

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要

## The Basis

第6号

2016年

武蔵野大学教養教育リサーチセンター編



## 目 次

巻頭言～大学知における“アクティブラーニング”の確立に向かって～	久富 健	5
----------------------------------	------	---

### 特別寄稿

#### 退職記念

サンディエゴ留学雑感	味村 一樹	7
------------	-------	---

#### 帰国報告

日英大学事情管見	大谷 弘	15
----------	------	----

### 報告：武蔵野大学シンポジウム「大学知におけるアクティブラーニング」

大人数授業におけるアクティブラーニングの試み	積田 淳史	21
------------------------	-------	----

## 論 文

#### 大学教育編

専門学校学生の学校生活における経済状況	岩田 弘三	39
英語教育における学習ポートフォリオの活用		
—自律的学習者の育成に向けて—	中竹真依子・櫻井千佳子	65
「自己の探求」プログラムの効果検証		
—「ジェネリック・スキル」の評価ツールを用いて—	中込 啓一・中村 剛	77
大学生の学修・生活実態調査に関する考察	積田淳史・渡部博志・宍戸拓人	93
子ども期の家族との経験が高校生活・大学生活に与える影響		
—大学生アンケート調査分析から—	浜島 幸司	109
大学初年次のコンピュータ基礎科目におけるアカデミック・スキルの習熟度	黒河内 利臣	123
学校英語教育で育成する英語力の諸相		
—国民全員に意義のある英語教育とは—	高橋 比路史	141

#### 人文・社会科学編

プロティノスの時間概念とベルクソンに見るその継承について	小林 博和	155
「理解」することと「記述」すること—エスノメソドロジーの視点から—	佐々木 啓	167
地域通貨へのビットコイン技術適用の可能性	田辺 直行・新津 尚子	185
不正に対する復讐	東郷 裕	199

### 近刊著書紹介

佐藤佳弘著『インターネットと人権侵害』	佐藤 佳弘	209
---------------------	-------	-----



## 巻 頭 言

～大学知における“アクティブラーニング”の確立に向かって～

教養教育部会部長

久富 健

教養教育部会の研究機関である「教養教育リサーチセンター」は、本年度で6年目を迎えました。ここに、先生方の研究発信の場である紀要『The Basis』の第6号を、さらなる研究の充実化を期待しつつ、お届けすることになりました。平成22年度より、『武蔵野BASIS』と名付けた全学共通基礎教育課程をスタートさせ、24年度からは有明キャンパス開設によって、2キャンパス一体型の新しい教育組織体制を築き上げました。そして、各学部の専門課程の「研究所」と連携しつつ、本学全体の研究体制の充実を目標にして、その歩みを進めてきました。

ここ数年、特に2015年は、世界で「人間の生きること」の根源を揺るがす出来事が次々と起こり、これらの激動の波の中で、未来に向かって、「人間の知性とは何か?」ということが真に問われている時代となったのではないのでしょうか。例えば、人文系学問への不要論・反知性主義への潮流・ポピュリズムの台頭などの動向に、思想界での議論も盛んになってきています。教養教育という研究現場にとっても、常に“リベラル・アーツ”という基本理念の原点に立ち戻って、それぞれの学問領域での深化に結び付けていくべきでしょう。再び、以前に引用したことのある、哲学者の言説を想起してみよう：「教養とは、生の難破を防ぐもの、無意味な悲劇に陥ることなく、過度に品格を落とすことなく、生きていくようにさせるところのものである。」(オルテガ・イ・ガセット著『大学の使命』より)

この言説のメッセージを受けとめつつ、大学環境における“知”の在り方を、「大学知」と位置づけるとするならば、今まさに、学生自身たちのアクティブラーニングという地平が注目されてきています。これに関して、去る平成27年3月11日に、教養教育リサーチセンター主催によるFDシンポジウムがおこなわれました。「大学知におけるアクティブラーニング」というテーマのもとで、基調講演・事例発表・パネルディスカッションなど、外部からの参加者も加えて、活気のある議論が展開されました。一つの報告として、本号に積田淳史先生の興味ある事例発表が載っております。今後の教養教育における、主体的・能動的(=アクティブ)な学習への確立に大いに参考になると思われます。

さらに、本号では、長年本学で教鞭を取られた、味村一樹先生が27年度で定年退職されることとなり、特別寄稿として、先生の玉稿をいただき、掲載することができました。「コンピュータ」・「基礎セルフ」等、本学の重要な科目を担当なされ、数々の研究業績を重ねられてきました。学生たちにいつも真摯に向かい合って下さいました。本学に貢献なされた先生、本当にありがとうございました。

本号は今回も、大谷弘先生の帰国報告をはじめ、諸先生方の様々な重要な論考を掲載できたことによって、将来の「教養教育リサーチセンター」の発展に期待が高まっています。今後とも、諸先生方の積極的なご協力のほどをお願いいたします。



# サンディエゴ留学雑感

味村 一樹

## 1. はじめに

筆者は、武蔵野大学教員の海外留学制度により 2009 年 4 月から 2010 年 3 月まで客員教授 (Visiting Professor) としてカリフォルニア州立大学サンディエゴ校 (San Diego State University、以下 SDSU) の物理学科 (Department of Physics) に滞在しました。これに関する体験記ということで本原稿を簡単に引き受けてしまったのですが、日米の大学に関する比較調査／報告は組織や運営に関する専門的なものから留学を目指す学生向の一般的なものまで多数存在しており、何に関して書くかに迷いました。

ふり返ってみると、大学院を米国のワシントン大学 (Washington University in St.Louis、以下 WUSL) で、その後の研究員 (助教に相当する Research Associate) としてフロリダ大学 (University of Florida、以下 UF) で過ごしたほか、前職でも短期間ではありますが NASA や ESA に滞在して実験を行った経験があります。そこで、堅い話を避けてこの留学生活で記憶に残ったこと、困ったこと、こうすればよかったことなどを、以前の経験も織り交ぜながら、思い出すまま時系列に書くことにします。従って、個人的な感想となってしまうことをご了解ください。

## 2. 留学先を選ぶ

留学先についてあれこれ思いを馳せる段階も楽しい一時でした。本来は研究中心に決めるものですが、それとは別に未知の文化に触れてみるのも留学の目的の一つだと考えていました。しかし、留学の 1 年ほど前から健康に問題が生じ、決まりかけていた東海岸の大学をとりやめ、気候、アクセス性 (友人) などから見直した結果、サンディエゴとヒューストンが残りました。サンディエゴに決めたのは、妻の一声 “サンディエゴがいい” でした。

振り返ってみると、楽しく不安なく過ごせたサンディエゴにして良かったと思っています。健康に不安がある方は、万が一に備えて保険、日本人の医師／歯科医の所在地、常備薬の入手なども含めて検討すべきでしょう。私の場合は、突然ですが歯の治療をしなければならなくなりましたが、事前に調べておいたので大事に至らず済みました。

## 3. サンディエゴ (San Diego)

サンディエゴ (以下 SD) については、概要だけを書いておきます。SD は西海岸最南端にありメキシコ合衆国のティファナ (Tijuana) の町に接した港湾都市 (米国の太平洋艦隊の本部がある) です。町の規模はロサンゼルスやサンフランシスコほどではありませんが

郊外も含めると 250 万人を擁する都会です。歴史的にみても、カリフォルニア・ミッション最初の教会（左下の写真）が建てられたこともあって、カリフォルニア発祥の地として観光名所となっています。

米国西海岸一帯は、一年中太平洋からの海風が流れ込み気温の変化が小さく、降雨がほとんどなく快晴が続きます。サンディエゴはその最南端にあり冬でも暖かく米国一住みやすい町として知られています。滞在期間中で雨が降ったのはたったの三日程度（11 月と 3 月）でした。

そんな気候の良さがサンディエゴに決めた理由の一つだと書きましたが、思い出すのは、この町の東に広がる Anza Borrego と呼ばれる砂漠地帯の風景です（右下の写真）。海岸から高速道路を 1 時間ほど走ると、ジョシュア（Joshua Tree）と呼ばれる薄気味の悪い木と雑草しか生えない荒涼とした Anza Borrego 砂漠が広がります。ここは町の明かりとは無縁の地で夜の満天の星は本当に見事です。英語で天の川を“Milky Way”（ミルクのような道）と呼びますが本当にミルクが輝いているような星空を見ることができます。週末には幾度か双眼鏡と水と携帯食を持ってでかけてみました。ここで初めて 45 度を超えるからからに乾いて気が遠くなる暑さを体感しました。



Mission Basilica San Diego de Alcala  
サンディエゴの象徴。カトリック伝道の教会 札所 1 番といったところ。



Anza Borrego Desert State park への入り口と Joshua Tree。更に西へ行くと Salton Sea（海水の湖）と Joshua Tree National park がある

#### 4. Weber 先生の研究グループ

お世話になった Fridolin Weber 教授はドイツのミュンヘン出身の方で、ここ 15 年はバルサーや中性子星と呼ばれている超高密度な星の内部状態に関する理論的な解析をしておられます。渡米後 30 年になるそうですが、相対論的な多体問題と呼ばれている分野の研究を続け、それらをまとめた 700 頁を超える大著を出版されたばかりでした。一つのテーマを徹底的に研究する集中力、執念に敬意を表するばかりです。

Fridolin（米国では名前を呼ぶのでこのように書くことにします）の研究グループは、数年前までは、リサーチ・アソシエイト（助教に相当）二人、院生が数名いる比較的大きなグループでしたが、2009 年の当時は、私の他、院生 2 名とカナダ・University of Calgary の



Qayed 教授がサバティカルで滞在していました。グループの研究は、コンピュータを使った数値解析が中心となっていたので計算結果を討論するグループ・ミーティングが不定期にありましたが、大抵のことはメールで連絡をとっていました。

私は、最初の数か月は Fridolin のレビュー論文を読み理論を理解することに時間を費やしました。これと並行して院生の Rodrigo と解析ソフトを使って数値計算を行いました。彼は、その年の秋には PH.D の論文を書き上げ、ドイツに職を得て出発しました。



右から左へ Qayed 教授、ご夫人、Weber 教授のご令嬢とご夫人、Weber 教授、筆者



Rodrigo Negreiros. 彼は院生でした。現在はドイツ・GoetheUniversity

## 5. サンディエゴ州立大学について

サンディエゴ州立大学は、カリフォルニア州では三番目の歴史を持ち、学生数（院生も含めると）が3万人の州立大学です。その歴史のおかげで古い学科はメキシコ風に統一された建物にあり落ち着いた雰囲気を醸し出していました。2009年の LA Times によると競争率が7~8倍の人気があり敷居の高い大学とされていました。キャンパスが広いのでキャフェテリアやファースト・フード店が何か所もあるのは当然としても、寿司バーがあることには驚きました。

西海岸にある州立大学は東洋人が多いと聞いていましたが、この大学でも東洋人とヒスパニックの多さが目立っていました。

## 6. 物理学科

物理学科には20名ほどの先生と30名ほどの院生が在籍していましたが、外国人が1/3といったところでした。

学期が始まると colloquium（講演）が結構な頻度（月2回~3回）でありましたが、同分野の研究者とは講演後の食事会で自由に話をすることができました。

以前在籍した WUSL と UF の物理学科はここに比べると規模が大きく教授だけでも50名はいるような大学でしたので、物理学科としての一般的な weekly colloquia のほか、グループ単位で研究者を招き意見を交換していました。

WUSL では、私が論文を書き上げる頃に同分野の理論家を次々に呼び寄せてくれましたので貴重な意見を聞くことができました。



物理学科と天文学科。昼時はこの中庭で食事や休憩をとる学生や事務員で混んでいました。

## 7. 院生へのサポート、Teaching Assistant Ship と Research Assistant Ship

米国大学の理系の学科には、70年代にもかなりの比率の外国人がいましたが、その傾向が徐々に強まり現在では外国人なしには大学院が成り立たなくなっている学科もあると聞いています。(日本もその傾向にあるようです。)

物理学科はいい意味で昔から国際交流が盛んな学問領域であるので、留学経験がかなりの先生が多いと大学の恩師が言っていたことを覚えています。国際プロジェクトといえば素粒子物理の代名詞であったのですが、今後は他の分野も国際協力が必要となり、大学院で留学するのは当たり前となることも考えられます。

このような背景にあって留学生にとってありがたいのは、米国の大学には国籍を問わず応募できる Teaching Assistant Ship<sup>1)</sup> と Research Assistant Ship<sup>2)</sup> がどこの大学にも用意されています。これらの奨学金は授業料免除(奨学金)も含んでおり、大学院生として生活ができるようになっています。私はこの制度があるおかげで米国の大学院に進むことができました。日本にも国立大学にはこのような制度がありますが、世界で通用する卒業生を出すためには私立大学もこのような制度を用意すべきであると思います。

## 8. 武蔵野大学に復活させてもらいたい制度

武蔵野大学には、私が留学する直前までコンピュータ学習相談室と呼ばれる組織があり、そこで学生アシスタントやティーチングアシスタントを育て新入生の授業の補助をさせていました。米国の TA に近い形で機能していたので、是非、復活させ発展させていただきたいと願っております。

## 9. 住について Settle Down

米国では転職などで新天地に赴き生活を始めるとき settle down という言葉を使いますが、私の学生時代、つまり 1970~80 年代の settle down は、アパートを決め、電話を引き、銀行の口座（チェックング・アカウント）を開設する事と同義でした。そのようなわけで、「アパートが決まればあとは電話一本で済む」と高を括って SD に到着しました。

ところが、2009 年に限り“アパートが決まれば”も“電話一本で済む”も通用しないことになってしまいました。

まず、アパート探しが、思いのほか体力と気力を使う事となったのです。その訳は、我々の SD 到着がイースター復活祭（2009 年は 4 月 12 日でした）と重なったため、翌日から大学の事務や housing office、それに公共の機関の一部が一斉に春休みとなってしまったからです。そのうえ頼みの友人も海外出張に出ていたため、アパートをインターネットと新聞の広告だけで探すはめになり予想以上に時間がかかってしまいました。安いホテルに予約を入れてゆっくり探そうとしましたが、観光都市 SD のイースターは、どこも満室となっており高価なホテルに滞在せざるを得ませんでした。

日本から留学をする際にはイースターが何日になっているか（最大一か月ずれる）を確認し、それに重なる場合は、ホテルの予約などを少し長めにとっておくべきでしょう。

午前中は、インターネット・カフェで空き部屋を検索し、午後は予約をとり物件を見たのですが、休日のせいもあって予約が取れずアパート探しは捗りませんでした。広い町なので行くまでに疲れ果ててとんでもない物件に決めてしまいそうになったこともありました。即断は禁物です。良いと感じた物件でも、一度、宿に帰って落ち着いて判断するべきです。結局、“Available”の横断幕を見て立ち寄ったコンドミニウムにしました。決め手は、トロリー電停（Hazard Center という駅名でしたが、夜遅く出歩いても安全でした）と二つのショッピング・センターに徒歩 5 分という利便性でした。このコンドは、正面はヒルトン・ホテル、裏はサンディエゴ川に面していて年末にはアメリカを思わせる夜景（下の写真）を楽しませてくれました。夕食後のサンディエゴ川沿いの散歩や Borders 書店でコーヒを片手に座り読みすることも楽しみでした。



住が決まれば、あとは、中古の家具屋でベッド、キッチンテーブル、ソファなどを購入すれば即生活できます。他に必要なものは garage sale で見つけると安くていいものが手に入ります。

次の予想外のトラブルは、電話です。最初に繋がる番号は、必ずとっていいくらい Automated answering machine が返答してきます。日本ではそれに対して数字を入力しますが、米国では音声で応答しなければなりません。'yes' か 'no' で返事をする場合はまだいいのですが、“Give me a key word.”と返答された時には閉口しました。通常の声の大きさを返答すると、必ずと言っていいくらい毎度 “I am sorry. I don't understand you.”と返ってきます。大き過ぎるくらいの声でないと認識できないのです。途中で諦めると最初からやり直しです。幾つもの質問を忍耐強くクリアして人が電話に出てくれるまで答え続けなければなりません。これはアメリカ人でも同じです。あちこちで電話に対して怒鳴っている人を見かけましたが、多分、Automated answering machine に向かって返答していたのだろうと思います。

## 10. 驚いたこと

この滞在で驚いたことがいくつかありますが、米国らしいのでスーパーのレジの簡素化だけを紹介します。

私は、食材や日用雑貨をカリフォルニア・ベースの Ralph というスーパーで買っていますが、そこではレジの半数にはレジ打ちの人がおらず、自分でバーコード・リーダーを通し、野菜などの重量測定をし、支払額を計算しキャッシュカードで支払いまで済ませられるようになっていました。self-checkout と言うそうですが、慣れると簡単で早いので、その列に並ぶようになりました。この方が多少の間違いがあっても人件費がかからないので安上がりだということなのでしょう。人件費をここまで削減する合理性に驚きました。いつの日か日本にも self-checkout が導入されるかもしれません。

## 11. 楽しかったこと—欧米人の遊びにける情熱

楽しかったことのなかでアメリカでなければ体験できなかったことを紹介します。7月4日は、アメリカ合衆国の独立記念日となっていて各地で盛大なイベントが催されます。その中でもロサンジェルスハリウッド・ボウルの野外コンサートは一見・一聴の価値があります。その日は、友人から聞いていた通りに夕食バッグを用意し、期待に胸を躍らせながら到着しました。プログラムは、前半はロサンジェルス・フィルの Light Classic、後半は John Fogerty のロック・コンサートでしたが、後半のロックバンドが始まるや否や老いも若きも総立ちとなって音楽の拍子に合わせて手をふり、腰をくねらせ、踊りながら楽しんでいました。フィナーレには舞台裏から花火があがり我々にとっても忘れられない一夜となりました。

このような催し物や、ディズニー・ランドのようなテーマ・パークやグランド・キャニオ

ンのような国立公園を訪れるたびに、彼らの余暇と遊びにかける情熱は、日本人が学ばなければならぬものだと感じました。

## 12. 2009年の出来事について

2009年は、オバマ大統領が就任した年です。保険制度の改革やGM援助のことで痛烈な批判を浴びていました。

記憶に残るのは、メキシコを発生地とするSARSの流行です。マスクを購入してSDに持って行ったのですが、当のメキシコ(SDから国境を越えたTijuana)ではマスクをしている人は一人も見かけませんでした。ましてや、SDの一般の人は呑気で全く無関心でした。メキシコや米国の一般の人は過剰反応している日本人を冷ややかな目で見ていましたが、人と人の距離が短い日本での対応は、米国の人には滑稽に見えるかもしれませんが、致し方ないと思います。

## 13. 終わりに

インターネットによって情報検索やメール交換が瞬時に可能な時代の留学の持つ意を考えると、やはり人や文化に直接触れることができることだと思います。

振り返ってみると、最初の3ヶ月単位は生活のリズムをつかむ期間、次の3ヶ月は観光中心の期間、そして研究が軌道に乗ってきた期間、最後の3ヶ月は仕上げと帰国準備の期間とアツという間に過ぎ去り、新しい文化に触れるという点では短すぎたような気がしました。

しかし、新しい友人ができたこと、また、大学院時代の友人と学生時代に戻って話すことができたこと、お世話になった先生や日本から訪ねてくれた武蔵野の卒業生と親交を深めることができたことは、日本では得られないひと時でした。改めて感謝いたします。

最後に、留学の機会を与えてくれた武蔵野大学と教養教育の先生方、快く受け入れてくれたFridolin先生にも改めて感謝いたします。

## 註

- 1) 20時間の学科授業の補助をすることが条件となっていますが、WUでは大学院1年目が教養物理の問題演習や試験の採点、2年目が学部3/4年生の授業の宿題の採点が仕事となっていました。実質10時間程度の仕事でしたので、学業に差し支えることはありませんでした。
- 2) 博士論文実験をすることが仕事でした。



# 日英大学事情管見

大谷 弘

## 1. はじめに

筆者は2014年4月より2015年3月まで、武蔵野大学の留学制度を利用し、イギリス、ノリッチのイーストアングリア大学に訪問研究員（academic visitor）として滞在した。本稿は、この間に見聞きしたイギリスの大学事情を日本の大学事情と比較したうえで、個人的な印象を報告するものである。もちろん、日英の大学事情の比較については、すでに専門的な研究も多数存在しており、たった一年の滞在に基づく筆者の主観的な印象を報告することには、あまり意味はないかもしれない。あくまで個人的な観察に基づく簡単な読み物として、読んでいただければと思う。

## 2. イーストアングリア大学について

筆者が滞在したのは、ノリッチというイングランドの地方都市にあるイーストアングリア大学（University of East Anglia. 以下 UEA）である。UEA は筆者の専門であるウイトゲンシュタイン研究の盛んな大学で、専任の教員でウイトゲンシュタイン研究を専門とする研究者が三名在籍しており、ポストクの研究者や大学院生も含めると、かなり多くの人がウイトゲンシュタイン研究を行っている場所である。

UEA はイギリスの大学の中では中堅の大学ではあるが、「タイムズ・ハイヤー・エジュケーション」の2014-2015年度の大学ランキングでは、198位にランクインする研究大学である<sup>1)</sup>。従って、筆者が在籍している武蔵野大学と UEA を単純に比較して、日英の大学事情を考察することにはほとんど意味がないだろう。以下でも、あくまで筆者がたまたま滞在した UEA と、たまたま在籍している武蔵野大学の事情を報告しているだけであり、日英の大学のあり方について、一般的な主張をしているわけではないという点に注意していただきたい。

## 3. 学生について

滞在中に学部学生と接する機会は多くはなかったが、何人かの日本人留学生などと話をしたことから得た印象によると、日本の学生に比べると、イギリスの学生はよく勉強しているように思われた。これはほとんど「文化の違い」と言うべきようなものであり、単に半期15週の授業時間を確保するかどうかといった形式的な仕組みの問題ではないように思われる。この点について私見を述べるとすると、学生に勉強をさせるには、「授業時間数を確保し、授業に出席させる」というような、「どうやってやらせるか」という発想により、結果

的に教員の教育上の負担を増やし、研究時間を犠牲にするよりも、学生が勉強に向かうような文化をいかにして創造するかという「どのようなサポートが必要なのか」という発想の方が合理的であるように思われる<sup>2)</sup>。

授業に関して言うと、色々な授業を見学したわけではないので確かなことは言えないが、ワイトゲンシュタイン研究を専門とする Tamara Dobler 博士に誘われて、一年生向け「哲学的諸問題 (Philosophical Problems)」というモジュールのワークショップを共同で行い、その際に、Dobler 博士の他の授業も見学させてもらった。(一つの「モジュール」は講義 60 分、10 名のグループでのディスカッションを行うセミナー 60 分、全体でディスカッション等を行うワークショップ 60 分から成立しており、講義とワークショップは同じ教員が行うが、セミナーは大学院生などが担当するようであった。)

その際の印象を二点にまとめると、まず一点目としては、授業の工夫という点では自分自身の授業を含む日本の授業の方が上であるように思われた。特に近年の日本の教員は、もちろん、全員というわけではないが、学生に関心を持たせるための工夫を様々に行っており、良くも悪くも面倒見の良い授業を行っている。例えば、UEA で私がワークショップを行った哲学的諸問題のモジュールの言語哲学の回では、フレーゲの「意義と意味」やチョムスキーの「言語と知識の問題」、ウィギンズの「社会的対象としての言語」といった難解な論文がリーディングのアサインメントの中に入っているが、これらの論文を哲学科の一年生に配布しアサインメントとするのは、日本の授業ではかなり不親切な授業ということになると思われる。

二点目としては、授業の工夫ではなく、プログラムの充実度に目を向けるならば、UEA の方が上であるように思われた。モジュールの中にあるセミナーの回では、週一回大学院生がコーディネーターとなり 10 人 1 グループのディスカッションをもつことができるし<sup>3)</sup>、また、学期中に課されるレポート等に対しても、大学院生からの詳細なフィードバックが与えられていた。更に、最終的な評価は二名の採点者により行われていることも重要である。(多くの場合、科目の担当教員と、担当教員以外の教員や大学院生が採点を行っているようである。あらゆる科目に、主査と副査が付くというイメージであろうか。) このため、学生は単に授業を行った教員に対してだけでなく、自分が授業を通して能力を身につけたことを、授業に関わっていない人に対しても証明することが求められていた。大人数授業がよくないとは一概には言えないものの、特に人文系の学問においては、この種のきめ細かいフィードバックが得られることは学生のメリットであるように思われた。

#### 4. 研究について

UEA の哲学科<sup>4)</sup>の哲学関係のプログラムは充実しており、学期中は週 1 回の哲学学会研究会 (Philosophy Society Talks) および、隔週 1 回のワイトゲンシュタインワークショップ (Wittgenstein Workshop) にて、最先端の研究者や大学院生の発表を聞くことができた。また、大学院のゼミにも参加したが、ゼミには担当の教員だけでなく、その他の教員や引退し名誉講師となっている教員なども参加し、活発な哲学的議論が行われていた。



この種の研究会での発表や議論は比較的なごやかでフレンドリーな雰囲気の下で行われることが多かった。もちろん、クリティカルなコメントはなされるが、日本での哲学系の研究会でときどき見られるように、厳しい否定的なコメントがされることはほとんどなかった<sup>5)</sup>。また発表する側も、多くの場合、研究会にはラフなアイデアを持ってきて、積極的にフィードバックを得ようとしていた。(なるべく隙のない原稿を用意して、攻撃的な批判から自分を守るというようなタイプの発表は少なかったように思われる。)結果として、発表内容が不明瞭で消化不良になるようなこともあったが、全体としては建設的な議論を行うことができていたように思う。

また、論文等のアカデミックな業績を出版することへのプレッシャーをイギリスの研究者は強く感じているようであった。日本の哲学系の研究者は、ときとして、地位を確立した専任の教員となると紀要論文や依頼原稿を執筆するのみとなり、査読つきの学術雑誌に論文を書くことをしなくなるが、イギリスでは著名な研究者も査読つき学術雑誌に論文を出版することを目指している。実際、学術雑誌のランキングや、どの学術雑誌がウイトゲンシュタイン関係の研究を掲載しているか、などといった事柄が日常的に話題にされていた。

この点について簡単に考察をすると、イギリスのように査読つき学術雑誌に論文を掲載することへのプレッシャーが強いことは、メリットとデメリットの両方があるように思われる。メリットとしては、端的に質の高い論文が生まれるということがある。先に述べたように、研究会の発表などではラフなアイデアを発表していても、研究者たちは最終的に学術雑誌に投稿するために精度の高い論文を書き上げることになる。

デメリットとしては、研究者に精神的なプレッシャーを与えすぎているということに加えて、じっくりと腰をすえた息の長い研究をやりにくいということがあるように思われる。具体的に二点あげると、第一に哲学研究の場合は、明確な問題を設定し、それに対する解決を提示し論文にまとめるというラッセル以降の哲学研究のパラダイム<sup>6)</sup>が、はたして哲学のやり方として適切なのかという根本的な問題がある。特に日本においては、専門家向けの「論文」という形ではなく、一般の読者をも意識して「哲学すること自体」を追い求めるという伝統もあり<sup>7)</sup>、学術論文という形にすべてが収斂していくような傾向がはたして望ましいのかは議論の余地があるだろう<sup>8)</sup>。

二点目は、「日本における西洋哲学研究」特有の事情から生じてくる。日本における西洋哲学研究は、一つの使命として、西洋哲学を輸入するという役目を負っている。ときに、翻訳をするばかりだと批判されることもあるが、質の高いプラトン全集やフレーゲ著作集が自国語で読めるという状況は、日本の西洋哲学研究の重要な達成であると言える。最先端の国際的学術雑誌に賞味期限三年の英語論文を書くことと、じっくりと腰をすえて、20年、30年と読まれるべき古典の翻訳を作成することのどちらに価値があるかという問題は簡単に答えられるような問題ではないのである<sup>9)</sup>。

## 5. おわりに

以上、UEAでの滞在を通して得られた印象に基づく日英の大学事情について簡単に考察

を行った。留学中の一年間は、大学を含めたイギリスの社会を広く見聞するというよりは、この機会にいかにも研究を進めるかということを考えていたということもあり、ここでの考察は研究の合間に目に入った風景のスケッチという以上のものではない。繰り返しになるが、あくまで個人的な観察の報告であり、客観的な情報を知りたい場合には、専門の研究を参照していただきたいと思う。

## 註

- 1) Times Higher Education (2015)。ちなみに日本の大学で UEA より上位の大学は、東京大学 (23 位)、京都大学 (59 位)、東京工業大学 (141 位)、大阪大学 (157 位)、東北大学 (165 位) の五大学である。ただし、この種の大学ランキングには問題点も多く、筆者はこの種のランキングを大雑把な参考資料という以上の意味をもつものとして、支持しているわけではない。
- 2) ちなみに筆者が参加していた UEA の哲学大学院ゼミは実質的には半期 12 週であった。
- 3) 例えば、筆者も担当している武蔵野大学の一年生向け教養科目「基礎セルフディベロップメント」は、哲学を含む様々な学問分野の講義 90 分と、グループワーク 90 分という意欲的な科目であるが、一クラス学生 50~60 人前後に対し、教員 1 名、TA1 名であり、教員たちの熱心な指導、努力にもかかわらず、きめ細かくグループワークにおけるディスカッションをリードし、フィードバックを与えることは不可能である。基礎セルフディベロップメント科目については、久富 (2011) を参照。
- 4) 筆者が訪問時の 2014 年 4 月時点では、哲学科は「School of Philosophy」として独立した学科であったが、滞在中に改組があり、「School of Politics, Philosophy, Language and Communication Studies」の一角に位置付けられることになった。UEA はイギリスの大学の中でも、組織の改組などを含む資金獲得へのプレッシャーの強い大学のように、以前に UEA の講師であり、現在はケンブリッジ大学講師の Angela Breitenbach 博士はケンブリッジ大学の方がその種のプレッシャーから守られていると感じるという趣旨のことを述べていた。(学会の際の私的な会話より。)
- 5) ただし、緊張感が走る場面がまったくなかったわけではない。ワイトゲンシュタインワークショップでの Rupert Read の発表に、Oskari Kuusela が「この発表は論文ではなく、詩のように思える」という趣旨の批判をし、Read が「哲学は詩という形でもっともよく行われる」と応答した際には、少し緊迫した雰囲気となった。(ただし、両者はその後も問題なく友人のようである。)
- 6) ジュリエット・フロイドはラッセルの影響について、「[ラッセル] は、我々の多くが生きている科学的哲学の**観念**を発明した。すなわち、短い論文、部分部分から問題を解決するというアプローチ、同時代の科学の成果を必要に応じて利用すること、問題と解決志向型の思考、社会的問題との関わり、自然主義を支持し宗教を嘲笑的に扱うこと (ときどき中途半端に支持されている自然主義である場合もあるが)、である」とし、ラッセルが「20 世紀の哲学においてもっとも影響力のあった革新者」だとしている (Floyd 2009: 179)。
- 7) ここで筆者が念頭に置いているのは野矢茂樹、永井均らの仕事である。野矢は明示的に「論文」という形で自分の哲学を展開することに対する不自由さの感覚を表明している (野矢 2011: 481-483 頁)。
- 8) 更に、筆者が専門としているワイトゲンシュタイン研究では、ワイトゲンシュタイン研究特有の問題もあるように思われる。というのも、ワイトゲンシュタインは英語圏を中心に研究がされ

てきた哲学者であるが、同時に現在の英語圏で主流の哲学である分析哲学の問題意識とは重ならない問題意識の下で哲学を行っていた哲学者でもある。従って、分析哲学こそが、哲学的問いや論証の明晰さの標準を提供しているという立場を採れば——筆者自身はこの立場を採らない——別だが、そうでない場合には、ワイトゲンシュタイン研究の専門誌以外の学術雑誌に論文を投稿する際には、まずワイトゲンシュタインの問題意識やその哲学的意義を分析哲学者に対して説明するというある意味で非本質的と思われる作業に労力を取られてしまうと感ぜられるのである。

- 9) もちろん、この問題について、日本の哲学業界が何か一致して態度決定をする必要はなく、むしろ多様な哲学や哲学研究のやり方が許容され、評価される状況をどのようにして確保するのか、ということを考えることが重要であろう。筆者自身は今の時点ではどちらも追いかけていきたいと考えているが（前者の仕事としては Ohtani 2015、後者の仕事としてはダイヤモンド 2015 を参照して欲しい）、多くの場合、日本の大学教員の多忙さからすると、なかなか難しいというのが実情ではないかと思われる。

### 参考文献

- ダイヤモンド、コーラ（編）（2015）。『ワイトゲンシュタインの講義 数学の基礎篇 ケンブリッジ 1939年』、大谷弘・古田徹也訳、講談社。
- Floyd, J. (2009). Recent themes in the history of early analytic philosophy. *Journal of the History of Analytic Philosophy*, 47(2), 157–200.
- 久富健（2011）。全学基礎教育課程：《武蔵野 BASIS》の生成に至るまで—“教養教育”の新たなる構築と展開—。『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』、第1号、31–50頁。
- 野矢茂樹（2011）。『語りえぬものを語る』、講談社。
- Ohtani, H. (2015). Wittgenstein on context and philosophical pictures. *Synthese*, forthcoming.
- Times Higher Education. (2015). World University Rankings 2014–2015. <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking/>（2015年7月13日閲覧。）



# 大人数授業におけるアクティブラーニングの試み

積田 淳史

## 1. はじめに

私は2012年度に奉職してから2年間、「基礎セルフ・ディベロップメント」という武蔵野BASISの中核的科目を担当した。おかげで教養教育部の先生方に知己を得て、その縁もあって2014年度末より「授業改善小委員会」の委員に選出して頂くこととなった。2015年3月11日に開催された公開FD「大学知におけるアクティブラーニング」では自らの授業における取り組みについて発表し、それがきっかけとなって本誌に寄稿する機会を得た。

本稿では、私が担当している「経営戦略論」という大人数授業におけるアクティブラーニングの試みについて、実際の授業資料を交えながら紹介していきたい。特に、授業改善小委員の支援を受けながら実践した「経営戦略論1・2015年度版」は学生の評判も良かったため、これを中心に紹介していきたい。

同授業の終了時に個人的に実施したアンケートの結果では、回答者194名（履修者232名・出席ゼロをのぞく実履修者は210名程度）の授業外学習時間は総計で6,071時間<sup>1)</sup>、一人あたり約31時間の学習を積み上げることができた。大学設置基準では一単位あたり約33時間（45単位時間）、二単位で約67時間（90単位時間）の学修を目標としているため、授業時間約22時間（30単位時間）を合計すると基準の75%程度を実現したこととなる<sup>2)</sup>。アンケートの代表的な質問項目の概要は次の通りである<sup>3)</sup>。

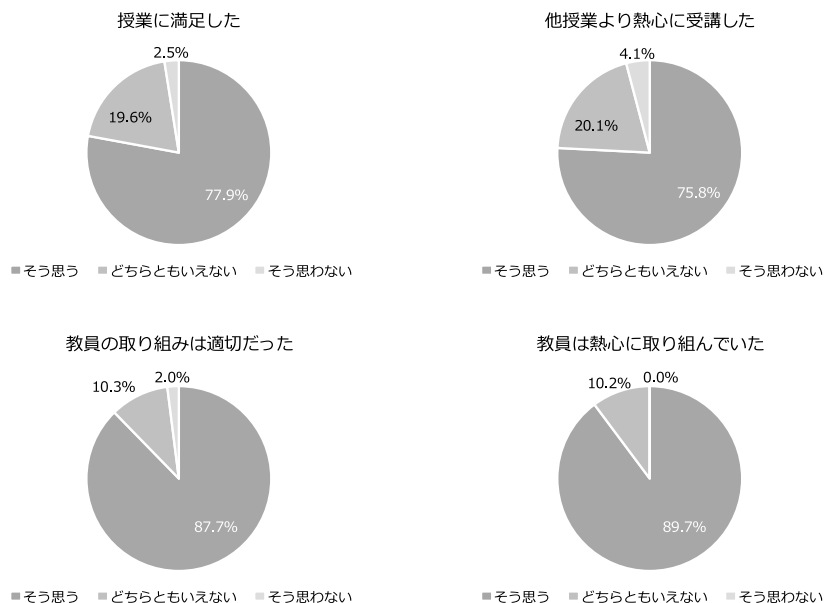


図1 授業評価アンケートの抜粋

## 2. 経営戦略論の概要と位置づけ

### 2.1. 概要

経営戦略論1・2は、2年生の2学期（前期）・4学期（後期）に開講される、選択必修科目である。そのため、特別な事情が無い経営学科の学生は全員、「経営戦略論」を履修する。また、就職活動に直結する内容にも触れるために他学科学生の履修も少なくなく、履修者は180名～200名を越える規模の大きい授業である（表1）。

表1 履修者数の推移<sup>4)</sup>

		経営戦略論1	経営戦略論2
位置づけ		選択必修	
対象学年		2年生以上 (受講者の大半は2年生)	
開講学期		前期(2学期)	後期(4学期)
履修者数	2012年度	104	83
	2013年度	213	186
	2014年度	244	99
	2015年度	232	200名程度 (執筆時点の仮登録者)

### 2.2. 位置づけ

「経営戦略論」は、卒業要件に関わる上に、経営学に興味の無い学生でも「経営戦略」という言葉くらいは見聞きしたことがあるためか、学生の事前意欲が高い<sup>5)</sup>。教員の立場からすると、武蔵野キャンパスにて武蔵野BASISを中心に一般教養を学んだ1年生を、有明キャンパスにて本格的な経営学の学びを始める2年生へと繋げる重要なゲートにあたるために、ここで経営学に対する興味をかきたてたいという願いがある。

これらの位置づけは、同じく2年生を対象に開講されるマーケティング論とほぼ同じである。違うのは開講学期くらいのものである（表2）。特にマーケティング論1と経営戦略論1は扱う内容も似通っていることから、受講者もほとんど重複している。そのため、同授業を担当なさっている渡部博志先生と細かく相談しながら、授業内容が大きく重複しないように気をつけている。

表2 経営戦略とマーケティング論

	位置づけ	対象学年	学期	内容
マーケティング論1	選択必修	2	前期(1学期)	マーケティング戦略
経営戦略論1	選択必修	2	前期(2学期)	
マーケティング論2	選択必修	2	後期(3学期)	消費者心理
経営戦略論2	選択必修	2	後期(4学期)	全社戦略

2014年度までは、マーケティング論1と経営戦略論1、マーケティング論2と経営戦略論2は同時に開講されていた。しかしながら2015年度からは、4学期制への移行に伴い開講学期が重ならないようになった。このことは、本稿で中心的に紹介したい「経営戦略論1：2015年度版」にとって大きな意味がある。というのも、マーケティング論1と経営戦略論1で共通する基本的知識については、マーケティング論1にて既に学修を終えているからである<sup>6)</sup>。つまり、経営戦略論1はマーケティング論1の履修を前提として、より発展的な内容からスタートすることができるのである。

### 2.3. 概要と位置づけのまとめ

以上のように紹介してきた概要と位置づけは、経営戦略論という授業を設計する際の重要な検討事項である。ここに改めて簡潔に箇条書きで整理しておこう。

- ・履修者は200名程度
- ・経営学科生のほとんどが履修する
- ・他学科学生による履修も少なくない
- ・学生の事前意欲は高い
- ・マーケティング論1と履修者が大きく重複している
- ・マーケティング論1に基礎的知識の学修を委ねることができる

## 3. 問題意識、方針、投入可能な資源

### 3.1. 問題意識

2節で紹介した概要と位置づけに加えて、私が<sup>7)</sup>に感じている問題意識も、授業設計における重要な検討事項である。3節では、問題意識と注意事項について紹介したい。本当は、問題意識や注意事項を私が認識するに至った経緯や思考過程も共有できれば面白いのではないと思うが、それを書こうと思うと分量が大きくなりすぎてしまうために、結論だけ述べていきたい。それでは、まずは問題意識から紹介しよう。

#### ①読書量が少ない

書籍に限らず、雑誌、新聞、インターネット上のブログなども含めて、一定の長さともまとまりを持ったテキストを読んだ経験がとても少ない。短いテキストであれば十分に読解できるが、段落と段落のつながりや部分と全体の関係性に対する意識が希薄である。

#### ②作文経験が乏しい

基礎的な読解力は有しているが、文章力はまったく足りていない。接続詞や助詞が不適切であるばかりか、主語と述語の関係性にさえ配慮できない。ただし、箇条書きで文章の要約をつくらせると、それなりのものができる。思考力が足りないわけではない。

### ③正解を探す

唯一絶対の正解が無い問題を与えると、困惑する。いろいろな正解がありえるということの説明しても、それをなかなか受け容れない。口をついて出てくるのは「この考え方で正しいですか？」という、正解をなぞろうとする姿勢である。

### ④自信は無いが楽観的である<sup>8)</sup>

理由は学生によって様々であるが、自分たちの知的能力に自信が無いことは多くの学生にみられる特徴の一つである。一方で、「何とかなる」という過度な楽観主義も共通しているように思われる。つまり「自分たちは頭が悪いから努力してもしかたがないが、土壇場になって本気を出せば何とかなる」と考え、日常的に努力しない姿勢が染みついている。

## 3.2. 授業設計の方針

上記のような問題意識に基づいて、次のような方針を立てた。

### ①資料をたくさん読ませる

学生は「現実の事例をもっと知りたい」という強いニーズを抱いている。このニーズに応じれば、学生の満足度は容易に向上する。しかしながら、単に事例を紹介するだけでは、学生は娯楽のように消費してしまい、学修にほとんど寄与しない。そこで、概要のみを紹介することとし、詳細は配付資料によって理解させることとした。

### ②論述問題を課す

学生が作文を苦手とするのは、作文に取り組む経験が少ないからである。ゼミナール等で論述を繰り返させると自然と作文能力は向上していくから、学生に素養が無いわけではない。細かな指導は難しくても、反復練習を積み重ねさせるだけならば大人数講義でも実現できる。

### ③複数の正解のありえる問題を与える

理想的には「これが私なりの正解だ」と根拠をもって論じられるようにしていきたい。しかしながら、2年生にこのレベルの要求は高すぎる。そのためまずは、複数の正解（複数の解釈）がありえる、抽象度がほどほどの課題を課すこととした。

### ④日常的な学修と成績を直結させ、フィードバックを頻繁に与える

試験だけで成績が決まるとなると、学生は試験勉強しか打ち込まなくなってしまう。そこで、試験勉強に直結する小レポート（授業では「エクササイズ」と呼称した）を頻繁に課すこととした。事前に試験問題の半分を小レポートの中から出題すると通知し、小レポートにもわかりやすい意味を持たせることとした。要するに、「土壇場で頑張ってもどうしようもない」設計を心がけた。

また、学生が自信を強めていくことは学修面のみならず生き方のレベルにまで影響を及ぼ



すと考えたために、頻繁にフィードバックを与えて成長を確認できるようにしたいと考えた。多くの学生は、「勉強しても、自分は馬鹿だから意味が無い」と考えているから勉強しないという良くないあきらめを抱いている。これは、「勉強すれば、きちんと成長する」という事実を客観的に示してやれば改善することができる。そのためには、小レポートは全て採点・コメントし、自分で改善を確認できるような仕組みが必要である。

### 3.3. 投入可能な資源

授業を設計する際には、目標と方針に加えて、どれだけの資源（金銭面・時間面・労働力）を投入できるかも重要な検討事項である。ここでは、私がどのような資源を授業に投入可能であったかを確認しておきたい。

#### SA (Student Assistant)

私は幸いにも授業改善小委員に選ばれ、TA / SA の効果的な活用を探索するというミッションを与えられていたため、SA の利用について大きな自由が与えられていた。そこで、連続2コマ×8週 = 16コマの授業に対して、合計230時間分のSA予算を確保して頂いた。SAは合計6名雇い、個々の事情を考慮しながら、授業中の質疑応答や小レポートの採点・コメントに従事させた。

#### 印刷支援

同じく授業改善小委員のメンバーであることから、試験的に授業資料の印刷を手配して頂くことができた。受講学生には重い負担を強いることから、授業資料の印刷というさらなる負担は課したくなかったためである。フルカラーで印刷して頂いた資料は、学生の評判も非常によかった。

#### 授業資料

既に4年目であったので、自ら作成したパワーポイント資料は誤字脱字等の修正以外には必要ない段階に達していた。また、研究と授業が深く関連することから意図的に日常的に事例を蓄積しているため、既に授業で利用している事例に加えて、30程度の事例候補をPDF資料とともにプールしてあった。書籍・雑誌なども研究に用いるものをそのまま流用できるため、豊富にあった。

#### 時間

本稿で紹介する「経営戦略論1：2015年版」は、2学期に開講される。2学期の私の担当授業は、ゼミナール系科目を除くと経営戦略論1だけである。そのため、時間的余裕はあると見込んでいた。

## 4. 事例紹介：2015年度版・経営戦略論1

### 4.1. 基本構想

私は、小レポートを軸とした実践的な授業を運用したいと考え、4学期制への移行に際して1コマ×週2回ではなく、2コマ×週1回の授業形態を選択した。通常の講義形式を180分続けることは、学生にとっても私にとっても負担が高いことから、講義・討議・小レポートという3部構成にした。

#### ①講義

通常の講義。前年度以前の2回分に相当する講義内容を60分に圧縮したため、配布した資料の全てを説明することはできなかった。資料や教科書によって理解しやすい部分は省略し、深い思考が求められる部分を重点的に説明した。

#### ②討議（クラス・ディスカッション）

全くの白紙状態で小レポートに取り組みせたくなかったので、小レポートに相当する課題を授業中に与え、その内容について学生の発言を軸にした討議の時間を設けた。

#### ③小レポート

授業最後の30分～45分程度は、実際に小レポートに取り組みせ、その場で私とSAにより質疑応答を受け付ける時間とした。この時間での退室を許可した結果として大半が教室を出てしまい、質疑応答の利用者は受講者の1割程度にとどまってしまった<sup>9)</sup>。

### 4.2. 成績評価

過去の経験から、学生の学修意欲は成績評価の方法によって最も大きな影響を受けると私は考えている。そのため、成績評価の基準や方法は具体的に学生に示した。

まず、総合成績は、期末試験・小レポート・発言点の合計点によるものとした。期末試験と小レポートのみでも100点に達しうることとし、発言点はボーナスに位置づけた。従って、学生によっては総合得点が100点を超えることもあった。

**期末試験 70点 + 小レポート 30点 + 発言点**

#### 期末試験

期末試験は、A問題とB問題という2種類の問題を自由論述形式で課した（図2参照）。

A問題は、教科書と授業資料の内容を問うものである。事前に5問の期末試験問題候補を出題し、その中から1問をランダムで出題する形式である<sup>10)</sup>。試験問題は次頁の通りであり、大学院入試レベルである<sup>11)</sup>。学生は教科書や授業資料に散在する内容をA4・1ページという小さなスペースにまとめる過程において、教科書や授業資料の内容を読み込むととも

に、何を伝え、何を伝えなくても良いか、考えを巡らせることになる。

図2 期末試験解答用紙

- I (1) 経営戦略の学術的定義を示し、簡潔に説明しなさい。  
(2) 経営戦略について、授業を踏まえて論じなさい。
- II (1) マーケティング戦略の4つの要素について、簡潔に説明しなさい。  
(2) 4つの要素の「フィット (適合)」について、論じなさい。
- III (1) マーケット・セグメンテーションについて論じなさい。  
(2) 製品ライフサイクルについて論じなさい。
- IV (1) 企業の市場地位別戦略について、簡潔に説明しなさい。  
(2) 企業の市場地位別戦略の1類型をとりあげ、具体例とともに論じなさい。
- V (1) 競争優位について、簡潔に説明しなさい。  
(2) 差別化と競争優位の関係性について、論じなさい。

2015年度 経営戦略論1・期末試験問題

B問題は、複数回実施する小レポートの中から1つ出題する形式である。このことは事前に通知し、毎週の小レポートに取り組むことが試験勉強に直結することを何度も説明した。事前の設計段階では6回実施する予定であったが、4学期制のために学生の疲労が想定よりも大きかったので、1回分を中止して、負担の軽減をはかった。B問題については、項を改めて詳しく説明する。

## オフィスアワー

試験2週間前に、空き教室を借りて3時間×2回の「試験勉強オフィスアワー」を実施した。最終的に合計で80名弱がオフィスアワーに参加し、2回目は最後の学生が帰ったのは夜22時過ぎであり<sup>12)</sup>、合計10時間弱を一緒に過ごすこととなった。ただし、毎週定期的に設置していたオフィスアワーには、1人しか相談に来なかった<sup>13)</sup>。その1人も起業に関する相談であり、授業に関する相談は0人だった。

## 小レポート

私の授業の最大の工夫が、小レポートである。小レポートは、授業で学修した知識を利用して、現実の製品やサービス、企業、ビジネスについて分析・考察する、自由論述課題である。本稿では読みやすさを考慮して「小レポート」と呼んでいるが、実際の授業では「レポート」という呼び方は避けて「エクササイズ」と呼んだ。レポートという名称が暗示する「調査してまとめる」という方向に学生を誘導しなくなかったからである。効果のほどはわからないが、学生の間では「エクササイズ」という言葉が定着している。

小レポートは、表3の通り、全5回実施した。当初の想定では11-12回にも小レポートを実施し全6回とする予定であったが、上でも述べた通り学生の負担が重そうであったために中止した<sup>14)</sup>。

表3 小レポート概要

授業回	レクチャー概要	エクササイズ概要
01-02	経営戦略の概要	好きな漫画・小説から経営学的なフレーズを引用・紹介しなさい。
03-04	マーケティング	マルちゃん正麺がヒットした理由を考察しなさい。
05-06	市場の選び方	パナソニックはなぜ赤字覚悟で超高級家電市場を開拓しているか、理由を考察しなさい。
07-08	製品の世代交代	桃屋の「食べるラー油」を模倣したエスピー食品の戦略について考察しなさい。
09-10	資源に応じた戦略	セブンイレブンに次ぐ2位のシェアを持つローソンの戦略について考察しなさい。

各回の資料は、だいたいA4・8ページほどである。03-04回と05-06回については複数の雑誌記事を組み合わせる資料とし、07-08回と09-10回については国内では伝統のある経営学の雑誌よりビジネスケースを2本利用した。以下、より詳細に説明していこう。

### ①自由論述に慣れる（漫画・小説からの引用）

これは、経営学とは基本的に関係の無い小レポートである。努力しさえすれば高評価がとれる内容である。初回にこの課題を持ってきたのは、新鮮な気持ちを味わってほしかったこと、自ら意図を持って情報を探索する経験を積んで欲しかったこと、イラストや写真を利用するなど「自由」な論述形式を理解してほしかったことと（図3参照）、初回に良い成績を取らせてそれを公開することで後の学修へつなげたかったことが理由である。これらはいずれも奏功したように思われる。

(1) あなたの選んだ名言を大きく書きなさい。

「風船じゃはちみつは  
とれないよ？」  
—「とれるよ！」

(2) 名言の経営学的な解釈・考え方を書きなさい。

この、プーソムの言動を、イノベーションの観点で  
解釈したいと思う。  
プーソムは風船を使い、木の上のハチの巣までとび、ハチミツをとらとるさあけだが...

1) 新結合  
風船は本来見て楽しむもの、泳がせて楽しむもの...  
高い所に行くためには「ハシゴ」とか...  
プーソムは 風船(の中の軽い気体) と 乗物か手袋 をかけあわせた。

2) 新たな喜び  
(実際プーソムもハチミツとり成功したか、という点で「サアノーデア」)  
風船は新たな価値を見出したので、イノベーションにつながるものと考えられると思えます。  
このように、プーソムの発想はイノベーションにつながる可能性がある  
あつたので考えました。

(3) 名言の出典を詳しく明らかにしなさい

著者(初版年)『タイトル』出版社、該当ページ数

東京ディズニーランド内アトラクション、プーソムのハニーハント 冒頭

図3 小レポート01-02の優秀課題の一例  
優秀回答の一つ。黒塗りの部分には手描きのイラストがある。

②理由を考察する(マルちゃん正麺、パナソニック)

03-04回と05-06回は、単一企業に閉じられた具体的な経営事象を取り上げ、その成功の理由や、チャレンジの理由を考察する課題である。この課題は、授業で教えた知識と配布した資料を用いる限りにおいて、事実上、唯一に近い正解が導かれるものである。01-02回では得点を大盤振る舞いしたが、03-04回では全体的に厳しく採点した。学生の気分を入れ替えるためと、かつ、05-06回以上で得点という形で学生に成長を実感させるためである。図3に、回答の一例を示す。

「マロちゃん正麺」が成功した理由

私の考えた結論は...

「麺の斬製法」  
「主張すぎないスープ」

「若者男女  
間わず多めの人」

「パッケージのデザイン」  
「アレンジしやすい味」  
「2食良質な麺の食感」

に知られ、 によって

- ・こだわり・付加価値も消費者が感じられる
- ・アレンジレシピで多くの楽しみ方が生まれる / ネットで話題になる
- ・軽食・ストックごはんは食事になる

といった具合にヒットした！ ぞす。

4P.の観点で見ると、斬製法に「まろちゃん麺」というキャッチコピー、付加価値、ネットでの拡散、売場での大幅展開等の特徴が見られる。  
セグメントは特定できておらず、複数のターゲットにうけている。  
私が最も注目したのは、東洋水産の市場地位と、製品ライフサイクルの観点である。

1) 東洋水産の市場地位  
袋麺市場では、日清の「チキンラーメン」やサントリーの「サッポロ一番」が多くのシェアを握っていた。東洋水産は2006年ごろから麺の開発に取り組んでいるが、これはシェア上位にとどまっていたことと、常にチキンラーメンの味があったこととしている。5年の開発期間を経て2011年11月に「マロちゃん正麺」は誕生した。麺にこだわるといふ所が正解だったのだろう。そのこだわりがサッポロ一番の単月売上を追い越すほどの商品となったからだ。5年ほど同時期にチキンラーメンは、キャラクターの「ムネ子ちゃん」のデザイン変更、サッポロ一番は口味バリエーションを増やしている。打つ手の選択の重大さがわかる。

2) 製品ライフサイクル  
袋麺市場は衰退の一途をたどっていた。しかし、キャラクターのように、ほとんど全く無くなっていくという市場ではない。顧客は存在し続けている。加えて、震災による非常食への意識の高まりや、景気の悪化で肉食が増え、一層袋麺市場における可能性は高まっていた。この、勢いや盛り上がりによって戻ったように存在していたニーズや、顧客の興味に合致できたという点が成功の理由の一つであると考へられる。

[参考] 日清食品HP (<https://www.nissin.com>)  
サントリー食品HP ([www.sanyofoods.co.jp](http://www.sanyofoods.co.jp))

深い分析ができている。セグメントもう少し。

図4 小レポート03-04の回答例

一番下の「深い分析ができている。セグメントもう少し。」は積田の手書きによるコメント。

### ③総合的に考察する（エスビー食品、ローソン）

最後の2題は、複数企業にまたがる複雑な経営事象を取り上げ、企業の行動や行動の背後にある意図を考察するもので、「唯一の正解が無い」課題そのものである。ただし、小問2問構成とし、小問1は唯一に近い正解が得られるように設定し、かつ、その思考が次の問題のヒントになるように配慮した。たとえば、コンビニ業界を扱った資料には様々な数字指標が登場するが、それらのうち最も重要な指標について小問1で分析させた上で、小問2で総合的な問いに取り組みさせることとした。

### 小レポートの採点と成績公開

小レポートの回答と成績は、毎週、次の授業までに公開した。自由論述形式であり、明確な評価基準を学生に示しにくいために、優秀な回答を学生の名前とともに公開することで透明性を担保した。また、答案はすべて学生に返却し、学生同士で答案を見比べた上で評価に納得できない場合には申告するように伝えた<sup>15)</sup>。

小レポートは、SS・S・A・B・C・Dの6段階評価である。D～Aまでは絶対評価であり、A評価のうち上位20名ほどをS、さらに5名ほどをSSと評価した。成績への反映は、D = 1点～SS = 7点であり、全6回の予定を5回へと減らしたので合計点を1.2倍した。

小レポートの採点は、SAと協力しながら実施した。まず、あまりにも手を抜いていると判断できるD評価の回答をSAにより除外させ<sup>16)</sup>、その後はSAによる合議で回答をC・B・Aの3段階に分類させた。学生たちの採点は、辛口ではあるが的確であり、最終的に全数を改めて私がチェックしてもほとんど修正の必要が無いほどだった。学部生であっても、優秀な成績を収めた学生であれば後輩の学生を十分に指導する能力を有していることが証明されたのは大きな発見だった。

ただし、学期終盤になるにつれ、SA制度の運営は少しずつ厳しくなっていた。というのも、SAの学生たちにも試験が存在するために、長時間の負担をかけにくくなってしまったのである。最後の小レポートは、私が採点し、コメント記入のみを手伝ってもらったこととなった<sup>17)</sup>。SA学生の負担については配慮が足りず、少しつらい思いをさせたことは反省したい。

コメントについては、回答の改善アドバイスを1～2行程度で付した(図4下部参照)。Sの学生については「良くないところ」を重点的に私が直筆でコメントし<sup>18)</sup>、A以下の学生には良いところと改善点を1つずつ指摘することにした。A以下のコメントは、コメントの内容を一枚ずつ私が指示し、SAには「ファイト！」等のコメントを添えるなど前向きなものに言い換えてもらって、直筆で書いてもらった。コメントを伴うフィードバックは受講生の評判が非常に良く、改善しようという意欲につながったという意見が多かった。

また、コメントを添えた優秀回答と、優秀回答者の実名を、毎週、MUSCATにアップロードした。また授業冒頭で、A評価以上の学生の実名をすべて公開した。また、小レポートの累計ポイントをランキング化し、実名とともに公開した<sup>19)</sup>。

### SA (Student Assistant)

授業改善小委員会の狙いの一つは、SA / TAを活用することで授業のアクティブラーニング化を試みることである。この試みの1つとして、私はSA6名による授業運営体制を計画し、その許可を得た。SAは、昨年度の経営戦略論1・2の通算成績優秀者上位10名から6名を選抜した。5名は私のゼミに所属する学生であり、残る1名はその5名に推薦してもらった学生である。

学生たちの業務としては、いわゆる通常のSAが担当する出席管理などの授業運営支援の他に、授業中の質疑応答と小レポート(後述)の採点とコメントを手伝ってもらった。結果として、授業中の質疑応答については受講生学生の利用は限定的であったが評判は良く、小レ

ポートの採点とコメントについては大きな戦力となってくれた。

### コミュニケーション・シート

毎回、学生に出席確認票を兼ねた A4・1 枚の用紙を配布し、そこに授業に関する質問や雑談を自由に書いてもらい、それらのすべてに返信してコミュニケーションを心がけた。さすがに手書きでコメントするのは大変だったので、SA にコメントを個人が特定できないようにワードに起こしてもらい、それに対して私が返信し、すべての質問と返信を学生に公開した (図 5)。「毎週読むのが楽しい」と言ってくれる学生も多く高評価であった。絵を描いてくれるような学生にもコメントし、授業中の質疑応答時間やオフィスアワーへの抵抗感を下げたいと思ったが、それについてはあまり効果がなかった。

### 4.3. 授業の流れ

以上のような授業設計をもとに、実際にどのように授業を展開したかを紹介しよう。以下、左上の数字は授業開始からのおおよそ経過時間 (分) である。

#### 0~10 資料配付・雑談・小レポート講評

200 人以上が履修しているため、前の休み時間 (10 分) から準備を始めても、入れ替えや資料配付にどうしても時間がかかる。そこで、最初の 10 分程度は気分を「聞くモード」にスイッチしてもらうための時間と割り切った。この間、ただ待つだけでなく、メモが不要な雑談を話すように心がけた。何も話さないと学生が「授業が始まった」という感触を得られないために、なかなか静かにならないからである。たとえば生活指導上の注意事項、あるいは経営学科生に向けた伝達事項、新発売の製品などについて話したように記憶している。また、前回の小レポートの成績上位者をパワーポイントに表示して公開した。学生たちがどうしてもざわつく時間を、できるだけ一カ所にまとめたかったからである。

#### 10~15 前回のおさらい

前回の授業内容をごく簡潔に復習した。これが学生にとって必要かどうかはわからないのだが、私自身がこの方が心地よく授業を始められる。不満も評価も特にない部分である。

#### 15~75 レクチャー

通常の講義部分。昨年度の 2 回 (180 分) に相当する分量を 60 分でこなすため、省略も多く、また早口であるようだ。ただし、資料はすべて印刷して配布してあり、学生はスライドをメモする必要は無く、私の口頭の説明を補完すればよいだけとなっている。経営戦略論は優れたテキストが多数存在するし、指定した教科書もわかりやすいものなので、レクチャーがなくても学生は基礎的な内容については十分に独力で理解できるだろう。そこで、レクチャーではできるかぎり教科書に記載の無い最新の事例や、教科書にあまり詳しく書かれていない最新の知見などを紹介するようにつとめた。



ニッチャーとフォロワーの違いがわからない。

まず、「どちらもシェアが小さい」という共通点があります。シェアが大きければ、チャレンジャーに分類されます。これは大切な違いです。チャレンジャーか、ニッチャー/フォロワーか、はシェアによって決まります。シェアが小さい場合に、ニッチャーないしはフォロワーとなります。

シェアの次は、ビジネスのありかたに注目します。だいたい次のような問いを検討してください。

- ①その企業が存在しないと仮定したときに、そのセグメントはリーダーたちにとって魅力的か？  
→その企業（ニッチャー・フォロワー）が存在しないと仮定＝競争が無いと仮定しても魅力的でないような場合は、「おこぼれに預かっている」可能性が高く、フォロワー。  
→その企業が存在しないと仮定した場合には魅力的である場合は、質問②に進む
- ②リーダーやチャレンジャーは、その気になれば似たようなビジネスができるか（模倣できるか）？  
→模倣できる（がしていない）場合は、リーダーやチャレンジャーが資源を他のセグメントにふりわけているからたまたま生存できている可能性が高い。すなわち、その企業はフォロワー。  
→模倣できない場合は、質問③に進む。
- ③模倣できない理由は、模倣が難しい（模倣に大きなコストがかかる）からか？  
→YESの場合、ニッチャー。  
→NOの場合は、「魅力的で、模倣も容易だが、現在は模倣されていない」となる。  
法的保護などが理由であれば、ニッチャー。  
法的保護などが無いとすれば、やがて模倣（同質化）されると予想される。  
短期的にはニッチャーのように見えるが、将来的にはフォロワーになってしまう。  
リーダーやチャレンジャーが模倣する前に、地位を築けるかが大切。

だいたいこんなようなイメージです。

kawaii 絵を描きたい



kawaii 絵が書けません。  
コツを教えてください!!!

