武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要

The Basis

第５号

特集：産学連携ゼミ

2015 年

武蔵野大学教養教育リサーチセンター編

目　次

特集：産学連携ゼミ

「産官学連携ゼミ」とは …… 洞口　光由　5
産官学連携プログラム
—「ホスピタリティ産業ゼミ」及び「最先端ホスピタリティマインド」リポート— … 角田　陽子　9
産官学連携ゼミ事例報告—地方自治体への長期インターンシップ— …… 小西　和信　19
産学連携ゼミ・スポーツマネジメントの紹介
— 2020 年東京オリンピック・パラリンピック開催を見据えて— …… 上村　智士郎　33

論　文

大学教育編

The Role and Results of Motivating Students to Autonomous Learning
in "Environmental English Courses" …… 櫻井　千佳子・岡野　恵　47
「大学の学校化」と大学生の「生徒化」…… 岩田　弘三　65
武蔵野大学における初年次教育「武蔵野 BASIS」の効果
—自己の探求プログラムの効果検証— …… 中村　剛・熊谷　太郎　89
「生徒化」した学生の授業への期待 …… 黒河内　利臣　101
大学生の趣味とキャンパスライフ
—オタク趣味に関する女子学生へのインタビュー調査から— …… 山口　晶子　119
既存コミュニティから考える学習成果物への意味づけの多様性
—学習者による教師の指示以外の ICT 利用行動を調査して—…… 藤浦　五月・宇野　聖子　137

人文・社会科学編

Chaplaincy and the Provisions of Spiritual Care …… 小西　達也　161
近現代教育史のなかの教育勅語—研究成果の検討と課題— …… 貝塚　茂樹　171
プロティノスのエネアデス II-9 グノーシス駁論にみられるサーンキヤ学派の徴候について
…… 小林　博和　189
カントと自己の諸相—「誤同定をつうじた誤りへの免疫」から自己の捉え方へ—…… 和田　慈　203
物理的・社会的制約から考える再生可能エネルギー活用の可能性 … 田辺　直行・新津　尚子　213
IT 利用と地域活動に関する一考察…… 沼田　秀穂・池田　佳代　231
「物の心」の史的考察—本居宣長の「物のあはれ」(その 1)— …… 水野　雄司　245

近刊著書紹介

トム・ガリー、佐藤洋一、中竹真依子、佐竹幸信、エイミー・ミルズ編著
『Changing Roles of Foreign Language Teaching/Learning in the Context of Globalization
in Japan —グローバル化時代の外国語教育学研究—』…… 中竹　真依子　261
大島勇人・浜島幸司・清野雄多著
『学生支援に求められる条件—学生支援GPの実践と新しい学びのかたち—』…… 浜島　幸司　263

「産官学連携ゼミ」とは

洞口　光由

1.　はじめに

はじめに、何故本学では「産官学連携長期インターンシップ」（産官学連携ゼミ）と称する実践型インターンシップを開発することにしたのか、それは学生達が先ず課題を設定し、次に自分の頭で考え、答えを見出し、解決に向けて果敢に行動する、人材を目指して欲しいことにありました。

それは社会のニーズでもありますが、実は学生達に育んで欲しいことがあったからです。

その育んで欲しい事、とは「知識力」や「分析力」更に「理論的思考」に加え、「問題発見能力」そして解決に向けての「実践力」なのです。

以前から経済産業省は大学に対して「社会人基礎力」を養う教育を問うてきています。

その「社会人基礎力」とは「考え抜く力」「1 歩踏み出す力」そして「コミュニケーション能力」です。こうした課題を如何に克服するか、様々な視点から考察していく中で「実践力」が注視されたと言えます。特に、「武蔵野 BASIS」としての実質的成果を挙げる上では具体性に富んだ内容を盛り込んでいかなければ「キャリア教育」としての成果を生み出すことは困難と考えます。

1 年生に「人生設計」とか、「生涯計画」とかを専門の先生の理論的解説では実感に乏しく、聞く耳を持たない状況であったと言っても過言ではありませんでした。授業での話は学生達に何ら興味を沸かせることはなく、他人事にしか捉えていないことから「成果」を問われれば残念ながら答えに詰まってしまうというのが正直な気持ちでした。

そこで「武蔵野 BASIS」の開講に合わせて「キャリアデザイン」のプログラムに多くの社会人（現役）の社会人の方々に‘ご自身の人生の歩み’を語って貰うことに主眼を置いていただくことです。

特に、「つまずいた時代」「辛かった時」等、人生の苦難はどの様であったか、そしてどの様にして乗り切ったのか、社会人の方々の苦労話を重視してお話して戴く様にお願いしたところ学生の反応は大きく波紋を広げたのです。そのことから先ず早めに社会人との触れ合いの機会を設けることが大切ではないか、と考えるに至った次第です。

では社会及び社会人との触れ合いをどの様に大学と企業・公共企業との間で構築するか、その方法として考えた施策が今回の「産官学連携ゼミ」です。

その狙いは学生達が社会で実際に活動している、と体感するものでなければなりません。

例えば、大学から飛び出し、実際に企業へ入り実務に携わる機会は貴重な体験となります。

一方、海外へ出かけ海外の企業で働く経験は世界観、仕事観の視野を一挙に広めます。海外から日本を見ることは早い時期であればある程有意義な成果を生み出します。例えば具体的な事例としては「パスポート」が挙げられます。国外へ出る手続きを実際に自分で行うこ

とで国境の存在を意識するものです。

また国内では地方の産業や地方の人々との触れ合いにより日本社会を直に触れることも重要な課題と考えています。「働く」ことの楽しさ、日本の農業の実態を目にすることで「考える力」を養うことになります。

この様に「産官学連携ゼミ」は実際に社会に出て、1年近く仕事を通して社会人と触れ合う機会であるのです。

2. 「産官学連携ゼミ」とは

2.1. 「産官学連携ゼミ」紹介

第1に、3年生から4年生までの2年間を通して開講されるものです。

・3年生の1年間は企業・自治体等と連携し、講義と並行して実習に励みます。端的に言えば「理論」と「実践」を有機的に構成した教育プログラムです。

第2に、学部・学科は問いません。横断型ゼミです。

・1部理系の学部を除いて多くの学生が参加できます。

第3に、現在開講の6ゼミです。

◇ホスピタリティ産業ゼミ：名旅館、高級ホテル（海外も）で理論と実践を学びます。

◇図書館司書ゼミ：北海道東川町役場と連携して行政サービスを学びます。

◇組織開発論ゼミ：NPO法人武蔵野スポーツクラブ（JFL横河武蔵野FC）の運営を通して組織開発の理論と実践を学びます。

◇マーケティングゼミ：マーケティング企業（外資系企業役員）から実践を学びます。

◇マスメディアゼミ：フジTVと連携し各種イベント企画・制作の実習を行います。

◇スポーツマネジメントゼミ：スポーツ関連企業に就職することを前提にノウハウを習得することを目指すゼミです。

2.2. 「産官学連携ゼミ」事例紹介…「ホスピタリティ産業ゼミ」

・「産官学連携プログラム」の中核科目は「産官学連携ゼミ」で、講義を主に「理論」立ての研究を追究しながら、一方では併せて「実践」を連動させるプログラムです。

・ゼミ生は学科横断で編成されます。また期間は3年から4年と2年間です。

・3年次では企業、自治体での実習が課せられ、4年次では「実習」と「ゼミでの座学」を基にプレゼンテーションを行います。この「産官学連携ゼミ」では3年次には「講義」と企業での「現場実習」が並行して進められることからプレゼンテーションの内容は実践的な内容となることが期待されます。

＊ここで「産官学連携ホスピタリティゼミ」のプレゼンテーションで発表された内容を一部紹介させて戴きます。

実は、松本市にあります歴史的建造物を料亭にして営業している「ヒカリヤ」で実習した学生が発表したレポートの一部です。

☆私は料亭「ヒカリヤ」での実習の中で、「和のおもてなし」を２つに分けて考えてみました。

第１には、日本人としての「礼儀作法」です。

・先ずは「室礼」です。「室礼」とはお客様のいるお部屋と、お客様に対して「礼」をする意味があるものだと、いうこと。

・次に、「席順です。上座・下座の存在を意識して料理を運ぶこと。

・更に、「料理」の出し方（右出し左下げ）、そして「指先・立ち振る舞い」での気の配り方、等１つ１つの動きに意味があることを学びました。

第２には、「マニュアルを超えたおもてなし」です。それは頭で考えるのではなく、心で動くことです。この写真をご覧下さい。これは私達が実際に目にした事です。その日婚礼披露宴が料亭内で行われていました。

写真は新郎新婦が中座から戻る時の写真で、料亭の若女将が座敷に戻る新郎新婦を見守っているのです。若女将が襖を開き、２人が完全に部屋の中に入るまで１度も目を逸らすことなく、まっすぐ２人を見守り続け襖が閉じられると一礼して立ち去りました。

これを見た時、私はこれが「ヒカリヤ」の「頭で考える」のではなく、「心で動くもてなし」なのだと鳥肌が立ちました。新郎新婦の門出を祝うのでなく、見届けるという役も担っているところに、「頭で考える」のではなく、「心で動く」もてなしを感じたのです。

こうした経験は学生達には「理論」ではなくストレートに心へ「衝撃」を与えたのではないか、と思います。正に学内にいては見ることも、実際に経験することも出来ないことであり、また日頃の生活習慣に於いてもなかなか教えられるものではありません。

もし衝撃的な瞬間を味わった学生達には貴重な体験学習であったと言えます。

3.　最後に

「産官学連携ゼミ」は長期インターンシップを基に実践プログラムとして構成したものです。実習先で体験して得た課題や問題点を持ち帰り、調査研究をした上でゼミに持ち込み、徹底的に論議します。そこで導き出した答えを再度実習で試みたり、実習先の企業へフィードバックしたりします。

大学は正にこのような企業とのやり取りを通して課題の克服を可能とすべく「考える力」を養うことが求められているのではないでしょうか。そもそも実践を通してこそ様々な課題や問題点を見出すものです。「理論」と「実践」の融合こそこれから益々求められるものと考えられます。

教育改革の一環として今後「産官学連携ゼミ」が大きな成果を生み出すことを期待するものです。

産官学連携プログラム

「ホスピタリティ産業ゼミ」及び「最先端ホスピタリティマインド」リポート

角田　陽子

1.　はじめに

昨年のオリンピック誘致プレゼンテーションをきっかけに流行語となった「おもてなし」という言葉は、人を「もてなす」という意味の他に「裏表なし」という表現が語源のひとつであると言われている。心にもない事を言ったところで相手の心には届かない。相手のことを真に大切に思い、その人がどうしたら喜んでくれるかを考え、心を込めて表現してはじめて「おもてなし」は成立する。この「おもてなし」の心をあらわす意味に一番近いと思われる英語（フランス語）表現として“hospitality”（l'hospitalité）がある。この言葉は「心をこめたおもてなし」を表わす、と解説されることもあるが、多くの場合カタカナのまま使われる理由は、より奥深い概念であると考えられるからであろう。外資系ラグジュアリーホテルではこの「ホスピタリティ」をセールスポイントにして、ゲストに驚きと感動を届けるエピソードを「伝説」として披露している。ホテル以外の産業、例えば外食産業でも「ホスピタリティ」を企業の立て直しの柱にし、「お客様に美味しさと快適さを提供し喜んでいただけるにはどうすれば良いか」を真剣に考えることにより、社員の志気を上げ、会社の危機を乗り越えたというケースもある。私たちの授業の研究テーマであるこの「ホスピタリティ」という言葉は今回の「おもてなし」という言葉の流行よりもずっと以前から社会で注目を集めている。学生の就業力向上のため、様々な取り組みを行ってきた武蔵野大学でも特に重要視してきたのが「ホスピタリティ」という資質、マインドを持った人材の育成である。今回は「産官学連携プログラム」のうち、私の担当するホスピタリティ関係の二つの授業の報告を中心にまとめてみた。

2.　語源から考える「ホスピタリティ」と「サービス」の違い

「ホスピタリティ」は「サービス」とはどう異なるのであろうか。

洞口光由教授の著書『日本のホテル新サービス産業革命　和のホスピタリティ論』によると「サービス産業」については以下のように解説されている。「『サービス産業』とは、経済用語では次のように定義されている。『売買した後に、モノが残らず、効用や満足等を提供する形のない財のこと』であると。しかもその『財』とは、どのお客様に対しても同質でなくてはならないのである」。

長年の間、ホテル・旅館・レストランなどは「サービス産業」と呼ばれてきた。ここで言うサービスというのは代価と引き換えに宿泊や飲食を提供する、という経済活動を指し、そこにおもてなしの心がともなっているがどうかは問われていない。この「サービス」という

言葉は、もともとは“servant”（召使、身を捧げる人）という言葉から派生したと言われている。つまり主従関係がはっきりしているのだ。これに対して「ホスピタリティ」という言葉の由来は次のように言われている。中世の巡礼の旅で、病に倒れた人や宿を求める人を受け入れる教会などに設けられた病院のような施設を「ホスピス」と呼んだ。人々はそこで手厚いもてなし、治療を受け、元気を取り戻し、旅を続けることができた。これは現代の病院（ホスピタル）の原型となり、その「ホスピス」で施された、旅人の身体と心を癒す慈愛に満ちたもてなしこそが「ホスピタリティ」と呼ばれていた。華やかなサプライズ的おもてなしがホスピタリティかと思われがちな昨今であるが、起源としてはこのように穏やかで温かな心から生まれたものであった。

3.　大学で「ホスピタリティマインド」を身に着ける意義

私は研究を進めるにつれ「ホスピタリティというものは、すべての職種において必要なものである」という気持ちを強くしている。さらには仕事だけでなく、心豊かな日常生活に欠かせないものであるとも思う。ホスピタリティマインドを身に着けることによって頑なさが取れ、物のとらえ方が柔軟になり、結果として自分の能力を最大限に発揮できるのではないかと思う。「どうしたら相手に喜んでもらえるか」を考えながら穏やかな気持ちで仕事をし、暮らすうちに、「人に幸せを届けることでそれを自分の喜びに感じられる」自分に気づく。その体験がどれだけ自分の人生を豊かにしてくれるかを、ぜひ若いうちに気づいてほしいと願うのである。

過日、ゼミの卒業生の集いがあり、寺崎学長のお話を伺う機会があった。中でも「社会で役に立つ人材を輩出することが大学の大きな役割のひとつになってきている」とのお言葉が心に残った。卒業生が社会で活躍しているかどうかで大学の評価がされる時代なのだ。ついては「社会人になる準備」を大学教育の中でする必要があると思われる。その際に「ホスピタリティ」はまちがいなく有効かつ重要なツールになると思われる。下記は経営コンサルタントの酒井光雄氏が著書『上流顧客を満足させるプロフェッショナルサービス』の中で「ホスピタリティマインドを備えた人材」について書かれている部分である。「社内にどれだけホスピタリティマインドを備えた人材がいるかで企業のおもてなしレベルが大きく変わってきます。ところで、ホスピタリティマインドをもった人材を、社内で育てることは可能でしょうか。残念ながらそれは無理です。ホスピタリティマインドはその人がもともと素養として持ち合わせている能力だからです。仮に、教育でホスピタリティマインドを開発しようとしても、その人に適性がなければ高度な対応は決して望めません」。さらに適性診断項目の例として下記が挙げられている。「＊趣味や嗜好の傾向　＊倫理観の有無　＊社会人になる前にサービス業でアルバイトをした経験の有無　＊人を喜ばせることが好きかどうか　＊これまでに受けたサービスやもてなしの経験　＊メールや電話をつかったコミュニケーション力　＊敬語の使い方と使い分け方　＊笑顔と表情」

私も素養のない方には無理という意見には大いに賛成である。しかし素養を持ちながら

も、自分の中のスイッチを ON にする機会に恵まれていなかった、つまり「自分がなんとなく考えていた概念が実はホスピタリティだった」ということを知る機会がなかった学生がたくさんいることを、私はこの二年間に強く感じた。このホスピタリティが入社試験の時点で試されるとしたら、大学生としての時間は自分のスイッチを入れる最大の、かつ最後のチャンスではないだろうか。

4. 「最先端ホスピタリティマインド」の講義 ～ 報告

この授業は、産官学連携プログラムのひとつとして、高級ホテル、ラグジュアリーホテルなどで実践されている最先端のホスピタリティについて考察し、その考え方をできる範囲で自分の生活に取り入れ、実践することによってその効果を実感しつつ、将来ホスピタリティ産業、もしくは他の業界で、質の高い仕事をするための「社会人力」を身に着けてもらおうというプログラムで、担当を始めて本年度で三期目である。社会の中で即戦力として求められる人間になるために学生のうちに身に着けておいた方がよいであろう具体的な内容にも重きを置いている。

4.1.　授業の内容

下記の内容を通して具体的な「ホスピタリティマインド」の表現方法を多方面から考えている。（4.4. にて解説）

＊マナー・礼儀作法（4.2. にて解説）
＊「究極のサービス」を提供するコンシェルジュという仕事について
＊コミュニケーション能力について（4.3. にて解説）
　～聞く姿勢の大切さ、相手の気持ちに立ち、落ち着いて丁寧に話すことの大切さ
＊接客のための丁寧な英語表現
＊世界中からのお客様を迎えるにあたり
　～食事、アレルギー、宗教上の食事制限等について
　～東京の観光に関しての基礎知識
＊接客時、クレームの具体例と解決策
＊将来の目標設定～そのために今何をすべきか具体的に考える
＊ホスピタリティの実践の事例発表（本年度後期の期間中に自分が生活の中で体験したホスピタリティの実例）

等が主たるものである。

4.2.　マナー・礼儀作法について

マナーは人と人との関係をスムーズにし、相手に不愉快な思いをさせないための決まりごとであるが、これは授業で得られる知識だけでなく、さまざまな書籍がでている中から自分の興味の持てるものを数冊選び、熟読するのがよい。形から入るのではなく、ひとつひとつの意味、理由を理解しながら覚えていくことが大切である。マナーは絶対的なものでなく柔

軟に対処すべきものであるが、何事も基本を理解していなければ応用はできない。またこれからの社会人は、日本人としての礼儀作法を身に着けるのはもちろんであるが、同時に、基本的な最低限の国際的マナーも身に着けておくことが大切になってくるであろう。例えば、レストランで女性が男性にワインをついではならないことや、男性は女性の前でベルトを締めなおしてはいけない等、である。国際的に活躍するチャンスがいつ来ても困らないような準備を、語学の学習と並べて取り組んでおくべきである。

4.3. コミュニケーション能力について

インターネット上のコミュニケーションが効率的なものであるということが世界の共通認識となった現代、E メール、SNS などのネットでのつながりが重視されるようになり、面と向かって人と会って話す時間は確実に減少している。そのような状況だからこそ敢えて人間同士の直接のコミュニケーションについて考える機会を持つ必要があるように思える。

授業の中で 15 秒の自己紹介にチャレンジしてもらっている。最初「15 秒では何も喋れない」と学生たちは言うのであるが、テレビのコマーシャルフィルムの多くは 15 秒だと説明すると認識が変わる。15 秒で視聴者がその商品に興味を持つように作り上げられている作品と自己紹介は同じで、自分のすべてを説明するのは所詮無理なのだから、自分を印象付け、もっと話をしたい人だと好印象を持ってもらえればそれでよいのだと伝えると、張り切って考え始めてくれる。

ビジネス用語として有名になった言葉で “Moments of Truth”（真実の瞬間）があるが、この「真実の瞬間」とは、スカンジナビア航空社長のヤン・カールソンが「顧客と直接接する最前線の従業員の最初の 15 秒の接客態度が、その航空会社の印象を決める」として、サービスの改革を行い成功を収めたことが書かれた著書のタイトルである。顧客に接する際は顧客のニーズに迅速に対応する権限を与えられた上でこの「真実の瞬間」に、その解決方法と信頼感とを一瞬にして表現できなくてはならない。とっさの時でも品性や教養が表れるような笑顔と美しい言葉でホスピタリティを表現できるように、自分を磨いていってほしい。

しかしながら「人と話すこと自体が苦手」と悩んでいる学生も少なくない。まず訓練すべきは「よい聴き手」になることであろう。どんな世代と話をする際も優しい表情を心がけ、礼儀正しく真摯な態度で聞くことが最も大切である。さまざまな話を理解するために常識的な知識や世の中の動向を新聞やテレビ、書物、または講演などから得ておくことが必要なのは言うまでもない。話を理解してくれる相手だと認められると、先方が提供してくれる情報量も大いに増える。相手の言うことを正確に理解し吸収できる良き聴き手になることが出来れば、そののち良き話し手に成長していくことは間違いない。

4.4. ホスピタリティマインドについて

ホスピタリティの第一歩は自分のまわりの人々に敬意を払い、それを表現することから始

まる。一番基本的なことは心からの笑顔と挨拶であろう。「よろしくお願いします」という気持ちを込めながら相手の顔を見て挨拶をしているだろうか。また、私の授業では、退席時に机の上にゴミなどを残さず、椅子を元に戻しておくこと、をお願いしている。これは次に使う人が気持ちよく席に着けるためであると共に、自分の心を整える意味もある。これはホテルの客室の清掃係が、実際に会う機会は少ない宿泊客が、お部屋で快適に寛いでいただくことを想像しながら仕事をするというのに似ている。さらに学生たちにはもっと踏み込んだホスピタリティにチャレンジしてみることを勧めている。家族や友人がどうしたら喜んでくれるかを想像して、誕生日、記念日などに小さなことでもよいので何か喜んでもらえそうなサプライズを実践してみる。思いやりを持って想像をするのである。実際に家庭や学校、アルバイト先で、さまざまなチャレンジをして、家族や友人、お客様、または同僚に喜んでもらったストーリーを発表してくれる学生も多い。「ホスピタリティは特別なものでなく日常にこそ存在するべきものだと知った」という感想をもらえた時に、彼らのホスピタリティの素養にスイッチが入ったことを知るのである。

加えて、ホスピタリティは常に積極的なものであるとは限らないということにも気づいてほしい。自分に与えてくれた優しさに対して、相手に心からの感謝を伝えることもホスピタリティであろうし、たとえば傷心の友人のそばにただ黙って寄り添い、心の安らぎを祈ることも立派なホスピタリティなのではないだろうか。さまざまなホスピタリティのかたち、表現の仕方について感受性豊かな若い方々と共にこれからも研究して行きたいと願っている。

5.　ホスピタリティ産業ゼミ（3 年生）

洞口教授の補佐として担当させていただいている「ホスピタリティ産業ゼミ」は航空業界及びラグジュアリーホテル等への就職のためのゼミである。当ゼミでは国内外のラグジュアリーホテル、高級ホテル、一流旅館、などでのインターンシップを経験することを学生に課している。「机上の理論で終わらずに、理論として学んできたことを実践の場で確認・会得する」のである。週二～三日程度の都内での研修に加え、夏休みの一か月は自宅を離れての集中的なインターンシップを経験した。アルバイト気分では遂行するのが難しいであろう厳しい職場である。先輩や同僚と協力しながら自分のできる仕事を精一杯行い、それでもうまくいかなくて涙したこともあったという。疲れ切っていても毎夜、一日の出来事、反省点、改善点、などのレポートを書いてから休む。楽しいことばかりではなかったであろう日々は彼らのかけがえのない経験という財産になったと思う。このようにして、ひとつひとつの経験を重ねて、問題解決能力、修復・回復能力を学んでいくと同時に、また精神力を鍛える。この精神力こそが社会人に必要なものであり、自分以外の人に思いを馳せるホスピタリティ能力を育てるものだと思う。これを学生時代に身に着ける努力をしたことは彼らの大きな強みである。

学生たちのインターンシップ先は次の通り

＊松本市　扉温泉 明神館（ルレ・エ・シャトー加盟旅館。創業1931年。標高1050メートルの宿。）

＊ヒカリヤ（明神館系列のレストラン。120 年前に建てられた歴史的建造物を改装。）
＊台北　Ambassador Taipei
＊台北　The Riviera Hotel
＊ Los Angeles　Double Tree by Hilton Los Angeles Torrance
＊江東区　東京ベイコート倶楽部（会員制ラグジュアリーホテル）
＊港区　ロイヤルパークホテル ザ 汐留（三菱地所経営の高級ホテル）
＊港区　八芳園（1 万 2000 坪の敷地を持つ庭園結婚式場。名称は「四方八方どこを見ても美しい」に由来。）

担当部署は　ホテル、結婚式場：　フロント、客室係、レストラン、等。
　　旅館：　お出迎え、ご案内、配膳、清掃、お見送り、等。

今回海外でのインターンシップを経験した全員が自分の語学力の不十分さを痛感し、英語、中国語、スペイン語などの学習意欲を大いに高めたとの感想を書いていた。若い時に海外に行くこと、特に研修などでその場所に住む人々と共に仕事をし、語り合うことは、違う文化に肌でふれ、さまざまな価値観と出合う、など有意義なことがたくさんある。この学びのチャンスを十分に生かすために、渡航前の語学習得には一層力を入れるべきであると思う。

学生からのその他の感想は次の通りである。
＊新しく出会う人々と仲良くなるためのコミュニケーション力の大切さを実感した。
＊自分のことを嫌いと思わずに、まず自分と向き合い、認めてあげなくては変われないと思った。
＊再訪されたお客様に「会えてよかった。あなたに会いたかったわ」と言われて今までに感じたことのない感動を覚えた。
＊心のこもっていない接客に人の心は動かせないと思った。
＊マニュアルではなく「そのお客様にだけのそれぞれのおもてなし」が最も心に響くことを学んだ。
＊忍耐力が身についた。
＊支配人の方が挨拶をする時毎回握手をしてくださったのが嬉しかった。
＊これまでやったことがない事にも挑戦しようとする気持ちが湧いた。
＊リポートを書くために観察力が身についた。
＊いろんな部署で笑顔が素敵だと言われたのがとても嬉しかった。
＊挨拶の大切さを感じた。
＊お客様からの質問に答えられないことが多く勉強不足を痛感した。
＊お客様にしてさしあげたかったけれども（余裕や自信がなく）いざ行動に移すことが出来なかったという場面が何度もあった。
＊台湾のホテルはスタッフ同士がフレンドリーで楽しそうでとても良いと思った。
＊「日本人は礼儀正しい、素晴らしい」とたくさんの人に言われ誇らしかった。

学生たちには研修の成果を発表してもらったが、特に松本市の明神館及びヒカリヤでの一か月のインターンシップの報告が素晴らしいものであったので、ここに内容を要約し記録とさせていただく。

①お客様に関する情報量の多さ～会員制ホテル並みに記録をとる
②部署間の情報の共有とチームプレー（記念日、アレルギー情報、ご滞在目的、等）
③お客様との会話重視（お食事処でのお客様との会話を書きとめるノートもある）
④ NO と言わないサービス（お食事場所、食材の変更、等）
例）レストランに赤ちゃん用のベッドを置いて一緒にお食事をしたいというご要望があった際に、どの場所にどの高さのものを置いたらお母様が座ったままお世話が出来そうかどうかを、料理長までもが一緒になって考えていた姿に感激した。
⑤お客様を名前でお呼びする。お子様の名前も覚える。→親近感。絆が生まれる。
⑥心を込めた接客の結果としてスタッフにファンがつく。
⑦いつも新鮮な気持ちで接する。（慣れは禁物。商売を続けられることに常に感謝。）
⑧どのような説明をしたら、よりお食事を美味しく召し上がっていただけるかを全員で考える。
⑨料理長が必ず直接お客様にご挨拶をし、その場で感想をお聞きし、より良いもののを作り出していく。
⑩室礼、お庭の風景もご馳走の一部。四季の変化を大切に。
⑪マニュアルを超えたおもてなし。ひと手間加えることをスタッフが心で考える。
⑫立ち姿、指先まで気をつける。しかしそこまで完璧にしたところで心がこもってなければ相手の心には届かない。
⑬女将から教わった 5 つの心～素直な心、反省の心、感謝の心、謙虚な心、奉仕の心は何をする時も大切にして行きたい。

高額の宿泊価格と交通の不便さにも関わらず多くのファンを持ち、稼働率の高さを保っている明神館のホスピタリティを実際にその場で学ぶことは、ホテル、旅館業界で働く向上心を持つ人々が誰もが熱望する研修である。なんという贅沢な経験であろうか。今回の発表の中で私が胸を打たれたのは、「ピーク」という言葉の説明についての考察であった。通常ホテル業界で「ピーク」という言葉を使うのは、チェックインやチェックアウトが重なる時間、もしくはレストランであればお食事のお客様で満席になる時間を指す。スタッフとしては最も緊張する時間であり、多忙さゆえに仕事を「捌く」のがやっとになる、心を込めることを忘れがちになる時間である。しかし明神館の方々のこの言葉の解釈はまったく逆であった。彼らのいう「ピーク」とは、あくまでもお客様目線のこと。つまり、温泉やお食事などお客様が最も寛いでお過ごしになる「幸せのピーク」という意味であったのだ。これぞホスピタリティマインドである。私は「ピーク」という言葉を聞いて、忙しいというネガティブな発想しか浮かばなかった自分をはずかしく思い、そのような素晴らしい考え方を学生たちに教えてくださった明神館の方々への感謝を強く感じ、同時にそれをきちんと理解した学生

たちの成長ぶりに感激した。発表は次のフレーズで締めくくられた。「私たちの考えるホスピタリティとはお客様の期待を超える満足を提供することです。心に残る言葉や行動を生むためには、お客様ひとりひとりに合わせたサービスや、個々の個性、適度な距離感が必要であると私たちは考えました」。

夏の初めに、慣れないスーツを着て、髪をまとめ、不安な表情で面接に向かう学生たちは、夏休みを終えて明らかに「おとな」に成長していた。そのまなざしとたたずまいは7月までとはまったく違い、落ち着いた、人に安心を与えるものになっていた。たった1ヶ月のことではあるが成長ぶりは外見だけでも明らかだった。彼らが確実に社会人力、もしくは人間力を身に着けたのだと感じた。

6. 結び

長い人生には想いがうまく伝わらなかったり望み通りにいかなかったり、ということも多々ある。一生懸命やったところで必ず報いられるものでもない。私も二十年以上、コンシェルジュという仕事を中心に社会で働いてきて、それはとてもやりがいのある大好きな仕事ではあるものの、落ち込んだり悲しんだり憤りを覚えたり、理不尽だと思えることもたくさんあった。体力的に限界を感じたり、精神的ストレスに負けそうになったり、さまざまな体験をした。「お客様に親切にして幸せにしてさしあげる」ことがコンシェルジュとしての私の仕事であるのに、その本人の心が折れていて、悲しくて、心からの笑顔がだせなかったら、その任務を遂行するのは本当に難しい。しかし何とかそれを乗り越えて来た。もしかしたらそのような体験のひとつひとつがあったからこそホスピタリティの世界で生きてこられたのかもしれない。他人の痛みや悲しみを分かろうとしない人にはホスピタリティ力を上げるのは難しいと思う。自分が苦しい時こそ笑顔を無理にでも相手に向けるその小さな勇気は、決して自己を抑えることではない。笑顔が自身の緊張をほぐし、前を向くエネルギーを生んでくれるのだと思う。学生たちにはどんなことがあっても試練として受け止め「ホスピタリティ」を学んだということを自信と誇りにし、目標に向かって努力を続けて素晴らしい人生を歩んでほしいと願っている。そして真剣に話を聞きあえる家族や友人たち、励ましや助言や叱咤激励をくれる人たちとの本物のコミュニケーションの奇跡の力を信じてほしい。

他の人にあたたかい心を届けることで自分の心にも灯がともる。この学問を究めることで人間関係が希薄になった現代に、もう一度人間らしい思いやりや心の温かさを取り戻すお手伝いをさせていただきたいという想いを「結び」の言葉としたい。

参考文献

洞口光由著『日本のホテル新サービス産業革命　和のホスピタリティ論』（日本コンサルティンググループ・2010年）

池田里香子著『LE HALL ～読み継がれるコンシェルジュのバイブル』（オータパブリケーションズ・

2009 年）
酒井光雄著『上流顧客を満足させるプロフェッショナルサービス』（日本能率協会マネジメントセンター・2006 年）
多桃子著『黄金の鍵で心読みます～コンシェルジュという究極のサービス』（祥伝社・2006 年）
ヤン・カールソン著・堤猶二訳『真実の瞬間』（ダイヤモンド社・1990 年）

産官学連携ゼミ事例報告

―地方自治体への長期インターンシップ―

小西　和信

１．はじめに

武蔵野大学では、2012 年 4 月からキャリア開発科目群として全学横断の「産官学連携ゼミ」を開講している。初年度は 5 講座でスタートし翌年度から 7 講座となっている。筆者はその一つ「地方行政・図書館司書ゼミ」（4 単位、通称：司書ゼミ）を担当している。このゼミは 3 年次生を対象としており、ゼミ受講者はあわせて「長期インターンシップ」（4 単位）と 4 年次の「総合研究」（4 単位）の履修が義務づけられている。

履修者は、2012 年度が 11 名（長期インターンシップは 9 名）、2013 度 5 名、2014 年度 9 名で、今年の 3 月に第 1 期生が巣立っている。

本稿では、3 年目を迎えた司書ゼミの活動状況をたどり、その中核に位置づけられる＜産官学連携による「長期インターンシップ」＞について報告したい。

２．司書ゼミの概要

2.1.　公務員と司書～ゼミの目的～

2012 年 2 月に教務課（現学務課）及びキャリア開発課（現就職・キャリア開発課）から出された新 3 年生向けのガイダンスの案内文によると、各ゼミの担当教員、連携先、履修条件、定員、補足条件として簡単なゼミの内容が記されている。「地方行政・図書館司書ゼミ」の項には、連携先「北海道東川町役場」、履修条件「司書課程履修者、公務員を志す者」、補足事項「図書館の活用による文化基盤の形成と地域コミュニティの創造を実践することで、図書館運営と行政サービスの実際を学びます」とある。

これだけの情報で応募する学生たちにこのゼミの趣旨、方向性が理解できたのかどうか心許ない限りであるが、初年度には、意欲ある 16 名の学生の応募があり、面接選考の結果 11 名（1 期生）とこの新しいゼミをスタートさせることになった。

そもそも何故「公務員＋司書」という組み合わせなのか、多少説明を要するだろう。公務員を志望し地方行政の仕事に携わりたい者という括りでゼミ生を集めるのなら容易であるのに、司書課程履修者の条件が付いているのである。応募者の中には、司書の仕事にはまったく関心のない公務員志望者がいる一方で、司書になりたいと思っているが公務員受験は考えていない者もいる。にもかかわらず「公務員＋司書」の組み合わせを条件としたのは、司書課程担当教員としての筆者の思いがある。

司書の仕事をしたい、図書館に就職したいという希望を持って司書課程を履修する学生は全国で毎年 1 万人に及んでいる。この数字は過去 2、30 年間大きな変化はないはずである。

一方、正確な数字はないが、図書館への就職者（正規職員）は 3% 程度と言われている。文部科学省の定めた最低 24 単位以上の関連の基礎科目・専門科目群を学び、苦労の果てに得た資格の成果がその程度なのである。

本学でも、毎年 80 ～ 100 名ほどの司書資格取得者を出しているが、課程修了者の図書館及び関連機関への就職者は非正規職員を含めて 10 名前後に過ぎない。今春の修了者の進路で筆者が把握している範囲では、地方公務員 4 名（うち嘱託職員 1 名）、私立大学図書館職員 3 名（うち非常勤 1 名）、図書館系企業数名（うち正規 2 名）である。他に、司書課程に学んだ知識と少し関連がある IT 企業への就職者が 10 名弱ある。とはいえ、この結果も学生諸君の必死の努力によって生み出されたものである。少し前までは正規の司書就職者は皆無に等しかったと記憶する。図書館員になるために何をすべきかを「明確に」伝えるようにして 2、3 年経ってから公務員試験の合格者が出始めた。2011 年度から 3 年続けて難関の国立大学法人への合格者（今春の合格者は特別区に就職したため辞退）も出た。指導の中味としたのは、「司書になるなら公務員試験を受験せよ」というものである。

1970 年代から 80 年代にかけて、都道府県は当然として、多くの市区町村でも司書職の別枠試験が用意されていた。それが 90 年代以降になって別枠採用が減少し、現在では都道府県立図書館とごく一部の市区町村で実施されるのみで、司書枠の試験には百倍近い応募者が押し掛け、採用されるには籤に当たるような幸運に恵まれなければならない状況である。

したがって筆者は、一般行政職の受験を勧めているのである。もちろん、司書専門職枠受験を否定しているわけではなく、司書になるルートとして一般行政職枠を視野に入れようということである。当然、配属先が図書館になるとは限らない。むしろ他の部署に配置される可能性が高い。しかし司書の仕事に就いた際に、他の部署での経験がどれほど役立つか証言する図書館員は多いのである。そもそも、司書枠で入ったとしても人事異動で他部署に移ることもある。近年は専門職の育成より総合的人材の育成に傾いているからである。その当否はさておき、司書として働くためには、公務員になることが必要条件なのである。

公務員を目指すことの利点は、その受験勉強の成果がペーパーテスト重視の企業等への就職にも有利に作用することである。筆者自身は、図書館員や司書のみを司書課程修了者の就職先と考えているわけではない。むしろ司書課程で学んだことは幅広い分野で活かすことができると信じているので、学生たちが司書になる、公務員になることを目指す過程で、多様な職業に遣り甲斐や価値を見出すことを望んでいる。「司書になるなら公務員試験を受験せよ」は、そうした幅広い職業選択への道標として選んだのである。

「公務員」と「司書」が結びつく理由は以上の通りである。ゼミでは、司書になりたいと希望する学生たちに公務員の仕事がどういうものか、地方行政とは何かを公務の現場での体験（長期インターンシップ）を通じて学んでほしいと考えたのである。あえて言えば、何となく司書のような仕事をしたいと淡い志向しか持っていない司書課程履修者に対して、就業に対する現実的なイメージを持ってもらうためのキャリア教育の一環として、このゼミを位置づけたのである。

2.2.　3 年ゼミ

3 年間ほど学内のキャリア開発委員として、インターンシップ学生の指導等を担当し、キャリア教育に対するささやかな経験はあったものの、通年の「産官学連携ゼミ」をどのように運用するかとなると、参考とするべき先行モデルもなく、シラバス作成から苦しむことになった。結局、①就業力をつけることを目標にすること、②「3 年ゼミ」「長期インターンシップ」「総合研究」と 3 科目がセットになっているので、これら三者の有機的な連関を重視することの二点を軸にカリキュラム内容を考えることにした。つまり、「長期インターンシップ」を核として、その事前準備としての「3 年ゼミ」、事後の振り返り、体験の定着としての「総合研究」という配置関係を念頭に置くことにしたのである。

3 年ゼミの主な内容は、以下の通りである。

① 図書館情報学基本文献輪読発表演習

・基本文献を読み、レポート発表する（プレゼンの練習を兼ねる）

・発表について意見交換（他の読書経験を共有する）

・前期課題として各自感想文（2000 字程度）を提出する（提出期限：8 月中旬）

［これまで採り上げられた図書（著者の五十音順）］

尼川ゆら、尼川洋子、多賀谷津也子著『図書館を演出する：今、求められるアイデアと実践』（人と情報を結ぶ WE プロデュース、2010）

有川浩『図書館戦争』（メディアワークス、2006）

アンニョリ，A.；萱野有美訳『知の広場：図書館と自由』（みすず書房、2011）

五十嵐絹子『学校図書館ビフォー・アスター物語：図書館活用教育の全国展開を願って』（国土社、2009）

大串夏身［ほか］著『触発する図書館：空間が創造を育てる』（青弓社、2010）

門井慶喜著『おさがしの本は』（光文社、2009）

小林ソーデルマン淳子、吉田右子、和気尚美著『読書を支えるスウェーデンの公共図書館：文化・情報へのアクセスを保障する空間』（新評論、2012）

シャンティ国際ボランティア会（佐藤涼子、渡辺有理子ほか）編『図書館は、国境をこえる：国際協力 NGO30 年の軌跡』（教育史料出版会、2011）

篠原ウミハル著『図書館の主；１』（芳文社、2011）

竹内紀吉著『図書館の街浦安：新任館長奮戦記』（未来社、1985）

常世田良著『浦安図書館にできること：図書館アイデンティティ』（勁草書房、2003）

根本彰著『続・情報基盤としての図書館』（勁草書房、2004）

根本彰著『理想の図書館とは何か：知の公共性をめぐって』（勁草書房、2011）

埜納タオ著『夜明けの図書館』（双葉社、2011）

林みかせ著『青色図書館』（白泉社、2005）

北羽新報社編集局報道部『廃校が図書館になった！：「橋本五郎文庫」奮戦記』（藤原書店、2012）

本間一夫著『指と耳で読む：点字図書館と私』（岩波新書、1980）

前川恒雄著『移動図書館ひまわり号』（筑摩書房、1988）
前川恒雄著『われらの図書館』（筑摩書房、1987）
マグヌスセン矢部直美、吉田右子、和気尚美著『文化を育むノルウェーの図書館：物語・ことば・知識が踊る空間』（新評論、2013）
柳与志夫著『千代田図書館とは何か：新しい公共空間の形成』（ポット出版、2010）
渡部幹雄著『図書館を遊ぶ：エンターティンメント空間を求めて』（新評論、2003）
渡辺有理子著『図書館への道：ビルマ難民キャンプでの 1095 日』（鈴木出版、2006）

② 大学図書館、公立図書館の見学、実習
・いろいろな図書館を見学し、報告し合う（図書館を見ることが何よりもの勉強）
・大学図書館の企画展示に参加する（企画・実施）

［見学先（一部）］
国際子ども図書館、東京こども図書館、調布市立中央図書館、新宿区立中央図書館、武蔵野市立武蔵野プレイス、練馬区立子ども図書館など。各自が個別に訪問した図書館は多数。

③ 地域の「読み聞かせ」ボランティアへの参加
・地元図書館のボランティアグループに参加→当初、西東京市ひばりが丘図書館の読み聞かせボランティア（水曜日）を対象として考えていたが、時間的な調整がつかず、各自地元の図書館の「読み聞かせ」見学、ボランティアへの自主参加に切り替えた。

④ 関連文献書誌作成実習
・「地域と図書館」「高齢者と図書館」などのテーマでの書誌作成実習。「総合研究」への接続を意識した作業。これは実施できていない。

⑤ 図書館経営学演習
・地域における図書館活性化プラン立案→本格的な取組みに至っていない。

⑥ 長期インターンシップ事前準備
・受入先（北海道東川町）についての知識を深める→ホームページ等を各自調査し発表。
・地方行政に対する基本的知識の獲得。
・職場マナーについて→ここでは、「インターンシップ事前授業」などの科目で行われている「働くとは何か」という就業への心構えから、職場（特に役所）というところがどういうところかを話し合う。先輩ゼミ生の作成した「長期インターンシップ・マニュアル」が絶大な効果を発揮する。
・「自主企画」についての準備→主として「お話し会」で使用する絵本、紙芝居等の選定と「読み聞かせ」について勉強。

⑦ 長期インターンシップ事後研修
・長期インターンシップの最終日に行った「課題発表」のブラッシュアップ演習→内容の深化、プレゼン技術の向上を図る。
・成果発表会→当初「産学官連携ゼミ」全体での成果発表会の企画があったが、現在は個別に行っている。本ゼミでは、「4 年ゼミ」生を前にプレゼン発表をする形で実施。
・インターンシップの総括
・マニュアル作成

⑧ 公務員受験対策

・公務員合格者（司書課程履修者）を囲む会の実施

［実績］

2013 年 1 月　東京都M市、大分県K市合格者から体験談を聴く。

2014 年 1 月　東京都特別区（Ｉ区）、東京都H市合格者から体験談を聴く。

なお、シラバスに示した到達目標は、①社会、地域に貢献するという利他的意識の醸成、②図書館情報学分野（司書職）における専門的知識、能力の獲得、③公務員試験受験に必要な基礎学力の養成、④地域の図書館経営、活性化のための提案立案の 4 点であるが、3 年目の中間時点での評価としては、まだまだ不十分であると言わざるを得ない。

2.3.　総合研究（4 年ゼミ）

本ゼミでは、3 年ゼミの 12 月に各自決定したテーマにそって、総合研究の準備に取り掛かる。5 月と 10 月に進行状況の中間発表を行い、ゼミ生同士による討議を通じて、内容の深化を図っている。テーマは、図書館情報学分野から自由に選んでもらうこととし、特に、長期インターンシップでの経験を踏まえたもの、お世話になった東川町に何らかのお返しのできるもの（たとえば、新しく構想されている図書館の要件などについて）を勧めている。

提出期限は、当初 12 月末に設定していたが、学部の卒業論文（12 月中旬）との競合を考慮し、1 月末にした。分量は 2 万字以上とし、学部の卒業論文と同程度とした。

第 1 期生の「総合研究」は、期待を上回るレベルで執筆してもらえ、「ダブル・メジャー」という目標も決して夢ではないという感触を得た。

内容的には、テーマも多岐にわたっているが、いずれの研究にも長期インターンシップでの経験や東川町への思いが色濃く反映されたものであった。

［2013 年度テーマ一覧（実績）］

①「小学校の学校図書館：調べ学習のための魅力的な学校図書館とは」

②「図書館のインテリアと空間：実例を見ての研究」

③「子どもためにどんな本を選ぶか：地域の図書館を中心に」

④「公立図書館のおける読み聞かせの意義と位置付け」

⑤「読み聞かせの効果と技法について」

⑥「利用者はどのようなきっかけで資料を手にするか？：図書館における“きっかけ”の作り方」

⑦「地元の活性化のために私たちができること」

⑧「図書館施設の安全対策」

⑨「図書の装幀と図書館」

⑩「児童図書館の利用促進について」

⑪「図書館員に求められる接遇、ホスピタリティのあり方」

［2014 年度テーマ一覧（予定）］

①「浦安市立図書館における利用者サービスと今後の課題」

②「絵本の成立をめぐって」
③「図書館でまちづくり：生涯学習施設としての図書館のあり方」
④「図書館における福祉サービス」
⑤「移動図書館の過去と未来：「能動型」図書館サービスを目指して」

３．長期インターンシップ（3 年次）

3.1. 連携先の東川町について

2012 年から長期インターンシップの受入れ先になってくださっている北海道東川町は、北海道の最高峰旭岳（大雪山連峰）の麓にある森林資源と観光資源に恵まれた米作農業と木工の町である。北海道第二の都市旭川市から 13 キロ、旭川空港から 7 キロという交通至便の地点に位置している。人口は、2014 年 11 月 6 日に 8 千人を超えた。人口減が当たり前の北海道の市町村にあって、微増とはいえ年々の増加傾向は稀有なことである。

同町は、1985 年から全国高等学校写真選手権大会（写真甲子園）や東川町国際写真フェスティバルなどを中心に、写真を核とした町づくりを行っており、「写真の町」として全国的に知名度が高い。さらに、職員の提案に基づく町独自の「新婚姻届」「新出生届」や、町に生まれた子どもの 100 日のお祝いにデザイナー制作の椅子をプレゼントする「きみの椅子事業」などのユニークな事業を展開している。町で生産される米も「東川町米」としてブランド登録されている。また、町の同年世代人口の半数近くが通園する幼保一元化施設「ももんがの家」は、子育て世代から大きな信頼感を得ており、子育て環境の充実度に魅かれて移住してくる若い世代もあると聞く。国際交流面では、近年急速に活動が活発化しており、台湾・中国・韓国・タイ・ラトビア等から年間 600 名を超える日本語研修生を受け入れている。

東川町を知るにつけ、何よりも驚くのは、この町のイベントの多さである。「写真甲子園」「国際写真フェスティバル」をはじめ、秋の収穫祭に位置づけられる「くらし楽しくフェスティバル」、「てっぺん祭り」、「どんとこいまつり」、「町民体育祭」、「トライアスロン」、「氷まつり」など四季折々に、町職員と町民が一体となったイベントが数多く実施されている。

東川町は、過疎化の激しい北海道の自治体にあって、町民人口の推移にも端的に現われているように、町づくりや町の活性化に成功した自治体の一つである。

筆者はゼミの引率でこの 3 年間何度も東川町を訪れているが、その度に東川町の「元気な町」ぶりに驚くばかりである。町の活性化の源は何か？筆者の観察するところ、在任二期目の松岡市郎町長の改革への意欲とそのリーダーシップを挙げることができるだろう。それを支える合田副町長や林教育長らの町の幹部職員、そして何よりも町の諸事業を担っている各課長職をはじめとする町職員の町づくり（この言葉が適切かどうか措くとして）への熱意である。筆者の見聞の範囲なので、個別の名前を挙げることは控えるが、それぞれの職員が顔の見える仕事をしているのである。全員が町づくりに対してあらゆる努力をしている。国や道の補助金への積極的な応募はもちろん、町のために「やれることは何でもしている」のである。その様子は、奇しくも東川町に隣接する「旭山動物園の奇跡」を彷彿させるものが

ある。廃園の危機から全国一の入園者（夏季）を誇るまでの奇跡の復活劇を演じた旭山動物園の小菅前園長の「（園を立て直すために必要な）やれることは何でもやる」精神が息づいていると感じられた。

そのような優良自治体が何故、長期インターンシップの受入れ先になってくださったか、この点は全面的に本学の事務方、就職・キャリア開発課（当時キャリア開発課）の中塩課長の積極的な働きかけによる。当時、町側は大学とのコラボ、長期インターンシップの受入れなどまったく念頭になかったそうで、東川町の町の取り組み、町幹部の方々の熱意に心酔した中塩課長の献身的な説得によってマッチングが成り立ったようである。2011 年 11 月に、洞口キャリア開発部長、中塩課長、筆者で東川町を訪問し、松岡町長、合田副町長、増田企画総務課長、林地域活性課長（当時）にお目にかかり、産官学連携プロジェクトの一環としての長期インターンシップの依頼をしている。翌 2012 年 3 月には本学で開催された「第 1 回武蔵野大学就業力育成シンポジウム」に合田副町長、林課長に参加いただき、本学のキャリア教育への取組みへのご理解をいただいた。自治体側に必ずしも積極的な理由が見出せない今回のようなケースでは、とりわけ双方の信頼関係の構築が重要であり、そのために動く事務方の誠意努力が決定的に作用するのではないかと思う。本学では他の産官学連携ゼミやインターンシップでも数多くの企業、自治体のお世話になっているが、こうした企業、自治体等との連携先の開拓は、大学職員の不断の努力の賜であることを付言しておきたい。

3.2.　長期インターンシップの内容

(1)　大学側からの要望事項

長期インターンシップに当たり、受入れ先にあらかじめお願いした点は、インターンシップは、学生が社会に出て就業するための事前実習が目的なので、特別扱いをせず現場研修をしていただきたいという基本条項に加え、①起床後毎朝掃き掃除をさせてほしい（宿泊先ほっとはぁと）、②週 1 回程度公共施設敷地（庁舎周辺）の清掃をさせてほしい（これは実際には土日を除いて毎朝することになった）、③配属になる各課で課題を与えてほしい（実習終了後に発表させ評価の対象とする）、④祭りなど地域のイベントに参加させてほしい（東川神社祭、抜穂祭、くらし楽しくフェスティバル、食べマルシェ等）、⑤職員全体で取り組む行事への参加、⑥時間外に自主企画（読み聞かせ）を実施させてほしい、などの諸点であった。他に、窓口となっていただいた地域活性課側と打合せし、土日勤務の場合の代休措置、勤務時間（通常は 8:30 ～ 17:15、イベント時は変則勤務もあり）、期間中の名札着用、挨拶の励行（していない場合は遠慮なく注意を！）など細々した生活レベルでのお願いまでしてしまった。

(2)　長期インターンシップの日程

2012 年度、2013 年度、2014 年度と 3 回実施された長期インターンシップは、いずれも 8 月下旬から 9 月下旬までの約 1 か月間である。この時期は、学生の夏季休暇期間中であること、受入れ先の業務が「写真甲子園」などの大きなイベントを終えて、繁忙期ではないことで選ばれている。東川町でのイベントとの関連、宿泊施設の空き状況など、期間を決める

ための条件が幾つかあるので、将来にわたってこの時期と決まっているものではないと認識している。ちなみに、今年度の日程を示すと以下の通りである。

月　日	予　定
8 月 21 日（木）	JR 旭川駅到着→宿泊先ほっとはぁと。机上研修。歓迎 BBQ パーティ
8 月 22 日（金）	東川町内研修
8 月 25 日（月）	庁舎内等紹介。配属先引継ぎ。東川町神社祭神輿担ぎ
8 月 28 日（木）	抜穂祭（収穫感謝祭）
9 月 6 日（土）	くらし楽しくフェスティバル
9 月 7 日（日）	くらし楽しくフェスティバル
9 月 12 日（金）	慰労 BBQ パーティ
9 月 16 日（火）	実習発表準備（会場設営含む）。実習発表
9 月 17 日（水）	各課挨拶。旭川空港

(3)　配属先

ゼミ学生の配属先については、全員が司書課程専攻ということで、図書館関連部署への配慮もいただいたが、「公務員の仕事ができるようになることが司書への道」という筆者の考えを示した上で、通常のインターンシップとまったく同じに扱っていただくことにした。筆者自身、かつての職場で実習生の受入れ経験があるので想像がつくが、多忙な日常業務の傍ら長期の実習生を受け入れることの負担は大きく、「学生を育てる」という趣旨を理解し受入れを決断された各部署には心から敬意を表したい。3 年目の 2014 年度には、新たに企画総務課、写真の町課および税務課も受け入れてくださった。

配属先は、受入れ窓口をやってくださっている地域活性課の杉山課長の方で、学生たちの「自己紹介書」や「インターンシップ志望動機」などを参考資料として決定いただいている。ご負担をかける形になり恐縮しているが、配属先というものは個人の意思と無関係に天から降ってくるものだという「社会の常識」を学生たちに味わってもらう意味でももっとも適切な方法と考えている。

［2012 年度 9 名の配属先］

教育課（1 名）、文化交流館（1 名）、子ども未来課・幼児センター（2 名）、定住促進課（1 名）、（株）東川町振興公社（1 名）、一般社団法人東川観光協会（道草館）（2 名）

［2013 年度 5 名の配属先］

教育課・文化交流館（2 名）、定住促進課（1 名）、産業振興課（1 名）、保健福祉課（1 名）

［2014 年度 9 名の配属先］

企画総務課（1 名）、税務課（1 名）、写真の町課（1 名）、教育委員会（2 名）、子ども未来課・幼児センター（2 名）、定住促進課（1 名）、保健福祉課（1 名）

(4)　自主企画

配属先での実習だけではなく、実習期間中にボランティアとして町に貢献したいという学生からの声に基づき、自主企画を実施することとし、司書ゼミらしく読み聞かせを中心とする「お話し会」の企画を立てた。

初年度の自主企画は、「ほんはともだち！」というイベントを開催するというものであった。9 月 8 日（土）、町の農村環境改善センター多目的ホールにおいて、第 1 部：お話し会『雪渡り』（電子紙芝居）と第 2 部：講演会「本を通して子どもとつきあう」（武蔵野大学文学部教授宮川健郎先生）を実施した。実習開始 2 週間目までの短期間に、会場の手配、チラシ作成、講演者の著作の展示（旭川市立図書館や北海道立図書館から相互貸借で集めた）、パフォーマンスの練習、集客活動まで準備するのはきわめてハードなスケジュールで、連日徹夜に及ぶ準備作業となったようである。そのようにして臨んだイベント当日であったが、町の中学校の体育祭とぶつかり、十分な参加者を集めることができず、苦い体験をすることになった。

2013 年度からは、時間外実施が前提の自主企画だったが、折から町の教育委員会で進めていた「親と子の移動朗読会」に位置づけていただくことになり、業務の一環として「お話し会」を行うことになり、担当は午後 3 時に業務を終え、幼児センターや学童保育センターに出向くことになった。

火、木曜日は幼児センター（3 歳児・4 歳児・5 歳児の 3 クラス）、月水金は学童保育センター（1～3 年生・4～6 年生の 2 クラス）において、計 8 日 24 回のお話し会を実施した。使用する絵本や紙芝居は東京で選定・持参し、実習期間に入ってから本格的な練習を宿泊施設で深夜まで行うことになった。

2014 年度も前年とほぼ同規模で実施している。子どもたちを前にして、予測とは違う反応に驚きながらも、本番で揉まれたことで、各自「読み聞かせ」に対して少なからぬ自信を持って戻ってきたように見える。

(5)　課題発表会

最終日の午後に、各課での実習の集大成として、与えられた課題の発表会が行われる。各自 10 分程度の持ち時間で、プレゼン発表をするのである。課題は実習開始後すぐに、各課長から与えられる。本人の希望を聞かれる場合もあるようである。発表当日は、議会の開催期間中で、議会終了後の時間帯に設定されているので、町長、副町長、町議会議長、12 名の議員全員、受入れ先の各課長などまさに東川町の幹部全員が揃う中で実施される。さながら議場で発言するような雰囲気で、町への提案に対しては議員から厳しい質問が入ることもあり、学生ならずとも大きな緊張を強いられるものである。

2 年目、3 年目のゼミ生は、先輩からの申し送りがあるので、発表のための準備は入念に行われている。とはいえ、毎日の実習終了後、「お話し会」等も終えてからの準備のため、宿泊施設に戻って、深夜まで準備することになったようである。

通常のインターンシップのように「実習ノート」のようなものはつけさせていない代わりに、この課題発表があるので、実習の経験を深化させるためにきわめて有効であると思われ

る。当日の発表だけで終えるのはもったいないので、後期の3年ゼミで「課題発表プレゼンのブラッシュアップ」にかなりの時間を費やすことにしている。

長期インターンシップにおける経験の定着こそが生命線と考えているので、町から与えられた課題を最大限に活用しようと考えている。

[2012年の課題]

①「東川町における「子ども未来課」の役割について」(子ども未来課・幼児センター2名)
②「新しくなる東川小学校の学校図書館の利活用方法の提案について」(教育課)
③「東川文化交流館の利用状況と今後の利用促進につながる提案について」(文化交流館)
④「東川町が元気な理由」(産業振興課)
⑤「窓口業務の対応の仕方について」(定住促進課)
⑥「キトウシ家族旅行村のサービス業における接客の仕方(窓口・電話応対)、物販におけるレジの使い方等」(㈱東川町振興公社)
⑦「新しい商品開発の企画書」(一般社団法人ひがしかわ観光協会2名)

[2013年の課題]

①「本好きな子を育てるためには」(教育課)
②「住民対応について」(定住促進課)
③「地域イベントを通じた東川町の魅力」(産業振興課)
④「文化交流館の図書貸出利用傾向と利用率改善」(教育課)
⑤「高齢者や障がい者に対するコミュニケーション」(保健福祉課)

[2014年の課題]

①「東川株主制度について―株主制度の改正点及びより発展させるための手法について―」(企画総務課)
②「写真の町とは」(写真の町課)
③「a. 幼児センター卒園児の健全育成について」(子ども未来課・幼児センター)
④「b. 新たにできる地域交流センター、文化交流館、公民館等の公共施設を健全育成にどう活用すべきか」(子ども未来課・幼児センター)
⑤「新しい図書館建設に当たって東川町らしいコンセプトを一つ提案する」(教育委員会)
⑥「高齢者や障がい者との接し方について」(保健福祉課)
⑦「新しい図書館建設に当たって東川町にはどんな図書館があったら良いか」(教育委員会)
⑧「町の税務行政における課税事務について―窓口対応を通して―」(税務課)
⑨「分かりやすい窓口について―窓口対応及び申請書類の配置を通して―」(定住促進課)

3.3. 生活面(共同生活)

本インターンシップで最大の特徴点は、町の宿泊施設「ほっとはぁと」での共同生活である。慣れない遠隔地で、同じ大学の仲間とはいえ大勢の他人と寝食を共にする。ほとんど自炊経験のない学生たちが、食材の買い出しをし、他人の分まで朝夕の食事を作り、後片付けをし、キッチンや居室の清掃、その上、洗濯、寝具の上げ下げまで毎日するのである。

また滞在期間中（雨の日も）、お世話になっている東川町への感謝の気持ちを忘れないために、早朝の出勤前に 20 分程度、全員で宿泊施設から役場庁舎周辺の清掃を行ってきた。竹箒など扱ったことのないにもかかわらず、黙々と清掃を行ってきたのである。

一方、休日には連立って自転車で旭川市まで出かけたり、東川町内を巡ったり、思い思いの異郷での生活を楽しんだりする。ほとんどの時間は、お話し会の練習だったり、課題発表の準備だったり、大学のホームページにアップするブログ記事の執筆だったり、忙しい毎日を送っていたようである。

第 1 期生たちの作成した「図書館司書ゼミ 長期インターンシップ必携マニュアル」には、「共同生活」の項に、「①メンバーともすごく仲良くなれる。それはもう。②色々な話ができるので世界が広がる。③自炊など生活力が上がる。④積極性が身につく。⑤団結力が上がる。」と積極的な評価が目立つ。恐らくこれまでの人生で経験したことのない不自由さや他人との軋轢をも味わったであろう共同生活について、後輩たちにこのような前向きなメッセージを残しているのである。

第 2 期生のマニュアルは、具体的である。生活の様子が分かるので引用してみる。

「3　共同生活について

ほっとはぁとは、近隣住民のかた、一般利用の宿泊の方、他大学の学生さんなど様々な人が利用します。マナーを守って清潔に利用しましょう。くれぐれも迷惑にならないように。

①鍵の管理に気を付けよう。

②洗剤やシャンプー、サランラップなどの消耗品は一応置いてありますが、自分たちで用意することをおすすめします。

③冷蔵庫は共同。食材には名前を書いておくとよい。

④洗濯は1時間ほどかかります。放置することのないよう計画的に。

⑤使ったものは元の位置に戻す。

⑥規則正しい生活を心がける→寝不足では仕事に集中できません。

⑦自炊をすれば意外とお金はかかりません（私たちは一人5千円で済みました）。

⑧みんなで協力すればなんとかなります!!!」

3.4.　長期インターンシップの成果と課題

(1)　学生たちの成長

「学生が変わる！」（「大人になった」など）これは筆者だけでなく、就職・キャリア開発課の職員全員が学生たちの変化、成長を認めている。もし、学生たちの身内の方々に感想を聞くことができれば、間違いなくその変化や成長ぶり気づいてくださるはずである。

その要因として、①公務員として働く東川町役場の職員の方々を身近に見て、「公に尽くすこと」の意味を肌身で感じたこと、②休日を問わず町のイベントに参加し熱心に働く様子や、窓口で親しみを持って丁寧に町民に接する姿を通して、公務員（に限らず職業人）になりたいという目標が明確になり意欲的になったこと、③何事にも自覚ができたことなどが考

えられる。④また、1か月の共同生活で得た知恵やコミュニケーション力の形成も大きな要因であろう。たとえば、前述の第2期生のマニュアルの「マナー」の部分に、キッチンやシャワー室等の清掃に触れて「利用する前よりきれいな状態に」という言葉がある。その先に「たとえ自分たちが汚したわけでなくても、小西ゼミにはほっとはぁとの清潔を保ち、ルールを守れない人に注意を促す義務があります」とある。自らの体験からこういう言葉が出てくるところまで学生たちが来ていたことに感動を覚えた。これらは、自宅から通うインターンシップや、ゼミ研修合宿等では得られない性質の体験である。未熟な存在ながら、役場の一員として迎え入れられたことによる効果であると考えられる。

学生の変化、成長にとって何よりも大きな役割を果たしたのは、もちろん「東川町役場」というフィールドである。あらためて東川町という自治体の持つ「教育力」に気づかされると同時に、学生たちを導いて下さった職員の皆様に感謝申し上げたい。

(2) 就業力は向上したか

産官学連携ゼミの目標からすれば、変化、成長だけでなく、就業力に結び付いたかどうかという点までシビアに評価しなければならないだろう。第1期生の就職は、公務員2名（嘱託1名）、一部上場企業1名、図書館会社1名、大手スーパー1名、販売系3名、IT企業1名、不動産会社1名である。こうした結果をもって、インターンシップの効果が出ているかどうかを判断するのは難しい。なぜなら、もし参加していなかったらどういう結果になっていたかが予測できないからである。

楽観的な言い方になるが、就職に対して強い志向性を持たない司書課程の学生一般からすれば、明らかに就業力が向上していると見ることができるだろう。就職・キャリア開発課の評価も同じようである。

(3) 連携先のメリットはあるか

送り込んだ大学側のメリット、成果は確実にあったと言えるとして、受入れ側の東川町ではどうだろうか？　長期インターンシップが始まる年、挨拶に伺った席上で松岡町長から、①町の人口増加につながること、②若者の雇用促進につながること、③地域の活性化につながること、の3点の受入れ自治体側からの期待が述べられた。残念ながら、そのいずれにも明確な成果を出せぬまま今日に至っている。それでは、大学側の一方的な「実習」に過ぎなかったということになるのだろうか？

2013年3月8日（金）に本学有明キャンパスで開かれた「産学連携ＦＤワークショップ」のパネルディスカッション「日本の未来を創出する人材育成の観点で地方自治体と大学が連携協力すべきことは何か」において、パネリストで登壇された松岡町長は、長期インターンシップは、読み聞かせなどで実際のメリットがあるし、若者たちが町を歩き回ってくれるだけで活気が生まれると冗談まじりに話しながら、職場、職員に影響があると持ち上げてくださった。また、大学と自治体の連携について「お互いがよくなることだ」と持論を述べられた。当日、司会者の役を仰せつかっていたので、町長のご発言を殴り書きのメモから再現することは難しく、誤りがあるかも知れない。町長からは、あわせて「大学は何をすべきか、

20 年後を視野に入れて考えてほしい」と注文を出されたように記憶する。

率直に言って、まだ受入れ自治体側に明確なメリットが出るところまで進んでいないと思っている。筆者自身は、産官学連携は個別の大学と個別の自治体の連携の中でフィフティフィフティの答が出るものではなく、「将来の人材育成」という課題に関して全国規模のスケールで、大学総体と自治体総体とで連携協力していく話なのではないかと考えている。その意味で、いま直接わが大学側が東川町に対して反対給付できるものがないのも止むを得ないのかも知れない。とはいえ、実習中に学生に与えられた課題などに学生目線で真摯に回答を返していくことは引続き必要なことであり、その視点が万分の一でも行政の現場に刺激を与え、自治体や地域の活性化につながるものになれば望ましいことだと思う。

(4)　今後の「産官学連携」を成り立たせるもの

今後の産官学連携を成り立たせるものとして、1 点目は、連携すべき点を明確にすることである。大学側の就業力育成に対し、自治体側の要望についても遠慮なく示していただくことが必要と思われる。期待に応えられるかどうかは別としてだが。2 点目は、信頼関係の構築である。連携先との信頼関係樹立なしには、産官学連携は一歩も前に進まないと認識すべきである。この点でも、東川町側の窓口の杉山地域活性課長を筆頭として、学生の受入れ先の各課長の皆様の「ウェルカム」な姿勢にただただ頭が下がるばかりで、果たして大学側は信頼していただけるだけの対応が取れているのか不安が残る。3 点目は、産官学連携のインフラとして、「教職協同」が必要であるということである。事務方の企画力（グランドデザイン）と教員側の専門性のコラボレーションがあってこそ産官学連携が成り立つと考えるべきであろう。

４．おわりに

ながながと拙文を連ねてきたが、「産官学連携ゼミ」の一つである「地方行政・図書館司書ゼミ」の経緯と現状を報告した。「長期インターンシップ」は連携先の厚意によって、参加学生たちの成長著しく、大きな成果を挙げていると評価できるだろう。一方、自治体側に何を返し得ているかという点では、まったく覚束ない現状であることも述べた。今後の課題としては、大学側あるいはわが司書ゼミとして、もっと連携先への貢献を考えていかなければならないということである。答えはまだないが、引き続き努力していきたい。なお、「就業力の育成」に関して一言付言すれば、ひとえに大学の職員、教員が「手塩にかける」こと、学生一人一人と向き合って、丹念に「働くことの意義」を伝えていくしかないと思っている。

末尾ながら、あらためて東川町の皆様に深甚の感謝を申し上げたい。筆者は、ありありと一つの光景を思い浮かべることができる。わがゼミ生の歓迎 BBQ パーティで、大きな鉄板を前に、エプロン姿の数人の男性たちが調理する姿がある。何と、ゼミ生の配属先の課長さんたちなのである。まるでわが息子、わが娘を迎える父親のような態度で、「明日からよろしくな」と温かい言葉を学生たちに掛けている。その光景が、長期インターンシップのすべ

てを物語っていると思う。「特別な町」にお世話になっていることのありがたさを思わざるを得ないのである。

もう一つ、嬉しいことがあった。今年になって、2 年生が 2 人別々に研究室を訪れてきた。「長期インターンシップ」に参加したいが申し込みはいつかと言うのだ。3 年次であること、申込みは来年の 2 月頃になる旨答えたのだが、この 2 人が揃って、大学ホームページに載ったゼミのブログを見て入学して来たというのである。じつは、今年のオープンキャンパスに訪れる受験生からも、ブログを見ての問い合わせが数件寄せられているそうで、そうした反響にゼミ担当者として責任の重さを感じている。

「産官学連携ゼミ」の運営にあたっては、就職・キャリア開発課の中塩課長、渡辺敏生さん、課の皆さんに大変お世話になっていることをこの場を借りて謝意を表したい。

産学連携ゼミ・スポーツマネジメントの紹介

2020年東京オリンピック・パラリンピック開催を見据えて

上村　智士郎

はじめに

今回ご紹介する産学連携ゼミ・スポーツマネジメントを私が担当することになったそもそものきっかけは、さるご縁で2010年5月に本学就職・キャリア開発課長・中塩義幸氏とお話をしたことに遡ります。

私は、日本のサッカーでJリーグに次ぐ全国リーグである日本フットボールリーグ（JFL）に加盟している「横河武蔵野フットボールクラブ」というチームを運営する特定非営利活動法人（NPO法人）武蔵野スポーツクラブの理事を務めています。このチームは、本学武蔵野キャンパスがある西東京市に隣接する武蔵野市を活動拠点にしていて、中塩氏にお会いした際に、このサッカーチームの運営に、学生のお力を借りることができないかという相談をさせて頂きました。このお願いが、中塩氏のご尽力と関係者の皆様のご理解により、専任講師の中村剛先生がご担当される産学連携ゼミの長期インターシップとして2011年度から現実のものとなりました。このインターンシップでは、年間を通してゼミ生の皆さんにサッカーチームの運営に参加して頂いています。

この長期インターシップが、横河武蔵野フットボールクラブ及びその運営母体であるNPO法人武蔵野スポーツクラブと武蔵野大学との産学連携の端緒となります。また、横河武蔵野フットボールクラブでは、同じ年から、この長期インターンシップとは別に、学生の就活力を高めるべく1年生を対象に始まった「キャリアデザイン」のプログラムの一環として、体験型の実習活動の形で1年生を試合の運営に受け入れています。

更に、この同じ年、長期インターンシップで修学する学生のスポーツビジネスに関する基礎知識を身に付けることを目的に、私が2年生以上を対象とした「産学連携1・スポーツビジネス」という講義を持たせて頂くことになりました。この講義では、その名前の通り、スポーツに関わるビジネスを、総論、概論的に紹介していくと同時に、産学連携の目的として、スポーツに関する仕事の内容を出来る限りリアリティを持って紹介しています。また、今日の日本にとってスポーツと社会を結ぶ欠かすことの出来ないテーマである「2020年東京オリンピック・パラリンピック」についての考察も、全体を通したテーマとしています。

そして、この講義を更に発展させ、2年生以上の「スポーツビジネス」での修学と連続性を計りつつ、実際にスポーツ関連ビジネスに就くことを希望する学生の受け皿として、今年度から私が担当させて頂くことになったのが、「産学連携ゼミ・スポーツマネジメント」とその実習です。

1.　産学連携の意味

最初に、大学における産学連携の講義の意味、意義について、私の考えを紹介します。

大学や学生がビジネスシーンの実践的な知識やノウハウを求めている昨今、私のような外部からの講師は、よりリアリティのある実践的な情報やノウハウを学生や大学に提供し、産業界と大学そして学生との架け橋となる存在だと考えています。

ですから、伝える内容は私のこれまでの経験値に基づくもの、その経験の中で生まれた人間関係に基づくものであるべきです。それにより、その講義を受講した学生は、希望により近い職場に就職できる可能性を高め、就職先の企業では講義で得た知識やノウハウをベースに即戦力として活躍する可能性を高めることが理想となります。

幸い、私はスポーツというジャンルを切り口に、テレビ、新聞、雑誌、WEB、イベント等の幅広い分野の業務を携わってきたため、その経験を元に、総合的な見地から多くの情報やノウハウを学生に伝えることが可能だと考えています。

2.　目　　的

「産学連携ゼミ・スポーツマネジメント」の目的は、スポーツに関するビジネスの中で、その業界で活躍するために必要とされる、実践的な知識を身に付けると共に、スポーツというジャンルに捉われず、総合的なマネジメント力等を高め、ビジネスパーソンとして活躍できる可能性を高めることにあります。

スポーツという学生にとって比較的抵抗が無いジャンルを切り口に、多くのビジネスシーンに共通して通用する実践的な知識やノウハウを身に付ける機会を提供することも目的のひとつです。

講義では、スポーツにおける組織運営をはじめ様々なシーンのノウハウを、実例を交えながら紹介し知識を高めます。ビジネスパーソンとして不可欠な「マネジメント」についてのスキルを習得し、その実践としての「実習」に繋げます。

3.　目　　標

ゼミの講義を通して習得したスポーツビジネスの知識とビジネスの基本スキルをベースに、4 年時に、有明キャンパス周辺で一般集客を対象とした東京オリンピック・パラリンピックに関連するイベントの開催することを最終目標として、3 年時にはその準備段階として、スキルと経験値を高めるための様々な取り組みを行っていきます。

3.1.　なぜ、イベントをゴール（目標）とするのか？

前述して通り、このゼミでは、4 年時のイベント開催とその検証報告をそのゴールに置いています。なぜ、イベント開催をゴールに置くかについて説明します。

イベントを開催するには、マネジメントに関する様々な要素が必要とされています。学生たちが自らイベントを立案し実施に結びつけるためには、マーケットを想定し、そのニーズを検証し設定するというマーケティングのノウハウが必要となります。自分たちがやりたい、実現したいと思ったことを第三者に伝えることが必要となり、そのためには「企画書」を作れるようにならなければなりません。8名という小さな組織ですが、作業の過程の中で自ずと組織マネジメントやグループワーク、チームビルディングも経験することになります。イベントの有料化や協賛社を募る場合には、アカウンティングの基礎知識も必要になります。さらに、その全体の進行の中で、マネジメントの基礎とも言える「PDCA」の必要性を体感することになります。

イベント開催によって体得が期待されるビジネススキル
・マネジメント
・戦略策定、マーケティング、アカウンティング、マネジメント、PR
・チームビルディング

そして、何より大切なことはイベントの開催はゴールとその結果が明確なことです。

実施できることが目標ですが、学生の力不足で実施が出来ないこともあり得ます。そこでは誰にとっても成否が明確です。また実施できたとしても、テーマや目標がターゲットのニーズとミスマッチだった場合や、広報の方法が誤っていた場合、そのイベントは自ずと失敗します。もっと分かり易く言えば、一般のお客様を対象としたイベントでは、お客様が会場の足を運ばなければ、そのイベントは失敗です。そうした明確な成否もあります。また、来場者にアンケート等をとって満足度を計ることも可能です。

このようにして、実際のビジネスシーンと同様の評価を、学生自ら経験し、その実感を元に自らの活動の成果を検証することが可能なのです。

残念ながら、本来最も重要な経済的（金銭的）な失敗を学生に負わせることは難しいので、直面をする前に回避させることにはなりますが、それでも、リスクに直面する可能性のあった経験によって、その後効果的な検証が行えます。

また、その実施には自ずと外部（学生以外、大学外）との接点が発生し、そのコンタクトの中で多くのことを学び得ることが可能です。例として、現在、学生は全員、自らの判断で制作をした名刺を持って活動をしていますが、これも外部からの指摘を受けてのものでした。

更に、現代の就職活動の中で、企業の多くが求める学生の主体性についても、イベント実現のプロセスの中で自然発生的に発芽し醸成することが可能だと考えられます。一つのイベント実現に向けて、自主的に考え、自らの判断でアクションすることが、この近道となると考えます。

4.　学生の構成

この産学連携ゼミは、サブゼミで、一般的に考えられる専攻科目を研究する必須のゼミと

は異なり選択授業です。また多くの学部を横断する形で設置されているので、所属学部にはバリエーションがあります。記念すべきゼミ初年度の学生は 8 名で、その内訳は、政治経済学部が 4 名、人間科学部 4 名です。当初はもっとバリエーションがあった方が良いと考えていたのですが、実際に始まってみるとこの程度の広がりの方が、スタートの段階で一体感は作り易いように感じました。男女比では男女 4 名ずつです。このメンバーで、3 年生から始まって、原則 4 年生まで実習を続けることになります。

初年度のため人数については手探りの状態でしたが、周囲からのアドバイスに従って 10 名でスタートの予定でした。しかし面接による選抜の直後に 2 名の辞退があり、その結果 8 名で進められています。

5. 講義と実習の内容と進行状況

※ 10 月 6 日入稿時までの状況を反映しています。

5.1. 講義の内容

このゼミの講義では、大きく 2 点に分けて下記の二つの項目を指導しています。

・スポーツビジネスの基礎知識
・ビジネスシーンにおける基礎となるスキル

(1) スポーツビジネスの基礎知識

スポーツに関わるビジネスに関わるための基礎知識として、スポーツビジネスの情報を提供しています。その主な内容は下記の通りです。

・スポーツビジネス概論
　スポーツビジネスとは何か？
・スポーツビジネスの歴史
・スポーツチーム、競技団体の組織と経営
・スポーツ選手の権利と義務
　エージェントとマネジメント
・スポーツとメディアの関係
　放送権料に支えられるスポーツ環境
　テレビ時代のスポーツ環境とインターネット時代の環境
・巨大スポーツイベントの功と罪
・スポーツにおける商品の流れと商品開発
・スポーツ施設の運営
・参加型スポーツイベントの運営

(2)　ビジネスシーンにおける基礎となるスキル

スポーツビジネスだけに有効なものではなく、あらゆるビジネスシーンにも不可欠で、基礎となるノウハウとなるスキルを提供しています。その主な項目は下記の通りです。

・ビジネスにおける情報交換と情報発信
　メールと SNS の機能と常識　他
・プロジェクトマネジメント
　目標設定、スケジュール管理と設定、効果測定、PDCM　他
・マーケティング
・企画書（提案書）の制作
　CTPT、ターゲットとニーズの設定、スクリーニング、検証　他
・ニーズを知るための調査方法と分析

（2）については、実習の作業行程と連動させ、タイミングを合わせて指導しています。また実習の結果で習熟度が足りないと判断された場合は、実習内容を連動して繰り返して講義します。例えば、マネジメントの基礎中の基礎となる PDCM は、繰り返し指導しています。

5.2.　実　　習

実習として、今年度は大きく分けて下記の 2 点を行っています。

・SNS による情報発信
・イベントの立案から開催

(1)　SNS による情報発信

現代社会では、多くの企業で SNS による情報発信が行われ、マーケティングツールとして利用されています。その運営のための知識とノウハウは不可欠になっていると言っても過言ではありません。また、4 年時に外部向けのイベントを開催する時には、そのイベントの情報を外部に発信するツールとして SNS は極めて重要です。このため、そのノウハウと知識を蓄積も目的としています。

尚、ゼミ生の全員が事前に Facebook と twitter のアカウントは持ち、日常的に更新をしていることから、設定、更新の基本的な知識を持ち得ていると判断しています。

実習では、下記の順序で準備を行い、7 月下旬から SNS による情報発信を実施しています。

①発信するコンテンツの絞り込み（目的、内容、拡散の可能性）
②発信ツールの決定
③更新状況の検証

④公開の設定と公開
⑤拡散方法の検討と実施

①発信するコンテンツの絞り込み（目的、内容、拡散の可能性）
学生に発信するコンテンツの候補を考えさせ、その中から目的、内容、拡散の可能性（ニーズ）の点から検討させて絞り込ませる。その結果、「ゼミの活動の報告」と「武蔵野大学の準硬式野球部」の二つのコンテンツに絞り込まれた。
準硬式野球部が選ばれたのは、ゼミ生の中に部員がいるため。

②発信ツールの決定
上記に二つのコンテンツについて、それぞれに適正な発信方法が検討させた。
主に、Facebook、twitter、ブログ、ミクシィ、LINE 等から、それぞれの機能（ストロングポイントとウイークポイント）、ターゲットの属性、更新方法の適正度等を検討し、Facebook、twitter の二つのツールで情報発信することを決定した。

③更新状況の検証
二つのコンテンツについて、平行してその更新内容と更新方法について検証を行い、二つのコンテンツの内、「ゼミの活動報告」を情報発信のコンテンツに決定する。

④公開の設定と公開
デジタル系に強い学生が中心となって、公開の設定を行い、全員で内容を確認の上、公開を行った。

⑤ SNS の拡散
両ツールの情報を拡散されるための企画書を作成し、本学企画・広報課と FC 東京等に、オフィシャル広報ツールへの掲載等の協力を求めたが、目的やその他の諸条件が合わないために実現せず、現在は学生間の口コミと自然増に頼っている。

現　　状
Facebook、twitter ともに 7 月 20 日に公開後、講義や実習の内容を中心に、2 名 1 組で週毎に交代で更新を行っていて、後述の 8 月 2 日の FC 東京のイベント直後がピークになっています。
毎月、月末にアクセス状況や増減の理由を分析した報告書を私に提出しています。

(2)　イベントの立案から開催
今年度は地元東京の J リーグチーム FC 東京のホームゲームで開催されている来場者向けイベントにゼミ単位で参加する機会を得ました。
昨年から開催されているこのイベントは、FC 東京がホームスタジアムである味の素スタ

ジアム（東京都調布市）で公式戦を開催する際に、試合開始の数時間前から、スタジアムに隣接する広場で「青赤横町」と題して来場者の CS 向上のために開催するもので、会場には 5000 人を超える FC 東京サポーターが訪れます。

会場では、FC 東京やサッカー関連のイベントやアトラクションが開催される他、多数のケータリングカーにより飲食が提供され、FC 東京サポーターにとっては、既に試合前の憩いの場として定着しています。

当ゼミでは、5 月 6 日、8 月 2 日に参加。今後 11 月 22 日に参加を予定しています。

(2)-1　第 1 回　5 月 6 日

学生にとっては初めての参加なので、見学を兼ねて FC 東京のご担当者と私で調整した業務を行い、目的と作業内容をご担当者に指示して頂きました。

①業務 1

東京都観光協会発行の都内名所案内パンフレットとマップの配布

目的：FC 東京のファンに東京の魅力を再発見してもらう

配布枚数は各 400 部で、比較的気持ちよく受け取って頂けたので、順調に配布作業が終了した。

また、FC 東京の担当者から、ただのビラ配りにならず、来場者の皆様とコミュニケーションを取りながら配布するというご指示を頂いたので、積極的に来場者に話しかけ、最近行って楽しかった場所等東京の魅力を話し合ったり、試合の後に家族で遊びに行ける場所を相談されたりとコミュニケーションをとっていた。

②業務 2

飲食向け椅子、テーブルの清掃と整理

目的 : 快適なスタジアム環境の確保

開場直前に小雨が降っていたため、一斉に全ての椅子を吹き上げる等敏速な対応ができていた他、業務 1 をしながら、随時状況を見て全員で作業を行った。

③試合観戦

FC 東京の意向で、作業はおおよそ試合開始までとして、全員で試合観戦をした。8 名中 3 名が J リーグ初観戦だった。

④報告書の作成と提出

後日、FC 東京の担当者の評価をメールインタビューで取得し、管理者としての私の所見、学生全員の反省、作業の写真等を加えて報告書を作成、FC 東京を訪問し担当者に提出した。

