

ISSN 1349-4163

Journal of Higher Education Vol.6, 2009

大学教育

第6号

2009

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 6 号

目 次

特集：評価を生かす

1. 【論文】新科目「情報セキュリティ・モラル」導入後の学生の意識の変容について
—授業評価分析によるカリキュラム改訂の意義と課題の明確化— 小川 勤・木下 真 1
2. 【論文】特別聴講学生（留学生）の生活実態調査の分析結果に基づく提言
—留学生が作成したアンケート調査表を使用して— 杉原 道子 13
3. 【論文】中国語初級bの学生授業評価について—受講生アンケート分析— 田 梅 33

大学教育

4. 【論文】中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」と本学の教育改善の取組
—答申内容と本学の教育改善システムとの比較（その1）— 小川 勤 49
5. 【論文】おもしろプロジェクトによる学びの成果と今後の課題 辻 多聞 61
6. 【論文】教育について学ぶ —その3— 山本 哲朗 73

言語教育

7. 【論文】項目応答理論に基づくテストの得点 —J-CATの得点換算・解釈・利用法について—
今井 新悟・伊東 祐郎・中村 洋一・菊地 賢一
・赤木 彌生・中園 博美・本田 明子・平村 健勝 93
8. 【論文】コンピュータ・アダプティブ日本語テスト—文字語彙アイテム開発—
赤木 彌生・中園 博美・今井 新悟 107
9. 【論文】留学生のための日本語初級e-learning教材の開発と課題 中溝 朋子 119
10. 【論文】仲間外れを表す「ハミ」「ハブ」「ハネ」類の言語調査
—現代大学生の孤立性・分断状況を探る— 梶村 知美・林 伸一 127

地域連携

11. 【論文】新たな時代の要請に応える社会教育の在り方 長畑 実 143
12. 【論文】山口県の地域振興と国際協力(2)
—阿武町の国際協力・・・いなかを知る— 辰己佳寿子 157
13. 【論文】山口県の地域振興と国際協力(3)
—バングラデシュ農村開発にいかされる日本の経験— 辰己佳寿子 177
14. 【論文】韓国における博物館の発展と新たな挑戦 長畑 実 189

編集絮語

投稿規定

新科目「情報セキュリティ・モラル」導入後の学生の 意識の変容について

―授業評価分析によるカリキュラム改訂の意義と課題の明確化―

小 川 勤
木 下 真

要旨

山口大学では、平成20年度から共通教育に新科目「情報セキュリティ・モラル」を新入生全員対象に必修科目として導入した。本研究は、当該科目の全ての授業が終了した時点で実施した授業評価アンケートを通して、学生が受講した新科目の内容やレベル、使用した教材、指導方法等に対してどのように考え、どんな点が課題と感じたのかについて分析を行ったものである。分析結果からはアンケート実施前からある程度予想された結果とともに、情報モラル教育に対する学生の興味・関心の低さなどの意外な結果も明らかになった。また、本稿では、授業を担当した教員にも意見を聞き、教育内容や教えるべきレベル、必要と感じた教材などについて様々な意見交換を実施した。その結果、教育内容の難易度が高く、改善の必要性が明らかになった。

キーワード

情報セキュリティ、情報モラル、情報リテラシー、教育カリキュラム、シラバス

1 19年度までの本学の情報教育カリキュラムの課題と改訂作業

山口大学では平成15年度より高等学校で、教科情報が導入されたことに伴い、ここ数年間にわたって、共通教育（1・2年次）でどのような情報教育を、今後展開していくべきであるかについて検討を行ってきた。この背景には、以前より教育・学生担当副学長に対して、IT教育に対する方針を答申するように執行部より要請があったことや、本学の中期計画に「現在の情報処理演習を発展させ、高度情報社会におけるIT活用能力を育成する。」ことが明記されていたからである。また、年度計画にも「IT活用能力育成を目指し、教養教育の中核となる科目群と実施計画を策定する」ことが求められていた。

また、18年度に制定された教養教育グレンジュレーション・ポリシーの中で、「2・(情

報科学) : 情報及び情報手段を主体的に選択し、安全に正しく活用するための基礎的な知識・技能を持つ。」ということが明示されたことによりカリキュラム改訂の必要性が迫られていた。

そこで、本学では平成18年度から約2年間にわたって、情報処理分科会所属の教員を中心に、共通教育の情報教育をどのように改訂していくのかについて協議が行なわれた。検討の結果、情報リテラシーについては、従来の科目「情報処理演習」に変えて新たに「情報リテラシー演習」という科目を新設することになった。この科目は従来は Semester（半年で15回授業）で実施していた内容をクォーター制（約3ヶ月で7回授業）で実施するというスリム化を図った。これは従来本学で実施してきた情報リテラシー内容はすでに同様な内容が高校以下の学校で教えられて

入学して来ているという認識の下、本学では高校の一部復習を実施するとともに、大学での教育で必要となる情報に関する知識やスキルを中心に集中的に学習し、スリム化した形で履修させることになった。

また、指導する教育内容が各学部・学科でバラバラであったものをある程度統一化するために、基準となるシラバスを作成し、それを基に、各学部は学部・学科の特色に応じてアレンジしたシラバスを使って「情報リテラシー演習」の授業を実施することになった。

一方、情報セキュリティ・モラルに関しては、情報リテラシー以上に各学部・学科で取組内容に差が大きく、ある学科では実質的にほとんど情報セキュリティ・モラルを教えていない学科もあった。この原因には授業担当者にこの領域の知識が少なく十分教えることができないという事情もあった。そこで、協議の結果、本学では学生が社会人になる前に、情報セキュリティや情報モラルに関する教育を学生全員に対して行う必要があるという共通認識を持つに至った。このために、新たに「情報セキュリティ・モラル」という科目を独立した形で新設することになった。

また、「情報セキュリティ・モラル」の授業担当は導入初年度(20年度)に関しては、この分野の大学内の実務を担当し、知識やスキルが豊富にあるメディア基盤センターの教員を中心に担当してもらうことにした。また、情報セキュリティ・モラルの教育内容の統一化を図るために、メディア基盤センター教員や各学部代表者から成るワーキング・グループ(以下WG)を編成し、統一シラバスの作成に取り組んだ。

さらに、このWGでは、情報セキュリティ・モラルの授業で使用するPowerPointで作成した全学統一教材の開発や毎回ワークシートを活用して、知識と理解の定着を図るとともに、毎回授業の最後に小テストを課して、授業内容の理解と出欠の確認を行うための統

一教材を開発し授業で利用するという授業計画が策定された。

このようにして結果として、表1のように従来は Semester (半年: 15回授業) で実施していた「情報処理演習」科目を「情報リテラシー演習」と「情報セキュリティ・モラル」という2つの科目に分割し、それぞれをクォーター制(約3ヶ月: 7回授業) で実施するという履修形態に変更することになった。

表1 カリキュラムの改訂概要

(旧カリキュラム: 19年度まで)
情報処理演習 (2単位) ↓
↓
(新カリキュラム: 20年度から)
①情報リテラシー演習 (1単位)
②情報セキュリティ・モラル (1単位)
③情報処理演習 (2単位)

※ ①と②はクォーター制(延べ7回)

③は Semester 制(延べ15回)

③は20年度のみ開講

※ 21年度からは全学で①と②の2科目で実施

ただし、平成20年度から新カリキュラムに完全に移行するためには、各学部・学科ではカリキュラム全体の見直し作業を行うための準備期間が必要であるために、従来型の「③情報処理演習(2単位)」も20年度だけは残すことにした。しかし、21年度からは、新設した2つの科目①と②とで、全学的に共通教育の情報教育が実施されることになった。

WGでは協議の結果、表2のような科目「情報セキュリティ・モラル」の統一シラバス案を策定した。現在、この統一シラバスは情報処理分科会所属の教員だけでなく、本学の大学教育センターのホームページにも一般に公開し、正式の統一シラバスとして運用されている。

2 指導体制の課題と再編

山口大学では、共通教育における情報教育を担当する教員の指導体制に対して、以前から問題が存在していた。

本学には、共通教育における情報教育に対して責任を持って担当する教員組織として、「情報処理分科会」という学部横断的な共通教育実施組織が存在する。しかし、従来の「情報処理分科会」は他の分科会と異なり、単独の分科会ではなく、他の分科会との二重登録が可能となっていた。このため、情報処理分科会に所属している教員は、情報処理分科会に所属しているという帰属意識が薄かった。この結果、今回のように、共通教育における情報教育の内容を組織的に見直し、統一的なシラバスを策定しようと考えても、情報処理分科会が責任部局として、教員間の意見調整を率先して実施し、指導力を発揮するといった組織的な統制力は持っていなかった。

そこで、このような弊害や問題点を解決するために、平成18年度後半に各学部の代表者からなるWGを設置し、指導体制の見直しを行った。

WGの協議の結果、情報処理分科会は他の分科会との二重登録を止め、単独所属の教員からなる分科会に新たに再編成されることになった。これによって共通教育における情報教育に対して、責任を持って取り組むことができる教員集団からなる新たな情報処理分科会が設置されることになった。

平成19年度に入って募集が開始され、結局新たに約40名の教員からなる情報処理分科会が、スタートすることになった。これにより学部の垣根を越えて、他学部の授業も担当することが可能となった。さらに、統一的なシラバスの策定や教材の開発、FD研修会などが分科会を中心に全学的規模で実施されることが可能となった。ただし、初年度の20年度に関しては、情報セキュリティ・モラルを担

当できる教員の養成が間に合わなかったためにメディア基盤センター所属の先生方に支援していただいて情報セキュリティ・モラルの授業を実施することになった。また、20年度中にFD研修会を何回か開催して、情報セキュリティ・モラルの教育内容を教えることができる人材の育成を分科会中心に計画的に行うことにした。この結果、21年度からはメディア基盤センター以外の分科会所属教員も情報セキュリティ・モラルの授業を担当することができる教員が増えてきた。これにより初年度授業を担当したメディア基盤センター所属教員の負担が軽減され、分科会所属教員が主体的に情報セキュリティ・モラルの授業を担当できる指導体制が確立しつつある。今後もFD研修会を充実して更なる指導人材の育成を図る予定である。

3 情報セキュリティ・モラルの内容

ここで、WGが中心に策定した情報セキュリティ・モラルの統一シラバスの内容について、WGを中心に考えた授業コンセプトについて説明する。

この授業の目標は、社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割とそれらが及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報セキュリティに対する責任を認識するとともに、望ましいユビキタスネットワーク社会の創造に参画しようとする態度を身に付けることをねらいとしている。

ユビキタスネットワーク社会が到来しつつある今日において、情報システムやネットワークを利用し、情報のやりとりを行うに当たり、すべての参加者は、情報セキュリティに関する自らの責任を果たすため、個々の立場に相応しい思考と行動の様式（情報モラル）を身に付け、真の情報活用能力を培う必要がある。

単なる情報機器の操作やソフトウェアの利用に長けているだけでは、真の情報活用能

力があるとは言えない。なぜなら、「真の情報活用能力」とは情報の本質を理解するとともに、情報モラルを身に付け、情報を適切かつ効果的に活用することができる能力のことを指すからである。この授業では、真の情報活用能力の前提となる考え方や態度を身に付けることを目的としている。ユビキタスネットワーク社会の参加者として適切な行動がとれるよう、その基盤となる考え方や態度を常に持ち続けることを受講生である学生たちに要求する。

ここで、「情報セキュリティ」とは情報の機密性、完全性及び可用性を維持することであり、「情報モラル」とは情報を適正に取り扱うための考え方や態度のことであり、「真の情報活用能力」とは情報の本質を理解するとともに、情報モラルを身に付け、情報を適切かつ効果的に活用することができる能力のことを指す。

本授業では、参加者として自己の立場に相応しい思考と行動の様式を身に付けることができるよう、情報の本質、情報セキュリティと自己責任、倫理（情報モラル）と民主主義、リスクアセスメントとリスク対応等について講義や演習の中で具体的な事例を紹介しながら授業を展開する。

授業の進め方は、PowerPointで作成した全学統一教材を利用して授業を行う。また、ワークシートを活用して、知識と理解の定着を図るとともに、毎回授業の最後に小テストを課して、授業内容の理解と出欠の確認を行う。また、クォーターの最後に、授業外の課題として、eラーニング教材を使用したレポート提出を課すことも計画している。

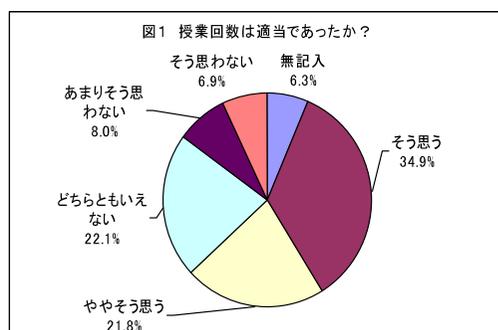
4 情報セキュリティ・モラルの授業に対するアンケート調査の結果

上記3で示した授業コンセプトに基づいてこの1年間情報セキュリティ・モラルの授

業を実施してきたが、受講した学生は授業についてどのような意見を持っているのかを全ての授業が終了した平成20年7月下旬時点で受講生全員に対してアンケート調査を実施した。今回この調査の結果を公表し、分析した結果を明らかにする。

4.1 授業の回数について

「情報セキュリティ・モラル」の授業回数（7回）について適当であるかどうかを質問したところ、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせて受講生全体の56.7%の学生が適当であると回答している。実施回数は適切であると考えられる。（図1参照）



一方、「5. そう思わない」と回答した学生（6.9%）に対して「情報セキュリティ・モラルの授業回数を減らすべきか」を質問したところ、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると77.6%であった。

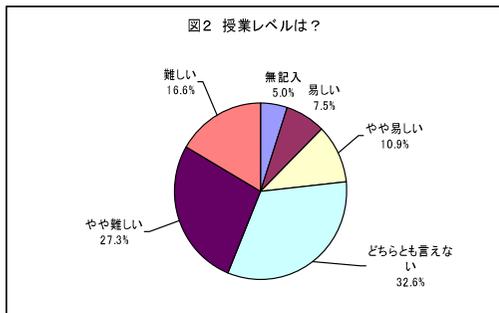
セキュリティ・モラルの内容にもよるが、講義内容が難しいと考えている学生にとっては、情報セキュリティ・モラルだけの内容で7回を実施することは苦痛に感じている結果となった。このため今後の授業方法を工夫し演習を増やし、メディア教材を活用することによって、受講学生に学ぶ意義と楽しさを感じさせるような授業技術を分科会全体で考える必要があると感じた。

4.2 授業レベルについて

「情報セキュリティ・モラル」の授業レ

ベルについては、「難しい」と「やや難しい」を合わせると全受講生の43.9%が難しいと考えていることが分かった。

一方、「易しい」と「やや易しい」を合わせると18.4%しかなく、「どちらとも言えない」は32.6%であった。全般的に情報セキュリティ・モラルの教育内容は難しいと考えていることが分かった。また、指導する教員からの意見でも同様な意見も見られることから、教育内容を再検討する必要もあるかもしれない。ただし、メディア基盤センター所属の教員を中心に全学生だけでなく、一般教員にもこの授業内容程度の情報セキュリティ・モラルに関する知識やスキルは日頃から身に付けておいて欲しいという意見もあった。(図2参照)



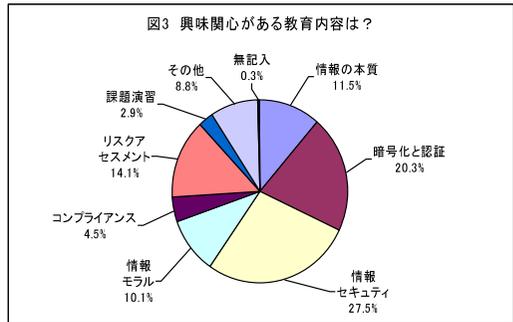
4.3 情報セキュリティ・モラルで興味・関心を持った内容

「情報セキュリティ・モラル」の授業内容について、どの分野に興味・関心を持ったかを複数回答で回答してもらったところ、「情報セキュリティ」(27.5%)、「暗号化と認証」(20.3%)、「リスクアセスメント」(14.1%)の順で受講生の興味・関心が高いことが分かった。一方、「課題演習」(2.9%)、「コンプライアンス」(4.5%)、「情報モラル」(10.1%)の順で興味・関心が低いことが分かった。(図3参照)

この中で「情報モラル」が興味・関心が低いことは少し意外であった。これは大学入学前の段階からこの分野の教育を受けている結

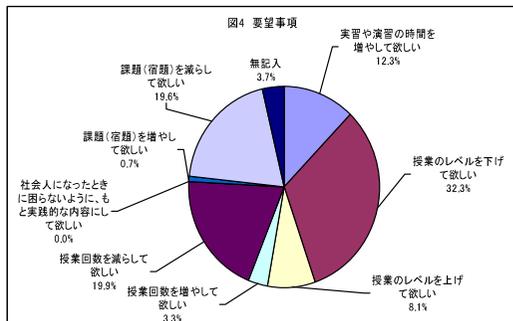
果であると考えられる。

また、「コンプライアンス」は学生にとって馴染みがなく、自分の生活と直接的に関連がないと考えているのかもしれない。同様なことは「リスクアセスメント」などの分野の学習に学生があまり興味を抱いていないことと通ずるものがあると考えられる。



4.4 情報セキュリティ・モラルに対する要望事項

「情報セキュリティ・モラル」の授業内容に対して、今後どのように改訂して欲しいのかを複数回答で受講生に回答してもらったところ、「授業レベルを下げて欲しい」(32.3%)、「授業回数を減らして欲しい」(19.9%)、「課題(宿題)を減らして欲しい」(19.6%)、「実習や演習の時間を増やして欲しい」(12.3%)という要望事項が多かった。この結果から上記4.2の「授業レベル」の分析結果からも明らかのように、学生は情報セキュリティ・モラルの内容が難しいと感じていることが原因であると考えられる。今後はもう少し学生の学習



レベルに対応した教育内容の再編成が必要であることを痛感した。(図4参照)

5 「情報リテラシー演習」の教育内容

今回、科目「情報セキュリティ・モラル」の教育内容の検討とともに、「情報リテラシー演習」に関する教育内容を統一化したので、ここでこの授業コンセプトについてもWGで検討した結果を以下明らかにする。

情報技術の発展により社会の情報化が急速に進展する今日、情報リテラシーをできるだけ早い時期に身に付けておくが重要である。

また、情報リテラシーは、山口大学の教養教育から専門教育に至る授業・演習を学生が受講していく際に、情報の収集・作成・加工・伝達手段として、コンピュータを道具として利活用していく上で欠くことのできない能力である。

本講義ではWindows OS上で、電子メールの送受信、インターネットを利用した情報検索、情報倫理、文書作成、表計算、プレゼンテーションなどの演習を行う。

また、特に第1・2週では、学内LANへの接続方法などのITサービスの利用方法、さらに、スパムメール対策やウィルス対策など自己所有パソコンの管理方法などを学ばせるようにしている。特に、第2週で行われる内容は、後半のクォーターで実施される情報セキュリティ・モラルへの導入演習を兼ねた授業内容になっている。

本講義では、受講者が大学入学以前のパソコンやアプリケーションの知識やレベルを仮定せずに、初めてパソコンを使うものとして授業を行う。学生の情報リテラシーや情報モラル等の知識・技能レベルを一定水準以上に維持するとともに、本学における適切なパソコン利用方法を入学生全員に周知徹底させることが重要であると考えたからである。

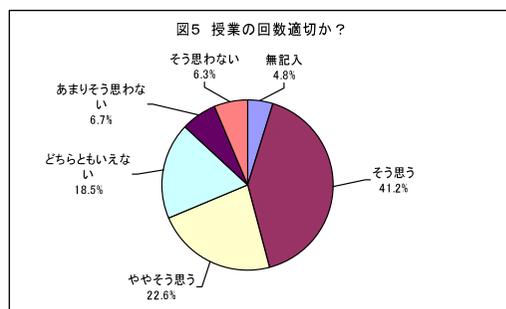
6 情報リテラシー演習の授業に対するアンケート調査の結果

スリム化した情報リテラシー演習についても、情報セキュリティ・モラルの授業と同様な質問事項でアンケート調査を実施したのでその結果もここで明らかにする。

6.1 授業の回数について

「情報リテラシー演習」の授業回数(7回)について適当であるかどうかを質問したところ、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせて63.8%の学生が適切であると回答している。情報セキュリティ・モラルの同様な調査では56.7%であったので、リテラシーの配当時間(7回)は概ね妥当であると学生は感じていることが分かった。(図5参照)

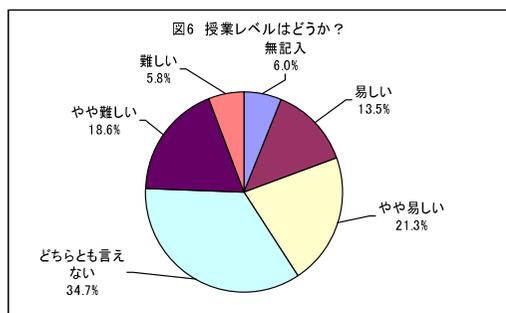
一方、「5. そう思わない」と回答した学生(6.3%)に対して「情報リテラシー演習の授業を増やすべきであるか」を質問したところ、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると54.4%であった。これに関しては、後の6.4の要望事項のところにも「実習・演習の時間を増加して欲しい」という同様な意見が多く見受けられた。これは7回という情報リテラシー教育のスリム化に対する反論と考えてよいのかもしれない。7回という授業回数ではどうしても演習時間は不足しがちである。操作説明から、練習問題回答実習、さらに課題演習といった一連の発展的な教育内容を全てを90分の授業の中で完結させることは現実的に無理である。したがって、授業時間中は操作説明や練習問題の解答中心に止め、課題演習などは宿題として学生に自習で授業外の時間に実施し期日までに提出させる方法を



採用する方がよいと感じる。

6.2 授業レベルについて

「情報リテラシー演習」の授業レベルについては、「易しい」と「やや易しい」を合わせて34.8%、一方、「難しい」と「やや難しい」を合わせると24.4%、「どちらとも言えない」は34.7%であった。(図6参照) 情報リテラシー演習の教育内容は、全体的にはやや易しいと受講生は感じていることが分かった。今後は益々学生の情報に関する知識量の増加やスキルの向上が予想されるため、情報リテラシー演習の教育内容がこのままでよいのか、内容の変更が必要なのかについて今後検討を行っていく必要があることがわかった



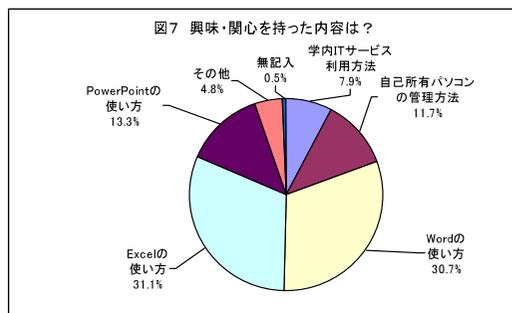
6.3 情報リテラシーで興味・関心を持った内容

「情報リテラシー」の授業内容について、どの分野に興味・関心を持ったかを複数回答で回答してもらったところ、「Excelの使い方」(31.1%)、「Wordの使い方」(30.7%)、「PowerPointの使い方」(13.3%)の順で受講生の興味・関心が高かった。

一方、「学内ITサービスの利用方法」(7.9%)、「自己所有パソコンの管理方法」(11.7%)は、興味・関心が低いことが分かった。(図7参照)

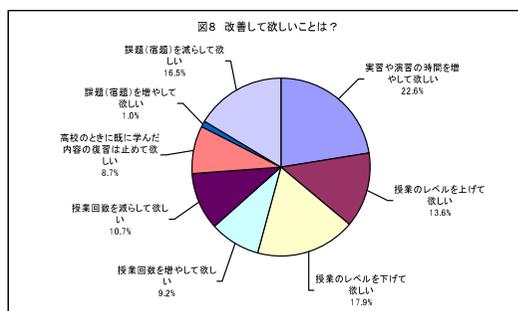
したがって、情報リテラシー演習では、後半クォーターで実施する情報セキュリティ・モラルの授業との連携をもう一度考える必要

がある。第1週・2週は情報セキュリティ・モラルの授業への導入的な位置付けになっているが、この内容を一部セキュリティ・モラルの授業に移行し、演習的な講義もセキュリティ・モラルの授業の中で実施するなどの工夫改善が今後必要であろう。



6.4 情報リテラシーに対する要望事項

「情報リテラシー演習」の授業内容を今後どのように改訂して欲しいのかを複数回答で回答してもらったところ、「実習や演習の時間を増やして欲しい」(22.6%)、「授業のレベルを下げて欲しい」(17.9%)、「課題(宿題)を減らして欲しい」(16.5%)という要望事項が多かった。この結果から上記4.2の授業レベルでも明らかになったように、学生は情報リテラシー演習の内容は比較的容易であると感じているが、演習や実習の時間は少ないと感じていることが分かった。また、情報リテラシー演習では授業担当者から課題(宿題)を多く出されるが、学生はこれが時間的に負担になっていることが分かった。(図8参照)



7 授業担当者の意見

この1年間、情報セキュリティ・モラルの授業を担当した教員に授業を担当した感想や改善すべき点などについて意見を求めた結果を明らかにする。

情報セキュリティ・モラルの授業については、メディア基盤センター教員が今まで共通教育の授業を担当した経験が少なかったため、当初は共通教育の授業展開方法や教務的な手続きに戸惑うことも多かった。例えば教務的なことでは、欠格事項として欠席回数はクォーター制の場合1回までで、2回以上欠席した場合には単位認定が行われないことを統一シラバスに明記したにも拘らず、受講した学生はもちろん授業担当者もこのことを十分理解しておらず、授業が進行していく途中で、この判断基準を巡って混乱が起こったことは残念なことであった。本来であれば、第1回目の授業の開始時に欠格事項については受講生に周知させておかなければならないのはいうまでもないことである。学生にとって単位が認定されるかどうかは極めて重要な事項であるから教員相互で十分な理解を図っておくべきであった。今後はこのようなことが起こらないように十分注意したい。また、授業回数を巡って、原則7回と考えていたが、公務出張の関係で授業を休講にした際の補講を行なう時間が取れないという意見が教員から途中出てきた。このため、情報リテラシー演習を7回実施した後に、補講やテストを実施するための授業時間を1回分確保した。このため情報セキュリティ・モラルは開始日が当初の予定より1週間遅れることになった。このような当初予想していなかった教務的な事項が初年度は発生し、その度にその対応に追われることになった。

教育内容としては、情報セキュリティ・モラルは内容上、どうしても講義形式での授業展開が多くなるが、授業を担当した先生方からは、もっとビデオやDVD教材な

どの視聴覚教材の利用を求める意見が多く出た。一部の授業担当者は統一教材以外に、自らメディア教材を準備して授業に臨んだ先生方もあった。メディア基盤センターには、この分野の教材がある程度収集されているということなので、それらを有効活用することや視聴覚教材の授業での効果的な活用方法について、分科会全体で研究する必要があることが明らかになった。

さらに、先生方から一番多く出た意見としては、情報セキュリティ・モラルの教育内容のレベルについてであった。この分野の専門家であるメディア基盤センターの先生方でも指導するのに少し難しいと感じる部分があったことも事実である。まして聴講している学生にとっては、これらの内容を理解するためには予備知識も必要であり、かなり難易度が高いと感じていることは上記のアンケート結果からも明らかである。

一方、メディア基盤センター以外で分科会に所属している先生方の中にも、初年度に情報セキュリティ・モラルの授業を担当することをためらった原因の一つとして、内容の難しさを上げる先生方もいた。

このように情報セキュリティ・モラルの講義や演習の内容は、専門家から見れば必要十分な内容であると考えたかもしれないが、この分野を初めて学ぶ学生や指導する教員にとってはかなり難解な部分もあったことは否定できない事実である。

したがって、今後WGを中心に教育内容の見直しや指導方法の工夫改善を継続的に実施していく必要性を痛感した。

8 まとめ

本学では今までみてきたように、平成20年度のカリキュラム改訂に合わせて、共通教育における情報教育の在り方を根本的に見直し、カリキュラムの全面的な見直しを行い、本年度(20年度)にはこの見直し案

に沿った授業を実際に行なった。

カリキュラム改訂では、従来共通教育で開講していた「情報処理演習」を教育内容に応じて、2つの科目に分割し、その一つの科目として情報セキュリティ・モラルに特化した内容を教える科目を新設するという大胆なカリキュラム改訂を行なった。

また、カリキュラム大幅な見直しに併せて、共通教育における情報教育に対して責任を持つ部局として専属教員からなる新たな指導体制（情報処理分科会）を確立した。

特に、社会のニーズに合致した情報セキュリティ・モラルの知識・理解を重点に置いた科目を独立した科目として設置したことは意義があると考えられる。実社会では、職員の情報セキュリティや情報モラルに対する意識の欠如の結果、会社や官公庁の重要な情報の漏洩やネット上から盗まれるといった事件が多発している。このため、企業経営者は多くの教育資金を投入して、情報セキュリティや情報モラルに関する教育訓練に従業員に課しているのが現状である。

その点、山口大学では教養教育のグラジュエーション・ポリシー（GP）の中の情報科学分野において「2. 情報及び情報手段を主体的に選択し、安全に正しく活用するための基礎的な知識・技能を持つ」ことが、学生が卒業までに身に付けるべき資質の一つとして取り上げられている。したがって、本学の学生は社会人になる前に、全員が情報セキュリティや情報モラルに関する知識やスキルを学ぶことによって、「安全に、正しく活用する」能力を身に付けた卒業生を実社会に送り出していると自負してもいいのかもしれない。

しかし、他大学に先行してこの1年間取り組んできた「情報セキュリティ・モラル」という科目を学生に教えるに際して、いくつかの課題が明らかになってきた。

まず一つは、7回（クォータ制）でこの分

野の内容を教えることの意義である。確かに統一シラバスに記載している内容は、専門家からみれば必要十分な内容であるかもしれない。しかし、一般の学生が知識や心構えとして、いったいどこまでの範囲を、どのレベルを知っておけばよいのか。逆に教える立場からは、いったいどこまでの範囲を、どのレベルまで教えるのかといったことに関して、教員間でまだ十分に共通理解が得られていない。

情報セキュリティ・モラル教育の導入に伴って、新たに統一シラバスの策定や教材の開発が求められ、WGを中心に取組んだ。しかし、その作成過程で教える範囲やレベルについて十分議論がなされたかどうかと問われれば、十分でなかったといわざるを得ない。その結果として今回のアンケート結果のように全体的に教育内容が難しいという印象を受講した学生だけでなく、指導する教員が持ってしまったことは率直に反省する必要がある。

この点を改善するためには、単に教育内容を平易にするというだけでよいのであろうか。単純に内容を平易にすれば、ある面で高校以下の学校で学習している情報セキュリティ・モラルの内容とかなり似通った内容になってしまう可能性がある。この結果、受講している学生からは大学という高等教育の場で、高校以下で学んだ内容をもう一度やる必要があるのかという不満が発生して来ないとも限らない。実は今回のアンケート結果からも、このような兆候を垣間見ることができる。すなわち、情報セキュリティ・モラルの授業内容で興味・関心がある分野を質問したところ（4.3参照）、「情報モラル」については、興味・関心度はかなり低い結果となった。情報モラルは実はすでに小学校段階から高校に至るまで何度も同様な教育を受けているために学生たちにとっては、今更もう一度学習する必要があるのかといった意識が働いた結果、このような興味・関心が他の項目より低いアンケート結果となったと考えることができる。

したがって、今後は学生たちが大学入学前までに情報セキュリティ・モラルをどの程度学んできているのかといった学習歴を調査するとともに、その調査結果を基に、大学ではどの範囲までを、どのレベルまで教えるのかをもう一度分科会で時間をかけて検討する必要があると考えられる。さらに、検討した結果を反映した統一シラバスや教材を教員間の共通理解の下に作成・開発し、授業の中で実施していく必要があると考えられる。

また、この分野の授業を担当する教員の育成も重要である。平成20年度については、メディア基盤センターの教員を中心に、この分野の授業を担当したが、今後はそれ以外の分科会所属の先生方にも、随時FD研修会に参加してもらい、この分野の指導ができる教員を育成していかなければならないと考えている。

これらの実施上の課題を解決することによって、大学で教えるのにふさわしい教育内容を、よく教育訓練された教員が担当することにより、社会的ニーズにマッチした学生の満足度の高い情報セキュリティ・モラルの教育が実現することになると思う。

いずれにしても、山口大学の情報教育は20年度から大きく変わった。21年度以降もカリキュラム改善や指導人材の育成を継続的に実施することによって更なる充実を図っていきたい。この新たな教育改革への取り組みが成功するかどうかは、指導する教員集団の熱意と努力に掛かっているといっても過言ではない。幸いにして、今回のカリキュラム改訂においては、分科会内で大変熱心な議論が交わされた。このような雰囲気や意識を構成員が継続して持ち続けることが本学の情報教育をより充実させ、発展させることになるかと確信している。

(大学教育センター 教授)

(大学教育センター 講師)

表2 「情報セキュリティ・モラル」シラバス

各週	項目	内容	指導上の留意点
第1週	情報の本質	<ul style="list-style-type: none"> ・情報とは ・情報の流通と共有 ・情報の表現 ・アナログ情報とデジタル情報 ・デジタル情報とコンピュータ 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報は伝達され、利用されることがその本質であることを理解させる。 ・情報の表現に着目させ、情報がアナログ情報とデジタル情報の二つに大別されること、両者の取扱いには本質的な違いがあること等を気づかせる。
第2週	暗号化と認証	<ul style="list-style-type: none"> ・符号と暗号 ・共通鍵暗号と公開鍵暗号 ・暗号通信 ・デジタル署名 ・暗号化の実際 	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタル情報では、暗号化と認証が本質的に重要であることを理解させる。 ・現代暗号を代表する共通鍵暗号と公開鍵暗号の原理を解説し、暗号通信とデジタル署名の仕組みを理解させる。 ・ノートPCを持参させ、簡単な暗号化の方法を指導する。
第3週	情報セキュリティ	<ul style="list-style-type: none"> ・情報セキュリティとは ・情報セキュリティに対する責任 ・情報セキュリティ基本方針 ・情報セキュリティ対策基準 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報セキュリティの必要性和その強化のために自分たちにできることを認識させ、自己の立場に相応しいやり方で情報セキュリティに対する責任を負うべきことを理解させる。 ・山口大学の情報セキュリティ基本方針と対策基準を紹介し、構成員として果たすべき義務があることを認識させる。
第4週	情報モラル	<ul style="list-style-type: none"> ・情報モラル ・迷惑メールと掲示板荒らし ・ネットワークマナー ・安全にネットワークを利用するために 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報セキュリティの基盤は情報モラルであることを認識させる。 ・迷惑メールや掲示板荒らしの事例を通して、ネットワークの向こうには人がいることを認識させ、ネットワークの世界にも一定のルール（マナー）が必要であることを理解させる。 ・ノートPCを持参させ、具体的にネットワークマナーを指導する。
第5週	コンプライアンス	<ul style="list-style-type: none"> ・表現の自由 ・通信の秘密 ・プライバシーの尊重 ・個人情報の保護 ・著作権の保護 	<ul style="list-style-type: none"> ・企業や大学等の組織には、その社会的な責任を果たすため、法令等の遵守（コンプライアンス）が求められていることを認識させる。 ・ユビキタスネットワーク社会における参加者の行動は、民主主義の原則と合致していなければならないことを理解させる。

<p>第6週</p>	<p>リスクアセスメント</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・リスクとは ・情報資産の価値 ・脅威脆弱性 ・リスクアセスメントの手法 ・リスク対応 	<ul style="list-style-type: none"> ・ユビキタスネットワーク社会には、情報漏えい、不正アクセス、ウイルス感染等のさまざまなリスクがあることを認識させる。 ・情報セキュリティ対策を行うには、リスクを識別し、情報資産の価値や脅威と脆弱性のレベルを評価する必要があることを理解させる。 ・ベースラインアプローチと詳細リスク分析を組み合わせたリスクアセスメントの手法を解説し、実例を用いてその手法を理解させる。
<p>第7週</p>	<p>総合演習</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・リスクアセスメントの実践 	<ul style="list-style-type: none"> ・第6週の最後に、課題として、自分を取り巻く環境下で想定されるリスクをリストアップするよう指示しておく。 ・受講者各自に、事前にリストアップしておいたリスクについて、そのアセスメントを実践させる。 ・リスクアセスメントの結果を発表させ、受講者に、どのようなリスク対応が考えられるか討論させる。

【参考文献】

- 1) 情報教育学研究会 (IEC) 編, 2002, 「インターネット社会を生きるための情報倫理」, 実教出版
- 2) 宮田仁監修・編著, 2005, 「情報モラル-ユビキタス社会のマナー&ネチケット-」, 一橋出版
- 3) 平成19年度情報教育研究集会, 2007, 「資料: 高等学校普通教科「情報」の実施状況」, 資料 pp. 1-43, 平成19年度情報教育研究集会講演論文集
- 4) 情報処理推進機構, 2006, 「情報セキュリティ読本—IT時代の危機管理入門」改訂版, 実教出版
- 5) 堀田龍也, 2006, 「事例で学ぶNetモラル—教室で誰でもできる情報モラル教育」, 三省堂
- 6) 宮地充子, 2003, 「情報セキュリティ (IT Text)」, オーム社
- 7) 小川勤, 2008, 『eラーニングは果たして大学教育における対面教育を変化し得るか』「デジタル時代のアナログ力」, 学術出版会
- 8) メディア教育開発センター, 2007, 『eラーニング等のITを活用した教育に関する調査報告書 (2006年度)』, メディア教育開発センター
- 9) 小川勤・木下真, 2008, 「情報セキュリティ・モラルを重視した教育カリキュラムの編成と実施結果の検証」平成20年pp33-36, 平成20年度情報教育研究集会 (九州工業大学) 予稿集

特別聴講学生（留学生）の生活実態調査の 分析結果に基づく提言 —留学生が作成したアンケート調査表を使用して—

杉原道子

要旨

2008年の7月と8月に短期留学生を対象として、留学生自らが作成した調査票を使用し、「特別聴講学生（留学生）の生活実態調査」を行った。短期留学生の日本語能力には大きな開きがあり、留学目的も多様である。将来、日本の大学院への進学を希望する者や日本での就職を希望するが増えてきている。短期留学生の生活実態調査の結果を分析し、今後の課題を考察する。

キーワード

特別聴講留学生（短期留学生） 受け入れ態勢 カリキュラム 異文化体験
地域社会における生活体験

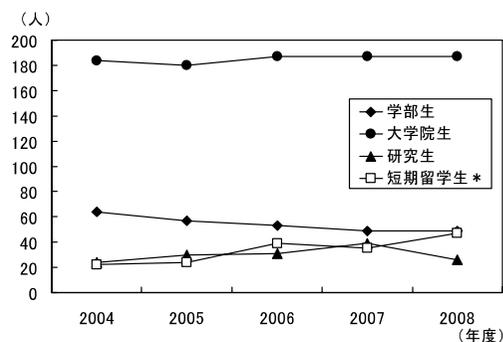
1. はじめに

山口大学の留学生数は平成20年5月1日現在309名で、そのうち47名が短期留学生である。山口大学における短期留学生は特別聴講学生と特別研究学生と在籍区分されている。特別聴講学生は学部の2年生と3年生が多いが、4年生もいる。特別研究学生は大学院生である。（平成20年度の特別研究学生は1名であった）。アンケートでは日本人の特別聴講学生と区別するため、特別聴講学生（留学生）の生活実態調査と記した。

外務省のウェブサイトには「短期留学」¹⁾について次のように記されている。「『短期留学』とは、主として大学間交流協定に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、他国・地域の大学等における学習、異文化体験、語学の習得などを目的として、概ね1学年以内の1学期間又は複数学期、教育を受けて単位を取得し、また、研究指導を受けるものであり、その授業は母国語または、外国語

で行われます」。

山口大学における特別聴講学生は年々増加している。図表1に示すように平成16年度の留学生総数は294名で特別聴講学生は22名であり、留学生総数の約7%を占めていたが、平成20年度の留学生総数は309名で、特別聴講留学生は47名になり、留学生総数の15%を占めるようになった。



図表1 在籍区分別留学生数の推移

平成20年度の特別聴講学生47名は大学間交流協定を締結している山東大学（中華人民共和国）から2名，オクラホマ大学（アメリカ合衆国）5名，仁荷大学（大韓民国）12名，公州大学（大韓民国）2名，エアランゲン・ニュルンベルク大学1名，韓国外国語大学（大韓民国）3名，北京師範大学（中華人民共和国）2名，武漢理工大学（中華人民共和国）5名，貴州大学（中華人民共和国）4名，国立中興大学（台湾）5名で計41名である。また，学部間協定を締結している群山大学校工科大学（中華人民共和国）4名，ウダナヤ大学（インドネシア）1名，キングモンクット工科大学（タイ）1名で計6名である。（キングモンクット工科大学の学生は特別研究学生である）。

2. アンケート調査の目的

特別聴講学生は大学間協定や学部間協定に基づき，受け入れを行っている。留学生支援室が志願者の研究計画をもとに各学部へ受け入れを打診し，各学部の教授会で決定される。特別聴講学生の留学目的，日本語能力，母国で課せられた取得単位数は様々である。今後ますます増えることが予想される特別聴講学生の指導内容や生活環境，人間関係などを調査し，受け入れ態勢を整備していくことは極めて重要な課題であると考え，アンケート調査を行うこととした。

長谷川・奥村（2007：12）は「短期交換留学生数が小さいために，交換留学生の存在がキャンパスの中で埋没してしまい，学内のごく一部の人間とのかかわりしか持たないまま10ヶ月間の短期留学を終えているのではないかとの懸念があった」と記している。本学においても，特別聴講学生の一部の学生は受講できる授業時間数が大変少なく，暇をもてあましているような様子が伺えた。この調査結果をもとに，特別聴講学生の抱える問題点を明らかにし，組織的な取り組みを行い，より充実した留学生生活を提供できるような環境整備を行い，グローバル化された大学としての信頼が得られるよう努めなければならない。

「特別聴講学生（留学生）の生活実態調査」は2008年7月と8月に行い，学習活動や生活環境を調査した。本稿ではアンケート結果を分析し，特別聴講留学生の受け入れ対策のあり方について考察する。

アンケート調査の目的は下記の3点を明らかにするためである。

- (1) 特別聴講学生が山口大学に留学した目的を調査する。
- (2) 特別聴講が山口大学で受けている教育内容と授業コマ数を調査するとともに，新たな授業科目の可能性を探る。
- (3) 特別聴講留学生の受け入れに関する今後の改善策を模索する。

3. アンケート調査表の作成

平成20年に筆者が担当した山口大学の共通教育「日本語11A」のクラスは日本語中級レベルであり，アンケート調査表の作成にかかわった留学生20名のうち16名が特別聴講学生であった。中級レベルの学生にとってアンケート調査表の作成はかなり難しい課題であった。特別聴講学生の立場で自らが山口大学における留学生生活をどのように捕らえているのかについて調査し，結果を分析することは今後の特別聴講学生の受け入れ対策を立てる上で，極めて重要であると思われた。

アンケート調査表を作成するにあたり，初めに3グループに分け，1コマ当たり90分の授業の半分（45分）の時間を3コマ分当てた。学期末で十分なアンケート調査表作成の授業時間を確保できなかったため，宿題としてグループ別に質問内容の検討を行わせ，3コマ目に各グループのアンケート調査表を一本化した。その結果，特別聴講学生の視点で捉えた36の質問項目からなる「特別聴講学生（留学生）の生活実態調査」を作成することができた。（[資料1](#) 参照）

筆者は1999年度に「留学生生活実態調査」を行った際にも留学生の作成したアンケートを使用している。杉原は（2000：51）は留学生が自らの視

点でアンケートを作成する意義を下記のように記している。

- (1) 学習者の自己発信力を育成し、社会的能力を高める。
- (2) アンケート作成を通して日本語力を高める。
- (3) 一人ひとりの意見を尊重し、学習者が共同作業を行う。

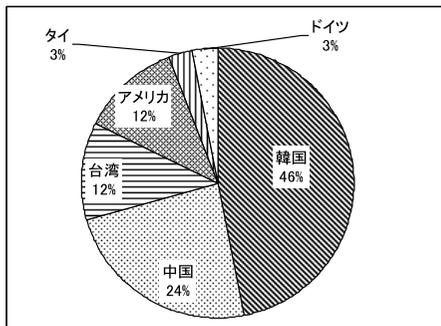
「特別聴講学生（留学生）の生活実態調査」のアンケート調査表は作成者の有志によって英語・中国語・韓国語に訳され、日本語のアンケートだけでは理解できない特別聴講学生のために日本語と各国語版を配布した。

アンケートの対象者は短期留学生の特別聴講留学生46名と特別研究学生1名計47名である。調査表を作成した特別聴講学生が出身大学別にアンケート調査表を直接配布したが、工学部の学生や直接配布できない特別聴講学生には指導教員宛に学内便で調査表を送り、御協力いただいた。34名からの回答が得られた。

4. アンケートの分析結果

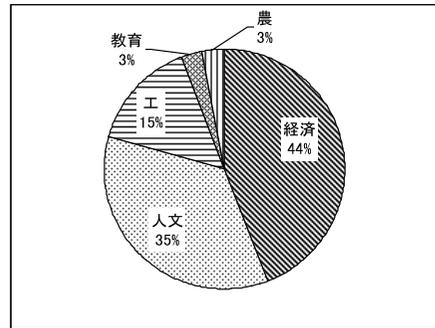
「特別聴講学生（留学生）生活実態調査」の質問は36項目あり、どの項目にも正確に回答していた。（少数第3位を四捨五入）

質問1～5はフェイスシートである。



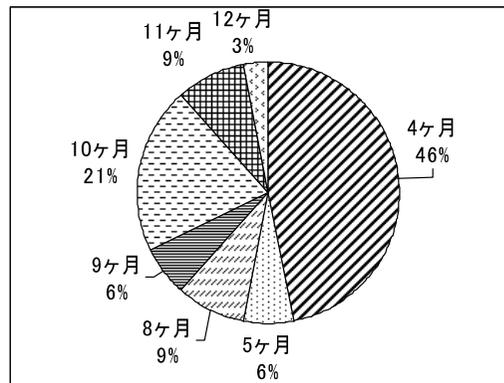
図表2 国籍

図2のように、国籍（地域）では韓国16名で一番多く、次に中国8名、アメリカ4名、台湾4名、タイ1名、ドイツ1名であった。男女比では男性は56%で女性は44%であった。



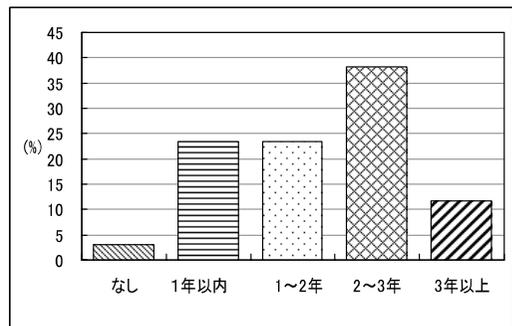
図表3 所属学部

学部別に見ると経済学部が一番多く15名、次に人文学部12名、工学部5名、教育学部と農学部がそれぞれ1名であった。



図表4 来日してからの期間（質問2）

4ヶ月目が一番多く16名で、5ヶ月目2名、8ヶ月2名、9ヶ月目2名、10ヶ月目7名、11ヶ月目4名、12ヶ月目1名であった。約半数が4月入学で、次は10月入学が多い。滞在期間が同じでも記入時期が異なる場合がある（7月と8月）

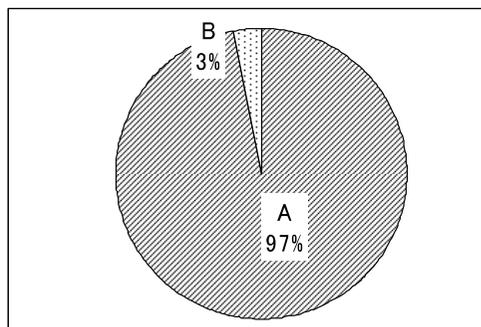


図表5 来日前の日本語学習歴の有無と期間

A. はい 1年以内 1～2年 2～3年 3年以上

B. いいえ

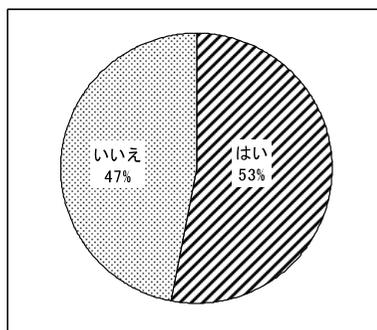
33名は日本語学習歴があったが、特別研究生1名は「いいえ」と答え日本語学習歴がなかった。2～3年の学習歴のものが一番多く13名で、1～2年と1年以内のものはそれぞれ8名で3年以上の日本語学習歴のある者は4名であった。



図表8 チューターの有無

Aはい. Bいいえ.

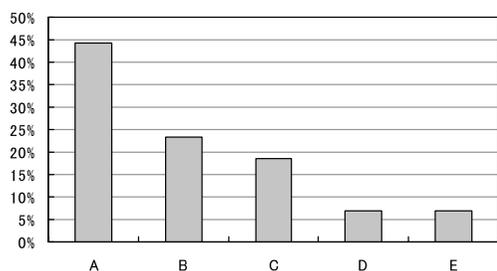
1名を除き33名にチューターがついている。



図表6 日本語能力試験の受験の有無

日本語能力試験の受験経験者は18名で、1級合格者9名、2級合格者3名、3級合格者4名で、未記入2名であった。受験していない者は16名である

1週当たり	人
1h	8
2h	11
3h	1
4h	1
不定	1
無回答	11



図表7 日本に留学するきっかけ

A. 日本語の勉強 B日本の生活に興味がある
D. 国際交流が好き C. 専門の勉強 Eその他

日本語の勉強と答えたもの19名(44%)で日本の生活に興味があると答えたものが10名(23%)であった。

質問6から質問17までは勉強に関する質問である。

図表9 チューターとの学習時間(週当たり)

チューターから週2時間程度の支援を受けている特別聴講学生が多い。

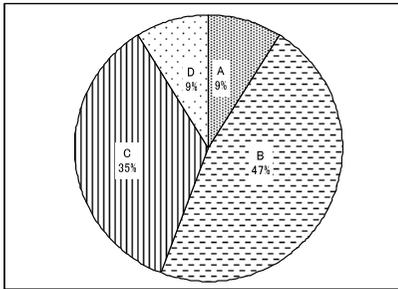
質問7は、「チューターは勉強に役に立ちますか」という質問であり、「はい」と答えた者は79%であり、その理由を次のように答えている(原文のまま)。

「日本語会話いっぱい練習できます」(中国)。「わからないことがあったら、すぐメールで連絡し、説明してもらいます」(中国)。「間違るところがよく直してくれました」(台湾)。「専攻用語および勉強の役に立ちます」(韓国)。「ききたいことがあるとき、一番うかがいやすいから」(韓国)。

「宿題などをチェックしてくれます」(韓国)。

「いいえ」と答えたものは21%でその理由は「あまり会っていませんので…」(韓国)。「ひとりでべんきょうのほうがいいとおもう」(アメ

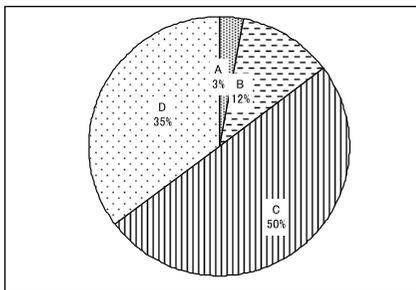
リカ)。「He is a freshman and I have many other sources」(米国)。「チューターはすごいそがしいですから」(アメリカ)等であった。



図表10 来日時の日本語能力

A. 全然わからない B. 少しわかる C. 日常会話ができる。 D. 会話上の問題はない

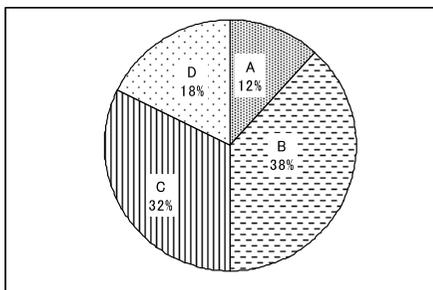
全然わからない者3名で、少しわかる者16名、日常会話ができる者13名、会話上問題がない者は3名であった。



図表11 日本語の授業の理解度

A. 0-20% B. 20-50% C. 50-80% D. 80-100%

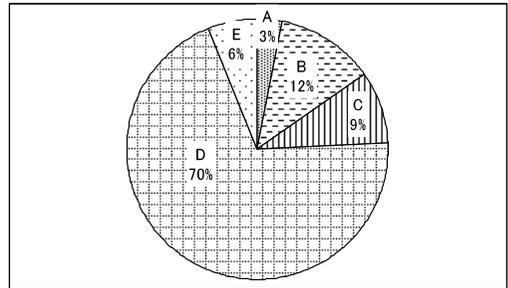
Aは1名, Bは4名, Cは17名, Dは12名である。日本語の授業はレベル別にクラス編成されており, 85%以上の者が理解できているようである。



図表12 専門の授業の理解度

A. 0-20% B. 20-50% C. 50-80% D. 80-100%

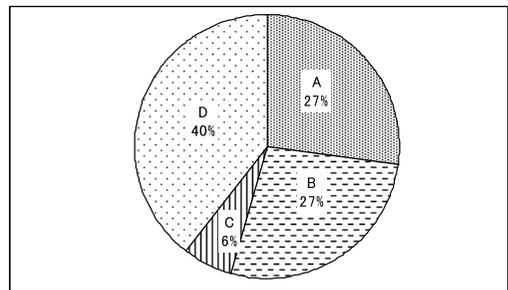
Aは4名, Bは13名, Cは11名, Dは6名であった。専門の授業は約半数の者しか理解できないようである。



図表13 日本語の授業への評価

A. 役に立たない B. 少し役に立つ C. ふうふう D. 役に立つ E. 非常に役に立つ

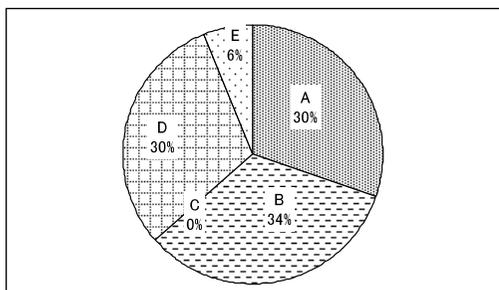
役に立つと答えたもの22名であるが, 非常に役に立つは2名に過ぎない。少し役に立つは5名, 役に立たないも1名いる。日本語授業の評価が高いとは言えないため, 聞き取り調査などを行い詳しく原因を調査する必要がある。



図表14 日本語の勉強で一番むずかしい点

A. 文法 B. 漢字 C. 聴解 D. 会話 E. その他

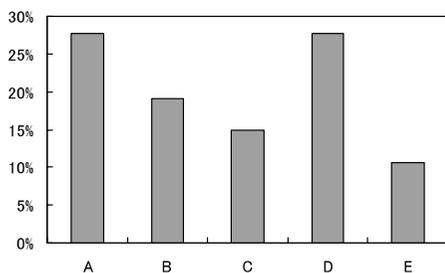
文法と漢字が9名, 聴解が2名, 会話14名であった。回答者は来日して4ヶ月以上たっている者が多いので, 聴解にはかなり慣れてきたようである。しかし, 場面に即した会話は4割以上の学生が難しいと答えている。



図表15 日本語文法が一番むずかしい点

- A. 尊敬語 B. 使役・受身 C. 時制 D. 助詞
E. その他

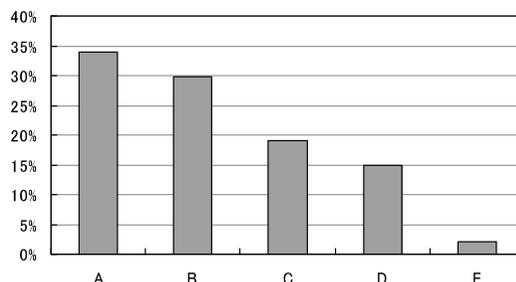
使役受身が一番むずかしいと答えたものが11名で一番多い。特に主語が省略されている場合はかなり混乱するようである。次に尊敬語と助詞が10名であった。その他は2名である。時制が難しいと答えた者はいなかった。1名はAとB両方を選んでいたので削除した。



図表16 日本に来てから進歩した日本語能力

- A. 会話 B. 読解 C. 聴解 D. 漢字 E. その他

聴解17名、会話16名であり、日常的に日本語に触れているので聴解と会話の伸びが実感できたようである。読解は1名、漢字は2名であった。



図表17 勉強したい内容

- A. 日本語 B. 日本文化 C. 日本の歴史 D. 日本事情 E. その他

質問15は日本について勉強したい項目(複数回答可)を問うもので、日本語15名、日本文化14名、日本の歴史9名、日本事情が8名であり、日本語という言語への関心のみならず、日本文化や日本事情に対する関心が高いことが判明した。

質問16は受講しているコマ数を尋ねるもので、ある(1コマは90分)

A. 専門	3.9
B. 日本語	3.4
C. 日本語以	1.9
D. その他	2.7

平均コマ数	7.4
最小	5.0
最大	13.0

図表18 受講コマ数

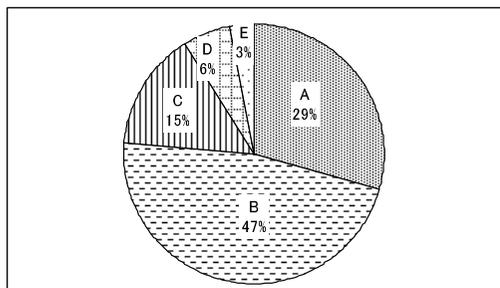
(コマ数は少数第2位を四捨五入)

- A. 専門 B. 日本語 C. 日本語以外の共通教育
D. その他

受講コマ数が一番少ないものは5コマで、一番多い者は13コマ受講している。平均7.4コマとなっている。分野別に見ると日本語は34名全員が受講しており、平均コマ数は3.38コマである。専門科目は27名が受講しており、平均コマ数は3.9コマであった。日本語以外の共通教育科目

の受講者は12名で平均コマ数は1.9コマであった。日本語以外の共通教育は22名が何も受講していない結果となった。その他2名については、どのような授業に参加していたか分からない。今後はその他についての記述欄を設ける必要がある。

質問17は授業以外の学習時間についてである。

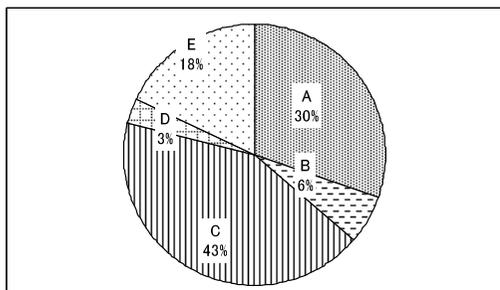


図表19 授業以外の平均学習時間

- A. 1時間以内 B. 1～2時間 C. 2～3時間
D. 3～4時間 E. 4時間以上

1時間以内10名、1～2時間が16名、2～3時間が5名、3～4時間が22名、4時間以上1名となっている。2時間以内が76%であり、自主学習時間が大変少ないと言える。

質問18から21までは生活についての質問である。



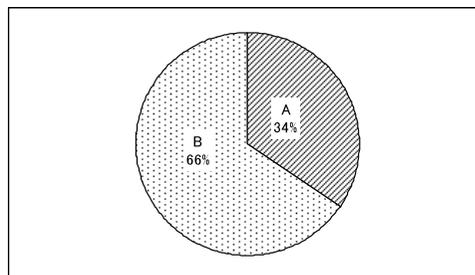
図表20 日本の生活で一番困ったこと

- A. 学習 B. 食生活 C. 人間関係
D. カルチャーショック E. その他

人間関係が43%、学習30%、その他18%、食生活6%、カルチャーショック3%の順になっている。アジアからの留学生が多いためか食生活には多くの者が順応していた。また、カルチャーショックを受けた者も1名だけである。テレビ

等の普及で、来日前から日本についての基礎知識は得ているようである。この質問に関しても、聞き取り調査が必要である。

質問19はクラブやサークルについてである。



図表21 サークルやクラブについて

- A. はい クラブ・サークル名 理由
B. いいえ 不参加の理由

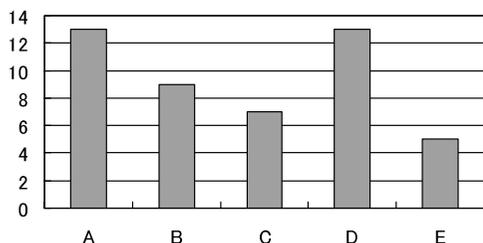
参加していない者は66%で参加している者34%を上回っている。参加しているクラブは茶道・剣道・写真・SAS（アカペラサークル）にそれぞれ2名が参加しており、アメリカンフットボールやバンドクラブに所属している者もいる。また、参加していない理由は、「クラブに入ったことがあったんですが、留学生として日本のクラブ・スケジュールが厳しすぎると思ったからです」「ひまがない」「時間が合わない」「日本語のもんだい」等であったが、時間がないという答えが一番多かった。

質問20はアルバイトについてである。アルバイトをしている者としていない者は50%ずつで同数である。アルバイトをしている理由を次のように記している。「バイト先で日本の社会や文化をストレートに体験できるし、現場の日常会話や授業の中で勉強できない単語やほかの知識もたくさん習えるので」、「お金が不足し、いろいろな経験をしたいですから」などであった。また、アルバイトをしていない理由は、「時間がありません」、「バイトより自分で日本語を勉強したほうがもっといいと思いますから」、「まだ日本語のlevelが低いと思う」、「十分お金がある」などであった。

質問21はアルバイトがしたいか否かを問うもので、実際にアルバイトをしてみたいと望む者は29名で約85%を占めている。アルバイトを望まないものは5名であった。

また、アルバイトをしたい理由は日本語学習のためが一番多く21名、金のためが17名、社会経験のためが15名、友達を作るためが14名であった。

質問22から27は人間関係に関するものである。



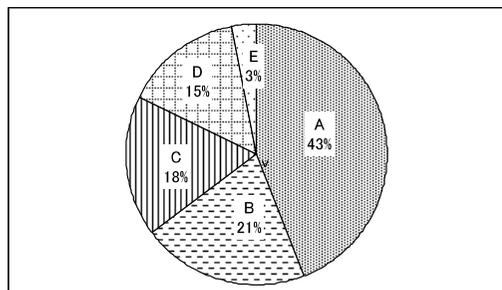
図表22 友達作り

A. 授業 B. クラブ・サークル C. アルバイト
D. 親友の紹介 E. その他

友達作りには授業での出会いと親友の紹介が13名で一番多く、クラブ・サークルが9名、アルバイト7名、その他5名をなっている。

質問23は友達の人数問うものである。3〜4人が31%と一番多い。次に8人以上が30%を占めているが、友達の定義が個人によって異なると思われるので、人数の比較はあまり意味がないと思われる。

質問24は友達の国籍についてである。

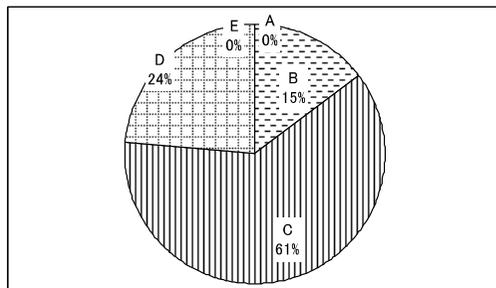


図表23 友達の国籍

A. 母国 B. 日本 C. 中国 D. 韓国 E. その他

母国の友達が43%と圧倒的に多い。次に日本人、中国人、韓国人となっている。当然のことであろうが、自国の友達以外は母数の多い順になっている。

質問25は国際交流の行事へ参加についてである。

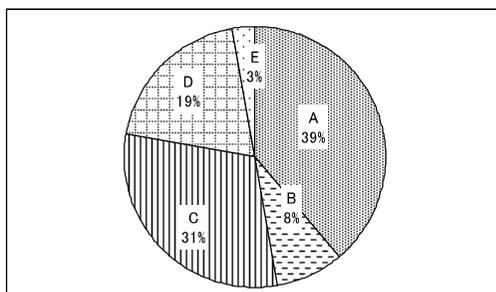


図表24 国際交流行事への参加

A. 全然参加しない B. あまり参加しない C. 時々参加する D. よく参加する

時々参加するが一番多く61%、よく参加する24%、あまり参加しない15%である。全然参加しない者はいなかった。

質問26は多文化交流についてである。

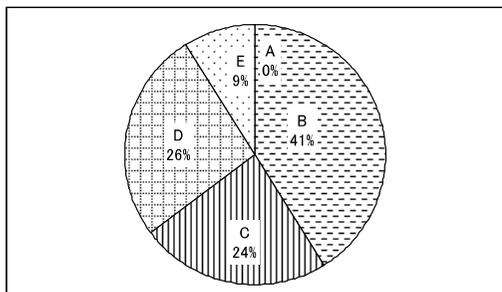


図表25 多文化交流で一番困ること

A. 言語の差 B. 生活習慣の差 C. 文化の差
D. 困ることはない E. その他

一番困ることを順に記すと、言語の差で14名、文化の差10名、習慣の差2名、その他1名であったが、困ることがないと答えた者が7名もいる。

質問27は人間関係の満足度についてである。

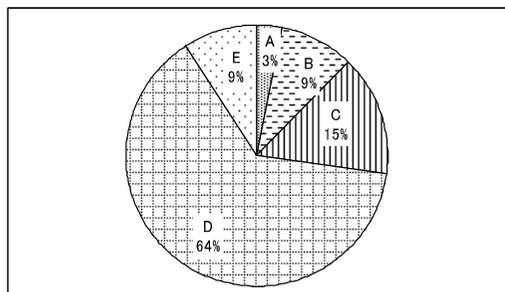


図表26 人間関係に関する満足度

- A. 不満 B. あまり満足していない C. ふつう
D. 満足 E. とても満足

不満と答えたものはいない。あまり満足していない14名、ふつう8名、満足9名、とても満足3名であった。人間関係に関する満足度はかなり低いといえる。今後の対策が必要である。

質問28から30は旅行に関する質問であるが、本稿では省略する。

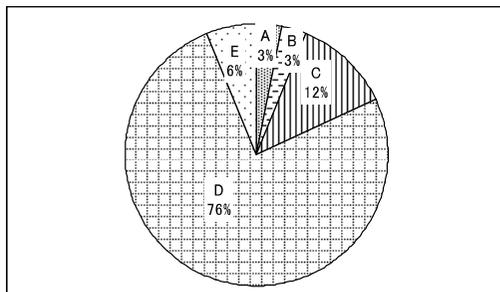


図表27 国際交流会館についての満足度

- A. 不満 B. あまり満足ではない C. どちらとも言えない D. 満足 E. とても満足

不満は1名、あまり満足ではない・とても満足は共に3名、どちらともいえない5名、満足21名である。満足度は高いと言えるであろう。

質問26は先生の指導や授業内容についてである。

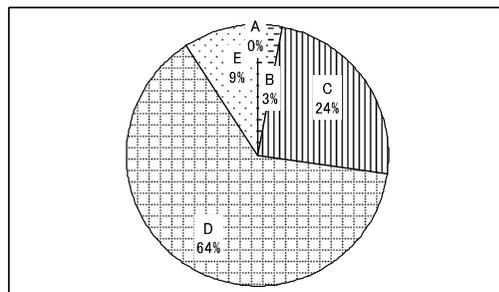


図表28 先生の指導や授業内容

- A. 不満 B. あまり満足ではない C. どちらとも言えない D. 満足 E. とても満足

不満・あまり満足ではないがそれぞれ1名、どちらともいえない4名、満足26名、とても満足2名であった。満足している者が多いと言えよう。

質問33は事務手続きについてである。



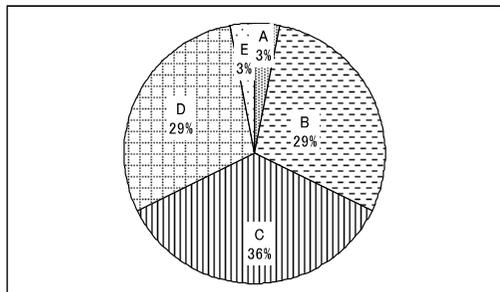
図表29 事務手続きについて

- A. 不満 B. あまり満足ではない C. どちらとも言えない D. 満足 E. とても満足

不満と答えたものはいない。あまり満足ではない1名、どちらともいえない8名、満足21名、とても満足4名であった。

質問34は留学生への待遇となっているが、満足55%、どちらともいえない21%、とても満足18%、不満とあまり満足ではないが各1名であった。質問の内容があいまいであるため、どのような場面における待遇についてかが分りにくい。

質問35は日本の物価についてである。



図表30 物価水準

A. 不満足 B. あまり満足ではない C. どちらとも言えない D. 満足 E. とても満足

どちらとも言えない12名、不満足とあまり満足ではないは同数で10名、とても満足と不満足が1名であった。

質問36は留学生活に関する自由記述となっている。

特別聴講留学生の感想は「楽しかった」「いい経験だった」というような感想が90%以上であり、満足度が非常に高いと言える。次に特別聴講学生の帰国前の感想を原文のまま記す。

* 山口で過してきた一年間の留学生活は私にとって本当に一生忘れたい貴重な体験でした。きれいな青空とおいしい空気、母親のような恩師と秘密のない心友、素晴らしい見学活動と楽しいキャンパスイベント、無邪気な笑顔と感動の涙……忘れたい人ものは数えきれないほど多かったです。留学体験から習った最も大切なものは愛と勇気を持って生きていくこと、また素朴で自然な姿で人と交流することです。こんな充実な留学生活により、私は自分の成長を確実に感じました。帰国する日が近づいてきたこの時、一言だけを言わせていただきたいと思います—ありがとう、山大! ありがとう、山口! (中国)。

* 視野が広がり、日本語の勉強にも役に立つし、いい経験だと思います(中国)。

* 全体的な生活には満足していますが、友達がいまよりできなかったことは残念だと思います(韓国)。

* I enjoyed my life in Japan and learned many about Japan and it's culture! (ドイツ)。

5. アンケート分析結果に基づく考察

2008年度の前期末にアンケート調査表の作成に取り掛かったため、調査項目を十分に検討する時間が足りなかったが、特別聴講生の目線でのアンケート調査表を作成することができた。質問内容が明確でないものがある。留学生に対する待遇や国際交流の行事などについても地域でのことか大学内でのことか、分らないので、具体的な質問にしていく必要である。また、質問内容の重複も見られた。今後調査票の作成時間を充分に取り、より良い調査表の作成を行いたい。

また、8月に配布したアンケート調査表は一部の留学生がすでに帰国していたため回収できなかった。今後は7月中旬までに配布し、7月終わりまでに回収できるように計画する必要がある。

アンケートの分析結果によると、特別聴講学生の留学生活の満足度はかなり高く、1年足らずの日本での生活を楽しんでいる様子が伺えた。しかし分析結果を見るといくつかの問題点もある。

問題点1「受講科目数」と「学習時間数」

質問16と17の分析結果を見ると、日本語能力が高く、日本語学習歴の長い者は専門科目も含め受講コマ数が多い(13コマ受講している者もいる)。しかし、日本語能力が低く、専門科目を受講できない学生も多い。

コンピューターによる日本語能力判定テストでクラス分けを行ってきたが、コンピューターだけでは総合的な日本語能力を判定することはできない。担当教員による面接を行い、コミュニケーション能力や既習歴なども調査し、可能な限り多くの日本語の授業が受講できるように配慮する必要がある。

授業以外の学習時間数は全体的に見て大変少

ない。1時間以内10名、1～2時間が16名、2時間以内が76%であり、意欲的に学習しているとは言えない。

受講科目数が5コマ以下の留学生は、アルバイトに多くの時間を費やし、ゲームなどの遊びに夢中になっている傾向も見受けられる。日本語能力が充分でない学生にも受講科目数を増やしていく必要がある。日本語や専門科目以外の授業も受講できるようなカリキュラムの編成が必要である。