絵のことはよくわからないけど、まず第一に「かわいくかこう！」って思う意識が無いと無理じゃないかな？ あとその絵をそのまま適切なアスペクト比に直したらけっこう可愛いと思うよ!!

図5 コミュニケーション・シートの一例

たとえば授業中の説明がわかりにくかったという説明に、丁寧に回答した。

また、深い意味の無い雑談にも極力応じるようにした。

学生の意外な興味を知るきっかけになることもあったし、

オフィスアワーや質疑応答の抵抗感を低減する狙いもあった。

## 75～85 休み時間

200人が移動するため、正規の休み時間と重なると学生の移動により廊下・トイレが非常に混雑するため、休み時間をずらすようにした。レクチャーが長引いた場合には、休み時間まで延長し、たとえば100～110分（正規の休み時間終了＝授業開始時刻から10分間）にしたこともあったが、特段、学生から不満の声はなかった。学生は、休み時間さえ確保されていれば、その時間帯については特に気にしないようである。

## 85～125 クラス・ディスカッション準備

学生に小レポートに相当する課題を与え、30分の間に自分なりの回答を頭の中で構成するように求めた。この間、教員とSAは教室を歩き回り、質疑応答を受け付ける時間とした。質疑応答については、クラス・ディスカッション用課題か、もしくは、前回の小レポート用課題とした。結果として、この時間は教員もSAも手持ちぶさたの時間となった。というのも、学生は資料を読み込むのに時間がかかるために、質問が生じる前に準備時間が終わってしまうからである。授業終盤は課題をやさしくすることで学生からの質問は増えたものの、どちらが学生の学修により貢献するかは検討が必要である。

## 125～140 クラス・ディスカッション

学生が、課題の回答を発表する時間である。挙手した学生全員を指名し終えるまで、ディスカッションを続けた。学生のコメントに対し、私がコメントを返し、いくつか私と挙手した学生の間で会話を続けるように心がけた。この時間は、学生たちの間で「いろいろな意見があることがわかっておもしろかった」という風に好意的に受け入れられた一方、「発言するつもりはなかったので小レポートに取り組んでいた」と割り切っている学生も存在してしまっていた。

## 140～180 小レポートへの取り組み、質疑応答

クラス・ディスカッションが終わった後の残り時間は、小レポートに取り組む、質疑応答の時間とした。ただし、教室環境が非常に悪かったために帰宅を許可したせいで、この時間に教室に残る学生は、当初は数名程度、最終的に20名弱であった。残った学生は熱心に質問し、小レポートや期末試験の成績も概して良かった。

## 4.4. 成果

こうした取り組みは、先述の通り、学生たちに長い勉強時間を積み上げさせることに成功した上に、満足度も高かったという意味で、成功したと考えている。以下、肯定的・否定的なものを織り交ぜながら、アンケートの発言を紹介したい。なお、文中のエクササイズとは、先に説明したとおり小レポートのことである。

exerciseも授業もむずかしかったが受けておいてよかったと思う。exerciseを解くに当たって、他の授業よりもかなりの時間をかけたが、自分の中で満足のいく回答ができ

ると達成感をとても感じられた。

エクササイズはとても大変だったが、新しい発見や今まで学んだ事をアウトプット出来て楽しかった。毎回フィードバックは不安だったが次へのやる気に繋がった。授業でもクイズやミニエクササイズを通じて、自分で考えることが求められたため理解に繋がったと思う。カラーのレジメも見易かった。もう少しゆっくり話してもらえたらメモが取りやすかったです。

毎回フィードバックしてくるのは他の授業にはなくて良かったです。自分の考えがあってるかどうか分かるし、他の人の考えも見れてとても参考になった。

エクササイズの点数がみんなに見られるのは刺激があってもっと頑張ろうと思えました。

とても大変です。エクササイズの回答を友人と作る度に精神力がゴリゴリされます。私は今期、あと残り7科目のテストが控えていますが、そのどれよりも時間と精神力を使いました。ですが、やればやるだけ成果が出る授業なので、やりがいと達成感が一番でした。大変でしたが楽しかったです。

正直授業を通じて戦略論を面白いと感じたことはありませんでした。自分にはあわなかったです。期末テストの形式(A問題)に関しては、戦略論の学習成果を発揮する上で全く理に適っていなかったと思います。実践的な事を考えるなら、(知識を問う問題はともかく)持ち込みをせず暗記してくるといったやり方はその意義が理解できません。どちらもBの様であればまだわかりませんが。

このように、小レポートは大変苦しかったが、それがゆえに達成感は感じられたという感想が非常に多かった。しかしながら、他にもっと優先したい授業がある学生たちにとっては負担が不満の原因となっているようだった。このあたりは、シラバスをより充実させるなどして、受講前に学生がもっと授業を峻別できるように工夫していきたい。

## 5. まとめと反省

以上が、私が「経営戦略論1・2015年度版」にて実践した授業の概要である。ここに改めて私の授業の特徴を箇条書きに整理しよう。

- ・この授業での「アクティブ」を「授業外の主体的な学修」と定義した。
- ・180分連続の授業形態を選択し、3部構成とした。
- ・小テストを頻繁に課した。

- ・SAの力を借りて、全てにコメントを書いてフィードバックした。
- ・成績はすべて公開した。
- ・定期的にオフィスアワーを用意したが利用者はいなかった。
- ・試験前オフィスアワー制度を用意したところ、80名以上が利用し、22時を超えるまで盛況だった。
- ・授業中の質疑応答は限定的だったが、SAの質疑応答は「説明が学生目線」「話しかけやすい」と好評だった。

授業の成果に関しては、学生に多くの学習時間を積み重ねさせることもできたし、授業評価アンケートも良かったので、満足している。ただし、解決すべき問題も少なくない。

最大の問題は、授業の準備・運営に、教員だけで115時間（授業時間を除く）も費やしたことである。8週で115時間であるから、1週あたり10時間以上をこの授業にとられることとなり、非常に負担が大きかった。115時間ほども費やすのであれば、もっと学生の学習時間を積み上げさせたかったように思う。もう少し印刷支援を受けられるように資料を前もって準備したり、利用者の少なかった授業中の質疑応答の代わりに出席管理業務（答案の並び替えなど）をもっとSAに委託したりすれば、もう少し負担は減っただろう。1年だけ最善の授業を実施すれば良い取り組みではないため、もっと長期的に実現可能な仕組みを模索していきたい。土日もほとんど出講しなければならなかったこの負担を連年続けることは、とてもではないができないと思う。

また、平等感への配慮が足りなかった点も反省したい。どうしても成績上位者ほど質疑応答にも参加しやすく、それがまた成績の格差につながったというメカニズムが働いてしまったように思う。この問題の全てを教員が処理する必要は無いと思うが、たとえば学籍番号順に質問時間を区切るなど、もう少し話しかけやすくする工夫は実施すべきだった。

本稿では一つの区切りとして私なりの取り組みについて説明したが、文章では説明が難しいことも多い。機会があれば、実際の資料を用いながら手法について公開していくことも考えている。また本稿を読んで何かお気づきのことがあれば、学校行事等でお声がけ頂き、フィードバックを得られたら幸いである。そうした貴重なご助言を糧にしながら、今後も授業改善に取り組み続けたいと思う。

## 註

- 1) 試験勉強を除く毎週の予復習時間の総計と、試験勉強時間を合計したもの。
- 2) 教育機関においては、現実の45分をもって1単位時間と換算する慣行があるようだ。大学設置基準の文言の「時間」を実時間の1時間として計算すると、単純計算で学生は1週間あたり授業時間も含めて60時間以上勉強しなくてはならなくなり、土日を休みと過程すると1日12時間、土日祝日を仮に無視しても1日9時間以上の学修が必要となり、現実的ではないように思われる。

参考：「明治大学の新しい時間割・学年歴は設置基準違反なのか？」

<http://kakichirashi.hatenadiary.jp/entry/2015/08/06/224249>

- 3) インターネット上でアンケートを実施し、194名の回答を得た。回答にあたっては、学籍番号の記入を求めた。1:まったくそう思わない~7:まったくその通りの7段階評価を実施したが、白黒の円グラフでは非常に見にくかったので、1~2:そう思わない、3~5:どちらともいえない、6~7:そう思う、に集約したグラフをここでは紹介している。
- 4) 2014年度「経営戦略論2」の受講者が半減したのは、金曜1限開講であった上に、金曜日に経営学科生が受講可能な科目が「経営戦略論2」以外には事実上存在しなかったため、学生の多くが3連休とすることを選んだからである。
- 5) 学生の意欲が高いことと、学生の事前意欲が高いことには、違いがある。事前意欲が高い場合、学生は最初の数回の授業には熱心に臨んでくれるが、それが維持できるかどうかは教員次第である。もちろん事前意欲が高いほうが学生の意欲も高くなりやすいから、無関係ではない。事前意欲は、もともとの興味関心と、授業内容(シラバス)と、前年度以前の先輩学生による評判によって決まるようである。
- 6) 経営戦略論1がマーケティング論1よりも発展的であるという意味ではない。どちらも企業と顧客の関係性について扱うため、「顧客とは何か」といった基本的知識が共通だという意味である。その基本的知識を前提に、経営戦略論1はより企業に、マーケティング論1はより顧客に注目するという違いがある。
- 7) 私は、「学生」を相手にするときと、「学生たち」を相手にするときには、目線を変えるように心がけている。大人数講義など「学生たち」を相手にする場合には、学生全体に対して良いパフォーマンスを発揮できるように、学生個々の事情はできるかぎり思考の枠内から外すよう努めている。学生ひとりひとりのニーズに対応できることが理想ではあるが、200人全員にひとりひとり対応するのは現実的ではない。それらはゼミナールなどの少人数授業で実施しようと考えている。
- 8) 自信が無く悲観的な学生は、精神的に参ってしまうのではないかと心配したくなることもあるが、自分で決めた目標に対してはしっかりと努力できる傾向にある。経営学科の成績上位層に多いタイプである。
- 9) しっかりと調査はしていないが、学生に話を聞いた感覚としては、200人中120人程度はすぐに帰宅し、60人程度は図書館や食堂など空調が効いていて空間の広い場所へ移動し、残る20名程度が教室で教員とSAによる質疑応答制度を利用していた。16:10分に授業が終了したあと20時過ぎまで学内で自習していた学生もおり、質疑応答制度を利用すればよいと思ったものだが、「事前にアドバイスを受けるのは悔しい」という理由で利用しなかったそうである。つくづく学生の性格もさまざまであると思う。
- 10) 公平を期すためと、学生がヤマを張ることを避けるために、当日に学生の前でさいころを振って決める。
- 11) もちろん回答には大学院入試レベルは求めない。
- 12) これが望ましいことでないことは理解している。気を遣って自分たちを後回しにして良いと言ってくれた高学年の男子学生たちには感謝している。この問題は、合計7問分のアドバイスをまとめてやったために生じた事態である。次回以降は、A問題第一番は○月○日までと時期を区切ってオフィスアワーを開催し、負担の分散をはかりたいと考えている。
- 13) 全くの余談であるが、オフィスアワー制度を活用していくためには、教員の在室情報を学生が正確に把握できる仕組みが必要なのではあるまいか。特に有明キャンパスでは、学生はエレベーターをつかって研究室フロアまでいかねばならないため、何回か空振りするうちにオフィスアワー制度をあきらめてしまうように思われる。有明キャンパスには教員の在室確認ディスプレイがあるが、授業・会議などが反映されないため、あまり学生の役に立っていないようである。

- 14) 学生たちへのインタビューによれば、週1度のペースで出されていた課題が週2度になっても同じだけ出されるような科目がいくつか存在したため、授業負担が重くなったようである。また、ちょうど第6週のあたりで期末レポートなどの課題が出そろうこともあり、心理的負担もあったようだ。教員間で試験日程を調整したり、レポート課題は早めに出題したりするなど、これまでにない工夫求められているように思う。
- 15) AにするかBにするかを悩むような回答の場合、字のきれいさやそのときの気分が微妙な判断に影響してしまうと思われる。このことを学生に十分に伝えた上で、丁寧に回答を書くように指導し、また、採点のプレが十分にありえるので気兼ねなく申告するように通知した。結果として数名程度が質問に来たが、評価の変更が必要ではなかったので理由を説明すると、納得してくれたようであった。
- 16) ほとんど白紙の回答や問題批判をしている回答など、明らかに評価のしようがないものをD評価とした。
- 17) 私がすべて採点したほうが、時間的には早かった。SAの学生にも回答が見られるという受講生へのプレッシャー、SA学生の成長、そして時間的負担のバランスを考えると、試験前以外は今後もSA学生に採点を手伝ってもらうほうが総合的な便益は大きいように思われる。
- 18) 最高評価を与えているために、学生のモチベーションを損なうことなく全学生に改善点を伝えやすい。
- 19) こうしたオープンな方針は、過去の授業で同じ試みをした際に「一部の学生をえこひいきしているのではないか」という学生の不満に応じる形で試みるようになったという経緯がある。回答をオープンにするようになってからは、えこひいきではないかという不満はほとんど聞かれなくなった。回答の良さや自分の回答との差は、勉強中の学生であっても理解できるようである。ただし一方、「教員（積田）に嫌われているから評価が低い」といった不満が生じてしまった。このあたりは両立できないのかもしれない。

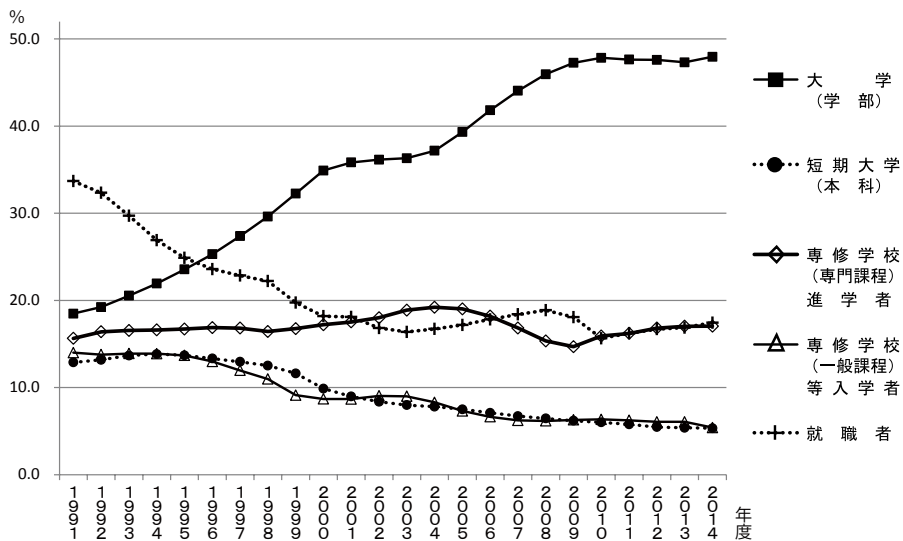
# 専門学校学生の学校生活における経済状況

岩田 弘三

## 1. はじめに

文部科学省『平成 26 年度 学校基本調査』をもとにすれば、全日制もしくは定時制の高等学校（中等教育学校後期課程を含む）現役卒業者の、専修学校専門課程（専門学校）進学率は、17.0% に達する。それ以外の進路についてみれば、四年制大学進学率は 48.0%、短期大学への進学率は 5.3%、就職率は 17.4% となっている。なお、参考として示しておけば、専修学校一般課程への進学率は 5.4% である。こうしてみると、いまや専門学校への進学は、就職とほぼ匹敵する、高卒後の 2 番目に大きい進路先になっていることは明らかである。

これは、最近に限られる傾向ではない。『学校基本調査』のなかに、高卒後の進路状況として、専門学校進学が集計に加わるのは、1991 年度のことになる。そこで、それ以降の数字を示したものが、図 1 である。91 年度においては、就職率は 33.7% と、最大の進路先であった。ついで、第 2 の進路先として、（四年制）大学進学率は 18.5% をしめていた。これに対し、専門学校進学率は 15.6% と、3 番目の進路にすぎなかった。しかし、その後、大学進学率は急増し、ついに 96 年度以降は、最大の進路先として定着していく。他方、就職率は激減をみせ、ついに 2002～06 年度には、専門学校進学者数が就職者数を上回る事態さえ出現した。その後、07～09 年度には、就職者数が専門学校進学者数を上回るものの、10～14 年度には、専門学校進学率と就職率は、ほぼ同じ規模で推移していくことになる。



出典) 文部科学省『学校基本調査報告』各年版より作成。  
 図注) 進学就職者は、進学者のなかに含めて算出。

図 1 高等学校（中等教育学校後期課程を含む）現役卒業者の進路

つまり、多少の短期的な盛衰がみられる点を度外視すれば、2000年代以降、専門学校進学は就職とならぶ、同率2位の進路先として定着してきたことは明かである。

にもかかわらず、植上一希が指摘するように、いくつかの理由によって、専門学校進学は、「標準的キャリア形成」とはみなされてこなかった。そして、こういったことなどが原因となり、「専門学校研究」はこれまで「ほとんどなされてこなかった」<sup>1)</sup>。その経済状況など、専門学校校の学生に対する経済的支援を促進するための基礎データについては、ましてである<sup>2)</sup>。それは、かりに専門学校進学が「標準外のキャリア形成」だとしても、同率とはいえ高卒後の2番目に大きい進路先になっているという現状を踏まえれば、なおざりにされてよい問題ではないにもかかわらず、である。

それでは、専門学校学生に対しては、いかなる経済的支援策を考えていく必要があるのか。それを検討する上での基礎資料とする目的で、これら学生の経済状況・生活時間の実状や、学生たち自身がどのような支援を要望しているのか、といった意識などを把握するため、われわれはアンケート調査を行なった。

なお、専修学校のなかでも、高等教育機関に位置づけられる専門学校（専修学校専門課程）と、中等教育機関である高等専修学校とでは、大きく性格を異にする。高等専修学校生徒に対する調査も重要性をもつことは、もちろんいうまでもない。しかし、それは別の機会に待つとして、今回は専門学校学生を対象とした調査を実施することにした。

この調査についての本格的な解析は次回以降に譲るとして、本論では、主に基礎集計結果を中心に据え、主要な知見のみを報告していくことにする<sup>3)</sup>。

## 2. 調査の概要

調査の概要は、以下に列記したとおりである。

- ①調査時期：2013年12月中旬～2014年1月下旬。
- ②実施方法：学校をとおして授業・クラスルームなどの時間中に配布。
- ③対象校：55校（うちヒアリング実施校：25校）。  
うち回収校：52校（ヒアリング実施校からはすべて回収）。
- ④対象学生：9,206人。  
回収率：77.0%（回収数：7,090票）。
- ⑤調査非実施校3校を除く対象学生：9,046人  
回収率：78.4%。
- ⑥有効回答数6,662票。  
有効回答率：94.0%。

## 3. 主要な調査結果

今回の質問調査項目については、いくつかの例外を除いて、性別、居住形態別、専門分野別の集計では、差がみられる項目はそれほど多くなかった。多くの質問項目で差がみられた



のは、家計の経済状況であった。そこで今回は、家計の経済状況に絞って集計結果をみていくことにする。家計の経済状況の指標として用いるのは、以下の2つである。(1) 現在の学校への進学を決めるときの要素として、家庭の経済事情をどの程度重視したか（以下、「進学時における家庭の経済事情重視度」と呼ぶ）、(2) 家計の年間所得（家族全体での年間所得）、である。なお、以下の集計はすべて、無回答者、および選択肢で「分からない」と回答した学生を除いた集計となっている。

まず、図2で、以上の2変数間の関係をみておこう。当然のことながら、家計の年間所得が低くなるほど、進学時における家庭の経済事情重視度は高くなっている。進学時に家庭の経済事情を「とても重視した」+「重視した」の合計でみれば、家計所得が1000万円を超える学生では、その比率は、さすがに半数を切るものの、それでもほぼ半数の学生は、これを重視したと答えている。家計所得が900万円未満の学生については、その比率は半数を超えている。とくに、家計所得が300万円未満の学生では、7割を超えている<sup>4)</sup>。

### 3.1. 現在の学校へ進学するときに重視した要因

専門学校学生たちは、現在修学している学校へ進学するときに、どのような要因を重視したのだろうか。まず、「とても重視した」+「重視した」の合計でみれば、「(4) 自分の就きたい職業への就職の有利さ」については91.0%と、ほぼすべての学生が重視している。ついで、家庭の経済事情が61.8%、「(2) 自宅から通学できること」が60.0%と、半数以上の学生が重視する重要な進路選択要因になっている。以下、「(3) 自分の学力・成績」49.6%、「(1) 4年より短い年数で卒業できること」41.3%、の順になる。

つぎに、図3で、家庭の経済事情と、それ以外の進路選択規定要素、つまり上に示した(1)~(4)との関係を確認しておこう。

「(1) 4年より短い年数で卒業できること」および「(2) 自宅から通学できること」については、それらの要素を重視する度合いは、家庭の経済事情を重視した学生ほど高まっている。これらの進路選択要素が、家庭の経済事情と密接に結びついていることは明らかである。

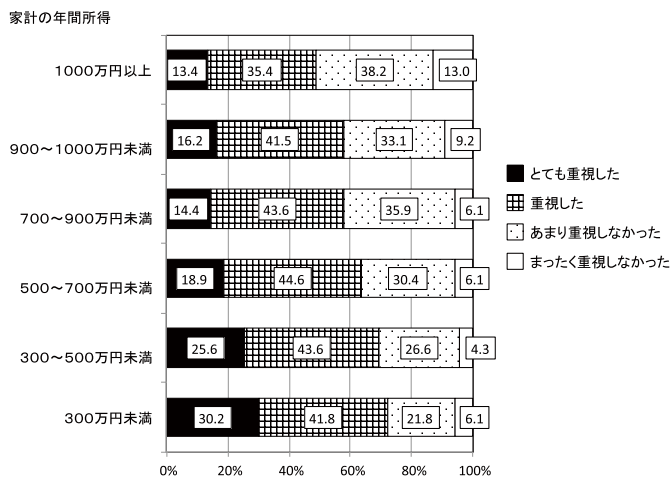


図2 家計年収と、進学時における家庭の経済事情重視度

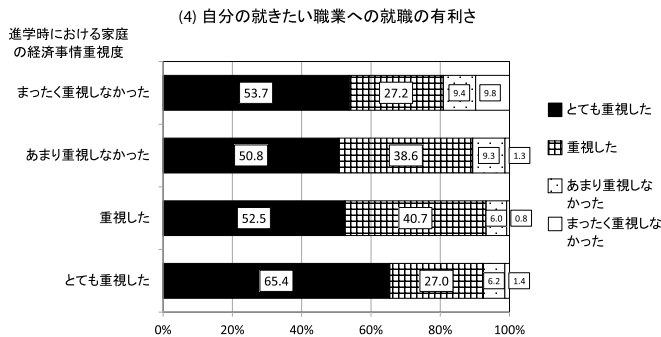
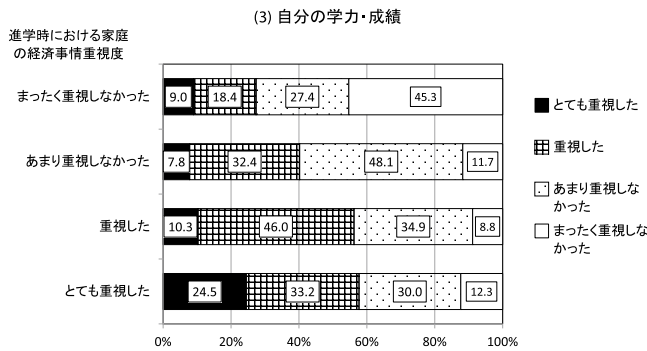
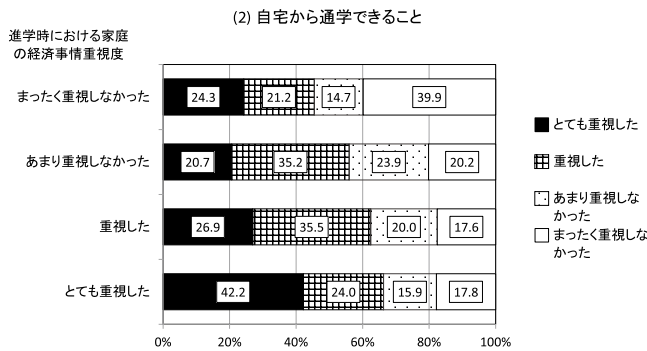
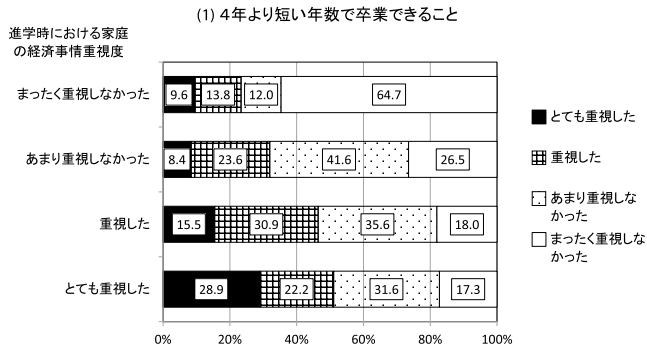


図3 進学時における家庭の経済事情重視度と、その他の要素重視度

「(3) 自分の学力・成績」についても、その重視度は、家庭の経済事情を考慮せざるをえなかった学生ほど高くなっている。これについては、つぎのような解釈も可能である。経済的に恵まれない家庭出身の子どもほど、その経済的制約のゆえに、さまざまな学習機会から阻害される結果、学力の低い傾向がみられる点に関しては、多くの研究によって明らかにされてきたことである。さらに、専門学校は、経済的理由とならんで、学力的理由により大学へ進学できなかった生徒の、代替進路になっているともされる<sup>5)</sup>。つまり、経済的に恵まれない家庭出身の高校生は、「自分の学力・成績」の低さを考慮して、大学進学を諦め、専門学校に進学せざるをえなかった、という解釈である。しかし、図3の結果を、そのように解釈するのは誤りである。

図4は、進学時における家庭の経済事情重視度と、高校成績（評定平均値）との関係を示したものである。ここでの成績区分は、日本学生支援機構（JASSO）奨学金の受給基準に対応したカテゴリとなっている。それゆえ、高校成績がきわめて高かったかどうかまでは判別できない<sup>6)</sup>。だとしても、進学時において家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生ほど、高校成績の高いことは明らかである。さらに、家庭の経済事情を「とても重視した」もしくは「重視した」学生の9割以上が、JASSO奨学金受給に対する高校成績基準を満たしている。こうして考えると、図3の(3)の結果は、つぎのように解釈した方がよいと考えられる。経済的に恵まれない家庭出身の生徒は、その経済的制約のゆえに、当初は、今の進路（専門学校進学）以外の進路選択、つまり就職などの進路を考えていた。しかし、この高校成績なら、奨学金受給も可能だから、といった助言などをもとに現在の進路を選択した。しかし、奨学金を確保するためには、高校成績基準を考慮せざるをえない。その意味で「(3) 自分の学力・成績」を重視した、という解釈である。

この解釈については、とくに、JASSO奨学金受給者については、いわゆる「予約奨学金制度」を利用して、高校時代に奨学金受給を確保した学生が、今回のサンプル全員でみた場合、65%を超えるという状況を勘案すれば、より説得性をもつ。なぜなら、奨学金受給の可否が高等教育機関進学後にしか分からない状況の場合は、その不安ゆえに進学を躊躇する可能性がある。しかし、そういった危惧なしに、安心して進路選択ができるからである。

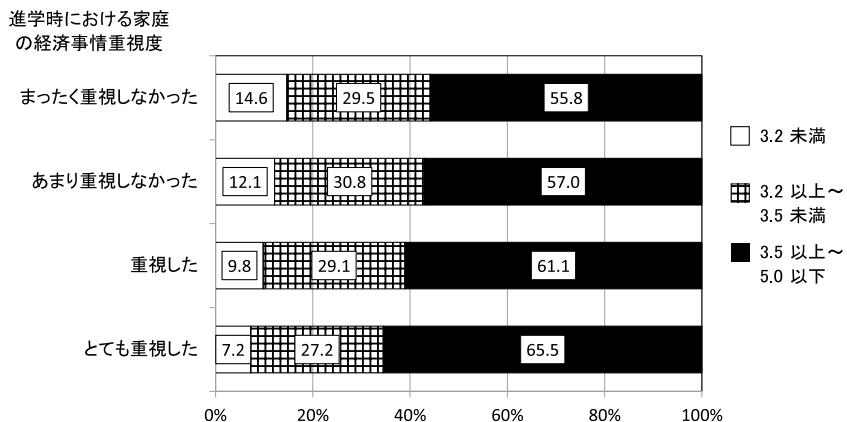


図4 進学時における家庭の経済事情重視度と、高校成績（評定平均値）

図3に話を戻そう。進路選択要素としての「(4) 自分の就きたい職業への就職の有利さ」については、この要素を重視する度合いは、全体的傾向としては、進学時に家庭の経済事情を重視した学生ほど高まっている。しかし、その傾向は、(1)～(3)の要素ほど明確ではない。ただし、家庭の経済事情を「まったく重視しなかった」学生での(4)の重視度の低さが目を引く。

図5の(1)から明らかなように、家庭の経済事情を重視する必要のなかった学生ほど、四年制大学に進学を希望していた比率が低くなっている。のみならず、図4をもとにすれば、高校成績も悪い傾向がみられる。以上の結果と図3の(4)の結果をあわせて考えれば、つぎのような可能性が示唆される。つまり、経済的制約が少ない家庭出身の学生には、高校時代あるいはもっと早い時期から、学力的理由で大学への進学を諦め、その代替進路として専門学校進学を選択した学生が、多数含まれている。そのような不本意進路選択学生の場合は、「(4) 自分就きたい職業への就職の有利さ」といった目的意識も薄い、といった可能性である。

これに対し、家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生の場合は、高校成績の良さから考えても、図5の(1)に表れた、四年制大学への進学断念は、その経済的制約が理由になっている可能性が高い。それは、以下の2点から補強される。

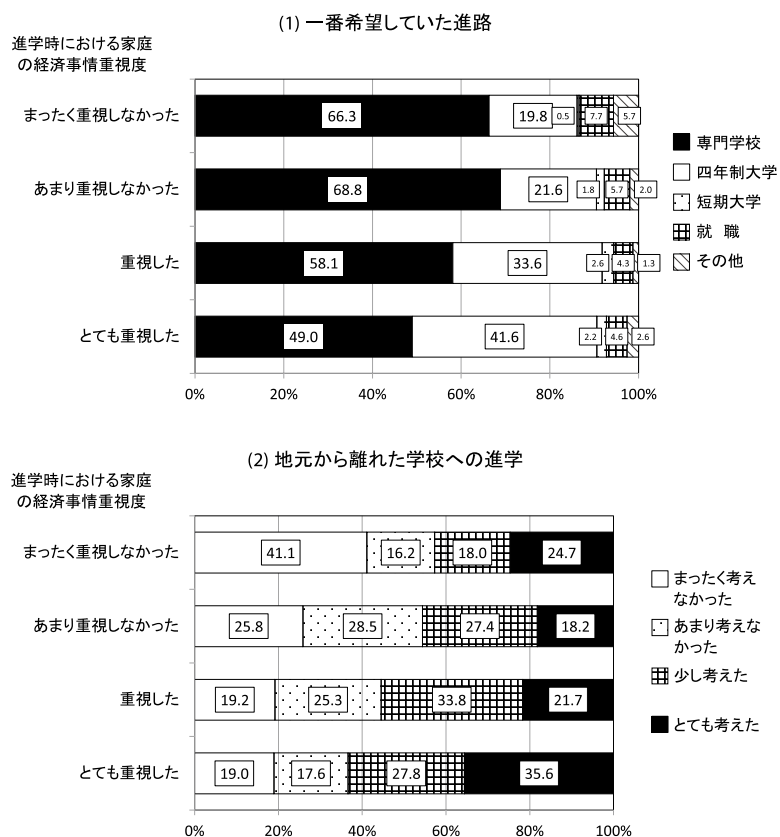


図5 進学時における家庭の経済事情重視度と、経済的制約がなかった場合の希望進路

第1に、家庭の経済事情を重視する必要のあった学生ほど、経済的制約さえなければ、四年制大学への進学を希望していた比率が高くなっている。第2に、先述したように、進路選択要因としては、自宅通学重視は、家庭の経済事情と密接に結びついていた。この点を前提にすれば、図5の(2)に示したように、家庭の経済事情を重視する必要のあった学生ほど、経済的制約さえなければ、地元から離れた学校への進学を希望する度合いが、強くなる傾向がみられるからである。

こうしてみると、専門学校が大学へ進学できなかった生徒の代替進路になっているとしても、それには2つのルートが存在することになる。一つが、とくに経済的制約の少ない家庭出身者を中心とする、学力的代替進路としての専門学校である。もう一つが、経済的に恵まれない家庭出身の学生にとっての、経済的代替進路としての専門学校である。そして、後者についていえば、本来なら専門学校進学とは異なる進路を採らざるをえなかった学生が、現在の学生支援策によって、現在の進路に進むことができた、という恩恵を受けている。しかし、進路選択に当たって家庭の経済事情を、「とても重視した」学生の4割以上、「重視した」学生の3分の1以上の学生が、四年制大学への進学希望をもっていた。この点を考慮すれば、それら学生たちの本来の希望を叶えるための、今以上の学生支援が求められていることが示唆される。

ただし、語弊のないように申し添えておけば、専門学校が、大学へ進学できなかった生徒の代替進路としての機能しか果たしていない、と主張したいわけではない。経済的制約がなかった場合にも専門学校を希望進路とした学生は、今回の調査サンプル全体で60.3%に達する。四年制大学および短期大学進学を希望していた学生は、それぞれ30.4%、2.1%にすぎない（これら以外の希望進路としては、就職が5.1%、その他進路が2.1%）。つまり、「(4)自分の就きたい職業への就職の有利さ」などを重視し、大学の代替進路としてではなく、専門学校を第1志望にした人が、専門学校学生の中かで主流をしめることは、明らかだからである<sup>7)</sup>。それゆえ、上述の指摘は、代替進路としての専門学校選択者に限った話にすぎない。

ここでさらに、高所得家庭出身者の専門学校利用について、1点だけ指摘しておきたい。図6は、今回の調査サンプルについて、現在の学校に入学する前に、通っていたことがある学校（中退した学校を含む）を、家計所得別に示したものである。回答は、受けた教育についてすべて回答する、複数回答形式になっている。ここでは、「高校」と「その他」教育機関を割愛し、「専門学校」、「短大」、「四年制大学」の3つについてみていくことにした。

家計所得が900万円を超える家庭出身者層での四年制大学経験者がとびぬけて多い。有職学生（定職をもっている学生）がその比率を押し上げている可能性が考えられるため、有職学生とそうでない学生別にも集計を行ってみた。しかし、定職をもっていない学生に限っても、その比率にはほとんど変化がみられなかった。一方、短大教育経験者については、有職学生と非有職学生を区別すると、家計所得との関係は、まったく観察されなかった。また、専門学校教育経験者については、有職学生の影響を除けば、家計所得が1000万円を超える家庭出身者層で、図6より比率が低くなり、家計所得300万円以上～1000万円未満の家庭出身者に関しては、所得が高くなるほど、その教育経験者の比率は低下する傾向がみられた。だから、これらと対比すれば、四年制大学経験者についてみられる傾向は特徴的である。

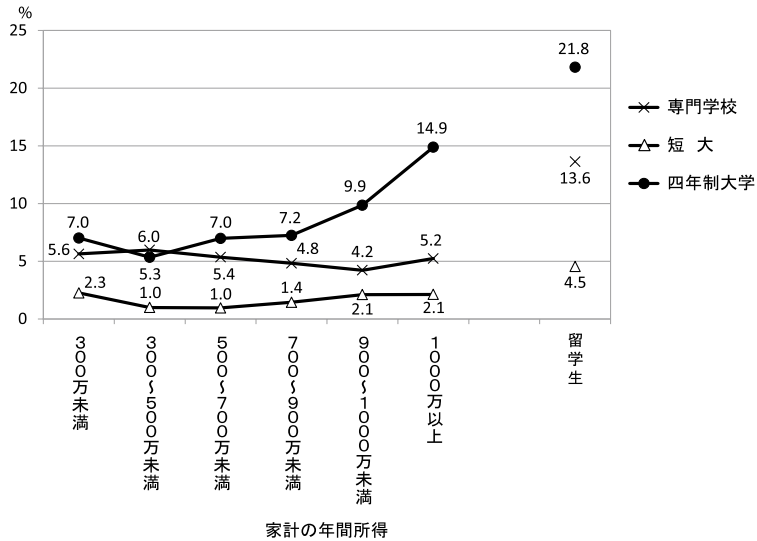


図6 家計年収とこれまでの教育歴

中退を含めた回答になっているため、これら四年制大学経験者が、その卒業生なのか中退者なのかは判別できない。だとしても、大学卒業後の進路としてであれ、大学中退後の進路としてであれ、データからみる限り、その種の専門学校利用が高額所得家庭出身者だけに許される特権になっている可能性が示唆される。かりに、そこまでの家計所得に達しない階層では、経済的理由でそれが困難になっているとすれば、この面に関する学生支援も考える必要があるといえる。

なお、図6からは、留学生については、四年制大学、短大、専門学校いずれについても、それらの経験者が、日本人学生に比べてきわめて高いことも分かる。

### 3.2. 学生生活費の主な支出者

つぎに、学生生活費の主たる出所が、家計の経済状況によってどのように変わるのかを、図7でみてみよう。まず、今回のサンプル全体でみれば、「(1) 授業料・実習費・施設設備費などの経費」については、「保護者に出してもらっている」65.6%、「奨学金をあてている」28.1%、「アルバイト収入で自分で払っている」3.6%、「その他」2.7%となる。同様に、「(2) 授業料や学校への納付金以外にかかる生活費」については、以上の順で59.8%、10.7%、27.0%、2.5%となる。(1)・(2)とも、保護者が主に支出しているケースは、半数以上に達している。次いで多いのは、(1)については、奨学金で主に充当している学生であり、その割合は約3割にも達している。一方、(2)については、同じく約3割の学生は、アルバイト収入で主に賄っている。

そして、(1)・(2)のいずれについても、進学時に家庭の経済事情を重視しなければならなかった家庭出身者ほど、当然の結果ながら、保護者が主に支出しているケースは少なくなっている。そして、奨学金で充当している傾向も、顕著に増加する傾向が明らかにみられる。とくに、家庭の経済事情を「とても重視」しなければならなかった学生については、(1)を

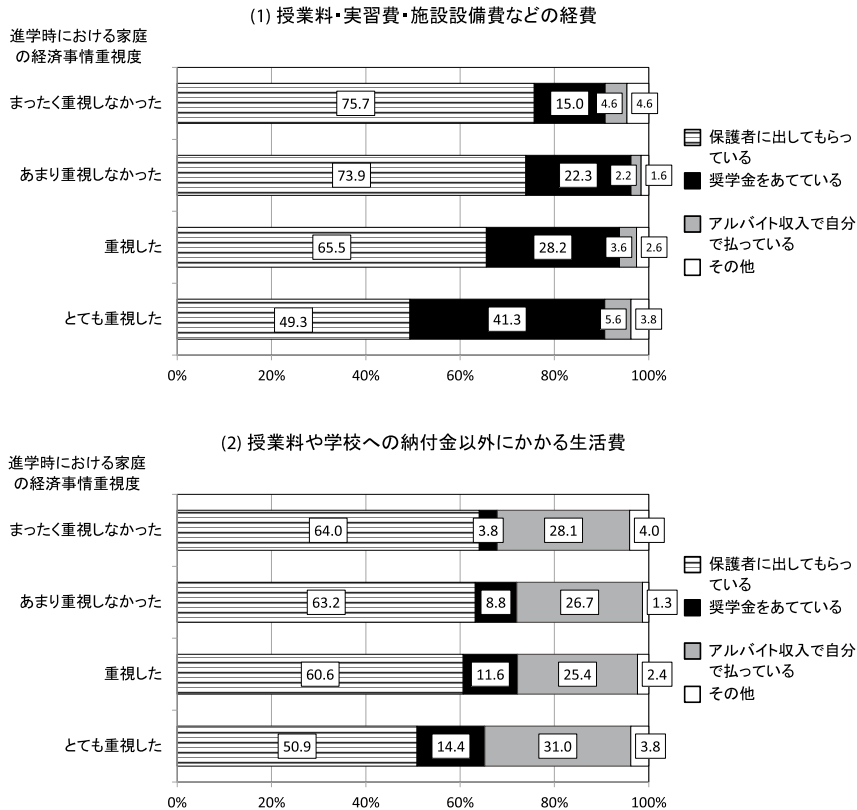


図7 進学時における家庭の経済事情重視度と、学生生活費の主な支出者

主に保護者が支出しているケースは、5割を切っている。さらに、それを奨学金で充当している学生は、4割を超えてさえいることは特筆に値する。ただし、(1)・(2)のいずれについても、それらをアルバイト収入で賄っている学生は、家庭の経済事情を「とても重視した」層で高い点を除けば、家計の経済状況とのあいだに、明確な関係が認められるわけではない。

### 3.3. 日本学生支援機構奨学金

このように、家計の経済状況が苦しい学生にとっては、学生生活を送るに当たって、とくに奨学金が重要な役割を果たしていることが分かる。そこでつぎに、奨学金のなかでも、受給者規模を考えると、もっとも影響力の大きい、日本学生支援機構（JASSO）奨学金についてみていこう。ちなみに今回の調査では、図8に示したように、全学生の56.3%と、半数以上の学生がJASSO奨学金を受給している<sup>8)</sup>。以下、図9～14は、その受給者に限った集計結果になっている。

まず、この奨学金が、学生にとってどれほどの重要性をもっているかは、図9から明らかである。つまり、JASSO奨学金が利用できなかった場合の修学困難度をみると、「修学は困難」な学生の比率だけを見ても、それに「修学がやや困難」までを含めても、当然のことながら、家計の経済状況が悪化するほど上昇している。

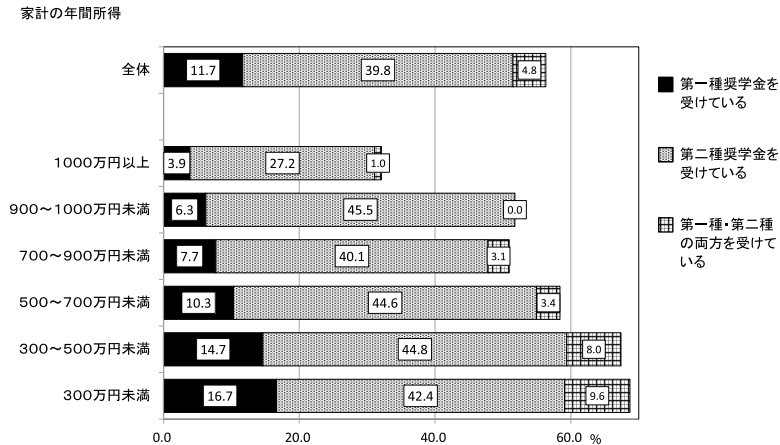


図8 家計年収とJASSO奨学金の受給率

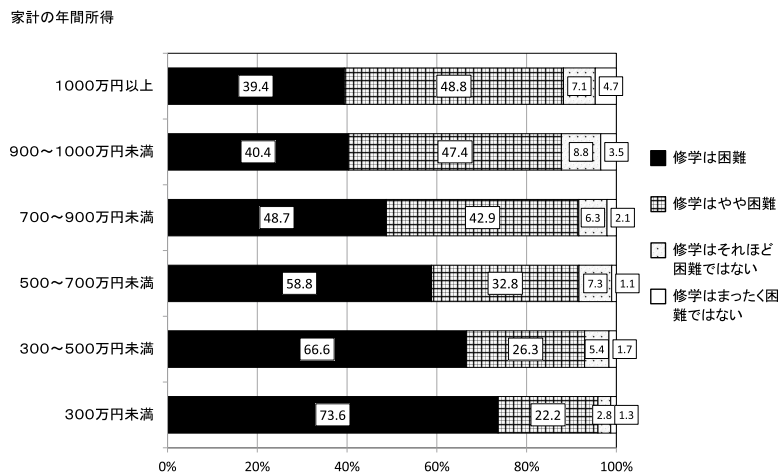


図9 家計年収とJASSO奨学金が利用できなかった場合の修学困難度

とくに、家計所得300万円未満の家庭出身者の場合は、「修学は困難」な学生は73.6%、それに「修学がやや困難」を含めると95.8%の学生が、その必要性を感じている。のみならず、家計所得1000万円以上の家庭出身者でさえ、これらの比率は、それぞれ39.4%と88.2%に達している。こうしてみると、家計の経済状況にかかわらず、ほぼすべての学生にとってJASSO奨学金は、かかせない経済支援策になっている。

それでは、学生たちは受け取ったJASSO奨学金を、主にどのような学生生活費支出に充てているのだろうか。図10から明らかのように、それを「授業料など学校への納付金」に充当するために利用している学生がきわめて多い。家計所得1000万円以上の家庭出身者でさえ、その約6割がJASSO奨学金を、主に「授業料など学校への納付金」支払いのために利用している。このような傾向は、家計所得が低くなるにつれ上昇し、家計所得300万円未満の家庭出身者にいたっては、約8割にも達している。



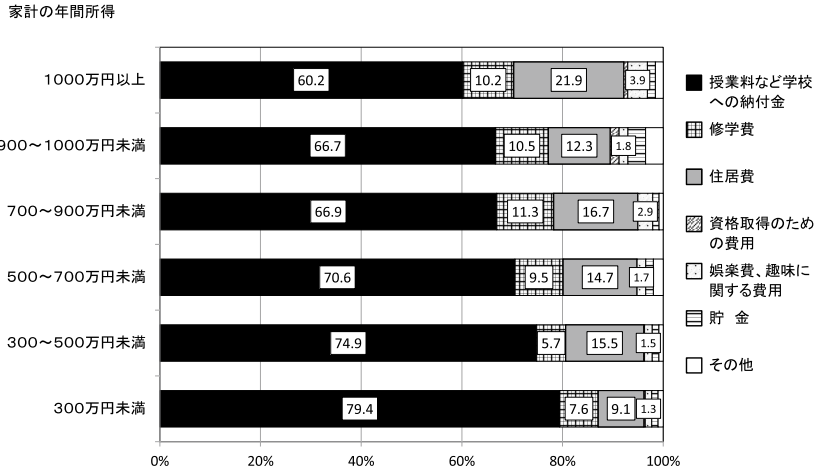


図 10 家計年収と JASSO 奨学金の主な使い道

先に図7で指摘したように、とくに進学時に家庭の経済事情を「とても重視」しなければならなかった学生については、「授業料・実習費・施設設備費などの経費」を、奨学金から充当している傾向がみられた。そのような傾向は、図10でも再確認でき、「授業料など学校への納付金」の財源として、奨学金が重要な役割を果たしていることは明らかである。

JASSO 奨学金の主な使い道として、「授業料など学校への納付金」に次いで多いのが「住居費」、3番目が「修学費」となっている。これら2費目については、家計所得が低くなるにつれ、それらへの充当は少なくなる傾向がみられる。家計が苦しいほど、保護者からの資金援助が減少し、JASSO 奨学金を「授業料など学校への納付金」支払いに充てるのが精一杯になるため、と考えられる。

なお、大学生に関する奨学金受給者の奨学金の用途については、全国大学生生活協同組合連合会『学生の消費生活に関する実態調査』で知ることができる。それをもとに、2012年についてみれば、いくつでも選択可といった質問形式で、「大学納付金」18.5%、「毎月の食費や住居費などの生活費」19.1%となっている<sup>9)</sup>。今回の調査サンプル全体では、専門学校学生の場合は、「授業料など学校への納付金」72.1%、「住居費」15.0%となる。つまり、奨学金を「授業料など学校への納付金」に充てる傾向は、大学生に比べて専門学校学生で圧倒的に高いことが分かる<sup>10)</sup>。

いずれにせよ、JASSO 奨学金の主な使い道は、「授業料など学校への納付金」、「住居費」といった学生生活を送る上で不可欠な費用、さらには「修学費」といった勉強関係の費用の充足に、ほぼ限られていることは事実である<sup>11)</sup>。この点については、JASSO 以外の奨学金に関しても当てはまる。JASSO からのものであるか、そうでないかを問わず、奨学金が勉強を継続する上で、重要な役割を果たしていることだけは確実である。

このような状況のなかで、JASSO 奨学金の支給金額の増額を希望している学生は、どの程度存在するのだろうか。図11をみれば、4分の3以上の学生が、現在の支給金額で十分だと考えていることが分かる。しかし、家計所得300万円未満の家庭出身者では、他の所

得階層出身者に比べて、とくに増額を望む学生が多くなっていることは、明記しておく必要がある。

それでは、JASSO 奨学金の増額を希望する学生は、どの程度の増額を要望しているのだろうか。図 12 をもとにすれば、第 1 種奨学金については、家計所得 900 万円未満の家庭出身者では、所得階層の高低にかかわらず、月当たり平均して 3.5 万円前後の増額を希望していることが分かる。第 2 種奨学金については、家計年収にかかわらずほぼ一律に、やはり、月当たり平均して約 3 万円の増額を希望している。

これについては、両種奨学金の合計で、月当たり約 6.5 万円の増額を希望している、と解釈することもできる。しかし、第 1 種奨学金と、第 2 種奨学金との増額希望額には、0.691 とかなり高い相関がみられる。この点も勘案すると、利息が免除される第 1 種奨学金の増額が無理なら、利息免除は付かないとしても、せめて第 2 種奨学金で構わないから、月当たり 3 万円程度の増額を実現して欲しい。そういった希望であると解釈した方がよいと思われる。

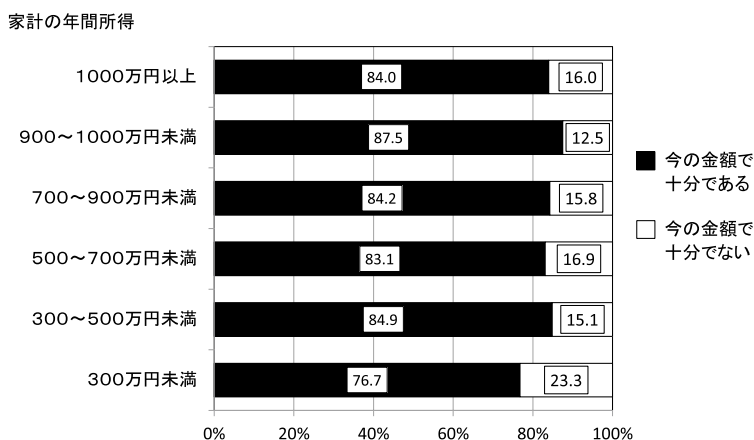


図 11 家計年収と JASSO 奨学金の支給金額の不足度

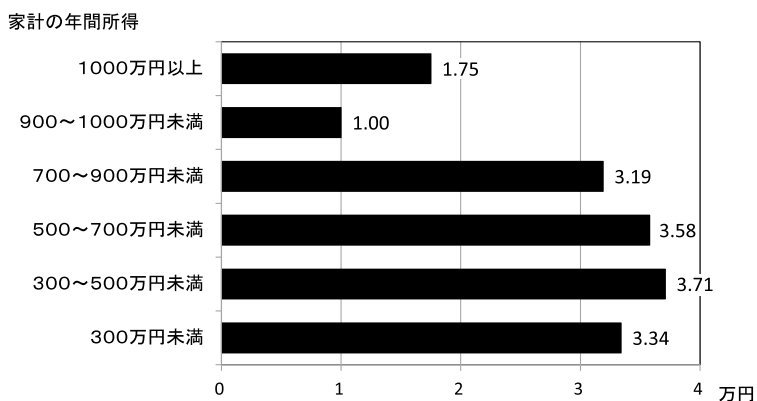


図 12 家計年収と JASSO 第 1 種奨学金の増額希望平均額

ところで、このような奨学金貸与について、増額の要望が存在する一方で、卒業後の返還に対する不安感を、学生たちはどの程度抱いているのだろうか。図13で確認しておこう。どの所得階層出身者についてみても、「十分返還できると思う」+「なんとか返還できると思う」の合計で、卒業後のJASSO奨学金の返還について、それほど不安を感じていない学生は、64.0%と半数以上にのぼる。しかし、その返還に対して不安を抱いている学生は、家計所得900万円以上の家庭出身者の動向を例外視すれば、それ未満の所得階層出身者については、所得階層が低くなるほど不安感が増加している。奨学金貸与金額の多さが影響した結果だと考えられる。

なお、返還への不安感が少ない学生の方が、奨学金増額を求めているのではないかと常識的には考えられる。しかし、図14から明らかなように、その逆に、JASSO奨学金の支給額は、「今の金額で十分でない」、つまり増額を希望している学生の方が、返還への不安感が高い。ほぼ同様の傾向は、「卒業後の返還が不安だから、なるべく貸与奨学金は借りたくない」という考えとのクロスでも確かめられる。以上の結果は、返還への不安感を抱えながらも、やむにやまれず奨学金増額を希望せざるをえない学生、つまり奨学金増額不本意希望者が、多数存在することを示唆している<sup>12)</sup>。

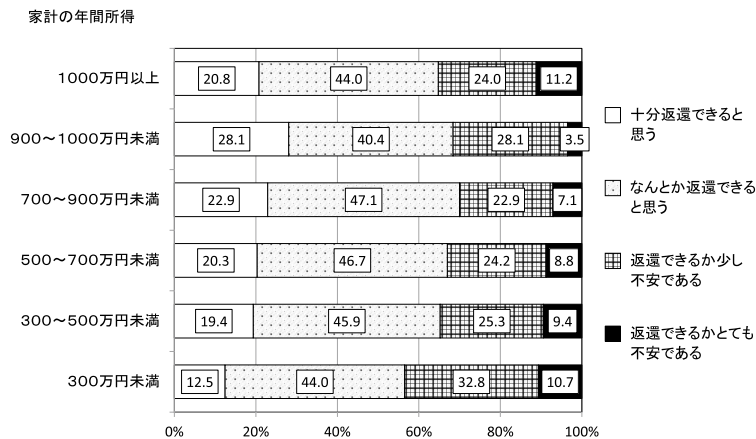


図13 家計年収と、卒業後のJASSO奨学金に対する返還見通し

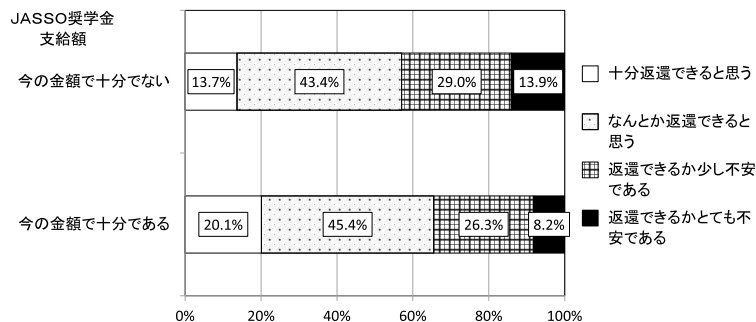


図14 JASSO奨学金の増額希望と、卒業後のJASSO奨学金に対する返還見通し

このように、卒業後の奨学金返還に対して不安を抱く学生が、JASSO 奨学金貸与者のなかにも、3~4割存在している。だとすれば、その将来的な不安ゆえに、この奨学金貸与を、諦める学生も存在すると考えられる。そこで、図 15 で、JASSO 奨学金不申請理由を確認しておこう。