(2)-2　第 2 回目　8 月 2 日

第 2 回目の参加は、学生が独自にブースレベルのイベントの立案を行い、FC 東京にその

内容を提案、承認を頂いた上で、実施する形で行いました。

①企画の立案

第1回目の参加の機会に、FC東京の担当者にリサーチした結果得られたFC東京が希望する目的は下記の2点。

・FC東京のファンに地元東京の魅力を再発見してもらうための企画
・大学生年代を集客するための企画

これを受けて、上記の2点を目的とした企画の立案を行った。

学生に自由に提案させて、出された複数の提案を主に下記のような条件で検証を行い、提案する企画を決定した。

・FC東京から与えられたテーマ（目標）に適合しているか？
・ターゲットとニーズはマッチしているか？
・FC東京のイベント会場で開催するのに相応しい内容か？
・開催日までの時間的、リソース的な観点から判断した完成度はどうか？
※参加者からは料金を徴収しない。また必要コストは消耗品の範囲とすることを前提とした。

以上の点から検討した結果、下記の企画に決定し、企画書を作成した。

タイトル：「すごろくでホームタウン巡り」
内　　容：すごろくの各マスに都内の駅に因んだクイズを設定し、正解不正解の結果に応じてFC東京のノベルティ等がもらえる。

②企画の提案と承認

FC東京の事務所を訪れ、担当者に上記の企画を企画書に沿って提案した。

一部、修正のご指示を頂いたものの、大筋でご承認を頂いた。

③イベントツールの制作

大学内で、段ボール、模造紙等を利用して、すごろくの盤、駒、さいころ等を作成した。

尚、段ボールは廃材を利用、その他の模造紙等の消耗品の購入代金は、事後領収書をお渡ししてFC東京からお支払い頂いた。

④イベントの実施

大学内で作成したツールを当日、会場に移動させ、全員で複数の役割をローテーションで担当する形で実施した。

想定以上の多くの来場者が訪れ盛況だった。このため、用意したノベルティが途中で無く

なる等にトラブルがあったが、その場の判断で対応した。

前回と同様に試合開始に合わせて終了し、片付けの後試合を観戦した。

⑤検証と報告書の提出

イベント開催日の翌々日に集合し、全員が準備からイベント開催を通して良かった点と修正すべき点を出し合う等をして検証した。

また、前回同様に報告書を作成し、FC 東京に持参の上提出した。

(2)-3　第 3 回目　11 月 22 日

この原稿の提出日、10 月 6 日時点では、第 3 回に向けて企画の絞り込みを行って企画書の仕上げがほぼ終了し、FC 東京へのアポイントの段階です。

第 3 回目の企画は、第 2 回目の「東京の魅力の再発見」というテーマのイベントをブラッシュアップし、「東京クイズ・キックターゲット」（仮称）としています。

サッカー会場のイベントらしく、キックターゲットと東京に因んだクイズを連動させたものです。

(3)　その他の実習内容

江東区「聞かせてあなたのオリンピック・パラリンピック」への参加

10 月 24 日に、有明キャンパスがある江東区が主催で開催されるオリンピック・パラリンピックについての公聴会「聞かせてあなたのオリンピック・パラリンピック」に参加を予定しています。

この公聴会は、一般的な公聴会同様、個人単位で意見や希望を発表する場所ですが、江東区の許可を得て、ゼミ 8 名のグループ単位で意見を集約して参加し、紙芝居方式でプレゼンテーションを行う予定です。

プレゼンテーションの内容は、「ローカル」「同世代」「参加」「パラリンピック」をキーワードに学生全員が意見を出し合って、内容を精査し、企画書として仕上げ発表の予定です。

また、全体で集約した意見とは別に、一般の区民の方々に混ざって個人でも発表を行うと同時に、区民の皆さんの意見も聞くことも予定しています。

※　初校校正時にその後の進捗を、章末に加筆させて頂きました。

5.3.　今後の実習の作業

(1)　FC 東京関連イベント

11 月 22 日の FC 東京のイベント終了後は、その検証を行った上で前 2 回と同様に報告書を作成します。また 5 月からのイベント参加についての報告書も併せて作成し、これを FC 東京に提出して FC 東京関連イベントの作業を終了します。

但し、FC 東京との来年度参加についての調整が終了した時点で、学生内で来年度の活動について検討し、主な活動を新 3 年生が行う前提で引き継ぎ作業を行います。

(2)　4 年時に開催するイベントの検討

「江東区とオリンピック・パラリンピックを繋ぐイベントの開催」をテーマに、実習は 4 年時に開催する外部向けイベントの準備機関に入ります。ここまでの講義、実習で得た知識、ノウハウを元に、学生全員で検討し企画立案から開催に向けて準備します。

6.　今年度の課題と改善点

6.1.　作業の進捗と PDCA サイクル

大学の講義は毎週一回です。当然、この頻度が実習の作業や検討のペースの基準となる訳ですが、外部との調整や交渉を伴う作業では、相手が一般企業や団体だった場合、この進捗では先方との進捗のスピードとのバランスが取れず、プロジェクトの実現の障害となっていると言えます。

このゼミの実習でも、当初はこの講義をベースにしたスピードで始めました。週一回の講義の度に、課題を与えて、翌週に結果を出す形のサイクルで進捗を計るのですが、学生間の意見の交換、集約を経るために、実際に結果が出るまでには 2 週間を要することになるのです。これではマネジメントの基本である PDCA のサイクルも、必要以上の時間がかかり現実的はありませんでした。

例えば、講義とは別に集まる等もっと頻度を増やして作業を進めたいところですが、自主性を重んじる観点から私からは直接指示を出しませんでした。

FC 東京の 8 月 2 日にイベントの参加が課題になり、具体的な企画の検討に入った頃でした。突然、進捗が早まりました。聞けば、学生たちが講義以外に週に 1 回以上集まるようになったそうです。目標が明確になり、そこから節目を明記したスケジュールを作成した結果、進捗状況に危機感を持った学生たちが、自らアクションを起こした結果です。これにより、作業の進捗が劇的に早まりました。

一つのサイクルを企画書作成に当てはめると、自主的集まった時に新たな企画案を検討し（P）、企画書に作る（D）。講義でその企画書について私も交えて検証し（C）、個別に修正点を修正し（A）、またその企画書をベースに集まって次のステップに進むというサイクルが完成しました。

一般的なビジネスのベースと比較すると進捗のスピードはまだまだ満足できるものではありませんが、最低限のスピードが確保されたと考えています。

夏休み中は、私が具体的に必要性を感じた 2 回を除いて、学生たちに集合はかけていませんが、それ以外にも学生は自らの判断で集まって検討会を開いたり、テレビ会議のシステムを使ってディスカッションを行う等、作業の進捗を計っています。

来年度以降は、自主性を重視して今年のように学生たちの判断を待つか、効率を重視してこちらから指示をするかは、私自身の検討課題となります。

6.2.　情報共有

学生間の情報共有も、大きな課題となります。本来、情報共有とは、共有すべき全てのメンバーが、同じタイミング、同じ方法でアクセスできることを目指します。日本の企業が最も苦手な部分と言われていますが、これが出来ることによるメリットは計り知れないものがあります。

このゼミでは、私のメールも含めた全員メールアドレスをメーリングリストに登録して、私と学生間のメール、学生と外部のメールは全てこのメーリングリストのメールアドレスを使うか、これを CC に付けて送ることになっています。

学生同士の情報共有は主に LINE を使って行っているようですが、接触頻度に個人差が出て、一部の学生には不満があるようなので、この点の改善が課題と考えています。それ以外に情報量の多い資料等、大きなファイルのデータは、サーバー上で共有できるようにする等の方法で、共有を計っています。

7.　今後の課題について

7.1　カリキュラムの連続性

現在半期で担当させて頂いている 2 年生以上を対象として開催している「産学連携 1・スポーツビジネス」（2015 年度より「プロジェクト」に改称予定）の講義の内容、ボリュームを拡大した上で、2 年時にスポーツビジネスの概論などの基礎知識を習得した学生の中の希望者が、3 年時、4 年時にこのゼミに参加し、実践力を高めるという連続性、継続性を持たせることができれば、更なる拡充、発展が可能だと考えられます。

7.2.　ゼミの人数

前述の通り、現在このゼミの人員は 8 名です。ここまで半年が経過した段階では、ゼミ単位でイベント等で外部に対してアクションを行うには 15 名程度の人数が望まれると考えられる一方、現在の 8 名の学生でも授業に対する態度に温度差が生まれ、この部分のコントロールが難しいので、人数が多ければそれだけリスクが高まるという二面性を感じています。来年度は、現在の 8 名が 4 年にそのまま持ち上がる前提で、新たな 3 年生が同数程度入ってくることを考えると、私の能力及び時間的なキャパシティを鑑みて、とりあえず来年度も今年度同様の人数で進め、3 年目以降の課題としようと考えています。

7.3.　世代の連続性

ゼミ、実習は、3 年生、4 年生との連続性の中で、まずはこの 2 学年が連携して実習等にあたることにより、相互により発展、発達が期待できます。来年度以降、どのようなやり方で、どのような頻度で 2 学年の連携を計り、実習等に当たらせるかが課題になります。

更に、卒業後も OB、OG としてゼミとコンタクトを保ち、実習活動、例えば 4 年時のイベントの開催等に協力できるような縦の関係を創造することが、ゼミとしての活動の可能性に大きく影響すると考えています。

8.　ゼミの将来

8.1.　2020 年がひとつの終着点

前述の通り、このゼミ、実習の一つ目のゴールは、4 年時でのオリンピック･パラリンピックに関連した地域型（江東区に根付いた）スポーツイベントの開催です。しかし、このイベント開催という目標は単年で終わるものではなく、このテーマを 2020 年東京オリンピック・パラリンピックの年まで繰り返す中で大きな力を育み、オリンピック・パラリンピック開催やこの地域に貢献できる作業が実現できると考えています。この実習を通して、初代である現在の 3 年生から 2020 年の 3 年生までの 7 世代がタテの関係も作りながら、組織としての経験値を毎年蓄積し、それを高め、更に大きなゴールを目指します。

8.2.　地域の知力のベースキャンプを目指す

このゼミでは来年度から 6 年間、地域に根ざしたスポーツイベントの開催を重ねる中で、地域との関係をより深めていきます。

大学は、学生にとっては修学の場であり、また研究機関でもあります。私は、それに加え、大学が所在する地域にとっての知力のベースキャンプとなることが良いと考えています。ベースキャンプである本学に訪れた地域の皆さんが、本学で知力の補給を行った後、再び目標に向かって歩み始めていくということが、大学の社会に対するひとつのあり方だと考えています。

東京オリンピック・パラリンピックでは、本学有明キャンパスがある有明、お台場周辺で、集中的に多くの競技の開催が予定されている他、選手村の建設やメディアセンターの設置も予定されています。

こうした状況をポジティブに捉え、東京オリンピック・パラリンピックの開催を楽しみにしている住民、またビジネスの機会と捉えている企業もあることでしょう。その一方で、オリンピック・パラリンピック開催を否定的に考えている個人、企業も少なくないでしょう。オリンピック・パラリンピックという巨大イベントの開催によって、その準備期間も含めて、交通渋滞・障害、治安、騒音その他、日常生活や経済活動に対しての影響は計り知れないからです。そうした予想から、不安や不満を持っている個人や企業があることも当然のことだと思います。

こうした状況を前提に、このゼミでは、この地域に居する唯一の総合大学の一員として、お住まいの皆様や企業の方々と積極的に接点を持ち、オリンピック・パラリンピックの受け入れの方法や参加の方法についての提案を行い、そうした方々と共にこの貴重な体験を未来へのレガシーとして共有することを目指します。

8.3.　スポーツが人々の幸福に貢献するために

近年注目されるようになったソサイエタル・マーケティングという考え方では、マーケティングの目標は「人々の幸福」とされているそうです。かつて「企業の利益」を目的に行

われてきた企業活動が、現在「消費者の満足」という目的に移行しています。更に「人々の幸福」の実現という崇高な理念を目的とする必要に迫られているのです。

マーケティングの祖とも言われているフィリップ・コトラー氏も、2010 年の著書「マーケティング 3.0」の中で、現代の企業が直ちに移行すべきマーケティングの形態であるマーケティグ 3.0 の目的を「世界をよりよい場所にすること」と書いています。グローバルの視点で活動している企業の中には、既にこうしたマーケティングコンセプトに移行している企業もあるようです。

オリンピックは、FIFA ワールドカップ（サッカーのワールドカップ）と並び、ジャンルを問わず世界で最も巨大なイベントであり、即ち巨大ビジネスに他なりません。もし前述のようにビジネスが「人々の幸福」を目的とするのであれば、当然、オリンピック = スポーツも「人々の幸福」を目指すべきです。

2020 年東京オリンピック・パラリンピックを一瞬のあだ花に終わらせず、アフターオリンピックの東京や日本にプラスのレガシーを残せるようにすることが、人々の幸福の醸成に大きく関わっていると言っても過言では無いでしょう。

そうした意味で、当ゼミとしても社会に向けて「人々の幸福」の実現のための提言を発信する等、現役生と卒業生が共にそのプロジェクトに関わるような形を目指しながら、「人々の幸福」の創造に寄与したいと考えています。

まだ、このゼミは 1 年目が始まったばかりですが、一つ目の試金石である 2020 年オリンピック･パラリンピックに向けて、学生の成長を促し、知識と経験の構築を計っていきます。

参考文献

恩蔵直人「マーケティング」 日本経済新聞社　2004 年
Philip Kotoler　2010　MARKTING3.0:from Produce to Cusmaers to the Human Spirit
（コトラーのマーケティング 3.0 ～ソーシャル時代の新法則　朝日新聞出版　2010 年）

※ 5.2.（3）　その他の実習の加筆

10 月 24 日に開催された江東区の「聞かせて、あなたのオリンピック・パラリンピック」では下記の二つの提案を行いました。

・伝統的な日本の祭りの開催を通して、外国人と共生するボーダーレスな街作り
・障害者スポーツへの理解を深めるイベントの開催と誰でもやさしい街作り

江東区から着眼点、内容と高く評価して頂き、後日、実施計画を加えた企画として、江東区に再提案することになり準備中です。また、この評価を得て、 4 年時に開催するイベントをこのいずれかとして、江東区の協力を得て開催することを目指しています。

The Role and Results of Motivating Students to Autonomous Learning in "Environmental English Courses"

SAKURAI, Chikako & OKANO, Megumi

Becoming able to actually use English is the attainment target generally presented as a guideline, and it is imperative that more concrete attainment targets—such as in what situations and to achieve what purposes should students become able to use English— be set by those implementing university English education. Students learning English at university vary widely in their interest and curiosity about English as well as their level of proficiency, which varies according to what they have learned previously, and so it is very difficult to formulate English language programs to suit all learners. Up until now, universities have implemented various English language programs, and of these, ESP (English for Specific Purposes) in particular is regarded as "specialized English language education" that is "one form of language education that assists learners to be able to effectively carry out specific tasks in order to achieve specific goals" (Terauchi, Noguchi, Sasajima, & Yamauchi, 2010, p.3). By specifying the purposes of English language study, success is being achieved in better specifying the attainment target of becoming able to actually use English. Expectations are held for the potential of ESP programs being implemented at various universities to link liberal arts courses and specialized courses.

By describing and discussing the efforts being undertaken in "Introduction to Environmental English I and II" classes conducted as part of the Major in Environmental Studies course offered by the Department of Environmental Science in the Faculty of Environmental Science, Musashino University, this paper considers the importance of "motivation" in ESP. Based on an examination of the implementation of these classes and analysis of class questionnaires, the paper argues that students learning English related to areas in which they themselves are interested contributes greatly to the "motivation" of students and is useful in promoting autonomous learning in English language education.

Background of this Study

The Action Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities" announced by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in March 2003 identifies "cultivating human resources capable of using English in the work place after graduation" as an attainment target. However, despite the rising social demand for human resources proficient in English, it cannot be said there has been sufficient discussion of what specifically can be achieved by using English, and on the front lines of university

English language education, the situation of searching for curricula for implementing education for "English that can be used" continues. The factor making construction of curricula difficult is the fact that there has been no concrete visualization of discourse communities in which communication using English would take place. Amidst this, ESP—which is being heralded as one direction for university English education—enables easy specification of discourse communities in which students will use English in the future, and high expectations are held for ESP as an educational method that can foster human resources "capable of using English". With regard to the necessity of ESP, a report issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in December 2010 entitled "*Gakushikatei Kyouiku no Kouchiku ni Mukete* (Towards the Construction of Bachelor Degree Program Education)", indicates a focus on fostering English language communication skills that keeps in mind association with specialized education, and universities have been establishing ESP courses within their English education programs.

That is to say, because in ESP there is a clear, specific image of the kind of situations in which English is to be used, it is easy to set the positioning of attainment targets. Especially in English language education in university liberal arts courses, it is difficult to set targets for why English is being learned, and so great expectations are held for ESP, which can also be called a form of "specialized English education". Furthermore, due to the diversification of students entering university in recent years, there is now the situation of students learning English at university who have a complex about English because they are not especially proficient or whose English language skills overall are insufficient. Therefore, setting more concrete targets and formulating measures for achieving these targets are thought to be necessary.

This research undertook a case study of Musashino University's Environmental English Program. First of all, the paper explains the objectives of this program and then in addition presents and examines with regard to class implementation the curriculum content as well as the results of a class evaluation survey of students. The paper then discusses the importance of "motivation" in English language education and points that ESP programs can contribute to English language education based on classroom activities.

Overview

Aiming to resolve environmental problems—which are international issues that transcend national borders—the Major in Environmental Studies course offered by the Department of Environmental Science in the Faculty of Environmental Science, Musashino University, has since 2010 been implementing the curriculum shown in Figure 1 with the aim of fostering human resources with the ability to negotiate in and/or use English practically as an international language.

Figure 1. The Environmental English Curriculum of the Major in Environmental Studies course, Department of Environmental Science, Faculty of Environmental Science, Musashino University

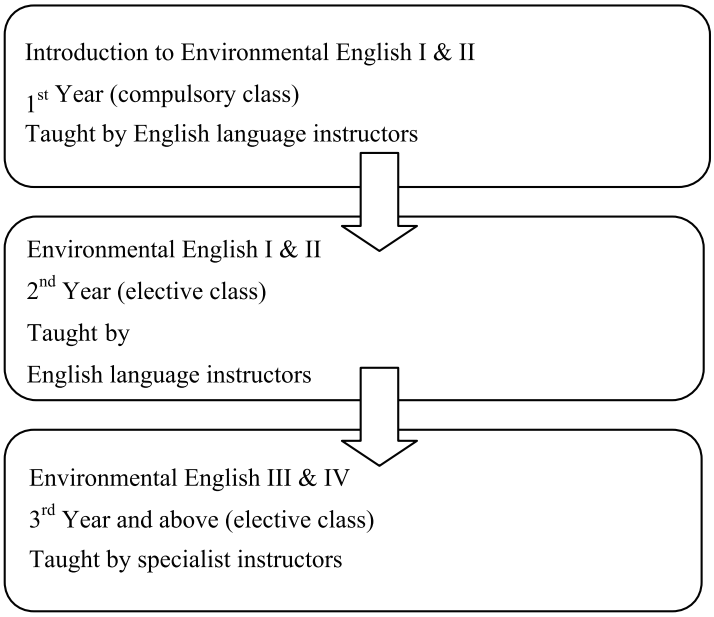


Figure 1. Class flow chart following the concept of "Environmental English".

The Major in Environmental Studies course, Department of Environmental Science, Faculty of Environmental Science, Musashino University has two core programs: "Environmental Management" and "Environmental Education". The course aims to foster human resources with the conceptual ability to generate environment management systems for realizing a sustainable society as well as human resources with the ability to impart environmental education to many members of the public. Not restricted to lectures, tutorials, and other campus-centered learning locations, the course is characterized by its provision of a rich diversity of learning locations off-campus experiences such as environmental projects, internships, and autonomous learning activities that are at the same time linked to businesses, local government bodies, and the public. Something that supports actions aimed at creating a healthy and sustainable society that are implemented comprehensively based on good judgment, accommodating conflicting interests has a multi-eyed perspective rather than a one-eyed perspective. That is to say, it is important to tackle environmental issues from a global perspective, but to be able to do this, it is necessary to cultivate English language skills that enable understanding of environmental issues and communication within different cultures.

Musashino University's environmental English efforts are characterized by the three unique points described below.

The first point is that English is studied as an academic subject from 1st Year to 4th Year using a buildup approach. That is to say, by making 1st Year "Introduction to Environmental English" a compulsory subject for the Major in Environmental Studies course, students are given the opportunity to realize the importance of learning English as an international lingua franca. Students with a further interest in the English language are provided with opportunities to learn English rooted in more specialized fields as the students progress from year to year.

The second point is that instructors have been allocated to enable coordination and cooperation between English language instructors and specialized teachers. ESP programs are not fully achieved only by English language instructors or by disciplinary specialists. At Musashino University, a collaborative effort has been made since the ESP program started (Sakurai, 2010). Specifically, allocating English language teachers to the compulsory 1st Year subject "Introduction to Environmental English" ensures that the four core language skills are studied, acting as a bridge to the specialist field of environmental studies. Class content comprises basic subjects that focus on students reading and listening to English texts on environment-related issues and comprehending their content. In contrast, allocating both specialist instructors and English language instructors to the elective subject "Environmental English" in 2nd Year and above is intended to provide educational opportunities enabling students to respond to environmental issues, which are global issues, using English. Class content is based on the perspective of nurturing human resources with the ability to better respond to environmental issues and aims to enable students to think deeply about environment-related issues, formulate their own original opinions, and present these opinions in academic papers or debates. Furthermore, a system has been established to enable instructors assigned to "Introduction to Environmental English" and those assigned to "Environmental English" classes to exchange information regarding not only the objectives and outlines of their respective subjects but also teaching materials, teaching methods, and evaluation methods.

The third point is that classes for 1st Year "Introduction to Environmental English" and 2nd Year "Environmental English I & II" are small and divided according to English language proficiency. Details will be provided later, but suffice to say here that even for the same subject in the same academic year, students' proficiency in the English language varies widely: while there are students who were able to absorb the learning content, there are also students whose basic English language skills are inadequate. By allocating students to small-sized classes based on their English proficiency, it is possible to teach classes at an appropriate level for each class, even when classes share the same textbooks. That is to say, class teaching is tailored to the needs of class members.

General Method

This section focuses on the ESP Implementation on the 1st Year class, "Introduction to Environmental English I&II". An outline and explanation of the subject will be provided; actual efforts described; analysis of class evaluations performed; and the initial year of the ESP program discussed.

Curriculum Content

As discussed in Sakurai and Okano (2011), the attainment target that has been set for the 1st year compulsory class "Introduction to Environmental English" is "studying environmental studies technically through close contact with English texts, such as specialist literature related to the environmental field, and being able to understand representative environmental topics in English". The class outline is "Studying to be able to understand how topics related to the environmental field are expressed in English by reading and listening to English texts related to various topics in the environmental field, as well as be able to discuss, write, and otherwise communicate one's own opinions on such topics in English." The textbooks used are *You, Me and the World* (Peaty, 2010) and *Going Green for the Environment* (Lander, 2012).

As shown in the preceding section, in "Introduction to Environmental English I&II", classes are divided according to students' English language proficiency, enabling clearer student attainment targets to be set. The advantage of formation of the classes according to students' English language proficiency has also been clearly shown in previous studies, and this formation was also adopted early on for English language education within liberal arts courses at Musashino University (Furuya, 2005). In classes comprising students with different language proficiency levels, instructors must teach to the average level of the class, and previous research has proved that this is disadvantageous for students. It has also been commented that in classes divided according to language proficiency, "the academic skills of high-level students are further improved, while students with inadequate basic skills are able to experience a sense of achievement through the setting of lower hurdles".

With regard to the division of "Introduction to Environmental English" classes according to students' English language proficiency, classes were divided according to the results of the placement tests conducted in liberal arts classes at the time of students' enrollment. Each class has approximately 20 students. All class instructors are teachers specializing in English language education or related fields.

Lessons in each class are conducted based on a textbook common to all classes, *Going Green for the Environment,* with activities tailored to the level of each individual class. In higher-level classes, opportunities are provided for students to expansively discuss and

make presentations about environmental topics presented in the textbook, with more specific case examples introduced. By contrast, in lower-level classes detailed commentaries are provided on textbook listening parts and reading parts, and in order to facilitate students' understanding, vocabulary lists for familiarizing students with vocabulary related to environmental issues presented in the textbook as well as grammar are distributed and mini-tests conducted. Furthermore, in all classes, there was awareness that the subject was an introductory subject for learning about specialized fields in English, and video teaching materials on the latest environmental issues as well as English language teaching materials on current affairs were also presented in addition to the textbook.

Results and Data Analysis

The results of the class questionnaire completed by "Introduction to Environmental English" students were discussed in detail by Sakurai and Okano (2011), but here we would also like to briefly mention the trends that were identified. The results are illustrated in Table 1, Appendix B. At around the conclusion of the "Introduction to Environmental English" course, which was the subject offered in the first semester of 2010 Academic Year, an anonymous questionnaire was completed by all students. The number of valid responses was 72. Content of the questionnaire was as shown in Appendix.

First of all, analysis of tabulation results provided the following information. Questions were divided broadly into seven items. Of these, this paper will examine three items: "I. Evaluations of Classes", "II. Your Own Attitude and Efforts Regarding This Class", and "VI. Please Indicate Your Overall Evaluation (Degree of Satisfaction) Regarding This Class". The reason for focusing on these three items is that they related more directly to the class than did other items, which asked about English language study history and other matters.

Looking at questions under "I. Evaluations of Classes", for Question 1—"The objective stated in the syllabus of 'learning environmental studies technically from an international perspective and becoming able to understand representative environmental topics in English by becoming familiar with English used in specialized literature related to the environmental field' is being adhered to"—virtually all of the students responded with "Agree" or "Slightly agree" (mean value: 4.1). Furthermore, for Question 2—"Class content was easy to understand"— virtually all of the students responded with "Agree" or "Slightly agree" (mean value: 4.3). From these results it can be said that the target setting of learning English concerning topics related to specialized education is relatively easy for students to understand and that to a certain extent it was possible for them to achieve this objective. For Question 4—"The textbook used was appropriate"—there were also students who responded with "Cannot say either way" or "Slightly disagree", resulting in a mean value of 3.8. Regarding the reason for these responses, there were students who voiced a desire for more objectivity as indicated by written comments in the questionnaire responses

remarking that "[The author] wrote his/her personal opinion regarding environmental issues", and attention needs to be paid to this fact. For Question 6—"The number of students in the class was appropriate"—the mean value was 4.6, with no significant differences amongst classes. This result supports the general assertion that small class sizes are important in language education. In English language education, for classes that focus especially on communicative aspects, such as speaking, and classes that require close exchange between the instructor and students, such as writing, it is regarded as important that class size remains small. Likewise, in content-based classes such as "Introduction to Environmental English", there are many opportunities for students to exchange opinions and write about content they have learned in English, and so setting class size at approximately 25 students or less is thought to have been highly effective.

Looking at questions for "II. Your Own Attitude and Efforts Regarding This Class", perhaps because "Introduction to Environmental English" is a compulsory subject, consistently high evaluations were observed for both Question 1—"I attended this class regularly"—(mean value: 4.6) and Question 2—"I undertook tasks and tests seriously"—(mean value: 4.1). However, for Questions 3—"I make efforts to understand the class through autonomous preparation, revision, and questions, etc."—(mean value: 3.3), approximately half the students responded with "Agree" or "Slightly agree", while the remaining students responded with "Cannot say either way", "Slightly disagree", or "Disagree". With regard to this point, consideration should be given as a topic for the future to how to maintain continuity of classroom study content outside the classroom. In the written comments section of the questionnaire, while some students voiced the opinion that "Group work was especially good; in group work where representatives made a presentation at the end, it was wonderful that members debated about the topic", other students voiced the opinion that "Group work should not end in just the classroom; it should continue outside the classroom". Thus it is regarded that curricular that encourage more activities outside the classroom need to be formulated in future. Next, Question 4—"I acquired English language skills through this class"—and Question 6—"Through this class I became interested in studying English"—asked students about their achievements and future interest in English language study. As the mean value of 3.5 indicates, these issues clearly call for a discussion of the extent to which Environmental English—English language education based on a ESP perspective—is useful in improving students' actual English language skills. With regard to Questions 4 and 6, the mean values of responses by students in high-proficiency-level classes such as Class A were 4.0 and 4.1, respectively. Thus, it can be regarded that these students were able to improve their English language skills through classes focused on environmental topics. However, the results indicate that students in low-proficiency-level classes did not feel that their English language skills had improved. In contrast, with regard to Question 7—"My understanding of environmental

issues deepened through this class"—and Question 9—"Through this class I became interested in environmental issues"—as the mean value of 4.0 indicates, it is clear that studying an introduction to a specialized field using English as a medium leaves students with a favorable impression. This trend can be said to apply to classes of all levels of proficiency and can be regarded as an advantage of introducing an ESP perspective into university English language education.

For the third and final item, "VI. Please Indicate Your Overall Evaluation (Degree of Satisfaction) Regarding This Class", the overall mean value was 3.9, but looking at the results for each classes according to students' English language proficiency, for Class A (high proficiency) the mean value was expected to be comparatively high, and so it is noteworthy that the mean value for Class D (low proficiency) was the same as that for Class A (4.2). In Class D, despite the fact students made many negative comments in the pre-course questionnaire such as "I dislike English" and "I am poor at English", after the course had concluded their overall class evaluations were high. This can be regarded as the result of students who had previously felt they were poor at English coming to view English language education focused on learning content—learning about topics in the specialized field of environmental studies— in a positive light. These results can be regarded as showing that, for students entering university intending to study in a specialist field, English language education such as "Introduction to Environmental English" that focuses on the topic being studied evokes their interest and is effective in motivating them to study. In response to criticism of ESP that questions whether students can successfully learn specialized English "when they have not mastered basic vocabulary and grammar", Terauchi et al. (2010) asserts that ESP invites students' interest, providing motivation to learn the basics. The results of this questionnaire are thought to clearly show that learning specialized English motivates students.

Although providing motivation in English language learning will be discussed in detail in the next section, English language education in ESP programs focusing on topics being studied can show both high-proficiency and low-proficiency students the meaningfulness of studying English at university. That is to say, for high-proficiency students who have a certain level of basic English language skills, such programs provide an opportunity to transform the English they learned in high school and earlier into English as a method of communication that can actually be used. For low-proficiency students, such programs can be regarded as making it possible for students to feel motivated to study English by repositioning the English in which they were strongly aware of the inadequacy of their skills as English for understanding a specialized field.

Discussion

In order to increase the effectiveness of education, each individual student must have the desire to learn—in other words, they must have the motivation to "want to learn". To encourage this incentive to learn by students is an important responsibility of instructors. Motivation is an important issue in all subjects, and various researches have also been conducted on motivation in foreign language education. In one representative study, Gardner and Lambert hypothesized that motivation can be divided into two categories: "instrumental orientation", where learning the foreign language is advantageous for work or employment; and "integrative orientation", where the learner desires exchange with a foreign society (Gardner & Lambert, 1972). In addition, Dornyei (2005) raised the point that, due to the lengthy period of time required to study a foreign language, motivation is regarded as being dynamic, with different motivation methods required as time progresses.

In the case of English language education in university liberal arts courses in Japan, too, it is necessary to consider the two aspects mentioned above—that is, analyze the kinds of orientation on which motivation is based, and examine what kinds of specific motivation are needed over the passage of time. For ESP programs in particular, because the English learned is for the purpose of understanding a specialized field and therefore includes much background that captures students' interest and attention, it is essential to discuss how it is actually possible to utilize this background in motivating students to "learn" in light of these two aspects.

With regard to the first aspect—motivational orientation—many previous research papers indicate that "instrumental orientation" for achieving a practical goal, which is extrinsic motivation, alone is insufficient, and that it is important to nurture within students "integrative orientation" where they want to use English to communicate and understand the world—that is, intrinsic motivation. For this reason, it is becoming important for instructors to use teaching methods that only teach English as a tool (skill-based approach) but also teach about something using English as the medium (content-based approach) as discussed in Boyle (2006). ESP programs are based purely and simply on this content-based approach. After establishing the genre of what is to be taught, such programs are implemented by going back again and again to the question of what skills are necessary for enabling students to become able to use English in this genre. Once the genre has been established, courses are constructed based first of all on what students' hope to achieve through English comes first and then the skills necessary for achieving these objectives. Consequently, high expectations are held for ESP as an approach that combines English language education focused on skills and English language education focused on content. With regard to Musashino University's Environmental English activities, as men-

tioned above, considering the aspect of acquiring English language skills, the means value for Question 4 of Section II on the class evaluation questionnaire—"I acquired English language skills through this class"— was 3.5, but in contrast, the mean value for Question 7—"My understanding of environmental issues deepened through this class"—was 4.0. These results show that, in order for students to experience an improvement in their English language skills in English language education based on the ESP perspective of environmental English, a longer period of study is suggested, and furthermore, that setting specific goals for attaining skills for students with low English-language proficiency in particular is regarded as important. These concepts will provide guidelines for issues in the future.

The second aspect—the importance of motivation over a lengthy period of time—means that the desire to learn must be maintained over a lengthy period of time, required different motivational methods as time passes. Rather than simply making the goal of study to "become able to use English and improve my English skills", setting the positive feelings of "I want to be able to communicate using English; I want to interact with other people" as the study objective enables students to envision extremely specific images, such as with whom they wish to communicate and what they wish to discuss, making it possible for them to engage with English on a continuous and proactive basis. As Dornyei (2005) points out, in order for students to maintain motivation stably over a lengthy period of time, several different motivations along the time axis are necessary. When this is viewed broadly as three stages, the first stage is "choice motivation", the pre-actional stage where motivation is generated; the second stage is "executive motivation", the stage of action in the actual classroom where the generated motivation is proactively continued and maintained; and the third and final stage is "motivational retrospection", the post-actional stage where students retrospectively evaluate the learning process. Although these stages form a continual process, different approaches are needed for each stage. Especially within the EFL environment in Japan, where students are able to live everyday communicating with only their native language and without any social or cultural inconvenience, in many cases it is generally difficult to maintain a high desire to learn a foreign language, which demands lengthy study. In university liberal arts courses, too, unless instructors actively approach students from the "choice motivation" stage, constantly providing "executive motivation", and achieve motivational retrospection in society, it is difficult to accomplish the anticipated results.

Of the three stages presented by Dornyei (2005), the stage in which instructors and students actually share the most time together is the "executive motivation" stage. While spending a long time in the classroom environment, for instructors what is important is how to best create a situation that enables students to maintain and increase their motivation, and it can be said to be imperative that instructors fully utilize strategies that are

"those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect".

Of the tasks performed in "Introduction to Environmental English", those that can be thought to have effectively influenced "executive motivation" were presentation tasks in Class A and writing tasks in Class B. These were the classes with the two highest English language proficiency levels. The content of these tasks is described in detail in Sakurai, Okano, Takeuchi and Toya (2012), but briefly, the Class A presentation tasks involved the students selecting topics familiar to them from those presented in the textbook—such as plans for increasing the university's energy consumption self-sufficiency ratio or plans for eco tours—and making group presentations of about 10 minutes in length; the Class B writing tasks involved researching topics in which the students had a high interest, such as the current status of endangered species and remedial actions taken so far, using the Internet and other resources and then writing a text in English calling for remedial action. The program was constructed so that in both classes, whether in the form of discussions or writing letters, a basic environment was created for considering environmental issues; in order to maintain this environment students were required to perform joint tasks such as group presentations and peer readings, and as the final stage, students reviewed what it was that they themselves had learned from the task through presentation and essay evaluations. As illustrated in Erikawa (2012), such joint task in the classroom can be served as one of the major motivations to learn English. It can be said that these activities were devised with awareness of the following eight strategies for "maintaining and protecting motivation" discussed by Dornyei (2005): "Making learning stimulating and enjoyable"; "Presenting tasks in a motivating way"; "Setting specific learner goals"; "Protecting the learners self-esteem and increasing their self-confidence"; "Allowing learners to maintain a positive social image"; "Creating learner autonomy"; "Promoting self-motivating strategies"; and "Promoting cooperation among the learners" (Dornyei, 2005, p.32).

Summary

Within university English language education, ESP is drawing attention because acquiring English language skills as practical skills in students' fields of specialization is thought to lead to students becoming able to actually use English after graduation. However, there is also criticism of ESP that claims that it is extremely superficial, with students simply attempting to read topics in their specialized field in English.

By introducing the case example of the Environmental English Curriculum being implemented by the Major in Environmental Studies course, Department of Environmental Science, Faculty of Environmental Science, Musashino University, this paper argued that ESP programs are useful in motivating students' desire to learn. In particular, activities

involving communication skills such as presentations and essay-writing conducted in classes with high English language proficiency can be regarded as providing a foundation for nurturing persistent and autonomous learners. However, the results of the class questionnaires made it clear that for classes with a low level of English language proficiency especially, although learning a specialized subject in English may lead to the fostering of students' interest in the specialized subject, it is difficult for such classes to lead to the fostering of students' interest in English language study.

Expectations are held for ESP programs to formulate curricula that foster autonomous students who are capable of pursuing study using English—even outside the classroom—in specific fields in which they have an interest. What kinds of curricula are effective in achieving this? As a first step in answering this question, this paper introduced a case example from Musashino University and argued that the key to achieving this objective is "motivation" over a lengthy time-span. In the future, the authors intend to explore in Musashino University's "Introduction to Environmental English I and II" courses how to construct curricula that enable students with a diverse range of English language proficiency to optimally improve their English language skills based on their interest in specialized education. Furuya and Sakurai (2013) suggest that university English language education should aim to lead to the nurturing of positive attitudes in students—wanting to understand other people whose native language is English or use English as the international lingua franca and wanting to express their own opinions in English—rather that stopping at simply the acquisition of language skills. Within university English education, it is this positive attitude that will become students' most important quality as humans The authors believe that this attitude leads students to resolve problems in communicating with people from diverse background.

References

Boyle, R. (2006). Global Issues as a Content Based Approach to Advanced English, *Lingua, 17,* Tokyo: Sophia University.

Dornyei, Z. (2005). *Dokiduke wo Takameru Eigo Sutorateji 35 (Motivational Strategies in the Language Classroom)*. Tokyo: Taishukan Publishing Co., Ltd.

Erikawa, H. (2012). *Kyodogakushu wo toriireta eigojugyou no susume.* Tokyo: Taishukan Publishing Co., Ltd.

Furuya, S. (2005). A Case Study of the English Language Education Program at the Faculty of Human Studies at Musashino University. *The Annual Bulletin of Musashino University, Faculty of Human Studies, 2,* 87–98.

Furuya, S. & Sakurai, C. (2013). English Language Education in Japanese Universities from a Liberal Arts Viewpoint, *The Basis: The Annual Bulletin of Research Center for Liberal Education, Musashino University, 3,* 5–19.

Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Lander, J.S. (2012). *Going Green for the Environment.* Tokyo: Asahi Press.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2003). The Action Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities". Retrieved from http://e-jes.org/ 03033102.pdf

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008). Towards the Construction of Bachelor Degree Program Education. Retrieved from https://www.mext. go. jp/component/b_menu/other/_iscFiles/afieldfile/2009/8/26/1283357_1.pdf

Peaty, D. (2010). *You, Me and the World.* Tokyo: Kinseido.

Sakurai, C. (2010). A Case Study of Environmental English : In Anticipation of an Organic Cooperation between English Language Teachers and Disciplinary Teachers. *JACET Convention Proceeding 49,* 116−117

Sakurai, C. & Okano, M. (2011). A Case Study of Environment English: Anticipating Cooperation between English Language Education and Specialty Education. *The Basis: The Annual Bulletin of Research Center for Liberal Education, Musashino University, 1,* 67−84.

Sakurai, C., Okano, M., Takeuchi, S. & Toya, H. (2012). The Roles and Achievements of "Executive Motivation" in English Language Education. *The Basis: The Annual Bulletin of Research Center for Liberal Education, Musashino University, 2,* 89−100.

Terauchi, H., Noguchi, J., Sasajima, S. &Yamauchi, H. (2010). *ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today.* Tokyo: Taishukanshoten.

Appendix A

FY2010 Introduction to Environmental English I Class Evaluation

Please circle your class level.

A B C D

Scaling for I and II:

5. Agree 4. Slightly agree 3. Cannot say either way 2. Slightly disagree 1. Disagree

Scaling for VI:

5. Satisfied 4. Slightly satisfied 3. Cannot say either way 2. Slightly dissatisfied 1. Dissatisfied

I. Evaluations of Classes

Q1. The objective stated in the syllabus of "learning environmental studies technically from an international perspective and becoming able to understand representative environmental topics in English by becoming familiar with English used in specialized literature related to the environmental field" is being adhered to.

Q2. Class content was easy to understand.

Q3. (Please answer if you answered "Disagree" or "Slightly disagree" for Q2.) What aspects did you find difficult to understand? Please write the reason(s) for your response.

Q4. The textbook used was appropriate.

Q5. (Please answer if you answered "Disagree" or "Slightly disagree" for Q4.) What aspects did you find inappropriate? Please write the reason(s) for your response.

Q6. The number of students in the class was appropriate.

Q7. (Please answer if you answered "Disagree" or "Slightly disagree" for Q6.) What number of students per class do you feel would be appropriate? (Classes currently have 22−23 students).

II. Your Own Attitude and Efforts Regarding This Class

Q1. I attended this class regularly.

Q2. I undertook tasks and tests seriously.

Q3. I make efforts to understand the class through autonomous preparation, revision, and questions, etc.

Q4. I acquired English language skills through this class.

Q5. (Please answer if you answered “Agree” or “Slightly agree” for Q4.) In what areas do you feel you acquired English language skills? (Multiple answers allowed.)

Reading skills　Writing skills　Speaking skills　Listening skills

Other: (　　)

Q6. Through this class I became interested in studying English.

Q7. My understanding of environmental issues deepened through this class.

Q8. (Please answer if you answered “Agree” or “Slightly agree” for Q7.) For which issues in particular do you feel your understanding deepened?

Q9. Through this class I became interested in environmental issues.

III. The elective subject “Environmental English I and II” is available to students in Year 2 or above. Do you intend to take this subject in your 2nd year or beyond?

I definitely want to take the subject.

I would like to take the subject if the class times do not clash with other subjects I wish to take.

I do not intend to take this subject.

IV. (Please answer only if you are taking English as a foreign language.) How does the Introduction to Environmental English course compare with the Musashino BASIS English (TOEI and Speaking) course? Please write your comments below.

V. (Please answer if you are taking a language other than English as a foreign language.)

Q1. What foreign language are you taking?

Q2. Why did you decide to take that foreign language? (If there are multiple reasons, please write them all below.)

Q3. How do you feel about taking Introduction to Environmental English as a compulsory subject while taking a language other than English as a foreign language?

VI. Please Indicate Your Overall Evaluation (Degree of Satisfaction) Regarding This Class

VII. Please write any comments you may have about any other aspects of the class you have noticed or wish to comment on.

Appendix B

Table 1

Questionnaire Results (Aggregate for all classes), Number of valid responses: 72

No.		Question	5	4	3	2	1	Average
I	1	The objective stated in the syllabus of "learning environmental studies technically from an international perspective and becoming able to understand representative environmental topics in English by becoming familiar with English used in specialized literature related to the environmental field" is being adhered to.	23	39	8	1	1	4.1
	2	Class content was easy to understand.	33	22	9	3	0	4.3
	4	The textbook used was appropriate.	15	33	21	3	0	3.8
	6	The number of students in the class was appropriate.	46	23	2	1	0	4.6
II	1	I attended this class regularly.	48	18	4	2	0	4.6
	2	I undertook tasks and tests seriously.	28	30	8	6	0	4.1
	3	I make efforts to understand the class through autonomous preparation, revision, and questions, etc.	6	28	24	9	5	3.3
	4	I acquired English language skills through this class.	6	35	23	5	3	3.5
	6	Through this class I became interested in English.	10	28	24	6	4	3.5
	7	My understanding of environmental issues deepened through this class.	18	34	19	1	0	4.0
	9	Through this class I became interested in environmental issues.	19	40	10	1	2	4.0
VI		Please Indicate Your Overall Evaluation (Degree of Satisfaction) regarding this class.	19	28	22	3	0	3.9

「大学の学校化」と大学生の「生徒化」

岩田　弘三

1. はじめに

最近の大学生は、「勉強志向」が高まっているという意味で、「まじめ化」してきている、との指摘は数多くなされている。たとえば、全国大学生活協同組合連合会『学生の消費生活に関する実態調査』では、学生たちが大学生活のなかで、どのような活動に重点をおいているのかを、1982 年以降、継続的に調査してきた。その調査結果をもとにすれば、「勉強」重視派の比率は 95 年から急増をみせている。さらに、このような「勉強志向」は、就職状況が一時的に好転した、2005・06 年あたりから 07 年までは減少する。しかし、リーマン・ショックを契機とする世界同時不況が押し寄せる、08 年以降には、ふたたび増加に転じている。以上の事実から、学生の「勉強志向」は、就職（雇用）情勢といった経済的要因の影響を、大きく受けている。つまり、就職状況が悪化すれば、高い大学成績や資格をそろえることによって、少しでも就職活動を有利に運ぼうとする、学生たちの意識と関連性をもつ点は明らかである。しかし、2005・06 から 07 年にかけての一時的好況期においても、「勉強」重視派の比率は、1992 年以前の状態にまでは後退していない[1)]。だとすれば、90 年代中頃に始まる「勉強志向」の浸透は、「平成の大不況」の影響のみによる一時的な趨勢とはみなせない。

たとえば、近年の学生文化の動向について、武内清は、以下のように指摘する。とくにここ 10 数年間にどの大学でも、授業出席率はたしかに高まっている。その反面、「高校と同じように、授業では出席がとられ、教師の指示にしたがって将来に役立つ内容が教えられるべき、と感じる」、「大学教師に従順な大学生が増えている」、という[2)]。このような事実をもとに、近年の「まじめ・勉強文化」の背景には、「大学の『学校化』」と歩調を合わせる形で、「大学生の『生徒化』」が進展している可能性があるのではないか、との指摘を行った[3)]。しかし、その指摘はあくまで可能性の示唆にとどまっていた。そこで、今回の調査データをもとに、その裏づけがとれるのかどうかについての分析を行うことが、本論の第 1 の目的である。

ここでいう「大学の『学校化』」とは、その善悪は別にして、大学の「初中等『学校化』」・「専門『学校化』」のことである。それゆえ、「学校化社会」といった用語に代表されるような、学校的価値観の社会への浸透を表す言葉としての「学校化」[4)] とは、異なる意味で用いていることを、あらかじめ断っておきたい。

「大学の『学校化』」の説明に話をもどすと、たとえば伊藤茂樹は、学生の「生徒化」をもたらした社会的背景の一つとして、以下の 2 つの要因をあげている[5)]。（1）高等教育のユニバーサル化・サービス化と、（2）1990 年代の社会・経済的状況である。伊藤の言葉を借りて具体的にいえば、（1）は、「入学時の懇切丁寧なガイダンスやオリエンテーションから始

まり、クラス担任による公私にわたる指導、研修旅行、カウンセリング、各種資格の取得のための指導、就職指導など、学生の現在と未来にわたる生活の様々な側面に関してきめ細かくケアすることがよりよい教育サービスの提供であるとされる。『生徒指導』『生活指導』のごとく、学業のみならず学生の生活全般に大学は介入し、指導するようになっている」。これは、「少子化時代に生き残りをかける大学にとって、学生を確保するために不可欠の手段でもある」、とする。(2) については、「少しでも将来を確実にするために、資格の取得など、目に見える形での自分の能力や努力、個性を表示するものへの志向性が強まり、これは『生徒化』につながる（ただしこの志向性を強めるのは不況や就職難のみではない)」、と指摘している[6)]。伊藤は、大学のサービス化が、「学生の生徒化」をもたらす要因とみなしている。しかし、これら 2 つの現象は、ニワトリとタマゴの関係にある。だとしても、図 1 に示したように、相互に影響を及ぼし合っていることだけは確かである。

それはさておき、(1) のような現象が、大学の「初中等『学校化』」である。1990 年代以降の大学改革論議のなかで、大学における成績・出席評価の厳格化などが求められるようになった。これらも、大学の「初中等『学校化』」に含めてよいと考えられる。また (2) に対応する形での、大学による資格関連科目の大幅な取り込みが、大学の「専門『学校化』」である。この流れは、学生のあいだに、語学、コンピュータ教育志向が高まり、それに対応する形で、大学の語学学校・コンピュータ専門学校化とも呼べる事態が進んでいった、90 年代以降から継続する動向といえる。

つぎに、大学生の「生徒化」とは、つぎのような現象を指す。大学生が「実態としても」、感覚的にも「中・高校生と変わらない『生徒』になっているのではないか」という問題関心のもとに、大学生の「生徒化」に最初に焦点を当てたのは、伊藤茂樹である[7)]。その論文のなかで、伊藤は、「生徒化」の構成要素として、以下の 3 つをあげる。(1)「未熟性」:「自

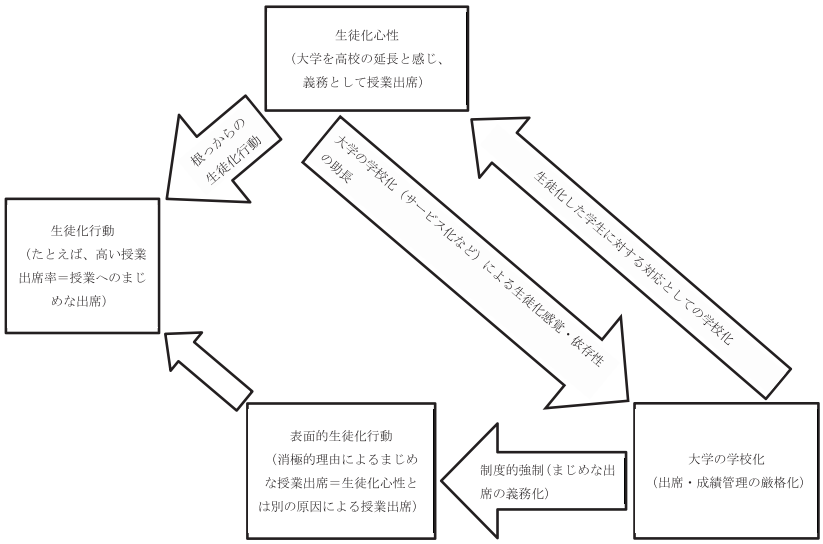


図 1　大学の学校化と大学生の生徒化の関係

分は成熟へ向かう段階の途上にある未熟者であり、学ぶべきことがまだ多く残っていると認識する」。(2)「他律性」・「依存性」:「学ぶべきことは学校が用意し、教えてくれる（自分で見つけ、身につけるものではない）と認識する」。(3)「一面性」:「自分を専ら上記のような存在（=「生徒」）として位置づけ、行動するため、他の価値が希薄になる。そして、「生徒化」の現象形態として、以下の4点を指摘する。①「大学や学部、学科、或いはそこで形成される友人集団への所属がアイデンティティとなり、自律・成熟した一人の個人としての自己イメージが希薄である」。②「長期的な展望を持てず、資格などの形で可視化・数値化される段階的な「仮目的」の連続的達成が目標となる。③大学が与える教育サービスに対して受動的に充足し、他のものを積極的・具体的に求めない」。④「生活の大部分が大学内（大学での人間関係なども含む）において展開する」[8]。

とくに（2）との関係で、伊藤は、「生徒化」現象の現れの一つとして、「大学や授業へのコミットメントは、深くはないが、量的には大きい」、つまり、「『生徒役割』を形式的、受動的に遂行する」一貫として、すなわち一種の義務としての授業出席率は高い、と指摘している[9]。これは、先述した武内清の指摘とも一致している。その一方で、読書時間は着実に減少をつづけている[10]。

つまり、「指示待ち世代」という呼称が示すように、高校時代の延長として、受け身の姿勢で、授業にはまじめに出席するものの、読書などをとおして能動的に学習することは少なくなっているといえる。だとすれば、近年になって、かつての「勉強文化」への回帰がみられるというより、正確にいえば、「生徒」的な学生による「勉強志向」が広まっている可能性がある。そこで、学生の「生徒化」と「勉強志向」の関係を明らかにすることが、本論の基本的な目的である。

とくに、先に指摘したように、学生のあいだに「勉強志向」が急速に高まっていくのは、1995年からである。それに対し、伊藤の研究のもとになった調査が行われたのは、96年12月～97年1月である。この点を勘案すれば、学生の「生徒化」と「勉強志向」の関係を明らかにするためには、「勉強志向」がより高まっている、最近のデータを用いた分析が必要である点はいうまでもない。

ところで、伊藤は、先述したような問題関心を前提として、学生の行動面における「実態」と、「感覚」つまり意識を複合し、生徒化の判定指標としている。しかし、たとえば、「面倒みのよい大学」などといったうたい文句に代表されるように、学生支援重視の一貫として、「大学のサービス化」が近年、大幅に拡大していることは、事実であると思われる。このような「大学のサービス化」の拡大により、図1に示したように、「生徒化」心性をそれほど有していないにもかかわらず、そのサービスの便利さ・快適さゆえに、「生徒」的行動をとる学生も存在する、と推測される。同様に、授業にまじめに出席するのは、大学における成績・出席評価の厳格化などといった制度的縛りがあるからにすぎない学生も、存在するはずである。だとすれば、大学の「初中等『学校化』」による、学生の行動面における「生徒化」と、心性としての「生徒化」は、分離して考察する必要がある。

そこで、「生徒化」心性を有する学生をまず抽出し、それら学生がいかなる属性・行動特性をもつのかを分析することが、本論の主要な目的である。

2. 分析に用いる指標

今回の分析で用いるデータは、2013 年に 13 大学を対象として行った調査である[11)]。

最初に、本論の分析で用いる指標について説明しておこう。

2.1. 「生徒化」傾向と「まじめ志向」

今回の調査では、以下の 5 つの側面について、大学・学生生活のあり方に関する意見、つまり大学観を聞いている。

①大学時代の位置づけ：「大学は学問の場であり、学生は授業や勉強を中心に生活を送るべきだ」と考えるか、「大学は学問よりサークル、アルバイト、交友、旅行などさまざまな体験をする場である」と考えるか。

②楽な授業志向：「単位が楽に取れる科目を選択したい」か、「単位を取るのが大変でも、自分の興味のひかれる科目を選択したい」か。

③出席管理への要望：「大学での授業も出席を厳しくとるべきだ」と考えるか、「出席が少なくても、試験やレポートがよければ、良い成績を与えるべきだ」と考えるか。

④役に立つ授業志向：「大学ではもっと社会に出た時に役立つ知識や技術を教えるべきだ」と考えるか、「大学の授業は、好きなことが学べて、知的刺激になればよい」と考えるか。

⑤教員の指導 vs 学生の自主性：「学生の生活や学習について、大学の先生は指導したほうがよい」か、「学生の生活や学習について、学生の自主性にまかせたほうがよい」か。

以上の①～⑤間の相関係数を示したものが、表 1 である。さらに、表 2 は、表 1 の相関係数の数値をもとに、因子分析を行った結果を示したものである。

表 1　大学観の相関係数

	大学時代の位置づけ	楽な授業志向	出席管理への要望	役に立つ授業志向
楽な授業志向	−.179**			
出席管理への要望	.076**	−.035		
役に立つ授業志向	.008	.088**	.076**	
学生の自主性より教員による管理重視	−.006	.072**	.075**	.121**

**1％水準で有意（両側）。
*5％水準で有意（両側）。

表 2　大学観の因子分析の結果

	因子	
	まじめ志向	生徒化傾向
大学時代の位置づけ	.737	.092
楽な授業志向	−.715	.242
出席管理への要望	.382	.522
役に立つ授業志向	−.093	.667
学生の自主性より教員による管理重視	−.091	.647

因子抽出法：主成分分析
回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

第1因子は、2つの構成要素からなる。一つが、①「大学時代の位置づけ」と、②「楽な授業志向」である。②の因子得点には、マイナスがついている。よって、第1因子は、次のような2つの学生群を分ける軸となる。第1のグループは、①については「大学は学問の場であり、学生は授業や勉強を中心に生活を送るべきだ」と考え、②については「単位を取るのが大変でも、自分の興味のひかれる科目を選択したい」と考える学生群である。第2のグループは、①については、「大学は学問よりサークル、アルバイト、交友、旅行などさまざまな体験をする場である」と考え、②については、「単位が楽に取れる科目を選択したい」と考える学生群である。

第2因子は、③「出席管理への要望」、④「役に立つ授業志向」、⑤「学生の自主性より教員による管理重視」、の3つの項目からなる。③と⑤は、大学の「初中等『学校化』」感覚といった意味で、まさしく大学生の「生徒化」傾向を表す指標になる。これに対し、④は資格志向につながる意識とみなせば、大学の「専門『学校化』」感覚だといえる。そして、これら2つの感覚が別因子として表れるのではなく、ともに同一因子を構成する要素となっている。このことは、大学の「初中等『学校化』」感覚をもつ学生は、大学の「専門『学校化』」感覚も、合わせてもつ傾向のあることを示している。つまり、それら2つの感覚をあわせた意味での、「大学の学校化」感覚をもつことこそが、「生徒化」傾向の特徴になる。

以上の結果を踏まえて、本論では、第1因子を構成する2変数、第2因子を構成する3変数をそれぞれ足し込んで合成変数を作成し、前者を「まじめ志向」、後者を「生徒化傾向」、と名付けることにした[12)]。

2.2.　授業評価

今回の調査では、表3に示した15の内容について、自分の在籍する大学の授業に関する印象・感想を聞いている。さらに、表3では、参考のために、それら15項目と授業出席率の相関係数も示しておいた。

「私語の多い授業がある」と、「授業中の私語に対して、先生はもっと注意すべきだ」といった変数のあいだには、やや高い相関が観察される。私語の多い授業が少なければ、教員へそれに対する注意を求める必要はない。だから、これは当然の結果といえる。また、相関係数の大きさだけを基準とすれば、ほとんど相関がないことにはなるものの、有意差に着目すれば、「私語の多い授業がある」と「先生が授業に熱心である」とのあいだには、有意な負の相関関係がみられる。つまり、授業に情熱を燃やさない教員が多くなれば、授業中の私語も増えることが示唆される。教員に対して同情的な見方をすれば、私語に悩まされることが多くなると、教育への情熱も冷却されるとの見方もできる。

表4は、表3の相関係数の数値をもとに、因子分析を行った結果を示したものである。表4から分かるように、授業に対する評価については、4つの因子が抽出された。

第3因子は、「小人数、ゼミ形式の授業がある」、「グループで討論や作業をする授業がある」といった、「双方向型授業」の有無に関する因子となっている[13)]。

第1因子は、「授業全般に満足している」といった、授業に対する総合評価を中心にして、「先生が授業に熱心である」、「面白い授業がある」、「幅広い知識が得られる」、「専門的知識

が得られる」、「将来のキャリアに関連した授業がある」、「自分の人生について考えられるような授業がある」といった、授業内容に対する個別評価が加わった、7つの項目からなる因子である。ここでは、「授業に対する肯定的評価」と名付けることにした。さらに、以上7つの項目に比べて因子得点、すなわち関係性は多少低くなるものの、「大学での自分自身の成績は良いほうだ」といった項目、および「双方向型授業」を示す第3因子の2つの構成項目も、第1因子の構成要素となっている。この結果は、大学成績のよい学生ほど、さらに「双方向型授業」が多くなるほど、授業満足度が高くなることを示している[14)]。

表3　授業評価の相関関係

	先生が授業に熱心である	面白い授業がある	幅広い知識が得られる	専門的知識が得られる	将来のキャリアに関連した授業がある	自分の人生について考えられるような授業がある	小人数、ゼミ形式の授業がある	グループで討論や作業をする授業がある	私語の多い授業がある	授業中の私語に対して、先生はもっと注意すべきだ	授業のポイントが分かるよう、丁寧な板書をしてほしい	就職活動に役立つことをもっと教えてほしい	授業で分からないところを教えてくれる人や、場所がほしい	授業全般に満足している	大学での自分自身の成績は良いほうだ
面白い授業がある	.456**														
幅広い知識が得られる	.465**	.531**													
専門的知識が得られる	.379**	.433**	.556**												
将来のキャリアに関連した授業がある	.257**	.333**	.353**	.469**											
自分の人生について考えられるような授業がある	.318**	.391**	.378**	.346**	.518**										
小人数、ゼミ形式の授業がある	.165**	.179**	.188**	.159**	.152**	.197**									
グループで討論や作業をする授業がある	.181**	.216**	.210**	.215**	.233**	.271**	.541**								
私語の多い授業がある	−.080**	−.004	.017	−.014	.042	.048*	.097**	.131**							
授業中の私語に対して、先生はもっと注意すべきだ	.074**	.090**	.084**	.086**	.073**	.066**	.074**	.081**	.388**						
授業のポイントが分かるような、丁寧な板書をしてほしい	−.111**	−.059*	−.049*	−.025	.020	.009	.009	.016	.176**	.236**					
就職活動に役立つことをもっと教えてほしい	.028	−.080**	−.038	−.004	.052*	.026	.025	.047*	.184**	.134**	.388**				
授業で分からないところを教えてくれる人や、場所がほしい	−.026	.013	.005	.048*	.094**	.091**	−.011	.044	.162**	.188**	.384**	.439**			
授業全般に満足している	.485**	.436**	.457**	.380**	.260**	.316**	.171**	.172**	−.118**	.016	−.188**	−.142**	−.160**		
大学での自分自身の成績は良いほうだ	.188**	.184**	.154**	.133**	.105**	.106**	.127**	.117**	.010	.091**	−.063**	−.003	−.008	.310**	
授業への出席率	.176**	.156**	.162**	.148**	.109**	.070**	−.013	−.009	−.048*	.065**	.021	.021	.050*	.187**	.347**

(1) ** 1% 水準で有意（両側）。
　　* 5% 水準で有意（両側）。
(2) 調査票では、授業出席率の選択肢は、「1　90%以上」、「2　89～80%」、「3　79～60%」、「4　59～40%」、「5　39%以下」、となっているが、それぞれの範囲の中央値を用いて算出。

表 4　授業評価の因子分析の結果

	因子			
	授業に対する肯定的評価	授業に対する「生徒」的要望	双方向型授業	私語の状況
先生が授業に熱心である	.667	−.120	−.146	.142
面白い授業がある	.720	−.055	−.128	.105
幅広い知識が得られる	.748	−.039	−.188	.044
専門的知識が得られる	.705	.034	−.236	−.077
将来のキャリアに関連した授業がある	.614	.167	−.157	−.287
自分の人生について考えられるような授業がある	.642	.140	−.068	−.258
小人数、ゼミ形式の授業がある	.401	.153	.711	−.219
グループで討論や作業をする授業がある	.464	.206	.650	−.266
私語の多い授業がある	.012	.545	.274	.400
授業中の私語に対して、先生はもっと注意すべきだ	.143	.520	.086	.592
授業のポイントが分かるような、丁寧な板書をしてほしい	−.097	.691	−.168	−.051
就職活動に役立つことをもっと教えてほしい	−.055	.678	−.188	−.170
授業で分からないところを教えてくれる人や、場所がほしい	.010	.695	−.272	−.131
授業全般に満足している	.673	−.288	−.052	.218
大学での自分自身の成績は良いほうだ	.329	−.046	.138	.471

因子抽出法 : 主成分分析
回転法 : Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

第 4 因子は、「私語の状況」と名付けることのできる因子である。具体的にいえば、「私語の多い授業がある」といった事実認識と、「授業中の私語に対して、先生はもっと注意すべきだ」といった要望・評価、の 2 つの項目からなっている。表 3 のところで先述した理由により、これら 2 つの項目が同じ因子を構成するのは、当然の結果といえる。さらに、因子得点、すなわち関係性は多少低いものの、「大学での自分自身の成績は良いほうだ」といった項目も、第 4 因子の構成要素となっている。つまり、大学成績のよい学生ほど、授業中の私語に敏感であり、それに対する教員の統制を望んでいることが示唆される。

ここで、とくに注目したいのは、第 2 因子である。この因子を構成するのは、(1)「授業のポイントが分かるような、丁寧な板書をしてほしい」、(2)「授業で分からないところを教えてくれる人や、場所がほしい」、(3)「就職活動に役立つことをもっと教えてほしい」[15]、といった 3 つの項目である。(1)・(2) は、積極的に勉学に取り組むのではなく、高校時代の延長で、受け身の姿勢をもとに大学の授業に臨むといった、大学の「初中等『学校化』」感覚にもとづく要望である。さらに、(3) は、大学の「専門『学校化』」感覚にもとづく要望とみなせる。そして、それらが一体化するように結びついている。この意味で、授業への要望についても、表 2 と一致した結果が出ている。そこでこの因子を、「授業に対する『生徒』的要望」と名づけることにした[16]。

以上の結果を踏まえて、本論では、これら 4 つの因子ごとに、表の濃い網かけの項目だけを取り出して合成変数を作成し、それらをもとに分析を進めていくことにした[17]。

2.3.　学生生活の重点

今回の調査では、現在の生活の中で、表に示した 8 つの活動について、どの程度の比重

を占めているかを聞いている。それら8つの活動重視度について、相関関係をみたものが、表5である。

「アルバイト」、「異性（恋人）との交際」（恋愛）、「サークル・部活動」志向についてはいずれも、「学業、勉強」志向とのあいだに負の相関が観察される。つまり、「アルバイト」、「異性（恋人）との交際」（恋愛）、「サークル、部活動」、といった「課題活動」に励むほど、「勉学」志向が弱くなるといった具合に、敵対関係がみられる。それは、つぎの事実によって補強される。表5には、各活動と「授業への出席率」との相関係数も合わせて表示しておいた。それをみれば、「課題活動」志向が強いほど、授業出席率が悪くなる傾向がみられるからである。

表6は、表5の相関係数の数値をもとに、因子分析を行った結果を示したものである。

第1に、「ダブルスクール」のみならず「就職活動」が、「学業、勉強」と同じ第1因子として抽出されている。この点は、つぎのことを示唆している。つまり、1992年以降の長期にわたる就職状況逼迫の時代のなかで、就職、とくに正社員としての就職に対する危機意識が大きくなった。そして、それへの心理的圧力が、強迫観念化したとでも呼べる状態にまで高まった。この結果、少しでも就職を有利に運ぶために、「学業、勉強」を重視する傾向が強まった可能性が考えられる。すなわち、就職活動の一貫としての「学業、勉強」重視傾

表5　学生生活の重点の相関関係

	学業、勉強	ダブルスクール	サークル、部活動	アルバイト	趣味	友人との交友	異性（恋人）との交際	就職活動
ダブルスクール	.034							
サークル、部活動	−.136**	.035						
アルバイト	−.079**	.042	−.069**					
趣味	−.035	.044	−.030	.015				
友人との交友	−.020	.021	.180**	.104**	.225**			
異性（恋人）との交際	−.040	.077**	.090**	.122**	−.007	.145**		
就職活動	.102**	.202**	−.001	.062**	.110**	.120**	.124**	
授業への出席率	.262**	−.056*	−.052*	−.086**	−.043	.005	−.070**	−.042

**1%水準で有意（両側）。
*5%水準で有意（両側）。

表6　学生生活の重点の因子分析の結果

	因子			
	勉学・就職志向	友人との交友・趣味志向	サークル・部活動志向	アルバイト・恋愛志向
学業、勉強	.421	−.043	−.432	−.381
ダブルスクール	.687	−.071	.084	.049
サークル、部活動	.047	.047	.862	−.121
アルバイト	−.020	.077	−.225	.834
趣味	−.004	.837	−.144	−.074
友人との交友	.109	.686	.299	.169
異性（恋人）との交際	.342	−.042	.303	.517
就職活動	.712	.215	−.064	.058

因子抽出法：主成分分析
回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

向である。なお、「就職活動」を新たな質問項目として加えたのは、2013 年調査からである。だから、そのような傾向が、以前から存在したのか、近年に顕著な動向なのかは分からない。

さらに、学年別にみた場合、学生生活における「就職活動」の比重をみれば、無回答を除く、「大部分」+「かなり」の合計で、1 年生 5.1%、2 年生 4.2%、3 年生 29.1%、4 年生 28.7% となる。つまり、当然のことながら、1〜2 年生に比べ 3〜4 年生で、「就職活動」重視派の比率が格段に高くなっている。ただし、そのような学生の比率は、3 年生と比較して 4 年生では幾分減少する。4 年生のなかでも内定を獲得した学生は、就職活動に比重をおく必要のなくなることが、その比率の低下する原因になっていると考えられる。なお、標準偏差をみると、1 年生・2 年生はともに 0.02、3 年生 0.05、4 年生 0.07 となっており、4 年生では 3 年生より幾分高くなっている。つまり、就職活動を継続する必要のない内定獲得学生と、そうでない学生の二極分化が起こっていることが示唆される。しかし、この点に関していえば、今回の調査では、就職内定の有無に関する質問がないので、正確な解釈はできない[18)]。

第 2 に、「趣味」と「友人との交友」とが結びつく形で、同じ因子（第 2 因子）を構成している。「アルバイト」と「恋愛」についても同様である（第 4 因子）。2003 年調査までは、これら 4 つの活動は、いずれも独立した因子として抽出されており、10 年前までにはみられなかった傾向である[19)]。第 2 因子についていえば、「友人との交友」が、「趣味」を同じくする仲間に特化している可能性が示唆される。また、第 4 因子についてみれば、「アルバイト」と「恋愛」とはいずれも、基本的にはキャンパス外が活動の中心となる課外活動、といった共通点をもつ。この「アルバイト」と「恋愛」からなる第 4 因子に加えて、「サークル・部活動」の第 3 因子も、因子得点は多少低くなるものの、「学業、勉強」がマイナスの関連をもっていることも分かる。表 5 でも指摘したように、「アルバイト」、「恋愛」、「サークル・部活動」といった「遊び（課外活動）文化」を重視する学生ほど、「勉強文化」志向が弱くなる。つまり、それらが敵対的活動になっていることが、ここからも明確に再確認できる。

なお、先述したように、「就職活動」については、1〜2 年生で重視している学生がきわめて少ない。この点を勘案して、これを除いた 7 変数による因子分析も行ってみた。しかし、基本的な因子構造に変化はみられなかった。

以上の結果を踏まえて、本論では、次のような形の合成変数を作成し、それらをもとに分析を進めていくことにした[20)]。

(1)「勉強志向」=（「学業、勉強」+「ダブルスクール」）÷ 2。

(2)「就職活動志向」（3〜4 年生に限定）=「就職活動」。

(3)「友人との交友・趣味志向」=（「趣味」+「友人との交友」）÷ 2。

(4)「サークル・部活動志向」=「サークル、部活動」。

(5)「アルバイト・恋愛志向」=（「アルバイト」+「異性（恋人）との交際」）÷ 2。

2.4.　知的家庭環境（文化資本）

今回の調査では、家庭環境に関する質問項目として、子どものころ（小学生時代）に家族

との関係で、以下の（1）～（5）のようなことが、よくあったかどうかを尋ねている。（1）「家族に本を読んでもらうこと」。（2）「家族に勉強を見てもらうこと」。（3）「家族に美術館や博物館へ連れて行ってもらうこと」。（4）「家でクラシック音楽を聞いたり、家族とクラシック音楽のコンサートに行ったりすること」。（5）「家族と社会のしくみや時事問題などについて話すこと」。（1）～（5）を足し込んだ合成変数を作成し、それを「知的家庭環境（文化資本）」と呼ぶことにした。

3. 「生徒化」傾向と学年進行、授業評価

それでは、今回の「生徒化」指標の妥当性を確認するためにも、基本事項として、「生徒化」傾向と学年進行、授業評価の関係を確認しておこう。

まず、図２は、学年進行による「生徒化」傾向の変化を示したものである。学年が上がるにつれ、平均値についてみれば、大勢としては「生徒化」傾向は減少している。高校から離れ大学生活が長くなるほど、「生徒化」傾向からの脱却が進行していくはずなので、当然の結果とみなせる。ただし、標準偏差の増加を考慮すれば、学年が上昇しても、「生徒化」傾向からなかなか抜け出せない学生の一群が存在することになり、学年進行とともに、「生徒化」傾向の高い学生と低い学生に分化していく様相が確認できる。だとしても、平均値・標準偏差とも、それらの差が最大になる、１年生と４年生を比較しても有意差は認められなかった。この意味では、今回の「生徒化」傾向の指標には、問題が残る可能性がある点だけは、指摘しておかねばならない。

つぎに、表７は、「生徒化」傾向と授業評価の相関係数をみたものである。心性として「生徒化」傾向をもつ学生ほど、行動面では「授業に対する『生徒』的要望」が強くなることが確認できる。また、「生徒化」している学生が多い大学ほど、教員に注意して欲しくなるほど、私語のうるさい授業がたくさんあることも示唆される。

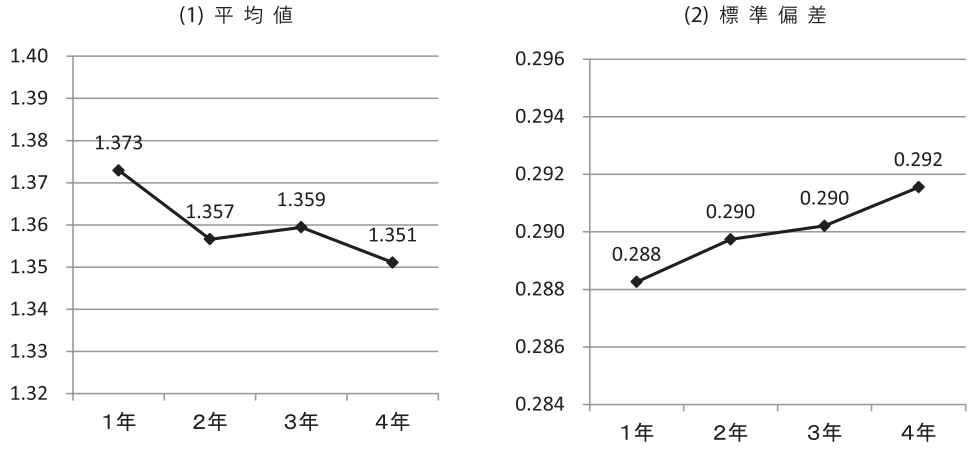


図２　生徒化傾向の学年進行

表７　まじめ志向・生徒化傾向と授業評価

	授業に対する肯定的評価	授業に対する「生徒」的要望	双方向型授業	私語の状況
生徒化志向	−.028	.270**	−.039	.124**
まじめ志向	.238**	−.148**	.010	.006

**1％水準で有意（両側）。
*5％水準で有意（両側）。

なお、表７には、「まじめ志向」と授業評価の相関係数も、あわせて示しておいた。「まじめ志向」の強い学生ほど、(a)「授業に対する肯定的評価」が高まり、(b)「授業に対する『生徒』的要望」は弱まることも分かる。ただし、(b) については、相関係数の大きさから判断すれば、「生徒化」傾向の約半分ほどの関係性しかもたない。

4. 「生徒化」傾向と、大学生活における重点、生活時間

それでは、「生徒化」傾向が強い学生は、大学生活のなかで、どのような活動に重きをおいているのだろうか。表８は、「生徒化」傾向と、大学生活における重点、および授業出席率との関係をみたものである。

なお、学生全体では「生徒化」傾向の中央値は、１点〜２点の２段階評価で、1.3 に位置した。つまり、学生全体としては、「生徒化」傾向はそれほど強くないといえる。それはさておき、ここでは、その中央値を基準にして、それ以下のケースと、それより大きいケースでサンプルを二分し、それぞれ「生徒化傾向」低位群と高位群とに分類することにした。サンプル数は、低位群 1,208 人、高位群 526 人となる。

表８から分かるように、「生徒化」傾向の強い学生ほど、5% の有意水準で、「勉強志向」が高くなる傾向がみられる。さらに、1% の有意水準で、「授業出席率」も高い傾向がみられる。のみならず、平日における１日あたりの生活時間についてみれば、表９に示したように、「生徒化」傾向の強い学生ほど、「授業の予習・復習時間」は、1% の有意水準で長い。つまり、授業に関連した大学外学習時間も長い。しかし、「読書時間」は 1% の有意水準で明らかに短い。

表８　生徒化傾向と学生生活の重点・授業出席率

	平均値			標準偏差		
	生徒化高		生徒化低	生徒化高		生徒化低
勉強志向	1.92	＞	1.87	0.44		0.44
友人との交友・趣味志向	2.68		2.69	0.66	＞	0.62
アルバイト・恋愛志向	2.11		2.13	0.72		0.69
サークル・部活動志向	2.24	＜	2.37	1.10		1.11
就職活動志向（３・４年生）	2.07		1.94	0.92		0.97
授業出席率（％）	92.0	＞＞	87.5	6.71	＜＜	12.75

(1) 二重不等号は、１％水準で有意。
一重不等号は、５％水準で有意。
(2) 調査票では、授業出席率の選択肢は、「１　90％以上」、「２　89〜80％」、「３　79〜60％」、「４　59〜40％」、「５　39％以下」、となっているが、それぞれの範囲の中央値を用いて算出。

表９　生徒化傾向と平日における１日あたりの生活時間

（単位：時間）

	平均値			標準偏差		
	生徒化高		生徒化低	生徒化高		生徒化低
授業の予習・復習時間	0.51	>>	0.42	0.74		0.66
読書時間	0.46	<<	0.58	0.73	<<	0.82
スマートフォン・携帯電話使用時間	2.58		2.49	1.28		1.28
アルバイト時間	2.54		2.49	1.70		1.67

(1) 二重不等号は、１％水準で有意。
　　一重不等号は、５％水準で有意。
(2) 各生活時間を「３時間以上」行っているとの回答については、「４時間」の数値を与えて計算。

冒頭で述べたように、1995 年以降、学生のあいだで「勉強」重視傾向が顕著に強まっていた。こうしてみると、この現象の一つの要因として、主体的な「勉強志向」というよりは、受け身の姿勢をもとに「出席管理」、「学生の自主性より教員による管理重視」などを求める「生徒化」した、「まじめ・勉強文化」が進行していることが示唆される。しかも、表 2・表 4 から明らかなように、「生徒化」傾向と、「社会に出た時に役立つ知識や技術」を大学教育に求める姿勢は、強く関連していた。だとすれば、とくに就職を中心として「役に立つ」内容こそを重視した「勉強志向」である可能性が高い、といえる。

表 8 に戻れば、「勉強志向」とは逆に、「生徒化」傾向の強い学生ほど、5% の有意水準で、「サークル・部活動志向」が低い傾向もみられる。サークル・部活動へのコミットは、自主性を高め、受け身の「生徒化」傾向を低める効果をもつ可能性のあることが示唆される[21)]。

また、標準偏差に着目すると、「友人との交友・趣味志向」については、「生徒化」傾向高位群の方が、低位群に比べて、5% の有意水準で、バラツキが大きい傾向がみられる。つまり、「生徒化」傾向の高い学生グループでは、「友人との交友・趣味」に重点をおく学生群と、それほど重きをおかない学生群に、二極分化している傾向の強いことが示唆される。

同様に、「授業出席率」に関しては、「生徒化」傾向低位群の方が、高位群に比べて、1% の有意水準で、バラツキの大きい傾向がみられる。つまり、「生徒化」傾向の低い学生グループのなかにも、授業にきわめてまじめに出席している学生の一群が在している、といえる。

さらに、表 9 についていえば、「アルバイト時間」、「スマートフォン・携帯電話使用時間」に有意な差は認められなかった。そして、標準偏差をみる限り、「生徒化」傾向の低い学生のなかにも、「読書時間」がきわめて少ない学生の一群が存在していることも確かである。

5. 「授業に対する『生徒』的要望」と大学生活における重点

ここで、「授業に対する『生徒』的要望」と、大学生活における重点との関係も、表 10 で確認しておこう。

なお、学生全体では「授業に対する『生徒』的要望」度の中央値は、1 点～5 点の 5 段階評価で、3.7 に位置した。つまり、学生全体としては、「授業に対する『生徒』的要望」が多分に優勢を占めていることになる。それはさておき、ここでも、その中央値を基準にして、それ以下のケースと、それより大きいケースでサンプルを二分し、それぞれ「授業に対

表 10　授業に対する『生徒』的要望と学生生活の重点

	平均値			標準偏差		
	授業に対する『生徒』的要望高		授業に対する『生徒』的要望低	授業に対する『生徒』的要望高		授業に対する『生徒』的要望低
勉強志向	1.88		1.89	0.44		0.44
友人との交友・趣味志向	2.73	＞	2.65	0.65		0.62
アルバイト・恋愛志向	2.20	＞＞	2.07	0.71		0.68
サークル・部活動志向	2.28		2.37	1.09		1.11
就職活動志向（３・４年生）	2.09		1.90	0.96		0.94

二重不等号は、１％水準で有意。
一重不等号は、５％水準で有意。

する『生徒』的要望」低位群と高位群とに分類することにした。サンプル数は、低位群 978 人、高位群 787 人となる。

「授業に対する『生徒』的要望」度が高い学生ほど、「アルバイト・恋愛志向」および「友人との交友・趣味志向」の強いことが確かめられる。なお、後者には 5% の有意差しか認められなかったのに対し、前者には 1% の有意差が検出された。つまり、前者で、以上の傾向がより強いことも分かる。

ただし、「勉強志向」については、「授業に対する『生徒』的要望」度による有意な差は認められなかった。「サークル・部活動志向」に関しても同様である。さらに、授業出席率との関係もみてみたが、これについても有意な差は検出されなかった。

6. 「生徒化」学生の属性

それでは、どのような属性をもった学生ほど、「生徒化」しているのだろうか。

第 1 に、性別でみれば、「生徒化」傾向は、男子学生 1.31、女子学生 1.39 となり、女子学生の方が、1% の有意水準で高い傾向が確認された。

第 2 に、図 3 から明らかなように、浪人年数が長いほど、「生徒化」傾向が低くなっている。

第 3 に、図 4 で、入学方法との関連をみれば、「推薦入試」、「AO 入試」、「一般入試（セ

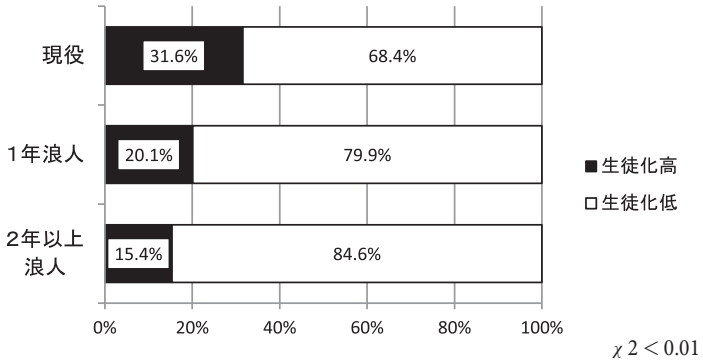


図 3　現役・浪人別にみた生徒化志向

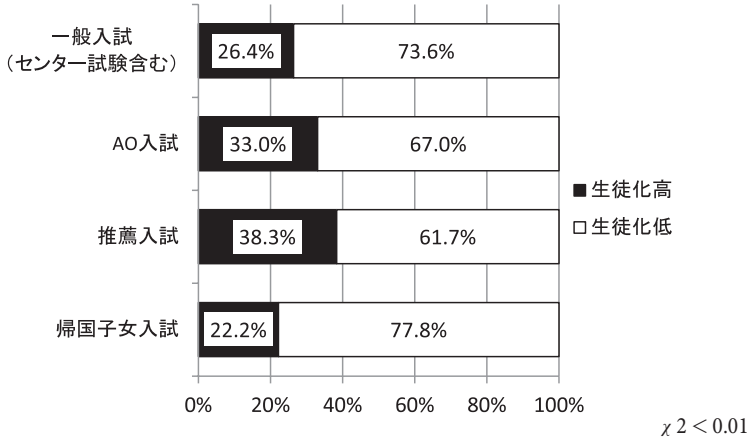


図４　入学方法と生徒化志向

ンター試験を含む)」、「帰国子女入試」入学者の順に、「生徒化」傾向が強い。自主性が重視される外国教育経験者で、「生徒化」度が低くなるのは、ある意味で当然の結果として、「一般入試（センター試験を含む)」に比べて、「推薦入試」・「AO 入試」入学者で、「生徒化」傾向が強い点は示唆的である。