問題点2. 「人間関係」

質問27の分析結果を見ると人間関係に「あまり満足していない」と答えた特別聴講学生は44%もいる。親友が一人もできなかったと嘆く者もいた。1年程度の滞在では、各自で友人を見つけることはなかなか難しい。一部の一般学生を除き、留学生と積極的に交流しようとしないう一般学生も多い。チューターだけではなく、多くの一般学生と交流できるような機会を増やしていく必要がある。

問題点3. チューターへの指導の徹底

日本語能力が低い特別聴講学生にとって、チューターの学習支援は極めて重要である。チューターへの仕事の内容の説明が行われていない場合もある。チューターへの指導は指導教員の仕事とされている。留学生とチューターの人間関係がうまく行っていない場合やチューターが責任を果たしていない場合はチューターを交代させることも考慮すべきである。

6. 今後の特別聴講学生受け入れに関する提言

今回行ったアンケート調査をもとに今後の特別聴講学生の受け入れ対策に関する提言を行いたい。

提言1 特別聴講学生の受講科目を増設する。

質問15の分析結果によると、特別聴講学生の来日目的は日本語の学習だけではない。日本文化や日本事情にも深い関心を持っている。日本

文化や異文化理解のためのクラスや芸術系や体育系の授業科目にも参加できるようにしていく必要がある。留学生が一般学生と共に学べるような授業科目の導入が極めて重要な課題である。

奥村・長谷川（2007b：40）は山梨大学において短期留学生に人気がある受講科目として、体育系の「テニス」「アウトドア・スポーツ」、芸術系の「書写演習」「陶芸」などを挙げている。

新倉（2006：5）は日本人学生と留学生がともに各自の文化や言語を他文化や多言語とのかかわりあいの中で相対化し、客観的に見つめ直すという、相互通行的な啓発を実践する国際教育の一環としての「混在学習」について記している。

杉原(1999)は「留学生は大学における重要な構成メンバーであるにもかかわらず、留学生が自己発信する機会はほとんどないと言える。留学生が何を考え、何を望んでいるかについてもっと耳を傾けていかなければならない」と記している。留学生と一般学生が共に学べる環境づくりは、双方の学生の国際対応力の養成に不可欠である。現在日本語以外の共通教育を受講している者はわずかに12名である。

提言2 大学がネットワークを構築し、組織としての対応力を強化する。

特別聴講学生は各学部が受け入れを行っているので、各学部で教育内容を決定し、留学生センターが係わる必要がないという意見もあるが、大きな誤りである。日本語の授業を担当している留学生センター教員の協力は不可欠であるし、現状では各学部の指導教員に過重な負担がかかっている。各学部の担当者は大学間協定校の担当者と綿密な調整を行い、その内容について留学生センターの教員・留学生支援室・各学部の留学生担当係と共有する必要がある。定期的な情報交換を行い、組織的な対応力を強化することが肝要である。

提言3 指導教員を増員する。

現在47名の特別聴講学生に対し、指導教員はわずか23名である。一人で19名の留学生を引き

受けている教員もいる。毎年増加傾向にある特別聴講学生の受け入れ体制の拡充は急務である。

筆者は2004年に〔資料3〕『留学生指導教職員の手引き』を作成したが、残念なことに殆どの留学生受け入れ教員に配布されていない。

大学の国際化を図るためには、各学部各学科において、指導教員と一般学生が留学生と日常的に触れ合えるような環境づくりが大切である。

提言4 留学生と一般学生との交流の場を設定する。

日常的に一般学生と留学生が交流できる決まった場所の確保が大切である。週に何回か1日1時間程度の交流時間を決め、ボランティアとして参加できる教員を各学部から募集し、一般学生と留学生の交流を援助すると良い。毎月のタイムテーブルがあると、留学生も多くの教員との意見交換ができる。

平成15年度の留学生交流ボランティアの一人として留学生との交流活動に参加した北村(2003:50)は次のように述べている。「しばしば、大学は『大きく学ぶ』場所である、と言われる。この「大きく」には、深さはもちろんのこと広さも含まれていると解することができる。今まで生活してきた『日本』という範囲で満足するのはもったいない。興味の対象を思い切って『世界』へ広げてみるのも一興であろう(中略)今年度、留学生交流ボランティアは数多くの参加者を抱える学内有数の活動へと成長した。それにも係わらず活動初期の和やかな雰囲気を保ち続けている。このことは今後とも大切にしていきたいものである。そのような活動からこそ、留学生との親密な交流、ひいては海外への眼差しを向けることができよう。留学生交流ボランティアは、まさに世界について『大きく学ぶ』ことができる稀有かつ絶好の機会である」。

杉原(2004:57)は留学生と一般学生が活動を共にすることによって、一般学生が留学生から大きな刺激を受け、自ら海外留学への関心を深めていく過程を記している。

提言5 チューターへの指導を強化する。

留学生にとってチューターの存在は極めて大きい。1999年度に行った「留学生活実態調査」²⁾においても、杉原(2000:57)は「チューター制度を充実させるための方策を講ずる」必要性を記している。

2004年度に『チューターマニュアル Q&A』(12の質問)〔資料2〕を作成した。その後ワーキンググループが結成され、一部改定された。チューターは収入を得ているので、仕事として自覚させる必要がある。留学生の人間関係を広げられるような人物をチューターとして選出することが重要である。「チューターを頼まれたが、何をすればいいのかわからない」と述べる者もいる。チューターと留学生の双方を集め、チューターの仕事の役割や約束事を確認する必要がある。各学部の留学生担当係りの主導のもとで4月と10月の入学時には必ず「チューターマニュアル Q&A」を配布し、説明会の開催を行事の中に組み込んでいく必要がある。

提言6 地域社会における生活体験の場を提供する。

特別聴講学生は日本の文化や生活習慣に強い興味を持っている。将来日本での就職を考えている者もいる。地域社会の中で一般学生と共に学べるような実践体験プログラムを考え、単位化していくことも必要である。小・中・高等学校の国際理解教育の講師として特別聴講留学生も招かれるが、現状のような単発的な活動ではなく、継続的に双方にとって教育的価値の高いプログラムを考えていかなければならない。

7. おわりに

世界各国の大学で在学中に海外の大学への留学を卒業条件にする大学が増えてきている。日本の大学でも在籍期間中、学生全員に海外留学経験をさせようという企画を立て始めた大学もある。学生に国際対応力をつけさせる必要性が強く認識されてきた結果であろう。今後この傾向は増え続けていくものと思われる。

韓国の仁荷大学の留学生が「多くの男子学生は兵役期間も含めてではあるが、海外留学のため7～8年ほどの大学生活を送る学生が増えてきている。一人ひとりが自由に決断し、英語力を強化するために英語圏へ留学する者、日本の文化やアニメに興味を持ち、日本へ留学する者など様々である」と述べていた。

受講科目数が大変少ない特別聴講学生でも、山口大学での留学生活について「生涯忘れることのできない貴重な経験であった」と述べている。留学生は母国と日本を常に比較しながら、日本人が気づかない多くの日本の優れた点を見出しているようである。このアンケートに回答してくれたエアランゲン・ニュルンベルク大学・オクラホマ大学・貴州大学の3名の学生は母国の大学を卒業後、日本の大学院へ進学したいと決意し、帰国前に相談に来た。

今までも山口大学に短期留学生として来日した留学生が日本の大学院へ進学、その後日本企業に就職した例も多くなってきた。山口大学元留学生の多くは東京に在住し、連絡を取り合い助け合っているが、残念ながら大学とのネットワークはない。

また、2003年に特別聴講学生が留学生交流ボランティア主催の「世界の大学を知ろう」という活動で、母国オクラホマ大学を紹介した際には十分に日本語で説明できないため、かなり英語で説明していたが、再度来日し、国際交流委員として地方都市で仕事をしている間に、すっかり流暢な日本語を身に付け、山口大学を訪問して来た時には日本の医療保険制度を絶賛していた。

杉原（2004：60）は「国際化が急速に進展しつつある今日の大学教育において、異文化間の相互理解・相互認識を高める実践を中心とした教育に力を入れ、一般学生の国際対応力を実質的に養成する必要性があることは自明のことである。しかしながら、現実には何らその理論も方策も具体化されていない」と記している。

短期留学生の目的は語学の習得に限らない。また、一般学生の海外留学へのプログラムも語

学研修のみならず、各大学で特色ある多様なプログラムが企画されている。

新倉（2006:2）は「平成十五年中央教育審議会答申において新たな留学生政策の基本的方向が示されて以来高等教育機関においては、日本人学生をいかに海外に派遣するか、海外留学の促進に向けての対応策論議に拍車がかかり、留学生受け入れとともに、海外留学の在り方についてもさまざまな施策の提案がなされてきている」と記している。

特別聴講学生の教育内容の検討は急務である。大学間交流協定校との信頼関係を構築していく上で、双方の大学担当者の責任は極めては大きい。

小粥（2004:27）は「異文化体験実習」の授業について次のように述べている。「『異文化体験』という、知識では測れないものを目的としたこの授業の真の価値は—希望的観測ではあるが—一人生の長いスパンの中で現れてくるはずだ。体験という『種子』を蒔くことにこそ、その意義があるといえよう」と述べている。

1年間という短い期間ではあるが、短期留学生の受け入れと一般学生の派遣に関して、語学力を身に付ける目的だけに特化することなく、グローバル化された世界で一人ひとりに国際対応力をつけ、世界各地で活躍できる素地を身につけさせることに視点を置いた教育が必要である。一人ひとりにしっかり『種子』を蒔くことができるプログラムを早急に理論化し、具体化していくことが肝要である。

（留学生センター 講師）

【引用文献】

- 1) 長谷川千秋・奥村圭子, 2007a, 「短期交換留学生の大学生活についての意識調査—短期留学生は大学に何を求めているのか—」 『山梨大学留学生センター研究紀要』第3号, 12-31
- 2) 杉原道子, 2000, 「『留学生生活実態調査』125名のアンケート分析結果に基づく提言—留学

- 生が作成したアンケートを使用して」『JALT 日本語教育論集』第5号, 50-61
- 3) 杉原道子, 1999, 「プロジェクトワーク: 留学生による『留学生実態調査』のアンケート作成について」『続 私の工夫・私の失敗』平成11年度日本語教育学会 第5回研究集会【実践研究発表会】予稿集, 32-35
 - 4) 杉原道子, 2004, 「大学に留学生を受け入れることの意味—大学, 一般学生, 留学生, 地域にとっての意味を考える—」『国立大学留学生指導研究協議会 留学生交流・指導研究』第7巻, 51-64
 - 5) 奥村圭子・長谷川千秋, 2007, 「短期交換留学生受け入れのための態勢と学習環境の充実へ向けて—インタビュー調査をもとに—」『山梨大学留学生センター研究紀要』第3号, 32-49
 - 6) 新倉涼子, 2006, 「海外留学の促進に向けた取組とその重要性—海外留学と留学生教育, 国際教育との有機的な連携から—」『留学交流』第18巻 第7号 2-5
 - 7) 川口真人・徳王丸美紀・岡田恵多・北本英司・中藤裕子・川村誠輝・佐藤奈津美, 2004 「平成15年度留学生交流ボランティア報告書」『山口大学留学生センター』
 - 8) 小粥良 (2004), 「スタディー・ツアーを通しての異文化学習—平成15年度国際理解教育コース『異文化体験実習Ⅱ』—」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第18号, 15-30
- してこそ—外国人留学生をリソースとした交流を考える—」『留学交流』第14巻 第12号 6-9
- 4) 松元宏行, 2005, 「留学生と地域社会との交流—群馬大学の場合—」『留学交流』第17巻 第6号6-9
 - 5) 岡益巳・玉岡賀津雄, 2001, 「留学生センターからみた留学生専門教育教官との連携について」『留学生交流・指導研究』Vol. 4, 47-67
 - 6) 横田雅弘・白土悟 2004, 『留学生アドバイザー—学習・生活心理をいかに支援するか—』ナカニシ出版

【注】

- (1) 外務省のウェブサイト 短期留学について <http://www.studyjapan.go.jp>
- (2) 「『留学生生活実態調査』125名のアンケート分析結果に基づく提言」では5つの提言を行っている。
 1. 奨学金制度を充実させる。
 2. 日本人学生と留学生が混住できるような学生寮を増やしていく。
 3. チューター制度を充実させるための方策を講じる。
 4. 留学生の知りたい情報（大学院, 就職情報などについて）大学間で情報交換する。
 5. 留学生へ地域ぐるみの生活支援体制づくりを強化する。

【参考文献】

- 1) 横田雅弘, 2008, 「三〇万人計画が実現する条件—中教審留学生特別委員会での議論を通して—」『留学交流』第20巻8号 6-9
- 2) 栖原暁, 2008, 「『留学生三〇万人計画』と地域社会」『留学交流』第20巻 第8号 18-21
- 3) 古城紀雄, 2002, 「みずからの国際化を標榜

【謝辞】

「特別聴講学生（留学生）の生活実態調査」の調査表の作成・配布・回収に関しましては2008年度共通教育の「日本語11A」の受講者に御協力いただきました。また、数名の留学生が協力して翻訳をしてくださりました。心からお礼申し上げます。

資料 1

特別聴講学生（留学生）の生活実態調査

質問 1 あなたの国 _____ 性別 _____ 男 _____ 女 _____
学部 _____

質問 2 日本に来て何ヶ月目ですか。 _____ヶ月目

質問 3 日本に来る前どのくらい日本語を勉強しましたか。

- A. はい 1年以内 1~2年 2~3年 3年以上
B. いいえ

質問 4 あなたは日本語能力試験（にほんご のうりよくしけん）を受けたことがありますか。

- A. はい (_____ 級合格)
B. いいえ

質問 5 日本に留学するきっかけは何ですか？

- A. 日本語の勉強 B. 日本の生活に興味（きょうみ）がある D. 国際交流が好き
C. 専門の勉強 E. その他

勉強について

質問 6 チューターがいますか。

- A. はい (週に _____ 時間)
B. いいえ

質問 7 チューターが勉強に役に立ちますか。

- A. はい その理由 _____
B. いいえ その理由 _____

質問 8 日本に来た時 日本語がどのくらいわかりましたか。

- A. 全然分らない B. 少しわかる C. 日常会話ができる D. 会話上の問題は無い

質問 9 山口大学の日本語の授業がどのくらい理解できますか。

- A. 0~20% B. 20~50% C. 50~80% D. 80~100%

質問 10 山口大学の専門（せんもん）の授業はどのくらい理解できますか。

- A. 0~20% B. 20~50% C. 50~80% D. 80~100%

質問 11 山口大学の日本語の授業は役に立ちますか。

- A. 役に立たない B. 少し役に立つ C. かつう D. 役に立つ E. 非常に役に立つ

質問 12 日本語の勉強の中で一番むずかしいことは何ですか？

- A. 文法 B. 漢字 C. 聴解（ちようかい） D. 会話 E. その他

質問 13 日本語文法について一番むずかしいのは何ですか。

- A. 尊敬語（そんげいご） B. 使役・受身（しえき・うけみ） C. 時制（じせい）
D. 助詞（じょし） E. その他

質問 14 日本に来てからどのような日本語能力が進歩しましたか。

- A. 会話 B. 聴解（どっかい） C. 聴解（ちようかい） D. 漢字（かんじ）
E. その他

質問 15 日本について何が勉強したいですか。

- A. 日本語 B. 日本文化 C. 日本歴史（れきし） D. 日本事情 E. その他

質問 16 あなたは週何コマの授業を取っていますか？

- A. 専門（ _____ コマ） B. 日本語（ _____ コマ） C. 日本語以外の共通教育（ _____ コマ）
D. その他（ _____ コマ）

質問 17 授業以外で毎日平均（へいさん）何時間勉強しますか。

- A. 1時間以内 B. 1~2時間 C. 2~3時間 D. 3~4時間 E. 4時間以上

生活

質問 18 日本の生活で一番困（こま）ったことは何ですか。

- A. 学習 B. 食生活 C. 人間関係 D. カルチャーションジョック E. その他

質問 19 クラブまたはサークルに参加していますか。

- A. はい クラブ・サークル名 _____ 参加理由 _____
B. いいえ 不参加理由 _____

質問 20 アルバイトをしていますか？

- A. はい その理由 _____
B. いいえ その理由 _____

質問 21 アルバイトがしたいですか。（複数回答可）

- A. はい A. お金のため B. 社会経験（けいけん）のため C. 日本語学習のため
D. 友達を作るため

- B. いいえ

人間関係

質問22 どのようにして友達ができましたか。

- A. 授業 B. クラブ・サークル C. アルバイト
D. 親友(しんゆう)の紹介(しょうかい) E. その他()

質問23 友達は何人ぐらいできましたか。

- A. 2人以下 B. 3~4人 C. 5~6人 D. 7~8人 E. 8人以上

質問24 山口大学の友達の中で、どの国の人が一番多いですか。

- A. 母国(ぼこく) B. 日本 C. 中国(ちゆうごく) D. 韓国(かんこく)
E. その他

質問25. 国際交流の行事(ぎょうじ)に参加(さんか)しましたか。

- A. 全然(ぜんぜん)参加(さんか)しない B. あまり参加(さんか)しない。 C. 時々参加(さんか)する
D. よく参加(さんか)する

質問26 他国の人と交流(かうりゅう)する時に、一番困(こまる)ることはなんですか。

- A. 言語(げんご)の差 B. 生活(せいかつ)習慣(じゆんかん)の差(さ) C. 文化(ぶんか)の差 D. 困(こまる)ることはない
E. その他

質問27 今(いま)の人間(にんげん)関係(かんけい)について満足(まんぞく)していますか。

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)していない C. ぶつう D. 満足 E. とても満足

旅行(りょこう)について

質問28 これまでどのくらい旅行(りょこう)をしましたか。

- A. 3回以下 B. 4~6回 C. 7~9回 D. 10回以上

質問29 日本のどこに一番(いちばん)行きたいですか?

- A. 東京(とうきょう) B. 北海道(ほっかいどう) C. 大阪(おおさか)
D. 京都(きょうと) その他

質問30 山口県(やまぐち)で一番(いちばん)行きたいところはどこですか。

- A. 岩国(いわくに) B. 萩(はぎ) C. 秋吉台(あきよしだい)
D. 下関(しもつけ) E. その他()

日本の留学生生活(りゅうがくせいせいかつ)について

質問31 国際交流(こくさいこうりゅうがく)会館(かいかん)について

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)ではない C. どちらとも言(い)えない D. 満足
E. とても満足

質問32 授業(じやうぎ)内容(りやうぎ)や先生(せんせい)の指導(しどう)について

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)ではない C. どちらとも言(い)えない D. 満足
E. とても満足

質問33 大学の事務(じむ)手続き(てつぎ) (じむてつぎ)について

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)ではない C. どちらとも言(い)えない D. 満足
E. とても満足

質問34 留学生(りゅうがくせい)に対する待遇(たいぐう)

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)ではない C. どちらとも言(い)えない D. 満足
E. とても満足

質問35 物価(ぶつか)水準(すいじゆん)について

- A. 不満 B. あまり満足(まんぞく)ではない C. どちらとも言(い)えない D. 満足
E. とても満足

質問36 最後に留学生(りゅうがくせい)生活(せいかつ)について自由に書いてください。

資料 2

チューターマニユアル Q & A (12の質問)

Q1. 「チューター制度」とはどのような制度ですか。

山口大学に在学する外国人留学生に対し、指導教員の指導のもとに大学が進んだ「チューター」が、個別の課外指導を行い留学生の学習・研究成果の向上を図る制度です。

留学生は、言葉・大学制度・生活習慣の相違から、勉強・研究上多くの困難を抱えています。チューターは、留学生と日常的に接触し、留学生の抱える問題点を出来るだけ早く知り、留学生の指導教員や国際センターの教員等と相談しながら留学生を援助していただきます。大きな問題が起きないよう日常的に援助する点で、チューター制度は大きな意義があります。

Q2. チューターになりたいのですが、何か資格が要りますか。

特別な資格は必要ではありません。留学生の教育指導については、それぞれの指導教員が責任を持っています。原則として、①留学生の専攻する分野であること②熱意や適性があることが重要です。

Q3. 対象になる留学生はどんな学生ですか。

山口大学に在籍する学部及び大学院留学生が対象です。学部の留学生は最初の2年間、大学院の留学生は渡日後最初の1年間です。つまり、日本に慣れていない留学生です。日本語・日本文化研修留学生（日研究生）はチューターの対象になりません。

Q4. 期間と時間数はどのくらいですか。

チューター実施期間は、基本的には半年か1年です。ただし、学部留学生については、2年目そのまま続けられる場合がありますので、指導教員に相談していただきます。実施時間は、1回2時間程度とし、年間80時間、半年40時間が標準です。

Q5. チューターオリエンテーションはいつありますか。

4月と10月に開催されます。各学部の留学生係から連絡がありますから、必ず参加してください。チューターの心得や提出書類などについて説明されます。わからないことは何でも遠慮なく質問してください。

Q6. 「実施計画書」と「実施報告書」はどのように書くのですか。

チューターは、担当する留学生在が決まったら、出来るだけ早く留学生と連絡を取り、スケジュール等についてきちんと話しあって、「実施計画書」を作成してください。留学生在が求めていることや援助して欲しいことを具体的に聞いてください。「実施計画書」は各学部の留學生担当係に提出してください。

「実施報告書」には実施時間数（開始時間と終了時間）を正確に記録し、実施内容を簡潔に記入してください。チューターと留学生の印またはサインが必要です。1ヶ月分をまとめ、指導教員の承認印をもらい、翌月初めには前月分の「実施報告書」を各学部の留學生担当係に提出してください。提出された報告書に基づき、謝金が支払われます。開始時間と終了時間を計り忘れないでください。チューター謝金は1時間1,000円程度です。

Q7. チューターの仕事内容はどのようなものですか。

大きく分けて4つの仕事があります。

① 日本語支援

留學生が最も期待して支援です。日本語学習の速度にはかなり大きな個人差があります。学習者のレベルに合わせて支援してください。日本語による専門の講義やゼミでの発表・討論、レポートの作成等に悩んでいる留學生が少なくありません。

② 専門分野についての援助

担当留學生の専門の学習・研究がスムーズに進むように援助してください。留學生が大学院受験希望者には、過去の問題や、どのような学習方法が効果的なのかなどの助言をしてください。ただし、入試条件（日本留学試験の受験を課しているかどうか等）は変更されることがありますから、必ず指導教員から説明してもらおうようにしてください。

③ 事務的な事柄についての援助

大学で勉学を続けるためには、種々の事務的な手続きが必要でです。（奨学金の申請、授業料減免の申請、宿舍の申込、医療費補助申請など）

日本の大学のシステムがわからずに、掲示を見落したり、手続きに不備があると大変な不利益を被ります。留學生がこのような手続きを一つ一つこなしていきながら進んでいくように助けてください。学内の掲示板のお知らせについても留學生に周知してください。

④ 生活上の援助

- 山口に来たばかりの留学生には、次のような援助が必要です。
- * 外国人登録と国民健康保険への加入手続き (市役所)
 - * 銀行・郵便局・入国管理事務所での必要な手続き
 - * アパートを探する場合の援助・・・山口大学生協がアパートの斡旋窓口になっています。留学生が希望する物件を探し、一緒に見に行くといいでしょう。
 - * 国際交流会館・寮・アパートでの生活方法の説明
 - ・電気、ガス、水道、電話等の契約、支払い方法など
 - ・台所や風呂の使い方、ゴミの出し方
 - ・電話(市内、市外、国際)のかけ方
 - ・日常的な買い物をする店や近くの飲食店など

08. 留学生に携帯電話の保証人やアパートの保証人を頼まれた時、断ってもいいでしょうか。

いいでしょうか。

チューターは学生ですから保証人は引き受けられないので、引き受けなくていいです。また、お金の貸し借りもやめてください。私費留学生の多くは、常に経済的な問題をかかえています。担当の留学生が、経済的な困難におちいった場合、指導教員や留学生担当係等に連絡して、解決の方法を相談してください。

09. 留学生にアルバイトを紹介して欲しいと頼まれた時、紹介してもいいでしょうか。

留学生がアルバイトをする場合は、「資格外活動許可」の手続きが必要です。各学部留学生担当係に申し出てなければなりません。

- ① 正規性(学部生・大学院生)と研究生は、週28時間以内
 - ② 職講師(日研生等)、日本語研修生、日韓予備教育生は、週14時間以内
- ただし、春季・夏季・冬季休暇期間中は②とともに、1日8時間以内です。
また、風俗営業及び風俗関連事業所(パブ、スナック、パチンコ店など)でのアルバイトは禁止されています。問題を感じたら、指導教員や留学生担当係に相談してください。

010. チューターが頼められない時、どうしたらいいでしょうか。

個人的な理由もしくは留学生との人間関係がうまくいかないなど、チューターを続けることが困難な場合は辞退することが可能です。その場合は、指導教員または各学部留学生担当係や国際

センター教員に相談してください。

011. 留学生の個人的な相談内容についてどのように解決したらいいでしょうか。

留学生が抱える問題は多種多様であり、簡単に解決できないことが往々にしてあります。留学生の様子がおかしい時、体調が悪そうなど、事故に遭遇した時、アルバイト先でのトラブルなどに関して相談された場合は、速やかに指導教員、各学部留学生担当係、国際センター教員、保健管理センター、学生相談所、学生何でも相談窓口などに一緒に行き、相談してください。上記以外の所では、留学生の個人情報の秘密保持に充分配慮してください。

012. 宗教や文化の違いをどう捉えたらいいでしょうか。

「留学生が時間を守ってくれない」「食事には勝つても行かない」等、留学生との人間関係をうまく築けない場合もあるでしょう。そのような場合は遠慮せずに、お互い話し合うことが大切です。また、留学生が異性の場合は誤解を避けるため、留学生の居室で会うことは控えるようにしましょう。

留学生の思想や宗教を尊重する気持ちが大切です。例えば、イスラム教徒の場合は「肉類を食べてはいけません」「お酒を飲むてはいけません」等の制限があります。また、お祈りの時間も決まっていますので、時間を設定する場合は充分配慮してください。

日本人特有な表現形式(曖昧な言葉や表現)では真意が伝わりませんので、はっきり約束事を決め、わかりやすい言葉で説明してください。

対応方法がわからない場合は、一人で悩まないで適切な相談窓口を利用してください。

チューターの皆さんへ**

留学生の良き友達になってください。何でも遠慮せずに話し合うことが大切です。留学生から相談された内容を一人で解決しようとすると大変ですから、常に指導教員、各学部の留学生担当係、国際センターの教員に遠慮なく相談してください。留学生の友達が増えるようにしてください。担当留学生の国の文化・生活習慣などを習い、豊かな国際感覚を身に付け、チューター活動を通じて有意義な大学生生活を送ってください。

問い合わせ先

山口大学留学生センター 杉原道子
TEL 083-933-5985
E-mail michikos@yamaguchi-u.ac.jp

9. チューター制度をご利用ください。

- ①ポランテニア精神が豊かで、留学生との相互学習意欲の高い学生をチューターに選んでください。研究室に適任者が見つからない場合は、広く学部ごとに公募していただくのも良いと思います。
- ②国際センターまたは学部内で行われるチューターオリエンテーションに参加させ、チューターの役割について認識させてください。
- ③チューター報告書を毎月チェックしていただき、チューターの役割を遂行しているかを確かめ、留学生とチューター双方の教育・指導を行ってください。継続が難しい場合は適宜チューターを交替させてください。

10. 留学生の宗教・思想・信条を尊重してください。

- ①留学生の宗教・思想・信条の自由を尊重し、それらを侵害する発言や行動はとらないようにお願いします。例えば、イスラム教徒の学生の食事の制限やお祈りの時間等についてご理解ください。
- ②留学生は、日本と異なるさまざまな社会的、政治的、文化的背景をもっていますので、政治的な発言にもご留意ください。

問い合わせ先

山口大学留学生センター 杉原道子
TEL 083-933-5985
E-mail michikos@yamaguchi-u.ac.jp

中国語初級 b の学生授業評価について

—受講生アンケートの分析—

田 梅

要旨

山口大学では1999年度後期より、共通教育の学生授業評価が施されている。しかし、共通教育の学生授業評価項目には含まれていないが、関心のある事項が筆者には存在する。例えば、受講生がこの授業を履修する動機は何か、受講態度は積極的か、この科目に興味と関心を持っているか、採用している教科書に満足しているかなどは、筆者の担当している授業が選択科目であることから、特に興味のある事項である。そこで、上記の点についての自主的なアンケートを実施し、その結果を分析したところ、幾つかの問題点と今後の課題が明らかになった。

キーワード

初級中国語、履修理由と動機、受講態度、興味と関心、学習目標

1. はじめに

「中国語初級 b」は初級外国語として5年前に開講された。人気のある選択必修科目とは言えないが、履修者数は多くなる一方である。学生授業評価も毎学期実施している。

筆者は大学からフィードバックされたアンケート結果以外に、それまで授業中に気になっていた点、この授業に対する思いなど、受講生の生の声を聞き、把握する必要性を感じた。また、学生たちの各回答の間に何か因果関連があるかを明確にしたいと考えた。そこで、人文学部と共通教育で実施されている学生授業評価（アンケート）を参照し、筆者の担当する「中国語初級 b」クラスにアンケート調査を行った。

「中国語初級 b」クラスは週一回90分間の選択必修科目であり、前期が「中国語初級 b 1」、後期が「中国語初級 b 2」という授業科目名である。

2. アンケートの実施

2.1 質問項目

本アンケートの質問は19項目（アンケート内容は添付資料参照）である。内容は中国語レベル、この授業に参加する動機と態度、授業内容に対する評価、教科書の内容についての感想、及び成績の評定などである。

アンケート回答項目は具体的数値を回答する学習時間数や出席率以外に、複数の選択肢から該当するものを選ぶ項目が多い。またアンケートの回答選択肢としてよく見られる「どちらとも言えない」という項目は今回敢えて設けなかった。理由は「どちらとも言えない」という回答は肯定的な評価と否定的な評価のどちらに属するかが曖昧で判断できないからである。

2.2 アンケートの対象者

アンケート対象者は筆者の担当している4つの「中国語初級 b 2」クラスの受講生であり、学部は経済学部、人文学部、工学部である。

後期「初級 b 2」クラスを受講登録者数99名の内、アンケート実施当日の出席者数は96

名であった。学部と性別は表1の通りである。経済学部の学生が一番多く、女子学生より男子学生の方が多い。

表1 アンケート回答人数

学部	男性	女性	合計
経済学部	48	28	76
人文学部	3	9	12
工学部	5	0	5
無回	3	0	3
合計	59	37	96

2.3 アンケート実施時間

アンケート実施日はクラスの授業日によって、11月26日、12月1日、12月2日の三日間で、それぞれ授業の終了前15分間で実施した。

2.4 回収率

回収されたアンケートは96枚であるが、3箇所以上無回答の用紙は無効と処理した結果、有効回答枚数は94枚であった。この数字は受講登録者数の94.9%を占めており、結果の信用性も高いと言える。

3. アンケートの結果と分析

以下、アンケートの質問の順にその結果を分析する。

3.1 この授業を受ける前の中国語の学習歴

アンケート質問の1番目は受講生がこの「中国語初級b」を受講する前の中国語の学習歴を調査したものである。表2のとおり、「全くない」の学生が91名、96.8%を占める。以前習ったことのある2人は再履修の学生である。中国に旅行したことのある1人は3日間だけで、旅行する前に特に中国語を勉強したわけではなかった。このことから受講生のスタートラインは皆同じと言える。(前期中国の北京で10ヶ月留学した学生1人が単位の関

係でこのクラスに入ったが、後期は履修しなかった。)

表2 受講する前の中国語の学習経験

中国語レベル	人数	%
以前習ったことがある	2	2.1
留学した事がある	0	0
全くない	91	96.8
中国に旅行したことがある	1	1.1
合計	94	100

3.2 現在履修している中国語科目

現在1年生向けに開設されている中国語クラスは「中国語初級a・b」と「中国語入門」、「中国会話」の4つである(表3)。

表3 現在履修している中国語科目

履修している科目	人数	%
中国語 初級a	82	87.2
中国語 初級b	94	100
中国語 入門	0	0
中国語 会話	1	1.1
その他	0	0

初級外国語の「中国語初級a」クラスも週一回90分間の選択必修科目である。担当しているクラスの87.2%の学生が「中国語初級a・b」両科目とも履修している。「初級a・b」は本校教師陣により出版されたテキストを採用している。「初級a」は文型・表現編で、原則的に日本人教師が担当し、「初級b」はコミュニケーション篇で、中国語のネイティブ教師が担当している。「初級a, b」両科目で使用しているテキストの単語、文法、難易度はほぼ一致するように工夫されている。このような事情から、受講生のほとんどが「初級a」、「初級b」共に受講している。

3.3 中国語授業を受講する動機

初級外国語として、ドイツ語、フランス語、中国語、ハングルが同時に開設されているが、その中からなぜ中国語を選択したのか、その動機について、8つの選択肢を用意した。その中から該当するものを2つ選ぶよう求めた結果、96人中87人(92.6%)が2つの項目を選んだ。その結果は表4の通りである。

表4 中国語授業を受講する動機 (87人)

順位	受講する動機	人数	%
2	先輩や友人に履修を勧められたから	46	52.9
7	専門分野にとって履修することが望ましいから	6	6.9
1	単位取得の関係で、履修する必要があったから	50	57.5
4	中国に以前から関心を持っていたから	24	27.6
3	中国語に漢字があって、勉強しやすいから	25	28.7
6	中国人の友達がいるから	10	11.5
8	中国の歴史、小説、漫画などを読んだことがあったから	1	1.1
5	特別な理由はなくただなんとなく	12	13.8

動機についての1位は「3. 単位取得の関係で、履修する必要があったから」は57.5%で過半数の者がこれを選択した。2位は「1. 先輩や友人に履修を勧められたから」で、これも52.9%と過半数を占める。3位は「5. 中国語に漢字があって、勉強しやすいから」で28.7%、4位は「4. 中国に以前から関心を持っていたから」。5位は「8. 特別な理由はなくただなんとなく」で13.8%、6位の「6. 中国人の友達がいるから」11.5%までが2桁の割合で

ある。

受講動機1位の「3. 単位取得の関係で」と3位の「5. 勉強しやすいから」と5位の「8. ただなんとなく」は、いずれも積極的な学習動機とは言えない。1位の「3. 単位取得の関係で」は100%単位を取るためであり、3位の「5. 勉強しやすいから」もやはり発想は単位を取り易いからということではないか。

5位「8. ただなんとなく」は学習する目的が理解できないが、これもやはり単位数の取得のためであろうと思われる。

それに対して、7位の「2. 専門分野にとって履修することが望ましいから」6.9%及び6人ではあるが、8位の「7. 中国の歴史、小説、漫画などを読んだことがあったから」はある意味、積極的な動機だと思う。

4位の「4. 関心を持っていたから」を選んだ24名の学生は、一年間の中国語の学習を通じて、受講する前に持っている興味に加えて、中国への関心が更に深くなったと思う。

6位の「6. 中国人の友達がいる」という理由で受講する11.5%の10名は中国語を勉強して、中国人との交流を深めようとしており、インターナショナルな目的意識を持っているとも言える。

46人(52.9%)が2位の「1. 先輩や友人の勧めから」を選んだが、先輩、友人の勧める理由は不明である。消極的な理由によるものか、積極的な理由によるものか、分析した結果は表23のとおりである。

一つの動機だけを選択した7人は表4に含まないが、そのうち3人が「3. 単位取得の関係で、履修する必要があったから」を選び、残り3人が「8. 特別な理由はなくただなんとなく」を、1人が「5. 中国語に漢字があって、勉強しやすいから」をそれぞれ選んだ。

3.4 出席率

「この授業にどれぐらい出席したか」という設問には選択肢が5つあるが、4番、5番を

選択した者は一人もいなかった。結果は表5に示す。72.3%の受講生が90%以上出席した。

出席の取り方は点呼によるものではなく、学生に質問したり、朗読・板書をさせたりなど1回の授業時間内に、全員に発表の機会を与えることで出欠をチェックした。同時に授業中の成績もチェックできた。この授業に4回欠席したら、単位は取れない。3回なら成績が1段階と落とされる(優→良, 良→可)。出欠の状況が成績に反映されている結果、多くの学生が100%出席している。また、欠席がちな者はアンケート実施日も欠席であった。

表5 この授業にどれぐらい出席

出席率	人数	%
90% 以上	68	72.3
80 ~ 90%	18	19.1
60 ~ 80%	8	8.5
40 ~ 60%	0	0
40% 未満	0	0

出席率は理想的だと言える。しかし、出席はしているものの、真剣に授業に臨んでいるとは限らない。質問された時、「何の問題?」、「どのページ?」と隣の学生に尋ねる者もいれば、「すみませんが、もう一度……」と小さな声で尋ねる学生や、こっそり自動車学校のテキストを読んでいる者もいる。

3.5 授業外の勉強

授業以外の勉強時間について、筆者は1授業時限当たり1時間半、少なくとも1時間程度の授業外の予習、復習の学習が望ましいと考えていたが、結果は期待通りとはいかなかった、表6に示す。52.1%の受講生が5番の30分未満を選んだ。

表6 授業以外の勉強

授業外の勉強時間	人数	%
3時間 またそれ以上	4	4.3
2時間 程度	4	4.3
1時間 程度	11	11.7
30~50分未満	26	27.7
30分 未満	49	52.1

外国語という科目は授業中に習った内容を、繰り返し復習しなければ身につけることができないし、自分のものにはならない。理想的な外国語の自習時間は1:2とされている。つまり、1時間の授業に対しては、予習・復習を2時間しなければならないのである。

望ましい「1. 3時間またそれ以上」と「2. 2時間程度」を選択した者は合わせて8人、8.6%である。少なくともはあるが、宿題を真面目にし、テキストの余白にメモをしたり、ノートをきちんととっている学生もいる。

また「3. 1時間程度」の授業外の勉強する者も11.7%存在する。

3.6 授業内容の理解度

授業内容が理解できたかどうか6番目の設問である(表7)。選択肢は4つである。

表7 授業内容の理解度

授業内容を理解した	人数	%
そう思う	13	13.8
ややそう思う	65	69.1
あまりそう思わない	13	13.8
そう思わない	3	3.2

答えは「2. ややそう思う」にかなり集中していた。「1. そう思う」と「2. ややそう思う」両項目を選んだ人数を合わせると、82.9%に達する。これは満足な結果である。しかし、理解できたとする基準は人それぞれ違うので、テストなどで判断する実際の理解度とは合致

しない可能性もある。

毎回授業中「分からないところがありますか」、「質問がありますか」と何回も尋ねるが、みんなおとなしく、全員何も言わずに、全く反応がない。

理解できないのは、共通教育の学生授業評価の「学生の疑問や質問への対応は充分でしたか」という質問に毎回「そう思わない」、「あまりそう思わない」、「どちらともいえない」を選ぶ学生がいるのだが、そもそも疑問、質問を出さないのでは、対応のしようがない。

しかし、学生たちが互いに会話の練習をする際、筆者が教室内を回っていると、時には質問も受ける。授業に関する感想に「生徒が質問しやすいよう、教室内をまわってくださったのは良かったと思います。ありがとうございました。」と書いた者がいた。他の学生の前で質問をするのは苦手な学生が多いと思われる。

3.7 学習目標の達成度

学習目標を達成したかどうかを7番目の問題である。選択肢は4つ。選択結果は表8の通りである。

表8 学習目標を達成したか

学習目標を達成した	人数	%
そう思う	6	6.4
ややそう思う	58	61.7
あまりそう思わない	28	29.8
そう思わない	2	2.1

シラバスに記載された授業の一般目標は、前期に発音練習と表現学習を積み重ね、中国語の発音、アクセント、基本的な表現を習得し、簡単な日常会話が可能な程度の中国語コミュニケーション能力を養成することを目指す。また中国事情や中国文化の紹介を通して、中国の現状もある程度理解してほしいという希望もある。後期は更に初級段階で必要な表

現を学習し、言葉の運用能力の向上を図る。

「基本的な表現、簡単な日常会話」という目標は、勉強する気があれば、決して到達できない目標ではないと思う。

「2. ややそう思う」が最も多く、61.7%を占める。「1. そう思う」と「3. あまりそう思わない」を選択した人はどちらも13.8%である。少数ではあるが、2.1%の学生は「4. そう思わない」を選んだ。

3.8 中国への認識、理解、興味の変化

設問の8番目は「この授業を受けて中国への認識、理解、興味などに変化がありましたか」である。受講生には中国の現状を理解してもらいたいし、中国語の勉強に対しても興味をもってほしい。そこで、テキストの内容を教えると同時に、毎回授業中のちょっとした時間を利用して、中国事情や中国文化に関するDVDやビデオテープを見せながら、中国を紹介することをした。その効果は、表9の結果により明らかになった。

表9 中国への認識、理解、興味の変化

中国への認識、理解、興味	人数	%
広がったり深まったりした	28	29.8
部分的に興味を持つようになった	54	57.4
受講前より興味が薄れた	1	1.1
受講前よりとくに変化はない	11	11.7

「2. 部分的に興味を持つようになった」という項目が1位で57.4%になった。2位の「1. 広がったり深まったりした」と合わせると87.2%を占める。しかし、「4. 受講前よりとくに変化はない」を選んだ者が11.7%、11人であった。

1人ではあるが、「3. 受講前より興味が薄れた」を選んだ学生もいた。おそらく中国人の筆者と若い日本人学生の視線、考え、趣味、関心などに相違があったのだろう。

3.9 中国語への興味の変化

今勉強している中国語について受講生の感想はどうか。興味はあるのか、受講前と現在を比べて変化があるのか。表9と同じ選択肢で中国語への興味について質問した。結果は表10の通りである。

表10 受講して中国語への興味の変化

中国語への興味の変化	人数	%
広がったり深まったりした	34	36.2
部分的に興味を持つようになった	52	55.3
受講前より興味が薄れた	0	0
受講前よりとくに変化はない	8	8.5

「中国語への興味の変化」と「中国への認識、理解、興味の変化」の回答結果は大体同じで、「2.部分的に興味を持つようになった」が55.3%を占め、1番多かった。「1.広がったり深まったりした」は2位で36.2%であり、「3.受講前より興味が薄れた」を選んだ者はいなかったものの、「4.受講前よりとくに変化はない」という項目は8人が選択、8.5%である。つまり、この8人の受講生にとっては「初級b」の授業を受け、毎週中国語を勉強して、中国事情や中国文化の紹介を見たり、聞いたりしても、中国語に対する興味には何の変化も見られなかったということである。これについて、後の3.14の部分にも検討した。

3.10.1 この授業の良かった点

「この授業を受けて良かったと思うところをいくつでも選んでください」と「この授業を受けて不満を感じたことをいくつでも選んでください」という複数回答できる10、11番の設問には6つの選択肢がある。これは受講生の生の声を聞き、来年度の授業に生かすための設問である。表11、12がその結果である。

「良かった」という項目の1位は「2.中国への認識、理解が深まった」で、59.6%である。

1位のわけは、おそらくその国の言葉を勉強する中でその国に対しての関心が深まったためであろう。

2位は「1.難易度が適切だった」の54.3%である。中国語初級「a」、「b」に採用している教科書がセットになっており、2つの授業で練習も、説明も繰り返し行うことにより、学生も理解しやすかったのだろう。

表11 この授業の良かったと思うところ

この授業の良かったところ	人数	%
難易度が適切だった	51	54.3
中国への認識、理解が深まった	56	59.6
授業の雰囲気が好き	22	23.4
ビデオが面白い	12	12.8
先生が丁寧に教えてくれた	47	50.0
良かったと思うことは何もない	4	4.3
無回答	1	1.1

「5.先生が丁寧に教えてくれた」の選択肢は3位で50.0%だった。中国語初級「b」は中国人教官の指導による授業である。「この授業では、できるだけ中国語による指導を行う。」とシラバスには記載されてある。

筆者の担当しているクラスでは教室用語以外、日本語で話すことが多かった。中国語では学生が理解できず、日本語では筆者の日本語レベルが低いために、学生が分かりにくいところもあろう。そのことが心配でもあったので、授業内容は特に工夫した。「とても熱心に指導してもらえて、すごく充実した授業を受けられたと思います」という学生の声もあるが、「5.先生が丁寧に教えてくれた」を選択したのは50.0%ではまだ充分とは言えない。

「3.授業の雰囲気が好き」を選んだ者が22名、23.4%であった。担当している4つのクラスでは私語等で授業が乱されることはほとんどない。むしろおとなしく、質問に答える声も聞こえないほど元気がないクラスである。

「やる気のない人がいると、授業が進まず邪魔だった。」という学生の意見もあった。授業の雰囲気を活発にして、集中力も高めるために、隣同士の会話練習も頻繁に行い、5、6人の班に分けて問題文を作ったり、翻訳をチェックしたりなどもしたが、教室が沈んだムードになることもあり、学生たちはもっと活発に授業に参加してもらいたい。

5位は「4. ビデオが面白い」である。中国事情や中国文化を紹介する一方で、比較的無味乾燥な発音練習の気分転換や頭の中をリフレッシュするために、中国の観光地、少数民族等を紹介する内容のビデオを何回か見せた。ビデオの内容に無関心なのか、中国のことに無関心なのかは分からないが、「4. ビデオが面白い」を選んだ人は12.8%に止まった。しかし「中国に関するビデオを見たので、中国に対して興味が持てました。」とか「毎回のDVDによって、今まで以上に中国というものが身近に感じられるようになった。」という学生の記述もあった。

その中で厳しかったのは「6. 良かったと思うことは何もない」を選択した者が4人(4.3%)いたことである。この授業を全面的に否定されたようであり、その4人の気持ちは分からない。

3.10.2 この授業の不満な点

「この授業の良かったところ」に対して「この授業を受けて不満に感じたこと」の質問も作った。結果は表12の統計である。

複数回答できる選択肢の中で、「6. 不満に感じたことは何もない」を選んだ受講生が68.1%、1位であった。「2. 内容が簡単すぎる」の3.2%に比べて、「1. 内容が難しすぎる」と思う学生が5分の1の20.2%を占めた。学生本人にとっては易しすぎるより、レベルに応じて適度な難易度であった方が、勉強する気になるのではないか。「少し難しかったけど、勉強する気になったので良かったと思う」、「前期よりも

表12 この授業を受けて不満に感じたこと

この授業に不満なところ	人数	%
内容が難しすぎる	19	20.2
内容が簡単すぎる	3	3.2
この授業がつまらない	4	4.3
練習、質問に充分対応してくれなかった	3	3.2
先生の指導が不適當だった	2	2.1
不満に感じたことは何もない	64	68.1
無回答	4	4.3

難しくなって、でも少し実践的になったので、難しかったけど、がんばろうと思った。」という学生の声もあった。

「3. この授業がつまらない」を選んだのが3人、3.2%と「無回答」を選んだ学生が4人(4.3%)であった。「無回答」なら選択肢以外に何か不満があるに違いない、無言の抵抗を感じた。しかし、何が不満なのか、記述欄は空白のままであった。そのほか、「4. 練習、質問に充分対応してくれなかった」を選んだのは3人、「5. 先生の指導が不適當だった」は2人であった。いずれも少数数ではあるが、この「5、4、3、6」項目を選択した人は合わせて12人になった。いつも不満を持って授業に参加していた学生には、授業自体が辛かったかもしれない。

3.11 この授業に対する満足度

この授業に対して表12の「不満」、表11の「良かった」の質問は具体的な選択肢から選ぶことから、或いは選択肢に回答者の意見が含まれていなかったことも考えられる。そこで、13番の設問「この授業はあなたにとって満足のいくものでしたか」を作った。回答は表13の通りである。

表13 この授業は満足のいくものか

項目	人数	%
そう思う	29	30.9
ややそう思う	57	60.6
あまりそう思わない	7	7.4
そう思わない	1	1.1

「2. ややそう思う」を選択した受講生は半分以上で60.6%, 「1. そう思う」の人が30.9%。これら二つの和が91.5%である。「3. あまりそう思わない」が7人, 「4. そう思わない」が1人であった。「そう思う」と「ややそう思う」両項目で91.5%を占める。

3.12 教科書の満足度

いいテキストがあれば、授業も順調に進める。14番の設問は教科書の内容と構造に関する問題である。「初級b」クラスに使っているテキストは白帝社の「中国語スタンダードコミュニケーション篇」である。筆者もこのテキストの構成、作成に関わった者の一人である。今まで4年間(正式出版2006年)連続して使用したので、「初級b」の授業を担当する教師達は既にこのテキストに慣れたようである。受講生の反応は表14のとおりである。

表14 教科書の内容、構造

項目	人数	%
良い	34	36.2
やや良い	54	57.4
あまり良くない	6	6.4
良くない	0	0

上記に示したように、「2. やや良い」が57.4%で1位であり、「1. 良い」が2位という結果になった。「4. 良くない」を選択した学生はいない。「3. あまり良くない」の選択率が6.4%であった。しかし、初めて出会う中国語のテキストであるので、学生にとってその内容につい

での比較は難しい。今後、「初級b」の授業を担当する教師たちにも教科書に関するアンケート調査をやってみよう。

3.13 授業の進度について

「初級b」のシラバスのメッセージ欄に授業内容の難易度の他に、その進度について、「シラバスはすべて予定であり、学習状況により調整することがある。」とシラバスに記載されている。

シラバスは教員と学生との契約書であり、教員はシラバスを守る義務があると言われるが、シラバスは新学期が始まる以前の経験、実践によって定められたものである。したがって、その年度を受講生、或いはクラスによって、能力・レベル等が違う。そういったことから、完全にシラバスの通りには授業を進められないこともある。そこで、学生の様子を見ながらシラバスを調節しなければならない。

状況によってはシラバスより早いこともある、また遅いこともある。学生の反応は表15の通りである。

表15 この授業の進み具合

項目	人数	%
速い	16	17
ちょうど良い	78	83
ちょっと遅い	0	0
遅い	0	0

「2. ちょうどいい」が83%である。授業の進み具合は受講生に合っていたのだろう。「1. 速い」を選んだ16人のうちに11名が同時に表12の「1. 内容が難しすぎる」を選んでいった。速いので難しいと思ったのか、難しいので速いと思ったのかはわからないが、相関関係はあるだろう。しかし、現在のペースで特に問題がないことがわかった。

3.14 授業の内容について

授業の組み立て、内容はいいか、興味はあるか。「授業の内容をどう思うか」というのが15番の設問で、選択肢は4つである。表16。

表16 授業の内容について

項目	人数	%
興味がある	29	30.9
ちょっと興味がある	61	64.9
つまらない	3	3.2
その他	1	1.1

1位は「2. ちょっと興味がある」で64.9%、「1. 興味がある」を選んだのは29人で、30.9%。「3. つまらない」と思う学生が3人、3.2%である。「つまらない」と思う学生から「内容は悪くないけれど面白くない」という意見であった。

しかし一方では、「1年間、中国語を勉強してみて、少し中国語が分かるようになり、中国に興味を持ったので、いつか行ってみたいです。」という声もあった。

3.15 中国文化の紹介について

中国へ関心を持ってもらうために、ビデオを見せる以外に自分の20年以上の中国の大学での仕事の体験（例えば、大学生たちの勉強、大学生寮、友達関係、就職などについて）を話したり、収集した資料や書籍などを利用して、中国のことを紹介したりした。これらに対する受講生の反応はどうか。設問の17番は「授業中の中国、中国語文化についての紹介はどうでしたか」というもので、結果は表17の通りである。

表17中国、中国語文化についての紹介

中国、中国語文化の紹介	人数	%
多すぎる	1	1.1
ちょうど良い	57	60.6
足りない	32	34.0
つまらない	3	3.2
その他	1	1.1

「2. ちょうど良い」と答えた者は60.6%で、1番多かった。学生からは以下のような声もあった。

「中国に関するビデオを見ることができて、勉強になりました。」「毎回のDVDによって、今まで以上に中国というものが身近に感じられるようになった。」「たまにある中国雑学が良かったです。」「授業の前説がよかったです。」「中国語楽しかったです。ビデオとか切手とかさまざまな本当の中国にふれることができたのでよかったです。」

「3. 足りない」を選んだ者が34.0%もあったのは嬉しかった。「中国語の勉強をし始める前までは、テレビや新聞に書かれていることを鵜のみにしていた部分がありましたが、授業を受ける中で、中国のいいところ・美しいところをたくさん知れて、中国に興味をもちました。」という記述もあった。

これに対して全体に占める割合は少なかったが、「1. 多すぎる」が1人、「4. つまらない」も3.2%あった。何か抵抗感があるのかもしれない。けれども、やはり多くの学生の期待もあるため、今後も紹介するつもりである。

3.16 この授業に対するの評価

学校では普通、教師が学生に点数をつけるが、もし、学生たちが教師を採点したらどうであろう。18番は「この授業の全体的な評価はどうですか」という設問である。あえて「秀」という選択肢は設けず、「優、良、可、不可」4つの選択肢とした。結果は以下の表18の通

りである。

表18 授業の総体的な評価

授業の総体的な評価	人数	%
優	33	35.1
良	45	47.9
可	15	16.0
不可	0	0
無回答	1	1.1

「1. 優」を選んだ人が31名、35.1%であり、1位が「2. 良」で、47.9%である。合格の「3. 可」は3位16%である。概ねに「良」の授業と言える。無回答が一名あった。

3.17 授業の参加態度

もう一つ非常に興味を持ったのは、受講生はどんな態度でこの授業を受けているのかということである。表19は「あなたのこの授業に参加する態度はどうでしたか」である。

表19 この授業に参加する態度

授業の参加態度	人数	%
積極的	13	13.8
やや積極的	46	48.9
やや消極的	32	34.0
やむをえず	3	3.2

1位は「やや」の付いた「2. やや積極的」48.9%であった。2位の「1. 積極的」の13.8%と合わせると62.7%に上り、受講態度は全体的には積極的だと思う。

しかし、同時に「3. やや消極的」を選んだ34.0%の32人を無視できない。一つの教室で3分の1の学生が「やや消極的な態度」で授業を受ければ、クラス全体のムードに影響する。更には3.2%である3人が「4. やむを得ず」という態度で授業に臨んでいる。

ここで「4. やむを得ず」を選んだ3人の他の設問に対する回答も分析してみた。合わせて6つの設問に3人は同じように回答していた(表20)。

表20. 「やむを得ず」を選択した人

項目	選択肢	人数
三. 受講動機	3. 単位取得のため	3
五. 授業外の勉強	5. 30分未満	3
九. 中国語への興味の変化	4. 授業前と特に変化ない	3
十. この授業の良かったこと	6. 良かったことは何もない	3
十七. 中国, 中国文化の紹介	2. ちょうど良い	3
十八. この授業の評価	3. 可	3

3.18 自己採点

最後に1年近く中国語を勉強した結果を自己採点してもらった。その結果が表21である。

表21 自己採点した結果

採点した結果	人数	%
秀	6	6.4
優	43	45.7
良	27	28.7
可	16	17.0
不可	1	1.1
無回答	1	1.1

「2. 優」の評価をした者が一番多く、45.7%を占める。「3. 良」は2位、28.7%である。3位は「4. 可」で、16人。「1. 秀」は6人で、6.4%である。「秀・優」と自己評価した者は52.1%と過半数を占めた。その中で自らを「5. 不可」とした学生も一人いた。

アンケート用紙の冒頭に「前期の採点：秀、優、良、可、不可」の選択肢も設けた。前期の実際の成績評価と、このアンケートでの学

生の後期の自己評価を比較したものが表22である。

表22 前期の採点と後期自己採点の比較

採点の段階	前期採点	%	後期評価	%
秀	21	22.3	6	6.4
優	34	36.2	43	45.7
良	25	26.6	27	28.7
可	9	9.6	16	17.0
不可	0	0	1	1.1
未回答	5	5.3	1	1.1

実際の成績評価と学生の自己評価では、「秀」の人数が減少しているが、「優」は増えた。「良」のパーセンテージは大体同じである。

前期の採点の質問について、「2.優」にも「3.良」にも両方とも「○」をつけて、同時にその直ぐ傍に大きな「?」をつけていた人もいたので、それは未回答の類に分類した。アンケートを出す際に前期の自分の成績を覚えておらず、筆者に尋ねてくる学生もいたので、そこで、学生の回答した前期の成績は実際とは異なるところもあるかもしれない。

未回答の5人も自分の前期の成績を忘れたのか、或いは「不可」であったのかはわからないが、実際は前期に不可が2名いた。

以上のことから、中国人学生の方が日本人学生より点数を重視しているように感じた。中国では学生同士が主に点数について競い合う。「分、分、学生的命根。(点数が学生の命である。)」中国にはこんな有名な言葉もある。しかし、一方で最近では「60分万歳！(60点なら大満足。)」という目標を持っている大学生ももちろん存在する。

中国の大学では、返済不要の政府奨学金をもらえるかどうかは成績によって決まる。成績優秀な大学生は無試験で「保送生」として推薦され大学院に入学できる。公費交換留学生の場合も、希望者が多いため試験の成績順

で決まる。「僧多粥少(娘一人に婿八人)」という状態であれば、とにかく成績が優先され、就職も成績が重視される。そのため、中国では点数のために勉強する大学生が多く、点数の奴隷と言われる程である。したがって、アンケートに答えた受講生のように、自分の成績を忘れてしまった、成績が分からなかったというようなことは中国では有り得ない。それに比べると日本の学生はちょっと鷹揚に構えているようにも思える。

4 まとめ

アンケート調査の結果、分析から幾つかの問題点が明らかになったが、筆者はこれらの学生の声をできるだけフィードバックして質の高い授業にしたいと考えている。

4.1 授業外の学習時間と自主的な勉強

山口大学の授業評価が実施されることになって以来、毎回のアンケートに授業外の学習時間についての質問があるが、授業外学習の必然性、重要性は言うまでもない。特に初級中国語の段階では基礎を養成するために、授業外での予習、復習、宿題などが欠かせない。試験勉強だけでは力はつかない。

今回のアンケートからは、授業外学習の不足が一目瞭然であった。「30分未満」は52.1%、半分強であったが、仮に、「15分未満」、「授業以外に勉強しない」という選択肢も用意していれば、おそらくそれを選んだ者も多かっただろう。このような学習態度を持っている受講生が「この授業が難しい」とか「授業の内容が理解できない」とか「進み方が速い」などと意見を述べても、それは当然のことであろう。

「初級b」のテキストを作成した当初は受講生の自主勉強を促すため、単語の日本語訳も付けず、ポイント、例文などの日本語注釈も省略していた。学生たちが自らこれを調べるのが重要であると考えたためである。しか

し、学生からは「単語の意味とかのプリントが欲しい。」という要求があった。

だが、1年間の授業が間もなく終わろうという時期に、教科書に付いたCDが全く開封されないままの学生も珍しくない。自主学習に対する意識は低いようである。

勿論、このような結果には筆者の責任もあろう。進み方が遅い、宿題が少ない、要求や点数が甘すぎる等ということもあるかもしれない。また、もし学生に対する要求を厳しくしすぎたら、来年自分のクラスを選択する学生が少なくなるのではという恐れもある。これは、受講生のこの授業の選択理由、動機から分かったことであるが……。

4.2 学習動機とこの授業選択理由

「動機→行動→目標達成」は一連のプロセスである。

学習の動機がないなら、勉強する可能性がない。積極的な動機がないなら、うまく学習することもできない。その動機の違いによって、勉強のやる気も違う。今回のアンケートでは受講生たちの動機、表4の1位が「1. 単位取得の関係で、履修する必要があったから」であり、積極的な動機とは言えないが、単位が足りないため、卒業もできないことを心配する学生を責めることはできない。

よく分からないのは52.9%を占める2位の「1. 先輩や友人に履修を勧められたから」である。一体どのように履修を勧められたのだろう。「受講の動機」についての質問は2つ選択をするように求めたので、「履修を勧められた」を選んだ以外のもう1つの選択肢は何か、表23に示す。

表23 2つの受講動機について

選択1	選択2	人数
履修を勧められた	単位取得の関係で	21
履修を勧められた	中国に以前から関心を持つ	6
履修を勧められた	漢字があって、勉強しやすい	13
履修を勧められた	特別な理由はなく、ただ何となく	3

1位の「単位取得の関係で」と2位の「漢字があった、勉強しやすい」である程度わかった。これが先輩と友人に勧められた内容であろう。独断的ではあるかもしれないが、そうであれば残念な動機である。やはり単位が取得できさえすれば良いということだろうか。

一方でこんな学生たちもいる。例えば単位が要らないにもかかわらず、積極的に「中国語初級b」クラスに来て真面目に勉強する学生、2年連続毎週1時間以上研究室での個人指導を受ける学生、遅刻した理由を真剣に説明してくれる学生、中国言語文化研究会主催の中国語コンテストに自主的に参加した学生等である。教師として非常に喜ばしいことである。

4.3 学習目標

表8は「学習目標を達成したか」という設問に対する答えであった。結果はほぼ予想通りであったが、29.8%、3分の1弱の学生が「3. あまりそう思わない」を選択した。これは、本当に目標を達成していないレベルなのか、それとも謙遜だったり、自分に厳しいために敢えてそう答えたのか。

この疑問を持って、筆者がアンケート結果をクラスの学生たちに報告した。「シラバスに記載された目標を読みましたか？」と尋ねると、意外にも手を上げた人がかなり少なく、全員がニヤニヤしていた。なぜであろう？シラバスの目標を読んでいたものは30人と14人

のクラスではゼロ、24人のクラスで6人、26人のクラスで5人、合わせても、たった11人11.7%の学生であった。そもそもの目標が分からない状態で「学習目標を達成したか」ということをどう判断したのだろうか。その学習目標は学生たちが自分で大体予想したものであろうか。ほかのクラスで「シラバスに記載された目標を読みましたか?」というアンケートをしたら、結果はどうであろうか。毎年の学生の授業評価について一抹の不安を感じざるを得ない。

5. 今後の課題

学生授業評価は学生たちとの対話だと思う。その対話をまとめ、問題点に着眼し、「知識性を持って」、「理解しやすい」、「興味のある有意義な授業」になるように努力する。以下の改善点は今後の課題としたい。

1 関心・好奇心の喚起

勉強する科目に好奇心、関心が持ててこそ、勉強に原動力、学習意欲が生じる。今まで担当している「初級b」のクラスに活気がない現状を打開し、「関心を持っている」27.6%(表4)という割合が倍になるよう工夫したい。

2 授業外の勉強時間の延長

現在の授業外の勉強時間は表6に示したような、極めて少ないことは残念である。外国語の勉強はそれほど容易なことではない、教室での勉強だけでは、理解はできても身につかない。消化、吸収の時間がなければ、教科書を閉じた途端、何もできなくなるだろう。

3 積極的な学習態度と動機

勉強する動機が自分の教室だけでは、山口大学キャンパスだけでも、簡単には変わらな

い。社会のムードや環境の影響もあるだろう。教師としてできることは、自分のクラスを、ただ出席して椅子に座っているだけというような学生のいない、全員が集中し、やる気に溢れたクラスにすることである。学生が教師の質問に答えられなくても恥ずかしいと思わないように、意欲的に質問できるようなクラスにしたい。

どうすれば、受動的な学習態度から能動的な方向に転化できるかは難しく、大きな課題であると思う。受講生達がサークルに参加する時のような活力溢れる元気な雰囲気を作り出してくれることを期待したい。

(留学生センター 教授)

【参考文献】

- 片岡 新, 1991, 「高等学校における中国語教育」『中国語』日本中国語学会出版
- 宮本幸子, 1993, 「日本第二外国語的中国語教育的探討」『中国語学240』日本中国語学会出版
- 植村高久, 2000, 「共通教育学生授業評価(アンケート)の結果について」山口大学共通教育センター・センターだより
- 松井範惇, 2006, 「アメリカの大学教育システムは日本の大学に有用か」『大学教育』第3号, 山口大学・大学教育機構出版
- 何曉毅・斉藤匡史, 2007, 「初習中国語用共通教材開発の試み」『大学教育』第4号, 山口大学・大学教育機構出版

資料

2008年度「中国語初級b」についてのアンケート

このアンケートは「中国語初級b」の授業の現状を把握し、改善することを目的に実施します。御協力のほど、宜しくお願いいたします。

学部 学年 性別 男・女
前期の採点：秀， 優， 良， 可， 不可

下記の質問項目の該当する番号を□内に記入してください。

一、この授業を受講する以前の中国語の学習経験はどの程度でしたか？

(該当するものすべてを選んでください)

- 1, 以前習ったことがある (時間数) 2, 留学したことがある (時間)
3, 全くない 4, 中国に旅行したことがある (日数)
二、いま受講している科目は何ですか？ (該当するものすべてを選んでください)

- 1, 中国語初級a 2, 中国語初級b 3, 中国語入門 4, 中国語会話
5, その他 (科目名)
三、あなたが中国語の授業を受講した動機のうち、該当するものを2つを選んでください。

- 1, 先輩や友人に履修を勧められたから。
2, 自分の専攻分野にとって、履修することが望ましかったから。
3, 単位取得の関係で、履修する必要があったから。
4, 中国に以前から関心を持っていたから。
5, 中国語に漢字があって、勉強しやすいから。
6, 中国人の友達がいるから。
7, 中国の歴史、小説、漫画などを読んだことがあったから。
8, 特別な理由はなく、ただ何となく。

四、あなたはこの授業にどの程度出席しましたか？

- 1, 90%以上 2, 80~90% 3, 60~80% 4, 40~60% 5, 40%未満
五、あなたはこの授業において、予習・復習・朗読・宿題等を毎回どの程度行いましたか？

- 1, 3時間程度またはそれ以上 2, 2時間程度 3, 1時間程度
4, 30分~50分程度 5, 30分未満

六、あなたは授業の内容を理解できましたか？

- 1, そう思う 2, ややそう思う 3, あまりそう思わない 4, そう思わない
七、あなたはシラバスに記載された学習目標を達成したと思いますか？

- 1, そう思う 2, ややそう思う 3, あまりそう思わない 4, そう思わない
八、この授業を受けて中国に対する認識、理解、興味などに変化がありましたか？

- 1、受講前より中国への認識，理解が深まった。 3、受講前より興味が薄れた。
 2、受講前より部分的に興味を持つようになった。 4、受講前と特に変化はない。
- 九、この授業を受けて中国語への興味に変化がありましたか？

- 1、興味が深まった。 3、受講前より興味が薄れた。
 2、受講前より部分的に興味を持つようになった。 4、受講前と特に変化はない。
- 十、この授業のよかった点は何ですか（複数回答可）

- 1、難易度が適切だった 2、中国についての認識，理解が深まった
 3、授業の雰囲気が好き 4、ビデオが面白い 5、先生が丁寧教えてくれた
 6、良かったと思うことは何もない
- 十一、この授業の不満に思った点は何ですか（複数回答可）

- 1、内容が難しすぎる 2、内容が簡単すぎる 3、授業内容がつまらない
 4、練習，質問に充分対応してくれなかった 5、先生の指導が不適當だった
 6、不満に感じたことは何もない
- 十二、この授業はあなたにとって満足いくものでしたか？

- 1、そう思う 2、ややそう思う 3、あまりそう思わない 4、そう思わない
- 十三、教科書の内容・程度はどうですか？

- 1、良い 2、やや良い 3、あまり良くない 4、良くない
- 十四、この授業の進み具合はどうですか？

- 1、速い 2、丁度いい 3、ちょっと遅い 4、遅い
- 十五、授業の内容はどう思いますか？

- 1、興味ある 2、ちょっと興味ある 3、つまらない 4、その他（ ）
- 十六、授業中の中国，中国文化についての紹介はどうでしたか？

- 1、多過ぎる 2、丁度いい 3、足りない 4、つまらない 5、その他（ ）
- 十七、この授業の総体の評価はどれですか？

- 1、優 2、良 3、可 4、不可
- 十八、あなたのこの授業に参加する態度はどうでしたか？

- 1、積極的 2、やや積極的 3、やや消極的 4、やむをえず
- 十九、もし自分を採点するとしたら以下の何番ですか？

- 1、秀 2、優 3、良 4、可 5、不可

中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」と 本学の教育改善の取組 — 答申内容と本学の教育改善システムとの比較（その1） —

小 川 勤

要旨

2008年12月24日、文部科学省から中央教育審議会（以下中教審）の答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下学士課程答申）が公表された。本稿はこの答申に書かれた内容と本学が今までに取り組んできた教育改善の取組内容とを比較研究したものである。分析の結果、学士課程答申に書かれている内容とこれまでの本学の取組内容及び「質の高い大学教育改善推進プログラム」（以下教育G P）として本学が現在取り組んでいる重点プログラムの内容とが、かなりの部分で重なっていることが明らかになった。しかし、本学の取組は教育改善のP D C Aサイクルで言えば、計画（Plan）の段階部分であり、これから教育改善の「実質化」を図っていかなければ、実質的な大学教育の質の改善に結び付かないと結論付ける。

キーワード

学士課程教育 中教審 大学部会 ユニバーサル化 教育課程

1 はじめに

中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」が、2008年12月24日に文部科学省から公開された。この学士課程答申の目標は、ユニバーサル化とグローバル化が同時進行する日本の高等教育にとって、社会からの負託に応えられるような質の高い学士課程教育の充実を目指していると考えられる。

また、この答申は学士課程教育の質の維持・向上によって国際通用性を備えた「21世紀型市民」を育成し、「学士」という学位の質を保証するための幅広く、具体的な取組方策を例示していることが今回の学士課程答申の特徴であるといえる。

本稿では、学士課程答申の第1章の「改革の基本方向」および第2章「学士課程における方針の明確化」のうち、第1節「学位授与について」、第2節「教育課程の編成・実施

について」の部分を中心に内容を解説する。

具体的には、山口大学がこれまで取り組んできた教育改善と学士課程答申とを比較し、学士課程答申に示された内容のどこまでがすでに達成されているのかを明らかにする。また、これから本学が取組むべき教育課題についても具体的に明らかにする。さらに、教育G Pとして本年度採択された「目標達成型教育改善プログラム」と学士課程答申との関連についても併せて分析する。

なお、答申内容は多岐にわたっているため、今回は学士課程答申の内、第2章「学士課程における方針の明確化」の部分を中心に取扱う。したがって、第2章「学士課程における方針の明確化」のうち第3節「入学受入れの方針について」、すなわち、リメディアル教育を含んだ高大連携の現状と課題や、第3章の「学士課程教育の充実を支える学内

の教職員の職能開発」, いわゆるFD活動の部分や等に関しては, 次回の「大学教育 第7号」で論じる予定である。

2 中教審答申のこれまでの審議の経緯

答申内容の分析に入る前に, 今回の学士課程答申とこれまでに公表された他の各種答申との関連についてここで分析してみたい。

「学士課程教育の構築に向けて(答申)」は, 2005年度に発表された2つの答申, すなわち, 中教審答申「我が国の高等教育の将来像(以下将来像答申)」と「新時代の大学院教育(以下大学院教育答申)」の2つの答申の流れを推し進めたものといえる。

2005年1月に公表された将来像答申では, 「入学者選抜・教育課程の改善」, 「出口管理の強化」, 「教養教育や専門教育等の総合的な充実」などが, 早急に取り組むべき重点施策として示された。この答申の中で特に注目すべき点は, アドミッション・ポリシーの明確化, 教育課程の改善, 出口管理の強化などのいわゆる「3つの方針」を明確に示し, これらの実行を大学に求めたことである。この3つの方針は, 2008年3月に公表された「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」の中でも, 「3つの方針」に貫かれた教学経営を行うことが重要であることが説かれている。さらに, これらのポリシーを策定することだけにとどまらず, 3つのポリシーを統合した実質的な運用を行うことを各大学に求めている。

(独) 大学評価・学位授与機構の「大学評価基準(機関別認証評価)」でも, 将来像答申に連動する形で, 教育研究活動の基本的な方針や養成しようとする人材像の明確化, アドミッション・ポリシーの明確化・公表・周知などが行われているかどうか認証評価の重要な基準となっている。

さらに, 2007年度に改正された(2008年度から施行)大学設置基準においては, 学部,

学科または課程ごとに, 人材養成に関する目的や教育研究上の目的を学則に定め, 公表することが義務付けられるようになった。これも, 「3つの方針」との連携を意識しているといえる。

一方, 大学院教育答申では, 大学院を教育の場ととらえ, 教育の質の確保について提言が行なわれている。

これらの2つの答申を受ける形で, 中教審の論議が始まったといえる。中教審では, まず, 大学での4年間の教育は, 教養教育や専門教育などの枠組みを超えて一貫した「学士課程教育」と位置付けたことが特徴として挙げられる。そして, 中教審大学分科会の「制度・教育部会」および「学士課程教育の在り方に関する小委員会」において, 「学士課程教育の構築」に向けた論議が行なわれ「審議のまとめ」が発表された。そこから今回の答申までの間に様々な審議や一般からの意見交換が行われた結果, 構成の変更や文言の修正などが行われ後に, 今回の答申が発表されたのである。

