

Journal of Higher Education Vol.13, 2016

大学教育

第 13 号

2016

山口大学 大学教育機構

大 学 教 育

第 13 号

目 次

大学教育

1. 【論文】 共通教育のカリキュラム改革における成果と課題に関する研究
—アンケート調査からみる成果と課題— 小川 勤 1
2. 【事例研究】 アクティブ・ラーニングの可視化に関する実践的研究
—ALポイント認定制度の設計と効果を中心に— 林 透
河島 広幸 12

言語教育

3. 【論文】 BCCWJを利用した反復相・反復強意相の機能動詞「繰り返す」
「積む」「重ねる」の異同
—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 24

学生支援

4. 【論文】 生活リスクマネジメントの観点から考える「障害者差別解消法」対策
—聴力障害対策としての手話学習の動機づけ要因を例に— 森本 宏志 38
5. 【実践報告】 障害のある学生への人的支援と支援者育成
—山口大学の取組— 岡田 菜穂子 58
小川 勤
田中 亜矢巳
金子 博
宮田 浩文

地域連携

6. 【事例研究】 就職活動を通じた地元志向の変化 平尾 元彦 65
田中 久美子

投稿規程

共通教育のカリキュラム改革における成果と課題に関する研究

— アンケート調査からみる成果と課題 —

小 川 勤

要旨

山口大学では平成25年度から共通教育カリキュラムの改革に取り組んできた。本研究では新しい共通教育に対して実施された3つのアンケートの結果を分析し、カリキュラム改革後3年を経過して明らかになってきたカリキュラム改革の成果と課題、さらに課題に対する解決策を明らかにする。

分析の結果、授業外学習時間、授業への出席率、授業理解度が導入前より有意に向上していること。一方、授業の満足度は導入前より少し低下していること。さらに、授業目標の達成度については変化がなかったことなどが明らかにされる。

さらに、学生がカリキュラム改革に満足している要因は、「バランスの良い科目配置」、「科目選択の不必要なこと」、「科目選択に対する作業負荷の軽減」などであること。一方、教員の不満な要因は、「学生のモチベーションの低下」、「教員の負荷増加」、「大学らしい多様性を体得する機会の減少」、「初習外国語の履修機会の減少」などであることが明らかにされる。

キーワード

新しい共通教育 カリキュラム改革 カリキュラムの定食化 英語特化 クォータ制

1 はじめに

山口大学では平成25年度から共通教育のカリキュラム改革に取り組んできた。新しい共通教育が導入され、本年度（平成27年度）で3年間が経過し、来年度（平成28年度）はすべての学生が新しい共通教育を履修することになる。そこで、3つのアンケート調査の結果から今回の共通教育のカリキュラム改革の成果と課題を明らかにする。また、課題に対する解決策も併せて明らかにする。

2 新しい共通教育の概要

本学が行った共通教育のカリキュラム改革の概要は以下の通りである（図1）。

・専攻分野ごとに異なっていた共通教育の修得

単位数を見直し、全ての入学生が同じ学習到達目標による30単位を共通教育の必修科目として履修する。

- ・本学の教育資源を有効に活用するため、全教員出動体制から全学部出動体制とする。すなわち、共通教育に対して、各学部が科目を提供する形となる。
- ・外国語教育は、世界的共通言語である英語のみを必修とする（英語特化）。
- ・異文化・多文化理解の基盤として、地域を知る授業として「山口と世界」を新設する。
- ・キャリア教育科目を必修とする。1年次には「知の広場」、3年次（高年次の共通教育科目）には、「キャリア教育」を必修科目として全学生に受講させる。

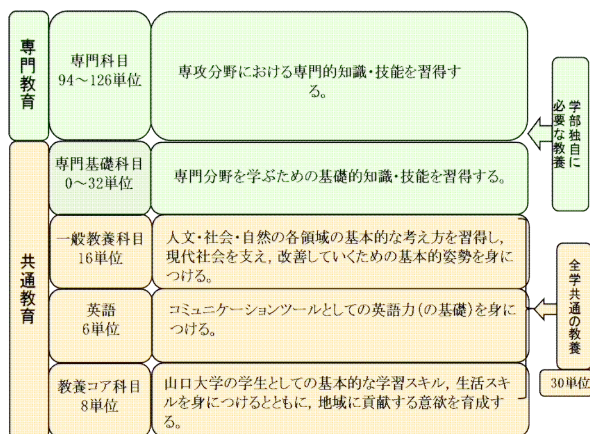


図 1 共通教育カリキュラム改革の概要

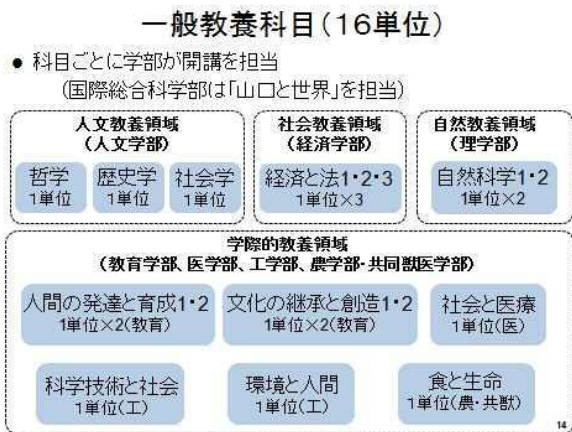


図 2 一般教養科目 (各学部が担当)

- 共通教育の実施に当たって、非常勤講師の雇用を極力抑制する。
- 大学教育センターは、共通教育の実施・運営全般に責任を持ち、これを掌理・統括する。
- 各学部（実施責任部局）は、担当する領域（授業科目）について、学習目標を達成できる内容の授業計画を構築し、全学から担当教員を選任する。担当教員の調整は、大学教育機構が行う。

3 本研究の概要

(1) 調査方法

本研究では毎年実施している学生による授業評価アンケート調査¹（以下、授業評価）と、表1のように平成26年10月および11月に

実施した全学の教員（388名：全教員の35%）および学生（1,264名：2年次（平成25年度に共通教育を履修した学生））を対象に実施された共通教育カリキュラム改革に関するアンケート調査（以下、大学調査）と、筆者が平成25年度から3年間にわたって、共通教育科目「山口と世界」を履修した学生（1年次：3年間合計428名）を対象に行った新しい共通教育に関するアンケート調査²（以下、研究者調査）の3つのアンケート調査の結果をもとに分析を行った。

表 1 調査概要

	大学調査	研究者調査
調査対象者 および調査人数	教員388名(35.7%) 学生1,264名(2年次生(平成25年度共通教育を履修した学生を対象):63.1%)	学生1年次生 平成25年度:73名(男子32名 女子39名 不明2名) 平成26年度:169名(男子81名 女子85名 不明3名) 平成27年度:186名(男子105名 女子81名)
調査時期	平成26年10月14日(火)~ 11月21日(金)	平成25年度:平成25年10月 平成26年度:平成26年10月 平成27年度:平成27年11月
調査対象者の 詳細	教員:人文13名、教育52名、 経済20名、理24名、医164名、 工62名、農11名、共同獣医7 名、その他(機構、研究所 等)33名 学生:人文103名、教育110 名、経済157名、理213名、医 166名、工440名、農72名、	学生:理系学部(理学部・農学 部・共同獣医・医学部)学生等が 対象

4 アンケート結果

(1) 学生による授業評価アンケート調査からみた共通教育カリキュラム改革前後の変化

学生による授業評価アンケートの内、共通評価5項目（授業満足度・授業外学習時間・授業出席率・教育目標達成度・授業理解度）について、共通教育カリキュラム改革導入前後の変化を分析した。

a. カリキュラム改革前後の「満足度」の

変化

カリキュラム改革後の満足度は、平成25（2013）年度は、導入前より0.07ポイント下がっている。平成26（2014）年度もさらに0.03ポイント下がっている（図3）。

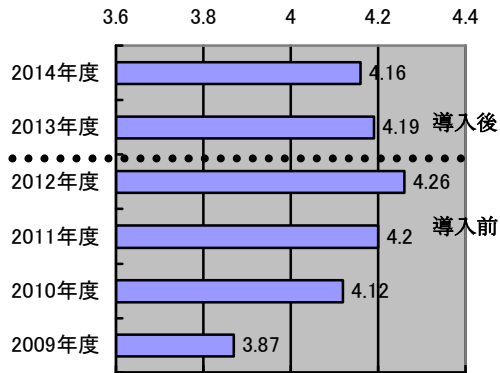


図 3 満足度（共通教育）の経年変化

b. カリキュラム改革前後の「授業外学習時間」の変化

授業外学習時間は、カリキュラム改革後は、0.11ポイントと、大きく伸びていることが確認された（図4）。

なお、表中の数値は平均値を表し、3時間程度または以上を5点、30分未満を1点として授業区分別の平均値を算出している。

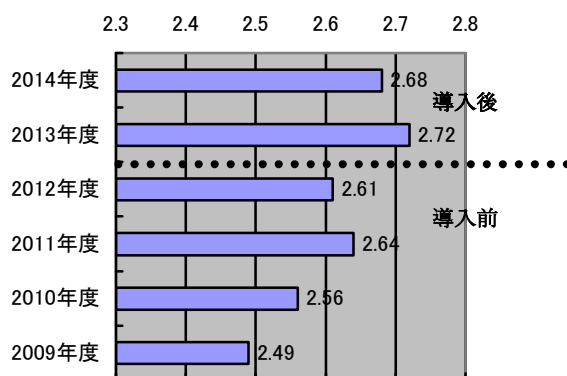


図 4 授業外学習時間の変化

c. カリキュラム改革前後の「出席率」の変化

出席率は、カリキュラム改革後は、0.08ポ

イントと、かなり大きく伸びていることが確認された（図5）。

なお、表中の数値は授業への90%以上の出席率を5点、40%未満の出席率を1として計算を行い、平均点を算出したものである。

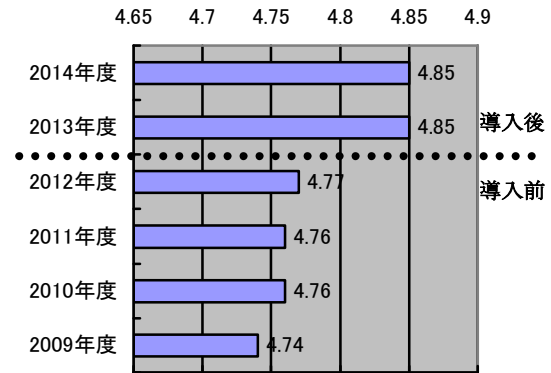


図 5 出席率の変化

d. カリキュラム改革前後の「授業目標達成度」の変化

授業目標の達成度は、カリキュラム改革前後で0.02ポイントと大きな変化はみられなかった（図6）。

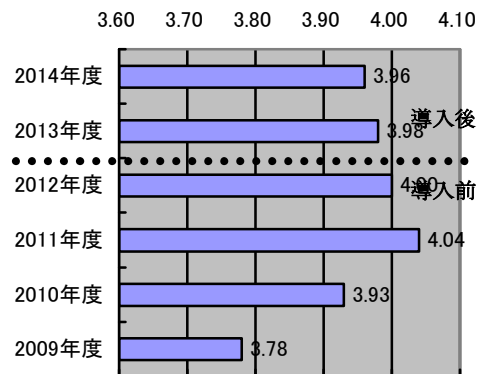


図 6 授業目標達成度の変化

e. カリキュラム改革前後の「授業理解度」の変化

授業理解度は、カリキュラム改革後の平成26（2013）年度・平成27（2014）年度と続いて4.0を超えている。これは多くの学生がカリキュラム改革後の授業理解度の上昇を肯定

的に捉えていることを意味しており、共通教育という大人数の授業が多い中でこのように高い授業理解度であることは喜ばしい状況にあるといえる（図7）。

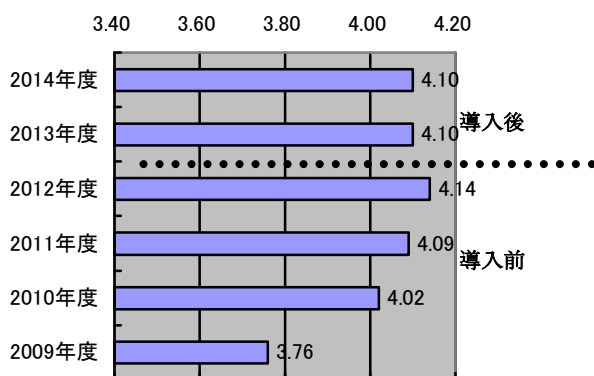


図 7 授業理解度の変化

(2) 大学調査および研究者調査の結果からみた共通教育カリキュラム改革前後の変化

a. カリキュラム改革前後の「満足度」について（大学調査・研究者調査）

大学調査では、共通教育のカリキュラム改革に対する満足度は、学生・教員ともに50%以上を超える者が「どちらともいえない」と回答し、満足度は微妙な結果になった（図8）。

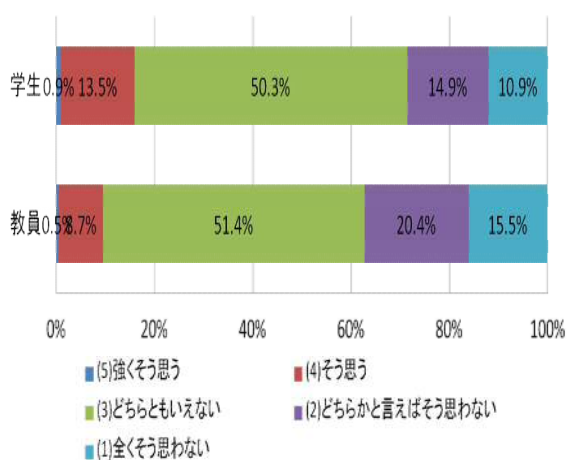


図 8 カリキュラム改革の「満足度」（大学調査）

一方、研究者調査では共通教育のカリキュラム改革に対する満足度を3年間にわたってその変化を分析した。その結果、平成25年度から平成27年度の3年間の満足度の割合（満足している+概ね満足している）は、31.9%（H25）→36.5%（H26）→37.0%（H27）と上昇している一方、不満の割合（あまり満足していない+不満足）は、29.9%（H25）→30.0%（H26）→30.6%（H27）と、ほとんど変化していない。また、「どちらともいえない」の割合は、37.5%（H25）→33.5%（H26）→33.2%（H27）と、平成25年度から平成26年度にかけて4.0%と低下したが、その後は変化していない（表2）。

表 2 満足度の経年変化

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(5)満足している	12.5%	11.4%	15.8%	13.5%
(4)概ね満足している	19.4%	25.1%	21.2%	22.5%
(3)どちらともいえない	37.5%	33.5%	33.2%	34.0%
(2)あまり満足していない	26.4%	22.2%	22.8%	23.2%
(1)不満である	4.2%	7.8%	7.1%	6.9%

また、カリキュラム改革に「満足している理由」としては、「バランスよく科目が配置されているから（40.0%）」、「科目選択の必要性がないから（30.5%）」、「科目選択を大学に任せた方が楽だから（16.0%）」の3つの項目を主に挙げている（表3）。

一方、カリキュラム改革に「不満な理由」としては、「自由に科目選択をしたかったから（44.3%）」、「1年次から専門科目を学びたいから（21.6%）」、「学びたい科目を履修できないから（17.8%）」、「科目選択を大学に任せたくないから（11.5%）」の4つの項目が上位を占めている（表4）。

表 3 カリキュラム改革に満足している理由

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(2)バランスよく科目が配置されているから	44.4%	36.8%	41.0%	40.0%
(1)科目選択の必要性がないから	25.0%	29.9%	33.3%	30.5%
(5)科目を選択を大学に任せた方が楽だから	16.7%	18.4%	12.8%	16.0%
(3)科目内容が分からないから	5.6%	9.2%	6.4%	7.5%
(4)どの科目を選択しても変わらないから	2.8%	4.6%	5.1%	4.5%
(6)その他	5.6%	1.1%	1.3%	1.5%

表 4 カリキュラム改革に不満な理由

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(1)自由に科目選択をしたかったから	46.6%	49.3%	37.7%	44.3%
(4)1年次から専門科目を学びたいから	12.3%	24.0%	22.9%	21.6%
(2)学びたい科目を履修できないから	20.5%	14.0%	19.4%	17.8%
(5)科目選択を大学に任せたくないから	17.8%	8.7%	10.9%	11.5%
(6)その他	1.4%	2.7%	6.3%	4.1%
(3)高校の復習をしたいから	1.4%	1.3%	2.9%	0.8%

b. クォータ制および時間割編成のためのクラス選択の抽選について（大学調査・研究者調査）

クォータ制に関しては、大学調査では、クォータ制の満足度の割合（「非常によい」＋「よい」）は、学生では43.0%であるが、教員は26.2%と低い割合になっている。特に教員は「どちらともいえない」と回答した割合が47.6%であり、不満が満足を上回る結果になった（図9）。

一方、カリキュラム改革の結果、時間割編成のためにクラス選択を抽選で実施しなくなってきた。特にクォータ1（4～6月）では「クラス指定」となっている。このことに対して学生はどのように考えているかを質問した結果、「満足している＋概ね満足している」の割合は41.4%となっている。

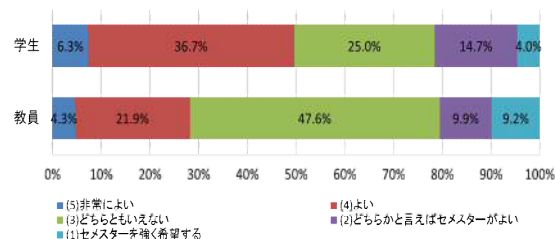


図 9 クォータ制に関する満足度

一方、「不満である＋あまり満足していない」の割合は26.8%となっている。また、「どちらともいえない」と回答した割合は、42.3%（H25）→30.7%（H26）→28.7%（H27）と減少している。このことからクラス選択のための抽選制度は徐々に定着していることが明らかになった（表5）。

表 5 クラス編成のための抽選制について

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(5)満足している	5.6%	11.0%	13.8%	11.3%
(4)概ね満足している	25.4%	31.9%	30.4%	30.1%
(3)どちらともいえない	42.3%	30.7%	28.7%	31.8%
(2)あまり満足していない	19.7%	18.4%	18.8%	18.8%
(1)不満である	7.0%	8.0%	8.3%	8.0%

c. 必修外国語の英語特化に関する満足度について（大学調査・研究者調査）

大学調査からは必修外国語の英語特化に対する学生の満足度（強くそう思う＋そう思う）の割合は41.1%であるが、教員は39.6%と学生に比べて低い割合になっている。

表 6 必修外国語の英語特化について(大学調査)

	教員	学生
(5)強くそう思う	7.3%	9.5%
(4)そう思う	32.3%	31.6%
(3)どちらともいえない	21.0%	32.5%
(2)できれば、英語以外の外国語を開講して欲しい	26.1%	20.5%
(1)英語以外の外国語科目の開講を強く希望する	13.2%	5.9%

表 7 必修外国語の英語特化について(研究者調査)

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(1)このままでよい	30.1%	45.7%	39.3%	40.9%
(4)もっと会話中心の授業を開設すべきだ	24.1%	18.3%	17.3%	19.3%
(3)TOEICスコアを上げる授業がない	18.1%	13.7%	14.8%	15.3%
(5)英語以外の外国語を学ぶ授業を開設すべきだ	19.3%	13.1%	15.8%	15.7%
(2)TOEICスコアをもっと下げるべきだ	4.8%	8.0%	8.2%	7.6%
(6)その他	3.6%	1.1%	4.6%	1.1%

特に教員は「どちらともいえない」と回答した割合が21.0%であり、英語以外の外国語講座を希望する(26.1%)を合わせると不満が満足を上回る結果になった(表6)。一方、学生を対象とした研究者調査では「このままで良い」が40.9%を占めている。「もっと英会話中心の授業を開設すべきだ(19.3%)」、「TOEICスコアアップの授業の開設(15.3%)」など学生は教員以上に英語教育の充実を求めていることが明らかになった。また、「英語以外の外国語を学ぶ授業を開設すべきだ」という意見も一定割合存在する(15.7%) (表7)。

経年比較してみると、平成25年度より平成26年度の方が「このままでよい」の割合が15.6%上昇している。一方で、「英会話中心の授業」や「TOEICスコアアップの授業」の開設を求める割合はそれぞれ5.8%と4.4%減少したが、平成27年度では「このままでよい」の割合が6.4%減少している一方で、「TOEICスコアアップの授業」の講座開設を望む割合が1.1%上昇している(表7)。

d. 成績評価について(研究者調査)

研究者調査では、共通教育の成績評価に対する満足度は、50%以上(57.9%)を超えている。一方、「あまり満足していない」と「不満である」を併せると、17.1%が不満を

持っている。

共通教育の成績評価に対して不満な要因(研究者調査)としては、「同じ科目名でも担当者により成績評価が異なる(33.7%)」、「成績評価基準が不明(28.9%)」、「レポートの課題の採点基準が不明(27.8%)」の3つの要因で不満が多い。

表 8 成績評価に不満な理由

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(3)レポート課題の採点基準が不明だから	31.7%	33.3%	21.7%	27.8%
(2)成績評価基準が分からないから	25.4%	33.3%	27.1%	28.9%
(1)同じ科目名でも担当者により成績評価が異なるから	27.0%	26.3%	42.6%	33.7%
(4)レポート提出で不正行為が行われているから	11.1%	3.0%	5.4%	5.8%
(5)その他	4.8%	4.0%	3.1%	3.8%

経年比較でみると、平成25年度より平成26年度の方が「レポートの課題の採点基準が不明」、「成績評価基準が不明」で不満が上昇したが、平成27年度には減少してきている(表8)。「同じ科目名でも担当者により成績評価が異なる」不満は、平成26年度には0.7%減少したが、平成27年度には16.3%と急激な増加を示している(表8)。

e. 教育方法について(研究者調査)

授業担当者の教育方法に対する不満を分析した結果、「講義中心で工夫が足りない(33.7%)」、「教員中心で面白みがない(23.2%)」、「プレゼンの方法が上手くない(18.7%)」、「学生参加の授業を増やすべき(12.6%)」の順で不満が多い。

経年比較でみると、「講義中心で工夫が足りない(5.6%増)」、「教員中心で面白みがない(1.6%増)」などの不満が平成25年度より平成26年度の方が増加している一方、「プレゼンの方法が上手くない(5.6%減)」、「学生の発表や討論の場を増やすべき(3.5%減)」

表9 教育方法に対する不満理由

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(1)講義中心で工夫が足りない	26.5%	32.1%	36.1%	33.7%
(4)教員中心で面白くない	22.5%	24.1%	20.8%	23.2%
(2)プレゼンの方法が上手くない	20.6%	15.0%	19.8%	18.7%
(3)学生参加型授業を増やすべきである	13.7%	14.4%	9.4%	12.6%
(6)その他	7.8%	9.1%	5.9%	7.8%
(5)学生の発表や討論の場を増やすべき	8.8%	5.3%	7.9%	4.0%

などの不満が減少している。「講義中心で工夫が足りない」という不満は、平成27年度も増加している。その一方で、「学生参加型授業を増やすべきである」という不満は年々減少してきている。

f. 今後、共通教育カリキュラムをどのように改善すべきかについて(研究者調査)

今後、共通教育のカリキュラムをどのように改善すべきかを聞いたところ、「もう少し科目選択の幅を広げるべきだ (33.5%)」、「従来の選択科目中心のカリキュラムに戻すべき (20.5%)」、「成績評価基準を統一すべき (14.9%)」の順で改善を望んでいることが明らかになった。一方、「このままでよい (20.0%)」というように現状維持を求める声もある。

経年比較してみると、「このままでよい」と現状維持を求める割合が、10.5% (H25) →21.8% (H26) →22.0% (H27) と毎年上昇してきている (表10)。

一方、「もう少し科目選択の幅を増やすべき」の割合は、35.8% (H25) →34.0% (H26) →31.5% (H27) と比較的高い割合であるが毎年その割合は減少してきている。「従来の選択科目中心のカリキュラムに戻すべき」も同様な傾向を示している (表10)。

表10 今後のカリキュラム改善について

	平成25年度	平成26年度	平成27年度	全体割合
(3)もう少し科目選択の幅を広げるべきだ	35.8%	34.0%	31.5%	33.5%
(2)従来の選択科目中心のカリキュラムに戻すべきだ	29.5%	19.7%	17.2%	20.5%
(1)このままでよい	10.5%	21.8%	22.0%	20.0%
(4)成績評価基準を統一すべきだ	10.5%	11.2%	19.4%	14.9%
(5)よく分からない	11.6%	10.1%	8.2%	9.6%
(6)その他	2.1%	3.2%	1.7%	1.6%

g. 自由記述の内容

大学調査および研究者調査では、今回の共通教育のカリキュラム改革について学生および教員に自由記述形式で意見を記述してもらった。以下、それぞれの主な意見の内容である。

(学生の意見)

- ・他学部の先生の講義を受講できてよかった。
- ・外国語科目を増やすべきだ。
- ・先生によっては、自分が専門にしていることに話に偏りがちで、一般教養を広く身に付けるということにはなりづらかった。
- ・クォータ制は短いので、様々な分野に触れることができても、あくまでも触れるだけの域であり、記憶に残りにくい。
- ・もっとプレゼンする機会を増やして欲しい。
- ・義務感がかかなりあり、学生が自主性を持って学んでいく意欲を失わされている感じが大きいにある。やらされている授業では面白くない。
- ・「山口と世界」は、先生により内容や成績評価に差があり過ぎる。

(教員の意見)

- ・他学部の専門性に触れるということは、視野が広がり良いことだ。
- ・学生の科目選択の幅が狭くなってきた。
- ・初習外国語を学びにくくなった課題を解決

すべきだ。

- ・科目選択幅を狭めることによって、学生の教育効果を低くする（モチベーションが低い）こともある。
- ・本当に学生のためになっているか疑問だ。
- ・2年次に宇部へ移動することを考慮した仕組みにして欲しい（再履修を含めたしくみやカリキュラム編成をお願いしたい）

5 分析

共通教育のカリキュラム改革については、アンケート結果の分析により、次のことが明らかになった。

- ① 共通教育のカリキュラム改革に対する満足度は50%以上を超える学生・教員ともに「どちらともいえない」と回答し、不満が満足を上回る結果になり、まだ実質的な成果を把握するには一定の時間が必要であることがわかった。
- ② 共通教育のカリキュラム改革の認知が広まった結果、「バランスの良い科目配置」、「科目選択の必要性」、「科目選択に対する作業負荷の軽減」などの今回のカリキュラム改革の利点を理解するようになった。
- ③ 学生のカリキュラム改革に対する不満理由は、「科目選択の自由度の減少」や「専門科目の履修機会の減少」が上位を占めている。
- ④ 教員のカリキュラム改革に対する不満理由は、「科目選択幅を狭めることによる学生のモチベーションの低下」、「教員の負荷増加」、「大学らしい多様性を体得する機会の減少」、「初習外国語の履修機会の減少」、「浅い教育しかできないクォータ制に対する不満」などが挙げられる。

また、必修外国語の英語特化に対しては、次のような結果が明らかになった。

- ①英語特化の満足度は、学生は高い（41.1%）が、教員は低く（39.6%）、有意に差

がある。教員は英語以外の外国語の開講を希望している割合が高い。

- ②英語特化に対する改善について学生は、「このままで良い」が40.9%を占め現状維持を求めている。さらに、「もっと英会話中心の授業」、「TOEICスコアアップの授業の開設」など教員以上に英語教育の充実を求めている。また、「英語以外の外国語を学ぶ授業を開設すべきだ」という意見もある。

クォータ制およびクォータ制導入に伴うクラス選択への抽選制度の導入については、次のようなことが明らかになった。

- ①クォータ制の満足度（「非常によい」＋「よい」）は、学生は高く（43.0%）、教員は低く（26.2%）、有意に差がある。
- ②教員はクォータ制という浅く、概論的な教育内容に対して不満を持っている。
- ③クォータ制導入に伴うクラス選択のための抽選制度については、徐々に定着してきている。

