

Journal of Higher Education Vol.11, 2014

大学教育

第 11 号

2014

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 11 号

目 次

大学教育

1. 【論文】大学における組織開発（OD）に関する実践的研究
—教職協働から教職学協働へ— 林 透 1
2. 【論文】保健管理センターからみた学生・職員および大学の変遷
—メンタルヘルス活動を中心に— 平野 均 14
3. 【事例研究】アクティブ・ラーニングと学習成果に関する研究
—「山口と世界」を通して得られた知見と課題— 小川 勤 24
4. 【実践報告】山口大学におけるキャリア学習の取り組み 平尾 元彦 36

留学生教育

5. 【実践報告】コンピュータ適応型ビジネス日本語テストの研究開発
—ビジネス場面におけるコミュニケーション能力を測る—
赤木 彌生・今井 新悟・伊東 祐郎
堀井 恵子・中園 博美・小野塚 若菜 43
6. 【事例研究】大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか
—留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み— 永井 涼子
南浦 涼介 49

言語教育

7. 【論文】コーパスを利用した実現相の機能動詞の異同について
—「至る」「達する」と名詞の共起状況を手掛かりに— 中溝 朋子
坂井 美恵子
金森 由美 67
8. 【レビュー】現代語畳語・畳語形容詞の構造について
—現代中国語、日本語の畳語・畳語形容詞— 田 梅 76

地域連携

9. 【レビュー】コミュニティ・スクールの推進に関する研究（1）
—コミュニティ・スクール導入の政策経緯— 長畑 実 88

投稿規程

大学における組織開発（OD）に関する実践的研究 — 教職協働から教職学協働へ —

林 透

要旨

国立大学法人化（2004年度）以降、中央教育審議会を中心とした大学改革の議論は絶え間なく続き、近年では、大学のガバナンス改革に焦点が注がれている。従来、大学の組織構造に関する制度的変遷や機能分析をテーマとした学術的研究は多いが、大学経営や大学教育の日常的課題に焦点を当てた研究は皆無に等しい。本研究は、従来型の大学教員と大学職員が協働する運営体制づくり（教職協働）を超え、大学構成員である学生との協働実践を含めた新しい姿（教職学協働）を明確化し、従来型のFD（Faculty Development）・SD（Staff Development）を超えた組織開発（OD: Organizational Development）の手法の探求を目指している。具体的には、教職学協働型ワークショップを実践事例として取り上げ、ホールシステム・アプローチの概念に着目しながら、大学現場で直面する課題解決への適用の可能性を探る。

キーワード

大学組織、組織開発（OD）、教職学協働、ホールシステム・アプローチ

1 はじめに

1.1 時代背景と問題設定

中央教育審議会大学分科会組織運営部会では、大学のガバナンス改革の推進に向けた議論が盛んである。大学が組織を形成している以上、そこにはガバナンスとマネジメントの問題が常に存在する。

大学のガバナンス改革を望む声は、社会や経済界からの圧力に拠るところが大きいように感じる。経済同友会（2012）は「高等教育の改革のための施策や各界からの提言にもかかわらず、大学教育の改革は十分に進んでいるとは言えない」と断じ、「大学側は自らの課題を認識しつつも抜本的な改革に着手できずにいる。大学には改革の実行力が不足しており、このためPDCAサイクルをうまく機能させることができていない。大学の実行力不足の理由として、既得権を侵される教職員等からの抵抗などがあると言われるが、改革

における抵抗は大学のみならず組織共通の課題である」と評している。

1990年代以降、喧しく叫ばれる大学改革の波は近年、加速度を増しているように感じられる。大学を構成する教職員・学生が組織への帰属性を自覚する機会を確保することが求められているように思われる。

大学・学部自治やアカデミックフリーダムという組織的風土そのものが大学経営や大学教育の現場における組織学習の必要性や動機付けを促すことがなかった。しかし、今日直面する社会状況において、大学経営や大学教育のアカウンタビリティが求められ、かつ、大学構成員である教員・職員・学生の多様化も進んでいる。今まさに、大学経営や大学教育における日常的活動に焦点を当てた大学組織論の構築が必要不可欠である。大学の組織構造に関する制度的変遷や機能分析をテーマとした学術的研究は数多く見られるが、大学

経営や大学教育における日常的活動に焦点を当て、大学の組織と構成員が如何なる営みを行うことが適切かといった観点からアプローチした学術的研究は皆無に等しい。

従来の大学経営は暗黙知に頼る傾向が強かったが、大学経営や大学教育のアカウントビリティが求められる今日の社会状況の中で、質の伴った大学組織運営手法の確立が急務である。FD・SDや学生参画型FDといった諸活動には個別の課題解決を目的としたものが多く、大学組織運営そのものの方法論への挑戦はまだ少ない。

本稿では、大学におけるODについて、構成員が大学経営や大学教育に関与する機会を増し、参画意識を醸成することを通して、大学の自律性を高め、大学経営の組織基盤の向上に貢献するものと位置付けたい。ODは、大学組織力の向上だけでなく、構成員である教員・職員・学生の自己成長や経験学習を促し、教員・職員の人材開発だけでなく、学生の主体的学修を促進する教育的効果が期待できる。本稿を通して、ODの実践事例を取り上げながら、その概念の明確化を図るとともに、社会に貢献できる大学組織の高度化に寄与したい。

1.2 先行研究

FD・SDを総合的に研究する観点は、有本（2005）以降の諸研究、SDの促進に関しては山本編（2004, 2006）、大場・山野井編（2003）、大場・小貫編（2007）が大学経営人材育成の観点から先導的な研究成果の蓄積がある。学生参画型FDの研究では、木野編（2012）などの事例報告が多い中で、近年、京都産業大や徳島大で教職学協働実践を効果検証する論考（林・乙倉・山内・中江（2012）、吉田（2013））が現れてきた。林編（2013）は大学間連携による教職学協働実践（大学共創プロジェクト）を通して、教職学協働による大学組織活性化

を目指す「大学共創宣言」を成文化した。

佐藤・長澤・中島・稲永・川島（2009）は、日本におけるFD概念を三層（ミクロ・ミドル・マクロ）に分類し、ODをマクロレベルとして捉えているが、具体的な実践事例は未だ乏しい。羽田（2013）は、「日本の大学教員の能力開発活動は（いわゆるFD）教育活動に特化し、肝心の能力論に組織的社会性（organizational citizenship）が欠落している」と指摘している。

日本の大学におけるODに関する実践的研究は黎明期にあり、従来型のFD・SDという範疇を超え、かつ、学生との協働を視野に入れた研究が急務である。

2 FD・SDからODへ

2008年の大学設置基準改正によるFD義務化、さらには同年12月公表の中央教育審議会（2008）で「FDの実施に当たって、多様な参加者へのきめ細かな配慮をすることが大切であり、「テーマに応じて、職員の積極的な参画を促す」と明記され、組織的な教育改善には教員と職員が一緒になって取り組んでいくというFD・SD併記の概念が一般化している。また、文部科学省・教育関係共同利用拠点制度において「教職員の組織的な研修等の実施機関」として認定された4機関を中心に、体系的な研修プログラムや教材（映像コンテンツを含む）の提供が行われているほか、各地域におけるコンソーシアム組織を通じたFD・SD活動が有効に活用されつつある。

2013年公表の『大学における教育内容等の改革状況等について（平成23年度）』では、図1に示す通り、国立大学における専任教員のFD活動への参加率が、公立大学や私立大学と比較すると必ずしも芳しくない。国立大学においてFD推進組織である大学教育系センターが数多く整備されているのに反した結果となっている。

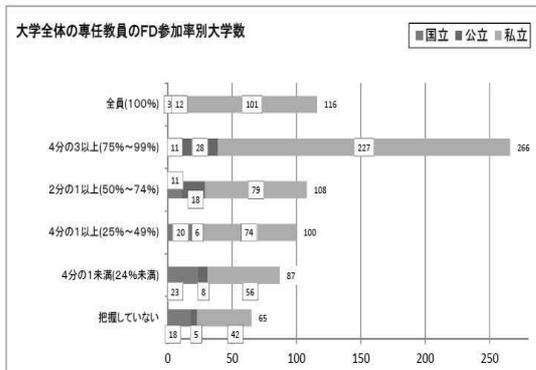
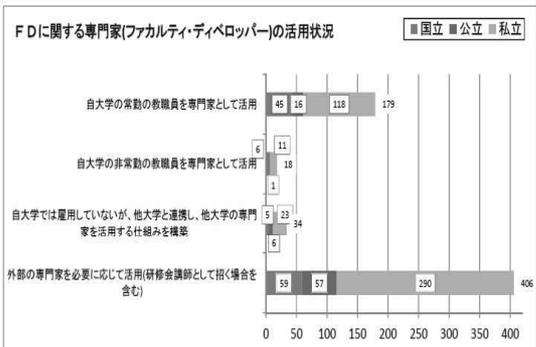
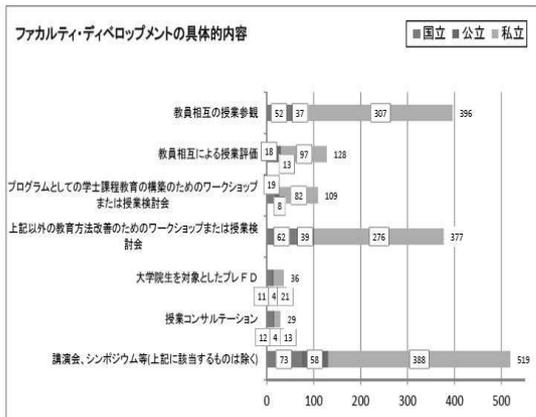


図1 FD（教員の職能開発）の実施状況（文部科学省，2013）

山口大学では、アラカルト型研修会や教育改善FD研修会を各学部等教授会の時間帯を利用して提供することで、比較的多数の専任教員の参加を確保できる仕掛けづくりをしているが、一般的に、各大学では全教員に理解を得ながら組織的な教育改善を行うことに苦労している側面がある。

ここで、大学組織に関する実践的研究の蓄積が必要なのである。まずは、図2に示す通り、教員と職員の行動特性の違いに着目しておく必要がある、「教員はそれぞれのディシプリンをフィールドとした“個人商店”という趣であり、自身の研究室を超えた学内の組織的活動への順応性やモチベーションが希薄なように見受けられる。一方で、職員は、個人主義ではなく集団主義を旨としており、ラインを基本に規律のとれた行動をとることに特性がある」（林，2013b：70）とまとめることができる。

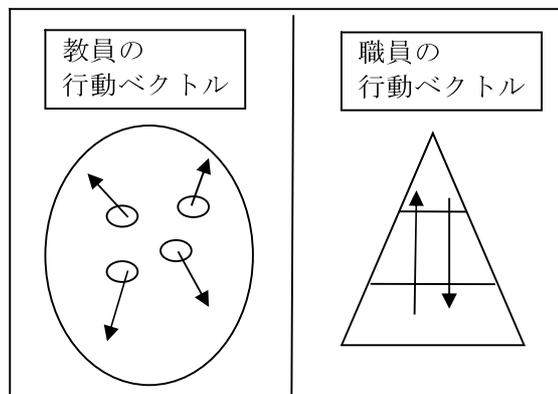


図2 教員と職員の行動特性

大学改革が実効性のあるものとなるには、大学組織を構成する教員と職員の行動特性を把握し、その前提の下で戦略的にミッションを遂行できるリーダーシップが求められている。従来型FD・SD活動では、個別の知識や技能を享受し、実践に活用するスベを学ぶことはできるが、組織的活動に展開しようとするためのノウハウに欠けていたように思われる。そういう意味において、各大学において、FD・SD活動に加え、ODを意識した活動を普及していく必要がある。

図3は、中央教育審議会大学分科会大学教育部会で参考資料（中央教育審議会大学分科会大学教育部会2012）として提示されていたものであるが、多様化する教育プログラムを支えていくには、教授者である教員だけで

なく、各種支援を行う職員（専門職を含む）の存在が不可欠であり、その中で、「組織開発コンサルタント」を明記している点が特筆できる。

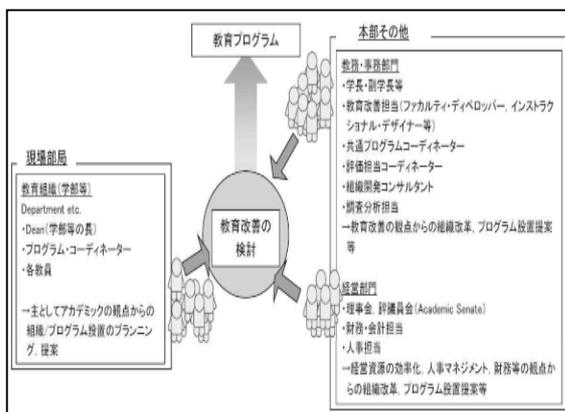


図3 教育課程の体系化のための教学マネジメント（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2012）

以上のように、大学改革を実効性あるものとするには、大学組織の特性を把握し、構成員である大学教員や大学職員の能力を効果的に発揮させるODの概念が必要になってきている。現実には、大学におけるODの担い手が十分でない中で、ODをどのように行っていくべきなのだろうか。その手法について、幾つかの実践事例を足掛かりにしながら考察していきたい。

3 実践事例を通じた探究

3.1 教職協働から教職学協働へ

筆者自身、国立大学法人職員から大学教員にキャリアチェンジした者として、教職協働の実質化には人一倍の問題意識を持って実践的活動に取り組んできた。前任校である北陸先端科学技術大学院大学では、FDとSDが分離された形で取り組まれている現状を変えて、全学的なFD・SD活動を定例化し、大学教員と大学職員が一緒になって課題解決する環境づくりに尽力してきた。しかし、実際に、全学FD・SD活動を企画する立場にな

って壁にぶつかることがあった。FD・SDということで、教員と職員に共通したテーマ設定をすることが意外と難しいことに気付いた。特に、教育実践の要素をテーマにすればするほど、職員にとっては現実的課題とは映らないということを感じるようになった。職員自らが教育支援者という意識を強くし、教員と一緒に、教育を良くしようとする前になってくれる職員が想像以上に少ないことを感じた。職員はライン（命令系統）を重視することから、その範疇を超えて提案や意見するという意欲や心理的余裕がないように思えた（林,2013a:5）。また、FD・SD活動のあり方について、「教員目線」「職員目線」で議論する場面に遭遇し、一種の違和感を抱く経験をしたことがある。

図2で示したように、教員と職員の行動特性の違いから、教職協働の理想像を追い求めても、そこには自ずと限界があることを認識しておく心構えが必要であることを強く感じるようになった。このようなときに自覚したことは、「学生目線」を中心に据えるということであった。すなわち、教員と職員が互いの協働ばかりに意識を向けるのではなく、両者が「学生目線」で教育・学修を考えるならば、目の前の学生をいかに支援すべきか、という意識の融合が生まれ、一緒になって教育改善について考えることが比較的容易かつ現実的に行えることができるというロジックである。

具体的には、教員と職員だけでなく、学生を参画させて、一緒に教育改善を議論する場づくりを目指すことであり、教職協働から教職学協働への発展を意味していた。筆者は、キーワードとして、「大学共創」という言葉を冠することとした。「大学共創」という発想は、北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科が知識創造のコンセプトとして唱える知識共創について、非営利組織である大学組

織に適用してみようと独自に考えたものである。

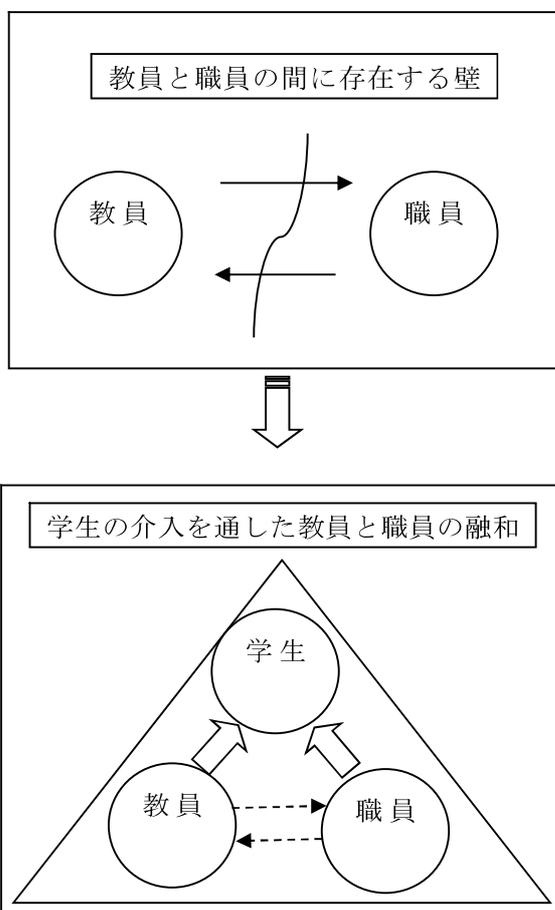


図4 教職協働から教職学協働へ
(林, 2013a:6 (一部加筆修正))

3.2 大学共創プロジェクトの経緯と展開

3.2.1 大学共創のコンセプト

大学構成員である教員・職員・学生が多様化する状況にあつて、大学組織を活性化するための場の構築が重要な要素となる。教員・職員・学生が集う「場」、地域の大学人が集う「場」には、それぞれの知恵や意識を作用されることが可能となる大きなポテンシャルが秘められている。そのような「場」の構築とその意義の自覚化が重要な起点になる。伊丹（2005）は、「場とは、人々がそこに参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、

相互に働きかけ合い、相互に心理的刺激をする、その状況の枠組み」と定義付けている。古くは、西田幾多郎が『場所』（1926）において、「作用というのは、映された対象と映す場所との間に於て現れ来る関係」とし、場所の優先性を説いている。

次に、図5に示すとおり、大学コミュニティにおいて構築された場における実践を通して、「新たな知識を共創」し、得られた知識によって「新たな価値を共創」という展開につなげる。その方法論としては、アクションリサーチ、KJ法、更にはグループワークが考えられ、これらの実践は、既にMOT（技術経営）、医療経営などにおいて蓄積があり、大学（高等教育機関）に応用し、大学経営に貢献する方法論としての確立が期待されている。

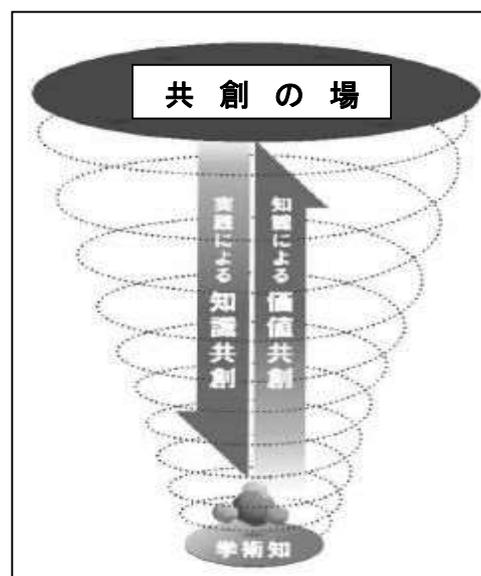


図5 共創の概念図（北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科, 2012:3）より作成）

近年、共創というコンセプトは、全国各地で取り上げられるようになり、高等教育界においても京都産業大学の「燦 presents『京産共創』プロジェクト」や大学マネジメント研

究会（会長：本間政雄 梅光学院理事長（元京都大学理事・副学長））の「共創工房」などの取組が盛んとなっており、後述する大学共創プロジェクトの取組が果たした社会的貢献は大きい。大学を取り巻く環境が多様化、高度化する中で、職域を超えて対話し、創造する柔軟性や積極性が求められている表れであろう。

3.2.2 大学共創プロジェクトの活動と成果

大学共創プロジェクトは、北陸地区国立4大学（金沢大学・富山大学・福井大学・北陸先端科学技術大学院大学）の高等教育系センターが中心となり、2011～2012年度にかけて、大学組織力向上のための共創プログラムの開発に向けた取組を進めてきた。2011年度には、教員と職員の共創を目指し、教員と職員が共に関わり、かつ、本プロジェクトメンバーの職務との関連性が高い「教育企画、教務・学生支援」に焦点を当て、アクションリサーチを通じた調査研究に取り組んだ。同年12月に開催した「大学共創プロジェクト合同セミナー」において、メンバーである教職員が発表を行い、意見交換を行った。2012年度には、学生をプロジェクトメンバーに迎え、教員・職員・学生による共創へと発展させ、知識創造技法を活用したグループワークを通して大学教育で育成すべき人材像について理解を深める場「大学共創フォーラム2012」を提供した。同フォーラムには、60名近くの参加者が集まり、学生が中心となって企画したグループワークを経て、熱気ある全体討議が展開された。詳細の内容等については『大学共創プロジェクト報告書2012』（林編,2013）を参照願いたい。

この2年間の取組では、各大学の教員・職員・学生がチームを形成し、かつ、地域の4大学が組織を超えてチームを形成するに至った。大学共創プロジェクトでは、2年間の取組を総括すべく、以下に掲げる「大学共創宣

言」をまとめた。

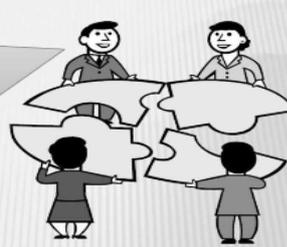
大学（大学教育）は、知のオアシスであり、社会の羅針盤であってほしい。大学（大学教育）が秘めるポテンシャルは計り知れず、そのポテンシャルを感じ取るには、教員・職員・学生（教職学）、さらには市民が一緒になって議論する「共創の場」が必要ではないか。我々、大学共創プロジェクトでは、共創の定義を以下のように規定したい。

- ①教員・職員・学生が、協働という形式を超えて、大学教育を共に創り上げるということ。
- ②大学間連携により、個々の組織文化を超えて、大学教育に関する共通の課題について考え、課題解決や新たな方向性を見出していくこと。

大学共創フォーラム2012

みんなで大学教育について語ろう！

「共創」
Co-Creation
は、大学同士が
スクラムを組み、
教員・職員・学
生そして、市民
が共に大学教育
を創っていくこ
となんだ。



会 場：金沢学生のまち市民交流館 交流ホール（和室畳の間）
（石川県金沢市片町2-5-17 TEL 076-255-0162）

<URL>
<http://www1.city.kanazawa.lg.jp/22090/shiminkouryukai/access.html>

日 時：12月22日（土）13：00～17：00

対 象：大学教職員、大学生・大学院生、市民

定 員：40名

主 催：大学共創プロジェクト
（金沢大学 大学教育開発・支援センター、富山大学 大学教育支援センター、福井大学 高等教育推進センター、北陸先端科学技術大学院大学 大学院教育イニシアティブセンター）
大学コンソーシアム石川

共 催：大学行政管理学会中部・北陸地区研究会

図6 大学共創フォーラム2012チラシ

大学共創プロジェクトにおける実験的取組を通して、教職学協働型ワークショップが大学の組織力を高める一手法となる可能性を秘めており、大学構成員である教員・職員・学生の自己成長や経験学習を促し、教員・職員

の人材開発だけでなく、学生の主体的学修を促進する教育的効果が期待できることが分かった。

3.3 山口大「共育ワークショップ」の事例

3.3.1 山口大「共育ワークショップ」の経緯と狙い

北陸地区での大学共創プロジェクトの実験的取組とその成果を基礎として、同プロジェクトが開発した教職学協働型ワークショップの汎用性を検証し、ODの一手法として確立していくことを構想していた。

筆者自身が2013年4月に山口大学に着任し、学生協働を取り入れたFD活動の展開を期待する方向性があった。このような状況から、山口大学において、教職学協働型ワークショップの方法論を適用するための諸準備を進め、具体的に企画提案を行ったのが「共育ワークショップ2013」であった。

大学共創プロジェクト自体が大学間連携をベースにした活動であったのに対し、山口大学という特定の大学で実践するためには、同大学の組織的文脈に沿ったアレンジが最重要であった。

一つは、これまで取り組んできた大学共創というコンセプトが、山口大学の教育理念に掲げられた「共育（共にはぐくむ）」²⁾に合致したことが非常に好都合であった。このため、ワークショップ自体の名称には、「大学共創」に代えて、「共育」という言葉を用いることとした。

もう一つは、山口大学のキャンパスに息づく廣中平祐元学長が種撒いた学生中心の大学づくりの精神の尊重であった。今日の大学教育は「教育から学習への転換」に迫られ、教授者である教員以上に、学習者である大学生・大学院生が学習コミュニティに積極的に関与することが求められている。2000年6月に公表された、いわゆる“廣中レポート”（『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―』）では、「今後は、正課教育の内容のあり方や授業方法、さらに教育条件の改善などの分野についても、学生の希望や意見を適切に取り入れる仕組みを整備していくことが重要である」と指摘している。廣中元学長が中心となってまとめられた本レポートが指し示した方向性が学生参加型FDとして全国に普及する中で、山口大学こそがその精神を体現していく使命がある。そのためには、教員・職員・学生が一緒になって山大的教育（共育）を考える場づくりの意義が大きい³⁾。

以上のように、山口大学の歴史的経緯や組織的文脈を背景にして、「共育ワークショップ2013」のコンセプトづくりを行った。着任早々にまとめたコンセプトは以下のとおりである。

山口大学の教育（共育）について、教員、職員、学生（TA・SAを含む）が一緒になり、様々な観点から語り合い、考えてみよう。大学というコミュニティでは、本来、教員、職員、学生が等しく市民権を有していると考えerべきではないでしょうか。教員が学生を教えるという場面もあれば、教員が学生から教えられる場面があるというのが大学というコミュニティの醍醐味でしょう。大学教育とは、教員、職員、学生が共に創り上げるもの（共創）であり、かつ、共に育み合うもの（共育）です。

3.2.2 共育ワークショップ2013の内容

共育ワークショップ2013「みんなで山大的教育（共育）について語ろう！」は、山口大学創基200周年記念と冠して、2013年9月24日（火）に山口大学・吉田キャンパスにて、教職員・学生約80名を集める大盛況となった。共育ワークショップに向けた準備

では、教員・職員・学生 14 名による「共育ワークショップ準備委員会」を組織し、大学生協学生委員会メンバー、図書館学生協働スタッフ、就活学生サークルグループメンバーの協力のほか、その他の教職員・学生とのつながりがあって成り立ったものであった。

詳細の構成等は以下のとおりであり、大学共創プロジェクトで開発したプログラムをそのまま適用した経緯から、共同開発者である北陸地区関係者の支援を受ける形で行った。

日 時：9月24日（火）14:00～17:30

場 所：吉田キャンパス

参加者：教員16名、職員19名、学生40名、

その他4名 計79名

概 要：

14：00～14：15

開会挨拶 丸本卓哉 学長

趣旨説明 糸長雅弘 大学教育センター長

14：15～14：20

オリエンテーション

林 透 大学教育センター准教授

河島広幸 北陸先端大・知識科学研究科M2

守本 瞬 金沢大学・情報部係長

14：20～15：30

グループワーク（第1クール）

教員、職員、学生（TA・SAを含む）ごとのグループワーク

[15：30～15：40 休憩]

15：40～16：50

グループワーク（第2クール）

教員、職員、学生（TA・SAを含む）の混合によるグループワーク

16：50～17：25 全体討議・総括

林 透 大学教育センター准教授

17：25～17：30

閉会挨拶 瀧 厚 副学長・理事

当日、丸本卓哉学長の開会挨拶では、「共育」の理念を体現化する本ワークショップの重要性について説明があった。また、糸長雅弘 大学教育機構大学教育センター長の趣旨説明では、“廣中レポート”を基点とした学生参画型FDの全国的取組に言及しながら、本ワークショップのねらいについて説明があった。

創基 200 周年記念
山口大学 共育ワークショップ 2013
「みんなで山大的教育（共育）について語ろう！」

- コンセプト
山口大学の教育（共育）について、教員、職員、学生（TA・SA を含む）が一緒に、様々な観点から語り合い、考えてみよう。
大学というコミュニティでは、本来、教員、職員、学生が等しく市民権を有していると考えべきではないでしょうか。教員が学生を教えるという場面もあれば、教員が学生から教えられる場面があるというのが大学というコミュニティの醍醐味でしょう。大学教育とは、教員、職員、学生が共に創り上げるもの（共創）であり、かつ、共に育み合うもの（共育）です。
- アプローチ
本年4月に始まった新しい共通教育では、「主体的な学び」「グローバル人材（山口と世界）」「キャリア教育」が重要なキーワードとなっています。知識創造の技法を使ったグループワークを通し、「今、求められる人材像」について、皆さんと一緒に考えてみたいと思います。所属や立場を超えた参加者同士の対話を通して「今、求められる人材像」を育成するための（になるための）アクション・プランを考えてみます。教員、職員、学生の共創を通して、山大的教育（共育）をより豊かなものにしていきましょう。
- 開催日時
9月24日（火）14:00～17:30
※ワークショップの詳細は裏面参照
（終了後に情報交換会（懇親会）を行います）
- 場 所
第二学生食堂「きらら」
- 対象及び定員規模
本学の教員、職員、学生（TA・SA を含む） 60名程度

図7 共育ワークショップ2013チラシ

今回のワークショップでは、知識創造の技法を使ったグループワークを通して、「今、求められる人材像」の再確認を行い、所属や立場の違いを超えた参加者同士の対話により「今、求められる人材像」を育成するためのアクションプランの設計を目指した。具体的には、教員・職員・学生の属性ごとのグループ編成による第1クール、教員・職員・学生混合による第2クールの2段階で行われた。参加者は、自らが考える「今、求められる人材像」について紹介し、グループメンバーと対話しながら、共通点や相違点を気づき合うとともに、その必要性や具体的な方策へと議

論を深めた。

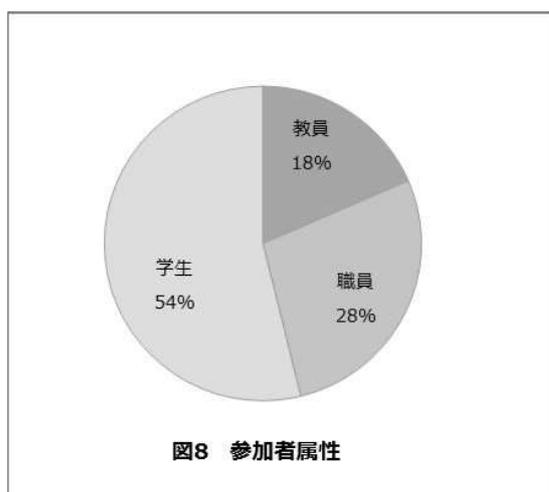
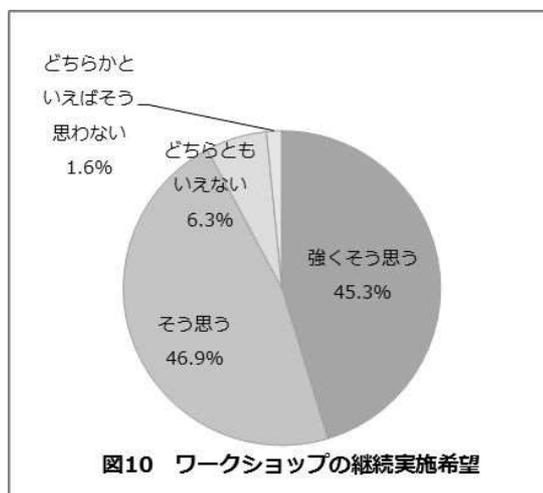
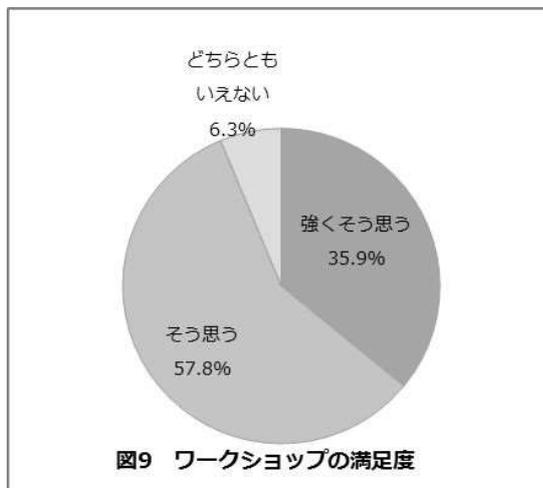
後半の全体発表では、学生が前向きに発表する姿が印象的であり、「自分の考えをしっかりと持つことができる人材」や「様々な人間関係の中で新しい価値を創造できる人材」などの意見が多かった。最後に、瀨瀬理事・副学長より閉会挨拶があり、本学の教育・学修の方向性に新たな契機を与える機会となった。

4 まとめと考察

4.1 アンケート結果を通して

共有ワークショップ 2013 参加者によるアンケートについて 65 名（回収率86.7%（その他を除く））から回答を得た（図 8）。

今回のワークショップ自体が初めての企画実施であったため、「ワークショップの趣旨や内容についてある程度知った上で参加したか」という設問では、十分に趣旨や内容を把握していないと回答する参加者が一定程度見られたが、実際に参加した上でのワークショップ自体の理解度、満足度については、「強くそう思う・そう思う」が 9 割を超え（図 9）、今後も継続していくべきであるという意見が同じく 9 割を超えた（図 10）。



グループワークの評価について、「グループワークを通して新しい気づきがあったか」「共有を通して大学教育がより良くなると思うか」という設問を設けており、いずれの設問でも 8 割を超える高い評価を得た。ここでは、属性別に 5 段階評価における平均値を算出してみた。大学共創フォーラム 2012 でも同様の設問を設けており、表 1、表 2 のとおり、対比してみる。

表1 共育ワークショップ2013での
グループワークの評価

設 問	属性	平均値
Q1 グループワークを通して新しい気づきがあったか	教員	4.27
	職員	4.61
	学生	4.54
Q2 共育を通して大学教育がより良くなると思うか	教員	4.00
	職員	4.33
	学生	4.23

表2 大学共創フォーラム2012での
グループワークの評価

設 問	属性	平均値
Q3 グループワークを通して新しい気づきがあったか	教員	4.45
	職員	4.13
	学生	4.73
Q4 大学共創を通して大学教育がより良くなると思うか	教員	4.64
	職員	4.19
	学生	4.55

山口大学の学内者を参加対象とした共育ワークショップ 2013 と北陸地区を中心とした複数大学関係者を参加対象とした大学共創フォーラム 2012 では一概に比較できない面があるが、共通して言える点は教職学協働型ワークショップを通じた学生の評価（Q1:4.54, Q2:4.23, Q3:4.73, Q4:4.55）が高く、新たな気づきを得、大学教育に学生の意見が反映しようとする「共育」や「共創」のコンセプトに期待する意欲が窺える。

なお、共育ワークショップ 2013 では、職員の評価（Q1:4.61, Q2:4.33）が高くなっていることも注目すべきであり、山口大学職員の教育・学修支援への意欲の高さが窺える。

以上のようなアンケート結果から、教職学協働実践としての共育ワークショップの有効性が窺える。

山口大学の大学憲章に掲げる「発見し・はぐくみ・かたちにする 知の広場」の理念に

ついて、教員・職員・学生が理解を深め、共有することが求められている。複雑化する社会情勢において、多様な組織構成員が意見や意識を交流し合いながら、課題解決する仕組み（ホールシステム・アプローチ、次節において詳述）が大切になってきている。今まさに、山大スピリットをみんなで共有することに努め、山大の組織力の向上、引いては、山大の教育力の向上を図る必要がある。そのため、教員・職員・学生が一緒になって議論する場、協働する場の創出が必要であり、「共育ワークショップ」がその一端を担わなければならない。

4.2 考察

4.2.1 ワークショップの効用

中央教育審議会（2012）は、ワークショップ中心のFD活動の促進に言及している。東北大学高等教育推進センターが提供するFD・SD教材映像配信サービスのインパクトは、各大学におけるFD・SD活動の方向性を変えるのではないだろうか。すなわち、これからの個別大学におけるFD・SD活動は、ワークショップ等を中心とした対話型プログラムが指向され、一層の組織内コミュニケーションが求められるだろう⁴⁾。

中野（2001）はワークショップの特徴を言及する中で、「実際の間人同士が向き合ったときの生のコミュニケーション能力の低下が危惧されているが、ワークショップの具体的な人と人とのやりとりは、今後さらに重要になっていくだろう」と指摘し、さらに、ワークショップが形作る「場」の重要性を説明し、「参加者一人ひとりの態度が場を作り、場が参加者の態度の変容を促す」というポイントを明確に示している。このような個人変容を促す場づくりこそが大学におけるODには求められており、教職員協働型ワークショップは大きく貢献することが期待される。

