく平和に暮らすこと、などはできない。たと  
え科学的でなくても宗教が必要であるように、理想に  
は反しても国境は必要である。実際に近代において国  
境を越えたものは、国旗を護持した帝国拡大主義であ  
る。もしくは、国旗を捨てて国境を越えた、階級連帯  
によるインターナショナルであった<sup>28</sup>。

既に中唐の韓愈は、人間の本質を<sup>たず</sup>原ねる「原人」論  
で、「一視同仁」、即ち全ての人を平等に見て等しく仁  
愛を施すことを説く。これはプラスの概念とされており、  
例えば『米欧回覧実記』では「民主ノ風ニ生長シ  
一視同仁ノ懐アリ」とある。そして、陸奥宗光が日清  
講和条約作成にあたってその基本姿勢は、「将来、日  
清両国人民の間において怨恨の痕を断ち、従って我が  
国一視同仁の主義を広く世界に発揚せしむるの趣意に  
基づきたり」（『蹇蹇録』）であると明治天皇に奏上し  
ている。

しかしその意図はいかに善いものであるとしても、  
現実にはこれは「我が国」日本の視座からの一視同仁  
の主義でしかないことは、その後の日中関係の歴史を  
辿れば明瞭である。同様に中国からみた場合の「一視  
同仁」も、「我が国」中国以外の夷狄を平等に扱うと  
いう、儒教的観点からの、絶対的上位者からの恩恵を  
表す態度となる。

日本が植民地で皇民化教育を行ったのも、上述の「内  
鮮一体」も、上位者からの一視同仁ゆえであった。そ  
れが日本国内に於いて使われるときは、「(日本の皇室  
が)此の臣民を撫養し、一視同仁決して恩仇の別を為  
すべからず」（陸羯南『近時憲法考』1-20）などのよ  
うに上位の者からの視点で使われる。

「イマジン」の説く“no countries”, “all people”, “no  
religion”ではなく、一視同仁の「一」とか「同」で  
もなく、先ず「自」と「他」の別を認識しなければな  
らない。それは自他の別を認め自他に距離を置いた相  
対的価値感・史観の獲得でもある<sup>29</sup>。その上で、なる

べく戦いの少ない状態を維持して共生を模索するしか  
ない。

ならば、大乘仏教菩薩道の理想である「自利利他円  
満」<sup>30</sup>を目指すべきであろう。ここには自他の峻別が  
あり、その上でこの場合、阿弥陀が佛になって、衆生  
を往生せしむるのであるから、先ず「自利」があって「他  
利」が叶う。

もしもこの世に意義があり人生が楽しいとしたら、  
それは我々が自他として互いに異なるからである。男  
と女は異なるから楽しく性的交流を行い子供を産むこ  
とができる。世界は多くの異なる他者から成り、しか  
し同じ尊厳と機会と義務を負った者同士であるとの認  
識の上ではじめて、我々は次世代を育成し、“a future  
based on mutual respect, mutual resolve and mutual  
responsibility”<sup>31</sup>を希求することができるのである(図9)。

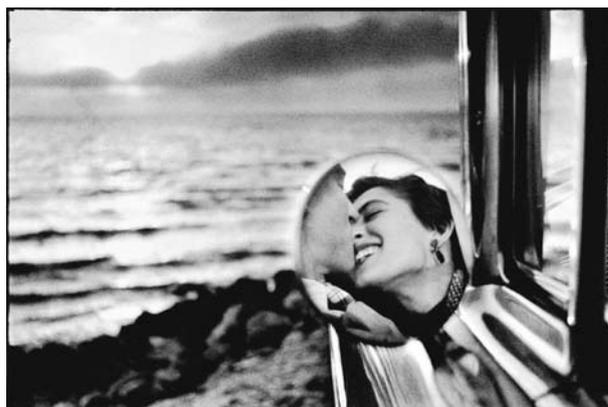


図9 エリオット・アーウィット 《U.S.A. California, 1955》  
1955年

註：

- 1 本稿は、国際シンポジウム『留学生と日本人学生が共  
に学ぶ場を作るーグローバル人材を育成する授業とはー  
(International Symposium. Planning Interaction  
between Domestic and International Students in the  
Classroom - Developing Students' Global Talent)』  
(東北大学高等教育開発推進センター、国際教育院、  
メルボルン大学 Centre for the Study of Higher  
Education共同開催、2011年度豪州“Prime Minister's  
Education Assistance Program for Japan”, G30 (大学  
国際化のためのネットワーク形成推進事業) 補助事  
業、2012年9月12日、於東北大学)での小生の発表

- "Multicultural University classes: Finding a common ground for reaching a mutual understanding"を基にして、大幅に加筆修正したものである。なお本稿では日本の状況を相対視する為に、オーストラリアや中国等を比較の視座として設けた。
- 2 Cf. 拙稿「人のすまい、民族のすまいー中央アジアのウズベキスタンでの美術・考古学予備調査を踏まえて」『京都造形芸術大学比較藝術学研究センター紀要』1, 2006, pp. 136-146.
  - 3 宇野隆夫「三内丸山遺跡のヒスイはどこから来たかー縄文文化と東アジア」『世界史から見た日本の歴史38話』文英堂2000. 拙稿「文化と植民地時代ー中韓日の閑適詩の系譜における金素雲訳詩「南に窓を」の意義ー」『植民地時代の文化と教育』東北大学出版会2003も本稿各所で参考されたい。
  - 4 この様なことは勿論日本だけのことではない。2000年のシドニー・オリンピックで優勝したキャシー・フリーマンは、戦勝を顕示する周回の時に、オーストラリア国旗と共にアボリジニーの旗を身にまとった。国家の中にあるいは外に同格に先住民の社会があるべきであることを示したのである。
  - 5 以前小生は関西の大学で授業中に迂闊に、「(欧米との比較において)我々日本人は・・・」と発言して、ある学生に「全員が日本人だと思ってんのか!」と大変に怒られた。全く政治的・歴史的文脈ではなかったが気を付けて発言すべきであった。
  - 6 こういった「民族の国家史のコンセプト」を巡る議論の集大成として第二次世界大戦中に民族学者・考古学者トルストフらが、新しい民族起源学を成立させる。この考えはソ連で基本的に維持され、ソ連中央の学者の主導で発展し、やがて民族共和国の学者に受け継がれていった。ソ連崩壊後の中央アジア諸国では、ソ連時代の民族起源論を応用した自生性の要素と、民族移動の要素を取り混ぜつつ、古い民族・偉大な国家に遡る国民史が記述されつつある。また、独立記念日やナウルズの祝典コンサート、祖国を題材とする歌謡曲などによって「共通の記憶」が今現在創られてゆく。以上、宇山智彦, s.v., 『中央ユーラシアを知る事典』; 帯谷知可「最近のウズベキスタンにおける国史編纂をめぐるー「民族独立理念」のもとでの「ウズベク民族の国家史」ー」『東欧・中央ユーラシアの近代とネイション I I』(北海道大学スラブ研究センター研究報告シリーズ89) 2003.
  - 7 最近の研究に関しては以下参照。『植民地時代の文化と教育』東北大学出版会2013.
  - 8 『モダン日本・朝鮮版』第10巻第12号, 1939年11月1日に掲載.
  - 9 神谷忠孝「戦時下の朝鮮文学界と日本ー「内鮮一体」についてー」『北海道文教大学論集』9, 2008, p. 13から引用した.
  - 10 神谷前掲論文(註2) p. 14から引用した.
  - 11 齋藤一晴『中国歴史教科書と東アジア歴史対話』花伝社2008, p. 258ff. 及び齋藤一晴「中国の歴史教科書と歴史教育」(日本学術会議 史学委員会 歴史認識・歴史教育に関する分科会 第22期第4回会議 2013年1月7日於早稲田大学)での報告と配付資料からの引用である.
  - 12 仲尾宏『朝鮮通信使をよみなおす』明石書店2006; ロナルド・トビ『「鎖国」という外交』小学館2008等.
  - 13 文部科学省報道発表「外国人留学生在籍状況調査」(平成24年1月20日)(文部科学省HP. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/01/1315686.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/01/1315686.htm). 2012年9月1日閲覧)
  - 14 Cf. 鳥飼玖美子『「英語公用語」は何が問題か』角川新書2010; 津田幸男『英語を社内公用語にはしていない3つの理由』阪急コミュニケーションズ2011.
  - 15 加納孝代『「ギヤドペカドル」と日本』、『文明としての徳川日本』(叢書比較文学比較文化1), 中央公論, 1993.
  - 16 森安孝夫『シルクロードと唐帝国』講談社2007, pp. 17-27.
  - 17 Lactantius, De mortibus persectorum 44. 6-10.
  - 18 前田耕作「トロイの木馬」『世界美術大全集 中央アジア』小学館1999, pp. 299-304.
  - 19 その意味に於いて、ハーバード大学で日本史を講じた北川智子氏の意義は大きい(北川智子『ハーバード白熱日本史教室』新潮新書)。但し、これは優れた戦略的オリエンタリズムに乗って、若い美女という美しいパッケージをしたビジネスとしての成功である。ゆえにその商品構成や演出方法(FD)から学ぶ

- べきことは多い。但し商品の中身そのものの日本史は内容がない。FDを重ねることや売り方は大事だが、やはり教授行為は商行為ではなく、教員は商人であるべきではない。
- 20 鷺田清一『メルロ・ポンティ』講談社20032, pp. 74-278.
- 21 鷺田清一『顔の現象学』講談社学術文庫, 1998, pp. 84-99.
- 22 小宮山宏『「課題先進国」日本ーキャッチアップからフロントランナーへ』中央公論新社2007.
- 23 拙稿「教養教育のありかたと歴史教育の重要性について～対象を相対化する視座と能力の涵養の場として」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』6号, 2011, pp. 79-94.
- 24 ヒトは「自然界」の一部だが、「文化環境」による自己異化を達成し、「自然」という造物主から進化の権利と手段を奪い取り、未来を自己決定する不遜な存在であること、その「文化環境」という利器は両刃の剣であることは、全学授業において学生、特に福島原発事故に見るようにトランス・サイエンス時代が益々進む世代に教授すべき目標である。結局はヒトは、自然史の微少部分でしかなく、黄梁の一炊、邯鄲の夢の如くに束の間の異化である。との自覚が大事なのである。Cf. C. レヴィ＝ストロース『悲しき熱帯』（I 巻 川田順造訳, 中央公論新社2001）, pp. 425f; A. M. Weinberg, “Science and Trans-Science” in *Minerva* 10(1972), p.209.
- 25 B. de las Casas, *Brevisima relacion de la destruccion de las Indias*, 1552.
- 26 日本聖書教会『舊新訳聖書』2008, p. 146. Cf. 竹山道雄「聖書とガス室」『人間について』新潮社1966, pp. 21-26.
- 27 M. ルター『新約聖書への序言』「新約聖書の正しい且つ最も貴重な書はどれであるか」（1522）（石原謙訳『キリスト者の自由、聖書への序言』岩波文庫1955）.
- 28 佐藤優『人間の叡智』文春新書2012.
- 29 相対的な価値感・史観については、拙稿「文化と植民地時代」（註3）や拙稿「教養教育のありかたと歴史教育の重要性について～対象を相対化する視座と能力の涵養の場として」（註20）を参照のこと。
- 30 道元『正法眼蔵』, 親鸞『浄土和讃』T2650-83. 0656c27等.
- 31 オーストラリア首相Mr. K. M. Ruddによるオーストラリア先住民に対する謝罪演説"Apology to Australia's indigenous peoples"（2008年2月13日）の最終段落である。

#### 図版出典：

図1. 国立科学博物館2005年特別展「縄文VS弥生 ガチンコ対決!!」ポスター；図2. 『世界美術大全集 イタリア・ルネサンス1』小学館1993, 図版144；図3. B. J. Kemp, *Ancient Egypt, London and New York*, 1989, fig.12を加工；図4. 国立歴史民俗博物館編『装飾古墳が語るもの』吉川弘文館1995, fig.19；図5. 『世界美術大全集 中央アジア』小学館1999, 挿図231；図6. 谷岡清『アフガニスタンの美』小学館1997, fig.6-20；図7. Still from "Meshes of the Afternoon"；図8. 『世界美術大全集 イタリア・ルネサンス2』小学館1994, 図版99；図9. E. Erwit, *Personal Exposures*, New York 1988.

#### 附記：

本稿は東北大学高等教育開発推進センター長裁量経費「平成23年度高等教育の開発推進に関する調査・研究経費」の助成を受けた研究成果の一部である。ここに記して深謝する次第である。

# 大学院生向け大学教員準備プログラムに関する考察

佐藤 万知<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高等教育開発推進センター

## はじめに

本稿では、教育関係共同利用拠点事業<sup>1)</sup>の一環として2010年より継続的に実施した米・豪への訪問調査(本稿末尾の「調査日程」参照)、研究会、東北大学大学教員準備プログラム(2010年度、2011年度実施分)の成果を分析し、大学院生段階における大学教授職への準備のあり方について考察する。

大学教員のキャリアステージを考える場合、大きく初期、中期、後期キャリアにわけられるが、初期キャリアは入職後からではなく、大学院での経験も含むと考えると(Austin, 2002)、大学院生が大学教授職に向けて社会化(socialization)していくプロセスは大学院段階から発生していると考えられる。そこで、社会化という視点から考えた場合、既に実践されている大学教員準備プログラムなどがどういった社会化の機会を提供しているのか(プログラムの内容)、大学院生や大学にとってなぜそれらが必要だと考えられ(プログラム提供の動機)、どのような仕組みで社会化のプロセスを支援しているのかについて考察する。

## 1. 大学教授職への社会化

社会化とは個人が組織での役割を果たすために必要な社会的知識、技能を獲得するプロセスのことを指す(Van Maanen 1976)。大学教員として成長するプロセスを社会化の観点から考えると、大学教員は所属する大学という組織における社会化と、専門分野(discipline)における社会化の両方を経験すると言える。専門分野における社会化は、特に、修士論文や博士論文を執筆するプロセスで、専門とする分野の知識体系や研究の作法、専門用語などを身につけていく形

で起きる。専門分野の影響については、大学教員の帰属意識やアイデンティティという観点からも多く議論されてきた(Becher 1989, Henkel 2000, Geertz 1983)。

一方、大学組織における社会化は、これまであまり注目されてこなかった視点である。所属する機関がどのような性格をもった高等教育機関で、自分の役割が何かを理解することは、重要なことである。しかし、入職後も研究の成果は学会に対して発信され、組織内のつながりよりも、同じ分野の研究者とのつながりの方が強くなりがちな大学教員にとって、自らを組織の一員として認識し、所属組織における社会化を意識することは容易ではないのかもしれない。

それではどのような時に、組織の一員としての自分を意識するのだろうか。教育活動や学内委員会などの業務に取り組むことを通して意識すると考える。特に教育活動は大学の教育理念を理解し、自らの授業をカリキュラム全体に位置付け、所属する大学の学生に適した内容を提供するなど、必然的に組織について考えざるをえないものである。

しかし、教育活動は個人的な活動という教員意識が依然として強い日本の大学で、教育活動を組織的に設計するという発想は理解されているものの、必ずしも実践されているとは言い切れないのが現状ではないだろうか。そのため、大学教授職への社会化といっても、専門分野に対する社会化のみが意識され、所属組織に対する社会化は意識されていない可能性が高い。もしくは、意識されても同じ専門分野の教員集団である研究科や学部における社会化であり、大学レベルではないのではないかと考える。

従って、入職段階で、大学教授職のキャリアステー

\* ) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター machisato@m.tohoku.ac.jp

ジを歩み始めたと考えるだけでなく、大学という組織の一員としての教員の役割についても考えることができるように、大学院段階で準備をすることが重要だと考える。それでは大学院段階でどのような経験を持つことが、その後の円滑な社会化のプロセスにつながるのだろうか。

## 2. 大学院の大学教員養成機能

上記の課題を考察する前に、大学院における大学教員養成についてどのような課題があるのか考えてみる。

大学教員を養成する機関として、大学院の果たす役割は重要である (Austin, 2002)。しかし、日本の場合、大学院における大学教員養成機能が十分に成立する前に、大学や大学院を取り巻く環境が大きく変化し、大学教員養成に関しては新たな課題がうまれているのが現状である。

日本では、1877年に最初の近代大学である東京大学が発足した。当初は、外国人教員が教員の大半を占め、近代西欧の学術を輸入し、日本人の大学教員を育成することがひとつの目標であった (石井2008)。その手段として、海外留学制度が利用され、大学卒業後、留学をし、その後自国の大学教員になるという養成パターンが成立した。つまり、大学院を経由しない養成ルートが形成されたことになる (石井 2008)。

第2次世界大戦後、アメリカをモデルとした大学・大学院制度が導入され、博士課程は研究者養成機関として、課程博士を輩出するという理念に基づく制度改革が進められた (石井2008)。しかし、学位制度と大学教員養成が実態として結びつく前に、さらなる大学院改革が進められ、大学院の大学教員の養成機能については、議論が十分にされないまま現在に至っている。現在では、新任教員のうち、日本の大学院から大学教員ポストに入職するのは全体の10%程度で、その他は企業や官公庁、海外大学院修了生、研究所等の出身者などで占められている (平成22年度学校教員統計調査、羽田発表資料 (2012) より)。大学教員へのキャリアパスが多様化していると考えられる一方で、大学教員養成機関としての大学院の機能が低下しているとも考えられる。大学教員養成における大学院の役割が課題として挙げられる。

上記のような状況の中で、以前は、大学教員養成において重要な役割を果たしていた仕組みとして講座制があった。講座制において、大学教員は特定の研究分野を担う講座に所属をし、講座の中で昇進をした。そのため、日常的な活動の中で、同じ講座の教授から助教教授 (現在の准教授)、講師、助教に対する指導が行われ、新任教員は徐々に大学教授職に関する理解や、知識、資質を身につけることが可能であった。講座制の中で大学教授職に対する社会化が進められ、それはまた、専門分野に対する社会化とほぼ同義であったことも指摘できる。しかし、講座制が廃止され、大学だけではなく、大学院の大衆化が進むと、こういった徒弟制は徐々に成立しなくなってきたと考えられる。従って、講座制に代わる大学教員養成の仕組みが必要となっている。

次に、従来の大学院教育によって、大きく変容しつつある大学に適した大学教員を育成できるのか、という課題が指摘できる。高等教育の先進国では、大学や大学教授職の多様化が大学教員の養成に対する意識の高まりに貢献している (McAlpine and Akerlind 2010)。大学の多様化はこれまでとは異なる種類の大学が増えることを意味し、そういった大学における大学教員の役割をどう理解し、どのように適応するのか、ということが課題となっている。つまり、将来の大学教授職をどのように想定するのかによって、大学院の大学教員養成機能のあり方が変わると考えられる。

最後に、大学教授職への道を進むために、大学院生は大学教授市場における激しい競争に勝たなければ行けない。大学院としても修了生に学位の取得のみならず、大学教授職を得るために有利な経験を大学院在席期間中に積ませることが重要となってきている。

以上のように、日本の場合、戦後の大学院制度の導入に伴う特有の課題と、アメリカやイギリスなどでも共通してみられる近年の大学を取り巻くさまざまな変化に起因する課題を抱えていることが明らかになった。

さて、大学院における大学教員養成という課題は、日本だけではなく、アメリカやオーストラリア、イギリス、フランス、ニュージーランドなど各国で取り込まれている。これらの国々では、どのような動機づけで、どのようなプログラムが実践されているのか、ア

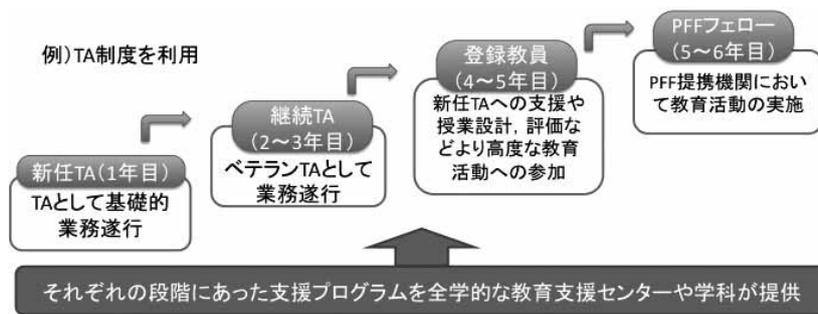


図1 TA制度を基軸とした段階的プログラム (Border and Hoene, 2009, 吉良, 2012を基に執筆者が作成)

アメリカとオーストラリアの事例を考察する。

### 3. TA研修から発展したアメリカの大学教員準備プログラム

Preparing Future Faculty Programという名称はアメリカの大学で1980年代に使われ始めた。第2次世界大戦後、復員兵援護法や公民権法の成立などを背景として、大学への進学者数が急増すると、大学は大学院生をティーチング・アシスタント (TA) や講師として雇用し、対応した (Border and Hoene 2009)。学士課程教育における大学院生への依存度が高まると、学生や保護者から教育の質に対する懸念の声が高まり、これに対応するため各大学においてTA研修が実施されるようになった (吉良2008)。その後、コロラド大学ボルダー校をはじめとするいくつかの研究大学では、TA研修を単にTAとして働くための研修としてではなく、大学教授職に向けての訓練として位置付け、プログラムを開発・提供し始めた。1980年代後半には、TA研修に係わる教職員のネットワークが全米に広がり、活発な議論が繰り返されることとなった。

このような動きを受けて、1993年に大学院協会 (Council of Graduate Schools, CGS) とアメリカカレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities, AAC & U) がピュー・チャリタブル・トラストの財政的支援を受けて「将来の大学教員準備プログラム (Preparing Future Faculty, PFF) の実施を始めた (Border and Hoene 2009)。TA研修がTA業務を円滑に遂行することを目的としているのに対し、PFFは大学教員としての役割と責任を認識させ、大学教授職への準備をすることを目的とした (吉良2008)。提供されたプログラムでは、博士号授与期

間である研究大学を中心として周辺高等教育機関とのクラスターが形成され、参加者は所属大学のみならず、提携する高等教育機関における教育活動にも従事するという仕組みになっている。プログラムでは単に教育能力だけではなく、教授会や委員会への参加などを通して、大学教員に必要なさまざまな能力・資質を身につける。参加者には所属大学および派遣先の大学からメンターがつけられる点もPFFの特徴である (吉良2008)。つまり、大学院に在席しつつ、他大学における大学教員としての社会化をメンターに見守られながらできるということが言える。現在では、CGSとAAC & UによるPFFは終了したが、参加校は様々な形式で大学教員準備プログラムに相当するプログラムを提供している。

アメリカでこのように実践的な大学教員準備プログラムの提供が可能になっている背景には、TA制度、大学院をまとめる組織であるGraduate School、そして、テニュア・トラック制度の存在が指摘できる。TAとして教育活動に従事する限り、そのための訓練は必要である。つまり、TAとして働く大学院生の側からもTAを雇用する学部や研究科からもその必要性を認められている。TA研修の内容を決めるにあたって、研修プログラムを提供するセンター (例えばカリフォルニア大学バークレー校のGraduate Student Instructor Teaching and Resource Center) が大学院を統括するGraduate Schoolと協働する事で、全学的な活動が可能となっている (2010年12月13日, Linda von Hoene氏への聞き取り調査)。テニュア・トラック制度は、大学教員に一定期間任期をつけて採用し、任期中の業績を審査し、合格者に対して終身雇用を与える制度である。つまり、大学教員は学位を取得後、ステップに乗っ

取って業績を蓄積することで昇進ができる仕組みとなっている。そこで、TAとしての経験や大学教員準備プログラムへの参加業績がテニユアを取るためには有益であると考えられるため、参加者の動機付けにもなる。このような背景のため、大学教員準備プログラムを促進する力が働いていると考えられる。

大学院生が教育活動だけではなく、その他の活動にも従事する現場があり、現実的な課題に取り組むために支援プログラムが提供されている、という点がアメリカで実施されている大学院生を対象としたプログラムの特徴と言える。

#### 4. 大学院教育の質保証を意識したオーストラリアの大学院生対象の専門性開発プログラム

日本と同様、オーストラリアの大学では大学院生がTAとして積極的に教育活動に従事することは少ない。そのため、大学院生を対象とした支援プログラムは、大学教員準備を目的としたものではなく、専門性開発を目的としたものが多い。それでは、大学院生対象の専門性開発プログラムの背景には何があるのだろうか。

まず、大学院教育の質保証の影響が指摘できる。オーストラリアはもともと複合的な質保証制度を取り入れ、それらに対応するために機関調査部門 (Institutional Research) が早くから設置されてきた (杉本2009)。機関調査部門によるデータの収集や分析をもとに、改善案が作成され、例えば教育改善に関しては教員の専門性開発の取組に反映されるという仕組みになっている (杉本2009)。高等教育開発に携わる教職員の専門職団体として Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) がアメリカの高等教育開発専門職団体である Professional and Organizational Development Network (POD-Network) より先の1972年に設立されるなど、オーストラリアにおける大学教員の専門性開発に関する取組や研究はアメリカやイギリスと比較しても先進的であると言える。

学習成果に着目した質保証の取組として、学生が学位プログラムにおいてどのような能力や資質を身につけたのかをそれぞれの大学が指標 (graduate attribute) として設定したことは国際的にも関心を集

めている (杉本2009)。これは大学院レベルでも設定されており、指標を満たすために、学位プログラム以外に支援プログラムが提供されている。

例えばメルボルン大学の場合、博士取得者が持つ資質や能力として4つの中核的な資質と、13の要件を提示している。中核的な資質とは、学際的な知識の保有、コミュニティにおけるリーダーとしての資質、文化の多様性に対する感受性、そして、活発な世界の一員であることの4つである。要件としては、研究課題を設定し、独自の研究を遂行できる力を保有することや、研究成果を多様な観客に向かって口頭や文章として伝えることができる力を保有すること、高い問題解決能力や柔軟性を持つことなど多岐に渡る。これらの資質や能力の中には、博士論文を執筆する過程で身につけられるものもあるが、それ以外については、大学院生支援組織 (Melbourne School of Graduate Research) が支援プログラムを提供している。支援プログラムの開発・実践に係わる担当者によると、大学院生が大学院修了後のキャリアを意識して博士課程の期間を有益に使うことができるよう、意識してプログラムを開発しているとのことである (2011年2月28日 David Beckett氏への聞き取り調査)。つまり、質保証の観点から、大学院生が学位取得時に保有すべき資質や能力を基準として設定し、その基準を満たすための学位プログラム設計がなされているのか、学位プログラムで不十分な点は支援プログラムなどで補充されているのか、というようにチェックできる仕組みとなっている。

大学教員準備プログラムではないが、教育活動に関する専門性開発プログラムを提供する大学はある。例えば、オーストラリア国立大学は、チューター (アメリカでいうTA) として働く大学院生を対象に教授学習に関する基礎的な知識を身につけるプログラムを提供している。また、大学院生から大学教員への円滑な移行を支援するためのプログラム (Pinnacle teaching training program) も提供されている。このプログラムでは、参加者 (博士課程在籍者) が教員とペアになって、コースをデザインし、実際に提供することを経験する。

このような取り組みが実施される背景には、大学教授市場における国際的な競争の存在が指摘できる。

オーストラリアの大学院を修了後の就職先はオーストラリアの大学には限定されない。限定された数の大学しか存在しないオーストラリアと比較すると、アメリカやイギリスの方が大学教授職市場は大きい。しかし、その場合、これらの国で博士の学位を取得した院生との競争に勝たなければいけない。オーストラリアの大学院生の大学教授職市場における競争力を高めるためには、今後、大学教員準備プログラムに値する取組は拡大していくと予想される（2011年3月3日 Marnie Hughes-Warrington氏への聞き取り調査）。

## 5. 日本における大学教員準備の取組概要

日本における大学教員準備プログラムで、最も早く実施されたのは広島大学による「アカデミック・キャリア・ゼミ」である。1999年に開始されたこのプログラムは、大学教員をめざす大学院生を対象に、大学教員として習得しておくべき基礎的知識を講義形式で提供していたが、2002年に終了している。2005年頃から、国内事例が増加し、現在では京都大学（「大学院生のための教育実践講座」「文学研究科プレFD」）、名古屋大学（「大学教員準備講座」）、筑波大学（ティーチング・フェロー（TF）制度）、北海道大学（PFF講座、TA研修制度）、広島大学（Ed.D型大学院プログラム）、東北大学（「東北大学 大学教員準備プログラム」）などが取組を実施している。

これらの取組は大きく2つに区分することができる。1つはTA研修を発展させたタイプ、もう1つはFDの対象を拡大したプレFDというタイプである（田口2010）。

TA研修を軸としたタイプの場合、TAとしての活動、特に教育活動を大学教授職に向けての準備と位置付け、研修を行い、実践を通じた学びの機会を提供している。しかし、日本のTAはアメリカとは異なり、出席確認や授業用資料の印刷など実際の教育活動に係わらない場合が多いため（近田・夏目、2008）、筑波大学などでは、TAとは別にTF制度を設け、大学院生が実際に授業の設計や提供をするなど、より深く教育活動に係わるよう工夫をしている。

プレFDタイプの場合、大学教授職や高等教育に関する知識や理解を深めるとともに、教育活動に関する基

礎的な知識を身につける内容となっている。前者タイプと比較すると大学教員というキャリア全体について取り扱うため、多角的な視点で大学教授職に対する理解を深めることは可能だが、実践を伴わない場合が多いので、具体的にどのようなスキルや知識が身に付いているのか不明瞭であることが課題としてあげられる。

いずれのタイプにしる、大学院教育全体にプログラムをどう位置づけるのか、教育活動に係わる実践的能力をどのように身につけるのか、研究科との連携をどのように強化するのか、そしてプログラムの効果をどう測定するのか、といった課題が残されている。

大学教員に必要な能力をどう捉え、準備段階でどこまでを取り扱うのか、という視点でこれらのプログラムを分析してみると、能力の全体像を示した上で大学教員準備プログラムがどこまでの育成を目標としているのか必ずしも明確にしていないことがわかる。

大学教員準備の取組の多くは、大学教員の役割を、教育、研究、社会貢献、管理運営、専門家としての活動など多岐に渡るものだと想定し、大学教員に必要な能力とは、それぞれの役割に伴う知識やスキル、態度であると捉えている。しかし、大学院生を対象としたプログラムや活動でどこまでを取り扱うのか、という枠組みは大学によって異なる。

例えば、名古屋大学が大学院共通科目として提供している「大学教員準備講座」では、授業の目的として、広く大学や大学教員の職務について理解することや、大学という組織で働くために必要な知識やスキルを身につけることなど、大学教授職の全体像を取り扱うことを目指している。2005年度より開始した取組を踏まえ開発した教科書「大学教員準備講座」が授業の骨格となっている。

一方、2012年度より大学院授業として開講される予定の東京大学フューチャーファカルティプログラムでは、大学教授職や大学教育の課題について学ぶ機会を設けつつも、教育能力の育成をコアに位置付けている。同様に、京都大学文学研究科プレFDプロジェクトにおいても、教育能力の育成が目的となっている。文学研究科プレFDプロジェクトは、文学研究科が発案し、高等教育研究開発推進センターの支援を受け、実施されている。「文学研究科は、現実には、高等教育機関

に対して「教育者」を送り出す役割を担ってきながら、そのような役割に対応する制度設計を怠ってきたのである」（田口ほか2010）という記述からも明らかなように、大学教員に必要な能力のうち、研究能力については、すでに大学院教育で育成されており、教育能力について育成する機会が必要だという認識が大学院側にもあることがわかる。

いずれにしろ、これらのプログラムでは、大学教員に必要な能力を明示しているわけではない。

大学教員の専門性を明示している事例としては、立命館大学の取組があげられる。立命館大学は、イギリスのPGCHE（高等教育資格課程）やオランダのBTQ（基礎教授資格）を基に専門性基準枠組みを策定し、実践的FDプログラムを開発している。枠組みは、学習活動の設計、授業の質の保証、自己の専門性の継続的な発展などの観点と、それぞれの観点に対応する具体的な能力の記述によって構成されている。大学準備セミナーでは、高等教育の基礎知識や大学教員の役割や責務の理解、シラバス作成など基礎的スキルの獲得を目的とし、オンデマンド講義とワークショップが提供されている。

## 6. 「東北大学 大学教員準備プログラム」実践からの考察

「東北大学 大学教員準備プログラム（以下、「TU. PFFP」とする）」は2010年度より提供を開始し、プログラム実施期間中の参与観察や、参加者による評価などをもとに毎年プログラム内容を改善している。

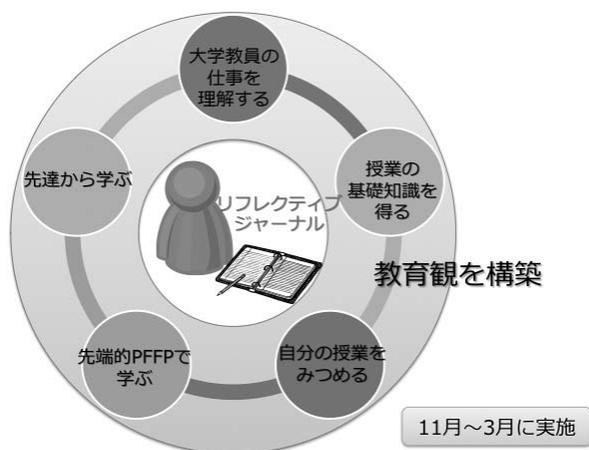


図2 東北大学 大学教員準備プログラムの構成

（TU. PFFPの詳細については、「2011年度東北大学 大学教員準備プログラム報告書」を参照のこと。）  
TU. PFFPでは、大学教員に必要な能力や知識を獲得し、円滑に初期キャリアをつんでいくことができるよう大学教授職への準備を図ること、他分野の参加者と交流し、将来の同僚について知るとともに、大学における多様性を体験することを目的としている。大学教授職や大学教育に関する多様な「視点」と他分野の人と交流したり、教育実践をしたりする「場」の提供をし、参加者が大学教授職に対する「姿勢」をつくり、それを「言語化」することを支援している。特に、自己省察力を身につけることと、教育観を構築することを重要な目標として設定している。構成は図2の通りである。

2010年度から2012年度までの参加者の構成は以下の通りである。（なお、2011年度より、新任教員の参加も認めている。これは、新任教員向けプログラムを開発することを目的としている。）

### 【2010年度：13名（男7：女6）】

D1	D2	D3	OD	PD	合計
2	3	7	1	0	13

医学：6，国際文化：5，環境科学：1，経済学：1（うち留学生：8）

### 【2011年度：18名（男11：女7）】

D1	D2	D3	OD	PD	助教	講師	准教授	合計
4	5	4	1	1	1	0	2	18

医学：2，工学：3，理学：1，薬学：1，国際文化：4，情報科学：2，文学：4，法学：1（うち留学生・外国人教員6）

### 【2012年度：12名（男7：女5）】

D1	D2	D3	OD	PD	助教	講師	准教授	合計
4	5	4	1	1	1	0	2	18

工学：3，農学：1，情報科学：1，国際文化：1，文学：1，教育学：1，法学：1，経済学：1，高等教育開発推進センター：2（うち留学生・外国人教員：3）

参加者に対して実施したアンケートや聞き取り調

査、プログラム実施期間中の参与観察、参加者が記述をしたりフレクティブジャーナルや課題論文などを分析した結果、次のような課題が明らかとなった。まず、自己省察については、効果的な自己省察とはどのようなもので、どのように促進することができるのか、という点について考察する必要がある。次に、教育活動や大学教授職に関して話す場合に、教育学の専門用語ではなく、分野を超えて共通で使用できるような言語をどのように生み出すのか、という課題がある。また、知識として学ぶことと、実践を通して身体化するプロセスをどのようなバランスで組み込むことが適切なのかも検討が必要である。最後に、大学教員に必要な能力の全体を考えた場合、大学院段階と入職後のそれぞれの能力開発プログラムの分担と連携をどう考えるのか、という課題がある。5で述べた通り、他の国内での取組においても、この課題は指摘されているものの、取り組まれてきたわけではない。

## まとめ

大学教員の能力開発に関して、入職前と入職後の連携と分担のあり方について議論するため、2012年12月17日に大学教員準備プログラム提供大学3校（名古屋大学、東北大学、東京大学）と教員の専門性開発に積極的に取り組んでいる大学3校（明治大学、名城大学、立命館大学）による報告を含めたPPF研究会を実施した。大学教員準備の取組でも、新任教員向けの取組においても、大学教員に求められる能力の全体像を明示し、提供している取組で担っている部分が明確ではないため、現状のプログラムから大学院段階と採用後の分担や連携について判断することは難しいことが明らかになった。ただし、議論の中で、採用する側が研究業績や教育業績など客観的な指標以外に重視しているのは、本人に成長する余地があるか否かという点であることが指摘された。

将来就職する可能性がある高等教育機関は多様で、且つ、大学そのものが再定義されつつある現状を踏まえると、大学教授職や大学の役割について、常に省察し、生涯にわたり学び続ける姿勢を身につけることが大学院段階では求められていると考えられる。従って、大学教員準備の取組などでは、参加者が意義のある探

求を行えるよう、最低限必要な視点や知識を提供することが求められると考えられる。

また、自己省察や探求し続ける姿勢は、研究活動においては既に養われているものと考えられる。今後の課題としては、大学教員準備の取組などにおいて、参加者が研究を通して身につけている姿勢や能力を、汎用性のあるものとして捉え直し、他の活動に応用するよう意識するようになるためにはどのような形式の活動や支援が必要なのか考察することが挙げられる。言い換えると、専門分野への社会化のプロセスの中で経験したことを、相対化し、今度は組織への社会化に応用することができれば、その後、組織を移っても、同じように社会化し、適応することが可能であると考えられる。

最後に、大学院生が実際に日常的にどのような経験をしているのかについて知る必要がある。冒頭で述べたように、大学院段階も初期キャリアの一部として考えるならば、大学院での経験が大学教授職や大学教員のキャリア、アイデンティティに関する理解にどのような影響を与えているのか検討する必要がある。特に、大学院改革が進められる中で、大学院生が日常的に経験することは、これまでの大学院生が経験してきたこととは異なる可能性が高い。実際、イギリス(McAlpine and Akerlind, eds. 2010)やアメリカ(Wulff, Austin, and associates 2004)では、大学院生を対象とした質的、量的調査が既に実施されている。どのようなフレームワークを使って調査を行うことが適切なのかを含めて検討する必要がある。

## 註

- 1) 教育関係共同利用拠点とは、社会と学生のニーズに応え、質の高い教育を提供するため、大学の人的・物質的資源を共同利用し、他の国公立大学との連携を進め、高度な教育を展開していく制度で、2009年に創設された。

## 参考文献・資料

日本語

- 1) 石井美和 (2008) 「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策-専門職論の視点からの一考察-」東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第57集, 第1号, 133-151

調査日程（本稿に関連する調査のみ）

アメリカ調査 12月7日～13日	コロラド大学ボルダー校 Office for Graduate Teacher Program & Collaborative Preparing Future Faculty Network	コロラド大学が実施しているGraduate Teacher Program & Collaborative Preparing Future Faculty Networkについて、ディ レクターのLaura Borderにインタビュー（佐藤万知・トッド エ ンスレン）
	Council of Graduate Schools	CGSが推進したPFFについて、プログラムディレクターのDaniel Deneckeにインタビュー（羽田貴史・佐藤万知）
	カリフォルニア大学バークレー校 GSI Teaching & Resource Center	Graduate Student Instructorの研修プログラムについて、ディレク ターのLinda von Hoeneにインタビュー（佐藤万知）
オーストラリア 調査 2月28日～8日	モナッシュ大学, メルボルン大学, ラ トロープ大学 (La Trobe), シドニー 大学	モナッシュ大学の大学院教育改革と院生の教育能力開発について Marnie Hughes-Warrington 副学長に話を聞く シドニー大学のチューター研修について、3名の関係者に聞き取り調査 (佐藤万知)