成績評価については、次のことが明らかになった。

- ①共通教育の成績評価に対する満足度は、50%以上（57.9%）を超えている。
- ②共通教育の成績評価に対する不満は、「同じ科目名でも担当者により成績評価が異なる（33.7%）」、「成績評価基準が不明（28.9%）」、「レポートの課題の採点基準が不明（27.8%）」の順で不満が多い。

教育方法については、次のことが明らかになった。

- ①「講義中心で工夫が足りない」、「教員中心で面白くない」、「プレゼンの方法が上手くない」、「学生参加の授業を増やすべき」の順で不満が多い。

今後の共通教育のカリキュラム改善で望むことは「科目選択幅の拡大」、「成績評価基準の統一」を求める要望が多い。その一方で、「このままでよい（18.0%）」というように

現状維持を求める声もある。また、一部の意見であるが、「従来の選択科目中心のカリキュラムに戻すべき」という意見もある。

6 課題に対する解決策について

上記5の分析結果から今回の共通教育のカリキュラム改革については、以下に挙げる課題が明確になった。そこで、それらの課題解決のために大学教育センターを中心に、次のような対応策を考えるとともに、一部の対応策はすでに実施している。

a. 「科目選択幅拡大」問題

新しい共通教育の中に「教養展開系列」を設け、その中に、「国際展開（グローバル人材のための日本企業文化理解講座等）」「地域展開（ボランティア教育等）」「知財展開（ものづくりと知的財産等）」各分野を設置し、関連する科目を開設して学生に自由に履修させるようにカリキュラムを改善した。

b. 「初習外国語」問題

初習外国語に関しては、アジア世界重視の日本の立場からは確かに中国語やハングルなどのアジア系の言語学習を共通教育から外したことは問題があると考えている。そこで、現在、新しい共通教育の「教養展開系列」の「国際展開」分野の中に、新たに「中国語」、「ハングル」等の初習外国語科目を開設する予定となっている。また、経済学部専門基礎科目群の中で自学部生向きに開講されている初習外国語科目を他学部にも開放してもらい履修できるように依頼し、実際に実施されている。

c. 「成績評価基準」問題

「山口と世界」などのアクティブラーニング系科目では、成績評価が教員により異なる傾向がある。そこで「ルーブリック評価」などを導入し、授業担当者を対象としたFD研修会を通じて、成績評価基準の明確化・客観化の向上に努めている。

d. 「英語力向上」問題

新しい共通教育の中の「教養展開系列」の「国際展開」分野の中に、新たに、「TOEIC600-730」、「TOEFL」等を開設して、アドバンスな英語教育を実施する予定になっている。

また、共通教育における英語教育のカリキュラムを見直す作業が英語部会を中心に実施されている。従来、TOEICスコアが高い学生には共通教育の英語の単位認定を行っていた。その結果、1年次に英語教育を受講する機会が実質少なかった。そこで、TOEICスコアが高い学生にもさらに英語力のレベルアップを目指してもらうための科目の開設を含むカリキュラムの見直し作業が進められている。

e. 「単位未修得者」問題

1年次に共通教育の単位を修得できなかった学生に対して、夏季および春季の長期休業中に「集中講義形式」の「再履修クラス」を開設する。

f. 「クォータ制」問題

クォーター（8回）の授業では十分教育内容を教えられないという指摘に対して、クォータで授業を行う際には基本的には何を教えるのではなく、何ができるようになったのかを中心に授業設計（授業デザイン）をしてほしいことを授業担当の先生方に依頼している。そのために、FD活動を充実する。

g. 「学生のモチベーション低下」問題

今までの学生の科目選択が自分の将来像やキャリアを意識して科目履修していたのかどうかは疑問である。また、果たして旧来の履修方法を行った結果、どのような教育効果があったのかを統計データがあまりないため挙証することは難しい。従来の共通教育のカリキュラムでも必修科目の部分は、クラス指定で実施している。今回のカリキュラム改革の背景に確かに大学経営の効率性を求めていることは否定できないが、すでに定食メニュー方式の共通教育カリキュラム改革が実施されているので今後は中身をどのように改善する

のかを各教員に考えてもらうようなFD活動を充実させる。

h. 「宇部地区における再履修クラス開講」問題

さまざま事情で共通教育の単位修得が未修得の学生が毎年一定割合存在する。e. 「単位未修得者」問題でも取り上げたが、現在、長期休業中に再履修クラスを設定して対応しているが、2年次以降に宇部地区で学ぶ学生は共通教育の単位を落とした場合、1日かけて山口キャンパスに移動して単位を修得する必要があった。このため、遠隔授業システムを利用した授業や一部の共通教育科目は宇部地区で開講するなどの対応策を考えている。

7 まとめ

今回の3つのアンケート調査の結果から、共通教育のカリキュラム改革の以下のような成果と課題がある程度明らかになってきた。

成果としては、授業外学習時間、授業への出席率、授業理解度がカリキュラム改革以前より有意に向上していることが明らかになった。この背景にはクォータ制導入に伴ってレポート課題の提出機会の増加や履修のための出席条件の厳しさなどがあると考えられる。また、アクティブラーニングの導入により学生の主体的な学びの機会が増加していることを現しているといえる。

また、必修外国語の英語特化に関しては、学生はもっと英語教育の充実を大学に求めていることがアンケート調査の結果から明らかになった。これはグローバル社会の到来を見据えて英語力の向上が就活や今後の社会人生活をおくる上で欠かせない資質能力であるという意識が高いことが背景にあると考えられる。さらに、学生がカリキュラム改革に満足している要因として、「バランスの良い科目配置」などを挙げていることは、従来の選択科目を中心とする履修方法が必ずしも学生自らの将来像やキャリア形成をもとに実施させ

てこなかったことを現している。

課題としては、授業の満足度は導入前より少し低下していること。さらに、授業目標の達成度については変化がなかったことなどが挙げられる。この背景には、学生にとっては、科目選択の自由度の減少や英語以外の外国語学習の機会の減少、教員の教育内容や教育方法に対する不満などが背景にあると考えられる。教員も学生のモチベーションの低下、大学らしい多様性を体得する機会の減少、初習外国語の履修機会の減少などの不満が背景にある。

これらの課題に対して、本稿の「6 課題に対する解決策について」でその後のカリキュラム改善の様子や単位未修得者に対する対応策を示した。

以上のように、共通教育のカリキュラム改革は導入とともに改善も同時進めていくという形で推進されている。本稿でも示したように、今後、共通教育のカリキュラムをどのように改善すべきかを聞いたところ、「もう少し科目選択の幅を広げるべきだ」、「成績評価基準を統一すべきだ」という改善意見がある一方で、「このままでよい」というように現状維持を求める割合が毎年上昇してきている。したがって、カリキュラム改革は徐々に定着しつつあることを示しているといえる。今後は、学生や教員からの意見を聞きながら、さらにカリキュラム改善等を進めている必要があると感じている。

(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、アンケート調査に協力していただいた学生や先生方に、あらためて感謝申し上げます。

【注】

1. 山口大学大学教育センターのホームページの以下のURLにある平成25年度FD報告書（2014年6月）および平成26年度FD報告書を参照した。

http://www.epc.yamaguchi-u.ac.jp/FD_reports.html

2. 本アンケート調査は、筆者が平成25年度から平成27年度までに共通教育の「山口と世界」受講生を対象に実施したものである。共通教育のカリキュラム改革に伴って導入された「クォータ制」, 「必修外国語教育における英語特化」, 「クラス分けのための抽選制」に対する学生の評価を調査するとともに、カリキュラム改革に対する「満足度」, 「満足及び不満の理由」, 共通教育の「教育方法」や「成績評価」等に対する評価などについてアンケート調査を通して明らかにした。

別質保証の在り方について』, pp21-41, 2010年

- ・中央教育審議会, 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」, 2008年
- ・中央教育審議会, 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」, 文部科学省, 2005年
- ・川嶋太津夫, 「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, pp173-191, 2008年

【参考文献・資料】

- ・山口大学, 平成26年度FD報告書, 2015年6月
- ・山口大学, 平成25年度FD報告書, 2014年6月
- ・山口大学, 『共通教育カリキュラム改革に関するアンケート調査』, 平成27年5月
- ・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
- ・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
- ・日本学術会議, 『回答 大学教育の分野

アクティブ・ラーニングの可視化に関する実践的研究 —ALポイント認定制度の設計と効果を中心に—

林 透・河島広幸

要旨

2014年度、山口大学は、文部科学省・大学教育再生加速プログラム（AP）のテーマⅠ（アクティブ・ラーニング）・テーマⅡ（学修成果の可視化）複合型に採択された。山口大学が取り組む大学教育再生加速プログラム（YU-AP）では、従来から教育の内部質保証として構築してきた Teaching の PDCA サイクルに加え、新たに Learning の PDCA サイクル「学びの好循環」の構築を最大の目的としている。「学びの好循環」の起点となるのがアクティブ・ラーニング（AL）であり、2013年度の共通教育改革を契機に、全学必修の初年次教育科目『山口と世界』をはじめとして、アクティブ・ラーニングの促進のための取組を行っている。

本稿では、山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の概要やねらいを紹介しながら、2015年度より導入した「ALポイント認定制度」（授業時間内のアクティブ・ラーニングの度合（AL度）をポイント化し、シラバスに明示する仕組み）の現状と課題について考察し、アクティブ・ラーニングの可視化に向けた新たな示唆を提示する。

キーワード

アクティブ・ラーニング, ALポイント, 大学教育再生加速プログラム, 可視化

1 はじめに

1.1 時代背景と問題設定

中央教育審議会（2012）は、複雑化・多様化する社会情勢に応じた人材育成が喫緊の課題であり、大学教育そのものの質的転換を強く求めている。具体的には、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とし、各大学における教育方法の刷新、教員の教育能力の向上、さらには、これらに伴う学生の学修時間の増加を迫っている。学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方について、「学生に授業のための事前の準備

（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要」と言及している。

学生の主体的な学修を促す方法として急激に脚光を浴びているのが、アクティブ・ラーニングであり、「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」（中教審答申・用語集）とされ，それ以前から教育実践がなされている PBL 学修やフィールド学修などを含めた学生参加型授業を広義に定義付けたものと解釈できる。

1.2 先行研究等

日本の高等教育分野においてアクティブ・ラーニングの導入が本格的に指摘され始めたのは，先に示した中央教育審議会（2012）の策定に向けた議論を通してである。その後，2013 年度には，政府の教育改革実行会議による『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』，『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）』が相次いで公表された。同提言に基づき，公募型補助金事業である文部科学省・大学教育再生加速プログラムが創設され，2014 年度から事業開始し，高等教育分野におけるアクティブ・ラーニングの組織的取組が大きく促進された。

アクティブ・ラーニングの調査研究については，（株）河合塾がアクティブ・ラーニングの全国調査を先駆けて行い，アンケート調査及び先進事例を数多く紹介している（河合塾編著 2011，2013，2014）。近年，溝上（2014），松下編著（2015），中井編著（2015）など，高等教育分野関連の理論研究をまとめた著書が相次いで出版されている。

また，政府の教育改革実行会議第四次提言を受け，高大接続改革や大学入試改革が昨今の重要課題となり，中央教育審議会（2014），高大接続改革システム会議（2015），さらには，2020 年度本格実施に向けた学習指導要領改訂の作業を通して，初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングの検討が進められているのが現状である。

以上のような現状にあつて，アクティブ・ラーニングの導入事例や方法論が先行し，アクティブ・ラーニングそのものの教育効果の検証は発展途上の段階と言えよう。2015 年度から開始された大学教育学会課題研究「アクティブ・ラーニングの効果検証」¹⁾において，具体的なアクティブ・ラーニングの授業実践データ収集や分析が進みつつある。

なお，日本の高等教育分野におけるアクティブ・ラーニングの組織的な導入に向けた動向については，文部科学省の定例調査である『大学における教育内容等の改革状況について（平成 25 年度）』に拠れば，効果的にカリキュラムに組み込むための検討はかなり進んでいる（図 1 参照）一方で，FD 実践（ワークショップ・授業検討会）はまだ不十分であり，これからの課題となっている（図 2 参照）。本稿のような実践的研究を通じたアクティブ・ラーニングの効果検証の蓄積が求められている。

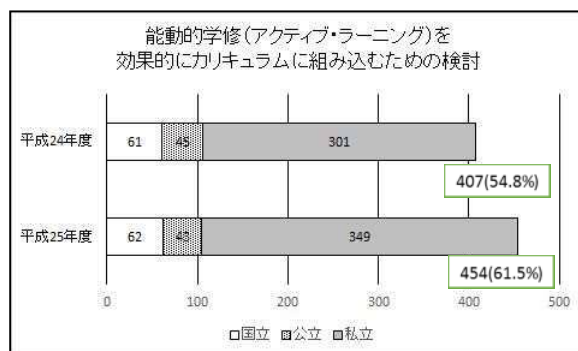


図 1 カリキュラムにおけるアクティブ・ラーニングの促進状況（文部科学省 2015）

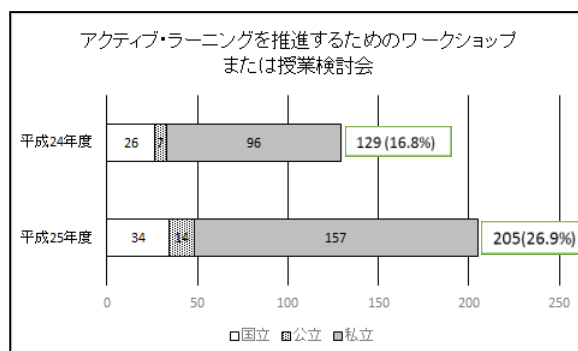


図 2 アクティブ・ラーニングに関する FD 活動の促進状況（文部科学省 2015）

2 山口大学におけるアクティブ・ラーニングの組織的取組

2.1 山口大学・大学教育再生加速プログラムの概要とねらい

山口大学が、2014年に採択された「文部科学省・大学教育再生加速プログラム（テーマⅠ・Ⅱ複合型）」の取組は、正課教育と正課外教育の共創により、共通教育を中心としたアクティブ・ラーニングを組織的に推進し、次の時代を切り拓く人材として必要な力（山口大学教育理念に基づくコンピテンシー）の育成を保证するため、先導的な学修成果可視化モデルの構築を行い、学生の学びの好循環の創出を目指している（図3参照）。

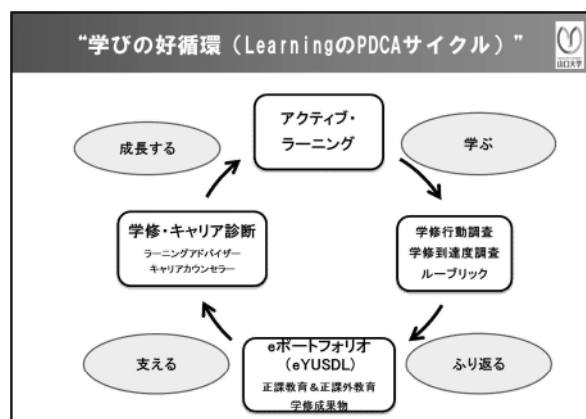


図3 学びの好循環（LearningのPDCAサイクル）の概念図

テーマⅠ（アクティブ・ラーニング）では、シラバスの可視化を通じたALポイント認定

制度導入、AL推進チームによるFD専門集団形成、教員にインセンティブを与えるALベスト・ティーチャー表彰の創設を行う。テーマⅡ（学修成果の可視化）では、学修到達度調査・学修行動調査・ルーブリック活用を全学的に推進し、各データを活かした直接評価・間接評価統合型学修成果可視化モデルの構築を目的としている。教育機関、学協会等と連携し、学士課程教育の質保証の新しい“カタチ”を示すことは、本学の特色や強みの向上だけでなく、我が国高等教育全体に与える影響は大きいと考えている。

2.2 ALポイント認定制度の設計

アクティブ・ラーニングの組織的推進を行うに当たり、2014年度に実施した「新しい共通教育に関する教員及び学生アンケート」²⁾でアクティブ・ラーニングへの関心や実践の度合いを調査し、アクティブ・ラーニングの実践が25%程度に留まっている現状に比して、アクティブ・ラーニングへの関心が50%を超える程度に達している現状を重視した（図4参照）。なお、同アンケートは、2014年10月14日～11月21日にわたり実施し、全教員及び2年次学生（平成25年度に共通教育を履修した学生（共同獣医学部を除く））を対象に、教員388名（40.0%）、学生1,264名（64.3%）の回答を得た。

山口大学のアクティブ・ラーニングの組織

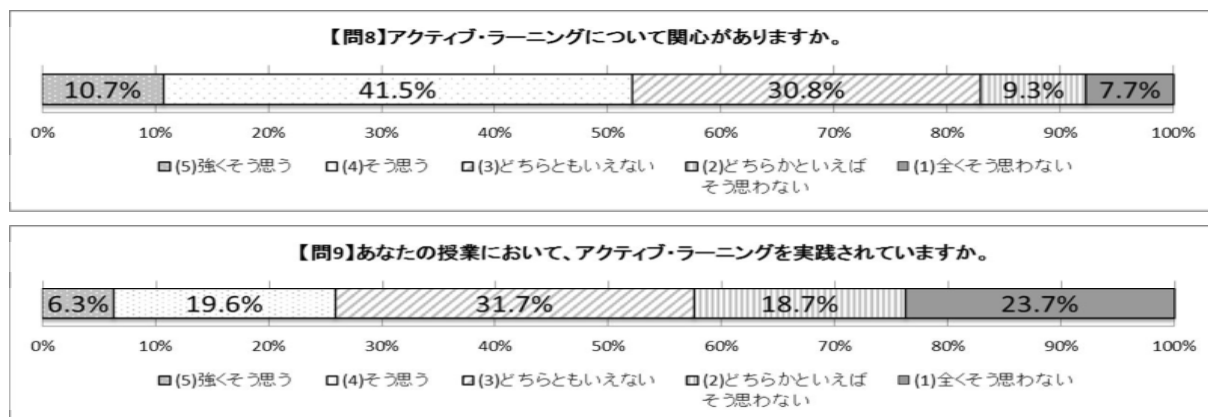


図4 山口大学におけるアクティブ・ラーニングのニーズ把握

的推進では、二つのアプローチに基づいた取組を柱としている。一つはアクティブ・ラーニングを動機付けるための仕掛けづくりとしての「AL ポイント認定制度」の設計であり、もう一つはアクティブ・ラーニングをテーマとした FD・SD ワークショップによる教職員・学生を交えた対話の場づくりである。

まずは、「AL ポイント認定制度」の設計について詳述する。制度設計に当たっては、一般教員や学生に理解しやすい仕組みを目指し、授業時間内で該当するアクティブ・ラーニングの 6 つの学修形態（「グループワーク」「ディスカッション・ディベート」「フィールドワーク（実験・実習、演習を含む）」「プレゼンテーション」「振り返り」「宿題」）の割合をポイント表示することとした。具体的には、「グループワーク」「ディスカッション・ディベート」「フィールドワーク（実験・実習、演習を含む）」「プレゼンテーション」については、授業時間内におけるアクティブ・ラーニングが占める時間の割合を示す項目が設けられ、それぞれに AL 度（【多】＝3 点，【中】＝2 点，【少】＝1 点）が設定され、「振り返り」と「宿題」には、それぞれ 1 点が設定される（表 1 参照）。

表 1 AL ポイントの算出内訳

アクティブ・ラーニング の学修形態	AL 度		
	【多】=3点	【中】=2点	【少】=1点
グループワーク	【多】=3点	【中】=2点	【少】=1点
ディスカッション・ディベート	【多】=3点	【中】=2点	【少】=1点
フィールドワーク (実験・実習、演習を含む)	【多】=3点	【中】=2点	【少】=1点
プレゼンテーション	【多】=3点	【中】=2点	【少】=1点
振り返り	1点		
宿題	1点		

授業担当教員はシラバス入力時に、授業各回で該当するアクティブ・ラーニング形態のすべてをチェックし、【授業各回の AL 度の総和 / 授業回数】による平均値を AL ポイントとして学生に明示することとした。AL ポイントは最小値 0，最大値 14 である。

2015 年度から導入された AL ポイント認定制度では、全教員・学部 1 年生全員に『AL ポイント認定制度マニュアル』を配布するとともに、同制度の実施状況や検証について、全学部・研究科での教育改善 FD 研修会にて趣旨説明し情報共有を図っている³⁾。

2.3 アクティブ・ラーニングをテーマとした FD・SD ワークショップの実施

アクティブ・ラーニングの組織的推進における二つのアプローチのうち、先述した「AL ポイント認定制度」に加え、アクティブ・ラーニングをテーマとした FD・SD ワークショップによる教職員・学生を交えた対話の場づくりを通じたアクティブ・ラーニングの浸透に取り組んでいる。

2015 年度から新たに企画実施した FD・SD ワークショップの具体は、以下のとおりである。

①YU-AP&KEEPPAD JAPAN アクティブ・ラーニング研究会共同企画 FD・SD ワークショップ『アクティブ・ラーニングのコツを学び、活用しよう！—大人数授業，理系基礎科目を事例にして—』（2015 年 7 月開催）

本ワークショップは、学内外から 57 名（学内教職員 27 名，学生 14 名，学外教職員 16 名）が集まった。第一部の事例報告では、鍋山祥子 山口大学経済学部教授より、「やればできる，大人数による双方向型授業」と題して報告があり、200 名の受講者を超える学部専門教育での実践について紹介があり、「アクティブ・ラーニングシート」の活用を通して、学生同士のグループワークそ

して、教員と学生の双方向での講義が可能になっている。

次に、新田英雄 東京学芸大学自然科学系教授より、「理系基礎科目におけるアクティブ・ラーニング～クリッカー活用によるピア・インストラクション～」と題して事例報告があり、クリッカーを活用したピア・インストラクションの教育効果を示された。

第二部のグループワークセッションでは、「学生の学びを促進するアクティブ・ラーニングであるために！」というテーマで、学生を交えたグループワークを行い、それぞれの視点から、アクティブ・ラーニングについて意見が述べられた。

②YU-AP&SCSK(株)共同企画 FD・SD ワークショップ『アクティブ・ラーニングのコツを学び、活用しよう Part2—アクティブ・ラーニング教室及びタブレット機器を中心に—』(2015年10月開催)

本ワークショップは、学内外から49名(学内教職員:22名,学生:9名,学外教職員等:18名)の参加者を集まった。第一部では、鷹岡 亮 山口大学教育学部教授より「初等中等教育におけるタブレット端末の活用実践経験から」と題して事例報告が行われた。事例報告では、報告のまとめ(30秒で話すためのまとめ)を参加者が作成するという課題を提示することから始め、最初の段階からアクティブ・ラーニングを意識した報告となった。このまとめ作成には、情報を構造化することにより、ただ聞くのではなくアクティブに聞くことで知識のよりよい定着をねらいとしている。本事例報告では、タブレット機器ならではの特徴としてデータの保存や他者との共有、また、他者間との比較が容易にできることであると述べられた。また、タブレットを活かした授業実践としてのビデオ撮影について、実際に撮影された動画を通し

た紹介があり、動画を用いた振り返りや指導・アドバイスについて述べられた。

続いて、岩居弘樹 大阪大学全学教育推進機構教授より、「タブレット端末を活用したアクティブ・ラーニング～外国語科目における実践事例を通して～」と題して事例報告があり、担当授業(ドイツ語)では、①発音練習、②対話練習、シナリオ作成、③ビデオ撮影、④レビューのサイクルを回すかたちになっており、すべての場面でタブレット端末が活用されている。特に、シナリオを作成してドイツ語会話の実演をビデオ撮影する動画活用については、非常に高い教育効果が確認できており、ビデオ撮影の2ヵ月後でも学生たちは当時の会話をほぼ再現することができることが報告された。また、授業では、単に語学を修得するだけではなく、Learn how to learn(学び方を学ぶ)ということを授業目標にしていることが述べられた。

第二部では、デモンストレーション「タブレット端末を活用したアクティブ・ラーニングを体感しよう!」が行われ、新たに導入した授業支援ツールを用い、クリッカー機能、描画ツールや文書作成などの機能を体験した。

以上のように、本学では、教える側・学ぶ側双方の立場から、アクティブ・ラーニングを見つめ考えるアプローチで理解共有のほか、教授法開発やICT活用促進を行っている。このほかに、教職学協働型イベントである共育ワークショップ2015において、「あったらいいな、こんな授業」と題して、アクティブ・ラーニングを意識したシラバス作成・提案などを行っている。

3 ALポイント認定制度の運用と効果の分析

3.1 ALポイント認定制度の運用

3.1.1 共通教育科目におけるALポイント

山口大学・大学教育再生加速プログラム

(YU-AP)では、2015年度からALポイント認定制度が導入され、共通教育科目を中心としてALポイントがシラバスに明示されている。本章では、2015年度の共通教育科目シラバスを主なデータとし、ALポイント認定制度の運用と効果の分析を試みる。

まず、共通教育科目全体のALポイントの平均値及びシラバスへの入力率は表2のとおりである(ALポイントは最小値0~最大値14)。共通教育科目全体では、約8割の入力率となっており、導入初年度としては、一定程度の評価が可能な値となっている。

表2 共通教育科目のALポイントデータ

	平均値	入力率
全体	4.28	80.5%
講義科目	4.04	80.5%
実験・実習科目	6.95	80.0%
語学科目	4.43	70.4%

※すべての図・表データは2015年度後期現在(速報値)

全体のALポイント平均値が4.28であるのに対して、講義科目は4.04と若干低く、実

験・実習科目が6.95と2ポイント以上も高く設定されており、語学科目は全体平均と講義科目よりもやや高め、実験・実習科目よりも低い値で平均値が出ている。これまで、実験・実習科目は、講義科目よりもアクティブ・ラーニングが行われているであろうとされてきたが、ALポイント認定制度を導入することで、科目におけるアクティブ・ラーニングの度合いが明確に判別できるようになっている。以上のことから共通教育科目全体では、科目特性が反映されている状態を確認することができ、概ねALポイントの妥当性を確保できているといえる。

表1の三つの科目分類の他に、山口大学・大学教育再生加速プログラム(YU-AP)ではアクティブ・ラーニング科目(以下「AL科目」という)を設定している、AL科目のALポイントは、高い位置で推移しており、AL科目以外の科目においては相対的に低い位置で推移していることがわかる。AL科目においては、授業設計段階から、アクティブ・ラーニングの活用が意識されていることがわかる(図5)。

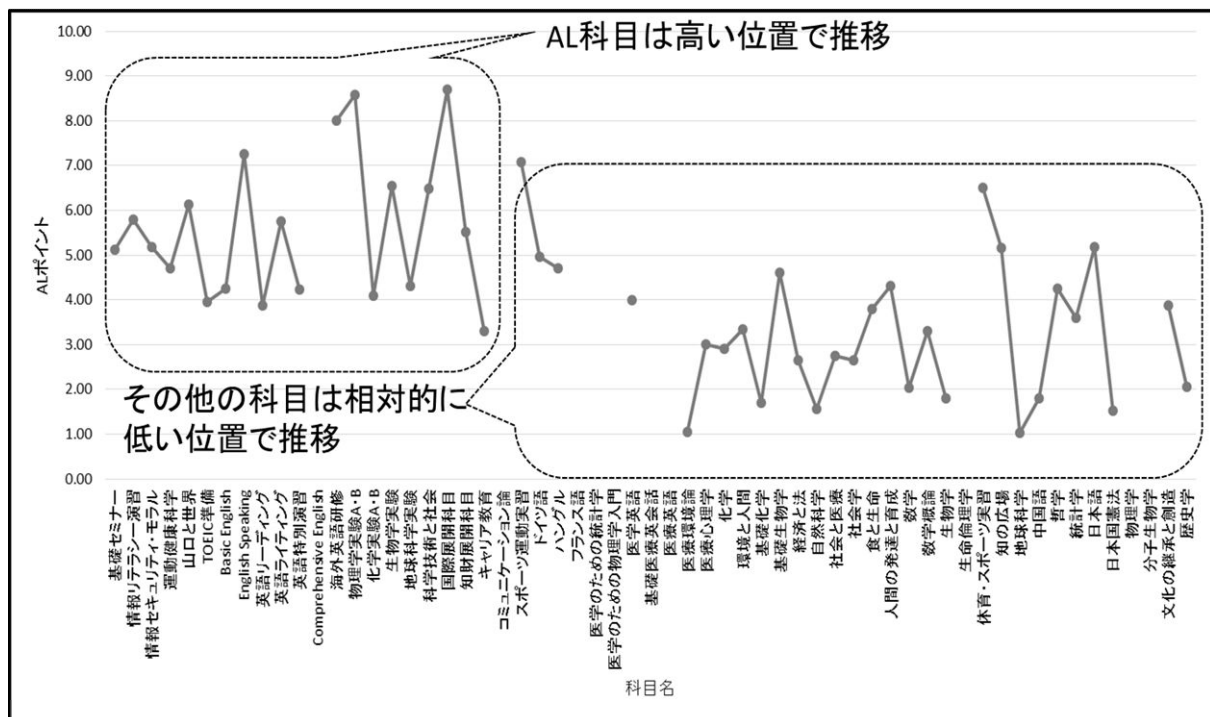


図5 共通教育科目におけるALポイントの推移

3.1.2 共通教育科目系列別における AL ポイントの分布状況

共通教育科目では、各科目を系列別に分類しており、それぞれ「教養コア」「英語」「一般教養」「専門基礎」「教職基礎」「教養展開」に分けている。これらの系列別の AL ポイントの平均値及びシラバス入力率は表 3 のとおりである。