4.2.2 ホールシステム・アプローチの概念

ODの展開していく上で重要な点は、参加者（構成員）を参画させるアプローチにかかっており、近年、日本でもホールシステム・アプローチに注目が集まっている。ホールシステム・アプローチとは、「できるだけ多くの関係者が集まって自分たちの課題や目指したい未来などについて話し合う大規模な手法の総称」（香取・大川 2011:15）であり、その代表的な手法として、ワールド・カフェ、AI(Apreciative Inquiry)、フューチャーサーチ、OST（Open Space Technology）の4つが挙げられる。このうち、ワールド・カフェが広く普及しており、大学教育でも活用されている。

ホールシステム・アプローチの必要性が増してきた要因として、「①相互依存関係の拡大と複雑性の増大、②急激な環境変化、③従来型組織変革手法の行き詰まり、④合意プロセスへのニーズの高まり、⑤イノベーションへの関心の高まり」（香取・大川 2011:17）があり、このような要因は、まさに大学現場にも合致するものである。

図11に示すとおり、ホールシステム・アプローチの概念はローカルシステムを取り巻く多様なステークホルダーとの場づくりを活かした行動計画づくりの有効性にある。このホールシステム・アプローチの概念は、大学組織においても適用することができ、地域社会や国際社会との対話を行う上において重要な示唆を与えてくれる。

ここで重要なのは、前提としての大学組織内の対話（コミュニケーション）の実態である。すなわち、大学組織内において、教員・職員・学生がオープンな形で対話できるような環境ができていないかが問われなければならないのである。

まさに、大学共創プロジェクトでの実験的取組を山口大学共育ワークショップに適用した成果を活かしながら、その継続性を確保す

ることこそが、重要な礎となるだろう。

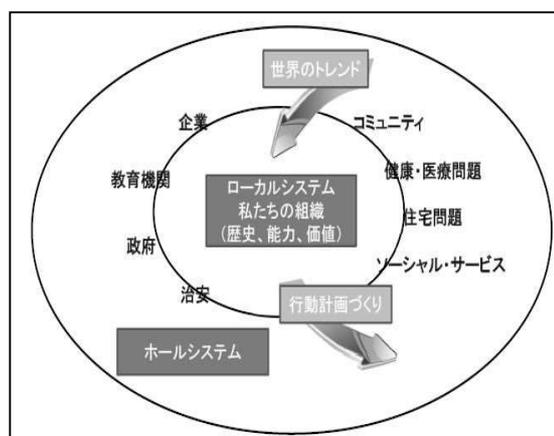


図11 ローカルシステムとホールシステムの関係図（香取・大川、2011より作成）

5 おわりに

中央教育審議会（2012）は、大学改革を推進する組織体制として、「学長を中心として、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等」によるチーム編成を提示している。具体的なチーム編成のあり方や運営手法は個々の大学に委ねられている。近年、組織学習や実践知に関する関心が高まり、中原（2010）、金井・楠見編著（2012）等により、企業経営や病院経営における組織学習や実践知に関する研究実績が数多く公表されているが、大学経営に関する同様の研究は皆無に等しい。大学経営や大学教育におけるチームビルディングのノウハウはまだまだ乏しいのではないだろうか。

大学のガバナンス改革が進めば進むほど、現場の組織と個人のマネジメント能力が問われる。2013年12月開催の山口大学SDセミナー2013で基調講演を行った大学マネジメント研究会 上杉道世副会長は、「大学経営を人任せにはしてはいけない、個々人で何ができるかを考えていかないとその大学は衰退する」という強いメッセージが投げ掛けられた。大学教職員の個人変容が組織変容へと波

及する。みんなで大学組織について考え、その意識を共有することが大きく問われる時代になっている。今後とも、大学現場での実践を通して、ODに関する研究の蓄積と発信に尽力していきたい。

(大学教育センター 准教授)

【参考文献】

有本章,2005,『大学におけるFD・SD(教員職員資質開発)の制度化と質的保証に関する総合的研究』(科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書)

中央教育審議会,2008,『学士課程教育の構築に向けて』

中央教育審議会,2012,『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』

中央教育審議会大学分科会大学教育部会,2012,「大学教育部会第10回資料3(参考資料)」

羽田貴史,2013,「大学組織改革の何が問題か」『IDE現代の高等教育』No.550,4-12

服部憲児,2013,「学生参加型FD・教育改善の盛衰に関する研究」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』39,57-71

林透,2013a,「教員・職員・学生が一緒にいるFD・SD」『CGEIアニュアルレポート2012』北陸先端科学技術大学院大学大学院教育イニシアティブセンター,3-9

林透,2013b,「大学職員におけるロールモデルと専門性に関する一考察～国立大学法人を中心に～」『大学職員論叢第1号』大学基準協会,69-77

林透編,2013,『大学共創プロジェクト2012報告書』金沢大学大学教育開発・支援センター

林隆二・乙倉孝臣・山内尚子・中沢正江,2012,「共創風土を醸成する「燦 Presents

『京産共創』プロジェクト」－学生を中心としたOrganizational Developmentの取組－」『高等教育フォーラム』Vol.2,91-98

北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科,2012,『知識科学研究科概要2012』,3

伊丹敬之,2005,『場の論理とマネジメント』東洋経済新報社

金井壽宏・楠見孝編著,2012,『実践知－エキスパートの知性』有斐閣

香取一昭・大川恒,2011,『ホールシステム・アプローチ 1000人以上でもとことん話し合える方法』日本経済新聞出版社

経済同友会,2012,『私立大学におけるガバナンス改革－高等教育の質の向上を目指して－』

木野茂編,2012,『大学を変える,学生が変わる－学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版

文部科学省,2013,『大学における教育内容等の改革状況等について(平成23年度)』

文部省,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－』

中原淳,2010,『職場学習論－仕事の学びを科学する』東京大学出版会

中野民夫,2001,『ワークショップ』岩波新書

西田幾多郎,1926,『場所』岩波文庫版 西田幾多郎哲学論集I

大場淳・小貫有紀子編(2007)『SDの制度化に関する研究』(COE研究シリーズ30)広島大学高等教育研究開発センター

大場淳・山野井敦徳編,2003,『大学職員研究序論』(高等教育研究叢書74)広島大学高等教育研究開発センター

佐藤浩章・長澤多代・中島英博・稲永由紀・川島啓二,2009,「FDプログラムの体系化を目指したFDマップの開発」『大学教育学会誌』第31巻第1号,136-144

山口大学,2013,『2014山口大学案内』

山本眞一,2004,『SD(スタッフ・ディベロップメント)が支える強い大学づくり 大学職員は何を学び,それをどう生かすか?』文葉社

山本眞一,2006,『大学事務職員のための高等教育システム論』文葉社

吉田博,2013,「学生が参画する教育改善・学生支援活動の効果検証に関する一考察」『大学教育研究ジャーナル』No.10, 9-20

【注】

- 1) アメリカ高等教育界では OD の概念は普及している。POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) では, FD の項目として以下のように細分化している。
 - ①大学教員の資質開発 (Faculty Development)
 - ②コースやカリキュラムを対象とした教授開発 (Instructional Development)
 - ③大学の組織開発 (Organizational Development)
- 2) 『 2014 山口大学案内』は「教えるだけの教育ではなく, 教員と学生,あるいは地域と一体となって発見し・はぐくみ・かたちにすることで共に高め合い, 未来を拓く『共育』を目指します」と記している。
- 3) 服部 (2013) は“廣中レポート”により, 教員中心の大学から学生の立場に立った大学づくりへの転換が提起され, 大学教育改善においても学生参加型の FD 活動が展開されるようになったことを詳述している。
- 4) 東北大学高等教育開発推進センターは, 2013 年度から大学教職員の専門性開発プログラム (Professional Development Program) の動画配信サービスを始めている。

保健管理センターからみた学生・職員および大学の変遷 ーメンタルヘルス活動を中心にー

平野 均

要旨

大学教育は正課教育である知的専門的な教授研究と、正課外教育として人格的形成を総合的に援助するという二つの柱から成り立っている。大学に入学してくる学生がこれまでどのように変わってきたのか。また彼らを受け入れる大学と教職員も、またどのように変わったのかを呈示する。さらに読み取れる範囲の中で、学生、教職員、大学がこれからどのように変わっていくのかを予想する。これらを踏まえ、保健管理センターにおけるメンタルヘルス活動がどうあるべきか考察する。

キーワード

メンタルヘルス、スクリーニング、健康教育、保健指導、正課外教育

1 高等教育への不信と問題解消への取り組み

日本を揺るがす大事件が、平成7年に立て続けに発生した。1月17日明け方には死者6,434人に上る阪神淡路大震災が、3月20日朝のラッシュ時には死者13名、重軽傷者5,510名に上る地下鉄サリン事件が起きた。両事件は「心的外傷後ストレス障害」が日本でも注目される契機となったが、後者の事件を引き起こしたオーム真理教にはエリート校出身者や在学生在が多数入信していた。

こうした現状を憂慮した文部省(現文部科学省)は国立大学等保健管理施設協議会(現国立大学法人保健管理施設協議会)に諮問し、翌平成8年12月に国立大学の学生部長と厚生課長、さらに国立高専の学生主事らを対象として、第1回メンタルヘルス研究協議会を開催した。会議では「学生のメンタルヘルスの現状と課題」、および「学生のメンタルヘルスの支援体制の在り方」をテーマとし、二日間に亘って活発な議論が繰り広げられた。

教職員の誰しものが日頃から頭を悩ませ、疑問に思いながらも言葉や形にできないでいた種々の問題が、この会議で初めて共通の課題として取り上げられた。参加者は実存する問題を互いに提示し、意見交換することで現実を直視するように

なっていった。この研修事業により多くの教職員が参加できるように、平成13年度からは全国を7ブロックに分けて地区ごとに開催されるようになった。平成15年度には山口大学で、「中国・四国地区メンタルヘルス研究協議会」が開催されている。高等教育に関わる者一人一人に意識改革の必要性を迫った研究協議会は、平成17年度からは日本学生支援機構に引き継がれ、テーマや手法を変えながら平成23年度まで実施された。

2 廣中レポートと教育改革のさらなる推進

文部省、国立大学等保健管理施設協議会、担当大学主催による研修事業は、「学生支援」の上で直接的・間接的に多くの実を結んでいった。本学でも教員が担当科目に関連し、学生の質問や相談に応じるオフィスアワー制度が設けられた。これに対して保健管理センターでも学生理解の一助に「山口大学学生のメンタルヘルスー教職員のためにー」(平野, 1998)を作成し、平成10年に教職員に配布した。

この研修事業と二人三脚となり教育改革を推進する原動力になったのが、平成12年6月に文部省高等教育局から出された「大学における学生生活の充実方策について(報告)ー学生の立

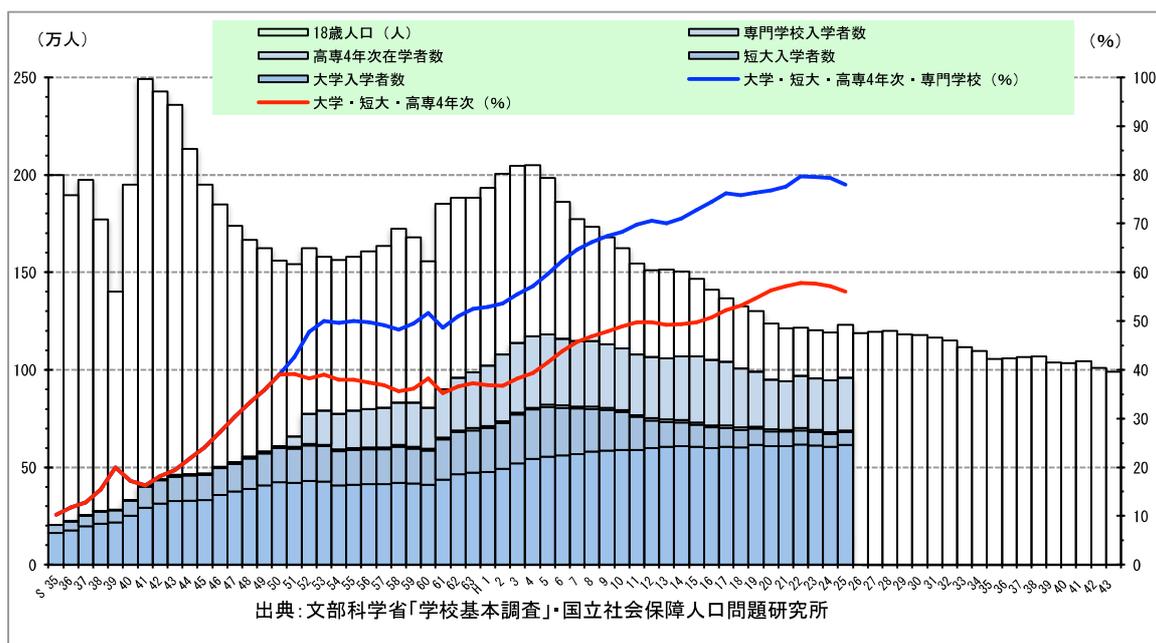


図1 18歳人口と高等教育機関進学率

場に立った大学づくりを目指してー」、通称「廣中レポート」(文部省高等教育局, 2000)である。この中で謳われたのは、1)「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点転換と、2)教職員との直接的な接触を通して、学生が複雑化・多様化した社会に生き抜く力を涵養する「正課外教育の捉え直し」であった。

具体的な方策として、ファカルティー・ディベロップメントの推進、ティーチング・アシスタントの活用、学生相談・就職指導・修学指導の充実、学生の自主的活動支援などが挙げられ、本学においても各学部でフレッシュマン・セミナーが開催され、TOEICを活用したユニークな英語授業も始まった。また「なんでも相談窓口」が設置され、学生相談所には専任のカウンセラーが常駐するようになった。

3 正課外教育の捉え直しが必要となった背景

戦後のベビーブーマーが就学年齢に達した昭和40～45年以降、大学・短大・高専4年次・専門学校等を含む高等教育機関進学率は急激な伸びを示した(図1)。この時期は東大や日大の紛

争に象徴されるように、学生運動は再び全国で盛り上がりを見せたが、その後の展開は過激化の一途を辿り、目的そのものも社会からの支持を失い次第に下火になっていった。

学生が目的を見失ったとは穿った見方であるが、この頃から厚生補導施設の教官には無気力と見える学生が目立つようになっていく。後に笠原の「退却神経症」(1988)に発展していく「Student apathy」という用語は、ハーバード大学保健センターのWaltersの症例報告によるが(1961:129)、この頃既に学生の間にも目立ち始めていた。しかし、設立間もない頃の保健管理センターでは、管理対象となる疾患は結核、トラコーマ、寄生虫などの感染性疾患であり(佐藤, 2001:1)、メンタルヘルスが業務の中で相応の比重を占めるようになるのはまだ先のことであった。

バブル景気が終焉を迎えつつある頃、国立大学等保健管理施設協議会は学生のメンタルヘルスの維持・増進が年々重要性を増している状況を踏まえ、当時の茨城大学保健管理センター所長中島潤子を委員長として、「学生のメンタルヘルスに関する特別委員会(現常置委員会メンタルヘルス委員会)」を設立した。平成2年のことであるが、その2年後に上梓された「大学におけるメンタ

ルヘルス～教職員のためのガイドブック～」(井上, 澤田, 中島, 1992)の序文で, 中島はその作成動機を「学生のメンタルヘルスに関する業務が, この分野の専門スタッフでなくてもかかわらざるを得ないほど増大してきたという実情にある」と述べている。

特別委員会はガイドブックを通して高等教育における正課外教育の重要性を説き, 教職員が一丸となってその任に当たることの必要性を訴えた。自分探しの最中とも取れるアパシー学生のこころの有り様に, 教職員がアパシーで有ることの危険性に対する警鐘であった。中島が序文に述べた状況は, 大学の一部局にすぎない厚生補導施設教官の杞憂ではなく, 早急に取り組むべき課題であることは時を待たずして明らかになった。冒頭に述べた地下鉄サリン事件に因ってである。このような経緯で, 中島は第1回メンタルヘルス研究協議会の運営委員会委員長を務めている。

4 学生はどう変わってきたのか

我が国の高等教育機関進学率は, ベビーブーマージュニアが就学年齢に達した平成初期から再び急激な伸びを示し始めた(図1)。平成5年度には専門学校を除いても40%を超え, 文部科学省の予想よりも早く, 平成16年度以降は高卒者の半数以上が進学している状況にある。

高等教育機関で今日メンタルヘルスがこれ程までにクローズアップされる背景には, 進学率に応じた在学者数の増大という量的問題があると推測される。大学と短大の在学者数は, 日本で初めて東京・京都・島根・長崎の4大学に保健管理センターが開設された昭和41年には1,239,293人であったが, 平成16年には凡そ2.5倍の3,043,049人に増加している。

しかし, 厚生補導施設教官が目にしたのは, アパシーに象徴される学生の質的問題であった。アパシーを実態から論ずれば休退学と不登校に繋がる。この不登校も所属・年齢の枠を取り払えば, 今日の世界問題である引き籠もりとなる。一方, 発達心理の側面から論ずれば, アイデンティティ

の確立と拡散, それにモラトリアムに繋がるであろう。それでは学生の質はどのように変化してきたのだろうか。

表1 University Personality Inventory Test

あなたが、最近そのように感じたり経験したりすることの多い項目の番号には○を、そうでない項目の番号には×をつけて下さい。	
1. 食欲がない	31. 赤面してこまる
2. 吐気・胸やけ・腹痛がある	32. 吃ったり、声がふるえる
3. わけもなく便秘や下痢をしやすい	33. 体がほてったり、冷えたりする
4. 動悸や脈が気になる	34. 排尿や性器のことが気になる
5. いつも体の調子がよい	35. 気分が明るい
6. 不平・不満が多い	36. なんとなく不安である
7. 親が期待しすぎる	37. 独りでいると落ちつかない
8. 自分の過去や家庭は不幸である	38. ものごとに自信をもてない
9. 将来のことを心配しすぎる	39. 何事もためらいがちである
10. 人に会いたくない	40. 他人に悪くとられやすい
11. 自分が自分でない感じがする	41. 他人が信じられない
12. やる気が出てこない	42. 気をまわしすぎる
13. 悲観的になる	43. つきあいが嫌いである
14. 考えがまとまらない	44. ひけ目を感じる
15. 気分が波がありすぎる	45. とりこし苦労をする
16. 不眠がちである	46. 体がだるい
17. 頭痛がする	47. 気にすると冷汗が出やすい
18. 首筋や肩がこる	48. めまいや立ちくらみがする
19. 胸が痛んだり、しめつけられる	49. 気を失ったり、ひきつけたりする
20. いつも活動的である	50. よく他人に好かれる
21. 気が小さすぎる	51. こだわりやすい
22. 気疲れする	52. くり返し、たしかめないと苦しい
23. いらいらしやすい	53. 汚れが気になって困る
24. おこりっぽい	54. つまらぬ考えがとれない
25. 死にたくなる	55. 自分のへんな匂いが気になる
26. 何事も生き生きと感じられない	56. 他人に陰口をいわれる
27. 記憶力が低下している	57. 周囲の人が気になって困る
28. 根気が続かない	58. 他人の視線が気になる
29. 決断力がない	59. 他人に相手にされない
30. 人に頼りすぎる	60. 気持ちが傷つけられやすい

山口大学では新入生のメンタルテストとして, 昭和52年からUniversity Personality Inventory (UPI: 表1)を, 昭和56年からSelf-rating Depression Scale (SDS) (Zung, 1965:63)を追加して使用している。UPIは東大と京大の保健管理センター関係者らが中心となり, Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)を参考に作成した人格テストである(平山, 全国大学メンタルヘルス研究集会, 2011)。60個の設問に「はい」または「いいえ」で回答し, 「はい」は1点, 「い

いえ」は 0 点として合計得点を算出する。設問 5・20・35・50 は虚偽スケール (LS) で合計得点から除外するが (UPI-LS), 高得点者ほど種々の問題を抱えていることになるため, 本学では UPI-LS 30 点以上かつ SDS 50 点以上の学生を要精査の対象としている。

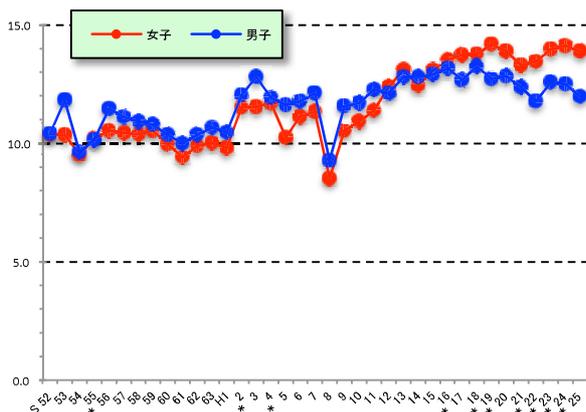


図2 本学新入生のUPI-LS得点年次推移

図2に昭和52年度から平成25年度までのUPI-LS得点を示したが, 以下に述べる統計処理は平成17年度までの新入生52,550人(回答者数45,195人;提出率86.0%)を対象とした。図からも明らかなように, UPI-LS得点は平成2年と平成8年から急激に増加し, その後も増加の一途を辿っている。平成2年~17年のUPI-LS得点の平均値は11.9(n=28,498)で, 昭和52年~平成元年の10.5(n=16,708)に比して有意に高値であった($p < 0.0001$)。年度別男女比較では, 平成12年度まではほぼ一貫して男子学生(男子)が高値であったが, それ以降は反対に女子学生(女子)が高値を示している。有意差が認められた年度には*($p < 0.05$)を付けた。

日経平均株価は平成元年に38,915円の最高値を記録したが, その後は下落に転じてバブル崩壊が始まった。一方, 受験機会の複数化は昭和62年に, 分離分割方式は平成元年にそれぞれ始まったが, この時期の得点には大きな変動は観られていない。古くは昭和54年に共通一次が導入されたが, UPI得点は前年に一過性に増加

ただけである。またこの年には第二次オイルショックも経験したが, 経済的打撃は第一次オイルショックやバブル崩壊の比ではなかった。これらから平成2年以降のUPI-LS得点の増加は, 戦後最悪といわれる平成大不況によりもたらされたこと。UPI-LS得点は小規模な経済変動や, 入学選抜方式の変更などでは大きな影響を受けないこと, が示唆された。

以上の結果を加味して平成元年までを経済興隆期(興隆期), 平成2年以降を経済衰退期(衰退期)と便宜的に二分して以後の考察を進める。上述したようにMMPIを参照したUPIは人格特性の把握に有用なことから, 昭和60年~平成11年の新入生23,800人のデータを用いて探索的因子分析を行った。因子抽出は主成分分析により行い, 単純構造を目指す回転としてプロマックス回転を施行した。結果として7個の因子を抽出したが, 因子解釈は因子負荷量0.45以上の項目に着目して行った(表2)(平野, 2006a)。

表2 UPI 因子分析結果

因子番号	I	II	III	IV	V	VI	VII
因子名	回避・強迫	依存	活力	易刺激	抑うつ	心気	緊張
所属 設問項目 (因子 負荷量)	42(0.817)	29(0.809)	50(0.781)	24(0.901)	27(0.612)	18(0.580)	31(0.672)
	45(0.733)	30(0.704)	35(0.768)	23(0.832)	12(0.606)	48(0.535)	47(0.541)
	22(0.598)	39(0.630)	20(0.703)	6(0.503)	28(0.504)	3(0.475)	33(0.540)
	51(0.590)	38(0.581)		15(0.488)		46(0.467)	
	9(0.560)	14(0.575)					
	52(0.520)	21(0.462)					
	60(0.518)						
	54(0.466)						
	13(0.454)						
固有値	8.910	2.135	1.726	1.444	1.390	1.126	1.046
寄与率(%)	21.214	5.083	4.110	3.437	3.309	2.681	2.491
累積 寄与率(%)	21.214	26.297	30.407	33.844	37.153	39.834	42.325

因子III(活力)を除く各因子の年次推移を観ると, 衰退期平均得点は興隆期に比して有意に高値で($p < 0.0001$), 何れも漸増傾向を示した。反対に因子IIIは衰退期平均得点が有意に低値で, 漸減傾向を示した。年度別男女得点比較では因子のI(回避・強迫)・II(依存)・V(抑うつ)はほぼ一貫して男子が高値で, 反対にIII・VI(心気)・

VII(緊張)は女子が高値であった。さらに因子の I・III・VIIでは、衰退期に集中して有意差が認められた。

以上から、男子は心配性で強迫傾向も強く(I・II), 抑うつ的である(V)。一方、女子は活力があるが(III), 心気傾向が強く緊張し易い(VI・VII)。バブル崩壊後は男女を問わず、回避強迫・依存・易刺激・抑うつ・心気・緊張傾向が強くなり(I・II・IV~VII), 活力が低下している(III)。これら一連の傾向は自殺者が3万人を超えた平成10年以降はより顕著となっており、中でも依存・抑うつ・活力低下(II・III・V)は今後も引き続き強まっていくことが示唆された。

日頃学生から受ける「変わった」という印象は、偏った認識でないことが、UPI得点の年次推移から確認できた。そこから見えてきたものは、学生心理が社会環境を如実に反映しているという事実であり、経済不況が社会環境に大きな影響を及ぼしているという現実である。

5 メンタルヘルス活動の実際

どのような病気も、症状の進行していない初期段階で発見し、早期に治療導入できれば、患者と家族の負担は軽減できる。より望ましいのは「未病を治す」予防医学的対応で、早期発見早期治療におけるスクリーニングと併せ、健康教育と保健指導の実施はメンタルヘルス活動の要である。

本学では新生を対象に、前期にはEAT-26に(Garner, 1982:871)による摂食障害とGlobal Seasonality Score(GSS)(Rosenthal, 1987:203)による季節性感情障害を、後期にはUPIとSDSによる適応状況調査を兼ねた精神障害全般をスクリーニングしている。また在学学生を対象に、前期にはSCOFF Questionnaire(SCOFF)(Morgan, 1999:1467)による摂食障害のスクリーニングを実施している。

4~5月の実施がポイントであるが、わずか5個の設問にも拘わらず、SCOFFでは摂食障害抽出率が高い(平野, 2003)。抽出されるのは神経性大食症か、症状に季節性を示す無茶喰い障害の

学生が多い。前の冬にコントロール不能となった経験が余程身に沁みているのか、「今は大丈夫」と抵抗はするものの、治療には素直に従う。季節性感情障害併存の有無を確認しておくことはいまでもない。

平成16年と17年に7大学新生12,916人を対象に、GSSにより季節性感情障害の調査を実施した。有病率には性差無く0.96%と低かったが、入学後に発病率が増加するため看過できない値である。また社会不安障害を高率に合併していたことから、症状発現が引き籠もりの原因となる可能性が危惧された(平野, 2006b)。

秋から冬にかけて不可抗力的に気力が低下し、本人は怠けていると自分を責める。年間を通して早寝早起きの規則正しい生活が大切で、光療法を必要とする学生は少なくない。就活・卒論・資格試験を控える卒業年次生にとって、対処方法を知っているか否かは大きな分かれ目となる(平野, 2012)。

要精査該当学生には予め診察の目的を説明し、本人の都合のよい日時に半構造化面接を実施する。診察は罹患の判別だけを目的とせず、疑われた疾患の医学的説明から始め、罹患しないための対応を指導するので、個人健康教育の色彩が極めて強い。診察の結果要治療となった学生には、治療の必要性和治療内容を説明し、同意を得た上で治療を始める。必要であれば父兄にも連絡するが、本人の了解を得られないことも少なく無い。

スクリーニングによる要精査学生の呼出と治療は、平成8年度から実施している。対象者が増加の一途を辿るため(表3)、高得点者から順に呼出し、呼出基準を緩和しながら継続しているのが実状である。要精査のために受診した学生数は含めていないが、受診者数は呼出対象者数の増加に呼応するように年々増加している(図3)。地道ではあるが、このような作業が保健管理センターを知ってもらうことに繋がり、利用者が増えていっているとも考えられる。なお入学時のスクリーニング実施に関しては、山梨大学医学部及び医学

部附属病院生命倫理委員会で審査承認されている。

表3 新入生要精査人数の推移

年度 (呼出時期)	EAT-26 (前期)	GSS (前期)	UPI・SDS (後期)
平成 8年	57	平成 15年度 から追加実施	55
9年	63		74
10年	86		87
11年	94		90
12年	93		119
13年	73		112
14年	117		101
15年	93	116	124
16年	90	40	113
17年	83	38	88
18年	49	40	この間は呼出 せず
19年	54	40	
20年	54	40	
21年	60	40	
22年	61	40	
23年	61	45	64
24年	65	40	152
25年	55	44	49

入れられることになった。その結果、国立大学法人法の成立を経て、旧国立大学は平成 16 年に国立大学法人へと移行した。法人化に向けて事務局は業務の集約化を果たし、みなし公務員となる職員の健康管理を労働安全衛生法に則り行うために、医師である保健管理センター教官は認定産業医資格を取得した。

既に 10 年を経て、当初の混乱も一段落したように思えるが、教職員は誰も忙しくなった。仕事の効率化は、事務員の人員削減を前提としている。業績一辺倒の人事評価は、研究費獲得に教員を駆り立てる。事務員の多忙がメンタルヘルスの低下を招き、連鎖反動的に教員を圧迫して、余裕を失った教員の付けは学生に廻される。必要に迫られたマクロ経済政策と人口構成の急激な変化で、日本の高等教育は否応なく変革の波に曝されている。少子化と進学率の頭打ちは予想を上回るスピードで進み、大学が学生を選ぶのではなく、学生が大学を選ぶ時代になった。留学生 30 万計画は、日本の高等教育と教育機関の生き残りをかけたものであろう。

第1回メンタルヘルス研究協議会開会の辞で中島は、「…このような広い領域の問題に立ち向かうには、一部の学生の相談のみにたずさわっている私どもだけでは、いかにも小人数で、いくら責任を感じても限度があります。そこで、相談に来ない学生にも広く接しておられる教職員の方々のお力添えが是非とも必要となって参りました。…」と、訴えた(中島, 1997)。廣中レポートは、「教員自身が…大学生活全般の中で、学生の人間的な成長を図り、自立を促すために適切な指導を行っていくことが教員の基本的責任である」と述べている(文部省高等教育局, 2000)。

もう一度平成 8 年に立ち返らなければならない状況にあると思われるが、教職員のメンタルヘルスの充実を蔑ろにしては、正課外教育の捉え直しは疲弊を招いてしまうだろう。参考までに平成 2 年以降の本学職員の受診者数年次推移を図 4 に示した。独法化を契機として、メンタルヘルス関連の相談が急増し、近年は相談件数の三分の一近

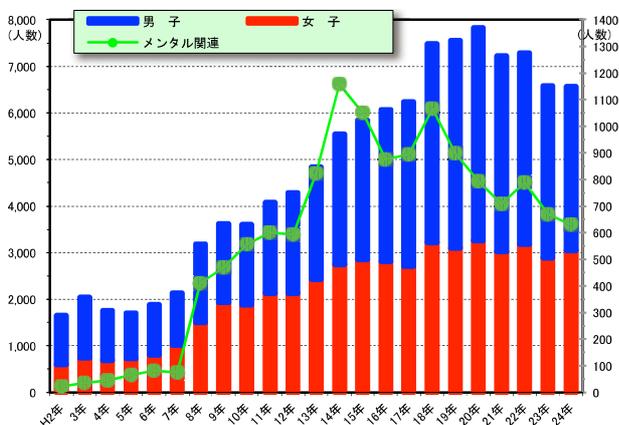


図3 学生受診者数年次推移

6 教職員メンタルヘルスの現況

限られた財源を有効活用する目的で、「国立大学の構造改革の方針」が平成 13 年に発表された。通称遠山プランは、国立大学の再編統合・民間的経営原理導入・競争原理導入の三本柱からなるが、聖域無き構造改革のメスが高等教育にまで

くを占めるようになってきている。教職員のメンタルヘルスが充実すれば、厚生補導施設が孤軍奮闘して学生に対応するよりも、遥かに大きな影響を学生に及ぼすことができると期待される。

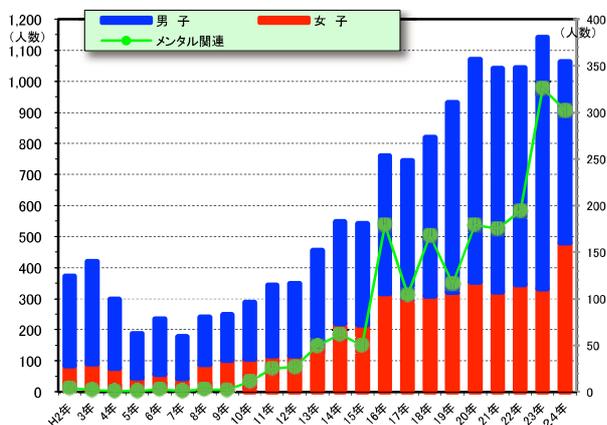


図4 教職員受診者数年次推移

7 本学メンタルヘルスの現状

15,629 例を調査した WHO によると、自殺に至る最後の段階で 9 割以上の人何らかの精神疾患に罹患しており、その内の 3 割が気分障害であったという(高橋, 2004a)。平成 10 年から 14 年間続いた自殺者数 3 万人を超える異常事態は、平成 23 年を最後に収束に向かいつつある(図5)。しかし、今なお日本の自殺者数は先進 7 カ国ではトップの地位にある。自殺はある意味、その社会のメンタルヘルスの指標とも考えられる。

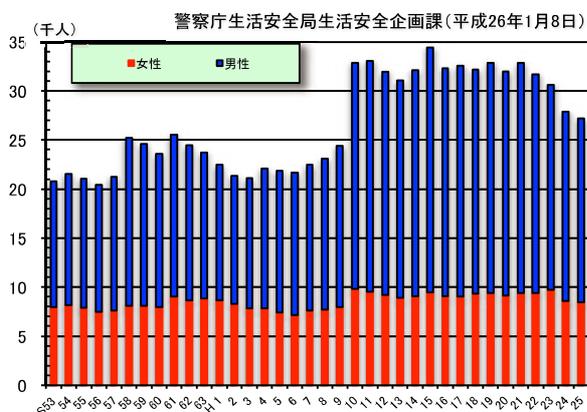


図5 自殺者数の年次推移

大学新生の保護者年齢は 40～50 歳代であるが、この年齢層の自殺割合は昭和 53 年以後急増し、59 年からは 40%前後で推移している。数字的には平成 10 年以降、毎年 12,000 人以上の保護者年齢層が自殺に追い込まれていることになる。バブル崩壊から自殺者の急増まで、実に 7～8 年のタイムラグがあるが、新入生健康診断時の活気低下はさらに 3～4 年遅れて顕在化してきた。

このような社会状況が新入生の心理状態にどのような影響を及ぼしているのか、入学後の適切な保健管理を行う上でも把握しておく必要があった。上述したように、本学では昭和 56 年度から入学時のメンタルテストに SDS (Zung, 1965:63:表4) を使用している。SDS はうつ状態の評価テストとして Zung により開発された。計 20 個の設問を 1～4 点の 4 段階で自己評価し、40 点以上が軽度うつ状態、50 点以上が中等度うつ状態と判定される。

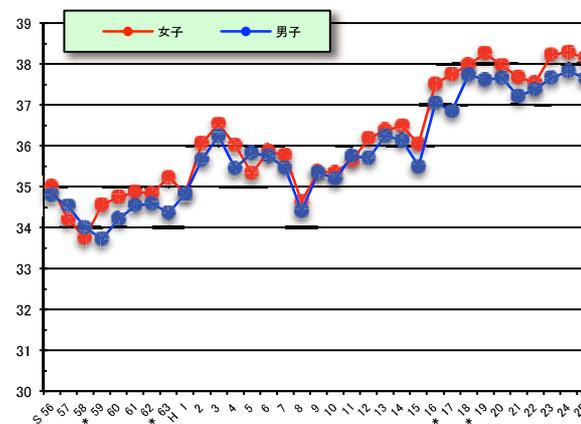


図6 本学新生の SDS 総得点年次推移

図6に昭和 56 年度から平成 25 年度までの SDS 得点を示したが、以下に述べる統計処理は平成 19 年度までの新入生 50,629 人(回答者数 43,007 人、提出率 84.9%) を対象とした。UPI-LS 得点と類似し、SDS 得点は昭和 58 年と平成 8 年から急激に増加し、その後も増加の一途を辿っている。この間の女子と男子の SDS 平均得点は 36.0 と 35.5 で、女子が有意に