第 4 に、大学進学理由との関連についても確認しておこう。大学に進学した理由ついては、「その他」を除いて、(1)「大学卒の学歴を得るために」、(2)「(さまざまな）資格（教員免許、学芸員など）をとるために」、(3)「友人関係、サークル、スポーツ、趣味を楽しむために」、(4)「自分の将来の進路や仕事について考えるために」、(5)「専門的な知識や技術を得るために」、(6)「幅広い教養を身につけるために」、(7)「みなが大学に行き、行くのが当たり前だった」、(8)「親が勧めるので」、の 8 つの選択肢から 2 つを選択する形式で質問している。

これら 8 つの選択肢についてそれぞれ、それを進学理由として選んだ学生と、選ばなかった学生に 2 分して、「生徒化」傾向の平均値を比較してみた。その結果、5% 未満の有意差が認められた進学理由は、「(さまざまな）資格（教員免許、学芸員など）をとるために」のみであった。この進学理由を選んだ学生と、選ばなかった学生の、「生徒化」傾向の平均値は、それぞれ 1.41 と 1.33 となり、資格取得を目的として大学に進学してきた学生の方が、「生徒化」傾向が 1% の有意水準で強い。また、標準偏差についても 1% の有意水準で差が認められ、前者が 0.290、後者が 0.285 となった。つまり、資格取得を目的として大学に進学してきた学生は、そうでない学生に比べて相対的に、「生徒化」傾向の強い学生と、弱い学生に二極分化している傾向のあることが分かる。

第 5 に、今回の調査では、(1)「自宅」、(2)「アパート、マンション、下宿」、(3)「学生寮、学生会館」、(4)「親戚、知人の家」、(5)「その他」といった選択肢で、居住形態を聞いている。また、出身高校について、(1)「国公立大学や難関大学への入学者が多い学校」、(2)「普通の大学への入学者が多い学校」、(3)「短大・専修・専門学校への入学者が多い学校」、(4)「就職する人が多い学校」、といった選択肢を用い、高校ランクを尋ねている。こ

れら２つの属性、および「知的家庭環境（文化資本）」別に、「生徒化」傾向の度合いを確認してみた。しかし、そこにはすべて、有意な差はみられなかった。

7. 「まじめ志向」学生の特徴

先に表２に示したように、学生の大学観については、「生徒化傾向」を表す因子の他に、「まじめ志向」の因子が抽出された。そこで最後に、「まじめ志向」が強い学生の特性についてもみておこう。

学生全体では「まじめ志向」の中央値は、１点～２点の２段階評価で、1.5 に位置した。つまり、学生全体としては、「まじめ志向」が強い学生とそうでない学生がちょうど半々存在することになる。ここでも、その中央値を基準にして、それ以下のケースと、それより大きいケースでサンプルを二分し、それぞれ「まじめ志向」低位群と高位群に分類することにした。サンプル数は、低位群 1,119 人、高位群 612 人となる。

まず、大学生活における重点、および授業出席率との関係を、表 11 で確かめておこう。

「まじめ志向」の高い学生ほど、当然のごとく「勉強志向」が強く、「授業出席率」も高い。これに対し、「まじめ志向」の低い学生ほど、「友人との交友・趣味志向」、「アルバイト・恋愛志向」、「サークル・部活動志向」が強い。以上については、いずれも 1% 水準で有意差が検出された。こうしてみると、勉強重視の「まじめ志向」派と、それ以外の「遊び（課外活動）」重視派に、学生がはっきり色分けされていることは明らかである。

ただし、「まじめ志向」低位群は、高位群に比べて、「勉強志向」、「授業出席率」は、1% の有意水準で、明らかに標準偏差が大きい。このことは、「まじめ志向」の低い学生グループが、以下の２つの集団に二極分化していることを示している。第１が、課外活動にのめり込み、勉強・授業へのコミットが明らかに弱い集団である。第２が、課外活動に重点を置きながらも、おそらく「楽な」授業を中心にしてとはいえ、勉強もそこそこに行っている集団である。あるいは、大学の「学校化」が進展するなかで、いやおうなく勉強を重視せざるをえない状況を反映した結果である可能性も存在する。

表 11　まじめ志向と学生生活の重点・授業出席率

	平均値			標準偏差		
	まじめ志向高		まじめ志向低	まじめ志向高		まじめ志向低
勉強志向	2.04	>>	1.80	0.41	<<	0.44
友人との交友・趣味志向	2.60	<<	2.73	0.63		0.64
アルバイト・恋愛志向	2.00	<<	2.19	0.70		0.69
サークル・部活動志向	2.16	<<	2.43	1.07	<	1.11
就職活動志向（３・４年生）	1.86		2.03	0.93		0.96
授業出席率（%）	91.3	>>	87.6	8.90	<<	12.43

(1) 二重不等号は、１%水準で有意。
　一重不等号は、５%水準で有意。
(2) 調査票では、授業出席率の選択肢は、「１　90%以上」、「２　89～80%」、「３　79～60%」、「４　59～40%」、「５　39%以下」、となっているが、それぞれの範囲の中央値を用いて算出。

つぎに、平日における１日あたりの生活時間との関係を、表 12 で確認しておこう。「まじめ志向」の高い学生は、それが低い学生に比べて、「授業の予習・復習時間」のみならず、「読書時間」も長い。そして、「アルバイト時間」、「スマートフォン・携帯電話使用時間」は短い。以上にはいずれも 1% 水準での有意差が確認できる。ただし、どの生活時間についても、「まじめ志向」高位群の方が、低位群に比べて、標準偏差が有意に大きい。つまり、「まじめ志向」の強い学生のなかにも、「授業の予習・復習時間」や「読書時間」が非常に少なく、「アルバイト時間」や「スマートフォン・携帯電話使用時間」が、きわめて長い学生の一群が存在していることが示唆される。

それでは、「まじめ志向」が強い学生は、どのような属性をもっているのだろうか。

第１に、性別でみれば、「まじめ志向」度には、平均値・標準偏差ともに、5% 水準の有意差が確認できた。その平均値は、男子学生 1.54、女子学生 1.59 となり、女子学生の方が高い傾向が確認された。ただし、標準偏差はそれぞれ 0.390、0.356 となり、男子学生の方が高い。つまり、男子学生のなかにも、「まじめ志向」のきわめて強い学生の一群が存在していることが示唆される。

第２に、図５から分かるように、浪人年数が長いほど、「まじめ志向」をもつ学生の比率は多くなっている。

第３に、図６に示したように、入学方法でみれば、「AO 入試」、「一般入試（センター試験を含む）」、「帰国子女入試」、「推薦入試」入学者の順に、「まじめ志向」をもつ学生の比率は多くなっている。「AO 入試」の本質的な目的は、学力は別として、大学に進学してからの学習意欲の高い学生を入学させることにあるとすれば、その選抜方法が機能しているともみなせる。

第４に、「まじめ志向」高位群と低位群について、「知的家庭環境（文化資本）」得点を算出すれば、１点～４点の４段階評価の、平均値ではそれぞれ 2.53 と 2.33、標準偏差では 0.638 と 0.706 となり、いずれも 1% 水準で有意差が確認された。つまり、「まじめ志向」高位群の方が、「知的家庭環境（文化資本）」が豊かな状況のもとで育ってきた学生が多い。ただし、「まじめ志向」低位群のなかにも、「知的家庭環境（文化資本）」が豊かな状況のもとで育ってきた学生の一群が存在していることが示唆される。

表 12　まじめ志向と平日における１日あたりの生活時間

（単位：時間）

	平均値			標準偏差		
	まじめ志向高		まじめ志向低	まじめ志向高		まじめ志向低
授業の予習・復習時間	0.73	＞＞	0.29	0.88	＞＞	0.50
読書時間	0.74	＞＞	0.44	0.92	＞＞	0.71
スマートフォン・携帯電話使用時間	2.21	＜＜	2.69	1.33	＞＞	1.22
アルバイト時間	2.24	＜＜	2.66	1.70	＞	1.65

(1) 二重不等号は、１％水準で有意。
　　一重不等号は、５％水準で有意。
(2) 各生活時間を「３時間以上」行っているとの回答については、「４時間」の数値を与えて計算。

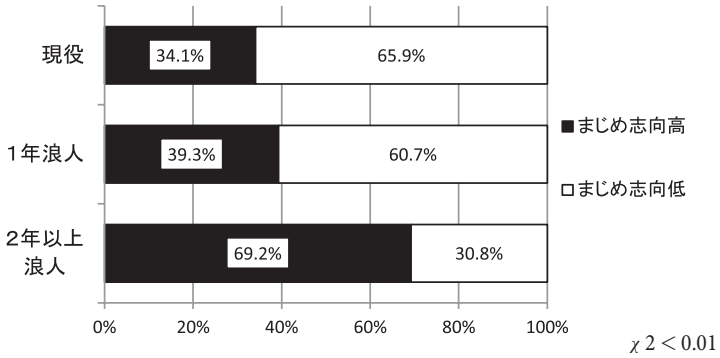


図５　現役・浪人別にみたまじめ志向

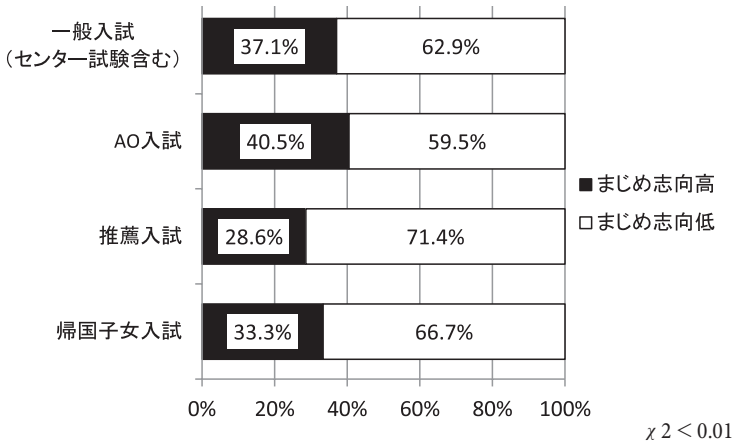


図６　入学方法とまじめ志向

第５に、居住形態および出身高校ランクと、「まじめ志向」とのあいだには、有意な差は認められなかった。

8.　まとめ

一昔前までの日本の大学は、高校時代までとは異なり、学生の自主性を重んじ、学生の生活や学習について、教員が手取り足取り指導することは、まれであった。しかし、とくに1990年代以降、18歳人口減にともなう各大学の志願者確保戦略の一貫として、高校時代までの「『生徒指導』『生活指導』」のごとく、「学生の現在と未来にわたる生活の様々な側面に関してきめ細かくケアする」ような、「大学のサービス化」傾向が強まっていった。また、教育に重きをおく、90年代以降の一連の大学改革によって、一昔前までの大学とは異なり、出席・成績管理を強めて行った。その良し悪しの評価は別として、このような傾向を、本論では、大学の「初中等『学校化』」と呼ぶことにした。

そして、そのような大学の「初中等『学校化』」に対応する、学生の意識を「大学生の生徒化」と名付けることにした。それでは、これらの「生徒化」した学生、つまり大学の「初中等『学校化』」感覚をもつ学生は、どのような特徴をもっているのだろうか。以下に列記しておこう。

(1)「社会に出た時に役立つ知識や技術」を求める傾向を、資格志向につながる意識とみなして、これを大学の「専門『学校化』」感覚と呼べば、大学の「初中等『学校化』」感覚をもつ学生は、大学の「専門『学校化』」感覚も、合わせてもつ傾向がみられた。つまり、それら2つの感覚をあわせた意味での、「大学の学校化」感覚をもつことこそが、「生徒化」学生の特徴になる。

(2) 学年が上がるにつれ、つまり高校から離れ大学生活が長くなるほど、「生徒化」傾向から脱却していく学生は多くなる。ただし、「生徒化」傾向からなかなか抜け出せない学生の一群も存在しており、「生徒化」傾向の高い学生と低い学生に、二極分化していく様相も確認できる。

(3) 心性として「生徒化」傾向をもつ学生ほど、「授業に対する『生徒』的要望」が強くなる。また、「生徒化」している学生が多い大学ほど、教員に注意して欲しくなるほど、私語のうるさい授業がたくさんある。

(4)「生徒化」傾向の高い学生ほど、「勉強志向」が強い。そして、「授業の予習・復習時間」は長く、「授業出席率」も高い。しかし、「読書時間」は短い。

いくつかの調査で明らかにされているように、1995年以降、学生のあいだで「勉強」重視傾向が顕著に強まっている。こうしてみると、この現象の一つの要因として、主体的な「勉強志向」というよりは、受け身の姿勢をもとに「出席管理」、「学生の自主性より教員による管理重視」などを求める「生徒化」した、「まじめ・勉強文化」が進行していることが示唆される。しかも、「生徒化」傾向と、「社会に出た時に役立つ知識や技術」を、大学教育に求める姿勢は強く関連していた。この点も勘案すれば、とくに就職を中心として「役に立つ」内容こそを重視した「勉強志向」である可能性が高いといえる。

(5)「勉強志向」とは逆に、「生徒化」傾向の高い学生ほど、「サークル・部活動志向」が低い。サークル・部活動へのコミットは、自主性を高め、受け身の「生徒化」傾向を低める効果をもつ可能性のあることが示唆される。一方、「生徒化」傾向の高低によって、「アルバイト・恋愛志向」の強さ、および「アルバイト時間」の長さに差は認められなかった。この点からは、アルバイトや恋愛へのコミットは、「生徒化」傾向の低減に寄与しないことが示唆される。

(6)「友人との交友・趣味志向」については、「生徒化」傾向高位群の方が、低位群に比べて、標準偏差が大きい。つまり、「生徒化」傾向の高い学生グループでは、「友人との交友・趣味」に重点をおく学生群と、それほど重きをおかない学生群とに、二極分化している傾向の強いことが示唆される。

(7) 行動面における「生徒化」傾向の表れとみなせる、「授業に対する『生徒』的要望」度についてみれば、その度合いが高い学生ほど、「アルバイト・恋愛志向」および「友人との交友・趣味志向」が強かった。ただし、「生徒化」傾向の強弱によって、「勉強志向」およ

び授業出席率や、「サークル・部活動志向」に関しては、差は認められなかった。この点は、「生徒化」現象については、意識面と行動面を分離して分析する必要があることを示唆している。

（8）「生徒化」傾向が強い学生の属性についてみれば、以下のような特徴が観察された。

① 性別でみれば、女子学生の方が男子学生より、「生徒化」傾向は強い。

② 浪人年数が長いほど、「生徒化」傾向が低い。

③ 入学方法別にみると、「推薦入試」、「AO 入試」、「一般入試（センター試験を含む）」、「帰国子女入試」入学者の順に、「生徒化」傾向が強い。自主性が重視される外国教育経験者で、「生徒化」度が低くなるのは、ある意味で当然の結果として、「一般入試（センター試験を含む）」に比べて、「推薦入試」・「AO 入試」入学者で、「生徒化」傾向が強い点は示唆的である。

④ 大学進学理由との関連でみれば、資格取得を目的として大学に進学してきた学生の方が、「生徒化」傾向が強かった。それ以外の大学進学理由については、有意差は認められなかった。ここでも、「生徒化」意識が「資格志向」と強く結びついていることが確認できる。ただし、標準偏差をもとにすれば、資格取得を目的として大学に進学してきた学生は、そうでない学生に比べて相対的に、「生徒化」傾向の強い学生と、弱い学生に二極分化している傾向がみられる。

⑤ （a）「自宅」、「アパート、マンション、下宿」、「学生寮、学生会館」、などの居住形態、（b）高校ランク、（c）「知的家庭環境（文化資本）」といった属性と、「生徒化」傾向の度合いには、有意な差はみられなかった。

（9）大学観をもとにした因子分析の結果、「生徒化」意識に関わる因子の他に、「まじめ志向」を表す因子が抽出された。「まじめ志向」とは、つぎのような意識が強いことである。（a）「大学は学問よりサークル、アルバイト、交友、旅行などさまざまな体験をする場である」というよりは、「大学は学問の場であり、学生は授業や勉強を中心に生活を送るべきだ」と考える。のみならず、（b）「単位が楽に取れる科目を選択したい」というよりは、「単位を取るのが大変でも、自分の興味のひかれる科目を選択したい」という意識をもっていることである。

「まじめ志向」の強い学生についても、その特徴を調べてみた。この結果、以下の点が明らかになった。

（10）「まじめ志向」の高い学生ほど、当然のごとく「勉強志向」が強く、「授業出席率」も高い。そして、「授業の予習・復習時間」のみならず、「読書時間」も長い。これに対し、「まじめ志向」の低い学生ほど、「友人との交友・趣味志向」、「アルバイト・恋愛志向」、「サークル・部活動志向」が強い。そして、「アルバイト時間」、「スマートフォン・携帯電話使用時間」は長い。こうしてみると、勉強重視の「まじめ志向」派と、それ以外の「遊び（課外活動）」重視派に、学生がはっきり色分けされていることは明らかである。

ただし、「まじめ志向」低位群は、高位群に比べて、「勉強志向」、「授業出席率」についての標準偏差は、明らかに大きい。このことは、「まじめ志向」の低い学生グループが、以下の 2 つの集団に二極分化していることを示している。第 1 が、課外活動にのめり込み、勉

強・授業へのコミットが明らかに弱い集団である。第2が、課外活動に重点を置きながらも、おそらく「楽な」授業を中心にしてとはいえ、勉強もそこそこに行っている集団である。あるいは、大学の「学校化」が進展するなかで、いやおうなく勉強を重視せざるをえない状況を反映した結果である可能性も存在する。

また、生活時間についていえば、どの活動に関しても、「まじめ志向」高位群の方が、低位群に比べて、標準偏差が大きい。つまり、「まじめ志向」の強い学生のなかにも、「授業の予習・復習時間」や「読書時間」が非常に少なかったり、「アルバイト時間」や「スマートフォン・携帯電話使用時間」が、きわめて長い学生の一群が存在していることが示唆される。

(11)「まじめ志向」の強い学生ほど、(a)「授業に対する肯定的評価」が高まり、(b)「授業に対する『生徒』的要望」は弱まる。ただし、(b)については、相関係数の大きさから判断すれば、「生徒化」傾向の約半分ほどの関係性しかもたない。

(12)「まじめ志向」が強い学生の属性については、以下のような特徴がみられた。

①性別では、男子学生のなかにも「まじめ志向」がかなり強い学生の一群が存在するものの、全体としてみれば、女子学生の方が男子学生より、「まじめ志向」が強い。

②浪人年数が長いほど、「まじめ志向」をもつ学生の比率は多い。

③入学方法については、「AO入試」、「一般入試(センター試験を含む)」、「帰国子女入試」、「推薦入試」入学者の順に、「まじめ志向」の学生の比率は多くなっている。「AO入試」の本質的な目的は、学力は別として、大学に進学してからの学習意欲の高い学生を入学させることにあるとすれば、その選抜方法が機能しているともみなせる。

④「まじめ志向」の高い学生の方が、「知的家庭環境(文化資本)」が豊かな状況のもとで育ってきた学生が多い。ただし、標準偏差をもとにすれば、「まじめ志向」の低い学生のなかにも、「知的家庭環境(文化資本)」が豊かな状況のもとで育ってきた学生の一群が、存在していることが示唆される。

⑤居住形態および出身高校ランクと「まじめ志向」とのあいだには、有意な差は認められなかった。

註

1) 比較的最近のデータまで提示したものとしては、以下の①の文献参照。

① 岩田弘三「大学生活費とキャンパス文化の推移」、『バブル崩壊後の学生の変容と現代学生像—「学生生活実態調査をはじめとした調査分析」報告書—』、全国大学生活協同組合連合会、2012年、PP. 77−79。

2) 引用は①の文献から。同様の指摘は、②の論文でもなされている。

① 武内清『学生文化・生徒文化の社会学』ハーベスト社、2014年、PP.53−54。

② 武内清「現代青少年の安定志向」、『教育と医学』2010年1月号、P.54。

3) これについては、以下の①の文献参照。

なお、②の文献をもとにすれば、竹内洋も同様の問題関心をもっていることが分かる。「いまの大学生は、高校生とみるとわかりやすい。授業にほぼ皆出席。先生、先生と寄ってくる。わか

りやすい授業をもとめたがる」（P.257）。「少子化と定員割れの急増とそれへの恐怖から、お客様（学生さま）大学になっているところもある。…過保護状態である」（PP.232−233）。「いまや半数以上が大学に進学する時代」となったため、「高校と大学のアーティキュレーション（接合）が大切とされ、初年次教育などがさかんになった」。このような動向を含めて、「大学の顧客サービス業化」とでも呼べるような状況が進行した。つまり、大学は、「学生というお客様へのサービス産業になった。…これだけ大学教育が手取り足取りでは、企業などに就職して“人材”となりうるだろうか。『指示待ち社員』どころか、『お客様社員』では困らないだろうか」（PP.247−248）。そのように指摘しているからである。

① 岩田弘三「キャンパス文化の変容」、稲垣恭子〈編〉『教育文化を学ぶ人のために』世界思想社、2011 年。

② 竹内洋『大衆の幻像』中央公論社、2014 年。

4） 代表的なものとして、以下の 2 つの文献をあげておく。

なお、②の文献のなかで、上野は、「学校化」の現れとして、「出席を取ってくれ、教科書を決めてくれ、と要求する学生が現れはじめた」ことなどを問題視しているので（PP.15−18）、一部の問題関心は共有されていることになるといえる。

① イヴァン・イリッチ（東洋・小澤周三〈訳〉）『脱学校の社会』東京創元社、1977 年。

② 上野千鶴子『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社、2002 年。

5） 以下で述べるように、これら 2 つの要因が「大学の『学校化』」をもたらし、それが「生徒化」に寄与しているとすれば、それ以外の第 3 の「生徒化」促進要因として、「『学生文化』と『生徒文化』のボーダレス」化現象も考えられる。つまり、「最近では、デートやアルバイトのみならず、飲酒や喫煙、女子生徒の化粧などは、高校のみならず中学校でさえ日常的な風景と化してしまった。つまり、『大学生文化』が、高校までの『生徒文化』に大々的に浸潤を始めた結果、かつての高校『裏文化』が、何の後ろめたさも伴わない、『表文化』に浮上した。言い換えれば、それらは、大学に入るまでの禁欲的試練に打ち勝ち、『大人』の入り口に達した学生だけが晴れて謳歌できる特権ではなく、単なる高校生活の延長線上に、位置づけられる行為にすぎなくなった」ことである。この点については、以下の①の文献参照。

① 前掲、岩田、2011 年、PP.43−44。

6） 伊藤茂樹「大学生は『生徒』なのか―大衆教育社会における高等教育の対象―」、『駒沢大学教育学研究論集』第 15 号、1999 年、PP.103−106。

7） これについては、以下の①の文献参照。また、「生徒化」に関連する研究については、②の文献による優れたレビューがあり、そこでは、批判的な検討もなされているので、そちらに譲ることとする。

① 前掲、伊藤、1999 年、P.85。

② 新立慶「大学生の『生徒化』論における批判的考察」、『教育論叢』第 53 号、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻、2010 年。

8） 前掲、伊藤、1999 年、P.85 および P.92。

9） 同論文、P. 87。

10） 前掲、岩田、2011 年、PP.33−34。

11） 調査の概要については、紙幅の関係もあり、割愛せざるをえなかった。詳細に関しては、脚注の後に付記しておいた、日本学術振興会科学研究費助成事業の報告書を参照。

なお、この調査は、1997 年、2003 年、2007 年、2013 年の 4 時点について、16 年間にわたって継続的に行われてきた調査の一つである。

12） なお、今回の分析では、調査票の選択肢の得点とは異なり、得点が高いほどそれらの傾向が強

くなるように、変換している。

13） なお、この第 3 因子に属する 2 つの項目と、「私語の多い授業がある」については、他の項目が意識・評価に関する項目であるのに対し、事実認識に関する項目となっている。それゆえ、それらを一律に扱って因子分析にかけることが適切であるかどうか、という問題がある点だけ付記しておきたい。

14） この点については、自己評価ではなく、実際の成績をもとにした分析でも確認されている。詳しくは、以下の①の文献参照。

① 岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣「武蔵野大学全学基礎教育課程に関する授業評価についての分析」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要　The Basis』第 2 号、2012 年。

15） 学年別にみた場合、「就職活動に役立つことをもっと教えてほしい」という要望をもつ学生の比率は、無回答を除けば、「とてもそう思う」+「ややそう思う」の合計で、1 年生 62.4%、2 年生 55.0%、3 年生 55.6%、4 年生 52.3% となる。つまり、1 年生でとくに高いことが目を引く。また、調査時期が 11～12 月であるにもかかわらず、4 年生でも半数以上の学生が、就職活動向けの知識に対する要望をもっていることになる。後に詳述するように、学生生活において「就職活動」の比重が、まだ「大部分」+「かなり」占めていると答えた 4 年生の比率は、3 年生とほぼ同水準となっている。つまり、この時期まで就職活動を引きずっている学生が、まだ多数いるためと考えられる。ただし、就職活動向けの知識への要望をもっている学生の比率は、4 年生では 3 年生より幾分低くなっている。4 年生のなかでも就職が決定した学生にとっては、就職活動向けの知識の必要性が減少することが、原因になっていると考えられる。その点は次のことからも裏づけられる。この質問項目に対する回答の標準偏差をみると、1 年生・2 年生はともに 0.04、3 年生 0.06、4 年生 0.09 と、4 年生でとくに高くなっている。つまり、就職活動向けの知識への要望が切実な就職未定学生と、そうでない学生の二極分化が起こっていることが示唆されるからである。ただし、今回の調査では、就職内定の有無に関する質問がないので、正確な解釈はできない。

16） さらに、因子得点すなわち関係性は多少低いものの、第 4 因子つまり「私語の状況」を構成する主要要素も、第 2 因子の関連要素になっている。ただし、それらを含めて以上の項目は「私語の多い授業がある」を除けば、いずれも要望に関する項目になっており、註 13）で指摘した点と同様の問題をもつことには、注意が必要である。

17） なお、ここでも、調査票の選択肢の得点とは異なり、得点が高いほどそれらの傾向が強くなるように、変換している。

18） 調査時期は多くの大学で基本的には 11～12 月だったことを勘案すれば、今回の調査サンプルの 3 年生の「就職活動」重視率は、異常に低い印象を受ける。大学別にみた場合、多少の例外を除いて、偏差値が比較的高い大学で、3 年生の「就職活動」重視率はきわめて低い傾向がみられた。この点を勘案すると、偏差値が比較的高い大学の 3 年生の場合、この時期すでに内定を確保してしまっており、「就職活動」を重視する必要がなくなった学生が、多数存在する可能性がある。

19） ①岩田弘三「学生文化形成についての大学間比較に関する研究」、『大学教育研究』第 7 号、神戸大学・大学教育研究センター、1999 年。

②岩田弘三「第 1 志望以外入学者の学生生活・大学満足度の学年変化」、『武蔵野大学現代社会学部紀要』第 7 号、2006 年。

20） なお、ここでも、調査票の選択肢の得点とは異なり、得点が高いほどそれらの傾向が強くなるように、変換している。

21） 伊藤茂樹は、以下の①の論文で、サークルで中心的・指導的役割を果たしている学生ほど、「生徒化」度の低くなる傾向がみられることを根拠に、同様の指摘をしている。ただし、伊藤の調査

結果では、生徒化度が高くなっても、低くなっても、サークル加入率およびサークルへの期待をもつ学生の比率は、減少していく傾向がみられる。これに対し、今回の調査では、生徒化度が低くなるほど、「サークル、部活動」重視度のみならず、数値は割愛するものの、その加入率についても、明らかに上昇する傾向が確認された。

① 前掲、伊藤、1999 年、PP.96−97。

【付記】 本研究は、平成 24 年～26 年度　日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究（C））「現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究―学生の「生徒化」に注目して―」（研究代表・武内清、研究課題番号 :24531072）の成果の一部である。

武蔵野大学における初年次教育「武蔵野 BASIS」の効果

―自己の探求プログラムの効果検証―

中村　剛・熊谷太郎

1.　はじめに

近年、日本の大学教育では初年次教育に注目した取り組みを行う大学が多く見受けられる。河合塾の調査（2009）によれば、初年次教育の目的は、大学によってさまざまであり、早期退学者の減少、友達づくりの支援、学力不足対策、スタディスキル（レポーツの書き方など）習得など、多岐に渡っていると述べている。そして、この調査の中で初年次教育の 8 つの目的というものを掲げているが、その中に多くの初年次教育に共通する目標として「受動的な学習から能動的で自律的・自立的学習への転換」を挙げている。この目標を初年次に解決するのは容易ではなく、各大学がいろいろな取り組みやプログラムを試行錯誤しているのが現状である。

本学はこのような課題に対して、初年次に全学部横断型の教養教育システム「武蔵野 BASIS」という学習システムを実践している。この学習システムでは、4 つの分野をバランスよく学ぶということを目標に①「心とからだ」建学と健康体育　②「外国語」 英語と初修（フランス語／スペイン語／ドイツ語／中国語／韓国語）　③「学問を学ぶための基礎」コンピューターと日本語リテラシー　④「自己理解・他者理解」基礎セルフディベロップメントと自己の探求とキャリアデザインプログラムという科目構成で行っている。武蔵野 BASIS では、これから大学で専門的な分野の学びをするための自己基礎力を養うことを目的としており、まさに能動的で自律的・自立的学習スタイルを目指している。このような学習スタイルを築いていくには、どのような順序で科目を構成し、何を導入して学ぶかは重要なポイントになると考えられる。

そこで本研究では、武蔵野 BASIS 科目構成の中で、大学導入科目ともいえる、最も初年次（4 月初旬）に 2 日間という集中で行う『自己の探求』という授業を調査しその効果を検証、報告することにした。

本学の学生において、入学して間もない時期にこれから大学で学ぶ基礎という部分で、欠けているものがあるとすれば、それは、「自己理解」というものが一つ考えられる。これまでどのような体験により学習してきたのか、自分を構成するいろいろな要素、それらによる自分の価値観など、人はさまざまな自分がいることに一人で気づけるのはなかなか難しいものである。『自己の探求』では、自分一人では気づけない知らない自分に出会うためにグループで学習をする。現在の自分を開示し、他者のフィードバックにより自分への気づきが高まり、他者と共に気づきあい、グループからチームへと成長する体験（チームビルディング）を通し、「自己理解」を深めていく。

そこで本研究では、武蔵野 BASIS 科目構成の中で、大学導入科目ともいえる、最も初年

次（4 月初旬）に 2 日間という集中で行う『自己の探求』という授業を調査しその結果を検証、報告することにした。調査については、『自己の探求』実施前後に行っているアンケートを用いる。『自己の探求』は前述のとおり、グループで行うプログラムである。そこで、グループ内での社会的スキルを測る KiSS-18、自分に対してどのくらい自信を持てるのかという自尊感情、そして経済産業省が提唱している社会人基礎力の 3 つの指標を調査項目として採用した。

本稿の構成は以下のとおりである。第 2 節で調査方法と概要を説明し、第 3 節で調査結果を述べる。第 4 節では第 3 節の結果に基づいて、各項目の値の変化についての考察を行う。そして、第 5 節で本研究のまとめと今後の課題について述べる。

2. 調査方法と概要

本研究では、2012 年 4 月～5 月にかけて、武蔵野大学 1 年生を対象に行われた『自己の探求』における効果を測定する。質問紙は自己の探求プログラム開始前に学生に配布し、その場で回収した。また、自己の探求プログラム終了後に再度質問紙を配布し、回収した。

2.1. 調査内容について

本研究では、質問紙は、(1) 菊地（2004）の KiSS−18（Kikuchi's Scale of Social Skills：18 items、4 件法）[1]、(2) 菅（1984）の自尊感情[2]（4 件法）、(3) 経済産業省による社会人基礎力[3]（5 件法）、(4) フェイス項目から構成した。

これらの質問項目が書かれている調査紙を自己の探求プログラム開始前後に学生に配布し、回答を得た。

2.2. 記述等計量

有効サンプル数は 1691 である。表 1 に記述等計量が示されている[4]。学科の特性により、女性が男性よりも多くなっている。また、武蔵野大学の立地上、関東地方出身の学生が多く、全体の約 77% に達する。

表 1：記述等計量

性　別	男性	557	**学　科**	日本文学文学科	208
	女性	1120		グローバル・コミュニケーション学科	215
出身県	北海道	20		政治経済学科	167
	東北地方	84		経営学科	168
	関東地方	1291		人間科学科	221
	中部地方	127		社会福祉学科	142
	近畿地方	27		児童教育学科	168
	中国地方	14		環境学専攻	75
	四国地方	13		都市環境専攻	42
	九州・沖縄地方	42		薬学科	169
	留学生	60		看護学科	109

本研究では、調査項目について性差の検定を行う。後に、学科ごとの結果を述べるが、各学科において、男女比に大きな差がある。男女比が各学科における結果を左右する可能性がある。そのため、各学科における男女比を表 2 に示す。

表 2：各学科における男女比

学科名	男性	女性	学科名	男性	女性
日本文学文化学科	75 36.2%	132 63.8%	児童教育学科	33 19.6%	135 80.4%
GC 学科	56 26.2%	158 73.8%	環境・環境学専攻	38 50.7%	37 49.3%
政治経済学科	108 64.7%	59 35.3%	環境・都市環境専攻	17 40.5%	25 59.5%
経営学科	88 52.7%	79 47.3%	薬学科	53 31.4%	116 68.6%
人間科学科	43 19.9%	173 80.1%	看護学科	8 7.3%	101 92.7%
社会福祉学科	37 26.1%	105 73.9%	合　計	556 33.2%	1120 66.8%

上段：人数、下段：割合（%）

本学での特徴の 1 つとして、女性学生の割合が男子学生の割合と比べて有意に大きい（X^2（10）=187.744, p<.01）ことが挙げられる。その中でも、グローバル・コミュニケーション学科（以下、GC 学科）、人間科学科、児童教育学科、看護学科については女子学生の比率が男子学生の比率よりも有意に高かった。一方、政治経済学科、経営学科、環境学科・環境学専攻については、男子学生比が女子学生よりも有意に高かった。

3.　調査結果

最初に、2012 年度武蔵野大学入学生全体の傾向を捉えるために、KiSS-18、自尊感情、社会人基礎力の各尺度における、受講前と受講後の結果を表 3 に示す。

表 3：各尺度における事前と事後の平均値

	KiSS-18	自尊感情	社会人基礎力
受講前	46.31***	22.83***	39.22***
受講後	52.84***	25.54***	50.79***

***：p<.01

表からわかるように、すべての項目において、有意に向上している事がわかる。
以下では、項目ごとに、性差の有無を分析し、次節以降でその考察を行うこととする。

KiSS−18 について、表 4 に事前得点と事後得点の学科・性別の平均値を示す。すべての学科において、自己の探求プログラム実施前よりも実施後のほうが KiSS−18 の平均値が有意に大きくなっている[5)]。

表 4：KiSS-18 における各学科の平均得点

学科名	男性	女性	学科名	男性	女性
日本文学文化学科	45.51	45.17	児童教育学科	46.66	48.14
	51.96	50.70		54.09	53.42
GC 学科	47.91	47.82	環境・環境学専攻	45.03	46.08
	54.30	53.85		51.84	53.03
政治経済学科	46.19	45.78	環境・都市環境専攻	47.50	43.68
	54.90	52.18		53.40	50.79
経営学科	46.80	46.25	薬学科	43.81	44.92
	54.11	52.59		50.22	52.02
人間科学科	45.51	45.98	看護学科	46.29	47.64
	52.54	51.89		54.43	53.69
社会福祉学科	47.29	45.81	総和	46.15	46.39
	55.20	52.52		53.39	52.51

上段：自己の探求プログラム実施前平均値、下段：自己の探求プログラム実施後平均値

次に、自己の探求プログラム実施前と実施後の平均値に性差があるかどうか、また得点の伸びに性差があるかどうかに焦点を当てる。図 1 は KiSS−18 の性別事前・事後・得点差を表している。自己の探求プログラム実施前では男女の KiSS−18 の平均値に差はなかったが、自己の探求プログラム実施後では、男性の平均値は女性の平均値よりも有意に高い（t（953.008）=2.127, p<.05）。学科別では、政治経済学科（t（159）=2.047, p<.05）で女性よりも男性の方が自己の探求プログラム実施後の平均値が有意に高かった。

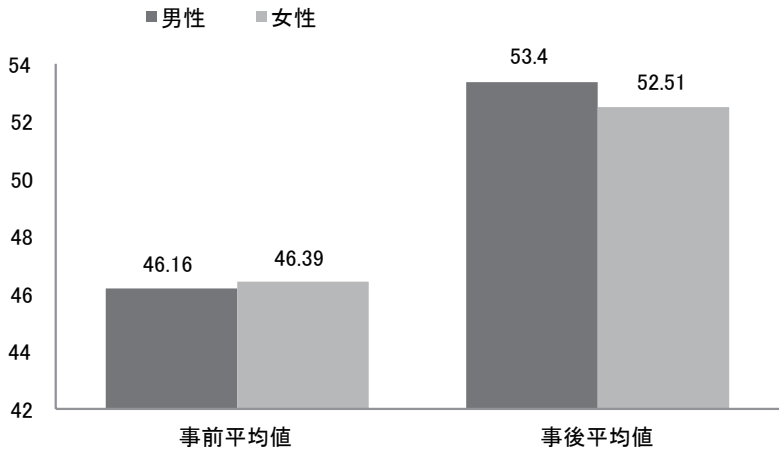


図 1：KiSS−18 の事前・事後平均得点

自尊感情について、表５にまとめられている。すべての学科・性別に関係なく、自己の探求プログラム実施後には、自尊感情は有意に向上している。

自尊感情得点について、自己の探求プログラム実施前（t（984.147）=5.894, p<.01）、実施後（t（928.621）=4.718, p<.01）にかかわらず、男性の方が女性よりも有意に平均得点が高いという結果となった。自尊感情は高すぎても問題があると言われているが、自分に自信があるかどうかを測る１つの指標として用いられることから、男性の方がもともと自分に自身があり、実施後もその結果に変化はないことを意味している。

表５：各学科における自尊感情平均得点

学科名	男性	女性	学科名	男性	女性
日本文学文化学科	23.59	22.54	児童教育学科	23.50	23.28
	26.52	25.13		26.64	25.70
GC 学科	25.73	22.90	環境・環境学専攻	22.71	22.75
	27.28	25.63		25.08	25.83
政治経済学科	23.49	22.81	環境・都市環境専攻	25.38	21.64
	26.73	25.18		26.63	24.63
経営学科	24.06	22.57	薬学科	22.36	21.79
	26.35	25.26		24.54	24.84
人間科学科	23.72	21.71	看護学科	23.50	22.85
	25.90	24.42		27.86	25.47
社会福祉学科	22.92	21.90	総和	23.69	22.45
	26.20	25.00		26.27	25.17

上段：自己の探求プログラム実施前得点、下段：自己の探求プログラム実施後得点

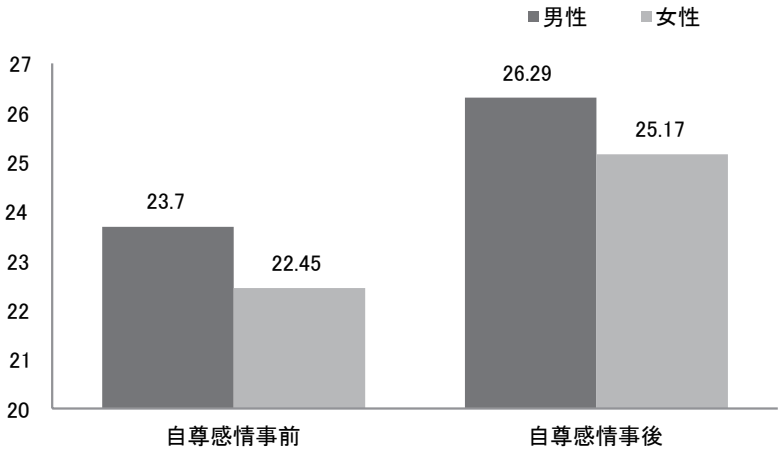


図２：自己の探求プログラム実施前後の自尊感情得点

自尊感情は、肯定感情項目と否定感情（逆転）項目に分けることができる。自己の探求プログラムがどちらの感情により影響を与えるかは図３で示されている。どちらの項目も自己の探求プログラム実施前よりも実施後のほうが平均得点は有意に高くなっている。ただし、否定感情得点よりも肯定感情得点のほうが得点差は大きくなっている。このことから、自己の探求プログラムは否定感情項目の抑制よりも、肯定感情を伸ばすことで受講者の自尊感情を高める力が強いことが明らかとなった。

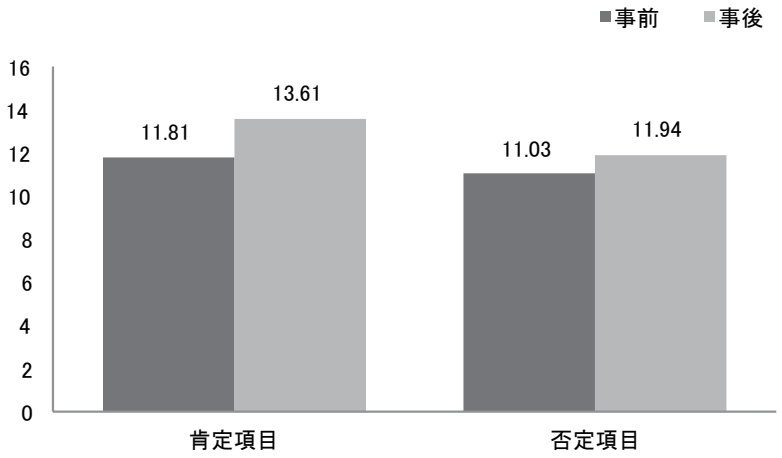


図３：項目ごとの得点差

最後は、社会人基礎力についての結果である。各学科における社会人基礎力の平均得点は表６にまとめられている。社会人基礎力の平均点についても例に漏れず、学科に関係なく、自己の探求プログラム実施前よりも実施後のほうが平均得点は有意に高い。

表６：各学科における社会人基礎力平均点

学科名	男性	女性	学科名	男性	女性
日本文学文化学科	38.29	38.70	児童教育学科	39.65	40.32
	49.63	50.00		52.19	52.39
GC 学科	40.34	40.31	環境・環境学専攻	39.50	40.30
	48.47	51.66		50.03	50.63
政治経済学科	38.72	39.28	環境・都市環境専攻	43.93	38.57
	52.33	51.82		48.47	50.05
経営学科	39.39	38.66	薬学科	37.57	37.78
	50.07	50.95		48.02	49.90
人間科学科	39.00	38.42	看護学科	38.00	39.82
	49.43	50.35		48.17	51.31
社会福祉学科	39.66	39.40	総和	39.18	39.24
	51.17	52.37		50.16	51.11

社会人基礎力について、自己の探求プログラム実施前は性差を観察することはできなかった（t（964.387）=-.615, n.s.）。しかし、自己の探求プログラム実施後については性差が観察された（t（885.811）=-3.284, p<.01）。その要因を明らかにするために、社会人基礎力を「一歩踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」に分けて分析を試みる。

3つに分解した結果は図4と図5にまとめられている。一歩踏み出す力の得点について、自己の探求プログラム実施前は男性よりも女性のほうが有意に高かった（t（1668）=-2.321, p<.05）。しかし、自己の探求プログラム実施後の得点については、性差はなくなっている。

一方、考え抜く力の得点について、自己の探求プログラム実施前は性差がなかった。しかし、自己の探求プログラム実施後については男性よりも女性のほうが、考え抜く力の得点が有意に高くなっている（t（1464）=-3.547, p<.01）。

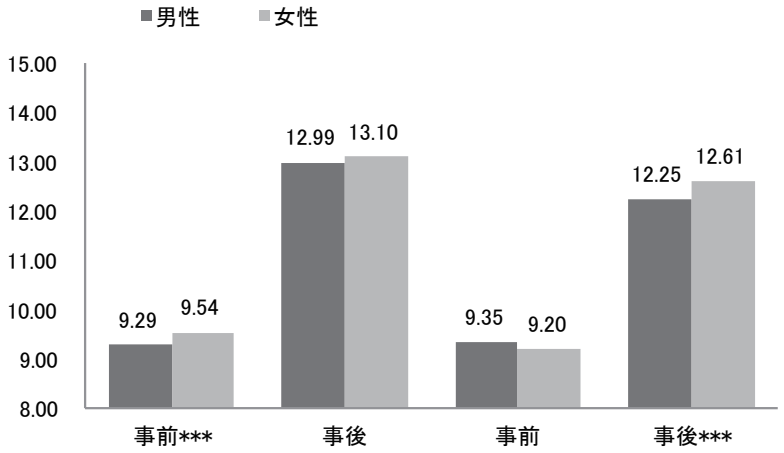


図4：一歩踏み出す力と考え抜く力の性別得点（*：p<.01）**

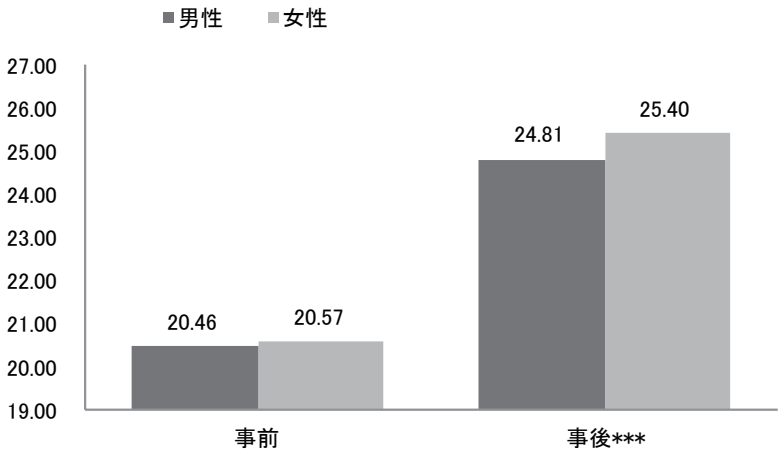


図5：チームで働く力の性別得点（*：p<.01）**

チームで働く力の得点について、考え抜く力と同様に自己の探求プログラム実施前では性差は観察されなかった。しかし、自己の探求プログラム実施後には、男性よりも女性のほうが得点は有意に高くなっている（t（843.569）=-3.440, p<.01）。

社会人基礎力については、一歩踏み出す力については男女の差はなくなったが、考え抜く力とチームで働く力については女性のほうがより身についたと感じており、その結果社会人基礎力の得点は、男性よりも女性のほうが高いことが明らかとなった。

4. 考察

4.1. 【KiSS−18 について】

Kiss−18 の総合的な結果としては、男女ともに平均値の高まりを得ることができた。その中で、自己の探求プログラム実施前の男女の平均値に差がなかったが、自己の探求プログラム実施後に男性の得点の方が伸びを見せた。この結果は、男性の方が人と話をしたりという基本的なコミュニケーションを取る際に「恥じらい」や「照れ」のような意識が高かったものが、自己の探求プログラムを実施後、緩和、取り除かれることのにより、女性よりも著しく高まったものと考えられる。

この結果を裏付けるような事実が質問項目にも表れている。KISS−18 の質問項目は 18 項目で構成されているが、その中でも著しく平均値が高まった質問項目を 5 つを挙げる。

①（他人と話していて、あまり会話が途切れない方ですか）
⑤（知らない人とでも、すぐに会話が始められますか）
⑩（他人が話しているところに、気楽に参加できますか）
⑬（自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか）
⑮（初対面の人に、自己紹介が上手に出来ますか）

これらの項目を学生同士が出会う場面として初期段階において考えると、男性は、「恥じらい」や「照れ」の度合いが高ければ高いほど、低い得点となってしまうことが予想される。そして、この状態から「恥じらい」「照れ」が取り除かれていったからこそ、5 項目の得点が著しく高まったと考えられる。特に、質問の⑬についてはグループのメンバーから「受容」されていると感じていないと、得点の高まりは、なかなか難しいと考えられる。したがって、自己の探求プログラムの 1 つの特徴である「傾聴」や「受容」を心がけるという意識が学生に浸透していると解釈できるのではないだろうか。

4.2. 【自尊感情について】

自己の探求実施前の平均値の男女差

自尊感情は、自分自身に対する自信があるかどうかの指標に用いられることがある。この観点から、自己の探求プログラム実施前の男性の平均得点がもともと女性よりも高かった結果を考察してみる。

牧・関口・山田・根建（2003）は、この随伴性の認識に注目し、中学生における随伴性と非随伴性の認識に関する尺度開発研究において、随伴経験（自分の行った努力が、成果を得たという経験）、非随伴経験（自分の努力が成果を得なかったという経験）がある。この研究において、自信との関連性の高いと考えられている自尊感情と自己効力感の双方において随伴経験と正の相関があったことを報告している（2006）。この結果から本研究の結果を考察すると、これまでに男性の方が「自分の行った努力が、成果を得た経験」のような成功体験を多く得てきたのではないかということが考えられる。しかし、ここで成功体験が多いからといって能動的な行動があるかという疑問が挙げられる。この自己の探求プログラム実施始まり時間帯では、グルーピングを自分達で行う過程や「コンセンサス」を求めたプログラムがあるが、男性は単純な「決断」「飽き」「あきらめ」などの行動が見受けられる。反対に女性は、「我慢」「粘り」「熟考」などの行動が目立つ。先ほどの成功体験の多さについての疑問と合わせて検討してみると、成功体験が多いからといって、それがグループからチームへと成長する体験（チームビルディング）を通し、「自己理解」を深めていく過程においては、能動的行動として現れるとは限らないということである。反対に、失敗体験から得られるものには、責任感や自立性を備える可能性が考えられる。

自尊感情の質問肯定感情項目と否定感情項目

両項目の比較（図 3 を参照）した場合、肯定的項目の方が否定的項目に比べて、著しく平均値が高まっている。この結果から、自己理解が深まっていく過程において、否定的な感情が下がるよりも肯定的な感情がより引き上げられる傾向が強いと考えられる。

自己の探求プログラムは、自らが他者に向けて自分を開示して、そのフィードバックから自らが気づいていない自分に気づき自己理解を深めていく。大学入学したばかりの時期に出会った学生がこの過程を 2 日間という時間の中で共に進めていくが、相互のフィードバックをする場面で強い否定的な言動をして互いに受け容れられるレベルに関係性が深まるかというと、その深まりはスタートに過ぎず個人差や相手によっても違いがあるといえる。自尊感情は、自分の能力や価値に関する評価的な感情や感覚を捉えることもできるが、その「自分への評価」という点について、19 歳前後の学生が肯定的に自分を評価することよりも否定的に評価できるとは考えがたい。自己の探求プログラム実施時期を後期や 2 年次に行うことで、さらに互いの関係性の構築や自分をさらに深く知ることができ「目をそらしたくなる自分」に向き合い、否定的な評価を自ら行い否定的なフィードバックを受け容れられることで成長を遂げることになるだろう。

否定的な質問項目の中で、平均値が高まることなく低下傾向を見せた項目がある。

⑧「もう少し自分を尊敬できたらばと思う。」

受講中の学生の声にあったが、「尊敬するって先生、難しいですね。」「自分を尊敬する事って、この授業で持てた少しの自信や自分の頑張り方で何かできた（成功）時、自分を褒めてあげられる感じですかね？」このような表現から感じ取れることは、⑧の質問が低下傾向を

示したのは、そもそも「自分を尊敬する」ということの意味や事柄がよくわからなかった状態から、その意味や現象をそれぞれに考え、解釈した結果、より高次元な捉え方をして、今の自分では「自分を尊敬する」ということに至っていないという判断の表れといえるのではないだろうか。また、⑧の質問については、女性のほうが男性よりも有意に平均値が向上している。これは、男性よりも女性の方が自己理解を深いところへ進めていると考えられる。

4.3. 【社会人基礎力について】

自己の探求プログラム実施前は、性差が観察することができなかったが、実施後に性差を観察できた。その要因を明らかにするために「一歩踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」に分けた検証を考察する。

「一歩踏み出す力」

自己の探求プログラム実施前は、女性の方が高かった得点が、実施後に性差がなくなった結果は、KISS–18 の結果にも類似したところがある。一般的に、女性はたわいない会話から話をふくらませることに非常に長けており、男性と比べると対人関係を円滑にする能力が高い。これが、社会人基礎力でいう「一歩踏み出す力」ではないだろうか。または、集団の中で口火を切る、自ら発信をするというような行動のことにもなるだろう。また男子は、「恥じらい」や「照れ」により、自己の探求プログラム実施前は「一歩踏み出す力」が女性よりも低かったのではないかと予想できる。そして、自己の探求プログラムを受講することにより、話のきっかけづくり、継続して話ができるという体験を積んで、男性もその能力が身についたと考えられる。結果、男女ともに向上し、さらには男女差が無くなり同じレベルで向き合うことができるようになったといえる。

「考え抜く力」と「チームで働く力」

自己の探求プログラム実施後に女性の方が得点が高くなった結果について、自尊感情の結果と合わせて考察できる点がある。

「考え抜く力」は、「粘り」や「熟考」などの要素が必要になるだろう。また「チームで働く力」には、他者との関わりやコンセンサスをはかる過程で「我慢」や人の意見や行動を待つという意味での「粘り」などが必要であることが考えられる。これらの必要要素が、自尊感情でも女性の方が高まったという見解をした。自己の探求プログラムの実施中において、特に後半のプログラムになると、より自分自身の深いところへ向き合うようになるが、女性は一つ一つの過程を丁寧に行うような傾向が見受けられる。また、自分の持つ価値観や考え方を諦めることなく、チーム内で共有し進めようとする。しかし、男性に比べて丁寧になりすぎるがあまり、時間がかかり過ぎて結果や結論に至らないといマイナス面もある。ここで対する男性に見受けられる行動として、単純な「決断」「飽き」「あきらめ」などが挙げられるが、これがマイナス面だけとはいえない。女性が決め切れないことや斬新な考え方など、男性ならではのプログラムの進め方による結果を生むことも多々ある。確かに「考え抜く力」と「チームで働く力」では女性の方が身につけたといえるが、自己の探求プログラムの

授業効果としては、チームビルディングという体験の中で男女互いに役割分担をし、互いを知り合い、自分を知り、自己理解を深めているという表だって見えない学びをしているといえるだろう。

5.　まとめ

初年次教育としての自己の探求プログラムは、「自己理解」をチームで深めていく過程において、大学生活全体や専門分野、知識の学びの基礎となる「チームで学びあう」という教育的役割を担っていると考えられる。そして、能動的な自律的・自立的学習スタイルを学生に携えていく上で、自己の探求プログラムは、教員による一方的な受動的学習スタイルでなく、学生が自ら「挑む」ことにより学びが深まり、自分にしかない「学びの糧」を得ることができる授業プログラムである。これを私は、『学生同士の学びの場』と呼ぶ。このような学生が自ら学ぶ場創りが、現在の大学教育現場に必要だと考える。

6.　終わりに

本研究では、初年次教育として、武蔵野 BASIS の自己の探求プログラムがどのような効果を齎しているかという検証を行った。その指標として「KISS-18」「自尊感情」「社会人基礎力」という 3 指標を用いた結果、どの指標においても著しい向上を示した。特に男女の差異において結果考察を行うことにより、プログラムの効果検証を行うに留まった。

現在、引き続き調査と新たな取り組みを行い、授業効果の検証を行っている。また、武蔵野 BASIS が目的とする、『大学で専門的な分野の学びをするための自己基礎力を養うための力』を得る授業として自己の探求プログラムの構築を目指している。

【現在の課題と取り組み】

・他大学との自己の探求の授業効果検証
・自己の探求授業を量的研究と質的研究ににによるミックス研究
・自己の探求の授業効果の持続性と期間的適正
・武蔵野 BASIS 科目全体の教育効果の関連性についての検証

・自己の探求授業の構築　（発展科目への取り組み）
・産学連携インターンシップにおける取り組み
・2 年次の授業実践準備
・就業力アップの授業開講

註

1）　ソーシャルスキルを測る尺度である。菊地（2004）はソーシャルスキルを「対人関係を円滑にするスキルで、相手から肯定的な態度をもらい、否定的な反応をもらわないようにすること」と

定義している。

2） Rosenberg（1965）は、「自己イメージの中枢的な概念で、ひとつの特別な対象、すなわち自己に対する肯定的または否定的な態度」と定義している。

3）「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の 3 つの能力、12 の能力要素から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、経済産業省が 2006 年から提唱している能力。

4） 無回答による空欄などの欠損値があるため、合計が必ずしも有効サンプル数と同じにならない場合がある。

5） すべての学科・性別関係に関係なく、平均値の向上は 1% 有意だった。

参考文献

Rosenberg, M.(1989) Society and the adolescent self-image, Wesleyan University Press.

Kawaijuku Guideline 2010 9 月号　Kawaijuku　Report 大学の初年次教育調査 25–34.

菅佐和子（1984）SE (Self-Esteem) について　看護研究　第 17 巻第 2 号, 117–122.

菊池章夫（2004）KiSS–18 研究ノート　岩手県立大学社会福祉学部紀要　第 6 巻第 2 号, 41–54.

豊田弘司（2006）大学生の自尊感情と自己効力感に及ぼす随伴・非随伴経験の効果　奈良教育大学教育学部付属教育実践総合センター　教育実践総合センター研究紀要　15 巻, 7–10.

牧郁子・関口由香・山田幸恵・根建金男（2003）主観的随伴経験が中学生の無気力感に及ぼす影響　教育心理学研究, 51, 298–307.

「生徒化」した学生の授業への期待

黒河内　利臣

はじめに

大学生が「生徒化」しているといわれる。特に、大学のシステムに「従順」な学生の存在が指摘されるようになった。しかし、大学は慣例的に学生の自主性を重視するシステムになっており、「生徒化」した学生が増加すると、従来の学生像を前提にしたシステムとは齟齬をきたす可能性がある。本稿では、そのような「生徒化」しているといわれる学生像を「新しい学生像」として提示し、それに対する授業のありかたを考察する手がかりとしたい。

1.　問題意識と分析方法

1.1.　問題意識

周知のように、日本でも大学進学率が 50% 前後の時代となり[1)]、従来は進学してこなかった層が大学進学を果たしている。図 1 は文部科学省の『学校基本調査』をもとに、大学の在籍者数と大学進学率の推移を男女別に示したものである。これによると、1990 年代以降の進学率は男女ともに上昇傾向で、在籍者数も男女全体で 1990 年代は増加傾向、2000 年代以降はほぼ横ばいで推移していることがわかる。

この進学率が上昇し続けている年代に、大学生の意識や気質、行動様式などを再検討したものがみられる。たとえば、伊藤（1999）は学生の変化を「生徒化」としてとらえており、従来の学生像ではとらえきれない現在の学生像をとらえることで、大学での教育を再検討する必要があるとしている。

そして、岩田（2003）は「勉強文化」の持ち直しと「遊び文化」の後退を指摘している。

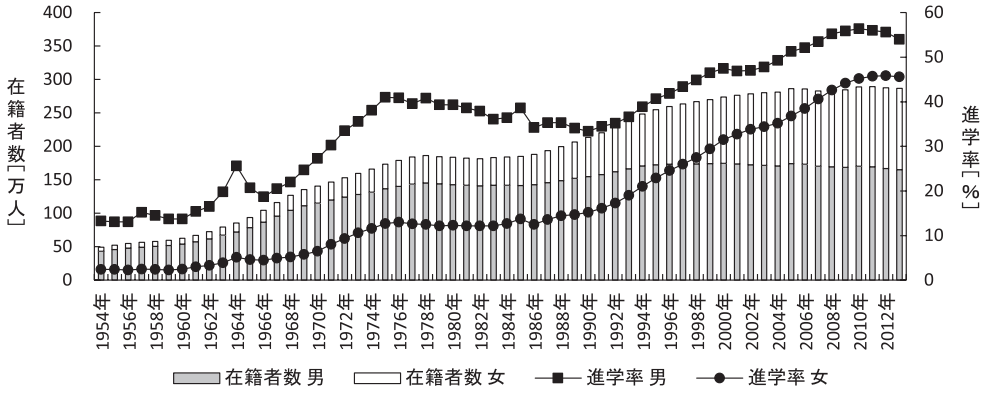


図 1　大学在籍者数と大学進学率の推移（文部科学省『学校基本調査』をもとに作成）

そこでは、大規模調査で示された生活時間や生活費などをもとに、教育重視を打ち出す大学の増加にともない、学生たちが勉強中心の生活への転換を余儀なくされたとしている。この「勉強文化」はその後、「教養主義の要素を削ぎ落とした、新たな『まじめ勉強文化』」（岩田2011、p.53）、つまり学生が実用主義的な教育内容を志向するようになったという。

また、武内他（2005）は12大学の学生を対象にした大規模調査をもとに、学生の関心が遊びから勉強や資格取得にシフトしており、「大学生の生徒化」というキーワードとともに、「大人に従順な学生が多くなってきている」（p.295）とも指摘する。さらに、全国大学生活協同組合連合会（2012）による報告では大規模かつ経年での調査結果をもとに、特に「大学の『学校化』、学生の『生徒化』は、時代の趨勢である」（p.111）としている。そこでの課題として、授業ではきめ細かい教育指導が必要であると同時に、学生の自主性も尊重するような学習指導も残しておくべきという。

それに対して、新立（2010）はそのような「生徒化」論を、特に中等教育段階での「生徒」の定義との比較で整理し、大学生の「生徒化」言説に否定的なニュアンスがあることを示したうえで、「従来の学生像」を前提にすることに疑問を提示している。沖（2011）も「学校化・生徒化された学生に対する学習支援のみならず学生支援全般に対する期待もまた変容し、より包括的な変化対応モデルの導入が必要」（p.45）としている。

これらの議論を整理すると、生徒化＝従順化した学生という共通点がみられる。近年の大学が標榜する教育重視や就職活動を視野に入れた「成績重視」のため、学生が勉強中心の生活にシフトせざるをえなくなったという、受動的な意識をもつ学生像である。それと同時に、学生が勉強や資格取得を重視する傾向からは、大学の教育システムに対して従順であることが示されている。しかし一方では、学生の「生徒化」に否定的な意味があることを疑問視する考えかたもある。それに対しては、「生徒化」を前提にし、その上に大学のシステムを再構築する、具体的には大学教員が従来以上に教育指導に力を入れ、きめ細かい指導をおこなう一方で、学生の自主的な活動を尊重する必要性も指摘されている。

さらに、岩田（2015）は学生生活の重点項目が従来の勉強から勉強以外のものに変化し、生徒化＝従順な学生像からの変化があるとする。もちろん、従来の大学生をめぐる言説でも「勉強しない大学生」の存在は指摘されているし、自主性がないことと学業以外を重視することは等価ではないものの、自主的学習態度が減退している可能性を指摘しているものと思われる。

これらのことから、学生の自主性を前提とする従来の大学のシステムをもとに、それとは異なる「新しい学生像」に対応したシステムを取り入れつつ、学生の大学生活の成功につなげる支援策を考察する必要がある。なるほど、中等教育段階と比較しても大学での学習や課外活動などの様々なシステムが慣例的に学生の自主性を前提にしていることから、学生が高い学習成果を示せないだけでなく、学生生活を十全に営めない可能性がある。さらには、学生の自主性の減退は「自分が何者であるか」を理解するという青年期の発達課題に照らしても望ましいことではない。しかし、受動的であれ、学生がいくらかの「勉強文化」をみせていることは、教員の立場からは肯定的にとらえることもできる。教員の工夫次第では、指摘されているような従順さゆえに学生の自主性を育み、学習成果を高めることができる可能性

もある。その点では、学生の自主性を育みつつ、学生の特性に合うような授業のシステムにすることが現実的とも思われる。

そうであるならば、学生の特性を分析するだけでなく、学生の授業に対する評価や意見も加味しながら、「生徒化」したといわれる今の学生像をベースに、与えられたシステムの中で自主的に学び、生活するような学生へと成長させる機会を提供することも可能になる。

それでは、学生の授業に対する評価や意見にはどのようなものがあるのか。たとえば、黒河内（2013）では全学教養科目の授業評価の自由記述を用いた分析の結果、リメディアル的な授業に対しては否定的な傾向が示されており、新しい知識や技能を学ぶ意欲があるとみることはできる。そのうえで、学生の授業に対する評価を高めるためのポイントとして、学生の学習意欲と学習成果を担保できるような環境を整えるための教員の工夫と、学んだ内容を活用できるような機会の必要性が指摘されている。また別の報告では、学生には学習効果が上がるような授業の形式への期待と、教員の研究志向や授業への熱意の低さに対する疑問があることも示されている（黒河内 2010a）。

このうち、前者は個別の私立大学の授業評価をもとにした分析であることから、地域や大学ランクなど様々な点で異なるその他の大学にも一般化しうる結果でないことは否定できない。しかし、大学の授業評価の中でも自由記述を用いた分析は大学が通常は公開しないような情報をもとにしており、授業評価や一般的な調査に示された数量的な傾向よりも、それだけで学生の「生の声」を具現化しているものと思われる。その点では、後者の分析は数量的な調査で教員側の問題点が学生の立場から指摘されており、前者の個別的な結果のデメリットを補っているともいえる。

また、前者の問題は「学生が自分で学習意欲を高めるべき」とする教員側の反論もありえるが、後者が指摘するように、そもそも授業への熱意が教員から感じられなければ、学生が学習意欲を高めることができないのもやむをえない。これは、授業環境を整えるという意味では上述のような教員への評価ということもできるが、やはりそのような形式的な部分の工夫も含め、学生の意識をふまえた授業のありかたを検討する必要もある。

1.2.　分析の視点

このような、学生の「生の声」を本稿の問題関心にそくして活用するポイントとして、学生の学習意欲と学習成果を担保できるような教員の工夫とはどのようなものかということがある。これは、学生が授業に何を望んでいるのかだけでなく、学生の特性を明らかにしたうえで考察することが可能になる。

そこで、2013 年に全国の 15 大学の大学生（有効サンプル数 2789 名）に対しておこなった質問紙調査（代表：武内清）[2] の結果をもとに、学生の自主性や授業への期待、学生の特性をもとに分析と考察をおこなう。自主性については様々な観点でとらえることができるが、本稿では限定的に大学の学習活動のなかで教員からの指導を期待するか、あるいは自主性にまかせてほしいと考えているかを指標としたい。具体的には、「大学について、いろいろな意見がありますが、あなたはどちらの意見に賛成ですか」（Q26）とたずねた質問のうち、「学生の生活や学習について、大学の先生は指導したほうがよい」（以下、この回答をし

た学生を「指導期待群」と表記する）か「学生の生活や学習について、学生の自主性にまかせたほうがよい」（以下、この回答をした学生を「自主的活動群」と表記する）かのどちらかに回答されたものを用いる。さらにこの質問は2013年以前にも1997年、2003年、2007年の調査でおこなわれており（以下、それぞれの調査年を用いて「2013年調査」などと表記する）、時系列での比較が可能である。学生が教員とかかわる主要な場面として教室での授業があり、そこでの学生を「指導期待群」と「自主的活動群」の二群にわけることで、両群それぞれが授業に何を期待しているかだけでなく、「新しい学生像」の実態を明らかにすることができると思われる。

このような「新しい学生像」を明らかにするときの視点として、性別による分析が考えられる。実際、図1では女子の進学率の上昇が男子よりも顕著にみられるだけでなく、在籍者数でも2000年代以降で男子学生が微減、女子学生が微増傾向にある。従来は大学に進学しなかった女子学生が増加していることと、生徒化の特徴である「自主性の減退」との関連性がみられる可能性がある。それでは「指導期待群」は増加しているのか、特に男子学生よりも女子学生のほうに増加しているのか。

図2によると、1997年から2013年にかけて「指導期待群」は増加傾向にある。図には含めていないが、男女全体でも「指導期待群」は増加傾向にある（1997年6.4%、2003年12.8%、2007年15.8%、2013年17.4%）。特に、男子は2007年から2013年にかけてわずかに減少したものの、女子は一貫して増加傾向にある。さらに、「指導期待群」の割合を男女間で比較すると、2007年までは男子の方が女子よりも統計的に有意に多いが、2013年では男子（16.2%）よりも女子（18.2%）のほうが多くなり、かつ統計的有意差がみられなくなっている[3)]。つまり、2007年以前は「指導期待群」は男子学生のほうが多く統計的有意差もみられたが、2013年には男女間の差異がみられなくなっている。

このように、この調査結果をもとにする限りでは、性別と自主性の減退とは明確な関連性がみられないことから、本稿で「生徒化」という指標をもとに最新の「新しい学生像」を明らかにするにあたっては、性別の差異を考慮せずに分析をおこなう。また、性別以外にも入学方法（一般入試か、推薦入試かなどの入試形態）、現役か浪人か、大学の設置者（国公立か私立か）などの変数を用いることが考えられる。しかし、本稿では全体的な「新しい学生像」を総体的にとらえることを目的とし、単純化した分析にとどめたい[4)]。

ただし、男女全体を「指導期待群」と「自主的活動群」とにわけることで、授業に期待す

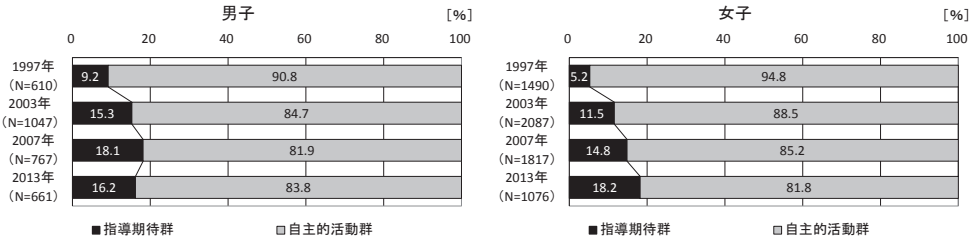


図2　指導を期待するか、自主性を重視するか

るものや学生の特性については差異がみられることは推察される。上述のように「指導期待群」は増加傾向にあり、今後も増加すると推察されることからも、「新しい学生像」をもとに今後の授業のありかたを検討するには、両群がどのように異なる意識をもっているのかを示す必要がある。

これらの問題意識のもと、本稿での具体的な検討課題は、「新しい学生像」をもとにした授業スタイルを考察することである。具体的には次の4点となる。①「指導期待群」や「自主的活動群」はそれぞれ、授業に何を期待するようになってきているのか。②「新しい学生像」とはどのような学生像か。③自主性を育みつつ、受動的な態度の学生が期待する授業とはどのようなものか。④教員側にどのような工夫が必要なのか。この4点とする。

2.　分析結果

2.1.　学生の授業に対する意識と期待

それでは、両群の授業に対する考えかたについてみてみよう。まず、4回の調査で共通する項目について時系列での比較をおこなう（図3）。

学生の授業に対する意識と期待を時系列で比較すると、「とてもそう」と「ややそう」の肯定的な評価の合算でみれば、全体的には授業に対して肯定的な評価をしていることがわかる。さらに、時系列でみても、その肯定的評価の割合は高まる傾向にあり、「指導期待群」の増加とともに大学の授業全般にはおおむね満足していることがわかる。

ただし、「指導期待群」と「自主的活動群」とで異なる傾向がみられる項目もある。たとえば、「授業全般に満足している」の肯定的評価については、「自主的活動群」は高まり続けているのに対し、「指導期待群」はそれほど高まっておらず、2013年では「指導期待群」（「とてもそう」+「ややそう」37.8%）と「自主的活動群」（同47.2%）とで約10ポイントの開きがみられる。「指導期待群」にとっては一部の授業に不満があるものと思われる。

このことは、「とてもそう」という積極的高評価をしている割合で裏づけることができる。「幅広い知識が得られる」については「自主的活動群」（2013年「とてもそう」23.4%）のほうが「指導期待群」（同20.8%）よりも高評価をしている。また、「小人数、ゼミ形式の授業がある」では「自主的活動群」（同38.5%）のほうが「指導期待群」（同32.0%）よりも多い。また、その他の項目でも「指導期待群」よりも「自主的活動群」のほうが高い割合を示す傾向にある。一般的に、少人数やゼミ形式の授業では担当教員の指導が学生に届きやすい一方で学生の積極的な学習活動（発言、グループワーク、発表の準備など）が期待されること、幅広い知識を得るためには必修科目以外にも自主的に様々な科目を受講する必要があることなどが、これらの結果にあらわれたと推察される。

それでは、このような授業への態度は学生の授業に対する希望として現れるのか。2013年の調査では「～してほしいと思うか」というような質問項目が加えられた。そのほかの加えられた項目とともに、「指導期待群」と「自主的活動群」にわけてみてみよう（表1）。

まず、上述の「自主的活動群」のほうが「少人数の授業やゼミ」を評価しているように、「グループワーク」についても、統計的有意差はないものの「指導期待群」よりも肯定的評

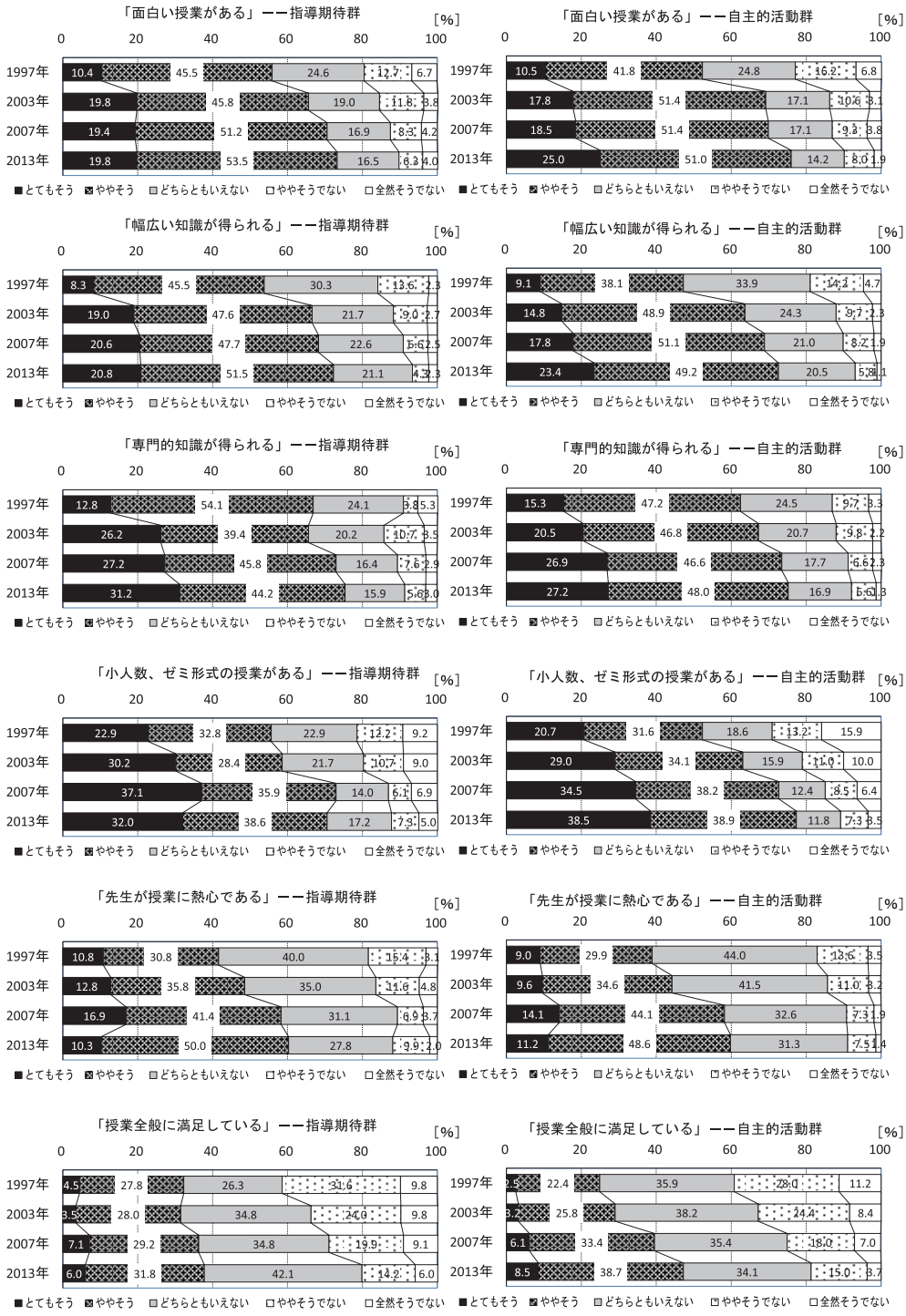


図３　授業への意識と期待（時系列比較が可能な項目のみ、各年の調査結果をもとに作成）

表１　授業への意識と期待（2013 年調査追加項目のみ）

		とても そう	やや そう	どちらとも いえない	やや そうでない	全然 そうでない	合計	N（人）	統計的 有意差
グループワークあり	指導期待群	26.4	42.2	20.1	9.2	2.0	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	31.6	43.4	14.0	8.8	2.2	100.0	1429	
私語多い授業あり	指導期待群	26.6	38.5	22.9	10.3	1.7	100.0	301	n.s.
	自主的活動群	22.8	36.6	22.0	14.6	4.1	100.0	1432	
授業中の私語を先生は注意すべき	指導期待群	23.8	26.1	36.0	11.6	2.6	100.0	303	***
	自主的活動群	12.6	25.9	40.4	14.9	6.2	100.0	1432	
丁寧な板書をしてほしい	指導期待群	37.6	40.3	16.2	5.0	1.0	100.0	303	***
	自主的活動群	26.4	37.7	21.5	9.8	4.7	100.0	1434	
就職活動に役立つことを期待	指導期待群	35.9	37.5	17.6	6.6	2.3	100.0	301	***
	自主的活動群	25.8	34.1	23.4	9.9	6.7	100.0	1433	
分からないところを教えてほしい	指導期待群	25.7	42.6	22.8	7.6	1.3	100.0	303	***
	自主的活動群	16.7	32.4	31.4	14.0	5.6	100.0	1433	
人生を考えられるような授業あり	指導期待群	24.8	33.0	26.4	10.6	5.3	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	20.2	38.5	25.6	12.0	3.7	100.0	1431	

単位：%　　* p<0.05、** p<0.01、*** p<0.001

価をしている。そのほかにも「自主的活動群」のほうが指導等を期待していないことがわかるものとして、「私語は注意すべき」、「丁寧な板書をしてほしい」、「就職活動に役立つことを教えてほしい」、「わからないところを教えてほしい」など、授業の形式的なことや内容などについて放任主義的な授業を期待している傾向がみられる。

これらのことから、今も多数派ではある「自主的活動群」の学生にとって、近年の「きめ細かい指導」を標榜するような大学教育の方針は「合わない」と感じるケースが今後はさらに多くなることが推察される。つまり、本来的には「自主的であるべき」とされる大学において、教員のきめ細かい指導が窮屈に感じられる可能性がある。その反対に、自主性が期待される少人数教育がさらに導入されることになれば、今後も増加が予想される「指導期待群」のほうが「大学の授業は合わない」と感じることになる。そこで初年次教育の一環で大学生活の過ごしかたや学習方法を指導することが有用となるのだが、その一方では「自主的活動群」にとってはそのような指導すらも窮屈に感じる可能性もある。

それでは、自主的活動を取り入れたきめ細かい指導とはどのようなものか。ひとつには上述のような少人数の講義やグループワークが考えられるが、大規模な大学や学部、講義形式にならざるをえない科目によってはその導入が困難な場合も考えられる。したがって、学生の授業への期待内容だけでなく、どのような特性の学生が「今の大学生」の主流なのかを把握することは、授業運営のヒントになると思われる。

2.2.　学生の意識や行動特性

さて、それぞれの項目で示された傾向を、最新の調査結果（表 2）と、時系列で比較できる項目は限定されるが、これまでの推移（図 4）とあわせて確認しよう[5)]。

結論としては、全体的に「自主的活動群」と「指導期待群」との間に、明確な差異は認め

られなかった。ただし、「異性の視線が気になる」と「自分の将来に不安を感じる」は「指導期待群」と「自主的活動群」との間に統計的有意差が確認され、いずれも「指導期待群」のほうが「自主的活動群」よりも高い割合を示した。この２項目を中心にみていこう。

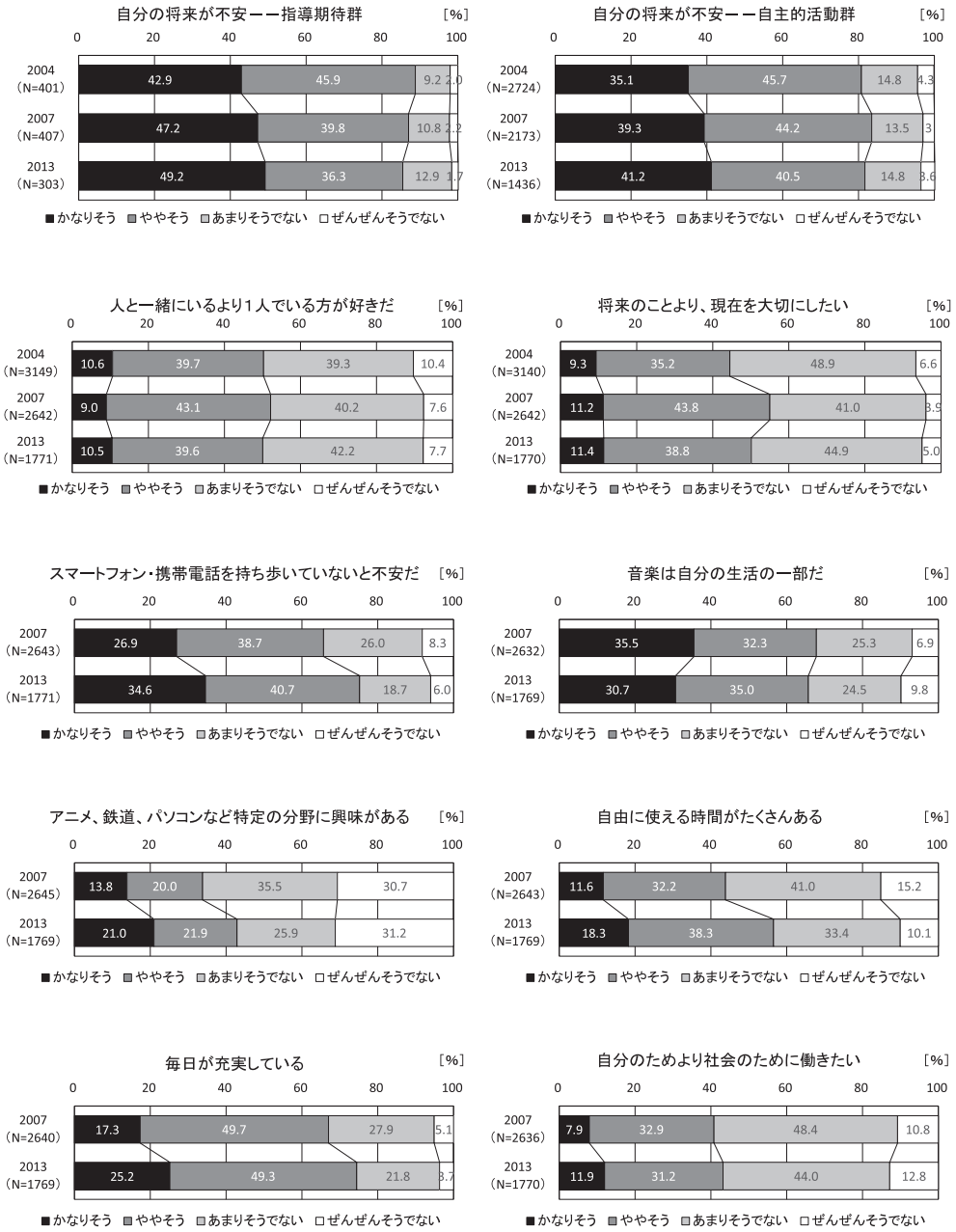


図４　学生の意識や行動特性（時系列比較が可能な項目のみ、各年の調査結果をもとに作成）

表２　学生の意識や行動特性（2013 年調査）

		かなりそう	ややそう	あまりそうでない	ぜんぜんそうでない	合計	N（人）	統計的有意差
スマートフォンがないと不安	指導期待群	34.7	45.5	15.8	4.0	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	34.5	39.6	19.4	6.6	100.0	1,436	
特定の分野に興味がある	指導期待群	22.8	20.9	23.8	32.5	100.0	302	n.s.
	自主的活動群	20.9	21.7	26.4	31.0	100.0	1,435	
１人でいる方が好きだ	指導期待群	11.9	39.6	40.9	7.6	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	10.3	39.7	42.3	7.7	100.0	1,433	
異性の視線が気になる	指導期待群	7.6	44.9	34.0	13.5	100.0	303	***
	自主的活動群	6.6	35.2	44.4	13.9	100.0	1,434	
音楽は生活の一部	指導期待群	29.7	39.9	19.5	10.9	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	31.2	33.8	25.2	9.8	100.0	1,434	
自由時間がたくさんある	指導期待群	18.2	37.6	32.0	12.2	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	18.5	38.3	33.5	9.8	100.0	1,434	
将来より現在を大切にしたい	指導期待群	13.9	38.9	41.3	5.9	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	10.9	38.2	46.1	4.8	100.0	1,435	
毎日が充実している	指導期待群	26.1	43.9	25.7	4.3	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	25.0	50.2	21.1	3.7	100.0	1,434	
就きたい職業を決めている	指導期待群	26.7	30.7	24.8	17.8	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	28.9	25.8	27.2	18.0	100.0	1,432	
就職するなら正社員がよい	指導期待群	64.2	25.8	8.3	1.7	100.0	302	n.s.
	自主的活動群	62.1	26.9	7.9	3.1	100.0	1,434	
労働の法律や権利知っている	指導期待群	6.3	32.3	46.9	14.5	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	7.2	28.5	49.3	15.0	100.0	1,435	
自分より社会のために働きたい	指導期待群	14.5	29.4	44.6	11.6	100.0	303	n.s.
	自主的活動群	11.4	31.4	44.0	13.2	100.0	1,436	
自分の将来に不安を感じる	指導期待群	49.2	36.3	12.9	1.7	100.0	303	*
	自主的活動群	41.2	40.5	14.8	3.6	100.0	1,436	

