

國學院大學

教育開発推進機構紀要

第7号

平成28年（2016）3月

<目次>

○論文

グローバル化における英語教育の一方方向性：

一般英語の授業でスキルと知識の定着を図る試み…………… 杉野 俊子（1）

○研究ノート

国語教育・日本語教育における見えない主語の指導法…………… 岡田 誠（16）

学生アスリートの文武両道に関する研究

－野球部員の出身高校ランクを基にして－…………… 恩田 哲也（32）

HSK 受験結果に見る中国語圏 Semester 留学の学修効果について …… 佐川 繭子（44）

國學院大學における聴覚障害学生の学修支援について

－ノートテイク支援体制の構築とノートテイク養成の視点から－… 鈴木 崇義（52）

○取り組みレポート

キャリア教育における基礎計算力の必要性…………… 伊藤 恵司（64）

初年次の演習科目「基礎演習B」へのアクティブ・ラーニング導入の報告：

学生アンケートを中心に…………… 東海林孝一・根岸 毅宏・中田 有祐・細井 長
・本田 一成・宮下 雄治・山本 健太（74）

子どもの保健Ⅱにおける保育技術の演習報告…………… 竹村 真理（88）

○講演録

平成26年度 教育開発シンポジウム

教養教育における「建学の精神」の可能性—私立大学ならではの教育の実践—

開会の挨拶……………（95）

基調講演「建学の精神」と教育…………… 松坂 浩史（100）

報告「関西学院における理念の継承のありかた」…………… 田淵 結（118）

報告「初年次教育における国語力養成の取り組み」…………… 小嶋 知善（128）

報告「國學院大學の3つの慮いと教養教育のあゆみ」…………… 加藤 季夫（139）

講評…………… 寺崎 昌男（150）

討議……………（154）

○英文要旨……………（168）

○編集後記……………（178）

もっと日本を。もっと世界へ。

グローバル化における英語教育の一方向性： 一般英語の授業でスキルと知識の定着を図る試み

杉野 俊子

【要 旨】

グローバル化は一般的に英語化あるいは英語の優位性と関連付けて考えられ、肯定的にとらえられることが多い。同時に、英語圏では英語が門衛の働きをしているとも言われている。たとえば、移民国家のアメリカでは、多文化・多民族性を認めているが、言語に関しては多言語を容認するどころか「English-only」政策を推し進め、多くの言語少数派にとって不利な働きをしている。日本でも、2013年に文科省が「英語教育改革実施計画」（文部科学省HP、2014）を公表し英語教育を推し進めている。しかし、英語嫌いの小・中学生の他、大学でも英語嫌いあるいは英語に自信がない多くの学生が苦手意識を持っている。

その場合、教師の多くは学生の習熟度別能力に合わせようと、初級レベルの教科書を選び、簡単な内容のもので英語のスキル向上に務めようとする。しかし、内容は知的刺激が少ないので、スキルの定着はともかく結果的に動機づけの喪失になりかねない。そこで筆者がその解決法として考え付いたのが、学生の母語の歴史と文化の知識を活用して、英語のスキルと知識を同時に伸ばしていくという授業であった。

本論では、グローバル化と日本の英語教育についてまず述べ、次に、國學院大學（以下本学）の英語必修選択授業で、スキルと概念を繋げ英語能力と思考力を伸ばしていく授業の試みについて述べる。具体的には、言語少数派、母語、英語の公用語化、母語喪失、言語政策などの概念とアメリカのネイティブアメリカンや黒人奴隷に対する言語政策の具体例を学習しながら、語彙や授業目的であるライティングの能力をあげる方法について述べる。最後に、この授業に対する学生の意見を紹介する。

【キーワード】

グローバル化 概念とスキル 英語偏重 アメリカ人の言語観 日本の英語教育

1. はじめに

昨今ではマスメディアを始めあらゆる分野でグローバル化という言葉を開かない日はないほどだ。グローバル化は往々にして英語化あるいは英語の優位性と関連付けられている。今日、少なくとも15億人が英語を話し、そのうち、約4億人が第一言語として、6億人が第二言語として、さらに複雑な多言語環境でリングフランカとして英語を話している人たちも入れると20億人にもなると言われている（Canagarajah, 2008; May, 2012）。グローバル化と連動して、世界の科学雑誌の75%が英語で書か

れ、ネット界の英語の広がりをもみても英語の優位性は明白であるとCrystal（2010）などは主張している。このように、グローバル化は一種の魔法のような作用を引き起こし、グローバル化を肯定的にとらえる先入観が植え付けられていることは否定できない。

しかし同時に、英語圏では英語が門衛の働きをしているとも言われている。たとえば、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）では、人種の対立が鎮静化した後の1980年代に、多言語が国を分断してしまうかもしれないという根拠のない不安が主にアングロ系アメリカ人の間に広がった（Crawford,

2000)。移民国家の代表としてとらえられているアメリカは、多文化・多民族性を認めているが、多言語を容認する余裕がない。それどころか、逆に「English-only (英語一辺倒)」の政策を推し進め、多くの言語少数派にとって不利な働きをしている (May, 2012)。

一方、日本国内では、2013年12月に文科省が「英語教育改革実施計画」を公表し、英語能力向上の成果を期待して英語教育を推し進めている。文科省の「小学校外国語活動実施状況調査 (平成24)」では、小学生の7割が「英語が好き」「英語の授業が好き」と答えたことは望ましいことであると文科省は解釈している (文部科学省HP、2014)。それは同時に、小学校に英語導入が始まったばかりの時点で、すでに3割の小学生は英語が好きでないと解釈できる。

國學院大學 (以下本学) の学生も、授業内のアンケートで、英語が嫌いあるいは自信がないので英語に苦手意識を持っていると答えた学生が少なくなかった。そのような場合、教師の多くは学生の習熟度別能力に合わせようと、初級レベルの教科書を選ぶ。そのような教材は、例えば時間・食べ物・趣味など日常生活に密着したものや、欧米圏の文化などを簡単に表現したものが多し。そして、教師は少なくとも英語のスキル向上に務めようとする。最初の2-3年は、筆者もそのような教科書を使用していた⁽¹⁾。しかし、内容的に知的刺激が少ないので、スキルの定着はともかく結果的に動機づけの喪失になりかねない。そこで筆者がその解決法として思い付いたのが、学生の母語の歴史と文化の知識を活用して、英語のスキルと概念を同時に向上し定着を図

るという授業であった。

本論の目的は、まずグローバル化と日本の英語教育について述べ、次に、本学の英語必修選択授業で、スキルと概念を繋げ英語能力と思考力を伸ばしていく授業の試みについて述べる。具体的には、言語少数派、母語、英語の公用語化、母語喪失、言語政策などの概念とネイティブアメリカンや黒人奴隷に対するアメリカの言語政策の具体例を学習しながら、語彙や授業目的であるライティングの能力をあげる方法について述べる。最後に、このような授業に対する学生の意見を紹介する。この授業の最終的な目的は、日本人にとっての英語の位置付けを考えることであり、学生が習得した知識と概念が長きに渡って持続できることである。結果としてグローバル化における英語教育の一方向性を示唆できると考える。

2. グローバル化と日本の英語教育

2.1 近年の動向

グローバル化という言葉は多義的に使われている。一般的には、市場・企業などの国際化や世界化を意味し、冷戦後の金融や情報分野で世界的な自由化を指す (油井、2006)。古くは15世紀末の「大航海時代」もこの定義の範疇に入るが、第二次世界大戦後は一貫してアメリカが追及してきた世界規模の自由化を指す。つまり、グローバル化は同時に米国の圧倒的優位性を表すものとして、アメリカナイゼーション (アメリカ帝国主義) ともいわれている。このグローバル化がもたらしたものは、発展途上国からの低賃金労働力が国境を越えて移動 (移民) することで、先進国がそれを利

用できるということである（油井、2006：314）。アメリカのその圧倒的優位性には英語の優位性も含まれる。

英語の広がりを見覚的に表したのが Kachru (1985) の *Three Concentric Circles* (3大円) である。この3大円は、英国・米国・カナダ・オーストラリアなど英語圏の英語を Inner Circle (内側の円) とよび (推定人数は4億人)、英語を公用語としている Outer Circle (外側の円) には主に英国から独立したインド、シンガポール、バングラディッシュ、ガーナ、ケニアなどの国々が属し (推定人数は1.5億 - 3億人)、英語を外国語として学んでいる日本・中国・タイなど多数の国々が *Expanding Circle* (拡大しつつある円) に属し、その推定人数は10億人にも達するというモデルである⁽²⁾。この3大円は、単純化しすぎているという批判を受けて後に Kachru 自身が弁明しているとはいえ (Kachru & Nelson, 1996：78)、英語の広がりが英語圏の English から旧植民地での公用語としての英語、さらに外国語 (EFL-English as a Foreign Language) として広がっていく様を見覚的に表している。*Outer Circle* (外側の円) では、旧英国植民地で英語がそれぞれの現地の言語に合わせて変化し、この変化の過程が各々の土地柄と特有の文化を内包した多くの新しい Englishes の出現という結果を生んだ (Bhatt, 2008)。その存在自体と出自は複雑であるが、この多様性をもった英語は今日では World Englishes として知られている。

一方、日本では、グローバル化の流れと生産年齢人口の急減の中、海外で通用するグローバル人材の育成を目指すという教育

改革が加速し、すでに自民党教育再生実行本部、政府の教育再生実行会議の提言を受けて、文科省や中教審がその改革の具体化を図ってきている (日本教育新聞社編集局、2015：10)。文部科学省の英語教育の改善・充実方策についての報告の中でも、「グローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要である。アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき。今後の英語教育改革においては、その基礎力・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成は重要な課題」と強調されている (文部科学省、2014)。

また、「実施計画」では、「グローバル化に対応した新たな英語教育の在り方」として大学入試や卒業認定における TOEFL (Test of English as a Foreign Language) 等の外部検定試験の活用の他に、小学校中学年から外国語活動、高学年から教科としての導入、中学校での授業を英語で行うことを基本とすること、高校では発表、討論、交渉などの言語活動の高度化などの検討を求めた (日本教育新聞社編集局、2015：11)。さらに、英語を使って何ができるのかを、4技能に関して、「小・中・高を通じて一貫した学習到達目標を設定」し、「日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実」が重視されるとした (滝口、2015：67)。

2.2 英語偏重への提言

しかし、このような英語教育偏重とも言える傾向に疑問を投げかけたり示唆を試みたりしている専門家も多い。たとえば、日

本人学習者の英語力のなさを指摘する時によく使われる例として、受験者の母数に言及しないで、日本人受験者のTOEFLの平均点が世界的に低いことがよく挙げられる。大谷(2014)も、1980年のTOEFLの開発機関の中で、TOEFL項目の88%近くが、受験者の母語によって影響を受けるという事実を明らかにしている。つまり、大谷(2014)は、すべての学習者が英語を同じ条件で学ぶことができるという俗信を正し、学習者の母語次第で、英語学習の難易度に大きな差が出るという重要な事実を示すものであると指摘している。それゆえ、学習する言語が、生活言語(SL: Second Language)ではなく、単なる外国語としての英語(EFL)にすぎなくても、類似性の高い近隣言語と類似性の低い言語を母語に持つ者の英語学習の間には、これほどまでに大差がみられることをしっかりわきまえる必要があるのに、ただひたすらに指導技法の転換だけで、英語教育の飛躍的な前進が可能であるかのように思い込んできたこの国の言語教育論議には、この際、謙虚な猛省が必要であると言わざるを得ないと警鐘を鳴らしている(大谷、2014:12)。つまり、激しさを増すグローバル競争を各種の改革で勝ち抜き、経済成長を持続するためには、言語教育の根本的な論議なくして英語教育だけに力を入れている現状に、多くの異論が起きていることに注目すべきということである。

金谷(2008)は、小学校で英語を教えることは英語教育にとっての救世主であるかのような論調が世の中に満ちているが、日本に12,000校ほどある中学校で英語教育が成果をあげていない現状があるの

に、25,000校もある小学校でうまくいくのかと疑問をもっている1人である。英語運用能力育成も大事だが、小学校では、まず母語という心の基盤を整える、また、少なくとも教科化・専任化についてはきちんとした議論が必要だと考えている研究者は多い(大津由紀雄、江利川春雄、斎藤兆史、鳥飼久美子、寺島隆吉など参照⁽³⁾)。

もしどうしても低年齢で外国語をするのであれば、英語に限らず多言語で教育する、あるいは少なくとも選択権がある必要があると、森住(2014)は提唱している。滝口(2015)も、日本外国語教育改善協議会が2014年の第42回大会後に内閣総理大臣などに提出した意見書の中で、グローバル化と言うのであれば「英語」だけでなく「多様な外国語」の学習を保障すべきであると提言したと述べている。さらに世界は英語一辺倒ではなく、様々な外国語を通じてお互いに学び合うという姿勢が大切であり、EUにおける複合言語主義などはその典型で、周辺の言語を身につけることによって経済的にも文化的にも豊かになっていくことを目指しているからだ(滝口(2015)は提唱している。仲(2015:409)も「グローバル」と言いつつ、世界に存在する言語的多様性に目配りがされていない点を指摘し、「世界の異言語政策を見ても、英語一極集中であることはほとんどないので、日本政府が唱える英語一極集中によるグローバル人材育成は、グローバルな異言語教育政策に基づいていない」と主張している。もちろん、グローバルな場面において、英語が共通言語として用いられることは相対的に多いが、そこで用いられる「英語」は、「さまざまな英語(World Englishes)」

であるので、英語を重要視するとしても、World Englishesに対する寛容的な態度が不可欠であると考え（仲、2015；杉野、2015）。

2.3 大学教育で学ぶべきは実学か教養か

大学ではスキルを中心とした実学か教養を学ぶべきかどうかは、古くて新しい議論である。文科省の2014年の調査によると、高校3年生の英語力を国が統一して測る初めてのテストで、7～8割が高校卒業時の目標とされる「英検準2～2級程度」に達していないという結果が出た（文部科学省、2015）。どの程度まで英語力を身につけたいかとの質問には、「国際社会での活躍」が8.8%にとどまったのに対し、最多は「海外旅行などで日常会話」の36.7%「学校の授業以外での利用を考えていない」は25.1%だった。文科省は、高卒時の目標を当初「英検準2～2級程度」と設定したが、達成のむずかしさがうかがえるにも関わらず、20年度以降にその目標を「英検2級～準1級」程度に引き上げることも検討中であると高浜（2015）報告している。

羽藤（2014）は、グローバル化競争を勝ち抜くために、教員有志がThe most demanding English program in Japan（自称：日本一要求の高い英語プログラム）の構築に取り組み、その結果、「英語は重要、勉強せねば！」という雰囲気や学内に醸成できたと述べている。しかし、学生の能力差は予想以上に大きく、全員を同じ方向に引き上げることに行き詰まりを感じ、さらに膨大なインプットを与えても、学生の受動的スキルやTOEIC（Test of English for International Communication）の得点が

伸びるばかりで、能動的スキルの話す・書くという能力は、第二言語研究が示唆するようには伸びなかったもので、大学が本来提供すべき主体的な学びとはほど遠いのではと述懐している。

大学は「実学」を教えた方がよいかという質問に対し、1,796人中の6割近くが、「いいえ」と答えたと中島（2015）は調査で明らかにしている。「実学」とは一般的には、「実社会に直接役立つ学問」を指している。実学賛成派の理由として、社会で役立たない勉強が多すぎるがトップで、グローバル化が要請などもあった。反対の理由として、「職業訓練校ではない」が1位で、「考える力」は一見無駄な知識から、幅広い教養自体が「実学」、知性は教養教育で身に就く、などがあがった。中島（2015）は、「実学だけではなく、社会に出て技術革新のスピードに疲弊するだけ。常に学び続ける意志と精神力を育むのは、哲学、文学、芸術、歴史など学生時代に非実学から学んだ精神や感性。それが継続的な力となり、課題を自ら解決する人間を育てると思う」と理系卒の回答者の意見や、「専攻は日本古代史。就職の際、語学系や技術系の人たちと採用枠は別で、冷遇されました。しかし、資料を読み解く分析力や忍耐力、想像力はどこでも役に立った」という文学部卒の回答者の意見を紹介している。

他方、最近の大学の英語教育はスキル重視である事は否めない。

2.4 英語が格差を生む事例

日本では英語ができればより多くの収入を得る1つの機会になるが、多くの国々では英語が公用語あるいは学校言語になって

いるがゆえに、格差を生む原因になっている。たとえば、アフリカ諸国では、全国民に普及している現地語ではなく、話者が限られている英語が公用語になっている場合が多いので、母語や有力現地語で満足な読み書きもできない子どもに、英語の早期教育を実施しても十分な効果は得られないし、ましてや英語による高等教育を受けられる可能性は少なく、英語にアクセスができるエリート集団が政治・行政・教育の政府機関を牛耳っていて、アクセスできない大多数は貧困層で終わってしまうという現実がある（山本、2012）。

また、アメリカでも英語が格差を生む原因になっている。アメリカに現在3,500万人ほどいるスペイン語を母語とするヒスパニックに対して、「英語はアメリカの絆である」・「英語＝アメリカに対する忠誠心」なのに、最近の移民は英語を学ぼうとしないと言ってヒスパニックを非難の対象にする傾向がある（May, 2012；Potowski, 2010）。アメリカ社会は多民族・多言語文化だが、学校教育は「English-only（英語一辺倒）」なので、英語ができなければ専門職にもつけない、格差のスパイラルに陥る。また、移民が英語を理解できるようになるとアメリカ社会に受け入れられたと感じる反面、親の言語や出自を恥じる傾向も出てくる。継承語を失うことは、アイデンティティの喪失などの否定的側面も大きいと言われている（Crawford, 2000；May, 2012）。

アメリカで格差を生むもう一つの原因になっているのが黒人英語だ。奴隷として連れてこられた黒人たちは、「強制的無知法」で黒人奴隷の読み書きを禁止されたせい

で、耳で聞いて覚えた独特の黒人英語（エボニックス）を発達させた。奴隷解放以降に北部の工業地帯に移住した黒人たちは、貧困の巣窟であるゲットーという居住区に押し込まれ、そこでエボニックスが継承されてきた。それがここ10年ほど全米で力を入れている学力テスト用の教育と結果に不利に働き、さらなる教育と経済格差を生む一因となっている（Grant, 2009；杉野、2013）。

以上、グローバル化の流れとEnglish-only政策やWorld Englishesなどを見てきた。これが本学の英語教育とどのように連動するかというと、単に文科省で決められているから英語を勉強するのではなく、歴史や言語政策から広く「英語」というものを見る事で、学生にとって「英語」だけでなく「英語について」考える良い機会になると考える。また、仲(2015)も、「仮に「標準」英語を身につけたとしても、様々な言語・文化が混沌とする「グローバル」な場面において、未知なるものに対峙した際に適切にふるまうことができるか疑わしい」と述べているように、英語の授業で学生に未知なるものに遭遇し考えさせる機会を増やすことも大事であると考えられる。

さらに、長年の本学での授業を通して多くの学生が英語に対して受け身であることを実感しているので、彼らの母語である日本語の知識と歴史・地理などの知識を使って、効果的な英語の授業はできないものかと考えた末に、概念とスキルを結びつける授業を思いつき実行に移してみた。

3. English II（リーディングとライティング）の授業

3.1 受講者と授業目的

3.1.1. 受講者

受講者は本学の2学年の選択必修のEnglish II（リーディングとライティング R & W）を受けている学生である。学科は日本文学科が5人、外国語文化学科が10人、史学科が6人、哲学科が4人、法律学科が7人、経済学科関係が7人、神道文化学科が1人の計40人である。受講の目的はそれぞれ異なるが、第1希望がはずれて第3-5希望で入ってきた学生も多い。出席簿上では男女学生は同数の20人だった。このうち、6人の男子学生が途中から出席をしなくなった。当該クラスのデータは2015年前期（2015年4月-7月）にとったものである。

3.1.2 授業の内容と到達目標

講義概要はシラバスに以下のように記載した。

この授業はリーディングとライティングを中心にした授業です。スキルに関しては、R & Wで身に着けた読解力と書く能力をさらに伸ばしていきます。読む練習：語彙レベルから内容把握まで、アカデミックな内容の英文を声に出して読み、音声と結びつけて学習します。間違っても止まらずに読み通す練習をしましょう。書く練習：3-4行の簡単な英文から、段階的に英語で自分の意見をまとめ、最終的にはエッセイ形式にまとめていきます。概念：「アメリカ人の言語観とは」という1つのテーマにそって、「英

語そのもの」ではなく、「英語を使って」そのテーマの内容把握をしていきます。日本語の解説と学生の習熟度に合ったレベルの英語を使って学習します。最終的には、移民国家アメリカのネイティブアメリカンや奴隷として連れて来られたアフリカンアメリカン、ヒスパニック、日系アメリカ人の言語・教育政策を通してアメリカ人の言語観を知ると同時に、自国の言語マイノリティや母語維持や日本人にとって「英語」とはどんな位置付けであるべきかなどを考えていくコースです。

表1 English II (R & W) のコース目標

	学習目標
概念	アメリカ文化・教育・歴史・言語政策からアメリカ人の「English-only」の考え方を知る
英語のスキル	語彙、リーディング、ライティング（英語のエッセイ2回提出）
他の能力の向上	自律学習スキル、批判的思考力、論理的思考力

3.2 教材とその特徴

1993年に本学の文学部の兼任講師として英語を教え始めてから、たまプラーザキャンパスと渋谷キャンパスの両キャンパスでコミュニケーションスキル（コミスキ）やフレッシュマン・イングリッシュなどを担当してきた。当初、英語で話しかけてもみな黙って下を向いてしまう学生が多かったので、なるべく会話力などがつく初歩的な教材を使って英語力が少しでも増す授業を心がけてきた。しかし、前期・後期でどの程度学生に英語力がつくかは疑問であった。そんな中、他大学で人文学科の英語

言語文化論や理系の学生を対象に地域研究（アメリカ文化・言語）の授業を担当することになり、授業テーマであるアメリカのエスニシティに関する教材をたくさん集めた。数多く出版されている英語の専門書は学生には難解すぎるので、理系の学生でもわかる範囲の英語の教材を集め、それをまず日本語を使って説明し、その後に英語の教材を使うという手法をとってみた。そのようにして6-7年試行錯誤しながら2012年に出来上がったのが「アメリカ人の言語観を知るための10章-先住民・黒人・ヒスパニック・日系の事例から-」である（杉野、2012）。

本書の特徴は、概念と英語力を高めるための英語の教材として、また日本語の部分を多くした文化研究用教材として、二本立てで使えるように工夫している点である。英語の教材として使う場合は、まず日本語の部分を読んで大体の概念や事象などを把握し、次にほぼ同じ内容（逐一訳は意識的に避けている）の英文を読んでいくことである。日本語で背景になる知識がついているので、英文を読みやすくするという意図をもっている。

また、DVDも積極的に教材として使用している。DVDは教える側の感情や意図が入らないように、欧米でも授業の教材として使われているものを選んだ。外国人登録者が増えている昨今とはいえ、基本的には多数派として日本語を母語としている学生が多いので、文章を読んだだけではその実情が伝わりにくい部分が多い。そこで補助としてのDVD教材が歴史的事実を把握するのに役立っていると思われる。例をとると、インディアン（現在のネイティブア

メリカン）の場合、「Soldier Blue（米国の映画史上初めてインディアン側から白人との闘いを描いたもの）⁽⁴⁾」、「裸足の500マイル（Rabbit-proof Fence 豪州の先住民アボリジニの子どもたちに対する言語・教育政策を描いたもの）」、「Smoke Signal（現代のインディアンの生活）」、「Windtalkers（第二次世界大戦中のナバホ族の通信兵の戦争体験）」などである。

3.3 英語スキルの上達方法

まず語彙に関しては、本文の中で使っているのは専門書や筆者の論文からの抜粋であるが、minority, assimilation, mother-tongueなどの概念に関する単語の他に、fierce, harsh, establish, sore, paralyzeなどTOEICなどの資格試験だけでなく、日常会話にも使えるような単語や表現を覚えさせるようにしている。基本的には単元毎に語彙テストや確認テストを行うようにしている。

読みに関しては、日本語の部分の説明は基本的に行わないが、英文については読みと訳を授業内で行う。読みについては、各学生が2-3行ずつ読めるように当てていく。読みに自信のない学生が多いが、その際に間違えて発音してもその都度教師が間違いを指摘するのではなく、とにかく学生に読みを止めないで読み通すことを目標にさせる。その後、訳をする際に、間違えた語彙の発音などを指摘しながら訳させていく。

次にライティングについては、毎週3-4行ずつ書き足していき、それを教師がチェックし、また次の週に書き足していくことで、4-5回目の授業で1つのエッセイが完成する。その時は、辞書を使わな

いで、なるべく自分の言葉で書くようにさせる。辞書を使わない理由は、今まで辞書を使って書くことしかしていないので、自分が持っている英語力で表現する練習になるからである。授業以外で英語を使わなくてはいけない時に、いちいち辞書を見ていられないので、この練習はライティングの練習にもなるが、発話の時にも役立つ。これらの段落を合わせて英文ソフトのワードの機能を使ってエッセイとして提出してもらう時には、より正確になるように辞書を使って直してもよいことにしてある。また、フォーマットの説明は英語で論文を書いたことがない学生に役立つ。毎週学生が書いたものを添削しそれをコピーしておくことで、盗作などの予防にもなる。以下は最初のWritingの課題の書き方である。

第1段落（4月16日、4月23日）

アメリカインディアンについて知っていたこと、今回初めてわかったことを書く。

第2段落（4月30日）

（アメリカインディアンの子どもたちと比較して）自分の今の生活、趣味、将来の夢などを書く。

第3段落（5月7日）

On the other hand, I feel Indian children's life was quite harsh. I could tell this by the movies 500 Nations, Soldier Blue and Rabbit-proof Fence. In the movies, (その一方、インディアンの子ども達の生活はかなり過酷だったと思う。それは、500Nationsなどの映画からもわかる。以下続きは自分達で書いていく)

第4段落（5月14日）

In modern days, Indians seem to be (続きを自分達で書く)

第5段落 Overall,(まとめとして)(続きを自分達で書く)

以上をワードでまとめて6月4日に提出する。

このようなスキルの他、自律学習については、ある概念や事例について以前に知っていたことと今回初めて知ったことを意識させ、未知なるものについては授業外で自主的に調べてそれを授業内で発表してもらったりした。また、批判的思考力の育成については、問題を自分で発見し・問題点をよく分析し・解決し・それを論理的に表現しようとするような授業内や授業外での課題を与えるように工夫してみた。

3.4 授業内容

以下が実際の授業の進め方である。

第1週目 ESL、EFL、移民、母語維持、公用語など学生の予備知識のチェック

2-4 アメリカインディアンについて。ナバホ族のLong Walk, 寄宿舎での「English-only」政策、第二次世界大戦時のナバホ族通信兵、現代のアメリカインディアン（ネイティブアメリカン）（1-3章）

DVD：500 Nations, Soldier Blue, Code Talker, Smoke Signals

ライティング課題 1

5-8：奴隷制、ジム・クロウ法（強制無知法）、エボニックス論争（4-5章）

DVD：Roots, Resting Place,

Night John, Mississippi
Burning, Titans

ライティング課題 2

9-11: NYのプエルト・リコ人、ヒ
スパニック、二言語廃止法案
(6-8章)

DVD: West Side Story,
Spanglish, Goal, Freedom
Writer

12-14 日系アメリカ人、日系ブラジ
ル人、言語とアイデンティ
ティ (9-10章)

DVD: アメリカンパスタイ
ム、ヒマラヤ杉に降る雪

15 前期試験 (語彙テスト持ち込
み不可、概念の試験は持ち込
み可)

試験は二部構成にし、第一部は持ち込み不可の語彙や語句を問う試験で、第二部の概念を問う試験については、辞書以外は持ち込み可とした。概念を問う試験問題は、「自分でこの授業の概念にそった論文を書くとしたら、どのようなテーマでどのような内容の論文を書きたいですか (日本語で答える)」、「自分が①インディアンのように強制的に英語を教えこまれたり、②黒人奴隷のように強制的に無知にさせられたり、③ヒスパニックのように二言語教育が打ち切られて落ちこぼれたりしたらどんな気持ちになりますか (英語で答える)」、「日本人にとっての英語の位置付けについて論じてください (最初の3行は英語、その後は英語/日本語)」などである。

4. この教材と内容についての学生の意見

大学で実行している授業評価とは別に、概念を問う試験の設問は以下の3つの質問を含む:「1. この教科書の日本語と英語の配分は妥当でしたか。先に概念を日本語で学んだことは、その後、英文で読んだ時に役立ちましたか」、「2. ライティング (辞書を使わないで長く書く練習、段落毎に書いた感想をレポートにまとめる) 等はどうですか」、「3. このクラスを第何志望でとりましたか。また、その感想はどうですか」。以下の学生のコメントは、特に1に関しては重複しているものが多かったので、代表する意見だけを紹介する。

4.1 この教科書の日本語と英語の配分について

この教材がユニークだったせいもあり、試験の最後の質問に、「1. この教科書の日本語と英語の配分は妥当でしたか。先に概念を日本語で学んだことは、その後、英文で読んだ時に役立ちましたか」という質問をした。以下、その代表的な意見である (原文ママ)。

- ・ちょうどよかったと思います。先に日本語で知識を入れておくことで、無理やり訳すというよりも英語を英語のまま理解できそうな感覚があり読みやすかったです。
- ・役に立ちました。大分わかりやすかったです。しかし少し復習が足りなかったなと思いました。日本語の予習の助けになったが英文は難しかったです。
- ・ある程度日本語で理解すると、わからない単語をなんとなく理解できるので、上

記のやり方は役に立ちました。

- ・役に立ちました。こういう風に日本語と英語が交互に書かれている本は初めてでした。
- ・配分の妥当性は分かりません。自分は英語が苦手なので、すべて日本語ならよかったのと思ったくらいです。日本語で内容が先に表されているので、英文の意味を考える上で助けになりました⁽⁵⁾。

4.2 ライティングについて

2番目の質問として、辞書を使わないで長く書く練習や段落毎に書いた感想をレポートにまとめる等のライティング方法について聞いてみた。

- ・自分は高校生の頃から英語が苦手で、分からない単語が多く、書きたい事が書けないのが多かったのが残念でした。
- ・難しいけど自分の知っている単語で書けるようになりました。
- ・日本語で長文を書くのも苦手なので、英語で辞書なしで書くのはとても大変でした。
- ・とても自分の力になりました。それをまたレポートに起こすのも難しかったけど、英語でレポートが書けて楽しかったです。
- ・最初は「これはキツイ」と思っていたのですが、回数を重ねる毎に慣れてきて、自分の頭の中に語彙が増えていったと思います。
- ・私は英語を書く力があまりなく大変でしたが、思っていることを英語にしようという気持ちが強くなり、はじめに比べると書けるようになったと思う。
- ・辞書を使わないで自分の知っている単語しか使えないという状況、これは良く言

えば、簡単な単語で英文が構成されるので、自分の意図が伝えやすかったのでもよかった。

4.3 このクラスをとった感想

このクラスを第何志望でとったのか。また、受講した感想を書いてもらった。第何志望を書いてもらったのは、志望が叶わなかった学生にも動機づけになったか知らなかったからである。

- ・正直、最初は残念でした。他の授業を希望していたので。でも、このクラスでしか学べない授業だったので、それを英語でライティングができたので、第3志望が通って今はよかったなと思っています。
- ・私は英語が苦手だ。シラバスを見て、このような興味深い内容ならば、ただ英語を学ぶよりも苦にならないだろうと考えた(第4志望)。本当にこの授業で良かったと思う。
- ・文章を書く練習もできたし、なにより米国での言語に関する歴史を学べたのでよかった。
- ・英語が苦手でも大丈夫というのでとったが、結構大変だった。ただ興味深い内容だったし勉強になることが多かった。楽しかった。

その他の感想の例としてAdvanced English(資格英語)の中でも、上記と同様の概念を学ぶ授業を行ってみた。授業の講成は外部試験のリスニング練習を50分、概念は40分ほどを目安とし、前期試験の最後に「Advanced Englishの中で概念を学ぶ授業をどう思いますか。」という質問を試してみた。正直否定的な意見が多いのではないかと予想したが、学生の多くは、歴史

や言語政策から広く「英語」というものを見る事で、「英語」だけでなく「英語について」考える良い機会になるのではという意図をくみ取ってくれた。たとえば、「知らない単語も多く文化も同時に学べるということですので良かったです」、「イングリッシュ・オンリーの授業はもっとやっていった方がいいと思います」、「単語力、文法力だけでなく、国語力、基礎教養も得なければならないと反省」、「英語を学ぶ立場として、英語に関する知識を持つことは必要であり、それを知ることによって学ぶモチベーション維持できるためとても興味深かった」などの感想があった。

5. おわりに

本論では、グローバル化の中で、日本における英語教育はどのような方向性がふさわしいかを本学における筆者の実践事例をもとに提案したものである。「はじめに」に次いで第2章でグローバル化と日本の英語教育について、World Englishesが出てきた経緯と、英語偏重への提言、大学で学ぶべきは実学か教養かを論じ、3章では本学の英語必修選択授業で、スキルと概念をつなげて英語能力と思考力を伸ばしていく実践例をあげ、4章ではこのような授業を受講する意義を学生に考えさせる質問と学生の回答を示した。

筆者が開発した教科書の第1章「アメリカの言語政策」から第10章「日本での英語の位置付けを考える」のリーディングから概念を学ばせ、語彙やライティングも向上もさせる授業である。しかし、多くの受講生は第1志望でこのクラスをとったわけで

はない。第4や第5志望で受講した者もいたせいか、最初は授業に対する熱意の差があった。また、英語の能力にも差が見られた。その上、地理や歴史の知識も必要とする馴染みのないテーマが多い授業であった。

以上のような限界にもかかわらず、多くの学生のコメントに、「新しい方法だと思います。歴史を知りながら英語を学べるので良いと思います」、「単語力、文法力だけでなく、国語力、基礎教養も得なければならないと反省」というような感想があった。また、「英語を学びながら、人種差別や言語政策など普段では考えるようでも考えない事柄について学ぶことができこの授業を受けてよかったと感じました」や、「英語を学ぶ上でまず言語観や歴史を知るのは大切だと思いました。興味もわくし英語を学ぶ観点が増えておもしろかったです」という感想から、学生はスキルが向上しただけではなく、批判的思考力もついたと考える。

また、アメリカ人の言語観を通して言語マイノリティ、同化、強制無知法、「English Only」政策、二言語教育廃止法などを学ぶことで、学生にも「なぜ日本人は英語を勉強しているのか、日本人にとって英語はどんな位置づけてあるべきか」を考えさせた。クラスの学生の意見を代表する二例として、「今やもう英語学習が当たり前になってきた社会においてEnglish-only政策の頃にあるような母語や自分自身への劣等感や自国の文化を恥じる等の現象はあまり見られないと思うが、言語習得にはその国の文化背景なども含めて学んでいく必要があるように思う」「強制的に英語化の歴史を英語で学ぶのは少し複雑な気持ちになりました

た。なぜなら、英語が話せる＝社会的に価値があると認められるという思想が自身に培われていることに気付いたからです。しかし、今私は望んで英語を勉強している上、日本語を堂々と話せます。ここにかつてとの大きな違いを見出せました。」が挙げられる。ここで大事な点は、日本の「英語教育」について正解を出すのではなく、学生自身が「英語」や「英語教育」について考えてみることである。さらに、後者の学生は、「英語」について考えることは図らずも自分の母語について考えることであるという教師の意図もコメントに表している。

グローバル化の中、ますます英語教育が推し進められている昨今であるが、大谷(2015)は、「時流に乗って「国際化」や「グローバル度」を大合唱することはたやすい。しかし、「国際化」や「グローバル化」を説く側が、その前に忘れてはならないことは、まず自らの「国際度」や「グローバル度」そのものを、広い視野に立って、謙虚に自問してみるだけ知恵と勇気を持つことではないか」と論じている。語彙やスキルの定着の他、グローバル化の中で言語教育や言語政策について考えることは、以上の観点からもますます重要になっていくと考える。

注

- (1) 例え、English Makeover (Seibido)、Airwaves (Macmillan Language House)、Writing English at University, Good Times (Nan'un-do) などを使用した。
- (2) Canagarajah (2008) など他の学者は、複雑な多言語環境でリングフランカとして英語を話している人たちも入れると20億人にもなると推定している (May, 2012: 207)。
- (3) 大津由紀雄、江利川春雄、斎藤兆史、鳥飼

久美子 (2015) 『英語教育、迫り来る破綻』ひつじ社；鳥飼久美子 (2006) 『危うし！小学校英語』文春新書、寺島隆吉 (2009) 『英語教育が亡びるとき－「英語で授業」のイデオロギー』明石書店；永井忠孝 (2015) 『英語の害毒』新潮社。

- (4) 製作会社は以下の通りである。Soldier Blue (ジュネオン・ユニバーサル・エンターテイメント社製作)、裸足の500マイルRabbit-proof Fence (アットエンターテイメント株)、Smoke Signal (Miramax Films)、Windtalkers (20世紀フォックス映画)。
- (5) その他、1の質問に対する回答は以下の通りである：

- ・内容がわからないまま英語を読むより、日本語を読んでからやった方が内容が定着しやすくてよかったと思います

- ・妥当だと思います。日本語があることで英語が読みやすかったです。

2. ライティングについて：

- ・今までの高校の時や大学一年生の時にはやらなかったので大変だった。似たような文になってしまったりしたけど、すらすら書けた時はうれしかった。

- ・この単語さえわかればもう少し上手に書けるのにといいもどかしさが当然あったが、工夫さえすれば案外書けるということがわかってよかった。

- ・個人的にはとてもきつかったです。中学生レベルの英文しかかけないので、文法などもガタガタになってしまいました。しかく、書く練習としては多に役立った。

- ・今まで英語でレポートを書くことがなかったので、正直かなりつらかった。

- ・毎回授業の終わりに感想を書くのは自分のライティング力もついたと思うのでとてもためになった。

- ・自分で勉強すると辞書に頼ってしまったり、長い文を書く練習よりリスニングや文法の勉強に偏ってしまうので、良い練習になりました。

- ・自分の意見を知っている知識で書くことは大事だと思う。けれど辞書を使った方が間違いにも気づくし、知識も増えるか

ら良いと思う。

3. この授業をとった感想：

- ・思っていたよりおもしろくて取ってよかったです。
- ・最初は難しすぎて意味もわからずやる気もありませんでした。徐々に楽しくなって最後には英語が好きになっていました。先生ありがとう！！（第5志望）
- ・正直、最初は残念でした。他の授業を希望していたので。でも、このクラスでしか学べない授業だったので、それを英語でライティングができたので、第3志望が通って今はよかったなと思っています。ありがとうございました。
- ・自分が今までほとんど知らなかったことをたくさん知れたのでよかったです。
- ・最初はいやだなと思っていたけど、普段あまりふれない内容を学べてよかったです。
- ・英語の授業でアメリカのこれまでの歴史や文化について学習したことがなかったので新鮮だったし興味を持つことができました。
- ・歴史を学べるということで選び、映画もみることができたので、私にとっては興味深く楽しかったです。

参考文献

- Bhatt, R. M. (2008) Expert discourses, local practices and hybridity : The case of Indian Englishes. In In A. S. Canagarajah (Ed.). (25 -54). *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York : Routledge.
- Canagarajah, S. (2008) Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In A. S. Canagarajah (Ed.). (3 -24). Reprinted. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York : Routledge.
- Crawford, J (2000). *At war with diversity : U.S. language policy in an age of anxiety*. Clevedon, U.K. : Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2010) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Grant G. (2009). *Hope and despair in the American city*. Cambridge, MA : Harvard

University Press.

- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism : the English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.) *English in the world : Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11 -30). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kachru, B & Nelson, C. (1996). World Englishes. In S. McKay &N. Hornberger (Eds.) *Sociolinguistics in language teaching*. (pp.71 -102). Cambridge University Press.
- May, S. (2012). *Language and minority rights : Ethnicity, nationalism and the politics of language*, 2nd Edition. New York : Routledge.
- Potowski, K. (2010). Dispelling common myths and appreciating advantages. In K. Potowski (Ed.) *Language diversity in the USA* (pp.1 -24). Cambridge University Press.
- 大谷泰照 (2014) 「日本人と「英語」との距離－言語教育のあり方を考える前に」『英語教育』1月、VOL.62, NO.11 pp.10-12.
- 大谷泰照 (2015) 「『大学の国際化』と「グローバル人材の育成」」『日本の言語教育を問い直す－8つの異論をめぐって』井村誠、拜田清 (編者)、19-24、三省堂
- 金谷 憲 (2008) 『英語教育熱一過熱心理を常識で冷ます』研究社
- 杉野俊子 (2012) 「アメリカ人の言語観を知るための10章－先住民・黒人・ヒスパニック・日系の事例から－」大学教育出版
- 杉野俊子 (2013) 「アメリカの教育－格差を助長する学区制－」杉田米行編『アメリカを知るための18章－超大国と読み解く』174-184、大学教育出版
- 杉野俊子 (2015) 「国際化の中のWorld Englishes－ローカル化・ハイブリッド化のはざままで」『日本の言語教育を問い直す－8つの異論をめぐって』井村誠、拜田清 (編者)、397-406、三省堂
- 滝口優 (まさる) (2015) 「グローバル化に対応した英語教育改実施計画」等に対する意見－日本外国語教育改善協議会第42回大会での提言－」『英語教育』 3月号, Vol. 63 No.13, 2015, pp.67 -69.
- 高浜行人 (2015) 「高3英語力 目標届かず一文

- 科省初調査7～8割中学レベル』『朝日新聞』2015年3月17日（朝日新聞夕刊 14）
- 高梨庸雄（2015）「実践・研究・行政の三位一体の一本化」『日本の言語教育を問い直す－8つの異論をめぐる』井村誠、拝田清（編者）49－54、三省堂
- 中島鉄郎（2015）「大学は「実学」を教えた方がいい？」『朝日新聞』2015年7月25日（朝日新聞朝刊 p10）
- 仲潔（2015）「英語教育は「グローバル化」に対応しているか」『日本の言語教育を問い直す－8つの異論をめぐる』井村誠、拝田清（編者）407－416、三省堂
- 日本教育新聞社編集局（2015）「グローバル人材育成を目指す教育の今後」『英語教育』3月、Vol. 63 No.13, 2015, pp.10－11.
- 羽藤由美（2014）「教育の「本道」でジレンマに向き合う」『英語教育』1月、Vol.62, NO.11 P19.
- 森住 衛（2014）『小学校の外国語教育課程 — 教科化するならこうすべきだ』2013年度JALP関東地区研究会、2014年2月15日発表.
- 文部科学省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方法について 報告～グローバルに対応した英語教育の五つの提言～」全65頁、英語教育の在り方に関する有識者会議. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shoutou/102/houkoku/attach/1352464.htm（閲覧日：2015年9月2日）
- 文部科学省（2015）「平成26年度 英語力調査（高校3年生）結果の概要」
www.mext.go.jp/component/a_menu/.../1358071_01.pdf（閲覧日：2015年9月2日）
- 山本忠行（2012）「西欧語はアフリカを貧困から救えるのか—国語を持たない国、ガーナの場合—」松原好次・山本忠行（編著）『言語と貧困—負の連鎖の中で生きる世界の言語的マイノリティ』96－116、明石書店
- 油井大三郎（2006）「21世紀の世界とアメリカのゆくえ」紀平英作・油井大三郎編著『グローバル化と帝国』ミネルヴァ書房

国語教育・日本語教育における見えない主語の指導法

岡田 誠

【要 旨】

本稿では、国語教育・日本語教育で明示されない「見えない主語の指導法」について扱った。日本語学では、日本語の主語や「は」「が」についての多くの先行研究がある。しかし、それらの先行研究を踏まえた上で、国語教育や日本語教育に生かそうとする先行研究は少ないのが現状である。本稿では、文語と口語において、学習者が学習困難を感じることの多い、「見えない主語の指導法」について、従来の先行研究を踏まえた上で考察した。

国語教育では、高等学校で学ぶ古典における「見えない主語」の中でも、「主語転換」の現象について困難を感じる人が多いという実態がある。一方、日本語教育では学習者が困難を感じるのは、口語における「見えない主語」の捉え方であり、日本語教育でのテキストにはその方法についての記述がなされていないため、その教授法が必要である。

本稿では、国語教育と日本語教育に共通する指導法として、文語と口語の複文の場合の例をとりあげ、一文単位の述語の文末表現を捉えることを最優先することを述べた。その段階で見えない主語を捉えられることも多いからである。このように、一文単位の述語の文末表現を捉えた上で、先行事態と後行事態の関係性、格成分、人称の推定などを行うのがよいことを述べ、高等学校の古典で広まりつつある接続助詞を重視する方法は、先行研究をみると、あまり根拠のないものであることを述べ、接続助詞には依拠しないほうがよいことを述べた。

【キーワード】

主語 文末表現 事態把握 格成分 接続助詞

序

日本語の主語については、国語教育では主に古典の「見えない主語」と「主語転換」、日本語教育では「見えない主語の捉え方」について、学習者が困難を感じる人が多い。

本稿では、「主語の転換」にはどのような論理が働き、格成分はどのようになっているのかについて考察する。その場合、述語を捉えた上で、格成分、事態把握の論理についてみていくこととする。

なお、本稿では国語教育及び日本語教育の立場を軸に論述するため、主格と主題に分けずに「主語」として論述することとする。また、古典文の用例は主に日本古典文学大系から引用した。ただし、表記に関しては改めた箇所がある。

1. 高等学校の古典文における主語の扱い

1.1 古代語の主語転換の論理

拙稿（2015）では、接続助詞の機能、特に用例数の多い「て」「ば」を用いた主語の転

換を示す方法は、接続助詞で休止して文の述語まで読まずに誤って主語を即断してしまう点で、国語教育における古典文には用いないほうがよいことを述べ、述語について着目する基本を重視する大切さについて述べた（注1）。

実際、日本語学の研究においても、複文の研究などでも主語の転換についてはそれぞれの研究者は、接続助詞と主語の転換については明確には論じていないことから、日本語学の方面からも問題がある方法と言える。複文の研究としては、近藤泰弘（2000）は、南不二男（1974）の階層的な文構造論を古典でも適用し、近藤泰弘（2007）では、平安時代の複文は、従属節と主節との区分をすることが難しく、節が次々と連なっていく、「節連鎖」的な特徴を持つことを示し、その中でも、「て」接続助詞による接続の節は、連鎖的な機能が強く、副用語的なものと純粋な接続表現をなし、純粋な接続表現は、「継起」や「原因・理由」を示すことを述べ、近藤泰弘（2012）では、「て」を中心とした接続助詞を分類している。

このように、接続助詞の先行研究では複文研究が中心であり、主語の転換の接続助詞に着目する先行研究が少ないが、接続助詞と主語について述べたものに、塚原鉄雄（1960）があり、以下のように述べている。

古代語では、接続助詞「て」の意味的な断絶機能が、すこぶる旺盛だから、文脈に依存しながらも、《主語》の転換する例が少なくない。

この塚原鉄雄（1960）の論を踏まえ、山本康裕（2006）は、「て」の前後は主語が同一であるとする予備校をはじめ高等学校の現場で行われ始めている方法論について異を唱え、次のような「て」の前後で主語が変わる例をあげ、「て」の「断止機能」を本質として論じている（注2）。

- 1 （帝は）かぐや姫の御もとにぞ、御文を書きて通はせ給ふ。（かぐや姫は）御返り、さすがに憎からず聞こえかはし給ひて、（帝は）おもしろき木草につけても御歌をよみてつかわす。『竹取物語』
- 2 （宮は）「さは、今日は暮れぬ。つとめてまかれ」とて、御文書かせたまひて、（宮は童に）たまはせて、（童は）石山に行きたれば、（式部は）仏の御前にはあらで、…。『和泉式部日記』
- 3 夜更けて（紀貫之たち一行が都へ）来れば、ところどころも見えず。『土佐日記』
- 4 行き過ぐるままに、（雑色たちが）大傘を引き傾けて、（少将と帯刀は）傘につきて尿の上に居たる。『落窪物語』
- 5 （朝廷は）大宰権帥になしたてまつりて、（菅原道真は）流されたまふ。『大鏡』
- 6 「然らば二十七日は我が心ざしの日なれば、ここにて一飯必ず」と（石川丈山は）約束して、（小栗は）立ち行きぬ。『武家義理物語』

これらの1-6の例を観察してみると、どれも先行事態が契機となって後行事態が成立している。森重敏(1965)の論でいえば、客観的事態と主観的事態でとらえると、客観的事態が主観的事態を適応させようとする際に主語転換が起きると考えられ、1-6の例は客観的事態が主観的事態を適応させようとする際に主語転換が起きると考えられる。主語の転換を起こす、いわゆる受身・使役の助動詞の「る・らる(れる・られる)」「す・さす(せる・させる)」があるが、5は受身の「る」が述語の「流されたまふ」に使われているので主語転換が起きていると考えられる。

塚原鉄雄(1969・1987)が、接続助詞を「『AがB+接続助詞+CがD』という形式で、『AがB』と『CがD』とが、どんな関係で接合し、一つの文を構成するかを示す。このような働きを持つ助詞を接続助詞という」と定義し、第一種接続助詞(条件接続)と第二種接続助詞(列叙接続)とに分類した。以下のように分類したことも考慮する必要がある。そして、「て」について、塚原鉄雄(1958c)は、以下のように述べている。

普通、①叙述を中止して続けるのと、②移行する用言を修飾するのと二つの機能が説かれている。しかし、本義からすれば、既に説いたように、いずれにしても、概念的に独立する語句の独立性を保ちながら、形態的な連続性を形成する機能である。

広く考えれば、「て」だけの問題ではなく、森重敏(1965)にあるように、接続助詞には情意があるため、主語判定の例外は避けられないのであろう。このように、さまざまな要素を含むために、接続助詞による主語の判定は参考程度にしかならないため、法則化には向いていないといえる。そのため、述語と事態把握、格成分を考慮したほうがよいと言える。

1.2 近世語の主語転換の論理

森修(1955・1958)は、近世の井原西鶴と松尾芭蕉の文体について、接続助詞と主語についての論を展開している。森修(1955)では、井原西鶴は「て」を並列に用いて、他の接続助詞を用いないことが多く、その結果、井原西鶴の文体の大きな特徴の一つである曲流文につながる点を指摘している。

曲流文は、一文が完成していないにも関わらず、それが次の文の構成要素となっている形式のことであり、「捩れ文」(同一文脈内に主語の転換が見られるもの)と「尻取り文」(前句の終わりを取って次句に続けるもの)とに分けられるが、本稿と関わりをもつのは、主語転換が同一文脈内で起きる「捩れ文」である。以下に、森修(1955)の示した、接続関係の弱まった「て」の休止機能による、井原西鶴の捩れ文の用例を示してみる。

1 又の日は、兵庫まで来て、遊女の有様(ヲミレバ)、昼夜の分ちありて、半と、せ

はしく限り定める（ソノ様）は、今にも此津（ニ）は、風にまかす身とて、舟子のよびたつる声に、小歌を聞きさし、或は戴いて、差捨にして行く（ノ）は、心のこす人（モアラン、ソノ人）はのこるべし。（『一代男』一ノ六）

- 2 御ゑんがあらばと、歩みの、板を上げて、（岸ヲ離レ）取かぢになをして、早や二三里も出て、（アルニ）世之介鼻紙入、取りのこして、（来タト）深く惜む（ソノ理由）を聞けば、花川といへる女に、起請を書かせ、指しぼらせて、名書の下を染めさせけるに、と（カク）申せば、油断もなき所に、めいよの、女郎たらしと、舟はりたたきて、大笑ひ、・・・（『一代男』三ノ二）
- 3 我、よからぬ事ども、身にこたえて、覚侍る、いかなる山にも、引き籠り、魚くはぬ、世を送りて（アラン、ト見レバ）、やかましき、真如の浪も、音なし川の、谷陰に、ありがたき、御僧あり。（『一代男』四ノ七）
- 4 いかなる上臆か世をはようなり給ひ（ケン、ソノ）形見もつらしと此等にあがり物かと我年の此思ひ出して・・・（『五人女』四ノ一）
- 5 宵にし枕の久七は、南かしらにふんどしときてゐる（ソレ）は、物参りの旅ながら不用心なり。（『五人女』二ノ三）

また、森修（1958）は、松尾芭蕉と井原西鶴に共通のものの一つとして、「て」の使い方が曖昧であることを指摘し、以下のように述べている。

「て」は接続助詞として、順接・逆接・並列の意味に古来用いられてきているが、『奥の細道』にも同じような用法が見出される。・・・〈中略〉・・・「て」の接続があいまいであるのは、芭蕉よりも西鶴などに多くみられる現象である。西鶴は『・・・て・・・て』と『て』を重ねて用いたり、省いたりして、文章にねじれた感じを与えている。