さらに, 学士課程答申を受ける形で, 2008年9月には文部科学大臣が中教審に対して「中長期的な大学教育の在り方について」の諮問を行い, 学士課程答申と連動する形で, 大学全体のあり方を見直すための審議が現在行なわれている。ちなみに, 中教審では現在「中長期的な大学教育の在り方」について, 以下の3つの論点を中心的に議論が進められている。

第一は長期的目標である「高等教育システムの構造転換・効率化」について, 高等教育の適正規模の設定や社会人の参加の拡大, さらに大学の個性化, 機能分化などの課題について議論が行なわれている。

第二は, 質的保障・高度化について, 学生が取得すべき知識技能技術の明確化やそれを達成するための大学の評価・改善(PDCA)サイクルの確立等について議論が行なわ

れている。

第三は、国際化について議論が行なわれている。すでに2008年7月に「留学生30万人計画」が策定され、公表されているが、それと連動する形で、国際的な教育交流の枠組みの形成に参加していくことに対して様々な議論が現在行われているのである。

以上のように、質の向上や国際化などの中長期的な課題に対する実現への道筋を具体的にどのようにつけていくのかが、現在、中教審で議論が交わされているのである。

3 中教審大学分科会の学士課程教育の現状に対する基本的な認識について

本論の分析に入る前に、まず中教審が学士課程教育に対して、どのような現状認識や改革の方針を持っているのかを学士課程答申の第1章の中に書かれている内容を参考に以下、箇条的にまとめてみる。

- ①グローバル化する知識基盤社会において、国際的通用性を備えた、質の高い教育を実施し、21世紀型市民を幅広く育成することは重要な課題である。
- ②少子化により人口減少を迎えている日本においては、学士課程教育と大学院教育を通じて、教養を備えた専門的な人材の育成が、イノベーションの創出や産業の生産性の向上を図る上で欠かすことができない。
- ③一方で、少子化によって目先の学生確保が優先される傾向がある中で、大学や学位の水準が曖昧になったり、学位の国際的通用性が失われたりしてはならない。
- ④大学のユニバーサル化や少子化等の環境変化の中で、我が国の学士課程教育は、量の拡大を積極的に受け入れつつ、一方で質の維持・向上を図るという重大な課題に直面している。
- ⑤各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における3つの方針（学位の授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れ

の方針）を明確に定める必要がある。

中教審は以上のような現状認識や改革の方針の下に、学士課程答申において高等教育の現状と課題を整理し、改善に向けた具体的な方策を示している。その内容は、学位の授与、教育課程の編成・実施、入学者の受け入れ、教職員の職能開発、教育の質保証のための仕組みの強化など多岐にわたっている。

また、2008年7月に閣議決定された「教育基本振興計画」の中では、「社会の信頼に応える学士課程教育等を実現する」という方向性が示されている。学士課程答申では、そこに向かうための方針や方向性が打ち出されたと考えることができる。

次項では、学士課程答申の内容を分析するとともに、本学が今までに取り組んできた教育改善の内容と比較し、答申で示された内容のうち、どの部分がすでにどのような形で達成されているのかを分析するとともに、どの部分がまだ課題として残っているのかを明らかにする。

4 学士課程答申と本学の取組比較

4.1 学位授与の方針について

4.1.1 国際比較を通じた我が国の学位授与の方針の課題

学士課程答申では、学位授与についてまず国際的な動向を述べ、それと比較する形で我が国の学士課程教育における学位授与の方針の課題について明らかにしている。その論点を整理すると、以下の通りになる。国際的には「何を教えるか」といった教師の視点より、学生が「何ができるようになるのか」といった学生が修得すべき学習成果を明確化させることを重視している。

一方、我が国の大学が掲げる教育研究の目的や建学の精神は総じて「抽象的」で「あいまい」なものが多い。したがって、学位授与の方針が、教育課程の編成や学修

評価の在り方を律するものとなっていないと答申では分析している。

また、大学の多様化・個性化はこの間、確かに進展したが、学士課程を通じた最低限の共通性が重視されていないとも指摘している。したがって、日本の大学等においては、学生の視点に立ち、学士課程教育を通じて卒業までに共通のどのような資質を身に付けさせたいのかを明確に示す必要があると答申では述べている。これは学士課程教育においては「教員」の視点から「学生」の視点へのパラダイムシフトが必要であることを明確に示していると考えられることができる。

4.1.2 中教審が考える学位授与方針の改善策

中教審が考える学位授与方針においては、学生による学習の成果を重視する観点から、各大学では、卒業に当たっての学位授与の方針や教育研究上の目的を具体的に明確化し、積極的に公開していくことが必要であると述べている。

また、国は学士力に関し、参考指針を提示し、学位の水準の具体的な枠組みづくりを促進していくことが極めて重要であると述べている。

さらに、「学士力」の具体的な内容を以下のように示している。

学位授与の方針のその他の具体的な改善策としては、以下のようなものを上げている。

- ・知識・理解（文化、社会、自然等）
- ・汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）
- ・態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）
- ・総合的な学習経験と創造的思考力

- ①学位授与の方針の策定に当たって、P D C A サイクルが稼動するようにする。
- ②学位授与の方針等に即して、学生の学習到達度を的確に把握・測定し、卒業認定を行う組織的な体制を整える。
- ③大学の実情に応じ、学位の水準を確保する観点から、学位授与の方針の策定、学位審査体制の確立に当たって、それらの客観性を高める仕組みについて検討する。

4.1.3 山口大学における取り組み

上記のような中教審が示した具体的な改善策に対して、本学ではどのように取り組んでいるのかについて、以下検証する。

学位授与の方針の改善で最も重要視されているのが、学生に卒業時点までにどのような資質を身に付けさせるのかを明確化することである。これに対して、本学では平成16年度からこの取り組みを開始し、平成18年度からは、学部や学科ごとにグラジュエーション・ポリシー（以下G P）を策定し、ネット上に公開している。（表1参照）

本学の中で言う「G P」とは中教審が将来像答申などで述べているディプロマ・ポリシーの概念をより具体的に記述したもので、卒業時点までに身に付けておくべき最低限の能力を学科ごとに明確に示したものである。さらに、G Pを満たすために、各学科で開設されている講義・演習・実習等がどのように貢献しているのかを明示するために、カリキュラム・マップ（以下C U M）を策定し、公表している。C U Mも中教審が将来像答申などで述べているカリキュラム・ポリシーの具体的な展開の一つとして考えられる。現在、本学ではすでに全学的にほとんど全ての研究科、

表1 グラジュエーション・ポリシー（G P）の例

<p>数理情報コースの教育目的</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 現代社会情勢に適應できる人材を養成する。 2. 数理的分野、情報科学的分野、教育的分野などから高度情報化に関する基礎事項を学習・研究を通し、情報機器の操作だけではなく、基礎的情報処理能力を有し、教育的配慮を加味したソフトウェアの作成できる人材を育成する。 <p>数理情報コースのGraduation Policy</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 数学の基本理論を理解し、数学的思考、計算等が適切に、かつ正確に出来る。 2. 数理的現象や実際の身の回りの現象を数理的・数学的に考察し、分析することが出来る。 3. 文献および資料収集が必要に応じ、的確に出来る。 4. 計算機について基礎的事項を理解している。 5. プログラミングの基本を修得している。 6. 教育工学的手法の基本を理解している。

学部・学科、課程、コースにおいて、G P やC U Mが策定されると同時に、学科改編等に伴って、G PやC U Mの見直しも随時行なわれている。

また、本学では多くの学部で卒年次に、卒論や卒業研究が課せられる。その際に合格基準などを明確にしている学部が多い。私立大学に比べると、国立大学は比較的低人数指導が可能なため、この基準に沿った

きめ細かい卒論指導が実施されている。この点では上記4.1.2の③で示した中教審が求めている学位の水準が確保されていて、答申内容に従った教育改善が、本学ではすでにほぼ達成されていると考えることができる。

4.1.4 学位授与の方針に関する山口大学の取組の課題と目標達成型教育プログラム

前項で見てきたように、本学では中教審が求めている学士課程教育を通じて卒業までに共通のどのような資質を身に付けさせたいのかを明確に示すということに関してはG PやC U Mに見られるように、その取組のための枠組（以下フレームワーク）はすでにでき上がっていると考えられる。しかし、まだ以下のような課題（図1参照）が存在する。

- ①山口大学では他大学に先駆けて、G Pの達成を目標にした教育改善プログラムが運用されているが、現状では一連の教育改善プログラムが全ての教員に対して、十分浸透しているとは言えない。
 - ②学位授与の方針等に即して、学生の学習到達度を的確に把握・測定する教育支援システムがまだ十分整備されていない。
- 上記のような現状の課題を解決するために、本年度の「質の高い大学教育改善推進

図1 教育改善における現状の課題と解決策

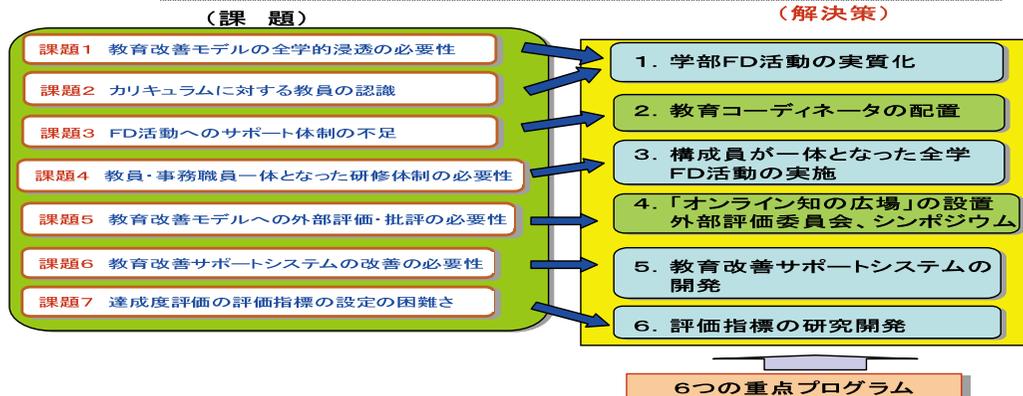
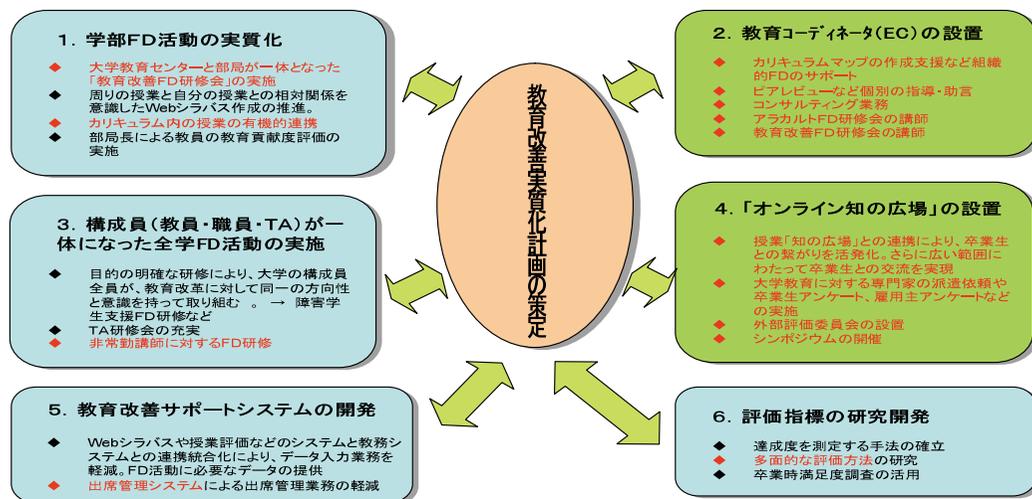


図2 教育改善実質化計画(6つの重点プログラム)の概要



プログラム（教育GP）」に採択された目標達成型教育改善プログラムにおいては、以下のような教育改善のための重点プログラム（図2参照）を策定し、現在取り組んでいる。

①教育改善FD研修会の開催

上記4.1.4の①の課題を解決するために、また、GPの達成という学生の視点から見たカリキュラム改訂を全学的規模で実施していくためには、大学教員が共通認識を持つことが重要である。そこで本学では教育改善の実質化に向けた大学全体の組織的な取組の推進に向けて、GPやCUMの意義や役割について共通理解を深めるために、各学部・研究科所属の教員と大学教育センターとが一体となったFD活動を拡大教授会等の部局の全教員出席の場で実施することにした。この取組は独立研究科（技術経営研究科など）所属の教員に対しても実施した。本年度（20年度）は、この趣旨を徹底させるために、教育改善FD研修会を全学規模で合計9回開催した。

また、学生の視点からのカリキュラムの

見直しを日常的、組織的に取り組むことができるような指導体制作りが必要であると考えている。このために、目標達成型教育改善プログラムの中では、来年度（21年度）から各学部・研究科における推進役（以下FDプロモーター）を育成する。さらに、育成したFDプロモーターと大学教育センター、教育コーディネーターとが一体となった教育改善FD研修会を実施し、カリキュラムの見直しを組織的に行う予定である。

②eポートフォリオシステム等の教育支援システムの検討

上記4.1.4の②の課題を解決するために、目標達成型教育改善プログラムの中で、IC学生証を利用した出席確認システムを開発する予定である。このシステムは、大人数クラス等の出欠管理の手間を省くことで授業改善のための時間を確保するとともに、学生が学習した時間を正確に測定・記録することにより、学生にとっては自分の学習状況を正確に確認することができる。また、教員にとっては、学生の学習時間を正確に把握することにより、学生の学

習活動に対して適切な指導・助言を行うことができるなどの教育効果が期待されている。

さらに、出席確認システムを成績や時間割を処理する教務電算システムと統合することにより、学習指導に有効なデータの提供が可能となり、学生の学習面の問題点の発掘やその解決策に活かすことができる。

20年度中にシステム開発を行い、21年度から実験運用をする予定である。今後は実験運用の成果と課題を検討し、出席確認システムの全学展開を考える予定になっている。

このシステム以外に、eポートフォリオの導入を現在検討している。eポートフォリオは、学業成績や資格取得の状況の記録だけでなく、部活動やボランティア活動などの社会貢献活動などのデータを学生自らがeポートフォリオに記載し、電子的に保存することによって、学生本人はもちろん、指導教員や職員にも個々の学生の学習活動暦を共通化することが可能となる。また、教員は学生の学習面の問題点の発掘やその解決策に活かすことができる。さらに、大学職員は学生の就職指導や生活指導等にも、eポートフォリオの内容を活用することができる。

eポートフォリオはこれ以外に、GPや社会人基礎力の達成度を個々の学生ごとに把握する際にも活用できる。

eポートフォリオの導入に当たってはGPの達成度や卒業時の資質の比較的測定がしやすい学部・学科・コースから順次、実験的に導入していくことを考えている。

4.2 教育課程編成・実施の方針について

次に、中教審が取り上げている教育課程の編成・実施についての教育改善について考えてみる。

4.2.1 教育課程や単位制度に関する現状と課題

中教審は学士課程答申の中で、我が国の学士課程の教育課程について、科目内容・配列に関して個々の教員の意向が優先され、必ずしも学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていない、あるいは、学生の達成すべき成果として目指すものが組織として不明確であるなどの課題を指摘している。

また、個々の科目についても、その目標や内容・水準が判然としないことがあり、単位の互換性や通用性の面でも、支障が生じかねないことを危惧している。

さらに、大綱化以降、各大学でカリキュラム改革は確かに進行し多様な科目が新設されたが、その一方で、学生の履修に関しては多様な科目から場当たりの選択が行なわれていると科目履修の問題点を答申の中で指摘している。

この結果、中核となる科目の位置付けが曖昧であるならば、学生の学びは、狭く偏るか、逆に散漫になり、学生の到達すべき学習成果として想定していたものは達成されないと教育課程編成上の課題を指摘している。

また、専門教育については、大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では完成教育よりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されていると我が国の学士課程教育における専門教育の実態を分析している。

さらに、単位の実質化に関しては、学生の学習時間は総じて学習時間が短く、授業時間外の学修を含めて45時間で1単位とする考え方が徹底されていないと指摘している。また、成績評価については、教員の裁量に依存しており、組織的な取組が弱いと指摘している。

4.2.2 中教審が考える教育課程の編成・実施に関する改善策

前項の各課題を解決するために、中教審は、学問の知識の体系的だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が学習成果を獲得できるかという観点に立つことの重要性を指摘している。

具体的には、以下の改善策を挙げている。

- ①学生が学習成果を獲得できるかといった観点に立つて、順次性のある体系的な教育課程を編成する。
- ②国は国際通用性を考慮に入れながら、分野別のコア・カリキュラム作成を支援する。
- ③単位制度の実質化を図るため、学部・学科等の目指す学習成果を踏まえて、各科目の授業計画を適切に定め、学生等に対して明確に示すとともに、必要な授業時間を確保する。
- ④成績評価基準を策定し、GPA等の客観的な評価基準を適用すること。

4.2.3 山口大学における取り組み

前項のような中教審が示した具体的な改善策に対して、本学では現在どのように取り組んでいるかを検証してみる。

教育課程の体系化に関しては、大学教育センターでは、従来のカリキュラムが教員の専門分野を中心に、いわば「教員」の視点から構成されたものであるというという認識を持っている。また、大学のユニバーサル化の進行に伴って、入学時からよく見受けられる現象として、入学者の多様化と平均的な習熟度の低下の問題が存在するが、これに対応するには、教員が独自の授業を展開するだけでなく、誰が何をどこまでどのように教えるかという教員の組織的な連携が重要であると考えている。さらに、このように有機的に組み立てられたカリキュ

ラムこそがカリキュラムと言えるのであって、従来のカリキュラムは教える内容が組織的に吟味されないままの「授業の寄せ集め」であったという認識を大学教育センターでは持っていた。

そこで、上記の4.1.3及び4.1.4ところで説明したように、本学では、本年度「教育改善FD研修会」を全教員が参加する拡大教授会の場合などを利用して、学生の視点に立ったカリキュラム開発の必要性を訴えてきた。

また、中教審が改善策として挙げられている「順次性のある体系的な教育課程を学生が学習成果を獲得できるかといった観点に立つて編成する」ことを目指し、来年度(21年度)から学生の視点から見たカリキュラムの見直し作業を組織的に取り組むために、各学部・研究科での推進役(FDプロモーター)を育成するとともに、育成したFDプロモーターと大学教育センターとが一体となって、体系的カリキュラム開発を教育改善FD研修会などで実施することはすでに述べた。

この際に、学生の視点から教育カリキュラムの見直しが日常的に行えるように、FDプロモーターとそれを支援するための人材として「教育コーディネーター」の配置といった支援体制作りを計画している。

また、上記4.2.2の③の単位制度の実質化の観点から、自己点検・評価活動の一環として学習時間等の実態を把握することに関しては、すでに紹介した「出席確認システム」を活用して、学生の学習時間を正確に把握する予定になっている。

今後導入される予定の事例を一つ挙げれば、本学ではすでにTAを利用して学生の自習時間を把握し、それを成績評価に加味していく試みが共通教育の低習熟度者向けのBASIC Englishという科目で行われている。この授業に出席確認システムが導入されれば、TA

の出席管理の労力が軽減され、学生に対するきめ細かい学習支援にTAの力をより多く振り向けることができると考えている。

また、成績評価基準を策定し、GPA等の客観的な評価基準を適用することに関しては、本学では、すでにWebシラバスにおいて、科目ごとに「一般目標」を示すとともに、観点別の到達目標を策定し、Web上に公開している。さらに、各科目の「成績評価方法」についても、観点ごとの評価方法を策定し、公開している。

しかし、他大学で多く導入されているGPAについては、本学では奨学生や成績優秀者の選考のために利用されていたにすぎなかった。これは、上記のような観点別成績評価などの厳格な成績評価の手法が、本学ではすでに導入されていたため、あえてGPAなどの成績評価指標については、重要視して来なかったという経緯がある。

しかし、大学の国際化や大学教育の国際通用性を考慮した場合、GPAなどの成績指標を、本学でも従来以上に積極的に活用していく必要があると考えている。今のところ、本人や保護者に示す成績表などに本人のGPAを表記することなどを検討している。

また、同一名の科目を複数の教員が担当している場合に、クラスごとの成績評価の付け方に妥当性があるのかを相互に検証するために、GPAだけでなく、GPCなどの成績指標の利用も考えている。この指標の導入により、相互参照による成績規準の明確化と厳格な適用がさらに進むことを期待している。

さらに、分科会で成績の付け方について話し合いが行われ、妥当性と説明力のある成績評価が行われる基盤を作っていきたいと考えている。

4.2.4 教育課程編成・実施と目標達成型教育プログラム

目標達成型教育改善プログラムでは、6

つの重点プログラムを策定し、本学の教育改善の定着を図っている。そのうち、学生の視点から見たカリキュラムの見直しを組織的に行うためには、上記でも説明したように各学部・研究科での推進役（FDプロモーター）を養成するとともに、育成した人材と大学教育センター、教育コーディネーターとが一体となって教育改善FD研修会を実施し、常に学生の視点から教育内容の再検討を行い、カリキュラムやGP、カリキュラムマップなどの見直しを図る予定である。これによって、授業の順序と関連性に配慮したカリキュラムが実現されるであろう。その結果、学生にとってはカリキュラム上の自分の位置を知ることが可能となり、学びの意義が明確化し、学習に対する興味・関心が深まり、卒業時には目標とする能力を確実に獲得できると思われる。

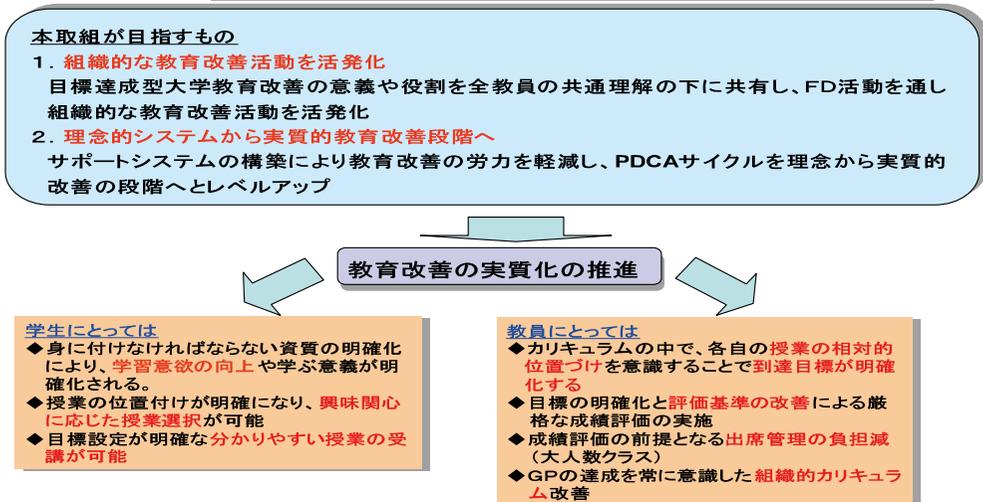
また、IC学生証を利用した出席確認システムを活用し、学生自身が受講した学習時間を正確に確認するとともに、教員は学生の受講記録を把握することによって単位の実質化に資することは上記で説明したとおりである。

さらに、教育コーディネーターは、授業改善に対する教員の個別の支援要求に応えるとともに、各学部のFD活動のピア・レビューにおける指導・助言やコンサルティング業務の実施、さらに教育改善FD研修会や全学FD研修会の講師を担当する予定である。

教育コーディネーターの配置により、教員個々の支援要請に応え、コンサルティングによって満足度の高い授業を提供することにより、学生の教育内容に対する理解度が高めることをねらいとしている。（図3参照）

教育の質の向上を目指した「目標達成型教育改善プログラム」全体に関する評価を実施するため、評価に詳しい外部有識者を

図3 本取組の目的と期待される効果



委員長とする評価委員会を設置する予定である。外部評価委員会の評価委員は、外部の大学関係者や産業界代表者さらに有識者等からの意見を本取組の中に取り込むことによって、社会的・国際的なニーズに合致した大学教育改革を推進されることによって、学生にとって、有意義な教育内容が提供されることになる。

来年度(21年度)に実施する予定のシンポジウム参加者、学内構成員(学生、教員、職員)および卒業生を始めとする学外者からの意見を聴取し、評価の参考資料とする予定である。

5 まとめ

今回は、文部科学省から中教審の学士課程答申が公表されたことを受けて、答申の内容と本学での取り組みの状況を、答申の主な項目ごとに分析を行なった。

本学では、本年度、教育GPに「目標達成型教育改善プログラム」が採択された。その取組の中で6つの重点プログラムを掲げて教育改善の定着化を図っている。

学士課程答申に書かれている内容と、現在重点プログラムで取組んでいる内容とは、

かなりの部分で重なっていることが今回の分析で明らかになった。

学士課程答申の中では、特に、大学教育の質の向上が重要視されている。これを実現するためには、「何を教えるか」といった教師の視点より、学生が「何ができるようになるのか」といった学生が修得すべき学習成果を明確化させることを重視している。この点では本学はすでにGPやCUM、観点別達成目標を明記したWebシラバスなどの策定によって、教育改善の枠組みはある程度完成しているといってもよいかも知れない。他大学はまだこれらを策定し始めた段階であり、本学は他大学に対して、ある程度の優位性(アドバンテージ)を今のところ保持していると言える。

しかし、この部分は教育改善のPDCAサイクルで言えば、計画(Plan)の段階であり、これから教育改善の実質化を図っていかなければ、本当の意味での本学の教育の質の改善に結び付かないと考えている。このためには、「目標達成型教育改善プログラム」の中で示された6つの重点プログラムを着実に実施していくことが重要と考えている。

すでに本文中でも分析したように、取組が半ば済んでいるものもあるが、まだこれから取り組まなければならない改善プログラムもある。

したがって、「目標達成型教育改善プログラム」の中に示された6つの重点プログラムが着実に実行され、成果を挙げなければ、本学の教育改善は、「絵に書いた餅」となってしまう可能性もある。

いずれにしても、学士課程答申に書かれた内容を定着させていくためには、乗り越えなければ課題が多くあることは事実である。

課題の中で特に、筆者が日頃から考えている最も重要なことは、大学の教職員全員の教育改革に対する「意識」の問題である。「こころざし」と言い換えてもいいかもしれない。

一般的に大学教員はどうしても教育者としての視点より、研究者としての視点を優先しがちである。また、事務職員も特に国立大学においては、公務員的意識を引きずっている者がまだ多くいるといわざるを得ない状況がある。

しかし、大学から一歩外に出れば、少子化や国際化の進行や100年に1度という大不況の只中に日本は現在置かれている。大学だけが例外的な存在である時代は、とくに過去のものとなっている。

大学を取り巻く環境だけを見ても、大学進学率が50%を超えたことによって、入学生の学力が低下していること、国際間で優秀な人材を巡って激しい人材獲得競争が展開されていること、少子化で受験生の奪い合いが起こっていることなど大変な状況の中に日本の大学が置かれているという自覚を大学の教職員が共通理解する必要がある。

結局、日本国内だけでなく、海外の大学を巻き込んだ大学間の激しい競争に打ち勝って、

生き残っていくためには、学士教育課程答申に書かれた内容に沿った大学教育の質の改善を各大学の特徴を活かしながら積極的に実行していくこと以外に生き残る術はないと考えている。この点では、日本の大学の教職員の自覚はまだ不足しているといわざるを得ない。

学士課程答申の中に次のような文章がある。(文部科学省の答申では異例の厳しい表現であると筆者は考えているが・・・)

『質の維持・向上に向けた努力を怠り、社会からの負託に応えられない大学があるならば、今後、その淘汰を避けることはできない』

この一文は大学及び大学関係者に厳しい問題意識を突き付けているといえよう。

他大学に比べて、実効性のある教育改革を一步でも早く進めた大学のみが21世紀の中盤以降も生き残っていく大学となるのではないかと考えている。そのためには、本学も過去から現在までに先人たちが苦労して築き上げた先進的な教育改善の成果の上に安住することなく、常に日本の大学の教育改革の先頭を切っ走り続ける「気概」または「意気込み」が必要であると考えている。

本学の取組が日本の大学教育改革のモデルとなり続けることができるように、大学教育改革に向けての日々の努力を怠ってはならないと考えている。

(大学教育センター 教授)

【参考文献・資料】

- 1) 中央教育審議会，2008，学士課程教育の構築に向けて（答申），文部科学省
- 2) 我が国の高等教育の将来像（答申），2005，中央教育審議会
- 3) 中央教育審議会，2005，「新時代の大学院教育（答申）」，文部科学省

- 4) 文部科学省, 2009, 20年度大学教育改革プログラム合同フォーラム配布資料(ポスターセッション版)
- 5) 文部科学省, 2008, 教育振興基本計画
- 6) 川嶋太津夫, 2008, 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」, 名古屋高等教育研究第8号, 173-191
- 7) 吉田文, 2008, 「学際的カリキュラムの陥穽ー人文・社会系学部の学士課程カリキュラムー」, 名古屋高等教育研究第8号, 155-172
- 8) 東北大学高等教育開発推進センター編, 2008, 「研究・教育のシナジーとFDの将来」, 東北大学出版会
- 9) 東北大学高等教育開発推進センター編, 2007, 「大学における初年次少人数教育と「学びの転換」」, 東北大学出版会
- 10) 山口大学大学教育機構・山口大学教育職員能力開発(FD)委員会, 2008 「平成19年度 山口大学のFD活動」, 山口大学
- 11) 同志社大学, 2009, 「平成18年度文部科学省「特色GP採択「情報環境の整備と成績評価の厳格化-学修支援システムDUE TとGPA得点分布公表-」パンフレット」, 同志社大学
- 12) 同志社大学, 2009, 特色GP成果報告会「成績評価の厳格化と今後の大学教育改革」配布資料, 同志社大学

おもしろプロジェクトによる学びの成果と今後の課題

辻 多 聞

要旨

おもしろプロジェクトとは、学生の企画に対して資金援助を行う山口大学特有の学生支援プログラムの一つである。アンケート調査から、「かけがえのない体験」・「人格的成熟・自己確認」・「組織運営に関する学び」という3つの高度な学びを参加学生にもたらしたであろうことが明らかとなった。一方で、参加学生のモチベーションを向上させるために、相談機能の強化や定期的な意見聴取会・交流会といった仕掛けの必要性があることが示唆された。さらに、参加者だけの学びに留まらないように配慮していく必要性も示唆された。

キーワード

おもしろプロジェクト, 自主的活動, 大学教育, 学生支援

1 はじめに

2000年に文部省高等教育局より提出された「大学における学生生活の充実方策についてー学生の立場に立った大学づくりを目指してー」（通称：広中レポート）には、学生が社会との接点を多く持てるような正課外教育の推進を図る必要性や、学生の自主的活動の支援の必要性が書かれている。この広中レポートを受け、現在全国の大学では、大学教育や学生支援事業が見直されている。社会との連携や自主的活動によって培われた学生の人間性は、2006年に経済産業省より発表された「社会人基礎力」につながっていく。さらにこの「社会人基礎力」は、広中レポートに記される就職指導へとつながっていく。

山口大学では平成8年度より「おもしろプロジェクト」という学生の自主的な課外活動を支援する教育活動を行ってきた（後節参照）。

本編は、このおもしろプロジェクト参加者によるアンケート調査をもとに、この教育活動による学びの成果を考察するとともに、今後のおもしろプロジェクトの課題について言

及するものである。

2 おもしろプロジェクト

「おもしろプロジェクト（通称：おもプロジェクト）」とは、平成8年度より始まった学生の自主的・創造的企画に資金援助する山口大学オリジナルの学生支援事業である。学生による企画内容に制限は特になく、学生だけの力でできる企画であり、卒業論文など正課に付随しない企画ならばなんでもよいことになっている。毎年2月に学生からのプロジェクト申請を受け付け、3月の学生委員会委員（現教学委員会委員）による審査を経て、次年度の採択プロジェクトを決定するようになっている。おもしろプロジェクトの特徴として2つのことが挙げられる。一つは「思う存分やってみる」ということである。援助する資金は1プロジェクトあたり最大50万円となっており、採択団体は経済的制限を感じることなくプロジェクトを遂行することができる。もう一つは「失敗してもいい」ということである。おもしろプロジェクトでは、プロジェクトの結果は問われない。「形にしよう」と

する試行錯誤にこそ学生の主体的・創造的な学びがあると考えているのである。これら特徴は開始された平成8年度にすでに確立されたものである。これまでの成果、実績およびこうした特徴が評価され、おもしろプロジェクトによる教育活動は「平成17年度文部科学省特色ある大学教育プログラム」に選定された。この選定をきっかけにおもしろプロジェクトは、学外からも非常に注目される教育プログラムの一つとなり、毎年多くの学校関係者からの視察訪問を受けている。

3 アンケートの配布と回答者

アンケートは、毎年3月に開催されるおもしろプロジェクト報告会の開会前に来場した学生に対して配布され、閉会後に会場出口にて回収された。今回データとして用いたのは2005、2006、2007年度のおもしろプロジェクト報告会で回収した結果である。いずれの年度にも配布されたアンケートの設問内容に違いはない(参照、資料1と2)。アンケートの設問は、参加者の率直な意見を聴取するために、やや記述形式部分が多くなっていることが特徴である。

3年間行ったアンケートの回答状況に大きな違いはなく、ここではその代表として2007年度の回答者状況について紹介する。

表1 アンケート回答者のプロジェクト参加別及び学年別内訳

学年	プロジェクト参加者	プロジェクト非参加者
学部1年	5	3
学部2年	17	2
学部3年	3	—
学部4年	4	—
修士1年	—	—
修士2年	1	—
博士1年	—	—
博士2年	1	—
博士3年	1	—
計	32	5

(単位：人)

表1は2007年度のアンケート回答者のプロジェクト参加別及び学年別内訳を示している。アンケートの全回答者数は37人であり、全体の約86%に該当する32名はおもしろプロジェクトへの参加者であった。報告会への学生参加人数を正確に計測しなかったために、アンケート回収率を算出することはできなかった。しかし、報告会会場の状況から、回収率としてはおおよそ100%に近いと思われる。表2はプロジェクト別の参加者とアンケート

表2 プロジェクト別の参加者とアンケートの回答率

プロジェクト名	参加者	回答者	回答率
山口県の自然と文化・歴史に関する情報コンテンツの充実	6	1	16.7
ぼけっとラジオ	4	4	100.0
ロボコン代表への道	11	6	54.5
CAPチャレンジ2007	11	5	45.5
エコファイターズ～エコキャンパス・エコシティを目指して～	5	1	20.0
めだかの学校	32	7	21.9
ソーラーカーレーシングプロジェクト	7	4	57.1
だれでも遊べるおもちゃの兵隊	6	1	16.7
ビバ洞窟	8	1	12.5
Felicaを用いた山口大学電子認証システムの構築	4	2	50.0
計	94	32	34.0

(参加者と回答者の単位は「人」、回答率は「%」)

の回答率を示している。採択されたすべてのプロジェクト団体から、少なくとも1人のアンケート結果を回収することができた。各プロジェクトの構成員数とアンケートの提出者数による回答率において、各団体の結果にかなりのバラツキがみられる。また、全体としての回答率も34.0%とあまり高い数値と言えるものではなかった。アンケート回答者のうちでプロジェクト参加者であると回答した者に対して、所属プロジェクトにおける中心メンバーであるかどうかを尋ねたところ、62.5%がそうであった(参照、表3)。すなわち、回答結果は概ねプロジェクト中心メンバーの意見であると思われる。

4 かけがえのない体験

山口大学は、学生がおもしろプロジェクトから「高度な学び」を得ることを期待している。「かけがえのない体験」とは、この「高度な学び」の一つの観点であり、「おもしろプロジェクトが学生の日常生活の枠を超えた特別の活動や体験の機会を与えた」という観点である。この「かけがえのない体験」という観点からの問いかけとして、以下の設問を用いた。

- ・達成感があった
- ・参加者どうしの強いつながりが築けた

表3 アンケート回答者のうちのプロジェクト中心メンバーの割合

	中心メンバー である	中心メンバー ではない	無回答
回答者数	20	9	3
割合	62.5	28.1	9.4

(回答者数の単位は「人」、割合は「%」)

- ・印象深い出会いがあった
- ・他では得難い経験ができた

いずれの設問に対しても、「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも」、「そうは思わない」、「全くそうは思わない」、「当てはまらない」の六者択一で回答を求めた。

「達成感があったか」に関する結果を表4に示す。「強くそう思う」と「そう思う」を合算した肯定的回答は、3年間を通して肯定的回答は常に70%を超えている。2005年度には「そうは思わない」とう否定的回答が11.4%あった。

「参加者どうしの強いつながりが築けたか」に関する結果を表5に示す。「強くそう思う」や「そう思う」と回答した割合は2006、2007年度では90%以上であり、2005年度でも80%以上であった。2005、2007年度には「そうは思わない」や「全くそうは思わない」という否定的回答が若干生じている。

表4 設問「達成感があったか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	15.6	59.4	25.0	—	—	—
06年度	28.6	54.8	14.3	—	—	2.3
05年度	25.7	48.6	14.3	11.4	—	—

(単位は%)

表5 設問「参加者どうしの強いつながりが築けたか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	31.3	59.3	6.3	3.1	—	—
06年度	33.3	57.2	9.5	—	—	—
05年度	22.9	60.1	11.4	2.8	2.8	—

(単位は%)

「印象深い出会いがあったか」に関する結果を表6に示す。「強く思う」と「そう思う」を合算した肯定的回答が、徐々に増加している傾向にある。一方で、「そうは思わない」や「全くそうは思わない」という否定的回答は減少傾向にあり、2007年度ではこの否定的回答は見られなかった。

「他では得難い経験ができたか」に関する結果を表7に示す。3年間を通して、「強く思う」と「そう思う」という肯定的回答が大半を占めた。

「かけがえのない体験」を総合的に判断する設問として、「おもしろプロジェクトに参加して良かったと思いますか」を用いた。表8にその結果を示す。ほぼすべての回答者が「はい」と回答しており、この傾向は3年間を通じて大きく変化していない。

以上の結果から、おもしろプロジェクトは3年間で変わらず、学生にとって「かけがえのない体験」であったとすることができる。達成感、参加者同士のつながり、印象深い出

会い、他では得難い経験など、これらすべてにおいて肯定的回答がほとんどを占めていることから、こうした要素すべてがおもしろプロジェクトを「かけがえのない体験」とした要因とすることができる。

「印象深い出会いがあったか」に関する肯定的回答の増加傾向は、プロジェクトの内容が徐々に変化したこと起因しているように思われる。すなわち、プロジェクトの大半もしくは一部として社会連携を学生が考慮していると思われる。結果として、非常に有意義な人との出会いを経験し、その出会いが通常の大学生活からは得られない経験へとつながっていったことが予想される。

一方で、達成感に関して肯定的回答が2007年度において他年度を下回っていることにも着目しておく必要がある。2007年度の採択プロジェクト10件のうち、6件は昨年度からの継続的プロジェクトであった。プロジェクトの継続は、各グループまたは各々が掲げる達成目標が高くなってしまいう傾向に

表6 設問「印象深い出会いがあったか」の回答結果

	強く思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	31.3	50.0	15.6	—	—	3.1
06年度	38.1	35.7	21.4	4.8	—	—
05年度	20.0	48.7	20.0	5.7	2.8	2.8

(単位は%)

表7 設問「他では得難い経験ができたか」の回答結果

	強く思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	46.9	53.1	—	—	—	—
06年度	73.8	23.8	2.4	—	—	—
05年度	48.6	48.6	2.8	—	—	—

(単位は%)

表8 設問「おもしろプロジェクトに参加して良かったと思いますか」の回答結果

	はい	どちらともいえない	いいえ
07年度	96.9	3.1	—
06年度	97.7	2.3	—
05年度	91.7	8.3	—

(単位は%)

ある。またプロジェクトの目標としてコンテストの参加を掲げた場合、コンテスト参加を満たさなければ達成感を得ることは難しくなる。こうした結果が達成感に関する肯定的回答の減少につながったものと思われる。プロジェクトの目標の設定や修正に関する、また参加者の悩みなどを随時聞き入れることに関する相談窓口があれば、学生が得る達成感は向上し、おもしろプロジェクトは学生にとって、より「かけがえのない体験」となっていくように思われる。

5 人格的成熟・自己確認

「人格的成熟・自己確認」は、おもしろプロジェクトによる「高度な学び」の観点の一つである。「人格的成熟・自己確認」とは、「成長やものの見方の変化、自信や自己分析の深化などの機会となった」という観点である。この「人格的成熟・自己確認」という観点からの問いかけとして、以下の設問を用いた。

- ・自分に自信が持てるようになった
- ・自分の考え方が変わった
- ・自分について新しい発見があった
- ・技術や能力などが身に付いた

いずれの設問に対しても、4節同様、「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも」、「そうは思わない」、「全くそうは思わない」、「当てはまらない」の六者択一で回答を求めた。

「自分に自信が持てるようになったか」に関する結果を表9に示す。「強くそう思う」と「そう思う」という肯定的回答が年々減少している傾向にある。一方で「どちらとも」の否定でも肯定でもない回答が増加しているという特徴が見受けられる。ただそれでも最も低い数値である2007年度の肯定的回答の割合は53.1%と半数以上であった。

「自分の考え方が変わったか」に関する結果を表10に示す。2007年度においても肯定的回答の割合は68.7%と半数以上を占めているが、年々減少傾向にある。さらに2007

表9 設問「自分に自信が持てるようになったか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	12.5	40.6	43.8	3.1	—	—
06年度	16.7	42.8	35.7	4.8	—	—
05年度	11.4	51.5	31.4	5.7	—	—

(単位は%)

表10 設問「自分の考え方が変わったか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	18.8	49.9	18.8	12.5	—	—
06年度	21.4	47.7	28.6	2.3	—	—
05年度	22.9	57.1	20.0	—	—	—

(単位は%)

表11 設問「自分について新しい発見があったか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	18.8	53.0	21.9	6.3	—	—
06年度	19.0	50.0	26.2	4.8	—	—
05年度	22.9	48.5	28.6	—	—	—

(単位は%)

年度は、「そうは思わない」の否定的回答が12.5%もあった。

「自分について新しい発見があったか」に関する結果を表11に示す。3年を通して肯定的回答の割合は約70%あり、大きく変化している様子はみられない。「どちらとも」の否定でも肯定でもない回答は年々減少傾向にあるように思われる。

「技術や能力などが身に付いたか」に関する結果を表12に示す。肯定的回答の割合が84.4%であり大勢を占めている。しかし「強くそう思う」と回答した者の割合は3年間で徐々に減少している傾向にある。

「人格的成熟・自己確認」を総合的に判断する設問として、「おもしろプロジェクトを企画・実施したことによって、自分自身で成長したと思いますか」を用いた。表13にその結果を示す。「はい」と回答した割合は常に70%を超える高い数値を示した。

以上の結果から、学生にとって「人格的成熟・自己確認」をもたらすことができたとと言える。しかし、自分への自信、自分の考え方の変化、自分の新しい発見、技術や能力の向上の4要素に対して、これまでのように非常に大きく変わったと自覚できない、つまり自分は変化しているような気がする程度にとどまっている傾向に2007年度はあったように

思える。この傾向が反映されて表13における「どちらともいえない」の回答率を引き上げたのだろう。2007年度の採択プロジェクト10件のうち、6件が昨年度からの継続プロジェクトである。この継続プロジェクトの割合は年々高くなっている。継続プロジェクトの場合、先輩からの指導が非常に行き届いてしまうために、自らの発想力の低下、自己啓発を行うモチベーションの低下をもたらす危険性がある。2007年度の「人格的成熟・自己確認」の観点の結果は、この危険性が浮き彫りになりつつある状態を示唆しているように思われる。今後において、継続プロジェクトの採択を否定するわけではないが、プロジェクト継続の場合は特に選考審査時に、新規性を審査員が見出すように努めるべきである。

6 組織運営に関する学び

「組織運営に関する学び」は、おもしろプロジェクトによる3つの大きな「高度な学び」の観点の最後の一つである。「組織運営に関する学び」とは、「学生の任意組織を運営することの困難さや組織内のコミュニケーションの重要性の認識など」という観点である。この「組織運営に関する学び」という観点からの問いかけとして、「組織を動かす難

表12 設問「技術や能力などが身に付いたか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	18.8	65.6	15.6	—	—	—
06年度	23.8	54.8	19.0	2.4	—	—
05年度	26.5	58.8	11.8	2.9	—	—

(単位は%)

表13 設問「おもしろプロジェクトを企画・実施したことによって、自分自身で成長したと思いますか」の回答結果

	はい	どちらともいえない	いいえ	無回答
07年度	75.0	21.9	—	3.1
06年度	86.0	11.6	2.4	—
05年度	80.6	19.4	—	—

(単位は%)

しやメンバー間の意思疎通の重要性を学んだか」という設問を用いた。「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも」、「そうは思わない」、「全くそうは思わない」、「当てはまらない」の六者択一で回答を求めたところ、2007年度において、「強くそう思う」と「そう思う」の回答率が共に46.9%で、「どちらとも」が6.2%であった。肯定的回答が93.8%と圧倒的な割合で占めている。同様の設問に対する2006年度の肯定的回答率は90%超、2005年度は約80%であったことから、2007年度はかなり運営に関して組織的であったことが伺える。前節において、継続プロジェクトの危険性についてふれたが、継続プロジェクトには組織力を強化させていくという長所も一方で存在することがこの結果から示唆される。

7 責任と信頼—大学の見え方

「おもしろプロジェクト」の特質の一つとして大学との信頼関係の醸成があげられる。すなわち学生企画に対する資金援助をもって大学は企画の実現を期待・信頼し、参加学生は採択と資金援助に対して責任を感じる。この信頼関係の醸成から生まれる学生の学びとして、自信や責任感がある。これらを調査する設問として、以下の設問を用いた。

- ・おもしろプロジェクトとして採択されたことが、自信や支えになった
- ・強い責任を感じた

この両設問に対しても、これまで同様、「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも」、「そうは思わない」、「全くそうは思わない」、「当てはまらない」の六者択一で回答を求めた。

「おもしろプロジェクトとして採択されたことが、自信や支えになったか」に関する結果を表14に示す。3年間を通じて肯定的回答の割合は常に70%を越えていた。しかし2007年度では、肯定的回答のうちの「強くそう思う」がここ3年で最も低くなっている。

「強い責任を感じたか」に関する結果を表15に示す。肯定的回答の割合は3年間を通じて常に80%以上の水準で増加し、2007年度は90.6%であった。一方で、否定でも肯定でもない「どちらとも」の回答割合は年々下降しており、2007年度は9.4%であった。

以上から、「おもしろプロジェクト」を通して、学生は自信そして責任感を学んだと推測することができる。しかし、2007年度の参加学生において、自信に関しては取り立てて大きなものを生み出したとは言えないようである。これまでも述べたように2007年度は継続プロジェクトが多かったために、採

表14 設問「おもしろプロジェクトとして採択されたことが、自信や支えになったか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	21.9	65.6	9.4	3.1	—	—
06年度	40.5	33.3	23.8	—	—	2.4
05年度	37.1	42.8	14.3	2.9	—	2.9

(単位は%)

表15 設問「強い責任を感じたか」の回答結果

	強くそう思う	そう思う	どちらとも	そうは思わない	全くそうは思わない	当てはまらない
07年度	37.5	53.1	9.4	—	—	—
06年度	33.3	50.0	16.7	—	—	—
05年度	42.9	37.1	17.1	2.9	—	—

(単位は%)

択による喜びは薄く、結果として採択による自信はそれほど芽生えなかったと思われる。一方で責任の肯定的回答が上昇していることから、継続プロジェクトゆえの責任感は増加したことが予想される。

8 企画の成否

「おもしろプロジェクト」は、大学として企画の成功を望むものではなく、「高度な学び」そして自信や責任感を学ぶことを期待している。そうした観点からすると企画の成否を参加学生に対して尋ねることは意味のないことである。しかし企画の成否を問うことにより、グループの、そして参加学生自身の企画遂行状態を総合的に「ふりかえる」ことができる。この「ふりかえり」を促す意味で、「今年度、自分たちのグループが企画・実施した「おもしろプロジェクト」は成功したと思いますか」という設問を投げかけた。回答は「成功した」、「どちらともいえない」、「いいえ」の三者択一で求めた。その結果を表16に示す。2007年度の「どちらともいえない」や「いいえ」と回答した者の理由を見ると「成功できなかった」理由として、「目標であったロボコン出場が果たせなかったから」といった目標達成をなしえなかったとするものが多いことに気付く。学生にとって、目標達成は非常に明確な「企画の成否」の判断基準であるようだ。また「目標達成」に対する姿勢は、大学からの期待と信頼に対する「責任感」を培うことが予想される。「企画の成否」を常に省みることで、おもしろプロジェクトの意義である「目標達成への姿勢」

や「責任感」を育むことができるであろう。このことから、大学としては、教育的観点から、定期的に「企画の成否」を参加学生に問いかけていくと良いのかもしれない。その他の「成功できなかった」理由として、「最初にかかげた大きな目標については達成されたため成功したと思うが、まだプロジェクトとしてやり残したこともあり、成長段階であると言える。なので、成功したということもできるし、失敗したということもできる」のように、新たな課題点を見出したことをあげている者もいる。これは、新たな課題点により、当初の目標よりも高い新たな目標が掲げられたことを意味している。すなわち、厳密な意味での「成功できなかった」理由ではない。課題点を探求し、それを究明していくことは、まさに「おもしろプロジェクト」の意義である。このことから参加学生の定期的な呼びかけが高い教育的効果を生みだすと思われる。

9 問題点と提案

アンケートの回答状況からは、プロジェクト達成感の低下、自己啓発の低下の危険性といった問題点が見られた。これらの問題点を解消するための提案として、以下のものがあげられる。

- ・審査時における継続プロジェクトの新規性の追及

審査基準における見直しが必要であると思われる。すなわち新規性の判断に対する審査基準の比重を大きくしていくべきである。申請書類においては新規性を問いかけ、また審査会（口頭発表会）においても新規性に関し

表16 設問「今年度、自分たちのグループが企画・実施した「おもしろプロジェクト」は成功したと思いますか」の回答結果

	成功した	どちらともいえない	いいえ	無回答
07年度	50.0	34.4	15.6	—
06年度	76.7	14.0	9.3	—
05年度	55.6	22.2	19.4	2.8

(単位は%)

て発表者に対して十分に問いかけていくべきであろう。また申請者に対して問いかけるだけでなく、審査員に対しても、新規性の追求を行うよう指導していかなければならない。

・おもしろプロジェクト遂行時の各種相談窓口の開設

おもしろプロジェクトに関する相談窓口として必要物品の請求などの実務的相談窓口だけでなく、プロジェクトの遂行をサポートする相談窓口や、プロジェクトの遂行に伴って発生するであろう「心の悩み」を打ち明ける相談窓口が必要であろう。現在、山口大学では主にボランティア活動に関する悩みの相談窓口として機能している自主活動ルームでの相談機能を拡張する必要があるように思われる。

・おもしろプロジェクト参加者の定期的交流会、意見聴取会

現在のところおもしろプロジェクト参加者は、審査会と中間発表会、および年度末の発表会でお互いが顔を合わす程度である。しかもこれらは発表会であって参加者同士の意見を交流する場でもなく、また参加者の要望を大学に伝える場でもない。このような参加者同士の意見交換や、大学への要望を述べる機会を定期的に参加学生に作る必要があるように思われる。

2007年度のアンケートに記入してもらった学生からの問題点提起と要望など、おもしろプロジェクトに対する意見をみると、上記での問題点と提案で述べたこととおおよそ一致している。ここまでに述べられていない問題点としては、学生の感想欄での「教職員の中には“関係ない”と思っている方が少なくともいるようです」にみられるような教職員のおもしろプロジェクトに対する意識の温度差である。学生へのおもしろプロジェクトの広報を努めると同時に、教職員へも同様におもしろプロジェクトの意義やシステムを伝えていかなければならない。

10 総括

おもしろプロジェクトは、「かけがえのない体験」・「人格的成熟・自己確認」・「組織運営に関する学び」という3つの高度な学びを参加学生にもたらしたであろうことがアンケートによる調査から明らかとなった。また参加学生の「自信や責任」の向上にも、おもしろプロジェクトは貢献したことがわかった。このようにおもしろプロジェクトは参加学生にとっては非常に学びの実りが大きい企画であるといえる。その一方で、おもしろプロジェクトは参加している学生だけのものになりつつある状況であることはいなめない。

おもしろプロジェクトのような自主的な活動支援プログラムは、「社会人基礎力」の向上が求められる現代の大学教育において非常に有効であろう。よりその有効性を高めるためには、参加している学生のモチベーションを常に向上させる「しかけ」、例えば相談機能の充実や定期的な交流会などが必要だと思われる。参加している学生からの意見は、今後のプログラム改善にとって非常に有益な情報である。そのために意見の聴取方法を十分検討しておくべきだと思われる。おもしろプロジェクトのような教育プログラムは参加している学生だけに対する教育となる可能性がある。より多くの参加を促す広報方法を考えるとともに、参加していない学生たちにも類似した教育的な効果があげられるような手法に関しても十分に検討しておく必要があるだろう。

(学生支援センター 講師)

【参考文献】

文部科学省, 2000, 大学における学生生活の
充実方策について (報告) —学生の立場
に立った大学づくりを目指して—
経済産業省, 2006, 「社会人基礎力に関する
研究会」中間取りまとめ

山口大学学生支援センター, 2006, 「おもしろプロ
ジェクト」の効果, 山口大学おもしろプロジェ
クト05報告書, 74-93

山口大学学生支援センター, 2007, 「おもしろプロ
ジェクト」の効果, 山口大学おもしろプロジェ
クト06報告書, 90-106

【資料1】配布されたアンケート用紙（表）サイズはA4版

おもしろプロジェクト実施後アンケート

このアンケートは、「おもしろプロジェクト」の成果・意義を調査し、問題点を明らかにして、来年度以降の「おもしろプロジェクト」を改善するために実施するものです。今年度の「おもしろプロジェクト」について、思ったこと、感じたことを率直に書いて下さい。

所属学部・研究科 _____ 学科・専攻 _____ 学年 _____

Q1. 本年度のプロジェクト参加者ですか？ Yes. No. 裏面のQ7,8

プロジェクト名： _____

Q2.(プロジェクト参加者の場合)責任者・または中心メンバーでしたか？ Yes. No.

Q3. 今年度、自分たちのグループが企画・実施した「おもしろプロジェクト」は成功したと思いますか？

- ① 成功した ② どちらともいえない ③ 今少しだった

(2, 3の場合)その理由は？

Q4. 「おもしろプロジェクト」に参加して良かったと思いますか？

- ① はい ② どちらともいえない ③ いいえ

その理由は？

Q5. 「おもしろプロジェクト」を企画・実施したことによって、自分自身で成長したと思いますか？

- ① はい ② どちらともいえない ③ いいえ

(①の場合)それはどのような点ですか？

裏面へ続く

【資料2】配布されたアンケート用紙（裏）サイズはA4版

Q6. 「おもしろプロジェクト」に参加して感じたことを回答して下さい。

- a. 達成感があった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- b. 参加者どうしの強いつながりが築けた。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- c. 印象深い出会いがあった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- d. 他では得難い経験ができた。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- e. 自分に自信が持てるようになった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- f. 自分の考え方が変わった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- g. 自分についての新しい発見があった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- h. 強い責任を感じた。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- i. 組織を動かす難しさやメンバー間の意思疎通の重要性を学んだ。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- j. 「おもしろプロジェクト」として採択されたことが、自信や支えになった。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)
- k. 技術や能力などが身に付いた。
(強くそう思う そう思う どちらとも そうは思わない 全くそうは思わない あてはまらない)

Q7. 「おもしろプロジェクト」のスケジュール等について、要望・改善してほしい点があれば書いて下さい。

Q8. 今回報告された「おもしろプロジェクト」の中で、最も印象に残ったプロジェクトはどれですか？
プロジェクト名 ()

それはなぜ？

Q9. その他、「おもしろプロジェクト」について感じたこと、思ったことを自由に記入して下さい。

ご協力ありがとうございました

教育について学ぶ

—その3—

山本哲朗

要旨

最近、わが国の児童や生徒の学力が国際的にみてかなり低下していることが問題となっている。その原因の一つとして「ゆとり教育」が問い正され、授業内容の見直し等が進められている。著者は前論文^{1), 2)}において教育に関する総数41冊の著書・雑誌から大学教育に希求される手法あるいは大学教育の問題点を記述した。本論文では、その後に読んだ教育に関する20冊の著書から2編の前論文と同様に特に教育方法に有益である箇所を引用して、大学教育を教員および学生の立場から考え、より良い大学教育を実現する手法について述べている。

キーワード

教育, 授業, 教員, 学生, 教育能力, 学ぶ意欲

1 まえがき

著者は前論文^{1), 2)}でそれぞれ22冊, 19冊の教育に関する著書および雑誌を取り上げた。執筆者は教育者, 作家等多岐にわたるが, 大学教育を実施する上で有用な点が多々あった。前論文1)では、むすびとして次の2点を主張した。教育の原点は学生諸君が自ら積極的に学習する姿勢にある。学生諸君が理解できないことは積極的に教員室に質問に行くことが当たり前となる教員・学生の学習緊密度が高くなること教育を推進することが大切である。³⁾

前論文²⁾では、むすびとして次の期待を記述した。少子化による大学全入時代に入っても、大学教育レベルを下げないという意識を大学当局はもちろん教職員は持ち続けなければならない。⁴⁾

本論文でも引き続き大学教育を充実したものにすることを標榜して、その後に読んだ教育に関する書籍20冊から大学教育にとって有益な意見や考え方を汲み取ることにした。その箇所には『』をつけた。なお、著者の敬称は省略した。

2 教育への問い 現代教育学入門⁵⁾

本著は編著者である天野郁夫他8名が各章を執筆しており、初版は1997年に発行されている。第4章能力の見え方・見られ方では日本とアメリカの教育での生徒の能力についての考え方と伸ばし方に大いに差異があり、大学教育にも参考になると思い、少し長く引用しよう。

『1 成績と能力 「教室のピグマリオン」一九六四年, アメリカ, ボストン。ハーバード大学の学者たちが、ある「実験」を行った。教育心理学を専門とする研究者たちが、小学校を訪れ、教師たちに「ハーバード習得力判別テスト」について説明した。「このテストは、どの子どもの学力が伸びるかを正確に判定するために、新しく開発されたテストです」と。そして、テストを実施し、その結果をもとに、どの子どもの学力が伸びる可能性があるのかを教師たちに知らせた。教師たちに手渡されたリストには、全生徒のおよそ二〇パーセントが、「これから伸びる生徒」として名前をあげられていた。一年後、再び研究者たちが学

校を訪問する。そして一年前のテストの結果と実際の成績の伸びとを照らし合わせてみた。すると、テストが予測したとおりの結果が得られていた。これから成績が伸びるといわれた生徒は、それ以外の子どもに比べて、算数でも、国語でも、さらには知能テストでも、大きな伸びを示したのである。たしかに、「ハーバード習得力判別テスト」の正確さが証明されたかに見えた。ここで話が終わってしまえば、単なる知能テストの開発の話にすぎなくなる。しかし、研究者たちの「実験」の本当のねらいは、このテストの優秀さを証明することではなかった。というよりも、実は、この実験にはあるトリックがしくまれているのである。成績が伸びるだろうと指摘された子どもたちは、テストの結果選ばれたのではなかった。ランダムに、つまり、デタラメに選ばれていたのである。・・・「このリストに名前をあげた子どもたちには、今よりも成績が伸びるだけの能力がある」。そう指摘された教師たちは、これらの子どもたちにより多くの期待をいただろう。ほかの子だったら、先生に指され、答に一度失敗したらつぎの生徒に回されてしまうところを、能力があると指摘された子どもたちには、何度もチャンスが与えられたのかもしれない。こうして「成績が上がるだけの能力があるはずだ」という思い込みが、教師と生徒とのやりとりで反映し、その結果が実際の成績の上昇に結びついた。・・・教育心理学や教育社会学の分野で有名なこの研究は、「ピグマリオン効果」の実験と呼ばれている。・・・⁶⁾』4 日本の学校を考える『能力と努力 日本の学校では、能力があるかどうかではなく、どれだけがんばって勉強したかのほうが重視される。どの子どもも能力の点では大きな違いはないはずだという見方が基礎にあり、そのうえで成績の差は努力の違いによると見る。・・・したがって、このような日本の学校では、「この子の成績は伸びるだろう」という情報が与えられたとし

ても、教師は特定の生徒だけに期待をかけることに慎重になるであろう。⁷⁾』筆者はこの原因は教育における平等主義が根付いているのが大きな原因と考える。しかし、能力のある生徒は伸ばせる制度を設けることは理にかなっており、山口大学における飛び級や博士短縮取得制度は能力のある学生をエンカレッジする点から非常によいものだ。

著者は教養の教科であった物理の定期試験時に京都大から山口大学に赴任された若い物理の先生から、試験の際に「よくできているね」と言われ、高校時代に不得手であった物理が好きになった思い出がある。教員の一言が生徒の能力を引き出し、さらには勉学に勤しむ機会があることをわれわれ教員は忘れてはならない。

3 大学の教育力—何を教え、まなぶか⁸⁾

第4章大学の転換期 大学に求められる人材育成において、『近代社会の急速な発展はその蓄積された知識の量と加速度的に増大させ、さらに新しく展開される学術の先端も飛躍的に広がっている。とくに自然科学の分野においては、大学入学の時点から先端の学術的探求の段階に達するまでの距離は飛躍的に増加した。いいかえれば学生は、知識の先端に参加するよるこびに接する前に基礎的な訓練を長く続けなければならない。また同時に、先端分野は大きく広がっているわけだから、最終的に自分が受けている訓練がどのような学術的意味をもつかも自明ではない。前述したフンボルト理念に代表される、探求による学習の動機づけが、機能しにくくなっているのである。・・・これに対していま始まろうとする社会では、専門化・細分化された知識が直線的に発展するだけではない。様々な専門分野の知識が組み合わせられて新しい知的地平が拓け、新しい市場が創られ、経済活動が始まる。しかもそうした知識は恒常的に発展し、更新され続けていく。大学の卒業生は専門化

された職業の知識をあらかじめ蓄積し、それを職業で使っていくだけではない。常に新しい知識を身につけていくことが要求される。⁹⁾』大学教育では、細分化された専門教育の前に基礎的な共通教育が実施されているのは周知のとおりである。大学生にとって、いろいろな新規な専門教育を履修することに奔走しているように思える。筆者の考えはそれら専門教育を単一的にとられるのではなくて連関して勉強することにより、社会が要求している知識が包括的に取得できるように指導している。しかし学生には、この趣意がなかなか届かないのが現状である。

少子化がもたらした「大学全入」では『…高等教育は特定の人たちに与えられた特権ではなく、誰でも必要であれば受けることのできるものとなる。アメリカの高等教育研究者のM・トロウは、こうした高等教育の発展段階をユニバーサル化の段階といている（喜多村1986）。その意図せざる結果は、大学の進学バリアが低くなることによって、高校以下の学校においても一定の学力を達成させる重要なインセンティブが喪失されることになる。…ユニバーサル化は大学教育がおかれたコンテキストを大きく変化させる。もっとも直接的には大学進学への学力上の制限が実質的になくなる。いわゆる「大学全入」の時代に入った。これは大学に入学したことが一定の学力を証明する機能をもたなくなったことを意味する。大学がなんらかの付加価値をつけることが要求されるのである。…最近の調査によれば、高校生のほぼ半分はほとんど家庭で勉強しておらず、大学進学者のみをとっても、ほとんど勉強していなかった学生は三割近くに達した。結果としての学力よりも、それにいたる勉強の習慣を獲得していない学生が入学することになる。…いずれにしても、高等教育が社会的あるいは個人的な投資として、十分な意味をもつものか否かが厳しく問われるのは当然といえよう。それを

社会に説明する責任を大学は負わなければならない。¹⁰⁾』筆者は大学に勤務して35年になろうとするが、今の大学生への授業の進捗の程度は十年くらい前の3割～5割である。その原因の一つは授業の内容を学生が理解するように分かりやすくすることが希求されている。他はここで著者が行っているように、高校時に学生の勉強が足りなく、勉強の本来の意味が習得できていないことにあると指摘したい。初等教育から勉強は学校だけではなく、自宅で予習や復習する習慣を身につけねばならない¹¹⁾。自宅では勉強せずに塾に通っている生徒が多いことの現状を見るにつけ、受身的すなわち教えてもらうことで勉強していると錯覚に陥っている生徒がいかにか多いことか。このような教育を受け、大学全入時代では生徒の勉強意識を変革するのはわれわれ教員の使命である。

4 大学教育の課題 目的、過程、メカニズムでは『このように考えてみれば、これまでの大学のあり方が再検討をせまられざるを得ないのは明らかだろう。まず第一に大学教育の目的がいまいちど問い直されなければならない。前述のような産業構造の転換の中で、従来の職業とそこに要求される知識技能は変質している。他方で学術的な知識を押しつけることによって、暗黙のうちに職業能力が形成されるという説明は社会に説得性を持たなくなっている。積極的に大学教育が知識能力を形成すること、またそれを明示的に示すことが求められる。第二に、学習の目標と、教育のプロセスを再検討することが求められる。大学に入学する学生の教科的な知識だけでなく、その生涯に対する選択、経験などの点で大きな変化が起こっている。また知識の爆発的な拡大の中、学生の知的興味を引き出すことが難しくなっている。こうした新しい条件と前述の目的とをいかに結びつけるのが問われる。第三に、そうした変化を大学の中で恒常的に生じさせるメカニズムをどのように

形成していくかが再び問われざるを得ないのである。これらの三点を以下の三つの章で考えてみたい。¹²⁾』ここでは紙面の関係上、三つの章と節の題目だけを以下に列挙する。第5章職業能力・コンピテンス・教養1 大学教育と職業一二つのモデル、2 コンピテンスと大学教育、3 教養教育の再発見、第6章教育力をつくるもの1 インパクトの基盤、2 教育力強化の戦略、3 教育改革のメニュー、第7章教育力の基盤1 教育組織のガバナンス、2 モニタリングと改善拠点、3 財政的基盤、4 質的改善のための社会的メカニズム、社会全体の投資としての高等教育 結論の中で大学が社会と開かれた対話を通じて自立的に自らを変革することが求められると述べているが、筆者も現在の大学教育では学生諸君が社会人となる際の目的や目標を持たせる教育が欠落している気がしてならない。と同時に、前述したように、学生自身が学ぶという強い意識を持たねばならず、われわれ教員はその対応を求められている。

4 日本の教育は間違えたか¹³⁾

著者は『冥府山水図』が文壇デビューとなった作家、三浦珠門である。本書は次の4部から構成されている。第1部近代日本の教育体系制の確立、第2部明治の教育の理想と現実、第3部戦後教育の問題点、第4部希望の未来に向かって。第4部第12章は『学校制度をどう変えるべきかについての私の提案』の中で、小学校二年までは生れ月による成長の度合いを配慮せよ、四年生の落ちこぼれには補修を。自治体で全員のテストを、中学では英才を伸ばすために専門家による特別授業を！について論じた後、大学教育に関連して卒業見込みで就職試験を受ける資格を認めるな、という斬新な考え方に触れてみたい。『大学に関しては、専門的な能力をつけるには、今の四年制の学部プラス二年の時間が必要であろう。四年では一般的な教養に専門科目の

基礎を学ぶのが精一杯である。近年、計画されている法科大学院というのも、そういう事態に対処しようとするのであろうし、従来の司法試験に合格した者を、司法修習生として二年の教育を行ったのも、同じ精神に即したものであろう。公認会計士についても同じことがいえる。・・・四年制の大学学部では教養に若干の専門知識、技術を加えるとするなら、いっそ学部卒業生を、アメリカと同じ文学士と理学士に分けてもよい。文学士経済学専攻、理学士機械工学専攻、という形にする。数学もやって、統計学を学び、理系にも文系にも適性を持っている人なら、文理学士統計学専攻という称号もよい。・・・ただ社会のさまざまな人の需要に応じ得るだけの柔軟性を、教育機関が備えておくべきである。たとえば町工場に入って、特殊な製品を作ろうとしている若者が、アカデミックな知識や技術を必要とした場合、大学は彼らの期待に応えられる姿勢を持っているべきであろう。・・・今の学校教育制度は硬直化しているし、いささか偽善的になっている。今の大学制度がスタートした時は、進んだアメリカと同じだから旧制の大学に劣らないといった言説を見聞した。しかし今日のように四割近い若者が大学に進学する事態を予想していなかった。それが今の大学の動脈硬化の原因ではないだろうか。・・・入学当初は何となく浮かれて、大人になったつもりで大人の遊びや時間の過ごし方をしていて、小遣いが足りないのでバイトに精を出す。三年にもなると就職が心配で教室に出てみるが、授業は半分判らなくなっている。仕方がないから、学年の後半は就職用の講習会や手引き書で就職用の勉強をする。四年になって春から初夏にかけて就職が決まれば、もう勉強などはしない。また、秋になっても就職が決まらない学生は職探しに奔走して、これまた勉強どころではない。その解決策としては、卒業見込み者に就職試験を受ける資格を与えないことであろう。官庁・企業

は大学卒業生のみを対象に、募集を行えばよいのである。新卒業生を主たる対象に、四月から六月ころまでに就職試験を行って、採用と決まった者を夏の間に研修させて、九月から見習い半年、そして大学卒業後一年で本採用という形にすればよい。そうすれば試験に少しでも有利にしようとして、大学生は今まで以上に勉強する結果になろう。・・・とにかく戦後の教育制度もすでに半世紀を過ぎた。そして、それがあまり成功したとはいえないのが、万人の認めるところであるなら、このあたりで学校及び生徒及び学習の観点からも、全面的な見直しを行う時がきているのではないだろうか。¹⁴⁾』

本書は二〇〇四年に発行されているので、上述した三浦の指摘とは反対に、団塊の世代の大量退職により、企業の求人は1年前の年度終わりから開始されて、学生が就職試験に翻弄されている感は否めない。ただ、教育者でない三浦は大学生の勉強意欲の低下を指摘しており、当を得ている。われわれは遊び資金欲しさのためのアルバイトを禁じさせ、本来の知識・技術に精を出すように学生を指導せねば、大学生の学力低下に歯止めがかからないといいたい。

5 大学生が変わる¹⁵⁾

あとがきに記述されているように、本書は「学生の声を聴く」という姿勢で考えたことがまとめられている。『大学教育の研究に当たっても、「学生が何を学んだか」を明らかにすることが教育研究の真髄であると考え。それがわからなければ授業や教育の分析・研究はそのスタート地点にさえ立っていないということになるのではないか。教員の話（問題提起、研究課題など）に対して学生たちが「何を考えたのか」「どんな質問・発言・討論をしたか」「授業外でどんな学びを自主的におこなったか」などを考察することが教育研究の本丸であって、上手な講義をすることで終わっ

ていたら「教育も学生も見えていない」ことになる。教育研究においても一つ重要な点は、上記の「学生が何を学んだか」に関連するが、授業のテーマを学生が自分の問題として受け止めることができたか否かである。¹⁶⁾』われわれ教員は授業目標を定め、シラバスに則って教育しているが、本書ではそれだけでは不十分であることを教えられる。すなわち、学生が何を学んだかを授業評価などにより明らかにして、学生に学ぶ意欲を持たせることや質問、議論の大切さを教授させねばならない。