単位：％　　* p<0.05、** p<0.01、*** p<0.001

2.2.1.　人間関係

前者の「異性の視線が気になる」では、「指導期待群」（52.5%：「とてもそう」7.6%+「ややそう」44.9%）のほうが「自主的活動群」（41.8%：同 6.6%+35.2%）よりも多く、「指導期待群」にとっては異性の視線が何らかの「制限」となっていることがうかがえる。このほかにも、統計的有意差はないものの「スマートフォンがないと不安」も「指導期待群」（80.2%、以下「かなりそう」+「ややそう」の合計値で示す）のほうが「自主的活動群」（74.1%）よりも多い。この割合は、2007 年から増加している（2007 年 65.6% → 2013 年 75.3%）。その一方では、「1 人でいるほうが好きだ」については「指導期待群」（51.5%）も「自主的活動群」（50.0%）も半数程度にとどまっており、これは時系列で比較してもほぼ増減がみられない。

これらの人間関係にかんする項目でみると、スマートフォンや携帯電話がメールや通話、SNS などをつうじて友人などとの連絡手段になっており、学生の人間関係にとり重要度が

高いことがわかる。ただし、一部の学生にとっては人間関係を煩わしく感じる場合もある。特に「指導期待群」のほうに異性の視線に気にする傾向がみられたことから、「指導期待群」が自主的に活動できない要因のひとつに人間関係があると思われる。

2.2.2. 自分の将来

後者の「自分の将来に不安を感じる」については、両群ともに 80% 以上と高い割合で「不安である」としているものの（指導期待群 85.5%、自主的活動群 81.7%）、「かなりそう」の割合をみると「指導期待群」（49.2%）のほうが「自主的活動群」（41.2%）より将来への不安をより強く感じていることがわかる。そして、時系列では両群ともに「かなりそう」の割合が増加傾向にある。しかし、「ややそう」も含めると「指導期待群」については減少傾向にあり、「自主的活動群」はほぼ横ばいで推移している。

このような、将来に関する項目に限定してみると、「就職するなら正社員がよい」と思う学生は両群ともに 90% 程度いる（指導 90.0%、自主 89.0%、以下併記する場合はこのように省略して表記する）。ただし、「就きたい職業を決めている」とする学生は 5~6 割程度（指導 57.4%、自主 54.7%）と決して具体像があるわけではない。しかし、「将来より現在を大切にしたい」と思う学生は半数程度おり（指導 52.8%、自主 49.1%）、将来のことを考えていないということでもない。これを時系列でみると、2004 年（44.5%）から 2007 年（55.0%）にかけて増加したものの、2013 年（50.2%）にかけては減少しており、一貫した傾向はみられない。また、「自分より社会のために働きたい」とする割合は両群ともに 40% 強で（指導 43.9%、自主 42.8%）、時系列では 2007 年から 2013 年にかけて増加してはいるものの、将来像として社会貢献を描く傾向は決して強くない。

そして、現在の生活がどのようなものかについては、「自由時間がたくさんある」（指導 55.8%、自主 56.8%）とする学生は両群ともに半数強で、これは 2007 年（43.8% → 2013 年 56.6%）と比較しても増加している。また、「毎日が充実している」学生は増加しており（2007 年 67.0% → 2013 年 74.5%）、統計的有意差はみられないものの 2013 年では「自主的活動群」のほうが多い傾向にある（指導 70.0%、自主 75.2%）。一方、就職活動をするうえでも、将来仕事をするうえでも関連してくる知識のひとつとして「労働の法律や権利知っている」ことがあるが、「知っている」とする割合は 4 割弱にとどまっており（指導 38.6%、自主 35.7%）、この点の学習不足の傾向がみられる。

このような学生の将来にかんする項目にみられる傾向は学年によっても変わるものと思われるが、こと「自主性」という観点でみると、両群ともにほぼ共通の傾向がみられることから、学生は全体的に将来を具体的に描いているわけではないことがわかる。ただし、「自主的活動群」のほうが、わずかながらでも将来への不安が少ないことがわかる。「指導期待群」も「自主的活動群」も同じように自由な時間があるものの、「自主的活動群」は将来を大切に日々充実した生活をしている一方で、「指導期待群」は現在志向で日々充実した生活をしていることがうかがえる。

将来への不安を強く感じている学生が増加しているとはいえ、「将来よりも現在を大切にしたい」と考える学生は半数程度にとどまっており、程度の差はあれ、将来のことを具体的

に描けてはいないものの、気にかけているとはいえる。ただし、社会に自分の知識や技能を還元したいかといえば、その割合は決して高くはない。また、日常生活の充実度については「自由に使える時間がたくさんある」という学生や「毎日が充実している」という学生が増加している。これらのことから、数年前と比較しても学生は現実の日常生活に充実感を持ちつつ、大学の授業をつうじて自分の知識や技能を向上させ社会に還元するというよりは、その学んだことを自分の将来のために活用しようとしていることがうかがえる。

2.2.3.　自分の趣味・嗜好

そのほかの項目についてもみておこう。自分の趣味についての項目である。

「アニメ、鉄道、パソコンなど特定の分野に興味がある」（指導 43.7%、自主 42.6%）については半数以下にとどまり、「音楽は生活の一部」（指導 69.6%、自主 65.0%）であるとする学生は多数派である。自主性との関連では、両項目ともに「指導期待群」と「自主的活動群」との間に統計的有意差はないものの、「指導期待群」のほうが趣味に打ち込む傾向にある。前者の場合、そのような趣味をもつ人は否定的なイメージをもたれがちであることから周囲の対人関係にも影響を及ぼす可能性はあるが、時系列での比較をみると 2007 年から 2013 年にかけて増加している（2007 年 33.8% → 2013 年 42.9%）。それに対して、音楽は趣味として広く認知されるものである。音楽というひとつの趣味が日常生活にも欠かせないものであるとする学生は微減の傾向がみられたものの（同 67.8% → 65.7%）、依然として多くの学生に共通する趣味である。

このように、数年前までは自分にこだわりのある趣味は周囲に公言しづらい雰囲気があったが、近年はその雰囲気も変わってきているものと思われる。それと同時に、より多くの友人との共通の趣味に打ち込むこともできる傾向もみられることから、学生たちがさまざまな属性の友人との人間関係を構築できるようになっていることが推察される。

2.3.　学生の意識や行動特性のまとめ

さて、上記の傾向をまとめると、以下のようになる。「指導期待群」も「自主的活動群」も明確な差異は認められなかったが、近年の大学生は対人関係がなんらかの自主性を制限するものになっており、そのひとつに異性の存在がある。その制限は、「自主的活動群」のほうが感じていない傾向もみられた。また、多くの学生が将来の具体像を描けているわけではないものの、将来への不安は「自主的活動群」のほうが低い。それは日常生活の充実度にもあらわれており、両群ともに充実した日々を過ごせてはいるものの、「自主的活動群」のほうが現在よりも将来のことを考えている傾向がみられた。

3.　分析結果のまとめと考察

3.1.　分析結果のまとめと「新しい学生像」

これまでに示した学生の授業への期待や、学生の意識の傾向をふまえて、どのような授業支援が期待されるか考察しよう。

まず、これまでに示された知見をまとめておく。

（1）授業に対して全体的には肯定的な評価をしていた。その肯定的評価の割合は高まる傾向にあり、大学の授業全般にはおおむね満足していることがわかる。

（2）特に「指導期待群」の学生には「自主的活動群」の学生よりも、「授業中の私語を先生は注意すべき」、「丁寧な板書をしてほしい」、「分からないところを教えてほしい」と考え、「就職活動に役立つことを期待」する傾向がみられた。

（3）ただし、今も多数派ではある「自主的活動群」にとっては、近年の大学教育で標榜されるようなきめ細かい指導への抵抗感が高まる可能性がある。

（4）人間関係にかんする項目でみると、スマートフォンや携帯電話が学生の人間関係を築く上での重要度を高めているが、特に「指導期待群」のほうに対人関係のうち「異性の視線」を気にする傾向がみられたことから、「指導期待群」が自主的に活動できない要因のひとつに人間関係があると推察される。

（5）将来への不安を強く感じている学生は、「指導期待群」よりも「自主的活動群」のほうがわずかに少ない。また、時系列では「指導期待群」は減少傾向、「自主的活動群」はほぼ横ばいで推移している。

（6）「将来よりも現在を大切にしたい」と考える学生は半数程度にとどまっている。そして、「自由に使える時間がたくさんある」とする学生や、「毎日が充実している」という学生が増加している。

このように、全体的には、学生の意識については「指導期待群」と「自主的活動群」との差異はみられなかった。ただし、授業に期待することについては差異がみられる場合もある。

そして、「新しい学生像」をまとめると、次のようになる。

①授業に比較的満足してはいるものの、授業環境も含めた授業の進め方や指導内容には不満もある。

②人間関係をわずらわしいと感じる場合もあり、周囲の視線が何らかの制約になる場合もあるが、日々の生活は比較的充実している。

③自分の将来について不安は感じるものの、自主的に何らかの活動をすることで、その不安を軽減させることもできている。

これらの結果は大学1年生に限定した分析結果ではないものの、近年多くの大学でおこなわれているような初年次教育の定義のうち、「（1）学問的・知的能力の発達、（2）人間関係の確立とその維持、（中略）（4）キャリアと人生設計の決定（後略）」（川嶋 2006、p.3）について学生の期待がみられた。「（1）学問的・知的能力の発達」については主に授業を通じておこなわれるとすれば、これらはいずれも学生からの期待として分析結果で示されており、初年次教育で解決しうるものであることがわかる。これらの事柄は初年次教育のみならず、学生の大学生活を成功させるためにも欠かせない要素である。

以下では、この3つの定義をヒントに、学生の自主性を育みつつきめ細かい指導をおこなうには、どのような授業支援や教員の工夫が必要かを考察しよう。

3.2.　授業の環境を整えること

授業についての学生の期待は三点にわかれた。

まず、授業環境を整えることへの期待がみられた。「授業中の私語は注意する」ことは、授業環境を整えるという点では教員の責務であり、学生の学習意欲にも影響を与えることから学生の自主性のあらわれとみてよい。その場合は、教員の注意喚起だけでなく、私語がなくなるような教員の工夫も必要である。また、「丁寧な板書をしてほしい」については、教員個々の進め方もさまざまであることから、現実的には全教員に板書を強制化することも難しい。その場合は、板書にかわるレジュメの用意が必須になる。

授業外の対応にも期待がみられた。「わからないところを教えてほしい」という期待に対しては、授業内で学生の発言を促すことで授業中に学生の疑問を解消できるような工夫も考えられる。それとは別に、近年は各大学が授業支援のツールをインターネット上に構築している場合も多く、そのツールを利用して学生からの質問を受けたり、ディスカッションを取り入れたりすることも考えられる。

さらに授業内容への期待もある。「就職活動に役立つこと」については、大学教育ではそもそも難しいことを伝える必要はある。たとえば初年次教育の一環として、大学とはどのような教育をする場所なのかを説明することが考えられる。

それでは、そのような授業支援にあたり、どのように自主性を育むことが考えられるのか。たとえば、大学の授業では慣例的に「丁寧な板書」が教員の義務ではないものの、上述のような授業支援のツールを利用して、授業が円滑に進むよう事前にレジュメ等の教材を配布しておき、学生には自分でダウンロード、必要に応じてプリントアウトさせるなどの準備を求めることが考えられる。また、レジュメ等をデータで配布することから、タブレット端末を持ち込んでの受講を許可することも検討してよい。もちろん、自宅にパソコンやプリンタなどの機器がない学生もいることは推察されるが、そのような場合はたとえば学内のコンピュータ教室等を利用して準備することが必要となるため、学生が自分で授業を受講する準備をおこなうことになる。また、学生の質問に対しても、上述のような授業中の質疑応答だけでなく、各教員に課されているオフィスアワーを活用したり、大学によっては職員やTAなどが常駐して学生の質問に対応したり、学習のアドバイスをおこなう部署もあるので、それらのシステムを活用するよう促すことも考えられる。もちろん、学生が自分で考える機会を奪うことにもなりかねないので、質問への対応のしかたにも留意が必要である。

これらに共通するのは、何らかの形式で教員と学生間の双方向のコミュニケーションが可能であることと、インターネット上に授業支援のツールが用意されていることの必要性である。これらのシステムについては、学生の自主性が前提となるため「指導期待群」にとって障壁となる可能性もあるが、「教えてほしい」という欲求に対して身近な部分から行動の機会を担保することも必要と思われる。特に、インターネットを活用した支援については学生にとり親和性も高いことから、教員がそのようなシステムを活用することも期待される。

3.3.　学生の人間関係を調整する

また一方では、上述のように、学生同士の人間関係が自主的な活動の阻害要因となりえる

という結果がみられた。特に、「異性」の存在が影響する場合もある。ただし、趣味については、以前よりもその趣味の内容が障害になりにくい傾向がみられた。

学生の自主的な活動にあたり人間関係が阻害要因となるならば、授業の場で人間関係が円滑になるような工夫をすることが考えられる。グループワークはそのきっかけになる。実際に、学部横断型クラス編成やそれが取り入れられた科目でおこなわれたグループワークについては、学生が「友人が増えたこと」だけでなく、「自分の意見を言うこと」、「他の人の意見を聞くこと」に有用感を示している（黒河内 2013）。また、授業以外の場として、上述の沖（2011）が言うようなピア・サポートや大学運営への学生参加を正課教育とつなげることも考えられる。このうち、ピア・サポートは学生 SA として授業運営に参加する機会や、大学運営としてオープンキャンパスや年度当初のガイダンスに学生アルバイトを採用する機会もあり、学生の自主性を育むきっかけになる。

このように、授業内外で学生の交友関係を拡大するような機会をつくることで、特に同性や異性などの性別を意識せずに活動できるようになるだけでなく、さまざまな新しい活動や見聞をえる機会にもなるとも考えられる。

3.4. キャリアデザイン

キャリアや人生設計については、近年に義務化されたキャリア教育に含まれる。キャリア教育は広義にも狭義にもさまざまな概念でとらえることができるが、ここではひとまず、学生の卒業後の主に職業生活に資することを想定しておこう。

日本経済団体連合会（2013）の調査では、学生を採用する企業から学生にはコミュニケーション能力を身につけることが期待されている[6)]。コミュニケーション能力のうち授業などの場で育めることとして、「話す力」や「聞く力」がある。「話す力」、さらに限定的に「自分の伝えたい内容を端的にまとめて話す力」については、通常の講義では難しい場合もあるが、その場合でも授業中に発言を求めることもできる。グループワークでの発表をおこなう場合にも、上述のように学生がその効果を実感している。その前提には、教員からの発問や課題の意図をくみ取る理解力や、そもそも講義の内容を真面目に聴くことも含めた「聞く力」が必要となる。また、たとえばグループワークを円滑に進める場合には、発言することや聞くことだけでなく、メンバー間の意見の調整をおこなうことも必要であるし、そのための自主性も期待される。これらのコミュニケーションを授業で強制することによりその能力を高めることができるだけでなく、卒業後にも期待されるような能力を身につける機会とすることも可能である。このほか、授業で直接、間接を問わず学ぶことや身につけられることには、就職後のどのような場面で活用しうるかを説明する方法も考えられる。

また、上述のように「人生を考えられるような授業がある」については半数以上が肯定的評価をしていることも加味すれば、半数程度の学生にとって大学の授業は「将来のことを考えるきっかけにはなるかもしれない」という期待感があるものと思われる。就職や職業活動のなかで活用できる知識や技能だけでなく、授業のなかでキャリア形成につながるような話題を入れるだけでも、学生の期待に沿うこともできる。

3.5.　まとめと今後の課題

これらの考察をまとめると、何らかの形で教員と学生、あるいは学生同士のコミュニケーションを可能にする機会が必要であることがわかる。それはもちろん、課外活動だけでなく正課の授業内でも取り入れられることで、学生の授業への満足度が高まる可能性がある。その中で、卒業後に必要な知識や技能に習熟することは将来への不安を軽減することにもなりうるし、人間関係も円滑になることでより自主的に活動できるようにもなる。

一方では、上述のような工夫をおこなうにしても、その方法を考えるにあたり、本稿ではいくつかの限界もある。

まず、上述のようなコミュニケーションを取り入れた双方向型の授業をおこなうための具体的な工夫については言及できなかった。大人数の授業ではグループワークをおこないづらい場合や、科目の性質上そもそも向かない場合もあり、個々の科目の性質や方針による差異があることから具体策を示すことができなかった。そのためには、個々の教員が担当する授業の内容や形式などをもとに詳細な分析をする必要があり、本稿が依拠するデータには限界がある。

もうひとつには、卒業後に必要とされるような技能を身につけることで学生の不安をやわらげることもできるが、長期的なスパンでの人生への不安をやわらげるには、その不安の内容を詳細に知る必要もあり、定量的、定性的なデータが必要となる。特に、大学の授業でキャリアデザインをいかに図るかを議論するには本稿では限界がある。

註

1）　文部科学省『学校基本調査』によると、2013 年の過年度高卒者を含む大学進学率は 49.9%。

2）　2013 年調査のその他の概要については武内他（2014）に譲る。また、1997 年、2003 年、2007 年にも同様の大規模調査をおこなっており、一部の大学には継続して調査をおこなっている。

3）　この質問について男女間での差異の有無についてカイ二乗検定をおこなった結果、統計的有意差を判定するための有意確率（p 値）が 1997 年 0.1%、2003 年 0.3%、2007 年 3.5%、2013 年 28.0% と推移しており、統計的有意差がなくなる傾向がみられた。

4）　岩田（2015）では入学方法（入試形態）や現役・浪人別など、詳細な分析により「まじめ志向」をもつ学生の割合が異なることが示されている。その一方で、学生が在籍する大学の設置者別による差異が縮小する過程も示されている（黒河内 2010b、伊藤 2013）。これらの分析に齟齬がみられる理由として、後二者の分析では日本学生支援機構（文部科学省）の『学生生活調査』での生活費などの指標をもとにしている一方で、岩田の分析では学生の意識や生活様式などさまざまな変数をもとに「生徒化」の傾向を示していることが考えられる。なお、集計表は割愛するが、2013 年調査の結果をもとに「指導期待か、自主性重視か」をたずねた質問（Q26E）を従属変数とし、独立変数に属性（「大学」、「学部・学科」、「性別」、「学年」、「現役か、浪人か」、「入学方法」、「第一志望の大学か」、「第一志望の学部（学科）か」）としてカイ二乗検定をおこなったところ、「大学」別では 1% 水準で統計的有意差が確認されたものの、その他の属性には統計的有意差が確認されなかった。この点でも岩田の分析との齟齬がみられるが、本稿の分析では「自主性」に用いている指標を 1 項目に単純化しているためである。

5）「自分の将来に不安を感じる」については「指導期待群」と「自主的活動群」とに分割するが、

その他の項目については両群の分割をしないため、集計対象数には「指導期待か、自主性重視か」をたずねた質問（Q26E）に無回答だった分が上乗せされる。また、図 4 で示す推移は、2013 年は統計的有意差がみられた「自分の将来に不安を感じる」についてのみ「指導期待群」と「自主的活動群」とにわけて示し、ほかの項目については両群に分割せずに推移をみることにする。

6） この調査では、企業が学生の採用選考にあたって特に重視した点として、「コミュニケーション能力」（2013 年調査で 86.6%）がもっとも多く回答された。詳細は割愛するが、経年比較でも「コミュニケーション能力」は毎年、最多の回答がえられている。

参考文献・資料一覧

新立慶（2010）「大学生の『生徒化』論における批判的考察」『教育論叢』第 53 号、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻、pp.67−75

伊藤彰浩（2013）「大学大衆化への過程―戦後日本における量的拡大と学生層の変容」濱中淳子（代表）『大衆化する大学―学生の多様化をどうみるか』岩波書店、pp.17−45

伊藤茂樹（1999）「大学生は『生徒』なのか―大衆教育社会における高等教育の対象―」、『駒沢大学教育学研究論集』第 15 号、pp.85−111

岩田弘三（2003）「勉強文化と遊び文化の盛衰」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部、pp.184−203

――――（2011）「キャンパス文化の変容」稲垣恭子編『教育文化を学ぶ人のために』世界思想社、pp.26−53

――――（2015）「「大学の学校化」と大学生の「生徒化」」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第 5 号（刊行予定）

川嶋太津夫（2006）「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育―歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社、pp.1−12

黒河内利臣（2010a）「学生の視点にもとづく大学教育改革の方向性― 1998 年卒業生調査と 2007 年学生調査の自由記述から―」武内清編『大学の「教育力」育成に関する実証的研究―学生のキャンパスライフからの考察―』2007～2009 年度文部科学省研究補助金報告書、pp.36−48

――――（2010b）「設置者別にみた学生生活費の推移―文部科学省学生生活調査 1968～2006 年―」『私学高等教育データブック』日本私立大学協会附置私学高等教育研究所、pp.43−59

――――（2013）「授業評価に示された共通教養科目についての有用感」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第 3 号、pp.43−65

文部科学省『学校基本調査』

日本経済団体連合会（2013）「新卒採用（2013 年 4 月入社対象）に関するアンケート調査結果」

沖清豪（2011）「学校化された高等教育機関における学生支援の「再」構築」独立行政法人日本学生支援機構編『大学と学生』第 91 号、pp.41−48

武内清・浜島幸司・大島真夫（2005）「現代大学生の素顔―『12 大学・学生調査』から」武内清編『大学とキャンパスライフ』上智大学出版、pp.293−315

武内清・浜島幸司・岩田弘三・大野道夫・谷田川ルミ・山口晶子（2014）「大学の「学校化」と大学生の「生徒化」に関する分析― 2013 年 15 大学調査をもとに―」第 66 回日本教育社会学会要旨収録

全国大学生活協同組合連合会（2012）『バブル崩壊後の学生の変容と現代学生像』

【付記】　本稿は、平成 24 年～26 年度　日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究（C））「現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究―学生の「生徒化」に注目して―」（研究代表・武内清、研究課題番号：24531072）の成果の一部である。

大学生の趣味とキャンパスライフ

―オタク趣味に関する女子学生へのインタビュー調査から―

山口　晶子

1.　はじめに

本稿では、大学生の趣味活動とりわけオタク趣味に着目し、趣味の活動とキャンパスライフとの関連に関する女子学生へのインタビュー調査の分析を行うことで、大学生のキャンパスライフの内実に迫ることを目的としている。

近年、学生支援への関心が高まる中、大学生の学生生活に関する多くの実態調査が行われ、その関心の多くは大学生の勉学や就職へと向けられてきた。このことは、後述するような大学生にとっての勉学の優先度の高まり、その背景にある社会の状況、特に就職状況などの影響も大いに受けていると考えられている。従って、大学生活の勉強以外の部分について、いわゆる「遊び」といわれてきた側面に関する詳細な分析は、十分には行いきれていないのが現状であると思われる。

本研究が取り上げる大学生の趣味についても同様に、勉学との比較、対抗軸である「遊び」の一つとして研究蓄積があるものの、趣味に特化した研究となると決して多くはない。例えば、吉光（2005）による大学生の趣味と友人関係の関連についての分析や、塩見（2011）による大学生の「鉄道研究会」における趣味と研究に関する分析などが挙げられるが、趣味の多様化が言われる昨今にあっては、いまだ事例数が多いとは言えないだろう。しかしながら、大学生が大学以外で社会と関わる重要な側面の一つとして、趣味における実態を明らかにすることは、大学生のキャンパスライフを把握していく上できわめて重要なものの一つであると思われる。従って、様々な趣味を対象とした知見を徐々に積み重ね、その内実を明らかにしていくことは有意味であると言えよう。本研究では、いまだ大学生の趣味の研究としても、またオタクの研究としてもあまり取り上げられていないという理由から、「オタク趣味」に興味をもつ「女子学生」をその対象とした。

さらに、インタビュー調査による分析も多くはないというのが現状である。多様な属性をもつ多くの大学生を対象とした調査においては、質問紙調査などに有効性があるものと思われる。しかしながら、同時に大学生のキャンパスライフの実相に迫る詳細な描写も行うことで、より一層の実態把握、それを踏まえた学生支援にさらなる効果をもたらすものと考えられよう。

そこで以降では、まず大学生のキャンパスライフ研究とオタク趣味をもつ女性に関する先行研究から本研究の着眼点を探り、その後女子学生へのインタビュー調査からオタク趣味とキャンパスライフとの関連についての分析を行っていく。

2. 先行研究の検討

本研究は、「大学生のキャンパスライフと趣味」「オタク趣味をもつ女性」の 2 つにまたがることから、この 2 領域での先行研究の検討を行うことでその着眼点を探っていきたい。

2.1. 大学生のキャンパスライフ研究

2.1.1. 実証研究の知見から

大学生を対象とした調査研究は昨今積極的に行われるようになってきており、その関心の中心には、大学生の勉学における姿勢がおかれているように思われる。しかしながら、大学生のキャンパスライフは勉学のみで構成されているわけではないことから、勉強以外の活動についても実証的な研究が積み重ねられてきている。とりわけ、大学生のキャンパスライフの実態から大学教育や学生支援のあり方を考えるという立場から、学生生活全体を視野に入れた調査分析を行ってきた「大学生文化研究会」（研究代表 武内清）による学生調査では、「勉強」以外のキャンパスライフも視野に入れた長期的な調査分析が継続されている。

その研究報告の 1 つとして出された、武内編（2003）においては、1997 年に行われた「19 大学調査」を使用し、勉強以外の大学生活として、部活動・サークル活動（2 章、武内・浜島）、男女交際・恋愛（3 章、浜島・武内）、アルバイト（4 章、大島）などが分析されている。その後、2003 年に行われた「12 大学・学生調査」を使用した分析として、武内・浜島・大島（2005）においても、サークル・部活動、恋愛・男女交際、アルバイトが取り上げられている。こうした流れを受ける形で、その後の 2007 年に行われた「14 大学・学生調査」を使用した筆者の「おしゃれ意識」に着目した分析（山口 2009）、「オタク文化」に着目した分析（山口 2010）が位置づけられるだろう。最新のデータは、2013 年に調査が行われ（「2013 年 15 大学調査」）、既に学会報告が行われている（武内・浜島・岩田 2014）。このように、大学生のキャンパスライフにおける多面的な研究が積み重ねられてきていると言える。

さて、これらの調査の時系列分析では、大学生の特徴の変化が明らかにされてきている。1997 年調査と 2003 年調査の比較においては、「大学生の関心が遊びから勉強や資格取得にシフトしてきた」（武内・浜島・大島 2005,P.294）とされ、大学生が「まじめ」になってきていること、「生徒化」してきていることなどが指摘されている。さらに、2007 年調査との比較においても、7 大学を取り上げた時系列の分析から大学生の「まじめ」な様子が明らかにされている（浜島 2009）。

このような大学生の勉学と遊びとの関連について、「勉強文化」と「遊び文化」に着目した岩田（2003）は、全国大学生活協同組合連合会による『学生の消費生活に関する実態調査報告書』（『生協調査』）と文部省の『学生生活調査報告』における詳細な経年分析を行い、生活費支出における「娯楽嗜好費」の推移、「学生生活の重点」における「勉学」「サークル」「趣味」の変化から、1990 年代前半以降、学生たちが「遊び文化」よりも「勉強文化」に向かうようになってきていると指摘している。その背景には、就職状況の悪化による学生

たちの意識の変化があるとみており、その後の分析において「2005−07 年には、就職状況の好転を受け、再び、遊び文化への傾斜が多少、復活している」ことが明らかにされている（岩田 2011,P.40）。このような傾向が一時的なものであるのかどうかは分からないが、かつてほど「遊び文化」が優勢ではなくなってきていることは、これまでの研究知見からある程度言えるものと思われる。

以上のように、大学生のキャンパスライフにおける様々な活動を取り上げた研究や、「勉強」と「遊び」に着目した分析から、重要な知見が得られていることが確認できる。このような知見を踏まえると、本研究が大学生の趣味とキャンパスライフについての分析を行うにあたって、1 点目として、大学生の「勉強」と「趣味」との関連、とりわけその「バランスをどのようにとっているのか」、ということに着目する必要があると言えそうである。

2.1.2.　近年の調査結果から見る大学生の趣味の現状

それでは次に、近年の調査結果を確認し、大学生の趣味の現状を把握する手がかりとしよう。ベネッセ教育総合研究所が行った「第 1 回大学生の学習・生活実態調査報告書［2008 年］」（P.60−61）[1] によれば、「入学以降力を入れてきた活動」として「趣味」は、67.8% が「力を入れた」（「とても力を入れた」31.1%、「まあ力を入れた」36.7%）としており他の項目と比べ最も高く、次いで「大学の授業」58.4%、「アルバイト」52.7% であるとされている。同報告書では、この傾向を「近年の学生が個人の私的時間（プライベート）を大切にしている」と述べた上で、これが学生の「忙しさの裏返しとしての結果」ともとらえられるとしている。

このように大学生活において趣味は重要度の高いものであるとみられる一方、趣味や娯楽への興味・関心は減ってきているとみる報告もある。社団法人日本私立大学連盟による「私立大学 学生生活白書 2011」（P.14）[2] によれば、「現在、興味や関心を持っていること・行っていること（回答は 2 つまで）」において、「友人との交際」「スポーツ」「美容・健康ファッション」「車・オートバイ」などの趣味、娯楽関連の項目は、前回（2006 年調査）、前々回（2002 年調査）と比べ「軒並み減少となった」とされている。同質問では、「大学の勉強」が増加していることから、「学習に対する意識の向上がうかがえる」と分析しており、勉強や就職活動への関心が高まる一方で、趣味への関心は低下しつつあるという傾向が指摘されている。

続いて、趣味の中身に関する調査報告をいくつか見てみよう。株式会社電通の電通総研電通若者研究部が 15〜29 歳の独身男女（高校生、大学生、社会人）に行った「好きなものまるわかり調査」[3] によれば、「あなたがハマっていることをお知らせください（割合ランキング）」において、大学生では 1 位「PC でのインターネット」、2 位「音楽鑑賞」、3 位「アニメ」、4 位「読書（マンガ以外）」、5 位「マンガ」となっており、「ネット上のサービスなどを通して無料や安価でできる」という特徴が挙げられている。さらに同調査によれば、若者の趣味は平均約 11 個とされ、趣味の多様化も指摘されている。

そして、本研究が扱う趣味にあたるところの、「アニメ」「マンガ」が上位 5 位以内に入っているという点も注目されている。かつて、こうしたアニメやマンガを趣味とするような、

いわゆる「オタク」と呼ばれるような趣味行動は、比較的少数派であると認識されていた。しかしながら、2004年に出版された『電車男』による秋葉原ブームなどによって次第に社会的認知度が高まり、また昨今では日本を代表する文化の一つとしてオタク文化が世界的に注目されるなど、比較的開かれてきている傾向にある。こうしたことから、かつてほど趣味としての閉鎖性や少数性はなく、大学生にとってもそれほど珍しい趣味ではなくなってきていると考えることができる。これについては、株式会社マイナビと法政大学キャリアデザイン学部の共同調査である「2015年卒マイナビ大学生のライフスタイル調査」[4] においても、「あなたは自分を『オタク』だと思いますか」（P.13）という質問に対し、全体では39.5%が「思う」と回答しており、4割近くが自分をオタクだと認識しているという結果からも推察できる。「オタク」であると自認すること、あるいはそれを誰かにカミングアウトすることが、もはやそれほどハードルの高いものではなくなりつつあると考えられよう。

限られた調査を概観したにすぎない部分はあるが、大学生の趣味の現状として次のようなことが見られると言えそうである。大学生に関する調査の限界性などを考慮すると一概には言いがたい部分はあるものの、少なくとも大学生にとっての趣味は、大学生活における重要な部分を占めているということ。また、趣味の中身においては多様性がみられ、大学生がアニメやマンガなどの「オタク」と呼ばれる趣味をもつことも、かつてほどは珍しくはなくなりつつあるということなども見えてきた。

こうした現状を踏まえ、最後に本研究が対象としているオタク趣味をもつ女性を取り上げた研究での知見を確認してみよう。

2.2. オタク趣味をもつ女性に関する研究

「オタク」とはなにか、という定義をめぐる議論を詳細に行うことは紙幅の都合により難しいが、本稿においてはとりわけ「アニメやマンガ、ゲームなど」に関する趣味をもっている人びとを指して暫定的に「オタク」と表現している。本研究が想定するようなオタク趣味をもつ女性たちに注目が集まるようになってきたのはごく最近のことであり、これまで研究の対象は主として男性であることが多かった。しかしながら、アニメ、マンガ、ゲーム等に限定せず、趣味の活動に熱心になる女性を取り上げた研究では重要な知見が示されてきており、大きなものとしては「ファン研究」におけるものと、「腐女子」と呼ばれるボーイズラブ（BL）[5] 作品が好きな女性たちを扱った研究の2つを挙げることができる。ここでは、この2つの領域での知見から本研究の着眼点を探っていくこととしたい。

2.2.1. ファン研究の知見から

日本におけるファン研究では、数はそれほど多くはないものの多様なファンの実態が明らかにされてきており、その中には女性ファンを扱ったものもある。例えば、ジャニーズ系アイドルのファンへのエスノグラフィーを行った辻（2003・2004）や、宝塚ファンが楽しむ2つの物語世界を明らかにした東（2007）、二次創作活動に参加する女性たちにとっての二次創作活動のもつ意味を分析した名藤（2007）などである。こうした研究から得られた重要な知見の一つは、様々なイベントに参加する彼女たちが「関係性」を楽しんでいるという

点であった。こうした先行研究を受ける形で、筆者はアニメイベントに参加する女性ファンへのインタビューから、参加者同士が「ゆるやかな仲間意識」をもつことで、イベントの盛り上がりを楽しむ様子を明らかにし、このような密ではない「ライトな関係性」がファンとして楽しむ際に重要な意味をもつことを指摘してきた。とりわけ他者との関係性の取り方が大切であり、そのバランスをうまくとりながら楽しんでいるのが現状であるとみることができるのである（山口 2013）。

2.2.2.　腐女子を取り上げた研究知見から

ファン研究とは別に、「腐女子」と呼ばれる女性たちを取り上げた研究は既にある程度蓄積されている。用語の定義を整理し始めるときりがないが、簡単に包摂関係を確認するのであれば、本研究の想定するオタク趣味をもつ女性と腐女子とは重なる部分もあるが全くの同一ではないことは言えよう。杉浦（2006a）は「元々はやおい[6]やボーイズラブを嗜好する女性たちをさしていた『腐女子』という言葉は、最近ではオタク女性全般をさす言葉へと拡がりを見せている」（P.9）と述べているが、オタク女性の中には「アニメやゲーム、キャラクターが好きでもボーイズラブは好まない」者もいることから完全に同一ではない。ただ、杉浦が言うように実際には同じ意味で用いられているケースはメディアなどで散見される。「腐女子」に関する先行研究の詳細な検討を行ったものとしては、「心理学的やおい論」「ジェンダー論的やおい論」に整理した金田（2007a）等が挙げられるのでそちらを参照されたい。

本研究で取り上げたいのは、「腐女子」と呼ばれるあるいは本人たちが自称するような女性たちの特徴として指摘されてきた、彼女たちが自分の趣味を「隠している」という点である。金田（2007b）によるインタビュー調査の分析では、彼女たちが自分の好きな同人誌や同人活動についておおっぴらには語らず、隠している様子が明らかにされている（P.184）。とりわけ、服装や行動においては非オタクの人びと（「一般人」や「カタギ」などと呼ぶとされる）に見えるように気をつかっており、親しい友だちがいて、過去に異性と恋愛をした経験があるにもかかわらず、「自分は人間関係に不適応でありもてないからおたくになったのではないか、という不安を抱いている」（P.188）ともされている。「隠している」のが何故であるのかについてはいまだ明らかにされていない部分も多いが、こうした「一般人への擬態」は腐女子に限らず、本研究が想定するようなオタク趣味をもつ女性も同様であることは、筆者もフィールドワークの中で感じてきた。先の大学生の趣味についての調査結果から、オタク趣味はかつてと比べると開放されつつあることを述べたが、女性においては自分がオタクであることを隠す傾向はいまだ見られる。特に服装については、杉浦（2006b）が、「外見だけでは腐女子と非オタク女子は見分けがつかない」（P.22）と述べるように、街中を歩くのに問題のないレベルで服装やおしゃれに気をつかっているのである。

先のファン研究での知見や、金田が指摘するような「隠す」といった行為から見えてくるオタク趣味をもつ女性の特徴として、関係性にせよ服装や振る舞いにせよ、彼女たちがオタク趣味の活動を行うにあたって、様々にバランスをとっているということが見えてくる。本研究が「オタク趣味」を取り上げるにあたっては、こうした「趣味活動におけるバランス」

が 2 点目の着眼点として挙げられそうである。

以上のような、大学生のキャンパスライフ研究、オタク趣味をもつ女性に関する研究の 2 領域での検討から、本研究では、「大学生の『勉強』と『趣味』とのバランス」、「趣味活動におけるバランス」の 2 点に着目していくこととしたい。以降では、この 2 点を踏まえる形で、大学生へのインタビュー調査の分析を行っていくものとする。

3. 研究方法

研究方法は、大学生を対象としたインタビュー調査の分析によるものである。

本調査の主目的は、大学生活とオタク趣味に関する研究をするにあたって、現状にどのような可能性があるのかという内実を知ることにあり、予備調査のような位置づけで行ったものである。従って、本格的なインタビュー調査であるとは言いがたく研究方法としては不十分な点が多々あることは大いに認識しているが、大学生の趣味についての研究とりわけインタビュー調査による分析は多くはないということから、非常に限定的な調査であっても、研究の初段階としては意味をもつものであると考えている。また、先に挙げた「大学生文化研究会」による「2013 年 15 大学調査」の分析において筆者が予定している、「大学生の趣味とキャンパスライフ」に関する量的分析との相互関連も視野に入れている（2014 年度内刊行予定）。

調査概要は、次のとおりである。

方法：半構造化インタビュー（グループインタビューによる）
時期：2014 年 7 月
対象：千葉県内の大学に通う女子学生（大学 1 年生）7 名
内容：趣味と大学での勉強、友人関係について

表 1　調査対象者の属性等

	性別	年齢	学年
A	女性	18	大学 1 年
B	女性	19	大学 1 年
C	女性	18	大学 1 年
D	女性	18	大学 1 年
E	女性	18	大学 1 年
F	女性	19	大学 1 年
G	女性	18	大学 1 年

インタビュー方法は、基本的には半構造化インタビューであるが、会話が進んでいる場合にはその流れにゆだねる形で行っている、グループ形式でのインタビューである。対象者は、筆者の勤務先で同じ授業を履修している大学 1 年の女子学生 7 名、全員がクラスメイトであり、アニメやマンガ、ゲームなどのオタク趣味をもっているという共通性がある。インタビュー内容は、趣味と大学生活について、特に勉強、友人関係の 2 点を聞いている。

対象者の中には、インタビュー以前から筆者と授業の前後に趣味の話をしている者もおり、そうした会話の延長線上に本調査を位置づけることでラポール形成につとめた。インタビューの依頼においては、中でも比較的筆者との会話頻度の高かったＦにお願いし、他にも話ができそうなメンバーを何人か集めてくれるよう依頼する形をとった。限られた時間であったこと、また相互の会話の中からも語りを引き出すという狙いから、全員参加のグループインタビューとなっているが、今後個別インタビューも視野に入れた初段階という位置づけである。

以降では、大学生活における勉強、友人関係それぞれについての語りから、趣味とキャンパスライフについての分析を行っていく。

4.　趣味とキャンパスライフの分析

4.1.　勉強

まずは、大学での勉強と趣味についての語りをみてみよう。大学での勉強や家での課題がある場合、それらの勉強や課題と自分の趣味の間で、どのようなバランスをとっているのであろうか。

Ｅ「休みの日とかに、ふつうにもう録ったアニメとかはぜんぶ集中的に見たりとか。その日の気分にもよって、なんかもう、夕方帰ってきて見て、勉強しなきゃなって思ったときに勉強するみたいな。」

最初に答えてくれたＥは、「その日の気分によって」という。その後、どうしても見たいと思うものがある場合には、「ちょっとごめんなさい！っていう状態」で見てから勉強を始めるとも語った。気分に正直ではありつつも「勉強しなきゃなって思ったときに勉強する」と言っていることから、自分の中である程度は管理をしている様子が感じられる。

このように、自分で管理をしていると考えられる語りは、他の学生にもみられた。なお、以降の語りは答えた順番ではない。

Ｂ「自分でちょっとけじめつけて。何時から何時まで勉強して。で、30 分アニメがほとんどだから、30 分だけ見て、また勉強するっていうのは、休みの日とかにもよくやるし。テスト前はそうです。」

Ｆ「ためといて見るやつもあるんですけど、休日とかに。テスト前とかだと、うーん、なんか、その日見んのやめようとか思うんですけど。でもけっこう深夜だから、深夜までがんばって、『Free!』までがんばって、見よう、みたいな。」

Ｃ「カレンダーとかで iPhone 予定入れれるから、それにその見たいアニメとか番組の時間入れて、アラーム５分前にして、それまで勉強してテレビ見たら、なんか休憩がて

らだから、そのあともっかい…。」

Bは、自分の中で「けじめ」をつけていると言う。アニメは30分番組が多いことから、「30分だけ見て、また勉強する」とメリハリをつけることで、バランスをとっているとみられる。またFも同様に、見たいアニメ（『Free!』という作品）の時間まで、と決めることで「がんばって」いる。Cは、こうしたメリハリをつける工夫として、スマートフォンでのスケジュール機能を利用し、見たい番組の5分前にアラームを鳴らすようにしている。そしてアニメ番組を見た時間は「休憩がてらだから」、見終わってから勉強を再開しているということである。彼女たちの語りからは、時間を決めるという管理をすることで、勉強とアニメ番組を見るという趣味のバランスをとっている様子がうかがえる。

Cのようにアニメを見る時間を「休憩」と位置づける語りは、Gからも聞かれている。

G「私は、とりあえずリアルタイムでは見ないで録っといて、なんかレポートとか勉強とかになんかもう疲れたなーと思ったら、息抜きみたいな感じで見ます。」

Gは「息抜きみたいな感じで」と表現している。アニメを見る時間は、勉強の合間での「休憩」や「息抜き」というお休みの時間に充てているということである。

こうした形で、日々の生活の中で細切れに時間管理をする方法の他に、冒頭のEらも話していたような、休日にまとめて見るという方法も聞かれている。

D「一週間やってるアニメを全部録画して、休日に一気に全部見ちゃって。夜とかもテレビ見れないんで、もうホントに一気に見て、課題があるときはそっち優先でやっちゃいます。」

A「私も休日に見て。で、もし、あ、今日起きれるなってなったら、平日の深夜とかに見ちゃう。」

DやAは、平日に放送しているものを録画し、休日に見るという方法をとっているようである。Aは「起きれるなってなったら」起きて見ている場合もあるようだが、Dは平日と休日でのメリハリをつけることで、平日は大学の勉強を完全に優先しているようである。

こうした彼女たちの語りから見えてくることは、1点目に大学での課題をはじめとした勉強は日々の生活において基本的に優先度が高いものであるということ、2点目に見たいアニメ番組などを動機とし、細切れの時間でも集中する工夫をしたり平日と休日でのメリハリをつけたりすることで、勉強と趣味をうまく両立させるようにしているということであろう。

さらに、彼女たちの中で大学での勉強の優先度が比較的高いものであることは、Bの次の語りからも推察できる。

B「私テニミュ[7] 好きなんで。それのトーク＆ハイタッチ会みたいなのが当たっちゃったんですよ。私のそれも好きな俳優さんが出てるやつ。それで、これだけは行きたいって言って、親に別にいいんじゃないって言われたんで。別に休んでもーって言われたから。そういうのだけは、1回行きました。」

Bは、『テニスの王子様』というマンガ作品のミュージカル（舞台版）に出演している、自分の好きな俳優のトーク＆ハイタッチ会の抽選に当選した。そして「これだけは行きたい」ことから、親に相談し許可が出たので1度だけ授業を休んで参加した経験を語っている。彼女が休んだ授業は、必修科目の比較的厳しいものであるようで、「1回行きました」ということから、彼女がこれ以降趣味を理由に授業を休んだ経験は無いものと推察される。こうした経験を語ったのは今回のインタビューではBだけであり、他の学生からはあまり経験が聞かれなかったことや、彼女がこれ以降同様の欠席をしていないという点から、彼女たちの中に大学の授業には基本的に出席するという認識があるのではないかと考えられる。

こうした認識の他に、大学生活や勉強の忙しさ、それによる疲れなども聞かれた。例えば、高校生の頃から週末はほぼコスプレのイベントに参加していたというBは、

B「大学始まってから疲れちゃって次の日がもう…月曜日4限フルなんで。無理だなーと思って。減らしてます。」

と、高校生の頃よりもイベントへの参加頻度が減っていることを話している。オタク趣味にかかわらず、こうした外出についてDやEも次のように語っている。

D「学校帰りまでなんかどっか東京とか遠いとこ行こうとは思わなくなって。地元戻ってから、地元でどっか友だちとうろうろとか。会って話したりとかするんですけど。」

E「そう、遠出しなくなった私も。さすがにちょっとつらいから。だいたい高校の友だちが家近所の子たち、が仲良くなって。プラス、そのアニメの話題が好きな子たちで。ファミリーレストランとかに集まって。夜話したりして。」

趣味にばかり力を入れすぎない理由の中には、勉強の優先度が高いということのほかに、こうした日々の忙しさや疲れもあるようである。彼女たちの通う大学の最寄り駅は、都内の主要な駅にも30～40分程度で出られる比較的便利なところであるにもかかわらず、「学校帰りまでなんかどっか東京とか遠いとこ行こうとは思わなくなって」おり、地元で友人と会うか、あるいは大学の最寄り駅のショッピングモールやファストフード店で飲食をするという程度にとどまっているのだという。

大学1年生であるため大学生活に慣れる期間であったこと、インタビューのタイミングがちょうど前期の振り返りにあたる時期であったこともあり、忙しさの理由にはこうした環境や生活の変化もあるのかもしれないが、現状としては忙しさや疲れから趣味や遊びに割く

時間の確保は難しい状況にあると考えられる。

4.2.　友人関係

続いて、友人関係についての語りを見てみよう。先行研究では、オタク趣味の活動において女性たちが服装や行動、人間関係などの面で様々に気をつかっていることが指摘されていた。オタク趣味をもつ大学生たちは、日頃の行動や友人関係などにおいて、バランスをとっている部分があるのだろうか。

4.2.1.　大学内での関係

まずは、大学内での友人関係について、オタク趣味をもたないような学内の友人がいるかどうか聞いてみたところ、「いる」という答えが聞かれ、Cは次のように話している。

C「オタクではこういう感じだけど。あの今いるグループが４人でいるんですけど、３人ともそういう話全くしない。」

この語りをきっかけに、彼女たちの友人関係を確認してみたところ、今回のインタビューに答えてくれた７名の学生が、普段過ごしているグループのメンバーではないということが明らかになった。７名が大学でよく一緒に行動しているグループは、次のようになっている。

表２　普段過ごしているグループ

A B	よく２人でいる。
C	４人グループ。他の３人は非オタク。
D E F	７人グループ。D･E･F以外にもう１人オタクの子がいるが、他３人は非オタク。
G	５人グループ。残り４人は非オタク。そのうち１人は「前ハマってたみたいな子」がいるが、今はそうではない。

従って、普段一緒にいるグループのメンバーとは、こうしたオタク趣味に関する話題はあまりしていないということである。それでは、どのような話をしているのであろうか。

（※は筆者）
※「たとえばどんな話とかするの？」
F「日常会話？」
E「恋バナとか。」
C「うちのところもそうだよ。あと、バイト先で昨日こういうことやったよ、とか。昨日遊んだらそういうことしたよ、とか。それひたすら聞いてる。」

Ｇ「○○っていう子（グループのメンバーの１人）がいるんですけど、そこらへんが、なんかやらかして、それを見てる、笑ってるっていうか。なんていうんだろ。そんな感じですね。あとはなんか業務連絡っていうか、授業のことばっかかもしれないです。」

ＥとＦは同じグループであるため、日常会話や恋バナ（恋愛に関する話）を挙げており、これについて別のグループであるＣも「うちのところもそうだよ」と同意している。Ｇも含めた彼女たちの語りからは、日常的な会話や最近の出来事、恋愛に関する話、友だちとのふざけあい、授業関連の話題などが挙げられている。これら様々な話題が出てくることから、彼女たちはオタク趣味に関すること以外の会話にも参加ができており、グループ内での友人関係も安定的であるように思われる。

しかしながら、グループのメンバーと一緒にいるときでも、オタク趣味の話題をするということもある。例えば、同じ７人グループに入っているＤ・Ｅ・Ｆは次のように語っている。

Ｆ「7 人の中で４人はアニメとかめっちゃ知ってるんですけど、３人は全然だよね。」
Ｄ「うん。」
※「それでも一緒に行動しているわけなの。」
Ｅ「私たちからすると、別にその子たちと話す内容で困るってこともないし。」

ＣやＧはグループ内でオタク趣味をもつ人が他にいないため話題にすることはないが、Ｄ・Ｅ・Ｆの３人にもう１人を加えた４人は、７人グループの中にいても趣味の共通性があることから、話題に出すこともあるようである。しかしながら、非オタクのメンバーとはオタクではない話をしているとも言っており、Ｅが言うように「別にその子たちと話す内容で困るってこともない」のである。

このように、大学内の友人関係についての語りからは、オタク趣味だけに限らない交友関係の存在が見えてきており、大学での友人関係が趣味だけによるものではないことが推察される。そうした友人関係について、今回のインタビューの範囲内では、無理や苦労をしている様子は感じられなかった[8)]。オタク趣味をもちつつも、非オタクの友人たちともそれほど大きな問題はなくつきあいができているようである。

こうしたつきあい方が可能であるのは、彼女たち自身の柔軟さや話題の多様さゆえであるとも言えるのだが、一方でオタク趣味に関する話題を別のところで補完しているという可能性も考えられる。例えば、彼女たちの語りからも、オタク趣味について会話をしているのが聞こえたらグループに関係なくそこに入っていって会話に加わるということや、Twitter などの SNS（Social Networking Service）を使用することで、趣味についてのコミュニケーションがとられていることも聞かれた。このように、日常生活においてオタク趣味の話題ができないという状況にはなりづらいことも背景として考えられる。

さらに、インターネットを介したコミュニケーションは大学内の友人に限らず大学外の交友関係にもつながっており、こうした関係性が彼女たちのオタク趣味に関する部分を補完し

ている可能性も考えられよう。そこで、「大学外の関係性」についての語りを少しだけ見てみることとしたい。

4.2.2.　大学外での関係

山口（2010 前掲書）におけるオタク趣味を指標としたキャンパスライフの量的分析では、オタク的な趣味にコミットしている学生の方が、「大学外」での活動への広がりをもっている可能性が示されていた。こうした可能性を視野に入れつつ、彼女たちの大学外での人間関係、とりわけ SNS などのインターネットを介した関係性についての語りを見てみよう。

例えば、Twitter を利用したやりとりについて、B や D は次のように語っている。

B「基本つぶやくとリプくれる子多いんで。そうすると、全員に返したりとかはしてます。」
※「例えば何の話するの？」
B「私なんかは、ときどきコス写上げたりするんで、そうするとすごいばぁーってくるんで。それは全部お礼文返したりとか。こういうあわせしよーみたいなのも、あ、ぜひとか。」

コスプレを趣味としている B は、「コス写」と呼ばれる自分がコスプレをした際の写真画像を Twitter に上げることで、それに対する反応（リプライ）が「すごいばぁーってくる」という様子を語った。こうした反応に対し「全部お礼文返したり」、「あわせ」[9] と呼ばれるコスプレの誘いに対しても「あ、ぜひ」と返すなどのやりとりがあると話している。

D「会ったことはないんですけど。あの、基本ヴィジュアル系好きな人って、アニメ好きな人が多いんですよ。けっこうシドとか、『マギ』とか『黒執事』歌ってるんで。アニメ始まるってなると、そのとき V.I.P と ANNIVERSARY、シドが最初歌ってたんですよ。で、それをつぶやくとなんかそっから、シド関係から入って、そのアニメも歌ってるから、そっから会話が始まります。地方の子が多いんで。」[10]

ヴィジュアル系バンドのシドが好きな D は、「シド関係から入って、そのアニメも歌ってるから」、アニメに関する会話が始まると言う。彼女たちは大学内の友人関係以外のところでネットワークをもっており、オタク趣味の話題はこうしたところで行われているのである。

SNS などのインターネットを介した関係性について、D は「会ったことはないんですけど」と話しているが、E は「オフ会はしたことあります」、C は「一緒にアニメイト[11] 行った」と語っており、ネット上にとどまらない関係性が形成されている可能性が示されている。こうした経験については B・G が比較的詳しく語っているが、紙幅の都合によりここでは B の語りを見てみることとする。

B「フォロワーさん、あ、あります。私も。あわせもあるしー、あとテニミュの会場とかで、こういうかっこでいるんで会いましょーみたいな感じで会ったりもするし。あと

フォロワーさんでめちゃくちゃ仲いい子は、けっこう、月１でご飯行ったり。あわせとかもしてるんで、そういう子だとすごい安心できるみたい。」

B はコスプレの「あわせ」の際に会うという経験だけでなく、イベント（「テニミュ」）の会場において、同じように会場に来ている Twitter のフォロワー（自分に対してフォローをしてくれている人）に対し、「こういうかっこでいるんで会いましょー」と自分の服装などの特徴を伝え、実際に会ったという経験を語っている。さらに、仲の良いフォロワーとは頻繁にご飯に行くなど、親しいつきあいをしている様子がみられる。大学外の関係性においても、「すごい安心できる」ような人間関係を彼女たちは持っている可能性があると考えられよう。

5.　まとめと展望

以上のように、先行研究の検討から、本研究の着眼点を「大学生の『勉強』と『趣味』とのバランス」、「趣味活動におけるバランス」の 2 点とした上で、大学生活における勉強、友人関係とオタク趣味についてのインタビュー調査の分析を行ってきた。これまでに明らかになってきた知見を整理し、まとめとしたい。

まず、大学での勉強と趣味については、次の 3 点が挙げられる。

①大学での勉強は基本的に優先度が高いものである。

②そのため、勉強と趣味をうまく両立させるようそれぞれが工夫をしている。

③こうした様子の背景には、授業には出席するという認識や、そもそも生活の忙しさや疲れなどがある可能性が考えられる。

このような彼女たちの様子は、オタク趣味を一つの動機、原動力とした自己管理であると見られ、彼女たちがそれぞれ「大学生としてのバランス」をとろうとしているものと考えられよう。先行研究にみられた「勉強」と「遊び」という構図でとらえるならば、「勉強」が優位なのであろうが、だからといって「遊び」をあきらめるのではなく、「遊び」を動機的に位置づけることによって、「勉強」と「遊び」のバランス調整を自らが行っているものと思われる。それは、大学での勉強とオタク趣味とをどうにか両立させようとする惜しみない努力であると言えるかもしれない。

続いて、友人関係については、次の 3 点が挙げられる。

④大学内の友人関係は、趣味だけによるものではない可能性がある。

⑤オタク趣味をもちながらも、非オタクの友人たちとも大きな問題はなくつきあえている。

⑥特に⑤と関連して、大学外の関係性では、インターネットなどを介したネットワークをもち、趣味の話題はこうした関係性の中で行われることで補完されている。

彼女たちの④や⑤のような様子は、先行研究が示すオタク女性たちにみられた「一般人とのバランス調整」に近いものが感じられる。もちろん、大学生活において、こうした非オタクの友人たちとの会話や関わりを無理や苦痛と感じているかどうかは分からない部分もあろう。しかしながら、オタク趣味についての会話や関係性はインターネットを利用して行ったり、またインターネット上での関係性を構築したりすることで、上手く補完をしているという側面もある。彼女たちの友人関係や人間関係にみられるこうした様子からは、自分自身の「オタクとしてのバランス」をとっているように思われる。

このように、本研究でのインタビュー調査からは、「大学生としてのバランス」と「オタクとしてのバランス」の2つのバランスを上手くとることによって、オタク趣味と大学生活の調整をはかっている様子が見えてきた。趣味を大きく犠牲にすることなく大学生活とも両立させていくために、彼女たちがバランス調整を頑張っているという様子なのか、あるいはこれもまた楽しんで行っていることなのかは、現段階では明らかにできていない。今後、こうしたバランス調整を行いながらのキャンパスライフに対して、大学生である彼女たちそれぞれがどのように感じているのか、さらなる詳細なインタビュー調査が必要であろう。

加えて、大学生の趣味とキャンパスライフについての発展的な考察を試みるのであれば、趣味をあきらめないような傾向をもつ学生の方がバランス調整力に長けている可能性も考えられる。趣味に力を入れることが必ずしも勉強にマイナスに働くのではなく、両者のバランスをとろうとすることによって、結果的に勉強にもプラスに働く可能性もあろう。

「勉強」と「遊び」という構図に関しては、もはや「遊び」が「勉強」以上に重視される可能性は低いように思われる。しかしながら、「勉強」を優位としながらも、どちらかだけを選択するのではなく「両立させる」という選択肢を、今の大学生は選んでいるのではないだろうか。そのために、バランスを調整する力が必要となってくるのかもしれない。

本研究で得られた知見は、非常に限定的な事例によるものに過ぎない。今後は、さらなる詳細なインタビュー調査の蓄積とともに、質問紙調査などによる分析から、勉強と趣味の関係性についての実態把握が必要であろう。そして、このような多面的なキャンパスライフの分析から、大学教育や学生支援を考えていく必要があると思われる。

注

1） ベネッセ教育総合研究所「第1回大学生の学習・生活実態調査報告書［2008年］」調査方法：インターネット調査、調査対象：18～24歳の大学1～4年生、調査時期：2008年10月上旬、有効回答数4,070名（男子2,439名、女子1,631名）

2） 社団法人日本私立大学連盟「私立大学学生生活白書2011」調査方法：各加盟大学による調査票配布・回収（手渡し後後日持参、郵送後後日持参または郵送、指定日時に参集・回答のような方法）、調査対象：平成21（2009）年度に設置されている学部とし、調査時点で同設置学部に在籍している学生、調査時期：2010年9月上旬～10月下旬、有効回答者数7,117

3） 株式会社電通・電通総研電通若者研究部「好きなものまるわかり調査」調査方法：インターネッ

ト調査、調査対象：15～29 歳の独身男女、調査時期：2012 年 12 月 27 日（木）～29 日（土）、調査サンプル：3,180 サンプル（高校生 180 サンプル、大学生 1,237 サンプル、社会人 1,526 サンプル）

4）　株式会社マイナビ「2015 年卒マイナビ大学生のライフスタイル調査」（※法政大学キャリアデザイン学部との共同調査）、調査方法：2013 年 12 月 13 日時点のマイナビ 2015 全会員にハイブリッド DM（WEB DM）で配信、その後数回に分けて新規登録会員にハイブリッド DM を配信、調査時期：2013 年 12 月 13 日（金）～2014 年 1 月 13 日（月）、有効回答数：5,663 名（文系男子 977 名、理系男子 1,031 名、文系女子 2,540 名、理系女子 1,115 名）

5）　男性同士の恋愛をテーマにしたマンガや小説などの作品のこと。主に女性向けとされる。

6）「やまなし・おちなし・いみなし」の略。男性同士の同性愛をテーマにした作品などのことをいう。厳密に言うと「ボーイズラブ」とは同一ではないが、本論からは逸れる議論のためここでは割愛する。

7）　公式 HP によると「『週刊少年ジャンプ』で連載されていた漫画『テニスの王子様』（通称「テニプリ」）を舞台化した作品。正式名称は、ミュージカル『テニスの王子様』。通称「テニミュ」と呼ばれる」とされる。2003 年 4 月に初上演、2014 年現在も上演中である。語りにある「トーク＆ハイタッチ会」とは、ミュージカル DVD の発売記念などで行われる、出演者参加のイベントのことであると思われる。DVD 購入の際にもらえるイベント参加応募用紙で応募、抽選の結果当選した者のみが参加できるという形式である。

8）　この点については、個別インタビューを行うことで明らかになることがあるかもしれないため、再インタビューの必要性が感じられる。また、今後関係性が変化する可能性も考えられる。

9）　アニメの作品を限定するなど、何らかの条件のもとに複数人で集まりコスプレをすることを「あわせ」と呼び、漢字では「合わせ」「併せ」と変換されることが多い。B は乙女ゲーム作品「うたの☆プリンスさまっ♪」のあわせ（「うたプリあわせ」）を 3 人で行い、それぞれ登場キャラクターである、聖川真斗、神宮寺レン、七海春歌のコスプレをした経験を語っていた。

10）　シドは 2008 年にデビューしたヴィジュアル系バンドである。その楽曲はアニメの主題歌にも起用されており、D も挙げるテレビアニメ作品「マギ」や「黒執事」等がある。「V.I.P」「ANNIVERSARY」は楽曲のタイトルで、ともに「マギ」のオープニングテーマである。D はこれらの曲をきっかけとしてアニメ作品「マギ」についての会話に発展したという経験を語っている。

11）　全国に店舗をもつアニメ専門店。キャラクターグッズやマンガ、CD、DVD などを販売している。

引用文献一覧

東園子（2007）「女同士が見せる夢―ファンは『宝塚』をどう見ているか」『それぞれのファン研究』風塵社，pp.203−241

岩田弘三（2003）「勉強文化と遊び文化の盛衰」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部，12 章，pp.184−203

――――（2011）「キャンパス文化の変容」稲垣恭子編『教育文化を学ぶ人のために』世界思想社，第 2 章，pp.26−53

大島真夫（2003）「アルバイト」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部，4 章，pp.56−89

金田淳子（2007a）「やおい論、明日のためにその 2。」『ユリイカ 12 月臨時増刊号　総特集◎ BL スタディーズ』第 39 巻第 16 号（通巻 545 号），pp.48−54

――――（2007b）「マンガ同人誌　解釈共同体のポリティクス」佐藤健二・吉見俊哉編『文化の社会学』有斐閣，第 7 章，pp.163−190
塩見翔（2011）「現代の大学生における〈趣味〉と〈研究〉『鉄道研究会』での調査を中心に」日本教育社会学会『日本教育社会学会第 63 回大会発表要旨集録』pp.386−387
杉浦由美子（2006a）『腐女子化する世界　東池袋のオタク女子たち』中央公論新社
――――（2006b）『オタク女子研究　腐女子思想大系』原書房
武内清・浜島幸司（2003）「部活動・サークル活動」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部，2 章，pp.31−41
武内清・浜島幸司・大島真夫（2005）「現代大学生の素顔―『12 大学・学生調査』から―」武内清編『大学とキャンパスライフ』上智大学出版，第 12 章，pp.293−315
武内清・浜島幸司・岩田弘三（2014）「大学の『学校化』と大学生の『生徒化』に関する分析―2013 年 15 大学調査をもとに―」日本教育社会学会第 66 回大会，学会報告
辻泉（2003）「ファンの快楽」東谷護編著『ポピュラー音楽へのまなざし　売る・読む・楽しむ』勁草書房，第 13 章，pp.304−330
――（2004）「ポピュラー文化の危機―ジャニーズ・ファンは“遊べているのか”」宮台真司・鈴木弘輝編著『21 世紀の現実―社会学の挑戦―』ミネルヴァ書房，第 1 章，pp.2−52
中野独人（2004）『電車男』新潮社
名藤多香子（2007）「『二次創作』活動とそのネットワークについて」『それぞれのファン研究』風塵社，pp.55−117
浜島幸司（2009）「学生の時系列変化― 3 時点（1997 年・2003 年・2007 年）の変化―」武内清（研究代表）『キャンパスライフと大学の教育力― 14 大学・学生調査の分析―』（平成 19～21 年度文部科学省研究補助金（基盤研究（B））研究成果・中間報告書），第 2 章，pp.5−11
浜島幸司・武内清（2003）「男女交際・恋愛」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部，3 章，pp.42−54
山口晶子（2009）「『おしゃれ意識』とキャンパスライフ」武内清（研究代表）『キャンパスライフと大学の教育力― 14 大学・学生調査の分析―』（平成 19～21 年度文部科学省研究補助金（基盤研究（B））研究成果・中間報告書），第 6 章，pp.57−68
山口晶子（2010）「大学生の趣味活動とキャンパスライフ―オタク文化の分析から―」武内清（研究代表）『大学の「教育力」育成に関する実証的研究―学生のキャンパスライフからの考察―』（平成 19～21 年度文部科学省研究補助金（基盤研究（B））研究成果・最終報告書），第 3 章，pp.27−35
山口晶子（2013）「アニメイベントにおける体験の共有―最終回上映会ライブビューイング参加者へのインタビューから―」コンテンツ文化史学会編『コンテンツ文化史研究』第 8 号，pp.4−18
吉光正絵（2005）「大学生の趣味と友人行動」県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要編集委員会編『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』第 6 号，pp.315−326

引用資料

株式会社電通・電通総研電通若者研究部（2013）「好きなものまるわかり調査」
http://www.dentsu.co.jp/news/release/pdf-cms/2013021-0305.pdf
株式会社マイナビ（2014）「2015 年卒マイナビ大学生のライフスタイル調査」
http://saponet.mynavi.jp/enq_gakusei/lifestyle/data/lifestyle_2015.pdf

社団法人日本私立大学連盟（2011）『私立大学学生生活白書 2011』
http://www.shidairen.or.jp/blog/info_c/investigation_c/2011/09/06/2210
ベネッセ教育総合研究所（2008）『第 1 回大学生の学習・生活実態調査報告書［2008 年］』
http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3161
テニスの王子様ミュージカル公式 HP「MUSICAL THE PRINCE OF TENNIS OFFICIAL WEB SITE」 http://www.tennimu.com/
（上記 5 件全て、アクセス日　2014 年 10 月 5 日）

既存コミュニティから考える学習成果物への意味づけの多様性

―学習者による教師の指示以外のICT利用行動を調査して―

藤浦五月・宇野聖子

はじめに

本研究は、学習者が教室活動における学習という文脈の外で学習成果物[1]をシェアする[2]様子を調査し、複数の共同体と本実践の関連性、および学習成果物の意味づけについて考察するものである。実は、本研究の出発点は学習者との世間話にある。筆者らは、授業内プレゼンテーションを、発表者自身や他者のプレゼンテーションを見返して自己・相互評価できるようにブログにアップして共有した。当初はあくまでプレゼンテーション活動をした者同士の「学習目的」であったが、活動が終わったあと「親がほめてくれた」「バイト先の友だちがアドバイスしてくれた」など、教師の想定を超えた不思議な使い方をしていたことが判明したのである。これらの不思議な利用法が、従来のICT（Information and Communication Technology）教育研究や文脈横断論とどのような関係にあるのかを整理するために、先行研究をまとめ、アンケートを作成・実施した。その結果、プレゼンテーション録画資料という学習成果物を用いて、学習者は能動的に「教室」という場を越えると同時に、「学習」という意味づけも変化させていることがわかった。実践を組み立てる側である教師が見落としてしまう学習者自身の能動的な利用は、学習成果物に学習以外の意味づけが可能であるという「学びを楽しみに変えるヒント」を与えてくれたのである。本論文では、まず学習成果物の能動的な利用が、これまでの学習観・学習者観とどのように関連しているのかをまとめる。次に、これまでのICT研究・文脈横断論と本研究の位置づけを整理する。そして先行研究をもとに、アンケート項目・調査手順を紹介し、結果をまとめる。最後に、アンケート結果について考察し、今後の教室活動と外部コミュニティとのつながりに関する展望を述べる。

1.　先行研究

1.1.　他者との関係と学習観

本活動事例のように、学習者が学習成果物を他者にシェアするなど、能動的に様々な方法で使用することは、どのような学習観と関連するのだろうか。少なくとも、「教師が何か教えるべき知識を持ち、学習者に与え、学習者がそれを覚えること」で完結するというような学習には当てはまらない。Sfard（1998）やWells（1999）は、学習が、覚えるべきものや習得すべき知識が外的に既に存在しているかのように捉えられてきたことを指摘し、Sfardは、外的に存在する何かを学習者が習得するという学習の捉え方を「習得メタファー」と呼んだ。一方、環境に目を向け、個人と周りの人や人工物との関係性のなかで学習を捉えることを「参加メタファー」と呼んでいる（Sfard 1998）。習得メタファーでは、外から与えら

れるものを学習者個人がいかに習得するかに注意が向けられ、学習の成功・不成功は個人の能力に還元される。学習の能力を測る際も、個人の変化を追い、環境に注意は向けられない。よって、学習成果物に関する認識も、習得メタファーでは「個人の学習の到達度を測るもの」という意味合いしかもたないということになる。

参加メタファーでは、他者の存在や共同体に目を向け、そのなかで出来事がどのように達成されているかを観察するため、同一共同体の中でも A さんと一緒に作業をすると B さんはスムーズに作業できるように見えるが、C さんと一緒に作業をするとスムーズに作業しているように見えないなど、能力を B さん個人に内在するものとして捉えず、他者と協働的に達成されるものとして捉える。人工物についても同様であり、事前に何らかの意味づけが付与されているものとして捉えず、活動に参与する人々がどのように意味づけるか・利用するかという点に注目している。よって、参加メタファーでは、授業内で使われる教科書や ICT も、学習者が能動的に意味づけ、使用するものとして捉える。本実践における「学習者自身による学習成果物の自由な利用」は、まさに参加メタファーで説明可能なものである。我々自身、習得メタファーではなく参加メタファーで学習を捉え、他の共同体や他者の存在に関心を寄せながら日々実践を行ってきたつもりであったが、学習成果物については、習得メタファーから十分に抜け出せていなかったのではないかと考えている。ICT・学習成果物が教室活動を越えてどのように意味づけられたかを調査することは、今後の ICT 開発や学習成果物の扱いに新たな知見をもたらすのではないだろうか。また、周囲の状況と学習についての認識は、学校における教育領域でのみ語られるものではない。現在、様々な領域（人材育成、教育工学、医療現場など）においても、個人に閉じられたものとしてではなく、周囲との関係性のなかで生じるものとして学習を捉える研究が増えており、大きな枠組である状況論について触れておきたい。

1.2. 状況論と学習

本節では、従来の学習観に疑問を抱き周囲の環境と認知に注目してきた領域である状況論（situative perspective）と、本研究との関連について述べる。状況論は、認知は個人の頭の中だけで生じ完結するものではなく、周囲に開かれており状況に依存するものであるとしている。よって、状況論における学習とは、外部にある何かを個人が取得することを指すのではなく、ある社会的な状況を構成することに自身も参加することをいう。つまり、状況論における学習とは、状況との関わりとそれに伴う変化の過程である。状況論は、80 年代後半から現在まで続く理論であり、Engeström（1987）の拡張的学習、Lave & Wenger（1991）の正統的周辺参加といった概念が広く知られている。前節で取り上げた Sfard（1998）や Wells（1999）も、能動的な参与を重視し、状況論的立場から学習を捉えている。状況論の概念には、ヴィゴツキー学派の哲学が大きく影響しているほか、状況論についてまとめた香川（2011）は、状況論が引き継いでいる思想として、ヴィゴツキー学派だけでなく、バフチンの言語哲学、象徴的相互作用論、エスノメソドロジー、アクターネットワーク理論など、人と人、人とモノとの関係性から現象をとらえる諸学派の哲学を挙げている。

ここで、本研究の目的を実践共同体との関連性から説明したい。先ほど状況論の代表概念

として取り上げたLave & Wenger（1991）は、正統的周辺参加という学習モデルで、特に実践共同体への参加がどのように達成されるかを微細に記述している。実践共同体とは、「個々人が従事している行為について、そのやり方と意味を共有し、また社会的な拡がりと歴史の中で共有されてきた資源を利用しながらレパートリーを形成し実践を遂行していく場所」（田辺 2002）である。Lave & Wenger（1991）は、服飾職人の徒弟制度（新参者がその共同体において古参になっていく過程）を観察・分析し、徒弟の参加過程は、実践のためだけではなく学習にとっても有益になるようにデザインされていることを明らかにした[3)]。ここでは、新たな共同体にいかに参加していくかということが注目される。また、参加の仕方の変化が、アイデンティティも変化させるなど、知識や技術に関する理解だけでなく自己認識も変化することが挙げられている。Lave & Wengerが描いた服飾職人の実践共同体への参加過程は、実践共同体が「仕事場」として非常に参加者に密接している。山下（2005）は、これを「その共同体に、より十全に参加する過程を描くことがその人の人生を描くこととかなり近いものになっている」としており、このようなケースでは複数の実践共同体については十分に描かれない。

本研究では、学習者がクラスの一員としてどのように参加できるようになるかという、単一の実践共同体への参加を観察することが主要目的ではない。「親がほめてくれた」「バイト先の友だちがアドバイスしてくれた」という証言から明らかなように、学習者は、大学・アルバイト先・サークルなど複数の共同体に参加している。また、IT技術の発展に伴い、遠方（国外）の親とも簡単につながることができる。このような、複数の実践共同体と本実践の関係性を捉えることが目的であるため、単一の共同体のなかでどう振る舞うかではなく、共同体間がどのようにつながっているかという点を調査する。

また、もう一つの視点として、Engeström（1987）のより広い学習概念が挙げられる。Engeström（1987）は、単一の共同体のみに注目したり、あるいは複数の共同体に参与する個人のみに注目したりすることに疑問を投げかけ、学習とは個人の変化ではなく、社会的実践そのものの変化だとしている。既存のシステムの問題点が解決したり、従来とは異なる振る舞いをする人々が増えたりすることで、新しい実践が形作られていくことを学習として捉えたのである。Engeström（2001）は、異なる集合体間の横のつながりの運動を活発にし、古いシステムを新しいものへと垂直方向へ改善する過程を「越境（boundary crossing）」と呼んでいる。本研究においても、本研究結果が、今後のICT教育や、文脈（コミュニティ）[4)]を横断する教育実践そのものの変化にどうつながるかという視点も含めて議論したい。

次節では、IT技術の発達に伴い、様々な教育機関で実践されている他のICT研究実践と本実践の相違点を挙げ、相違点が、今後のICT教育研究にどのような点で寄与するかを明らかにしておきたい。

1.3.　ICTの発達と利用に関する研究

つながりという点から本実践を分析するにあたり、ICTを利用した授業で、LMS（Learning Management System）とSNS（Social Networking Service）の利用状況を調査

した研究を挙げる。問題点として度々挙げられるのが「LMS が活発化しない」という点である。つまり、学習のためにオンライン上に学習者が集えるコミュニティを作成したものの、能動的な利用につながらないというものである。能動的な利用は、学習者が学習ツールをどのように意味づけるかという点に直結しており、本実践を分析するにあたり先行研究と本実践の相違点を整理するためにも重要な点であると考える。まず、LMS が活発化しない原因についての先行研究を取り上げたい。

Leafman, Mathieson, Ewing（2013）は、オンラインのコースを受講している A.T.Still University の健康科学の博士課程の学生が、LMS 利用において、「社会的存在感」をどのぐらい認識しているか、そして、LMS の外で他のソーシャルメディアツールを使用することにどのぐらい意欲的であるかを調査している。調査の結果、学習者は LMS を使うことにそれほど抵抗はないが、ソーシャルなコミュニケーションに欠けていると感じ、LMS の外で提供される SNS などのソーシャルメディアツールを使うことに非常に意欲を示しているということが明らかになった（Leafman, Mathieson, Ewing 2013: 74）。そして、学習者が忙しいにも関わらず LMS だけでなく SNS をより積極的に使用する理由として、SNS は LMS と比べてより社会的存在感を感じやすいからではないかと述べている。ここで挙げられている社会的存在感とは、「探求の共同体（Community of Inquiry: CoI）」のフレームワークにおける要素の 1 つである。社会的存在感については、山田（2010）が、重視するポイントによって 3 つの立場に分類している。第一の立場は、メディアの特性を重視する立場であり、他者との相互作用において（受容される）他者の顕現性の程度、またその（相互作用の結果の）結果として起こる対人関係の顕現性の程度としている。第二の立場は、相互作用の状態と、それに対する学習者の認識を重視する立場であり、媒介しているコミュニケーションにおいて相手を「現実に目の前にいる」と感じられる程度としている。第一も第二も測定の指針として、社会的存在感を受容するものとして記述している。第三の立場は、学習者の能力／行為を重視する立場であり、使用しているコミュニケーション媒体を通じて、探求の共同体において実際にその場にいる人間（real people）のように社会的に、かつ感情的に自己投影できる能力だとしている。第三の立場では、測定の指針として社会的存在感を受容するものではなく示すものとして捉えている（p.356）。「探求の共同体」は、社会的存在感のほかに認知的存在感・教授的存在感という 3 つの要素から構成され、その三つが相互に関わることにより学習が起こるとされる。認知的存在感とは、批判的思考能力（議論）などに関する談話を継続させる知的支援環境であり、教授的存在感は、発言のルールや作業の期限を決める発言など学習過程や成果をモニターしながら方向付けることである（Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W. 2001）。これら三つの存在感により「探究の共同体」は活性化し、パフォーマンスが高くなるとされている。

LMS についてのいくつかの先行研究では、moodle や blackboard などの LMS は正式でモニターされたコミュニケーションを助長する構造となっており、従って、その参加者に適切で意味のある社会的存在感を与えることができないと指摘されている（Dunlap, Lowenthal 2009, Richards, Rasli, Ahmad & Churchill, 2006）。つまり、学習のためにオンライン上に作られた交流スペースは、使用者である学習者が「学習の場（フォーマルでモニ

ターされる）」という意識を持ち、プライベートとは一線を引く傾向にあり、情緒的に伝えたりすぐにレスポンスしたりする、あるいはそれにより相手を身近に感じるといった、社会的存在感を示す・感じることにつながらないということである。教師が使用に関する指示をしたり（教授的存在感）、学習していることや学習したものに対して相互に批判したりすること（認知的存在感）よりも、社会的存在感は学習者の能動的な使用そのもの（自分を表現したい・つながりを感じたい）に関わる基本的な要素であるといえよう。Leafman, Mathieson, Ewing（2013）は、LMS が活発化しないことへの解決策としてオンライン上の学習において、社会的存在感の重要性と学習者の意欲の二つの面を考慮し、対応していくには、LMS プラットフォームの範囲の外において、社会的存在感を高めるための活動が大変重要であるとしている。

Leafman, Mathieson, Ewing（2013）の指摘を考察する上で、日本における ICT を取り入れた教育実践をひとつ取り上げる。ここでは、学内 SNS と学外 SNS（グループ機能と公開機能）の両方を使用した佐藤（2013）の試みを掘り下げたい。佐藤（2013）は、国内外の混成グループで行う英語協働プレゼンテーションを中心としたイベントの開催・運営、もう一つは海外に二週間ほど現地滞在し講義やフィールドワークを行う国際フィールドワークという二つの PBL（Project Based Learning）において SNS を活用している。

佐藤（2013）は、実践において複数のソーシャルメディアツールを利用している。日本国内の学内メンバー同士の交流は学内 SNS を利用した。学外関係者との交流は、学外 SNS（Facebook）のグループ機能（教師・学外関係者・学生が使用）を利用しており、また情報発信・広報用に Word Press でブログサイトを作成し Facebook ページと連動させた。ここで、Facebook と LMS・SNS について触れておきたい。学習とグループをつなぐ試みとして Facebook のグループ機能を使用することは他の実践でも報告されている。Facebook のグループページは、教室内グループという学習実践でつながったメンバー同士の交流ということから SNS を利用しながらも機能としては LMS に近いものだと言える。しかし、そのグループを作ったことをきっかけに個人間が Facebook でつながると、学習目的のグループ活動とは別に他者のプライベートな投稿を閲覧できるようになる。Facebook のプライベートページは学習目的の投稿ではなく、まさに社会的存在感を示しやすい場となっており、プライベートページを閲覧することで個人間の交流が進むことも考えられる。Leafman, Mathieson, Ewing（2013）の指摘を裏付けるものとして、佐藤（2013）の二つの報告がある。一つ目は、公開設定のオープンページのほうが、閉じられたグループページよりも登録者数が多かったこと、また交流はむしろ公開ページで行われていたことである。このことは、Facebook のグループページが LMS 環境に似た、「正式でモニターされたコミュニケーション」として認識されたのではないかと推測できる。公開ページでは、グループ以外のメンバーもコメントしたり「いいね！」[5] をつけたりできることから、ある一定のメンバーだけがモニターされるという感覚を持ちにくくなり、より多くの人の利用につながったのではないだろうか。二つ目は、教師が設定したグループページとは別に学習者同士がグループを作成したり、個人間でのやりとりがあったりするなど、教師がモニターしていない場での交流があったことが報告されている点である。教師が設定した場以外での交流は、先ほど取り

上げた社会的存在感を示す手段として学習者間で自然発生したのではないかと推察される。個人間でつながることにより、個人のプライベートでの生活について知ることができるようになり、気の合う仲間同士の交流に発展したのではないだろうか。佐藤（2013）はこうしたインフォーマルな学習者の活動について、学習者はインフォーマルな活動からも多くを学んでおり、効果的な学習活動をデザインするためには、フォーマルな学習との関係性を検討していくことが重要であるとしている。また、インフォーマルな活用が、学内から学外にシフトし、利用頻度も増したことで間接的なものかもしれないが、PBL に有効に働く部分も出てきていると述べている。Bull（2008）も、成果物（ビデオ）について述べているが、ソーシャルメディアを用いた若者達の活動（特にインフォーマルな利用）は想像できないものであり、学びにつなげるべきであると主張している。インフォーマルな場面での利用を扱いながらも、学習という文脈にどのように持ち込むかという、実践に向けた議論を行っている。