- 2) 吉良直 (2008) 「アメリカの大学におけるTA養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題」, 『大学院博士課程における大学教員の養成機能形成に関する日米比較研究』, 科学研究費補助金萌芽研究 (研究課題番号18653085, 研究代表者 夏目達也)
- 3) 杉本和弘 (2011) 「オーストラリアの大学教授資格」, 東北大学高等教育開発推進センター編 『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』 第9章, 199-209
- 4) 杉本和弘 (2009) 「オーストラリア高等教育のガバナンスと質保証-州政府の位置と機能-」 大学論集, 広島大学高等教育研究開発センター, 第41集, 251-269
- 5) 田口真奈, 出口康夫, 赤嶺宏介, 半澤礼之, 松下佳代 (2010) 「未来のファカルティをどう育てるか-京都大学文学研究科プレFDプロジェクトの試みを通じて-」 京都大学高等教育研究, 第16号, 91-111
- 6) 東北大学高等教育開発推進センター編 (2012) 『2011年度東北大学 大学教員準備プログラム報告書』
- 英語
- 7) Austin, A. E., 2002. Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73:1, 94-122
- 8) Becher, T., 1989. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press
- 9) Border, L. L. B., von Hoene, L. M., 2010. Graduate and Professional Student Development Programs. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, and Associates, *A Guide to Faculty Development*, Second edition, San Francisco: Jossey-Bass, 327-346
- 10) Geertz, C., 1983. *Local Knowledge*. New York: Basic Books
- 11) Henkel, M., 2000. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- 12) McAlpine, L., Akerlind, G., 2010. *Becoming an Academic: International Perspectives*. Hampshire (UK) and New York: Palgrave Macmillan
- 13) Wulff, D. H., Austin, A.E., and Associates, 2004. *Paths to the Professoriate: Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Webサイト
- 14) オーストラリア国立大学 (Research Student Development Centre)  
<http://researchstudents.anu.edu.au/teaching-training/>
- 発表資料
- 15) 羽田貴史 (2012) 「大学教員の能力開発と大学院教育の課題-東北大学の試みから-」 2012年12月17日開催 PFFP研究会 『大学教員を育てる：入職前と入職後の能力開発』
- 16) 吉良直 (2012) 「アメリカの大学のTA制度と大学教員準備プログラムの概要-全体像とUCバークレー校の事例」 2012年12月10日開催平成24年度東北大学 大学教員準備プログラム

## メルボルン大学における教育改革とマネジメント

## －豪州首相プログラム調査報告－

杉本和弘<sup>1)\*</sup>、今野文子<sup>1)</sup>、立石慎治<sup>1)</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター

## 1. 訪問調査の背景及び概要

本稿では、東北大学高等教育開発推進センターが「豪州首相日本対象教育支援プログラム (Prime Minister's Education Assistance Program for Japan)」の助成を受けて実施したメルボルン大学訪問調査の内容について報告する。

「豪州首相日本対象教育支援プログラム」は、先の東日本大震災を受け、豪州政府が日豪間の教育・研究交流を支援することを目的に設立された<sup>1)</sup>。東北大学高等教育開発推進センターは、メルボルン大学高等教育研究センターと共同申請し、同助成のもとで両大学の相互訪問調査やシンポジウムの開催などに取り組んできた<sup>2)</sup>。

同プログラムの一環として、本学の花輪公雄教育担当理事、木島明博高等教育開発推進センター長、羽田貴史大学教育支援センター長を含む東北大学関係者は、2012年12月3日から7日にかけてメルボルン大学を訪問した。今次の訪問調査では、メルボルン大学における教育改革及びマネジメントについて同大学関係者に対する聴き取り調査、関連資料の収集、教育学習施設・設備の見学等を行うことを目的とした。本稿で

報告する3つの聴き取り調査の概要(本稿での掲載順)は表1のとおりである。

2. メルボルン大学におけるカリキュラム改革  
－「メルボルン・モデル」の導入と展開－

まず、メルボルン大学におけるカリキュラム改革について、ピーター・マクフィー教授 (Professor Peter McPhee) に対する聴き取り調査の結果をまとめる。メルボルン大学は、2000年代半ばにオーストラリア高等教育史上でも特筆すべきカリキュラム改革に着手し、2008年から「メルボルン・モデル」と呼ばれる新しい学士課程教育・大学院教育を提供している。マクフィー教授は、当時の執行部にあってこの改革の主要な責任者の一人として大きな役割を担った。

マクフィー教授は、2003年に教育担当副学長 (Deputy Vice-Chancellor (Academic)) に就任し、その後、メルボルン・モデルの導入期にあたる2007年からは初代の筆頭副学長 (Provost) を務めた。それ以前には School of Graduate Studies の副学部長、歴史学科長、アカデミック・ボード (Academic Board) の議長を務めた経歴も有している。なお、マクフィー教授の専

表1 聴き取り調査概要 (本稿掲載順)

	日 時	対 応 者	主な調査内容
1	2012年12月7日 10:00-12:00	Professor Peter McPhee	カリキュラム改革
2	2012年12月6日 15:00-16:00	Mr. Douglas Proctor, Ms. Margaret Loh	国際戦略と学生支援
3	2012年12月7日 16:30-18:00	Professor Richard James	教育マネジメント

\*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター sugimoto@m.tohoku.ac.jp

門は歴史学（フランス革命）であり、多くの関連著作を著している。

以下は、マクフィー教授に対する聴き取りの結果を、報告者らの責任においてまとめ直したものである。

### (1) メルボルン・モデル導入の背景とその経緯はどのようなものか

メルボルン大学は11学部を有する研究大学として成功を取っており、国際ランキングでも上位を占めてきた。高校生の進学先としても高い評価を得てきた。しかし、雇用者からの評価は、メルボルン大学が優秀な卒業生を輩出できている一方で、教育のされ方が狭く、学際的な知識や幅の広い学修成果を獲得できていないというものだった。また、学生らのコース選択も未熟であり、大学で実際に学習を始めてコース選択の誤りに気付く例も見られた。それらのことを改善することが必要だった。

2005年1月に学長（Vice-Chancellor）に就任したG・デイヴィス（Glen Davis）は、メルボルン大学の今後のあり方について6か月ほどかけて注意深くかつ徹底的に議論を行っている<sup>3)</sup>。そこでは、大学構成員一人ひとりが意見表明できる機会も与えられた。

2005年末になると、最高意思決定機関であるカウンシルがカリキュラム委員会（Curriculum Commission）の設置を決定し、マクフィー教授が委員長に就任した。同委員会は、新たな教育構造（academic structure）の設計を担うことになり、2006年から同委員会で議論を行って、最終的にメルボルン・モデルを提示した<sup>4)</sup>。

メルボルン・モデルの設計に際しては、各国で進む学士課程改革の動向にも目配りした。北米の学士課程（例えば、ハーバード大学のカリキュラム改革）、欧州におけるボローニャ・プロセス、香港での学士課程改革（学士課程教育における3年制から4年制への移行）などを意識した。

その結果、大学院で専門職教育（professional education）を行う一方、学士課程教育でより一般的で広範な教育を行う北米モデルへの転換を目指すこととなった。医学、法学、工学といった分野の専門職教育は大学院レベルで行うことになった。メルボルン大学のようなエリート大学がこうした改革を行うことは

かなり大きなインパクトを伴うものであり、世間でも議論が沸騰した。

実際にメルボルン・モデルに基づく新課程が始まったのは2008年である。従来の96のコースから構成される学士課程教育から、大きく6つの領域（アーツ・商学・科学・環境・生物医学・音楽）で学士課程教育を提供することになった<sup>5)</sup>。これは、学士課程でより幅広く学ぶことを目指す北米モデルと最も異なる点である。オーストラリアの学生は中等教育修了時点で北米の学生よりも1年進んでいると見なすことができ、学士課程教育もそれに応じた設計になっている。

メルボルン・モデルの導入は、カリキュラムだけでなく、大学全体に変化をもたらした。メルボルン・モデルが何をどう変えるかを一人ひとりに理解してもらった。構成員一人ひとりが影響を受けることを理解していた。そのことがこの改革の成功につながったと考えている。

他方で、新課程の導入に伴って、その移行をスムーズに促すための処置も必要だった。移行期の数年間は、旧課程と新課程がどちらも存在したため、教員は両方に対応しなければならなかった。それは大きな負担であった。カウンシルがそのための費用を手当てしてくれ、非常勤教員を雇用することができた。また、旧課程に在籍する学生が大学の中で忘れられた存在、二級市民だと感じないように、それら学生の在籍するコースが劣っているわけではないことを強調する必要もあった。

### (2) メルボルン・モデルにおいてカリキュラムはどのように機能しているか

メルボルン・モデルで特徴的なことは、1セメスターで4科目学習するうち1科目は広域科目（Breadth Subject）として別の学位コースから選択して学べるようにしたことである。学生がどの科目に最も関心を向けるかはわからなかったが、蓋を開けてみると、言語科目（特に、中国語、日本語、フランス語、ドイツ語）が最も人気が高かった。他方で、大学として大学広域科目（University Breadth Subjects）も設計・提供した。複数の学部が関与して、気候変動（Climate Change）等の学際的な課題を扱う科目を提供した。

こうした広域科目は基本的に受講者数に制限を設けていない。

また、メルボルン・モデルの設計に際しては、同モデルを通していかなる知識・能力をもった卒業生を育成するかについて議論し、次のような5つの大卒者特性 (Graduate attributes) を設けた (大卒者特性の測定課題については第4節で後述)。

- ①学術的卓越性
- ②複数分野における知識
- ③地域社会における指導者
- ④文化的多様性への調和
- ⑤活動的なグローバル市民

2010年までにすべての専門職課程が大学院レベルに移行した。その結果、これまでよりも成熟し経験を積んだ学生を教えなければならず、カリキュラム (教育内容) を大学院レベルに高めることが必要になった。このことは、教壇に立つ教員らにも負担ではあった。

メルボルン・モデルについて重要な点は、18歳で大学に入学してくる学生に多くの選択肢 (経路) を提供し得ることである。学士課程が修了する段階で多様な進路に開かれている。

さらに、メルボルン・モデルが有効に機能する上で、学生に対する助言の役割が重要性を増した。コース・アドバイザーや学生支援に関わるスタッフは、学生の多様な進路に対応できるように大学全体のことを理解することが必要になった。コース・アドバイザーは毎年一度数時間程度の集まる機会をもって、新たな変更事項について理解できるようにしている。メルボルン・モデル下においては、従来の狭い専門に通じているだけではだめで、例えば、オープンキャンパスで進学希望者に質問をされた際に大学全体の視点から的確に答えることができなければならない。

これまでメルボルン大学では75%が学士課程の学生だったが、今後は学士課程50%、大学院課程50%に移行することを目指している。

こうなってくると、学生の多様な学び方に見合った教育・学習環境 (スペース) が必要になる。例えば、協働学習スペースを設けるようにしたり、図書館にも異なる種類の学習に応じたスペースを設けたりするようにしている。オーストラリアでは、時に授業が終わ

ると学生がキャンパスに留まらない傾向があり、彼らにとってキャンパスは必ずしも居心地のいい空間になっていないということがある。メルボルン大学は、新しいタイプの教育、新しいタイプの学習の場を提供しようとしている。今や、改修が進み快適性が増した図書館は多くの学生で溢れている。学生ができる限り長い時間をキャンパスで過ごしたくなるような環境を創造していきたい。さらに、全学生の約30%を占める留学生は多くの場合1部屋 (ベッドルーム) に居住しているが、そうした留学生にとってもグループで学習する場が大学に準備されていることは重要なことだと考えている。

これら学習環境の整備には資金が必要となるが、2008-09年の世界金融恐慌の際に連邦政府が公共事業による経済活性化政策を進め、学校や大学の施設整備に資金を配分したことが幸いした。同時に、大学からもそうした施設費用が提供された。大学は学習環境の整備のための資金を確保しておくことが重要である。

他方で、少額の資金でも変化をもたらすことができることも忘れてはならない。そのためには、スペースをめぐるイマジネーションを働かせることが必要である。例えば、メルボルン・モデルの導入によって増える予想された、より成熟した大学院生にとって重要なのは「社会的空間 (social space)」だろうと考えた。そこで必要になるのは、大学院生のための、コーヒーが飲めてリラックスできる家具の置かれた居心地のいいスペースだった。しかし、こうした措置はそれほど多額の予算を要するものではない。

### (3) メルボルン・モデルに対する学内外の反応はどのようなものであったか

メルボルン大学だけが他大学に先駆けて新たなカリキュラムを導入することに不安や懸念がなかったわけではない。この改革については学内外で大きな反響があり、例えばヴィクトリア州で第二位に位置づくモナシュ大学は学生獲得の好機と見なした。学内の教員にも、(特に、従来の学士課程レベルで専門職を目指す医学や法学分野の) 優秀な学生がモナシュ大学や他の大学に流れるのではないかという不安があった。(しかし、実際には、トップの優秀な学生がメルボルン大

学を選択し続けてくれた。)

また、学内でメルボルン・モデルという新しい教育課程に対する理解を得ることは時に困難が伴った。建築や法学といった分野では理解を得やすかった一つまり、大学院課程への移行に理解が得られた一が、工学部(Faculty of Engineering)の場合はそうでなかった。学士課程で4年間の工学教育を行うことが世界的にも一般化しているなか、学士課程3年+修士課程2年のモデルを導入することには学部から強い反対があった。しかし、(マクフィー教授をはじめとする)大学側は工学部のシニア教員を中心に理解を求め、議論を繰り返した。その結果、工学教育は3+2モデルに転換することになり、今では関係者から3+2モデルがいいという声さえ聞かれるようになった。

他方で、議論を行う中で(大学側として)妥協せざるを得なかったこともある。例えば商学(commerce)について、大学側は他の分野と同様、専門職教育として大学院レベルに移行させることを提案したが、結局、学士課程の3年間で専門職資格が取得できるコースが残ることになった(ただし、マクフィー教授は、このことはいつか変わるはずだと述べる)。

基本的に、メルボルン大学では、ア krediteーションを行う専門職団体が承認をしない限り、専門職コースを大学院レベルに移行させることはしなかった。

40%から50%の学生が学士号のみで大学を卒業していくが、基本的に他の大学と比較しても就職の面では高い成果を上げている。残りの50%以上は大学院課程に進む。2008年にメルボルン・モデルによる新課程に入学して修了した学生が、2011年に大学院進学を選択したこと、さらにその進路選択が多様なものだったことは喜ばしい。

マレーシアやシンガポールの学生が、メルボルン大学において工学分野等で専門職教育を受けたいと思った場合、以前は4年間の学士課程に留学する必要があったが、現在は修士課程(Master of Engineering)の2年間だけで済むようになった。それは、留学生の目には大変魅力的なものに映っている。

### 3. メルボルン大学における国際戦略と学生支援

次に、メルボルン大学における国際戦略および学生支援について実施した聴き取り調査の結果について述べる。本聴き取りでは、国際関係担当部署(International Relations)の副所長(Associate Director)であるダグラス・プロクター(Douglas Proctor)氏と、留学生支援課(International Student Service)のシニア・アドバイザー(Senior International Student Advisor(Welfare & Scholarship))であるマーガレット・ロー(Margaret Loh)氏をインタビューとした。以下は、この2名に対する聴き取りの結果を、報告者らの責任においてまとめ直したものである。

#### (1) 留学生の募集と選抜方式、その責任体制はどのようなになっているか

メルボルン大学には約12,000人の留学生在籍しており、これは全学生の28%に当たる。留学生の募集と選抜方式については、各学部と全学の入試課(Office of Admissions)との協働体制で決定、実施している。基本的には、各学部長がそれぞれの選抜に関する責任を持ち、中央の入試課が体制やスケジュール等の全体的な調整を行う。留学生選抜は国によって異なる方法とスケジュールで実施されており、その数は約20にのぼる。

留学生の募集を円滑に実施するために、8つの海外オフィスを上海、北京、ジャカルタ、クアラルンプール、シンガポール、ムンバイ、ワシントンDCに設けており、各所に専任スタッフが1ないし2名ずつ在籍している。各海外オフィスは、留学生選抜そのものではなく、選抜に関連する各種支援を担うとともに、国際戦略の一環として、各国とメルボルン大学間の関係構築のための取組み、及び学位取得を終えて帰国した卒業生らの支援等を行っている。

近年では、7,000~10,000人の卒業生が世界各国で活躍しており、これら卒業生と大学間のつながりの保持も、優秀な留学生の獲得や寄付金の募集などにおいて重要な役割を果たしている。

#### (2) 留学生の学位取得率はどのような状況にあるか

留学生の退学率は非常に低く、学位取得率は国内出

身学生と比較して著しく高い。これには、入学時の選抜がある程度厳しいものであることと、ビザの問題等が関係しているという。留学生は、渡豪に必要なビザ取得に多くの時間、労力、資金をかけている。また、学業を継続していなければ滞在資格を失うという状況下にあるため、卒業・修了を目指す意識が高い傾向にある。

留学生の受入れや支援は、政府の方針に基づいて実施する必要があるとともに、受入数や、成績不振者を政府に対して報告する義務などがある。したがって大学では、留学生が順調に学業を進めていけるよう、多岐に渡る支援プログラムを提供している。

加えて、退学等の状況に対しては、アカデミック・ボードによる詳細な分析が実施されている。もし、ある特定のコース、ある特定の国出身者に退学者が多く見受けられる場合には、その原因を追究し、必要であれば選抜基準の見直しなどを講じる体制を取っている。

### (3) どのような学生支援方策がとられているか

メルボルン大学では、学生の入学から卒業までの全範囲を対象とした支援を提供している。それらは学業上の支援にとどまらず、医療保険、住居、ビザの取得に関する内容も含んでいる。メルボルン大学で実施されている学生支援の概要を表2に示す。

近年は学部1年生を対象として、必要な支援がどうすれば受けられるかといった情報提供を徹底し、教職員にも周知する取組みが実施されている。同時に、単位取得に失敗する学生が多く見受けられる授業があった場合には、担当教員を交えて授業設計について議論を行い、利用可能な支援プログラムなどについてのアドバイスも提供している。このように、学生がもし自身が学業における行き詰まりを感じた場合に、学内に各種支援が存在していること、どのようにそれらの支援を受けられるのかについての情報を身近なものにするための取組みが複数の側面からなされている。

特に英語に関しては、英語力診断テスト (the Diagnostic English Language Assessment: DELA) を留学生／国内出身学生、学部生／大学院生を問わず全学生に実施している。DELAでは、読む・書く・聞き取り等の各側面の英語力に関する診断結果を得ること

が可能であり、この結果に応じて必要な支援を見いだすことができる。

加えて、第2節でも報告したように、メルボルン大学は、学生比率を将来的に学部生50%、大学院生50%にするという目標を掲げている。これに伴い、学生支援の内容は、学生個人向けだけではなく、その家族へと対象を広げる必要がより顕著になってきているという。特に、博士課程に在籍する留学生の多くは、56ヶ月の滞在が可能なビザを取得し、その配偶者と子どもと共に渡豪してくる場合が多い。こうした学生に対する支援は、単なる学業上の内容にとどまらず、家族が地域のコミュニティになじみ、円滑に生活を送っていくことなども対象となる。このための主な支援には、学生の家族を対象とした英語学習支援プログラムや、ベビー・シッターサービスなどが含まれる。このように、学生をとりまくあらゆるニーズに対するきめ細やかな支援の実現が目指されており、多方面から学位取得の成功に向けた支援が受けられるようになっている。

こうした学生及び教職員のための各種支援を大規模大学で実施するには多くの課題がある。例えば、メルボルン大学には11の学部があり、各所で多種多様な取組みがなされている。したがって、各学部による独自の学生支援も実施しつつ、それとは異なる方法で全学的な支援も提供するといった体制で、分業と協働のバランスをとりつつ多岐に渡る支援内容の充実を目指している。

さらに、上記のような学生支援のうち、特に留学生を対象とした支援を提供するスタッフには、ビザ、住宅、医療保険等に関する知識が求められる。留学生支援課においても職員研修の機会を提供しているが、これと同時にInternational Education Association of Australia (IEAA)をはじめとした他の外部組織が提供する留学生支援関連の研修に職員を参加させることもある。

### (4) 学生支援方策におけるICTの活用はどのようになされているか。

先に紹介したような多岐に渡る学生支援を実現するためには、学生への情報提供の仕組みが重要となる。また、全ての教職員もこうした情報をすぐに参照、利

表2 メルボルン大学における学生支援の概要（訪問当時）

Academic Skills (including language support) 学部/大学院の学生を対象に、ライティング、試験対策、プレゼンテーション等のアカデミック・スキルに関するワークショップ、チュートリアル、個人指導を提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/asu">http://services.unimelb.edu.au/asu</a>
AIRport (Academic Interactive Resourced Portal) ライティングやスタディ・スキルに関するeラーニング学習環境を提供。主にメルボルン大学の学部生で、新入生・留学生・非英語母語話者が対象。	Website: <a href="http://airport.unimelb.edu.au">http://airport.unimelb.edu.au</a>
Careers & Employment キャリア・就職に関する情報、リソース、支援を提供。オンライン情報検索、履歴書の書き方、インタビュー対策などのコンサルティングを提供。	Website: <a href="http://careers.unimelb.edu.au">http://careers.unimelb.edu.au</a>
Chaplaincy 牧師による宗教上の相談。信条の違いに関する情報や、どのようなグループに属するのがよいかといったアドバイスを提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/chaplains">http://services.unimelb.edu.au/chaplains</a>
Children's Services (child care) 教職員・学生の子どもへのケア・サービスを実施。3ヶ月から6歳児までが対象。夜間の授業に出席する学生へのベビー・シッターサービス等も提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/childcare">http://services.unimelb.edu.au/childcare</a>
Counseling Service 教職員・学生に対するカウンセリング・サービスを提供。研修の実施。オンラインでのリソースの配信等も実施。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/counsel">http://services.unimelb.edu.au/counsel</a>
Disability Liaison 障害のある学生、入学予定者への情報・支援の提供。教職員への研修の実施。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/disability">http://services.unimelb.edu.au/disability</a>
Financial Aid 学生に対する経済支援。生活費、奨学金、学費ローン、税金、政府による支援等の各種情報を提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/finaid">http://services.unimelb.edu.au/finaid</a>
Graduate Student Association 大学院生らによる団体。13,000人以上の規模を持つ。大学院教育・研究の質向上、福祉等に関しての情報共有、意見の提出等を実施。	Website: <a href="http://gsa.unimelb.edu.au">http://gsa.unimelb.edu.au</a>
Health Service 教職員・学生とその扶養家族に対するヘルス・ケアの提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/health">http://services.unimelb.edu.au/health</a>
International Student Services 留学生支援。ビザの取得・延長申請の支援も実施。空港からの送迎サービス、住宅環境に関する支援、オリエンテーションの実施。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/international">http://services.unimelb.edu.au/international</a>
Leadership and Volunteer (LIVE) リーダーシップ、コミュニティへの参加、ボランティア活動に関わるためのプログラムやリソースを提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/live">http://services.unimelb.edu.au/live</a>
Library 図書館。	Website: <a href="http://www.library.unimelb.edu.au/">http://www.library.unimelb.edu.au/</a>
Melbourne Global Mobility 留学関連の情報をワンストップサービスで提供。メルボルン大学に来る学生、メルボルン大学から海外に行く学生の双方を扱っている。ウェブサイトのトップから、自分がどちらに当てはまるかを選ぶと必要な情報に行きつく。	Website: <a href="http://www.mobility.unimelb.edu.au/">http://www.mobility.unimelb.edu.au/</a>
Melbourne School of Graduate Research 大学院生（博士課程学生）に資する活動やサポートを提供。学位授与試験の運営・博士候補生の監督、大学院生に接する大学職員への助言・訓練・支援、学位の質保証、研究方法の訓練、指導教員へのプログラム・リソース・支援・助言、院生・教員・専門スタッフからなる学際的なコミュニティを発展させるための支援、研究方法の訓練に関する戦略の策定・パフォーマンス管理、大学院生に対する専門のセンターの設置等多岐に渡る。	Website: <a href="http://gradresearch.unimelb.edu.au/">http://gradresearch.unimelb.edu.au/</a>
Melbourne Scholarship Office 奨学金担当部署。ウェブサイト上では、自身がどういったタイプの学生にカテゴライズされるか絞り込み、関連する情報にアクセスできるような機能がある。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/scholarships">http://services.unimelb.edu.au/scholarships</a>
Melbourne University Sport スポーツ関連の施設・設備・サービスを提供。	Website: <a href="http://www.sport.unimelb.edu.au/">http://www.sport.unimelb.edu.au/</a>
Murrup Barak Melbourne Institute for Indigenous Development 先住民支援。先住民族の教職員・学生への支援。先住民に関する研究支援を提供。	Website: <a href="http://murrupbarak.unimelb.edu.au">http://murrupbarak.unimelb.edu.au</a>
Student House Services 住居関連の情報を提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/housing">http://services.unimelb.edu.au/housing</a>
Student IT Support ネット接続、VPN等のITサービスや、プリンタサービス、コンピューターの購入に関するサービスを提供。	Website: <a href="http://www.studentit.unimelb.edu.au/">http://www.studentit.unimelb.edu.au/</a>
Student Union 学生団体。イベントやクラブ活動など多方面にわたるサービスを提供。	Website: <a href="http://union.unimelb.edu.au/">http://union.unimelb.edu.au/</a>
Student Union Legal Service 上記学生団体の一部門。法律関連の問題解決、相談業務を行う。	Website: <a href="http://union.unimelb.edu.au/legal">http://union.unimelb.edu.au/legal</a>
Transition and Orientation 初年次学生（大学院生、復学生含む）に対するプログラムを提供。	Website: <a href="http://services.unimelb.edu.au/transition">http://services.unimelb.edu.au/transition</a>

用できることが求められる。メルボルン大学では、インターネット上に各学生がアクセスできる「ポータル」と呼ばれる共通のプラットフォームを設け、これを通じて情報提供を実施している。近年では、紙媒体の文書で学生に通知を行うことはほとんどなくなっており、大学は学生に対して常にポータルを確認するように促している。

さらに、このポータルには学習管理システム(BlackBoard)の機能も埋め込まれており、課題の提出や担当教員からのフィードバックなども、このシステムを介して実施することができるようになっている。現在では、すべての授業に関する情報提供が学習管理システム上で実施されている。

同時に、大学はeラーニングの実現に対して積極的な姿勢を見せており、教職員には何らかの形でオンラインでの情報提供を利用した授業の実践方法について取り組むようにとの働きかけがなされている。これはメルボルン大学に限ったことではなく、オーストラリアにおいて全国的に、インターネット上の学習管理システムを活用した対面授業の実施を支援する動きが強まっている。

#### 4. メルボルン大学における教育マネジメント

最後に、メルボルン大学における教育マネジメントについて、リチャード・ジェームス教授(Professor Richard James)に対して聴き取りを行った。教授は、副学長代理(高等教育参加・学生関与担当)(Pro Vice-Chancellor (Equity and Student Engagement))ならびに、メルボルン大学高等教育研究センター・センター長(いずれもインタビュー当時)を務めており、メルボルン大学における教育マネジメントに携わってきた経験を有している。

(1)メルボルン大学での教育マネジメントについて、大学本部と各部局の間の権力関係はどのようになっているか。各部局の権限はどこまで及ぶか。

中央執行部(Central Executive Unit: CEU)は、全学の方針、計画を策定し、監督の責任を負っている。重要業績評価指標(key performance indicator)の設定も中央執行部が行う。しかし、実行の責任は、各学

部に完全に委ねられており、部局長が責任を負う。

毎月開かれる、「シニアエグゼクティブ・ミーティング」が、中央執行部と部局を結びつける仕組みになっている。このミーティングには、学長、筆頭副学長、副学長、全部局長(Deans)、上級専門スタッフ(Senior Professional Staffs)のうち何名かが出席することになっており<sup>6)</sup>、意思決定の場となっている。

また、年1回、シニアエグゼクティブ・ミーティングは、「計画と予算に関する協議会」と呼び名を変えて開催される。このミーティングで大学の予算を決定するため、このミーティングは中央執行部と各部局の“戦場”となっている。なぜならば、中央執行部は各部局に予算を配分する際に、学生数に連動して配分すると同時に、各部局の予算からオーバーヘッド分を留保して戦略的に再配分しようとするため、各部局にはオーバーヘッドによる減額分を最小化しようとするインセンティブが生じるためである。

各学部・大学院は、現行の制度のもとでは大変自律的であり、強力である。同僚制に基づく管理運営組織としては、教育の質に責任を負っているアカデミック・ボード<sup>7)</sup>があるが、かつてほどの影響力がいまはなくなっている。ここ20年で、メルボルン大学では中央執行部が権力を増し、アカデミック・ボードの権力が減ってきている。

なお、学部長は公募を行い、募集してきた者を審査委員会(selection panel)が審査して任命する仕組みになっている。

#### (2)カリキュラムの企画・策定、提供に関するプロセスはどのようになっているか

メルボルン・モデルに基づく学士課程教育提供の全学的体制のもと、カリキュラムの企画と提供、質保証のためのプロセスは、かなりの程度、権限移譲がなされている。主には、副学長(教育担当)が教育の質に最終的な責任を負っている。アカデミック・ボード内<sup>8)</sup>の教育プログラム委員会(Academic Programs Committee)が、全てのコース、ユニット・科目を承認しなければならない。また、教育は「科目経験調査」(the Subject Experience Survey)<sup>9)</sup>を通じて、評価されることになっている。

### (3) 誰がカリキュラム改革に関わっているか。その人たちが負っている責任とは何か

メルボルン・モデルは、直近の大きな改革であり、現在も改良と継続的な改善に取り組んでいる。

主要な人物は、

- ・副学長（教育担当）
- ・副学部長（教育・学習担当）
- ・eラーニングディレクター

である。

副学長（教育担当）は、競争的資金を有している。eラーニングまたは大卒者特性<sup>10</sup> に関して教育改善を行おうとする教員が申し込むことができる。年二回、選抜の上で授与される。グラントは、30,000～50,000豪ドルである。このグラントは、本節（1）で述べた、予算の戦略的配分の一例でもある。

### (4) 各教員に、教育負担をどのように設定しているのか。そのプロセスに誰が関わるのか。

教育や研究、その他の活動に対する時間配分については、全学一律の公式は存在しない。各学部・学科は、独自の策定プロセスと公式を設定しているため、学部長と学科長が主要な責任を負っている。

メルボルン大学は、4つのカテゴリ（Work Focus Categories）を設定しており、フルタイムやパートタイムに関わらず、契約の更新や有期雇用契約の際に適用されることになっている（括弧内は概数）。

- ・教育と研究（4,000人）
- ・研究のみ（1,000人）
- ・教育スペシャリスト（300人）
- ・アカデミックスペシャリスト（100人）

教育スペシャリストは、研究活動を求められないカテゴリである。アカデミックスペシャリストは、様々な役割を負っているが、具体的には、副学長や筆頭副学長、シニアエグゼクティブ層など、教育も研究も求められないカテゴリである。

メルボルン大学では、約5,000人の非常勤（Sessional staff）を雇用しており、教育（4,000人）と研究補助に従事させている。この4,000人の非常勤教員は100人のフルタイム教員に相当する。

この4つのカテゴリ、ならびに非常勤がいるゆえに、

教育負担の設定については回答が難しい問いになっている。

なお、教員のカテゴリは4つ存在しているが、共通の昇進方針が用いられている。しかし、研究大学であることから、研究のみのポジションが業績を上げやすいため、昇進しやすい状況となっている。

### (5) 教育活動をどのように評価し、報奨を与えているか。予算配分に反映させるシステムがあるか。

#### ・評価

教育の質とユニット・科目への満足についての学生の態度を調べる「科目経験調査」が主たる方法である。相互評価（Peer review）が徐々に増えてきているが、必須の要件ではない。

#### ・報奨

各部局内と全学での「教育賞」がある。また、教育による貢献は昇進の方針に埋め込まれている。（4）でも触れた通り、現在では、「教育スペシャリスト」も（正）教授へと昇進可能となっている。

上記の通りにも関わらず、メルボルン大学のような研究重視の大学においては、研究に対する報奨のほうが教育のそれよりも優っている。

### (6) メルボルン・モデルにおいては、どのように学生の学習成果（learning outcomes）を測定しているのか

これについては、まだ取り組み中である。

現在メルボルン大学のみならず全豪で学習成果に焦点を当てている理由は2つある。1つは、連邦政府の新しい監督機関である、高等教育質水準評価機構（The Tertiary Education Quality and Standards Agency: TEQSA）<sup>12</sup> が設立されたためである。もう1つは、OECDのプロジェクト、AHELO（高等教育における学習成果の評価）が影響を及ぼしているためである。

メルボルン大学では明確な評価を行なっている。そして、全学レベルの、高い水準の「大卒者特性」と、各コースに特化した学習成果を設定している。しかし、全学に共通するものとして設定された「大卒者特性」と各コースに特化した学習成果を連動させられてはい

ない。高等教育質水準評価機構は、メルボルン大学に両者をより明確に連動させるように強制するものと考えられる。

## 5. 本調査から得られた知見

今回の訪問調査を通して得られた知見は以下の通りにまとめることができる。

第一に押さえておくべき点は、21世紀最初の10年間でメルボルン大学が新しい自己像を再定義し、それを戦略的に提示してきているという事実であろう。その象徴的な戦略は、2005年に就任したデイヴィス学長の下で推進された「メルボルン・モデル」の導入と運用に見ることができる。このラディカルな改革を通してメルボルン大学が学内外に発信し実現しようとしつつあるのは、国際的通用性の高い学士課程教育と大学院課程教育から成る一体的な教育構造の再構築であり、その結果として、グローバル化に対応し得る大学教育の確立・強化であると言える。その実現のために主要国・地域の学士課程教育の動向に目配りしつつ、オーストラリアの文脈に即した革新的な教育課程のあり方を探った結果が「メルボルン・モデル」であった。

さらに、同モデルの実現に向け、デイヴィス学長が明確な将来像を提示するとともに、学長とその執行部が改革を強力に主導した。しかしそれと同時に、そうしたリーダーシップを有効に機能させるため、学内構成員の意見に広く耳を傾け、反対意見にも粘り強く対応していることも忘れてはならない。しかも、執行部が一方的に押し切って改革を進めたわけではなく、商学領域の学士課程コースの事例には、学部との利害調整を経た妥協の跡を見て取ることができる。

第二に、こうしたカリキュラム改革が大学全体のありように構造的な変化を迫っていることである。今次の改革は教育課程の大規模な再構築というだけでなく、それを実質化するための広範な学習支援の整備や新たな教育・学習インフラの創出にもつながっている。さらに、留学生の受入れを中心とする国際戦略の新たな展開を促している。国際ランキングでの位置取りを含め、研究大学として国際的なプレゼンスの向上を目指すメルボルン大学にとって、この教育改革は、今後の大学院教育への重点移行も見据えた極めて戦略性

の強いものであった。その意味で、21世紀に拡大するグローバルな高等教育市場において世界的な研究大学が備えるべき戦略と構造改革の一つの方向性を示していると言えることができる。

第三に、教育マネジメントの観点から、学部長の果たす役割の重要性に注目しておきたい。所属教員の労働時間配分において学部長ならびに学科長が責任を負っていることに象徴されるように、学部長は学部を経営する者として位置付けられている。上述の二点にも関連することだが、デイヴィス学長たち執行部が示したビジョンを受けて実現化するのは各学部の責任である。ひいては各学部長の手腕にかかっている面もあるということだ。

我が国の大学もグローバル化への対応や主体的な学習の促進など、メルボルン大学が直面し、そして対応してきた課題へ取り組んできている。我が国の文脈に即した革新的な教育課程を実現していく上では、学長たち執行部のカウンターパートである、学部長たちが果たす役割とその拡張が顧みられてよいかもしれない。

### 【注】

1. 「豪州首相日本対象教育支援プログラム」については次のサイトを参照のこと。  
[http://endeavour.australia.or.jp/education\\_assistance](http://endeavour.australia.or.jp/education_assistance)  
(2012年12月31日現在)
2. 2012年6月に東北大学高等教育開発推進センター及び国際教育院からメルボルン所在の各大学（メルボルン大学・RMIT大学・ヴィクトリア大学）を訪問して調査を行う一方、2012年9月には、メルボルン大学高等教育研究センターからリチャード・ジェームス教授とソフィー・アコーデイス准教授が来日し、9月10日に福島大学、11日に山形大学、12日に東北大学でそれぞれセミナーを開催した。
3. この際、デイヴィス学長はGrowing Esteem strategyによって、10年先（2015年）のメルボルン大学像を提示した。特に「研究」「教育・学習」「社会関与」を3本の柱に、国際的に競争可能で、世界中の学生から選ばれる大学を目指すことが明示されている。それ以降も、同戦略の改良が継続的に実施され、学内からの意見徴収もたびたび行われている。関連の

報告書は以下のサイトで取得可能である。

[http://growingesteem.unimelb.edu.au/developing\\_growing\\_esteem/publications](http://growingesteem.unimelb.edu.au/developing_growing_esteem/publications) (2013年1月9日現在)

4. カリキュラム委員会は、各学部におけるカリキュラムに責任を有する教育・学習担当副学部長で構成された。なお、同委員会の最終報告書(2006年9月)は以下のサイトで取得可能である。

[http://growingesteem.unimelb.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/86673/cc\\_report\\_on\\_the\\_melbourne\\_model.pdf](http://growingesteem.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/86673/cc_report_on_the_melbourne_model.pdf) (2013年1月7日現在)

5. この新しい学士課程は「新世代学位(New Generation Degrees)」と呼称されている。

6. シニアエグゼクティブ・ミーティングのメンバーは下記の通り(THE UNIVERSITY OF MELBOURNE nd) (2012年12月31日現在)。

1. the Vice-Chancellor
2. the Provost and Deputy Vice-Chancellors
3. the President of the Board
4. the Deans
5. the Dean of the Melbourne Business School
6. the Senior Vice Principal
7. the Vice-Principal (Advancement)
8. the Chief Financial Officer
9. the Executive Director (Student Services) and Academic Registrar
10. the Executive Director (Human Resources)
11. the Executive Director (IT) and Chief Information Officer

7. アカデミック・ボードは、全ての(正)教授によって構成される。

website: <http://www.unimelb.edu.au/abp/> (最終検索: 2012.12.31)

8. アカデミック・ボード内の他の委員会は、下記の通り(2012年12月31日現在)。

1. Academic Programs Committee
2. Coursework Scholarships and Awards Committee
3. Libraries and Academic Resources Committee
4. Archives Advisory Board
5. Melbourne Business School Committee

6. Melbourne Custom Programs Committee

7. Melbourne College of Divinity Committee

8. Research Higher Degrees Committee

9. Graduate Research Scholarships Committee

10. Selection Procedures Committee

11. Teaching and Learning Development Committee

12. Teaching and Learning Quality Assurance Committee

13. Academic Board Appeals Committees

14. IT Committee

(<http://www.unimelb.edu.au/abp/committees/index.html>, 最終検索: 2012.12.31)

9. website: <http://www.feedback.unimelb.edu.au/SES/> (最終検索: 2012.12.31)

10. オーストラリアにおける大卒者特性の動向に関しては、杉本(2010)を参照のこと。

11. TEQSAは、2012年9月に設立された、高等教育の質保証に関する政府機関である。

下記の5つの領域で基準(Standards)を設定している。

1. Provider Standards
2. Qualification Standards
3. Teaching and Learning Standards
4. Research Standards
5. Information Standards

法的強制力を持っており、基準を充たさない機関に対する閉校命令も権限に含まれている。

website: <http://www.teqsa.gov.au/>

#### 【参考文献】

杉本和弘, 2010「オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証」『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』(平成19-21年度科学研究費補助金基盤研究(B) 課題番号19330190, 研究代表者: 濱名篤): 85-94.

THE UNIVERSITY OF MELBOURNE, nd, *SENIOR EXECUTIVE Membership and Terms of Reference*, (<http://www.unimelb.edu.au/seniorexecutive/pdf/sec.pdf>).