前述したあとがきに大いに関連する第七章自我と教養と主権者への自己形成をめざしての第1節大学の授業から学生が体得する学び方・学ぶ力において著者は次のように言っている。『筆者の担当する「日本国憲法」（中京女子大学健康科学部・健康スポーツ科学生一年生、一三〇人）と「教育行政論」（同大学人文学部・児童学科二年生、八〇人）の教室の学生たちに、「学生が展望する自己形成と学びの目標」（第二章2節）の観点からみて、その実際の授業に参加することをとおしてどんな学び方や学ぶ力がついたかを小レポートで考えてもらった（二〇〇四年度）。その代表的な自己省察は以下のものであった。①あたえられた知識を鵜呑みにし、信じ込んではいけない。「自分で調べ研究して、自分で一から考えること」が大切だということを学んだ。②政府の政策や行政に対して「怒り」さえ感じた。・・・③自分が思っていたよりも日本の社会はずっと暗いと感じた。・・・④教育をする側という「当事者の立場」にたって教育問題や子どもの問題を考えきれていない自分、そこからまだまだ逃げている自分であると思いました。⑤もっと勉強して、「世の中に反論する、あるいは共鳴・共感する」というように、社会や時代とともに生きていくと感ぜられる力をつけたいと思った。⑥人権や権利が侵害されていく時代社会のなかで、「無知の恐ろし

さ」を知り、正しい知識や考え方をもつことの大切さがわかった。・・・¹⁷⁾』筆者には専門科目が相違するが、新村教授の授業の仕方では模範的なレポートと解釈するが、学生が何を学んだかがよく理解できる。

6 教えるということ¹⁸⁾

初等教育を対象にした書籍ではあるが、教えるというテーマは大学教育でも絶えず議論されている観点から、本書から引用することにした。教師は授業の専門家たれ一実質そなえぬ教員養成教育—において次のように指摘している。『教師は、その仕事の本質からいえば、医師以上に高度に、専門的な仕事に対して、責任をもたされている。子どもがもっている可能性にとりくんで、これを引き出すという仕事は、病気をなおすよりも、はるかに複雑で困難な仕事である。

学校教育の核心は、授業である。したがって、教師は、一人一人が授業の専門家でなければならない。ところが、すこし立ち入って学校教育の実態にふれて見ると、いわゆるベテラン教師はいても、専門家はいないというのがいつわらざる実情である。だが、これは極めて当然の事態で、だいいち、大学における教員養成教育は、ほとんどその実質をそなえていない（この事にたいしては、教育学者の怠慢が声を大にして攻められるべきであろう）。そのうえ、致命的なのは、教師の専門家としての訓練は、現場に出てからでなければ与えられない性質のものであるのに、学校という現場は、若い教師を授業の専門家として訓練し、育てる「場」では、およそないのである。これは、とりも直さずいま学校では、専門家としての訓練を受けない教師の手で教育が担われているということを意味している。¹⁹⁾』

教育学部で専門教育を受けた者以外は大学における授業の方法を教授されているわけではなく、自分の専門とする研究分野の基礎

的・応用的な研究をベースにして授業を行っている。したがって、模範的な授業はいかなるものかを判断することは難しい。しかし、最近では学生による『授業評価』や『教員の授業参観』をとおして、授業実施法が良い方向に向かっていることは事実であり、学生に真の教育をすることを、教員は大学の使命として意識せねばならない。

さらに著者は公開研究会にのぞむこと一宮城教育大学附属小学校・養護学校公開研究会に寄せて一について、こう述べている。『私は、学校教育の根底であり、また魂であるものは、授業だと考えています。授業がほんとうに大切だと考えています。授業がほんとうに大切にされていない学校は、外形がどんなに整っていても、魂を失ったものです。授業の研究は、特に小学校の教育の中で、戦前から盛んに行われていて、その歴史は古いわけですが、戦前の学校教育では、教師の仕事は基本的には、「教科書を教える」ことであり、したがって授業研究といっても、授業のテクニックの研究に傾いて、真の教材研究を欠いていた恨みがあります。授業を充実したものにするためには、教材研究が学問的根底をもつ必要があります。戦後にいたっては、教員は大学において養成するという方針が確立されましたが、それは、教師の仕事がきびしい学問的訓練を必要とする仕事であることが認識された結果です。大学が教員養成の任務を引き受けるということは、いわば既製品の教員を社会に供給する仕事を大学が引き受けることではありません。私は、授業の専門家としての教師は、現場の教育実践の中で次第に自分をつくり上げるほかないと考えています。大学にできることは、その基礎となるものを与え、さらにできれば、卒業後の教師の自己形成にたいしても協力することなのです。教師の自己形成にとって、決定的に重要なのは、その属する職場が教育の実践と研究の場であることです。大学と附属学校と、そして広く地域

社会とが、一体となって教育実践の質を高める課題にとりくむため、公開研究会が役立つことを期待してやみません。²⁰⁾』このことは市川太一の文献²¹⁾で指摘されていることと内容が符合する。改めて教育は地域社会ぐるみで取り組む必要性を強く感じる。

7 授業 人間について²²⁾

村井実による冒頭にある本著すすめは授業における児童と本著者大学教授林竹二間の授業には大学教育に相通じるものがあり、紹介しよう。

『教師として子どもたちの前に立つもののとまどいは深い。子どもたちに教えてわからさなければならぬことは、かぎりなく多い。だが、子どもたちは容易に意欲を示さず、教師の苦心はしばしば空回りに終わる。日ごとのいらだちが、やがて教師の子どもへの姿勢に歪みを生じる。それで被害を被るのは、ただちに子どもたちである。こうして、教師と子どもたちとの双方が傷つき、いよいよ授業をつまらないものにしていく。その悪循環がありがちな学校の現実ではないか。この悪循環をなんとか断ち切れないものか—この書物の著者林竹二先生は、教師養成にたずさわる大学の総長として、あるときそう発言されたのではないか。では、どうすればよいのか。まず、学校教育の中心である授業を見直すことである。そのうえで、子どもたちの心を開く教育、そして、学ぶことの喜びをすべての子どもたちに得させる授業が絶対に可能だということ、天下に身をもって示すことである—そう先生は決意されたのである。・・・教師の開いた心があれば、子どもたちの心も響いて開く。これが、林先生が身をもって知ることができた、授業の成立の第一の要件であったようにみえる。第二の要件は、林先生自身、先生の授業についての子どもたちの反応から学んだという、そしてそのことを、「子どもが授業の中に入り込んで、その客体ではな

く、主体（主人公）となる」ことであつたと表現する。

林先生は、こうして、すべての授業は、小学校の授業も、大学で自分がやってきたゼミの指導でも、結局は同じものだという「発見」をした。²³⁾』筆者も大学の授業も教員と学生が一つの輪の中で楽しくおこなわれ、学習は楽しくすべきものだと考えている。

著者は授業における教師の役割において次のように言っている。『授業の主体は子どもたちだが、授業をつくることは、教師の仕事である。それは合奏や合唱をつくる仕事に似ている。・・・授業の中でも、子ども一人一人の間の相互の交流が欠けていては、本当の授業は成立しないのだと思う。もっとも、この点になると、私のように一時間だけの授業者には、まったく窺知することさえ許されない、最もむずかしい課題がそこにある。子どもたちは発言しているときと、発言していないときと、同様に深く参加していなければならない。²⁴⁾』私は大学の授業で学生に質問をし、解答させたり、板書させるように心がけているが、指名した学生以外はその質問について考えようとする学生が多いのを嘆かわしく思う。本書の著者が提言しているように、クラスが一体化することが真の授業である。

8 学ぶということ²⁵⁾

著書^{18), 22)}と同じ著者林竹二による著作である。本書の章立ては次のとおりである。序章学問について—季節外れの考察、第一章教授会の責任は極めて思い、第二章学ぶということ、第三章大学改革。第二章から教授される点を引用しよう。Ⅱ大学という世界では次のように意見している。『第一に申したいことは、大学という世界がいったいどういうところであるか、というその問題です。大学というのは、ひとつの社会をなしておりますけれども、私はむしろ、一つの世界を構成しているといいたいのです。・・・それでは、大学が

そういうふうにして自身一つの社会であり、世界であるというのは、どういう意味を持っているのか、ということをご自分でこし考えてみたいと思うのです。社会というのは共同体 Communityであります、大学という共同体を共同体たらしめているものはなにか。大学という共同体の本質なり魂なりを形づくっているものはなにかといいますと、それは学ぼうとする意志における共同、この場合は教師と学生とが同じように学ぶ意志を持っている、その意志における共同によって結ばれているということ、それが大学という共同体の魂だと私は考えております。・・・それでは、大学をそういう独自の世界にしているものはなにかということ、我々は考えなければなりません。それは実は大学だけにあるとは限りませんが、大学に特に強く要求されているものでなければなりません。それは、学ぶ意志というものにむすびついて真理を真理として、あるいは真実を真実であるが故に、尊重する精神、あるいは真実をなんらかの利益のためということを離れて真理自体のために、真実そのものために追求するという精神、それが大学という世界を他の世界から区別する原理ではないかと考えます。・・・社会が大学に期待するものは、(社会が直接に期待しているのは事実上は別なものかもしれませんが)本質的にはやはり大学が独自の大学としての存在と活動を通して社会の要求にこたえるということではなければならない。社会の要求をどこまでも主体的に受け止めて、主体的な形でそれに応えること、それが大学の第一の任務なのだ、これをまず私は申しておきたいと思えます。²⁶⁾』

V学ぶということでは、以下のように述べている。『私はかつて、あるところで、こう書いたことがある。学ぶということは、覚えこむこととは全くちがうことだ。学ぶとは、いつでも、何かをはじめることで、終わることのない過程に一步ふみこむことである。一片

の知識が学習の成果であるならば、それは何も学ばないでしまったことではないか。学んだことの証しは、ただ一つで、何かがかかわることである。テスト中心の教育は、本当に学ぼうとする意欲や能力を、ほとんど致命的といってよいくらい傷つけ、駄目にしてしまっている。私は特に大学に入ってきた学生に接して、それをつよく感じる。大学の入学試験に合格するために、彼等は、そのための準備をする過程で、大学に入ってからもっとも大切な資質や能力をひどく破壊してしまっている。そうでないと大学に入れない。しかもそのことにたいして、大学は大きい責任をもっているのに、この悲劇を大学人が対岸の火災のように見ている。²⁷⁾』林の辛らつな言にはわれわれも耳を貸さねばならない点が多い。まず、社会と共存せねばならない大学は独自性をもつことが重要であり、その一つに教育改革を挙げたい。さらに、大学に入学するために知識の詰め込みの程度をみるように行われる入学試験に合格した大学生には、自らが学ぶ意欲や教員が学生の能力を引き出す教育をすることが求められると筆者は考える。社会に出る際に知識は知識として重んじられるわけであるから、教育にはもちろん知識の伝授が必要なことはいうまでもない。

9 学校が生きてる ニューヨークの現場から²⁸⁾

著者船戸牧子はアメリカの高校で十七年間教えており、その体験や見聞が、日本の教育改革に実践のヒントになるかもしれないという思いで本書が執筆された。三章では実験校ジョン・デューイ高校が取り上げられ、ニューヨークを中心としたアメリカの教育は、日本の教育あるいはその改革に示唆を与えるものが多い。

六章社会と係わる教育ではアカデミー・オブ・ファイナンス 企業の要請で生まれるについて興味ある記述がある。『企業にとってピ

ビジネスの基本を身につけた即戦力となる学生は、喉から手が出るほど欲しい。そういう学生を育てるために、企業が積極的に教育に係わることもある。デューイ校の誇るプログラムの一つアカデミー・オブ・ファイナンス略してAOFは、その好例である。一九八二年、ジョン・デューイ高校で始まったAOFは、金融サービス業界が急速に拡大し、それに見合う人材の不足が予想された一九八〇年の初めに、当時シアソン・アメリカン・エクスプレスの社長だったサンフォード・ウェイル氏の発案により、企業がスポンサーとなって、財政業務に関する知識と実地訓練を施すプログラムを高校に作り、実戦に役立つ高校生を金融業界に送り込もうという意図から生まれた。・・・このような世間の思惑に十年以上も先んじて、ウェイル社長は、企業が率先して教育に係わり、学校と協力して、若い人たちに人生の可能性を知らせたい、アルバイトで知ったマクドナルドの床掃除ばかりが人生ではないことを知らせ、意欲を持って金融業界に入ってくる若い世代を育てたい、と考えた。・・・AOFの目玉商品といえる夏季実習（インターンシップ）は、夏休みに六週間から八週間、AOFの生徒がAOFの趣旨に協力する会社で、実習生（インターン）として実務をとり、給料をもらうという実地訓練である。AOFの実習生を受け入れる会社は、先述の企業のほかにもフェデラル・リザーブ・バンク・オブ・ニューヨーク、ブルーデンシャル証券、アメリカン・ストック・エクスチェンジなど三十社に及ぶ。²⁹⁾』わが国でも高校や大学でインターンシップ制度はあるものの、企業が積極的に教育に係わる度合いはまだまだ低いように思う。ただ、インターンシップを実地した企業に就職する学生が増えてきている点は自分自身にあった職業を選択している結果と私は受け止めている。

著者は『終章教育改革に思うにおいて、一学力を下げないで、二学際教育のすすめ、三

地域社会を知る、四学校と社会と家庭と、五教育とは善意の押しつけについて提言している。学際クラスのテーマにこと欠かないのは、社会科と国語である。歴史、文化、地理、産業、環境問題などの社会科と地域社会の特殊性とを結びつければ、学際教育のテーマなどいくらでもできる。また今問題となっている環境汚染を化学や生物学、さらに医学などとも関連づけて考えるクラスがあっても面白い。園芸やアート、音楽、写真などの形を取って表現できる分野もあるであろう。³⁰⁾』

10 開かれた大学授業をめざして—京都大学公開実験授業の一年間³¹⁾

京都大学総長井村裕夫によるはじめに—大学教育と公開実験授業を引用して、本書の概要をまず説明しよう。本書は、公開実験授業「ライフサイクルと教育」（田中毎実教授担当/平成八年度京都大学全学共通科目）に関する共同研究の報告である。・・・この授業のほぼすべて（通年二〇回のうち導入一回を除く一九回）は、京都大学の教職員ならびに関心をもつ学外の人々に公開された。本書で詳しく述べられているように、授業の実施と観察に引き続いて、毎回、授業者と観察者たちが、授業案などの配布資料、ビデオ映像、観察記録などを用いて授業検討会を行った。・・・京都大学高等教育教授システム開発センターは、教授法と評価の二部門からなる設立まもない小さい組織である。『・・・大学設置基準の大綱化以降、大学のカリキュラム編成、教育の到達目標、シラバス、相互授業参観、学生の授業評価、FDないしSD、自己評価など、さまざまな議論が沸騰している。議論の背景には、時代の大きな流れがある。一方で、急速な科学技術革新のもとで国際化し情報化し高齢化する社会からは、大学の教育へいくぶん高すぎる期待がかけられている。他方で、豊かな消費社会で育ち欲求の淡い学生たちの多くは、激しい進学競争をへて入学したあとでは、学

習意欲をすっかり低下させている。高い教育要求と低い学習意欲との大きな落差を前にして、私たちはむつかしい教育問題に直面する。しかも高等教育は、青少年人口の激減という「冬の時代」を迎えつつある。経営維持のためには進学率の伸びを図らなければならないが、これがより一層無気力な入学者を増大させる。・・・教育への高い期待に、大学は十分に応えていない。たとえば一般教育をみてみよう。私たちの世界は、単純な文字文化の社会から複雑で高度な情報社会へ急速に移行しており、しかもここでは人間の知力への素朴で力強い啓蒙主義的な信仰がひどくそこなわれている。古典的な教養主義の成立基盤は大きく崩れているのだが、かといって一般教育が存在意義を失ったわけではない。むしろ、巨大な社会文化変動と地球環境の危機に直面する今日においてこそ、社会や文化の構成主体である人間存在への信頼を新たに再建し、地球共生系への理解を深める一般教育が、強くしかも切実に求められる。一般教育を解体する諸力の強い影響下で、一般教育が求められるのである。・・・かりに授業改善が試みられるにしても、それはもっぱら孤立した教師たちの個人的な善意や創意工夫にまかされていたのである。公開実験講座は、この閉鎖性を開こうとする努力である。³²⁾』ここで井村裕夫は大学教育改革等が抱える問題を適確に述べており、山口大学でも同様な教育改革がなされてきたことは言を待たない。

ところで、注目したい公開授業については第1章から抜粋して見よう『この授業は全学共通科目（おおざっぱに言えば従来の教養科目に該当する）に属しているが、京都大学のこの科目では、「高度一般教育」がめざされている。・・・公開授業では、個性化された大学教育の一つの類型をつくりだすことをめざした。公開授業の途中で数回、「それはあなたの大学だからやれるのでしょうか」という、評価とも非難ともつかない言葉を聞いた。私がめ

ざしたのは、まさにそのような授業である。さまざまな大学での個々の教育実践をとりまく条件は、それぞれの教員のそれぞれの状況で徹底的に異なっている。当然のことである。このようにして互いに異なる場にある教員どうしが教育について語りあう場合には、無理やりに共通条件を仮構したりはせず、むしろ各人が自分に固有な条件を十分に生かしたユニークな実践にもとづいて話し合っ、はじめて互いに分かりあえるであろう。・・・この授業には、学生や同僚やマスコミから実に多種多様な評価が与えられた。・・・常連以外の折々の参加者もいくぶん遠慮がちであり、どちらかといえば迎合に傾きがちであった。・・・いずれにせよ、大学人が人間形成論を構築し講義することとはおそらく、この分析して理解することの難しい「居心地の悪さ」をあえて自分自身のこととして引き受けることである。これが公開実験講座を終えてえられた実感の一つである。そしておそらくはこの実感こそが、この授業からえられた人間形成論そのものへの最大の貢献である。人間形成論の授業は、人間形成論にとって絶好のしかも生産的なフィールドワークなのである。注織田揮準「学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践」(『放送教育開発センター研究報告』八三号所収)(田中毎実)³³⁾』わたしの想像に反して、公開授業への参加者は少なく、この原因の一つに『大学教員が自分の役割をどのようにみなしているかにもかかってくる。大学教員の大半は、日常的に学生や院生などの教育にたずさわっている。にもかかわらず、彼らは多くの場合、自分たちの所属機関がどのていど研究大学的な色彩をもっているかはほとんど無関係に、自分たちを「教育者」ではなく「研究者」と見なしがちである。我が国の中でも大学教育への社会的関心はかなり強まっているが、大学の内部では、深刻な教育問題に日常的に直面している一部の学校を除いて、教育への問題意

識の盛り上がりは今一つである。それは、「自分は教育者である前に研究者だ」という、教員の自己規定の偏りにも起因しているのである。わけても京都大学には強い研究大学的色彩があり、しかもそれが「自由の学風」という大学自身の伝統的自己規定によって、大きく増幅されている。³⁴⁾数年前に山口大学は研究大学あるいは教育大学としての使命を全うするかという議論があったが、その後どういふ議論がなされ、どういふ展望なのかが見えない。

11 教育の挑戦³⁵⁾

玉川大学総長小原芳明の著書であるが、まえがきで『今まで学校は変化に対して受動的だったが、これからの教育の挑戦は社会や時代の変化に能動的になることである。³⁶⁾』

本書の構成はⅠ教育の挑戦＊対談河村建夫×小原芳明、Ⅱ学園日誌＊対談黒田玲子×小原芳明、Ⅲ学長・学園長訓辞＊対談広中平祐×小原芳明となっている。

二一世紀に相応しい教育—「創立記念日・全学教職員の集い」理事長挨拶（二〇〇四年四月一日）において大学評価について次のように話している。『・・・特に、学部へのマイナス評価は、大学としてのランキングにとって大きな痛手となると考えておくほうが安全策です。また、このところ嘆かれているのは、学力低下だけではなくありません。体力も低下してきていますし、それ以上に問題なことは倫理観なき学生が増加してきているということです。・・・大学生の学力低下が問題になってきていますが、高校三年生の意識調査結果が新聞に報道されました。それによると、勉強の必要性を感じながらも、行動が伴わないという高校生が増えてきているとのことです。・・・この調査で明らかになったことに、高校生の意欲低下があります。学力の低下は理数系に著しく、大学にとっては「絶望的」レベルと言われるものです。マスコミは、「教

育行政に反省を迫る」調の記事で、行政サイドを攻め立てていますが、問題にすべきは、勉強しない高校生と、そして勉強させない高等学校です。・・・高等学校での就学目標も弱かったのですから、大学での勉強目標なり意欲も創像できるレベルでしょう。基礎学力にしても、一二年間で達成し習得できなかったものですから、大学四年間での勉強に必要な基礎・基本を期待することは奇蹟を望むようなものです。そうした生徒たちに対して、補習授業を設定する大学もあります。・・・もう一つお願いしたいことは、大学における単位の定義に厳密に従った授業を行うことです。言うまでもなく、大学での一単位は教室内での一時間の活動に対して、二時間の教室外での学習を前提としています。学生たちが教室外での学習、つまり予習と復習を必ず行うようにさせてください。³⁷⁾』筆者も小原芳明の言葉に同感であり、大学生が勉強に、日常生活に目標を掲げて欲しいと常々思っている。

対談広中平祐×小原芳明 大学教育にもとめられるものから有意義な話を紹介しておく。『視野を広げ、想像力を養うでは、（小原）玉川大学では今年の四月から、日本で初めてリベラルアーツの名を冠する「リベラルアーツ学科」をスタートさせます。文系・理系を問わず、広い領域の教養を学ぶことで、総合的な判断力や倫理観、想像力を養うというリベラルアーツの考え方にこそ、これからの大学教育の進むべき方向があると、私は確信しているんですが。（広中）それは、非常に望まれていることだと思いますよ。かつて日本の国立大学には教養部というのがありました。これは、リベラルアーツが念頭あって作られたのですが、明らかに問題点があった。・・・（小原）日本では専門主義が非常に強く、一方で、大学教育の弊害になっているように思います。（広中）その通りです。いったんは専門主義というのをぶち破らなきゃダメかもしれない。僕が山口大学で学長を努めたよきの経験

ですが、学生は早く専門をやりたいんですね。早く専門を取って、専門の技術で、いい就職でもできればという感覚が強すぎますね。だけどこれは、日本の社会的風潮もあるよね。子供の頃から、軌道に乗って早く行ったほうが万事得だというようなね。学力は多様化しているでは、(小原)最近では、ものすごくできる人から、ちょっと困ったなという人まで、実に多様な学生が大学に入ってくるようになりました。学生の学力低下ということが近頃言われますが、あれは的を射てない表現だと私は思うんですが。(広中)低下ではなく、学力の多様化ですね。学力や能力が多様化しているんだから、これからは多様な教育をせざるをえないわけです。モチベーションの必要性をよく言いますが、単に公式をたくさん知ってることよりも、知ろうとした動機を大切に教育。・・・卒業後を見据えた教育をでは、(広中)・・・僕は大学というのは、「はんせいひん」を作るところだと言っているんです。「はんせいひん」の「はん」は凡例の汎、「せい」は精力があるということで、「ひん」というのはやっぱり大学卒の品格のある奴だとね。・・・(小原)毎年どんどん、新人は卒業してくるわけだから、自分に付加価値がないと居場所もなくなり、先も読めなくなりかねないと。(広中)専門は、就職してから持ち場でやればいいですよ。大学というのはやっぱり、いろんなものを教育すべきです。本人だって、自分がどういう方向がいいのかわからないんだもの。むしろいろいろなものを勉強しておいて、ひょっとしたら、寄り道をしたところがほかで役に立つかもしれない。³⁸⁾』

広中の言葉にあるように、大学では専門バカになるのではなく、広範な勉強をすることが大切だと思っている。

12 学力低下は錯覚である³⁹⁾

著者神永正博は東北学院大学工学部電気情報工学科准教授であり、数学を教えている。本書の構成は次のようである。第1章大学生の学力低下の実態、第2章ゆとり教育は学力低下の原因か、第3章理工系離れを考える、第4章教育の今後を考える、第5章望ましい教育システムとは、である。

恐るべき学力の低下?について、少々長くなるが、引用しておこう。『日本で初めてフィールズ賞を受賞した天才数学者、小平邦彦氏のエッセイ集「ボクは数学ができなかったという」(日経サイエンス社、1987)には、こんなくだりがある。私が昭和五十年に学習院大学で教えるようになってから、年々数学科の学生の学力が低下していくことに気づいた。私ははじめ学力低下は数学教育の現代化のせいだと思っていたが、経済学の大内力さんが五十四年十一月五日の朝日新聞に書かれた「学問に未来はあるかー恐るべき学力の低下」と題するエッセイ集を読んで、学力低下は数学に限らず学問全般に及んでいることを知った。

学力低下論は根が深い。このころから「恐るべき学力の低下」といわれ続けているのである。⁴⁰⁾』

『小中学生の国際的な学力検査(PISA, TIMSS)の結果は、異なる動きを示しており、現時点では、上がったとも下がったともいえない。したがって、日本人の若者集団全体をみた場合、学力低下の決定的証拠はないようだ。・・・一方、大学生の学力低下は、進学率が上昇し、以前は大学に進学できなかった層が大量に大学生となったことによって引き起こされている。1955年に大学に入った人は、同一年齢集団の中で、わずか7.9%に過ぎない。その40年後には大学進学率は30%を超えた。もはや、彼らを同じ大学生ということはできない。全く質の異なる集団なのである。すでに述べたように、集団「全体」の質の変化がな

くても、多くの人を大学生にしてしまえば、自然に「大学生集団」の学力水準は下がったように見える。本書では、特にレベルが下の方ではその差は想像以上に大きくなることを示した。「恐るべき学力の低下」の大部分は、おそらく統計的な錯覚である。⁹⁶⁾ 大胆な見解であるが、言われてみればそうかというように納得できる。われわれが質の良くない学生の学力レベルに合わせて教育することは、ひいては大学教育をゆるがし、日本の将来に負の遺産を残しつつあることに気付かねばならない。

第4章の教育の今後を考えるにおいては、荻谷剛彦は著書「階級化に日本と教育危機」(有信堂, 2001)で学力=やる気(インセンティブ)×知能と言っている。『韓国とフィンランドの教育システムについて次のように述べている。韓国の教育システムが短距離走の積み重ねであるのに対し、フィンランドのそれはマラソンに近い。いってみれば、短期的な目標でインセンティブを高める韓国方式と、着実に理解を深めながら長期的にインセンティブを持続するフィンランド方式ということになるであろう。⁴²⁾』

結論として著者はこう結んでいる。『・・・現在の日本の教育システムでは、競争が緩和した上に、絶対に守るべき学力水準も不明瞭になっている。これでは、勉強に特別な興味があるわけではない普通の子供たちにやる気を出させるのは難しいのではないだろうか。⁴³⁾』筆者は主に山口県内の小学校で防災授業を実施しているので、児童と会う機会が割合に多い。授業で熱心にメモを取り、質問をする児童は本当に勉強が好きで子供だと思ふ。このような児童が自然と増えていることを期待して止まない。

13 なぜ日本人は学ばなくなったのか⁴⁴⁾

著者は言う。『日本ほど文明の進んだ国で、これほど内容の薄い教科書を使っていること

自体が異常です。ところが、それを大人たちが異常と感ぜないままに放置してきた。まずは、この点から改善する必要があります。

私はかねてから「もっと教科書を厚くすべきだ、文章のレベルを上げるべきだ」と言い続け、最近になってようやく会議が開かれるようになりました。以前は、教科書の内容を検討する会議すら、文科省の主宰ではなかったのです。

教科書のレベルを上げなければならない最大の理由は、格差の拡大を食い止めるためです。現在、公立小学校では、授業崩壊が深刻な問題になっています。おかげで、学校に期待しない親が増えています。

中学受験をする子どもは、小学四年生の時点から本格的な塾に行くのが当たり前になっています。彼らが通う塾のレベルはきわめて高く、高校受験を上回る場合も少なくありません。特に算数などは、一般の大人が見ても、おそらく手も足も出ないでしょう。

国語で読む文章も、高校入試に使われる文章と遜色ありません。つまり、そういう塾で勉強した小学生は、勉強しない中学生よりむしろ知識水準が高くなるわけです。この傾向は、すでにかなり一般的になっています。・・・おかげで、昭和時代に比べて教育内容がきわめて薄くなってしまいました。このことが格差を助長しているという認識がなければおかしい。⁴⁵⁾』

筆者も小中学生の教科書には写真やイラストが多く、文章が少ないのに驚きをもっていました。適度の分量の文章が必要であり、それにより学習の基本となる小中学生の読解力が維持されるものと思う。

14 教育のエッセンス～日々の営みから教育の心得を学ぶ～⁴⁶⁾

副題から明らかのように、教育問題は種々な面から議論されねばならない。第1章は教育の営みから学ぶ、第2章は日々の生活から

学ぶ、第3章は人生の歩みから学ぶである。今日の日本の教育が混迷し、未だに日本の子供達の将来像が描けないことについて、著者坪井守氏は次のように記述している。『その要因の一つとして、日本の「教育船団」の舵取りとなる組織が二つも存在することが挙げられます。

その二つの組織とは、安部晋三前総理大臣の肝入りで設置された教育再生会議と、これまでから学習指導要領の改訂に携わってきた中央教育審議会です。教育再生会議は、ゆとりのある充実した教育のあり方を明確に否定しています。

一方の中央教育審議会は、学力低下への批判を緩和するために、一度は削除した学習項目を復活させ、授業時数も増加する方向で学習指導要領の改訂をしています。

いずれにしても、現場主義の原点に戻り、日本の教育の明確な方向性を真に語る逸材間の議論なくして、戦後最初の学習指導要領にうたわれた精神を乗り越えることはできないと思います。⁴⁷⁾』著者のこのような考え方で教育改革が刷新されるとは思えないが、会議や審議会はそれぞれの立場で教育改革を提言するのではなくて、一つの方針を出してくれることを筆者は期待する。

15 読む力・聞く力⁴⁸⁾

本書のはじめに河合隼雄は「読む 聴く」の大切さと題して次のように記述している。『「読む 聴く」というと、何らかの文章を読む、他人の話を聞く、というので、「話す」とか「書く」とかの行為に比して」受動的と思われる。しかし、視覚、聴覚という点から考えると、ぼんやりと何かを見ている、何か音が聞こえる、というよりは能動的で、そこに主体的な意志が関係していることがわかる。・・・

ところが、科学技術の急激な発展により、便利で快適な生活ができるようになったが、

どうしても効率的なことへの追求が強くなりすぎて、短時間で多くの情報をわかりやすく得る方法が進歩しすぎて、じっくりと「読む」とか他人の話を「聴く」とかのことがおろそかになる傾向が生じてきた。

テレビやビデオの普及によって、人々は瞬間的なエンターテインメントの方に心が奪われることが多くなり、いわゆる「活字離れ」の傾向が強まってきたのである。

このようなわけで、何とか気忙しい現代においても、じっくりと「読む 聴く」ことは非常に重要な意味を持っている。このような時代であるからこそ、余計に大切と言っていいだろう。

最近、急に盛んになってきた、小学校における「朝の十分間読書」の運動は、たとえ十分間でも落ち着いて読書することがどれほど大切かをよく示している。そして、この運動が日本中に広がっているのを大変素晴らしいことと思っている。大人も子どもに負けずに、会社でも「朝の十分間読書」をやればいいと思うほどである。⁴⁹⁾』筆者もこの思いには賛同するし、「朝の十分間読書」は大学を含めた全ての学校ですればよいと言いたい。さらに、筆者の進めている『授業前の新聞読み⁵⁰⁾』は勇気付けられる。

16 てらこや教育が日本を変える⁵¹⁾

「鎌倉てらこや」は、「日本の将来を荷う子どもと若者を積極的に育てていこう」という精神科医、森下一先生の提唱ではじまった。活動の母体は、早稲田大学の池田ゼミの学生・院生、地域の大学生たち、ボランティアおよび鎌倉青年会議所のメンバーなどである。

「鎌倉てらこや」は公的教育の教科中心主義のカリキュラムに対して、補完的な体験学習と感動体験を重んじる教育プログラムを組み、子どもと若者の心と魂を再生させることに努めており、この観点からも現在の大学をも含めた公的教育で欠如している点を補完してく

れるものと筆者は思う。

本書は第Ⅰ部なぜ鎌倉に「てらこや」を創ったのか一生野学園から鎌倉てらこやへ、第Ⅱ部親が育ち子が育つ そんな地域をつくる、第Ⅲ部子どもと若者の魂を輝かせるために、第Ⅳ部てらこや教育が日本を変える、第Ⅴ部「鎌倉てらこや」のすすめから構成されている。

第Ⅲ部子どもと若者の魂を輝かせるために第2章子どもたちの魂を輝かせるため箇所を引用しよう。『今、高校生の半分以上が、将来に希望が持てない、と言っていますね。でもこれは、もしかしたら子どもたちが健常だからかもしれないですね。親たちが、あるいは学校の先生たちが言って回った、高い偏差値とって、いいポジションとって、いい大学出て、いい会社に入ったといったようなことが、もう幻想だと気付いたからでしょう。

じゃあ、これから子どもたちはどこに向かっていけばよいのか。三木清が言うように、真の幸せに向かって、子どもたちは学んでいくべきでありましょう。そのためには子どもたちは、良き人にならなきゃダメなんです。一人前の大人になるということです。柳田邦男という民俗学者に言わせれば、江戸時代、一人前の人間というのは、自分で考え、自分で判断し、自分で行動し、必要であれば、村や社会のために役に立てる人のことをいった。今この時代に、一人前の大人はどのくらいいるのでしょうか。⁵²⁾』筆者は大学の講義を実施していて、この柳田邦男の言っているような学生が本当に寡少であることに気付かされている。大学生がもっと自分自身で考える教育方針が必要であると平素から実感している。

17 1 大学の教育・授業をどうする—FDのすすめ53)

本書は第一章変わる大学教育、第二章大学教員の試み、第三章大学教育改革の視点からなる。第二章六での私の授業改善の試みはわ

れわれの授業の参考になると思い、以下に引用する。著者は国際基督教大学の松岡信之教授で、専門は保健体育である。

『大学で学ぶことは一体何なのか、ほかの教科で学ぶことと体育で学ぶことはつながりなくはないのです。・・・大学で学ぶことは何なのかといったときに、さまざまな考え方があるかと思いますが個々教科が勝手に実施されるのではなく、常に大学教育全体の課題が念頭におかれなくてはなりません。そこで、今までの大学教育の方向を資料にまとめてみました。今まで大学が学生に教授しようとしてきたものは、人間の主観的な世界から独立した客観的世界に関する知識や情報、それが主だったのではないのでしょうか。正しいとされる知識を教員は学生に伝え、学生はそれを教員から教わるという形で授業は成立していたのかもしれませんが、しかし、このような知識はいまの私の現実を具体的に理解することには結びつきにくく、知識のための知識に終わってしまう危険があります。このように主観を排除した客観的な知識の体系を学習することに偏ってしまうと、学生は知識に対して批判する余地がなくなってしまう、それをひたすら覚えるしかなくなってしまうのではないのでしょうか。その結果、学生の受動的な学習態度を助長してしまう危険性があるのではないだろうかと思えます。⁵⁴⁾』

このように著者は知識偏重の教育のあり方に警鐘を鳴らしており、筆者も同感である。ただ現状の授業時間の範囲ではどうしても学生に新しい知識を教授することに時間がとられるのは否めない。そこで、知識の詰め込みでない授業を学生に理解させるために、適度に考えさせる時間を与えることが筆者の憂慮すべき点の改善になると筆者は考える。このことは大学の授業⁵⁵⁾と非常に密接に関連している。すなわち、教員と学生の双方向の授業が大切である。

18 2大学の教育・授業の変革と創造—教育から学習へ⁵⁶⁾

上記の書籍の姉妹書である本章の構成は次のようである。第一章大学を変えよう、第二章私/私たちの教育実践、第三章授業改革・授業評価—個人の工夫から組織的取り組みへ。

第二章は大学教育における教員の役割に関するシンポジウムの内容を記している。工学部でも授業参観が義務付けられており、授業の方法は多々あれども、東洋大学文学部の蒲田誠親氏の教育観は参考になると思い、以下に引用する。氏は十数年にわたって時事通信社での海外特派員の経験を持ち、大学では国際交流センターの所長という役職を努められており、語学教育も担当されている。『私は授業に臨むに当たってのプリンシプルを自分に課して、それに従って振舞っております。第一点は、学生を大人として扱うことです。・・・学生を上から下に見おろすということは絶対にしてはいけないと自分に誓っています。

第二点は、教室を一つのコミュニティとみなすことであります。教員という偉い人がいて、学生がそれに従って、時々はどなりつけられるというような状況は、そもそも起こしてはいけないことであり、当初からそういうことが起きないように万全の手を尽くすということです。

第三点について、それは私の経歴にもかかわりますが、国際問題や国際関係を扱っておりますと、本当に何が正しくて、何を教えて覚えさせたらよいのか、正直なところさっぱり分からないわけです。・・・ですから、私の頭の中には経験や知識が雑然といっぱい入っていますが、それらをおしえるというよりも、むしろ多様な問題を提起して、学生に考えてもらうモチベーションを与えることが第三点です。

それから、第四点ですが、国際比較をしますと、日本の学生はどうも子どもではないかと感じます。・・・ですから、自立の仕方を教

える、自立を促すということを私の授業目的の第四点に置いております。

次に、第五点であります。この非常に変転する世の中であって、何か固定したことを固定された形で頭の中にしまい込ませるということでは、将来学生が発展するときの障害になるのではないかとことを恐れます。ですから、いま勉強をしていることはしっかり勉強していただきたいのですが、将来、職業や専門の転換が起こったときに柔軟性を持って対処していけるような、そういう人間を育てなければいけないということを年頭に置いております。⁵⁷⁾』このように蒲田誠親氏の授業観は明確であり、とりわけ第三点目の学生に考えさせる授業は大切であることを筆者も日頃から感じていることである。

19 大学の授業⁵⁵⁾

本書は12章と結論から構成されており、大学の授業における基本的な項目について提言がなされている。第1章「大学生の言語能力」、第2章「学生はよんでいない」、第3章定刻と遅刻、第4章おじぎ・着席・受験票、第5章講義をやめよう、第6章「貴族の義務」、第7章レポートを課す、第8章レポートの評価と指導、第9章「課題図書」、第10章試験、第11章学生の感想、第12章〈授業〉に関わる大学運営。

講義の進め方で参考になる第5章講義をやめようから引用しよう。

『講義は、するべきでない。この場合、「講義」とは、ある程度以上の時間連続して、教師の方から何かを話して聞かせることである。右の「ある程度以上の時間」とは、私自身の場合、五分間を目安としている。五分以上も一方的に話しつづけてはいけない。理由は、次の三つである。

一、教師が話して聞かせることを理解するためには、学生は、すでにそれ以前に、必要な概念を持っていなければならない。・・・

二、学生は話の聞き方（理解のしかた）が分っていない。・・・

三、何かの情報を与えるのに、どうして〈講義〉という方法しか考えつかないのだろうか。・・・

一、に関連して、著者はときどき「〇〇という語を知っていますか。」「△△が・・・・・・したという事実を知っている人は手を挙げなさい。」などと言って、彼らの頭の中が現在どうなっているかを探らなければならない。⁵⁸⁾』筆者もこの点に全く同感であり、前論文²⁾で教員と学生間の対話式教育の重要性について論じた。しかし、この講義形式に問題はないことはない。すなわち、教員が学生に問いかけても学生の返答がない場合が多い事実をわれわれは承知している。学生が積極的に講義に参加することを期すしかあるまい。

20 教育をめぐる虚構と真実⁵⁹⁾

本書は6章からなる対論集である。各章とも3名が体論している。その中から、教育の考え方や教育法について関連のある箇所を引用しよう。第1章における斜めのコミュニケーションをめぐる教育では『神保—コミュニケーションということ藤原さんが強調されているのは、「斜めの関係」ということですね。「縦」でも「横」でもなく「斜め」なのは どうしてでしょうか。藤原—子どもたちはいま、親と子、先生と生徒という縦の関係に生きづまっているんですね。それでも横の関係が豊かだと何とかなるんですが、おたがいが傷つくのを怖れて友だち同士の関係もとても薄い。

でも、ちょっと考えて見れば、家を建てる時、縦の柱と横の梁だけでは地震に弱くて、すぐ倒れてしまうでしょう。「筋交い」といって、柱と柱の間に斜めに入れる補強材が必要なんです。人間関係でいうと、お兄さん、お姉さん、おじさん、おばさん、おじいちゃん、おばあちゃん、近所のおじさんや学校の先輩だっていい。・・・

現在そういう「斜めの関係」がことごとく潰れてしまった。家の中に兄弟がいないし、ふたり兄弟でも、両方がひとりっ子状態で育ってしまう。地域社会では、お兄さんお姉さん、おじさんお婆さんとの出会いがほとんどなくなった。父親や先生に否定されたら、もうどこにも行き場がなくなってしまいがちです。・・・

だから、「斜めの関係」と寛容さを、もう一度地域社会のなかにつくっていかないといけないんです。・・・僕は教育改革をするとき、「ゆとり」とか「学力」ではなくて、「地域社会のなかの斜めの関係の復興」を目標とすべきだったと思うんですよ。⁶⁰⁾』今の大学生を見ていると、コミュニケーション能力の足りない者が多く、私が授業中に質問する意味がわからない学生がいることが現実である。藤原氏の指摘するように、斜めのコミュニケーション能力をぜひ復活させたいものだと思う。

次に第1章の過大な要求にあえぐ教員たちから教員の「生きる力」の箇所を引用しよう。『宮台・・・そこで僕は、解決に向かう唯一の方向性がモデル・ラーニングだと言ってきました。圧倒的な成功例を手本にして学ぶプロセスです。でも当時なかなか手本がなかった。その、藤原さんの「よのなか」科はまさに臨教審のいう「生きる力」の習得実践になっています。

でも、これだって手本にして学ぶのはむずかしい。「生きる力」を持つ教員がそこにいれば、生徒にも感染しますが、「生きる力」のない教員が「生きる力」を教えることはできない。「タフになれ」と教えたくとも、教員が「タフな人間」でなかったら、どうにもならない。

これは教員個人個人の問題じゃないんです。教育界が教育界のなかで閉ざされていれば、そこにいる教員に「生きる力」も「タフネス」も宿るはずがないんですよ。その意味で、これは教育界の風通しの悪さの問題であって、

左翼利権化にもつながることでしょうね。⁶¹⁾』山口大学工学部では、授業参観を行ったり、学生の授業評価を実施している。上述した教員の「生きる力」は「教える熱意」と捉えても差支えがないと思う。そのためには、授業参観や授業評価で「教える熱意」の評価の高い教員の授業をモデルにした授業を学びたいものだ。

21 知ることより考えること⁶²⁾

本書は教育書ではなく、分かりやすい哲学書であるが、第4章の学力いらないで考えることの大切さを強調しており、引用しよう。『「ゆとり」と「詰め込み」の間で、子どもは本当は何を学ぶべきなのか。そういう本質的な事柄に関する議論は、相変わらず為されないままである。今さら言っても詮ないけれども、「学ぶ」とは、本当は、何を学ぶことなのか。「学力」と「思考力」とは、どう同じで、どう同じでないのか。

たとえば、最近私の文章もよくテストや問題集に採用されるのだが、そういった基本的なことが教える側に全くわかっていない。

学力とは、いかに自力で考えないかという技法に他ならない。自分で考えない人間が、賢い人間であるはずがない。しかし、教育とは、賢い人間に育てるということ以外の何であろうか。

私は時々思うのだが、もしも賢い人間になろうと思うなら、あるいは賢い人間に育てようと思うなら、人間には学力などない方がよいのではないか。いや極論すれば、字など読めない方がよいのではないか。⁶³⁾』池田はあることを知った場合、思考は知識と呼んでいる。ゼロから自分で考えて知ることが思考という。この観点からすれば、初等教育から自分で考える力をつけておかねばならないし、教育もその方向で実施されれば大学教育でも自分で考える能力のある学生への教育はやりがいのあるものになるであろう。

むすび

20冊の教育に関する書籍から以下のような知見を得た。教育はもちろん教員と学生間で成立するもので、両者は車の両輪であり、両者がうまく作動して立派な教育となる。

そのためには大学教員が積極的に知的能力を形成し、学生の知的能力を引き出すことが大切であり、さらに大学教育は職業能力をも学生に植え付けることも重要である。学生が何を学んだかを授業評価などで明らかにして、学生に学ぶ意欲を持たせ、また質問、議論、コミュニケーションの大切さを教えねばならない。現在、工学部で実施されている学生の授業に対する感想形式から学生が読む力・聴く力をおろそかにしないような授業評価に改変すべきであろう。科学技術の急激な発展により、効率的なことへの関心が助長し、じつくりと「読む」ことや他人の話を「聴く」ことがおろそかになってきている傾向が生じていることは否めない。

さらに、質のよくない学生の学力レベルに合わせて教育することは、ひいては大学教育を崩壊させ、日本に負の遺産を蓄積しつつあることを教員は自覚すべきである。そのためには、今以上に初・中・高等教育が一層充実したものにならねばならない。そのためには学生は知識に対する批判精神を持ち、受動的な学習態度から脱皮することが現行のわが国の教育で希求されている。

教員の自己形成にとり、極めて重要なことは、所属する職場が教育と研究の場であり、大学と小・中・高校学校、さらに地域社会が一体となり、細分化された教育の質を高めることに留意せねばならない。

以上に述べた教育に関する知見から筆者は教育論として以下のように提唱したい。授業は教員と学生間の双方向でなされるべきであり、そのためには一般に行われているように、授業で教員は学生に知識・技術を教え込むだけでなく、学生に思考させる場あるいは時

間を持たせるようにせねばならない。

学生は今まで以上に授業の予習・復習に専念して幅広い観点から対象にする問題を理解する能力を身につけるべきである。さらに、日頃から教員と学生間の距離を縮めるため、学科内で教員と学生の懇談会等の場を設け、学生のコミュニケーション能力を高めてやるのが大切である。このことが達成できれば、学生が平素から積極的に教員の研究室に質問や議論のために来ることが可能になる。

(理工学研究科 教授)

【参考文献】

- 1) 山本哲朗：教育について学ぶ，山口大学 大学教育機構，No. 4，pp. 23～35，2007.
- 2) 山本哲朗：教育について学ぶ-その2-，山口大学 大学教育機構，No. 5，pp. 89～107，2008.
- 3) 文献1) p. 34.
- 4) 文献2) p. 106.
- 5) 天野郁夫編：教育への問い 現代教育学入門，東京大学出版会，2001（第5版）.
- 6) 同上：pp. 97～99
- 7) 同上：p. 118.
- 8) 金子元久：大学の教育力—何を教え，まなぶのか，ちくま新書，2007.
- 9) 同上：pp. 120～121.
- 10) 同上：pp. 123～125.
- 11) 山本哲朗：自宅で十分に復習の習慣を，朝日新聞「声」，2008年1月16日.
- 12) 文献8)中，pp. 129～130.
- 13) 三浦朱門：日本の教育は間違えたか，海竜社，2004.
- 14) 同上：pp. 227～231.
- 15) 新村洋史：大学生が変わる，新日本出版社，2006.
- 16) 同上：p. 252.
- 17) 同上：pp. 217～219.
- 18) 林 竹二：教えるということ，国土社，1997.
- 19) 同上：pp. 276～277.
- 20) 同上：pp. 179～180.
- 21) 市川太一：30年後を展望する中規模大学 マネジメント | が学習支援 | 連携，東信堂，pp. 213～214，2007.
- 22) 林 竹二：授業 人間について，国土社，2001.
- 23) 同上：pp. i～iii.
- 24) 同上：p. 169.
- 25) 林 竹二：学ぶということ，国土社，1997.
- 26) 同上：pp. 48～52.
- 27) 同上：pp. 95～96.
- 28) 船戸牧子：学校が生きてる ニューヨークの現場から，東京図書出版会，2006.
- 29) 同上：pp. 213～215.
- 30) 同上：pp. 391～400.
- 31) 京都大学高等教育教授システム開発センター編著：開かれた大学授業をめざして—京都大学公開実験授業の1年間，玉川大学出版部，1997.
- 32) 同上：pp. 1～5.
- 33) 同上：pp. 15～21.
- 34) 同上：p. 170
- 35) 小原芳明：教育の挑戦，玉川大学出版会，2005.
- 36) 同上：p. 3.
- 37) 同上：pp. 44～51.
- 38) 同上：pp. 227～233.
- 39) 神永正博：学力低下は錯覚である，森北出版，2008.
- 40) 同上：pp. 51～52.
- 41) 同上：pp. 52～53.
- 42) 同上：pp. 122～123.
- 43) 同上：p. 123.
- 44) 齋藤 孝：なぜ日本人は学ばなくなったのか，講談社現代新書，2008.
- 45) 同上：pp. 68～71.
- 46) 坪井 守：教育のエッセンス～日々の営みから教育の心得を学ぶ～，牧歌社，2008.
- 47) 同上：p. 71.

- 48) 河合隼雄・立花隆・谷川俊太郎：読む力・聴く力，岩波書店，2006.
- 49) 同上：はじめに pp. 4～5.
- 50) 山本哲朗：講義前10分間，科学についての新聞記事を読ませる，山口大学工学教育，Vol. 2， pp. 12～15，2003.
- 51) てらこや教育が日本を変える 鎌倉・早稲田大学発地域教育再生プロジェクト「鎌倉てらこや」，成文堂，2008.
- 52) 同上：p. 171
- 53) 1大学の教育・授業をどうする－FDのすすめ，社団法人日本私立大学連盟研修企画委員会編集，1999.
- 54) 同上：p. 151.
- 55) 宇佐美寛：大学の授業，東信堂，1999.
- 56) 2大学の教育・授業の変革と創造－教育から学習へ，社団法人日本私立大学連盟研修企画委員会編集，1999.
- 57) 同上：pp. 56～57.
- 58) 同上：pp. 28～29.
- 59) 神保哲生・宮台真司・藤原和博・藤田英典・寺脇研・内藤朝雄・浪本勝年・鈴木寛：教育をめぐる虚構と真実，春秋社，2008.
- 60) 同上：pp. 46～47.
- 61) 同上：pp. 57～58.
- 62) 池田晶子：知ることより考えること，新潮社，2006.
- 63) 同上：p. 100～101.

項目応答理論に基づくテストの得点 — J-CATの得点換算・解釈・利用法について —

今 井 新 悟
伊 東 祐 郎
中 村 洋 一
菊 地 賢 一
赤 木 彌 生
中 園 博 美
本 田 明 子
平 村 健 勝

要旨

J-CAT (Japanese computerized adaptive test)は受験者の能力に最も適切な難易度の問題が出題され、4セクションで100点満点、合計400点満点の得点で結果を返す。この得点のもととなるのが、項目応答理論による能力推定値であり、それは概ね-3.5から+3.5の範囲になることがデータから分かっている。この値を換算式にあてはめ、100点満点の得点に線形変換する。換算式の係数を決めるためのシミュレーションを行い、どのように得点換算が行われるか、及びその得点の解釈と利用法について述べる。

キーワード

J-CAT, 適応型テスト, 日本語, コンピュータテスト, 項目応答理論

1 はじめに

J-CAT (Japanese computerized adaptive test)は、WEB上で実施する日本語能力測定のための適応型テストである。受験者の能力に応じて出題される問題アイテムの難易度が計算され、受験者の能力に最も適切な難易度の問題が、アイテムプールと呼ばれる問題アイテムのデータベースから選ばれ、出題される仕組みを持つ。その他J-CATの概要については、今井 (2006) やJ-CATプロジェクトのホームページを参照していただきたい。なお、J-CAT2008年度版が<http://www.j-cat.org/>で公開されており、個人登録で受験が可能である。

2 得点換算

J-CATでは、項目応答理論を用いて、各問題(アイテム)の項目困難度(難易度)と項目識別力の値を算出している。困難度と識別力の値が付加された問題(アイテム)が、アイテムプールに収納されており、受験者が解答するごとにその受験者の能力が回答パターン、困難度、識別力によって推定され、能力レベルに最も近い困難度値を持つアイテムがアイテムプールから選ばれて出題される。これを繰り返し、能力推定が安定してきて、測定誤差が一定の範囲に入ったと判断されたとき、あるいはテスト管理者が定めた出題数に達した時点での値を、その受験者の最終能力推定値として確定する。項目応答理論により算出

された難易度と識別力は受験者集団やアイテムの困難度に左右されない不変的な指標となる。そしてそこから推定されてくる能力値もまた、受験者集団やアイテムの難易度に左右されない値である。よって、異なる時期に受験しても、また、異なるアイテムを受験してもその能力値の比較ができる。

能力推定値はアイテムを作成後、事前のプレテストを実施して、その解答パターンから推定された困難度および識別力のパラメータの値に依拠している。よって、「項目応答理論の推定値が受験者集団の影響を受けない」という意味について以下の補足しておく。これは、アイテムプールができたあとでのことであり、アイテムの困難度と識別力の推定の際には、受験者集団の性質の影響を受け、その値はプレテストを受験した受験者集団の能力に依拠する。

であるから、他の統計推定と同様、アイテムのパラメータ推定の際のプレテストにおいては、標本抽出は母集団を反映しているように注意して実施する。J-CATは日本語学習者の日本語能力を測定するテストであるから、母集団は日本語学習者全員と想定される。よって、プレテストでは、日本語学習者のうち初級レベルにあるものから上級レベルにある者までを受験者としている。そうすることによって、標本としてのプレテスト受験者集団を、実際にJ-CATを受験する日本語学習者の母集団に近づけることができる。

もちろん、プレテストの受験者集団とJ-CAT受験者集団の整合性を図っても、日本語学習者の母集団の能力値の平均も分散も本来は不明ではある。厳密には、他の統計的推定の性質と同様、標本としてのプレテスト受験者集団の能力の分布が母集団の分布の完全な縮図になっているとは言い切れないものの、サンプリングが無作為に行われ、それが母集団の分布を反映していると仮定されるならば、困難度、識別力、そして能力推定値は、母集

団分布での値を推定しているとしてよい。プレテストにより推定された困難度は原点を持ち、それを平均的な能力の者が受験すると正答する確率は50%ということになる。よって、逆に、困難度が原点、つまり0のアイテムを確率50%で正答する受験者の能力は平均「的」といえる。困難度同様正負に伸びる比例尺度である能力推定値の原点も母集団の平均に「近い」ということになる。

なお、それぞれのパラメータの尺度が等間隔になっていることは保証されることから、たとえ受験者母集団の能力の平均・分散が未知であっても、能力推定値そしてJ-CATの結果として示される得点の比較は常に可能である。古典的テスト理論においても点数は間隔尺度であるが、天井効果や床面効果を考慮すると、その尺度は能力の違いを適切に等間隔で反映しているとはいえない。一方、得点の天井に近い者にはボーナス得点を加算し、得点の床面に近いものにはペナルティとして得点を差し引くような、別の言い方をすれば得点にウェイトをかけるような操作をしているのが項目応答理論での能力推定値である。このように、異なる受験者集団間での得点の比較が可能となることから、「項目応答理論の推定値が受験者集団の影響を受けない」と言えるのである。

能力値は、項目応答理論で算出され、J-CATにおいては、概ね-3.5から+3.5の範囲となるのがこれまでのデータから分かっている。しかし、この値のままでは、一般の受験者およびテスト利用者はその意味を理解することはできないので、一般になじみのある100点満点の値に変換することが望ましいと考えた。項目応答理論で求まる能力値は0を原点とする比例尺度である。よって、それを一次変換しても間隔は変わらないので、偏差値と同じようにして得点換算ができる。J-CATでは、以下の換算式を用いて得点を算出している。

得点=最終能力値×15+50

これで、聴解、語彙、文法、読解の4セクションの得点が、概ね0点から100点の間に入る。そして総得点は0点から400点の間に入る。

この得点換算式の係数15の値については、以下に述べるシミュレーションの結果から導きだされたものである。この係数は任意のものであるが、それが小さすぎると換算される得点の幅が狭く、得点に差がつかず、出題されたアイテムに正答を繰り返しても高得点が取れないということになる。また、係数が大きすぎると、設定したい得点幅（ここでは、0点から100点）を超えてしまう例が多く出てくることになり、不都合が生じる。そのような不都合が最も少なくなるような係数を探るため、困難度と識別力の実データを用いてのシミュレーションが必要になる。

3 シミュレーションと得点調整

先に、能力値が概ね-3.5から+3.5になると述べたが、項目応答理論では、能力値の値は正または負の無限大である。よって、すべての回答パターンのケースにおいてこの範囲に入るかどうかの検証が必要となる。そこで、全問正解と全問不正解の解答パターンをシミュレーションした。

このシミュレーションでの条件は次のように設定した。

(1) アイテムプールはJ-CATの実際のものを使用する。

(2) 能力推定値の誤差が一定値よりも小さくなった場合でもテストを終了しない。

(3) 回答アイテム数が20に達したらテストを終了する。(ただし、能力推定を3段階で行っており、逐次推定部分には最大13アイテムを使っている。)

1番目の条件として、シミュレーションの依拠するデータとして、実際のアイテムの値(パラメータ)を使用することとした。今後、アイテムプール内へのアイテムの追加や削除が行われて、アイテムについているパラメータが異なることになれば、シミュレーション結果も変化することが予測される。よって、アイテムプールに変化がある場合に、このシミュレーションを再度実施し、最終推定能力値の変化を調べることが必要となる。特に最大値と最小値について、その変化に注意する必要がある。

2番目の条件は、全問正解あるいは全問不正解の極端な状況での能力推定を行うために設定した。実際のJ-CATでは、測定誤差が十分小さくなったと判断される範囲に入るとしてテスト終了のストップルールのひとつとしているが、このシミュレーションでは最終推定能力の最高値と最低値を予測したいため、測定誤差をストップルールとせず、テストが継続されるように設定した。その結果としての能力推定値は実際のJ-CATで想定されうる両極端の値であり、実際の最終推定能力値はこの最高値と最低値の間の値に必ず収まる。

3番目の条件は、現行のJ-CATの運用時の設定に則したものである。J-CATでは、もうひとつのストップルールとして出題数を各セクション最大20に設定している。回答数が20に満たないうちに、測定誤差が一定の範囲に入れば、回答数は20よりも少なくなり、測定誤差がその範囲に入らずに回答数が20に達した場合にはそこでテストを打ち切る。この回答数の上限をあまり少なく設定すれば誤差が大きいままにテストが終了してしまう。逆に、上限を大きくすれば、いずれ測定範囲に入るものの、テスト時間がとても長くなってしまふという弊害が生じる。能力推定時の誤差変動をシミュレーションした結果から、誤差は測定の始めの段階で大きく下がり、そ

の後下がり幅は小さくなりながら、誤差0を目指して漸近的に減少を続けることが分かっている。また、シミュレーションから、20アイテムを回答した時点で、概ね、設定誤差値に近づくことも分かったため、これを回答数の上限とした。これについても、今後、アイテムプール内のアイテムの数の変化があれば、ここでの最終能力推定値のシミュレーションを再度行い、その結果に注意することになる。

シミュレーションの結果は以下のようになった。得点の小数点以下は四捨五入して丸めである。

聴解

全問正解時
最終推定能力値=2.809 →得点=92
全問不正解時
最終推定能力値=-3.453 →得点=-2

語彙

全問正解時
最終推定能力値=2.821 →得点=92
全問不正解時
最終推定能力値=-3.176 →得点=2

文法

全問正解時
最終推定能力値=3.326 →得点=100
全問不正解時
最終推定能力値=-3.239 →得点=1

読解

全問正解時
最終推定能力値=3.031 →得点=95
全問不正解時
最終推定能力値=-3.071 →得点=4

最終推定能力値から各セッションとも得点が、概ね0点から100点の範囲に入ることが明らかになった。唯一聴解で全問不正解とな

った場合に得点が負の値を取っている。負の値になった場合は切り上げて得点を0点として調整することにした。これにより、最低得点は、聴解が0点、語彙が2点、文法が1点、読解が4点となる。最高得点は、聴解92点、語彙92点、文法100点、読解95点となる。そして、総得点は最低点が7点、最高点が379点となる。これは、理論的に取りうる得点範囲であり、実際のテストでは最低点は、テストが4肢選択形式であることから、偶然に正答を選ぶ確率が25%あり、理論値よりも一般に高くなることが予測される。実際のJ-CATの2008年度後期の最低得点は64点、最高得点は実験のための日本人受験者も含めて365点となった。

4 解釈

J-CATの結果(得点)は上述の通り、項目応答理論での能力推定値を元に換算されたものである。プレテストの標本抽出において日本語学習者母集団が反映されるように配慮していることから、得点が各セッションで50点、総合で200点は日本語学習者母集団全体の平均に近く、それは「いわゆる」中級レベルに相当するだろう。ただし、この点については下に述べることに注意する必要がある。

J-CATでは、特に個人受験者・利用者のために得点の解釈の目安を示している。

100点未満	初級
100~150	中級前半
150~200	中級
200~250	中級後半
250~300	上級前半
300以上	母語話者相当

それぞれの分割点やレベル名はこれまでJ-CATをプレースメントテストとして実施し、クラス分けに利用してきたY大学留学生セン

ターにおける調整の結果である。よってこれはY大学留学センターにおける解釈である。日本語教科書で用いられている初・中・上級のレベル名もまた任意のものであるが、それとここに示したレベル名はほぼ一致するものと考えている。しかし、ここで強調しておきたいのは、得点の解釈はあくまでも利用者の目的に応じて行われるべきであるということである。教育機関が異なれば、レベル名や分割点は当然異なる。特に日本国内と海外でのレベルは差が顕著である。よって、ここに示すレベル名も分割点も任意のものであり、目安として利用されるべきもので、絶対的なものではない。特に、J-CATの使用者が教育機関団体である場合には、ここに示した基準に捉われることなく、J-CATの得点をその機関のレベル分けに合わせて再解釈して使用するべきである。

J-CATの得点に対するレベルの区切り方が適切ではないという指摘を受けたことがある。これも上記で述べた通り、分割点の設定をその教育機関にレベル分けに則して設定しないことによる誤解である。

現行のJ-CATが保証しているのは得点の不変性であり、レベル分け自体や解釈ではない。例えば、TOEFLやTOEICの点数をもって、単位認定の条件としたり、入学の要件としたりする大学もあるが、何点以上でその要件を満たすとするかの設定は各教育機関に任せられており、一律の基準はない。TOEFLやTOEICの実施者であるEducational Testing Serviceが提供するの是不変的な指標としての得点だけであり、その解釈と利用方法は各教育機関に委ねられている。これと全く同じことがJ-CATの得点とその解釈にも当てはまる。将来的にはJ-CATにおいて言語能力記述文 (Can-Do Statements) を併記することによって、解釈と利用のための詳しい情報が提供できるように整えていきたい。

5 利用法

5.1 ケーススタディ (1) : S大学

S大学では、各学期開始時において、受講生のレベルチェックを目的として、インターネット上でJ-CATを利用している。大学の日本語教育の規模が小さく開講クラス数が少ないという事情から、各クラスを受講する留学生の身分も様々で、日本語能力にもどうしても幅が出る。また、近年では交流協定校からの短期交換留学生が増えているが、たとえ学習歴の長さが同じ学生でも、各国の日本語教育内容が様々であるため、能力が大きく異なっている場合も少なくない。以上のような状況にあるため、学期開始時にJ-CATを実施し、その結果から受講生個人とクラス全体のレベルを把握し、その後のクラス運営に役立てている。また、大半の学生が前期、後期（あるいは後期、前期）と続けてクラスを受講するが、そうすると約半年経過して再びJ-CATを受けることになる。そこでアダプティブテストの特徴的な点が見えてくるのだが、日本語力が伸びている学生は、テスト開始からしばらくすると前回とは異なる問題に挑戦することになる。レベルチェックを目的としてJ-CATを利用する観点から、この点は紙のテストと異なるよい特徴だと感じる。ペーパーテストであれば、前回と同じ内容と分量の問題を解かなければならないところを、能力が上がっていけばより難しい問題が与えられるのであるから、学生自身が自分の能力向上を実感することにもつながっているようである。受験終了と同時に、得点が即座にわかる点も、教員にとって大変便利である。30人程度でもこの便利さを実感するのであるから、これが100人以上にでもなれば、コンピュータテストであるからこそこの利点は、さらに強く感じられるのではないだろうか。また、得点は技能別にグラフでも提示されることから、学生は自分自身の能力のバランスを視覚的に

把握することもできる。(参考資料(2)参照)

また、S大学では毎年12月に実施されている日本語能力試験の受験を奨励・支援しているが、受験申し込み期間中、まだ来日していない学生のために、申し込み手続きの代行も行っている。その際、受験級を決めてもらわなければならないのだが、受験希望者の中には日本語能力試験がどのようなものであるかを知らず、適当な受験級を自分では判断できない学生がいる。このような場合もJ-CATを海外で受験してもらい、結果を参考にレベルを推定し、適当と思われる受験級を助言することになっている。現時点では、まだ日本語能力試験とJ-CATの得点の相関は明確になっていないが、これまでに受験した学生のテスト結果と照らし合わせれば、おおよそのレベルが判断できるため、このような使い方も可能となっている。

S大学でのJ-CAT実施には、約20~30人が一斉に学内の情報処理室で受験する形をとっている。大学からSINETを介し、J-CATのサーバにアクセスして受験しているため、動作の不具合がほとんど見られなく、これまでに大きなトラブルはなかったが、受験途中で画面が「リロード中」となり、そのまま動かなくなったと申し出た学生が数名いた。しかし、その画面はすぐにクローズすることができ、ひとつ前に戻って再度読み込むことで、問題なく継続することができた。また、受験にかかる時間は、約40分~80分で幅があり、高い得点をとる学生ほど長くなっている。このことは、レベルの低い学生が不要に能力以上の難しい問題を解かされることがなく、学生の受験負担を適当なものにしているということを示しており、この点もアダプティブテストの利点であるといえよう。

5.2 ケーススタディ (2) : A大学

A大学では、試験運用を始めたところであ

る。当初、高速のSINETで学外とつながっていない環境でインターネットからJ-CATサーバへアクセスして実施を試みたが、同時受験者が多くなると回線の容量を越えるためか、画面表示のトラブルが生じるようになった。そこで、ノートパソコンを簡易サーバとして使うことで、学内LANで実施することとした。この方法で、通信の不具合は解消された。この方法で8日間の受験期間を設定し、74名が受験した。受験者から、以下のフィードバックが得られた。

- ・問題の難易度の差が大きい。難しい問題のあと、非常に簡単な問題がでてくると、前の問題が不正解だったのだとすぐわかる。
- ・読解の文字が小さい。
- ・読解の指示文と問題本文の区別がつきにくかった。
- ・解答時間が短すぎる。

これらは、インターフェースデザインに関わるものである。今後さらにフィードバックを集め、検証を重ねて、デザインの改良に役立てることができるだろう。

これまでの受験者の成績と教室活動の観察による評価は相関しているというように感じている。この点については、今後統計的な裏付けを行って、検証していく予定である。

5.3 ケーススタディ (3) : Y大学

5.3.1 日本語プレースメントテストとして

Y大学ではJ-CATを日本語授業のクラス分けのための日本語プレースメントテストとして利用している。2004年のJ-CAT開発と同時に運用を開始し、すでに5年間、プレースメントテストとして利用している。Y大学では、毎年4月と10月の2回、新留学生が到着する。そのほとんどの留学生は留学生センター開講の日本語授業を受講する。このため、新留学生到着時の4月と10月の年2回、2ヶ所のキャンパスのコンピュータ室でプレースメントテストを実施している。プレースメントテス

ト実施前に、新留学生学内オリエンテーションを行い、日本語時間割、日本語授業のレベル、プレースメントテストなどについて説明を行っている。受験時間は、学習者のレベルによっても異なるが、40分から80分程度で終了する。プレースメントテスト結果はテスト終了後、コンピュータ画面上に瞬時に表示される。各自の点数をJ-CATレベル表で確認した上で、レベルに合った授業を受けることになっている。なお、日本語未学習者は、プレースメントテストを受験する必要がないことを伝え、日本語入門レベルのクラスを受講するようにアドバイスを行っている。また、来日が遅れるなどの理由から、プレースメントテスト実施日に受験できなかった留学生も、時間の都合のつくときに随時受験することができる。このように、通年を通して来日する留学生にいつでも受験してもらうことができ、日本語能力測定が即座にできることから、留学生個々の日本語能力に合った日本語学習が可能となっている。

J-CATはWEB上での受験となるため、Y大学の留学生が学内のコンピュータでインターネットにアクセスするためには、原則として大学のコンピュータを利用するためのIDとパスワードを取得していなければならない。しかし、来日したばかりの新留学生はIDを取得していない上、日本語のコンピュータ操作にも慣れていない場合が多い。このため、プレースメントテストの実施時には、臨時の共通IDを発行し、留学生センター教員らがコンピュータ操作のサポートに当たっている。また、遅れて到着する者に対してはIDを取得後にJ-CATを受験させている。なお、J-CATの受験にはJ-CAT用パスワードも必要である。プレースメントテストでは、団体受験用パスワードを一斉に配布し受験させる。

Y大学では、日本語を前期・後期継続して受講する留学生は、J-CATを学期ごとに受講しなければならない。しかし、半年ごとのJ-

CATの成績では、伸び率が顕著ではない場合もある。例えば、日本語能力試験では、各級の学習時間数は表1の通りであるが、Y大学の日本語の授業時間数は、各レベル最大週3コマで68時間程度である。よって、授業時間数だけから言えば、半年で級をまたいで伸びることは難しい。また、J-CATは日本語授業のシラバスに即し作成した到達度テストではなく、言語運用能力テストである。よって、授業の到達度テストとして使うべき性格のものではない。J-CATをプレースメントテストとして利用する場合も、このようなJ-CATの特性を踏まえ、適切にクラス分けを行う必要がある。J-CATでは、テスト開始前、先ず留学生の日本語学習歴、日本語能力試験などの日本語テストの受験歴などを記入しているが、J-CATの結果と受験者の学習歴から予想される結果が大幅に異なっている場合があれば、再受験してもらうなどして、そのずれの原因を検証するなどの対応もしている。J-CATをプレースメントテストとして利用するのは、あくまでも日本語を受講してもらうためのレベルチェックとしてであり、日本語学習支援を行うための日本語能力測定ツールとして活用しているのである。

表1 日本語能力試験級別学習時間数

級	学習時間数
1級	900時間程度学習したレベル
2級	600時間程度を学習し、中級日本語コースを修了したレベル
3級	300時間程度の学習し、初級日本語コースを修了したレベル
4級	150時間程度の学習し、初級日本語コースを修了したレベル

『日本語能力試験出題基準』より作成

5.3.2. 奨学金受給者選考のための日本語能力測定として

Y大学には留学生のための奨学金は複数あり、そのうちのひとつの奨学金選考に、J-CAT日本語テストの成績を利用し、受給者を選考している。応募する留学生は、4月と10月に実施されるJ-CATを2回受験し、その得点を留学生支援室に提出する。目的は、日本語学習を奨励するものであり、2004年度J-CAT開発をスタートさせて以来、利用している。

5.3.3 渡日本前留学希望者の日本語能力の判定として

留学生受け入れに際し、日本語能力を証明する資料がない場合など、指導教員が留学生の日本語能力を判断することが難しいケースもある。このような場合、来日前にJ-CATを受験することで、指導教員が受け入れ留学生の日本語能力を把握することによって、日本語学習支援や指導内容を考慮するなどに役立てることができる。指導教員がJ-CATの点数を参考に学習支援に利用するケースが増えつつある。

現在、協定校からの交換学生（特別聴講生）が増えつつあるが、日本語能力は初級レベルから上級レベルまで幅広い。日本語能力の低い留学生には、渡日前日本語学習支援を行なうことも考えられるが、その際にもJ-CATで日本語能力をチェックし、現在開発中のJ-CAT語彙デジタル練習問題やEラーニング教材などを用い日本語学習支援を行っていくことができる。特に、日本留学を希望しているが、日本語を学ぶ機会が少ない（あるいは、ない）中国などアジアの理工系留学生を対象とした渡日前日本語学習に活用できると考え、中国などの協定校と協議を行っている。J-CATは今後、留学生30万人受け入れ計画によって増加すると考えられる留学生の日本語能力測定を留学生の負担を軽減できる方法で

渡日前に実施することができる画期的な試みと言えよう。

5.3.4 受験履歴・成績証明書

J-CATの受験履歴はコンピュータ上にデータとして保存されており、過去に受験した留学生の成績も確認できる。研究生が大学院入学に際し、日本語能力を証明する資料を学部から求められることがあり、J-CAT受験証明書がほしいという留学生からの依頼がある。そのような場合、受験履歴、日本語受講歴などを確認し証明書を出している。

日本語能力試験は、現在年1回しか行われていないため、来日後すぐに日本語能力を測る手段がないのが現状である。その場合、J-CATであれば、申し込み手続きなどの手間もかからず、どこでもいつでもインターネットに接続できるコンピュータさえあれば即受験でき、留学生の日本語能力を証明することが可能である。

5.3.5 実績統計 (2008年度)

5.3.5.1 受験者数

Y大学では、毎回100名前後の留学生が受験している。日本語プレースメントテストは、全学で広報し、受験を呼びかけているが、4月と10月に新たに到着する新留学生には、新留学生学内オリエンテーションとJ-CATの日時を知らせ、全員に受験を薦めている。2008年度Y大学留学生数は309名である。受験者数は、前期109名、後期99名、合計208名であった。学部別受験者数(表3, 4)は、従来通り、留学生数の多い経済学部、工学部の受験者数が多いが、近年、日本語専攻などの文系の留学生が増え始めたことによって、教育、人文学部の受験者数も増えている。身分別受験者数(表5)からも分かるように、中国、韓国などアジアの協定校からの交換学生が増え始め、2008年度後期は、研究生、大学院生を抜いて最も多い受験者数となった。国別受

験者数（表6）は、Y大学でも圧倒的に中国が多い。ほとんどの交換学生も中国、韓国の協定校からであることも中国の留学生が増えている理由である。また、学内使用だけではなく、国内、海外の協定校やプレテスト協力校からの受験も開始しており、今後受験者数はさらに増えていくものと期待される。なお、表2の「海外」受験者は協定校およびプレテスト協力校に対して団体用のパスワードを発行してそれで受験した者の数である。それ以外に表2には示していないが、個人で登録し、個々にパスワードの発行を受けて実施する個人受験が2008年度は100人程度いた。

表2 2008年度受験者数（人）

機関名	前期	後期	1月	計
Y大学	109	99	0	208
S大学	28	23	21	72
国内その他	12	12	12	12
海外	11	11	11	11
総計		303		303

表3 Y大学2008年度前期学部別受験者数

	学部生	大学院生	研究生	特別聴講生	研究者	未記入	合計
人文科学研究科	0	2	0	7	0		8
経済学部	2	10	2	17	0		31
東アジア研究科	0	9	0	0	0		9
教育学部	0	9	6	3	0		18
農学部	0	2	2	0	0		4
工学部	11	1	0	9	0		22
理工学研究科	0	11	1	1	0		13
未記入・不明					2	2	4
合計	13	44	11	37	2	2	109

表4 Y大学2008年度後期学部別受験者数

	学部生	大学院生	研究生	特別聴講生	研究者	合計
人文科学研究科	0	1	4	9	1	15
経済学部	1	8	4	16	2	31
東アジア研究科	0	1	0	0	0	1
教育学部	0	5	8	7	1	21
理学部	1	1	1	0	0	3
農学部	0	3	1	0	0	4
工学部	4	0	3	10	1	18
理工学研究科	0	4	0	0	0	4
医学系研究科	0	0	1	0	1	2
合計	6	23	22	42	6	99

表5 Y大学2008年度身分別受験者数

	前期	後期	合計
学部生	13	6	19
大学院生	44	23	67
研究生	11	22	33
特別聴講生	37	42	79
研究者	2	6	8
未記入・不明	2	0	2
合計	109	99	208

表6 Y大学2008年度国別受験者数

前期		後期	
国	受験者数	国	受験者数
中国	57	中国	60
韓国	25	韓国	18
マレーシア	9	イギリス	4
インドネシア	4	インドネシア	3
アメリカ	3	アメリカ	2
オーストラリア	1	ラオス	2
ドイツ	1	ベトナム	2
ウクライナ	1	カナダ	1
ベトナム	2	ドイツ	1
タイ	4	ウクライナ	1
ニカラグア	2	ペルー	1
未記入	4	ニカラグア	1
		ブラジル	3
		ミャンマー	1
		マレーシア	1
合計	109		99

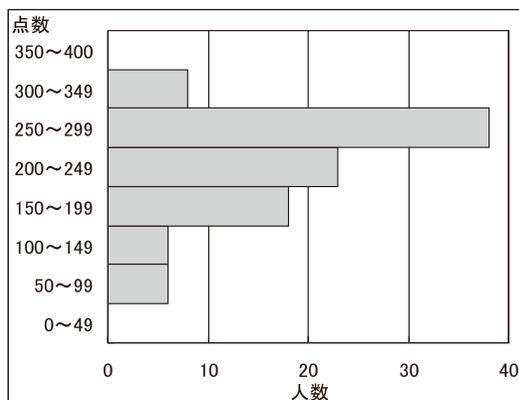


図1 総合

表7 Y大学受験者数(前期+後期)の推移

年度	2005	2006	2007	2008	合計
受験者数	197	174	231	208	810

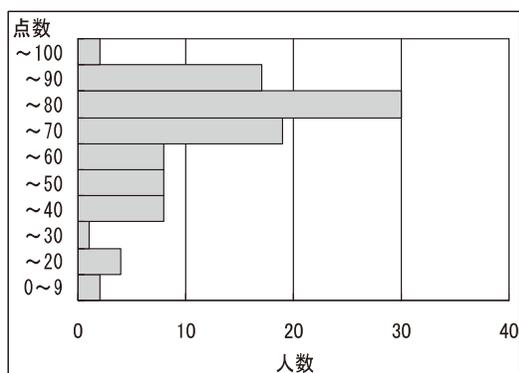


図2 聴解

5.3.5.2 得点分布

能力推定法と得点換算法を2008年後期から若干変更したため、それまでの得点との比較はできないので、2008年後期のY大学の受験者99人の成績に限ってみる。

聴解の平均点が一番高く、次に読解、そして文法、語彙の順番になっている。

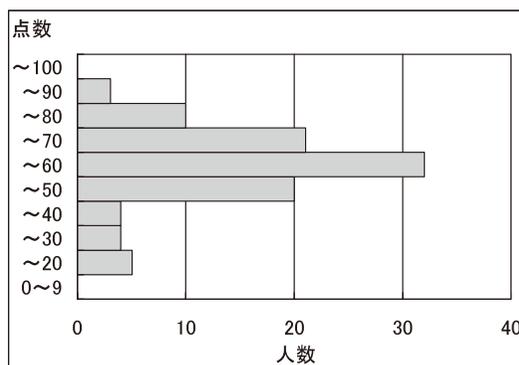


図3 語彙

表8 基礎統計量 (n=99)

	聴解	語彙	文法	読解	総合
平均	63	53	54	57	227
標準偏差	20	16	17	19	63
最高点	92	87	88	87	341
最低点	4	10	11	13	64

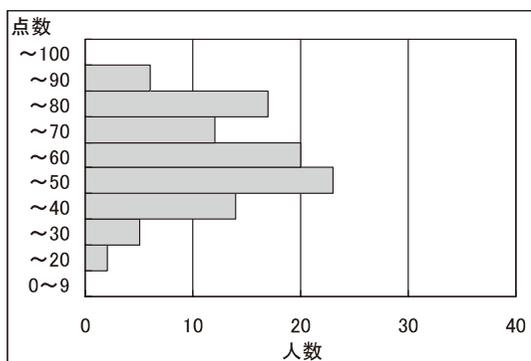


図4 文法

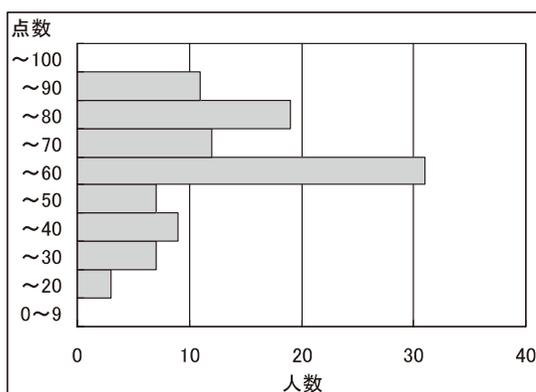


図5 読解

これまでの数回分のデータを見ると、例えば、日本滞在歴が長くなるにつれて、聴解の能力が高まる傾向があるようである。また、前期と後期で成績の伸びの著しいグループなどがあるようだが、このような時系列変化は今後さらにデータの蓄積を待って分析を行いたい。

6 さいごに

J-CAT日本語テストは、WEB上でいつでも世界中どこからでも受験することのできるテストであることから、表7で示したように、Y大学では過去4年間で延べ800名超の留学生が受験し、その成績を日本語授業のクラス

分けや奨学金受給者選考に役立ててきた。2008年度からは、本格的に他機関での運用検証や公開を始め、国内をはじめロシアなど海外からのアクセスも始まっている。今後、他機関からの受験者が増加していくものと期待される。

J-CATは、2006年から本格的にアイテム作成を始めた。そして、アイテムライターの募集、アイテムの作成、世界規模でのプレテストの実施という膨大な労力のかかる作業を行ってきた。J-CATは、項目応答理論に基づいたアダプティブテストであるため、信頼性が高いテストと言えるが、アイテムの作成、アイテムの精選に労力と時間がかかることは否めない。それでも精度の高いアイテムプール構築のためのアイテム作成・プレテストを今後も継続していきたい。

(山口大学留学生センター 准教授)

(東京外国語大学留学生日本語教育センター 教授)

(常磐大学国際学部 准教授)

(東邦大学理学部 准教授)

(山口大学・留学生センター 講師)

(島根大学外国語教育センター 准教授)

(立命館アジア太平洋大学言語インスティテュート 准教授)

(東京工業大学 大学院生)

【参考文献】

- 今井新悟, 2006, 「コンピュータを使った適応型日本語絶対評価システム: J-CAT 2005 Version」『大学教育』第3号, 133-143.
- 赤木彌生・中園博美・今井新悟, 2009, 「コンピュータを使った日本語試験アイテムの開発-J-CAT文字・語彙アイテムを例に-」日本語教育学会第10回中国地区研究集會予稿集, 24-33.