以下に森修（1958）の示した、松尾芭蕉の『奥の細道』における、接続助詞「て」「ば」の前後で主語転換が起きる、「捩れ文」を示してみる。

- 1 日影ももらぬ松の林に入りて、爰を木の下と云ふとぞ。
- 2 卯の花山・くりからが谷をこえて、金沢は七月中の五日也。
- 3 あさむつの橋をわたりて、玉江の蘆は穂に出でにけり。
- 4 僕あまた舟にとりのせて、追風時のまに吹き着きぬ。
- 5 後の山によぢのほれば、石上の小庵岩窟にむすびかけたり。
- 6 寺に入りて茶を乞へば、爰に義経の太刀弁慶が笈をとどめて什物とす。
- 7 先づ高館にのほれば、北上川南部より流るる大河也。
- 8 むかふの岸に舟をあがれば、花の上こぐとよまれし桜の老木、西行法師の記念をのこす。

これらの用例も捩れ文であるが、大きく把握すれば、先行事態が契機になって後行事態を引き起こして主語が転換していると考えられる。やはり、事態把握を第一に考えたほうがよいであろう。

このように森修（1955・1958）の示した近世の用例をみても、「て」「ば」に依拠した主語転換の法則化は難しいといわざるを得ないと感じられる。ただし、以下の用例（大学入試センター試験で使用された文章）のように動詞の性質と格成分及び順接の接続助詞「ば」との関係で考えると、「AがBニ―伝達系の動詞+ば（を・に）、Bガー」という法則化は言えそうである。

- 1 尼どもの（きこり人どもニ）いはく、「…」といふに、きこり人ども、これを聞いて、あさましく思ふことかぎりなし。『今昔物語集』
- 2 （宮内卿ガ成道ニ）「この科はいかにあがひ侍るべき」と申されければ、（成道ハ）「別のあがひ侍るまじ。……」とありければ、……。『今鏡』
- 3 （毘沙門天ガ貧乏神ニ）「さらば、何とてかう入り来たれる」と問ひたまへば、（貧乏神ハ）「…………」。『しみのすみか物語』

1.3 大学受験予備校で行われている主語に関する読解法の整理

現在の大学受験予備校で行われている読解ルールをまとめたものとして、富井健二（2004）をあげることができる。この中には主語をいかに読み取るかというルールも多く含まれている。そこで、今まで主に大学受験予備校などで行われてきた、主語や読解に関するルールを整理してみたものを作成してみた。それを以下に示してみる。

1 主語の判定

- 主語につく「は」「が」は省略されるので、「は」「が」を補う。日本語は述語を重視するので、まずは、述語を見て判定してみる。その上で、主語判定のテクニックを利用するとよい。
- 尊敬語の有無とその軽重を見る。活用語の下の「て」「で」「つつ」の前後では主語が同じことが多く、「を」「に」「が」「ど」「ば」の前後は主語が変わりやすい（会話文の後の「を・に・が・ど・ば」だと確実に主語が変わる）、（ただし「て」が「ので」の意味になると主語が変わるし、「ば」が心情語の下につくと主語は変わらない）。知覚動詞「見る」「聞く」の前では、主語が変わりやすい。
- 「き」「ばや」「たまふ（下二段）」の主語は一人称（私）という性質を利用して、文脈に照らしあわせる。なお、日記・随筆（評論）では、作者が登場するので、主語を見つけることができず、述語が心情語や謙譲語の場合は、主語は作者の可能性が高い。ただし、作者には尊敬語はつかない。物語では、普通の敬語・二重敬語・

軽い敬語・敬語無しの使い分けをするものもあるので注意。

○前文の主語が次の文でも継続される場合は、主語を書かない傾向がある。

2 ジャンル別読解

○物語・日記では話題・展開・状況をつかむ。随筆・評論では論点・主張をつかむ。

(説話の読解)

○世俗説話(一般的な民間伝承)と仏教説話(仏教関係の伝承)とがある。

○「今は昔・昔・中頃・近頃」ではじまり、文末に「けり」がつくことが多い。

○文章の末尾にまとめがくるので、必ず確認する。

○話の展開を予測しながら読む。

○すばらしい和歌を詠んだら願いが叶うという歌徳説話も多い。

○説話にありがちな内容としては、仏教の靈験話をあげて仏道のありがたみを説くもの・すばらしい求道者、歌人、為政者の話・不思議な靈験談・有名な人物の回想記がある。

(物語の読解)

○歌物語は最初に和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く。

○語り手のいる物語では、語り手が登場し、主語のない心情語・謙譲語の主語は語り手(私)と考えて読む。

○地の文の尊敬語の有無に気をつけて読み解く。

(日記の読解法)

○作者が登場する。主語のない心情語・謙譲語の主語は作者(私)と考えて読む。

○助動詞「き」の主語は「私」で、「けり」の主語はその他である。

○和歌にも注意。和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く

(随筆・評論の読解)

○随筆は日記に主張の入ったものとして読み解く。

○作者が登場する。主語のない心情語・謙譲語の主語は作者(私)と考えて読む。

○助動詞「き」の主語は「私」で、「けり」の主語はその他である。

○和歌にも注意。和歌を確認して、和歌と本文とを比較しながら読み解く

○主張の部分に注目する。主張の部分は、係り結び・「べし」・断定「なり」・願望「なむ・ばや・がな」にあらわれやすい。

3 出典別読解

○有名な作品は、内容をある程度知っておくことが必要である。出題者もある程度知っていることが前提で出題してくることが多い。

○『和泉式部日記』では、作者自身のことを「女」と書いている。

○『源氏物語』では、①光源氏への敬語(尊敬語)は地の文では一つ②地の文での二重敬語は天皇に対するもの③「泣く」場面が多く、「あはれ」が中心。

○『枕草子』では、①冒頭が「…は」で始まる段は、「…」が主題で、「…もの」では

- じまる段は、「…」が中心感情②地の文で二重敬語がつくのは、「天皇」「中宮定子」「道隆」「道長」ぐらい③「をかし」が中心的感情
- 『大鏡』は、作者・語り手・登場人物の三重構成
 - 『大鏡』などの平安時代の作品では、「入道殿」は「藤原道長」、「帥殿」は「藤原伊周」、「中の関白」は「藤原道隆」をさすと見てよい。
 - 『平家物語』などの中世の作品では、「入道殿・入道相国」は「平清盛」、「小松の大臣」は「平重盛」、「鎌倉殿」は「源頼朝」、「判官・九郎殿」は「源義経」をさす。
 - 説話には、①仏を讃える話②歌人・為政者・偉い僧侶の話③不思議な体験談④有名な人物の回想記が多い。
 - 近世（江戸時代）の文章は、国学者の書いた文章・近世小説・俳論の三つが出題されている。国学者の書いた文章は、平安時代の文法を守ろうとして書かれている。それに対して、井原西鶴に代表される近世の小説は、文法は守らずに口語も多用し、「て」で文章になかなか切れ目が来ない。俳論の場合には、俳諧の用語だけではなく、書き手に漢詩文の素養があることが多いので格調がたかい。そのため、ある程度の漢語の知識も要求される。

これらの読解ルールは、便法として大学受験予備校で行われているものであるが、ルールとしては多すぎるのではないだろうか。必要以上のルール化であるため、通常読解の精神を阻害する可能性も十分にある。予備校で教わった世代が現場の国語教員になり、さらには高校の進学向けの補習授業などで予備校講師が高等学校の現場に出入りしている現在、こういったルール化が現場に入ってくるのはやむをえないが、日本語学的にも問題のあるルールも混在しているために注意が必要である。

1.4 高等学校の古典文教育としての主語の指導法

高等学校での古典文の教育としては、中古の文章と近世の文章とが問題となる。実態として、中古の文章読解と近世の文章読解とでは、一文の長さも異なり、中古の文章を基準とすると、語彙の問題も含めて近世文は破格も多いため、生徒は違和感を覚えることが多い。また、古典文法は中古を規範に作られているため、近世文の読解教授法というものとは確立されていない。そのことと関連して、一文が長くなる、近世の捩れ文も学習する側としては困難を感じる事となる。そのため、日本語学の先行研究も反映させて、以下のように高等学校の古典での主語についての指導のポイントを提案する。

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

2 小学国語・中学国語と日本語教育での主語の扱い

2.1 小学国語での主語の扱い

小学校国語教科書を調査した島田康行（2004）によると、以下のように6社調査すると主語・述語という語の初出は、6社中4社は3年（下）または4年（上）に集中するという報告がある（具体的な出版社名は記されていないが、光村図書、教育出版、東京書籍、三省堂、学校図書など、採択率の高い出版社であると考えられる）。

2年（上）：1社
 3年（下）：2社
 4年（上）：2社
 掲載せず：1社

現在の状況を知るために、採択率の高い出版社の小学校国語教科書で、平成25年（2013年）に発行された教科書の主語の初出をみると、以下ようになる（なお、三省堂の教科書は上・下にわけていない）。

光村図書…2年（下）
 教育出版…3年（下）…目次には立項していない
 東京書籍…2年（下）
 三省堂……2年
 学校図書…2年（上）…目次には立項していない

教育出版は3年で扱っているが、他の教科書は2年で扱っている。そこで、学習指導要領（平成20年）を見てみると、小学校学習指導要領（国語）では、「第一学年及び二学年」で「主語・述語」という表現が出てくる。このことから、2年で主語という語が初出するのは、この小学校学習指導要領の影響であることがわかる。

2.2 中学国語での主語の扱い

中学校学習指導要領（国語）を見ると、「主語・述語」という表現が出てこない。この点について、島田康行（2004）は、中学校国語教科書では主語という語を使用して文法事項の体系的なまとめを掲載しているにもかかわらず、学習指導要領では昭和26年を最後に、33年以降、主語という語が使用されないが、学習指導要領解説では主語という語が使用されていることを問題点として指摘している。

実際に中学校の国語教科書を見てみると、「が」「は」で示されるものを「主語」という用語で、中学1年の段階で各社ともに巻末にまとめて掲載している。その説明の仕方の要

点をまとめると以下ようになる。

光村図書…主語の形として「が」「は」「も」「さえ」などを紹介。

主語の省略について言及。

省略や見つけにくいときは述語から主語を見つけることを示す。

教育出版…主語は「が」の形を基本とし他にもあるとする。

主語の省略について言及。

省略や見つけにくいときは述語から主語を見つけることを示す。

東京書籍…主語の形として「が」「は」「も」などを紹介。

主語ではない「は」「が」に言及。

主語の省略について言及。

本文中の文節の個所で主語という用語を用いている。

三省堂…述語に対する「が」の形で紹介。

本文中の文節の個所で「主語」として「が」と述語を文型でパターン分けて示す。

学校図書…本文中で主語の形として「は」「が」を示し、その使い分けに言及。

末尾の体系的な文法説明の個所ではなく、本文の中で主語という用語を用いて説明しているのは、東京書籍・三省堂・学校図書である。また、光村図書・教育出版・東京書籍の国語教科書は、「主語の形」「主語の省略」「述語から主語を推測」などを共通して扱っている。

三省堂と学校図書の教科書は特徴がある。三省堂の国語教科書は、主語についての記述が「が」を軸に文節の個所で「何（誰）が－どうする」「何（誰）が－どんなだ」「何（誰）が－何だ」「何（誰）が－ある・いる・ない」という、文型中心で扱っている点が特徴的であり、東南アジア向けの日本語教科書と共通する性質がある。それに対して、学校図書の国語教科書は「は」「が」の使い分けに言及している点が特徴的で、学校図書（平成23年検定済）の『中学校国語3』においては、「主語の書かれていない文」として立項してある。ここでは、『走れメロス』を題材として、以下のように「は」と「が」についての解説が施されている。

【題材】

1 メロスは激怒した。2 必ず、かの邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意した。3 メロスには政治が分からぬ。4 メロスは、村の牧人である。5 笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた。6 けれども邪悪に対しては、人一倍敏感であった。7 今日未明メロスは村を出発し、野を越え山越え、十里離れたこのシラクスの市(まち)にやってきた。

【解説】

主語が書かれていなくても、文脈から何が当たるものを読み取ることができます。

1の文の主語は、「メロスが」でなく、「メロスは」になっています。「メロスが」であれば、述語「激怒した」という動作の主体であることを示すだけで、「メロスは」になると、ここでの話題が「メロス」であることを示します。「メロスについて言うと」ということなのです。別の題目（話題の中心）が示されない限り、この題目は次の文にも及びます。2の文で繰り返し「メロスは」と言う必要はないのです。3の文でも、メロスについて語っていますが、「メロスには、政治が分からぬ。」であって、「メロスは」ではありません。だから、4の文で改めて「メロスは」と題目を掲げたのです。この題目は5・6の文にも及んでいるのです。理屈の上では、新しい題目が出ていないので、7の文に「メロスは」という題目を示す必要はないはずですが、改めて「メロスは」と繰り返しています。そこに作者のどのような意図が込められているのか、さまざまに想像することができるでしょう。

この記述で注目したいのは、主語は書かれていなくても文脈でわかるのにあえて「は」で題目を示すことの必要性や「が」と「は」との違いについて述べていることである。このあたりの記述は、日本語学的であり、三省堂の文型中心の構成とともに、日本語教育での指導に生かせそうな記述がなされていると考えられる。

2.3 日本語教育での主語の扱い

日本語教育で用いられる教科書は、戦前は国語教科書と同様であったが、戦後は日本語教育の確立とともに、進展したことで知られている。そこで、主語の初出は、国語教科書と異なる可能性があるため、代表的な日本語教科書（初級）での主語の初出を調査すると、以下ようになる。

1. NAGANUMA (1950) 『Grammar and Glossary』 日本出版貿易株式会社
…第5課で「subject」として初出
2. 国際交流基金日本語国際センター (1981) 『日本語初歩』 凡人社
…主語という用語の掲載なし
3. 筑波ランゲージグループ (1992) 『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』 凡人社
…第2課で「subject」として初出
4. スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語・初級 I・II 本冊』 スリーエーネットワーク
…主語という用語の掲載なし
5. 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (2010) 『初級日本語・上・下』 (凡人社)
…主語という用語の掲載なし
6. 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語 [げんき]

I・II』The Japan Times

…第1課で「subject」として初出

このように、『日本語初歩』、『みんなの日本語』、『初級日本語』といった東南アジアの学習者向けの日本語教科書では文型中心という特徴があり、主語という用語を掲載していないことがわかる。それに対して、『Grammar and Glossary』、『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』、『初級日本語[げんき]』のような英文で解説している日本語教科書で「は (wa)」「が (ga)」の説明で、「subject」という用語で主語を掲載していることがわかる。このことは、欧米人を対象とした日本語教科書では、「は」「が」の付いた形を、「subject」とした方が欧米の文法と照らし合わせたときに理解しやすいためだと考えられる（注3）。

このように、対象とする学習者の違いに応じて日本語教科書は主語という用語を用いるものと、用いないものとの違いがある。この点、学習指導要領には小学校には「主語」という用語が出ているが、中学校では「主語」という用語が出てこないにも関わらず、小学校・中学校の国語教科書には「主語」という用語が使われている現状とは異なる。

また、日本語教育では、「は」「が」使い分けについての指導が行われるため、見えない主語の特定の方法は、日本語学習者にとっては、重要な事柄の一つであるのにも関わらず、記されていない。

そのような状況ではあるが、日本語教育のコミュニケーション文法の立場をとる、野田尚史（2015）は、日本語教育においての見えない主語についての特定の方法を、日本語学の立場で書かれた野田尚史（2004）で示した分類をもとに、以下のように、「主語を特定する読解のための文法」と「省略された主語を特定する読解のための文法」としてまとめている（注4）。

（主語を特定する読解のための文法）

- 「-は」は主語であることが多い。しかし、「は」の前に「に」「で」のような格助詞がある「には」「-では」は主語ではない。
- 「-が」はその後に出てくる最初の述語の主語になる。しかし、「-とき、」「-から、」「-が」などより後の述語の主語になることは基本的にはない。
- 文の中に「-は」も「-が」もないときは、その文の主語はその文より前の文に出ているか、一人称の「私」であるのが普通である。

（省略された主語を特定する読解のための文法）

- 文の中で文のモダリティによって主語を知る手がかり
たとえば、「うれしかったみたい」のような「みたい」という外面を表すモダリティを持つ文の主語は話し手ではなく、第三者である。

○句の中で話し手と動作参加者の関係によって主語を知る手がかり

たとえば、「電話をかけてきた」のような「てくる」という話し手に向かう方向性を持つ述語の主語は話し手ではなく、第三者である。

○複文・連文の中で近くにある主語との関係によって主語を知る手がかり

たとえば、前の文に主語があり後の文に主語がなければ、後の文の主語は前の文の主語と同じになることが多い。

野田尚史（2004）では、「ながら」や継起を表す「-て」などを、主文への従属度が高い節を構成するため、「節の主語を主文の主語と一致させなければならないものもある」と述べているが、「て」の継起に限定して述べているので、「て」に依存した考え方ではないことがわかる。また、野田尚史（2004・2015）で示した主語をとらえる文法をみると、最終的には述語を見てから主語と決定するという点を基軸にしながら、その述語表現を分類していることがわかる。

このことから、見えない主語の捉え方としては、述語表現に注目し、人称の推定、格成分、事態把握という視点を養うが必要であると言える。

2.4 国語教育と日本語教育での主語の指導法

口語を扱う点では、小学校・中学校の国語教育も日本語教育も同じであるが、見えない主語を考えたとき、中学国語で扱われている「主語の形」「主語の省略」「述語から主語を推測」という項目に「主語と述語の文型」や「は」「が」の使い分けを加えると、日本語教科書にも沿う形となる。このあたりは、国語教育と日本語教育との接点として活用できると考える。以下のように口語の場合には、文語に付け加える形で、指導法を提案する。

- 「は」「が」などの主語の形、主語の省略、「は」「が」の使い分けについて考えさせる。
- 主語と述語の文型を示す。
- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させ、見えない主語を推測させる。

結び

本稿では、文語と口語において、国語教育と日本語教育に共通することとして、特に文語と口語の複文の場合の例をとりあげ、一文の単位の述語の文末表現を捉えることを最優先することが重要であることを述べた。その段階で「見えない主語」を捉えられることも多いからである。このように、一文単位の述語の文末表現を捉えた上で、先行事態と後行事態の関係性、格成分、人称の推定などを行うのがよいことを述べ、高等学校の古典文教

育においては、接続助詞を重視する方法は、先行研究をみると、根拠のないものであることを述べ、接続助詞には依拠しないほうがよいことを述べた。本稿での「見えない主語の指導法」を文語（高等学校古典）と口語（小学国語・中学国語・日本語教育）にまとめると以下の通りである。

【文語】

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

【口語】

- 「は」「が」などの主語の形・主語の省略・「は」「が」の使い分けについて考えさせる。
- 主語と述語の文型を示す。
- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させ、見えない主語を推測させる。

【口語・文語に共通】

- 一文をしっかりと読む習慣をつけ、読点までで主語の判定をさせないようにする。
- 述語に注目し、そこから論理的に人称などを考えさせる。
- 人物を中心とした事態把握や格関係に注目させて見えない主語を推測させる。

注

- (1) 拙稿（2015）では、鈴木一雄（1991）の言う、「日本語では主語を表に出さないことが多いから、『隠された主語』の発見につとめる。この場合も、述語にまず注目すればあやまることがすくない。」を中心に述べた。
- (2) 用例調査を行った竹部歩美（2000）も、「助詞テの機能は、テの上接部分の叙述をいったんまとめ、したがって、その叙述を後続の叙述に対して独立性の高いものとしてその部分でいったん切り、更に後続の叙述へと接続するというものであると考えることができる。」と結論づけている。
- (3) 「は」「が」については数多くの諸説があるが、日本語教育としても重要な論稿としては、松村明（1942）と野田尚史（1996）のものがある。松村明（1942）は、それまでの諸説に再考を加えて、「『が』は話手或は聴手の観念にないものとして述べるに対して、『は』は既に話手或は聴手の観念にあるものとして述べられるのである」としている。野田尚史（1996）は、構造的に対比の「は」と排他の「が」を、
 【伝えたいこと】が 【主題】
 【主題】は 【伝えたいこと】
 としている。たとえば、「あいつが許せない」だと、許せないのは、あいつであり、他の人ではないことを示し、「あいつは許せない」だと、あいつについて許せるか許せないかと考えると「許せない」になり、他の人について考えると「許せない」ことになる。
- (4) 野田尚史（2015）では、以下の「主語を特定する学習者独自の文法」についても触れている。このことは、国語教育でも日本語母語話者の生徒も行っている可能性がある。
 （主語を特定する学習者独自の文法）
 ○その述語と同じ文の中に「-は」があるときは、それがその文の主語である。

- その述語と同じ文の中に「-が」があるときは、それがその文の主語である。
- その述語と同じ文の中に「-は」も「-が」もないときは、その述語の主語になってもおかしくない名詞がその文の主語である。

なお、三上章(1960)の示した「は」の「ピリオド越え」を精密に分析した論稿として、久野暲(1978)があげられる。久野暲(1978)は、視点を重視し、以下のように分析・整理している。

(1) 反復主題省略

第一文と第二文の主題が同一である場合は、第二文の主題を省略できる。「Xハ」のピリオド越え)

(2) 主語を先行詞とする主題省略

「Xガ…。Xハ…。」の「Xハ」は省略できる。

(3) 新主語省略

「Yガ…。X…。Xハ…。」の「Xハ」は、第一文、第二文とも、Xの目から見た記述か、YよりもXよりの視点から見た記述である場合に限り、省略できる。

(4) 異主語省略

「Yハ…。X…。Xハ…。」の「Xハ」は、話者の視点が完全にYのそれと合致し、第二文も、Yの目から見たXの記述である場合に省略できる。

複文についても、以下のようにまとめている。

- 従属文の主語と、主文の主題が等しい時(即ち「Xガ…。Xハ…。」)、従属文の主語を残して主題を省略することは難しい。
- 「Yガ…。Xハ…。」の主題「Xハ」の省略は、次の二条件の何れかが充たされた時のみ可能である。
 - (i) 文全体が、X寄りの視点からの記述であり、 $E(X) > E(Y)$ 尚かつXが先行文脈の主語であることが明確な場合。
 - (ii) 話者が完全に自己をYと同一視し($E(Y) = 1$)、主文もYの視点から見たXに関する記述である場合。

(補説)

野田尚史(2015)の日本語教育での主語の捉え方の基礎となっているのは、日本語学の立場から論じた野田尚史(2004)である。この中で、野田尚史(2004)は、「見えない主語を知る手がかり」として、以下の三つのレベルに分けている。以下に、例文とともに整理して示してみる。

文の中で……文のモダリティによる

「座れ」のような命令文の主語は二人称になるなど。

働きかけ文…「[君が]話してください」などのように、命令や勧誘など、話し手から聞き手への働きかけがある文。

提案文 (例) [君が] やって見たらどうですか。

勧誘文 (例) [(私も) 君も] 行きましょうよ。

申し出文 (例) [私が] 調べてみましょうか。

外面表現文…「[彼は]うれしかったようだ」などのように、外から見た様子を述べる文。

推量表現 (例) このへんに住んでいるようだ。

推論表現 (例) もう手配しているはずだ。

様態表現 (例) 悲しそうだ。悲しがっている。

伝聞表現 (例) もうすぐ始めるって。

内面表現文…「[私は]休みたい」などのように、一時的に心の中にある意志や感情などを述べる文。

意志表現 (例) そろそろ寝ようっと。

- 感情表現 (例) うれしい。気になる。
感覚表現 (例) 痛い。お腹がすいた。
思考表現 (例) 思う。考える。
希望表現 (例) 行きたい。行ってほしい。

句の中で…話し手と動作参加者の関係による

「電話をかけてきた」のような「てくる」という述語の主語は一人称にはならず、三人称になるといったことなど。

尊敬・謙譲表現…「〔彼が〕お出かけになった」などのように主語を高める表現が尊敬表現。

「〔私は〕大丈夫だと申しあげました」などのように主語以外を高める表現。

- (例) 大丈夫だとおっしゃいました。
大丈夫だと申しあげました。

受益表現…「〔彼が〕誘ってくれた」などのように、動詞に「てあげる」「てもらう」「てくれる」がついた、恩恵の授受を表す表現。

- (例) レンタカーの予約をしてくれた。
レンタカーの予約をしてあげた。
レンタカーの予約をしてもらった。

方向表現…「〔彼が〕夜電話をかけてきた」などのように、動詞に「てくる」などがついた表現。

- (例) 〔彼が〕夜遅く電話をかけてきた。
家まで押しかけていった。

複文・連文の中で…近くにある主語との関係による

前の文に主語があり後の文に主語がなければ、後の文の主語は前の文の主語と同じになることが多いなど。

主文との関係…「私が」聞かれて私は困った。

- (例) 小学生のとき、私は札幌に住んでいた。
小学生のとき、札幌に住んでいた。
ほめて、気分がよくなった。
ほめられて、気分がよくなった。
ちょっと話したら、何のこともすぐわかった。

前の文との関係…彼は小さいときに両親を亡くした。〔彼は〕それからずっと祖母に育てられた。

- (例) 田中は思いつくままにメロディーを作った。そのあと、それに歌詞をつけた。
拍手をした。すると、手を突き上げた。

参考文献

- 岡崎正継・大久保一男 (1991) 『古典文法 別記』 秀英出版
岡田誠 (2015) 「国語教育における古典文の主語転換の指導法」『國學院大學教育開発推進機構紀要』 第6号
久野暉 (1978) 『談話の文法』 大修館書店
近藤泰弘 (2000) 『日本語記述文法の理論』 ひつじ書房
近藤泰弘 (2007) 「平安時代語の接続助詞『て』の機能」『國學院雑誌』 第108巻11号
近藤泰弘 (2012) 「平安時代語の接続助詞『て』の様相」『国語と国文学』 第89巻2号
島田勇雄 (1958) 『西鶴の文法』 『日本文法講座 4 解釈文法』 明治書院
島田康行 (2004) 「国語教育から見た主語」『言語』 33巻2号
鈴木一雄 (1991) 『精選古典国語』 学生社
竹部歩美 (2000) 「中古のテについて - 形容詞・形容動詞に下接する場合に着目して - 」『國學院大學大学院紀要 文学研究科』 第32輯
田辺正男・和田利政 (1964) 『学研 国文法』 学習研究社

- 塚原鉄雄 (1956) 「鎖型構文」『平安文学研究』第18集
 塚原鉄雄 (1957) 「叙述観点の移動と挿入－竹取物語新釈断章－」『解釈』第3巻9号
 塚原鉄雄 (1958a) 「竹取・伊勢・土佐の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院
 塚原鉄雄 (1958b) 「接続詞」『続 日本文法講座 1 文法各論編』明治書院
 塚原鉄雄 (1958c) 「接続助詞－ば・と・ども・とも・て・つつ・で・を・に・が－」『国文学 解釈と鑑賞』第23巻4号
 塚原鉄雄 (1960) 「主語と述語の把握と文法」『講座 解釈と文法 1 総論』明治書院
 塚原鉄雄 (1969) 「ば〈古典語・現代語〉」『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
 塚原鉄雄 (1977) 「国語助詞の構文機能」『国語・国文』第46巻50号
 塚原鉄雄 (1987) 『新講 古典文法』新典社
 塚原鉄雄 (2002) 『国語構文の成分機構』新典社[塚原鉄雄の遺稿集]
 時枝誠記 (1941) 『国語学原論』岩波書店
 富井健二 (2004) 『古文読解をはじめからていねいに』東進ブックス
 中村幸弘・高橋宏幸・碁石雅利 (2001) 『正しく読める古典文法』駿台文庫
 仁田義雄 (2004) 「意志性から見た主語」『言語』33巻2号
 野田尚史 (1996) 『「は」と「が」』くろしお出版
 野田尚史 (2004) 「見えない主語を捉える」『言語』33巻2号
 野田尚史 (2015) 「日本語教育のための日本語文法」東京言語研究所2015年度第1回公開講座資料
 野村眞木夫 (2004) 「談話分析から見た主語」『言語』33巻2号
 松尾聡 (1973) 『増補改訂 古文解釈のための国文法入門』研究社
 松下大三郎 (1928) 『改撰標準日本文法』中文館書店 (テキストは1974年の勉誠社の復刻版)
 松村明 (1942) 「主格表現における助詞『が』と『は』の問題」『現代日本語の研究』白水社
 松村明編 (1969) 『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
 松村明 (1998) 『増補 江戸語東京語の研究』東京堂出版
 松本克己 (2004) 「類型論からみた主語現象」『言語』33巻2号
 三上章 (1960) 『象は鼻が長い』くろしお出版
 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
 三宅知宏 (2004) 「敬意表現から見た『主語』」『言語』33巻2号
 森修 (1955) 「西鶴の解釈文法」『時代別 作品別 解釈文法』至文堂
 森修 (1958) 「芭蕉の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院
 森重敏 (1965) 『日本文法－主語と述語－』武蔵野書院
 山田孝雄 (1908) 『日本文法論』宝文館
 山本康裕 (2006) 『古典文法』PHP
 渡辺実 (1991) 『『わがこと、ひとごと』の観点と文法論』『国語学』165集

付記

本稿は「第110回 人文学会 (於二松學舎大學)」での口頭発表をもとに作成したものである。その際、森野崇先生、島田泰子先生、五月女肇志先生からは貴重なご意見をいただきました。また、山本康裕先生、大沼敏男先生、竹部歩美氏、中野真樹氏からは先行研究に関するご意見をいただきました。国語教育関係について、中村幸弘先生、杉浦克己先生、鳩貝久延先生からご教示いただきました。御礼申し上げます。

学生アスリートの文武両道に関する研究 —野球部員の出身高校ランクを基にして—

恩田 哲也

【要 旨】

本調査は、いわゆる文武両道という観点から、野球の名門とされる大学に所属する大学野球部員の出身高校の学力ランキングについて着目し検討考察を試みた。方法としては、2013年度大学野球春季リーグ戦の開幕時における、東京六大学リーグ、首都大学リーグ一部、東都大学リーグ一部のベンチ入りとして登録された全選手の出身高校を調べ、その学力ランクに照らし合わせた。そして各大学、リーグごとでまとめ、大学付属高校出身者にも着目し、比較検証を行った。

今回の調査では、一般的に学力レベルの高いと言われている大学野球部員の高校ランクは、他の大学野球部員の高校ランクと比べランクの中央値は低い傾向が窺える。よって野球部員の高校ランクもよいように思われる。しかし、付属生を除いた野球部に所属する学生の高校ランクは、学力レベルが高いと言われている大学と他大学とでは、その差は少ないような傾向を示した。その理由として、スポーツ推薦等の入学システムのある大学の野球部員の出身高校ランクは「高低」の幅が大きく、野球部員内で出身高校ランクの差が大きいことがあげられる。

本調査で行ったスポーツ推薦等によって入学及び入部した部員の出身高校ランクは一般的な大学ランクに少なからず影響を与えたと考えられる。よって、アメリカ等で行われている大学あげでの学生アスリートへサポートシステムは有効な手段と考える。同時に、学校スポーツが競技スポーツの基になっている我が国においては、こういったシステムの構築は急務であろう。

【キーワード】

文武両道 学生アスリート 大学野球 高校ランク スポーツ推薦

1. はじめに

文武両道とは一般的に「文」とは文事、「武」とは武事のことをさし、その両方に努めていることを意味する。しかしながら、今日では文とは「勉学」、武とは「運動（スポーツ）」のことであり、その両面に秀でた人物に対して用いられることが多くなっている。現在、一般私立大学の多くはこうした文武両道を謳いながらも、学生を選抜する入学試験において、スポーツ推薦入学試験・スポーツ自己推薦入学・トップアスリート入学試験など、高校時代のスポーツ経験が特に考慮される入試形式を採用するところが多くみられる。その選考方法は高校時代のクラブ活動における競技成績が主なものであり、中には学力テストを行わないもの、小論文などの提出物がないものも存在する。

日本においてマスコミ報道などから、高校野球、特に通称、春夏の甲子園で活躍した選手の進路に多くの人々が注目し、「プロ入りか、大学進学か」で世間を騒がせることが多々ある。実際、そのような情報に関するウェブサイト¹⁾²⁾³⁾⁴⁾は複数あげられる。甲子園で注目を集めた選手には、野球ファンのみならず多くの人々が彼らの今後の競技人生に興味

を持つため、彼らの進路先に関する情報やマスコミ報道は、将来所属する組織の認知度を上げることにつながる。また、選手を受け入れる組織であるチームや大学としても、該当選手がスポーツ競技で良い成績を上げることは、試合結果や選手の活躍ぶりに関するマスコミ報道の機会を直接増やすことが期待できるものである。2013年、東北楽天ゴールデンイーグルスを優勝に導いた田中将大選手（駒大苫小牧高出身）は、2006年の甲子園で一躍注目を集め、高校卒業後はすぐにプロ入りしたのに対し、同年「ハンカチ王子」として人気を集めた斎藤佑樹選手（早稲田実業高出身）は早稲田大学に進学している。この両選手の進路について連日報道されていたことは記憶に新しい。

昨今、大学は経営を安定させるためにより多くの学生を集めることが求められる。学生募集をする上で、スポーツ競技におけるチームや所属選手の活躍は、大学の知名度を上げる結果となりうる。山田満⁵⁾によれば、東京一箱根間の往復200キロ余りを10人でつなぐ正月の箱根駅伝（東京箱根間往復大学駅伝競走）における、優勝した大学のマスコミでの広告宣伝価値は数十億円単位であると述べられている。

一方で、本来大学は主に学力選抜により入学が許される教育機関であるが、スポーツの競技成績を主とした選抜方法と一般入試による入学が許された学生とではなんらかの違いが生じると推測できる。佐藤の報告⁶⁾では、現在様々な方法の入試が採用されていることにより、入学してくる学生によっては、大学側もその学生たちの学力レベルについて把握すること無しに大学に入学してくると指摘し、又、入試形態の異なる学生との間に学力差が生じていることが述べられている。このような中で近年、早稲田大学が文武両道を実践させるために、アスリートプログラム（WAP）⁷⁾⁸⁾を始めた。そのプログラムは対象となる体育会所属の学生に、アスリートとしての教養プログラムの提供や修学支援を行うシステムである。

上記のような問題点やシステムの確立は、学校スポーツを基に競技スポーツが発展している我が国においては競技レベルの向上に不可欠なものであり、2020年に開催される東京オリンピックに向けても選手育成と強化につながるものであると考えられる。そこで、今回は文武両道という観点から、大学教育活動の一助となることを目的とし、野球の名門とされる大学に所属する選手の出身高校の学力ランキングについて現状を把握し、検討考察を試みた。

2. 調査対象・方法

「大学野球」週刊ベースボール増刊4・7号（出版：ベースボール・マガジン社、2013年3月29日発）、「春の首都大学野球」ガイドブックNo.98（出版：首都大学連盟、2013年4月発）を参考にして、上記の各大学野球部の2013年度春季リーグ戦において開幕時（2013年4月時点）でベンチ入メンバーとして登録された全選手（表-1）の出身高校を調べた。そして「高校学力ランキング」大手A予備校・2011年度版（非公開データ）に各選手の出

身高校をランク1～20に照らし合わせ、データ個数が30以下であり、突出した値の影響を避ける為に中央値と標準偏差を求めた。なお、高校ランクにおいては、ランクの数字が小さいほど、学力ランクが高いことを示している。また各リーグの全体中央値と標準偏差、更にリーグ全体の中央値と各大学の選手の高校ランクを比較して、大学ごとに中央値以上となる人数と中央値未満の人数を求めた。また、大学付属高校出身者（以下付属生）は大学入学形態が大きく異なる。そのため、各大学における付属生を全登録メンバーから除いた場合についても同様の比較を行った。

統計処理にはSPSSを用い、ノンパラメトリック検定を行い、そのランキングの比較、検証を行った。検定結果においては人数比に関する5%水準を基に差の有無を判定し、比較した大学間の人数比に関する有意差について分析検討した。

表-1 2013年春季リーグ登録選手人数

リーグ名	大学名	人数	リーグ名	大学名	人数	リーグ名	大学名	人数
東京六大学	法政大学	29	首都大学一部	東海大学	30	東都大学一部	青山学院大学	29
	早稲田大学	29		帝京大学	30		亜細亜大学	29
	慶応義塾大学	29		筑波大学	30		中央大学	29
	明治大学	29		日本体育大学	30		駒澤大学	29
	立教大学	29		大東文化大学	30		國學院大學	29
	東京大学	29		城西大学	30		専修大学	29
	合計	174		合計	180		合計	174

3. 結果

表-2は東京六大学リーグにおける各大学の野球部員の高校ランクを表している。東京六大学リーグにおいて高校ランク中央値が最も小さかったのは慶応義塾大学で中央値1、標準偏差5.0、リーグ全体の中央値と比較して、中央値より高いランク23人、低いランク6人であった。次いで東京大学が中央値2、標準偏差1.2、登録選手29人全員がリーグ中央値より高い高校ランクであった。三番目が早稲田大学で中央値3、標準偏差5.1、中央値より高いランクが20人、低いランクが9人であった。逆に高校ランクの中央値が大きかったのは法政大学と明治大学であった。法政大学は中央値12、標準偏差4.4で、中央値より

表-2 東京六大学リーグ所属大学の高校ランク

大学名	法政	早稲田	慶応	明治	立教	東京	全体
対象部員数(人)	29	29	29	29	29	29	174
高校ランク	中央値	12	3	1	12	9	6
	標準偏差	4.4	5.1	5	3.5	4.4	5.4
全体との比較(人)	≤中央値	5	20	23	2	10	89
	>中央値	24	9	6	27	19	85

高いランクが5人、低いランクが24人で、明治大学は中央値12、標準偏差3.5、中央値より高いランクが2人、中央値より低いランクが27人であった。また、立教大学は中央値9、標準偏差4.4、中央値より高いランク10人、低かったランク19人であった。

表-3は首都大学リーグにおける各大学の野球部員の高校ランクを表している。高校ランクの中央値が最も小さかったのは筑波大学で中央値6、標準偏差4.0、リーグ全体の中央値と比較して中央値より高いランクが28人、中央値より低いランクが2人であった。次に、城西大学は中央値12、標準偏差3.2、中央値より高いランクが23人、中央値より低いランクが7人であり、三番目は大東文化大学で中央値12、標準偏差4.7、中央値より高いランク17人、低いランク13人であった。逆に中央値の高校ランクの低かったのは、東海大学、帝京大学、日本体育大学の三校であった。東海大学は中央値14、標準偏差4.2、中央値より高いランク12人、低いランク18人。帝京大学は中央値14、標準偏差3.1、中央値より高いランク12人、低いランク18人。日本体育大学は中央値14、標準偏差4.5、中央値より高いランク12人、低いランク18人であった。

表-3 首都大学リーグ所属大学の高校ランク

大学名		東海	帝京	筑波	日体	大東文化	城西	全体
対象部員数(人)		30	30	30	30	30	30	180
高校 ランク	中央値	14	14	6	14	12	12	13
	標準偏差	4.2	3.1	4	4.5	4.7	3.2	4.6
全体との 比較(人)	≤中央値	12	12	28	12	17	23	104
	>中央値	18	18	2	18	13	7	76

表-4は東都大学リーグにおける野球部部員の高校ランクを表している。高校ランクの中央値が最も小さかったのは青山学院大学と駒澤大学の二校であり、青山学院大学は中央値10、標準偏差4.6で、リーグ全体の中央値と比較して中央値より高いランクが19人、中央値より低いランクが10人であった。駒澤大学は中央値10、標準偏差4.6、中央値より高いランクが17人、中央値より低いランクが12人であった。次の亜細亜大学は中央値11、標準偏差4.6、中央値より高いランクが15人、中央値より低いランクが14人であった。逆に最も高校ランクの中央値が大きかったのが國學院大學で中央値14、標準偏差4.5、中央値より高いランクが12人、中央値より低いランクが17人であった。次に大きかったのが専修

表-4 東都大学リーグ所属大学の高校ランク

大学名		青山	亜細亜	中央	駒澤	國學院	専修	全体
対象部員数(人)		29	29	29	29	29	29	174
高校 ランク	中央値	10	11	12	10	14	12	12
	標準偏差	4.6	4.6	5	4.6	4.5	3.6	4.5
全体との 比較(人)	≥中央値	19	15	18	17	12	20	101
	<中央値	10	14	11	12	17	9	73

大学で中央値12、標準偏差3.6、中央値より高いランクが20人、中央値より低いランクが9人。三番目に大きかったのは中央大学で中央値12、標準偏差5.0、中央値より高いランクが18、中央値より低いランクが11人であった。

大学のリーグごとに比較すると東京六大学リーグが中央値6、標準偏差5.4、中央値より高いランクが89人、中央値より低いランクが85人であり、次いで東都大学リーグで中央値12、標準偏差4.5、中央値より高いランクが101人、中央値より低いランクが73人であった。首都大学リーグは中央値13、標準偏差4.6、中央値より高いランクが104、中央値より低いランクが76人であった。

表-5は東京六大学リーグにおいて付属生を除いた野球部員の高校ランクを表している。東京大学は付属生がいなかったため、中央値、標準偏差は表-1と同じである。高校ランクの中央値が最も小さかったのは東京大学で中央値2、標準偏差1.2で、付属生を除いた中央値を基準としても、登録選手29人全員がリーグ中央値より高い高校ランクであった。次いで、中央値が小さかったのは慶応義塾大学で中央値5、標準偏差5.4、中央値より高いランク8人、中央値より低いランク6人であった。三番目は早稲田大学で中央値6、標準偏差5.0、中央値より高いランク12人、低いランク8人であった。逆に中央値が最も大きかったのは明治大学で12、標準偏差3.6で、中央値より高いランク6人、中央値より低いランク21人であり、次いで大きかったのは法政大学で中央値11、標準偏差4.7、中央値より高いランク6人、中央値より低いランク19人であった。立教大学は中央値10、標準偏差4.5、中央値より高いランク10人、中央値より低いランク17人であった。

表-5 東京六大学リーグ所属大学の付属生を除いた高校ランク

大学名	法政	早稲田	慶応	明治	立教	東京	全体
対象部員数(人)	25	20	14	27	27	29	142
付属生の人数(人)	4	9	15	2	2	0	32
高校 ランク	中央値	11	6	5	12	10	7
	標準偏差	4.7	5	5.4	3.6	4.5	5.3
全体との 比較(人)	≤中央値	6	12	8	6	10	71
	>中央値	19	8	6	21	17	71

表-6は首都大学リーグにおいて付属生を除いた野球部員の高校ランクを表している。付属生がいなかった大学は帝京大学、筑波大学、大東文化大学、城西大学で中央値、標準偏差は表-3と同じである。高校ランクを示す中央値が最も小さかったのは筑波大学で中央値6、標準偏差4.0、リーグ全体の中央値と比較して中央値より高いランク28人、中央値より低いランク2人であった。次いで東海大学、城西大学、大東文化大学が並び中央値12、東海大学は標準偏差4.9、中央値より高いランク10人、中央値より低いランク6人で、城西大学は、標準偏差3.2、中央値より高いランク16人、中央値より低いランク14人で、大東文化大学は、標準偏差4.7、中央値より高いランク15人、中央値より低いランク15人

であった。逆に高校ランクを示す中央値が最も大きかったのは帝京大学、日本体育大学の二校であり、帝京大学は中央値14、標準偏差3.1、中央値より高いランク12人、中央値より低いランク21人であった。日本体育大学は中央値14、標準偏差4.5、中央値より高いランク9人、中央値より低いランク20人であった。

表－6 首都大学リーグ所属大学の付属生を除いた高校ランク

大学名		東海	帝京	筑波	日体	大東文化	城西	全体
対象部員数(人)		16	30	30	29	30	30	165
付属生の人数(人)		14	0	0	1	0	0	15
高校 ランク	中央値	12	14	6	14	12	12	12
	標準偏差	4.9	3.1	4	4.5	4.7	3.2	4.7
全体との 比較(人)	≤中央値	10	12	28	9	15	16	87
	>中央値	6	21	2	20	15	14	78

表－7は東都大学リーグにおいて付属生を除いた野球部員の高校ランクを表している。付属生がいなかった大学は亜細亜大学と中央大学で中央値、標準偏差は表－4と同じである。高校ランクの中央値が最も小さかったのは駒澤大学で中央値10、標準偏差4.4、リーグ全体の中央値と比較して中央値より高いランク17人、中央値より低いランク11人で、次に青山学院大学と亜細亜大学が並び中央値11、青山学院大学が標準偏差4.6、中央値より高いランク18人、中央値より低いランク10人で、亜細亜大学は、標準偏差4.6、中央値より高いランク15人、中央値より低いランク14人であった。最も中央値が大きかったのは國學院大學で中央値14、標準偏差4.6、中央値より高いランク11人、中央値より低いランク17人で、次に大きかった専修大学と中央大学で中央値12、専修大学は標準偏差3.5、中央値より高いランク19人、中央値より低いランク9人で、中央大学は、標準偏差5.0、中央値より高いランク18人、中央値より低いランク11人であった。

表－7 東都大学リーグ所属大学の付属生を除いた高校ランク

大学名		青山	亜細亜	中央	駒澤	國學院	専修	全体
対象部員数(人)		28	29	29	28	28	28	170
付属生の人数(人)		1	0	0	1	1	1	4
高校 ランク	中央値	11	11	12	10	14	12	12
	標準偏差	4.6	4.6	5	4.4	4.6	3.5	4.6
全体との 比較(人)	≥中央値	18	15	18	17	11	19	98
	<中央値	10	14	11	11	17	9	72

表－8は今回調査した全大学野球部員出身高校のランキングについて比較し統計的な差を判定した結果の一覧である。漸近有意確率が $P < 0.05$ を有意差ありとし、*印で示した。さらに $P < 0.01$ には**印を、 $P < 0.001$ には***印としている。比較した大学においては優位

(出身高校のランクが高かった場合) な方に○印、劣位 (出身高校のランクが低かった場合) な方に●印で示している。

表-8 全野球部有意差一覧

	法政	早稲	慶応	明治	立教	東京	東海	帝京	筑波	日体	大東	城西	青山	亜細	中央	駒沢	国学	専修	
法政		***●	***●			***●		*○	**●										
早稲	***○			***○	**○		***○	***○	*○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○
慶応	***○			***○	***○		***○	***○	**○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○
明治		***●	***●		*●	***●		**○	***●										
立教		**●	***●	*○		***●	**○	***○		**○	**○	**○	*○				**○	*○	
東京	***○			***○	***○		***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○
東海		***●	***●		**●	***●			***●				*●						
帝京	*●	***●	***●	**●	***●	***●			***●			*●	**●		**●	*●		**●	
筑波	**○	*●	**●	***○		***●	***○	***○		***○	***○	***○	*○	***○	**○	**○	***○	***○	
日体		***●	***●		**●	***●			***●				*●		*●				
大東		***●	***●		**●	***●			***●										
城西		***●	***●		**●	***●		*○	***●										
青山		***●	***●			***●	*○	**○	*●	*○									
亜細		***●	***●		*●	***●			***●										
中央		***●	***●			***●		**○	**●	*○									
駒沢		***●	***●			***●		*○	***●										
国学		***●	***●		**●	***●			***●										
専修		***●	***●		*●	***●		**○	***●										

リーグごとにとみると、東京六大学リーグでは有意な差が認められたのが早稲田大学・慶應義塾大学・東京大学の3大学で他の3大学に対して優位であった。次いで立教大学が4大学に対して有意差が認められ、1大学に対して優位で3大学に対して劣位、法政大学は有意差が認められた3大学に対して劣位、明治大学も有意差が認められた4大学に対して劣位となった。次に首都大学リーグで最も多く有意な差が認められたのは筑波大学でリーグ内のすべての大学に対して優位であった。次に城西大学が2大学に対して有意差が認められ、1大学に対して優位、1大学に対して劣位、東海大学・大東文化大学・日本体育大学は1大学に対して有意差が認められ劣位、帝京大学は2大学に対して有意差が認められ両大学に対して劣位となった。東都大学リーグでは全ての大学間を比較しても有意差が認められなかった。

全体で見ると最も優位数が多かったのは、東京六大学野球リーグの早稲田大学・慶應義塾大学・東京大学の3大学が15大学に対して優位であった。反対に最も劣位数が多かったのは首都大学リーグの帝京大学で12大学に対して劣位であり、次いで日本体育大学が7大学に劣位で、東海大学が6大学に劣位であった。

表-9は今回調査した全大学野球部の付属生を除いたランキングについて比較し統計的な差を判定した結果の一覧である。リーグごとでは、東京六大学リーグは東京大学がすべての5大学に対して有意差が認められ、すべてに対して優位であった。次に早稲田大学が3大学に対して有意差が認められ、2大学に対して優位、1大学に対して劣位であった。

三番目に慶應義塾大学と立教大学が2大学に対して有意差が認められ、1大学に対して優位で1大学に対して劣位であった。法政大学は2大学に対して有意差が認められ、両大学に対して劣位、明治大学は4大学に対して有意差が認められ、すべて劣位となった。首都大学リーグでは筑波大学でリーグ内の大学すべてに対して有意な差が認められ、すべてが優位であった。次に東海大学と城西大学が2大学に対して有意差が認められ1大学に対して優位、1大学に対して劣位であり、日本体育大学と大東文化大学は1大学に対して有意差が認められ劣位であり、帝京大学は有意差が認められた3大学に対して劣位となった。東都大学リーグでは付属生を含んだ大学間の比較同様にすべての間に有意差が認められなかった。

表-9 全野球部（除付属生）有意差一覧

	法政	早稲	慶応	明治	立教	東京	東海	帝京	筑波	日体	大東	城西	青山	亜細	中央	駒沢	国学	専修
法政		*●				***●		*○	*●									
早稲	*○			*○		***●		***○		**○	*○	*○	*○	*○	*○	*○	**○	*○
慶応				*○		***●		***○		*○	*○	*○		*○		*○	*○	*○
明治		*●	*●		*●	***●		*○	***●									
立教				*○		***●		***○		*○	*○	*○		*○			*○	*○
東京	***○	***○	***○	***○	***○		***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○	***○
東海						***●		*○	*●									
帝京	*●	***●	*●	*●	***●	***●	*●		***●			*●	*●		*●	*●		*●
筑波	*○			***○		***●	*○	***○		***○	***○	***○	*○	***○	*○	*○	***○	***○
日体		**●	*●		*●	***●			***●				*●		*●			
大東		*●	*●		*●	***●			***●									
城西		*●	*●		*●	***●		*○	***●									
青山		*●				***●		*○	*●	*○								
亜細		*●	*●		*●	***●			***●									
中央		*●				***●		*○	*●	*○								
駒沢		*●	*●			***●		*○	*●									
国学		**●	*●		*●	***●			***●									
専修		*●	*●		*●	***●		*○	***●									

全体を通じて付属生がいた大学は18大学中11大学であった。付属生を除いた場合では最も優位数が多かったのは東京六大学リーグの東京大学で他の17大学全てに対してであり、次いで首都大学リーグの筑波大学が13大学に対して、三番目が早稲田大学で優位数12大学であった。反対に最も劣位数が多かったのは首都大学リーグの帝京大学で13大学に対して劣位、次いで日本体育大学が7大学に劣位で、そして三番目が首都大学リーグの大東文化大学、東都大学リーグの亜細亜大学、國學院大學で、それぞれ5大学に対して劣位であった。

表-10は統計処理において有意差が認められた大学間の優位数と劣位数及び中央値を一覧にし、優位数多>劣位数少>中央値小の順に並べたものである。また表-11は大学付属高校出身者を除いた場合の一覧である。

一般的に学力レベルが高いと言われている大学は、他の大学と比べ優位数は多く、劣位数が少なく、中央値は低い。今回の調査で全体において大学間で最も上位に判定されたの

表-10 優位数・劣位数・中央値

		優位数	劣位数	中央値	S.D(±)
1	慶応	15	0	1	5
2	東京	15	0	2	1.2
3	早稲田	15	0	3	5.1
4	筑波	13	3	6	4
5	立教	9	3	9	4.4
6	青山	3	4	10	4.6
7	中央	2	4	12	5
8	駒澤	1	4	10	4.6
9	法政	1	4	12	4.4
10	明治	1	5	12	3.5
10	城西	1	5	12	3.2
10	専修	1	5	12	3.6
13	亜細亜	0	5	11	4.6
14	大東	0	5	12	4.7
15	國學院	0	5	14	4.5
16	東海	0	6	14	4.2
17	日体	0	7	14	4.5
18	帝京	0	12	14	3.1

表-11 除付属生：優位数・劣位数・中央値

		優位数	劣位数	中央値	S.D(±)
1	東京	17	0	2	
2	筑波	13	1	6	
3	早稲田	12	1	6	5
4	慶応	9	1	5	5.4
5	立教	8	1	10	4.5
6	青山	2	3	11	4.6
7	中央	2	3	12	
8	東海	1	2	12	4.9
9	法政	1	3	11	4.7
10	駒澤	1	4	10	4.4
11	明治	1	5	12	3.6
11	城西	1	5	12	
11	専修	1	5	12	3.5
14	亜細亜	0	5	11	
15	大東	0	5	12	
16	國學院	0	5	14	4.6
17	日体	0	7	14	4.5
18	帝京	0	13	14	