これらの研究に見られる共通点は、学習者の学習場面以外での自発的な活動に注目している点と、これらインフォーマルな活動がフォーマルな学習へ寄与している可能性を指摘している点である。

本実践においても、学習者たちの会話から、学習の場として設定したブログがインフォーマルでも利用されている現状が浮かび上がったのだが、問題は学習者たちが「なぜそうしたのか」という点である。これまでの研究であまり述べられていない点として「学習者自身による学習成果物の意味づけ」が挙げられる。なぜ学習者自身による意味づけを調査する必要があるのだろうか。社会的存在感を示すという点に立ち返ると、そこにあるのは「身近な存在だと感じて欲しい（感じたい）」という基本的な欲求である。人はなぜ SNS 内に自分が食べたものや、これまでに見た美しい景色や、感動した出来事を書くのだろうか。またそれに応答するのだろうか。例えば、経験した事象を切り取って写真に納めることを一つの「出来事成果物」だとすると、なぜ人は写真を SNS に投稿して自発的に見せるのだろうか。SNS に自発的に公開される「出来事成果物」としての写真と、クラス内の「学習成果物」としてのプレゼンテーション、報告書、レポートとの違いを今一度問い直すべきなのではないだろうか。これまでの先行研究では、SNS と LMS の利用度の違いは、社会的存在感の感じやすさにあると指摘されながらも、考察では、SNS の良さを「学習に」役立てようという方向性のみで議論されてきた。つまり、場を設定する教師側からの意味づけにのみ焦点が当てられ、学習者が活動やそれに伴う学習成果物をどのように意味づけているのか、という点について論じている論文は管見の限り見当たらない。学習者にとって、社会的存在感を示す・感じることが不可欠であるとすれば、SNS に似た場を提供することで学習を促進するという発想だけでは不十分である。授業実践中の出来事や、実践によりできあがったものを他者とシェアするときの気持ちに焦点を当てるべきではないだろうか。本調査は、本実践での成果物を教師の指示以外の場で他者に見せたという報告を受け、成果物にどのように意味づけているのかをアンケートで探っている。本調査は、学習実践とコミュニティ間のインフォーマルな関係性に一歩踏み込むものであるといえよう。

もう一点述べておきたいのが、システムと人間を繋ぐためには、活動そのものへの配慮も

重要であるという点だ。中村・上野（2008）は、アクターネットワーク理論の視点から、情報システムが導入現場において機能しない原因として、システム開発時に、実際にそれを使う人々やその活動が十分に理解・考慮されていない点を挙げている。中村・上野（2008）は、システムを構築するプロセスで誰が何をするかが明確になっていく様子を分析し、事前にユーザのニーズを固定的なものとして捉えてデザインするだけでは、ブレイクダウン（うまく機能しない状態）を解決することはできないと結論づけている。アクターネットワークの観点では、システムや製品・人工物のデザインとは、「もの」そのもののデザインではなく、もの・テクノロジーを含めた同盟関係の構築としており、ユーザのニーズを固定的で所与のものとしては扱わない。つまり、システムを構築する際、情報システムに関連する活動以外のワークプレイスの活動や社会構造、対人関係といったものに大きな関心が払われていない点を問題視しているのである。折角システムを作っても、利用者の既存の活動に合わず、既存の活動に入り込めなければ、そのシステムは上手く機能しない。そのため、システム開発者がニーズを固定して開発するのではなく、開発したシステムが人々の生活にどのように入り込むか（これまでの活動を阻害しないか、流動的な作業とシステムがどのように機能するか等）を考慮すべきなのである。中村・上野（2008）の研究は、学習者自身が活動のなかで能動的に道具に意味づけするという Sfard（1998）の見解とも重なる。教室活動に ICT を導入する際も、導入する側である教師が学習者自身の（プライベートを含む）活動を十分に考慮せずに固定化することは、教室での ICT 利用を学習という文脈のみに留めてしまったり、学習者の活動そのものに活かせず局所的に留めてしまったりする可能性がある。本研究では、利用システムと学習者の（プライベートを含む）活動にも留意しながら、学習者がどのように既存コミュニティとつながったのかを分析することとする。次に、既存コミュニティとの関わりに深く関わりのある「文脈横断論」について取り上げる。

1.4.　文脈横断論の分類と本研究の位置づけ

近年、学び・学習の概念が教室内に閉じられたものではなく、開かれた空間・時間・人間関係のなかで語られるようになった。そして PBL やワークショップ、ICT の利用など学びの形態が多様化し、大学でも広く実践されている。1.2. でも取り上げたように、本実践では複数の実践共同体との関連を議論する。そのためには、状況論の主要テーマとなっている文脈横断論を取り上げる必要がある。文脈横断論については、香川（2008, 2011）の分類を基に、本取り組みが文脈横断の各タイプにどのように位置づけられるかを説明したい。

香川（2008）は、Beach（2003）の分類を発展させて、文脈横断のタイプを三つに分類している。一つ目は「状況間移動」である。例えば、国内での語学学習を経て留学先、学校での学びを経て社会（職場）、のように時間的に前後する形で複数の状況を一方から他方へ移動する場合を指す。「状況間移動」に伴う乖離の例として、学校から社会、研修から実際の労働への移行困難など、相互の知識やアイデンティティのズレが挙げられている。二つ目は「間接横断」である。例えば、現在直接ある状況に参加しながら、他の状況へ間接的にアクセスする場合を指す。「間接横断」に伴う乖離の例として、部署間の連携不足や、他の実践へのアクセス困難が挙げられている。三つ目は、「多重混成」である。例えば、地域住民、

大学教員、大学生、学校の教員らが一同に会し、それぞれの立場から地域活性化について議論をするような場面を指す。「多重混成」に伴う乖離の例として、一見異分野の人間が集まり共通の問題について議論しているようでも、依然各々の立場の既得権やしがらみから脱せず、互いの境界が越えられない場合が挙げられている。

まず、本実践と文脈横断論を位置づけるにあたり、「状況間移動」と「間接横断」を明確に区別しておきたい。特に「状況間移動」は、教育現場において教育目標として明記される場合も多い。例えば、今このクラスで学習することが、将来関わるであろう実践共同体でどのように役に立つかということがしばしば学習目標として意識される。本実践も大学におけるアカデミック・ジャパニーズ教育の一環であり、学習者が初年次のうちに3年・4年の専門ゼミナールに参加できる能力を育成するという目標が立てられる。例えば、プレゼンテーション活動を組み立てる際、「客観的な資料の引用の仕方を学ぶ」「パワーポイントの作成方法を学ぶ」といったことは、1･2年生が今後関わるであろう専門ゼミナールや就職先といった新しい実践共同体が意識されており、1・2年の学習を終えたあと、3・4年での専門ゼミナールという共同体にスムーズに参入していくことが意識される。ビジネスジャパニーズや、研修や学習を経て現場に入っていくような専門学校や新入社員教育についても同様のことがいえる。文脈横断における問題点は、通常分類を意識せずに議論されるが、例えば「学んだことが現場で応用できない・役に立たない」という語りは、「状況間移動」における問題であり、文脈横断に伴う問題（乖離）がどのタイプで生じていることなのかを意識して解決に望む必要があろう。

「間接横断」は、ある状況に参加しながら、他の状況へ間接的にアクセスする場合を指すため、大学での授業と他の状況へのアクセスが実践している期間に生じることになる。筆者らは「間接横断」に関しては、更に二種類に分類できると考えている。1つ目は既存コミュニティとの間接横断であり、もう一つは自分が属していないコミュニティ（新規コミュニティ）との間接横断である。この2つの違いを説明するため、本実践と義永（2014）の実践を紹介する。

本実践では、到達目標は、学習したことを専門ゼミなど未来のコミュニティで活用できるようにするという時間軸で捉えられているが、テーマは「忘れられない出来事」[6] という学習者自身が既に所属する複数の実践共同体に関するものを設定している。その理由として、初年次では日常生活と研究が離れたところにあるという意識をもつ学習者が多く、身近なところから学術的な問いを立てるということを意識・トレーニングするためである。また、本実践ではまだ研究したいことや所属ゼミが決まっていない学習者が多く、将来所属するコミュニティがあいまいな状態でありアクセスが難しいということも挙げられる。よって、「研究したいことの手がかりを掴む」「日常的なことと客観的データを結びつけることを学ぶ」という次の状況（ゼミ）に移行するためのトレーニングとして、「忘れられない出来事」という身近なテーマでありながら、客観的データを使用し、そのストーリーと資料を関連づけるという作業が義務づけられている。では、学習者はこの際にどのような間接横断をするのだろうか。例えば、忘れられない出来事として家族のことをテーマにした場合、そこでわからないことがあれば母親に聞き、プレゼン作りに役立てるなどが挙げられる。また、原稿

を作成している際に日本語についてわからない点をアルバイト先の友だちに聞くということも挙げられるだろう。既存コミュニティ間の間接横断では、既に関係性が確立しているためアクセスしやすいという特徴が挙げられる。では、既存コミュニティでない場面をつなぐ間接横断にはどのような例があるのだろうか。

既存コミュニティでない場面をつなぐ実践として義永（2014）の取り組みがある。義永（2014）は、「研究者の卵としての私」というプレゼンの準備過程で、英語の専門用語が日本語でどのような用語が使用されているか等、これから所属するゼミの先生や先輩に聞きに行くという活動を通して「状況間横断」の場を「間接横断」でつなぐ試みをしている。義永の試みは将来所属するであろう場とトレーニング現場である日本語教育現場をつなぐという点で、教育目標と活動が合致しているといえよう。義永の実践では、既に専門性の高い研究について本国で学んだ経験がある学習者が多く、所属ゼミも想定できている学習者が多いということが挙げられる。しかし、香川（2008）が指摘するように、これまで学習者が所属したことのない場にアクセスすることは既存コミュニティにアクセスすることよりも難しく、教師による場と場をつなぐサポートが必要であったり、積極的でない学習者はうまくアクセスできなかったりすることも考えられる。義永（2014）においても、間接横断をスムーズにしている学習者とそうでない学習者がいることが述べられている。よって、新規コミュニティへの間接横断を促すためには学習者自身が学びながら新しい場に出ていきやすい状況作りがより大切になるであろう。

本事例と義永の事例を整理すると、次の２点に集約される（図１を参照）。一点目は、実践中の間接横断には、既存コミュニティにアクセスする場合と新規コミュニティにアクセスする場合があり、新規コミュニティにアクセスすることは、既存コミュニティにアクセスするよりも困難を伴う可能性があるという点である。二点目は、「学習目標で想定されるコミュニティ」と「実践で横断されるコミュニティ」は必ずしも一致しないという点である。本実践では、学習目標で想定されるコミュニティは新規コミュニティである「専門ゼミ」だが、実践（課題）の文脈横断（間接横断）は、既存コミュニティが想定されている。この場

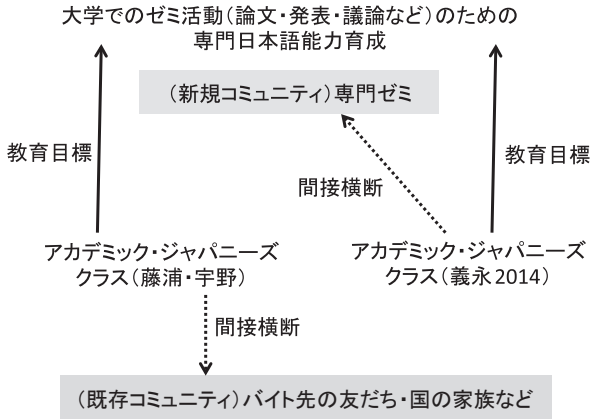


図１　二種類の間接横断

合、既存コミュニティへのアクセスが容易である一方、状況間移動でどのように学習項目が使用されるかという、新規コミュニティを如何に意識させながら活動を遂行するかということも課題となるであろう。また、新規コミュニティへの間接横断をよりスムーズにするための手段として、既存コミュニティと新規コミュニティの両方に所属する人物を活用することも考えられる。この点については、本研究結果を考察する際にもう一度取り上げたい。

2. 本研究の意義

本研究ではこれらの先行研究をまとめ、学習成果物を学習者自身が教師の指示以外の場面で「誰に自分の成果物を見せたか」「誰の成果物を見たか」「それはなぜか」といった、学習者自身の利用と意味づけを調査するためのアンケートを実施した。本調査を実施することの意義は、以下二点に集約される。

一点目は、実践での学習成果物を、学習者の意味づけという観点から調査することである。活動を通じて得られたポートフォリオ・レポート・発表といった成果物が、学習者にとって何を意味するものであるかを明らかにすることは、これまで活動を組み立てる側の教師によって意識されていた、学習とプライベートという境界線を学習者目線で捉え直すことにつながるだろう。SNS など、学習の場ではない活動での楽しみや積極性といった要素を学習に取り入れたいと考える実施者は多い。しかし、実施者によって「学習」と規定された文脈での学習者の行動を調査してもそれはやはり「学習」の域を越えないのではないだろうか。むしろ「学習」として規定されていない場、つまり教師が指示していない場で学習者がどのようにツールを利用したり人とつながったりしているかを調べることこそが、楽しみの解明につながると考える。誰とどのように、何のために利用したのかという点に踏み込むことで、学習を越えた活動をより詳細に記述できると考える。

二点目は、既存コミュニティと実践の関係について調査した点である。文脈横断と学習を扱う研究では、「新規コミュニティ」あるいは「参入に困難を感じるコミュニティ」に目が向けられることが多く、特に困難を感じない「既存コミュニティ」が学習場面とどのように関連するのかが記述されることは少ない。しかし、既に述べたように既存コミュニティは新規コミュニティに比べてアクセスが容易であり、IT が発達した現代では「アクセスしていないほうがおかしい」のである。新規コミュニティでは、これまでにないつながりができた（交流がみられた）ということ自体が実践結果として語られる傾向にあるが、本研究では、実践と既存コミュニティがつながったことで、既存コミュニティや実践（成果物）がどのように再編成されたのかという点を記述する。本来は、新規コミュニティへの参入やつながりを目的とした実践であっても、既存コミュニティの影響はあるはずであり、新規コミュニティのみのつながりを観察するだけでは既存コミュニティの役割を見落としてしまうおそれもある。本研究は、これまであまり語られてこなかった既存コミュニティと実践の新たな科学反応に目を向けることで、今後の ICT 実践の可能性を広げることができるのではないかと考える。3 章以降は、本実践の内容についてである。まず、調査の概要について紹介し、4 章で結果をまとめ、5 章で考察を行う。

3.　調査概要

3.1.　対象者

本調査は武蔵野大学の BASIS 日本語科目「日本語 5A（会話）」を 2013 年の 4 月から 8 月の間に履修した主に 2 年生を対象に行った。日本語 5A は留学生対象の口頭表現授業であり、各クラス約 20 名から 35 名の 3 クラス（A, B, C クラス）[7] からなる。履修している留学生の日本語能力は、中級から上級レベルである。本実践における口頭表現活動の到達目標（専門ゼミで活動に参加できる日本語能力の育成）と実践内容（忘れられない出来事と客観的な資料を結びつけたプレゼンテーション）に関しては、1.4. で詳述したので、ここでは割愛する。

3.2.　本実践の ICT 利用の動機、および方法

ICT は、授業目標を遂行するための数多くあるリソースの一つである。まず、授業全体のどのような点を解決するために用いられたかという動機と方法を述べる。

本実践では「自らの経験と客観的資料を結びつけて伝えるプレゼンテーション活動」を行った。学習者の最終プレゼンテーションの発表を動画撮影し、それを学習成果物としてクラス毎のブログで共有し、お互いの発表をいつでも閲覧できるようにした。また、学習者同士で相互評価ができる仕組みを取り入れた。本実践の ICT 利用はブログでの動画閲覧と評価機能のみであり、ブログのコメント欄に書き込む・web 上で議論を行うなどの機能はつけなかった。相互評価の内容は、発表者本人と教師のみが共有できるように設定し、後日教師が発表者個人にフィードバックを行った。より多くの発表に触れられるように、同活動を行っている日本語 5A の他クラスのブログの URL もクラス間で共有し、学習者がアクセスできるように設定した。

本実践に ICT を利用した動機は、二点ある。一点目は、学習者に自身の発表やより多くの他者の発表を何度も見返すことができるようにするためである。授業内で動画を再生し、フィードバックを行うには時間に限りがある。学習者の発表を録画し、簡単に、かつ発表の翌日にはアクセスできる場を web 上に残すことによって、学習者自身が気軽に何度でも見られるという点を重視した。二点目の理由は、授業で他者の発表を聞くことや質疑応答に集中できるようにするためである。相互評価や発表に対するコメントを教室内ではなく、後日 web 上で行う場を提供することで、自分のペースで動画を閲覧し、他の発表者に対するコメントも時間をかけて行えるようにすることが狙いであった。このように、冒頭にも述べたが、本実践における ICT 利用の当初の動機は、学習目的のみであった。

一連の活動には、SNS および LMS は使用せず、無料で利用できる以下の 3 つのソーシャルメディアツールを利用した。①動画共有サービス「YouTube」（動画のアップロード）、②ブログ作成ツール「Blogger」（クラスのブログ設置）、③ web アンケート作成ツール「アンケートツクレール」（学習者同士の相互評価・コメント）である。また、動画および、ブログはサイト URL を知っている人のみが閲覧できる限定公開とし、検索エンジンで検索さ

れないようにした。学習者の相互評価・コメントの結果は教師のみが閲覧できるように設定し、後日発表者本人にフィードバックした。学習者には、事前に①ブログに動画を載せること、②動画は限定公開とし、ブログも検索エンジンで検索されないように設定しているが、web 上に動画を載せる以上はクラスメート以外の人が見る可能性もあるということ、③教師側からはクラス以外の人に発表を見せることはしないが、もし学会などで他者に見せる場合は必ず発表者本人から許可をもらうこと、④授業終了後、希望があれば動画はブログから削除すること、という 4 点について説明し、同意を得た上で本実践を行った。

3.3. 調査の実施方法・実施期間・内容

学習者の教師の指示以外における ICT の自由な利用状況を把握するために、本授業の受講生 70 名に調査を行った。実施期間は、2013 年の 7 月と 12 月である。授業中に用紙を配布し、アンケートの目的および記述方法の説明をした上で、以下の項目について、アンケートを実施した（表 1）。

アンケート調査の狙いは「学習者の能動的な ICT 利用の実態を通して、学習者が自身や他者の発表（学習成果物）をどのように捉えているかを調査すること」である。

表 1　本調査のアンケート項目

a.	自分の発表を 1 回以上（評価したときを除く）見たか。
b.1	他者の発表を 1 回以上（評価したときを除く）見たか。
b.2	（他者の発表を見た場合）どのような人の発表を見たか。
c.1	自分の発表を誰かにみせたか。
c.2	（見せたのであれば）どのような人に見せたか。その理由。
d.	ブログの存続・削除希望（ブログ全てを削除・自分の発表のみ削除・残す）。その理由。
e.	ブログ開設から 5 ヶ月後の閲覧状況。その理由。

本実践の ICT 利用において、教師が行った学習者への指示は、授業後に web 上（ブログ）で、① 1 度は必ず自身の発表（学習成果物）を見て自己評価をすること、② 1 度は必ずクラスメートの発表（学習成果物）を見て評価・コメントをすること、の 2 点である。この指示により本ブログには「使わなければいけないから使う」という側面が生まれる。しかし、使わなければいけない状況[8] での使用頻度を測っても、学習者の能動的な ICT 利用の実態を知ることはできず、ICT 利用が学習者にとってどのような意味合いを持つかは把握できない。よって、本調査では、ICT 利用において教師が行った指示以外の部分で、学習者がどのように ICT（本実践の場合はブログ）を利用したのかを調べた。

「はじめに」で前述したが、学習者との何気ない会話で、学習者が自分の発表を親やアルバイト先の友人・先輩に見せていたと知ったことが本調査の出発点である。果たして、このようなブログの使い方をした学習者が少数派なのか、あるいはもっと他にもいるのかを調査するために、まず学習者の能動性（閲覧回数、自分の発表をシェアしたか）について調べた（質問 a, b.1, c.1）。これまでの先行研究では授業活動における ICT 利用実態については詳しく述べられているが、教室外の自由な利用実態とその理由についてはあまり述べられていないため、本アンケートでは能動的な使用が生じた場合、その理由も調査した。

アンケート作成にあたり、「他人の動画（成果物）へアクセスする（質問 b.1）」と「自身の動画（成果物）を広める（質問 c.1）」という 2 つの行動を追った。質問 b.1 と質問 c.1 の行動理由を調べる（b.2, c.2）ために、複数の選択肢を設けた。選択肢を立てる際の基準として「学習目的」「学習以外の目的」という軸を設定した。選択肢に該当しない場合を想定し、自由記述欄として「その他」を設けた。しかし、行動のどこからが「学習目的」でありどこからが「学習以外の目的」かは明確に線引きできない。例えば、他者の動画へのアクセス実態を調べる場合、「日本語が上手な仲が良い友だちの発表を見た」では、日本語を学ぶ上で、学習目的として役立つと認識されている可能性もあれば、仲の良い友だちのことを更によく知りたいからという学習以外の目的として認識される場合もある。本調査では、このような点も考慮し、全ての選択肢を「学習目的」「学習以外の目的」に明確に分けているわけではなく双方の要素を含むものもある。一方で、「授業で聞いてわからないところがあった発表」や「あまり日本語が上手というわけではないが仲が良い友だち」といった、明確に「学習目的（前者）」「学習以外の目的（後者）」と判断できる選択肢も設けている。これらの回答から、学習者がどのように他者の学習成果物を意味づけているかを考察することとする。

自身の動画を広めるという実態（質問 c）を調査する際は、本実践が既存コミュニティとどのようにつながったのか、またその理由について選択肢を設定した。ここでも「学習目的」と「学習以外の目的」を軸に選択肢を設けた。例えば、学習目的では「アドバイスしてほしかった」という項目であり、学習以外の目的として「がんばっている自分を見せたかった」などがある。これらの回答から、学習者が自身の成果物をどのように意味づけるかを考察する。

最後に、自分の成果物とクラスの成果物への意味づけについて調査するために、「ブログの存続・削除希望とその理由（質問 d）」「ブログ開設から 5 ヶ月後の閲覧状況と理由（質問 e）」を調べた。まず存続・削除希望とその理由を調べる目的として、学期という一つのターム（活動の実践期間）が終わったあとに、学習成果物が残る場所が学習者自身によってどのように意味づけられるかを調べるためである。活動終了時から約 5 ヵ月後の状況（質問 d）を調べる目的は、質問 d で得られた回答と実際の利用状況にどのような関連があるかを調査するためである。これまでの ICT 活動実践では、実施中の交流や利用について報告されているが、実践期間が終わったあとの利用状況についてはあまり述べられていないため、「継続性」という観点からも有用であろう。

4.　調査結果

4.1.　閲覧状況と理由（質問 a, b.1, b.2）

まず、「a. 自分の発表を 1 回以上（評価したときを除く）見たか」という質問に対し、有効回答数 70 名中 69 名（98.6%）が「はい」と回答しており、1 名だけが「いいえ」と回答した。他者の発表の閲覧状況については、「b.1 他者の発表を 1 回以上（評価したときを除く）見たか」という質問に対して、有効回答 69 名中、51 名（73.9%）が「はい」と回答している。つまり、7 割以上の学習者が教師の指示以外の状況下で他者の発表を閲覧している。

「はい」と回答した 51 名のうち、「b.2（他者の発表を見た場合）どのような人の発表を見たか。（複数回答可）[9]」を調査したところ、図 2 のような結果であった。「上手だと感じた発表」が最も多く、続いて「おもしろいと感じた発表」「発表がとても上手というわけではないが仲が良い人の発表」が多かった。項目にある、「いいなと思っている人」とは、好意を寄せている相手のことであり、アンケート時に意味を説明した。本調査では、閲覧理由が「学習志向目的」か「学習志向以外の目的」であるかを区別するため、複数の選択肢を設定した。学習志向目的の項目は、「上手だと感じた発表」「先生がほめていた人の発表」[10]「わからない点があった発表」が該当する。一方、学習以外の志向では「おもしろいと感じた発表」「発表がとても上手というわけでないが仲が良い人の発表」「発表がとても上手というわけではないがいいなと思っている人の発表」が該当する。「発表が上手で仲が良い」など重複しているものは、両方の属性を持つ項目とした。その結果、最も多かったのは「授業中、上手だと感じた発表（30 回答）」という学習目的の項目であったが、「授業中、おもしろいと感じた発表（29 回答）」「発表がとても上手というわけではないが仲が良い友だちの発表（29 回答）」と、「学習以外の目的」にも多くの回答が集まった。よって、学習者は他者の動画を閲覧する際に「学習目的」と「学習以外の目的」を持っていることが明らかになった。自身の学習成果物を他者に見せたかという質問項目については「c.1 自分の発表を誰かに見せたか」という質問に対し、有効回答数 67 名中、24 名（35.8%）が「はい」と回答し、43 名（64.2%）が「いいえ」と回答した。「c.1（自分の発表を見せたのであれば）どんな人に見せたか（複数回答可）」を調査したところ、表 3 のような結果となった。「授業とは関係ない友人（留学生・日本人）」が最も多く、その後は「他クラスの友達」「国にいる家族や親戚」「日本にいる家族や親戚」が複数名おり、1 名ずつではあるが「日本語学校の先生」や「国で日本語を勉強している友人」「元カノ」などと、多様な既存コミュニティに属するさまざまな人間に自分の発表を見せていることがわかった。国にいる家族や親戚など、日本語を理解するかどうかに関わらず、見せたいと思った人物に見せている。その他の欄も設けたが、新規コミュニティに向けてシェアした学習者は一人もいなかった。また、自分の学習成果物を他者に見せた理由は、成果物を他者に見せたと回答した 24 名中、「見せた人の感想

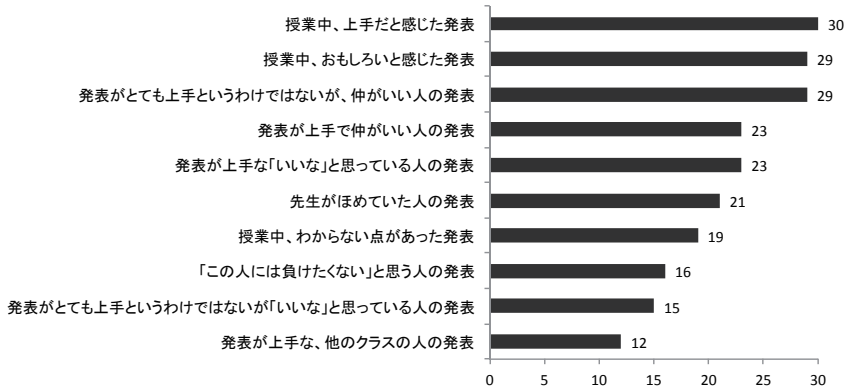


図 2　どのような人の発表を見たか（複数回答可）【51人中】

が聞きたかったから（14 回答）」が最も多く、「見せた人にアドバイスしてもらいたかったから（13 回答）」「自分ががんばっている姿を見せたかったから（11 回答）」という回答が続いた。「アドバイスしてもらいたい」という「学習目的」に近い理由も「がんばっている姿を見せたい」という「学習以外の目的」も同程度に見られた（表 3）。この結果から、他者に自分の学習成果物を見せる際にも、見せる相手によって求める行動が異なり、何のために見せるかという目的は一律ではないことが明らかになった。一方、自分の動画を他者に見せなかった理由として、「見せるのが恥ずかしいから（28 回答）」「発表が下手だったから（上手だったら見せたかった）（23 回答）」が多かった（表 4）。

表 2　どのような人に自分の発表を見せたか（複数回答可）【24名中】

授業とは関係がない友達（留学生・日本人）	13
他クラスの友達	5
国にいる家族や親戚	3
日本にいる家族や親戚	3
以下、各 1 名ずつ 日本語学校の先生、国で日本語を教えてくれた先生、国で日本語を勉強している友人、兄、姉、元カノ、他大学の友人、まだ見せていないが見せたいと思っている人がいる	

表 3　なぜ（自分の発表を）他の人に見せたのか（複数回答可）【24名中】

見せた人の感想が聞きたかったから	14
見せた人にアドバイスしてもらいたかったから	13
自分ががんばっている姿を見せたかったから	11
見せた人に関係があるテーマだったから	2
見せた人に準備を手伝ってもらったから	1

表 4　なぜ（他の人に）見せなかったのか（複数回答可）【43名中】

見せるのが恥ずかしいから	28
発表が下手だったから（上手だったら見せたかった）	23
思い付かなかった	7
あまり人に見せたい話ではなかった	7
授業が終わればそれでよかった	3
その他（ブログのアドレスを忘れた、など）	2

自分だけでなく他者を含めた学習成果物に関する意味づけを調査するために「d. ブログの存続・削除希望」を調査したところ、「ブログは授業が終わっても残して欲しい」と回答した人は 69 名中 49 名であり、7 割以上の学習者が残すことを希望した（図 3）。残して欲しいと回答した学習者のうち「自分の悪いところを見直すため」「日本語がうまくなったことがわかるから」という「学習目的」に該当する理由を述べたのは 49 名中 23 名（全体の 33%）であった。一方「みんなが努力した結果だから」「大学時代の思い出として残したい」という「学習以外の目的」に該当する理由を述べたのは 49 名中 26 名（全体の 38%）であった。「授業が終わったら自分の動画だけを削除してほしい」と回答したのは 17 名で、

「あまりできがよくなかったから」と回答した人物が多数であった。ブログを全て削除して欲しいと回答した学習者はいなかった。

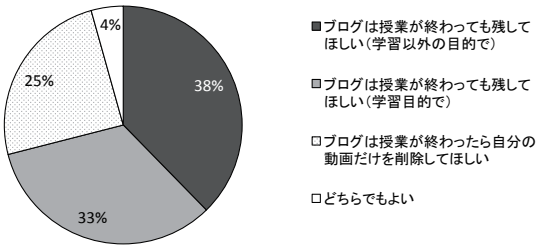


図３　ブログの存続・削除希望【69人中】

最後に、長期的な利用状況について探るため、ブログを解説して５ヵ月後の利用状況について調べた（図４）。有効回答数55名中、５名（9%）が「見た」と回答し、40名（73%）が「見ていないが、これから見るかもしれない」と回答した。10名（18%）が「見ていない、これからも見ないと思う」と回答した。「見た」「見ていないが、これから見るかもしれない」と回答した45名に「見る理由」を聞いたところ、「なつかしい（6回答）」「自分の発表を気に入っている（7回答）」「他の人の発表で気に入っているものがある（6回答）」と「学習以外の目的」を答えた回答が全体の３割程度（29%）あった。一方７割程度（71%）の回答が「後期の発表の前に自分の発表を見直したいから（33回答）」「後期の発表の前の上手な人の発表を見返したいから（14回答）」という学習目的でブログを閲覧しようと考えている学習者であった。また「見ていない、これからも見ないと思う」と回答した10名に「見ない理由」を聞いたところ、「興味がないから（3回答）」の他に、「自分の発表を見るのは照れるから」「自分の発表が下手だったから」「自分の発表を気に入っていないから」「1回見て自分のいいところ・悪いところがわかったから」という回答がそれぞれ１回答ずつあった。

次章では、これらの結果についての考察を行いたい。

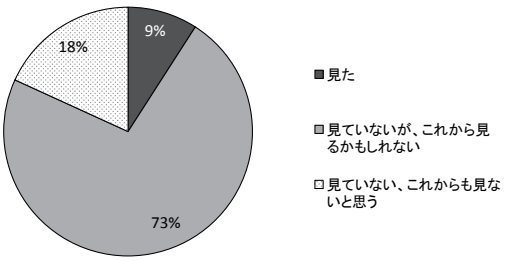


図４　５ヶ月後のブログ閲覧状況【55人中】

5. 考　　察

5.1. 複数回の閲覧と学習成果物の意味づけ

5 章では、4 章で紹介した研究結果に考察を加えていく。まず、本実践の学習成果物（プレゼンテーション動画）は、多くの参加者が自分自身のものを見返したり、また他者のものを何度も閲覧したりしていた。この点では、「何度も見返して欲しい」という当初筆者らが想定していた教育上の狙いは達成されていたということになる。しかし、教育上の狙いでは一般的に「自分ができなかったところを見直して次の発表では改善する」「人の良いところを見つけて自分の発表改善に役立てる」という、自分自身の発表を見返すことによる学びと他者を観察することによる学びが想定される。しかし、「何度も見る」ということは学習を志向するだけではない。我々もお気に入りの写真や映画を何度もみることがあるだろう。自分自身の成果物を何度も見ることについての意味づけについては、「ブログ存続・削除希望」に関するアンケートから考察したい。ブログ存続・削除希望アンケートでは、存続を希望した理由として「自分が悪かったところを見直すため」「更に上手になりたいから」という学習志向だけではなく、「思い出／記念としてとっておきたいから」という思い出志向を持っていることが明らかになった。つまり、成績をつけられる対象としての学習成果物ではなく、古いアルバムを開くような感覚で眺めたいという全く別の価値付けがなされているのである。また、自分の動画だけを削除してほしいと回答した人物に関しては、「あまり出来がよくなかった。うまく出来ていたら載せたかった（23 回答）」という回答があったが、プレースメントテストの成績順に分けられている A−C クラスのクラス間では「残したい／残したくない」という希望については大きな差はみられなかった。よって、学習成果物を残したいか否かはテストによる日本語レベルで測れるような基準では決まらず、動画に対する自己評価が強く関連していると考えられる。また、発表日当日は、発表者の中にはいつもはしないメイクをするなど、男女ともにおしゃれに気を遣う学習者が何名もいた。このことからも、日本語能力を測るためのプレゼンテーションという認識だけではなく、映像・ブログとして残るということが学習者たちのなかで「思い出作り」という特別なイベントになったと考えられる。

それでは、他者の発表を閲覧することにはどのような意味づけがあったのだろうか。教育上の目的では、より上手な人の発表や他者の発表の足りない点を見て、自分のパフォーマンスに活かすことに目が向けられるが、他者の学習成果物に関しても、利用者にとっては学ぶためのものだけではなかった。「学習志向」と「その他の志向」を分けて考察すると、「授業中上手だと感じた発表」「先生がほめていた人の発表」「授業中、わからない点があった発表」は、学習志向といえよう。一方、学習以外の理由として多数を占めたのは「仲が良い人の発表」「おもしろい発表」であった。「学習以外の目的」での利用は、既存コミュニティが大きく関係しているといえよう。親しい知人であれば、日本語のレベルに関わらず何についてどのように発表したのか見たいと考えたのである。このことは、新規コミュニティの利用が活発にならない場合のひとつの要因になると考えられる。学習目的で場を用意し成果物が

シェアされても、あまり仲が良くない人の作品は「見たい」という気持ちにさせないのである。友人などのような既存の関係性がなくてもつながる要因としては「おもしろさ」や「好意」がある。授業中おもしろいと感じた発表は複数回見返されており、プレゼンテーション内容そのもののおもしろさが他者を引きつける要因となった。つまり、「おもしろい学習成果物」であれば親密さを越えてアクセスされるのだ。また、本実践では「忘れられない出来事」という、身近なテーマであることに加え、本人にとっては特別な感情（驚いた・感動した…等）を伴うイベントをテーマとして扱ったこともブログ利用者が多かった理由のひとつであろう。聴衆や閲覧者も身近なテーマであることから共感を感じやすく社会的存在感を示しやすいものであったと考えられる。また、好意を寄せている相手の発表は複数回見返されており、特別親しくなくても「見たい」につながるようである。

以上をまとめると、利用者が成果物を複数回閲覧するためには、①成果物自体が本人のお気に入りであること（発表に対する本人の満足度・本人のお気に入りの服装で録画等）、②既存コミュニティで既に親しい間柄であること（他クラスに友だちがいるようであれば、他クラス動画閲覧への横断のきっかけになる）、③学習成果物（や SNS や LMS で共有される事柄）が利用者の興味をひくものであること、が考えられる。いずれの要素も、学習者自身の意味づけを追わなければ得られないものであり、特に③に関しては、教育実践で身につけてほしい能力と「おもしろさ」が、相容れないものなのか、あるいは融合できるものなのかを、授業をデザインする教師も問い直す必要があろう。

次節では、既存コミュニティへのシェアについてのアンケートから、既存コミュニティが学習の場や学習成果物とどのような関係にあるのかを考察したい。

5.2. 既存コミュニティへのシェアと学習成果物の意味づけ

本実践では、教師の指示がない状態で自分の動画を誰かにシェアした学習者は 35.8% であった。この数値が高いものか低いものかは判断しがたい。なぜなら、ICT を利用した実践の研究や報告は、授業に関する活動を扱ったものが大半であり、こうした水面下での学習者の行動についてはほとんど調査されていないからである。しかし、アンケートを取ったところ、シェアをしたと回答した学習者のほかにも、「これから見せる予定」「シェアすること自体を思いつかなかった」という回答があり、35.8% 以上のシェアも今後予想される。それでは、どのような人にシェアをしたのだろうか。

ここで確認をしておきたいのが、新規コミュニティに自発的にシェアをした人物は一人もおらず、全員既存コミュニティにシェアしていたことである。よって、学習者の自由な利用では、新規コミュニティへのアクセスは発生しにくく、一方で既存コミュニティへのアクセスは教師の指示がない状況においても自然発生しやすいといえる。シェアが行われたいずれの人物もシェアした学習者にとって身近な人物であったが、シェアする理由によって学習成果物の意味づけが異なっている。「なぜシェアしたのか」という質問に対し、「見せた人の感想が聞きたかったから（13 回答）」「見せた人にアドバイスしてもらいたかったから（12 回答）」「自分ががんばっている姿を見せたかったから（11 回答）」などが挙げられた。学習志向に該当する点は「アドバイス」であろう。アドバイスを求めた人として、「バイト先の日

本人の友人」「同じ大学にいる日本人の友人」という既存コミュニティの身近な日本人や、国籍に関わらず身近な友人にアドバイスを求めていた。つまり、既存コミュニティへの間接移動が学習目的で行われている場面もあり、実践中または実践後に学びを得ることは実践に参加している人々のみが関係して言えるとは限らないということである。既に関係性ができている相手がアドバイザーとして選ばれることから、ある授業実践の効果を測定したりする場合に実践コミュニティ内部のみの観察では、バイト先の人や授業に関係のない友だちの役割を見落としてしまう可能性があろう。

また、「感想を聞きたかった」という項目については、「アドバイスしてもらいたかった」という項目がありながらも「感想を聞きたかった」という項目を選んでいることから、ここでは他者に期待することとして、プレゼンテーションのパフォーマンスや内容を改善するための助言ではなく「おもしろかった」「感動した」といった学習志向以外の評価を得るためのものとして判断できる。また「自分ががんばっている姿を見せたかった」という回答のうち興味深いのは、日本語が全く理解できない両親に自分の日本語プレゼンテーションをシェアした人物がいたことである。このことは、まさに学習成果物が「学習目標の到達度を評価されるためのもの」という意味づけ以外のものを持っていることを示している。両親や恩師に送った人物は、学習成果物を「点数をつけられるもの」としてではなく「自分ががんばっていることを他者に伝えるもの」という意味づけをしたのである。学習者にとって、学習成果物が点数をつけられるだけのものだとしたら、活動が終わり、成績が出た時点で、その成果物はお役御免である。しかし、がんばっている姿を伝えるものだとしたら、活動が終わってお役御免ではなく、動画が共有できる状態になってからがスタートなのである。親や恩師にとってその動画は、日本語を学びはじめてからの学習到達尺度で捉えられるものではなく、まだ小さかった我が子が成長し見知らぬ土地で立派にがんばっているという長い人生の成長過程として、新たな尺度で意味づけできるものなのだ。

このように、学習成果物としての動画が既存コミュニティにシェアされ多様な意味づけが生まれた要因は二点考えられる。一点目は、既存コミュニティへのシェアが容易なシステムであり、SNS や LMS にとらわれない拡がりを生んだことである。本実践では、無料で動画をアップロードできる YouTube というサイトと無料でブログを作成できる Blogger という無料 ICT ツールを利用した。つまり、自分の作品を見て欲しければ、自分の動画のアドレスを知り合いに送ることで、見てもらえるのである。YouTube は無料動画サイトとして国を越えて多くの人々になじみがあるものであり、個別に手続きや操作法などの説明がなくとも扱える。これらの手軽さが、例えば親にメールをする際に URL を伝えるなど、プライベートでの学習者の生活への入り込みが容易であったと考えられる。中村・上野（2008）の研究で指摘されたように、ICT や情報システムは、利用者の気持ちだけでなく、活動そのものにどのように組み込むか、という点も活発な利用につながるかそうでないかを左右する。本実践で利用した YouTube が、学習の場以外である学習者らのプライベートな活動においても強く関連づけられるものであったこと、また、LMS などでは登録した人物しかアクセスできないが、本実践は URL を知っていればメンバー登録などせず見られる外に開かれたソーシャルメディアツールであったことから、利用者のプライベートな活動で利用され

やすかったと考えられる[11)]。

二点目は、テーマ設定と既存コミュニティの関連性である。本実践のテーマは、「忘れられない経験」という発表者自身、つまり「私発信」でありながら既存コミュニティと関連するものであり、友だち・両親といった既存コミュニティが既に持つつながりやすさに加え、「両親／友だちのことを話したから見て欲しい」「こんな私を知って欲しい」という気持ちが自主的なシェアを促進したのではないかと考えられる。このことは、自主的に成果物をシェアした学習者の「感想を聞きたかった」「がんばっている姿を見て欲しかった」という理由にも現れている。つまり、テーマに関係する人物にはストーリーの当事者として閲覧してもらい、その人物が自分の人生にどのような意味づけをもたらすかを伝える手段になる。また、動画を互いに見た後で出来事について語ることで、思い出を再構築することもできるだろう。一方、テーマに登場しない人物であってもトピックが「家族」「失敗したこと」「感動したこと」「おもしろかったこと」など、多くの人々がそれぞれの既存コミュニティにおいて類似経験を持っていることから共感を得やすく、感想も互いに示しやすいと考えられる。また、どのようなことに驚き、感動したかという自らの人間性も伝えやすいものであるだけでなく、レポートなどの紙媒体と異なり動画は、声の抑揚や本人の緊張感なども伝えられることから、テーマ・媒体ともに社会的存在感を示しやすいものであったといえる。

義永（2014）の取り組みは、「研究者の卵としての私」という私発信テーマであり、「研究」という客観性が高いテーマになじみを持たせる工夫がなされている。しかし、活動中の間接横断は必ずしも活発化しなかったことが報告されており、新規コミュニティへの間接横断の難しさが挙げられている。本実践の調査においても、学習成果物を新規コミュニティにシェアした学習者は確認されなかったことから、新規コミュニティへの間接横断は、学習者の自主性のみに任せていても活発化しない恐れがある。本実践では「将来、就活で使うかもしれないから」と、スーツに近い服装で発表し、新規コミュニティを想定して臨んでいた学生もいたがまだつながりは生じていない。IT 開発が進んだ現代では、このような成果物を就活などの新たな活動に利用するということも可能であり、ますます「学習にとらわれない実践」に関する議論が必要であろう。

新規コミュニティと既存コミュニティを分けて考えるのではなく、両者のつながりも考える必要がある。例えば、高校生が大学という新規コミュニティに参加する際、高校時代のサッカー部の先輩が一足先にその大学に所属しており、いろいろな情報・アドバイスを先輩から得たり、また先輩を通じて知り合いになった人々と大学所属後に交流を行ったりすることも考えられる。つまり、既存コミュニティがクッションとなり、新規コミュニティにスムーズに移行することもある。この例は状況間横断についてだが、間接横断においても既存コミュニティと新規コミュニティの接点はあるだろう。学習はしばしば、新規コミュニティへの移行が学習目標とされることが多いが、まだ見ぬ新規コミュニティへの横断のみを考えるのではなく、つながりやすい既存コミュニティと新規コミュニティの交わる点を考慮することで、自主的な横断につながったり、教師が想定しないような新たな活動が生じたりする可能性もあるのではないだろうか。

従来は、このような ICT 実践において既存コミュニティ（特に家族や学外の知人）との

繋がりはあまり調査されてこなかったが、本調査結果から、既存コミュニティとのつながりが、教室活動や創作過程でのプロセスに影響している可能性は否定できないだろう。これまで、学習成果物は「学習の到達度を測るもの・記録するもの」という扱いであり、筆者らも、学生がこのようなシェアの実態とその理由を開示するまで学習成果物に「学習以外の楽しみ」があるということに気が付かずにいた。自由な活動は、教師の指示以外の場で生まれていたため、本調査以降も教室内でシェアやその他の活動に関して特別な指示を加えることはしていない。しかし、一点のみ変更した点がある。それは、前履修者である先輩の動画ブログを紹介してから実践に入ることである。前学期はこのようなものを作りました、と紹介のみ行い、全員でプレゼンテーション作成にとりかかることにした。それにより、非常に感覚的ではあるが学習が手段となるのではなく、目的化したのではないかという印象がある。つまり、「学習項目を習得する手段としてのプレゼンテーション」ではなく、プレゼンテーション自体が「身近な人に見せる作品作り」という意味合いを帯びた印象があるのである。

以上、学習成果物の意味づけを軸に考察を行ってきた。結果、教師側が「学習の到達度を測るもの・記録」として捉えてきた成果物にも、学習者自身の意味づけでは「思い出の品」「がんばっている自分を見せるためのもの」という多様な意味づけが存在した。その意味づけは単独で存在するわけではなく、誰にシェアをするかという活動のなかで意味づけられていた。自発的なシェアは、アクセスが容易な既存コミュニティに見られ、教室における実践が「学習という目的」に閉じられたものではなく、学習者と学習者のコミュニティにおいて「学習以外の目的」へと拡がりをみせていたことが明らかになった。

おわりに

本研究は、筆者ら自身が学習成果物を「学習」という文脈でのみ捉えてきたことを内省し、学習者自身の自由な意味づけを調査することにより、学習成果物への価値付けの多様さ・自由さを整理するものであった。筆者らは、本調査によって得られた知見を、「学習現場にどう活かすのか」という側面のみで捉えるべきではないと考えている。なぜなら、「学習現場に活かす」ということ自体が教師主導の意味づけであり、「学習目的だと考えていたものが何か別の楽しみに使えるかもしれない」という発想の転換も十分に価値のあることだと考えているからである。筆者らは本調査において、「プレイフルに学ぶ」ということを述べたのではなく、「学習成果物をプレイフルに・自由に使用する学習者たち自身」を記述したのである。

また、本調査で得られた結果をそのまま教室活動として無批判に取り入れることも避けようと考えている（例えば、動画のシェアを実践内で義務化することなどは避ける）。本実践にみられた自由な活動は、教師の指示以外の場であったからこそ「楽しみ」であった可能性もあり、教室での学習デザインとして教師のコントロール下に組み込んだときに同じように「楽しみ」として機能するかはわからない。学習者のニーズは所与のものとして既に存在するのではなく、プロセスの中で決定されていくものであり、デザインして終わりではなく実践中あるいは実践の外でどのような活動が生じているのかを観察しながら学習者とともに組

み立てていくものである。その過程においては、学習者自らが自由に動ける「遊び」や、学習者自身が実践内容を変えていくような決定権があっても良いのではないだろうか。

本実践でみられた既存コミュニティとの関わりと学習者の利用方法は、学びに新たな意味づけをもたらすことになった。このように、外のものを学びに応用するのではなく、学習者自身から出発したつながりと実践との新たな化学反応により、これまでの学びが学びの枠にとらわれない新たな実践に変化する過程を今後も観察していきたい。

註

1） 本研究では、教室活動内におけるレポートやプレゼンテーションといった、教師が最終課題や中間課題として課す活動及びアウトプットを記録したものを「学習成果物」と呼ぶ。

2） 本稿では学習者が自らの動画を他人に見せることを「シェア」とし、ブログのような場で大勢の人物がさまざまな動画を見られるようにした状態を「共有」とした。

3） 服の製造は布の裁断―縫製―仕上げ（ボタン付けやアイロン）という段階を踏むが、新参者は逆の行程からスタートし、作業や服の全体像を把握してから次の行程に進む。全体把握ののちに細かい作業を学ぶという教育的な側面もある一方、「裁断時での失敗＞ボタン付けの失敗」というように、新参者が作業を失敗したときに抱えるリスクも少なくなるよう構造化されている。（Lave & Wenger 1998）

4） 文脈とコミュニティは、文脈横断論ではほぼ同義で扱われており、後に文脈横断論について触れるためここでは文脈（コミュニティ）とする。

5）「いいね！」とは、Facebook に書かれた記事を読んだ人物が、記事内容に対しコメント代わりに残す評価のことである。

6） 2 回目のプレゼンテーションでは「未来への提言」というテーマで段階的に抽象度を上げている。

7） A, B, C クラスはプレースメントの結果順に分けられている

8） 使わなければならない状況とは、その ICT を使用しなければ資料が入手できない、教師の指示内における使用・使用感の提出を教師が依頼・指示する、使用が成績に関連することなどが挙げられる。

9） 選択肢は調査者が設けたが、「その他」の欄に記入できるようにした。以降、選択肢で回答できる設問に関しても同様である。

10） 特定の誰かを意図的にほめるようなことはしていない。教師自身の反応やコメントの質の差を学習者がそれぞれ感じ取ったものである。

11） 既に述べたように、情報の取り扱いに関しては実践内で注意を行っているが、LMS や SNS に関わらず共有された写真や動画の扱いについては今後引き続き議論が必要である。

参考文献

香川秀太（2008）「「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ―学習移転論から文脈横断論への変移と差異―」『心理学評論』51（4）, pp. 493–484.

香川秀太（2011）「状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『Cognitive Studies』18（4）, pp. 604－623.

佐藤慎一（2013）「PBL のための SNS を活用した学習環境デザイン」久保田賢一（編）『高等教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン　大学生の能動的な学びを支援するソーシャルメ

ディアの活用』第 9 章，晃洋書房，pp. 217－234.
田辺繁治（2002）「日常的実践のエスノグラフィー 語り・コミュニティ・アイデンティティ」
田辺繁治・松田素二（編）『日常的実践のエスのグラフィー 語り・コミュニティ・アイデンティティ』，世界思想社，pp. 1−38.
中村雅子・上野直樹（2008）「ネットワーク指向のデザイン・アプローチの提案：情報システムの運用開発事例の分析から」『Cognitive Studies』15（4），pp. 627−643.
山下隆史（2005）「学習を見直す」西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』，凡人社，pp. 6−29
山田政寛（2010）「CSCL 研究における「社会的存在感」概念に関する一検討『日本教育工学会論文誌』33（3），pp. 353−362.
義永美央子（2014）「研究留学生のための基礎日本語学習活動のデザイン：コーディネーターの『つなぐ』役割を中心に」『Critical Japanese Pedagogy 研究会』配布資料
Beach, K.（2003）Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström（Eds.）, *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing,* PP. 39–62. New York: Earli.
Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C., & Lee, J（2008）Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 8（2）, pp. 100−107.
Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R.（2009）Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. *Journal of Information Systems Education,* 20（2）, pp. 129−136.
Engeström, Y.（1987）*Leaning by expanding: An activity-theoretical approach to the developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保阪裕子・庄井良信・手取義宏・髙橋登（訳）（1999）『拡張による学習　活動理論からのアプローチ』，新曜社
Engeström, Y.（2001）Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work,* 14（1）, pp. 133−156.
Lave, J., & Wenger, E.（1991）*Situated Learning : legitimate peripheral participation.* New York : Cambridge University Press. 佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』，産業図書
Leafman, J., Mathieson, K., & Ewing, H.（2013）Student Perceptions of Social Presence and Attitudes toward Social Media: Results of a Cross-Sectional Study. *International Journal of Higher Education,* Vol.2, No.1:2013, pp. 67−77.
Richards, C., Rasli, A., Ahmad, U.K., & Churchill, D.（2006）. The online social networking of higher education academic communities. *Proceedings of Global Learn Asia Pacific,* pp. 1364−1371
Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W.（2001）. Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education,* 14（3）, pp. 51−70.
Sfard, A.（1998）. On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher,* 27, pp. 4−13.
Wells, G.（1999）. *Dialogic inquiry: Toward sociocultural practice and theory of education.* Cambridge, MA: Cambridge University Press

Chaplaincy and the Provision of Spiritual Care [1]

KONISHI, Tatsuya

1. Introduction

This article presents an account of the type of universal spiritual care I have practiced as a chaplain in the United States and Japan, which has been effective in both countries, both for patients with various religious backgrounds and those we might designate 'non-religious'. In Japan, especially, there is a widespread tendency to regard religions as 'something dangerous forcing us to believe blindly irrational things', and some people have a strong allergy to them, I was asked by the management of the hospital where I worked, to try to provide spiritual care without introducing 'religions'. This article presents the results of this experience and the functions of the chaplain when part of hospital and medical teams.

In that, the words 'caregivers' and 'careseekers' are used. 'Caregivers' mainly means chaplains, and includes healthcare professionals who offer spiritual care. Meanwhile, 'careseekers' means people who receive spiritual care, such as patients and families.

2. 'Not imposing beliefs' as a requirement for spiritual care

2.1. Chaplains do not impose their beliefs

Chaplains are a type of minister or member of the clergy. People, therefore, tend to think that they provide 'religious care', which implies inviting the careseekers to practice certain 'ways of life' according to the teachings of the chaplains' own religions. This, however, is not true in fact. Chaplains do not provide care based on a particular religion unless the patients or the careseekers request them to do so. It is common for hospital chaplains to be in charge of all the patients of certain units, or of the whole hospital.[2] This means that chaplains care for patients with different religious backgrounds from their own. They are, indeed, not allowed to provide care based on their own beliefs or faiths there. In particular, the spiritual care they offer deals with the careseekers' existential lives and 'ways of life', which are related to their core values and the root of their autonomy. Thus, the 'imposition' of caregivers' beliefs should be strictly avoided. Therefore, the first requirement in spiritual care is not to 'impose the caregivers' own beliefs'.

2.2. The beliefs on which a Spiritual Welfare Index is based

What caregivers should not impose extends beyond their own religious beliefs, to any

kind of belief. We are always in danger of imposing certain beliefs unconsciously, and must be aware of that. Even spiritual care based on what we may call the 'spiritual wellbeing index' can be considered impositional because it introduces certain value judgments to the care process.

For instance, let us examine the case of FACIT-Sp (Functional Assessment of Cancer Therapy-Spiritual),[3] which is one of the representative spiritual wellbeing indices. It consists of 12 statements.

Let me show you some of them;

> *Sp.2 I have a reason for living,* which is considered to be based on the value that "We should have a reason for living."
> *Sp.3 My life has been productive,* which is based on the value that "Our life should be productive."
> *Sp.10 I find strength in my faith or spiritual beliefs,* which is based on the value that "We should find strength in our faiths or spiritual beliefs."

We can say that these are based on values that are particular, although they may be acceptable to many.

2.3. 'Not imposing beliefs'—the beliefs on which Medicine is based

In the strict sense, Medicine itself is based on certain value judgments when the idea of 'being healthy' or 'normal' is considered preferable and is the basis of treatment, while the concept of 'less pain is preferable' becomes the basis of symptom control. Medicine, which operates on such values, is not usually considered to be impositional because these values are considered sufficiently universal to be accepted by most of us, even globally.

The beliefs related to the "way of life" or the existential/spiritual dimension, however, are much more individualistic and more directly related to values, and so they should be treated in a much more discerning, individualized way.

3. Spiritual care as Support

3.1. The 'articulation' of a 'way of life'

Then, what is non-impositional spiritual care? How can we realize such care?

One of the ways to realize 'non-impositional care' is for the caregivers to support the process of the careseekers articulating (=exploring/finding/choosing) their 'way of life' [4] in non-directive ways without premising any 'should be'; that is, avoiding prescriptions based on particular values. Such spiritual care supporting the 'articulation' of the care-

seekers' 'way of life' is non-impositional and effective, even in an interfaith situation, where the faiths of the caregivers and the careseekers are different. Further, the spiritual care should be in a form that respects the individuality of the careseekers' existential lives. (The 'respect for individuality' is considered one of the essential aspects of care.)

Then, how can we explain 'the support of the articulation of the careseeker's way of life' in a metaphor? If we use the metaphor "life is a journey," our lives can be described as the process of finding or choosing one's direction. In that metaphor, the 'direction' corresponds to the 'way of life'.

When we cannot find a direction, which means when we cannot find a way of life, we need to explore and find one in order to continue our life journeys. To support the process of this exploration and finding, is what I define in this article as the 'spiritual care' that supports the C/S's articulation of a 'way of life'.

This spiritual care can be provided to patients with various spiritual backgrounds. For instance,

1) To the non-religious patients, the caregivers support the articulation of the patients' 'way of life'.
2) To the 'spiritual' patients, who are 'not religious but spiritual', the caregivers support the articulation of the patients' 'way of life', including the factors in their relationship with the transcendent or the absolute.
3) To the patients with a particular faith, the caregivers support the articulation of the patients' 'way of life' that embodies 'what their teachings tell them' or 'what should be' derived from their faith, in particular situations of their lives.

3.2. Articulation without imposition

Let me explain more concretely about how we provide the spiritual care. The most basic form of spiritual care is one where careseekers talk freely and the caregivers actively listen to the careseekers speak 'as they are'.[5] The care process or conversation starts without setting an aim, so the outcome is quite unpredictable. Even in the midst of it, the care is created in a non-directive way, which means the process moves ahead on the basis that 'the way to go is open to any possibility'. The job of the caregivers there is to provide 'understanding of the careseekers' = 'support of the careseekers' self-expression', which will be discussed more concretely later.

4. What careseekers need to do

4.1. Clarification of life circumstances

As mentioned earlier, the basic form of spiritual care is, first of all, one where the careseekers talk freely. At the same time, however, it is necessary for the caregivers to invite the careseekers in natural ways to review the following as deeply as possible in order for them to be able to articulate their 'way of life'. For instance;

1) What they feel, think and care about in the present situation.
2) Their own understandings and interpretations of their situation, and the circumstances of their lives.
3) Their 'illness narrative',[6] which is about the history of their experience of illness since its onset.
4) The factors forming their identities, such as their families and jobs.
5) Their life histories.

Through talking about these, they can gradually clarify those points, of their own accord, and so articulate their 'way of life'.

4.2. The examination of foundational beliefs

In a more serious situation, however, careseekers cannot articulate their 'way of life' through the process described above. It is also necessary for them to review and examine their foundational beliefs on life and reflect on the following:

1) On their values, which includes "what they value," "what they really want" and "what they ultimately seek."
2) On typical fundamental interrogatives on life such as: "What is life?","What is the true self?","What is the real way of life?","What is this world?" and "What is the reality of this world?"
3) On transcendence, and the absolute; "What is God?","How is my relationship with God?" and "What is the will of God?"

Through the process where the caregivers support such self-examination in a non-directive way, the careseekers become aware of new perspectives on these issues, and may find beliefs that are effective even for the present reality. That leads to the articulation of their 'way of life'.

5. What caregivers need to provide

5.1. Support of careseekers' self-expression

What the caregivers need to provide in these processes is 'the understanding of the careseekers' = 'support of the careseekers' self-expression'.[7] That is the most essential job for the caregivers involved in spiritual care. More concretely, the caregivers should grasp and understand accurately the content of what the careseekers say, find the appropriate language expressions to respond and communicate these to the careseekers in an empathic way. If the expressions used by the caregivers are accurate enough for the careseekers, the expressions can contribute to the careseekers' finding of better and more thorough self-expression.

5.2. Accuracy of Understanding

In the provision of this 'understanding of the careseekers' = 'support of the careseekers' self-expression' the crucial factors are the accuracy of the understanding and the appropriateness of the expressions. If the expressions provided by the caregivers are exactly what the careseekers want to express, then the careseekers feel that they are 'understood' and 'affirmed' by the caregivers. That motivates the careseekers to further self-expression. Through that, in addition, the careseekers can be free to let go of their conscious selves, be honest and natural and awaken to their 'naked self'. In that way, the careseekers can articulate their 'way of life' from the standpoint of their 'naked selves'.

6. A Case

Let me show you an example of the process that I witnessed during my provision of spiritual care.[8] This is the case of an end-stage uterine cancer patient in her 70's in the palliative care unit of a hospital in Japan. Her symptoms were well-controlled at that time.

I visited this patient on referral from the head nurse of the unit. When I visited her for the first time, she seemed to be deeply worried about her son, much more so than about herself. She said, "My son, who is 40 years old and single, quit his job without considering his own situation and future. He is not married, has no one to support him financially, and doesn't have enough savings. And it is not easy for him to find a new job again at his age. I worry so much about his future."

At the same time, she was blaming herself for living longer than expected, because she thought her son had quit his job because of that. She said "As long as my life continues, that hampers his life. I want to go to the 'other shore (world)' as soon as possible. But I can't, because my cancer seems to have stopped advancing. It is really painful to live any longer in this situation."

She continued talking while she could not find a way to adjust to her reality. And then, she spontaneously started her life-review without any invitation from me. In that, she talked about her experience of having devoted herself to volunteer activity, transcribing books into Braille.

She suddenly remembered a true story, which she heard from someone at that time, about someone who gradually lost his eyesight and went blind because of his illness. She said, "I was so moved to hear that, because he was always doing his best and overcame his hardship." And at the end of telling his story, she said "He makes me feel that I should not say 'I want to die' even in a situation like mine."

After this conversation, her attitude towards her life showed some changes. She no longer said "I want to die" after that, and seemed to try to enjoy her precious time with her son. Of course, I had not offered any directions to her in the process, such as "you should not say 'I want to die' or anything like that."

7. In order to listen to careseekers' words 'as they are'

7.1. It's not easy to listen to careseekers' words 'as they are'.

From this point, what is required of caregivers in order to practice this spiritual care is presented. The most basic and important job for the caregivers is to listen to the careseekers' talks 'as they are'.[9] It is not as easy as we imagine, however. Generally speaking, we tend to distort our interpretations of the words of others (and sometimes even label them on our perceptions of who they are) based on our own beliefs, including our biases and preconceptions, when we listen to them. .

7.2. What to do in care

Then, what should we do in the care process in order to avoid such distortion? There are several strategies to practice, that are interconnected and overlap;

1) To practice a 'not-knowing attitude' toward the careseekers' talk, throughout the whole process of care. 'Not-knowing' here means 'without thinking that one knows all about it already'.[10]
2) To make the best use of our five (or more) senses, minds, hearts, and spirits and listen. In that, caregivers should try to grasp, as a whole, what the careseekers express, including the subtle nuances of the careseekers' expressions.
3) To try to understand the careseekers' words, accurately based on the careseekers' life context, and find interpretations after examining possible alternatives as much as possible.
4) To try to listen without making value judgments such as good or bad, normal or abnormal, etc.

7.3. The need to be non-judgmental

Actually, these four strategies to be practiced by the careseekers, are considered to be the expressions of a so-called 'non-judgmental' attitude.[11] So the issue is whether we can realize our non-judgmental attitude. It is, however, very difficult to do this without having certain training in advance. Then, what kind of training is necessary?

In order to realize a non-judgmental attitude toward the careseekers, it is necessary for the caregivers to be free from their own beliefs. 'Beliefs' here, as mentioned already, include biases, prejudices, preconceptions, values, and worldviews as well as religious beliefs. Then, how can we be free from our own beliefs? One of the ways is to become aware of our beliefs through various methodologies, which have been adopted in the education of chaplains, such as the CPE (Clinical Pastoral Education) program in the US, which is a year-long intensive professional training course.

Let me explain a little bit about the chaplains' educational program. In general, it consists of three components; 1) the clinical practice, 2) the didactic sessions and 3) the group work.

Among them, the group work is especially hard, in the sense that you have to face the reality of your past in your life, even if you do not want to remember or face it. The group usually consists of 5 to 7 students or candidate chaplains, and 1 or 2 supervisors. Usually the supervisors have a long-term special training, normally of five to seven years.

Let me present just two examples of the group work typically included in the program;[12]

a) Spiritual autobiography: The first one is the inquiry into the students' spiritual autobiography or simply 'life history' that helps them to become aware of their beliefs including the process of how they are formed in their history. In that, it is especially important to inquire into the relationship with their parents and the experiences of the events which influence their view on life.

b) Verbatim: The second one is the examination of the verbatim record of the conversations between the caregivers and the careseekers.

As mentioned already, we tend to interpret what the speakers say based on our beliefs when we listen to others. This means that we can identify our beliefs through the examination of our conversation with others.

Through these group work sessions, we can gradually become aware of and free ourselves from our own beliefs, although it takes a long time. Although these are, of course, parts of the training program for those who wish to be professional chaplains, this kind of training might be necessary, to a certain extent, even for the non-chaplain medical staff if they wish to provide spiritual care of a certain quality.

8. The functions of the chaplain

8.1. In the hospital

Lastly, let me present very briefly about the functions of the chaplain in the hospital.

The first one is, of course, the function of providing high quality spiritual care, as given by those who have had the professional training mentioned above.

The second function is as a human resource regarding life, death and dying, including religion and philosophy.

The third is the function as minister, member of the clergy or professional engaged in spirituality; the chaplain can offer religious rituals including prayers, and even the instruction of some spiritual practices based on the careseekers' requests.

The fourth is the function as a symbol and a representative of the humanistic viewpoint. The chaplain can be a symbol by the patients and their families, indicating that the healthcare organizations care about the existential side of their patients' lives. Also, for instance, the chaplain plays a role in co-chairing the clinical ethics committee of the hospital, as a representative of the humanistic viewpoint.

8.2. In the multidisciplinary team

Then, what about the chaplain's functions in the multidisciplinary team, especially in the hospitals where apart from the chaplain, medical staff also offer spiritual care? The following functions are what I actually offered as a chaplain in a Japanese hospital;

The first is to deal with the difficult cases of spiritual care among the patients and their families, which are not easy for the non-chaplain medical staff.

The second is in staff care, which is considered to contribute not only to reducing the burnout rate, but also to improving the quality of their care toward the patients and their families.

The third is in education; giving advice and offering education to the staff regarding spiritual care (even instruction in some spiritual practices can be given if the staff request.)

The fourth is the role as leader in the planning and provision of spiritual care as a team.

These are, I think, the functions of the chaplains in the hospital and in the multidisciplinary team.

---

[1] This article is based on the manuscript of the author's presentation given at the annual meeting of the MASCC/ISOO Palliative Care-Psychosocial Study Group Joint Workshop Application S*piritual Wellbeing Across Cancer Care,* Multinational Association of Supportive Care in Cancer (MASCC) International Symposium on Supportive Care in Cancer 2014, Miami, USA, (June 26, 2014).

[2] Tatsuya Konishi, *Thinking about Buddhist Spiritual Care in the US, Buddhism and Spiritual*

Care (in Japanese), Yozo Taniyama, compiler, Toho Publications, Osaka, Japan, 2008.

[3] http://www.facit.org/FACITOrg/Questionnaires, accessed in September 2014.

[4] Tatsuya Konishi, *A Spiritual Care Theory Based on OnenessàManyness Worldview—Depended on Toshihiko Izutsu's Philosophy*—(in Japanese), The BASIS—Annual Bulletin of Research Center for Liberal Education, Musashino University. 2014: 133−153.

[5] Tatsuya Konishi (2008): 37−58.

[6] Arthur Kleinman *The illness narratives: suffering, healing, and the human condition,* Basic Books, 1988.

[7] Tatsuya Konishi (2014): 133−153.

[8] Tatsuya Konishi (2008): 37−58.

[9] Ibid., 37–58.

[10] Harlene Anderson, Harold A. Goolishan, Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory, *Family Process* 27 (4), 1992.

[11] Tatsuya Konishi (2008): 37−58.

[12] Ibid., 37–58.

近現代教育史のなかの教育勅語

―研究成果の検討と課題―

貝塚　茂樹

1.　はじめに

近代教育史研究においては、教育勅語や御真影の成立過程についてのすぐれた研究成果が蓄積されてきた[1)]。しかし、佐藤秀夫が指摘するように、教育勅語の施行過程や理念上の「動揺」過程については、事実関係の究明を含めて研究が深められているとは言い難い[2)]。たとえば、籠谷次郎は、『近代日本における国家と教育の思想』（1994 年）において、「勅語研究といえば成立過程の研究との感が強い」[3)] とした上で、教育勅語研究の状況について、（1）時期的には 1948 年の衆参両院での「教育勅語等排除・失効確認決議」（以下、「国会決議」と略）の時期と渙発後の 1890 年代までに留まっていること、（2）内容的にも教育勅語の文意や構成面での解釈論にとどまり、起草者やその関連人物の思想研究の域を出ていない、（3）そのため、教育勅語理解には、成立期の状況が一貫して 1945 年まで続いたとの印象が強く、この間のさまざまな状況の変化が見落とされている、（4）研究全体として指摘できる最大の欠如は、成立過程の研究に比べて、国民とのつながりがもっとも深かった時期の研究が空白となっている、と指摘した[4)]。この籠谷の指摘は、今日の教育勅語研究にも基本的にあてはまる。

また籠谷は、教育勅語下付の実態、学校儀式における教育勅語の取り扱い、教育勅語衍義書等の理解の分析を通じて、特に明治期を対象とした教育勅語研究の空白を埋める試みを展開していく。そこから導き出される指摘は、おおよそ次の 4 点にまとめることができる[5)]。

①明治期の教育勅語を取り巻く実態は、後年のいわゆる「天皇制教育」との関連で理解されるような実態とは、かなりの隔たりがある。教育勅語をめぐる動きの中に、「天皇制教育」に類似するものが見られるとしても、それは明治期の主要なものではなく、教育勅語をめぐる多様な状況と動向の一つに過ぎない。

②明治期の教育勅語理解は、一般には体系価値を持つものではなく、常識的かつ通俗的な道徳としての理解が支配的であった。つまり、教育勅語の内容的はごくありふれたもの、と見るのが当時の一般的な理解であった。

③上記の教育勅語理解は、のちに政府理解に変化が生じても、教育現場ではその後も長く続き、そうした理解に基づく実践例は、明治期に留まらず大正期の学校にも認められる。

④教育勅語に対する政府理解の変化は、新しい体系的理解を持つものとして現われた。変化の時期は、1910 年前後の明治末期、続いて 1930 年頃の昭和前期であり、学校儀式等における教育勅語の取り扱いの変化と内容解釈をめぐる変化もほとんどがこの二つの時期に生じている。

上記のように籠谷は、教育勅語の理解には、約60年間の間に3つの時期があったとするが、「研究者も含めて一般に理解されているのは、この変化のうち最後の時期の解釈であり、これは最初の理解である一九一〇年頃以前の解釈とはかなり異なる」[6] と指摘している。

後述するようにこの点は、佐藤が教育勅語の改訂・追加・撤回論を資料的に編集・整備することで補強され、解明が進められるが、佐藤のいう「教育勅語そのものは公布当初から廃止される日まで、一貫して十全な有効性を持ち続けていた訳では必ずしもなかった」[7] という指摘は、籠谷のそれと軌を一にしている。

籠谷の指摘する1910年前後の変化と1930年頃の変化が、それぞれ近代日本教育史での国民道徳論と「日本的教育論」と密接に関係していることは否定できない。本稿は、特に籠谷の指摘を視野に入れながら、教育勅語の成立から廃止までの歴史を整理し、その後の教育勅語に関する課題を今日的な視点から考察することを目的とする。

2. 「徳育論争」と教育勅語の渙発

1872（明治5）年8月に頒布された「学制」は、「近代化」を達成するために、国民皆学とともに、立身出世主義的な教育観と実学主義的な学問観を強調する一方、近世までの儒教思想に基づく伝統的な道徳よりも、西洋近代の知識の習得を最優先とすることを求めた。そのため修身科は、教科の中では六番目に挙げられていたに過ぎず、教科書も『民家童蒙解』、『童蒙教草』などの欧米の著書を訳した翻訳教科書であった。しかし、翻訳教科書では世界的で普遍的な意識と個人意識の昂揚が尊重される一方で、民族的で国家的な意識が強調されることは少なく、国民の生活からも遊離した内容は、日本の伝統的な儒教道徳に基づいた教育内容を強く求める動きを喚起していった。

それは、1896（明治12）年、明治天皇が侍講の元田永孚に起草させた「教学聖旨」とそれに対する伊藤博文による同年9月「教育議」の作成と上奏。さらに「教育議」に対する元田からの「教育議付議」の上奏という開明派と保守派との論争に発展していった。この伊藤と元田の論争に象徴される明治10年代を中心に展開した道徳教育のあり方をめぐる権力内部、あるいは有識者の間で展開された議論が「徳育論争」である。

「徳育論争」の大きな論点は、儒教道徳に基づく東洋的な伝統思想に道徳の根本を求めるか、あるいは西洋的な近代市民倫理を重視するかを基本的な争点とするものであった。前者は、元田永孚、杉浦重剛、能勢栄らが中心であり、後者は伊藤博文、森有礼、井上毅、福沢諭吉などが代表的である。また、儒教をもとにした伝統的な道徳に代えて、「西洋の哲学を参酌して定べきもの」とすると同時に、「国民道徳を支えるものを既成宗教のなかにではなく、国民生活を規定する社会・歴史的条件の科学的な討究という学問的基礎の上に据えよう」[8] とする西村茂樹の立場もあった。

「徳育論争」について『学制百年史』は、「徳育の方針に関し、論者は互いに自説を立てて論争し、いわゆる『徳育の混乱』と称せられる状況を現出した」[9] と伝えている。実際に西村茂樹は、『日本道徳論』の中で、「王政維新以来全ク公共ノ教トイフ者ナク、国民道徳ノ標準定マラズ、以テ今日ニ至レリ。独リ今日ニ至ルノミナラズ、此侭ニテ打棄置クトキハ猶日

本国ノ道徳ノ標準定マラズシテ、此後何十年連続スルモ計リ難シ」[10] と評し、能勢栄は、「今日世間に最も喧しき教育上の問題は、小学校の徳育に関する」ことであり、「徒に甲論乙駁際限なく、（中略）教師と生徒は中流に漂ふ舟の如く、其の向ふ可き方角に迷ひ、徳育は如何為すべきや、如何にして我が身を修む可きや、途方に暮れ」[11] と述べている。

「徳育論争」が継続する中で、1890（昭和 23）年 2 月に開かれた地方長官会議は、徳育問題を主要な議題の一つに取り上げ、「徳育涵養ノ義ニ付建議」を内閣に上奏した。この建議は、閣議で論議された上で明治天皇に伝えられた。これを受けた明治天皇が、「徳育の基礎となる箴言の編纂」[12] を命じたことを契機として、総理大臣の山縣有朋と文部大臣の芳川顕正の責任のもとで「教育二関スル勅語」（以下、教育勅語と略）が起草されることとなった。原則として教育勅語は、法制局長官の井上毅が起草したものを原案とし、これに枢密顧問官の元田永孚が協力して何度かの修正を加えて完成した。「徳育涵養ノ義ニ付建議」が森文政の「欧風徳育」の否定と「徳育軽視」の是正にあったことからも明らかなように、教育勅語渙発は、道徳教育のあり方をめぐる開明派と保守派との論争という性格が強かった。

教育勅語は当初、中村正直起草の案（文部省案）を基軸に進められたが、意見を求められた井上は、1890 年 6 月 20 日付の山縣有朋宛の書簡で教育勅語についての 7 か条の諫言をしている[13]。現代的にこれを要約すれば、①君主は臣民の良心の自由に干渉しないこと、②天を敬い、神を尊ぶといった用語は、宗旨上の争いを起こすので使用しないこと、③哲学や思想上の理論に巻き込まれないこと、④政事上の臭味を疑われないようにすること、⑤漢文の口吻と洋風の気習を吐露しないこと、⑥愚を咎めたり、悪を戒めたりしないこと、⑦特定の宗派を喜ばしたり、他の宗教を怒らせたりしないこと、ということになる。

この方針が井上による教育勅語起草の基本となり、教育勅語は、国民の誰もが心がけ実行しなければならない徳目を掲げることを目的とした。もっとも、井上自身はプロシア主義の近代国家を目指したといわれ[14]、立憲主義の建て前と君主による教育理念の提示が原理的に矛盾することを自覚していた。また井上は、民権派からの批判を躱（かわ）すためにも教育勅語渙発の構想には本来賛成ではなかった[15]。したがって、井上は教育勅語の起草には参加するものの、勅諭を政事上の命令とは区別する君主の著作とすることを強く主張している。

道徳上の教訓は君主の与えるべきではない、という井上の意見は、当時の政治家や官僚にも多く共有されたが[16]、教育勅語は結局、天皇から直接国民に下賜されるという形式によって示されることになる。大日本帝国憲法では、勅語の渙発に際しては、「凡て法律勅令其ノ他国務ニ関ル詔勅ハ国務大臣ノ副署ヲ要ス」（第 55 条）とされていたが、教育勅語は、「大臣の副署がなく、政治上の勅語・勅令とは区別され、天皇が社会に対して直接諭言した形式をとって発布された。したがって、法制上の取扱いからいえば、それは天皇個人の国民全体に対する教育理念の表明であって、政府当局の教育方針を規定したものでなかった」[17] のである。

一般に戦前においても、教育行政法に関する著作では「国家の法令は人の行為を規律するも、教育に関する詔勅は国民の心を律するもの」[18] と規定され、法令が強制力を有するのに対して、教育勅語は一般臣民に対しての強制力は有しないものと解釈されていた。もっとも、教育勅語が法令と全く無関係であったわけではなく、1891 年 11 月に出された「小学

校教則大綱」は、第2条において「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ児童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」と規定されるとともに、1900（昭和33）年の小学校令施行規則も第2条で「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ」と規定された。

また、教育勅語の内容は、伊藤博文の側近である井上毅と元田永孚が参加したことも反映し、近代市民倫理と儒教倫理が折衷されたものとなった。唐澤富太郎が指摘するように、「新旧両思想、封建倫理と近代倫理との相克に於いて、形式的には封建倫理の勝利の如く見えて、その内容に於いては近代的な社会道徳に相当な重点」が置かれ、この当時の思想の混乱を救済するものとして、「不偏不党の立場から『古今ニ通シテ謬ラス』『中外ニ施シテ悖ラ』ざるものとして渙発された」[19] ものであった。

3. 教育勅語観の諸相と「動揺」

教育勅語の渙発後、芳川顕正文部大臣は、教育は教育勅語の「聖意ヲ奉体シテ研磨薫陶ノ務」を怠らず、式日では教育勅語を奉読すべきことを訓示し、その謄本を全国の学校に配布した。さらに芳川は、東京帝国大学教授であった井上哲次郎に教育勅語の衍義書（注釈書）の執筆を依嘱した。井上の草稿は、中村正直、西村茂樹、江木千之らの学者・有識者に回覧して意見を求められた後、1891（明治24）年に井上哲次郎著、中村正直閲、芳川検顕正叙として『勅語衍義』として刊行された。

教育勅語の渙発によって、道徳教育の理念と修身教授の方針が明確になり、「徳育論争」も沈静化に向かったと見ることもできる。たしかに、芳川自身も後に、「さて教育勅語御下賜以前に於ては、海内の民心は四分五裂して、乱麻の如くに粉乱して居つたからして、勅語渙発の後之に對し奉り、世論ハ如何なる状況に至るべき乎と大に掛念したが、大詔一下するや、天下靡然として服従し奉り、民心のこれに向ふこと、恰も大旱の雲霓も求むるの概があった」[20] と述べていた。

しかし、教育勅語が「徳育の混乱」に一定の役割を果たしたとしても、これによって「徳育論争」に決着がついたわけではなかった。たとえば、1907（明治40）年の帝国教育会において金子堅太郎が、「明治廿三年教育勅語下賜の当時、今日の如く、此の勅語に就いて、世人が余り注意しなかった」[21] と演説したように、教育勅語の渙発当時、その存在はほとんど注目されてはいなかった。実際に、教育勅語の公布以後も徳育の内容・方法等をめぐる論議は多様に展開しており、教育勅語が「それらを全て解消させた」[22] とはいえない状況が続いたのである。

また、井上の『勅語衍義』は、師範学校・中等学校等の修身教科書としては最も広く浸透はしたが、同書以外にも「教育勅語衍義書」は数多く作成されていた。代表的なものとしては、内藤耻叟『勅語解釋』（1890年）、湯本武比古『勅語述義』（1890年）重野安繹『教育勅語衍義』（1893年）、今泉定介『教育勅語衍義』（1891年）、太田教尊『勅語と仏教』（1894年）などがあり、その数は300を数えていた[23]。

政府の公定解釈書ともいうべき井上の『勅語衍義』のほかに、数多くの衍義書の存在した

事実は、「如何なる思想をもって勅語の御精神を体すべきかは必ずしも一定してはいない」[24] 状態が現出したことの証左でもあったといえる。井上毅が教育勅語を起草するにあたって、あらゆる宗派的・哲学的・政治的な意見対立を呼び込ませないように配慮したことも背景として、教育勅語の論理構成は「極めて曖昧模糊としていた」[25] ことは否定できなかった。そのため、井上の『勅語衍義』も結果としては、「個人著述の『検定教科書』」の一つに位置づけられるにとどまり、実質的には、教育勅語に関する「公式の解釈決定版はついに成立し得なかった」[26] のである。

以上のように、教育勅語の評価と解釈は渙発当時から決して「安定」していたわけではなかった。特に日露戦争までは、教育勅語の改訂・追加・撤回論が「文部省の一部を含む政府上層部内にくすぶり続け」[27] ており、教育勅語を再検討する議論が繰り返し行われた。この点は、西園寺公望による教育勅語改訂の上奏や 1901（明治 34）年の第 15 回帝国議会の衆議院における「教育勅語撤回」問題の風説についての質問などに確認できる[28]。

ところが、日露戦争以後は、こうした教育勅語の改訂・追加・撤回論は影を潜め、教育勅語の権威を担保しつつも、それを補完する文書として「戊申詔書」（1908 年）「国民精神作興ニ関スル詔書」（1923 年）「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」（1939 年）などが出されることになる。佐藤は、教育勅語の改訂・追加・撤回論が影を潜めた背景には、これによって「日本教育の基本原理の不安定さを表示し、『国体』観念への国民の不信を醸成するばかりでなく、権力内部に深刻な亀裂を生じさせる危険さえはらむ」[29] ことに求めている。

しかし、それ以上に重要な点は、教育勅語の「古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」という文言それ自体がその改訂・追加・撤回論を許さず、それらを「不敬」として退ける内的構造を備えていたことである。したがって、1891 年 6 月の「小学校祝日大祭日儀式規程」や修身教科書を通じて教育勅語の権威づけが徐々に浸透し自覚されていく中で、教育勅語とその後の教育課題との「齟齬」は、現実的には「戊申詔書」や「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」などの補完的な文書によってしか対応せざるを得なかったのである。

4.　国民道徳論と教育勅語

日露戦争終結後の教育を取り巻く思想状況の混乱の中で、教育勅語に基づく修身教授の形骸化も指摘されていた。1908（明治 41）年の「戊申詔書」の発布、内務省による地方改良運動はこうした動向への対応の一環であり、国民道徳論の「奨励」もまた同様であった[30]。

一般に国民教育論とは、「明治四十年代に道徳教育の国家による統制とあいまって唱道された国家主義的道徳運動」[31] をさしている。鵜沼裕子によれば、国民道徳論の端緒は、明治十年代における儒教的な道徳思想の復活に遡ることができ、さらにそれは第二次大戦末期の国粋思想にまでつながるものとされる[32]。しかもここでは、教育勅語を国民道徳の「教典」とされることを特徴とした。