家計所得が低く、進学時に家庭の経済事情を重視せざるをえない学生ほど、「収入基準が合わなかったから」といった理由は、当然のことながら少なくなっている。それに対し、「日本学生支援機構以外の奨学金を受けることができたから」といった理由は、増加している。

しかし、ここでとくに問題になるは、「卒業後の返還が大変そうだったから」・「申請手続きが複雑だったから」、といった理由による申請見合せである。

卒業後の返還への危惧といった理由をもとにした不申請は、進学時において家庭の経済事情を「重視した」学生層の動向が、多少変則的に現れている点を例外視すれば、家庭の経済事情を重視せざるをえない学生ほど、基本的には増加している。しかも、そのような理由で申請をしなかった学生は、家庭の経済事情を「とても重視した」もしくは「重視した」と答えた学生層の 5割前後と、不申請の最大の理由になっている。

小林雅之によれば、低所得者層ほど、貸与（ローン）にまつわる「将来の負担増を恐れ」るがゆえに、「奨学金に応募しない可能性がある」、とされる<sup>13)</sup>。図 15 の結果は、このような「ローン回避問題」が、少なくとも JASSO 奨学金不申請者については、存在することを示唆している。ただし、JASSO 奨学金不申請者に限ることなく、今回のサンプル学生全体の傾向をもとにすれば、貸与奨学金に対する見方としては、図 16 の（1）をみる限り、「ローン回避」が、低所得者層に顕著だという傾向は確認できない。この矛盾については、今後の課題としてより精密な分析が必要である。

それはさておき、図 16 の（1）に関していえば、今回のサンプル学生全体で、「とてもそう思う」+「そう思う」の合計をとると、76.6%の学生が「卒業後の返還が不安だから、なるべく貸与（返還が必要）奨学金は借りたくない」と思っていることは、重要性をもつと考えられる。

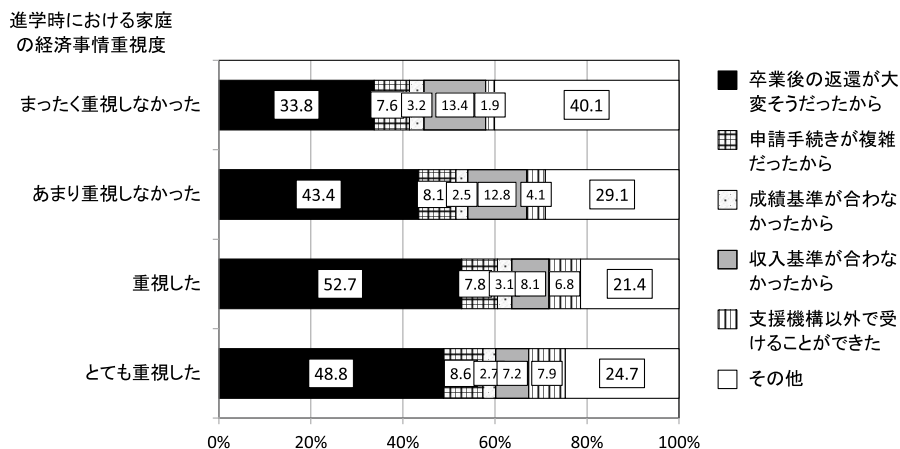
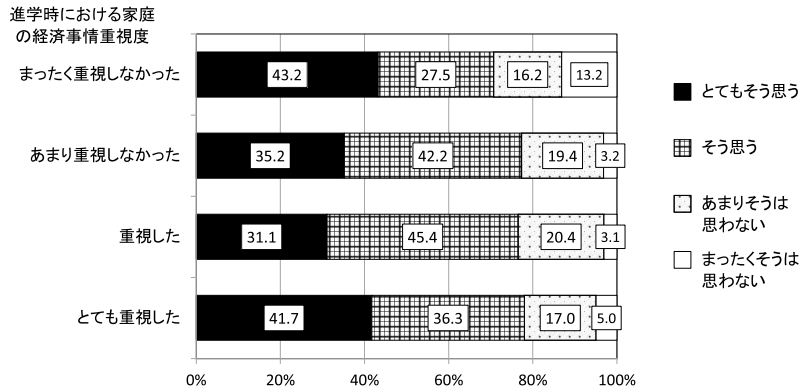
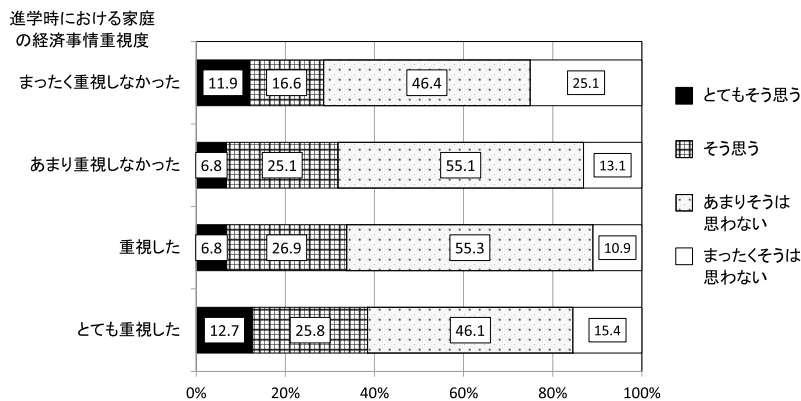


図 15 進学時における家庭の経済事情重視度と、JASSO 奨学金不申請理由

(1) 卒業後の返還が不安だから、なるべく  
貸与(返還が必要)奨学金は借りたくない



(2) 現在の学校に進学する前には、専門学校や大学へ進学  
するときに利用できる奨学金の情報提供が少なかった



(3) 現在の学校に進学した後、奨学金  
についての情報提供が少なかった

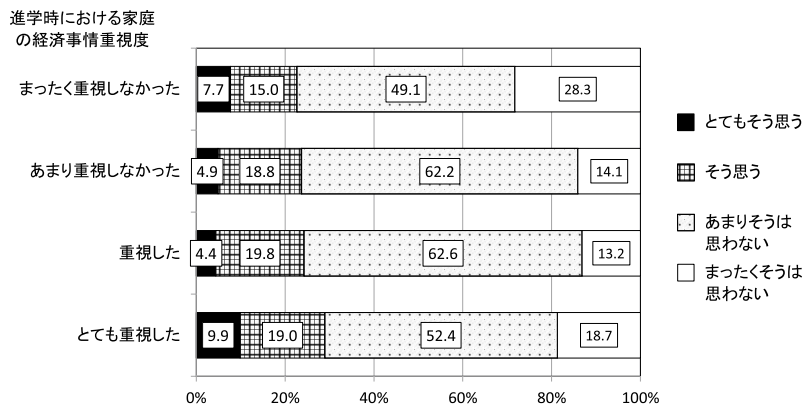


図 16 進学時における家庭の経済事情重視度と、奨学金に対する意見

いずれにせよ、図 15 に立ち返っていえば、「ローン回避問題」は、ある意味では学生本人の将来観にかかわる、個人的問題ともみなせる。しかし、申請手続きの複雑さが原因となって、申請を取りやめた学生も、今回のサンプル全体で 8.0% と、約 1 割程度存在することは、制度上の問題になるという意味では、より大きな課題になると考えられる。

以上に加えて、奨学金については、情報提供に関する問題も存在している。図 16 の (2)・(3) に示したように、現在の学校に進学する前にも、現在の学校に進学した後からも、奨学金についての情報提供が少なかった、という不満は、「とてもそう思う」+「そう思う」の合計でみれば、サンプル学生全体では、それぞれ 33.8% と 24.9% といった具合に、際立って多いわけではない。しかし、そういった不満を持つ学生の比率は、進学時に家庭の経済事情を重視せざるをえない学生ほど、多くなっている。このことは、相対的に奨学金の必要度が高くなる人たちに、その十分な情報が行きわたっていない可能性の存在を示唆している。

### 3.4. 学校への納付金の減免状況

つぎに、奨学金とならぶ、経済的な学生支援策である、入学金、授業料、実習費・施設設備費などの、学校への納付金の減免状況について、図 17 でみていこう。図 17 をみると、進学時に家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生ほど、学校への納付金の減免支援を受けていることは明らかである。

減免を受けている学生のみを抽出して、減免費目を確認すれば、入学金に対する減免が 59.3% と、もっとも多い。しかし、その対象となった学生の比率をみれば、進学時における家庭の経済事情重視度をもとにした差はみられない。それは、入試や高校時代の成績を基準に、つまりニードベースではなくメリットベースの基準で、この減免を行う専門学校が多数存在するためと考えられる。次いで 40.5% と、多くの学生が恩恵を受けているのは、授業料である。実習費については 4.5%、施設設備費は 2.7% の学生が、減免を受けている（「その他」、つまりこれら以外の経費の減免を受けた学生が 4.0%）。そして、授業料、実習

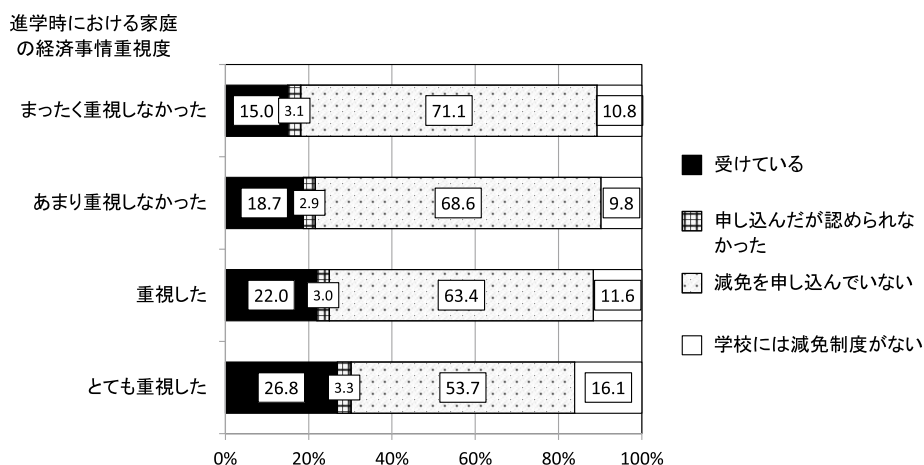


図 17 進学時における家庭の経済事情重視度と、学校への納付金の減免状況

費、施設設備費に関しては、進学時における家庭の経済事情重視度が大きかった学生ほど、減免を受けている。

授業料・実習費・施設設備費などで減免を受けた額は、減免対象学生だけを取り出して算出した平均、つまり有額平均で22万円となる。ただし、家計所得が低いほど減免金額が大きい傾向はみられない。

なお、減免を受けていない学生を含めた、全学生の平均でみれば、学校への納付金などの負担は、80万円くらいに抑えることができる程度まで、軽減して欲しいと思っている。進学を決める時に経済事情を「とても重視した」学生については、さらに5万円くらい多くの減額を求めている。しかし、その点を除けば、進学時における家庭の経済事情重視度とのあいだに、差異はみられない。

### 3.5. アルバイトの勉学に対する負担

今回の調査をもとに、専門学校学生の授業期間中のアルバイト状況についてみれば、定期的なアルバイト従事者の比率は53.4%になる。それに、不定期のアルバイト従事者を加えたアルバイト従事率は、60.8%であった。一方、日本学生支援機構による2012年度『学生生活調査』をもとに、四年制大学（昼間部）についての状況をみれば、それぞれ62.7%、71.6%となる。授業出席時間は、大学生が週当たり18.4時間であるのに比べて、専門学校学生では26.7時間になる。つまり専門学校の方が、大学より授業がタイトに組まれていることになる。さらに、授業で出される課題も多い。加えて、一部の学校では、アルバイトを禁止しているところも存在する。それゆえ、アルバイト従事率は、大学生より低くなっていると考えられる。

しかし、アルバイト従事者に限った平均労働時間、つまり有額平均でみれば、大学生の場合は週当たり15.5時間なのに対し、専門学校学生は18.6時間となる。つまり、専門学校学生の場合は大学生と比較して、その授業負担の大きさが原因となって、アルバイトをしない学生が多数存在する一方で、長時間アルバイトに精を出している学生がいるといった具合に、二極分化していることが示唆される。ただし、家計の経済状況別にみても、アルバイト従事率、その労働時間の平均に差は認められなかった。

それでは、専門学校学生たちは、アルバイトで得た収入を、主に何の支出に廻しているのだろうか。これについては、主要な支出先を3つまで選択する形での調査になっている。図18をみれば、以下の点が明らかになる。

(1) アルバイト収入の最大の使い道は、進学時における家庭の経済事情重視度にかかわらず基本的には、「娯楽費、趣味に関する費用」、次いで「貯金」となっている。ただし、これら2つの使い道については、進学時に家庭の経済事情を「まったく重視しなかった」学生の動向を例外視すれば、その重視度が高くなるほど、それら支出へ振り向ける比率は、基本的には低くなっている。

(2) 第3番目の使い道は、「修学費（学校への納付金を除く勉学関係の費用〔通学費・教科書代・図書代など〕）」であり、これへの支出傾向は、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるにつれ、顕著に高くなっている。

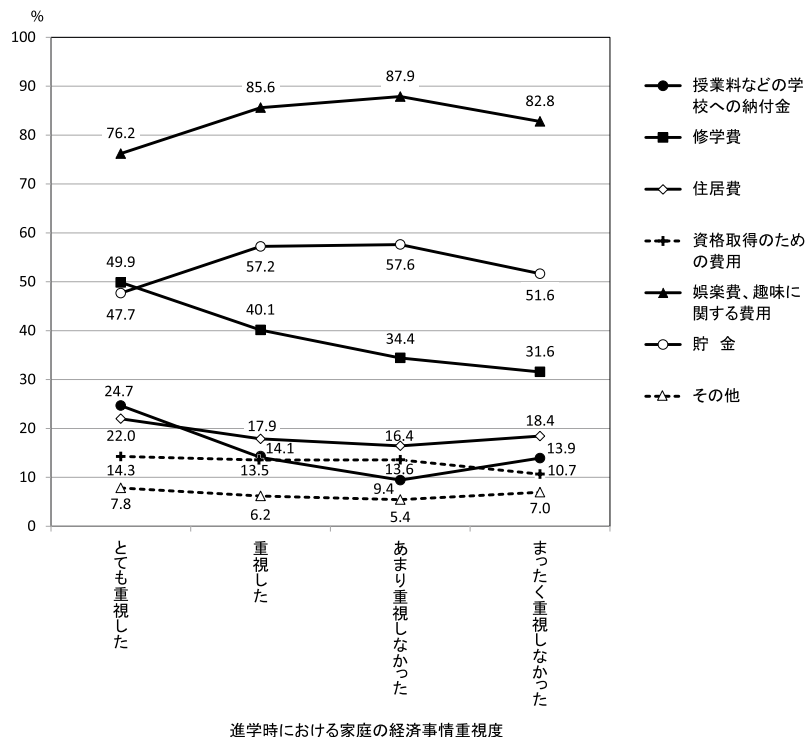


図 18 進学時における家庭の経済事情重視度と、アルバイト収入の主な使い道

(3) 第 4 の使い道は「住居費（アパート代・下宿代・寮費）・光熱費」、第 5 番目が「授業料などの学校への納付金」となる。これら 2 つの支出先についても、進学時に家庭の経済事情を「まったく重視しなかった」学生の動向は変則的である。しかし、それを例外視すれば、その重視度が高くなるほど、これら支出へ振り向ける度合いは、基本的には高くなっている。とくに、進学を決める時に家庭の経済事情を「とても重視した」学生については、その 4 分の 1 が、「授業料などの学校への納付金」のためにアルバイトをしていることは、注目に値する。

それでは、授業期間中のアルバイト形態は、学校外学習時間にどの程度影響を与えているのだろうか。「定期的なアルバイト」をしている学生、「不定期のアルバイトをしている」学生、「アルバイトはしていない」学生の順で、学校外学習時間が減少していることは、図 19 から明らかである。

そのような状況のなかで、図 20 からみてとれるように、進学を決める時に家庭の経済事情を「まったく重視しなかった」学生の動向が変則的である点を除けば、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるほど、アルバイトによる勉学への犠牲感は基本的には高くなっている。

しかし、図 21 から分かるように、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるほど、学校外学習時間は増加している。先述したように、家計の経済状況別にみても、アルバイト従事率、その平均労働時間（有額平均）に差は認められなかった。だとすれば、同程度の時



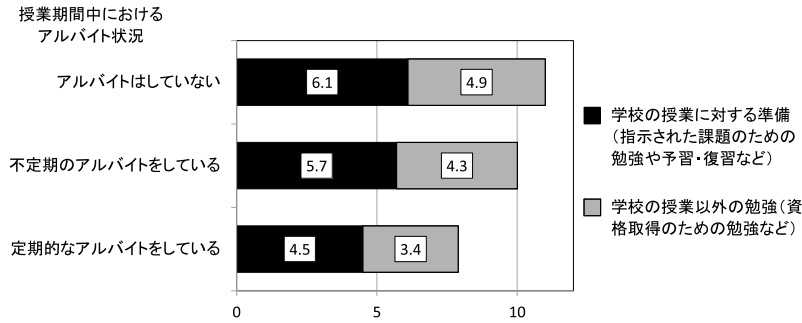


図 19 授業期間中のアルバイト形態と、学校外学習時間

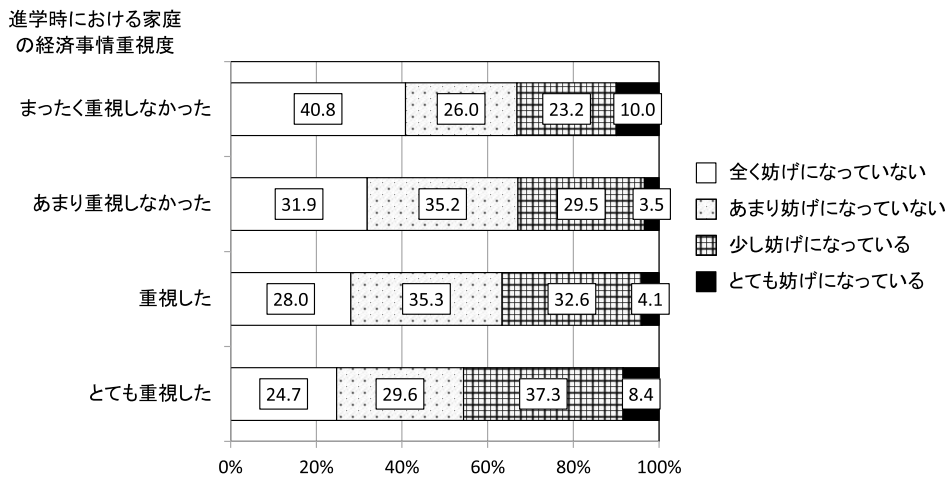


図 20 進学時における家庭の経済事情重視度と、アルバイトによる勉学犠牲感

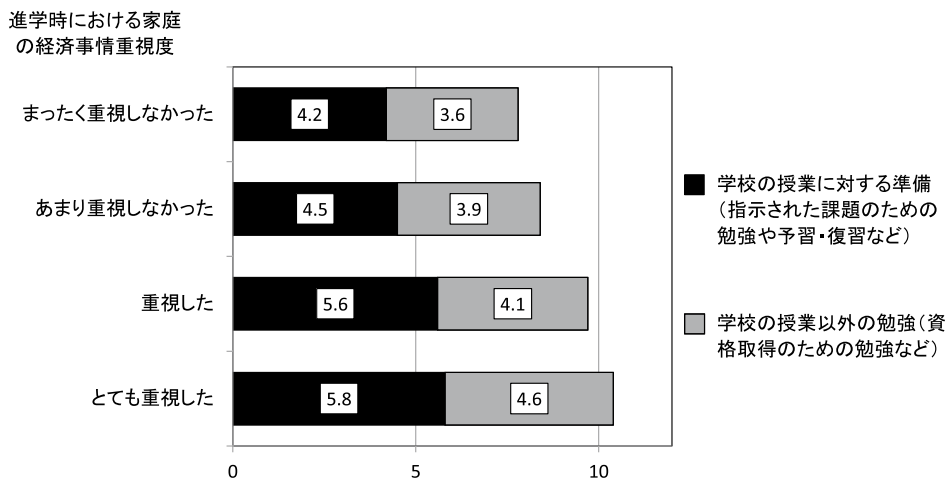


図 21 進学時における家庭の経済事情重視度と、学校外学習時間

間をアルバイトに割いていても、進学時における家庭の経済事情重視度が高い学生ほど、勉学意欲が強く、学習時間を確保していることが示唆される。そして、その勉学意欲の高さゆえ、アルバイトによる勉学への犠牲感が高くなっているものと考えられる。

#### 4. 本章のまとめ

最後に、専門学校学生への経済的支援への示唆を含めて、本論で得られた知見のまとめを行うとともに、今後の課題について触れておこう。

##### 4.1. 家計状況と進路選択

①進学時において家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生ほど、高校成績は高い(図4)。さらに、四年制大学に進学を希望していた度合い、および地元から離れた学校への進学を希望していた度合いが強い(図5)。これらの事実からも分かるように、「4年より短い年数で卒業できること」と「自宅から通学できること」、といった進路選択要素が、家庭の経済事情と密接に結びついている点は明らかである(図3)。

とくに、進路選択に当たって家庭の経済事情を「とても重視した」学生の4割以上、「重視した」学生の3分の1以上におよぶ専門学校在学者が、四年制大学への進学希望をもっていた。この点を考慮すれば、それら学生たちの本来の希望を叶えるために、今以上の経済的支援が求められていることが示唆される。

②家計所得が900万円を超える家庭出身者層での、四年制大学経験者がとびぬけて多い(図6)。中退を含めた回答になっているため、これら四年制大学経験者が、その卒業者なのか中退者なのかは判別できない。しかし、大学卒業後の進路としてであれ、大学中退後の進路としてであれ、データからみる限り、それが高額所得家庭出身者だけに許される特権になっている可能性が示唆される。かりに、そこまでの家計所得に達しない階層では、経済的理由でそれが困難になっているとすれば、この面に関する学生支援も考える必要があるといえる。

##### 4.2. 学生生活費の収入源

「授業料・実習費・施設設備費などの経費」、「授業料や学校への納付金以外にかかる生活費」のいずれについても、進学に当たって家庭の経済事情を重視しなければならなかった家庭出身者ほど、当然の結果ながら、保護者が主に支出しているケースは少なくなっている。そして、「授業料・実習費・施設設備費などの経費」については奨学金で、「授業料や学校への納付金以外にかかる生活費」についてはアルバイト収入で主に賄う、といった傾向が顕著である(図7)。とくに、奨学金に関しては、収入源としてのその依存度が、進学の際に家庭の経済事情を重視しなければならなかった家庭出身者ほど、顕著に増加する傾向がみられる。なかでも、進学時に家庭の経済事情を「とても重視」しなければならなかった学生については、「授業料・実習費・施設設備費などの経費」を、奨学金で主に充当している学生は、4割を超えてさえいる。

このように、「授業料など学校への納付金」の財源として、奨学金が重要な役割を果たし

ていることは明らかである。この点は、JASSO 奨学金受給者が、その収入を主にどのような学生生活費支出に充てているのか、といったデータでも裏付けられる（図 10）。家計所得 1000 万円以上の家庭出身者でさえ、その約 6 割が、JASSO 奨学金を主に「授業料など学校への納付金」支払いのために利用している。このような傾向は、家計所得が低くなるにつれ上昇し、家計所得 300 万円未満の家庭出身者にいたっては、約 8 割にも達している。

そのため、家計所得 1000 万円以上の家庭出身者でさえ、JASSO 奨学金がなければ、「修学は困難」な学生は 39.4%、それに「修学がやや困難」な学生を含めると、88.2%にも達している（図 9）。家計所得 300 万円未満の家庭出身者の場合にいたっては、これらの比率は、それぞれ 73.6% と 95.8% にまではね上がり、ほぼすべての学生にとって JASSO 奨学金は、家計の経済状況にかかわらず、かかせない経済援助になっている。

#### 4.3. JASSO 奨学金に対する返還への不安感と要望

①どの所得階層出身者についてみても、「十分返還できると思う」と「なんとか返還できると思う」の合計で、卒業後の JASSO 奨学金の返還について、それほど不安を感じていない学生は、半数以上にのぼる（図 13）。しかし、その返還に対して不安を抱いている学生は、少なくとも所得階層が低くなるほど、基本的には増加している。

しかも、JASSO 奨学金の増額を希望している学生の方が、返還への不安感が高い（図 14）。つまり、返還への危惧を抱きながらも、やむにやまれず奨学金増額を希望せざるをえない学生が、多数存在することを示唆している。

②「卒業後の返還が大変そうだったから」という理由による JASSO 奨学金申請見合せ（不申請）は、基本的には、進学時に家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生ほど増加している（図 15）。しかも、そのような理由で申請をしなかった学生は、進学に際して家庭の経済事情を「とても重視した」もしくは「重視した」学生層の 5 割前後と、不申請の最大の理由になっている。

③さらに、「申請手続きが複雑だったから」という理由で申請を取りやめた学生も、約 1 割程度存在することは、制度上のより大きな課題になると考えられる。

④現在の学校に進学する前にも、現在の学校に進学した後からも、奨学金についての情報提供が少なかったという不満は、「とてもそう思う」+「そう思う」の合計でみると、進学時に家庭の経済事情を重視せざるをえなかった学生ほど、強くなっている（図 16）。これは、奨学金の必要度が高くなるほど、その十分な情報が行きわたっていない可能性のあることを示唆している。

#### 4.4. アルバイト

①アルバイト収入の最大の使い道は、進学時における家庭の経済事情重視度にかかわらず、「娯楽費、趣味に関する費用」、次いで「貯金」となっている（図 18）。ただし、これら 2 つの使い道については、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるほど、それら支出へ振り向ける比率が基本的には低くなっている。

②第 3 番目の使い道は「修学費（学校への納付金を除く勉学関係の費用）[通学費・教科

書代・図書代など]」、第4目が「住居費（アパート代・下宿代・寮費）・光熱費」、第5番目が「授業料などの学校への納付金」となる。これら勉学必要経費を確保するためにアルバイトをする傾向は、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるにつれ、顕著に強くなっている。とくに、進学を決める時に家庭の経済事情を「とても重視した」学生については、その4分の1が、「授業料などの学校への納付金」のためにアルバイトをしていることは、注目に値する。

③「定期的なアルバイト」をしている学生、「不定期のアルバイトをしている」学生、「アルバイトはしていない」学生の順で、学校外学習時間が減少している（図19）。

そのような状況のなかで、進学時における家庭の経済事情重視度が高くなるほど、アルバイトによる勉学への犠牲感は、基本的には高くなっている（図20）。しかし、学校外学習時間はかえって増加していく傾向がみられる（図21）。家計の経済状況別にも、アルバイト従事率、有額平均でみた場合のその労働時間に差は認められなかった。だとすれば、同じ時間をアルバイトに割いていても、進学時における家庭の経済事情重視度が高かった学生ほど、勉学意欲が強く、学習時間を確保していることが示唆される。そして、その勉学意欲の高さゆえ、アルバイトによる勉学への犠牲感が高くなっているものと考えられる。

ここで、今後の課題について記しておこう。

今回は基本的には、家計の経済状況を中心にすえて分析を行い、その結果について報告することにした。ただし、とくに学生生活費の支出状況、およびそれと密接な関連性を持つ質問項目については、居住形態や専門分野の別によって、これらをもとにした傾向に当然のことながら相違がみられた。居住形態については、親元を離れて暮らしている学生、つまり一人暮らしの学生は、自宅通学生に比べて、住居費・食費の負担が大きい。また、たとえば学校納付金に関して授業料納入額だけについても、専門分野別の平均値をもとにすると、最低は農業系の43.3万円から、最高は服飾・家政系の90.9万円まで、45万円以上の差がみられるからである。しかし、後者についていえば、今回の調査サンプルに含まれる農業系専門学校は2校にとどまる。しかも、1校は公立、もう1校は私立であり、前者の平均授業料納付額は15.5万円、後者は94.1万円であった。この1例だけからでも分かるように、専門分野別の分析を行う場合には、さらに設置者別にも分類した解析を行う必要がある。本論は、あくまで基礎分析結果の報告にとどまり、その意味で第1次報告にすぎない。それゆえ、紙幅の制約などもあり、煩雑になる可能性がある分析は割愛せざるをえなかった。

また、居住形態別の解析を行う場合には、もう少しデータの精査が必要と考えられ<sup>14)</sup>、これについても、今回は紙幅の制約などとの関係で、割愛せざるをえなかった。

このように、居住形態別、専門分野別の解析は、基本的な属性別の分析として重要性をもつことはいうまでもない。地域別の解析についても同様である。これらの点については、本文中に記した重要な論点に関する分析課題とあわせて、第2次報告以降でさらなる解析を進めていかなければならない。今後の課題としたい。

註

- 1) 植上一希『専門学校への教育とキャリア形成—進学・学び・卒業後』大月書店、2011年、序章。
- 2) 専門学校に関する大規模な調査としては、以下の①・②がなされている。①は経済的側面に特化した調査になっており、経済面以外の学生生活については、それほど情報がえられない。また、②は、大規模な学生調査・機関調査を行なっているとはいえ、集計が学科別のものに限定されている。ただし、その自由記述は貴重な参考資料になる。
  - ①日本学生支援機構『平成21年度 学生生活に関する基礎調査結果【専修学校（専門課程）】』2011年。
  - ②関口義『専門学校在学生の实態と意識に関する基礎的、総合的な調査研究報告書—』（平成11～12年度学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(c)(2)研究成果報告書）、2001年。
- 3) なお、アンケート調査票のデザイン、および全体の基礎集計結果は、以下の①に示した報告書の付録の参考データを参照されたい。
  - ①『平成25年度生涯学習施策に関する調査研究「専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査」調査研究報告書』、東京大学政策ビジョン研究センターホームページ：[http://pari.u-tokyo.ac.jp/unit/fsu\\_h25.pdf](http://pari.u-tokyo.ac.jp/unit/fsu_h25.pdf)、2014年。
- 4) この結果を反映して、他の質問項目との関係については、進学時における家庭の経済事情重視度と家計の年間所得とで、微妙な違いが観察される項目も多少存在するものの、ほぼ似たような傾向が観察された。
- 5) たとえば、以下の①参照。なお、専門学校が経済的理由により大学へ進学できなかった生徒の、代替進路になっているとの指摘については、たとえば②の文献参照。
  - ①前掲、植上、2011年、第3章。
  - ②矢野真和・濱中淳子「なぜ、大学に進学しないのか」、『教育社会学研究』第79集。
- 6) とくに高校成績表記が、相対評価から絶対評価に変化してからは、たとえばほとんどの生徒に4.0以上の評点を与える高校なども確かに存在することを考えれば、なおさらである。
- 7) ただし、高校時代以前の早い時期に、大学は高嶺の花と早々に諦め、進学するとすれば専門学校しか考えなくなった学生も多数存在するものと推測される。だから、経済的制約がなかった場合にも専門学校を希望進路とした学生についての60.3%という数値は、進学機会の問題としてとらえる場合には、割り引いて考える必要があると思われる。
- 8) JASSO奨学金の貸与条件として、専修学校専門課程に関しては、年収・所得の上限額が存在する。給与所得世帯で4人世帯の目安を示しておけば、2013年度では、第1種奨学金については、国立専修学校進学者では857万円、私立専修学校進学者では929万円である。第2種奨学金については、国立専修学校進学者では1,115万円、私立専修学校進学者では1,181万円である。
 

今回の調査では、これらの基準を上廻る家計所得をもつ家庭出身者についても、第1種・第2種ともJASSO奨学金受給者が多数みられた。上に示した所得上限基準は、世帯の人数・事情により増減するので、家計所得1000万円以上の家庭出身者からも、JASSO第1種奨学金受給者が存在することについては、問題はない。第2種奨学金受給者のなかに、家計所得1200万円以上の家庭出身者が存在することについても、同様である。

ただし、以上の点と関連して、今回のアンケート調査に関しては、次のような問題が存在することを指摘しておきたい。

第1に、家族全体での年間所得についても、過大申告になる方向での桁間違いをしていると推測される記入が多数みられた。この点に関しては、その他の質問への回答などから、明らかに桁

間違いと判断した少数のケースについては、桁の修正を行った。しかし、グレーゾーンの回答については、その回答を尊重した。それゆえ、1000万円以上の所得階層のなかには、本来ならそれより低い所得階層に属する学生が残存している可能性がある。

第2に、世帯人数・家族構成についての質問も行っているので、正確を期すためにそれを加味して、JASSO 奨学金受給資格の確認を行うことも考えた。しかし、たとえば、一人暮らしの学生のなかには、自身を含めた家族全員の人数を1人と記入した回答者がかなり存在した。さらに、「家族のなかで専門学校・大学・短期大学・高等専門学校・各種学校・大学院などに通っている人」（自身を含む）の数+「家族のなかで中学校・中等教育学校・高等学校・高等専修学校・特別支援学校等に通っている人」の数+「父親+母親」の数（母子家庭・父子家庭の場合は、1人とカウント）が、自身を含めた家族全員の人数より大きくなる場合も多数存在した。これらの例から分かるように、今回の調査における世帯人数・家族構成については、信頼性の面で幾分問題が残る。このため、とくに家計所得1000万円以上の家庭出身の学生の動向に関しては、注意が必要である点を付記しておきたい。

- 9) 全国大学生生活協同組合連合会『CAMPUS LIFE DATA 2012』（第48回 学生の消費生活に関する実態調査）、2013年、P.38。
- 10) なお、大学生を対象とする、日本学生支援機構『学生生活調査』では、(JASSO)奨学金の用途についての質問項目が含まれていない。この質問項目を付け加えることは、『学生生活調査』における今後の一つの検討課題になると思われる。
- 11) ただし、JASSO 奨学金を主に「娯楽費、趣味に関する費用」に充当している学生も、ごく少数とはいえ存在している。そして、そのような学生は、家計所得が高くなるほど、基本的には多くなる傾向がみられる。この事実は、とくに高額所得階層へのJASSO 奨学金貸与のあり方に対して、若干の問題を提起する事柄になるかもしれない。だとしても、それは、きわめて少数者にのみ当てはまる問題であることだけは、はっきりと認識しておく必要がある。
- 12) 奨学金貸与額が多いほど、将来の返済不安は当然強まる。この点を前提とすれば、一つの仮説として、つぎのような可能性も考えられる。奨学金増額希望者には、増額不要者に比べて、現時点でより多額の奨学金貸与を受けている学生が多い。それゆえに、将来の返済不安をいだける学生も多い、という可能性である。

現時点での奨学金貸与月額を算出してみると、平均で、増額希望者では7.2万円、増額不要者では7.0万円という結果がえられた。つまり、増額希望者の方が、増額不要者より、多額の貸与を受けている傾向が確認できる。この事実は、上で述べた仮説の一つの傍証になるとの見方も、こうしてみるとたしかに可能である。

しかし、正確を期せば、先に示した7.2万円対7.0万円という数字は、受給奨学金の種類まで勘案した平均値ではない。貸与月額は、第1種奨学金のみ受給者4.8万円、第2種奨学金のみ受給者7.3万円、第1種・第2種併用貸与者11.5万円、といった具合に顕著に増加する。だから、この順に、増額希望者の比率が多くなるような傾向の存在する場合にも、平均値の特性上、学生全体でみた場合に、増額希望者の奨学金貸与月額が、増額不要者よりも、高く算出されてしまう可能性も考えられる。

そこで、第1種奨学金のみ受給学生について、その奨学金貸与月額を算出すると、増額希望者5.0万円、増額不要者4.8万円であった。同様に、第2種奨学金のみ受給学生については、それぞれ7.5万円と7.3万円であった。このように、第1種のみ受給者および第2種のみ受給者についていえば、増額希望者には、相対的に現時点で高額な貸与を受けている学生が多く、その負担感が卒業後の返還不安をもたらしている可能性が示唆される。しかし、第1種・第2種併用貸与者の場合は、それぞれ10.4万円と11.8万円といった具合に、逆に、現時点でより多額の貸与を

受けている学生の方が、今以上の増額は希望しない傾向がみられた。

さらに、第1種・第2種併用貸与者のなかで、将来の返済に不安を持ちながらも増額を希望している学生は8人と、サンプル数が少なかった。そこで、これを除いた集計結果を示しておけば、現在の貸与月額は、(a) 返済不安を持つがゆえに増額を希望しない学生 (11.2万円)、(b) 返済不安は持たないけれども増額を希望しない学生 (11.1万円)、(c) 返済不安は持たないので増額を希望する学生 (9.2万円)、の順に大きかった。

上述したように、第1種・第2種併用貸与者の、現時点での奨学金貸与額はきわめて大きい。そのなかでも (a) のグループは、最大の貸与額を有している。こうしてみると、現在かかえている貸与額が一定の閾値を超えて大きくなりすぎると、返済不安のゆえに、増額希望を抑制するという現実的思考が働く可能性が示唆される。また、(b) のグループについても、今でも貸与額は大きいので、これ以上、奨学金の貸与を受けると、将来の返還が不安であるがゆえに、増額を希望しない可能性も考えられる。つまり、返還不安をいだかない範囲で、奨学金の貸与額を抑制している可能性がある。

こういった行為はいずれも、借りすぎ抑制型「ローン回避」とでも呼べる。つまり、経済事情を考えると、本来ならもっと奨学金の貸与を受けたいのに、現時点での貸与金額の大きさをもとにした、返還不安の問題が頭をよぎるゆえに、貸与金額を抑えている学生が存在することになる。このような学生の場合は、できれば増額してほしいと希望する収入を、アルバイトなどで補う必要が出てくる。あるいは、学生生活費支出を切り詰めることが必要になってくる。いずれの場合も、学生生活費確保のため、人並みの学生生活の一部を犠牲にせざるをえない、「無理をする学生」といえる。

そして、(a)・(b) と (c) との貸与金額の比較をもとにすれば、増額希望を抑制せざるをえないほど、返還不安が顕著に認識されることになる閾値は、月10万円くらいであるものと予想される。なお、「無理をする学生」については、以下の①の文献参照。

ただし、以上については、現段階では可能性の指摘に留まる。確証をえるためには、より精密な分析が必であることだけ指摘しておきたい。

①岩田弘三「大学教育費負担において『無理をする家計』の問題」、小林雅之(編)『奨学金の社会・経済的効果に関する実証研究』(大総センターものぐらふ No.9)、東京大学・大学総合研究センター、2008年、P.76。

13) 小林雅之『進学格差——深刻化する教育費負担』ちくま新書、2008年、PP.90-92。

14) 具体的な1例をあげておけば、有職学生(社会人学生)を除いても、自宅通学生でありながら、住居費(アパート代・下宿代・寮費)・光熱費に経費を計上している学生が多数みられた。家庭の事情で、自宅の住居費を払っている学生も、もちろん存在すると思われる。しかし、すべてがそのような学生とみなすには、数があまりにも多すぎる。

【付記】 本稿は、「専門学校学生調査からみた学生の経済的支援の現状」(小林雅之(編)『専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査』(平成25年度 文部科学省委託事業「生涯学習施策に関する調査研究」調査研究報告書)、東京大学政策ビジョン研究センターホームページ：[http://pari.u-tokyo.ac.jp/unit/fsu\\_h25.pdf](http://pari.u-tokyo.ac.jp/unit/fsu_h25.pdf)、2014年3月、PP.90-123)を、大幅に加筆・修正したものである。





# 英語教育における学習ポートフォリオの活用

—自律的学習者の育成に向けて—

中竹真依子・櫻井千佳子

## 1. はじめに

日本の大学においてグローバル化に対応できる人材の育成が求められている現在、大学英語教育の現場では、どのような「学び」を育むべきだろうか。近年、さまざまな大学英語教育改革が推進されていく中で、言語学習におけるオートノミーの重要性に対する認識が高まってきている (e.g., Sato, Nakatake, Satake & Hug, 2015)。急速に進むグローバル化とめまぐるしく変化する社会に対応するため、「英語が使える」日本人の育成が求められている大学英語教育においては、いかに学習者のオートノミーを促すか、自律した学習者を育成するかが重要な課題の1つといえる。平成24年6月に文部科学省から発表された「大学改革実行プラン」においても、求められる人材像の1つに、「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」があげられている。このように、日本の大学教育全体においても、自律した学習者を育成することが求められている。これからの教育においては、従来の学習方法、すなわち指導者中心の指導方法を、学習者中心の指導法に変え、自らの言語学習に主体的に関わろうとする心的態度を育て、学習者の学びへの気づき・意欲を高め、オートノミーの重要性を意識して教室内外で自律学習を推進していく必要がある。

本稿では、大学英語教育において自律した学習者を育成するアプローチの一つとして、学習ポートフォリオに着目し、学習ポートフォリオを組み込んだ大学の教養課程における英語リーディング科目についての取り組みを紹介する。学習ポートフォリオは、平成20年3月に中央教育審議会より発表された「学士課程教育の構築に向けて (答申)」および平成24年8月に発表された「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)」の中でも言及があったことから、教師主導による知識の教え込み、伝達中心の学習指導に代わって、生涯にわたって主体的に学び続ける関心・意欲・態度、自律学習を重視する英語教育方法として、今後ますます注目されることが予測される。大学では、学習者が学習する過程で「何のために、どのように学ぶのか」などを学習者自身が問い、その答えを追及していくことが重要である。学習ポートフォリオは大学での学びのありかたを問い直す上で、新たな視座を提供しうると考えられる。

## 2. オートノミーとは

言語教育における「オートノミー」という概念は、1971年のヨーロッパ評議会 (Council of Europe) による Modern Language Project から生まれた。「オートノミー」の定義は、これまで多くの研究者によってなされてきた。最も代表的なオートノミーの定義の一つは、

Holec (1981) の「自分自身の学習に責任を持つ能力」である。また、「自分自身の学習をコントロールする能力」(Benson, 2001) や「学習者が自分の希望やニーズに従って自分で自分の学習についての選択をし、学習の計画をたてて、それを実行し、その結果を評価する自由であり、責任であり、能力である」(青木, 2006) といった定義づけもなされている。

このように、言語学習におけるオートノミーの定義は研究者によってさまざまであるが、いずれも以下の中心的な特徴が含まれている (Littlewood, 1999, p.71)。

- (1) 学習者は、自らの言語学習に責任を持つべきである。なぜならば、すべての学習は、いかなる場合においても学習者自身によってなされるものであり、また、学習者は学校教育を終えた後も学び続ける能力を育成する必要があるためである。
- (2) 「責任をもつ」ということは、学習の目的を決定し、学習方法を選択し、到達度を評価するといったこれまで伝統的に教授者が行っていた多くのプロセスに、部分的であれ全体的であれ学習者自身がオーナーシップを持つことを意味する。

Sinclair (2000) は、オートノミーの特徴を 13 の側面に細分化し、オートノミーの概念をよりマクロな視点から説明している。

- (1) オートノミーは一つの能力である
- (2) オートノミーは学習者が自分の学習に責任を持つとする意欲である
- (3) 責任を持つことへの能力・意欲は必ずしも生まれつきのものではない
- (4) 完璧なオートノミーは理想的な目標である
- (5) オートノミーにはレベル差がある
- (6) オートノミーのレベルは定まらず変化する
- (7) 学習者を誰にも頼れない1人だけの状態にしておけばオートノミーが育つというわけではない
- (8) オートノミーの育成には省察や意思決定を通じての学びの過程への意識的な気づきが必要である
- (9) オートノミーを促すには単にストラテジーを教えるだけではすまない
- (10) オートノミーは教室の内外で育まれる
- (11) オートノミーは個人的であるとともに社会的な面を持っている
- (12) オートノミーは心理的にまた政治的に促進される
- (13) 文化が異なればオートノミーの解釈も異なる

(日本語訳は小嶋 (2010, p. 136) による)

Sinclair (2000) の提唱するオートノミーのこれらの特徴は、オートノミーという概念を正しく理解する上で、大変重要な視座を与えてくれる。オートノミーという概念を理解する際に注意しなければならない点は、オートノミーは、指導者から完全に独立した自己学習 (self-instruction) や、他者との関係を考えない個人学習のことを指すのではないというこ

とである (Little, 1990; 青木・中田, 2011; 尾関, 2010)。したがって、オートノミーの育成とは、学習者を1人だけにして何も指導を加えないということではない。上記の(3)にあるように、オートノミーは先天的なものではなく、「教育の介入によって後天的に育てることが出来る」(小嶋, 2010, p.136) ものである。オートノミーの育成においては、指導者がどのように学習者に働きかけるのかという点も大変重要であり、指導者は、オートノミーという概念のさまざまな側面を理解した上で、従来の「指導者」という役割ではなく、「促進者」「支援者」的な役割を担い、授業においては、学習者が英語学習に主体的に取り組むことができるような「足場掛け」(scaffolding) を与えることが求められる。

ここまで、オートノミーの概念を概観してきたが、では、オートノミーを持った学習者とはどのような学習者であろうか。尾関 (2010) では、「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習の進捗具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」(Holec, 1981)、「自分の学習をコントロールできる学習者であり、学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて、自分の学習をコントロールできる学習者」(Benson, 2001) と説明されている。そして、「オレックやベンソンの定義する自律した学習者の定義は、認知心理学のメタ認知 (メタ認知的知識とメタ認知的行動) の定義と非常によく似ている」(p. 91) と指摘し、「自律した学習者とは、メタ認知を持った学習者である」(p.93) としている。さらに、自律には、「言語使用者としての自律」という考え方もあるとし、「言語使用に求められる能力や態度を身につけようとする高い意識を持ち合わせ、学習言語の使用機会を自ら求め、実践しようとする主体としての学習者」(p.129) といった見方も提供している。学習者は、自らの学習に責任を持ち、学習内容・方法の選択・決定に積極的に関わり、学習の過程・結果を自ら省察・評価しながらオートノミーを育む努力をしていく必要がある。

大学英語教育において、オートノミーをもった学習者を育成すべき理由について、以下が考えられる。英語を学習する大学生は、英語に対してさまざまな考え方をもち、英語学習の目的や目標、身につけたい英語力や将来必要とされる英語力といった英語に対するニーズも個人によって異なる。学習者は各々の目標達成に向かって、授業内外において自分のニーズに合った英語学習を行っていく必要があるという点において、自律した学習者の育成は必要であると考えられる。また、大学に対して「英語が使える日本人」を育成すべきだといった社会からの要請に応えるうえでも、自律した学習者の育成は必要である。EFL (English as a Foreign Language) の環境下にある日本で、平成 15 年に文部科学省が発表した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』で提唱されている「仕事で英語が使える」といった高度なレベルの英語力を日本人英語学習者が身につけるためには、かなりの学習時間を要する。しかし、大学での英語の授業時間は限られているため、授業内外において主体的に、自律的に学習することができる、そして、学校教育を終えた後も自分自身で学習を続けていくことのできる、自律した学習者を育成することが非常に重要となってくる。大和・峯石・廣森 (2005) も指摘しているように、限られた学習時間で最大限の効果をあげるためには、そして、外国語として英語を学ぶ日本の学習環境においてはなおさら、学習者

が自律的に学習に取り組む必要がある。また、尾関（2010）が指摘しているように、「学習に対して、単純なアプローチ（訳したり、暗記したりするストラテジー）を使う学習者は、学習における自分自身の役割を受動的なものとして捉え、しばしばアカデミックな分野において到達できるレベルは低い」、「学習者が自分の学習に責任を持つようになると動機づけが上がる」（p.94）という認知的・心理学的理由からも、自律した学習者を育成することは重要であると考えられる。

### 3. 学習ポートフォリオとは

ポートフォリオとは、元来「紙ばさみ」や「芸術家の作品集」などを意味する言葉であったが、今日では、さまざまな分野において使用され、その定義や用途は多彩である。教育の分野では、1980年代後半に主にアメリカで、「真正の評価（Authentic Assessment）」論<sup>1)</sup>を背景に、それまでの標準テストに代わる代替的な評価手段の1つとしてポートフォリオが使用されるようになった（土持、2007）。現在では、欧米をはじめとして幅広く英語教育の場面でも使用されている。中央教育審議会答申（2008）では、学習ポートフォリオを以下のように定義している。

学生が、学習過程ならびに各種の学習成果（例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や 遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長期にわたって収集したもの（であって、）それらを必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図っていくことを目的とする。（p.57）

日本の大学英語教育におけるポートフォリオの有効性を調査した峯石（2002）は、ポートフォリオを、「学習者が単数あるいは複数の領域での進歩、努力、到達度を示すために目的をもって体系的に収集した学習資料」（p.16）と定義し、「結果ではなくむしろ活動や過程に注目したオン・ラインでの評価のための手段であり、この資料収集および作成に当たる際に、学習者は教師や級友、両親などの支援の下で、内省、自己監視、自己評価に従事することとなる」と述べている。

言語教育の分野における、代表的なポートフォリオの活用例は、ヨーロッパ評議会（Council of Europe）のヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages、以下 CEFR）の枠組みの中で使用されているヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio、以下 ELP）である。ELP は、「学習者が、取得した資格をはじめ、重要な言語的、異文化的体験を、国を超えて明瞭な形式で記録でき、そして生涯にわたり使用できる言語学習に関する個人の記録」（国際交流基金、2005、p.52）であり、言語能力が確認できる「言語パスポート（Language passport）」、学習目標を設定し、自己評価により学習進行状況を把握し、記録できる「言語学習記録（Language biography）」、学習成果が保管できる「資料集（Dossier）」の3つから構成されている（同上）。ELP は学

習に対するモチベーションを高め、自律的学習を促すとされている (Little, 2002)。

ポートフォリオには、主に、ワーキング・ポートフォリオ (working portfolio)、ディスプレイ・ポートフォリオ (display portfolio)、評価ポートフォリオ (assessment portfolio) という3つの種類がある (Danielson & Abrutyn, 1997)。ワーキング・ポートフォリオ (working portfolio) は、学習者の主要な学習資料を保存したもの、ディスプレイ・ポートフォリオ (display portfolio) は、学習者の自己最高傑作を収めたもの、評価ポートフォリオ (assessment portfolio) は、そのカリキュラムにおいて、学習者が何を学んだかを記録するものである (峯石, 2002)。上述の通り、従来、ポートフォリオは「評価」の手段であったが、峯石 (2010) は、ポートフォリオは、「学習者の自己評価能力やメタ認知能力を高めるといふ、教育的に極めて重要な役割も担っている」(p.168) とし、評価手段としてだけではなく、教授学習手段としてのポートフォリオの有効性を主張している。

ポートフォリオを作成する際に必ず含むべき3つのプロセスには、「収集 (collection)」「選択 (selection)」「省察 (reflection)」がある (Danielson & Abrutyn, 1997; 峯石, 2002, 2010)。

- (1) ポートフォリオが、学習者の学習資料を「収集」したものである点
- (2) 資料収集はランダムにではなく、目的を持って行われ、適切なエントリーが「選択」される点
- (3) たいていの場合、学習者が資料に基づき「自己省察」を行う点

Zubizarreta (2004) は、学習ポートフォリオの3つの重要な要素として、省察 (reflection)、証拠文書 (documentation)、協働 (collaboration) をあげ、この3つの要素が重なり合う時に学習が最も活性化されると説明している。小嶋 (2010) は、「協働的・省察的学びの過程の記述を通して学習者のメタ認知能力が継続的に高まり、自己の学びへの責任感と自律的姿勢が育まれる」(p.146) とし、オートノミー育成における「省察」と「協働」の重要性を強調している。

学習ポートフォリオは、学習者が学習過程を通して、何をどのように身につけたかを自己評価するもので、学習者の省察を強く促すものである。また、学習ポートフォリオを作成することによって、学習者は言語学習そのものや、その言語をどのように学習していったらいいのかという学習プロセスについて意識するようになる。こういった、ポートフォリオの作成過程における、自己省察や学習者の気づきが自律的学習を促すのである。峯石 (2002) も、学習者の自己省察を促し、方略的なアプローチをとることが出来る自律した英語学習者を育成するという点において、ポートフォリオの有効性を主張している。自己省察や学習者の気づきが学習者のオートノミーを育成する上で大変重要な要素であることは、学習ストラテジーやライティングの分野においても示されている (e.g., Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005; Nakatake, 2015; Smolen, Newman, Wathen, & Lee, 1995)。

ポートフォリオは、学習者にとっては「積極的に自らの学習について考えるようになる手助けを与えるもの」であり、指導者にとっては「ポートフォリオを通じて得た学習者の学習

プロセスに関する情報を、次の授業や学期の指導計画に生かすことができる」ものでもある(廣森・中島・尾関・大和、2005、p.171)。指導者は、学習ポートフォリオを通じて、学習者がどのように学習しているかを把握し、効果的な授業改善につなげることが求められる。

#### 4. 先行研究

これまで、海外では学習ポートフォリオに関する研究は数多く行われており、その有効性が報告されているが、日本の大学英語教育においても、その数こそ少ないものの、学習ポートフォリオの有効性が示されている。

峯石(2002)は、大学の英語リーディング授業と英語リーディング・ライティング統合授業においてポートフォリオ作成プログラムを実施し、2年間にわたり調査研究を行った。調査の結果、ポートフォリオ作成に対する学習者の反応は極めて好意的であることが明らかとなり、自己評価のプロセスによって内省・学習意欲などの面に質的向上が見られたこと、さらに、ポートフォリオが大学教育において習熟度の相違に関わらずどのレベルにも適していると報告している。佐藤・山名・中川(2004)は、PCとポートフォリオを組み合わせた英語授業を実施し、学習意欲を引き起こす点においては大きな効果があったものの、学習効果という点では成果が見られなかったと報告している。加藤(2010)は、学習ポートフォリオの有効性をTOEFLという客観的尺度を用いて検証し、学習ポートフォリオが学習意欲、学習成果両面において有効であるが、習熟度によってその効果には差があることを明らかにした。したがって、学習者のレベルに応じてポートフォリオの利用方法を調整する必要があると指摘している。

#### 5. 学習ポートフォリオの導入の事例

本節では、学習ポートフォリオを組み込んだ大学の教養課程における英語リーディング科目についての取り組みを、事例として説明する。この事例は、大学1年生のリーディング科目の4クラス(有効回答数101)において、パイロット的な位置づけで学習ポートフォリオを導入したものである。4クラスはそれぞれ複数の学科の学生によって構成されている<sup>2)</sup>。

ポートフォリオのデザインにおいては、第二言語習得研究として開発されたCEFR(2001)による自律的学習者育成のプログラム、また、特に英語学習者のリーディングスキルの育成をポートフォリオ導入により試みで成功しているSmolen, Newman, Wathen and Lee(1995)、Pressley and Afflerbach(1995)、峯石(2002)などによる先行研究を参考にして、Danielson and Abrutyn(1997)で記述されているところの、作業ポートフォリオ(working portfolio)と評価ポートフォリオ(assessment portfolio)の両要素が組み込まれている学習ポートフォリオを作成した。作業ポートフォリオとしては、学習者自身が学習資料を収集し保管するという要素を入れるようにした。具体的には、授業前の予習の学習記録、授業内の協同学習についての記録、授業後のテストの記録をエントリーできるようになっている。また、評価ポートフォリオとしては、この科目において学習者自身が何を学ぶのかを記録し

たもので、科目の到達目標を達成できたかどうか、何を理解できたのか、またはできなかったのか、についての自己省察を含む記述をするようにした。

本事例で用いたポートフォリオの構成は下記の3部構成になっている。

### 第1部

- ・到達目標の掲載
- ・到達目標を履修前の状況として達成しているかどうかの評価（5段階で評価）
- ・英語学習の目標についての自由記述  
（「この授業内容から抱いた自分の英語学習の目標は何ですか。」）
- ・英語学習の方法についての自由記述  
（「その目標を達成するためにはどのようにして学んだらよいですか。」）
- ・英語学習の問題解決についての自由記述  
（「自分の学習がうまくいかなかったらどうすればよいですか。」）

### 第2部

- ・授業中の学習記録（問いに対する解答、小テストの得点、協働学習のワークシート）
- ・毎回の授業の目標達成度（理解できたこととできていないことの自由記述を含む）
- ・授業後の自学自習の計画の記述
- ・前回の授業からの自学自習の報告の記述

### 第3部

- ・到達目標の再掲載
- ・到達目標を履修終了までに達成したかどうかの評価（5段階で評価）
- ・英語学習の目標についての自由記述  
（「自分の英語学習の目標は達成できましたか。」）
- ・英語学習の方法についての自由記述  
（「その目標を達成するためにはどのようにして学びましたか。」）
- ・英語学習の問題解決についての自由記述  
（「自分の学習がうまくいかなかったときどうしましたか。」）

第1部は初回授業時に科目の概要、到達目標、評価、授業計画、学習ポートフォリオを作成すること等の説明を行った後に記入し、第2部は毎回の授業で使用、第3部は最終授業時に科目の総括を行った後で記入した。

本事例の分析にあたっては、学習ポートフォリオの内容自体およびその効果について様々な角度からの検討ができると考えられるが、本論では、学習ポートフォリオの効果について、学習者が、(1) 授業内の学習、(2) 授業外の学習、(3) 科目履修後の学習、において、それぞれどのようにとらえているか、について焦点を当て報告する。これは、学習ポートフォリオを活用することによって、授業内にとどまらず、自律的な学習者を育成するという目的から、予習・復習、または発展的学習を含めた授業外における学習ポートフォリオの効果、そして、科目履修後にも引き続き英語学習を続けていくための長期的視点からの学習

ポートフォリオの効果の可能性を探ろうとするものである。

学習者の反応を調査する手段としては、最終授業時に学習ポートフォリオについて以下に示すようなアンケート調査を実施した。アンケートの作成にあたっては、峯石（2002）による研究を参考にした。上述のように、学習者オートノミーを育成するという観点から、ポートフォリオについて、授業内と授業外（予習・復習）での効用を問い、また、今後の英語学習への効用についての質問をした。この事例をもとに、学習ポートフォリオを改善し、プログラムとして実施する可能性を視野に入れて、学習者の反応をより詳細にするために、それぞれの質問に対し、自由記述欄を設けた。下記は、そのアンケート項目を示している。

#### 学習ポートフォリオについてのアンケート

1. 学習ポートフォリオはあなたの授業の中での学習に役に立った。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。
2. 学習ポートフォリオは、あなたの授業の外での学習（予習・復習やその他の英語についての自学自習）に役に立った。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。
3. 学習ポートフォリオは、あなたのこの科目の履修後の今後の英語学習の役に立つと思う。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。

アンケート調査の結果、「1. 学習ポートフォリオが授業の中の学習で役立った」については、「そう思う」、「ややそう思う」という肯定的回答が88.1%と大部分を占めた。また、「2. 学習ポートフォリオが授業外の学習（予習・復習などの自学自習）で役立った」については、「そう思う」、「ややそう思う」の肯定的回答が40.6%にとどまった。しかしながら、「3. 学習ポートフォリオが今後の英語学習に役立つと思う」については、「そう思う」、「ややそう思う」という肯定的回答が62.3%を占めた（表1）。