は慶応義塾大学であった。次いで東京大学、早稲田大学、筑波大学、立教大学が上位5大学となった。反対に劣位だったのは帝京大学で、次に日本体育大学、東海大学、國學院大学、大東文化大学が下位5大学であった。

大学付属高校出身者を除いた場合で最も上位だったのは東京大学であった。次いで筑波大学、早稲田大学、慶応義塾大学、立教大学が上位5大学となった。反対に最も劣位だったのは、帝京大学、日本体育大学の順で付属生を含む全体と同じ結果であり、次いで、國學院大学、大東文化大学、亜細亜大学が下位5大学であった。全体と付属生を除いた場合とで優位数・劣位数・中央値の変化が大きかったのは慶応義塾大学（優位数-6、劣位数+1、中央値+4）、早稲田大学（優位数-3、劣位数+1、中央値+3）、東海大学（優位数+1、劣位数-4、中央値-2）、立教大学（優位数+1、劣位数-2、中央値+1）、青山学院大学（優位数-1、劣位数-1、中央値+1）、であった。

4. 考察

本調査の結果から、付属生を除いた場合において、大学野球部員の出身高校学力ランクと一般的に言われている大学の学力レベルに差異が生じていると推測される。今回は野球部員を対象として調査を行ったが、このことは付属高校を持つ大学にとって、スポーツに限ったものではないものの、その付属高校の学力レベルが大学レベルにも影響を与える可能性があることを示唆している。その一方で、対象となった大学野球部員の出身高校ランクの高い大学（優位数が多くあった大学）は、同時に付属高校以外においても、ランクの高い高校からスポーツ優秀者が入学している傾向が窺える。反対に、東海大学のように付

属高校ランクが10より大きい（いわゆるランクが低い）大学は、付属高校以外の野球部員の出身高校ランクによる影響が大きいように思われる。但し、付属高校以外の出身高校ランクについて考察すると、ランクの高い大学においては特に、高校ランクを示す中央値が上がり、標準偏差が大きくなっている。このことは、昨今大学入試にあるようなスポーツ推薦等によって入学及び入部した部員の出身高校ランクの影響によるとも考えることができる。

アメリカでは、1970～1980年代にかけて大学スポーツ選手の暴力事件や非行が社会問題に発展した経緯があり、各大学は競技偏重を見直して学業とのバランスを重視する傾向がみられる⁹⁾。NCAA（全米大学体育協会）等の組織的規制により、成績不良者は所属するスポーツクラブの試合等に出場ができなくなることのみが注目されるが、実際は大学の中で学生アスリートが競技活動に支障をきたさないよう、各大学でサポートするシステムを構築している。それは、履修計画や履修アドバイス、学習サポート、生活面のアドバイス等、将来的な視野を含めてのサポートシステムになっている¹⁰⁾。このようなサポートシステムに対外的な評価に関して、米NFLベンガルズ元ヘッドコーチは新聞記事⁹⁾の中で「全米でも優秀な大学で知られるようになった。実社会で通用する優秀なリーダーも輩出されるようになった」と述べており、プロ野球球団阪神タイガース所属のマット・マー-ton選手は自分の出身大学に関して「人生でスポーツをできる期間は限られている。教育を受けていればより良い経験ができ、多くの可能性の道を開いてくれます。それができる大学でした」¹¹⁾と述べている。

日本においては、体育の専門学部を持たない山梨学院大学は、2004年には大学学習支援システムS.S.A（Study Support for Athletics）をもうけ、学生アドバイザー等による学生アスリートへの学習サポートを行い、それらの成果として学生アスリートの単位取得率が上がったといわれている¹⁰⁾。同様なシステムとして、冒頭でも述べたが早稲田大学が2014年4月よりスポーツクラブに所属する約2400人を対象として、“早稲田アスリートプログラム（WAP）”と称して、人間的成長を目的とし、基準単位を下回った場合の練習及び試合の出場停止等の規定のみならず、学習面を支援する制度を設け、単位取得の指導を進めることを発表した⁷⁾⁸⁾。又、関西では、大学スポーツは勝利至上主義の弊害に触れ、新たな価値観を生み出すことを目的として、立命館大学、関西大学、関西学院大学、同志社大学、龍谷大学の5大学が協力しながら、文武両道を実践する学生を育てる構想が上がっている⁹⁾。

少子化により大学の経営自体が脅かされる時代となり、学生アスリートの活躍は、対外的には大きな学校の宣伝効果を得るものであり、学内においても学生のみならず教職員を含め活気を与える起爆剤となりうるものと考えられる。しかしながら、本来このような学生アスリートが大学時代の一過性のものでなく、社会でも優秀な人材として活躍できるように育成することが高等教育機関としての大学本来の役割であろう。そのような点を踏まえ、本調査で行ったスポーツ推薦等によって入学及び入部した部員の出身高校ランクは一般的

な大学ランクに少なからず影響を与えるものであると推測される。

但し、今回の調査で用いた学力ランクについては、進学コース、スポーツコース等の分割化されている高校の詳細については、総合的なランクとしてしか示されておらず、単に高校学力ランクがこの場合順位づけに相応しているかは、再度考慮する必要がある。また同時に、継続研究として、スポーツ推薦等で入学した大学運動部員がたどる、卒業までの経緯等も触れる必要があると考える。

5. まとめ

現在の一般私立大学の入試の方法はAO（アドミッションズ・オフィス）入試、スポーツ推薦入試、一般入試など多様化している。特にスポーツにおいては、学生スポーツが大学の宣伝媒体となりうることから、高校時代の競技成績を重んじ入学を許可する大学もある。しかしながら、それによって、スポーツ推薦入学者と一般入試で入学してくる学生との間に何らかの差が生じているのではないかと考えられる。そこで、今回は文武両道という観点から、大学教育活動の一助となることを目的とし、野球の名門とされる大学に所属する選手の出身高校の学力ランキングについて現状を把握し、検討考察を試みた。

方法としては、2013年度春季リーグ戦において開幕時（2013年4月時点）で東京六大学、首都大学一部、東都大学リーグ一部のベンチ入りとして登録された全選手の出身高校を調べランク1～20に照らし合わせた。そして各大学、各リーグでまとめ、更に大学付属高校出身者にも着目し、比較検証を行った。

今回の調査で野球部員の出身高校ランクが上位だったのは東京六大学リーグの慶応義塾大学で優位数15、中央値1、次いで東京大学で優位数は同じく15、中央値2、三番目は早稲田大学で優位数15、中央値3であった。反対に下位だったのは首都大学リーグの帝京大学、日本体育大学、東海大学の優位数0、中央値14であった。リーグごとに比較すると東京六大学リーグの全体中央値が6で首都大学リーグが13、東都大学リーグが12となった。

付属生がいた大学は11大学あり、その付属高校出身野球部員を除いた結果での出身高校ランクが上位だったのは東京六大学リーグの東京大学で優位数17、中央値2、次いで首都大学リーグの筑波大学が優位数13、中央値6、三番目が早稲田大学で優位数12、中央値6であった。反対に下位だったのは首都大学リーグの帝京大学、日本体育大学と東都大学リーグの國學院大學の順で優位数0、中央値14であった。また、付属生を含んだ全体での順位が下位であった東海大学は、付属生を除くと優位数が0から1へ、中央値が14から12となり順位が上がった。

付属生を除いた大学のリーグごとの比較では、東京六大学リーグの全体中央値が6で、首都大学リーグは中央値12、東都大学リーグは変わらず12となった。

一般的に学力レベルの高いと言われている大学は、他の大学と比べ部員の出身高校ランクは高く中央値は低くなると推察される。しかし、付属生を除いた野球部に所属する学生

をみると、学力レベルが高いと言われている大学と他大学とでは、部員の出身高校のランクでの差は少ないような傾向が窺える。理由として、特に推薦等の入学システムのある大学の野球部員の出身高校ランクは「高い」「低い」での幅があり、野球部員内で出身高校ランクの差が大きいことがあげられるのではないだろうか。

引用・参考文献

- 1) 「プロ野球ドラフト会議」(2013.12) <http://www.npb.or.jp/draft/>
- 2) 「伝説のプレイヤー」(2013.12) <http://1st.geocities.jp/dogyamanet/col/column4nensaito.htm>
- 3) 「ドラフト会議情報局2013」(2013.12) http://draft.liblo.jp/archives/cat_90624.html
- 4) 「ドラフト会議ホームページ2013」(2013.12) <http://draft-kaigi.jp/>
- 5) 山田満 (2010), 本学箱根駅伝のメディア露出の計測と広告換算 - 2007年~2009年の推移 -, 順天堂スポーツ健康科学研究, 第1巻, 第4号 (通巻16号), pp508~516.
- 6) 佐藤美津子 (2012), 大学入試の多様化と学力格差: 4年制私立大学を中心に, 多摩大学グローバルスタディーズ学部 (タマダイガクグローバルスタディーガクブ), VOL3, PP81~92.
- 7) 日本経済新聞 朝刊 (2014.5.5), 早大運動部の文武両道支援.
- 8) 毎日新聞 朝刊 (2014.4.7), 早大: 運動部に文武両道「アスリートプログラム」.
- 9) 東奥日報 (2014.5.1), Web東奥「特集スクランブル」文武両道へ学業支援/変わる大学スポーツの環境, <http://www.toonippo.co.jp/>
- 10) 木内敦詞、奈良雅之、島本好平、山口幸生、長倉富貴 (2012.11), 学生アスリートのライフスキルと学業, 大学教育学会誌, 第34号, 第2巻, pp77-81.
- 11) 朝日新聞デジタル (2014.9.12), 阪神マートン「競技だけが人生じゃない」文武両道促す, <http://www.asahi.com/>

HSK 受験結果に見る中国語圏 Semester 留学の 学修効果について

佐川 繭子

【要 旨】

國學院大學では、平成19年度より現在に至るまで、毎年度中国語圏 Semester 留学を実施している。Semester 留学の学修効果測定のために、参加学生には中国語検定試験である HSK の受験を課している。本稿は第5回（平成23年度）から第8回（平成26年度）までの4回の留学を対象に、この HSK の受験結果に基づき留学の学修効果検証を試みるものである。Semester 留学は第7回（平成25年度）までは南開大学（天津市）の漢語言文化学院で実施されたが、第8回（平成26年度）は復旦大学（上海市）に変更となった。どちらの大学でも本学学生のみでクラスが構成され、学修内容は HSK 4 級取得を可能とするレベルである。例年、留学開始時の9月上旬と12月上旬の計2回 HSK を受験し、学生の受験級は4級と5級が中心である。その受験結果である取得点を検討した結果、実質3カ月の現地学修では4級合格レベルに達することが可能であり、すでに4級レベルの語学力を持っている者および潜在能力の高い者は5級に合格可能である、ということになる。

【キーワード】

中国留学 Semester 留学 HSK 学修効果 中国語学習

はじめに

國學院大學（以下、本学と称す）では、平成19年度より現在に至るまで、毎年度中国語圏 Semester 留学（以下、Semester 留学と称す）を実施している。この制度は、高い中国語力の習得を目的とし、1学期間の留学を行うものであるが、参加学生の満足度は非常に高い⁽¹⁾。しかしながら、満足度は学生の主観に基づくものであるから、留学効果を客観的に測ることが必要である。Semester 留学の効果測定のために参加学生には中国語検定試験である HSK（詳しくは後述）の受験を課しており、本稿は、この HSK の成績を対象に、留学の学修効果検証を試みるものである。なお、筆者は第5回（平成23年度）から第8回（平成26年度）まで計4回の引率業務を担当しており、その4回の留学を対象とする。

Semester 留学制度の概要

1) 実施時期と参加者

Semester 留学は、9月から12月までの4カ月間、中国語圏にある本学の協定校で中国語を中心とした学修を行い、そこでの在学期間と得た成績を本学での修業年限と要卒単位に読み替えることができる制度である。

始めは文学部中国文学科のカリキュラムの一部として設計され、第4回までは中国文学学科生のみが対象であったが、第5回から全学部生が参加可能なものとなった。中国文学

科の学生は第3セメスター（2年次後期）で参加するが、他学科、他学部生は3年次でも参加可能である。学部により所謂第2外国語⁽²⁾が必修科目ではなくなったためか、文学部以外からの参加は多くはないが、それでもほぼ毎回若干名が参加している。

中国文学科学生が第2年次後期に参加することを想定しているため、参加学生の中国語レベルは中国語学習歴一年半程度を想定している。セメスター留学制度導入後数年は留学参加要件としての中国語レベルの設定はされていなかったが、留学の学修効果を高めるために、第7回からは所定の科目の修得等の参加資格が設定された。

2) 留学先と学修内容

初回から第7回（平成25年度）までは南開大学（天津市）で行われた。南開大学漢語院文化学院（以下、漢語院と称す）に所属し、毎週月曜日から金曜日まで午前中2コマの中国語の授業を受ける。クラスは本学からの学生のみで構成され、レベルは漢語院の漢語進修生クラス初級2班に相当する⁽³⁾。参加学生全員を1クラスとする総合講座と、参加学生を2～3クラスに分けた少人数クラスで実施される会話中心の講座から成る。この他に、午後は週2コマの文化講座と、週1コマの本学引率教員による講座が実施される。文化講座は内容に応じて日本語通訳がつくことがあり、引率教員の講座は日本語で行われる。加えて、11月頃からHSK受験対策4級および5級の2クラスの補習講座も実施される。

平成25年頃から天津・北京・華北地区の大気汚染が深刻なものとなったため、第8回（平成26年度）は復旦大学（上海市）に変更となった。復旦大学中国語文学系において本学学生向けプログラムとして実施され、使用教科書は南開大学漢語院でのそれと同じであり、授業レベルも同等に設定された。本学学生のみクラスであるのは前年度までと同様である。ただし、平成25年11月末頃から上海市の大気汚染も深刻化したことを承けて、9月から11月の3カ月間という変則的なものになった。従来4カ月実施されていた留学を3カ月に変更するに当たり、単位認定数を極力維持するために、時間割は例年に比べて過密なものとなった。また、留学参加者数の条件上、少人数クラスは実施されず、HSK対策講座も4級対策の1クラスのみとなった。

平成27年度は、大陸の大気汚染を避けて台湾にある協定校（南台科技大学）で従来通りの4カ月間の留学として実施されている。教科書は前年度までと異なり、台湾のものを使用しているが、レベルとクラスの形態は前年度までと同様である。HSKは台湾では実施されないが、前年度までとの比較の便もあり、参加学生は留学前後に日本で受験することになっている。

HSK 受験結果に見る学修効果

1) HSKの概要

HSK（漢語 Hànyǔ 水平 shuǐpíng 考試 kǎoshì）は中国国家教育部直属の国家漢辦が主宰

する中国語検定試験である。筆記試験は1級から6級まであり、6級が最高レベルである⁽⁴⁾。セメスター留学者が受験する目安は4級と5級である。

4級はCEF（ヨーロッパ言語参照枠組み）のB2に相当するとされるが、中国語学習歴2年程度、常用語彙数1200を目安とする⁽⁵⁾。設問は全部で100題、うち聴力45題、閲読40題、書写15題とされ、各100点の合計300点満点である。180点以上が合格となる。

5級はCEFのC1相当とされ、中国語学習歴2年以上、常用語彙数2500を目安とする。設問は計100題、うち聴力45題、閲読45題、書写10題、各100点の300点満点であるが、平成25年度より合格不合格の区分は廃止された。

いずれも、試験の進行は中国語で行われる。

2) HSKの受験結果について

南開大学留学時には、学生は9月上旬と12月上旬に現地でHSKを受験した⁽⁶⁾。復旦大

【表1-1】年度別4級受験結果

		合格者／受験者 (人)	受験者合格率 (%)	参加者合格率 (%)	平均点	最高点	最低点
H23 (26)	①	2/26	7.69	7.69	134.1	201	84
	②	14/18	77.77	53.84	221.5	262	167
H24 (38)	①	9/33	27.27	23.68	161.7	225	114
	②	20/21	95.23	52.63	218.6	263	169
H25 (23)	①	7/18	38.88	30.43	171.3	216	120
	②	8/8	100	34.78	224.9	258	205
H26 (20)	①	4/19	21.05	20	168.1	279	125
	②	8/8	100	40	214.2	243	186

【表1-2】年度別5級受験結果

		合格者／受験者 (人)	受験者合格率 (%)	参加者合格率 (%)	平均点	最高点	最低点
H23 (26)	①	—	—	—	—	—	—
	②	7/7	100	26.92	205.4	219	184
H24 (38)	①	3/5	60	7.89	192.4	271	124
	②	9/17	52.94	23.68	190.1	246	151
H25 (23)	①	1/4	25	4.34	149.5	184	120
	②	15/16	93.75	65.21	211.9	241	176
H26 (20)	①	—	—	—	—	—	—
	②	5/13	38.46	25	173.5	272	120

※ 平均点は小数点第2位を四捨五入。 —は受験者なし

学中文系ではHSKを実施していないため、7月と12月にともに日本で受験した。前3回と平成26年度では1回目の受験時期が異なるが、2回目試験までの留学期間自体はいずれも3カ月と考えられ、12月のHSK受験結果は実質3カ月の留学期間の学修効果を示すものと言えよう。

前頁の【表1-1】【表1-2】は、過去4回分のHSK受験結果を示したものである。表の数値について、説明を加える。

各表左側は留学年度であり、同じ欄の()は留学参加者数である。年度によって参加人数の増減があり、また男女比率の違いも大きい。他学部生の参加もあるが、極めて少数である。学生が特定されることを避けるため、本稿では学科、学年、性別の属性は扱わない。

各表各年度の①は1回目受験(9月もしくは7月)を指す。平成26年度は学修効果を測定しやすくするため全員に4級受験を求めたが⁽⁷⁾、それまでは学生が受験級を決めていた。そのため、年度によって受験者数のバラつきが生じている。年度によっては6級⁽⁸⁾を受験した学生も数名いるが、セメスター留学の学修内容は6級受験を想定していないため、本稿では6級受験状況については取り上げない。

各表各年度の②は2回目受験(12月)を指す。2回目は学生が受験級を決めるが、複数級を受験する学生や、欠席した学生、6級を受験した学生もいるため受験者合計は参加者数に一致しない。受験級を決めるにあたっては、4級に合格した学生は順当に5級を受験するが、4級に不合格だった場合は4級と5級を受ける者、5級のみを受験する者、4級のみを受験する者の3種類に分かれる。

各表の「受験者合格率」は受験者数を母数とした数値であり、「参加者合格率」は未受験者も含む留学参加者数を母数とした。「参加者合格率」は、1回目と2回目で受験状況が異なることを承けて、比較の便を考慮して求めたものである。

また、5級は平成25年度より合格不合格の別がなくなったが、以前は180点以上が合格とされていたため、平成25年度以降も180点以上を合格相当として計上した。

「平均点」「最高点」「最低点」は、受験者全員を対象とした。

次に、これらの数値について考察を行うが、表ごとに見ていく。

【表1-1】年度別4級受験結果について。

平成23年度は1回目受験での合格率が10%に満たないものであったが、2回目受験では受験者の8割弱、参加者全体でも半数以上の学生が合格しており、顕著な伸びを見せている。平成24年度は、1回目受験の合格率は1年目より高かったが、2回目受験での参加者合格率は平成23年度とほぼ同じである。平成25年度は1回目受験での合格率は前年度より高いが、2回目受験の合格率は前年度より下がっている。これは5級合格者が多かったためであり、この点については後述する。平成26年度は、2回目の4級参加者合格率が例年より低めである。

2回の平均点を比較すると、どの年度も上昇している。点差が少なかったのは平成26年度の46.1、大きかったのは平成23年度の87.4である。1回目受験の平均点はいずれも合格

点には及ばず、2回目受験の平均点はいずれも合格点を30点以上、上回っている。最高点も平成26年度を除き、1回目を上回っている。最低点はどの年度も大きく向上している。

平成23、24年度は不合格者がいるが、平成25、26年度はいない。前述のように第7回（平成25年度）からは参加資格を設けており、これがその背景となろう。つまり、現行の Semester 留学の最低限の学修成果は HSK 4 級取得であると言える。

【表1-2】年度別5級受験結果について。

平成23年度は、【表1-1】で見た1回目受験状況を踏まえると、学力が大きく向上した学生が複数いることが理解できる。1回目の4級参加者合格率7.69%に対して、2回目の5級参加者合格率が26.92%であるが、これは2回目の5級合格者に1回目4級不合格者が含まれているからである。4級不合格レベルでも、3カ月の現地学修で5級に合格可能であることを示している。この点については、改めて後述する。

平成24年度の受験者合格率は前年度より下がるが、参加者合格率は前年度とあまり変わらない。平成25年度は5級2回目受験の参加者合格率が非常に高く、【表1-1】の4級2回目参加者合格率が低いが、これは2回目の5級受験者及び合格者が多かったことの現れでもある。この年度は、4級の1回目参加者合格率が例年より高めであり、参加者の中国語レベル自体が高めであったと言えよう。平成26年度の受験者合格率は4回のうち最低ではあるが、参加者合格率自体は平成23年度、24年度と近い数値である。この年度は5級対策講座が実施されなかったため、5級合格相当に達するのは学生の自主学修のみに懸かることになるが、それでも参加者の4分の1は5級合格レベルに達することが可能であることが理解できる。この5級の受験状況について、別の数値を見てみることにする。

【表2】について説明すると、「4〇5×」とある「4」は1回目受験級、「5」は2回

【表2】受験型別5級受験結果

	H23		H24		H25		H26	
	該当者の有無	平均点	該当者の有無	平均点	該当者の有無	平均点	該当者の有無	平均点
4〇5〇	有	—	有	①199.25 ②215.12	有	①194.71 ②221.28	有	①221 ②214.66
4〇5×	0	—	0	—	0	—	0	—
4×5〇	有	①157 ②201.8	有	—	有	①163.25 ②197	有	—
4×5×	0	—	有	①154.66 ②158.83	0	—	有	①152.12 ②150.12
5×5〇	0	—	0	—	有	—	—	—
5×5×	0	—	有	—	有	—	—	—

※平均点は、3人以上の場合のみ算出した。

目受験級を表し、○は合格もしくは合格相当、×は不合格もしくは不合格相当を意味する。受験型によっては1名しか該当しない場合もあり、学生の特定を避けるために受験者の実数は挙げていない。平均点の①は1回目受験、②は2回目受験を意味する。表中、数値のある例はいずれも1回目が4級、2回目が5級である。

どの年度も、1回目に4級に合格した者は、2回目に5級に合格していることがわかる。また、年度によって人数の違いはあるが、毎年度1回目は4級不合格ながらも2回目は5級に合格した学生が存在している。比較的該当学生が多いのが平成23、25年度である。この平成23、25年度の4×5○型4級受験時の平均点と、平成24、26年度の4×5×型4級受験時の平均点を比較すると、平成25年度と26年度の平均点には10点以上の差があるが、平成23年度と24年度の平均点は大差ない。平成26年度は5級対策講座が実施されなかったが、平成24年度は実施されており、対策講座を受講したとしても5級合格相当は留学の学修効果として保障できないと言える。通常の授業内容はあくまでも初級2レベルであって、HSK 4級受験を想定していることも背景にある。平成24、25年度の、2回とも5級不合格のわずかな例も、5級合格相当は保障できないことを示すものであろう。その一方で4級不合格ながら3カ月で5級に合格した複数例は、かえって学生個人の潜在能力の高さを窺わせるものである。留学中に5級対策講座が実施されなかった平成26年度も合格者がいることを踏まえれば、尚更である。

以上に見てきたHSK受験結果に関する考察を総括すると、多くの学生が実質3カ月の現地学修で4級合格レベルに達することが可能であり、すでに4級レベルの語学力を持っている者および潜在能力の高い者は5級に合格可能である、ということになる。

なお、試みに入試区分とHSK受験結果の関連を調べたことがある。年度によっては特定の入試区分と受験結果の間に明らかな相関が見られたが、相関が見られなかった年度もあり、継続した調査は行わなかった。

また、今年度は台湾で実施されており、授業内容も例年とは異なるため、上述の総括が該当するかどうか結果が待たれるところである。今後しばらくは台湾での留学が想定されており、台湾での留学の成果については改めて検討する必要がある。

効果的な留学制度について

上に述べたように、昨年度までの Semester 留学制度は、HSK 4級取得レベルを概ね可能なものとする。5級レベルの取得可能性は、学生個人の能力と努力とに左右される。

このことを踏まえ、効果的な中国留学制度についての私見を述べる。

1) Semester 留学制度の現状を維持する場合。(学修成果を4級取得に設定し、現行の本学学生のみで構成されたクラスでの学修を実施する。)

在学中の早い段階でHSK 4級取得を考えている学生には、Semester 留学への参加を

推奨する。2年次の留学で4級を取得して帰国後も学修を継続すれば、在学中に5級を取得することは難しいことではない。留学参加までに4級を取得している学生は、セメスター留学期間は補講や自主学修で5級取得を目指す。

留学前に5級を取得している学生に対しては、セメスター留学ではなく協定留学や公費留学への応募、もしくは私費による留学を推奨する。学生の能力および努力、留学期間によっては在学中に6級取得が可能である。

2) セメスター留学制度を見直す場合。

留学前に4級を取得している学生に対して、より高い学修効果を得る機会を提供するために、留学先での参加クラスの選択の幅を広げる必要がある。近い将来に、参加学生を複数の協定校に分散させる少数分散型セメスター留学制度に移行する予定とのことである。そうなれば、学生のレベルに応じて参加クラスを選択することが可能になるため、HSK受験結果に見る学修効果にも変化が生じることが予想され、より個々の学生に適した留学制度として運営されることが期待できる。

大学のカリキュラムの中に留学を組み入れる以上、帰国後の継続学修についても考えなければならない。留学経験者が受講する3年次開講中国語科目は、最低限4級取得者に適切なレベルでなければならない。5級取得者も少なからずいるため、5級取得者向けの講座もあるのが望ましい。

また、高い学修意欲を持つ学生に対しては、課外の外国語自主学修を支援する組織であるランゲージ・ラーニング・センター（LLC）が、留学の学修効果を継続させることを目的とした講座等を準備することが可能である。HSK 5級や6級対策講座、留学後の会話能力を維持、向上させるためのネイティブ講師による講座等が想定される。

なお、本学の「21世紀研究教育計画（第3次）〈修訂版〉」の「グローバル人材育成の推進」の「取り組みのための目標値」は「HSK 5級180点以上、30名」となっている。本稿に述べた過去4年間の数字を見る限り、留学参加者が帰国後も継続して学修していれば不可能な数値ではない。セメスター留学以外の留学を選択している学生もいるため、十分実現可能な数値であろう。

むすびにかえて

—日本人中国語学修者の留学について—

以上に、過去4回のセメスター留学参加者のHSK受験結果に見る学修効果の分析を行った。最後に、4回の引率を経験した教員として、本制度への見解を述べておきたい。

セメスター留学は、本学学生のみでクラスを構成する。そのメリットとしては、留学することへの不安の解消もしくは軽減、学生同士で切磋琢磨する環境の醸成、が挙げられる。デメリットとしては、日本人が常に周囲にいることによる中国語を使用する機会の減少、

が最たるものである。

引率時にHSK受験をめぐって中国の教員と意見を交わす際に、いつも提示されるのは「4級受験が適切である」「5級は難しい」という見解である。しかし、実際には5級レベルに達する学生も複数存在する。筆者は当初、先方の教員は学生の能力を見くびっているのではないかと考えていたが、そうではなく、教員が判断の基準としているのは学生の会話能力であるということに気づいた。HSKでは会話能力の学修効果を測ることはできない。しかし、たとえば南開大学漢語院の初級2クラスを受講している他国や日本の留学生と、本学の参加学生の会話力には大きな隔りがある。これは筆者が実見したことであり、 Semester留学に参加した学生も実感したことである。その理由は、ひとえに先にあげたデメリットによるものである。別稿にも述べたが⁽⁹⁾、日本人は母国語においても漢字を使用しているために、中国語の読み書き能力は習得しやすいが、発音や会話の習得はそれに劣る。学校英語では会話能力が伸びないとの指摘があるように、言語の種類に関わらない日本人の外国語学修上の傾向でもあるのかもしれないが、中国語に関してはそれが顕著である。その欠点を補うためにも、中国語を使わざるを得ない環境に身をおくことが必要であり、それを可能にするのが留学なのであるが、現行制度はその良さを損なっている。

日本語の使用機会を減少させることによって学修効果を高め、多くの留学生にも接することによって学生の国際的視野を広げることも期待できる、少数分散型 Semester留学制度への早期移行を求めて、筆を擱く。

注

- (1) 第5回から第8回までの参加者アンケートのうち、参加してよかったかを尋ねる項目の回答を挙げる。第5回（回答率96.15%）回答「よかった」100%（%は回答者数を分母とする。他の選択肢は「悪かった」「どちらとも言えない」）。第6回（回答率94.73%）回答「よかった」94.44%、「どちらかと言えばよかった」5.55%（他の選択肢は「どちらかと言えば悪かった」「悪かった」「どちらとも言えない」）。第7回（回答率95.65%）回答「よかった」100%（他の選択肢は第6回に同じ）。第8回（回答率90%）回答「よかった」83.33%、「どちらかと言えばよかった」16.66%（他の選択肢は第6回に同じ）。
- (2) 本学文学部では選択必修外国語としてドイツ語・フランス語・中国語（学科によってはロシア語・韓国語も）から履修することになっているが（一部学科を除く）、他学部では選択外国語としてその履修は学生の自主性に委ねられている。
- (3) 使用教科書は、北京語言大学出版社の『発展漢語』の初級Ⅱシリーズである。
- (4) 口語試験もあり、初級・中級・上級の三種ある。
- (5) 漢語考試服務網による。<http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#>
- (6) 11月に任意で受験する学生もいるが、本稿では取り上げない。
- (7) 4級を取得済みの者は受験免除とした。
- (8) 6級は、語彙数5000以上を目安とする。設問は、聞き取り45題、読解50題、作文1題、各100点の合計300点。作文は、与えられた文章を読んだ後に400字以内で要約するものである。
- (9) 「ランゲージ・ラーニング・センター開設のコンセプト」（『國學院大學教育開発推進機構紀要』第6号、平成27年3月）

國學院大學における聴覚障害学生の学修支援について

—ノートテイク支援体制の構築とノートテイカー養成の視点から—

鈴木 崇義

【要 旨】

國學院大學では、障害がある学生の学修支援として、主に聴覚障害学生に対してノートテイクによる情報保障の学修支援を実施した実績がある。これは、教育開発推進機構発足以前にも実施されていたが、聴覚障害のある学生が在籍していなかった、あるいは支援の申請がなされなかったことにより、支援の行われなかった空白の時期があった。ところが、平成24年度になって聴覚障害のある学生が入学し支援を申請したことから、改めてノートテイクによる情報保障の学修支援を実施することになった。当初はPEPNet-JAPANの教材を使用しながら手探りでノートテイカーの養成をしていたが、やがて外部講師を招き専門性の高い研修会を実施するに至った。同時に、学生同士でもノートテイクの練習会を自発的に開催する等、学生間における相互研修の様子も見られた。本稿は、これまでの障害学生の学修支援に関する調査についてまとめるとともに、ノートテイク支援体制の構築及びノートテイカーの養成について本学の実践を示すものである。

【キーワード】

聴覚障害 ノートテイク 学修支援 支援体制の構築 ノートテイク研修会 PEPNet-JAPAN

1. はじめに

現在、全国の大学には聴覚障害を有する学生が多く在籍している⁽¹⁾。これは本学も例外ではなく、これまでも聴覚障害を有する学生が入学してきた。平成27年度現在も大学が把握している限りで4年生の学生3名が学んでいる。

彼らが学ぶ際に利用するのはノートテイク支援である。我々は、彼らの申請に応ずべく、ノートテイカーとなってくれる学生を募集し、必要な研修を実施し支援に当たらせた。この間、支援を受けていた学生も交えてノートテイク支援体制について協議・検討することにより、本学の状況に合わせた方法で支援をすることができた。

そこで、平成28年4月の「障害者差別解消法」施行前に、今までの取り組みについて確認の意味も含めて振り返り、今後の障害学生の学修支援改善のための材料としたい⁽²⁾。

2. 國學院大學における障害学生支援の取り組みと現在の体制について

機構発足以前の平成20年までは、障害学生支援委員会が障害のある学生の支援を全般的に担当していたが、現在、本学における障害学生の学修支援は、教育開発推進機構の学修支援センターが担当している（学修支援センター規程第2条）。さらに、「障害学生の学修支援に関する内規」も別に定め、学修関連について組織的な支援が行えるようになった。なお、現在の学修支援センター委員会の構成は以下の通りである。

教員：学修支援センター長（委員長）、各学部教員、教育開発推進機構教員
 職員：学生事務部長（副委員長）、教務課長、学生生活課長、教育開発推進機構事務課員
 その他、委員長が必要と認めたもの

この他、学生から支援の申請があれば、それに基づき学修支援センター委員会にて支援の妥当性や支援内容を審議・決定して支援体制をとっている。なお、障害学生の学生生活面等については、各事務課の窓口にて個別に支援を行っている。

続けて、実際に支援に入るための手続きやノートテイク支援の実際について紹介しよう。

1) 支援を受けたい学生は、学修支援センターにその旨を申請する。（所定の様式による）

The image shows two forms side-by-side. The left form is titled '学修支援センター' (Learning Support Center) and '申請書' (Application Form). It includes a header with the center's name and address, a table for student information (Name, ID, Department, Faculty, etc.), and a table for course selection with columns for '授業科目名' (Course Name), '授業科目ID' (Course ID), '履修科目' (Enrolled Course), '履修科目ID' (Enrolled Course ID), '内定する授業科目' (Selected Course), and '履修科目ID' (Enrolled Course ID). The right form is titled '面談所見記入用紙' (Interview Notes Sheet) and includes a header for the student's name and ID, a section for '面談内容' (Interview Content), and a table for recording interview details with columns for '開催日' (Date), '開催時間' (Time), '出席者' (Attendees), and '内容' (Content). Both forms have a footer with a disclaimer.

支援申請書と面談所見記入用紙

- 2) 申請書に基づき、直近の学修支援センター委員会にて支援内容が審議、決定され支援が開始される。
- 3) 同時並行的にノートテイカーの募集、研修会の開催、シフト組みを行い、支援を受ける学生の履修登録が確定したら、授業担当の教員宛に学修支援センター長名で「配慮願い」を提出し、ノートテイカーの配置やその他の配慮を求める。
- 4) 利用学生とノートテイカー、学修支援センターの連絡はメーリングリストを利用して行う。



授業担当教員への配慮願い

学修支援センター	特別支援学生	授業担当教員	ノートテイク担当教員
1	山田 真	山田 真	山田 真
2	山田 真	山田 真	山田 真
3	山田 真	山田 真	山田 真
4	山田 真	山田 真	山田 真
5	山田 真	山田 真	山田 真
6	山田 真	山田 真	山田 真
7	山田 真	山田 真	山田 真
8	山田 真	山田 真	山田 真
9	山田 真	山田 真	山田 真
10	山田 真	山田 真	山田 真
11	山田 真	山田 真	山田 真
12	山田 真	山田 真	山田 真
13	山田 真	山田 真	山田 真
14	山田 真	山田 真	山田 真
15	山田 真	山田 真	山田 真
16	山田 真	山田 真	山田 真
17	山田 真	山田 真	山田 真
18	山田 真	山田 真	山田 真
19	山田 真	山田 真	山田 真
20	山田 真	山田 真	山田 真

ノートテイクシフト配置表

3. 教育開発推進機構による障害学生支援に関する調査について

教育開発推進機構発足当初、学修支援センターが最初に行った業務は、本学に求められる学修支援とは何か、という課題についての調査であった。その過程で、富山大学のアクセシビリティ・コミュニケーション支援室（当時はトータルコミュニケーション支援室）にヒアリング調査のために訪問した。この調査では、身体障害のある学生の支援と発達障害（精神障害）のある学生の支援の二種類について調査することができた。まずは、本学における障害学生の学修支援体制構築の準備過程を明らかにするために、以下、聴覚障害の支援に関する調査内容について触れる。

身体障害支援については、障害を抱える学生からの要請を受けて支援を開始し、障害の種類や度合いに応じて個別に支援を行っている。障害に関する支援は、障害によるハンディキャップを軽減するのが目的であるが、そのためには点字、パソコン等のツールと、それを使って補助する人との両方が必要となる。そこで、支援を行うために学生による支援スタッフを募集し、教員が支援に関しての研修等を行った上で、学生同士の連携によって支援がなされている。富山大学には、ノートテイク等の研修を行うためのスペース（ほぼ練習室といえる部屋）が用意され、そこで学生は教員によるノートテイクのレクチャーを受けたり、タイピングの自主練習をすることができるようになっていた。また、視覚障害を有する学生本人から、大学の支援を受けるに至った経緯や支援を受けての率直な感想を聞くことができた。

このヒアリング調査における、聴覚障害支援に関する最大の収穫は、聴覚障害支援についてはPEPNet-JAPANというネットワークがあり、支援に必要な情報提供が受けられることを教えていただいたことである。

これ以降、障害学生支援に関する外部研修や講演会に参加し、高等教育における障害学生の学修支援について情報収集に努めた。試みに列挙すると以下の通りとなる。なお、全てに筆者が参加したわけではなく、他の教職員が参加したものも含むが、その別を明確にしていない。

平成21年度

富山大学「学生支援GP」ヒアリング（富山大学）

第9回障害学生修学支援セミナー（東京国際交流館プラザ平成）

富山大学においては、先に述べたとおり、PEPNet-JAPANの存在や、ノートテイク研修の実施方法やノートテイカーの配置、シフトの振り分けの方法について知ることができた。また、第9回障害学生修学支援セミナーについては、他の大学における障害に関する支援の様々な事例報告を受けることができ、さらにはパソコンノートテイクの様子を実際に見ることができた。

平成22年度

東京地区メンタルヘルス研究協議会（東京国際交流館プラザ平成）

文部科学省障害学生受入促進研究委託事業—高大連携シンポジウム—

（国立オリンピック記念青少年総合センター）

前年度の調査結果を受けて、発達障害や精神障害の支援がやがて大学でも必要とされるだろうことから、本学においてどのような支援体制がとれるのかを調査した。また、学修支援センター相談室における学生対応が恒常的な業務として定着し始めたため、担当する教職員の学生対応に関する研修にも重点を置いた⁽³⁾。

平成25年度

聴覚・視覚障害学生の修学環境向上のための研修会（筑波技術大学）

平成23年度、24年度については、「障害学生の学修支援に関する内規」策定や、入学してきた聴覚障害を有する学生に対する支援体制の構築等に専念したため、主だって学外研修等に参加しなかった。しかし、よりよい学修支援のため新たな知見を取り入れるべく、本年度は情報収集を再開した。そして、この研修で、大学においてパソコンテイクをするための具体的な情報、方法等を知ることができた。

平成26年度

障害学生支援交流会（上智大学）

障害学生支援実務者育成研修会基礎プログラム（一橋講堂）

障害学生支援実務者育成研修会応用プログラム（東京国際交流館プラザ平成・一橋講堂）

障害学生支援ワークショッププログラム（国立オリンピック記念青少年総合センター）

平成25年度より再開した、障害学生支援の向上のための取り組みは、従前行ってきた手書きのノートテイク支援からパソコンノートテイク支援へと移行させる活動として現れてきた。本年度は手書きノートテイクによる支援を続けながら、同時にパソコンノートテイクの研修会と導入の準備を開始した。

以上を経て、平成26年12月に筑波技術大学に依頼して講師を招き、パソコンノートテイクの研修会を開催した。その後、ノートテイクによる試験的運用を経て、平成27年度現在はパソコンノートテイクを主としたノートテイク支援を実施している。本学でのノートテイク支援に当たる支援者、所謂ノートテイクは有志の学生によって成立している。当然のことながら、学生は4年間で卒業してしまうため、研修を実施してノートテイクとして養成しても、ずっと本人が支援者となってくれるわけではない。また、聴覚障害を有する学生が定期的に確実に入学するわけでもないため、支援の実施期間にブランクが生じてしまう恐れもある。このため、障害学生の支援体制の構築はもちろんであるが、ノートテイク支援の知見や技術の維持継承も困難であることが予想される。この状況は、本学に限られた課題ではないようで、先に示した研修会でもこのような話題がテーマとなった。現在も本学においてこの課題の解決は見えていない。

次に支援体制の構築とノートテイクの養成について述べることにしよう。

4. 障害学生支援体制の構築とノートテイク養成について

(1) 外部委託によるノートテイク研修会の開催について

本格的に聴覚障害を有する学生に対してノートテイク支援を実施したのは、現在支援をしている学生たちが入学した平成24年度からであるが、遡ってその準備段階ともいえる事項についていくつか触れておきたい。

平成22年度には、夏のオープンキャンパスにて肢体不自由の障害のある受験希望者から入学後の支援について相談を受けたことをきっかけに、障害学生に対する大学としての支援を明確にするため、「障害学生支援に関するガイドライン」を策定した。このガイドラインは、日本学生支援機構の『教職員のための障害学生修学支援ガイド』を参照しながら、障害の区分や支援を行う場面を整理・明確にしたものであり、後に策定される「障害学生の学修支援に関する内規」の土台となるものであった。

平成23年度になり、「障害学生支援に関するガイドライン」では組織的な取組が不明瞭

であるという意見を受け、将来的に障害がある学生が出来してもすぐに支援ができるよう、「障害学生の学修支援に関する内規」を策定した。また、同年度は難病によりペンを持つことが難しい、症状によっては授業に出席できない等の困難を抱えた学生から、教務課を通じて支援の申請があった。これ受け、授業担当の教員に対して配慮依頼や、ノートテイク等の支援を実施した。なお、この時のノートテイクは、ペンが持てない当人の代わりにノートをとるといようなもので、音声情報の文字化とはほど遠いものであった。また、緊急性を要すると判断したためノートテイクとして新たに学生を募集することをせず、当時すでに学生集団として活動していたSA（スチューデント・アシスタント）の学生から有志を募って代筆支援に当たらせてたものである。本件については本人の努力もあり、無事に卒業することができた。

平成24年度、聴覚障害を有する新入生3名より支援申請がなされた。そこで、急遽ノートテイクを募集し、PEPNet-JAPANが作成したノートテイクの教材⁽⁴⁾や、以前に参加した研修会で得た資料に基づき、素人ながら教職員が学生達に研修を実施し、支援がスタートした。その後、教育開発推進機構発足以前の障害学生支援の引き継ぎ資料から、東京都手話通訳等派遣センターにノートテイクの研修講師の派遣を要請したことが判明したため、同様に講師派遣の要請をしてノートテイク研修会を開催した。

これまでノートテイク研修会の開催状況について示すと、以下のようになる。

〔平成24年度〕

- 6月13日 第1回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）
- 10月17日 第2回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）

〔平成25年度〕

- 4月17日 第1回ノートテイク研修会
- 6月12日 第2回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）
- 10月9日 第3回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）

〔平成26年度〕

- 4月16日 第1回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）
- 5月7日 第2回ノートテイク研修会（東京都手話通訳等派遣センターの講師による）
- 10月4日 第3回ノートテイク研修会（学生の講師による）
- 12月6日 第4回ノートテイク研修会（筑波技術大学の講師によるパソコンテイク研修）

〔平成27年度〕

- 4月11日 ノートテイク研修会（学生の講師による）
- 6月27日 パソコンノートテイク研修会（筑波技術大学の講師による）
- 7月11日 パソコンノートテイク研修会（筑波技術大学の講師による）
- 9月18日 ノートテイク研修会（学生の講師による）
- 9月26日 パソコンノートテイク研修会（筑波技術大学の講師による）

10月24日 パソコンノートテイク研修会（筑波技術大学の講師による）

11月7日 パソコンノートテイク研修会（筑波技術大学の講師による）



手書きノートテイク研修会の様子

平成25年、従前より参加していたJASSO等の研修会や他大学へのヒアリング調査により、パソコンによるノートテイクの導入が審議・決定され、パソコンの購入やセッティング、講師の派遣等の準備が進められた。この外、利用学生1名が学芸員の資格を取得するための現場実習の授業で、地方の博物館に実習に参加することになった。この時は、その地方の支援団体にノートテイク支援を依頼して支援をすることができた。

平成26年12月に、パソコンノートテイクの講師派遣筑波技術大学に依頼し、研修会を開催した。一方、ノートテイクとなった学生も、練習会を開催する等の自発的な活動が見られた。おそらく、パソコンノートテイクの難しさ（主にタイピング）について実感し、かなり練習しなければ実際の支援に対応できないと考えた結果であろう。

ここで、外部講師による研修会の様子について見てみよう。研修会は東京都手話通訳等派遣センターにせよ、筑波技術大学にせよ、こちらの状況や要望に応じて研修内容や時間を検討した上で研修会を開いてくれる。例えば、ノートテイク初心者向けの研修を依頼すれば、次のようなメニューを用意してくれる。以下は、手書きノートテイク研修会のメニューの一例である。

1. 要約筆記について

情報保障の基本的な考え方や要約筆記という方法について解説する。

2. 私たちの耳ってどうなってる？

耳の構造や聴覚障害の種類について紹介し、聴覚障害が単に音が聞こえないという障害だけではなく、いろいろな聞こえにくさや障害の程度によって様々に対応が違うことを解説する。

3. 聞こえないことから起きること

聞こえないことによって、日常生活や授業を受ける際にどのような困難が生じる

か、それをどのように解消あるいは軽減するかについて説明する。

4. ノートテイク体験

研修会受講者同士がペアになって筆談をする等の、筆記によるコミュニケーションの体験を経て、ようやく用紙の使い方や文字の大きさ等の実践の初歩を学ぶ。

所謂、入門編の研修会を経た次の段階の研修会であれば、上述の1～3に関する説明はより簡潔に、または省略され、4のノートテイク体験から実践演習を中心にした内容で研修が行われる。さらに、東京都手話通訳等派遣センターの講師より、研修会の回数を増やすことによってノートテイカーの技術的な負担を軽減することができる、との助言を受け、平成24年度より開始したノートテイク研修会も年を追うごとに回数を増やしていった。

一方、教職員も外部研修に参加する等知見を広め、パソコンノートテイク運用のための準備を進めていった。そして、平成26年12月には外部の研修会で知遇を得た筑波技術大学より講師を派遣してもらい、パソコンノートテイク研修会を開催することができた。研修会では、既に情報保障や要約筆記、聴覚障害に関する一定の知識と技能は修得していたため、パソコンノートテイクについての解説やノートテイクに使用するソフト「IPトーク」の紹介から始まった。

およそ3時間に亘る充実した研修会であったが、12月に開催したこともあり、実際の授業補助に投入するにはノートテイカーにも大きな不安があったようである。結局、年内は手書きのノートテイクを運用した。パソコンノートテイクによる支援は1月の授業にて試験的に運用し、利用学生の意見も聴取した上で、利用者と支援者に適した方法を検討した。



パソコンノートテイク研修会の様子

以上の研修会を経て、平成27（2015）年には、パソコンノートテイクを本格的に運用することにした。その結果、昨年度に継続して筑波技術大学にパソコンノートテイクの研修会を依頼し、多くの参加者を得た。しかし、パソコンノートテイクへの移行に踏み切ることができたのは、学生達による自発的な練習会の開催と利用学生の協力があったからだ

思われる。以下、この点について述べてゆきたい。

(2) 学生達の自発的なノートテイク練習会の開催について

平成26年12月のパソコンノートテイク研修会により、パソコンノートテイクを体験したノートテイクー達は、タイピングが追いつかない等のことから、とても自分達にパソコンノートテイクはできないのではないかと不安に感じていた。やはり、今まで運用して慣れ親しんだ手書きノートテイクの方が、安心感を持って支援に当たることができるという印象を持っていたようである。しかし、ノートテイクによる情報保障は既にパソコンノートテイクによるものが主流であることや、提供できる情報量が手書きよりもずっと多いため⁽⁵⁾、パソコンノートテイクに移行させたいという思いは、ノートテイクーにも教職員にもあった。

一方、先に挙げた研修会の一覧表によれば、遡って平成26年10月には学生が講師となった研修会が開催されている。これは、ノートテイクによる学修支援体制も3年目を迎え、何年もノートテイク支援を行ってきた学生が増えたことから、教育的視点も踏まえて自分たちで初歩的な研修会を開催できないかと学生達に持ちかけ、それを受けて開催されたものである。

学生主体による研修会開催の可否については、外部研修にて大阪教育大学に事例がある事を知り⁽⁶⁾、概要の説明を受けて本学でも開催可能であろうと判断した。結果的に、講師役を務めた学生も含め、実のある研修となったように感じられた。

もう一つ、学生主体による研修会の開催が可能であろうと判断した理由がある。それは、利用学生本人が積極的に研修会に参加し、支援者たるノートテイクーと良好なコミュニケーションを取っていたことである。さらに、利用者の内の一人は、手話を学ぶ授業にて聴覚障害者として発表することもあり、自分の障害を知ってもらおうとする意欲のある学生であった。

そこで、平成26年度前期の研修成果を踏まえて、後期最初の研修会の内容については学



学生が講師となって研修をしている様子



受講者同士で研修成果の確認をしている

生に任せることにした。講師となる学生は24年度よりノートテイクとして活動した2名の学生と利用学生1名である。彼らは大きく聴覚障害に関する基礎的理解とノートテイク実践の2パートに分け、ほぼ自作の資料を持ち寄って研修会に臨んだ。

この時、聴覚障害のある学生は、以前に授業で発表した時の資料を用いて説明し、ノートテイクの学生は、自身の経験をまとめた資料や以前にも使用した『大学ノートテイク支援ハンドブック』に基づきながら講師を務めた。こういった活動が、やがて彼ら自身のノートテイクという集団に対する、ある種の帰属意識のようなものを芽生えさせたように思われる。今までは、ノートテイクのための道具と、出勤の確認を職員に受けてから授業に行き、そして帰ってくるだけの非常に希薄な人間関係の中で支援が行われてきた。しかし、やがて自分たちなりにノートテイクをやりやすくする方法を相談したり、利用者にどうしたら情報提供が受けやすいかを相談することが増えてきたように思われる。

そして、12月にパソコンノートテイク研修会を受講し、パソコンノートテイクを実践することに不安を感じた彼らは、研修会とは別の自発的な練習会を開催するに至る。幸い、教材としてPEPNet-JAPANより『パソコンノートテイク導入ガイド やってみよう！

パソコンノートテイク』や、『パソコンノートテイク教材集 やってみよう！ 連携入力』の提供を受けていたので、これに基づいて自分たちなりに練習メニューやタイムスケジュールを考え、練習会を12月から翌年3月にかけて数回開催した。

このような活発な活動が見られたので、我々はノートテイク同士のコミュニケーション維持と技術や知見の継承をはかることも含め、平成27年度からは初心者向けのノートテイク研修会を学生に任せることにした。

一方で、パソコンノートテイクの研修については、やはり専門講師を招いての研修会を開催し、さらなるスキルアップをはかるべきであるため、前期に2回、後期に4回、筑波技術大学より講師を招き、研修会を開催した。この他、不定期ではあるがノートテイク達は支援体制や連絡方法の確認やスキルアップのための打ち合わせや練習会を開催していた。



平成27年度最初の研修会の様子



初心者には経験者がアドバイスをしている

以上のように、本学における現在のノートテイク支援体制は、外部講師による技術取得のための研修会と、学生同士による練習と親睦を深める種々の活動とによって構築されてきたと言えよう⁽⁷⁾。

5. 今後の展望と課題—まとめにかえて—

以上、教育開発推進機構発足以来の聴覚障害学生の支援について述べてきた。学修支援センターという、障害学生の学修支援に関する意志決定機関が設置されたこと、必要に応じた予算配分がなされたこと、そして何よりも支援にあたるノートテイクとなる学生の意欲的な取り組みによって、本学の聴覚障害学生の支援の一翼を担うことができたと言えよう。ノートテイクに関する技術は日進月歩の勢いで進化しているが、必ずしも最先端の技術を用いずとも、本学での学修に適合した支援の方法を、利用者、支援者、大学で協議し、妥当な支援体制を検討していけばよいと考えている。

今後は、聴覚障害を有する学生が在籍しなくなった時、つまりノートテイク支援の利用者が不在となった時に、技術や体制をどのように維持継承してゆくかが大きな課題として残されているが、現在のところは、ノートテイク支援を実施していなくとも聴覚障害に対する理解や障害者支援の方法を学生が知る機会として、ノートテイク研修会は引き続き開催する予定である。学生コミュニケーションの維持については、教職員ではいかんともしがたい。学生からも、サークル化できないかとの意見も上がっているため、今後さらなる協議や検討を進める必要がある。

また、平成27年度前期はノートテイクが不足したため、特定のノートテイクに過度の負担を強いる結果となってしまった。必要十分なノートテイクの確保に努めることはもちろん最重要事項であるが、同時に、十分な人数が確保出来なかった場合には、支援利用学生も交えてどの授業にノートテイク支援を実施するかの協議も行われなければならない。