次に、図 6～図 11 のバルブチャートを用いて、その系列の中で、AL ポイントがどの程度のボリュームをもって分布しているかを明らかにすることで、系列ごとの特徴をみることができる。「教養コア」では、平均値周辺が最も大きな分布になっていることがわかる。「英語」では、平均値よりも高い 6 以上の値が大きな分布になっている一方で、平均値付近にも大きな分布があり、大まかに二つのアクティブ・ラーニングの度合いに分けてみるることができる。また、「専門基礎」は平均値よりも 1 ポイント程度低い 2 周辺に一番大きな分布があることから、「専門基礎」科目においては、座学形式の授業が主軸になっていることがわかる。これらのことから科目・系列の特性が AL ポイントに反映されていることが明らかになっている。こうした分布図等を基礎として、より詳細な分析を行うことで、科目・系列の特性に合うアクティブ・ラーニングの提案やアクティブ・ラーニング化の授業設計等が進められていくことにデータが活用されることが期待される。

表 3 系列別の AL ポイントデータ

系列	平均値	入力率
教養コア	5.25	92.6%
英語	4.90	74.8%
一般教養	3.36	73.5%
専門基礎	3.34	74.6%
教職基礎	5.91	82.6%
教養展開	5.71	66.7%

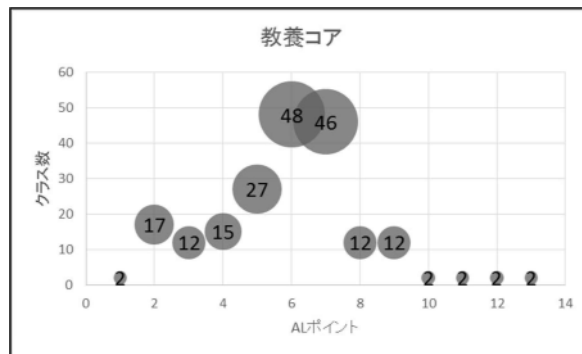


図 6 教養コア AL ポイント分布状況

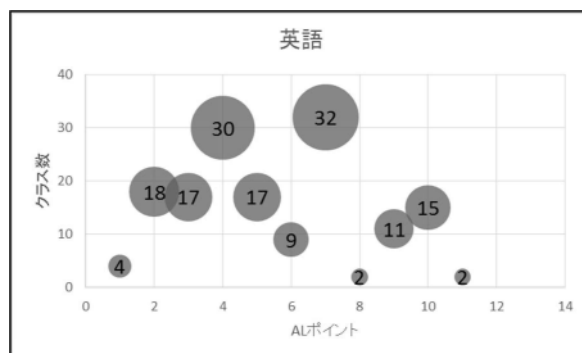


図 7 英語 AL ポイント分布状況

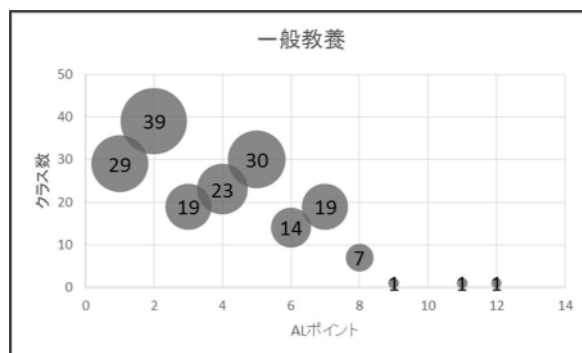


図 8 一般教養 AL ポイント分布状況

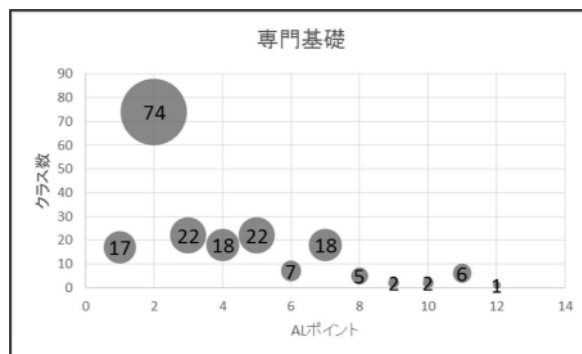


図 9 専門基礎 AL ポイント分布状況

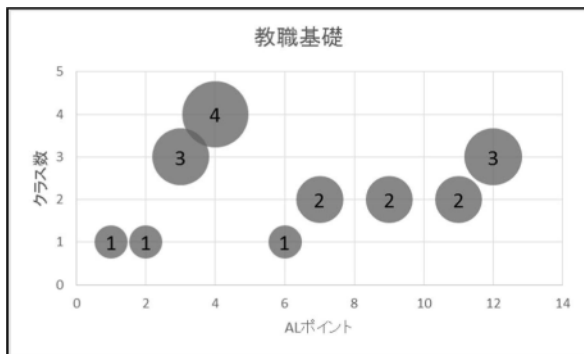


図 10 教職基礎 ALポイント分布状況

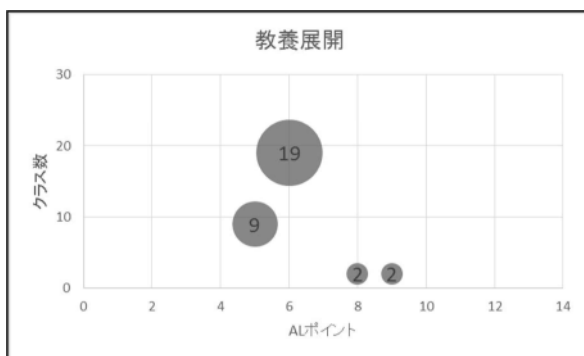


図 11 教養展開 ALポイント分布状況

3.1.3 AL科目におけるALポイント

共通教育科目のうち主なAL科目のALポイントの平均値と入力率は図12のとおりであり、主なAL科目のALポイントの平均値は5.71、入力率は80.5%となっている。入力率に関しては、共通教育科目全体と同等であるが、全体平均のALポイントの値と比べて、主なAL科目の平均値が1ポイント以上も高く設定されていることがわかる。特に、「山口と世界」や反転授業を展開している「科学技術と社会」、さらに、実験・実習科目がALポイントの平均値・入力率共にほぼ模範的な状況であるといえる。具体的には、【「山口と世界」：ALポイントの平均値6.13：ALポイントの入力率95.3%】、【「科学技術と社会」：ALポイントの平均値6.48：ALポイントの入力率100%】、【「物理学実験A・B」：ALポイントの平均値8.58：ALポイントの入力率100%】となっている。

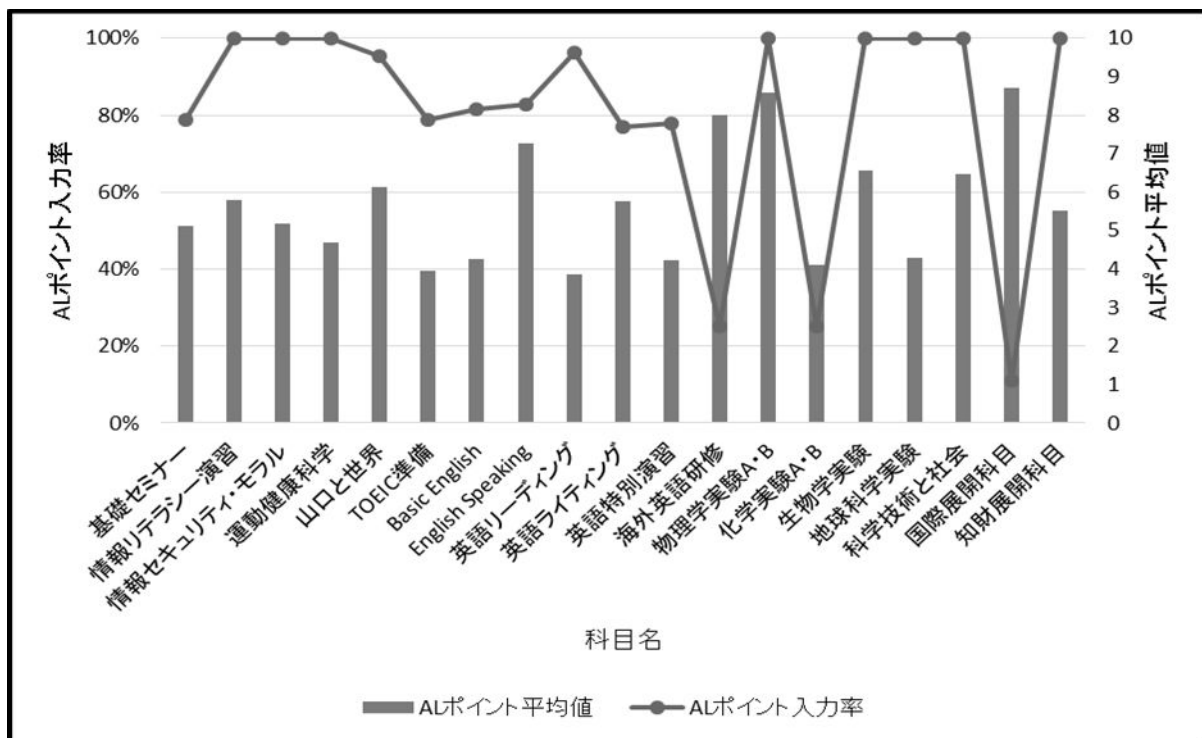


図 12 主なAL科目におけるALポイントの平均値と入力率

3.1.4 AL ポイントデータ集計から得られる全体の傾向と示唆

これらの AL ポイントデータの集計からは、次のような傾向がみることができる。

- 一部の科目を除くほぼすべての科目において AL ポイントの入力が進んでいる。
- AL ポイントの設定については、アクティブ・ラーニング形式での授業実施がなじまないと考えられている座学系の科目と元来アクティブ・ラーニング形式で実施されている実験・実習系の科目とで科目特性が反映された設定になっている。
- 専門基礎系列の科目の特徴として、座学中心の授業運営が行われている。
- 実験・実習系の科目の特徴として、全体的に高い値で AL ポイントが設定されているものの、一部の科目では相対的に低い値に設定されている場合がある。
- 語学系の科目平均値については、講義系の科目を若干上回る程度の値で設定されているが、個別のクラス単位では高い値で設定されている事例がある。

これらの全体の傾向に加えて、得られる示唆としては次のことが挙げられる。

- 共通教育科目全体の AL ポイントの平均値である【4.28】は、今後の基準としては一定程度の妥当性を持っていることを示唆している。
- 共通教育科目全体の平均的な授業は、授業時間のおよそ 3 割程度（平均値が 4.28 のため）アクティブ・ラーニングが行われているか、一定程度のグループワーク等のほかに毎回程度に「振り返り」と「宿題」が行われていることを示唆している。
- AL 科目では、90 分授業の場合、およそ 30 分以上をアクティブ・ラーニングの実施に充てられていることを示唆している。

- 「山口と世界」等の先進的なアクティブ・ラーニング科目の傾向から、授業計画段階でアクティブ・ラーニングを意識することで、授業の AL 化が推進され、AL ポイントの入力率が高まることを示唆している。
- 一部の科目では、AL ポイントを入力する際に、相対的に低い設定が見られることから、AL ポイントの入力を含むシラバス入力のための FD 等の必要性を示唆している。

導入初年度としては、講義科目では AL ポイントは低く、グループワークなどが授業計画に組み込まれている AL 科目や実験・実習科目では AL ポイントが高く設定されており、一定の妥当性をもって授業におけるアクティブ・ラーニングの可視化が行われているといえる。これらのデータによる全体傾向の把握やデータから得られる示唆に基づき、AL ポイント認定制度の適正化が進められることで、さらに組織的なアクティブ・ラーニングの推進が可能になることが期待される。

3.2 AL ポイント認定制度の効果分析

3.2.1 AL ポイントと授業評価アンケートとの相関

山口大学・大学教育再生加速プログラム（YU-AP）の AL ポイント認定制度は、どのようなアクティブ・ラーニングがどの程度行われているかを可視化すると同時に、組織的にアクティブ・ラーニングを推進するための仕組みの一つとなっている。組織的なアクティブ・ラーニングをさらに推進するために AL ポイントと授業評価アンケートとの相関をみることで、アクティブ・ラーニングの教育効果を明らかにする必要がある。ここでは、授業評価アンケートで明らかとなる「授業時間外学修」「到達目標達成度」「授業理解度」及び「授業満足度」と 2015 年度に入力

された AL ポイントとの相関をみる。

表 4 は、共通教育科目における AL ポイントと授業評価アンケートとの相関である。授業評価アンケートのうち、「授業時間外学修」については、現時点において相関が認められなかったが、「到達目標達成度」「授業理解度」及び「授業満足度」については、弱い正の相関が認められ、AL ポイントを通じたアクティブ・ラーニングの有効性が一定程度示された結果となっている。

3.2.2 相関分析からみえる傾向

共通教育科目全体の AL ポイントと授業評価アンケートとの相関をみることで、「到達目標達成度」「授業理解度」及び「授業満足度」に弱い正の相関を認めることができた。一方で、一部の学部専門教育科目においては、「授業満足度」に強い正の相関、又は「授業時間外学修」に正の相関を認めることができる場合などがある。これについては、サンプルデータ数等、今後分析を進めるうえで考慮すべき課題があるものの科目の傾向としては、実験・実習系科目などが AL ポイント上位科目となっており、いずれも十分な「授業時間外学修」が確保されていることが考えられる。

3.2.3 相関分析から得られる示唆

共通教育科目では、AL ポイントと「授業時間外学修」との間に、現時点において相関

は認められなかったが、授業時間外学修を伸ばすために有効なアクティブ・ラーニングを模索するための基礎的なデータとしての活用が期待できる。AL ポイントと弱い正の相関が認められる「到達目標達成度」「授業理解度」及び「授業満足度」については、授業において、アクティブ・ラーニングを多く実施することで、当該授業における到達目標の達成度、学生の授業内容の理解度、そして、学生の授業に対する満足度が高まることが示されている。

共通教育科目全体のデータと学部専門教育科目の事例を総合的にみても、アクティブ・ラーニングがより多く実施されれば、学生の「到達目標達成度」などの評価が高くなると考えられ、アクティブ・ラーニングの教育効果が確認できるものになっている。こうした教育効果についての検証を進め、今後も組織的なアクティブ・ラーニングの推進に AL ポイントデータが活用されることが期待できる。

3.2.4 今後の課題

2015 年度は AL ポイント入力初年度であり、経年データを蓄積しながら、AL ポイント自体の適正化を図っていきたい。また、学部及び大学院の専門科目の入力率⁴⁾も一定規模となっており、2016 年度以降は、全学的な展開を図っていきたい。このような環境整備の中で、AL ポイントと学生授業評価の相関分析に留まらず、特定科目履修者における

表 4 AL ポイントと授業評価アンケート指標との相関

	授業時間外学修	到達目標達成度	授業理解度	授業満足度	ALポイント
ALポイント Pearson の相関係数	.153**	.253**	.312**	.279**	1
有意確率 (両側)	.005	.000	.000	.000	
度数	340	340	340	340	340

**．相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

学修到達度調査結果との関係性の分析や学位プログラムから見たカリキュラム上のALポイント分布など、多様な観点から、分析を施していきたい。これらの検討・分析を通して、教職員だけでなく、学生に対して、ALポイント認定制度を通じたアクティブ・ラーニングの効果などを示していく必要があると考えている。

4 まとめと考察

4.1 まとめ

2014年度文部科学省・大学教育再生加速プログラム採択に伴うALポイント認定制度等の取組を通して、アクティブ・ラーニングの認知度は高まり、その効果検証において一定の成果が見られることは大きな収穫である。授業にアクティブ・ラーニングを導入することを通して、授業理解度・授業満足度・到達目標達成度が上昇する傾向が見られる一方、授業時間外学修との関係性について課題を残している。

筆者が担当するAL科目「山口と世界」において、学生の授業外学修の実態を把握する調査に取り組み、グループ活動を通じた学生個人の学修行動、さらには、教員が行う授業手法の影響度を明らかにしようとしている(長澤 2015)。

ALポイントを指標としながら、実際の授業実践を観察・照合し、かつ、受講学生の学修成果と関連付けることで、アクティブ・ラーニングの効果検証に進めたい。

4.2 考察

初年次教育科目を受講する学生から、専門分野の科目を早く学びたいという声を聞くことが多い。戦後日本の大学教育は、教養教育と専門教育の関係性を巡り、絶え間ない議論

を繰り返し、その度ごとに、教育組織や教育課程を変更してきた。しかし、2012年の中央教育審議会答申が提示した方向性は、根幹的なパラダイムシフトを迫っている。学生自らが学びをデザインできる力、自律した学修者(インディペンデント・ラーナー)を育成することが求められる。その育成に必要なのが汎用的能力の修得である。専門的能力と汎用的能力をバランスよく修得できるカリキュラム編成と教員の教育力が試される時代である。アクティブ・ラーニングは、専門知識・技能をいかに活用するかを試す学修の場づくりと考えた方がよいのではなかろうか。教員が学生を教え切りたいという態度を持ち続けている限り、自律した学修者は育成されない。アクティブ・ラーニングは、学生に主体的な学びを促す一方において、教員に自らの価値観のリフレクションを促す作用を潜めている。

第1章で言及したが、アクティブ・ラーニングを組織的に導入する動きは進んでいるが、具体的なFD活動を通じた改善充実は不十分な状況にある。すなわち、アクティブ・ラーニングの形式的導入に留まり、その効果検証や本来的な意義の意見交換などの諸課題が存在する。

以上のように、アクティブ・ラーニングを定着させるには、個別科目の対応に留まらず、学位プログラムにおける一貫性の中で、アクティブ・ラーニングを効果的に取り入れることが必要であり、カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーの再構築において明確に位置づけることが大切である。そして、アクティブ・ラーニングの意義や教育的効果を学生に明示し、説明する責任が必要である。

(大学教育センター 准教授)

(大学教育センター 助教(特命))

【参考文献】

- 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—（答申）』
- 中央教育審議会（2014）『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）』
- 河合塾編著（2011）『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか —経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと—』東信堂
- 河合塾編著（2013）『「深い学び」につながるアクティブラーニング —全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題—』東信堂
- 河合塾編著（2014）『「学び」の質を保証するアクティブラーニング —3年間の全国大学調査から—』東信堂
- 高大接続改革システム会議（2015）「高大接続システム改革会議『中間まとめ』」
- 教育改革実行会議（2013a）『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』
- 教育改革実行会議（2013b）『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）』
- 林 透・河島広幸（2015）「アクティブ・ラーニング（AL）の可視化に関する考察（1）～ALポイント認定制度の設計と運用を通して～」『2015年度大学教育学会課題研究集会発表要旨集』pp.80
- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニング

- と教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省（2015）『大学における教育内容等の改革状況について（平成25年度）』
- 中井俊樹編著（2015）『シリーズ 大学の教授法 3 アクティブラーニング』玉川大学出版部
- 長澤多代（2015）「フォトボイスを活用したアクティブラーニング型授業の教室外学修の実態」『2015年度大学教育学会課題研究集会発表要旨集』pp.71-73
- 山口大学 YU-AP 推進室（2015）『AL（アクティブ・ラーニング）ポイント認定制度マニュアル【教員用】【学生用】』

【注】

- 1) 大学教育学会課題研究「アクティブ・ラーニングの課題検証」（2015年6月～2018年5月）では、いまだ十分に着手されていないアクティブ・ラーニングの教育効果検証を、学修に関する指標のみならず、アクティブラーナーとしての成長指標まで理論的に新しく加えて、大規模に行うことを目指している。
- 2) 「新しい共通教育に関する教員及び学生アンケート」は、2013年度から導入された新しい共通教育の枠組（共通教育改革）の理解度や満足度を把握することを主目的に実施されたものであり、新しい共通教育の中でも重要項目の一つであったアクティブ・ラーニングのニーズを併せて設問したところである。
- 3) 山口大学のFD活動の枠組において、毎年度、時機に合ったテーマに基づき、各学部・研究科主催のFD研修会（教育改善FD研修会）にて、大学教育機構（大学教育センター）が話題提供・意見交換する機会が設けられている。2015年度においては、大学教育再生加速プログラムを取り上げ、特に、アクティブ・ラーニングの取組を中心に意見交換を行っている。
- 4) 学部専門科目においては、国際総合科学部の93.9%を筆頭に、教育学部の55.4%ほか、一定程度のALポイント入力率を得ている。大学院専門科目においても、技術経営科学研究科の71.4%ほか、一定程度のALポイント入力率を得ている。

BCCWJ を利用した反復相・反復強意相の 機能動詞「繰り返す」「積む」「重ねる」の異同 —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、「繰り返す」「積む」「重ねる」について機能動詞（村木 1991）としての意味の異同を明らかにし、日本語教育への応用について検討する。「現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）」で検索した共起名詞の特徴を基に、瀬戸（2005, 2007）の「中心義」の概念を用いて、各動詞がどのような中心義を持ち、中心義から機能動詞の意味にどのように連続性を持つかを分析することによって、機能動詞としての意味の違いを明らかにする。最後に日本語教育においてこれらの機能動詞の意味の違いを導入する例として試案を提案する。

キーワード

機能動詞, コーパス, BCCWJ, 共起, 中心義, 反復相

1. はじめに

本稿で扱う「積む」「重ねる」、および「繰り返す」が類義語として扱われる場合は以下のような場合である。

- (a) 机の上に書類を積む / 重ねる
(書類：具体名詞)
- (b) 大会前に練習を積む / 重ねる / 繰り返す
(練習：動作名詞)

(a) のように具体名詞と共起し、二つ以上のものを上に載せる場合には「積む」と「重ねる」が、(b) のように動作名詞と共起し、その動作が反復されることを表わす場合には「繰り返す」を含めた三動詞が類義と考えられ、その使い分けは日本語学習者にとっては難しいと考えられる。また、これまでの辞書や類義語辞典の記述、類義語研究では、(a)

のような具体名詞と共起する実質動詞は多くの研究がなされているが、(b) のような動作名詞と共起するいわゆる機能的意味の記述や研究は、まだ数が少ないと思われる。

本稿では、この従来あまり取り上げられてこなかった三動詞の機能的意味の異同を明らかにすることを目的とし、三動詞について①コーパスを用いて実際の使用例、特に名詞との共起状況を調査し、②それらの名詞を具体名詞、抽象名詞、動作名詞に分類した上で、③具体名詞との共起の中からその動詞の中心義となる意味を特定し、④その中心義と機能動詞にどのような意味が共有され、その意味はどのように連続しているかを検討することで三動詞の異同を明らかにする。そしてその結果を日本語教育に応用することを目的とする。

2. 先行研究と本稿の立場

2.1 「積む」と「重ねる」について

—国研(1972), 長嶋(1979)—

両動詞について長嶋(1979)では、一冊の本なら積めるが一枚の新聞紙では積めないことなどを挙げ、「積む」ものは「嵩のある個物」で「積む」は「それらが平面上に位置させたいくつかの嵩のある物の上に次々と対象物を位置させる」こととしている(長嶋1979:176)。一方「重ねる」は、カルテ・羽織は重ねられるが藁くずは重ねられないとし「<平面を持つ、同じ形の二つ以上のもの>を<その全面が合致するように接触させる>」としている(長嶋1979:177)。

また国研(1972)ではこれら両動詞は「2つ以上のものを1つの場所に置く」こととし、「積む」は「ある1つのものの上に、ほかのものをおくこと、この場合の<上>というのは、地面を基準にしてそれに垂直な方向をいう」とし、「重ねる」の<上>は『ポスターを重ねて貼る』のように人間が目でみとめやすい、表になっている面の方向」としている(国研1972:261)。

本稿でも「積む」が(物理的に)上方向、「重ねる」が合致するように接触することなどは同様に考えるが、例えば「積む」では小石や積木のような必ずしも嵩があるとは言えない小さい物も可能なこと、「まつ毛にマスカラを重ねる」のように物理的に平面とはいえず、個体と液体という性質も異なるものを「重ねる」ことも可能であることなどから、これらの説明が語の中核となるべき意味の説明として適切であるかどうかは検討の余地があると考え。またこれらの説明では、共通して同じ名詞が共起する例「書類を積む/重ねる」などの異同についても説明できない。このような点から、これら二動詞の意味の記述についてはさらに検討が必要と考える。

また、「重ねる」が動作名詞と共起する場合について、長嶋(1979)は比喩的用法として「三段跳の練習を何回も積む」が不適切で

「重ねる」が可能な理由を「これはカサネルの、<同じ形のもの>と<二つ以上>という特徴の転用とみることができる」と説明している。「積む」については「ツムの比喩的表現では<全体として嵩が大きく成る>という特徴の転用が見られ」、「『積極的なプラスの効果』が暗示される」ため、「『トレーニング(練習・経験・信用)をツム』は、これらのものの嵩が全体として大きくなり、プラスの効果があることを意味する」として可能であるが、「三段跳び」のような場合は不適切であるとしている(長嶋1979:179)。

本稿でも具体名詞と共起した場合の意味と動作名詞と共起した場合の意味が(一部)共通の意味を有すると考える点や「積む」がプラス効果の蓄積の意味を持つと考える点は同様であるが、「練習/経験を重ねる」も可能なことなどから、動作名詞と共起した場合の意味についてもさらに詳細な検討が必要と考える。

2.2 「機能動詞(村木1991)」と「中心義(瀬戸2005, 2007)」

村木(1991)は「書類」のような具体名詞と共起する場合の動詞を「実質動詞」、「練習」のような共起する(動作)名詞が動作の実質的な内容を表わし、動詞は文法的意味(「繰り返す」なら「反復」)を表わすような場合を「機能動詞」と呼ぶ。そしてこのような実質動詞と機能動詞の関係は、具体名詞と共起した実質動詞「背広をかける」から「言葉をかける」のような抽象名詞と共起する場合を経て、「攻撃をかける(=始める)」という始動相のアスペクトといった文法的意味を表わす機能動詞が成立すると考える。

本稿でも村木(1991)と同様に実質動詞、機能動詞の用語を用い、両者は意味的に連続性を持つと考え、検討の対象として村木(1991)がアスペクトの機能動詞として挙げている反復相の「繰り返す」「重ねる」、反

復強意相の「積む」を取り上げる¹⁾。その際、実質動詞と機能動詞の関係については、以下の瀬戸(2005, 2007)の「中心義」の考え方をを用いる。

瀬戸(2005:101)は、多義語の意義²⁾について「(多義語は)中心があつてまとまっている」と考え、その中心となるものを「中心義」と呼んでいる。中心義とは「(i)文字通りの意義であり、(ii)関連する他の意義を理解する上での前提となり、(iii)具体性(身体性)が高く、(iv)認知されやすく、(v)想起されやすい。また、(vi)用法上の制約を受けにくい。それゆえ、(vii)意義展開の起点(接点)となることも多い意義である。また、中心義は、おそらく、(viii)言語習得の早い段階で獲得される意義であり、(ix)使用頻度が高いことが多い。ただし、必ずしももっとも頻度が高い意義と一致するわけではない。現実には、派生的、比喩的な意義のほうが頻度が高いこともある。しかし、派生的、比喩的な意義は、あくまでも中心義との関連の中で理解されるべきである」(瀬戸2007:4)と述べている。