表1 学習ポートフォリオについてのアンケートの回答

質問項目	そう思う	ややそう思う	どちらとも言えない	ややそう思わない	そう思わない	計 (有効回答数101)
1	64 (63.3%)	25 (24.8%)	8 (7.9%)	2 (2.0%)	2 (2.0%)	101
2	27 (26.7%)	14 (13.9%)	41 (40.6%)	10 (9.9%)	9 (8.9%)	101
3	30 (29.7%)	33 (32.6%)	20 (19.8%)	15 (14.9%)	3 (3.0%)	101

質問項目1の、学習ポートフォリオの「授業内の学習における効果」は、学習者の反応としては好意的であったことがわかったが、これは、作業ポートフォリオとしての側面と、評価ポートフォリオとしての側面の両方を反映したものだと考えられる。作業ポートフォリオの側面を好意的にとらえ、授業内の学習における効果があるとした回答の自由記述の典型的な例として、「教科書の問題の答えやその答えを選んだ理由、友達とのアクティビティーの報告、小テストの結果を全部ポートフォリオに書いて先生がチェックするので、授業をまじ



めに受けなきゃいけないと思った」などがあった。学習記録として学習ポートフォリオを作成することによって、学習者が授業にどのように取り組んでいるのかと、自己のモニターを行う助けとなっていたと考えられる。また、評価ポートフォリオの側面を好意的にとらえ、授業内の学習における効果があるとした回答の自由記述の典型的な例としては、「授業ごとに目標が書かれていて、それを理解したか自分で評価しなければならないので、目標が何だったか、自分は理解できたのかがわかりやすい。自分は英語を速く読んで、だいたいの意味をとるのが苦手だということがわかったし、そのコツもわかった。」がある。このことから、授業内では、学習ポートフォリオの作成に主体的に取り組み、そのことが学習者自身の自己省察につながっていることがうかがわれる。

対して、質問項目2の学習ポートフォリオの「授業外における効果」は、学習者の反応としては、授業内と比較して好意的ではない。「そう思わない」、「ややそう思わない」と回答した学習者があげる理由として最も多く見られたのが、下記の自由記述に代表される自学自習との連携との関わりである。「ポートフォリオには自分で問題をもう一回とくと書いたのに、忙しくてできなかった」、「公式問題集をやる予定だったのに、教科書の予習と小テストの準備で終わってしまった」「きちんと予習した日と、適当にやってしまった日があった」などの記述がある。このことは、自己の理解度をモニターしながらも、授業の外で方略的に学習が進められていないことへの気付きを示している。峯石(2002)でも指摘されているように、ポートフォリオ・プログラムでは、「個としての教室空間を超えて拡張できる環境作り」が重要である。授業の外での学習に実現し、そこから学習者のオートノミーを育成するにはどのようにしたらよいのか。学習ポートフォリオは、学習者に対し、自己省察によりメタ認知的気づきを与えるきっかけとなるが、学習者の自律的成長につなげていくためには、教室という場を離れても学習者と教員が協働して共同体を成し、実践につなげていくことが必要である。教員が、ポートフォリオを点検し、適切なフィードバックを返し、自律的学習が進んでいるか確認するという作業を効率的且つきめ細やかに行う工夫が求められている。

質問項目3の学習ポートフォリオが「科目履修後の英語学習全般に与える効果」については、2番目の項目の授業外の学習に与えた効果よりも好意的にとらえられていた。「そう思う」、「ややそう思う」と回答した学習者の自由記述には、多様な理由が挙げられていたが、科目履修期間の自分の取り組みを振り返り、英語学習についての次の目標設定ができるようになったことを理由として挙げたものが多い。例として「学習のために書かれた英文が読めるようになったと思うので、今度は自然な英文を理解できるようになりたい」、「勉強のしかたがわかったと思うので、自分の好きなジャンルの英文を読んでみたい」などの記述があげられる。また、教科書が、異文化理解を通じてリーディングスキルを養成するものだったために、異文化への興味や関心が喚起され、「この授業で外国に興味をもったので、いつか現地に行って、英語でコミュニケーションをしてみたい」などの目標設定も多くみられた。この学習者自身による新たな目標設定は、尾関(2010)で指摘されている自律した学習者を育てる教育的見地および認知的・心理学的見地からみた重要性に関係すると考えられる。尾関(2010)では、自律した学習者を育てる教育的見地からの重要性として、「成人の学習者は多様なニーズを持っており、それを学校教育のみで満足させることができない」

(p.94)、「学習者は、授業以外においても自分のニーズに合った英語を自分で学習する必要がある」(p.94)としている。同様に、古家・櫻井(2014)では、レベルもモチベーションも多様である学習者が大学英語教育に望むことを調査し、ニーズをふまえた上で教養教育課程の英語教育をすすめていく重要性について指摘している。また、尾関(2010)では、認知的・心理学的見地からの重要性として、「学習者が自分の学習に責任を持つようになると動機づけが上がってくる」(p.94)ことを指摘している。本事例の学習ポートフォリオで見られた、学習者自身による新たな英語学習の目標設定は、学習ポートフォリオによって履修中の取り組みを自己省察することで学習者が自分自身に新たな学習動機付けを与え、自律的な学習者としての一步を踏み出していると考えられるだろう。つまり、学習ポートフォリオを大学英語教育で活用することは、大学という場を離れても「生涯学び続ける」ことのできる学習者を育成するために有用だと考えられる。

## 6. おわりに

本論では、自律した学習者を育成するアプローチの一つとしての学習ポートフォリオに着目し、事例を通じて、大学生の英語学習における自律的成長に有用であることを論じた。アンケートによって、学習ポートフォリオは、特に授業内の学習について有用だと考えている学習者が多く、授業外の学習については、授業内の有用性ほどには好意的にとらえられていなかった。また、授業履修後の英語学習全般についての効果は、おおむね好意的にとらえられており、自由記述から学習者の自律的成長への意欲が読み取れるケースがあった。

アメリカで標準テストに代わる代替評価の手段として開発され実践されているポートフォリオは、日本の大学英語教育においても、その有用性に期待が持てるものである。英語学習の目標を理解し、自身の理解をモニターしながら、その問題点を認識し、問題解決を行うことのできる自律的な学習者を育成するために、学習ポートフォリオが担う役割は大きい。本論の事例研究で示された有用性に基づき、プログラムを開発し、教育成果として評価していくためには、今後さらに下記についての考察が必要であると考えられる。

第一点目として、教育成果を長期的視点でとらえる必要性について議論をすることである。学習ポートフォリオは、単一の授業の期間における成果のみに限定されるものではなく、学習者が生涯にわたり、長い期間をかけて自律的学習を続けていくことを支援するものである。それゆえ、学習ポートフォリオは学習者の長期的な自律的成長を促すようなデザインがなされるべきである。第二点目として、学習ポートフォリオによる教育成果に対して何を用いて検定するのか、という議論も必要である。学習者の自己省察による評価を超え、客観的尺度によりその教育効果が検証できるのか、また、検証できるとしたらどのような手法により行うのが望ましいのかについて、テスト法の知見も得ながら慎重に検討をしていく必要があるだろう。第三点目として、学習ポートフォリオについて、指導者が学習者の理解を確認し、問題を見極め、協働的に関わることの重要性も認識されなければならない。学習ポートフォリオに表れる学習者の多様な自己省察に対し、教育的・認知的・心理的な側面をサポートしながら適切なフィードバックを与え自律的な学習者を育成するためには、指導者が、専

門的知識のみならず、教育学的能力やコミュニケーション能力といった包括的な指導力をもつことがさらに重要になるだろう。

## 註

- 1) 1980年代後半のアメリカでは、学力低下を憂えて1983年に出された報告書『危機に立つ国家 (Nation at Risk)』を契機に、各学区、学校での教育成果を点検し、説明責任 (accountability) に応えるべきであるとして、州政府による上からの標準テストが多用された時代であった。このようなトップダウン式の実施方法とあいまって、標準テストで学校の教育成果を評価できるのかという疑問や批判が提起されるようになった。「真正の評価 (Authentic Assessment)」論は、こうした標準テスト批判を背景に生まれたものである (田中、2008; 土持、2007)。
- 2) 学習ポートフォリオを導入した4クラスは、習熟度による相違がある。傾向として、習熟度により、学習者のどの側面に学習ポートフォリオが働きかけるのか相違があることが見られた。習熟度の高い学習者は、学習ポートフォリオの学習方法、問題解決の自由記述が的確で、より具体的である。このことから、学習ポートフォリオは、学習ストラテジーを身に付けている習熟度の高い学習者にとっては、英語学習における問題を明らかにし、その解決方法、つまり「どのように学ぶのか」を明確化するための手段として機能している様子が見られた。一方、習熟度の低い学習者は、毎回の授業の目標達成度 (理解できたこととできていないことの自由記述) については自己省察できるが、問題を解決しなくてはならないという学習意欲が引き起こされても、そこで得られた課題をどのような学習方法によって解決すべきかについての力が養われていないため、教員が学習者に個別の問題点に対して指導を行うなどの対応が必要である。このように、学習ポートフォリオは、習熟度や取り組むべき課題が多様である学習者について、その課題の内容を学習者と指導者の両者に与えるという点で有効である。習熟度との関連についての詳細の分析や議論は、別の機会に譲る。

## 参考文献

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp.138-157) 凡人社
- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー—初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之 (編) (2011) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために』 (pp. 1-22) ひつじ書房
- 尾関直子 (2010) 「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第6巻, pp. 75-103) 大修館書店
- 加藤千博 (2010) 「自律的学習のための学習ポートフォリオの有効性—プラクティカル・イングリッシュ授業におけるアクション・リサーチ—」『横浜市立大学論叢人文科学系列』 61, (2), 49-69.
- 小嶋英夫 (2010) 「学習者と指導者の自律的成長」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第6巻, pp. 133-161) 大修館書店
- 国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』 <https://www.jpff.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/cefrefll.pdf>
- 佐藤敏子・山本豊美・中川武 (2004) 「ポートフォリオ学習における学習者の変容—自律した学習者を目指して—」『つくば国際大学紀要』 10, 31-48.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向け

- た応用言語学からのアプローチ』リーベル出版
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf)
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 廣森友人・中島優子・尾関直子・大和隆介 (2005) 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (編) 「指導に用いる代表的なデータ収集方法」『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』 リーベル出版
- 古家聡・櫻井千佳子 (2014) 「英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』 4, 29-50.
- 峯石緑 (2002) 『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』 溪水社
- 峯石緑 (2010) 「学習者の自己省察・自律を促すポートフォリオ」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第 6 巻, pp. 162-192) 大修館書店
- 文部科学省 (2012) 「大学改革実行プラン」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afldfile/2012/06/25/1312798\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afldfile/2012/06/25/1312798_01.pdf)
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning*. (pp. 7-15). London: CILT.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20, 71-94.
- Nakatake, M. (2015). Students' responses in the revision process to writing center tutorials. *JACET-KANTO Journal*, 2, 55-69.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocol of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
- Sato, Y., Nakatake, M., Satake, Y., & Hug, J. (2015). About the Changing Roles of Foreign Language Teaching/Learning in the Context of Globalization in Japan. *KLA Journal*, 2, 1-14.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy—The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy—Future directions* (pp. 4-14). London: Longman.
- Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal*, 5(1), 22-27.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio—Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

# 「自己の探求」プログラムの効果検証

— 「ジェネリック・スキル」の評価ツールを用いて—

中込 啓一・中村 剛

## 1. はじめに

近年、「人間力」<sup>1)</sup>、「就職基礎能力」<sup>2)</sup>や「社会人基礎力」<sup>3)</sup>など政府および産業界から、学校教育終了後に社会で活躍するための能力が広く議論されてきた。大学教育に関しては、社会から求められる「学士力」<sup>4)</sup>が教育界に提示されている。

「人間力」は、平成15年内閣府から出された「人間力戦略研究会報告書」の中で、「社会を構成し運営するとともに、自立し一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義され、「職業生活面」に焦点を当てた提言がなされている<sup>1)</sup>。「就職基礎能力」は、平成16年厚生労働省より「企業が採用に当たって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力」と定義され、特に事務系、営業系に焦点を置いた「コミュニケーション能力、職業人意識、基礎学力、資格取得、ビジネスマナー」から構成されている<sup>2)</sup>。これに基づき、平成16年から21年まで同省は「YESプログラム（若年者就職基礎能力修得支援事業）」を実施した<sup>5)</sup>。「社会人基礎力」は、平成17年経済産業省において、「組織や地域社会の中で人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」で、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つ柱の中に、12の能力を含むものと定義した<sup>3)</sup>。平成16年から27年の現在まで、同省は「社会人基礎力グランプリ」という、大学研究室、ゼミ単位に対しての事業を実施している<sup>6)</sup>。一方、これら就業を念頭に置いた能力に加えて、平成20年には文部科学省より、大学終了までに「学士力」として、社会が「学士」に求める能力を定義した<sup>4)</sup>。それは、1. 知識・理解、2. 汎用的技能（(1) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的スキル、(3) 情報リテラシー、(4) 論理的思考力、(5) 問題解決力）、3. 態度・志向性（(1) 自己管理能力、(2) チームワーク、リーダーシップ、(3) 倫理観、(4) 市民としての社会的責任、(5) 生涯学習力）、4. 統合的な学習経験と創造的思考力、などである<sup>4)</sup>。尚、文部科学省では「人間力」、「社会人基礎力」、「就職基礎力」をわかりやすくまとめている<sup>7)</sup>。

これらの提言や提案の根底に流れる背景として、若者が将来の夢や希望を持ち、職業に従事し、国や社会の構成員としての役割を担っていくことが、社会から大きく求められていると考えられる。これらを成就していく「汎用的能力」として、コミュニケーション能力や、実行力、考える力、集団で働く力等が大変重要であることは、万人が認めるところである。川上らは「汎用的能力」として、「ジェネリック・スキル」を定義し、自己評価測定ツールを開発した（平成19年度文部科学省現代GP「総合的人間力を育てるサイクルプロジェクト」(大阪樟蔭女子大学)<sup>8) 9)</sup>。

本学の「BASIS」では入学直後に、「自己基礎力を養うこと」の一環として、「自己理解・他者理解」を目的とする「自己の探求」という科目を開講している。これは、自己理解を深

め、他者が自己理解をすることへの協力をし、グループがチームへと成長するプロセスを歩む「チームビルディング」体験をねらいとしたプログラムである。そして、中村らにより前出の「社会人基礎力」に効果があることが検証されている<sup>10)</sup>。今回、この「自己の探求」が、川上らによる「ジェネリック・スキル」にどのように影響するか検討したので報告する。本稿は、1. はじめに、2. 方法（調査方法、調査内容、解析方法）、3. 結果と考察（集計データ概要、「ジェネリック・スキル」の属性別変化、「満足度」の属性別変化）、4. まとめから構成される。

## 2. 方法

### 2.1. 調査方法

武蔵野 BASIS 科目、「自己の探求」の効果を、「ジェネリック・スキル」と「満足度など」（生活・人間関係・就職意欲）の観点から探索的に検討した。

対象は武蔵野大学全学科 1 年生、実施時期は、2014 年 4～5 月、2 日間の集中授業受講前と受講後の 2 回、アンケート方式で実施した。プログラム担当教員から、調査の主旨（授業改善と研究が目的で個人の成績等には反映されない）を説明され、質問表とマークシート回答用紙が配布され、回答後回収された。

### 2.2. 調査内容

「ジェネリック・スキル」という評価ツールは、「気づく力」、「考え抜く力」、「聴き・伝える力」、「やり遂げる力」の 4 つのカテゴリーからなる。各カテゴリーは 5 つの質問を含み、計 20 問から構成される<sup>6)</sup>。さらに筆者らは、学生の「満足度など」を探索する目的で、「生活満足度」（学内と学外の 2 つの質問）、「人間関係満足度」（学内と学外の 2 つの質問）、「就職意欲」、の 3 つのカテゴリー、5 つの質問を独自に加えた。表 1 に合計 25 問の質問内容を示した。（通常実施しているアンケート（質問数 45 問）に、今回の質問を加えているために、質問番号は 46 から 70 となっている。）

「気づく力」は自己認識や自分と他者との違いを認識し理解すること、「考え抜く力」は自分の考えやものごとを深く考えること、「聴き・伝える力」は他者の意見を聴き理解し、自分の意見を表わすこと、「やり遂げる力」はものごとを粘り強く、期間までに完了することなどを意図した質問内容である。

### 2.3. 解析方法

生データは、学内で読み取り機により作成した。データは第三者機関の統計解析専門機関「株式会社エスミ（東京、中野）」に送られ、受講前・後のデータ突合、データのクリーンナップ、固定化、解析がなされた。

データは 1. 性別、2. 学科、3. 学年（1 学年）、4. 出身地、5. 部活経験の 5 つの基礎データおよび質問項目 25 問全てに回答し、受講前・後で個人データが突合できたものを有効解析データとして固定された。

データは Likert scale 5 point 法に則り、回答は「まったく思わない」1 から「強く思う」5 へとスコア化し、数値扱いとした。「ジェネリック・スキル」(質問 46-65) の各カテゴリーのスコアは 5 から 25、4 カテゴリー合計 (以下「GS」) で 20-100 の範囲となる。同様に、「生活の満足度」(質問 66 (学内) + 質問 69 (学外))、「人間関係の満足度」(質問 67 (学内) + (質問 68 (学外))) の各カテゴリーのスコアは 2 から 10、「就職意欲」(質問 70) は 1 から 5 の範囲となり数値として集計された。

統計手法は、データに応じて、t 検定、 $\chi^2$  検定、一元配置分散分析、多重解析、ピアソンの相関係数を用いた。p 値が  $p < 0.05$  のものを統計的に「有意差がある」とした。また、有意差がないものは「n.s.」と表示している。

表 1 「ジェネリック・スキル」質問事項

[E] 現在の学生生活で、あなたの自己評価に最も近いと思う番号に 1 つずつ○をつけてください。					
1「まったく思わない」、2「思わない」、3「どちらでもない」、4「思う」、5「強く思う」とします。					
※気づく力					
46. ものごとをいろいろな角度から見ている。	1	2	3	4	5
47. 自分の強み、弱みをわかっている。	1	2	3	4	5
48. 目標を設定し、そのために何が必要かを考えることができる。	1	2	3	4	5
49. 他者の意見や考え方との違いをわかっている。	1	2	3	4	5
50. 好奇心をもって、授業にのぞむことができる。	1	2	3	4	5
※考えぬく力					
51. ひとつの考え方にこだわらず、柔軟に考えることができる。	1	2	3	4	5
52. 「なぜ、どうして」を常に意識し、論理的な考え方ができる。	1	2	3	4	5
53. 情報を整理し、それに基づいて考えることができる。	1	2	3	4	5
54. 自分の考えを文章の形で表現することができる。	1	2	3	4	5
55. 授業で学んだことと現実社会との関係性について考えることができる。	1	2	3	4	5
※聴き・伝える力					
56. 相手の話を真剣に聴くことができる。	1	2	3	4	5
57. 立場や価値観の異なる人の意見を尊重することができる。	1	2	3	4	5
58. 自分の考えや感情を適切な形で相手に伝えることができる。	1	2	3	4	5
59. わかりやすく話すことができる。	1	2	3	4	5
60. 多くの人前で話すことができる。	1	2	3	4	5
※やり遂げる力					
61. 責任を持った言動ができる。	1	2	3	4	5
62. 集中して授業に望むことができる。	1	2	3	4	5
63. 継続力があり、結果、結論を出すまで取り組むことができる。	1	2	3	4	5
64. 結果について自己評価を行い、次の取り組みに活かすことができる。	1	2	3	4	5
65. 時間、期限を守ることができる。	1	2	3	4	5
※満足度					
66. 大学での授業、学習、勉強が楽しい。	1	2	3	4	5
67. 大学での人間関係 (部活、サークル、交友、教員、その他) に満足している。	1	2	3	4	5
68. 大学以外での人間関係 (家族、アルバイト、外部の友達等) に満足している。	1	2	3	4	5
69. 今の学生生活全般 (全てを含む) は楽しい。	1	2	3	4	5
70. 大学卒業後は、就職したいと真剣に考えている。	1	2	3	4	5

\*質問番号は、通常質問に加えているので、45~70 となっている

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 集計データ概要

固定した有効解析データの集計データの概要を表2に示す。

回収データ1979、有効解析データとして固定できたのは1822、有効解析率92.1%であった。ちなみに平成26年5月の該当学科1年生の在籍数は2084であるので、網羅率は87.4%となる。この調査は、ほぼ全数調査に近く、データそのものが母集団の実態をほぼ反映しているとも考えられるが、補強のための推計解析を行っている。またデータが多岐にわたるため、各項目において結果と考察を織り込んで述べていく。

本学「学科」で、全体の10%以上を占める学生数が多い5学科は、「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」、「経営学科」、「日本文学文化学科」、「児童教育学科」であった。「女性」の数が多い学科は、「GC学科」、「人間科学科」、「児童教育学科」、「日本文学文化学科」、同様に「男性」は、「経営学科」、「法律学科」、「経済学科」であった。本学全体の「男女」比は4:6で女性の比率が高く、「学科」では「男女」間の比率に有意差があった。「女性」比率の高い学科は、「看護学科」で9割、「GC学科」、「児童教育学科」、「社会福祉学科」、「人間科学科」、「日本文学文化学科」で約7割である。一方、「男性」比率の高い学科では、「環境学専攻」、「経済学科」、「政治学科」、「法律学科」で7~6割である。

「出身地」は、「関東」出身者が約8割、「中部」、「東北」地方を加えると本学学生の9割を占める。「九州・沖縄」、「北海道」、「関東」出身者は、「女性」の比率が本学全体の平均より高いが、「出身地」で「男女」間の比率に有意な差はない。

「部活経験」は、「男女」間に有意な差があった。全体の約6割が「体育系」経験者であり、特に「男性」では実に8割と高く、「女性」の5割は「体育系」部活経験者である。一方、全く部活経験「なし」の学生は、全体で6%と極めて低かった。

本学は、全体として「女性」の割合が高く、「学科」により「男女」の比率に有意差がみられた。「出身地」は、「関東」出身者が大部分であるが、「出身地」は「男女」間の比率で有意差はない。「部活経験」者は約9割、「男女」間で有意差がみられ、「男女」とも「体育系」部活経験者が多く、彼らの特性を引き出すような学習指導の実践により、大きな教育効果が期待できると考えられる。

#### 3.2. 「自己の探求」受講による「ジェネリック・スキル」の変化

##### 3.2.1. 「属性」による受講前・後の変化

集計データは「全体」、「性別」、「学科」、「出身地」、「部活経験」の5つセグメントに分類され、セグメントは合計30の「属性」から構成される。表3に「自己の探求」受講前・後の「ジェネリック・スキル」の各カテゴリーおよび合計スコア（以下「GS」）を示す。受講前・後のスコアで有意差のある「属性」を網掛けで示し、差がないものは「n.s.」と記載した。また、受講前の「属性」のデータを属性の「基本特性」、受講前・後のデータの差を「変化量」と記す。「ジェネリック・スキル」の各カテゴリーおよび「GS」のスコアは、「北海道」出身者を



表2 集計データ概要

		全体		男性		女性		女性比
セグメント	属性	n	全体 %	n	全体 %	n	全体 %	女性 %
性別	男	685	37.6%	685	100.0%	0	0.0%	0.0%
	女	1137	62.4%	0	0.0%	1137	100.0%	100.0%
	全体	1822	100.0%	685	100.0%	1137	100.0%	62.4%
		全体		男性		女性		
セグメント	属性	n	全体 %	n	全体 %	n	全体 %	女性 %
学科	法律学科	144	7.9%	89	13.0%	55	4.8%	38.2%
	政治学科	94	5.2%	60	8.8%	34	3.0%	36.2%
	経済学科	108	5.9%	70	10.2%	38	3.3%	35.2%
	経営学科	199	10.9%	108	15.8%	91	8.0%	45.7%
	日本文学文化学科	187	10.3%	54	7.9%	133	11.7%	71.1%
	GC 学科	206	11.3%	51	7.4%	155	13.6%	75.2%
	人間科学科	200	11.0%	53	7.7%	147	12.9%	73.5%
	社会福祉学科	131	7.2%	34	5.0%	97	8.5%	74.0%
	環境学専攻	63	3.5%	42	6.1%	21	1.8%	33.3%
	都市環境専攻	47	2.6%	17	2.5%	30	2.6%	63.8%
	児童教育学科	188	10.3%	48	7.0%	140	12.3%	74.5%
	薬学科	146	8.0%	51	7.4%	95	8.4%	65.1%
	看護学科	109	6.0%	8	1.2%	101	8.9%	92.7%
	全体	1822	100.0%	685	100.0%	1137	100.0%	62.4%
		全体		男性		女性		
セグメント	属性	n	全体 %	n	全体 %	n	全体 %	女性 %
出身地	北海道	19	1.0%	6	0.9%	13	1.1%	68.4%
	東北地方	96	5.3%	41	6.0%	55	4.8%	57.3%
	関東地方	1403	77.0%	515	75.2%	888	78.1%	63.3%
	中部地方	135	7.4%	59	8.6%	76	6.7%	56.3%
	近畿地方	30	1.6%	13	1.9%	17	1.5%	56.7%
	中国地方	23	1.3%	11	1.6%	12	1.1%	52.2%
	四国地方	13	0.7%	6	0.9%	7	0.6%	53.8%
	九州・沖縄地方	51	2.8%	13	1.9%	38	3.3%	74.5%
	留学生	52	2.9%	21	3.1%	31	2.7%	59.6%
	全体	1822	100.0%	685	100.0%	1137	100.0%	62.4%
		全体		男性		女性		
セグメント	属性	n	全体 %	n	全体 %	n	全体 %	女性 %
部 活 経 験	体育会系	1150	63.1%	539	78.7%	611	53.7%	53.1%
	文科系	422	23.2%	62	9.1%	360	31.7%	85.3%
	サークル	51	2.8%	18	2.6%	33	2.9%	64.7%
	複数活動	90	4.9%	25	3.6%	65	5.7%	72.2%
	なし	109	6.0%	41	6.0%	68	6.0%	62.4%
	全体	1822	100.0%	685	100.0%	1137	100.0%	62.4%

：セグメント内で男女の比率に有意な差がある（ $\chi^2$  検定  $p<0.05$ ）

表3 「ジェネリック・スキル」のスコア

プログラム		ジェネリック・スキルスコア																								
		カテゴリー(質問番号)				聴き・伝える力(56-60)				やり遂げる力(61-65)				GS(46-65)												
		スコア値の範囲(5-25)		考え抜く力(46-50)		スコア値の範囲(5-25)		スコア値の範囲(5-25)		スコア値の範囲(5-25)		スコア値の範囲(61-65)		スコア値の範囲(20-100)												
属性	人数	基本特性	有意差	標準偏差	標準変化量	標準受講後偏差	標準受講後偏差	基本特性	有意差	標準偏差	標準変化量	標準受講後偏差	標準偏差	標準変化量	標準受講後偏差	有意差										
全体	1822	17.21	2.82	18.90	2.90	1.69	2.83	15.32	3.04	17.73	3.23	2.41	2.99	16.19	3.19	18.24	3.37	2.15	2.95	64.81	9.61	73.85	10.72	9.04	8.84	
男性	685	17.23	3.10	19.07	3.08	1.84	2.97	15.37	3.20	17.96	3.32	2.59	2.95	16.22	3.38	19.19	3.33	2.98	3.15	2.84	64.68	10.48	74.56	11.11	9.88	9.09
女性	1137	17.20	2.64	18.79	2.78	1.59	2.74	15.29	2.94	17.59	3.17	2.31	3.00	16.17	2.85	18.86	3.13	2.69	2.79	2.84	64.88	9.06	73.42	10.45	8.54	8.65
法政学科	144	17.30	3.21	19.24	3.23	1.94	3.14	15.82	3.52	18.40	3.45	2.58	3.13	15.86	3.46	19.06	3.65	3.20	3.33	3.41	64.64	11.10	75.19	11.96	10.56	9.45
政治学科	94	17.14	3.35	18.88	2.97	1.74	3.08	15.64	3.58	17.97	3.36	2.33	3.12	16.05	3.55	18.87	3.27	2.82	3.30	3.31	64.13	11.71	73.87	11.11	9.74	10.41
経済学科	108	17.23	2.89	19.18	2.99	1.94	3.04	15.68	2.82	18.16	3.08	2.48	2.62	16.22	3.55	19.47	3.25	3.25	3.45	2.89	65.49	9.89	75.28	10.98	9.79	9.34
経営学科	199	17.15	2.98	18.71	2.98	1.57	2.99	15.35	2.98	17.82	3.25	2.48	3.13	16.21	2.96	19.15	3.28	2.94	3.00	3.15	64.63	9.50	73.92	10.76	9.29	9.20
日本文学文化学科	187	16.64	2.96	18.42	3.16	1.78	2.69	15.47	3.10	17.83	3.30	2.37	2.63	15.94	3.33	18.57	3.44	2.63	2.69	2.71	63.63	10.36	72.59	11.59	8.96	7.67
CG学科	206	17.45	2.67	18.76	3.10	1.33	2.81	15.22	3.04	17.50	3.34	2.27	3.24	16.60	2.87	18.83	3.14	2.23	3.06	2.95	65.79	9.44	73.10	11.43	7.31	9.56
人間科学科	200	17.45	2.66	18.85	2.65	1.40	2.56	15.18	2.90	17.35	2.85	2.17	2.84	16.14	2.91	18.93	2.95	2.79	2.69	2.76	64.82	8.92	73.24	9.15	8.42	7.89
社会福祉学科	63	17.08	2.66	18.56	2.76	1.49	2.94	15.11	2.76	17.23	3.38	2.11	3.02	16.43	2.52	18.95	2.67	2.53	2.69	2.86	64.92	8.38	72.75	9.86	7.83	9.07
環境学専攻	131	17.11	2.69	18.89	2.87	1.78	2.60	14.89	3.10	17.11	3.31	2.92	2.79	15.68	2.94	18.48	3.42	2.79	3.37	2.77	63.05	9.31	72.68	10.81	9.65	7.97
都市環境専攻	47	17.06	2.43	19.23	2.45	1.17	2.54	14.64	2.40	17.11	2.71	2.47	2.19	15.21	2.90	18.36	3.14	3.15	2.55	2.50	62.83	7.72	72.79	8.84	9.96	6.99
児童教育学科	188	17.45	2.71	19.35	2.69	1.90	2.63	15.43	2.88	17.82	3.09	2.40	3.09	16.89	2.95	19.66	3.15	2.78	2.58	2.89	66.45	9.54	75.68	10.32	9.23	8.47
薬学科	146	16.84	2.75	18.64	2.69	1.79	2.88	14.64	3.01	17.25	3.11	2.61	3.15	15.26	2.81	18.21	3.08	2.95	2.90	3.09	62.68	9.51	72.26	10.47	9.58	9.18
看護学科	109	17.71	2.40	19.50	2.47	1.80	2.85	15.69	2.96	18.33	3.41	2.64	3.08	16.89	2.51	19.75	2.96	2.86	2.64	2.56	67.16	7.09	76.64	9.88	9.49	8.19
北海道	19	17.63	3.04	18.37	2.73	0.74	2.51	n.s.	15.56	3.87	17.95	2.97	2.00	2.54	15.68	2.03	18.16	2.91	2.47	2.55	68.87	2.33	19.06	2.97	2.18	2.58
東北	96	17.27	2.67	19.57	2.78	2.30	2.80	15.64	2.92	18.10	2.94	2.47	2.99	16.21	3.06	19.03	3.02	2.82	2.82	2.82	66.11	2.94	18.27	3.13	2.16	3.05
関東	1403	17.12	2.82	18.75	2.94	1.63	2.84	15.21	3.03	17.66	3.28	2.45	3.00	16.12	3.02	18.94	3.21	2.81	2.91	2.91	66.02	3.25	18.21	3.41	2.18	2.95
中部	135	17.50	2.92	19.35	2.71	1.84	2.87	15.56	3.02	17.81	3.11	2.26	2.90	16.19	3.29	18.98	3.35	2.79	2.93	2.93	66.37	3.06	18.46	3.25	2.09	3.09
近畿	30	16.93	2.36	19.70	2.51	2.77	3.00	15.23	3.55	17.63	3.41	2.40	3.28	16.27	3.65	19.63	3.75	3.37	3.53	3.53	15.53	3.04	17.97	4.02	4.23	3.28
中国	23	17.74	3.08	19.57	2.69	1.83	2.42	15.61	3.24	18.22	3.01	2.61	2.64	16.30	3.44	18.96	3.34	2.65	2.52	2.52	15.35	3.30	18.22	3.29	2.87	3.06
四国	13	17.69	3.71	18.77	3.14	1.08	1.75	15.77	3.17	17.92	3.40	2.15	1.86	16.69	3.45	18.62	3.01	1.92	2.96	2.96	15.77	3.32	18.23	3.00	2.46	2.70
九州・沖縄	51	17.24	2.67	19.45	2.71	2.22	2.74	15.43	2.39	18.16	2.90	2.73	2.79	16.71	2.84	19.92	2.81	3.22	2.86	2.86	16.57	3.06	18.65	3.14	2.08	2.90
留学生	52	18.29	2.71	19.23	2.68	0.94	2.71	16.46	3.19	18.02	3.10	1.56	3.28	17.37	3.11	19.29	3.27	1.92	3.54	3.54	17.46	2.21	18.54	3.18	1.08	2.44
体育会系	1150	17.17	2.90	18.97	2.89	1.79	2.87	15.17	3.06	17.75	3.23	2.59	3.05	16.26	3.11	19.06	3.22	2.80	2.96	2.96	16.16	3.20	18.38	3.30	2.23	2.97
文芸系	422	17.24	2.59	18.68	2.75	1.44	2.68	15.50	2.87	17.66	3.17	2.16	2.82	15.93	2.89	18.83	3.08	2.90	2.80	2.80	15.94	3.20	18.04	3.37	2.10	2.99
サークル	51	17.49	2.82	18.78	3.47	1.29	2.65	15.80	3.00	17.69	3.37	1.88	3.06	16.65	2.93	18.86	3.85	2.22	3.33	3.33	16.16	2.97	17.73	3.77	1.57	2.77
模擬活動	90	17.40	3.06	19.26	3.10	1.86	2.95	16.22	3.06	18.21	3.37	1.99	2.78	16.47	3.26	19.24	3.20	2.78	2.82	2.82	15.94	3.39	18.12	3.88	2.18	2.74
なし	109	17.19	2.75	18.76	3.00	1.57	2.96	15.26	3.27	17.39	3.28	2.13	2.88	16.05	2.96	18.61	3.23	2.56	3.00	3.00	16.03	2.91	17.84	3.46	1.82	2.62

各属性において受講前・後のスコア値が有意差あり(対応のあるt検定 P<0.05)

除く、ほぼ全ての「属性」で受講後有意に高くなった。「変化量」も増加し、カテゴリーの平均では「聴き・伝える力」が2.79と高く、「気づく力」スコアが1.69と低い。「ジェネリック・スキル」は全体の受講者で受講後有意に高くなり、特にコミュニケーションに関連する部分に大きな効果があった。「聴き・伝える力」のスコアが高かったことについては、「自己の探求」のプログラム特性として、第一に「傾聴」についての体験セッションが大きく影響していることが考えられる。次にそれぞれの価値観が違うことが当然であり、その違いを互いに伝え合い、共有することの重要性を体験することも影響していると考えられる。また、中村らは「自己の探求」実施後は、「社会人基礎力」も含めて、学科に関係なくすべての項目が有意に向上した<sup>8)</sup>と報告しており、本結果も同様にこのプログラムの有効性を表わしている。

### 3.2.2. 各セグメント内および属性間の比較について

表3のデータを元に、①各セグメント内で「属性」間のスコアの有意差、②個々の「属性」同士の組み合わせについてのスコアの有意差を解析した。「性別」ではt検定、「学科」、「出身地」、「部活経験」でのセグメント内の検定は一元配置分散分析、「属性」同士の検定は多重比較を用いた。表4から表7に「ジェネリック・スキル」のスコアの結果を示す。セグメント内は、スコアの高い「属性」順に配置し、セグメント内で「属性」間のスコアに差がある場合は網掛けで示し、「属性」同士で差がある組み合わせを結線で示した。

#### ① 「全体」および「性別」の違い

表4に「全体」のデータおよび「性別」の結果を示す。

「性別」の「基本特性」として、「女性」は、「やり遂げる力」が「男性」より有意に高く、他のカテゴリーは「性別」で有意差がなかった。しかし、受講後「男性」は「考え抜く力」、「聴き・伝える力」、「GS」で、「女性」より有意に高くなった。「男性」の「変化量」は、「聴き・伝える力」、「やり遂げる力」、「GS」で「女性」より有意に大きく、「男性」は「自己の探求」に対して、非常に反応が良いことが示された。「女性」は比較的安定的な情緒や

表4 「ジェネリック・スキル」スコア (全体・性別)

セグメント	調査	ジェネリック・スキルスコア (全体・性別)																			
		カテゴリー (質問番号)																			
		気づく力 (46-50)				考え抜く力 (51-55)				聴き・伝える力 (56-60)				やり遂げる力 (61-65)				GS 合計 (46-65)			
属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差		
全体	基本特性	全体	1822	17.21		全体	1822	15.32		全体	1822	16.19		全体	1822	16.09		全体	1822	64.81	
	受講後	全体	1822	18.90		全体	1822	17.73		全体	1822	18.98		全体	1822	18.24		全体	1822	73.85	
	変化量	全体	1822	1.69		全体	1822	2.41		全体	1822	2.79		全体	1822	2.15		全体	1822	9.04	
性別	基本特性	男性	685	17.23	n.s.	男性	685	15.37	n.s.	男性	685	16.22	n.s.	女性	1137	16.22		女性	1137	64.88	n.s.
		女性	1137	17.20		女性	1137	15.29		女性	1137	16.17		男性	685	15.86		男性	685	64.68	
	受講後	男性	685	19.07	n.s.	男性	685	17.96		男性	685	19.19		男性	685	18.34	n.s.	男性	685	74.56	
		女性	1137	18.79		女性	1137	17.59		女性	1137	18.86		女性	1137	18.18		女性	1137	73.42	
	変化量	男性	685	1.84	n.s.	男性	685	2.59	n.s.	男性	685	2.98		男性	685	2.48		男性	685	9.88	
		女性	1137	1.59		女性	1137	2.31		女性	1137	2.69		女性	1137	1.95		女性	1137	8.54	

網掛け: 男女に有意差がある (χ<sup>2</sup>検定 p<0.05)

考え方を示すのに対して、「男性」は環境や刺激に対して起伏の大きな反応を示す傾向がある。「男性」のこの傾向は、いい方向性へ導いた場合大きな成果を出せる可能性がある反面、逆の方向性に導くと不本意な結果も出やすいことが推察される。一方、中村らの報告では、「社会人基礎力」について、「自己の探求」実施前「男女」差を観察しなかったが、実施後全体得点で「考え抜く力」で、「女性」は「男性」有意に高くなった<sup>10)</sup>。今回との逆の結果は、質問内容に起因すると推察され今後検討が必要である。

## ② 「学科」の違い

表5に「学科」別の結果を示す。

「基本特性」として、「聴き・伝える力」、「やり遂げる力」および「GS」のスコアに、「学科」間の有意差があった。「看護学科」、「児童教育学科」、「GC学科」など、人を中心に学習していく「学科」は、「環境学専攻」、「都市環境専攻」、「薬学科」などいわゆる理科系「学科」より「聴き・伝える力」や「GS」のスコアが高かった。「属性」同士の比較では、「聴き・伝える力」では、「薬学科」は「看護学科」、「児童教育学科」、「GC学科」、「社会福祉学科」より、有意に低かった。「やり遂げる力」では、「看護学科」は「日本文学文化学科」や「法律学科」より有意に高かった。「GS」では、「看護学科」は「薬学科」や「日本文学文化学科」より有意に高く、また「児童教育学科」は「薬学科」と差が見られた。

受講後、全てのカテゴリーおよび「GS」のスコアに「学科」間で有意差があり、「属性」同士では「聴き・伝える力」のみで差がみられ、「薬学科」は「看護学科」や「児童教育学科」より有意に低かった。

「変化量」は、「やり遂げる力」のみで「学科」間の差がみられ、「政治学科」は「GC学科」比べて、変化量が有意に高かった。

これらの結果から「基礎特性」として、コミュニケーション力が要求される「学科」は理科系「学科」に比べて、「ジェネリック・スキル」の合計スコア「GS」が高いことが明らかになった。「変化量」は、「学科」間の差があまりないにも関わらず、受講後に「全てのカテゴリーで「学科」間に有意差がでたことは、「自己の探求」の授業効果が「学科」の「基礎特性」に大きく影響された結果と考えられる。

例えば、「聴き・伝える力」で理科系「学科」の「変化量」が水準以上であっても、受講後、スコアの順位が上がらず、コミュニケーションがあまり得意でないと、学生は自己評価している。この結果は、理科系「学科」の受講時のコミュニケーションの特徴にも現れている。理論立てた思考をし、解答を求める傾向があり、それを他のメンバーに理解してもらおうというよりは、正論として伝えようとする受講生によれば、「なぜ理解してもらえない」「なぜ受け容れてもらえない」という強い疑問が残るらしい。これにより、他のメンバーとのコミュニケーションを遮断してしまう。この場合、理科系の思考特性が影響していることが考えられ、簡単に変動するカテゴリーではないと言える。また、受講前・後において、「考え抜く力」で、「法律学科」、「看護学科」、「経済学科」、「政治学科」、「日本文学文化学科」、「児童教育学科」、「経営学科」とスコアの上位順位が変化しないことも注目される。これらから、「学科」の弱点補強のためには、「属性」にあった教育方法の検討性が示唆される。

表5 「ジェネリック・スキル」のスコア (学科別)

セグメント	カテゴリーー (質問番号)										GS 合計 (46-65)														
	気づく力 (46-50)					考え抜く力 (51-55)					聞き・伝える力 (56-60)					やり遂げる力 (61-65)					有意差				
調査	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	
学科	看護学科	看護学科	109	17.71		看護学科	109	15.82		看護学科	109	16.87		看護学科	109	16.87		看護学科	109	67.16		看護学科	109	67.16	
	児童教育学科	児童教育学科	188	17.45		児童教育学科	144	15.82		児童教育学科	188	16.89		児童教育学科	188	16.87		児童教育学科	188	66.45		児童教育学科	188	66.45	
	GC 学科	GC 学科	206	17.45		経済学科	108	15.69		GC 学科	206	16.60		GC 学科	206	16.52		GC 学科	206	65.79		GC 学科	206	65.79	
	人間科学科	人間科学科	200	17.45		政治学科	94	15.64		経済学科	131	16.43		経済学科	108	16.36		経済学科	108	65.49		経済学科	108	65.49	
	社会科学文化学科	社会科学文化学科	144	17.30		日本文学文化学科	187	15.47		社会福祉学科	108	16.22		社会福祉学科	131	16.30		社会福祉学科	131	64.92		社会福祉学科	131	64.92	
	経済学科	経済学科	108	17.23		児童教育学科	188	15.43		経営学科	199	16.21		人間科学科	200	16.06		人間科学科	200	64.82		人間科学科	200	64.82	
	経営学科	経営学科	199	17.15	n.s	看護学科	199	15.35		看護学科	200	16.14		看護学科	146	15.92		看護学科	144	64.64		看護学科	144	64.64	
	政治学科	政治学科	94	17.14		GC 学科	206	15.22		政治学科	94	16.05		経営学科	199	15.95		経営学科	199	64.63		経営学科	199	64.63	
	環境学専攻	環境学専攻	63	17.11		人間科学科	200	15.18		人間科学科	187	15.94		環境学専攻	47	15.91		政治学科	94	64.13		政治学科	94	64.13	
	社会科学文化学科	社会科学文化学科	131	17.08		環境学専攻	63	14.89		環境学専攻	63	14.89		社会科学文化学科	144	15.86		社会科学文化学科	187	63.03		社会科学文化学科	187	63.03	
	環境学専攻	環境学専攻	47	17.06		環境学専攻	63	14.89		環境学専攻	63	14.89		環境学専攻	187	15.58		環境学専攻	63	63.03		環境学専攻	63	63.03	
	薬学科	薬学科	146	16.84		都市環境専攻	47	14.64		薬学科	47	14.64		薬学科	63	15.35		都市環境専攻	47	62.83		薬学科	47	62.83	
	社会科学文化学科	社会科学文化学科	187	16.64		薬学科	146	14.64		都市環境専攻	47	15.21		政治学科	94	15.30		薬学科	146	62.68		薬学科	146	62.68	
	看護学科	看護学科	109	19.50		看護学科	144	18.40		看護学科	109	19.75		看護学科	109	19.06		看護学科	109	76.64		看護学科	109	76.64	
	児童教育学科	児童教育学科	188	19.35		看護学科	109	18.33		看護学科	188	19.66		看護学科	188	18.85		看護学科	188	75.68		看護学科	188	75.68	
	経済学科	経済学科	144	19.24		経済学科	108	18.16		経済学科	108	19.47		経済学科	144	18.49		経済学科	108	75.28		経済学科	108	75.28	
	都市環境専攻	都市環境専攻	47	19.23		政治学科	94	17.97		政治学科	199	19.15		政治学科	108	18.47		政治学科	144	75.19		政治学科	144	75.19	
	経済学科	経済学科	108	19.18		社会科学文化学科	187	17.83		社会科学文化学科	144	19.06		経済学科	199	18.23		経済学科	199	73.92		経済学科	199	73.92	
	環境学専攻	環境学専攻	63	18.89		児童教育学科	188	17.82		社会科学文化学科	131	18.95		薬学科	146	18.16		薬学科	146	73.87		薬学科	146	73.87	
	政治学科	政治学科	94	18.88		看護学科	199	17.82		人間科学科	200	18.93		政治学科	94	18.15		政治学科	94	73.24		政治学科	94	73.24	
GC 学科	GC 学科	206	18.76		環境学専攻	63	17.81		政治学科	94	18.87		GC 学科	206	18.12		GC 学科	206	73.10		GC 学科	206	73.10		
人間科学科	人間科学科	200	18.85		環境学専攻	63	17.81		環境学専攻	63	18.48		人間科学科	200	18.12		人間科学科	200	73.24		人間科学科	200	73.24		
薬学科	薬学科	146	18.64		GC 学科	206	17.50		GC 学科	206	18.83		政治学科	94	18.15		政治学科	94	73.87		政治学科	94	73.87		
人間科学科	人間科学科	199	18.71		社会科学文化学科	187	17.35		社会科学文化学科	187	18.57		人間科学科	200	18.12		人間科学科	200	73.10		人間科学科	200	73.10		
社会科学文化学科	社会科学文化学科	131	18.56		薬学科	146	17.25		薬学科	63	18.48		社会科学文化学科	131	18.00		社会科学文化学科	131	72.75		社会科学文化学科	131	72.75		
社会科学文化学科	社会科学文化学科	187	18.42		社会科学文化学科	131	17.23		社会科学文化学科	47	18.36		社会科学文化学科	187	17.77		社会科学文化学科	187	72.59		社会科学文化学科	187	72.59		
環境学専攻	環境学専攻	47	2.17		都市環境専攻	47	17.11		薬学科	146	18.21		薬学科	63	17.51		薬学科	146	72.26		薬学科	146	72.26		
法律学科	法律学科	144	1.94		環境学専攻	63	2.92		環境学専攻	108	3.25		環境学専攻	94	2.85		法律学科	144	10.56		法律学科	144	10.56		
経済学科	経済学科	108	1.94		看護学科	109	2.64		法律学科	144	3.20		法律学科	144	2.83		法律学科	144	9.96		法律学科	144	9.96		
児童教育学科	児童教育学科	188	1.90		薬学科	146	2.61		薬学科	146	2.95		薬学科	146	2.22		薬学科	146	9.79		薬学科	146	9.79		
看護学科	看護学科	109	1.80		法律学科	144	2.58		政治学科	94	2.95		政治学科	147	2.22		政治学科	94	9.74		政治学科	94	9.74		
薬学科	薬学科	146	1.79		経済学科	108	2.48		経営学科	199	2.94		薬学科	187	2.19		薬学科	63	9.65		薬学科	63	9.65		
環境学専攻	環境学専攻	63	1.78	n.s	看護学科	199	2.48		看護学科	109	2.86		看護学科	109	2.18		看護学科	146	9.58		看護学科	146	9.58		
社会科学文化学科	社会科学文化学科	187	1.78		都市環境専攻	47	2.47		政治学科	94	2.82		看護学科	47	2.17		看護学科	109	9.49		看護学科	109	9.49		
政治学科	政治学科	94	1.74		児童教育学科	188	2.40		環境学専攻	63	2.79		環境学専攻	63	2.16		環境学専攻	199	9.29		環境学専攻	199	9.29		
経済学科	経済学科	199	1.57		社会科学文化学科	187	2.37		社会科学文化学科	200	2.79		社会科学文化学科	188	2.15		社会科学文化学科	188	9.23		社会科学文化学科	188	9.23		
社会福祉学科	社会福祉学科	131	1.49		政治学科	94	2.33		政治学科	188	2.78		政治学科	108	2.11		政治学科	187	8.96		政治学科	187	8.96		
人間科学科	人間科学科	200	1.40		GC 学科	206	2.27		GC 学科	187	2.63		GC 学科	200	2.07		GC 学科	200	8.43		GC 学科	200	8.43		
GC 学科	GC 学科	206	1.32		社会科学文化学科	131	2.11		社会科学文化学科	131	2.53		社会科学文化学科	131	1.70		社会科学文化学科	131	7.83		社会科学文化学科	131	7.83		
					社会科学文化学科	206	2.23		社会科学文化学科	206	2.23		社会科学文化学科	206	1.49		社会科学文化学科	206	7.31		社会科学文化学科	206	7.31		

〕 : セグメント内でスコアに有意差がある (一元配置 P<0.05)  
 〕 : 2つの属性間でスコアに有意差がある (多重比較 P<0.05)

③ 「出身地」の違い

表6に「出身地」別の結果を示す。

「基本特性」として、「留学生」は「ジェネリック・スキル」全てのカテゴリで高いスコアを示した。「やり遂げる力」および「GS」では「出身地」間で差が見られ、どちらも「留学生」は「関東」出身者より有意に高いスコアを示した。

受講後および「変化量」は「気づく力」以外、「出身地」間で差はなかった。

興味深い点は、「基本特性」として、「留学生」が全てのカテゴリで高いスコアを示し、自己評価で自信の高さを伺わせたが、受講後の「変化量」は一番低かった。それでも、受講後「GS」で高いスコアを示すことから、グループワークで「留学生」はキーパーソンとして、日本人学生の刺激となるような活用が考えられる。また、「出身地」間で「変化量」は有意差がないものの、「北海道」、「四国」出身者の「変化量」は低く、これらの「属性」への対応も検討される。

表6 「ジェネリック・スキル」のスコア（出身地別）

		ジェネリック・スキルスコア（出身地別）																			
		カテゴリ（質問番号）																			
		気づく力 (46-50)				考え抜く力 (51-55)				聴き・伝える力 (56-60)				やり遂げる力 (61-65)				GS合計 (46-65)			
セグメント	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	
基本特性	留学生	52	18.29		留学生	52	16.46		留学生	52	17.37		留学生	52	17.46		留学生	52	69.58		
	中国	23	17.74		北海道	19	15.95		九州・沖縄	51	16.71		九州・沖縄	51	16.57		九州・沖縄	51	65.94		
	四国	13	17.69		四国	13	15.77		四国	13	16.69		中部	135	16.37		四国	13	65.92		
	北海道	19	17.63		東北	96	15.64		中国	23	16.30		東北	96	16.11		中部	135	65.62		
	中部	135	17.50	n.s.	中国	23	15.61	n.s.	近畿	30	16.27	n.s.	関東	1403	16.02		東北	96	65.23		
	東北	96	17.27		中部	135	15.56		東北	96	16.21		四国	13	15.77		中国	23	65.00		
	九州・沖縄	51	17.24		九州・沖縄	51	15.43		中部	135	16.19		北海道	19	15.58		北海道	19	64.84		
	関東	1403	17.12		近畿	30	15.23		関東	1403	16.12		関東	1403	16.12		関東	1403	64.48		
	近畿	30	16.93		関東	1403	15.21		北海道	19	15.68		中国	23	15.35		近畿	30	63.97		
	近畿	30	19.70		中国	23	18.22		九州・沖縄	51	19.92		九州・沖縄	51	18.65		九州・沖縄	51	76.18		
	東北	96	19.57		九州・沖縄	51	18.16		近畿	30	19.63		留学生	52	18.54		留学生	52	75.08		
	中部	23	19.57		東北	96	18.10		留学生	52	19.29		中部	135	18.46		東北	96	74.98		
出身地	九州・沖縄	51	19.45		留学生	52	18.02		東北	96	19.03		東北	96	18.27		中国	23	74.96		
	中部	135	19.35		北海道	19	17.95	n.s.	中部	135	18.98	n.s.	四国	13	18.23	n.s.	近畿	30	74.93	n.s.	
	留学生	52	19.23		四国	13	17.92		中国	23	18.96		中国	23	18.22		中部	135	74.60		
	四国	13	18.77		中部	135	17.81		関東	1403	18.94		関東	1403	18.21		関東	1403	73.56		
	関東	1403	18.75		関東	1403	17.66		四国	13	18.62		四国	30	17.97		四国	13	73.54		
	北海道	19	18.37		近畿	30	17.63		北海道	19	18.16		北海道	19	17.37		北海道	19	71.84		
	近畿	30	2.77		九州・沖縄	51	2.73		近畿	30	3.37		中国	23	2.87		近畿	30	10.97		
	東北	96	2.30		中国	23	2.61		九州・沖縄	51	3.22		四国	13	2.46		九州・沖縄	51	10.24		
	九州・沖縄	51	2.22		東北	96	2.47		東北	96	2.82		近畿	30	2.43		中国	23	9.96		
	中部	135	1.84		関東	1403	2.45		関東	1403	2.81		関東	1403	2.18		東北	96	9.75		
	中国	23	1.83		近畿	30	2.40	n.s.	中部	135	2.79	n.s.	東北	96	2.16	n.s.	関東	1403	9.07	n.s.	
	関東	1403	1.63		中部	135	2.26		中国	23	2.65		中国	135	2.09		中部	135	8.98		
四国	13	1.08		四国	13	2.15		北海道	19	2.47		九州・沖縄	51	2.08		四国	13	7.62			
留学生	52	0.94		北海道	19	2.00		四国	13	1.92		北海道	19	1.79		北海道	19	7.00			
北海道	19	0.74		留学生	52	1.56		留学生	52	1.92		留学生	52	1.08		留学生	52	5.50			

□ : セグメント内でスコアに有意差がある (一元配置 P<0.05)  
 □ : 2つの属性間でスコアに有意差がある (多重比較 P<0.05)

④ 「部活経験」の違い

表7に「部活経験」別の違いを示す。

「基本特性」として、「考え抜く力」は「部活経験」により差がみられ、「複数活動」経験者のスコアは「体育会系」のみの経験者より有意にスコアが高かった。しかし、受講後全てのカテゴリで、「部活経験」による差は見られなかった。

「変化量」は、「考え抜く」で、「部活経験」間で有意な差があったが、「属性」間同士では有意な差は見られなかった。

表7 「ジェネリック・スキル」のスコア（部活経験別）

		ジェネリック・スキルスコア（部活経験別）																			
		カテゴリー（質問番号）												GS 合計 (46-65)							
		気づく力 (46-50)			考え抜く力 (51-55)			聴き・伝える力 (56-60)			やり遂げる力 (61-65)										
セグメント	調査	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差	属性	n	スコア	有意差
基本特性	部活経験	サークル	51	17.49	n.s.	複数	90	16.22	n.s.	サークル	51	16.65	n.s.	体育会系	1150	16.16	n.s.	サークルのみ	51	66.10	n.s.
		複数	90	17.40		サークル	51	15.80		複数	90	16.47		サークル	51	16.16		複数	90	66.03	
		文科系	422	17.24		文科系	422	15.50		体育会系	1150	16.26		なし	109	16.03		体育会系のみ	1150	64.75	
		なし	109	17.19		なし	109	15.26		なし	109	16.05		複数	90	15.94		文科系のみ	422	64.60	
	部活経験	体育会系	1150	17.17	n.s.	体育会系	1150	15.17	n.s.	文科系	422	15.93	n.s.	文科系	422	15.94	n.s.	なし	109	64.52	n.s.
		複数	90	19.26		複数	90	18.21		複数	90	19.24		体育会系	1150	18.38		複数	90	74.83	
		体育会系	1150	18.97		体育会系	1150	17.75		体育会系	1150	19.06		複数	90	18.12		体育会系	1150	74.16	
		サークル	51	18.78		サークル	51	17.69		サークル	51	18.86		文科系	422	18.04		文科系	422	73.20	
	部活経験	なし	109	18.76	n.s.	文科系	422	17.66	n.s.	文科系	422	18.83	n.s.	なし	109	17.84	n.s.	サークル	51	73.06	n.s.
		文化系のみ	422	18.68		なし	109	17.39		なし	109	18.61		サークル	51	17.73		なし	109	72.60	
		複数活動	90	1.86		体育会系	1150	2.59		文科系	422	2.90		体育会系	1150	2.23		体育会系	1150	9.41	
		体育会系	1150	1.79		文科系	422	2.16		体育会系	1150	2.80		複数活動	90	2.18		複数活動	90	8.80	
変化量	なし	109	1.57	n.s.	なし	109	2.13	n.s.	複数活動	90	2.78	n.s.	文科系	422	2.10	n.s.	文科系	422	8.60	n.s.	
	文科系	422	1.44		複数活動	90	1.99		なし	109	2.56		なし	109	1.82		なし	109	8.07		
	サークル	51	1.29		サークル	51	1.88		サークル	51	2.22		サークル	51	1.57		サークル	51	6.96		

□ : セグメント内でスコアに有意差がある (一元配置 P<0.05)  
 □ : 2つの属性間でスコアに有意差がある (多重比較 P<0.05)

受講後全てのカテゴリーで、「部活経験」間にスコアの有意差はないが、「複数部活」または「体育系」経験者のスコアは高く、また「変化量」で「体育会系」が高い。このプログラムは、「体育系」出身者や「複数部活」経験者など、集団生活や部活に積極的な「属性」の反応が良く、このプログラムの大きな特徴と考えられる。

「体育系」出身者と「複数部活」経験者のプログラムの影響について、2つの可能性が考えられる。まず、「体育系」出身者は、スポーツ現場における集団行動・生活が多く、「自己の探求」プログラムの「チームビルディング」体験に類似したコミュニケーション体験をしてきた可能性が高い。よって、その体験により多くの対応するコミュニケーションスキルを持ち合わせており、プログラムの進行に伴い他に比べより強い影響を受けたと考えられる。また、このプログラムが多くのスポーツチーム育成「チームビルディング」に貢献してきた実績の裏付けとも言える。