国民道徳論が「公にされた最初のもの」[33] は、1910（明治 43）年 12 月、文部省が主催した師範学校修身科教員講習会での穂積八束、井上哲次郎、吉田熊次による講演であったとされる[34]。しかし、3 人の国民道徳論の内容は必ずしも一致していたわけではない。たとえ

ば井上哲次郎は、『国民道徳概論』おいて、日露戦争後の社会的、世界的条件の中で、今日の教育は何よりも「国民として存続し発展する資格を備へるやうに教育を施さなければ、教育の目的というものは達せられて居らぬ」と述べて国民教育の必要性を主張する。そして井上は、その教育とは、「国民間に従来歴史的に発展して来た所の国民道徳」[35] としながら、国民道徳論を道徳の普遍的原理と結び付けて説いている。道徳とは何らの差別もないものであるが、これを「実行する手段方法」は、環境や民族性、歴史等によって異ならざるをえず、それらが国民道徳形成の要因となるというのが井上の主張であった。つまり、道徳そのものの原理は普遍であるが、それを実行する手段方法は、各国の特殊性に応じた国民道徳によらねばならないとした井上は、国民道徳が民族的な精神が歴史的に発展しその社会に現れたものであるとした上で、その根拠を万世一系の国体に求めた[36]。

また穂積は、日本の国家は家を単位とし、その拡大したものが国家であるという家族国家観を展開し、親子の孝が君臣の忠に一致する忠孝主義が国民道徳であると捉える。これに対して吉田は、穂積の忠孝一致説を批判的に言及しつつ、国民道徳とは「国民生活を本位とする即ち国家を本位とする所の道徳」であり、その意味ではいずれの国にも存在するが、日本の国民道徳とは、「我が国を背景として基本として居る所の国民的道徳全般を指すものと解釈すべき」である。そして、わが国の固有の道徳とは、一切の徳が忠において包括されるような道徳体系となるべきであると主張した[37]。

さらに吉田は、「我が国民として古来守り来つた道徳はどういう種類の道徳であったかということは、事実論としては、人に依りて異論の起るべき道理がありませぬ。何人も承認せねばならぬ共通の客観的事実がそこにある」としながら、具体的にそれが教育勅語に示された道徳であると述べる[38]。吉田は、教育勅語の解釈において、「父母ニ孝ニ」以下のすべての徳目が「天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ」にかかると解釈するが[39]、これは第二期国定修身教科書『高等小学修身書　巻二』において、「勅語に『以て天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ』と宣へるは『父母ニ孝ニ』より『義勇公ニ奉シ』に至るまでの道を能く行ひて天地と共に窮なき皇位の御盛運を助け奉るべしとの御趣意なり」とされた文部省の解釈と一致することになる。

吉田によれば、教育勅語の「斯ノ道」は、「父母ニ孝ニ」以下「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までの諸徳目の「道」をさすとした上で[40]、次のように説明している[41]。

> 我が国民道徳の網目は万国共通のものであるが、全体としての体系は唯一即ちユニークのものである。此は全体を構成する所以の原理の特異なるに依るのである。「父母ニ孝ニ」より「義勇公ニ奉シ」迄の徳目を忠という観念を根本として組立てれば我が国民道徳となる。孝を本として組立てれば支那の国民道徳が出来るかも知れぬ。又博愛を根本として組立てるときは他の国民道徳が出来るのである。夫故に国に依って其の国民道徳は全体として違うのであるが、健全なる国民道徳である限り、皆教育勅語の第二段に示されてある様な徳目が具はつて居るべき道理であります。

森田尚人は、吉田のこの解釈が、「対外的にみると、皇運扶翼を上位概念として棚上げす

ることによって、孝から義勇奉公までの徳目を普遍的な道徳として欧米諸国に主張することを可能にした」[42] と評価しているが、こうした吉田の解釈は当時にあっても通説化したものであった。

しかし、国民道徳論が多様な観点から論じられたこともあり、その内容の不明確さと脆弱さは否定できず、近世儒教の回帰から「第二次大戦末期の国粋思想」までを射程とするものであった。そのため、国民道徳論の提唱者の一人であった井上哲次郎が、1925（大正 15）年に出版した『我が国体と国民道徳』（廣文堂書店）のにおいて、三種の神器のうち、「鏡と剣と、疾に失はれて、今は只模造のそれが存して居るようである」[43] という記述が「不敬」であると非難され、1927（昭和 2）年には出版法第 19 条によって頒布禁止の処分を受けるという事態も招来した。これは、「一見理解しがたい逆説的な事件」であると同時に、国民道徳論が含み持つ「不可思議」[44] を示すものであったといえる。

その意味では、国民道徳論に対する和辻哲郎の指摘は重要である。和辻は、「国民道徳を主張する人々に対しては、我々は教育勅語の精神をもって反省を促したい」と述べ、「わが国民に特殊の道徳があって、それがわが皇室の尊厳に根ざしていると考えるのは、明らかに教育勅語の精神を無視するものである。教育勅語によって宣揚せられた道徳は、『古今中外』を通ずるところの普遍的に妥当なものであって、わが国民に特殊なものではない（傍点は原文―筆者註）」[45] と批判した。また和辻は、1932（昭和 7）年に発表した「国民道徳論」において、国民道徳論の誤謬は、国民道徳の原理的研究と歴史的研究を混淆したことにあると指摘し、原理としての国民道徳と歴史的特殊性を混同したことが様々な混乱と不当な支配の原因であるとした。

和辻によれば、明治末期に国民道徳論が勃興した理由は、日本が明治維新によって近代的国民国家の体制に追いついたものの、封建制的なエートスを依然としてことを端緒としている。ここに日清・日露の二つの戦争の刺激が与えられ、国民的立場における道徳を力説し、国民的自覚を促そうとしたことが加わる。そのため、この動きは、「国民」の概念を明らかにし、かつ個と全体との関係を問うという根本的な問題に向かう代わりに、封建的支柱であった儒教道徳の保存や、過去の国民的自覚である尊王思想の力説等を内容とする既成の保守運動と結びつくことになるというのが和辻の指摘であった[46]。

そして和辻は、こうして形成された日本人にとっての新しい国民道徳形成の課題は、国民国家形成以前の尊王攘夷思想と結びつくことによって、「その新しい生命を失ってしまった」ばかりでなく、その一方においては、「尊王攘夷思想や封建的忠孝思想の歴史的な生きた意味を殺してしまった」[47] と指摘した。また和辻は、歴史的な道徳思想と結びつくことで、国民的立場における道徳を確立しようとする意図そのものが崩れてしまったという。そもそも国民国家における道徳とは、天皇に対する忠誠でなく、個と全体との関係を確立することにおいて確立するものでるというのが和辻の立場であった。したがって、和辻にあっては、「原理的な問題としての『国民的立場における道徳』と、歴史的な問題としての『わが国民の道徳』とは截然（せつぜん）区別さるべきである。前者は倫理学の問題であり、後者は日本倫理思想史の問題であって、当然その取り扱い方を異にしなくてはならぬ」[48] というのが結論であった。

5. 「日本精神論」と教育勅語の解釈変更

1937（昭和 12）年 3 月に文部省思想局が編纂・刊行された『国体の本義』は、「国体を明徴にし、国民精神を涵養振作すべき刻下の急務」に応える目的で刊行、配布された。『国体の本義』は、「大日本帝国は、万世一系の天皇皇祖の神勅を奉じて永遠にこれを統治し給ふ。これ、我が万古不易の国体である」という文書で始まり、「肇国」に日本神話を基礎として、歴代天皇の「聖徳」と世々の民草の「臣節」の数々を挙げながら、日本の国体を特徴づける日本精神の真髄として、「和」の精神と「明き浄き直き心」を紹介している。

こうした「日本精神論」の台頭は、教育勅語解釈にも変化をもたらしていった。1941（昭和 16）年 3 月に制定された「国民学校令」第一条は、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」と規定した。「皇国ノ道」とは、「国体の精華と臣民の守るべき道との全体」を意味しており、国民学校では、教育全般にわたって「皇国ノ道」の修練が目的とされた。「国民学校令」が示す理念は、初等義務教育にとどまらず、総戦力体制下の国民教育全体の再編成を象徴したものであると同時に、国民道徳論が、「皇国ノ道」へと取って代わったことを意味していた[49)]。

小山常美は、欧米諸国に対し日本国を優越させる思想を「大日本主義」、これらと対等または対等以下に置く思想を「小日本主義」とした上で[50)]、第二期国定教科書の立場は「小日本主義」に該当するとしている。前述のように、これまで教育勅語の「斯ノ道」の内容は、吉田が述べたように「父母ニ孝ニ」から「旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までであるとされていた。

ところが、1939（昭和 14）年 10 月に文部省に設置された「聖訓ノ述義ニ関スル協議会」では、「斯ノ道」は、「直接には『父母ニ孝ニ』から『天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ』までを指す」とされ、これが「皇国の道」であると変更されている[51)]。この変化は吉田にあっても例外ではなかったが[52)]、小山はこの変更によって「教育勅語の意義が、具体的な日常道徳に力点をおくものから天皇の権威を強調するものに完全に転換した」として、教育勅語が「国体論化」したと指摘している[53)]。そもそも、「天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」ではなく、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までを「斯ノ道」の範囲としたのは、「天壌無窮の皇運ヲ扶翼ということは外国には通じない」[54)] という理由からであった。したがって、この変更は、「天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という「斯ノ道」が、「之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」といえると確認したことを意味するものとなった。

前述したように、日露戦争以降は、教育勅語それ自体には触れず、それを補完する文書が提示されたが、この時期に特に注目すべきは「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」（1939 年）である。この勅語は、陸軍現役将校学校配属 15 年を記念したパレードの当日、天皇から文相の荒木貞夫に下賜されたもので、「青少年学徒」に対して天皇が直接に呼びかける方式が取られた。起草責任者の荒木は、その草案の欄外に、「第二の教育勅語」とメモしたといわれるが[55)]、「其ノ本分ヲ恪守シ文ヲ修メ武ヲ練リ質実剛健ノ気風ヲ振励シ」という文言は、総戦力体制の影響を色濃くしたものとなった。

また、1941（昭和 16）年の第五期国定修身教科書の巻四の扉には、教育勅語と並んで「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」の全文が掲載された。「日本精神論」の台頭は、教育勅語の解釈を変更させつつ、実質的には教育勅語からの逸脱と乖離を拡げる方向へ進んだといえる。この点は、教育勅語の「爾臣民父母ニ孝ニ」以下の諸徳目が、末尾の「天壌無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」に収斂されるという今日の通説が、教育勅語渙発以来のものでないという籠谷の指摘とも連続する[56]。

ところで、一般に戦後日本の教育史は、「天皇制公教育」の浸透過程として理解され、教育勅語が戦前までの全期間を通じて一貫して「実効支配」を強調する傾向が強かった[57]。なかでも、戦前の学校は、「天皇制支配のイデオロギー装置」として位置づけられ[58]、教育勅語はその中核をなすものと理解されてきたといえる。しかし、こうした理解は、教育勅語がそれぞれの時代の課題と制約の中で、その評価と解釈がさまざまな変転を繰り返したという実態を正確に捉えてはいないばかりでなく、教育勅語が学校教育において果たしてきた実際の機能の解明を妨げる役割を果たした。

広田照幸が指摘するように、多くの教育史研究のいう「忠良なる臣民」とは、学校教育を通して、天皇制イデオロギーにからめとられてしまったという民衆意識を言い表わす表現であるが、戦後の教育史研究は、こうしたイデオロギーの「内面化」のプロセスや実態を十分に解明してきたわけではない[59]。

そのため「内面化」が自明とされる歴史理解においては、教育勅語の内容を直接に教授する修身科の形骸化が、一貫して課題となっていた点に注意が払われることはなかった。ここでは、「修身教育困難の声は殆ど堪え間もなく聞く所である。困難所かそれは更に極論されて修身教育の効果にさへ疑問を挿む者すら少なくない。実際修身教育の効果をあげるといふことは難事中の難事である」[60] といった実態はほとんど視線に入る余地はなかったのである。

6.　戦後教育改革と教育勅語問題

(1)　文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」と教育勅語

戦後教育改革において、教育勅語と修身科の問題は日本側と占領軍側双方にとって重要な課題であった。なかでも教育勅語の問題は、天皇制の問題と密接に連動した課題であり、両者の間では多様な議論と駆け引きが展開された。占領軍の示唆による新教育勅語渙発の模索はその延長線上にある[61]。

1946 年 3 月の第一次米国教育使節団の「報告書」が、直接には教育勅語の評価には言及しなかったこともあり、教育勅語問題は、占領軍の動きを見据えながら、同 1946 年 8 月に設置された教育刷新委員会（第一特別委員会）において論議されることになる。第一特別委員会は、同年 10 月 8 日に次の三点を骨子とする文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」（以下、「通牒」と略）によって一応の結論に到達した。

一、教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去つて、これと共に教

育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等に求むる態度を採るべきこと。

二、式日等に於て従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今後は之を読まないことにする。

三、勅語及詔書の謄本等は今後も引続き学校に於て保管すべきものであえるが、その保管及奉読に当つては之を神格化するような取扱をしないこと。

先行研究では、第一特別委員会の論議について、「教育勅語擁護派と反対派との意見対立」[62]、あるいは「リベラリスト内部での進歩派（務台理作―森戸辰男ライン）と保守派（天野貞祐―芦田均ライン）」[63] という対立の図式が強調されてきた。けれども、第一特別委員会の議論を詳細に辿っていくと、「進歩派」に属するとされる務台や森戸も実際の教育勅語に対するスタンスは、「保守派」とされる芦田、天野との間がそれほど隔たっていたわけではない。なぜなら、第一特別委員会では、「通牒」の原案となる文言、とりわけ「教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の論理、哲学、宗教などにも求むる態度を取るべきこと」[64] については、全く議論になっていなかったからである。

これは第一特別委員会の委員が、「通牒」に示された、いわば教育勅語を相対化する視点を共有したと同時に、「通牒」によって「教育勅語に対する態度を明確にした」[65] と理解していたことを意味していた。そのため、教育基本法の制定へと着手した文部省も「通牒」立場を重視しており、教育基本法の制定過程においては、教育基本法と教育勅語が矛盾するものと説明してはいない。「この法案（教育基本法案―筆者註）の中に教育勅語のよき精神はひきつがれているし、又不十分な点、表現の不適当な点もあらため表現されてゐると思う。それであるからこの法案と教育勅語とは矛盾するものではない」「教育勅語は過去の教育史上極めて重要な意義を有し、重大な役割を果してきたものであり、又その中には天地の公道たるべきものが示されてゐるので、これを廃止するというようなことは教育上甚だ面白くないと思うので廃止する意思はない」[66] というのが文部省の立場であった。そして、GHQ の民間情報教育局（CIE）も当初はこの立場を承認していたのである[67]。

(2) 「自由主義的知識人」と教育勅語

教育刷新委員会をはじめとして、戦後教育改革における日本側の主要な担い手となったのが、天野貞祐、南原繁、田中耕太郎、森戸辰男、務台理作らの「自由主義的知識人」であったことは周知の通りである[68]。したがって、彼らの教育勅語理解は、基本的には「通牒」の立場と異なるものではなかった。たとえば、天野は教育刷新委員会において、「従来の教育勅語が非常に何か廃めねばいかんものだという論には、私は不賛成であります」[69] と述べながら、「従来の教育勅語は実によく日本人の道徳規範を網羅してあると思う。現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、唯時代が時代だから、全体の調子と申しましょうか、そういうものが非常に今に適しない」[70] と述べている。

こうした理解は、1951（昭和 26）年に天野が文部大臣として「国民実践要領」の提起するにあたっても繰り返された。天野は、戦後の教育理念を勅語という形式で提示することは妥

当ではないとしながらも、教育勅語の「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ朋友相信ジ恭倹己ヲ持シ博愛衆ニ及ホシ学修メ業ヲ習ヒ智能ヲ啓発シ進ンデ公益ヲ広メ世務ヲ開キ常ニ国憲ヲ重ンジ国法ニ遵ヒ」という徳目が、戦後の道徳教育規準としても妥当性を失ってしまったわけではなく、「それ自体妥当性をもつ徳目である。それは今日といえども依然として妥当性を有する」[71] と述べている。

この点は、田中耕太郎においても同様であった。田中は、教育勅語の「各徳目はおおむね古今東西を通じて変らない人類普遍の道徳原理であり、従って民主憲法の下においても教育の資料として十分役立ち得るものである」[72] と強調し、教育勅語の徳目が「自然法」としても普遍性を有すると主張した。

しかし、一方で田中は、教育勅語が「天皇の権威によって制定された点」を指摘し、「その制定が反民主主義というよりも、国家が介入する権限ももっていないところの、道徳や教育内容の問題に立ち入った点」[73] を問題視していた。つまり、田中は、教育勅語の徳目の普遍性を肯定しつつも、教育勅語が一つの道徳律でありながら、「他面教育に関する法の内容に取り入れられ、法規的性格を有し、教育者を拘束する効果を具備していた。従って教育者はもちろんのこと国民一般といえども教育勅語と異なることを教授し得なかったし、これを批判することすら許されていなかった」[74] と指摘するのである[75]。

田中は、1946 年 9 月 20 日の教育刷新委員会第三回総会で、「詰り教育勅語を今までの神懸り的のもの、詰り神様の言葉として取扱うような態度であってはならない、それは倫理教育の一つの貴重なる資料であるというような態度で臨まなければならぬ」[76] と述べ、「通牒」の立場を強く支持した。「通牒」によって、「我々は爾今教育勅語に対しても批判的態度をとることができるのであり、またかのような態度をとることが要請されるのである。我々は教育の淵源を教育勅語のみならず広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求める、包括的態度をとらなければならない」[77] というのが田中の立場であった。これが、「教育勅語原理の相対化」[78] であることは明らかであり、「通牒」の立場と共鳴するものでもあった。

こうしてみると、田中の立場が単純な教育勅語擁護論ではないことは明確である。田中が問題としたのは、教育勅語の権威の失墜とともに、戦後の民主主義において、「従来から存在するものはすべて悪として否定し、教育勅語の中に示されたところの、古今に通じて謬らず中外に施してもとらない、人類普遍の道徳律まで保守反動視してはばからない憂うべき傾向が顕著になってき、教育の理念において教育者が虚脱状態に陥り、適従するところを知らなかった」[79] 状況であった。

7. 「教育勅語体制から教育基本法体制へ」をめぐって

1948（昭和 23）年 6 月 19 日に衆参両議院で「教育勅語排除・失効確認決議」（以下、「国会決議」と略）が行われた。特に衆議院の「国会決議」が、教育勅語を日本国憲法に違反する「違憲詔勅」としての立場から行われたことは、教育勅語が過去の文書としても権威を失ったことを意味しており、同時にそれは、「通牒」の内容を明確に否定するものでもあった。

「国会決議」をもって教育勅語問題に「決着をみた」[80] とする堀尾輝久は、『教育理念』

（1976 年）において、この点を「教育勅語体制から教育基本法体制へ」と位置づけ、次のように述べた[81]。

> 帝国憲法＝教育勅語体制から憲法＝教育基本法体制への転回は、教育目的における忠君愛国から個人の尊厳へ、軍国主義的人間から平和と正義を希求する人間への人間像の変化を決定づけたが、さらにそれは教育の構造、そのあり方全体の変化を意味していた。それは天皇主権から国民主権への転換に照応するものであり、教育基本法体制は、かつて教育において勅語が占めていた次元それ自体を否定するものであり、その意味で、勅語体制から基本法体制への転回は、まさに、教育のコンスティテューション、すなわち、その仕組みや体質の転換を意味したのである。

「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解は、戦後教育史の通説である。しかも、この理解では、教育基本法が肯定的に評価される一方で、教育勅語は否定され克服されるべき対象との理解を含意しているのは明らかである。そのため、こうした理解の中では、道徳教育の理念に関わる「国民実践要領」（1953 年）や「期待される人間像」（1966 年）は教育勅語に類するものとされ、これらの制定は、「実質的な教育基本法改正」[82]、あるいは「教育基本法への挑戦」と位置づけられてきた。特に、「期待される人間像」が「防衛力増強と国防意識の高揚のために、祖国愛と天皇敬愛を喚起し、さらに、戦後教育改革の再改革における人間形成の目標となる役割を負わされるもの」[83] として批判されたことに象徴されるように、祖国愛（愛国心）と天皇への言及は、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」の変化を否定するメルクマールとされた。

たとえば、堀尾は「教育勅語体制」は、天皇を「道徳の源」とし、「道徳教育（修身）を中心に据えた国民道徳涵養のための方式」[84] とするが、一般に自由主と保守主義を分ける判断基準は、天皇に対する「距離」において判断された。それは、南原繁や矢内原忠雄に対しても例外ではなく、彼らの自由主義は、天皇への親和性ゆえにその思想的な「限界」が批判されることになる[85]。

「国民実践要領」や「期待される人間像」への批判は、天皇論と愛国心論に集中している。特に、「国民実践要領」の「われわれは独自の国柄として天皇をいただき、天皇は国民的統合の象徴である。それゆえわれわれは天皇を親愛し、国柄を尊ばねばならない」「国家はわれわれの存在の母胎であり、倫理的、文化的な生活共同体である」という表現や「期待される人間像」の「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通ずる。真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である」という理解は、「教育基本法体制」には相容れるものではなく、それらはアナクロリズムとして退けられた[86]。こうした天皇論と愛国心論は、「自由主義知識人」（オールド・リベラリズム）に共有した理解ともいえる。しかし、「教育勅語体制から教育基

本法体制へ」の理解の中では、「オールド」を冠する自由主義の「限界」とされ、それは「保守主義」と位置づけられていく[87]。

しかし、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解では、そもそも日本国憲法が象徴天皇制に立脚している点については触れられず、「国民実践要領」や「期待される人間像」が教育基本法の改正を否定した上で提示されたという点にも言及されていない。

また、教育基本法の制定当時、その趣旨と普及の徹底に努めたのは文部省の側であり、教育基本法とその起案にあたった教育刷新委員に向けられた評価は、「左翼にゆくほど厳しいものがあった」[88] ことには全く触れられてはいない。市川昭午は、教育基本法制定当時の構図に変化が生じたのは 1954（昭和 29）年の「教育二法」制定の頃からであり、1960（昭和 35）年の荒木万寿夫文相が教育基本法改正の意図を表明することで、完全に「逆転」したと指摘する。たとえば、1952（昭和 27）年には、「教育基本法は踏み超えられるべき一段階に過ぎない」（『教育学事典』朝倉書店、1952 年、161 頁）としていた宗像誠也が、1961（昭和 36）年の『教育と教育政策』では、「アメリカ教育使節団報告の教育理念、それをだいたい継承し凝縮させ、さらに平和を鮮明に打ち出すことによっていわば一層高めたといえる教育基本法の教育理念」[89] と評価を大きく転換していたことに象徴されている。

8.　おわりに

文部省は、「国会決議」を受けた 1948 年 6 月 25 日、文部次官通牒「教育勅語の取扱について」を出し、教育勅語の謄本の「本省への返還」を求めた。1950（昭和 25）年 12 月に文部省がまとめた『日本における教育改革の進展』は、「国会決議」と「本省への返還」によって、「この教育勅語に関する問題は、教育上、こうして完全に終結するにいたったのである」[90] と述べた。しかし、「完全に終結するにいたった」とする記述には、再検討すべき点も多い。たとえば、「国会決議」には、占領軍の民政局（GS）の指示と働きかけがあったことが今日では明らかとなっており[91]、教育勅語をめぐる占領軍内部の対立（CIE と GS）に日本側（国会、文部省）が従属したと結果である。

また、文部省による教育勅語の返還措置によって法的な「終結」が行われたとしても、教育勅語に対する評価はその後も混乱している。それは、先の『日本における教育改革の進展』が、一方では教育勅語について、「あまねく人類に普遍的な、美しい道徳的思想も光を放っている」[92] と述べ、また、教育刷新審議会がまとめた『教育改革の現状と課題―教育刷新審議会報告』でも、教育勅語は、「全体として道徳的なかおりの高いものであり、その文中の一節に宣言されている通り『これを中外に施して悖るたず』ともいえる内容を含むものである」[93] とされていた。

こうした教育勅語に対する「不安定」な評価は、特に戦後教育改革期における占領教育政策の役割とともに、とりわけ「通牒」から「国会決議」へと転回することの実態と意味が十分に検討されなかったことに起因していることはいうまでもない。しかも、1950 年代以降、教育勅語が政治的なイデオロギー対立のメルクマールとされたことは、教育勅語それ自体を学問的に対象化し、その歴史的定位を実証的かつ思想史的に検討することを困難としていっ

た。かつて唐澤富太郎は、『日本教育史』（1953 年）において「歴史的な創造は、決して過去から切る離して考えることはできない。真の創造を実現するためには、過去を厳しく批判し、過去を定的に媒介することが必要である」[94] と戦後教育への期待を表明した。その唐澤は、『教科書の歴史』（1956 年）では、同じく「否定的媒介」という観点から教育史研究における戦前と戦後の断絶を批判することになる。あえて唐澤の言葉に依拠すれば、戦前と戦後の「否定的媒介」をできなかったのが教育勅語の歴史であり、そのことの影響を切実に受けたのが戦後の道徳教育であったということができる。その意味では、田中耕太郎が、「教育勅語の運命」（1957 年）の中で、「教育勅語の内容を道徳教育の唯一の淵源にすることは狭きに失することはもちろんである」としながら、「教育者は教育勅語を理性的に、客観的に、従って正当に評価しなければならない。これによってはじめて教育者は、今日なお見受けられるところの教育勅に対するファナティックな崇拝とこれに対する神経質な反情と恐怖症に陥らないですむのである」[95] と述べたことの意味は重要である。同時にそれは、田中の立場からの戦後教育批判でもあった。

「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解では、戦前と戦後との断然と乖離が自明のこととされ、この点が戦後教育史の枠組みを固定化したといえる。このことから自由になるためには、教育勅語を戦前と戦後との断絶のメルクマールとして捉えるのではなく、明治からの戦後へと連続する歴史的過程の中に改めて位置づけることが必要となることはいうまでもない。もちろん、それは、近代以降の歴史を短絡的に肯定することではなく、実証的な研究成果を蓄積することで、まずはイデオロギー対立の所産として導き出されてきた固定的な評価を客観的に再検討するという、歴史研究としてはごく当たり前の次元に還るに過ぎない。

森田尚人は、「戦前と戦後の断絶こそ、戦後教育学のつくりだしてきた最大の虚構のひとつ」としながら、「戦前と戦後の教育学を分かつ最大の分岐点」である道徳と教育の問題を真正面から取り上げてこなかったことが、近代教育批判としても「重要な欠落部分」[96] であったと指摘した。この指摘には賛同する。しかし、この作業は言葉で言うほど簡単なものではない。実際に、戦後 70 年間の間に、近代以降の道徳教育の成果は省みられず、学問としての道徳教育の理論研究はすでに解体されたに等しい。ここには、戦前・戦後における道徳教育の制度的断絶に依るところも大きいが、それ以上に道徳教育研究を妨げる歴史的な要因が作用したといえる。

しかも、すでに教育勅語を歴史的事項としてさえも理解できない世代が国民の多数となる中では、道徳教育の理論研究を促す有力な方途は乏しい。ただし、もしその可能性があるとすれば、道徳教育に関わる制度的な枠組みを変えることで、理論研究の基盤と環境を整備することである。その意味では道徳の「教科化」はその可能性を内在している。

註

1） 代表的なものとしては、梅溪昇『明治前期政治史の研究』（未来社、1963 年）、海後宗臣『教育勅語成立史の研究』（東京大学出版会、1965 年）、稲田正次『教育勅語成立過程の研究』（講談

社、1971 年）、山住正巳『教育勅語』（朝日選書、1980 年）など。

2）　佐藤秀夫「解説」（佐藤秀夫編『続・現代史資料 8　御真影と教育勅語Ⅰ』1994 年）5 頁。

3）　籠谷次郎『近代日本における教育と国家の思想』（阿吽社、1994 年）104 頁。

4）　同上書、104 頁。

5）　同上書、147 頁。

6）　同上書、150 頁。

7）　佐藤前掲「解説」28 頁。

8）　森田尚人「若き日の吉田熊次―社会的教育学と国民道徳と」（『日本教育学の系譜』所収、勁草書房、2014 年）96～97 頁。なお、森田は同論文において西村の『日本道徳論』を国民道徳論の先駆者と位置づけている。

9）『学制百年史（記述編）』（帝国地方行政学会、1972 年）277～278 頁。

10）　西村茂樹『日本道徳論』（日本弘道会、1987 年）。本稿では、日本弘道会編『増補改訂　西村茂樹全集　第 1 巻』（思文閣出版、2004 年、104 頁）による。

11）　能勢栄『徳育鎮定論』（興文社、1890 年）。本稿では、貝塚茂樹監修『文献資料集　日本道徳教育論争史　第 1 巻　徳育論争と修身教育』（日本図書センター、2012 年、170 頁）による。

12）　文部省編『学制八十年史』（大蔵省印刷局、1954 年）159 頁。

13）　稲田前掲書、196 頁。

14）　海後宗臣編『井上毅の教育政策』（東京大学出版会、1968 年）943 頁。

15）　佐藤秀夫「教育基本法と〝伝統〟」（『教育学研究』第 68 巻第 4 号、2001 年 12 月）43 頁。

16）　相沢熙『日本教育百年史談』（学芸図書、1952 年）190～191 頁。

17）『日本近代教育百年史　1　教育政策（1）』（国立教育研究所、1973 年）170～171 頁。

18）　武部欽一『日本教育行政法論』（日本学術普及会、1916 年）109～110 頁。

19）　唐澤富太郎『教科書の歴史―教科書と日本人の形成―』（創文社、1956 年）164 頁。

20）　芳川顕正「教育勅語御下賜事情」（『教育時論』第 982 号、1912 年）。本稿では、貝塚茂樹監修『文献資料集　日本道徳教育論争史　第 2 巻　教育勅語と「教育と宗教」論争』（日本図書センター、2012 年、9 頁）による。

21）　籠谷前掲書、116 頁。

22）　佐藤前掲「解説」27 頁。

23）　教育勅語渙発五十年奉賛会編『教育ニ関スル勅語渙発五十年記念誌』（帝国教育会出版部、1941 年）86 頁。

24）　海後宗臣「教育勅語渙発以後に於ける小学校修身教授の変遷」（『海後宗臣著作集　第六巻　社会科・道徳教育』所収、東京書籍、1981 年）508 頁。

25）　佐藤前掲「解説」25 頁。

26）　同上、25 頁。

27）　同上、29 頁。

28）　詳しくは、佐藤前掲編著『続・現代史資料 8　御真影と教育勅語Ⅰ』を参照のこと。

29）　佐藤前掲「解説」29 頁。

30）　久木幸男他編『日本教育論争史録・第一巻　近代編（上）』（第一法規、1980 年）256 頁。

31）　鵜沼裕子「国民道徳をめぐる論争」（今井淳、小澤富夫編『日本思想論争史』所収、ぺりかん社、1979 年）356 頁。

32）　同上、356 頁。

33）　吉田熊次『我が国民道徳』（弘道館、1918 年）4 頁。

34）　この講演は、文部省編『国民道徳ニ関スル講演』（文部省、1911 年）として公刊された。

35） 井上哲次郎『国民道徳論』（三省堂、1912 年）3 頁。
36） 同上、34 頁。
37） 鵜沼前掲論文、373 頁。
38） 吉田前掲書、103 頁。
39） 吉田前掲書、224 頁以下。
40） 同上書、329～330 頁。
41） 同上書、337～338 頁。
42） 森田前掲論文、104 頁。
43） 井上哲次郎『我が国体と国民道徳』（廣文堂書店、1925 年）97 頁。
44） 森川輝紀『国民道徳論の道』（三元社、2003 年）、130 頁。このほか、井上の「不敬事件」については、高橋陽一「井上哲次郎不敬事件考」（寺崎昌男編『近代日本における知の配分と国民統合』所収、第一法規、1993 年）などを参照のこと。
45） 和辻哲郎「危険思想を排す」（『和辻哲郎全集』第 22 巻、岩波書店、1991 年）142 頁。同論文の初出は、『太陽』（博文館、1919 年 1 月）である。
46） 和辻哲郎「国民道徳の問題」（前掲『和辻哲郎全集』第 22 巻、岩波書店）391 頁。
47） 同上、394 頁。
48） 同上、395 頁。
49） 高橋陽一「『皇国ノ道』概念の機能と矛盾―吉田熊次教育学と教育勅語解釈の転変」（『日本教育史研究』第 16 号、1997 年）1 頁。
50） 小山常美『天皇機関説と国民教育』（アカデミア出版会、1989 年）61 頁。
51） 文部省編『聖訓ノ述義二関スル協議会報告』（1940 年 2 月）。本稿では、『続・現代史資料 9 教育 2』（みすず書房、1995 年）357 頁。
52） 詳細は、高橋前掲論文「『皇国ノ道』概念の機能と矛盾―吉田熊次教育学と教育勅語解釈の転変」を参照のこと。
53） 小山前掲書、139 頁。
54） 前掲『聖訓ノ述義二関スル協議会報告』（前掲書『続・現代史資料 9　教育 2』392 頁。
55） 佐藤前掲「解説」30 頁。
56） 籠谷前掲書第 3 章を参照のこと。
57） 佐藤前掲「解説」31 頁。
58） たとえば、『講座　日本教育史 5』（第一法規、1984 年）を参照のこと。
59） 広田照幸『陸軍将校の教育社会史―立身出世と天皇制』（世織書房、1997 年）5～12 頁。
60） 堀之内恒夫『現代修身教育の根本的省察』（賢文館、1934 年）307～308 頁。
61） 先行研究については、貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』（日本図書センター、2001 年）の整理を参照のこと。
62） 柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想』（黎明書房、1963 年）47 頁。
63） 鈴木英一『教育行政』（戦後日本の教育改革三）（東京大学出版会、1970 年）217 頁。また、佐藤秀夫「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」（『論座』、1999 年 11 月）がこうした捉え方を共有している。
64） 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会　教育刷新審議会会議録』第 6 巻（岩波書店、1997 年）、33 頁。
65） 田中耕太郎『教育基本法の理論』（1961 年、有斐閣）58 頁。
66）「第九十二回帝国議会に於ける予想質問答弁書」（鈴木英一・平原春好『資料　教育基本法 50 年史』所収、勁草書房、1998 年）400 頁。

67）　貝塚前掲書を参照のこと。
68）　たとえば、鈴木英一「戦後日本の教育改革思想―とくに自由主義的知識人の戦前教育批判とその形成過程について」（『北海道大学教育学部紀要』第 10 号、1964 年）を参照のこと。
69）　前掲『教育刷新委員会　教育刷新審議会会議録』第 6 巻、20 頁。
70）　同上、20 頁。
71）　天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第 4 巻)』49 頁。
72）　田中前掲書、58 頁。
73）　同上、51 頁。
74）　同上、56～57 頁。
75）　田中は、教育目的の法定に否定的であったが、その田中が教育基本法の制定へ踏み切った理由を後に次のように述べている。「法が教育の目的や方針に立ち入ったのは、過去において教育勅語が教育の目的を宣明する法規範の性格を帯びていた結果として、それに代るべきものを制定し以て教育者に拠りどころを与える趣旨に出ていたのである」（田中前掲書、15 頁)。
76）　前掲『教育刷新委員会　教育刷新審議会会議録』第 1 巻（岩波書店、1995 年)、61 頁。
77）　田中前掲書、58 頁。
78）　古野博明「教育基本法の始原」（『北海道教育大学紀要（第一部 C)』第 43 巻第 2 号、1993 年 3 月）44 頁。
79）　田中前掲書、57 頁。
80）　山住正巳、堀尾輝久『教育理念（戦後日本の教育改革 2)』（東京大学出版会、1976 年）459 頁。
81）　同上、448 頁。
82）　鈴木英一『教育行政（戦後日本の教育改革 3)』（東京大学出版会、1970 年）などが典型である。
83）　久保義三『昭和教育史　下』（三一書房、1994 年）403 頁。
84）　前掲書『教育理念（戦後日本の教育改革 2)』441 頁。
85）　鈴木前掲論文を参照のこと。
86）　詳しくは、市川昭午編集・貝塚茂樹編『資料で読む　戦後日本と愛国心』第 2 巻（日本図書センター、2009 年）を参照のこと。
87）　久野収ほか編『戦後日本の思想』（中央公論社、1959 年）を参照のこと。
88）　市川昭午「教育基本法の評価の変遷」（『季刊　教職課程』1975 年秋季号)。本稿では、杉原誠四郎『教育基本法―その制定過程と解釈―（増補版)』（文化書房博文社、2002 年、418 頁）による。
89）　宗像誠也『教育と教育政策』（岩波新書、1961 年）18 頁。
90）『日本における教育改革の進展』（『文部時報』第 880 号、1950 年 12 月）7 頁。
91）　占領文書では、「国会決議」については、衆議院では 5 種類、参議院では 3 種類の英文案が確認できる。「国会決議」の成立過程については、貝塚前掲書第 6 章を参照のこと。
92）　前掲『日本における教育改革の進展』6 頁。
93）『教育改革の現状と課題―教育刷新審議会報告書』（日本放送出版協会、1950 年）10 頁。
94）　唐澤富太郎『日本教育史』（誠文堂新光社、1953 年）1 頁。
95）　田中耕太郎「教育勅語の運命」（『心』第 10 巻 2 号、1957 年 2 月）40～41 頁。
96）　森田尚人「近代日本教育学史の構想―思想史方法論をめぐる個人的総括」（『近代教育フォーラム』第 22 号、2013 年）86 頁。

プロティノスのエネアデス II-9 グノーシス駁論にみられるサーンキヤ学派の徴候について

小林　博和

1.　はじめに

いうまでもなくプロティノス（205−270）は、ローマ時代の哲学者である。プラトンを基盤としつつも独自の概念を展開し、エネアデス[1]を著した。プロティノスの展開した論は、その後ネオ・プラトニズムと呼ばれてキリスト教の骨格に染み込むこととなった。例えば証聖者マクシモス（580−662）が確信したゆえに、使徒時代の人物とされた、ディオニュシオス・アレオパギテスの、実はネオ・プラトニズムの思想の色濃い、天上位階論[2]や同じく神秘神学[3]が、東西を問わず広くキリスト教世界に流布した事実はこれを物語るものである。それゆえに、プロティノスの論の理解は、キリスト教世界の理解に必須と言える。

また、プロティノスが、キリスト教どのように捉えているかという問題が、プロティノスの論を慎重に吟味する必要のあることを示している。まず、プロティノスが、アレクサンドレイアにおいて、アンモニオス・サッカスに学び、同門にオリゲネス（185−254）がいることに注意すべきである。オリゲネスは、カッパドキアの三教父の祖師であり、また、天父受苦説を唱えるサベリオス主義に反駁を加えて、三位一体説を支持した教父として、キリスト教神学において極めて重要な位置を占めている。プロティノスがその同門であるということは、プロティノスがプラトンを信奉する哲学者であるとともに、キリスト教神学に対する深い理解を持っていることが、当然、予想される。

さらに、プロティノスがガリエヌス帝（在位 253−268）の寵を受けていたこと、そのガリエヌス帝がキリスト教寛容令（270）を出したことを考え合わせると、プロティノスがキリスト教徒でないのは明らかではあるものの、決してキリスト教と敵対しようとする立場ではないと結論されるのである。

さて、プロティネスのエネアデスの中に「グノーシス派に対して（プロティノス全集,1987）」という、時のグノーシスを信ずる者、しかもプロティノスが見知っている者[4]から伝えられたグノーシスに対する論駁という、特異的な一編がある。

現代においても、グノーシスが何かについては、極めて情報が錯綜していて、筒井（2004）の概論[5]によれば、グノーシスに影響を与えた可能性のある思想として、ゾロアスター教、ギリシア古来のオルフェウス教、ユダヤ教の「黙示」と「知恵」思想、マンダ教、などが挙げられていて、その全体像は明らかになっていない。むしろ、グノーシスがギリシア語で「知識・知恵」を意味するように、当時の数多くの宗教思想をひとくくりにして、グノーシスとキリスト教徒が呼んだ可能性すらあるのではないかと思われる。

本論は、プロティノスの著述したグノーシス駁論に、インド哲学の一派であるサーンキヤ学派の影響がみられるのではないかという仮説をたて、それを吟味しようとするものであ

る。なぜそのような目的を設定したかと言えば、プロティノスのグノーシス駁論はまさしく、プロティノスが直接的にグノーシス主義に接して、それを理解しようとしたものであり、その論を分析することは、グノーシスの理解に強力な手段を与えると考えられるからである。また、グノーシス駁論に対する理解は、近年我が国に散見される、ロマンティックなグノーシス解釈[6] が必ずしも適切ではないことを示すものでもある。

2. プロティノスの駁論とインド哲学との関係性

2.1. 紀元前後のギリシアとインドの関係

グノーシス主義とインド哲学との関連を述べる前に、まず最初にギリシアとインドが全く別の物であるという素朴な思い込みを排除しなければならない。古くはアレクサンダー大王がインドに入る直前で、あるヨーギに出合って故国へ引き返したという話があるが、その他にもギリシアのセレウコス朝に仕えたメガステネス（紀元前 4 世紀末頃）が、セレウコス朝とインドのマウリヤ朝の間で協定が結ばれた後、使者としてマウリヤ朝へ赴き、チャンドラグプタ王に何度も謁見し、10 年ほどもかの国に滞在して、当時のインドの内情を記した『インド誌』を著したという記録があるように、あるいはギリシア人のインド王朝（インド・グリーク朝）が、かつて存在していたことが知られているように（「ミリンダ王の問い」などは著名な例である）、ギリシアとインドの交流は決して浅いものではない（S.Kak, 2005）

その他にも、例えば以下の論述、「2〜3 世紀のグノーシス主義がサーンキヤに影響を受けているのは間違いない、殊に、魂と物質の対立概念その他はサーンキヤ学派に由来している（The influence of Indian philosophy on Christian Gnosticism in the second and third centuries seems at any rate undoubted. The Gnostic doctrine of the opposition between soul and matter, of the personal existence of intellect, will, and so forth, the identification of soul and light, are derived from the Sānkhya system.）」を述べたのは、A.A.Macdonell（1900）である。

2.2. プロティノスの論駁したグノーシスとサーンキヤ

さて、プロティノスの云うグノーシスが余りにインド哲学に近いことに驚く。例えば、プロティノスの言う「（世界の）原型は彼らによれば、その制作者がすでにこの世界へ傾いたときの産物なのである」[7] の、「傾いた」[8] あるいは「迷った」という語を伴う不可思議なグノーシスの論の説明は、ヴェーダーンタ学派の説にあるように、最高神が世界を創造するのは、その迷いのためであって、「アートマンなる神は、みずからの幻力（迷妄、マーヤー）によって、みずから自己を分別する」と一致するように思われる（中村元, 1968, p1−45）。しかし、プロティノスの活躍した期間を考えると、両者の関連を示すためには、この説がヴェーダーンタ哲学をとりまとめたシャンカラ（700〜750）以前に成立していたことを探し出さねばならない。

プロティノスがグノーシスについて言う、「（世界の）原型は彼らによれば、その制作者がすでにこの世界へ傾いたときの産物なのである」にある「傾いた」という語は、プロティノ

スのいうグノーシスが、サーンキヤ学派が説く哲学により近いのではないか。古典サーンキヤ学派の云う、「永遠に変化することのないプルシャの観照を契機に、物質原因あるいは第一原因といわるプラクリティの平衡が破れると、これから様々な原理が展開してゆく」（中村元, 1996）は、まさにプロティノスの駁論との関連を示唆するのではないか。

3.　サーンキヤ学派の影響の抽出

プロティノスの「グノーシス派に対して」の論に現れる諸概念については、インド哲学との関連を否定し得ない。そこで、両者の関連性について考察してみる。目標は何らかの方法で、両者の関係性を定量的に示すことである。

3.1.　サーンキヤ学派について

プロティノスの友人のグノーシス主義とサーンキヤ学派の哲学との連関について、定量的推定を行うためには、サーンキヤ学派の考え方を知る必要がある。最初に「ヨーガとサーンキヤの思想（中村, 1996）」と「古典サーンキヤ体系概説（服部正明, 1960）」を併せて分析して、サーンキヤ学派の主張を中村元の解説をベースにマッピング[9]してみた。どちらの書籍も基本的には、4～5 世紀ころに、イーシュヴァラクリシュナによって執筆された『サーンキヤ詩』の訳あるいはこれに対する説明もしくは注釈である。

イーシュヴァラクリシュナの論は、プロティノスの活動した時期から、100～200 年程度後の時代であるが、サーンキヤ哲学の始祖とされるカピラの活躍が BC300 年前後という説がある。従って、少なくとも、プロティノスの時代にサーンキヤ学派の哲人が居たことは、間違いないであろうから、「サーンキヤ詩」の内容とプロティノス時代のサーンキヤ学派の考え方との相違は、小さいと仮定しても大きな矛盾は生じないであろう。ただし、この前提はインドとローマ相互における哲人やその著作の、時代的な前後関係を精査した結果ではない。著作やそこに著された思想の伝達と変化の、時間的な順序関係を正しく検証することは、本論の範囲を超えるものだからである。

さて、サーンキヤ学派は一般的には、「精神と物質の二元論の立場に立った哲学として、インド思想史においては古来きわめて重要である…精神的原理としての純粋精神（プルシャ）と、物質的原理としての根本原質（プラクリティ）という二つの実体的原理を想定した。そして、永久に実在するものはこの二元だけであるとし、世界創造神とか主宰神というよなものを想定しなかった」（中村, 1996）といわれる。

確かにサーンキヤ学説は二元論であるとは云えるが、『サーンキヤ詩』を吟味していくと分るように、その二元が対等の立場にあるとは考え難い。『これ［知識］によって、［舞踏の］観客のように寛いで座っている精神原理は、［根源的思惟機能・自我意識などの諸原理を］生み出すことを停止し、目的の力によって、七つの状態から離れた原質を眺める』（SK.,65[10]）、『一方のもの［観客である精神原理］は、「わたしはすでに見た」といって無関心になり、他方［舞妓である原質］は、「私はすでに見てもらった」といって止める。［すでに精神原理の目的は達せられているので］両者が結合しても［これからさらに世界］創造の

動機は存在しない』（SK.,66）とある。つまり、サーンキヤ詩は、最終的に到達すべき状態として設定されている、解脱の様子を述べるのであって、確かに、プルシャはプラクリティを見ることにより影響は受けるのであるが、輪廻を巡る実体は「舞う」方のプリクラティ（原質）であるように考えられるのである。

繰り返せば、精神原理であるプルシャが男性名詞で、世界の原質であるプリクラティが女性名詞であることを念頭にいれると、我々が輪廻のただ中にあって、精神原理プルシャに「見られつつ」あるゆえに、プラクリティは輪廻という「舞踏を踊って」、その身体の周りに世界を作り続けているのであると、「サーンキヤ詩」が述べていることが分る。

3.2. プロティノスのグノーシス駁論とサーンキヤ詩との比較方法

当然のことながら、プロティノスの記述はギリシア語でなされ、われわれが読む日本語訳はギリシア原文を参考にしながら各国語訳をもとに作成されたものである。サーンキヤ詩についても同様で、われわれが目にする日本語は原文から何人もの執筆者の手を経て作成されたものである。それゆえ当然ながら、そこには翻訳に伴う錯誤が入り込んでくるであろうし、逆に言えば真なる比較ができるとも考えられない。ただ、我々が両者を読んで、それぞれにその意味を理解できると考えられるならば、理解という観点から、すなわち単語そのものではなく、その意味という観点から両者を比較することは可能であろう。

そこで、本論では、プロティノスのグノーシス駁論に現れる、グノーシスに関する記述を、その内容により分類したうえでサーンキヤ詩との比較・解釈を施し、マッピング手法を用いて考察する。すなわち、今後に、プロティノスが当時目にしていたグノーシス主義を紹介していると思われる、別の文書を分析するとき、この手法を同様に適用して、マッピング結果を比較することによって、プロティノスが対象としてグノーシス主義がどのようなものであると観たかを、いつでも同じ手法により、検証することができるようにするためである。

なお、これらの作業の開始前に、グノーシス駁論を、マッピングにより分解し、サーンキヤ詩の解説（中村, 1996）のマップと比較して、分解された文節同士の関係性を明らかにしておくという準備作業を行った。

4. グノーシス駁論にみられるプロティノスのグノーシス観

プロティノスのグノーシス主義に対する反駁を述べた、エネアデス「グノーシス派に対して II−9」においては、「彼ら」という明示的な指示語（訳者が補足した部分を除く）を使ってグノーシスに論及する文節と、「彼ら」という指示語は使われていないが、暗示的にグノーシスを論ずる文節がある。まず、この指示語を手がかりに、プロティノスの記述を以下のように分類する。

（1）u : unrelated: グノーシスと無関係な記述

（2）o : opposite: グノーシスををプロティノスの立場から批判する記述

（3）e : explicit: グノーシスを直接的に主語とする記述

（4）i : implicit: グノーシスを直接的に主語としない記述

4.1.　グノーシスと無関係な記述

例えば、「というのは、彼ら（天球）の身体が火に類するものであるとしても、それは全宇宙および地球に対して適切に釣り合った状態にあるのだから、恐れる必要はない。むしろわれわれは、彼らの魂に注目すべきである」という文節にある「彼ら」は、「天球」に対する人称代名詞の形式をとった指示名詞であり、グノーシスとは無関係な記述であると考えられるので、本論ではこれについてはこれ以上言及しない。その記述の総個数は 16 である[11)]。

4.2.　グノーシスをプロティノスの立場から批判する記述

「彼ら」は確かにグノーシス主義者を指しているのであるが、文節はプロティノスの立場からグノーシスに対する反駁であり、ここから逆にグノーシスの考えを或る程度推定できる。例えば「もし人々が少ないものを置くならば、彼らは、魂とヌース（知性・精神などを意味するギリシア語）とが同一のものであると主張するか、それともヌースと第一者とを同一のものとするか、どちらかであるだろう」という、プロティノスの記述（1−18）からは、「グノーシスが始原を認めるならば、魂とヌース、あるいはヌースと一者の誤った同一視がある、つまりグノーシスは始原が一者ではないとしている」なる、グノーシスの考えが推定できる。このタイプに分類された記述とその関係は図 1 に示される。その記述の総個数は 26 である。

4.3.　グノーシスを直接的に主語とする記述

グノーシス駁論において、「彼ら」という指示語を用いてグノーシスを論駁する文節がある。例えば、「さらに、彼らがあのような第二の魂を――彼らが諸元素から合成するところの魂を――ひそかに持ち込んでいることも、不合理である」という記述（5−17）は、「グノーシスによれば、諸元素から新たな魂が合成される」と読み替えることができて、このタイプに分類された記述も図 1 に示される（e.6（5−17）のよう示した）。その記述の総個数は 62 である。

4.4.　グノーシスを直接的に主語としない記述

プロティノスのグノーシス駁論には、グノーシスを直接的に主語にしないが、明らかにこれに論駁を加える文節もある。例えば、「さらにまた、直知するヌースと、直知することを直知するヌースとがあるという理由で、ヌースを複数化することもできないであろう（1−32）」とあり、これは「グノーシスでは、直知するヌースと、直知することを直知するヌースがある」と読み替えることができて、この記述も図 1 に i.2（1−32）のような記号とともに示した。その記述の総個数は 12 である。

5.　グノーシス駁論にみられるサーンキヤ学派の徴候

プロティノスの述べたグノーシス駁論をマップにより図 1 のように表現すると、マップ

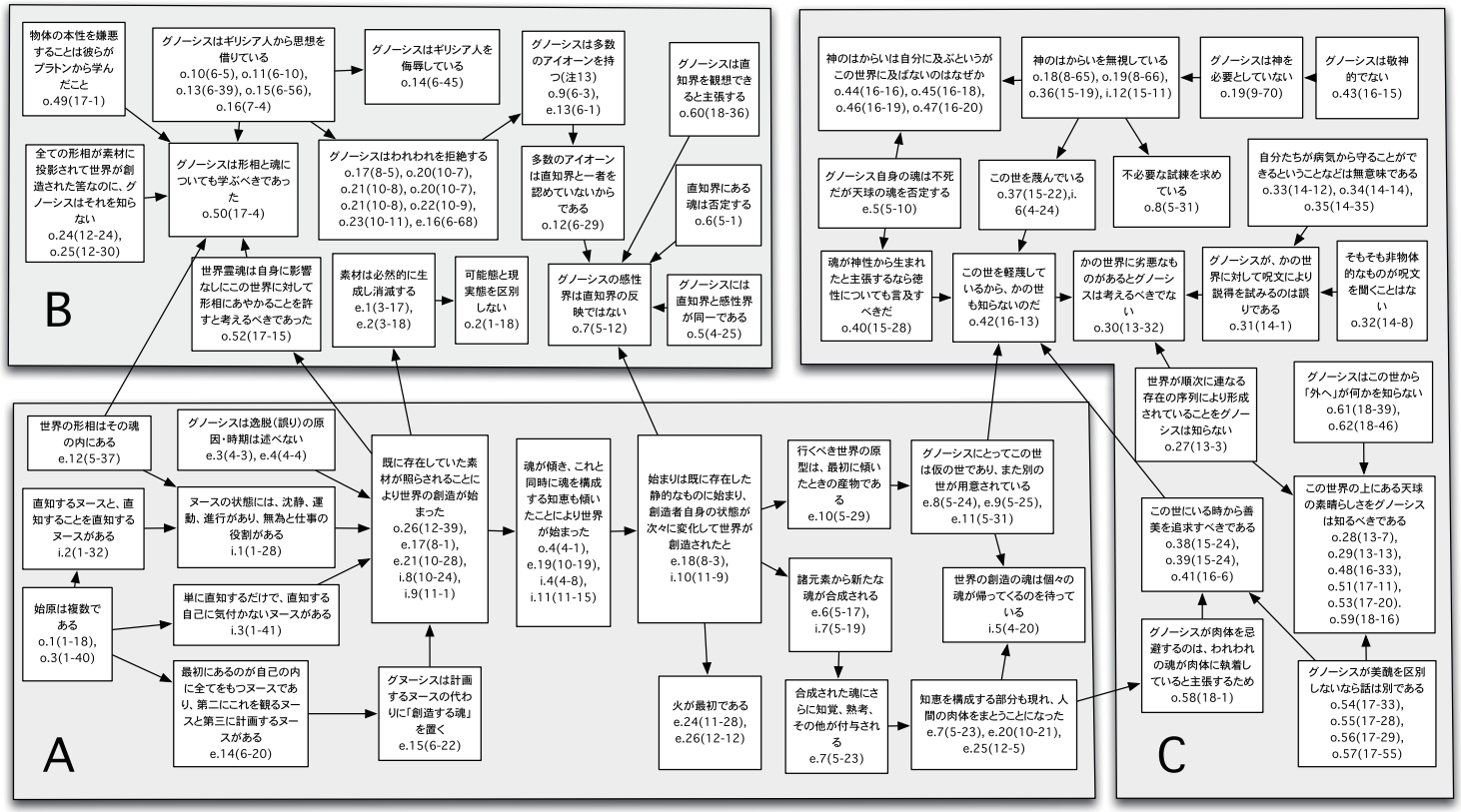


図1　プロティノスが「グノーシスに対して」において論駁するグノーシスの世界観

プロティノスの記述した文節を、o:グノーシスを批判する記述、e:グノーシスを直接的に主語とする記述、i:グノーシスを直接には主語としない記述、に分類した後、それぞれ要約して意味の共通な要素として取りまとめたうえ、これをマップとしたもの。マップはさらにサブ・マップに分割することができて、それぞれは、A:プロティノスが論駁したグノーシスの考え、B:プロティノスによる批判、C:神についてプロティノスのとる立場からのグノーシスへの批判、である

はさらに三つの部分に分けられることがわかる。これを図1にサブ・マップA～Cとして区分して示した。すなわち、サブ・マップAが、プロティノスが論駁したグノーシスの考え、特に世界が如何に創造された（展開された）かを表した部分であり、サブ・マップBが、プラトンの後継者であることを自認する、プロティノスの立場からみた、グノーシス主義に対する批判、そしてサブ・マップCが、プロティノスの立場から見て、神と世界霊魂とについて、如何にグノーシスが無知であるかについての批判である。

即ち、このサブ・マップAがグノーシスの考えを示していると考えられる。そこで本論では、このサブ・マップAについて、対応すると考えられるサーンキヤ詩、あるいは中村（中村, 1996）が解説するサーンキヤ学派に係る説明との関連について論ずるものとする。

5.1.　世界の創造に係るグノーシスとサーンキヤ詩との対応関係について

上に述べたサブ・マップAにおける世界創造の順序を、サーンキヤ詩とその解説（中村, 1996）が述べる世界創造と輪廻とを並列的に示したものが図2である。図中にはサーンキヤに係る記述の位置を3.3.（1）のように示した。これは（中村, 1996）の第二編の）第3章の三の（一）中の文節であることを表す。世界創造に係るマップは、さらに、以下のセクションに分割できる。そのそれぞれについて、プロティノスの記述とサーンキヤ学派あるいはサーンキヤ詩の述べるところが対応することを以下に示す。

（1）　ヌースと二つの原理

サーンキヤ哲学体系においては、二つの永遠なる実体的原理が想定されており、既に述べたように、一つが根本原質（プラクリティ）であり、一つが精神原理（プルシャ）である。プルシャは何ら活動することなくプラクリティに無関心で、ただそれを観照するだけである。一方、プラクリティは三つの要素（グナ）で構成されていて、その三者とは純質・激質・翳質であり、これらから世界が開展される。

この二つの原理について、プロティノスは、「始原は複数であり、直知するヌースと直知することを直知するヌースがある」と述べ、プラクリティとプルシャについて「最初にあるのが自己のうちに全てをもつヌースであり、第二にこれを観るヌースと第三に計画するヌースがある」、「グノーシスは計画するヌースの代わりに『創造する魂』を置く」と述べる（第三のヌースに対応するものについては後述する）。

また、プラクリティの原質であることとその変化、およびプルシャの無活動について、プロティノスは、「世界の形相はその魂の内にある」、「ヌースの状態には、沈静、運動、進行があり、無為と仕事の役割がある」と述べて、サーンキヤとの対応が支持されるのである。

（2）　世界創造の開始

世界創造の開始について、サーンキヤは以下のように説明する。根本原質（プラクリティ）は、の三つの構成要素（グナ）である純質・激質・翳質の三者は、相互に平衡状態にあって静止しているのであるが、精神原理（プルシャ）がプラクリティを観照したとき、三者の平衡が破れて活動状態となり、世界の開展が開始される。ただし、サーンキヤ哲学の目的は精神原理あるいは自我意識の解脱であって、その始点は重要視されていない[12)]。

これに対してプロティノスは、「既に存在していた素材が照らされることにより世界の創

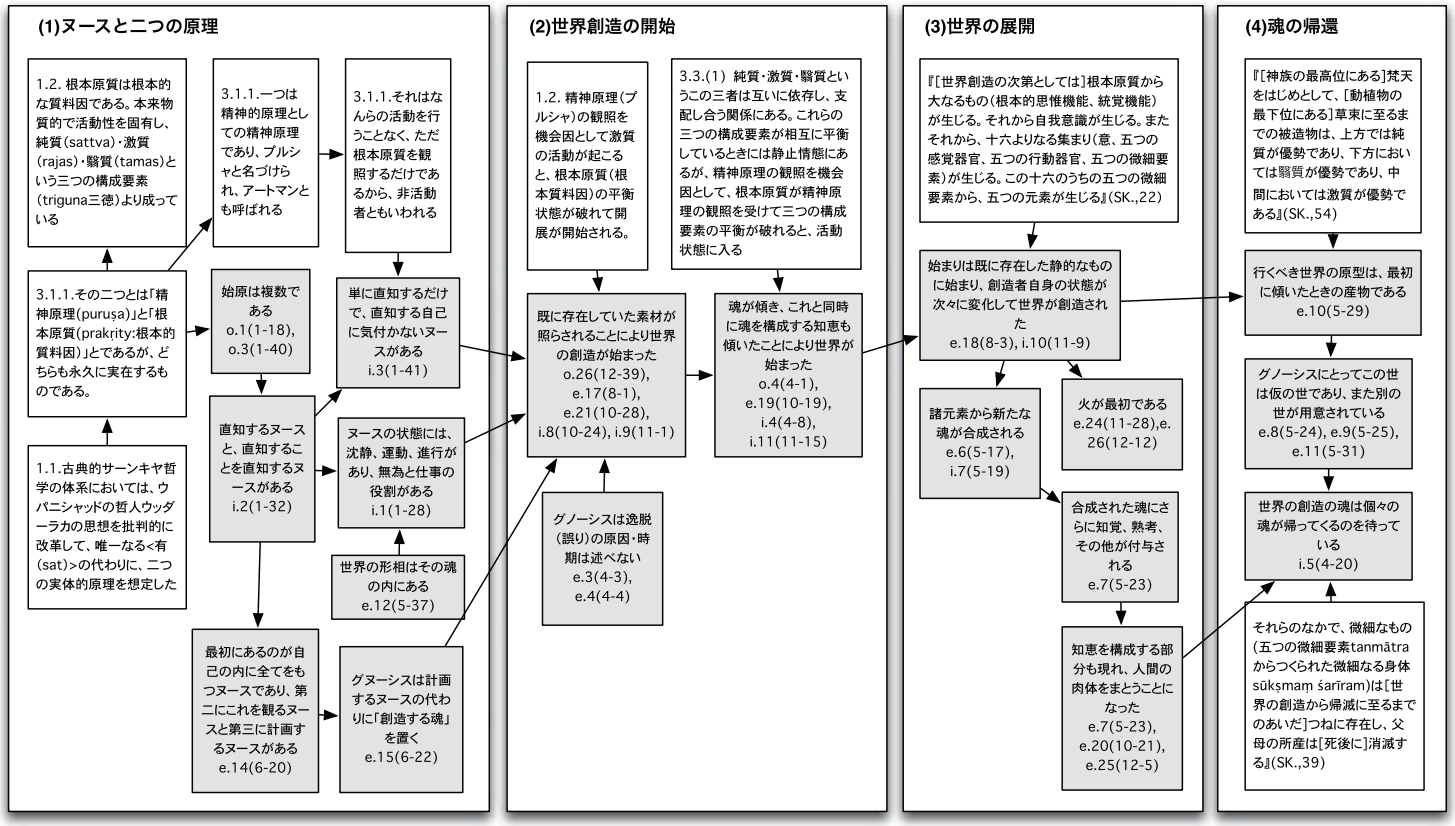


図2 プロティノスが観察したグノーシスの世界観とサーンキヤ学派の哲学との比較

マスクした要素はプロティノスの観たグノーシスの世界観であり、その他はサーンキヤ学派の世界観である。グノーシスの世界観については、プロティノス著作の記述タイプ、番号、参考文献中の記述の位置を英数字で示してある。サーキヤ学派の世界観については参考文献の位置、もしくはサーンキヤ詩（S.K.）の番号を示してある

造が始まった」、「魂が傾き、これと同時に魂を構成する知恵も傾いたことにより世界が始まった」、また、「グノーシスは逸脱（誤り）の原因・時期は述べない」と言うのである。

(3)　世界の展開

世界創造が始まると次々に開展が続く。サーンキヤによれば、根本原質から根源的思惟機能が生じる。根本的思惟機能が最初に出現し、これがさらに開展することから、これが前述の「第三のヌース」に対応すると考えられる。次に、この根本的思惟機能がその中に含まれている激質によってさらに開展を起こし、その結果として自我意識が生じる。次に、その自我意識から、その中にある激質の力によって二種類の創造がなされる。一方では（人間の）十一の器官が生じ、他方では五つの対象領域の微細要素が生じる。根源的思惟機能・自我意識・五つの微細要素によって微細身が形成され、肉体が滅びた後にも永続的に存在し、輪廻の主体となる。

これに対してプロティノスは、「始まりは既に存在した静的なものに始まり、創造者自身の状態が次々に変化して世界が創造された」とサーンキヤの順次的な世界展開を支持する。また、「諸元素から新たな魂が合成される」、「合成された魂にさらに知覚、熟考、その他が付与され」、「知恵を構成する部分も現れ、人間の肉体をまとうことになった」と述べるのである。ただし、プロティノスの「（世界創造にあたって）火が最初である」という記述がサーンキヤと関係があるかどうかは不明である。

(4)　魂の帰還

サーンキヤ詩 39 に、「それらのなかで、微細なもの（五つの微細要素からつくられた微細なる身体）は［世界の創造から帰滅に至るまでのあいだ］つねに存在し、父母の所産は［死後に］消滅する」とあって、肉体は消滅するが、微細な身体は輪廻を続ける。最終的には根本原質は解脱するのであるが、サーンキヤ詩 68 に、「［精神原理が］身体から分離されるにいたり、目的が果たされたのであるから根本原質は活動を停止する。そのときに［精神原理］は決定的でかつ究極的な独存［解脱］に達すると述べられる」。

またあらゆる被造物は三種のグナに起因するものであり、これをサーンキヤ詩 54 では「［神族の最高位にある］梵天をはじめとして、［動植物の最下位にある］草束に至るまでの被造物は、上方では純質が優勢であり、下方においては翳質が優勢であり、中間においては激質が優勢である」と述べる。

これに対してプロティノスは、「グノーシスにとってこの世は仮の世であり、また別の世が用意されている」と表現し、「行くべき世界の原型は、最初に傾いたときの産物である」と述べ、「世界の創造の魂は個々の魂が帰ってくるのを待っている」とするのである。

5.2.　グノーシス駁論とサーンキヤ詩との関係を「否定するものではない」という結論

さて、本論は、プロティノスが論駁したグノーシスが、サーンキヤ哲学をたとえ部分的にせよ継承すると自らを考える、思想グループであったことを示そうとするものであるが、その追求はプロティノスの眼を通したものである以上、間接的なものであり、これのみで両者の関係を証明することは不可能であろう。

一方、両者の対応関係がサーンキヤと全く無関係に成り立つ、ことが可能かどうかという

点については、幾分かの情報は得られるのであって、例えば、プロティノスの時代にローマと緊張関係にあったペルシャで盛んであった、ゾロアスターを取り上げてみよう。プロティノスが論駁したこのグノーシスの論は、善悪二元論に立っていないという点からみて、明らかにゾロアスター、あるいはゾロアスターを起源とすると考えられるマニ教とは無関係であることが分る。

即ち、ゾロアスター、マニ、その他プロティノスの時代に存在したであろう様々な哲学・宗教と、この駁論との対応関係を調べれば、その相対的な近似の程度は計れるのであって、現在に至る当時の文献資料が限定されていることを考えに入れれば、これまでに述べた、プロティノスの論駁するグノーシスとサーンキヤとの関係を、「高い確信を持って、これを否定するものではない」という結論に至ることができるである。

5.3. グノーシス駁論に見られる気付き

これまでの議論は図１のサブ・マップＡについて述べたものである。サブ・マップＢは、プロティノスの自己の信条によるグノーシスに対する批判であるが、サブ・マップＣについては、幾つか興味深い事柄を発見することができる。例えば「自分たちが病気から守ることができるということなどは無意味である」というプロティノスの批判は、プロティノスの周辺でグノーシスが、病気から信ずるものを守ることができると言っているということであり、結果として、この言説は、彼らを信ずる人びとが一定数存在することを示すものである。

また「グノーシスが、かの世界に対して呪文により説得を試みるのは誤りである」という記述は、グノーシスが、サーンキヤではなく、例えば、サーンキヤ学派と密接な関係にあるヨーガ学派[14]の態度、例えば「ヨーガ・スートラ、第二章、（一）の注解『…学習（読誦）とは、聖音など浄めの文句を唱えること…主宰神を専念することとは、一切の行為を最高の師のうちに向けること…』（中村,1996,183p）」を想起させるものである。ただし、考察をヨーガ学派まで広げることは本論の範疇を超えている。

6. 今後の課題

以上のように、プロティノスが論駁する、グノーシス主義者の主張にみる、サーンキヤ学派の徴候を示してきた。それでは、プロティノス自身はこのグノーシス主義をどのように咀嚼していったのであろうか。一般的に言えば、プロティノスが、サーンキヤ学派の神を想定しない徹底した合理主義やそこから導きだされる、人間の認知に関する深い洞察などに、賛意を持ったとは到底考えられない。

しかしながら、既に述べたように、プロティノスがキリスト教がローマ帝国によって容認される過程にあって、必ずしもキリスト教に敵対する態度を示さず、またプロティノスのエネアデスににじみ出る、彼の率直で公平な態度を考えると、彼がグノーシスを論駁した後、単にこれを捨て去ったのであると結論付けるのは、早急に過ぎると考えられる。彼を源流とするネオ・プラトニズムが後世のキリスト教世界に与えた影響の大きさを考えると、彼がグノーシスを全否定したと単純化することは、軽卒であろう。

プロティノスがその思想にグノーシス主義を幾分かでも取り入れたのではないか、という仮説の設定は、その可能性の検出の困難さはあるものの、期待される成果を考えると、考察し続けるべき課題であると思われる。

註

1）　エネアデス（九編集）は、プロティノスの弟子のポルフュリオスが取りまとめた論文集であり、六巻それぞれに九編が編まれているところから、この名称が使われている。

2）　ディオニュシオス・アレオパギテスの天上位階論（中世思想原典集成・1994）の第三節「われわれの知性は、**現れている美しさを隠れている美しさの写しと捉え**、感覚で捉えることのできる芳香を、**知性で捉えることのできる発散の象徴と捉え**、物質的な光を非物質的な光の賜物の似姿と捉え、聖なる悟性的思考の訓練を知性による観想の充満と捉え、この世のもろもろの配列の秩序を神に属する事柄にふさわしい調和のある整えられた状態と捉え、聖なる聖体に与ることをイエスに与ることと捉えたりする」と書かれた部分の太字部分などは、それまでのキリスト教父の教えとは全く異なると言ってよいだろうから、この書は教父の教えと云うよりは新プラトン主義（もちろんその当時は主義というようなカテゴライズはされていなくて、師弟関係あるいは先人の論を引き継ぐという状況を後代の人がそう呼んだに過ぎないのだが）の解説、あるいはこの書が書かれた時期の新プラトン主義者の、非物体的な知性である天使群が天上で位階を形成している、というヘブライズムの新プラトン主義の立場からの説明として読むべきではないのだろうか。この後、天上位階論は、ヨーロッパにおけるそれ以降の天使のイメージの基礎となったとされているから、確かに偽書でありながらキリスト教に深く組み込まれることとなったという歴史的事実はもう打ち消す事ができないのである。

3）　ディオニュシオス・アレオパギテスの神秘神学（中世思想原典集成・1994）の論は、神から出発して下降に伴う付与を実体とする肯定神学と神に向かって上昇する過程の除去を実体とする否定神学について説明したものと捉えた方がよいのではないかと思われる。少なくとも肯定神学は否定神学の反対の概念であると定義されるのみで、肯定神学そのものを説明する資料が少ないので、あるいはこの論が肯定・否定神学の源流である可能性もあり、無視できないのだ。日本語の資料も少なくて、例えば、キリスト教神学用語辞典（2005）には、肯定神学を「cataphatic theology、神の自己啓示に基づいて神を積極的に論じる神学の形態、否定神学の反対」と説明してあるが、否定神学も「apophatic theology、有限な人間の能力の枠内では、神を概念化できないとする考え」（同書）のように説明される程度であって、探求を続けるべきであると思われる。

肯定神学について「それは、あらゆる付与を超えているものを付与するには、そのものにいっそうよく類似しているものから仮定的に肯定を付与することが必要であり」、否定神学について「あらゆる除去を超えているものを除去するには、そのものからいっそう遠ざかっているものから除去することが必要だからである」とアレオパギテスは述べるのであるが、その結果として「万物の完全で一なる原因はあらゆる付与を超えているのであり、あらゆるものから絶対的に隔絶して一切のものの彼方にあるものの卓越性はあらゆる除去を超えているのだから、それ（神）には付与も除去もまったくない」と、正・反・合の原形がここに示されているのだと考えることもできる。

否定神学とこれと対をなす肯定神学に係るディオニュシオス・アレオパギテスの論は中世のトマス・アクイナスの思想にも流れ込むのであることを考えると、ここから哲学への流れと信仰への流れが分流しているのではないかという仮定が成り立つのではないか。そうすればさらにそこ

から二つの仮定を立てることができて、一つはネオプラトニズムという、明らかな異端の教えが、正統に組み込まれることによって哲学の分野における前述の正・反・合の原形の提示がキリスト教的正統性の裏付けをもつこととなったのではないかと、二つ目として信仰面から考えると、明らかに異端の教えがいつの間にか体系に組み込まれていった結果、その矛盾から涌き出す緊張感のゆえに、キリストの人間性についての想いと検証の道が繰り返し辿られることになったのではないかとも思われるのである。

4） プロティノスが自論のなかで、グノーシス主義者に対して、「彼ら」という指示名詞とともに、「君」や「諸君」などとよびかける部分があって、プロティノスがグノーシス主義者を見知っている、あるいは少なくとも同時代に生きていることを示している。

5） グノーシスについては、幾多の記述が錯綜していて、いかにも全体像が捉え難い。ところが、近年（1945）ナグ・ハマディでコプト語で書かれたグノーシスの諸文書（ナグ・ハマディ文書）が発見されて、グノーシスに対する理解が大いに進んだと考えられている。ナグ・ハマディ文書は単に初期キリスト教徒が参考にしていた文書群であり、グノーシスそのものをを伝えるものではないが、グノーシスがキリスト教内部に生まれた異端ではなく、独自に発展してきたもの、あるいは東方から伝わってきたものであることが示された。このような研究進展を受けて、やっと、1966 年 4 月にイタリア・メッシーナ大学で開催された、グノーシス主義研究者たちの「国際コロキウム」でグノーシスを定義する、通称「メッシーナ提案」が提言されて採択された。このメッシーナ提言において、「紀元 2 世紀から 3 世紀頃のキリスト教グノーシス体系を『グノーシス主義（Gnostizismus)』と定義し、より広い意味での『秘教的知識』の歴史的カテゴリーを「グノーシス」と定義した。その提言のなかで次を満たす思想が「グノーシス主義」と呼ばれることになった。それは、「この宇宙は劣悪な創造神が造ったもので、この創造神は善なる至高神とは対立関係にある」、「人間の内部に『神的火花』、『本来的自己』が存在するという確信」、「人間に自己の本質を認識させる救済啓示者の存在」の三つである。

6） 我が国におけるグノーシス理解がどのようなものであるかは、

1. グノーシス、筒井賢治、講談社選書メチエ、2004
2. グノーシスの神話、大貫隆、岩波人文書セレクション、2011
3. グノーシスとはなにか、マドレーヌ・スコペロ、せりか書房、1997
4. グノーシス主義の思想、大田俊寛、春秋社、2009

などに見ることができる。なかでも太田は、「今日におけるグノーシス主義をめぐる言説は、ロマン主義的な捉え方と文献学的・歴史学的実証主義に基づくものに大別されるが、グノーシス主義という対象を前にして、いずれも限界に突き当たっている…特に日本の研究においては、代表的な文献学者たちが、グノーシス主義の思想を『自己実現』の物語と捉えるユング的解釈を大枠において受容してしまっている」と批判している。

7） エネアデス II−9 の第 5 章 29 行

8）「傾いた」はエネアデス IV−3「魂の諸問題について第一編」6−21 にもあるが、「傾く（ネウェイン)」という言葉は、魂の物質界への降下との関連で用いられるばあいが多い、とされている。

9） 論理的な記述文を、文節あるいは要素に分解し、文節あるいは要素相互の関連性を表す二次元マップに変換する作業（小林,2014）

10） 記号、例えば S.K.,22 はサーンキヤ詩 22 番を示す

11） 例えば u.1（13−3）とは、グノーシスに無関係な 1 番目の記述で、第 13 章の 3 行目に始まる文節を指し示す。ただし、プロティノス全集においては行番号が不正確な場合があることに注意しなければならない。この unrelated タイプの番号と出現する位置は以下の通りである。

u.1（6−50）, u.2（7−38）, u.3（8−31）, u.4（8−38）, u.5（9−20, u.6（9−44）, u.7（9−56）, u.8（9−

73), u.9 (12−1), u.10 (13−12), u.11 (13−14), u.12 (13−17), u.13 (13−21), u.14 (17−45), u.15 (18−32), u.16 (18−34)

12）　中村元（1968）によれば、「（インド人の）消滅変化の現象界よりも、その背後にあるものに注意するという思惟傾向は、具体的な経験的事実についての時間の観念、特に時差の観念を著しく麻痺させざるをえない」（第二編第六節 [三]）とある

13）　大貫隆（2010）によれば、ナグ・ハマディ文書第八写本第一文書（NHC VIII, 1)）には、存在の底辺 1「この世界」から始まって 11 番目の「一者」に至る層構造と多数の存在（アイオーン）が記されているが、その、3 層にアンティテュポス（対型)、4 層にパロイケーシス（滞在)、5 層にメタノイア（回心）なるアイオーン、が記されている

14）　サーンキヤ学派とヨーガ学派とが密接な関係にあることは、種々の事実から知られているとされる（中村 , 1996, 56p）

参考文献

プロティノス、プロティノス全集、中央公論社、1987

上智大学中世思想研究所、中世思想原典集成（3)、平凡社、1994

ドナルド・K. マッキム、キリスト教神学用語辞典、2005

Subhash Kak, Greek and Indian Cosmology: Review of Early History, History of Science, Philosophy & Culture in Indian Civilization, vol. 1, part 4（A Golden Chain, G.C. Pande, ed.), pp. 871−894, 2005.