この他、ゼミ合宿や学外実習等、学外での授業に対する支援をどのように、どこまで行うのかや、さらには、キャリア（就職）支援や正課の授業以外の各種セミナーや学会等に関する支援についてはほぼ実績がない。これらの支援も求められれば可能な範囲で実施されるべきであろうが、これについても今後の課題であろう。現在、支援を利用している学生は平成27年度で卒業するが、今後もきっと新たな学生が入学してくるであろう。彼ら、彼女らからの相談によって、これまでとは違う支援体制の構築が必要になるかもしれない。できることには限りがあるが、可能な限り柔軟性をもって対応することが今後の大学には望まれると考えられる。いずれ、別に起稿することもあろうが、今はここで筆を置く。

注

(1) 日本学生支援機構『平成26年度（2014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結果報告書』平成27年3月

- (2) この「障害者差別解消法」が求める「合理的配慮」の検討が必要であることについては、佐川繭子「障害のある学生の学修支援に関する覚え書き—基本的概念について—」（『國學院大學教育開発推進機構紀要』5号、2014年）にて指摘がある。
- (3) 学修支援センター相談室における相談については、拙論「相談事例からみる学修支援の現状と課題についての覚書」（『國學院大學教育開発推進機構紀要』4号、2013年）にて触れたことがある。
- (4) 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク情報保障評価事業グループ編著『大学ノートテイク支援ハンドブック』人間舎2007年
- (5) 一般的に手書きノートテイクは3割、パソコンノートテイクは6割の情報しか提供できないと言われている。
- (6) グループワークのメンバーに大阪教育大学障がい学生学修支援ルームのスタッフがおり、同スタッフより情報提供を受けた。
- (7) 溝曾呂哲也・河内清彦「聴覚障害学生支援活動における支援学生の講堂意図の規定因」、『障害科学研究』38号、2014年では、支援活動継続の動機づけと支援グループへの帰属意識の相関関係について指摘している。

※本稿は、筑波技術大学障害者高等教育研究支援センターが主催する「障害者高等教育拠点」事業の一環として、平成27年7月24日に上智大学（共催校）で開催された、「FD/SD研修会～障害学生の入学後の支援、ゴールを見据えて～」における事例報告に基づくものである。このような機会を与えてくださった、筑波技術大学及び当研修会の関係者各位に篤く御礼申し上げます。

キャリア教育における基礎計算力の必要性

伊藤 恵司

【要 旨】

2011年から文部科学省は大学に対し教育課程に職業指導(キャリアガイダンス)を盛り込むことを義務化した。大学では、キャリアセンターが主催する内定獲得就職対策講座のみならず、キャリアデザイン科目を設置し、卒業後の「生きる力」を修得できる機会を提供している。「コミュニケーション能力」「問題解決能力」「職業人意識」「〇〇年後の生活」等の講義により、進路を確実に定めて就職活動し、ミスマッチのない企業から内定を得ることで、早期退職の防止にも役立っている。

確かに、企業は取引先と対話が成立しない学生や上司や先輩がいなければ問題解決ができない部下ばかりでは企業活動が成立しない。これらの適性は、性格検査や適性検査、面接試験、集団討論試験で振り分けていく。しかし、採用希望者全員にそれらの試験をする予算と時間は企業にはなく、初期の選考で基礎学力検査を課して合否を判定している。では、企業にとってその試験は意味のない単なる「足切り材料」なのかといえばそうではない。無理数の計算ができない学生が経済学、統計学を理解できる筈もなく、ノートや書籍の持ち込みまで許される定期試験の成績結果よりも整合性はある。また、社会人として必要な概数の理解が欠けていては企業人としては通用しない。今回の調査では、基礎計算力の不足している学生が多いばかりか、計算の誤りに気づかない学生も目立った。また、割合を求める計算から、発展性のある計算式を立てる学生も少なく、応用力が不足していることが推測できた。

【キーワード】

概数 問題発見 基礎計算力 分数 方程式

はじめに

大学生の計算力の低下は以前から語り継がれてきていた。1996年『分数のできない大学生』(西村、1996)が出版されたが、今回の調査では、大学・短大の横断的な比較のみならず、中学3年生との縦断的な比較を通し、現在の一般的な学生の基礎計算力を分析した。調査結果を通じて彼らの学力と正しく向き合い、今後どのような指導が必要かを考察する。

1. 調査について

(1) 3校合同調査

調査は伊藤恵司が担当する講義内で実施した。調査校はすべて関東地方で、文系総合中堅大学1年生168名〔以下A大学^(注1)〕に対して2015年後期キャリア科目初回(9月)、文系新設大学1年生198名〔以下B大学^(注2)〕に対して2015年6月のキャリア科目講義内、ビジネス系短期大学1年生225名〔以下C短大^(注3)〕に対しては2015年後期キャリア科目初回(9月)に実施した。

調査の内容は下記の基礎計算で、検査時間は10分間とした。また、実施後に15分間で解

説を行った。検査内容は、問1,2はオリジナルであるが、後に正答率を比較するため、問3～5,7～10は千葉県公立高校の入試問題を用いた。問6は都立高校の入試問題を若干手直した。(注4)

(注1) A大学：1920年代に前進となる学校が開校。戦後間もなく大学として開設。(注2) B大学：1990年代に設立された単科大学だが、現在は2学部。(注3) C短大：1970年代に設立されたビジネス系が中心の短期大学。(注4) 問3,4,9,10は平成24年度千葉県公立高校前期入学試験39,110名受験のうち3,000名を無作為に抽出した受験生の正答率(後に示す)である。問5,7は平成26年度千葉県公立高校前期試験39,210名受験のうち3,000名を無作為に抽出した受験生の正答率(後に示す)である。問8は平成26年度千葉県公立高校後期試験17,550名のうち無作為に2,000名を抽出した受験生の正答率(後に示す)である。問8は、平成26年度東京都立高校入試問題、「連立方程式 $4x - y = 9$ と $x - 6y = 8$ を解け」を改題し、その正答率を後に示す。

<p>検査問題(10分)</p> <p>(1) $\frac{1}{6} + \frac{2}{9}$ を計算しなさい。</p> <p>(2) $1500 \times (1 + 0.08)$ を計算しなさい。</p> <p>(3) $(-7) + 15$ を計算しなさい。</p> <p>(4) $8 - (-5) \div \frac{3}{2}$ を計算しなさい。</p> <p>(5) 方程式 $0.2(x - 2) = x + 1.3$ を解きなさい。</p> <p>(6) 連立方程式 $\begin{cases} x + 2y = 190 \\ 3x + 5y = 600 \end{cases}$ を解きなさい。</p> <p>(7) 比例式 $2 : 5 = (x - 2) : (x + 7)$ を満たす x の値を求めなさい。</p> <p>(8) $x^2 - x - 12$ を因数分解しなさい。</p> <p>(9) $(\sqrt{3} + 2)(2\sqrt{3} - 1)$ を計算しなさい。</p> <p>(10) 二次方程式 $2x^2 - 7x + 4 = 0$ を解きなさい。</p>
--

(2) 予備調査と追加調査

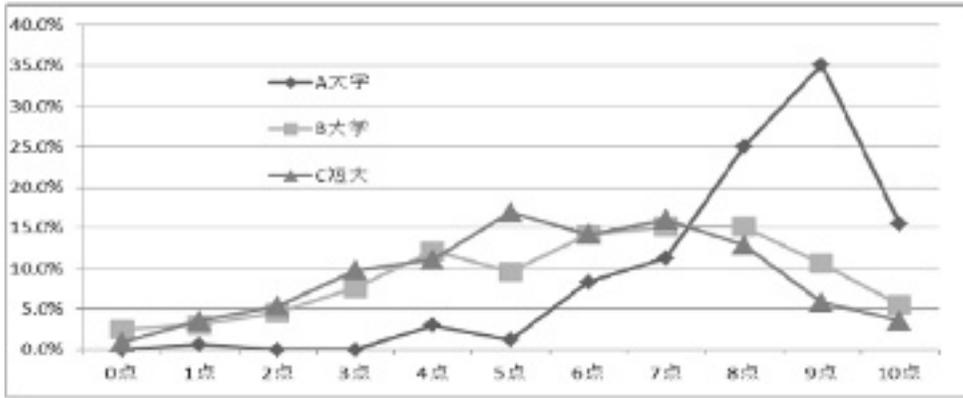
3校合同調査と同様に、伊藤が講義内で実施した。B大学では、予備調査として、2015年5月、同キャリア科目履修者に小学生学習相当の基本計算10題(検査時間(10分)と解説15分を実施した。また、同年10月にはやはり同じ科目履修者に合同調査と全く同じ問題で再度実施し、約3か月後の変化を測定するために実施した。また、式の利用の正確さを確認するために無作為に20人の割合の計算問題の解き方を確認した。同様な調査をA大学でも同年10月に割合の計算を59人に実施した。ただし、その時点で講義が5回目まで進行していた。

2. 得点分布

平均点を比較すると、A大学8.2点、B大学5.9点、C短大5.6点であった。A大学では95%以上の学生が6点以上で、基礎計算力があることが分かる。しかし、新設大学であるB大学やC短大では様々な基礎計算力の学生が混在している。合計点が0～2点の学生も10%程度おり、計算が必要となる講義では小学校学習相当の基本計算から話していく必要が大切であることが分かる。グラフから、B大学では5点を底となる2極化(双頭曲線)

となっていることより、計算力が必要な科目を指導するならば、この2極でクラスに分けて指導することが適切であることが分かる。標準偏差を求めると、A大学1.5、B大学2.5、C短大2.3であり、A大学の学生が最も散らばりが少なく、他の2校はほぼ同じ程度の散らばりであることが明らかになった。

得点分布（グラフ）



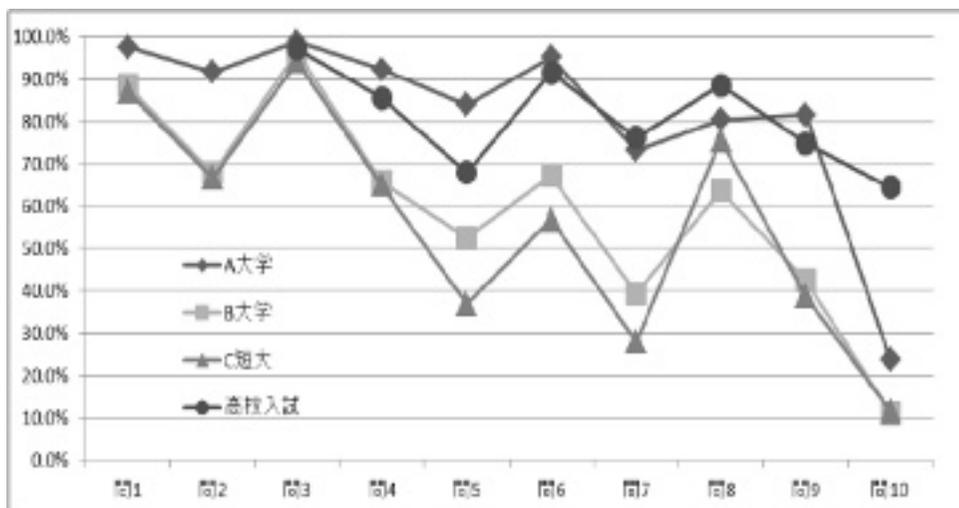
標準偏差、得点分布、平均

	調査数	標準偏差	0点	1点	2点	3点	4点	5点	6点	7点	8点	9点	10点	平均得点
A大学	168人	1.5	0.0%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	8.3%	11.3%	25.0%	35.1%	15.6%	8.13点
B大学	198人	2.5	2.5%	3.0%	4.5%	7.6%	12.1%	8.6%	14.1%	15.2%	15.2%	10.6%	5.9%	5.94点
C短大	225人	2.3	0.0%	3.6%	5.3%	3.6%	11.1%	16.3%	14.2%	16.2%	12.2%	5.8%	3.3%	5.63点

3. 各問題の正答率

問1,2は小学生の学習領域で、問3～7が中学1,2年の学習領域である。問8～10は中学3年の学習領域である。ただし、その問題の難易度は一律でないことは公立入試時の正答率からも理解できる。高校入試は、ほぼA大学に近い正答率だが、問10の正答率は千葉県公立高等学校入学者学力選抜試験（以下千葉県公立入試）の中学3年生が高い正答率（64.5%）である。千葉県の二次方程式の x^2 の係数は2だが、問10より若干易しい平成26年2月に実施された都立高校の問題「二次方程式 $x^2 - 5x + 1 = 0$ を解きなさい」も正答率は68.7%である。本来、二次方程式の解の公式は中学3年の数学の教科書に掲載されている。一般式を平方完成し、丁寧に導く過程を示している。しかし、ほとんどの中学3年生ではその過程を導けない。結局は二次方程式の解の公式を丸暗記することになる。理解もせずに暗記することで、大学1年生となった3年後には正答率は激減し、A大学でも正答率は23.8%となる。もちろん、公立入試を受験する中学3年生は、試験直前まで受験勉強をしており、A大学等の「不意打ち」調査と単純に比較はできない。

問題の正答率（グラフ）



問題の正答率（表）

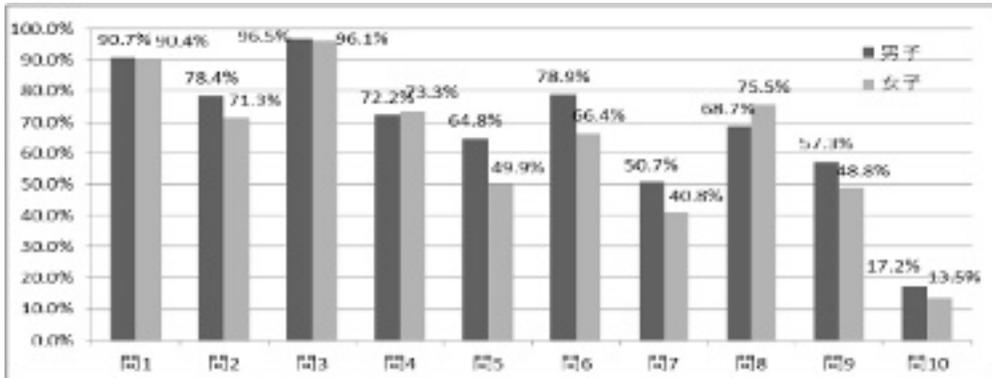
	調査数	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10	平均正答率
A大学	168人	97.8%	91.7%	98.8%	92.2%	83.8%	95.2%	73.2%	80.4%	81.5%	23.8%	81.8%
B大学	196人	88.4%	67.7%	98.5%	65.7%	52.5%	67.2%	39.4%	83.6%	42.4%	18.1%	59.4%
C短大	225人	87.8%	66.7%	84.2%	64.9%	38.8%	56.9%	28.0%	75.6%	38.1%	11.8%	56.0%
高校入試				87.2%	85.0%	88.0%	91.0%	78.2%	88.6%	74.8%	34.5%	

4. 男女の比較

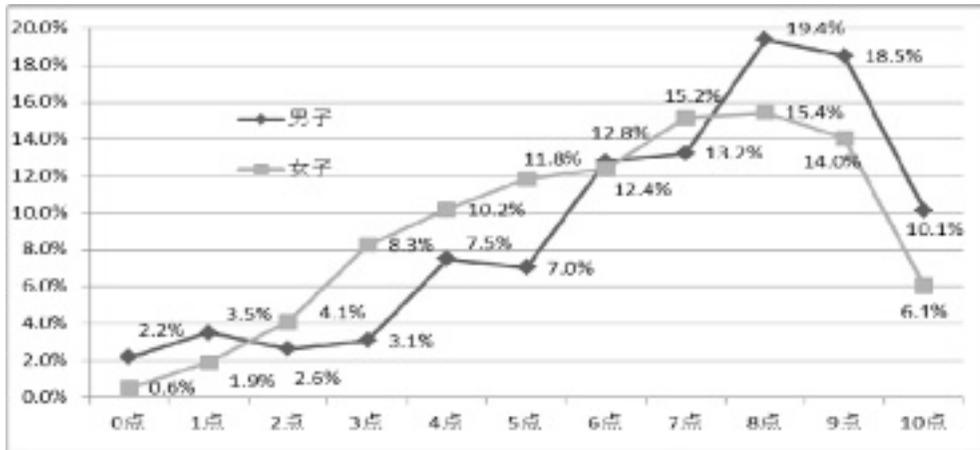
男女別の正答率（男子227人、女子363人）に注目したが、問4および問8のみ女子の正答率が若干高いだけで、およそ男子の正答率の方が高い。特に、問5の方程式（女子49.9%、男子64.8%）、問6の連立方程式（女子66.4%、男子78.9%）の項目では、その正答率の差が目立つ。特に、問5の方程式は小数とカッコがあり、その処理が正しく行われていない女子が多かったからと考えられる。また、問8の因数分解の基礎計算では女子の正答率が高いが、男子の一部は二次方程式と勘違いしたためである。正しくは、 $x^2 - x - 12 = (x - 4)(x + 3)$ であるのに対し、その式を $(x - 4)(x + 3) = 0$ とし、これを解いて、解答欄に「 $x = 4, -3$ 」と記入したことが原因である。問題の設定をよく読まないで解いた結果といえる。

男子の正答率は6.8点、女子の正答率は6.3点であった。一般の試験で6割程度の正答率であれば問題がないように思われるが、中3までの基礎計算では心もとない。また、0点が男子5名、女子2名いる。グラフを一見すると、男子の方が標準偏差が小さいようであるが、統計上では、男子2.5に対し女子2.4で男子の方が僅かに散らばりが大きい。

各問の男女別正答率



男女別得点分布

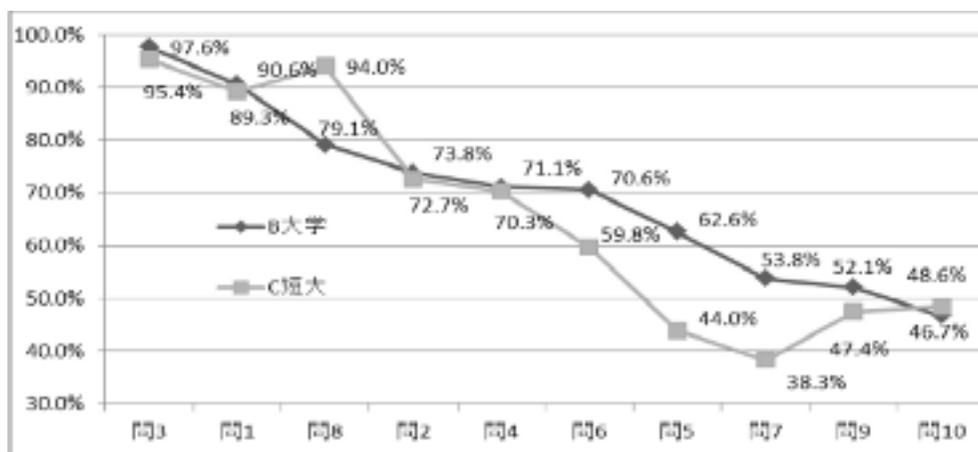


5. A大学と対比

10問のうちA大学の正答率を基準とした正答率の到達度を求めた。なお、B大学の正答率の高い問題から順に、並べ替えた。このことから、正答率が高い問題では、B大学、C短大とA大学の正答率は近いが、正答率が低い問題では、B大学とC短大の正答率の到達度が顕著に小さくなっていく。B大学で最も正答率の高い問3「問題： $(-6)+8$ 」では、A大学に対し、B大学では97.6%の到達率である。しかし、最も正答率の低い問10「二次方程式の解の公式の利用」では、半分以下の46.6%の到達率でしかない。このことから、A大学のような中堅校と2校では、難易度が高い問題になるほど正答率に差ができる。

しかし、A大学でも不安材料はある。1年生168名中、一般入試で入学した124名、何らかの推薦入試で入学した43人、1人は無回答。一般入試生と推薦入試生を比較すると、一般入試生の平均点は8.4点、推薦入試生は7.7点であった。それでもA大学の平均点が8.2点なのは、一般入試生が74%であるからに他ならない。推薦入試で入学する学生が増せば、

A大学の正答率を基準とした2校の到達度



A大学の一般入試生と推薦入試生の正答率

	調査数	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10	平均正答率
一般	124人	98.4%	92.7%	100.0%	93.5%	87.0%	97.6%	77.2%	82.9%	86.2%	28.5%	84.4%
推薦	43人	97.7%	90.7%	97.7%	90.7%	79.1%	90.7%	82.8%	74.4%	69.8%	11.6%	76.5%

おのずと計算力が低くなる。しかし、それでもB大学の平均5.9点よりは高い。正答率の特に低い問10では一般入試生の28.5%と推薦入試生11.6%と大きな差となり、その値はB大学11.3%とほぼ等しく、中堅校だから学生全員に計算力はあると過信してはられない。計算を用いる科目では「大学に来たのだからできるはずだ」という論理は成立しない。いわんや、他の2校では、A大学と同じ内容の講義を行うことはできない。

6. 問題の特性と概数

検査に用いた10題の問題のうち、8題までが中学生の学習内容で、私たちが実感できたり、正答をある程度推測することができる問題ではない。問1の分数の足し算でも、その式の状態（異分母）では正答を概算することはできない。しかし、問2の「 $1500 \times (1 + 0.08)$ 」は1500円の品物を購入したときに支払う金額の計算である（2015年現在）。計算の過程には大きく2つの方法があるが、結果的には1500円よりも少し大きい値になることは、社会人ならば想像できる。それが1620円という正答でなくとも、少なくとも1500円を超えることは分かっている。ところが、小学校5年の計算領域であり、なおかつ1500よりも少し大きな数が正答であるにもかかわらず、珍答や計算ミスをして想定外の答を記入する者が目立つ。

Aグループの上段は筆算の式の計算が誤っているケースである。中段は、式は正しいものの途中から計算や式が誤っているケースである。下段は式の扱いが明らかに間違っているケースである。Bグループは式の工夫に誤りがあるケースだが、先に示したことからす

れば誤ってはいても許される。Cグループは、決して誤りとはいえないが、不思議な筆算を書く者が認められた。最初の式では、まるで小数の足し算や引き算の筆算のように、小数点を揃えている。結果的に小数点を4つ左に打てば正解は得られるが、面倒である。全てに共通する書き方は、「0000 (00)」である。計算練習をたくさんした者ならば、そのような部分は省略するはずである。しかし、それを書かないとAグループのような失敗をする。左の筆算もやはり小数点を揃えるという式である。問2はA大学でも8.3%の誤答があり、B大学やC短大でも3割以上の誤りがある。やはり、学習時に様々なパターンの計算練習を怠ったことの結果であると推測できる。

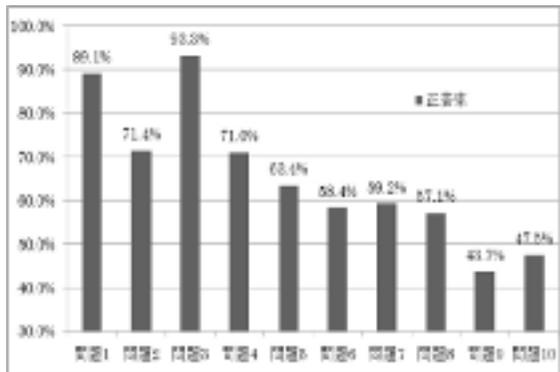
A	$\begin{array}{r} 108 \\ \times 15 \\ \hline 540 \\ 1080 \\ \hline 162000 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1500 \\ \times 1.08 \\ \hline 12000 \\ 1500 \\ \hline 270.00 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1500 \\ \times 1.08 \\ \hline 8400 \\ 1500 \\ \hline 234.00 \end{array}$
	$1500 \times 1.08 = 1500 \times 1 \frac{8}{100} = 15 \times 8 = 120$	$1500 \times \frac{108}{100} = 720$	
	$1500 \times \frac{8}{100} = 15 \times 8 = 120$	$1500 \times (100 + 8) = 162000$	
	$1500 \times 0.92 = 1380$		
B	$1500 \times 1.08 = 1500 + 12 = 1512$ $15(100 + 8) = 1500 + 90 = 1590$		
C	$\begin{array}{r} 1500.00 \\ \times 1.08 \\ \hline 120000 \\ 000000 \\ \hline 150000 \\ 1620.0000 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1500 \\ \times 1.08 \\ \hline 12000 \\ 0000 \\ \hline 1500 \\ 1620.00 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1500 \\ \times 0.08 \\ \hline 12000 \\ 0000 \\ \hline 0000 \\ 012000 \\ 1500 + 120 = 1620 \end{array}$

7. 小学校領域の計算力

<予備調査>

B大学では、今回の3校の共通検査以外にも予備調査をした。受験者は238人で、問題1の正答率は89.1%、問題2の正答率71.4%、問題3の正答率93.3%という結果を得た。問題1は3桁と2桁のかけ算で、さして難しいとは思わないが、繰り上がりを何度もするためにミスを生じやすいような問題である。正答率の低い問題2で多く見られた誤りは、小数点の打ち方であった。確かに、小学校では、小数第二位と小数第一位のかけ算の答の処理として、その和の小数第三位と習っている。しかし、かりに忘れたとしても、およそ3と6の掛け算なのだから、18くらいの大きさと判断ができなかった。問題4の小数どうしの割り算でも、およそ

問題1	問題2	問題3	問題4
256×43	3.08×5.7	$47)3995$	$5.3)38.69$
問題5	問題6	問題7	問題8
$3\frac{2}{3} + 1\frac{2}{5}$	$4\frac{1}{2} - 2\frac{3}{4}$	$4\frac{2}{3} \times 1\frac{2}{7}$	$5\frac{1}{3} \div 1\frac{1}{7}$
問題9	問題10		
$1.3 \div 2\frac{2}{5}$	$0.75 \times 1\frac{1}{7}$		



7程度の答えとなると想像できるが、小数点の位置を誤って移動させることで、73、0.73の答が導かれる。このように、学生のなかには、概数という観念やそれを用いてミス減らすという考えが浮かばない者がいる。数字を扱う社会人としては筆算の計算ができることはそれほど大切なことではない。それは計算機や表計算ソフトの関数やプログラムが自動的に人間の肩代わりをしてくれるからである。しかし、入力ミスや関数の打ち間違い等があれば当然正しい答は得られない。筆算や他の計算機でもう一度計算をすることもあろうが、まず、「何かその数値は変だ」と気づくことが問題発見能力として大切な要素ではないかと考える。民間企業採用試験には、短時間で概算ができるかを問う問題を多く設定された検査（日本SHL社のGAB試験）を利用する企業もある。特に商社や金融機関でその検査は用いられている。その試験を採用する理由はおのずと理解できる。

分数の計算では、合同検査の間1は整数部分がないが、この予備試験の問題5の帯分数を含む足し算では正答率が63.4%と振るわない。特にあった誤答は「4と15分の16」であった。これは仮分数を帯分数にできないからである。問題6の引き算では、「2と4分の-1」が目立った。これは引かれる数の整数部分を分数とし、それを元の分数に加え、帯分数と仮分数のハイブリッドができないからである。この2問のミスを防ぐには、すべて仮分数にすることであるが、その仮分数への変形ができない。問題7,8では、帯分数を仮分数に変形できない、仮分数に変形する前に分母分子を入れ替える（入れ替えすることは皆覚えていた）ことによる様々な誤答が出現した。問題9,10はさらに小数を分数に直すことが要求されるので誤答率は高まる。

日常の計算で分数を用いることは皆無に等しいが、計算ツールとして正答を導いてもらいたい。また、分数はおよその割合を表すには便利な数値である。「癌にかかる日本人はおよそ○分の△だから、○人のうち△人が癌にかかる」という説明が成立し、相手に伝わりやすい。小数や歩合よりもプレゼンテーションにも効果がある。

8. 分数の苦手意識

<追加調査1>

2015年10月にB大学の学生に「2011年度のA社の社員100人は、同年のB社員250人の何%か」という問いに対し、分数で式を立てた学生は20人中1人で、それも「 $100/250=0.4$ よって40%」であった。「 $100 \div 250=0.4$ 40%」が最も多く17人、「250(人) : 100(%) = 100(人) : x(%)」が1人、また、「1%が2.5人なので100人は $100 \div 2.5=40$ (%)」と導いた学生も1人いた。どの解き方でも正答は得られるものの、右のようなスマートな式を解答用紙に書いた学生はいなかった。解き方は何種類も知っていることは大切で、計算のしやすさにより式を使い分けることで計算速度

期待する計算式 B大学の場合 $\frac{100}{250} \times 100 = 40(\%)$ A大学の場合 $\frac{3}{120} \times 100 = 2.5(\%)$ 「a人はb人のc%である」 $\frac{a}{b} \times 100 = c(\%)$

は速まる。

A大学でも「3は120の何%か」という計算は先のB大学と同様に59人中27人が式からパーセントを求めるのではなく、「 $3 \div 120 = 0.025$ よって2.5%」であった。当然だが、余白で筆算をしている者ばかりである。なお、A大学の半数以上が期待する式が書けた理由は、調査が5回目の講義まで進んでいたためと推測される。

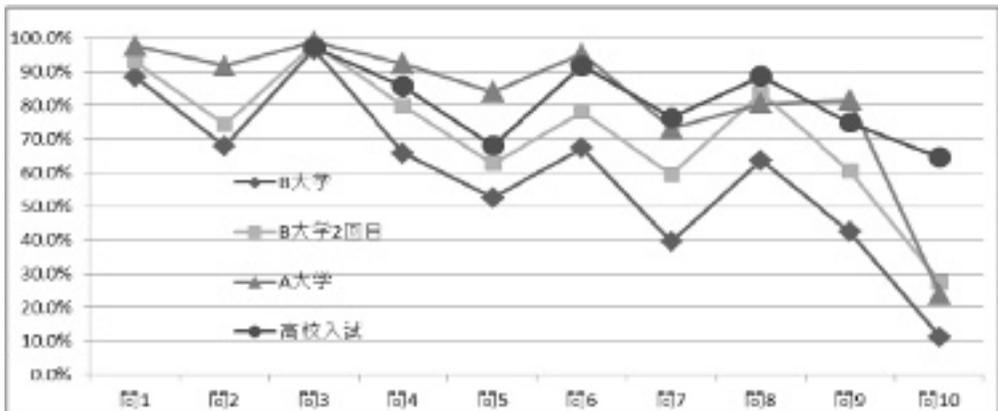
答えが得られれば良いかという、文字式、さらには方程式の文章題に発展させるために分数での計算式を立てることは欠かせない。彼らに方程式の文章題を指導するには苦戦するであろうと推測される。例えば、「a人はb人のc%である」という文字式が前頁枠内のように浮かばなければ、さらに発展的な方程式の文章題では式が立てられないからである。答を導くには何通りもあるが、発展的な問題に対処できる式を指導しないと、結局は文章題等も解けなくなるのは当然といえる。

9. 反復学習の効果

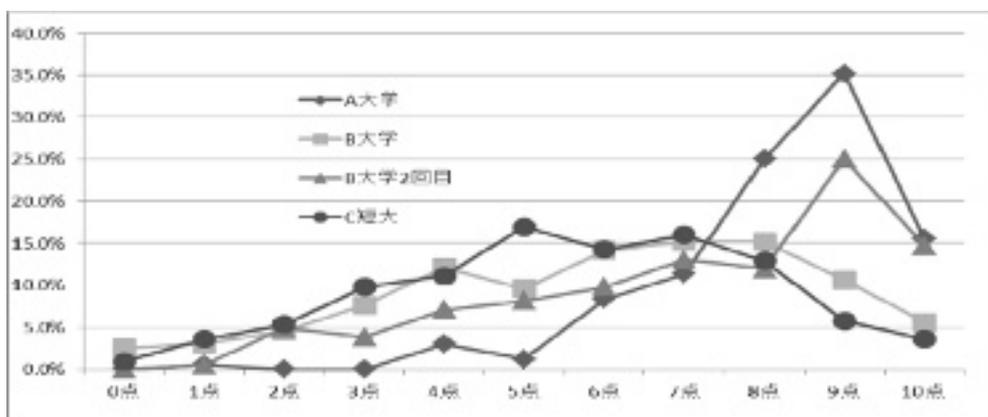
<追加調査2>

B大学では10月7日に再度同じ検査を実施し、3か月前の検査と解説がどれほどの効果があるか検証した。その3か月では平常の講義（計算に関係する内容）があったかは調査しなかった。また、キャリア科目講義内では、2度の計算練習を実施した。割合の計算（1回15分）と解説（1回15分）を計2セットである。問10の二次方程式の解の公式や問9の無理数の展開計算は指導しなかったものの、全ての項目で改善が見られ、平均点も5.9点から7.2点に改善されている。グラフの形もA大学に似てきている。わずかな復習でも、基礎計算を実施する効果はあるり、特に中学3年当時に学習した領域に効果がより見られる。しかし、問2の「消費税を含めた金額の計算問題」などの基本的な項目の正答率が改善されていない。また、この反復学習の効果はあくまでこの10問だけであり、すべての項目や科目を改善するには多大な指導・学習時間が必要になるであろう。

問題別の反復学習の効果



得点の変化



10. まとめ

さまざまな推薦制度で入学してくる大学や短期大学の学生は、基礎計算力に問題を抱える学生が目立った。問題によっては、中学学習範囲よりも小学学習領域に問題を抱えている場合もあり、「計算はできるが応用力が足りない」と一般的に言われているが、小学校学習相当の基本計算にも困難を伴う。また、近似値や概数を意識せずに回答する学生もいる。計算方法も自己流で、本来の計算式を知っていて、あえて省略して解いていると思えない節がある。しかし、今回の調査だけでは明確な結論は出せず、今後の調査が必要となった。今回は学習項目が基準であるが、一つの項目に対して様々な質問項目で調査することで、発展的な学力が理解できると思われる。

また、反復学習の効果は認められるが、それ以降再び問題が解けなくなる、という調査までは踏み込めていない。継続的な調査が必要なものの、その対象を追跡することは多くの個人情報が必要であり困難な領域なのかもしれない。

最後に、現在のキャリアを確実にすることがキャリア教育の第一歩で、基礎計算力の不足が目立ったこの調査結果で、高等教育機関が彼らに学問をどのように伝えていくか、その方針を的確に導き出すことは容易ではないことがうかがい知れる。さらに、彼ら学生たちが4年後（短大なら2年後）に、「数字の海」の社会で、数値から正確な判断ができるものか、自分のキャリアを数量で正しく把握していけるのだろうか。

引用

- 平成24年度千葉県公立高等学校入学者学力選抜試験および千葉県教育委員会報告書
- 平成26年度千葉県公立高等学校入学者前期学力選抜試験および千葉県教育委員会報告書
- 平成26年度千葉県公立高等学校入学者後期学力選抜試験および千葉県教育委員会報告書
- 平成26年度東京都公立高等学校入学者学力選抜試験および東京都教育委員会報告書
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編『分数のできない大学生』（1999年 東洋経済社）

初年次の演習科目「基礎演習B」へのアクティブ・ラーニング導入 の報告：学生アンケートを中心に

東海林孝一・根岸毅宏・中田有祐
細井長・本田一成・宮下雄治・山本健太

【要 旨】

本取り組みレポートは、本誌第6号に掲載された「初年次の演習科目『基礎演習A』におけるグループワークの取り組み」の続編にあたるものである。國學院大學経済学部では、平成26年度に、1年次の導入科目である「基礎演習A」と「基礎演習B」において、アクティブ・ラーニング手法（グループワーク）の導入を、一部のクラスでトライアルとして実施した。

本レポートは、この取り組みにおける授業実践例を紹介するとともに、初年次教育におけるアクティブ・ラーニング手法（グループワーク）の導入に関する効果検証を行うものである。具体的には、まず、授業内容を紹介し、学生が中長期的なプロジェクトに取り組む際に留意すべき点を指摘している。さらに、学生アンケートの結果を、前期と後期にアクティブ・ラーニング手法を経験したクラス、後期から経験したクラス、参加していないクラス、の3グループに分類した上で、分析を加えている。

分析の結果としては、アクティブ・ラーニング手法を経験した学生がよりポジティブな反応を示していることが明らかになった。この結果は、この取り組みの意図と整合するものである。

【キーワード】

アクティブ・ラーニング 初年次教育 グループワーク 課題解決型授業（PBL） 学生アンケート

1. はじめに
2. 授業内容の紹介と授業設計上の留意点
3. 学生アンケートの結果とその分析
4. むすびにかえて

参考資料

1. はじめに

本稿は、本誌第6号に掲載された「初年次の演習科目『基礎演習A』におけるグループワークの取り組み」⁽¹⁾の続編にあたるものである。國學院大學経済学部では、平成26年度に、1年次の導入科目である「基礎演習A」（1年前期、必修科目）と「基礎演習B」（1年後期、義務履修科目）において、アクティブ・ラーニング手法（グループワーク）の導入を、一部のクラスでトライアルとして実施した⁽²⁾。具体的には、全24クラスのうち、「基礎演習A」では7クラス（対象学生：約170人）において当該取組みを実施し、「基礎演習B」では12クラス（対象学生：約290人）において実施している。

本稿の目的は、この取り組みにおける授業実践例を紹介するとともに、初年次教育にお

けるアクティブ・ラーニング手法（グループワーク）の導入に関する効果検証を行うことである。そのため、以下では、授業内容を紹介した上で、学生アンケートの結果に基づき、基礎演習のクラスを前期と後期にアクティブ・ラーニング手法を経験したクラス、後期から経験したクラス、参加していないクラス、の3グループに分類した上で、分析を加える。なお、参考資料として、教員の感想、受講生の感想、「基礎演習A」のシラバス、「基礎演習B」のシラバス、振り返りシート、および相互評価シートのサンプルを巻末に掲載している。

2. 授業内容の紹介と授業設計上の留意点

初年次前期の演習科目である「基礎演習A」では、主として基礎的学修スキルの修得に主眼を置き、グループワーク形式で授業を展開した。本稿の報告対象である、初年次後期の演習科目である「基礎演習B」でも、その授業時間の大半で、課題解決型（PBL）のグループワークに取り組んだ。課題は、「10年後のコンビニエンスストア」というテーマで、日本フランチャイズチェーン協会から提供を受けた。半期の授業のうち10回分を当該テーマに基づいたプロジェクトに割当てており、2014年12月には、この取り組みに参加した12クラス全体のプレゼン大会も開催している。プレゼン大会の後は、各クラスで、プロジェクト全体の振り返りを行い、グループごと、また個人ごとに、自らの要改善点の発見を促し、2年次以降の学修意欲の向上等に繋げる取組みも行っている。

なお、「基礎演習B」では、前期の「基礎演習A」と同じクラス・同じメンバーで授業を行うため、旧来より、教員間で、中だるみを防ぐことが課題として指摘されてきた。特に、今回のように、同じグループメンバーで中長期的なプロジェクトに取り組む場合、中だるみの防止、およびフリーライダー対策は、授業設計における最重要課題の1つであった。それらの対策として授業で実施した工夫を含めて、授業内容を紹介しながら説明しよう⁽³⁾。

2.1 授業内容の紹介

以下では、「10年後のコンビニエンスストア」の課題に取り組んだ授業内容について紹介する。グループは、4人1グループを基本とした。「基礎演習B」の全体の授業スケジュールの例については、巻末の資料4を参照されたい（担当教員の裁量で、クラスによって多少の違いがある）。⁽⁴⁾

- ①レジュメに基づきグループ内で報告する（発表：5分×4人、質疑：1分×4人）
- ②KJ法に基づきアイデアを出す（20分）
- ③出されたアイデアについて、SWOT分析を活用して整理する（20分）
- ④本日の成果についてまとめ、次週までの課題・分担を決める（5分）

- ⑤本日の成果について全体報告し、成果・進捗を共有する（2分×6グループ）
- ⑥グループメンバーへの評価シートに記入する（5分）
- ⑦個人の振り返りとして授業終了後に振り返シートを記入・提出する

2.2 授業設計上の留意点

中だるみやフリーライダーへの対応策として工夫した点は、主としてつぎの3つに要約できる。

第1に、毎週、学生に対してレジユメの作成・グループ内での報告を課した点である。グループを単位として中長期的なプロジェクトに取り組む場合、グループに貢献しないばかり学生（いわゆるフリーライダー）が出現しやすい。その対策として、すべての学生に毎週レジユメを作成させ、かつ教員に提出させることで、フリーライドを防ぐとともに、教員側でもフリーライダーが出現した場合に即時に把握できるようにした。

第2に、毎回の授業後に「振り返りシート」（資料5）を実施した点である。当該シートには、学生自身の学習状況の達成度や次回までのグループにおける役割・課題を記入させ、これを毎週実施した。学生自身がこれらを記入することで、自身の、またグループの現状と（短期的な）課題が明確になり、中だるみを防止しモチベーションを維持・向上させる上で一定の効果があったものと思われる。また、当該シートに対しては教員がコメントを付し学生に返却していたが、その副次的な効果として、教員・学生間のコミュニケーションツールとして機能した点も指摘すべきであろう。

第3に、グループメンバー間の相互評価シート（資料6）を実施した点である。レジユメや発表、グループワークにおける良かった点や要改善点について当該シートに記入させ、学生同士で相互評価させた。こちら、振り返りシートと同じく毎週実施することで、自身の貢献が見えにくい中長期的なグループワークにおいて、グループメンバーからの評価を常に得ることができることになり、モチベーションの維持・向上に一定の効果があったものと思われる。

3. 学生アンケートの結果とその分析

次に、「基礎演習A」と「基礎演習B」で実施した学生アンケートの結果の一部を紹介しながら、その分析を行う。図表1において、Aグループは「基礎演習A」と「基礎演習B」で、統一シラバスに基づきアクティブ・ラーニング手法を経験した7クラスの結果であり、Bグループは「基礎演習B」のみで経験した5クラスの結果である。Cグループは、今回の取組みに参加していない12クラスの結果である。

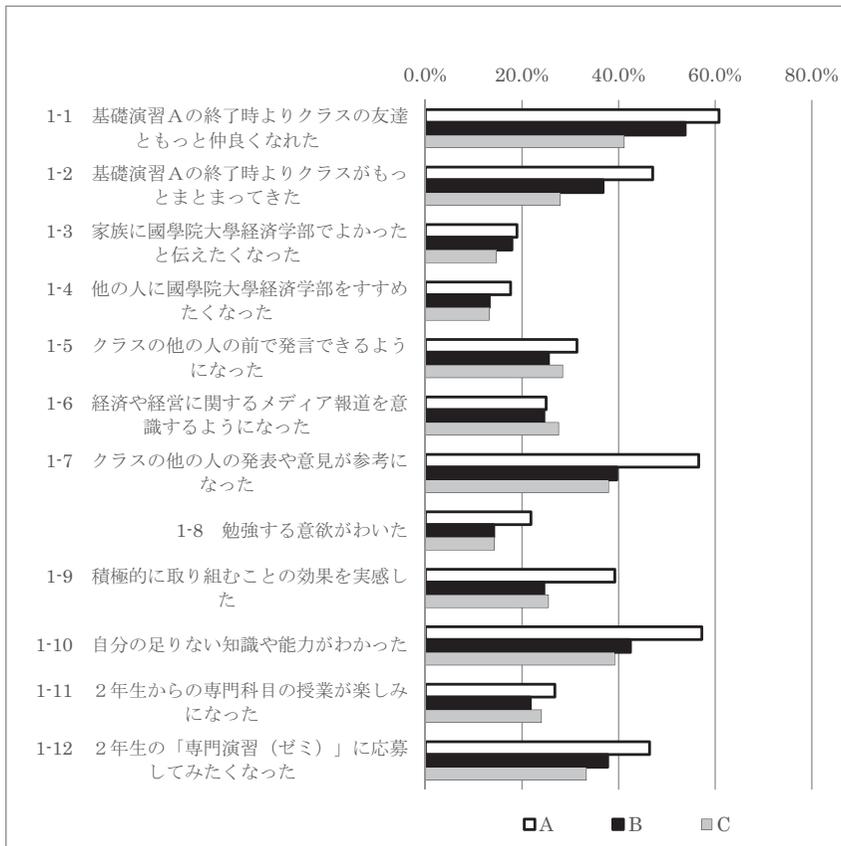
3.1 全般的項目に関するアンケート結果とその分析

図表1は、「基礎演習A」および「基礎演習B」に関して設定された各設問に対す

る学生の感想を示している。各設問項目に「とてもそう思う」、「ややそう思う」、「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」のいずれかを選択する形式で回答してもらい、「とてもそう思う」に3点、「ややそう思う」に2点、「あまりそう思わない」に1点、「まったくそう思わない」に0点を与え、平均値を示した。設問1-6を除き、Aグループが最も高くなっている。とくに、1-1の「クラスの友達ともっと仲良くなった」、1-7の「他の人の発表や意見が参考になった」、1-9の「積極的に取り組むことの効果を実感した」、1-10「自分の足りない知識や能力がわかった」などで、Aグループの数値が高い。友達と仲良くなりながらも、クラスの他の学生との考え方等の違いを認識し、積極的に取り組むことの効果を実感できているようである。

図表2は、学生が授業開始時と調査時（授業終了時）の積極性を100点満点で評価した結果の平均値（積極性ポイント）を示している。アンケートの選択肢としては、「100点」、「90点くらい」、「80点くらい」「70点くらい」「60点くらい」「50点以下」を用意し、それぞれの選択肢を、100点、90点、80点、70点、60点、50点と換算した上で、積極性ポイントを算出した。

図表1 全般的項目に関するアンケート結果



図表2 積極性ポイントの推移

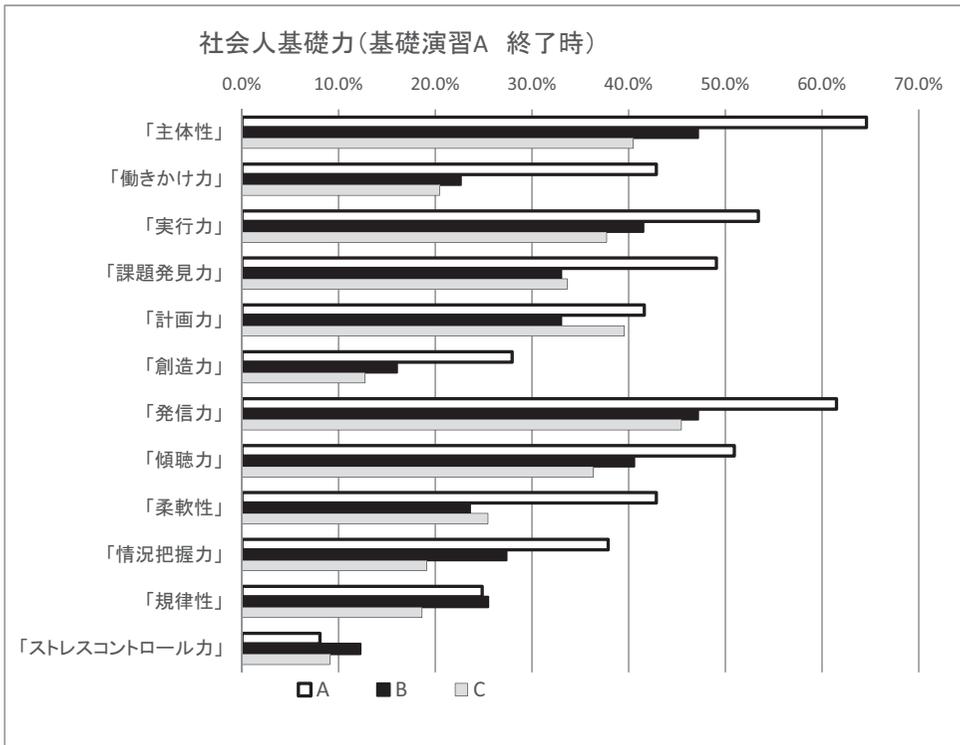
	Aグループ		Bグループ		Cグループ	
	基礎演習A	基礎演習B	基礎演習A	基礎演習B	基礎演習A	基礎演習B
(a) 開始時	66.8	64.0	76.5	67.6	67.9	67.0
(b) 終了時	73.0	76.0	71.5	78.4	64.9	72.4
(b) - (a)	6.3	12.0	-4.9	10.8	-3.0	5.4

「基礎演習A」で授業開始時と終了時のポイント差をみると、当該授業においてアクティブ・ラーニング手法を経験したAグループだけが終了時のポイントが高く、他の2グループではポイントが下がっている。「基礎演習B」では、いずれのグループにおいても、開始時よりも終了時のポイントのほうが高いが、アクティブ・ラーニング手法を経験したAグループとBグループで開始時よりも終了時のポイントが10以上高く、これらの数値はCグループの2倍以上になっている。

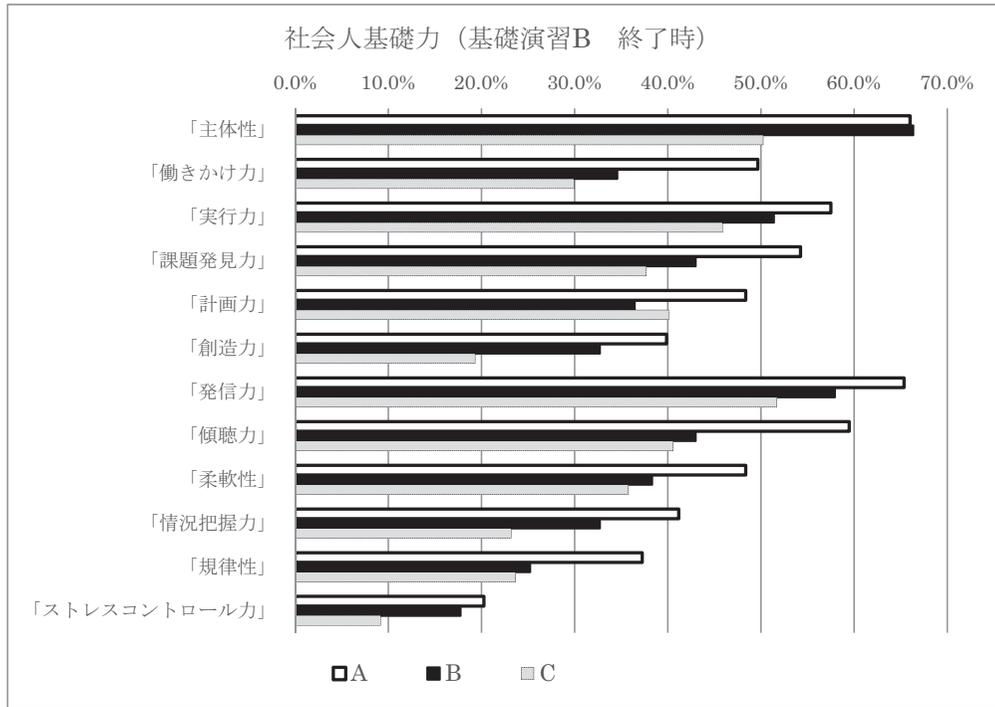
3.2 社会人基礎力に関するアンケート結果とその分析

図表3および図表4は、近年、経済産業省から提唱されている「社会人基礎力」の各能力と基礎演習授業との関係について、学生にたずねた結果を示している。図表3は「基礎

図表3 社会人基礎力に関するアンケート結果（基礎演習A終了時）



図表4 社会人基礎力に関するアンケート結果（基礎演習B終了時）



演習A」終了時の結果であり、図表4は「基礎演習B」終了時の結果である。

この2つの図表から全体的な傾向が指摘されよう。統一シラバスに基づきアクティブ・ラーニング手法を経験したAグループの数値が高く、実施していないCグループの数値が低い。興味深い点は、Bグループの数値が、アクティブ・ラーニング手法導入前の前期終了時点（図表3）ではCグループに近いものの、導入後の後期終了時点（図表4）ではAグループに近づいていることである。

4. むすびにかえて

以上のように、学生アンケートの結果から、アクティブ・ラーニング手法を導入した授業を受講した学生がよりポジティブな反応を示していることがわかる。こうした結果を受けて、平成27年度には、「基礎演習A」と「基礎演習B」とともに、24クラス中15クラスがアクティブ・ラーニング型の授業を実施するようになった。また、平成26年度と平成27年度の2年間のトライアルを経て、平成28年度からは「基礎演習A」と「基礎演習B」のすべてのクラスでアクティブ・ラーニングを実施することが予定されている。

さらには、平成26年度のトライアルにおける成果とその反省を踏まえ、平成27年度より、アクティブ・ラーニング手法の授業を行うクラスすべてに、上級生のアドバイザー（FA）が配置されている。そのため、現在（平成27年度）の基礎演習では、教員と比較して受講

生により近い存在であるFAが、グループワークにおける議論の促進、受講生間の潤滑油としての機能等の重要な役割を果たしており、平成26年度に比べてより効果的なアクティブ・ラーニングの実践がなされている。これらの取り組みの成果についても、順次、本誌で報告していくこととしたい。

本稿は、國學院大學教育開発推進機構の平成26年度学部FD推進事業（課題名「導入教育における主体的な学びの促進」）、および同研究開発推進機構の平成26年度学部共同研究費（課題名「基礎演習A・Bにおける教育内容の標準化と見える化」）からの支援の成果の一部である。ここに記して謝意を表したい。