## 英語で発表，討論，診療ができる医学生の育成

石井 誠一<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学大学院医学系研究科 医学教育推進センター

### 背景

TOEFL等の英語能力試験の国際比較によれば，本邦の受験者の英語力は下位群に属し，中でも会話能力が極めて低い．東北大学医学部医学科で行っている専門英語教育の経験からもこの傾向は顕著である．一方，研究，診療の国際化に伴い，医学部学生には論文等の読み書きばかりでなく，発表，討論，診療を行う英会話表現力の向上が要求される．

### 目的

医学科3・4年次学生を対象に，様々な学習ツールと評価・フィードバック方法を用いて英語で発表，討論，診療ができる医学生を育成する．

### 内容

東北大学医学部医学科3・4年次の必修科目である医学専門英語（3年次45時間，4年次15時間）を元に，自己学習，評価・フィードバックのシステム等を新規導入して，新たなカリキュラムの構築を目指した（図1）．2011年度までに実施している以下の（1）～（4）に加えて，本事業では2012年度の3年次医学専門英語に（5）～（8）を新規導入した．

#### （1）能力別少人数グループの英会話クラスおよび個別フィードバック

3年次医学専門英語で英会話グループレッスンを行った．学生を12名ずつのグループとして各自の希望，TOEFL得点および海外居住歴等をもとにA～Eの5段階で10グループを編成した．各グループは70分の英会話レッスンを毎週1回で15週間受け，この間，5週

毎に講師を変更した（各グループは3名の講師と学習する機会を得た）．講師は5名で全員，英会話教育を専門とするnative speakerであり，コース開始前に各々の授業内容を照合し調整を行った．

#### （2）医学英語E-learning教材（AlcNet Academy II）を用いた自己学習と個別フィードバック

3年次医学専門英語でアルク教育社の英語学習ソフトウェアである“医学英語基礎コース”を用いて，e-learningを実施した．授業時間は70分×10回で毎回，全学生に学習内容のレポート提出を課し，個別の学習進捗状況をフィードバックした．レポートは時間外の自己学習による提出も可とした．また，同社の“スーパースタンダードコース”の英語能力診断テスト（語彙，リスニング）の受験を，2011年度の1年生，4年生，および2012年度の1年生，3年生全員（計4学年，464人）に課し，結果を集計してフィードバックを行った（図2）．

#### （3）様々な教材による英語の自己学習

医学英語授業の担当教員が日頃，利用している英語学習用の様々なツールを3・4年次学生に紹介した．

#### （4）英語圏への研究留学

3年次の10月から翌年3月にかけて19週間の基礎医学研究期間が設けられており，各学生は希望する研究室で個別のテーマで研究を行う．2011年度の3年生のうち21名が米国，カナダ，フィリピン，ドイツなどに2～3か月間，研究留学した．2012年度の3年生は26名が研究留学した．また，6年次には20週間の選択実

\*）連絡先：〒980-8575 宮城県仙台市青葉区星陵町2-1 東北大学大学院医学系研究科 医学教育推進センター s-ishii@med.tohoku.ac.jp

**Course director and contact person:** Seiichi Ishii, MD, PhD

**Goal:**

To enhance communication skills in English in the context of medical specialties as well as everyday life.

**Objectives:**

1. To enhance communication skills in English so that students will be able to work effectively in such scenes as presentations, discussions and meeting with patients in the international arena.
2. To learn a variety of methods to develop his/her proficiency in English.

**Teaching and Learning Methods:**

1. Group Conversation with native English teachers. (70 min x 15)
2. Creative Speaking: "How to bring out your potential abilities of English." (90 min x 2)
3. E-learning specific for Medical English. (70 min x 10)
4. Special lectures: "Useful methods to improve your English proficiency." (70 min x 2)

**Teachers for Conversation Class:**

Ms. M. Macomber, Ms. J. Takagi, Mr. R. Nelson, Mr. J. Looper, Mr. D. Carlson, Mr. K. Scheibner

**Course Schedule:**

Week	Date	Activity 1	Activity 2
	April 2	Guidance	-
1	April 5	CS 1	GC 1
2	April 12	EL 1	GC 2
3	April 19	EL 2	GC 3
4	April 26	EL 3	GC 4
5	May 10	SL 1	GC 5
6	May 17	EL 4	GC 6
7	May 24	EL 5	GC 7

Week	Date	Activity 1	Activity 2
8	May 31	CS 2	GC 8
9	June 7	EL 6	GC 9
10	June 14	EL 7	GC 10
11	June 21	SL 2	GC 11
12	June 28	EL 8	GC 12
13	July 5	EL 9	GC 13
14	July 12	EL 10	GC 14
15	July 19	Final Exam	GC 15

CS: Creative Speaking, GC: Group Conversation, EL: E-Learning, SL: Special Lectures,

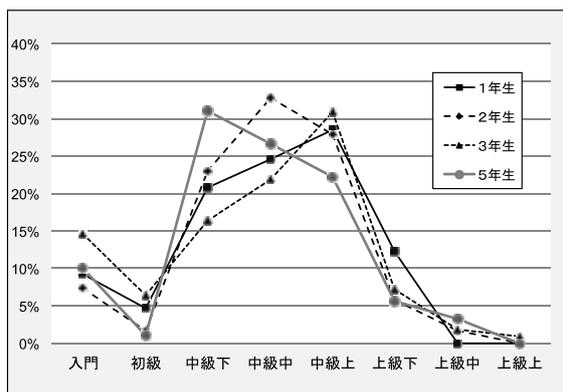
**Assessment Methods 1:**

1. Attendance to group conversation class:  
At least 80% of participation is mandatory to get the credit of this course.
2. Assessment by teachers:  
Teachers of conversation class will assess each student according to her/his performance in class.
3. Reports of the EL class:  
Students are required to submit a report in each of the 10 EL classes. Two teachers will score each of the reports, and the scores will be compiled.
4. Final grades:  
Final grades will be computed according to the scores of 1, 2 and 3.

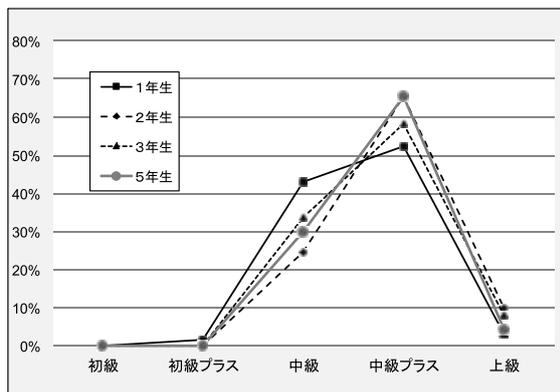
**Assessment Methods 2:**

	Group Sessions	EL Sessions
Attendance:	on time/late (min)/absent	recorded in the computer server
Performance:	5-point scale (excellent/very good/good/fair/poor)	10-point scale (volume/quality)

図 1. 2012年度 3 年次医学専門英語のシラバス



語彙診断テスト



リスニング診断テスト

図2. 英語語彙能力およびリスニング能力の診断テスト結果

英語語彙能力およびリスニング能力はアルク教育社の ALC NetAcademy2 スーパースタンダードコースを用いて測定した。2012年度の医学科1, 2, 3, 5年生が同一の能力診断テストを受験した(受験率98~100%)。1, 2, 3年生は医学専門英語の受講前に受験した。5年生は2011年度(4年生時)に本診断テストを受験した結果であり、同学年の学生は3~4年次の医学専門英語の授業でe-learningは受けていない。

習期間があり、2012年度6年生のうち30名が2~4週間の臨床留学を行った。

#### (5) 英会話能力開発集中セミナー (Creative Speaking)

3年次医学英語の第1週(2012年4月始め)と第8週(同5月末)に英会話能力開発集中セミナーとして Creative Speaking を実施した(図3)。アルク社より講師を招聘し、90分の参加型セミナーを2回ずつ、計4回開催した。学生は半数に分かれ、各自第1週と第8週の2回を受講した。



図3. 英会話能力開発セミナー (Creative Speaking) の実施場面

#### (6) 英語授業履修前後の英会話能力レベル測定

2012年度の3年生のうち、希望者33名を対象に電話を利用した英会話能力テスト (Telephone Standard Speaking Test: TSST) によるレベル測定を実施した。医学英語の授業開始前と終了後の2回受験を必須として、前後の変化を比較検討した(表1)。

#### (7) 英語での成果発表と討論会

2011年度の3年次の研究留学者21名のうち19名が2012年3月8・9日および4月19・20日開催の研究発表討論会で全員、英語による口演発表と討論を行った(図4)。発表会は学生が企画運営した。聴衆は3年生全員、2年生の希望者、教員であり、学生お

Creative Speaking 第1回の実施場面。Creative Speakingはアルク教育社が提供する英会話能力開発のための集中セミナーである。2012年度の医学専門英語では3年次学生を約60名ずつの2グループに分け、各グループに90分のセミナーを2回実施した。

コンピューター室を利用したがセミナーではコンピューターは使用していない。

よび教員の審査により優秀発表者を選考した。発表者の事前承諾のもとで発表場면을収録し、編集したDVDを発表学生に配布した。

#### (8) 英語学習の個別コンサルテーション

医学科1~6年次の全学生から希望者を募り、英語能力開発と英語圏医学留学の情報を配信した。

表1：Telephone Standard Speaking Tests (TSST) によるLevel診断の分布

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8	Level 9	計
1回目	0%	0%	15.2%	72.7%	6.1%	0%	6.1%	0%	0%	100%
2回目	0%	0%	3.0%	39.4%	45.5%	6.1%	3.0%	3.0%	0%	100%

本邦の10,000人を越える大学・国際企業関連のTSST受験者の結果ではLevel 1～Level 4が74.5%，Level 5～Level 9が25.5%であった（アルク教育社の資料より）。

2012年度の医学科3年生のうち希望者33人がTSSTを医学専門英語15週間の開始前（1回目）と終了後（2回目）に受験した。

Level 5～Level 9は1回目に4人（12.1%）のみであったが，2回目には19人（57.6%）と顕著に増加した。2回の変化は，レベル低下0人，レベル不変13人，1レベル上昇18人，2レベル上昇2人，3レベル以上上昇0人，であった。

## 成果

### (1) 能力別少人数グループの英会話クラスおよび個別フィードバック

native speakerとの会話は初めてで新鮮であったという学生が多く，会話クラスは全体に好評であった。グループの活発さは個々の学生の意欲とグループメンバーの構成により異なり，上位レベルのグループ（Aグループ）が活発であるという傾向ではなかった。英会話能力の変化についてはTSSTで測定し，顕著な向上が得られた（表1）。

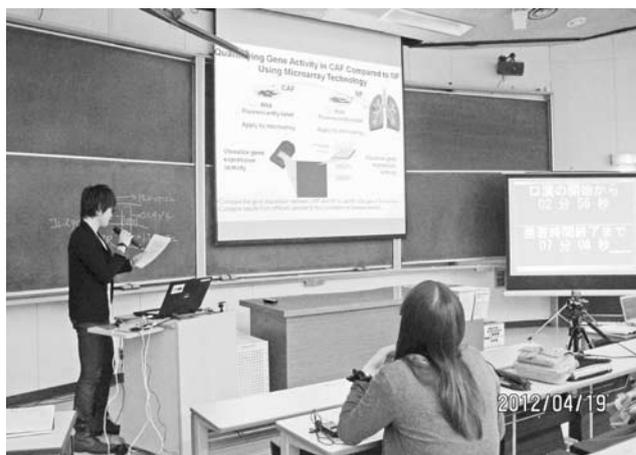


図4．研究発表会の場面

### (2) 医学英語E-learning教材（AlcNet Academy II）を用いた自己学習と個別フィードバック

アルク教育社の“医学英語＜基礎＞コース”ソフトウェアによるe-learningは医学・医療の語彙習得の効果は期待できた。しかし，医療英会話は授業時間内に反復練習するゆとりがなく，効果は限定的であったと思われる（いずれも学生による授業評価の自由記載コメントより）。本ソフトウェアは学内外から随時アクセスできるので，継続利用を促したい。“スーパースタンダードコース”の英語能力レベル診断の同一テストを受けた4学年，464名の結果からは学年間で語彙能力・リスニング能力のレベル分布は極めて類似しており学年による差は少ないが，個人差が大きいことが明らかであった（図2）。

### (3) 様々な教材による英語の自己学習

医学科で医学英語の授業の担当する教員2名が日頃，利用している英会話教材，online 英英辞典，医学関連ビデオ教材，レベル別英語読本等，様々な学習ツ

2011年度に海外研究留学した3年生による英語での成果発表討論会の場面。海外研究留学生21名のうち19名が英語による成果発表を行い，司会進行，質疑応答も英語で行った。研究成果発表会の企画・運営はすべて学生が行った。

ルを3・4年次学生に紹介した。学生が自分に合った学習方法を選択して自己学習することを期待している。

### (4) 英語圏への研究留学

海外留学する学生数は増加傾向にあり，2012年度は3年生の1/5以上が研究留学し，6年生の1/4以上が臨床留学した。研究留学者，臨床留学者から毎年5名ずつを選考し，医学科同窓会より奨学金を授与して，留学を奨励してきた。2012年度は新規採択になった文部科学省大学改革推進事業『世界で競い合うMD研究者育成プログラム』（<http://www.med.tohoku.ac.jp/mdgp/>）の経費から，同年の研究留学者のうち6名を選考して旅費等を助成し，一層の留学奨励を行った。

## (5) 英会話能力開発集中セミナー (Creative Speaking)

Creative Speakingはアルク教育社が提供する英会話能力開発の参加型セミナーである。単語レベルの会話から、センテンスで流れのある会話にレベルアップするきっかけをつかみ、独習するコツを習得することが目的であり、国際企業の社内研修等で多く利用されている(アルク教育社提供資料より)。医学専門英語ではレベルの異なる学生60名ずつを対象に90分のセミナーを2回実施した(図3)。通常は受講者の英会話能力レベルを揃えて少人数で2日行うセミナーであり、今回のCreative Speakingでどの程度の効果があったか不明である。

## (6) 英語授業履修前後の英会話能力レベル測定

Telephone Standard Speaking Test (TSST) による英会話能力レベル測定を3年次の希望者33名で実施した。33名全員が医学英語の授業前後に受験することにより、英会話表現能力の変化を定量的に分析できた(表1)。TSSTは9段階のレベル診断で、1が最低、9が最高である。授業前後でレベル1~4が87.9%から42.4%に減少し、レベル5~9が12.1%から57.6%に増加した。国内のTSST全受験者のデータと比較すると医学英語の授業後での向上が明らかであった(表1)。授業前後の比較を行うことで学習意欲を喚起する効果があり、全体としてTSST受験を含む医学英語のカリキュラムで会話を向上する成果が得られた。資料には示さないが、TOEFL-ITP等で高得点のため全学教育の英語単位認定を受けている学生において必ずしもTSSTのレベルが高いわけではないことも判明した。

## (7) 英語での成果発表と討論会

3年次基礎研究期間に海外留学した学生による英語での発表討論会は初めての試みであったが、学生が自主的に運営し、円滑に行うことができた(図4)。発表・質疑応答とも英語で流暢に行える学生がいる反面、たどたどしい発表で質疑応答が困難な学生も見られた。今後、海外留学者を対象に、留学後に再度TSSTを実施して英会話能力の向上を比較検討する予定である。

2011年度の3年次基礎研究の成果についてその後、1名が英文論文の発表を、1名が国際学会での口演発表を筆頭者として行った。このほかに数名が国内学会で一部英語により発表している。2012年度以降の3年次学生についても論文・学会における発表を奨励し、前述のGPによる助成を行うこととしている。また、2012年度の6年次選択実習期間に臨床留学した30名のうち9名が同年11月開催の海外実習報告会で発表した(英語による発表は1名のみ)。この報告会は100名以上の4・5年生が聴講している。下級生の発表会参加は学習意欲を喚起する効果が期待でき、機会の拡充を図ることとしている。

## (8) 英語学習の個別コンサルテーション

英語力開発と英語圏医学留学の情報配信の希望者は2012年末までに1~6年次で計46名であった。配信情報をもとに1名がハワイ大学医学部の医学生向けセミナーに参加、3名が米国医学部からの留学生と研究等について意見交換する機会を得た。また、数名の学生から英語学習法について問い合わせがあり、個別相談に応じた。

## まとめ

本事業では1990年代より行っている医学専門英語の授業に様々な学習ツールと評価・フィードバック方法を導入して、新たなカリキュラムの構築を図った。学生の英会話能力をTSSTで分析した結果、医学英語の授業後に明かな向上が認められたことは大きな成果であった。また、学生による授業評価結果も概ね肯定的であり(図5)、カリキュラム刷新により期待した成果を挙げられたものと考えている。英語教育に当てることができる授業時間は限られるため、英語能力の向上には学生の自己学習が不可欠である。学生の学習意欲を喚起し自己学習を促すべく、一層、授業内容の改善を図るとともに、課外時間の学習機会提供を考慮している。

本事業の内容と成果は、「第45回岐阜大学MEDC医学教育セミナーとワークショップ WS-6: 役立つ医療・医学英語を身に付けるには?」で発表した(招待

講演, 2012年 8月18・19日, 岐阜).

(<http://www1.gifu-u.ac.jp/~medc/seminarworkshop/2012/45th/index.html>)

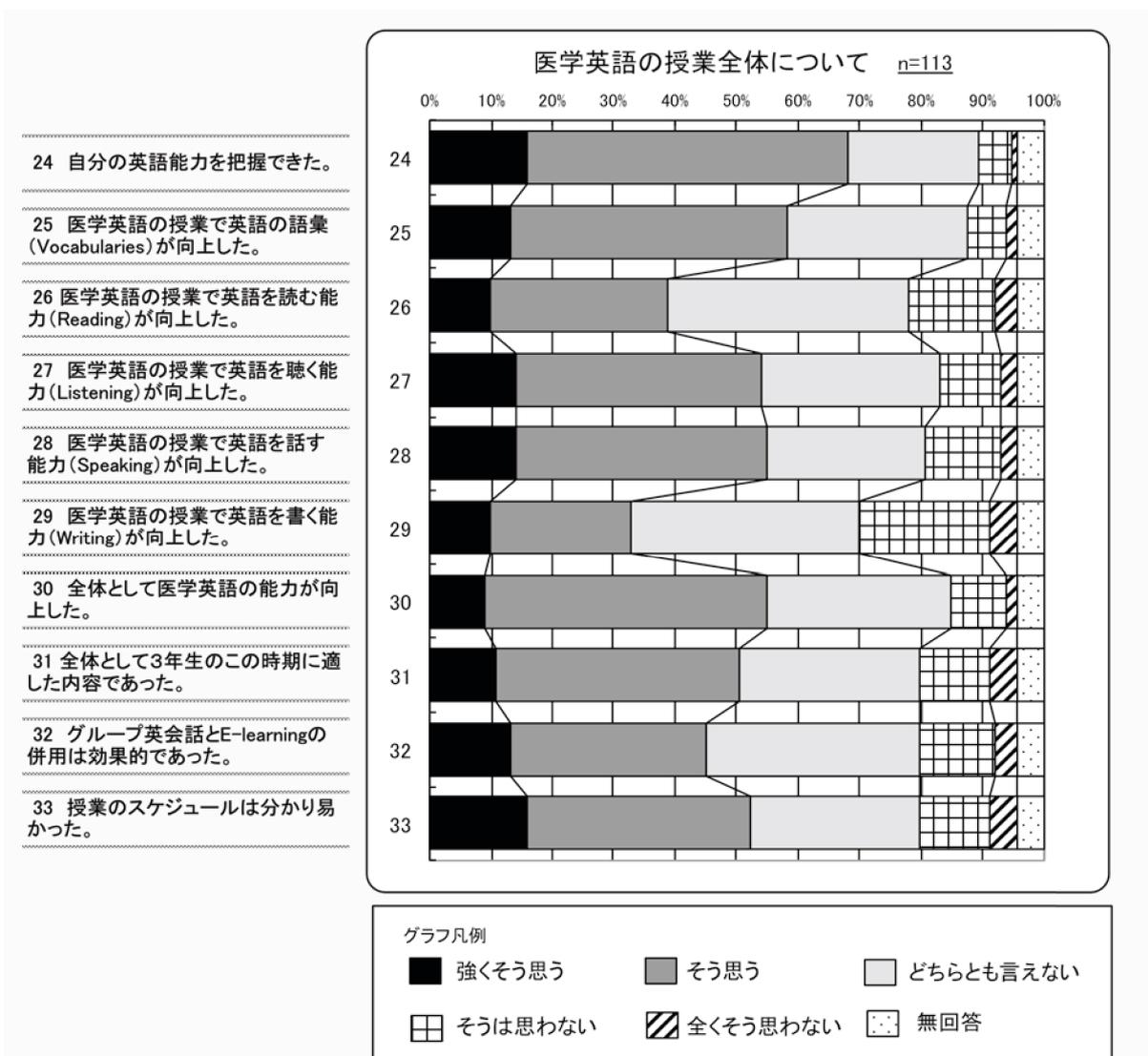


図5. 2012年度3年次医学専門英語 学生による授業評価の結果 (抜粋)

2012年度3年次医学専門英語の学生による授業評価の結果を示す (回答率100%)。専門教育の実習を含む全科目につき、学生による授業評価を実施している。

# Literature Review: Willingness to Communicate, Motivation, Foreign Language Anxiety and Communication Apprehension in Japanese EFL Classrooms

Vincent Scura<sup>1)</sup>

1) Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University

## Introduction

Through globalization English has become the *de facto* language of international business, transportation, and information technologies (Kawai, 2007). Japanese recognition of this phenomenon culminated with the Japanese Ministry of Education's (MEXT) 2003 "Action Plan to Foster Japanese Who Can Use English" (Honma & Takeshita, 2005; Taguchi & Naganuma, 2006; Torikai, 2005). However, there exists a sharp divide between MEXT's learning outcome goal and the current mode of teaching English in Japanese public schools. Despite significant MEXT reforms over the past decade, the majority of Japanese students continue to learn English through teacher-centered instruction. This method focuses on grammatical precision in written language, which does not foster English use in natural situations (Sato, 2003; Yamada & Akahori, 2007).

The research reviewed in this paper demonstrates that for Japanese students to make the transition from learning the technical aspects *about* English to conversational fluency *in* English, the principal obstacle English as a Foreign Language (EFL) instructors face is students' lack of willingness to

communicate due to negative motivation arising from foreign language anxiety in general and communication apprehension specifically.

## Willingness to Communicate

*Willingness to communicate* (WTC) has its origins in both language and psychology research (MacIntyre, 2007). For foreign language researchers, WTC offers a framework for synthesizing, though traditionally viewed independently, the communicative, linguistic, educational, and psychological perspectives of foreign language acquisition. MacIntyre (2007) arrives at the issue of WTC via what Dornyei and Otto (1998) termed *crossing the Rubicon*, a point of no return "where a language learner commits to taking action" (p. 567). MacIntyre views the metaphor as an apt description of the dilemma confronting foreign language learners who hesitate over whether to volunteer in class, offer help to other learners, engage in a real conversation, or similar quandaries that inhibit learners' actions. MacIntyre notes that the real focus of WTC research is on exactly what action transpires at a particular moment. As such, he states, "Defined as the probability of initiating communication, given choice and opportunity, WTC integrates motivational

---

\*) Contact : Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aobaku, Sendai 980-8576, Japan scura@he.tohoku.ac.jp

processes with communication competencies and perceived self-confidence.” (p. 567) Thus, WTC captures an individual’s predisposition for acquiring foreign language proficiency, particularly in the context of learning environments that emphasize natural communication.

Cummings (2004), an English language professor at a Japanese university, writes that the comprehension of English gained by Japanese students taught via the traditional *yakudoku* (grammar and translation) method is akin to “an American high school student’s knowledge of Latin” (p. 23). While making writing mistakes in English was a common fear among Cummings’ students, she reports that students’ fear to engage in oral communication is far greater (Cummings, 2004). The EFL teaching methodologies of Japanese high schools are the primary reasons she cites for the difficulties many Japanese university students have with spoken English communication.

In fact, apprehension related to English speaking is especially prevalent in Japan (Pribyl, Keaten, & Sakamoto, 2001). Communication apprehension is typically higher in the second language than the first language, and there is evidence that speaking a foreign language is particularly stressful for students from Japan and other Confucian heritage cultures (Williams & Andrade, 2008; Woodrow, 2006). At the same time, Honan and Takeshita (2005) suggest that Japan lags behind other Asian countries in English proficiency as a language for global communication. Additionally, Brown (2004) argues that Japanese students construe displaying one’s English ability as a sign of immodesty. Having internalized the cultural proscription against standing out, many students unconsciously accept the belief that “a capable hawk hides his talons” (*nō aru taka wa tsume o kakusu*). According to Brown, “Students

are caught in a double bind: if they make a mistake they risk ridicule; if they answer correctly, they risk ostracism...no wonder many prefer to remain silent” (p. 8).

The typically large class size in Japanese high schools further precludes opportunities for interaction in English. Indeed, Japanese high school teachers consider class size to be a major teaching impediment (Takanashi, 2004). The number of students per class exceeds most Western countries and is not conducive to individualized attention or improving conversational skills. Takanashi (2004) takes a pragmatic view of the difficulties of Japanese students communicating in English. He ascribes the situation to a constellation of factors that include traditional classroom practices, culturally ingrained communication styles that employ tacit, nonverbal messages and linguistic distinctions that heighten the difficulty of English for Japanese speakers. Relative geographic isolation also limits opportunities to use English in naturalistic settings. The fact that immersion in the target language substantially accelerates proficiency, coupled with the reality that Japanese EFL teaching strategies do not typically employ immersion techniques, augments communication problems (MacIntyre, Baker, Clement, & Donovan, 2003).

Both Japanese and native English-speaking EFL teachers are acutely aware of the need to help students learn to communicate confidently in English. Many students strive to be learners that are proactive but are unaware of the gap between their concept of active learning and their actual level of participation in the classroom (Usuki, 2002). Beyond the classroom setting, communicating in a foreign language with native speakers is a daunting task irrespective of one’s cultural heritage. Recognition of the difficulties people experience with spoken

communication in a foreign language has given rise to extensive research on WTC, which in turn has led to theories on foreign language anxiety and communication apprehension. Although each has distinct theoretical origins, researchers have begun to develop models that combine aspects of several theories such as the path models devised by Yashima (2002) and Clement, Baker, and MacIntyre (2003) to explain the dynamics of WTC in foreign language acquisition.

## Motivation

The concepts of foreign language anxiety and WTC grew out of research conducted by psychology professor Robert C. Gardner and his colleagues in the late 1950s into the effects of psychosocial dynamics of motivation, attitudes, and anxiety on learning a foreign language (Yamashiro & McLaughlin, 2001). To an extent, this channel of research arose as a reaction to the emphasis on verbal intelligence and language learning aptitude in the 1940s and 1950s. Researchers generally recognize that motivation is the most powerful psychosocial influence on foreign language acquisition, but there is less agreement on a definition of motivation. Based on Gardner's definition, Skehan (1991) created the formula:

$$\text{Motivation} = \text{Effort} + \text{Desire to Achieve Goal} + \text{Attitudes}$$

The central facet of Gardner's theory is *integrative motive*, which denotes a positive intercultural predisposition toward a second language group, plus a desire to interact with or become more similar to members of that cultural group (Dornyei, 2006). An alternative motivation for learning a foreign language is the *instrumental motive*, which has gained in prominence with the accelerated use of English as a global language. For example, in Japan, instructors

tend to foster students' instrumental motives by depicting English as a "simple tool," an analogy that serves as a mechanism for "neutralizing" or "deculturalizing" English (Kawai, 2007, p. 43). Instrumental motives refer to learning English in order to gain a better job or earn more money. These two types of motivation are not mutually exclusive and often occur together driving students' overall motivation for learning English (Matsuoka, 2005).

The concept of integrative motivation has evolved considerably over time, and in the twenty-first century both integrative and instrumental motivation are relevant to EFL classrooms. Indeed, Dornyei (2007) argues that given the acceptance of English as "the undisputed world language," many interpret English integrativeness with a cosmopolitan identity or a sense that one is a citizen of the world. (pp. 52-53). Irie (2001) conducted a review of research into these two modes of motivation for Japanese university students learning English. The research concluded with evidence that students driven by both integrative and instrumental motivation enjoy superior learning outcomes (Irie, 2001).

According to Kawai (2007), the emphasis on instrumental goals for learning English reflects a cultural dilemma between a desire for a national and a global identity. However, the presence of integrative motives, or to use Yashima's (2002) term, *intercultural* motives, tends to promote higher levels of English language competence (Irie, 2001). The overwhelming majority of Japanese students agree that English should be a requisite high school and university subject, reflecting the belief that knowledge of English is essential to becoming a *kokusaijin*, or "internationally minded person" (Matsuura, Chiba, & Hilderbrandt, 2001, p. 86).

According to Mochizuki and Ortega (2008), learning environments strongly affect both types of motivation. In a cross-cultural exploration of Japanese and Russian students' preferences for a university teacher, the Japanese students clearly favored teachers who create a convivial atmosphere, are good communicators and treat their students as equals (Ryan & Makarova, 2001). While acknowledging that this is not often necessarily the type of learning environment in a Japanese university, Ryan and Makarova view an environment of this type as highly conducive motivation related to language learning. The students also expressed a preference for teachers who could make the subject matter interesting and comprehensible (Ryan & Makarova, 2001). Therefore, Mochizuki and Ortega (2008) emphasize the importance of planning and task design. They advocate balancing both communication and grammar activities, which engages students and motivates even beginning EFL students to learn.

Usuki (2002) advocates fostering learner autonomy as a strategy for enhancing students' intrinsic motivation. Sato (2003) recommends group activities for reducing foreign language anxiety and engaging students in authentic English communication tasks. Ironically, when university teachers are apt to employ a learner centered, communication-driven EFL classroom, some of their students claim they actually favor conventional grammar-based teaching (Matsuura et al., 2001). However, fears of making errors in speaking likely drives this stated preference, thus underscoring the importance of creating a non-threatening learning environment where students feel at ease interacting.

Hatano (2009) cites Makiguchi's philosophy of values in relation to applying the concept of *voice* in Japanese EFL education. That is, it is essential to

recognize the student's voice, or the relevance of English to the learner's life in attributing value to learning English. According to Hatano (2009), business and government spearheaded the incorporation of EFL into Japanese education but educators largely ignore this *voice* of learners. Paradoxically, this approach is adversative to the vast knowledge base on motivation, which should serve as a paramount guide for creating responsive, less reticent EFL classrooms.

Yashima (2002) postulates that both a WTC model and a socio-educational model are applicable to the conditions Japanese EFL students face. Student attitudes reflected in the underlying variable of *international posture*, which encompasses perspectives toward intercultural communication, living abroad, and foreign affairs, affected learners' motivation. Thus *international posture* links English language proficiency with the socio-educational model (Yashima, 2002).

In terms of the WTC model, lower levels of anxiety and greater confidence in communication competence translated into greater WTC. The effect, however, was not bidirectional. Although Yashima (2002) anticipated that a higher degree of proficiency would prompt higher self-confidence in communicating in English, the relationship was weak. In contrast, there was a strong path from motivation to self-confidence in English communication. In essence, the amount of effort that motivated students devote to learning a foreign language boosts their confidence in communicating.

On the other hand, the path from motivation to WTC was not direct. According to Yashima (2002), motivation *per se* did not seem sufficient for WTC; rather, confidence was necessary for WTC. The path from international posture to WTC however was

direct. Although this relationship was only moderately significant, the pattern suggests that individuals with more of an international orientation are more willing to communicate in English and are more motivated to improve their English. As a result, they were more confident in their English skills. Yashima (2002) noted that the study marked the first effort to encompass international posture among Japanese EFL research, suggesting that the concept warranted further study and refinement. The model that emerged from the study offered a useful springboard for future exploration of WTC among Japanese EFL students, emphasizing the global aspect of foreign language learning.

Consequently, Yashima et al. (2004) further examined the concept of international posture in a study of WTC among 166 students attending a high school in Kyoto. The school employs 11 native English-speaking teachers who exclusively provide content-based English language instruction. Additionally, the school requires the teachers to actively encourage students to turn to them for questions and consultations outside of the class. The researchers emphasize that this school curricula and teaching strategies are extremely unorthodox for a Japanese high school. Regardless, students who possessed higher levels in WTC were more inclined to communicate in class, query, and converse with their teachers outside of the class.

Yashima's et al. (2004) analysis showed that perceived communication competence had the most powerful relationship to WTC. The researchers therefore noted that from a broad perspective, the relationship between language competence and WTC is consistent with Bandura's (1997) related self-efficacy theory, which emphasizes observational learning, and social experience, in personality development.

As with the 2002 study of university students, the 2004 high school student investigation fit the interrelationship model proposed by Yashima et al. (2004). Specifically, students who were more predisposed to communicate in English in a variety of interpersonal contexts tended to communicate enthusiastically in the classroom, ask teachers questions, and communicate with others outside of school. The authors declared that, "Self-confidence, which is a combination of perceived communication competence and a lower level of anxiety, is crucial for a person to be willing to communicate" (p. 135). In addition, students who were more internationally oriented were also more inclined to communicate in English and were more communicative in general.

The project also included a study with Japanese high school students who participated in a 15-week exchange program to the U.S. (Yashima et al., 2004). The program participants resided with host families for three weeks while attending an intensive language course prior to attending local high schools in different regions of the U.S. The research focused on the first phase of the program, surveying the students before they left and again at the end of the three-week period. The results showed that students who scored higher on WTC before leaving Japan tended to communicate more extensively with the host nationals. Noting that the time spent in conversation with the host family is a reflection of the host's availability, interest, and inclination to interact with the student to some degree, Yashima et al. (2004) surmised that students who were higher in WTC would elicit more responses that are positive and willingness to interact from the hosts. Examining the program data, Tanaka and Ellis (2003) found that studying abroad had a powerful and positive bearing on the participants' English proficiency and self-confidence within Bandura's self-

efficacy construct. The interaction between language proficiency and self-efficacy is bidirectional, and typically results in greater motivation to learn (Bandura, 1997).

The combined results of these studies demonstrated a definite association between WTC and the frequency and amount of communication that takes place across two very different settings (Yashima, 2002; Yashima et al., 2004). In both studies, perceived communication competence was the most powerful influence on WTC. Drawing from the concept of *possible selves*, Yashima et al. (2004) proposed that students with an international perspective are more motivated to study English and are more likely to envision their “English speaking selves” (p. 143). The successful English speaking experience, in turn, reinforces the vision of an intercultural self. The model that emerged from the research is a complex dynamic, which encompasses “interest, motivation, learning, confidence, and communication” (p. 144). The researchers concluded with a call for future research on WTC, which they deem a valuable component to understanding foreign language acquisition.

Matsuoka (2005) explored the relationship between motivation, WTC, and English proficiency in a sample of 32 students at a nursing college in Japan. The Computerized Assessment System of English Communication (CASEC) evaluated proficiency for the study. The author created the motivation questionnaire based on an exploratory factor analysis of 81 items. Matsuoka selected eight questionnaire variables: integrativeness, foreign language anxiety, self-confidence, attitudes, motivational intensity (effort), instrumentality, intrinsic motivation, and personality traits. Matsuoka noted that Yashima (2002) did not include intrinsic motivation in the study. However, from Matsuoka’s perspective, both

integrativeness and instrumentality reflect extrinsic motivation in relation to motivational intensity. Personality was also included on the theory that extroversion might be associated with WTC.

Interestingly, no significant relationship emerged between WTC and English proficiency. However, Matsuoka (2005) was not surprised with this finding, noting that less proficient English speakers can be eager to speak English while less proficient speakers can be hesitant. Furthermore, Yashima (2002) concurred, also finding no direct relationship between English proficiency and WTC. Analysis revealed that WTC was strongly associated with attitude, foreign language anxiety, and personality, but without proficiency subscales. Conversely, integrativeness, instrumentality, intrinsic motivation, and effort did not correlate strongly with WTC (Matsuoka, 2005).

Matsuoka (2005) asserts that even when Japanese students are motivated to learn English, have positive intercultural attitudes, and want to improve their English, they may still lack a high degree of WTC. The investigation therefore concluded that reducing foreign language anxiety is the foremost priority for EFL teachers in Japan. Consequently, the author argues that building learners’ self-confidence is crucial to allaying foreign language anxiety, fostering WTC and ultimately mastering English.

### Foreign Language Anxiety

Numerous academic disciplines, including educational psychology and social psychology, have explored *foreign language anxiety* (FLA) and communication (Takada, 2003). The negative impact of anxiety on human motivation and performance is widely recognized (Bandura, 1997). Takada (2003) credits Horwitz and Cope as being the first researchers to view FLA as a unique construct.

Their definition conceptualizes FLA as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., cited in Takada, 2003, p. 9).

Pribyl et al. (2001) argue that speaking before an audience has several anxiety-provoking elements that are magnified in the case of foreign language communication. These include the novelty of the experience, unfamiliarity with the audience, formality of a structured presentation, subordinate status, being subject to evaluation, conspicuousness, and uncertainty regarding classmate attitudes, beliefs, or values, toward the presentation topic (Pribyl et al., 2001). However, anxiety in general can vary significantly from individual to individual (Robinson, Sawyer, & Ross, 2001). This recognition has generated extensive study into whether FLA is a state or trait, with evidence indicating that it has both characteristics. A recent trend in foreign language acquisition research is examining the relationship between FLA and WTC (Yashima, 2002).

Woodrow (2006) explored FLA in English as a second language among 275 international students completing requisite English courses before their formal entry into Australian universities. All of the students were in the last months of study in English for Academic Purposes (EAP) courses at accredited intensive language centers. The overwhelming majority of students were from Asian countries (83.2%), primarily from Japan and China. The Speaking Anxiety Scale (SLSAS) devised for the study, assessed LA levels. An oral assessment similar to the International English Language Testing Service (IELTS) test given to students entering Australian universities along with interview data augmented the SLSAS data.

The analysis showed that, while FLA within and outside of the classroom were strongly associated, they were two distinct entities (Woodrow, 2006). A major concern outside of the classroom was conversing with native English speakers who might not understand them clearly. In the classroom, some students were apprehensive that their FLA might cause them to forget material they had already learned. One student commented, “When I stand in front of classmates and students and make a presentation, I will feel anxious because I lack practice of speaking” (p. 320). This highlights the importance of teaching EFL students proven public speaking techniques (Bandura, 1997). FLA both in and outside of the classroom showed an adverse relationship to the students’ scores on the IELTS oral assessment. However, Woodrow (2006) noted that the association was relatively weak; reflecting causes apart from FLA, namely personality traits, that can affect oral language performance.

As Williams and Andrade (2008) noted, Woodrow, (2006) states that an important finding relevant to EFL teaching in Japan is that students from Confucian heritage cultures, specifically Japan, China, and Korea, exhibited higher levels of FLA than their European counterparts. Woodrow’s qualitative data revealed that giving oral presentations and speaking in front of the class were the predominant sources of classroom stress. Surprisingly, “giving an oral presentation” was the sole anxiety factor that was *not* significantly related to performance on the IELTS assessment (p. 322). However, Woodrow pointed out that the two types of speaking require distinctly different communication skills. The oral assessment involves one-on-one interaction and is similar to informal conversation, whereas a formal presentation is typically a prepared presentation where the speaker does not have to generate any

responses in real-time.

All of the students admitted to some degree of anxiety when speaking English, although there were individual differences in particular contexts (Woodrow, 2006). Some participants felt comfortable with someone familiar, such as a teacher or an acquaintance, but were anxious about speaking English to strangers. For others, the number of people involved in conversation was the main source of stress. For example, one student felt she could only communicate comfortably in a one-on-one interaction with a native English speaker. Yet, speaking with non-native English speakers did not elicit stress from most of the students. Additionally, a majority of students reported group discussions minimized their anxiety.

Some of the students described techniques they utilized to reduce their FLA (Woodrow, 2006). One Japanese student, for example, felt that “to try speaking again and again is the best way” to alleviate FLA (p. 323). The student also used relaxation techniques such as to “Keep or let my mind to calm down, be natural and like speaking to Japanese people” (p. 323). Woodrow strongly recommends that students develop relaxation techniques to help them overcome speaking anxiety. Accordingly, the author concludes that to conduct an effectual EFL course, teachers must first be sensitive to FLA, and then provide students with strategies to combat it.

Williams and Andrade (2008) investigated FLA sources among 243 EFL learners attending six private Japanese universities. The predominant source of FLA, they concluded, was the fear that one would not express oneself clearly and, as a result, others would evaluate them negatively. This reflects a common fear among Japanese learners (Brown,

2004; Usuki, 2002). In fact, this apprehension, which was associated with the belief that one was less capable than others, accounted for three-quarters of the anxiety-provoking situations reported by the students (Williams & Andrade, 2008).

Another common source of FLA was presenting a prepared speech; from memory or reading from a text, in front of the class. Introducing oneself to the class or a small group was another frequent cause of FLA. Other prevalent sources of FLA were not being able to express oneself adequately, having to revert to simple or broken English, making grammatical errors, and concerns with improper pronunciation. Finally, another basis of FLA was inability to respond to a question posed by the teacher, despite understanding the question. The researchers also discovered the method teachers employ to call on students also induces FLA. Some students found it more stressful when teachers called on them randomly, while others reported heightened anxiety when they knew their turn was approaching (Williams & Andrade, 2008).