J-CAT (Japanese computerized adaptive test)
<http://www.j-cat.org/>

日本語能力試験 <http://www.jlpt.jp>

McNamara, Tim, 2000, *Language Testing*, Oxford

University Press (伊東祐郎・三枝令子・島田めぐみ・野口裕之監訳, 2004, 『言語テストニング概論』スリーエーネットワーク
 中村洋一, 2006, 「言語テストにおけるテスト理論とデータ分析」『世界の言語テスト』くろしお出版, 15-24.

中村洋一 (大友賢二監修), 2002, 『テストで言語能力は測れるか—言語テストデータ分析入門』桐原書店.
 大友賢二, 1996, 『項目応答理論入門』大修館書店

【参考資料】

(1) J-CAT登録画面

J-CAT

Japanese Computerized Adaptive Test

日本語 [にほんご](#) English [中文](#)

J-CAT 日本語テスト へようこそ



[登録の流れ \(個人受験\) ▶](#)
[登録の流れ \(団体受験\) ▶](#)

J-CAT 日本語テスト とは

J-CAT 日本語テストはコンピュータが項目応答理論に基づき、各受験者の能力に応じた問題を出题する日本語能力の絶対評価テストです。

テストの構成

J-CATには聴解、語彙、文法、読解の4つのセクションがあります。出題される問題は受験者の解答に応じて変わります。出題数は、各セクション 15問 ~ 20問かそれ以上になります。受験時間は 45分 ~ 90分ぐらいになります。

システム要件

J-CATを受験するには、以下のシステム要件を満たす必要があります。

- Web ブラウザ: Internet Explorer 6.0 以上または Mozilla Firefox 1.5 以上
- モニタ: 1024×768px 以上の解像度
- 音声を再生できること
- 最新版の Adobe Flash Player
- Javascript を有効にすること



個人で受験する

ログインするには登録が必要です。

登録

ログイン

団体で受験する

団体受験用のパスワードが必要です。

登録

J-CAT のレベル

[J-CAT レベルの詳細](#)

管理

[管理用ページ](#)

お問い合わせ

j-cat@yamaguchi-u.ac.jp

リンク

[J-CAT Project Webサイト](#)

(C) J-CAT Project.
 Powered by CAT-Test 2.4. Icons: famfamfam.com

(2) 成績表

成績証 Score report		J-CAT® Japanese Language Test http://www.j-cat.org/	
あなたの J-CAT スコア は以下の通りです Your J-CAT scores are as follows.			
名前 / name	Takayuki Hirayama	聴解 / Listening	16
生年月日 / birth date	1988/03/21	語彙 / Vocabulary	34
所属 / affiliation	Yamaguchi University	文法 / Grammar	46
登録日 / register date	2008/04/08	読解 / Reading	20
受験日 / exam date	2008/04/08	合計 / Total	116
(watermark: 7c69f15cae0732b8acc8c9da1f12b04) J-CAT Project.			

Interpretation of J-CAT score		
J-CAT score	Proficiency Level	JLPT 日本語能力試験
-100	Basic 初級	Level 4
100-150	Pre-Intermediate 中級前半	Level 3
150-200	Intermediate 中級	
200-250	Intermediate-High 中級後半	Level 2
250-300	Pre-Advanced 上級前半	Level 1
300-350	Advanced 上級	
350-	Near Native 日本語母語相当	

- "Novice" learners can use fixed expressions such as greetings.
- "Basic" learners can exchange basic ideas.
- "Intermediate" learners can manage daily communication.
- "Advanced" learners can manage academic and professional communication.

J-CAT Project.

コンピュータ・アダプティブ日本語テスト —文字語彙アイテム開発—

赤 木 彌 生
中 園 博 美
今 井 新 悟

要旨

J-CAT(Japanese computerized adaptive test)は、日本語能力をコンピュータ上で測定する適応型(アダプティブ)テストで、受験者の能力に合った問題が出題され、結果は絶対評価で示される。文字・語彙アイテムには基本的で重要な語を含むよう、親密度や頻度や話題も考慮し、錯乱肢の作成にあたっては学習者の具体的な誤りを参考にして質の高いアイテムを目指した。動画を利用したデジタルアイテムの作成にも着手し、語の基本的な意味や使い方、擬音語・擬態語の理解などを問う問題が可能であることも検証している。

キーワード

日本語アダプティブテスト、文字・語彙アイテム、デジタルアイテム、J-CAT

1 はじめに

日本語能力をコンピュータ上で測定するJ-CAT(Japanese computerized adaptive test)の開発を進めている。システム開発、アイテム作成、アイテムの精度を検証するための大規模なプレテスト、データ分析、山口大学におけるプレースメントテストとしての運用、島根大学におけるレベルチェックとしての運用など、多岐に渡り作業を行っている。本稿では、文字・語彙分野のアイテム作成過程において問題となった点や、コンピュータの特性を利用したデジタルアイテム開発の過程について報告を行なう。

2 J-CAT (Japanese computerized adaptive test) の概要

現在、非母語話者を対象とした日本語のテストは、日本語能力試験や日本留学試験のほか、国内外でいくつか開発されている。しかし、これらは受験回数に限られ、また受験料

が高額であることから、大学や日本語学校のような日本語教育機関で日常的に行われるプレースメントテストやアチーブメントテストとして利用することはできない。そのため、各教育機関では、独自のテスト開発を行う必要があるが、そのための労力は多大なものとなり、質の高いテストを継続的に開発・実施することは大変難しいのが現状である。さらに旧来の機関内で実施されるテストでは幾つかの課題も明らかになっている。第一に、問題の信頼性が保てないことがある。毎回の素点が、日本語能力の客観的基準にならないということである。第二に、時間の制限があり、十分な数の問題を解かせることができない。これは、試験全体を例えば2時間と設定したとしても、初級者も上級者も同じテストを受験させるため、それぞれの能力に合った設問数が限られてしまうことによる。第三に、第二の問題と関連するが、上級者にとって簡単すぎて意味のない問題、逆に、初級者にとつ

て、全く歯が立たない問題は無駄になる。第四に、実施上の難しさがある。例えば、日本への到着時期がばらばらになれば、個々にプレースメントテストを実施する必要がある。これは、テスト実施者にとって負担が多すぎる。これらの課題に対応する方策として、コンピュータを使ったアダプティブテストとして開発されたのがJ-CATである。

コンピュータによるアダプティブテストはCAT(Computerized adaptive test)と呼ばれる。CATは以下のような特徴をもつ。受験者は比較的少ない問題を解くことにより、能力が判定される。受験者の能力に合った問題が出題される。受験者個々の能力により、出題される問題が異なる。テスト結果が絶対評価として示され、信頼性が保証される。試験終了とともに成績が出て、採点作業が不要である。

J-CATは2004年度から開発が始められ、現在は、山口大学におけるプレースメントテストや奨学金の選考条件として利用されている。また、海外からの留学希望者が、渡日前にWEB上で受験して、日本語能力を判定するためにも使われている。現在、個人用にも試験運用を始めており、J-CATのホームページから登録すれば利用可能である。J-CATの利用の詳しい状況については別稿に譲る。

J-CATは項目応答理論により、困難度、識別力のパラメータを算出してそれによって受験者の能力推定を行っている。項目応答理論における能力推定値は古典的テスト理論で算出される得点とは異なって比例尺度となっており、信頼性も保証され、いつ受験しても、また回答した問題アイテムが受験者ごとに異なってもその得点の価値が等しいことが保証される。

J-CATの開発を始めたのは2004年からであったが、当時、項目応答理論に基づいたCATが米国ではすでにくつか実用化されていた。最も有名なものがTOEFLであった。今井

(2005)において、日本はCATの開発が遅れていると指摘したが、その状況はあまり変わっていない。項目応答理論でパラメータを算出して、それを紙媒体で実施する試験はいくつかある。しかし、CATとなっているものはわずかである。2001年に開始された日本人向け英語試験のCASECが国内における最初のCATであった。現在国内にて最も大規模に行われているのは2006年から正式実施となった医学系大学間共用試験である。これはスタンドアロンのコンピュータで行われるCATである。一方、米国では、TOEFL-CBT(Computer Based Test)では、CATで実施されていたが、新たに導入されたTOEFL-iBT(Internet Based Test)では、CATから撤退したことには注目したい。理由は明らかになっていないが、恐らくテストサイトと高速インターネット回線を確保するランニングコストの課題があったのではないかと推測する。J-CATのようなランニングコストを抑えた持続的利用が可能なCATシステムがますます必要とされるだろう。

項目応答理論の導入からCATの方式まで、その開発・運用のハードルは以下のような順で高くなる。項目応答理論によるペーパーテスト、適応型ではないCBT、スタンドアロンのCAT、LANでのCAT、インターネットでのCAT、項目応答理論の利用を謳っているテストのほとんどはペーパーテストである。ペーパーテストでは固定問題しか出題できず、項目応答利用の恩恵はあまりなく、CATにして初めて、項目応答理論の効果が得られる。現在のJ-CATはインターネットでのCATを実現している一方、プレースメントテストなど同時アクセス数が多い場合には、LANで実施して動作の安定を担保している。

3 文字・語彙アイテム開発

3.1 アイテム作成過程

項目応答理論に基づいたテストは、より信頼性の高いテストと言われている。それは、

アイテム作成後、プレテスト（紙媒体）、分析という経過を経て、適切な問題アイテムがテストに採択されるからである。杉本（2008）は、ケンブリッジ英語検定試験の試験問題作成過程には以下の5段階があると報告している。「（1）試験項目作成の委任、（2）試験項目の編集、（3）試験項目の事前テスト、（4）試験項目の分析と蓄積、（5）試験の作成、の5段階がある。（UCLES, 2002a; University of Cambridge ESOL, 2006）」

J-CAT日本語テストも項目応答理論に基づいており、アイテムライターへの問題アイテム作成依頼・検討、プレテストと呼ばれる事前テスト、分析と蓄積というケンブリッジ英語検定試験同様の問題アイテム作成過程においてアイテム作成が行われている。

J-CAT文字語彙グループのアイテムライターとして、山口大学の地元、山口県宇部市の日本語教師会である「日本語クラブ宇部」の先生方6名に参加して頂いている。文字語彙グループは、この6名に文字語彙担当者2名（赤木、中園）を加えた合計8名で構成されている。日本語教育の経験豊かなアイテムライターを確保できたことは非常に幸運であった。

J-CAT日本語テストは、日本語能力試験形式に従い、「文字語彙・聴解・読解・文法」4部門から構成されている。問題アイテム開発にあたっては、日本語能力試験出題基準に準拠した、詳細なJ-CAT問題作成ガイドラインを作成した。このJ-CATガイドラインと『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』（2002）に準拠し、問題アイテムは作成されなければならない。出題基準だけでなく、WEB上で即座に語彙の級を検索できる「リーディングチュウ太」（川村よし子、北村達也）の『レベル判定ツール』も活用し、語彙と漢字の級を確認しつつ作成した。

問題アイテムは、2人のアイテムライター

に適正をチェックしてもらい、合格したアイテムを、さらに文字語彙グループの検討会でチェックする体制をとり、精度が高く、J-CATの特性を考慮した適切な問題アイテムの開発を目指している。文字語彙問題形式の内容は下に示したものであり、問題は1問1答形式で解答の形式は四肢選択である。

文字に関する問題

- ・漢字語の読みを選ぶ
- ・漢字語の表記を選ぶ
- ・同音の漢字語を選ぶ
- ・同じ漢字を選ぶ

語彙に関する問題

- ・文脈に合う語を選ぶ
- ・語の適切な用法を選ぶ
- ・類義的な表現を選ぶ
- ・類義語を選ぶ
- ・語の適切な用法を選ぶ
- ・例と似ている用法を選ぶ

3.2 プレテストの実施

項目応答理論に基づいたテスト作成の特徴は、事前テストであるプレテストを実施し、作成した問題アイテムの正答率などを分析し、より精度の高い問題をテストに使っていくことである。J-CATでも紙媒体でのプレテストを国内、海外での協力校で実施してきた。このプレテストの結果を分析し、J-CATテストに利用し、より信頼度の高いテスト開発を目指している。

3.3 アイテムの検討

金庭・川村（2006）は「文献中の出現頻度によって語を選定した時代」から「単語親密度によって語を選定する時代」になったと述べている。J-CATの文字・語彙問題には、より重要度の高い語を選んでいくことが重要であると考えていることから、単語の頻度や親

密度の観点からも検討を行っている。その際、前述の「リーディングチュウ太」の『頻度&親密度チェッカーβ版』(以後、『頻度&新密度チェッカー』)を利用している。NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性(第1期) (天野, 2000) (以後「NTTデータベースシリーズ」)を基に、語彙の頻度、親密度をWEB上で簡単に検索できるようにした『頻度&親密度チェッカー』や頻度から漢字をよく使う順にまとめた、徳弘 (2008) の『日本語学習のためのよく使う順 漢字2100』(以後『よく使う順』)が利用できるようになったことによって、一気に語彙の頻度、親密度検索が容易になり、文字語彙問題アイテム作成に変革をもたらしつつあると言えよう。

また、問題アイテムに使用した文字・語彙および作成したアイテムそのものを検索できる漢字・語彙(品詞別) J-CAT検索リストを作成している。そのリストから既にアイテムに利用した文字・語彙や話題、問題をチェックすることによって、重複することなく問題アイテムを作成すること、カタカナ語や品詞が均等に問題に使われているかどうかを確認すること、文字語彙の頻度、親密度などの分析を行なうことに活用している。

問題アイテムの検討会において、日本語能力試験出題基準の漢字表、語彙表に関する問題点の数々も浮上してきた。これらの問題点は、現在日本語能力試験改定に向け、新たに作成中の語彙表・漢字表中間報告(秋元・押尾, 2008)の中でも明確にされている点とほぼ同じである。例えば「語数が少ない。特にカタカナ語や略語、具体的な名詞、日本を語るキーワードとなる語、オノマトペが不足している印象がある。」と述べている。この他には、語彙の級の妥当性はどうか、多義語の級分けが必要、漢字に複数の読み方がある場合の級分けが必要などについても指摘がなされている。

J-CAT開発当初は日本語能力試験出題基準

に準拠して問題アイテムを作成する、ということにしていたため、問題アイテムを作成したものの、使った漢字や語彙が漢字表、語彙表になかったため、そのアイテムを採用しなかった場合や、ある漢字や語彙を使ってアイテムを作成したいが級外なのでできない、ということもしばしば起こった。川村・北村(2008)は、「親密度6.0以上で日本語能力試験では級外となっている語のリスト」にラーメン、カラオケ、アドバイスなどのカタカナ語を多数挙げている。検討会で「ビザ(親密度04)」なども非日本語話者にとっては生活語彙として重要であろう、と考えた語もある。また、「アイスクリーム、ジュース、タオル、クリーニング」など2級だが、生活に密着した語彙であり、より低いレベルの問題として作成したいと考えたものもある。『頻度&親密度チェッカー』を利用してこれらのカタカナ語の親密度を調べると、いずれも新密度10を示している。「エアコン」も生活語彙として重要だと考えたが、頻度03対し、親密度は

表1 検討段階で重要と考えたカタカナ語とその親密度

親密度	カタカナ語
10	キャンセル
09	インスタント・サイン リサイクル
08	アニメ・アシスタント アマチュア・オリジナル カタログ・マナー
07	スタッフ・パンフレット
06	プリンター
03	キャップ
04	ビザ
表記無	インターネット・イラスト ペットボトル・エアコン・ リスト トピック・イベント・エコ

示されない。エアコンや、後で示すオノマトペのような会話表現によく用いられる語の多くは、『頻度&親密度チェッカー』では示されない。以下の表は、我々の検討段階で重要だと考えたカタカナ語の親密度を示したものである。

オノマトペもカタカナ語同様に級外となっている語が多いが、「わくわく（親密度07）」、「ペラペラ（親密度06）」、「きらきら（親密度05）」、「そわそわ（親密度04）」、「ひやひや（親密度04）」など、親密度を調べてみると高い語が多い。また、「そろそろ」は2級語彙だが、親密度09と高い。新しい日本語能力試験の改定のポイントのひとつは、「(1) 課題遂行能力とそのためコミュニケーションを測定する試験をめざす」（秋元・押尾, 2008）とあり、新しい語彙作成のために収集されたデータベースには、外来語やオノマトペに関する辞典、話し言葉が含まれていることから、親密度や使用頻度が高いという母語話者の実感にも合うカタカナ語やオノマトペのような語彙が含まれていくことが期待される。

複合語、慣用表現も語彙表に挙げられているものは少ないため、複合語や慣用表現に含まれる語のそれぞれの級から判定をして使った語もある。例えば、「のろのろ運転」は、「のろのろ（2級・親密度05）・運転（3級・親密度08）」となっているので、2級レベルの問題として作成を行なった。この場合はそれぞれの語が語彙表にあるので、判定し使うことができたが、レベル判定が難しく使うことができず採用を見送った語も多数あった。

2008年度からは、J-CATの問題アイテム作成では日本語能力試験基準に厳しく準拠することにはしていないが、話題別の語彙リスト（橋本・山内, 2008）や『頻度&親密度チェッカー』を活用して各級の重要度の高い語を選定し、問題アイテム作成に応用していく考

えである。

3.4 中国語、韓国語話者によるチェック

川村・北村（2008）が述べているように、「非漢字圏学習者と漢字圏学習者とでは難易度の判定基準が異なる可能性がある」ため、J-CAT文字・語彙グループでは作成した問題アイテムを検討する過程で、中国語、韓国語話者による問題の検討も加えた。漢字圏の学習者の場合、漢語および漢字で表記されている語は、比較的理解しやすいことから、漢字圏の受験者にとって重要な文字や語彙とは何かと考え、検討を試みた。J-CATは、先に述べたように問題数が少ない。このため、母語と全く同じ語が連続して出てきた場合、能力判定に影響が出る恐れもあることから、漢字圏の学習者にとっての問題アイテム難易度について検討を行った。例えば、中国語と韓国語の漢字の意味では、「勉強（3級）」「逃がす（2級）」など中国語と日本語で意味の異なる漢字や漢字の読み方で「人口ーれんこう（中国語）」、「有名ーゆうめん（韓国語）」、「新聞ーしんもん（韓国語）」などのように混同しやすい読み方などについて検証した。

「川（4級）ー河（2級）」のように級が大きく異なる漢字もあり、問題に使う漢字の級に合わせて錯乱肢としてこれらの漢字を使用するのはなかなか難しいが、中国語、韓国語話者の視点も入れ、文字・語彙アイテムを検討したことは、漢字圏の学習者の困難度をより詳細に把握することができ、問題アイテムを作成する上で役立った。

しかし、徳弘（2008）の『よく使う順』を使い、漢字を問う問題アイテムを検証してみると、頻度の高い漢字が多数漏れていることが分かってきた。例えば、3級で最も頻度の高いとされる「同（3級・順0021）」や2級で最も頻度の高い「米（2級・順0030）」などが漏れている。また、「愛（2級・順0241）」「情（2級・順0284）」も共に頻度の高い2級漢

字であるが、「愛情」は語彙としては、親密度01と低い。しかし、「愛」と「情」を使う漢字の語彙を検証すると、「情報（2級語彙）」は、「報（2級・順0288）」で漢字の級と語彙の級が合っているの、漢字アイテムに利用できる適切な例と言える。しかし、「愛」を使った語彙は、「愛犬（級外）」や「恋愛（1級語彙）」などの語彙で漢字と語彙の級が合っていない。「愛情」が2級語彙としてあるのみである。また、漢字の音読みと訓読みの級設定など漢字語彙に関する課題は今後の作業で検討を行っていききたい。このように、頻度の高い漢字とその漢字を使った親密度の高い語彙でなおかつ漢字と語彙の級が合っている漢字語を選択することは容易ではない。しかし、このように、より重要度の高い漢字語彙を絞り込んでいくことによって、問題として問うべき適正な漢字語彙を選択していくことができると考える。今後、天野の「NTTデータベースシリーズ」の頻度、親密度なども活用し、より重要度の高い漢字を選定して問題アイテムに採用していく計画である。

3.5 問題アイテム作成上の困難点：錯乱肢をどう作るか

問題を作る際に問題となることの一つは、正答以外の錯乱肢をどのようなものにするか、ということである。学習者が「正答と誤りやすいだろう」「このような誤りを産出するだろう」と推測される誤答を錯乱肢にしているが、それらが有効に働いているのかどうかは、問題アイテム作成時には予測が難しく、今後、プレテストにおける実効選択肢数のデータを分析して検証を積み重ねていくことが必要と考えている。作成した問題アイテムをメンバー同士でチェックする体制を作っているが、その際もどのような錯乱肢がいいのか悪いのか、時に議論になるものの、確固たる根拠というものがなくまま議論しているのが実情で

ある。そこで、錯乱肢を作るにあたって日本語学習者の誤りのデータが参考になるのではないかと考え、無償で公開されている国立国語研究所（以下、国研）の「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」を活用させてもらうことにした。多様な学習者の誤りの実例を収集、分析し、それらを参考にすればよりよい錯乱肢を作ることができるのではないかと考えたのである。約1200名分の作文から文字、語彙の誤りを抽出してみると、例えば、次のような誤りが得られる。

表2 作文中にみられる誤りの例

（国立国語研究所「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」より）

ひらがな表記の誤り	
正	誤
いっしょ	いしょ
	いしょう
	いっしょう
	いっしょつ
ながい	ねがい
すぐ	つぐ
しあわせ	しあわせい
じゅうよう	ちゅうよう
かたかな表記の誤り	
正	誤
サービス	サビース
タバコ	タバユ
パーセント	バセント
サラリーマン	サラリマン
サッカー	サッカ
リーダー	リード
レストラン	レストラント
プレゼント	プレセント

漢字表記の誤り	
正	誤
集まる	隼まる
位置	位地
一緒	一結
	一諸
神さま	伸さま
暮らす	昔らす
効果	校果
重要	中要
語彙の誤り	
正	誤
婚約者	結婚者
大賛成	大同意
出席	出場
におい	くさみ
男性	男人
火葬	火焼
伝説	伝話
体	身

表2のような誤りの実例を利用して、例えば以下のような漢字語の読み、表記の問題を作成することが考えられる。

【漢字語の読みの問題例】

- 母と妹と一緒に、外国映画を見に行った。
 a いしょう b いっしょつ
 c いしよ d いっしよ

【漢字語の表記の問題例】

- 兄といっしょに、病院に検査に行った。
 a一結 b一諸 c一詰 d一緒

4 デジタルアイテム作成の試み

J-CAT文字・語彙グループは、2008年度から新たに静止画(写真やイラスト)や動画(アニメーションや実写)を利用した問題の作成

に着手した。静止画を利用したテストは紙媒体でも可能であるが、動画を利用するのはコンピュータ上のテストならではの特性を活かした形式である。

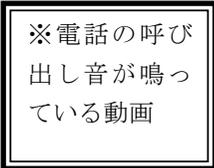
問題を作成していくにあたって留意すべきことの第一は、「動画(または静止画)を利用することに意味がある問題であること」「解答するために問題の動画(または静止画)が不可欠であること」である。文字による問題と選択肢だけで、正答を導ける問題はそれだけで完結しているものであり、それにわざわざ動画を加えたり、静止画を加える必要はない。

例えば、以下のような問題においては、「電話が」と共起しうる動詞がどれか、という知識があれば動画は不要であることから、動画を利用する問題としては適切ではない。

【動画を利用する問題案】

ビデオをみて きたえなさい。
 電話が_____います。

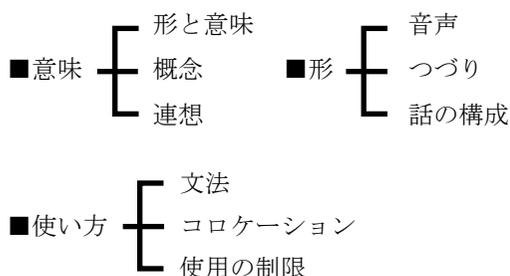
- A うたって
- B ないて
- C なって
- D わらって



「動画を利用した問題を作る」ということが先にたつと、この点はややもすると忘れてしまいやすく、常に再確認しながら問題作成の作業を進めている。

4.1 動画、静止画を利用した語彙問題の形式

Nation(2001)は「語を知っている」とことは語形、意味、使い方の3つを知っていることであるとして、それぞれをさらに3つの下位区分に分けている。極めて簡単に図示すると以下ようになる(そしてさらに、それぞれを「受容的」および「産出的」な知識に分けている)。



日本語能力試験の語彙問題は、「一般的な言語知識の一部として語彙知識（あるいは語彙力）を測定するもの（堀場他, 2006）」であり、問題の形式を見ると、Nationが上のよう
に分類している中で考えてみると、意味—連想、使い方—文法、使い方—コロケーションに関わる問題が多いと言えるだろう。

4.2 語の意味を問う問題

動画や静止画を利用することにより、どのような形式の問題が作成可能になるだろうか。J-CATの語彙テストの問題は、これまで日本語能力試験の形式に準拠し、先に示したような形式で作成してきた。すなわち、◇文脈に合う語を選ぶ、◇語の適切な用法を選ぶ、◇類義的な表現を選ぶ、◇類義語を選ぶ、◇語の適切な用法を選ぶ、◇例と似ている用法を選ぶ、の6つの形式である。

日本語能力試験の問題形式の中には、問題の対象となる語の意味を知っていたとしても、提示されている文脈中の語の意味を知らない場合、正しく答えられない可能性があるものがある。例えば、語の意味を説明した文に合う語を選ぶタイプの、次のような問題である。

まっすぐ立っていた物がななめになる。

- 1 それる
- 2 かたむく
- 3 かたよる
- 4 ずれる

(平成19年度日本語能力試験 2級問題より)

「かたむく」の意味を知っているかどうかを問うことが目的の問題であるなら、「ななめになる」を知らないがために正解できないことは、その目的を達成できないということになる。文脈や定義文が理解できないことが原因で正解できないことは、特に、学習者の語彙知識がまだ量的に少なく、意味の知識も浅い段階で起こりやすいと考えられる。上記の問題の場合、定義文で示されている内容を動画にすることは容易である。まっすぐに立っている物がゆっくりとななめに傾いていく様子を動画で提示し、その様子に合う動詞を選ぶ、という問題にすれば、「かたむく」という語の意味を了解しているかどうかを、端的に問う問題にすることが可能になる。

他の例として、選択肢が名詞の問題を見てみよう。

きょうしつは 10かいですから、_____で
いきます。

- 1 ノート
- 2 エレベーター
- 3 ストープ
- 4 フォーク

(平成19年度日本語能力試験 3級問題より)

正答の「エレベーター」という語がどのような対象物を示すか、ということ我问うなら「エレベーター」を動画で示し、設問を「何ですか」とする問題にすることも可能である。そうすることで、上の穴埋め文の「きょうしつは 10かいですから」が完全にわからないことが理由で、正しく解答できないことが避けられるだろう。

以上のように、ある語の基本的な意味を問いたい場合に、動画での問題提示が可能になる。Nation (2001) が言う「語を知っている」ことの中で考えれば、意味—形と意味、意味—概念の部分動画を問題にすることが可能であるということである。これは特に、学

習言語の単語と母語の対訳を1対1対応で覚えているような初期の段階の学習者への質問形式として有効ではないだろうか。

ただ、言うまでもないことであるが、動画で問題提示できるということが、意味説明に合う語を選ぶ・文脈に合う語を選ぶ、という問題形式を否定することにはならない。どちらも語彙の知識を問うものであり、問題の形式が異なっている、という違いである。

さらに、何らかの様子・状況や具体的な対象物を動画で提示して、それに合う適切な語が何かを問う形式は、学習段階が進んだところでも利用できると考えられる。語彙の知識が深まるということは、1つの語の基本的な意味に加え、複数の意味を学んでいくことである。例えば、「消す」という語の最も基本的な意味として、学習初期の段階では「電気をー」「テレビをー」といった語と結びつく意味を習得するのが一般的である。学習段階が進むにつれて、「消す」という動詞が「火をー」「データをー」「染みをー」「描いた絵や字をー」という語と結びつくという知識が増えていくはずである。それらの知識が身についているかを問うなら、「火を消す動画」「データを消す動画」「染みを消す動画」「絵や字を消す動画」を提示し、「どうしましたか」という設問で、「消しました」という正答を選ばせる問題にするものが可能であろう。

以上をまとめると、動画を利用する問題形式の1つとして、「動きが伴う物事の様子・状況や具体物を示す動画を提示し、それに対応する語を選ばせる問題」が考えられる。同様に、静止画を利用する問題形式では、「動きが伴わない物事の様子・状況や具体物を示す静止画を提示し、それに対応する語を選ばせる問題」が可能である。

4.3 擬音語・擬態語の理解を問う問題

上級になってもなかなか定着が難しい語彙の類に擬音語・擬態語があるが、ことばでそ

れが表す状況・情景を説明しようとするのが困難が伴う。しかし、適切な動画を提示することで、その様子は容易に理解させることが可能である。例えば、下の図1のように、水がゆっくりと垂れる様子と効果音を組み合わせた動画を提示し、その様子を表現する正しい語を「ジャージャー」「ポタポタ」「シトシト」「チョロチョロ」から選ばせるものが考えられる。

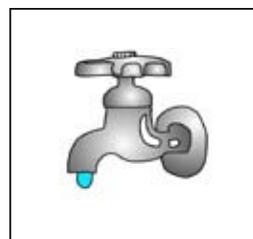


図1 擬態語の問題に利用する動画例

このようなタイプの問題は、コンピュータ上だからこそ実現できる問題形式である。他の例では、多くの人々がにぎやかに談笑しているパーティー会場などの場面を提示し、様子を表す適切な語を、「シーン」「ぎゅうぎゅう」「にぎにぎ」「がやがや」から選ばせる問題も可能だろう。

4.4 語の使い方を問う問題

先のNation (2001) の「語を知っていること」で考えると、その3つ目の分類である「使い方」の知識を問う問題にも、動画が利用できる。すなわち、ある語の意味だけでなく、それがどのような状況で使う語であるか、制限はどのようなものであるかについての知識もなければ、正答を導けない問題である。この問題を考えるにあたって、参考になる市販ビデオ教材に『あうんでいこう!』がある。例えば、動画によって、「授業が終わり、学生が先生に声をかける状況」が提示され、そこで使う表現として正しいものを「おつかれさまでした」「ありがとうございました」「お

元気で」の3つの選択肢から選ばせる問題である。このような問題形式、すなわち「場面の提示」→「解答の選択肢」を一連の動画で表す形式で、語の使い方の知識を問う動画テストを作ることができる。

他に考えられる問題の例では、「上司（あるいは自分の先生）が、重い荷物を大変そうに運んでいる場面」を提示し、そこへ手伝いを申し出ようとする表現として「助けてあげます」「お助けします」「手伝ってさしあげます」「お手伝いします」の中から最も適切なものを選ぶ、といったものも考えられる。

5 おわりに：今後の検討課題

以上のように、J-CAT文字・語彙グループは妥当性・信頼性が高い問題アイテムを作成すべく、語彙研究の成果や作文コーパス、読解支援ツールなどを活用しながら問題アイテムを作成してきた。また、コンピュータ上のテストという特性を活かし、これまでは測定できなかった方法で語彙力を問う、動画・静止画を利用したアイテムの開発にも着手した。

今後の課題としては、まず、紙媒体で行っているプレテストの結果を分析し、「よい」文字・語彙問題とはどのようなものであるのかを明らかにしつつ、その結果に基づいて、良質のアイテムを蓄積していくことが必要であろう。さらに、動画・静止画を利用する問題のデザインについても、より深く検討する必要がある。例えば、問題の動画や静止画は何秒流すのか、問題、選択肢は文字で提示するのか、音声で提示するのか、あるいはそれも動画や静止画で提示するのか、といった細かなデザインである。また、各問題の指示である質問文が異なっていると受験者への負担が大きいので、汎用性のある質問文、例えば「女の人は、何をしましたか」、「どうしましたか」、「様子を表しているのはどれですか」など、多くのアイテム間で共用できるものにはどのようなタイプの質問文があるか、など

について、検討を進めていく必要がある。いずれにしても、J-CAT自体がこれまでにないタイプのテストツールであるため、錯乱肢をどうするのかというような細かな点にも丁寧に検討を加え、その結果を蓄積していくことで良質のアイテム作成につなげていきたいと考えている。

(山口大学留学生センター 講師)
(島根大学外国語教育センター 准教授)
(山口大学留学生センター 准教授)

【参考文献】

- 秋元美晴・押尾和美, 2008, 「新しい日本語能力試験のための語彙表・漢字表作成中間報告—新語彙表ver. IIIの完成まで」『日本語学』vol. 27, No. 10, 36-49
- 天野成明他, 2000, 「NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性(第1期)三省堂
- 今井新悟, 2005, 「コンピューターを使った簡易アダプティブテストの開発：J-CATプロトタイプ1」『山口大学国際センター紀要』第1号, 67-71
- 今井新悟, 2006, 「コンピューターを使った適応型日本語絶対評価システム：J-CAT 2005 Version」『大学教育』第3号, 133-143
- 今井新悟・菊地賢一・中村洋一, 2008, 「J-CATにおけるアイテムバンキングの課題」『日本行動計量学会第36回大会発表抄録集』, 213-214
- 大北葉子, 2001, 「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, 19-28
- 金庭久美子・川村よし子, 2006, 「日本語学習者のための電子辞書編纂—語の選定と意味の提示順序—」『日本語教育方法研究会誌』 Vol. 13, No. 1, 26-27
- 国際交流基金・日本国際教育協会, 2006, 『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』凡

人社

- 徳弘康代, 2008, 『日本語学習のためのよく使う順 漢字2100』三省堂
- 日本国際教育協会・国際交流基金, 2008, 『平成19年度 日本語能力試験3・4級試験問題と正解』凡人社
- 中村洋一, 2006, 「言語テストにおけるテスト理論とデータ分析」『世界の言語テスト』くろしお 出版, 15-24
- 杉本明子, 2008, 「第4章イギリスの言語テスト—ケンブリッジ英語検定試験—」『世界の言語テスト』くろしお 出版, 43-71
- 橋本直幸・山内博之, 2008, 「日本語教育のための語彙リストの作成」『日本語学』vol. 27, No. 10, 50-58
- 堀場裕紀江・松本順子・鈴木秀明, 2006, 「日本語学習者の語彙知識の広さと深さ」『言語科学研究 : 神田外語大学大学院紀要』12, 1-26
- Nation, I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, New York: Cambridge University Press
- Shingo Imai, 2008, 'Development of Japanese-Computerized adaptive test' The 23rd International Technical Conference on Circuits/Systems, Computers and Communications, 821-824

参考資料・参考サイト

- 国立国語研究所, 2001, 「日本語学習者による日本語作文と, その母語訳との対訳データベースver. 2」
- 日向茂雄・西郡仁朗・金城尚美・上迫和海監修, 1994, 『あうんでいこう!』ジャパンライム
- 日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」 <http://language.tiu.ac.jp/>
- 日本語能力試験 <http://www.jlpt.jp>
- J-CAT日本語テスト <http://www.j-cat.org/>

謝 辞

文字語彙アイテムライター, 安宅景子, 梅本美和子, 小寺紀美代, 梶村安子, 竹山恵里, 藤田佳子(日本語クラブ宇部)の先生方には, アイテム作成, 分析にご協力をいただいています。また, 本稿をまとめるにあたって, 貴重な検討資料を提供していただきました。記して深く感謝いたします。

附記

本稿は, 2008年度日本語教育学会第10回地区研究集会(於: 山口大学)で発表した内容に一部分分析を追加した上で, 加筆修正を行ったものである。

留学生のための日本語初級e-learning教材の開発と課題

中 溝 朋 子

要旨

本稿では平成19年度より開発を開始した留学生向け初級日本語e-learning教材（①渡日前学習用教材、および②渡日後の初級前半の日本語コース用教材）について、開発の背景、教材の内容、同教材を用いた授業の実施報告、コース修了後に実施したアンケート調査の結果、および今後の課題について述べる。

キーワード

留学生、初級日本語、e-learning教材、渡日前学習、ブレンディッド・ラーニング

1 はじめに

本稿では平成19年度より開発を開始した留学生向け初級日本語e-learning教材（①日本語初級集中コース準備講座：渡日前学習用教材、以下「準備講座」、および②日本語初級集中コース教材（渡日後の初級前半の日本語コース用教材、以下、「集中講座」）について、開発の背景、教材の内容、同教材を用いた授業の実施報告、コース修了後に実施したアンケート調査の結果、および今後の課題について述べる。

2 開発の背景

2.1 本学における初級日本語教育の現状

本学の留学生センターでは、留学生対象の日本語科目として、共通教育、大学院予備教育、留学生センター開講科目などが開設されている。

これらの科目の中には、未習者のための初級レベルの授業も含まれてはいるが、受講者は他のレベルと比較すると少数の場合が多い。

しかしこれは、必ずしも該当する学生が少数であるという意味ではなく、日本語を未習で来日する留学生が主に理系の大学院生、研究生であることによると考えられる。専門の研究に忙しく、ほとんどの場合、英語で研究が可能であるため、日本語学習に時間を割くことが難しく、授業も継続的に受講できないという場合が多いのが実情である。

一方で留学生センターも、予算の効率的な運用が求められ、科目の増設や学生に個別に対応する時間の増加は難しい状況にある。このような中で、学習者に限られた時間数で効率的な授業を行ったり、学習者ごとに異なる学習可能な時間を生かし、それぞれのニーズに応えるような機会を提供したりすることは難しいが非常に重要である。筆者はこれらを可能とするひとつの手段として、e-learning教材が大きな役割を果たし得ると考える。

2.2 日本語教育におけるe-learning教材

現在、日本語教育においても多くのe-learning教材が開発されているが、総合的

な初級日本語教材の代表的なものには、市販されている教材としてアルクによる「NetAcademy¹⁾」が、無料で公開されている教材として東京外国語大学による「JPLANG²⁾」がある。ともに、既に出版されている教材を基にしており、音声やイラストを豊富に使用し、内容も充実した教材である。しかし本学においては、初級学習者は有料の「NetAcademy」を利用するほど人数は多くない。また「JPLANG」は、文字も含めて全くの日本語未習者が一人で学習を始める教材としてはデザインされておらず、ボリュームも多く、学習時間の限られている学習者には使用が難しいと考えられる。したがって両者ともに本学の初級学習者に適した教材とは言い難い。

3 教材について

3.1 対象者

以上のことから、開発するe-learning教材の対象者としては、「渡日時に日本語が未習である学習者」、さらに「渡日後も日本語の学習に多くの時間を割けず、継続的に授業を受講するのが難しい学習者」、具体的には、主に理系の研究生、大学院生対象を設定した。

3.2 CMS

本教材のCMS(Course Management System)はMoodleを使用し、本学メディア基盤センターで管理するMoodle専用サーバを利用している。これにより、同センターよりMoodleに関する技術的支援も得ている。また学習者がこれらのe-learning教材にアクセスするためには、同センターが発行している大学のeメールアカウントのID、パスワードが必要となっている。

3.3 教材の内容

以下、具体的に開発中の2つの教材につい

て述べる。

3.3.1 「準備講座」について

<目的>

「準備講座」の目的は、以下の2つである。ひとつは、日本の環境に早く適応できるように、渡日直後から必要となる日本語を学習した上で来日してもらおうという点である。例えば、挨拶やよく使う表現(例:どこですか、いくらですか等)、自己紹介、数字などを知っていることは、渡日直後のコミュニケーションや生活に大いに役立つと考えられる。

ふたつめは、渡日後の日本語コースの効率化を図るという点である。入門レベルの日本語には、ひらがな・カタカナはもとより、基本的な語彙、数字など記憶すべき項目が多くある。そのため日本語学習に多くの時間を割けない学習者はここで躓く可能性も高いことが考えられる。したがってこの負担を渡日前に前倒しすることで渡日後の学習者の負担を軽減し、さらにはこれらの学習項目に費やす授業時間も節約しようとするものである。

<内容>

「準備講座」の内容としては、①Useful Expressions(挨拶・決まり文句・簡単な自己紹介等)、②Japanese Sounds(日本語のアクセント、音声の特徴)、③Hiragana、④Katakana、⑤Numeral System(日本語の数字、数え方等)、⑥Time Expressions(日付、曜日、時刻の言い方)の6つのセクションを含んでいる。

<使用方法>

本学では、学生のID、パスワードは入学後に発行される。したがって渡日前に本学への入学が確定している留学生については、メディア基盤センターにおいて仮のID、パスワードを発行してもらい、本教材のURLとアクセス方法を録画した動画とともに、渡日約1か月前に学習者それぞれにeメールで送付し、学習を促している。なお「準備講座」については別稿でもふれており³⁾、本稿ではこれ以降、

以下の「集中講座」を中心に詳述する。

3.3.2 「集中講座」について

〈目的〉

本教材は、渡日後に行う1クラス90分、週3回、12週間のコース（「日本語初級集中コース」）の教材である。本コースは「準備講座」を終えた学習者を対象とし、主に日常生活に必要な口頭によるコミュニケーション能力を身につけることを目的としている。さらにこのコースでは、本e-learning教材を用いて授業の予習・復習を行うことで、授業中には文法・新出語彙の説明、文型練習など学習者一人でも可能な学習活動ができるだけ少なくし、口頭練習を中心としたコミュニケーション活動をより多く行えるようなブレンディッド・ラーニングを行うことを目指している。

〈留意点〉

以上をふまえ、本教材では、以下のような点に留意し作成した。

- ① 学習者の日常生活、および大学生活に役立つトピックを選ぶ。
- ② 日常生活のコミュニケーションに必要な内容を身につけるとともに、次の学期に初級後半の授業を受講したい学習者が困らない程度の文法・語彙などの知識を身につける。

③ ひとつの項目は、最長でも15分程度で学習し終わる長さにする。

④ 本教材は、コースの受講者が授業の予復習で使用できると同時に、コースを受講できない学習者も自律学習用の教材として一人で使用できるように留意する。

⑤ したがってe-learning教材だけでも学習項目について理解・練習・理解の確認ができるようにする。

⑥ また、授業ではひらがな・カタカナを使用するが、本教材では文字の習得が不十分な学習者でも学習できるよう配慮する。

⑦ 本教材だけで学習する学習者も口頭のコミュニケーション能力を身につけられるように、文型練習、練習問題など、学習者ができるだけ話したり、聞いたりをしながら理解や練習を行え、その場ですぐに回答も確認できるようにする。

〈各レッスン学習項目〉

各レッスンの内容は、以下の表1の通りである。各レッスンは3回（1週間）で進むことを想定している。

表1 「集中講座」 e-learning教材内容

課	トピック	機能	主な文法事項
1	自己紹介	自己紹介する	名詞文（現在） 等
2	買物・外食	値段・商品について情報を得る あいづち・簡単な印象を述べる	形容詞文（現在） 指示詞 等
3	交通	出発時刻・場所・交通手段を尋ねる 位置を尋ねる	動詞文（現在）(1) 基本的な助詞(1)
4	勧誘	誘う 電話をかける 習慣・予定を述べる	動詞文（現在）(2) 基本的な助詞(2) 等
5	写真の説明	過去の出来事について説明する	名詞文・形容詞文・動詞文（過去） 辞書形 等
6	待ち合わせ・道案内	待ち合わせをする 道を尋ねる	て形とその文型（～てください・～て、～てV、～ています） 等

7	規則	規則の表現を使う (許可・義務・禁止 等)	ない形とその文型 (～ないでください・～なくちゃいけません・なくてもいいです) 等
8	日本人宅訪問	訪問するときの挨拶や表現を学ぶ 人を説明する	表現 (おじゃまします・そろそろ失礼します) 等 人物描写 (結果継続の～ています、～そうです、なります) 等
9	国の紹介	お願いする アドバイスをもらう 自分の国について説明する	た形 (経験: ～ことがあります、アドバイス: ～たらいいいですか)・比較) 等
10	パーティー	インフォーマルに話す(1) 自分の感想・考えを言う 人の感想・考えを伝える	Short-form 現在形 等
11	謝罪	インフォーマルに話す(2) 理由を述べて謝る	Short-form 過去形 等
12	病院	症状を説明する 診断や処方聞く	Short-form + んです 等

<各レッスン構成>

各レッスンは、Introduction、Dialogue、Vocabulary、Grammar Explanationから構成されている。以下、図1に各レッスンの構成を簡単に示す。

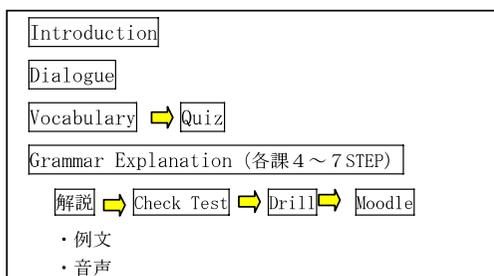


図1 各レッスンの構成

Introductionでは、該当レッスンのトピック、ゴール、学習する文型、語彙、Dialogueで聞きとって欲しいポイントなどが書かれている。

Dialogueは、トピックで取り上げられた場面のモデル会話である。Dialogueの登場人物や話題は、研究室で起こり得る人間関係や話題を取り上げるようできるだけ考慮した。

Vocabularyでは、該当レッスンで必要となる語彙を主に意味別にグループごとに分け、それぞれに簡単なクイズをつけた (Articulate

社のQuiz Maker⁴⁾使用)。

Grammar Explanationでは、該当レッスンのトピックで必要となる文型をSTEPごとにひとつずつ取り上げ、図1のように音声付の例文をつけた解説、解説の理解度をチェックするCheck Test、文型のパターンプラクティスを一人で行えるDrill (Articulate®社のPresenter⁵⁾を使用)、さらにMoodleの小テスト機能を利用した練習問題を設けた。

以下、このような教材を使用して実施した授業の実施報告を行う。

4 授業実施報告

4.1 受講者

20年度は、常盤キャンパス (工学部) の留学生・研究者を対象にセンター開設科目 (補講) として授業を行った。前期は4名、後期は17名が参加した。受講者の内訳は表2の通りである。

表2 2008年度初級日本語受講者内訳

	国籍別	身分別
前期	インドネシア3名、ミャンマー1名	博士3名、 研究生1名
後期	インドネシア11名、中国3名、 バングラデシュ、インド、韓国 各1名	博士8名、 修士2名、 研究生4名、 研究者3名

この後期受講（10月開講）の17名中11名については、9月初めにURLやID等を送付した。残り6名については受講を事前に把握できず、渡日前学習が行えなかった。理由は、2名は小串キャンパスの医学部の留学生であったこと、また3名は留学生ではなく研究者であったことなどによる。

4.2 授業実施方法

4.2.1 環境・事前準備

授業は週3回、学習者一人に1台パソコンが使用できる環境で実施した。またコース開始数日前に、「集中講座」のオリエンテーションを1回実施した。オリエンテーションでは、e-learning教材の使用方法や該当レッスンのSTEPの解説からDrillまでを予習・練習しておくことなどを指示した。

4.2.2 教科書・補助教材

筆者はe-learningのメリットには、印刷教材を節約できることもあると考え（紙の節約、学習者の経済的負担軽減）、またe-learning教材に書かれていることと同様の情報を印刷教材で配布するのでは、e-learning教材の意義が薄れ、利用が減ってしまうことを懸念した。そのため20年度後期は、e-learning教材の使い方、各課の大切な表現、文型、語彙リストを印刷したファイルを3課ごとに学生に配布した。ファイルを配布することにより、毎回授業で使用しているPowerPointや授業のアクティビティで使用した資料のプリントを各自がファイリングでき、最終的に各自1冊の教科書ができるような形にした。

4.2.3 授業の進め方と評価

進度は、各課とも3コマで1課進んだ。授業は、最初の10分間は各自がe-learningサイトを

使用して予習する時間とした。当初この10分間は、e-learning教材に慣れる目的で最初の2週間程度の手前まで始めたが、多くの学習者からずっと続けて欲しいという要望があり、コースを通じて実施することとなった。

授業では、簡単にその日の学習内容・項目を説明・確認した後、口頭練習、コミュニケーション活動を主に行った。その際3.3.2で先述した通り、Grammar ExplanationのDrillまでは各自が予習することを前提としていたため、説明もパターンプラクティスのような練習もできるだけ短く行い、ペアワークを中心とした活動に時間を割くよう努めた。

各レッスン3回めには、各課トピックの場面・談話練習を行い、3課終了ごとに小テストを行った。

5 アンケート結果から

平成20年度後期授業終了後、アンケート調査を行った。回答した学生は13名（回収率76.5%）であった。

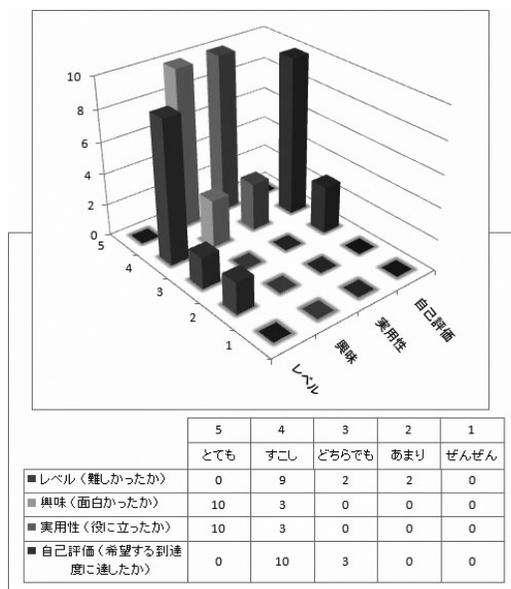


図2 受講者アンケート結果① - コース評価 -

図2は、本コース全体について、「レベル」「興味」「実用性」「自己評価」の4点について5段階で評価してもらった回答である。

このようにコース全体としては、肯定的な評価が多かったものの、e-learning教材に関しては、意見は様々であった。アンケートでは、普段の自分の授業外学習時間、またその中で

e-learning教材を使用した時間の割合を回答してもらい、e-learning教材を使った、もしくは使わなかった理由について尋ねた。

以下、表3で、コメントの記入があった学習者についてのみ、それぞれの学習時間数とコメントを列挙する。

表3 受講者アンケート結果② - e-learning教材へのコメントと授業外学習における時間 -

コメント分類	授業外学習回数、および時間:e-learning教材を使用した割合	コメント内容
e-learning教材に肯定的なコメント	毎日約50分 : e-learning 80%	日本語を聞いたり、練習したりした
	毎日約60分 : e-learning 10-20%	練習するのに役立った
	週2~3日に1回約30分 : e-learning 30%	コンピューターを使うのは好きではなく、紙で読んだり説明したりしてもらほうが好きだが、e-learning教材はおもしろかったし、大切だと思った
	週1回約60分 : e-learning 50%	おもしろい教材だった
e-learning教材に否定的なコメント	週1回約60分 : e-learning 少し	e-learningで勉強するより、書いて覚える方が好きだから
	ほとんど勉強しない : e-learning 10%	e-learning教材よりも、授業で先生に説明してもらったほうがわかりやすかったから
e-learning教材に両面を持つコメント	週2~3日に1回約60分 : e-learning 20%	良い教材だったが、ときどきフォント・サイズが少し小さいと感じる
	週1回約10分 : e-learning 10%	e-learning教材はとても良いが、夜にはアクセスが難しい

e-learning教材に否定的なコメントの中には、各学習者の学習スタイルの問題、アクセスの問題、本教材に特有の問題など様々な要因が挙げられた。筆者は、個々の学習者の学習スタイルや好みによって、e-learning教材の利用状況に差が生じることはある程度やむを得ないことと考える。しかし肯定的コメントの中にあつたように、教材の内容を工夫することによって、それまでe-learningに消極的だった学生であっても利用する可能性はあると考える。そのためにもアクセス、フォント・サイズなど、技術的に解決可能な問題はできるだけ対処していきたいと考える。

一方で、「授業の教師の説明のほうがわかりやすい」という理由でe-learningが使用され

ないのは、学習者が授業や教師に依存している状況であることが考えられる。本教材は継続的に授業を受講することが難しい学習者を対象として設定しており、今後はこのような教師に依存的な学習スタイルを持つ学習者でも自律的に学習できるように特に留意して、内容やインターフェイスを工夫していくことが必要であろう。

6 今後の課題

以上のようなことから、今後の課題としては、以下のような点が挙げられる。

6.1 渡日前学習について

まず学習者、特に受講可能性のある学習者

の情報をできるだけ広く得られる努力をすることが必要である。また今回、渡日前学習の通知をした学習者の中でも学習状況はさまざまで、授業開始時には文字や語彙の習得状況にかなりの差があった。したがって渡日前学習を促す工夫が必要である。具体的には一方的なメールでの連絡や励ましだけでなく、双方向的コミュニケーションが可能となるようにし（Skypeなど）、渡日後の生活を身近に感じ、渡日前学習への意欲を促すような工夫が必要であると考ええる。

6.2 シラバスについて

学習項目やその解説、練習方法の改善は、今後も継続的に行う必要がある。特に今回は、アンケート調査の中にも「文法・文型・活用が多い（3名）」「語彙が多くて覚えるのが大変（4名）」といったコメントが散見された。本教材が対象とする学習者に特に必要とされるような文型、表現、語彙などを調査・考察し、学習項目を厳選していく作業が必要であると考ええる。

6.3 ブレンディッド・ラーニングにおける印刷教材について

印刷教材に関しては、1名ではあったが、コース中より「文法説明も載せてほしい」という要望があった。アクセスに問題がある場合の教材として、またe-learning教材に不慣れな学生への導入的な学習手段として、印刷教材の役割をより積極的に考えていく必要があると思われる。今後は、e-learning教材と印刷教材、さらには授業で使用するPowerPointファイルなどを有機的に結びつけ、学習者しやすく意欲を生む教材のあり方についてさらに考えていきたい。

6.4 読み書き能力について

本コースでは、口頭によるコミュニケーション能力育成を第一の目的にしており、文字の読み書きには重点を置かなかった。しかし、特に本コース修了後も日本語学習を継続したい学習者にとっては、文字学習は必須であり、文字学習を希望する学習者が授業時間外に自主的に学習できる教材の開発など、可能であれば行っていきたい。

7 おわりに

本教材の開発は、まだ始まったばかりであり、改良の余地が多く残されている。今後、できるだけ多くの学習者に利用してもらい、さらなる改善を加えていきたい。

(留学生センター 准教授)

【謝辞】

本教材は、H19年度に山口大学教育研究後援財団、工学部学部長裁量経費のご支援を得たことにより、開発することができました。この場をお借りして心よりお礼申し上げます。

またMoodleに関してはメディア基盤センターの刈谷丈治教授に技術のご支援をいただき、webデザインに関しては教育学部情報科学教育課程、宮田綾子さんに作成していただきました。合わせて心よりお礼申し上げます。

【参考文献】

- 加藤由香里, 2008, 『日本語eラーニング教材設計モデルの基礎的研究』ひつじ書房
 玉木欽也監修, 2006, 『eラーニング専門家のた

めのインストラクショナルデザイン』東京電機大学出版局

Nakamizo, Tomoko, 2008, *Development of e-learning materials for Japanese Language Study - Preparatory Lessons for Beginning Level Students before Their Arrival in Japan*-Proceedings, ITC-CSCC2008 (CD-ROM版)
<http://www.itc-cscc.org>

日本イーラーニングコンソシアム編, 2005, 『eラーニング導入ガイド』東京電機大学出版局

【注】

1) ALC NetAcademy 日本語コース(アルク)
<http://www.alc-education.co.jp/>

academic/net/ja.html

2) JPLANG 日本語を学ぶ (東京外国語大学留学生日本語センター)

<http://jplang.tufs.ac.jp/account/login>

3 本稿参考文献Nakamizo, 2008

4) Articulate® Quizmaker

<http://www.articulate.com/products/quizmaker.php>

5) Articulate® Presenter

<http://www.articulate.com/products/presenter.php>

仲間外れを表す「ハミ」「ハブ」「ハネ」類の言語調査 —現代大学生の孤立性・分断状況を探る—

梶 村 知 美
林 伸 一

要旨

かつて1970年前後の全共闘運動の中からは「連帯を求めて孤立を恐れず」という言葉が出てきたが、現代の大学生を見ていると「連帯を求めず孤立を恐れる」学生が多いように思われる。1983年に任天堂からファミコンが発売され、現代の大学生は生まれた時からゲームやビデオなどで一人ででも楽しく遊べる環境の中で育ってきている。最近では、インターネットや携帯電話の急速な普及で、言語や友人環境にも影響を及ぼしている。「仲間外れ」を表わす言葉として「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類がどのような地域で使用されているかを調査した。その量的なデータに関連して、大学生をとりまく日本社会はどのような言語環境・人間環境となっているかを考察した。

キーワード

大学生 孤立性 「ハミ」類 「ハブ」類 「ハネ」類

1 はじめに

「仲間外れ」をあらわす「ハミ」「ハミゴ」「はみろう」「はみる」(以下「ハミ」類)、「ハブ」「ハブコ」「はぶろう」「はぶる」(以下「ハブ」類)、「ハネ」「ハネコ」「はねよう」「はねる」(以下「ハネ」類)が各地域でどのように使用されているかをアンケート調査した。

アンケートの設定は、次の4種類の文章を示し、それぞれの文に「A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない」の三肢択一で回答する形をとった。

1. 私をハミにしている3人のうち1人が、最近部活を辞めると言い出した。
2. 仲良かった友達のグループからハミゴにされた。
3. グループの人たちが花子を見捨てて花子をはみろうとしていた。
4. 二人組を作るとき、奇数だったら絶対

一人ははみるじゃん。

なお、左記のアンケートの設定問の下線部にそれぞれ「ハブ」類、「ハネ」類の調査対象語を入れ替え、合計12の文章を示し、自由記述欄も設けた。(別添資料参照)

若者言葉とされているような調査対象語も地域方言の要素が強いことがわかった。本調査対象の大学(高専)がどのような出身地の学生が集まっているのかも併せて示す。

2 北海道の大学における調査結果

調査対象大学がある北海道旭川市は、北海道の中央部に位置し、札幌市に次いで北海道で2番目に大きな都市である。男性42人、女性38人、合計80人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

北海道(71)、青森・茨城(各2)、秋田・宮城・埼玉・滋賀・島根(各1)

北海道出身者が全体の9割を占めている。西日本出身者はほとんどいない。北海道の中でも大学の所在地の旭川市出身の学生が多い。

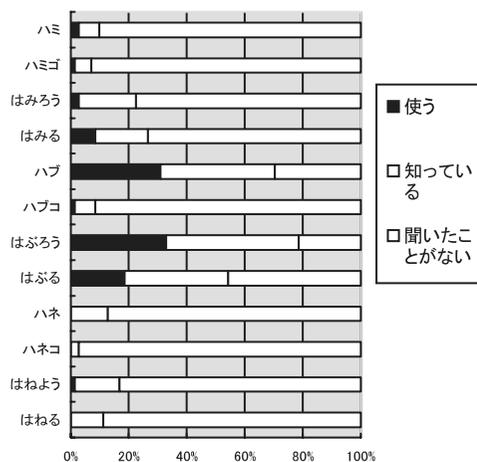


図1 北海道出身の大学生の使用状況

図1に示したように、最も使用が多かったのは「はぶろう」で使用率は30%を超えている。認知率と合わせると80%近くになる。『ハブ』類以外聞いたことがない(北海道出身・大学生)の声からも、「ハブ」類は広まっている様子が窺える。「ハブ」も使用率は約30%だが、認知率と合わせると70%と高い。その他使用率+認知率が過半数を超えているのは「はぶる」であった。

次に、「ハミ」類の使用が見られるが、使用率がすべて10%未満であるため、北海道で広まっているとは言いがたい。使用が多かった「はみる」は使用率と認知率を合わせると30%近くある。

「ハネ」類は使用者がほとんどおらず、北海道では使用されていないと考えられる。

3 宮城県の大学における調査結果

調査対象大学がある宮城県仙台市は人口100万人を超す東北地方最大の都市である。男性20人、女性25人、合計45人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

宮城(18)、岩手(5)、山形・福島(各4)、青森・山梨・富山(各2)、秋田・長野・栃木・埼玉・群馬・茨城・静岡・東京(各1)

宮城県が最も多く、東北地方出身者が大半を占めている。また、近畿地方以西の出身者はいない。東北地方を中心とした東日本地域の大学生の使用実態が把握できる。

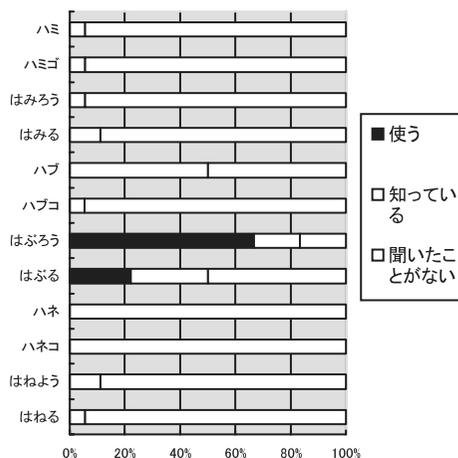


図2 宮城県出身の大学生の使用状況

図2に示したように、西日本で使用されている「ハミ」類や「ハネ」類がないことが特徴的で、認知率も低い。

最も多かったのは北海道と同じく「はぶろう」であった。使用率は約70%近くあり、認知率と合わせると90%近くになる。「ハブ」の使われていないが認知率は、50%程度ある。使用者はいないが、耳にする言葉であることが分かる。

「はぶる」も使用率は20%を超えていて、認知率と合わせると50%になる。「ハブ」類は『日本国語大辞典』(2001)に示されているように、静岡や島根で使用されていた言葉である。辞書類での東北地方での「ハブ」類の使用の記述は見られないことから、大学生への広がりを見ると、新しく東北地方に入ってきた言葉だと推測できる。

「はぶろう」と「はぶる」という動詞の使

用率が突出している点特徴的である。

4 東京都の大学における調査結果

東京都八王子市にある大学で調査し、男性49人、女性134人の合計183人で、圧倒的に女性が多い調査結果である。出身地は、以下の通りである。

東京(38)、大阪(23)、神奈川(13)、兵庫(12)、広島(9)、北海道(8)、岐阜(7)、福岡(6)、愛知・山口(各5)、埼玉・京都(各4)、宮城・千葉・静岡・三重・奈良・和歌山・徳島・愛媛(各3)、青森・茨城・新潟・山梨・岡山・宮崎・沖縄(各2)、秋田・山形・福島・群馬・富山・長野・滋賀・鳥取・熊本・大分・鹿児島(各1)

最も多いのは大学の所在地である東京で38人である。関東地方の学生が多いが、次いで大阪出身の学生が23人で、関西圏の学生も相当数を占めている。北は北海道から南は沖縄まで全国から学生が集まっている大学である。