注

- (1) 東海林孝一・根岸毅宏・中田有祐・細井長・本田一成・宮下雄治・山本健太（2015）、「初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取り組み」、『教育開発推進機構紀要（國學院大學）』第6号、pp. 109-133。
- (2) 「基礎演習A」および「基礎演習B」の科目の位置付け、および今回の取組みに至った背景等については、東海林他（2015）を参照されたい。
- (3) グループワーク型の初年次教育を展開する上での全般的な注意点については、東海林他（2015）を参照されたい。
- (4) なお、これらの授業内容のうち、KJ法やSWOT分析といった分析ツールの修得は、「基礎演習B」の到達目標に含まれるものではない。あくまで、中長期的なプロジェクトを行う上で、それらのツールを利用したのみである。

<資料1：教員コメント>

「学生のターニングポイントに喜び！」

2014年度経済学科1年7組担当 高橋 尚子

「女子が少なく、暗くて、活気がない」と言われる経済学科のクラスを、活性化しとめるには、アクティブ・ラーニングを取り入れるしかない、と直感で始めた。これまで担当した経済ネットワーク学科（以下、ネット）は、女子が半数近くおしゃべりが多い、男子のほとんどが子供っぽく、活気があると言えばいいが、うるさかった。また、後期は、数冊の新書を分担して読ませ、内容の発表をしてきたが、途中でダラけたり、発表日に欠席するなど、完全な形で遂行するのは難しかった。

ネットに比べると、経済学科は女子が2割と少なくおとなしい、男子は真面目で理屈っぽい学生と子供っぽい学生が半分ずつで、自己主張が強い。新書購読だけで半期のモチベーションを維持するのは難しい。グループワークをして発表させても、中途半端な回数や目標では破たんするか、満足度を高めるのは難しい。とは言え、予定外の授業形式にすると「聞いてない」と言われる。そこで、後期の始めに、グループワークを中心にした授業形式にすることでよいか確認をした。さらに、12月に大会があること、前期からその取り組みをしているクラスとのハンディがあることは承知してもらった。

グループワークは第2回目から開始した。始めの2回は、グループワークの基本となる、思考法ツール（KJ法、SWOT分析、など）を体験させた。30数年前、企業に入社して新入社員時代の研修で行ったこと、QC（品質管理）強化での活動など、を思い出す。当時は、「ポストイット」が高価で、課長以上しか使えないものを使えた喜びが大きかった。

3回目からは、12月のプレゼン大会に向けた本格的グループワークを開始する。ここで、グループ分けをしたにもかかわらずグループができないという予定外のことが発生。あるグループでは、4名のうち3名が欠席。残った1名を欠席者がいる別グループに参入。4回目からは欠席者でグループを編成した。当然のことながら、欠席者グループはまとまることができず、「個性を大事にする」というグループワークの目的とは正反対の行動をとる。協調性が低く、欠席がちメンバーを見誤るとグループは破たんすることが判明した。

このままかと思いきや、ターニングポイントが訪れる。それがクラス代表を決める2週間前、中間発表で仮投票を行った後である。代表予想の声が高い2チームがクラスのほとんどの票をさらい、僅差という結果がでた。この2チームは、より内容を深め、発表力をあげる。密かに代表を狙って高度な内容を盛り込んだ別グループは、発表力の弱さに気づき、どうするか検討する。欠席者グループも、まとまる必要性を理解し、完成度を上げようとする。当然、クラスの空気が変わり、グループの結束力が高まる。ようやく、グループワークの成果が感じられるようになり、「君たちは変わった！」とほめた。そのまま、

大会まで持続できた。

そして、大会後、新書購読に戻る。個人の力で理解し、レジメを用意し、発表しなくてはいけない。春にクラスの集いでモゾモゾと自己紹介をしていた学生たちが、堂々と顔をあげ、大きな声で力強く発表をする。間違っている、わからなくても、私に助けを求めず何とか対応する。発表に対してのコメントも、「特にありません」と言っていたのが、「良かった」と言えるようになる。良くも悪くも、自信がついてきたのは明白である。

いつもはマンネリ化してダラけてくる11月だが、逆に学生の変化に喜び、モチベーションが上がり、あっという間に終わったというのが実感だった。

<資料2：学生コメント>

「基礎演習Bにおけるプレゼン大会の経験とその後の大学生活」

経済ネットワーク学科2年 長尾 沙津季

私は1年前、基礎演習Bの勉強成果を発揮する機会であるプレゼン大会で最優秀賞をいただきました。アクティブ・ラーニングを取り入れ、学生主体で学びを進める前期の基礎演習A・後期の基礎演習Bは、今まで講義型の授業に慣れていて私にとって新鮮で楽しいものでした。そんな授業の集大成であるプレゼン大会で優勝できたことは大きな成長と誇りになりました。

その賞を受賞してからというもの、それまでのサークル中心だった私の大学生活は一変し、さらにレベルの高いアクティブ・ラーニングを求めて2種類の経営学特論(ビジネスデザイン・リーダーシップ)を受講し、他大学の学生と合同で行うビジネスプランコンテストに参加しています。また、その多くの経験を、今年度基礎演習を受講している学生に指導を行うFAの活動に活かしています。

このように経済学部では1年生の必修である基礎演習を受講し終わった後でも、自分が成長するための線路が敷かれているのだと思っています。今は用意された線路をがむしゃらに走っているだけですが、そこで学びは、卒業して線路を敷いてくれる人がいなくなっても自分で行くべき道が分かるようになるはずだと強く実感します。

「基礎演習Bについて」

経営学科2年 若林 喜実

基礎演習は私にとって多くのプラスの作用をもたらしてくれた科目です。課題解決型の授業でなおかつ企業から課題をもらって取り組むということは初めての経験でした。実際に受講してみて思ったのは「答えのない課題」に対して自分たちなりの答えを見つけ出すことの難しさ、そしてあらゆる知識が圧倒的に足りていないと実感しました。課題に取り組み始めのころは「コンビニ」という身近なテーマであったこともあり、正直なところそんなに難しい課題ではないと高をくくっていました。ですが実際に取り組んでみると自分があたりまえだと思っていることを表現することがどれほど大変なのか思い知りました。課題に取り組むなかでなにかも大変ではありましたが、学ぶことの楽しさやチームでひとつのものを作り上げることの面白さなど、1年生のころから得がたい体験ができたことに今はとても感謝しています。

「基礎演習Bについて」

経済ネットワーキング学科2年 松尾 英佑

私は基礎演習Bでチームのリーダーを務めました。「十年後のコンビニエンスストア」という課題に取り組んだグループワークは私に重要な経験を与えてくれました。私は高校時代からリーダーを数回務めてきました。しかしそこでのリーダーはただ仕事が多だけの雑用係でした。その経験から基礎演習Bでは発表の資料や原稿を全て一人で作りました。その方が効率も質も良いと考えていました。しかし結果はクラス予選すら突破できずに惨敗。発想もプレゼンの資料も独りよがりなものでした。何よりも問題はメンバーと仲良くなれなかったことでした。その結果授業を楽しむこともできませんでした。

この経験から、その後に受けたビジネスデザインではメンバーとコミュニケーションを取り、調整役としてのリーダーの仕事に専念しました。その結果、意見が出しやすい環境が生まれ、出てきた意見からさらに新しい意見が生まれました。最終的に私たちのチームは2位になり、複数人が共同で仕事をするグループワークの大切さを実感しました。

資料3：「基礎演習A」シラバス

① (クラスの集い)	授業の目的 履修指導 自己紹介
①	授業の説明 アイスブレイク
②	コンピュータガイダンス 図書館ガイダンス
③	GW：「良いノートとは」
④	GW：「レジユメの効果」
⑤	GW：①「マクドナルド VS モスバーガー」
⑥	データベースガイダンス
⑦	GW：②「マクドナルド VS モスバーガー」 GW：「渋谷は成長するか、衰退するか」
⑧	レジユメ作成ガイダンス GW：①「渋谷は成長するか、衰退するか」
⑨	GW：文章の要約方法 GW：②「渋谷は成長するか、衰退するか」
⑩	GW：③「渋谷は成長するか、衰退するか」
⑪	GW：④「渋谷は成長するか、衰退するか」
⑫	期末試験への臨み方 ゼミに関する説明
⑬	新書に関する発表①
⑭	新書に関する発表②
⑮	GW：「基礎演習Aの改善点」 アンケート

(本資料は、東海林他（2015）に掲載した参考資料について、一部省略して再掲するものである。)

資料4：「基礎演習B」シラバス

①	「イントロダクション：授業の説明」 「マインドセット」（参加する心構え、課題解決に必要な力とは） 「課題提示」
②	GW：①「國學院大学の魅力とは？」 「アイデア創出方法を学ぼう」（KJ法など） 「分析フレームを学ぼう」（SWOT分析、3C分析など）
③	GW：②「國學院大学の魅力とは？」 「論理的にまとめよう」（ロジックツリーなど）
④	GW：①「未来（10年後）のコンビニ」について 「ミッションの決定、グループ決め、スケジュール」
⑤	GW：②「未来（10年後）のコンビニ」について 「意見を出し（KJ法）、分析する（SWOT分析など）」
⑥	GW：③「未来（10年後）のコンビニ」について 「意見を集約する（ロジックツリー）&中間発表の準備（プレゼン構成）」
⑦	「プレゼンの設計方法・立ち居振る舞いを学ぶ」 GW：「効果的なプレゼンの仕方？」
⑧	GW：④「未来（10年後）のコンビニ」について 「中間発表」
⑨	GW：⑤「未来（10年後）のコンビニ」について 「最終の準備」
⑩	発表：①「未来（10年後）のコンビニ」について 「クラス発表」
⑪	発表：②「未来（10年後）のコンビニ」について 「クラス発表」
⑫	全体発表：①「未来（10年後）のコンビニ」について 「選抜チームによるプレゼン大会」
⑬	「振り返り：グループワーク」 *レポート提出： 字数1600字
⑭	「振り返り：個人（成果、反省、今後の課題（コース、ゼミ）」
⑮	まとめ

確認事項

1. 授業の内に、各グループに授業で実施したことを報告させる。2分程度。
2. 授業の内に「振り返りシート」（メンバー評価）を記入させ、提出させる。次回の授業で、本人に手渡す。
3. 授業の後で、「振り返りシート」（自己評価）を記入させ、2日以内にK-SMAPYを通して提出させる。その後、数日以内にコメントを付けて、K-SMAPYを通して本人に返却する。

資料5：振り返りシートサンプル
振り返りシート （ 月 日）

氏名⇒ _____ （出席番号： _____） _____ グループ

1. 今回の自分自身の報告について振り返り、自己評価してください。

（該当するものを残してください）

⇒ 4：できた、3：だいたいできた、2：もう少しやるべきだった、1：もっとやるべきだった）

①レジメがわかりやすくまとめられた	4	3	2	1
②レジメの論点・課題がわかりやすくてできた	4	3	2	1
③グループでの役割・課題をしっかりと果たした	4	3	2	1
④積極的に議論に参加した	4	3	2	1
⑤わかりやすく考えや意見を伝えることができた	4	3	2	1
⑥メンバーの意見を聞くことができた	4	3	2	1

2. あなたのレジメは、グループワークにどのように貢献し（役立ち）ましたか？

・
・
・

3. グループのメンバーからもらったアドバイスやコメントを書いてください。

・
・
・

4. 事前にどのように準備をしましたか？（調べた本や資料を具体的に書いてください）

・
・
・

5. 事前に調べて、どのような事がわかりましたか？（か条書きで具体的に書いてください）

・
・
・

6. 事前の準備（本を読んだり、レジメを作ったり）として、何時間勉強しましたか？

7. 次回の基礎演習でのあなたの役割・課題は何ですか？

8. 次回までに、どのような改善や工夫をしますか？具体的に記入してください。

資料6：相互評価シートサンプル

_____さん報告	年	月	日	記入者				
①レジメがわかりやすくまとまっていた	4	3	2	1				
②レジメの論点・課題がわかりやすかった	4	3	2	1				
③グループでの役割・課題をしっかりと果たした	4	3	2	1				
④積極的に議論に参加した	4	3	2	1				
⑤わかりやすく考えを伝えることができた	4	3	2	1				
⑥メンバーの意見を聞くことができた	4	3	2	1				
・良かった点 ()
・気になった点 ()
・アドバイス ()

子どもの保健Ⅱにおける保育技術の演習報告

竹村 真理

【要 旨】

子どもの保健Ⅱは保健計画立案が授業目的の一つである。保健計画立案のために、保育園で必要とされている年間の保健活動項目に関する知識の講義を行い乳幼児が必要とする保健活動をより具体的にイメージするために保育技術の演習を行った。保育技術の演習後の授業評価アンケートを行った結果、学生の多くが演習授業に満足し、演習したい技術項目を考えていることが分かった。学生の意欲を維持促進するために、あらかじめ授業開始時に、学生の希望する演習項目を調査するなどの工夫をすることが必要であることが示唆された。

【キーワード】

保健計画 子どもの健康教育 技術演習 保健行動 動機づけ

1. はじめに

「子どもの保健Ⅱ」は、保育園・幼稚園における保健計画の立案を目的に授業を展開する2年生開講の演習科目である。本学子ども支援学科の学生は全員が、この時期あるいはこの時期までに保育園・幼稚園の日常の保育・教育を体験しているわけではない。保育園等の年間の保育課程を体験していない学生が、1年間の保育園・幼稚園の保育士の活動をイメージし、保健計画を立案することは困難であると考えられる。

そこで、全国保育園保健師看護師連絡会2011から保健計画の実例と、インターネットから検索した数例の保健計画を情報提供している。しかし保健計画の年間目標を達成するためにどのように具体的に指導をするかということを考える十分な教材にはならない。そこで、保健計画の中で学生個々が関心をもった内容について、もし子どもの父兄に対して指導する場合、どの様に計画するかについても課題とした。このためには、15コマの授業の前半で子どもの世話をするための技術を演習する必要があると考える。

「子どもの保健Ⅱ」では、昨年度および今年度、子どもの日常生活の世話をするための技術をベビーモデル人形を用いて演習した。子どもの成長発達に伴う生理解剖学的な変化を根拠とした技術として演習要項を作成した。昨年度の演習後の調査の結果、学生に対して演習内容について事前の周知ができていなかったことが課題となった。そこで今年度は、授業開始時のガイダンスで演習について説明をし、更に演習の一週間ないしは数日前に演習計画を配布する様にした。本報告では、今年度の演習についてのアンケート結果を報告し、現在進行中の今年度後半の授業での補完と次年度の科目展開について簡単に考察する。

2. 方法

- 1) 期間：平成27年9月25日～10月23日
- 2) 対象者：子ども支援学科2学年生104名、1クラス50～54名
- 3) 演習項目および演習方法

演習は1週間に各クラス1コマで3週（A,B,Cと記す）実施、講義室および実験実習室を使用。

演習A…<演習要項配付>演習要項は、当日配付。

<演習項目>「抱っこ」、「おむつ交換」

<演習方法>ベビーモデル人形15体、学生50～54名をさらに25～27名に分け45分ずつ前半・後半組とする。

前半組が実験実習室で演習中に、後半組は講義室で、「抱っこ」「おむつ交換」「衣類の着せ方」の技術の応用編になる「沐浴の方法」のDVDを視聴。視聴記録提出を課す。

実験実習室での演習は、45分間中20分間の講義・教員によるデモンストレーションを行い、25分間の演習を行う。45分経過後、前半・後半組は場所を交代する。時間終了時、各々の場所で、解散。

演習B…<演習要項配付>演習3日前に、事務室に配布を依頼した。学生には配布をメールで周知したが1/3の学生はとりにこなかった。

<演習項目>「救急蘇生(救急蘇生のABC:気道の確保の体位、肩枕の使用、気道の異物除去法、脈拍の蝕知、成長発達段階別の心臓マッサージの位置および方法)」

<演習方法>50～54人一斉講義・教員によるデモンストレーション45分。後半45分を演習。演習場所は、講義室。机を処置台にみたく、学生3～4人を1グループとし、ベビーモデル人形1体使用。「脈拍の蝕知」は、学生自身およびお互いの脈拍測定を演習する。

演習C…<演習要項の配布>演習の要点を当日、講義で説明、後日、資料にして配布。

<演習項目>「包帯法（巻軸包帯および三角巾の使用）」

<演習方法>50～54人一斉講義・教員による説明およびデモンストレーション45分。後半45分を演習。学生2人で組み、お互いに演習する。

3. 各演習後のアンケート方法と結果

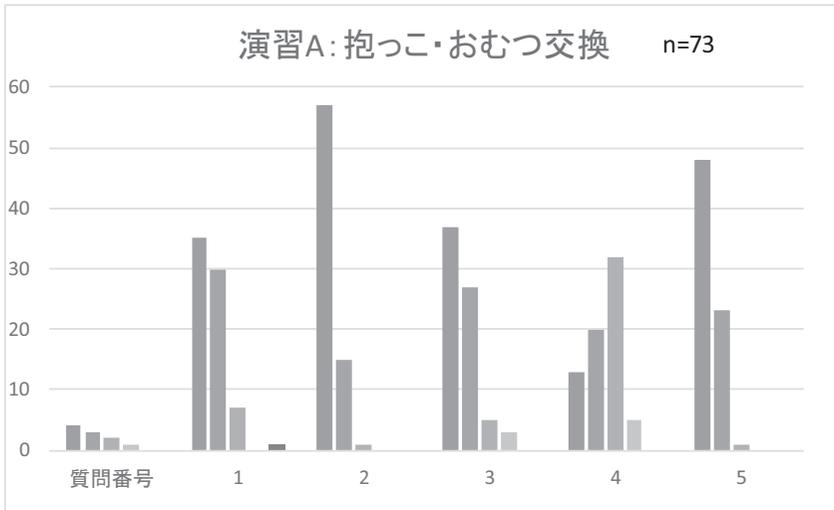
(1) アンケート方法：各演習終了後、成績には関係なく今後の演習授業改善の資料にすることを説明し、無記名で104名にアンケート5項目の記載を依頼した。

退室時に講義室入口の机に提出場所を設定し、自由提出とした。

(2) 回収率は、演習A 67.2%、演習B 66.6%、演習C 64.4%

(3) アンケート結果

<演習A：抱っこ・おむつ交換>



各質問番号のグラフ左から「十分であった」「まあ十分」「やや不足」「不足」「無回答」

質問番号1：演習内容についての講義

質問番号2：教員の演習準備について

質問番号3：当日の演習項目の周知

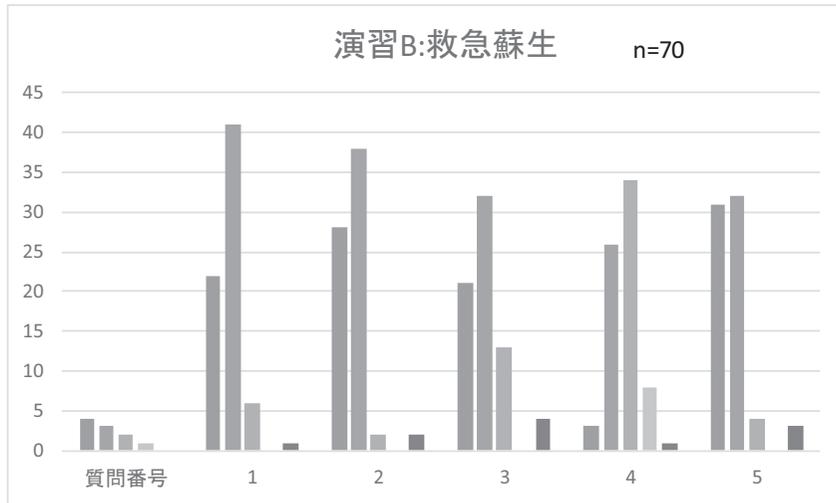
質問番号4：当日の演習項目についての予習

質問番号5：教員のデモンストレーション・説明等

- ①教員の演習準備とデモンストレーション・説明等に半数以上の学生が「十分であった」と回答している。
- ②演習内容・当日の演習項目の周知についても半数以上が「まあ十分」以上と回答しているが、数人の学生に当日の実習項目の周知ができなかったことと、問4にあるように学生の半数が予習できていない。
- ③自由記載の抜粋：
 - ・実習に行った時に役に立ちそうだ。痙攣の対応を演習したい。
 - ・講義中に実演をしてほしい。もっと何回も演習したい。
 - ・デモンストレーションをしてほしい。沐浴の演習がしたい。

- ・赤ちゃんの日常生活の世話で当たり前のことでも演習したい。
- ・前もって資料が欲しい。
- ・食事・排気のしかた・あやし方・沐浴を演習したい
- ・もっと教員にみてほしい。人が取り囲むので声が聞こえにくい。

<演習B：救急蘇生>



各質問番号のグラフ左から「十分であった」「まあ十分」「やや不足」「不足」「無回答」

質問番号1：演習内容についての講義

質問番号2：教員の演習準備について

質問番号3：当日の演習項目の周知

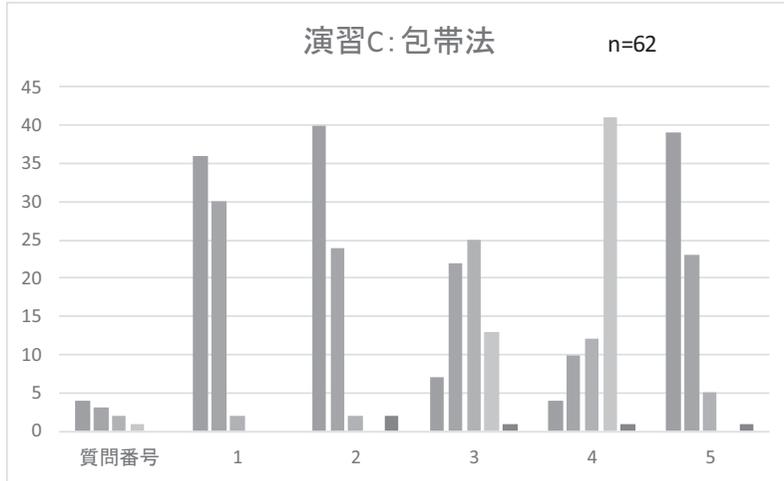
質問番号4：当日の演習項目についての予習

質問番号5：教員のデモンストレーション・説明等

- ①演習内容についての講義・教員の準備については、概ね回答者全員が「まあ十分」以上に回答しており満足していた。
- ②当日の演習項目についての予習は「まあ十分」と「やや不足」に約半々に分かれていた。
- ③自由記載の抜粋：
 - ・デモンストレーションを詳しく見たい。
 - ・演習をもっとやりたい。
 - ・資料で確認できた。
 - ・前に人がいると見えにくい。よく見たい。
 - ・けいれん発作時の対応、沐浴のVTRを再度見たい。

- ・資料で確認できた。

<演習C:包帯法>



各質問番号のグラフ左から「十分であった」「まあ十分」「やや不足」「不足」「無回答」

質問番号1：演習内容についての講義

質問番号2：教員の演習準備について

質問番号3：当日の演習項目の周知

質問番号4：当日の演習項目についての予習

質問番号5：教員のデモンストレーション・説明等

- ①演習内容についての講義、教員の演習準備、教員のデモンストレーションについては概ね「まあ十分」以上であった。
- ②当日の演習項目の周知は、「まあ十分」以上と「やや不足」以下に、回答者が概ね二分された。演習項目の予習については半数以上が「不足」と回答した。
- ③自由記載の抜粋：
 - ・資料が欲しい。
 - ・三角巾の使い方を初めて知った。
 - ・後ろにも見えるように板書およびデモンストレーションをしてほしい。
 - ・三角巾を丁寧に教えてほしい。包帯の巻き方がわからない。
 - ・AEDの使用を演習したい。

4. 考察

アンケートの結果から配布資料・演習の方法について次のように考察した。

(1) 配布資料について

演習Aの演習要項は、演習項目ではない乳幼児の日常生活の世話（「衣類の着脱」「睡眠の導入」など）についても記載し、配布した。演習しない世話についても資料にした理由は、演習する技術項目が乳幼児の日常生活の世話の複数の技術に関連していくからである。「抱っこ」を例にとると、「授乳」のために「抱っこ」し、「睡眠の導入」のためにも「抱っこ」をする。また、「おむつ交換」が終わった後に乳児を抱き上げることが、乳児にとってもより快の刺激になるために重要であると考え。演習授業が、技術の方法を学ぶだけに終わらず、技術のもつ本来の目的についても理解できるものになりたいと考えている。

今年度は、教員が主体で演習項目を設定した。乳児の成長発達のポイントである定額に関連した「抱っこ」の種類の判断、関節脱臼防止を念頭に入れた「おむつ交換」を重点的に指導した。

学生は演習を実施項目以外に「沐浴」や「食事の世話」についての技術の演習を希望していることをアンケートの自由記載に書いている。教員が演習項目を絞ることも重要であるが、学生の希望を取り入れることが、学生の主体的な学習を促進につながるのではないかと考える。「赤ちゃんの日常生活の世話で当たり前のことでも演習したい。」との記載があるように、なるべく多くの世話の方法を演習する必要がある。

演習Aは、授業ガイダンスでも知らせているが、前週の授業の終わりに口頭で再度説明した。資料は当日の配布であったが、第一回目の演習であったため期待感もあったと考えられる。そのため周知や予習については評価が高い。演習要項を前もって配布した演習Bにおいては、取り忘れの学生がいたが、前もって予習している。このことから、前週の時間に配布しておくこと、また演習の事前課題を設けておく等の工夫をすれば、学生の興味関心と学習意欲の喚起につながることを示唆された。

演習Cは、応急処置の技術の一環として行った。包帯の巻き方の方法にとどまらず、使用目的、合併症の予防について生理学的な講義を行った。しかし、解剖生理学についての知識が定着していない学生側を考えて、資料として循環系の資料を用意する必要があった。

(2) 演習の方法について

どの演習においても、自由記載に演習への意欲が記載されている。学生の意見を、演習前に調査し演習を組むことが、学生参加の意欲喚起につながることを示唆された。

昨年度はベビーモデル人形の数が7～8体であったため、学生5～6人に対して1体という使用であった。ベビーモデル人形を割りあてられないことで演習に参加していない学生が散見されたが、今年度は新購入したモデル人形も加えて15体で演習したため演習に不参加の学生はいなかった。

アンケートの自由記載には、実際の赤ちゃんは、動いて世話がしにくい人形だからできるのではないかという記載があったが、学生にはシュミレータでの演習の限界を最

初に説明し、演習目的を明確に示すことが必要であった。

「もっと教員にみてほしい。人が取り囲むので声が聞こえにくい。」「デモンストレーションを詳しく見たい。」などの自由記載から教員一人で行う演習時間の構成については、今後検討の余地があることが、示唆された。

平成26年度教育開発シンポジウム
教養教育における「建学の精神」の可能性
—私立大学ならではの教育の実践—

日 時：平成27年2月21日（土）13：00～17：00

会 場：國學院大學渋谷キャンパス・学術メディアセンター（AMC）1階・常磐松ホール

主 催：國學院大學教育開発推進機構

共 催：國學院大學研究開発推進機構校史・学術資産研究センター

参加者：78名

第1部 基調講演

「建学の精神」と教育

松坂浩史氏（文部科学省広報室長（文部科学広報官））

第2部 シンポジウム

【報告者・パネリスト】

「関西学院における理念の継承のありかた」

田淵結氏（関西学院大学教育学部教授・関西学院宗教総主事）

「初年次教育における国語力養成の取り組み」

小嶋知善氏（大正大学表現学部長・教育開発推進センター長）

「國學院大學の3つの慮いと教養教育のあゆみ」

加藤季夫氏（國學院大學副学長・教育開発推進機構長・人間開発学部教授）

【コメンテーター】

寺崎昌男氏（立教学院本部調査役、東京大学名誉教授）

【司会】

柴崎和夫氏（國學院大學教務部長、人間開発学部教授）

※所属等は開催当時のもの

開会の挨拶

（司会） ただいまより、國學院大學教育開発推進機構教育開発シンポジウム「教養教育における「建学の精神」の可能性—私立大学ならではの教育の実践—」を開催いたします。開催に先立ちまして、本学学長赤井益久よりご挨拶を申し上げます。

■ 赤井益久（國學院大學学長）

皆さん、こんにちは。國學院大學学長の赤井でございます。本日は本学教育機構主催のシンポジウムに多数ご出席をいただき、誠にありがとうございます。皆さんがいらっしゃるこの國學院大學は、明治15年、1882年に設立されました皇典講究所を母体としており、それから本年度で133周年を迎えます。その後、大学令によって初めて私立大学が認められ、八つの大学が認められましたけれども、そのうちの一つでございます。

明治15年と申しますと、我々は明治維新から15年経ったと考えがちでございますけれども、実は、まだまだ江戸時代を引きずった時代と考えた方が良いのかも知れません。当時、欧米に追いつき追い越せということで、欧化の波に洗われていた時代でございます。そのような時代に、我々の先人が、本学の母体であります皇典講究所を設立した経緯は那邊にあったかと申しますと、恐らく、今言うところのグローバル化——激しいグローバル化とっていいかも知れませんが——そのときに、自らの拠って立つ基盤、日本人の拠りどころをより明らかにすべきであろうというふうを考えて、設立されたわけでございます。

初代総裁有栖川宮熈仁親王は、この時に「告諭」というものを宣言されました。それを、本学では、建学の精神と位置づけています。「凡ソ學問ノ道ハ本ヲ立ツルヨリ大ナルハ莫シ」と宣言されまして、二つの大きな柱を掲げてございます。一つが、「國體ヲ講明シテ以テ立國ノ基礎ヲ鞏クシ」と

いうことでございます。日本の、また日本の文化の特色、日本の国柄を明らかにするという。もう一つが、「徳性ヲ涵養シテ以テ人生ノ本分ヲ盡ス」ということでございます。すなわち徳を涵養して、人が持って生まれた本分、個性を輝かせることが、日本人としてのつとめであると。以上の二つが、「百世易フベカラザル典則ナリ」、つまり不変の規範である、とこのように宣言されているわけでございます。

133年前のできごとですから、それをそのまま、現在の学生たちに教え、理解させるということはなかなか難しゅうございます。大学における自己点検・自己評価という動きがはっきりと出て来てからも、本学といたしましても、建学の精神というものをどう位置づけるか、どう教育の中に還元して行くかということに腐心して参りました。

一つには、「日本人としての主体性を保持した寛容性と謙虚さ」、これを現代的な解釈として掲げました。それはなぜかと申しますと、たとえば本日御講演いただきます先生方は、皆様もお気づきのことかと思えますけれども、宗教系の大学が多うございます。本学もまた神道系の大学として、「神道精神」によって教育と研究を行うということを標榜して参りました。そこで、「神道精神」はいかにあるべきかということを考えましたときに、それがすなわち「日本人としての主体性を保持した寛容性と謙虚さ」としたわけでございます。

それから、今申し上げました日本文化の究明、日本の国柄を明らかにする。また、人生の本分を尽くすことにつきましては、本日、國學院大學の教育開発推進機構、加

藤機構長の方からお話がございますので、私はこれ以上申しませんが、そのようにして歴史の中から、大変古うございませうけれども、現代的な解釈により建学の精神を位置づけて行こうという努力を、これからも重ねて参ります。

本日は、御講演いただく文部科学省の松

坂先生をはじめ、各大学のご苦心、ご努力というものを報告いただけたと思いますので、それを皆様と共有して、より良い教育と研究に還元して行きたいと思います。本日はご参加ありがとうございました（拍手）。

(司会) ありがとうございます。続きまして、本シンポジウム主催の、國學院大學教育開発推進機構機構長より、ご挨拶、ならびに企画の趣旨を申し上げます。

■加藤季夫

(國學院大學教育開発推進機構長)

皆さん、こんにちは。年度末が近づいて、皆さん方も非常にお忙しいかと思っておりますけれども、たくさんの方に参加していただき御礼申し上げます。

本シンポジウムを主催しております教育開発推進機構という組織は、平成21年に、大学における教育力の向上を組織的に行うということと、もう一つ、建学の精神の具現化ということを目的として作られた組織です。この具現化ということに関連し、機構としては2年に1回、建学の精神を軸にしたシンポジウムを開催しており、本年度で3回目となります。恐らく、建学の精神を中心とするということでは、これが最後のシンポジウム、まとめということになるかと思っております。

本日は、文部科学省のほうから松坂先生

に基調講演を行っていただくということと、その後、関西学院の田淵先生、大正大学の小嶋先生にはパネリストをお願いしています。そして、何と言っても大学教育の大御所であります寺崎先生に、ご無理を申し上げて来ていただきました。皆さん方の中には、寺崎ファンの方が結構いらっしゃるのではないかと思います。

本日は「教養教育における「建学の精神」の可能性」ということで、様々な論議をしていただきたいと思いますと考えております。本日のシンポジウムに参加した皆さんが、それぞれの大学において、今日の論議を踏まえて教育力のアップをしてくだされば、非常に嬉しく存じます。5時近くまで、長丁場になりますけれども、どうぞ活発な論議をお願いしたいと思います。本日は参加していただきまして、まことにありがとうございます（拍手）。

(司会) ありがとうございます。続きまして、本シンポジウムを共催しております、國學院大學研究開発推進機構校史・学術資産研究センター長・阪本是丸教授より、ご挨拶を申し上げます。

■阪本是丸 (國學院大學研究開発推進機構校史・ 学術資産研究センター長)

阪本でございます。本日のシンポジウムの共催者ということで、ご挨拶を申し上げます。

冒頭に、赤井学長からのご挨拶の中でお話がありましたように、自己点検ということ、あるいは建学の精神といったものを活かして、大学の研究教育に資するものとし、かつ社会に還元して行くということですが、これも、平成3年の大学設置基準の大綱化のときに、様々なテーマがある中で、「教養教育」ということの色々な解釈がされました。中には、教養教育というのはもう必要でないんだという声も出ました。それが二十数年前のことで、私も本学における自己点検活動に最初に携わった者としてそこにおりましたのでよく覚えております。

その自己点検の中で、建学の精神をどのように現代的に解釈し直して学内及び学外に発信して行くか、ということテーマとして、先程も学長からお話がありましたように、明治15年の有栖川宮熾仁親王の「告諭」を現代風に解釈し、「日本人としての主体性を保持した寛容性と謙虚さ」として掲げたわけですが。そして、これを本学の研究教育にどのように活かすかということで、平成19年に、私が現在所属しております研究開発推進機構を立ち上げ、まずは、研究の面で、國學院の持っている建学の精神を体した研究ということを行い、続いて教育への還元ということで、その2年後の平成21年に、先程もお話がありましたよう

に「教育開発推進機構」の設立に至りました。

ということで、言ってみれば車の両輪というかたちで研究と教育を行う。その本体になるものは建学の精神であり、それを、研究教育を通して社会に還元すると。これを、平成10年の当時の大学審議会の答申にありますような、個性が輝く、建学の精神を元にして教育研究活動をして行って、社会に役立つ成果を生み出す大学として掲げたわけで、それ以来17年になります。

そういう意味で、先程、建学の精神をテーマとするシンポジウムは本年で最後だとありましたが、これはあくまでも、こういったシンポジウムを開くことが最後だということなのであって、少なくとも國學院大學においてはずっと考えてきたことであります。十数年間というもの、「建学の精神」を、研究ならびに教育でどのように応用展開して行くかということ——まず私ども研究開発推進機構としては、文科省のCOEあるいはORC事業という形で、また、その研究成果に基づき、これを教育に反映させるために教育開発推進機構が出来て、それなりの成果が現学長、あるいは前学長、前々学長のもとで、着々と進展して来ております。その意味で、私自身、校史・学術資産研究センターとして少しでもお役に立てたのかなと思って、感無量なのであります。

本日は、松坂広報官はじめ、大正大学・関西学院の先生方、そして寺崎先生とですね、それぞれ所謂ミッション系の大学というところがございますけれども、私個人としてもですね、大正大学には、ちょうど平成の初めの同大学の改組の時に、私も非常勤講師として、建学の精神といえますか、

そうしたモットーに関して、当時の学長さんと色々お話したことがあります。もう二十数年前のことになります。

それぞれの私立の大学で、建学の精神を元にして個性豊かな教育研究活動を推進し、社会に還元するという、あの当時の大学審議会の答申は——今から17年前になりますが——私としては、常にそこに原点として戻って考えながら、今回も最後のシンポジウムではありますが、本学の、またご

参加の皆様方にとって、そうしたことを踏まえた「私立大学ならではの建学の精神」を考える教育研究活動となり得ればと思っています。そのようなシンポジウムになれば幸いです。

何か、お説教じみたようなことになりましたが、私もこれで、センター長として最後のご挨拶になりますので、いささか感無量なことをございます。どうもご参会ありがとうございました（拍手）。

第1部 《基調講演》

「建学の精神」と教育

松坂 浩史氏（文部科学省広報室長（文部科学広報官））

（司会） お待たせいたしました。それでは早速、第一部の基調講演にはいたいと思います。最初の基調講演は、文部科学省大臣官房、文部科学広報官の、松坂浩史先生にお願いいたします。松坂先生、宜しくお願いいたします。

みなさん、こんにちは。ただいまご紹介いただきました、文部科学省で今、広報の仕事をしております、松坂と申します。

本日は、「教養教育と「建学の精神」の可能性」というテーマをいただきまして、少し、色々考えていたこと、それから中教審の中でも繰り返し言われてきたことだと思いますけれども、それぞれの大学が個性を輝かせようということ、その背景などについてお話をさせていただいて、私なりに考えていることを、いくらかお話できればと思います。

また、本日は寺崎先生がいらっしゃっていて、その前でこういう話をさせていただくと言いますのは、大変チャレンジングでありますので、ぜひ、後ほどコメントをいただきたいと思っております。

私自身は、今は広報ということで、報道対応と、それから文科省の情報発信の仕事をしております。直前は、法令関係の仕事をしていたのですが、その前は大学改革推進室という所で、APですとか、スーパーグローバル大学ですとか、それからCOC事業、そういった大学改革のための経費というものを担当する仕事をしておりまし

た。その前は、私学部という所で私学経営支援ということをしておりましたが、判りやすいものでは数年前に、群馬県の堀越学園という学校があったかと思うのですが、そこに、私立学校法では事実上初めてとなる、学生が居る状態での解散命令を出すということをやらせていただいて、その後は、私立学校法を改正しようということにも繋がって来ました。そうしたことを担当して参ったわけです。

実は今、名古屋大学の大学院にも通っておりまして、今年で6年目なので、大学の方からはそろそろ出て行ってくれないかと言われておりますので、晴れて満期退学ということになる見込みでございます。なかなか簡単には学位くれないところだなと思っております。博士論文は、私学の自主性ということテーマにして書きたいと思っております——まあ、まだゴールはしていないわけですが——私立大学というのが「自主性を持っている」というときの、「自主性」の大きさはどれくらいなのかということと、その「自主性」の主体がどの辺にあるのかということを取り上げて、何とか書きたいと思っております。そういう意

味からも、建学の精神というのがその自主性の裏側にあるものなのか、どうかということを少し考えて来たのですけれども、今日のテーマにも繋がるものであると考えております。



それでは、ちょっと中身に入らせていただくのですが、まずは建学の精神と教養教育がテーマですので、両方の枠から見たいなと思っていて、ひとつはやはり建学の精神だと思います。

自分の卒業した大学も含めて、古い大学の、幾つかの建学の精神を見てみると、これは本当に建学の精神なんだろうか、というような思いを持ったりもします。

建学の精神という言葉から直接受ける印象は、大学、学校を作る時に「こういう学校にしよう」というのがあって、そこで人が集まって来たり、お金を集めたりして、学校ができるということなのでしょうけれども、それぞれの大学のホームページを見ますと——まあ広報の立場から言えば、最も人々に見てもらいやすい資料だと思うのですが、そういう建学の精神を、それぞれのホームページがどう書いているのかと考えて見てみると、あまりしっかりと「これが建学の精神だ」と言っている所が、あまりなさそうな印象を受けました【スライド4】。

たとえば明治大学は建学の精神として、「権利自由、独立自治」と、これはもう「建学の精神」という言葉も出して、これがキーワードだということが明確に現れているのですが、一方、早稲田大学になるとですね、

「大正2年、創立30周年記念祝典において、総長大隈重信（当時）は早稲田大学教旨を宣言しました」とあって、つまり大学が出来て30年経ってから、「実は建学の精神はこれだったんですよ」と振り返るような形で示している。これは果たして本当に建学の精神なんだろうか、というふうにも思いました。

先程の学長先生の話にもありましたが、当時は、大正2年になってもまだ、「学問の独立」というのがキーワードとしてあり、その「学問の独立」も、今言えば何となく文部省の立場で行くと、国からの独立、国からの自由という印象が強いのですが、当時としてはやはりヨーロッパとか、西洋の学問ではなくて「我が国の学問でなければいけない」という意味での「学問の独立」というのが意識されていたのだと、こういうふうに思っております。

また、そういうことが、建学の精神として創設時からあったというよりは、むしろ後々「そう言われてみたらうちの大学ってこういう大学だよ」というくらいのことが、建学の精神としてできて来たのではないかと、いうふうにも思います。

もっと言えばですね、早稲田大学で、ここに「模範国民を造就するを以て建学の主旨と為す」とあるのですが、私自身は早稲田大学出身ですけれども、どうもその大学に「模範国民を造る」などということがあったとは、とても思えないといえますか、むしろ何となく、反骨というか在野精神というような、そういう学校なのだと思っていましたので、建学の精神を「模範国民」だと言うのは、かなり意外な印象がございました。学生が思っている建学の精神と、

ちょっと違うのかなというふうに思った次第です。

寺崎先生がいらっしゃいます立教大学も見せていただきましたけれども、どこかなと思って探しますと、「キリスト教に基づく教育」を行ってきた、とあり、建学の精神が今も脈々と受け継がれています、ということが出ていまして、なるほど「キリスト教に基づく教育」というのが建学の精神なのかなと思うのですが、一言では言えない想いが、恐らく2000字くらいの「建学の精神について」という文章になっている。建学の精神ということになると、何となく、キーワードを探したくなるころなわけですけれども、やはり2000字も書かなければ人には伝わらないというのが建学の精神かなと。

あとは、省略しますが、慶應義塾も「福沢諭吉の志」ということを掲げ、法政大学も、これはなかなかどこがということは難しく、沿革はずっと書いてあるのですけれども、ただ『『自由と進歩』の精神』あたりがキーワードかな、というふうに思います。

大学の沿革というのは、大学のホームページを作る時に、多分一番力が入るページの一つだと思うのですが、このような感じになってしまいます。そういう意味でも、建学の精神というのはなかなかしっかりと表現しにくい。皆さんご苦労されている感じがいたしましたが、そのくらい「建学の精神」というのは、実は曖昧なものではないか？」というのが私の話のスタート、出発点です。

寺崎先生の御本によれば「東京大学にはそういう理念があったのか？」という問い

かけがあって、それに対しては、「結論的には、大学独自の理念はありませんでした」ということが書いてある。まさにそうなんだろうなと思います【スライド5】。

東京大学を創ったときには、何か大学の理念が——「東京大学の理念」があったというよりは、まあ一個しかない大学ですから、「大学というのはこういうものだ」という理想のようなものは、あるいはあったかも知れませんが、それにしても、やはり創ったときに最初からあったというよりは、大学校ですとか、色々な所を寄せ集めてきて、だんだん形成される過程なかで、「これを帝国大学というのだ」ということが決まってきたときに、初めて、何となく、建学の精神のようなものが出来たとと言えるのではないかと思います。

先程の私立大学と同様に、大学自体がまだ萌芽期にありましたので、大学とはなんだろうか、ということがまだしっかりしていない時代です。それから、明治19年になったときに、帝国大学令にありますように「国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ」云々というような、こういうことが、言わば帝国大学の目的だよね、ということを書いて、はじめて建学の精神らしいものが出来たのではないか。ですから、建学の精神というものは、最初からずっと、大学の中に一貫して存在するというものではないのだらうか、というふうに思います。

あわせて今回、旧制高校についてもちょっと探ってみましたのですけれども、旧制高校は何となく、キーワード的なものがありそうな気がして調べて見ると、一高とかには「自由」とか、二高はちょっと見当たらなかったのですが、三高には「自

治」、それから、私は金沢大学に勤務しておりましたので、そこは旧制第四高等学校の「超然」という言葉があるのですが、その「超然」があって、五校に「剛毅木訥」というのがあります。六より後ろには、ちょっと見てみても「うちの学校はこれがキーワードだ」というものはちょっと見つかりませんでしたので、後ほど、コメントの際にそういう点についても何か補足がございましたら教えていただければと思うのですが。

ただ、旧制高校というのが、バンカラのイメージがあって——ちょっとスマートな学校みたいなイメージがあるところも多少はありますけれども、基本的には、どこの旧制高校をとってみても、バンカラで、ストームとかして、騒いでというような、そういう共通の校風が存在していたのではないかと、ということはある。従って、建学の精神と申しますか、校風の基盤になるようなものが、大学あるいは旧制高等学校というのものにあったとしても、それぞれの学校ごとに、何か独特のものが意識されているとは、なかなか言いがたいと思います。

続いてこれは、「[建学の精神]と教育内容」と題しておりますが、ある学校法人の建学の精神です【スライド6】。実は、私の卒業した巣鴨中学校・高等学校の建学の趣旨なのでありますが、まあ長いので、後で資料をお読みいただければと思うのですが、学校時代——中学校と高校の始業式や終業式で、校長先生が必ずこれを読み上げて、何となく暗記するくらいになっていたというものです。

実は、創立者の遠藤隆吉先生は、千葉商科大学の元になっている、巣鴨高等商業の

創立者でもあるということで、千葉商科大学も、全く同じ建学の精神を持っています。建学の精神が直接教育に影響があるとすれば、巣鴨中学校・高等学校と、千葉商科大学の教育というのは、何かつながりがあっても良いのではないかととも思われます。そこで、それぞれの学風について、建学の精神がどういうふうに解釈しているかという観点から、大学のページをちょっと見てみました。

わかりやすいところで、まずスライドの右側から読ませていただきますが、巣鴨中学校・高等学校というのは進学校で、しかも中等教育ですので、目的として——一番下の傍線部にありますが——「伝統的硬教育」ということ、「万人に通ずる真にやさしい心」の教育である、ということが挙げられています。ちょっと表現は右翼っぽいといえますか硬派なようですけれども、実際に厳しめの校風というのを持っています。中央の方では「家族的恩情と家庭の厳格さを教育の場に併存させ」て、「規律厳正にして、品格の高い躰が保持され」る等、書いてあります。これが卒業生に結実しているかは別ですが、一応学校としては、この建学の精神をベースにして教育を考えているのだな、ということが言えます。

一方、同じスライドの左側に引用してありますのは、同じ建学の精神を元にした、千葉商科大学の建学の趣旨なのでありますが、これを見ると、天職の理念というのがある。つまり最後に「其の天職を完うせんとす」とありますが、天職教育とは「物事を客観的に捉えた総合的な視点から、個々の判断を下すことのできる人材を育てる」ということで、それが建学の精神から読み

取れる教育の基盤であると。その上で、この考えに沿って「[実学]を重んじた教育方針」を採っており、いろんな学部を設けています、ということが書いてあるわけです。

実は、巣鴨の——私の母校には「実学」的なところはほとんどなくて、所謂、教養教育、素養教育みたいなものがすごく重視されていて、「すぐ役立つものというの、すぐ役立たなくなるものである」というようなことを、高校時代から聞かされてきたわけです。

その一方で、こちらの千葉商科大学の方では、同じ文章に基づきながらも、ただしそれは「実学」だ、というふうに結論づけている。

このように、同じ言葉でも解釈が異なる。どうにでもなる、とまで言ってしまうと言い過ぎかも知れませんが、まあ多分、どうにでもなるんだろうな、というふうに思います。

そこで、ちょっと戻って、先程挙げました各大学の建学の精神を改めて見てみましても、たとえばここで、私が「この資料には実は間違いがあります。実は関西のほうのある私学の建学の精神だったのを、別の大学と取り違えて引用していました」と言ったとして、それでも別段問題なく読めてしまうような——それほど、どの大学でも通用するようなことが、建学の精神として掲げられているんじゃないだろうか、というふうにも思われてきます。

ですから、建学の精神をどれくらい尊重して行くことができるかというのは、実は建学の精神の言葉には、そんなに影響がないんじゃないか。建学の精神そのものには、

そんなに力はないんじゃないか、というふうにも、まず思うわけです。

にもかかわらず、なぜ、今建学の精神なのか。そう考えたときに、恐らく、何らかの背景があるのではないかと思います。



高等教育の世界で、個性化という言葉がキーワードとして調べて見ますと、昭和46年の、所謂四六答申で、高等教育機関の機能別分化と言いますか、種別化ということが提唱されたかと思えます【スライド7】。実は戦後まもなく、「新制大学はやはり良くなかった、色々な学校を一緒にしたのは失敗だった」ということもあって、種別化の議論がたびたびなされて来ていました。四六答申の時にも、種別化ということが書かれたわけですが、結局、実現しなかったということがあります。種別化については、そのあとも少しずつ表現を変えながら、中教審の答申の中にも実はちょっとずつ載っております。ただ、本日は特にそのことを敢えて言うのが目的ではないのでして、その前に、特に臨教審の提言というものがあって——臨教審というのは、文部省にまかせてはならないということで、内閣の中に設置されたものなのですから——その中では、高等教育の個性化・多様化・高度化を政策的に進めるのだということが言われておりました。

実は、その種別化というものが提唱された裏側には、大学の多様化がもちろんあるわけです。現在ほどではないにせよ、色々な種類の学生が来ていて、大学は一色ではないな、という思いがあった。そこから、

それぞれのグループごとに、真っ当な成長というのがあるのではないか。支援のしかたもあるし、目標だってあるだろうということで、ついに種別化ということが打ち出された訳ですけれども、種別化では実現しない、大学の理解を得られないということになれば、政策的には種別化は、やっぱり引き下がるしかない。そうして引き下がったときに出て来たのが、「そうは言っても、実態としての大学が多様であるというのは変わらないのであるから、それぞれの大学が、それぞれの大学に応じて発展して行かなければなりませんね」と言うのが、恐らく、臨教審答申の背景だと思います。

そのときに、ユニヴァーシティ・カウンスルの設置ですとか、そして大学設置基準の大綱化も提言されたわけですけれども、その背景には、同じようになっていては、大学というのは成長しないだろうという考え方がありまして。これを受けて、昭和62年の大学審議会、その諮問の中には、臨教審を受けたかたちですけれども「高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策」、これを考えて欲しい、と諮問したということになると思います。

ちょっと蛇足ですけれども、その時に言われていたことが、この吹き出しに書いてあります。すなわち「大学設置基準の大綱化、FD、履修科目登録上限制、教育力重視、厳格な成績評価、情報通信技術の活用促進」とありますが、最近の答申でもほぼ同じ内容で、「君らはこの答申から、あるいは臨教審から、全然成長してないね」というふうによく言われるんですが、その当時にここまで現代を見越した内容で——今見ると、情報通信技術の活用促進というの

は、MOOCsの思想等にも繋がっているという。当時の人が立派だったのか、今が立派じゃないのか判りませんが、非常に未来を見越していた、偉いなというふうに思うわけですね。

まあそれは蛇足なんですけど、それで平成3年の大学審議会答申に至って、また「個性を發揮し」「個性化・多様化を促進するためには」とある。ここで個性化や多様化を促進するというのがキーワードになっているのは、要は、種別化が果たせなかった、という表現が良いのかどうかは判りませんが、ともかく、種別化しないのであれば、国ではグルーピングしないので、それぞれでグルーピングすると言いますか、「大学はそれぞれ、自分が一体何者なのかということ、よく考えてやっ行ってください」ということの裏返しかな、と思いました。もちろん、これが文科省の公式見解というわけではないのですが、調べてみるとそういうことであるような気がいたします。

要は、学校が種別化していて、あるグループごとにそれぞれの目的があった旧制度の時代——大学は大学、専門学校は専門学校、高等学校は高等学校、師範学校は師範学校というふうに、色々校種によって目的があると言えた時代であったのが、大学が多様になってしまって、グルーピングしようと思ってもできないような時代になった。そうすると、やはり、それぞれの大学に自分で自分を見つめ直してもらって、「うちの大学は、そもそもどんな大学なのか」ということを考えてもらう必要がある。それが、建学の精神ということなのではないか。

古い資料では建学の精神ということがどれだけ言われているのか。実はきちんと追えていないのですけれども、四六答申以前、おおよそその辺りの時代では、建学の精神ということは、受験雑誌的なところには結構出ています。けれども、行政の資料には、ちょっとあまり見かけない感じがいたします。勉強不足な部分もありますけれども。

今日のように建学の精神が大きく取り上げられるようになった背景は、「あなたたちが学校を創った目的は、建学の精神にあるのでしょうか」と。「その建学の精神に見合った教育になっていますか」と問いかける時に、一番良いキーワードとして表現されているのではないかと、そう私は思っています。