東洋人の思惟方法 1、中村元選集、第 1 巻、春秋社、1968

ヨーガとサーンキヤの思想、中村元選集 [決定版]、第 24 巻、春秋社、1996

世界の名著 1 バラモン教典　原始仏教、古典サーンキヤ体系概説、服部正明、中央公論社、1960

A.A.Macdonell, A History of Sanskrit Literature, 1900, 423−42

小林博和、セルフ・ディベロップメント教育におけるマップ技法の適用―概念伝達におけるマップの意義―、The Basis 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要、第 4 号、2014

グノーシス、筒井賢治、講談社選書メチエ、2004

大貫隆、認識から体験へ、Heidegger-Forum, Vol.4, 2010

カントと自己の諸相

―「誤同定をつうじた誤りへの免疫」から自己の捉え方へ―

和田　慈

1.　目的と構成

自分という存在者には、身の周りの物や、他人とは異なる近しさがある――ように思われる。カントもまた、そうした考えを抱く哲学者に数え入れられるかもしれない。たとえば、彼が『純粋理性批判』で「自己意識」を取り上げ、「統覚」概念を用いて認識を語り、「自己触発」を論じるとき、自分で自分を意識する際の特殊なやり方が露見する。その特殊性にはカント以外の論者も目を付けており、カント解釈の側も、そうした論者と引き比べる形でカントの論点を取り出し、彼の独自性（の有無）を分析しようとする。そのとき、問題の特殊性を表現する言葉としてカント解釈に持ち込まれる術語に、「誤同定をつうじた誤りへの免疫 immunity to error through misidentification」（以下この表現を「免疫」と略記し、免疫自体に言及する場合には〈免疫〉と表記する[1)] という言葉がある。

「免疫」が表現するのは、何らかの物事に性質や状態を帰属する際に、帰属先に関する取り違えが生じえない（取り違えの想定が意味をなさない）という事態である。典型的には、心や体の状態を自分で自分に帰属する場面が該当する。注目すべきことに、〈免疫〉論がカント解釈に援用されるとき、主題化される論点は共通しており、そこで生まれる解釈では、件の誤認の不可能性に関わるが重要な役割を演じている。だが、カントと〈免疫〉論の関連性や、その寄与に関する十分な説明は提供されていない。本稿の目的は、その点を明らかにしつつ、〈免疫〉論の意義からカント解釈の方向性を展望することにある。

先に述べておくなら、〈免疫〉論に含まれる論点は、カントの論述に積極的な自己意識論を読み込むのに利用されている。それは、彼が『純粋理性批判』の「純粋理性の誤謬推理について」（以下「誤謬推理」）の消極的な自己意識論で、論じ残した部分を補完すると考えられる。その際に、〈免疫〉論は「私」という表象に関する知見を蝶番にカントと連結され、自己の諸相貌を考察する視角を提供する。ただ、カント自身は諸相貌のどれかを特権化したわけではなく、「統覚」と「内官」の区別などと併せて繊細に論じる必要がある。

そのことを示すのに、次の手順を踏むことにしたい。まず、〈免疫〉論が構築された経緯を略述し、〈免疫〉に該当する事象に説明を与える（第二節）。次に、〈免疫〉論がカント解釈に援用される仕方を描写し、その利用のあり方に一定の傾向があることを確認する（第三節）。最後に、〈免疫〉に該当する事項がカントの文章に認められる旨を確認し、それが埋め込まれた文脈を顧慮しつつ、カントと〈免疫〉論の接点を分析する（第四節）。最後に、その接点を元にして、カントの自己意識論から何が読み取れるかを考えたい（第五節）。

2. 〈免疫〉の概要

〈免疫〉というアイデアは、S. シューメイカー（Shoemaker 1968）が導入し、G. エヴァンズ（Evans 1982）の継承を経て話題の的になった。カント解釈では、P.F. ストローソンが類似の論点を『純粋理性批判』に読み込んだ（Strawson 1966: 164–5）。ストローソンのカント解釈を引き継いだ Q. カッサム（Cassam 1997）はエヴァンズの影響下にもあり、〈免疫〉の含む論点に触れつつカント自我論の改鋳を試みた。そのカッサムやエヴァンズの議論を取り上げながら、〈免疫〉を軸にカントの独自性を捉えようとしたのが B. ロングネーズである（Longuenesse 2006; 2012）。そこで端緒となったシューメイカーの考察は、ウィトゲンシュタインの着想から出発しているので、まずはそこから辿り直そう。

指示機能の有無から指示の取り違えの有無へ

ウィトゲンシュタインは「私」という語に、「対象として」の用法と「主体として」の用法が存在すると主張した。前者は「私の腕は折れている」、後者は「私は歯が痛い」と言うときなどの「私」の用法である。前者の例で、私が腕に痛みを感じ、傍らに折れた腕を認め、自分の腕が折れたと思い込んだが、実は折れていたのは隣の人の腕だという状況が想定できるのに対し、後者の例で私が歯に痛みを感じるとき、痛みを感じているのが自分であることに疑問の余地はない。この違いは、前者の「私」が指示表現なのに対し、後者はそうでないことに由来する、とウィトゲンシュタインは考えた（Wittgenstein 1958: 66–7）。

この着想を批判的に敷衍したのがシューメイカーである。彼はウィトゲンシュタインの設定した場面でも、「私」という語が指示表現として働くと考えた。シューメイカーの診断で、先の二例の違いは語の指示機能の有無ではない。問題は、性質や状態の帰属先に関して取り違えが生じうるか否かに存し、痛みの例は取り違えの生じえないケースだというのである。「私は痛みを感じている」との言明は、「誰かが痛みを感じている」のを発話者が知りつつ、その「誰か」を発話者当人と誤認していた（= 痛いのは他人だった）という仕方では、誤ることがないと思われる。つまり「私」という語の指示に関して発話者の誤りを疑う意味のない局面が想定でき、その局面で「私」を用いた言明には、いわば「誤同定をつうじた誤りに免疫がある」（Shoemaker 1968: 556）。では、その〈免疫〉は何なのか。

〈免疫〉の有無と「同定」という契機

シューメイカーによれば、〈免疫〉の有無は「同定 identification」という契機の有無が決定する（Shoemaker 1968: 557）。「同定」とは、ある物事 a に関する既知の情報を元に、与えられた物事 X が a と同一か否かを判定することである。先の例で、私は私の傍を見て「誰かの腕が折れている」のを知り、「腕の折れた人は痛みを感じる」という事実と、「私は痛みを感じている」という既知の情報から、その〈誰か〉が私だと（推測して）認めた。私はこの同一性の認定を経由して「私は腕が折れている」と思ったのである。それに対して「私は痛みを感じている」の例は、その種の同一性の認定なしに〈痛み〉を自分に帰している。

「誤同定」の余地は、この同一性の認定が入り込むために生じる（560）。

では、「同定」の有無で何が異なるのか。シューメイカーを承けたエヴァンズの分析に従えば、両ケースの差は「知識の獲得経路 ways of gaining knowledge」（Evans 1982: 190）の違いにある。ならば、その経路の違いは何に存するのか。この点に関しては、「同定」を含む経路だけでは物事が立ち行かないことをシューメイカーは論じており、その考察が参考になる。

先の説明によれば、「同定」とは、与えられた物事 X と話題の物事 a の同一性を、a に関する既知の情報で照合することであった。そのとき、照合用の情報 I は、a についての情報として認証されている必要があるのに注意したい。I が伝聞などで獲得され、a についての情報だと断言できないとき、伝聞の対象 X` と a との同一性を「同定」経由で認証するが、それには a に関する別の情報 I` が要求される。事情は伝聞のみならず、「同定」を要する全経路に当て嵌まる。全情報が「同定」経由で獲得されるなら I` に関しても同じ問題が生じ、「悪性の無限後退」（Shoemaker 1968: 561）に陥る。「同定」なしの経路は、その後退を停止させ、それが a についての知識だと確信しつつ a から知識を獲得させてくれる経路なのである。

迂回なしの「知識の獲得経路」としての「内観」

エヴァンズ曰く、この「同定」なしの経路には「認識論的優越性」（Evans 1982: 181）がある。たとえば、「私は腕が折れている」との思い違いに関して、私と隣の人の取り違えが発覚したのを想起しよう。この思い込みの妥当性を吟味するときに、「私は痛みを感じている」という自己知が参照先となった。この自己知は「同定」を経由せずに私に関するものとして信任され、「同定」やその妥当性の検証に援用されている。「そこの腕が痛い――ところであれは私の腕だろうか」といった問い掛けは無用であり、私は知識の対象（私の腕）に迂回なしに辿り着いている。それに対して「同定」は、その経路が不通のとき、迂回路を示す標識を頼りに進むのと類比的である。標識はときに誤りを含むが、それが迂回路の表示とみなされるときには、迂回なしの経路が背景にある。「同定」を含まない知識の獲得は、その他のやり方で知識を獲得したり、その正しさを吟味したりするときの訴え先と認められるわけである。

シューメイカーは「内側から from the inside」（Shoemaker 1968: 562）自分のことを知るケースを論じているが、その事例は、「同定」なしの経路を介した知識獲得の一例として分析できる。たとえば、私は他の人には不可能な仕方で自分の体の〈痛み〉を感知できる。自分に〈痛み〉を帰属するときに、仕草や表情――触られた腕を引っ込めたり、顔を歪ませたりする様子――を頼りにする必要はない。また、そのとき私は、自分を他の物事から選り分けるために〈痛み〉の持ち主を探し出す必要もない。私は「内観可能な introspectable」（562）存在者として端的に切り出され、性質の帰属先として措定される。それは〈顎髭のある〉などの性質をヒントに、切り出し済みの候補から、知覚や観察で人を選び出すのとは、わけが違うのである。そうした仕方で自分のことを知る能力は、〈痛み〉に類する自分の変容を知るときにも行使されよう。そればかりか、その能力は「私は……を見ている」な

ど、自分の認知的状態の把握にも用いられている――。さしあたり、これが〈免疫〉論全体の素描である。

このように〈免疫〉論は、あるクラスの言明に潜む不可謬性を指摘し、その由来を探る中で構築された。特に一人称言明については、(a)〈免疫〉の存在が「私」という表象の役割に示唆を与える旨が示され、(b)〈免疫〉の有無が〈主体／対象〉という区別の機微に接続された。その区別の説明に「同定」という契機が注目され、その有無は「知識の獲得経路」のおける迂回の有無に相当する。カント解釈に〈免疫〉論が援用されるときも、これらの論点が重要になるが、いずれの論者も（b）から始めて（a）を論じている。その傾向の由来と意義を探るため、次に、カント解釈における〈免疫〉論の利用例を見よう。

3. カント解釈と〈免疫〉論

カント解釈に〈免疫〉論が援用されるとき、彼の自己意識論に照準が設定される。それは、カントが「私」という表象の働きを起点に自己意識を論じており、彼の論述から知識の獲得経路に類する着想も読み取れるからである。後者の点は次節で検討するとして、本節に入る前に前者の点を確認しておこう。周知のように、カントはあらゆる表象に「私は考える」との表象が「伴いうるのでなければならない」と主張した（B131−2)。彼は、ある表象に別の表象を随伴させる意識の働きに着目したわけである。この意識の二重性に関する論述から、解釈者はカントの自己意識論を再構成する。〈免疫〉論は、そこで「私」という表象に託された役割と、それを用いて抱かれる自己理解のあり方を炙り出してくれる。

〈免疫〉論とカント解釈の分かれ道

カント解釈に「免疫」の語を呼び込んだのはカッサムである。彼の目的はカント自己意識論の批判と改訂案の提出にあり、〈免疫〉論は解読の鍵に用いられた。対して、ロングネーズはカッサムの議論を吟味しつつ、それと別の仕方でカントに〈免疫〉論を読み込み、その独自性を論じようとした。ここでは両論考の略図と、そこに共通する傾向を見ていこう。

なお、自己意識には前景に出ているものと後景に退いているものが区別できる。前者は、ある時点で具体的な内容を伴って抱かれる自分についての意識であり、それを抱く際の暗黙の想定が後者である。たとえば、私が自分に「私は日が沈むのを見ている」など認知的状態を帰するとき、「日が沈むのを見ている」という内容が前者であり、対して、私に（視覚的であれ、それ以外であれ）他の認知的状態も帰属できるという想定が後者に該当する。この帰属可能な性質に関する想定に何が置くかが、カント解釈に〈免疫〉論を援用する際の争点になり、そのとき実質的に、「自分を何ものと捉えるか」が問題になる。

カッサムのカント批判

まずカッサムに従い、彼とカントの違いを確認しよう。カントは「私は考える」が全表象に伴いうる旨を論じた。私は、「私は……と考える」という仕方で自分の意識のあり方を意識できなければならない。そこでの「私」という表象は、表象作用の担い手たる存在者を表

すと思われるかもしれない。だが、カッサムは「誤謬推理」を典拠にその読解を棄却し、「私」が表すのは実体でも偶有性でもなく（B420）、「たんなる意識の形式」（A382）だという見解をカントに帰した（Cassam 1997: 15）。私は「私」という表象を用いて自分のことを意識するが、そのとき世界に住まう存在者のことを意識しているのではない――と。

対してカッサムは、ストローソンのカント解釈を元に、カントがコミットすべき主張を取り出して反論を試みた。カントは認識という営みの要件に「客観的妥当性」（B142）を掲げたが、ストローソンはこの「客観（的妥当）性」が、〈主体〉と区別された〈対象〉に不可欠の要素だと言う（Strawson 1966: 88）。カッサムはその「客観性」の要点が、件の〈対象〉が知覚から独立に存在することだと考えた。そうした独立性は、認識〈主体〉が自分自身を、他の事物と並んで時空内に位置する一個の物理的・身体的存在者として意識することで、初めて理解される（Cassam 1997: 25）。カントが「客観性」関連の見解を貫徹するなら、「私」という表象は時空的な存在者を表示するので、自己意識論の側が改訂されるべきだというわけである。

身体を持ち運動する自己

カッサムは自身の提案を擁護する際、〈免疫〉関連の論述が見かけ上の障害になると考えた。カントは〈免疫〉に相当する事象を念頭に先の自説を展開したというのである。実際カントは、私が「私」という表象を用いて自己意識を抱くとき、その「私」は「客観を認識するために前提しなければならないもの」（A402）を意味し、それは「それ自体客観として認識することができない」（ibid.）と述べている。カッサムはその論述に〈主体として／対象として〉という「私」の用法の区別を読み込み、特に〈対象〉との関係で措定された〈主体〉としての〈私〉が、認識の客観にはならない――世界の中に居ない――という見解を取り出した。その見解は、「私」という語が〈主体〉用法において指示機能を喪失すると述べたウィトゲンシュタインの論法に重なる。私が〈主体〉として「私」という表象の下で自己意識を抱くとき、その意識は世界の開けの原点に向いているが、当の原点自身は世界の内部の存在者ではなく、認識の客観にはならない――と（Cassam 1997: 22−4）。

それに対してカッサムは、私が〈主体として〉抱く自己意識は、私自身が物理的・身体的な存在者であることの理解を、暗黙に含むと主張した。その際の論拠は、先述のように「客観性」を理解するための要請にある。件の「客観性」は〈対象〉が知覚から独立して存在することであり、それは〈主体〉が適切な位置にあるときに〈対象〉が知覚され、そうでないときに知覚されないことを意味する（Cassam 1997: 52）。その〈主体〉には、時空内を移動しつつ、自身を他の物事と並んで時空内に位置づけ、形や固性を備えたものと捉える能力が求められる（52）。そうした〈主体〉を肉体から切り離し、視点としての精神に純化するのは、「哲学的」な抽象であろう（56–7）。実際、物理的身体を帯びた私のあり方は「同定」なしに内側から把握され、通常は取り違えの危険がない（Cassam 1997: 60−68）。

思考と判断の主体

ロングネーズはこのカッサムの議論を吟味しつつ、〈免疫〉を軸にカントの独自性を探ろ

うとした。まず、カッサムが論じたのとは違って、「私」という表象が「たんなる意識の形式」（A382）だという主張は、認識〈主体〉の存在様態に直に言及したものではない。カントはそこで「表象を比較し組み合わせる」（Longuenesse 2006: 288）意識の働きだけを念頭に置いている。彼は、その働きの担い手が他にどのような性質を持つかは問題にしておらず、カッサムのカント批判は（少なくともカントに帰属する見解に限定して言えば）誤解に基づいている。ただし、〈免疫〉を巡るカッサムの議論は、〈主体〉という観念や自己意識の理解に寄与する、とロングネーズは指摘する（305）。どういうことか。

カントは〈主体／対象〉の区別を論じており、それが〈免疫〉に相当する論点を含むことには、ロングネーズも同意する。ただ、そこで私が〈主体として〉自分のことを意識するときに、自身を物理的身体的存在者と解している必要はない。要求されるのは、「思考と判断」（Longuenesse 2012: 95）の担い手として、自己を理解することだけなのである。カントは諸表象の綜合をつうじて同一に留まる自分（の所業）に対する意識に言及し、その意識が認識に不可欠の契機だと論じたが（B134–5）、ロングネーズはその論を軸にカントを解釈する。すなわち、問題の主体は表象を操作して判断に結実させる「理由を付与する」活動に従事するが（Longuenesse 2012: 89）、自身をその活動の主体として意識することは当の活動に従事する能力と不可分だと考えられる。だが、その際には、自分の他の諸特性は捨象することができ（91）、ゆえに〈私〉の物理的身体的側面が問題にならなかった、と。

このように、カント解釈に〈免疫〉関連の議論が動員されるとき、〈主体／対象〉の区別から「私」の指示先の捉え方話題が移行する。私が〈主体として〉抱く自己意識に注目することで、私による私自身の捉え方を説明するわけである。だが、そこで〈免疫〉論は何のために援用され、それはなぜ適切だと言えるのか。背景は諸々憶測できるが、ここでは「誤謬推理」章の合理的心理学批判を念頭に、カントと〈免疫〉論の接点を考えたい。彼はそこで魂の現存を示す試みの誤謬を扱ったが、その誤謬は、自己意識の捉え方から生じるものと説明されている。重要なのは、批判という解体の作業の後に、自己意識論の再構築が構想できることである。カントはその課題を主題的には論じてはいないが、彼の著作に散在する論述から、議論を再構成することは不可能ではない。〈免疫〉論は「私」という表象の捉え方に関して、カントと共通の見解に基づいており、ゆえに当該の課題に寄与すると思われたのではないか。何より、この章にはまさに〈免疫〉論に該当する論述が認められる。そこで「誤謬推理」章を参照しつつ、カントの自己意識論と〈免疫〉論との接点を探っていこう。

4. カント自己意識論と〈免疫〉論

まず読解箇所について概観しておこう。佐藤慶太が整理するように、「誤謬推理」章は複数の論点で読解できる。そこには（Ⅰ）「合理的心理学」の批判と（Ⅱ）カント自身の心理学の萌芽の双方が読み込まれ、トピックに関しても、（α）自己意識や心というテーマに力点を置くか、（β）形而上学の誤謬の分析と批判の方法に注目するかが、解釈者の関心に応じて変化する（佐藤 2010: 79）。本節では（Ⅰ）と（Ⅱ）の関係に注意しつつ（α）のト

ピックを取り上げ、「誤謬推理」の読解に〈免疫〉論が寄与する仕方を考えていく。

ネガティブな霊魂論からポジティブな自己意識論へ

標題に従うなら、「誤謬推理」章の公式の主題は、「誤謬」の問題化と批判にある。批判の相手は「合理的心理学」であり、これは「思考する存在者」としての「魂 Seele」について、「経験から独立に」知ろうとする試みである（A342/B400）。その試みは、魂の現存とその諸性質を示したと称するが、それは実は不当な推理に基づく誤りにほかならず、カントはこの章で、その誤りの内容と由来を論じている。その際に彼は、「思考する存在者について僅かなりとも表象を得ることができる」のは、「もっぱら自己意識をつうじて」だと主張した（A347/B405）。そのとき注目されるのは、「私は考える」（A341/B399）という自己意識の様態である。誤謬推理のカントによる解題は、この様態と、それが含む「私」の適切な捉え方を説明し、それを背景に、誤った捉え方に基づく推論を分析する形で進んでいく。

カントの論調はネガティブであり、思考する私が「何である」と言えないかを明らかにしている。「私は思考しつつ現存する」（B428）が、そのときの「私」は「内容に関して空虚な表象」（A345−6/B404）でしかなく、そこを調べても、当の表象の下に解される私自身が「非物質性」「不壊性」「人格性」「唯心性」（A345/B403）を持つことは示されない。しかし、私が魂に相応しい性質を持つと論証されないとして、私は自分を何ものと解せばよいのか。カント自身はこの問いを発していないが、問い自体の魅力は否定すべくもない。また、彼の論述はこの問いに含みを持つと考えられ、実際、〈免疫〉論を援用した解釈はそこから具体的な見解を引き出す試みであった。その手引が「私」という表象の特質である。

私のあり方は内奥から体験される

カント曰く、「誤謬推理」の扱う「私」表象は概念ではない（A346/B404）。彼は、その表象の下で私が自分を意識するときに、自身を特定の性質では特徴づけないことに注意を促したと考えられる。そこで私が相手にするのは、具体的状況を捨象し、〈考える〉働きのみを付されたミニマルな自己である。しかし、その私は〈考える〉働き自体を拠り所に自分のことを意識でき、自身に備わる思考の能力を暗黙裡に了解している。そのときの意識の様態を表現したのが「私は思考しつつ現存する」（B428）という文言にほかならない。そのような私は、自分が何らかの思考で特徴づけられうることだけは想定している（A346/B404）。誰かが何かに思いを馳せるには、その何かに行き着く相応の経路が不可欠だが、カントは私が私自身のことを意識する経路として、思考の働きへの気づきを選んだ。そのような相手として私が自分を切り出す場面と、そのかぎり措定される自己を、我々はたしかに享受している。

そうした思考の働きに対する意識は、私の内側から知られる。カントは「誤謬推理」章にて「私は考える」との命題がある種の「知覚」を表現し、その「知覚」は「思惟一般に対してのみ与えられた或る実在的なもの」だと述べた（B422−3）が、城戸淳はその「実在的なもの」が把握される仕方に注意を促した。城戸はこの「実在的なもの」が「知覚の予料」で論じられた一種の内包量であり、私が自分のことを意識することは、「私という物の力に私

が曝されることで惹き起こされる」内包量の感受にほかならないと主張する（城戸 2005: 43）。その背景として、彼は『プロレゴメナ』から「現存在の感情」（Ⅳ 334）という文言を取り上げ、「私」をその感情に等置する論述に注目した（城戸 2005: 34）。城戸によれば、カントは「主観的作用と客象的内容とが同一であるような表象様式」（ibid.）を描き出そうとしており、「道徳的理性の能動作用」が「尊敬の感情」を痕跡として残すのと類比的に、「綜合的規定作用」の痕跡を感情と表現したと推定される（36）。かくして「魂はその内側から体験され」（43–4）、そこにあるのは「強度であり、その感情なのである」（44）。

カントと〈免疫〉論の接点

この自己意識の抱き方と、そこに含まれる「私」の無内容性こそが〈免疫〉論とカントの接点になる。まず、「私」という表象が概念ではなく、記述で置換されないことは、〈免疫〉論の重要な想定でもあった（Shoemaker 1968: 559–60; Evans 1982: 206）。私は自分を他の人や物から区別し、他ならぬ私自身を意識するが、その区別に私に関する既知の情報は利用できない。また〈免疫〉論によればそうする必要もない。私が自分のことを意識できるなら、私自身を意識の相関者として端的に切り出す、迂回なしの経路が必要だからである。カントはその経路の一つとして、思考の働きを拠り所にする道を示したのだった。私はその働きを「現存在の感情」として感受し、そこにおいて意識される自己に遭遇する。

翻って、シューメイカーはその種の経路を「内観」と呼び、エヴァンズは「内観」自体が多岐に渡ると考えた（Evans 1982: 213）。そこから、ロングネーズは「判断と思考」が意識される経路に注意を促し、カッサムは「身体と運動」の感知される経路に光を当てたのだった。〈免疫〉論は、カントの自己意識論に解釈の候補と方向を示してくれる。

ならば、いかなる種別の状態や性質の帰属先が、カントの想定した自己なのか。本節の経過からは、彼が「判断と思考」の主体を軸に据えていたと思われるかもしれないが、事態はそれほど単純ではない。「身体と運動」から独立に「判断と思考」は理解するのは実質的に困難だからである。この点を確認することで、議論の締め括りとしたい。

5. カントと自己の諸相

カントの言う「私」は何ものなのか

カントは「私」という表象が思考作用の担い手を表し、その働きが私の内奥から知られる旨を説いた。その部分の議論を参照しつつ、ロングネーズはカントに、「思考する私が他の性質を捨象しつつ措定される」との主張を帰したのだった。しかし、その主張が身体に関する想定なしに思考の担い手を考えることを許すなら、そこにはカッサムの批判が突き刺さる。すなわち、思考や判断に携わる自己は肉体から切り離せないのではないか（Cassam 1997: 56–7）。まず、ロングネーズの解釈は、客観性に関するカッサムの議論を棄却するものではなかった。そして、カッサムの主張の要点は、認識の対象となる世界の客観性が、身体性と不可分だという点に存している。また、私が身辺の物事を知るのは、体を駆使して動き回り、感官を働かせることによるという事実がある。そうした身体の働きを捨象して、思

考や判断などの知的作業に内実を付与できると考えるのは、早計であろう。

この点については、カント本人の言葉も同じ方を向いている。彼は、思考や判断がカテゴリーを用いて構成され、そのカテゴリーに「意義と意味」（B149）を与えるのは、感性的直観だと論じた。彼が強調したのは、その直観が時間・空間という形式に従う点だが（B149−50）、当の形式は、諸現象の質料の「秩序づけられ」（A20/B34）方にほかならない。この質料は対象からの「触発」で獲得される「感覚に対応するもの」であり（A19−20/B34−5）、カントは味や色などの「感覚」を「特定の組織の偶然付加された結果」（A29）として定式化した。要するに、思考や判断は、身体組織への作用で生じた感覚によって中身を説明されるような営みであり、その営みの仕手が体を持つことは、実質上不可避の想定だと言える。ゆえに、カッサムとロングネーズを経た上でカントの自己意識論を解釈するなら、思考と身体の結び付きは保持しつつ、両者のコントラストを考えなければならない。

暗黙裡の自覚と注意による明示化

それでは、「判断と思考」および「身体と運動」はどのような仕方でカントの枠組に位置づくのか。最後の論点として「内的感官 der innere Sinn」の曖昧性をバネにしてみたい。彼は「純粋悟性概念の超越論的演繹」第二版で、「ただ我々が我々に現象するとおりに〔……〕我々自身を意識に提示する」（B152−3）能力として、「内的感官」を特徴づけた[2)]。この場面で、内的感官による自己把握は「触発」の語を用いて論じられ、その際の心の働きは「自己触発」と呼ばれる。自己触発は私が自分を意識する仕方の一つであり、その解明は〈免疫〉論が想定した自己意識（内奥からの把握）の探究になりうる。しかし、そこで意識される「我々自身」の内訳は十分に説明されず、不明瞭な点が出てしまう。問題は身体の変容や運動感覚の地位である。

カントは「我々自身」の身分を説明するとき〈内／外〉の対比に訴え（A22−3/B37; B156）、内的感官の対象に「考えるものとしての私」（A342/B400）、それと区別された外的感官の対象に「物体」（ibid.）を取る。だが、〈外〉が「私が居るのと別の空間の場所」（A23/B38）と定式化されるとき、私の身体は〈内／外〉どちらになるか。この点については、カントの言葉だけからは判然としない。「私は考える存在者としての私自身の現存を、私の外なる他の物事（私の身体もそれに属する）から区別する」（B409）との文言は、一応、私の身体が外的感官の対象だとする論拠になる。が、直後で、そのような私についての意識が「私の外なる物事なしに可能か」、「私がたんに考える存在者として（人間であることなしに）存在しうるか」（ibid.）が疑問視され、身体が「思考と判断」と不可分なのが示唆される。カントの意を汲むなら、身体はそれ以外の物体とは区別され、何らかの形で〈内〉に寄ったものとして捉えられるが、同時に「判断と思考」に比べると、〈外〉に寄った所に置くのがよさそうである。

そのとき一つの切り口は「統覚」と「内的感官」の区別を掘り下げることである。前者は、表象を操作し、判断を生み出す活動に従事する者が、自身の活動の課題を暗黙に理解しつつ、それを遂行する能力を指すが、後者はその活動に「注意 Aufmerksamkeit」（B156）を振り向け、明示化する能力だと解される。カントは、思考の働きと身体の変容を異なる様

態に分類したが、それは、前者が暗黙裡（統覚）にも明示的（内的感官）にも知られるのに対し、後者が注意に基づく明示的な把握しか許されない点にあると思われる。ただし、カントはそうした知り方の諸相をまとめて論じてはおらず、自己意識論の再構成には論述を丁寧に集めなければならない。

注

カントからの引用は、アカデミー版カント全集の巻数（ローマ数字）と頁数（アラビア数字）を（　）内に記す。ただし『純粋理性批判』に関しては第一版をA、第二版をBと表記する。引用文中の傍点はカントによる強調、〔　〕内は引用者による補足である。

1）　本稿では、言葉や表現に言及するときには「免疫」など鍵括弧で括り、その言葉や表現の対象に言及するときには〈免疫〉など山括弧を用いる。ただし、術語の隔離に鍵括弧を使い、非術語的表現の術語的使用に注意を促す際に山括弧を用いることも付け加えておく。

2）「内的感官を介して、心は自分自身ないしその内的状態を直観する」（A22/B37）、「我々の心が、我々の内的感官の直観以外の直観で観察されることはない」（A278/B334）。

参考文献

Cassam, Q. 1997. *Self and World*. New York: Oxford University Press.

Evans, G. 1982. *The Varieties of Reference*. Edited by John McDowell. New York: Oxford University Press.

城戸淳. 2005.「カントの Cogito Ergo Sum 解釈：カントにおける自己意識の問題（2）」.『人文科学研究』116: 23−47.

Longuenesse, B. 2006. “Self-Consciousness and Consciousness of One’s Own Body: Variations on Kantian Theme.” *Philosophical Topics* 34（1&2）: 283−310.

————————. 2012. “Two Uses of ‘I’ as Subject?” *In Immunity to Error through Misidentification: New Essays,* edited by Simon Prosser and François Recanati, 81−103. New York: Cambridge University Press.

佐藤慶太. 2010.「「誤謬推理」章における批判の方法について」.『日本カント研究』11: 79−94

Shoemaker, S. 1968. “Self-reference and Self-awareness.” *The Journal of Philosophy* 65（19）: 555−67.

Strawson, P. F. 1966. *The Bounds of Sense: An Essay on Kant’s Critique of Pure Reason*. London: Methuen & Co. Ltd.

湯浅正彦. 2009.『超越論的自我論の系譜―カント・フィヒテから心の哲学・ヘンリッヒへ―』. 晃洋書房.

Wittgenstein, L. 1958. *The Blue and Brown Books: Preliminary Studies for the ‘Philosophical Investigation.’* Oxford: Basil Blackwell

物理的・社会的制約から考える
再生可能エネルギー活用の可能性

田辺直行・新津尚子

1.　はじめに

戦後の日本では、高度成長期前半までは国内産の石炭を利用していたが、その後は石炭、石油、天然ガスなどの化石資源やウランなどエネルギー供給源の多くを輸入に頼ってきた。エネルギー消費量をみると、オイルショックを経て、省エネルギー対策によってエネルギー消費量が落ち着いた時期もあったが、バブル期、冷戦後もエネルギー消費量は増加し続け、2000 年代後半もエネルギー消費量は高い水準に留まっていた。しかし、現在状況は変わりつつある。温室効果ガス削減の問題に対処するために原子力発電所を増設するという計画もあったが、東日本大震災での原子力発電所の事故により、原子力発電に頼りすぎない社会の実現、また持続可能な社会の実現のために、再生可能エネルギーによるエネルギー源の多様化や省エネルギー対策をとることが、国際社会からも求められている。また 2000 年代後半からは、日本は人口が減少するという成熟社会の様相をみせている。それと並行して、経済的な規模を示す GDP が世界第 2 位から第 3 位になって以降、国全体の経済状況を改善するための対策として、地域の活性化が必要であると謳われるようになってきた。その中で、地方における再生可能エネルギーの取組みが、地域社会を活性化する方法の一つとして注目を集めてきている（大野、2013）。

しかし、地域社会で再生可能エネルギーを取り入れることが、国全体にとっては有効であったとしても、地域社会の人々にとって利益のあることなのだろうか。地域社会が再生可能エネルギーを取り入れることは、うまくいけば地域社会を回してゆく原動力になりうるが、うまく行かなかった場合、その代償は大きい。地域社会は、国全体と違って規模が小さいだけに、そのインパクトは相対的に大きくなるからだ。

そこで本研究では、地域社会で再生可能エネルギーを取り入れることによって、地域社会にどんなメリットがあり、どんなデメリットがあるか。また、地域社会で再生可能エネルギーがうまく回るためには、どのような条件が必要なのか。エネルギーそのものからくる科学的な限界と可能性、さらに、社会的、経済的な視点からも考察する。

それには、まず、再生可能エネルギーが本来もっている特性を考えることが必要であろう。化石燃料を用いた発電と比較して、エネルギー資源としてのエネルギー生成の上限について考える。どの発電方法においても、発電量を上げるために変換効率や設備利用率を上げたとしても、最終的には物理的な上限が必ず存在する。この上限が、再生可能エネルギーは、比較的低いので、技術開発をしていくら効率を上げたとしても、それがネックになり、発電量はそれほど増えず、すぐに頭打ちになってしまう可能性がある。

一方、エネルギー需要側からの制限もある。2012年7月から固定価格買取制度（Feed-in Tariff, FIT）が始まり、再生可能エネルギーが急速に普及したのだが、2014年9月には九州電力は再生可能エネルギーの送電網への接続申し込みへの回答の保留をはじめた[1)]。これは、太陽光や風力などによる再生可能エネルギーの電力が天候により増減することを、電力網の側が吸収できないことによる。管内の総電力に対して一定の割合以上再生可能エネルギーを取り入れると安定的に電力を供給できないことが留保の理由となっている（九州電力、2014）。そもそも管内の電力需要が有限であることに加えて、安定的な電力供給に不安要素のある再生可能エネルギーに対する電力会社の姿勢が表れているだろう。このように、再生可能エネルギーに対して制限がある状況では、再生可能エネルギー同士が、価格競争や効率競争などの不当な競争に巻き込まれる可能性がある。

また、再生可能エネルギーを考えるにあたっては、以下のことを留意しておくことが必要である。再生可能エネルギーは電力として供給されるのであるが、電力は全エネルギー消費の一部であり、現在の社会のインフラのままでは、エネルギー消費の全てを再生可能エネルギーに変えることは不可能である。たとえ、電力のすべてを再生可能エネルギーによってまかなうことができたとしても、輸送用のエネルギーや産業用のエネルギーは、現在のままのインフラであれば、化石燃料資源を使わざるをえないからだ。

それでは、再生可能エネルギーをどのようにとらえる必要があるのだろうか。電気自動車の普及や電力の送配電システムなど社会のエネルギーに関するインフラを、徐々に再生可能エネルギーによる電力供給を前提としたシステムにシフトしていけば、再生可能エネルギーをエネルギー消費の100パーセントにすることも可能であろう。しかし、このような社会のインフラを整えるのにはかなり時間がかかると予想される（大島、2010）。また、再生可能エネルギーは化石燃料エネルギーと比べるとエネルギー密度[2)]が小さいので、同じエネルギーを発生させるためには、莫大な土地を要することになる。このことは、現時点のような普及段階であれば、太陽光パネルを家の屋根や休閑地に設置している状況なのであまり問題にはならないが、ある程度普及した段階では、電力量を得るために広大な土地を確保することそのものが問題になる可能性がある。

以上のように考えると、現時点のような化石燃料エネルギーや原子力エネルギーを基本とするエネルギー供給システムにおいて再生可能エネルギーを用いることは、どんなに改良がすすんでコスト面や効率が現在より上がったとしても、最終的には普及を阻害する要因が多くあることを意味する。つまり、技術的な観点からも経済的な観点からもメリットが少なくなってしまうのである。社会のエネルギー・システムのインフラがこのままであれば、再生可能エネルギーによる発電そのものが、政策的な補助がなければ回らない産業となってしまう可能性がある。

では、再生可能エネルギーにメリットを持たせるには、それを受け入れる社会が、どのように転換する必要があるのだろうか。また、どのような観点から考えることによって、再生可能エネルギーは、多くのメリットを持つようになるのだろうか。また、そのメリットを人々が納得する可能性はあるのだろうか。

もちろん、再生可能エネルギーは温室効果ガスの排出を減らすことにも貢献する。しかし、この観点は、再生可能エネルギーだけでなく、原子力エネルギーにもメリットになると言われてきた（経済産業省資源エネルギー庁、2010）。現在の国家レベルでの経済的な観点や、温室効果ガスの排出を減らせるという科学的な観点、エネルギーの変換効率を上げるという技術的な観点だけではなく、地域経済における地域内乗数効果や、雇用が増えるという社会的な観点、化石燃料を使わずに自然現象を利用するというときの倫理的な観点など、さまざまな観点から評価することによって、多面的に評価することが重要であるだろう。

本論文は、以下のような構成である。2 章でまず、現状のままで再生可能エネルギーを取り入れることの限界を示し、逆にそのことによって、再生可能エネルギーを普及させるには、どのようなことが必要になるか、どのような社会のインフラが必要になるのかを述べる。3 章では、再生可能エネルギーの導入により、地域の活性化にどのようにつながってゆくのかについて、地域内乗数効果などの経済的な観点や、地域内の人々のつながりを述べてゆく。最後に 4 章では本論文のまとめとして、日本全体として、再生可能エネルギーをとり入れてゆくにあたって、今後どのような問題が生じる可能性が考えられるのか、また、どのような社会の転換が必要になってくるのかについて考察する。

2.　1 次エネルギーとしての再生可能エネルギー

産業革命以降 20 世紀全般にかけて、風車や水車など再生可能エネルギーを利用したものが徐々に駆逐されて、石炭火力をエネルギー源としたものに移行していったのは、エネルギー消費量が増加する中で、再生可能エネルギーの密度の薄さが影響してきたことが理由の 1 つであろう。また逆に、「エネルギー密度」の濃さが石炭、石油、天然ガスなどの化石燃料を主要なエネルギー源とした社会を構築することになったとも言える。

工業化が進む前は、水車、風車、薪などの今でいう再生可能エネルギーを用いていたので、現在取り組んでいる再生可能エネルギーを利用すること自体は初めてではない。しかし、いったん、化石燃料をエネルギー源とした仕組みを構築してしまうと、仕組みを変更するコストが莫大となり、仕組みを変更することは困難になったり、電力網というネットワークに接続するエネルギー源に制限がかかるなどして、現状を維持・強化しようとする効果〈ロック・イン効果〉が働くので、簡単には再生可能エネルギーに戻ることはできない（鈴木ほか、2007）。このことを踏まえながら、以下で、再生可能エネルギーの使用の現状とその限界について考えてゆく。

2.1.　再生可能エネルギーの性質と問題点

再生可能エネルギーは、自然現象に由来するエネルギーをタービンを使って発電したり、太陽光で直接に電子の状態を活性化させて電流を流し電気エネルギーや熱エネルギーに変換する。このようなエネルギーであっても、われわれの社会活動や産業活動の動力源とすることができる。つまり、自然現象のエネルギーの一部をわれわれが使えるような形態に変換し

て使用できるように加工しているわけである。再生可能エネルギーは、化石燃料と違って、石油や石炭のような燃料に相当するものを供給する必要はなく、自然現象がエネルギー源となっている。このこと自体は、化石燃料資源のように消費しないので、社会の持続可能性を向上させることにつながる。しかし、自然現象であるので、われわれの都合で発電を増やしたり、減らすことなどのコントロールが思うようにはできなかったり、再生するのを待つ必要がある。さらに、再生可能エネルギーは一般に、化石燃料に比べてエネルギー密度が小さいため、同じエネルギーを取り出すのに、より広い面積が必要となる（中部電力、2014）。現在使用しているエネルギーと同じだけのエネルギーを100パーセント再生可能エネルギーにするには、広大な面積が必要になる。

先に述べたように、再生可能エネルギーは、化石燃料のように量を調整しながら発電することが容易にはできない。そのため、現在のように化石燃料を主なエネルギー源とする社会のインフラの上では、時間的に変動するなどの点で、再生可能エネルギーはそのままでは適さないことが多い。再生可能エネルギーをエネルギー源として、必要なときに必要なだけエネルギーを得ることができるようにするには、スマートグリッドや大容量の蓄電装置を予め社会のインフラとして整えておく必要がある。

このことは、再生可能エネルギーが石炭火力や原子力のようなベース電力の役割には向かないと批判される点である。しかし、「ベース電力」自体が古い電力系統の考え方に基づいている（Lovins, 2011）。現在では、天候予測により発電量を予測して、スマートグリッドと組合わせて、電力需要に対応することは可能である。さらに、年間を通せば、1年間に生成する電力量は毎年ほぼ一定で安定しており、太陽光であれば定格電力[3]の12パーセント、風力であれば20パーセントを設備利用率として計算できるような安定性はあるのだ。つまり、毎年の発電量をあらかじめ予測することは可能なのである。

2.2. 再生可能エネルギーのコスト（円 /kWh）

エネルギーのコストを比較するときに、コストに何を含めるかにはさまざまな考え方がある。ここではNEDOの考え方に従い、通常行われている方法で計算した値を表2−1に示した。再生可能エネルギーのコストが、化石燃料に比べて高いのは、あとで述べるようにエネルギー密度が低いこともあるが、それに加えて設備利用率が低いことが挙げられる（大島堅一、2010）。設備利用率は、太陽光の場合、昼間しか発電できないことや曇りや雨の日には発電量が低くなるなどの効果を年間で平均したものであり、日本国内では12パーセントが使われる[4]。このように発電コスト（円 /kWh）を計算しているため、設備容量としての発電電力が大きかったとしても、年間の発電量（kWh）はその12パーセントとして評価され、コスト計算の分母が小さくなるために、発電量あたりのコストは高くなってしまうことになる。このように、再生可能エネルギーは、コストを計算するときの設備利用率の低さによっても年間の発電量は小さくなり、発電コストは高く評価されている。

これとは逆に、この表にはない原子力発電は、発電出力を調整するのは容易でないため、1日中同じ出力が得られるように運用されている。このため、設備利用率は高くなり、これまでは80パーセントとして計算されてきた（大島、2011）。つまり、設備利用率というの

は、自然現象によって生成する電力が変動することや、運用の仕方に影響される値であることを留意しておく必要がある。再生可能エネルギーの設備利用率の低さは、2.3. で述べるエネルギー密度の低さと同様に、再生可能エネルギーの性質そのものによる限界であり、これを補うことは、日本国内で地上に太陽光パネルを設置する限り、現時点ではどうすることもできない[5)]。このように自然現象を用いた再生可能エネルギーには、技術を向上して効率の良い太陽光パネルや風車を開発したとしても、それではどうすることもできない限界が存在していることも認識しておく必要があるだろう。

表 2–1　発電コストの比較

エネルギー源	発電コスト [円 /kWh]
太陽光	35.9
バイオマス発電	24.8
小水力	20.6
風力	13.6
地熱発電	10.4
LNG 火力	10.7

（『NEDO 再生可能エネルギー技術白書』（2014）より、筆者が作成。）

2.3.　再生可能エネルギーの敷地面積あたりの発生エネルギー（kW/m^2）

再生可能エネルギーが、どれほど薄く拡がっているエネルギー源なのかを評価してみたい。再生可能エネルギーの密度の低さを評価するにあたって、さまざまな計算方法が考えられるが、ここでは、公開されているデータを使って計算できるように、発電所の敷地面積に対する設備容量を「エネルギー密度（kW/m^2）」として計算し、太陽光と風力の「エネルギー密度」を化石燃料エネルギーと比較してみる。

この「エネルギー密度」の計算は、単位が kW/m^2 であることからわかるように、正確には、単位面積あたりの電力を表している。電力は、太陽光であれば最大値、風力であれば定格電力が公開データとしてオープンにされているので、発電施設の公開データに載っている値をそのまま使用して計算した[6)]。

すると、太陽光では 0.06[kW/m^2]、風力発電では 0.25[kW/m^2]、火力発電では 1.6 [kW/m^2] が平均のエネルギー密度として得られた。火力発電はエネルギー密度が高く、太陽光や風力など再生可能エネルギーは、エネルギー密度が火力に比べて 25 分の 1、6 分の 1 と低い。つまり、再生可能エネルギーを利用するには、より広い敷地面積を必要とするということがわかる。このことは、現時点での普及段階では問題にはなっていないが、ある程度普及した段階では、施設を設置する敷地を確保することが問題となる可能性がある。

また、このことは、面積をそれほど確保することができない車などの輸送手段の動力に対しては重大な制約となる。移動体のエネルギーを再生可能エネルギーでまかなうには、巨大な充電池を移動体に積んだり、エネルギー供給システムを町中に張り巡らすなどのインフラを整備する必要が出てくるだろう（NEDO, 2013）。

2.4.　再生可能エネルギーの１次供給側からの限界

前節 2.3. で述べたように、再生可能エネルギーはエネルギー密度が小さい。それに加えて、再生可能エネルギーは、フロー型のエネルギー源であることから、フローからの上限が存在する。太陽光であれば、太陽光のもとになっている太陽の持つエネルギーは莫大ではあるが、太陽から降り注ぐ太陽光の持つエネルギー（1.3kW/m^2）以上のエネルギーを取り出すことはできない。つまり、太陽光エネルギー（単位時間あたり、つまり 1 秒あたりに降り注ぐエネルギー）は、どんなに効率の良い太陽光パネルを作ったとしても、太陽光エネルギー以上のエネルギーを発生させることはできないということである。風力であっても、風が強すぎると風車が壊れないように、風速がある値（カット・オフ）を超えると、自動的に発電を停止するようにするなど、上限が存在する。このように発生するエネルギーに上限が存在することは、再生可能エネルギーで特に顕著になる[7)]。それに対し、化石燃料による発電は、ストックしている燃料の量が十分あれば、発電量はいくらでも大きくすることが可能であるのと対照的である。

このような制限は、フロー型のエネルギー源の性質から由来していて、これは 1 次エネルギー側（供給側）からの制限となる。この制限に対しては、蓄電池にエネルギーを溜めたり、ダムで水を汲み上げるたりする（揚水発電）などして、何らかの方法でストック型に変換していくことが一つの解決策となりうるが、それほど多くをストックできないのが現状である（NEDO, 2013）。

2.5.　社会のエネルギー需要からの限界

一方、社会で使うエネルギー需要にも限りがある。管轄する地域の電力会社は、毎日、その日に消費される電力量を予測して発電量を調整している。電気エネルギーはそれほど多く溜めることができないために、再生可能エネルギーのように時間的に変動するエネルギー源であると、電力を安定的に供給できなくなることが考えられる。このことから、現時点の社会の電力供給のインフラにおいて、再生可能エネルギーを管轄内のエネルギー需要に対してある割合以上に増やすことができないというさらなる制約が生じている。2014 年 9 月にも、九州電力がこれを理由に再生可能エネルギーの接続申請への回答を留保すると発表している（九州電力、2014）。つまり、FIT の制度があるにもかかわらず、再生可能エネルギーの買取りを一時停止し、接続を制限していることを意味する。

このことにみられるように、電力の送配電システムを含むエネルギー配送システムでは、現時点で、再生可能エネルギーには化石燃料エネルギーよりも大きな制限があり、ある一定量までしか受け入れられなくなっており、エネルギー需要側からも制限されている状況にある。

2.6.　再生可能エネルギーへの需要と供給の制限は克服できるか

以上見てきたように、現時点では、発電量をコントロールできる化石燃料を用いた火力発電や原子力発電を前提としたエネルギー配送システムになっている。このシステム上で、短時間では安定していない再生可能エネルギーを用いることは、需要そのものが有限であることに加えて、安定供給のために一定以上に増やすことができないというさらなる制限もあ

る。このことから、再生可能エネルギー同士で、その少ないエネルギー需要を奪い合うことも考えられる。こうした現状を考えてみると、供給側と需要側の両側に制限が加わった状態であるため、コスト面や効率性を技術的に向上させるだけでは、再生可能エネルギーに勝ち目はないだろう。

しかし、これらの制限をいくらかでも取り除く、あるいは減らすことができたならば、普及につながる可能性はある。供給側の制限を取り除くのは、物理的な制約に対して効率を向上することであるが、効率が向上できたとしても、最終的には有限なエネルギー・フローであるため、限定的である。それに対し、需要側の制約は、社会のインフラとしての電力送配電システムによる制約であり、再生可能エネルギーを起源とする電力であっても、化石燃料による火力発電と同じように配送電ができるようなスマートグリッドなどのインフラや制度が整えば、解決する余地は大いにある。しかし、産業革命以来、エネルギー源の主役の交代年数は 40−50 年かかっており（Smil, 2014）、再生可能エネルギーだけが今までよりも早く主役になるとは考えにくいが、物理的な制限を取り除くことよりは、エネルギー供給の社会的インフラを整備することで、現時点のような再生可能エネルギーに対する制約は大きく減らすことができ、普及にもつながるだろう。

3.　地域での再生可能エネルギー導入の意義

3.1.　再生可能エネルギー導入の意義

現在、再生可能エネルギーは、さまざまな側面から開発や導入が求められている。たとえば『NEDO 再生可能エネルギー技術白書』では、二酸化炭素排出問題や、経済活動の国際化の進展といった状況の中で、再生可能エネルギーを導入する意義として、（1）エネルギーの多様化によるエネルギー安全保障の強化、（2）低炭素社会の創出、（3）エネルギー産業の創出と雇用拡大、（4）地域活性化が挙げられている（新エネルギー・産業総合技術開発機構編、2014）。

化石燃料が有限の資源であることを考えると、将来のエネルギーをまかなうために再生可能エネルギーの研究開発を進めることは不可欠である。しかし、2. で論じたように、再生可能エネルギーのエネルギー密度は化石燃料に比べて小さいことなどの理由により、現状では、市場の論理に任せていては再生可能エネルギーの普及は難しいこともまた事実である。そのために現在では、FIT など再生可能エネルギーの普及をバックアップする制度の導入が進み、また発送電分離などについても議論が進んでいる。再生可能エネルギーの普及のためには、こうした技術や制度の整備は不可欠である。しかしその一方で、「現在の枠組みの中で、再生可能エネルギーの普及をすすめていく工夫や取り組み」も求められる。そこで本節では、「地域活性化」効果が期待される地域での再生可能エネルギー導入に焦点を絞り、その意義と問題点を理論的に整理する。

3.2.　地域活性化と再生可能エネルギー

再生可能エネルギーを発電規模と目的から整理すると、（1）日本経済全体を視野に入れ

た発電、(2) 地域のエネルギーをまかなうための発電、(3) 企業・家庭などのエネルギーをまかなうための発電、の3つのレベルに分けられる。(1) が国の経済を支えることを視野に入れているのに対して、(2) と (3) は、全体経済を支えるというよりは、家庭や特定地域の電力など、局所的なエネルギー供給を担う役割がある。また (2) の地域エネルギーには、単なるエネルギー供給の役割を超えた地域活性化の役割も期待されている[8)]。

たとえば、国土交通省国土政策局の『再生可能エネルギーの活用による地域活性化に関する調査事例集』では、再生可能エネルギーによる地域活性化の効果を、(1) 域内資金循環、(2) 収益の環境事業への活用、(3) 地域ブランドとしての商品販売（地熱等を活用した施設で生産した商品をブランド化するなど)、(4) 交流人口の増加（視察ツアーや環境学習のために地域を訪れる人が増えるなど)、(5) 環境問題・国土資源管理等への対応（間伐材の利用など）の5つに分けて分析している（国土交通省国土政策局、2014)。

また2013年7月に刊行され、2014年の新書大賞を受賞するなど、大きな話題を集めている『里山資本主義――日本経済は「安心の原理」で動く』は、地域の廃材を利用したバイオマス発電で、地域のエネルギーを賄う取り組みを中心に描かれた書籍である。同書ではたとえば、岡山県真庭市の製材所で、それまでゴミとして捨てていた年間約4万トンの木くずを用いて発電することで、工場で使う電気をほぼ賄っているという事例を紹介している。これで1年間の電気代（約1億円）が浮くほか、売電による収入が5,000万円あるという[9)]。

そして同書では真庭市が、木を用いたエネルギーの自立を目指していることも紹介している。燃料用ペレットなどを用いてエネルギーを山の木から作り出すことは、グローバル化の中で衰退していたこの地域の経済的自立にもつながっている。たとえば燃料用ペレットを製造する産業によって、雇用と収入が生み出されているのである[10)]。これは、国土交通省国土政策局の分類では、(1) の域内資金循環の効果にあてはまる[11)]。

ただし『里山資本主義』の特徴は、貨幣的な経済価値よりも、貨幣には換算できない生活の幸せや、都会とは異なる暮らしのあり方にもスポットを当てているところにある。たとえば、同書では裏山で拾った木の枝を、ペール缶で作成したエコストーブの燃料にして炊飯することで、家庭での電気代を月に2,000円節約できるほか、木の枝を拾うことで山の蘇りを手伝い、豊かな生活を送ることができることなどが紹介されている[12)]。「『里山資本主義』とは、お金の循環がすべてを決するという前提で構築された『マネー資本主義』の経済システムの横に、こっそりと、お金に依存しないサブシステムを構築しておこうという考え方だ。お金が乏しくなっても水と食糧と燃料が手に入り続ける仕組み、いわば安心安全のネットワークを、予め用意しておこうという実践だ[13)]」という主張からもわかるように、『里山資本主義』の基本的な考えは、現在の日本の大規模な経済全体を里山によって賄おうという発想ではない[14)]。こうした書籍に注目が集まることは、「地域に根付いた暮らし方」に人々が関心を持っていることも示している。

ただし日本経済全体を考えると、里山資本主義はマイナスの影響をもたらし得る。同書でも指摘されているように、廃棄物の木屑により1億円相当の発電を行い、それを自社内で利用することは、その分、市場で取引されるエネルギーが減るので、GDPとしてはマイナスになる。また、再生可能エネルギーは一般に労働集約性が化石燃料よりも高く、多くの人

を雇用することができる（Lovins, 2011）。より多くの労働者が必要ということは個々人の雇用を考える上ではプラス要素だが、全体的な経済効率としてはマイナス要素になる。また、里山資本主義で論じられている間伐材によるバイオマス発電だけでは、とうてい、現在の日本のエネルギー全てを賄うことはできない[15)]。これは 2. で論じた再生可能エネルギーの「エネルギー密度」の低さからも明らかだ。

このように、現在話題となっている再生可能エネルギーによる地域活性化は、日本全体という大きな経済との関係を考えると、2. で論じた「エネルギー密度」の点からも、経済的効率を優先する現在の日本経済の仕組みからも、効率が良いシステムではない。ただし、ひとつの地域での局所的な効果に限った場合、地域的な経済効果などを期待することができる。以下、具体的にどのような効果が期待できるのかについて、（1）内部からの地域経済の立て直し、（2）「漏れ」をふせぐ意味と地域内乗数効果、（3）循環が生み出すその他の効果の 3 つに分けて論じる。

（1）　内部からの地域経済の立て直し

エネルギーを地域で自給することによって、衰退してしまった地域を経済的に立て直す可能性を指摘できる。日本の地域経済の衰退が論じられて久しいが、そもそも地域経済は何故衰退したのだろうか。ここではこの理由を 2 つの側面から説明する。

まずグローバル化が地域経済にあたえる影響は大きい。グローバル化が進む中、企業は国際的な競争力がなければ生き残れない。そのため、多くの企業が安価な原料や人件費を求め、国家という枠組みを超えた生産活動を行っている。その影響は地方の中小企業も免れることはできない。たとえば大企業に部品を納めている製造業者は、外国の業者との間の価格競争に巻き込まれているのである。

グローバル化のこうした仕組みは、資金が国外に流出しやすい仕組みでもある。たとえば、日本の自動車産業の使用部品の輸入率をみると、1999 年には 13% の輸入率であったのが、2010 年にはその割合は 22.4% にまで上昇している（UNISDR, 2013）。この傾向は、これまで日本経済を支えていた重工業の下請け企業に大きな影響を与える。

また歴史的には、第二次世界大戦後の経済・産業政策である傾斜配分生産方式が、地方経済の発展に大きな影響を与えている（松谷、2010）。傾斜配分生産方式とは、石炭・鉄鋼部門に対して資材・資金を重点的に投入することにより、産業全体の拡大を図る考え方で、1946 年 12 月 27 日に「昭和 21 年度第 4 四半期基礎物資需給計画」が閣議決定されている。

この政策により、日本は重化学工業を発展させて行くことになるが、日本は資源が乏しいため、重化学工業を発展させるためには原料を輸入する必要があり、そのために大規模な港湾を必要とした。「大規模な港湾の建設が可能」で、かつ「その背後に工業地帯を作ることができる土地」となると、日本には東京湾、大阪湾、伊勢湾の 3 カ所しかないという。こうして三大都市圏の重化学工業が重点的に支援される一方で、地方の地場産業はバックアップを受けることができず、生産人口は都市圏へと流れて行くことになる。戦後、三大都市圏が発展し、その他の地域が衰退していったのは、必然だったのである（松谷、2010）。

こうした背景を考えると、バイオマスといった地域に独自のエネルギー源を用いて地場産

業を支える動きは、重化学工業の重視やグローバル化による価格競争といった「地域を疲弊させる国や世界の大きな流れ」とは、全く異なる動きであることがわかる。その分、地域経済に限って考えた場合には、今までとは異なる可能性が開かれている。その一方で国レベル・国際レベルの経済政策や効率性とは相容れない側面が生じることは不思議ではない[16)]。地域経済を優先するべきか、それとも大規模経済を優先するべきか、それ自体はこれから議論を重ねることが必要な論点である。

(2) 「漏れ」をふせぐ意味と地域内乗数効果

前述の『再生可能エネルギーの活用による地域活性化に関する調査事例集』でも、再生可能エネルギーによる地域活性化効果のひとつとして域内資金循環効果があげられていた（国土交通省国土政策局、2014）。また『里山資本主義』でも、外部から購入していたエネルギー費を内部で賄うことにより、雇用と収入が生まれることが紹介されている。

エネルギーを地域内部で賄うことは、資金の流出という「地域外へのお金の漏れを防ぐ」役割を果たすが、その効果は非常に大きいものになりうる。たとえエネルギーを地域内部の発電所から購入する場合に必要な資金が、外部からエネルギーを購入するのに必要な資金と同額であったとしても、地域に与える影響は大きい。大友（2011）によると、北海道のあるホテルで、地域外から購入していた燃料（6,300 万円）を、地域の森林バイオマスから調達する場合、購入に使われた資金が地域内の燃料取扱店、燃料化工場、林地残材調達現場などに循環していくために、最終的には 1 億 7,000 万円もの金額が地域内で循環していたという。もしエネルギーを地域外から購入した場合には、こうした循環効果は生じない。

この地域内で経済が循環する効果の仕組みについては、英国の NEF（New Economics foundation）の「漏れバケツ理論」がわかりやすい（NEF, 2002）。簡単に説明するために、資金のうち 80% が地域外に漏れ続けるパターン（パターン A）と、80% が地域に残り続けるパターン（パターン B）を想定して比較する。

地域の発電所に 1 億円が支払われたと仮定して、20% が地域に残る A パターンは、地域の発電所に支払われた 1 億円のうち 8,000 万円が地域外にすぐに出て行ってしまうことを意味する。たとえば、従業員のほとんどを地域外から雇っている、燃料化工場が地域の外にあるといった場合は、発電所が得た収入の多くは地域外に支払われ、地域から出て行くことになる。そして、地域に残った 2,000 万円も、地域内の産業の多様性が低い場合は、次の段階で大部分が地域外に漏れだす。たとえば、地域に暮らす従業員の賃金として 2,000 万円分が支払われたとして、従業員が買い物をする場所がその地域になければ、従業員は地域の外で買い物をすることになる。こうしてまた 2,000 万円のうち 80% が地域外に漏れだすと考えて計算を続けていく[17)]。このようにお金が 80% 地域外に漏れて行くパターンが繰り返されると、発電で得た当初の 1 億円は地域の中の組織や人の手に渡って行くことで、最終的に約 1 億 2,140 万円分の役割を果たすことになる。

これに対し、80% が地域に残る B パターンは、地域内の産業が多様化している場合に可能なパターンである。この場合、発電所が得た 1 億円のうち 80% にあたる 8,000 万円が地域の従業員や地域内の燃料化工場等に支払われる。次の段階でも 8,000 万円の 80%（6,400

万円）が地域に残る。こうして 80% が地域に残るパターンを続けて行くと、最終的には、はじめの 1 億円は約 5 億円分の役割を果たす[18)]。パターン A の 1 億 2,140 万円に比べて、非常に大きな効果があることが分かる。このように、地域から資金が漏れださずに循環を続けた場合には、地域に大きな経済的利益をもたらすことができる。この効果を NEF は地域内乗数効果と名付けている。こうした効果を考えると、エネルギー産業を地域に作ることによって、条件によっては、こうした形で地域を経済的に自立させる手助けができる。

(3)　循環が生み出すその他の効果

地域内でのお金の循環は、地域内の産業が多様化し、産業と産業がつながることによってはじめて活発になる。また産業が多様化すれば、地域での雇用や消費の機会も増えることで、個人を地域につなげる機会も増える可能性もある。こうして生まれたさまざまなつながりをループ図に表したものが図 1 である。なお、図の中の→は因果関係を表している（−が付されているものは負の因果関係を示している）。エネルギーを地域内で発電することは、地域の産業を活性化させ、地域の雇用や所得につながるだけではなく、エネルギー源の分散によるレジリエンスの向上（たとえば、震災等で外からの電力が断たれた場合は、地域で作り出されたエネルギーは電源確保の役割も果たす）や、二酸化炭素排出量の削減、新たな融資の可能性等、多くのつながりと可能性を生み出し得る。

なお、本節では、企業・家庭規模での発電の効果にはほとんど触れることができなかったが、太陽光発電などにより、部分的であっても企業や家庭の電力をまかなうことは、災害時に「部屋の電気だけはつく」といった形の経済以外の意味を持つことは、もっと注目を集めてもよいだろう。

3.3.　地域で再生可能エネルギーを導入する意義と欠点

ここまで本節では、地域で再生可能エネルギーを導入した場合のプラスの効果を中心に論じてきた。しかしこうした形での再生可能エネルギーの導入が、全ての地域で可能な訳ではない。2. で論じた通り、再生可能エネルギーは「エネルギー密度」が低いことやエネルギーの輸送など問題となる要因が多いためだ。廃棄していた木材を活かすなど、エネルギーの原料を容易に調達できる場合には、成功する可能性が高いが、こうした条件が整っている地域は限られている。

また里山を使ったバイオマスや太陽光発電では、地域の産業や住民のエネルギーを賄うことはできても、大企業などの大規模なエネルギーを賄うことは難しい。それでは、再生可能エネルギーは条件が整った地域に限って使用するべきなのだろうか？次章では、この問題について根本的な点から考えていきたい。

4.　日本全体の暮らしを支えるために

2. では再生可能エネルギーのエネルギー密度が低く、現段階では化石燃料とコスト面で競うのは難しいこと、3. ではそれでも再生可能エネルギーを地域で導入することには大き

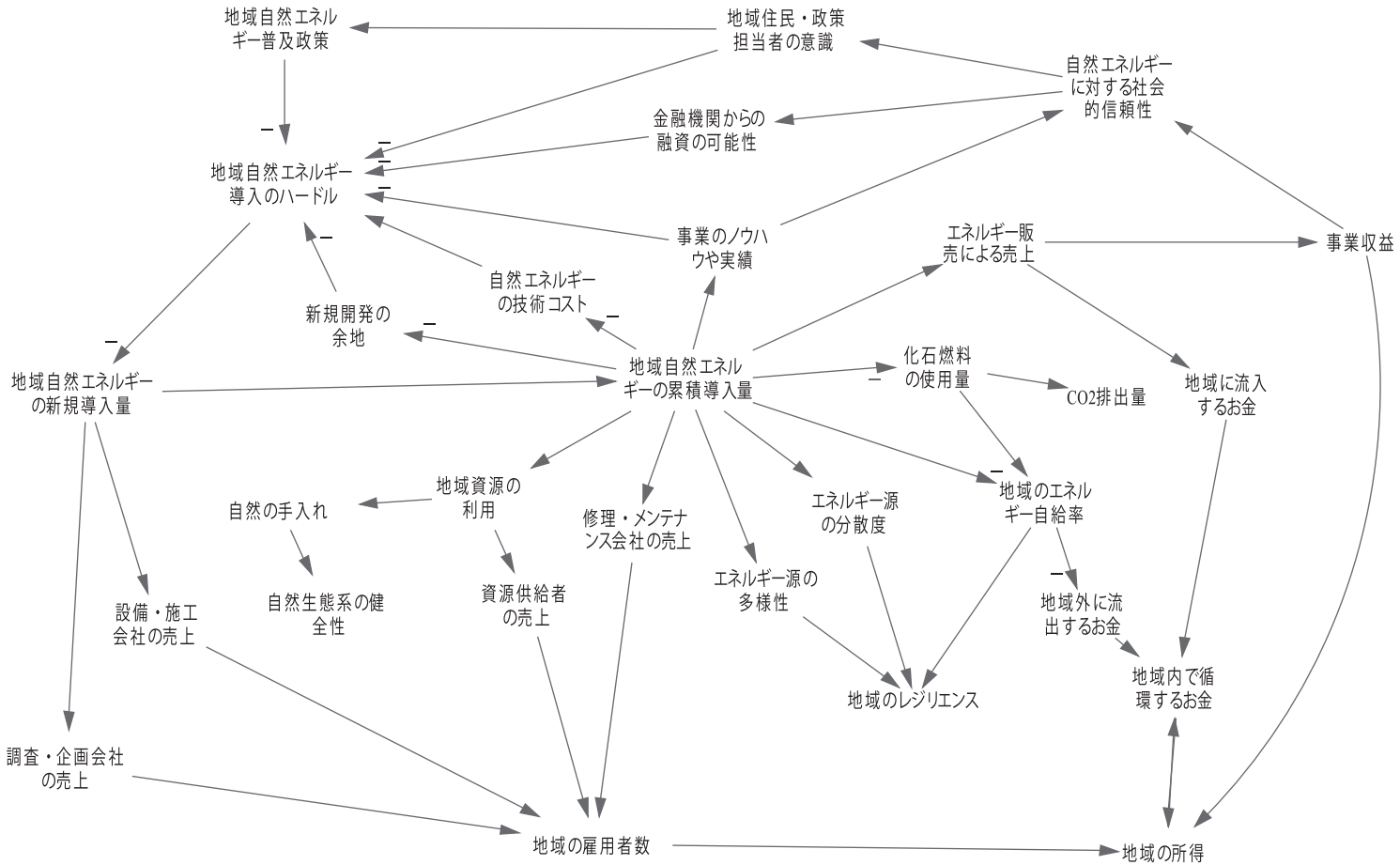


図１　地域自然エネルギーの導入がもたらす社会への影響（田辺、明石、新津、2014 より）

な意味があることを論じてきた。2. と 3. からは、現状では、再生可能エネルギーは地域レベルでの導入が現実的であるという結論を導きだすことができる。しかし将来的には、国レベルのエネルギーを再生可能エネルギーで賄うことが必要だ。

指摘するまでもないが、化石燃料は数千万年から数億年前の生物の死骸が変化してできたものである。それだけの時間をかければ化石燃料を新たに作り出すことができるかもしれないが、私たちの時間感覚では化石燃料を再生することは困難であることから事実上、化石燃料は再生不可能エネルギーである。私たちは化石燃料という地球にためられた「ストック」を使用して豊富な電力等を得ている。新たにストックを補充できない以上、「使えばその分減っていく」ことは明白だ[19)]。

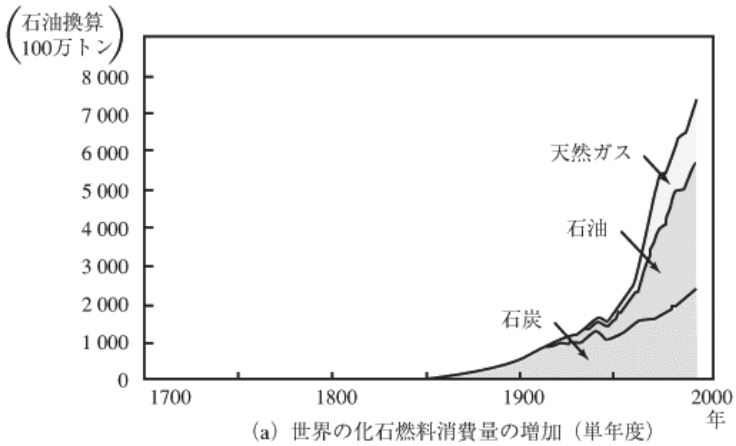
もちろん、新たな油田の発見や採掘技術の向上により、見積りよりも長い期間にわたり、人類は化石燃料を使い続けられるかもしれない。しかし、それでも「使った分だけ埋蔵量が減っていく」ことは変えようがない。そして、埋蔵量の減少を受けて、現在では化石燃料の開発や採掘にかかるコストが上昇してきている。以前は採掘が比較的容易な場所から取り出していたのが、現在は採掘が難しい場所から取り出さなければならなくなっているからだ。たとえば、岩の層から採取されるシェールガスが、最近の技術の向上により使用可能になったことはその一例である。

こうして現在、化石燃料のコストは上昇を続けており、2000 年の基準を 100 とすると、石油と天然ガスの開発・生産コストは、2013 年には 213 と倍以上に上昇している（資源エネルギー庁、2013）。このままコストが増加していった場合、化石燃料を使い尽くさなかったとしても、化石燃料の使用が経済的に大きな負担になる時代を迎えることになる[20)]。

それに対して、太陽光、風力、バイオマスなどの再生可能エネルギーは、どれも究極的には太陽からのエネルギーの「フロー」を用いたエネルギーだ[21)]。太陽から地球に降り注ぐエネルギーの量をコントロールすることはできない。そのため再生可能エネルギーは化石燃料のように一度に大量には使うことはできない。しかし、太陽からのエネルギーは毎年一定量がかならず降り注ぐので尽きることはない。こうしたフローを用いて私たちの生活のエネルギーを賄うことができるならば、私たちは持続可能なエネルギー供給を実現したことになる。

この点に関連し、エコロジー経済学者のハーマン・デイリーは、次のような 3 原則を提唱している。1）「再生可能な資源」の持続可能な利用速度は、その資源の再生速度を超えてはならない。2）「再生不可能な資源」の持続可能な利用速度は、再生可能な資源を持続可能なペースで利用することで代用できる速度を超えてはならない。3）「汚染物質」の持続可能な排出速度は、環境がそうした汚染物質を循環し、吸収し、無害化できる速度を上回ってはならない（Meadows, 2004）。

2）の再生不可能な資源の利用速度についての原則が、化石燃料に当てはまる。再生可能エネルギーによって賄うことができる以上のエネルギーを化石燃料から取り出し続けていると、化石燃料の採掘ができなくなった際に、計り知れない影響が及ぶことになる。しかし、今すぐにハーマン・デイリーの原則を適応するのは難しい。現実的なのは、再生可能エネルギーの研究開発を進めることだ。そして、地域レベルで再生可能エネルギーを導入することは、研究・開発を促進する上でも意味があるだろう。



資料：環境庁

図２　世界の化石燃料消費量の推移（平成 10 年版環境白書より抜粋）

もうひとつ、ハーマン・デイリーの原則の 2）を適応可能にするためには、全体として、エネルギー消費量を減らす方向にライフスタイルをシフトさせる必要がある。図 2 は、世界の化石燃料消費量の推移を示しているが、産業革命以降、特に 1900 年代後半に化石燃料の消費量が加速度的に増えていることが分かる。「チェーンソーでバターを切る」と例えられるように、私たちの生活は、「エネルギーを大量に使う」スタイルになっている。

もちろんエネルギー効率の良い技術の開発を進めることも不可欠だが、現在の都市型のライフスタイルや経済を守ろうとする限り、どんなにエネルギー効率をよくしたとしても、エネルギーの消費量を劇的に減らすことは難しいだろう。しかし里山資本主義の中で取り上げられている、たとえば「部分的にエコストーブで煮炊きをする」「いまあるエネルギーを使う」といった生活から得られる「お金をあまり使わずに、豊かに楽しく生活する」ライフスタイルは、電力をあまり使わない生活でもある。現在の暮らしや経済を守るために経済成長を推し進める立場とは一線を画することになるが、長い目で考えると、エネルギー消費量を減らして暮らしていけるようなライフスタイルにシフトしていくことは必要である[22)]。

2.6. でも指摘したように、新たなエネルギーが登場してから社会の中で主要な役割を果たすまでには、発電だけではなく送電などのインフラを整備する必要があることから、40 年、50 年という時間がかかるという。またライフスタイルのシフトにも時間がかかるだろう。こうした状況のなかで、たとえば再生可能エネルギーの中でも、エネルギー密度の高い分野への開発を重点的に進めるなど、エネルギーの物理的条件も考慮した社会的な対応が今後、今まで以上に望まれる。

尚、本研究は平成 26 年度武蔵野大学学院特別研究費（「自然エネルギー導入による地域の内発的発展に関する研究」研究代表：明石修）の助成を受けたものである。

注

1）　日本経済新聞、「太陽光設備利用率 13% に引き上げ　14 年度、経産省が報告書」2014 年 2 月 17 日。

2）　正確には、単位面積あたりの電力（kW/m^2）のことである。

3）　理論上の発電電力で、太陽光がパネルに垂直にあたるなど最も適した条件で発電したとしたときに発電する電力のことである。

4）　年間の発電量が、定格電力で 365 日 24 時間発電したとしたときに、その 12% であるという意味である。また、この太陽光の設備利用率「12%」は FIT の買い取り価格を決定するにあたって、2014 年度より太陽光発電の設備利用率を 12% から 13% に変更することが提言されている（日本経済新聞、2014 年 2 月 17 日）。

5）　宇宙空間に太陽光パネルを設置して地上に送ることや、砂漠で雨の降らない地域に設置するなど設置する場所を変更しない限り、われわれにはどうすることもできないという意味である。

6）　実際に使用した電力と敷地面積の具体的な値は以下のようにした。太陽光は、東京電力の浮島太陽光発電所（0.7 万 kW、敷地面積 11 万 m^2）と扇島太陽光発電所（1.3 万 kW、敷地面積 23 万 m^2）から、0.064（kW/m^2）と 0.057（kW/m^2）となり、その平均値として 0.06 を得た。風力は、J-Power の東京臨海風力発電所（0.17 万 kW、直径 52m）、郡山布引高原風力発電所（66.0 万 kW、敷地面積 230 万 m^2）から、東京臨海の面積としては風車の回る円の面積程度の敷地が必要であろうと考え、それを使って計算すると 0.20（kW/m^2）、郡山布引高原は敷地面積で計算すると 0.29（kW/m^2）となり、それらの平均として 0.25（kW/m^2）を得た。また、火力（石炭）は、中部電力碧南火力発電所（410 万 kW、208 万 m^2）、四国電力西条火力発電所（40.6 万 kW、30.8 万 m^2）、北陸電力七尾太田火力発電所（120 万 kW、76 万 m^2）、東京電力常陸那珂火力発電所（200 万 kW、141 万 m^2）の平均値として 1.57（kW/m^2）を得た。ここでは、エネルギー源の比較をする目的で概略値を得たいだけであるため、全国すべての発電所のデータを使って平均を出しているわけではないが、エネルギー密度を計算してみると、同じエネルギー源であればどの発電所もエネルギー密度の概略地の値は同じオーダーであった。

7）　バイオマスは再生可能エネルギーの一つであるが、完全にフロー型ではない。再生産されるという意味ではフロー型であるが、再生するのにはある程度時間がかかる。また、使用するときにはストック型と同じように使うことができる。

8）　再生可能エネルギーを用いた地域活性化の取り組みとしては、太陽光では長野県飯田市の「おひさまファンド」、バイオマスでは岡山県真庭市の「バイオマスタウン真庭」などがよく知られている。また google で「地域活性化」「再生可能エネルギー」をアンド検索すると、2014 年 9 月 22 現在で、87,000 件以上ヒットすることからも、再生可能エネルギーに地域活性化の役割が期待されていることがわかる。

9）　藻谷浩介・NHK 広島取材班、2013、p.30.

10）　藻谷浩介・NHK 広島取材班、2013、pp.42−44.

11）　ただし『再生可能エネルギーの活用による地域活性化に関する調査事例集』では、真庭市の「バイオマスタウン真庭」の地域活性化効果でもっとも高い効果が期待されるのは（4）の人口交流の増加であり、環境問題・国土資源管理等への対応と域内資金循環については、「その他に一定の効果が見られるもの」と分類されている。

12）　藻谷浩介・NHK 広島取材班、2013、pp.46−48.

13）　藻谷浩介・NHK 広島取材班、2013、p.121.

14）　同書ではオーストリアが里山資本主義的な考えを用いていることが紹介されているが、例とし

て取り上げられている「ギュッシングモデル」も地域のエネルギーを自立させていくという考え方である（World Watch Institute: revolt, 2011）。

15） こうした論点については、たとえば国際環境経済研究所（2013）などがある。

16） その一方で、グローバル化の時代だからこそ、「みんなと同じものを製造していたのでは勝ち目はない」という議論もある（たとえば松谷、2010）。「グローバル化の時代こそ、独自のものを」というグローカル的な考えは、地域と世界を結ぶ鍵になりうる。

17） 計算は次の通り。 A パターン（20% しか地域にとどまらない場合）、1 巡目：100,000,000 円→ 20,000,000 円、2 巡目：20,000,000 円→ 4,000,000 円、3 巡目：4,000,000 円→ 800,000 円、4 巡目：800,000 円→ 160,000 円、5 巡目：160,000 円→ 32,000 円、6 巡目：32,000 円→ 6,400 円（以下省略）。

18） 計算は次の通り。 B パターン（80% 地域にとどまる場合）、1 巡目：100,000,000 円→ 80,000,000 円、2 巡目 80,000,000 円 → 64,000,000 円、3 巡目：64,000,000 円 → 51,200,000 円、4 巡目：51,200,000 円→ 40,960,000 円、5 巡目：40,960,000 円円→ 32,768,000 円、6 巡目：32,768,000 円→ 26,214,400 円、7 巡目：26,214,400 円→ 20,971,520 円（以下省略）。

19） 里山によるバイオマス発電も、間伐材ではなく、森林というストックそのものに手を付ければ、資源は減っていくことになる。

20） こうした論点については、たとえば Meadows（2004）に詳しい。

21） 風も太陽光によって空気が暖められることによって生じている。

22） また一次エネルギーとしての石油の供給量のうち電力のために使用されているのは、一部であり、ほとんどはガソリン、軽油、灯油などのために精製利用されている（新エネルギー・産業総合技術開発機構編、2014）。資源としての化石燃料を考える際は、電力使用だけではなく資源の使い方全体を再考する必要がある。

参考文献

The European Centre for Renewable Energy, 2008, “Güssing as a Model for regional Economic Improvement” Gussing, Austraria（Retrieved September 22, 2014, http://www.eee-info.net/cms/EN/）.

環境エネルギー政策研究所（ISEP）編, 2014,『自然エネルギー白書』七つ森書館.

環境庁, 1998,『平成 10 年版環境白書』（2014 年 9 月 20 日取得, https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php3?kid=210）.

経済産業省編, 2014,『エネルギー白書 2014 年版』ウィザップ（2014年9月20日取得, http://www.enecho.meti.go.jp/about/whitepaper/2014pdf/）.

九州電力, 2014,「九州本土の再生可能エネルギー発電設備に対する接続申込みの回答保留について」九州電力ホームページ（2014年9月24日 http://www.kyuden.co.jp/var/rev0/0043/8118/ai4p5cx3.pdf）.

国土交通省国土政策局, 2014,『平成 25 年度 再生可能エネルギーの活用による地域活性化に関する調査事例集』国土交通省（2014 年 9 月 27 日取得, http://www.mlit.go.jp/common/001053792.pdf）.

国際環境経済研究所, 2013,「誤解を招く里山生活でのエネルギーの自給」, 国際環境経済研究所ホームページ（2014 年 9 月 27 日取得, http://ieei.or.jp/2013/11/bookreview131111/）.

Lovins, Amory B., Rock, Mountain Institute, 2011, *Reinventing Fire: Bold Business Solutions for the New Energy Era,* Vermont: Chelsea Green Pub Co.（= ロビンス・エイモリー, ロッキーマウンテン研究所著, 山藤泰訳, 2012,『新しい火の創造』, ダイアモンド社）.

松谷明彦, 2010,『人口減少時代の大都市経済』, 東洋経済新報社.

Meadows, Donella H., Randers, Jorgen, Meadows. Dennis, 2004, *Limits to Growth: the 30-Year Update,* London, New York: Chelsea Green Pub Co.（= メドウス, デニス・ランダース, ヨルゲン著, 枝廣淳子訳, 2005,『成長の限界　人類の選択』, ダイヤモンド社）.

藻谷浩介・NHK 広島取材班, 2013,『里山資本主義――日本経済は「安心の原理」で動く』, 角川書店.

NEF, 2002, *Plugging the Leaks -- Making the most of every pound that enters your local economy*（2014 年 9 月 27 日取得, http://www.pluggingtheleaks.org/downloads/ptl_handbook.pdf）.

大島堅一, 2010,『再生可能エネルギーの政治経済学』東京経済新報社.

大島堅一, 2011,『原発のコスト』岩波書店.

大野輝之, 2013,『自治体のエネルギー戦略』岩波書店.

大友詔雄, 2011,「環境・地域・自然エネルギーの利活用と地域経済への波及効果」,『建設政策』(136):22−25.

Smil, Vaclav, 2014, The long slow rise of solar and wind, Scientific American 310 : 52−57.

資源エネルギー庁, 2013,『石油・天然ガスをめぐる最近の動向』（2014 年 9 月 15 日取得, http://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/energy/shigenjuyou_kaihatsu_wg/001_01_03a.pdfl）.

資源エネルギー庁, 2010,『エネルギー基本計画』経済産業調査会.

資源エネルギー庁電気事業分科会コスト等検討小委員会, 2011,「コスト等検証委員会報告書」（2014 年 9 月 27 日取得, http://www.env.go.jp/council/06earth/y060-100/mat02_3.pdf）.

新エネルギー・産業総合技術開発機構編, 2014,『NEDO 再生可能エネルギー技術白書　第 2 版』森北出版（2014 年 9 月 15 日取得, http://www.nedo.go.jp/library/ne_hakusyo_index.html）.

鈴木達治郎, 2005,「エネルギー技術導入の社会意思決定プロセス」社会技術研究開発センター 研究実施終了報告書（2014 年 9 月 15 日取得, http://www.ristex.jp/result/social/energy.html）.

鈴木達治郎 , 城山英明, 松本三和夫, 2007,『エネルギー技術の社会意思決定』日本評論社.

田辺直行・明石修・新津尚子, 2014,「地域自然エネルギーの導入がもたらす社会への影響―相乗効果の重要性―」,『武蔵野大学環境研究所紀要』3 : 1−15.

UNISDR, 2013, “Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction 2013”（Retrieved September 22, 2014, http://www.preventionweb.net/english/hyogo/gar/2013/en/home/GAR_2013/GAR_2013_2.html）.

World Watch Institute: revolt, 2011, “The Model Region of Güssing – an Example of the Austrian Grassroots Strategy for Energy Independence”, Washinton DC, USA（Retrieved September 22, 2014, http://blogs.worldwatch.org/revolt/the-model-region-of-gussing-–-an-example-of-the-austrian-grassroots-strategy-for-energy-independence/）.