高値であった。有意差が認められた年度には
* ($p<0.05$) を付けた。

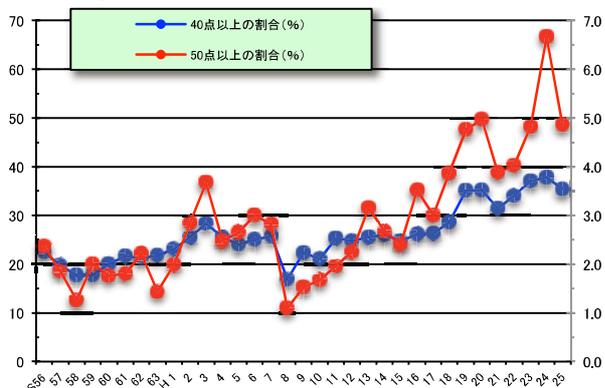


図7 SDS 40点・50点以上の年次推移

SDS 40点以上および50点以上の割合に性差は無かったが、図7に示したように SDS 総得点と同様の年次推移を示した。平成8年から19年の得点に着目すると、SDS 40点以上と50点以上の増加率はそれぞれ2.09倍と4.34倍で、2倍以上の差が観られた。

昭和56年～平成11年の新入生34,656人のデータ(有効回答28,588人)を用いて探索的因子分析を行った。因子抽出は主成分分析で行い、単純構造を目指す回転としてプロマックス回転を施行した。結果として3因子を抽出したが、因子解釈は因子負荷量0.4以上の項目に着目して行った(Kitamura, 2004:281:表4)。いずれの因子も SDS 総得点とほぼ同様の年次推移を示し、因子Ⅰ(感情症状)・因子Ⅲ(身体症状)は女子が優位に高値を示したが、因子Ⅱ(認知症状)では性差は認められなかった。

以上から、女子がより抑うつ感を認識し、それを表明し易い傾向にあること。SDS 高得点者の増加割合がより顕著であることから、今後抑うつ状態の顕著な学生とそうでない学生とに2極化していく可能性が示唆された。

8 今後のメンタルヘルスの取り組み

昭和53年から平成25年の間で、自殺者が急増したのは昭和58年と平成10年である。前者は一

表4 新入生要精査人数の推移

項目	各因子と因子負荷量		
	I 感情 症状	II 認知 症状	III 身体 症状
15 以前よりいららする	0.65	0.05	-0.03
1 ゆうつで気がめいる	0.64	0.16	-0.06
10 理由もなく疲れやすくなった	0.58	0.01	-0.06
3 涙が出たり、泣きたくなくなることがある	0.58	0.01	-0.18
13 落ちつかずじっとしていられなくなった	0.58	-0.06	0.16
9 以前よりも心臓がどきどきする	0.57	-0.02	0.02
19 自分が死んだ方が人のためになると思う	0.53	-0.14	0.09
4 夜眠りにくい	0.38	0.18	-0.09
8 便秘する	0.37	-0.04	0.18
17 自分は有用で役に立つ人間だと思う	-0.05	0.78	-0.07
18 自分の人生はかなり充実しているといえる	0.06	0.75	-0.02
14 未来には希望があるように感じられる	0.01	0.68	0.09
16 決断を容易に下すことができる	0.11	0.56	-0.05
20 以前楽しかったことは今も楽しめる	0.01	0.38	0.24
2 朝のうちがもとも気分がさわやかである	-0.08	0.31	0.17
5 食欲は普通だ	0.01	-0.07	0.73
6 性欲は普通だと思う(異性の友人がほしい)	-0.20	0.07	0.56
12 慣れた仕事は楽にできる	-0.04	0.25	0.54
11 記憶や注意力は以前と変わらない	0.22	-0.25	0.31
7 最近やせてきた	0.24	-0.24	0.25

挙に4,000人近く増加し、62年に減少し始めるが、元のレベルに戻ったのは平成2年であった。後者は8,500人近く増加し、東日本大震災の翌平成24年には2,793人減少したが、未だ元のレベルには戻っていない。

自殺者総数と SDS の年次推移を照らし合わせて観ると、自殺が急増した年の前後一年以内から、何れの SDS 関連項目得点も増加し始めている。昭和58年の場合には、自殺者数が元のレベルに戻るまで、SDS 関連項目得点の増加は続いた。同様の現象が平成10年の場合にも起きるなら、SDS 関連項目得点は今後暫く高値を辿ることになる。

就学年齢である18歳人口は平成4年の205万人を境に急激に減少し続け、全入時代の幕開けとなった平成19年以降は120万人前後で推移すると予想されている(図1)。自殺未遂者は既遂者の最低10倍はあり、既遂や未遂が1件生じると、少なくとも5人以上人が深刻な影響を被ると推計されている(高橋祥友, 2004b)。このような現

状を勘案して単純計算してみると、新入生保護者年齢層に当たる人達が少なく見積もっても毎年12万人ほど自殺既遂あるいは未遂し、深刻な影響を被った学生が10人に一人強の割合で入学していることになる。

親が自殺した学生は自殺ハイリスク群であり、親からの自立とアイデンティティの確立という課題、さらにはリーマンショック以降いっそう厳しさを増した就職活動の待ち受ける大学は、自殺リスク因子に満ちた場所である。そのため入学時における効果的なスクリーニングの実施と、入学後におけるマスや個人レベルでの自殺予防を含めた健康教育ならびに保健指導の実施の必要性は今後も増続けると予想される。最後に平成4年以降の本学学生と教職員の自殺既遂者数を表7に記載する。お一人お一人には名前もあり、家族もおられることをここに銘記しておきたい。

表7 本学自殺既遂者数

年度	学生			教職員	
	理系・文系別	学年	性別	職種別	性別
H4	理	6	男		
H5					
H6	理	3	男	事務	男
H7					
H8	理	1	男		
	文	2	男		
H9	文	4	男	医療	男
	文	4	男		
	文	2	男		
	理	?	女		
H10	文	?	男	技術	男
	文	1	男	医療	女
	理	1	女		
	文	?	男		
H11	理	5	男	教育	男
	文	1	男		
H12	理	?	男	医療	女
	理	M2	男		
H13	文	4	男		
	文	3	男		
H14	理	4	男		
H15					
H16	文	2	女		
	文	M1	男		
	文	4	女		
	理	M1	男		
H17	文	1	男		
	理	3	男		
	理	3	男		
	理	3	男		
	文	2	男		
	理	M2	男		
H18	文	4	男	医療	男
H19	文	3	男		

H20	理	4	女	教育	男
H21	理	2	男	事務	男
	理	4	男		
H22	理	M2	女		
H23	文	2	男		
	理	3	男		
H24	文	3	男	教育	男
	理	2	男		
	理	4	男		
	理	3	男		
H25	理	5	男		

(保健管理センター 教授)

【参考文献】

平野 均, 1998, 「山口大学学生のメンタルヘルス—教職員のために—」, 山口大学学生部, 山口大学保健管理センター.

文部省高等教育局, 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—」, 国立大学等保健管理施設協議会, 山口大学, 文部科学省編集発行, 2003, 『平成15年度中国・四国地区メンタルヘルス研究協議会実施要項・資料』, 118-130.

笠原 嘉, 1988, 「退却神経症—無気力・無関心・無快楽の克服」, 講談社現代新書 901, 講談社.

Walters PA Jr., 1961, 「*Student apathy*」, In: Blaine GB Jr., McArthur CC (Eds.), 『*Emotional Problems of the Student*』, 129-147, Appleton-Century-Crofts.

佐藤祐造, 2001, 「大学における健康診断の意義と役割・健康管理と健康教育の一体化」, 『総合保健体育科学』24, 1-7.

井上照男, 澤田丞司, 中島潤子, 1992, 「大学におけるメンタルヘルス—教職員のためのガイドブック—」, 学生のメンタルヘルスに関する特別委員会編, 国立大学保健管理施設協議会発行, コトブキ印刷.

Zung, WWK, 1965, 「A Self-rating Depression Scale」, *Arch Gen Psychiatry* 12, 63-70.

平山 皓, 全国大学メンタルヘルス研究集会, 2011,

- 「UPI利用の手引き」, 創造出版.
- 平野 均, 2006a, 「高等教育機関におけるメンタルヘルス活動と精神科医療－近年の学生の質的变化を踏まえつつ－」, 『メンタルヘルス活動と精神科医療』, 日本精神科病院協会雑誌 25(8): 63-70.
- Garner DM, Olmsted MP, *et al.*, 1982, 「The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates」, *Psychological Med* 12, 871-878.
- Rosenthal NE, *et al.* 1987, 「Seasonal affective disorder: relevance for treatment and research of bulimia」, Hudson JI, Pop HG (Eds.), 『*Psychobiology of Bulimia*』, 203-228, American psychiatric Press.
- Morgan JF, Reid F, Lacey JH, 1999, 「The SCOFF Questionnaire: assessment of a new screening tool for eating disorders」, *BMJ* 319, 1467-1468.
- 平野 均, 2003, 「摂食障害のスクリーニング機能ならびに発病予測機能を兼備した心理テストの開発」, 『(研究課題番号 12557040)平成 12 年度～平成 14 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書』.
- 平野 均, 2006b, 「青年期における「季節性感情障害, 季節関連性精神疾患」の有病率解明と治療法確立」, 『(研究課題番号 15390202)平成 15 年度～平成 17 年度年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書』.
- 平野 均, 2012, 「季節性うつ病の睡眠仮説と治療」, 粥川裕平編: 特集『うつ病と睡眠』. 睡眠医療(通巻 24 号)6(2), 205-2015.
- 中島潤子, 1997, 「開会の辞」, 『メンタルヘルス研究協議会平成8年度報告書文部科学省』1-2, 全国大学等保健管理施設協議会, 茨城大学主催, メンタルヘルス研究協議会運営委員会編集発行.
- 高橋祥友, 2004a, 「自殺の現状」, 『高橋祥友編:(特別企画)自殺予防』, こころの科学 118, 12-18.
- Kitamura, K., Hirano, H., Chen, Z., *et al.*, 2004, 「Factor structure of the Zung self-rating depression scale in first-year university students in Japan」, *Psychiatry Research* 128(3), 281-287.
- 高橋祥友, 2004b, 「自殺が起きた後の対応」, 『高橋祥友編:(特別企画)自殺予防』, こころの科学 118: 75-79.

アクティブ・ラーニングと学習成果に関する研究

— 「山口と世界」を通して得られた知見と課題 —

小 川 勤

要旨

日本の多くの高等教育機関では、学生の主体的な学びを促すアクティブ・ラーニングの手法が各授業の中でなんらかの形で導入されている。この背景には高等教育の質保証を図るために、学士力または社会人基礎力を大学教育の中で育成している必要があるからである。しかし、アクティブ・ラーニングといわれてもその内容は千差万別である。そこで本稿では、最初にアクティブ・ラーニングの定義・種類・導入背景を考察する。次に、本学において平成25年4月から導入された新しい共通教育の中で、新たに開講された「山口と世界」の中で具体的にどのようにアクティブ・ラーニングが実施され、その際の成績評価の方法はどのように行われたかを明らかにする。最後に、実施上の成果と課題および「メタ学習者」となるための条件を明らかにする。

キーワード

アクティブ・ラーニング 学士力 社会人基礎力 共通教育 山口と世界

1 はじめに

日本の高等教育機関では、現在、アクティブ・ラーニング（以下、AL: Active Learning）の手法がなんらかの形で導入されている。しかし、ALといっても、その意味するところは人により異なる。そこで、最初にALとは何を意味するのか定義するとともに、その種類を分析する。また、なぜALが最近注目されているのかその背景を探る。さらに、筆者が山口大学の「山口と世界」の授業を担当した際にどのような内容（テーマ）を設定し、どのような教育方法を用いてALを実践したのか。また、成績評価は具体的にどのように実施したのかを明らかにする。

最後に「山口と世界」を受講した学生たちに、感想と課題をヒアリングした結果と「メタ学習者」になるための条件を明らかにする。

2 ALの定義および種類、導入背景

2.1 ALの定義

文部科学省は、用語集¹の中で次のようにALを定義するとともに、その具体的な内容について明らかにしている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」

一方、溝上（2010）²は、ALとは「能動的な学習」のことで、授業者が一方向的に学生に知

識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語であると述べている。

また、山田（2013）³は、ALを「実社会で直面する複雑・多様な正解が一つでない課題に適切に対応できる思考力、創造力および課題探究能力を育成するために効果的な手法であり、体験学習、ディスカッション、学生のプレゼンテーションによる双方向対話型授業あるいは学生が自ら資料や文献を探し、授業の事前・事後の学習に関わる等も含まれる」と定義している。

そこで、本稿では、ALを以下のように定義する。

「アクティブ・ラーニングとは能動的な学習のことで、授業者（教員）が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、学生が将来社会で求められる能力の基盤となるジェネリックスキルを内発的動機づけに駆り立てられながら習得できるように学習内容と方法、そして環境を準備し、「学生は授業を通して何ができるようになったのか」を基準にして授業設計を考える学修スタイルをアクティブ・ラーニングと呼ぶ。具体的には課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称して、アクティブ・ラーニングという」

ALという言葉は初耳だという大学教員は多いが、上記の定義内容から考えると大学教育におけるALの導入は、それぞれの大学の授業の中で、すでに導入され実践されているという事実気づく。すなわち、言葉としてのALは、説明概念としては新しいものであるかもしれないが、教育手法そのものは古くから大学教育の中で部分的に組み入れられてきたといえる。

2. 2 ALの種類

溝上（2010）によれば、ALが示す授業の形

態や内容は非常に広く、その目的も大学や学部・学科によってさまざまである。ここでは溝上⁴が示したALの種類を紹介する（図1参照）。

- 学生参加型授業
 - ・コメント・質問を書かせる／フィードバック、理解度を確認
 - ・クリッカー／レスポンス・アナライザー、授業最後／最初に小テスト／ミニレポートなど
- 各種の共同学習を取り入れた授業
 - ・協調学習／協同学習
- 各種の学習形態を取り入れた授業
 - ・課題解決学習／課題探求学習／問題解決学習／問題発見学習
- PBLを取り入れた授業

図1 ALの種類

2. 3 AL導入の背景

ALが高等教育に広がった背景には、知識を活用できる人材を養成することが社会から求められるようになったことがある。山田（2013）は、今、なぜALに取り組まなければならないかという問いに対して、「実践知・応用知の獲得にはALが、親和性がある⁴」と述べている。

また、この間の時代背景と能力育成の関係は次の通りである。

1980年代までは、人材育成において中等教育の果たす役割が重視されていた。つまり、高校で基礎学力や協調性などをもった標準的な人材をしっかりと育成して、その人たちが日本経済の発展を支えるというモデルが求められた。この間、商業や工業などの職業教育は企業における標準的な中間管理職を育成するのに大きな役割を果たした。ところが1980年代に入り、情報化社会が到来し、1990年代に入るとインターネットも登場し情報化が急速に加速した。さらにバブルが崩壊すると、日本がこれまで積み上げ構築してきた年功序列型の終身雇用制度などの社会のあらゆるシステムが変容を余儀なくされ、

社会を再構築しなければならなくなった。同時に、当時の日本は、欧米に追いつけ追い越せの時代が終わり、今後は日本独自のスタイルをもって新しい知を創出し、世界に貢献していかねばならない時代を迎えていた。そこで、1990年代以降は、標準的な力に加え、多様性や創造性や他者と交渉する力などを備えた、新しい社会を創出できる人材が求められるようになったのである。このような人材は中等教育もさることながら、高等教育でも育成することが求められた。そこで大学では、講義で知識を一方的に教えるだけでは不十分で、学生が自ら頭を使って考えたり議論したりするような教育、すなわちALを実施することが必要になったのである。実は新しい社会を創出できる人材の育成は大学段階だけでなく、初等・中等教育段階でも行われている。この人材育成に大きな役割を果たしてきたのが、OECDが実施している国際学力到達度調査（以下PISA⁵⁾）であると筆者は考えている。PISAの調査は、各国の子どもたちが実生活の様々な場面で直面する課題に活用できる知識・技能をどの程度身に付けているかを測定するために実施されている。PISAが測定しようとしている能力は、まさに新しい社会を創出することができる人材の能力育成と合致しているのである。さらに、ALの手法を利用して授業の中で育成しようと考えている能力とも一致している。このため、ALは最近注目されているのである⁶⁾。

このように、ALが今、改めて注目されるのは、世界的な大学教育改革の流れの中で「学習者中心の教育」の模索が本格化してきたこととも呼応する。そして「学習者中心の教育」、すなわち「教員が何を教えたか」ではなく「学生が何をできるようになったのか」を基準として教育を考える場合、講義形式の授業だけではなく学生が能動的に授業に参加する授業形態が今まで以上に求められるようになったのである。

3 「山口と世界」の授業設計

3. 1 「山口と世界」の目的と到達目標

表 1 山口と世界の観点別到達目標

知識・理解の観点	山口大学の歴史や現状を世界的な視野で捉えることができる。
思考・判断の観点	大学教育の効用について歴史的、文化的、経済的側面から多面的に捉え、どのようにとらえるべきかを主体的に判断することができる。
関心・意欲の観点	大学教育や高校教育の諸問題に関心をもち、その発展に貢献したいと思うことができる。
態度の観点	主体的に考え、行動することができる。グループ活動に積極的に関わることができる。
技能・表現の観点	資料を適切に収集し、的確に分析することができる。 自分の考えを適切に表現することができる。

山口大学の共通教育で行われている「山口と世界」とは、課題探求型の授業であり、主体的な学修をする授業である。山口大学の歴史や受講生が所属する学部・学科の現在の課題について調査や協議を行いながら課題等の発見と解決策について考えることを教育目標としている。

一般目標としては、課題探求型の能動的学修をとおして、山口大学の歴史、山口県の教育など身近な地域の特色を知り、地域社会の発展に寄与する能力や態度を身につけるとともに、それらの資質を将来所属する地域や国際的環境で活かす力を養うことを目指している。本授業の到達目標は、表1に示した通りである。

3. 2 「山口と世界」の授業計画

筆者が担当した「山口と世界」の授業の受講生の状況は以下の通りである。

(受講生の状況)

①理系学部所属1年生 37名

(内訳) 理学部 9名、農学部 10名、共同獣医学部 2名、医学部医学科 6名、医学部保健学科 10名

②男女割合：男子学生15名、女子学生22名

また、担当教員と受講生とが意思疎通を図りつつ、受講生同士が切磋琢磨し、相互に刺激

を与えながら知的に成長する課題探求型の能動的学修に取り組むことを目指して、以下のような授業計画を策定し、講義や演習を展開している。

第1週 オリエンテーション

授業の特徴と授業の進め方を理解する。

第2週 山口大学の歴史と現状を調査

テーマ①山口大学の歴史と現状を知る。

第3週 グループ内で調査結果の分析とプレゼン準備

調査結果の分析とプレゼン準備

第4週 発表①

各班が所定の時間内に調査した結果を発表し、相互評価および意見交換を行う。

第5週 高校教育と大学教育との接続の問題を考える

テーマ②高大接続の問題と解決策を考える。

第6週 テーマ③大学教育の効用（大学プレミアム）を考える。

日本および世界の大学の動きを最初講義で聞いた後で大学教育の効用を考える。

第7週 プレゼン準備

テーマ②および③について、個人およびグループで協議した内容を発表する準備を行う。

第8週 発表②

各班が所定の時間内にテーマ②およびテーマ③について協議した内容を発表し、相互評価を行う。

3.3 「山口と世界」の成績評価方法

筆者は当該授業の成績評価は、個人の活動とグループ活動を振り返りシートなどの成果物（ポートフォリオ）を元にして表2のような方法で成績評価を実施した。

(1) 個人の活動（配点割合：全体の40%）

- ・毎回、授業および演習のふり返りを「授業ふり返りシート」に記入し提出させる。最終的には全体の記入内

容を20点満点で評価する。（20点満点）

- ・授業が終了した時点でレポート課題を作成し提出させ、その内容を評価する。（80点満点）

(2) グループ活動（配点割合：全体の60%）

- ・班のリーダーが授業ごとのグループ活動をふり返り、「グループ・リフレクション・シート」に記入し、提出する。最終的には、全体的な内容を20点満点で評価する。（20点満点）
- ・プロジェクトに関する成果（提出）物（プレゼンデータ・分析時に使用したポストイット、調査・収集したデータなど）の内容を発表ごと（発表2回実施）に各15点合計30点満点で評価する。
- ・2回のプレゼンテーションに対する相互評価（学生・教員による評価シート）の結果を発表ごとに各50点満点、合計100点満点で評価する。
- ・教員評価
2回のプレゼンテーションに対する教員評価の結果を発表ごと各50点で評価し、最終的には、2回の評価の平均で評価する。（50点満点）

表2 成績評価の方法

①グループの振り返り評価持ち点 (内訳)	合計 200点	②個人の持ち点 (内訳)	合計 100点
1回目のグループ発表	50点満点	個人の振り返り評価	20点満点
2回目のグループ発表	50点満点	期末のレポート課題	80点満点
グループの振り返り評価	20点満点		
プレゼン教材等の準備状況	30点満点		
グループ発表に対する教員評価	50点満点		
③個人の成績評価方法(100点満点に換算) = ①×1/2×60% + ②×40%			

(4) 提出物 (ポートフォリオ)

- ①各自、毎回、授業の最後に振り返りシート (個人用) を記入する。
- ②グループ・リーダーは、翌週の月曜日までにグループ・リフレクション・シート (グループの振り返りシート) を作成し、授業担当者に提出する。忘れた場合には、その班全体にペナルティが加えられる。
- ③全体の授業終了後に、「授業全体の振り返りを兼ねて「期末レポート課題」を個人で作成し、期日までに提出する。なお、期末レポート課題のテーマや記載方法については、第7回目の授業の冒頭で説明する。

期末レポート課題の出題内容は以下の通りである。

「山口と世界」の授業では、山口大学や所属する学部・学科の歴史を調べるとともに、現在の高校教育の課題と解決策、大学で学ぶことの効用 (大学プレミアム) について、個人ワークや班活動 (グループワーク) を通して考えてきた。そこで、この授業を通して、「学習」に対する考え方が、この授業を受講する前と後とでは、どのように変化したかを記述せよ。

なお、レポートを記述する際には、自分のレポート内容に合ったタイトルを考えて冒頭に記述すること。

4 「山口と世界」のテーマ設定

「山口と世界」では8回の授業の中で3つのテーマ (課題) を設定し、個人およびグループで協議させた。また、協議した結果をプレゼンし、受講生間で相互評価を実施した。

4.1 テーマ1: 「山口大学の歴史と現状を調査・分析する。」

(作業内容)

- ①山口大学や受講生が在籍する学部・学科の歴史、現状の課題などについて、インター

ネット、図書館、先輩・同僚などから情報を収集し、集まったデータを班内で確認する。

- ②収集したデータについて、班内で分析し、歴史や現状の課題等について協議する。
- ③分析した結果をどのように発表 (プレゼン) するかを考える。
- ④プレゼンを考える際に、各班に配布した模造紙やポストイットなどを有効に利用するように指導した。また、PCのプレゼンソフトだけでなく、模造紙などを使ってプレゼンしてもよいと指導した。
- ⑤プレゼンデータが完成した班は、リハーサルを実施する。授業時間内に実施できない場合には、空き時間・空き教室を使ってリハーサルを実施するように指示した。

上記②および③を検討する際には、各班に配布された紙 (A2版) およびポストイットなどを随時有効に利用するように指導した。

4.2 テーマ2: 「高校教育と大学教育の接続を考える」高大接続の問題を考える。

(作業内容)

- ①各班に、紙1枚 (A2版) およびポストイットを配布した。
- ②個人ワーク (制限時間5分): これまで高校で学んできた教育内容や教育方法を振り返って、どのような問題や課題があるかを考えさせた。その際に、問題点や課題をポストイット1枚に付きに1つ問題点および課題を記入するように指導した。
- ③グループワーク (制限時間30分):
 - (a) 班内で一人ずつ、どのような問題点を考えたか説明しながら、紙 (A2型) にポストイットを貼り付けていく。
 - (b) 一巡したら、提出された問題点を協議して、同じような問題点を一つにまとめ、グルーピングする。
- ④個人ワーク (5分): ③でいくつかグルーピングした問題点を解決するために、どの

ような解決策があるかを考え、その解決策をポストイットに1枚ずつ記入する。

⑤グループワーク（制限時間40分）：

- (a)一人ずつ順番に、どのような解決策を考えたかを説明しながら、グルーピングした問題点の近くに解決策が記載されたポストイットを貼り付ける。
- (b)一人の発表に対して、質問や意見があったら、その場ですぐに発表者に聞くように指導した。
- (c)一巡したら、提出された解決策について、班内で再度協議し、どの解決策が有効かについて再度協議させた。
- (d)協議が終了したら、第8週の発表②に向けて発表者を決定する。

⑥「授業振り返りシート（個人ワーク）」の第5週の部分を記入する。

⑦各班のリーダーは、「グループの授業振り返りシート」に記入する。記入が終了したら、翌週の月曜日までに授業担当者の研究室のボックスに投函するように指導した。次週の授業時に授業担当者より各班のリーダーに当該シートを返却する。

4. 3 テーマ3：「大学プレミアムを考える」大学教育の効用（大学プレミアム）を考える。

最初に授業担当者から大学プレミアムを考える際に参考になる資料を配布し、その資料を使って、大学の効用（大学プレミアム）について協議するよう指示した。作業手順は以下の通りである。

（作業内容）

①個人ワーク（制限時間10分）：授業担当者から2つの課題を与えられるので各自で考える。

(a)課題1：

「長期的な不況が続いているにもかかわらず、なぜ、大学卒の給与は、短大卒、高校卒の者の給与より相対的に上昇しているのか。その背景と理由を分析し、分析した結果をポスト

イット1枚に付きに1つの結果を記入する。複数の理由を考えた場合、ポストイットに1枚1つの理由を記入するように指導した。

(b)課題2：

「大学で学んだことが果たして将来、役立つのだろうか？」もし仮に役立つと考えたら、社会のどのような場面で役立つと思うか？このことについて各自考え、考えた結果をポストイット1枚に付き1つ記入する。

③グループワーク（制限時間 合計40分）：課題1・課題2（制限時間各20分）

(a)一人ずつ順番に、どのように考えたかを説明しながら、紙（A2型）にポストイットを貼り付けていく。

(b)一巡したら、提出された結果を協議して、同じような背景や理由を一つにまとめ、グルーピングする。

④協議が終了したら、第8週時の発表②に向け発表者を決定する。

⑤「授業振り返りシート（個人ワーク）」の第6週の部分を記入する。

⑥各班のリーダーは、「グループの授業振り返りシート」を記入する。記入が終了したら、翌週の月曜日までに授業担当者の研究室のボックスに投函する。次週の授業時に授業担当者より各班のリーダーに当該シートを返却する。

4. 4 発表（プレゼン）の方法

発表①（第4週）および②（第8週）の発表方法は以下の通りである。

（作業内容）

①発表 制限時間7分（タイム・キーパー制：5分で予鈴 1回 終了で予鈴3回）

②評価者（視聴者）は、発表を聞きながら、評価項目ごとに、「良かった点」、「改善すべき点」について発表を聞きながら記入していく。

③相互評価 制限時間3分：発表中で時間がなくて記載できなかった評価項目について評価内容を記入する。

④評価結果の発表・意見交換 制限時間2分：
受講者から約2名程度を指名し、発表に対する評価結果や発表内容に対する感想や意見を述べる。

⑤授業全体では、1班あたり 12分×7班 = 84分で実施する。残りの時間は、発表準備（入れ替え時間等）に利用する。

5 考察

5. 1 「山口と世界」の成績結果の分析

5. 1. 1 全体的な成績評価の結果

表2のような方法で成績評価を行った結果、グループ評価（200点満点）では、150点台の班が2班、140点台が4班、130点台が1班であった。

また、個人評価の結果は、秀（総合評価が90点以上）が1名、優（総合評価が80点以上90点未満）が28名、良（総合評価が70点以上80点未満）が8名であった。全体の75.7%が「優」という結果となった。

今回、グループ評価の重み付け（ウェイト）が全体評価の60%と比較的高かったため、グループ評価の結果が最終的な個人の成績評価の結果に及ぼす影響が大きかった。例えば、グループ評価で一番評価が低かった班（グループ評価が130点台）から個人評価が「良」と評価された学生が4名をおり、全体で「良」と評価された受講生8名の50%を占める結果となった。

5. 1. 2 発表の相互評価の結果

受講生間の相互評価を実施した結果を評価項目別・発表回数別に示したものが表3である。この中で、「教材」および「視覚情報」の評価項目が1回目より2回目の方が上昇している。この原因は、「教材」の評価内容が「プレゼンや模造紙等が十分準備され、発表中に効果的に利用されたか」という内容であり、全ての班が1回目より2回目の方がプレゼンデータの内容を改善するとともに、模造紙等を効果的に利用した結果であると考えられる。また、「視覚情報」は、「身振りや手振り、顔の表情、アイコ

表 3 発表（2回）に対する相互評価の結果

		全体
理解度	発表1回目	7.58
	発表2回目	7.55
関心度	発表1回目	7.39
	発表2回目	7.39
聴覚情報	発表1回目	7.21
	発表2回目	6.96
教材	発表1回目	7.22
	発表2回目	7.31
視覚情報	発表1回目	6.76
	発表2回目	6.87
	発表1回目	36.17
	発表2回目	36.07

ンタクトなどの適切性」についての評価であり、受講生が発表方法に1回目より2回目の方が慣れてきて改善が進んだ結果と考えられる。

一方、「理解度」や「関心度」などの評価項目は、顕著な上昇はみられなかった。この原因としては、テーマ設定が1回目より難しくなったことが考えられる。1回目の発表テーマは、自らが所属する学部・学科の歴史や現状の課題などを調査し発表するものであったが、小中学校の頃から、このような調査や発表の方法に比較的慣れていることと、テーマ自体が視聴者である受講生が興味・関心を抱きやすかったと考えられる。一方、2回目の発表は、「高大接続」と「大学プレミアム」について協議した結果を発表するというものであり、今までにこのようなことを考えた経験がほとんどなく、どのように対処したらよいか戸惑っていたことが伺える。実際、授業終了後に提出させた課題レポート中で受講生から「このようなテーマで話し合い、個人で考えたことは小中学校以来の経験であり、当初はどのようにグループ協議を進めればよいか大変戸惑った」という感想や意見が述べられていた。

さらに、意外であったのは「聴覚情報」の評価結果である。評価内容としては、「発表時の声の大きさ、速さ、言葉使い」など発表の仕方そのものを評価するものである。1回目（7.2ポイント）より2回目（6.96ポイント）は0.25ポイント低下した。この原因は、1回目と2回の発

表者が異なることが原因として挙げられる。多くの学生に発表の機会を与えるという趣旨で、1回目と2回目とで発表者を代えるように指導した結果、1回目の発表の様子を視聴者として参加して感覚的に理解していたにも拘らず、その経験知を十分に2回目の発表者に活かされない結果となった。1回目と2回目と同じ者が発表していたら、聴覚情報に関する評価は逆に上昇したのではないかと考えられる。結果、この発表方法では集団としての経験知が個人には十分活かされないということが明らかになった。この辺りを今後どのように改善するかが課題である。

5. 1. 3 担当教員の発表評価の結果

2回にわたる発表に対する担当教員の評価は表4の通りである。

視覚情報に関する評価項目を除いて他の全ての評価項目が第1回目の発表の方が2回目の発表評価の結果より良い結果となった。

視覚情報に関する評価は、第1回目の発表の経験知が活かされた結果であると考えられる。一方、他の評価項目が2回目の評価が1回目の評価より低下した原因は、上記5.1.2で指摘した原因と同じであると考えられる。特にテーマ3の「大学プレミアム（大学教育の効用）」のテーマ設定は、受講生が想像により検討・協議する結果となったため、理解度や関心度が低い結果となったと考えられる。このため、今後テーマ設定や実施方法を再検討する必要があると感じた。

表 4 担当教員の発表の評価

	教員評価(10点満点)	
	発表1回目	発表2回目
理解度	8.29	8.14
関心度	8.43	8.14
聴覚情報	7.86	7.00
教材	7.86	7.71
視覚情報	5.57	5.86

5. 2 受講生の「学習意識」の変容

ーレポート課題の分析からー

受講生に授業終了以後に課題レポートを提出させた。この中で、ALなどの演習中心の「山口と世界」を受講した感想や意見をレポート形式で記述した内容を分析した結果が表5である。

表 5 受講生の課題レポートの分析結果

順位	受講生の課題レポート分析結果	合計点
1	学習に対する意識・姿勢が変化した	34
2	大学で学ぶ意義がわかった	23
3	グループで協議する意義が分かった	22
4	高校教育の課題と改善策が理解できた	10
5	プレゼンの仕方がわかった	8
6	広い視野から物事を考えることができるようになった	8
7	コミュニケーション力が身についた	6
8	日本語表現能力の不足(重要性)を感じた	6
9	共通教育の意義と課題を理解できるようになった	6
10	自分の学部・学科の歴史や現状の課題を理解できた	5
11	自分の進路を振りかえるきっかけになった	4
12	コンピテンシーの重要さがわかった	2

分析の結果、当該授業を受講した結果、「学習に対する意識・姿勢が変化した」という意見や感想が最も多かった(34ポイント)。次に「大学で学ぶ意義がわかった」という意見や感想が多かった(23ポイント)。これらに関する受講生の具体的な記述内容は次の通りである。

「今までほとんどの授業に対して、授業に出席して単位さえ取ればよいと受動的に考えてきたが、この授業を受講して、大学への学習に積極的に取り組むことは社会に出た時にも役立つ。そして、今現在の自分の毎日を豊かにするということが付いた。(農学部1年生)」、「いつも頭の片隅に『単位が取ればそれでいい』という考えがあった。しかし、この授業を受講して、大学入学後この半年で自分は何を学べたのか。自分は何のために学ぼうとしているのかといった学習への意識の変化が自分の中で起こり始めていることに気づき始めた。(農学部1年生)」、「この授業を受講して一番感じたことは、積極的に学習に取り組む楽しさである

(農学部1年生)」。このように、ALを導入した授業は、能動的に学ぶことを通して、学びの意義や大学での学びについて受講生に再確認させるよい機会を与えていると考えられる。

次に多かった意見・感想としては「グループで協議する意義が分かった」ということである(22ポイント)。具体的な記述内容としては、「今まで学習は一人でやるものと考えてきた。しかし、この授業を受講して、グループで議論や討論を行うことの重要性に気づいた(医学部医学科1年生)」、「私だけでは思いつかなかった解決策がグループ協議を通じて得ることができ、解決策が豊富になった(医学部保健学科1年生)」、「グループワークの良さは、みんなで考えて多彩な意見が出ることだと思った(理学部1年生)」という意見が多く出された。このことは「プレゼンテーションの仕方が分かった(8ポイント)」や「コミュニケーション力が身に付いた(6ポイント)」という意見とも関連性があると考えられる。

これ以外には「広い視野から物事を考えることができるようになった(8ポイント)」や「共通教育の意義と課題を理解できるようになった(6ポイント)」などの意見を上げる受講生が目立った。

6 まとめ

本稿では、最初にALの定義・種類・導入背景を考察し分析を行った。次に、平成25年4月から導入された新しい共通教育の中で、新たに開講された「山口と世界」の中で具体的にどのようにアクティブ・ラーニングが実践され、成績評価の方法はどのように実施されたかを明らかにした。

そこで最後に、ALを実施した成果や課題についてまとめるとともに、「メタ学習者」となるための条件を併せて明らかにする。

一つ目の成果としては、受講生が学習に対する意識を変化させるようになったことである。能動的な学習とはいったいどのような学

習形態であるかを実体験から理解するとともに、これまでの自分の学習に対する意識を振り返る(リフレクション)ためのよい機会になったことである。これに関して、土持(2013)は、能動的学習について「省察」の重要性を挙げている。省察とは「学習プロセス」について振り返り、自らに問いかけるものであり、何をうまく学べたか、どのように学べたか、学習者としての自分にどのような意味が見出せたのかなどの学習プロセスを振り返ることで、自らの学習パターンに気づき、さらに学習についての理解を深め、学習者としての自分が理解できるようになると述べている⁷。筆者もそういう学修プロセスを経ることにより、単なる学習者ではなく、「メタ学習者」になると考えている。すなわち、単にある科目を学んでいるのではなく、学習について学んでいることになり、自律的な学習者になることができるのである。そのためには時々立ち止まり、学習プロセスを振り返る必要がある。

二つ目の成果としては、グループ学習の意義を受講生自身が自覚したことにある。受講生の意見・感想にもあったように、高校時代から今までの学習は大学受験に向けた学習であり、とかく一人でやるものであるという意識が強い。しかし、この授業を受講する中で、グループで議論や討論を行い、多種多様な意見に触れることにより、自分の意見や考え方をより充実した内容に再構築することができるということを受講生が実感できたことである。いわゆる「社会構成主義⁸」的な学習観を受講者自身がこの授業を通じて身に付けたことになる。