平成3年の大学審議会答申、所謂大綱化答申の中でも同じようなことが考えられていると思います。それまでの単一の大学像、「大学というのは、こういうものだ」と言っていたのが、今や、それぞれの大学が違う目標を持っている。そこで、「そもそもあなたたちが、そういう目的で創った学校なんでしょう、そういうことで理念や目標があるんでしょう」と。「だから、それに向かって、教育課程等を自由に考えられるように」ということで、「個性化」ということを言うと同時に、設置基準の大綱化をして、所謂設置基準の「縛り」を解放する。

これらはセット販売ということなのでして、建学の精神を掲げ、売り物としてそれを前面に出して行くということの裏には、大綱化があったのだと言うことが出来るのではないかと思います。従って、建学の精神を強調すれば強調するほど、大学というのは多様になって行くと思われまして、実

際に現在の状況を見ても、やはり多様になっていると思います。建学の精神と教育内容というのは、実は、設置基準の大綱化から流布されるようになって来た概念ではないかと、そう思っております。



次は、「教養教育」についてです。この語は、昔はもう少し判りやすかったと思います。特に、カリキュラムを見てもらうと一番判りやすいかと思うのですけれども、旧制高校は教養教育だと言われていたと思いますし、事実、教養教育だったのかなと思います。それに対して大学は専門教育をやるという、こういう綺麗な分布があったのではないのでしょうか。

そこで、まず旧制高校のカリキュラムを見てみたいと思います【スライド10】。これは多分1年生のカリキュラムだと思いますけれども、国が決めていますので、学校としての違いは基本的に無いということになります。見ていただきますと、文科の場合には、一番多いのは英語が9時間、ドイツ語4時間、歴史3～5時間、哲学概論は恐らく1時間となっています。

文科と理科の大きな区分がありますけれども、文学部に行く人と、法学部に行く人とは、カリキュラムの違いはもちろん無かったということですので、文科の中には、そのあと文学に行く人もいましたし、法学に行く人もおりました。理科の方でも、植物とか、鉱物学とかが少し入っていますけれども、そんなに大きな違いはないかと思えます。

従って、こういうのが、日本人が今でも

引き続き持っている教養というイメージで、これが、設置基準大綱化以前の大学の教養教育のプロトタイプでもあった、と思われま

す。それで、こういうイメージはどこから繋がって来ているのかということですが、同じスライドの下の方に小さく入れてありますのは、今のフランスのルイ・ル・グラン高等学校というところに、グランゼコールに入るための準備課程というものがある。これは日本と同じように12年の教育が終わったあと、グランゼコールという、ちょっといい高等教育へ行くために2年間行く学校なのですが、その文学系の1年生の時間割を見ると、ほぼ一緒という感じで、哲学が4時間、フランス語5時間、歴史5時間、外国語、地理、体育、その他選択というようになっております。

グランゼコールの準備級というのは、フランス全土に一杯あるわけですが、どこも同じカリキュラムになっています。卒業した後の試験科目が大体これになっていますので、こういう科目を一律やっているわけです。

旧制高校の問題はどこかという議論は色々なされていると思いますが、フランスのこういう所を見ると、同じような思想で出来ているのかなと思います。

なので、結果的にフランスの場合にはこのグランゼコール準備級が終わって、グランゼコールに入ると、教養教育のような科目は一切なくなります。あとはひたすら専門教育をやると、こういうことになっているわけです。

ちなみに、スライドの右上のところに表示してありますのは、旧制高校を卒業

した人たちが行けた帝国大学の入学試験問題で、たまたま昭和10年の東京帝国大学の経済学部の試験を調べてみたのですけれども、ここに「ウィーン会議の経過を述べ、その欧州政局に及ぼせる影響を述べよ」とある。ところが、なんと去年の東京大学の世界史の試験もウィーン会議のことについて述べよという問題で、昭和10年と平成27年と、同じような問題を東京大学は出しているわけです。これはこれでまた、高大接続の世界でいうと一大論点なわけですが、まあそれはそれで置いておいて、こういうカリキュラムをやって大学に行くというのが、当時の世界だったというふうに思います。

現在はどうなっているかといいますと【スライド11】、もともとは新制大学になったときに、新制大学の中に旧制高校と旧制大学を綺麗に入れたので、上手くいったはずなのですが、何となくその境界がもやとして来た。専門と教養も、最初はかちと分けていたけれども、だんだん交じってきて、今はもう完全に交じってしまっている状態だと思います。そして、教養教育と、所謂専門教育との間に「専門基礎教育」のようなものを入れることで、なんとなく今の教養教育が出来上がっているのではないかと、そのように思います。

私自身が大学で教養教育を受けたのは30年くらい前になるわけですが、そのときには大教室で、ここよりも3倍くらい大きな部屋で講義を受けました。「自然科学概論」と言いましたけれども、もちろんマイクでしたし、教室には2階があったんじゃないかと思いますが、あるいは無かったかも知れない。横に側道みたいなもの

があって、そこに、こちら向きの座席が並んでいる。きっと講堂というのだろうなというように大教室で受けさせてもらいました。「それが本当に教養教育なのか」と言われると微妙ですけれども、当時は、履修のための小さな冊子がありまして、今は先生方、皆さんシラバスの執筆で苦労されていると思いますけれども、当時は科目ごとに3行くらいの科目案内があって、「自然科学についての概要を説明する」とか書いてあるきりです。当時の私はよく、こんなのをを使って科目を選択したなと思いますけれども、つまりその程度のものしかなかったし、教養教育の中には色々な科目がありましたけれども、自由選択だった。ですから、昔の旧制高校の2年間のカリキュラムのような、ああいうしっかりした教養教育というのは、どこにもなかったわけだと思います。

皆さんも多分そうだったと思いますけれども、教養教育群のなかで自由に選択して行くわけですから、3年生になっても、別に共通している「核」というようなものはどこにもないと思いますね。「そんなことで果たして良いのか」というのが、教養教育の課題なのだろうと思います。一緒なのが果たして良いのかどうかについては判らないのですけれども、たとえば法学部・経済学部、あるいは医学部のようなものを有している大学で、教養教育と、専門基礎と、専門教育というものがあつたときに、さてどこまでを共通でやるのか、ということが一つの大きな問題なのだろうと思います。

教養教育というのは、今は「共通教育」と言いかえられている部分があるかと思うのですけれども、たとえば、具体例を挙げ

て関係者の方がいらっしゃったら恐縮ですけれども、一橋大学のような社会科学系大学にも教養教育があって、一方で、昭和大学のような、医療系の総合大学にも教養教育があります。また、高崎経済大学のような経済学部の単科の大学もあると思います。そこで「共通教育」というときに、その「共通」というのは何に「共通」なのかというふうに考えて、何人かの先生に訊いたり本を読んだりすると、人によって言っていることは違うのですけれども、一般的には、「全学部に通ずる」ということで説明していることが多いようです。しかし、実は「設置している大学の学部には関係の無い、共通の教育」ということで、commonに近い概念ではないか。general educationというよりは、common subjectに近いような概念で、教養教育、共通教育というのを捉えるべきではないかと考えますと、どんな学部を設置している大学であっても、教養教育は本来一緒であるべきなのではないかという思いも、だんだんと生まれて参りました。

今回テーマをいただいて考えている中で、建学の精神との関係が出てくるわけですが、建学の精神によって教養教育が変わって良いのか」という疑問も、最初の疑問として出てきます。

教養というものが人類共通の学問だというのであれば、仮に建学の精神が何であっても、教養教育というのは本来一緒でなければいけない。そもそも、たとえば私と相手との間など、色々な人間関係は、共感をベースにしなければいけないと思いますが、その基盤になるものが教養教育なのだとするならば、あつちはキリスト教的なも

のを徹底的に学び、こっちは仏教的なものを徹底的に学ぶという時に、教養教育という共通するものを学ぶ時に、それが同じものであった方が良いのか、それとも違うものであった方がいいのかというのは、これから3人の先生方のお話を聞いて、私なりにも考えたいと思います。一体どこまでが共通であるべきなのか、それが本当に教養教育なのか、ということを考えたいと思っています。

問いかけみたいになって恐縮なのですが、たとえば法学部でも「倫理」をやりますし、医学部でも「倫理」をやります。その「倫理」を教えるというときに、「医療倫理」を教えるのは、実は結構容易だと、医学部の先生は言っています。昨日、鈴鹿医療科学大学の豊田学長とお話をしましたけれども、その時にも「うちはもう、教養教育を止めて、みんな「専門基礎」というふうにしたのだ」というようなことを仰いました。私は「明日、それはダメだという話をしようと思っているのですけれども」と、のど元まで出かかりまして、その先生としては「倫理とか、経済とか、そうしたものは全部「医療」というところにくっつけて、医療人としての「倫理」、医療人としての「経営・経済」、そういう形でやっ行って行けばいいんですよ」ということを仰っていました。

けれども、そこで改めて、医療人として患者に接する前にもう一度、人と人の中で共鳴したりすることの基盤にある部分を考えてとき——たとえば「医療人としては正しいかも知れないけれども、人間としてはどうなのか」というようなことが出てくると、もしかしたら、そのメタな倫理が必要

になって来るのではないか。その時そういう話をしたのですが、ちょうどそういうタイミングでこちらに来た次第ですので、ちょっとここは迷いがありますが、こうした、教養教育ということは本来一緒であるべきなのか、それとも違ったものとしてあって良いのかということは、やはり課題であると思うわけです。



さて、だんだん時間も無くなって参りましたが、教養教育を受ける学生の側にも、大きな問題があると私は思っております。

先程お話ししました旧制高校の時代には、まあ、これは当時の学生は量が全体の数パーセント程度ですから、ある程度一緒に考えて良いと思いますけれども、現在の大学の方は、色々な人が入って来ていますよね。

このスライドは、ご承知の通り、学生がこんなに減って来ているという話です【スライド14】。こんなに18才人口が減っていてマーケットはこんなに小さくなっているけれども、しかし学生数は変わらないということですから、去年までは入らなかった人が今年に入って来るということを20年間繰り返してきた。そして専門学校も含めた進学率もぐんぐんと上がって、今や80%、過去最高値ということになっています【スライド15】。10人高校を出たら、8人が大学などで何らかの勉強を続けている。働いているのはわずか2人ということになります。8人は大学などで勉強しているわけですから、4年間働かなかった分を、後で取

り返してもらくくらい力を付けてもらわなければいけないという、そんな話も一方でしております。

平成初め頃の18歳人口が約200万人、その200万人を正規分布で見ると、仮にこんな感じになるとして【スライド16】、現在の120万人を同じ計算値で分布させると——下の赤い部分ですが——上の方から順番に、今受験シーズンですから、二つ合格したらどっちに行こうかと皆考えるわけですけど、学生が好き勝手に学校を選んで入って行きますと、真ん中くらいの学校には、やはり、相当、これまでとは違う人に入って来てもらわないといけないというふうに思っています。

「ゆとり教育で学生がバカになった、文部省はけしからん」と、言われるのですが、まあ、それももちろん多少はあるかも知れませんが、先生方がいらっしゃる学校にいる、同じ学生自身が変わってしまうということに加えて、学校にやって来る学生の層が変わっているということもあると思っています。

たとえば、これまで偏差値55くらいの学生を入れていたとすると、仮に同じ人口構成で能力が分布しているとするならば、120万人時代は、昔の偏差値で言うと52くらいの人が入ってきますし、偏差値50くらいの学生を入れていた学校は、偏差値が43くらいの学生が入って来ることになるはずなのですけれども、そういうことを繰り返しているうちに、学生と教員の間の距離が、知らない間にどんどん拡大しているということがあると思っています。それが教養教育にも大きな影を投げているのだというふうに思います。

次にこれは、平成24年の中教審の答申の時に使った、「勉強時間が少ない」という話なわけですけども、東京大学で行った授業に関する1週間あたりの学修の時間を日米の大学生で比較した調査結果です【スライド17】。アメリカだと1週間に11時間以上勉強するけれども、日本の場合は1週間に5時間以下、1日1時間以下という層が7割もいる。

特に気になるのは「0時間」という項目があって、「大学に入ってあなたはどれくらい勉強していますか」ということをいろんな学生に東京大学が——東京大学が実際にそういうふうに訊いたかどうかはわかりませんが、学生の方では、そういう何となく真面目な調査が来た時に、胸を張って「0時間です」と答えた人が1割いるという。これはもう、学生の中に「勉強しなくて良い」という文化が存在しているということを同時にあらわしているのかなと思います。親の世代から、大学に入ったら勉強なんかしてないで、もっと色々なことをしなさいと言われてきた結果が、今の「0時間」になるのだと。これもまた、ひとつの課題だと思います。

また、ベネッセの行った高校生の学校外における平日の勉強時間についての調査ですと、高校時代から学修時間がぐっと減っているのがまず事実としてあり、特に中堅層の学習時間が減っています。このような学びの習慣がない人が大学に入ってくるということで、それがずっと変わらないままに4年間暮らすということもあると思っています。

それで、勉強しろと言っている背景は、これもご承知かと思いますが、本当

はこのスライドの右側に掲げた図のように計算することになっていて【スライド18】、真ん中の「講義」を2時間と、その前後に「予習」「復習」それぞれ2時間ずつ自宅等で勉強してもらおう。語学の場合は、仮に2単位とするならば4時間に少なくちゃいけない、仮に1単位とするなら2時間の講義で30分ずつ予習復習をやると1単位になりますよと。理系の場合は6時間やってもらわないと2単位になりませんよ、ということを表しているのですが、これを見ていただきますと、まあ法令上45時間の学修と124単位とこの二つの数字だけを使うと、5580時間、大学生というのは勉強することになっている。

この数字を小学生の場合と比べてみるとこんな図ができるのですけれども【スライド19】、小学1年生の授業時間は実は、850時間と学校教育法の施行規則に書いてあります。ただし小学校の1時間は45分なので、それを勘案しますと、小学校1年生は学校で638時間授業を受けることになります。1年間に638時間受けて、6年生までちょっとずつ増えていって、中学・高校は一緒なのですけれども、846時間の授業を受けることになっています。

大学生になると、さっき5580時間と出て来ましたので、4年間みっちり授業を受けるとすると、年間1395時間ということになる。ただし、今の大学4年生は就活等しなければいけませんので、ほぼ3年間で単位を取ってしまうだろうと。私もほぼ取りましたけれども、仮に3年で取ると考えれば、年間1860時間も勉強しなくちゃいけない。

1年間に1860時間というのは、たとえば労働時間で日本の労働時間が長すぎるとド

イツ・フランスから色々言われていますけれども、その時間がおよそ1800時間ですから、学生もサラリーマンと同じくらい、サラリーマンが会社に行っているのと同じくらい勉強しないと、本当は追いつかないはずです。

にもかかわらず、夏は旅行、冬はスキーとか言っているのは、一体どこで勉強しているんだろうと考えると、実はマジックがあって大学の授業時間は、学修時間の三分の一であると。従ってこのグラフの下の濃い部分が授業、薄い部分は自宅・授業外での学修であると、そういう状況になっているわけですね。つまり実質620時間になるという——もうこの瞬間に、大学生の授業時間は、たとえ3年間で単位を取り切るとしても、既に小学1年生よりも少ないということが判ります。「自宅でも勉強しない、小学校1年生よりも勉強しない」と、中教審で新日鉄の三村会長が言ったときに、「そんなことない」と言った人がいましたけれども、そんなこと「ある」んです。学校でしか勉強していないとなると、小学校1年生よりも少ないのです。

しかも、大学の場合は90分を2時間として見るという独自の時間計算が存在していて、たぶんこれはそこに引き摺られているのだと思うのですが、小学校の場合1時間=45分、これは法令上決まっています、中高の場合1時間=50分、これも法令上決まっていますのですけれども、大学ではこういう書き方がないのです。だから、1時間は民法の基本原則に従って60分となるはずなのですけれども、90分だというのが結構多いので、まあ90分。1時間が90分ということになると、ただでさえ少ない620の

学修時間が、496時間にまで少なくなってしまっていて、結果的に大学生がなかなか勉強しないということになる。

旧制高校のカリキュラムをもう一回思い出して欲しいのですけれども、あれを1週間の間にやらなければいけないわけです。あれだけの授業を受けさせて、なんとか教養教育をやっていたのに、今や学生の層が変質して、能力が下がって、にも関わらずかつてより少ない時間で、旧制高校の教養教育と同じ教育効果を出すというのは、多分不可能だと思います。ですから、旧制高校の時代を懐かしがって「ああいうのがないからダメなんだ」という経済人が今もいるのですけれども、仮にそうするのであれば、その瞬間に、学生には今まで以上に大学に来てもらう必要があるのだろうと思います。

さて、前のスライド【スライド18】に少し戻っていただいて、「講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする」と書いてあります。これは大学設置基準ですので、まあ、変えようと思えば比較的簡単に変えられるわけですが、「もう講義については45時間にしてしまっただうか」と仮に言ったらどうなるのかな、という議論もしたりしています。実験・実習と同じような形で講義もやるということになりますと、「自宅で勉強するのだから、三分の一だけ授業すればいいか」と思っていたのが、そういうわけにはいなくなって、文系の人たちも100%教室で授業をしていただいて、初めてそれが1単位になるのだと、仮にそのようにすれば、大学の授業は単純に考えて3倍やらなければいけな

いことになるわけですよ。

旧制高校時代をイメージするのであれば、少なくとも教養レベルの教育に関しては、本当は、大学生が大学で学ぶ時間が今の3倍になってもおかしくないんだという議論——まあ頭の体操ですけれども、そういうのもしています。そうなれば教養教育というのももう少し充実するだろうし、皆に共通の基盤というものも出来るだろうとは考えられます。

そういうふうになれば、教養教育であっても、家に帰って興味をもって本を開いていただかなくてはならないのですが、まあ先程言ったみたいな、800人も入るような素晴らしく大きなお部屋で聴いた「自然科学概論」、これは人気授業で、全ての学生が履修するんじゃないかというくらい、とても良い授業で、単位もきちんとかくれるし、出席は取らないしということで——そういう科目を中心に、大学が教養教育やっている限りは、なかなか建学の精神とって見ても、教養教育に魂が入ることはないんじゃないかと思います。

かなり脱線しておりますけれども、たとえば、このスライドのような時間割で【スライド19】、こういう感じに授業を取ったとすると、学修時間のことを考えれば、毎日夜12時くらいまで勉強しなければいけない。木曜日は4時まで授業を受けることになっておりますから、この日は家に帰っていただいて、2科目の復習、2科目の予習をしないとイケませんので、12時くらいまで勉強しないと、計算上の学修時間は確保されないと、そういうことがあつたりします。



最後になりますが、そうはいってもやはり可能性はちょっと追求してみなければいけないかなということで、私なりに教養教育の可能性ということをちょっと考えてみました【スライド21】。

まず、「共通する価値観」という題をつけた左側の絵ですが、これはちょっと小学校の絵みたいですが、これはちょっと一応大学生だと思っただいて——かつての大学では、学校の先生と学生とは、かなり距離が近かったと言えます。先程控室でお話をしておりましたときに、医学部の場合には、先生と学生が近いという話が出たのですけれども、かつての子供の将来像というのは、この左側に座って先生の講義を聴いている学生で、その30年後になると、この学生が、今度は右側の講義をする側に回る可能性がある、そういう文化があったと思います。旧制高校・帝国大学の時には、この教壇に立っている人というのは、将来の自分の像であると、学生たちが信じられる時代があったのだと思います。

まあ、別に大学教員への道を殊更に選択しなくても、同じような社会階層に属していることは変わりません。同じような本を読む、同じような音楽を聴いて、同じようにものを食べて、同じような場所に住んで、ということで、自分と先生の間は、多分かなり近いモデルが存在していたのではないかと思います。

一方、今はそれが多分崩れているのではないかなということで、同じスライドの左側にあります、このようなモデルを立ててみました。「多様化した価値観」と題した方

です。

ここでは、色んな人が遠くの方に存在して、多様化している。以前に私がCOCという事業をやっておりまして、ある大学に行ったときに、そこの先生が言っていたのですけれども、「自分のところの問題は、もちろん大学なのですから、先生がそもそも自分の地元に住んでいません。火曜日から木曜日の3日間だけそこにいて、あとは東京や京都に住んでいて、通ってきているのです」と。「なので、週末の地域イベントなどでは、先生は参加してもらえないのですよね」という話をされて、それは問題なんじゃないかなというふうにも思いました。

もともと学力的にも、まあ年齢は違いますが、階層と学力に近いような層が、ひとつの教室にいれば、そこは何となく共鳴し合いながら、同じ仲間としての教室というのが出来ると思います。しかし、学力も相当差がある地方の中堅以下の学生では、将来そこで教えるという人が出る割合はほぼないと言ってよいわけですから——たまに一人くらいいても、基本的にはないと思います——そうなりますと、先生方の考えていることが、全然共鳴し合わない中で教室が構成されて行く。

そこでは、先生は何か言っているかも知れませんが、学生の方は、今日の御飯のことを考えていたり、夕方から始まるアルバイトのことを考えていたり、ただ眠いなど思っていたり、色々なことを考えながら教室に存在していて、そこではシンパシーが多分ほとんど機能しない。その、シンパシーのようなものが、本来旧制型の、あるいは古い大学の伝統教育なのではない

かと思っております、これは今日のテーマではありませんけれども、FDですとか、アクティブ・ラーニングのようなものに繋げて行くのは、そういう部分なのだろうなと思うわけです。

というのは、昔は、自然にアクティブになれるような環境に学生がいたわけです。先生に共鳴し、先生を尊敬し、先生の言う事を聞き漏らすまいと思って、自然に同調して行った。けれども、今は全く同調しない。片方はFMで片方がAMみたいなもので、全然共鳴しないのですけれども、その共鳴するところに、教養教育・建学の精神があったらいいのではないかと思います。

学校に入るときに、どれだけ建学の精神を理解して入るかはもちろんわかりません。しかし、教室の中の、こちらとこちら側との間、あるいは学生同士の間で、もし共通する何か、共通項ができるとするとすれば——それは専門性であるかも知れませんが、学部を超えて共通の教育をする、あるいは学部ではなくて学問の世界でという

ことをもし考えるならば、そこには「共通する何か」というものを持てる可能性を感じたいと思っています。それを私学教育の中では教養教育に求めているし、教養教育の中でも、建学の精神に求めることができるんじゃないかというふうに思いました。

これから先生方のお話をお聞きする中で私も考えたいと思うのですけれども、もし、今日のテーマで、建学の精神が教養教育の中にきちんと位置づけられるとすれば、学生と学生との間の距離が、何か物事を見たときに考える基盤が、近づいて行ったらいいだろうと思いますし、先生方と、どの科目の先生方との間にも、共通の何か、共鳴する部分があるのであれば、建学の精神というのは有効ではないかと思っています。

結論があるわけではありませんけれども、そういうことを、ちょっと今日は最初に課題としてお話しさせていただきます。ご静聴どうもありがとうございました。(拍手)

副学長 教育開発推進機構
平成30年度 教育開発シンポジウム
「教育経営における『建学の精神』の可能性」
—私立大学ならではの教育の在り方—

「建学の精神」と教育

平成27年12月21日

文部科学省 大臣官邸
文部科学省 教育部
松坂 浩史

1

自己紹介

松坂浩史 文部科学省 教育部 文部科学官

平成13年文部科学省
高等教育局初等中等教育課、国立大学法人教育部、高等教育局、初等科
育と新学制度、大学改革推進部、地方教育振興部及び国際協力推進部等
に勤務し、その後、文部科学省初等中等教育局、大学改革推進部、国際課
長官官邸の学務教育企画課に勤務を経て、平成26年11月に就任。

早稲田大学大学院学芸学
名古屋大学の経営学専攻の専攻科修士課程修了

著書『日本経済の未来』(アスキー)高等教育研究(編集)



2

「建学の精神」

3

大学のホームページに見る「建学の精神」

早稲田大学
「人財育成と社会貢献」を掲げ、創設者
の理想を継承し、教育と研究の発展を
目指す。建学の精神は、教育と研究の
発展を促すことにある。

立教大学
「建学の精神」を掲げ、教育と研究の
発展を促すことにある。

同志社大学
「建学の精神」を掲げ、教育と研究の
発展を促すことにある。

法政大学
「建学の精神」を掲げ、教育と研究の
発展を促すことにある。

4

東京大学の「建学の精神」

東京大学の創立に「理念」はあったが、
結論的には、大学独自の理念はあきまなでした。

創設者としての理念は、教育と研究の発展を促すことにある。

創設者としての理念は、教育と研究の発展を促すことにある。

5

「建学の精神」と教育内容

建学の精神
教育と研究の発展を促すことにある。

教育内容
教育と研究の発展を促すことにある。

6

「建学の精神」と大学の「個性化」

建学の精神
教育と研究の発展を促すことにある。

個性化
教育と研究の発展を促すことにある。

7

「建学の精神」と大学運営

平成29年 大学協会の報告「大学運営の改善について」
（注）大学協会の報告書

大学協会の報告書
大学協会の報告書

単一の大学から「それぞれの理念・目標に基づき大学への変化」

8



9



10



11



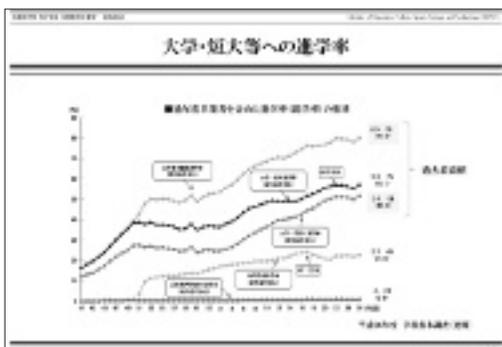
12



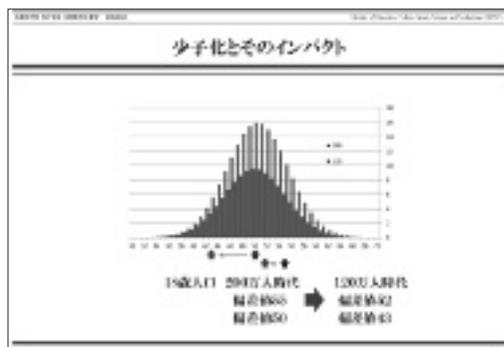
13



14



15



16

【報告1】

関西学院における理念の継承のありかた

田淵 結氏（関西学院大学 教育学部教授・関西学院宗教総主事）

（司会） 第2部からは、各大学の取り組みについてご報告をいただきます。最初は関西学院宗教総主事・関西学院大学教育学部教授の田淵結先生でございます。宜しく願います。

ご紹介いただきました、関西学院大学の田淵でございます。今日はどうぞ宜しくお願いいたします。最初に若干、お断りとお詫びを申し上げます。少しスライドに追加がございます。出来の悪い学生が再提出をするような話ですが、ちょっと最初は、こちらのほうを御覧いただければと存じます。

最初に大学の紹介をさせていただきます。関西学院大学は、大雑把な言い方をしますと、現在3つのキャンパスに11の学部を持つ、23,000人くらいの学生さんがお集まりになっている学校です。創立は1889年（明治22年）で、その時はまだ大学ではございませんでしたけれども、現在は神学部から理工学部まで数多い学部・キャンパスを有しております。

それで、お手元のレジュメには入っておりませんが、ここで少し、寄付行為等からご説明させていただきます。寄付行為の最初で、「この法人は教育基本法及び学校教育法に従いキリスト教主義に基づいて教育を施す」ことが目的となっております。また、大学の学則の第1条も、「本大学は、学校教育法及び教育基本法の規定す

るところに従い、広く知識を授けるとともに深く専門の学芸を教授研究し、キリスト教主義に基づいて人格を陶冶することを目的とする」とありますね。どちらにも「キリスト教主義」ということが宣言をされております。

ただ、そこで考えさせられますのは、その「キリスト教主義に基づく人格の陶冶」ですとか、「キリスト教主義に基づく教育」ということと、教学・研究とが、一体どういう関係があるかということが、これではあまり、はっきりしないと思います。

結局は、「人格の陶冶」というあの言葉が最後に来るのですが、それを目的とするということと言えますと、つまり関西学院の教育は、所謂教養課程・専門課程を積み上げて、専門性の高い学生を輩出することと同時に、「人格の陶冶」ということを大きな土俵にして、その上に専門教育を置くのだと。ですから、全体が教養教育となる。それは、先程も話にありましたように、科目等がたくさん並んでおりますけれども、むしろ人格形成・人間形成みたいなところを大きなポイントにして行くので、まあキリスト教主義というのはそこに

関わると言えます。

ただし、ここで「キリスト教主義」という言葉がありますが、ここは、厳密に申し上げますと、キリスト教の「信仰」ということではございません。キリスト教の持つております人間観・価値観とか、そういうものに基づいた人間性を育むということが、この場合言われております。

さて、関西学院は、昨年2014年の9月に125周年を迎え、この間おいでいただいた方もあるかも知れませんが、その式典を催させていただきました。それを中心にした前後10年間で関西学院の在り方をもう一度確定しようということで、2009年からの取り組みとして、まず「21世紀ミッションステートメント」を策定する。それからガバナンスの改革を行う。これは、教学と経営、理事長・学長というところを一体化する方向性を打ち出すといったことです。それから、グローバル化ということを具体的な形で進めて行くということで、昨年関西学院大学はSGU (Super Global University) としてお認めいただきました。また、関西学院は高校が二つあるのですけれども、関西学院高等部はSGH (Super Global High School) の取り組みが現在進んでおります。更に、今から6年前に合併になりました千里国際という学校がありまして、ここは、インターナショナルスクールと一緒にやっている学校ですけれども、そこではIB——IBDP (IB Diploma Programme) を進めております【スライド2】。

そして、これら全部を、ミッションステートメントに基づいて組み立てようということで、現在のGrubel院長を中心とし

てミッションステートメントの起草が行われております【スライド3】。ここにその文章がございますけれども、ここでも「キリスト教主義に基づく」という言葉と、“Mastery for Service” という言葉と、「世界市民」という言葉ですね。

先程の基調講演でも、こうした理念というものは「どこでも一緒やろ」というような——すみません、私すぐ関西弁が出てしまうんですが——「どこでも同じではないか」ということがよく言われるのですけれども、やはり、関西学院らしいキーワードは入れましょうということで、少し長くなってしまいました。

この中で関西学院が果たすべき「ミッション」を伝えるということなのですが、実は関西学院125年の中でも、ミッションという言葉には大きな変化がございます【スライド4】。最初は「ミッションスクール」というふうに申しておりましたから、これはどちらかというキリスト教の伝道とか布教とか、そういうことをメインにして創られた学校というイメージがございました。先程申し上げましたように、当初は神学部、キリスト教の教職者養成のコースと、普通学部——これは中学部で、現在の中学部と高等部の間くらいでしょうか——そこで人格教育ということが行われるわけで、どちらかという布教活動・伝道活動がメインということがありました。

ところが、文部省の認定を受けて学校としての歩みが続けて行きます中で、当時のベーツという院長は、もはや“Mission School”ではないと。“School with the Mission”だ、というふうに言います。学校としてのミッションを持っていますと。

そこで、キリスト教の「主義」ということが改めて注目され、やはり教育というものを前面に出した上で、それを支えるキリスト教の理解である、というかたちになってまいります。

そこで、まず、ミッションステートメントのキーワードの一つ目である“principles of Christianity”、これは学院が創られました1889年に最初に創られた「学院憲法」に——本来英文で書かれたものを日本語に訳したのですけれども——「キリスト教の主義により、日本の青年子女を教育する」というふうに書かれております。キリスト教の「主義」、キリスト教の信仰とか精神ではなく、「主義」というところが重要です。英語では“principle”、小文字の“principle”です。

ここでいう「主義 (principle)」というのは、何かひとつ「これだ」というのではなくてですね、キリスト教が持っている、色々な価値観というものを広く捉えて、その全体の中で教育を行うということです。それが「キリスト教主義 (principles of Christianity)」である、ということなのです。

次にキーワードの二つ目である「世界市民」ですが、これは創始者であるアメリカ人の宣教師ランバスにちなむ言葉です。

このランバスという人は、関西学院に留まったのは最初の設立の準備期間を除くと5、6年という非常に短い期間で、すぐにアメリカに行ってしまいます。その後、彼はオーストラリアと南極を除く世界の大陸で様々な活動をいたしました。そういう、世界的に活躍するということを評価して、ランバスのことを「世界市民」と呼んで、

記念されているわけです。

その言葉を私たちは取り入れまして、関西学院を卒業して世界中で活躍できる人材を育成したい、という願いを込めております。ただし、それは何も、各地にどんどん出かけて行く人たちというだけではなくて、自分の場所、日本の場所に留まりながらも、そういう視野を持って活躍できるような視野を持っていることを含めて、「世界市民」と呼んでおります。

以上が、最初の院長ランバスを記念する、「キリスト教主義」と「世界市民」です。

そして、三つ目、“Mastery for Service”というのはいくつかと申しますと、これは第四代院長のベーツという、カナダ人の宣教師で、1910年以降関西学院に関わって参りました方が提唱したものです。

なぜカナダ人宣教師がアメリカ人の創った学校と一緒に来て来たかと言いますと、これは1899年(明治32年)の「訓令第十二号」の影響がかなり大きゅうございました。その中で、実は関西学院に大きな議論がございまして、所謂学校、つまり文部省の認定する学校としてやって行くか、あるいはキリスト教を中心とした私塾として行くのかという大きな議論があったのですが、その時にベーツは、やはり教育機関として、社会の要請に応える教育を行える学校として位置づけるべきだと主張したのです。

関西学院の歴史には、非常に面白い特徴がございまして、40年単位で動きます。1889年に学校ができました。最初の20年で「訓令」を前にして様々な大きな議論がありました。その次の20年で学校としての位置づけがはっきりいたしましたので、要

するに最初の20年は小さな私塾であったのが、次の20年で、当時の専門学校令による専門学校、それから高等学部、そして1929年、その当時は最初神戸にあった学校を西宮に移して大学を作ると。最初の20年で私塾だったのが、あとの20年で大学まで作ったわけです。これは、まあ大学令の動きもあったのですが。

そして、そのトータル40年、最初の40年で、関西学院の様々な基礎が築かれたと、いうふうになっております。

というわけで、その第四代院長のベーツが提唱したスクールモットーが、“Mastery for Service”です。先程申しましたように、「訓令第十二号」の危機からの転換を象徴するスクールモットーであり、つまり学校としての歩みへ踏み出したものです。

ベーツは凄く面白い人でして、この間、学院の中でそのお話をしたら、前の院長から、ちょっとご注意をいただいたのですけれども——「君はあまり物事を単純化しすぎる」と言われたのですけれども、どうもアメリカ人の宣教師は、どちらかというと、キリスト教的な立場でも保守的になるんだと。それに対して、カナダ人の宣教師は結構進歩的といいますか、リベラルであったなと感じたものですから、アメリカ人の保守性と、カナダ人の合理性みたいなことを話したら、「それは君、単純化しすぎだよ」と叱られたわけですが、ただ、結果としてそう見えるところはあります。

ベーツがいた当時、学校はまだ神戸にありました。神戸は当時の日本最大の貿易港です。そこで、関西学院に学ぶ学生たちのためにビジネススクールを作ったのですね。それまでは神学校だったのが、ビジ

ネススクールを作ることによって、学校は大きく発展するわけですけれども、その時の高等学部商科、高等商業で学んだ学生達のモットーとして与えたのが——それが現在の関西学院全体のモットーになっているわけですけれども——“Mastery for Service”という言葉であったというわけです。

これは何が面白いかというと、ぱっと見、キリスト教的な匂いがありません。ですから、現在私たちの職員の間でも、「私はキリスト教はよく分からない」とか、あるいは「好きになれない」という人でも、「けれども“Mastery for Service”は好きだ」という人は多いですね。今「ぱっと見」と言いましたのは、一見して、割と誰にでも受け入れられるモットーだからです。しかし、これをキリスト教の世界に戻して考えると、非常にキリスト教的な発想になるわけですね。

なお、今日は本学のパンフレット『輝く自由 関西学院 その精神と理想』も資料としてお配りしております。ちょっと100部しかお持ちできませんでしたので、もし足りませんでしたら、仰っていただければまた後ほどお届けいたします。この中には、先程申し上げましたランバスやベーツのこと、私たちがミッションステートメントを掲げました背景などが記してございますので、ご参照いただければと思います。

さて、関西学院は、そういう意味では、はっきりと「キリスト教主義」という言葉があり、また“Mastery for Service”という言葉が掲げられ、それらが建学の理念あるいは精神として、スクールモットーとし

て定着しておりますので、そういう意味では、これをどう伝えるか、と言うことが、私たちにも課題として与えられているわけですね。

そこで、先程申し上げました10年計画の中でそのことを考えました時に、これを私たちが言う教養教育の、ひとつの大きなコアといいますか、大きなテーマとして展開する。もちろんそれ以外にも、他の一般的な教養と言われるような科目もたくさんございますけれども、そういうものを含めてやって行こうと考えております。

そのために三つの段階を考えまして【スライド5】、第一段階は、いったい私たちのスクールモットー、建学の精神は何だろうということについて、再確認をするということですね。その発信のために、先程ご紹介しましたこのパンフレット、『輝く自由』を編集して、たくさんの方にお配りすることをいたしました。大体5万部くらい作って、入学者・保護者の方にみんな配布しました。教職員にも配る、同窓会にも持って行く。関西学院はこういうような学校ですということをお知らせする、ということを行いました。

そして、それを大体3年乃至4年続けまして、一昨年前くらいから、第二段階として、それをどう理解するか、また具体的なプログラムとしてどう展開するかということで、最初の基礎理解から、少し発展形にして参ります。

まず自校教育プログラムですね。IRと一部言って宜しいんでしょうか、活用して自校教育を行う。それから、先程申し上げましたように、関西学院はキリスト教主義によって125年前に設立されましたから、

聖書とかキリスト教を教えるのは当然なのですけれども、それを何か教義的な、キリスト教プロパーの科目ではなくて、自校教育として位置づけましょう、ということです。ですから、自校教育の中で「関西学院の拠って立つものはなにか」ということ、大きなテーマで言いますと「関学とは何か」を語るキリスト教育ということになっております。

それから、チャペルというのは、これは「礼拝」というふうにも言うのですが、「礼拝」と言いますと、「私はクリスチャンじゃないから」とか、「私は違うから」とか仰る方もおられますし、またグローバルを号しますと、必ず多宗教、あるいは他宗教の立場の方もおられますから、これは、キリスト教というのを押しつけるという意味ではないのだということで、チャペルと言っております。

まあ「チャペルと言い換えたところで同じじゃないか」と言われればそうなのですが、そういうことがありますので、「礼拝」というふうにはなかなか申しません。「チャペル」というふうにして、出来るだけ抵抗を少なくして学生さんに来ていただく、ということをお願いしております。

そして、最後は、これはまさに、ドンピシャで「関学学」というふうに言いついて、「キリスト教学」は必修科目、「関学学」は選択科目ですけれども、全学共通で、二つのキャンパスをターゲットにして、学生さんに、関西学院の歴史等を学んでいただきながら、関西学院がどういう学校かというのを、そちらから勉強するというのをしております。

こういうことを踏まえた上で、来年く

らいから第三段階の実践型プログラムを作って行こうと考えております。どういふことかと言いますと、「関西学院で学ぶということは、具体的にどういう人間を作るのか」「どういう人間になれるのか」ということを、学生たちに体現させるプログラムとして、KG-LEMSというものを開発中です。これはKwansei Gakuin Leadership Embodying “Mastery for Service” Programで、ちょっと長いですが、それを約めてKGLEMSということになります。関西学院を出た人が、様々な形でリーダーシップを発揮する時に、その関西学院らしい在りよう、“Mastery for Service”ということを考えるリーダーシップを作ろうということで、これを手始めに大学から、そして先程言いましたように、社会・世界に及ぼして行く教育を展開したいと考えて、現在、カリキュラムを構成中であります。

詳細を次のスライドに示しましたが【スライド6】、先程話しましたからこの辺は簡単にいたしますけれども、「キリスト教学」は、初年次教育科目として必修（2学期間4単位）、これは割と大講義型の授業になっておりますので、どこまで聴いてもらえるかというのは判りませんが、学院のキリスト教「主義」の基礎理解を、全員にお話するという事です。

それと「チャペル・アワー」を併せまして、全体で建学の精神を理解するという事になります。一応、年4回、全学の学生を集めて特別プログラムをするのですが、大体1年生だけでも5000人おりますし、その上キャンパスが3つありますので、実のところ、物理的にはかなり無理があるのが正直

なところですよ。5000人を集める場所がありませんので、やるときは1500人くらいのホールに一杯くらいで、まあたくさん来たなというくらいですから、その辺がちょっと、現在の課題となっております。

それから「関学学」は、スライドに少しレジュメを——小さいサイズで申し訳ありませんが、簡単なものを、シラバス的なものを紹介しますが【スライド7】、125年の歴史の中で、大きなトピックとなったこと。たとえば、ミッションスクールとしての成り立ち。それからスクール・オブ・ミッションとしての展開。それから戦時中のこと、大学紛争のこと、現在の関西学院の課題等々、学長・院長含めてですね、担当者が講義をするということになっております。

それから、先程の基調講演の中で、勉強するだけでも時間がないじゃないかというお話がございました。ですが、関西学院はその教養教育を、人間教育として行う。ですから、どうしても教室の中での座学ということだけではなくて、様々な学生達の自主的な活動ということを奨励して参りました。

それが非常にはっきりしましたのが、1995年の、今年ちょうど20年目になりますけれども、阪神淡路大震災でありまして、関西学院も被災校になりました。15名の学生さん達の命を失いましたし、現職の教員の方、職員の方、それからOBの方、たくさんの方々と、私たちはお別れしなければならなかったということがございました。1月17日ですね。

そのことを含めて、関西学院の中で、自主的にボランティア活動が組織されて行きました。これは主に学生達が集まってきて

やろうというところに、教員も協同して一緒にやったわけですけれども、そのときに合い言葉になりましたのが、「今こそあなたのMastery for Serviceを」という言葉で、これがバンと掲げられました。ところが、この言葉を誰が書いたか判らない。誰かが書いたんです。誰かが書いたのですけれども、その人が誰なのか、今判らないんです。けれども、こういう言葉の中に、例えばボランティア学生が集まって、避難所のお世話をするとか、子供相手に遊ぶとか、キャンプするとか、色々なことをやりましたですね、危機的な状況を克服したということですね。ですから「こういうものを通して、私たち社会にサービスする。社会に奉仕をするということの主体となって行くんだ」ということを、彼らが自分で学んで行っているのですね。

こういうことを踏まえた教育を、今、展開しております。来年くらいから、大学のボランティアセンターもきちんと改組して、その辺の見直しをやろうということになっております。

また、先程お話ししましたKG-LEMSですけれども、リーダーシップ感覚を育てるという時に、関西学院ならでのリーダーシップがあると。よく最近では、Servant Leadershipという言葉がありまして、まあこの通りなんですけれども、私たちも“Mastery for Service”ですから、仕える人としてリーダーシップを取る。サービスをする人としてリーダーシップを取る。だけど、Servant Leadershipという一般化された言葉に対して、もう少し、我々の独自性を込めてはどうか、ということですね。そういうことで、KG-LEMSを展開して行

こうというふうに思っております。

その中で、特にServant Leadershipの中で我々が注目しておりますのは、Authentic Leaderという発想で、自分に対する認識だったり、モラルであったり、それから、現代に要請される情報処理能力、コミュニケーション能力だったり、様々なもの、それから自己の透明性ですね、アカウントビリティをしっかりと有しているか、というようなことも、そういう教育の中で養成して行く、つまり人間教育をこれらの中でするわけです。

そこで、実は先程の、座学中心ではないということをお話ししましたが、こういう活動から、また新たな、私たちの学科が生まれて来ています。ボランティアもそうですし、KG-LEMSもですね、できるだけ、大学の科目として設定できるくらいの内容まで深めて行きたいと思っております。

そういう意味で、アクティブ・ラーニングにしてもこちらからやらせるのではなく、学生さんからやって来るのを、こちらが受け止めるというふうな形でやって行きたいと考えております。

それからもう一つ、こういうことを言うと、ますます勉強してないように見えてくるかも知れませんが、教室以外の活動ということですね【スライド9】。応援団だったり、体育会だったり。彼等は最後にですね、勝っても負けても校歌を歌います。北原白秋・山田耕筰両先生が作られた校歌ですけれども、我々教育の理念ということが含まれております。そういうこともあります。

昨年9月、関西学院は創立125周年を迎

えさせていただきます。そのことをお知らせするポスターが三つあります。朝昼晩それぞれのキャンパスの写真を使用しておりますが、なぜ創立者の写真がないのだろうか、と思われるかも知れません。なぜ創立者の写真がなくてキャンパスの写真なんだろうか。しかも、このキャンパスは、関西学院が大学になるという時、西宮に移ってきた時に、つまり1929年に出来たキャンパスですから、85年くらいしか歴史のないキャンパスをなぜ写真にするのか。それが当初、私には疑問でした。むしろ、もっと創立者を前に出してくださいね、建学の理念をもっと堂々と前に出せばよいのに、キャンパスのイメージで作っているのですから、疑問だったわけです。

けれどもですね、このキャンパスそのものが、我々の建学の理念を語っているのだと、その理念を体現したキャンパスなんだということを、恐らく、広報室は正面から受け止めたんだろうと思います。

どういうことかと言いますと、このキャンパスはウィリアム・メレル・ヴォーリズ

によって、1929年に作られたわけですが、そのキャンパスの中に込められたデザインに、「キリスト教主義教育のキャンパスの形はこういうものである」ということが込められている【スライド12】。ロケーションには直線構造で表したり、総合学院として各校舎の配置があつたり——つまり、学生達はここで過ごす時間の中で、この学校はどういう学校かという事を体得して行くのです。そういう意味では、生活感覚の内に学生に浸透できるキャンパスを与えられているということは、私たちが非常に感謝するところであります。ですから、皆さんどうぞ関西学院においでいただいてですね、実感していただければと思います。

教養教育の捉え方という本日の趣旨とは少しずれているかもしれませんが、まあ私たち関西学院大学では、寄付行為、また学則から、私たちの人間教育全般を「教育力」と捉えて、こういう展開をしておりますという一例を紹介いたしました次第です。これでお許しをいただきたいと思えます。どうもありがとうございました。(拍手)

学生自治活動を通じての「建学の『精神』」 課外教育として

◆ 応援団総務沿革 我々応援団は1916年、「建学の精神を
体し、自らの精神に燃え、学徳の歴史・風俗・道義・文化等を
顕明な活動において表現し、学院の発展を成すこと」を目的として
予きの有志で発足した

◆ 国西学院大学体育会規則 建学 第1章 第2条 本会の
目的は、学院当局と一致協力し学院建学の精神に賛同し、学院の
体育の振興を目的とし、次いで大学教育の一環を担い、学院発展に寄
与するを旨とする。

国西学院校歌『空の翼』（北原白秋作詞、山田耕筰作曲）
『翼にまじり、空の翼、輝く鳥也。 Muray for Service』
活版の扉に校章を彫刻することによる、建学の理念「体育」



9

もうひとつの関学らしいエレメント



学院創立125周年記念ポスターへの疑問



10

創立者ランパスでも、創土地原田でもない なぜ上ヶ原時計台か？



現在の関西学院スクールアイデンティティは、
1929年のヴォーリス・キャンパスによって形作られた！
↓
学生の生活の場としてのキャンパスそのものが
「建学の理念」を語り伝えてきた。関学の原風景
原田やチャペルに出なくても、学生はそこで過ごす！



11

関西学院ヴォーリスキャンパスの秘密 W.M.Vories (1880-1964)

● 関西学院大学
W.M.Voriesに関する総合プロジェクト研究センター
関西学院キャンパス(原田、西宮)に託された
ヴォーリスデザインの教育的意義に「ス」での考察

- ・キリスト教主義教育 ロケーション、建築構造
- ・総合学園大学 各校舎配置・位置関係
- ・学術的フロンティア性 スパニッシュミッションスタイル

第四代院長バーツとの生涯を通じての交友関係
生涯の主張を訴える関西学院キャンパス
〈生活感覚のうちに学生に浸透する建学の理念〉




12

お聞きいただきありがとうございました。
ぜひ関西学院をお訪ね下さい。




13

【報告2】

初年次教育における国語力養成の取り組み

小嶋 知善氏（大正大学 表現学部長・教育開発推進センター長）

（司会） 続きまして、大正大学教育開発推進センター長・表現学部長の小嶋知善先生から「初年次教育における国語力養成の取り組み」と題してご報告をいただきます。小嶋先生、宜しくお願いいたします。

ご紹介に預かりました、大正大学の小嶋知善と申します。よろしくお願ひいたします。

本日、このような場で発表をさせていただくにあたって、私は、三つの失敗をしたと思っております。

まず、一つ目はタイトルです。「初年次教育」というふうに付けてしまった。これは、教養教育というものに異を唱えたわけではございません。本学では一年生を対象として、国語の力を伸ばす取り組みをやっておりますものですから、このように付けてしまいました。広い意味での教養教育の一環というふうに考えていただいて、お許し願ひしたいと思います。

二つ目は、以下にお示しするパワーポイントです。作り方が杜撰で、申し訳ございません。

三つ目の失敗は、安易にこのようなご発表をお引き受けしたということです。それが最大の失敗なのですが（会場笑）。

どうかお聞き苦しいところもあるかと存じますが、よろしくお願ひいたします。

まず、大正大学についてご存じない方もいらっしゃると思ひますので、紹介させて

いただきます【スライド2】。大正大学は、豊島区の巣鴨にほど近い西巣鴨にある仏教系の大学です。創立は大正15年。寺院の子弟養成の大学として出発しました。設立宗派は、平安仏教の天台宗と真言宗、そして鎌倉仏教の浄土宗です。真言宗は、さらに豊山派と智山派に分かれております。当初は三宗四派というふうに言っておりましたが、現在では、四宗として紹介しております。四つの宗派からなる仏教の連立総合大学であるということが特長であり、仏教精神を基調として大学運営を行っております。

建学の精神ということで申し上げます、仏教系の大学ですので「智慧と慈悲の実践」というのが建学の精神ですが、さらにそれを分かりやすく読み解いて「四つの人となる」という教育ビジョンを掲げております。「慈悲・自灯明・中道・共生」というのが、その四つです【スライド4】。

初めに少し説明させていただきますと、大正大学において教養教育部門は、本日も話する国語教育だけではありません。「学びの窓口」「学びの基礎技法」というふうには、教養教育、初年次教育部門を展開して

おります。「学びの窓口」では、文化・社会・自然・地域という四部門で学生に授業をやっていきます。

これからお話する「学びの基礎技法B」というのは国語教育中心なのですが、他に「学びの基礎技法A」というのもございまして、その科目ではキャリア教育・語学・情報教育を中心にやっております。

私の肩書きのところ「教育開発推進センター」と記してございます。これについては、國學院の教育開発推進機構の物まねみたいな名称で恥ずかしいのですが。こちらの教育開発推進機構の取り組みは6年も先行していらっしゃる、しかも大きな展開をされておられる。その機構と違って、私どものセンターはまだ一年も経っておりません。昨年4月に発足したセンターです。現在の4600人規模の大正大学。1年生に限って言えば1200人余りの学生です。この人数の学生に均質な教養教育や初年次教育をやるにはどうしたらいいかというようなことを考えて発足したのが本学の教育開発推進センターです。

ここに『大学生の文章教室』というテキストを持ってきました。これは、ほぼ十年前に、私が他の先生と一緒に作り上げたものですが、このテキストを使って大学1年生に国語教育をやっておりました。学科での専門授業をお持ちの先生方に協力していただいて、学部学科から、出来るだけ学生受けのいい先生、あるいは学生と連携しやすい先生、さらには初年次教育に理解のある先生をお願いして、専門教育の他に、学部や学科の1年生に、全学的な国語教育をやっていたのです。そのためにはテキストがなければいけない。そこで、学部や学科

を横断したような、いわゆる国語というもの基礎力を作るためのテキストを作ったわけです。

これについては、後ほど総括の所で改めてお話しいたしますが、いい点と悪い点がございまして、いい点から言えば、学科の先生方が、自分の学科の1年生を教えるということは、1年生の国語のレベルを理解しやすいわけです。それを、専門教育、例えば基礎ゼミナールというところと上手く連動させて、国語の力をアップするということができます。

悪い点を言いますと、どうしても先生方のご負担になるということです。と言いますのも、この国語の授業で、学生に文章を書いてもらって、それを添削したり、指導したりするというのは、やはりとても手間暇のかかることです。そういうことで、だんだん先生方の負担になって来たということがありました。

そこで、本学では、昨年4月に、国語教育に特化して、これを専門にやっていただける先生方、つまり「学びの専門技法B」に特化した専門の先生4人に来ていただいて、新たな取り組みを始めたのです。

そういうわけで、新たな取り組みが大学全体に認知して頂き、支援して頂く必要がありましたので、学内での報告会、それからFDを2度にわたり開催しました。それらを通じて、取り組みの浸透度合いや、学内のご要望がどの辺にあるかということなどを検証いたしました。