A particularly striking finding was that roughly half the students placed the responsibility for their own FLA on the teacher. While noting that it is uncertain whether or not the teachers were really the source of the students’ anxiety, Williams and Andrade (2008) recommend that teachers remain sensitive to situations that might prompt FLA and adapt their teaching strategies to ensure students feel at ease. Only half of the students felt they could exert an effect over anxiety-provoking situations (Williams & Andrade, 2008). Not surprisingly, students who had more confidence in their English language skills were also more confident they could influence the situation. The main recommendation of the researchers is that teachers engage in proven strategies that help learners manage stress. They go

on to note that an array of interventions exist that are effective in alleviating public speaking anxiety. To this end, Freiermuth and Jarrell (2006) suggest that technology-driven communication shows promise for engaging students and initiating enjoyable learning activities that both enhance WTC and diminish FLA.

Kondo (2005) investigated the relationship between FLA and proficiency in a group of 64 first year students enrolled in a requisite “English I” (Expression) course at the Waseda University. Waseda designed the class specifically to facilitate non-English majors’ self-expression in English. Kondo (2005) designed a research test to be visually interesting and sufficiently brief (fewer than 30 items) ensuring test fatigue would not skew the results. Test anxiety was one of the factors addressed by the study and was evident by the students’ scores on the “social stigmatization” and “tension during the test” components of the examination (Kondo, 2005, p. 136). Kondo (2005) suggests that test anxiety does not correlate well with English proficiency. Although this contrasts with findings from a number of other studies, Kondo believes the lack of a prominent relationship highlights the psychological aspect of FLA.

### Communication Apprehension

The term *communication apprehension* (CA) first appeared in 1968 to describe a phenomenon colloquially called “stage fright,” “speech fright,” or more formally, “public speaking anxiety” (McCroskey, 2009, p. 159). As greater numbers of students entered higher education in the post-war era, communication scholars became aware that some students were not only apprehensive about public speaking, but in some cases fear of speaking prevented them from interacting and performing in the classroom. By the 1980s, McCroskey and other

pioneers in the CA field developed, refined, and validated an instrument for assessing CA known as the Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRCA-24).

Sakamoto, Pribyl, Keaten, and Koshikawa (1999) conducted a focus-group study of CA in 29 Japanese university students based on their scores on the Japanese Communication Fear Scale (JCFS). The dominant themes centered on the familiarity or unfamiliarity of the person they were speaking to followed by the social status of those who may provoke their fear. For example, one student commented, “With people I know, I can relax and communicate easily, but if it is a stranger or an unknown I become extremely apprehensive” (p. 12). Another finding demonstrated that teachers who monitored students while forcing them to communicate increased CA for twenty-six percent of the group.

In some cases, the prospect of discussing a difficult or controversial subject induced CA (Sakamoto et al., 1999). Many described themselves as good listeners and said they enjoyed conversations more when they listened rather than talked. The participants were unsure as to whether their fear was stable or changeable over time. For many, junior high school represented the onset of their CA. Some respondents described experiencing intense physiological stress responses when they had to speak in the classroom, with several stating that the stress response was so severe they could not remember what they said or felt physically ill. However, the majority of students said they just avoided speaking in any situation because their fear was simply too great. Interestingly, about one-third of the students reported that they used politeness and formality as a barrier against interactive verbal communication (Sakamoto et al., 1999).

Fear of instructors evaluating them negatively was a prominent theme and an overriding cause of fear (Sakamoto et al., 1999). Moreover, some students feared how unknown classmates viewed them and took steps to avoid interacting with them. Sakamoto et al. (1999) noted that many of the participants seemed to lead “double lives” as successful students who kept their intense CA secret from others (p. 19). Due to the didactic Japanese educational system, they could often escape speaking in class without damaging their academic achievement. At the same time, the fear students experienced imposed a heavy psychological burden. The researchers found evidence for both cultural and biological influences on the students’ CA.

Jung and McCroskey (2004) investigated the issue of cross-linguistic CA in a sample of 120 international students enrolled at a university in the US Mid-Atlantic region. The students represented 26 countries in Asia (including Japan), Europe, Africa, and South America. All participants were non-native English speakers who had completed at least one semester with satisfactory grades, earning the classification as “fully functional” in English as a second language (p. 177). Following Sakamoto’s et al. (1999) evidence that CA may have a biological component, Jung and McCroskey’s communibiological theory drove their research. The theory hypothesizes, and the study concludes, that CA in the first language is better predictor of CA in the second language than situational or cultural features because CA is a trait that is genetically inherited (Jung & McCroskey, 2004).

Neuliep, Chadour, and McCroskey (2003) conducted a cross-cultural study of the relationship between CA and temperament involving 373 Japanese and 173 American university students. The participants completed the PRCA-24 along with

personality assessment of extroversion and neuroticism. Analogous to the findings of Jung and McCroskey (2004), Neuliep et al. (2003) found support for the communibiological model of CA. Personality types linked with CA significantly, with a slightly stronger relationship observed in the U.S. students. CA was higher among the Japanese students, consistent with other research reporting high levels of CA in Japan (Pribyl et al., 2001; Sakamoto et al., 1999).

Tollefson and Knox (2007) observed that most researchers conducted CA studies primarily among Japanese EFL university students with scant attention paid to high school students. To address this research gap, the authors focused on first and second year EFL students from five high schools in Japan. Of the 1,234 participants, 329 students had traveled abroad and 18 had lived abroad. The instrument used to assess CA was McCroskey’s PRCA-24 translated into Japanese. The study assessed students on CA in both English and Japanese. Their results were also consistent with Jung and McCroskey’s (2004) findings. Tollefson and Knox (2007) confirmed that CA in Japanese was a superior predictor of CA in English than the number of years students studied English or even the amount of time students lived abroad. However, they found greater disparity between the high school students’ CA in Japanese and English compared to only slight difference among university students. The number of high school students reporting high levels of CA in speaking English was twice the number of students who experienced the same magnitude of CA speaking Japanese.

## Conclusion

Universities in Japan are in the midst of a massive educational transition designed to replace the traditional didactic, *yakudoku* mode of EFL teaching

with a more student-centered, communication-oriented approach. However, university English teachers consistently find that students are reluctant to communicate in English. The absence of authentic communication in high school EFL courses and overemphasis on mastering university entrance examination skills directly contribute to this reluctance. (O'Donnell, 2001; Sato, 2003; Takanashi, 2004; Tollefson & Knox, 2007; Yashima et al., 2004). Cultural ideals encouraging reticence and fear of losing face by making errors also contribute to students' unwillingness to communicate in English (Brown, 2004). Furthermore, high levels of CA are more common in Japan compared to other countries (Pribyl et al., 2001).

WTC, FLA and CA all provide useful perspectives for examining the features that facilitate or impede Japanese EFL learners' use of English within and outside of the classroom. Recently developed path models illustrate the overlap between the dynamics underlying all three theories and their relation to the inclination of students to communicate in both Japanese and English (Yashima, 2002; Yashima et al., 2004; Jung & McCroskey, 2004). There is, therefore, a definite association between WTC and CA in the first and second languages, although the degree that they overlap varies among individuals and groups.

Research shows that Japanese students prefer teachers who create an interactive, affable learning environment, communicate well, and treat students as equals (Ryan & Makarova, 2001). This atmosphere is especially conducive to language learning. Students also prefer teachers who provide comprehensible, uncontroversial subject matter and texts that cater to their interests. By planning lessons that achieve a balance between grammar and communication, teachers can motivate and engage

students regardless of their level of English proficiency (Mochizuki & Ortega, 2008).

Group activities have the capacity to reduce FLA while at the same time engage students in authentic communication tasks (Sato, 2003). Some students report a preference for more didactic, grammar-based instruction while native English speaking university teachers often endorse learner-centered, communication oriented EFL (Matsuura et al., 2001). However, students' preference for more conventional instruction probably emanates from a fear of speaking in class. This phenomenon highlights the importance of creating a non-threatening, supportive learning environment where students feel comfortable engaging in English communication.

Many students who experience FLA place the responsibility for their anxiety on the teacher (Williams & Andrade, 2008). Although levels of anxiety experienced depend largely on the individual, teachers can reduce the incidence and severity of student anxiety by being sensitive to situations that provoke anxiety and adapting their teaching strategies to make students feel at ease. Consequently, the instructor plays a pivotal role in creating a learning environment that promotes students' active engagement, motivates them to learn and reduces their anxiety. (Ryan & Makarova, 2001; Sako, 2003; Usuki, 2002).

Fostering learner autonomy increases students' intrinsic motivation to learn (Usuki, 2002). Students want to feel that they are encouraged, but not coerced, into speaking. Hatano (2009) argues that it is essential to recognize the student's *voice*, or the relevance English has to the individual learner. Students' motivation for learning English tends to reflect a complex interplay of intrinsic, integrative, and instrumental motivators (Kimura et al., 2001).

Although Jung & McCroskey (2004) claim CA has an inherited element, EFL instructors nevertheless do have profound influence on students' CA levels. Teachers who employ intercultural, active, and authentic approaches to learning while providing students with a variety of opportunities to use English stimulates their motivation. This learning environment minimizes the conditions that contribute to FLA and CA, thus enhancing students' WTC.

## References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brown, R.A. (2004). *The effects of social anxiety on English language learning in Japan*. Retrieved September 3, 2012, from <http://www.bunkyo.ac.jp/faculty/lib/slib/kiyo/Inf/if30/if3002.PDF>
- Clement, R., Baker, S.C., & MacIntyre, P.D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology, 22*, 190-209.
- Cummings, M.C. (2004). "Because we are shy and fear mistaking" : Computer mediated communication. *Journal of Basic Writing, 23* (2), 23-48.
- Dornyei, Z. (2006). *Motivation, Language Attitudes & Globalization*. Ontario, Canada: Multilingual Matters
- Dornyei, Z., Otto, I. (1998). *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, Vol. 4, pp. 43-69
- Freiermuth, M. & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can online chat help ? *International Journal of Applied Linguistics, 16*, 189-212
- Hatano, K. (2009). Voice in EFL education in a Japanese context: Makiguchi's perspectives in the concept of "voice." *Educational Studies, 45*, 165-180.
- Honna, N. & Takeshita, Y. (2005). English language teaching in Japan: Policy plans and their implementation. *Regional Language Centre Journal, 36*, 363-383.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan ? Some patterns in survey studies. *JALT Journal, 25*, 86-100.
- Jung, H.Y. & McCroskey, J.C. (2004). Communication apprehension in a first language and self-perceived competence as predictors of communication apprehension in a second language: A study of speakers of English as a second language. *Communication Quarterly, 52*, 170-181.
- Kawai, Y. (2007). Japanese nationalism and the global spread of English: An analysis of Japanese governmental and public discourses on English. *Language and Intercultural Communication, 7*, 37-56.
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan—a cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal, 23*, 47-68.
- Kondo, Y. (2005). A study of the relationship between language anxiety and proficiency: In a case of Japanese learners of English. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 129-138. Retrieved September 13, 2009, <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/kondo.pdf>
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal, 91*, 564-576.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clement, R., & Donovan, L.A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review, 59*, 589-607.
- Matsuoka, R. (2005). Willingness to communicate in English among Japanese college students. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 165-176. Retrieved September 23, 2012, <http://www.paaljapan.org/>

- resources/proceedings/PAAL9/Matsuoka.pdf
- Matsuura, H. Chiba, R., & Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *JALT Journal*, 23, 69-89.
- McCroskey, J.C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades ? *Human Communication*, 12, 157-171.
- Mochizuki, N. & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11-37.
- Neuliep, J.W., Chadour, M., & McCroskey, J.C. (2003). A cross-cultural test of the association between temperament and communication apprehension. *Communication Research Reports*, 20, 320-330.
- O'Donnell, K. (2003). Uncovering first year students' language learning experiences, attitudes, and motivations in a context of change at the tertiary level of education. *JALT Journal*, 25, 31-62.
- Pribyl, C.B., Keaten, J., & Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43, 148-155.
- Robinson, P., Sawyer, M., & Ross, S. (2001). Second language acquisition research in Japan: Theoretical issues. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan* (pp. 3-21). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Ryan, S.M. & Makarova, V. (2001). The language teacher's role: Cross-cultural perspectives. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan* (pp. 143-161). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Sakamoto, M., Pribyl, C.B., Keaten, J.A., & Koshikawa, F. (1999). *Japanese college students speak about their fear of communication: Thematic analysis through SPSS TextSmart*. (Report No. CS510259). Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED439450)
- Sato, K. (2003). *Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication*. (Report No. FL027636). Georgetown University, Akita Senior High School 1-year project. (ERIC Document Reproduction Service No. ED475518)
- Skehan, Peter. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 275-298
- Taguchi, N. & Naganuma, N. (2006). Transition from learning English to learning in English: Students' perceived adjustment difficulties in an English-medium university in Japan. *Asian EFL Journal*, 8 (4), 52-73. Retrieved Sept 3, 2009, [http://www.asian-efl-journal.com/December\\_2006\\_EBook.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/December_2006_EBook.pdf)
- Takada, T. (2003). Learner characteristics of early starters and late starters of English language learning: Anxiety, motivation, and aptitude. *JALT Journal*, 25, 5-30.
- Takanashi, Y. (2004). TEFL and communication styles in Japanese culture. *Language, Culture and Curriculum*, 17, 1-14.
- Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25, 63-85.
- Tollefson, M. & Knox, R. (2007). Communication apprehension in a second language: A study of Japanese high school students. *National Communication Association Conference*.
- Torikai, K. (2005). The challenge of language and communication in twenty-first century Japan. *Japanese Studies*, 25, 249-256.
- Usuki, M. (2002). *Learner autonomy: Learning from the student's voice*. (Report No. FL027532). CLCS Occasional Paper No. 60. Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin. (ERIC Document Reproduction Service No. ED478012)

- Williams, K.E. & Andrade, M.R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 181-191. Retrieved September 2, 2009, <http://e-ft.nus.edu.sg/v5n22008/williams.htm>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37, 308-328.
- Yamada, M. & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives ? *Computer Assisted Language Learning*, 20, 37-65.
- Yamashiro, A.D. & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan* (pp. 113-127). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

## 東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける環境放射能調査

関根 勉<sup>1, 2)\*</sup>, 藤本敏彦<sup>1)</sup>, 杉本和志<sup>2)</sup>, 木野康志<sup>2)</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター, 2) 東北大学大学院理学研究科

### 1. はじめに

平成23年(2011)3月11日に起こった東日本大震災において、福島第一原子力発電所の事故が起き、大規模な放射能汚染が起こった。「東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会」最終報告書[1]によれば、この事故で放出されたヨウ素131(I-131, 半減期8日)の放射能量は15万テラベクレル、セシウム137(Cs-137, 半減期30年)は8200テラベクレルに上る(原子力保安院による推定値)。また、(財)電力中央研究所の協力により計算された海洋放出量は、ヨウ素131が約1.1万テラベクレル、セシウム137が約3,600テラベクレルと公表された(東京電力, 平成24年5月24日)。

東北、関東の幅広い地域に深刻な放射能汚染が起こり、特に半径100km付近までの土壌汚染は、研究所や機関、多数の大学の協力により詳細に測定され、放射性セシウム[2]、放射性ヨウ素(ヨウ素131)、放射性銀(銀110m, Ag-110m, 半減期250日)や放射性テルル(テルル129m, Te-129m, 半減期33.6日)のほか、放射性ストロンチウムやプルトニウムについても分析された。東北大学では8つの震災復興プロジェクト[3]を立ち上げ、放射性物質汚染対策プロジェクトをその中の一つとして取り上げた。その内容は、(1)放射性物質によって汚染された生活環境の復旧技術の開発、(2)被災動物の包括的線量評価事業の2つからなり、筆者らも事業遂行に積極的に協力している。

今回の事故は、放射性物質の飛散による環境汚染や農林水産物の汚染、それにともなう風評被害が起きたこともあって、東北や関東にとどまらない全世界的な

問題となった。人々の不安をあおる原因としては、放射能・放射線は人が感知することができないこと、および、特に低線量領域の放射線被ばくによる健康への影響が明らかでないことが根底にある。日本の中等教育では、過去に「放射線」という言葉自体が教科書から消えたが、最近になって約30年ぶりにやっと再び取り上げられることになった。これは福島の事故をきっかけとして復活したのではなく、エネルギー問題に関連した項目の中に取り上げられることになっていたからである。ただし、長い間にわたって放射能や放射線という言葉に向きあうことは教育現場には無かったのであるから、今回の事故後に垣間見られたような教育現場での混乱の発生も無理はないと考える。当然のことではあるが、結果的には放射線教育の重要性が社会で再認識された。またベクレル(Bq)、グレイ(Gy)、シーベルト(Sv)といった放射能・放射線関連分野で用いられる専門的な単位を表す用語が世の中に広く知れわたることになった。

東北大学の全学教育においては、理科実験科目「自然科学総合実験」および「文科系のための自然科学総合実験」の中に放射線に関連する実験課題が2つある。「自然放射線を測る」[4]という実験では自然放射線による不可避な被ばくを理解したり、「大気中の放射能」[5]という実験では、空気中に存在する放射性物質の放つ放射線を測定する。これにより、ごく身近な天然放射性物質や放射線の存在を認識する。このような基礎的な認識を基にして周囲を見渡さない限り、原発事故によってどのような放射性核種が周囲に加わり、どの程度線量率が増加したかなど、現在の自分の置かれ

\*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター tsekine@m.tohoku.ac.jp

た状況を相対的に位置づけることはできないのである。そこで著者らは、特に教育施設・現場において放射線測定を行い、その結果を放射線教育に役立てることを考えた。また、継続的な環境放射線測定を行うことにより、環境の状況変化を示すデータを後世に残していくことは学問的にも重要であり、今しか行うことができないその瞬間が連続的に未来へとつながっている。

筆者らは、宮城県内のいくつかの教育施設等における放射線測定を実践しつつあるが、その中から東北大学川内北キャンパスのグラウンドにおける測定結果を具体的に示し、天然放射性核種の存在量と比較しながら、原発事故による環境汚染の状況を測定し、安全性の確認とともにその結果を記録にとどめることとした。またこの成果を教育に役立つ基礎データとして利用したい。

## 2. 土壌試料のサンプリングと処理

東北大学川内北キャンパスにおけるサンプリング場所および測定場所を図1に示すとともに、期日や方法等の情報を表1に記した。サンプリング対象はグラウンドの土壌とした。東北大学における体育科目授業実施場所の線量率測定と並行して2011年6月～7月に予備調査を行いながら準備を進め、2012年5月からサンプリングを開始した。土壌試料は2種の採土器を用いて採取した。土壌のコア試料は円筒形の採土器(DIK-110C, 大起理化工業(株))を土壌表面から地中に打ち込み(写真1および2), 直径5 cm, 深さ30 cmのチューブ状試料として得た。鉄製の円筒の中にあらかじめプ

ラスチック製のインナーチューブを入れておくことで、チューブ内に土壌試料を採取することができる。深さごとに試料を分割して放射能を測定すれば、放射性核種の深さ分布を知ることができる。ただし、採土器を地中に打ち込む際に表面土壌の一部が深い方向に巻き込まれて汚染することがあるので、データ解析には注意が必要である。そこでスクレーパープレート(株式会社塚原製作所製)を用いて丁寧に採取し(写真3), これを補うこととした。スクレーパープレートは、金

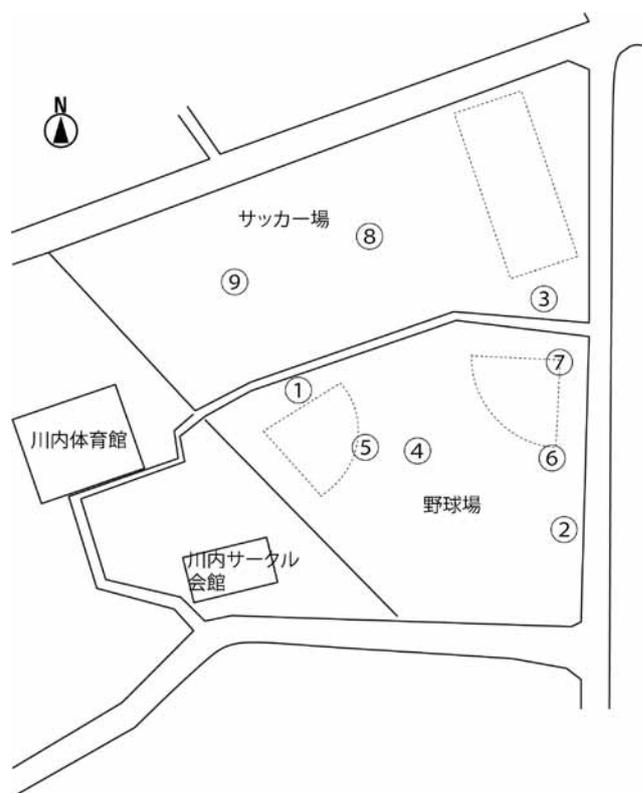


図1. 川内グラウンドの概略図とサンプリング場所または測定場所。数字は位置番号を表す。

表1. 東北大学川内北キャンパス土壌のサンプリング記録.

位置番号	試料記号番号	採取日(2012年)	採取場所	採土方法
1	KB 1	5月7日	野球場 北西地フェンス際	DIK-110C によるコア試料採取
2	KB 2	〃	野球場南東角地フェンス近傍	〃
3	KG 1	〃	ゴルフ練習場入口付近	〃
2	KB 3	5月14日	野球場南東角地フェンス近傍	スクレーパープレートによる採取
2	KB 4	11月14日	〃	〃
4	KB 5	11月28日	野球場 センター守備位置付近	DIK-110C によるコア試料採取および表面土壌の採取
5	KB 6	11月28日	野球場 2nd ベース後方位置付近	DIK-110C によるコア試料採取および表面土壌の採取

・位置番号は図1中に示した。

属フレームで規定された長方形の範囲内（15 cm x 30 cm）の土壌を表層から順に任意の厚さで削り取る土壌採取器具である。本調査では表層から1 cmずつはぎとり、8 cm深さまで採取した。

採取した土壌コア試料は、深さ毎に分割（2 cm厚から5 cm厚程度）した後、ビニール袋に入れ計量し、プラスチック製の円筒容器（U-8容器、内径約45 mm、内寸長60 mm）に密封して測定試料とした。スクレーパープレートにより採取した試料（深さ1 cm毎）はその一部（約100 g）をビニール袋に入れ、同様にU-8容器に密封した。測定終了後に土壌試料の一部（約10 g）を分取し、乾燥器内で105℃で24時間乾燥させ、重量変化から水分含量を求めた。なお、放射能値は、乾燥させた土壌（乾土）1 kg中に含まれる値として換算した。

また表1の“野球場セカンドベース付近”（位置番号5）および“センター守備位置付近”（位置番号4）においては表面土壌を別途採取した。採取した試料はバットに広げて乾燥した（35℃、2日間程度）。その後、植物の根や石を取り除いた後、メノウ乳棒で軽く粉碎し、ミニふるい振とう機（アズワン社製、MVS-1）を用いてふるい分けした（4.75 mm以上、1.0 mm-4.75 mm（細れき分）、0.3 mm-1.0 mm（中砂・細砂分）、0.3 mm以下（シルト・粘土分））。実際には4.75 mm以上の中れき分は少なく、あらかじめ取り除いた。分画した土壌試料はそれぞれU-8容器に密封し、放射能測定試料とした。

### 3. 放射線測定

試料に含まれる放射能の測定はゲルマニウム（Ge）半導体検出器（Ortec社製GEM、相対効率30%）を用い、マルチチャンネルアナライザ（セイコーイージーアンドジー社製、MCA7600）によりガンマ線スペクトロメトリーを行った。一つの試料の計測時間は30,000~100,000秒程度であり、放射能の強さに応じて変えた。試料から発生するガンマ線のエネルギー分析を行うことによって放射性核種を同定し、またガンマ線の検出頻度により試料中に含まれる核種量を定量することができる。原発事故により飛散したセシウムの放射性核種で現在でも容易に測定できるのはセシウ



写真1. 位置番号2（野球場南東角地フェンス近傍）においてコア試料を採取している様子（平成24年5月7日）。



写真2. 採土器DIK-110Cによるコア試料採取。

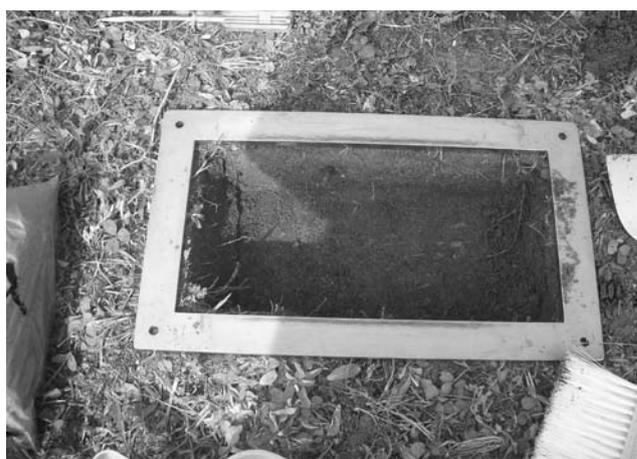


写真3. スクレーパープレートによる採土の様子。中央部の枠（15 cm x 30 cm）内の土壌を採取する。

ム134とセシウム137である。これらの放射能値は試料採取日に補正して表示することとした。また天然のウラン系列に属するラジウム226 (Ra-226, 半減期1600年), トリウム系列に属するラジウム228 (Ra-228, 半減期5.75年), カリウム40 (K-40, 半減期12億8千万年)も同時に定量した。

土壌採取時にガンマ線スペクトルを“その場で測定する”試みも行った。用いた検出器はヨウ化ナトリウム検出器 (NaI (Tl), 76 mm直径 x 76 mm長, AMPTEK社製GAMMA-RAD 5) であり, 専用治具を三脚に取り付けて下向きに固定し, 検出器端の高さを1 mとして測定した。測定時間は3分から5分間程度である。また, 線量率測定には環境放射線モニタ (PA-1000 Radi, 株堀場製作所製) を用い, 採取時の地表表面線量率を記録した。測定場所および線量率の測定値を表2にまとめた。

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. 放射性核種の土壌における濃度と深度分布

スクレーパープレートにより深さ1 cmごとに採取した土壌に含まれる放射性核種の放射能量を, 表面からの深さに対して図2にプロットした。今回の事故により飛散してきたセシウム137およびセシウム134のガンマ線ピークは, 主に表層土壌のガンマ線スペクトルに見いだされた。また図2のように, その放射能量は深さとともに指数関数的に減少していく様子が共通して見いだされた。セシウム137の放射能値の方がセシウム134の放射能値よりも若干高めになっているが, これは半減期の短いセシウム134が壊変して減少したためであり, 飛散した時はその放射能値がほぼ等しかった [6]。本調査結果においても壊変補正によりこのことが確認された。図2に示した土壌試料は2012年5月14日に採取した (KB 3, 位置番号2) が, 放射性セシウムは表面から5 cm以内にその95%以上が止まっていた。宮城県には主に2011年3月15日から飛散してきたが [7], 降雨等の影響を1年以上にわたって受け続けても表面の土壌粒子に強く吸着したフラクションのあることがわかる。一方, 天然の放射性核種の放射能量は, カリウム40は300ベクレル, ラジウム226 (ウラン系列) とラジウム228 (トリウム系列) は

表2. ヨウ化ナトリウム (NaI (Tl)) 検出器による“その場測定” (2012年11月14日)。

位置番号	測定場所	線量率 ( $\mu\text{Sv h}^{-1}$ )	備考
2	野球場南東角地フェンス近傍	0.09	KB 4 採取場所
4	センター守備位置付近	0.11	KB 5 採取場所
5	2nd ベース付近	0.06	KB 6 採取場所
6	3rd ベース付近	0.07	東側野球場
7	ホームベース付近	0.06	東側野球場
8	サッカー場東側中央部	0.06	
9	サッカー場西側中央部	0.06	

・位置番号は図1中に示した。

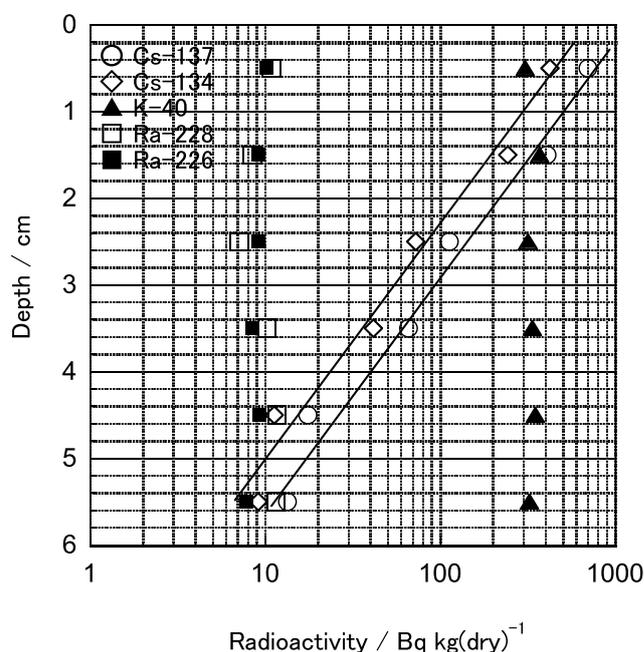


図2. 川内北キャンパスグラウンドの放射性核種の深度分布 (位置番号2)。スクレーパープレートによる試料採取 (2012年5月14日)。縦軸のゼロ cm は地表面を表す。○: セシウム137, ◇: セシウム134, ▲: カリウム40, □: ラジウム228, ■: ラジウム226。

どちらも10ベクレル程度であり, 深さが変わってもほぼ一定の値を示した (いずれも乾土1 kgあたりの数値)。ちなみにこの放射能量をもとにカリウムの元素量を計算すると, 1 kg乾土に約10 gが含まれていることになる。またラジウム226および228を質量に換算するとそれぞれ $10^{-10}\text{g}$ ,  $10^{-12}\text{g}$ のオーダーである。

2012年11月14日に採取した土壌試料 (KB 4, 位置番号2) の深度分布もおおまかには同様であり, 天然放射性核種についてもその放射能量や深さ依存性がな

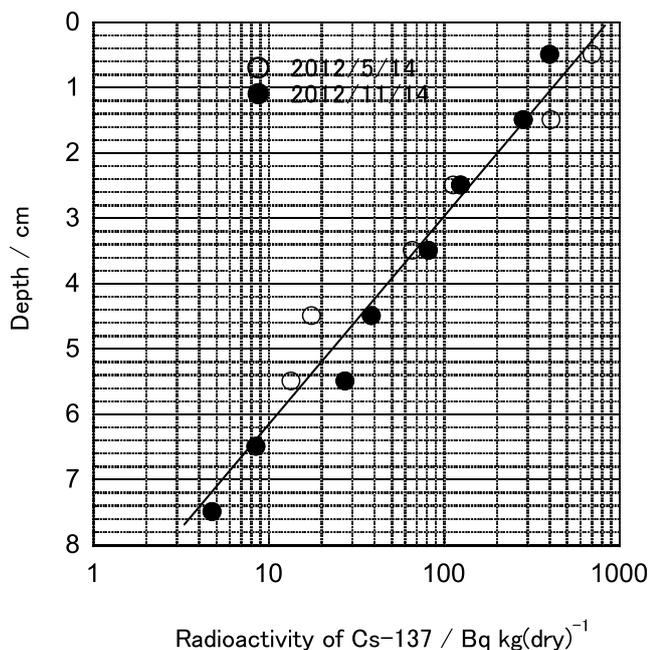


図3. 川内北キャンパスグラウンドの放射性核種セシウム137の深度分布 (位置番号2). スクレーパープレートによる試料採取. 縦軸のゼロcmは地表面を表す.  
○: 2012年5月14日採取試料, ●: 2012年11月14日採取試料.

い傾向は同じであった. 比較のためにセシウム137の深度分布を図2の結果とあわせて図3に示す. 約半年後の試料採取ではあったが, やはり深さが増すにつれてほぼ指数関数的に放射エネルギーが減少していく様子がわかる. 減少の仕方を比較すると, 若干ではあるが5月採取試料よりも11月採取試料の方の傾きが小さくなっているようにも見え, 地中を徐々に移動しているようにも思える. 今後も継続的なサンプリングを行うことにより, その傾向を明らかにしていくことが必要である.

今回採取した試料についてはどれも表層部分に放射性セシウムが集中しており, 図2と同様の傾向を示した. そこで採取場所毎の表層5cm分の平均濃度としてセシウム137の放射能濃度を算出した(表3). 表層部分の平均値は100~260 Bq kg(dry)<sup>-1</sup>であった. また, 地表1m<sup>2</sup>あたりに吸着した放射エネルギーに換算したところ, 6.5 - 139 kBq m<sup>2</sup>となり, 場所によって大きな偏りが見られた. 文科省により公表された宮城県における値は「10 kBq m<sup>2</sup>以下」[2]であったが, 表3中には10 kBq m<sup>2</sup>に近い値を与える点が5カ所あり, またそれを大きく上回った箇所が2カ所あった(KB3とKB4). 高い値を与えた地点はいずれも野球場南東角

表3. 表層5cm分のセシウム137の放射エネルギー (採取日).

位置番号	試料番号	採取日 (2012年)	Cs-137 / Bq kg (dry) <sup>-1</sup>	Cs-137 / kBq m <sup>2</sup>
1	KB 1	5月7日	158 ± 3	11.6 ± 0.2
2	KB 2	5月7日	109 ± 3	8.1 ± 0.2
3	KG 1	5月7日	142 ± 4	6.5 ± 0.2
2	KB 3	5月14日	266 ± 2	139 ± 1.3
2	KB 4	11月14日	192 ± 1	70 ± 0.4
4	KB 5	11月28日	195 ± 5	12.7 ± 0.3
5	KB 6	11月28日	138 ± 4	11.7 ± 0.3

・位置番号は図1中に示した.

地 (位置番号2) であった. しかしながらKB2試料もほぼ同地点から採取しているにもかかわらず異なった値を与えており, 局所的な変動が大きいことを示している. したがってこれらの値は平均的に捉えておく方がよいだろう.

本調査で得られた深度分布に関する情報は, 原発事故後に報告された傾向とほぼ一致している. たとえば塩沢ら [8] は, 福島県の水田土壌について放射性セシウムの垂直分布を調べたが, 深さ5cmまでにその96%が見いだされた. また, 南相馬における水田土壌における結果 [9], 福島県内における50カ所の土壌調査結果 [10] においてもほぼ同様であった. さらに, 過去のチェルノブイリ事故による土壌汚染調査 (特にヨーロッパ諸国) の例 [11] や, 大気中の核爆発実験由来の影響も考慮した分析 [12] においても同様な傾向が見いだされている. 井上ら [13] は日本各地の土壌を用いてセシウム137の分配係数 (固相への吸着能力を示す係数) を報告しているが, これによると一般的に日本の土壌におけるセシウム137の分配係数は大きく (吸着しやすく), 飛散し降り注いだ放射性セシウムが土壌表層に強く止まっていることは理解しやすい.

土壌への吸着の仕方についてさらに知るために, ふるい分けにより土壌粒子を分画し, 成分毎の放射エネルギーを測定した. 表4にその結果を示す. 試料採取場所は, “センター守備位置付近” と “セカンドベース後方位置付近” であり, それぞれコア試料KB5およびKB6の採取位置に近い場所である. この2カ所を選んだ理由は, 場所がほぼ隣り合わせになっているにも関わらず, 地表における線量率が2倍ほど異なってい

表4. 川内北グラウンド野球場土壌の粒度別の放射能 (2012年11月28日採取).

採取場所	粒径 / mm	割合 / %	Cs-137	Cs-137
			Bq kg (dry) <sup>-1</sup>	Bq (1 kg 土壌あたり)
センター守備位置付近 (位置番号4)	1 - 5	27.0	408 ± 3	110 ± 0.7
	0.3 - 1	36.4	343 ± 4	125 ± 1.3
	< 0.3	36.6	546 ± 6	200 ± 2.2
2ndベース後方位置付近 (位置番号5)	1 - 5	15.3	246 ± 3	38 ± 0.4
	0.3 - 1	49.3	188 ± 4	93 ± 2.0
	< 0.3	35.4	302 ± 4	107 ± 1.3

・位置番号は図1中に示した.

たからである (表2, 位置番号4, 5). センター守備位置付近の土壌は中砂・細砂分 (0.3-1 mm) とシルト・粘土分 (<0.3 mm) がそれぞれ37%を占め, セカンドベース付近は中砂・細砂分が50%, シルト・粘土分が35%であった. どちらの試料においてもセシウム137の濃度はシルト・粘土分における値が高い (表4). すなわち, 重量あたりとして規格化すると, 細かい粒子にセシウム137が効率的に吸着していることがわかる. また, それぞれの土壌1 kg中の分画成分の放射能を表4の最後のカラムに示したが, やはり細かい粒子成分中の値が高い. 細かい粒子は, 重量あたりの表面積 (比表面積) が大きいために, より効率的にセシウム137を吸着するものと考えられる. また, シルト・粘土分におけるセシウムの吸着濃度は, “センター守備位置付近” と “セカンド付近” では2倍ほど異なっていることがわかった. すなわち, 分画によって得られた細かい土壌粒子の粒径分布がさらに異なっているか, あるいは放射性セシウムの吸着能力の異なる土壌粒子が含まれているのか, などの要因が考えられる. この原因を明らかにするためには, より詳細な粒子サイズ分画を行い調査すること, または鉱物の種類の特定と分布調査が必要である.

#### 4-2. ヨウ化ナトリウム (NaI (TI)) 検出器を用いたガンマ線スペクトルの “その場測定”

土壌分析を詳細に行うためには, サンプル試料を持ち帰ってから分析するが, 放射線測定器を現場に持ち出して測定すればその場における情報を素早く知ることができる. 本調査では試料分析と並行して, ヨウ化ナトリウム (NaI (TI)) 検出器を用いた “その

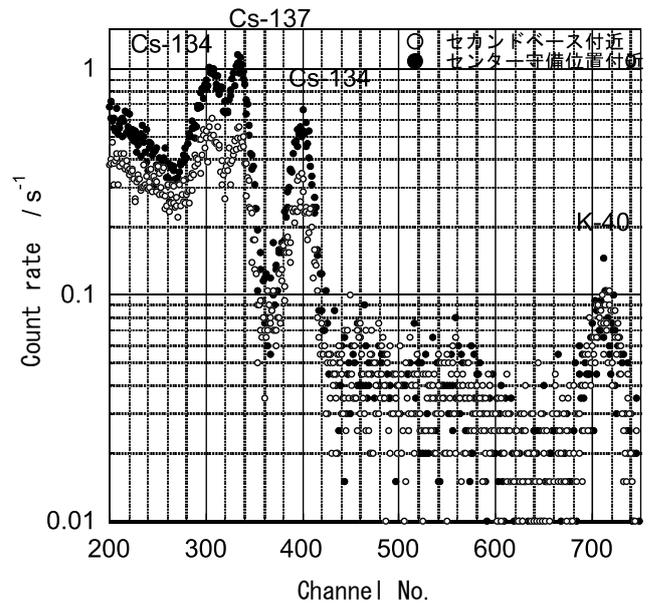


図4. ヨウ化ナトリウム (NaI (TI)) 検出器によって得られたガンマ線スペクトル (地表1 m).  
○: 2ndベース付近 (位置番号5), ●: センター守備位置付近 (位置番号4). 横軸はマルチチャンネルアナライザー (MCA) のチャンネル数を表しておりガンマ線のエネルギーに比例した数である. 縦軸はそのチャンネル1つあたりの計数值 (1秒あたり) である.

場測定”を試みた. 測定場所および環境放射線モニターを用いて測定した線量率を表2にまとめた.