このように村木(1991)と瀬戸(2007)は多義語の複数の意味に関してより具体的な意味を起点とし意味間に連続性があるとする点は共通しているが、その連続の仕方については考え方が異なる。村木(1991)では、具体名詞と共起する場合を起点とし、抽象名詞と共起する場合の意味を通して機能動詞の意味が生ずると考えているが、瀬戸(2007)では中心義を意義の起点、意義の分割の基準をメタファー、メトニミー、シネクドキシとし、これらが複数の意義間のネットワークを展開していると考え。本稿では中心義から機能動詞の意味に至る意味の分割の基準の特定は扱わず、各動詞の中心義と機能動詞としての意味の内容のみを検討の対象とする。中心義は具体名詞と共起した場合を起点とするが、どの要素が中心義に含まれるかその特定にあつ

ては、抽象名詞や動作名詞と共起する際の動詞の意味とどれだけ連続性があるかという点も考慮に入れる。

多義語の分析については、このように中心義を起点と考える方法のほか、複数の意味の中から文脈(主語、目的語など文となる要素)などの具体性を取り除いた抽象的なコアを中心を考える方法などがあり、後者については近年、複合動詞の分析で日本語教育でも応用されている(松田2001, 田中2004, 白石・松田2014)。しかし、意味の起点として抽象的なコアを考えるよりも中心義を用いた説明のほうが、実質動詞の意味から機能的意味が生じると考える村木(1991)の考え方とより親和性が高く、具体的な意味を考えた上で機能的な意味を考えられるため、学習者の既有知識と結びつけやすく理解しやすいのではないかと考えられるため、本稿では中心義を想定する方法で分析を行うこととする³⁾。

3. 調査の対象と方法

本稿ではデータとして国研(2011)の『現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下BCCWJ)』を用い、検索アプリケーション「中納言」を使って各動詞と共起する名詞の検索を行った。「中納言」の具体的な検索方法は「キー」に語彙素「を」、「前方:キーから1語目」に「品詞-中分類-普通名詞」、「後方:キーから3語目以内」に「語彙素」として各動詞を入力し、「を」の直前に共起する名詞を抽出した。次にこれらの名詞を日本語教師3名で具体名詞、抽象名詞、動作名詞に分類した。分類の基準は、抽象名詞には抽象概念のほか、助数詞など数の概念も含め、動作名詞には村木(1991)の基準、①スル動詞が可能な名詞、②動詞の連用形に加え、例えば「打撃」のように①②に該当しない場合でも語を構成する漢字が動詞の意味を表すなど名詞自体が動作を表わす場合も含めることと

表1 「繰り返す」と共起する名詞（ダイス係数上位30語）⁶⁾

順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス
1	★ 過ち	51	104	11	操作	29	41	21	テスト	17	25
2	動作	57	93	12	★ 言葉	92	39	22	練習	20	25
3	試行錯誤	43	87	13	再発	19	38	23	抗争	11	23
4	失敗	52	68	14	主張	31	36	24	嘔吐	11	23
5	入退院	31	67	15	自問自答	15	32	25	一進一退	10	22
6	呼吸	35	52	16	発言	22	31	26	瞬き	10	21
7	実験	29	48	17	衝突	17	31	27	増殖	11	21
8	作業	54	48	18	噴火	15	30	28	処理	25	21
9	増減	24	48	19	★ パターン	19	30	29	攻撃	16	19
10	分裂	23	43	20	行為	35	29	30	死闘	9	19

した。最後に Microsoft の Excel を用いて各名詞と動詞の共起頻度を集計し、共起強度を示すダイス係数⁴⁾を算出した。

また本稿では、語の意味の総和が全体の意味と一致しない（例えば「年輪」「重ねる」の各語の意味から「年輪を重ねる＝時間が経つ」にはならない）場合を慣用句とし、慣用句中の語は、語本来の意味を担ってはいないことから、分析の対象からは除外する⁵⁾。

4. 共起する名詞の検索結果と分析

以下、三動詞と共起した名詞についてダイス係数順上位30語を示し、分析する。表中、☆は具体名詞、★は抽象名詞を示す、無印は動作名詞を示す。またダイス係数は、表中「ダイス」とし便宜上1万倍した数値で示す。

4.1 「繰り返す」

4.1.1 共起する名詞の特徴

まず、表1に「繰り返す」と共起した名詞をダイス係数順に示す。

「繰り返す」は動作の反復を表わす機能動詞であり、具体名詞との共起はなかった。これらの抽象名詞・動作名詞を意味別に分類すると、表2のようになる。「繰り返す」と共起する名詞は、意味的に「反復される内容」と「反復される内容への評価」に分類できる。抽象名詞は内容を表わす語では①「言葉、パターン」、評価を表わす語では②「過ち、悲劇(40位)」などが共起する。動作名詞は、内容を表わす語には①目的を達成するための調査や言語活動「実験、テスト、主張」、②戦いや攻撃的な動作「衝突、抗争、攻撃」、③動きを抽象的に表わす「動作、作業、操作」、④自動詞や他動詞の無意志動詞な動作や変化を表わす「呼吸、分裂、再発」、⑤反意関係にある二つの動作や変化の反復、もしくは一連の動作や変化のサイクル「入退院、増減、循環」、動作に対する評価を表わす語

表2 「繰り返す」と共起する名詞と意味分類

意味	抽象名詞例	動作名詞例と意味細分類
1 反復される内容	① 言葉、パターン	① 目的達成のための調査や言語活動：実験、テスト、主張 ② 戦いや攻撃的な動作：衝突、抗争、攻撃 ③ 抽象的な動き：動作、作業、操作 ④ 自動詞や他動詞の無意志動詞で変化を表わす：呼吸、分裂、再発 ⑤ 反意関係の二動作・変化・一連のサイクル：入退院、増減、循環
2 反復される内容への評価	② 過ち、悲劇(40位)	⑥ 試行錯誤、失敗

では⑥「試行錯誤，失敗」などが共起していた。この中で抽象名詞①②と動作名詞の①②⑥では「重ねる」と互換性がある語もあるが，③④⑤の動きを抽象的に表わす語や動作や変化を描写する語は，「積む」「重ねる」ともに互換性が低い語が多かった。また評価を表わす語はすべてマイナス評価の語であった。

「繰り返す」は，始動相の「始める」，終結相の「終わる」と同様，文法的な意味のみ

を持つ機能動詞であり，具体名詞との共起はない。そのため中心義については，「積む」「重ねる」との比較の中で明らかにすることとする。

4.2 「積む」

4.2.1 共起する名詞の特徴

以下，表3に「積む」と共起した名詞をダイス係数順に示す。

表3 「積む」と共起する名詞（ダイス係数上位30語）

順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス
1	経験	312	358	11	★善行	13	93	21	★実績	16	57
2	修行	45	215	12	訓練	38	83	22	☆燃料	16	52
3	研鑽	26	185	13	☆エンジン	26	68	23	体験	28	46
4	修業	29	182	14	☆煉瓦	12	67	24	☆大金	6	38
5	修練	26	178	15	☆石炭	13	65	25	修養	5	36
6	☆荷物	48	170	16	☆荷	10	64	26	鍛練	5	35
7	★キャリア	29	136	17	練習	30	63	27	☆ブロック	7	29
8	トレーニング	30	124	18	★功德	9	63	28	★教養	6	29
9	★徳	16	97	19	☆石垣	10	60	29	☆物資	5	27
10	☆石	50	96	20	稽古	13	60	30	☆メモリ	6	26

「積む」と共起する具体名詞はすべて，重量がある（と想像される）「荷物，石，煉瓦」などであった。また抽象名詞は動作主の負担を伴う動作を反復した結果として蓄積される「キャリア，徳，実績」などで倫理的・能力的にプラス評価の語ばかりであった。動作名詞は「修行，トレーニング，訓練」など目標のために自らを向上させる意味で，肉体的負担が大きいものが多く共起していた。これらは「早く走るトレーニング」のように具体的に行う動作の場合もあるが，すべて「修行，研鑽」のように反復される具体的な動作をその性質や目的などの観点から活動の総称として表わす名詞であるという特徴を持っている。

4.2.2 「積む」の中心義の特定と他の語義との連続性

以上を考慮し，「積む」の中心義を検討する。「積む」が具体名詞と共起する場合は，

「荷物」「石」「エンジン」「煉瓦」「エンジン」などであり，どれも一般的には運搬者に負担を与える程度の重量のあるものと考えられる。またこれらの「積む」方法については，①「煉瓦」「ブロック」のようにひとつのものの上に，同種のを物理的に上方向に載せていく方法と，②「エンジン」「燃料」のように「（主に運搬のために）乗り物に載せる」場合が考えられ，②の場合は載せるものは一個の場合も複数個の場合もあり得る。①②の意味両方で共起する名詞も多く（「荷物」「石」「石炭」など），また乗り物の上で同種のもので複数個，上方向に載せられる場合のように①②両方の方法が同時に行われる場合もある。

また①の場合には，上方向に載せる物自体を表わす名詞（「煉瓦」「ブロック」と，同種のもので複数個載せられてできた結果（産物）を表わす名詞（「石垣」「大金」）

など)の両方がある。②については、乗り物に載せる場合には、上位30位には見られなかったが、「車にかばんを積む」のように比較的軽いものを載せる場合でも使用可能と考えられる。そのため「PCにメモリを積む」といったごく軽いものを乗り物以外の機械に載せるという新しい用法と思われる例も観察できた。

中心義をこれら実質動詞①②のどちらに特定するかを検討にあたっては、どちらのほうがより抽象名詞や動作名詞と共起する場合の意味と連続性があるかという点を参考に考える。抽象名詞や動作名詞の特徴を考えると、

すべて動作主の負担を伴う動作の反復、およびその蓄積の結果を表わすこと、反復・蓄積された結果は倫理的・能力的に上方向(向上・上昇)であることであり、実質動詞の①の意味のほうがより共通点があり、意味間の連続性を持つと考えられる。したがって「積む」では①の意味を中心義として扱うこととする⁷⁾。

4.3 「重ねる」

4.3.1 共起する名詞の特徴

以下、表4に「重ねる」と共起した名詞をダイス係数順に示す。

表4 「重ねる」と共起する名詞(ダイス係数上位30語)

順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス	順位	共起名詞	共起頻度	ダイス
1	努力	123	168	11	協議	33	60	21	☆年輪	11	48
2	☆唇	57	134	12	★年齢	14	60	22	失敗	23	44
3	★年齢	88	120	13	工夫	24	55	23	犯行	12	44
4	★回数	35	106	14	錯誤	14	55	24	思索	10	42
5	苦勞	41	92	15	デート	17	54	25	交渉	21	42
6	検討	73	83	16	逢瀬	12	54	26	得点	12	41
7	☆杯 / 盃	37	81	17	★版	28	51	27	経験	36	37
8	借金	24	70	18	折衝	12	51	28	★年月	10	37
9	練習	34	60	19	我慢	21	49	29	話し合い	11	37
10	議論	37	60	20	改良	18	49	30	対話 / 会合	11	37

「重ねる」のダイス係数30位までの具体名詞には「唇、杯、年輪」など慣用句を成す名詞ばかりであった。そのため30位以下も概観すると、「ロゴにポインタ、(まつ毛の)毛先のみにもスカラ」などが見られた。これらは重ねられる物同士が異種で、形状も重ねる方向性も共通点が見られない。ここから具体名詞の共通点は、重ねられる物同士の種類・形状・方向性ではなく、ロゴで示したいものをさらにポインタで示す、まつ毛の美しさをスカラでさらに美しくするといった同じ機能や役割を持つものを、方向性を問わず一定方向に二つ以上反復して接触・密着させるという意味と考えられる。

また抽象名詞では「年齢、回数」など数を

表わす名詞や、「版」など助数詞の使用も可能な名詞⁸⁾が時間の経過や数の増加を表わす例も見られた。30位以内では抽象名詞は数に関する語のみであったため30位以下も調査し、これらを意味別に分類したものを表5に示す。

このように抽象名詞でも、重ねられるものは「音声(歌声に合成音)、個別情報」のような同種のものも異種で形状が異なるものもある。しかし具体名詞と同様、すべて同じ機能・役割を持ち、重ねられる方向性も様々だが一定と考えられる。

動作名詞では①「努力、苦勞、我慢」などの動作主の姿勢や心情、反復以前に比べ②反復によってプラス方向に向かう「検討、練習改良」や、③マイナス方向に向かう「借金、

表5 「重ねる」と共起する抽象名詞と意味別分類

意味		抽象名詞例
1	時間の経過	年齢 / 年月
2	数の増加	版 / 回
3	イメージの同時想起	[その子に]自分 / [富士山の高さは比叡山の高さを]20ばかり
4	音声の同時再生	[歌声に]合成音
5	情報の照合	[複数の]個別情報
6	場所(焦点)の一致	[鏡で光電池に]日光 / [カメラに]目線

* []内は用例を分かりやすくするための例

失敗, 犯行」が共起していた。また「積む」とは共起しない言語活動「議論, 協議, 折衝」や, 快楽的行為「デート, 逢瀬」なども共起していた。

4.3.2 中心義の特定と他の語義との連続性

以上を考慮し, 「重ねる」の中心義を検討する。「重ねる」と共起する具体名詞は, 重ねられるものの種類・形状・方向性に共通点はないが, 方向は問わず一定方向に, 同じ機能・役割を持つものを反復して接触・密着させていた。このことから「重ねる」では, (プラス・マイナスなど) 向かう方向は不問だが, 何らかの目的に向かって一定方向に, 同様の機能や役割を持つものを接触・密着させるという意味が中心義と考えられる。

抽象名詞は物理的な接触や密着は不可能であるが, 同じ機能・役割を持つものが反復して継続, また同じ場所に一致させられるなどの点で, 中心義の接触や密着と連続性があると考えられる。動作名詞も, 反復される動作は同じ機能や役割を持ち, 反復されることで効果や影響がより深化・進行する点が共通すると考えられる。

このように三動詞にはそれぞれ固有の中心義が存在すると考えられるが, 一方で複数の動詞に共通して共起した名詞も存在する。以下, それらの具体例を検討し, それぞれの動詞がどのように中心義を共有しているかを検討する。

5 複数の動詞と共起可能な名詞

5.1 二つ以上の動詞と共起可能な名詞

ダイス係数上位30位以内で三動詞すべてと共起した名詞は「練習」のみであった。「繰り返す」と「重ねる」では「失敗, 試行錯誤」の二語, 「積む」と「重ねる」では「経験」の一語のみが共起していた。「繰り返す」と「積む」だけに共起した語は見られなかった。以下, BCCWJの用例を用い, 他の動詞との互換性などを考慮しながら, 各動詞の異なる中心義がそれぞれどのように機能動詞の意味と共通点や連続性を持っているかを検討する。なお, 各用例の後に BCCWJ のサンプルID番号を示す。例文中の下線と太字は筆者による。

5.2 「繰り返す」と「重ねる」に共起する名詞

5.2.1 「失敗」「試行錯誤」

はじめに「繰り返す」「重ねる」と共起する「失敗」「試行錯誤」について検討する。

[1] 反復の内容が同じか, 機能・役割が同じか

(a) 不器用なので切り替えに時間がかかって, 同じ失敗を繰り返したりして凹みました。

(0C04_00802)

(b) ……と思うのでここで焦るのが1番いけない!昨年の失敗を繰り返さないように慎重にやっていくしかないですね。

(0Y07_02309)

(c) ご飯の炊き方やみそ汁の作り方だって, 掃除洗濯もきつと何度も何度も失敗を重ね

て作りあげたのが、その家庭じゃないで
しょうか。(PN3e_00024)

(d) 今季はフォーム改造など試行錯誤を重ね
て岡田監督の信頼を勝ち取り、二十二試合
に登板。(PN5j_00021)

[1](a)(b)の「繰り返す」は「同じ失敗」
「去年の失敗」のように特定の失敗を反復し
ているが、「重ねる」の(c)(d)では「ご飯の
炊き方やみそ汁の作り方だって、掃除洗濯も
何度も何度も」「フォーム改造など」といっ
た表現から、「失敗」や「試行錯誤」してい
る具体的内容は同じ内容ばかりではないと考
えられる。このように両動詞は反復を表わし
ているが、「繰り返す」では同じ内容が反復
される場合に使用され、「重ねる」では内容
が異なることもあり得るし、さらに同じ機能
や役割を持つ動作を反復することで「(そこ
の家庭を)作り上げる」「信頼を勝ち取る」
など一定方向に効果が進行することをも述べ
ていると考えられる。

5.2.2 「言葉」

動作名詞「失敗」「試行錯誤」で見られた
特徴は、[2]の抽象名詞「言葉」にも見られ
る。

[2] 反復の内容が同じか、機能・役割が同じ
か

(a) マリアはもう何十回となくいった同じ言
葉をくりかえし抱擁した。

(LBe9_00153)

(b) ペトロは9節の言葉を繰り返します。

(OY03_11893)

(c) 「理由はないの」楠は、その答えを知っ
ていた気がした。「理由は、この国だから
か」「はい」どう話を続けていいのかわ
からない。「それに私が日本人だって、
よく分かったから」と天田原は言葉を重
ねた。(PM22_00040)

(d) しかし、ある感情を強く伝えたいときは、
その場で2度ずつ、あえて同じ言葉を重
ねてみる。(PM41_00539)

「繰り返す」では[2](a)(b)のように文言
が同じ言葉を複数回述べる例が大半であつた
が、「重ねる」では(c)の「それに」以下の
ような同じ発話意図を持つ、異なる言葉を述
べる場合や、(d)のように同じ言葉を述べる
場合には「あえて同じ言葉」のように、意図
があつて同じ言葉を使用している場合であつ
た。このように「繰り返す」では反復される
文言が同じ用例が多いのに対し、「重ねる」
では主に同じ機能や役割を持つ発話を、文言
を変えて反復することによって、より効果を
増そうとする場合に使用されると考えられる。

しかし抽象名詞には「過ち(悲劇, 歴史)
を(は)繰り返す」などの例もあり、この場
合には反復された具体的な内容が同じとは考
えにくい。これらの場合は、前回起こったと
きの経験や教訓があるにも関わらず、同様の
ことがまた起こった、すなわち進歩がないと
いうことを強調し、むしろ前回起こったこと
と内容は変わっても、その結果は全く同じだ
ということを述べる特別な意図がある場合と
考えられる。この例で「重ねる」を用いると
「繰り返す」の場合とは異なり同じことが起
こるという意味ではなく、例えば「過ちを重
ねる」は内容が同じかどうかはともかく「過
ち」を反復することでさらに窮地に陥るよう
な場合を表わすと考えられる。

5.3 「積む」と「重ねる」に共起する名詞

5.3.1 「経験」

「積む」「重ねる」と共起していた「経験」
について以下の二点から検討する。

[3] 「経験」の蓄積か、「経験」の反復によ
る効果か

(a) 「あんな症状のときには、もっと慎重に
診るべきなんだな」と医師は反省し、経験

を積むことができます。(OB6X_00240)

(LBi3_00136)

(b) 先ほど言ったように、一度教師になってしまうとその塀の中で、いろいろ県の教育センターなんかに行って短期的な研修はしますけれども、やはり、よその飯を食ってくる、民間の社会の論理、動きというものを実体験として身につけてくる、経験を積んでくるということが余りにも機会としてできないんですね。(OM51_00003)

(c) ・ ・ ・ 嫌悪的な環境から逃れることができないという経験を重ねることによって形成される無力感のことである。

(PB31_00053)

(c) 四十代、五十代と経験を重ねて、どんどん美しくなっていけたら、いいですね。

(PM21_00722)

(d) そういう経験を重ねるうちに、人を怒らせる行動パターンを身につけてしまうようです。(PB23_00665)

(d) つまり類似した状況で成功経験を重ねれば期待は上昇し、失敗経験を重ねれば低下すると考えられます。(PB43_00430)

「積む」では[4] (a)は「貴重な経験」のようにプラス評価の経験を述べている。また (b)は苦勞を含めた様々な経験を蓄積した老人が価値ある存在であることを述べている。

一方で(c)(d)の「重ねる」の例では、内容は異なるが、それぞれ「嫌悪的な環境から逃れる」「成功」「失敗」という効果を持つ経験を複数回、経ることが述べられており、効果の方向性はプラス・マイナス両方と共起する。互換性をみると、「積む」の中心義と異なるマイナス評価の蓄積を表わす(c)の用例、および(d)の「成功経験」より「失敗経験」のほうが「積む」への互換性が低いとすることができる。

[3] (a)の「積む」では「反省して経験をす

る」のではなく「反省して(得た)経験を蓄積する」ことを意味し、(b)では教師にとって得難いが必要と思われる「よその飯を食ってくる」、「民間の論理や動きを実体験として身につけてくる」、「経験を積んでくる」ということを列挙しているのに対し、「重ねる」では(c)では年齢が進む間、(d)では経験を反復している間という限定された期間に、特に特定の経験ではなく(様々な)経験を経ていくことによって効果や影響が発生し、深化・進行する(「美くなる」「行動パターンを身につける」)ことを述べていると考えられる。

[4] 「経験」がプラス評価かマイナス評価か

(a) この点、まったくの素人であった私が大手会社で貴重な経験を積めたことは、ラッキーというほかない。(LBi3_00008)

(LBg7_00015)

(b) 老人病院に行って耳をすますと、いたる所で、幼児語で話しかけておられるのが聞こえてきます。しかし、この老人たちは、社会でいろいろな経験を積んだり、苦勞をされた方です。幼児とは違うはずです。

(b) リスニングの練習を何度繰り返しても上手に英語が聞き取れないのは・・・。

(OC01_07754)

(c) ・ ・ ・ ポーズがとれないからといって、自分は力不足だなどとは思わないでください。体全体に意識を行きわたらせながら、徐々に練習を積んでいきましょう。

(LBs4_00012)

5.4 三動詞と共起する名詞—「練習」

最後に、唯一三動詞と共起していた「練習」について検討する。

[5] 「練習」で行われる内容

(a) 1. 前方右角Aを支点にして、右手で手前Bをつまんで折り返す練習を繰り返す。

(LBg7_00015)

(b) リスニングの練習を何度繰り返しても上手に英語が聞き取れないのは・・・。

(OC01_07754)

(c) ・ ・ ・ ポーズがとれないからといって、自分は力不足だなどとは思わないでください。体全体に意識を行きわたらせながら、徐々に練習を積んでいきましょう。

(LBs4_00012)

(d) 3年生がリーダーとなり、1週間をかけた練習を積み、体育祭の色に別れ、その成果を全校生徒の前で発表します。

(OP82_00001)

(e)・・・教えられても、先輩の姿を見ても、イメージすらつかめない。ひたすら練習を重ねて手探りし、少しでもいい感触を得てはそれを忘れないよう・・・(PM31_00197)

(f)ラムといえば、日の出から日没まで練習を重ねることで有名な男。(LBi7_00033)

「練習」は三動詞と共起可能であるが、「繰り返す」の[5](a)では「つまんで折り返す」という具体的な同じ動きを反復することを、(b)はある動作を反復しても効果がないことを表わしている。また「積む」の(c)は練習を反復・継続し少しずつ成果を蓄積させていくことを、(d)は一定の時間を費やして蓄積したものを一つの成果として発表することを述べている。「重ねる」は(e)はイメージをつかもうと練習を反復しながら良い効果(「いい感触」)を模索し、効果があった場合にさらにその効果を深化させていくことを述べ、(f)は特定の時間内に練習の反復を継続することを述べている。

このように同じ名詞が複数の動詞と共起するような場合にも、動詞が持つ中心義と連続した機能動詞の意味は共有されており、各動詞の互換性は、この動詞特有の意味が言語化され明示的な場合や強調する修飾語などがある場合には、他の動詞との互換性が低くなり、また互換性がある場合でも、その機能動詞特有の意味によって、聞き手に与える効果や聞き手が推測する話し手の発話意図などが、解釈し直される場合も多いと考えられる。

6. 三動詞の異同まとめ

以上のことから、三動詞の中心義、および、

三動詞がそれぞれの抽象名詞や動作名詞と共起した場合に有する中心義と連続した意味を表6に示す。表中、上段の□内左側(具体名詞の列)が各動詞の中心義を表わし、右側(抽象名詞、動作名詞の列)が、中心義が抽象名詞や動作名詞の意味にどのように共有されているかを表わす。なお「繰り返す」は機能動詞としての意味しか持たないため、これを中心義と考え3列同じ意味を示す。またそれぞれの動詞の下段には、共起する名詞の例を示す。

7. 日本語教育への応用

7.1 中心義の導入

以下、これらの結果を日本語教育に応用する試案を述べる。本稿で取り上げた動詞は、旧日本語能力試験の出題基準ではすべて2級レベルであり、特にこれらの語の機能動詞としての意味に注目する場合は中級後半以降での導入になると考えられる。またここで提案する実質動詞の意味から中心義を分析し機能動詞の意味を導入していくという方法は、他の機能動詞の場合にも応用可能と考える

まずこれらの動詞を学習者に導入する際は、基本的に①動詞の中心義の確認、②中心義と連続する機能動詞の意味の理解といった順で行い、中心義や機能動詞の意味の連続性は、可能な限り学習者自身が考え実感できることが望ましいと考える。導入例としては、[1]

[2]のような例を考える。

[1] 「積む」導入例

- (a) **ブロックを積んで**、壁を作る。
- (b) 机に読まない**本を積んで**おく。

[2] 「重ねる」導入例

- (a) シャツに**カーディガンを重ねる**。
- (b) 口紅に**グロスを重ねる**。

表6 三動詞の異同まとめ

	中心義	抽象名詞	動作名詞
	同じ内容の動作を反復し、その動作の効果や影響は不問、もしくは効果や影響がない		
繰り返す	(具体名詞との共起はなし)	① 内容：言葉，パターン ② 内容の評価：過ち，悲劇	① 目的達成のための調査や言語活動：実験，テスト，主張 ② 戦いや攻撃的な動作：衝突，抗争，攻撃 ③ 抽象的な動き：動作，作業，操作 ④ 自動詞や他動詞の無意志動詞で変化を表わす：呼吸，分裂，再発 ⑤ 反意の二動作・変化・一連のサイクル：入退院，増減，循環 ⑥ 動作の結果の評価：失敗，試行錯誤
積む	重量ある同種の二つ以上のものを物理的に上方向に置く	動作主に負担になる動作を反復し、動作の反復の結果として倫理的・能力的にプラス評価の内容が蓄積	
	煉瓦，石垣，ブロック	キャリア，徳，善行，実績	修行，トレーニング，訓練
重ねる	同じ役割・機能のもの（同種・異種，数量不問）を一定方向に反復して接触，密着させる	同じ機能・役割，および反復による効果・影響を持つ内容・動作を反復し、動作の反復による効果・影響の方向性は一定方向だが不問。いずれかの目的・方向に向かって一定方向に深化・進行させる	
	皿，子音，まつ毛にマスカラ，シャツにカーディガン，アイコンにポインタ	① 時間の経過：年齢 / 年月 ② 数の増加：版 / 回数 ③ イメージの同時想起：(○に)自分 ④ 音声同時再生：(○に)合成音 ⑤ 情報の照合：個別情報 ⑥ 場所(焦点)一致：(○に)目線	① 動作主の姿勢や心情：努力，苦勞，我慢 ② 反復によりプラス方向に向かう行為：検討，練習，改良 ③ 反復によりマイナス方向に進む行為：借金，失敗，犯行 (②には言語活動「議論，協議」や快楽的行為「デート，逢瀬」なども含まれる)

すなわち導入の際は「机の上に書類を積む / 重ねる」のような差異を理解しにくい例は避け、中心義の差異が明確に現われる例、例えば「重ねる」であれば、異種のもを物理的に上方向以外で接触・密着させる [2] のような例を挙げることが大切と考える。