「学びの基礎技法B」についてさらにお話しさせていただきます。まず、科目の到達目標を掲げました【スライド6】。「基礎的語彙や漢字を身につけている」「文章読

解の方法を学び基礎読解力を身につけている」といったような、ありきたりと言えばありきたりですけれども、基本的なところを到達目標に掲げて始めたのです。特徴としましては、クラスのレベル分けをして、この授業を実施したということです。

レベル別クラス分けについては、入学式翌日の4月2日に、「プレイスメントテスト」を実施して学生の国語力を測り、それに基づきグレード別のクラス編成を行いました。プレイスメントテストについては、相当時間をかけて作りました。今年度も同じように実施して、経年変化を検証しようと思っております。

この授業について、前期・後期それぞれにどのように展開したかの一覧を掲げました【スライド7】。漢字テスト、図書館の使い方や、情報をどのように扱うかということ。それから表記のルール、話し言葉と書き言葉の違い、誤用訂正、引用の仕方、そして小論文。小論文は4回行いまして、それぞれ添削の上で返却しております。

クラスの編成はこの通りです【スライド8】。先程申し上げたプレイスメントテストに基づいて、このように31クラスに編成しております。1クラスあたり30~49人程度です。本学は現在4学部であり、平成28年度にはもう一学部増えて5学部になりますが、それでも大きな大学ではないので、このようなクラス編成を行えるのです。ただ、今後大きくなった場合には、その対応を考えねばならないでしょう。

また、学年全体の統一した成績付けを行いました【スライド9】。出席・漢字テスト・小論文などについて、評価基準と点数配分をきっちり決めて行いました。小論文につ

いても、課題を決めて4回実施することが明記してあります。

実は、本学の旧来の国語教育においては、先生によって、採点・添削のやり方が違うということがありました。それに対して、「こういうふうなやり方でやってください」とお願いするのは、なかなか言いづらいものがありました。先生によってチェックの仕方、あるいは朱の入れ方が違う。そのような弊害をなくすために、「学びの専門技法B」では、ループリックを作りました【スライド10・11】。3つの大項目にそれぞれ細かい項目を設けまして、全部で28項目の評価基準です。こう見ると細かすぎるようですけれども、句読点の位置や、あるいは文体、あるいは改行、あるいは漢字やひらがな表記が上手くいっているかというようなことについて、それぞれの評価項目をチェックした上で、学生が書いた課題の現物に添えて一緒に返却する、ということを行いました。このループリックを用いて評価を行った先生方も最初は大変だったのですが、4回目には項目にも慣れることが出来ました。

それから、これは私の経験なのですが、たとえば、ある学生の文章を真っ赤に添削して返したとします。先生が、すごく時間をかけて朱を入れて返したとしても、学生が喜ぶかどうかは微妙なところがあって、「先生、ありがとうございます」と感謝されることもあれば、少数ながら「苦勞して書いたものを真っ赤にして返された」と反応されることもあって、微妙なところなんです。けれども、このループリックを使えば、返却された学生も客観的に自分の文章が見られるのです。それから先生のほ

うも、学生の文章の、同じ間違い、同じような問題点を、いちいち何度も添削するという手間が省けるということで、一定の効果をあげたと思います。

もう一つ、お話しいたします。「学びの専門技法B」の授業にはTA（ティーチング・アシスタント）を採用したことです【スライド12】。TAの活用自体は、私どもの大学の他の授業でもあることですが、大々的にTAの方々と連携して協働で授業を運営したという点では、この「学びの基礎技法B」という科目が初めてです。TAさんは本学や他大学の大学院生・卒業生・修了生から採用しています。TAの方々は、教育の場面で活躍したいという人が大半です。そういう人達に取っては、実際に教壇に立っている先生と連携するというのが、何かしら参考になるのではないかと考えております。もっと言えば、先生方にTAさんを育ててもらいたいということでもあります。先生方にはご負担だったと思いますけれども、そのようなこともお願いして、取り組んでおります。

TAがどのような作業をするかという、たとえば授業の時に漢字テストの答案を返却したりします。また、授業に使う色々なプリントを配るなど、授業の補助を行います。漢字テストについて申せば、どういう箇所を多くの学生が間違えたか、教壇に立って説明してもらったりもする。そのようなことをやってもらいました。また、小論文の添削についても助けてもらいました。

さらに、1200人の1年生の1番から1200番まで、点数をつけて順位を出しましたので、その点数入力等もやってもらいました。

この件では、先生もTAも相当疲弊しましたけれども、このことによって、1番から1200番まで、順位をつけることが無駄か、あるいは効果があるかということを検証することもできたと思います。

また、本学に昨年、IR室が出来ましたので、センターではそこと協力して、点数を入力して、学生の力の伸張具合を測るということをやっています。たとえば、国語のプレースメントテストと同じように英語や数学のプレースメントテストを入学後にやっていますので、国語の力と、英語や数学とどのように連動するか。また、卒業時に、どのくらい成績が伸びて、それが就職とどのように関係するかというの、今後、IR室に蓄積されたデータをもとに分析できると考えております。

次のスライド【スライド13-17】は、それぞれの先生の小論文課題に関して、第1回目と第4回目の得点の推移なのですが、どこをとっても一定の伸びは見受けられました。それは学生のコメントシートにも現れています。学生も、文章の書き方まとめ方が判って良かったと、そういうふうに学生も言ってくれております。

ところで、先程、学内報告会とFDおよびワークショップを実施したと申しましたが、この科目については、当初から「履修免除」ということを謳っておりました【スライド18】。つまり一定の能力をもった学生については履修免除を行うということを約束しておりましたので、それをどういうふうにするかということがひとつの大きな課題でした。

履修免除ということになると、それを測る尺度が大きな問題となります。そこは、

私どもも色々考えました。たとえば、文章に関する検定も色々なところが開発しております。そういうことをやっている業者さんに来ていただいたり、あるいは文章検定を取り入れている大学の事例をうかがったりもしました。それで、この外部の文章検定に類するものを学生に受けさせて、それによってこの「学びの基礎技法B」の履修免除を行うということも考えたわけです。しかし、この方法には良い点と悪い点があります。良い点としては、検定が客観的な判断材料になるということ。悪い点に関しては、お金が掛かるということや、本学独自の国語教育の内容との整合性です。

私たちが一番考えたのは、結局、外部の試験や検定を受けさせるということになると、この授業自体が、外部の検定試験向けの科目になってしまうのではないかという懸念があったことです。つまり、「本学でどういう学生を育てたいのか」ということを置き去りにして、外部の文章検定で高得点を得るために、それに合わせた授業になって行ってしまわないだろうか、ということ。そういうことを考えますと、やはり、本学で一定の基準を定めて、その結果として履修免除を出そうということになりました。

センターで打ち出したこの方針を、研修会やFDを通じて本学の先生方にお諮りしたところ、先生方からも同意をいただきました。そこで、私たちが履修免除のラインを決めて、履修免除者を出しました。その際には、点数をどこで切るかという問題や、どういう指標を使って線引きするかということで、相当議論を致しました。

結果としては、740人を履修免除するこ

ととなりましたが、全体が1250人くらいです。そのうちの740人の履修免除というのは相当な人数です。これはどこから生まれたかということ、グレード別クラス編成の中で、上級クラス・中級クラスの上位に入る学生達、そのあたりの学生の能力を基準にすると、740人くらいの履修免除者が出来るということがわかったのです。同時に、下位クラスの学生には相当問題があるので、この学生たちが2年次に進んだ際には、この下位クラスの学生に注力し、これを対象として徹底的に教えるのが、むしろ望ましいのではないかというふうに考えました。

この履修免除をした学生については、先程申し上げた教養教育の他の科目を自由に取ってもよい、そちらの単位を積極的に取るようにと指導いたしました。

なお、その履修免除者について、更に学びたいという学生に対しては、別途「アドバンスクラス」を用意することにいたしました。つまり、「学びの基礎技法B」の授業とは違った国語力を更に涵養するメニューを用意することにしたのです。たとえば話すことに特化したメニューとか、調査した報告やレポートをまとめる方法などです。文章に関する興味が湧くように、文章理解の幅を広げた授業をアドバンスクラスとして2年次に用意しようと思っております。

次のスライド【スライド19】は、11月にやったディスカッションのテーマです。実は、ここには隠されたテーマがありまして、私たちは、この話し合いの中で、専門科目の先生方とどのように連携できるか、ということ聞き出したかったわけです。

初年次教育の中の国語教育を何故やるかと言いますと、これを専門教育にうまく接続できるように、あるいは、専門教育の中で、国語の力を発揮した思考力や文章力を展開してもらいたいがためにやっているわけです。ですから、ディスカッションを通じて、専門領域の先生方から色々ご意見を聞くことが出来ればと思ったのです。しかし、結論から申しますと、なかなかそういうふううまく話は進まなかったというのが実情です。と言いますのも、例えば「私たちの学科・学部では、基礎ゼミの中で同じようなことをやっています」とか、あるいは「私たちには私たちのやり方があるから」という発言がありました。

その一方で、私たちの取り組みを、非常に好意的に受け取っていただいて、「普段の教育活動の中で、文章を添削したりする時間がなかなか取れない。それを1年生2年生の段階でやっていただくのはありがたい」というご意見もいただきました。要するに、この「学びの基礎技法B」の授業を通じて国語教育をしっかりとってもらいたいというご意見を多くいただいたのです。

その結果、今年度の後期の授業では、引用や要約、それからマッピング（論構成）等を積極的に行いました【スライド20】。

こうした取り組みを1年間やってみて、今後の課題や問題点を考えてみました【スライド25】。

まず、専門教育への接続ということをもう一度考えなければいけない。それから、TAの方々をどのように育てて行くか、TAと連携して授業を運営して行くかということも、さらに考えなければいけないということ。

また、本科目についても、他の科目がそうであるように未修得者が出てしまいます。それをどのようにすくい上げて行くかということも課題です。本学では、前期授業と後期授業の間にある夏休みの後半に、「IP期間」を設けております。このIP期間を使って、集中的に再履修クラスを作ってやるということを今後やって行かなければならないと思っています。

そして、長期的な視点から、「学びの基礎技法B」学修効果を今後検証して行かなければならないとも思っております。

他にもまだまだ取り組まなければならないことがあるのですが、実は、教育開発推進センターを立ち上げて、力不足ながらセンター長をやっているつくづく思ったことがあります。それこそが、本日の私の結論かも知れませんが。

それというのは、こういう教養教育や初年次教育というのは、一部の先生方がやるのではなくて、結局は、大学全体の総力戦だろうということです。

国語の力を涵養することの意義を、教員の皆さんが認めてくださって手を貸して下さるなら、1年生の基礎ゼミナールや、上級学年の専門科目教育の中で、国語の力を涵養プログラムを加味することができるでしょう。

キャリア教育についても、仮にキャリア教育に特化した科目を作らなくとも、先生方の心の片隅にそういうものについての意識があれば、活動と教育との連携ができるのではないかというふうに思っています。

今後センターがやらなければいけないのは、全学的な取り組みとして、学生の学力を伸ばすにはどうすべきか、教育をどのよ

うに考えて行くかということを中心になって考えて行くことであり、そのFDを先生方に呼び掛けてやっけて行くような活動だと思っております。

大学の執行部の先生の中には、「教育開発推進センター」の前に冠を付けて、「全学」というのを付けなければならないとおっしゃる方もいらっしゃいます。教育開発というのは、全学的な取り組みでなければいけないし、教養教育というのは、1年生2年生に限ったものではないと思いますので、今後の課題として、それを4年間の中でどのようにして行くかということ、考えて行かなければならない。それが、ひいては学生を卒業させるにあたっての質保証になるのではないかなというふうに思います。

どのように学生を育てて行くか。まさに建学の精神ということについて、先程の松坂先生のお話からも宿題をいただきましたので、最後にそれに触れて終わりたいと思います。

大正大学が、小さな大学だったときには、建学の精神をメインに据えてやっけてまいりました。ところが、現在では建学の精神を初年次教育や教養教育の中に、どのように分かりやすく取り込んで行くのか考えていかねばなりません。その課題を、本日は頂戴したような気がいたしております。

平成28年度に90周年を迎える大正大学です。ので、伝統を考えながら、教養教育・初年次教育の充実を今後とも進めて行きたいと思っております。

どうもありがとうございました。(拍手)

② 学年全体の統一した成績付け

出席 (20% ※6回以上の欠席で単位不認定)

漢字テスト (30% 中間・期末テスト)

小論文 (50% 4回)

- ① 東京オリンピック開催に賛成か反対か
- ② 小学生のスマートフォン所持に賛成か反対か
- ③ 女性の社会進出を進めるためにはどうすればよいか
- ④ 早期英語教育に賛成か反対か

ト 9

③-1 ルーブリック

・小論文は、5人の教員の点数が概ね統一されるように、ルーブリックを採用

大項目

1. 文・表現・語彙(全14項目)
2. 表記・原稿用紙の使い方(全9項目)
3. 意見文(全5項目)

ト 10

③-2 ルーブリック

例: 基礎技能Ⅱ-1 第4回小論文チェックリスト

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1. 文・表現・語彙																					
2. 表記・原稿用紙の使い方																					
3. 意見文																					

ト 11

④TA

TAの採用

- ・本学・他大学の大学生 (本学留学生11人、他大留学生3人、卒業・修了生4人)

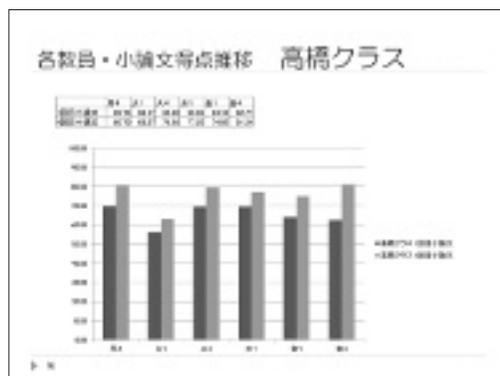
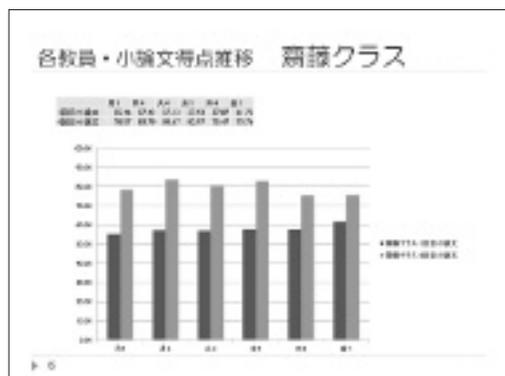
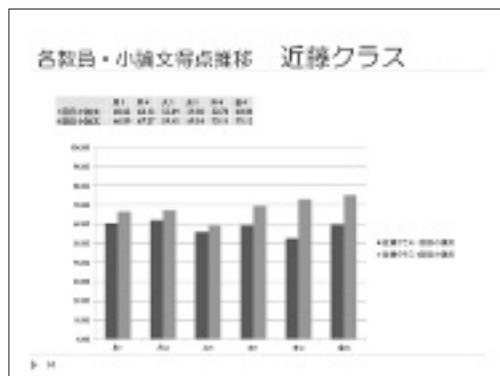
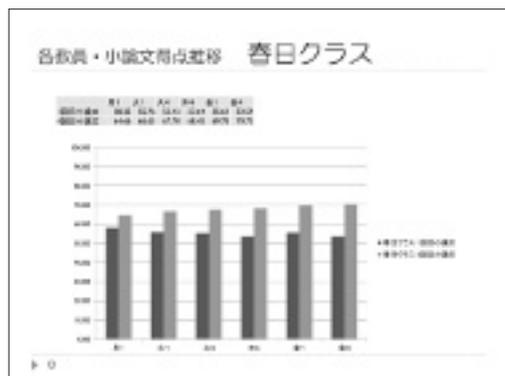
TA業務時間

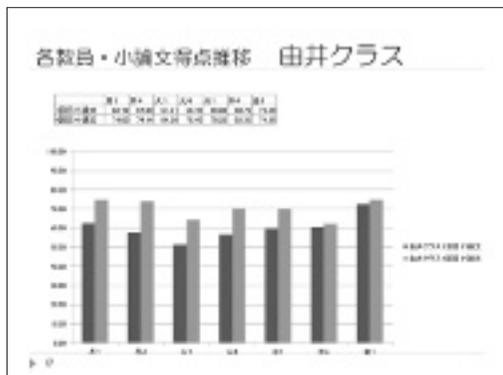
- ・授業1コマ、作業コマ、計3コマを1セット

TA作業

- ・授業補助
- ・小論文出題
- ・漢字テスト採点 等

ト 12





17

学びの基礎技法B 履修免除

到達目標

- ① 学生自身で文献・資料調査ができる。
- ② 正しい日本語表記ルール・書き言葉・応用文章の作成スキルにつけていく。
- ③ 序論・本論・結論の構成が確立したレポートを書くことができる。

↓

小論文テストの結果により、約70%を履修免除

18

ディスカッションテーマ

「基礎技法BがⅡ類授業とどう連携できるか」

- 新書、リーディングテキスト、プレゼン、縦書きなど

「Ⅱ類授業のレポート事情を教えてください」

- 形式、評価基準、内容重視か体裁重視か など

19

技法B-2 (秋学期) の授業内容

- 毎回の漢字小テスト
- リーディング
- 引用
- 要約
- 接続詞
- マッピング(論構成)
- 小論文3回

20

〈 基礎技法 B 〉 の履修方法

【 履修条件 】

- ① 学生自身で文献・資料調査ができる。
- ② 正しい日本語表記ルール・書き言葉・応用文章の作成スキルにつけていく。
- ③ 序論・本論・結論の構成が確立したレポートを書ける。

【 履修の仕組み 】

21

〈 基礎技法 B 〉 の履修方法

【 履修申請方法 】

「履修」申請は、学生自身で行う。履修申請書に必要事項を記入し、履修希望の授業科目の担当教員に提出する。

【 履修審査 】

履修希望の授業科目の担当教員が、履修希望の学生の履修申請書を確認し、履修可否を決定する。

22

〈 基礎技法 B 〉 の履修方法

【 履修条件 】

- ① 学生自身で文献・資料調査ができる。
- ② 正しい日本語表記ルール・書き言葉・応用文章の作成スキルにつけていく。
- ③ 序論・本論・結論の構成が確立したレポートを書ける。

【 履修の仕組み 】

23

〈 基礎技法 B 〉 の履修方法

【 履修申請方法 】

「履修」申請は、学生自身で行う。履修申請書に必要事項を記入し、履修希望の授業科目の担当教員に提出する。

【 履修審査 】

履修希望の授業科目の担当教員が、履修希望の学生の履修申請書を確認し、履修可否を決定する。

24

今後の課題と問題点

- ▶ 1. 専門教育への接続
- ▶ 2. TAの活用と連携
- ▶ 3. 単位未修得者のへの対応
- ▶ 4. 長期的な視点からの学修効果の測定

以上

トコ

25

【報告3】

國學院大學の3つの慮いと教養教育のあゆみ

加藤 季夫氏（國學院大學 副学長・教育開発推進機構長）

（司会） それでは、最後の報告となります。國學院大學副学長・教育開発推進機構長・人間開発学部教授の加藤季夫先生よりご報告いただきます。加藤先生、宜しくお願いいたします。

それでは、最後ということで、パワポの画面にあるように、「國學院大學の3つの慮いと教養教育のあゆみ」ということで、教養教育に対してどのように建学の精神を織り込んできたかという報告をさせていただきたいかと思えます。

先程、学長のほうからお話がありましたので、重複するかとは思いますが、本学の概要ということについて少し話をさせていただきます【スライド2】。

創立は1882年、皇典講究所をそのスタートとしております。初代総裁は有栖川宮熈仁親王、初代の所長は山田顕義先生で、山田先生は日本大学の学祖にあたります。そういった面で、本学と日本大学とは姉妹校で、面白い関係にあります。今年も理事の改選が行われますが、その時には國學院と日本大学の理事が集まって、色々なひそひそ話をするということが行われますが、内容はわかりません。

その後、1890年に「國學院」が出来、1920年に大学に昇格しました。現在、学部は文・法・経・神道文化学部・人間開発学部の5学部ですが、神道を学ぶ大学というのは日本に2つしかありません。本学以外

としては三重県の伊勢にある皇學館大学で、國學院大學と皇學館大学で神職を養成している。ですから、この二つの大学で、日本の神社界を二つに分けているということになります。

学生数は約1万人で、大正大学さんが約5000、関西学院さんが2万ということですから、大正大学さんの2倍、関西学院大学さんの2分の1と、少し面白い数値になっております。

専任の教員数は240名ですが、学生数からすると日本の私立大学で40位前後の、どちらかという大規模大学であるということになります。普段は特にそういう意識はないのですが、どうもそうみたいです。

今日、皆さん本学にいらして判りますように、これが正門で【スライド3】、やけにいろんな樹木が生えていると思ったかもしれませんが、入っていただくと神殿があります。神社じゃありません、神殿です。数年前に、國學院大學の神殿が「パワースポットだ」ということで、國學院に関係の無い人が神殿の前に群れていて、一体何だろうと思ったことがあります。原因は、「明治神宮と並ぶ都内のパワースポットだ」と

いうことで来ていたみたいです。神殿の反対側に学生食堂があるんですが、その讃岐うどんが非常においしいということで、パワースポットで力をもらったうえで讃岐うどんを食べて帰るというツアーが成立したようですが、現在はブームも収まり、また、神殿らしい雰囲気になっています。

次に、國學院大學の建学の精神ということについても説明させていただきますと【スライド4】、これも最初に学長のほうから話がありましたけれども、本学は「神道精神に基づき人格を陶冶し」と言っております。「人格の陶冶」というのは様々な大学に出て来そうなキーワードですが、それでは「神道精神」って一体何なの、という話になります。一応、色んな意見がありますけれども、國學院大學ではこういうふう解釈しています。「日本人としての主体性を保持した寛容性と謙虚さ」——つまり、神道自体が多神教だということです。これは、神道を生んだ日本の国土が、非常に自然豊かで、その中で様々な神様がいるということの意味しており、解釈の仕方としては、多様性を認め共存して行く考えが神道だということです。

私は専門が生物学なものですから、生物学的な見方をすると、所謂「多様性」というのが一つのキーワードになります。生物の世界では、多様性あってこそ色々な生物が共存できる、逆に多様性を失って行くと絶滅の道を歩むというのが大原則で、恐らく人間もそうだと思います。そういった意味で、國學院の「神道精神」というのは、生物界を流れている大原則に合った考えだとも言えると思います。

私は別の大学から来たのですが、その

時「國學院大學に移るよ」と言ったら、周りから「大丈夫なの？」ということを書れられました。どうも周りは、國學院というと「……」の世界だと（会場笑）思っていたらしいのですが、入ってみますと、これほど自由な大学はありません。恐らく、神道精神の「寛容性」ということだと思います。刑法に引っかけなければ何をやってもいいというですね、そういう大学が國學院だということで、つつい居着いてしまい、いつの間にか副学長・機構長をやらされているという状況になってしまいました。

さて、先程、松坂先生から詳しい話はしていただいておりますけれども、本学も大きな影響を受けた高等教育の状況の変化ということについて、ポイントだけ出しておきたいと思います。

1991年の大綱化が、やはり教養教育の一つのターニングポイントになりました【スライド5】。それ以前は、一般教育科目3分野、外国語、保健体育ということで48単位、そして専門が76単位ということで——これは1956年に大学設置基準で必修と決められたようですが——それですずっとやってきたのですが、当然ながら世の中は変わって来るわけでした、一番大きかったのが、進学者の急増、それから多様な要望ということが一つのキーになります。結果として、一般教育の授業は、大人数であり、一方的であり、そして高校レベルの内容ということで、学生のほうからも「パンキョー」などと言われて、あまり重要視されなかった、と。

私も1970年代に大学の授業を受けたわけですが、記憶に残っている一般教養の授業はひとつ、それは化学の授業です。どういっ

た意味で記憶に残っているかと言うと、その先生が、なんでこんな授業をするんだと思うのですが、八丈島に行ったら石組みの間にマムシが一杯いたとか、あるいは、谷川岳に登ったときに、どうしても帰らなきゃいけなくなって、ひとりで下山していると、前を人が歩いていて、霧の中なのでその人の後について行けば大丈夫だろうと思ってついて行って、ふと気付いてみれば崖だったという——そういう話しか覚えていないんですね（会場笑）。

そんな一般教育を受けていれば学生の間から不満が出るのも、軽視されるのも当たり前です。一言で言えば、やはり、担当教員の怠慢以外の何ものでもないとは私は考えております。私も國學院大學の生物関係の一般教養をやって来たわけですが、一番大人数授業は、1100名の受講生がいて、座る席がないので、階段に紙を敷いて座らせました。しかし、やりようによっては1100名の受講生があっても授業は成立するものですね。成立させるためには、やはり教員が必死になってやっているということを見せなければいけないのです。ひとつ心掛けたことは、なるべく新しい情報を授業で提供するという事です。一般教養で批判されることのひとつには、「もう10年も同じ内容でやっている」というようなことがあります。教員のほうも、一所懸命授業をやっているのだという姿勢を見せることが必要です。

学生に対して、私語等をきつく注意することも大切です。学生に一番ウケたのは、小型の塩ビ製のラジコンヘリコプターを持ち込んで、寝ている学生の頭の上に飛ばしてぶつけるという（会場笑）、そういう

ことをやりまして、学生の方も時折寝たふりをしてヘリコプターをキャッチするという、それで授業が盛り上がったこともあります。要は、やり方次第なのですね。残念ながら、多くの教員はそういう所をやらなかった。それが、一般教養の批判に繋がってきたということです。

大学設置基準の大綱化によって、一般教育と専門教育の科目の区分がなくなり、大学がどういう学生を育てたいかということに基づいて、カリキュラムの編成が可能になりました【スライド6】。ところが、結果として起こったことは教養部の解体、一般教育の縮小ということで、まあそうなるのは目に見えていたのですが、当時関係した人々に言わせると「いや、意図したところはそうではないのだ」ということだそうですね。意図とは別に、どういう結果になるかということを考えないでやると、様々な問題が後々起こるのだということですね。

それでは、國學院はどうしたということですが、國學院は教養教育を縮小しませんでした【スライド7】。國學院独自に「教養総合カリキュラム」というのを策定して、こういうコンセプトで——世界に開かれた日本文化の創造と形成に総合的に寄与し、日本文化を世界に向けて発信できる有用な人材を育成するために、教養総合カリキュラムをつくりました。世の中の多くの大学の流れとは、ちょっと違う動きをしたということなのです。

これは、そのときの履修要項の一部ですが【スライド8】、外国語とスポーツ身体文化、主題講座です。主題講座は、テーマⅠ～Ⅵまでありますが、テーマⅠで、所謂

神道の科目を必修にしております。やはり本学は神道の大学でもありますので、これはきっちり教えよう、ということで入れています。

2008年には有名な中教審答申が出て、「21世紀型市民にふさわしい」教育をなさいということになった【スライド9】。「学士力」なるものが必要ということで、知識・理解ですとか、コミュニケーション能力、態度、あるいは総合的な学習経験と創造的思考力というかたちで、大学全体を「学士課程」と捉えて、その中で各大学が独自の道を歩みなさいということだと、そのように解釈して進めて行きました。

それを受けて、私が教務部長の時に、これからの大学教育あるいは教養教育にとって何が重要かというのを考えて——一応これは教授会で参考資料として出した図なのですが【スライド10】——「人として生きるための知識・技能」を身につけるのが、國學院大學の教養総合だ、ということで、「人として生きる」というキーワードを掲げました。それに関連する幾つかの科目群と、それからどういった能力が得られるか、それが多様な社会への適応力に——これはグローバル化に関するのですが——、あと専門科目にも繋がって行くのだと。こういう教養教育をしようと考えたわけです。

「人として」というのはどういうことか。人と猿とは何処が違うのか。たまたま人類学の授業をやっていますので、その授業のテストで「チンパンジーと赤井学長との違いについて述べよ」という問題を出したのですね（会場笑）。答えは、「直立2足歩行するかどうか」なのですが、なかなか面白い答えが出て来まして——後で怒られるか

も知れませんが、僕が書いたのではないのと言いますけれども、「赤井学長はチンパンジーほど毛深くはないが、あまり差は無いと思う」という（会場笑）記述もありました。さすがにこれは点数は与えられないと思ってその部分は零点にしておきました。

それはさておき、実際のところ、人とチンパンジーで何が違うのかというと、これが結構難しい。目は二つある、鼻はひとつある、手足が4本ある。一番の違いは、ここです——「利他的行動が取れるかどうか」。これが、人間と他の動物との違いなのです。

人間以外の全ての動物は、利己的行動しか取りません。利己的行動というのはどういうことかということ、自分の遺伝子を未来に残すためにプラスになる行動が利己的行動ということになります。利他的行動は、自分の遺伝子を未来に残すためにプラスにならない、関係しない行動を取るのが利他的行動で、代表的なものとしてボランティア活動がある。ボランティア活動をするのは人間だけで、他の動物には見られません。

そういった意味で、國學院大學も3年前から、東日本大震災の被災地に、大正大学さんのお世話もあって、「私大ネット36」という組織の幹事校として学生を被災地に送って、がれきの撤去や農業林業水産業の支援を行っています。私もその責任者となって一緒に行っていますが、ボランティア活動を学生にさせると、本当に意識も変わって来ますし、顔つきも変わって来るといった面白い現象が起こって来ます。そういった点で、これからの大学生に対しては、やはり一度は、ボランティア活動はやらせ

てみたほうが良いということもあって、教育開発推進機構の中で、今年からボランティアステーションという専門の部署を立ち上げました。

もう一つ、利他的行動の例で皆さんに判りやすいこととしては、例えば身寄りの無い子供を引き取って育てるということも利他的行動です。朝ドラで結構視聴率が高い、『マッサン』の世界で、エマさんという養女を育てているというのも、あれも人間にしか出来ない行動だというふうに考えていただいて結構かと思えます。

最近になって出て来た、非常に面白いデータがあります。——2014年にカリフォルニア大学の社会心理の先生から発表されたもので、「金持ちになるほど、他人に対して意地悪になる、利己的になる」というのです。大韓航空の副社長の事件がありました。あのナッツ事件も、なるほど、人間は金持ちになるとろくでもないということが非常によくわかります。そういったことを、どこかでしっかり教育しなければいけない。それが、やはり大学の教養教育の役割のひとつだろうと、私は勝手に解釈しております。

2010年に、日本学術会議から面白い提言が出て来ました【スライド11】。あまり表に出てこないの、いい機会ですからここでご紹介したいと思います。やはり、グローバル化する情報知識社会および大学教育の大衆化と、生涯学習社会の展開、およびそれを支える「知の創造」の基盤となる教養についての提言ということで、非常に面白い内容です。ネットで読めますので、興味のある方は是非ともお読みいただければ、色々な意味で参考になるかと思えます。

國學院大學では、法人の方で「21世紀研究教育計画」として【スライド12】——これは一番新しいもので、2012年策定の第3次のものですが——その中で、國學院のミッションとして3つが挙げられています。それが「3つの慮い」です。すなわち「伝統と創造」「個性と共生」「地域性と国際性」ということで、今大学としてやらなければいけないことが、この「3つの慮い」の中に込められています。非常に素晴らしい計画で、いかにこれを実現して行くかということになるかと思えます。

さて、現在の國學院大學の教養教育は、それではどのようにやっているかということですが、今年からグローバル化その他をもう一度見据えて教養教育の目標を三つ決めました。私が教務部長の時に、「人として生きる」ということで、ある程度大きな枠を作ったのです。現在の教務部長は地球科学の方でして、生物学と地球科学ですから、理系の人間が連続して教務部長を勤めるという、文系の大学では珍しいこととなりましたが、きっちりやろうということで、現在はこうなっています【スライド13】。

すなわち、日本の伝統と文化を理解し説明できる、日本語をちゃんと操れるのだと。さらに当然、日本の中で全てが終わるわけではありませぬので、外国の文化をしっかりと理解していかないとやって行けませんよと。そして、色々な視点から物事は捉えられるんだと。最後に、多様性を認め、他者を理解する。これは神道精神そのものだという事です。

これは履修要項から取っていますけれども、科目区分として基礎科目群・人間総合科目群・留学生科目・単位認定科目と分け

てあり、基礎科目の中に神道科目、國學院科目、日本語科目という形で、建学の精神に関わる科目をしっかりと入れ込んであります。

まず、神道科目ですが、自校史に関するサブテキストと、神道に関係する教科書ということで【スライド14】、このような共通教材を使って、必修で2単位、一応1学年2600人くらいです。その学生に、うちの大学が神道を建学の理念としているんだという授業を行っています。

次に、國學院科目というのを設けて、一応4つにグルーピングしております。「日本の基層文化」「國學院の学問」「心・技・体」「ことばの文化」で、神道とか民俗学関係のもの、國學院の歴史と、渋谷学・共存学などもここにあります。「心・技・体」では、雅楽・茶道・礼法。あと将棋も27年度から開設予定ですし、「ことばの文化」では書道、あるいは和歌について学ぶということで、かなり國學院らしさを教養総合の中に入れて込んでいます。

これは今年の授業風景ですけれども【スライド15】、こういうかたちで、学生が雅楽の練習あるいは書道を行っています。やはり、こういった國學院科目を展開するためには場所が必要だということで、50人規模の和室を用意しようということになり、もう工事は始まっていますので、来年度からは、こういったものは和室で行うことが決まっています。

更に、教養演習という科目があります【スライド16】。アクティブ・ラーニング系のもは、学生との接点も近いですし、学生達があるテーマを捉えて自分たちで調べ、発表し、ディスカッションをするという、

非常に学生を育てる上では重要な授業です。今後充実させて行こうと考えております。このスライドでは、今日の司会進行役の中山准教授が授業をしている写真をお見せしております。

ここで、少し見方を変えて、高等教育の役割とは何なのかということを考えてみたいと思います。

二人の方、一人は西南学院大学学長のG.W.バークレー先生、それからもう一人は、残念ながら亡くなってしまいましたけれども、国際教養大学前学長の中嶋嶺雄先生の仰っていることに注目しました【スライド17】。特に中嶋先生は、英語能力がどうしても必要だと。そして、教養と批判力、クリティカル・シンキングを身につけなければダメだと。それをさせるのが大学だと。更に、日本人としてのアイデンティティの大切さということで、素晴らしい考えをお持ちだと思います。

ここでの「クリティカル・シンキング」とは何かということですが【スライド18】、つまり根拠に基づいて、しっかりと思考回路をめぐらせて、正しいと思われる結論を導き出す、そういう思考過程がクリティカル・シンキングだということになります。

実は、生物学の立場からすると、動物には5つの行動がある。人間もそうです。その中の、知能行動に関係した部位が脳前頭葉——おでこの裏の部分の働きが、社会的知性と密接に関係しているということが言われております。

具体的な例を一つ挙げます【スライド19】。何でこんなのが出て来たのかと思われるかも知れませんが、テレビの、特に

深夜番組BSはこういうものばかりですよ。これは「すっぽんコラーゲン」という商品の広告で、通販でNO.1だと宣伝しており、結構売り上げを伸ばしています。一体どうしてこんなの売れるのか、ということですね。

一番大きいのは、テレビ局がどんどん宣伝するからです。こういったコラーゲン食品関係の経費、製造経費は、大体2割程度です。残りの8割が利益になり、全体の売り上げの半分は放送局が持って行きます。放送局にとってはおいしい商売なわけですね。ですから、どんどん宣伝して売ろうという、まあテレビ業界もあくどい業界ですから、そういうことをやっています。

しかもこういう類のものは、必ずどこかにアスタリスクで「個人の見解です」という注記が、小さく、判らないように表示されています。皆さん方も、そういう言葉があったら、これは効果がないものだと思って下さい。

それで、どうしてこれがクリティカル・シンキングに関係してくるかといいますと、そもそも「コラーゲンとは何なのか」ということです。これはタンパク質なんです。アミノ酸が繋がったタンパク質を飲んだらどうなるか。胃液のペプシン、膵液のトリプシンで、アミノ酸に分解されてしまいますから、全く意味がありません。そういうことは、中学校の理科で習ったことをある程度理解していれば、これは意味がないんだということがわかるはずなんです。実は、コラーゲンとほぼ同じものがゼラチンですから、「すっぽんコラーゲン」を食べるよりは、美味しいゼラチンケーキでも食べた方がよっぽどいいと思います。この

類はそういうものばかりです。

ですから、「コラーゲンって何なの」「飲んだら、食べたらどうなるの」ということを、しっかり論理立てて考えて行くことが出来ていれば、こういう商売は成り立たないはずなのですが、残念ながら日本人は、そういうことが出来る方は少ないのですね。

横浜市の市内大学との共同事業である大学都市パートナーシップ協議会で、今年の1月15日にシンポジウムがありました【スライド20】。その時の基調講演をして下さった、日産自動車の志賀俊之副会長さんの話の中で非常に素晴らしいことが述べられていました。さすが世界を股に掛けた企業人だと思いました。

まず、グローバル化の中での人材育成において何が重要かは、『共感力』。これがキーワードです。『共感力』というのは、やはり相手の立場に立ってものごとを考える、あるいはお互いに自分の考えをまとめてディスカッションする。そうすることで、『共感力』がわいてくるのだと言います。『共感力』のない学生は、企業に入ってもやって行けない、グローバル人材にはなれないのだということを明確に言い切っておられました。

また、たまたま昨日の帰りに渋谷駅の売店で東京新聞を買ったのですが、そこに、大谷大学の鷺田清一先生が書いておられました。鷺田先生は何が必要かという、やはり、これから生きて行く人たちは『共感力』が必要だと。『共感力』をつけるためには、やはり、自らに距離を取る。客観的な自分を見ることが出来る。そして、他者のもとに心を向けさせる。そういった

ことが出来るようになることが、これからの21世紀の日本を生きて行く能力だとおっしゃってしまっていて、ああ今日のテーマに合うなということで、紹介させていただきます。

次に、ここで出しましたものは「國學院大學の教育戦略」ですが、私が勝手に作ったものです【スライド21】。教務部長が了承しているわけでもありません。建学の精神に則り、日本語の運用能力が高い、日本の文化・日本の歴史に造詣が深い、外国語を苦手としない、クリティカル・シンキングができる、そういった人材を育てて行こう。そのためには、アクティブ・ラーニング系の授業の充実も必要ですし、最終的に大学が生き延びて行くためには、やはり卒業生の満足感が必要だと。そのためにはやはり、学生達が、この大学に入って良かった、成長したと実感できるような授業の提供が必要だということです。

最後になりますが、やはり、松坂先生が仰っていましたように、日本の大学生は学修時間が少ない。たまたま佛教大学の先生に講演に来ていただいたとき、京都の大学の中でどこが一番評判いいんですかと訊くと、立命館大学が一番という話でした。なぜ立命館がいいんですか、と訊くと、京都

の大学の中では、立命館大学の学生が一番よく勉強しているとのこと。そのように勉強させると、やはり社会的評価は高くなると思います。それが、社会的知性を持った学生の増加に繋がって行くのだと思います。

明日以降、皆さん方が自分の大学に行かれた時に、ひとつやってみると良いと思うことがあります。大学の正門近くの交差点で、赤信号の時にどれだけ学生が無視して渡るか、それを見てください。しっかりした大学、評判の高い大学ほど、赤信号を渡りません。赤信号を平気で渡る学生は、徹底的に鍛えないとだめだということです(会場笑)。データが溜まってきましたらどこかでレポートしようと考えています。——「赤信号と大学の質」という題名で(会場笑)。

大学にとっては、いかに学生達を育てていくかということが生命線になりますので、最初に言いましたけれども、皆さん方の大学が生き延びて行くために、より良い学生を育てて行けるひとつのヒントになればということで、今日お話をさせていただきました。どうもありがとうございました。(拍手)

●●● 平成26年度 教育開発シンポジウム

國學院大學の3つの虚いと
教養教育のあゆみ

副学長・教育開発推進機構長
加藤季夫

1

●●● 國學院大學の概要

- 1882年: 皇典講究所創立
- 1890年: 皇典講究所を母体に國學院設立
- 1920年: 「大学令」による大学昇格
[現在]
- 学部: 文学部、法学部、経済学部
神道文化学部、人間開発学部
- 学生数: 約1万人
- 専任教員数: 約240名

2

●●● キャンパス内にある神殿



3

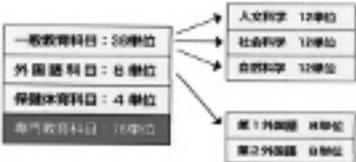
●●● 國學院大學の「建学の精神」

○「國學院大學学則」第1条
本学は神道精神に基づき人柄を陶冶、
諸学の理論並びに応用を攻究教授し、有
用な人材を育成することを目的とする。

⇒
「神道精神」(日本人としての主体性を保持
した寛容性と謙虚さ)に基づき、教育と研究
を行う。

4

●●● 1991年の大綱化前の教養・
共通教育のカリキュラム編成



上記、専門教育科目等は別紙編成表を参照
(Guideline September 2007, A10)

5

●●● 大学設置基準の大綱化

一般教育と専門教育の科目の区分
を廃止し、大学独自の理念に基づく
カリキュラム編成を可能にした

⇒
多くの大学で、一般教育を担っていた
教養部の解体が進行

6

●●● 國學院大學の対応

1995年「教養総合カリキュラム」が策定
⇒
世界に開かれた日本文化の創造と形成
に総合的に寄与し、日本文化を世界に向
けて発信できる有用な人材を育成するた
め、従来からの教養と専門との枠を取り払
い、「総合化」を目指した。

7

●●● 教養総合科目の構成

科目		履修方法 (1年単位未満)
大講	外国語Ⅰ - Ⅱ	連続科目・連続科目計 12単位必修
	スポーツ・身体文化Ⅰ	2単位必修
総合科目	全 体 講 義	テーマⅠ 2講義単位 4単位必修
	総合演習	テーマⅡ・テーマⅢ (テーマⅢ講義単位) 4 12単位必修
	教養演習	選択
応用科目	外国語Ⅲ - Ⅳ	選択
	スポーツ・身体文化Ⅱ	4単位必修
合 計		42単位

8

● ● ● 高等教育の本来の役目とは

- 好奇心にあふれ、自立的かつ論理的な思考者を持つ人材の育成
(西南学院大学学長 G. W. パーク)
- 英語のコミュニケーション能力を持ち、さらに幅広く教養と批判力(クリティカル・シンキング)を身につけた人材の輩出……
さらに日本人としてのアイデンティティを…
(国際教養大学前学長 中嶋雄雄)

17

● ● ● クリティカル・シンキング(1)

- 適切な根拠(事実・理論等)を基にして、
妥当な推論経路を経て、結論・判断を導き出す思考過程
⇒ 知能行動(動物の5つの行動の1つ)
⇒ 社会的知性(大脳前頭葉の働き)に密接に関連している

18

● ● ● クリティカル・シンキング(2)

19

● ● ● グローバル人材として必須の条件『共感力』

「グローバル人材育成において期待する大学の役割」

日産自動車株式会社 代表取締役 副会長 志賀 俊之 氏

プロフィール

1963年、兵庫県生まれ。大阪府立大学の経済学部、1993年、日産自動車入社。企画部長、アライアンス経営部長を経て、2003年支店長、2005年東海執行責任者(CEO)、2013年副会長に就任。



20

● ● ● 國學院大学の教育戦略

- 勉学の精神に則り、日本語の運用能力が高い、日本文化・日本の歴史に造詣が深い、外国語を苦手としない、クリティカル・シンキングができる
- アクティブ・ラーニング系授業の拡大
- 成長を実感できる授業の提供⇒ 大学への満足度の向上 ⇒ 帰属意識の向上
- 学修させる大学 ⇒ 社会的知性を持った学生の増加 ⇒ 社会的評価の向上

21

第2部 《シンポジウム》

【講評・討議】

(司会) それでは、ただいまから壇上討議に入りたいと思います。ここからの司会は、國學院大學教務部長、柴崎和夫人間開発学部教授が行います。

【柴崎】 ただいまご紹介にあずかりました、人間開発学部の柴崎と申します。教育開発推進機構の副機構長、教務部長を務めさせていただいております。最初に松坂先生のほうから基調講演をいただいたあと、関西学院大学の田淵先生、大正大学の小嶋先生、そして國學院の加藤より、ご自身の大学における建学の精神ならびに教養教育についてお話をいただきました。これを受けて最初に、寺崎昌男先生から少しコメントをいただいた後に、各登壇者に、皆さん方からの質問なり、追加のご意見なりをいただきたいと思っております。早速ですが、寺崎先生、宜しく願いいたします。

■講評

寺崎昌男

(立教学院本部調査役、東京大学名誉教授)

ご紹介にあずかりました寺崎でございます。先程から伺っております、コメンテーターとは大変きつい役割で、あれほどそれぞれに特色のある、面白いお話を伺って、これに対して何かを言うということは、とっても大変な仕事です。でも、まあ年齢にふさわしい仕事なのだろうと思って(会場笑)、諦めて好きなことを言わせていただきます。

新たに学んだことはいくつもございま

す。まず松坂先生が仰いましたことに一つ付け加えたいことがあるのですが、それは、先生が仰った、大学の創立者達の言葉ですね、これが建学の精神の元になっているのではないかと。しかし、それがなかなか明確に、はっきりしない場合も多いということでした。私は、特に、その「はっきりしない」というケースが実は大変多いと思っております。

立教大学の例でいいますと、先程お引きになった「道を伝えて己を伝えず」という言葉、これは確かに残っているのです。ウィリアムズ師の言葉としては残っております。ところが、よく調べてみるとその言葉は、ウィリアムズ師の墓に刻まれた言葉なのです。墓に刻んだのは誰かということ、お弟子さん達です。日本人のお弟子さん達が刻んだものです。だからこれは、「ウィリアムズ先生は、道を伝えて己を伝えなかった方だ」という、お弟子さん達の評価なのです。

ですから、ウィリアムズ師自身の、つまり founder の言葉ではないのだということです。そんなふうには、ちょっとした言葉ひとつでも、実際に調べて行くと、非常に重要な側面が出てくる。私は、そういう点をはっきりさせるのが、我々歴史家の仕事であり、とりわけ大学史をやってきた者の仕事だと思っております。

さらに、もうひとつ、ありがたいことに引いてくださった、「東京大学に創立の理念はありませんでした」という私の言葉ですが、あれはどこで言ったかといいますが、学士会の晩さん会講演の席で言ったんです。学士会というのは、全部、旧帝大の卒業生が作っている会です。その時150人くらいの聴衆があって、その約6割が東大の卒業生でした。その目の前で、「理念はなかった」と言ったわけですから、生きて出られないんじゃないかと思いました（会場笑）。ところが、まったく逆で、東大を出た人たちは、腹を抱えて笑っておいりました。みんなやっぱり自覚があったんですね。思い切って言ったことに間違いは無かったと思いました。

それでは何が独自の理念を与えたか。それは、先程仰ったように、「国家の須要に応ずる」、このことで初めて理念というのが与えられたのです。そういうわけで、なかなか言葉として創立の精神を確定するのは難しい、と存じます。

次に、田淵先生のお話の中で印象に残りましたのは、最後（新中期計画の基本：ミッションステートメント策定）に出て来た、knowからunderstand、そしてachieveへ、という順序ですね。

しかもその中で先生は非常に重要なことを仰いました。学生の学修ないし研修というのは、座学だけだろうか、と。

教養の最後はachieveというところに行くんだ、ということをご指摘になったのは、非常に重要だと思います。というのは、戦後一般教育が大学に導入されたときに、実は既に、教養教育の最後の目標は、テオリアではなく——テオリアはギリシア語

の、「観照」ということですが——プラクシスなのだという理解が早くから唱えられていたのですね。このことと関わっているんだと言うことを、改めて思い出させていただきました。そういう点では、ご提言の”Mastery for Service”という言葉自身も、またプラクシスに属する言葉なのだろうと思いました。

小嶋先生のお話からは、印象的だったのは書き方授業について、担任によって変化があるということところです。このことはとても重要だと思いました。私どもは今立教の、大学教育開発・支援センターで、プレゼンテーションとライティング、つまりレポートの書き方と発表の仕方、これについての非常に詳しいリーフレットを編集いたしまして、それを綴じて学内に配るのですが、大変な数が出て行きます。学生たちが一番欲しがりますね。高校以下の段階で学生たちは「調べて書く」という習慣が一度もない、その経験をしたことがないという、日本の公教育、特に高校以下の教育の最も弱い点を、大学は引き受けさせられているのだというふうに私は思っています。

この習慣がとても大事で、実は、高校以下の所でこそしっかり指導をやっていただきたい所です。今の学生たちにとって、あらゆる作文は「感想文」でしかあり得ないのですね。彼等は「感想文」なら書く。しかし、文章は調べて書くのだという習慣を、持っていません。そういう経験を与えていないということが大きな問題だと思えます。小嶋先生の話からそういうことを連想いたしました。

加藤先生のお話、とても私、面白うございました。ヘリコプターを飛ばすという、

あれは初めて聴きました（会場笑）。私が聴いたことがありますのは、ある大学で、とある大家の大人数講義のとき、一番後ろでは紙飛行機が飛び交うという話を聞いたことがあります（会場笑）。非常に高齢な先生の大講義。その中で、後ろの方ではもう授業にならない。紙飛行機が飛ぶというのはそういうことですね。そこまでは知っていたんですが、ヘリコプターまで飛ばして頑張っているとは存じませんでした。とても印象的でした。

それからもう一つ、先生のお話の中で非常に印象に残ったのは、利他的行動が人間独自の行動であるという、あのポイントですね。あらゆる知識と技能、その中心にあって繋ぐのは、人として生きることであるというお話、それから更に企業の側は、大学教育に社会的知性を培うことを望んでいるというお言葉、これはとても印象的でした。

実は、大学は、それではそのために何をすればよいか、という問題が次に出て来ると存じます。私の経験から申しますと、大学は果たして規範を教えるべきかという問題があると思うのです。大学は規範を教えるべき所だという考え方は——これは、今後教養教育が普及して来て、特に産業界からの要求がだんだん強くなって参りますと、私は、大学はもっと学生たちに行儀を教えろ、礼儀を教えろ、さらにもてなしの心を育てろとか、こういう意見が出て来ることになると思います。大学はそういう方法で規範を教えろ、という社会的プレッシャーがかかって来るだろうと思いますが、私は、それは間違いだと思っています。大学がやるべきことは、道徳教育ではない

と思っています。そうではなくて、やるべきことは規範の成立根拠を教えることだと思うのです。何故に我々はこういう規範を守るべきか。その根拠は何か。先程のお話に関わらせて申しますと、まさに、コラーゲンの本質を教えるということが、実は、規範の根拠を教えるということになるのです。そういう点で、非常に大事な問題をご提示くださったと思います。

こういうふうに新たに学んだことが非常に多いのですけれども、時間が限られておりますので、急ぎたいと思います。

今日の話を持って、レジユメを読ませていただきながら、やはり、建学の理念というのをどう捉えるかという問題があると思います。私の恩師の一人であります、勝田守一という先生、もうお亡くなりになった教育哲学者ですが、この先生のお書きになったものに、非常に私は啓発されました。先生は、ヨーロッパ中世大学史を書かれた本のなかで、次のように言っておられます。

「大学は、その理念を歴史的に形成する。しかし、理念が大学を機能させたのではなく、その社会的機能に対する意識的反省が理念を形成したのが、むしろ歴史的事実である」。

短い指摘ですが、大変大事なことを仰っていると思います。

ベルリン大学の理念がベルリン大学を創ったのではないということです、たとえば。ここで見ておくべきは、「大学の社会的機能への意識的反省」という言葉、この言葉をどう読むかということです。

ひとつは、大学の社会的機能が何であるかを正確に認識する必要があるということだと思います。この正確に認識する必要を、

今私たちは、たとえばIRというような言葉で進めています。これは、社会的機能をどう果たしているか——立教大学で言いますと、たとえば立教大はどの方向に学生達を育てているか。どういう軌道に送り込んでいるか、こういう話です。さらに、地域との関係で言うと、どのくらい池袋あるいは新座に尽くしているか。今、それを正確に認識する必要があります。その上で、意識的「反省」をするとおられます。この意識的反省はどうすれば出てくるか。意識的反省の基礎にあるものの一つが、建学の理念です。建学の理念から見れば現在のわが大学の機能はどのように反省すべきか、また再生され得るか、ということですね。こういう論理的繋がりになると思います。

そういう見方からすると、最低必要なことは、建学の理念を問題にする前提に、現実に自分の大学が果たしている社会的機能の実態を究めること、これが非常に重要だと思います。

その次は、理念と言うけれどもそれはいつまでも固定したのではなく、絶えざる掘り直しが必要だと思うのです。別の言葉で言うと、現代に翻訳するということです。たとえば先程挙げられた例で言うと、早稲田の「学の独立」だとか、慶応の「独立自尊」といっても、それは現在どういうことであるのか。その捉え直しがいづも必要だと思います。立教の場合は、長い間はっきりしなかった理念に対して、このところやっと、立教大学はリベラル・アーツの教育に専念する、という方向性が出て参りました。この点から、私どもは、立教のカリキュラムの基本的な原理を出しました。たとえば、