三つ目の成果は、人とのコミュニケーションやリーダーシップの取り方、解答のない問題の解決のために果敢に取り組んでいくチャレンジ性など、知識伝達型、暗記型の授業では達成することに限界があるコンピテンシー能力の育成にこのAL型の授業が貢献できた

ことである。基礎学力、知識量、順応性等の能力は従来からの知識伝達型のティーチングとラーニングでも十分対応可能である。しかし、上記に示した能力の育成には、今回実施したAL型の授業は大いに役立つことが証明された。特に実践知、応用知の獲得にはAL型の授業は親和性が高く、2年生以降に専門教育を学んでいく際にも初年次教育でAL型の授業（演習）を体験していることは重要であると考えられる。

一方、課題として以下のものが挙げられる。

一つ目の課題としては、テーマ設定の問題である。本稿の中でも述べたように今回3つのテーマを設定し受講生に取り組みさせたが、受講生は、第1テーマ（自学部の歴史と課題を調査）と第2テーマ（高校教育の課題と解決策）は、比較的取り組みやすかったようである。しかし、第3テーマ（大学プレミアム（大学教育の有用性））は漠然としたテーマであり、受講生自らがこれまであまり考えたこともなく、もちろん体験したこともないため、どのように考えたらよいか悩んだようである。このような事態が起こることをある程度事前に予想できたため、大学プレミアムを考える際に参考になる資料を事前に用意し、この資料を使って大学教育の有用性（大学プレミアム）を考えるように指導した。しかし、実際にはなかなかうまくいかなかった。テーマ設定は、AL型授業がうまく機能するかどうかの重要なポイントであるため事前に受講生のレディネス（予備知識・経験知）などの実態を調査してから設定する必要があるが改めてわかった。

二つ目の課題は発表方法である。今回2回の発表を行ったが、それぞれ別の発表者に発表を行わせた。これは、できるだけ多くの受講生にプレゼン（発表）の機会を与えた方がよいという判断からであった。しかし、意外に1回目の経験知や組織知が2回の発表に活かされないことが相互評価の結果（表3参照）

から明らかになった。今後は2回とも同一の者が発表するなどの改善策を検討する必要がある。

三つ目の課題は成績評価の方法である。今回の成績評価方法は、個人評価の割合（全体の40%）よりグループ評価の重み付け（全体の60%）が多かった。その結果、グループの評価が低かったグループから「良」の評価を付けられる者が多く出た。受講生には今回の成績評価方法については事前に説明済みであった。当初、重み付けを個人とグループとで50%ずつにした案も考えたが、AL型授業の趣旨からグループ活動を重視するという考え方から今回の成績評価方法を導入した。しかし、発表者の発表の出来、不出来の結果がグループ評価だけでなく、個人評価にも影響を与える結果をみて、今後、発表者をどのようにするかという問題と併せて、評価方法を再検討する必要があると感じた。

また、成績評価の根拠資料として各種のポートフォリオ（振り返りシートなどの成果物）を提出させたが（3.3の(4)を参照）、本当にこれでよいのか検討するとともに、ポートフォリオの評価基準も併せて再検討する必要があると感じている。

四つ目の課題は、教員間の成績評価の格差問題である。本年度は導入開始年ということでそれほど大きな問題になっていないが、授業を担当する教員間で成績評価をどのように平準化するかを今後検討する必要がある。新しい共通教育の他の科目でも同様な問題がすでに発生しており、FDなどを通じて、このことについて話し合う機会が必要がある。現在、成績分布公表システムを利用することにより、「山口と世界」を担当している先生方の成績評価の結果は知ることができる。この結果を踏まえて、今後、成績の調整を行うかどうか。もし調整を行う場合、どのような方法が考えられるかを授業担当者間で十分話し合う必要がある。

さらに、成績評価の調整の問題だけでなく、受講生の評価の高い授業実践の手法を、ピア・レビューやFDなどを通して教員間で共有することも併せて必要である。

(大学教育センター副センター長・教授)

【謝辞】

本稿を執筆するに当たり、ALに関する文献や資料の収集などについて、多くの高等教育研究者や山口と世界の授業担当者から多大な協力を得たことにより完成したものであり、この場をお借りして、あらためて感謝申し上げます。

【参考文献・資料】

- 1) 溝上慎一, 2010, 「アクティブ・ラーニングとは」, Kawaijuku Guideline 2010.11, pp.44-46
- 2) 小川勤, 2012, 「商業教育論から考察した新たな教授法の研究—アクティブ・ラーニングと商業科教育法—」, 日本商業教育学会商業教育論集第22集, pp.27-34
- 3) 中島誠, 2013, 『教育改革において初年次教育が果たした役割：全学的導入から4年間の成果検証まで』, 三重大学高等教育創造開発センター, 平成25年度大学教育研究センター等協議会(金沢大学)発表資料
- 4) 矢野 眞和『大学教育の効用』, 桜美林大学・大学アドミニストレーション研究科、河合塾・リアセックセミナー「動き始めたジェネリックスキルの育成と評価」プレゼン資料
- 5) 橋本健夫, 「新しい教養教育の一步と課題」, 長崎大学 学長特別補佐大学教育機能開発センター副センター長、河合塾・リアセックセミナー「動き始めたジェネリックスキルの育成と評価」プレゼン資料
- 6) 山田礼子, 2013, 「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」, 私学高等教育研

究所シリーズ No.52, pp.89-116

- 7) 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
- 8) 中央教育審議会, 2005, 「我が国の高等教育の将来像(答申)」, 文部科学省
- 9) 日本学術会議, 2010, 『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』, 21-41
- 10) 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
- 11) 土持ゲーリー法一, 2013, 「パラダイム転換—教員から学生へ、教育から学習へ—」, 教育学術新聞(平成25年11月13日) 私学高等教育研究所より

(注)

- 1 文部科学省用語集の以下 URL 参照
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf
- 2 溝上慎一, 2010, 「アクティブ・ラーニングとは」, Kawaijuku Guideline 2010.11, pp.44 参照
- 3 山田礼子, 2013, 「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」, 私学高等教育研究所シリーズ No.52, pp.110 参照
- 4 山田礼子, 2013, 「学習成果につながるアクティブ・ラーニング」, 私学高等教育研究所シリーズ No.52, pp.96 参照
- 5 PISA は、Programme for International Student Assessment の略。2000年に最初の調査を行い、以後3年ごとに実施され、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について調査される。
- 6 小川勤, 2012, 「商業教育論から考察した新たな教授法の研究—アクティブ・ラーニングと商業科教育法—」, 日本商業教育学会商業教育論集第22集, pp.30 参照
- 7 土持ゲーリー法一, 2013, 「パラダイム転換—教員から学生へ、教育から学習へ—」, 教育学術新聞(平成25年11月13日) 私学高等教育研究所より一部引用
- 8 社会構成主義的な学習観とは、人と人と

の関わり合いから発達した言語を主とするコミュニケーションを介して、協力して課題や問題の解決を進め、知識の社会的構成を図ろうとする立場の考え方を指す。菅井(2000)は社会構成主義について「知識は個人の頭の中だけであるのではなく、他の人々やメディアなどの種々の人工物に広く状況的に分散されている。そのネットワークや関係性のもとに、相互の協力によって、意味やリアリティのある適切な知識が社会的に構成される」と定義している。

山口大学におけるキャリア学習の取り組み

平尾 元彦

要旨

山口大学では、学生の“キャリア学習”に力を入れてきた。自ら学ぶ姿勢と機会の実現を目指し、学習の目標を、①キャリアの理論と実践力を身につける、②経済・社会の理解と実践力を身につける、③社会人基礎力を身につけるものとする。授業は学習のきっかけであり、思考トレーニングとしてのレポート課題や正課外の学習機会の紹介をメニューに取り入れる。受講生の8～9割が自らのキャリアを考えるきっかけとなったと答え、成果が計測された。正課外の学習機会として、インターンシップ、学内業界・企業研究会など様々な学びの場を提供する。しかしながら参加率は高いとは言えない。キャリア学習の効果計測の方法、一人ひとりのキャリア形成を支援するメニューの拡充と参加拡大が課題である。

キーワード

キャリア学習, キャリア教育, インターンシップ

1. はじめに

学生の社会的・職業的自立のための教育改善・体制整備が求められるなかで、山口大学は2011年4月、「キャリア教育の基本方針」を定め、全学的キャリア教育の推進を宣言した。同年の新たな大学設置基準の施行、いわゆる「キャリア教育の義務化」に呼応しつつ、大学自らの意志でキャリア教育を推進する姿勢を明確にしたものである。

特徴的なのは2番目の「キャリア学習の場を提供する」だろう。“キャリア教育”が学校サイドの言葉とすると、“キャリア学習”は学生側の言葉。学生自ら学ぶということである。もちろん学習が円滑に進むための考え方や方法論の教授、学習機会の提供は大学の責務として実施をするが、基本的には自分で学ぶ。全学必修のキャリア教育科目（低学年・高学年各1単位）はキャリア学習の入口であって、それがすべてではない。正課外の多様で多彩な学習機会を活用することで、学びを深化させる。志向も能力も異なる学生たちが学ぶべきキャリアは

当然一人ひとり異なる。すべての学生のキャリアを学ぶ場の創出を目指している。

山口大学では、正課内外の学びの場を組み合わせ、これまでの取り組みをとりまとめるとともに、学生アンケート調査から見えてきた課題を明らかにしたい。

山口大学 キャリア教育の基本方針

山口大学は、教養教育・専門教育、そして、正課外の様々な活動を通じて、山口大学憲章に掲げた、自らの未来を切り開くことのできる人材を育成していくため、ここにキャリア教育の基本方針を定め、全学的にキャリア教育を推進していきます。

1. 大学におけるすべての教育研究活動を通じて、学生のキャリア形成を支援する
2. 就業する力・進路を選択する力をつけるためのキャリア学習の場を提供する
3. 学生のキャリアビジョンを明確にさせ、社会的・職業的自立にむけて指導する

2. キャリア学習の内容

キャリア学習とは何を意味し、何を目標とする学習活動なのか。この点を明確にすることは重要である。ただしこれは、発達段階によっても異なるし、学校の教育方針にも依存する。あくまでも山口大学の目標であることをお断りして、ここにその概要を記載したい。

山口大学では、以下に示す3つの目標を設定して学生一人ひとりの学びを促している。

山口大学 キャリア学習の目標

- ①キャリアの理論と実践力を身につける
～ いろいろな人のいろいろな生き方働き方を学び、自らのキャリア選択力を養う
- ②経済・社会の理解と実践力を身につける
～ 広く経済・社会を理解する力を身に付けるとともに、ビジネスマインドを養う
- ③社会人基礎力を身につける
～ 社会で働く上で必要となる基礎的な力を理解し、自ら継続的に高める力を養う

第一の「キャリアの理論」は、学問としてのキャリア理論の理解を含むものではあるが、そこが中心ではない。むしろ重要なのは「人生いろいろ・キャリアもいろいろ」という現実の理解である。働くなかで直面する様々な困難や、やりがいなどを知る。先を歩む者たちとの直接的な対話のなかで、あるいは、書籍・雑誌記事など文献による学びを通じて、自らのキャリアを選択する意思と能力を身に付けることを目的とする。将来の目標を持つことは大切であるが、そこに行き着くプロセスを理解し、必要なスキルとマインドを身に付けることは、同じくらい大切だろう。人生の先輩たちの生き方・働き方を通じて、自らを考える学習である。

2番目の「経済・社会の理解」は、すべての学部の学生にとって極めて重要であることを

伝え、「世の中のことをもっと知ろう」とのメッセージを発信している。就職活動は、卒業後に自分が所属する組織を選ぶ活動であるが、そもそも知らないものは選びようがない。社会へ羽ばたく前準備として、まずは知ることが大切で、そのための学習が必要とされる。学習の場として、企業の方々をキャンパスに招いて開催する研究会や新聞を読む力をつける勉強会などがある。

3番目の「社会人基礎力」は、経済産業省が提唱する概念の名称であるが、ここでは広く社会で活躍するために必要な基礎力と理解する。コミュニケーション能力や論理的構成力など、大学教育で身に付けることができる力の数々である。この点について、産業界のニーズは強いものがあるだろう。インターンシップなどビジネス学習の機会を通じて自覚を促すとともに、継続的に高める意欲と方法論の修得を目指す。これも大学で学ぶべきものと考えている。

3. 授業での学習内容と評価

学習の場には、授業と授業外がある。まずは授業のなかでの学習活動を紹介したい。山口大学では、平成25年度入学生よりキャリア教育は全学必修となった。約2千人の入学生すべてが学ぶべき共通教育科目である。低学年1単位、高学年1単位。医学部を除き1年生と3年生にそれぞれ実施される。

平成25年度に3年生対象で実施された共通教育科目「キャリアと就職」(平成27年度より3年生対象「キャリア教育」へ移行予定)は年間5クラスを開講し、約800名が受講する大教室の授業である。大教室は一度に大勢の学生に伝えるメリットはあるが、学生たちが受身になる面は避けられない。学生一人ひとりが自らの問題としてキャリアを捉え、考えるためのレポート課題(宿題)を課すなどの工夫をしてきた。「授業はきっかけ、学習の推進力」との

位置づけを明確にして、学びを促す。さらに受講生には、正課外の学習機会の情報が配布資料や電子メールで提供される。授業は授業外の学習を知る場でもある。

以下、このレポート課題の概要を紹介する¹⁾。そして、平成 25 年度前期授業の受講者に実施したアンケート調査の結果をもとに、この授業とレポート課題への評価を試みたい²⁾。

3.1 キャリアインタビュー

人生の先輩の歩んできた道を学び、自分自身のキャリアを考えることを目的とする課題である。職業研究ではないので、自分が就きたい仕事をしている人でなくていい。人選は評価の対象でないことを明確にし、身近な人に話を聞くよう促した。5月のゴールデンウィーク直前に説明し、連休中の帰省時にインタビューを実施できるよう配慮している。

実際には誰にインタビューしたのかをアンケートで尋ねたところ、父親 38.7%、母親 30.3%で、親にインタビューした学生が7割近くを占める。このほか、親戚やアルバイト先の社員、また、高校の先生にインタビューした学生もいた。

仕事経験や必要な能力、困難や転機という項目を聞くほか、これから就職活動に取り組む私へのアドバイスをもらうことも、あわせて指示している。本人をよく知る親や恩師のアドバイスは身に染みるものがあるようだ。「自分が感じていたことと異なる親の想いが聞けた」などの感想も多い。キャリアを学ぶ第一歩として身近な方の話を聞くことで、働くことをリアルに感じるとする学習課題である。

3.2 社会人基礎力

山口大学がリアセック社と共同で開発した社会人基礎力診断システムを用いて、自分の現状を把握した上で、高めるためのマニフェストを記載し、評価する³⁾。

5月に診断して7月にはレポート提出なの

で実質2ヵ月程度ではあるが、その間に実現可能かつ具体的行動を伴うマニフェストを記載しなければならない。単にガンバルと言うだけでなく、「いつもは見てだけの学生実験を、自らすすんでやる」「論理的に話す技術の本を読み、ゼミ発表で実践する」などである。できることから始めようとのメッセージを発信しつつ、学習を促す。社会人基礎力を意識するとともに、継続的に高める目標管理にチャレンジする課題である。

3.3 企業研究きりり発見

仕事に対する自分の価値観を見つけ、その観点から会社を研究する手法を学ぶ課題である。会社のホームページや就職ナビの情報だけではない、新聞・雑誌記事などの情報活用する方法を学ぶことも目的のひとつである。

実際に学生たちはどの情報源を活用したのだろうか。アンケート（複数回答）によると、活用した情報源は、書籍・雑誌 32.8%、新聞記事 12.2%、番組・映像 6.7%で、会社・組織のホームページ 82.6%に比べるとはるかに少ない。新たな情報ツールの活用という点では課題を残す結果となった。

3.4 キャリアモデル

自分が共感する働き方を、具体的人物を通じて発見することを目的とした課題であり、本を読むことを条件とした。経営者や研究者など、著名人・有名人の生き方・働き方を本で学び、働き方への自分の価値観を明らかにする。

学生たちがどのような情報源にアクセスしているのか、主な情報源をアンケート（単一回答）で質問した。回答者のうち 20.8%が自分が持っている本を活用し、この課題のために本を購入した者は 8.6%である。就職支援室の本を借りた学生は 26.2%、大学図書館は 2.5%、公共図書館が 8.3%であった。

この質問には、インターネットの情報が

31.5%と最多であった。電子書籍の選択肢をつくらなかつたので若干含まれる可能性はあるものの、本と指示したにもかかわらずネットの情報を主に活用していることが読みとれる。今、Web ページには人の生き方・働き方を学ぶ様々なコンテンツが無料で提供され、キャリア学習の便利なツールであることは間違いない。学生にとっては、ネット身近で紙の本が縁遠い存在だということも事実だろう。多様な情報源の活用という意味では、紙の書籍限定を厳密にした方がよかったのかもしれない。

3.5 キャリアデザイン

将来の自分のキャリアビジョンを表現してみることで、方向性を考えるものである。他の課題は調べるテーマが具体的に与えられているが、この課題はそこも含めて自分で考えることが求められる。授業の集大成として、自分自身のキャリアを描くものであるが、あまり深刻にならないように、決して自分のビジョンを“決める”ものではないとのメッセージも添えている。

大学卒業までと卒業後の2つについて、各400字以内の記載を求めている。

3.6 レポート課題の難易度・評価・効果

上記5つの課題について、難易度・評価・効果を尋ねた。アンケート回答者の各得点は表1のとおりである。

難易度について、全体にやや難しいと感じているものの、強くその傾向があらわれているものではない。キャリアインタビュー・社会人基礎力の課題は学生が取り組むことが明確であるからか、得点はやや低い。これに対して他の3つの課題は調べ方・描き方の自由度が大きいが難しく感じたのかもしれない。

目標達成の自己評価も全体的には肯定的評価が否定的なものを上回る。ただしこのなかでは、企業研究の課題がやや低い。どの会社を調べたらいいのかわからない、どのように調べた

表1 レポート課題の評価

	難易度	自己評価	効果
①キャリアインタビュー	2.71	3.93	4.06
②社会人基礎力	2.59	3.62	3.92
③企業研究きりぎり発見	3.46	3.21	3.55
④キャリアモデル	3.42	3.58	3.84
⑤キャリアデザイン	3.26	3.59	3.89

注)3つの質問への回答に、そう思う(5点)、ややそう思う(4点)、どちらでもない(3点)、あまりそう思わない(2点)、そう思わない(1点)を与えて、平均点を算出した

Q1 この課題は難しかったですか(難易度)?

Q2 この課題の目標を自分なりに達成できたと思えますか(自己評価)?

Q3 この課題をやったことは自分のキャリア形成に役立つと思えますか(効果)?

らしいのかわからないまま進んだ学生が少なからずいたことが想像される。

自身のキャリア形成に役立つかとの観点から効果を質問したところ、全体では肯定的評価となった。なかでも身近な人の話を聞くキャリアインタビューは、自己評価と効果がともに最も高く、キャリア学習の手法としての有効性が示された。

3.7 授業の効果

共通教育科目「キャリアと就職」は、大学生生活の半分を経過し、卒業後の道を意識する必要のある3年生を対象としている⁴⁾。キャリア学習と就職活動のきっかけとする「きっかけ効果」を狙った授業であり、講義の内容も課題レポートも、そのように設計されている。

受講した学生に、授業全体の評価に関する質問を行った。結果は表2に示すとおりであり、全体として高いきっかけ効果が計測された。ただし、多様なキャリアを学ぶきっかけ、就職活動のきっかけになったとする回答に比べて、社会人基礎力や経済・社会の理解の項目は低い。両分野について、授業外の学習機会への誘導がもっと必要であることが示唆される。

表2 共通教育科目「キャリアと就職」の評価

	単位:%					
	そうである	ややそうである	どちらでもない	ややそうではない	そうではない	わからない
1. いろいろな人のいろいろなキャリアを学ぶきっかけとなった	59.9	34.7	3.8	0.4	0.4	0.7
2. 経済・社会に興味を持ち学習するきっかけとなった	42.3	44.1	9.8	1.3	2.0	0.4
3. 社会人基礎力を高めるために行動するきっかけとなった	38.5	41.2	14.9	3.8	0.7	0.9
4. 就職活動を理解するきっかけとなった	58.8	34.1	6.0	0.4	0.2	0.4

4. 正課外の学習推進

キャリアは授業だけで学ぶものではない。授業以外の様々な学習機会を自ら選択して参加するよう学生には求めている。ここでは、活動内容の概略を紹介するとともに、卒業時のアンケート調査による学生のアクセス状況と評価を整理する⁵⁾。なお、正課外の活動の詳細は平尾（2013）を参照されたい。

4.1 本から学ぶキャリア学習

学習の方法として、「人に学ぶ」「本に学ぶ」の両方に力を入れる。講義や学習会・研究会などで人との出会いを創出するとともに、「大学生なんだから本を読もう」とのメッセージを贈り、人生の先輩たちの生き方・働き方を本から学ぶことを推奨する。

中央図書館・工学部図書館に「キャリア学習・就職活動支援コーナー」を設置、就職支援室には約2千冊の本を配架して、学生たちのキャリア学習の場を提供している。また、著名な作家の先生をキャンパスにお招きしたキャリア学習講演会を開催するなど、本から学ぶキャリア学習を推進している。

4.2 人から学ぶキャリア学習

働く人たちとの直接的な対話は、学習の重要なツールである。ひとつは職場で学ぶインターンシップ。仕事を体験しながら社員の方々との会話のなかで働くことをリアルに感じるとる貴

重な学習機会である。山口大学では、山口県インターンシップ推進協議会を通じた県内での就業体験のほか、就職ナビ等で募集される公募型インターンシップへの参加を積極的に促している⁶⁾。また、短期間（1日程度）で仕事を学ぶ機会としてのキャリアを学ぶ☆1day学習会の開催にも力をいれる。職場訪問やキャンパスでの学習会である。アンケート調査では、5日間以上のインターンシップへの参加者は回答者の13.6%、5日未満は11.7%。いずれかに参加した者は22.9%である。山口県インターンシップ推進協議会のインターンシップはほぼ5日間以上で、吉田キャンパスの参加者は150名程度である。5日未満が同程度いることを考えると、全体の参加者は300名ほど。一学年の2割程度と推測される。

もうひとつ、山口大学で力を入れる取り組みに学内業界・企業研究会がある。毎年、11月

学内業界・企業研究会 趣旨

学内業界・企業研究会とは、山口大学の学生が、業界動向や会社・仕事をより深く、よりリアルに理解できるよう、経営者・人事担当者、また、本学の卒業生など会社等でご活躍の皆様をキャンパスにお招きして開催する研究会です。本学ではこの学内業界・企業研究会をキャリア教育の一環と位置づけており、学生たちはこの機会を活用して、幅広く業界・企業を研究し、就職活動ならびに自身のキャリア形成に役立てることを期待しています。

～2月の開催期間中 400 社を超える企業・官公庁の協力を得て開催してきた。経営者や人事担当者との出会いのなかで、働くことを学ぶ。体験して学ぶことも重要だが、頭で学ぶことも大切。事実を知るだけでなくマインドも感じとってほしいと願っている。研究会への参加の状況は、よく利用した 24.0%、少し利用した 33.7%。あわせて利用率は 57.7%。半数を少し超える程度である。

4.3 広報基盤と相談基盤

学習の支援基盤には、広報体制と相談体制がある。授業外の学習機会はすべて任意で、学生たちの主体的参加を期待する。このため学習の意義と内容を伝える広報は重要である。学部棟や食堂・図書館などへのポスター掲示のほか、全学教職員へのメールマガジン「学生支援センター／就職 NEWS」（毎週月曜日発行）。主に低学年むけに紙媒体の「キャリア学習しんぶん」を月一回発行し、意識啓発のための広報を強化している。メールマガジンの利用状況は、よく利用した 9.3%、少し利用した 29.4%。あわせて利用率は 38.7%である。

また、学生たち各々の志向・能力は異なり、学ぶべきキャリアは一人ひとり異なる。就職支援室のキャリアカウンセリングに学習支援の要素を持たせることで、個別支援を強めてきた。在学中の就職支援室の相談・セミナー利用状況は、よく利用した 18.8%、少し利用した 38.3%。あわせて 57.1%である。

4.4 キャリア支援活動の評価

アンケートの最後に、自身の就職活動への評価と山口大学の就職支援への評価を尋ねた。得点化したものを見ると、自分の就職活動評価とメールマガジンとの関連以外はすべてキャリア学習へのアクセスの高い学生の方が、就職活動の満足度も、大学の支援への評価も高いことがわかる。

表3 自分の就職活動と山口大学の就職支援への評価

	自分の就職活動	山口大学の就職支援
インターンシップ		
参加あり	3.64	3.89
参加なし	3.21	3.57
学内業界・企業研究会		
よく利用した	3.72	4.10
少し利用した	3.24	3.67
利用していない	3.16	3.38
就職相談・セミナー		
よく利用した	3.63	4.30
少し利用した	3.36	3.76
利用していない	3.17	3.28
メールマガジン		
よく利用した	3.35	4.25
少し利用した	3.25	3.79
利用していない	3.36	3.50

注) 自分の就職活動、山口大学の就職支援への回答にとても良かった(5点)、良かった(4点)、どちらでもない(3点)、あまり良くなかった(2点)、良くなかった(1点)を与えて、平均点を算出した

5. キャリア学習の成果と課題

2013年6月17日の日本経済新聞に“就業力”ランキングが掲載され、山口大学が就業観分野で全国トップとなったことが報道された。在学生への調査によるもので、「大学でのキャリアに関する科目は就職活動に役立っているか」「就職についてどんな心境か」の項目で高い評価を得たことが大きい⁷⁾。これまでのキャリア学習の取り組みのひとつ成果と考えている。

本稿は、山口大学のキャリア学習について、その目標と活動、そして、現段階での評価を試みた。これまでの学習活動には一定の成果が見られるが、取り組むべき課題は多い。本稿の最後に、キャリア学習のさらなる推進のための課題を指摘したい。

第一は、学習効果の計測である。キャリア教育科目は、キャリア学習のきっかけとなることが確認されたが、大学教育全体を通じた学習効

果の評価までには至っていない。適切な評価と継続的に高める仕組みづくりが求められる。

第二に、参加しない学生の問題である。正課内外の様々な取り組みにより主体的なキャリア学習を促してきた。学習の効果はみられるものの、それらは参加した者のみが得られる。当然ながら参加しない学生にその効果は無い。山口大学における参加状況は、選択科目である「キャリアと就職」の受講者は該当学年の約5割、インターンシップで2割、学内業界・企業研究会で5割程度にすぎない。また、キャリア学習の取り組みに参加するのは就職活動時期と重なる3年生・大学院1年生にほぼ限定される。参加率の向上とともに低学年の参加促進が課題と言える。

そして、上記参加しない学生の問題と関連するが、キャリアを学ぶことが苦手な学生、嫌いな学生など、たとえ学習機会があったとしても敬遠し、取り残される学生たち。キャリアを自ら高める力が弱い学生たちは確実に存在する。キャリア学習は一部の優秀な学生だけのものではない。すべての学生が大学で学ぶことだと考えると、優秀でない学生たちが学ぶメニューの開発も取り組むべき課題のひとつと言えるだろう。早期かつ重点的に学習を促す教育体制の整備を急がなければならないと考えている。

(学生支援センター 教授)

【参考文献】

- 平尾元彦・藤井文武・宮崎結花, 2010, 「社会人基礎力の育成と自己目標管理—山口大学における CHECK-MANIFESTO-ACTION ループの試み—」, 『大学教育』Vol.7, 35-46
- 平尾元彦, 2013, 「正課内外のキャリア教育—山口大学学生支援センター10年の歩み—」, 『大学教育』(山口大学大学教育機構), Vol.10, 2013.3, pp.13-24

【注】

- 1) 実際には、本稿で紹介・分析した5つの課題のほか、「就活 Information」「就活インタビュー」という就職活動への理解を深める課題を課しているが、この2つは省略する。
- 2) アンケート調査は、前期の授業最終日7月23日・24日の出席者に対して、調査票を配布・回収して実施した。有効回答数460である。学部別には、人文学部14.1%、教育学部4.6%、経済学部52.0%、理学部20.2%、農学部9.1%で、ほぼ3年生である。
- 3) 経済産業省「体系的な社会人基礎力育成・評価システム構築事業」に山口大学が提案した「学部1年で着し CHECK-MANIFESTO-ACTION ループで定着させる継続的な社会人基礎力の育成と評価」が採択され2008年度に取り組んだ。平尾・藤井・宮崎(2010)参照。
- 4) 授業の詳細は平尾(2013)参照
- 5) アンケートは2013年3月卒業・修了予定者に対して卒業直前の1～3月に実施したものである。山口大学吉田キャンパス(人文・教育・経済・理学・農学の各学部および大学院)の学生に対して実施した。有効回答数1099。このアンケートはこの年度の4年生・大学院2年生を対象とするもので、上記の授業アンケートの学生とは学年が異なる。
- 6) 本稿では、インターンシップを正課外の活動と整理している。工学部・理学部・農学部は、条件を満たせば単位認定がなされるが、少数である。
- 7) 日本経済新聞出版社「親と子のかしこい大学選び」(2013年6月発行)参照

コンピュータ適応型ビジネス日本語テストの研究開発 —ビジネス場面におけるコミュニケーション能力を測る—

赤木 彌生・今井 新悟・伊東 祐郎
堀井 恵子・中園 博美・小野 塚若菜

要旨

BJ-CAT コンピュータ適応型ビジネス日本語テスト (Business Japanese Computerized Adaptive Test, 以下 BJ-CAT) の研究開発を行っている。本テストは、ビジネス場面でのコミュニケーション能力を測るテストであり、インターネットで配信を行う計画である。日本企業への就職を希望する留学生や日本企業で働く外国人就業者のビジネス日本語能力をいつでもどこでも測ることができ、就職や企業内研修などに役立てられると考える。本稿では、BJ-CAT ビジネス日本語テストの構築過程について報告を行う。

キーワード

ビジネス日本語能力テスト, コンピュータ適応型テスト, 項目応答理論

1. はじめに

BJ-CAT ビジネス日本語テスト研究開発グループは、2012年度から山口大学、筑波大学などと共同で BJ-CAT ビジネス日本語テストの開発を行っている。2012年から「資料1 BJ-CAT ビジネス日本語テストホームページ (試験サイト)」を構築し、問題項目を実装するなどシステムの試験運用を行っている。BJ-CAT は、現在、筑波大学で運用をしている J-CAT 日本語テスト (Japanese Computerized Adaptive Test, 以下 J-CAT) に用いられているコンピュータ適応型テストのシステムを援用し構築している。J-CAT 同様、インターネット配信によるテストで、いつでもどこでも受験できる。成績は自動で採点され、受験終了時に、受験者のビジネス日本語能力の判定が瞬時に表示される。

研究チームは、問題項目研究開発班、問題項目作題・編集・専門家チェック班、システム研究開発班からなる。問題項目研究開発班では、先行研究を踏まえつつ、本テストで測

るべき能力とはどのような能力かについて検討を行った。また、コンピュータによるテストであることから、コンピュータの機能を生かし、なおかつ、ビジネス日本語能力を的確に測るための問題項目形式の検討も行った。この検討結果を踏まえ、作題基準の作成を行った。問題項目作題・編集・専門家チェック班では、ビジネス日本語テストの作題に熟達した専門家に協力を得、作題基準に基づき、作題、編集を行い、経済分野の専門家によるチェックも受けた。システム研究開発班では、J-CAT のシステムを援用し、ビジネス日本語テストに適合したシステムに改良するなどの作業を行った。

2. ビジネス日本語に関わる背景

文部科学省 (2013) は、留学生 30 万人計画実現に向け「日本への留学によって留学生が求めるものが得られるような環境を作っていくことが必要である。外国人留学生が日本に留学生する主な目的は、質の高い教育研究

を享受すること、日本企業に就職することである。日本で学び、日本で働けるというキャリアパスを描けるようにすることが重要である」としている。さらに、経済産業省（2008）は、「高度外国人材の受け入れを促進するにあたり、日本語教育の強化および留学生の国内就業支援対策として大学と連携を図り、就職ガイダンスやインターンシップを進める必要がある」としている。これを受け、大学では、留学生のための就職説明会やインターンシップを実施し、留学生の就職支援に取り組んでいる。また、日本での就職を希望する留学生はこれまで以上に多くなっており、彼らは大学の就職支援活動に期待を寄せている。日本企業で働くためには、ビジネスに対応できる高度な日本語能力が求められており、多くの大学で、「ビジネス日本語」の授業が開講されるようになった。それに伴い、一般的な日本語能力だけではなく、ビジネス日本語能力を測定するツールの必要性が高まってきた。一方で、インターンシップや研修生の受け入れ、留学生の採用、教育を行ってきた企業の多くは、これまで日本語能力試験（Japanese-Language Proficiency Test, 以下 JLPT）の結果を利用してきたが、近年、ビジネスに特化したビジネス日本語能力を測定する日本漢字能力検定協会主催 BJT ビジネス日本語能力テスト（Business Japanese Proficiency Test, 以下 BJT）を利用する企業も増えてきている。そこで、ビジネス日本語能力を、インターネット上でいつでもどこでも測定できれば、就職や就業に役立てることができるのではないかと考え、BJ-CATの研究開発を行うこととした。

3. BJ-CAT

3.1 目的

先行研究開発された BJT では、ビジネス日本語能力について、「ビジネス活動において、

協力的・建設的に、背景の異なる相手と日本語を使ってコミュニケーションするスキル、さまざまな形式の情報の助けを借りながら日本語を理解・運用し、日常のビジネス活動上の課題に対して適切に行動する能力」（加藤 2009）としている。BJ-CAT では、この先行研究を踏まえ、様々なビジネス場面でのコミュニケーション能力を客観的に測ることを目的としている。測定するレベルは、中級レベルから超級レベルまでのビジネス日本語能力で、特に、JLPT や J-CAT 日本語テストでは測れない高いレベルに焦点をおく。

3.2 問題項目作題の指針

前述したように、BJ-CAT では、ビジネス場面におけるコミュニケーション能力を測ることを目的としているため、出題する問題項目には、ビジネス上の課題を遂行するためのタスクを設定した。問題分野は、聴解、聴読解、語彙・文法、読解の四部門である。出題は、一問一答形式で、大問・小問形式は取り入れない。

ここで言うビジネス日本語能力とは、ビジネス場面で、日本語を使って仕事をするときに必要な能力で、業種別に分かれる前段階の共通部分を取りあげる。海外技術者研修協会（2007）では、ビジネス場面で次の能力が企業で求められているとしている。

- 1 社内、社外の相手との関係性を理解し目的に応じてコミュニケーションできる能力。
- 2 苦情、問題処理における問題解決能力。
- 3 電話やメールなど非対面型コミュニケーション能力。
- 4 プレゼンテーションを準備し、口頭でのプレゼンテーション、質疑応答ができる能力。
- 5 ビジネス文書作成読解能力。
- 6 国際的ビジネス場面でのコミュニケーション能力。

- 7 会議や打ち合わせなどのビジネス場面で使われる敬語・丁寧語などの待遇表現。
- 8 日本企業文化，ビジネス文化に対する理解と知識があること。
- 9 協調性，人間関係を円滑にするコミュニケーション能力など社会人としての行動能力。

このように就業においては，対面型コミュニケーションおよびメールや電話の応対などの非対面型コミュニケーションの両面のコミュニケーション能力が求められていることが分かる。この点を踏まえ，問題作成の指針としては，まず，ビジネス場面設定では，受験者が，セミナーや会議などを聞く立場で答える場面設定，上司や部下，同僚との相談や雑談，取引先との商談などで，登場人物の一人となって答える場面設定などが考えられる。問題のトピックとしては，商品開発の方針，経営戦略，特定の分野の研修などさまざまなトピックが考えられる。ビジネス知識そのものを問う問題項目は出題しないが，ビジネス知識を背景とした新聞記事やセミナーなどはトピックとして扱うこととした。

問題作成上の留意点として，まず，コンピュータ上で行うという性格上，音声情報および文字情報は，受験者の負担を考慮して長すぎないようにした。コミュニケーションの現実的な活動とかけはなれた状況や受験者の課題達成の視点を判断しにくい設定（他人のやりとりを盗み聞きするような設定など）は避けるように留意した。