地表1 mの位置におけるガンマ線スペクトルの測定例を図4に示した. 図の中央部左側に3本のピークが見えるが, これらが放射性セシウムから放出されるガンマ線により生じたピークである. 今回の原発事故が起こる前 (近年) では, 同場所ではこれらのピークは見えていなかったはずであるが, 現在ではせいぜい数分間の測定で, みるみるうちにこれらのピークが現れ

てくる。前項において紹介した“セカンドベース付近”と“センター守備位置付近”の測定データをプロットしたが、明らかに後者における放射性セシウム由来のピーク計数率が高くなっていることがわかる。これに呼応して線量率も高くなっている（表2）。また図4中の右端には、天然に存在するカリウム40から放出されるガンマ線ピークが見えるが、どちらの場所の計数率もほぼ同じであり、重なり合っているように見える。すなわち、両場所の地表のカリウムの濃度はほぼ同じであろうことが推測できる。一方、表層部の放射性セシウム濃度は“センター守備位置付近”のほうが高いために計数率に差が生じたと理解することができる。この原因となっているのは、吸着能力の高いシルト・粘土成分が“センター守備位置付近”に存在しているからであり、前項に記したとおりである。

ちなみに表2の測定地点の測定値は2グループに大別することができた。最初のグループは、野球場南東角地フェンス近傍（位置番号2）とセンター守備位置付近（位置番号4）であり、比較的高い計数率を示す。2つめのグループはその他の地点であり、それらの測定値は図4中のセカンドベース付近（位置番号5）のスペクトルに代表されるように、比較的低めの計数率を示した。また線量率値もそれに呼応して大小関係を与えている。

このようにヨウ化ナトリウム検出器を野外に持ち出し、その場測定を行うことによって、線量率に寄与する放射性核種の同定を行うことができる。測定点をさらに増やしていき、測定値を統括的に評価することが望まれる。

## 5. まとめ

福島第一原子力発電所事故により飛散した放射性核種の分布を認識し、記録する目的で、東北大学川内北キャンパスグラウンドにおける放射能を調査した。表層土壌5 cmまでの放射性セシウムの平均濃度は100～260 Bq kg(dry)<sup>-1</sup>であったが、限られた場所の範囲内においても局所的に異なった値を与える場所のあることがわかった。また事故後1年以上経過したのにも関わらず、放射性セシウムはその大部分が表層部分に止まっており、深さとともに指数関数的にその量が減少

していた。一方、天然に存在するカリウム40、ラジウム226及び228の濃度は深さによらず、ほぼ一定値を示した。

地表表面の線量率が異なる場所の表層土を採取し、ふるい分けして粒度別に放射能を測定したところ、シルト・粘土成分（0.3 mm以下）に放射性セシウムがより多く集まっていることがわかった。またヨウ化ナトリウム（NaI (Tl)）検出器を野外に持ち出し、その場においてガンマ線スペクトルを測定したところ、数分間程度の測定で放射性セシウムやカリウム40から放出されるガンマ線を容易に検出することができた。またその計数率は線量率の値と良く呼応していた。

放射性セシウムの半減期は比較的長いので、継続的な調査を行うことにより時間経過に伴う変化について情報を記録し、後世に残していく必要がある。また宮城県内外における調査結果についても別途ご報告していきたいと考えている。

一方、教育の観点からは、福島原発事故以前及び以後における子供の意識の変化について、9～12歳の生徒（オーストリア）を対象とした報告がある [14]。事故後、“放射線”という言葉に対して意識が高まり、また高学年になるほど鋭敏になったことが報告されているが、その報告のイントロダクションの一節に「Situations in which we use the word *radiation* are not limited to our everyday lives. This term plays a vital role in understanding the relationships between different fields of science. The principle of the conservation of energy (including thermal radiation and heat transfer) as well as numerous technical applications (from satellites to medical devices) can only be fully understood based on a clear comprehension of the topic *radiation*.」とある。日常生活で意識することのない“放射線”教育の難しさは世界共通であることがうかがえる。今回の日本における意識高揚のきっかけは最悪の事象であったが、“身近な放射線”教育をさらに展開するためにも、継続的な環境放射能調査と教育現場への情報発信が必要である。

## 謝辞

本調査は、科学研究費基盤研究（C）（課題番号24501033）の支援のもとに行われたことを記し、感謝申し上げます。

## 参考文献

- [1] 東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会最終報告（平成24年7月23日）。
- [2] 文部科学省による放射線等分布マップ（放射性セシウムの土壌濃度マップ）の作成について，平成23年8月20日。  
（ヨウ素131の土壌濃度マップ）の作成について，平成23年9月21日。  
（テルル129m，銀110mの土壌濃度マップ）の作成について，平成23年10月31日。いずれも文部科学省のウェブサイトに掲載されている。
- [3] 東北大学における復興プロジェクトの概要：  
[http://www.bureau.tohoku.ac.jp/president/open/idrrr/8\\_projects.html](http://www.bureau.tohoku.ac.jp/president/open/idrrr/8_projects.html)
- [4] 「自然科学総合実験」，東北大学自然科学総合実験テキスト編集委員会編，東北大学出版会，2012。
- [5] 「文科系のための自然科学総合実験」，東北大学文科系のための自然科学総合実験テキスト編集委員会編，東北大学出版会，2008。
- [6] たとえば，K. Hirose, 2011 Fukushima Dai-ichi nuclear power plant accident: summary of regional radioactive deposition monitoring results, *Journal of Environmental Radioactivity*, 111 (2012) 13.
- [7] 原発事故後の宮城県における線量率変化：宮城県原子力安全対策課に表記の報告がある。 <http://www.pref.miyagi.jp/gentai/Press/graph.htm>
- [8] 塩沢 昌，田野井慶太郎，根本圭介，吉田修一郎，西田和弘，橋本 健，桜井健太，中西友子，二瓶直登，小野勇治，福島県の水田土壌における放射性セシウムの深度別濃度と移流速度，*RADIOISOTOPES*, 60 (2011) 323.
- [9] N. Harada, M. Nonaka, Soil radiocesium distribution in rice fields disturbed by farming process after the Fukushima Dai-ichi Nuclear Power Plant accident, *Science of the Total Environment*, 438 (2012) 242.
- [10] T. Fujiwara, T. Saito, Y. Muroya, H. Sawahata, Y. Yamashita, S. Nagasaki, K. Okamoto, H. Takahashi, M. Uesaka, Y. Katsumura, S. Tanaka, Isotopic ratio and vertical distribution of radionuclides in soil affected by the accident of Fukushima Dai-ichi nuclear power plants, *Journal of Environmental Radioactivity*, 113 (2012) 37.
- [11] IAEA: Environmental Consequences of the Chernobyl Accident and their Remediation : Twenty years Experience, Report of the Chernobyl Forum Expert Group 'Environment'. Radiological Assessment Reports Series (2006).
- [12] S. Yoshida and Y. Muramatsu, *Science of the Total Environment*, 157 (1994) 197.
- [13] 井上頼輝，森澤真輔，放射性核種の土壌と水との間の分配係数値，*日本原子力学会誌*，18 (1976) 524.
- [14] S. Neumann, M. Hopf, Children's Drawings About "Radiation" – Before and After Fukushima, *Research in Science Education*, DOI 10.1007/s11165-012-9320-3 (2012).

# 学士課程における天文学研究を軸としたPBLの実践と教育効果

田中 幹人<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学大学院理学研究科

## 概要

本稿は、東北大学全学教育転換・少人数科目基礎ゼミにおいて、筆者が新規開講した「【君天】君が天文学者になるセメスター」の実践と、その教育効果についての成果報告である。君天は、理学教育では例の少ないProject-Based Learning (PBL) 形式の授業で、天文学の研究活動を行う学生主体型の協調学習である。実践の結果、学生評価アンケートから平均4.8点という高い得点が得られ、学生は充実感・達成感を感じ、満足度が非常に高い授業であった。一方、その教育効果については、他の科目との関連性も良いという結果が得られ、かつ「研究者のキャリア教育」「社会性スキルの育成」「学習意欲の向上」という3領域の育成に効果があるという結果となった。本稿では、その授業実践の詳細な記録と、学生アンケートから読み取ることができるそれら3つの教育効果について報告する。

## 1 はじめに

### 1.1 君天とは

君天とは「君が天文学者になる4日間」の略称で、自然科学研究機構・国立天文台が、天文学の普及および科学教育を目的に1999年より実施してきた高校生のための天文学者の職業体験企画である<sup>[2]</sup>。高校生たちが研究機関に滞在し、高校生同士で研究チームを組んで、大学生・大学院生の指導の下、研究テーマの設定から、実験(天体観測)、データ解析、考察、プレゼンテーションと一連の研究活動を短期間で行う。チームプロジェクト形式の研究活動を通じて、科学的思考の育成はもとより、チームワークや課題発見・解

決能力などの総合的なスキルの育成も期待できる。とりわけ大きな特徴は、高校生自らが研究テーマを決め、勉強とは違った答えがない「研究」を主体的に進めるところである。

現在、中等教育における理科実験や、大学などの高等教育機関が科学コミュニケーション活動の一環として高校生に提供する体験実習では、そのほとんどのプログラムで、結果が既知の実験テーマを事前に授業実施者が用意し、学習者は教科書の模倣を行って結果を確認する、というケースが主である。従来の実験手法と、君天のように学習者自身が自分の興味に基づいてテーマを発見してから実験を行う学習形式の効果を比較したところ、後者の方が学習意欲の向上に効果があるという傾向は注目に値する<sup>[5]</sup>。

筆者は、高校生の指導や運営の経験をいかして、東北大学に着任後、「科学者の卵養成講座<sup>1)</sup>」や「もしも君が杜の都で天文学者になったら…(もし天)<sup>2)</sup>」など、形を変えつつ高校生向きに君天を実施してきた。そこでも同じように、プログラム終了後も自主的に研究を進め、日本天文学会ジュニアセッションにて研究成果を発表する高校生もいるほどであった。

### 1.2 君天を大学教育として導入する意義

2012年度、筆者は、君天を大学生向けに修正し、東北大学全学教育の基礎ゼミの一講座として導入し実践を行ったが、高校生向けに実施してきた君天を、大学教育として導入することの意義として、次の3つの教育効果に着目する。まず、上述したように、(1)参加者の学習意欲の向上が期待できることに加えて、(2)チームプロジェクト活動を通じた社会性スキルの育成

\*) 連絡先：〒980-8578 宮城県仙台市青葉区荒巻字青葉6-3 東北大学大学院理学研究科天文学専攻 mikito@astr.tohoku.ac.jp

も期待できる。例えば、本学で実施したもし天（2011年度の場合）に参加した高校生は、自分と異なる他人との協働を通じて、自分の考えを発信するだけでなく、人の意見を傾聴したり、グループ内での役割を把握したりするなど、経済産業省（2006）によって打ち出されている社会人基礎力<sup>[4]</sup>のような地域や職場で社会活動を行っていくために必要なスキルを向上させている。3つめに、(3) そもそも「研究とは何か」を知る機会としても重要である。もし天（2011年度の場合）に高校生を指導する立場として参加した本学の大学生・大学院生に、指導を通じて研究に対する意識が変わったかどうかについてアンケート調査を行ったところ、「今まで研究を主体的に進めたことがなかった」と語る大学院生がいたことから、学士課程において「研究とは何か」についての体系的な教育が行われていないことが推測できる。実際、学生は研究室に配属後初めて研究に触れるが、研究に関する教育はそれぞれの指導教官にゆだねられている。そして、ほとんどの研究室では指導教官がいくつか(または1つ)の研究テーマを用意し、それを学生が選んで研究を進める場合が多い。中には、先輩から引き継いだ研究テーマを、研究目的も手法もそのまま続けてこなすだけの場合もある。学士や修士の段階で、主体的に研究テーマを考えることは難しいとされるが、研究者という職業教育の観点から考えると、研究という仕事について早期に理解しておくことは極めて重要であると筆者は考えている。なぜなら、研究テーマを決めるという行為は、多くの大学院生やプロの研究者を挫折へと追い込むほど困難を極める行為で、「研究者」という職業を考える上で、真摯に向き合わざるを得ない。さらに、大学生の進路決定のタイミング（学士課程であれば3年次、修士課程であれば1年次）を考慮に入れると、学士課程のうちに「研究という行為はどのようなものか」について深く理解しておく必要があるだろう。

以上、チームプロジェクト形式で研究テーマの立案から発表までの研究活動を行う君天は、「研究者のキャリア教育」「社会性スキルの育成」「学習意欲の向上」という3つの教育効果を期待でき、大学教育として導入することに十分意義があると言えるだろう。

## 2 君天の計画と実践

### 2.1 授業計画

筆者は、2012年度、本学全学教育転換・少人数科目「基礎ゼミ」の1つのクラスとして君天を開講した。基礎ゼミは、大学に入学したばかりの初年次学習者向けの授業で、高校までの知識伝達型の学びから、大学での主体的な学びへの転換を目的としており、2012年度は計165個ものクラスが開講されている。君天のシラバスは、2.2節に示すとおりで、シラバスの作成、および授業進行を考える上で、北海道大学で開講されている一般教育演習（フレッシュマンセミナー）「娃学への招待」を参考にした<sup>[1]</sup>。「娃学への招待」は、北海道大学・鈴木誠教授によって実施されており、初年次学習者向けの少人数セミナーの1つで本学基礎ゼミに近い形式である。しかも、自然科学の分野において、学習者の自己効力や問題解決能力の育成を目的とした学生主体型の協調学習であり、君天と内容が似ていたことから、これまで短期間で実施していた高専生向けの君天を、セメスターに展開し、大学教育として落とし込む上で非常に参考になった。

筆者が新たに付け加えた点として、最終回で行う振り返りワークショップがある。振り返りでは学習者のリフレクションを目的とし、振り返りシート・アンケートを記入の上、ワークショップにて他人と共有し学びを深める内容をデザインした。

評価方法として、初回授業において、シラバスの内容をより詳しく学生に説明するとともに、絶対評価を行うことを宣言した。具体的には、チームで研究発表を行うことができればB、研究発表に加えて振り返りワークショップに参加すればAとした。さらに、セメスター前半にて学生1人1人が設定する個人目標を達成することができれば、加点としAがAAの評価となる。逆に達成できなければ減点となりAがBの評価になる。しかしながら、大学1年生が自分の身の丈に合った個人目標を設定すること自体難しいことだったので、セメスター中間で筆者が学生と個人面談を行うことによって目標を調整した。最終的には、学生の振り返りアンケートに基づき、筆者の判断で学生の個人目標が達成されたかどうかを判断した。

また、本授業は、高等教育開発推進センターより助

成を受けており、その助成をもとにデータ解析用にラップトップ型パソコン12台と天文学の教科書30冊（ブルーバックスのような教養書から専門的な和書・洋書）を用意した。データ解析は実際の天文学研究で使用されているものと同様の環境にするために、Linux（Fedoraの最新版を利用）をベースとして、天文データ解析専用ソフトのIRAF<sup>3</sup>を事前に各パソコンにインストールした。

君天は、学生が今まで学んだことがなかった学問をゼロから自分で学習し、研究テーマを創造しなければならない。また、結果を導くためのデータ解析を行うためには、今まで触れたことがないUNIX系のパソコンを使用しなければならないことから難易度は非常に高い。さらには、どこまでやったら終了という明確なゴールもなければ、結果が正しいかどうかもわからない研究という大学生にとっては未知の活動を行うので、最後までやり遂げるためにはそれなりの覚悟と意欲が必要であると考え、シラバスの「その他」の項目には厳しめ内容を記述している。故に、君天には選択的にあらかじめ意欲が高めの学生が集まる可能性があることを注意しておきたい。

### 2.1.1 学生の指導体制

学生のグループワークに関与して適度にフィードバックを与えるために、筆者に加えて、同専攻の教員1名、TA1名の合計3名という体制で授業を進めた。関与の方法として、学生のグループワークの様子を見守りながら、学生の質問に対応するだけでなく、学生の議論に対して批判や共感といった視点を投げかけ議論の活性化を図った。また、TAは天体観測の実践指導も担当している。

### 2.1.2 グループワークのための自習室

学生が授業時間外に自由にグループワークを行えるように、天文学専攻のセミナー室を1部屋開放し、パソコンや教科書も自由に使用できるようにした。天文学専攻が青葉山キャンパスにあり、学部1年生にとっては移動が大変である理由から、プロポーザル作成時は、セミナー室の利用は少なかった一方で、データ解析は専用パソコンを使う必要があったので、セメス

ター後半になるにつれてセミナー室の利用率は高くなっていった。

## 2.2 授業シラバス

### 2.2.1 授業題目

【君天】君が天文学者になる Semester

### 2.2.2 授業の目的と概要

目の前の疑問を自ら解決していけるようになってもらう。そのため、答えが分かっているテーマを教員が用意するのではなく、学生自らがテーマを設定することから始める。また、テーマの設定から、天体観測、データ解析、議論、そして発表までをグループで行う経験を通じ、主体性、協調性そして発信力を磨いてもらう。

### 2.2.3 学習目標の到達

- ・観測データから、天体の種類や性質を読み取ることができる。
- ・東北大学51cm反射望遠鏡を使って天体観測を遂行できる。
- ・解析実習を通して、観測データの一次処理ができる。
- ・研究発表を準備することによって、問題解決（情報収集・情報処理・推論）の手法を習得することができる。

### 2.2.4 授業内容・方法と進度予定

表1参照。

### 2.2.5 成績評価方法

学習態度の観察評価10%、プロポーザル30%、研究発表40%、最終レポート20%。場合によってグループ面接や個人面接を行う。

### 2.2.6 教科書および参考書

君天テキスト（初回授業にて配布）

### 2.2.7 その他

大学生が自ら研究テーマを決め、自分たちで研究を進めて、最後の発表まで自分たちが主体となって行う、

という研究者さながらのスタイルで進められることから、新たな学問をゼロから吸収し、夜を徹した天体観測、UNIX系パソコンを使ったデータ解析、そして目標を達成するための努力が要求されます。また計画力に加えて、考え抜く力や体力も重要となり、何より最も大切なことは、あきらめない心です。なお、観測に伴う夜間実習や、グループ内で議論し合っただけの研究を深めるための授業時間外の活動もあります。君天は、基礎ゼミのなかでもハードなゼミの1つでありますので、履修登録にはそれなりの覚悟が必要です。一方で、充実した研究活動と大きな成長が約束されます。

## 2.3 授業実践

### 2.3.1 学生の属性

君天に配属された学生の属性は、理学部物理系9名、理学部地球科学系4名、医学部医学科1名、医学部保健学科1名、工学部機械知能・航空工学科4名、工学部情報知能システム総合学科1名、工学部化学・バイオ工学科2名、工学部材料科学総合学科2名の合計24名で、全ての学生が理系学部であった。シラバスの内容から文系学生は敬遠した可能性がある。また性別分布は、男性17名、女性7名と、7割が男性であった。

学生の高等学校までの学習状況を把握するために、天文学研究に関連の深い科目、数学・物理・地学（天文学）の履修状況を初回アンケートで尋ねた。数学においては全員が数学I・II・III・A・B・C全てを履修しており、物理I・IIともに履修していた者は22名で、残りの2名はそれぞれ物理Iのみと理科総合Aで物理を学習していた。地学（天文学）に関しては、地学I・IIともに履修していた者は1名、地学Iのみ履修していた者は2名、理科総合Bで天文学を学んでいた者は3名と、数学・物理に比べて学習済みの者は少なかった。情報技術に関する学習状況は、21名がWindowsの使用経験があった一方で、残りの3名はパソコンを扱った経験が全くなかった。Windowsを使用する者のうち、主な使用目的がインターネットと回答している者は6名で、残り15名は学校の授業や課外活動でMicrosoft Word, Excel, PowerPointのOffice系ソフトウェアの使用経験があった。中にはプログラミングの経験者が1名いた。一方で、UNIXの操作経験者は

0名で、大学の情報基礎の授業で初めて触れていた。また、研究活動の経験に関する項目では、6名がSSHや研究機関が主催する科学プログラムへの参加経験があった。

### 2.3.2 導入期（第1，2回）

初回授業では、授業内容・評価方法などのガイダンス、個人目標設定、宇宙ブレインストーミング、学習状況調査および研究テーマの興味を調べるための初回アンケートを行った。ガイダンスの一番の目的は、君天を理解してもらうことで、シラバスだけでは伝えきれなかった内容や君天の目的の確認を、過去の君天の実施状況を紹介しながら説明を行った。さらに、学生全員が同じような授業イメージを共有できるようにワークショップ形式を取り入れた。授業冒頭のアイスブレイクから始め、筆者の授業内容についての説明が一通り終了した後、君天のイメージを共有するグループワークを行った。そして、筆者がファシリテートしながら全体での共有を進めた。予想通り「想像以上に大変そうだ」という感想が出たが、一方で「自分の好きなことを学べる大学らしい授業である」という期待を感じる感想も出た。授業を円滑に進めるために、初回で、教員がイメージしている授業内容と、学生がイメージしている授業内容のズレを極力減らしておくことは必要不可欠であろう。

個人目標は、「君天を通じて、どのような成長をしたいのか」という設問と例（論理的に話せるようになりたい、積極的になりたい、など）を用意し、学生自身に決めさせ、4月中に提出するよう義務づけた。その際、なりた自分や、どういう大学生活を送りたいか、など君天後の自分をイメージ（フューチャーペイシング）するよう促している。

次に、学生24人を5つの研究グループに分けた。一班あたり4、5人のグループサイズは、これまでの高校生向け君天の経験からグループのメンバー全員が役割を見つけ、まんべんなく研究活動に参加できる適度なサイズである、という経験則に基づいている。研究チームの構成は、研究対象への興味がなるべく揃い、学生の属性が混ざるように筆者が分類を行った。学生の天文学への興味を探るために、初回アンケートで「観

表1：授業進行スケジュール

日時	回	内容
4月16日	1	ガイダンス, 初回アンケート, 個人目標の設定, 宇宙プレスト
23日	2	研究テーマの立て方, プロポーザルの書き方, チーム分け, グループ毎にテーマ決め
5月7日	3	星の一生, 観測データから星団の年齢を推論, テーマ決め続き
14日	4	テーマ決め続き, 中間報告
21日	5	撮像観測と分光観測の違い, 観測準備の仕方, テーマ決め続き
28日	6	プロポーザル審査会
6月4日	7	データ解析実習 (Linux の操作に慣れる, 撮像データの一次処理の練習)
某日	8	各班毎に観測したい日を調整し夜間に天体観測 (悪天候の場合は別日に再観測)
11日	9	データ解析
18日	10	データ解析
25日	11	データ解析
7月2日	12	データ解析
9日	13	データ解析
23日	14	研究成果発表会 (1 グループあたり口頭発表20分+質疑応答15分)
8月1日	15	振り返りワークショップ

測してみたい, または興味のある天体 (または天文現象)」を調査をした. 学生が自分の興味をアンケートに記述しやすいように, 宇宙への興味関心を広げる目的であらかじめ宇宙ブレインストーミングを行った. 内容は, 「天文・宇宙に関連して好きなこと (気になること)」というテーマで, まずノートに書き出す個人ワークを行った後, グループワークで他人と共有させた. さらに, ワールドカフェ形式でグループを何度かシャッフルして学生を多様な考えに触れさせた. プレストでは, 「批判厳禁」「自由奔放」「カンニングOK」「質より量」というグランドルールを設け, 自分のアイデアに他人のアイデアを付け足すことで価値観を広げるよう促した.

2回目の授業では, 君天前半で核となるプロポーザル準備に向けて, 研究テーマの立て方, およびプロポーザルの書き方の説明を行った. 特にプロポーザルを書く意義を理解してもらうために, あらゆる研究者はプロポーザルを書いて, 雇用されたり研究費を得て研究したりすることを同時に伝えている. その後, 研究テーマを決めるためにグループ活動へと移っていった. それぞれ, まずは自己紹介から始め, 最初から議論を進めるといよりは, インターネットや教科書で興味や知識を増やしている様子であった.

### 2.3.3 プロポーザル制作 (第3, 4, 5回)

プロポーザルは, すばる望遠鏡の観測プロポーザルに近い構成フォーマット (A4計3ページ) を用意した. 内容は, 日本語で,

1. タイトル
2. 観測者情報 (チーム名, 名前, 所属)
3. 要旨 (350字程度)
4. ターゲットリスト  
天体の名前, 赤道座標 (RA, Dec), 見かけ等級
5. 観測方法 (それを知るためにはどのような観測をすればよいか)  
フィルターの種類, 積分時間, 要求感度など, 観測方法について詳細に記述
6. 観測スケジュール
7. Scientific Justification (SJ)  
研究の背景, 動機, 科学的意義など, 今回の研究テーマについて自由に記述. 必要があれば図なども用いてわかりやすく記述.

という7項目を設けた. SJは研究の価値を正当化するという特に重要な項目であるので, 1ページを使用して細かく記述することを要求した. 各班, 申請できる観測時間は4時間 (半夜) で, 変光星などの変動

天体が観測対象となる場合も考慮に入れて、必要があれば4時間を複数日に分けることもできるようにした。もし4時間を超える観測時間を要求する場合には、SJを2ページ以上記述し正当化することを要求した。図1のような雰囲気グループワークを進めながら、学生たちはプロポーザルを完成させるために研究テーマを深めていった。プロポーザル審査会が近づくにつれて、学生の集中力や議論も活性化していった。

また、3回目の授業では、観測天文学でとりわけ応用範囲が広い恒星進化をあらゆる色等級図の読み方の演習を講義の前半に行っている。4回目の授業では、中間報告として、教員とTAが各班から進捗状況のヒアリングを行った。中間報告は、学生の研究が非現実的な方向へ向かっていないかを確認しておくことと、学生に現時点での到達地点を意識させ、完成に向けてモチベーションを向上させる目的があった。5回目の授業では、具体的な研究手法を考えているグループが多く見られてきたので、東北大学の望遠鏡・装置を使って行える、2つの観測方法（撮像観測・分光観測）、および天体観測時に準備すべきファインディングチャートについての講義を行った。分光観測は特に難しいので、重点的に説明を行った。

### 2.3.4 プロポーザル審査（第6回）

プロポーザル審査会は、授業担当者を含めて、天文学専攻の教員・大学院生の計5名が審査員となり、図2のような雰囲気で行った。審査会の持ち時間は、一班あたり25分とし、5分から10分程度で研究計画を口



図1：グループワークの風景

頭でプレゼンテーション行った後、残った時間で審査員から質疑応答を受ける形式とした。審査会時に出たフィードバックをもとに、1回から2回の修正を経て最終的に審査を通過させた。

### 2.3.5 データ解析実習（第7回）

全ての解析方法を教えることは時間的に不可能であるので、導入部分だけを講義し、あとは各自がマニュアルを見ながら進められるような構成を心がけた。天体画像の処理の仕方と、なぜ処理をする必要があるのかについて説明を行った後、比較的イメージがとらえやすい撮像データについて、事前に取得したサンプルデータを用いて演習を行った。データ解析を行うためには、UNIXのコマンドラインでの操作が必須となるため、まずコマンド操作に慣れる実習から始めたが、情報基礎の講義でUNIXのコマンドライン操作を学習している学生が多く、初歩的なデータ解析はスムーズに進んでいた。

### 2.3.6 天体観測（第8回）

提案された観測プロポーザルにもとづいて、観測スケジュールを決定した。天体観測は、観測開始前にTAから望遠鏡や観測装置の操作方法の講習を受けて、図3のような雰囲気基本的には学生が自主的に進めた。学生では対応ができないようなトラブルが起こったときには、付き添いの教員やTAが対応した。仙台の晴天率は低く、また観測時期が梅雨と重なっていたことから、各班予備日も設けた。予備日でも天候不良で観測できなかったグループは天文アーカイブデータ（SMOKA<sup>4</sup>やSDSS<sup>5</sup>など）を用いるよう指導を行った。最終的に観測データを100%取得できたグルー



図2：プロポーザル審査会の風景



図3：51cm屋上望遠鏡を用いた天体観測の風景

プは3つで、残りは、観測データとアーカイブデータを併用した班と、全てアーカイブデータに頼った班であった。

### 2.3.7 データ解析（第9，10，11，12，13回）

観測データを取得した班から随時データ解析を進めた。図4のようなUNIXベースの天文データ解析は高度な技術を要するので、発表が近くなると休日や夜間に自習室を利用してデータ解析やプレゼン準備を進めるグループもあった。発表が試験期間と重なり、全ての時間を研究に割くことはできないので、早め早めに研究を進めるようにあらかじめ促してきたが、学生たちは自分の時間管理を行うことが難しい様子であった。一方で、研究に特定の答えがないため、どこまでも時間の許す限り研究に没頭していたのかもしれない。また、グループ内の情報共有がうまく機能せず、議論やデータ解析が積極的に進められていないと感じたグループには筆者が積極的に介入し、発表までにやることリストをプレストさせ役割分担させたり、グループ内の連携を高めるために、自分がやった仕事は積極的にグループ内で情報共有するように指導した。

### 2.3.8 研究成果発表会（第14回）

研究成果発表会は、天文学専攻で毎週月曜日に行っている行事である談話会として行ったため、多数の専門家がいる中で、卒業研究発表会のような雰囲気で行った（図5）。発表の持ち時間は、一班あたり口頭発表20分+質疑応答15分の合計35分とした。質疑応答では、基本的には、大学院生や教員から質問がなされ



図4：UNIXパソコンを用いたデータ解析の風景

ていたが、中には学生からも質問が出てディスカッションが行われる場面もあった。なお、プレゼンテーションの仕方については13回目の授業で、配付資料を用いて簡単に講義を行い、また各班全員が分担して口頭でプレゼンテーションするように指導した。

学生たちが研究を行ったテーマは、天文学的に最先端な問いも多く、非常にユニークな研究となった。以下に、各学生チームの発表タイトルを示す。

- ・キャッツアイ星雲の構造を探る
- ・環状星雲とまばたき星雲の分析（形状、温度、構成元素）
- ・銀河の構造形成
- ・太陽が彗星に与える影響～彗星が放出するチリの質量～
- ・銀河内の恒星に着目した銀河の成長過程

## 3 リフレクションの方法

君天はいわゆるPBLの実践例であるが、PBLのようなアクティブラーニングでは、学生の学びをとらえることが大変難しく成果が曖昧な場合が多い。そこでプロジェクト経験を通じて、学生にどのような気づきや学び・成長があったかをメタ認知する手段としてリフレクションを行い、経験を言語化し他者と共有化することによって、知識への転換を試みた。具体的には、振り返りシート・アンケートを研究発表会の後に配布し、その記述をもとに、ワークショップにて他者と共有することによって自分の振り返りにフィードバックを与え、最終的な振り返りシート・アンケートを完成させた。



図5：研究成果発表会の風景

### 3.1 振り返りシート

まず Semester 全体を通じて自分がどのような行動を取ったかを振り返ってもらうための振り返りシート（記名式）を用意した。内容は2つの設問から構成し、1つめで、行動リストから自分の取った行動にチェックしてもらう。行動リストには君天で経験する可能性が高いと考えられる以下の行動群から構成されており、この中から選ぶことができなければ付け足す形式である。

「協力した」「工夫した」「話し合った」「予想した」「調べた」「心がけた」「達成した」「喜ばれた」「解決した」「競い合った」「意見を聞いた」「自ら考えた」「意見した」「成功した」「失敗した」「遊んだ」「まとめた」「伝えた」「理解した」「思いやった」「改善した」「没頭した」「助けた」「発表した」「計画した」「相談した」「仲間を得た」「議論した」「質問した」「気づいた」「教えた」「学んだ」「集めた」「勉強した」「説得した」「向上した」「高めた」「選択した」「計算した」「引き受けた」「集中した」「決断した」「楽しんだ」「充実した」「表現した」「励ました」「実感した」「演じた」「その他」

次に、これらの中からワードを選んで（最大5つ）、そのワードにまつわる経験・エピソードを記述してもらった。このとき、具体的な記述（いつ、どこで、誰と、何をどうして、何を思った）を心がけるよう促した。

### 3.2 振り返りアンケート

振り返りシートを記述し、Semester 全体を思い出

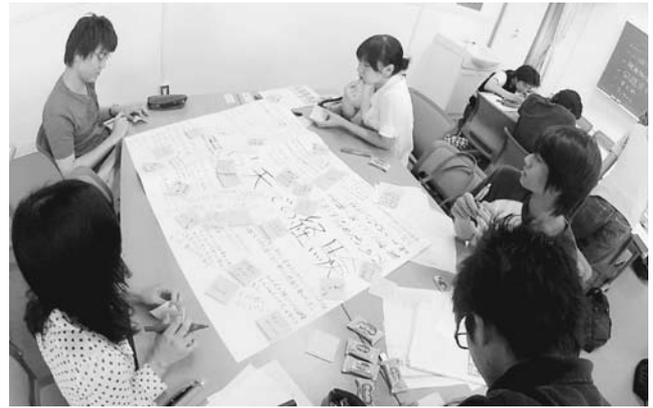


図6：振り返りワークショップの風景

してもらった後、より構造化された記述式のアンケート（記名式）を用意した。その内容を表2に示す。

### 3.3 振り返りワークショップ（第15回）

君天最終回は、図6のような雰囲気で行った。まず、各グループ内で個人個人が考えてきたことを模造紙に書き出しながら発表し共有し合う。その後、他のグループのテーブルを回覧して回り、他人の気づきに対して、共感（Facebookのような、いいね！を付ける）やコメントを付け足して回るという作業をもらった。一通り見て回った後、もとのテーブルに戻り、新たに発見したことなどを共有してもらい、最終的な振り返りシートとアンケートを完成させた。

## 4 結果

学生による授業評価アンケートの実施結果（全18項目各5点満点、参考<sup>[8]</sup>）によると、全科目平均 $4.2 \pm 0.4$ 点（エラーは標準偏差）、基礎ゼミ平均 $4.3 \pm 0.3$ 点と比べても、君天（回収率95.8%、24人中23人）は平均 $4.8 \pm 0.2$ 点と有意に高い評価を得た。実際、振り返りアンケート問9の記述からも、君天を終えて、充実感・達成感を感じている内容や「受講して本当によかった」という声で占められており、学生満足度が極めて高いと言えるだろう。一方で、アクティブラーニングという授業形態の性質上、その充実感や達成感の中で学生が何を学んでいるかを把握しておかなければ教育として意味をなさない。故に、本章では、実施したアンケートの記述をもとに君天を通じた学生の学びを分析し、

第一章で述べた「研究者のキャリア教育」「社会性スキルの育成」「学習意欲の向上」という3つ教育目的に加え、体系的な全学教育を目指すために、他の全学科目との関連性についても見ていく。

#### 4.1 研究者のキャリア教育（問1, 2, 3, 4）

まず、天文学に対するイメージの変容に関する問いでは、24人中20人（83.3%）がイメージが変わったと答えており、その具体的な記述は、次のような回答が見られた。

「パソコンの作業がこんなにあるとは思わなかった。もっと観測ばかりだと思っていた」

「毎日、星空を望遠鏡で眺めているものと思っていました。でも、天体写真すら、あんなに味気ないものだったとは…」

この回答は、高校生向けの君天でもよく見られる回答で、学生の天文学者のイメージはガリレオ・ガリレイのように望遠鏡をのぞいて毎日夜空を観測しているといった、いわゆる天文学者の世間的なイメージと同じで、高度化された現代天文学の現実とは大きくかけ離れていることを物語っている。また、天文学という

学問・研究に対する言及も見られた。

「天文学というのはもっと華やかなイメージで、一回の研究で多くのことが分かるものだと思っていたが、一回の研究で得られることはほんの僅かで、地道なデータの積み重ねで研究が進んでいくということ」

「よりよい研究・解明方法を見つけるために試行錯誤を重ねることが重要であると思った」

このように、研究の泥臭い一面や大変さという研究活動の本質的な部分に対する気づきもあった。一方、イメージが変わらないと答えた者は、研究の具体的なプロセスが分かったと答える一方で、大変さは予想通りだ、という回答で占められ、いずれにしても、現実的な体験を通じたリアリティショックを経験し、（光学観測）天文学者の現実と研究の現実について学んでいることが分かる。

研究職への希望に対する質問からは、まず本基礎ゼミでは24人中16人（66.7%）が、将来、研究職へ就きたいと考えて受講していたことが分かった。そのうち14人（87.5%）が君天を経験して、研究職への志望を強めた、または変わらず志望しており、逆に2人

表2：振り返りアンケート

問	質 問 内 容
1	天文学に対するイメージについて「変わった」「変わらない」という選択肢と、その回答に対する具体的記述。
2	研究者（天文学者だけに限らず）になりたいと考えて参加した受講者を対象にして、君天に参加する前と後で研究者になりたいという気持ちの変化について「思いが強くなった」「変わらない」「思いが弱くなった」という選択肢と、その回答に対する具体的記述。
3	最も難しいと感じたことについての自由記述。
4	最も興味を持ったことについての自由記述。
5	現在履修している他の科目と関連性の有無についての「はい」「いいえ」「どちらともいえない」という3つの選択肢と、その具体的記述（直接的な内容だけでなく、考え方など間接的な関連があった場合も「はい」と答えるように促した）。
6	個人目標の最終的な達成率について、目標の確認と達成率、および達成率の理由についての記述。
7	得られた経験・スキル・成長したと思うことについての自由記述。
8	新たに見つけた、今回感じた課題についての自由記述。
9	2セメでやりたいことについての自由記述。
10	来年度の受講生へのアドバイスを自由記述。
11	来年度の受講生の大学生生活、研究の進め方や天文学について気軽に相談・議論ができる相手としてのTAをしてみたいかどうかについて「参加してみたい」「どちらとも言えない」「参加したくない」という3つの選択肢と、その理由を記述。
12	来年度への工夫や要望などの意見を自由記述。
13	君天をやってみた感想を自由記述。

(12.5%) が志望を弱めていたことが分かった。前者の学生の回答は、

「自分の力でわからないことをわかることに変えていくのは楽しい」

「大変だったけれども、予想を立てて物事を進めていくのが楽しかった」

など、大変さの中にも研究のやりがいを感じていた一方で、後者の学生の回答は、

「自分が研究という舞台でやっていく自信が持てなくなった」

「周りの仲間達を見て研究にはかなり長い時間耐え抜く粘り強さが必要であり、長い時間かけてなかなか成果がでなく、難しいものだと感じた」

などネガティブな回答が見られ、研究者へのキャリアの見直しを内省している。

最も難しいと感じたことについての質問では、

「結果が自分達の予想していたものと異なるのが普通に起こるといこと。自然科学の難しさ」

「掘っても掘っても底が見えてこないところ」

「どうすれば仮説を証明できるか考え、調べ、なかなか納得のいく結果が得られなかったこと」

などのように、物理やデータ解析など具体的な内容より、研究の進め方など抽象的な内容が目立った。また、24人中7人(29.2%)が他人とコミュニケーションを取りながら研究を進めることが難しかったと回答しており、例えば、

「他人に自分の思ったままを伝えること」

「人と知識を共有したり、モチベーションを統一したりすること」

といった回答を得られた。

最も興味を感じたことについての質問では、天文学に関わる回答(望遠鏡・天体観測、データ解析、星の

形成過程、彗星の物理、太陽の黒点、暗黒物質、宇宙そのもの)が最も多かった。これらは学生自身の研究テーマに深く関わるものだけでなく、研究テーマを決める過程において自ら調べた内容も含まれていた。一方で、研究者という役割実験を通じて、職業理解を深めていると推測される以下のような回答も見られた。

「プロポーザルが完成に近づくにつれて、本物の研究者もこうやっていろんな予想を立てながらやってるんだなって実感した」

「仮説を証明するためには、どんな検証方法をたてればいいのか考えるところでした。まさしく研究活動という感じがしました」

## 4.2 他の科目との関連性(問5)

君天と他の科目に関連性があるかどうかについての質問では、24人中18人が、ある、と回答し、また、どちらとも言えない、と回答している2人も記述欄において関連性を認めているので、24人中20人(83.3%)をポジティブな意見を持っていると判断した。具体的な関連科目として回答があったものは、情報基礎、物理学、化学、生物学、力学演習、量子化学、自然科学総合実験であった。回答科目は、学生の研究テーマにバイアスを受けており、分光観測や化学組成を利用する研究テーマを選んだグループは化学系科目をあげ、力学など天体の運動を研究テーマとして選んだグループは物理学系の科目をあげていた。一方、全てのグループがLinuxの操作を行っていたことから、全ての学生が情報基礎をあげる可能性があったが実際はそうではなかった。おそらく、グループの中で、Linux操作によるデータ解析を主として行う学生と思考的な作業をする学生に役割分担がなされていたからであろう。話し合いや発表の仕方、論理的思考など間接的な関連性を述べている学生もおり、例えば、以下のような気づきがあった。