さらに [3] のように両動詞に共起可能な名詞をあげ、使用可能・不可能な文脈を挙げて、使用可能な文脈には中心義が含まれていることを確認する。

[3] (a) 机の上に書類を○積む / ○重ねる

書類を×積んで / ○重ねて束にする。

(b) 毛布を ○積む / ○重ねる

部屋の隅に毛布を○積んで / ○重ねて置いておく。

冬になると、毛布を×積んで / ○重ねて寝ている。

[3] のように名詞と動詞だけの組み合わせなら互換可能な場合でも、文脈によって使えない例があることを示すことで、中心義の意味を際立たせることが可能と考える。言い換えれば、名詞と動詞の組み合わせの提示にとどまるのではなく、その名詞がその文脈で共起可能な理由、すなわち名詞の持つ特徴（重量，機能・役割など）に注目させること、さらに互換性についても中心義が大きな役割を果たすことを確認することが重要と考える。

7.2 機能動詞の意味—中心義からの連続性

中心義の確認後、動作名詞と共起する機能

動詞の意味の理解に進む。学習者自身が機能動詞の意味や中心義との連続性について考えるためには、中心義を再確認し、どのような動作名詞が共起可能かを考えさせる演繹的な方法と、共起可能な動作名詞を挙げ、中心義が機能動詞の意味とどのように連続しているかを考えさせる帰納的な方法があり得る。

例えば「積む」について帰納的な方法で考える場合、中心義の「二つ以上の同種の重量があるものを置く」から連想しやすい動作名詞「トレーニング、修行」などを提示し、機能動詞では「動作主に負担になる動作の反復」となっていること、そこから「研鑽、修養」といったより抽象的な動作名詞にまで理解を広げ、それらを通じてすべて中心義の「物理的に上方向に置く」が「倫理的・能力的にプラス評価のものを蓄積」という意味に連続していることに気づかせる。また抽象名詞は、「キャリア、徳、実績」などを挙げ、動作名詞が反復による蓄積の過程であるのに対し、抽象名詞は、反復の結果として蓄積されるものという連続性にも気づかせたい。

また「重ねる」では「努力、苦勞」などの例を挙げ、中心義の「反復して接着・密着させること」が「(途切れずに)反復する」という意味につながることに気づかせる。その際、中心義の「一定方向だが方向性不問」が動作名詞においても「検討、工夫」のようなプラス、「借金、犯行」のようなマイナスの両方向に深化・進行が可能なことや、「積む」との対比で肉体的負担のない言語活動や知的活動、快楽的な活動なども含まれていることにも注目させる。さらに抽象名詞の場合にも、中心義の接触・密着から連想される、反復による年月の経過や数の増加、イメージの重なり、(時間的)同時発生、内容の重複などを確認し、反復や重複の発生以前より効果や影響が増すことを確認する。

最後に「繰り返す」は実質動詞の意味はない純粋な機能動詞であり、具体名詞との共起

はないことをまず確認する。そして反意の二つの動作・変化やサイクルを成す動作「増減、循環」、および自動詞や他動詞の無意志動詞の動作名詞「呼吸、分裂」など、単純に同じ動きや変化が反復されるのを描写する名詞を挙げ、これらの名詞では主に反復後の効果や影響が不問、もしくはないことを表わすことを述べ、そのため効果や影響に変化がある

「重ねる」や結果が蓄積される「積む」とは互換性が低いことを確認する。余裕があれば、「過ち(過去、歴史)は繰り返す」などの例の意味も考えさせたい。さらに抽象的な動き「作業、操作」や、(目的達成のための)調査や言語活動「実験、主張」、戦いや攻撃的動作「衝突、抗争」などの例を挙げ、これらも具体的な動作の内容であり、同じ動作の内容が反復されていることを確認する。

このように共起する名詞の特徴や中心義と機能動詞の意味の連続性を考えることで、学習者に類義の機能動詞の異同をわかりやすく導入することが可能と考えられ、他の機能動詞にも十分応用可能であると考えられる。類義語は無数にあり、学習者が疑問を持ったときに、学習者自身で中心義や多義語の意味の連続性について考え、分析できることが理想である。最終的にはそのような姿勢や分析の視点、具体的な方法を身につけられるよう、まず上記のような考える手順を練習できる導入方法を工夫すると良いのではないかと考える。

8. おわりに

以上、「繰り返す」「積む」「重ねる」の異同、およびその日本語教育への応用について検討してきた。本稿では各動詞の中心義を特定し、その中心義と機能動詞の意味との連続性を検討してきたが、この妥当性について意義の分割の基準を厳格化し、多義ネットワークを明確化することなどで検証することが今後の課題と考えられる。また今回は BCCWJ

を利用して分析を行ったが、さらに他のコーパスでも同様の結果が得られるかの検証も必要と考えられる。また本稿では三語のみを検討したが、これらの複合語である「積み重ねる」「積み上げる」などとの関係、さらに他の類義の機能動詞の異同についても今後検討していきたい。

(留学生センター 准教授)
(大分大学国際教育研究センター 准教授)
(大分大学国際教育研究センター 講師)

【謝辞】

本研究は科研費（基盤研究 (C)25370591），および（基盤研究 (C)26370609）の助成を受けたものである。

本稿は、第10回国際日本語教育・日本シンポジウム（於香港大学專業進修学院）にて口頭発表した内容を再考、修正しまとめたものです。貴重なコメントをくださったフロアの皆様に感謝いたします。

【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
- 国立国語研究所, 1972, 『動詞の意味・用法の記述的研究』, 秀英出版
- , 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/search>
- 白石知代・松田文子, 2014, 「多義動詞『ぬく』のコアとそれを用いた複合動詞『V-ぬすく』の意味記述—L2学習者の意味推測を支援するために—」, 『日本語教育』, 159号, 1-16
- 砂川有里子, 2014, 「コーパスを活用した日本語教師のための類誌表現調査法」『日本語/日本語教育研究』5号

- 瀬戸賢一, 2005, 『よくわかる比喩—ことばの根っこをもっと知ろう』, 研究社
- 編, 2007, 『英語多義ネットワーク辞典』小学館
- 長嶋善郎, 1979, 「ツム・カサネル・ツミカサネル」, 柴田武他 (1979) 『ことばの意味2』平凡社選書, 172-180
- 中溝朋子・坂井美恵子・金森由美, 「コーパスを利用した反復相・反復強意相の機能動詞の異同 - 「繰り返す」「積む」「重ねる」と名詞の共起状況を手掛かりに -」『第10回国際日本語教育・日本シンポジウム（香港大学專業進修学院）』USB版
- プラシヤント・パルデシ (編) (2014) 『基本動詞ハンドブック』

<http://verbhandbook.ninjal.ac.jp/>

- 松田文子, 2001, 「コア図式を用いた複合動詞後項「〜こむ」の認知意味論的説明」, 『日本語教育』, 111号, 16-25
- 松村明, 2014, 『デジタル大辞泉』小学館
<http://dictionary.goo.ne.jp/jn/>, (2015年1月13日)
- 村木新次郎, 1991, 『日本語動詞の諸相』ひつじ書房
- 森山新 (編著), 2012, 『日本語多義語学習辞典 (動詞編)』, アルク

【注】

- (1) 村木 (1991) では反復相としてはこの二動詞を、反復強意相としては「積む」のほか「練る」「繰り返す」「勧める」「募らせる」を挙げている。
- (2) 瀬戸 (2005, 2007) では「多義語の複数の意義」のようにいわゆる辞書の項目の記述などで一般的に意味と呼ばれるものを「意義」と呼んでいる。本稿ではこれらを「意味」と呼ぶ。
- (3) こうした語の中心義と多義ネットワークを日本語教育、特に動詞に応用した例には、森山 (2012), プラシヤント (2014)

などがある。

- (4) 石川（2008）は（共起強度を考える際に）共起頻度だけでは中心語と共起語自体の頻度によって値が大きく左右されると述べ、また共起強度を示す指標には高頻度のコロケーションの評価に強い頻度型指標（Tスコア，対数尤度比）や低頻度でも特徴的なコロケーションを検出する非頻度型指標（相互情報量）があるが、ダイス係数はその中間型であるとしている。こうした理由から本稿ではダイス係数を主とする指標として採用した。
- (5) コーパスの用例の中には例えば「盃を重ねる」のように同じ表現で慣用的意味と本来の意味（例：物理的に盃を積み上げ
- る場合）の両方が含まれる可能性はあるが、このような場合、本稿ではすべて分析の対象から除外する。
- (6) 表中の「一進一退」「自問自答」「試行錯誤」は、「中納言」による検索結果では「一退」「自答」「錯誤」として検索された。ただ、実際にはすべて四字熟語の用例であったため、表中、および以下、便宜上、四字熟語で示す。
- (7) 「積む」と共起する動作名詞には「一度経験を積みば」のように1回の動作でも共起可能な場合もある。
- (8) このような「版」などを接尾辞と分類する考え方もあるが、本稿では語の品詞分類は、BCCWJの分類に従う。

生活リスクマネジメントの観点から考える 「障害者差別解消法」対策 —聴力障害対策としての手話学習の動機づけ要因を例に—

森本宏志

要旨

平成 28 年 4 月より施行される「障害者差別解消法」への対応が求められている。確かに、障害者への差別の解消のためには、まずは障害者に対する「合理的配慮」を適正に実施することが重要である。しかし、これを「障害者」とされる一部の人のためだけの対策であり、自分たちのための対策ではないと捉えられてしまうと、この法の趣旨を全うするのは困難である。そうではなく、あらゆる人に、自らもこの問題の当事者であると意識してもらうことが大切である。それには、例えば「障害」への「対策」を、「障害をもつリスク」もしくは「生活リスク」への「対策」たるリスクマネジメントとして捉えなおせば、すべてのひとが「障害をもつ可能性のある当事者」としての意識をもてるであろう。更に、リスクマネジメントは見方を変えればチャンスマネジメントでもあり、リスク回避的なバリアフリー的対応だけではなく、リスクをチャンスに変えるユニバーサルデザイン的なより積極的で生産的な対応にも結びつきやすい。

その取り組みの可能性の一例として、聴力障害リスク対策のユニバーサルデザイン¹⁾としての手話普及（「一億人の手話」）を仮想し、その実現のための手話学習の動機づけ要因についての予備調査を行った。その結果、自らの聴力障害リスク、短期間での手話習得、英語学習等への好影響、現在または将来の仕事への好影響といった想定条件のいずれを意識することによっても手話学習の動機づけレベルが上昇することが示唆された。

キーワード

障害者差別解消法, 聴覚障害, 生活リスクマネジメント, リスクアセスメント義務化, ユニバーサルデザイン

1 はじめに

1.1 「障害者差別解消法」と「合理的配慮」

「障害者差別解消法」が平成 28 年 4 月 1 日に施行される。この法律では国立大学法人に対して障害をもつ学生への「合理的配慮」の提供を「法律上の義務」として求めている。

これに関し、確かに、「合理的配慮」とは何か、障害者が大学に求める配慮のうち、どこ

までが大学が行うべき「合理的配慮」か、大学としてどのように「合理的配慮」を提供すればよいのかといった問題については、法施行後も継続的に考えていく必要のある重要な課題にはちがいない²⁾。

しかしながら、健常者には提供されない「障害者に対する特別な措置」としての「合理的配慮」の提供は、あくまで「ポジティブ・ア

クシオン」的な一見公平性の観点に矛盾して見えかねない「特別扱い」である。

したがって、この「特別扱い」としての「合理的配慮」の提供とその拡大を行うことばかりに目を向けては、「障害者差別解消法」の「すべての国民が、」障害の有無によって分け隔てられることなく」という同法の本来の趣旨・目的に沿わないものになってしまう恐れがある³⁾。

なお、同法の正式名称は「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」であり、2013年の「障害者権利条約」批准に伴う一連の国内法整備の一環である⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾。

1.2 「合理的配慮」と「見かけの矛盾」

ポジティブ・アクションとしての「合理的配慮」は、障害者に対して健常者と異なる一定範囲の「特別扱い」を行うものであり、「差別をなくすために差別する」という一見矛盾した側面があるのは否めない。

つまり、「障害者差別解消法」の目的は「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現」と明記されているが、ポジティブ・アクションとしての「合理的配慮」は、「障害の有無によって分け隔て」を行う一見矛盾した施策のようにもみえてしまうのである。

この「見かけの矛盾」に対する理解と対応を放置したまま、「合理的配慮」を押し進めれば、「逆差別」の感をもつ健常者や、「特権意識」をもつ障害者もあらわれ「障害者差別解消法」の目的に反してしまう事態にもなりかねないと懸念するところである。

1.3 「障害者のため」の対策から「みんなのため」にもなるの対策へ

「障害者差別解消法」の目的を果たすには、有識者や担当者ばかりでなく、全ての国民が障害を「障害者」という一部の人のため

だけの問題としてではなく、「全ての国民」の自らの問題として捉えなおす必要がある。

そのためには、「障害者への対応」から「障害への対応」へ、さらには、すでに起こっている「障害への対応」から、潜在的な可能性をも含む「障害リスクへの対応」として捉えていく必要があるのではないだろうか。

もし「障害者差別解消法」への対応を「障害リスクへの対応」、もしくは「生活リスクへの対応」と捉えなおせば、「障害」に対する他対策は、もはや「障害者」とされる一部のひとのための対策としてではなく、すべてのひとのための対策として位置付けられることになる。

これにより、すべてのひとが、「障害をもつ可能性のある当事者」として、「障害」の問題を自分たち自身のリスクマネジメントの問題として取り組むことができると思われる。

1.4 「生活リスク」対策として「障害者差別解消法」対応を捉えなおすことの利点

「障害者差別解消」という課題を、すべてのひとの「生活リスクマネジメント」の問題として捉え直すことの利点は、「あらゆる人にその人自身がこの問題の当事者であるとの思考の枠組みを与えてくれる」だけではない。

従来、どちらかといえば、後ろ向きの対策として捉えられがちな「障害者差別解消法」への対応を、より前向きの対策として捉えなおせる可能性がある。

つまり、障害を万人のリスクとして捉えることにより、新たな研究開発や技術革新のチャンスに変えることも視野にいたした、より広い前向きの対応策を考えるための枠組みを与えてくれることにもつながるのである。

これは、「バリアフリー」という、障害者のために既存のものから障害をなくすという発想から、「ユニバーサルデザイン」という障害の有無に関わりなく、あらゆる人の利便性の向上を果たすというといった発想への展開で

ある¹⁾。

さらに、「生活リスク」対策と捉えることによって、大学が対応を迫られている他の重要課題であるストレスチェックへの対応（平成27年12月1日施行）、化学物質リスクアセスメントへの対応（平成28年6月1日施行）など、他のリスク対策ともリンクする統合可能な思考の枠組みを与えてくれる。

「生活リスク」対応、つまり「生活リスクマネジメント」としての思考の枠組みである。

以下では、障害の一例として聴覚障害をとりあげ、その対策例としての手話活用をテーマに考察する。

2 聴覚障害リスクと手話

2.1 障害者権利条約とパラダイムシフト

2006年12月13日に第61回国際連合において全会一致で採択され、2008年5月3日に発効した「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的総合的な国際条約」（以下、「障害者権利条約」）は、その後日本においても国内法の整備等が進められ、2013年12月4日に国会でその批准が承認、2014年1月20日に国連事務総長に批准書が寄託され、同年2月19日に発効した⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾。

この「障害者権利条約」では、障害者の捉え方とアプローチの仕方に大きなパラダイムシフトがみられるとされる⁵⁾。

つまり、従来、障害者は、慈善や治療、社会的保護の「対象」捉えられてきたが、この条約では、障害者は自らの自由意思やインフォームド・コンセントに基づいて決定を行う「主体」であり、さらには、社会の積極的で対等な一員としての捉えることとなったというのである。

2.2 障害者権利条約と「言語としての手話」

さらに、この条約は特に聴覚障害者団体や手話関連団体に注目されている点がある。それは、同条約第2条において、手話が「言語」

として明確に認められ、さらに第21条、第24条、第30条等で、手話の使用や促進や文化の承認や支持を受ける権利などの具体的な権利保護の内容が規定されている点にある⁴⁾。

これは、従来の音声言語中心の言語観からみて画期的であるというばかりでなく、特に、「手話 native」たる聴覚障害者にとっては、1880年イタリア・ミラノで行われた聴覚障害者国際会議をきっかけとした全世界的な手話排除の流れとその後の苦難の歴史を踏まえればまさに画期的内容であろう⁸⁾⁹⁾。

2.3 「言語としての手話」普及の現状と課題

これに関連して、鳥取県をはじめとするいくつかの地方自治体では都道府県レベル、市町村レベルで「手話言語条例」されており、山口県でも萩市が2014年に「手話言語条例」を制定している。また、国会に対し、全国の自治体の議会が手話言語法制定の意見書を決議するなど、全国、手話を言語として尊重し、「手話 native」たる聴覚障害者に対し、いつでも、どこでも手話によるコミュニケーションができるよう保障しようとする動きが広がっている¹⁰⁾。

しかしながら、日本中でいつでもどこでも手話 native たる聴覚障害者が手話でコミュニケーションをとれるようになるには、双方向の手話自動翻訳装置の開発か、聴覚障害者のための24時間通訳サービスの開発とその担い手の養成、日本人約1億全員が手話を使えるようにするといったことが可能でない限り不可能であろう。

このうち、いつでもどこでも使えるような手話自動翻訳装置については何十年か後には可能かもしれない。しかし、すぐにといいわけにはいかないであろう。

24時間通訳サービスは、技術的にはすぐにも可能であろうが、通訳者の数の問題や、コスト負担の問題などを考慮すると、実現するにしてもかなりの限定的なものになるろう。

2.4 「聾者の手話」から「みんなの手話」へ ー「1億人の手話」構想ー

最後の「日本人全員が手話を使えるようにする」、言い換えれば「1億人の手話」の実現をめざすというのはどうだろうか。

確かに、これはスティーブ・ジョブズのスタンフォード大学卒業式での言葉¹¹⁾ではないが、一見、馬鹿げた考えにすら思える。

しかし、少なくとも、「手話 native」たる聴覚障害者にとっては、宮沢賢治の作品に出てくるイーハトーブのように、その実現を夢見る理想の世界であろう^{12) 13)}。

仮に日本人全員が、「音声日本語(口語)」もしくは「書記日本語(文語)」レベルまでとはいわないまでも、義務教育レベルの「英語」と同じくらい「手話」が使えれば、聴覚障害者のコミュニケーション問題のかなりの部分が解消すると考えられる

ところで、確かに、この「1億人の手話」という「手話 native」たる聾者にとっての理想世界ではあろう。

しかし、これは、健聴者か聴覚障害者かを問わない「日本人全体」としても「ホンネ」で実現を目指すべき理想、つまり目標であろうか。

見方を変えて「1億人の手話」が日本人全体の「ホンネ」の夢であり目標となるためにはどのようなことが必要なのだろうか。

このような疑問も浮かんでくる。

そこで、以下では、この「1億人の手話」が日本人全体の共有する夢であり実現すべき目標となり、その夢を実現するための要件を探索することを念頭におき考察してみた。

さらに、「健聴者」、なかでも「手話 native」に限らずコミュニケーションの相手として需要の高い医療関係職種を目指す学生を対象に、手話学習の動機づけレベルの現状と、その動機づけレベルを変化させられると思われる要因と、その要因が及ぼす動機づけレベルへの影響の程度を調査した結果を示す。

なお、この調査結果は私が平成26年度放送大学教養学部生活と福祉コース卒業研究として実施した成果の一部である。

3 コミュニケーションのユニバーサルデザインとしての「一億人の手話」

3.1 問題の所在

3.1.1 コミュニケーションと「言語としての手話」の認識

人間は社会的動物¹⁴⁾ともいわれ、人間が社会を形成する上で、情報や意思の伝達たるコミュニケーションは不可欠な要素である。

コミュニケーションは、微生物から高等生物に至るまでの生物は個体間で様々な方法で行われている。なかでも人間は、他の生物でも使っている手段に加えて、「言語」という特有な手段を使用することによって、他の生物にみられない高度のコミュニケーションを行い、種の保存と繁栄に繋がっている。

3.1.2 コミュニケーションにおける「非言語」の重要性

ただし、人間においても、「言語」だけでコミュニケーションが行われるわけではない。

状況によっては「言語」以外の表情やジェスチャー、声の調子などで伝えられる情報の方がむしろ重要度が高いことすらあるとされる(メラビアンの7:38:55の法則¹⁵⁾)。

よって、人間のコミュニケーション能力を高めようと意図する際には「非言語表現」を意識することも極めて重要であり、マルチモーダルコミュニケーションとして研究も進められている¹⁶⁾。

3.1.3 手話は単なるジェスチャーか、言語か

また、「言語」(自然言語)という、従来はもっぱら「音声言語」と、それに対応した「文字言語」を指し、その他の意思伝達手段は、どんなに洗練したものも、言語とはみな

されない傾向にあったようである。

しかし、日本でも2014年2月に発効した障害者権利条約第2条で、「言語とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。」との定義が示されるなど、手話を含む非音声言語も「言語」とすることがグローバルスタンダードであると示されるに至っている¹⁷⁾。

いいかえれば、言語としての音声たる「音声言語（話し言葉）」や、言語としての図絵たる「文字言語（書き言葉）」と同様、言語としてのジェスチャーとして、「手話（ジェスチャー言語：手言葉）」を捉えるべき時代となったのである。

これは、音や声や描画などの身体活動やその結果の中に「言語」としても使用できるものがあるのと同様、ジェスチャーも「言語」としても使用できるものがあることを意味し、音声（聴覚）等のモードで言語コミュニケーションを行わないとしても、手話などの他のモードで言語コミュニケーションが可能であるということも示している。

いまや、ジェスチャーは音声言語の補助的手段としてだけではなく、「独立した言語たる手話」としても使いうるだけ洗練されたものもあることが少なくとも法的レベルでは国際的にも国内的にも認められたのである。

しかし、現時点では、一般市民の多くに、手話が日本語や英語その他の音声言語と同様に「言語」として受け入れられ、また手話をベースとした文化が十分認知され尊重されているわけではない。

また、手話は「若い言語」であり、音声言語とは異なる魅力があるとともに弱点もある。また、習得までに結構な時間がかかるなど、乗り越えるべき課題が数多く残っている。

3.2 健康と障害に関連する用語について

障害とは・・・健康・疾病・障害と二次障害、疾患と病気

「障害」の概念は、「健康」の概念と同様、

その内容は時代や地域、さらには個人によっても変わりうるものであり、その多様性についても一定の配慮と尊重が必要である¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾。

それだけに、これらの概念に関連する事項を考え、議論する際には「その場でのこれら概念の内容」や関連概念との関係を明確にする必要がある。

なお、ここでいう「障害」とは、「健康障害」であり、「少なくとも第一義的には」自然災害等に伴う道路の寸断などによる交通障害等の社会的機能の障害は含まないこととする。

このように社会的な障害と対比的に示されると、健康障害は「個人的」な問題であるような印象が形成されやすく、実際、従来、健康障害は、「障害者」個人の問題と捉えられがちであった(いわゆる障害の「医学モデル」)。

確かに、健康障害は、第一義的には身体や精神の機能障害ではあるが、その機能障害をきっかけとして、社会環境との相互作用の結果、第二義的に起こりがちな社会関係の障害をも健康障害として捉えられるべきものであろう(障害の「社会モデル」)。

そう考えると、健康障害は単に「個人の問題」としてのみ捉えるのではなく、「社会的問題」としても捉えるべきものであり、そう考えることによって、従来は考えられなかったような社会的手段を含めた対策を考えることができる(障害の「統合モデル」)²¹⁾。

こう考えるなら、客観的意味での「健康」の定義に関しては、WHO憲章前文記載の「健康とは、身体的にも精神的にも社会的にも完全に良好な状態をいう」ものを採用するのが便宜であろうと考えられる²⁰⁾。

そして、「障害」については、「健康が障害された状態」であって、「個人の身体や精神における一定の機能が、恒久的もしくは比較的長期に低下している状態であり、二次的に社会関係における機能が低下しているものも含む」と考える。そして、疾病については、「健康が障害されるプロセス」を指すこととする。

なお、これはあくまで「客観的」な意味での「健康」、「障害」、「疾病」の捉え方であって、各個人や一定の集団の「主観的」、「地域文化的」な、多様で変遷をともなう健康や疾病、障害に関する考え方も多文化共生的観点からも積極的に尊重すべきもの考える。

これは、分野によっては、「疾病」を客観的意味における疾病である「疾患」と、主観的な意味における疾病である「病気」などと区別して取扱う場合の意義と同様である²²⁾。

その意味では、近年、決まり文句的に使われている「安全」と「安心」という言葉も積極的に評価し活用していくべきものであろう。

3.3 個性としての障害、個性と社会の相互作用の不具合としての障害とICF

なお、近年では「障害」を「個性」として捉え直し、身体や精神の機能の変容は必ずしもマイナスの側面ではなく、社会的環境によっては、むしろプラスの要素として働くこともあるとする考え方もでてきている。

それを端的に表しているのが、WHOの国際障害分類から生活機能分類への改訂である。

即ち、世界保健機構（WHO）は、1980年に国際障害分類（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps；ICIDH）を公表したが、その後、問題点・改善点が提起され、2001年に生活機能・分類（International Classification of Functioning, Disability and Health：ICF）への改訂された。

ここで、「国際障害分類（ICIDH）」では、障害を解剖・生理的（細胞・組織・臓器）レベル、個人レベル、社会レベルの3つのレベルでとらえ、それぞれのレベルの障害を、機能・形態障害（Impairment）、能力障害（Disability）、社会的不利（Handicap）としたうえで、なんらかの原因により、機能・形態障害が起り、それにうまく適応できないと能力障害となり、それがもとで社会的不

利を起こす」という一方向の「障害構造モデル」を想定していた。

しかし、この「障害構造モデル」では、障害の客観的な側面はあらわされているものの、障害の主観的な側面や、障害への適応・対処過程がモデル化されていないこと、また、障害や障害の緩和・予防などに関連する要因の「プラスの側面」がモデル化されておらず、「障害」に関わるプロセスやシステム全体をとらえるには不十分であった。

これに対し、「生活機能・障害・健康の国際分類（ICF）」では、ICIDHの課題に対して改善をおこなっている。

まず、従来のマイナスイメージの用語をプラスイメージの用語に置き換えている。

つまり、障害をとらえるのに、まず「生活機能」と「健康状態」というプラスの枠組みを与えたうえで、従来の機能障害を「心身機能・構造（Body Functions & Structure）」に、能力障害を「活動（Activity）」に、社会的不利を「参加（Participation）」へと変更し、これらが障害された状態をそれぞれ「機能・構造障害」、「活動制限」、「参加制約」ということとしているのである。

さらに、生活機能と障害発生に関係する因子を「背景因子」とし、「個人的因子」だけでなく「環境因子」も含めて包括的な要因の枠組みを与えたうえで、障害の発生のプロセスを、従来の一方通行的なプロセスから、これらの要因の相互作用としての捉えるモデルとなっている。

このように、障害分類（ICIDH）から生活機能分類（ICF）に改訂することにより、障害に関連という現象を、単に個人的でマイナスなこととして捉えるのではなく、健康に関わるあらゆる人間とその社会環境を、プラス面もマイナス面も含めた生活と人生のすべてを包括的に記載・分類し評価することが可能なものとなった。

そして、生活機能分類（ICF）は、障害をも

含めて「個性」と、「社会的要因」も含めて「健康」という認識の枠組みを再認識させてくれる。

私たちが、「個性として障害」という言葉を聞くと、ともすれば、「障害は個人的なこと」という印象を持ちかねないとの危惧があるが、このようなICFに至る経緯や背景を説明し理解することが必要であろう。

また、さらに多くの人々に、このような誤ったイメージやメッセージを与えにくくするために、メッセージの送り手が込めようとした意味と受け手が受け取る意味との食い違う可能性も考慮したキャッチコピーの作成などの工夫も検討すべきかもしれない。

例えば、「障害」は、個性と環境の「ミスマッチ」などはどうであろうか。

これは、昨今問題となっていた、火山活動その他の災害警戒情報の表現の問題とその改訂の経緯にも共通する点である²³⁾。

3.4 「リスク」としての「聴力障害」、**「聴力低下とその影響」**

障害の問題を、重大障害が起きてからの事後的な問題（三次予防）や危機管理(crisis management)としてではなく、早期発見・早期対処（二次予防）、さらには未然防止（一次予防）といった予防的な対策(risk management)として捉える。更に、「危機 (risk)を、機会(chance, もしくは opportunity, より中立的には probability)に」(chance management)などの側面を含めて考える必要がある。