聴解問題は，設定した場面のイラストを見ながら，会議やセミナーなどの場面でのモノローグ，また社内での上司と部下，同僚との会話や会議などのダイアログを聞き取る形式である。聴読解問題は，社内文書，セミナー資料，プレゼンテーションのスライドなど様々な資料を見ながら，ダイアログやモノローグを聞き取る形式である。語彙・文法問題は，ビジネス場面での語彙や敬語表現等が，

場面に適した語彙表現かを選ぶ形式である。読解問題は，お詫び，問い合わせ，出張報告などの多様な文書，手紙やメール，新聞やWEBページの記事，広告など，ビジネスに関するまとまった文章を読み取る形式である。各問題分野別に，以下の「表1 問題分野と内容」にまとめた。

問題項目の作成は，作題者の素案について編集者による編集，編集会議での検討，専門家チェックを経て完成となる。これらの指針に基づいて作成した問題項目によるビジネス日本語能力の測定結果の妥当性と信頼性を，今後検証していく。

表1 問題分野と内容

分野	問題内容
語彙・文法	ビジネス場面での語彙や敬語表現等について使用場面に適したものを選ぶ。
聴解	イラスト付，会議やセミナー場面のモノローグやダイアログ，社内での上司と部下・同僚との会話を聞き取る。
聴読解	社内文書，セミナー資料，プレゼンテーションのスライドを見て，モノローグまたはダイアログを聞き取る。
読解	お詫び，問い合わせ，出張報告・広告などビジネスに関する文書を読み取る。

3.3 問題形式

ビジネス上の課題を遂行するタスクを設定した問題を作成するにあたり，より課題遂行に適した問題形式を考案し，検討を行ってきた。「図1 出題項目形式（例）」に示した問題項目は，自分が文書を作成し，他社に送付するという問題項目である。受験者は，文書の内容を読んでどのような内容の文書であるかを判断し，文書につける適切な件名を考えなければならない。単に文書の内容について

解答させる作題とは異なり、より現実に即した課題遂行能力を問う問題となっている。

また、コンピュータによるテストであることから、プレゼンテーションのスライドを見て、解答する問題形式などを考案し、検討を行っている。

ある会社に、次のような文書を送ります。文書の件名として A に記載するのに適当なのは、どれですか。

○○○○年○月○日
ABC 商事株式会社
代表取締役 山田一郎 殿
ナカヤマ商事株式会社
法務部長 水島正一

A

拝啓 時下ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。
さて、去る○月△日に、貴社ホームページに許可なく掲載されている弊社著作物の掲載中止を求め、口頭で申し入れましたが、本日前午 10 時現在、未だ掲載された状態でございます。弊社といたしましては、これ以上、弊社著作物の著作権侵害を放置することはできませんので、再度、掲載中止を求める旨を通知いたします。
なお、○月□日までに掲載を中止いただけない場合は、即刻法的措置を取る用意がございますので、あらかじめご承知おきください。

敬具

1. 「弊社著作物無断使用の警告について」
2. 「弊社著作物の二次使用の許諾について」
3. 「著作権譲渡契約書送付のご案内」
4. 「類似商標使用に対する抗議状」

正解 1 番

図 1 問題項目形式（例）

4 項目応答理論に基づく問題項目評価

BJ-CAT の適応型テストでは、項目応答理論（Item Response Theory, 以下 IRT）に基づいた項目特性値が付与された問題項目が使用される。そのためには、本テスト構築に先駆け、事前テストを行う必要がある。この事前テストで収集された受験者の回答データを、IRT に基づき、問題項目分析を行うため、よ

り信頼性の高い採点結果を算出することができる。これによって、問題項目の測定精度の検証も可能であり、より信頼性の高いテストが構築できる。また、受験時には、受験者ごとに最適の問題項目を選び出題するシステムであるため、より信頼性の高い採点結果を算出することができる。と考える。

5 適応型テストとは

適応型テストには、あらかじめ、IRT に基づいて分析された統計的性質がわかっている問題項目を使用する。受験時に、個々の受験者の回答パターンから、受験者の能力を推定し、受験者の能力レベルに合った困難度レベルの問題を選んで出題する方法である。それは、例えば視力検査に似ている。ある問題に正解したときには、次により難しい問題が出題され、不正解のときにはより簡単な問題が出題される。「図 2 能力推定パターン」に示したように、受験者の回答を判定し、出題する問題の困難度の高い問題項目、低い問題項目と上下させながら、受験者の能力に即した問題を出題し、能力推定を行い、判定する。紙媒体のテストでは、印刷され固定された同じ問題項目がすべての受験者に対して出題され、全員が同じ問題項目を解く。しかし、適応型テストでは、受験者全員が同じ問題項目を解くのではない。難易度の異なる問題項目をプールしておくことができるため、受験者ひとりひとりの能力に即した異なる問題項目が一間ずつ送り出され、能力判定できるまで送り出すことができ、より精度の高い能力判定が可能となる。このため、従来のテストよりも短時間で、かつ、より高精度にビジネス日本語能力を測ることが実現できる。

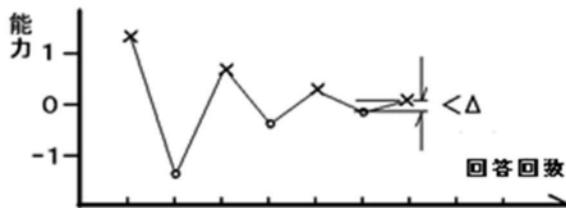


図2 能力推定パターン

6 事前テストに向けて

前述のように、BJ-CAT では、IRT に基づき、問題項目の特性を分析した測定の精度の高い問題項目を使用する。したがって、本テスト構築に先駆け、分析データ収集のための事前テストを実施する必要がある。

BJ-CAT では、前川ほか (2008) で作成・実施されたビジネス日本語テストの 1128 名の解答データを規準集団とし、これらの問題項目をアンカー項目として事前テストを実施する。ただし、BJ-CAT では、J-CAT 同様に識別力パラメータと困難度パラメータによる 2 パラメータ・ロジスティックモデルによって項目特性を分析する予定であるが、アンカー項目は当て推量パラメータを含む 3 パラメータ・ロジスティックモデルによって行われているため、アンカー項目の解答データから 2 パラメータモデルに再分析する必要がある。新規に作題した問題項目とアンカー項目を BJ-CAT システムに搭載し、国内外の日本語学習者、研修生、就業者に受験してもらい、その結果を分析し、良質の問題項目を本テストに利用していく計画である。

7 おわりに

2012 年度から、問題作成、システム構築など事前テストの準備を行ってきた。2014 年度から世界規模で事前テストを実施する計画である。信頼性の高いテストとしていくためには、より多くのデータ収集が必要であり、関係機関の協力が不可欠となってくる。その後、事前テストで収集したデータの項目分析を行

い、より精度の高い問題項目をシステムに搭載し、本テストを構築する計画である。

BJ-CAT ビジネス日本語 研究開発チーム	
問題項目 研究開発班	赤木彌生 (山口大学) 【代表】 今井新悟 (筑波大学) 伊東祐郎 (東京外国語大学) 堀井恵子 (武蔵野大学大学院) 中園博美 (島根大学) 小野塚若菜 (東京富士大学)
問題項目作 題・編集 専門家 チェック班	小野塚若菜 (東京富士大学) 上田雄一 (元 BJT ビジネス 日本語能力テスト編集委員) 奥山貴之 (帝京大学) 篠崎佳子 (学習院女子大学) 島恭子 (都留文科大学) 吉沢由香里 (東京工業大学) 矢島桂 (中央大学)
システム 研究開発班	今井新悟 (筑波大学) 西村竜一 (和歌山大学) ファムターソン (筑波大学大学院生) 田藤千弘 (和歌山大学学生) 浅田岐依 (BJ-CAT 研究補佐)

(山口大学 准教授)
(筑波大学 教授)
(東京外国語大学 教授)
(武蔵野大学大学院 教授)
(島根大学 准教授)
(東京富士大学 非常勤講師)

【参考文献】

- 赤木彌生, 今井新悟, 伊東祐郎, 中園博美, (2013)
「インターネット受験による BJ-CAT ビジネス日本語テストの開発—事前テスト実施に向けて—」,
『第 9 回 OPI 国際シンポジウム予稿集』, 90-91,
香港大学, 香港中文大学, 日本語プロフィシエン
シー研究会, ACTFL
- 赤木彌生, 今井新悟, 伊東祐郎, 堀井恵子, 中園博
美, 小野塚若菜 (2013) 「コンピュータ適応型ビジ
ネス日本語テストの研究開発—ビジネス場面にお

けるコミュニケーション能力を測る問題項目の作成」, 『2013年度日本語教育学会中国地区研究集会予稿集』, 54-58, 日本語教育学会

赤木彌生, 今井新悟, 伊東祐郎, 堀井恵子, 中園博美, 小野塚若菜 (2012) 「BJ-CAT ビジネス日本語テスト-経過報告-」『第8回ビジネス日本語研究会』
今井新悟・赤木彌生・中園博美 (2012) 『J-CAT オフィシャルガイドコンピュータによる自動採点日本語テスト』ココ出版

小野塚若菜, 赤木彌生, 今井新悟, 伊東祐郎, 堀井恵子, 中園博美 (2012) 「BJ-CAT ビジネス日本語能力テストにおける問題項目作成の指針」『沖縄県日本語教育研究会 2012年度研究発表会予稿集』, 36-38 沖縄県日本語教育研究会

小野塚若菜, 篠崎佳子, 島恭子 (2012) 「ビジネス日本語テストの読解問題項目における難易度の予測と検証」『日本語教育国際研究大会予稿集』, 第2分冊-2, 206, 日本語教育学会

海外技術者研修協会 (2007) 「日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究報告書」
http://www.hidajapan.or.jp/jp/project/nihongo/asia/r_info/pdf/press070514_2.pdf (最終アクセス 2014年4月17日)

加藤清方 (2009) 『BJT ビジネス日本語能力テスト-JLRT 体験テストと解説』, 日本漢字能力検定協会

前川眞一, 加藤清方, 越前谷明子, 梅木由美子 (2012) 「ビジネス日本語能力テストの信頼性と妥当性の連関に関する実証的研究」, 2008~2010年科学研究費補助金(基盤研究(B) 20401023) 研究成果報告書

文部科学省 (2013) 『世界の成長を取り込むための外国人留学生の受け入れ戦略(中間まとめ)』
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/fieldfile/2013/08/28/1339091_2_1.pdf
(最終アクセス 2014年4月17日)

【参考サイト】

J-CAT 日本語テスト <http://www.j-cat.org/>

【謝辞】

東京学芸大学の加藤清方先生をはじめとするビジネス日本語テスト研究開発グループの先生方のご協力に感謝致します。

本稿は, 次の学会での発表を基にまとめたものである。第8回ビジネス日本語研究会 (2013), 沖縄県日本語教育研究会 (2013), OPI, 香港国際大会 (2013), 日本語教育学会中国地区研究集会第7回中国地区(島根) (2013)

本研究は, 科学研究費補助金基盤研究(B)の助成を受け開発しているものである。「コンピュータ適応型ビジネス日本語能力テストの開発と検証」(課題番号: 24320095, H24~H27)

資料1 BJ-CAT ビジネス日本語テストホームページ(試験サイト)



大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか ー留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試みー

永井涼子
南浦涼介

要旨

グローバル人材の育成への試みとして、留学生センターの日本語授業と教育学部の社会科教員養成の授業で合同授業を行った。2年間の授業実施を経て、受講生は「伝え方」というコミュニケーションそのものの意味および「考え方」という社会や文化を見る視点について変化が見られたことが明らかになった。留学生・日本人学生がともに「国」ではなく「個人」という枠組みで考えるようになり、積極的な意見交換ができるようになることが観察された。

キーワード

日本語教育, 社会科教育教員養成, 市民性教育, 協働学習

1 はじめに

1.1 山口大学の国際化に関する現状

2015年に、山口大学では新学部として「国際総合科学部（仮称）」を創設し、多くの、グローバル人材を担う学生を育てようとしている。新学部では在学中に留学を行わせると同時に、海外からも広く留学生を大学に受け入れる計画となっている。

しかし、大学で行われるこうした「グローバル化」を、現時点での留学生や日本人学生の状況、そこで行われる実践の内実を見ていくと、いくつかの課題を見ることができる。

まず、第1にあげられるのは、授業の内実の問題である。現在、国際化をうたっているが、実際に大学のカリキュラムの中で、「それらを自分のものとして考える」授業の場をどのように作り出すかは、個々の教員の力量にゆだねられ、実践として開示されることはほとんどない。

第2は、たしかに大学内には近年の大学の国際化に相俟って、留学生が増加し、留学生と日本人学生が共にキャンパス内で生活を送っているが、日常的に双方はほとんど交わることがない状態である。そのため、「留学生との交流」をうたっていても、それは限られた学生同士の交流であり、その交流もまた、日常の会話やあたりさわりのない内容の対話の域を超えることはほとんどない。ましてや、異文化間の価値観を交えた議論や、そこから見出される葛藤や価値観の創造などは望むべくもない状況である。

例えば、教育学部の社会科教員を目指す学生を見る。すると、たしかに学生たちは、社会科の教員を目指すために、社会を学ぶ意味や、授業のあり方、あるいは、社会諸科学の専門的知識を身に付けようとしている。しかし、それらはあくまで教室の中で、文脈や状況から隔絶されたものである。学生たちは、

現実的に、周囲で起こっている実際の問題に対して関わる経験は多くはない。そのような状況がある。

これは、留学生の側も同様である。山口大学では交換留学生が留学生数の大半を占めるため、留学生の多くが数年間の大学生活の中でじっくりと日本人学生と交流することができない。また、留学生は専門科目の授業にも参加するが、基本的には日本語授業に参加しているため、留学生同士でコミュニケーションをとることが多い。

しかし、留学生は自分の国から「留学」をしてきたのである。「日本でしか体験できないこと／得られないこと」を求めて留学してきている。「日本でしか体験できないこと／得られないこと」は多くの日本人学生と時には深く交流を持ち、お互いに理解しあうことなのではないだろうか。だが、残念なことに、そのような機会を提供できているかという点、そうではないと思われる。

また、日常生活で日本人と友達になれたとしても、深い話をできるまでの仲になれることは多くなく、表面上の会話だけとなってしまうことが多い。この場合、特に上級話者にとっては留学生活に満足感が得られないと考えられる。大学側から何らかの機会を提供する必要があるのではないだろうか。

1.2 先行研究の課題

冒頭で挙げたように、南浦と永井の実践は、山口大学における留学生と日本人学生の間をめぐる状況を問題視して始まったが、これは、留学生と日本人学生の教育として、いくつかの教育研究分野に示唆を与える部分を持っている。そのため、以下で諸教育分野での先行研究を取り上げ、そこにある課題も指摘しておきたい。

1.2.1 異文化間コミュニケーションの大学における実践研究としての課題

これまで、大学において異文化コミュニケーションの試みで行われている実践はいくつか確認できる。

例えば、徳井（1999）では、留学生と日本人学生の交流授業を行い、双方に対する異文化理解を促進させようという試みがなされている。また、永井（2012）でも、ビジターセッションという形で、日本人学生と留学生がかかわる形の実践報告がなされている。

このように、これまで異文化理解を狙った、あるいは、日本語能力の向上を目指した、留学生と日本人学生の合同授業はいくつか試みられている。しかし従来の授業の多くは、どちらか一方に対して益になる視点で語られているものであったり、あくまで教養教育の一環で行われていることであったりすることが多く、学生が「自分たちの専門的な領域・もっとも力を注いでいる教育内容の学び」に直結するものではなかった。

冒頭で述べたように、大学がグローバル化し、特に山口大学のように、専門的学部として国際交流を掲げようとする場合、こうした「合同授業」が、それぞれの「専門的学び」にいかに関与するかの視点を持つことは、非常に重要なトピックである。

1.2.2 日本語教育としての課題

次に日本語教育の先行研究の課題として、2点を挙げたい。

第1に、「学習の方法」としての課題である。日本語授業では、学習者が対話をおして読みを深める「ピア・リーディング」や、互いに相手の作文を添削しあう「ピア・レスポンス」といった学習者が学び合う「ピア・ラーニング」という方法が取り入れられることがある。

「ピア・ラーニング」とは、対話をおして学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法であり、①読解や作文などの課題を遂行することによって、それらのスキルを

向上させる、②仲間といっしょに学ぶことによって、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していくという目的のもと、行われる協働学習のことである（池田・館岡，2007）。この協働学習は様々な日本語授業で取り入れられている。しかし、日本語を学ぶための手法として、日本語授業内でしか行われない。つまり、日本語レベルがほぼ同じで留学生同士で行われている。

だが、この協働学習は日本語授業内だけで行われるものであろうか。留学生同士、つまりほぼ同じ日本語レベルを有し、同じ授業を受講しているものだけが対象なのだろうか。そうすると、せっかく「日本に留学」しているにもかかわらず、上述の②の学習意義は十分に達成されているとは言えない。つまり他のクラスの学生、例えば日本人学生との間でも協働学習は行われうはずである。そしてそのような授業外での協働学習は授業で得られるものとは異なる気づきや学びをもたらすと考えられる。

第2に、「学習の内容・目的」としての課題である。近年、日本語教育において「ことばの学習は、何のために行うか」という、教育目的に関する議論が広がり始めている。例えば、細川（2012）にあるように、言語学習の目的を、「市民性教育」の一環として置き、広く現代社会に参加・関与できる学習者育成を目的に据えようという主張は、そうしたものの代表的議論であるといえる。しかし、こうした目的論としての「市民性教育としての言語学習」は主張されているが、具体的にそれを示す実践は、まだまだ未開拓の最中である。こうした「市民性」とは何かを視野に入れた具体的実践の積み重ねは、目的論を実践論として昇華させていくためにも喫緊の課題といえるだろう。

1.2.3 社会科教育としての課題

さらに、社会科教育の教員養成に関する先行研究を見る。社会科教育の教員養成に関する先行研究は近年少しずつ積み上げがなされている（例えば、岡田・草原，2013；後藤，2012；南浦，2012；渡部他，2009）。しかし、こうした研究の多くは、学生たちに対して、授業の分析や開発を通じた教材開発や分析能力の育成、それを通じた授業観の育成を狙ったものが多い。こうした力量を育てる教員養成は、非常に重要なことである。

しかし、社会科の教員養成の難しさは、他教科のそれとは異なり、教室の中に社会的事象をそのまま持ち込むことはできない。これは、実際の学校での社会科授業でも、教員養成の授業でも同様の問題を構造的に抱えており、結果的に間接的に事象を表した資料や授業案の分析にとどまることが多い。

しかし、現代の社会を見てみると、複雑に絡み合ったグローバル規模の事象には、多くの価値観が複層的に絡み合い、事象はグローバルで、その中で多くのものが、国境を越えた移動を重ねているにもかかわらず、国家や既存の単位・枠組みに縛られた思考を強いられがちになっている。また、こうした観点を考える際に、近年社会学や心理学の分野で重視される社会構成主義的な観点は、事象の捉え方としても、学習の方法としてもきわめて重要である。

しかし、こうした複雑な諸事象を捉え、また、それを単に情報としてではなく、子どもたちが対話や探求を通じて学習していくような、社会構成主義的な観点での社会科のありかたを学生に捉えさせるためには、教室内で資料を用いた学習だけでは困難である。これらは、客観的な分析能力の育成にはなりうるが、まだ社会経験が多いとは言えない学生たちである。彼らにとって、これらの問題に対応する学習の概念を学生が会得するためには、実際の「社会」を捉える経験が十分ではない。そのために、えてして「先鋭的」な

机上の空論に陥りがちである。

したがって、ここではいかにこうした事象の捉え方や学習のあり方を、「実感的に」学べるかどうかの方略が必要である。

1.3 本稿の目的

このような考えのもと、留学生センターが実施する留学生向けのビジネス日本語の授業と、教育学部が実施する社会科教員養成課程の日本人学生向け専門科目の合同授業を企画し、平成 24～25 年度の 2 年間にわたって実施した。本稿ではその実践内容について報告すると同時に、授業内で学生が記入した内省カード等をもとに合同授業の意義について考察を行う。したがって、本稿の目的は、以下の 3 点に集約される。

- 1) 国際化をうたう大学改革の中で、実際にいかなる授業をすればよいのか、そのプロトタイプとなりうる実践を試みること。
- 2) 留学生と日本人学生の交流授業が、実際にどのようなものかを描くこと。
- 3) 留学生と日本人学生は実際に授業を通してどのような変化を遂げたかを見ること

2 授業概要

2.1 筆者らの立場と実践に至る経緯

まず、授業を受け持つ筆者らの立場について述べる。本授業は、留学生センターの永井と、教育学部の社会科教育の教員養成を行っている南浦によってなされた合同実践である。本実践は、永井と南浦の大学内での仕事の中での話から生まれた試みであった。

南浦は現在教育学部で主として社会科教育の教員養成に携わっているが、日本語教育の仕事は過去に行っていたこともあり、留学生センターの永井の仕事内容に一定の理解を持っていた。そのため、こうした留学生と日本人学生の合同授業が、双方にとって資するものになるのではないかという考えを持っていた。そこで声をかけたのが永井である。

永井は、留学生センターに所属し、留学生に対する日本語教育に従事している。また、留学生と日本人学生の国際交流を通して、互いの国際理解を深め、「外国人」に対する見えない壁を越えてもらうために、国際交流ボランティア活動を行っている（永井，2012，2013）。この活動は日本語授業のビジターセッションへの参加や、留学生センターの行事ボランティアなどの活動を通して、気軽に国際交流を行うものである。この取り組みを通して、留学生と日本人学生との交流は、日本人学生にとっても日本を見つめ直したり、国際理解を深めたりするなどの意義があることを指摘していた。

こうした背景から、永井と南浦による共同授業の試みが始まった。

2.2 日本語 V A（ビジネス日本語）

日本語 V A（ビジネス日本語）は、上級レベルのクラスである。日本での就職を目指し、就職活動のための日本語（説明会対策、面接対策、業界研究など）、および就職後の日本語（敬語、電話会話などビジネス会話など）についてコミュニケーションを中心に学ぶ。合同授業では、就職活動の際、留学生にとって困難な活動の一つとなるグループディスカッションの練習を行うことが大きな目標である。合同授業に際しては、事前にディスカッションのための表現や談話構造を学び、留学生同士でグループディスカッションを経験する。その応用として、日本人とのグループディスカッションを行う。

合同授業を実施した平成 24 年度および平成 25 年度の各授業概要は以下の通りである。

表 1 「ビジネス日本語」授業概要

●平成 24 年度	
国籍	中国 8 名、台湾 4 名、韓国 3 名：合計 15 名
シラバス	数字：授業が行われた週数
①	オリエンテーション、自己紹介

- ② 企業ガイダンスを聞いて理解する
- ③ エントリーシート
- ④ 面接で自己アピールする
- ⑤ 中間試験
- ⑥ 新聞記事から情報を収集する
- ⑦ グループディスカッション準備
- ⑧～⑩ グループディスカッション
- ⑪ グループディスカッション振り返り、会議の内容を聞いて要点を理解する
- ⑫ グラフを見て現状を説明したり会議の内容を整理して報告する
- ⑬ 居酒屋でコミュニケーションをする
- ⑭ 職場で生じた問題や悩みについて相談する
- ⑮ ビジネス会話まとめ
- ⑯ 期末試験

●平成 25 年度

国籍 中国 4 名，台湾 8 名，韓国 8 名，オーストラリア 1 名，ウクライナ 1 名，ラオス 1 名：合計 23 名

シラバス

- ① オリエンテーション
- ②～⑤ ビジネス会話：就職活動
- ⑥ 新聞記事から情報を収集する
- ⑦ グループディスカッション準備
- ⑧～⑩ 日本人学生と社会問題についてディスカッション
- ⑪ グループディスカッション振り返り
- ⑫ ビジネス会話：企画会議
- ⑬～⑮ ビジネス会話：会社の先輩とのコミュニケーション
- ⑯ 期末試験

平成 24 年度，平成 25 年度いずれにおいても学期の半ば 8 週目から 10 週目にかけて合同授業を実施した。

2.3 中等公民教育論 I

中等公民教育論 I の授業は，教育学部・人文学部・経済学部の学生を中心に，中学校社会科教諭，高等学校公民科教諭の免許取得を目指す学生に対して開講された，「公民的分野」の授業実践を可能にするための科目である。

本講義では，① 21 世紀社会に必要な市民的資質のありかたを，目標，教材，問いの観点から理解できる。② 21 世紀社会に必要な現代社会の捉え方を，留学生との議論を通し

て実感を伴って理解できる。③ ①②をふまえた授業計画を自身で立案することができる。と明記されており，ここでは「現代の社会」を理解し，そこに参加できるようになるための社会認識・市民的資質をどう育成するか，そのためにどのような授業を作っていくべきかを考える授業である。

具体的な授業は，平成 24 年度・25 年度は以下のような構成になっている。基本的には，「1) 公民的分野の授業の基本的原理と授業づくり」「2) 教育実習」「3) 留学生との合同授業」「4) 3)をふまえた再度の授業改善」という形の構成になっている。教育学部の制度上，この前期の時期に 3 年生の多くが教育実習に行くことになるため，1) については，授業づくりの基本原則を行い，2) を行わざるを得ないという制約がある。

合同授業では，そうしたことから，多くの学生が一度教育実習を終え，基本的な公民的分野の教育の原理や授業を一度ふまえた上での学習となっている。

表 2 「中等公民教育論 I」の授業概要

●平成 24 年度
受講者 27 名
(教育学部・人文学部・経済学部学生)
① オリエンテーション
②～④ 社会科公民授業デザインの基本構造
⑤～⑥ 教育実習に向けた授業構想
⑦～⑧ 教育実習期間
⑨～⑩ 現代社会に必要な「視点」の獲得 (合同授業)
⑪～⑮ 授業の再設計
●平成 25 年度
中等公民教育論 I
受講者 24 名
(教育学部・人文学部・経済学部学生)
① オリエンテーション
②～④ 社会科公民授業デザインの基本構造
⑤～⑥ 教育実習に向けた授業構想
⑦～⑧ 教育実習期間
⑨～⑩ 現代社会に必要な「視点」の獲得 (合同授業)
⑪ ディスカッションのふりかえり

2.4 合同授業

合同授業はいずれの年度も学期半ばに3回にわたって実施された。授業形態は、留学生と日本人学生のグループをつくり、グループ内で与えられた課題について話し合い、結論を出すものである。使用言語は日本語のみである。全ての授業において、事前準備は課さず、与えられた課題について、その場で考えをまとめ、述べることになる。以下では合同授業の概要について述べる。

2.4.1 合同授業の目的

合同授業の目的は以下の2点にまとめられる。

- ① 現代社会を捉える視点をつくる。
 - ・批判的思考の育成：「複数の価値観」が絡み合う社会的事象を読み解く。
 - ・脱国民国家的視点の育成：「国」を基本的枠組みとして社会を捉える事を前提としない。
 - ・共同体への参加の視点：「共同体」をどう捉え、どう関わっていくかを考える。
- ② ①の視点をもとに他者と対話を行う。

2.4.2 合同授業の展開

合同授業の展開については、年度によって異なる点もあるため、年度別に紹介する。

平成24年度

合同授業は3回を通して行われ、日本人学生4、5名と留学生2名を1グループとした班を組ませた。グループでの関係構築と学びの関連性を調べるため、3回を通して同じグループでディスカッションを行った。グループ作成時には同じ国籍の留学生が重ならないように配慮した。

また、授業後には内省カードに詳しく気づきや感想を書かせた。内省カードは日本人学生、留学生同じものを用意し、具体的な質問

を設けることなく、自由に記述することとした。

3回の合同授業の目的はその大枠として、①現代社会を捉える視点をつくること、②それに関する自分の考えをディスカッションによって他者と対話すること、が基底におかれた。これは、留学生にとっては、日本社会を念頭に置いてビジネスをしていくために、日本人学生にとっては、公民的分野の実践において、題材の設定やそこから導き出す教育内容を考える際に、この視点を形成していくことは重要だと考えた。

平成25年度

平成25年度の合同授業も平成24年度に引き続き、同じ目的のもと、3回を通して行われた。日本人学生1、2名と留学生1～3名を1グループとし、3回を通して同じグループでディスカッションを行った。グループ作成時には同じ国籍の留学生が重ならないように配慮した。

授業後の内省カードは日本人学生と留学生で分けることとした。日本人学生は平成24年度と同様に感想などを自由に記述する方式とし、留学生に対しては合同授業についての感想（言語面、意識面）、気づき、次回の目標などを書かせることとした。この内省カードにより、グループディスカッションが単なる話し合いになるのではなく、「学びの場」であることを認識させた。なお、留学生用内省カードの項目は以下の表3の通りである。

表3 留学生用内省カード項目(平成25年度)

第1回

- ① 今日の活動の中で、「日本語を話す」ことについては、どうでしたか。
- ② 今日の活動をして、何か新しい考えがうまれましたか。それはどのようなものですか。
- ③ 今日の活動について、感想を自由に書い

てください。

第2回

- ① 前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。
- ② 今回の内容を日本人学生と話してみても、どのように感じましたか。
- ③ 今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか。
- ④ 次の話し合いに向けて、気を付けたいこと、がんばりたいことがありますか。
- ⑤ 何か感想などがあったら、書いてください。

第3回

- ① 前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。
- ② 今回の内容を日本人学生と話してみても、どのように感じましたか。
- ③ 今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか。
- ④ 日本人と社会問題について話す経験をしたことについて、どう思いましたか。
- ⑤ 何か感想などがあったら、書いてください。

また、留学生に対しては、合同授業の実施前後での留学生の意識の変化をはかるため、以下のようなアンケート調査を行った。合同授業後は数名のグループで振り返りを行い、その振り返りのまとめとしてアンケートに書き込む形をとった。留学生用のアンケート項目は以下の表4の通りである。

表4 留学生用アンケート項目(平成25年度)

合同授業前アンケート

- ① 皆さんにとって、「社会」とはどのようなイメージですか？
- ② 皆さんにとって、「日本人」とはどのようなイメージですか？
- ③ 日常生活で日本人と話すことが多いですか。例えば、どういう時ですか。
- ④ 日本語を話していて、難しさを感じるこ

とはなんですか？

合同授業後アンケート

- ① この経験を通じてどのようなことを学んだか、グループで話し合ってみてください。日本語のことだけではなくて、文化や考え方、社会についても考えてみましょう。
- ② 来日前に抱いていた日本人学生のイメージと実際の日本人学生はどのようにちがいましたか？グループで意見をまとめてみましょう。
- ③ このような授業についての感想や意見などがありましたか、遠慮なくどうぞ。

2.4.3 合同授業のトピック

合同授業におけるトピックは、以下のよう

表5 「合同授業」の授業トピック

●平成24年度

第1回

テーマ： ルールは「法」で守るべきか、「モラル」で守るべきか？

- ・傘さし自転車の「罰金」をとるべきか？
- ・違法ダウンロードは「罰金」をとるべきか？
- ・「法」と「モラル」の境はどこにあるのか？

第2回

テーマ： 「日本人」「日本文化」とは何を指すのか？

- ・カリフォルニアロールは寿司と呼べるか？
- ・誰が「日本人」なのか？
- ・文化や人の単位は「変わらない」のか？

第3回

テーマ： 「地域」を誰が担うのか？

- ・みんなのアパートのゴミ収集所の掃除当番は誰がするのか？
- ・「地域の人」とは誰を指すのか？
- ・「地域に参加」するためには何が必要か？

●平成25年度

第1回

テーマ： 大学の外国語教育の英語一元化をどう考えるか？

- ・グローバル化、価値の多様性、批判的思考

第2回

テーマ： 日本人・日本文化とは何か？

- ・「国」という枠組みの捉えなおし

第3回

テーマ： 地域は誰が担うのか？

- ・「地域の人」の枠組みの捉えなおし
- ・地域参加の意味

第1回目は「批判的思考・価値多元的思考の重要性」をねらったものである。ここで、学生たちは、留学生と身近な問題（学生の傘指し運転・山口大学の英語一元化問題）について話していく中で、価値の多様性、一つの考え方について批判的に捉え、そうではないものの考え方が存在することに気づくことをねらう。

第2回目は、「国民国家的枠組みの捉えなおし」である。第1回目で学んだ批判的思考の中で、もっとも捉えにくい・気づきにくさを持っている「国民国家的概念」を捉えなおすことを、留学生とともに行う。例えば、倉地（2003）は、日本に来る留学生が、往々にしてステレオタイプの思考を持ちやすいことを指摘しているように、日本人学生だけではなく、留学生もまた、往々にして「国民国家」を基軸に物事を考えることは多い。

そして第3回目は、「共同体概念の再構築」を狙っている。第2回目で学んだような「国民国家概念」を疑っていくことは、グローバル社会において、物・人・金が国境を越えて移動し、そこに様々な社会的事象が生じていることを理解するために欠かすことができない枠組みである。しかし、こうした思考をつきつめていくことは、個人主義を先鋭化させていくことにもつながりかねない。「国民国家の捉えなおし」を行うのであれば、サンデル（2009）が述べるように、枠組みとして「共同体（コミュニティ）のあり方」を意識して

いくことと両輪で意識していく必要がある。

このように、留学生と日本人学生が議論するトピックは、第1回目の学習を第2回目の学習が包括し、それをもとに第3回目の学習につながる、というように、後ろが前を包括する入れ子の形で、現代社会を捉える枠組みを拡大し、市民性とは何かを学生が体得できるように構成した。

具体的な授業では各テーマについて短い文章の読解を行い、その内容についてグループ内で確認し、その後、テーマについてディスカッションを行った。また、グループ内のディスカッションにとどまらず、他グループの話し合いの結果を共有する時間も設けた。

3 学生の学び

本実践の各時間後に課した自由記述の内省カードから、留学生および日本人学生がどのような内省を行ったのかを、カテゴリー化し、第1回から第3回の合同授業の中で「伝え方」というコミュニケーションそのものの意味について、そして、「考え方」という、コミュニケーションを通して得た、自身の社会や文化を見る視点の変化について分析した。

3.1 受講生の「伝え方」に関する学び

3.1.1 留学生の「伝え方」に関する学び

留学生の「伝え方」の変化としてもっとも大きく上げられるのは、日本語で社会問題について考えを述べることにに対する自信である。

平成24年度の自由記述方式の内省カードを分析すると、第1回の授業の時点では、日本語能力不足の実感、また、「日本人」に対しては話せない、といった「『日本人学生』と話すということに対する自信のなさ」が目立った。それが回を重ねるにつれ、「話せるようになった」という自信があらわれ、回の後半になるにつれて、トピック

についての考察が増えたり、「話すこと」についての記述がみられなくなったりする、という特徴がみられた。

例1 留学生の伝え方に関する内省1

韓国人留学生a 第1回目

自分の考えを言葉で分かりやすく説明することがうまくできなかったと思います

韓国人留学生a 第2回目

話のポイントが何かに気づくことができれば、すごくディスカッションがスムーズにできたような気がします

韓国人留学生a 第3回目

自分の意見を話すことも、分かりやすく伝える方法も、少しはうまくなれたのではないかなと思います

平成25年度では「伝え方」についての質問項目を毎回設け、それについて記述する方法をとったが、結果は平成24年度と同様に、伝えることの難しさについての言及から自分の日本語力の自信につながる記述が見られた。以下の例2は韓国人留学生の記述の抜粋である。

例2 留学生の伝え方に関する内省2

韓国人留学生b 第1回目

Q：今日の活動の中で、「日本語を話す」ことについては、どうでしたか。

→ 自分の意見を話すのは少し難しかったですが、自分の考えを相手に伝えることができたと思いました。

韓国人留学生b 第2回目

Q：前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。

→ はい、ありました。(略)今回は自分の

考えをよくまとめて日本語で話すことできたと思いました。

韓国人留学生b 第3回目

Q：前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。

→ 前回と比べて、確かに日本語を話すことは少し良くなったと思います。自信が出てきたと思います。

このように自分の考えを即時的に相手に簡潔に伝えることについて、自身の運用力の向上を意識し、自信を深めることにつながった。

さらにそれだけでなく、上記の韓国人留学生bは「Q：次回の話し合いに向けて、気を付けたいこと、がんばりたいことがありますか。」という第2回目の質問について「次回の話し合いにはもう少し積極的に話してみても自分の考えや意見が他人によく伝わるようにがんばります」と回答するなど、徐々に自信を持った留学生が、自分自身のさらなる日本語力の向上へと意欲を見せる姿勢も観察された。これは、これまでの授業とは異なる形態で自分の考えを表明するという日本語実践について充実感を得、日本語学習のモチベーション向上につながったためであると考えられる。