次に「複数部活」経験者についてだが、一見、いくつもの部活動を乗り換える一つのことが続かない人間のように捉えられるかもしれないが、多種多様な「チームビルディング」体験をしてきたと捉えることもできる。社会には多くのチーム（家族、学校、サークル、会社等々）が存在し、その幾つかのチームに属し生活をしている。多種多様な「チームビルディング」体験をしてきた可能性のある「複数部活」経験者は、このような社会的チームに幾つか属しながらの生活の中でも、その体験値を活かして生きているのではないだろうか。よって、このプログラム中も多種多様な「チームビルディング」体験値からの多種多様なコミュニケーションスキルにより影響を大きく受けたと考えられる。

### 3.3. 「生活満足度」「人間関係満足度」「就職意識」について

#### 3.3.1. 基本特性

「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」に関する「属性」の「基本特性」の違いを表8に示す。

学内や学外の「生活満足度」では「女性」が「男性」より有意にスコアが高く、「学科」間でも有意な差があった。「属性」同士の多重比較では、「都市環境専攻」は「経済学科」、

表8 「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」スコア（自己の探求受講前）

質問(番号)	「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」(「自己の探求」受講前)											
	生活満足度 (66 + 69)				人間関係満足度 (67 + 68)				就職意欲 (70)			
セグメント	属性	n	スコア	有意差	カテゴリー(属性)	n	スコア	有意差	カテゴリー(属性)	n	スコア	有意差
全体	全体	1822	7.11		全体	1822	7.67		全体	1822	4.43	
性別	女性	1137	7.18		女性	1137	7.72		女性	1137	4.48	
	男性	685	7.01		男性	685	7.59	n.s.	男性	685	4.33	
学科	都市環境専攻	47	7.79		児童教育学科	188	8.07		看護学科	109	4.75	
	児童教育学科	188	7.60		経営学科	199	7.82		児童教育学科	188	4.61	
	看護学科	109	7.30		看護学科	109	7.72		薬学科	146	4.58	
	社会福祉学科	131	7.23		環境学専攻	63	7.71		経済学科	108	4.56	
	人間科学科	200	7.13		経済学科	108	7.69		社会福祉学科	131	4.52	
	GC学科	206	7.11		GC学科	206	7.67		経営学科	199	4.47	
	環境学専攻	63	7.10		都市環境専攻	47	7.66		環境学専攻	63	4.43	
	政治学科	94	7.07		社会福祉学科	131	7.64		政治学科	94	4.40	
	日本文学文化学科	187	7.02		薬学科	146	7.61		日本文学文化学科	187	4.38	
	法律学科	144	6.94		法律学科	144	7.54		GC学科	206	4.32	
	薬学科	146	6.92		人間科学科	200	7.53		法律学科	144	4.28	
	経営学科	199	6.85		政治学科	94	7.49		都市環境専攻	47	4.21	
	経済学科	108	6.77		日本文学文化学科	187	7.47		人間科学科	200	4.10	
出身	中部	135	7.47		中国	23	7.96		九州・沖縄	51	4.55	
	中国	23	7.43		九州・沖縄	51	7.82		中部	135	4.50	
	東北	96	7.25		関東	1403	7.70		関東	1403	4.46	
	九州・沖縄	51	7.12	n.s.	東北	96	7.63		北海道	19	4.37	
	関東	1403	7.09		中部	135	7.61	n.s.	東北	96	4.36	
	留学生	52	6.87		近畿	30	7.60		中国	23	4.17	
	北海道	19	6.79		北海道	19	7.32		近畿	30	3.90	
	近畿	30	6.77		留学生	52	7.17		四国	13	3.85	
	四国	13	6.23		四国	13	7.00		留学生	52	3.75	
	部活経験	文科系	422	7.20		体育会系	1150	7.80		体育会系	1150	4.47
	体育会系	1150	7.12		サークル	51	7.71		文科系	422	4.44	
	複数活動	90	7.02	n.s.	複数活動	90	7.49		複数活動	90	4.31	
	サークル	51	6.98		文科系	422	7.45		サークル	51	4.29	
	なし	109	6.83		なし	109	7.24		なし	109	4.11	

□ : セグメント内でスコアに有意差がある (一元配限  $P < 0.05$ )  
 □ : 2つの属性間でスコアに有意差がある (多重比較  $P < 0.05$ )

「経営学科」より有意に高く、同様に「児童教育学科」は、「経済学科」、「経営学科」、「薬学科」、「法律学科」、「日本文学文化学科」より有意に高いスコアを示した。

「人間関係満足度」でも、「学科」間で有意差が見られ、「児童教育学科」は「日本文学文化学科」や「人間科学科」より有意に高くなった。また、「部活経験」間でも差が見られ、「体育会系」経験者は「文科系」や部活経験「なし」より有意に高いスコアを示した。

「就職意欲」は、「女性」は「男性」より有意に高かった。また、「学科」間で有意な差があり、「看護学科」のスコアが高く、「人間科学科」のスコアが一番低い。「属性」同士では、「看護学科」は「人間科学科」、「法律学科」、「GC学科」、「日本文学文化学科」、「経営学科」より有意に高く、一方、「人間科学科」は「児童教育学科」、「薬学科」、「経済学科」、「社会福祉学科」、「経営学科」より有意に低かった。

「出身地」間で「就職意欲」に有意差があり、「留学生」は「九州・沖縄」、「中部」、「関東」出身者より有意にスコアが低かった。「部活経験」別でも、「就職意欲」に差が見られ、部活経験「なし」は「体育会系」、「文化系」より有意にスコアは低かった。

「生活満足度」で上位3学科は「都市環境専攻」、「児童教育学科」、「看護学科」、「人間関係満足度」での上位3学科は「児童教育学科」、「経営学科」、「看護学科」であった。さらに、「就職意欲」は、免許取得ができ、将来の職業のイメージが付きやすい「看護学科」、「児童教育学科」、「薬学科」が高いスコアを示したこと、「留学生」のスコアが低いのも理解できる。注目すべき点は、3つのカテゴリー全てに、「看護学科」と「児童教育学科」が高いスコアを示した点であり、この特性を維持発展させていくことが望まれる。「部活経験」で「なし」の属性が「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」において、低いスコアを



示したことは、その活動性の低さによるものと考えられ、この「属性」の適切な指導が必要と考えられる。一方、「人間関係満足度」、「就職意欲」で「体育会系」経験者が高いスコアを示したことは、活動性の高さを表している。特に「人間関係満足度」については、人間関係に弊害や障害もなく生きてきた人生観の人間よりも、それらを乗り越えたり共に共有し達成したりという体験をしていることが顕著である。そのインパクトの強い体験値がより高い「チームビルディング」体験を与え、人間関係を深め、互いを理解する他者理解に繋がり、さらなる自己理解が進んだ結果であると考えられる。

### 3.3.2. 各属性で変化したか

「自己の探求」受講前・後の「生活満足度」「人間関係満足度」「就職意識」のスコア結果を表9に示す。

「生活満足度」では全ての「属性」で有意にスコアが高くなり、「人間関係の満足」においても「中国」、「四国」、「サークル」以外のほとんどの属性で有意に高くなった。これは、「自己の探求」というグループワークのアクティビティが、わずか2日間の集中授業でありながら、入学後間もない新生が、集中して語り合うことで「生活満足度」や「人間関係満足度」のスコアに影響し、インパクトの大きさが推察される。一方、「就職意欲」は、「男

表9 「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」スコア

		「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」スコア																		
		カテゴリ (質問番号)																		
セグメント	属性	生活満足度 (66 + 69)						人間関係満足度 (67 + 68)						就職意欲 (70)						
		人数	基本特性	標準偏差	受講後	標準偏差	変化量	有意差	基本特性	標準偏差	受講後	標準偏差	変化量	有意差	基本特性	標準偏差	受講後	標準偏差	変化量	有意差
全体	全体	1822	7.11	1.67	7.92	1.65	0.81	1.30	7.67	1.62	8.19	1.53	0.52	1.28	4.43	0.89	4.51	0.83	0.08	0.71
性別	男性	685	7.01	1.76	7.96	1.72	0.95	1.35	7.59	1.70	8.20	1.57	0.60	1.37	4.33	0.97	4.48	0.87	0.15	0.76
	女性	1137	7.18	1.61	7.90	1.60	0.72	1.26	7.72	1.57	8.18	1.51	0.47	1.23	4.48	0.84	4.53	0.81	0.04	0.68
学科	法律学科	144	6.94	1.82	7.86	1.89	0.92	1.39	7.54	1.87	8.13	1.75	0.58	1.33	4.28	1.08	4.42	1.00	0.13	0.71
	政治学科	94	7.07	1.66	8.03	1.41	0.96	1.18	7.49	1.83	8.23	1.40	0.74	1.36	4.40	0.90	4.51	0.76	0.11	0.65
	経済学科	108	6.77	1.56	7.80	1.62	1.03	1.22	7.69	1.63	8.30	1.55	0.61	1.31	4.56	0.73	4.67	0.67	0.11	0.62
	経営学科	199	6.85	1.57	7.78	1.65	0.93	1.31	7.82	1.61	8.24	1.42	0.42	1.26	4.47	0.85	4.58	0.77	0.11	0.61
	日本文学文化学科	187	7.02	1.72	7.64	1.72	0.61	1.24	7.47	1.64	7.91	1.55	0.45	1.15	4.38	0.90	4.43	0.88	0.05	0.73
	GC学科	206	7.11	1.74	7.73	1.78	0.62	1.47	7.67	1.56	8.00	1.59	0.33	1.40	4.32	1.01	4.31	0.96	-0.01	0.91
	人間科学科	200	7.13	1.62	7.89	1.60	0.76	1.27	7.53	1.56	8.09	1.51	0.56	1.28	4.10	1.04	4.24	1.03	0.14	0.81
	社会福祉学科	131	7.23	1.84	7.96	1.70	0.73	1.24	7.64	1.62	8.27	1.67	0.63	1.14	4.52	0.72	4.61	0.63	0.09	0.59
	環境学専攻	63	7.10	1.70	7.84	1.77	0.75	1.20	7.71	1.49	8.06	1.58	0.35	1.26	4.43	0.82	4.43	0.87	0.00	0.57
	都市環境専攻	47	7.79	1.57	8.47	1.28	0.68	1.38	7.66	1.74	8.28	1.44	0.62	1.53	4.21	1.00	4.43	0.83	0.21	0.78
	児童教育学科	188	7.60	1.42	8.40	1.42	0.80	1.14	8.07	1.44	8.62	1.40	0.55	1.26	4.61	0.70	4.68	0.68	0.07	0.64
	薬学科	146	6.92	1.77	7.91	1.57	0.99	1.44	7.61	1.59	8.17	1.35	0.56	1.36	4.58	0.84	4.73	0.54	0.14	0.84
	看護学科	109	7.30	1.51	8.12	1.56	0.82	1.23	7.72	1.53	8.25	1.55	0.53	1.11	4.75	0.56	4.74	0.61	-0.01	0.40
	北海道	19	6.79	1.81	7.53	1.54	0.74	1.10	7.32	1.86	7.74	1.79	0.42	0.84	4.37	0.96	4.26	0.87	-0.11	0.57
出身地	東北	96	7.25	1.67	7.97	1.66	0.72	1.12	7.63	1.68	8.10	1.59	0.48	1.22	4.36	0.95	4.54	0.78	0.18	0.74
	関東	1403	7.09	1.67	7.90	1.64	0.81	1.32	7.70	1.60	8.21	1.52	0.51	1.29	4.46	0.85	4.53	0.81	0.07	0.69
	中部	135	7.47	1.57	8.25	1.60	0.79	1.18	7.61	1.68	8.20	1.53	0.59	1.10	4.50	0.85	4.64	0.70	0.14	0.62
	近畿	30	6.77	1.83	7.83	1.72	1.07	1.17	7.60	2.16	8.27	1.34	0.67	1.60	3.90	1.37	4.27	1.11	0.37	1.16
	中国	23	7.43	1.59	8.22	1.28	0.78	1.31	7.96	1.49	8.30	1.40	0.35	1.15	n.s.	4.17	1.07	4.43	0.79	0.26
	四国	13	6.23	2.01	7.15	1.77	0.92	1.32	7.00	1.87	7.54	1.45	0.54	1.81	n.s.	3.85	1.07	3.92	1.04	0.08
部活経験	九州・沖縄	51	7.12	1.62	8.06	1.65	0.94	1.22	7.82	1.47	8.41	1.53	0.59	1.30	4.55	0.86	4.59	0.75	0.04	0.63
	留学生	52	6.87	1.67	7.50	1.93	0.63	1.50	7.17	1.44	7.67	1.54	0.50	1.57	3.75	1.17	3.79	1.14	0.04	1.10
	体育会系	1150	7.12	1.66	8.00	1.58	0.88	1.28	7.80	1.60	8.30	1.50	0.49	1.28	4.47	0.87	4.57	0.78	0.10	0.72
	文科系	422	7.20	1.70	7.82	1.73	0.62	1.25	7.45	1.71	7.97	1.65	0.52	1.21	4.44	0.86	4.45	0.90	0.01	0.61
	サークル	51	6.98	1.90	7.69	2.05	0.71	1.51	7.71	1.49	8.00	1.55	0.29	1.39	n.s.	4.29	0.99	4.25	1.16	-0.04
	複数活動	90	7.02	1.63	8.04	1.73	1.02	1.45	7.49	1.52	8.32	1.29	0.83	1.38	4.31	1.05	4.57	0.75	0.26	0.87
	なし	109	6.83	1.63	7.49	1.70	0.65	1.42	7.24	1.45	7.84	1.43	0.61	1.41	4.11	0.98	4.24	0.87	0.13	0.73

□ : 各属性において受講前・後のスコア値が有意差あり (対応のある t 検定 P<0.05)

女」とともに前後でスコア値に差が見られたが、「学科」、「出身地」、「部活経験」のそれぞれの属性の半数以上では前後で差が見られなかった。これは、「自己の探求」のグループワーク自体は、直接的に「就職意識」に関与する内容ではなく、その影響は少ないと考えられ、極めて妥当な結果であった。

② 「ジェネリック・スキル」、「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」の相関関係 「自己の探求」受講後の、「ジェネリック・スキル」の構成カテゴリー「気づく力」、「考え抜く力」、「聴き・伝える力」、「やり遂げる力」、および「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」の7つのスコア間での相関性をみるため、ピアソンの相関係数 (r) を求めた。

表 10 に結果を示した。「ジェネリック・スキル」の「気づく力」、「考え抜く力」、「聴き・伝える力」、「やり遂げる力」の各カテゴリー同士の相関係数は、 $0.4 < r < 0.7$  の範囲となり、全てのカテゴリー同士は相関性があった。「生活満足度」と「やり遂げる力」、「聴き・伝える力」、「気づく力」でも、また「人間関係満足度」と「聴き・伝える力」においても相関係数は  $0.4 < r < 0.7$  となり、相関性が見られた。さらに「生活満足度」と「人間関係満足度」の相関係数は、 $r=0.678$  であり、組み合わせの中で最も強い相関性を示した。一方、「就職意欲」とはどのカテゴリーも相関性を示すものはなかった。

以上より、因果関係を論ずることはできないが、「ジェネリック・スキル」のカテゴリー同士は相互に相関性があり、それぞれの能力同士密接に関係している。「聴き・伝える力」というコミュニケーション力は、「生活満足度」や「人間関係満足度」両者に関連する能力である。「生活満足度」や「人間関係満足度」は最も相関が強いことが示された。大学生活を豊かにするために、「聴き・伝える力」、「生活満足度」、「人間関係満足度」相互を高める方法論の検討が必要と考えられる。

表 10 ピアソンの相関係数 (r) (「自己の探求」受講後)

	気づく力	考え抜く力	聴き・伝える力	やり遂げる力	生活満足度	人間関係満足度	就職意欲
気づく力	1	.641	.583	.622	.432	.364	.196
考え抜く力	.641	1	.611	.602	.351	.302	.148
聴き・伝える力	.583	.611	1	.630	.449	.432	.240
やり遂げる力	.622	.602	.630	1	.463	.388	.211
生活満足度	.432	.351	.449	.463	1	.678	.284
人間関係満足度	.364	.302	.432	.388	.678	1	.299
就職意欲	.196	.148	.240	.211	.284	.299	1

0.0<r<0.2：ほとんど相関がない

0.2<r<0.4：弱い相関がある

**0.4<r<0.7：相関がある**

0.7<r<1：強い相関がある

#### 4. まとめ

今回、川上らの「ジェネリック・スキル」のツールを使用して、既に中村らにより「社会人基礎力」向上に効果が検証されている「自己の探求」を「汎用的能力」の面からその効果を探索的に調査した。パイロットスタディの要素を含んだ調査であり、いささか分析不足の面も否めないものの、次のようなことが示された。

1. 「ジェネリック・スキル」および「生活満足度」、「人間関係満足度」は「自己の探求」受講後有意に増加した。
2. 「ジェネリック・スキル」全体を示す「GS」で、受講後「男性」が有意に高くなった。
3. 「学科」別では、受講後全ての Kategorie で有意差を示し、特に「聴き・伝える力」において、人を中心に学習していく「学科」は、いわゆる理科系「学科」より高いスコアを示した。
4. 「出身地」別では、「留学生」は受講前、全ての Kategorie で高いスコアを示したが、受講後順位を落とした。「気づく力」以外「出身地」間の有意差はなかった。
5. 「部活経験」別では、受講後全ての Kategorie で有意差はなかったが、「複数部活」または「体育系」経験者のスコアは高くなった。
6. 「生活満足度」、「人間関係満足度」、「就職意欲」で「女性」のスコアが高く、また全てが「学科」間で有意差があった。「就職意欲」は免許取得可能学科で高かった。

これらから次のような提案が考えられる。

1. 本学全体の「ジェネリック・スキル」の向上を考える時、一般的にプログラム反応の良い「体育系」部活経験者、「男性」をうまく活用し、かつ反応が低い、部活経験「なし」の学生に組織活動に参加するよう指導する。
2. 理科系学部の学生にコミュニケーション能力向上の施策を検討する。
3. 「就職意欲」向上のために「日本文学文化学科」、「GC 学科」、「法律学科」、「都市環境専攻」、「人間科学科」、「留学生」、部活経験「なし」学生への対策を行う。

「人間力」、「社会人基礎力」、「就職基礎能力」、「学士力」全ての基礎となるのは「ジェネリック・スキル」である。本調査により、「自己の探求」は、「ジェネリック・スキル」向上に寄与するプログラムであることが検証された。今回、探索的な知見であり、今後さらなる検討が必要である。

## 参考文献

- 1) 人間力戦略研究会：人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～ 平成 15 年 4 月 10 日. 内閣府. <http://www5.cao.go.jp/keizai/2004/ningenyoku/0410houkoku.pdf>, (参照 2015-09-09)
- 2) 若年者就職基礎能力修得のための目安委員会：若年者就職基礎能力修得のための目安委員会報告書 平成 16 年 7 月. 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/dl/h0723-4h.pdf>, (参照 2015-09-09)
- 3) 社会人基礎力に関する研究会：中間取りまとめ 平成 18 年 1 月 20 日. 経済産業省. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf>, (参照 2015-09-09)
- 4) 「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申の概要 平成 20 年 12 月. 文部科学省. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm), (参照 2015-09-09)
- 5) 若年者の就職を支援する YES-プログラムにおいて就職基礎能力を修得するための講座・試験を認定. 厚生労働省. <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/h0723-4.html>, (参照 2015-09-09)

- 6) 「社会人基礎力育成グランプリ」. 経済産業省. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/gp.html>, (参照 2015-09-09)
- 7) 「人間力」「社会人基礎力」「就職基礎力」. 文部科学省. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2010/05/25/1293956\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/05/25/1293956_2_1.pdf), (参照 2015-09-09)
- 8) 川上正浩：総合的人間力を育てるサイクルプロジェクト. 大阪樟蔭女子大学. <https://www.osaka-shoin.ac.jp/univ/gp/events/sicle/200803/report/pdf/report.pdf>, (参照 2014-01-15)
- 9) 最終報告書 現代 GP 第 3 回シンポジウムをふまえて. 大阪樟蔭女子大学. <http://www.osaka-shoin.ac.jp/univ/gp/events/sicle/201002/report/>, (参照 2014-01-15)
- 10) 中村剛、熊谷太郎：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—. 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis. 2015; 5 : 89-100

謝辞：今般の調査に関し、「ジェネリック・スキル」のツールの使用を承諾いただいた、大阪樟蔭女子大学教授川上正弘氏に感謝申し上げます。

# 大学生の学修・生活実態調査に関する考察

積田淳史・渡部博志・宍戸拓人

## 1. はじめに

本稿は、著者たちが独自に実施した質問票調査ならびにインタビュー調査を通じて得られた、大学生の学修ならびに生活の実態について考察するものである。筆者らは、筆者らが所属する経営学科（2015年時点で、3・4年生は政治経済学部、1・2年生は経済学部）の学生を対象に、学修と生活の両面で広範な質問票調査を行った。調査結果の一部については、すでに学術的な面から国際学会で発表<sup>1)</sup>を行い、学内においても学修実態という面からすでに発表してきてはいる<sup>2)</sup>が、本稿では学内外における大学生のコミュニケーションという視点から、実態について考察を深めていく。また、学修成果の高い学生に対するインタビュー調査から得られた気づきについても紹介したい。

これまでも大学生を対象とする調査は様々な形で実施されてきている。しかしながら、筆者らが概観する限り、それらの調査には幾つかの限界があるために、必ずしも鮮やかに学生の実態を描いてはいないと思われる。第一に、サンプルの限界が指摘できる。多くの調査は任意提出形式であることから、大学の調査に肯定的な学生たちにサンプルが偏っていることが指摘できる。あるいは特定の授業を対象とする調査では、その科目の受講者という偏りが生じている点も限界の一つである。第二に、テーマが限定的である。学生たちに負担を強いる調査であることから質問項目は厳選されるがゆえに、「探索的」な分析が難しい。第三に、インタビュー調査など定性的な情報が軽視されている点も指摘できる。例えばある施策を講じるときには、成果を生むかどうかに加えてそのメカニズムも検討する必要があるが、定量的な調査では限界がある。こうした問題意識に基づき、大学生の代表的な姿を実際に示すことの余地が残されているように思われ、筆者らは独自の大規模調査を企画したのである。

次節では筆者らが実施した質問票調査から得られた結果を紹介する。さらに実態に関する理解を深めるために筆者らが行ったインタビュー調査の結果を示しながら、第3節において調査を通じて得られた実態からの考察を行う。

## 2. 質問票調査

### 2.1. 概要

前節で述べた問題意識の下、学生の学修面ならびに生活面での実態を把握する目的で、筆者らが所属する経営学科の全学生を対象に「学修・生活の実態調査」と題して質問票調査を行った<sup>3)</sup>。調査は2015年1月22日から2月3日の約2週間にわたって実施し、有効回答は247名分であった。調査対象者に対する連絡ミスがあったため、多くの学生が自分たちは調査対象ではないと誤解したこともあり、この期間における回答率は43.0%であった。

そこで、未回答者を対象に同年4月7日より5月7日までの1か月間に追加の質問票調査を行った。その結果、199名の有効回答を追加で得て、調査全体の回答率は77.6%に達した。

なお、実施期間の異なる回答が混在しているが、本稿では両者を統合して合計446名分を分析に用いた。本稿で対象としている学生のコミュニケーションについては数か月の間に劇的な変化が一般的には生じないと考えられる上に<sup>4)</sup>、調査期間によって回答傾向に大きな差がほとんど確認できなかったからである。なお、453名からの回答を得たものの、全て同じ選択肢を選ぶなど明らかに真剣に回答していないと判断できる7名の回答は除外している。

また本調査の工夫として、任意ではあるが学籍番号および氏名を任意に記名させたことと、教員と同じ空間で回答させたことを指摘できる。これらの工夫は、GPA等のアンケート外部のデータと統合して分析するねらいと、学生にしっかりと回答してもらいたいという狙いがあった。GPA等のデータを関連させて分析することは学生に説明したが、回答した全学生が記名に応じてくれた。また、上述の通り真剣に回答していないと思われる学生はごく少数であった。

## 2.2. 概念と変数

本節では、学修成果としてGPAという指標を用いながら、学修成果の優劣によって大学生のコミュニケーションに何らかの特徴が見られるのかについて考察していく。また、学修成果とは異なる側面として、能動的な活動を支える一要因と考えられる自尊感情(self-esteem)とコミュニケーションとの関係についても、質問票調査の結果から見られる傾向を考察する。

本稿では因果分析までは実施していないが、想定している概念間の関係は以下の通りである(図1)。これらの想定は、「自尊感情(自分への自信や期待)や、特に友人との交友関係(コミュニケーション)は、学業に影響するのではないか」という著者らの経験的な仮説に基づいている。本稿ではこれら概念間関係の重要概念である「学修への取り組み」については必ずしも分析できていないが、これは今後の課題としたいと考えている。

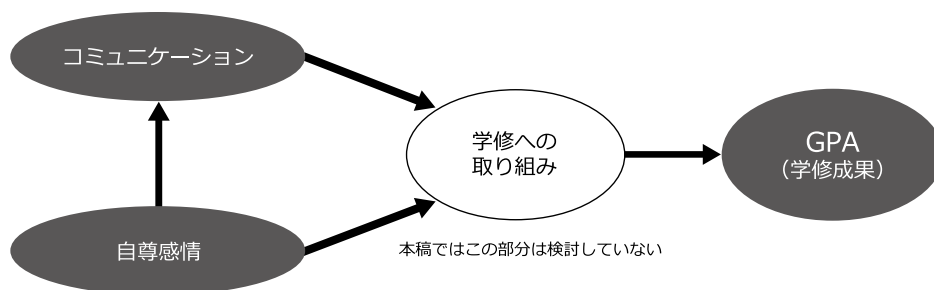


図1 概念間関係の想定

### ①コミュニケーション

コミュニケーションに関する 16 項目は、7 点尺度で測定した（1：まったく違う～4：どちらとも言えない～7：まったくその通り）。16 の質問項目は、家族とのコミュニケーションに関する 6 項目と、友人とのコミュニケーションに関する 10 項目に大別される<sup>5)</sup>。今回の調査はコミュニケーションを構成する要因を検討することが目的ではないため、ここでは因子分析を実施せず、各質問を通じて明らかにされる実態そのものに注目して、学修との関係について分析を行った。

コミュニケーションに関する項目のうち、家族とのものを尋ねた 6 項目（表 1 内の①～⑥）では、対面での会話の他に、電話、メール、SNS や LINE などのソーシャルメディアなどでの送受信もコミュニケーションに含む旨を定義した上で、回答者と家族とのコミュニケーションについて回答するように指示をしている。回答は前述の通り「1：まったく違う」から「7：まったくその通り」の 7 点尺度であり、回答値が大きいほど質問項目がより当てはまることを意味している。友人とのコミュニケーションについて尋ねた 10 項目（表内の⑦～⑱）も同様の 7 点尺度であり、回答時に各質問の文章がどの程度自分に当てはまるのかを答えるように指示している。

### ②自尊感情

自尊感情と学修成果との関係については既存研究も存在し、また著者らの仮説にも合致する。本稿では、GPA と自尊感情という既存研究の延長上にある分析に加え、自尊感情とコミュニケーションとの関係についても見ていくこととする。自尊感情については、Rosenberg (1965) で用いられている 10 項目を 6 点尺度の質問で行い、その平均値を計算することで算出している。

### ③学修成果 (GPA)

学修成果としては、近年多くの大学で GPA (Grade Point Average) が一般的に利用されている。これは、授業科目の評価を数値化し、在学中の成績を平均値として示すことで学修成果を客観的に把握するものである。本学の場合、授業科目における成績評価は、高い方から順に S、A、B、C という 4 段階であり、これに加えて不合格評価がある。この成績評価を高い順にそれぞれ 4 点、3 点、2 点、1 点、不合格は 0 点として、この点数を各科目の単位数で加重平均したものが GPA である。

GPA において不合格科目は 0 点として計算されるので、不合格科目が多いほどその加重平均値である GPA は下がる。しかしながら、同じ低 GPA でも、ギリギリ合格している科目が多い場合と、合格科目は比較的高い成績評価を受けながらも不合格となる科目もあることで GPA が低くなる場合とが混在する。すなわち、平均値である GPA だけでは、履修科目がおしなべて低評価なのか、得意科目と不得意科目が混在しているのかという情報がわからない。換言すれば評価の分散は GPA だけからはわからない。そこで、学修成果について、不合格となった単位がどの程度あるのかという点についてもこの考察の中で取り上げていくこととする。

#### ④記述統計

表1は、ここで用いる具体的な項目とその基本統計量（平均、標準偏差、度数）を示したものである。変数化された各項目を説明すると、次の通りである。学修成果である GPA は、質問票調査を行った年度の履修科目のみを対象にその計算した単年度 GPA の値と、入学時から通算での GPA の2項目を用い、いずれも理論的には上限が4点で下限は0点である。不合格単位割合は、入学時点からの総履修単位数に占める不合格単位の割合を百分率で算出したものである。自尊感情は前述の通り Rosenberg (1965) で用いられている10項目を使い、各文章が回答者にどの程度当てはまるかを「1:まったく違う」から「6:まったくその通り」の6点尺度で尋ねた。逆転項目の処理等を行った後、10項目の平均値を算出し、その値が大きいほど自尊感情が強いことを示す変数としている。

全有効回答での基本統計量と、回答者の学年毎のそれとを併記しているのは、学年によって直面する環境が異なりうると考えられるからである。たとえば、回答者である経営学科の学生は、1年生時は武蔵野キャンパスに通うが2年生以降はキャンパスを有明に移すため、サークル活動への参加は低くなる傾向が見られる。コミュニケーションという観点からは、3年生の後半は卒業を意識し始める時期であり、就職活動を含めた将来のことを考え、家族や友人との会話が増加するかもしれない。このような学年による環境の違いが、そこで行われるコミュニケーションに影響を与え、自尊感情や学修成果との間の関係にも違いが見られるならば、その実態を捉える価値があろう。

実際、表1からは学年毎の違いが見られる項目が存在することが分かる。家族とのコミュニケーションでは、学年があがるほど自身の将来のことをよく話すようになる一方で、勉強については話さなくなる傾向にあることがわかる。友人の中でも、サークルの友人と一緒に過ごすことが学年と共に少なくなっていることは、先に述べたキャンパスが変わることに加えて、就職活動に向けてサークルで費やす時間が相対的に減少することと関係しているように思われる。友人と一緒に勉強することも学年と共に減っているのは、少なくとも現時点での学科専門科目の学習のスタイルというものが、より専門的になった勉強の内容を各自で身につける志向にあることを示していると考えられる。

### 2.3. 分析結果

このような学年毎の違いが見られる中で、学修成果や自尊感情の高低によってコミュニケーション行動に特徴は見られるのであろうか。項目間の相関という形でこの関係を見たものが表2である。表1と同様に、ここでも学科内の全有効回答を対象としたものと並べて、学年毎の相関についても示している。

#### ①自尊感情と学修成果

今回の質問票調査では、自尊感情と学修成果の間にはほとんど相関がない。このように両者がほぼ無関係であることは調査対象の経営学科に特有の現象であるのか、それとも大学



表1 学修成果・自尊感情とコミュニケーションの基本統計量

		平均	標準偏差	度数
2014年度単年度 GPA	全体	2.586	0.597	446
	1年生	2.668	0.517	199
	2年生	2.411	0.642	156
	3年生	2.709	0.620	91
	全体	2.566	0.519	446
2014年度終了時点総合 GPA	1年生	2.670	0.516	199
	2年生	2.457	0.512	156
	3年生	2.524	0.499	91
	全体	5.493	8.046	446
不合格単位割合 (%)	1年生	3.836	7.388	199
	2年生	7.666	8.760	156
	3年生	5.389	7.318	91
	全体	3.512	0.842	445
自尊感情 (10項目)	1年生	3.605	0.828	199
	2年生	3.373	0.822	155
	3年生	3.544	0.885	91
	全体	4.481	1.882	445
①大学の出来事を、家族とよく話す	1年生	4.578	1.900	199
	2年生	4.374	1.849	155
	3年生	4.451	1.911	91
	全体	4.735	1.754	445
	1年生	4.768	1.721	198
②大学外の出来事を、家族とよく話す	2年生	4.686	1.817	156
	3年生	4.747	1.736	91
	全体	4.534	1.778	446
	1年生	4.538	1.772	199
③友人について、家族とよく話す	2年生	4.590	1.759	156
	3年生	4.429	1.839	91
	全体	4.063	1.761	442
	1年生	4.213	1.769	197
④勉強について、家族とよく話す	2年生	3.981	1.747	154
	3年生	3.879	1.763	91
	全体	4.148	1.784	446
	1年生	4.050	1.880	199
⑤自身の将来について、家族とよく話す	2年生	4.199	1.713	156
	3年生	4.275	1.694	91
	全体	4.387	1.734	445
⑥社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	1年生	4.392	1.774	199
	2年生	4.342	1.789	155
	3年生	4.451	1.558	91

表1 学修成果・自尊感情とコミュニケーションの基本統計量（続き）

		平均	標準偏差	度数
①同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上上の友人が多い	全体	2.822	1.612	443
	1年生	2.853	1.595	197
	2年生	2.748	1.598	155
	3年生	2.879	1.685	91
②授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	全体	5.502	1.520	446
	1年生	5.462	1.559	199
	2年生	5.532	1.504	156
	3年生	5.538	1.471	91
③サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	全体	3.020	2.000	443
	1年生	3.269	2.088	197
	2年生	2.948	1.847	155
	3年生	2.604	1.999	91
④友人と一緒に勉強する	全体	4.169	1.797	444
	1年生	4.313	1.809	198
	2年生	4.219	1.759	155
	3年生	3.769	1.796	91
⑤将来について、友人たちと意見を交換することがある	全体	4.399	1.720	446
	1年生	4.211	1.728	199
	2年生	4.365	1.753	156
	3年生	4.868	1.572	91
⑥大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	全体	4.306	1.596	445
	1年生	4.424	1.699	198
	2年生	4.269	1.563	156
	3年生	4.110	1.402	91
⑦大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	全体	5.395	1.441	446
	1年生	5.397	1.510	199
	2年生	5.308	1.484	156
	3年生	5.538	1.195	91
⑧社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	全体	4.341	1.707	446
	1年生	4.291	1.760	199
	2年生	4.372	1.663	156
	3年生	4.396	1.679	91
⑨サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	全体	4.081	1.722	446
	1年生	4.226	1.776	199
	2年生	3.917	1.689	156
	3年生	4.044	1.646	91
⑩ゼミ（プレゼミ）の友人と一緒に過ごすことが多い ※1年生は該当科目なし	全体	3.283	1.692	247
	1年生	-	-	-
	2年生	3.250	1.691	156
	3年生	3.341	1.701	91

自尊感情（10項目）は6点尺度。①～⑥ならびに①～⑩の質問項目は、7点尺度。

表2 学修成果・自尊感情とコミュニケーションとの相関

		2014年度 単年度 GPA		2014年度 終了時点 総合 GPA		不合格単位 割合 (%)		自尊感情 (10項目)	
2014年度単年度 GPA	全体	1		0.933	**	-0.745	**	0.067	
	1年生	1		0.999	**	-0.581	**	0.022	
	2年生	1		0.923	**	-0.858	**	0.135	†
	3年生	1		0.888	**	-0.781	**	-0.071	
2014年度終了時点総合 GPA	全体	0.933	**	1		-0.717	**	0.062	
	1年生	0.999	**	1		-0.578	**	0.022	
	2年生	0.923	**	1		-0.819	**	0.121	
	3年生	0.888	**	1		-0.778	**	-0.049	
不合格単位割合 (%)	全体	-0.745	**	-0.717	**	1		-0.100	*
	1年生	-0.581	**	-0.578	**	1		-0.041	
	2年生	-0.858	**	-0.819	**	1		-0.161	*
	3年生	-0.781	**	-0.778	**	1		0.008	
自尊感情 (10項目)	全体	0.067		0.062		-0.100	*	1	
	1年生	0.022		0.022		-0.041		1	
	2年生	0.135	†	0.121		-0.161	*	1	
	3年生	-0.071		-0.049		0.008		1	
①大学の出来事を、家族とよく話す	全体	0.077		0.057		-0.060		0.151	**
	1年生	0.112		0.106		-0.074		0.126	†
	2年生	0.028		-0.008		-0.064		0.193	*
	3年生	0.067		0.016		0.023		0.116	
②大学外の出来事を、家族とよく話す	全体	0.044		0.013		-0.041		0.142	**
	1年生	0.089		0.082		-0.052		0.086	
	2年生	0.015		-0.047		-0.068		0.186	*
	3年生	0.002		-0.050		0.056		0.174	†
③友人について、家族とよく話す	全体	0.087	†	0.057		-0.056		0.188	**
	1年生	0.133	†	0.126	†	-0.081		0.139	*
	2年生	0.133	†	0.057		-0.125		0.238	**
	3年生	-0.035		-0.085		0.111		0.227	*
④勉強について、家族とよく話す	全体	0.118	*	0.118	*	-0.079	†	0.186	**
	1年生	0.180	*	0.178	*	-0.125	†	0.242	**
	2年生	0.094		0.084		-0.055		0.176	*
	3年生	0.037		-0.010		0.026		0.066	
⑤自身の将来について、家族とよく話す	全体	-0.020		-0.038		0.010		0.231	**
	1年生	0.038		0.037		-0.052		0.259	**
	2年生	-0.102		-0.143	†	0.078		0.220	**
	3年生	0.025		-0.002		-0.021		0.219	*
⑥社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	全体	0.044		0.014		-0.013		0.154	**
	1年生	0.137	†	0.135	†	-0.063		0.163	*
	2年生	0.033		-0.045		-0.005		0.165	*
	3年生	-0.143		-0.191		0.112		0.114	

表2 学修成果・自尊感情とコミュニケーションとの相関(続き)

		2014年度 単年度GPA		2014年度 終了時点 総合GPA		不合格単位 割合(%)		自尊感情 (10項目)	
①同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い	全体	-0.235	**	-0.257	**	0.160	**	0.072	
	1年生	-0.269	**	-0.268	**	0.076		0.085	
	2年生	-0.241	**	-0.240	**	0.199	*	0.076	
	3年生	-0.234	*	-0.306	**	0.313	**	0.029	
②授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	全体	0.120	*	0.084	†	-0.138	**	0.036	
	1年生	-0.002		-0.005		-0.010		0.054	
	2年生	0.158	*	0.131		-0.179	*	0.064	
	3年生	0.318	**	0.246	*	-0.400	**	-0.035	
③サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	全体	0.015		0.015		-0.055		0.131	**
	1年生	-0.191	**	-0.189	**	0.125	†	0.128	†
	2年生	0.143	†	0.155		-0.166	*	0.198	*
	3年生	0.191	†	0.184	†	-0.190	†	0.019	
④友人と一緒に勉強する	全体	0.047		0.022		-0.085	†	0.078	
	1年生	-0.083		-0.083		0.032		0.038	
	2年生	0.172	*	0.145	†	-0.201	*	0.136	†
	3年生	0.110		0.006		-0.106		0.069	
⑤将来について、友人たちと意見を交換することがある	全体	0.166	**	0.105	*	-0.211	**	0.145	**
	1年生	0.018		0.022		-0.155	*	0.192	**
	2年生	0.268	**	0.237	**	-0.260	**	0.130	
	3年生	0.259	*	0.141		-0.321	**	0.088	
⑥大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	全体	-0.022		0.026		0.106	*	-0.093	†
	1年生	0.219	**	0.225	**	-0.062		-0.110	†
	2年生	-0.210	**	-0.185	*	0.234	**	-0.101	
	3年生	-0.188	†	-0.154		0.242	*	-0.063	
⑦大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	全体	0.176	**	0.154	**	-0.177	**	0.102	*
	1年生	0.076		0.074		-0.036		0.081	
	2年生	0.278	**	0.281	**	-0.339	**	0.129	
	3年生	0.159		0.107		-0.154		0.086	
⑧社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	全体	0.048		0.018		-0.122	*	0.210	**
	1年生	0.037		0.035		-0.166	*	0.283	**
	2年生	0.130		0.101		-0.110		0.147	†
	3年生	-0.058		-0.143		-0.086		0.167	
⑨サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	全体	0.031		0.048		-0.049		0.061	
	1年生	-0.026		-0.025		-0.012		0.030	
	2年生	0.074		0.127		-0.090		0.122	
	3年生	0.000		0.010		0.038		-0.014	
⑩ゼミ(プレゼミ)の友人と一緒に過ごすことが多い ※1年生は該当科目なし	全体	0.119	†	0.106	†	-0.075		0.029	
	1年生	-		-		-		-	
	2年生	0.160	*	0.135	†	-0.099		-0.001	
	3年生	0.039		0.051		-0.020		0.070	

\*\* 1%有意、\* 5%有意、† 10%有意(両側検定)

自尊感情(10項目)は6点尺度。①～⑥ならびに⑧～⑩の質問項目は、7点尺度。

での学修という広範なものを対象にしたときに一般的に見られる傾向のものなのかについては、比較できるものがないため言及することは難しい。ただし、本学の経営学科では大学の方針に則りコアカリキュラム化が推進される形で科目数が絞られていることから、かなり異なる知識体系のものを多様に学修しなければ卒業要件を満たせない状況にある。そのため、領域による得手不得手が混在し、たとえば、会計とマーケティングといった他大学ではそれぞれに専攻学科が並列する分野をどちらとも履修することになるため、全ての領域にわたって同じような学修成果を得ることが一般的に難しいことで、自尊感情との関係が見られない可能性を指摘することができるように思われる。

## ②家族とのコミュニケーション

家族とのコミュニケーションの項目（表内の①～⑥）に着目すると、家族とよく話す学生は自尊感情も高い傾向にある。この傾向は、一部例外もあるものの学年の違いや会話の内容によらず全般的に見られる。しかしながら、家族と話す頻度の違いと学修成果との間に統計的に有意な関係はほとんど見られない。

例外的に「勉強」についてよく話す場合には GPA も高いことが示されているが、これはコミュニケーションが学修成果を向上させるというよりもむしろ、成績が良かった場合に家族に報告することのあらわれかもしれない。教員としての素朴な直観としては特に両親と学生の関係性は様々な方面に重大な影響を及ぼすと思われるが、学修面についてはそうではない可能性が指摘できる。本調査結果に基づくならば、少なくとも GPA に関する限り、家族とよく話をするよう促すことは必ずしも有効な助言になるとは限らないことは指摘できよう。

## ③友人とのコミュニケーションと自尊感情

友人とのコミュニケーション項目（表内の⑦～⑩）に目を移せば、項目によって学修成果や自尊感情との関係に違いが見られるだけでなく、学年によってもその関係の特徴が異なる点が見られる。

たとえば、自尊感情との関係では、項目によって統計的に有意な関係が見られるものと見られないものが分かれ、家族とのコミュニケーションの場合には全般的に正の関係がみられたことは異なる結果である。有意水準は低いものの、大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい学生ほど、自尊感情が低い傾向が見られる点は、他の項目では見られない特徴的な点として指摘できる。大学内のコミュニティで息苦しさを感ず、学内の生活になじめないことが原因で自分に対して自信が持てないのだとすれば、学内に居場所をつくる、とりわけ1年次にそのような施策を講じる必要があるかもしれない。

今回の調査対象となっている学科の学生は、2年次以降学修キャンパスが移るため、1年次は同学科の上位学年がキャンパス内にいない環境である。学科の先輩から大学生活のアドバイスを得ることができないため、高校生までとは大きく異なる環境の中での戸惑いを自分たちで解消しなければならない。どうすればいいのかが分からず、そのような中で形成される大学内のコミュニティになじめないことが大学外の友人と過ごすことを促しているのだとすれば、学修面ではなく生活面における高大接続を検討する余地もあろう。ただ、入学初

年時が重要だとして同学科の先輩後輩がキャンパスで交流できる仕組みを構築するとしても、キャンパスが物理的に分かれているため、それ自体が無理のない形で実施できなければ他の側面でひずみが生じるおそれもある。入学した大学での新たな生活になじみ、学内の友人と良好な関係が築かれるために大学側が何らかの手を打つ際には、全体最適の視点も欠かせないと思われる。

#### ④友人とのコミュニケーションと学習成果

学修成果に焦点を移せば、単年度 GPA と入学からの通算 GPA、不合格単位の割合の3者が、友人とのコミュニケーションの各項目に対して基本的には同じ動きを見せていると言える<sup>6)</sup>。同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い学生ほど、学修成果は悪くなる傾向が見られる。大学生より5歳以上年上の者は、余暇の過ごし方が一般的な大学生のそれとは異なるとわれ、友人としての付き合いの中で平均的な大学生であれば行わないような時間の使い方や行動を行うことが、学修に影響を及ぼしている可能性が考えられる。5歳以上年上であれば学生ではなく社会人として何らかの収入を得ていると考えるのが自然であり、大学生と比べて金銭面での自由度が高いと考えられる。したがって、学修成果が芳しくないこととの関係の背景には、そのような友人が多くいれば付き合いを続けるために可処分所得が多く必要となり、アルバイトを長時間することによって学修面に悪影響を及ぼすという可能性も考えられる。本稿では紹介していないが、月当たりの遊興費が多くなるほど GPA が低下するという有意な負の相関関係も本調査で確認できている。

#### ⑤学内友人関係と学外友人関係

全般的に3つの学修成果は互いに似たような傾向を見せるものの、回答者の学年が異なると、他の学年の回答とは異なる傾向を見せる項目が存在する。とりわけ、1年生に見られる傾向と2、3年生に見られる傾向が異なるものがある。

「サークルの友人と一緒に過ごすことが多い」と「大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい」の両質問項目については、単年度 GPA でみる学修成果との間に、1年生は負の関係がみられる一方で、2、3年生については正の関係がみられる。統計的には高い有意水準が認められないものもあるが、入学以来の通算でみた総合 GPA と不合格単位の割合についても、1年生にみられる傾向が2、3年生のそれとは反対になっている。すなわち、1年生の段階では、成績が悪い学生ほどサークルの友人と一緒に過ごすことが多く、大学外の友人よりも学内の友人と過ごす方が楽しいという傾向が見られ、2、3年生では逆にサークルの友人と一緒に過ごす学生ほど、また学内の友人と過ごす方が学外の友人と過ごすより楽しいという学生ほど、大学の成績が良い傾向にあるということである。サークルの多くは学内学生だと仮定すれば、両項目は学内コミュニティーで過ごすかどうかを暗示していると考えられる。これが1年次と2年次以降で学修成績との間に正反対の関係を示す点は興味深い。

この結果については、幾つかの理由を推測することができる。たとえば、1年次に学内に深く溶け込んだ人間ほどサークルにのめり込み1年次成績を落とすものの、2年次以降になると学内滞在時間や学内人間関係が提供する様々な便益が成績を向上させるという仮説を描

くことができる。1年次はこの効果が十分に発揮されないのは、1年次は科目選択の余地が極めて限られているカリキュラムのため、受動的に設定される科目を受講していればよい状況であったのが、2年次以降は主体的に履修科目を選択していくことを強いられることが影響しているのかもしれない。体調不良などで授業を欠席した際にノートを貸してもらうことや、履修規則や学科内でアナウンスされる情報の解釈を皆で確かめることの重要性が、おそらく2年次になると高まるからだろう。

また、この学内コミュニティの存在が学年によって与える影響に違いを生じさせる別の理由として、既述した修学キャンパスの違いを指摘できる可能性がある。1年生にとっての先輩である2年生以降は、経営学科の場合は武蔵野キャンパスではなく有明キャンパスにいる。従って、先輩学生がもたらす影響が本格化するのが2年次以降になってしまうのかもしれない。このことは、仮に全学年が同一キャンパスに所属する学部学科の学生を対象とした調査と比較できれば、より詳細に判明できるかもしれない。

あるいは、様々な理由から不本意ながら本学科に入学した学生について想定することもできる。とりわけ、偏差値という観点からは本学よりも上位である大学に不合格であった結果として本学科に入学してきた学生たちには、行動に共通点があるようにも思われる。結果を受け容れられぬままに入学してしまうと、心理的に他の学生たちと同じと見なされたくないという働きが生じる可能性があり、それがサークルの回避や学外友人との接触に至るとともに、大学入学時点までの学力的優位性が解消する2年生以降で成績を落とすという仮説も立てられる。すなわち、自尊心の際に指摘したことと同様の問題に直面しているといえる。

学科専門科目が本格的に展開される2年次以降、学内のコミュニティで過ごすことと成績との間にプラスの関係がみられる項目は他にも存在する。たとえば、「授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人と過ごす」ことも学内コミュニティがある意味で機能していることを示している。2年次のみに統計的に優位な関係がみられる「大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる」ことも、互助関係が学内で形成されていることによる学修面でのメリットを明らかにするものと言える。学科専門領域の科目が展開されるタイミングの2年次のみ「友人と一緒に勉強する」ことが学修成果と正の関係を示すことも、同様のことを意味していると考えられる。

以上のことから、学内の友人とのコミュニケーションが学修成果の一部と関係している実態がうかがえる。もっとも、社会の出来事について意見を交換することは成績との間に統計的に有意な関係を見せないことから、学内に友人が居さえすればよいというわけではないようである。

現状では1年次と2年次以降との間に傾向の違いが見られる項目があり、これを前提として学年毎に学修成果の向上に関係する施策を講じることは可能かもしれない。しかしながら、1年次は学外の友人と過ごす方が楽しい学生ほど成績が良い傾向が見られるからといって、学内のコミュニティ形成を支援しないとすれば、大きな問題を抱えることになり得ると考える。なぜならば、学内にコミュニティが構築され、その一員としてある種の居心地の良さを感じられる環境を学生が持つことは、2年次以降の学修成果にプラスの影響を与え

るかもしれない。学修成果の側面のみならず、大学に対する愛着の醸成や不測の事態が発生した時の対応等で学内のコミュニティの意義があれば、結果として大学側にもメリットがあると考えられる。そのため、各学年の実態を把握すると同時に、対策を講じる際には大局的に検討する必要があるであろう。

そこで、学修成果の比較的高い学生を対象として、学内コミュニティにおけるコミュニケーションについてインタビューを行った。次節ではその内容を踏まえ、学内コミュニティと学修成果との間にどのような実態があるのかを探索的に検討していく。

### 3. インタビュー調査

学修の成果をあげている学生は、学生生活にどのような特徴が見られるのかを探索的に調査するため、GPA が比較的高い2年生の学生を対象に、筆者らは2015年9月下旬から10月上旬にかけてのべ10名、合計5時間のインタビューを行った。インタビューは、2名は個別に1時間程度、残りの8名は4名まとめて1.5時間程度、実施した。インタビュー形式に個人と集団を織り交ぜたのは、個人であれば話しやすいことと、学生同士で会話しながらであるからこそ想起されることがあるのではないかと考えたからである。今回のインタビュー調査は、筆者らの素朴な感覚として「成績が良い」と思われるGPA3.0以上の学生のうち、プレゼミや学科内イベントを通じて接触の機会が多く教員とのコミュニケーションになっている学生を対象として恣意的に選択した。従って、何らかの基準に従って体系的に学生が選ばれたということでは必ずしもないが、ある種の学生の実態を質的に捉えるものであり、定量的な実態調査を補うものであると考えられる。

インタビューを通して、高い学修成果を修めている学生は、1人の例外もなく試験前のみならず授業にも積極的に出席し、熱心に勉強に取り組んでいる実態がうかがえた。このことは驚いてはならない結果ではあるが、勉強すれば成績がよくなるという全く当然の結果がしっかり裏付けられたことは教員として安心できる。しかしながら、なぜ勉強を行うのかという質問に対しては、学生によって様々だった。将来の負担や勉強の面白さなど様々なことを動機としてあげてくれたが、唯一例外的に全員が共通して語ってくれたのが、「グループ」というコンセプトである。以下、発言を引用しよう。

「(同じグループに存在する成績優秀な) AちゃんとかBちゃんがいるじゃないですか、彼女たちにばかにされたくないんですね」

「仲のいい友達からの視線が気になるじゃないですか。『あいつ、分かってないんだ』って。」

「勉強してないで成績悪くなったら、一緒に勉強するときにグループの足手まといにされると思うから、そうならないようにちゃんと勉強しますね。」



「私たちのグループは、私以外はみんな頭がいいから、ちゃんとやっついていかないと置いて行かれちゃうんですね、それがいやで」

これらのコメントは、固定的に仲の良い友人たちからどのように見られるのかを学生が気にしていることを示している。特定の誰かではなく、グループの友人たちに頭が悪いと思われるたくないために勉強をするという動機である。社会に存在する集団の多くは、その構成員の間に何らかの共通点を持ち、それ故に集団に所属することの居心地の良さを感じるものとなる。特に日本人の場合、集団内の多様性を認めるよりも同一性を求める傾向にあり、そのことがいじめを引き起こしていることを指摘する研究も存在する。大学内で形成される集団が成績という基準だけではないことは明らかではあるのだけれども、学内の友人に成績上位者が複数いれば、勉強ができないことが集団内の異質な存在となってしまうのではないかとこの学生は感じているのかもしれない。集団内で相互に排除を恐れると、自然と勉強量が増えるのかもしれない。

異質性の排除が結果として成績上位者の学修を結果的に促進しているとしても、その学生の周辺では望ましい結果を生み出すメカニズムではあるものの、反作用もある。たとえば、次のようなことを述べる学生もいる。この学生は、いわゆる成績があまり良いとはいえないグループに属しており、1年次の成績はそれほど良くなかったが、2年次移行に飛躍的に成績を伸ばした学生である。この学生に、「なぜいつも後の方で授業を受けるのか」と聞いたところ、以下のように語ってくれた。以下は、いずれも同じ学生の発言である

「みんな後の方に居るし、誘ってもみんな行かないと思う。(なぜ?という筆者の問いかけに対して) 私たちがずっと後の方で授業を受けてることはみんな知っているから、急に前(の方の座席)で授業受けたら、”なんで後ろのヤツが急に前に来るんだ”って嫌われると思うし、私たちが前の方に行くと嫌な思いもさせると思うし」

「(ある必修授業で) 座席指定で前の方に(強制的に) 座らされたときは、先生が指定したことだから周りも何とも言わなかったし、先生ともいろいろ話せたから楽しかったけど、やっぱり前はないかな」

この学生は、二重の意味で学内コミュニティの眼を気にしていることが分かる。第一に、一人だけ前に行くわけにもいかないという点は、いつもいる友人と離れて行動することへの懸念であり、第二に、いつもいる友人ではなく、それ以外の学内の学生から普段と違う行動を取ることに對する眼差しを気にしていることである。この学生が普段から仲良くする友人達は平均的な成績を修める学生達で、その集団を支える共通項が大学の成績そのものにあるわけではない。そのため、インタビューを行った学生の成績が平均以上であっても、友人達の間で異質な存在として認識されるわけではない。個人の成績は本人が開示しない限り他者は分からないものなので異質性を認識されないとも言える。だからこそ、行動として表出する講義室内の着席場所については気にしていると考えることができよう。

これらの内容は、質問票調査では得ることのできない学生に対するインサイトを提供していると思われる。2年次には、学内コミュニティの存在が学修成果と正の相関を持つことは定量的なデータから理解することができたが、なぜコミュニティで過ごすことと成績の間に関係性が見られるかという点、否定的動機が根源にあることがインタビューから示唆された。すなわち、自分が授業内容を理解できないと、学内のコミュニティで居心地の悪さを感じるようになるから、そのようになりたくないという動機から勉強に取り組み、結果的に学修成果が高くなっているということである。

「コミュニティ」を重視する学生は、成績優秀者に限らず多いようである。例えば学生たちがゼミやプレゼミを選ぶ際には、内容や教員のみならず、そこにどのような学生が集まるかも非常に重要視していた。以下は、インタビュー中の雑談としてゼミ・プレゼミの志望理由を聞いた際に語ってくれた発言である。

「宍戸先生の授業が凄く楽しかったから宍戸ゼミに行きたかったけど、宍戸ゼミを受けるとは合わなそうだったから他のゼミにしました」

「積田先生のゼミは凄く負担が重いと先輩たちが言っていたので、それなら変な人たちは来ないだろうと思って選びました」

「(内容が特に似ていると見なされている) 渡部先生と積田先生で初めは迷ったけど、公開ゼミで先輩たちの雰囲気を見比べてすぐに渡部先生に決めました」

これらインタビューの発言は、教員がどこまで学生と関わるべきかという問題について、ヒントになりえるかもしれない。学生は、勉強する理由としても、ゼミやプレゼミを選ぶ理由としても、教員についてはあまり言及しなかった。学生側からは、同じコミュニティの一員としては見なされていないようである。インタビュー対象学生が2年生であり、まだ過ごした時間が少ないこともあるため、今後は対象学生を3年生・4年生にも増やして比較していきたいと考えている。

#### 4. まとめ

以上が、筆者らの質問票調査とインタビュー調査に関する分析である。筆者らは教育学・教育心理学の専門家ではないために、既存研究の知見にしっかりと立脚するというよりはむしろ、教員としての素朴な疑問や仮説に立脚して網羅的・探索的にはばひろく調査したため、回帰分析など因果の解明に踏み込むまでには現時点では至ることができていない。しかしながら、現在、渡部と積田は学院特別研究費より支援を受けてこの調査を継続している最中であり、今回の知見を基礎に今後さらに、調査を発展させて行きたいと考えている。

欠点は数多いと自覚しているにも関わらず、筆者らがFD等で調査結果を積極的に発表している理由は、このような調査により学生「たち」のこれまで知らなかった姿をしっかりと見

ることが、教育を改善していくための第一歩となりうることを示したいからである。今回の調査では、学生の「グループ意識」が学修に多大な影響を与えることが明らかになり、それは少なくない先生方にとって新鮮な結果なのではないだろうか。

またもう一つの理由としては、この種の調査はサンプルが大きければ大きいほど役立つ結果が得られるものであるため、もしかして連携が可能な先生方がいらっしゃればぜひお声がけして欲しいと考えたからである。本稿でも簡単に述べたが、武蔵野キャンパスで4年間を過ごす学部学科とキャンパス移動が生じる学部学科では、グループ意識に何らかの差があるかもしれない。違いは存在するのか、あるいはそれが成果に何らかの影響を及ぼすのかどうかは、比較からしかみえてこない。

またさらなる理由としては、本稿をお読みになって頂いた上で、何らかのアドバイスを頂くことができたなら嬉しいからである。筆者らは、質問票を作成する際にも、また分析する際にも、人間科学部の北條英勝先生に様々にご助言・ご支援頂いた。筆者らはいずれも学生と年齢的に近いというアドバンテージがある一方、教員としてのキャリアが未熟なため、学生たちについてよく知らないという不利も大きい。こうした点を克服するためにも、先生方から何らかの機会にコメントを頂けたら幸いに思う。「教員を信頼しているかどうかはGPAにほとんど影響しない」といったショッキングだが本稿では公開していないデータも多々あるため、もし興味を感じられたら、ぜひ、ご連絡頂ければ幸いである。

学生の成長に貢献したいという教員としての熱い思いが必要であることは間違いないのだけれども、学修成果の向上へつながる施策が適切に講じられるためには、このような調査を通じて得られる学生の実態把握とその蓄積がまずは必要であると筆者らは考える。理想と実態の両面を描けた上で様々な取り組みへと展開していくためにも、実態調査を積み重ねて課題をあぶり出していきたい。