そのような考え方捉え方をすることを促すには、「生活リスクとしての障害」、さらには「可能性もしくはチャンスとしての障害」という、リスクマネジメントもしくはチャンスマネジメント的な考え方や用語を積極的に使っていくことが有用であろう。

ここで、リスク(risk)とは、「発生する損害(影響)の大きさとその可能性」である。また、様々な種類の損害(影響)を発生する可

能性のある要因のことを潜在的危険源もしくはハザード(hazard)という。

$$\text{リスク} = \text{損害(影響)の大きさ} \times \text{その可能性}$$

さて、「聴力障害」は、「聴力低下とそれに関連して生じる障害(影響)」であるが、聴力低下を hazard としてとらえれば、聴力障害は、「聴力低下」の発生する「可能性」と「障害(影響)の大きさ」としての「聴力低下 risk」と言い換えることができるであろう。

3.4.2 聴力低下による影響(損害等)

リスクを把握するうえでまず問題となるのは、どのような内容と強さの影響(損害もしくは障害等)が起こるかということである。

聴力低下がおこっても、適切な対応と合理的配慮がなされれば損害や障害は生じない場合もあるであろう。しかし、そのようなことがなされない場合にはどのような影響が出る可能性があるのか。

聴力低下の場合は、主としてコミュニケーションの側面での障害であろう。より具体的な支障の内容としては、たとえば、山口利勝氏の「中途失聴者と難聴者の世界」²⁴⁾などが参考になる。

3.4.3 聴力低下の発生頻度(確率)

つぎに、では、われわれが曝されている聴力低下というハザードはどれくらいの確率(発生頻度)で起こっているのだろうか。

厚生労働省の実施した「平成18年身体障害児・者実態調査」によれば、平成18年時点の日本全国の身体障害者(18歳以上)約350万人のうち、聴覚・言語障害をもつものはその約9.8%の約34万人とされる。また、身体障害児(18歳未満)約9万3千人のうち、その約19%の1万7千人が聴覚言語障害をもつという²⁵⁾。

総務省統計局によれば、平成18年10月1

日時点の推計人口は約1億3千万人であるから、言語聴覚障害者は、人口の約0.28%、約350人に1人ということになる²⁶⁾。

しかし、これは身体障害者としての認定を受けたものの数であって、比較的高度の聴覚機能低下がみられるものの数であり、聴力機能低下の氷山の一角に過ぎない。

実際、日本の聴覚障害認定基準は諸外国に比べて厳しい基準が採用されており、生活になんらかの支障を生じる程度以上の聴力機能低下をもつ人口はこれよりかなり多いと考えられる。

便宜的に、リスク管理領域では有名な「インリッヒの法則（1：29：300の法則）」を準用し、高度の聴力低下を重大事故、中等度～軽度の聴力低下をニアミス・軽傷事故と対応させてみると、中等度～軽度以上の聴力低下持つ人は、少なくとも人口の8%程度、約1千万人はいるのではないかと予想される。

実際、公的な統計ではないが、日本補聴器工業会が2012年に実施した「JapanTrak 2012」に基づく推計によれば、難聴者は全年齢では人口の10.9%、18歳以上では12.8%、74歳以上では実に43.7%と推定されている²⁷⁾。

つまり、合理的配慮を含めた適切な対応が行われない状況では、少なくとも10人に1人以上は、社会生活をおくるうえで重要な機能であるコミュニケーション等に支障きたし、生活上の支障がでる可能性があるわけである。

この「少なくとも10人に1人以上」という確率は、それが認知されれば、多くの人にとって「他人事」でなく自らのリスクとして現実的に意識するに十分な程大きい確率である。

しかも、それが社会生活を送るうえで重要な手段であるコミュニケーションに障害がおこると明確に認知されれば、かなりのインパクトを与えるリスクであろう。

そして、健聴者の多くが、みずからも難聴となる現実的なリスクを背負っていると意識できれば当事者意識が生まれ、また聴力障害

者への共感も形成されやすいであろう。

聴覚障害への「合理的配慮」の在り方についてだれしもが当事者意識をもって考えることができれば、これまで考えられなかったような様々な背景や知識技術を持つ人がこの課題について考え、これまでだれも思いつかなかったようなアイデアも浮かび、その中には、ピンチをチャンスとして活用することを具体化するアイデアや、聴力障害への対策を「福祉政策」としてではなく「経済成長戦略」として評価できるようなアイデアさえ出てくる可能性もある。

もしそうなら、まずは多くの健聴者に、自らの可能性として聴力障害とそれに伴うコミュニケーション障害のリスクを意識してもらうための方策を考えることが第一の課題であろう。

3.5 聴力低下へのリスク対処行動としての「手話学習」

つぎに、「将来聴力障害によりコミュニケーションに支障がでて社会関係が障害されるリスクがある」と認知できたとして、それに対してどんな行動がとれるであろうか²⁸⁾。

聴力低下に対する社会的な対応メニューとしては、現時点においても医療・福祉政策的な観点から様々な対策が用意されている。

また、個人としての適応方法としても様々なものがあるが、その一つに、「手話」の学習がある。

「手話」は、視覚言語の一種であり、音声に頼らない「言語的コミュニケーション」を実現する手段のひとつであり、主として「ろうあ者」のコミュニティーにより形成されてきたものである。

過去には、手話は音声言語を補完する単なるジェスチャーの一種にすぎないものとして扱われていた時代もある。しかし、現在は、国際条約においても、言語としての音声たる「音声言語」にならんで、「言語」してのジェ

スチャーである「手話」として認められるに至っている。

もし、日本社会において、いつでも、どこでも、だれとでも手話を介して言語的コミュニケーションができれば、聴力低下がおこっても、言語を伝達するモードが、音声からジェスチャーに変えられさえすれば、言語的コミュニケーションにあまり支障は生じないであろう。

しかし、現代日本社会においては、手話は、比較的高度の難聴を伴う聴覚障害者のコミュニティの中で使われる以外には、ごく一部のかぎられた健聴者に使われているにすぎない^{29) 30)31)}。

3.6 「聴力障害リスクの当事者としての健聴者」と手話学習のメリット

このように限定された健聴者にしか手話が使われない要因のひとつとして、手話が健聴者自身のためではなく、他者である難聴者のために学習するもの、つまり福祉的な意味合いのみ学習されていることが考えられる。

もちろん、不利な立場におかれた他者のために奉仕的に行動するのは素晴らしいことである。しかし、それだけに頼っては限界があるし、ボランティアの原則である「対等性」ということにも反するであろう。

自由主義的観点からいえば、より多くの健聴者、ひいてはすべての健聴者に手話を身につけてもらうには、「手話が健聴者自身のためにもなる」ということを自覚してもらうことが重要であろう。

そのためには、例えば、健聴者に難聴リスクの高さを知ってもらい、自らも難聴となるリスクの高さをきちんと認識できれば、自らのリスクに備えるためのひとつの手段として手話学習の意欲・関心と動機付けレベルが相当程度高められ、手話人口は増えるで可能性がある。

なお、どのようにして難聴リスクの高さを

しってもらうのが効果的か、そして、難聴リスクの認知その他の因子が、どの程度手話学習の動機づけ効果があるのかは不明である。

3.7 手話の産業活用と「手話 native」の優位性および活用

さらに、人間がある行動をとりたいと思うのは、リスクや損害といった脅威を回避するため「いやいやながらやる」という消極的なものばかりではなく、その行動によりプラスの利益が獲得できる（チャンス）と思うときに、より積極的に、自ら進んでやろうと動機づけられるであろうと思われる。

例えば、手話を身につけることにより、自らの仕事や興味あること役立ち、他者より優位に立てるとなればより積極的に学ぶだろう。

また、集団レベルで考えると、例えば、騒音下での作業、水中での作業、真空中での作業、会話音を出すことが望ましくない場（コンサート会場、避難所での生活など）などにおける言語的コミュニケーション手段として使用できる集団は、それができない集団に比べ有利な立場に立てるであろう。

さらに、見方を変えれば、そのような集団の社会では、手話 native たる「聴覚障害者」には、一般健聴者に比べて優位性をもち、貴重な「戦力」として尊重されることになるし、手話は聴覚障害者への福祉的手段ではなく、その社会の経済成長の原動力と位置付けられる可能性もある。

つまり、全国民が、聴覚モード以外の言語をとしての手話を自分たちの言語として身につけ、さまざまな生活場面や産業領域で活用できれば、他国に対して経済競争の上で優位に立てる可能性もある。

このように、健聴者の手話学習の動機づけ要因を考える際には、「他人のお役に立てる」という福祉的、自己犠牲的な価値観からの要因だけでなく、健聴者自身の自己実現的な価値にも結び付くような要因についても探索し、

明確にしていく必要があると思われる。

なお、山口大学の正門付近には長州ファイブの像が設置してあるが、その中のひとり「日本工業の父」とも呼ばれる山尾庸三は産業に現場のコミュニケーション手段としての手話の役割に注目した先駆者でもある³²⁾。

4 健聴者の聴力障害リスク認知と手話学習の動機づけ（調査）

4.1 調査の目的

医療系学生の手話学習に関する動機づけレベルの現状と、それを向上させる要因の探索とその影響程度を調べることを目的とする。

4.2 対象と方法

対象は、平成 26 年の N 校（衛生看護専攻科）第 1 学年の学生 44 名、および K 校（理学療法学科・作業療法学科・言語療法学科）第 1 学年の学生 75 名とした。

調査は、平成 26 年 10 月に、質問紙によるアンケート調査により実施した。

4.3 倫理的配慮

アンケート調査は、N 校、および K 校の承認のもと無記名調査とし、更に提出は任意とした。また、対象者に、アンケート調査の協力をお願いする際、調査の趣旨を説明し、またこのアンケートに協力するか否かによりいかなる不利益的取扱いも行われないこと、更に、これを担保するため、アンケートは無記名、かつ任意提出であり、だれが提出したかしないか、白紙回答したかもわからないような形で実施する旨を説明した上で行った。

4.3 統計解析

統計解析ソフトとして、EZ(R(自治医科大学埼玉医療センター)を用いた。これは統計解析環境 R (The R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria)の GUI (グラフィカル・インターフェイス) である R commander に医学生物統計学で頻用される機能を付加したものである³³⁾。

4.3 結果

4.3.1 回答者の基本属性

1) 有効回答率と回答者の所属

医療関係学科をもつ専門学校 (K 校)、及び高等学校専攻科 (N 校) の第 1 学年の学生あわせて 119 名に配布し、このうち 105 名の回答がえられた (有効回答率 88.2%)。

K 校については、対象者 75 名 (理学療法学科 35 名、作業療法学科 32 名、言語聴覚学科 8 名) のうち、68 名の回答が得られた (有効回答率 90.7%)。N 校については対象者 44 名 (衛生看護専攻科 44 名) のうち、37 名の回答が得られた (有効回答率 84.1%)。

2) 回答者の性別と所属

回答者 105 名のうち、男性は 35%、女性は 65%と女性が多くなっている。回答者の所属別の性別構成にみると、K 校では男性 54%、女性 46%、N 校では女性が 100%であった。

3) 年齢

回答者 105 名の年齢構成は、10 歳代がほとんどで、10 歳代 87%、20 歳代 9%、30 歳代 4%であった。

4) 手話学習経験の有無

回答者 105 名のうち、手話の学習経験のあるものは 24%で、約 4 人に 1 人は、何らかの手話学習の経験を持っていた。

表1 手話によるコミュニケーション能力とその分布

コミュニケーション能力レベル	手話検定の 相当級 (想定される 手話歴)	該当者
1. 手話は全くわからない	—	73.3% (77名)
2. あいさつ程度なら手話でできる。	—	21.9% (23名)
3. 自己紹介を話題に手話で会話ができる	5級 (約6か月)	2.9% (3名)
4. 特定の相手となら身近な生活や日常の体験を話題に手話で会話ができる。	4級 (約1年)	1.0% (1名)
5. 日常生活や身近な社会生活の体験を話題に手話で会話ができる。	3級 (約1.5年)	1.0% (1名)
6. 社会生活全般(地域や職場や学校などの行事等)について手話で平易な会話ができる。	2級 (約2年)	0
7. 社会活動や一部専門的な場面(会議や医療機関の受診など)での会話ができる。	準1級 (約2.5年)	0
8. あらゆることを話題によどみなく手話で会話ができる。	1級 (約3年)	0

性別による手話経験の違いをみると、女性の手話学習経験率は35%で、約3人に1人が手話の経験が有るのに対し、男性の手話学習経験率3%で、女性の約10分の1しか手話の経験がなかった。

さらに、女性に関して所属の違いをみると、看護系のN校の女性では手話学習経験率は19%であるのに対し、リハビリテーション系のK校では、55%と半数以上に手話学習経験があった。

5) 手話によるコミュニケーション能力程度

調査対象者全員に対し、手話でどの程度のコミュニケーションができるか聞いたところ、手話でなんらかのコミュニケーションがとれるものは27%で約4人に1人であった。しかし、その大半はあいさつ程度ができるにとどまり、自己紹介以上のコミュニケーションが

できると答えたものは6%に満たなかった(表1)。

4.3.2 現時点の手話学習の動機づけレベル

1) 手話学習に対する動機づけレベル

アンケート項目の「Q7_N」において、現時点での手話を学習したいという意欲の程度を%で表現するように求めた。

回答者105名の動機づけレベルの平均は48.3%、標本標準偏差26.6%であった。

4.3.3 仮説的条件想定による手話学習動機レベルの変化

つぎに、聴覚障害のリスクの認知や手話習得に関連するイメージが変化した場合に、手話を学習したいという意欲がどの程度変化するかを推定するため、5つの仮想的条件を思

い浮かべてもらい、その際の手話を学習したいという意欲の程度を%で表現してもらった。

なお、5つの想定条件とは、「Q9_1. 老後に難聴になるとしたら」、「Q9_2. 近い将来に急性難聴になるとしたら」、「Q9_3. 3か月で手話マスターできるとしたら」、「Q9_4. 手話は英語等の語学学習に好影響があるとしたら」、「Q9_5. 手話が仕事に役立つとしたら」である。

また、手話学習の動機付けレベルの基準として、「Q7_N」の想定条件を提示しなかった場合の意欲のレベルを用い、これと各想定条件での%表現の平均値でWelchの方法によるt検定を実施した(表2)。

結果を要約すれば、5つの想定条件のいずれも手話学習に関する動機付けのレベルの有意な上昇がみられ、中でも、手話が現在もしくは将来の仕事に役立つと想定した場合に動機づけが高まることが分かった(図1)。

つぎに、各想定条件別にもう少し詳しく結果を説明する。

4.3.4 老後の難聴リスクの想定と手話学習動機付けレベルの変化

「Q9-1) もし、老後、あなたが聴力障害によりコミュニケーションに障害が起こる確率が高いと分かった場合、手話を学習したいと思いますか。やる気の度合いを%で表すと()%」

難聴のリスクは加齢に伴い上昇し、人口の74歳以上では実に43.7%が難聴となると推定する統計もあるが、若年者にとっては少し遠い将来のリスクではある。

このリスクをイメージしてもらった場合の手話を学習したいという意欲の程度を%で表現するように求めた。

この設問への回答者は105名で、動機づけレベルの平均は64.5%となり、何も想定しない場合より、手話を学習したいという動機づけレベルの有意な上昇がみられた。

4.3.5 急性の難聴リスクの想定と手話学習動機付けレベルの変化

「Q9-2) もし、あなたが、近い将来、急に聴力障害によりコミュニケーションに障害が

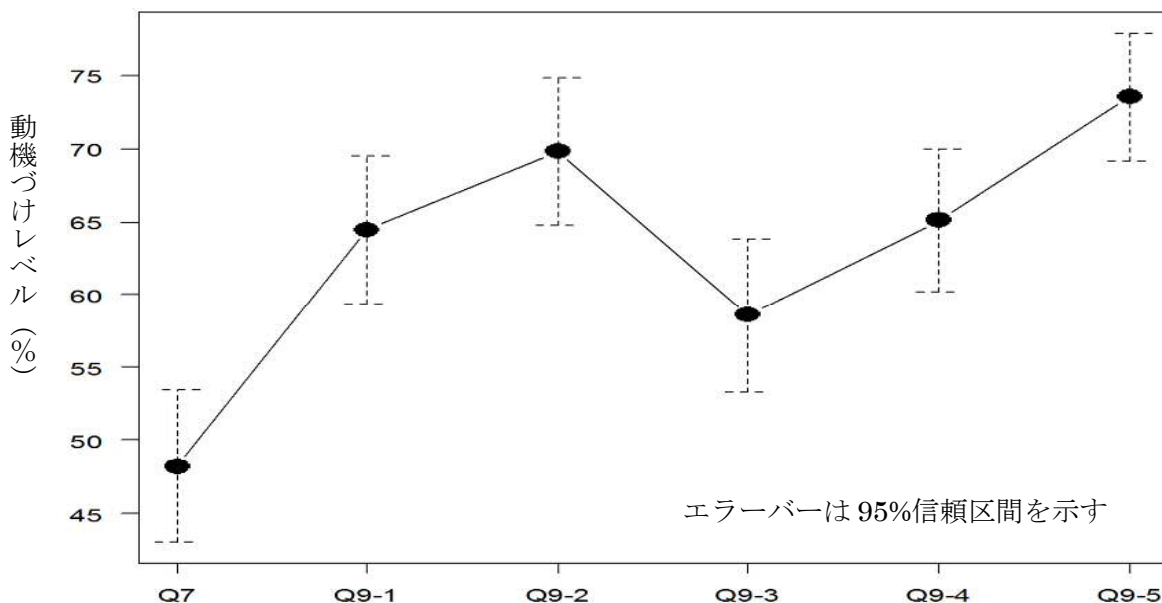


図1 想定条件による手話学習動機づけレベルの変化

表2 想定条件による手話学習動機づけレベルの変化

想定条件	平均 (±標準偏差)	p 値
Q7_N. (なし)	48.3(±26.6) **	
Q9_1. 老後の難聴	64.5(±25.5) **	1.593e-05
Q9_2. 近い将来の急性難聴	69.8(±25.1) **	1.525e-08
Q9_3. 3 か月で手話マスター	58.6(±26.6) **	0.00619
Q9_4. 手話は英語学習に好影響	65.1(±24.8) **	5.524e-06
Q9_5. 手話が仕事に役立つ	73.5(±22.1) **	4.379e-12

(**は有意水準 1%, *は有意水準 5%)

起こる可能性があると分かったら、手話を学習したいと思いますか。やる気の度合いを%で表すと ()」

近い将来での急性の聴力障害リスクをイメージしてもらった場合の手話を学習したいという意欲の程度を質問した。

この設問の回答者は 104 名で、手話学習の動機づけレベルの平均は 69.8%であった。

これを何も想定しない場合のものと比較すると、手話を学習したいという動機づけレベルの有意な上昇がみられた。

4.3.6 手話学習の効率と手話学習動機づけレベルの変化

「Q9-3) もし、3 か月で、家族や友達と手話で簡単な日常会話ができるとしたら、手話を学習したいと思いますか。やる気の度合いを%で表すと ()」

全国手話検定の資料を参考にすると日常会話程度の手話技能が身に付くまでに要する時間は約 1 年 6 か月程度を要する³⁴⁾ (表 1)。この設問は、日常会話程度の手話技能が身に付くまでの時間が 3 か月という比較的短期間で済むとした場合の手話を学習したいという意欲の程度を質問した。

この設問への回答者は 105 名で、手話学習の動機づけレベルの平均は 58.5%であった。

これを、何も想定しない場合のものと比較すると、手話を学習したいという動機づけレベルの有意な上昇はみられたものの、その程度は他の要因より意欲の向上の程度はやや低い傾向がみられた。

ただし、ここではデータは示さないが、手話学習歴別に見てみると、手話学習歴が比較的長いものについては、他の要因と同等の意欲の向上がみられる傾向がうかがわれた。

4.3.7 英語等の学習への効果と手話学習動機づけレベルの変化

「Q9-4) もし、手話の学習をすると英語など外国語の習得が容易になるとしたら、手話を学習したいと思いますか。やる気の度合いを%で表すと ()」

この設問への回答者は 105 名で、手話学習の動機づけレベルの平均 65.1%であった。

この場合も、何も想定しない場合と比較すると、手話を学習したいという動機づけレベルの有意な上昇がみられた。

なお、コミュニケーションは、言語だけで行われるのではなく、言語外のジェスチャーや表情で行われる部分も大きい。諸外国に比

べ、日本人は、ジェスチャー表現や表情による表現が乏しい傾向にあり、外国人へは、日本人の意図する真意たるメッセージが伝わりにくい傾向にある可能性がある。

通常の言語は、音声を言語の伝達に使用し、ジェスチャーや表情は補助的もしくは無意識のメッセージ伝達手段として使われている。これに対し、手話言語は、ジェスチャーや表情を意識的に言語の伝達に使用し、音声やそれを形成するための口の形などは補助的な伝達手段として使われている。

健聴者が手話を学習することは、ジェスチャーや表情での表現を洗練し、音声言語でのコミュニケーションをよりよく補完、促進できるようになる効果が期待できるであろう。

また、手話と BASIC English との類似性もそれら学習の相乗効果を期待させる³⁵⁾³⁶⁾³⁷⁾。

4.3.8 手話が仕事に役立つ意識と手話学習動機付けレベルの変化

「Q9-5) もし、手話が身に付けることにより、自分の現在もしくは将来の仕事に役立つとしたら、手話を学習したいと思いますか。やる気の度合いを % で表すと (%)」

この項目への回答者は 105 名で、手話学習の動機付けレベルの平均は 73.5% であった。

これは、何も想定しない場合と比較すると、手話を学習したいという動機付けレベルの有意な上昇がみられ、その程度は他の要因より意欲の向上の程度は高い傾向がみられた。

4.4 考察

4.4.1 「一億人の手話」について

今回、手話を言語として認める意義について、従来の聴覚障害者福祉の観点からのみではなく、健聴者のリスクマネジメント、更には、より積極的に様々な生活場面や産業応

用その他経済成長戦略的観点からとらえ直していく方がよいのではないかという問題意識から「1億人の手話」構想を提示した。

もちろん、世界全体を視野にいれば、「70億人の手話」とすべきであろうが、「Think globally, act locally.」で、まずは日本でということで、「1億人の手話」という表現を採用した。

そして、今回はミクロ的観点から、「健聴者」が「手話学習」という行動をとるための「動機づけ要因」は何かということに焦点をあててアンケート調査を行った。

4.4.2 対象者を医療系学生としたことについて

「一億人の手話」を目標とし、健聴者全体の平均的な動機づけ要因の影響度の分布が分かったとしてもそれだけでは十分ではない。

実際には動機づけ要因の影響度は個人ごとに異なり、所属集団によっても動機づけ要因の影響度の分布は異なっていることが予想される。

実際に手話学習を促進させるよう介入を行うにしても、万人に対して平均的な動機づけ要因を念頭において実施するだけでは必ずしも効果的ではなく、それとは別に、手話普及上のキーとなる集団や、キーパーソンとなる個人への個別対応をも視野に入れた、戦略的な介入計画を考える必要があるであろう。

医療に関するコミュニケーションの需要は、聴覚障害者に限らず、健聴者を含めた一般市民にとっても大きい。これを考慮すると医療関係者、および医療関係者をめざす学生をターゲットとした介入は、手話普及の上で大きな鍵となる可能性が高く、優先度も高く設定すべきである。

よって、今回の対象を健常者一般の動機づけ要因を推定するための標本集団としてみなすことはできないが、医療関係者をめざす学生集団の手話学習の動機づけ要因を知ること

自体も一定の意味がある。

今回の研究は、探索的な側面の強いパイロットスタディー的な位置づけの調査である。

また、自分にとって調査協力を求めることが比較的容易な医療系の学生集団を対象に調査を行ったものであり、結果を一般化するには限界があるが、今後の研究を進めていく上で一定の示唆を得られるものであると考えた。

4.4.3 調査対象とした動機づけ要因について

今回実施したアンケート調査では5つの動機づけ要因に限定して取り上げたが、これは私自身の個人的な手話学習経験や手話サークル等での聴覚障害者及び手話学習者等との交流経験をもとに、従来主として経営学領域で使われ最近では個人の戦略的行動決定支援ツールとしても使われつつある SWOT 分析の枠組みを意識して選んだものである³⁸⁾³⁹⁾⁴⁰⁾⁴¹⁾。

SWOT 分析では、内外の環境要因を、強み (Strengths)、弱み (Weaknesses)、機会 (Opportunities)、脅威 (Threats) の4つの枠組みでとらえるものである。SWOT 分析を意識した理由は、従来の健康行動モデルでは、SWOT 分析でいう弱み (W) と脅威 (T) の要因に偏りがちで「マイナスから0へ近づける」までの戦略目標にしかならないきらいがあり、「マイナスをプラスに」もしくは「ピンチをチャンスに」というより積極的な戦略目標につながらないのではと考えていたからである。

今回設定した5つの要因を、SWOT 分析の枠組みに当てはめるならば、「老後の難聴」、「近い将来の難聴」が脅威(T)にあたり、「3か月で日常会話ができる」、「手話が英語他の語学学習の役に立つ」、「手話が現在のまたは将来の仕事の役に立つ」が機会(O)にあたるであろう。

今回のアンケート調査の結果では、調査し

た5つの要因のなかで最も動機づけレベルが高まったのは、「手話が現在のまたは将来の仕事の役に立つ」という状況を想定した場合であり、SWOT 分析では機会(O)に相当する要因であった。

調査対象となった学生にとっては、将来の仕事たる「就職」に強い関心をもっていることは当然想定されることであり、これに手話学習が結びつくならば動機づけレベルが上がるのは当然であるが、その上昇の程度は、脅威(T)にあたる「老後の難聴」「近い将来の難聴」より大きかった(t検定、いずれも $p < 0.01$)。

なお、動機づけ要因を考えるにあたり、今回は経営学領域で使われる SWOT 分析を意識したが、今後、より詳細な研究を行うとすれば、健康科学領域では古典的な「健康信念モデル」の他、Fishbein の「合理的行動理論」、Ajzen の「計画的行動理論」の他、Bandura の「社会認知理論」なども参考にして、モデルを構築していく必要がある²⁵⁾。

今回は、選定した5つの要因それぞれが手話学習の動機付けにどの程度影響するか、主観的に回答してもらうことにより調べるとともに、この5つ以外の有力な動機づけ要因を探索する手掛かりとするため、自由記載欄を設け、「1億人の手話」の達成要因についてのアイデアの提供を求めたものである。

4.4.4 「3か月で手話をつかって簡単な日常会話ができる」について

これは手話を身につけるためには、他の英語をはじめとする第二言語習得により長い時間がかかるのが通例であり、「全国手話検定試験 Can-Do リスト」³⁴⁾を参考にすると、身近な人と日常会話ができるようになるまでにかかる時間の目安は約1年半程度(手話検定3級相当)であるという。

これは、健聴者にとっては、かなりの負担感のあると思われる数字であり手話の学習意欲が高まらないひとつの要因とも考えられる。

私自身の手話学習経験では、学習開始後約6か月で手話検定3級、1年6か月で2級合格を果たしている。学習方法としては、手話サークルへの参加、市の実施する手話奉仕員養成講座⁴²⁾への参加、TVやインターネット教材の活用、書籍、手話関連団体の講演会など種々の学習関連情報を収集し、またfacebook上のグループとして手話学習関連のSNSも開設し活用してきた。今後可能なら、さらに手話検定準1級を受験するとともに県の実施する手話通訳者養成講座や、日本手話学会にも参加し、数年以内には手話通訳者も⁴²⁾しくは手話通訳士⁴³⁾レベルに到達したいと考えている。

これらの学習を実際に体験して感じることは、現状では、手話学習に関連する情報へのアクセスや学習環境、および教育手法や教育ツールには、まだ相当程度改善の余地がある。

それらについて工夫や改善すれば、3か月程度で家族や友人と簡単な日常会話を手話で行うことも可能であるという印象をもっており、今回のアンケート調査の項目のひとつとして取り上げた次第である。

しかし、今回の調査結果は、わたしにとっては予想外な結果であった。つまり、確かに、基準状態と比べれば、動機付けレベルは有意($p<0.01$)に高まりはした。しかし、残り4つの要因と比較するとその効果は低いレベルに留まっていたのである。