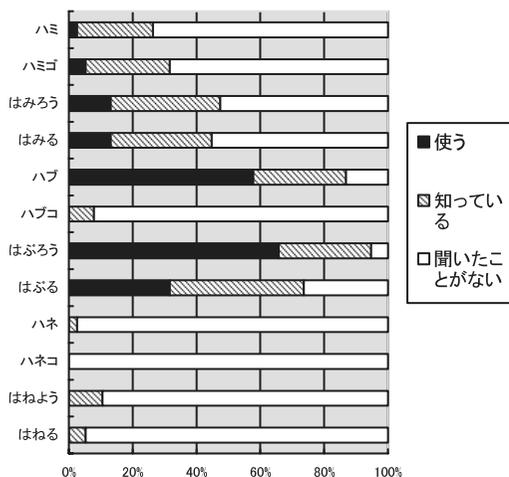


図3 東京都出身の大学生の使用状況

図3に示したように、最も使用が多かったのは「はぶろう」で使用率60%を超え、使用率+認知率は90%を超えていた。

『「ハブ」類しか知りません』(東京都出身・大学生)との回答からも首都圏では「ハブ」類

が使用されていることがわかる。

「はぶろう」の次に「ハブ」の使用者が60%近くおり、認知率は90%近い。

『「ハブ」類に関して、小・中・高生の時はよく使っていたような気がするが、大学生になってからは全く使わなくなったように思う』(東京都出身・大学生)という回答からも東京都では、小・中学生から「ハブ」類が広がっている様子がわかる。大学生になってからは全く使わなくなったという学生がいる一方で、「大学内で『はぶられる』『はぶられた』などの言葉を聞いたことがあります。私は『省かれる』→『除かれる』というふうに関連して理解していました」(東京都出身・大学生)との回答もある。

「ハミ」類の中では、使用率が20%を超えているものはなかった。しかし、「はみろう」や「はみる」は使用率と認知率を合わせると半数近くなる。大学構内に近畿地方出身の学生が多いことが影響しているのではないかと考えられる。近畿地方の学生だけをみると、その使用は過半数を超え、認知率と合わせると8割以上の学生が知っている。しかし、東京出身の学生にはほとんど認知されていないようで、全国的な広がりを見せない一因と考えられる。

「ハネ」類は使用者はおらず、認知率もきわめて低かった。

5 石川県の大学における調査結果

調査対象の大学の所在地は石川県金沢市で、北陸の中心都市として加賀百万石の城下町としても栄えた。男性31人、女性94人の合計125人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

石川(48)、富山(16)、福井(13)、新潟(7)、静岡・滋賀・長野(各4)、北海道・和歌山・兵庫(各3)、秋田・群馬・山梨・鳥取(各2)、岩手・宮城・山形・福島・栃木・埼玉・東京・奈良・岡山・広島・香川・福岡(各1)

石川県が最も多く、全体の3分の1を占める。富山県と福井県を入れ北陸3県の占める割合は61.6%で、過半数が北陸地方の出身者が占めている。次に新潟県と続く。

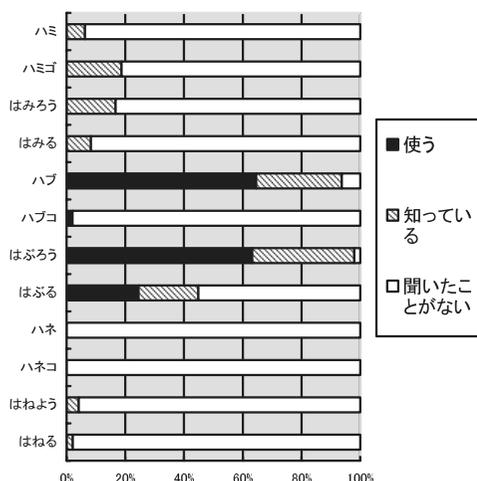


図4 石川県出身の大学生の使用状況

図4に示したように、最も使用が多かったのは「ハブ」類であった。「はぶろう」は使用率60%以上と高く、認知率と合わせると90%近くになる。「ハブ」も使用率60%以上、認知率と合わせると90%を超えている。「ハブ」類は大学生の間でかなり浸透している言葉だと言えよう。

「学校で誰かをからかう気持ちを含んで仲間外れにするときを使う」(石川県出身・大学生)や「友人間でふざけて『お前なんかハブやし!』と使う」(石川県出身・大学生)との回答を得た。からかったりふざけたり軽い感じで使用している様子が窺える。

金沢大学では仲間はずれの「ハバにする」の使用が確認された。石川県出身者だけでも自由記述に11人の学生が「ハバ」類を使うと記していた。「ハバ」類を調査項目に挙げたら、さらに使用者が増えたであろう。愛知・岐阜・石川出身者が「ハバ」類を使用しており、本州を横断する形で「ハバ」類の使用が認められる。

「ハミ」類の使用者は、48人の石川県出身者の中に一人もいなかった。北陸地方の石川県には伝播していないと考えられる。

「ハネ」類も全く使用者がいなかった。

6 岐阜県の大学における調査結果

調査対象大学の所在地は岐阜県岐阜市で、男性22人、女性31人、合計53人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

岐阜(28)、愛知(18)、滋賀(3)、千葉・兵庫・広島・大阪(各1)

岐阜県と愛知県の出身者が多数を占め、東海地方の言葉が勢力を持っている。

次の図5を見てもわかるように、最も使用が多かったのは「ハブ」と「はぶろう」であった。それぞれ、使用率は40%前後あり、認知率と合わせると70%を超えている。特に「ハブ」は、ほとんどの学生が認知している。

『「ハバ」なら使います』(岐阜県出身・大学生)のような記述の回答が複数見られた。この地域では「ハバ」類が勢力を持っていることがわかる。別途の聞き取り調査でも、老年層から少年層まで「ハバ」類が使われていた。もともと「ハバ」類が使用されていた地域に、若年層の「ハブ」類の使用が加わったと考えられる地域である。

「ハブ」類は静岡県では古くから使用されている言葉だが、中年層での使用者がいなかったため、この地域の「ハブ」類は、放送や漫画などのメディアを通して若い世代に広がったのではないかと推測される。

『「ハブ」は悪意が入った印象』(岐阜県出身・大学生)との回答から、新しく入ってきた「ハブ」類は従来の「ハバ」類よりきつい印象を与える言い方として使用されていることが推察できる。

「ハミ」類の使用者はいなかった。東海地方の学生が圧倒的多数のため、近畿地方で使われる「ハミ」類の威力は弱いようである。

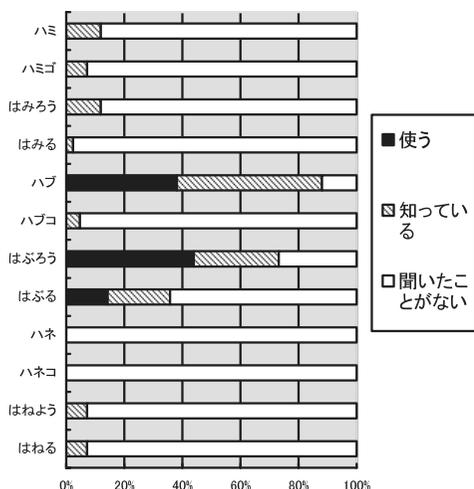


図5 岐阜県出身の大学生の使用状況

「中学・高校時代は『ハミ』類を使用していた。私の地域では使っていないが『ハブ』類は知っている」(兵庫出身・岐阜の大学生)との回答もあった。大学に進学し、他の地域に住むことにより、新たな言葉を耳にする機会が増える様子がわかる。

「ハネ」「ハネコ」は使用者がまったくおらず、認知率もゼロであった。

7 愛知県の大学における調査結果

調査対象大学の所在地は愛知県刈谷市である。名古屋市などは、人口が多い地域である。

男性25人、女性66人の合計91人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

愛知(66)、岐阜(14)、静岡(5)、福井(2)、群馬・富山・石川・愛媛(各1)

愛知県出身者が3分の2を占めている。

次の図6に示したように、最も多かったのは「ハブ」で、使用率は30%程度と高くはないが認知率と合わせると70%となる。

もともと「はばにする」を使っている地域であるが、「中学生になって『はぶる』を使ったり、聞いたりし始めるようになった(愛知県出身・大学生)との回答から、中学生という多

感な時期に「ハブ」類が使用語彙に加わった様子が窺える。聞き取り調査でも老年層でも「ハバにする」が聞かれた。

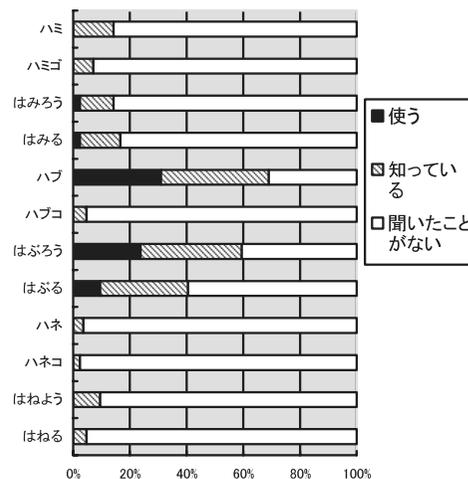


図6 愛知県出身の大学生の使用状況

次に「はぶろう」の使用も20%を超え、認知率と合わせると60%になることから広がりを見せていることがわかる。

「一人だけはぶる際に小学生くらいの子が使っているのを聞く」(愛知県出身・大学生)との回答からも、大学生より年齢が下の世代にも定着していつているようだ。

「ハブ」類は、もともと愛知県の隣県である静岡県では使用が老年層にもあったが、愛知県では若い世代でのみ使われており、若者言葉としての使用だと考えられる。

「ハミ」類は、ほとんど使用者がいなく、「ハネ」類の使用者もいなかった。

8 三重県の高専における調査結果

調査対象の工業高等専門学校は、圧倒的に男性が多い学校で、所在地は三重県熊野市にある。男性51人、女性1人の合計52人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

三重(31)、和歌山(7)、愛知(3)、奈良(2)、秋田・長野・栃木・埼玉・群馬・茨城・静岡・東京・大阪(各1)

三重県出身者が大半を占め、次に隣の和歌山県、愛知県と続く。近畿地方の学生が多い。

次の図7に示したように、最も使用が多い語は、「はぶろう」で20%を超え、「ハミゴ」は、20%に届いていない。ただし、「ハミゴ」「はみろう」「はぶろう」の使用率と認知率と合わせると約50%になる。

その他、「ハミ」を見ると、使用者は少ないが認知者と合わせると40%以上ある。

『ハミ』類以外はあまり使わない(三重県出身・10歳代高専生)との聞き取り調査の回答からも、近畿地方出身者が多い地域では「ハミ」類を使用することは少なくとも、耳にする機会が多いことが窺える。

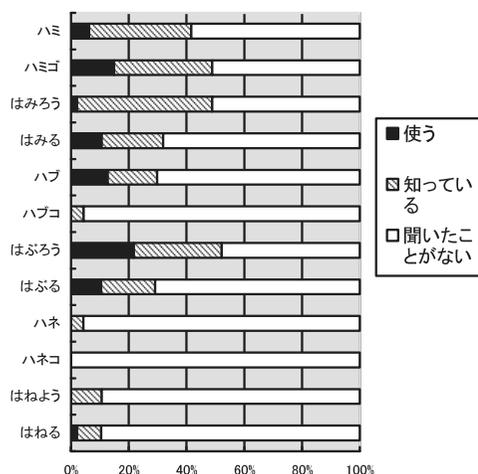


図7 三重県出身の高専生の使用状況

別途実施した聞き取り調査から、三重県は従来から「ハブケ」と使用していたことがわかった。そのため三重県は、新しく入ってきた「ハミ」類と「ハブ」類の使用が、ぶつかり合っている地域だと考えられる。しかし、使用率はどの語形も多くないため、现阶段ではどの語が優勢に使用されているかはっきりしない。

「ハネ」類は、使用者も認知者もほとんどいなかった。

9 大阪府の大学における調査結果

調査対象大学の所在地は大阪府茨木市にある。女子大学のため全員女性100人の結果である。出身地は以下の通りである。

大阪(46)、兵庫(16)、奈良(8)、京都・滋賀・和歌山(各6)、岡山(3)、石川・沖縄(各2)、静岡・岐阜・福井・鳥取・高知(各1)

大学の所在地である大阪府の出身者が全体の約半数を占める。次に隣県である兵庫県が多く、関西地方の出身者が8割である。

「ハミ」類の使用は関西地方が多いため、大阪府の出身者のみの結果を図8に示す。

次の図8に示したように、大阪府の出身者を見ると、「ハミ」類が最も多く使われていることがわかる。「ハミ」の使用率は低く、認知率と合わせて30%未満である。「ハミゴ」は、使用率が50%で認知率と合わせると90%以上である。「聞いたことがない」と答えたのは一人だけであった。

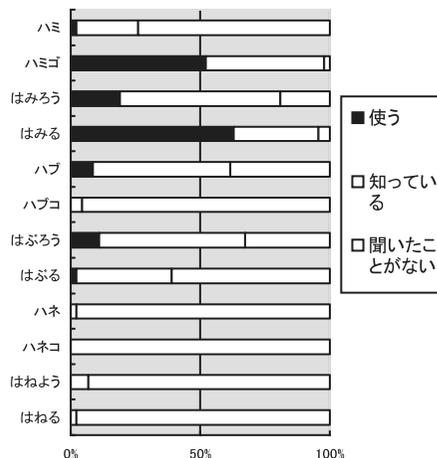


図8 大阪府出身の大学生の使用状況

「ハミ」類は、「小学生や中学生の時に一番よく聞いた。特にグループ分けなどの場面で聞くことが多い(大阪府出身・大学生)のように、グループ分けの場面でよく使っていたと記した人が多かった。大学生になると、グループや班活動などの機会が減るために、使

用することも自然に少なくなるのだろう。

「はみろう」は使用率20%未満であったが、認知率と合わせると80%を超える。「はみる」に関しては、使用率が「ハミ」類の中で最も高く60%以上であった。認知率と合わせると90%を超える。「ハミ」類は、「ハミ」という形を除き8割以上の学生がどの語形も知っている。

「ハブ」類の使用率は低いものの、認知率は高い。「ハブ」「はぶろう」に関しては使用率と認知率を合わせると60%以上である。「ハブ」類が放送や漫画などのメディアを介して伝わり、「ハミ」類が有力な大阪にも伝播していることが推定できる。

10 広島県の大学における調査結果

広島県東部の尾道市にある大学における男性17人、女性72人の合計89人の調査結果である。女性の方が圧倒的に多い。出身地域は以下の通りである。

広島(28)、岡山(11)、兵庫・島根・香川・大分(各5)、静岡・愛媛(各3)、山口・佐賀・長崎・鹿児島・北海道(各2)、大阪、福岡、鳥取、熊本、徳島、高知、宮崎、富山、沖縄、岐阜、福井、三重、栃木、和歌山(各1)

出身県をみると、大学の所在地である広島が一番多く、岡山がそれに続いている。中国地方の学生が多い。東日本の出身者は少なく、広島県近辺の大学生に関しても「ハミ」類の使用が多いことが予想された。

次の図9に示したように、広島出身者のうちで最も多かったのは「ハミゴ」であった。使用率は50%を超え、認知率と合わせると70%以上の人が使用または認知している語と言える。

次に使用が多かったのは「ハブ」で、約30%の人が使用しており、認知率と合わせると60%近い。

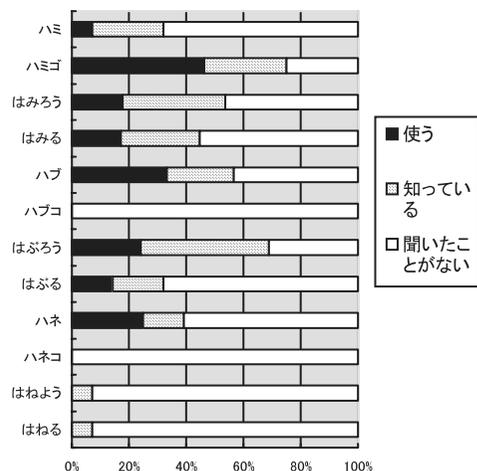


図9 広島県出身の大学生の使用状況

「はぶろう」も20%を超す使用率があり、認知率と合わせると約70%となる。

広島県の特徴として「ハネ」の使用が挙げられる。この尾道の地域で古くから使用されていた「ハネ」は使用率が20%を超えており、アンケート調査語の中では使用率が高い。「ハネ」類しか用いないという学生は数人しかおらず、ほとんどが「ハブ」類と「ハミ」類を併用していた。「ハミゴ」の使用が最も多い。聞き取り調査でも、広島県では、「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類の調査対象語すべての使用が認められた。

11 山口県の大学における調査結果

調査対象大学の所在地は山口県山口市である。広島県と福岡県に挟まれているため両県の出身者も多い。男性205人、女259人の合計464人の調査結果である。出身地は以下の通りである。

山口(112)、福岡(78)、広島(64)、長崎(26)、岡山(23)、大分(20)、兵庫・島根・佐賀(各16)、宮崎(10)、鳥取・愛媛・熊本(各9)、鹿児島・大阪(各8)、静岡(7)、奈良(4)、福井・埼玉・神奈川・岐阜(各3)、北海道、東京、愛知、香川、徳島、高知(各2)、山形・新潟・

石川・栃木・沖縄(各1)

大学の所在地である山口県出身者が全体の4分の1を占めている。次に福岡、広島、中国地方、四国地方の学生が全体の大半を占め、関西以東の学生は少ない。

次の図10に示すように、最も多かったのは「はぶろう」で112名中、49名が使用していた。認知している学生は38名で、77.6%の学生が使用または認知している。その他、「ハブ」「はぶる」を使用する学生も全体の約4分の1いた。「はぶろう」に比べて、「聞いたことがない」と答えた学生も多かった。

「ハミ」類はほとんど使用者がおらず、瀬戸内地方では兵庫・岡山・広島に比べて「ハブ」類の使用が高い。「ハミ」類の使用率の低さから、山口県では使用者が少ないと考えてよいであろう。

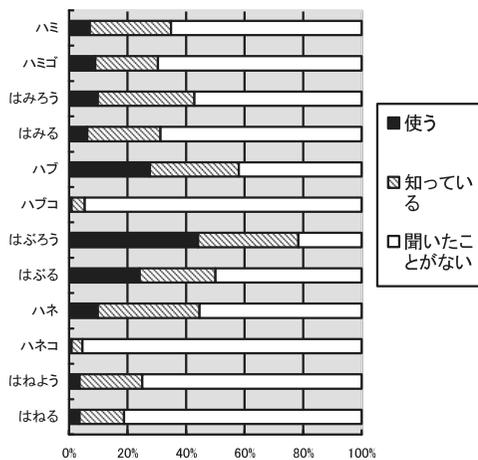


図10 山口県出身の大学生の使用状況

聞き取り調査で少年層にも「ハミ」類が広がっていないことから、大学生は「ハミ」類を使用する地域の学生と接触する機会が多いため、3割程度の人認知しているのではないかと考えられる。

「ハブ」類の使用は、放送や漫画などのメディアによる伝播と隣接する福岡県からの影響ではないかと考えられる。

「ハネ」類に関しては、「ハミ」類と同様、認知している学生はいるが、「ハネ」を11名使用すると答えていた。112名の学生のうち約1割の使用率である。認知率と合わせると50%近くあることから、聞き取り調査からも同世代ではなく中年層や老年層が使用しているのを「聞いたことがある」と答えた人が多くなったのであろう。

12 香川県の大学における調査結果

香川県高松市にある大学における男性12人、女性40人、計52人の調査結果である。出身地域は以下の通りである。

香川(24)、岡山(14)、徳島(3)、鳥取・山口・愛媛(各2)、長野・京都・広島・熊本・宮崎(各1)

大学の所在地である香川県出身者が全体の約半分を占めている。次いで岡山県出身者が多い。瀬戸大橋を利用して電車で岡山駅から約一時間で通学できる。実際に、岡山出身者の中には電車で通学してくる者も多く、岡山県の言葉の影響を受けやすい環境にある。

次の図11に示したように、「ハミ」類の使用の多さが目立つ。特に、「はみる」は使用率が90%以上と高く、「聞いたことがない」と答えた人はいなかった。

『はみる』は仲間外れなどイジメ以外にも人数が余ったりするだけでもふざけて使う(香川県出身・大学生)との声からも「はみる」が軽い意味で広がっている様子がわかる。

名詞より動詞の方が多く「はみろう」が60%の使用率であった。「ハミゴ」は使用率+認知率が90%とほとんどの大学生が「知っている」言葉である。

「ハミ」は使用率10%未満と少なかったが、その使用は岡山出身者が多かった。

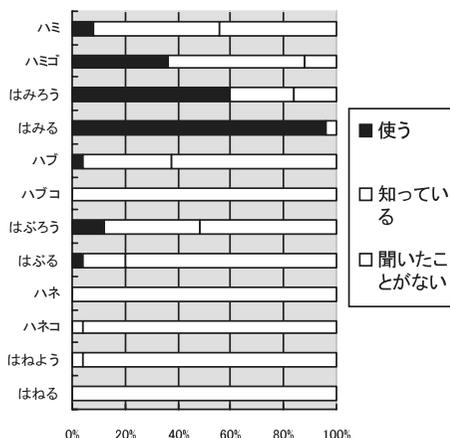


図11 香川県出身の大学生の使用状況

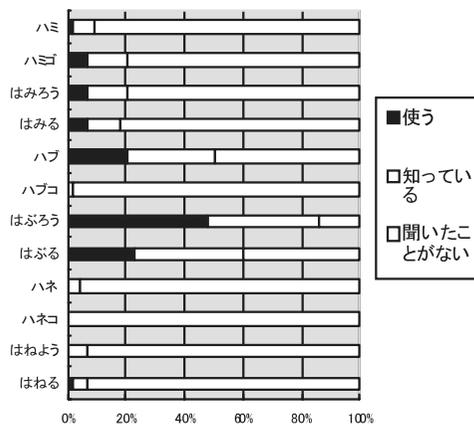


図12 福岡県出身の大学生の使用状況

「以前は『ハブ』を使っていたが、いつの間にか『ハミ』の方を使うようになった」（岡山県出身・大学生）の回答から、「ハブ」類が岡山で広がりかけたが、「ハミ」類の方が優勢になったことがわかる。

「ハブ」類を見てみると、使用率はどれも20%未満と低い。『はぶる』は意図的に仲間の輪から外しているイメージ」（香川県出身・大学生）の回答から、「はみる」に比べ「はぶる」の方がきつく感じられるようである。「はぶろう」は認知率と合わせると40%を超えていることから、知っているが「ハミゴ」類の方を使用する傾向が強いことがわかる。

13 福岡県の大学における調査結果

福岡県北九州市にある女子大学における女性60人の調査結果である。出身地域は以下の通りである。

福岡(44), 大分(4), 長崎・佐賀・山口(2), 兵庫・島根・熊本・宮崎・奈良・高知(1)

人口約100万人の都市にあり、地元出身の学生が大半を占めている点の特徴である。福岡県生まれ福岡県育ちで、特に北九州市の学生が多かった。

図12に示したように、最も多いのは「はぶろう」で、使用率は50%、認知率と合わせると90%近くになる。

『ハミ』類や『ハネ』類は聞いたことがない（福岡出身・大学生）、「『はぶろう』は中学生や高校生の頃使っていた」（福岡出身・大学生）の回答からも、福岡での「ハブ」類の使用が多いことがわかる。

聞き取り調査では、若年層以下に使われており、新しく広がった言葉だと言える。「はぶる」は使用率20%以上、認知率と合わせると60%を超えている。名詞よりも動詞が多く、特に意志形の「はぶろう」が突出して使われていた。名詞の「ハブ」は使用率約20%、認知率は60%弱である。「聞いたことはある」が使用するまでには至っていないようである。

「ハミ」類は最も多い「ハミゴ」で10%と、ほとんど広がりを見せてないことが分かる。福岡県は九州地方の中心的存在であり、いわば「言語ボス」にもなりやすい位置を占めている。「ハミ」類は九州地方では広がりにくい要素を持っていると考えられる。

「ハネ」類に関しては使用者がいなかった。

以上が北海道から九州福岡までの「仲間外れ」を表わす言葉「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類の調査結果である。

14 「仲間外れ」を表わす語のコード化

米川 (1997) は、『若者ことば辞典』の中で、「はみご (はみ子)」という見出し語を立てて「仲間外れにすること。またされること。また、そうされた人。『はみ』『はみーず』とも言う」としている。

本調査を実施した梶村 (2005a, 2005b) は、当初「若者ことば」としての位置づけのもと象徴的に「はみご」類とコード化し、インターネット調査、アンケート調査と分析を進めていた。しかし、他の類義語の「ハブ」類、「ハネ」類との関連から、「はみご」類とするよりも「ハミ」類とコードを揃えたほうがよいとの判断から、本稿では「ハミ」類とした。

前項までの調査結果から、「ハミ」類は、主に近畿地方を中心に中国地方や四国地方で使用され、「ハネ」類は、かつて西日本地域で使用されていたが、現在は中国地域に限定されていることがわかった。「ハミ」類と「ハネ」類は「地を言う伝播」で広がっており、東日本にまでその使用が広がらなかったと見てよいであろう。

「ハブ」類は、全国的に広がりを見せているが、「ハミ」類は東日本ではほとんど使用されていない。

「ハブ」類の使用率が最も高かったのは、石川県で、認知率と合わせると90%以上と広がりを見せている。その他、東京都では「はぶろう」が、岐阜県では「ハブ」の使用率+認知率が約90%と高かった。宮城県では「はぶろう」の使用率+認知率が80%以上になっている。

「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類は、地域により使用率と認知率に差異があり、地域方言の要素が強いことがわかった。

15 分析と考察

以上「仲間外れ」を表わす言葉「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類の使用と認知に関して量的な調査を実施したが、同調査の自由記述

の部分から、以下のような用法の違いや意味の軽重の差異、さらには語の使用背景として大学生の孤立性や分断状況などが見えてきたので、質的な問題として考察を加えたい。

15.1 軽い意味合いの「ることば」的用法

梶村 (2005a) によると「今後はいっしょにハミろうか」のような「自主的ハミゴ」もあり、必ずしもいじめなどの加害者「はみる」と被害者「ハミゴ」の関係ではない場合もあると指摘している。

本調査でも広島県において「ハミ」類が優位であったが、大学生の場合、被害者的な「ハミゴ」というよりも、あえて孤独を楽しむような自主的・意図的「ハミゴ」の用法も存在するであろう。

授業などを「サボる」とほぼ同義語で「ハミる」と用いられることもあり、軽い意味合いにもなりうる。梶村 (2005b) は、「ハミる」を「サボる」「無視る」「ダブる」などと同列の「ることば」と位置付けて社会言語学的考察をしている。

「ることば」との命名は、集団語や若者語の研究者である米川 (1996) による。

香川県では、「はみる」「はみろう」「ハミゴ」の順で使用率が多く、他府県から突出している。動詞の「はみる」と「はみろう」が名詞の「ハミゴ」を上回る使用率で用いられており、生々しく動的な言語表現として生きていることがわかる。

『はみる』は仲間外れなどイジメ以外にも人数が余ったりするだけでもふざけて使う (香川県・大学生) との回答は、アンケートの設問文の「二人組を作るとき、奇数だったら絶対一人は**はみる**じゃん」に呼応する。

例えば、授業中に二人一組のペア・ワーク (pair-work) をする際、単に半端の奇数が出てしまう場合などに用いられる。このように「はみる」は軽い意味から深刻な重い場合まで幅広い意味範囲をカバーしていることがわ

かる。

「ハブ」類が優勢な石川県でも、「学校で誰かをからかう気持ちを含んで仲間外れにするときに使う」(大学生)とのコメントや「友人間でふざけて『お前なんかハブやし!』と使う」(大学生)との回答から、からかったりふざけたりして使用していることがわかる。

上記の例のように「はぶろう」という意向形で用いなくても「お前なんかハブやし!」と言えば、仲間外れにする加害者の側の発言となる。いじめる側は、特にいじめようと思っていなくても、からかったりふざけたり軽い冗談を言っているだけなのに、言われた側は深刻に受け止めてしまうのがイジメの構造である。

教員などの第三者からもいじめ、いじめられている関係とは気づかない場合もある。

アンケートの「私をハブにしている3人のうち1人が、最近部活を辞めると言い出した」のように複雑な人間関係を部外者にはわからないように表現する場合もある。

米川(2000)は、『集団語辞典』において、集団語の機能として「皆に通じる必要がないので、ヨソ者にはわからないことばである」という特徴をあげている。

15.2 社会方言の要素

「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類は、地域方言の要素が強いが、「一人だけはぶる際に小学生くらいの子が使っているのを聞く」(愛知県・大学生)「中学生になって『はぶる』を使ったり、聞いたりし始めるようになった」(愛知県・大学生)「小学生や中学生の時に一番よく聞いた。特にグループ分けなどの場面で聞くことが多い」(大阪府・大学生)『ハブ』類に関して、小・中・高生の時はよく使っていたような気がするが、大学生になってからは全く使わなくなったように思う」(東京都・大学生)などの回答から、年齢層によって使ったり、使わなかったりする階層方

言・社会方言の特徴もある。

おそらく男女間の性別による差異もあるだろうが、男女対等のアンケート結果が得られなかったため、本稿では検討できない。

梶村・林(2005)は、「ハミ」類を生徒同士で用いる「生徒方言」にカテゴリー化している。小中学校の義務教育段階で、「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類が使用され、大学生になると使用率は減ってくると思われるが、それは仲間外れの実態がなくなることを意味しているわけではない。

東京都や大阪府の調査との関連で、「グループ分けの場面でよく使っていたと記した人が多かった。大学生になると、グループや班活動などの機会が減るために、使用することも自然に少なくなるのだろう」との分析と解釈を示したが、それは教育実態を表しているとも言えるであろう。

つまり、小学校・中学校ではクラス単位や班活動などのグループ学習が多いのに対して、単位制高校や大学の授業は、学生が個人個人で科目を選んで移動して履修し、クラス単位で行動することはない。また、高校や大学では、学生に知識を教え込む一方的な授業が多くなる傾向がみられる。大学生の行動面での自由度は高いが、意識としては個々人バラバラの状態にあり、クラブ・サークル活動は別として、集団としての結束性が乏しい。

単位制高校でもホーム・ルーム機能はあつて、諸連絡やクラスとしての最低限の結束性は保てるようなシステムになっている。大学でも学生が個々分断されていて、友達づくりを促進するために方策として、1年次から「基礎セミナー」などを設けて、いわばホーム・ルームのような機能を持たせようと工夫している。クラス編成をしている大学もある。

15.3 現代の大学生の孤立・分断状況

各地の仲間外れの言葉を調べていくうちに特徴として見えてきた部分は、「はぶろう」と

いう意向形（意思形）が多く用いられているあるいは認知されている点である。

北海道、宮城県、東京都、石川県、岐阜県、愛知県、三重県、山口県、福岡県などで「はぶろう」の使用率+認知率が優勢であった。

「はぶろう」という意向形で用いるのは、仲間はずれにする側の使用で、イジメなどの場合には加害者側の視点に立っている発話の用法である。

アンケートの提示文「グループの人たちが花子を見捨てて花子を**はぶろう**としていた」という設問の文意も、見捨てることイジメ（見捨てる・シカト）の状況を表している。

「ハミ」類が優位な大阪では、「はみる」「ハミゴ」が優位で、「はみる」は仲間外れにする意であり、受身的・被害的「ハミゴ」は、結果としていじめられている立場を表現していることが多い。「テンション上げないとハミられる」などと被害の受身形で用いられることが多い。

同じく「ハミ」類が優勢な香川県では、『はぶる』は意図的に仲間の輪から外しているイメージ（大学生）との回答が得られ、同じ動詞であっても「はみる」に比べ「はぶる」の方が、よりきつく感じられるようである。

また『ハブ』は悪意が入った印象（岐阜県・大学生）との回答があったように、攻撃的な言語表現として「ハブ」類が悪意を込めて使用されることもある。

大学生の場合、就職先も内定し、卒業論文も通る内諾を得ている段階なのに、突然自殺してしまうようなケースがある。その本当の理由は本人しかわからない暗闇の底のような状態にある。つい昨日まで冗談を言っていた人気者の学生が、首をつった状態で発見されたという不可解なことも起こりうるのである。

現代の大学生には、人知れず「仲良かった友達のグループからハブにされた」というような孤立感があるのかもしれない。同じゼミ生同士でも、意図的に食事会やコンパを企画

し、実行しないとなかなか助け合うきっかけがつかめず、協力的な関係が築けない。

たとえコンパを開いても、その場は盛り上がるのだが「テンション上げないとハミられる」などと強迫観念にとらわれている場合もある。実際は、大学生活に不応の状態であるのにも拘わらず、必死に「ハミられない」ように無理をして、義理を果たしているのかもしれない。

外国人留学生の日本社会への不応は、よく問題にされることがあるが、実は日本人学生も地元以外の大学へ進学した場合などに、周りの環境に不応状態に置かれている場合がある。（林，2008a参照）

たとえ日本人であっても「もし集団のちがいを無視した行動を導くような考え方や好みを身につけてしまうと、その社会にうまく適応できなくなる」（山岸，2002）という状況に陥る。

また、都会の学生などは、「酔いつぶれた友だちを置いて何時の間にか、誰もいなくなってしまう」（千石，1985）というような若者の薄情ぶりが目立つようになってきたと言われている。

酔いつぶれた友だちは、酔いから醒めて「仲良かった友達のグループからハブにされた」という深い孤立感を味わうことであろう。

千石（1985）は、「若者たちは、『みんなで渡れば怖くない』という徒党の中で生きている。一人になることを極端に恐れている」としている。一見、徒党を組んでいるようだが、実態はただ群れているだけで、ひとり一人は「ハミゴ」意識を持っているのかもしれない。

15.4 元気がない大学生

1970年前後の大学キャンパスでは、学生同士が大学食堂やクラブの部室などで、口角泡を飛ばし、熱い議論を戦わせていた光景が見られた。

しかし、現代の大学生を見ているとあえて

議論してまで「連帯を求めず」、ひたすら孤立（ハミゴになること）を恐れて、他者に気を遣いながら静かに行儀よくしている学生が多いように見える。むしろ、外国人留学生の方が熱心に議論し、元気と活気があるのに対して、日本人学生は、喧嘩もせず、おとなしく総じて元気がないように見える。

林（2007）も日本文化の「場の倫理」の中で、激しい論争になるような場面があったとしても、「まあまあ」とその場をまとめる「紛争回避型」の行動をとる日本人学生の特徴を示している。

まじめに議論をしようとする学生に対して他の学生が「あんまりカリカリすんなよ」とか「何キレてるんだよ」と議論を収めてしまう。議論を収めようとする側は、議論が沸騰する状態を乱れている状態と捉え、落ち着いて穏やかに話すことを第一の望ましいことと捉えている。争いや動揺を静めるだけであれば、いいのかもしれないが、議論の内容をそれで終わりにすることが多く、それ以上の発展が期待できなくなることが問題である。

学生に限らず、教員も「波風たてないようにするのが美德」との価値観のもとに行動していることが多いようである。

中国人学生や韓国人学生などが、せっかく日本に留学したのだから、日本人学生と歴史認識などの問題をとことん腹を割って話したいと思っているのに、日本人学生に旅行の話や食べ物の話に話題を転換されてしまうとこぼすことがある。（林、2008b 参照）

最近では「腹を割って話す」「胸襟を開く」という日本語の慣用句も死語になってしまったのではないと思われるほど、とことん話し合う姿が日本人同士でも見られなくなってきているように思われる。

大学生の場合も、わざわざ構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter）といった「しかけ」（エクササイズ）を意図的につくらないとなかなかホッネ

と本音でぶつかることがなくなってきている。

千石（1985）の指摘は、一気飲みが盛んに行われた時代のことで、「一気、一気」と手拍子を打って酒を飲む学生の姿があちこちで見られた。最近は大学側が健康のためとアルコール・ハラスメント（アルハラ）防止のために、一気飲みをやめるように呼びかけている。そういう事情もあってか、キャンパスは静まりかえっている。

「まじめの崩壊」を指摘した千石（1985）は、「懸命に生きる人間が集団から異端者扱いされることさえある」としている。そういった異端者扱いが本稿の「ハミ」類、「ハブ」類、「ハネ」類などの仲間外れの表現と意識に関連していると思われる。

山岸（2002）は、「自分が集団主義的に行動するのは、そうしないと大変な目にあうからしかたなくそうしている」という場合を検討している。そのような場合の「大変な目」とは、村八分的な仲間外れにあうことを指していると思われる。

山岸（2002）は、次のように述べている。「集団のなかで仲間から冷たく扱われたり、村八分にされたりした場合、集団主義社会のなかで、あなたにはほかに行き場がありません。人々が内集団ひいき的に行動している集団主義社会では、自分の集団を追い出された人や、自ら自分の集団を離脱した人をほかの集団の人たちが温かく扱ってくれないからです」。

ここでいう「自分の集団を追い出された人や、自ら自分の集団を離脱した人」というのは、本報告の「ハミ」類「ハブ」類「ハネ」類などの仲間外れの語に相当する。

15.5 現代の大学生の閉塞状況

千石（1985）は、学生食堂や喫茶店での学生や生徒の様子を「4、5人でどやどやと入ってきて、テーブルに座ると、各人がマンガ雑誌を手にとって、互いに会話をしない。た

だ、側にいるだけ、つまりムレているだけで大人たちから見ると実に不思議な光景」と描写している。

最近の学生とは、マンガ雑誌を手取る代わりに携帯電話でメールを打ち始めるぐらいの違いはあるだろうが、互いに会話らしい会話をしないで「ムレているだけ」という点は共通しているのではないだろうか。学生食堂や喫茶店は、恐ろしいほどまでに静かな状態を保っていることになる。

いずれにしても「ムレているだけ」というのは、「日本人は集団主義的に行動してはいるが、必ずしも集団に属することを好んだり、集団の利益を自分の利益よりも優先させる心を持っているわけではない」（山岸、2002）という状況に相当するであろう。

携帯メールでそれぞれの相手とは交信しているのであろうから、コミュニケーションがないわけではないだろう。

しかし、携帯を媒介にした「眼にみえないイジメ」もあると藤原（2006）は指摘している。携帯メールの返信が少しでも遅れると、無視（ハブ）が始まるとのことである。無視と書いて「ハブ」と読み仮名をふっている点は、「無視る」と「ハブる」の関係が密着していることを物語っている。風呂の中まで携帯を持ち込んでいる学生がいたり、友達と会話中にもメールを打ち始める学生がいたり、携帯を忘れて来たら不安でしようがないという携帯依存症の学生がいるなど問題の根は深い。そういった「携帯依存症」の根は「失愛恐怖」（rejection anxiety）と「分離不安」（separation anxiety）にある。「失愛恐怖」とは、文字通り他者からの愛を失う恐怖で、他者から拒絶されるのではないかと不安でたまらなくなる状況に陥る。

「成長とは分離不安の克服である」と定義すれば、大学生は「学生」から「社会人」へと成長する時期にあたり、「分離不安」や「失愛恐怖」を克服していくのが発達課題として

課せられていると考えられる。大学生にとって卒業に必要な単位をとることや就職先を見つけることだけが課題なのではなく、モラトリアム（社会的責任の猶予）を脱して、独立して生計を立てていく成人となることが最重要課題なのである。

16 今後の課題

大阪大学総長の鷲田清一は学部生のころを振り返って「友達との読書会が勉強のすべて」だったと述懐し、「一人では難しくて読めないヘーゲルやカントをみんなで一緒に読む」と必死で予習し、勉強になったと述べている。

喫茶店などが読書会の場として使われていたが、当時の読書会参加メンバーは、決して「ムレているだけ」ではなかった。

鷲田氏は「仲間同士で発表授業をして刺激を与え合う」勉強法を奨励している。そうすることが現代の大学生の孤立・分断状況という閉塞感を打破する鍵となるように思われる。現代の大学生が変われば、日本全体を覆っている閉塞状況も打破できると思われる。

ただ、自然発生的な「読書会」を期待していても、本を買う学生自体が少なくなった昨今の状況から、その実現性は薄いであろう。そうであれば、授業中の学生の発表形式を増やして互いに刺激し合うことも必要になってくると思われる。「演習」などのゼミの時間だけがプレゼンテーションの場ではなく、「講読」や「特殊講義」などの時間にも積極的に学生の発表の場を増やし、受講者間のシェアリング（sharing:分かち合い）の時間を確保するようにしたい。

また、前項で述べたような「分離不安」や「失愛恐怖」を克服していくというような人生におけるライフ・コース上の「独立成人期」の課題を自覚しておくことが大切であろう。

（東アジア研究科 学生）

（人文学部 教授）

謝辞：本稿のための言語調査にご協力いただいた方々に、この場を借りて感謝の意を伝えたい。謹んで心よりお礼を申し上げます。

【参考文献】

- 梶村知美 (2005a) 「学校社会における『はみご』についての考察」全国語学教育学会・日本教育カウンセラー協会発行『山口支部研究紀要』第10号, pp. 74-90
- 梶村知美 (2005b) 『『ることば』の社会言語学的考察—『はみる』類を中心に—』全国語学教育学会・日本教育カウンセラー協会発行『山口支部研究紀要』第10号, pp. 63-73
- 梶村知美・林伸一 (2005) 『『はみご』類の社会言語学的考察—使用実態調査と分析—』山口大学文学会発行『山口大学文学会志』第55号, pp. 141-162
- 千石保 (1985) 『現代若者論—ポスト・モラトリアムの模索—』弘文堂
- 林伸一 (2007) 「場の倫理と個の倫理—日本事

- 情としての考察—』山口大学文学会発行『山口大学文学会志』第57号, pp. 1-15
- 林伸一 (2008a) 「外国人留学生の日本社会への適応パターンと日本語教育の課題」山口大学大学機構発行『大学教育』第5号, pp. 109-119
- 林伸一 (2008b) 『『和』の文化と『差』の文化—日本事情としての考察—』日本比較文化学会発行『比較文化研究』No. 82, pp. 81-92
- 藤原和博 (2006) 「公立高校再建なくして国栄えず」『文藝春秋』11月号, pp. 198-207
- 山岸俊男 (2002) 『心でっかちな日本人—集団主義文化という幻想—』日本経済新聞社
- 米川明彦 (1996) 『現代若者ことば考』丸善ライブラリー
- 米川明彦 (1997) 『若者ことば辞典』東京堂出版
- 米川明彦 (2000) 『集団語辞典』東京堂出版
- 鷺田清一・竹内洋 (2009) 「下流化した学問は復活するか」『中央公論』2月号, pp. 42-51



授業内での話し合い活動

資料

言葉に関するアンケート

以下に示す「仲間外れにする」言葉について、使用地域、また使用者の年齢を調べています。1～12の文中の下線部に対して当てはまる記号に丸を付けてください。「ハミゴ」類、「ハブ」類、「ハネ」類どれも使わないが、別の言い方をする場合は自由記述欄に記述をお願いします。

例 ゲームの話題について行けず、はみってしまった。

④. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない

①【ハミゴ類】

1. 私をハミにしている3人のうち1人が、最近部活を辞めると言い出した。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
2. 仲良かった友達のグループからハミゴにされた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
3. グループの人たちが花子を見捨てて花子をはみろうとしていた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
4. 二人組を作るとき、奇数だったら絶対一人ははみるじゃん。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない

②【ハブ類】

5. 私をハブにしている3人のうち1人が、最近部活を辞めると言い出した。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
6. 仲良かった友達のグループからハブコにされた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
7. グループの人たちが花子を見捨てて花子をはぶろうとしていた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
8. 二人組を作るとき、奇数だったら絶対一人ははぶるじゃん。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない

③【ハネ類】

9. 私をハネにしている3人のうち1人が、最近部活を辞めると言い出した。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
10. 仲良かった友達のグループからハネコにされた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
11. グループの人たちが花子を見捨てて花子をはねようとしていた。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない
12. 二人組を作るとき、奇数だったら絶対一人ははねるじゃん。
A. 使う B. 知っているが使わない C. 聞いたことがない

全体を通して何かご意見があればご記入下さい。

◎生育地<出身地> () 都道府県 () 市町村 ◎性別(男・女)

◎年齢(10歳代・20歳代・30歳代・40歳代・50歳代・60歳代・70歳代～)

新たな時代の要請に応える社会教育の在り方

長 畑 実

要旨

アメリカ大手証券リーマン・ブラザーズの破綻に端を発した世界金融危機は、またたくまに世界経済危機へと拡がり、今後しばらくの間世界は大きな困難に直面することとなる。一方、日本国内では深刻な経済危機とともに、急激な少子超高齢化が進行しており、持続可能なまちづくりが喫緊の課題となっている。こうした中、約60年ぶりに教育基本法が改正され、一連の教育法制度の改編が行われた。本稿では、教育法制度改編の動向と社会教育の現状を明らかにし、新たな時代の要請に応える社会教育の方向性を考察する。

キーワード

社会教育 学習権 改正教育基本法 教育振興基本計画 学校と地域の協働

1 はじめに

2008年9月のアメリカ大手証券リーマン・ブラザーズの破綻に端を発した世界金融危機は、またたくまに世界経済危機へと拡がり、今後しばらくの間世界は大きな困難と危機に直面することとなる。また、12月から開始されたイスラエルのガザ地区空爆、地上侵攻による地域紛争も深刻の度を加えている。一方、今世紀に入って温暖化、人口爆発による食糧・エネルギー・水・資源の危機は臨界点をすでに突破しつつあり、グローバルな視点から国内のあらゆる政策の転換・再構築を進めることが求められている。

こうした中、日本では日本経団連の有力トップ企業が、先を競うように「派遣切り」「雇い止め」を進めており、貧困の連鎖の拡大とともに、これまでの強圧的な「構造改革」による自治体の財政危機、地域格差の深刻化、教育・医療・福祉の後退など国民生活は危機的状況に陥っている。この危機を打開するカギは、住民自治力

の強化（自立）と協働（ネットワーキング）による持続可能なまちづくりを推進する体制・政策の構築・推進にあると考える。

世界史的転換点に直面する現代日本では、急激な少子超高齢化が進行しており、今世紀全体を見据えた中長期的な視点から、国民生活を起点とした社会・経済・教育・文化の在り方を明らかにしていくことが必要である。歴史をひもとけば、時代と社会の危機を突破する力は教育・文化にあり、中でも学校教育とともに社会教育の在り方は、住民の学習権を保障し、地域を変革する主体と活動を創造する使命を担うことが求められている。

本稿では、こうした時代認識・問題意識に基づき、2006年の教育基本法改正をはじめとする教育法制度の改編の動向と社会教育の現状に見られる特徴を明らかにし、新たな時代と社会の要請に応える社会教育の方向性を考察する。

2 社会教育の取組強化が求められる背景

2.1 地域をめぐる状況

筆者は、社会教育の取組強化が求められる背景として、地方分権の進展と社会教育への影響について分析し、住民自治の確立と協働のまちづくりの推進に果たす社会教育の役割の重要性、地域生涯学習システム構築の意義と課題を明らかにした(長畑, 2006)。分権時代における社会教育の役割については、「地域の自立的発展の課題について、住民、行政はもちろん地域の多様な主体による共同学習を組織し、地域協働経営のビジョン・戦略の確立、地域課題の明確化と理解の共有化、協働による取り組みが必要である。そういう意味で、社会教育の今日的役割は、地域における住民自治確立に向けた学習と実践の結節点としての拠点機能、ネットワーク機能の発揮による地域変革、社会変革への貢献と捉えることができる」(長畑, 2007:136)と指摘した。

構造改革の下で、地域格差は拡大し、「夕張ショック」に象徴される地域の疲弊が進行している。こうした中、地域主権を確立し、持続可能なまちづくりを推進するために、住民自治力の強化と協働のネットワーク構築に果たす社会教育の役割はますます大きくなっている。

2.2 学校と子どもたちをめぐる状況

「小泉構造改革」と平成の大合併を通じて日本社会は大きく変容し、地域コミュニティの衰退、所得格差・文化的格差の拡大が急激に進行した。この間、地域の教育力・家庭の教育力の低下が顕在化する中で学校と子どもたちの危機が進行している。

平成20年11月の文部科学省の発表によれば、不登校児童生徒数は図1のように、19年度は全国で12万9千人へと増加し、山口県内では小学校264人、中学校1,230人となり、1中学校当たり平均1.8人となっている。

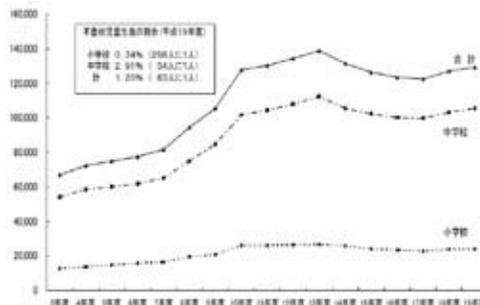


図1 不登校児童生徒数の推移¹⁾

学年別の不登校児童生徒数は図2のように、中学校進学以降急激に増加しており、「中1ギャップ」と言われる問題が大きな課題となっている。

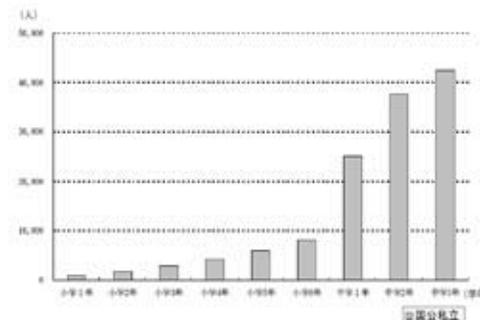


図2 学年別の不登校児童生徒数²⁾

高等学校の中途退学者については図3のように、全国で約7万2千8百人、山口県内で700人となっており、依然として高い水準で推移している。

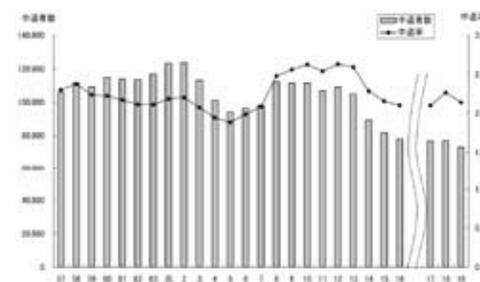


図3 中途退学者数及び中途退学率の推移³⁾

次に、学校内における暴力行為の発生件数については図4に示すように、全国の8,204校（全学校数に占める割合は21.0%）で約4万8千件発生しており、形態では生徒間暴力、器物損壊、対教師暴力の順に多くなっている。山口県では、学校内外の発生件数は795件と全国でワースト10に入る件数となっている。

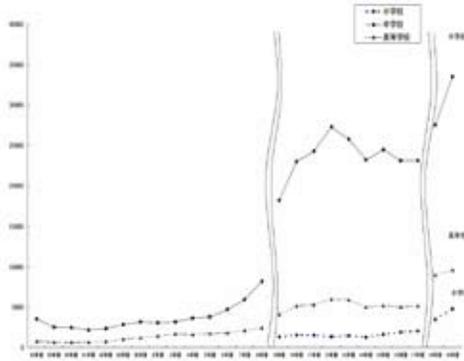


図4 学校内における暴力行為発生件数の推移⁴⁾

いじめの認知（発生）件数については図5のように、約10万1千件と、前年度より減少はしているが、高い件数で推移している。

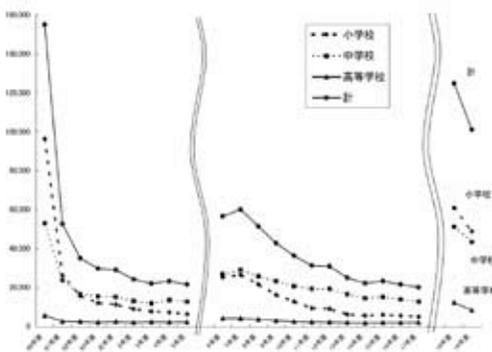


図5 いじめの認知（発生）件数の推移⁵⁾

これを中国・四国地域の9県で比較したものが表1である。1000人当たりの認知件数では、全国平均に対して山口県の認知件数は愛媛県に次いで高い件数となっており、深刻な状況が存在していると思われる。

表1 中国・四国各県のいじめ認知件数⁶⁾

	山口	広島	鳥取	島根	岡山	徳島	香川	愛媛	高知	全国
認知件数	1,585	932	544	152	1,909	557	1,013	1,824	527	
1000人当たりの認知件数	9.7	2.8	6.3	2.1	8.3	6.2	8.9	10.8	6.0	8.7

また、厚生労働省による19年度の児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数は図6のように、全国で約4万件となっており、その主な内訳は、身体的虐待が40.1%、ネグレクト（育児放棄）が38.0%となっている。実母による虐待が6割を占めていることが特徴である。

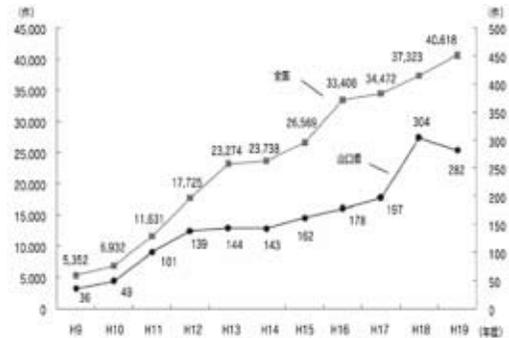


図6 児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数の推移（厚生労働省、山口県子ども未来課）

次に、子どもたちの学力問題については、メディアによって全国学力テストや国際学習到達度調査（略称PISA）、国際教育到達度評価学会（略称IEA）による「国際数学・理科教育動向調査」（TIMSS）の結果が引用され、学力低下の面ばかりが強調されているが、実際は正答率や平均点に大きな変化や格差はなく、むしろ読解力・学

習意欲の低下と学習を楽しんでいる児童・生徒が少ないという調査結果こそが重要な着目点であると考えられる。

このことは、全国学力テストと同時に行われた学習に対する関心・意欲・態度に関する調査において、PTA、地域住民が支援ボランティアとして参加する等開かれた学校づくりに取り組んでいる学校の方が、平均正答率の高い傾向があるとの指摘が示唆的である⁷⁾。

ここでは、現在全国で進みつつあるコミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)等の学校と地域の協働を推進する取り組みが、地域住民との多様な交流、社会体験・自然体験活動等を通じて、子どもたちの主体的な学びが実現していく仕組みであることが実証しつつあることに注目する必要がある。

一方、子どもたちの生活と意識について、まずインターネットの利用に係る状況を検討すると、図7のようにインターネットの利用が拡大する中で、知らない相手からのメール送信、嫌なことを掲示板等にかかれる、誘われる、身に覚えのない金を要求されるなどの「ネット被害」が増加していることが理解される⁸⁾。

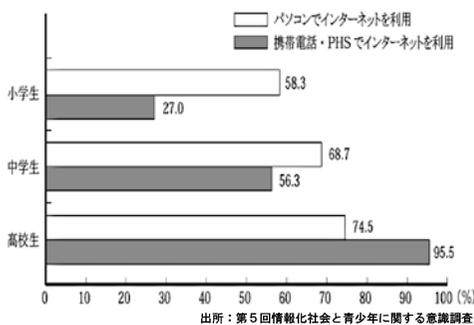
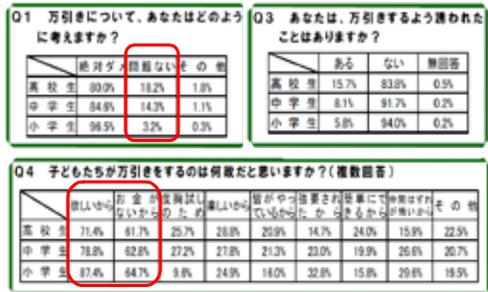


図7 子どものインターネット利用の状況

このような近年のネット利用やテレビ・ビデオ・DVDの長時間視聴の増加は、学習に対する関心、意欲の低下にも大きく影響しており、深刻

な状況となっている。

また最近では、コンビニ・スーパー・商店における青少年の万引きが大きな社会問題になっており、これについても図8のように、中学生の14%、高校生の18%が万引きを「問題ない」と回答するなど、深刻な状況が進行している。



※全国の小学5年生2,641人、中学2年生4,502人、高校2年生4,290人 合計11,433人 資料元：全国万引犯罪防止機構

図8 万引に関する全国青少年意識調査

さらに、飲酒、喫煙、家出等を行って警察に補導された20歳未満の者が補導された人数も、図9のように右肩上がりが増加しており、深夜はいかいと喫煙の補導人員数が著しく増加している実態がうかがわれる。

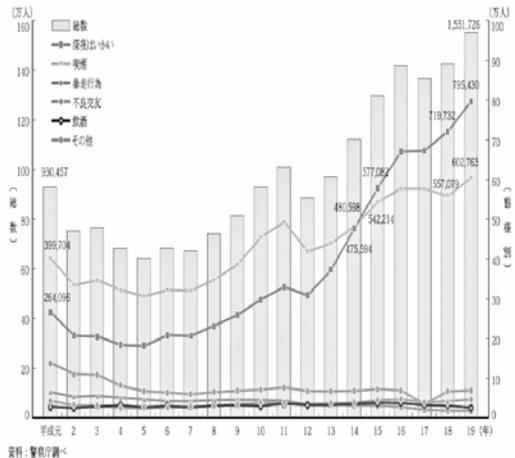


図9 不良行為少年の態様別補導人員の推移

2.3 深刻な所得格差

今日、学力問題に大きな影を落としているのは所得格差の拡大である。文部科学省の調査に

よると、2004年度に経済的理由で給食費や学用品代、修学旅行費などの「就学援助」を受けた小・中学生は、全国で約133万7000人にもものぼっている。これは、2000年度時点の約98万1000人から約36%も増加していることになる。

今回の「平成20年度全国学力・学習状況調査報告書」(文部科学省)によれば、「就学援助を受けている児童生徒の割合が高い学校の方が、その割合が低い学校よりも平均正答率が低い傾向が見られる」と指摘しており、成績と家庭の所得との関連性が示された。

就学援助費受給率については、山口県は23.2%(平成16年度)と、大阪、東京に次いで全国ワースト3となっており、この面でも深刻な実態が理解される。

このように、家庭・地域の教育力の低下、学力問題、生活と意識の問題や教育機会の格差などの社会的背景として、深刻な所得格差、文化的環境の格差があると考えられる。

3 新たな時代の要請に応える社会教育の方向性

3.1 教育法制度の改編

以上のような社会背景の中、2006(平成18)年の教育基本法改正をはじめとして社会教育に係る一連の法制度の改編が行われた。この改編が今後の社会教育にどのような影響、変化を与えるかを考えるにあたり、改めて「人権としての社会教育」⁹⁾の視点から社会教育の意義・役割を捉え直しておきたい。

1948年12月10日、第3回国連総会において、人権及び自由を尊重し確保するために、すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準を定めた「世界人権宣言」(Universal Declaration of Human Rights)が採択された。いうまでもなく、第二次世界大戦の悲劇を二度と繰り返さないための決意を込めたもので、「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で

譲ることのできない権利とを承認することは、世界における自由、正義及び平和の基礎」であり、「社会の各個人及び各機関が、この世界人権宣言を常に念頭に置きながら、加盟国自身の人民の間にも、また、加盟国の管轄下にある地域の人民の間にも、これらの権利と自由との尊重を指導及び教育によって促進すること並びにそれらの普遍的かつ効果的な承認と遵守とを国内的及び国際的な漸進的措置によって確保することに努力するように、すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準として、この世界人権宣言を公布する」とされている。

その第26条では、「1 すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。技術教育及び職業教育は、一般に利用できるものでなければならない。また、高等教育は、能力に応じ、すべての者にひとしく開放されていなければならない。2 教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種の若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない」とされている。

次いで、1966年12月16日、第21回国連総会において国際人権規約が採択された。国際人権規約は、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」、「市民的及び政治的権利に関する国際規約」「市民的及び政治的権利に関する国際規約の選択議定書」及び1989年12月15日、第44回国連総会において採択された「市民的及び政治的権利に関する国際規約の第二選択議定書」の4つから成り立っており、世界人権宣言に示された諸権利の大半を承認し、それらをより詳細に規定している。国際人権規約は条約であり、法的拘束力を持たない世界人権宣言とは

相違している。

政府は、1979年、社会権、自由権両規約を批准したが、2つの選択議定書については批准していない。なお、日本政府は、批准した規約中、中・高等教育の無償化、労働者への休日の報酬の支払い、公務員のストライキ権の保障については拘束されない権利を留保している。

国際人権規約第一条では、「すべての人民は、自決の権利を有する。この権利に基づき、すべての人民は、その政治的地位を自由に決定し並びにその経済的、社会的及び文化的発展を自由に追求する」とされている。

こうした世界的な人権思想の高まりの中で、日本国憲法は、1946年(昭和21年)11月3日に公布、1947年(昭和22年)5月3日に施行された。

ここでは特に、第12条「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない。又国民は、これを濫用してはならないのであつて、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ」、第13条「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」、第23条「学問の自由は、これを保障する」、第25条「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。2 国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない」、第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」の各条文に記載されている内容から、教育権をはじめとする憲法で保障された国民の自由と権利は国民の不断の

努力によって保持しなければならないと述べられていることを強調しておきたい。すなわち、教育と学習は一体のものとして、個人と社会の向上を達成するための基本的人権を構成していることを確認しておくことが必要である。

次に、こうした憲法に基づいて教育の基本理念と方針を明記した教育基本法が、1947年(昭和22年)3月31日に施行された。なお、2006年(平成18年)12月22日に公布・施行された現行の教育基本法は、1947年施行の教育基本法(昭和22年法律第25号)(以後旧法という)の全部を改正したものである。

旧法では、その前文において「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」と述べている。

旧法の基本的な内容として、「(教育の目的) 第1条 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」、(教育の方針) 第2条 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」、(社会教育) 第7条 家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に努めなければならない」、(教育行政) 第10条 教育は、不当な支配に服することなく、

国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。2 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」と記載され、日本国憲法の理念の実現、社会総体としての教育の組織的推進、教育行政の独立性を明示して、教育権・学習権の保障している。

一方、その後の国際的な動向としては、1985年3月29日、第4回ユネスコ国際成人教育会議において学習権宣言(The Right to Learn)が採択された。この学習権宣言では、「学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である」として「人間の生存にとって不可欠な手段である」学習権を明示している。

また、「学習権はたんなる経済発展の手段ではない。それは基本的権利の一つとしてとらえられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。それは基本的人権の一つであり、その正当性は普遍的である」として、学習権をすべての人間の基本的権利と規定している。

以上のように、基本的人権としての学習権は、国際的に合意された理念であり、日本国憲法、旧教育基本法の理念とも一致していることが理解される。そして、この学習権を保障するものとして社会教育が規定されており、その実現、促進が国及び地方公共団体の責務として明記されていることを理解しておくことは、今後の社会教育の在り方を考える上で極めて重要である。

次に、2006年(平成18年)12月22日に公布・施行された現行の教育基本法についてその特徴

を明らかにする。

3.2 改正教育基本法

2006年(平成18年)12月15日、新しい教育基本法が、第165回臨時国会において成立し、12月22日に公布・施行された。昭和22年に制定された教育基本法の全部を約60年ぶりに改正したものである。

ここでは、社会教育の方向性に関わる注目すべき条文について概観する。まず、第三条に「生涯学習の理念」が新設され、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」として、教育に関する基本的な理念として規定された。

第十条には、「家庭教育」が新設され、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。2国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない」として、保護者が子どもの教育について第一義的責任を有すること、及び、国や地方公共団体が家庭教育支援に努めるべきことが規定された。

第十一条には、「幼児期の教育」が新設され、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない」と規定された。

また、第十二条で引き続き「社会教育」は、

「個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない」と規定された。

さらに、第十三条では、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が新設され、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」として、社会全体で教育に取り組む方向が規定された。

この改正教育基本法を受けて、「社会教育法等の一部を改正する法律」が国会で成立し、2008年6月11日に公布・施行された。また、改正教育基本法第十七条で新設された「教育振興基本計画」で、国・地方公共団体が総合的かつ計画的に教育施策を推進するための基本計画を定めることが規定され、国の教育振興基本計画の閣議決定（2008年7月）を受けて、全国の地方自治体において教育振興基本計画づくりが進行している。

3.4 社会教育法等の一部改正

今回の一部改正は、教育基本法の改正を踏まえ、社会教育行政の体制の整備等を図るため、社会教育に関する国及び地方公共団体の任務、市町村教育委員会の事務・事業、公民館、図書館及び博物館の運営、司書等の資格要件等に関する規定を整備したものとされる。

第三条では、国及び地方公共団体の任務として、「国民の学習に対する多様な需要を踏まえ、これに適切に対応するために必要な学習の機会の提供及びその奨励を行うことにより、生涯学習の振興に寄与することとなるよう努める」こ

と、「社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努め、及び家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするとともに、学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することとなるよう努める」ことが規定された。

第五条では、市町村教育委員会の事務として、「家庭教育に関する情報の提供並びにこれらの奨励」、「情報化の進展に対応して情報の収集及び利用を円滑かつ適正に行うために必要な知識又は技能に関する学習の機会を提供するための講座の開設及び集会の開催並びにこれらの奨励」、児童及び生徒に対し、「学校の授業の終了後又は休業日において学校、社会教育施設その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動の機会を提供する事業の実施並びにその奨励」、「社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して学校、社会教育施設その他地域において行う教育活動その他の活動の機会を提供する事業の実施及びその奨励」、「社会教育に関する情報の収集、整理及び提供」が追加された。

第九条では、社会教育主事及び社会教育主事補の職務として、「学校が社会教育関係団体、地域住民その他の関係者の協力を得て教育活動を行う場合には、その求めに応じて、必要な助言を行うことができる」ことが追加された。

また、第三十二条では、運営の状況に関する評価等として、「公民館は、当該公民館の運営の状況について評価を行うとともに、その結果に基づき公民館の運営の改善を図るため必要な措置を講ずるよう努めなければならない」こと、運営の状況に関する情報の提供として、「公民館は、当該公民館の事業に関する地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該公民館の運営の状況に関する情報を積極的に提供

するよう努めなければならない」ことが新設された。

なお、図書館法では、学校教育の援助、家庭教育の向上に資すること、図書館法・博物館法では、社会教育における学習成果を活用した教育活動の機会提供・奨励、運営状況に関する評価の実施、情報の提供等が追加された。

このように、今回の一部改正は教育基本法の改正を受けて、その具体化を社会教育において進めることに主眼が置かれている。ただし、本法律案の採択に際し、衆議院文部科学委員会及び参議院文教科学委員会において行われた「社会教育法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議」¹⁰⁾では重要な指摘がなされており、社会教育関係者等においてはこの決議内容の理解、周知が求められる。

附帯決議では、「政府及び関係者は、本法の施行に当たり、次の事項について特段の配慮をすべきである」として、「社会教育施設における人材確保及びその在り方について、指定管理者制度の導入による弊害についても十分配慮し、検討すること」、「生涯学習の振興、社会教育の推進に当たっては、国民のニーズに応じた学習機会の提供と学習活動の支援に努めるとともに、各地域における学習ニーズの継続的な把握、多様な取組に係る情報の収集と提供など、国民の自発的、主体的な学習が担保されるよう配慮すること」、「生涯学習の振興、社会教育の推進に当たっては、各地方公共団体における取組に係る情報収集及びその提供を行うとともに、様々な生涯学習・社会教育のための機会の整備充実やこれらを推進するための改善等を図ること」、「社会教育の推進に当たっては、社会教育委員の制度等を積極的に活用・活性化するとともに、社会教育委員がその重要な職責と役割を十分に認識するような環境整備を図ること」、「社会教育主事、司書及び学芸員については、多様化、高度化する国民の学習ニーズ等に十分対応でき

るよう、今後とも、それぞれの分野における専門的能力・知識等の習得について十分配慮すること。また、各資格取得者の能力が生涯学習・社会教育の分野において、最大限有効に活用されるよう、資格取得のための教育システムの改善、有資格者の雇用確保など、有資格者の活用方策について検討を進めること」等が記載されており、今後の社会教育推進にあたって重要な指摘がなされており、この附帯決議の意義を強調しておきたい。

3.5 教育振興基本計画

政府は2008年7月1日、改正された教育基本法の規定に基づき、「教育振興基本計画」を閣議決定した。この基本計画は、教育の振興に関する施策の総合的な推進を図るために、「今後10年間を通じて目指すべき教育の姿」、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」を具体化したものである。なお、計画の実施に不可欠な財政措置や教職員定数改善の具体的な内容が盛り込まれなかったことに多くの批判がなされている。

基本計画では、「今後10年間を通じて目指すべき教育の姿」として、「① 義務教育修了までに、すべての子どもに、自立して社会で生きていく基礎を育てる」、「② 社会を支え、発展させるとともに、国際社会をリードする人材を育てる」を掲げている。

また、社会教育に関連する内容としては、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」の中で、「基本的方向1：社会全体で教育の向上に取り組む」内容が4項目にわたって次のように記載されている。

- ①学校・家庭・地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させる
- ◇地域ぐるみで学校を支援し子どもたちをはぐくむ活動の推進
- ◇家庭・地域と一体になった学校の活性化

- ◇放課後や週末の子どもたちの体験・交流活動等の場づくり
 - ◇青少年を有害環境から守るための取組の推進
 - ◇関係機関の連携による子ども、若者、家庭等に関する支援の推進
 - ◇企業等と教育関係者の相互理解・連携・協力の拡大
 - ②家庭の教育力の向上を図る
 - ◇子育てに関する学習機会の提供など家庭の教育力の向上に向けた総合的な取組の推進
 - ◇幼稚園等を活用した子育ての支援の推進
 - ③人材育成に関する社会の要請に応える
 - ◇地域の人材や民間の力も活用したキャリア教育・職業教育、ものづくりなど実践的教育の推進
 - ◇専門高校等における職業教育の推進
 - ◇大学・短期大学・高等専門学校・専修学校等における専門的職業人や実践的・創造的技術者の養成の推進
 - ◇産業界・地域社会との連携による人材育成の強化
 - ④いつでもどこでも学べる環境をつくる
 - ◇図書館・博物館の活用を通じた住民の学習活動や個人と地域の自立支援の推進
 - ◇公民館等の活用を通じた地域の学習拠点づくり
 - ◇持続可能な社会の構築に向けた教育に関する取組の推進
 - ◇人権教育の推進，社会的課題に対応するための学習機会の提供の推進
 - ◇地域における身近なスポーツ環境の整備
 - ◇「学び直し」の機会の提供と学習成果を社会で生かすための仕組みづくり
- 以上のように，教育法制度の一連の改編を通じて，社会全体で教育力向上に取り組むこと，学校・家庭・地域・産業界・団体等あらゆる主体による連携・協働の仕組みづくり（ネットワ

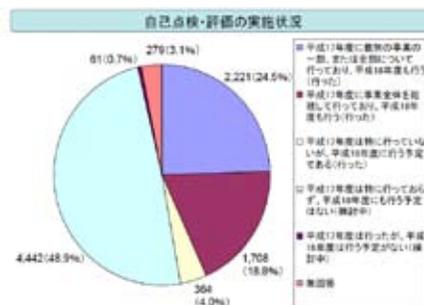
ークの構築），持続可能な社会づくりを担う人材の育成，社会教育の推進を担う人材の資質向上や相互の連携協力の推進が記載されており，今後の社会教育の在り方を考える上で重要な内容となっている。

3.6 社会教育の現状

生涯学習政策の経緯及び生涯学習の現状については，すでに拙稿¹¹⁾において詳述したので，ここでは，公民館を中心とした現状を分析する。文部科学省の社会教育調査（平成17年度）によれば，全国の公民館（類似施設含む）数は1万8,182館となっており，そのうち指定管理者制度を導入しているのは672館，3.7%である。公民館（類似施設含む）職員数については，5万6,311名で，うち専任職員の割合は23.2%となっている。また，公民館で利用者が利用できるコンピュータの設置施設の割合は32.7%となっている。

次に，社会教育における中心的な専門的職員として，市町村教育委員会へ配置されている社会教育主事は4,119名で，配置率は61.3%（派遣社会教育主事を含む）となっている。