「力学演習の課題などで、分からない部分について互いに話し合うところが、君天の話し合いに似ていて、経験が役に立った」

「論理的に思考しなければならないという点で

は、多くの科目と関連性はあると思います。そう考えると、考察部分は生物学と似ているように思います」

「自然科学実験で、グループの人と協力して実験を進めていくところ」

「予想立てて検証するという方法はどこでも使えた」

### 4.3 社会性スキルの育成（問6，7，8）

振り返りシートの経験・エピソード記述、および振り返りアンケートの問6，7，8の記述をもとに、君天での経験が、学生の社会性スキルにどのような影響を及ぼしたかについて分析する。社会性スキルの指標として、西道（2011）<sup>[6]</sup>が文部科学省の提言する「職業的発達に関わる諸能力」と経済産業省が提案する「社会人基礎力」の概念的定義の整理を行った測定尺度を利用する。その尺度は、以下の4領域15項目に分類されている。

- ・前に踏み出す力（主体性，実行力，働きかけ力）
- ・考え抜く力（情報収集力，創造力，課題発見力，計画力）
- ・伝える力（プレゼンテーション力，説得力，発信力）
- ・チームで働く力（柔軟性，職業理解力，傾聴力，状況把握力，規律性）

これら15項目はそれぞれ、さらに2，3個の下位尺度で構成されており、学生の自由記述と、それらの下位尺度を比較することによって、社会性スキルへの概念化を試みた。概念化にあたり、社会性スキルの育成の定義として、社会性スキルを向上・発揮させている場合だけではなく、学生自身の今後改善すべき課題として認知している場合も“育成した”とみなした。

最も育成されたスキルは、状況把握力（11人）で、次いで、情報収集力，計画力（8人），主体性，プレゼン力，働きかけ力，傾聴力（6人），説得力（5人），発信力，課題発見力（4人），創造力（3人），柔軟性，規律性（1人），実行力，職業理解力（0人）という結果となった。このうち、計画力は、8人中7人が、今回の経験を通じて改善した、というよりもむしろ、今後の課題、と捉えている。しかしながら、研究活動

の概観を事前に説明していたとはいえ、初めて研究に取り組む学生が、実際に研究を進めるために、どの作業にどのくらいの時間がかかるかを見積もることは容易ではないため、無理のある計画を立ててしまう可能性も高く、教員の介入がさらに必要な要素であるとも言えるだろう。職業理解力に関する気づきが0人である事実は、尺度として認められている職業理解力が、勤労観や働く意義についての記述であり、本授業において、研究職という職業がどのような職業であることを理解することはあっても、働くことの職業観が育成される可能性は低いことが推測される。

以下では、尺度判別の記述例をいくつか紹介する、

「分光解析の際、情報伝達がうまくいってなくて、…大変なことになった。全部自分で何とかしなきゃではなくって、皆で協力してやるのも大切なんだと痛感」

は、役割分担に対する気づきであるので、状況把握力に関わる内容であると判断した。次に、

「プロポーザル提出前に、彗星についての質問をするために、理学研究科のN教授の研究室に行った」

「屋上での観測は天候が悪く、なかなか上手くいかなかった。…そんな時、観測予定日ではない日…とてもよく星が見えていた。このチャンスを逃すまいと…学部（天文学教室）の先輩に（観測を）手伝ってもらった」

「生まれて初めて51cm望遠鏡を本当の天文学をやっている人たちと同じように使えて、そしてそれを自らの手で解析できるということがとても嬉しくてしょうがなくて、TAさんやAくんをまきこみ、（観測終了直後にも関わらず）徹夜をしてしまった。申し訳なかったけど、とても集中できた」

は、働きかけ力に関わる内容であると判断した。また、

「…調べても理解できないものだったりもあった。そうした時に、チームの人に質問したりして、疑問

はなくすように心がけた…」

は、傾聴力に関わる内容であると判断した。さらに、

「…僕がやり方を学んで、わかりやすく整理してから、みんなに教えた。…説明能力がすこしはアップしたはず…」

は、発信力に関わる内容であると判断した。

#### 4.4 学習意欲の向上（問9）

君天期間中の学習意欲の向上を示す指標として、学生による授業評価アンケートの結果が分かりやすい。

授業時間外学習に関する2つの設問：

（A2）授業中の不明な点を質問や自習で補いましたか

（A3）授業時間以外にこの授業に関連する学習をしましたか

に着目すると、A2（A3）の全科目平均 $3.4 \pm 1.8$  ( $3.5 \pm 1.9$ ) 点、基礎ゼミ平均 $3.6 \pm 1.7$  ( $3.9 \pm 1.6$ ) 点と比べて、君天平均 $4.9 \pm 0.1$  ( $4.9 \pm 0.1$ ) 点と、極めて高い得点を示した。つまり、受講した全ての学生の課外学習時間が他の科目に比べて多い、ということを示唆している。振り返りシートからも、

「毎週木、土は集まって活動していたが、進行が思うようにいかず、土曜はたいてい昼に集まってから、日曜の朝まで班員で作業を続けた」

「仲間たちと発表直前までスカイプでパワーポイントの作成や修正をした」

「考察をするときに、みんなで何回も集まって議論した。特に分光の結果の考察は悩むところが多かったので、苦労した」

など、時間外学習の様子が読み取れる。また、議論を遠隔で進めるために、学生たちはスマートフォンなどのSkypeやLINEといった無料通話アプリを利用しているようであった。一方、君天後の学習意欲の向上に繋がる指標として、問9の回答から、

「天文学でマクロな世界には触れたので、素粒子や原子核のようなミクロな世界を自分で勉強してみたい」

「天文学に限らず、今回のような研究活動をしてみたいです」

「問8での課題をふまえて、きちんと問題に向きあう習慣をつけたいなと思います」

「創造工学研修でも1セメのことを生かして、課題に向けて挑戦していきたい」

といった回答が一部得られたことは注目に値する。

## 5 まとめ

本稿では、東北大学全学教育基礎ゼミにおいて新規開講した「君天」の実践と、その教育効果について述べた。実践の結果、学生評価アンケートから平均4.8点という高い得点が得られ、学生は充実感・達成感を感じ、満足度が非常に高い授業であった。一方、その教育効果については、他の科目との関連性も良いという結果が得られ、かつ「研究者のキャリア教育」「社会性スキルの育成」「学習意欲の向上」という3領域の育成に効果があるという結果となった。今後、君天のような研究活動をチームプロジェクト形式で遂行するPBL授業を、知識供給型の座学中心の理学教育において導入することによって、キャリアレディネスの低い理学部学生<sup>[3]</sup>に対して、社会性スキルの育成や研究者の進路選択を効果的に支援できることを期待する。

### 5.1 専門教育課程への導入

筆者は理学部宇宙地球物理学科天文学コースの専門科目（天文学セミナー、6セメ）においても、君天形式の授業を展開した。授業では、すばる望遠鏡の観測プロポーザル<sup>[7]</sup>の制作を学生6人チームで行った。学生が、自ら興味を持ったテーマに基づいて、科学論文を検索したり、他の教員にアドバイスをもらいに行ったりすることによって情報を集めて知識を深めた。そして、お互いの能力を理解し、役割分担することによってプロポーザルを書き進め、天文学における重要課題の発見とその解決策を提案した。ときに、

学生同士が議論の進め方で対立することもあったが、お互いの価値観を理解し合うことによって、さらに深い議論へと進展させていた。天文学セミナーは元来「科学英語に慣れる」「セミナー形式に慣れる」「天文学の知識を深める」という3つの教育目的が天文学専攻で伝統的に掲げられていたが、結果的にそれら理学教育の質を確保するだけでなく、さらに上述したような君天の教育効果も得られていることから、専門教育課程においてもPBL型の授業を積極的に推進していく価値があるだろう。

すばる望遠鏡の観測プロポーザルを書くことは、最先端天文学の理解、観測装置の理解、そして科学英語のリーディング・ライティング能力も必要となるので、大学院生でも難しい作業である。そこで、当初の授業ゴールは天文学上の課題を見つけ日本語で整理すればよい、とだけ決めていたのだが、学生たち自らがゴールを“プロポーザルを英文で完成させ提出すること”に変更した。セメスター終了後も（締切の3月9日まで）自主的にセミナーを毎日続け、学士課程の学生としては（筆者が知る限りでは）おそらく初めて、すばる望遠鏡の観測プロポーザルの提出まで至った。提出後は、君天と同じように充実感・達成感を得た様子であった（図7）。残念ながら今回は採択には至らなかったが、授業を開始した当初、天文学が好きで東北大学へ入学したにも関わらず、座学中心の勉強で自分の興味が分からなくなっていた学生が、研究テーマを決めながら天文学が好きだという気持ちを思い出し、プロポーザル制作に没頭していく姿は非常に印象的であった。こうして、大学生1人1人の成長を身近に感じることができ、そして最終的に、授業を通じて大学生から感謝されたことは、大学教員として冥利に尽きる。

## 謝辞

筆者は、東北大学高等教育開発推進センターの大学教育力開発事業（特色ある教養教育内容開発）より助成を受けた。君天を導入するにあたり有意義な議論をしていただいた同センター猪股歳之助教に感謝する。また、天文学専攻秋山正幸准教授、同専攻院生の増田貴大氏、および関わっていただいた他の教員・院生の協力がなければ、君天の実践はありえなかったので、



図7：プロポーザル提出直後の様子（2011年度）。

ここに感謝したい。そして、なによりも筆者の教育実践に関わってくれた全ての大学生に心より感謝したい。

## 参考文献

- [1] 北海道大学一般教育演習（フレッシュマンセミナー）  
娃学への招待：  
<http://ocw.hokudai.ac.jp/Course/LiberalArts/FreshmanSeminar/InvitationToAgaku/2010/>
- [2] 縣秀彦&室井恭子，“研究機関滞在型体験学習に関する考察－「君が天文学者になる4日間」の実践とその評価より－”，2002，地学教育，55（2），37-42
- [3] 安保英勇，他，“東北大学における学部学生のキャリア意識（2）-キャリアレディネスと職業志向-”，2009，東北大学大学院教育学研究科研究年報，57（1），271
- [4] 経済産業省（2006）社会人基礎力．経済産業省産業人材政策室：  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>
- [5] 室井恭子，“「君天型体験学習」の全国展開実施方法の開発と教育効果の分析”，2010，科研費報告  
<http://kaken.nii.ac.jp/pdf/2010/seika/jsps/62616/20500796seika.pdf>
- [6] 西道実，“社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み”，2011，プール学院大学研究紀要，51，217-228
- [7] すばる望遠鏡観測プロポーザル：  
<http://subarutelescope.org/Observing/Proposals/index.html>
- [8] 学生による授業評価アンケート実施結果報告書（平

成24年度奇数セメスター) :

[http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku\\_eq.html](http://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq.html)

#### 参考文献

- 1 科学者の卵養成講座 :  
<http://www.ige.tohoku.ac.jp/mirai/>
- 2 もし天 :  
<http://www.astr.tohoku.ac.jp/~hken/MosiTen/>
- 3 IRAF : <http://iraf.noao.edu/>
- 4 SMOKA : <http://smoka.nao.ac.jp/index.ja.jsp>
- 5 SDSS : <http://www.sdss.org/>

# 東北大学全学教育基礎ゼミにおける学習支援活動： 関内ゼミ「西洋近代史への誘い」にSLAとして参加した経験から

近藤 百世<sup>1)</sup>

1) 東北大学大学院国際文化研究科

## はじめに

全学教育転換・少人数教育「基礎ゼミ」（以下、基礎ゼミ）は、東北大学の新生のほぼ全員を対象に開講される学部横断型の授業である。160以上もの課題の中から希望するテーマを選択させ、20人前後の少人数のゼミ方式で授業を展開している。授業内容は教員によって大きく異なるが、高校までの受動的な学びから主体的な大学型の学びへと転換させ、専門教育に向けての基盤形成を図ることが共通の目的である。このカリキュラムは平成13年度の試験的開始後、次年度から本格的に始動し、学内外から高い評価を得ている<sup>1)</sup>。

報告者は2011年度から2012年度にかけて関内隆教授の基礎ゼミ「西洋近代史への誘い」（以下、関内ゼミ）に授業SLA（Student Learning Adviser、以下、SLA）<sup>2)</sup>として採用され、授業連携型学習支援に関わる業務を担当した。SLAは学生に近い立場にあるという利点を生かし、個別対応型学習支援、授業連携型学習支援、SLA発信型学習支援、自主ゼミ支援等の業務を通して学習支援を行い、一定の成果を収めてきた。

しかし、これまで基礎ゼミのような初年度少人数教育支援の中でのSLA活用例は少なく、まとまった活動報告もなされてこなかった。そこで本報告では、関内ゼミによるSLA学習支援の概要と成果を明らかにし、この個別的な事例を通しての課題と基礎ゼミにおけるSLA活用型学習支援の意義とを提示することで、少人数教育支援におけるSLA活用の可能性を示すことをその目的とする。

## 1. 授業内容

関内ゼミ「西洋近代史への誘い」は、「現在と過去との対話」という歴史学の性格をふまえて、学生がそれぞれ興味関心を持つ歴史的な事柄を取り上げ、自ら柔軟に問いを發し、各自の文献調査成果をプレゼンテーションすることをその目的としている<sup>3)</sup>。特に学部1年生が「研究の入口に立つ」ことを重要視しているため、2回のグループワークを経たのち、受講生がそれぞれ個別のテーマに取り組むという授業スタイルを採用している。

授業内容は次の通り。オリエンテーション（1H）、ブレイクタイム（2H）、テーマ決め（1H）、中間発表（5H）、最終発表（6H）、最終レポート（8月中旬提出）。

## 2. 授業・学習支援の活動内容

報告者の行った活動は次の通り。①中間発表及び最終発表時のコメント、②中間発表後のSLAアワー（全員参加）の実施、③最終発表後のSLAアワー（希望者）の実施、④受講生のコメント管理（コメント・ペーパーの作成等）、⑤最終レポート検討会の企画・運営（2012年度のみ）、⑥その他希望に応じたSLAアワーの実施（テーマ決め、中間・最終発表前、最終レポート前、基礎ゼミ発表会前）、⑦その他。

これらの活動は、授業支援（①、④、⑦）、個別学習支援（②、③、⑥）、全体学習支援（⑤）の3種類に大別される。本報告ではこれらの3分類に基づいて、関内ゼミにおけるSLA活用型学習支援の取り組みを示したい。

\*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 a9kd1003@stohoku.ac.jp

### 3. 授業・学習支援の活動報告

#### 3-1. 2011年度の実施経過と課題

(参考資料1, 図1参照)

##### <受講生>

文学部4名, 教育学部2名, 経済学部4名, 理学部2名, 医学部1名, 工学部3名, 農学部1名, 計17名. 研究テーマは参考資料2を参照.

##### <授業支援>

###### ①中間発表及び最終発表時のコメント

発表後に5~10分程度の質疑応答の時間が設けられ, その最後に, 司会者(前の発表者)からの指名で教員及びSLA, しばしばTA( Teaching Assistant, 以下TA)がコメントした.

発表者に近いテーマとの関連性を指摘するなど, 他者への関心を持つきっかけとなるようなコメントを心がけた. また, SLAの専門(イラン近代史, 都市史)について話をするなど, 受講生が幅広い関心を持てるよう意識した.

###### ④受講生のコメント管理

中間発表:発表後に各自記入する感想用紙を回収し, 内容を「感想」と「アドバイス」の2種類に大別し, コメント・ペーパーを作成(参考資料3). また特に重要と判断された内容は面談時にも口頭で伝えた.

最終発表:「感想」部分のみをまとめ, 最終レポート論集の中表紙を作成. 「アドバイス」部分は面談時(希望者)に口頭で伝えた.

###### ⑦その他

SLAサポート室(以下, サポート室)とのミーティング. 依頼された資料や覚書の手配. 最終レポート論集の作成補助. 基礎ゼミ成果発表会(以下, 基礎ゼミ発表会), ポスター発表(全員参加)に向けてのサポート.

##### <個別学習支援>

###### ②中間発表後のSLAアワー(全員)

最終発表に向けて一人20分程度の個別面談を行った. 面談の順番・日時等は事前に決定し, プリントを配布. 欠席者には日を改めて面談を行うこととした.

出席率65%, 出席者のうち6名が面談の延長を希望

したので応じた. 無断欠席者6名のうち4名は振り替え日当日に遅刻, あるいは無断欠席したため, 再度面談の機会を設けた.

研究に関する相談は, 研究準備(テーマの絞り込み, 資料の探し方, レジューメ作成方法), 研究内容(テーマの掘り下げ, 最終発表に向けてのアドバイス), 発表方法(パワーポイントの使い方, 資料提示方法)の3種類が寄せられた. それ以外に, 勉強の仕方, 大学院進学や進路を始めプライベートな相談も数多く寄せられた. これらに関しては, 雑談の形で対応した.

###### ③最終発表後のSLAアワー(希望者)

最終レポートに向けて, 希望者に対し一人30分程度の面談を行った. 面談は予約制とした.

13名が予約, うち4名が無断欠席(面談の振り替えは行わず). 出席者のうち6名が面談の延長を希望(中間発表での延長希望者と同じ).

研究の進んでいる受講生の多くが面談を希望したので, 相談は研究の細かい内容に関するものが主だった. 面談を経て, 単に事実を拾うだけの学習から, 事象の背景にまで目を向けるという「研究の入り口に立ち」始めた受講生も見受けられた.

研究以外の事柄についても, 前回のSLAアワーと同様に多くの相談が寄せられた. ただその内容には, 自分の考えを披露したりSLAとの討論を望んだりといった変化が見られた.

###### ⑥その他希望に応じたSLAアワーの実施

希望者3名に対して面談を行った. 内訳は授業欠席分のフォロー1名, 最終発表直前の確認1名, 最終レポートに関する相談1名.

##### <成果>

①, ④は最終発表, 最終レポート作成の一助となった. 特にコメント・ペーパーの存在は受講生にとって一つの刺激となったようである. コメント・ペーパーの評価やアドバイスを自身の発表に生かすケースが多く見受けられた. また, 発表者は人に聞かれること, 読まれることを意識するようになり, 聴講者もより具体的なコメントを書くようになった. 更にこれらのコメントを全員が共有することで, 互いのテーマにより深い関心を持ち, 積極的に意見交換するなど, 受講生

同士の交流が促進された。

⑦は①～⑥までの行程をより一層深化させた。

②はテーマを明確化し、目的意識を持って次回の発表に挑めるような成長を促せた。また対話を重視することで、一人ひとりのレベルに合わせた指導が実現しただけでなく、大学生生活の悩みや学習方法についての相談にも対応できた。また、他のテーマとの関連性を意識させることで、他者への関心が芽生え、学部の垣根を越えた受講生同士の交流を促すことができた。

③はより具体的なアドバイスによって最終レポートに意欲的に臨めるようサポートできた。「調べ学習」から「研究」へ成長したケースも多く見受けられた。

#### <課題>

2011年度のSLAの活動を通して挙げられた課題は、1) 発表時の質疑応答方法の改善、2) SLAアワーへの無断欠席・遅刻への対策、3) 教員・TAとの連携の3点である。

##### 1) 発表時の質疑応答方法の改善

全体を通して受講生側からの質疑応答が少ない印象を受けた。SLAアワーの存在を加味すると、SLAのコメントは毎時である必要はなく、ここしか機会のない教員、TA、受講生からのコメントをより重視すべきであると考えられた。

改善策として、司会者が受講生から2、3名程度を指名してコメントを促すといった方法の採用が挙げられた。

##### 2) SLAアワーへの無断欠席・遅刻への対策

②、③共に遅刻・無断欠席が多発した。また、遅刻・欠席者の多くが事前・事後連絡を怠ったため、面談の振り替えがしばしば滞った。

これらのケースは②時に既に問題視されていたため、教員、サポート室と相談の上、③時に面談を予約制にするなどの対策をとったが、ほとんど改善されなかった。対策として、授業時に無断遅刻・欠席のないよう再三呼びかけを行うことが挙げられた。

##### 3) 教員・TAとの連携

SLAは授業時間の内・外にわたり、受講生と直接接する機会が多いが、そこで得られた成果や課題を教員やTAと共有できなかった点が悔やまれた。

改善策として、報告書を提出することで教員へ面談内容を伝えること。そしてTAと密に連絡をとることで、その意見をSLAを介して受講生に伝えられるようにすることの2点が挙げられた。

### 3-2. 2012年度の実施経過と課題

(参考資料1, 図2参照)

#### <受講生>

文学部11名、教育学部1名、経済学部5名、医学部1名、工学部3名、計21名。研究テーマは参考資料1を参照。

#### <授業支援>

##### ①中間発表及び最終発表時のコメント

本年度は挙手もしくは司会者による指名によって質疑応答が行われたため、前年度に比べてSLAのコメント回数は少なかった。

本年度は受講生同士で近いテーマを選ぶ傾向が強かったため、互いの研究の関連性を見出せるようなコメントを心がけた。

##### ④受講生のコメント管理

中間発表：前年度と同様。

最終発表：TAが管理した。

上記のコメントについて定期的にTAと意見交換を行い、その成果はSLAアワーの際に活かされた。また面談時にTAへ相談に行くよう促し、TAとの連携を重視するよう心がけた。

##### ⑦その他

前年度と同様。

#### <個別学習支援>

本年度は特に⑥に力を入れ、面談の機会を複数回設ける試みが行われた。

また、前年度の課題を考慮し、SLAアワー後にそれぞれ報告書を作成して教員及びサポート室に提出することとした(②、⑤について、参考資料4、5を参照のこと)。

##### ⑥-1 テーマ決定のためのSLAアワー(希望者)

中間発表前の授業時間に、希望者に対しテーマ決定のためのSLAアワーを実施した。先着順とし、一人

15分程度の面談を行った。

希望者3名。うち2名はテーマ決めに関して、1名は研究内容の相談であった。

前者に関しては、受講生との対話を通して彼らの興味・関心を探り、テーマになりそうな事象を共に検討した。後者に関しては、ある程度テーマが絞られていたので、テーマ選定の理由を探ることで論旨の確認を行った。

## ②中間発表後のSLAアワー（全員）

実施内容は前年度と同様。前年度の課題を考慮し、基礎ゼミ当日の空き時間に面談を行ったり、教員から参加・連絡の徹底を呼び掛けるといった工夫をした。

出席率86%、うち2名が遅刻。出席者のうち12名が面談の延長を希望したので応じた。欠席者3名のうち、無断欠席者2名。翌週に改めて面談の機会を設けた。

面談において、研究に関する相談は前年度同様、研究準備、研究内容、発表方法で占められた。前年の経験から、テーマが決まっていたとしても課題設定や論旨が曖昧で具体的な研究に取り掛かれていない場合が想定されたため、SLAが質問をする形で課題の見直しを行った。加えて、他の受講生の研究も話題に挙げ、彼らの研究との関連性を意識させることも心がけた。また、本年度も研究以外のプライベートな相談が多く寄せられた。

## ⑥-2 最終発表前のSLAアワー（希望者）

最終発表前の授業時間に、希望者に対してSLAアワーを実施した。面談は先着順とし、一人20~30分程度の面談を行った。

希望者は3名。比較的研究の進捗、完成度の高い受講生であった。相談内容は1名が最終チェックと雑談。1名が論理構成の確認と雑談。1名が参考文献の読解であった。

## ③最終発表後のSLAアワー（希望者）

最終レポート作成に向けて、希望者に対し一人30分程度の面談を行った。面談は予約制とした。2名が予約し、共に延長を希望したため対応した。

両名とも研究の完成度が高い受講生で、レベルアップのためのアドバイスを求められた。対話の中から論理性に欠ける箇所を気付かせ、共に修正を加えることで対応した。

## ⑥-3 その他SLAアワー（希望者）

希望者2名に対して面談を行った。内訳は最終レポートに関するもの1名、基礎ゼミ発表会に関するもの1名であった。それぞれの希望に沿って、30分程度対応した。

## <全体学習支援>

### ⑤最終レポート検討会（希望者）

最終レポート提出前に、受講生同士の討論を通じた交流の機会を設けることを目的とし、希望者に対してレポート検討会を実施した。

事前申込者は6名、当日出席者は3名であった。欠席者のうち2名が試験のために出席を断念し、1名が無断欠席した。レポートは2日前までにSLAに提出することとし、4名の提出があった。なお、これらのレポートは当日討論用に配布したものの他に、SLAが推敲したものを用意し、これもあわせてそれぞれに返却した。

当日の流れは次の通り。諸注意・進行についての説明。一人につき35分のレポート検討（講読：10分+討論：20分+評価シート記入：5分）。まとめと総評。なお、司会は受講生が交代で行った。

## <成果>

①、④は最終発表、最終レポート作成の一助となると共に、受講生同士の交流のきっかけともなった。

⑦は①~⑥までの行程をより充実させた。特に本年度は早いうちから基礎ゼミ発表会の呼びかけを行ったことから準備が早まり、ポスター発表部門に全員が余裕をもって参加することができた。更に口頭発表部門へも、本基礎ゼミから初めて2名の参加者を送り出すことができた（うち1名は最優秀賞、1名は学生審査員賞を受賞）。

⑥-1はこちらから課題を与えるのではなく、受講生の興味・関心を引き出すことを重視した結果、自主的にテーマを選定させることができた。

②は課題の見直しや掘り下げを重視した結果、多くの研究が発展を遂げ、次回発表までにより具体的な研究に取り組むことができるようになった。また、対話重視の傾向を更に強めたことで、個別のニーズにある

程度対応することもできた。前年度に引き続き、受講生同士の結び付きを推奨した結果、学生同士の交流も盛んになった。また、面談をきっかけに、教員、TA、SLAに質問をしに行く学生が増えた。

⑥-2、3及び③は、面談の機会が増えたことから受講生の要望がより具体的になったため、他のSLAアワーと異なり、具体的な研究のアドバイスや資料分析など一段階上の指導を行うことができた。

⑤は、受講生同士の相互学習と交流促進の機会となった。教員及びサポート室と共同で行った新しい試みであったが、活発な討論を通して受講生の成長を促すことができ、参加者の最終レポートには内容の飛躍的な向上をみることができた。また、この検討会をきっかけに参加者同士の交流が良好な交友関係に発展したようである。個別面談や発表での質疑応答と異なり、学生が主体となって活動できる良い機会となったと考えられる。

#### <課題>

2012年度のSLAの活動を通して挙げられた課題は、1) 前年度からの課題、2) 受講生同士の交流、3) 最終レポート検討会運営の改善の3点である。

##### 1) 前年度からの課題

前年度からの課題の中で、無断遅刻・欠席への対応と教員・TAとの連携の2点は、やはり本年度でも課題として挙げられた。改善傾向にはあるが、よりよい基礎ゼミ運営のためには引き続き検討が必要であろう。

##### 2) 受講生同士の交流

教員、TA、SLAの連携がある程度とられるようになり、授業内外を通して学習支援体制が整ってきた。一方で、受講生同士の交流は、ブレーストーミング、発表時の質疑応答、コメント・ペーパーによる意見提示に限られている。

これらの改善のため、前年度からSLAアワー等を通して関連性のあるテーマを研究する受講生同士を引き合わせるという努力も行ってきたが、やはり受講生が積極的に交流を図れる機会を設けることが一番であると考えられた。そこで、本年度は新たな試みとして最終レポート検討会が実施され、ある程度の成果を収めた。これらの課題を検討することが、来年度以降

の成果に繋がると考えられる。

##### 3) 最終レポート検討会運営の改善

参加者からは概ね好評であったが、次のような意見が寄せられた。まず開催日が試験期間と重複するため、希望していても参加できないケースが生じてしまう点。レポート講読時間が短いため議論が深められない点。そして、このような機会が1度しか設けられていない点である。

3点とも授業時間数との兼ね合いで、対応困難な課題である。しかし、基礎ゼミをきっかけとした自主ゼミの企画等を視野に入れば、良い方向に発展する可能性を秘めている。教員、TA、SLA、サポート室の連携で検討すべき事案であると考えられる。

#### 4. 関内ゼミにおけるSLA活用型学習支援の成果と課題

2011年度、2012年度のSLA活用型学習支援活動を通して、受講生とSLAの活動内容には次のような変化が見られた。

まず受講生の変化については、2011年度には個別で研究を進めるのが主だったのに対し、2012年度では受講生間の連携や交流が盛んになった点が挙げられる。また積極的にSLAアワーを希望するなど、研究活動への興味・関心も高まったように感じられた。

これは特にコメント・ペーパーやSLAアワーが一定の成果を挙げ、受講生同士が互いのテーマに関心を持ち、自身のテーマにより真剣に向き合えるような体制が整ってきたためであると考えられる。

これらの変化に合わせ、SLAの活動も個別学習支援だけでなく、受講生間の交流や指導者間（教員、TA、SLA、サポート室）の連携を重視した形に変化した。そして、複数のSLAアワーの設定、SLAアワー毎の報告書の作成、最終レポート検討会の企画・運営の3つの業務が新たに加わった。これにより、全体・個別双方向からの学習支援体制が整い、より総合的な学習支援が可能となった。

課題としては次の2点が挙げられる。まず受講生間の交流について試行錯誤の段階にあるため、更なる改善が求められる点。次に面談の機会増加、受講生のニーズの多様化に応えるために、SLAにスキルアップの

必要性がある点である。

前者は、限られた時間の中でどのように交流の機会を設定していくかが大きな課題となる。指導者間の連携を強化し、SLAアワーやその他の時間を有効活用しながら実施方法を検討していく必要があると考えられる。後者は、SLA側のためめぬ研鑽はもちろんのこと、進路や大学生活といった研究以外の相談にも対応できるよう、教育学や指導法についてもある程度の知識を得て対応していく必要があるだろう。

## おわりに

上述の活動を通して報告者は、基礎ゼミでのSLA活用には大きな可能性が秘められていると感じたが、それは基礎ゼミという東北大学独自の学習支援制度とSLAの持つ特性による相乗効果が期待できるからである。

先にも述べたように、基礎ゼミはそれぞれの担当教員が趣向を凝らしカリキュラムの構成にあたっている。よって教員個々に授業スタイルは異なり、また同じ教員の授業であっても、年度毎に教育内容は変化していくという特徴がある。

一方でSLAはより受講生に近い立場にあることから、教員との中間に位置する存在、結節点としての役割を担うことが可能であることに加え、個別学習支援についても教員の意図を反映させることができる。更に基礎ゼミのような少人数教育支援の場においては、SLAとTAの分業がより一層明確化されることで、それぞれの業務の多様性が確保されることも重要な点であろう。

報告者は2年にわたり関内ゼミにおいてSLAとして学習支援業務を担当したが、受講生のニーズに即時対応したり、教員の指導方針を活かした支援や新たな試みを積極的に実行したりする役割を負った。そしてこれらの経験から、SLAの活用は、より発展的な学習支援体制構築の可能性をもたらすと理解した。

少人数教育支援に際し、SLAには教員の指導方針を反映する指導者としての面と、受講生側の要望に応える助言者としての面がある。換言すれば、個別指導のような場を提供し、受講生全体に教員の指導をより充実した形で行き渡らせる一方で、受講生の要望を教

員に還元し、時には教員に代わって彼らを支援していく役割を担うことができるということである。

全体・個別双方向をフォローした学習支援体制は、現時点では研究室やゼミナールような場にしか存在しない。また、授業運営が第一であることを考慮すれば、教員が個別学習支援まで対応するのは物理的に難しいだろう。そのような中で、上述の特性を備えたSLAを導入することは、より総合的な学習支援体制の実現に効果的であると考えられる。

以上の点から報告者は、これからの少人数教育支援、特に基礎ゼミにおいて、SLAの意義及び機能が十分に理解され活用されることで、より高次の学習支援が行われることを期待するものである。

## 参考文献

- ・井上大樹、淀野順子（2005）「基礎ゼミナールⅡの学生の「学び」(1) - TA 後期担当生以降の現状と課題 -」, 『社会情報 (札幌学院大学社会情報学部紀要)』, vol.13, no.2, pp. 109-124.
- ・———（2005）「基礎ゼミナールⅡの学生の「学び」(2) - 自発的「学び」の契機とTAの教育的意義 -」, 『社会情報 (札幌学院大学社会情報学部紀要)』, vol.14, no.1, pp. 179-196.
- ・川住隆一（2006）「全学教育科目基礎ゼミ：「新聞を通してみる障害児・者問題」の3年間の取り組みと成果」, 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』, vol.1, pp. 125-133.
- ・末松和子（2009）「全学教育基礎ゼミ実施報告・キャンパス国際化への貢献：異文化間協働プロジェクト」, 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』, vol.4, pp. 111-116.
- ・関内隆（2006）「『学びの転換』を育む研究大学型少人数教育 - 基礎ゼミを起点とした『大学での学び』の構築 - (『特色ある大学教育支援プログラム (特色GP)』分科会)」, 『文部科学省平成18年度大学教育改革プログラム合同フォーラム』, pp. 27-30.
- ・東北大学学務審議会・高等教育開発推進センター編（2012）『第5回東北大学基礎ゼミFD・ワークショップ - 報告書 -』.
- ・東北大学高等教育開発推進センター編（2010）『学生に

よる授業評価の現在』, 東北大学出版会.

- ・橋本鉦市 (2007) 「東北大学 全学部横断の基礎ゼミで研究大学型少人数教育を实践 (特集 初年次教育をどう位置づけるか)」, 『カレッジマネジメント』, vol.25, リクルート, pp. 10-13.
- ・皆川雅章 (2004) 「基礎ゼミナール I において学生の発言を促す試み」, 『社会情報 (札幌学院大学社会情報学部紀要)』, vol.14, no.2, pp. 109-122.
- ・山田剛史 (2007) 「学生の視点を踏まえた初年次教育の展開 - 多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて - 」, 『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』 vol.5, pp. 15-29.

## 注

- 1) 「学びの転換」を育む研究大学型少人数教育：基礎ゼミを起点として「大学での学び」の構築／東北大学高等教育開発センター (<http://www.he.tohoku.ac.jp/center/tgpm/index.html>)
- 2) SLAとは、東北大学において2010年度4月から教養教育改革の一環として進められている、学生の力を活用した全学教育学習支援事業のスタッフのことである。3年生以上の学部生と大学院生によって構成され、全学教育を受ける学部1・2年生の学習サポートに従事している。これらのSLAは、携わる業務によって個別SLA、授業SLA、発信型SLA等呼称が分かれる／東北大学SLAサポート室HP ([http://www.sla.dc.tohoku.ac.jp/sla\\_learning/slapub/apps/top/view/public\\_index.html](http://www.sla.dc.tohoku.ac.jp/sla_learning/slapub/apps/top/view/public_index.html))
- 3) 2012年度シラバス (<http://zengaku-sy.he.tohoku.ac.jp/syllabus/syllabus/search/SyllabusInfo.do?nendo=2012&kogikey=2012Z15400>)

<参考資料1：授業・学習支援の活動概念図>

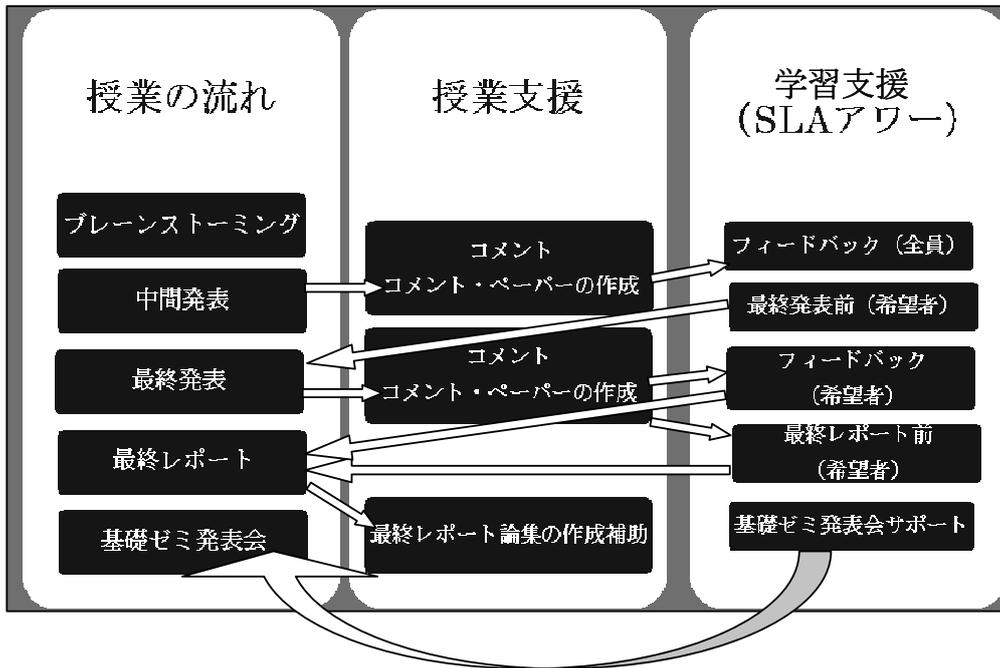


図1 2011年度の授業実施過程と活動内容

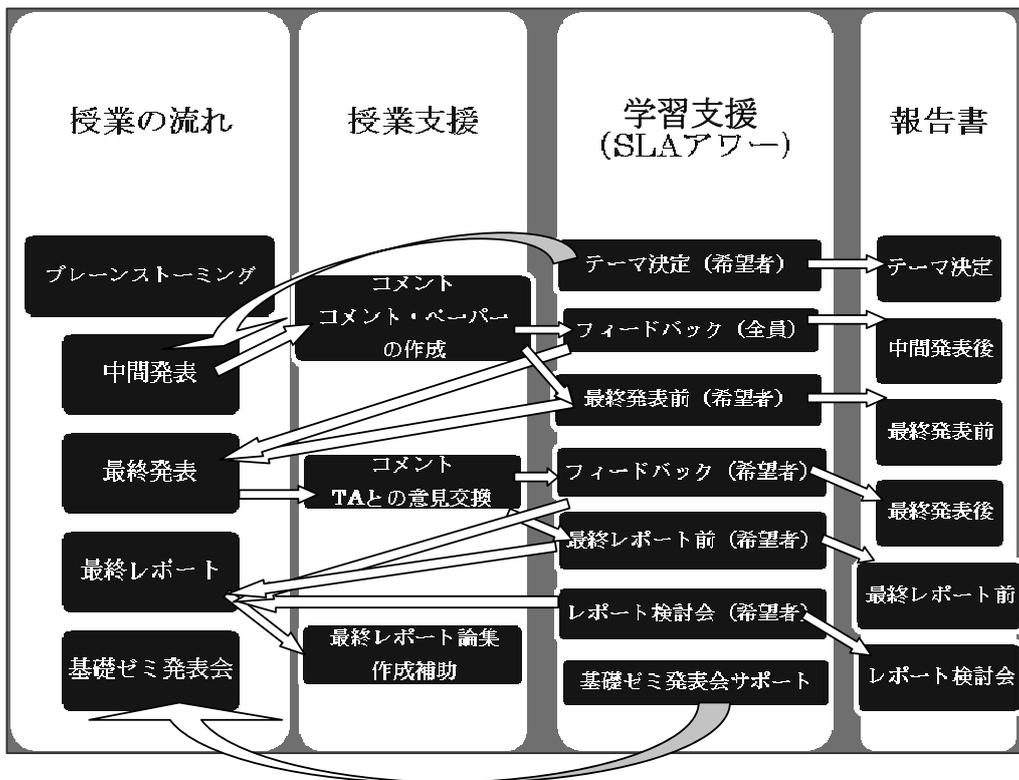


図2 2012年度の授業実施過程と活動内容

## <参考資料 2 : 受講生のテーマ>

### 2011年度

「ドイツ統一のナショナリズム」, 「フランスを中心にみる三十年戦争」, 「イタリア都市国家群と教皇領の盛衰」, 「イギリス王室の構成と繁栄」, 「西洋クラシック音楽と政治の関わり」, 「ジャポニスム」ほか.

### 2012年度

「近代西洋の小学校～フランスを舞台に～」, 「イギリスの宗教改革におけるヘンリー 8 世の存在意義について」, 「世界大戦に向かうヨーロッパ列強国の秩序崩壊」, 「19世紀ロンドンの食事と社会」, 「文学と歴史～ドストエフスキー『罪と罰』について～」ほか.