## 註

- 1) Boredom and Engagement: Moderated Mediation Model of Academic Boredom, Leisure Boredom, and Study-Leisure Conflict (2015 International Conference on Education, Psychology and Society)
- 2) たとえば、2015年11月2日武蔵野大学第4回FD研修における結果の一部発表。
- 3) 調査実施時点では学科設置3年目であったため、3年生までの3学年575名(1年生224名、2年生176名、3年生175名)が対象である。
- 4) 追加で得られた回答のうち132名分は、新年度の授業初日に質問票調査を実施していることから、進級後の大学での学生生活が与える影響はほとんどないと考えられる。なお、追加回答者の学年は進級前のものとして統一している。
- 5) 友人とのコミュニケーションに関する質問項目の1つは、2年生ならびに3年生のみを対象とした項目である。
- 6) 既に述べているとおり、不合格単位の割合が大きければGPAは低くなるため、両者の関係は負である。



# 子ども期の家族との経験が高校生活・大学生活に与える影響

—大学生アンケート調査分析から—

浜島 幸司

## 1. はじめに

本稿では、子ども期の経験が青年期にどのような側面で影響を与えているか、大学生調査データをもとに検討する。データ分析を経て、「子ども期→高校生活→大学生活」の関連性を考察する。

この分析枠組みを参照し、子ども期の経験を「家族との経験」と位置づけたうえで、浜島・武内（2015）では2013年に実施した1つの大学での調査データを分析し、報告している。そこでは下記の6つの知見を得ている。

①子どもの頃の家族との経験は「文化資本」として位置づけることができる。②子どもの頃の「文化資本」が高い大学生ほど、高校時代の活動割合が高い。③子どもの頃の「文化資本」が高い大学生は、日ごろの行動（マナーやルール）への順守や社会意識も高い。④高校時代の活動が、現在（大学時代）に接続している。⑤高校時代の活動がもつ直接的な効果も高い。⑥現在（大学時代）に対する、子どもの頃の「文化資本」の影響は、ボランティアや異性交際にみられる。

（浜島・武内、2015：50）

上記より「2010年代においても、子ども期の経験は、青年期に、直接的もしくは間接的な影響を与えている」（浜島・武内、2015：50）ことが示唆された。しかし、あくまでも1つの大学での分析結果にすぎない。そこで今回、2013年に複数大学に実施した調査データをもとに検討する。分析枠組みを踏襲し、所属大学が異なる大学生データからも同様の知見が得られるかどうか検証したい。

したがって、本稿の問題は浜島・武内（2015）同様、谷田川（2010）や武内（2014）の問題関心を引き継ぐものとなっている。谷田川（2010）は、子どもの頃の家族との経験を「文化資本」と捉え、その資本量と大学生の勉強文化の関連性について大学生調査データをもとに論じている。武内（2014）は、大学生文化にはそれ以前の高校時代、さらにそれ以前の子ども時代に経験した諸文化との接続が強いことを論じている。

大学生にとって、子ども期の家族との経験がその後の高校生文化および現在の大学生文化にどのような影響があるのか検証していきたい。最後に「子ども期→高校生活→大学生活」の関連性の有無を明らかにしたうえで、この接続が何を意味するのか考察する。

## 2. 分析枠組

分析枠組みは図1のとおりである。データ紹介は第3節で、分析は第4節でおこなう。

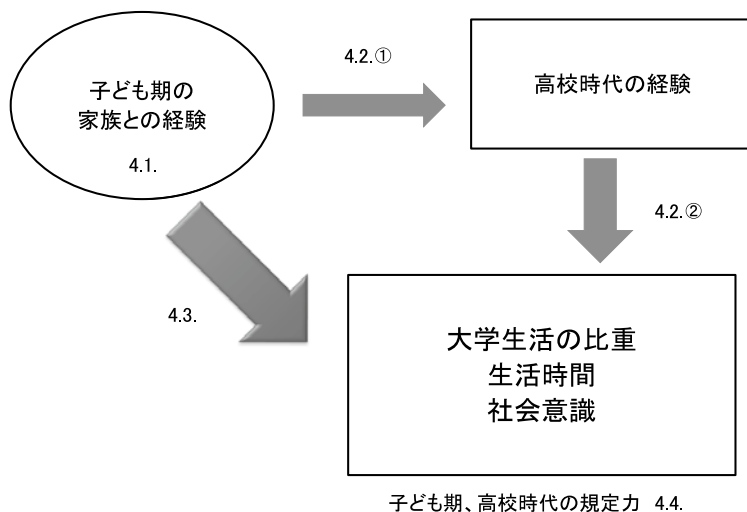


図1 分析の流れ  
(浜島・武内、2015:46)を一部加筆

浜島・武内（2015）で展開した分析と同様に、子ども期の経験（4.1.）を確認したのち、高校時代との関連性（4.2.）、大学時代との関連性（4.3.）を個別に検討する。次いで、子ども期の経験の影響を知るために複数の独立変数を投入した重回帰分析をおこなう（4.4.）。子ども期の経験が独立して高校生活、大学生活にどのような影響を与えるのか明らかにする。

## 3. 使用するデータ

使用する調査データは、「大学生文化研究会」（代表：武内清）が実施した大学生生活実態調査に回答した1771名である。すでに調査報告書が刊行されている（武内（研究代表）、2015）。現時点において直近の大学生の意識と実態を把握できる貴重なデータとして再分析する。

調査大学、対象、時期、方法は下記のとおりである。

調査大学：14大学（国立4校、私立大学10校）

調査対象：人文・教育・社会科学系学部に所属する大学生

調査時期：2013年9月～12月

調査方法：授業時に学生に記入してもらう自記形式（一部持ち帰り方式）

表1が分析サンプルの男女別学年の割合である。無回答は分析から除外しているため総数が1771名とはなっていない。本サンプルの特徴として、①全学年から回答を得ているが1年生および2年生のサンプルが多くを占める、②女子学生が男子学生よりも多い、ことに触れておきたい。これは浜島・武内(2015)で分析した1つの大学サンプルとは傾向が異なっている<sup>1)</sup>。

表1 性別×学年(分析サンプル)

	学年				全体
	1年	2年	3年	4年	
男	226 33.8%	263 39.4%	106 15.9%	73 10.9%	668 100.0%
女	351 32.1%	424 38.8%	216 19.8%	101 9.2%	1092 100.0%
全体	577 32.8%	687 39.0%	322 18.3%	174 9.9%	1760 100.0%

#### 4. 分析結果

##### 4.1. 子どもの頃の家族との経験

子ども期の経験については、以下の質問を使用した。子どもの頃の家族との経験(質問文は「あなたの子どもころ(小学校時代)のことをお聞きします。家族との関係で、次のようなことがよくありましたか」として5項目用意した。全体の回答結果は図2である。5項目の信頼性係数(クロンバックの $\alpha$ )は0.727であり、これは浜島・武内(2015)で分析したときと同様に、家庭での「文化資本」をあらわしているものといえよう。

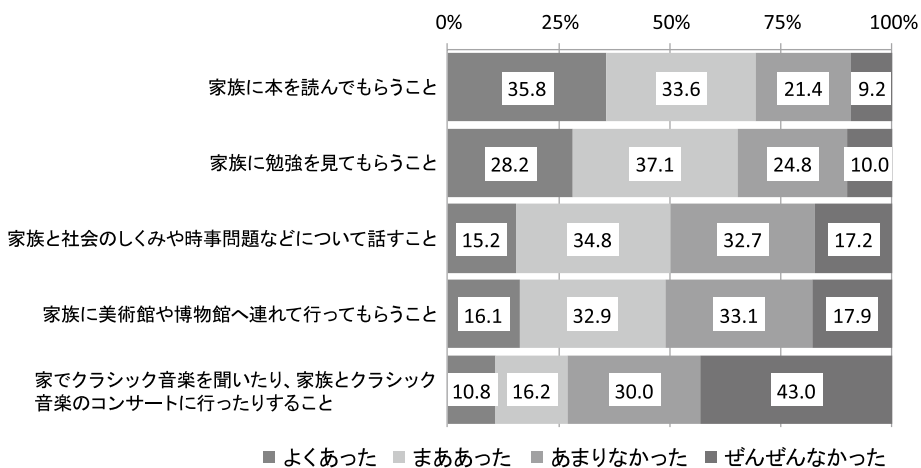


図2 家族との経験 5項目の単純集計

本項目を「家族との経験」として合成尺度を作成した。5項目の回答を得点として足し上げ、「あった」経験を数値化した。「低 (5-10点)」、「中 (11-14点)」、「高 (15-20点)」の3グループに分けた<sup>2)</sup>。なお、表2のように性別でグループの構成割合をみると、男子学生に「低」が多く、女子学生に「高」が多いという結果になる(カイ二乗検定で有意差あり)。女子学生のほうが、男子学生よりも、家庭での「文化資本」が高かったということになる<sup>3)</sup>。この結果も浜島・武内(2015)での分析と同様の傾向を示している。

表2 性別×家族との経験

	「家族との経験」得点			全体
	低 (5-10点)	中 (11-14点)	高 (15-20点)	
男	216 32.4%	304 45.6%	146 21.9%	666 100.0%
女	223 20.4%	490 44.9%	379 34.7%	1092 100.0%
全体	439 25.0%	794 45.2%	525 29.9%	1758 100.0%

p<0.01

#### 4.2. 高校時代における家族との経験

高校時代の活動(7項目)でそれぞれ家族との経験グループによる回答を分析した(表3)。「異性につきあった」を除いた6項目で有意な結果となった。

表3 家族との経験×高校生活

「した」%	全体	「家族との経験」3グループ			カイ二乗検定
		低 (5-10点)	中 (11-14点)	高 (15-20点)	
部活動をした	75.0%	70.2%	<b>77.0%</b>	76.0%	p<0.05
受験勉強をした	74.9%	68.9%	75.4%	<b>79.0%</b>	p<0.01
髪形や服装に気がついた	58.6%	53.5%	<b>62.1%</b>	57.6%	p<0.05
異性につきあった	41.3%	43.7%	40.3%	40.8%	n.s
本をたくさん読んだ	39.3%	30.5%	36.9%	<b>50.2%</b>	p<0.01
ボランティア活動をした	19.7%	11.6%	17.1%	<b>30.3%</b>	p<0.01
アルバイトをした	16.6%	<b>19.4%</b>	17.3%	13.2%	p<0.05

有意差のある項目に注目すると、「中」および「高」グループの高校時代の活動割合が高いことがわかる。ただし、「アルバイト」は「中」および「低」グループの活動割合が高い。「中」とりわけ「高」グループは、高校時代に、「部活動」、「受験勉強」、「おしゃれ(髪形や服装に気がついた)」、「勉強(本をたくさん読んだ)」、「ボランティア活動」を、「低」に比べて、多く経験している。



武内（2014）だけでなく、すでに岩田（1999）が指摘している高校時代の活動と大学時代の連続性についても分析した。表4のように、本データにおいても、浜島・武内（2015）の分析結果と同様に連続性が強いことも明らかになった。

表4 高校時代×大学時代

高校時代		大学生活（現在）			カイ二乗 検定
		学業、勉強			
高校時代		高い	低い	全体（100.0%）	p<0.01
受験勉強	した	60.8%	39.2%	1320	
	しなかった	50.2%	49.8%	446	
	全体	58.2%	41.8%	1766	

高校時代		大学生活（現在）			カイ二乗 検定
		サークル、部活動			
高校時代		高い	低い	全体（100.0%）	p<0.01
部活動	した	47.5%	52.5%	1318	
	しなかった	36.5%	63.5%	441	
	全体	44.7%	55.3%	1759	

高校時代		大学生活（現在）			カイ二乗 検定
		アルバイト			
高校時代		高い	低い	全体（100.0%）	p<0.01
アルバイト	した	66.7%	33.3%	294	
	しなかった	46.1%	53.9%	1466	
	全体	49.5%	50.5%	1760	

高校時代		大学生活（現在）			カイ二乗 検定
		異性（恋人）との交際			
高校時代		高い	低い	全体（100.0%）	p<0.01
異性とつきあった	した	37.3%	62.7%	727	
	しなかった	16.7%	83.3%	1028	
	全体	25.2%	74.8%	1755	

高校時代		大学生活（現在）			カイ二乗 検定
		ボランティア活動をしている			
高校時代		そう	そうでない	全体（100.0%）	p<0.01
ボランティア活動	した	59.0%	41.0%	346	
	しなかった	20.0%	80.0%	1420	
	全体	27.6%	72.4%	1766	

### 4.3. 大学生生活における家族との経験

大学時代の活動（8項目）でそれぞれ家族との経験グループによる回答を分析した（表5）。有意差がみられる3項目と、みられない5項目がある。浜島・武内（2015）では「学業、勉強」では差異はみられなかったが、本分析においては有意な差があった。つまり、「高」グループは、「友人との交友」、「学業、勉強」を「低」に比べて比重を大きく置いていることがわかる。一方、「アルバイト」比重は、「低」グループが「高」に比べて大きく置いている。

他にも、浜島・武内（2015）で見られた「異性（恋人）との交際」、「就職活動」への比重に対する、家族との経験グループによる差異は本サンプルではみられない。

表5 家族との経験×大学生生活の比重

「高い」%	全体	「家族との経験」3グループ			カイ二乗検定
		低(5-10点)	中(11-14点)	高(15-20点)	
友人との交友	67.4%	60.7%	68.9%	<b>70.6%</b>	p<0.01
学業、勉強	58.2%	52.2%	58.6%	<b>62.6%</b>	p<0.01
アルバイト	49.5%	<b>52.1%</b>	51.8%	43.8%	p<0.01
趣味	49.3%	47.8%	49.9%	49.8%	n.s
サークル、部活動	44.9%	42.1%	44.3%	48.0%	n.s
異性（恋人）との交際	25.3%	23.7%	27.0%	24.2%	n.s
就職活動	11.7%	8.7%	12.9%	12.2%	n.s
ダブルスクール	2.2%	0.9%	2.5%	2.7%	n.s

次に、現在の生活・意識項目について分析した結果である（表6）。有意差のある項目を掲載した。「自分の将来に関して、不安を感じる」を除いて、「高」グループの回答が、「低」に比べて高い。とりわけ社会意識に関する項目では家族との経験による差異がみられている。具体的には、「選挙で投票に行く」では、「高」80.7% > 「中」71.0% > 「低」56.9%、「自分のためより社会のために働きたい」では、「高」50.7% > 「中」43.3% > 「低」33.7%、「労働についての法律や労働者の権利について知っている」では、「高」43.8% > 「中」34.5% > 「低」30.5%となっている。

浜島・武内（2015）での分析に比べ、社会意識について、家族との経験による差異が顕著であった。サンプルの違い（1つの大学と複数の大学）による影響があったものと考えられる。

さらに、生活時間（4項目）の平均時間<sup>4)</sup>をグループ別に算出し、平均の差の検定を実施した（表7）。有意差のある項目は、「本を読む（読書）」と「授業の予習・復習」であった。「高」グループの読書（「高」41.9分 > 「低」29.8分 > 「中」27.9分）と学修時間（「高」33.0分 > 「中」26.0分 > 「低」21.4分）が長いことがわかる。

しかし、「スマートフォン・携帯電話」と「アルバイト」の時間についてはグループによる有意差はみられない。傾向としては、「高」グループの「スマートフォン・携帯電話」

〔高〕145.9 分<〔中〕151.7 分<〔低〕155.8 分) と「アルバイト」(〔高〕143.8 分<〔中〕151.5 分<〔低〕156.9 分) と短くなっている。

表 6 家族との経験×現在の生活・意識

	全体	家族との経験			カイ二乗 検定
		低 (5-10 点)	中 (11-14 点)	高 (15-20 点)	
自分の将来に関して、不安を感じる	82.0%	<b>82.9%</b>	83.9%	78.5%	p<0.05
お年寄りや体の不自由な人に席を譲る	81.6%	72.9%	81.7%	<b>88.8%</b>	p<0.01
毎日が充実している	74.6%	64.2%	74.4%	<b>83.4%</b>	p<0.01
選挙で投票に行く (選挙権のない人はあると仮定して)	70.4%	56.9%	71.0%	<b>80.7%</b>	p<0.01
音楽は自分の生活の一部だ	65.6%	58.2%	65.6%	<b>71.9%</b>	p<0.01
休日や長期休みに旅行をする	54.0%	41.2%	54.5%	<b>64.0%</b>	p<0.01
映画を観に行く	50.9%	41.6%	50.8%	<b>58.8%</b>	p<0.01
カラオケに行く	50.7%	45.8%	<b>51.3%</b>	<b>53.9%</b>	p<0.05
ファッションについての情報をチェックしている	45.7%	36.0%	46.5%	<b>52.4%</b>	p<0.01
自分のためより社会のために働きたい	43.1%	33.7%	43.4%	<b>50.7%</b>	p<0.01
料理をよくする	40.5%	37.8%	36.6%	<b>48.8%</b>	p<0.01
労働についての法律や労働者の権利について知っている	36.3%	30.5%	34.5%	<b>43.8%</b>	p<0.01
新聞をよく読む	16.9%	12.8%	14.8%	<b>23.6%</b>	p<0.01
占いをチェックしている	13.3%	8.0%	<b>14.0%</b>	<b>16.6%</b>	p<0.01

「そう」%

表 7 家族との経験×生活時間 (平均)

		全体	家族との経験			平均の差の 検定
			低 (5-10 点)	中 (11-14 点)	高 (15-20 点)	
スマートフォン・携帯電話	平均値(分)	<b>151.0</b>	<b>155.8</b>	<b>151.7</b>	<b>145.9</b>	n.s
	標準偏差	76.9	76.7	75.8	78.7	
アルバイトをする	平均値(分)	<b>150.6</b>	<b>156.9</b>	<b>151.5</b>	<b>143.8</b>	n.s
	標準偏差	100.6	100.1	100.4	101.1	
本を読む (読書)	平均値(分)	<b>32.5</b>	<b>29.8</b>	<b>27.9</b>	<b>41.9</b>	p<0.01
	標準偏差	47.6	48.1	40.8	54.9	
授業の予習・復習	平均値(分)	<b>26.9</b>	<b>21.4</b>	<b>26.0</b>	<b>33.0</b>	p<0.01
	標準偏差	41.3	36.5	39.1	47.1	

#### 4.4. 大学生活における家族、高校時代の影響

浜島・武内 (2015) と同様に、大学生の子どもの頃の家族との経験を「高」、「中」、「低」の 3 グループに分け、高校時代の経験、現在の大学生生活の意識と実態の差異を分析してきた。本サンプルにおいても、「高」グループほど、高校時代の経験が高く、さらに現在の大学生生活の意識の高さがみられている。

とはいえ、クロス分析だけでは家族との経験がそれぞれの時代の活動に与える独立した効果はわからない。独立した効果を探るためにも、他にもそれぞれの時代に活動を与える可能性のある変数を統制しておく必要がある。そこで浜島・武内（2015）でも用意した以下の2つのモデルを用意し、重回帰分析をおこなう。この結果から、家族との経験に注目した形で、独立変数の単独の効果（有意の有無と規定力）を確認していきたい。

**モデル①：（独立変数）性 + 家族との経験 + 高校ランク → （従属変数）高校時代の経験**

独立変数の性別はダミー変数（男子学生 = 1、女子学生 = 0）、家族との経験は5項目を足しあげた得点を使用した。高校ランクは出身高校の進学状況についての回答を使用（「難関大学進学が多い」 = 4 「ふつうの大学が多い」 = 3 「短大・専門学校が多い」 = 2 「就職・その他が多い」 = 1）した<sup>5)</sup>。

従属変数は「高校時代」の各活動の回答を使用（「かなりした」 = 4 「まあした」 = 3 「あまりしなかった」 = 2 「ほとんどしなかった」 = 1）した。

**モデル②：（独立変数）① + 高校時代 + 学年 → （従属変数）大学時代の比重**

従属変数は「大学時代」の各活動の回答を使用（「大部分」 = 4 「かなり」 = 3 「少し」 = 2 「ほとんどなし」 = 1）した。

追加した独立変数の学年は現在の回答者のものを使用（「1年生」 = 1、「2年生」 = 2、「3年生」 = 3、「4年生」 = 4、「その他」は分析から除外）した。

今回取り上げた「高校時代」、「大学時代」の活動は、「受験勉強、勉強比重」、「部活動、部・サークル活動」、「アルバイト」、「異性とのつきあい、交際」、「ボランティア活動」の5つとした。表8から表12が2つのモデル（①高校時代と②大学時代）に対する重回帰分析の結果である。

**表8 受験勉強、勉強比重を規定する要因**

↓独立変数	従属変数→	①高校時代	②大学時代（現在）
		受験勉強	学業、勉強
		$\beta$	$\beta$
(定数)		**	**
性 (男 = 1)		-.054 *	-.045
家族との経験		.108 **	.102 **
出身高校 (高校ランク)		.165 **	-.027
(高校時代) 受験勉強			.101 **
学年			.005
F 値		27.931 **	9.359 **
調整済み R2 乗		.045	.024
N		1717	1705

\* p<0.05 \*\* p<0.01

表8より、①受験勉強は出身高校、家族との経験、女子学生であることが有意である。②学業、勉強は家族との経験、高校時代の受験勉強が有意である。浜島・武内(2015)の結果とは異なり、家族との経験が高校・大学時代に直接の効果をもつことが確認された。

表9 部活動、部・サークル活動を規定する要因

↓独立変数	従属変数→	①高校時代	②大学時代(現在)
		部活動	サークル、部活動
		$\beta$	$\beta$
(定数)		**	**
性(男=1)		.095 **	.129 **
家族との経験		.063 *	.030
出身高校(高校ランク)		.098 **	.067 **
(高校時代)部活動			.119 **
学年			-.133 **
	F値	12.796 **	20.909 **
	調整済みR2乗	.020	.055
	N	1718	1699

\* p<0.05 \*\* p<0.01

表9より、①部活動は出身高校、男子学生、家族との経験が有意である。②サークル・部活動は、低学年であること、男子学生、高校時代の部活動、出身高校が有意である。家族との経験は高校では直接の効果をもっていたことがわかる。

表10 アルバイトを規定する要因

↓独立変数	従属変数→	①高校時代	②大学時代(現在)
		アルバイト	アルバイト
		$\beta$	$\beta$
(定数)		**	**
性(男=1)		-.060 *	-.043
家族との経験		-.074 **	-.053 *
出身高校(高校ランク)		-.176 **	.019
(高校時代)アルバイト			.172 **
学年			.135 **
	F値	24.317 **	19.798 **
	調整済みR2乗	.039	.052
	N	1717	1700

\* p<0.05 \*\* p<0.01

表10より、①高校でのアルバイトは出身高校(マイナス)、家族との経験(マイナス)、女子学生が有意である。マイナスの効果があるということは、出身高校は高校ランクの低い学校、家族との経験は合計得点が低いほどアルバイトをしたということになる。②大学でのアルバイトは高校時代のアルバイト経験、学年、家族との経験(マイナス)が有意である。高校・大学時代に家族との経験、言い換えれば「文化資本」の少ないことがアルバイトへ直接の効果をもっている。

表 11 より、①高校時代の異性とのつきあいに有意な項目はない。これは浜島・武内 (2015) の分析結果と同様である。②大学時代の異性交際比重では、高校時代の異性とのつきあいと家族との経験、学年が有意である。家族との経験は高校時代には有意ではないものの、大学時代になると異性との交際に対し、直接の効果をもっている。

表 11 異性との付き合い、交際を規定する要因

↓独立変数	従属変数→	①高校時代	②大学時代 (現在)
		異性につきあった	異性恋人との交際
		$\beta$	$\beta$
(定数)		**	**
性 (男=1)		.032	-.003
家族との経験		-.005	.050 *
出身高校 (高校ランク)		-.009	.009
(高校時代) 異性につきあった			.333 **
学年			.047 *
F 値		.684	44.291 **
調整済み R2 乗		-.001	.113
N		1718	1695

\* p<0.05 \*\* p<0.01

表 12 より、①高校時代のボランティア活動は家族との経験、女子学生、出身高校 (マイナス) が有意である。②大学時代のボランティア活動は、高校時代のボランティア活動、学年、家族との経験、女子学生が有意である。家族との経験が高校・大学時代に直接の効果をもつことが確認された。

表 12 ボランティア活動を規定する要因

↓独立変数	従属変数→	①高校時代	②大学時代 (現在)
		ボランティア活動	ボランティア活動
		$\beta$	$\beta$
(定数)		**	**
性 (男=1)		-.087 **	-.053 *
家族との経験		.224 **	.055 *
出身高校 (高校ランク)		-.059 *	.017
(高校時代) ボランティア活動			.441 **
学年			.118 **
F 値		39.944 **	101.126 **
調整済み R2 乗		.064	.227
N		1718	1705

\* p<0.05 \*\* p<0.01

以上の重回帰分析の結果より、家族との経験が①高校時代の活動に対し、直接的に有意な効果をもつ項目は、「受験勉強」、「部活動」、「アルバイト (マイナス)」、「ボランティア活動」である。同様に、②大学時代の比重に対し、直接的に有意な効果をもつ項目は「学業、勉強」、「アルバイト (マイナス)」、「異性恋人との交際」、「ボランティア活動」である。

大学生たちの子どもの頃の家族との経験は、谷田川（2010）が論じた勉強文化との関連性以外にも他の項目においても影響力をもっていることがわかった。特筆すべきは、勉強やボランティア活動は家族との経験とプラスの関係（家族との経験が多いと勉強比重が高まる）にあるが、アルバイトについてはマイナスの関係にあることだ。家族との経験が多いと高校時代にアルバイトをしなかった。さらに、大学時代のアルバイト比重が低くなる。反対に、家族との経験が少ないと高校時代にアルバイトをおこなった。さらに、大学時代のアルバイト比重が高くなる。このように、子どもの頃の「文化資本」は生徒・学生時代の労働と相反する。子どもの頃の「文化資本」は学校との接続に影響を与えていることがわかる<sup>6)</sup>。

また、浜島・武内（2015）と同様の結果となったが、5つの活動すべてにおいて、②大学時代に対し、①高校時代のもつ効果が有意であり、かつ規定力も強いことがわかった。武内（2014）が示すように、大学時代の活動の背後には高校時代での経験が大きい。

## 5. まとめと考察：「子ども期→高校生活→大学生活」が意味するもの

2013年に実施した14大学の学生データを再分析したところ、子ども期の経験は高校時代、大学時代と青年期に対し、直接的な影響を与えていることがわかった。また、子ども期の経験は大学時代に直接的な影響を与えられていなくとも、高校時代に直接的な効果を与えており、間接的な影響も与えていることがわかった。

この結果は浜島・武内（2015）でみられたものと概ね同様である。もちろん、分析データのサンプルが異なるため、細かくみれば差異が生じている。しかしながら、同じ分析枠組みで、同時期に大学生を対象に調査したデータを分析したところ、同様の傾向が提示された。この知見が意味するものは大きい。

それは「文化階層再生産」の議論が今もなお通用することが示されたからである。親の子どもへの関わりが、子どもには「文化資本」として蓄積され（Bourdieu et Passeron, 1964=1997）、彼らの高校生文化、大学生文化形成に援用される。学校生活は子ども自身が送るものであるが家庭で身につけた習慣（ハビトゥス）によって学校生活への適応、生き残りが左右されている。本サンプルの大学生たちが子ども期を過ごした1990年代後半から2000年代前半においても、一部の親たちは子どもたちのことを考え、関わっていたのである。

子どもたちは成長し、新しい環境への適応を繰り返す。大学生の立場であれば、直近の高校時代、もう一つ前の中学時代の経験が大きいはずだ。それにもかかわらず、子ども期の家族との経験が影響している。とりわけ勉強、ボランティア、異性交際の面で、家庭から受けた恩恵は大きい（図3）。むしろ、大学生になって急に新しいことに取り組むのは難しいのではないか。彼らの入学までの足取りを踏まえたうえで学生生活を捉える必要があるだろう。

以上、2つのデータ分析から、2010年代前半においても、子ども期の経験は、青年期に直接的もしくは間接的な影響を与えている。子ども期の経験が将来に与える意味について、より多角的な視点を交えて、引き続き検討していきたい。

## 子どもの頃の経験はその後の生活にどう関わっていくのか？

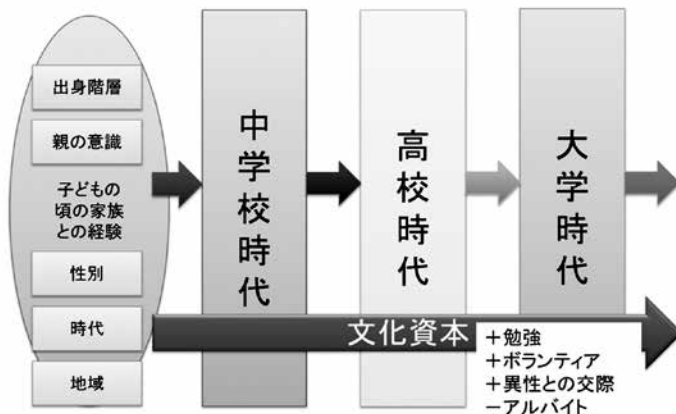


図3 子ども期の家族との経験が与える意味

### 注

- 1) 浜島・武内（2015）で分析したデータは694名である。そのサンプルの特徴としては「①1年から4年生までのサンプルが一定程度あること、②男子学生が女子学生よりも多いこと」（浜島・武内、2015：43）であった。
- 2) 浜島・武内（2015）での3グループの基準は、「低（5-9点）」、「中（10-13点）」、「高（14-20点）」としていた。688名を100%として、「低（5-9点）」が28.6%、「中（10-13点）」が43.0%、「高（14-20点）」が28.3%となっている（浜島・武内、2015：44）。しかし、本サンプルで同様に区分すると、「高」グループの比率が大幅に高くなってしまいうため基準を変更することにした。本サンプルのほうが、全体的に家族との経験を多く回答している。
- 3) 大学別回答サンプルの男女比と、「家族との経験」得点の平均を下記に示す（表13）。大学差も大きい、すべての大学において、女子学生>男子学生の得点差がみられる。

表13 大学別男女割合と「家族との経験」得点平均

大学	性別		全体 (100.0%)	「家族との経験」得点（平均）		
	男	女		男	女	全体
A	73.2%	26.8%	127	12.81	13.41	12.97
C	32.1%	67.9%	187	11.72	13.47	12.91
D	38.6%	61.4%	114	12.07	13.76	13.12
F	30.1%	69.9%	173	12.96	14.17	13.80
G	50.2%	49.8%	219	11.43	12.49	11.95
H	47.9%	52.1%	188	11.99	13.56	12.82
J	29.5%	70.5%	95	11.43	11.84	11.72
L	45.6%	54.4%	149	12.71	12.59	12.64
W	7.8%	92.2%	102	12.50	12.53	12.53
Z	-	100.0%	89	-	14.40	14.40
イ	50.4%	49.6%	133	10.32	11.94	11.16
ロ	-	100.0%	84	-	12.87	12.87
ニ	50.7%	49.3%	67	12.26	12.82	12.54
ホ	47.6%	52.4%	42	11.75	13.36	12.60
全体	38.1%	61.9%	1769	11.97	13.14	12.70



- 4) 回答選択肢をそれぞれ次のように数値に置き換えた。「ほとんどしない」=0、「30分くらい」=30、「1時間くらい」=60、「2時間くらい」=120、「3時間くらい」=180、「3時間以上」=240。なお、無回答は分析から除外している。
- 5) 家族との経験と出身高校の関係をみると、「高」グループに「国公立や難関大学進学が多い」、「低」グループに「ふつうの大学が多い」、「短大・専門学校等が多い」の割合が大きい(図4)。

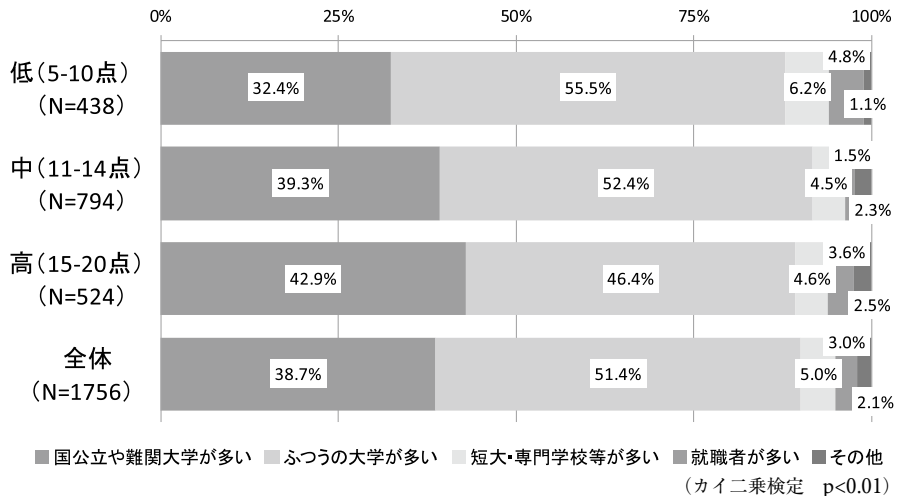


図4 家族との経験×出身高校

- 6) もちろん、家庭の事情で、高校時代、大学時代に働かなければ、学業との両立が果たせないような経済状況に陥ることもある。経済状況が理由で進学をあきらめたり、休学・退学せざるを得なかったりする状況をなくすためにも、学費の軽減措置、奨学金の充実といった支援策が求められる。

## 参考文献

- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, 1964, *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. (= 戸田清・高塚浩由樹・小澤浩明訳, 1997, 『遺産相続者たち—学生と文化—』, 藤原書店.)
- 浜島幸司・武内清, 2015, 「敬愛大生の子ども期の経験が青年期に与える影響」敬愛大学・研究プロジェクト編『敬愛大生のキャンパスライフ(その2)』, pp.46-55.
- 岩田弘三, 1999, 「学生文化形成についての大学間比較に関する研究」神戸大学 大学教育研究センター『大学教育研究』, 第7号, pp.1-19.
- 武内清, 2014, 『学生文化・生徒文化の社会学』, ハーベスト社.
- 武内清(研究代表), 2015, 『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—』, 平成24~26年度科学研究費研究補助金(基盤研究(C))研究成果最終報告書.
- 谷田川ルミ, 2010, 「子ども時代の経験が後年に及ぼす影響—大学生から見る勉学文化の連続性に注目して—」『子ども社会研究』, 16号, pp.45-58.

【付記】 本稿は、2015年6月27日に開催された日本子ども社会学会第22回学会大会(愛知教育大学)での同名(報告者は浜島幸司・武内清・谷田川ルミの連名、登壇者は浜島のみ)の自由報告をもとに、加筆したものである。



# 大学初年次のコンピュータ基礎科目における アカデミック・スキルの習熟度

黒河内 利臣

## はじめに

本稿では、コンピュータの基礎的な知識や技能を扱う大学初年次の科目におけるアカデミック・スキルの学習成果について、学生の自己評価をもとに報告をおこなう。その科目では、学生がコンピュータをレポート作成などの学習活動に活用するときに必要な知識と技能の学習と並行してその活用の機会を担保し、アカデミック・スキルの習得をめざす。そこで、どのようなアカデミック・スキルを学習し、授業の中でそれをどのように活用させ、どの程度身についたと学生が認識しているかを報告する。初年次教育のコンピュータ基礎科目の中でどのような学習が可能かを検討するための試論になると思われる。

## 1. 問題意識と分析方法

### 1.1. 問題意識

初年次教育の目標にてらせば、大学での学習を円滑に進めるために必要な知識や技能としてのアカデミック・スキルの学習を取り入れる必要性は高い。特に、事前の学力、知識・技能の習熟度や学習への意欲などとは関係なく、最終的に大学での学習に適応できる必要もある。このため、そのような学習への準備の程度によらず、学習成果として一定のアカデミック・スキルの習熟が期待される。

そのような大学の学習では、コンピュータの活用が必要となる場面は多い。しかし、情報端末としてのスマートフォンの普及にともない、特にインターネットでのホームページの閲覧程度なら、一般的な傾向としてもコンピュータを使用する必然性は低い。このため、コンピュータを自宅に所有していたとしても日常的に使用しているとは限らず、コンピュータの操作や活用に不慣れな学生はむしろ増えている可能性がある。このため、大学での学習に必要なコンピュータの活用方法については、別途学習する必要もあると考えられる。たとえば、師(2013)は初年次教育においてどのようにICTを使うべきかという議論が不十分であるとし、レポート作成と連動したワープロの授業が今後求められるという課題を示している。

一方、学生が共通教養科目に対して肯定的な感想をもつ要因として、新しい知識の学習により充実感をもてること、特にコンピュータを活用する科目では、学んだ知識や技能が他の学習に活用できることがあるという(黒河内2013)。もちろん、教員がその機会を担保していたとしても、学生がそのように認識していない可能性はあるし、学習した知識や技能を活用することは学生の自主性に負う部分は大きい。しかし、教員からの指導を期待する学生が増加傾向にあることも示されている(黒河内2014)。これらのことから、学習した知識や技

能を活用する機会を担保することは学生の学習成果を高めるきっかけになるし、近年の学生の意識にも沿うように、かつ学生の自主性をそこなわない範囲で「活用の機会」を担保することは、学生の満足感にもつながると思われる。

そこで、レポート作成などの学習に必要な知識や技能を中心としたアカデミック・スキルの学習をコンピュータの基礎的な科目でおこなうことが考えられる。それは、学生の初年次段階で学習するようなアカデミック・スキルの多くがコンピュータなどの ICT ツールを活用する機会が多いからである。たとえば、レポートや発表の資料を作成するときに、インターネットなどでえられる情報をワープロソフトやプレゼンテーションソフトにまとめることは、経験的にも一般的な学習活動である。このため、それらアプリケーションソフトの操作の学習をふまえ、レポート作成などの学習活動に活用する方法だけでなく活用する際のルールも併せて学習することで、実践的な活用方法に習熟することができる。

これらのことから、学習したコンピュータ操作を活用し、実践する機会を取り入れることで、コンピュータの基礎科目でもアカデミック・スキルの学習が可能となると同時に、学生の有用感にも資することができると思われる。

## 1.2. 分析の視点

上記の問題意識をもとに、後述する武蔵野大学（以下、本学）薬学部の1年次のコンピュータ基礎科目における、学生の知識や技能の習熟度の自己評価を報告する。具体的には、学習活動に必要なコンピュータの活用法とその実践を取り入れた初年次の科目で、学生がアカデミック・スキルに習熟できたのかを、2014年度の受講者を対象にしたアンケート調査の結果から明らかにする。特に、コンピュータの使用が必須の科目であるため、事前のコンピュータの習熟度とアカデミック・スキルの習熟度に関連性があるかを確認する。これは同時に、コンピュータ科目で身につけることができる知識や技能と、コンピュータ科目で扱うには限界がある知識や技能の確認にもなる。

## 1.3. 分析に用いるアンケートの概要

受講者を対象にしたアンケートの概要について触れておこう。

このアンケートは、実質的には通年で実施される後述の科目において、受講者を対象に前期開始時と後期終了時に実施された。具体的には、2014年度薬学部前期コンピュータ活用1第2回授業内（回収数157部、この調査結果を「前期開始時」と表記する）と後期コンピュータ活用2第15回授業内（同146部、この調査結果を「後期終了時」と表記する）の授業内で出席者に質問紙を配布し、その場で記入、授業終了時に回収をおこなった。前期と後期とで比較ができるように、アンケートは記名式とした。なお、本稿ではこのうち、特に断りがない限りは、両調査のいずれにも回答がある146名を対象に分析をおこなう。

調査項目は表1のとおりである。まず、本科目で学習可能なアカデミック・スキル17項目の習熟度について回答してもらった（後述表2）。この習熟度については、「大学で学ぶために必要なレベルが身についているか（身につけていたか）」を指標として、前期開始時に「身につけていると思うか」の自己評価（4件法：「十分身につけている」「少し身につけて

いる」「あまり身についていない」「全然身についていない」、このうち「十分身についている」と「少し身についている」の合計値を「身についている」とまとめる)、後期終了時はさらに2時点の自己評価として「前期開始時を振り返って『身についていた』と思うか」(2件法:「身についていた」「身についていなかった」と「後期終了時点で『身についていた』と思うか」(4件法:「かなり身についていた」「少し身についていた」「あまり身につかなかった」「全然身につかなかった」、このうち「かなり身についていた」と「少し身についていた」の合計値を「身についていた」とまとめる)をそれぞれたずねた。このほかにも、前後期に共通の質問項目として、日常生活でのコンピュータの使用頻度やソーシャル・ネットワークング・サービス(SNS)の利用状況などがある。また、表1中の「パソコンを使うことについての自己評価」については、後期終了時点での質問項目として、学習場面やプライベートでコンピュータを利用する頻度に変化がみられたかもたずねた。

表1 受講者対象アンケートの質問項目 (大問のみ)

	コンピュータ活用1 (前期科目)	コンピュータ活用2 (後期科目)
日常生活の中でのパソコンの所有・使用頻度	○	○
アカデミック・スキル(表2、17項目)習熟度	○	○
SNS利用頻度・利用端末	○	○
所有端末	○	
パソコンを使うことについての自己評価	○	○
受講後の満足度、「役立つと思うか」		○

## 2. 薬学部1年次のコンピュータ基礎科目の概要

### 2.1. 本科目の概要

アンケートを実施した両科目について簡単にふれておこう。「コンピュータ活用1(情報倫理・メディア表現)」(以下、「コンピュータ活用1」、または「前期科目」)は1年次前期科目(選択2単位、2014年度受講者数158名)で、「コンピュータ活用2(統計基礎・数値表現)」(以下、「コンピュータ活用2」、または「後期科目」、さらにこの両科目をまとめて「本科目」)は1年次後期科目(必修2単位、同年度受講者数154名)である<sup>1)</sup>。このうち、前期科目は選択科目ではあるが、後期科目と連動する内容であることと、アカデミック・スキルの習熟に資する内容でもあることから、全員履修することを原則としており、実質的には両科目を通年で受講することになる。また、両科目とも1週間に1回の16週の講義で構成されるが、コンピュータ教室を利用する科目であるため教室のコンピュータの台数にも限りがあることから、履修者を50名前後の3クラスに分割しておこなっている。

なお、本科目はカリキュラム上は「武蔵野BASIS」と呼ばれる本学の共通教養科目の一つとして1年次に設置されている。薬学部のこのほかのコンピュータ科目には4年次の選

択科目として、コンピュータ活用3（医薬・薬学情報検索）、コンピュータ活用4（医療統計学・生物学的試験法）があり、4年次はより専門的な内容に即した学習がおこなわれる。

## 2.2. 本科目の目標と学習内容

学習内容について確認しておこう。

まず、シラバスに示されるそれぞれの科目の目標は以下のとおりである。

- ・前期科目：コンピュータ活用1（情報倫理・メディア表現）  
アカデミック・スキルのうち、コンピュータが必要な場面でのコンピュータの適切な活用法や考え方を確認・習得すること。特に、指示された操作ができるだけでなく、「知」の表現ツールとしてのコンピュータのアカデミックな活用法の基礎を総合的に学習・体得すること。
- ・後期科目：コンピュータ活用2（統計基礎・数値表現）  
アカデミック・スキルのうち、特に実験や調査のデータを集計・統計処理するさいに必要なコンピュータの活用法を確認・習得すること。上記学習に必要な表計算ソフトの基本操作を理解し、指示された操作ができるだけでなく、レポートや発表などの場面で活用できるような考え方を体得すること。

つまり、目標としては、操作技能の習得と向上にとどまらず、学習した知識や技術をレポートや発表などの学習活動に実践的に活用できることとしている。そして、この目標のためにワープロソフト（Microsoft Word）や表計算ソフト（Microsoft Excel）、プレゼンテーションソフト（Microsoft PowerPoint）の操作技能の確認や、インターネットでの情報検索演習、それに付随するレポート作成時のマナーやルールなどの確認などもおこなわれる。

この実践の機会として、以下のような課題が課される。そして、これらの課題が本科目で学習するアカデミック・スキルのうち、どのような知識や技能を必要としているかを表2にまとめた<sup>2)</sup>。「○」印は、その課題で主に必要とされる知識・技能であることを示す。

- ・コンピュータ活用1（情報倫理・メディア表現）
  - ・プレゼンテーション課題：地元（居住地、または出身地）の課題発見とその解決策の考察をおこない、PowerPointにまとめる。
  - ・レポート課題：プレゼンテーション課題の内容をレポート（Word、A4判1枚）にまとめる。
  - ・論文課題（自由選択）：「薬の通信販売全面解禁の問題点」をテーマに、指定された書式のレポート（Word、A4判1枚）にまとめる。
- ・コンピュータ活用2（統計基礎・数値表現）
  - ・プレゼンテーション課題：講義で使用してきた「家計調査」（総務省）の半年分の傾向をPowerPointにまとめる。Excelで作成したグラフを最低1つ取り込むことを条件としている。
  - ・レポート課題：講義で使用した「人口動態統計」（厚生労働省）などの社会統計の

データを利用して少子化問題の現状を分析、考察した内容を、担当者が作成したサンプルをもとに、指定された書式のレポート（Word、A4判1枚）にまとめる。Excelで作成したグラフを2つ取り込むことを条件としている。

- 論文課題（自由選択）：「大学生の健康問題」をテーマに、Excelで作成したグラフを最低1つ取り込み、指定された書式のレポート（Word、A4判2枚）にまとめる。

表2 本科目で学習する知識や技術と各課題に必要な知識・技術

	コンピュータ活用1			コンピュータ活用2		
	レポート課題	PowerPoint課題	論文課題	レポート課題	PowerPoint課題	論文課題
(1) コンピュータ操作全般	○	○	○	○	○	○
(2) キーボードを利用したタイピング	○	○	○	○	○	○
(3) レポート作成に必要なワープロソフトの操作	○		○	○		○
(4) ワープロソフトで文書を編集すること	○		○	○		○
(5) 表計算ソフトを利用して合計値や平均値を算出すること				○	○	○
(6) 表計算ソフトを利用して簡単なデータの集計をすること				○	○	○
(7) プレゼンテーションソフトで発表内容をまとめること		○			○	
(8) 趣味や日常生活での情報検索						
(9) レポートに作成必要な情報検索	○	○	○	○	○	○
(10) レポート作成に必要な文献・論文を検索すること			○	○	○	○
(11) 文献・論文の読解力						○
(12) レポートに必要な文章作成の能力	○		○	○		○
(13) 数値の読解（数値に示された現象を読みとること）				○	○	○
(14) レポート作成についてのモラル・マナー全般	○	○	○	○	○	○
(15) メール利用（送信）時のマナー			○			○
(16) インターネット利用時のモラル・マナー			○			○
(17) 学習活動の場面で必要なモラルやマナー、著作権の知識	○	○	○	○	○	○

これらの他にも、前期開始時には電子メールのマナーに沿って指定された内容を担当者にメール送信する課題が課され、これは上記の「論文課題」においても活用される<sup>3)</sup>。このように、大学生が学習の場面でコンピュータを利用する場面で必要な知識や技能を総合的に活用する機会が担保されている。

このような学習内容により、以下では学生がどのような知識や技術を身につけたのか、また身につけていないのかの習熟度を上述のアンケート調査から明らかにする。このとき、自宅でのコンピュータの所有状況や自宅での使用頻度、さらにはコンピュータを学習目的や趣味のために使用している頻度によっても習熟度は変わると思われることから、コンピュータの習熟度として、前期開始時点での自宅での使用頻度を指標とする。

### 3. アンケートの結果

#### 3.1. コンピュータ所有率と利用状況

それでは、前期開始時点のコンピュータへの習熟度を確認するために、コンピュータなどの情報端末の所有状況からみていこう。

まず、自宅にコンピュータがあるという学生は、家族との共用も含めてほとんどの学生が所有していることがわかる（表3）。詳細には、「自分専用のものがある」とする学生は前期開始時と比較して後期終了時に増加しており（前期開始時 65.1% → 後期終了時 78.8%）、「自宅にはない」という学生（同 3.4% → 0.7%）や、家族との共用をしていた学生（同 31.5% → 20.5%）の一部が、自分専用のコンピュータを入手したとみられる。

さらに、前期開始時点での自分専用の情報端末の所有状況については（表4）、コンピュータ所有者は70.6%（「Windows コンピュータ」65.8%+「Macintosh コンピュータ」4.8%）、また、「スマートフォン」は93.8%とほとんどの学生が所有しており、ほとんどの学生が自分専用の情報端末を利用できる状況にあることがわかる。

表3 自宅でのコンピュータの所有状況

	前期開始時	後期終了時
自宅にはない	3.4%	0.7%
自分は使えないが、家族がもっている	0.0%	0.0%
自分専用のものはないが、家族と共用のものがある	31.5%	20.5%
自分専用のものがある	65.1%	78.8%
合計	100.0%	100.0%

表4 所有している自分専用の情報端末(前期開始時、複数回答)

	所有あり
Windows コンピュータ	65.8%
Macintosh コンピュータ	4.8%
携帯電話（従来型の“ガラケー”）	12.3%
スマートフォン（iPhone、Android など）	93.8%
タブレット端末（iPad など）	16.4%
電子書籍閲覧端末（Kindle、kobo など）	2.1%
その他情報端末	1.4%

しかし、このようにコンピュータの所有率が高いとしても、使用しているかどうかは別である。自宅でのコンピュータの利用状況については（表5）、1週間のうち定期的に使う習慣があるような高頻度で使う学生は、前期開始時点で63.0%（「週2~3日程度」19.9%+「ほぼ毎日」33.6%+「毎日必ず」9.6%）、後期終了時点で75.3%（同 39.7%+24.0%+11.6%）



と増加している。つまり、本科目の受講生については、コンピュータを日常的に使用する学生が増加するだけでなく、後期終了時点で多くの学生が、その目的を問わず、自宅でもコンピュータを日常的に使用する機会があるとしている。

さらに、前期開始時と後期終了時のコンピュータの使用頻度の変化を目的別に比較するために、後期調査では前期開始時にコンピュータを使うことが多かったか、さらに前期開始時と比較して後期終了時点でコンピュータを使う機会が増えたかをそれぞれ、学習目的、私用目的（趣味、SNS 利用）、コンピュータへの「慣れ」とにわけて回答をえた（表6）。

表5 自宅でのコンピュータの利用状況

	前期開始時	後期終了時
自宅にパソコンはない	2.7%	0.7%
自宅にパソコンはあるが、自分はまったく使わない	3.4%	4.1%
ほとんど使わない（週1日程度）	30.8%	19.9%
週2～3日程度	19.9%	39.7%
ほぼ毎日	33.6%	24.0%
毎日必ず	9.6%	11.6%
合計	100.0%	100.0%

表6 前期開始時と後期終了時のコンピュータの使用頻度の比較（後期終了時調査）

前期開始時	後期終了時	学習目的に使うことが		私用で使うことが		SNS 利用に使うことが		慣れたか		N(人)
		増えた	増えていない	増えた	増えていない	増えた	増えていない	慣れた	慣れなかった	
学習目的に使うことが	多かった	100.0	0.0	76.9	23.1	48.7	51.3	92.3	7.7	39
	多くなかった	80.2	19.8	57.5	42.5	36.8	63.2	86.8	13.2	106
私用で使うことが	多かった	94.9	5.1	84.6	15.4	47.4	52.6	91.0	9.0	78
	多くなかった	74.6	25.4	37.3	62.7	31.3	68.7	85.1	14.9	67
SNS 利用に使うことが	多かった	93.9	6.1	87.9	12.1	90.9	9.1	100.0	0.0	33
	多くなかった	82.9	17.1	55.0	45.0	24.3	75.7	84.7	15.3	111
PCを使うことに	慣れていた	85.7	14.3	73.5	26.5	49.0	51.0	98.0	2.0	49
	慣れていなかった	85.4	14.6	57.3	42.7	35.4	64.6	83.3	16.7	96

単位：%

なお、質問紙では、前期開始時は2件法（「多かったと思う」と「多かったとは思わない」）で、後期終了時は4件法（「とてもそう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」「全然そう思わない」）でデータを得たが、簡便化するために、後者の結果は「とてもそう思う」と「まあそう思う」を「増えた」（または「慣れた」）として、「あまりそう思わない」と「全然そう思わない」を「増えなかった」（または「慣れなかった」）としてまとめた。

さて、前期開始時と比較すると、全体的には学習目的に使う機会は「増えた」としてい

る。特に、前期開始時に使うことが「多かった（慣れていた）」学生は「多くなかった（慣れていなかった）」学生と比較して、後期終了時に「増えた（慣れた）」とする傾向にあり、「多くなかった（慣れていなかった）」学生は「多かった（慣れていた）」学生と比較して「増えていない（慣れなかった）」とする傾向にある。

このように、1年次の開始時と終了時を比較すると、多くの学生がコンピュータを学習目的だけでなく、その他の目的にもコンピュータを使用する機会が増えているものの、前期開始時点でコンピュータを使うことが多かった学生はさらにコンピュータを使うようになり、そうでない学生はコンピュータを使う機会は学習場面以外では特に増えていない。つまり、私用目的でコンピュータを使う学生とそうでない学生の格差が拡大していることがわかる。このように、大学入学時点でコンピュータを使うことが多く、かつ慣れている学生とそうでない学生との間に、後期終了時点での使用頻度に差異がみられることが確認された。

ここまで、学生のコンピュータの所有状況と使用頻度を確認した。その結果、多くの学生の自宅には学生自身が使用可能なコンピュータがあるものの、使用頻度は学習にコンピュータを活用するような機会があるかどうかによって左右されることがうかがわれる。したがって、コンピュータを自宅に所有しているとしても、コンピュータ操作そのものに慣れていたり習熟しているとは限らないし、学習場面の多くでコンピュータを使用する機会があることを加味すれば、自宅で使用する機会が少ない場合は、アカデミック・スキルの習熟度にも差異がみられる可能性がある。しかし、そのような個々の学生の使用頻度、つまり事前の習熟度によらず、アカデミック・スキルの習熟度は一定にする必要がある。

そこで、前期開始時の習熟度として上述のコンピュータの使用頻度を用い、自宅での使用頻度、学習目的、および趣味目的の使用頻度を独立変数として、上記3時点でのアカデミック・スキルの習熟度について確認する。

## 3.2. コンピュータ使用頻度別アカデミック・スキル習熟度

### 3.2.1. 全体的な傾向

まず、全体的な傾向を確認しておこう（表7）。多くの学生は、ほとんどの項目で前期開始時は自分には「身につけていない」と感じており、それは後期終了時に振り返ってみると「自分が思っていたよりも身につけていなかった」と気づいたが、受講の結果、多くの項目で9割以上の学生が「身についた」としている。以下、詳細にみていこう。

まず、前期開始時に「身につけている」と高い自己評価をしていた項目は、「(8) 情報検索（私用目的）」(78.1%) が最多で、次に高い割合を示したのが「(16) モラル・マナー（インターネット利用時）」(36.3%)、「(2) タイピング」(33.6%) の3～4割程度である。学生が前期開始時点で高い自己評価をしている項目は、プライベートでコンピュータを使用する範囲にとどまっていることがわかる。一方、自己評価が低かった項目のうち「(12) 文章作成能力」(7.5%) と「(14) モラル・マナー（レポート作成）」(6.8%) の2つはいずれもレポート作成に直接関連するものである。コンピュータ利用とは別に、レポート作成についての知識や技能が「身につけていない」としており、大学初年次生にレポート作成の知識や技能の学習が必要であることをうかがわせる。

表7 アカデミック・スキル17項目習熟度の自己評価(全体)

	前期開始時	後期終了時			
	身について いる	開始時身 についていた	身 についた	特に 身についた	さらに 学びたい
(1) コンピュータ操作全般	28.8	14.5	95.9	6.2	5.5
(2) タイピング	33.6	35.9	95.2	9.6	2.7
(3) ワードプロソフト(レポート作成)	22.6	20.7	94.5	1.4	0.7
(4) ワードプロソフト(文書編集)	22.6	25.0	95.9	0.7	0.7
(5) 表計算ソフト(簡単な計算)	12.3	22.1	94.5	18.5	4.1
(6) 表計算ソフト(簡単な集計)	5.5	9.0	87.0	19.9	17.1
(7) プレゼンテーションソフト	18.5	24.8	93.8	7.5	8.9
(8) 情報検索(私用目的)	78.1	59.3	91.1	0.7	1.4
(9) 情報検索(学習目的)	28.8	11.7	93.8	5.5	4.1
(10) 情報検索(文献・論文検索)	19.9	8.3	91.8	3.4	4.1
(11) 文献読解力	12.3	6.3	69.9	---	10.3
(12) 文章作成能力	7.5	6.9	76.7	---	23.3
(13) 数値の読解	10.3	13.8	84.2	0.7	4.8
(14) モラル・マナー(レポート作成)	6.8	7.6	92.5	4.1	6.8
(15) モラル・マナー(メール利用時)	13.0	11.0	95.9	19.2	3.4
(16) モラル・マナー(インターネット利用)	36.3	35.9	91.1	2.1	---
(17) モラル・マナー(学習場面)	24.7	23.4	92.5	0.7	2.1
合計	---	---	---	100.0	100.0

単位：%

表注：表7～表10の表内の言葉は、以下のように統一して簡略化した

(1)～(17)のアカデミック・スキル名称：表2の表現を簡略化

前期開始時身についている：前期科目開始時に「身についている」とした割合

後期終了時、開始時身についていた：前期科目開始時を振り返って「身についていた」とした割合

身についた：後期科目終了時に「身についた」とした割合

特に身についた：後期科目終了時に「特に身についた」とした割合(単一解答)

さらに学びたい：後期科目終了時に「さらに学びたかった」とした割合(単一解答)

次に、後期終了時に前期開始時を振り返って「身についていた」とする割合が高い項目は、前期開始時点と同じであった。しかし、多くの項目で「身についていた」とする学生が前期開始時よりも減少しており、それは最大の割合だった「(8) 情報検索(私用目的)」(自己評価：前期開始時「身についている」78.1%→後期終了時に前期開始時を振り返り「身についていた」59.3%)でも顕著にみられた。このほか、「(9) 情報検索(学習目的)」(同28.8%→11.7%)や「(10) 情報検索(文献・論文検索)」(同19.9%→8.3%)も大幅な減少傾向にある。つまり、日常利用して慣れているインターネットの情報検索も、学習に必要なレベルに到達していなかったと学生は考えている。

最後に、後期終了時点で実際に「身についた」とする項目はほぼすべてで90%を超えており、高い学習成果を感じていることがわかる。一方では、それらと比較すると、いずれも「読む」「書く」ことに関連する「(11) 文献読解力」(69.9%)、「(12) 文章作成能力」

(76.7%)、「(13) 数値の読解」(84.2%)の3項目で、ごく基本的な知識や技能の習熟度の自己評価が低い。そして、「さらに学びたかった知識・技能」として「(12) 文章作成能力」(23.3%)と「(11) 文献読解力」(10.3%)をあげる学生が他の項目より多く、文章作成に関連する知識や技能が不足していると認識していることがわかる。

このように、レポート作成に必要な文章作成や文献の読解など、情報をまとめて報告するための知識や技能の習熟度が不十分であると感じており、上述の傾向と同様にコンピュータ操作とは別のレポート作成に必要な知識や技能の学習が必要であることがわかる。