IT 利用と地域活動に関する一考察

沼田秀穂・池田佳代

1.　はじめに

1.1.　IT 国家

日本政府（首相官邸）による「「世界最先端ＩＴ国家創造」宣言～第二次安倍内閣の新たな IT 戦略～(案)」（平成 25 年５月）のパブリックコメントにおいて、地域の資源を活かした観光や公共・行政、農業等の地場産業等において、IT・データを活用することが明記された。これにより、子供や高齢者も活き活きと暮らせる、地域の特性に応じた、魅力ある地域の元気を創造するとともに、地域や社会が抱える課題を解決する新しいアイデアや技術を持つ若手やベンチャー企業を発掘・育成し、社会・地域活性化の持続的な発展につながる好循環モデルを創出することにより、災害に強く成長する新たな街づくりを実現することが求められている。そして、IT を活用した街づくりの共通的な基盤を構築し、2015 年度以降、持続的な地域活性化モデルとして、成功モデルの国内外への普及展開を図るとされている。

また、総務省（2012）による「平成 22 年通信利用動向調査（世帯編）の概要」では、都市区分による差は、ほとんどなくなってきている（図 1、図 2)。総務省（2013）では、13 歳～49 歳までのインターネット利用率が 9 割を超え飽和状況にあるのに対し、60 歳以上は概ね拡大傾向であることが報告されている。SNS への参加は全ての年代において H23 末より H24 末で利用が拡大されていることが確認されている。

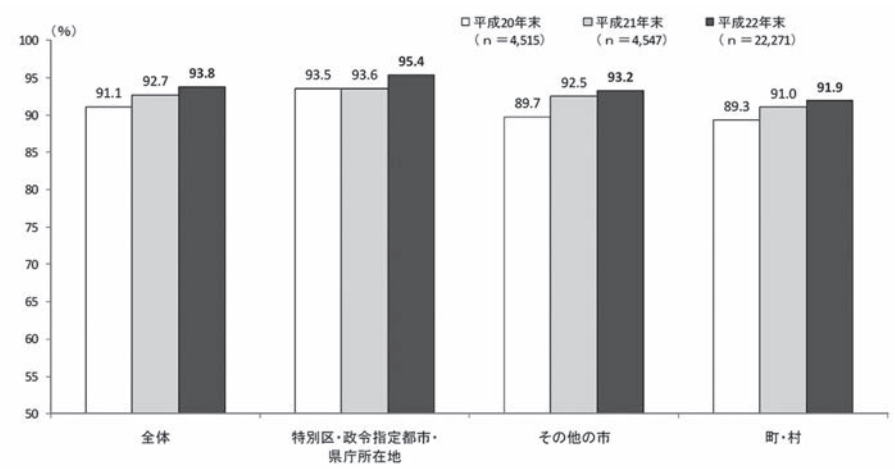


図１　都市区分別インターネット利用率の推移　［総務省（2012）より］

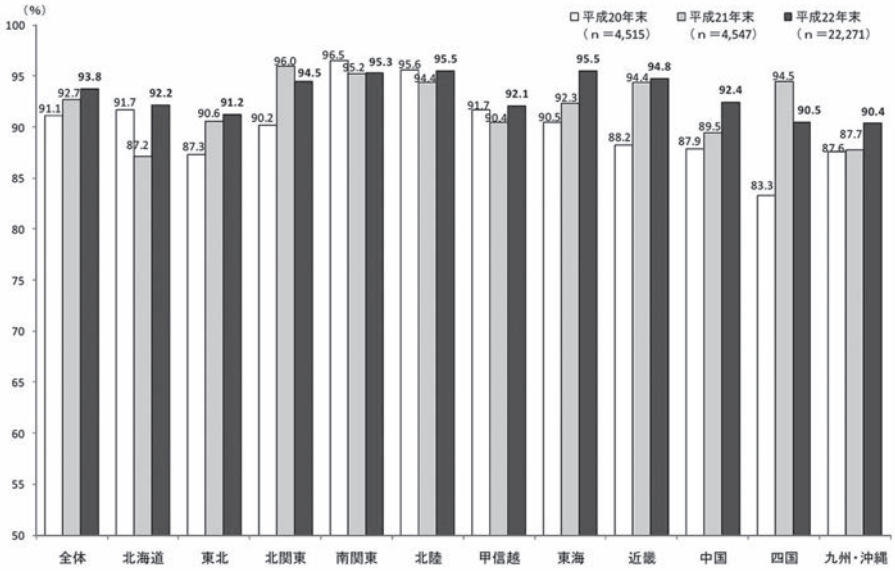


図２　地方別インターネット利用率の推移　［総務省（2012）より］

1.2.　コミュニティの議論

Luhmann は、「社会システムの構成要素は、人や組織ではなく、コミュニケーション・システムと理解」（Luhmann［1988=1991:22］）とした。そして、社会は、複雑性と不確実性を含意したものとした上で、コミュニケーションがコミュニケーションを生み出す自己創出的（オートポイエティック）なシステムとした。コミュニケーションとは情報、伝達、理解、それぞれの選択制が統一されたもの（Luhmann［1984:194−201］）である。

一方、コミュニティ崩壊あるいは脆弱化という議論が盛んになっている。IT の進化によって情報化社会が到来した。Maciver，R．M．（1917）は、地域社会における集団の関心のあり方に着目し、コミュニティを「地域性」と「共同性」に基礎づけられたものとして、自生的な地縁的結合による共同生活の場としてのコミュニティと、特定の関心・目的を追求するために人為的に結成されるアソシエーションの 2 つに分類している。コミュニティは自然発生的であり、現実空間において特定の公的目的の少ない私的な範囲が多い。アソシエーションは、地域限定の概念ではなく、特定目的のある人為的なものである。

Maciver 以来、コミュニティは社会学、特に都市社会学の文脈で盛んに議論された経緯がある。この多種多様なコミュニティの定義を Hillery（1955）は、①地域性（area）：「場」へのアクセスやコミット、②何らかの共通性（common ties）：興味や関心という「場」の扱うテーマ、③社会的相互作用（social interaction）：情報の交換と共有の 3 点に整理している。また、コミュニティにおける重要な要素は相互作用であり，メンバー間での相互作用が欠けていればコミュニティが集団凝集性を発揮することはないと述べている［Hillery（1955）］。金子（2002）は、メンバー間の密接な情報共有とアクティブなインタラクションによって「情報と関係性の共有地（コモンズ）を作る」ことをコミュニティソリューション

と説明している。コミュニティソリューションが混沌の中に自発的な秩序を作り出し、問題解決へ向かわせるのである。

IT は、このコミュニティソリューションを支える有効なツールになり得るのではないかというのが本稿の問題意識である。自発性と相互信頼が必要となって来る。Quan-Haase et al（2002）は、インターネットが友人や親戚などとの既存の繋がりに新たな関係性を付加していることを指摘している。沼田、池田（2014）は、LOD による政府・自治体のオープン化状況の観察の中から、「市民が社会の発展と改善に積極的に参加し、責任と役割を担う社会、つまり、政府や自治体を含めたあらゆる組織をインターネットのように運営可能な社会の設計が望まれる」と指摘している。

本稿では、これらのコミュニティに関する先行研究定義に基づき、地縁的結合による共同生活の場としてのコミュニティ（都市と山間部という地域に着目）と、特定の関心・目的を追求するために人為的に結成されるアソシエーション（農林業と農林業以外という職業に着目）に対して、メンバー間での相互作用を促進させる要素としてのインターネットが及ぼす影響度を考察する。

2.　質問紙調査

2.1.　方　　法

質問紙調査は、株式会社クロス・マーケティング[1)] の保有する Web アンケート環境とモニタ会員を対象にしたインターネット調査を実施した。Web を用いた社会調査を行った場合、Web にアクセスできない層の意見が調査結果に反映されないという点が課題となる。しかし、本調査はインターネット利用に対する意識を調査するものであり、Web アクセス可能者を前提としているため、当該課題については考慮の必要はないと言える。

調査期間は 2012 年 3 月 6 日～3 月 9 日で、総回答数は 1576 人（表 1 参照）。

表 1　回答者の性別、年齢構成

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	男性	929	58.9
2	女性	647	41.1

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	２０歳未満	0	0.0
2	２０代	227	14.4
3	３０代	351	22.3
4	４０代	362	23.0
5	５０代	357	22.7
6	６０代	233	14.8
7	７０代	46	2.9
8	８０歳以上	0	0.0

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	農林業	757	48.0
2	自営業	84	5.3
3	会社員	331	21.0
4	公務員	42	2.7
5	パート・アルバイト	119	7.6
6	学生	21	1.3
7	主婦・主夫	120	7.6
8	年金生活	62	3.9
9	その他	40	2.5

①調査エリア：全国

②対象条件：性別は男女。年代は 20 代から 70 代。

③【割付 A】性別×年代別：20 代・30 代・40 代・50 代・60 代以上×業種別
　農業（林業含む）従事者、農業（林業含む）以外従事者を均等に

④【割付 B】都市部在住／山間部在住

注：【割付 A】と【割付 B】はぞれぞれ単独で設定し、掛け合わせはなしとした。

回答者の居住地は北海道から、沖縄まで全都道府県に分散させた。その内、都市部に居住と答えた方は 41.1%、山間部に居住と答えた方は 42.1% であった（表 2）。

都市部の定義は、商業や流通が発達していて、限られた地域に人口が集中している領域とした。山間部の定義は都市部や農業地域部以外で、平野の周辺から山地に至る平坦な耕地の少ない地域とした。

表 2　居住地

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	都市部に住んでいる	647	41.1
2	山間部に住んでいる	664	42.1
3	その他	265	16.8

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	北海道	151	9.6
2	青森県	35	2.2
3	岩手県	12	0.8
4	宮城県	21	1.3
5	秋田県	27	1.7
6	山形県	39	2.5
7	福島県	24	1.5
8	茨城県	32	2.0
9	栃木県	25	1.6
10	群馬県	33	2.1
11	埼玉県	54	3.4
12	千葉県	61	3.9
13	東京都	89	5.6
14	神奈川県	72	4.6
15	新潟県	39	2.5
16	富山県	18	1.1
17	石川県	10	0.6
18	福井県	10	0.6
19	山梨県	15	1.0
20	長野県	64	4.1
21	岐阜県	25	1.6
22	静岡県	47	3.0
23	愛知県	74	4.7
24	三重県	34	2.2
25	滋賀県	19	1.2
26	京都府	34	2.2
27	大阪府	49	3.1
28	兵庫県	52	3.3
29	奈良県	19	1.2
30	和歌山県	25	1.6
31	鳥取県	9	0.6
32	島根県	14	0.9
33	岡山県	33	2.1
34	広島県	27	1.7
35	山口県	21	1.3
36	徳島県	12	0.8
37	香川県	22	1.4
38	愛媛県	30	1.9
39	高知県	23	1.5
40	福岡県	42	2.7
41	佐賀県	7	0.4
42	長崎県	12	0.8
43	熊本県	28	1.8
44	大分県	22	1.4
45	宮崎県	21	1.3
46	鹿児島県	33	2.1
47	沖縄県	11	0.7

2.2.　インターネットの利用状況について

インターネットを利用している人を質問対象者とした。回答の選択はいくつでも可能とした。全回答者の内、98％の方がパソコンを用いて、インターネットにアクセスしていた。携帯電話（34.5%）・スマートフォン（18.5%）でのアクセスは合計で 53％であった（表 3）。

表 3　インターネットの利用状況

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	パソコン	1554	98.6
2	携帯電話	544	34.5
3	スマートフォン	291	18.5
4	タブレット PC（iPad など）	62	3.9
5	ゲーム機器	96	6.1
6	地上デジタルテレビ	127	8.1
7	その他	2	0.1

インターネットを利用する時の回線としては、光ファイバー（52.2%）、ADSL（28.0）、ケーブルテレビ（13.9）の合計で 94.1% に達している。都市部、山間部含めて、日本においては、高速なインターネット環境が普及していることが分かる（表 4）。

表 4　インターネットの利用回線

		回答数	%
全体		1576	100.0
1	光ファイバー	822	52.2
2	ADSL	442	28.0
3	ケーブルテレビ	219	13.9
4	ISDN	13	0.8
5	電話回線	18	1.1
6	携帯電話回線	286	18.1
7	どのような回線を使っているか分からない	40	2.5

2.3.　職業（アソシエーション）および地域（コミュニティ）によるクロス集計

職業別と地域別にそれぞれでクロス集計を行った。

（1）インターネットのことで困った時に相談できる人

$\chi 2$ 分布表の自由度 1 における有意水準 1％の限界値は 6.635 であることから「農林業」と「農林業以外」の職業間では、限界値（6.635）＜ $\chi 2$ 値（10.96）となることから、帰無仮説は棄却される（P=0.001 ＜ 0.01）。「都市部」と「山間部」の地域間でも、限界値（6.635）＜ $\chi 2$ 値（10.39）となることから、帰無仮説は棄却される（P=0.001 ＜ 0.01）。従って、「農林業」と「農林業以外」の職業間、「都市部」と「山間部」の地域間いずれにおいても関連性があるといえる（表 5）。

農林業以外では農林業よりインターネットで困ったときの相談相手が身近にいる（農林業27%、農林業以外33%）は1%水準で有意な差であり、都市部では山間部よりインターネットで困ったときの相談相手が身近にいる（都市部34%、山間部27%）は1%水準で有意な差であった。

表5　相談できる人が身近にいる

	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P値	
相談できる人が身近にいる	27%	33%	10.96	0.001	※※	34%	27%	10.396	0.001	※※

※※ p<.01

（2）あなたは、インターネット上でトラブルや嫌な思いをしたことがありますか。

農林業以外では農林業よりインターネットで困ったときの相談相手が身近にいる（農林業25%、農林業以外20%）は1%水準で有意な差（P=0.003 < 0.01）であった。「農林業」と「農林業以外」の職業間においてインターネット上でのトラブルに関連性があるといえる。地域間では有意な差にはならなかった（表6）。

表6　嫌な思いをしたことがある

	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P値	
嫌な思いをしたことがある	25%	20%	9.06	0.003	※※	21%	24%	2.8494	0.091	

※※ p<.01

（3）近所の方々とのおつきあいはどの程度ですか。

農林業以外では農林業より近所の方々と親しい（農林業71%、農林業以外50%）は1%水準で有意な差（P=0.000 < 0.01）であり、都市部では山間部より近所の方々と親しい（都市部52%、山間部67%）は1%水準で有意な差（P=0.000 < 0.01）であった。「農林業」と「農林業以外」の職業間、「都市部」と「山間部」の地域間いずれにおいても近所の方々と親しさには関連性があるといえる（表7）。

表7　近所の方との親しさ

	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P値	
親しい	71%	50%	72.74	0.000	※※	52%	67%	32.886	0.000	※※

※※ p<.01

（4）PC利用状況

全般に、職業、地域間で基本的なPC利活用に関わるリテラシー能力に差は無い。調べ物については、農林業（89%）の方が農林業以外（85%）の方より積極的（P=0.01 < 0.05）であった。チャット、スカイプの操作は農林業以外（都市部）の方が利活用していると（P=0.01 < 0.05）言える。（表8）

表 8　PC 利用状況

PC 利用状況	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
ワープロソフトで文章を作る	89%	87%	1.06	0.30		72%	73%	0.12	0.72	
表計算ソフトを使う	70%	70%	0.01	0.93		46%	48%	1.39	0.24	
写真やビデオをコンピュータに取り込んだり、文章にはりつけたりする	78%	76%	0.50	0.48		56%	57%	0.06	0.81	
インターネットやＣＤの百科事典を使って調べる	89%	85%	6.25	0.01	※	73%	71%	0.88	0.35	
電子メールにファイルを添付して送信する	88%	86%	1.41	0.23		70%	69%	0.76	0.38	
チャットによる会話	46%	51%	4.08	0.04	※	29%	25%	5.74	0.02	※
スカイプなどインターネット電話を使う	31%	38%	8.06	0.00	※	17%	15%	3.24	0.07	
ホームページを作る	33%	29%	2.72	0.10		15%	15%	0.24	0.62	

※ p<.05

（5）インターネット利用状況

PC を用いてのインターネット利用については、ホームページやブログを閲覧するという最も一般的な利用については農林業（90％）のほうが農林業以外（82％）より有意に高くなった（P=0.00 ＜ 0.01）。一方、インターネット電話をするのは、都市部（39％）の方が山間部（32％）より有意に高くなった（P=0.00 ＜ 0.01）。実名で参加するソーシャル・ネットワーキング・サービスの閲覧を行うのも、都市部（16％）の方が山間部（13％）より有意に高くなった（P=0.037 ＜ 0.05）（表 9）。

表 9　インターネット利用状況

インターネット利用状況	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
ホームページやブログを閲覧	90%	82%	19.32	0.00	※※	63%	66%	1.79	0.181	
ツイッターに投稿する	39%	37%	0.91	0.34		19%	20%	0.14	0.710	
メールのやりとりをする	94%	92%	1.06	0.30		81%	77%	2.99	0.084	
インターネット電話をする	53%	58%	3.64	0.06		39%	32%	21.13	0.000	※※
実名で参加するソーシャル・ネットワーキング・サービスの閲覧を行う	30%	30%	0.02	0.89		16%	13%	4.34	0.037	※
実名で参加するソーシャル・ネットワーキング・サービスへの書き込みを行う	25%	25%	0.00	0.97		13%	12%	1.16	0.281	
匿名で参加するソーシャル・ネットワーキング・サービスの閲覧を行う	39%	40%	0.23	0.63		20%	21%	0.12	0.729	
匿名で参加するソーシャル・ネットワーキング・サービスへの書き込みを行う	34%	36%	0.66	0.42		18%	18%	0.00	0.976	

※ p<.05 ※※ p<.01

（6）信頼する情報についての考え方

全般に、職業、地域間で信頼する情報についての考え方に関わる意識に差は無い。テレビの娯楽番組・ワイドショー情報は信頼するに関して、都市部の方は山間部より信頼度が高い（都市部 27％、山間部 24％）と言える（P=0.01 ＜ 0.05）言える。（表 10）

表 10　信頼する情報についての考え方

信頼する情報についての考え方	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
テレビの報道番組情報は信頼する	72%	73%	0.20	0.66		61%	63%	0.90	0.34	
テレビの娯楽番組・ワイドショー情報は信頼する	33%	36%	1.45	0.23		27%	24%	4.66	0.03	※
新聞紙情報は信頼する	83%	82%	0.08	0.78		72%	72%	0.05	0.82	
雑誌情報は信頼する	39%	40%	0.36	0.55		29%	28%	0.36	0.55	
書き手が特定できないインターネットの記事は信頼する	9%	9%	0.24	0.62		5%	6%	0.26	0.61	
書き手が特定できるインターネットの記事は信頼する	53%	47%	6.59	0.01		37%	38%	0.35	0.55	

※ p<.05

（7）セキュリティに対する考え方

全般に、有意な差が出た項目は無く、職業、地域間でセキュリティに対する考え方に関わる意識に差は無い。（表 11）。

表 11　セキュリティに対する考え方

セキュリティに関する考え方	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
インターネット上にあなたの個人情報が漏洩することがあると思う	86%	83%	2.83	2.83		73%	75%	1.48	0.22	
あなたのパソコンがコンピュータウイルスに感染することがあると思う	82%	82%	0.04	0.83		70%	70%	0.02	0.90	
あなたのパソコンが不正利用されることがあると思う	60%	57%	1.07	0.30		44%	43%	0.65	0.42	
インターネット上であなたが見つかりたくない人に見つかることがあると思う	57%	56%	0.19	0.66		42%	42%	2.88	0.09	
インターネット上にあなたの個人情報が漏洩することがあると思う	86%	83%	2.06	0.15		73%	75%	1.48	0.22	
あなたのパソコンがコンピュータウイルスに感染することがあると思う	82%	82%	0.18	0.68		70%	70%	0.02	0.90	
あなたのパソコンが不正利用されることがあると思う	60%	57%	1.07	0.30		44%	43%	0.65	0.42	
インターネット上であなたが見つかりたくない人に見つかることがあると思う	57%	56%	0.19	0.66		42%	42%	2.88	0.09	

（8）インターネットを使うことで得られた効果

農林業では、農林業以外と比べて「今まで知らなかったことを知る機会が増えた（P=0.048 ＜ 0.05）」、「仕事の役に立った（P=0.016 ＜ 0.05）」についてはインターネットを使うことで得られる効果として有意に高くなった。逆に、「知人とコミュニケーションをとる機会が増えた」は、農林業以外のほうが有意な結果として出ている（P=0.025 ＜ 0.05）。農林業では普段のコミュニケーションは地域によって支えられており IT の影響は少ないと言える。都市部と山間部では、都市部の方が情報収集にかかる時間が短くなった（都市部 86%、山間部 83%）が有意（P=0.042 ＜ 0.05）であった。また、ショッピングが便利になったのは、都市部 79%、山間部 82%と山間部の方が有意に高くなった（P=0.048 ＜ 0.05）（表 12）。

表 12　インターネットを使うことで得られた効果

インターネットを使うことで得られた効果	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
情報収集にかかる時間が短くなった	93%	92%	0.18	0.672		86%	83%	4.12	0.042	※
情報発信できる機会が増えた	64%	64%	0.01	0.905		49%	48%	0.05	0.823	
今まで知らなかったことを知る機会が増えた	95%	93%	3.91	0.048	※	89%	89%	0.01	0.926	
学ぶ機会が増えた（通信教育など）	58%	62%	2.04	0.153		46%	45%	0.51	0.473	
地域外に知り合いが増えた	29%	26%	2.69	0.101		15%	17%	2.56	0.110	
知人とコミュニケーションをとる機会が増えた	32%	38%	4.99	0.025	※	24%	22%	2.21	0.137	
ショッピングが便利になった	92%	90%	1.57	0.210		79%	82%	3.90	0.048	※
娯楽の機会が増えた	75%	73%	0.92	0.337		60%	58%	1.18	0.277	
仕事の役に立った	81%	76%	5.78	0.016	※	62%	65%	2.77	0.096	

※ p<.05

（9）日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手

頼りにしている相手としては、農林業の方が農林業以外に比べて「近所の人々（農林業：67％、農林業以外 55％）（P=0.00 ＜ 0.01）」、「地域内の友人（農林業：78％、農林業以外 71％）（P=0.00 ＜ 0.01）」「地域内の親戚（農林業：71％、農林業以外 65％）（P=0.01 ＜ 0.05）」が共に有意に高くなった。都市部と山間部では、「近所の人々（都市部：37％、山間部 50％）（P=0.00 ＜ 0.01）」「地域内の親戚（都市部：49％、山間部 54％）（P=0.01 ＜ 0.05）」「地域外の親戚（都市部：40％、山間部：46％）（P=0.00 ＜ 0.01）」で、山間部の方が有意に高くなった（表 13）。

表 13　日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手

日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
近所の人々	67%	55%	21.94	0.00	※※	37%	50%	49.26	0.000	※※
地域内の友人	78%	71%	8.22	0.00	※※	58%	61%	3.65	0.056	
地域外の友人	66%	66%	0.00	1.00		48%	51%	3.30	0.069	
地域内の親戚	71%	65%	6.06	0.01	※	49%	54%	6.09	0.014	※
地域外の親戚	61%	58%	1.24	0.27		40%	46%	12.20	0.000	※※

※ p<.05 ※※ p<.01

（10）会話（電話・インターネットを含む）をする頻度が多い相手

会話（電話・インターネットを含む）をする頻度が多い相手としては、農林業の方が農林業以外に比べて「両親（農林業：73％、農林業以外 68％）（P=0.04 ＜ 0.05）」、「両親、兄弟以外の親戚（農林業：47％、農林業以外 37％）（P=0.00 ＜ 0.01）」が共に有意に高くなった。都市部と山間部では、「両親、兄弟以外の親戚（都市部：27％、山間部：34％）（P=0.00 ＜ 0.01）」で、山間部の方が有意に高くなった（表 14）。

表 14　会話をする頻度が多い相手

会話（電話・インターネットを含む）をする頻度が多い相手	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
友人（学校や職場以外で）	74%	77%	1.01	0.31		78%	74%	3.27	0.071	
両親	73%	68%	4.06	0.04	※	70%	72%	0.30	0.586	
兄弟	69%	65%	3.40	0.07		51%	50%	0.33	0.567	
両親、兄弟以外の親戚	47%	37%	15.82	0.00	※※	27%	34%	22.91	0.000	※※

※ p<.05 ※※ p<.01

（11）参加イベント

参加イベントにおいては、「スポーツ・趣味・娯楽のようなイベント（農林業：35%、農林業以外 27%）（P=0.00 ＜ 0.01）」、「自治会や町内会の活動（農林業：55%、農林業以外 35%）（P=0.00 ＜ 0.01）」で、共に農林業が農林業以外に比べて有意に高くなった。都市部、山間部においても共に、山間部が有意に高くなった（P=0.00 ＜ 0.01）（表 15）。

表 15　参加イベント

参加イベント	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
スポーツ・趣味・娯楽のようなイベント	35%	27%	8.76	0.00	※※	15%	20%	10.48	0.00	※※
自治会や町内会の活動	55%	35%	57.39	0.00	※※	20%	35%	86.59	0.00	※※

※※ p<.01

（12）交流についての考え方

農林業と農林業以外では同一傾向の結果となった。都市部と山間部においては、「知らない人と交流することは大事」が、都市部（57%）より、山間部（62%）の方が有意に高い結果となった（P=0.02 ＜ 0.05）（表 16）。

表 16　交流についての考え方

交流についての考え方	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
知らない人と交流することは大事	71%	70%	0.14	0.71		57%	62%	5.22	0.022	※
初めて会った人とすぐにうちとけられる	37%	41%	1.79	0.18		29%	26%	3.75	0.053	
見知らぬ土地で出会った人を信頼できる	25%	24%	0.23	0.63		17%	17%	0.06	0.810	
新しいものを取り入れることは大事だ	86%	84%	1.24	0.26		77%	75%	0.49	0.486	
新しい考え方を学ぶことは大事だ	93%	92%	0.75	0.39		86%	86%	0.00	0.946	
自分の問題は自分で解決すべきだ	87%	88%	0.13	0.72		79%	80%	0.23	0.633	

※ p<.05

（13）地域に対する考え方

農林業の方が農林業以外より、地域に対する交流の考え方において、すべての項目において有意に高い結果が出た。イベントへの参加意識、交流意識、地域への愛着が高いと言える（表 17）。

表 17　地域に対する考え方

地域に対する考え方	農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値		都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値	
都市と農村の交流活動や交流イベントに参加したい	39%	30%	7.62	0.01	※※	33%	37%	1.24	0.266	
インターネットを通じて、都市と農村の住民間で交流したい	40%	26%	20.33	0.00	※※	31%	37%	3.09	0.079	
地域に対する愛着を感じる	65%	60%	7.54	0.01	※※	75%	76%	0.43	0.514	
地域の一体感を感じる	57%	45%	24.20	0.00	※※	31%	40%	29.30	0.000	※※
地域の存続に対する危機感を感じる	50%	31%	57.84	0.00	※※	18%	34%	128.43	0.000	※※
現在お住まいの地域の地域づくり活動の取り組みを知りたい	56%	46%	15.71	0.00	※※	32%	42%	32.44	0.000	※※
他の地域の地域づくり活動の取り組みを知りたい	48%	38%	15.67	0.00	※※	25%	36%	40.94	0.000	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方に、あなたの地域に短期間（1年以下）住んでもらいたい	29%	25%	4.59	0.03	※	16%	19%	7.74	0.005	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方に、あなたの地域に長期間（1年以上）住んでもらいたい	39%	30%	15.97	0.00	※※	20%	26%	21.78	0.000	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方に、あなたの地域に観光に来てもらいたい	43%	35%	10.31	0.00	※※	21%	31%	46.59	0.000	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方に、あなたの地域の情報を知ってもらいたい	52%	41%	18.32	0.00	※※	27%	38%	47.16	0.000	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方と、インターネットを通じて交流をしたい	43%	32%	20.17	0.00	※※	23%	28%	11.78	0.001	※※
現在お住まいの地域外に住んでいる方と、ビジネスをしたい	47%	24%	94.17	0.00	※※	16%	28%	77.57	0.000	※※

※ p<.05 ※※ p<.01

（14）インターネットによって知り合いが増えたか

インターネットで新規に知り合いが増えたのは地域外か地域内かにおいては、農林業、農林業以外、都市部、山間部すべてにおいて、地域外で知り合い増加が 1% 水準で有意に高かった（表 18）。

表 18　インターネットによる知り合い増加

インターネットによって知り合いが増えたか	地域内	地域外	χ二乗（1df）	P 値		地域内	地域外	χ二乗（1df）	P 値	
農林業の方：知り合いが増えた	14%	29%	54.19	0.00	※※	14%	26%	27.40	0.000	※※
農林業以外の方：知り合いが増えた	13%	26%	42.21	0.00	※※	14%	29%	49.52	0.000	※※
都市部の方：知り合いが増えた	14%	26%	27.40	0.000	※※					
山間部の方：知り合いが増えた	14%	29%	49.52	0.000	※※					

※※ p<.01

（15）日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手

頼りにしている相手として友人、親戚共に、農林業、農林業以外、都市部、山間部において、地域内を頼りにしていることが有意に高かった（表 19）。

表 19　日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手

日常生活の問題や心配事について、頼りにしている相手	地域内	地域外	χ二乗（1df）	P 値	
都市部の方：友人が頼りになる	58%	48%	23.31	0.000	※※
：親戚が頼りになる	49%	40%	19.54	0.000	※※
山間部の方：友人が頼りになる	61%	51%	26.07	0.000	※※
：親戚が頼りになる	54%	46%	14.51	0.000	※※
農林業の方：友人が頼りになる	78%	66%	25.55	0.000	※※
：親戚が頼りになる	71%	61%	15.47	0.000	※※
農林業以外：友人が頼りになる	71%	66%	5.35	0.021	※
：親戚が頼りになる	65%	58%	29.41	0.000	※※

※ p<.05 ※※ p<.01

（16）現在お住まいの地域の以下の項目についてどの程度知っていますか？

地域に関する知識は、行事・イベント、名物・特産品、観光資源・観光施設ともに、都市部より山間部、農林業以外より農林業が 1％水準で有意に高かった（表 20）。

表 20　地域の項目に関する知識

現在お住まいの地域の以下の項目についてどの程度知っていますか？	都市部	山間部	χ二乗（1df）	P 値		農林業	農林業以外	χ二乗（1df）	P 値	
行事・イベント	51%	58%	12.72	0.000	※※	75%	61%	36.13	0.000	※※
名物・特産品	48%	61%	49.88	0.000	※※	77%	61%	47.97	0.000	※※
観光資源・観光施設	45%	55%	34.08	0.000	※※	71%	58%	31.41	0.000	※※

※※ p<.01

3. 考　　察

インターネットについて相談できる人については、職業では農林業以外のアソシエーション、地域では都市部コミュニティの方が身近に多くいる傾向がある。しかし、共に、30％前後という数字であり、相談相手が充分いるとは言えない。自発的なインターネット利用にはリテラシーが要求され、かつ、セキュリティを含めてリスクを伴うものである。相談しにくい状況があり得ることも問題点として指摘できる。

同様の考察ポイントとして、インターネット上でのトラブルについては、農林業アソシエーションが農林業以外にくらべて有意（1％水準）に高い結果が出た。地域コミュニティでは都市部と山間部に差が出なかった。農林業アソシエーションにおいて IT コミュニケーション上の問題が農林業以外のアソシエーションにくらべて多く存在していることがうかがえる。業務として捉えたときには、相談相手が少ない状況下ではトラブルを感じる率が高くなっている可能性がある。

近所の方々とのおつきあいの程度は、農林業アソシエーション、山間部コミュニティが近所と親しく付き合っている状況がうかがえる。

一方、インターネット普及化の情報社会におけるコミュニケーション状況についても、農林業・山間部の方が効果が高いと言える。しかし、農林業アソシエーションと、山間部コミュニティでは少し異なった傾向を示している。農林業アソシエーションでは、「今まで知らなかったことを知る機会が増えた」「知人とコミュニケーションをとる機会が増えた」「仕事の役に立った」が有意な差を示しているが、山間部コミュニティでは「情報収集にかかる時間が短くなった」「ショッピングが便利になった」が有意な差を示している。やはり、アソシエーションでは、特定の関心・目的を追求する傾向がインターネットを用いたコミュニケーションにおいて重視され、コミュニティでは共同生活の場としての利用傾向が表れたと言える。

都市部、農林業以外における地域内のコミュニケーションが崩壊している状況はうかがえる（地域の一体感を感じる：「都市部 31%、山間部 40%（1% 水準で有意）」、「農林業以外 45%、農林業：57%（1% 水準で有意）」）。それに比べて、山間部、農林業の地域内のコミュニケーションは充実している（現在お住まいの地域の地域づくり活動の取り組みを知りたい：「都市部 42%、山間部 32%（1% 水準で有意）」、「農林業以外 46%、農林業：56%（1% 水準で有意）」）。

しかし、地域への愛着に対しては、地域コミュニティである都市部・山間部は同一で愛着間は高く（地域に対する愛着を感じる：「都市部 75%、山間部 76%」）あるが、アソシエーションでは異なる傾向を示している（地域に対する愛着を感じる：「農林業以外 60%、農林業：65%（1% 水準で有意）」）。

現実空間である地域コミュニティ、特定目的のあるアソシエーションの併存に加えて、バーチャル空間である IT におけるコミュニティが加わって、アソシエーションにも、コミュニティにも強くインパクトをもたらしている。特に農林業以外アソシエーション、地域（山間部）コミュニティは、イベントへの参加意識、交流意識、地域への愛着が非常に高く、インターネットを通じて、都市と農村の住民間で交流したいが 1％水準有意で高い傾向を示した。また、インターネットを通じて都市と農村の住民間で交流したい、が 1％水準有意で高く、地域内より地域外へコミュニティが拡大する傾向が出ている。インターネットによって知り合いが増えたかについては、山間部・都市コミュニティ、農林業・農林業以外アソシエーション共に、地域外に知り合いが増えたことが明らかになった（1% 水準有意）。ここから、地域におけるアソシエーション、コミュニティ共に、インターネットに対して、コミュニティの活性化への利活用への期待度が高いという仮説設定が行える。地域コミュニティの再生・強化に IT が役割を担えるのか、地域性の崩壊を加速し、拡コミュニティに向かわせるのか、さらなる分析が必要である。

本稿では地域コミュニティを都市部、山間部という捉え方をしたが、実際には自治会、町内会、婦人会、青年団、子ども会などの地縁団体を中心に多様なコミュニティが存在している。それぞれが別の傾向を示している可能性はある。

今後は当該調査によって得られた知見を活用して、さらに、インターネット利活用における地域へのインパクト研究を進化させていく。

注

1）株式会社クロス・マーケティング（http://www.cross-m.co.jp/）：現在約 170 万人のモニタ会員を保有している。

参考文献

1） Hillery, George A. Jr., 1955,“ Definitions of Community: Areas of Agreement,” Rural Sociology, 20, 111−123

2） Luhmann, N., 1984, Soziale Systeme: Grundri β einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfult am Main.（= 佐藤勉監訳［1993］『社会システム理論』, 上下巻, 恒星社厚生閣）

3） Luhmann,N., 1988, Die Wirtschaft der Gesellschaft , Suhrkamp Verlag, Frankfult am Main.（= 春日淳一訳 ［1991］『社会の経済』文眞堂）

4） MacIver, R.M., 1917, Community A Sociological Study; Being an Attempt to Set Out the Nature and Fundamental Laws of Social Life, Macmillan and Co., Limited.（= 1975, 中久郎・松本通晴ほか訳『コミュニティ　社会学的研究：社会生活の性質と基本法則に関する一試論』ミネルヴァ書房）

5） Quan-Haase A., Wellman B., Witte J., Hampton K., 2002, Capitalizing on the Net; S-cial Contact, Civic Engagement, and Sense of Community, Wellman B., Haythornthwaite C. eds, The Internet in Everyday Life, Oxford, Blackwell, pp.291−324.

6） 金子郁容（2002）『新版　コミュニティソリューション　ボランタリーな問題解決に向けて』岩波書店

7） 沼田秀穂、池田佳代（2014）「ソーシャルメディアを活用した社会設計の考察」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 4 号』、pp.197−210

8） 総務省（2012）『平成 22 年通信利用動向調査（世帯編）の概要』〈http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/info/h250524-public.pdf〉, Accessed 2014, September 15

9）総務省（2013）『平成 24 年通信利用動向調査』〈http://www.soumu.go.jp/main_content/000230980.pdf〉, Accessed 2014, September 15

謝辞：本調査は、総務省戦略的情報通信開発推進制度（SCOPE）（112307007）の助成を受けたものです。ここに記して感謝の意を申し上げます。

「物の心」の史的考察

―本居宣長の「物のあはれ」（その 1）―

水野　雄司

はじめに

本居宣長の「物のあはれ」論はあまりに周知である。それは、宝暦一三（1763）年、宣長 34 歳までの数年間に書かれた『紫文要領』『石上私淑言』の 2 冊で主に展開されたものである。例えば『紫文要領』の記述は次のようなものである。

> たとへばいみじくめでたき桜の盛にさきたるを見て、めでたき花と見るは物の心をしる也。めでたき花といふ事をわきまへしりて、さてさてめでたき花かなと思ふが感ずる也。是即物の哀也。然るにいかほどめでたき花を見ても、めでたき花と思はぬは、物の心をしらぬ也。さやうの人は、ましてめでたき花かなと感ずる事はなき也。[1)]
>
> ※傍線・傍点は引用者。以下同。

宣長の源氏物語論である『紫文要領』では、『源氏物語』の本質は「物のあはれ」にあるとし、そこでは当然「物のあはれ」について詳細な説明している。なお『石上私淑言』は、その『紫文要領』で構築した「物のあはれ」を歌の世界にまで敷衍したものである。

この宣長の「物のあはれ」で重要な役割を果たしているのが、「物の心」である。前掲の文章でも、人が満開の桜を見たときに「めてたき花」と感じるのは、そのような「物の心」が前提として存在するからだとしている。

『紫文要領』、そして『石上私淑言』のなかで「物のあはれ」を説明するために登場するこの言葉は、宣長が構築する物語論・歌論における、大きな特長のひとつといえる。また『石上私淑言』を未完で筆を置き、古事記研究へと向かう階梯を示す重要な言葉ともなっていると考えている。しかし、宣長の思想をみるにあたって、「物の心」を中心に論じたものは管見では見当たらない。

以上のことから、本稿では、「物の心」という語彙を、主要な古典作品における使用例を史的考察することで、その語義を検証してみたい。最終的には、その比較から、宣長の「物のあはれ」の特質明らかにすることを目的としている。

1.　琴を奏でる心――うつほ物語

日本文学史において「物の心」が最初に確認できるのは、『うつほ物語』である。それ以前の『古事記』・『日本書紀』・『日本霊異記』にはみあたらず、10 世紀に入ってからも、『竹取物語』や、伊勢・大和・平中の歌物語に使用例はない。

以降で考察するように、『うつほ物語』から『落窪物語』を経て、『源氏物語』では31箇所での用例がみられる。もともと宣長においては、源氏物語論である『紫文要領』で展開された言葉であることから、『源氏物語』の「物の心」使用例に強く影響を受けていると考えるのが自然である。これは「事の心」にもあてはまる。ただし問題は、宣長の「物の心」・「事の心」は、『源氏物語』のそれらとは、その意義や文脈において異なっていることである。そもそも宣長は、「物のあはれ」を定義するなかで「物の心」や「事の心」を登場させたが、『源氏物語』において、この用途では全く使われていないのである。

なぜこうした違いがあるのか。それを知るために、先ず、そもそも「物の心」とは、どのような意味の言葉であるかを、代表的な古典の用例を網羅的にみることで確認してみたい。

なお『源氏物語』以降は、『浜松中納言物語』・『狭衣物語』・『とりかへばや物語』、そして『今昔物語集』において、それぞれ少ないが使われている。中世に入ってからは、『松浦宮物語』・『宇治拾遺物語』・『十訓抄』・『曽我物語』・『太平記』にもみられる。三大随筆では、『枕草子』・『方丈記』にはそれぞれ一箇所の事例があるが、『徒然草』にはない。日記では、『土佐日記』・『蜻蛉日記』にはみられないが、『紫式部日記』・『更級日記』にはそれぞれ一例づつ、歴史物語では『栄花物語』・『大鏡』に使用例がある。

なお「物の心」は、現在の辞典では、次のような定義がされている。

A　物事の道理。世間の事柄や人情などの奥にある条理
B　物事の情緒。自然や音楽・藝術などの持つ美的情緒。また、人間的真情[2)]

特に、主にAの意味の範疇で、現代でも使われる“物心がつく”とほぼ同義の用例が多く確認できる。子供から大人への移行期間において、幼児期を過ぎて、世の中のいろいろなことがなんとなくわかりはじめるという意味である。

それでは最初の作品として、『うつほ物語』をみていきたい。遣唐使船が難破したため、波斯国（はしこく）に漂着した俊蔭が、秘琴と弾琴の技を授かる。この物語は、そこから始まる親から子へ、子から孫への秘琴伝授が核となっている。そのために、子供が、琴を与え、技術を教えるに値する人物かどうかを判断することが重要になってくる。実際に俊蔭は、自分の娘（「俊蔭女」）に、次のように遺言している。

> 若しは、子あらば、その子十年のうちにみ給はむに、聡く賢く、魂とゝのほり、容面（ようめい）、心、人に勝れたらば、それに預け給へ[3)]

琴を譲る条件として、知性、内面、容姿などが人に優れていること、しかも一〇歳という幼少期までにそれらを判断するようにと指示している。この条件のひとつに「心」が挙げられているが、『うつほ物語』における「物の心」の意味を考えるにあたって、幼いころに判断される秘琴伝授の条件は重要である。

この言葉を残して俊蔭は亡くなるのだが、その状況を描いているなかに、最初の「物の心」は出てくる。

心と身を沈めしほどに、ことに身の得もなく、久しくなりにしかば、まして一人の使人も残らず、日に従ひて、失せほろびて、物の心も知らぬ娘一人残りて、物恐ろしく、つゝましければ、[4)]

もともと俊蔭は、娘が四歳になったときに、“賢く聡明に育った”として、波斯国から持ち帰った琴のひとつを与え、伝授を始める。俊蔭は、娘に対して、一〇歳どころか、四歳の時点で判断したことになる。そして、官位すらも辞し、娘と邸に篭もり、周りとの接触を断つかのような生活を送りながら、琴を教える。それでも娘が一二、三歳ころには、その美しさを聞きつけた多くの男性から結婚の申し込みがあるが、俊蔭は頑なに拒みつづける。そうしたなかで、娘は、一五歳になった年に、母と死別し、続いて父の俊蔭が逝き、乳母までが亡くなり、たった一人だけ残されてしまう。

したがって、ここの「物の心も知らぬ」というのは、世間から隔絶した生活を送ってきたために身につけることができなかった、世間の事柄や常識ということになるだろう。生きるために自分ですべきことや、人に頼ることもわからない娘は、「有リやうにもあらず」[5)]（人が住んでいるかどうかもわからない様子で）、貧窮のうちにひとり寂しく暮らすことになる。その後娘は、屋敷を訪れた藤原兼雅と一夜を契り、子（仲忠）をもうける。しかし落魄した生活は変わらず、零落の母子は人目のつかない山奥に生きる場所を求める。それが題名にもなっている「うつほ」での生活となる。

仲忠らが物の心も知らぬ、いかばかりかは悲しびたまひし[6)]

仲忠が、母と二人でうつほで暮らしていたころを回想している一文である。幼かったころの自分を「物の心も知らぬ」と表現し、その子供を抱えて、母はどれほどの悲しみを尽くされたことだろうかと嘆いてる。母とともに山に入ったのは、仲忠が五、六歳のころである。したがって、同じ「ものの心も知らぬ」という表現ではあるが、先の「俊蔭の娘」が一五歳であったことを考えると、少し意味は異なるだろう。ここでは、現代でも使う“物心がつく”とほぼ同義と考えられる。そして秘琴伝授は、仲忠の娘へと続いていく。

この年頃は月日も疾く過ぎなむ。物の心もしり給はば、心静かにて、さるべからん所を造りて、率て奉りて、習はし奉らんと、夜は眼を覚まし、昼はこれを思ひめぐらし侍ルに、……来年は七つになり給ふ。今までこれを教へ奉らぬ事。[7)]

仲忠が、娘であるいぬ宮に琴を教えることを、妻である女一宮に相談している場面である。翌年は七歳になる娘が、「物の心」を知るようになったら、琴を教えようと考えながら、一方で、この歳になるまで教えていなかったことに対して、遅すぎたのではないかと後悔に近い思いも吐露している。仲忠の母は、四歳から父俊蔭の伝授を受け、仲忠自身も、山中のうつほにて、六歳から母の教えを受け始めている。その母は、慎重になっている息子に対し

て、次のように述べる。

いと恐ろしうも物の心よう思知りたるさまにおはすれば、いとようひかせ奉り給てん[8)]

いぬ宮は、怖いほど「ものの心」を感じ取っているので、上手に琴を奏でるであろうとして、はやく練習を始めることを薦めている。しかし仲忠は、

いかでかは、いと疾く習はせ給はム。物の心くはしく見サせ給うひてこそ[9)]

と述べて、琴を習うためには、ただ早く教えればいいというものではなく、まず「物の心」を感じ取れるようになっていなければならないことを繰り返す。琴を教える賛否の中心に「物の心」が位置しているのである。

『うつほ物語』での「物の心」とは、先ず子供が主語となっており、現代でも使う“物心がつく”という意味が基本にある。しかし、それだけでは、ほとんどすべての子供に秘琴伝授の資格があることになってしまう。したがって、一般的な“物心”よりも、さらに深い意味が、そこになくてはならない。

それでは「物の心」とは、具体的にはどのようなことをいうのだろうか。仲忠が、いぬ宮に教えようとしている琴の弾き方について語っている部分があるので、少し長い引用になるが、抜き出してみたい。

春は霞ほのかなる鶯の声、花のにほひを思ひやり、夏のはじめ、深き夜の時鳥の声、暁空の景色、林の中を思ひやり、秋の時雨、夜の明かなる月、思ひ〳〵の虫の声、風の音、色々の紅葉の枝をわかるゝ折のけしきを思ひ、冬の空さだめなき雲、鳥獣のけしきの、朝の雪の庭をながめ、高き山の頂を思ひやり、凍みたる池の下の水をあはれび、深き心高き思ひも、もろ〳〵の事を思ひあはせ、世の中のすべて千種にありと見ゆるものの覚ゆるもの、また時に従ひつゝ色衰へ、久しくなり、また空しくなりぬるものを、心に思ひつゞけて、琴の音に弾きそへむと思ひ、おなじく、手弾きはべればコソ、琴の音も弾くに従ひて響き、よろづの折にはあひ侍れ。[10)]

春は「霞」「鶯の声」、夏は「時鳥の声」「暁の空の景色」、秋は「時雨」「虫の声」、冬は「定めなき雲」「凍みたる池の下の水」などといった、四季折々の「千種にありと見ゆる物」を心に思い浮かべ続け、それを琴の音に加えようと思って弾くからこそ、どんな折にも寄り添うものとしている。実際に、仲忠のいぬ宮への秘琴伝授は、それぞれの季節に応じて行われる。

たとえば、二、三月のころの練習の風景は以下のように描かれている。

二月晦方よりは、なホ楼にて習はし奉り給フ。山の気色色づく見るもいとヲかしとて。三月節供。例のいと清らにて参り給フ。桜の花、かばざくらの花いとおもしろし。楼は

たゞ桜の花の中に包まれたり。いぬ宮一所、まめやかにておはすればにやあらん。いとこよなくおとな〳〵しうなりまさり給フ。鶯の声いと近う、花にゐて鳴くを、琴をいとのどやかに、その声にあはせて弾き給ヒつゝ、

鶯の花にむつるゝ声きけば　こひしき人ぞ思ひやらるゝ

とひき給フを、大将、いと哀に聞き給へど、かしづき子は人にいとはづかしういと物恥をし給へば、たゞにおはす。[11)]

冬から春に変わる時期、楼を囲む草花は色を変えていき、聞こえてくる鶯の声に合わせて、いぬ宮は歌と共に琴を弾いている。これはいぬ宮だけではない。山中のうつほにて、仲忠に母が伝授をした際にも、「春はおもしろき草〳〵の花、夏は清く涼しきかげに眺めて、花紅葉の下に心をすましつゝ」[12)] と、季節に応じて練習が行われたことが語られている。

以上のことから、琴を弾くにあたって必要な「物の心」とは、「世の中のすべて、千種にありと見ゆる物の、覚ゆる物、また時に従ひつつ、色衰へ、久しくなり、またむなしくなりぬるもの」を感じることができる心ということになる。つまり、この世にあるすべてのもの、それらはその時々に色褪せたり長く残ったり、または、この世からまったくなくなってしまうものなどさまざまであるが、それらを感じ取れる感受性である。したがって、そうした感受性が備わっている、もしくは将来的に身につけることができる可能性があると判断された場合に、「物の心、よう思ひ知りたるさま」として、秘琴伝授が行われるのである。

2.　異次元への感受性――源氏物語

これをふまえて、『源氏物語』の「物の心」をみていきたいが、その前に、ちょうど成稿時期としては、この二作品の間に挟まれる『落窪物語』の用例を確認しておく。ただし『落窪物語』には、「物の心」の用例はふたつしか確認できない。

ひとつは、「是物の心知るまで見んとおぼえし也」[13)] である。

落窪姫の異母姉妹である三の君が述べた言葉である。彼女は、意に沿わない相手との結婚など、現実の世界で遭遇する辛い出来事から、尼になることを決心する。しかし、子供が生まれることで、その愛おしさから吐露したのがこの気持である。“この子が「物の心知るまで」は、（尼にはならずに）育てよう”という意思であり、“物心がつく”と訳せるだろう。

もうひとつは、落窪姫の継母、北の方の台詞にある。

北の方の夫である忠頼は、生前に落窪姫の夫である道頼にお世話になったことから、自分の遺産の大部分を、落窪姫夫婦に贈ることにする。しかし、忠頼の死後、道頼は、遺産をすべて受け取ることはせず、北の方やその家族に対しても好意的に対処する。それにもかかわらず、北の方が不満をもらして言ったのが、次の言葉である。

いさ。物いへば、ひがみたりとかしがましういへば、聞きにくし。よき事知り、物のこゝろ知りたらん人、推し量り申せかし[14)]

私が何を言っても間違っていると非難されるので、「よき事知り、物のこゝろ知りたらん人」にすべて取り計らってもらえばよいと述べている。つまり、正しいことを知り、「物の心」をきちんとわかっている道頼に、遺産の処分についてすべてまかせるというのである。もちろん本心ではなく、皮肉を込めて言っているのであるが、物事の常識や道理がわかっている道頼にすべてを託すとしている。『うつほ物語』と異なり、「物の心」の持ち主となる対象が大人であることは注目すべき点である。

『落窪物語』では、「物の心」は大人が持つものとして使われていること、そして『うつほ物語』では中心となっていた美的情緒という意味では全く使われてはいないことを確認して、『源氏物語』へとすすみたい。

関根賢司が、『源氏物語』に出てくる三一例の「物の心」という表現を検証している[15)]。現代の代表的注釈書である『新日本古典文学大系』（岩波書店。以降、「大系」）・『日本古典文学全集』・『新編日本古典文学全集』（共に小学館。以降、「全集」・「新編」）・『新潮日本古典集成』（新潮社。以降、「集成」）において、「物の心」が、どのように現代語訳されているかを確認し、その訳の限界を提示することで、「物の心」の深い語義を浮かび上がらせようとしている。たとえば、『源氏物語』桐壺の巻、主人公三歳の着袴の儀の場面である。

> それにつけても世の譏りのみ多かれど、この御子のおよすげもてをはする御かたち、心ばへ、有がたくめづらしきまで見え給ふを、えそねみあえ給はず、物の心知りたまふ人は、かゝる人も世に出でをはする物成けり、とあさましきまで目をおどらかし給ふ[16)]

関根は、この「物の心知りたまふ人」を、「大系」は、「何らかの情緒を解される方」、「全集」と「新編」は、「物事の情理をよくわきまえておられる方」、「集成」は、「ものごとの道理がお分かりの方」とそれぞれ現代語訳していることを紹介しながら、「『物の心』は『何らか（もの、物事、ものごと）の情趣（情理、道理）』であるか、それに尽きているであろうか」[17)] と疑問を呈する。

この場面での「物の心知りたまふ人」とは、普通の人々の判断においては誹謗される（「世の譏り」）存在である主人公の「御かたち、心ばへ」を、この世によくお生まれになったと肯定的に認識しうる人である。それはつまり、単純にこの世の現実の基準を充分に理解している人ということではなく、非現実、異次元の世界に対する感受、判断力を具えている人ではないかというのである。

他の用例もみてみよう。『うつほ物語』と同様に、何を感じることが「物の心を知る」ことなのかが具体的に描かれているところなので、少し長くなるが引用する。

> 木高き紅葉の陰に、四十人の垣代いひ知らず吹きたてたる物の音どもにあひたる松風、まことの深山おろしと聞こえて吹きまよひ、色々に散りかふ木の葉の中より、青海波のかかやき出でたるさま、いと恐ろしきまで見ゆ。かざしの紅葉いたう散りすきて、顔のにほひにけおされたる心地すれば、御前なる菊を折りて左大将さしかへたまふ。日暮かかるほどに、けしきばかりうちしぐれて、空のけしきさへ見知り顔なるに、さるいみじ

き姿に、菊の色々うつろひえならぬをかざして、今日はまたなき手を尽くしたる入綾のほど、そぞろ寒く、この世のこととともおぼえず。もの見知るまじき下人などの、木のもと、岩がくれ、山の木の葉に埋もれたるさへ、すこしものの心知るは涙落としけり。[18]

桐壺帝の朱雀院への行幸で青海波を舞う源氏の姿に対して、「もの見知るまじき下人」のなかでも、少し「ものの心知る」人は、感極まって涙を流したという。この「ものの心」について、「大系」の注は、「物事の情理をわきまえる意」、「全集」の訳は「物の心を感じる（新編、わきまえる）者」、「集成」の傍注は「ものの情趣の分かる者」と、それぞれあるが、関根は「いささか物足りなさを覚える」[19] とする。

確かに、ここの源氏の舞への表現は、単に美しい、きれいであるといったものを超えた過剰さがある。この前に行われた試楽の舞ですら、一緒に舞った頭の中将を対比として「世に見えぬさま」[20] とあり、弘徽殿女御はすこし意地悪く「神など空にめでつべき容貌かな。うたてゆゆし」[21] とのべる。実際に桐壺帝は、本当に神に魅入られないかと心配し、本番を迎えるまでに誦経などをさせた。引用した箇所でも、「いと恐ろしきまで見ゆ」や「この世のこととともおぼえず」と形容され、「けしきばかりうちしぐれて」、つまり「空」ですら心を動かされて、時雨という涙を流したとある。

そうした光景をみて感涙するのが「ものの心知る」人ということになると、確かに、ただ現実的な常識や道理、眼に見える自然に関する美的情緒などを解する人と訳すだけで事足りるか、という疑問がわく。関根は、「霊異、非日常、非地上（この世）性に対する感受、顧慮」[22] を意味に込められないかと提案しつつも、現代語訳の限界を認めている。

もう一例みてみたい。源氏は、京を離れて、須磨で日々を送るが、三月上巳の祓えをきっかけに暴風雨がおこり、雷もおさまらなくなる。都の紫の上からの使者が「京にも、この雨風、あやしき物のさとしなりとて」[23] と語るほど、雨風や雷は収まる気配をみせない。このまま世は滅んでしまうような様子として、「風いみじう吹き、潮高う満ちて、浪の音荒きこと、巌も残るまじきけしき」[24] と表現される。そのため源氏も「先の世の報ひか、此世の犯しか、神仏明らかにましまさば、この愁へやすめたまへ」[25] と願を立てる。その効果があったのか、ようやく少し天候がおさまるものの、源氏にもこれからどうしたらいいかわからず、途方にくれる。そうしたときの源氏の心の内が次のように表現される。

近き世界に、ものの心を知り、来し方行く先のことうちおぼえ、とやかくやとはかばかしう悟る人もなし。[26]

危機的な状況のなかで、源氏は、自分の行く末を照らしてくれる人を切望しつつ、その不在を嘆いている。ここの解釈について関根は次のように述べる。

「神」「罪」「風」「空」「雨風」「物のさとし」「先の世の報ひ」「此世の犯し」「神仏」などなどの語句（表現）に囲繞され、それらの言葉（表現）を目覚めさせ喚び醒ましているとおぼしい場面、文脈のなかで、はたして「物の心を知り」は「物事に分別があり」

（全集）、「物事の道理をわきまえ」（新編）、「ことの意味を見抜き」（集成）という現代語訳で事足りているだろうか。[27]

確かに、この「ものの心を知」る人を、確かな知識と合理的な判断力をもち、それによって、現実的に状況を打開してくれる人と解釈することで充分であるかには疑問が残る。実際にこの後導いてくれるのは、ふとまどろんだ源氏の夢枕に立った故桐壺院である。

関根は、この他にも、薄雲、朝顔、夕霧などに出てくる「物の心」の用例を検証することで、「物」は、「物のけ」「物のさとし」の「物」と同じく、霊異、超自然、異次元の存在であり、「物の心」は、それの気持、意思、意図ではないかとする。つまり「物の心を知る人」とは、単純に現実世界の常識や情感を理解しているということに留まらず、この世、地上、俗世の論理を超えた「非現実、異次元の世界に対する感受、判断力を具えている人」[28] と解釈すべきだという。そして、『源氏物語』における三一例の「物の心」のうち、多くの場合においては、現実の尺度である「物事の情趣」「情理」「道理」「分別」などの現代語訳で事足りるが、ここで紹介した事例を含めた九例においては、少なくとも、こうした別の視点の要請が必要であろうと結論づけている。

以上、関根の解釈を軸に、『源氏物語』の「物の心」をみてきたが、すでに確認した『うつほ物語』『落窪物語』と比較すると、どのような特徴があると言えるだろうか。

先ず、基本的に子供が主体ではないことがわかる。現代でも使う“物心がつく”という表現と同様に、幼児性からの脱却が基本的な意味として『うつほ物語』には存在していた。確かに、『源氏物語』にも数例存在する。しかし、『源氏物語』では、子供から大人への移行という文脈で使われることは少なく、その主体は大人である。また、その中身はどうだろうか。『うつほ物語』『源氏物語』とも、物事の常識や道理という意味に加えて自然を中心とした美的情緒を解する心として用いられている。仲忠が、いぬ宮に教える琴の弾き方と、源氏の青海波の描き方には、琴と舞の違いはあれども、芸術へと昇華する自然の美への感受性という点では共通するものといっていいだろう。

なお関根は、宣長の「物の心」には言及していない。したがって、『源氏物語』の「物の心」を踏まえたうえで、宣長が、どのような意味で「物の心」を使い、それによって、宣長の「物のあはれ」がどのような特徴を持つのかを明らかにする必要がある。

3. 王朝物語の「物の心」

『源氏物語』以降の「物の心」はどのようなものだろうか。先ず、平安時代後期に成立し、『源氏物語』の大きな影響が認められる王朝物語である『浜松中納言物語』・『とりかへばや物語』・『狭衣物語』を見ていきたい。ただし、前二作品では、次のそれぞれ一例のみしかみられない。

姫君、<u>ものの心</u>知るまで見ないては、かく聞こえさするみ吉野の山にも、さそひ聞こえたてまつりてむ。[29]（『浜松中納言物語』）

君の御母と聞こえけん人は知り給へりや。大納言はいかゞの給うと問はせ給へば、やう〳〵ものの心知り給うふまゝに、いかに成給ひけんとおぼつかなく、[30]（『とりかへばや物語』）

『浜松中納言物語』の「姫君」とは、物語の主人公（「中納言」）と、今は尼となっている大君とのあいだにできた児姫君のことである。山籠りから帰ってきた中納言が、児姫君が「ものの心」を知るようになったならば、吉野の山にもお誘いしましょうと述べている。

『とりかへばや物語』の「ものの心」を知る人物は「若君」である。中宮が、母であると名乗りでることができない自分の息子（「若君」）に、父である大納言から母について、どのように聞いているのかを尋ねている箇所である。この時若君は一一歳であり、徐々に「ものの心」を知るようになって、自分の母親はどうなってしまわれたかを気にしはじめていた。

『狭衣物語』では、六か所に使用例がみられるが、そのうちの五つを次に挙げる。

①やうやう物の心知りたまふままに、かからん人をこそ我が物にせめ、[31]
②やうやう物の心知りゆくままに、この御様ならん人を見ばや、さらざらんこそ生けるかひなかるべけれ[32]
③幼きほどこそ、さてもあらめ、物の心知り、大人びなば、あまた候ふめる中納言、宰相の君などのつらにてこそはあらめ、[33]
④かくなど、言ひ聞かせたてまつるべきやうもなければ、いとかひなし。いま少し物の心知りたまふまで、え見たてまつらずなりぬるよ。[34]
⑤御産衣や、昔の人の描きすさみたまへりし絵どもなどの、破り捨てんが惜しかりしどもを、取り置いたりしなり。むげに、その人の御ありさまとて、聞かせたまはんことのなからんよりは、物の心知らせたまひなんに、御覧ぜさせん[35]

①と②はほぼ同じことを述べており、従妹の源氏の宮と、実の兄弟のように一緒に育てられた狭衣が、だんだん「物の心」を知っていくうちに、宮を自分のものにしたいと思うようになっていったという描写である。③の「物の心知り」の主体は、狭衣と飛鳥井女君との間に生まれた娘であり、素性を隠して育てられていることに関して、幼い今はまだいいが、「物の心」を知り、大人になっていくにつれて、身分の低いものと同列に扱われてしまうことを心配している台詞である。④の「物の心知らせ」の主体は、狭衣と女二の宮との間にできた息子・若宮である。狭衣は出家の決意を固めたが、息子との別れだけはつらく、若宮に出家の理由を説明して、理解することができる歳ごろまで、そばにいることができないことを悲しんでいる場面である。

⑤は、赤子のときに来ていた産着や、母である飛鳥井女君（「昔の人」）が描いた絵などを、娘である飛鳥井姫君が「物の心」を知ったのちに、見ることができるようにと残しておいたという台詞である。なお、この「産衣や、昔の人の描きすさみたまへりし絵」を実際に、飛鳥井姫君に見せた時の描写は次のようなものである。

いと心苦しき御けしきを、中将は、何しに御覧ぜさせつらん、今少し大人びさせたまひて、物のあはれも思しのどむばかりにてこそ、取り出づべかりけれとさへ思へど[36]

飛鳥井姫君は、母が残した物を見るにつけても、言葉にならないほど悲しくなり、その辛そうな様子をみた中将は、もう少し大人になり「物のあはれ」を知り、悲しみに耐えられるようになってから、これらの遺品は見せるべきだったと後悔している。つまり⑤と並べて考えると、「物の心」と「物のあはれ」は、ほぼ同義のように使われていることがわかる。

以上、『源氏物語』の影響が認められる『浜松中納言物語』・『とりかへばや物語』・『狭衣物語』の用例をみてきたが、基本的に子供が主体となり、今でも使う“物心がつく”とほぼ同義に使われていることがわかる。ここには『源氏物語』にみられた、非現実的な世界を視野にいれた、大人の感受性や判断といった側面はない。

4. 「あはれ」との遭遇――『栄花物語』

子供を主体とした「物の心」を考えるにあたって、『栄花物語』の次の記述は明快である。

さるべき殿上人、上達部絶えず、この殿ばらもさぶらひたまへば、いみじくあはれに悲しくなん。ものの心知らせたまへる宮たちは、御衣の色などもいとこまやかなるもあはれなり。[37]

村上天皇の皇后であり、冷泉・円融天皇の母である安子の四十九日法要の様子を描いた場面である。「ものの心知らせたまへる宮たち」とは、八歳以上の宮たちのことである。「五の宮は五つ六つにおはしませば、御服だになきを」[38]（守平親王はまだ五、六歳でいらっしゃつたので、喪服に服せられることまではなさらないが）という記述もあり、『源語秘訣』では延喜七（九〇七）年と延長四（九二六）年の勘申を引用し、七歳以下の子は親の喪に服する必要のないことを指摘している。それを『栄花物語』では、「ものの心知らせたまへる宮たち」と表現していることから、「ものの心」を知っているのは八歳以上であり、七歳以下の子供は「ものの心」を知らないと定義しているともいえる。この例は、これまでも確認してきた、子供が主体となり、今でいう“物心がつく”として使われている例である。しかし、『栄花物語』には、宣長の「物の心」を考えるにあたっての、重要な用例がある。

世の人、この殿の御有様を、あるは、あしうしたまへれば、ことわりと言ふ人もあり、またすこし物の心知りたる心ばへある人は、かの御身にては、おはしたるにくからず。母の死ぬべきが、われを見て死なん、われを見て死なんと、寝ても覚めても言はむを、身はいたづらになるともなど思ぼすにこそはあらめ。あはれなることなりや[39]

藤原伊周（「この殿」）は、花山天皇に対して弓を引いたとして、罪に問われ配流された。

しかし、死に瀕している母に会うために、配所から密かに入京し、対面はかなったものの捕らえられる。そのことに対して、世間の人の反応が書かれた箇所である。“悪いことをしたので仕方がない”という人がいる一方で、「すこし物の心知りたる心ばへある人」は、臨終に近い母が、もう一度会いたい、一目会って死にたいと言っているのならば、自分の身が破滅することになっても実行することは、「あはれなること」と評価する。したがって、ここでの「物の心」を知る人とは、物事を杓子定規に善悪で考えるのではなく、「あはれなること」で判断できる人ということになる。

同様に、次の用例も、「物の心」と「あはれ」の結びつきをみせる。

> 曇なくめでたきに、続きたちたる御有様などもいみじうこそ。夜もすがら、人々、所の御有様、女房の衣の色さへ見えわかるる月なれば、おのづからものの心知りたる人はあはれに堪へがたく、よの常なきことをさへ、とり重ね思ひつづけて、女房の車を見て思ひけり
> 藤衣かへすがへすも悲しきは涙のかかるみゆきなりけり
> 花紅葉折りし袂を今はとて藤の衣を着るぞ悲しき
> などぞ、人知れずわが心どもをやりける。[40]

藤原道長の娘、妍子（けんし）の葬式の場面である。御車に御柩を載せて、お供の女房たちは、普段の衣装である菊襲や紅葉襲などの上に、喪服の藤衣を重ねている。そうした衣装がはっきりと見えるほどに、月は明るく、その光の下はっきりと葬式の様子が見えるからこそ、なお一層悲しみがつのるのである。とくに「ものの心を知りたる人」は、こうした悲しい情感「あはれ」に耐えられず、歌を読んではひそかに自身の心を慰めたとある。

ここでも、「あはれ」を感じ取ることができる人が、「ものの心を知る人」ということになっている。これより以前に、『源氏物語』も含めて、この二つの単語が同じ文脈で使われたことはない。宣長の「物の心」は、「物のあはれ」を説明する言葉であることが大きな特徴となっていることから、この用例は、ひとつの分岐点といえるかもしれない。ただし、これ以降、中世に入ってからも、「物の心」と「あはれ」の関係は定着することなく、基本的にはやはり子供から大人への脱皮の心として使われていく。

5.　中世の「物の心」

- 予ものの心を知れりしより、四十あまりの春秋を送れる間に、世の不思議を見る事、やゝ度々になりぬ。[41]（『方丈記』）
- 物の心知りはじめてよりのち、この七十余年、日ごとに、かくのぼりて、卒都婆を見奉るなり[42]（『宇治拾遺物語』）

『方丈記』の文章は、二段落目の冒頭に位置しているものであり、この後自己の体験した

災害の数々、大火、辻風、遷都、飢餓、地震などを年代順に記していく。『方丈記』が成立したのは、建暦二（1212）年であり、鴨長明五七歳の頃である。一六～一八歳頃に「ものの心」を知ったとするならば、そこから「四十あまりの春秋」を送ったということになる。

同様に、『宇治拾遺物語』のほうでも大体の年齢を推察することができる。「唐に卒塔婆血つく事」と題されたこの話は、山の頂上に大きな卒塔婆が立っており、日に一度、必ずこれを見に来る「年八十ばかりなる女」がいる。その道筋は、険しく急で、距離も遠いにもかかわらず、雨でも雪でも、どんなに暑い日でも、一日も欠かさず登ってくる。周りの人がそれを不思議に思い、その理由を聞いた時の答えがこの一文である。今八〇歳であり、「物の心知り始め」てから「七十余年」ということは、実際に山に登ることができる年齢も考慮すると、だいたい一〇歳前後のことと考えられる。

ただし、『宇治拾遺物語』には、次のような使われ方もある。

・いかでか心にいらんと思たる郎等の、物もおぼえが、「いみじく侍なん。いかでか、あぢはひまさらぬやうはあらん」など、はやしいひける。すこしものの心しりたるおのは、あさましきことをもいふなど思ける。[43]「三河入道、遁世の事」）
・（女が）こゑをたてて泣けば、男も、空寝して聞きしに、女にとらせつる袴にこそあんなれと思ふがかなしくて、同じやうに泣く。郎等共も、物の心しりたるは、手をすり泣きけり。[44]（「越前敦賀の女、観音助け給ふ事」）

この二つは、全く異なる話であるが、「物の心知りたる者」は「郎等」であるという共通点がある。前者は、三河入道（大江定本）が、雉は、生きたまま肉を切り分けたほうが、新鮮で味がよいのではないかと提案した際の、従者たちの反応である。何とか入道に気に入られたい（「いかでか心に入らん」）と思っている人は、それは結構なことと賛成するのに対して、「物の心」を知っている従者は、残酷なことを言うものだと感じる。このようなことを提案した定本の理由は、「やがてその日国府をいでて、京にのぼりて法師になりにける。道心のおこりければ、よく心をかためんとて、かゝる稀有の事をしてみける也」[45]、つまり仏道心が起こったので、それを確認するために、残酷なことをあえてしたという。なお、この出来事を通して心が固まった定本は、京で法師となる。

後者では、両親を亡くしてしまい、どのようにして暮らしていいかわからず、途方に暮れていた「女」のもとに、昔家で働いていた女性の娘と名乗る人が訪ねてきて、あれこれと世話を焼いてくれるというエピソードが語られる。引用をしたこの場面は、実はその娘は、姿を変えた観音様であったことがわかったときの描写である。助けられた「女」や、その夫である「男」はそのありがたさに涙する。そして、その「男」に付き従っている「郎等ども」の中でも、「物の心」を知っているものは一緒に泣いたという。これは、『今昔物語集』にも全く同じ話があり、そこでも「物の心」という表現は使われている。

これらの「物の心」は、具体的には、雉を殺すことに哀れみを感じることや、菩薩のありがたさをしみじみと感じることができる心ということになる。仏教説話であることから、二つとも“仏道心”と言い換えることができるかもしれない。ここには子供という視点はない

一方で、「郎等」が主語となっており、基本的に身分の低い人間は、「物の心」を知らないという前提がみてとれる。

最後に『太平記』の唯一の用例もみておきたい。

> 是を聞いて時の変化をも計らぬ者は、「穴こと〳〵し、何程の事かあるべき。唐土・天竺より寄来たると云はゞ、げにも真しかるべし。我朝秋津嶋の内より出て鎌倉殿を亡ぼさんとせん事蟷螂車を遮へぎり、精衛の海を塡めんとするに異ならず」と。物の心をも弁へたる人は、「すはや大事出来ぬるは。西国・畿内の合戦いまだ静まらざるに、大敵また藩籬の中より起れり。是伍子胥が呉王夫差を諫しに、晋は瘡にして、越は腹心の病也と云ひしに異ならず」と恐れあへり。[46]

ここでは新田義貞が、鎌倉攻めのために挙兵したことに対する人々の反応が描かれている。「時の変化をも計らぬ者」は、弱小な者が、自分の力量を考えずに強者に立ち向かっているようなものとして、義貞を相手にしていない。一方、「物の心をも弁へたる人」は、これは一大事であると恐れている。「時の変化をも計らぬ者」と「物の心をも弁へたる人」は対になっており、時世の移り変わりや現在の情勢をきちんと理解しているかどうかが軸になっている。ここには美的情緒という観点はほとんどないことがわかる。

おわりに

以上、近世にいたるまでの主要文学作品の「物の心」をみてきた。幼少期における“物心がつく”という文脈を基本としながら、『うつほ物語』や『源氏物語』では、あるべき自然の見かたや物事の捉え方を「物の心」として提示していた。また、『栄花物語』では、「あはれ」との関係する事例があり、そこでは、「物の心」を知る人とは、「あはれ」を感じ取れる人として使用されていた。

以上のことをふまえて、本居宣長の「物の心」から構成される「物のあはれ」の特徴を明らかにしていきたいが、紙面の都合上、次稿にまわしたい。

宣長の「物の心」は、それ以前の使用例とは異なり、“物心がつく”という意味合いはほとんどない。また『うつほ物語』や『源氏物語』では、「物の心」を知ることは、そのまま豊かな感受性を手に入れることであったが、宣長は、知識の獲得（「物の心」）と、感受性の発露（「物の哀」）を、明確に分断して使用している。

こうした観点での考察は、宣長の「物のあはれ」論の本質に加えて、そこから繋がる古事記研究を中心とする古道論への階梯を明らかにすることに繋がると考えている。

註

1）『本居宣長全集』第四巻、57 頁

2）『日本国語大辞典 第二版』小学館、2003 年。A、B の記号は、本稿の便宜上、引用者がつけた。

3） 河野多麻校注『日本古典文学大系　宇津保物語一』岩波書店、1959 年、56 頁
4） 前同
5） 前同
6）『日本古典文学大系　宇津保物語二』岩波書店、1961 年、387 頁
7）『日本古典文学大系　宇津保物語三』、岩波書店、1962 年、393～394 頁
8） 前同、397 頁
9） 前同、421 頁
10） 前同、394 頁
11） 前掲『宇津保物語　三』、474～475 頁
12） 前掲『宇津保物語一』、83 頁
13） 松尾聡・寺本直彦校注『日本古典文学大系落窪物語 堤中納言物語』岩波書店、1957 年、192 頁
14） 前同、218　頁
15） 関根賢司「源氏物語〈物の心〉攷」『國學院雑誌』第一〇〇巻第六号、1999 年）
16） 阿部秋生・今井源衛・秋山虔・鈴木日出男校注、訳『新編日本古典文学全集　源氏物語（1)』小学館、1994 年、21 頁
17） 前掲「源氏物語〈物の心〉攷」、67 頁
18） 前掲『新編日本古典文学全集　源氏物語（1)』、314 頁
19） 前掲「源氏物語〈物の心〉攷」、68 頁
20） 前掲『新編日本古典文学全集　源氏物語（1)』、311 頁
21） 前同、312 頁
22） 前掲「源氏物語〈物の心〉攷」、68 頁
23） 前掲『新編日本古典文学全集　源氏物語（2)』、224 頁
24） 前同、225 頁
25） 前同、226 頁
26） 前同
27） 前掲「源氏物語〈物の心〉攷」、69 頁
28） 前同、67 頁
29） 池田利夫校注、訳『新編日本古典文学全集　浜松中納言物語』小学館、2001 年、324 頁
30） 大槻修、森下純昭、今井源衛、辛島正雄校注『新日本古典文学大系　堤中納言物語　とりかへばや物語』岩波書店、1992 年、349 頁
31） 小町谷照彦・後藤 祥子校注・訳『新編日本古典文学全集　狭衣物語 一』、20 頁
32） 前同、29 頁
33）『新編日本古典文学全集　狭衣物語 ニ』、2001 年、60 頁
34） 前同、201 頁
35） 前同、393～394 頁
36） 前同、395 頁
37） 山中裕・池田尚隆・秋山虔・福長進校注、訳『新編日本古典文学全集　栄花物語 (1)』小学館、1995 年、46 頁
38） 前同、47 頁
39） 前同、264 頁
40）『新編日本古典文学全集　栄花物語 (3)』、1998 年、137 頁
41） 市古貞次校注『方丈記』岩波書店、1989 年、10 頁
42）『日本古典文学大系　宇治拾遺物語』岩波書店、1960 年、111 頁

43）　前同、165 頁
44）　前同、268 頁
45）　前同、165 頁
46）　後藤丹治・窯田喜三郎校注『日本古典文学大系　太平記一』岩波書店、1960 年、323～324 頁

（近刊著書紹介）

『Changing Roles of Foreign Language Teaching/Learning in the Context of Globalization in Japan――グローバル化時代の外国語教育学研究――』

（トム・ガリー、佐藤洋一、中竹真依子、佐竹幸信、エイミー・ミルズ編著、MAYA consortium、2014 年 5 月刊）

中竹　真依子

本書は、言語の使用に関わる諸分野での学際研究や協同研究の成果を踏まえ、日本におけるこれからの外国語教育の役割と可能性についてまとめた研究書籍であり、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻卓越資金プロジェクト『グローバル化時代の外国語教育学研究』（2013 年 8 月～ 2014 年 3 月）の研究成果として出版されたものである。

現在、国際社会においては、グローバル化により外国語教育の重要性が一段と高まり、多くの国で外国語教育の改革が進められている中、日本においても、グローバル化時代に対応した外国語によるコミュニケーション能力の育成のために、新たな外国語教育、外国語学習の在り方についての検討が求められている。本書は、このような状況を鑑み、外国語教育学の分野におけるさまざまな視点から、日本におけるこれからの外国語教育の役割と可能性について検討し、その新しい方向性についての議論を深めることを目的として執筆がなされている。本書には、以下の通り、寄稿論文 1 本（英語）と研究論文 7 本（英語 5 本、日本語 2 本）が収録されている。

寄稿論文

Towards a Strategic and Collaborative English Speaker: How to Enhance Rapport With the Interlocutor（藤尾美佐）

研究論文

Tutoring Strategies in a Writing Center: An Exploratory Case Study（中竹真依子）

The Effects of Improving Students' Participation in an EFL Classroom on their Vocabulary Learning（佐竹幸信）

Literacy Retention and Development in Japanese Returnee Children（谷口ジョイ・谷口正昭）

The Acquisition and the Animacy Status of English Relative Constructions and the Input by English Textbook in Japan（奥切恵）

タスクに焦点をあてた中学校英語教科書分析―コミュニケーション能力育成に向けて（西山幹枝）

中学校英語教科書における分詞による後置修飾の扱い（河内紀彦）

Proposing a New Concept of a Corporate Training Program for L2 English Use: A case Study of a Role-Play Activity for Raising Self-Awareness（佐藤洋一）

それぞれの内容について概観しておく。藤尾は、日常会話及びビジネス会議の実際のデータ分析結果に基づき、コミュニケーションを円滑に進める要因として重要な役割を果たす、「ラポール（協調的関係）」構築の重要性について論じ、教室内でのその具体的な指導法を提案している。佐竹は、教室内での英語語彙指導における、学生のクラスルーム・アクティヴィティへの参加を促すタスクを導入する task-based の授業の効果を検証し、学生たちの語彙習得を促すだけでなく、自律学習をも促すということを示している。谷口（ジョイ）は、谷口（正昭）とともに、帰国児童の帰国後のリテラシー能力の保持について考察しており、こどもたちが日常的に行うリテラシー活動や、社会的ネットワークの維持、及びそれを支援する家庭環境が、帰国児童の言語発達にきわめて重要な役割を果たしていると述べている。奥切は、学習者の英語関係節構文の産出と、日本の英語テキストで使用されている構文の頻度の関係を分析し、テキストが学習者の文法構造のインプットと産出に影響を与えているということを示している。西山は、文部科学省検定済英語教科書のタスク分析を行い、学習者のコミュニケーション能力育成のために、教科書ごとにどのような教育的取り組みがなされているかを考察している。河内は、中学校の英語教科書における後置修飾の提示方法とその問題点について論じており、その問題点を克服するための具体的な後置修飾の教授法について考察している。佐藤は、企業語学研修における、異文化に対する自己の気づきを促す、リンガ・フランカ（共通語）としての英語を用いたビジネス・コミュニケーションのロールプレイ活動の有効性について論じ、今後の企業語学研修カリキュラムの構築の際に必要な視点を提供している。

本書のなかで、紹介者は、『Tutoring Strategies in a Writing Center: An Exploratory Case Study』と題し、大学ライティング・センターにおけるライティング指導について論じた。ライティング・センターとは、学生が教員やチューター（学術的文章作成と指導に関する専門的な訓練を受けた学部生または大学院生）から、論文やレポート作成のチュートリアル（個別指導）を受けることのできる教育施設である。近年、ライティング・センターは、日本の大学教育において学生のアカデミック・ライティング力を育成する教育プログラムの一つとして、非常に注目を集めている。ライティング・センターの理念は、「自立した書き手を育てる」ことであり、学生の書いたものを添削する場ではなく、対話を通して学生にどのように文章を改善できるかを考えさせる場である。本稿では、紹介者が大学院生時代にチューターとして携わっていた、東京大学のライティング・センターの事例を取り上げ、ライティング・センターで実際どのようなライティング指導が行われているのかについて分析し、自立した書き手を育成するためにチューターが用いるチュータリング・ストラテジーの重要な特徴を明らかにした。

本書に収められている 8 本の研究論文は、いずれも今後の日本における外国語教育の役割、外国語学習の在り方を考えるうえで、新しい視座を提供し、今後の外国語教育学研究の発展に寄与しうるものである。日本における今後の外国語教育、外国語学習に対する有意義な示唆が多く含まれている一冊なので、ぜひ手に取って一読いただければ幸いである。

（近刊著書紹介）

『学生支援に求められる条件――学生支援GPの実践と新しい学びのかたち』

（大島勇人・浜島幸司・清野雄多著、東信堂、2013 年 10 月刊）

浜島　幸司

本書は、文部科学省が公募した事業（「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援 GP）」）を採択した新潟大学での実践について、著者たちがおこなった振り返りをまとめたものである。本事業の公募は 2007 年夏に開始され、審査・採択を経て、実際に学生が活動した期間は 2007 年末から 2011 年 3 月までである（なお、学生支援 GP 終了後も、大学独自の学生支援プログラムとして、2014 年 12 月の現在も継続されている）。

学生支援 GP 期間が終わった 2011 年 4 月に著者 3 名で集まる機会を持った。3 名に共通した問い「この学生支援 GP の取組とは一体何だったのか」に対して、各自の経験をもとにした振り返りと、自由な意見交換をおこなった。この一度の集まりでは納得した解答を得ることができず、集まりは定期的なものになった。継続して議論を重ね、1 年が過ぎたころ、この振り返りを出版という形で世に問おうということになった。学生支援 GP 期間終了から 2 年半を経た 2013 年 10 月に東信堂の下田社長の協力もあって、出版することができた。

著者 3 名の間で何度も次のことを確認した。今回の学生支援 GP による取組を、自らの経験を踏まえ、結果の一部を表層的に取り上げるのではなく、本来であれば見せる必要のない部分もあえて記載し、多面的な内容として後世に残す。それが本事業を支えた納税者である国民に対する著者らの責任だと考えた。本書の目次と執筆者は、下記のとおりである。

はしがき：大学の大衆化と学生支援 GP
第 1 部：企画者から見た学生支援（大島勇人：第 1 章から第 3 章を担当）
　第 1 章　学生支援 GP が学生の人間的成長にいかに寄与できるのか
　第 2 章　学生支援 GP の実践を通して得られた成果
　第 3 章　学生支援 GP の実践を通して見えてきた問題点
第 2 部：管理運営・現場監督者から見た学生支援（浜島幸司：第 4 章から第 7 章を担当）
　第 4 章　私が学生支援 GP 管理運営者になるまで
　第 5 章　学生支援 GP 管理運営者の混乱
　第 6 章　学生支援 GP 実践の成果
　第 7 章　学生支援 GP を経て残された課題
第 3 部：参加者から見た学生支援（清野雄多：第 8 章から第 11 章を担当）
　第 8 章　全力疾走の期間
　第 9 章　学生支援 GP の現実
　第 10 章　チーム解体

第 11 章　振り返って思うこと

終章　学生支援に必要な条件（浜島幸司・大島勇人・清野雄多）

本学生支援 GP で果たした 3 名の役割は、それぞれ異なっている。大島勇人氏は初代の学生支援部門長として、責任ある立場として関わった。清野雄多氏は第 1 期の参加学生として、学生支援 GP に 1 年次から 4 年次まで関わった。私は、学生支援部門の任期付専任教員として、プログラムの管理運営・現場監督者として関わった。たとえ同じ時間を共有したとしても、関わる立場が異なれば、見える世界も異なる。もちろん、評価も異なる。それを本書で丁寧に描きたかった。所詮、著者 3 名の振り返りも、学生 GP 期間内での小さな経験にすぎない。事実は無数に存在する。限界を感じながらも、読者へ学生支援 GP の経験を伝えたかった。

本書で主張したかったことは、終章「学生支援に必要な条件」に示している。著者 3 名の立場は、それぞれが学生支援 GP に関わってみたものの全体の歯車は噛み合わず、個人として手応えを感じる一歩手前で終わったというものである。それを軌道修正させるためには、本書で示す「ビジョン、ミッション、バリュー」を策定し、学生支援 GP に関わる人々全員に共有してもらうことであったと気づく。関わる人に理解できる内容で「ビジョン、ミッション、バリュー」を描き、意識や行動に結びつけたかった。本来であれば、これは学生支援 GP 採択時に用意できていなければならないものである。最初の躓きが、最後まで影響した。軌道修正すべきはずのプログラム実行側にいた大島部門長・任期付専任教員の私には、「ビジョン、ミッション、バリュー」を提示し、推し進める力がなかった。ゆえに多くの参加学生・教職員・地域の皆様に迷惑をかけることになった。学生支援 GP 期間中に 6 つの活動グループが解散した。「失敗」から得たものも多いが、代償も大きかった。

私は、「第 2 部：管理運営・現場監督者から見た学生支援（第 4 章から第 7 章）」を担当した。大学院での長い研究者予備軍を経ての就職による任期付専任教員としての戸惑い、学生支援 GP への抵抗勢力とのやりとり、課外活動の魅力を学生たちにどのように伝えたらよいかといった葛藤などを記した。学生支援 GP の実務を粛々とこなすことだけを求められた任期付新参者から見た、地方国立大学に根差す教員文化と職員文化のありようを私自身の経験を題材として、参与観察した結果でもある。担当章には、依拠する理論も、仮説モデルも、数値も出てこない。私自身の「経験」と、そこで感じた「思い」をデータとして用意することに徹した。葛藤の連続だった。私は学生支援を通じて、参加学生に大学への「愛着」を持ってもらいたかった。しかし、管理運営・現場監督者である私に「愛着」がなかった。このジレンマを解消したくとも、最後までできなかった。このデータを学術的にどのように活かしていくのか。これが本書刊行後の私自身の課題であり、この先も背負い続けていく。

私は本書刊行の半年前に職場を変えた。再び研究に戻ることができ、成果を発表する機会にも恵まれた。今では学生支援 GP の管理運営・現場監督者の経験が活きている。幸運にも私は大学教育の現場に関わることが許されている。本学生支援 GP に協力いただいたすべての人に感謝したい。本書が学生支援 GP とその実践を知る機会の提供になればと願う。

執筆者一覧（掲載順）

（＊は、教養教育リサーチセンター客員研究員。）

洞口　光由	人間科学部教授
角田　陽子	教養教育リサーチセンター客員講師＊
小西　和信	文学部教授
上村　智士郎	教養教育リサーチセンター客員講師＊
櫻井　千佳子	環境学部准教授
岡野　恵	大正大学表現学部教授
岩田　弘三	人間科学部教授
中村　剛	教育学部講師
熊谷　太郎	松山大学経済学部教授
黒河内　利臣	教養教育部非常勤講師＊
山口　晶子	聖徳大学非常勤講師＊
藤浦　五月	教養教育部非常勤講師
宇野　聖子	教養教育部非常勤講師
小西　達也	看護学部教授
貝塚　茂樹	教育学部教授
小林　博和	教養教育部非常勤講師＊
和田　慈	教養教育部非常勤講師＊
田辺　直行	教養教育部非常勤講師＊
新津　尚子	教養教育部非常勤講師＊
沼田　秀穂	教養教育部非常勤講師
池田　佳代	清泉女学院大学人間学部准教授
水野　雄司	教養教育リサーチセンター客員研究員＊
中竹　真依子	人間科学部講師
浜島　幸司	同志社大学学習支援・教育開発センター准教授＊

編集後記

『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要　The Basis』第5号をお届けいたします。本号では、「産学連携ゼミ」と題して特集企画を組みました。「産学連携ゼミ」とは、3・4年次の2年間、企業・自治体等と連携し、学科横断のゼミ形式の授業と、連携先でのインターンシッププログラムの実施を主たる内容とするゼミであり、弊センター所属の先生方が担当されています。同ゼミは、産業界等のニーズを取り入れながら、大学と企業・自治体による協働開発プログラムの構築をも視野にいれており、学内外から注目を集めております。今回、「産学連携ゼミ」を担当されている4名の先生方にゼミの概要等をご報告いただきました。本特集をきっかけに同ゼミの意義・重要性が広く周知され、各方面において関心が益々惹起されますことを願っております。

また、本号においては、特集に加えて、投稿論文13本と近刊紹介2本という、多数の力作をお寄せいただきました。さらに、今回は英語論文も2本、ご寄稿いただいたこともあり、例年にも増して、多様性に富んだ、充実した紀要になったことと存じます。ご投稿くださいました先生方、ありがとうございました。

最後に教養教育リサーチセンターの志村清美様には編集事務作業の各段階で多大なご協力をいただきましたことを、この場をかりて御礼を申し上げます。

（紀要編集委員会）

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要　The Basis　紀要編集委員

編集委員長　石上　和敬
編集委員　岩田　弘三
藤田　祐介

※執筆要項等のご案内については、以下のサイトよりご確認下さい。
「教養教育リサーチセンター」
http://www.musashino-u.ac.jp/facilities/liberalarts_education.html

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要　The Basis　第 5 号

2015 年 3 月 1 日発行
編集　武蔵野大学教養教育リサーチセンター　紀要編集委員会
発行所　武蔵野大学教養教育リサーチセンター
〒 202-8585　東京都西東京市新町 1−1−20

製作所　文選工房
印刷所　モリモト印刷株式会社