公民館の運営状況にかんする評価については図10のように，半数の公民館が自己点検・評価を実施していない状況がうかがわれる。



出典：平成18年度「公民館における生涯学習・講座等の実施に関する調査研究報告書」

図10 公民館評価の実施状況

さらに、公民館職員の研修実施状況は図11で示されるように、5割から7割の公民館で実施されていない。

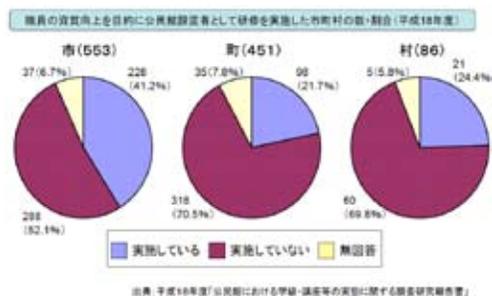


図11 公民館職員の研修の実施状況

このように、公民館においては施設の老朽化とともに、予算・職員の削減が進行しており、公民館における学級・講座の内容が、趣味やけいこ事といった学習内容に偏る傾向や、利用者の高齢化・固定化があるなどの問題点が指摘されている¹²⁾。

3.7 これからの社会教育の在り方

以上のような地域社会を取り巻く劇的な環境変化、教育法制度の改編、学校教育・社会教育の危機的状況にあって、この危機を突破する新たな時代に対応した社会教育の方向性について考察する。

社会教育の新たなミッションを考察する前提は、地方分権改革による自治体改革、行財政改革の中で、住民を主役とした地域主権、持続可能な協働のまちづくりを、どのように実現していくかということにつきる。

すなわち、第一に、地域主権を担う住民自治力の強化（人づくり）であり、第二に、持続可能なまちづくりを推進する仕組みづくり（協働のネットワーク構築）である。この2点を社会教育の視点から支援するビジョンと戦略を具体化した地域社会教育の推進が求められているの

である。

また、学校と子どもたちの危機は、学校と地域社会の土台が揺らぎつつある中で進行しており、学校と公民館等を拠点とした地域コミュニティの再構築というコミュニティ政策との密接な関わりの中で社会教育の新たな政策的アプローチが必要とされている。

そのために、地域に適合した社会教育計画の立案（ビジョン・戦略の確立、仕組みづくり等）が必要であり、公民館等社会教育施設のまちづくりにおける政策的位置づけを明確にすること（ミッション、専門職員の必要性、ジョブローテーションの見直し、評価指標等）が大きな課題となっている。

特に、学校との関係では、すでに「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の一部改正（2004年）によって、学校運営協議会制度¹³⁾が導入されており、平成20年4月段階で、29都府県343校がコミュニティ・スクールに指定されており、さらに拡大することが予想されている。また、平成19年度より取り組まれている「放課後子ども教室」は平成19年12月段階で約6千ヶ所、平成20年度から始まった地域ぐるみで学校を支援する「学校支援地域本部事業」は、平成20年6月段階で小学校2,268校、中学校946校、地域本部数1,158となっている。

こうした学校支援の取組を通じて、子どもたちにとっては、地域住民との出会い・交流・学び・体験による豊かな育ちの機会が拡大すること、学校にとっては、地域住民の持つ専門性、知識・技能・技術の活用、地域資源の活用によって、学習活動の幅と深さが拡大すること、地域にとっては、地域資源の再発見（再学習）、学習意欲の拡大、学校資源の活用が進み、地域教育力の強化、地域の活性化に繋がっていく意義が確認されつつある。

このように、学校と地域の協働の在り方は、家庭・地域の教育の統合という今後の社会教育

の重要な視点である。これまでの学校支援が図12のような並列型であるとすれば、これからの学校支援は、図13で示すように、学校と地域の融合（学地融合）による地域の教育力の再生、地域コミュニティの再生を促進する役割を果たすものであると考える¹⁴⁾。

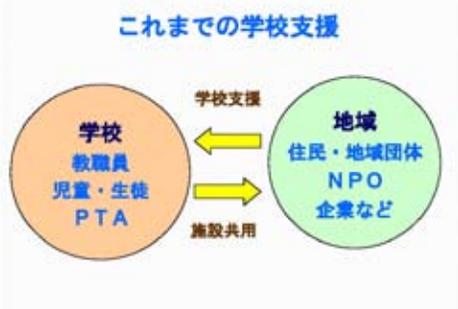


図12 これまでの学校支援

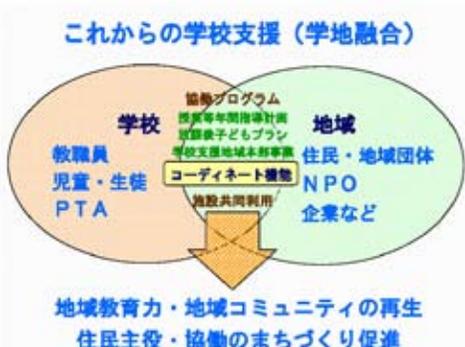


図13 これからの学校支援

以上のように、学校と地域の協働、地域コミュニティ再生の課題を融合しつつ、社会教育の視点から積極的に、政策提起、行動提起を行うこと、学校関係者と地域の多様な市民団体・企業・大学等の連携を図り、総合的な学校支援ネットワークを構築するコーディネート機能（協働の創出力）¹⁵⁾を発揮することが社会教育関係者に求められている。

4 おわりに

本稿では、激変する地域社会の実態を明らかにし、教育法制度の改編の動向とその影響、社会教育の現状を分析することを通して、新たな時代の要請に応える社会教育の方向性を考察してきた。

新たな時代の社会教育のミッションが、地域主権を担う住民自治力の強化（人づくり）、持続可能なまちづくりを推進する仕組みづくり（協働のネットワーク構築）であるとすれば、社会教育は学校との協働を軸として、これからの地域と社会変革の中核的な役割を担わなければならない。

新たな時代の要請に応える社会教育とは、「人権としての社会教育」の実質化を促進するものであり、憲法・教育基本法・社会教育法で述べられた理念・目的の実現を担うという点で、社会教育実践の重要性はますます高まっている。

（エクステンションセンター 教授）

【参考文献】

- 長畑 実，2004，「生涯学習時代の地域と大学—大学開放の一視点」『大学教育』創刊号，131-148。
- 長畑 実，2006，「住民を主体とした地域生涯学習システムの構築に関する研究（1）」『大学教育』第3号，179-192。
- 長畑 実，2007，「住民を主体とした地域生涯学習システムの構築に関する研究（2）」『大学教育』第4号，133-147。
- 日本社会教育学会，2004，『現代の人権と社会教育の価値』，東洋館出版社
- 日本社会教育学会，2004，『現代教育改革と社会教育』，東洋館出版社
- 日本社会教育学会，2004，『成人の学習と生涯学習の組織化』，東洋館出版社
- 鈴木真理編，2003，『生涯学習と社会教育』，学文社
- 鈴木真理編，2003，『社会教育と学校』，学文社

【注】

- 1) 出所：文部科学省HP
- 2) 出所：文部科学省HP
- 3) 出所：文部科学省HP
- 4) 出所：文部科学省HP
- 5) 出所：文部科学省HP
- 6) 文部科学省資料より筆者作成。
- 7) 文部科学省及び国立教育政策研究所「平成20年度全国学力・学習状況調査 報告書」によれば「平均正答率が5ポイント以上全国平均を上回る学校（A群）の方が、5ポイント以上全国平均を下回る学校（B群）より、PTAや地域の人が学校の諸活動に参加してくれると回答している割合が高い傾向が見られる」されている。
- 8) 内閣府「第5回情報化社会と青少年に関する意識調査について」（平成19年）によれば、小学生から青年層においてインターネット利用による被害経験の増加していることが報告されている。
- 9) 日本社会教育学会，2004，『現代的人権と社会教育の価値』，東洋館出版社）
- 10) 「社会教育法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議」2008年5月23日衆議院文部科学委員会，「社会教育法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議」2008年6月3日参議院文教科学委員会。
- 11) 長畑 実，2004，「生涯学習時代の地域と大学—大学開放の一視点」『大学教育』創刊号，131-148。
長畑 実，2006，「住民を主体とした地域生涯学習システムの構築に関する研究（1）」『大学教育』第3号，179-192。
- 12) 平成19年度文部科学白書「第1章生涯学習社会の実現」。
- 13) 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の第四章第三節において，「学校運営協議会の委員は，当該指定学校の所在する地域の住民，当該指定学校に在籍する生徒，児童又は幼児の保護者その他教育委員会が必要と認める者につ

いて，教育委員会が任命する」，「学校の運営に関して，教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し，当該指定学校の学校運営協議会の承認を得なければならない」，「学校運営協議会は，当該指定学校の運営に関する事項について，教育委員会又は校長に対して，意見を述べる事ができる」，「学校運営協議会は，当該指定学校の職員の採用その他の任用に関する事項について，当該職員の任命権者に対して意見を述べる事ができる」と規定され，大きな権限と役割を持った仕組みである。コミュニティ・スクールと呼ばれている。

- 14) 従来の学校と地域の関係は，お互いの足りない所を補完する一方向的協力関係であった。これに対し，学校と地域の融合とは，教育活動の企画・立案，実施，評価，改善のすべての過程に，双方が主体的に参画し，双方の資源の活用により，学校と地域が一体となって教育に取り組む考え方である。現在，文部科学省，厚生労働省等により推進されているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度），放課後子どもプラン，学校支援地域本部事業は，教育基本法改正等法制度改編の中で，学校と地域の協働による地域教育力の再生，地域の再生を方向性として位置づけられたものであり，学校と地域の協働を促進することが期待されている。すでに，多くの実践事例が全国各地の社会教育研究大会，公民館研究大会等で報告されている。
- 15) ここで取り扱うコーディネート機能には，地域の広範な主体による学校支援ネットワークを構築・運営する活動（仕組みづくり），学校教育のニーズに応える人的物的な地域資源の有効な活用方法（学習活動支援，部活動支援，環境整備支援，安全支援）を提案する活動，人材育成・登録活動，連絡調整活動，情報収集・発信活動等が含まれる。

山口県の地域振興と国際協力(2)

—阿武町の国際協力…いなかを知る—

辰己 佳寿子

要旨

本研究の目的は、山口県阿武郡阿武町の国際協力事業の2008年の活動を整理し、JICA本邦研修のアジア・アフリカからの研修員や、日本の地域振興と国際協력에興味をもつ都市在住日本人との交流が、受入側である阿武町の地域の振興に与える影響を検討することである。これらの事業は、阿武町の地域づくりにおいては一面であるが、2008年の活動をとおして、短絡的で受動的な事業ではなく、地域も学ぶ双方向の研修事業を目指す主体的な事業に変わってきたこと、集落単位で取り組む兆しが表われたこと、都市在住の日本人とのつながりが広がっていることなどの効果がみられた。

キーワード

いなか、集落、地域振興、国際協力、媒体者

1 国際協力は地域振興のひとつの手段となりえるのか

1.1 町長を泣かしたらいいけん

「みなさんは自分たちの首長を泣かしたらいいけん、と思ったことはありますか？」

2008年5月24日、国際協力機構東京国際センター（JICA東京）で開催された国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会は、この言葉で口火を切った。阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の白松博之会長が会場に集まった人々に発した問いである。この背景には、「町長を泣かしたらいいけん」といつもつぶやいている妻、白松紀志子さんの存在があった。白松会長はさらに話を続ける。「みなさんは人口の多い都市に住んでいらっしゃるから感じる数が少ないかもしれませんが、私たちの住んでいる阿武町は人口4千人弱の小さな町ですので、町長を泣かせたらいいけん、と思って地域づくりを行っていま

す。」

阿武町は、平成の大合併が進められるなかで、単独町政を選択した。地域づくりは、阿武町基本計画をもとに、住民定住、コミュニティの活性化、交流促進、自然環境保全、交通整備、産業再生の6部門に重点をおいて進められている。交流促進に関しては、任意団体の「阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会」が中心となって、都市との交流を行っている。主な事業は都市との交流を行う「むらまち交流」であるが、2006年より、独立行政法人国際協力機構（以降「JICA」という）の本邦研修事業（以降「JICA研修」という）を受け入れることを契機に、外国人との交流事業も行うようになった。

1.2 問題の所在と本研究の目的

JICA研修に関しては、2007年6月、国際開発学会第8回春季大会にて「このままでは誰

も海外からの研修を受け入れなくなる」というテーマで、依頼側と研修受入側とのコミュニケーションギャップや、評判の良いところに集中豪雨的に依頼が殺到するなどの問題点が提示された。こうした指摘から、国際協力の名のもとで日本の地域を一方的に利用するのではなく、国際協力と日本の地域振興の双方の目的を持続的に両立させることができるのではないかということから、その年の秋、国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会が発足した。

この研究部会の成果のひとつとして、2008年6月国際開発学会第7回春季大会にて、「日本の地域振興への国際協力の可能性－依頼側の立ち位置からの比較検討－」（藤城2008）、「日本の地域振興と国際協力における媒体者の関わり方－薄れていくウチとソトとの境界線－」（辰巳2008）「国際協力事業と連携した地域開発－他の地域と連携すること－」（矢島2008）という3本の報告が行われた。これらの報告では、JICA研修において、依頼側と受入側との間に媒体者が存在する場合によりいっそう地域貢献的な研修活動が実施されたこと、媒体者も含め地域での実践過程を通じてアクター（数と種類とも）およびアクター間の関係が変容すること、研修員自身にも日本の農山漁村地域でフィールドワークする過程で態度変容が生まれること、国際協力の実践が長期的にみて地域住民の自信につながることで、JICA研修事業受入経験を契機に、住民自身による新たな組織形成による地域振興の実戦的取組が開始されたことが指摘された。

これらの報告に対して、コメンテーターの西川芳昭教授（名古屋大学）ならびに高橋基樹教授（神戸大学）からは、日本の地域にとっての国際協力の必要性の如何、既に国際化している日本の地域社会にとって国際協力による地域振興のみの不十分性、不可解性の付きまとう媒体者概念の成熟化の必要性、国際

協力のアクターとしての研修員の地域振興に対する役割の如何、“Think globally, act locally”から“Act globally, think locally”への転換の必要性などの指摘がなされ、JICA研修事業受入先に対する報酬の有無の重要性、自治体国際化事業が既にイベント化している中で地域にとって国際協力とは何かを吟味することの必要性、日本の地域にとって既に海外の失敗を国内でも繰り返さないことが最低限必要といった議論が展開された（水野2008）。

本研究は、主に農山漁村を中心とした日本の地域振興における主流の取組、つまり、農林水産業の振興や地場産業の育成による地域活性化、グリーン・ツーリズムを含む観光振興、都市との交流事業などからは少し外れた国際協力という視点から日本の地域振興の可能性および限界を探ることを目的としている。

本稿では、本雑誌『大学教育』第5号に、2007年の阿武町の国際協力事業を整理した「山口県の地域振興と国際協力(1)－阿武町の国際協力・・・いなか集う」（辰巳・藤城2008）と同様に、2008年の研修に関わった個人（阿武町民、行政、大学、JICA関係者・研修員ほか）が、阿武町という舞台で、内発的な刺激を受けたことにより、交流が質的に変化していくプロセスを時系列で整理する。2008年の動きを、2007年の「いなか集う」から「いなかを知る」という変化として表現したのは、「知る」ということは、単に情報が増えることを意味するのではなく、相手を知り、自分を知ることの意味しており、そこから双方向の議論が始まり、互いの役割が見えてくる段階にあると捉えたからである。

本稿の構成は以下のとおりである。第2章ではこれまでの経緯を整理し、第3章、第4章では関東方面での阿武町の情報発信、第5章から第8章はJICA研修および派生的に生じた変化等をまとめ、最後に成果と課題について言及する¹。

2 これまでの経緯と2008年の取組

阿武町では、個人的な外国人の受入は以前から行われていたが、国際協力事業として最初に実施されたのは、表1のとおり、2004年の国際開発コンサルティング企業の農村地域開発実習であり、その後、2006年に国際開発学会によるエクスカージョンが行われた。これらは、日本の農山漁村の地域づくりや地域おこしにおける手法が、いわゆる途上国の農村開発にも適応できるのではないかということに興味・関心をもつ日本人が阿武町で研修を受けるというスタイルであった。これらの研修を通じて、阿武町では、地元の何気ないことが他の地域、それも海外で役に立つ可能性がある、つまり国際協力につながるということが認識されるようになった。

JICA研修として外国人研修員の受入が始まったのは2006年6月の「農村女性能力向上コース」であった²。2008年11月に、「持続的農村開発コース」が加わり、合計7回の研修を引き受けている。

2008年には、同様にJICA研修を群馬県で引き受けているNPO法人自然塾寺子屋や、国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会の日本人との交流が新しく増えている。さらに、国際教育交換協議会(CIEE)³キャンプの受入により、外国人および山口県立大学の学生との交流も生まれている。国際協力事業と聞くと、外国人との交流のみが強調されるが、交流対象者である外国人には、必ず日本人がスタッフやオブザーバーとしてかかわっている。

以上のように、阿武町では、さまざまな交流事業が行われているわけであるが、本稿では表1の網掛け部分における、5月、7月、11月のJICA研修「2008年度持続的農村開発コース(阿武町に2回訪問)」や、5月、11月の国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会の活動、11月の山口大学共通教育科目「地域と出会う」の学外活動において生じた変化を時系列にまとめていく。

表1 阿武町の国際協力事業

年月	事業内容	主な交流対象	場所
2004年8月	農村地域開発実習(国際開発コンサルタント主催)	日本人	阿武町
2006年6月	国際開発学会第7回春季大会エクスカージョン	日本人	阿武町
2006年6月	最初のJICA研修(農村女性能力向上コース)	外国人	阿武町
2006年9月	2回目のJICA研修(農村女性能力向上コース)	外国人	阿武町
2007年6月	国際開発学会第8回春季大会企画セッション「国内フィールドを大切にしよう」	—	群馬県
2007年6月	3回目のJICA研修(農村女性能力向上コース)	外国人	阿武町
2007年11月	4回目のJICA研修(持続的農村開発コース)	外国人	阿武町
2007年11月	国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会設立	—	東京都
2008年4月	NPO法人自然塾寺子屋の阿武町訪問	日本人	阿武町
2008年5月	阿武グリーン・ツーリズム推進協議会の甘楽富岡訪問	日本人	群馬県
2008年5月	JICA筑波にて事前講義(持続的農村開発コース)*「阿武町を知る」	外国人	茨城県
2008年5月	国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」第4回研究部会	日本人	東京都
2008年6月	国際開発学会第9回春季大会企画セッション「日本の地域振興と国際協力」	—	神奈川県
2008年6月	5回目のJICA研修(農村女性能力向上コース)	外国人	阿武町
2008年7月	6回目のJICA研修(度持続的農村開発コース)*「阿武町を感じる」	外国人	阿武町
2008年8月	国際教育交換協議会(CIEE)国際キャンプの受入	外国人	阿武町
2008年11月	山口大学学生による「地域と出会う」授業の受入	日本人	阿武町
2008年11月	国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会、阿武町ツアー	日本人	阿武町
2008年11月	7回目のJICA研修(持続的農村開発コース)*「阿武町を考える」	外国人	阿武町

注) *は、同じ研修員が交流したことを示す。

3 阿武町と出逢う (5月23日)

: JICA筑波での事前講義

3.1 持続的農村開発コース2008年の特徴

JICAの本邦研修事業の集団研修⁴「持続的農村開発コース」は、2006年12月1日に筑波大学とJICAの間で締結された包括連携協定(5年間を予定)による取組のひとつである。筑波大学が有する豊富な人材の一層の活用と、同大の経験やネットワークを生かし、教育、環境保全・環境調和型開発、生命環境科学研究・生物圏資源科学の分野などでの課題対応型の協力案件の形成を目指し、アジア・アフリカからの研修員が16ヶ月間(うち日本滞在は、2~12月の10ヶ月間)の修学期間で農学修士号を取得する⁵。このコースの国内フィールド研修旅行として、熊本県水俣市や岩手県、山口県阿武町の研修が位置づけられている。阿武町での研修旅行では、研修員が地域のまちづくりを学ぶと同時に、その地域の課題解決に役立つ提言を行うことを目的としている。

このコースの研修員第1期生は2007年2月に来日し、10か月間の滞在中、2007年11月に阿武町を訪問し研修を行った。ゆえに2008年の研修員は第2期生にあたる。2007年は、阿武町での研修旅行は1度だけであったが、2008年は、研修員が滞在している間に、阿武町の住民と3回(筑波1回、阿武町2回)ほど対面し、阿武町の地域づくりからそれぞれ母国の農村開発への示唆を徐々に引き出すための工夫を凝らしてある。1回目は、5月に阿武町の住民がJICA筑波に出向き、阿武町の概要や取組を説明し「阿武町を知る」というもので、2回目は、7月に研修員が実際に阿武町を訪問し「阿武町を感じる」というもの、そして、3回目は、11月に研修員が阿武町を再訪し「阿武町を考える」という計画であった。研修員は9名で、ガーナ2名、インドネシア2名、ザンビア2名、ケニア1名、マラウイ1名、南アフリカ共和国1名であった。

3.2 阿武町を知る (5月23日)

: JICA筑波国際センターでの事前講義

2008年5月23日、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の白松博之会長と農家民宿「樵屋」の女将の白松紀志子さん⁶、阿武町役場経済課商工水産係の高橋仁志係長、山口大学エクステンションセンター辰己佳寿子がJICA筑波⁷に出向き、阿武町の概要および取組について説明し、最後に2グループに分かれて質疑応答を行った。

このように研修員が阿武町に訪問する前に阿武町住民が研修員を筑波まで訪ねていくという企画が生まれてきたのは、2007年の研修において関東圏のつくば市のJICA筑波で日常生活を送っている研修員が、本州の最西端の山口県の農山漁村に訪問して農家に滞在する研修に慣れるまでに時間がかかってしまったからである。ゆえに、事前講義の大きな目的は、阿武町住民の代表が研修員に会いに行き、研修員の緊張をほぐすことであった。

阿武町側の最初の関心は、研修員が10ヶ月の日本滞在の大半をどういうところで学び、生活しているのかということであった。JICA筑波では各自の部屋があり、主に食堂で食事をとっている。食堂には日本食のメニューがあるものの、彼らの日常生活全般においては、日本の生活・文化に多く触れているわけではないので、農家・漁家民宿で雑魚寝、共同風呂・トイレ、昼の生活、田舎料理、コンビニエンスストアのない阿武町での研修生活は研修員にとってかなりのカルチャーショックになることが認識された。

紀志子さんから研修員への問いかけは、どのような食事をしているのか、どういふ日本料理なら食べたことがあるのか、食べられないものは何か、どのような食事、またはどういふ料理方法なら食べられるのかというものであった。「女将はみんなの胃袋をあずかるんですから。食事が一番神経をつかいますよね」という紀志子さんの言葉に象徴されるよ

うに、プログラムの内容もさることながら、食事は研修においては最も重要な要素となる。

JICA筑波での事前講義が始まったところは、研修員も阿武町側も緊張感を隠せなかったが、次第にうちとけ、別れる際には、白松会長を「お父さん」と呼ぶ研修員もいた。そして、7月の再会を誓って別れたのである。

3.3 組織人として、ひとりの人間としての阿武町とのつながり

JICA研修においては、外国人研修員だけでなく、JICAやJICE⁸職員などの日本人スタッフ（コーディネーター、通訳等）もかかわっている。しかしながら、JICAでは、2、3年で担当部署が変わるため、地域との信頼関係等が、社会関係資本として次の担当者や担当部署および組織に蓄積されない場合もある。地域側からみれば、担当者が変わったことにより、「やり方が変わった」「信頼関係を築くことからやり直さなければならぬ」「信頼関係を築くためのコストが無駄になった」と捉えられ、本来ならば進展する事業が足踏み状態になることがある（時には後退する場合もある）。

このような傾向がみられるなか、持続的農村開発コースにおいても、昨年のJICA職員の担当者が交代した。どのような引き継ぎが行われるのか、新しい担当者がどのようなオリジナリティを加えていくのかというのが今後の着目点であろう。

ただし、担当者が交代すれば自動的に関係が切れるわけではない。5月23日のJICA筑波での事前講義の際には、前任の根崎俊さんが懇親会に駆けつけて、白松夫婦との再会を促した。また、JICA筑波の藤城一雄さんは、担当者ではないが、持続的農村開発コースの研修旅行を立ち上げた仕掛け人として現在でも信頼関係を築いている。つまり、組織人としての阿武町とのかかわりから、ひとりの人間としてのかかわりに変化しているのである。

JICA研修にかかわった日本人がひとりの人間として阿武町にかかわっていく「つながり」の変化は、研修の波及効果として捉えられるのではないだろうか。このような関係は、阿武町に限定されるものではなく、長崎県小値賀町とJICA九州との関係においてもみられる⁹。

4 阿武町を広める(5月24日)

：JICA東京の研究会で講演

4.1 日本の地域振興と国際協力をどうつなぐか

JICA筑波での事前講義の翌日の5月24日には、表2のとおり、国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会の第4回研究会で「山口県阿武町の地域振興と国際協力」をテーマに阿武町の活動が取りあげられた。研究会の目的は、阿武町の活動を広めるとともに、阿武町と同じようにJICA研修を引き受けている地域が、今後どのように国際協力を地域振興の手段として活用できるのかを検討することであった。本稿の冒頭部分（第1章1.1）で紹介した言葉から始まった研修会は、44名の参加者のもと活発な議論が交わされた。

まず、山口大学の古賀学長特別補佐より、日本の地域振興と国際協力は一見異なることのように捉えられるが、そうではなく、人間として普遍的に共通する部分があると問題提起があった。これらを踏まえて山口大学エクステンションセンターの辰己は、JICA研修やまちづくりをとおして、「依頼側(A)と受入側(B)」の上下関係が見えてくる。この構造は、JICA研修に限定された問題ではなく、日本国内の地域開発を行う際、日本人がいわゆる途上国で国際協力を行う際、研究者がフィールドで調査を行う際などでも生じる可能性をもつ共通課題である。「都市(A)と農村(B)」の関係において、(B)は常に「消費される」「従属する」と捉えられがちであるが、そうではない。この発想を転換して「むら

(B)まち(A交流)行っているのが阿武町である。それぞれの地域が双方向の関係を持ち、共に影響を受けあい、変化していけないかという可能性をJICAの研修に見出したい、という試みが阿武町の挑戦であると主張した。

4.2 阿武町の抱える課題と展望

次に、白松会長が、阿武町が抱えている問題や課題を阿武町代表として整理した。いろいろな研修を引き受ける中で、とまどいや意見の違いも感じており、研修の中には、十分な説明がなかったり、責任の所在がわからなかったり、何のためにやるのかという趣旨が明確でない研修がある。ゆえに、もっと受入側と依頼側の両方の話し合いが必要ではないか。何年も続けるのであるならば、受入側のメリットがなければ、受けていけないのではないか。依頼側と受入側の意識や目線の違いを、きちんと埋めておかなければならない。

そして、共に必要とされる関係こそ、共に成長できるため、「教えてあげる」ではなく「私達もあなたたちから教えてください」という阿武町側の姿勢も大切である。また、表面的に施設をみる見学ではなく、農山漁村が持つ知恵を見てほしい。あいだを取り持っている日本人も、そして、研修員も、戦後の日本の復興の中でどのように農山漁村の知恵がいかされてきたのかを見て欲しい。そうすることで私達もその知恵の再認識することができる、との報告であった。

4.3 元住民からみた阿武町

この研究会には、コメンテーターとして、元阿武町住民、新規就農定住者として阿武町に8年間定住していた山本郁夫さんが出席した。山本さんは、阿武町の国際協力事業の最初の仕掛け人である。表1の2004年8月の農村地域開発実習から4年、阿武町の国際協力事業がこのように展開しているとは想像していなかったようであるが、当時の様子を語ってくれた。「私は、国際協力プログラムをやるために、阿武町へ行ったわけではなくて、農業をするために阿武町に行ったわけですが・・・。農業と所属していたコンサルティング会社の兼業をしており、会社の方からこういうプログラムをやりたいという話がありました。その時、私自身は、正直、やりたくはありませんでした。なぜなら、私はそこに住んでいる身でしたから、やった後に気まずい思いをしたくないと思ったからです。」

全国的に、農山漁村の地域活性化事業がイベント化していくなかで、農山漁村には様々な依頼が舞い込む。地域から内発的に生まれた事業よりも、よそ者による外発的な事業が多い。後者は、事業の評価を吟味することなしに、また別の場所に移動する傾向が強いが、よそ者であったとしても、山本さんはそこに住んでいる立場から、打ち上げ花火的な事業を持ち込むことには慎重であったことがこの発言から読み取ることができる。

「開発研修プログラムというのは、これか

表2 国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」第4回研究部会

日 時：2008年5月24日 (土) 14：00～17：00	場 所：JICA東京 セミナールーム15
共 催：山口大学	後 援：阿武地域グリーンツーリズム推進協議会
<報告テーマ・発表者>『山口県阿武町の地域振興と国際協力』	
「国際協力と地域振興をどうつなぐか」：古賀大三 (山口大学学長特別補佐 国際・社会連携担当)	
「山口県のムラから何をみるのか」：辰己佳寿子 (山口大学 エクステンションセンター 准教授)	
「地域が学べる国際協力」：白松博之 (農家民宿「樵屋」大将)	
「かあちゃんの触れ合い哲学」：白松紀志子 (農家民宿「樵屋」女将)	
<コメンテーター>	
高橋仁志 (阿武町役場経済課商工水産係 係長)	
山本郁夫 (アイシーネット株式会社代表取締役、元阿武町民 開発実務実習世話人)	
藤城一雄 (国際協力機構筑波国際センター研修業務課主任、阿武町JICA本邦研修仕掛け人)	

ら開発援助の世界でプロフェッショナルになろうという人たちの研修を提供するという趣旨です。日本の地域の中で、開発のプロフェッショナルを育てることをどういうふうに位置づけるかが第一のテーマだったわけです。日本の地域そのものを学ぶことと、途上国の地域を学ぶことと、基本的には同じではないかという発想があって、そのためのツールを勉強する機会を、阿武町でやってみようという話になりました。」

この農村地域開発実習では、日本の地域と途上国の地域において根底で通じるものを発見するという理念があったといえる。つまり、現在のJICA研修で阿武町が模索している双方向の学び合いという考え方は、当初から続いていたのである。

ただし、国際協力事業が本当に地域のためになるのかという点については、「今でも我々がやったことが、阿武町にとって何か良かったのかというのは疑問に思っています。やること自体は非常に良いと思うのですが、外国人を連れてきて町の役に立つのかなということは、私自身も懐疑的になっているところでは、やらなければよいのか、という、そうではないと思っています。やりながら走りながら、良いものにしていけばよいと思います。」と山本さんは述べている。事実、JICA研修は、阿武町内でも全面的に賛同されているわけではない。これらは、阿武町が主体的に考えていかなければならない課題であろう。

表3 JICA研修プログラム「持続的農村開発コース」1回目の訪問（7月14～17日）

	予定時間	研修内容	場所
一四日	16:00～	萩農林事務所表敬訪問	萩農林事務所
	17:00頃	到着後、それぞれの宿でオリエンテーションほか	ふれあいセンター
	18:00～	食事研修・世界一の長寿国JAPAN・長生きの秘密は日本食にありVol. 1	農家民宿「樵屋」
		郷集落は食事後、西村さんを座長に集落住民とディスカッション開催「睦笑会の活動」 その他もそれぞれディスカッション「農山漁村の暮らし①－漁師の哲学・樵の哲学」	農家民宿「一服庵」 漁家民宿「いかり」
一五日	9:30～9:50	阿武町役場(町長)表敬訪問、庁舎内見学	役場
	10:00～11:30	町長、議員、会員、町民、法人、県職員、町職員らとの質疑応答、意見交換ほか	
	11:30～12:00	町民センター見学	文化ホールほか
	12:00～13:00	昼食	道の駅・憩
	13:00～14:30	道の駅の概要、問題点、動き、施設(漁港含む)見学	道の駅
	14:30～15:00	奈古の街並み散策	奈古浦
	15:15～16:15	山口県外海第2漁業栽培センター視察	センター
	19:00～	世界一の長寿国JAPAN・長生きの秘密は日本食にありVol. 2 郷集落は食事後、西村さんを座長に集落住民とディスカッション開催「睦笑会と郷集落」 その他もそれぞれディスカッション「農山漁村の暮らし②－夫婦二人三脚のコツ」	農家民宿「樵屋」 農家民宿「一服庵」 漁家民宿「いかり」
一六日	9:00～11:30	農事組合法人「うもれ木の郷」研修	うもれ木の郷
	11:45～12:00	サブライズタイム(保育園児のお出迎え)	福賀保育園
	12:00～13:00	保育園児とお食事(流しそうめんとおードブル)	
	13:00～14:30	小地域福祉サービス事業所「えんがわ」視察(施設が作られた背景や狙い等)	えんがわ
	14:30～16:00	地域医療の現状(過疎地での医療について)	福賀診療所
	16:00	農家民宿樵屋に移動・食事	樵屋
	18:00～20:00	福賀・保小学生、保護者とディスカッション「世代/国境を越えたまちづくりミニシンポジウム」	樵屋
一七日	8:30	ソバ植え体験(※11月研修時に収穫、そばがき体験)	樵屋横の畑
	9:30～11:00	ふり取り及び11月研修の課題検討	
	11:15	研修生との再会を誓ってお別れ	のうそんセンター
	13:00～15:00	JICA職員、阿武町関係者と次回に向けての協議	

5 阿武町を感じる (7月14~17日)

: 研修員の阿武町訪問 1 回目

5.1 研修のねらいと内容

第2期生の研修員が初めて阿武町に訪問したのは夏の暑さが盛りになった7月であった。この研修は1回目の訪問であるため、「阿武町を感じる」というテーマで、表3の、プログラムが組まれた。

まず、山口県萩農林事務所を表敬訪問し、その後、阿武町民が研修員を出迎えた。到着は夕方であったため、9名の研修員は、3グループに分かれてそれぞれの宿に分かれて、夕食をとることとなった。今回の特徴は、夜の交流会の内容は各宿および集落に任せ、それぞれが工夫して準備することであった。1泊目、2泊目の宿泊場所をローテーションすることで研修員全員が農林漁家民宿を体験できるように組まれていた。たとえば、萩市須佐の漁家民宿「いかり」¹⁰では、大将の川口勝美さんがイカの水揚げを研修員にみせてあげようと準備をしていた。しかしながら、研修時間が大幅に遅れたためにみせることができなかつたのである。時間配分および連絡網の不備が、大きな反省点となった。

そのほか注目すべき点は、郷集落の動きであった。研修の受入は、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会が引き受けて、プログラムを作り、町内に依頼するという流れをとっており、これまでは、一部の組織・団体や個別農家、個人が請け負うかたちであったが、このたびは、集落単位で請け負うという新しい動きがでてきたのであった。

5.2 郷集落の挑戦

郷集落で、JICAの研修を引き受けるのは今回で2回目であった。1回目は、2008年6月の女性能力向上コースであった。この時には、「一服庵」という農家民宿(大将 西村浩一さん、女将 良子さん)が単独で宿泊・食事を引き受けた。一服庵の開業は2006年9月30

日で、阿武町で3番目に開業した民宿であるが、兼業等の理由から稼働率が低かつたため、日本人客に対しても試行錯誤の状態であった。そういう状況下で、外国人を初めて受け入れたこともあり、どういう習慣や文化を持った人たちがくるのか、どのように対応したらよいのかという戸惑うことばかりだったという。

「どうにかなる」と引き受けたものの、結果、一服庵の売りとしている田舎料理にはほとんど手がつけられない状態であった。これらの苦い経験から、西村さんは外国人の引き受けには消極的になっていた。しかし、西村さんの背中を押したのは郷集落の仲間たち、睦笑会であった。「そのような面白い企画があるんなら私達も参加してみたいし、料理は工夫次第で食べてもらえるはず。西村さんだけで引き受けると大変じゃから、私達も手伝うからやってみようよね」ということで、7月の持続的農村開発コースも引き受けることとなったのである。

料理は、郷集落にある、ふれあいセンターの調理室を利用して、みんなで知恵を出し合いながら作り、唐揚げや近くの千鶴のパン工房のパン、洋風のスープ、豆料理、サラダなど、工夫が凝らしてあり、研修員はおいしそうに食べていた。夜は、会議室で集落住民と研修員との交流をはかりながら、夕食を食べるというかたちをとり、この時には、ひとり暮らしの高齢者も出席していた。研修員には、郷集落の連帯の強さが伝わったようであった。



郷集落での夜の交流会

「一服庵」の大将の西村浩一さんは、「アメリカは遠いと思っていたが、研修員と交流できて距離が近く感じ、いい勉強をさせてもらった。これを機にもっと勉強したい」と話していた（JICA2008C）。

阿武町のJICAの研修は一部の住民たちだけで実施されているので、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の課題は、質の向上と面的広がりである。受入に慣れているところには依頼しやすいが、それでは面的な広がりには望めない。外国人を受け入れるという特殊な企画の場合は、通常の企画以上に、不慣れた集落、住民へは手厚いサポートが必要であろう。

ゆえに不慣れであっても集落単位で取り組んだ郷集落の挑戦は、画期的な動きであったといえる。特に、これまでの請け負い単位であった、個人や農家、団体ではなく、「集落」としての取組であったことは注目に値する。なぜなら、現在、集落の機能を復活させようという動きがあるなかで、集落で取り組む企画が増えるほど連帯感が高まるからである。また、研修員にとっても、農村開発の背景には、必ず社会の地域性がかかわってくるため、日本的でインフォーマルな集団形態のひとつである集落の機能を目の当たりにしたことは大きな学びであったと考えられる。

6 阿武町に触れる(11月15～16日)

： 山口大学の学生がみた惣郷集落

2008年度、山口大学では「地域と出会うー地域とともに自主活動」(辰己担当)という一般共通教育の総合教養科目を開講した。当初は、阿武町をフィールドとして、地域資源を発見し、学生の視点から地域づくりへの提案を行うことが目的であった。まさに、JICA研修と同様の目的である。ゆえに、JICA研修期間の11月26日に、この講義を組み入れて、学生からみた視点と研修員からみた視点で阿武町の提言をして、相違点を通して、阿武町

の地域づくりの示唆を提示するという企画を立案するに至った。

まず、11月5日、阿武町役場と惣郷集落に挨拶に赴いた。役場では総務課の金田浩祐さんと経済課の羽鳥純香さんが学生たちの説明に耳をかたむけてくれた。

山口大学の学生たち4名は、11月15～16日の1泊2日で惣郷集落の調査を行った。16日には、茂刈克巳さん、茂刈接佐さん、藤村京子さん、堀山包一さんが学生たちの疑問に答えてくれた。彼らは集落の閉鎖性を感じ、そこによそ者(全て山口県外出身者)の自分たちが入っていくということから、チーム名を「チーム黒船」と名づけたのであったが、実際に、阿武町の惣郷集落を歩き、空気を吸い、住民と話してみると、「みなさん開国されていて、話をしてくれたり、答えてくれたり、すごく楽しかったです。いなかは自然がいっぱいで、開放的ですごく楽しい時間を過ごせました。」(教育学部4年荒谷亮輔)と最初の印象を撤回することとなったのである。

そこで、次に学生たちに湧いてきた疑問は、「私たち“よそ者”にいったい何ができるのか」「“開発”とはいったい何なのか」「あたり前に良いことだと思われている“開発”や“発展”というのは、絶対的なのだろうか」ということであり、「数日間の滞在ではお役には立てない・・・」「お役に立とうとしたこと自体が傲慢だったかもしれない・・・」「実は自分達が考えていたよそ者が提案することはおこがましいのではないか」ということを痛感することとなった。

11月26日に研修員や惣郷集落のみなさんの前で発表することは決まっていたため、何をどういうふうに表示するかを再検討しなければならなかった。結局、役には立てないかもしれないが、11月5日、15日、16日に学生が惣郷集落で時間を過ごしたことは事実であり、そこで感じたこと思ったことを正直に等身大で話すことになった(第8章へ続く)。

7 阿武町に帰る(11月23~24日)

: 国際開発学会会員の再訪問

11月23日と24日, 11月25日から始まるJICAの「持続的農村開発コース」研修受入に先立つかたちで, 「日本の地域振興と国際協力」

研究部会のメンバー12名が阿武町を訪れることとなった。「いなかと出逢う」と銘打って2006年6月に国際開発学会として実施した山口県阿武町でのエクスカージョンから2年半が経過したこの訪問では, 半数が再訪問者で

表4 JICA研修プログラム「持続的農村開発コース」2回目の訪問(11月25~29日)

	予定時間	研修内容	場所
二五日	9:40 ~	「萩シーマート」(活発な「道の駅」) 来場者数中国地方で1位, 全国で売り上げ5位の成功している道の駅をみて, 阿武町の道の駅と比較する。卸売市場の見学も可。	道の駅 「萩シーマート」
	12:45 ~ 15:00	町長表敬, 阿武町役場での行政 行政の視点からみた道の駅および集落再生の概要、各地区における集落の特徴説明	阿武町役場
	15:00 ~ 16:00	A班・B班に分かれて作戦会議	
	17:00 ~	各民宿へ移動(夕食、風呂、就寝)、農家民宿「樵屋」漁家民宿「浜の小屋」	
二六日	A班: 道の駅プロジェクト		
	9:00 ~ 12:00	現状把握(マーケティング、運営、役場や住民の関わり方)、現地調査	阿武町道の駅
	13:10 ~ 14:00	地元の公立高校: 奈古高校生への研修員出身国紹介 4つの班に分かれて聞く	奈古高校
	14:20 ~ 15:20	奈古高校生や現地の方と一緒に奈古地区のあるもの探し	道の駅→町中
	15:30 ~ 16:30	A班研修員の振り返り	阿武町役場
	B班: 集落再生プロジェクト		
	9:10 ~ 9:45	大刈集落(ハードな開発が実施された集落)→御山神社→畑集落(開発の恩恵を被らなかった集落)→惣郷公民館	惣郷公民館
	9:45 ~ 10:15	惣和会(地域サロン)の成り立ちや活動等の説明	
	10:15 ~ 11:30	茂刈芳子宅(空き家バンク)見学, 消防機庫見学, 鶴惣工業見学	
	11:30 ~ 12:30	神楽の説明と神楽舞	
	12:30 ~ 14:00	昼食(惣郷公民館で弁当)女性起業家による昼食	
	14:00 ~ 15:10	山口大学学生からみた惣郷集落について発表・ディスカッション	
	15:30 ~ 16:30	B班研修員の振り返り	ふれあいセンター
17:00 ~	各民宿へ移動(夕食、風呂、就寝)、農家民宿「樵屋」漁家民宿「浜の小屋」		
二七日	A班: 道の駅プロジェクト		
	9:00 ~ 10:00	道の駅を船上から考える(現地踏査)	漁船一未
	10:00 ~ 12:00	道の駅関係者とコンサルタントとのミーティング 道の駅を担っているコンサルタント(中小企業)と道の駅の関係者とのミーティング。	阿武町道の駅
	12:00 ~ 14:30	道の駅「田万川」見学(活発な「道の駅」)	道の駅「田万川」
	14:30 ~ 16:30	追加調査、研修員の振り返り 及び 発表準備	ふれあいセンター
	B班: 集落再生プロジェクト		
	9:00 ~ 11:30	樵屋⇒宇生賀を通して森をみる⇒あったか村(消滅した集落に新しく集落を作る取組)	あったか村
	12:00 ~ 13:00	昼食 宇田地集落女性が作られた食事をしながら交流	宇田地集落集会所
	13:00 ~ 14:30	新規移住者(上沢さん, 他)および定住者とのディスカッション	上沢邸
	14:30 ~ 16:30	追加調査、研修員の振り返り, 発表準備	のうそんセンター
17:00 ~	各民宿へ移動(夕食、風呂、就寝)、農家民宿「樵屋」漁家民宿「浜の小屋」		
二八日	9:00 ~ 10:00	発表準備	阿武町役場
	10:00 ~ 12:30	発表と意見交換(なるべく住民の方や役場職員, 道の駅関係者に出席してもらう)	
	14:00 ~ 14:45	福賀小学校で交流。自国紹介(移動15分)	福賀小学校
	15:00 ~ 16:00	福賀中学校で交流。そばがき作り	福賀中学校
	16:30 ~	お別れパーティ, 全員樵屋宿泊(夕食、風呂、就寝)	樵屋
二九日	9:00	研修員はバスにて出発	
	9:30 ~ 14:00	関係者のみ残って反省会	のうそんセンター

あった。

この訪問では、①農家民宿「樵屋」の地域のリーダーと民宿のかあちゃん夫婦、②新規定住者（Iターン）のグラフィックデザイナーと自然体の学芸員夫婦、③農家民宿「一服庵」の元農業改良普及員と元生活改良普及員夫婦、④漁家民宿「浜の小屋」のUターン漁師と元ハウスマヌカンの女将夫婦という、それぞれのかたちをもった4組の夫婦との出逢いに重点が置かれた。参加したメンバーがそれぞれかかわる国内外の地域への想いを馳せて、人づくりとはなにか、地域づくりとはなにかを考えることとなった（国際開発学会2009）。

この訪問に引き続いて、11月25日より、3名の日本人（澤池多恵子さん、桑垣隆一さん、長山悦子さん）がJICA研修の通訳補助およびオブザーバーとして5日間の研修をともにし、研修員はもちろん、阿武町が変化していく現場に立ち会うこととなった。

JICA研修の受入は、海外からの研修員との交流だけではなく、このように研修にかかわる日本人との様々な人間模様からも、地域が学び、変化していくきっかけが生まれているといえる。

8 阿武町を考える（11月25～29日）

：研修員の阿武町訪問2回目

8.1 研修のねらいと内容

持続的農村開発コースは、5年間続くとされているが、毎年、研修員の顔ぶれが変わる。研修員が変わるたびに単発的なイベントで終わるのではなく、阿武町側の継続性および戦略が必要である。つまり、研修員の提言は、短期間の滞在で表面的な指摘かもしれないが、それをどう受け取り、どう活用するかは阿武町にかかっているという認識が阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会には芽生えていた。ゆえに、11月の研修では、これまでのように「見学」で終わるのではなく、研修を活

用して、阿武町の核となる問題にアプローチするプロジェクト型を採用することが妥当であるとの結論に至った。

そこで、ひとつのプロジェクトとして、阿武町で共通認識となっている「道の駅」問題を取りあげることとなった（A班）。阿武町の「道の駅」は全国に先駆けてできたが、現在は、周囲に別の道の駅ができ、そちらの方が活性化している（辰己2006）。そこで、萩市の「萩シーマート」（来場者数中国地方1位、全国で売上5位）と「田万川」の道の駅を見学して、成功例と比較しながら、阿武町の道の駅について考えることとなった。

もうひとつは、集落再生プロジェクトである（B班）。日本では、行政村とは異なる集落という単位があり、そこでの相互扶助が長い間集落を守り、維持し、発展させる機能をもっていること、今、その集落が消滅の危機にさらされていることを認識し、再生するためのアイデアを集落の住民と一緒に考えるというプロジェクトである。①ハードのインフラ整備が整っており「開発」の恩恵を受けたところ、②「開発」の恩恵を受けていないところ、③福祉協議会等の福祉サロンが始まる前から集落を単位とした会を中心に相互扶助的な活動をしているところ、④すでに消滅してしまった集落に新しく村を作ろうとしているところ、これらを比較することにより、それぞれの集落のあり方を考えるという意図になっている。

表4のとおり、2回目の訪問では、研修員がふたつのグループに分かれて道の駅プロジェクトと集落再生プロジェクトに挑むこととなった。

8.2 企画に籠められる住民の想い

プログラムを組み立てる際に、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会としては、受入慣れている団体や農家、個人に頼むの容易であるが、それでは、阿武町内での面的な

広がりにはならないため、部分的に挑戦的な企画を組み入れることとしている。今回の挑戦は、惣郷集落への依頼であった。

集落単位への働きかけは、7月の研修で郷集落の活動から生まれてきたものである。惣郷集落を選んだ理由は、惣和会の活動が活発であったことに加え、以前、広報課に属し町内を取材で回っていた役場の高橋さん（現経済課商工水産係係長）の「集落に伝わる神楽をそのまま埋もらせてはいけない、地域外の人に知ってもらふことによって、必ず継承しようという意識が地元で芽生えるはずだ」という想いも強く働いた。神楽は基本的に口頭伝承であり、厳しい練習を経て集落の成員として一人前（男性のみ）になったと認められる社会的な意味をもっている。昨今、後継者が少なく神楽を舞う地域は減少傾向にあるが、惣郷集落では神楽舞が現在でも受け継がれているのである。

なお、惣郷集落への依頼が決まった後、第6章で触れた山口大学の学生のプロジェクトも同時進行で実施することとなった。

サブライズ企画としては、「道の駅を船上から考える」というテーマで、奈古連合船団（代表 国近昭夫）の漁協を出し、クルージングを行ったことである。研修員は、筑波では、修士論文を作成するのに毎日忙しい日々を送っている。そもそも阿武町は「ホッするね、阿武町」というキャッチコピーがあるように、癒される空間であるはずなのに、研修内容が目白押しで研修員は、阿武町にきて癒されているのだろうかとの声があがった。

そこで、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会副会長兼漁師の茂刈達美さんは、ひと息つける演出が必要と考え、海風に吹かれ海側から道の駅を考察する漁船クルージング企画を提案した。JICA側は、事故があった際の危機管理が優先して躊躇していたが最終的にはプログラムに組み込まれることになった。茂刈さんは「漁船クルーズは漁師のホスピタ

リティーのひとつ。この企画は賭けに出たんだ。もしだめだったら俺はこの研修から全て手を引く覚悟で提案したんだよ」と述べている。

研修は、人々が生活している社会で行われるため、工場見学とは異なる。大小関係なく、プログラムのひとつひとつの企画に、住民の想いが籠められているのである。

8.3 惣郷集落の挑戦

現在の阿武町は、昭和30年に奈古町、宇田郷村、福賀村の3つの町村が合併した行政村であるが、その中には56の集落がある。住民が「地域」という場合には、阿武町を指すのか、旧村なのか、集落なのか、それぞれに意味合いが異なるので見極める必要がある。

集落という単位は、人々の暮らしに密着しており、なかには、インフォーマルリーダーとしての「総代」という役をもっている集落がある。

惣郷集落への依頼は、役場を通して、集落の見学、惣和会の活動の紹介、地域の食材で作った昼食会、神楽舞の披露、山口大学学生と研修員と集落住民との交流について、総代の茂刈克巳さんへの打診からはじまった。その後、惣郷集落からの快諾を得たが、どのような展開になるかは誰もわからなかった。

「私たちはただ暮らしてきただけなのに、私たちが交流することが研修員にとってどういうふうに勉強になるんだろうか」という声も聞かれた。まさに、筋書きのないストーリーであった。基本的にプロジェクトというのは、目的とプロセス、到達点がほぼ予想される状態で動き出すものであるが、阿武町流の集落再生プロジェクトは試行錯誤であった。

当日、様々な心配は払拭され、惣郷集落が筋書きをありのままの姿で作ってくれた。これが阿武町の地域力なのかもしれない。10人も集まれば良いと考えていたが40人程度の人々が集まり、惣和会のお世話をしている藤

村京子さんが、全員にワープロ打ちで名札（ローマ字を含む）を用意していた。藤村さんは、となりの集落から嫁いで数十年になるが、いまだによそ者としての意識をもっており、よそ者として何ができるのか、役場に足繁く通い、情報を収集したり、アドバイスを受けて、役場や外部との媒体者となり、惣和会の仕掛け人となっている。

山口大学の発表では、等身大の学生が目に入ったものを写真のスライドショーで紹介していった。一日に5本しかないバスのバス停、道端に放置された壊れたバイク、ホーロー看板、ゆずをくれたおばさん、バイクに乗ったおじさん、すべてが学生にとっては新鮮であることを説明した。「街ではみかけないものに気付きました。私たちには、都会には無いものが魅力的なものに映ることがあります。たとえ、それが古臭いものであって、さびていたとしても。惣郷の人たちが当たり前のように思っているものでも私たちから見れば面白みを感じることもあります。また、それらのものが集落の独特な風景を創り上げると思っています。」（経済学部3年金賀隼介）

そして、学生たちはこんなに多くの人々が集まるとは予想していなかったため緊張した面持ちで、自分たちの心境を話した。「集落を歩いていたときはじめて、惣郷集落の方と、かしこまったかたちではなく、お話をすることができたのですごくうれしかったです。その場で、ゆずをいただきました。ゆずですが、母が料理で使ってくれていたのかもしれませんが、あまり意識したことがなかったなと思いました。」（教育学部4年井上知磨）「僕は都市出身なので、最初は、いなかあまり好きじゃないと思っていたのですが、惣郷集落に来て、きれいな海やおいしい料理、人の温かみや優しさに触れて“いいな”と思いました。いつかわからないけど、またいつか来られたらいいなと思いました。そういう気持ちの変化が起きました。」（教育学部4年峯



惣郷集落の神楽舞

卓也)

学生たちの発表を聞いて、研修員は、「若者の視点でみてみる。その中で、工場や産業を招く「開発」が必要なのか、「維持」することが必要なのかという貴重な意見を投げられました。エコシステム、素晴らしい環境を考えて維持することが大事。私も同じようなことを考えました。都市に住んでいる若者のいなかに対するイメージはそれぞれなので、みなさんがこれから伝えていってもらえたらと思いました。」（ムフニュ、ケニア出身）とコメントをしている。第6章で示した通り、企画の軌道修正を学生自らが行き、できる範囲の中でメッセージを伝えるという姿勢に賛同した意見であった。

惣郷集落の総代である茂刈克己さんは今回の取組に関して、「今、惣郷集落で平平凡凡とやっていたところに、突然、黒船がやってきましたから……。やはり、“井の中の蛙、大海を知らず”ではないですけど、動機づけとなりました。やはり、外からくる刺激も時々には必要ではないかなと思います。自分たちの故郷を見直す、そして良い方向へ進めたらと思いました。」と述べている。そして会も終了し片付けを始めようとした時に、茂刈接佐さんの最後のひと言があった。「あの、変なことをいいますけども、私は、惣郷集落に生まれて75年。今年、75歳。今年、初めて、この会合に参加させていただきました。外国の人、若い人、学生さんと私は孫のよう

な世代ですけど。50歳以上も違う年齢差で、みなさんと理解し合うことはできんかもしれませんが、こういう会合を今後も開いていただいて、こういう地域の農山漁村の活性化を考えていきたいと思います。今日は、本当に、ありがとうございます！」その後、研修員と学生が集落住民と握手をして別れを惜しんだ。

惣郷集落は筋書きのないストーリーであったが、これらの交流を通して生まれた芽が今後どう展開していくのか見守る必要があるだろう。集落再生プロジェクトでは、まず集落が住民にとって何たるものなのかを理解する必要がある。それは、教科書にも書かれておらず、本を読んだり議論したりするだけでは不十分であり、フィールドに行き、地域の住民と話して、初めてみえてくるものである。

ザンビアからの研修員ベニーさんが「ザンビアと日本を比較しますと日本の方が発展していますが、ひとつ共通することを見つけました。帰属意識、所属意識、集落のひとりのメンバーであるという意識が共通していると思いました。よそ者の私がここに入っても、その意識があることはわかりました。」と述べているように、阿武町で研修する重要な意義がここにもあるのではないだろうか。

8.4 予期せぬ波及効果（宇田地集落）

11月の研修においては、新しいスタッフが加わった。新规定住者の上沢敦子さんと晃慶さんである。上沢さん夫婦は、2005年12月に阿武町に公営住宅に引っ越し、2007年6月に宇田地集落の一軒家に住むこととなった。その後、子供（上沢陵）を授かり、集落では18年ぶりに子供の誕生となったのである。

上沢夫婦は、阿武町で生活をしながら、「私たちに町のためになにかできることはないか」と考えるようになったという。そこで、JICA研修の実務コーディネーターを敦子さんにお願いすることとなった。リーダーシ



宇田地集落での昼食会

ップや交渉事も重要であるが、実施にあたって重要な役割は事務局である。これまでは、役場経済課の高橋さんが行ってきたが、他の公務との並行となるので負担が大きすぎ機動力が乏しいこと、民間主導の体制をつくる必要があることから、敦子さんが担当することとなった。

試行錯誤の中で、敦子さんは役割をどんどんこなしていった。そして、ただ役割をこなすだけでなく、積極的に企画提案を行うようになった。JICA研修のプログラムがほぼ決まりかけた直前に、敦子さんからの相談があった。「11月15日に私たちの集落のお祭りがありました。神事後の通夜（食事会）で、今回JICAが研修に来られる話をしました。

“必要ならば集会所を使ってください”とか“お手伝いがいれば言ってください”とみなさん言ってくださいました。そこで、間際になっての提案なんですけど、27日の昼は、宇田地婦人会で食事を出していただくというのはどうでしょうか。場所は、宇田地集会所。地元の手作りの食事の方がJICAの方も喜ばれるのではないのでしょうか。食事をしながら交流し、そのあとディスカッションをするかたちはとても良いと思います。」

敦子さんは途中から参加したため、雑務ばかりで、敦子さんの企画がひとつもプログラムの中に入っていなかった。そう気付いた推進協議会は、この提案をすぐに採用した。

矢次京子さん、吉岡めいこさん、山本恵美子さんを中心に準備がすすめられた。そして、当日、宇田地集落代表の矢次武文さんが、英語での挨拶を行った。よそ者を迎える際にはそれなりのもてなしをするというのが集落の誇りと捉えられる一面であった。全体でわずか1時間であったが、自慢の手料理を食べながら各テーブルで交流をはかった。

JICA研修の状況は地元のケーブルテレビで放映され、町内に知れ渡っている。惣郷集落の様子をTV放映でみた宇田地集落の住民は「私達も食事だけでなくあのようやりたかった。研修員さんたちの国についても聞きたかった。集落再生、過疎問題も話し合いたかった」とのコメントがでてきたように、積極的に交流を図っていこうという姿勢がうかがえた。

また、波及的効果として、このような企画を敦子さんがもちこんだことで、敦子さんと集落住民の距離も縮まった。「今まで、私たち受入側は、来た人たちにとってどういう手助けが必要かということを開かなかった。定住促進はいいことだけど、2年の資金援助(就農の場合)が無くなった後も生活できるよう考えていかなければいけない」と、この研修がきっかけで初めてこういう話をする事ができたと敦子さんは語る。

8.5 研修員の発表

11月28日は、役場の会議室で研修員が阿武町に対して地域づくりの提言をする日であった。1年前の発表には、住民6名(うち中学生2名)のみの参加であったため、今回は何人集まるかが心配事のひとつであった。「ここで、強制的な動員をかけてしまっでは、自発的住民参加という本来の趣旨に反する、呼び掛けはしてあるので、あとは自主的に何人が集まるか」というのが推進協議会の狙い及び願いであった。そして、午前10時開始時間には、役場職員をはじめ、郷集落の西村良子

さん、道の駅の林克亮さん、河野幸彦さん、惣郷集落からは茂刈克己さん、藤村京子さん、藤村静枝さん、堀山清子さん、安光馨子さんが出席した。

道の駅プロジェクトのA班は、道の駅「田万川」と阿武町との比較を、運営、経営、施設、広報の指標に分けて分析をし、改善点を指摘した。そして新たな敷地利用方法として、緑化をコンセプトに公園施設や彫刻の建設、子どもの遊び場や休憩所を設置することを提案した。

次に、集落再生プロジェクトのB班は、阿武町の強みと潜在力を指摘した。美しい自然資源、インフラ整備、住民の助け合い精神、心温かく親切な人々、健康で新鮮な食事、文化と伝統の保存が強みとして挙げられた。今後の課題として、相互扶助の強化と、地域資源による活性化、より一層の宣伝活動や阿武町内外との連携を指摘した。そして、最後に、短期間の滞在での提言には限界があり、私たちはいわば「風」のようなものであるため、これらの見解をどう活用するかは阿武町が考えるべきだと述べた。

9 阿武町が考える：成果と課題

9.1 成果と課題

以上、阿武町の国際協力事業の2008年の一連の経緯をたどってきたが、最後にこれらの成果と課題を整理しておきたい。

2008年のJICA研修について、7月研修後と11月研修後の反省会における議論をもとに、まず、全体的な成果と課題をまとめ、その後、プログラムの内容、実施体制、依頼側との連携の3つの視点から整理する。

9.1.1 全体的な成果と課題

一連の経緯を整理すると、阿武町全体で取り組んでいるようにもみえるが、JICA研修に対しては、少子高齢化、過疎化が進むなかで国際協力が地域の喫緊の課題にどれほどの効

果があるのが曖昧で、受入にかかる時間や労力などの負担が大きい反面、地元への還元が明確ではないことなどから、阿武町内でも一部の住民参加に留まっているのが現実である。

2008年においては、少しずつ面的な広がりがみられるようになった。町長をはじめ町会議員、役場の各課との交流の場があったこと、保育園、小中学校（福賀地区）などの教育機関は定番となっているが、新しく奈古高校が参加したこと、医療・保健・福祉施設が入ったこと、そして、郷集落、惣郷集落、宇田地集落という集落単位での取組に発展したことは大きな成果であったといえる。

国内外問わず、農村開発・発展を考える際には、地域の社会構造を把握する必要がある、それらは目に見えるものではないが、住民の行動を大きく左右する力をもっている。日本の農山漁村の場合、特に集落の機能は看過することはできない。閉鎖性という悪い意味に捉えられることもあるが、現在、全く閉鎖された社会など存在しないし、集落の閉鎖性は連帯の強さの裏返しであり、閉鎖性ゆえに守られてきた地域の文化・相互扶助等が、今、見直されているのである。ゆえに、地域性を配慮しながら開発・発展プロジェクトを実施しなければ、持続可能な開発・発展などあり得ない。「持続的農村開発」を謳うコースの研修員には、このようなソフトアプローチの重要性に気づいてもらいたい、そして、各国の活動に還元してほしいということが阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の願いである。

多くの場合、外部の人を受け入れて研修を行う際には、成功例ばかりを見せる傾向が強い。阿武町の特徴は、悪い部分も含めてそのままを見せるところである。農事組合法人うもれ木の郷の田中敏雄事務局長が7月の研修の際に、「昔は皆で助け合って農業をしていたが、機械化が進んだことで、助け合いが寸

断されムラの良さがなくなった。今、法人という形で協働のシステムをつくり、昔のような農業を取り戻そうとしている。皆さんの国では、農山漁村の助け合いの精神を忘れずに農業を続けていってほしい」（JICA2008c）と研修員に語りかけていたように、相互扶助的な要素を残しながら、発展・開発していくことの重要性を日本の経験は示唆している。阿武町の3つの集落（郷集落、惣郷集落、宇田地集落）の取組は、引き継がれてきた相互扶助をテコに地域振興へつなげる糸口を示したといえるのである。

9.1.2 プログラムの内容について

表3、表4は、2008年持続的農村開発コースのプログラムの内容である。プログラムの内容は、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会がたたき台を提案し、JICA筑波と議論しながら調整していく過程で決まってくる。

スケジュールをみると、いろんなところを訪問してほしいという阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の意向は理解できるが、研修員にとっても受入側にとってもかなりハードな内容となっている。特に、11月の研修では、少人数グループに分かれ住民との触れ合いを増やすために、2つのプロジェクトを実施したが、その分、受入側の業務量がかなり増加した。

最後の研修員の発表では、昨年よりも地元参加者が増えた。しかしながら、その内容は、それぞれが発言するのみにとどまっており議論には至っていない。ここから町内部の議論につなげる必要があろう。また、研修最後の研修員の提案は、地域への貢献を意図していると思われるが、研修員が提案する内容は、すでに町内外から指摘されてきたことで、新たな指摘とはいえない。提案型の発表というよりも、研修員の本音を話してもらう場の創出など、別の方法を検討する必要がある。

9.1.3 実施体制について

実施体制は、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会が受け入れるという形態であるが、推進協議会のメンバー20人程度のうち、実質動いているのは10人程度である。

今後、JICA研修の効果を推進協議会および住民にもっと認識してもらう必要がある。効果は、無形なものと同有形なものがあり、それをどう表わし、住民に伝えるか、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の手腕が問われるところである。

そのためには、研修の場所がなぜ阿武町なのかという意義を阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会がきちんと認識する必要がある。阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会の年間行事を整理して、JICA研修と他の行事とのそれぞれの位置づけをする必要がある。

たとえば、JICA研修の効果のひとつとして、派生的にかかわってくる日本人との関係がある。研修員同様に共に笑い、涙を流し、考えた都市在住の日本人との関係をどうつなぎとめるのか、阿武町のサポート町民としてどう

位置づけるのか。今後、継続的なシステムの構築が課題となる。

9.1.4 受入側（阿武町）と依頼側（JICA）とのよりよい関係を目指して

「地域が学ぶJICA研修」という方向性は徐々に見えてきたが、「双方向の研修」という意味では、「住民のため」と「研修員のため」（研修員の問題意識、置かれた立場、満足感、疲労度合いも考慮）とのすりあわせをしながら、より良いものにしていく必要がある。そのためには、研修員に関する情報を受入側がもっと把握しなければならないだろう。研修員は、筑波大学ではどのような勉強をしているのか、どのような研究テーマで論文を書いているのか。母国ではどのような仕事を担当し、どのような文化で生活し、どのような食を好むか。このような情報があれば、これまで以上に受入側は、物質的および精神的の準備ができるだろう。

さらに、重要な点は、契約面や費用面である。様々な外部団体との交渉では、いなかコストが低いと思われるがちであるが、いつま

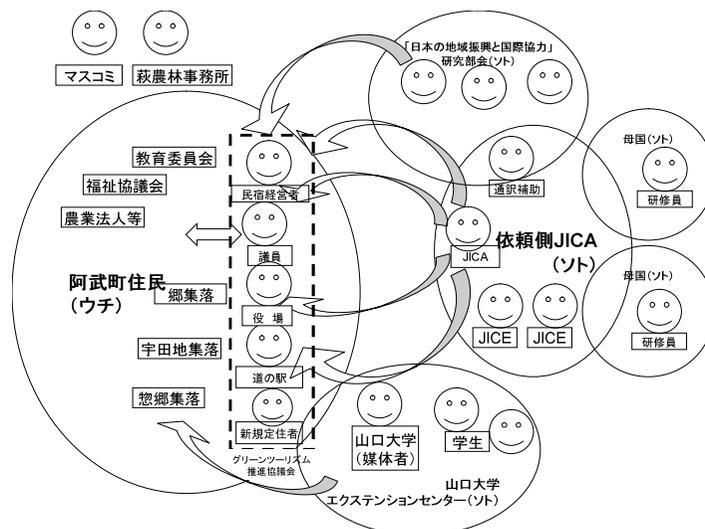


図1 JICA研修にかかわるアクターたち

でもボランティア的な対応に依存しては、受入側の持続性は保証できない。第1章の問題提起にもあったように、最悪の場合には、地域が疲弊してしまう可能性もある。JICA研修で経済的な効果を得るためには、受入側の事務体制を固める必要がある。2008年のJICA研修においても無償サービスに依存せざるを得ない場面がいくつかあった。今後は、各担当者窓口を明確にし、公的な交渉および契約を通して、Win-Winの関係を作っていくことが望ましい。

また、現時点では研修がはじまって2年目であるため、研修員が学んだことが母国でどのようにいかされているかに関するフィードバックはされていない。「阿武町はすごい、地域資源があり、たくさんのことと学んだ」とどれだけいわれても、それが実証されない限りは阿武町民の納得は得られないだろう。今後は、フィードバックの方法も検討する必要がある。

9.2 土、草、風の人—それぞれの役割

地元学では、地元の人を“土”の人と呼び、よそ者を“風”の人と呼ぶ。JICAの研修員も、国際開発学会会員や山口大学教員・学生、JICA関係者などの日本人も、“風”の人であり、そこには様々なタイプがあることがわかる(図1)。

JICA研修の通訳補助として1週間阿武町に滞在した澤池さんは、「外から見れば同じ阿武町なのに、阿武町内ではよその集落を“ソト”と認識していることを知り驚きました。しかしながらその“ソト”に対する態度は、アフリカや東南アジアからの“よそ者”には意外にオープンなものでした。それは、研修員は遠いところから吹く“風”であって、近くに住み常に隣人である“土”のよそ者と比べると、しがらみが少ないからでしょうか」と、それぞれの立ち位置の違いを指摘している。

風の方は、意外なものを見方を提供する効果をもっているが、必ずしもよい効果ばかりではない。JICA研修の持続的農村開発コースについては、山口大学の教員(筆者)が媒体となっているが、でしゃばる傾向があるため、受入側の主体性を阻害する可能性がある。本来ならば、JICA筑波と阿武町の直接的な交渉により、事業が進められて、阿武町が自立・自律の道を歩むのが好ましく、媒体者はオブザーバーとしてより良い方向に促す役割を担うべきであるが、介入しすぎている傾向がある¹¹。風の方は、流動的にベストポジションに位置するよう心がけなければならない。

新規定住者の上沢敦子さんは、「私たちは定住しているから風の人ではないけど、土の人でもない。強いて言えば、風に吹かれて飛んできた種が土地で芽を出した草，“草の人”だと思います」と言っているように草の役割を認識している。惣郷集落の藤村京子さんも、嫁いできて数十年が経つにもかかわらず、“草”の人として奮闘している。

さまざまな“土”の人、“草”の人、“風”の人が交わり、互いを知り、語り、それぞれの役割を演じていく。白松会長は、「JICA研修を引き受けるにあたり多くの方に色々な役を引き受けてもらった。その効果としてあげられるものに“役を与えられたことによる人の成長”があったと思う。この方たちは、今後、多方面に向けて地域活性化の牽引車となっていただけだと思う」と話している。

阿武町という舞台には、徐々に個性的な役者が増えてきた。今後、展開するドラマに期待したい。

【付記】

本研究は、阿武町の中村秀明町長をはじめ、阿武地域グリーン・ツーリズム推進協議会白松博之会長、茂刈達美副会長、阿武町役場、農家民宿「樵屋」、漁家民宿「浜の小屋」、

農家民宿「一服庵」、漁家民宿「いかり」、惣郷集落、惣和会、郷集落、睦笑会、奈古連合船団、宇田地集落、阿武町道の駅、農事組合法人うもれ木の郷、みどり保育園福賀分園、福賀小中学校、奈古高等学校、福賀診療所、阿武町社会福祉協議会など阿武町の方々の暖かいご支援のもとに成り立つものです。また、JICA筑波、JICE筑波支所、国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会にもお世話になりました。なお、本稿執筆においては、(有)エクシディアコンサルタントの澤池多恵子さんからご協力を得ました。この場を借りて、みなさまに改めて御礼申し上げます。

(エクステンションセンター 准教授)

【参考文献】

- 藤城一雄，2008，「日本の地域振興への国際協力の可能性」『国際開発学会第9回春季大会報告論文集』，157-160。
- 国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会，2009，『阿武町ツアー文集 いなかに帰る』。
- 国際協力機構（JICA），2008a，『国際協力機構年報』。
- 国際協力機構（JICA），2008b，「特集 まちづくりと国際協力 地域を元気にするきずな」『Monthly JICA 2月号』，2-24。
- 国際協力機構（JICA），2008c，「地域も学ぶ双方向の国際協力」『Monthly JICA 9月号』，30-31。
- 松井範惇・辰己佳寿子，2006，『いなかと出逢う』国際開発学会第7回春季大会実行委員会。
- 水野正己，2008，「国際開発学会第9回春季大会セッション報告 セッション1：日本の地域振興と国際協力」（国際開発学会ニューズレター）
- 農文協文化部，1999，『西海に浮かぶアルカディア小値賀』農山漁村文化協会。
- 佐藤寛，2007，「このままでは誰も海外から

- の研修を受け入れてくれなくなる」『国際開発学会第8回春季大会報告論文集』，148。
- 辰己佳寿子・藤城一雄，2008，「山口県の地域振興と国際協力（1）ー阿武町の事例から・・・いなかに集う」『大学教育』第5号，228-240。
- 辰己佳寿子，2008，「日本の地域振興と国際協力における媒体者の関わり方」『国際開発学会第9回春季大会報告論文集』，157-160。
- 辰己佳寿子，2007，「むらまち交流における見えない摩擦」『国際開発学会第8回春季大会報告論文集』，157-160。
- 辰己佳寿子，2006，「『道の駅』の多面的機能と住民参加型地域おこしー山口県阿武町の事例を中心にー」『国際開発学会第17回全国大会報告論文集』，217-220。
- 矢島亮一，2008，「国際協力事業と連携した地域開発ー他の地域と連携することでー」『国際開発学会第9回春季大会報告論文集』，160-164。
- 吉本哲郎，2008，『地元学をはじめよう』岩波書店。