さて、ここまでは全体的な傾向について確認した。しかし、このように「身についた」とする知識や技能も、事前の知識や技能の習熟度に左右される可能性がある。上述のように、大学初年次生を対象とするこの科目での学習の成功を期するには、事前の習熟度により結果に差異がないことが必要であるため、受講前の習熟度によらず受講後に高い習熟度を達成したかを確認する必要もある。以下では、前期調査で回答をえた前期開始時の「自宅でのコンピュータの使用頻度」別、後期調査で回答をえた前期開始時を振り返った結果の「学習目的でコンピュータを使用する機会が多い学生とそうでない学生」、「趣味目的でコンピュータを使用する機会が多い学生とそうでない学生」とにそれぞれわけて確認しよう。

結論を先取りすると、事前の習熟度別、つまりコンピュータの使用頻度別にみても、後期終了時点で「身についた」とする割合に明確な差異はみられず、授業の目標としては高い成果を示していることは確認できる。また、「特に身についた」項目については、割合については多少の違いがみられたが、回答の多かった3項目は「(5) 表計算ソフト（簡単な計算）」、「(6) 表計算ソフト（簡単な集計）」、「(15) モラル・マナー（メール利用時）」で同じであった。前二者の「表計算ソフト」に回答が集まったのは、後期科目は表計算ソフトを用いた学習が主だった影響があると思われる。一方、「さらに学びたかった」項目については、使用頻度別に割合の違いは若干みられたが、総じて「(6) 表計算ソフト（簡単な集計）」、「(11) 文献読解力」、「(12) 文章作成能力」があげられた。

以下では、上述の全体傾向をもとに、それとは異なる傾向をみていこう<sup>4)</sup>。

### 3.2.2. 自宅でコンピュータを使用する頻度別、アカデミック・スキル習熟度

自宅でコンピュータを使用する頻度別に、上述の基準と同様に「週2～3日程度」より多く使う自宅高頻度群の学生と、そうではない自宅低頻度群の学生とにわけて、「身につけている」、または「身についた」とする割合をみていこう（表8）。

全体的には、前期開始時点で多くの知識や技能について、自宅低頻度群よりも自宅高頻度群のほうが「身につけている」としている。これは、後期終了時点で前期を振り返って「身につけていた」とする割合でも同様である。しかし、後期終了時に「身についた」と自己評価している割合は、多くの項目で差異がみられない。

その中で、自宅低頻度群と自宅高頻度群とで後期終了時点で「身についた」と自己評価した割合の差が比較的大きい項目についてみると、「(6) 表計算ソフト（簡単な集計）」（自宅低頻度群 83.3%、自宅高頻度群 89.1%）、「(11) 文献読解力」（同 66.7%、71.7%）、「(15) モラル・マナー（メール利用時）」（同 92.6%、97.8%）、「(17) モラル・マナー（学

習場面)」(同 88.9%、94.6%) の 4 項目があり、いずれも自宅低頻度群の方が自宅高頻度群よりも「身についた」とする割合が低い。このうち、授業で取り入れられていない「(11) 文献読解力」の他に、いずれもモラルやマナーなどに類する「(15) モラル・マナー (メール利用時)」と「(17) モラル・マナー (学習場面)」は、習熟度の自己評価の差異が比較的大きい。さらに、「(8) 情報検索 (私用目的)」や「(16) モラル・マナー (インターネット利用時)」でも、前期開始時は自宅低頻度群の方が「身につけている」との自己評価は低かった。この 2 項目は使用端末によって変わるものではないにもかかわらず、日常でコンピュータを使用する頻度の低い層にとっては、インターネット自体がまったく別物であると認識されている可能性がある。

表 8 アカデミック・スキル17項目習熟度の自己評価(自宅でコンピュータを使用する頻度別)

	自宅低頻度群(54人)					自宅高頻度群(92人)				
	前期開始時 身につけて いる	後期終了時 開始時身に ついていた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい	前期開始時 身につけて いる	後期終了時 開始時身に ついていた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい
(1) コンピュータ操作全般	18.5	7.4	96.3	3.7	7.4	34.8	18.7	95.7	7.6	4.3
(2) タイピング	25.9	31.5	92.6	11.1	5.6	38.0	38.5	96.7	8.7	1.1
(3) ワープロソフト(レポート作成)	20.4	16.7	92.6	1.9	---	23.9	23.1	95.7	1.1	1.1
(4) ワープロソフト(文書編集)	14.8	18.5	94.4	---	---	27.2	28.9	96.7	1.1	1.1
(5) 表計算ソフト(簡単な計算)	9.3	13.0	94.4	25.9	5.6	14.1	27.5	94.6	14.1	3.3
(6) 表計算ソフト(簡単な集計)	1.9	3.7	83.3	20.4	13.0	7.6	12.1	89.1	19.6	19.6
(7) プレゼンテーションソフト	18.5	22.2	94.4	7.4	9.3	18.5	26.4	93.5	7.6	8.7
(8) 情報検索(私用目的)	63.0	55.6	90.7	1.9	---	87.0	61.5	91.3	---	2.2
(9) 情報検索(学習目的)	29.6	9.3	94.4	3.7	3.7	28.3	13.2	93.5	6.5	4.3
(10) 情報検索(文献・論文検索)	20.4	7.4	90.7	---	1.9	19.6	8.8	92.4	5.4	5.4
(11) 文献読解力	11.1	5.6	66.7	---	7.4	13.0	6.7	71.7	---	12.0
(12) 文章作成能力	5.6	5.6	79.6	---	29.6	8.7	7.7	75.0	---	19.6
(13) 数値の読解	9.3	11.1	83.3	---	1.9	10.9	15.4	84.8	1.1	6.5
(14) モラル・マナー(レポート作成)	5.6	5.6	90.7	1.9	11.1	7.6	8.8	93.5	5.4	4.3
(15) モラル・マナー(メール利用時)	9.3	9.3	92.6	20.4	3.7	15.2	12.1	97.8	18.5	3.3
(16) モラル・マナー(インターネット利用)	29.6	27.8	92.6	1.9	---	40.2	40.7	90.2	2.2	---
(17) モラル・マナー(学習場面)	22.2	20.4	88.9	---	---	26.1	25.3	94.6	1.1	3.3
合計	---	---	---	100.0	100.0	---	---	---	100.0	100.0

単位:%

さて、「特に身についた」とする項目は上述の全体傾向のとおりであるが、自宅低頻度群と自宅高頻度群とでその割合には違いがみられた。回答割合の多かった上位 3 項目の割合を合計すると、自宅低頻度群は 66.7% (「(5) 表計算ソフト (簡単な計算)」 25.9%+「(6) 表計算ソフト (簡単な集計)」 20.4%+「(15) モラル・マナー (メール利用時)」 20.4%) と約 3 分の 2 であるのに対し、自宅高頻度群は約半数の 52.2% (同 14.1%+19.6%+18.5%) にとどまった。そして、割合そのものは低いが、自宅低頻度群よりも自宅高頻度群の方が、「(9) 情報検索 (学習目的)」(自宅低頻度群 3.7%、自宅高頻度群 6.5%)、「(10) 情報検索 (文献・論文検索)」(同回答なし、5.4%)、「(14) モラル・マナー (レポート作成)」(同 1.9%、5.4%) などに多く回答しており、レポート作成に関する知識や技能が「特に身についた」とする傾向にある。また、「(2) タイピング」は自宅低頻度群 (11.1%) の方が自宅高頻度群 (8.7%) よりも「特に身についた」としている。

一方、「さらに学びたかった」とする項目は「特に身についた」とする項目と異なり、自宅低頻度群は「(12) 文章作成能力」(29.6%)と「(14) モラル・マナー (レポート作成)」(11.1%) など、レポート作成に関する知識や技能をあげたのに対し、自宅高頻度群は全体傾向と同様の傾向となった。自宅低頻度群は、コンピュータ操作に習熟することで、さらにその操作を活用するような知識や技能に関心が向いたと推察される。

1年間の授業の中で習熟したと感じているのは、自宅低頻度群はコンピュータ操作、自宅高頻度群はレポート作成に関する知識や技能ということになる。コンピュータ操作に習熟してから、レポートなどの学習活動にその知識や技能を活用することに意識が向く傾向にあると推察される。

### 3.2.3. 学習目的でのコンピュータ使用頻度別、アカデミック・スキル習熟度

前期開始時点でコンピュータを学習目的に使うことが多かった学生（学習高頻度群）とそうでない学生（学習低頻度群）との比較でみてみよう（表9）。

上述の自宅でのコンピュータの使用頻度別の傾向と異なるのは、学習高頻度群よりも学習低頻度群の方が前期開始時点では「身につけている」とした項目が多いことである。そして、後期終了時点で前期開始時を振り返ったときに「身につけていた」とする割合が学習低頻度群よりも学習高頻度群の方が高い項目が多くなっている。つまり、学習低頻度群は多くの項目で「身につけていた」と自己評価する割合が学習高頻度群よりも顕著に低下しており、学習低頻度群にとって大学での学習に必要な知識や技能のレベルは想定以上に高かったということになる。

そして、後期終了時点で「身についた」とする割合は、学習低頻度群の方が学習高頻度群よりも少ない。特に、「身についた」とする割合の差が学習高頻度群と学習低頻度群とで比較の大きかった項目は、「(8) 情報検索（私用目的）」(学習低頻度群 89.6%、学習高頻度群 94.9%)や「(10) 情報検索（文献・論文検索）」(同 94.3%、87.2%) など、コンピュータ操作とは直接関連しない項目が多かった。

さて、「特に身についた」とする項目は上述の「自宅使用頻度」別と逆の傾向がみられた。回答割合の多かった上位3項目の割合を合計すると、学習低頻度群は約半数（54.7%：(5) 表計算ソフト（簡単な計算）19.8%+ (6) 表計算ソフト（簡単な集計）17.0%+ (15) モラル・マナー（メール利用時）17.9%）であるのに対し、学習高頻度群は約3分の2（64.1%：同 15.4%+25.6%+23.1%）であった。そして、「(2) タイピング」は学習低頻度群（12.3%）の方が学習高頻度群（2.6%）よりも「特に身についた」としている。

また、「さらに学びたかった」項目として、学習低頻度群よりも学習高頻度群に顕著なのは、「(12) 文章作成能力」（同 0.9%、12.8%）、「(13) 数値の読解」（同 2.8%、10.3%）などであった。

このように、学習高頻度群は、情報をまとめる際に必要になる知識・技能のうち、初歩的な知識について学習したあと、さらにそれをレポートなどにまとめる方法に関連する知識や技能を「学びたい」とする傾向がみられた。それに対して、学習低頻度群はタイピングも含めたコンピュータ操作に関連する知識や技能に関心がとどまっている。

表9 アカデミック・スキル17項目習熟度の自己評価(学習目的に使用する頻度別)

	学習低頻度群(106人)					学習高頻度群(39人)				
	前期開始時 身について いる	後期終了時 開始時身に ついていた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい	前期開始時 身について いる	後期終了時 開始時身に ついていた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい
(1) コンピュータ操作全般	30.2	10.4	95.3	7.5	4.7	25.6	25.6	97.4	2.6	7.7
(2) タイピング	34.9	35.8	93.4	12.3	3.8	28.2	35.9	100.0	2.6	---
(3) ワードプロソフト(レポート作成)	24.5	17.9	93.4	0.9	0.9	17.9	28.2	97.4	2.6	---
(4) ワードプロソフト(文書編集)	21.7	20.8	94.3	0.9	0.9	23.1	36.8	100.0	---	---
(5) 表計算ソフト(簡単な計算)	13.2	20.8	93.4	19.8	3.8	10.3	25.6	97.4	15.4	5.1
(6) 表計算ソフト(簡単な集計)	6.6	6.6	85.8	17.0	19.8	2.6	15.4	89.7	25.6	10.3
(7) プレゼンテーションソフト	18.9	24.5	94.3	6.6	8.5	17.9	25.6	92.3	10.3	10.3
(8) 情報検索(私用目的)	75.5	63.2	89.6	0.9	0.9	84.6	48.7	94.9	---	---
(9) 情報検索(学習目的)	27.4	12.3	93.4	3.8	4.7	30.8	10.3	97.4	10.3	2.6
(10) 情報検索(文献・論文検索)	20.8	7.5	94.3	3.8	0.9	17.9	10.3	87.2	2.6	12.8
(11) 文献読解力	15.1	5.7	68.9	---	12.3	5.1	7.7	74.4	---	5.1
(12) 文章作成能力	9.4	4.7	74.5	---	26.4	2.6	12.8	82.1	---	15.4
(13) 数値の読解	7.5	12.3	84.0	---	2.8	17.9	17.9	87.2	2.6	10.3
(14) モラル・マナー(レポート作成)	7.5	5.7	90.6	4.7	6.6	5.1	12.8	97.4	2.6	7.7
(15) モラル・マナー(メール利用時)	12.3	7.5	95.3	17.9	2.8	15.4	20.5	97.4	23.1	5.1
(16) モラル・マナー(インターネット利用)	37.7	34.0	89.6	2.8	---	33.3	41.0	94.9	---	---
(17) モラル・マナー(学習場面)	25.5	21.7	91.5	0.9	---	23.1	28.2	94.9	---	7.7
合計	---	---	---	100.0	100.0	---	---	---	100.0	100.0

単位:%

### 3.2.4. 趣味目的でのコンピュータ使用頻度別、アカデミック・スキル習熟度

前期開始時点でコンピュータを趣味などの目的に使うことが多かった学生(私用高頻度群)とそうでない学生(私用低頻度群)との比較でみてみよう(表10)。

前期開始時点では、自宅でコンピュータを使用する頻度別での傾向と同様に、私用高頻度群のほうが私用低頻度群よりも「身についている」と自己評価した割合が高い項目が多い。ただし、私用低頻度群の方が私用高頻度群よりも「身についている」とした割合が高い項目が5つある。その中でも、レポート作成に関連する「(9) 情報検索(学習目的)」と「(10) 情報検索(文献・論文検索)」の2項目に注目しよう。これらはいずれも、前期開始時点で「身についている」と評価した両群の割合が5ポイント程度以上と、他の項目よりも大きく、かつ、後期終了時点で前期開始時を振り返り「身についていた」とする割合が大きく減少している(「(9) 情報検索(学習目的)」(前期開始時「身についている」→後期終了時に前期開始時を振り返り「身についていた」→後期終了時「身についた」: 私用低頻度群 31.3% → 11.9% → 94.0%、私用高頻度群 25.6% → 11.5% → 94.9%)、「(10) 情報検索(文献・論文検索)」(同 22.4% → 9.0% → 92.5%、17.9% → 7.7% → 92.3%)。上述の学習低頻度群と同じように、私用低頻度群は前期開始時点で大学での学習に必要な知識や技能のレベルと比較して、自分の能力を高く見積もっていた可能性がうかがえる。そして、両群ともに総じて高い習熟度にあると学生は自己評価しているものの、後期終了時点で「身についた」とする割合は、全体的に私用高頻度群の方が私用低頻度群よりも高い傾向にはある。

また、「特に身についた」項目の割合では、上述の自宅での使用頻度別の傾向と同様で、私用低頻度群はコンピュータ操作、私用高頻度群はレポート作成に関する知識や技能をあげ

る傾向がみられた。「さらに学びたい」項目の割合は、私用低頻度群は学習低頻度群と同様にコンピュータ操作に関連する知識や技能に関心がとどまっているのに対し、私用高頻度群は「(12) 文章作成能力」(26.9%)、「(6) 表計算ソフト(簡単な集計)」(16.7%)について「(11) 文献読解力」(9.0%)の回答が多かった。

これらのことから、使用頻度が高い学生は、レポート作成への知識や技能を学ぶことに高い関心を示していることがわかる。

表 10 アカデミック・スキル17項目習熟度の自己評価(趣味目的に使用する頻度別)

	私用低頻度群(67人)					私用高頻度群(78人)				
	前期開始時 身についで いる	後期終了時 開始時身に ついていて いた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい	前期開始時 身についで いる	後期終了時 開始時身に ついていて いた	身に ついた	特に 身についた	さらに 学びたい
(1) コンピュータ操作全般	14.9	10.4	92.5	4.5	6.0	41.0	17.9	98.7	7.7	5.1
(2) タイピング	28.4	32.8	92.5	9.0	4.5	37.2	38.5	97.4	10.3	1.3
(3) ワードプロソフト(レポート作成)	22.4	16.4	91.0	1.5	---	23.1	24.4	97.4	1.3	1.3
(4) ワードプロソフト(文書編集)	14.9	22.4	92.5	---	---	28.2	27.3	98.7	1.3	1.3
(5) 表計算ソフト(簡単な計算)	10.4	16.4	91.0	22.4	7.5	14.1	26.9	97.4	15.4	1.3
(6) 表計算ソフト(簡単な集計)	3.0	4.5	83.6	20.9	17.9	7.7	12.8	89.7	17.9	16.7
(7) プレゼンテーションソフト	19.4	26.9	94.0	10.4	11.9	17.9	23.1	93.6	5.1	6.4
(8) 情報検索(私用目的)	70.1	52.2	88.1	1.5	1.5	84.6	65.4	93.6	---	---
(9) 情報検索(学習目的)	31.3	11.9	94.0	4.5	3.0	25.6	11.5	94.9	6.4	5.1
(10) 情報検索(文献・論文検索)	22.4	9.0	92.5	---	3.0	17.9	7.7	92.3	6.4	5.1
(11) 文献読解力	10.4	4.5	65.7	---	11.9	14.1	7.7	74.4	---	9.0
(12) 文章作成能力	6.0	6.0	77.6	---	19.4	9.0	7.7	75.6	---	26.9
(13) 数値の読解	11.9	10.4	83.6	---	1.5	9.0	16.7	85.9	1.3	7.7
(14) モラル・マナー(レポート作成)	6.0	10.4	91.0	4.5	7.5	7.7	5.1	93.6	3.8	6.4
(15) モラル・マナー(メール利用時)	10.4	11.9	92.5	14.9	4.5	15.4	10.3	98.7	23.1	2.6
(16) モラル・マナー(インターネット利用)	29.9	26.9	91.0	4.5	---	42.3	43.6	91.0	---	---
(17) モラル・マナー(学習場面)	26.9	28.4	88.1	1.5	---	23.1	19.2	96.2	---	3.8
合計	---	---	---	100.0	100.0	---	---	---	100.0	100.0

単位:%

### 3.3. コンピュータ使用頻度別アカデミック・スキル習熟度のまとめ

ここまでみたように、学生の主観的な自己評価ではあるものの、前期開始時のコンピュータの使用頻度別にみても、後期終了時点でのアカデミック・スキルの習熟度は全体的に高く、かつ顕著な差異はみられなかった。ただし、目的を問わず大学入学時点でコンピュータを使うことが多く、かつ慣れている学生とそうでない学生との間に、後期終了時点での習熟度に若干の差異がみられることが確認された。

詳細にみれば、使用目的を問わず高頻度群の方が低頻度群よりも、習熟度の自己評価は高い。これは、前期開始時点でも、後期終了時点でも同様の傾向がみられた。また、アカデミック・スキルのうちレポート作成に関連する知識や技能が「身についている」とする自己評価については、高頻度群よりも低頻度群の方が前期開始時点では高いものの後期終了時に「実は身につけていなかった」とする傾向がみられ、低頻度群は大学での学習に必要な知識や技能の自分の習熟レベルを高く見積もっていることがうかがえる。

また、「特に身についた」とする項目や「さらに学びたい」という項目についてみても、コンピュータの使用頻度が高い学生の方が、レポート作成等の情報のアウトプットに関連す



る知識や技能に関心が向き、そうでない学生はコンピュータの操作に関心がとどまる傾向がみられた。

もっとも、自宅でのコンピュータの所有状況や目的を問わない使用頻度の差異と習熟度との間に関連性がみられず、かつ高い習熟度を示していたこと、その一方で、レポート作成に関連する知識や技能のさらなる学習が必須であることが確認された。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿では、コンピュータの基礎的な学習をおこなう初年次の科目にアカデミック・スキルの学習を取り入れた結果、コンピュータの習熟度によりアカデミック・スキルの習熟度に差異がみられるかを確認した。ここまでの知見と、今後の課題を整理しておこう。

まず、ここまでの主な知見として、具体的には以下の7点を示すことができる。

①1年間のコンピュータの使用頻度の変化については、多くの学生が後期終了時点で前期開始時より学習場面でコンピュータを使用する機会が増えている。その一方で、前期開始時点でコンピュータの使用頻度が高い学生はさらにコンピュータを使うようになり、そうでない学生はコンピュータを使う機会は学習場面以外では特に増えていない。

②全体的な傾向としては、レポート作成に必要な文章作成や文献の読解など、情報をまとめて報告するための知識や技能について「さらに学びたい」と感じている。この傾向は特に、コンピュータの使用頻度が高い学生にみられた。

③前期開始時点での自宅での使用頻度別にみると、「身についた」知識や技能として自宅低頻度群はコンピュータ操作、自宅高頻度群はレポート作成に関する知識や技能が多くあげていた。コンピュータ操作に習熟してから、レポートなどの学習活動にその知識や技能を活用することに意識が向く傾向にあることがうかがえる。

④同様に、前期開始時点での学習への使用頻度別にみると、学習低頻度群は学習高頻度群と比較して、大学での学習に必要な知識や技能のレベルに対して自分の習熟度を高く見積もっていた可能性がある。また、学習高頻度群はレポートなどにまとめる方法に関連する知識や技能を「さらに学びたい」とする傾向がみられたのに対し、学習低頻度群はタイピングも含めたコンピュータ操作に関連する知識や技能に関心がとどまっている。

⑤さらに、趣味などの私用目的への使用頻度別にみると、私用低頻度群は前期開始時点で大学での学習に必要な知識や技能のレベルを低く考えていた可能性がある。また、私用高頻度群がレポート作成への知識や技能を学ぶことに高い関心を示していることが、ここでも確認された。

⑥ただし、前期開始時点でのコンピュータの使用頻度による後期終了時の習熟度そのものには顕著な差異がみられず、かつ高い習熟度にあることから、コンピュータを活用する授業でアカデミック・スキルを取り扱う際には、自宅でのコンピュータの所有状況や、入学前の知識・技能の差異をそれほど考慮する必要がないことがわかる。

⑦総合すると、ごく局所的な事例ではあるものの、学生の自己評価では、コンピュータの習熟度によるアカデミック・スキルの習熟度に、大きな差異はみられなかった。つまり、大

学初年次のコンピュータの基礎レベルの科目にアカデミック・スキルを取り入れることで、事前のコンピュータの習熟度とは関係なく、レポート作成に必要な知識や技能やそれに関連するコンピュータ操作、情報検索に関する事など、さまざまな知識や技能を身につけることができること確認された。

その一方では、初年次のコンピュータ基礎科目において、アカデミック・スキルの習熟度を測定し、高めるための今後の課題も確認された。

第一に、アカデミック・スキルの中でもレポート作成に関連する知識や技能に習熟するには、コンピュータ科目では限界がみられたことがある。たしかに、前期開始時点では「身につけていなかった」とするそのような知識や技能を、コンピュータ基礎科目でも身につけることは示唆された。しかし、授業ではそのような知識の学習以前に必要なコンピュータ操作に関連する知識や技能の学習が中心にならざるをえない。なるほど、学生は全般的にコンピュータ操作については「身についた」と高い自己評価をしているし、前期科目のシラバスの「授業計画」によれば、第3回と第8回にレポート作成の基礎知識を扱う回が設定されている。しかし、レポート作成に必要な知識や技能をさらに学習する必要性を感じており、その2回だけでは学生の立場からは不足しているという。別途、その種の内容をカリキュラムや授業内容に組み込む必要がある。

第二に、本稿が依拠したデータが薬学部生のみデータであるため、文系分野を含めた大学生全体の傾向としては一般化しづらいことがある。たとえば、文章作成能力や、文献等の読解力などの向上への期待が高かったのは、文章表現に苦手な学生が文系分野と比較すると多いからと推察される。

第三に、本科目の実践は実質的な通年科目の中でおこなわれたことがある。多くの大学の科目のように半期でおこなわれる場合は、実践の機会としての課題の回数と、その取り組む期間にも制約が生じる。その場合、習熟度が本稿での知見とは異なる場合が予想される。

最後に、上述の結果を本科目だけの成果とするには無理がある。他の科目でもコンピュータを利用して課題等を提出する機会は多く、それによりさまざまな知識や技能に習熟したとするような、いわば本科目との「相乗効果」も考えられる。ただし、前期開始時と比較し後期終了時には学習目的にコンピュータを使用する機会が増えたとする学生が多数を占めたことから、本科目での学習がきっかけになっていることは推察できる。同時に、学生がさまざまな知識や技能に習熟するような実践を各科目で取り入れることで、さらなる習熟も期待できることも推察される。

## 註

- 1) 受講者数が前期科目と後期科目とで同数にはならないのは、後期開始時点で休学などをした学生が4名いたためである。また、原級留年生も含めた再履修者は含まれていない。前年度に授業への一定の出席回数がある原級留年生は再履修時の出席を免除しており、授業に出席する学生は実質的には本科目を初めて受講する学生のみとなる。
- 2) このうち、「(11) 文献・論文の読解力」は本科目で直截的に取り扱うことはないが、アカデ

ミック・スキルのひとつに含まれるため、アンケートの質問項目に含めておいた。

- 3) この「論文課題」では、エントリーとファイル提出に電子メールを利用するなど、学会などでもよくみられる形式と手順を経る。なお、提出人数は、前期科目では36名（受講者数に対する提出率22.8%）、後期科目では3名（同1.9%）であった。
- 4) その知識や技能に習熟したかどうか、客観的な測定はできない。理由として第一に、前後期ともに実施する「レポート課題」では、担当者作成のサンプルが示されていること。第二に、自由選択の「論文課題」の提出者と未提出者として比較をすることも可能ではあるが、前期と後期のいずれでも提出をした学生は3名しかいないため、未提出者との比較もしづらいことがある。そもそも、習熟度の検証には本科目の受講者と非受講者との比較が有効であるが、薬学部生全員が履修するため、この比較はできない。

### 参考文献・資料一覧

- 黒河内利臣（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 TheBasis』第3号、pp.43-65
- 黒河内利臣（2014）「[生徒化]した学生の授業への期待」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 TheBasis』第5号、pp.101-117
- 師茂樹（2013）「スタディ・スキルズ教育としてのICT教育～レポートの書き方を中心に」『漢字文献情報処理研究』（14）、pp.100-106、好文出版



## 学校英語教育で育成する英語力の諸相

—国民全員に意義のある英語教育とは—

高橋 比路史

### 1. はじめに

2010年代に入り日本の英語教育政策は加速度的に変革を続けている。文部科学省はすでに2002年に『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』を発表していたが、2013年には「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を打ち出した。その結果、英語教育の早期化と高度化を全面実施することが宣言され、2011年に必修化されていた小学校5年生と6年生の英語が、早くも2018年には正式教科となる運びである。高等学校では2013年度施行の新学習指導要領にて授業をすべて英語で行うことが明記され、中学校でも授業をすべて英語で行うことが決定された。これにより、学校英語教育の潮流が1980年代から続く「コミュニケーション重視」「会話重視」の方向にさらに大きく舵が切られることになった。学校での英語教育の主たる目標として、後述する「会話言語能力 (CLP/BICS)」育成の方針が強く打ち出されたことになる。

こうした一連の変革の原動力になっているのは経済界や政界からの強い圧力である。2000年に経団連が発表した意見書「グローバル化時代の人材育成について」には上述「英語教育改革実施計画」と重複する内容が多く記載されており、経済同友会も2013年に「実用的な英語力を問う大学入試の実現を——初等・中等教育の英語教育改革との接続と国際標準化」を発表、大学入試における TOEFL 導入を求めた。世界市場に打って出て、国際マーケットでの競争に勝ち抜くための人材づくりに躍起な財界の意を受けた形で、文部科学省が上述の改革プランを発表したことは明白である。背後には日本市場に参入したいアメリカ官民双方の思惑も見え隠れし、英語教育の分野でも経済界はアメリカに都合の良い施策を求める傾向がますます強まっている。彼らはもちろん教育現場の状況・子どもの現状を知らない学校教育の素人ばかりである。その結果として、新自由主義のもとで、国民、特に教育を受ける側の若者や子供たち自身のニーズや利益が度外視された政策が次々に打ち出されている。これに対し施 (2015) は「子どもの将来や日本の学術や文化の発展を考慮することもなく、明治開国期以来の歴史的経緯を知ることもなく、新自由主義的なビジネスの論理一色に染まり、財界の意を受けた政府の主導でやみくもに改革が進められつつあるのが現状」であると強い懸念を表明している。

小学校から大学までの学校教育を受ける大多数の生徒たちは、将来ビジネスの世界に入り経済活動をするために英語を学習するわけではない。政府や財界が主導する「上からの」動き、しかもアメリカに都合のよい教育政策の恩恵に浴するのとは、教育環境に恵まれたごく一部の恵まれたエリート層だけで、国民の大半にとっては教育的意義があまり見出せない。大多数の国民は大人になって英語とはほとんど縁のない人生を送るかもしれない。そもそも日

本の社会で生きる限り、国民全員に英語ができるようになる必要性はない。学校教育の主要な目的は人格の陶冶や知性あふれる自由な市民を育成することにこそあれ、経済市場のプレーヤーを育成することではないはずだ。そして、英語教育の目的は、子どもたちが異なる文化に触れ、さまざまな価値観の人々と出会い、その世界を広げることにあるはずだ。

本稿では日本で学ぶ大多数の生徒たちが、それでも学校で英語を学ぶ意義や英語教育によって身につけられる能力や素養、資質とはどのようなものか、英語とどのように関わることで幸福な人生を構築していけるのかについて論考していく。以下、特にことわりのない限り、「学校」とは小学校から大学までを、「生徒」は小学生から大学生をさすものとする。

## 2. 日本の英語教育をとりまく現状

日本の生徒たちの英語学習に対する意欲は想像以上に低下し、英語教育政策はことごとく失敗の方向に邁進しているのではないかと筆者は現在東京都内の私立大学2校と私立中高一貫校1校で教壇に立ち、いずれも正課の授業を担当しているが、教室内外でさまざまな生徒たちと接していて、生徒の学習意欲と学力の継続的低下を現場の皮膚感覚として日々痛感している。本節ではさまざまな点で我が国の英語教育は成果をあげられずにいることを裏付ける目立った事実をいくつか挙げる。

### 2.1. 中学生レベルの高校3年生の英語力

文部科学省が2014年に全国の国公私立高校の3年生7万人を対象に「読む」「聞く」「書く」「話す」の4技能を測定した統一テストの結果によると、CEFRのA2レベル（英検準2級程度）に達した生徒は全体の20%にも及ばなかった。B1レベル（英検2級程度）にいたっては最大でも2%にとどまる一方、A1レベル（英検3～5級レベル、つまり中学生レベル）に相当する生徒は全体の80%程度を占めたという。これは政府が閣議決定した目標からも大きく乖離した結果である。（朝日新聞 2015年3月17日）

高校生の英語学習に関して最近筆者が気になることの一つは、電車でみかける高校生たちがもし何らかの勉強をしているとしたら、その多くが英語以外の科目をやっていることだ。あくまで印象の域をでないのではあるが、日本史や世界史、古文などの教科書やノートを広げている人数に比べて、英単語集や英語の教科書などを見ている高校生をあまり目にしなくなった。

### 2.2. 増加の一途をたどる受験勉強不要の大学進学

EFL環境（英語を日常語としてではなく外国語として、主に教室内で学ぶ環境）にある日本の生徒が英語を学習する最大の動機は、学校での試験や上級学校の入学試験を突破することである。しかし昨今では、入試教科から英語を除外する大学も増え続けており、学習の牽引力としての大学受験制度が機能していない。ベネッセは2012年に、全国の大学生約4000人を対象に大学受験とどう向き合ったかを調査した。「高校3年12月に学校外で一日どのくらい学習したか」を質問すると、一般受験で進学した学生の9%、推薦・AOで進学した62%が「1時間未満」と回答した。「受験対策をしなかった」は、一般受験組が7%、

推薦・AO組は20%に達した。さらに、進学後の学習意欲や大学生活の満足度が、受験勉強への努力度と比例することも明らかになった。(朝日新聞 2012年11月30日) これは英語学習に限定した調査ではないが、あきらめずに努力し続ける仕組みとしての受験勉強が機能していない大きな証左である。

### 2.3. 人気度ワースト2の中学英語

ベネッセ(2009)によると、ベネッセ・コーポレーションが全国の中学2年生を対象に行った調査において、学校で学ぶすべての教科の中で英語は最下位の国語に次いで2番目の不人気教科であることが報告された。外国語の学習には地味な努力の継続と、それを支える意志の力が不可欠である。そもそも日本では生徒の学習意欲も学力も年々低下している上に、海外留学や渡航に関心を示さない内向き志向も依然として弱まってはいない。生涯を国内で過ごすことを厭わなければ、日本人は外国語を全く理解できなくとも生活にさしたる支障はない。大学院博士課程の高度な専門教育を修めるにも、最先端科学技術を推進するにも、日本語だけで通用する場合が多い。英語学習上の困難に遭遇した場合にはその学習を諦めてしまっても、生きていく上では困難をきたす可能性は少ない。日本のこの幸せな状況が、英語学習から生徒が逃げる大きな要因の一つである。

### 2.4. 認知的学力の続く低迷

文部科学省が2015年に小学6年生と中学3年生を対象にした「全国学力調査」の結果を見ると、国語、算数・数学、理科のいずれの教科においても成績下位層の正答率がわずかながら改善した一方で、応用問題の平均正答率は従来と変わらず低迷し、柔軟な思考力を培う面で教育体制に問題があることがわかった。具体的には、情報を結びつけて考察したり、自分の考えをまとめて説明する力が弱く、国語では自分の考えを具体的に表現する力(中学3年)や複数の情報を組み合わせて文章を書く力(小学6年)の正答率の低さが顕著であった。中学3年数学では前提となる根拠を論理的に考え、説明する力を問う問題では無回答率が5割近くにもものぼり、理科では小学6年・中学3年とも、抽象度が高くて計算を含む問題を解く力や前もって予想や仮説を立ててそれをチェックするような力、観察・実験の結果を分析したり説明する力に顕著な学力不足が露見された。(朝日新聞・読売新聞 2015年8月26日)

### 2.5. 機能しない大学教育

オックスフォード大学教授の荻谷剛彦氏は文部科学省のスーパーグローバル大学支援政策における外国語による指導体制の問題点を指摘し、各大学の「あまりに日本的なグローバル化」の実態を憂慮している。外国語での授業を増やすという文科省の条件を満たすことに汲々とするあまり、各大学とも担当教員全体の半数近くを「外国で通算1年以上3年未満の教育研究歴のある日本人教員」が占める状況になっている。「国際標準から大きく外れた日本の大学教育の実態には手をつけないうまま、教授言語だけを外国語にしても国際標準には近づかない。講義だけの英語化なら、内容が薄まり教育全体の質の低下を招くだけだ」とい

うのが荻谷氏の主張の核心であり、「中途半端に終わるくらいなら、日本語での通常の教育改善を優先させた上で、資源の持続的集中投下をする方が賢明だ。失敗の日本のパターンを繰り返してはならない」と訴える。これを受けた日本経済新聞は「日本の大学の「名ばかりの国際化」に暗澹たる思いになる。これでは羊頭狗肉と言われても仕方がない」と評している。(日本経済新聞 2015年9月28日)

荻谷氏の主張を裏付けるかのように、英国の教育専門誌『Times Higher Education』が発表した2015年の世界大学ランキングによると、東京大学が前年の23位から43位へと大きく後退し、京都大学は59位から88位へ、東京工業大学、大阪大学、東北大学は前年の上位200校圏内から姿を消した。東京大学はアジア首位の座もシンガポール大学に奪われ、北京大学に次いで3位となった。このランキングは各大学の教育環境、研究者間の評価、論文の引用数など5分野13項目の評価で決定される。(朝日新聞 2015年10月2日)

日本の主要大学のこうした陥落ぶりは、本質的な教育・研究内容をおろそかにして、教授言語を英語にシフトするような短絡的な国際化政策に翻弄されていることの顕著な成果ではないだろうか。

## 2.6. 英語不要の就労環境

英語の第2公用語化の是非が論じられると同時に、英語を社内公用語とする企業が増えると叫ばれて久しいが、仕事で外国語が必要な人は現在に至っても就労者全体の10パーセントあまりしかいない。(大津 2014)

寺沢(2015)は綿密なデータ分析をもとに、日本人の仕事における英語の必要性を調査した。そこで明らかになったのは、仕事における英語の必要性の浸透は、近年でもまだ限定的であること、主観レベルでの必要感・有用感のほうが、実際の英語使用の有無よりも高いこと、英語の必要性は高学歴者・ホワイトカラー職者・正社員・大企業の社員で特に高くなることなどである。彼の調査でも仕事で英語を「よく使う」「ときどき使う」と答えた人は就労者全体の10%に満たなかった。また異なる対象に行った彼の別の調査においても、「ほぼ毎日使う」と「ときどき使う」人を合わせても12%程度、「過去1年で少しでも使用」した人は18%程度であった。この傾向は専門職の男性に特徴的に見られ、女性が全般的に仕事での英語使用から「排除」されている構図も浮き彫りになった。マスメディアは一部の大企業の大卒正社員の就労イメージを過剰に一般化し、ビジネス誌などを中心に「仕事に英語が必要だ」と国民をあおり、実態を適切に反映しないまま過大に英語の必要性を見積もっているといえる。文部科学省に提言する財界の人たちも、この状況から当然大きな影響を受けている。

## 3. 「英語ができる」とはどういうことか

生徒と接していると、「私は英語ができません」という発言を毎日のように耳にする。そして先述したように、そうした声は年々増加の一途を辿っている。日本の学校システムで「英語ができない」とは、定期試験や日々の小テストなどの成績が芳しくない、高校・大学への受験問題に正答できない、学業成績・学力偏差値が低い、といったことが最大の要因で



あろう。さらに原因を突き詰めると、単語を覚えられない、文法問題に答えられない、長文が読めない、リスニングが聞き取れない、授業が理解できない、といったことになる。ところが、そういう生徒たちに自由にスピーチをさせたり英文エッセイを書かせると、あっと驚く内容のものを生み出して、周囲に感動を与えてくれたり、外国人と接する機会があると意気揚々と交流する姿を目にするなど、学力試験の成績と相関しない場合はとても多い。

では、一般的な日本人は「英語ができる」ことにどのようなイメージを抱いているか。先日電車で見かけた英会話学校の広告に次のような文面があった。

「英語で恋をしよう    英語でけんかしよう    英語で仲直りしよう」

これらができる人は確かに英語ができる人と言ってよかろう。憧れの対象になってもおかしくない。しかし、ここには「英語＝英会話」、すなわち「英会話ができる人が英語ができる人」という日本人特有の図式が潜んでいる。それが「学校でいくら英語を勉強しても、英会話が上達しない」という批判につながるのだ。

そもそも、「外国語ができる」とはどのような能力を意味するのだろうか。現在でもよく参照されるのは Canal & Swain が 1980 年代に提示した、コミュニケーション能力の次のような分類であろう。

コミュニケーション能力 Communicative Competence	文法能力 Grammatical Competence	語彙・文法・音声など言語項目を使いこなす能力
	談話能力 Discourse Competence	まとまりのある文章・会話を理解し、作り上げる(つなげる)能力
	方略能力 Strategic Competence	コミュニケーションを円滑に進めるため、問題解決の方略を使う能力
	社会言語能力 Sociolinguistic Competence	社会文化的規則に従って適切に言語を使う能力

日本では長らく「語彙・文法知識があるイコール外国語ができる」と信じられてきたため、学校では「文法能力」とせいぜい「談話能力」しか指導の対象になつてこなかった。その結果、定期試験ができない、入試問題が読めない、といった状態が「英語ができない」ということになるわけである。

Cummins (2000) は言語能力を、「会話的言語力 (CLP : Conversational Language Proficiency)」と「アカデミック言語力 (ALP : Academic Language Proficiency)」の 2 種類に区分している。これは彼が従来提唱していた「伝達言語能力 (BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills)」と「認知学習言語能力 (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency)」をそれぞれ場面依存度や学校教育の枠内・枠外のいずれかで用いられるという切り口を加味して修正したモデルである。(本稿では以降「CLP/BICS」「ALP/CALP」と略記する。)

<p style="text-align: center;"><b>会話的言語力</b></p> <p style="text-align: center;">Conversational Language Proficiency</p>	<p>日常会話など。認知力必要度は低い。場面依存度が高い(言語以外の対人・状況情報が豊富にある)。短期間で習得できる。自然に身につく要素も多い。個人差が少ない。</p>
<p style="text-align: center;"><b>アカデミック言語力</b></p> <p style="text-align: center;">Academic Language Proficiency</p>	<p>学校教育で求められている学習レジスターにアクセスでき、それを操ることのできる能力。認知力必要度が高い。場面依存度が低い(言語そのものへの依存度が高い)。習得には長い年月を要する。意識的な努力・学習が必要。個人差が大きい。</p>

Scarcella はこの「アカデミック言語力」を「学習言語能力」としてさらに次のように定義した。

学習言語の側面	構成要素
言語的側面	音韻・語彙・文法・社会言語・談話
認知的側面	知識・高次の思考・ストラテジー・メタ言語認識
社会文化・心理的側面	規範・価値観・信条・態度・意欲・関心・行動・実践・習慣

(パトラー後藤, 2011 より引用)

文部科学省が現在進めている英語教育政策は、端的に言うとも小学校から高等学校まで「会話言語能力 (CLP/BICS)」を伸ばしさえすればよいと考えているようだ。永井 (2015) はいくつもの根拠を示しながら、言語能力のこの奥深さを知らない財界人たちが、「労働者としてある程度の会話はできてほしいが、できすぎても困る」との立場で国家の教育政策に口を出していると指摘し、さらに日本市場に参入したいアメリカなど諸外国は官民合わせて「日本人は高度な内容を表現したり理解したりはできなくていい。そういうことは自分たちがやるから。いちばんいいのは日常会話ができる程度だ」との思惑で日本にも圧力をかけ、世界市場を牛耳ろうとしていることを明らかにしている。

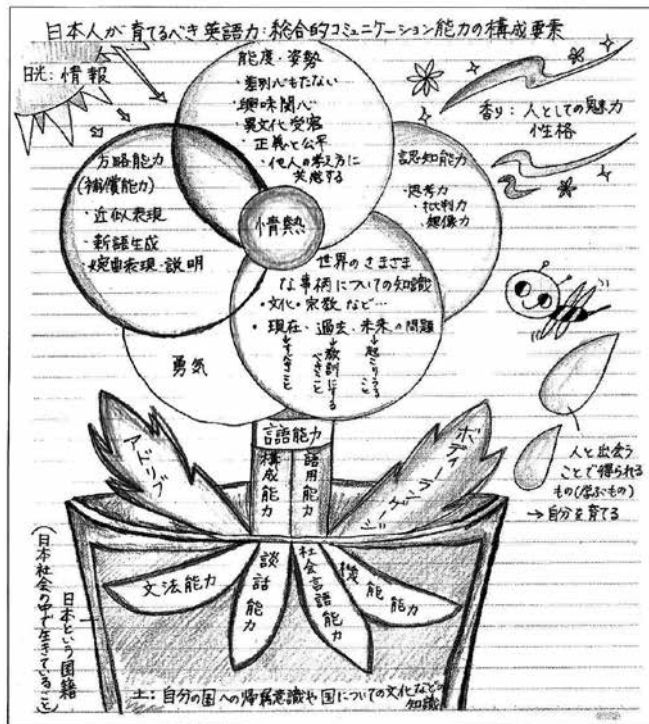
しかし、何より学校で教授すべきは「学習言語能力 (ALP/CALP)」であるべきだ。「会話言語能力」をいかに指導したところで、英語母語話者に主導権を握られ、そのあげくに日本人は被支配者にされるのがおちだ。将来的に英語というツールが必要な生徒のためにも、そうでない生徒のためにも、それを使いこなすベースとなるべきリテラシーや思考力をこそ、優先的に鍛えてゆくべきだ。

村野井 (2004) は「日本人が育てるべき英語力：総合的コミュニケーション能力の構成要素」として、彼が指導していた学生が描いた「大学生が描いた英語コミュニケーション能力の総体図」を紹介している。これはなかなか優れた指摘となっており、「英語ができる」ために必要な能力や資質が的確に表現されている。「英語ができる」ためにはなんとも多彩な能力が求められることか。前述のように、何より学校で主として教授すべきは「学習言語能力」であり、「会話言語能力」ではない。しかも、「学習言語能力」の主役は文法能力に代表される「言語能力」だけではないのだ。学校という場では、この図の「言語能力」にあたる

部分ばかりが指導の対象とされているが、むしろ「認知能力」「その他の資質」「態度・姿勢」こそ、昨今の改革提言に決定的に欠落している要素なのである。先行きが不透明な社会で長い人生を幸せに生きていくために、これらの認知能力やリテラシーといった部分を英語科としていかに強化していくべきか、本格的に議論する必要がある。

下の図中に登場する構成要素を取り出すと、以下ようになる。

言語能力	方略(補償)能力	態度・姿勢	認知能力	その他の資質
・ 語用能力	・ 近似表現	・ 差別心をもたない	・ 思考力	・ 人としての魅力・性格
・ 構成能力	・ 新語作成	・ 興味関心	・ 批判力	・ 人と会うことで得られるもの(学ぶもの)
・ 文法能力	・ 婉曲表現・説明	・ 異文化受容	・ 想像力	・ 日本と言う国籍
・ 談話能力	<b>【世界への知識】</b>	・ 正義と公正		・ 自分の国への帰属意識
・ 社会言語能力	・ 文化・宗教など	・ 他人の考え方に共感する		・ 自国の文化などへの知識
・ 機能能力	・ 現在・過去・未来の問題	・ 情熱		
・ ボディランゲージ		・ 勇気		
・ アドリブ				



大学生が描いた英語コミュニケーション能力の総体図 (村野井 2004、p.183)

#### 4. 日本の学校英語教育は「益川型」の人材輩出をめざせ

前項で考察したように、学校現場では学習言語能力やそれを支える認知能力を中心に指導していくとすれば、その模範とするにふさわしい人は誰であろうか。EFLの環境でかなり高いレベルまで外国語の運用能力を習得した中には、アメリカ人では日本文学専門家のドナルド・キーン博士、日本文学の英語への翻訳家として著名なジェイ・ルービン氏、日本で活躍するお笑い芸人パトリック・ハーラン氏などが思い浮かぶ。3氏とも早期日本語教育などとはもちろん無縁で、大学や軍隊に入ってから日本語を学び始め、高度なりテラシーと学力、思考力、モチベーションなどのおかげで、母語話者に匹敵するほどの学習言語能力としての日本語力を身につけた。

高度な英語運用力を駆使する日本人のモデルとしては、小説家の村上春樹氏をはじめとして枚挙にいとまがないが、筆者は理論物理学者の益川敏英博士を最高の模範として仰ぐべきだと常々考えている。素粒子理論で2008年にノーベル物理学賞に輝いた益川博士は、研究業績のみならず、気さくな人柄や外国語嫌いのスタンスで一躍有名人となった。自分は英語がまったくできないことを公言して憚らず、大学院を受験した際には苦手なドイツ語の答案を白紙で提出した逸話も有名になった。

しかし、博士の発言を冷静に分析すると、外国の人々と流暢に会話をするといった CLP/BICS の分野が苦手ことは確かなようだが、たとえば英語で書かれた物理学の著作物など自分が没頭できる内容を読むといったことに対しては、ノーベル賞学者にふさわしい能力やスキルを備えていることがわかる。彼は英語学習や英語教育に関して次のような持論を展開している。

こんな僕でも、実は英語は読めます。「読む」の一技能です。だって興味のある論文は自分で読むより仕方がない。いちいち誰かに訳してはもらえませんか。ただし、いんちきをします。漢字がわかる日本人なら漢文が読めるのと同じです。物理の世界だったら基本的な英単語は知っていますから、あとは文法を調整すればわかる。行間まで読めます。(朝日新聞 2014年11月26日)

文部科学省や財界が拙速に変革を強要し、国民全員に BICS の能力ばかりを押しつけている風潮の中で、益川博士のタイプの英語力こそ、日本の学校が国民の大半に授けるべき能力であると筆者は強く主張したい。博士が「いんちき」と呼ぶスキル、すなわちスキーマ（背景知識）を存分に駆使して内容を理解する力こそが、EFL 環境の日本で外国語を身につけるために最も有効な戦略なのである。そして、博士の言う「行間を読める」力こそが ALP/CALP なのだ。これは学問によって磨かれる。こうしたことを「いんちき」と思わせない風土づくりを学校教育の現場に求めたい。

そして、益川博士が強く主張するのは ALP/CALP の基盤をなす本質的な学力の涵養である。「まずは学問に本質的な興味を抱くこと。得意分野を磨くこと」を最優先すべきであり、

「その先に、やっぱり英語もできたほうがいいね、という程度の話なのではありませんか」と、博士は現在の教育政策の先行きに警鐘を鳴らしている。日本人がノーベル賞を次から次に獲得できるのは「日本語で最先端のところまで勉強できるから」であると主張し、「自国語で深く考えることができるのはすごいことだ。中国や韓国は日本と国力にそう違いがないはずだが、彼らは英語のテキストに頼らざるを得ない。日本語で十分に間に合うこの国はアジアでは珍しい存在なんだと知った」と母語で学力を伸ばすことの重要性を指摘する。

でも振り返ってみて、英語ができたらもっといろんな研究ができたかも、なんて思うことは一切ありません。断言できます。(中略) 誰かに憧れ、情熱を燃やす時間が高校生ぐらいになったら必要なんです。だから若いうちから英語に追いまくられていたら、そんな時間がもてなくなりはいけません。それで4技能が身についたとしても、逆に専門分野の力がおろそかになったら元も子もない。(中略) 英語は、できるに越したことはない。でも、できなくたって生きていく道はある。つまり、英語「も」大事なんです。「も」という言葉がないといけないと僕は思う。(朝日新聞 2014年11月26日)

## 5. 英語教育現場への具体的な提言

現在の学校教育現場に求められているのは、なにより「ものを考える」力を生徒たちに授けることだ。リテラシーを高め知的レベルをあげながら、夢を抱いて学ぶ生徒を育てることだ。学校の英語指導では単なる「会話言語能力 (CLP/BICS)」の育成ではなく、学習言語として英語を運用する能力「学習言語能力 (CALP (ALP))」の育成に重点を置き、知的レベルの低い安易なコミュニケーション活動に飽き足らず、論理的思考力や自己表現力に裏打ちされた「自立した個人」を育てることに主眼が置かれるべきである。鈴木他 (2000) が議論しているように、「外国語を学ぶことで知的能力が涵養され活性化され、豊かな創造性が育まれる。それが母語の感性や情緒を研ぎ澄ます。ことばの力を研ぎ澄ますことを、知的成長の機会ととらえる。これがひいては将来の日本を豊かで高度な社会に育てていく上での基礎となる」のだ。そして、英語ができる人とそうでない人たちの間に今後懸念される「イングリッシュ・ディバイド」による知的格差を阻止する力にもなる。

先述のように、学校英語教育がめざすべきは「益川型」の人材育成である。そのために平素の教育活動において重視すべきと筆者が考える具体策をいくつか提言する。

### 5.1. 「あこがれ」の気持ちを喚起する環境をつくる

ベネッセの調査で明らかになったように、英語が中学生の不人気科目のツートップに入っている状況を考えれば、何にも増して優先すべきは「外国にあこがれる」「外国人にあこがれる」「外国語を使える人にあこがれる」気持ちを育てることであろう。ひとつには、現行のカリキュラムでは小学校以来「世界地理」の学習経験があまりないため、海外に関する知識の乏しい生徒たちに対し、英語科として世界事情への関心を抱かせる指導を心がけること

が重要である。斎藤（2001）が主唱しているように、こどもは憧れにむかって努力する大人にあこがれるものだ。教員自身が自分のあこがれや自らの経験を積極的に語り、英語がわかることの楽しさや運用できることの喜びをありのままに伝えることこそ肝要である。英語がわかると楽しいし、そもそもことばはおもしろいから学びたい気持ちが生まれるのであって、世界市場でのビジネスプレーヤーを育てることが学校教育の第一義ではないはずである。そして、すべての基盤となるのは、「ことば」そのものへの関心なくして外国語への関心は生まれないということである。そのために日本語の魅力をしっかりと伝えるところから始めたい。

## 5.2. 自律学習の基盤を育てる

どんなに楽しい授業を展開しても、学校で週に数時間しかその機会がないとすれば、EFL環境で語学力が身につくことはありえない。コミュニケーション活動で盛り上がり、「あー楽しかった」型の授業を繰り返しても、大切な知識や思考力は育たない。学校は生徒に勉強の仕方や取り組み姿勢の何たるかを教えなければならない。ことばの学習の基本中の基本は辞書を自在に活用することであるにもかかわらず、昨今の生徒は辞書を引くといった指導をどれだけ受けているのだろうか。学校外での学習の根幹は自分で辞書を引いて、自力で考え、推測し、表現してみることにあるはずだ。それが学校での授業と連携し、英語の語彙、統語、論理構造を理解する源泉となり、体系的な知識を構築し、4技能を鍛えることに発展する。生徒それぞれの段階に応じた学習ストラテジーの指導を重視し、学校外での学習の質・量ともに高める力を授けることが求められる。

## 5.3. 学習言語能力（認知能力）を高める指導

学校教育で育成すべきは「会話言語能力（CLP/BICS）」ではなく、「学習言語能力（ALP/CALP）」であるべきだ。確かにコミュニケーション活動重視の授業は楽しい。みんなでワイワイさまざまな動きが伴い、生徒の表情もいきいきとしてくる。しかし、筆者もさまざまな経験があることだが、授業がさんざん盛り上がり生徒もたいへん喜んでくれたにもかかわらず、終わった後には虚しさが残ることもある。「あー、楽しかった」とお遊び感覚に満たされただけでは、しっかりした知識も蓄積されないし、思考力も育ちにくい。機械的の反復や語句を入れ替えるだけの「引用ゲーム」的な活動ばかりでは表現力も育たない。（柳瀬他2015）

加えて、知的レベルをそれほど必要としない日常会話能力をいくら高めても、ネイティブ・スピーカーに主導権を握られ、便利に使われる被支配者でしかいられない。日本人が世界の人々と平和に幸せな人生を構築していくのに必要な能力は、リテラシー、論理的思考力、洞察力、想像力、探究心、他者への共感力、判断力などであろう。一人ひとりが学び、考え、論じる力を身につけることが必須である。英語科の教員は読みごたえのあるリーディング素材を用い、高い知性を必要とし理解するのに歯ごたえのある教材を積極的に投入することが重要だ。「読む・書く・話す・聞く」の4技能を強化しながら、深く考えさせた先に自分の主張を表現させるなど、生徒に「知的背伸び」をさせるべきである。

授業の場では「二言語（多言語）併用指導」により、より高い思考レベルに届く指導への

価値を再認識する必要がある。つまり、ダイレクト・メソッドにもとづく英語オンリーの授業の弊害をしっかりと認識し、母語である日本語をしっかりと用いて CLP/BICS を越えた ALP/CALP をじっくりと養成するのである。「英語の授業は英語で」というのが現在最大のスローガンになっているが、それでは ALP/CALP は育たない。知識や情報はあつと言う間に忘却される。大切なのは知識や情報を受け入れる共感能力や感性、そしてそれらを操る思考力や判断力なのである。お遊び感覚を打破し、内容の薄い会話練習、聞き取り練習に拘泥せず、論理と感動と苦悩と意志の力を求める指導を柱とするのだ。

英語教育の世界では長らく「文法訳読方式」というものが悪者扱いされてきた。だから日本人の英語力は伸びないのだ、と。しかし、高度な知力や思考力を必要とする学習内容を理解するのに、母語の能力を借りずしてということはありません。Cook (2010) が主張しているように、母語を介して外国語を理解する重要性を再認識すると同時に、翻訳者である斎藤兆史氏が用いた「二言語 (多言語) 併用方式」と呼び方を改めて新たなイメージを創ってはどうか。

#### 5.4. 未知の内容をリーディング・リスニングの教材に。既知の事柄をライティング・スピーキングの発信力に

外山 (2007) は子どもに読みの指導をする際に、「未知」の内容と「既知」の内容を使い分けるメリットを主張する。そして、困難な「未知」を読む能力を育てることが学校教育にとって重要であり、この高い山を「登りつめたところでどんなに大きな喜びがあるのかを、なんとかして実感させなくてはいけない」と警鐘を鳴らし、翻訳の文章について「この百年の日本文化は、難解な翻訳を何とか読み通そうとするエネルギー、未知を読まずんばあるべからずといった気魄によって推進されてきた」と述べている。

筆者が常々実践しているのは、生徒がすでに内容を知っている「既知」の素材を、ライティングとスピーキングの題材として用い、英語での表現力や発信力強化の訓練をする。知的レベルの高い「既知」の内容をうまく利用すれば、単なる会話練習などでは得られない大きな成果が期待できる。一方、リーディングとリスニングの力を伸ばすためには、内容に歯ごたえのある知的レベルの高い「未知」の素材を投入し、知的背伸びをさせる。それにより、論理的思考力や洞察力が鍛えられ、想像力やリテラシーのレベルも一層高まってゆく。しかるべく内容のある教材は子どもに感動をあたえ、心をふるわせる。本物には凄味がある。そうした経験の積み重ねが人格陶冶の大きな力にもなってゆく。

#### 5.5. 英語科としての読書指導

斎藤 (2003) は「学校教育の最大の目的は子どもに読書する力をつけることだ」とし、教科の枠組を越えた読書指導を提唱している。読書はあらゆる学習活動の基本であって、学習意欲を高める契機としても、世の中の事象に関心をもつ動機づけにも、そして何よりリテラシーを高めるために不可欠な教育活動である。しかも、国語科の専売特許でもない。「教師は毎回の授業で、現在読んでいる本について語れ」という斎藤の指摘はたいへん刺激的である。

生徒の学力を伸ばすために、学校での読書指導は不可欠であると筆者も確信している。これまで筆者は例年学期中にはさまざまな著作物を提示しながら、生徒の気持ちを読書に向か

わせる指導をする一方、特に中学生と高校生には夏冬の長期休暇に日本語の文献と英語の文献をそれぞれ課題にして、さまざまなジャンルとレベルでの読書体験を共有させている。世界文学の長編の名作を英文の読みやすいグレーデッド・リーダーズで読ませることでその作品の世界に誘ったり、外国語学習や世界情勢に関する日本語の文献によって知的好奇心を高めたり、無限大の教育効果を創出できるのだ。皮肉なことに「英語科の課題で日本語の本をなぜ読ませるのか」と指摘をするのは生徒ではなく、たいていは英語科の同僚教員である。「英語科には英語科の読書指導が不可欠だ」というのが筆者の主張である。