## <参考資料 3 : コメント・ペーパー抜粋>

### K 「イギリスの宗教改革におけるヘンリー 8 世の存在意義について」 についてのコメント

発表概要：前提知識を整理して論点を提示した。

本人の感想：多くの文献にあたってまとめることができたが、著者毎の視点のズレへの対応が難しかった。

### 他受講生からのコメント

#### <感想>

- ・疑問点などを自分で把握している所がすごいと思った。宗教と言うのはとても繊細で、史料の立場によって違う記述を行っていると思うので、大変だと思うが頑張っ
- ・一つの離婚問題から国家体制形成などの大きな問題までの記述への取り組みがとても丁寧だった。
- ・個人的な問題と社会的な問題が深くかかわっている点で、ヘンリー 8 世はとても興味深い。
- ・様々な文献を読んで、多面的にヘンリー 8 世について調べていて良いと思った。私はヘンリー 8 世について離婚問題のイメージしかなかったの
- ・イギリス国教会は、イギリス史において最も重要といっても過言ではないと思う。他国に縛られない「栄光ある孤立」の第一歩とも言える気がする。凄く興味がある。期待している。

#### <注目ポイント・要望・発展のタネ>

- ・16世紀のイギリス国民は国教会成立に前向きだったのか？、果たしてヘンリー 8 世は人気があったのか？という点が気になった。
- ・ヘンリー 8 世の恋愛模様の記述が異なることは、様々な立場からの観点があるということだと思った。
- ・宗教に関する事なので、史料を選ぶだけでも苦労しますよね。ヘンリー 8 世は「悪い人」のイメージがあるが、彼の違った面を見てみたい！

### 総 評

TA：イギリスの宗教改革の様々な側面が、ヘンリー 8 世の視点から挙げられている点が斬新で興味深かった。また、他の国の宗教改革の過程との違いに対して興味が湧いた。

SLA：イギリスの宗教改革におけるヘンリー 8 世の歴史的役割を示そうとしており、問題関心と多角的な評価の試みを模索する姿勢に好感を持った。最終発表でKさんなりの評価が示されることを期待している。

#### <参考資料4：中間発表後SLAアワー報告書抜粋>

相談者：T「近代西洋の小学校～フランスを舞台に～」

(発表の感想・反省点) まとめと考察に至るまでの過程に不備を感じた。アドバイスをもらった男女比、人数、教科など、フォローしなければならないことが多いと感じた。

(相談内容と対応方針)

相談：i. 先生から年代を意識せよとのアドバイスをもらったが、具体的にどうすればよいか？

ii. 「男女比」, 「人数」, 「教科」等は何故調べなければいけないのか？どう調べればよいか？

対応：i. 時代の流れや社会的背景を意識することの重要性に気付かせる。

ii. 義務教育の意味について考えさせる。

(アドバイス内容)

ii. 「男女比」, 「人数」, 「教科」の重要性に気づく

→ (SLA) 何故「男女比」, 「人数」, 「教科」についてTAからアドバイスを受けたと思うか？

(T) よく分からない。それに今のところデータがなく、調べようがない。

→ (SLA) <「教科」について「近代化」と「教育」の関わりについて日本を例に簡単に解説>

(T) 特に「教科」, 中でも「国語」についてしっかり調べることが重要だ。どう調べればよいか？

→ (SLA) <資料検索方法の指導> TA (フランス近現代史が専門) に相談してみたらどうか？

(T) 資料をこまめに探すことも大事なのか。「男女比」や「人数」は「近代化」とどう関係が？

→ (SLA) <「男女比」, 「人数」についてジェンダーや地方性の問題と絡め日本を例に解説>

(T) 近代化と教育がこんなに結びついているとは思わなかった。教育とは恐ろしい。

→ (SLA) 結論を急がず、事象を多面的に捉えてみよう。教育は人間形成の根本を担うのでこの視点は重要だろう。分析を通して、教育とは何かを考えることがそのスタートになるのでは？

(T) 自分は将来教育者になりたい。この機会を通して、多面的に物事を捉えることを学んでみたい。

\* 本抜粋は、面接時のSLAの覚え書きを元に作成された。

## <参考資料 5：最終レポート検討会報告書抜粋>

### 検討レポート：A「帝国主義と植民地紛争－近代西洋各国の思惑－」

(アドバイスしてもらいたい点)

- ・無駄な部分を省きたいので、不要な部分、資料等を指摘して欲しい。
- ・各国の関係について一面的な考察しかしていないので、アドバイスして欲しい。

(討論内容)

#### i. 初見感想：論文の構成について

- (B) 分量が多いので要点を確認しながら読んだ。前半は良かったが、後半要点がつかみづらかった。Q&A等を活用して分かりやすくした方が良いと思った。
- (C) 面白い内容だが、やはり最低限での記述を心がけた方が良いと思う。p.3のオラービーの反乱で思ったのだが、「元々近代化していた」という前提が示されていればもっとすんなり読めたと思う。
- (SLA) レイアウトはBさんの意見を参考にすると良いと思う。Cさんのアドバイスに続けて、反乱についてはその背景→原因→経過→結果という流れを時系列的に項目分けするとよい。

#### ii. 議論の展開の仕方について

- (C) 最初のページの「金の儲け方が変わっていった」とあるが、「変化」は結構重要だと思う。しかし結構さらっと流してしまっている。もっと注目したほうがよいのでは？
- (SLA) 重要な指摘だ。多くの要素があり大変だと思うが、因果関係に注目してまとめてみてほしい。

#### iii. 各自の研究テーマをふまえて議論をする

- (SLA) Aさん自身が一番力を入れた、書いていて楽しかったのはどこか？
  - (A) 一番楽しかったのは植民地闘争。出来事の背景、水面下でこんな動きがあったといったことを探るのが楽しかった。
  - (SLA) エチオピアの箇所などはイタリアが関わってくるので、Cさんの専門では？
  - (C) この時のイタリア軍のバラバラ具合はジョークにもなっているほど。イタリア統一の不完全さがこういうところにも繋がってきていると思う。
  - (A) イタリアは他国と比べるとかなり異色なイメージだ。しかしそんなイタリアがかわいく思えた。
- (B) 対してイギリスはヤンキーだと思う。今は大分丸くなったが、やはりやることは極端だ。例えばロンドン・オリンピックの警官配備を直前まで忘れていて、目前に迫った今頃になって慌てて本物の軍人を投入して厳戒態勢を敷いているらしい。
- (SLA) 確かにAさんの研究からは、イギリスは「やるぞ」と言ってやらなくて、目前に迫った瞬間に軍事力にものをいわせて動き出すというイメージが読み取れた。
- (C) Aさんのレポートを読むと、イギリスは頭がいいと感じる。ずるいというか、強かというか。
- (A) 植民地統治を比較してみても、イギリスが断トツにうまかった印象がある。
- (SLA) そういった各国の植民地統治の特徴をここで語れたら面白いのでは？

\*本抜粋は、レポート検討会当日に参加者の同意を得て録音された音声を元に作成された。



# 日本語科目における TA 活動の意義

## – Basic Japanese における実践を通して –

吉田篤矢<sup>1)</sup>, 和田由里恵<sup>1)</sup>, 菅谷奈津恵<sup>2)\*</sup>, 吉本 啓<sup>1, 2)</sup>

1) 東北大学大学院国際文化研究科, 2) 東北大学高等教育開発推進センター

### 1. はじめに

ティーチング・アシスタント（以下、TA）制度は、学部段階の教育改善、大学院生に対する経済的支援、将来の大学教員としての養成を目的としながら、全国の大学において急速に整備された制度である（北野、2006）。しかし、日本のTA制度はその歴史も浅く、運用は試行錯誤の連続である。大学教育の改善に大いに貢献しうる制度として期待される一方で、業務内容の明確化や評価システムの確立等、多くの課題があることが指摘されている（小笠原・川西・瀬名波、2006）。

こうした課題への対応を考える上でも、TA制度の実態を明らかにすることは重要である。本稿の第一著者、第二著者は日本語科目「Basic Japanese」のTAであり、本稿の目的は、TA自身の立場からその活動実践を振り返ることである。そして、TAがどのように学習支援に貢献しうるか、TAの経験がTA自身にとってどのような意義があるかを考察する。北野（2006）が指摘するように、TA自身はその活動内容を報告するケースは少なく、本稿は貴重な資料となると思われる。

開講初年度の Basic Japanese における取り組みについては、秋葉・和田・菅谷・吉本（2012）で報告を行った。本稿は、その後の取り組みを含めた開講2年目までの実践報告である。そして、秋葉他（2012）が授業運営方法とTAの活動内容の紹介が中心であったのに対し、本稿ではTA活動の意義を検討し、詳細に議論を行うという点で異なる。

なお、本稿同様にTA自身はその役割について論じたものに、尹・趙・岩崎（2007）がある。尹他は本学の「科学と情報」という講義科目におけるTA活動を報告している。一方、本稿で取り上げるのは学部留学生を対象とした初級日本語科目である。TAに求められる役割は、講義か実習かといった授業形態やクラスサイズによっても異なり（小笠原・川西・瀬名波、2006）、本稿は外国語科目での実践例を提供するという点でも意義がある。外国語科目は本学でも開講授業数が多く、筆者らの実践は、こうした科目におけるTA制度の在り方を検討することにもつながる。

以下では、まず、本稿が対象とする日本語科目とTA活動について概要を述べる。次に、TA活動の改善を目的として行ったアンケート調査の結果を報告する。続いて、その結果を踏まえて実施した改善の試みを述べる。最後に、本実践におけるTA活動の意義を考察する。

### 2. 対象とする日本語科目について

#### 2.1 授業内容について

本稿で報告を行うのは、Basic Japanese 1, Basic Japanese 2である。Basic Japanese は、「国際学士コース」の留学生を対象とする科目である。国際学士コースでは授業が英語で行われるため、入学者選抜では日本語能力が問われず、入学後に学習を始める場合が多い。本学では当コースの学生の入学時期に合わせて、2011年度後期に Basic Japanese 1, 2012年度前期に Basic Japanese 2 が開始された。

\*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター sugaya@m.tohoku.ac.jp

Basic Japanese 1（週4コマ）は、入学直後の学生が履修する科目である。The Japan Times の『げんきⅠ』を使用し、初級前半レベルの語彙・文法と、日常生活に最低限必要な4技能（話す・聞く・読む・書く）の習得を目的とする。

続いて学生は、Basic Japanese 2（週3コマ）を受講する。当科目では、『げんきⅡ』を使用し、初級後半レベルの基礎的な語彙・文法と、大学での日常生活に必要な日本語の4技能を学ぶ。

初級レベルの外国語学習では、基本的な文字や文法、語彙の学習を積み重ねていくことが重要である。当授業では、学習習慣の育成と基本事項の定着を図るため、語彙や漢字テスト等の小テストが頻繁に行われた。例えば、Basic Japanese 1では学期中40回近い小テストが実施されている。また、週に1、2回の頻度で、ワークブックの宿題も課された。

## 2.2 担当教員とTA、学生について

Basic Japanese 1では3名、Basic Japanese 2では2名の教員が授業を行っている。加えて、両科目では、各学期2名のTAが授業補助を行う。各教員は授業内容を引き継ぎ、リレー形式で授業を行うため、教員間、また教員とTA間で互いに授業に関する情報を共有する必要がある。

TAを務めたのは、日本語教育関連分野を研究テーマとする大学院生、及び、修了生である。2011年度のTAは、本学大学院修了生と博士後期課程の学生であった。前者が日本語教師の職を得て仙台を離れたため、2012年度は、引き続きTAを担当した後者の学生と、新任のTA（博士前期課程の学生）が業務を行った。これまでTAを担当した3名は、いずれもボランティアや海外の教育機関での日本語教育経験を有し<sup>1)</sup>、将来的にも日本語教育に携わりたいと考えていた。TAの経験は教師としてのトレーニング機会としてとらえ、職務に臨んだ。

2011年度後期の Basic Japanese 1 の受講学生は13名であり、同学生が引き続き2012年度前期の Basic Japanese 2 を受講した。所属学部は理学部が4名、工学部が5名、農学部が4名であった。出身国はインドネシア3名、トルコ4名、タイ3名、インド、中国、

スリランカがそれぞれ1名であった。

2012年度後期の Basic Japanese 1 は受講学生が21名であり、所属学部は理学部が7名、工学部が9名、農学部が5名であった。出身国はインドネシア10名、中国5名、タイ3名、パキスタン2名、韓国1名であった。

## 3. 2011年度 Basic Japanese における実践

本節では、開講初年度の Basic Japanese におけるTA活動について述べる。

### 3.1 TA活動の概要

表1は、教員とTAの作業分担を示したものである。授業時間内でTAが行ったのは、試験監督の補助と学生からの質問への対応、グループワークへの参加である。学生からの質問は、個人作業やグループ練習中に教員とともに机間巡回を行った際、対応したものである。直接練習に加わり、学生とともにグループワークを行うこともあった。ただし、初年度は教材作成での作業量が多かったため、授業への出席は、約60回の授業のうち試験時も含めて5回にとどまった。

表1 教員とTAの役割分担

	作業内容	教員	TA
授業内	1. 授業の実施	✓	
	2. 期末・中間試験の監督	✓	(✓)
	3. 学生からの質問への対応	✓	✓
	4. グループワークへの参加		✓
授業外	5. 教材の作成	✓	✓
	6. テスト問題の作成	✓	
	7. テスト問題のコピー	✓	✓
	8. テストの採点・得点の記録	(✓)	✓
	9. 宿題の添削と提出記録	(✓)	✓
	10. 教員用メーリングリストの設置・管理	✓	
	11. 教員用メーリングリストへの授業報告の投稿	✓	
	12. 学生用メーリングリストの設置・管理		✓
	13. Googleドキュメントでのファイルの共有・管理	✓	✓
	14. オフィスアワーの運営(会話練習・補習の実施)		✓

✓：担当した作業、(✓)：補助的に担当した作業

TAの主たる作業は、授業時間外のものである。教材の作成に関しては、文字カードや絵カード等、上述のように開講初年度に多くの教材を作成した。文字カードは、ひらがな、カタカナ、漢字の語彙で作成し、読み練習に使用するために用意した。絵カードは『げんき』の補助教材（『げんきな絵カードⅠイラストデータ版』『げんきな絵カードⅡイラストデータ版』）のデータを用いて作成した。テスト問題のコピーやテストの採点と得点記録の管理、宿題として提出されたワークブックの添削と提出記録の管理も行った。

これらの作業（表1の5, 7, 8, 9）は、教員の指示や解答例に従って行ったものであり、基本的には機械的なものである。しかし、単純作業の中でも可能な限り学習の支援ができればと考え、文字カードに理解を助けるイラストを加えたり、宿題の添削にコメントを一言添えたりするなど努めた。こうした工夫は学生からも好評であったとのことである。

表1の12から14は、TA自身の裁量が大きな比重を占める活動であった。12, 13は、教員とTA, 学生との情報共有に関するものであり、14のオフィスアワーの運営は、会話練習と補習を実施したものである。日本語教師を志すTAにとって、こうしたより自由度の高い活動は、自身に何ができるのか、また、何が不足しているのかといった様々な気づきに結びつくものであった。次節では、情報共有の実践とオフィスアワーでの活動について詳しく述べる。

## 3.2 情報共有の実践について

Basic Japanese においては、Googleグループのメーリングリスト機能と、Googleドキュメントと呼ばれるファイルの共有機能を利用した。情報共有の実践内容については、秋葉他（2012）で既に報告を行っているため、以下ではそれぞれTAの役割という観点から述べる。

### 3.2.1 メーリングリストの利用

メーリングリスト機能は、2種類のGoogleグループを立ち上げて使用した。一つが教員3名とTA2名からなるグループ（以下、教員用メーリングリスト）であり、もう一つが学生13名と教員1名、TA2名か

らなるグループ（以下、学生用メーリングリスト）である。

教員用メーリングリストは、教員が設置・管理を行い、主に授業の引き継ぎ連絡として利用した。授業終了後、当日の担当教員は授業の進捗状況、出席状況、宿題の提出状況、TAへの作業指示をメーリングリストに送信する。これによって、全教員が授業内容や学生の様子を把握することが可能となった。また、2名のTAは互いに業務内容を確認しながら連携を行うことができた。

学生用メーリングリストは、TAが設置・管理を行った。TAからはオフィスアワーの実施場所・時間の連絡、教員からは宿題の提出締切の確認、休講連絡等のメールが投稿された。学生用メーリングリストの開設は、TA自身の発案によるものである。オフィスアワーで授業時間外に個別に学生と接するTAと異なり、当初、教員には学生との情報共有の必要性が認識されていなかった。しかし、学期途中に急なスケジュール変更が発生した際には、学生に一斉に連絡ができる機能は有益であることを実感したとのことである。

### 3.2.2 Googleドキュメントの利用

Googleドキュメントの利用も、TAからの提案によるものであった。TAは自身の日本語教育経験においてこうしたファイル共有機能を活用しており、その利便性を認識していたことが背景にある。教員はGoogleドキュメントの利用に不慣れであったため、TAがファイルの共有方法や閲覧方法を説明し、支援を行った。

Googleドキュメントでは、教員とTAが授業の進行予定を閲覧できるようにし、各回の授業で教える漢字や文法事項、テスト範囲等の情報を共有した。学期開始後には何度か授業進行を調整する必要が生じたが、Googleドキュメントの利用により、予定変更をスムーズに行うことが可能となった。また、授業進行予定の他に、学生への配布物で全担当者が把握したほうがよい資料もファイルの共有が行われた。教室のルールや小テスト予定のお知らせ、会話テストの実施内容等がGoogleドキュメント上で公開された。

Googleドキュメントは、初年度は主に教員とTAと

の情報共有として機能し、学生とTA、教員とのファイル共有はオフィスアワーの情報に限定されていた。学生がTAとのアポイントを取る際の便宜を図るため、オフィスアワーで予約が入っていない時間帯を公開した。

### 3.2.3 情報共有の実践におけるTAの役割

前述のように、学生用メーリングリストとGoogleドキュメントの利用は、TAからの発案によるものであった。TAは授業外で学生と接する機会も多く、自身も大学院生という立場でもある。教員とは異なる視点で授業運営を考えて、学生との情報共有の必要性を訴えた。また、IT技術の活用という点でも、本稿のようにTAのほうが習熟している場合は多いと思われる。

## 3.3 オフィスアワーについて

教員からの指示により、TAがオフィスアワーを設け、学生との会話練習と補習を行った。学生がオフィスアワーを利用する際はメールでアポイントを取るよう指導がされており、TAは学生と直接メールのやり取りも行った。

### 3.3.1 会話練習の実施

会話練習は、学期半ばに宿題として課された。全学生は30分程度の会話練習をTAと行った。練習内容は、教員にアドバイスを求める場合もあったが、基本的にはTAの裁量に任されていた。授業で学習済みの部分から練習項目を選択し、タスクを作成した。選択に当たっては、TA自身のこれまでの日本語教育経験から習得が難しいと思われる項目、各学生の宿題・小テストで誤りが多かった項目を考えた。

こうした判断基準に基づき、全学生で共通して行ったのは、「買い物」タスクと「地図」タスクである。「買い物」タスクでは学生が店員、TAが客となり、学生が物の値段を答えるという場面を設定した。「地図」タスクでは、「XはYの前です」といった文型を目標とし、地図上に描かれた様々な建物（レストラン、喫茶店等）の場所について学生が表現した。

共通のタスク以外では、学生からの質問に答えたり、日常生活について話したりといった練習も行った。例

えば、助詞の「は」と「が」の違いについて質問を受けたことがある。また、ルームメイトや週末何をしたかといったことについても自由に会話を行った。こうした会話は、TAからフィードバックを受けながら、自分が言いたいことをどのように表現するかを学ぶことができ、より実践的な会話力につながると考えられる。

### 3.3.2 補習授業の実施

補習授業は、宿題としてではなく、授業の理解が困難な学生への対応と、授業レベル以上の練習をしたい学生を想定して設定されたものである。会話練習と同様に1回30分程度の学習支援を行った。

教員から補習への参加を促す場合と、学生が自発的にアポイントを取り補習を受ける場合とがあった。前者の場合は、授業理解が困難な学生であり、教員から具体的に、ひらがなの定着や単語の予習をしてほしいといった要望が出される場合もあった。

しかし、会話練習同様に、補習の指導内容はTAの裁量に任される部分が大きかった。教員からの指定がない場合は、学生の要望に応じて教科書の文法事項に関する質問に答えたり、TA側から課題を提示したりと、学生の様子をみながら臨機応変に対応を行った。学期開始時はひらがなやカタカナの練習をする場合が多く、授業が進むのに応じて教科書や宿題で学生が分からなかった部分の練習を行ったりした。

### 3.3.3 オフィスアワーの意義

オフィスアワーは、日本語の使用機会を増やす目的で、設置されたものである。Basic Japaneseは少人数で実施されてはいるが、授業内で一人一人の学生にきめ細かい対応をするのは難しい。そして、日本に住んでいるからといって、日本語でのやり取りの量と質が十分に保証されているわけではない。

第一に、Basic Japaneseの学生は「国際学士コース」に属し、大学生活では英語を使用する場面が多い。日本語科目以外の授業は英語で行われ、教員にメールを送る場合も通常は英語である。留学生同士での会話を観察すると、英語、もしくは母語で会話を行っていることが多い。学生寮の日本人ルームメイトとのやり取りも、英語が中心であるとの話も聞いた。

第二に、日本語の使用機会があったとしても、初級レベルの留学生には、相手の日本語が理解できない可能性が高い。母語話者が非母語話者と接する際には、語を言い換える、短い文を使用するといった言語調整を行うことが指摘されている（徳永，2003）。しかし、こうした言語調整が成功するとは限らない。筒井（2008）では、日本語学習者との接触経験が少ない母語話者は言語調整が適切に行えず、学習者は母語話者の説明が理解できなかったことが報告されている。

第二言語の習得には「理解可能なインプット」が必要だとされている（Krashen, 1982）。インプットとは聞くことと読むことであるが、学習者が理解できないインプットに大量に接しても学習効果は低い。現在の言語レベルよりも少し高い「理解可能なインプット」が言語習得を促進すると言われている。日本語教育関連分野を専攻するTAには、学生の日本語レベルに合わせて使用言語を調整することができるという強みがある。こうした点で、TAによるオフィスアワーは、日本語でのやり取りの量と質を補うことが可能である。

以上のように、TAは情報共有とオフィスアワーの実践において、学習支援を行ってきた。しかし、その有効性が学生からどのように認識されていたのかは不明である。全学的な取り組みとして、学期末には「授業アンケート」が実施されているが、これは教員の授業運営に関する質問が中心である。TAに関しては「この授業でティーチング・アシスタントの支援活動は適切でしたか」との問いがあるだけである。

筆者らは、情報共有及びオフィスアワーというTAの裁量部分が大きい活動について、学生からのフィードバックを得たいと考えた。そこで、以下で述べるように、アンケートを実施し、TA活動の改善を図った。

## 4. 2011年度 Basic Japanese 1 アンケート調査

### 4.1 アンケート調査概要

2011年度後期 Basic Japanese 1 の終了時に、受講学生を対象にアンケート調査を行った。アンケートは12部回収した。回答者の平均年齢は18.7歳である。来日以前の日本語学習歴は、学習経験なしが6名、1か月が1名、2か月が2名、3か月が2名、3年が1名だった。

アンケートの調査項目は、本稿末の資料1に示すよ

うに、学生用Googleグループの使用と、TAのオフィスアワーの利用状況と評価を問うものの2つによって構成された。アンケートは全て英語で表記されている。

Googleグループについては、Basic Japanese 1 の授業で作成されたグループに登録したかどうか、また、その使用頻度はどのくらいであったかについて多肢選択式で質問した。ここで「Googleグループ」が意味するのは、メーリングリスト機能とGoogleドキュメントの使用である。オフィスアワーについては、利用回数と満足度を多肢選択式で質問し、満足度についてはその理由について自由記述式で回答を求めた。

質問項目の作成は、教員からアドバイスを受けながら、TAの主導で行った。

## 4.2 アンケート結果

### 4.2.1 情報共有について（Googleグループの使用実態）

学生用Googleグループの使用実態に関する調査結果を以下に示す。

表2に示すように、Googleグループへの登録については12名の学生のうち2名が登録しなかったことが明らかになった。

表3の使用頻度についての結果を見ると、学期に1回以下が8名で、その使用頻度は総じて低いと言える。

表2 Googleグループの登録

	人数
登録した	10
登録していない	2
計	12

表3 Googleグループの使用頻度

使用頻度	人数
使用なし	5
学期1回	3
月1回	2
2週に1回	1
週1・2回	1
計	12

以上、アンケート調査の結果から、Googleグループはあまり使用されておらず、未登録の学生も2名いたことが明らかになった。

#### 4.2.2 オフィスアワーについて

オフィスアワーに関する調査結果を述べる。

表4に示すように、学生によるオフィスアワーの利用は全体的に少ないことがわかる。ただし、前述の会話練習の宿題は受講者全員が行っているため、オフィスアワーは皆1回以上使用していることになる。利用0回と回答した3名については、アンケートの指示がわかりにくかったためであると考えられる。

表5は、オフィスアワーに対する満足度を示している。学生からのオフィスアワーへの評価はおおむね肯定的であることが示された。また自由記述の回答では、TAが協力的であること（5名）、会話練習が可能であること（2名）、日本語の練習機会となること（2名）の3点が肯定的な評価に至った理由として挙げられていた。なお、未回答者が2名いたが、これはオフィスアワーの利用回数を0と答えた学生であった。もう一名、利用0と答えた学生がいたが、この学生は「満足した」との回答であった。これは利用回数の項目と同様に、アンケートの質問意図が正確には伝わっていなかった可能性があるだろう。

以上、2011年度 Basic Japanese 1 におけるGoogleグループの使用実態と、オフィスアワーの利用状況と評価について、アンケート調査の結果を報告した。質問項目には、学生にわかりにくいものもあったようであり、より適切なアンケートの作成に向けて検討が必要である。

### 5. 2012年度 Basic Japanese における実践

TA活動の項目は、表1の初年度のものと同様である。加えて、2012年度はアンケート調査の結果を踏まえて、以下のように教員、TAの立場から改善を図った。ただし、アンケートの実施はTAの主導であったが、実際の改善策は教員からの提案がほとんどであった。特に、2012年度前期は、TAの1名が交替したこともあって余裕がなく、TAが自発的に改善策を立てることができなかった。オフィスアワーの質の向上を

表4 オフィスアワーの利用回数

利用回数	人数
0	3
1	5
2	1
3	1
4	1
5	1
計	12

表5 オフィスアワーの満足度

	人数
満足した	5
やや満足している	5
どちらでもない	0
あまり満足していない	0
満足していない	0
未回答	2
計	12

除けば、TAが行った改善も全て教員の指示により実施したものである。

#### 5.1 Googleグループの使用の改善について

アンケート調査の結果から、学生用Googleグループの使用が少ないことがわかった。教員用Googleグループにおいて、Googleグループの登録方法、利用方法がわからないとの質問が教員から出たことがある。学生の中にも同様の困難を感じた者がいる可能性がある。ただし、初年度には学生からは登録・利用に関する質問は出ていなかった。これは利用のメリットが皆に認識されておらず、利用ができない場合でもわざわざ問い合わせをしなかった可能性がある。

このことを踏まえて、2012年度は利用のメリットが伝わるよう、教員から多くの情報がGoogleドキュメントで公開された。授業で実施する小テストのスケジュール、中間・期末テストの出題内容の説明、会話練習の課題シートなど、紙媒体で学生に配布したものをGoogleドキュメントでも共有した。配布物を

Googleグループで共有することで、紛失に対応することも可能となった。

加えて、2012年度は授業の詳しい進行予定が、教員、TAだけでなく、学生用グループにも公開された。前述のように進行予定は学期途中で微調整が必要なこともあり、紙媒体では配布がされなかった。Googleドキュメント上のみで公開することで、学生用Googleグループの使用を促すという効果も期待した。

Googleドキュメントに新しいファイルを公開した場合には、その都度、メーリングリストで教員から公開を知らせるメッセージを送信した。その際は共有ファイルの閲覧がうまくできなかった学生から、教員やTAに問い合わせが来たこともあった。これは、Googleドキュメントでの情報共有のメリットが学生に認識されたことを意味していよう。

だが、こうした問い合わせは、特定の学生から繰り返し発せられ、学生のインターネットの活用能力にばらつきがあることがうかがわれた。2011年度はGoogleグループに登録しなかった学生も2名いたが、これも登録方法がわからず、登録できなかったためである可能性がある。情報共有を確実に実施するには、何らかの対応が必要に思われた。

そこで、2012年度後期 Basic Japanese 1 では、教員からの依頼により、学期初めにTAがGoogleグループの登録方法と使用方法について説明を行った。どのように説明をするか、またその後の支援をどうするかという具体的な点については、TA自身が考えて実施した。授業で行った説明では、情報共有時に実際に受け取るメール画面を提示した。さらに、学生が登録できたかどうかについても、TAがGoogleグループの管理画面でチェックし、登録がされていない学生には直接声をかけた。また、ファイルの閲覧に不都合を訴える学生がいた場合は、TAが問題を確認し、解決に臨んだ。しかし、学期末まで質問をし続けた学生もおり、さらなる対策が必要だと思われる。

## 5.2 オフィスアワーの改善について

アンケート調査の結果から、学生によるTAのオフィスアワーの利用が少ないことが確認された。それを受けて、まず、TAとのアポイントを取りやすくす

るための改善が行われた。2012年度前期 Basic Japanese 2, 2012年度後期 Basic Japanese 1 では、TAとの会話練習の宿題が学期開始早々に課された。教員としては、宿題として早い時期にオフィスアワーを利用することで、以後の利用を促す目的があった。合わせて2012年度前期 Basic Japanese 2 では、会話練習を課す際に、TAへのメールの書き方も指導がされた。日本語でのメールの定型表現を覚えることで、TAとコンタクトをとりやすくすることが狙いであったという。実際に、会話練習の宿題後に、自発的に補習に参加するようになった学生も見られた。

オフィスアワーの改善を意図した行動ではなかったが、2012年度後期にはTAはより頻繁に授業に出席するように努めた。これは、もともとTA自身が授業参加を希望していたことに加え、初年度よりも教材作成の負担が減り、新任のTAも業務に慣れたため、授業に出席する余裕が生まれたことによる。例えば、2012年度の Basic Japanese 1 では週2回程度授業に参加し、教室活動を支援した。接する機会が増えたことで、学生からTAへの親しみも増したようである。直接授業時間内にアポイントを取る学生もおり、TAの授業参加は、結果としてオフィスアワーの利用を促すことにつながった。

以上は、オフィスアワーを利用しやすくするための改善策であった。もう一つ重要なのは、オフィスアワーの質の向上である。TAは、授業に参加することで学生たちの習得が難しい項目が何であるかを実感した。こうした点を踏まえて、学生にとってオフィスアワーがより有意義なものとなるよう、指導の内容と方法を改善することが今後の課題である。

TA活動の改善の進め方に関しても、アンケートをどのように作成するか、その結果をどのように生かすのかという点が課題として挙げられる。前述のように、質問項目の中には、学生にとって理解しにくいものがあったようである。また、その後の活動改善のほとんどは教員からの提案に基づくものであり、自ら改善策を考えることができなかったという点で反省が残る。

## 6. TA活動の意義について

以下では、TA活動の意義について、学生の学習支援としての意義、教員にとっての意義、TA自身にとっての意義の3点から総括する。

### 6.1 学生の学習支援としての意義

TAの活動は、学生の学習への貢献という側面で、どのような意義があったのだろうか。

第一に、日本語でコミュニケーションをする機会の提供である。オフィスアワーで行った会話練習や補習では、学生は自分のレベルに合った会話が経験できる。オフィスアワーのアポイントを取る際も、日本語でメールをやり取りすることができる。日本語学習開始当初、学生は英語を使ったメールを送ることが多かったが、学習が進むにつれて、日本語をローマ字で表記したメールとなり、さらに日本語のメールへと変化していった。TAからの返信も、学生の学習段階に合わせてできるだけ日本語表現を混ぜるように努めた。

第二に、気軽に意見が言え、質問が可能な存在としての意義である。教員に対しては遠慮があり、質問や意見があっても言いにくい場合も多いようである。会話練習の時間には、漢字学習がいかに困難かを滔々と述べる学生もいた。補習の際に、助詞の細かな使い分けや、ワークブックの問題でわからない部分を質問されることも度々あった。日本語能力試験でどのレベルを受験すればいいかとの相談を、メールで受けたこともあった。小さな疑問や不満でも、TAがそれを解消する手助けができればと考えて対応した。

以上のように、TA制度により、個々の学生にきめ細かい支援を行うことが可能であると思われる。

### 6.2 教員にとっての意義

まず、TAによる業務補助は、教員の負担軽減に大きく貢献していた。一般に初級日本語科目では多くのテスト、宿題が課されるが、Basic Japaneseでも同様であった。テストの採点や得点記録の管理、宿題の添削をTAが担うことで、教員は授業準備により多くの時間を割くことができたという。

また、情報共有の実践でも述べたように、授業運営の改善においても教員以外の視点が役立ったと言え

る。学生用メーリングリストとGoogleドキュメントの活用は、TAからの提案がなければ成立しなかったものである。授業改善という点では、TA活動に関するアンケートも貢献となった。学生からの回答を踏まえ、会話練習を課すタイミングが改善された。

もう一つの意義は、学生の学習状況に関する多角的な情報を、教員に提供できることである。この点も授業改善へのヒントとなったようである。会話練習や補習の実施状況は、全てを教員に伝えたわけではないが、重要だと判断されるものについてはTAから報告を行った。上述のように、教員には言いにくいことも、TAには気軽に話せる場合がある。学生が語った漢字学習の苦労は、その後教員に伝えられた。これによって教員は漢字指導にゲームやクイズ形式を取り入れる等、より楽しく学べる工夫を考えるようになったという。

### 6.3 TA自身にとっての意義

TA活動は、教育能力を磨くものとしてTA自身にも恩恵がある。特に、Basic Japaneseでは、情報共有の実践とオフィスアワーの実施をTAが主体となって行うため、学生への対応の仕方を実践的に学ぶ機会となった。その改善策も、教員の指示を受けながらではあったが、実行することになり、授業改善の方法を経験することができた。

教員の補助という側面が強い活動についても、様々なことを学ぶことができる。テストの採点を通して、テスト問題の種類や実施頻度、問題作成の留意点を学んだ。授業への参加は、授業観察を行うことができ、具体的な教室活動を学ぶことが可能である。TAが授業中に学生から質問を受けることも多かったので、事前に質問されそうな点を調べて臨むという意識向上にもつながった。

加えて、1学期の授業で何をどのように教え、どのように評価するかというコースデザインを学ぶ機会もなった。TAは教員の補助者であるが、教員がどのように授業を運営しているのかを実際に運営に関わりながら学ぶことができた。

筆者らTAは教員に近い立場を経験することで、日本語教師や教育自体への興味を深めることができたと感じている。

## 7. おわりに

本報告では、日本語科目 Basic Japanese における TA 活動について、特に、TA の裁量の大きい情報共有の実践とオフィスアワーの運営を中心に検討した。そして、アンケート調査の結果を踏まえて行った改善の試みを報告し、TA の活動が学生及び教員、TA 自身にとってそれぞれどのような意義をもつかを考察した。

本稿の実践の多くは、他の外国語科目でも可能なものである。例えば、TA はオフィスアワーを設けて授業外での学習を促進し、その言語を用いてコミュニケーションの機会を提供することができる。外国語でのメールのやり取り等も、学生には実践的な練習となるだろう。

ただし、TA 活動のあり方は、TA 自身の姿勢と資質によっても異なる可能性がある。筆者らは、専門領域が担当科目と近く、教育に関する基礎知識と経験を有していた。将来も日本語教育に携わっていきたいと考え業務に当たった。本稿の TA がオフィスアワー等の自主的な活動に意欲的に取り組んだのも、こうした条件があつてのことである。この点は、TA 制度を修士論文のテーマとしていた尹他 (2007) と重なる。

TA の専門が教育分野でなく、将来教職につくことも希望していない場合、自主的な判断と工夫が求められる活動は、無用な重い負担とみなされてしまうかもしれない。TA 制度が学生及び教員、TA 自身にとって有効に機能するためには、TA がどのような知識・経験を有し、どのような意識で活動に当たるのかという点も考慮が必要だと思われる。

## 謝辞

本報告は、東北大学高等教育開発推進センターより平成23年度、平成24年度「高等教育の開発推進に関する調査・研究経費」を得て行った調査の一部です。アンケートに協力して下さった受講生の皆さんに謝意を表します。

## 注

1) 2011年度のTAのうち、大学院修了生はアメリカの大学で1年間、『げんき』を使用した初級授業を担当し

ていた。博士後期課程在籍の学生は、2年間地域の日本語教室で初級、中級レベルの日本語指導を行った経験があった。2012年度に新たに加わったTAも、2年間地域の日本語教室で初級から上級レベルの日本語指導を行っていた。

## 参考文献

- 秋葉多佳子・和田由里恵・菅谷奈津恵・吉本啓 (2011) 「複数教員とTAによる情報の共有 - Basic Japanese 1 におけるチームティーチングの実践報告 -」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』7, pp.169-173
- 尹得霞・趙晶岱・岩崎信 (2007) 「TAによる授業支援のモデル化への基礎研究 - 大学1年生向け新設科目「科学と情報」のTA実践を通して -」『教育情報学研究』6, pp.55-64
- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編 (2006) 『TA実践ガイドブック』玉川大学出版部
- 北野秋男 (2006) 『日本のティーチング・アシスタント制度 - 大学教育の改善と人的資源の活用 -』東信堂
- 筒井千絵 (2008) 「フォリナー・トークの実際 - 非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違 -」『一橋大学留学生センター紀要』11, pp.79-95
- 徳永あかね (2003) 「日本語のフォリナー・トーク研究 - その来歴と課題 -」『言語文化と日本語教育』2003年11月増刊特集号 pp.162-175
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語げんき I 第2版』The Japan Times.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語げんき II 第2版』The Japan Times.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『げんきな絵カード I イラストデータ版 第2版』The Japan Times.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『げんきな絵カード II イラストデータ版 第2版』The Japan Times.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon

## Questionnaire for Basic Japanese 1

1. Did you know about Google Group before you registered for the group of Basic Japanese 1?

Yes

No

2. Had you used Google Group before you registered for the Basic Japanese 1 group?  
(Choose one)

Yes

No

3. Have you registered in the Google Group of Basic Japanese 1? (Choose one)

Yes

No

4. How often did you use the Google Group of Basic Japanese 1? (Choose one)

① Everyday

② Three or four days a week

③ Once or twice a week

④ Once about every two weeks

⑤ Once a month

⑥ I have never used it

⑦ Other ( )





# 大学教職員の異文化理解促進を目的とするセミナーの開講

－ PD プログラムの一環として －

佐藤 勢紀子<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高等教育開発推進センター

## 1. はじめにーセミナー開催の経緯ー

本稿は、大学教職員および大学教職員をめざす大学院生を対象とした、異文化理解の促進を目的とする研修の実践報告である。

筆者は1985年から現在まで、東北大学での外国人留学生を対象とする日本語教育に携わる中で、多様な国籍、文化圏の留学生に接する機会を得てきた。また、1988年からは、東北大学の専任教員として、日本語教育のみならず指導担当の留学生が抱える様々な問題についての相談対応も行ってきた。その中で、学生が背景とする文化によって教育価値観や対人行動についての考え方が異なり、それが様々なトラブルの一因になっていることを感じるものがしばしばあった。そうした文化による意識の違いについて、留学生を受け入れる大学側の教職員に知識と理解があれば、問題が深刻化せずすんだのでは、と思うケースも少なからずあった。

昨今、どの大学においても教職員を対象とする多種多様なFDが行われているが、学生への接し方に関して行われるFDは、セクハラやアカハラに関するものを中心に、社会常識からみて明らかに問題のある行動を決してとらないようにという文脈で注意喚起を行い問題が起こるのを未然に防ぐという趣旨のものが多いように思われる。そのようなFDも当然必要であるが、同様に必要なのは、日本の社会常識が通用しないところで発生する問題に対するFDではないだろうか。たとえば、異文化理解についてのFDがそれである。

近年、外国人留学生の受入れ数は増加傾向にあり、

2011年5月の時点で全国で138,075人に上り、20年前の1991年に約4万5000人であったのと比べて約3倍になっている<sup>1)</sup>。留学生30万人計画が打ち出されて以来、各大学は留学生の受入れにさらに力を入れるようになっており、30万人計画が計画どおりに実現されれば、将来的にはキャンパスで学ぶ学生の10%以上を外国人留学生が占めるといった状況も珍しいものではなくなると思われる。