その原因として、調査者としては、既存の環境での手話学習の困難さを念頭に置き、普通なら1年半かかるところを「たった3か月で日常会話が手話でできる」ようになったら負担を軽く感じるであろうから、動機づけレベルは大幅に上昇すると想定していたのであるが、それは手話学習経験が有る程度長期間あるものにとっての話である。

手話学習経験がほとんどないものにとっては、「手話習得」に要する標準的時間コストとの対比ができず、「学習期間3か月」というの

は大きな負担として捉えられたのではないかと考えられる。

なお、手話に関心をもったとしても、その関心の程度や内容やその他の事情により手話学習に割り当て可能な時間は人それぞれである。しかし、一般健聴者の多くが、取りあえず割り当て可能と判断できるかどうかという観点から、期間と目標を設定し、一般健聴者に示すことも普及のためには重要であろう。

実際、データとしては示せないが、アンケート回収の際に「1か月ならいいけど、3か月となると」などという声もきかれた。

今後の展望として、そのような健聴者にとっての情報アクセスや手話学習環境の改善、手話の効率的学習という観点からの手話文法の再構成や、意味論や学習効率を念頭においた手話語彙の再整理、その他、効果的効率的学習に役立つ学習ツールの開発等も行い、その効果の検証なども行ってみたいと考えているところである。

なお、一般の大学でも、教育科目として「手話」を取り上げるところも増えているようである。2013年に全国初めて鳥取県で手話言語条例が制定されたが、その鳥取県にある鳥取大学では、医学部学生に「基礎手話」という科目が必須科目として課されている。その他、お茶の水女子大学、関西学院大学、東京大学、日本社会事業大学等のほか、山口大学でも大学のカリキュラムとして取り上げられたことがある⁴⁴⁾。また、学生・職員の自主活動として、手話サークルなどをもつ大学も少なからずある。また、大学ではないが、学校での教育をすべて手話だけで行っている学校もある。

今後、そのような先行事例も参考に、一般健聴者の可処分時間ということも念頭におきながら、より効率的な教材やカリキュラム等も検討したり、手話サークル等、学生・職員の自主活動への支援や学外関連団体との連携も検討していきたい⁴⁵⁾⁴⁶⁾⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁴⁹⁾⁵⁰⁾。

4.4.5 「英語等の外国語学習の容易化などの手話学習による波及効果」について

今回の研究では、手話を第一言語（母語）として学習するのではなく、既に第一言語として音声日本語を一応は習得している健聴者が、第二言語もしくは第三言語等として手話を学習することを想定している。

他言語を学ぶこと自体、それまで日常的には、ほぼ無意識的に使用している母語を「言語」として見直すきっかけとなり、さらに他の言語を学ぶことを容易にする礎となる可能性があるが、それは、従来の日本語とは異なる「言語としての手話」にも当てはまるであろう。

さらに、手話は、ジェスチャー等の音声以外の身体表現を母体として構築された視覚言語であり、視覚的なイメージをもとに基礎的語彙が形成されている。

手話にとって一般のジェスチャーは、音声言語でいえば、「オノマトペ」的な比喩表現に相当すると思われるが、「オノマトペ」的な表現は、はじめてその表現を見聞きしても意味するところを比較的理解しやすい。

ソシユール以降、言語学的には、意味と言葉との結び付は恣意的であるということが一般の見解であろうが、その例外的なものとして、オノマトペ的表現を位置付けることも可能であろう。

手話の基礎的語彙の中にも「オノマトペ」的な比喩表現に由来するもあり、手話は視覚言語だけに、その語を初めて見る健聴者たる日本人や外国人でも、その意味が容易に想像できるものも少なからずある。日本人が外国に旅行にいったとき、英語はあまり話せなかったが、身振り手振りで結構通じたという体験をきくことも多いが、より洗練され言語としても使用可能なジェスチャーである手話のトレーニング経験があれば、身振り手振り表現も豊かになり日常的なコミュニケーションの結構な部分が身振り手振りで通じてしまう

こともありうるであろう。

手話で言語メッセージを生成する際には、そのようなわかりやすい語を中核に据え、それを組み合わせて様々な意味をもつメッセージを表現しているわけである。

見方を変えれば、手話で表現するということは、比較的限られたやさしい言葉で完結にメッセージを表現する訓練していることに他ならないともいえるが、これは複雑なことをシンプルなことに還元してわかりやすく説明するという科学的方法論と通じるものがある。

この手話の性質は、一般英語とオグデンの **BASIC ENGLISH**³⁵⁾³⁶⁾³⁷⁾との関係を彷彿とさせる。オグデンは 19 世紀前半に活躍したイギリスの言語心理学者で、I.A.リチャーズとの共著『意味の意味』で言語理論に革新をもたらした。彼の **BASIC English** は、文法的には一般の英語と変わりはないが、意味の説明に使用する基本単語は原則 850 語に限られるが、それらを組み合わせることによって、ほとんどあらゆることを書いたり話したりすることができるというものである。

同様に、手話の語彙を **BASIC** 英語のような形で使えるように意味体系を整理し、限られた基本的語彙で、あらゆることを表現する方法論を確立できれば、いたずらに手話単語を量産することなく、言語としての手話の表現力が大きく拡大でき、また他の言語との通訳も容易になるとと思われる。

そして、そのように言語学的に厳選された少数の語彙で、あらゆることを説明しようとする習慣および言語能力は、更に他の言語を習得するときの大きな力となり、他言語の習得を容易にするばかりでなく、科学的思考の習慣化にもつながるものと思われる。

前述した内容は、現段階では仮説の域を出ないものかもしれない。しかし、今後の展望として **BASIC English** な観点から手話を見直し、またその学習効果のエビデンスの収集ということも今後の課題として研究を進めて

いきたいと考えている。

5 おわりに

「障害者差別解消法」への対応を、「生活リスクマネジメント」としての課題としてとらえなおすことにより、大学、そして保健管理センターにも関係する課題をより広い視野で、また、他の課題と統合的な観点からとらえることができる可能性がみえてきた。

十分な財源がない中、大学は、またその一組織としての保健管理センターも、より効果的に、より効率的に、より生産的に種々の課題に対応していく必要性に迫られている。

個々の課題について個別対応を考える重要であるが、個々の専門ばかりにとらわれず、より広い視野から、他部門と協力しつつ課題に取り組むことが今後いっそう重要になってくるものと思われる。

(保健管理センター 准教授)

【注】

1) R. Mace, 1985, *Universal Design: Barrier Free Environments for Everyone*. Designers West, 33(1), 147-152.

2) 青野透, 2015, 「法による障害学生支援義務化を通じた大学教育改革—障害者差別解消法施行を前に—」『名古屋高等教育研究』第15号, 61-83, 名古屋大学高等教育センター

3) 「障害者差別解消法」の目的は、同法第1条で以下の様に記されている。

「第一条この法律は、障害者基本法(昭和四十五年法律第八十四号)の基本的な理念にのっとり、全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者におけ

る障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。」

4) 外務省, 2014, 報道発表「障害者の権利に関する条約」の批准書の寄託(外務省HP), http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_000524.html

(2016年2月12日閲覧)

5) 国際連合広報センター, 「障害のある人々」(国際連合広報センターHP),

<http://www.unic.or.jp/activities/humanrights/discrimination/disabled/>

(2016年2月12日閲覧)

6) 衆議院, <http://www.shugiin.go.jp/>

(2016年2月12日閲覧)

7) 参議院, <http://www.sangiin.go.jp/>

(2016年2月12日閲覧)

8) 社会福祉法人全国手話研修センター, 2014, 「よくわかる手話の筆記試験対策テキスト」, 中央法規出版

9) 全日本ろうあ連盟, 2014, 「手話通訳者養成のための講義テキスト」

10) 全日本ろうあ連盟, 2016, 「手話言語法制定推進事業」

<https://www.jfd.or.jp/sg/>

(2016年2月12日閲覧)

11) Stanford Report, June 14, 2005, "You've got to find what you love," Jobs says", <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>

(2016年2月12日閲覧)

12) 全日本ろうあ連盟, 2014, 「手話通訳 I —ホップ ステップ ジャンプ—」

13) 宮沢賢治, 「銀河鉄道の夜」, 青空文庫 http://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/456_15050.html

(2016年2月12日閲覧)

14) アリストテレス, 1961, 「政治学」岩波文庫 (青 604-5), 岩波書店

15) Albert Mehrabian, 1981, Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes. Belmont, CA: Wadsworth (currently distributed by Albert Mehrabian, am@kaaj.com)

<http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>
(2016年2月12日閲覧)

16) 白井克彦, 2001, マルチモーダルコミュニケーションにおける音声とジェスチャーの統合についての研究, 平成10年度~平成12年度科学研究費補助金 基盤研究B (2) 研究成果報告書

http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/34019/1/Kakenhi_Shirai_3.pdf
(2016年2月12日閲覧)

17) 国際連合, 「障害者の権利に関する条約 (略称: 障害者権利条約)」(外務省HP), http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_000524.html

(2016年2月12日閲覧)

18) 佐藤久夫ら, 1995, 「日本における障害者の法的定義」, リハビリテーション研究(第83号) 5-13

http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r083/r083_005.html

(2016年2月12日閲覧)

19) 金沢大学, 2007, 「障害のある学生へのサポートブック」,

http://www.adm.kanazawa-u.ac.jp/ad_gakusei/campus/kousei/soudan/syogai/010.html#09

(2016年2月12日閲覧)

20) 日本WHO協会, 「健康の定義について」, <http://www.japan-who.or.jp/commodity/kenryo.html>

(2016年2月12日閲覧)

21) 世界保健機関 (WHO)・厚生労働省大臣房統計情報部編, 2010, 「ICF-CY 国際生

活分類—小児・青少年に特有の心身機能・構造・活動等を包含—」, 財団法人厚生統計協会
22) 池田光穂, 医療人類学における「illness と disease」

<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/070523illness.html>

(2016年2月12日閲覧)

23) 2014年9月の御嶽山の噴火による災害に関連して、気象庁は、噴火警戒レベルが最も低い「レベル1」に「平常」という表現をすることは、一般の人がその山は安全だという誤解につながると指摘を受け、「レベル1」を「活火山であることに留意」という表現に変更することにしたもの。

http://www.data.jma.go.jp/svd/vois/data/tokyo/STOCK/kaisetsu/level_toha/level_toha.htm

24) 山口利勝, 2003, 「中途失聴者と難聴者の世界〜見かけは健常者, 気づかれない障害者」, 一橋出版

25) 厚生労働省, 2008, 「平成18年度身体障害児・者等実態調査」

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/108-1.html>

(2016年2月12日閲覧)

26) 総務省統計局, 「平成18年10月1日現在推計人口」

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2006np/>
(2016年2月12日閲覧)

27) 日本補聴器工業会, 2012, 「JapanTrak 2012」,

http://www.widexjp.co.jp/w_chosa/detail/japan_trak2012.html

(2016年2月12日閲覧)

28) マーク・マーシャークら編, 2015, 「オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育」, 明石書店

29) 総務省統計局, 「世界の統計 2014」

<http://www.stat.go.jp/data/sekai/0116.htm>
(2016年2月12日閲覧)

- 30) 市田 泰弘ら, 2001, 「日本手話母語話者人口推計の試み」, 日本手話学会第 27 回大会
- 31) 聴覚障害者であってもすべての人が手話を使えるわけではない。厚生労働省による「平成 18 年身体障害児・者実態調査結果」によれば、障害等級 1 級で 75.0%, 2 級で 38.7%, 全聴覚障害者では 18.9%程度が手話をコミュニケーション手段として使用しているという。
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/dl/01.pdf>
尚, 一般集団での健聴者の手話使用に関する明確なデータは入手できてない。
参考までに、2016 年 3 月 10 現在の手話通訳士登録者数は 3402 名である。
<http://www.jyoubun-center.or.jp/slit/list/>
- 32) 久田信行, 2009, 「盲啞学校の成立と山尾庸三 - 吉田松陰の思想と時代背景-」, 群馬大学教育実践研究 別刷第 26 号, 89-100
https://gair.media.gunma-u.ac.jp/dspace/bitstream/10087/4730/1/NO26_2009_11.pdf
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 33) Y. Kanda, 2013, "Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics" Bone Marrow Transplantation 2013: 48, 452-458
- 34) 社会福祉法人全国手話研修センター, 「全国手話検定試験 Can-Do リスト」
<http://www.com-sagano.com/kentei/can-do.hoka/can-do.pdf>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 35) 相沢佳子, 2013, 「英語を 850 語で使えるようにしよう」, 文芸社
- 36) Ogden's Basic English, Basic English Institute
<http://www.basic-english.org/institute.html>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 37) GDM, GDM 英語教授法研究会
<http://www.gdm-japan.net/>
- 38) 小倉行雄/佐藤善信, 2012, 「ケースで学ぶ現代経営学 (12)」, 放送大学教育振興会
- 39) 橋田 洋一郎/須永 努, 2013, 「マーケティング (13)」, 放送大学教育振興会
- 40) 小倉行雄/齊藤 毅憲, 2012, 「経営学入門 (12)」, 放送大学教育振興会
- 41) 井上洋士, 2013, 「ヘルスリサーチの方法論 (13)」, 放送大学教育振興会
- 42) 厚生省大臣官房障害保健福祉課長, 1999, 「手話奉仕員及び手話通訳者の学習指導要領について」(平成 11 年 8 月 16 日, 障企第 50 号)
- 43) 厚生労働省, 2015, 「第 27 回 (27 年度) 手話通訳技能認定試験 (手話通訳士試験) について」, (厚生労働省 HP)
http://www.mhlw.go.jp/kouseiroudoushou/hikaku_shiken/shuwatsuyaku/
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 44) 小谷眞男ら, 2011, 「新しいリベラルアーツとしての日本手話」手話学研究第 20 巻, 19-38
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jasl/20/0/20_19/_pdf
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 45) 日本手話通訳士協会
<http://www.jasli.jp/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 46) 全国手話通訳問題研究会
<http://www.zentsuken.net/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 47) 全日本ろうあ連盟
<http://www.jfd.or.jp/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 48) 聴覚障害者情報福祉センター
<http://www.jyoubun-center.or.jp/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 49) 山口手話友の会
<http://blog.ymg-syuwa.org/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)
- 50) 学校法人明晴学園
<http://www.meiseigakuen.ed.jp/pursuit/>
(2016 年 2 月 12 日閲覧)

障害のある学生への人的支援と支援者育成

—山口大学の取組—

岡田菜穂子

小川 勤

田中 亜矢巳

金子 博

宮田 浩文

要旨

平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行されることを受け、日本の高等教育機関では、障害のある学生への合理的配慮のための基礎的環境整備が求められている。基礎的環境整備の中でも人的支援に関しては、支援者の確保・育成が課題の一つとなる。そこで本稿では、山口大学学生特別支援室での支援者育成の取組を紹介する。支援ニーズや状況に柔軟に対応するためには、幅広い支援技術を身に着けた、多様な学生を育成しプールすることが重要である。

キーワード

高等教育, 合理的配慮, 障害学生支援, 支援者の育成

1. はじめに

平成28年4月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行されることを受け、国立大学では「国等職員対応要領」（以下、対応要領）を策定することが義務付けられている。対応要領は、障害者差別解消法で求められる障害を理由とする差別の禁止と、合理的配慮の提供に関して、具体的な対応を示すものである。

合理的配慮については、「障害者の権利に関する条約」第2条において、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであ

り、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。障害のある学生（以下、障害学生）の支援のためには、合理的配慮の基礎となる環境整備、いわゆる「基礎的環境整備」が必要となる。文部科学省のワーキンググループの報告では、基礎的環境整備として、「教材の確保」「施設・設備の整備」「専門性のある教員、支援員等の人的配置」などが挙げられている（文部科学省,2012）。

大学における合理的配慮の中でも、人的支援は負担が過度になりがちなものの一つで、人的支援を円滑に行うには課題が多い。例えば、大学では、入学が決定してからガイダンスや授業が始まるまでの期間が短く、またSemester毎に履修する授業が異なる

ため、あらかじめ支援ニーズを予想することが難しい。支援ニーズが不明確な中、適当な人材を必要なだけ、必要な時間・場所に配置するためには、支援者の確保、支援スキルの担保、支援のコーディネート、予算の確保等の課題を克服しなければならない。

支援の多寡が明確でないからこそ、状況に合わせて柔軟に人的支援を実施できるよう、基礎的環境整備の一環として人材の確保や育成を行っておく必要があるが、一方で、基礎的環境整備のためには経費や人手が必要なため、実施に苦慮することも多い。中でも人的支援では、人材確保や支援機器の整備のための経費の他、支援者の育成と派遣の調整のための人手も必要である。常にこれらが整っているとは限らず、限られた状況下で支援の環境を整えるべく工夫をする必要がある。特に、支援ニーズの無い中では、支援者を育成することへの負担感が強くなることも予想される。

そこで本稿では、合理的配慮のための基礎的環境整備の一例として、山口大学における障害学生支援のための支援者育成の取り組みを紹介し、人材育成の重要性を確認するとともに、支援者育成の方法と、今後の課題について整理したい。

2. 高等教育機関における人的支援の方法

日本学生支援機構は、平成 17 年度から、高等教育機関における障害学生の支援状況に関する全国調査（以下、実態調査）を行っている。実態調査のための手引（日本学生支援機構,2016）では、人的支援の種類について、表 1 のように定義されている。

平成 26 年度の実態調査報告書（日本学生

支援機,2015）によると、人的支援の実施校数は、ノートテイク 187 校、教材の拡大 122 校、パソコンテイク 110 校、チューターまた TA の活用 103 校、教材のテキストデータ化 89 校、ガイドヘルプ 79 校、ビデオ教材字幕付け 69 校、手話通訳 59 校、点訳・墨訳 52 校、リーディングサービス 37 校となっている。

人的支援の中でも、点訳・墨訳、ガイドヘルプ、手話通訳、ノートテイク、パソコンテイクは、特に特別な支援技術を要する支援である。実態調査結果から、誰が支援を担当したのかを見ると、最も実施校数が多いノートテイクやパソコンテイクは学内の学生が担当している高等教育機関が多く、手話通訳や点訳・墨訳に関しては外部の支援者に依頼する傾向がある。これは、非常に高い支援技術を必要とする手話通訳や点訳・墨訳は、学内のリソースで賄えないケースが多いと見ることが出来る。点訳に関しては、支援技術に加えて点字プリンター等高価な機材を必要とするため、特に学内での実施が難しいと予想される。一つの教育機関のみでの実施が難しい支援では、地域や他大学と連携するなどの対策が求められる。

このように、人的支援のためには支援スキルをもつ人材の確保が必要であるが、誰をどのように確保し、育成し、活用していくのが課題である。そこで、次に支援者育成の一例として、山口大学での取り組みについて紹介したい。

表 1. 人的支援の定義（日本学生支援機構「平成 26 年度実態調査の手引き」より筆者作成）

支援の種類	定義
点訳・墨訳	点訳.....教材，配布資料などを点字に訳すこと 墨訳（すみやく）.....試験の点字解答を出題者が採点する際等，点字を墨字，活字に訳すこと
教材のテキストデータ化	教材，配布資料などをテキストデータ化すること。パソコン上で「音声読み上げソフト」や「点訳ソフト」を利用するために行ないます
教材の拡大	教材，配布資料などを拡大読書器でモニターに拡大表示したり，大きな文字で印刷したりすること
ガイドヘルプ	学内の移動の際に，歩行介助及び誘導を行なうこと。主として講義と講義の間の教室移動のサポートをいいます
リーディングサービス	教材や配布資料などを音声で読み上げる（文字を音声に訳す）こと。主として講義中に板書されたものをその場で口頭で伝える「代読」と，利用者と支援者が対面しながら資料等を読み上げる「対面朗読」があります
手話通訳	講義内容や周りの様子等を手話で伝えること
ノートテイク	講義内容や周りの様子等を筆記し，文字で伝えること
パソコンテイク	講義内容や周りの様子等をパソコンに入力し，文字で伝えること
ビデオ教材字幕付け・文字起こし	教材等として使用される映像メディアの台詞やナレーションをテキスト化し，字幕として挿入する，または紙面に記すこと
チューター又は TA の活用	大学院の学生や担当教員等が学部 学生等に対し，生活や講義，実験・実習，演習等の補助や助言等を行なう学内制度を活用した支援のこと

3. 山口大学の障害学生修学支援の拠点と支援者育成

現在，山口大学では，障害学生への修学支援の更なる充実を図るべく，全学的な支援体制の整備を進めている。具体的には，対応要領の策定，学内の修学支援の拠点整備，学内連携のための仕組みづくり，支援者の育成などを行っている。本稿では，そのなかでも，山口大学における障害学生修学支援のための支援者育成を中心に説明する。

3.1 山口大学における障害学生修学支援の拠点

山口大学では平成 25 年度に，主に発達障害のある学生からの相談対応を行うコミュニケーションサポートルーム（CSR）が置かれ，平成 27 年 6 月，コミュニケーションサポートルームを発展的に解消するかたちで，総合的な学内の障害のある学生への修学支援の拠点として学生特別支援室（SSR : Student special Support Room）が設置された。学生特別支援室は，大学教育機構の学生支援センター内に位置づけら

れており、所掌業務として、以下の7点を掲げている。

- 障害学生の支援の基本方針に基づく具体的な支援内容の策定に関する事。
- 障害学生の所属する学部・研究科への支援、助言及び連絡調整に関する事。
- 障害学生支援者の養成に関する事。
- 障害学生の支援に係る各種情報の収集及び発信並びに関連機関との連携に関する事。
- 障害学生の相談対応（入学前相談を含む。）に関する事。
- 障害学生支援に係る調査・研究及び支援教材の開発に関する事。
- その他障害学生の支援に関する事。

学生特別支援室には、室長（兼任）と副室長（兼任）のもとに、講師、カウンセラー（臨床心理士）、事務職員の3名が常駐している。学生特別支援室では、日常的に相談対応や定期面談、学部・研究科や関係部署との連携を行うとともに、支援者の育成事業を手がけている。

3.2 支援者としての学生の育成

実態調査で実施校数が多いノートテイクやパソコンテイク等の支援は、他の支援に比べて対応の必要性が生じる可能性が高いと予想される。しかし、大学での障害学生への支援ニーズは直前まで確認できないことも多く、入学、授業、定期試験を迎えて初めて支援の必要性が明らかになることもある。支援ニーズが生じてから支援者を育成するのでは、対応に遅れがでてしまうため、支援ニーズの有無にかかわらず、人的支援のための人材をプールしておけば理想である。

人的支援を、誰がどう担うかは、支援の

目的・支援環境・支援技術等に依存する。例えば、入学試験では公平性の担保が前提となるため、中立な立場で支援できることや守秘義務を守ること等が重要なポイントとなる。さらに、入学試験の対応では正確性が期されるため、非常に高度な支援技術が必要となる。これらを考慮すると、入試では支援技術を持つ教職員が支援を担当したり、学外の専門家に支援を依頼する方法が妥当な方法として挙げられる。入学試験が一時的な支援である一方、在学生の日常の修学支援は、ニーズによっては数年にわたって頻繁に行われるものもある。この場合、教職員や学外の支援者に頼るには時間的・費用的なハードルが高い。そこで、現実的な選択肢として、学生を活用する方法が挙がってくる。支援経験の少ない学生を活用するためには、支援スキルのトレーニングや支援実施要領の確認等が必要になるが、学生は、大学の環境や授業形式に慣れており、専門に近い授業ほど理解度が高いため、長期的な視点から考えれば有効な支援者と成り得る人材である。学生の登用には、授業の空き時間を利用するなど調整の容易さという利点もある。さらに、支援活動に携わることによる教育的効果も期待できる。

在学生を修学支援の支援者として育成するとして、段階的に支援技術のスキルアップができるよう仕組みを作ることが有効である。この点について学生特別支援室では、研修会の開催、メーリングリストの整備、学生スタッフの活用を試行している。

4. 山口大学における支援者育成の取組

学生特別支援室では、研修会の開催、メーリングリストの整備、学生スタッフの活

用を連動させながら実施している。次に、それぞれの取組について紹介する。

表 2. 平成 27 年度学生特別支援室研修会開催概要

	研修会名	開催日時	主催	主導
1	学内バリアフリーツアー①	4月15日	CSR	学生スタッフ
2	学内バリアフリーツアー②	4月22日	CSR	学生スタッフ
3	手話研修会①	6月18日	SSR	学生スタッフ
4	手話研修会②	7月2日	SSR	学生スタッフ
5	ノートテイク研修会	8月7日	SSR	教員
6	支援スキル研修会① (指文字練習, ノートテイク)	11月5日	SSR	教員
7	支援スキル研修会② (ガイドヘルプ, ノートテイク)	12月10日	SSR	教員
8	支援スキル研修会③ (手話で挨拶, ノートテイク)	1月14日	SSR	教員
9	支援スキル研修会④ (車いす操作, ノートテイク)	2月10日	SSR	教員

4.1 研修会の開催

平成 27 年度、コミュニケーションサポートルームと学生特別支援室では在学学生を対象として、研修会を合計 9 回開催した。

研修会への参加を呼びかけるため、1 年生の必修授業でチラシを配布したり、学部や学生生活窓口でのアナウンスを依頼するなどの広報活動を行った。研修会の開催概要は表 2 のとおりである。

学内バリアフリーツアーでは、学内の歩道や施設のバリアフリー状況を、車いすを使いながら学生スタッフが紹介した。研修ではその他、ノートテイクを中心としながら、ガイドヘルプ、車いす操作、簡単な手話・指文字の練習というように、一つの支援スキルに特化せず複数の支援スキルに触れることができるのが特徴である。

研修会の開催は、学生が支援スキルを学

図 1. 支援スキル研修会チラシ

ぶ機会であるだけでなく、運営側にとっては支援者確保のチャンスでもある。支援活動に興味のある学生のモチベーションを保ちつつスキルトレーニングを行い、さらに

支援者として取り込むため、学生の視点を活かした参加しやすい雰囲気づくりや、研修会を定期開催化し開催日程を事前に提示して参加を促す等の工夫をしている。

4.2 学生用メーリングリストの整備

研修会の開催と同時に行ったのが、研修会や関連するイベント等の情報を発信するための、学生用メーリングリストの整備である。希望者には、図2の登録用紙に記入してもらい、メーリングリストに登録した。

研修会の参加者がメーリングリストに登録する場合もあれば、メーリングリストの情報を見て研修会に出席する学生もいる。メーリングリストでの情報配信を通じて、研修会への参加を促すとともに、学生のモチベーションの維持を狙いたい。

学生特別支援室 学生用メーリングリスト登録用紙	
学生特別支援室から、関連する研修やイベント等の情報を配信します。 ※受信希望者は、必要事項を記入し、学生特別支援室の教職員に手渡してください。	
氏名	
学部	
学年	
学籍番号	
登録メールアドレス①	
登録メールアドレス②	
【問合せ】学生特別支援室 (SSSR) メール : shen@yamasuchi-u.ac.jp 電話 : 083-933-6266	
記入日	2015年 月 日

図2. 学生用メーリングリスト登録用紙

4.3 学生スタッフの活用

平成27年度、コミュニケーションサポートルーム時代からの学生スタッフに、新たなスタッフを加え、平成28年3月までに14名が学生特別支援室の学生スタッフとして活躍している。学生スタッフの学年は1年～4年、所属学部は、人文学部、教育学部、経済学部、理学部、医学部、工学部、国際総合科学部と、学年学部ともに様々である。

学生スタッフの主な業務は、研修会の運

営補佐、支援のための機材の調整・整備、学内バリアフリー調査の実施、業務実施に必要な支援スキルトレーニング等である。

- 研修会の運営補佐：研修会で必要な資料や機材の準備、当日の運営補助、研修会の開催報告のまとめ等
- 支援のための機材の調整・整備：ノートブックに使うパソコンの整備、支援に必要なソフト（タイピング練習ソフト、パソコン連携テイク用ソフト、自動点訳ソフト等）の動作確認等
- 学内バリアフリー調査の実施：共通教育棟講義室のバリアフリー状況（教室入口幅・高さ、出欠確認システムの位置、車いすスペースの有無、電源位置等）の確認と調査データの整理、学内の歩道と建物へのアクセスに関する調査（点字ブロックの敷設状況、段差の位置、案内版の設置状況、車道と歩道の交差状況、自転車の駐輪状況等）
- 支援スキルトレーニング：上記業務のために必要なノートブック、点訳、車いす操作、手話・指文字のトレーニング。ノートブックに関しては、授業や研修会でのトライアルを実施。