【注】

- 1 本稿は、図1に示すように、筆者は、媒体者としての立ち位置で当事者性をもちながら阿武町の地域づくりにかかわっている。本稿はこのような立場で考察した記録であるため、主観から脱することが容易ではない。ゆえに、一個人のまなざしから、顔の見えるかたちのドキュメントをまとめていくという方法論をとっている。
- 2 「農村女性能力向上コース」は、いわゆる途上国の農村女性支援に携わる公務員、NGO職員などを対象とし、今日の日本の農村女性の活躍の基礎を築いた生活改善活動、農村女性起業家の活躍、男女共同参画への取組等について学ぶ研修である。
- 3 Council on International Educational

- Exchange (CIEE)は、第二次世界大戦直後の1947年、途絶えていたアメリカとヨーロッパ間の学生交流再開を望む教育関係者の集まりによって設立された。ニューヨーク州法に基づく非営利法人日本代表部は、1965年(昭和40年)に東京に設立され、教育を通して国際交流を図り人類の相互理解を促進することを目的に活動している。
(<http://www.cieej.or.jp/index.html>)
- 4 JICAの本邦研修は、1954年から始まり、日本で伝わる「知」を用いて途上国の人材育成や課題解決を後押しする技術協力の重要な手段となっている。毎年1万人近くの研修員を受け入れている(2007年度は9,785人)。これらの本邦研修は、途上国が共通に抱える問題をテーマとした「集団研修」、それぞれの地域が抱える特有の課題をテーマとした「地域別研修」、各国の要望に応じて設けるオーダーメイドの「国別研修」などから構成される(JICA2008a)。
- 5 筑波大学のホームページを参照
(<https://www.tsukuba.ac.jp/public/press/060727press-1.pdf>)。
- 6 農林水産省第2回「農林漁家民宿おかあさん100選」に認定される(2008年)。
(<http://www.ohrai.jp/okasan100/>)
- 7 JICA筑波の活動についてはこちらのURLを参照されたい。
(<http://www.jica.go.jp/tsukuba/>)
- 8 財団法人日本国際協力センター(JICE)は1977年に設立された公益法人。外務省をはじめとする中央官庁、独立行政法人 国際協力機構(JICA) どの援助機関、大学、地方自治体、公益法人、企業、国際機関および外国政府などが実施する国際協力を支えている。
- 9 2008年8月長崎県小値賀町での聞き取り調査にて。なお、小値賀町の詳細は、農文協文化部(1999)を参照されたい。
- 10 2007年6月15日開業。女将は川口みき子さん。詳しくはこちらを参照。
(<http://yanocutter.ninja-x.jp/>)
- 11 よそ者である媒体者の関わり方については、JICA研修に関わらず、途上国の農村開発における日本人ファシリテーターの関わり方とも共通する点がある。プロジェクト等の期間限定でよそ者として関わる場合には、住民の主体性を尊重し、依存体制をつくらないように、よそ者の役割と限界を明確にする必要がある。この点の議論は別稿にゆずりたい。

山口県の地域振興と国際協力(3)

ーバングラデシュ農村開発にいかされる日本の経験ー

辰己 佳寿子

要旨

2004年、バングラデシュ JICA技術プロジェクトのひとつであるParticipatory Rural Development Projectの現地スタッフが来日し、山口県周防大島町や京都府で農村開発に関する研究に参加した。本研究では、日本の経験知がいわゆる「途上国」でどのように役に立っているのかという問題意識から、彼らが本邦研修で得た知見の活用について、2007年、2008年にバングラデシュの農村に赴き調査をおこなった。その結果、地域ニューズレターの発行、図書館運営、博物館兼地域コミュニティセンターの設立構想、農村文化の復興を目指した年間計画・5カ年計画の立案・実施等の実践面が確認できた。さらに、地域の誇りやアイデンティティという精神面や、経済開発だけでなく社会的・文化的な要素を加味した農村開発を目指す姿勢をも看取することができた。

キーワード

農村開発, 村の機能, 農村文化の復興, 誇り, バングラデシュ

1 JICA本邦研修と気になるその後

国際協力機構（以降JICAという）の技術協力の方法は、日本の関係者をいわゆる途上国に派遣して現地ですべて協力を行うことと、途上国の関係者を「研修員」として、日本に招いて協力を行うことに大きく分けられている。後者の本邦研修は、1954年からはじまり、日本で伝わる「知」を用いて途上国の人材育成や課題解決を後押しする技術協力の重要な手段となっており、毎年1万人近くの研修員を受け入れている（JICA2008）。

2007年の国際開発学会春季大会では、佐藤寛（アジア経済研究所）が、国際協力の関心が社会開発へ移行するに伴って、途上国からの研修員が日本の農山漁村を訪問する機会が増加している状況下で、研修先への不十分な説明、無責任な丸投げ、集中豪雨の訪問など

問題が発生しており、このままでは誰も海外からの研修を受け入れてくれなくなると問題提起を行った（佐藤2007）。

この問題提起により、さまざまな改善策が講じられるようになり、実践面では、山口県阿武町にて持続的農村開発コースが実施され、研究面では、国際開発学会「日本の地域振興と国際協力」研究部会が発足した（辰己・藤城2008, 辰己2009）。

しかし、実践面が改善され、地域の人々の感動や喜びの声は聞かれても、「私たちの話したことがどういうふう役に立ったかね?」「生活も文化も違う国で日本の何がいかされとるかね?」という声も聞かれる。

JICAでは、2007年に本邦研修の見直しを行っており、帰国後の成果を評価する取組を導入したが、研修を実施した日本の地域に帰国

後の研修員の動きをフィードバックする試みは乏しい。本邦研修を引き受けている滋賀県甲良町では町職員が専門家としてタイに赴いたり、長崎県小値賀町では町職員、住民、大学教育職員が草の根技術協力事業¹で、南アジア太平洋諸国に赴いた事例はあるが、これらは稀なケースである。

筆者は、2004年5月31日～6月3日に山口県周防大島町で、バングラデシュJICA技術プロジェクトのひとつであるParticipatory Rural Development Project (以降PRDPという)の現地スタッフの本邦研修に参加したことを踏まえて、帰国後、母国で日本の経験知がどのようにいかされているかを調査するために、2007年8月13日～25日、2008年12月22日～30日にバングラデシュに赴いた。

本稿ではその調査結果を報告する。まず、第2章で日本の経験を「途上国」にいかそうと試みる先行研究を整理する。その後、第3章でバングラデシュPRDPのプロジェクトの概要を説明し、第4章で山口県周防大島町の研修内容を紹介し、第5章で研修員の地元であるタンガイル県ドッキンチャムリヤ村での動向を報告する。なお、本稿で扱う日本の経験および「途上国」への適応可能性は、開発援助のなかでも喫緊の課題とされている貧困削減に対応した農村開発に限定することを付記しておきたい。

2 いわゆる「途上国」にいかされる日本の経験

いわゆる「途上国」にいかされる日本の経験に関する研究は2000年頃から活発に行われるようになった。2002年の国際開発学会の学会誌『国際開発研究』には、「戦後日本農村開発経験」が特集として生まれ、第二次世界大戦直後の1945年から高度経済成長開始期の1964年までの戦後復興期の農業協同組合(板垣2002)、生活改善運動(水野2002)、新生活運動(池野2002)、母子保健(中村2002)が

例としてあげられている。2003年には、国際地域開発学会春季大会で「戦後日本の農村生活改善の経験と途上国農村での実践」というテーマでシンポジウムが開催されている(水野2003、山田2003、富田2003)。水野・佐藤編(2008)の『開発と農村』においては、日本の開発経験を開発研究の俎上にのせ、21世紀の途上国の農村開発に与える示唆を、生活改善や衛生改善、農協の役割等から導き出している。

日本の「道の駅」や「一村一品運動」などの地域活動を途上国に適応するための調査研究も行われており、JICA(2003)からは『地域おこしの経験を途上国へ』という報告書が出されている。

「道の駅」が、「途上国」で実践されている理由としては、途上国の交通手段が鉄道等より道路であるにもかかわらず休憩等のサービスが沿道の食堂や自然発生的に生じる市場に限定されていること、各種の情報入手などのサービスが少ないこと、道路を通じて地域経済にもたらされるメリットが沿道の小規模な個人商店に限定されていること、周辺への波及効果が小さいことなどがあげられる。

松井・山神(2006)は、大分県の「一村一品運動」を中心に、地域に潜在する資源を住民・地域社会主導の知恵と工夫で発掘し、行政がこれらをまとめ、世界を見据えたグローバルな視点で地域振興につなげた運動がどのように伝えられているかについての研究を行っている。そこでは、地域「おこし」から「継続」につながる地域づくりのためのモノづくりを「地域性」と結びつけて地域独自の価値を付与するオンリーワンを目指す戦略の意義、人材育成と地域の主体的な取組の重要性、良質の触媒的「外部者」も関わる地域開発マネジメントの必要性などが途上国の地域振興に有益な示唆をもつと述べられている。

以上のような日本の開発経験にもとづく途上国への示唆を引き出す試みは、その直接的

な移転や適応を意図したものではなく、各国の状況に合わせていかに活用されるかが重要であり、それは途上国の主体性に委ねられるわけだが、その媒体となる人材を育成するのがJICA本邦研修のひとつの意義といえる。

3 プロジェクト (PRDP) の概要と成果

3.1 プロジェクト (PRDP) の概要

PRDPは、JICAの技術協力プロジェクトのひとつであり、2000～2004年のフェーズⅠは、和名「バングラデシュ住民参加型農村開発行政支援プロジェクト」として実施され、2005～2010年のフェーズⅡは、和名「バングラデシュ行政と住民のエンパワメントを通じた参加型農村開発プロジェクト」として実施されている。これらの特徴は、“技術協力プロジェクト”の前に、京都大学による“研究協力プロジェクト”として、1986～1989年に「バングラデシュ農業・農村開発研究(Joint Study on Agricultural and Rural Development in Bangladesh)」と1992年～1995年に「バングラデシュ農村開発実験(Joint Study on Rural Development Experiment in Bangladesh)」が実施されていることである。

研究協力プロジェクトでは、研究者が地域に長期的に定着し、農業および農村の発展を促進あるいは阻害する問題を発見するための調査が行われている。ここで出てきた問題のひとつに、村とそれぞれの社会・組織のつながりが乏しく、行政サービスが人々に届いていないということであった。そこで、この問題を克服するために、村と行政機関をタテとヨコに結ぶ「リンクモデル」が誕生した(図1参照)。具体的には、「村単位で住民の要望を

とりまとめる村落委員会の形成」「郡の普及員、NGOスタッフ、村の住民代表者が集まり、意見交換を行う場の設定」「村、行政村レベルで活動を支えるファシリテーターの育成」という三要素の組み合わせである(海田2003)。このモデルを実際に導入したのが、2000年から始まったフェーズⅠである。フェーズⅡではモデルを他地域へも普及させる試みが行われている。

研究協力プロジェクトの大きな貢献のひとつは、一般的にはバングラデシュの社会は「捉えどころのない社会」といわれるほど農村社会の連帯が弱いといわれていたが、日本人の地域研究者は、バングラデシュの「村」(日本の自然村に相当)の存在を発見したことである。この研究協力の根底にあったものは、「村で生きる人たちや農村開発にかかわるまじめな人たちへの共感というか、彼らが望んでいる『やり方』をすばらしいと認め、それを形にする過程であったかと思う」(海田2003:65)といわれているように、そこにある村と村人の存在と彼らの方法を絶対肯定する哲学である(安藤2006)。さらに、研究は、PRDPの開始と同時に終了したのではなく、現在でも同様の哲学で定点観測・調査が行われている。

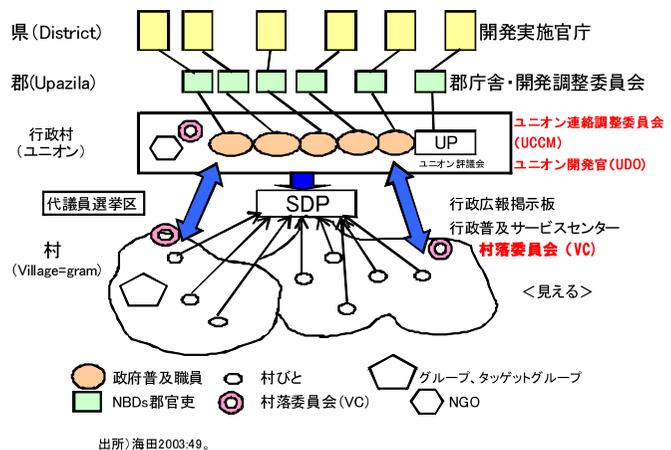


図1 PRDPのリンクモデルの概念図

このように、村をあるものとして捉えることができたのは、日本人研究者が、実体験や日本の農村社会研究を通して、日本の村の存在を知っていたからであると筆者は考えている(辰巳2007)²。このような実践研究は、ある意味、日本の経験知がバングラデシュ農村研究に活かされた成果のひとつではないだろうか。

3.2 プロジェクトの成果

PRDPは現在進行中のプロジェクトであるため、最終的な成果は出せないが、フェーズI終了後の成果では以下の項目が成果としてあげられている。

住民の発意、参加を前提に、村内の道路の補修、衛生的なトイレの設置、小規模インフラ整備事業が実施され、住民の生活が向上した。これらの村内道路や橋の整備により、村から町までのアクセスが改善されるとともに、住民の経済活動が促進され所得の向上に貢献した。行政村レベルで普及員やNGOの間での調整が行われることにより、これまでよりも効率的に住民のニーズにあった普及サービスが提供されるようになった(JICA2004)。

PRDPフェーズIでは、インフォーマルなリーダーの役割を肯定し、彼らが村落委員会のリーダーとして公の社会的地位をもつことになった。そこで、タンガイル県ドッキンチャムリヤ村のリーダーにこれに関して質問してみると、「もともとインフォーマルなミーティングはあったが、公の組織として村落委員会が機能するようになり、みんなで議論をして同意を得る体制ができた」「それまで遠い存在だった行政機関への働きかけができるようになった」という回答が返ってきた(2007年8月)。この聞き取り調査を通して、村人に公の意識が芽生えていること、村の問題を解決する自信がそなわっていることを看取することができた。

その他、小規模インフラ整備事業(小道の

整備、主要道路の修築、河岸浸食防止等)という村の全世帯が納税の義務を果たすことで事業資金の一部が提供される制度が導入されたことにより、それまでほとんど遵守されていなかった納税率が上昇したことも大きな成果である。

4 PRDPの2004年本邦研修

4.1 バングラデシュ国別研修

JICAの本邦研修は、途上国が共通に抱える問題をテーマとした「集団研修」、それぞれの地域が抱える特有の課題をテーマとした「地域別研修」、各国の要望に応じて設けるオーダーメイドの「国別研修」から構成される。

2004年に実施されたPRDPの本邦研修は国別研修にあたり、バングラデシュの研修員7人が、2004年5月10日来日、6月9日帰国という日程で約1ヶ月の研修に参加した。

本邦研修の参加者は、一般的に政府機関の上層官が多いが、この研修においては、うち6名がフィールドで活躍する普及員であった。彼らは、PRDPで、日本の町村(行政村)に相当する地方行政単位の「ユニオン」と「村」を結ぶ役割を担っている。

研修員は、来日以降、京都府の亀岡市、美山町(現南丹市)、京北町(現京都市)、山口県大島郡(現周防大島町)で、それぞれの地方行政の仕組みや住民との関係を学んだ。6月7日には、京都大学東南アジア研究所で行われた「アクションプラン発表会：日本での農村開発振興の現場からみたリンクモデルの実践的課題」にて、研修の成果を報告した。

本稿では、筆者が参加した山口県大島郡での研修と京都大学でのアクションプラン発表会に焦点を絞って報告する³。

4.2 山口県での本邦研修

表1に示すように、山口県での初日(5月31日)の研修は、大島町役場(旧大島町)に

てスタートした。役場では、大島町の概要、行政組織、産業課、保健課、福祉課の取組等の説明が行われた⁴。

行政と住民のタテの関係をつなぐ取組のひとつとして、「行政協力員制度」が紹介された。行政協力員制度とは、地域住民と自治会との連携を密にし、町行政の民主的・効率的な運営を図るため、各自治会に町の非常勤職員をおく制度である。自治会長に委託されることが多い。町内108の行政区から選出された行政協力員と町執行部との行政協力員集会は、年に1度、年度当初の4月に町内3箇所で開催されている。その他に、町内でも条件不利地である離島での取組も紹介された。

午後からは、福祉施設、Aコープの産直コーナー、道の駅とうわ、周防大島文化交流センター、陸奥記念館の見学であった。なかでも、研修員の印象に残ったのは周防大島文化

交流センターであった。周防大島文化交流センターは、この島に生まれ、半世紀にわたって日本の国土を歩き続けた民俗学者宮本常一（1908-81）の著書、蔵書、撮影した写真等を収蔵しており、宮本常一の足跡、思想や思考などを学習することや、島の産業の歴史や文化の体験学習を通して、島内外の都市や農山漁村との、人・技術・知識・知恵の交流を促進し、島の未来を担う創造的な人の育成を行っている⁵。

研修員は、宮本常一が学者という顔をもつだけでなく、「庶民の文化の発見者」であり、自分たちと同様に農山漁村の地域づくりの実践者であったことを知った。高度経済成長期以前の写真や民具をみるにあたって、いわゆる「先進国・日本」でも数十年前までは現在のバングラデシュに似たような風景であったこと、バングラデシュでも使っている鋤や鍬

表1 平成16年度国別研修「バングラデシュ住民参加型農村開発行政」山口県研修

5月30日	午後	大阪→広島→山口県（大島町） 大島町役場
5月31日	午前	【ねらい】大島町の役場で地方行政の概要（大島郡全体の地理・統計、特産品などの経済活動、学校などの教育活動、福祉・警察の業務、離島への取組等）を聞き取り、総合的な島の生活を理解する。
	午後	大島町役場→大島郡内視察（しまとびアスカイセンター、Aコープ産直コーナー、道の駅とうわ、周防大島文化交流センター、睦記念館） 【ねらい】午後の視察は、地図を見ながら地理的な位置づけを把握するとともに、島全体の観光名所や郷土の誇りをいかした施設を見学し、バングラデシュの村落振興の参考とする。
6月1日	午前	山口県田布施農林事務所橋支所（農林事務所概要、みのり工房視察） 【ねらい】農家と普及員の具体的な関係と活動の現場を把握する。
	午後	J A山口大島本所（JA概要）→みかん園地（園内作業道の施工、新品種ほ場、選果場等）→指導農業者・生活改善士研修会視察（東和荘） 【ねらい】農協、みかん出荷組合との関係など生産組織と関係機関の連携体制、産地振興への取組を把握する。
6月2日	午前	大島町戸田地区訪問（自治会長等へインタビュー） 【ねらい】大島町の自治会を訪問し、自治会の人話を聞く。
	午後	戸田地区散策（集落排水、朝市、農業管理センター、集落環境改善センター、森本牧場他） 【ねらい】地図をもとに自治会の村を歩き、朝市等の自主的な経済活動や村おこし活動の取組を把握する。
6月3日	午前	大島町主要施設視察（ハワイ資料館、ガルテンヴィラ大島等）→意見交換会（大島町役場） 【ねらい】3日間の活動で情報不足な点について、再度確認する機会を設定する。また、5月31日から6月3日午前中の視察を踏まえて、関係者と意見交換会を開催し、理解を深める。
	午後	山口県（大島町）→京都

注）市町村名や機関名等は当時の名前を使用。



周防大島文化交流センターを
見学する研修員(2004年5月)

などを使っていたことに驚きと共感を覚えるとともに、現在では使用されなくなった民具を価値あるものとして展示・保存していること、当時の人々の暮らしを写真や文章で残し、それを現在の人々に伝える取組が行われていることに感銘を受けていた。「農村開発」というと、ハード面でのインフラ整備や経済活性化に重点が置かれる傾向が強く、文化が後手に回ってしまいがちであるが、研修員は、経済のみを優先するのではなく、農村の文化や誇りを大切にすることの重要性に気づいたのである。

6月1日は、山口県田布施農林事務所橘支所(当時)で、農林事務所の概要を聞いた後、橘みのり工房の見学であった。みのり工房は、1995年に、出資金(1口1万円)を出した生活改善実行グループ員や庄むらづくりの人たちが中心になって発足した。いわゆる、自らの道を自らで切り開いた農村女性起業家グループである。自分たちで収穫したミカンや伊予柑を使って、缶詰やゼリーの加工製造に取り組んでおり、手作りで無添加なので安全・安心とあって、注文が殺到している。70歳～80歳代であっても、主体的にいきいきと生きている女性たちの話に研修員は真剣に耳を傾けていた。その後、JA大島支所に訪問し、指導農業士・生活改善士の研修会に参加した。

6月2日は、戸田地区を訪問し、自治会長

等へ直接インタビューをする場が設けられた。ここでは、「行政村」と「地区」と「区」の社会構造、自治会の組織や運営、定例行事、自治会長や区長、議員の役割について説明があった。研修員からは、住民の行政へ働きかけの方法に関する質問があり、それに対して行政のタテのリンクには、「住民→自治会長→行政」「住民→自治会長→区長・議員→行政」「住民・自治会長→区長・議員→行政」などいくつかのパターンがあり、状況によって使い分けしているという回答があった。「農業集落排水事業の参加に躊躇していた人々をどう説得したのか」との研修員の質問に対しては、夜な夜な訪ねていき説得して回ったなどという苦労話を聞いて、研修員は自分たちが住民の説得する際のアプローチとよく似ていると大きくうなずいていた。

6月3日は、町内施設見学の後、意見交換会を行い、山口県での研修は終了した。

PRDPは、村の機能を見直し、村と行政のタテとヨコのつながりをリンクすることで農村開発を促していくプロジェクトであるため、良い意味での日本の村の機能、村を基盤としたグループのあり方や行政とのリンク、村意識の集合としての誇りや文化を学んだ研修であったと捉えられる。

このような村の機能や村づくりの哲学等の目に見えないものを理解していくには、ファシリテーターの役割が重要である。この研修においては、バングラデシュの村と日本の村の両方の状況を理解している京都大学の安藤和雄准教授が同行し、研修を受け入れる地域の人々と研修員、双方の理解を促していた。また、研修員の理解をより高めるために通訳はベンガル語で行われていた。

4.3 アクションプランの発表

6月7日には、京都大学東南アジア研究所において、PRDP実施上の問題点、研修を通し

て得たこと、そこからバングラデシュで応用できること、アクションプランなどを各研修員が発表する場が設けられた。研修員のひとりであるアッケル氏の発表内容の概略を紹介する。

日本の研修で得たことや学んだことは以下のとおりであった。

- 日本の地方自治体はしっかりしている
- 日本人は時間を大切にし、故郷を愛している
- 環境、衛生面での意識化がなされている
- 政府の職員は地域住民を大切にする
- 文化・歴史を大切にしながら、農村発展を遂げてきた
- 地域の資産を活用し、生産や直売所の販売などグループを通じて発展してきた
- 日本の住民は自立している
- 進んだ技術を用いて農作物を栽培したり、有機肥料を使用している
- その土地にあった農作物を生産している
- 年間の行事を通して住民がひとつになり良い関係を作っている
- 先生と生徒が仲良く、教育方法が進んでいる
- 生徒達はレクリエーションを通して興味を深めている
- 交通機関に遅れない
- 税金、消費税を自ら納めている
- 正しく業務を行っている

日本では常識のようなことも、バングラデシュでは当たり前ではないこともあり、研修員にとって新鮮に映ったのがこのような項目なのである。

これらを踏まえて、帰国後に、どのような実践を行っていくかというアクションプランは以下のとおりであった。

- ① 村落委員会で年間計画を作成する（たとえばインフラ事業など）
- ② 村の情報を集めたニュースを作成し住民に届ける

- ③ 郡官吏の行政サービスをしっかりとしたものにする
- ④ 研修をしっかりと行う
- ⑤ ユニオンで5カ年計画を作成する
- ⑥ ユニオンで農村の文化を見直し、保存するために博物館を作る
- ⑦ 普及員、ユニオン評議会、村落委員会の連絡調整を行う
- ⑧ 月例ミーティングを大切にする
- ⑨ 普及員、ユニオン評議会、村落委員会の年間レクリエーション計画を立てる
- ⑩ 税金を納めるように動機付けをする
- ⑪ トイレの設置計画を実施する
- ⑫ 村の女性たちの活動グループを作ったり、昔から伝わるものを保存したりする
- ⑬ 地域の図書館を通して、知識を得られるようにする
- ⑭ 進んだ技術を利用して農作物栽培を行う

5 帰国後の研修員の活動

この研修で学んだことがバングラディッシュでどのようにいかされているのかという問題意識のもと、2004年の本邦研修から数年が経過した2007年8月と2008年12月にアッケル氏の出身地であるタンガイル県のドッキンチャムリヤ村を訪ねた。

一般的には、JICA技術協力プロジェクトのスタッフが日本でJICAの研修を受けているため、日本の経験知がいかされているところはプロジェクト範囲内であると考えられる。すなわち、アッケル氏はJICA・PRDPの普及員であり、JICAの本邦研修を受けた研修員であるから、安直に日本の知見がPRDPというプロジェクトでどういかされているかをみようと思えられがちである。しかし、実際に行ってみると、彼にとって、JICAのプロジェクトは生活の一部であり、彼の活動、彼の村の活動はプロジェクトを越えた生活世界にあるため、日本の経験知がプロジェクトにどういかされているかではなく、村でどのようにいかされ

ているかが重要であることがわかった。

結論を先取りすると、日本の経験知は、村で自主的に誕生したJoint Rural Development Sangstha (JRDS) というNGOを通して村の活動にかかっていたのである。JRDSは1994年に設立され、京都大学の研究協力プロジェクトが終わり、JICAの技術協力プロジェクトが始まるまでの1995年から2000年のプロジェクト不在の間に主体的に活動し、それを契機に現在でも村の自主的な集団として重要な役割を担っている。バングラデシュに限らず、多くの場合、プロジェクト終了とともに村の開発活動が終わることはよく見られる現象であるが、この村ではNGOを通じて活動が続けられていた。NGO設立にあたっては、研究協力にかかわった日本人の後押しが大きい。基本的には自分たちで考え、自分たちで活動を起こす性格をもつ自主的な組織である。プロジェクトは期間限定であるが、自生的なNGOには期限はない。

活動内容は、村の振興をはかるためのレクリエーション行事の企画運営（写真右上はボートレースの様子）、インフラ整備に関する村内外への働きかけ、図書館の運営、ニューズレターの発行等、いわゆる自治会のような役割を担っている。PRDPはJICAの技術協力プロジェクトであるため、計画以外の活動を起こすことは難しいが、2007年8月の洪水の災害時には、このNGOが柔軟的に対応していた。

4.3に示したアッケル氏のアクションプランの「①村落委員会で年間計画を作成する、⑤ユニオンで5カ年計画を作成する、⑦⑨普及員、ユニオン評議会、村落委員会の連絡調整および年間レクリエーション計画を立てる」という年間計画および5カ年計画は、実際に行われており、月別のイベント、年毎の道の建設計画について地方自治局へ交渉し作業に取りかかる計画、学校のグラウンドの整備、図書館の本棚購入等が計画されていた。

この計画のなかには、「⑥ユニオンで農村



ボートレースの様子 (2007年8月)

の文化を見直し、保存するために博物館を作る」と宣言した博物館の建設計画が盛り込まれていた。帰国後すぐに地主から土地を購入し、展示する道具は徐々に揃えてあるという。「周防大島文化交流センターのように古い民具が展示する価値をもつのは、日本で使われなくなったからであり、バングラデシュにおいて現在でも使用している民具を展示することに意義があるのか」という質問に対しては、「現在でも使用していると思うかもしれないが、実は、バングラデシュでは農業の近代化がどんどん進んできており、民具も使われなくなっていくつある」とのことであった。日本の近代化の速さよりも、早いスピードで変化するバングラデシュの農村・農業の状況を認識したうえで、博物館をとおして農村文化の重要性を多くの人々に理解してもらおうという彼らの試みには、周防大島文化交流センターの取組や宮本常一の思想を取り込まれている。

さらに、農村部では余暇を楽しむカルチャープログラムが少ないので、博物館は単なる展示の博物館ではなく、コミュニティセンターのような地域拠点の交流施設にしたいとのことであった。NGOの事務所をここに設けて、この地域の中心的な役割を担うようにし、遠くからも訪ねてこられるようにゲストハウスを作るなどの検討もなされていた。

このような計画や検討を進めていくために

は、住民との議論が必要である。そこには、PRDPの村落委員会の月例ミーティングが機能している。ミーティングにはNGOも参加し、5～6村が一緒になってジョイントミーティングを開催することもある。アクションプランの「⑧月例ミーティングを大切にする」という決意は、ルーティンで定例ミーティングを開催するのではなく、発展性をもった内容の濃いミーティングを行う必要があるとの意味であったと捉えることができる。

「②村の情報を集めたニュースを作成し住民に届ける」という項目も実現しており、ニューズレターを半年に一度出版している。村人のプロフィールを、年配者から順次掲載して親しみのある内容となっていた。まさに日本の「市報」といえよう。PRDPの活動のひとつでもあるが、掲示板が村の中で見られた。これも、住民に情報を広めるための手段のひとつとなっている。

「⑬地域の図書館を通して、知識を得られるようにする」というプランについては、すでに1998年からこの村には図書館があり、自己資金や寄付金等によって、2008年12月には、蔵書が600冊となっていた（開設時348冊）。閲覧だけなら無料であるが、借りる場合には一定の入会金を払ってメンバーになる必要がある。土曜日を除いて午後3～6時まで開館しており、図書館の管理・運営は、NGOスタッフが担当している。



図書館の様子（2007年8月）

「⑩村の女性たちの活動グループを作ったり、昔から伝わるものを保存したりする」という点においては、女性のリーダーが育ってきている。NGOの常任スタッフにも女性が入っており、この女性はPRDPの村落委員会のメンバーでもある。彼女が先駆者であるが、現在では新しい女性リーダーも育ってきているという。

6 バングラデシュ農村開発にいかされる日本の経験と現代日本農村への問いかけ

以上みてきたように、調査対象地区では地域ニューズレターの発行、図書館運営、博物館兼地域コミュニティセンターの設立構想、農村文化の復興を目指した年間計画・5カ年計画の立案等と実践が確認できただけでなく、地域の誇りやアイデンティティという精神面や、経済開発だけでなく社会的・文化的な要素を加味した農村開発を目指す姿勢を看取することができた。

農業技術や工学技術であれば、応用するというのは明確に認識できるものであろうが、農村開発という手法・哲学は可視的なものだけではないために認識が容易ではない。ゆえに、日本の経験知が生かされる範囲を、プロジェクト内に限定してしまうと、その成果はさらに見えにくいものになってしまう。プロジェクト内のどこに何がいかされているのかを厳密に調査することよりも、村の活動、つまり、住民の生活世界で実践がどう行われているかが重要なのである。

今回の調査を通して、村を基盤としたNGOが主要な役割を担っていることが明確になった。それはただ単に、組織が機能しているだけではなく、村出身で村の実践活動を行っているアッケル氏のような人材がいたから実現したのである。今回はアッケル氏を中心に紹介したが、村には彼以外にもそれぞれの個性をもって活躍している人々がいて、彼らは、さまざまな役割を担い、互いに助け合いなが

ら暮らしているのである。つまり、本稿の視点はJICAの技術協力に限定されるが、実際には、バングラディッシュの農村開発にいかされているものはJICA研修による知見だけでなく、プロジェクトをこえた日本人とのつながりを含むさまざまな外部との交流によって得られた知見が複合的に絡み合いながら彼らの暮らしに組み込まれており、それらを吸収する彼ら自身にも、もともと村を考える意識や市政が備わっていたという点を看過してはならないだろう。

日本の開発経験にもとづく「途上国」への示唆を、直接的に移転したり適応するのではなく、各国の状況に合わせていかに活用されることが重要であるが、特に、農村開発において、村レベルで応用する際には、その成果は媒体となる「人」に左右される。つまり、組織運営手法、企画立案手法はある程度学んでも実際に行う際には、実践する「人」のもつ翻訳能力、信頼関係の蓄積や手腕等が問われてくるのである。

研修員のひとりであったニアス氏が帰国後、「日本のやり方が良いのは分かるし、もっと真似をしたいとも思うが、行政のあり方が違うのでそのとおりにできないのが悔しい」と言っていたが、重要なのは、限られた条件下で、生きていくための工夫によって、村のペースやルールを考慮しながら、日本の経験知の要素をいかに組み込ませていくかということではないだろうか。農村開発において、日本の経験知などの外来のものを取り入れる際



茶店での情報交換 (2008年12月)

には、自らのものとして在地化していく過程が重要なのである。

農村開発は、技術的な手法だけでなく、住民の意識化や規範意識、帰属意識、農村文化への誇りなど、不可視的な要素が大きいゆえに、人づくりが重要であり、即効性だけでは村の豊かさのレベルを判断することはできない。日本の農山漁村での研修では、住民との交流や議論を通して、このような意識面での学びを得ることが非常に重要であり、机上の学習だけでは得られない学びがある。ここに本邦研修の人材育成、日本の経験値がいかされるひとつの意義があると考えられるのである。

本稿では、日本の経験知がバングラディッシュの農村開発にどのようにいかされているのかという日本からバングラディッシュという一方向のみをみてきたが、その逆もしかりである。日本の農山漁村を訪れたバングラディッシュ研修員が「(日本の農村はこれだけインフラが整備されているのに)、なぜ、若者がいなく、人は出て行ってしまったのか」(安藤2006)という問いには、日本の農山漁村の歩んできた深刻な課題が潜んでいる。先進国→途上国という構図で「教えてあげる」という姿勢ではなく、次は、私たちが問われる番なのである。

【付記】

本稿執筆にあたっては京都大学の安藤和雄先生より貴重なコメントをいただいた。本調査研究では、Mr. Md. Akkel Ali, Mrs. Momotaz Begum, Mr. Nias-rul Rahaman, Mr. Quamrul Islam Chowdhury, Mr. Salahuddin Chowdhury, Mrs. Syeda Zannat Ara, Mr. Morad Hosain Chowdhury, Mrs. Jasmin Chowdhury, JICA専門家の宗像朗さん、海外青年協力隊の藤井陽見さん、総合研究大学院大学博士課程の矢島美香子さん、JICAバングラディッシュ事務所の長英一郎次長、京都大学の矢

嶋吉司先生、山口県農業大学校の高光尚先生、周防大島文化交流センター学芸員(当時)の木村哲也さんにたいへんお世話になりました。ここに深謝の意を表します。なお、本研究は、2006～2008年度科学研究費補助金基盤研究(B)「貧困削減を目的とする開発援助プロジェクトにおける社会調査の貢献」(研究代表者宇田川拓雄)の研究成果の一部である。

(エクステンションセンター 准教授)

【参考文献】

- 安藤和雄, 2006, 「絶対肯定の農村研究哲学の提唱—日本の過疎問題に関する読書ノート」(アジア経済研究所「農村開発と農村研究」調査研究会資料)(未発表原稿)。
- 池野雅文, 2002, 「戦後日本農村における新生活運動と集落組織」『国際開発研究』第11巻第2号, 53-66。
- 板垣啓四郎, 2002, 「農業・農村の発展を推進した農業協同組合の役割」『国際開発研究』第11巻第12号, 25-38。
- 海田能宏編, 2003, 『バングラデシュ農村開発実践研究』コモンズ。
- 木下謙治, 2006, 「農村社会学研究の個人的回顧」『村落社会研究』第12巻第2号, 1-6。
- 国際協力機構(JICA), 2008, 『国際協力機構年報』。
- 国際協力機構(JICA), 2004, 『バングラデシュ人民共和国参加型農村開発プロジェクト(フェーズⅡ)事前評価調査報告書』。
- 国際協力事業団(JICA), 2003, 『地域おこしの経験を世界へ』。
- 松井和久・山神進編, 2006, 『一村一品運動と開発途上国—日本の地域振興はどう伝えられたか』アジア経済研究所。
- 水野正己・佐藤寛編, 2008, 『開発と農村』アジア経済研究所。
- 水野正己, 2003, 「戦後日本の農村社会開発における生活改善」『開発学研究』第14巻第1号, 2-9。
- 水野正己, 2002, 「日本の生活改善運動と普及制度」『国際開発研究』第11巻第2号, 39-51。
- 中村安秀, 2002, 「農村における公衆衛生の推進」『国際開発研究』第11巻第2号, 67-79。
- 中田実・高橋明善・坂井達朗・岩崎信彦他編, 1986, 『リーディングス日本の社会学6 農村』東京大学出版会。
- 佐藤寛, 2007, 「このままでは誰も海外からの研修を受け入れてくれなくなる」『国際開発学会第8回春季大会報告論文集』, 148。
- 佐藤寛, 2002, 「戦後日本の農村開発経験」『国際開発研究』第11巻第2号, 5-23。
- 辰己佳寿子, 2009, 「山口県の地域振興と国際協力(2)—阿武町の事例から・・・いなかを知る」『大学教育』第6号, 157-176。
- 辰己佳寿子・藤城一雄, 2008, 「山口県の地域振興と国際協力(1)—阿武町の事例から・・・いなか集う」『大学教育』第5号, 228-240。
- 辰己佳寿子, 2007, 「大学の“社会貢献”に関する一試論:理論と実践の狭間で—バングラデシュ農村開発実践研究を中心に—」『大学教育』第4号, 161-172。
- 辰己佳寿子, 2004, 「超高齢社会における住民のニーズと地方行政—山口県大島郡の地域福祉における組織活動の可能性」(日本計画行政学会中国支部第19回大会報告資料)。
- 富田祥之亮, 2002, 「日本の農村生活改善経験の村落開発過程への適用」『開発学研究』第14巻第1号, 17-25。
- 山田瓊子, 2002, 「農業・生活・地域づくりを推進する生活改善普及事業」『開発学研究』第14巻第1号, 10-16。
- World Bank, 2004, Guidelines for Roadside Stations “Michinoeki.”
(http://www.worldbank.org/transport/roads/rside%20station%20docs/01_Intro-Note6.pdf)

【注】

- 1 草の根技術協力事業は、日本のNGO、大学、地方自治体、及び公益法人の団体等がこれまでに培ってきた経験や技術を活かして企画した、途上国への協力活動をJICAが支援し、共同で実施する事業である (<http://www.jica.go.jp/partner/kusanone/index.html>)。
- 2 戦後の日本では、農村社会にみられる「封建遺制」が問題とされ、村落の解体と農民層分解を通じて近代的な農村社会が実現されるという村を否定する「村落共同体論」が主流であったが（中田ほか1986）、高度経済成長期に、村のもつ機能を再評価する「むらの再評価論」が登場していた（木下2006）。
- 3 なお、研修内容は2004年当時のものである。市町村合併後に地名等が変わっている可能性もありえる。
- 4 元JICA海外青年協力隊員である役場職員が中心的な役割を担っていた。日本の地域振興と国際協力というテーマにおいては、元協力隊員が日本に帰国した後、地域でどのように活躍しているかという視点からも、今後、検討する必要がある。
- 5 周防大島文化交流センターはこちらのURLを参照されたい (<http://www.towatown.jp/koryu-center/koryu.html>)。

韓国における博物館の発展と新たな挑戦

長 畑 実

要旨

筆者は、2008年5月17日から18日にかけて行われた韓国博物館100周年を記念した韓国博物館大会に、J MMA（日本ミュージアム・マネージメント学会）訪問団の一員として参加した。本稿は、この大会において行われた研究報告、意見交換の内容に基づき、韓国博物館の現状と今後の発展方向について考察するものである。韓国の博物館の歴史は、2009年に100周年を迎える。日本植民地時代（1910～1945年）の困難を乗り越え、現在、登録博物館だけでも500館近い博物館が各地で活発な活動を展開している。韓国における博物館政策は、こうした歴史的背景を強く意識するとともに、韓国国内の教育・文化への積極的貢献ばかりでなく、経済発展に裏付けられた国家競争力強化への貢献をも意識したものであることが理解された。

キーワード

植民地支配 帝室博物館 韓国博物館協会 博物館政策 国家競争力

1 はじめに

韓国で近代博物館が誕生して2009年で100周年を迎える。韓国国立中央博物館では、「韓国博物館100周年記念事業」委員会が組織され、大統領夫人が名誉委員長に就任するなど、国立中央博物館と韓国博物館協会は1年を通じて多彩な事業を積極的に実施することを発表した。

2009年5月22日から24日にかけては、ソウルの龍山公園周辺の博物館コンプレックス建設の方向をテーマとした「韓国の博物館100周年記念国際学術大会」が、11月3日には、世界各国の著名博物館の館長が集う、「21世紀の博物館の発展戦略」をテーマとした国際フォーラムが開催される。

また、博物館を所管する韓国政府の文化体育観光部は、「ストーリーと感動のある博物館文化造成－博物館1,000館時代」を目標とした「博物館振興のための10大重点推進課題」を公表した。多様化する国民の文化ニーズ、内外の情勢変化に対応した博物館の質的

改善を目指すものとされている。その主な内容は、国民と共に進む博物館、運営基盤が堅実な博物館などとなっており、国民の視点に立った博物館利用の促進、博物館の人的（専門職員制度、研修等）物的（資料保存等）整備、博物館の登録制度、関連法令の整備など、全国的な博物館連携体制の構築を目指す総合的な施策となっている。

こうして、大きく変化、発展しつつある韓国の博物館界にあつて、2008年5月17日から18日にかけて行われた韓国博物館100周年を記念した韓国博物館大会は、今後の課題を多面的に議論する重要な会議となった。筆者はこの大会に、日本ミュージアム・マネージメント学会理事として大会訪問団の一員に加わり参加した。

本稿では、この大会において行われた研究報告、意見交換の内容、その後の調査研究によって得られた知見に基づき、韓国博物館の歴史と現状、今後の発展方向について考察する。

2 韓国博物館の歴史

2.1 近代博物館の誕生

韓国では、1909年をもって韓国における近代博物館誕生の年としている。これは、資料の収集・保存・調査研究・展示・教育、一般市民への公開の原則という近代博物館としての機能を有する博物館の登場を意味している。近代以前の韓国においても、支配者による歴史的・文化的資産の収集は行われているが、いずれも私的所有による権力の誇示を目的としたもので、近代博物館の機能とは大きく異なっている。

この点で、1908年、李王朝最後の王となった純宗が、ソウルの昌慶宮内に仏教美術品、高麗磁器などの遺物を収集・保管した李王家博物館「皇室所蔵遺物収蔵庫」を整備し、翌1909年、帝室博物館として所蔵品を一般に公開したことが、韓国における近代博物館の誕生とされているのである。

2.2 植民地時代の博物館

1910年8月22日、日本は「韓国併合に関する条約」により、韓国を併合して植民地支配を本格的に開始した。日本の統治機関である朝鮮総督府は、新たな博物館の設置を検討し、1915年に「朝鮮総督府博物館」を設立した。

この間の事情について、チ・ゴンギル¹⁾は、「その契機は1915年9月～10月に景福宮内で開催された“施政5周年記念物産共進会”であった。この時、文化行事の一環として美術館を建て、全国で収集された考古資料と古美術品を展示して共進会が終わった後、その場所に“総督府博物館”を開設した(1915年12月1日)。所蔵品は主に総督府によって行われた古跡調査と発掘を通じて収集された遺物や購入された古美術品で、狭小な建物によって景福宮の他の付属建物が展示室や事務室として利用された。総督府博物館では全国で収集した遺物管理だけではなく、古建築物の修理、保存、復元などの業務もして

いたが、特に“古跡”の地表調査や発掘調査を業務の中心にしていた。このような現地調査は純粋な学術的性質を持った調査ではなく、所蔵遺物の確保やこれをベースにして植民地政策を正当化しようとする意図があったことを否定できないだろう」と述べている(チ・ゴンギル, 2008: 21)。

次いで、慶州、公州、扶餘の3地域において住民が独自に運営してきた地方博物館を段階的に総督府博物館の分館体制に改編していった。こうして、朝鮮総督府による中央型博物館のもとで、博物館の再編が進められていった。

また、1934年には、普成専門学校(現:高麗大学)に、はじめての大学博物館が設立され、1938年には、韓国初の私立美術館である潤松美術館が開館した。次いで、1941年、京城帝国大学(現:ソウル大学)に展示館が開設されるなど、植民統治下という悪条件ではあったが、韓国の博物館文化が次第に形成されていった。

2.3 光復から80年代

1945年、日本の敗戦により光復²⁾を迎え、朝鮮総督府博物館は国立博物館へと改編され、慶州、公州、扶餘の分館も、国立博物館の分館として新たな出発をすることとなった。

その後、朝鮮戦争や独裁政権時代の混乱を経て、1980年頃より民主化運動が盛んになるとともに、文化政策にも大きな変化が現れるようになった。この間、多くの国公私立博物館が開館し、経済発展を背景とした博物館の活発な活動が展開されていった。

1982年には「文化振興法」が制定され、次いで、1984年には、初めて「博物館法」が制定されている。こうした法制度の制定の背景について、パク・シンイ³⁾は、「第5共和国(1981. 3～1988. 2)大統領の“正しい民族文化の枠の定立のために”という新しい文化政策の発言によって80年代新文化政策がつく

られ、1983年発表された第5次経済社会発展5ヵ年計画に文化部門が含まれることで、文化政策も国家社会の発展戦略のひとつとして認められることとなった。博物館の存在が事実上国家の発展要素として認識された。もちろん、博物館法自体が最初から振興のために与件を備えたわけではない。何よりも一般的な博物館の定義、つまり、国際博物館会議の定義に適合せず、適用範囲でも国立博物館と大学博物館を包括できなかった。また、登録与件が複雑で、規制が厳しく、博物館の新設には障害要因にもなったが、政策変化から博物館がひとつの主要要素として認識されたことは歴史的意味をもつ」と述べている（パク、2008：207）。

ちなみに、1988年には、東京オリンピックに続きアジア地域において二度目となるソウル・オリンピックが開催され、施設の整備とともに、国民の文化意識の向上、国際化が推進された。

2.4 90年代から現在

1998年には、体育関係を含め文化・芸術政策を担当する文化体育部と、観光政策を担当する交通部が統合して、「文化観光部」が設立された。文化観光部は、文化政策が国家発展のための中軸機能として位置付けられていること、文化政策と観光政策が一体となっていること、文化産業政策も包含されていることなどが特徴である。

こうした政府主導の文化政策が展開される中、1991年には、「博物館法」が廃止され、新たに「博物館及び美術館振興法」が制定された。これにより、韓国の博物館支援制度が強化された。

「博物館及び美術館振興法」の内容について、朴・宮崎は、「博物館登録範囲の拡大、登録時の関連税法規定による税制減免などが明示され、博物館振興のための国家の意志が現れている点において評価に値する。とりわけ、

この時期には、本格的な地方自治制の実施による地域主導の文化行政が展開され、各種の事業に対する新しい期待が高まる」と述べている（朴・宮崎、1998：14）。この法律は、その後も改正され続けながら、韓国における博物館の質的量的拡大に大きく貢献していくこととなる。

なお、1994年に「地方文化振興法」が成立しており、地域固有の文化を育成し奨励するための文化施設を設置するなど、地方自治体独自の文化政策が積極的に行われるようになった。

その後の韓国の博物館活動に画期的な変化をもたらしたのは、2004年にソウルで開催された世界博物館大会⁴⁾である。この大会は国際博物館会議58年の歴史上、初めてアジアで開かれる大会であり、アジア地域で初めて開かれる国際規模の博物館行事であった。この大会で、「鉄の博物館」館長チャン・インキュン氏がアジア太平洋地域（ASPAC）委員会の委員長に選出されるなど韓国博物館界と政府に大きな影響を与えた。

この大会の意義について、韓国博物館協会会長のペ・キドン氏は、「大会を通して国内の博物館・美術館に対する政府の認識の高まりに続き、これを契機に私立博物館への政府の支援が本格的に行われるようになった。はじめは博物館のプログラムを支援する宝くじ基金が割り当てられ、その後4年間のみ、学芸士の人材教育と解説者への支援などの人的な支援が行われたのである。ICOM総会以降、今日までの4年間は学会の活動のみならず博物館の活動自体が多様化してきている」と評価している（ペ、2008a:14）。

そして、2004年12月、韓国国立中央博物館は、龍山（ヨンサン）区に移転新設され、総床面積13万7,000㎡の巨大な博物館が誕生した。

3 韓国博物館の現状と方向性

3.1 国立中央博物館

韓国における博物館の発展と新たな挑戦を象徴するのが、龍山（ヨンサン）区に新設された国立中央博物館である。

現在の館長であるチョ・カンシク（崔光植）氏は、その挨拶の中で、博物館のミッションと方向性について、「国立中央博物館は、世界的な規模にふさわしく私たちの文化遺産を保存・展示・教育するだけでなく、国際的な文化交流を通じて世界的な博物館として国民に親しまれるようにします。このために国立中央博物館は博物館の大衆化・国際化・情報化に力を注ぎます。国立中央博物館がもっと国民に開かれた空間・快適な休息空間・複合文化空間になるために、量的・質的な国民サービスを拡大します。21世紀は文化福祉の時代です。文化的恩恵をめいめいが享受できるようにする文化福祉の実現を私たちの国立中央博物館が先導的に遂行します。世界有数の博物館と多様な交流を通じて国際的な感覚をもっと育て、水準の高い展示を企画し、世界的水準の各種展示を誘致し、同時に韓国の文化を海外に積極的に広報」と述べている。

このように、民族文化の殿堂である国立中央博物館を中核とした博物館文化の構築を目指していることは、図1の組織体制にも現れている。国立中央博物館は文化体育観光部の所管であるが、政策機能を持つとともに、傘下に12の地方国立博物館を束ねる大きな役割を果たす体制となっている。また、中央博物館長の職級を政務職次官級に位置づけていることも、韓国の独自性である。

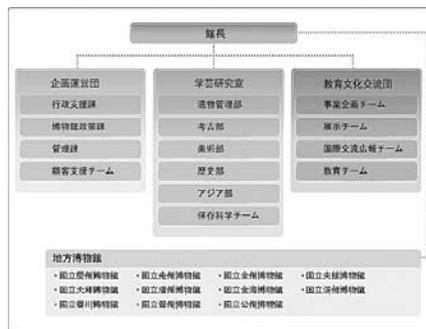


図1 国立中央博物館組織図⁵⁾



図2 国立中央博物館エントランス⁶⁾

また、ミッションでも示されているように、来館者サービスにも積極的な取組が行われている。図3は、映像・音声サービス機器の貸出案内表示で、日本語・英語・中国語の言語対応がされている。

教育サービスでは、毎年の夏・冬休み期間中、小・中学校の教師を対象に、博物館と歴史・文化に対する理解を高めるため「小・中学校教師文化研修」課程を運営しており、小・中学・高校の生徒たちには、作品に対する解説を提供する「ガイドプログラム」と生徒たちの観覧に役立てる「セルフガイド・プログラム」が準備されている。

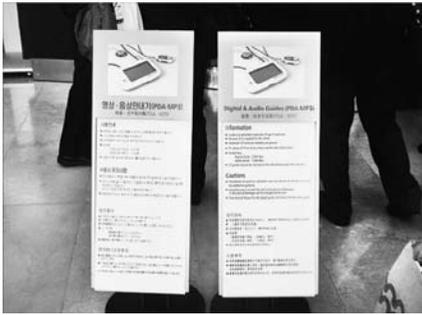


図3 ガイダンス・システム



図4 チルドレンズ・ミュージアム

家族・子ども向けサービスとしては、小学校4～6年生の子供のための夏・冬休みプログラムとして、展示を通じて博物館の歴史と役割を理解し、遺物登録、保存処理、展示企画など、博物館で行われるいろいろな活動を体験する子ども博物館学校の開催等多彩なプログラムを提供している。

社会的弱者のためのサービスとしては、視覚障害児対象、聴覚障害児対象、外国人労働者対象のプログラム、手話による点字解説が用意され、博物館体験による学習への配慮がされている。

さらに、土曜文化広場、女性文化教室、銀河文化学校、陶磁体験教室、伝統染色教室、書画体験教室、金属工芸教室など歴史と文化に対する各分野の専門家の講義や文化遺跡踏査、韓国传统文化の直接体験を通じて、伝統文化と歴史に対する理解を深めるプログラムを提供している。

毎週水曜日の夜間には、「キュレーターとの対話」と銘打って、双方向の展示解説プログラムが実施されている。

図4は、チルドレンズ・ミュージアム（子ども博物館）での体験活動の様子、図5は、ミュージアム・ショップ、図6は、ブック・ストアの外観である。いずれも国立中央博物館のミッションと規模に相応しい施設づくりが行われている。なお、館内にはミュージアム・ショップが各所に配置されている。



図5 ミュージアム・ショップ



図6 ブック・ストア

3.2 文化体育観光部の博物館政策

今日の韓国における博物館の発展を象徴する事例は、博物館関連団体の活発な活動にも現れている。

韓国博物館協会のペ・キドン会長は、この点について、「韓国における博物館関連団体は大学博物館協会が最初である。しかし今日では、本協会のみならず設立主体別の団体として、私立博物館協会、私立美術館協会などがあり、分野別に活動する団体として、韓国科学館協会がある。2006年からは地域別団体が本格的に設立し始めており、それぞれ市や

道（日本の都道府県に当たる）別に地域協議会が構成されている。現在は14の地域協議会があり、それぞれの地方政府（日本の地方自治体）別に支援と振興策を議論する主体となっている。この他に学術団体として最も古くから活動している学会として博物館学会があり、この他に博物館教育学会、博物館マーケティング経営学会、展示デザイン学会、文化空間建築学会、保存科学会、文化教育学会などの多数の学会が活動している」と述べている（⁶、2008a:15）。

こうした韓国における博物館界の発展を主導しているのは、博物館を所管する文化体育観光部の博物館政策である。文化体育観光部は、2008年、それまでの文化観光部に国政広報処が吸収され文化体育観光部として改編されたもので、その役割は、政府組織法によれば、「文化・芸術・映像・広告・出版・刊行物・体育・観光に関する事務と、国政に対する広報及び政府発表に関する事務を管掌する」とされている。

1991年に、「博物館法」が廃止され、新たに「博物館及び美術館振興法」が制定されたことは先述したが、これによって、博物館の登録条件が緩和、支援制度の強化が行われ、新規設立の促進・誘導と博物館機能の活性化が前進した。

こうした政策誘導によって、その後、国公立・私立大学の各博物館が爆発的に増加していったのである。現在では、500館程度が文化体育観光部に登録されている。このうちの300館ほどが私立博物館であり、100館ほどが大学博物館、そして残りが国立および公立の博物館である。

法制度の面では、2007年の「博物館及び美術館振興法」の改正において、博物館及び美術館の定義と事業範囲に教育機能を明示し、教育機関としての社会的役割を明確に打ち出したことは、政府の博物館戦略の今後の方向性を示唆するものとして注目される。

2008年に文化体育観光部が発表した博物館施策では、国立博物館が毎月1回（第4土曜日）、「博物館に行く日」を決め、多様な文化プログラムを体験する機会などを拡大し、家族単位の来館者及び文化芸術関連の同好会など、多様な階層に博物館を訪れてもらえるようにすること、そのため観覧客の年齢・文化接近性（文化疎外層及び地域など）を考慮した国民目線に合ったプログラムや展示を持続的に拡大していくとしている。

また、国立博物館及び美術館の無料観覧実施の延長、博物館文化振興のために、「ストーリーと感動のある博物館文化構築—博物館1,000館時代」を目標とした「博物館振興のための10大重点推進課題」を公表した。

「博物館振興のための10大重点推進課題」の主要目標は、「国民と共に進む博物館」、「運営基盤が堅実な博物館」、「博物館政策構造の体系化」などとされており、博物館の運営基盤を堅実なものとするために、博物館資料の保管・管理のための収蔵空間の確保、博物館専門職員の教育・研修などを強化する支援や学芸士⁷⁾の資格制度改善、私立博物館を支援する土台を築くための博物館の非営利法人化の推進なども検討していくとしている。

博物館政策の体系化では、博物館の登録制度など関連法令及び制度を改善し、民間専門家と関係部署などが参加する協議機構（仮称：博物館委員会）の設置、全国の博物館間のネットワークの強化によって、博物館を活性化させていく方向性を示している。

以上のように、韓国における文化政策・博物館政策の発展方向性は、文化体育観光部を中心として積極的に推進されており、国家文化戦略の中軸として展開されていることが明らかとなった。

3.3 韓国博物館の課題

今回の博物館大会を通じて、発展と新たな挑戦を続ける韓国博物館の力強い意志を確認

することができた。その一方で、韓国の博物館界の課題についても積極的な議論が行われた。

議論の中で、パク・シンイ（パク，2008:210）は、「このような成果にもかかわらず、博物館・美術館振興のための法・制度的方案には、まだ解消されていない問題点が残っている。何よりも、2004年に既存の図書館、博物館政策が各国立中央博物館と国立現代美術館へと政策業務が分離、移転することで、博物館政策と美術館政策が別々に運営されるという変化があった」、「私立博物館・美術館に対する支援を中心としたいろいろな論議があったが、実際に法制度方案が樹立されていない。現在では、宝くじ基金を通じた不安定な支援と評価作業を通じたフィードバックによる支援程度であるが、根本的な問題への接近や方案がない状態である。そのうち、現在の政府が本格的に問題を扱い、解決しなくてはならないのが“学芸士資格制度”である」と述べた上で、21世紀博物館振興のための法・制度的課題を提起した。

具体的には、社会の環境変化に対応した博物館の定義、適用範囲、登録制度、博物館専門職員である学芸士の定義・養成制度の改善、展示企画に係るデザイン関連法案の改善などが必要であることを指摘した。

また、ペ・キドン氏（韓国博物館協会会長）は、国公立・私立を問わず安定的な財政基盤、財政構造の確立、学校教育における博物館教育の地位の確立、使命感のある学芸士の養成、分野の異なる博物館のネットワーク組織の構築の重要性を指摘した。

さらに、ペ・キドン氏は、アジア地域の特性という点ではまだ不十分で、アジア地域の博物館ネットワークの必要性を指摘し、「博物館の文化は、すでに世界的局面に入っている。社会の国際化を受け入れながら、その一方で、社会的な認識がある、なしに関わらず、文化的アイデンティティを維持していく役割

を博物館が担っていく。その役割は一層拡大していくばかりだ。博物館は、もっとも保守的な性格をもった機関であるが、一方では現代的に変貌していかなければならない機関でもある。社会も文化も国境を越えて世界化されている。世界化された博物館のミッションは、地域文化のアイデンティティの保存と継承にあるが、このミッションを持続するためにも、専門的人材が能力を発揮し、さらに高め、社会的変化にも対応していくことが不可欠となる。だからこそ、高い理想と知識を兼ね備えた専門的人材を養成する体制が韓国と日本との協力のもとで実現することが切に望まれる。両国の博物館専門人材の育成と交流という目前の課題に対して、「フォーラム」の立ち上げは、アジアの博物館の発展のためにも、またアジアの博物館全体の基盤強化のためにもぜひとも実現したいものである」と述べている（ペ，2008b：8）。

チェ・ジョンホ氏（韓国国立伝統文化学校教授）は、ICOM（国際博物館会議）を中心とした人材養成プログラムの国際的なスタンダード化に言及し、博物館に関連する専門領域約60種類のうち、従来は調査研究が重視されてきたが、これからは、サイバーミュージアム、ウェブデザイン等の情報、地域連携プログラム、マーケティング、ファンド・マネジメント等の専門職員の参加が必要であり、それによって博物館が活性化されると指摘した。

以上の議論に関連して、過去の論考を振り返れば、すでに1998年の時点において、朴・宮崎は、「今日、韓国の博物館が解決しなければならない課題は、博物館の地域的遍在化と中央政府中心の設立・運営体系の改善、歴史系博物館設立の偏重化解消、学芸員の養成制度と養成教育機関の設置、博物館学の体系確立、博物館法の整備、地域社会とのかかわりの増進、これら6点である。また、今日の韓国の博物館において、何よりも重要なことは、現代の博物館の多義的な対社会的機能を

明確に定立し、博物館が公共的価値をもつ社会的機関としてその責任を果たす、確固とした意志である」と述べている(朴・宮崎, 1998:11)。

こうした指摘から10年が経過した現在、本稿で分析した国家的な文化戦略の下で、爆発的な発展と新しい挑戦を続ける韓国博物館の現状においても、依然として10年前の指摘が新たな発展段階での課題となっていることも事実である。

改めて、これまでの分析、考察を通して韓国における博物館の今後の課題を総括すれば、(1)科学館・美術館・博物館の統一的な博物館法・登録制度(財政支援制度を含む)の整備、(2)専門職資格制度の整備、(3)専門職養成のための博物館大学院の開設、(4)現職専門職員の研修制度の整備(専門性の質的向上)、(5)市民を主体とした参画型ボランティア制度の確立・推進、(6)アジア地域の博物館協働ネットワークの構築の6点であると考える。

なお、これらの課題は韓国固有のものではなく、日本をはじめアジア各国の共通した課題であることも確認しておきたい。日本の博物館においても、行財政改革による予算・人員の削減、指定管理者制度の導入、公益法人制度改革、博物館法の改正など、急激な環境変化に直面しており、上記の課題とともに、今後の博物館の在り方、方向性を明らかにし、新たな時代に対応した博物館政策を構築することが喫緊の課題となっている。

4 おわりに

本稿では、2008年韓国博物館大会において行われた研究報告、意見交換の内容及びその後の調査研究によって得られた知見に基づき、韓国博物館の歴史と現状、今後の発展方向、課題について考察した。

最近の新聞報道(2009年1月15日)によれば、ソウルのメイン・ストリートに国家を代

表する国立現代美術館ソウル館を建設することが、ユ・インチョン文化体育観光部長官によって発表された。

この新館建設により、3館体制となる国立美術館を機能別に特化して、機能別、ジャンル別、圏域別に国立美術館が発展していくよう支援していくとしている。ユ長官はまた、国内美術界の創作意欲を鼓吹して市場を活性化するために10大課題を準備中として、今回の発表がその第一弾であることを明らかにした。10大課題には、美術館運営の活性化、美術教育の活性化、美術専門人材養成と創作活動サポートの体系化、市場拡大及び流通の活性化、美術作品公共保管施設の建設、美術家福祉支援制度の導入、美術品寄贈活性化のための法整備などが含まれている。

このように、韓国の文化政策、博物館政策には、筆者が参加した博物館大会の「韓国博物館100年の歴史と国家競争力」というテーマに示されるように、文化が国家アイデンティティを確立、強化し、産業と雇用を創出し、世界における韓国の国家競争力を質的量的に確固たるものにしていこうとする国家戦略を読み取ることができるのである。

今後も、新たな挑戦を続ける韓国の博物館界の取組に注目するとともに、アジアにおける博物館ネットワーク構築と博物館法・制度の改編に実践的に関わりながら、引き続き調査研究を深めていきたいと考えている。

なお、本稿に掲載した写真はすべて、2008年5月に筆者が撮影したものである。

(エクステンションセンター 教授)

【参考文献】

- ペ・キドン, 2008a, 「韓国博物館協会の現在と発展の展望」『博物館研究』Vol. 43, 14-17, 2008b, 「人材育成研修制度確立のためのアジアネットワークの構築」『JMMA会報』No.49 Vol. 13, No.2, 6-8.

朴・宮崎, 1998, 「韓国の博物館の歴史の変遷と現状及び課題」『デザイン学研究』Vol. 44No. 5. 11-20.

チ・ゴンギル, 2008, 「韓国博物館100年の意味とその展望」『2008韓国博物館大会論文集』19-28.

パク・シンイ, 2008, 「21世紀博物館振興のための法制度的支援方策研究」『2008韓国博物館大会論文集』207-228.

【注】

- 1) 東亜大学校考古学科教授。前国立中央博物館館長。
- 2) 日本の植民地であった地域が、日本の支配から解放されことをさす。
- 3) 慶熙大学校芸術文化経営コース教授。
- 4) 世界博物館大会はICOM（国際博物館会議）

が3年毎に開催する国際大会。ICOM（国際博物館会議）は、1946年にユネスコ内に設立された博物館と博物館専門職員のための非政府国際組織。150ヶ国、2万4,000の団体・個人が参加している。2010年には、第22回上海大会が計画されている。

- 5) 韓国国立中央博物館Webサイトから引用。
<http://tmus.museum.go.kr/jp/about/organization.jsp>
- 6) 掲載した写真はすべて筆者が撮影したものである。
- 7) 韓国では、日本の学芸員にあたる専門職員を「学芸士」と呼称している。学芸士資格制度には4段階のレベルがあり、試験資格としての準学芸士から3級学芸士・2級学芸士・1級学芸士となっている。

編集 藜 語

春なのに、気分が晴れない。なぜだろうか。未曾有の経済危機？円高株安？どこかの国がミサイル発射する？桜開花早い？花冷えひどい？給料上がらない？パソコン買い換えたいが研究費がない？新学期始まるから単なる授業嫌い？通勤用の自転車調子悪い？子供が反抗期に入った・・・あげればきりが無いが、どれも関係があるようなないような。

思えばこの一年間、個人的にはバタバタして研究はまったくできなかった。もちろん僕の研究は例えできたとしても、世になにか凄いインパクトを与えたりとか、学界を震撼させるとか、或いはそれで昇進出来るとかができるわけではない。反対に、これも当然だが、研究出来なかったって、世にとっても、学界にとっても痛くも痒くもない。ただし、自分にとっては、なにか痛いような、痒いような、悔しいような変な気分になる。

しかし、僕の不甲斐なさと言いつつ尻目に、機構の先生方は、文字通り雀の涙程度の貧弱な研究費しかないにもかかわらず、毎日の煩雑で忙しい業務の合間に、精力的な研究活動を行ってきた。お手元のこの分厚い紀要は、なによりの証明である。

教育評価は学生による授業評価と、教員による自己評価など、本学は数年前から組織的に実施してきたが、はたして教育改善につながったのだろうか。今期の特集は、主に学生の評価に対する分析という視点から、我々にいいヒントを提示してくれると思う。【大学教育】にはいつものように多岐にわたる質の高いレポートを集めた。【言語教育】は今期特に充実している。J-CAT というコンピュータによる留学生日本語レベルチェックシステムの開発に関する本格的なレポートと、遠隔日本語教育に使う e-learning 教材開発に関するレポートは、我々に IT 時代の新しい教育形態を示しているかもしれない。エクステンションセンターは大学教育機構から分離されたが、有り難いことに地域協力や社会教育などに関するレポートを引き続き寄せて頂いた。

我々は大学教員である以上、研究者である前に、むしろまず教育者でなければならない。この点について、いま一部の教員は忘れがちだが、工学部の山本哲朗先生は違う。山本先生は長い間本業の研究の傍らに、大学の教育について多くの本を読み、たくさんの資料を調べ、深く考え、しっかりまとめ、そして本誌に投稿し、連載してきた。しかし残念なことに、今期の『教育について学ぶ ―その3―』は、先生の遺稿になってしまった。責任感いっぱいの教育者がまた1人いなくなった。心よりご冥福をお祈りします。

それだけではない。我々機構所属教員に、日常の業務の遂行だけではなく、教育と研究にもと強く進めてくれて、我々によりよい研究環境を提供してくれた塚原機構長も、突然ご病気で倒れてしまった。一日も早くご回復することを、衷心よりお祈りします。

ここまで書くと、僕の春の憂鬱も何となく理由が見えてきた。願えば、早く景気回復してほしい、大学への運営費を増やしてほしい、研究費を増額してほしい、パソコンを新調出来るように、子供がグレルことないように、みんな健康であるように・・・気分も春晴れになるように、と。

最後に、今期の編集に尽力してくれた編集委員の林先生に厚くお礼申し上げます。(何)

『大学教育』 投稿規程

- ・本誌は、大学教育改善の立場で高等教育への理論的あるいは実践的にアプローチすることを目的とした山口大学大学教育機構の紀要である。
- ・本誌は、主として大学教育に関連する論文、および大学教育機構を構成する各センターの業務報告、資料、その他で構成する。
- ・投稿者は、山口大学大学教育機構に所属する者、および編集委員会が認めた者とする。
- ・投稿原稿の採否および掲載の順序等は編集委員会が審査の上、決定する。査読の結果、原稿の内容や形式について修正を要求することがある。
- ・投稿原稿の執筆にあたっては、別に定める「大学教育」スタイルガイド（注）に従うこととする。
- ・投稿原稿は、電子ファイル（原則としてWordまたは一太郎）で提出し、邦文タイトルのほか英文タイトルを提出する。
- ・著者校正は原則として2校までとする。
- ・原稿執筆者には、「紀要」5冊、抜き刷り30部を無料贈呈する。それ以上必要な場合は執筆者の実費負担となる。
- ・本誌に掲載された論文は、HPなど関連電子媒体に公開することを著者が同意したものと見なす。
- ・上記以外の事項は必要に応じて執筆者と相談の上、編集委員会が適宜に処理する。

（注）

「大学教育」スタイルガイドは大学教育機構HP（<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp/>）上にある。ダウンロードして利用すること。

Journal of Higher Education

Vol.6,2009

Feature: Making Good Use of Course Evaluation

1. OGAWA, Tsutomu ; KINOSHITA, Makoto ; The transformation of the consciousness of students after the introduction New Course "ICT moral security" : Clarification of the significance and challenges of the revised curriculum by teaching evaluation and analysis
2. SUGIHARA, Michiko ; Proposals Based on the Analysis of the Results of a Student Life Survey of Special Auditing Students (International Students) : -Using a Survey Made by International Students-
3. TIAN, Mei ; Regarding Basic Chinese B Student Course Evaluations: Analysis of Course Participant Surveys

University Education

4. OGAWA, Tsutomu ; The Report "for the bachelor of education building" and Efforts to improve Yamaguchi university education : Comparison of Yamaguchi University's educational system and MEXT report (a)
5. TSUJI, Tamon ; Study on the Improvement through the Omoshiro Project and the Future Issues
6. YAMAMOTO, Tetsuro ; Studying Education (Part 3)

Linguistic Education

7. IMAI, Shingo ; ITO, Sukero ; NAKAMURA, Youichi ; KIKUCHI, Kenichi ; AKAGI, Yayoi ; NAKASONO, Hiromi ; HONDA, Akiko ; HIRAMURA, Takekatsu ; Test Scoring Based on Item Response Theory: J-CAT Score Conversion, Interpretation, and Usage
8. AKAGI, Yayoi ; NAKASONO, Hiromi ; IMAI, Shingo ; The Computer Adaptive Japanese Test: Developing Character and Vocabulary Test Items
9. NAKAMIZO, Tomoko ; e-Learning Materials of a Japanese Language Course for Beginners: Development and its Application
10. SUGIMURA, Tomomi ; HAYASHI, Shinichi ; A Research on Japanese Words Related to "Isolating a Person" : Divided Situation of University Students

Regional Matters

11. NAGAHATA, Minoru ; Research on the role of adult and community education in a new era
12. TATSUMI, Kazuko ; Rural Development in Yamaguchi Prefecture and International Cooperation (2)
-A case study of Abu Town: Knowing What Rural Areas are like
13. TATSUMI, Kazuko ; Rural Development in Yamaguchi Prefecture and International Cooperation (3)
-Extension of Japanese Experience to Rural Development in Bangladesh
14. NAGAHATA, Minoru ; Development and new challenge of the museums in Korea

「大学教育」編集委員会

委員長 何 曉 毅 (大学教育センター・留学生センター 教授)
委員 木 下 真 (大学教育センター 講師)
〃 林 寛 子 (アドミッションセンター 講師)
〃 辻 多 聞 (学生支援センター 講師)
〃 梅 本 智 子 (保健管理センター 保健師)

表紙題字 国立大学法人山口大学 学長 丸 本 卓 哉

大学教育 第6号

ISSN 1349-4163

2009年3月発行

編集：「大学教育」編集委員会

発行：国立大学法人山口大学大学教育機構

お問い合わせ：学生支援部 教育支援課総務係

住所：〒753-8511 山口市吉田1677-1

電話：083-933-5060

F A X：083-933-5154

E-mail：gal04@yamaguchi-u.ac.jp

U R L：http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp

Printed in japan

Journal of Higher Education Vol.6, 2009

© Organization for University Education Yamaguchi University
ISSN 1349-4163

Printed in Japan