また、第2回目の「Q：今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか」との問いに対し、「話し合うちに自分の声が強くなったときがあって、それはちょっと注意して、他の人の意見もちゃんと聞くようにしようと思いました」という回答が得られたり、第3回目の「Q：日本人と社会問題について話す経験をしたことについて、どう思いましたか」という質問に対しては、「自分の考えを他の人に伝えて考え方の違いを感じながら折衷案を見つけていくという点で非常に楽しかったです」などといった、相手の意見を尊重したり、グループ間の関係性に配慮しながら日本語を話すことも経験することができたこ

とが伺える。

このように当初は自身の日本語力不足についての内省が多かったが、徐々に、自分の意見を積極的に伝えたいという意欲、自分の日本語への自信、相手の意見を聞き認めるべきだという意識に変化していった。双方向のコミュニケーションへの積極的な態度が生まれたことは大きな意義がある。

3.1.2 学部学生の「伝え方」に関する学び

日本人学生の方の感想カードから、「伝え方に関する記述を見ていくと、以下のようなことが多かった（例3）。

例3 日本人学生の伝え方に関する内省

日本人学生A 第1回目

・今日一番印象に残ったのは、やはり留学生とのやりとりである。まず、言葉を難しい言葉ではなく、はっきりとわかりやすいものに変える必要があると思った。それと伴い、相手にどうやって伝えるのが適切かを考えるので、留学生とのやりとりは相手の考えを理解する練習になると感じた。

日本人学生B 第1回目

今回は、留学生とともに活動をしていく講義だったので、積極的に留学生と話そうという心意気で講義に臨みました。やはり最初の自己紹介は緊張し、うまく話せなかったのですが、アイスブレイキングや話し合いを重ねるなどで、緊張がほぐれ、積極的に話し合いに参加することができました。自分が教師になり、第1の生徒の授業を行う際、今日行ったアイスブレイキングを取り入れ、生徒が話し合いを行いやすい雰囲気を作りたいなど思いました。しかし、自分が発した言葉が相手にうまく伝わらない場面もありました。私たちが何気なく使っていることわざや漢字が留学生にとって難しい場合もあるというのも実感しました。この実感は中学生に授業

をするとき生かせるのではないかと思います。相手側に立って、自分の発した言葉の意味を考える大切さを知りました。

このように見ていくと、第1回目は、「留学生」に対して、日本語を易しく言い換えることや、論理を明確にして述べることに對する難しさといった、「留学生に対して言葉を選んで伝える」ことの重要性や困難性についての記述が多かった。また、そうした気づきは、自分が教師になった時に行かせることができるということについて書かれていた。このように、典型的な社会科教員志望学生の内省の語りを見てみると、学生の記述は、当初は留学生とのディスカッションをすることに對して、「わかりやすく話すのがとても大変だった」など、そもそも言葉を交わすことについてのとまどいや、わかりやすく伝えるかに焦点を置いた語りが圧倒的に多かった。もちろん、これ自体も教員にとって必要なスキルであり、重要な気づきである。

ただし、こうした「伝えること」についての記述は、日本人学生の場合、回を重ねるにつれ、そうした記述そのものがほとんど見られなくなっていった。これが、回を重ねるにつれ、そうした記述がみられなくなっていった。

3.2 受講生の「考え方」に関する学び

3.2.1 留学生の「考え方」に関する学び

留学生の「考え方」に関する記述を観察すると、第1回は、そもそもトピックについての記述は少なく、あるとしても、「日本人との考え方の違い」と「国による差異」に着目する記述が多かった。これが、回を重ねるにしたがって、お互いの共通性についての記述がみられるようになった。以下の例4は留学生の「考え方」に関する記述の抜き出しである。

例4 留学生の考え方に関する内省

台湾人留学生c 第1回目
他の国の考えももっと理解できました

韓国人留学生d 第2回目
国が違っても考え方はだいたい似ているんだと思いました

中国人留学生e 第2回目
皆の考える方向はだいたい同じだと思いました (台湾)

オーストラリア人留学生f 第3回目
「日本人の意見」は本当に私の意見と違ったけれども、同じ意見が出たこともあって、とてもおもしろかったです

ウクライナ人留学生g 第3回目
わたしと日本人学生の考え方は似ていましたから、楽しかったです (ウクライナ)

台湾人留学生h 授業後アンケート
国によって考え方が違うのじゃなくて、人々によって違うと思います

中国人留学生i 授業後アンケート
異なる文化から生まれた人々だけど、似ている考えを持っている人が多い

韓国人留学生j 授業後アンケート
国が違っても似ている考えをするんだと思いました

例4からもわかるように、回を重ねるにつれ、国や文化が異なっても考え方は似ているという内省が非常に多く見られた。つまり「国は違うけれど、考え方には同じようなところがある」といった共通性の理解や、自身が持つ文化的ステレオタイプへの気づき、あるいは、「国」「文化」といった枠組み自体への問題視に視点が移っていくなどの気づきが得ら

れたと言える。

3.2.2 日本人学生の「考え方」に関する学び

一方で日本人学生も似たような傾向を示した。第1回のうちは、議論における考え方の違いを「やはり日本人とは考え方が違う」など、「国」による差異と解釈する向きが多くみられた (日本人学生C 第1回目)。

しかし、授業の中で、こうした考え方の差異を、国の違いで片づけるのではなく、個人の考え方の違いと洞察する姿勢や、相互に共通した考え方に着目するようになった。例えば、例3で第1回目に紹介した日本人学生Bは、第3回目に以下のように書いている。少し長いが抜粋する。

例5 日本人学生の考え方に関する内省

日本人学生C 第1回目
物事の考え方もやっぱり少し違うなど感じました。そういう視点で物事を捉えるんだなど、国民性の違いを感じながらもいろいろ刺激を受けることができたので、やはりもっと意見を交わしあっていきたいと感じました。

日本人学生B 第3回目
留学生と一緒に授業を受けて同じ年代の別の国の人と話をしてみて、価値観が違うことがよくわかった。その価値観の違いは、例えば中国人だからこう考えるとか、日本人だからそう思うという単純なものではないことに気づいた。私は海外に出たことがなく、外国の人との関わりが全くと言っていいほどない。だから、メディアを通しての外国人像しかなかった。

3回にわたって一緒に授業をしてみて、外国人を色眼鏡で見ていたのかもしれないと思った。思ったところで、だから日本人と外国人の違いは何かはわからない。しかし共通の問題を話し合うことで納得できる意見や

価値観がたくさんあり、留学生も中等公民の生徒の意見・価値観に「確かに！」となっている場面もなんどもあった。つまり、私たちは、私たちが思っている以上に共通しているもの考え方があり、分かり合えるのではないか、ということだ。きれいごとと言われればその通りかもしれない。しかし、育った環境や教育は違えど、お互いに意見を出した人の背景を考えて納得したり、疑問を解決しようとしていた。「〇〇人とは話もできない」という考え方は、意見を表面的に捉えたり潜人観でシャットアウトしているのだと思う。

これまでは何も知らなかったが「同じ人間」だという当たり前のことが分かった。ただ、どの国の人にも譲れないものがあると思う。それについての話になると、いくら価値観が分かっている、背景がわかっても、ぶつかり合いが起こる。そして、メディアからの情報はそれに関連した政治的なものや日本との違いが主だ。だから「日本独自」「日本人気質」という言葉をよく耳にするのだと思った。外国との違いを知ることは大切だが、それと同様に共通性を知ることも大切ではないかと考えた。

この日本人学生 B の記述は、日本人学生の記述の中でも典型的であるが、もっとも長く、多くのことを書いており、ここには多くの学生が書いていたことがまとまった形で集約されているため、掲載している。

日本人学生は、回を重ねるにつれ、「たしかに違いはあるかもしれないが、それ以上に共通点があるし、その共通性を見つけることが自分たちにとって最も重要である」ということを述べる。これは、例えば例 4 で登場した台湾人学生にもあるような、同様の気づきである。また、そうした視点の獲得を、自身が持つ社会科教育観に反映させていくような語りも多くみられるようになった (例 6)。

例 6 日本人学生の社会科教育観についての

記述

日本人学生 D (事後)

今日の授業まで、公民における「教える」という作業をかなり勘違いしていたように思いました。これまでも、指導案作りを通して、自分の授業ではたして生徒の考えが深まるのかという疑問はありましたし、自分が教育実習を通して、ずっと問い続けていたこと、未だできていないと思うところでしたが、それが自らの中で明確にできていなかったようです。(中略) 公民的なこの「考える」ということに対するプロセスを大切にする事態では、同じ悩みを経験し、だからこそ、今日の授業では、それが実感としてもつかめたように考えています。

3.3 留学生・日本人学生は何を学び、何を变化させたのか

3.3.1 双方の関係性の捉えなおし

留学生・日本人学生の双方にいえるのは、学生たちは当初、自分自身や対話の相手を、「留学生/日本人」と強く意識していたといえる。コミュニケーションをするにあたって、相手を「自分とは異なるもの」とみなす。それゆえに、「相手にうまく伝わるかどうか」ということを気かけ、そのことについての感想を記述する。授業の回数を重ね、対話を重ねていくにつれ、留学生にしても、日本人学生にしても、こうした「伝え方」についての記述が漸減していったことは何を意味するのかというと、当初自分自身や対話の相手を「留学生/日本人」と強く意識していたものが、次第に「同じ会話の仲間」というグループ意識が生まれ、「留学生/日本人」という枠を越え、自然な会話が生まれてきたことであると考えられる。

具体的には、前出の例 3 で日本語で話すことに徐々に自信をつけていった韓国人留学生 b と同じグループの日本人学生の内省カードには 2 回目以降、「伝えることが難しい」と

いった内容の記述が見られなくなっていることが挙げられる。つまり、留学生は伝えることの難しさから、伝えられる自信へと変化していったのに従い、日本人学生のほうも伝えることを意識せずに話し合えていたと言える。

ここからいえるのは、双方に、考え方の差異を「国」の違いでみる姿勢から、個の考え方の違いに着目し、ステレオタイプな自身の考え方を捉えなおしたり、共通性に言及したりする観点が見られるようになったということである。

以下の例7は、同じグループの第3回目の内省カードからの抜粋である。

例7 9班のコメント

オーストラリア人留学生f 第3回目

「日本人の意見」は本当に私の意見と違ったけれども、同じ意見が出たこともあって、とてもおもしろかったです

日本人学生B 第3回目

海外の方とともに活動したことにより、国によって考え方が異なるということを実感しました。(略)しかし、日本人学生と留学生が同じ意見を持っている場面も多々ありました。海外の人だから、日本人とは違う考えを持っているというように、この講義をする前では考えていました。しかし、このような考えがいつも成り立つわけではなく、考えの相違は個人の価値観の違いによる場合もあることを実感しました。

例7では、留学生、日本人学生ともにお互い異なる考えはあるものの、共通点もあり、「国」ではなく「個人」に着目していることがわかる。

さらに、留学生の持つ、日本人に対するイメージの変化が挙げられる。授業後アンケートにおいて、「Q: 来日前に抱いていた日本人学生のイメージと実際の日本人学生はどのよ

うにちがいましたか」と質問したところ、「日本人ははっきり自分の意見を言わないと思いましたか、話し合う時、ちゃんとじぶんの意見を発表する様子を見ました」(韓国)など、日本人学生が積極的に発言する様子が留学生の抱いていた「日本人像」を壊し、「日本人と留学生」という違いを意識しなくなったのではないかと考えられる。

このように、学生たちは、留学生・日本人学生双方が「私は留学生」「私は日本人」「あなたは私とは異なる人」という相手認識を少しずつ変えていった。

3.3.2 関係の捉えなおしと授業内容の理解

こうした「異なる人」から授業で語り合う「同じ人」という関係の捉え方の変化は、それに伴って、授業で行っている内容(国や既存の共同体を単位とする枠組みの捉えなおし)の理解についての納得にもつながっている。例えば、次のような例である(例8)。

例8 関係の捉えなおしと事象の捉え方の関連の記述例

日本人学生E (第3回目)

全3回の留学生との方との交流、討議の授業は、自分自身にとってかなりプラスの授業だったと思う。この3週の授業の前まで、「なぜ、公民の教員の免許を取るための授業で、留学生との交流をしなければならないのか、留学生との交流は、外国語の講義、または日本史(日本の文化を学ぶため)の講義等の中でおこなうのはわかるが、公民の「教員」になるための授業ですかね…」という疑問があった。実際、僕は同年代の外国人と交流したことがなかったので、不安だったのかもしれない。今となっては、先ほどの疑問や不安はまったく心配する必要がなかったといえる。

さて、公民なのになんで留学生との交流を行ったか、ということだが、やはり「違った

意見，ちがった価値観」を僕たちに直に感じてほしかったからではないか，と考えた。班の中でも，同じ役割ごとのグループに分かれたときでも，必ず自分たちには考えられないような意見を持っている人がいた。そうして，「僕の意見は間違った解釈なのか？」「彼の言っていることのほうが正しく思えてき」などおもしろいもしたが，「自分の意見と混ぜ合わせてより高度な考えがつかれないだろうか」と考えることもあった。ならば，公民の授業までにこのことを当てはめてみることはどうだろう。

A 事例のことを，まずは自分の価値観で考える。と同時に反対の価値観でも考えてみる。その2つを組み合わせ，より高度な理念づくりができないだろうか。

このように，Eは，留学生とのセッション自体に当初は疑念を抱いていたようである。しかし，「そのような心配は全くなかった」という記述にあるように，留学生との関係が成立して以降，この社会科教員養成で留学生と話し合う意味を，「『違った価値観』をじかに感じてほしかったからではないか」と述べ，そこから，社会科の授業で取り扱う社会的事象についても，「多様な価値観で捉える」「その折衝・調整によって新たな価値観をつくる意味」を見出そうとしている。このように，学生たちは実体験としての「関係性の捉えなおし」という価値観の変化を，自らの専門性である「事象の多様な見方の重要性」へつなげて考えようとしていることがわかる。

3.3.3 専門的学びへのつながり

また，こうした視点は，学生の専門的学びの理解にもつながっている。例えば，社会科教員志望学生は，留学生との交流の後，自身の社会科の教育観について，次のように述べる。

上述のように，日本人学生たちは，①授業の展開の中で，自らが留学生たちとの関係性

の変化や，②それに伴って納得した，共同体や国概念の枠組みの捉えなおしを実感した。これによって，「プロセス」「変容」といったキーワードから成り立つ社会構成主義的な社会科学習のありかたについて納得し，自らの授業観の変化を実感することができたといえる。

一方，留学生については，日本語が専門科目ではないので，「専門的な学び」とのつながりが難しいところではあるが，日本語を学ぶことについては，大きな変化が見られた。前述の通り，日本語を話すことに自信を持ち，さらには日本語学習にさらなる意欲を持つようになったと言える。

上級学習者は持っている日本語力を最大限に使用せずとも日常会話がこなせることから，日本語学習への意欲を失ったり，相手の日本人に察してもらうことを期待して完全な文を言わなくなったりする。しかし，今回のような活動は，自らの日本語能力を全て使用できるものだったため満足度を得ることができた上に，「自らに足りないもの」を意識することができたと考えられる。これは今後の自律学習にも影響を与えると考えられる。

例えば，オーストラリア人留学生fは，第1回目の内省カードには「色々な意見を日本人に伝えたり聞いたりしておもしろかったです」と，活動のおもしろさに対して記述していたが，第2回目には「もっと相手の意見を分かったから，今回の話はより深く討論できました」と，前回より相手の話を理解したうえで深い討論をすることを試み，第3回目には「もっと自然なイントネーションを学んでまねして，話し方が上達したと思います」と，発音にも気を配りながら学ぼうという姿勢を持って取り組んでいたことがわかる。

このように留学生自身が自ら課題を見つけ，それに取り組む姿勢がみられた。これ

は今後の日本語の学習に新たな一面を加えることになるのではないかと考えられる。

4 教師の振り返り

本章では合同授業を担当した各教員が、各々の立場から合同授業について考察を行う。

4.1 日本語教員の視点から

日本語教員の視点から今回の合同授業について考察すると、様々な意義が考えられる。まず、「普通の会話以外のトピックだから、いろいろな言葉を使えた」(韓国人留学生 k 第 1 回目) という留学生からのコメントにもあるように、現代社会に関する問題について議論することで、座学で得ていた語彙や表現を実際に使用する機会が得られることである。それを得ることにより、留学生の日本語学習に対するモチベーションが高まると同時に、今回の議論を通じより豊かな日本語運用力を身につけることができたと考えられる。実際に留学生の内省カードの中には「日本語をもっと勉強しなければなりませんね」(台湾人留学生 1 第 2 回目)、「もっと勉強してこんな難しい話題もよく話せるようになりたい」(韓国人留学生 d 第 3 回目) など、今後の日本語学習に意欲を見せるコメントが見られた。

また複数名の議論を経験することで、相手の意見を聞き、それを理解した上で自分の考えを構築しわかりやすく伝えるという高度な日本語実践を行うことができた。ディスカッションは単に自分の考えを伝えるのではなく、相手の意見も理解し、相手の意見に対する自分の意見の位置づけも理解した上で、つたえなければならぬ。留学生も「自分の意見を話すことだけでなく相手の意見を聞くことも大切だと思いました」(韓国人留学生 m 第 2 回目) と記述するなど、ディスカッションの中でその重要性を理解でき、体験できたと考えられる。

また、グループ内での人間関係に影響を及ぼすことがないように相手に配慮した形で自分の意見を伝えなければならぬ。こうした

社会言語学的日本語力は、実際に日本人と話してみなければ身につかず、しかし留学後の就職においては当然のこととして求められるものである。

実際、留学生の感想の中には「話し合う中に自分の声が強くなったときがあって、それはちょっと注意して、他の人の意見もちゃんと聞くようにしようと思いました」(韓国人留学生 m 第 2 回目) のように、グループ内での人間関係に配慮しながら発言していたことを伺わせる記述も見られるなど、通常の授業では得られない社会言語学的側面における学習の成果があったことがわかる。

さらには社会についての話題について深く話し合うことで互いへの理解が深まったと考えられる。社会問題について日本人と話し合う機会は普段の留学生の生活では得られない。その意味でも授業として行ったことに大きな意味があったと考えられる。以下の例 9 のように留学生自身もその点について認識している。

例 9 社会問題の理解に関する留学生の感想

韓国人留学生 m 第 1 回目

日本人とこんな話題で話すことはほとんどないので、いい経験でした

オーストラリア人留学生 f 授業後アンケート

もっとこのような授業があれば、きっと社会理解が上達し、色々な文化や意見に触れ合うこともできるから、グローバル化についての授業ではなくても全体的に山口大学がもっとした方がいいと思います

台湾人留学生 c 授業後アンケート

こんなお互いことを討論する授業はおもしろいと思います。自分の考えはもっと多多元化になれます

4.2 社会科教員の視点から

社会科教員志望学生にとっての大きなメリットは、以下の点であると考えられる。

まず、最も重要な点は、学生が異なる価値観を相対させ、相互に変容を行っていく意味を、実体験を伴って経験し、その重要性を実感を伴って経験し、その重要性を内在化させていることである。多くの社会科教員養成の特に教育法に関するプログラムでは、これを理念的に理解することはできるが、身体化されたレベルにまで落とし込むことが難しい。理念的な理解のみでは、往々にして理念と実際が分離し、自身の教育観に結びつかないものとなってしまう。

その意味で、実際に経験することで学生の多くが「枠組みの捉えなおし」「価値観の変容」といった現代社会を捉え、それを教師として子どもたちに教授していくことを、自身の社会科の教育観として重要視できるようになったことは大きな意味があるといえる。

ただし、そうであるなら、南浦の授業は全体として「授業づくり」に寄りすぎている部分があり、こういう活動を生かしていくのであれば、もう少し「カリキュラムの考察」を重視した構成にしていく必要が今後あるのではないかと思われる。

5 合同授業の意義

5.1 学生にとっての意義

本合同授業の留学生および日本人学生にとっての意義としては、大きく以下の2つが挙げられる。

第1に、留学生も日本人学生も、大学内で交流が促進されにくく、たとえあったとしても表面的な会話に終わることが多い中、社会的議論を伴うトピックによって日常では行いにくい深い内容の対話を行うことが可能になったことである。これは留学生にとって充実感のある日本語実践になったと同時に、日本人学生にとっても国際理解を促す活動となったと考えられる。

第2に、上記によって、留学生・日本人学生双方に、仲間意識を生み出し、自然なコミュニケーションが発生し、かつ、社会を見る視点の変化が双方の「ステレオタイプ

な見方」の解消につながったことである。ともすると、留学生は放り込まれた異文化社会の中での生活で、自身と母国を一体化させてステレオタイプを強化してしまい、また、そうした枠組みを保持したまま、日本人とのコミュニケーションも行われがちである。一方で社会科教員を志す学生もまた、知識の蓄積だけが盛んで、世界を固定概念で捉えたまま、生徒に語りがちな教員になりやすい。

本実践は、上記の特質を持つことで、大学の教育課程の中で、双方の学生たちが自身の専門的学びに寄与する学習となった。ここに、国際化の進む大学の中の異なる組織の連携によった留学生と日本人学生の交流教育の新たな可能性が見出される。

5.2 教員にとっての意義

本合同授業は教員にとっても大きな意義が感じられるものであった。以下に、立場別にまとめる。

日本語教員の立場の永井から考えると、上級日本語の実践の場としての意義が大きかったと考えられる。日本人学生と社会問題について議論できたからということもあるが、何より日本語教員が授業を行うと、どうしても表現や談話構造といった「日本語」に焦点がいく。しかし、社会科教員と合同で行うことにより、「日本語で表す内容」についても考えられるようになり、「こういった内容を表すためにはどのような日本語指導が必要なのか」「これまで学んだ日本語を実際の場で引き出すためにはどのような指導が望まれるのか」といったことを考える機会となった。

また、今回の試みから、日本語力がほぼ均衡したクラス内でのピア・ラーニングだけでなく、日本人との合同授業におけるピア・ラーニングは、留学生の日本語運用力、社会言語学的側面、日本語学習に対するモチベーションの向上に寄与することが示唆された。今

回は上級のビジネス日本語クラスでの実施であったが、今後は中級クラスや会話クラスでの実施など、様々な可能性を探っていきたい。

また、日本語以外の専門の講義での留学生の理解度を知ることにもなり、ビジネス日本語以外の日本語教育にも役立つ示唆が得られた。

社会科教員の立場であった南浦から考えたときに、本実践を通して感じられた意義は、以下の点である。

第1に、社会科教員志望学生に対して、特に「社会構成主義的教育観」を理解する際に、自らがその実感を伴ってそうした授業の意味を理解する重要であるということを見出せた点である。社会構成主義的な教育観は、近年重要な概念である。とりわけ、社会科教育においては、社会的事象を社会構成的に理解するという、教育内容としての社会構成と（例えば、宮本，2012）、それらを、対話を通して理解し、何を得たかではなく、いかに得たかというプロセスを重視していくといった、教育方法としての社会構成主義の2つの側面がある。しかし、こうした事柄を、「世の中は構成されている」「対話が重要である」といったことを説明されても、そうした授業を高校までにほとんど受けたことがない学生たちはほとんど実感をする事ができない。そのため、「留学生」という日本人学生にとって「もっとも異なる枠組みにいる人間」との対話を通して、その関係性の変化と、そうした人間と協働的に学んだ「共同体の枠組み」などの事象の理解と変容は、構成主義的な社会科教育観を理解し、授業を「教授」のみならず「学習」の視点で理解を行うことができるようになった。これは、「社会科教育はいかにあるべきか」という、いわば「規範」としての理論を説明するだけではなく、実際に学生たちにそれを体感し、実感を伴って教育観を変化させていくことの重要性を確認できたという点で、教員として大きい示唆であった。

また、第2に、南浦は社会科教育だけではなく、異文化間教育や日本語教育の関係の論文も執筆している。近年、日本語教育においても、「市民性教育としての日本語教育」の重要性が提唱されてきている（細川，2012）。しかしながら、その具体的実践の例というのは非常に少ないのが現状である。これは永井が先に述べていることでもあるが、日本語教育において「何を教えるのか」「何のために教えるのか」という点を探るにあたって、本実践が留学生に与えたインパクトの重要性は、南浦のほうも実感するところである。

5.3 合同授業の意義と可能性

平成24年度から2年間にわたり、全学的な共通教育機関である留学生センターと、専門科目を主に指導する教育学部の授業において、合同授業の試みを行った。学部内での合同授業という形は他にもみられるかもしれないが、学部を越えた合同授業、しかも授業対象が異なる授業の合同授業という試みは管見の限り少ない。

学生の自省カードの分析および教員の振り返りから、当初期待していた通りの成果が得られたと考えられる。学生同士のピア・ラーニングや協働学習の重要性が叫ばれる今日、授業内だけでなく学部を越えた授業外での協働学習は大きな可能性を有しているといえる。

とりわけ、冒頭で指摘したように、山口大学は国際的資質を専門として掲げるような新学部を立ち上げ、そこでの専門的学びを学生たちに担保しようとしている。であれば、どのような授業がそれを可能にするのか、そのモデル実践を提示することは喫緊の課題である。本実践は、その意味で、今後の大学教育の具体的な実践のあり方を示す重要な位置を持つといえる。

6 終わりに

本稿では、グローバル人材の育成が大学の

重要課題である今日、その試みとして、留学生センターの日本語授業と教育学部の社会科要請課程の授業の合同授業を行い、それについて報告した。各授業後に行った内省カードの記述から、留学生・日本人学生ともに「伝え方」「考え方」において学びがみられた。当初、留学生は日本語を話す不安、日本人は留学生と話す不安を抱えていたが、授業を重ねる中で、留学生は自分の日本語力に自信を持ち、日本人学生も不安を記述しなくなっていた。また、「留学生」「日本人学生」という枠組みをお互いに持ち、その違いにばかり目がいていた初回に比べ、話し合いを重ねるにつれ、互いの共通点も見出し、国によって考えが異なるのではなく、個人によって異なるのだという示唆を得た。

これらの学びは、通常授業では得られないものであるものの、これからの大学授業では求められていくものであろう。各々の専門の中だけではなく、部局を越えて協働することで、今後のグローバル人材育成に寄与することができると考えられる。

(留学生センター 講師)
(教育学部 講師)

【参考文献】

- 池田玲子・舘岡洋子, 2007, 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』株式会社ひつじ書房.
- 岡田了祐・草原和博, 2013, 「教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果—社会系(地理歴史)教科指導法の受講生を手がかりに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』62, 61-70.
- 倉地暁美 (2003) 『留学生のカルチャー・ステレオタイプとその対処法に関する研究』平成13-14年科学研究費補助金研究成果報告書.
- 後藤賢次郎, 2012, 「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察—社会科教員養成科目(教科の指導法(社会))における TA 実施記録をもとに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』61, 57-66.
- サンデル, M. J., 菊池理夫訳, 2009, 『リベラリズムと正義の限界』勁草書房.
- 徳井厚子, 1999, 「多文化クラスと創造性—学生による討論形態の模索から—」『信州大学教育システム研究開発センター紀要』第5号, pp.45-51.
- 永井涼子, 2012, 「日本語授業におけるビジュアルセッションの取組と意義—日本人学生・留学生双方の視点から—」『大学教育』第9号, 53-64.
- _____, 2013, 「日本語会話ボランティアの制度化が持つ意義と課題」『大学教育』第10号, 67-78.
- 細川英雄, 2012, 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践—』ココ出版.
- 南浦涼介, 2012, 『『帰納的小学校教員養成』における社会科指導観の特質と課題—2010年度『教科教育法社会』から—』『山口大学教育実践総合センター紀要』33, 53-62.
- 宮本英征, 2012, 「社会形成を目指す世界史の導入単元の開発研究—単元「言説『帝国』を考える」を通して—」『社会科教育研究』115, 1-14.
- 渡部竜也・日下部龍太・須郷一史・内藤圭太・永山大地・木下沙綾香・浜野啓史・渡部恵奈, 2009, 「授業計画・実践の力量形成に与える法学・社会科教育学の専門性の影響に関する研究—法教育指導教員育成に果たす法学・社会科教育学連携の意義—」『東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. II』60, 23-46.

コーパスを利用した実現相の機能動詞の異同について

— 「至る」「達する」と名詞の共起状況を手掛かりに —

中 溝 朋 子
坂 井 美 恵 子
金 森 由 美

要旨

本稿では、村木(1991)の機能動詞の実現相の中から「至る」と「達する」を取り上げ、コーパスにおける名詞との共起状況を手掛かりに異同を検討する。結果としてこれらは実質動詞として「目的地・場所に行きつく」という意味は共通しているが、「至る」はよりその経過や過程に、「達する」はより達すること、達した状態に着目がある点に違いがあり、そこからそれぞれの機能的意味が生まれているという結果を得た。

キーワード

コーパス, 機能動詞, コロケーション, 共起, 実現相

1 はじめに

本稿では、村木(1991)が機能動詞の実現相で取り上げている動詞の中から、実質動詞の類義語とされる「至る」と「達する」を取り上げ、コーパスにおける名詞との共起状況を検討することで、両者の異同を明らかにする。

近年、コーパスの開発が進むに伴い、日本語教育での利用も進んでいる。一方で、コロケーションの重要性も指摘されており、コロケーションに特化した辞典や教材なども作成されている。本稿もその重要性を考慮し、コーパスにおける実際の使用状況を基にしたコロケーション学習教材を作成するための基礎資料を蓄

積することを目指している。中でも村木(1991)の機能動詞と呼ばれる動詞と名詞のコロケーションは、学習者にとってその結びつきの予測は困難と予想される。本稿では、機能動詞の性質を明らかにする一環として、実現相のアスペクトを表す「至る」と「達する」を取り上げ、その異同を明らかにしたいと考える。

2 先行研究の検討

2.1 本稿で考えるコロケーションの範囲

日本語教育において、どの範囲をコロケーションと考えるべきか、具体的に学習者にどのよ

うなコロケーション情報を提示すべきかは難しい課題である。従来、日本語教育で考えられてきたコロケーションは、固定度が高い慣用句や、自由に結びつく語の結合との区別という点から議論されてきた「連語的慣用句」(宮地 1985)、「連語」(国広 1997)などの概念に近い、ある程度固定的なレベルであった(三好 2007)。これらは「風呂から上がる」「暇を潰す」など、「語と語の結び付きかたは決まっているけれども、全体の意味は個々の語の意味からすぐ分かる」ものの、結びつき方は決まっているため「外国人学習者には特に必要」な知識とされている(国広 1997:128-129)。しかし近年、日本語教育においては学習者の母語の影響や誤用の可能性などを考慮し、三好(2007)では「薬を飲む」、大曾(2005)では「テニスをする」、「風呂を沸かす」など自由結合とも分類され得る例についても取り上げるべき内容と指摘されている。本稿でも三好(2007)や大曾(2005)と同様に日本語教育におけるコロケーションは、学習者が自然な日本語を効率的に習得するために必要な情報が含まれることが重要な要素と考え、語の意味の総和が全体の意味にはならない慣用表現を除き、より広くその範囲を考えることとする。

2.2 コーパスの有用性

コーパスの重要性は既に多く指摘されている。例えば前川(2013)は、言語研究におけるコーパスの意義について内省の確認ないし予期せぬ発見が可能なこと、内省では正確に予測できないレジスター差などを明らかにできることなどを挙げている。

例えば大曾(2005)では、文法的には互換可能な「大きい+Noun」と「大きな+Noun」の使用例数や使われ方の比較や、類義語である「議論」と「論議」がいわゆるスル動詞として使用

可能か、「一を呼ぶ」などの動詞と共起可能かなど数値を挙げて説明し、その違いを明らかにしている。日本語学習には、このような使用法に関わる情報は大変重要であり、こうした情報を得るためにコーパスは大変有用であると考えられる。したがって本稿でも、コーパスを用いて、機能動詞と名詞の共起の実態を明らかにしたいと考える。

2.3 「至る」と「達する」の辞書的な意味

本稿で調査対象としている類義語「至る」「達する」の意味の異同について、辞書的な意味の例を表1と表2に示す。

表1 「至る」の辞書的な意味

1	ある目的地・場所に行き着く。到達する 「峠を経て山頂に一・る」
2	ある時間・時点になる。 「今に一・るも連絡がない」 「交渉が深夜に一・る」
3	ある段階・状態になる。結果が…となる。「大事に一・る」 「倒産するに一・る」 「事ここに一・ってはやむをえない」
4	広い範囲に及ぶ。行きわたる。 「関東全域に一・る」 「恩沢一・らざる所なし」 細かいところまで行き届く。 「注意が一・らない」 「一・らない看護」
5	自分の方へやって来る。到来する。 「好機一・る」 「悲喜こもごも一・る」
6	(「…から…にいたるまで」の形で) ある範囲の両端の事柄を例示して、その範囲のものすべて、の意を表す。 「頭先从から足の先の一・るまで」 (「…にいたっては」の形で) 中でもそれが極端であることを表す。 「腕力に訴えるに一・っては許しがたい」
7	極限に達する。きわまる。 「徳の一・れりけるにや」〈徒然・六〇〉

『デジタル大辞泉』

表2 「達する」の辞書的意味

1	ある場所・目的地に行きつく。至る。 「登山隊が山頂に一・する」 物事の内容が伝わり届く。 「噂が教師の耳にも一・する」 ある数値になる。一定の数値に届く。 「被害は二億円にも一・した」 「募金が目標額に一・する」 ある状態・程度になる。 「世界的水準に一・する」
2	学問・技芸に深く通じる。熟達する。 「一芸に一・した人」
3	物事をなしとげる。はたす。達成する。 「望みを一・する」
4	告知知らせる。伝える。わからせる。 「命令を一・する」

『デジタル大辞泉』

「至る」「達する」の実質的な意味としては、「目的地・場所に行きつく」ことが共通しており、そこから「ある段階・状態・程度になる(『至る』『達する』)」「成し遂げる(『達する』)」などの機能的な意味が生まれていると考えられる。しかしこの実質的な意味の違いや使い分け、それぞれの語が持つ複数の意味の関連性は必ずしも明確ではない。以下本稿では、コーパスのデータを基にこれらの動詞の異同を明らかにすることを目的に検討し、その過程で実質的な意味と機能的意味の関連についても検討したい。なお「至る」には、「至るところ」などの慣用的な表現も存在するが、本稿では分析の対象とはしない。

3 コーパスおよび調査方法

本稿では、データとして『現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下、BCCWJ)』(国研2011)の検索アプリケーション「中納言」(短単位、可変長データ)を用いて、「至る」「達する」と共起する名詞を以下のように調査、分析する。まず、検索には、①キーに「品詞-大分類-助詞」、前方1語「品詞-大分類-名詞」、後方1~2語に

「語彙素」とし「至る」、「達する」を用い、共起する名詞を検索、集計する。②集計した名詞について、日本語教師3名で「具体名詞」、「抽象名詞」、「動作名詞」に分類し、③Microsoft Excelを用いてそれぞれの名詞と動詞のダイス係数¹⁾を算出し、共起頻度とクロス集計を行い、ダイス係数順にソートした後、④それぞれの動詞に共起する名詞の特徴について分析する。

なお本稿では、「動作名詞」は、村木(1991)の定義にある①スル動詞となる名詞、②動詞の連用形に加え、③(①②以外に)動作を表す名詞(例:打撃、衝撃)とした。「具体名詞」は、実体がある人や物を指す名詞(固有名詞も含む)、「抽象名詞」は、抽象概念を表す名詞(時間・量など数量的概念、位置的・社会的関係性を表す語を含む)と定義する²⁾。また品詞分類は、BCCWJで付与されている分類に従う³⁾。

4 調査結果

表3に「至る」、表4に「達する」と共起した名詞をそれぞれ分類別にダイス係数順に上位15語を示す。各表題の動詞の後ろ()内の数字はBCCWJ中の当該動詞と名詞の共起頻度を表す。またダイス係数は「D係数」とし、1万倍した数値で表す。またダイス係数が高い値でも共起頻度が5未満の語は表から省いている。

結果として、全般的には「至る」「達する」とともに具体名詞との共起が少なく、抽象名詞との共起が最も多いという傾向が見られた。「達する」では共起する動作名詞の数も少なく、抽象名詞との共起が圧倒的に多かった。

以下、それぞれの動詞と共起する名詞の特徴について具体的に検討する。



表4 「達する (5638)」と共起する名詞⁵⁾

順位	具体名詞			抽象名詞			動作名詞		
	共起語	D係数	共起頻度	共起語	D係数	共起頻度	共起語	D係数	共起頻度
1	頂点	484	130	ピーク	438	129	合意	255	96
2	成人	41	14	結論	381	159	成熟	18	5
3	地表	36	9	域	352	109	認識	15	10
4	地点	35	11	水準	304	150	理解	4	5
5	耳	31	21	限界	228	87			
6	頂上	30	8	(最高)潮	186	50			
7	点	25	58	絶頂	177	41			
8	肺	17	5	極限	168	40			
9	脳	16	9	境地	150	36			
10	もの	11	5	レベル	144	93			
11				目的	142	175			
12				臨界	130	30			
13				%	128	432			
14				ドル	125	86			
15				年齢	110	80			