そのような時代の到来に備えて、大学教職員が異文化理解について学ぶ機会を提供することは、留学生に日々接している者にとっての責務ではないかと考え、2011年12月に、東北大学大学教育支援センターのPDプログラム<sup>2)</sup>に参加する形で、異文化理解に関するセミナーを行った。さらに2012年度には、同センターからの依頼を受けて2回目のセミナーを実施した。本稿は、2012年12月17日に実施した2回目のセミナーの実践報告である。

## 2. セミナーの概要

### 2.1 セミナーの周知

セミナー実施に先立ち、大学教育支援センターのホームページおよびポスターによって、セミナー開講のことが周知された。主な周知内容は次のとおりである。

種別：PDP教育関係共同利用拠点提供プログラム  
学生論 W-01

タイトル：「大学教職員に求められる異文化理解ー留学生とともに考えるー」

\*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター日本語研修室 sekiko@he.tohoku.ac.jp

日時：2011年12月17日（月）16：20-18：30  
場所：東北大学川内キャンパス講義棟 A102教室  
講師：佐藤 勢紀子（東北大学高等教育開発推進センター / 日本語研修室 教授）

概要：留学生と日本人学生が共に参加する多文化クラス「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」に参加する形で実施します。授業では、大学教育の場でしばしば起こりがちな異文化摩擦の具体的事例をとりあげ、グループ討論を通じて、その原因や予防・解決方法について考えます。

セミナーへの参加申し込みは東北大学高等教育開発推進センターのホームページを通じて、あるいは電子メールで、氏名、所属、連絡先（e-mail）を明記して行うべきことが合わせて周知された。

## 2.2 セミナーの形式

上記の周知内容から明らかなように、このセミナーの一つの大きな特徴として、講師が講義形式で一方的に既存の知識を伝達するのではなく、参加者に留学生との情報交換・意見交換の場を提供し、その中で気づきや学びを促すということがある。このように授業を公開するという形でのセミナーの開催は、2011年度に上記の授業「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」<sup>3)</sup>での学生たちの取り組みを広く知らせたいという意図もあって試行したものであるが、参加した教職員からもゼミ受講者からも好評であったことから、今回この形式をとることにした。ゼミの受講者がグループ討論やクラスでの意見発表に慣れ、受講者同士の親交も十分に深まった時期にセミナーを開催することが、受講者にとっての負担も少なく、セミナー開催の効果も大きいと考えられたため、セミナー開催日を11回目の授業日に当たる12月17日とした。この日の授業を公開とし大学の教職員が参加することについては、授業開始時のガイダンスにおいて受講者に周知した。以下は、2012年度「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」の授業日程である。4回目以降のグループ発表および意見交換の授業については、発表のテーマも記す。

- (1) 10/1 ガイダンス①, アイスブレイキング
- (2) 10/15 ガイダンス②, グループ分け
- (3) 10/22 グループごとの準備作業
- (4) 10/29 発表・意見交換① あいさつ
- (5) 11/5 同上② 役割語  
ジェンダー
- (6) 11/12 同上③ ボディランゲージ  
文法外コミュニケーション
- (7) 11/19 同上④ 「なに」  
「ていうか」
- (8) 11/26 同上⑤ 「やっぱり」  
「ね」と「よ」
- (9) 12/3 同上⑥ 「やる」と「もらう」
- (10) 12/10 同上⑦ 「この」「その」「あの」  
「は」と「が」
- (11) 12/17 同上⑧ 大学教職員に求められる異文化理解【公開授業】
- (12) 1/7 同上⑨ 「『勝手にしろ!』みたいな」  
スタイル
- (13) 1/21 同上⑩ 「だ」と「じゃない」借り物  
スタイル
- (14) 1/28 同上⑪ 「好きだから好き」  
あいづち
- (15) 2/4 まとめ

## 2.3 セミナー参加者

ここでは、セミナーへの参加者について報告する。PDプログラムに参加した大学教職員および大学院生と、「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」受講者のそれぞれについて、人数およびプロフィールを記す。

### 2.3.1 PDP参加者

PDプログラムとしての「大学教職員に求められる異文化理解」への参加者の人数は事前申込者が14名、当日参加者が3名で計17名であった。参加者のプロフィールは次のとおりである。ここで「職員」と称しているのは、事務職員のことである。また、東北大学以外の大学については、名称を伏せてアルファベット表記で示す。

東北大学教員（医学系研究科）  
東北大学教員（教育情報学研究所）  
東北大学教員（高等教育開発推進センター）  
東北大学教員（同上，非常勤）  
東北大学教員（同上，非常勤）  
A大学教員（理学部）  
B大学教員（国際戦略本部）  
B大学教員（企画運営室）  
C大学教員（留学生センター）  
D大学教員（国際推進課）  
東北大学職員（教育・学生支援部）  
東北大学職員（薬学部）  
東北大学職員（東北アジア研究センター）  
E大学職員（国際交流課）  
F大学職員（事務部）  
東北大学大学院学生（国際文化研究科）  
東北大学大学院学生（不明）

なお、上記のほか、主催者側として教職員計7名が参加し、会場設営、受付、司会進行、資料配布など、セミナーの運営を担当した。

### 2.3.2 ゼミ受講者

PDプログラム実施のために公開授業を行った2012年度「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」受講者は計27名であり、当日は26名が参加した。そのうち留学生は15名、日本人学生は11名である。留学生の国籍は、韓国（7名）、中国（4名）、マレーシア（3名）、ブラジル（1名）である。身分別では、学部1年生15名、学部4年生1名、特別聴講学生3名、特別研究学生1名、学部研究生2名、日韓共同理工系学部留学生プログラム研修生3名、高校生1名<sup>4)</sup>となっている。

### 2.4 予備調査

セミナー開催に先立って、上記の参加者のうちPDPの事前申込者およびゼミ受講者を対象に、異文化理解に関するアンケート調査を行った。これは、セミナー参加者が実際に直面している問題をとりあげて、参加する意義のあるセミナーを実施したいということと、事前に調査に答えてもらうことで、参加者のセミナー

への主体的な参加意識を呼び起こしたいという、2つのねらいがある。PDP申込者に対しては、1) 留学生と大学教職員の間での問題事例、2) 留学生との接し方についてわからないこと、3) その他セミナーで取り上げてほしい話題、の3点について、12月7日に大学支援センターの担当者を通じて電子メールでの回答を依頼した。また、ゼミ受講者に対しては、1) 留学生と大学教職員の間での問題事例、2) 大学の教職員に求める学生への接し方、3) 大学の授業の内容や方法についての要望の3点について、11月26日の授業で調査票を配布して回答を求めた。

これらの予備調査の調査結果を本稿末の付録に記載する。なお、ゼミ受講者への予備調査の結果については、2011年度に実施した調査の結果も含めて記す。

PDP申込者への予備調査は、セミナー開催日の直前になってしまったこともあって少数の回答しか得られなかったが、調査結果をセミナーの内容にある程度反映させることができた。また調査結果をまとめたものをセミナー後半の教職員のみでの懇談会で配布したところ、非常に参考になるというコメントが寄せられた。アンケート調査の質問および回答の要旨を付録1として記載する。

ゼミ受講者への予備調査は、比較的回収率が高く(約70%)、セミナーの内容を企画する上で参考にし、回答の中にあつた問題事例を取り上げてセミナーでのグループ討論の一つの課題とすることができた。また、2011年度の調査結果と合わせ、調査への回答を列記したものの(付録2)をセミナー会場の受付で配布し、参考資料とした。

### 2.5 セミナーの構成

当日のセミナーは、大学教育支援センター司会者による挨拶(16:30-16:35)、授業に参加する形でのセッション(セミナー本体、16:35-17:55)、PDP参加教職員の懇談会(18:10-18:50)の順に行われた。

以下に、セミナー本体の部分のアウトラインを、参加者に配布したレジュメによって示す。

1. はじめに
2. 文化による意識の違い

Culture Assimilator (1) ゴム・タイム？

### 3. 大学で起こりがちな問題の主な原因－相談事例から－

- 1) カルチャー・ショック (cultural shock)／文化疲労 (culture fatigue)
- 2) 教育価値観の違い
- 3) 情報伝達における配慮の不足
- 4) プライドを傷つける言動  
さらしもの／子ども扱い／差別的発言
- 5) プライバシー侵害

Culture Assimilator (2) 学位は無理って、  
どうして?!

### 4. 学生が求める教職員像－クラス予備調査の結果から－

- 1) 学生への接し方
  - 2) 授業の仕方
- ### 5. 留学生と教職員の関係

Culture Assimilator (3) 親しく話したいの  
に…

解決策を考える (1) メールという言葉が正しくない!

### 6. よりよい人間関係を求めて

解決策を考える (2) 求められる心の態度や能力は?

上記のアウトラインの中で網かけをほどこした部分は、グループ討論を予定していた部分である。時間の関係で十分討論の時間がとれない検討課題もあったが、最初から講師が解答を示すのではなく、できるだけグループで検討してもらい、その結果をクラスで共有して解答あるいは解決策を探究するという方式をとった。

グループについては、ゼミ受講者をあらかじめ3、4人ずつ、AからGまでの7つのグループに分けておき<sup>5)</sup>、PDP参加者については氏名を申し込み順に各グループに入れておいて、当日受付で所属グループを知らせてもらうようにした。上記アウトラインの「5. 留学生と教職員の関係」のところでPDP参加者に移動してもらう形で、グループの入れ替えを行った。

上記の中で「Culture Assimilator」と記されているのは、今回のセミナーのような異文化理解促進を目的

としたセッションでよく使用される方法で、文化の違いによって生ずる問題事例を具体的な形で挙げて、その原因をあらかじめ用意したいいくつかの選択肢の中から選ばせるものである<sup>6)</sup>。今回のセミナーのCulture Assimilator (1) および (3) については、大橋他 (1992) の事例を用いた。(2) については、筆者が見聞いた相談事例をもとに作成した。グループごとの回答を求め際には、効率を考えて、選択肢1～4の番号札を用意し、正しいと思うものを掲げてもらう方法をとった。

また、「解決策を考える」という検討課題の(1)は、今回実施した予備調査でゼミ受講者が挙げた次の問題事例を取り上げたものである。

ある友人が先生に質問のメールを送ったら、「言葉使いが正しくない」と言われました。これから毎回メールをする時その友人は大変困ります。

この事例について、次の課題を設定した。

この先生の発言についてどう思いますか？ また、この留学生はどうしたらいいのでしょうか？ グループで話し合ってみましょう。

次の「解決策を考える」(2)については、八代他(2001)をもとに、次の検討課題を提示した。

様々な文化背景や価値観を持つ人々とうまくやっていくうえで、どのような心の態度や能力が必要だと考えますか？ グループで話し合って書き出してみてください。

上記二つの「解決策を考える」に関しては、ワークシートを作成し、各自に配布するとともに、グループごとに提出用のワークシートを配り、グループで出たコメントをまとめて提出するよう指示した。

## 2.6 グループ討論の結果

ここでは、グループ討論の結果の中から、「解決策を考える」(2)の、異文化間交流において必要な心の態度や能力についての検討結果をグループごとに紹介する。

- A：イライラするのをやめる / 他の人の文化を理解する / わからないことはすぐ言う / 自分の価値観を押しつけない / 言いたいことははっきりと言う / 相手の文化に興味を持つ / 自分の価値観で判断しない / 一緒にごはんやお酒を楽しむ / 相手の気持ちをよく考える / もっとお互いに親しくなる努力をする / 先入観をもたない / 間違いを優しく教える
- B：言語能力 / 寛容さ / 背景を知ろうとする / 距離感の取り方 / お互いに譲歩し合うこと
- C：日本の価値観を共有 / わからないことは質問 / 情報のシェア / 「○○人は…」と一くりにしない
- D：お互い包みかくさず話す / ありがとうとかのあいさつでコミュニケーション / わからないなら気楽に質問 / 違うことを理解←以心伝心は通じない / 伝わる日本語を話す←自らのアドバンテージをふりかざさない
- E：広い心 / 語学力 / 他文化を尊重する心 / 他国の歴史、文化を知る / 協力 / 積極性
- F：言葉（日本語／共通のことば） / 相手の文化を知ろうとする態度 / 配慮（文化、価値観） / ルールを守る / 楽観的であること / なるべく素直に / ○○国人という一般化をしない / コミュニケーション能力 / 自分の常識を人の常識と思わない
- G：文化や語学の勉強 / あきらめ / 大学の中では学問というものがあるから、文化が多少ダメでも一緒にやっつけていける

### 3. 参加者の評価

本節では、セミナー参加者から寄せられたセミナーについての感想、意見を紹介する。PDP参加者のコメントは、PDPを主催した大学教育支援センターのアンケートへの回答である。ゼミ受講者のコメントは、授業担当者と受講者の間でやりとりしているコメント・シート<sup>7)</sup>における記述である。

#### 3.1 PDP参加者のコメント

PDP参加者からは、次のようなコメントが寄せら

れた。PDPアンケートの質問項目により、特に役に立ちそうと思ったこと、わかりにくいと思ったことの二つに分けて紹介する。

〈特に役に立ちそうと思ったこと〉

- ・欧米とアジアの留学生の違いがわかった。
- ・留学生の生の声を聞くこと。研究や授業以外の場での交流もできればと思った。
- ・線びき、空間設定、ルールを決めることが大事とわかった。大学院生は自己責任。
- ・授業としての学生交流の方法
- ・いつも教師の立場で何気なくやってみてと言っていることが、意外と学生にはひっかかっていることが分かった。今後の指導に役に立てたい。
- ・自己開示にかんするアンケート結果が興味深かったです<sup>8)</sup>。
- ・実際にグループワークをしてみて、学生の気持ちが分かりました。グループ内の役割分担が自然に決まるものか、リーダーシップをとる人が必要か、その場になってみての判断の大切さがわかりました。
- ・授業を公開して、組み込む。
- ・実際にやってみて、授業に取り込むワークショップの形式はとてもいい考えだと思いました。

〈わかりにくいと思ったこと〉

- ・実際に自分の仕事の中で展開すべきこと、生かすことが難しい。
- ・学問的言葉で話をされても分かりにくい。
- ・留学生の内分がわからない。過度の一般化はあまり意味がない。個別の事例をもっと出してほしい。
- ・他のメンバーの人たちが異文化コミュニケーションの受講生だというのが最初は気づきませんでした。

全体として、授業を公開してワークショップをするというセミナーの形式が高い評価を得ているようである。一方で、実際に自分の仕事に生かすのが難しい、個別の事例をもっと出してほしい、などのコメントもあり、セミナーの内容や事例提示の方法について改善すべき点があることがわかった。

### 3.2 ゼミ受講者のコメント

一方、ゼミを受講している学生からは、当日の授業について、次のコメントがあった。異文化理解というテーマに関してのコメントと、通常と違った授業の形式についてのコメントに分けて記載する。

#### 〈異文化理解について〉

- ・今日は留学生との関わりについての話を中心だったので、考えさせられた。(日本人学生)
- ・国際交流とか文化交流とかについて新たなこの前自分も意識しなかったことを知った。いい勉強になった。(留学生)
- ・今日はとてもいい議論ができました。いつもは日本語についてでしたが、今回は文化についてだったので話が盛りあがりました。(日本人学生)
- ・公開授業で他の文化について最もよく分かった。(留学生)
- ・授業で取り上げられた例を読むと、文化が違うことによる出来事には切ないものが多いなあと思った。特に事務職員と友人になりたい崔さんの例はなんだか胸にくるものがあった。(日本人学生)
- ・資料6の内容を見た韓国人は、たぶんみんな4番をせんたくすると思います。私はこの部分が日本と韓国の文化の違いの中で一番大事なことだと思います。(留学生)

#### 〈授業について〉

- ・おもしろい授業だった。(留学生)
- ・いろいろせんせいと話ができて、なんかあたらしかった。(留学生)
- ・いつもやったのと違う形で授業をしてしんせんだった。(留学生)
- ・いつもと違うメンバーで、様々な目線で意見交換ができてよかったです。(日本人学生)
- ・新鮮な感じを持っていますね。先生と一緒に授業をやりました。頑張りますねみんな！(留学生)
- ・大人と話す機会はめったにないので、とても良い経験になりました。学生ではどうていできない考えを教えてもらえました。(日本人学生)
- ・先生とこんなに近くなって話し合えるとは思わな

かったです。違う立場の見方をいろいろ聞かせていただいてありがとうございます。(留学生)

- ・今日きんちょうして言いたかったものをあんまり言わなかったんです。もうちょっとしんを持って言ったらよかったですおもいます。(留学生)
- ・今日は研究授業だったので、いつもと雰囲気違って真面目な感じだったので、少し緊張しました。(日本人学生)
- ・今日先生たちにいろいろ話しました。ちょっときんちょうしたんですけど、いけんがいろいろ出ていっしょに考えたのが大事だと思います。(留学生)
- ・想像したより本格的なディスカッションで驚いた。というか、少しとまどった。生徒と教員では考え方がだいぶ違うんだということを知った。ゴムタイムや崔さんの話など、解答を開いた時に教員方が驚いていたことに驚いた。学生の時の感覚を失くしてしまうのか。(日本人学生)
- ・積極的に自分の意見を発表することができてよかったです。思ってもみなかった意見もあり、自分の世界が広がった気がしました。(日本人学生)
- ・ここを聞いて話し合うのは今回はじめてです。いままで日本にいるからえた経験の話をしました。(留学生)
- ・今まで友達という立場でしか留学生と接したことがなかったので、いろいろな立場の方のお話を聞いて発見があった。(日本人学生)
- ・普段と違う雰囲気だったが、今までなかった意見も多くきけて楽しかった。(日本人学生)
- ・こういった授業に参加することはなかなかないと思います。いつも気になった部分が話しできてよかったです。(留学生)
- ・いろいろのいけんをきくことができてよかったです。(留学生)
- ・今日の公開授業で、私達の立場だけでなく、教授の立場も意見もきかれて、色々なことにもう一度考えさせられた。本当にたのしかったと思う。(留学生)
- ・とても勉強になりました。やっぱり留学生と日本人、教職員の目線は違いました。お互いにさまざまな意見のこうかんができておもしろかったです。今日の授業が留学生と教員のきよりをすこしでもちぢめ

[れ] ばよかったです。(留学生)  
・今日の授業はとても良かったと思いました。先生おつかれさまでした！(日本人学生)

以上のように、「きんちょうした」などのコメントもあったが、教職員との討論が新鮮だった、勉強になったとして、公開授業の試みを評価するコメントが目立った。

#### 4. おわりに

以上、大学教職員および大学教職員をめざす大学院生を対象に実施した異文化理解をテーマとするセミナーについて、開催に至る経緯、概要、参加者の評価を報告した。会場設営に時間がかかったせいもあって、セミナー本体の授業参加のセッションは実質80分という短い時間で行われた。このセッションで、各参加者が抱えている問題の解決に直接役に立つような有益な情報やアイデアを提供できたかと問われれば心もとない。しかし、セッション後に設けられた教職員の懇談会で、参加者がそれぞれの問題を語り、相互にコメントし合う時間が持てたのは参加者にとって有用だったのではないと思われる。今回のセミナーでの、教職員と学生が、また様々な立場にある教職員同士が直接話し合っただけで様々な問題事例について検討するという経験が、大学教職員の異文化理解を少しでも促進し、異文化摩擦による問題を起こさない、あるいは深刻化させない方法を模索する上での何らかの糸口になれば、と願っている。

#### 注

- 1) 日本学生支援機構「平成23年度外国人留学生在籍状況調査結果」による。  
[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data11.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html)
- 2) PDはProfessional Developmentの略称で、PDプログラムは専門性開発プログラムを意味している。詳しくは、次のサイトを参照されたい。  
<http://www3.he.tohoku.ac.jp/CPD/pdp/index.html>  
また、大学教育支援センターは東北大学高等教育開発推進センターの中に開設されているセンターである。

- 3) 全学教育カレント・トピックス科目の中の授業科目として開講しているもの。留学生・外国人研究者を対象とする日本語研修教育プログラム「東北大学外国人留学生等特別課程」の上級日本文化演習の授業と合同で開講している。日本人学生・留学生共修の少人数ゼミである。「国際共修ゼミ」の開設の経緯と概要については、佐藤勢紀子他(2011)を参照されたい。
- 4) 宮城県内の大学において高校生のために公開授業や公開講座を開講している高大連携事業により、高校生の受講を認めている。
- 5) 受講者の国籍に偏りがないように配慮してグループを決めた。当日話しやすいように、前週の12月10日の授業でも同じグループで討論をした。
- 6) 徳井(2002:132)に解説がある。
- 7) コメント・シートは、筆者が担当する授業で用いているもの。A3判の紙を二つ折りにし、授業日ごとに往信欄・返信欄を設け、受講者に毎回配布して往信欄にコメント(授業についての感想、意見、質問、連絡など)記入、もしくはコメントがなければ署名をしてもらって回収、コメントに対しては授業担当者が返信するもの。随時受講者からの授業についてのフィードバックが得られ、出席確認もでき、配布物がある場合も挟んで渡せるなどのメリットがある。
- 8) 「自己開示にかんするアンケート」とは、セミナーのアウトラインの3の5) プライバシー侵害に関して土屋他(1997)から引用・紹介した、日本語のクラスで教員が学生にする質問について、留学生と教員はそれぞれどう思っているかというアンケート調査のことである。

#### 文献

- 大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘(1992)『外国人留学生とのコミュニケーションハンドブック—トラブルから学ぶ異文化理解—』アルク
- 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子(2011)「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設—留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第6号, pp.143-156

土屋順一・土屋千尋 (1997) 「日本語教育の現場にみる不適応事例」 井上孝代編著『留学生の発達援助－不適応の実態と対応－』多賀出版

徳井厚子 (2002) 『多文化共生のコミュニケーション－日本語教育の視点から－』アルク

八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロ

フ喜美 (2001) 『異文化コミュニケーションワークブック』三修社

## 付録1 予備調査の回答 (1) (PDP参加者)

PDP教育関係共同利用拠点提供プログラム

「大学教職員に求められる異文化理解－留学生とともに考える－」

セミナー参加者予備調査回答 (要旨)

Q1. 留学生と大学教職員の間での問題事例をご存じでしたら、あげてください。同僚の方や留学生にインタビューして書いていただいてもかまいません。

- 1-1. 論文執筆の時期になっても、外国人留学生は、自発的に考えて行動することができない。その結果、留年する例もある。
- 1-2. 日本語能力が低く、ゼミや授業でコミュニケーションの問題がある。日本語の比較的得意な留学生が通訳をすることで何とかしているらしい。
- 1-3. チューターに関して、まだ決まっていないうちから勝手に開始したり、上限時間をオーバーしても平気である。
- 1-4. 入学していないのに、奨学金をもらえと思いこんでいる。その奨学金をもらったら入学金を払うと言って、結局入学取り消しになった。
- 1-5. 勝手に引っ越ししたりして何も報告しないということが、日本人学生に比べて率が高い。

Q2. 留学生との接し方について、どうしたらよいかわからないことがありますか。もしあれば、お書きください。

- 2-1. 留学生との距離のとり方に悩む場合がある。過度に親しすぎると、生活指導等に支障をきたす場合もあると思われるが、ある程度密に連絡を取り合わないと留学生の問題に気づいてあげられない場合もある。職員側が相談しやすい雰囲気を作りながらも、馴れ合いを防ぎ本業の勉学に集中できる環境を提供できる距離のとり方についてアドバイスがほしい。
- 2-2. 能力が低いのか、日本語による表現力がないのかわからず、成績評価の時に悩んでいる。今のところ、レポート課題やプレゼンテーションで日本語表現能力の低いものは低い評価にしている。
- 2-3. 日本では常識と思われるようなことができない。例えば、入室するときのあいさつや、メールの書き方、他の(先輩の)日本人学生との関わり方など。
- 2-4. 進路を担当しているが、留学生たちの進路があいまいで、何をしたいのかがよく分からないので、助言のしようがない。

Q3. その他、セミナーで取り上げてほしい話題がありましたら、お願いいたします。

3-1. 日本人学生と外国人留学生との間で国際交流がうまくいっていない。日本人は日本人同士、留学生は留学生同士でかたまってしまう。留学生が母国語でおしゃべりしていると、日本人学生にとっては雑音にしかかっていない様子。せめて日本語か英語で話をしてくれればいいのだが…

## 付録2 予備調査の回答(2) (ゼミ受講者)

PDP教育関係共同利用拠点提供プログラム

「大学教員に求められる異文化理解－留学生とともに考える－」

「日本文化を考える－国際共修ゼミ－」受講者予備調査回答 (2011, 2012)

Q1 留学生と大学教員の間での問題事例を知っていればあげてください。他の留学生にインタビューして書いてもいいです。

### 留学生

#### 【2011年度】

- 1-1. 自分は今指導教授の授業を受けていますが、それで私は週に1回以上会う機会がないと思います。この雰囲気はよくわかりませんが、韓国では教授と学生の距離があるのであまり親しい間になれないのですが、日本ももしそうでしたらその距離がもっと近くなれるようになったらいいと思います。
- 1-2. 問題起こしたことまではないですが、やはりちょっと理解のズレがあります。はっきり言わなくて、自分で理解してほしいみたいです。答えがぼんやりしていて、すみません。
- 1-3. 留学生が使う日本語が大学教員にとっておかしくてごかいをつくることもあります。そして、文化的に学生と教員のかんけいの違いによっても問題があると思います。
- 1-4. 言語：全部の留学生はうまく日本語できるのではないので、ときどき先生が早く話したり、むずかしい言葉を使ったりするので、留学生が分かりません。
- 1-5. 私は大学院生ですから、研究について話したいです。向こうとここでの研究のやり方が違うので、指導教員とのコミュニケーションが必要です。しかし、「郷に入っては郷に従うべきだ」と思って、ちょっと困っています。(例えば、向こうで、もし研究の進度があまりないと、ミーティングを開きません。でも、ここで毎週ミーティングを開かなきゃいけません。)
- 1-6. ある留学生が韓国語の授業を受けています。週に2回の授業があることは数週間たった後に気づきました。最初は月曜日にある授業に全然参加していませんでした。
- 1-7. 大学の先生は留学生に対していつもやさしくて、そんなことはあまり聞いてなかった。でも、私の指導先生は日本人の学生とトラブルしたうわさを聞くことがあるんだけど……
- 1-8. やはり国と国の文化背景は違います。コミュニケーションするとき、時々理解間違いが出てきます。

#### 【2012年度】

- 1-9. 大学教職員は私に対してこれまで親切で文句はないです。
- 1-10. 仕事の処理が遅いと思います。
- 1-11. ある友人が先生に質問のメールを送ったら、「言葉使いが正しくない」と言われました。これから毎回メールをする時その友人は大変困ります。

1-12. 特に深刻な問題がないが、一番気になることは言語が通じない時気づまりの事情だと思う。

## 日本人学生

### 【2011年度】

1-13. 留学生が自分の名前に「さん」や「君」をつけられるのを嫌がるのに対し、大学教員は他の生徒との平等を考えて、留学生にもやむを得ず「さん」や「君」をつけて呼んでしまう。

1-14. 特に大きな問題は知りませんが、留学生もまざった中で行う授業では、やはり、日本語能力の差によって、留学生が苦勞している場面はありました。

### 【2012年度】

1-15. 留学生が研究室の教員が英会話ができず、困っていると聞きました。

1-16. 留学生が日本語で話しかけても教授が英語で返してくることが多い。困惑するそうです。

1-17. 先生がボソボソと話すので、何を言っているのか聞こえない。(比較的大きめの教室)

1-18. 日本人チューターをつけるという制度があまり役に立っていないと思う。日本人の友だちがいないと、ナチュラルな日本語を身につけるのは難しいので、教員のサポートだけでは足りないと思う。

Q2 大学の教員にどんなふうに接してほしいですか。あるいは、接し方について改善してほしい点がありますか。

## 留学生

### 【2011年度】

2-1. 今もやさしいので…改善してほしい点はあまりないです。

2-2. 授業以外にも学生とのコミュニケーションがあって親しい関係になれる機会があればいいと思っています。

2-3. 学生にやさしい方がいいと思います。

2-4. 日本人とおなじく接してほしい。

2-5. 大学の教員は自分のことに関心があるのが分かりますけど、いつも「日本の生活は何か困っていることがありますか。」という質問を聞かれると、自分でも具体的に言いにくいかもしれません。たぶん例を挙げて聞く方がいいと思います。(例えば、食事とか、日本人との交流とか、サークルなど。)

2-6. 教員は間違ってもいいという感じの雰囲気を作って欲しいです。

2-7. 日本人学生と同じように接してほしいです。

2-8. あまり会えないですね。もしもっと先生と会えるなら、もっと親しくなるかな、と思って…先生と接するチャンスがもっと多くなればいいと思います。

2-9. もっと親しく接してほしいです。実は研究室であんまり教授とのコミュニケーションがありませんが。

2-10. 友達のように話したいです。友達なら、何もかも自由に話せるんです。教師と学生の関係なら、会うたびに緊張しすぎです。話したいことがあっても、緊張のせいでうまく表す[表せない?]場合もあります。

### 【2012年度】

2-11. 教員や事務の先生はやさしいです。特に改善して欲しい点はないと思います。

2-12. 接し方は適当で文句はないです。

2-13. 大学の教員や事務職員の方々はとてもやさしいですので、改善よりもこれまでの親切さでいいと思います。

2-14. 親切にしてくださってるので、まんぞくです。

2-15. 事務職員は今ままで十分だと思います。大学の教員については、まだ1年生なのであまりかわりがな

いのでよくわかりません。

- 2-16. わかりやすい日本語で話してほしい。
- 2-17. 要求したことを手早くしていただきたいです。
- 2-18. 完璧な交流システムがほしい。国際交流センターがあるが、授業場所や研究場所からはなれて情報後滞の「情報が滞る？」時がある。

### 日本人学生

#### 【2011年度】

- 2-19. 褒めて伸ばしてほしいです。
- 2-20. ・授業が終わってからすぐ退出しないでほしい。  
・もっと1人1人との会話があっていいと思う。
- 2-21. 常に明るく接してほしい。
- 2-22. 研究第一、授業は二の次、三の次のような気がするので、学生ともう少し身近に接してほしい。
- 2-23. 授業外に質問しても逆ギレしないでほしい。そういう教授が以前いた。

#### 【2012年度】

- 2-24. もっとフレンドリーでも良いんじゃないかな？
- 2-25. 学生への態度というより性格そのものにやや難ありの教員がいる。他の先生と言い争いになって、その様子を目撃してしまった学生側も嫌な気分になるのでやめてほしい。
- 2-26. 対等に接してほしいというか、偉ぶらないでほしいというか、「俺は優秀だからお前たちに～を教えてやってんだぜ、有難がれ」みたいな教員さんというか、大人は嫌いです。
- 2-27. 高校の教員ではないのだから、同じく学問をする身として接して欲しいです。
- 2-28. 廊下などですれ違って、目をそらされたことしかない。（たとえ少人数クラスで、先生が私を知っているはずでも）あいさつしても冷たい反応をされると悲しいです。
- 2-29. 留学生は日本語で発言するとき緊張して声が小さくなりがちなので（もちろん大きな声で発言できる人もいますが）、威圧的になりすぎないようにしつつも大きな声で発言してもらうようにした方がいいと思います。発言が得意な人に発言してもらうと授業の流れはスムーズになりますが、そうでない人がもっと発言できるような工夫があるといいと思います。（答えやすい質問をするなど、とにかく発言してもらう）
- 2-30. 何か心配事がある際には親身になってきいてもらえると嬉しい。

Q3 大学の授業の内容や方法について、要望があれば書いてください。

### 留学生

#### 【2011年度】

- 3-1. 授業は昔[の]中国との授業方法が大分違っていると思います。本の順番どおりに、一部分ずつ説明したり、重点をはっきりしたりとかしなくて、先生が自分なりに、授業する気がします。まだ慣れている途中です。
- 3-2. 情報をたくさん伝えるためにすごく早口で授業をする先生がいる。でも早すぎてむしろ理解する情報は少ないことがある。
- 3-3. 内容：日本の文化と日本人の考え方をしょうかいする授業がもっとあれば良いと思います。
- 3-4. 読むことが遅いので、授業に出す資料が多い場合、あらかじめネットで資料を出してほしい。

- 3-5. 大学の授業の内容についてなんですが、様々な事について話すのに、深くはやらないのがちょっとよくないと思っています。あまり考えさせられないし、「教師の言っていることが分からなくても、ただ暗記したらいい」というように感じます。
- 3-6. 東北大学の授業はほぼ1時間半で、留学生の私にとってちょっと大変です。
- 3-7. 本の内容だけでなく、自分の研究に関するおもしろいことを教えてもらいたいです。

#### 【2012年度】

- 3-8. 授業内容に関連する日本の政治、文化なども説明していただきたいです。
- 3-9. ポルトガル語が教えられたらよいでしょう。
- 3-10. 授業中に留学生がいることを認識しておいてほしいです。
- 3-11. ・簡単な日本語で話してもらいたい。  
・ゆっくり話す。
- 3-12. 授業でプレゼンテーションを使う時、そのプレゼンテーションの内容をプリントしていただきたいです。
- 3-13. 授業の時間が長すぎるんです。しゅうちゅうもできなくて、先生もけっこうつかれてそうです。
- 3-14. この大学はほとんどの東北地方からきました。それで東北地方の方言について学んでみたいです。言語というのは（特に外国人）その国のことばを学ぶ時まねをしながら学ぶことだと思います。それで、私も思わず東北地方のイントネーションを使ってるかもしれないし… 方言についてくわしいところまでではなくてもきほん的な相違点ぐらいは知りたいです。
- 3-15. 多国文化の授業は人数が多いから、共同テーマについて事前交流が欠けている。

#### 日本人学生

##### 【2011年度】

- 3-16. 留学生と日本人を交えた授業をもっと沢山開講してほしい。
- 3-17. 毎回新しい発見があるような授業がいいなって思います。あと一方的な授業より実習とか討論とかあったら楽しくていいと思います。
- 3-18. 興味の湧くような内容の授業をやっていただきたい。
- 3-19. 聞き手に分かりやすいように話そうとする努力が足りないように感じる。自分の好きなことをただ話しているだけのような気がする。
- 3-20. せっかく留学生の多い大学のなで、カレントトピックス以外にも交流できる授業があってほしい。

##### 【2012年度】

- 3-21. できるかぎり少人数の授業の方が良いよね！
- 3-22. 興味深いものがあります。というか、ちゃんと練られているもののほうが、こちらとしてもスツと頭に入ってきてたのしいです。
- 3-23. 一方通行の授業だと、力がついた気がしない。
- 3-24. みんなが積極的に発言できるような雰囲気を作っただけだとうれしいです。
- 3-25. 教授がただ一方的に話すような講義はスタイルを改めてほしい。

## 東北大学高等教育開発推進センター紀要 投稿規程

1. 東北大学高等教育開発推進センター紀要（以下「本誌」）へ投稿できる者は原則として、高等教育開発推進センター（以下「当センター」）の教職員及びその指導する大学院生等、並びに当センター教職員と共同研究に従事する者とする。なお、本学他部局の教職員からの投稿も受け付ける。
2. 投稿原稿は「高等教育」「全学教育」「学生支援」に関する総説、論文、評論、報告、提言、所感、記録、その他とする。投稿原稿は初出原稿とする。  
なお、高等教育開発推進センター教員は、「高等教育」等の区分に限定せず、専門研究の成果を投稿することができる。
3. 投稿者は、下記4. の要領により作成した原稿を、執筆者名（和文及び英文）、所属名、原稿タイトル（和文及び英文）ならびに掲載希望分類名（総説、論文、評論等）を明記した投稿票（所定様式）とともに、本誌編集委員会宛に提出すること。
4. 原稿作成にあたっては、以下の点に留意すること。
  - 1) 原稿の長さは原則として、図表や写真等を含め、本誌専用の原稿作成フォーマット（日本語の場合、1ページが24字×40行の横書き2段組）で最大14ページとする。
  - 2) 原稿はA4判の上記フォーマットで作成する。上記フォーマットにより難しい場合は、1ページが48字×40行の横書き1段組でも可。ただし、その場合も図表等を含め、最大14ページ以内とする。なお、文章作成においては、カンマ（,）とピリオド（.）の句読点方式を採用すること。
  - 3) 図表、写真はそのまま印刷できる明瞭なものとし、簡潔な説明を加える。刷り上がりは白黒である（カラー印刷やトレーシングを必要とするものは不可）。
  - 4) 注記ならびに文献引用等は当該箇所の右肩に上つきで、<sup>1)</sup>、<sup>2)</sup>のように番号で示し、原稿末尾に番号順にまとめて記載する。
  - 5) 原稿には、執筆者名及び所属は記載せず、掲載希望分類名及び原稿タイトルを記した後、直ちに本文を記すものとする。
5. 投稿者は、原稿3部（A4判にプリントしたオリジナルとコピー2部）、投稿票の提出とともに、原稿及び投稿票を電子媒体により送付する。原稿締め切りは毎年1月の第2金曜日とし、3月末を刊行予定とする。
6. 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌編集委員会の審議により決定する。本誌編集委員会は当センター所属の教授によって構成する。
7. 著者校正は、原則として2校までとする。
8. 掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は当センターに帰属する。なお、本誌は当センターのウェブサイトに掲載する。
9. 原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学高等教育開発推進センター 紀要編集委員会宛

（事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係 電話：795－3819）

東北大学高等教育開発推進センター紀要（第8号）

発行 2013年3月

発行所 東北大学高等教育開発推進センター

Center for the Advancement of Higher Education,  
Tohoku University

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

Tel (022) 795-3819

e-mail:sta-kikaku@bureau.tohoku.ac.jp

---

印刷所 株式会社ホクトコーポレーション

# CAHE Journal of Higher Education Tohoku University

## No.8, 2013

### Table of Contents

Kazuhiro SUGIMOTO, Tomoko TORII: University Education Management based on Internal Professional Partnership: A Case of Kingston University in the UK .....	1
PARK Hyunsuk, Mitsuo ISHII: The Reform of University Entrance Examination in Korea and Guarantee of Academic Abilities ...	13
Kensaku SOEJIMA, Ayaka MUTO: Usage of Texture Terms for Expressing Food Properties in Japanese by Japanese Learners.....	27
Tomoko HOTTA, Kei YOSHIMOTO: Disagreement Behaviors of Chinese Learners of Japanese—Focusing on Discourse Structures— .....	39
Yurie WADA, Kaoru HORIE, Kei YOSHIMOTO: A Contrastive Study of Politeness in Conscious Action Request by e-mail .....	49
Masashi HORI, Tadayoshi IKEDA, Shizuka SATO, Mikiko SAITO, Kiyomi YOSHITAKE: Campus Community Support after the Great East Japan Earthquake in Student Counseling Services: Examination of Activity for One Year after an Earthquake Disaster .....	63
Mitsuru HAGA: Multicultural University Classes —Finding a Common Ground for Reaching a Mutual Understanding— .....	73
Machi SATO: Developing Preparing Future Faculty Program.....	91
Kazuhiro SUGIMOTO, Fumiko KONNO, Shinji TATEISHI: Educational Reform and Management in the University of Melbourne: A Report on the Prime Minister’s Education Assistance Program for Japan .....	99
Seiichi ISHII: Improving Medical Students' Command of English by a Newly Developed Intensive Curriculum .....	109
Vincent SCURA: Literature Review: Willingness to Communicate, Motivation, Foreign Language Anxiety and Communication Apprehension in Japanese EFL Classrooms.....	115
Tsutomu SEKINE, Toshihiko FUJIMOTO, Takashi SUGIMOTO, Yasushi KINO: The Environmental Radioactivity Investigation in the Kawauchi Athletic Ground, Tohoku University.....	129
Mikito TANAKA: The Educational Effects of Project-Based Learning based on Astronomical Research Activities in Baccalaureate Education.....	137
Momoyo KONDO: The Report on Outcomes of Involvement in Introductory Seminar in The Courses Common across Campus of Tohoku University: Experience of SLA in Prof. Sekiuchi’s Seminar “Invitation to Western Modern History” .....	151
Atsuya YOSHIDA, Yurie WADA, Natsue SUGAYA, Kei YOSHIMOTO: The Meanings of Teaching Assistants in the College Japanese Language Course: Through the Practice in Basic Japanese .....	163
Sekiko SATO: A Seminar about Promoting Intercultural Understanding for University Staff : As a Part of the Professional Development Program .....	175