私が全学共通カリキュラム運営センター部長でありました頃は、環境・人権・生命・宇宙という四つの見方で捉えてみようということをご提案して、だいたいその通りにカリキュラムを作ることができました。今は三つに再編成されているということです。

リベラル・アーツの教育とは、「世界を見る眼」というものを、きちんと提供することによってごさいます。「世界を見る眼」ということを、私どもがなぜリベラル・アーツという言葉で言い表したかということ、村上陽一郎さんの解釈ですが、中世ヨーロッパで、リベラル・アーツの七つの科目というのは、専門の補助学ではなく、大変立派な目的があったのです。七つの科目は四つの言語の科目と三つの自然科目からなり立っておりますが、言語4科目の目的は教義書、バイブルを読むことであつた。自然3科目は、自然を読む力というものを育むことだつたというのです。では、立教ではリベラル・アーツを掲げることによって「世界を見る眼」というのをどうやって作ろうとしているか。それを目指してカリキュラムを作って世に問うたわけですね。

最後に読み直しの基礎には、「選択された価値」があるということです。建学の精神を解明するという事は、結局、その時代々に大学が選んできた価値というものを時系列的に整理してみるとどうなるかということなのですね。

先程、東大は理念がなかったと申し上げましたけれども、では、それ以後150年の間に何の理念もなかったのかということ、「あつた」と思います。それは何か。解明の方法は、まさに正確な沿革史をきちんと確かめることによってしか見出せないのだ

と思います。

それをやることによって私が確かめ得たのは、「各科全備」ということでした。各々の科目が全部揃っている。全ての専門分野について、全て揃えておく。これが、少なくとも歴代教官達の信念としてあったということです。私もその中におりましたから、よくわかります。実態がどうかということはまた別です。ただ、考え方としてはそうだったということなのですね。従って「うちにない学問があったら、それは学問じゃないよ」と、平気で言う事が出来る。そういういかにも威丈高な特色をもっておりました。

同じようなことで、京都大学ではどうか。西山伸さんというアーカイブスの専門教授に、「京都大学の建学の精神って何ですか」と伺いますと、「少なくとも東大のような大学にならないことです」と（会場笑）いうことでした。これも建学の理念といえるかもしれません。

そういうわけで、建学の理念というのは実は、東京大学もそうですが、様々な捉え方や内容があるということですね。

おしまい、細かいことになりましたが結論だけ申し上げますと、先程あまり触れられなかったこと、松坂先生にこの際、是非お伺いしたいし、お願いしたいことがあります。それは何かというと、要するに、行政による指導や助言の方向性は今後、今日のテーマに照らしてどうなるかということです。

先程多様性ということを先生は仰いました。それから独自性、これも大事だと。学生に教えておきますと、独自性ということの重要さは特に感じます。彼等は「同じよ

うな他の大学と比べて、うちの大学がどんな独自性を持つか」という、このテーマになると目を輝かせます。たとえば立教でしたら、明治学院とどう違うか。あるいは青山学院とどこが違うか。ICUとはどうか——ということを見ると、彼等は初めて「ああそうか」という顔をする。別に威張ってそう思っているんじゃないくて、実はそもそも、知らないで入ってきた。「上智・青山・立教のJARパックです、JARパックの中の立教にたまたま受かったので入って来たんです」。その程度の認識ですから、どこが本当に違うのかということが判ると、すごく安心するわけです。

実は、行政による指導や助言の中で、特に私が避けて欲しいと思っているのは、画一化です。たとえば、さあグローバル化だ、大変だ、どこでも国際教養大学になるうとか、ICUのようになるうとか、そういうふうに動いて行く危険性が、日本の場合はある。しかし、それは駄目なんだろうと思うのです。独自性が消えるということになる。そういう点ではやはり、画一化を避けていただきたい。そのことについてどのような方針をお持ちか。そういうことについてお話をいただければと思います。以上でございます。

■討議

【柴崎】寺崎先生、ありがとうございます。なお、フロアより寺崎先生に対する質問等ございましたら、後ほどまとめて受付をいたしたく存じます。

さて、今の寺崎先生のコメントを受けまして、こちらの登壇者の先生方から何か付け足したいことがおありでしたら、遠慮無

くお願いしたいと思いますが、いかがでしょうか。特にございませんでしたら、寺崎先生のご指名ということで、松坂先生から、ご回答をいただければと思います。

なお、フロアのほうからの質問の中に、少しニュアンスは違いますが、この話題に関連する質問がございましたので、併せてお伝えしたいと思います。それは、古くて新しい問題ですが、「教養教育というのは、一体どういう意味合いであるのか」ということです。

今、寺崎先生からもお話がありましたけれども、所謂ヨーロッパが有しているような意味での教養教育であるのか、アメリカ型でやっているリベラル・アーツ的なものなのか。まあ似ている所と違うところがあり、まあ両方でもあると思うのですが、文科省が言っているような教養教育、また松坂さんが今回お話しになった中での教養教育というのは、どういうことを念頭に置いているのかということですね。

この方の質問だと、教養の科目という言葉をするよりは、むしろ「建学の理念を具現化する科目群」と言った方が、大学にとっては判りやすいのではないか、ということが書いてあります。そういうこともご質問として心に留めていただいた上で、寺崎先生のコメントにお答えをいただければと存じます。

【松坂】 ありがとうございます。考える時間があまり無い中でお答えしなければならぬのが、すごくつらいのですけれども、確かに、画一化をしたいという気持ちが文部科学省の教養教育なり大学教育の中にないかと言えば、嘘になるかなと思います。

やはり法学なら法学、経済学なら経済学で、最小基準というのがありましたけれども、何か共通のものをもっていただきたい気持ちというの、それを外に出すかどうかは別として、ないとは言えません。

あるいは、経済学部もしくは経済学科であるにも関わらず、経済の基本が判らないままに卒業させ続けている大学への若干の反省を求めたい気持ちとかはあるのかな、というふうに思っています。

ただ、その一方で、大学の教育内容に踏み込んでほしくないという、心の中の線というものも同時に持っているのかなとも思っております。

画一化というか、結果としてやはり、共通で身につけるものに学術の世界が向かっていって欲しいという思いは持っていると言うのが文科省の職員の共通の意識かな、というふうには思います。だからこそ学部が存在しているのであって——それをもし無くすか、あるいはあまり重視しないのであれば、リベラル・アーツ型の共通教育型の学部ということになるのかも知れません。

ですから、画一化されない社会と、画一化した社会のどちらを社会が選択するかによって、大学にもまた、そういう目が向くのではないかと思います。

しっかりしたお答えになりませんが、画一化については、避けようという思いと、画一化の方がより良いという思いとが、両方共存しているというのが、私が感じている感覚でございます。

それと、もうひとつ、文科省のいう教養教育はどこに向いているのかというのは、これは人によっても違うと思いますし、確

乎たる方針があるのかというと、多分無いのではないかと思います。

ただ、やはり「大学生らしい教養」という言い方が多いのかも知れませんが、「こんな事も知らないのか」というレベルのものもあれば、「そんなものの考え方しかできないのか」というようなものもあるかと思っております。どちらかというとな後者のほうが、大学に対する自然な問い方で、たとえば先程のコラーゲンの話も——私もどこかで使いたいなと思いますが、コラーゲン鍋とか言って、喜んで食べてはいけないなと思いますが、そういう感覚を、高等教育を受けたものであれば当然なものとして持っているということに、大学教育の成果があったほうが良いのではないか、それが教養教育なのではないかというふうに思っております。

なにか事象があったときに、それに対して自分が、自信をもって対峙できるような力を持っている。それが教養教育だと思いますし、吐き出す力というよりは、受け取る力というふうに、私自身は思っているところです。

【柴崎】 ありがとうございます。他の先生方からはいかがでしょうか。

【田淵】 まず、寺崎先生、過分なお言葉をありがとうございます。私、そんなええこと言うてたんやろかと思ってしまいましたけれども、最後のプラクシスについてのコメントは大変示唆をいただきました。

ただ、今仰ったことで、実は昨日、内部資料ですからあまり詳しくは申し上げられないのですが、我々の学校の評価推進委員

会がございます。その中で、評価の基準ということについて、所謂大学基準協会の設定した評価で私たちが評価を行ってしまうと、自分たちの独自性はどこで評価できるんだらうか、という問題が出て参りまして——やはり、自分たちの独自性を訴えるような評価の在り方を、これは基準協会ですから、我々からも、もっと言っているんじゃないかということを考えています。

何と申しましょうか、評価というのが前に来る考え方——たとえばSGUですとか、あるいは、今私たちの学校の高校もSGHに関わっているのですが、そうした、評価に合わせる、基準に合わせるような学校の売り方、あるいはアピールの仕方をしてしまうと、まさに寺崎先生の仰っているようなことに、こちらから進んで行ってしまう危険性といえますか、そういう現実もあるということをお教えいただいたような気がいたします。ありがとうございました。

【柴崎】 これは私の受け取りなのですが、学部というか専門と言いますか、今、大学で問われているのは、ラーニング・アウトカムということも言われているように、何が出来るかということをお明確にすることであると。そう考えれば、同じ学部だったら、最低限のスタンダードというものがあるのも良いのではないかと。

そういう意味では、まあ授業の内容等については画一化の方向、ある一定の方向を向いていることは確かだと思うのですね。しかし、私立大学が目指すところは、たとえば早稲田の人間と慶応を出た人間とでは、同じ経済学部で、同じような教育を

受けたとしても、何となくみんなが感じる雰囲気が違うというような事柄——ちょっと曖昧な言い方になってしまっておりますので、あとで皆さんにもちょっとお訊きしてみたいのですが——そういう建学の精神ですとか、学風というところを、どのようにして身につけてもらうかということですね。

特に、ここにいらっしゃる中では一番大きい関西学院さん、2万人を超える学生に、3校地で教えていらっしゃるようなところと、1校地で数百人に教えているようなところとでは、やはり全然違ってきますので、皆さんもご苦労されているのではないかと思いますけれども。

それでは、続けてフロアからの質問をご紹介します。まず、関西学院の田淵先生のご発表に対するご質問がいくつかございました。

ひとつはですね、今私も言いましたけれども、関西学院さんは大きくなって、3校地で、さらに先程の話ですと、中等教育とも連携があると。それらの意見をまとめることを、一体どのような形で行っているのでしょうかというご質問です。つまり、たとえば学部だと学部長が、キャンパスだとキャンパス長のような方がいらっしゃるかと思いますが、そういう方々の間での意思疎通や意見の統一ということ、関西学院大学ではどのように行っておられるのでしょうか、ということですね。

それからもう一つ、新中期計画として進めていらっしゃるミッションステートメントについて、“I know”、“I understand”、“I achieve”の三つの段階を踏むということですが、その成果

の検証ということは、どのように考えておられるのでしょうか、というご質問もございました。宜しければその点についても併せてお話いただければと思いますが、いかがでしょうか。

【田淵】 まさに、今ご質問いただいたことこそが、私たちの課題そのものでございます。と言いますのは、ちょっと内輪話をいたしますけれども、我々の学校はこの15年間で突然大きくなってしまった。しかも、実は学校が大きくなったときに、法人合併が二回行われました。私は、その二つの法人合併の際に、それぞれの場所に関わっておりまして、現実に行っていました。私たちが元々独自にやっておりました一つのキャンパスに加えて、法人合併によって二つキャンパスができることとなったのです。

そうすると、そこに元々あった学校の理念や独自性と、私たちの関西学院の独自性とで、よくよく摺り合わせが行われて、その上で合併するというのが本来なのでしょうけれども、もっと現実的な動きで合併をいたしましたので、やはり、現実にはそれぞれの学校の理念というものがあるわけです。

ですから、まさにご質問にありました通り、それぞれのキャンパスがあり、たくさん学部長があるなかで、意思決定をどのようにしているかと言いますと、今は非常に「もたもた」という言葉しか使えない合議制の中で、「ああでもない、こうでもない」というかたちでやっている。一つの学校の営みの成果というのは、直接的にすぐ出て来るということはないので、今は、やり方

が生まれて来るのを待っているわけです。

逆に言うと、これもまた昨日あった学会でのことですが、所謂学長の権限の問題というのが出ました。やはり、今までは各学部の主体性を強く出して来ているわけですが、その合議でということではない、新しいリーダーシップの問題がある。

先程もリーダーシップのお話が出ましたが、まさに、学生達が学ぶというだけでなく、我々にとっても学校の中でのリーダーシップということが大きな課題となっておりまして、その在り方を今模索しております。

ですから、「うまくいっています」ということではなく、これから、本当に真剣に、しかも急いでやらなければならない大きな課題として受け止めるべきことだと考えておりまして、ご質問で指摘していただいたことは本当に、私たちの問題意識を明らかにしていただいたと受け止めております。

それから、検証ということについてですけれども、125周年を機に、先程お話したようなことをやって参りましたけれども、今までの5年間はプログラム作りでしたので、これからの5年間は検証にまわるということを予定しているわけです。

ただし、所謂数値としては——たとえば学生がどこそこで発表したとか、体育会の活動でこういうことがあったとか、そういうことを数字で出して検証するというものについては、高等教育センターという部署がございまして、そこで客観的なデータを出しておりますとは言え、それらについての解釈は、これからの課題として受け止めております。

ご質問いただいたことについて、何も答

えられないということで、もどかしいのですけれども、まさにご質問いただいたことが私たちの課題であるというふうに見ていただければと思います。

【柴崎】 ありがとうございます。このことに関係いたしまして、加藤先生にお訊きするのですけれども、たとえば國學院大學では、こういう検証ということについて、どのようにお考えでしょうか。

【加藤】 はい、國學院の教育開発推進機構は、次年度から柴崎先生が私の後任で機構長をおやりになりますので、「次期機構長におまかせする」ということになろうかと思えます。現状を申し上げますと、やはり色々なデータは集めており、今出来る範囲でその検証はしつつあります。

ただ、今しがた先生方も言われたように、「検証が本当にきちんと出来ているか？」と言うことを問われれば、やはり胸を張って「出来ています」とは言えません。

ですから、今の私に言えることは、「柴崎先生、次は宜しくお願いいたします」と（会場笑）、そういう一言だと思います。

【柴崎】 はい、あの、宜しくと言われても困るのですが（会場笑）、承知いたしました（会場笑）。

次に、小嶋先生へのご質問ですが、割合、具体的な事柄についての質問が寄せられてございます。つまり、授業についてですね。

特に日本語の授業というのは、どのの大学でも、ある意味で学生の基本的な素養として考えられている中で、物を書く作法が身に付いていない、あるいは「普通の日本

語」と我々が考えるような日本語を使う力というのがなかなか養成されていないという状況があります。各大学でも苦勞をされていると思うのですが、それに関してかなり具体的な質問がございますので、幾つかお尋ねしたいと思います。

まず、評価でループリックを活用されていましたけれども、それについてのご質問です。ループリックは、受講している学生にも開示されているのでしょうか。つまり、学生は自分がこういう観点で評価されるということを知っているのでしょうか。

また、そのループリックを作成するのに、どのくらいの時間をかけているのか、またどういふふうで作っているのか、そうした点についても、簡単にご説明をいただけましたら。

【小嶋】 ループリックについては、授業が始まった直後に、「このような観点から、あなたの文章をチェックします」と学生に示しました。学生も、ループリックの表を持ってあります。そこで、たとえば横書きと縦書きと、まあ2種類の文章を書かせるのですが、横書きの場合は行頭に番号をつけて、ループリックと照らし合わせて、「ここは、文章がねじれている」「改行がされていない」「句読点が不適切」「漢字が開かれていない」とか、そういうことをして行きます。

そのループリックを作成する際には、相当時間を掛けました。それがなぜ可能だったかということ、「学びの基礎技法B」という授業を始める前の段階で、10ヶ月間ずっとFDをやって、1年前から準備しました。その結果、授業を発足してからも、試行錯

誤はしつつも、授業を進めて行くことが出来たのかなと思っています。

それともう一つ、今になって思うのですが、ループリックは5人の教員で作上げたのですが、これがもし10人だったら、ひょっとすると難しかったかも知れません。そういうふうには、ある程度の少人数と言いますか、そのほうが、こういう細かいループリックは、作りやすいのではないかと思います。学生も同じものを持っていて、自分の文章のどこに欠点があるのかということを理解するわけです。

【柴崎】 もう一つ、最初のクラスを決めるための、入学時学力診断の試験問題ですが、多分学内でお作りになっていると思うのですが、それはその後の授業でやるような内容なのか、あるいは普通に、大学入試のような国語の問題なのか、どちらでしょう。

【小嶋】 一応、一般的な大学入試問題のように、たとえば文章題、漢字や読解という総合的な問題ですね、それに準じた物を作りました。

また、漢字や語句の問題でも基礎的な、たとえば、「範疇」という言葉を知っているかとか、そういうものも入れたのです。つまり、新聞や世間一般レベルの文章、新書レベルの本から取り出した語句の問題、漢字の問題を付け足しました。

ただ、プレイスメントテストで全ての実力が測れるかどうかというのも微妙です。前期の授業が終わったところでクラス替えを行っています。つまり、夏前に先生方が本当に苦勞されたのは、学生全員の点数を出して、クラス替えを行ったことです。

非常に大変だったのです。

ただ、意外にも、プレースメントテストの成績に基づいた成績順になる傾向がありました。もちろん、下位層から上位層に入った学生もおりますけれども、それほど多くはない。そこから言えるのは、国語の能力・運用能力というのは、やはり、一朝一夕にはなかなか上がらないのだと、そういうことも同時に言えるのではないかと思います。

【柴崎】 もう一つ、小嶋先生ご自身が最後に触れていらっしゃるのですが、これから大正大学さんのほうでもセンターで、共通教育・教養教育の部分で取り組んで行かれることと思うのですけれども、課題としてお話をくださったことやその後のこと。たとえば専門教育、学部の教育との関係とか連携という点について、先生ご自身はどのようにお考えでしょうか。

【小嶋】 実は、恐らくそこが一番大事なところだと思っております。本日のご発表にもありましたように、教養教育については、どこの大学でも、色々な科目群が用意されて、全体的に学生の質をアップさせようとしています。しかし、科目間連携といえますか、科目間でどのようなことをやっているかということについては、たとえば、シラバスを検討したり、授業を相互に批評し合ったりするような事に対しては、大学の教員というのは意外と臆病だし、また、他から容喙されることを拒む体質があると思うのです。

そこのところの壁を崩して、授業に無駄がないように、という語弊があるかもし

れませんが、授業の質保証のため、相互に連携できるようなことを、今後、センターが間に入ってやって行かなければならないということを考えています。

それから、専門教育との連携ですが、このところは、先程のご報告の中で申し上げた通り、非常に難しい。ただ、国語の運用能力の向上が、ひいては、研究やレポートや発表や卒業論文等に繋がって行くということは、皆さんが思っていることです。ですから、改めて何を、どういう観点からやって行くかということを検討して、「この部分だけは教えます」ということを、全学的に先生方へ周知してやって行けたら、というふうに思います。これはまあ、小さな大学だから出来ることなのかも知れませんが。

ついでながら、やはり国語教育についてですが、先程、寺崎先生にご指摘いただいたことで、私としてもまさに今重要だと思っていることがございます。

大学一年生の中には、少なからず、高校四年生になったとでもいうような感じで入学してくる者がおります。学生の文章を見て一番大きな問題だと思うのは、寺崎先生が仰っておられましたが、まさに「調べて書く」ということができていないということです。大学に入って文章を教えるという事は「調べて書く」ということを教えるのであって、作文教育ではないのだということが非常に重要だと思います。

もうひとつ、付け足せば、「論理性がない文章というのはいけないんだ」ということも言っております。今この場内には、かつて私と一緒に授業をやってくださった先生もいらっしゃっておりますが、その先生

と私は、現在大学で「クリエイティブ・ライティング」という、小説を読んだり書いたりする授業を担当しております。その中でつくづく思うのですが、一応形になる小説が書けたとしても、最終的にはやはり、論理的な思考が出来るかどうかと言うこと、つまり一年生の初年次教育の「学びの基礎技法B」、あるいは「文章教室」など色々な呼び方をしていますが、そうした授業を通して、国語の能力をしっかりと身につけた学生が、最終的には4年目で良い創作ができたり、卒論が書けたりするのではないかと。

実際に卒業させた卒業生を見てみると、やはりそういうふうな感じなので、このところは大事ななと思っております。

【柴崎】 ありがとうございます。今のお話の中で、大学人としてはなかなか微妙なところは、半年間、一応授業をして、育てて来たものの、そこでクラス再編成のために成長具合を見ると、実はそんなに入れ替わりが起こらないというお話でした。そういうところが、大学の教育力ということを考える時、一体何なのか、と思わせることもございまして、大学人としても、これは非常に難しい所かと思えます。

それで、いよいよ最後ということで、これは全員の方にお答えいただきたいのですが、こういうご質問がございまして。今回のシンポジウムの趣旨の「建学の精神」というのは非常に大きなテーマですが、この方の質問によりますと、まず「建学の精神が、人間形成を中心に論じられている」と。たとえば関西学院のキリスト教主義とか、國學院の神道精神とか、大正さんだと仏教、立教でもやはりキリスト教が出て来ます

が、しかし「仮にそういう言葉を外してしまうと、人間形成という点では、中身が非常に似通ったものになってしまう。つまり、キリスト教とか神道とかいうことがなければ、同じことを言っているように聞こえて、違いがよくわからなくなってしまうのではないのでしょうか」という、この方はそういうご意見なのですね。

そうすると、建学の精神というのが結局、人間形成、人格の陶冶ということだけに帰着するのであれば、そもそも学部では一体何を教え、学ぶことになるのだろうかということになりますね。今後の私立大学というのは、結局一体どうすればいいのか、どういう方向に向かって行けばよいのだろうかということに繋がりますので、これはなかなか答えにくい質問だとは思いますが、こうした点を各大学ではどう考えているのか。あるいは文科省では——まあ、ここは松坂さんご自身のお考えで結構ですけれども、どのように考えていらっしゃるのでしょうか。

関西学院さんからもお話がございましたけれども、建学の精神というのは、やはり、本日問題にしておりますところの教養ということに結びついてくると。それでは、各大学がもっている学部の教育って何だろうということですね。

これは全員に、順番にお答えいただきたいと思うのですが、まずは加藤先生からお願いいたします。

【加藤】 それでは、私のほうから。今日の先生方の話を聞いていて、田淵先生のお話の中で「人格陶冶」ということが出てきたときは、「ああ、うちと同じだ」と少しびっ

くりいたしました。大学の教育とは何かということに関しては、様々な立場・意見があるかと思いますが、教養教育をどういうふうに考えて行くかも、ある程度差はあるかと思いますが。人格形成という点では、共通項はやはりあるのではないかと私は思います。その共通項に向かって、どういう方向性でやって行くのかということで、キリスト教、神道、仏教はそれぞれ違うだろうと考えております。

本学の神道精神は、寛容性という、非常に使いやすい言葉で表されております。一番大きいのは、やはり、神道の生まれた日本は、自然が豊かで生存するのに恵まれていたという中で、多様な神々、八百万神がいたわけです。ですから、多様性を育み、個性を尊重し、共存の道を歩んで行くという、人としての望ましい生き方に沿っており、それに合った建学の精神なので、学生を教えやすいという気はいたします。これは生物学を教えている立場から言っているのですが。

【小嶋】 建学の精神と人格形成・人間形成をどういう風にとすることは、大きな問題で、なかなかお答え出来ないのですが、大正大学に入った学生がまず驚くのは、たとえば学内に僧侶の修行のために坊主頭にした学生が歩いていることでしょうか。しかし、次第にそれにも慣れていくようです。

他の大学にもお邪魔したことがありますけれども、基本的には同じだと思います。大学の特色として、行事があったりします。それから、先程この國學院のキャンパス内に神殿があるというお話がありましたけれ

ども、大正大学の中にも仏教施設がある。そのような環境の中で、4年間のうちに何かしら仏教に関心を持つ学生がいるということですね。それでも、仏教の精神がどのような人格陶冶や人格形成に結び付くのかということについては、非常に判りづらいのですけれども。

就職活動のときになって、学生が自分は大正大学の出身だと言うと、「ああ、やっぱり」と言われたりするらしいです。まあこれは良い面でも、悪い面でもそう言われるらしいのです。ですから、何かしらは影響しているのかな、と思うわけです。

それから、カリキュラムの中に、もう少し、建学の精神というものを反映させたものを考えて行かなければいけないというのは、まさに私がおります教育開発推進センターの仕事かなと、今日のお話をうかがっていて、思った次第です。

【田淵】 ご質問ありがとうございます。先程の私の話の中で「例の人格の陶冶です」という言い方をしたのですが、人格の陶冶というその言葉が——寺崎先生も仰っていましたように——どこから来たのかということを考えて見たときにですね、たとえば國學院さんの言葉と、私どもの言葉とがなぜ同じかということ、これはどうも、あるガイドラインに従ってその言葉が選ばれているということがあったように、私自身、日本の私立大学のシリーズの中でそう考えていたことがあったかと思えます。

そういう「同じじゃないか」ということが、一方であって当然というところと、それでは困るなというところとがあるとは思いますが、どうしてもその言葉がありま

す以上、私たちは割と、そこをいつもスタートにするわけです。

ただ、ここでもう一度、寺崎先生も仰いましたような言葉の捉え直しということを考えてみますと、私たちは、たとえばグローバルということ言えば、確かに文科省さんの最近のお話の中にもグローバルということは盛んに出て参りますけれども、でも私たちの創立者は宣教師であったとか、もともとグローバルな視点であるとか、キリスト教は世界的にみると世界の三分の一の——あるいは一神教ということでは——ということになると思いますね、やはり「世界的な視野をもつ人間とは何か」というようなこと、またこの姿勢を訴えようというところが出て参ります。そうしたところから、やはり捉え直しをして行く必要がある。まさに今日私が教えていただいた「社会的機能の意識的反省」というところから、もう一度、具体化する作業を、これから繰り返して行かなければならないだろうと思うのです。

先程教えていただいて、なるほどと思ったのですけれども、つまり、建学の精神というものを、「創立者の言葉だから」というのではなくして、「私たちが求められていることにどう応えて行くか」という視点を持ちながら、独自性をこれから発揮して行くべきなのだというふうに思います。

人間形成と言ってしまうとそれまでののですけれども、やはりそれが「今の現実はどう応えるか」ということに繋がっていかねばならない。たとえばベーツが、今の社会が求めるのは、神学教育もいけれども、ビジネスマン教育だ、というふうに、大きく学校のカリキュラム内容まで変えて

行くという変化を、私たちは経てきたわけですね。そのことを考えますと、やはり、建学の精神というものが、それが固定化されて、ある種性格化されるということはあってはならないし、恐らく今後ともないのではないかと。もっとダイナミックな力をもった建学の精神というのを、私たちは見て行かなければならないのだと、これが今日、私が学ばせていただいたことだと思っております。どうもありがとうございます。

【松坂】 私が今日のお話を聴いていて思いましたのは、日本の大学に限らず、大学というのはどこの大学であっても、やはり世界のといえますか、ヨーロッパ社会を中心に出来てきた、大学という理念の正統の継承者だという意識が結構強いのであって、その意味では、理念というものが、どこの大学でもある程度似通ってくるということは当然なのではないかと思えます。

世界の中に、独裁国家のようなところもありますけれども、そういうところの大学は、恐らく世界の大学コミュニティの中では大学として認知されていないでしょう。仮に大学という名前がついていても、大学として認知されていないところと、大学という名前ではないけれども、大学として認知されている組織と、そういう所の中には、共通するものがあると思えます。

「それぞれの大学が独自だ」という言葉の裏には、「大学として共通するのは何か」というところがやはりあって、それら二つの面を行ったり来たりしながら議論が進むのかなと思います。ですから、共通している部分が必ずあってこそその大学ですし、更

に、その共通した基盤の中に立ちながらも、それでもなお、独自でなければならぬということ、やはり、個性と言いますか、そういうものが持たれて来るということがあれば良いのかなと思います。

これまでお話を伺っていると、教育と研究の一致ですとか、今日ではフンボルト思想の大学が失われているとか言われるのですがけれども、私たちも実は、今もしフンボルトが生きていたら、「もうちょっとこういうふうによれ」というようなことを言われたりするのではないかな、等と言う事を話したりもいたします。なので、やはり様々な大学で、中世以来続く大学の理念の現代化を繰り返して行って、建学の精神が、もしそこに繋がるのであれば、それは幸せだと思いますし、場合によってはそれが失敗する場合もあるかと思っています。失敗した場合には、一回考え直して、再構築を図ってもらって行くことになるのかなと思います。

文科省というよりは、私自身のコメントでございますが、以上です。

【寺崎】 大変難しい問題でございますが、単純なことから考えてみると、人格教育という言葉が出て来たのはかなり新しい時期のことだろうと思うのです。教養という言葉、それから教養主義、これと並んで、人格、人格主義といった言葉が出てきたのではないか、それは恐らく明治末から大正にかけてではないだろうかと思っています。いずれ確かめたいと思います。

立教大学も、「キリスト教主義」とは言わないで、キリスト教の原理に基づく、キリスト教精神に基づく「人間教育」という

言い方をしています。それが立教の基本的な特徴なんだろうと言われております。

ただ、この問題は、そのことだけを取り上げて行くよりも、もうちょっと広い視野で考えて行く方が判りやすい気がするのです。それは、話が大きくなりますけれども、「人間と知との関係」ということです。

人間と知との関係が、ここ数十年の間に、どのようになってきたか顧みてみますと、たとえば、大学紛争の頃はどうか。あの頃学生達は、「自分」というもの、「人間」というもの、それを中心に学問を考えました。だからこそ、「貴方はなぜ、この学問、その学問をしているのか」「貴方はなぜ、そのように反省もなく専門に耽るのか」。こういう批判を大学に対して投げかけたわけです。

「専門バカ」という言葉が、たびたび言われたのはそのせいで、すなわち「人間」の側から discipline を見る。discipline というのは専門のことですね。人間の側から discipline を見て、discipline を相対化したと思います。いやむしろネガティブなものとして見ました。

その結果、何が起きたか。カリキュラムの決定的な自由化が、色々な大学で起きました。卒論が廃止されるとか、いつ何を選択しても宜しいとか、そういうことが各大学で起きた。それが紛争後の実態ですね。その後、それじゃいけない、という考えが出て来て、今度は discipline をもっと重視すべきだという意見が出て、どの大学でもまた、カリキュラムを厳格化し、体系化することに努めたわけです。

そういうことがあって後に、今度は教養教育が重要だという議論が出て参りまし

た。その意味で、専門 discipline を重視する側は、教養教育が大事だという言葉の前で、言わばもう一度軽くなったわけです。教養教育が大事だと言ったのは、大学の側からではなく、むしろ、経済界の側でした。日経連等々の経済団体が、まず教養教育が重要だということを突然言い出して、それから同じような議論が中教審等々でも定着し、やがて大学に対しては、それにプラスして、大学設置基準の大綱化による実態変化が進行した。そこで大学の側の教養教育の重視が始まるはずだったけれども、そのあたり足並みが乱れて、先程の発表にもありましたように、中止する大学と、そうでない大学が、それぞれ混在したということですね。

そして今、何が起きているか。思うに、ここ40年間くらいの流れをたどってみますと、人間主体と discipline との関係について、まだ、あるべき姿が定まっていないということです。だから私たちは、教養教育をどの範囲でするかということ、あるいは大学教育はどこに目標に置いたら良いかということ、このへんが、もうひとつわからないでいる状況だと思います。

こうして見ると、私は今言われていることの中で非常に大事なものは、カリキュラムポリシーを確かめよということ、これが非常に重要な提案だと思います。つまり、学士課程全体を通して、どのようにカリキュラムを統合するか。これが課題であるということだと思います。その中で初めて私たちは、人間と discipline との関係というもの、学生の前で、繋いで見せることができるんじゃないかと思います。そこをはっきりしないと、四年間の計画は立てられな

いというふうに思います。

その点、今どの大学も苦勞してらっしゃると思うんですよ。立教も苦勞しています。立教では今のところ「専門性に立つ新しい教養人の育成」、これが四年間の目標だと掲げております。必死で考え出した標語でございます。その一方で「教養のある専門人の育成」については、これは大学院でやろうと、そういう分かち方をしようと、今必死で言葉とともにやってきているところでございますけれども、同じようなことを、色々な大学で、色々な言葉でなされているのではないのでしょうか。私は、「人格教育が必要だ」という言い方を長い目で見ると、狭い道德教育というような意味ではなく、教養教育の充実という意味ではないかと思えます。

ちなみに、この前亡くなった宇沢弘文さん——経済学者の方ですが、私は十年間宇沢さんと一緒に、小学校の社会科の教科書の監修者をしたことがございます。その間、あの人の色々なことに触れて、非常にやはり感心いたしました。あの方の課題は「経済学の間人化」ということです。従って『自動車の社会的費用』とか、ああいう御本を書かれた。

彼の課題は、経済学という discipline の人間化だったと思います。同じ圧力が今、大学にいっぱい来ていて、そのもう一つの表れが、例の複合的学部の急増です。複合的学部の急増、立教で言えばコミュニティ福祉学部を作ったり、現代心理学部を作ったりした。それはなぜかというに、確かに経営上の理由はあります。ありますが、しかし同時に、大学が負う別の課題を示しているのだと思います。

それは何かというと、disciplineがあるから学部が出来るのではない、課題があるから学部ができるのだという、新しい学部のつくり方が求められているのだという問題です。これが最近、大学が迫られてきている問題だと思います。私は、こういう動向についても、ただ経営主義だというふうには批判するのではなくて、実は、学問と人間との関係の新しいステージが生まれつつあるとみた方が良いのではないかと、そのように思っております。

【柴崎】 ありがとうございます。非常に示唆に富むお話をいただきました。

今日は皆様、ありがとうございます。最初に赤井学長・加藤機構長からも話がありましたように、教育開発推進機構が出来て6年目、このシンポジウムも3回目になりました。最初は「建学の精神の過去・現在・未来 —私立大学の個性かがやく教育とは—」という題でシンポジウムを行いました。平成22年度にシンポジウムを開いたときは東日本大震災の前の2月でございました。その後の2年前(24年度)には、「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから —建学の精神・キャリア教育・質保証—」という形でシンポジウムを開かせていただきました。今回が「教養教育における建学の精神の可能性」ということで、一応、教育開発推進機構は國學院大學の建学の精神というものを、ある意味で大学の教育のなかでいかに具現化するかということも重要なミッションの一つなので、こういう形で開いてきました。

3回を経て、今日の話をお私なりにちょっとまとめさせていただきますと、やはり先

程質問がありましたけれども、確かに、人格形成と言ってしまえば同じようになってしまうかも知れませんが、大学によってまた複数の道筋があるわけで、その一つ一つの道筋が、各大学における建学の精神なのだということも、ある意味では言えるのではないかということですね。

それから、やはり、専門性ということについて最後に寺崎先生の非常に示唆的なお話もありましたけれども、やはり大学の「らしさ」というのは、一つはそのカリキュラムに出て来るわけですから、各大学が苦勞しているように、その建学の精神というのを、マス化、あるいはユニバーサル化された多くの学生が学んでいく中で、彼等に伝えていくための苦勞というのはあると思うのですね。

もう一つ、表に出たカリキュラムとともに、先程の関西学院さんの、125周年のポスターで時計台というのが象徴的に語られましたように、やはりそのカリキュラムにない「場」、あるいは各学部の学統というものも、ある意味で重要だと言えます。学統と言われても、なかなか「これだ」というふうには答えられないかも知れませんが、たとえば國學院大學では神殿があるとか、キリスト教系の大学ではチャペルがあるとか、あるいは色々な人との繋がりもありますし、そういうことを含めて、大学がもっている「場」というものも、実は非常に大きな意味を持っているのではないかと思いますね。

そうした学統という面はあるのですが、それでもなかなか、建学の精神というのは漠然とした部分もあります。ただ、やはり現在は、特に教養教育がその精神をどうし

でも担わなければならないということはあるかと思えます。ですから、それぞれの大学が苦勞している。ひとつ、見える所ではカリキュラムにおいて、またひとつは、カリキュラムにない部分において——課外ですとか、大学という「場」をどのように建学の精神が見える場にするか、ということですか、そういうことについても、多分、各大学が苦勞されているのではないかと思えます。

ただ、最後に寺崎先生が仰いましたように、いずれにしても大学というのは、常に社会と向き合わなくてはいけない場ですので、振り返りといいますか、見直しというのか、つまり考え続けるところが大学の意義でもあります。ですから、今後も我々大

学人——國學院大學含めて、各大学さんが、建学の精神とは何かということを考えながら、それをいかに学生に伝えて行くか。教養教育にせよ、専門教育にせよ、そういうことを考え続けなくてはいけないのだなということ、ありきたりな結論ではありますけれども、改めて考えさせられたシンポジウムだったと思います。

本当に今日は、壇上の先生方、どうもありがとうございました。また、お忙しい中参加していただいたご来場の方々も、どうもありがとうございました。ちょっと時間が過ぎてしまいましたけれども、これで、今日のシンポジウムを終わりにしたいと思います。本当にどうもありがとうございました（拍手）。

College Education under Globalization: Enhancing Language Skills and Knowledge in a College EFL Class

SUGINO Toshiko

Abstract : Globalization is often associated with the pervasive, positive influence of English as the current international language. It is also believed that English as such a powerful language has created social and economic divisions. In Japan, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has been promoting English language education especially since 2013, without questioning the negative aspect of the language. The fact that a large number of school children and students in higher education are not confident in English and thus dislike the subject has been neglected.

In this paper, I will first refer to some issues related to globalization and English language education in Japan. Then, I will describe how I have incorporated cultural studies into a regular EFL class, where students have in-depth knowledge about their own history and culture, but are not confident in English. The class objective is to examine English-only language policy in the U.S. from its historical perspectives. Eventually, students are to think what English language is to Japanese people. Then the course procedure and the teaching materials I developed over the years will be introduced. The course was also aimed at developing students' linguistic, critical thinking and autonomous learning skills. It is hoped that this kind of instruction and learning materials are beneficial for developing students' language skills and knowledge.

Keywords : globalization ; content-based instruction ; U.S. English-only policy ; English education in Japan

A Teaching Method for the Hidden Subject in Teaching Japanese as the First and a Foreign Language

OKADA Makoto

Abstract : This research note discusses the hidden subject in Japanese language education. A lot of research has been carried out on the use of “wa” and “ga” in field of Japanese linguistics. There are, however, only a few studies on how the research results can be applied to the language education. This research note discusses the hidden subject, which is often perceived to be challenging to understand for learners, in written and spoken Japanese. In language education at high school level, where Japanese is taught mainly to Japanese students as their first language, many of them seem to struggle with subject conversions in written Japanese. In language education where Japanese is taught as a foreign language, however, learners tend to have difficulties with the hidden subject in spoken Japanese. Consequently, it is necessary for teachers to purposefully employ methods to introduce learners to the hidden subject because textbooks often do not cover that aspect.

In this research, a way of teaching those learners how to understand endnote representations of predicates at the sentence level was proposed. In summary, emphasis was placed on the importance of predicting the relation of preceding and succeeding contexts, case components, and grammatical person. The argument was also made that one of the mainstream teaching methods in Classic Japanese lessons in higher education where focus is placed on conjunctive particles to understand the hidden subject, is not a valid or reliable approach.

Keywords : subject predicates context person conjunctives

A Study on the Relationship between Student Baseball Players' Academic Achievement and Sports Performance in Japanese Universities based on the High School Ranking

ONDA Tetsuya

Abstract : The aim of this research was to investigate whether for the university admission policy, by Japan's most prestigious universities in field of baseball, for baseball athletes were influenced by the academic ranking of the high schools from which they graduated. A statistical analysis was carried out using the data from sources such as the list of players in the three collegiate baseball leagues in Japan, ROKUDAIGAKU, SHUTODAIGAKU, and TOUTODAIGAKU, and from the list of academic ranking of Japanese high schools published by one of the largest cram schools in Japan. The results of our research suggest that there were two influential factors in the admission policy. The first factor was the academic ranking of the high schools. Our findings suggest that there was a tendency for students who went to a higher ranking high school to be admitted to a more prestigious university. The result of our study also showed that students who went to a high school which has a recommendation agreement with those universities were in a more advantageous status for the university admission. It also seems that a big gap exists in academic abilities between those who went to the high school which has the agreement with the university and who did not. This mismatch of students' academic abilities and university's academic ranking, which is generated by the admission of those students who do not have enough academic abilities to enter those universities otherwise, may affect the university ranking. To this end, adopting the academic support employed by many American universities may be useful to improve the situation in Japan. This is an urgent task to be dealt with, especially because school sports play crucial roles in raising athletes for competitive sports nation-wide.

Keywords : college sports ; school ranking ; student athletes ; college baseball ; recommendation admission agreement

Learning Outcomes and the HSK Exam Results among the Students who Went on a Semester-Long Study Abroad Program in Chinese Speaking Regions

SAGAWA Mayuko

Abstract : Since 2007, semester-long study abroad programs have been offered at Kokugakuin University. In order to assess learning outcomes of the programs, participants are asked to take the HSK, a Chinese proficiency test. This paper attempts to validate the learning effect by analyzing the examination results of the HSK from 2011 (the 5th group) through to 2014 (the 8th group), which adds up to a total of four student groups. Until the 7th group, the program was held at the College of Chinese Language and Culture at Nankai University in Tianjin. The 8th group went to Fudan University in Shanghai. In both the universities, the language classes were consisted of the participants from Kokugakuin University only, aiming to equip them with necessary language skills to pass the HSK Grade 4. Every year, participants take the HSK at the beginning of each program, early September and December. Majority of the participants sit for Grade 4 or 5. The results of the analysis of the students' achievements indicate that it is possible to acquire proficiency level which is equivalent to the HSK Grade 4 upon completion of a three-month study abroad program. Those students who already have a proficiency level around the HSK Grade 4 could possibly reach Grade 5.

Keywords : study abroad in China ; semester-long study abroad ; HSK ; learning outcomes ; Chinese language learning

On Learning Support for Hearing Impaired Students at Kokugakuin University —Perspectives on Constructing a Note-Taking Assistance System and Developing a Note-Taker Training

SUZUKI Takayoshi

Abstract : This paper reports on the results of the research on support for the students with disabilities, focusing on the development of note-taking support systems and the education of note-takers. Kokugakuin University has been supporting disabled students, in particular, hearing impaired students by helping them access necessary information. Although some attempts had been made before then, after a blank period, the systematic assistance system for the disabilities was started in 2012 by the Institute for the Advancement of Teaching and Learning (IATL) when a hearing impaired student entered the university and asked for a note-taking support. The institute, starting with a handmade note-taker workshop using materials of PEPNet-JAPAN in the beginning, recently has come to hold a training program taught by a experts with high level of expertise. Moreover, student participants developed the sense of responsibility and voluntariness and even carried out an interactive workshop by their own.

Keywords : hearing impaired ; Note taking ; Learning Support ; Constructing Assistance System ; Note taking workshop ; PEPNet-JAPAN

Necessity of Basic Numeracy Skills in Career Education Programs

ITOH Keiji

Abstract : This paper argues that the present career education policy in Japan tend to disregard basic mathematical skills of college students.

In 2011, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology regulated universities and colleges to provide students with career education programs in assisting them acquire skills necessary for acquiring a job after graduation. Universities in Japan, therefore, put a great deal of effort into job hunting training, teaching students inter-personal communication and problem-solving skills.

So called “zest for living” may be helpful in many business situations, but it takes labor and time to select suitable human resources through a series of personality tests and interviews. Most companies adopt an achievement test of basic academic abilities.

Such a paper examination just used as a baseline to cut off candidates? The answer is “No”. Students who cannot calculate irrational numbers can hardly understand economics or statistics. Grasping the actual situations on business cites requires comprehension of round numbers.

The results of the survey on students at university level who were asked to work on a mathematical calculation tasks taken out of high school entrance examination, showed a lack of basic numeracy intelligence among them. There were many students who could not see their errors, and the ability to apply their mathematical knowledge to construct a more complex fomula was clearly lacking.

Keywords : round numbers ; problem-solving ; basic calculation skill ; fractions ; equations

The Challenge in Introduction of Active Learning in the First-Year Course “Kiso-Enshu (Basic Exercise) B”

SHOJI Kouichi NEGISHI Takehiro NAKATA Yusuke
HOSOI Takeru HONDA Kazunari MIYASHITA Yuji
YAMAMOTO Kenta

Abstract : This is a sequel to the article titled “The Challenge of Introducing Group Work in the First-Year Exercise “Kiso-Enshu (Basic Exercise) A” published in the 2014 edition of this bulletin. In 2014, the Faculty of Economics, conducted a trial to introduce active learning (group work) in our first-year courses, namely “Kiso-Enshu (Basic Exercise) A” and “Kiso-Enshu (Basic Exercise) B”. This article illustrates examples of the active-learning method, suggests the keys for the implementation of mid to long-term Project Based Learning, and analyzes the results of the questionnaire conducted to students.

The result shows that students who were in the active-learning courses indicated more positive attitude towards learning than those who were not. This is consistent with our educational intention and research prediction.

Keywords : Active learning ; First-year education ; Group work ; Project-Based Learning (PBL) ; Questionnaire for Students

A Report on a Childcare Skills Exercises in the Child Health II Class

TAKEMURA Mari

Abstract : Drawing a strategic plan for child health care is one of the lesson goals of the Childcare Skills Seminar. In order to achieve the goal, practical exercises developed based around the needs of infants were introduced along with the lectures on health-related activities required by nursery schools in Japan. As a result of the lesson evaluation questionnaire, it was indicated that many students were satisfied with the class contents, and had their own ideas and directions of what they wish to learn more in a similar exercise-based lessons. The study suggests that it is necessary for teachers to analyze students' needs before planning a course in order to maintain and promote students' motivation.

Keywords : a strategic plan for child health care ; skills exercises ; practical exercises ; health-related activities ; motivation

Kyouikukaihatu Symposium 2015

Possibility of applying ‘the founding spirit’ of a university in liberal arts education: implementing the specific education of a private university

Purpose of the Symposium

It is a long time since the need for university education based on the specific view points and ‘the founding spirit’ of each university was advocated. Although the notion of ‘the founding spirit’ has been widely recognized to be important in university education, each university is still seeking for the meaningful ways to apply the spirit in educational plans and activities in real situation.

Taking this into account, in this symposium we would like to discuss the possibility of applying ‘the founding spirit’ to university education, beyond the common conception that the spirit is merely a slogan or a doctrine.

Based on the idea that the liberal arts education is something where we can apply ‘the founding spirit’ most appropriately, we will describe the practical ways to apply it in curriculums, subjects, projects, and systems of the education and introduce some of the examples. In order to deepen our discussion on the feasibility of liberal arts education, where ‘the founding spirit’ can exhibit its primary value, we will also present the reports of the teachers working in the forefront of designing, implementing, and managing the liberal arts education programs.

Title of the Presentations

Part 1 Keynote Presentation

The Founding Spirit and University Education

MATSUZAKA Hiroshi

Part 2 Symposium

Report: The Way to Inherit the Spirit in Kwansei Gakuin University

TABUCHI Musubi

Report: Improving Japanese Language Competences in the First Year Education
KOJIMA Tomoyoshi

Report: Three Thoughts of Kokugakuin University and the History of Liberal Arts
Education
KATO Sueo

Review & Discussion

Reviewer: TERASAKI Masao

Chair: SHIBASAKI Kazuo

《編集後記》

『教育開発推進機構紀要』第7号をお届けする。今回は研究論文2本、研究ノート5本、取組みレポート3本、計10本の投稿をいただいた。このうち、査読の結果、8本を掲載させていただくこととした。本紀要は第5号から本学兼任講師の方々にも投稿対象を広げた結果、より多くの、そして多分野に渉る論文が寄せられるようになった。これにより本誌は学外はもとより、学内における大学教育・高等教育の情報交換の場としての機能を一段と高めることとなったが、それゆえに、我々編集委員会も、そして主に査読を担当する機構教員も、掲載する諸論考の質の維持、向上に努める責務が一層高まっている。機構構成員一同、今後も一層、大学教育・高等教育に関する研究に精進し、読者・投稿者の皆様とともにより質の高い、そして現場での教育に有用な紀要を創り上げていきたいと考えている。

また、本号では本機構が主催した、平成26年度教育開発シンポジウム「教養教育における「建学の精神」の可能性—私立大学ならではの教育の実践—」の基調講演、各報告ならびに議論について

も掲載させていただいた。「建学の精神」をめぐるシンポジウムは平成22年、24年に行い、最終回となる今回では、ややもすると抽象的・観念的になりがちな「建学の精神」を、科目・カリキュラムとしてどのように具体的に展開させ得るかという点に的を絞り議論を行った。「建学の精神」をテーマとしたシンポジウムは今回で一旦終了となる。しかし、建学の精神を高く掲げて設立された私立大学にとっての永遠のテーマであり、今後も本機構としては継続して検討していきたいと考えている。

大学教育・高等教育改革の流れは益々加速化し、もはや単なるFDや授業改善に留まらぬ大きなうねりの中に各大学はおかれている。しかし、学生と如何に向き合い、よりよき授業・教育を提供するかという根幹部は不変である。変化の時代の中にこそ、今後を見通すためのともしびが必要となる。この紀要がそうした働きを果たすためには、より多くの先生方と課題を共有し、議論をしていく必要がある。皆様からの投稿を心からお待ちする次第である。(なかやま)

《執筆者一覧》※掲載順

杉野 俊子 國學院大學文学部兼任講師
 岡田 誠 國學院大學文学部兼任講師
 恩田 哲也 國學院大學人間開発学部兼任講師
 佐川 繭子 國學院大學教育開発推進機構准教授
 鈴木 崇義 國學院大學教育開発推進機構准教授
 伊藤 恵司 國學院大學経済学部兼任講師
 東海林孝一 國學院大學経済学部准教授
 根岸 毅宏 國學院大學経済学部教授
 中田 有祐 國學院大學経済学部助教
 細井 長 國學院大學経済学部教授
 本田 一成 國學院大學経済学部教授
 宮下 雄治 國學院大學経済学部准教授
 山本 健太 國學院大學経済学部准教授
 竹村 眞理 國學院大學人間開発学部兼任講師
 松坂 浩史 文部科学省広報室長(文部科学広報官)
 田淵 結 関西学院宗教総主事、関西学院大学

教育学部教授

小嶋 知善 大正大学表現学部教授
 加藤 季夫 國學院大學人間開発学部教授
 寺崎 昌男 立教学院本部調査役、東京大学名誉教授
 柴崎 和夫 國學院大學人間開発学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第7号

平成28年3月1日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
 〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
 TEL：03-5466-0523/FAX：03-5466-6742
 URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html
 印刷：丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.7
March 2016
CONTENTS

Articles:

- College Education under Globalization: Enhancing Language Skills and Knowledge in a College EFL Class
..... SUGINO Toshiko (1)

Research Note:

- A Teaching Method for the Hidden Subject in Teaching Japanese as the First and a Foreign Language
.....OKADA Makoto (16)
- A Study on the Relationship between Student Baseball Players' Academic Achievement and Sports
Performance in Japanese Universities based on the High School Ranking..... ONDA Tetsuya (32)
- Learning Outcomes and the HSK Exam Results among the Students who Went on a Semester-Long Study
Abroad Program in Chinese Speaking Regions SAGAWA Mayuko (44)
- On Learning Support for Hearing Impaired Students at Kokugakuin University
—Perspectives on Constructing a Note-Taking Assistance System and Developing a Note-Taker
Training..... SUZUKI Takayoshi (52)

Reports:

- Necessity of Basic Numeracy Skills in Career Education Programs ITOH Keiji (64)
- The Challenge in Introduction of Active Learning in the First-Year Course "Kiso-Enshu (Basic Exercise) B"
..... SHOJI Kouichi, NEGISHI Takehiro, NAKATA Yusuke, HOSOI Takeru,
HONDA Kazunari, MIYASHITA Yuji, YAMAMOTO Kenta (74)
- A Report on a Childcare Skills Exercises in the Child Health II Class..... TAKEMURA Mari (88)

Lectures: Kyouikukaihatu Symposium 2015

- Possibility of applying 'the founding spirit' of a university in liberal arts education: implementing the
specific education of a private university (95)
- Opening address (95)
- Keynote Presentation: The Founding Spirit and University Education MATSUZAKA Hiroshi (100)
- Report: The Way to Inherit the Spirit in Kwansei Gakuin University..... TABUCHI Musubi (118)
- Report: Improving Japanese Language Competences in the First Year Education KOJIMA Tomoyoshi (128)
- Report: Three Thoughts of Kokugakuin University and the History of Liberal Arts Education ...KATO Sueo (139)
- ReviewTERASAKI Masao (150)
- Discussion (154)
- Abstracts** (168)
- Editor's Note** (178)