に共起していた。一方、「至る」では下位で共起していた病名「肺炎」「腎炎」は、「達する」では共起していない。

また抽象名詞でも「ピーク」「(最高)潮⁵⁾」「絶頂」など最高の状態を表す語と多く共起している。また「域」「水準」「レベル」といった質の程度の段階を表す語も多く共起しているが、これらも例えば「完成の域 (9例)」「芸術の/芸術的な域 (5例)」「高い水準/高水準 (各10例)」「高いレベル (4例)」のように質が高いことや、「一定の水準 (8例)」「ある/ある程度のレベル (各4例)」のように評価できる質の高さについて述べる場合が多かった。このほか、「結論」「境地」など最終的な段階を表す語や、「限界」「極限」などリミットを表す語も共起している。しかし抽象名詞の多くが高い水準などを表していた中で、表外ではあるが「疲労 (5例)」「我慢の/が限界 (8例)」のように必ずしもプラス評価の意味を表していない例もあった。「%」「メートル」「円」などの単位や16位以下であるが「台」「件」「名」などの助数詞も多く共起していた点も「至る」と異なっ

ている。

また「達する」は動作名詞との共起は非常に少なく、共起頻度5以上の名詞は表4の4語のみであった。これらはずべて「至る」と共起する名詞同様、必要な準備期間や前段階を経て動作が完結する、もしくは一つの区切りになる名詞である。

以上、「至る」「達する」と共起する名詞の特徴を概観したが、これらの名詞の中には「至る」「達する」の両者に共起する名詞もいくつか存在する。5ではこれらの名詞について検討する。

5 「至る」「達する」に共通する名詞

名詞の分類別ダイス係数上位15語の中で、「至る」「達する」に共通して共起していた名詞には、抽象名詞の「結論」、動作名詞の「合意」がある⁶⁾。また抽象名詞として「段階」も両者と共起している（「達する」とD係数69、共起頻度52）。これら3語と共起する場合にそれぞれの動詞によって見られる特徴、互換性の有無などについて以下検討する。例文末（ ）

内のアルファベットは、BCCWJのサブコーパスの略称を、数字は例文番号を示す⁷⁾。例文中の波線、下線、二重下線は筆者らによる。

5.1 「結論」

以下、抽象名詞「結論」が「至る」「達する」と共起する例文について検討する。

(a) 彼らは篠田英治が隕石をどこかに隠して死んだ、という結論に至った (○達した)。

(PB59_00677)

(b) このように、なお多くの課題を残しているとはいえ、現在の西欧学界は、中世前期のデナリウス貨が西欧内部での社会経済的發展の中から生まれ、そこで積極的な役割を演じたとの結論に達して (○至って) いる。

(PB52_00221)

(c) レポートの内容を、図、表、グラフ、簡単な語句を用いて簡潔にまとめ、決められた時間内 (十分間程度) でポスターやOHP (オーバーヘッドプロジェクター) などを用いて発表し、実験の経過から結論に至る (×達する) 過程を他人に理解してもらおう。

(OT23_00025)

(d) そしてベラは、ジョージアナと同じほど熱くなっていて、すぐさま正しい結論に達した (△至った)。(PB29_00041)

「結論」が「至る」「達する」と共起する例の多くは、(a) (b)のように「～という/との結論」の形でその内容に言及しており、その場合は「至る」「達する」は互換可能と考えられる。

一方、(c)の例では「実験の経過から結論」という時間的な範囲を表しており、このように「至る」が範囲を表す場合は「達する」と互換性がない。また(d)のように早い時間で結論に到達したということに着目があり、結論に至る

過程に着目していない場合には、互換の容認度は低くなると考えられる。

5.2 「段階」

以下、抽象名詞「段階」が「至る」「達する」と共起する例文を検討する。

(a) シンガーによれば菜食主義になることで人間は倫理的に一段上の段階に至る (○達する)とされている。(PB55_00083)

(b) 我が国の双方向CATVは、現在実用段階に達して (○至って) おり、(0W3X_00546)

(c) 今日人類にみられる、肉親が泣きながら柩をおおうような、深い人と人の絆が、当時すでに、存在していたことをうかがわせる。新人(クロマニヨン人、二十万から三万年前)の段階に到り (×達し)、前頭葉上部も拡大し、脳の形は現代人のそれに全く遜色ないものになる。(LBk4_00017)

(d) わが国はそれら新興援助国との協力の枠組み文書 (パートナーシップ・プログラム) の下、南南協力を積極的に支援しています。パートナーシップ・プログラム日本の協力を受けてある程度発展段階に達した (×至った) 国が、日本と共同で、より開発程度の低い近隣国や、言語、歴史、文化等が似通った国や地域に対して技術協力を実施する枠組みをいう。(0W6X_00052)

(e) 最も重篤な最終段階に至る (×達する) と多くの場合、問題は心臓血管にかかわる。(PB59_00541)

「段階」では、(a) (b)のように互換可能な例も多い。また(c) (d)のように、「至る」「達する」は、ともに途中の段階である場合にも使用可能である。このうち(c)は「深い人と人の絆」がその後も続く現象であり、「新人」とい

う段階に「至る」ことが、ある段階の最終段階でもなく、そこから「絆」という現象が始まることを述べている。また (d) では、「ある程度発展段階に達した国」とは「ある程度」であって最終ではない途中の段階ではあるが、「協力を受ける」段階から「(他の地域に) 協力を実施する」段階に変わる一区切りの段階に到達したことを述べている。このように、一区切りの到達点を表すか否かが互換性の容認度に関わっていると考えられる。また (e) のように最終段階であっても、マイナスの文脈では容認度が低く感じられる場合がある。

このことから、「至る」は途中経過の過程に、「達する」は到達した状態に着目があると考えられる。

5.3 「合意」

以下、動作名詞「合意」が「至る」「達する」と共起する例文を検討する。

- (a) 交渉の目的は、両者が合意に至る (○達する) ことであり、相手に勝ったり、相手を降参させたりすることではない。(PB53_00523)
- (b) そういう中でワークシェアリングの労使合意に達した (○至った) のが、三洋電機です。(LBq3_00056)
- (c) 逆に、問題点としては、まず合意に至る (×達する) 討議はECや各国の官僚および政治家のみで進められ、域内市民の参加が全くなかった点が挙げられる。(LBk3_00003)
- (d) すでに条件面では年俸三千万円 (推定) で大筋合意に達しており、近日中に両球団から正式発表される。(OY15_12708)
- (e) そして、平成十五年六月に至りまして実質的な合意に達し、同八月に署名が行われたということでございます。(OM65_00005)

「合意」も (a) (b) のように、多くの場合「至る」と「達する」は互換可能である。しかし (c) の「合意に至る討議」のように、合意までのプロセスに着目がある場合、「至る」は「達する」と互換不可能である。

また「合意に達する」では、修飾語として「大筋/大筋で (8例)」「基本/基本的/基本的な (7例)」「実質的/実質的な (4例)」のように、どのように合意をしたかという成立のしかたを述べる語が多く共起していた。このことから「達する」が合意に到達したことに着目していると考えられる。

このように「至る」「達する」に共通して共起する名詞を含む例文から、「至る」はそこに至る過程・経過により着目し、「達する」は到達したことにより着目していると考えられる。

6 まとめと日本語教育への応用

以上検討してきた「至る」と「達する」の異同について整理するとともに、学習者に理解しやすく提示する手順について以下のように提案する。

- (1) 「至る」と「達する」は、実質的な意味として「目的地・場所に行きつくこと」を共通に持っているが、「至る」はその過程や経過に着目し、「達する」はその到達することに着目していることに違いがある。
- (2) 共起する名詞の種類としては、ともに抽象名詞が多い。そのほか「至る」は動作名詞とも多く共起するが、到達点に着目する「達する」では、動作名詞との共起はほとんど見られない。
- (3) 具体名詞では、「至る」が地名や「川」「山」といった具体的な地形的特徴や地理的名称、構造物などが多いのに対し、「達する」

は「頂上」「地表」など（抽象的に他のものとの関係性を表す）位置関係を表すものが多く、また臓器の名称なども共起が見られる。

- (4) 抽象名詞では、「至る」は①（範囲や経過など）時間を表す語、②（そこにたどりつくまでに）ある程度の時間と労力をかけた後の結果を表す名詞（例：死、結論、細部など）が多く共起する。「達する」では、動作が行われ、行き着いた結果の段階を表す語（多くの場合、①最高、もしくは評価すべき高いレベル、②具体的な数字や割合、③評価は低くてもそれ以上は進まない・存在しないことを表す語（例：限界、極限）が共起する。
- (5) 動作名詞では、「至る」は必要な準備期間や前段階を経て動作が完結する、もしくは一つの区切りになる名詞と共起しており、「達する」は「合意」「成熟」「認識」などごく少数の動作名詞と共起不可能していた。

以上のことから、学習者には、まず「至る」は途中の過程・経過に着目し、「達する」は到達すること、またその結果に着目していることを理解させる。そのため大きな違いとして「至る」には「範囲」を表す用法があり、「達する」は動作名詞との共起が少ないことを教えた後、(3)から(5)のような共起する名詞の特徴を導入していくことが理解を容易にするのではないかと考える。

7 おわりに

以上、コーパスを利用して実現相の機能動詞「至る」と「達する」のBCCWJにおける名詞の共起状況を調査・検討し、これらの異同に

ついて分析した。村木(1991)は、実現相として「遂げる」「果たす」などの機能動詞も挙げられており、今後はこうした他の動詞や、実現相以外の相についても検討していきたい。また今回は書き言葉コーパスで検討したが、今後はより広いコーパスを使用しての検証も必要と考える。

(山口大学留学生センター 准教授)
(大分大学国際研究教育センター 准教授)
(大分大学国際研究教育センター 講師)

【謝辞】本研究は科研費（基盤研究(C)23520638）、および（基盤研究(C)25370591）の助成を受けたものである。

【参考文献】

- 石川慎一郎, 2008, 『英語コーパスと言語教育』大修館書店
- 大曾美恵子, 2005, 「コーパスによるコロケーションの特定—日本語学習辞書の充実を目指して—」影山太郎編『レキシコンフォーラム No. 1』, ひつじ書房, 11-23.
- 国広哲弥, 1997, 『理想の国語辞典』, 大修館書店
- 国立国語研究所, 2011, 『日本語書き言葉均衡コーパス』検索アプリケーション「中納言」(<https://chunagon.ninjal.ac.jp/login>)
- 中溝朋子, 坂井美恵子, 金森由美, 2013, 「BCCWJを利用した始動相の機能動詞と名詞の共起状況—コロケーション学習教材の基礎資料として—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 272-277.
- 三好裕子, 2007, 「連語による語彙指導の有効性の検証」『日本語教育』, 134号, 80-89.
- 前川喜久雄(編), 2013, 『講座日本語コーパス

1 コーパス入門』朝倉書店
宮地裕, 1985, 「慣用句の周辺-連語・ことわざ・
複合語」『日本語学』, Vol. 4 No. 1, 62-75. 明
治書院
村木新次郎, 1991, 『日本語動詞の諸相』ひつ
じ書房

【参考資料】『デジタル大辞泉』
<<http://kotobank.jp/dictionary/daijisen/>
>2014年1月10日

【注】

- 1) ダイス係数は, Tスコアや相互情報量などともにコロケーションの強度を表す指標として用いられている。石川(2008)では, コロケーションの強度を表す指標を5つ取り上げ, 高頻度の語の共起強度を高く評価する頻度型, 低頻度語を高く評価する非頻度型に分け, ダイス係数はこれらの中間に位置するとしている。日本語教育においては, 結びつきの強度ばかりでなく, 実際に使用されている頻度も重要な要素と考え, 中間型のダイス係数を指標として用いることとした。
- 2) 名詞の中には2つ以上の分類に属するものもあるが, 本稿では動作名詞の意味を持つものは動作名詞に, 具体名詞と抽象名詞の意味がある場合は, 具体名詞に分類する。
- 3) BCCWJでは接尾辞としての使用が多い「回」「度」なども名詞として使用可能な場合(例: 「回を重ねる」「度が過ぎる」), 「名詞-接尾辞可能」と分類しており, 本稿もその分類に従う。
- 4) BCCWJでは「今日(きょう)」, 「今日(こんにち)」, 「こんにち」は同じ語彙素として扱われ, 区別されていない。そのためここでは「きょう」と「こんにち」は同じ語として頻度を計算している。
- 5) 抽象名詞6位の「潮」は, BCCWJの語彙素で「潮

として登録されており, 「中納言」の検索でも「潮」で検索されるが, 用例はすべて「最高潮」である。

- 6) 抽象名詞では, 「境地」も「至る」「達する」に共通して上位15位以内で共起しているが, 「至る」の24例中, 17例が「哲学」のジャンルで宗教用語と共起する例であり, そのうち14例は2冊の出典に集中していたことから, 今回は分析の対象から除くこととした。
- 7) サブコーパスの略称の意味は, LBとPBは書籍, OTは教科書, OMは国会会議録, OPは広報紙, OWは白書, OYはブログを表す。

現代語畳語・畳語形容詞の構造について

——現代中国語、日本語の畳語・畳語形容詞——

田 梅

要旨

「同じ言葉を繰り返すことを「畳語」、英語で reduplication という。複数・反復・強調を表す。畳語は、中国語においても日本語においても、新しい単語を生産する手段として常に重要である。

本稿では多種多様な畳語の一つである畳語形容詞について、その重畳形の内部構造を分析して、畳語形容詞と元の語の性質、意味との違い及び畳語形容詞の語義特徴、文法上の機能を検討、究明していきたいと思う。さらに、中国語と日本語を同時に研究する試みを通じて、対照的な効果が期待できる。

キーワード

形容詞、重ね形、畳語形容詞、状態形容詞、性質形容詞

1 はじめに

畳語は複合語の一つで、単語またはその単語の一部をなす形態素などを反復して作られた単語、「同じ単語・語根を重ねた複合語（新明解国語辞典）」である。なお複合語は、「単語のうち、意味・語形の上から二つ以上の単語の結合によって、できたと認められる語（朝日・花見）（スーパー大辞林）」と定義されている。また、同字・同意を重ねた熟語である（悠悠・後の後悔・石を投石する）重言という語もあり、ある単語に接辞などが付いたりしてできた（不機嫌・嬉しがる）派生語という語もある。

2 現代語日本語の形容詞

2.1 形容詞

形容詞は事物の性質・状態または人の心情・感情などを表す用言の一つである。活用

として、ク活用の形容詞・シク活用の形容詞の二種類があるが、口語では区別はほとんどない。本稿では活用の違う形容詞を一緒に形容詞として取り扱う。

新しい形容詞を生産するための手段として、接辞が結びついた（真新しい・子供っぽい）派生形容詞、一つの語幹にほかの語が結びついた（ずる賢い・寝苦しい）複合形容詞、および同じ語を重ねたものに接辞「しい」が付加された（ふてぶてしい・晴れ晴れしい・痛々しい）畳語形容詞がある。

2.2 形容詞の類型

主観的な人の感情・感覚を表現しているもの（楽しい・まぶしい・すぎだ）を感情形容詞として、客観的なもの性質・状態・特徴を表現しているもの（鮮やか・大きい・賢い）を属性形容詞として二つに分ける。また、一語で属性形容詞と感情形容詞を兼ねて、二つの用法に使われるものもある。

「足が痛い」＝「痛い」属性形容詞

「胸が痛い」＝「痛い」感情形容詞

さらに、感情形容詞は「感情（嬉しい・つらい）」「感覚（眩しい・痒い・眠い）」に、属性形容詞は「広汎なものごとの属性」「ものに関する属性」「ひとに関する属性」「ことの属性」に詳しく分けられている。

2.3 畳語

畳語を構成することを重畳または重複という。辞典などで一般になされている「畳語」の定義を見ると、

『漢字源』同一の単語・語根を重ねて、一語としたもの。

『広辞苑』同一の単語または語根を重ねて1語とした語。

『新明解国語辞典』同じ単語・語根を重ねた複合語。

日本語には畳語が数多く、それらには性格や元々の品詞が異なるいくつかの種類があって、名詞、代名詞、数詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞、感嘆詞、擬声語、擬態語など、畳語できない品詞がないようである。ここでは畳語の成り立ちと種類を見て、

名詞の重複

（国々・色々・ときどき・人々・島々）

代名詞の重複

（我我・どこどこ）

数詞の重

（三三五五・一々）

動詞の重複

（休み休み・泣く泣く・絶え絶え・重ね重ね）

形容詞の重複

（うすうす・寒々・青々）

形容動詞の重複

（けちけち・奇々怪々・稀まれ・戦々兢々）

副詞の重複

（またまた・わざわざ・まだまだ）

感嘆詞の重複

（あらあら・いやいや）

擬声語、擬態語

（ぼつぼつ・ふらふら）などがある。

畳語が多いのは日本語の特徴になっている。この中に名詞、代詞、数詞を重ねて複数を表すものもあれば、品詞が変わったものもある。

例えば、①名詞「色」を重ねて「色々」になって、形容動詞（色々な国）、副詞（色々工夫を凝らす）、名詞（いろいろの花）。②「時」を重ねて「時々」とし、副詞（晴れ時々曇り）、名詞（時々の草花）のように意味がそれぞれ変化し、品詞も変わった。

2.4 畳語形容詞

重ね形によってつくった形容詞は畳語形容詞といわれる。重複形式を踏んだものであるから、重複形容詞とも呼称される。形容詞の畳語はほとんど客観的性質・状態を表す属性形容詞であり、畳語形容詞はすべてシク活用である。

畳語形容詞は、派生元の語幹を重ねたものに接辞「しい」が付け加えられ、結合したものである。畳語形容詞には派生元の語幹「A」が存在するが、畳語形容詞の「A」は語幹ではなく、重ねた部分「AA」が語幹で、「AA しい」全体がひとつの形容詞である。また、語全体が重複形態である「畳語」（人々・繰返し繰返し・熱々）とも違う。

2.5 畳語形容詞の構造

畳語形容詞の構造である「AA しい」の中には、反復時に連濁が生じる「AA^〇しい」

「AA^〇しい」というものも含まれる。繰り返される「A」が漢字1文字の場合、2文字目は「々」で略記される。

派生元として、名詞、動詞、形容詞、副詞、接頭語などいくつかの品詞がある。

名詞を重ねたもの

物（もの）→物々（ものもの）しい
福（ふく）→福福（ふくぶく）しい

動詞を重ねたもの

忌う（いまう）・忌ふ（いまふ）
→忌々（いまいま）しい

馴れる（なれる）

→馴れ馴れ（なれなれ）しい

接頭辞を重ねたもの

初初しい

形容詞を重ねたもの

寒い（さむい）→寒々（さむざむ）しい
弱い（よわい）→弱々（よわよわ）しい

形容動詞を重ねたもの

馬鹿（ばか）→馬鹿馬鹿（ばかばか）しい
まめ→まめまめしい

名詞とは事物の名を表す自立語で活用がなく、文の主語となることができるものである。名詞を疊語形容詞化することによって名詞としての特徴が部分的に消え、事物の名ではなくて、事物の状態を表すシク形容詞になる。

・生→生々しい

生→① 食物などを煮たり焼いたりしていないこと。

② 作為がなく、ありのままであること。

③ 録音・録画などでなく直接に視聴すること

④ 技術・経験などが未熟であること。

生々しい→

① 今できたばかりのようである。真新しい感じがする。

② 目の前に見ているような感じである。

③ 生身である。生きている。

動詞も同じように、疊語形容詞になると、活用も動詞から形容詞のものへと変わり、意

味も動作、行為から状態を表すように変わる。

・忌う→忌々（いまいま）しい

忌う（いまう）・忌ふ（いまふ）忌む（いむ）
→縁起が悪いものとして避ける。

忌々（いまいま）しい→悔しく腹立たしい。
はばかり遠慮するべきである。

2.6 疊語形容詞の性質

「疊語形容詞」には人の感情・感覚を表現する語が多い。

疊語形容詞はその派生元（語幹）を重ねたものに接辞「しい」が付け加えられ、結合して「AA しい」となったものである。その「しい」について、『大辞林』は「～しい」を接尾語と定義し、「名詞や動詞の未然形、疊語などに付いて、形容詞をつくる。そういうさまである、そう感じられるという意を表す」と説明。「そういうさま・そう感じられる」という感情が表現できるから、疊語形容詞には心の動きを表すもの、つまり感情形容詞が多いといえる。

2.7 疊語形容詞の意味

形容詞を疊語化することによって意味の描写性が高まる、話者の情意、心の動きを表し、派生元の語と比べて、意味の分化が見られる。

寒い→温度の低さを不快に感じる。また、そう感じるほど温度が低い。

寒々（さむざむ）しい→

① いかにも寒そうである。

② 何もなくて殺風景である。

苦い→① 舌を刺激し、口がゆがむような嫌な味である。

② 不快である。おもしろくない

③ つらくて苦しい。

苦苦しい→甚だいとわしい。非常に不愉快

快である。

蒸す+暑い→蒸し暑い

元の形容詞が属性形容詞であろうと、感情形容詞であろうと、疊語形容詞となったものは、感情形容詞である。原形容詞が性質を表すのに対し感情を表すという意味が強くなっている。元の「A」と比べ、重ねる「AA」は話者の情意をもっと表し、たとえば「寒々しい」が「なんかひどく低い温度を感じさせる」とともに「いかにも寒々しそうな様子が生き生きと感じられる」という意味になる。

2.8.2 派生形容詞

接辞の付加によってできた派生形容詞は2種類がある。「接頭語+形容詞」と「語彙+接尾語」である。

接頭語派生形容詞、接頭語は後項の形容詞の前に付いて意味を補ったり、変えたりする。

真+白い→真っ白い

いけ+好かない→いけ好かない

心(うら)+悲しい→うら悲しい

2.8 疊語形容詞以外の造語形容詞

同一の単語(形態素)を重ねた疊語形容詞以外に、一つの形容詞に他の単語が結びついた複合形容詞と接頭語・接尾語が付加された派生形容詞がある。

接尾語派生形容詞、語彙(名詞・副詞・動詞の連用形など)+「い」「しい」形容詞型接尾語。

自慢+たらしい→自慢たらしい

わざと+がましい→わざとがましい

食べる+づらい→食べづらい

いや+らしい→厭らしい

2.8.1 複語形容詞

複合形容詞の語構成:「名詞+形容詞」。前項の名詞と後項の形容詞はほとんど主語と述語の関係である。

耳+新しい→耳新しい

力+強い→力強い

1.9 現代語の疊語形容詞

「逆引き広辞苑」には「…しい」語尾をもつ単語が全部で524個あり、そのうち疊語形容詞は以下の通りである。

形容詞複語形容詞の語構成:

「形容詞語幹+形容詞」

前項の形容詞が後項の形容詞を修飾するもの、或は並列的な関係があるもの。

堅い+苦しい→堅苦しい

甘い+辛い→甘辛い

長い+細い→長細い

愛愛しい	粗粗しい	淡淡しい
痛々しい	忌々しい	初々しい
うだうだしい	疎疎しい	雄々しい
重々しい	甲斐甲斐しい	角々しい
軽々しい	仰仰しい	くたぐたしい
くどくどしい	けいけいしい	毳毳しい
神々しい	事事しい	細々しい
冴え冴えしい	寒々しい	白々しい
凶凶しい	清々しい	拗ね拗ねしい
騒騒しい	高々しい	猛々しい
たどたどしい	蝶々しい	艶々しい
毒毒しい	刺刺しい	捗々しい
長々しい	生生しい	慣れ慣れしい
馬鹿馬鹿しい	苦苦しい	賑々しい
憎々しい	捗々しい	馬鹿馬鹿しい

動詞複語形容詞の語構成:

「動詞連用形+形容詞」

後項の形容詞が前項の動詞の動作・作用・状態を修飾する。

寝る+苦しい→寝苦しい

恐れる+多い→恐れ多い

華々しい 晴れ晴れしい美々しい
 福福しい ふさふさしいふてぶてしい
 骨骨しい 禍禍しい まざまざしい
 まめめめしい瑞々しい 女女しい
 物物しい 窶窶しい 由々しい
 余所余所しい弱弱しい 凜々しい
 麗々しい 若々しい

形容詞語幹の重複、名詞の重複に「しい」をつけたものが多い、動詞語幹を重ねたものが少ない

3 現代中国語の形容詞

3.1 形容詞

日本語の形容詞と同じく、おもに物事の性質や状態を表す語彙である。しかし、日本語の形容詞は「い」或は「しい」の語尾があり、活用によってク活用の形容詞・シク活用の形容詞の二種類がある。中国語は日本語と違って、形容詞には決まった語尾がなく、活用もない。単語の外形から品詞の判定が難しいので、文法機能と意味によって判断することが多い。

3.2 形容詞の類型

形態上において、大きく「簡単形式形容詞」と「複雑形式形容詞」の二類に分けられる。「簡単形式形容詞」とは単音節形容詞“大(大きい)・慢(速度が遅い)・苦(苦い)”と一般二音節形容詞“漂亮(美しい)・麗だ・聪明(利口だ)”を含む形容詞の基本形式である。「複雑形式形容詞」とは(1)重ね型形容詞(疊語形容詞)(2)単音節形容詞基本形式の後ろに付加成分のつく形容詞を含むものである。

音節数から、単音節語と複音節語に分け、さらに、複音節語を二音節語と多音節語に分ける。

3.3 形容詞の特徴

中国語形容詞の特徴として、

- ① 副詞の修飾を受ける。
- ② 前に否定の副詞“不”をつけて、打ち消す意味をあらわす
- ③ 後ろに変化を表す助詞“了”をつけて、状態の変化を示す
- ④ そのまま述語になれる。
- ⑤ 直接に名詞の前について、連体修飾語になれる。
- ⑥ 「A不A」の形式で、選択疑問文をつくれる。
- ⑦ 一部分の形容詞は重ねることで、疊語形容詞をつくることができる。
- ⑧ 目的語を伴う事は出来ない。

・形容詞は連体修飾語、連用修飾語、述語になる事が出来る。

連体修飾語

○他是个好人。(彼はいい人です。)

述語

○这儿的水果又便宜又好吃。(ここの果物が安くておいしいです。)

連用修飾語

○快点儿来！(速く来てください。)

・形容詞が述語の位置に置かれると比較・対照の意味が出るので、比較・対照の表現をしない場合には“很”“挺”“非常”などの程度を表す副詞が必要。主語、述語しかない短い文の場合にはうまく意味が取れない。程度の強弱は、文の語気、個人の理解、前後の文脈から意味を判断する。

・対比・否定

○今天冷，昨天不冷。

(今日は寒いが、昨日は寒くなかった。)

副詞の修飾“很” “非常”

○今天很冷。

(今日は寒い。／今日はとても寒い。)

○風景非常美(景色が美しいです。／景色が非常に美しいです。)

・ 選択疑問文

「形容詞＋不＋形容詞？」という文型で肯定・否定を並べて、疑問を表すことが出来る。

○她漂亮不漂亮？(彼女は綺麗ですか
／彼女は綺麗ですかどうか／彼女は綺麗
ですか綺麗ではありませんか)

・ 助詞“了”

○枫叶红了。(紅葉が赤くなった)

・ 名詞の前に

○红的苹果好吃。(赤いリンゴがおいしい)

○红苹果好吃。(赤リンゴがおいしい)

3.4 疊語

中国語では「疊語」を“重叠词”と言って、合成語、双字、疊字ともいう。単語が重ね形になって生き生き(生动)している状態が描写できることから、“单词的生动形式(単語の生き生き形・形容詞強調形)”と定義する見方もある。

現代中国語において文法上での独特な語構成手段の一つとして、語の重畳は多くみられる現象であり、名詞、形容詞、副詞、動詞、数詞、擬音語・擬態語の重ねなどを含む。この重畳に関しては、文法上・意味上・音韻上の様々な複雑な問題がある。

疊語を形成するパターンは様ざまである。

主なパターンは：

AA, AAB, ABB, A 里 AB, ABAB, AABB, AABC, ABAC, ABCC

3.4.1 疊語の構造

3.4.1.1 単音節語彙の疊語構造

① AA 類

「A」という形態素は動詞・名詞もあるが、わずかで、ほとんどが物事の姿・状態・性質などを表す形容詞である。

一部の単音節名詞を重ねると「すべての」という意味になることがある。

・人→人人(すべての人、みんな)

・天→天天(毎日、日々)

単音節形容詞の重ね「AA」は連体修飾語、連用修飾語、述語として用いられる場合「AA的・AA儿」という形をとることが多い。

・大(大きい)→大大(的)(でっかい)

○鼻子大大的(鼻がでっかい)

○大大的鼻子(でかい鼻)

・慢(速度が遅い)

→ 慢慢(儿)(ゆっくりと)

○慢慢儿走(ゆっくり歩いて)

形容詞を重ねることによって、しばしば副詞に転用されて、意味の描写性を高める強調用法がある。

② ABB 類

「A」は大部分が単音節の形容詞である。「BB」は汎用的接尾語または特定の接尾語であり、独立語にならず、語彙として具体的な意味がほとんどないが、「A」の後に置いて、生き生きとした、可愛いイメージを与える。

・胖(人が太っている)+乎乎→胖乎乎(まるまる、ふくらかに太っているさま)

・羞(羞じる)+答答→羞答答(恥ずかしがる様子)

3.4.1.2 二音節語彙の疊語構造

「A」は一音節目、「B」は二音節目の文字を指す。

① AAB 類

「AAB」型の「AA」はほとんどが“悄悄”，“飘飘”のような2音節の副詞、「B」は修飾される語。

- ・静（静かで音がしない・声が小さい）
→静悄悄（ひっそりと音もなく、こっそりと内密に）
- 悄悄话（内緒話）

[AAB]が動詞性である場合，[AB]は，ほとんど2音節の離合動詞である。

離合詞の構造は「動詞A+目的語B」。その動詞「A」だけを繰り返して重ねて，「AAB」形になる。

- ・散歩（散歩する）
→散散步（ちょっと散歩をする）
- ・洗澡（お風呂に入る）
→洗洗澡（ちょっとお風呂に入る）

動詞の「AAB」型は短時間・少量・程度の軽い・気まま・なんとなくといった動作のニュアンスを表現することができる。また，「AAB」型の第二番の音節「A」の発音は軽声になる。（形容詞なら、発音の変化はなし）

② A里AB(的)類

「A里AB」型は好ましくない意味や、けなす意味を表す二音節形容詞の重ね形である。

「A里AB」の「～里～」は真ん中に位置していることから、接頭辞、接尾辞と区別するために、接中辞とも称する。

- ・糊涂（ぼんやりしている・愚かである）
→糊里糊涂(的)（糊涂に同じ）
- ・流气（不良っぽい・不真面目）
→流里流气（流气に同じ）

③ AABB類

「AB」は副詞もあるが、形容詞のほうが多い。元の「AB」形容詞に対して、重ね形「AABB」となり、発音は二番目のAを軽声にするものが多い。

- ・亲热（親密だ・懇意だ）

- 亲亲热热（親しそうな様子）
- ・热闹（にぎやかだ）
→热热闹闹（わいわいにぎやかな）
- ・高兴（愉快になる・嬉しがる）
→高高兴兴(的)（うれしそうである）
- ・的确（副詞）（確かに）
→的确的确（絶対、確かに）

④ ABAB類

形容詞の「AB」は比喩的修飾成分「A」を前置きして、「A」のように「B」だと喩える構造である。

「AB」は動詞のほうが多いが、一部の動詞を兼ねている形容詞は「ABAB」型となって、動詞的な感じが強い。

- ・高兴（愉快になる・嬉しがる）
→高兴高兴(ちょっと嬉しいように)
 - ・雪白（雪のように白い）
→雪白雪白(的)（雪のように真っ白い）
 - ・关照（面倒を見る・世話をする）
→关照关照(ちょっと面倒などをお願い)
- 動詞を2回重ねて「ちょっと～する」という意味を表す用法は、厳密に疊語とは言えない。

⑤ AABC類

「AABC」型の「BC」は勝手に重ねたり、組み合わせたりできず、単語の数も多くない。慣用語、成語(成)、詩歌、小説など文学的表現に色を添えている。

- ・恋恋不舍(成) 名残を惜しんで別れられない、恋々として去るに忍びない残り惜しい
- ・默默无闻(成) 無名だ・人の注意に引かないように
- ・彬彬有礼(成) 上品で礼儀正しいさま

⑥ ABAC類

「ABAC」型の疊は⑤の「AABC」に似て、文学的な表現が多い。「ABAC」の「A」は同じ、「～B～C」はいくつかの語彙の取替ができる。

「A」が“不”である例：

- ・不折不扣(掛け値なし・正真正銘)
- ・不离不弃(捨てない・離れないこと)
- ・不痛不痒(痛くもかゆくもない・急所に触れない)
- ・不三不四(うさんくさい)

⑦ ABCC 類

「ABCC」型も文学的表現に色を添えている語彙である。「～CC」は形容詞の語が多い。

- ・大腹便便(腹がでっぷりと出ているさま)
- ・雄心勃勃(大きな理想に燃えている)
- ・白发苍苍(白髪交じりである)
- ・气息奄奄(氣息奄々・息も絶え絶えである)

3.5 “重疊(疊語)”形容詞

普通、単音節形容詞、一部の二音節形容詞及び多数の状態形容詞は重ね型をとることができる。各品詞の疊語の中でも、形容詞重ね形は構成が複雑で、使い方も多種多様である。重ね形の構成方式には完全疊語と音交替的疊語の2つがある。

語意の面では、形容詞を重ね型にすると、語彙の感情色彩をより強化し、「本当に」「確かに」といった強調の意味を加え、具体的な状況、状態を描写する。事物の発話時点の具体的な状況を生き生きと描写する語感が感じられ、ある種の量や話者のこの属性に対する主観的判断につながる新しい形容詞になる。

文法機能の面では重ねられる元の語には形容詞、動詞、名詞などの品詞の制限はないが、重ね機能を持つ語彙が「A」・「AB」の後ろに付いて、新しい状態形容詞に相当する形容詞が形成され、原形容詞としての特徴が部分的に消える。

3.5.1 疊語形容詞の構造

形容詞の重ね形にはいくつかのタイプがある。

- ① 単音節形容詞の「AA」型
- ② 二音節形容詞「AABB」・「ABAB」・「A里AB」型
- ③ 単音節形容詞に後置成分が結合した「ABB」型。

3.5.2 単音節形容詞の重ね

単音節形容詞の重ね形は状語、補語になる場合、程度が深いという状態を表す。定語になると、ふつう、描写作用が強まる。さらに、好感のニュアンスを含む。

① 「A」→「AA」・「AA儿」型

単音節の場合は完全疊語であり、単音節形容詞の重ね形は副詞に転用されて、生き生きとするイメージ、ある程度の親しみが感じられて、ありありとその姿を描写する。

単音節「AA」型は連体修飾語、連用修飾語、述語になる場合「AA的」、「AA(儿)」（“儿化”される）となる場合が多い。口語では第二音節はしばしば第一声に変わる。

- ・大(大きい)→大大的(でっかい)
○鼻子大大的(鼻がでっかい)
- ・慢(速度が遅い)→慢慢儿(ゆっくりと)
○慢慢儿走(ゆっくり歩いて)
- ・高(高い)→高高的(高々ようす)
○高高的个子・个子高高的(背が高い)
- ・饱(お腹いっぱい)→饱饱的(満足してお腹いっぱい)
○吃得饱饱的了。(お腹いっぱいになった)

② A→ABB 型

単音節形容詞基本形式の後ろに付加成分のつく形容詞には、形容詞「A」に接尾語「BB」がつく。「BB」は汎用的接尾語または特定の接尾語であり、語彙として具体的な意味がほと