これらの業務を遂行するための、学生スタッフの勤務時間の管理、学生スタッフへの指導・指示は、学生特別支援室の常駐教職員3名が中心になって行っている。学生スタッフは各自、毎月末に翌月のスケジュールを確認し、決められた時間に学生特別支援室に来室して業務に取り組む。学生スタッフの業務時間は週2～8時間程度で、恒常的に支援スキルに触れているため、スキルの向上も見込める。

人的支援を実施する際には、学生スタッフを中心に、支援スキルを学んだ研修会参

加学生，次にメーリングリスト登録者といったように，支援スキルの高い順から段階的な活用を検討している。そのためにはボランティア登録制度など新たな仕組みの整備や，既存の人材育成事業（アクセシビリティリーダー育成プログラム）との連動も有効であると考え。

5. まとめと今後の課題

本稿では，高等教育機関における障害学生への合理的配慮のための基礎的環境整備のうち，支援者の確保と育成に関して，山口大学学生特別支援室の取組を紹介した。

学生特別支援室の支援者育成の取組みでは，学生スタッフを主な支援者と想定し，次なる支援者候補となる学生の確保と育成のために，研修会開催とメーリングリストでの情報発信を行っている。

支援スキル研修会では，複数の支援技術を学ぶメニューを提供しているのが特徴である。ニーズが明確でない状況下では，一つの支援技術に限って支援者を育成するより，幅広い技術を学んだ支援者を育てることが，より柔軟な支援につながる。また，学生特別支援室の学生スタッフの学部学年は様々であるが，このような支援者の多様性は，人的支援のリスクマネジメントになる。つまり幅広い支援技術の育成と多様な支援者の確保は，いかに柔軟で適切な支援を実施できるかを左右する重要なポイントとなるのである。

十分な人的支援を行うには，支援者あるいは支援者候補の人数を増やす必要がある。効果的な広報を行い，支援者を広く募集していかなければならないが，支援者が増えればその分，支援者の育成管理に労力を要すし，支援者の人数に対して作業量が少な

ければ支援者のモチベーション低下を招くことにもなる。また，支援を確実に行うためには，支援の質の向上も求められる。これら，新たに生じるであろう課題を考慮にいれながら，バランスよく支援者の確保・育成を行っていくことが肝心である。

本稿では，障害学生支援のための技術をもつ支援者の育成について取り上げたが，障害の理解や支援に関する意識の底上げには，全学的な啓発も必要である。そのためには，既存の人材育成プログラムの活用や，関連するSD/FDの開催，学生を対象としたガイダンス開催など，より幅広い取り組みが求められる。

（学生特別支援室 講師）

（大学教育センター教授

・学生特別支援室副室長）

（学生特別支援室 カウンセラー）

（学生支援課 事務職員）

（大学院医学系研究科（農学）教授

・学生特別支援室 室長）

【参考文献】

文部科学省，2012，「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告」

日本学生支援機構，2016，「平成 27 年度（2015 年度）大学，短期大学及び高等専門学校における 障害のある学生の修学支援に関する実態調査 調査の手引」

日本学生支援機構，2015，「平成 26 年度（2014 年度）大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」

山口大学学生特別支援室ホームページ，
<http://ssr.ssc.oue.yamaguchi-u.ac.jp/>

就職活動を通じた地元志向の変化

平尾 元彦

田中久美子

要旨

地元志向は、就職活動を通じて容易に変化する。就職活動前の地元志向と、結果としての地元就職は、出現率でみる限り大きな違いはない。非地元志向者が地元で就職したり、地元志向者が地元を離れたたり、両方の動きが観察される。出会いによる視野拡大や、親の影響などが変化の要因と考えられる。就職活動中の学生は、必ずしも地元の会社だけを見ているわけではない。地元志向にとらわれることなく、幅広い視野で仕事選択の機会を提供することが重要である。それは結果として、地元就職を減少させるものではない。

キーワード

地元志向 地元就職 就職活動 キャリア教育

1. 研究の目的

大学生の地元志向は、地域を支える人材の獲得だとする好意的な見方もあれば、地元にとどまるという小さな価値観を持つべきではないなどの否定的な見方もある。地元志向は個人の価値観ではあるが、日本社会において、とりわけ人口減に直面する地域社会にとって、気になる現象であることは間違いない。

地元志向に関するこれまでの研究には、杉山（2012）や米原・田中（2015）などがある。志向はあくまでも心の表明であって、意識の問題である。両研究を含めこれまでの研究の多くは就職活動前の意識を把握するもので、結果としての地元選択を議論するものではない。

一方で、どこに就職するかは就職活動の結果である。地元を志向していたとしても、結果的に地元外に出て行く学生は少なくない。もちろん、就職先は場所だけで決めるものではなく、仕事のやりがいや待遇、職場の雰囲気や会社の方針も重要な判断材料となるだろう。大学生の

就職先決定因に関する研究には、安田（1999）や永野（2004）などがある。このほか、ディスコ（2015）、ダイヤモンドヒューマンリソース（2015）に代表される就職情報会社による経年調査が多数存在する。就職活動を終えた大学生の選社理由は「社会貢献度が高い」「職場の雰囲気が良い」などが主であることをレポートするが、これらは全国調査に基づくもので、地域の視点を有するものではない。

地元就職に焦点をあてた調査報告に、就職みらい研究所（2015）がある。就職活動を終えた全国の大学生に、地元で働きたい理由を尋ねることで、地方で就職する若者の選択要因を明らかにする。ここでは、地元への愛着や、地元を離れることへの不安が影響していることがわかる。また、松坂（2014）は、就職活動を終えた4年生へのインタビュー調査を通じて、「家族の意見や意向を重視」、「環境変化への抵抗」の2点を地元選択の学生の特徴にあげる。

地元志向であっても地元で就職しない学生、逆に、地元志向でなくても地元で就職する学生

もあらわれる。地元がいいと思っていた学生が、就職活動中に会った大企業のビジネスパーソンに憧れることもあれば、東京に出たいと思っていた学生が、地元の中小企業の経営者と意気投合して地元を選ぶ話も聞く。初期段階で学生が言っていたことと就職活動の結果が異なることは、就職支援の現場ではよく目にする光景だろう。

これまでの研究には、就職活動前の意識（つまり志向）に関する研究と、就職活動の結果（つまり行動）に関する研究が、それぞれに存在する¹⁾。本研究はこの両者をつなぐものであり、地域の視点を持って、地元志向の変化量の計測と要因の抽出を試みる。山口大学3年生へのアンケート調査および卒業生の就職状況調査のデータを援用しながら分析を進め、「地元志向の移ろい」の実態を明らかにする。

2. 地元就職と地元志向の実態

地元志向の実態を把握するために、山口大学

3年生を対象にアンケート調査を行った。2015年7月に実施した793人への意識調査である。「大学を卒業してすぐの、あるいは大学院を修了した後の就職先地域について、今のあなたの考えに最も近いもの一つに○をつけてください」との質問で地元志向をさぐった²⁾。

ここでは地方圏の学生の実態であることを明確にするために、中四国・九州出身者に限定して分析を進める。対象703人中、おおむね出身県内を想定する地元志向（狭）は36.4%、中国地方や九州地方など地域ブロックを想定した地元志向（広）は29.4%、あわせて65.9%が広い意味での地元志向である。地元志向は3分の2ほど存在し、文系学生の方がやや高い傾向は見られる。

一方、就職活動の結果としての就職先を、2015年3月卒業生の実態から見る³⁾。上記の地元志向調査とは、学年が異なることに注意が必要である。同じ人物の追跡調査ではないし、対象範囲も異なるために厳密な意味での比較はできないが、両者の比較のなかから、就職活動前後の傾向をとらえたい。

表1 地元志向率と地元就職率

単位：%

	地元(狭)		地元(広)		地元(合計)	
	地元志向率	地元就職率	地元志向率	地元就職率	地元志向率	地元就職率
文系(学部)	37.0	55.2	30.2	21.6	67.2	76.8
文系(大学院)		64.7		16.7		81.4
理系(学部)	35.2	42.3	28.0	30.2	63.1	72.4
理系(大学院)		18.4		16.7		35.2
合計	36.4	42.3	29.4	22.8	65.9	65.1

- 注) 1. 学部の文系は、人文・教育・経済学部の合計、理系は、理・医・工・農学部の合計である。大学院の文系は、人文科学・教育学・経済学の各研究科の合計。理系は、理工学・医学系・農学の各研究科（修士・博士前期）の合計である。社会人学生を除く集計のため技術経営研究科には該当者がいない。
2. 地元志向率の調査は、人文・教育・経済・理学・農学部の学生に実施をした結果であり、地元就職率とは対象範囲が異なる。教育学部は教員免許取得予定者以外のクラスで実施をしたため、同学部の学生の一部である。
3. 地元就職率に、医学部医学科・農学部獣医学科を含まない。
4. 中四国・九州出身者のみ集計している。地元（狭）は出身県内、地元（広）は中四国・九州地域内を指す。ただし、地元志向率の地元（狭）には、通勤可能な県外を含む。

山口大学の卒業生（学部・修士）2319人のうち、進学者などを除き、就職者は1570人であった。うち地方圏（中四国・九州）出身者は1363人で86.8%を占める。この学生たちの就職先を見ると、出身県内就職率は42.3%、範囲を中四国・九州に拡大した地方圏就職率は65.1%であった。結果的に県内就職率は、県内志向率より若干高く、地方ブロックで見ると地元志向率と地元就職率は、ほぼ等しいことがわかる⁴⁾。

中四国・九州という地方圏で見ると、地元志向の学生と同じくらいの人数が、結果的に地元就職している実態が読みとれる。地元志向がありながらも地方では雇用がないのでやむなく大都市圏へ流出しているという実態も、地元志向でない学生の多くが地元就職しているという実態も、ここではなさそうだ。

3 就職活動を通じた意識の変化

3.1 地元志向の変化量

就職活動を終えた4年生・大学院2年生にアンケート調査を行った。2015年10～11月に、質問紙、および、Webアンケートの2つの手法を併用した。回答は171人。うち中四国・九州以外の出身者を除いた対象学生160人で、以下、分析を行う。

この調査における就職活動前の地元志向率は、地元（狭）が38.1%、地元（広）が32.5%、あわせて70.6%である⁵⁾。表1に示す3年生調査では65.9%であったので、それよりは高いが大きく異なる数値というわけではない。

結果的に地元（狭）に就職した学生は76人で全体の47.5%、地元（広）は49人で全体の30.6%、あわせて78.1%が地元就職している。卒業時の最終結果である就職状況調査の65.1%に比べると10ポイント以上高い値を示した。アンケートの回答が学部生中心であったことが影響しているとみられる。

地元志向の状況別の地元就職率を表2に示す。ほぼ県内を指す地元志向（狭）の学生61人のうち12人（19.7%）は県外で就職し、広い意味での地元志向（狭+広）の学生103人のうち、11人（10.7%）が非地元へ就職している。逆に、非地元志向の学生47人のうち、希望どおりに非地元（中四国・九州外）に就職したのは24人（51.1%）にとどまる。ここには「東京・大阪・名古屋など大都市圏に就職したい」だけでなく、「地域はどこでもよい」を含むからなのかもしれない。非地元志向の半数近くは、結果的に地元を選択していることになる。

表2 就職活動前後の地元志向と地元就職

地元(狭) 61	→	地元(狭)	49 (80.3%)
	→	地元(広)	9 (14.8%)
	→	非地元	3 (4.9%)
地元(広) 52	→	地元(狭)	18 (34.6%)
	→	地元(広)	26 (50.0%)
	→	非地元	8 (15.4%)
非地元 47	→	地元(狭)	9 (19.1%)
	→	地元(広)	14 (29.8%)
	→	非地元	24 (51.1%)

非地元志向の学生のなかで、広い地元就職する割合は29.8%であり、狭い地元（19.1%）を上回る。どこでもいいと言っていた学生が就職活動に取り組むなかで、福岡や広島など地方中枢都市の会社に就職するケースはよくある。サービス経済化が進む中でこれらの都市が大卒者の受け皿となっている面はあるだろう。ここに地方圏におけるダム効果を見ることができる⁶⁾。

3.2 地元志向変化の要因

就職活動前の希望地域と、就職先の地域が異なる回答者に、その事実をどのように受けとめているかを質問したところ、62人から回答が

得られた。もともと強くこだわっていたわけではないとの回答は 45.2%である。半数弱の学生は、当初から移ろいやすいタイプだったのかもしれない。就職活動の途中で地域にこだわらなくなった者は 12.9%，逆にこだわるようになった者が 17.7%で、両方の気持ちの変化が見られる。

就職活動を通じて地元志向に変化が訪れた者のなかに、魅力的な仕事・会社にめぐりあったとする者が 21.0%いる。出会いが地域志向を変える可能性を示している。地元がよかったが決まらなかったとする者は 16.1%。地域外を含めて活動していたのだろう。広域的に動いている実態が読みとれる。

実際、就職活動中に他の地域の企業・官公庁等に接触したかという質問には、半数以上の学生に接触経験が見られた。地元志向を表明する学生 113 人のうち、大学が開催する学内業界・企業研究会や、各地で開催される合同説明会で地域外の会社等へ接触した学生は 61.1%，単独の説明会や採用試験を受けた学生は 61.9%であった。地元のみは約 4 割で、6 割は域外との出会いを持っている（表 4）。地元志向であっても、地元しか見ていないわけではない。

表 5 は、当初の志望と就職先が異なる学生に対して、その理由を尋ねた結果を、就職先地域の志向変化別にまとめたものである。自由記載

表 3 就職活動前の希望地域と活動後の就職先が異なる理由

単位：%	
1. もともと地域に強くこだわっていたわけではない	45.2
2. できれば地域にこだわりたいが、決まらなかった	16.1
3. 魅力的な仕事・会社にめぐりあえたので、地域は気にならない	21.0
4. 就職活動の途中で考え方が変わって、地域にこだわらなくなった	12.9
5. 就職活動の途中で考え方が変わって、地域にこだわるようになった	17.7

表 4 地域“外”の会社等への接触

単位：%			
	かなりした	少しした	まったくしていない
学内セミナー・合同説明会	15.0	46.0	38.9
単独説明会・採用試験	15.9	46.0	38.1

欄の回答のなかから、地元志向の移ろいの要因を以下の点にまとめる。

① やりがい志向

就職活動を通して“仕事に目覚める”学生たちがいる。家族のことを考えて地元だと思っていた学生が、やりたい仕事地域外にあることに気づいて方向転換する例などである。逆に、外に出たいと思っていた者が、地元の仕事のやりがいに目覚めるケースもある。

仕事を知らない若者が、仕事を知り自身の道を考える。就職活動はその思考を深める活動とも言えるだろう。やりがいのある仕事はどの地域にも存在する。地元に近い方向にも離れる方向にも、どちらにも変化の力は働く。

② 地元への愛着

地元へ貢献する想いを抱いたことや、どこにもある仕事であれば地元の人に役立ちたいと思ったなど、地元への愛着を変化の理由にあげる学生がいる。就職活動を通して「地域へのこだわりが強くなった」、「やはり自分にはこの地が合っている」との声も報告される。

反面、最初は地元と思っていたものの、就職活動をするなかで「地元での就職に対してあまり執着がない」ことに気づいたとの声もあった。また、都市圏での経験を地元に戻す気持ちが芽生え、いったん地元を離れることを決めた学生もいる。就職活動を通じて、地元への様々な想いを抱く。ここにも地元を選ぶ方向と選ばない方向のどちらの力も働いている。

表5 地元志向と就職先地域の変化の理由ときっかけ

	地元（広）へ	非地元へ
地元（狭）から	<p>10. 面接などを通じて、今後、私は社会人になるんだと認識した。</p> <p>22. 出身県での勤務を強く希望していたが、就職先企業を選ぶ軸として安定性と福利厚生を重視することとしたため、本社が出身県であれば勤務先に関してはこだわらなくなった。</p> <p>63. 仕事内容や転勤などのことを実際に職員の方から聞いて、そこまで地域へのこだわりが少なくなった。</p> <p>142. 就職活動前は、両親の意向を優先して地元での就職を考えていましたが、両親の意見を除いて将来を考えてみたときに、私は地元での就職に対してあまり執着がないことに気が付き、本当にやりたい仕事は何か、を中心に考えるようになりました。</p> <p>154. 学内のイベントに参加したときに、他の人の質疑応答を聞いて「本当に地元に戻りたいのか」や「なぜ戻りたいのか」を深く考えるようになった。このことがきっかけで「地元でなくてもよいかも」と考えるようになり、出身県外で働くことも考えるようになった。</p>	<p>92. 就職活動初期の段階では、地元に戻って両親の近くで働こうと考えていました。就職活動をしていく中で地域を絞ることは仕事の選択肢をも絞ってしまうことに気が付いたので、最終的には地域を絞らず活動をし、地元外での就職になりました。両親たちだけで生活していくのが不自由になったら自分の家の近所へ引っ越してきてもらい、支えたいと思います。</p> <p>155. 変わりました。始めは、一人っ子という事もあり県内にとどまると考えていましたが、県内にあまり私の興味のある仕事で魅力的な会社が見つかりませんでした。そこで、県外に目を向けると魅力的な会社が多く見つかったのですが、全国転勤の会社がほとんど。そこで、やはり人生の選択なので、自分のやりたい仕事につきたいと強く思うようになり、重視する点が変わったからです。</p>
	地元（狭）へ	非地元へ
地元（広）から	<p>87. 地域へのこだわりが強くなったと思います。きっかけは説明会です。国家公務員の説明会において、地方公務員と国家公務員の違いを意識するようになり、出身県にさまざまな形や視点で直接貢献できる点に地方公務員の魅力を感じたからです。</p> <p>117. 地元県外でも良いと思っていたが、やはり地元に戻りたいと思った。地元の企業を回り、話を聞いたりしているとやはり自分にはこの地が合っているととても感じたから。</p> <p>120. 親の考えと結婚などを考えて変わった。</p> <p>159. 就活を通して家族のことや自分の将来のことをより具体的にイメージできるようになり、「自分のやりたいこと」と「地域」を両方実現できるところへの志望度が高まりました。</p>	<p>9. 変わった。自分の求めるものは、もともと希望していた地域内で叶えるには難しかったから</p> <p>156. 業界やしたいことがだんだん明確になり、あまり関係なくなった。ただもともと地元で働きたいと考えていたため、内定をいただいた時は地元（少し興味あるもの）又は全国（興味あるもの）ですごく迷う事もあった。内定を頂いた順番も大きくかかわると思う。</p> <p>165. 就活の終盤になると、やりたいこと、なりたい自分、働く環境をイメージして考えてみた結果、勤務地にこだわる必要がない。優先順位が低いことに気づきました。ただ、最終的に都市圏で経験を積んで地方に還元する気持ちもあります。</p> <p>167. いつか希望の地域に帰ろうと思う。若いうちは都会に出て、自分を磨きます。</p>
	地元（狭）へ	地元（広）へ
非地元から	<p>3. 最初はメガバンクを志望して、面接もかなり進んでいたが、地元の地銀から内定を貰い、その事を家族に話すともうすごく喜んでくれたため、一気に心変わりしてしまいました。メガバンクは辞退し、地銀に就職を決めました。</p> <p>160. MRになりたくて就職活動をしていくなかで、説明会などで患者さんを救うことができた実際のエピソードを聞いていると、せっかく患者さんを救うなら、今までお世話になった地元の方がいい、恩返しをしたいという想いが強くなり、地元で働ける企業を探すようになりました。</p> <p>169. 全国どこで働いてもよかったが、就職活動をするにあたって、市役所での仕事やその市役所のある地域に魅力を感じ、その地域で働きたいと思った。</p>	<p>59. 初めから地域にこだわりはなかった為、特に考えに変化はありませんでした。</p> <p>164. 行きたい会社がたまたま近隣県だったのですが、いざ内定をもらおうと近隣県に本社があるというのは、親も安心であるし、よかったと考えている。</p>

注) 1. 就職活動前の希望地域と就職先地域が異なる回答者へ、変わった理由ときっかけを尋ねたもの。
 2. 表の数字は、アンケート整理番号。
 3. アンケート調査の自由記入欄の記載原文どおり。ただし、個人や地域が特定されないよう、一部に表現を変更したところがある。

③ 親の意向

表5に示す全20意見のなかで7つ意見には“親”など家族にかかわる言葉が登場する。就職活動を通して、家族のことを考えるようになって地元を選んだ学生もいれば、地元で内定を得たことを喜ぶ家族を見て地元で決めたとする声もある。とりわけ非地元志向の学生が地元就職に転換するとき、親の影響が大きいことがわかる。

4. 結論

本研究は、就職活動前の地元志向と、結果としての就職先地域を比較することで、就職活動を通じた学生の意識変化をさぐってきた。ここでわかったことは、事前の地元志向率と事後の就職率には、大きな差はないということである。地元で就職したいと思った学生と同じくらいの人数が、結果的には地元で就職しているという事実である。

では、地元を志向した学生がそのまま地元で就職しているかという点、そうでもない実態がある。就職活動を終えた学生への振り返りアンケート調査によると、県内だと約2割、地方圏まで拡大すると約1割の地元志向者は、結果的に自分が志向していた地域の外に出ている。一方、「東京・大阪・名古屋など大都市圏に出たい」、および、「どこでもいい」学生の約半数は、結果的に地元で就職していたという実態が明らかになった。地元志向は「移ろいやすい」とみることができる。

地元志向の変化には、「仕事のやりがい」や「地元への愛着」が、活動を通じて変化することが要因となっている。変化というよりは深化と言った方がよいのかもしれない。自己分析や業界・企業研究を通じて視野を広げ、これまで気づかなかった自分に気づく機会を得ている。若者のキャリア発達の観点から、また、職場への定着の観点から、この深化は望ましいと言え

るだろう。

学生たちは就職活動を通じて多くの企業と出会い、様々な社会人と出会う。たとえ地元志向であったとしても地元の会社とだけ会っているわけではない。数多くの出会いを通じて卒業後の道を選んでいくもので、出会いは学び成長するチャンスでもある。正課内外のキャリア教育のなかで、積極的に機会をつくっていく必要があるだろう。

学生たちの変化の要因を見ていくと、移ろいは両方向に働くことが見てとれる。仕事の魅力はどちらにもあるし、地元への愛着は、一見、地元就職を増やす方向に働くと思われがちだが、愛着があるからこそ外に出る選択もありえる。親の意向は、非地元志向を地元就職へと導く誘因となる。一方、この調査では明示されなかったが、当初は地元で就職したいと言っていた学生が外に出る意思決定には、親の容認が背後にあると推察される。

就職活動を通じて両方のベクトルが働き、結果的に同じくらいの移ろいが観察される。地方の学生たちに幅広い選択肢を与えることは人材流出につながるのではないかと懸念があるのかもしれない。しかしながら本研究は、このことが必ずしも地元就職を減少させるものではないことを示唆している。

(山口大学学生支援センター 教授)

(島根大学キャリアセンター 講師)

【注】

- 1) 山本・長光(2015)や稲田・田澤(2009)、佐藤ほか(2010)は、就職活動前後および途中の意識と行動の変化を分析する数少ない研究であるが、これらは地域の視点を持つものではない。
- 2) 山口大学の3年生対象共通教育科目受講者に質問紙を配布し、意識を把握した。人文・教育・経済・理学・農学部を対象とした必修科目である(ただし教育学部の教員免許

- 取得希望者は含まれない)。3年生の7月時点で就職先(地域)の希望を,①実家から通える範囲,②出身県内,③近隣県を含めた地方圏(九州や中国地方など),④東京・大阪・名古屋など大都市圏,⑤地域はどこでもよい,⑥その他,以上6項目からひとつを選択させ,①②を地元志向(狭),③を地元志向(広),④⑤を非地元志向とした。⑥を回答した者はいなかった。
- 3) 卒業時の就職状況調査データで,2014年度卒業生の卒業後の進路の最終結果である。出身地は,出身高校所在地を基本とする。就職先は,本社所在地を基本とするが,勤務先が明らかな者については勤務地を就職先とする。
- 4) 文系大学院生の地元就職率が高いのは,出身地で学校教員として就職する学生が多く含まれるため。理系大学院生の地元就職率が低いのは,大手メーカーなど全国的な会社への就職者が多いためとみられる。
- 5) 地元の定義は,注2の地元志向調査と同様である。
- 6) ダム効果とは,東京一極集中の流れのなか,1980~90年代に急速に都市化が進展した札幌や福岡などの中枢都市が受け皿となって地方圏からの人口流出を抑える現象。九州経済調査協会(1991)などに詳しい。

【参考文献】

- 稲田恵・田澤実,2009,「就職活動を行う大学生の希望進路の変化と内定先の満足度の関連—キャリア「RE」デザインの観点から—,生涯学習とキャリアデザイン,6,99-130
- 佐藤一磨・梅崎修・上西充子・中野貴之,2010,「志望業界の変化は大学生の就職活動にどのような影響を及ぼすのか—卒業時アンケート調査の分析—,キャリアデザイン研究,6,83-99
- 杉山成,2012,「大学生における地元志向意識とキャリア」,小樽商科大学人文研究,123,

123-140

- 永野仁,2004,「大学生の就職活動とその成功の条件」,永野仁編著『大学生の就職と採用—学生1,143名,企業658社,若手社員211名,244大学の実証分析』,第4章,91-114,中央経済社
- 松坂暢浩,2014,「大学生の地元志向に関する研究—地元就職決定者のインタビュー調査から見られる地元志向について—」,日本キャリアデザイン学会第11回大会,口頭発表
- 安田雪,1999,『大学生の就職活動—学生と企業の出会い』,中央公論新社
- 山本奈生・長光太志,2015,「大学生の就職活動と進路決定の経緯:インタビュー調査の社会的分析」,社会学部論集,60,61-75
- 米原拓矢・田中大介,2015,「地元志向と心理的特性との関連—新たな発達モデルの構築に向けて—」,地域学論集,11(3),pp.139-157
- 財団法人九州経済調査協会,1991,『福岡一極集中と九州経済』
- 株式会社ダイヤモンド・ヒューマンリソース,2015,『2016卒採用・就職活動の総括』
- 株式会社ディスコ,2015,『2016年度「新卒採用マーケット」の最終総括』
- 株式会社リクルートキャリア就職みらい研究所,2015,『大学生の地域間移動に関するレポート—大学キャンパス所在地から見る,就職予定先所在地までのパターン—』

『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（Word 又は一太郎）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. 13, 2016

University Education

1. OGAWA, Tsutomu : The Study about outcomes and problems of General Education curriculum reform
~Outcomes and Problems from an analysis of questionnaires survey~
2. HAYASHI, Toru; KAWASHIMA, Hiroyuki : A Practical Study for Visualization of Active Learning
~Focusing on the Establishment and Effectiveness of AL Point Certified System~

Linguistic Education

3. NAKAMIZO, Tomoko; SAKAI, Mieko; KANAMORI, Yumi : Differences of Some Function Verbs Regarding the Frequentative Aspect Based on the BCCWJ
~Focusing on the Co-Occurrence of Nouns with "Kurikaesu," "Tsumu," and "Kasaneru"

Student Affairs

4. MORIMOTO, Hiroshi : From the Action for disabilities to the Action for everyone
~Management of hearing disability as life risk management and effect on motive for learning sign language~
5. OKADA, Nahoko; OGAWA, Tsutomu; TANAKA, Ayami; KANEKO, Hiroshi; MIYATA, Hirofumi; : Supporter education for students with disabilities
~Practice of Yamaguchi University~

Regional Matter

6. HIRAO, Motohiko; TANAKA, Kumiko : Transition of Local-oriented Mind through the Job Hunting

「大学教育」編集委員会

委員長 小川 勤（大学教育センター 教授）

委員 木下 真（大学教育センター 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 前学長 丸本卓哉

大学教育 第13号

2016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：gal04@yamaguchi-u.ac.jp

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