んどない。「ABB」型になって、修飾する事物に生き生きとしたイメージを与える

- ・胖（人が太っている）＋乎乎 →胖乎乎
（まるまる、ふくらかに太っている）
○胖乎乎的小手（ふっくらしたお手手）
- ・羞（羞じる）＋答答→羞答答
（恥ずかしがる様子）
○羞答答的不说话
（恥ずかしがってしゃべろうとしない）
- ・静（静か）＋悄悄（ひっそりと）
○街上静悄悄的
（町は静まり返った、ひっそりとした。）

pánghūhū

* “胖乎乎”と読むと、「太りすぎている」というイメージが表れ、二番の“乎”を“胖乎乎”と軽声に読むか“胖乎乎”の最後に“儿”

pánghūhūr

をつけて「r化」“胖乎乎儿”になると、「可愛い」、「ふっくらとして愛らしい」というニュアンスになる。

「A」の後ろに汎用的「BB」接尾語型は～乎乎・～冲冲・～油油・～茫茫・～生生～溜溜・～洋洋・～腾腾・～糊糊など汎用的色々な形容詞と結合できる。

特定の接尾語型「BB」は～颠颠～苍苍～塌塌・～狠狠・～茫茫・～绷绷・～冲冲～慌慌・～晃晃・～歪歪など特定の形容詞としか結合しない。

3.5.3 二音節形容詞の重ね

（パターンは多岐にわたる）

二音節形容詞の重ね型は音交替的疊語である。よく状語、補語となり、程度が深いことを表す。定語になる場合は描写作用が強まる。

① AABB 型

元の「AB」形容詞に対して、重ね形「AABB」となり、発音は二番の「A」を軽声にするものが多い。より深い描写の意味をもち、さらに好感を抱く、ほめたたえるなどの感情的色彩をもつこともある。

- ・亲热（親しい）→亲亲热热
（とても温かい、仲むつまじい）
- ・痛快（愉快である、気分がよい）
→痛痛快快（存分に痛快に感じる様子）
- ・热闹（にぎやかだ）→热热闹闹
（わいわいにぎやかな）

② ABAB 型

「A」のような「B」、比喩的修飾成分「A」が後ろの「B」を修飾する二音節形容詞の疊語。発音の変化はない。性質形容詞になる。

- ・雪白（雪のように白い）
→雪白雪白（雪のように真っ白）

一部の形容詞は同時に動詞を兼ねている。同一語が「AABB」形なら状態形容詞の性質を帯び、「ABAB」形なら、動詞的な感じがある。疊語の型によってその意味も品詞も文法機能も違う。

- ・痛快（愉快である・気分がよい）
→痛痛痛快（気分爽やかに、胸を少しかつとさせる）
→痛痛快快（存分に痛快に感じる様子）
- ・热闹（にぎやかだ）→热闹热闹
（ちょっと雰囲気盛り上げる）
→热热闹闹（わいわいにぎやかな様子）
- ・高兴（嬉しい、うれしがる）
→高高兴兴（楽しそうな様）
○高高兴兴地回家去了。（上機嫌で家に帰って行った。）
→高兴高兴（ちょっと喜ばせる）
○叫他们高兴高兴吧。（かれらを喜ばせてやろう）

二音節形容詞の重ね形は殆んど「AABB」で

あるが、動詞の重ね形は大部分が「ABAB」である。

動詞の「ABAB」型は時間の短さや動作の量の少ないことを表す。相手をお願いする時、語気を和らげる試みを表す。形容詞の「ABAB」型は疊語動詞の動作量や時間量という意味より、軽やかな気分、気楽な感じを表す。意識的に「させる」という使役表現の働きもする。

また、「AABB」型の重ね型形容詞は連体修飾語、連用修飾語及び補語になることができる。それに対し、「ABAB」型の重ね型動詞はこのような使い方がない。動詞を2回重ねて「ちょっと～する」という意味を表す用法は、厳密には疊語とは言えない。

- ・尝尝（ちょっと味わう）
- ・研究研究（検討してみる）

③ A里AB型

「A里AB」型は好ましくない意味やけなす意味がある二音節形容詞「AB」の「A」を重ねて、接辞“里”を挟むという「A里AB」形の疊語形容詞をつくる。「～里～」は真ん中に位置していることから、接頭辞、接尾辞との区別するために、接中辞とも称する。

この構造は「いやに・変に・妙に・ひどく」などの嫌悪する気持ちを加え、嫌悪する気持ちを表す。

- ・糊涂（わけのわからない・ぼんやりする）
→ 糊里糊涂（愚かしい・余りに物がわからぬ）
- ・小气（けちな・みみっちい）
→ 小里小气（こせこせしている・けちけちしている）
- ・慌张（慌てふためく）
→ 慌里慌张（慌てふためくさま）

3.6 疊語形容詞と形容詞の違い

疊語形容詞は形容詞としての特徴が部分的に失われている。特に原形と重ね形では文法機能がことなり、語彙的も何らかの意味が付

け加わる。原形容詞が性質を表すのに対して、疊語形容詞は状態を表すなど、二者の性格に差異が見られ、機能に大きな変化も生ずる。

①形容詞の重ね型は程度副詞に修飾されることができない。

中国語の形容詞の特徴として程度副詞“很”，“非常”，“真”などの修飾を受けられるが、疊語形容詞は程度副詞で修飾されることが許されない。疊語形容詞はそれ自身が「量」の程度を持っているからである。

- ・胖(太る)→
○很胖（とても太っている）
○非常胖（非常に太っている）
○真胖（本当に太っている）
- ・胖乎乎（まるまる、ふくらかに太っている様）
×很胖乎乎
×非常胖乎乎
×真胖乎乎

②否定文を作ることもできない。

形容詞の否定表現は形容詞の前に打ち消しの程度副詞“不”を置いてつくられる。否定の程度によって，“不很”，“很不”，“一点儿也不”等否定の程度を表す言葉がつくられるが、状態形容詞である疊語形容詞は程度副詞で修飾されることが許されないから，“不”で否定文を作ることもできない。

- ・胖(太る)
○不胖(太ってない)
○不太胖(あまり太ってない)
○一点儿也不胖(全然太ってない)
- ・胖乎乎（まるまる、ふくらかに太っている様）
× 不胖乎乎
× 不太胖乎乎
× 一点儿也不胖乎乎

③形容詞の後ろに助詞「了」を置いて状態の変化を示す。疊語形容詞の特徴は状態をいきいきと表すことであるから、変化の“了”が付かない。

- 最近胖了(最近太ってきた。)
- 最近有点儿胖了(最近ちょっと太った)
- ×最近胖乎乎了。
- ×最近有点儿胖乎乎了。

④形容詞はそのまま述語になれるが、疊語形容詞は述語になるとき、“的”をつけなければならない。

- 小手很胖(手が太っている)
- 小手胖乎乎的。(ふっくらしたお手手)
- ×小手胖乎乎。

⑤形容詞は連体修飾語になる際、語彙のままであるが、二音節形容詞の重ね形「AABB」はそのままでは連体修飾語になれない。連体修飾語としての文法機能をするには、後置成分“的”を添えるケースがほとんどである。(一部の形容詞はそのまま修飾できる)。連用修飾語になっているときは“地”を伴う。

- 红苹果(赤いリンゴ)
- 红红的苹果(真っ赤なリンゴ)
- ×红红苹果
- 我糊涂了(私はぼんやりした)
- ×我糊里糊涂了。
- 我糊里糊涂的(私は愚かしい奴だ)

⑥形容詞は「A不A」の形式で、選択疑問文をつくれる。疊語形容詞にはその表現ができない。

- 胖不胖(太っているか・太っていないか)
- ×胖乎乎不胖乎乎

⑦同じ形容詞でも重ねる形によって、意味が

違い、品詞も違う。

- 高兴→形容詞→高高兴兴(楽しそうな様)
- 高兴→動詞→高兴高兴(ちょっと喜ばせる)

⑧形容詞の性質が変わる

単純に物事の性質・属性を示す静態性形容詞は疊語形容詞になると、物事の具体的な状況や生き生きとした状態を示す動態形容詞に変わる。即ち、元の性質形容詞は状態形容詞に変わる。

⑨辞書の表記において、形容詞は「形」で表記する、疊語形容詞は「形(～的)」で表記される。

⑩単音節形容詞の重ね形は連用修飾語となり、副詞としての機能をもつ。

○注意脚下，慢慢(儿)走。(足元に注意して、ゆっくりと歩いてください。)

(“的・地”をつけると、連用修飾語、連体修飾語、述語、補語にもなり、状態詞としての機能も有する。)

4 終わりに

本来独立した一つの単語であったものに、単語を重ねたり、接辞などが付いたり、語形が変化したりして、別の一つの新しい語が生まれる。

形容詞をその性質によって分けると、日本語では属性形容詞と感情形容詞の二種類、中国では性質形容詞と状態形容詞の二種類となる。また、本来物事の性質・属性を表す形容詞は、疊語の形をとることによって、具体的な状況・様子を生き生きと描写する状態・感情形容詞に変わった。

日本語も中国も疊語形容詞が多いが、疊語形容詞のタイプにおいて、「AA しい」しかない日本語と比べて、中国語はタイプが多い。

本稿では、疊語形容詞の内部構造の分析、単語の語義・文法上の検討によって、いくつ

かの問題が解明したが、同時に新しい問題も見出された。疊語にできる単語とできない単語があるが、その規則性は何であるか。形容詞の重ね型は文中における位置によってどのような意味の違いを生ずるか。日本語の疊語形容詞のタイプすくないが、「AA しい」以外に別のタイプがないか、これらの問題については今後の課題としていきたい。

(留学生センター 教授)

【参考文献・資料】

分析及び分類・例文に使用した辞典

『逆引き広辞苑』(1992) 岩波書店

『電子辞書・漢字源』 ロゴヴィスタ 株式会社

『広辞苑 第6版』2009 岩波書店

『新明解国語辞典』2006 三省堂

『中日辞典 第2版』

2003 北京商務印書館・小学館

『大辞林 第三版』2006 三省堂

呂叔湘『現代漢語八百詞』 1980 商務印書館

興水 優『中国語の語法の話—中国語文法概論—』 光生館 昭和60年3月

石鍔「形容詞 ABAB 式重疊の種類、形成时间及

其他」『广播电视大学学报(哲学社会科学版)』2004年04期

黄斌「形容詞的重疊形式 ABAB 式」『武汉交通管理干部学院学报』2001年02期

西尾寅弥『形容詞の意味・用法の記述的研究』(秀英出版)

高見澤孟「認知意味論に基づく重複形容詞の分析」『高見澤孟先生古希記念論文集』

オーエム印刷

山本俊英(1955)「形容詞ク活用・シク活用の意味上の相違について」『国語学 第23卷』明治書院

尤 东旭「中日形容詞の比較」

田村 泰男「現代日本語の複合形容詞・派生形容詞・疊語形容詞について」

陣尚・吉田則夫「形態からみた日本語心情語彙の史的展開—語構成と品詞の観点から—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第142号(2009)1-8

李凤吟「双音节性质形容词 ABAB 式重疊兼与 AABB 式比较」『集美大学学报(哲学社会科学版)』Vo19, N02JUN, 2006

晋荣和「現代語疊語形容詞の語構造について—転成との関連をめぐって—」『東北大学文学部日本語学科論集』第5号1995年

コミュニティ・スクールの推進に関する研究（1） —コミュニティ・スクール導入の政策経緯—

長 畑 実

要旨

地域住民や保護者等が学校運営に参画するコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は、2004年の「地方教育行政の組織および運営に関する法律」の一部改正により制度化された。2013年4月現在、この制度の導入校は全国で1,570校に達している。山口県では、全小中学校をコミュニティ・スクールに指定する自治体が急増した結果、指定校数が306校となり、全国の都道府県で最多となった。現在、各地域ではコミュニティ・スクール導入期の課題分析と課題解決の取組促進が喫緊の課題となっている。本研究では、山口県内自治体におけるコミュニティ・スクールの現状を分析し、今後の充実、推進の方策を提案する。本稿では、研究全体の前提となるコミュニティ・スクール導入に至る政策経緯を考察した。

キーワード

教育改革、新しいタイプの公立学校、学校運営協議会制度、コミュニティ・スクール

1 はじめに

地域住民や保護者等が学校運営に参画するコミュニティ・スクールは、2004年の「地方教育行政の組織および運営に関する法律」（以下、「地教行法」と略す）の一部改正により制度化された。

この制度化以降、コミュニティ・スクール導入校は増加を続け、2013年4月現在、全国で1,570校に達している。山口県内では、柳井市に続き、下関市、宇部市、山口市、防府市、周南市、長門市などが、新たに全小中学校をコミュニティ・スクールに指定したことで、指定校数が306校となり、設置数は全国の都道府県で最多となった。山口県内全公立小中学校に占めるコミュニティ・スクール指定校の割合は、67.3%（2013年8月現在）と極めて高くなっている。

なお、コミュニティ・スクールは法律上の

正式名称ではない。地教行法では、「教育委員会は、教育委員会規則で定めるところにより、その所管に属する学校のうちその指定する学校（以下この条において「指定学校」という。）の運営に関して協議する機関として、当該指定学校ごとに、学校運営協議会を置くことができる」としている。この学校運営協議会を設置する学校について、各教育委員会の判断で「地域運営学校」、「コミュニティ・スクール」等と称している（以下、本稿では「コミュニティ・スクール」と表記する）。

文部科学省はコミュニティ・スクール導入の目的について、「近年、公立学校には、保護者や地域の皆さんの様々な意見を的確に反映させ、地域に開かれ、信頼される学校づくりを進めていくことが求められて」おり、「学校運営協議会を通じて、保護者や地域の皆さんが一定の権限と責任を持って学校運営に参画することにより、そのニーズを迅速かつ的確

に学校運営に反映させるとともに、学校・家庭・地域社会が一体となってより良い教育の実現に取り組むことがこの制度のねらいです。また、地域の創意工夫を活かした特色ある学校づくりが進むことで、地域全体の活性化も期待されます」と述べている¹⁾。

このコミュニティ・スクールについて、筆者はかねてより山口県教育委員会及び県内自治体教育委員会と連携し、その普及、推進を支援してきた。2006年の科研費研究「分権時代における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」では、学校・家庭・地域が一体となった学校づくり推進の方向性としてコミュニティ・スクール導入の促進を提案し、コミュニティ・スクールの意義と可能性を明らかにした²⁾。

現在、各地域ではコミュニティ・スクール導入期の課題分析と課題解決の取組促進が喫緊の課題となっている。本研究では、全小中学校をコミュニティ・スクールに指定した山口県内自治体におけるコミュニティ・スクールの現状を考察し、今後の充実、推進の方策を提案する。本稿では、研究全体の前提となるコミュニティ・スクール導入に至る政策経緯を考察することを目的とする。

2 コミュニティ・スクール導入の経緯

2.1 1980年代の臨時教育審議会答申

戦後の教育は、高度経済成長を背景とした社会、経済の発展とともに量的拡大を続けてきた。しかし、その過程で過度の受験競争(受験戦争)や詰め込み教育、児童生徒の問題行動(校内暴力、いじめ、落ちこぼれ等)の増加といった弊害が噴出した結果、1980年代の教育政策は質的充実(その後に続くいわゆる「ゆとり教育」)へと大きな転換期を迎えることとなった。

その政策転換の契機となったのが、第2次中曽根内閣主導のもとに設置された臨時教育審議会である。1980年代の臨時教育審議会の

四次にわたる答申には、その後の教育改革の基本的方向が示されている。コミュニティ・スクール導入の契機は、この答申以降の「開かれた学校づくり」の政策系譜に遡ることができる。

臨時教育審議会(以下、「臨教審」と略す)は、1984年に中曽根首相(当時)が総理府に設置した内閣直属の審議会であり、政府全体として長期的な視点から教育改革の取組を議論し、1987年までの3年間にわたって四次にわたる答申を総理大臣に提出した。

臨教審の答申は、それまで文部省(当時)に置かれた各種の審議会等で検討されていた教育改革に関する意見等を集約したものであると同時に、政府各省にまたがるものも含め、多岐にわたる課題を審議し集大成したもので、その後の教育改革、予算編成に大きな影響を与えた。

1986年の「教育改革に関する第二次答申」では、「開かれた学校づくり」について、「学校教育の役割と限界を明確化し、家庭や地域の教育力の回復と活性化を図る」こと、「地域の要請に応じて学校の機能や場を地域住民に開放することは、学校の大きな役割である」として「各地域に適した開放を推進することを考えるべきである」と述べている。

1987年の第三次答申では、「第二章初等中等教育の改革、第五節開かれた学校と管理・運営の確立」において、「これからの『開かれた学校』の在り方は、単なる学校施設の開放という範囲をこえて、学校施設の社会教育事業への開放、学校の管理・運営への地域・保護者の意見の反映等をはじめとする開かれた学校経営への努力、学校のインテリジェント化の推進など学校と他の教育・研究・文化・スポーツ施設との連携、自然教室、自然学校等との教育ネットワーク、国際的に開かれた学校などへと、より広く発展するものと考えられる。学校の管理・運営についてもこうした『開かれた学校』にふさわしい在り方が模索されなければならない」とし、「従来の学校

教育に偏っていた状況を改め、『開かれた学校』への転換を促進し、家庭・学校・地域が相互に連携・融合するようなシステムをつくる必要がある」と提言している。

1987年の第四次答申は最終答申として三次にわたる答申の総括を行い、教育改革を進める視点として、個性重視の原則、学校中心の考え方を改め生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図ること、国際化並びに情報化への対応の3点に集約した。また、「第三章改革の具体的方策、第三節初等中等教育の充実と改革」において「7 開かれた学校と管理・運営の確立」という見出しをつけて、第三次答申で示された「開かれた学校」の在り方を再掲している。

2. 2 1990年代の中央教育審議会答申

1980年代の臨時教育審議会答申で示された教育改革の方向は、1990年代に入ると、中央教育審議会による三つの答申、「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）」（1991年）、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（1996年）、「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」（1998年）として具体化されていった。

1991年の「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）」では、改革の基本的な考え方を、高校教育改革と生涯学習との二つの視点から取りまとめている。

生涯学習における学校の役割の重要性については、「今後は、学校も生涯学習を推進するために積極的な役割を果たすことが期待されている。また、人々の生涯学習に対する需要が高まるに伴い、学習成果の評価やそれを社会の中で活用したいという要請も大きくなると考えられる。このため、今後は、学校も生涯学習を振興する観点からさまざまな施策を実施するとともに、生涯学習の成果の評価についても多様な仕組みを開発することが必要と考えられる」と述べている。

1996年の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」は、第1部今後における教育の在り方、第2部学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方、第3部国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方の三部構成になっている。

この第2部では、「地域社会における教育を充実させるための体制の整備」として、「地域の人々の意向を反映しつつ、地域社会における学校外の様々な活動の充実について連絡・協議を行い、ネットワークづくりを進めるため、市町村教育委員会等が核となり、PTA、青少年団体、地元企業、地域の様々な機関・団体や学校等の参加を得て、地域教育連絡協議会を設けること」を提言している。

また、「第2部第4章 学校・家庭・地域社会の連携」において「開かれた学校」という見出しをつけ、学校・家庭・地域社会相互の連携の一層の促進を図るとともに、開かれた学校づくりの推進（開かれた学校運営、地域の人々や父母の非常勤講師・学校ボランティアとしての参加の促進、学校施設の開放と管理運営体制の整備、余裕教室の活用、学校と社会教育施設等との複合化についての検討等）により、学校を「家庭や地域社会とともに子供たちを育てる場、地域の人々の学習・交流の場、地域コミュニティの拠点として、それにふさわしい整備を推進していく必要がある」と指摘している。

1998年の「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」では、「第3章学校の自主性・自律性の確立について、6 地域住民の学校運営への参画」において、「学校が地域住民の信頼にこたえ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するためには、学校を開かれたものとするとともに、学校の経営責任を明らかにするための取組が必要である」として、「今後、より一層地域に開かれた学校づくりを推進するためには学校が保護者や地域住民の意向を把握し、反映するとともに、その協力を

得て学校運営が行われるような仕組みを設けることが必要であり、このような観点から、学校外の有識者等の参加を得て、校長が行う学校運営に関し幅広く意見を聞き、必要に応じ助言を求めるため、地域の実情に応じて学校評議員を設けることができるよう、法令上の位置付けも含めて検討することが必要であると述べている。

ここまで、1980年代から90年代にかけての臨時教育審議会と中央教育審議会の各答申に見られる教育改革の理念と具体化の内容、方向性を検討してきた。

学校教育の抱える課題を解決するためには、社会の多様な教育・学習システムが相互に連携を強化し、教育機能を融合していくこと、生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができる生涯学習社会を築いていくこと、地域社会に対してより一層開かれた信頼される学校づくりを推進するために、保護者や地域住民の協力、参画による学校運営が行われる制度（地域教育連絡協議会や学校評議員制度など）を創設することが必要であるとの政策・施策の方向性が明示されたのである³⁾。

2.3 コミュニティ・スクールの法制化

1980年代から90年代の教育改革に続き、2000年代以降の教育改革の動向に大きな影響を与えたものが、2000年の「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」⁴⁾である。

教育改革国民会議報告は、4つの柱「人間性豊かな日本人を育成する」「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する」「新しい時代に新しい学校づくりを」「教育振興基本計画と教育基本法」に沿って17の提案をしている。この報告の「新しい時代に新しい学校づくりを」において、「地域独自のニーズに基づき、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校（“コミュニティ・スクール”）を市町村が設置することの可能性を検討

する」と提言されたことがコミュニティ・スクール法制化の直接の契機となった。

報告で提言されたコミュニティ・スクールは、「市町村が校長を募集するとともに、有志による提案を市町村が審査して学校を設置するものである。校長はマネジメント・チームを任命し、教員採用権を持って学校経営を行う。学校経営とその成果のチェックは、市町村が学校ごとに設置する地域学校協議会が定期的に行う」とされている。

この報告を受けた文部科学省は2001年、「21世紀教育新生プラン（レインボー・プラン）」を発表した。このプランは、2001年を「教育新生元年」と位置付け、新生日本の実現を目指した教育改革の取組の全体像を示したもので、主要施策や課題及びこれらを実行するための具体的なタイムスケジュールを明らかにした。

プランの政策課題「15新しいタイプの学校（“コミュニティ・スクール”等）の設置を促進する」においては、新しいタイプの学校の可能性や課題等について検討するために、モデル校による実践研究を2002年度予算で実施することが明記された。

2001年12月には、総合規制改革会議⁵⁾が「規制改革の推進に関する第1次答申」を出し、重点6分野の一つ「教育」の項で、コミュニティ・スクール導入のための法制度整備について提言している。

答申では、新たなタイプの公立学校である「コミュニティ・スクール(仮称)」の導入は、地域や保護者の代表を含む「地域学校協議会(仮称)」の設置、教職員人事や予算使途の決定、教育課程、教材選定やクラス編成の決定など学校の管理運営について、学校の裁量権を拡大するもので、保護者、地域の意向が反映され、独自性が確保されるような法制度整備の検討が必要であると指摘している。

2002年3月には、「規制改革推進3か年計画(改定)」が閣議決定され、この閣議決定に基づき、2002年4月、文部科学省は、「新し

いタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」に取り組み、「保護者や地域住民が運営に参画する新しいタイプの学校運営の在り方」についての研究を開始した⁶⁾。同年12月には、総合規制改革会議が「規制改革の推進に関する第2次答申」を出し、再びコミュニティ・スクール導入のための制度整備の推進を提言した。

2003年3月には、「規制改革推進3か年計画(再改定)」が閣議決定され、この閣議決定を受けて、文部科学大臣から中央教育審議会への諮問「今後の初等中等教育改革の推進方策について」が行われた。この諮問に対し、2004年3月に中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」が提出されたのである。

この答申では、地域との連携の推進、学校の裁量権の拡大という観点から、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校(地域運営学校)の在り方について提言が行われた。

特に、「制度化に当たっての基本的な考え方」として、保護者や地域住民の学校運営への参画を制度的に保障するため、地域運営学校の運営について協議する組織(学校運営協議会)を設置することが明記された。

学校運営協議会の役割としては、教育課程編成の基本方針、予算執行や人事配置等に関する基本方針等学校における基本的方針を決定する機能、保護者や地域のニーズを反映する機能、学校の活動状況をチェックする機能を求めている。

また、学校運営協議会は、校長や教職員の人事について任命権を有する教育委員会に対して意見を述べ、教育委員会は、その意見を尊重して人事を行うことも記載されている。

こうした経緯を経て2004年3月、第159回国会に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教法)改正案」が提出され、学校運営協議会を設置可能とする法律が6月に成立、公布され、9月に施行されたのである。

以上、1980年代の教育改革の動向から2004年のコミュニティ・スクール法制化までの政策経緯を検討してきた。この検討の中で明らかとなったコミュニティ・スクール法制化の意義・目的は、第一に、家庭や地域住民の教育ニーズを的確に反映させた学校運営、教育活動を展開し、保護者や地域住民から信頼を得る「開かれた学校づくり」を推進することができる、第二に、学校と家庭、地域住民が一体となって次代を担う子どもたちの「生きる力」を育成することで、地域独自の特色ある学校づくりを推進することができる、第三に、学校、家庭、地域住民が一体となって取り組む地域教育を推進することにより地域の活性化を実現することができる、という三点に集約することができる。

3 コミュニティ・スクールの法律規定

2004年に改正された「地方教育行政の組織および運営に関する法律」では、学校運営協議会について第三節第四十七条の五で次のように規定している。

第三節 学校運営協議会

教育委員会は、教育委員会規則で定めるところにより、その所管に属する学校のうちその指定する学校(以下この条において「指定学校」という。)の運営に関して協議する機関として、当該指定学校ごとに、学校運営協議会を置くことができる。

2 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。

3 指定学校の校長は、当該指定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。

4 学校運営協議会は、当該指定学校の運営に

関する事項（次項に規定する事項を除く。）について、教育委員会又は校長に対して、意見を述べることができる。

5 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ができる。この場合において、当該職員が県費負担教職員（第五十五条第一項、第五十八条第一項又は第六十一条第一項の規定により市町村委員会がその任用に関する事務を行う職員を除く。）であるときは、市町村委員会を経由するものとする。

6 指定学校の職員の任命権者は、当該職員の任用に当たっては、前項の規定により述べられた意見を尊重するものとする。

7 教育委員会は、学校運営協議会の運営が著しく適正を欠くことにより、当該指定学校の運営に現に著しい支障が生じ、又は生ずるおそれがあると認められる場合においては、その指定を取り消さなければならない。

8 指定学校の指定及び指定の取消しの手続、指定の期間、学校運営協議会の委員の任免の手続及び任期、学校運営協議会の議事の手続その他学校運営協議会の運営に関し必要な事項については、教育委員会規則で定める。

このように、学校運営協議会は第一に、校長が作成する学校運営の基本的な方針を承認する権限を有すること、第二に、学校の運営全般について教育委員会や校長に対して意見を申し出ることができること、第三に、当該指定学校の教職員人事について地域の住民や保護者等が学校運営協議会を通じて直接任命権者に意見を述べるができる、という3つの機能、権限を持つことが規定されている。

ただし、7項では、学校運営協議会の運営が著しく適正を欠き、当該指定学校の運営に著しい支障が生じ、又は生ずるおそれがあると認められる場合には、教育委員会はその指定を取り消さなければならないことも規定されている。

4 コミュニティ・スクールの現状

4.1 全国のコミュニティ・スクール指定状況

学校運営協議会制度の法制化後、2005年4月から全国各地でコミュニティ・スクールの指定が始まった。2005年4月には17校であったコミュニティ・スクール指定校数は年々増加を続け、2013年4月1日現在、1,570校に達している。学校設置者も当初の6市区（4都府県）から4道県153市区町村⁷⁾（42都道府県）へと広がっている。

また、域内すべての小中学校をコミュニティ・スクールに指定している教育委員会は、2012年度と比較して約2倍の38市町村（2012年度比16市町村増）となり、文部科学省が目標とする2012～2016年度で約3,000校（公立小中学校の1割）に向けてコミュニティ・スクールの導入が拡大している。このうち、設置する小中学校すべてをコミュニティ・スクールに指定している教育委員会は次の39市町村である。

岩手県普代村（2校）、山形県大石田町（4校）、福島県大玉村（3校）、東京都世田谷区（93校）、東京都三鷹市（22校）、東京都利島村（2校）、神奈川県開成町（3校）、新潟県聖籠町（4校）、新潟県上越市（74校）、長野県信濃町（2校）、愛知県一宮市（61校）、三重県鈴鹿市（40校）、滋賀県長浜市（41校）、京都府久御山町（4校）、岡山県早島町（2校）、岡山県矢掛町（8校）、山口県柳井市（15校）、山口県周南市（46校）、山口県山口市（51校）、山口県下関市（74校）、山口県長門市（17校）、山口県防府市（28校）、山口県平生町（3校）、高知県土佐町（2校）、高知県大川村（2校）、福岡県春日市（18校）、福岡県福津市（10校）、福岡県宇美町（8校）、福岡県岡垣町（7校）、福岡県筑前町（6校）、福岡県新宮町（5校）、熊本県氷川町（5校）、熊本県小国町（2校）、熊本県産山町（2校）、熊本県山江村（3校）、宮崎県えびの市（9校）、宮崎県高鍋町（4校）、宮崎県小林市（21校）、宮崎県都城市（55校）。

4.2 山口県内のコミュニティ・スクール指定状況

山口県教育委員会は、1998年度を初年度とし、2012年度を目標年度とする15年間の長期計画「山口県教育ビジョン」を策定した。ビジョンの「第2章 ゆとりの中で生きる力を育む学校教育の推進」では、特色ある学校づくりの推進、開かれた学校づくりの推進を掲げ、学校・家庭・地域社会の連携を重視する方向性が示されている。

また、このビジョンに基づく重点プロジェクト推進計画では、信頼される学校づくり推進プロジェクト「開かれた学校づくりの推進」の具体的取組としてコミュニティ・スクールの推進を掲げ、指定校数の数値目標を明記している。

2013年10月には、2013年度から2017年度までの5年間を計画期間とする「山口県教育振興基本計画」が策定された。基本計画では、「知・徳・体の調和がとれた教育の推進」、「質の高い教育環境づくりの推進」、「生涯にわたる県民総参加の教育の推進」の3つの柱に基づく30の施策と10の緊急・重点プロジェクト、50の主な推進目標を掲げている。

コミュニティ・スクールの普及については、公立小・中学校におけるコミュニティ・スクール指定校の割合を、2013年8月の現状値67.3%から2017年には80%まで拡大する目標を提示している。

こうした県教育委員会の積極的な取組によって、山口県内では2013年4月現在、小中学校すべてをコミュニティ・スクールに指定している教育委員会が、柳井市(15校)、下関市(74校)、周南市(46校)、山口市(51校)、防府市(28校)、宇部市(35校)、長門市(17校)、平生町(3校)の8市町となり、山口県内全体の指定校数は306校へと急増し、全国の都道府県で最多となっている。これにより、文部科学省をはじめ関係各方面からその取組の動向に注目が集まっている。

5 おわりに

本稿では、山口県内自治体におけるコミュニティ・スクールの現状を分析し、今後の充実、推進の方策を提案する研究全体の前提となるコミュニティ・スクール導入に至る政策経緯を考察してきた。

1980年代の戦後教育の総決算、規制緩和といった政策潮流の中から誕生したコミュニティ・スクールが、その目標である地域の総意に基づく子どもと家庭の成長・発達、学校運営改善の実現、地域の活性化にどのように貢献しているのか、今後どのような方向に進むことが求められているかについて、地域と教育現場からの実証的な研究と議論を積み重ね、地域教育改革に向けた各主体間の合意を形成していくことが求められている。

次稿では、こうした問題意識に基づき、設置する小中学校すべてをコミュニティ・スクールに指定している山口県内自治体を事例として、コミュニティ・スクール運営の現状を分析するとともに、今後の充実、推進の方策を提案する。

(大学研究推進機構 教授)

【参考文献】

- 金子郁容・渋谷恭子・鈴木寛、2000、『コミュニティ・スクール構想』岩波書店
- 阿部彩、2008、『子どもの貧困』岩波書店
- 佐藤晴雄編、2010、『コミュニティ・スクールの研究』風間書房
- 遠藤克弥編、2011、『地域教育論』川島書店
- 荻谷剛彦、2012、『学力と階層』朝日新聞出版
- 大蔵省印刷局編、1998、『教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次(最終)答申』
- 文部科学省、『教育白書』『文部科学白書』各年度版
- http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/kyouiku.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/monbu.htm

【注】

- 1) 「コミュニティ・スクール設置の手引き」文部科学省
- 2) 拙著論文，2008，「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（４）：防府市における生涯学習に関するヒアリング調査の分析から」『大学教育』第 5 号，206-207
- 3) 学校評議員制度については，2000 年 1 月の学校教育法施行規則の改正により，地域住民の学校運営への参画の仕組みを制度的に位置付けるものとして導入され，同年 4 月から実施されている。学校評議員は，校長の求めに応じ，学校運営に関して意見を述べる権限を有し，地域社会に開かれた学校づくりを一層推進するために設けられた。
- 4) 教育改革国民会議は，2000 年 3 月に当時の小渕恵三内閣総理大臣によって「21 世紀の日本を担う創造性の高い人材の育成を目指し，教育の基本に遡って幅広く今後の教育のあり方について検討する」ことを目的として設置された私的諮問機関である。2001 年 4 月まで開催が続けられ，教育改革国民会議の報告における提案については，具体化に向けた検討が文部省・文部科学省などで行われた。
- 5) 総合規制改革会議は，2001 年 4 月，内閣府設置法に基づき内閣府に設置された組織である。森内閣，小泉内閣（いずれも当時）のもとで，各種の規制緩和に関する報告を提言した。
- 6) 実践研究モデル校には，当時注目を集めていた千葉県習志野市立秋津小学校，東京都足立区立五反野小学校，和歌山県新宮市立光洋中学校，京都市立京都御池中学校，岡山市立岡輝中学校など 7 地域 9 校が指定された。
- 7) 学校設置者数の 4 道県（北海道，千葉県，三重県，高知県）は，県立高等学校を指定。

『大学教育』投稿規程

1. 本誌は、大学教育改善の立場から、高等教育に対し実践的あるいは理論的アプローチをすることを目的とした山口大学大学教育機構(以下「機構」という。)の紀要であり、電子ジャーナルとして刊行・公開する。
2. 本誌は、主として機構を構成する各センターの実践報告、業務報告及び高等教育に関連する論文、事例研究、資料等、その他で構成する。
3. 投稿者は、機構に所属する者及び大学教育編集委員会(以下「委員会」という。)が認めた者とする。
4. 投稿原稿の採択及び掲載の順序等は委員会が審査の上、決定する。なお、原稿の内容や形式・カテゴリーについて、修正を要求することがある。
5. 投稿原稿の執筆に当たっては、別に定める『大学教育』スタイルガイドに従うこととする。
6. 投稿原稿は、電子ファイル(原則としてWord、一太郎又はpdf)で提出し、邦文タイトルの他英文タイトルを提出する。
7. 原稿の校正は、著者の責任において行う。
8. 掲載された論文等の著作権は著者に帰属するものとする。ただし、委員会は、掲載された論文等を、機構もしくは機構が委託する機関において、電子化公開する権利を有するものとする。
9. 上記以外の事項は、必要に応じて、著者と相談の上、委員会が適宜処理する。

Journal of Higher Education

Vol. 11, 2014

University Education

1. HAYASHI, Toru : A Practical Study of Organizational Development in Universities
~From Collaboration between academic staff and non-academic staff to Collaboration between academic staff, non-academic staff and student~
2. HIRANO, Hitoshi : Development of Yamaguchi University, its students and staff over the past several decades from the points of mental health activities in the Health Administration Center
3. OGAWA, Tsutomu : The study on active learning and learning result~Knowledge and problem provided through "Yamaguchi and the world"~
4. HIRAO, Motohiko : Career Learning in Yamaguchi University

The Education for International Students

5. AKAGI, Yayoi; IMAI, Shingo; ITO, Sukero; HORII, Keiko; NAKASONO, Hiromi; ONOZUKA, Wakana : The Development of Business Japanese Computerized Adaptive Test (BJ-CAT), ~Measuring Communication Ability in Business Scenes~
6. NAGAI, Ryoko; MINAMIURA, Ryosuke: What They Think and How They Communicate in a Collaborative Class?~A Case Study Connecting Foreign Student Education and Social Studies Teacher Training~

Linguistic Education

7. NAKAMIZO, Tomoko; SAKAI, Mieko; KANAMORI, Yumi : Differences of Some Function Verbs Regarding the Aspect of Fulfillment Based on the Corpus~Focusing on the Co-Occurrence of Nouns with "Itaru" and "Tassuru"~
8. DEN, Bai : About the structure of modern language reduplication and a reduplication adjective~Comparison of Chinese and Japanese~

Regional Matter

9. NAGAHATA, Minoru : A Study of Promoting the Community School (1)~The Process of Policy Formation of the Community School~

「大学教育」編集委員会

委員長 福屋利信（留学生センター 教授）

委員 木下 真（大学教育センター 准教授）

〃 大澤 公一（アドミッションセンター 准教授）

〃 辻 多聞（学生支援センター 講師）

〃 奥屋 茂（保健管理センター 教授）

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11号

2014年3月発行

編集：「大学教育」編集委員会

発行：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：083-933-5225

E-mail：ga104@yamaguchi-u.ac.jp

U R L：<http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp>