## 6. 結語

「すぐに役立つ人間はすぐ役立たなくなる。仕事に必要な技能や技術、市場構造は刻々と変化し、今の即戦力はすぐに陳腐化してしまうかもしれない。学生に身につけてほしいのは、どんなに技術や市場状況が変化しても、そのもとで有能であり続ける力。課題を見極め、仮説を立て、客観的な方法で検証し、結論を導く。つまり、自分の頭で考えること。」これは慶應義塾の清家篤塾長が大学教育に関する講演会で述べた一節である。彼はこの場で外国語学習についても持論を語り、「言語や文化的背景の異なる人々とコミュに一ケーションをとるには、外国語と同時に、論理の力を高めることが大切で、それは学問で得られる。学生にはしっかりと学問をしてもらいたい」と論理的思考力を基軸とする「学習言語能力(ALP/CALP)」涵養の重要性を説いた。(朝日新聞 2013年2月21日)

本稿では、学校で教育を受けた子どもたちが、将来幸せな人生を送り、豊かな社会を創り、ひいては日本の国力や活力を高めていくために、学校教育という場で国民全員にどのような教育活動を展開するべきかを考察してきた。日進月歩で社会の変化が進む時代において、学校教育は目先の情勢に翻弄されて失敗のパターンを繰り返してはならない。学問を通じて、新奇な状況においても異文化の中でも、自分の頭で考え、仕事や生活ができる生徒を育てることが、学校の最大の役割のはずである。英語教育においては、浅薄なコミュニケーション力をいくら練習しても、遠い未来にそれが活かされなければ意味がないのだ。外国語を学ぶ本来の目的は、母語も含めてことばが持つ魅力や楽しさを知ることであり、広い視野や多彩な考え方に触れることで人生を豊かにすることにあるはずだ。大多数の国民に必要なのは、世界市場のビジネスの場で使うツールを身につけることではない。

世界の情勢を見渡せば、アメリカの覇権はすでに後退を始め、世界共通語としての英語の地位も没落してゆくと論じる人も多い。現在の小学生や中学生が社会の中核を担う20年後には、自動翻訳機の技術革新により英語力が不要な時代、すなわち非英語話者同士が英語を介さずにそれぞれの母語のみでコミュニケーションができる時代が到来している可能性は高いらしい。そうした時代に幸せな人生を送ることができるのは、母語で論理的にしっかりとものを考えることができ、自分をしっかり表現できる人たちであろう。そして、そういう国民が国力を強め、豊かな社会を形成する。福澤諭吉が言うように「一身独立して一国独立す(る)」のだ。つまり、学校教育で育成すべき能力はいつの時代もそれほど変わらない。

小説家の村上春樹氏が学校教育に関して次のようなことを述べている。彼の言う「大きな



やかん」こそ学校教育の本質、そして英語教育政策がめざすべき方向を言い得ているのではないだろうか。

そんなものより、時間が経っても消えずに残るものの方が遥かに大事です。当たり前のお話ですね。しかしそういう種類の知識にはあまり即効性がありません。そういう知識が真価を発揮するまでには、結構長い時間がかかります。残念ながら目の試験の成績には直接結びつきません。即効性と非即効性の違いは、たとえて言うなら、小さいやかんと大きなやかんの違いです。小さなやかんはすぐにお湯がわくので便利ですが、すぐに冷めてしまいます。一方大きなやかんはお湯が沸くまでに時間がかかるけれど、いったん沸いたお湯はなかなか冷めません。どちらが優れているというのではなく、それぞれに用途と持ち味があるということです。上手に使い分けていくことが大事になります。(村上 2015)

#### 参考文献

- Cook, Guy (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment* Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- 大津由紀雄 (2014) 「母語と切り離された外国語教育は失敗する」(共著)『学校英語教育は何のため?』ひつじ書房
- 齋藤孝 (2001) 『こどもに伝えたい三つの力』日本放送出版協会
- 齋藤孝 (2003) 『読書力』岩波書店
- 鈴木孝夫・大野晋・森本哲郎 (2001) 『日本・日本語・日本人』新潮社
- 施光恒 (2015) 『英語化は愚民化 日本の国力が地に落ちる』集英社
- 寺沢拓敬 (2015) 『「日本人と英語」の社会学 なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社
- 外山滋比古 (2007) 『「読み」の整理学』筑摩書房
- 永井忠孝 (2015) 『英語の害毒』新潮社
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力』三省堂
- バトラー後藤裕子 (2015) 『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店
- ベネッセ教育研究開発センター (2009) 「第1回中学校英語に関する基本調査 生徒調査」速報版」
- 村上春樹 (2015) 『職業としての小説家』スイッチ・パブリッシング
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 柳瀬陽介・小泉清裕 (2015) 『小学校からの英語教育をどうするか』岩波書店

朝日新聞  
日本経済新聞  
読売新聞

【追記】 本稿執筆中に親友のご尊父様をご逝去されました。長年にわたって親交を深めてくれた友への感謝の気持ちを表するとともに、ご尊父様のご冥福をお祈りいたします。



# プロティノスの時間概念とベルクソンに見るその継承について

小林 博和

## 1. はじめに

ベルクソンについては、「ハイデガーやフッサールと並んで、二十世紀を代表する哲学者として挙げてもこれに異を唱える人は少ないであろうし、かつこの三人には時間とは何かを問い直した哲学者である」<sup>1)</sup>と、述べられていることに、まさしく、異を唱える者は少ないであろう。

ベルクソンの哲学が、現代を古代と結びつけるものではないかと期待される点にも注目すべきであり、特にベルクソンとプロティノスの間の親和性については、興味深い考察対象である。「ベルクソンは時間を持続として捉える。持続こそは、生命とならんで、ベルクソン哲学のもっとも重要な概念であり、彼の全哲学を貫流している」<sup>1)</sup>とあり、時間を持続として捉える、という考え方は直ちにプロティノスを想起させるのである。また、「…プロティノスは、プレイエによれば、ベルクソンが過去の哲学者のうちで類縁性を感じていた、まれな哲学者である」<sup>1)</sup>とも述べられており、プロティノスの時間に関する考え方が、そのままではないにしても、何らかの形でベルクソンに流れ込んでいることを否定することはできないであろう。

それゆえに、ベルクソンとプロティノスの時間に関する論述を比較・対照することで、古代から近現代に至る、哲学における時間概念のあらすじが得られるのではないだろうか。

そして、仮にベルクソンとその流れをくむ現代の哲学者の時間に対する考え方が、プロティノスと懸絶していないならば、すなわち、ガリレオに始まると考えられる時間に対する科学的考察に、必ずしも同調するものではないのならば、現代の哲学者は科学的視点による時間感覚<sup>2)</sup>とは別の時間感覚を持つという可能性があるのではないか。本稿は、ベルクソンとプロティノスの議論との異同を比較検証しながら、その時間概念を探ろうとするものである。

なお、ここでは、ベルクソンの時代およびそれ以降の、時間に対する、ベルクソン以外の時間に係る議論には踏み込まない、例えば、ハイデガーのベルクソンに対する批判、「『存在と時間』において…『量的継起』としての『通俗的時間概念』を超えようとした点では彼は正しいが、しかしそれが『脱自』としての『時性』から発源することを示さずに、それを『空間』と同一視した点で誤っている、そのために『根源的時間』を正しく捉えることもできず…等々の批判を繰り返している」<sup>3)</sup>等については、今後の検討対象とする。

## 2. 時間に対する考察におけるベルクソンの契機

ベルクソンは言う。「古代人の科学は静的である…けれども、近代科学は、ガリレイやケプラーの諸発見をめぐって構成され、それらの発見がただちに近代科学の模範になった…ガ

リレイの主要な発見は何であったか？それは、落下する物体の通過した空間と、この落下に要した時間とを、結びつける一つの法則であった…」(ベルクソン全集、第四章近代科学における生成、1965)。そしてまた、「近代科学は、わけても、時間を独立変数として考えようとする熱望によって、定義されるべきである」として、「けれども、この科学は、つねに諸瞬間を考察し、つねに潜在的な静止点を考察し…いいかえれば存在の動性そのものとしての実在的な時間は、ここでは、科学的認識の手をのがれる」(同)と述べて、ベルクソンは古代の時間認識は静的なもので、それから脱したと思われる近代科学が、空間を分節化することで時間との乖離を招き、動的なものをまるで映画の各コマのように看做すことで、結局はベルクソンの言う「動性」を取りこぼすことによって、静的な時間認識に戻ってしまったと言う。これらについて、順次、詳しくみてみよう。

## 2.1. ベルクソンのみたプロティノスの時間概念

ベルクソンはその講義録(ギリシャ哲学講義、2001)において、プロティノスの時間に関しての議論について、直接的な分析を加えたりしてはいない。ただし間接的に、その因果性の説明において、プロティノスの時間論に言及している。すなわち、「ただし因果性は、それが時間のなかでの発生であるか、それとも論理的で非時間的な因果性であるかに応じて、二つの形式をまといふ…ところで、プロティノスにおける因果性はそのどちらでもない…原因は時間の外にあり、帰結は時間のなかにあるのだ…劣等で一般的な靈魂は時間そのものであるが、ヌースと一致する、より高等な靈魂はそのまさに永遠性によって定義される…原因はひとつで不可分的だが、帰結は多様に他ならないと言わねばならない」(ベルクソン全集、第六章靈魂の発出と放射の原理、1965)と。

ベルクソンは古代科学において時間は静止的であると述べるのだが、プロティノスに即して言えば、そこから時間が発するとされる、世界の根源である一者は永遠であるゆえに、直知界において時間は静止的であるとされるのである。だが、後で述べるように、プロティノスの言う直知界から形相の流出する感覺的世界では、時間が一者から流出しているゆえに、我々を含む全てが動いている。従って、ベルクソンの言う静止的という言葉をもって、古代の哲学者、少なくともプロティノスが時間を全て静止的なものとみなしている、と考えるべきでもないのである。

とすれば、ベルクソンの言う「静止的」とは、単に動的ではないという以上の何かを示していると考えられるべきであろう。

## 2.2. ベルクソンにおける時間概念

さてベルクソンによれば、古代の時間認識は静的なもので、それから脱したと思われる近代科学が、動的なものをまるで映画の各コマのように分節化していると言う。この分節化により、結局はベルクソンの言う「動性」を取りこぼすことによって、近代科学における時間認識は、静的なそれに戻ってしまったと言うのであるが、それは、どのような論考によって導かれたものであるか。ベルクソンは時間を説明するために、時間と空間の両方を同時に取り扱う、ゼノンのパラドックスを例として考察する。またその引用の頻度は高く、ベ

ルクソンがこのパラドックスを如何に重要視しているかを知ることができる。

### 2.3. ベルクソンの持続と運動

ベルクソンの近代科学への理解について、あるいはその深さについて、ここで考察するものではないが、ベルクソンの活躍した時期と、映画の発明と普及<sup>4)</sup>が同時代であること、また、ベルクソンによる映画の仕組みの理解と、これを通じた近代科学に対する理解は、彼の時間に対する考察に強い影響を与えていることは疑いようがない。

例えば、「創造的進化」(ベルクソン全集、第四章の生成と形態、1965)において、ベルクソンは彼の見たであろう映像場面を、それは、ある連隊の分列行進を映したものであったのだが、これを例として、言うのである。「…それは、通り過ぎる連隊について、一連のスナップ写真を撮影し、ついでそれらの写真がつぎからつぎへと迅速に入れかわるように、スクリーンのうゑに投影する方法である。これは映画のやりかたである。…われわれの日常的認識のメカニズムは映画的な性質のものである」と。

ここでベルクソンは、われわれの映画的认识は、「精神がわれとわが身を眩暈のなかにひきずりこみ、ついには動性の幻影に耽るにいたっても、かかる操作によっては、精神は一歩も前進したことになる」と述べて、仮令映画フィルムとフィルムの間をさらに調密にしようと、ベルクソンの言うところの「動性」を決して満たすことはできないことを主張するのである。

ベルクソンは言う「これらの継起的状态を外から眺め、しかもそれらをもはや潜勢的な不動状态としてではなく、実在的な不動状态と考えるならば、諸君は決して運動を再構成することができないであろう…運動は合い間のなかに滑り落ちるであろう。というのも、諸状态をもって運動を再構成しようとするあらゆる試みのうちには、運動はもろもろの不動からできているというこの不合理的な命題が含まれているからである」。ベルクソンの言説は、われわれの认识が映画的なものである、即ち、映画のフィルムとは各コマにより構成されているように、そこに時間の分節化が起きているゆゑに、運動を捉えることができないことを主張する。これは、時間と空間についての、ゼノンのパラドックスを、ベルクソンが如何に捉えたかから逆に展開した方が理解しやすい。

### 2.4. ベルクソンから見たゼノンのパラドックス

ベルクソンは、時間に対する自己の认识を説明するために、ゼノンのパラドックスを用いる。ゼノンのパラドックスには、いくつかのバリエーションがあるが、基本的には同じ論理構造を持つ<sup>5)</sup>。ベルクソンはそのバリエーション、飛ぶ矢(ベルクソン全集、思考の映画メカニズムと機械論的錯覚、ゼノンの論証、1965)、アキレスと亀(ベルクソン全集、エレア学派の錯覚、持続の概念、1965)、二分法(ベルクソン全集、変化の知覚、変化と運動との不可分性、1965)のそれぞれについて、何度も言及する。例えば、アキレスと亀について、以下のように。

「…なぜなら二つの点を分っている間隔は無限に分割可能であり、それでもしも運動が間隔そのものの部分のような諸部分から構成されているのであれば、その間隔は決して越えら

れることはないだろうからである」(ベルクソン全集、エレア学派の錯覚、持続の概念、1965)として、ある運動の間隔に係る前提が真であれば、ゼノンのパラドックスはパラドックスのままであるけれども、「しかし事實は、アキレスの歩みの一つ一つが単一で不可分の行為であり、このような行為を必要な数だけ行なった後では、アキレスは亀を追いこしてしまうだろう」(同)として、エレア学派の錯誤つまり、「…彼らがこの不可分で独自の一連の行為をその下に横たわっている等質の空間と同一視することから由来する」(同)が、パラドックスの所以であるとベルクソンは主張する。すなわち、「それではどうしてアキレスは事実亀を追いこせるのか。それはアキレスの一步一步、亀の一步一步が、運動たるかぎり不可分のものであり、空間たるかぎりでは異なる大きさだからである」と、ベルクソンの云う「動性」を考へることによってパラドックスは解消すると言うのである。

つまり、ゼノンのパラドックスの論証により与えられる、我々の常識と相反するような帰結は、エレア学派の運動と空間を同一視する、という認識によるものであって、ベルクソンの言うように「運動は持続の中にあり持続は空間の外にある…」(同)を真と考へるのであれば、論証は常識的な結果にいたり、そこにパラドックスは存在しないと言うのである。

かつ、時間と空間の関係について、ケプラーとガリレオに始まる近代科学は、天文学における惑星位置の決定に大きな進歩のあったことが始まりであることを述べてから、「こうして数学は、ある瞬間におけるアキレスと亀との同時的位置を決定しようとつとめているかぎり、あるいは、一点Xにおける二つの運動体の出逢い、それ自体が同時性である出逢い、を先験的に認める場合、数学たるの役割のうちにとどまっている。しかし二つの同時性のあいだのへだたりの中で起こることを再構成しようと主張するとき、数学はこの役割をこえてしまう」(同)と述べることによって、「運動は空間の外にある」ゆえに近代科学にも限界があるとす。

ただし、何ゆえに運動がそのようなものであるかについて、ベルクソンは「直接的な直観が、運動は持続の中にあり持続は空間の外にあることを示してくれるのに、空間や時間や運動の性質についていかに巧妙なものにせよ形而上学的仮説などをどうして援用する必要があるか」(同)と断定するのである。

すなわち、ゼノンのパラドックスは、ある形而上学的仮定によって論証を進めると、経験的知識には反する結果に導かれるのであり、このパラドックスは、ベルクソンの言うように、運動が、空間の外にある持続の内にあると考へない限り解消できず、また、近代科学はエレア学派と同様に運動を空間と結びつけて分節化するゆえに、パラドックスに陥り、そこでは持続の内にある運動を把握できない、すなわち時間を静的に認識することと同じ結論を導くことになってしまい、結果として古代の時間認識に回帰してしまうとベルクソンは言うのである。

では、ベルクソンにおける時間あるいは運動の概念は、如何にして導かれたのであろうか。静的であるとされる古代の時間概念の後に、ガリレオによって開かれた近代科学にあって動的な時間概念へと発展したと思われる歴史は、なぜベルクソンによって、近代科学は静的な時間認識に回帰したと宣言されたのであろうか。

そこで、ベルクソンが近代哲学者のなかで最もプロティノスに親和性が高い、と言われた

関係を逆に辿って、一旦、ベルクソンから離れて、プロティノスが時間についてどのように考えていたかを述べる。その歴史的遡行を通じて、ベルクソンの時間認識の契機について考える。

### 3. プロティノスにおける時間概念について

プロティノスはその著書エネアデス「永遠と時間について」(プロティノス全集、1987)において、時間を論ずる。プロティノスは問う、「時間の内にあることが、しかもまたどうして(同時に)永遠の内にあることができるか」と。永遠は人間にとって身体的認識の外にあるから、逆に容易に定義できるのであるが、人間が感覚する時間と永遠の関係については自明ではないのである。そこで、プロティノスはこれに続いて、両者の並立について、「その前に時間(とは何か)が発見されて初めて知られうるだろう」と述べるのである。それでは時間をプロティノスはどのように考えたのだろうか。

図1は、プロティノスの上述の「永遠と時間について」の記述を、マップに再構成したものである。図に示されるように、プロティノスは、「時間について述べられている諸説をおそらく三つに区分するのがよいだろう」として、挙げられたのが、

- (1) 時間は何らかの指定される動きであるのか
- (2) 時間は動くものであるのか
- (3) 時間は動きに関する何かであるのか

である。

(1)については、動きには開始と終息があって、そのどちらも時間という枠組みの中にあるので、時間そのものではない、(2)は天球の回転のようなものであるという主張であるが、天球の回転に早い部分と遅い部分があることから、これも時間ではない。天球のある部分の動く距離だという意見については、距離は時間ではなく場所であるという理由で却下される。(3)は、時間とはある特定の動きの数であるという考えである。だが、これも動きが無秩序なものであるなら数えることはできないし、すべての動きに共通な、数え得るものがなければならない。

ここからプロティノスは時間とは何かを測るものさしではないかという考えを提出する。プロティノスは言う「さてそこでまず、時間とは測られた動きで、しかも一定の量によって測られたものであるとすれば、ちょうど動きが[動きが測られねばならないばあい]それ自身によってではなく、他者によって測られねばならぬように…とすると、動きと一緒に走る大きさがではなくて、動きに伴う大きさの数があの時間であるだろう」。そして導かれるのは、「しかしこの数は単子的(抽象的)な数以外の何であるだろうか」という仮定であり、「そして、これがどのようにして測るだろうか、と困惑するのは必然である」とする。

すなわち、プロティノスは、特定の何かを数えることが時間であるという考え方にまで至っていないながら、「しかし、これは時間と同じものではない。なぜなら、時間を規定することと、ある量の時間を規定することとは別であるから」そして、「これだけあるものと言う前に、そのこれだけあるものが何であるかを言わねばならないのだから」というジレンマに

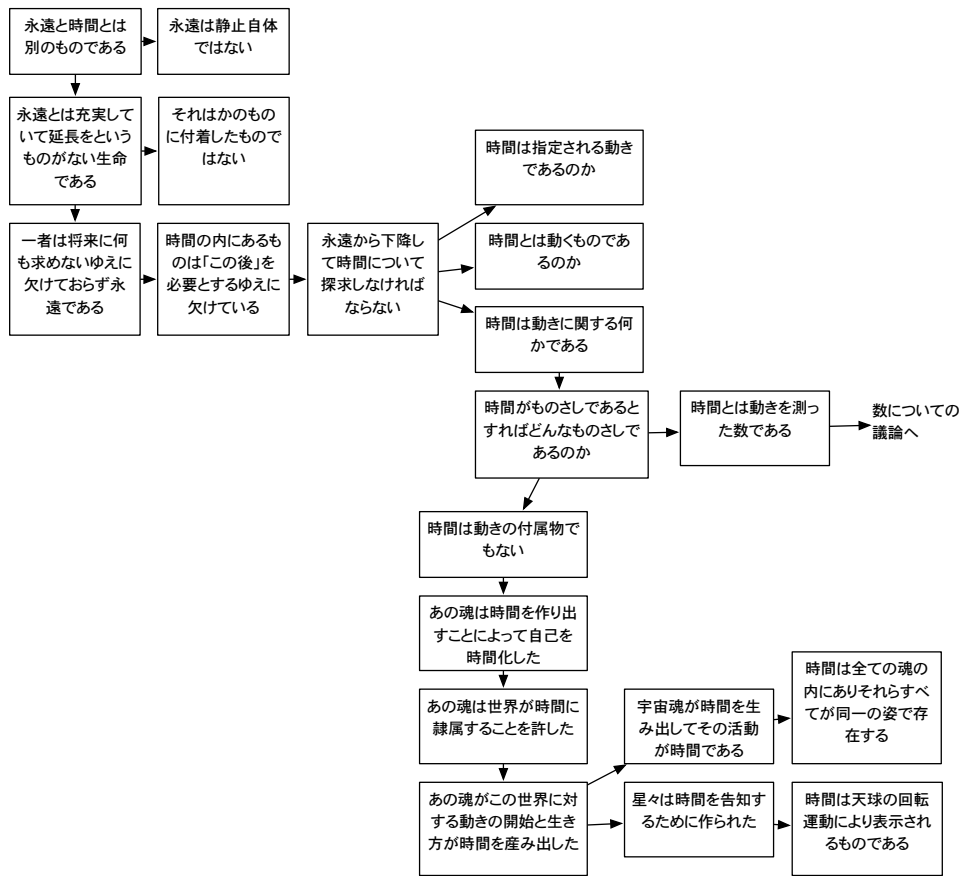


図1 プロティノスのエネアデス「永遠と時間について」III-7-(45)の構成のマップ  
 マッピングについては(小林, 2014) によっている

陥る。時代はガリレオの生まれる前であり、振り子の等時性は見いだされておらず、そして「いやしかし、動きを動きの外部から測った数が時間なのだ。それは、馬を数えるばあいの十が、馬と一緒にではなく(単独に)考えられるのに似ている」と述べて、その数が個々の事物に付着したものではなく、「しかし、この数がどんな数であるかはまだ言われていない。それは十と同様に、測る以前でも、それがまさにそれであるものであるはずだが」と述べるのを見ると、既にプロティノスは等時性に肉薄していると看做してもよいのではないか。

さらにプロティノスは、「いや時間は次のような数、すなわち(動きと)並走しながら、動きの〈より先〉と〈より後〉に基づいて(動きを)測った数である」と述べて、時間は瞬間そのものを測るのではなく、ある瞬間の先と後により測る、すなわち時間の長さについて言及して、点と長さを峻別していることが分る。

しかしながら、プロティノスは、確固たる秩序を保つ数えるべき対象物を発見できなかった故に、時間に対する考察はそこにとどまってしまうのである。そして、プロティノスは、この世すなわち感覚世界における時間の探求ではなくて、永遠についての考察から、時間を



観るという方法に立ち戻らざるを得ない。

プロティノスによれば、時間は「自分がそれ（以前あるいは永遠）とともにオン（有るもの）の内で安らっていた。そのときはまだ自分は時間ではなくて、かのものの中で自分自身も静かに安息していた」。ところが、「余計なことの好きな本性がいて、自らが支配したいと望み、独立していること、現にあるよりももっと多くのものを求めることを望んで、それ自身も動き出し、自分（時間）も動きだした」というのである。それゆえに、時間は「永遠」の似姿でもあると述べる。

とりまとめると、プロティノスは時間とは何かを考えるなかで、その一つとして、「時間とは動くものであるのか」という仮定を立てて論考する。そして、「時間は世界の動きの距離だというのであれば」、それは二つの仮定に分けられて、(a)「場所によって測られるだろう」とすれば「とすると、これはある距離であるだろう。そしてこの距離は、時間ではなくて場所である」ということになるので、(b)「その量は動きそのものが連続的であることと、すぐに停止しないでいつも継続することによって、距離をもつという意味であろう」と論を進め、「むしろ動きが次から次へと現れるだけである…それはたとえば水が次から次へと流れて来るようなもの、そしてその水の上に観られる延長のようなものである（のか）」と述べた後に、この立論が結果として不十分であることを示すのである。その後、プロティノスの議論は永遠との関係および、「一」と数についての議論へと向かっていくのである。

#### 4. プロティノスとベルクソンの間にたつガリレオの等時性

このように、プロティノスは時間を、永遠つまり一者から考察した。では、現在の我々が認識している時間、それは等時性という言葉で表されるのであるが、その等時性とは何か、までに遡ってみよう。すると時間とは何かについて、現代に生きる我々が持つ知識と、時間に対する感覚とが完全に一致するかどうかについては、それが必ずしも自明ではないことが明らかになってくる。再考してみよう。まず、等時性に対する我々の理解はどのようなものであるのか。一般的に等時性といえば、

- ・振り子などの周期運動で、周期が振幅の大きさに無関係に一定であること。
- ・時間の間隔が一定で等しいこと。特に、周期運動の周期が振れ幅に無関係に一定な場合をいう、などと一般的には言われている。「時間の間隔が一定で等しいこと」は、単語の説明であって、意味的には等時性の同義反復である。すると、周期運動の周期が (a) 振幅に無関係で、(b) 一定である、という論に還元されるのであるが、まず (b) 一定である、という記述は、周期が一定であることが等時性であることそのままであり、これも等時性の同義反復である。では、(a) 振幅に無関係に、という論を考えると、これは最も普通には振り子の振幅を指しているのであるが、当然ながらこれは物理的には微小な振幅の時にのみ成り立つのであって、ガリレオ程の観察者であれば、周期が振幅に関係していることは直ぐに見抜いたことであろう。とすると、ガリレオが確信したのは一体、何であるかということになる。

最もありそうなのは、一日の長さが厳密に、振り子のような「物理的過程」により、「数えられる」ということではなかったか。ガリレオが等時性を発見した時、振り子の周期を自

分の脈拍と比較したというエピソードがあるというから、「数えられる」というのが、重要なキーワードであることに間違いはないだろう。

もちろん、プロティノスがガリレオに劣るわけではなく、このときガリレオが、望遠鏡を以て天体観測をしたという点が、決定的に重要な両者の違いであろうと考えられる。すなわち、望遠鏡は機械的に肉眼の能力を拡大するものであり、機械的なものを通じての認識が肉体のみによる認識と異なるものではない、という考え方をガリレオが持っていたのに対し、プロティノスの時代には、機械によって人間の感覚を拡大するという手段が、そもそも出現していなかった故に、プロティノスの「特定の動きの数であるとも考えられるが、動きとは無秩序なものであるから、時間は数えられない」という結論に至った点こそが、両者を分けたのであろうと考えられるのだ。

その結果、ガリレオにとって一日とは、機械的に振り子の周期で数えられるものであり、プロティノスにとっては、われわれの感覚する時間というのは曖昧なもので、絶対的で唯一の「永遠」の似姿である、という結論に至るのである。

従って、仮にプロティノスの云う、いわゆるネオプラトニズムが、キリスト教の論理に流れ込んでいるとすると、ガリレオの考え方が永遠を基本とするキリスト教会に受け入れられ難いのは、理解できるし、さらに、その後、ガリレオの考え方は果たして容認されたのかどうか、という問題が残っているのである。というより両者が共存することはあり得ないのであるから、ネオプラトニズムが根幹にあるとすれば、ガリレオの考え方は未だに許容されず、それがガリレオの立場にある者たちの、キリスト教に対する態度に影響を与えているのではないか、とも言えるのである。この点については別稿によって考察を試みたい。

#### 4.1. 時間の等時性とその意味

さて、振り子の「等時性」とは、振り子の振れ幅が小さい場合、その周期は重さや振幅に関係なく一定であり、振り子の支点から錘までの距離と重力加速度により決定される、と一般的には定義されるのであるが、それは「時間」の「客観性」に容易に結びつくのである。すなわち、振り子の「等時性」とは、同じ加速度の場における同じ長さの振り子の周期は、地球上のみならず、全宇宙において同じであり、さらに過去においても未来においてもまた同じであるという性質であり、それは同時に我々の感覚する物理世界が、長さと質量と時間により記述されるという原理でもある。それはつまりプロティノスのいう人間の認識の「先にある」、つまり、人間が創出される以前から存在するものであり、また人間の存在の「後にも続く」ものでもある。

時間の客観性とは、人間の主体性とは無関係に存在するものである。なぜなら、物理学が示すように、世界が長さと質量と時間によって構成されている時、長さや質量が人間の意志と無関係であるように、時間も人間の意志とは無関係なものであるからである。同時に長さや質量と時間は世界（宇宙と呼び替えてもよいであろう）の要素すなわち、我々の認識する全てである世界の要素として有るのだから、時間だけを特別視することも不可能なのである。ただ我々は世界のなかに在って、長さや質量の組合せの時間による変化を眺めており、かつ眺め得る時間が限られているという制限、すなわち寿命を持つという認識によって、時

間を特別視するのには過ぎない。

しかし、振り子の等時性から考えて、長さや質量の組合せの変化として捉えられる時間は、何処にあってもその性質が変わらず、またその性質が先にあっても、後に続いても変わらないとすれば、時間に対する認識の仕方を現在に置いたとしても、先にも、後にも、現在と同じ認識の仕方が可能であろうと思うのは自然である。つまり星々の動きは現在も、先にも、後にも、変わらないであろうと推定されるのである。これが、星々の動きを予測できる所以であり、我々はこれを正確に行うことができることを知っている。だが、星々の動きが正確に予測できるのは、長さや質量で測られる星々が、星々の間の長さが極端に大きいゆえに、長さや質量の組合せとしては単純化されているからなのである。

#### 4.2. 感覚世界が長さや質量の組合せにより作られていること

これに比べれば、われわれの活動する精細な世界は、長さや質量の組合せが極度に複雑である。それゆえに、星々の動きのように予測できないのだ。しかしながら、組合せは複雑であるにしても、それは完全に乱雑ではないために、幾分かはその動きが予測できるのである。

さらに、幾分か予測できるということは、予測が誤る場合もあるのであって、ここで最も重要であるのは、どのように工夫を重ねても、予測は先にいけばいく程、次第に誤りがちになるのである。すなわち、「確からしさ」は減少していくのである。なぜならば、予測は時間に関係していて、今から後、とされる時間が長くなるほどに、組合せは現在の組合せから異なってくる、すなわち存在し得る組合せの数は、増大すると考えられるからである。

現代の科学は、今から後の世界の組合せの内、実現するのは、可能であり得る多数の組合せのうちの一つであると見なすこととしている。これが確率である。つまり、今から後に実現するのは、因による果ではなくて、今の組合せに近い、ある組合せであろうと考えるのである。この考えに立って、今から後を考えるのが、オペレーションズ・リサーチであり、天気予報であり、リスクマネジメントであり、公衆衛生であるのである。

もし時間が因果の力によって川の水のように流れるのであれば、そこには現代の科学は存在し得ないであり、それゆえに、今から後を考えるにあたって、科学を適用することは不適切であることになる。このように考えると、東日本大震災に遭遇して、そこに起きた多くの厄災、特に原子力発電所の事故のように、人間の感覚によって認識できない放射能の挙動に、哲学にその知的な範をとっていると推測される人々が、論理よりも感覚によって、あるいは科学に対する敬意ではなく侮蔑により相対した理由<sup>6)</sup>が次第に明らかとなってくるのである。

すなわち、今より先（過去）が、今に変化して実現したのは、その時に可能であった多くの組合せのうちの一つであるという認識ではなくて、実現した今は、ある因により決定的にもたらされた果であると思ひ込んだのである。もちろん因があったわけではないから、与えられた果を目にしてその矛盾に苦しんだのである。また、今より後が、今の状況の組合せから分岐変化したものとして存在するであろうということ、そして今より後とは無数とも言える組合せの可能性であって、どのような組合せも実現しようという事実と直面して、不安を抱いたのである。なぜそれが不安であったかと言えば、すなわち、不安とは、論理により分

けられず光りにより照らされないものであり、不安に対して人は畏れ、そして侮蔑するものであるから。

仮に、ガリレオに始まる時間の等時性という考え方、およびそこから発展した科学的な時間に対する記述に、現代哲学者が、その論において賛意を含意していないとすれば、確かに、科学的時間発展をその根拠とする、リスクという考えに、実は哲学的に賛同していないのではないか、という疑義に至るのである。

## 5. 今後の課題

以上のように、近代を代表する哲学者の一人と目されているベルクソンの時間に対する認識が、古代のプロティノスを直接に継承するものではないとしても、その立ち位置は、表面的には大きく変わるものではないことを述べた。いや、むしろ、ベルクソンが、現代における市民社会と科学技術が融合する時代において、科学技術の市民社会への影響を疑問視するがゆえに、その時間認識をプロティノスの時代と大きく異なるものとするのができなかった、とも言えるのではないのか。

近代から現代に続く哲学に、この性向あるいは形式が保たれているとすれば、それがどの程度に浸透あるいは拡散もしくは底流となっているかについて、さらに追求すべき問題となるであろう。なぜならば、現代の科学技術とその適用は、等しく時間概念に対して科学的な立場からこれを認識することを我々に求めているからであり、もしそれを否定するとすれば、確率的事象が危機として表れたとき、その認識は科学の導き与えるものと、大きく異なることであろう。それゆえに、現代に到る哲学者群における時間概念について、さらに吟味することは、現代社会を理解する上で重要な課題であるとも言えるのである。

## 註

- 1) ベルクソン読本 ―いま、ベルクソンを読む、久米博、法政大学出版局、2006
- 2) 時間を含めて、人間の感覚をもって捉えることのできない事象について、科学者は事象の物理的あるいは統計的モデルを手がかりにして、モデルが表現する結果と観測結果とを比較することで、それを認識しようとする。
- 3) ベルクソン読本 ―ベルクソンとフッサール、中敬夫、法政大学出版局、2006
- 4) リュミエール兄弟による映画の発明と、1895年のパリ科学振興会における公開である。
- 5) ゼノンのパラドックスとは、例えば、「地点Aから地点Bに移動することを考える。このとき、AとBの間には中間点があってこれをB1とすれば、B1を通過した後、B1と到達すべき点Bとの中間点B2を通過しなければならない。同様にこのような中間点は無限に想定されるから、Bに到達するためには無限の点を通過しなければならない。無限の点を通過するためには有限の時間でこれをなすことができない。従ってBに到達することは不可能である」の如く、時間と空間の間に矛盾があることを主張するものである。

もちろん、このパラドックスは現実世界で生じることはない。現実世界に存在しないことが経験的に知られているような、パラドックスについて、それをどう解決するかについては、大きく

二通りの方法が考えられる。一つは提示された問題の論証の仕方が誤っていると考える立場であり、別の方法は、パラドックスそれ自体の提示が不適切であるとする立場である。

近代科学の経験は、ある事象を説明するために提示されたモデルの結果が、現実世界では観測されない場合、観測に「確からしさ」を導入した後、観測を繰り返すことで「確からしさ」を高めることによって、観測が誤っているのではなく、モデルが誤っているのではないかと考えることができるようになった。

すなわち、ゼノンのパラドックスは、現実世界の観測結果と一致しないゆえに、問題の記述に人間の誤謬を招くような陥穽が設けられていると考えられるのである。このパラドックスに仕掛けられた陥穽は、点と直線の関係に実際には観測できない無限という仮想的な視点を持ち込んだところにある。

つまり、ゼノンのパラドックスの言う「点」とは、位置を示す「印」であって、線上においては先と後を分けるものである。すなわち、「移動するには無限の点を通過しなければならず」ではなくて、「ある点を通過するとは、その点の先と点の後という二つのものが必要な、順序を持つ事象あって、それゆえ前と後の二つがあって、前と後が分かれているゆえにその二つの間には距離がある。つまり有限の長さの線が必要である」と解釈すべきなのである。それゆえ「無限に時間がかかる」のではなくて、「有限の距離は有限時間で通過される」のである。

したがって、ゼノンのパラドックスについて、それを人間の言語が人間の感覚的経験を基にしているが故に曖昧さを持つことを利用した、実際には存在しえない論証であると看做すべきである。同時に、(a) ゼノンの論証が存在し得ないことと、(b) 提示されたパラドックスは論証が不十分ゆえに結論の真と偽とを決定できないのではなくて、適切な説明を用いれば偽であることができ、との間には、大きな違いが存在するのである。

つまり、提示されたパラドックスについて、適切な説明を用いればこれが偽であることを論証できると主張することは、そのパラドックスがパラドックスゆえに真と偽が判定できないと考えられてきた場合に、偽であるとするその論証が正当であることを支持するようにみえるのである。もちろん、パラドックスが実際には存在しない場合、パラドックスが偽であるとする論証もまた、根拠を失ってしまうのである。

近代科学においては、「確からしさ」を指標とした場合、パラドックスと見えても現実世界で観測により確認できないモデルは一般には棄却されるのであって、存在しえない前提条件の元で、論証を試みることは、プラグマティズムを排するためには有効であるものの、結局は矛盾を抱え込むこととなるのである。

- 6) 「東日本大震災、現代思想 2011年5月号、2011」に、その衝撃の覚めやらない時期における例が見られる。

## 参考文献

- ベルクソン全集 1、4、7、平井啓之他訳、白水社、1965  
 ベルクソン講義録 IV ギリシャ哲学講義、合田正人他訳、法政大学出版局、2001  
 プロティノス全集、田中美知太郎他訳、中央公論社、1987  
 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、小林博和、武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要、2014



# 「理解」することと「記述」すること

—エスノメソドロジーの視点から—

佐々木 啓

## 1. はじめに

本稿は、社会学においてしばしば問題とされる観察と記述の関係性の問題について、それをエスノメソドロジーの視点から論じることにより、物事を観察すること、およびそれを「理解」し「記述」<sup>1)</sup> することとはいかなることであるのかを論証することを目的としている。

自然科学における一般的な意味での観察とは違い、社会科学、とりわけ社会学における観察は、その性質上常に人々の行為やふるまいに向けられるものである。そうであるがゆえに、社会学においては、観察者（社会学者）と、実際の行為やふるまいを行っている人々（当事者）たちとの相互的な「理解」の一致が、自らの研究の正当性を根拠づけるための前提条件とされてきた。すなわちそれは、極言すれば、行為者の主観と観察者の客観的な記述の一致の問題として見ることができる。しかし一方で、このような双方の「一致」は必ずしも常に得られるわけではない。観察者の行う「理解」や「記述」と、当事者たち自身の行為の「理解」との間にギャップが生じることはしばしば起こりうるし、そもそも人間は他者が持つとされる動機や意図といったものに直接接触することは不可能である以上、双方の完全な一致などあり得ないという考え方もあり得るからである。しかしいずれにせよ、社会学が「社会」についてのさまざまな現象、すなわち人間同士の相互行為やふるまいと関係するさまざまな事柄をその研究の題材としている以上、こうした問題は常に社会学の問題として問われるものであったし、またそれは多くの論争を呼び起こすものとなってきたのである。

以上のような問題に対し、本稿では、人々の行為やふるまいを「理解」ということ、そしてそれを観察し「記述」ということについて、それを「人々の方法」を分析しようとする「エスノメソドロジー」の視点から説明することを試みる。とりわけ、人間の心の内面にあるとされる動機や意図といったものと、それを他者が「理解」し「記述」することの間の概念的な関係について、そこに存在するある種の混乱を取り除き、またそれらがいかにして人々の行為やふるまいと結びついているのかを明らかにすることにより、上記の問題について考察していくことにしたい。

## 2. 他者の行為と動機の問題：エスノメソドロジーの視点から

### 2.1. 行為者の心の「不可視」性

前節で述べたような問題において大きな要因となるものの一つに、他者の動機や意図といったもののいわば「不可視」な性質を挙げることができるだろう。すなわちそれは、その人個人の持つ動機や意図といったものは、結局のところその本人にしか完全に理解すること

ができないというものである。またそうであるがゆえに、それを観察し記述する観察者は、当人たちの「理解」について、いかにそれらに対して精確にアプローチできるかが観察や分析における大きな鍵となる、といった考え方が生まれることになる。そしてこうした考え方は、ある種の一般的な常識として日常生活において広く共有されている事柄であるともいえる。例えば小説やエッセーの読解などにおいて、しばしば作者自身の心情を問うような問いかけが行われることがある。なぜこうした問いかけが行われるのかといえば、それはそれらの作品を生み出した作者は、登場人物などの動機といったものを把握することができる立場にあり、またそうであるからこそ作者はさまざまな話の意味づけが可能になる、という常識的推論に基づいた考えによるものだと見なすことができる<sup>2)</sup>。

以上のような考え方の根底には、いくつかの問われることのない前提が暗黙のうちに導入されている。それは、ひとつは当人の行う行為やふるまいに対する意味づけを行う最終的な決定権はその当人自身にあり、それ以外の他者にはそうした決定権がないか、あるいはあったとしても当人のそれよりも優先度が下がるという前提である。そしてもうひとつは、個人の動機や意図といったものに対し、他者はそれらに直接触れることができないため、個人の「心的状態」とされるものはすべて個人の「私的領域」のうちにあるという前提である。そしてこれらの前提が、他者の行為や、それに付随するとされるさまざまな動機や意図の問題をより困難なものにしているといえるのである。

こうした問題に対し、社会学はその歴史上さまざまな形でアプローチを行ってきた。例えば M. ウェーバーにおける有名な「理解社会学」は、行為者の主観的意味を因果的に理解する立場から他者の行為やその動機などを分析しようと試みている〔Weber 1922=1972〕し、ウェーバー社会学を継承しつつも、やがてそれらを独自の形に発展させた T. パーソンズによる一連の社会学理論（とりわけ初期の「主意主義的行為論」など）においても、他者の行為とその動機や意図などを「外的条件」や「規範的志向」から説明しようとしたものであった〔Parsons [1937] 1949=1976-1989〕。そしてこれらのアプローチは、いずれも前述したような他者の動機や意図の不可視性を前提にしているように思われる<sup>3)</sup>。そしてこうした前提に基づく他者の動機や理解へのアプローチは、その後も社会学における行為の観察や現象の分析として利用され続けているといえる。

しかし、以上のような他者の動機や意図の不可視性という前提に基づいた行為の観察や分析には、一つの大きな問題が含まれている。それは、我々の日常生活においては、行為やふるまいは多くの場合「理解」できることが多く、またその際の観察や分析が問題となることもほとんどないという事実である。もちろん、こうした「理解」においては、それはそもそも行為者の本当の動機や意図といったものを適切に説明したものではなく、観察者の単なる思い込みにすぎないのではないかという考え方もできるだろう。しかしながら、そのようなある種の懐疑論的態度は、とりわけ日常生活におけるさまざまな人々のふるまいにおいては、そもそも問題とされること自体が極めて稀である。もちろん、日常的な人々の相互行為の理解において、そうした疑念を抱くことはいくらかでも可能である。だがそのような懐疑論的態度は、それを本格的に実践しようとするほどある種の無限後退に陥ってしまい、そもそも他者との相互的なやりとりを行うことができなくなってしまうだろう。つまり、そ



のような態度をとり続ける限り、人は日常的なコミュニケーションを行うことができなくなってしまい、それは我々が日常的に相手を「理解」しているという事実からかけ離れた実態を想起することに他ならないのである。

それでは、現実的な行為やふるまいと矛盾なくこれらの問題を考えるためにはどのような形でアプローチをすればよいのであろうか。以下ではこうした問題について、エスノメソドロジーの知見を用いることによって考察していくことにしたい。

## 2.2. エスノメソドロジーの目的と方針

前節で述べた問題について考察していく前に、まずは本稿の論拠の中心となるエスノメソドロジーの手法とその研究方針について明らかにしておく必要がある。

「エスノメソドロジー (Ethnomethodology)」とは、1960年代にアメリカの社会学者である H. ガーフィンケルによって提唱された社会学の一分野である。「エスノメソドロジー」という名称は、直訳すると「人々 (ethno-)」の「方法 (method)」の「学問 (-logy)」という意味になり、その名の示すとおり「人々が実際の日常生活において、いかにして自らの行為やふるまいを秩序だったものとして相互的に作り上げているのか」を分析することを目的とする。例えばエスノメソドロジーにおいては、社会学においてしばしば研究の対象とされる「社会構造」といったものについて、それを外在的な「実体」として扱うことを放棄する。その代わりにエスノメソドロジーにおいては、そうした「社会構造」がいかにして人々によって相互的に作り上げられているのか、そしてまたいかにして人々にとってそれが「構造」として認識されるのかという「人々のやり方 (方法)」それ自体を分析の対象とするのである。これはすなわち、エスノメソドロジーは徹頭徹尾「社会」というものを「人々による相互的な、その場での協働によって産出されるもの」として捉えることを意味している。

さらにエスノメソドロジーにおいては、従来の社会学が想定し研究の対象としてきた上述の「構造」といったものが、社会学者によって「発見」されるものではなく、すでに人々によって相互的に作り上げられたものとして我々の前に「現出している」という事実を当てる。つまりエスノメソドロジーにおいては、社会において発生するさまざまな現象を社会学者が新たに「見つけ出す」のではなく、それを日常的な人々たちのやりとりによって「作り上げられた」ものとして考えるのである。ガーフィンケルはこうした人々のやりとりによる日常生活世界の構築を「日常生活における協調した活動からなる現在進行中の達成としての社会的事実という客観的実在性」[Garfinkel 1967: vii]<sup>4)</sup>と表現しているが、ここからもわかるとおり、エスノメソドロジーは首尾一貫して「人々の相互的な達成物としての社会」を分析し、またその際に使用されるさまざまな「人々の方法」に焦点を当てるのである。

こうしたエスノメソドロジーの方針は、ガーフィンケルのいう人々の相互行為における「観察可能で報告可能 (observable-and-reportable)」[Garfinkel 1967:1] な性質という考え方に基づいている。彼はこれらの2つの概念をまとめて「アカウントブル (account-able)」[ibid.] な性質とも表現しているが、こうした概念はエスノメソドロジーにとって極めて大きな意味を持つ。そのため以下では「アカウントブル」概念と、そうした概念の持つ意義について説明することにしたい。

### 2.3. 「アカウンタブル」であるということの意義

人々の日常的な相互行為の連鎖によって「社会」そのものが作り上げられているとするならば、そこにはそれらを成立させるための一つの条件が存在しなければならないことになる。それはすなわち、人々はお互いのやりとりやふるまいといったものをお互いに「理解できる」必要があるということである。というのも、相互行為を行っている人々は、何らかの形でお互いが「何をしているのか」といったことをその場でそのつど「理解」し、またそれに対しそのつど「ふさわしい」行いをしなければ、そもそもそのような相互的なやりとりを行うことができなくなってしまうからである。そして、日常生活において我々には実に多くの他者のふるまいを「理解」しているといえる。例えば朝の通勤・通学時に、お互いの面識もない多くの人々が駅のホームで行列しているのを見たとき、我々はそれを「電車を待つ人々が整列して待っている」ものとして「理解」することができる。そしてそれは単に個人的な意見などではなく、もし仮に実際に駅のホームで並んでいる人たちに「今何をしているのか」とインタビューしたとしても、おそらく同様の回答が得られるだろうということを我々の多くは予想することができる。もちろん、中には自分は整列しているのではなく、他のことをしているのだと回答する人もいるかもしれない（例えば「列に並んでいた」のではなく「本を読んでいた」や「音楽を聴いていた」など）。とはいえ、たとえそのような回答があった場合においても、我々はそれをやはり「電車を待つために整列していた」ものとして「理解」するだろう。すなわち、ある場面を見てそれを「整列している」と表現するとき、そこにはすでにお互いが何をしているのかということがわかっているわけであり、またそうであるからこそ、我々はそれらの一連のやりとりを「電車を待っている行列」として表現したり、あるいはそのように「記述」したりすることが可能になるわけである。

ガーフィンケルのいう「アカウンタブル」という概念は、まさにこうした事実を指摘したものに他ならない。すなわち我々の日常生活において、多くの相互行為やふるまいがさまざまな形で実践され、またそれらが何らかの形で理解できるものとして我々の前に現れるとき、それらはすでに「観察可能」で「報告可能」なものとして、すなわち「アカウンタブル」なものとして人々に「理解」されているということである<sup>5)</sup>。そしてまた、それらは常に場面や状況に応じて意味づけが変化し、またそれらの変化についてもそのつど人々はそれを「理解」できるという点も重要である。例えば前述した「行列」が駅のホームではなく「横断歩道の前」で行われているとしたら、我々はそれを「電車を待っている」のではなく「信号待ちをしている」と理解するだろう。またそれ以外のさまざまな場面や状況の変化に対しても我々はそれを「アカウンタブル」なものとして見ることができる。いずれにせよ、我々は場面や状況に応じた「そこで起こっている出来事」をそのつど適切に理解し、またそれに応じたふるまいを行うことができるからこそ日常的な相互行為が可能になるのである。

そしてこのような事実は、同時にそれを観察し記述する観察者においても当てはまる。すなわち、社会現象を分析する社会学者は、多くの場合同時にその社会で生活する「成員」の一人でもあり、またそうであるからこそそのような様々な現象を観察し記述することができることになる。つまり、行為者の行為やふるまいにおける「アカウンタブル」な性質は、当

事者同士のふるまいを理解可能にするだけでなく、それを観察し記述する社会学者にも働くのである。そしてエスノメソドロジーはこのような事実に基づき、そこに存在する「人々の方法」を分析することを行うのである。

### 3. 「理解可能性」としての自然言語

#### 3.1. H. サックスの研究と「自然言語」の持つ性質

前述したように、人々のふるまいの「アカウンタブル」な性質は、それが行為者だけでなく観察者においても同様にもたらされるものとして取り扱われている。では、そもそもそのような性質は何によってもたらされるのであろうか。こうした問いに対し、エスノメソドロジーは主にその要因を「自然言語の働き」に見出している<sup>6)</sup>。すなわち、我々の持つ日常的な自然言語とその使用こそがそうした性質を生み出しているというのである。

ガーフィンケルと並び、エスノメソドロジー研究の発展に大きく貢献した人物であるH. サックスは、初期の論考において研究者が行う行為の「記述」の問題を取り上げ、社会的な研究を行う際に使用される常識的概念の考察を行っている [Sacks [1963] 1990]。とりわけサックスが問題にしたのは、社会学者が、現象を分析する際に使用する言葉についてだった。例えば、E. デュルケムは『自殺論』の中で「自殺」という概念を「死が、本人自身によってなされた積極的、消極的な行為から直接、間接に生じる結果であり、しかも、本人が結果の生じうることを予知していた場合を、すべて自殺と名付ける」[Durkheim 1897=1985:22 傍点省略]と定義づけたことは有名である。しかしサックスによれば、このような定義は人々の間で一般的にすでに使用されている「自殺」の概念とは別の「自殺」の概念を作り出したものにすぎず、むしろ社会学が探求すべきなのは、人々の日常的な「自殺」の概念それ自体を分析することであるとしている。すなわちそれは、人々は社会学者が「自殺」という概念を定義する以前に何が「自殺」で何が「自殺ではない」のかをすでに日常生活の中で分類しているという事実が存在するという事、そしてそのような分類が実際にどのようにして行われているのかを分析することにサックスはその関心を寄せていたことを示すものであった。そしてこのような人々の日常的な概念使用を研究するという方針は、後のガーフィンケルとの共同研究を通じて、エスノメソドロジーを「自然言語」の働きへと注目させるものでもあった<sup>7)</sup>。

後にサックスとガーフィンケルは、人々の行為の理解可能性について、それを自然言語の働きによるものだとし、とりわけある言語に習熟した人々のことを「成員 (member)」として定義付けを行っている [Garfinkel & Sacks 1970]。すなわち、人々の行為やふるまいを「アカウンタブル」なものとして理解可能なものにする働きを言語は持つのであり、また同じ言語を習熟した「成員」たちはそれを通じてお互いが何をやっているのかがわかるという理解可能性を提唱したのである。そしてこうした言語による理解可能性という考え方は、当然のことながらある言語に習熟した「成員」の一人である観察者に対しても適用される。むしろ、ある観察者が人々の行為やふるまいを見て、それを言語を用いて何らかの形で「記述」することができるという事実は、それ自体が「成員」としての能力 (competence) を利用して

いるということであり、またそのことが行為者と観察者との間の理解や記述の可能性を生み出すということである。つまり人々は言語を通じてつながっているということである。

そしてこうした言語の働きには、前節で問題とされたような、私的で内面的なものと同様の「動機」や「意図」といった概念に対するある種の「透明性」をもたらす働きもある。ではそうした働きはどのように説明できるのか。以下ではその働きについてより詳しく見ていくことにする。

### 3.2. 日常言語と論理文法

人々の行為やふるまいに理解可能性を与えるものとしての言語は、同時に人々の相互行為における他者の「動機」や「意図」といったものについても同様の理解可能性を与えてくれる。とりわけ、一般的には「不可視」とされている他者の「動機」や「理解」といったもの（以下これらをまとめて「心的概念」と呼称する）についても、またそれが人々の日常的な使用によって理解可能なものとなることを明らかにした研究がある。それが J. クルターによる「論理文法分析 (logico-grammatical analysis)」[Coulter 1979=1998] である。

クルターは、エスノメソドロジーの自然言語の働きによる理解可能性の概念を、言語哲学者である G. ライルや後期の L. ヴイトゲンシュタインらの言語哲学の概念を導入することによって発展させ、言葉の概念同士の関係を分析することでそうした理解可能性の要因を明らかにしている。彼の論理文法分析という手法は次のようなものである。例えば「本」という言葉の概念を考えてみる。「本」という言葉の概念を把握するためには、例えばそれが「読む」や「紙」といった他の言葉の概念と結びついていることを理解しなくてはならない。そして「読む」という概念もまた「本」や「文字」とは結びつくが、一方で「走る」といった概念とは結びつくことがほとんどないことを知らなくてはならない。このように、論理文法とは言葉の概念同士の関係性について、「それぞれの概念は一定範囲の他の諸概念とは有意味な・理解可能なしかたで結びつくのに、別の諸概念とはそのように結びつくことがない。様々な概念について、それぞれの概念がどの概念とどう結びつくのかを示すこと」[Coulter 1979:2=1998:11] なのである。

そして重要なことは、こうした言葉の概念同士の関係性やその日常的な使用といったものは、言語を習熟した「成員」たちにとって公的 (パブリック)<sup>8)</sup> な基準に基づいたものでなければならないということである。すなわち、言葉の概念同士の関係性とは個人の私的な基準に基づいて形成されているのではなく、ある言語体系が持つ一定の基準によって形成され、またそうであるからこそ我々は言語を用いてコミュニケーションを取ることが可能になるというわけである。もちろん、あらゆる言葉の概念が厳密な基準に基づいて関係づけられているわけではない。むしろそれらの関係性はある程度の緩やかな幅をもって関係づけられている。つまり、言葉の概念関係は「規範的に組織されているのであって、決定論的なしかたでコントロールされてはいない」[Coulter 1979:3=1998:12]<sup>9)</sup>。そして、それらの概念関係がどのようにして結びつけられ、理解可能なものとなっているかは、それらが規範的に組織される以上、そのつどその場の文脈や状況に応じて変化する。だからこそ、言葉の概念関係を分析するためには、人々の実際的な言葉の使用そのものに着目する必要があるのである。

そしてもう一つ重要なことは、クルターの論理文法分析においては、前述した「心的概念」もまた同様の手法を用いて分析することが可能であるという点である。クルターによれば、「心的概念」の関係性も、一般的な言葉の概念関係と同様に、それがどの概念と結びつきどの概念と結びつかないのかという公的な基準によって作り出されている。そして人はそうした「心的概念」を使用して何らかの表現を行うとき、そのような基準に基づいて表現する以上、やはりそれらの概念使用も公的な基準に基づいて行われていることになる。こうした議論についてももう少し詳しく見てみよう。

「心的概念」が個人の私的領域にあるものではないことを示す事例として、ここでは「理解」という概念を取りあげてみたい。「理解」は、すでにこれまで述べてきたように、一般的には個人の内面的な心的状態を示すものとして考えられている。しかしクルターによれば、そもそも「理解」という言葉の概念を心的状態の過程として見なすことは誤謬であるという。すなわち「理解」とは「達成された成果」であり、また心的な活動などではありえないのである〔Coulter 1979:37-40=1998:75-80〕。なぜなら「理解」という言葉は多くの場合、他者とのやりとりにおいて、自分が物事などを「理解した」といったことを相手に「公示」するために用いられるからである。そしてそのような場合の「理解」とは、決して個人の「ピンときた瞬間」といった心的過程をあらわすものではなく、自分が「理解した」ということを相手に示すための状況や文脈と密接に関わるものなのである。一例として、小学生の子どもが学校の授業で掛け算の計算をしている場面を考えてみよう。そのとき、その子が掛け算を正しく「理解」したかどうかを判断する際に教師が用いる基準とは、決してその子どもの「心的状態」を見ることなどではなく、その子がノートや黒板に書いた「計算」に基づくものになるだろう。そしてその計算結果が間違っていたとしたら、たとえその子どもがどんなに「自分は掛け算を理解している」と教師に訴えたとしても、それは「間違い」として退けられるだろう。このように見るならば、「理解」とは個人の内面的な心的過程ではなく、むしろ相互的なやりとりや状況にまつわる概念だということがわかる。そしてその際重要なことは、こうした一連のやりとりで行われる、やりとりの過程や周囲の状況や文脈そのものがそうした「理解」というものをまさに「理解」として我々に示すものだということである。すなわち「心的概念」の使用も、我々の言語のもつ公的な基準に基づいて使用されている以上、それらの概念関係が一つの意味を持つものとして（すなわち「理解」できるものとして）現れることになる。そしてそれらの概念使用がいかなるつながりを持っているのかということについては、実際のやりとりを通じて相互的な意味確定が行われるという、まさにその過程で明らかになるのである。

以上のようなクルターの論考は、これまで述べてきたような問題に対する大きな指針を与えてくれる。すなわち通常「心的概念」として考えられ、その人自身にしか完全に把握することができないとされている「理解」や「意図」といったものは、言語という社会的な装置を通じて表現される以上、それらが表現されるまさにそのやりとりの中で他の人々にとっても理解可能なものになることを示しているのである。もちろん、そのような過程を経ても明らかにならない「他者の心」は存在する。しかし重要なことは、我々が一般的に「不可視」の存在として捉えている「動機」や「理解」といったものは、個人の私的領域にあるので

はなく、むしろ外的な関係性によってはじめてそれらが「動機」や「理解」となるということだ。そしてそのような相互的な確定作業を見ていくことの重要性をエスノメソドロジー研究や論理文法分析は指摘しているのである。

では、実際に人々はいかにして相互理解を達成しているのでしょうか。以下では実際の会話のやりとりを通じてそれを明らかにしていくことにする。

#### 4. 会話における「理解」の提示と相互理解の達成：電話相談のやりとりから

本節ではこれまで述べてきた見解に基づき、実際のやりとりにおいて人々がどのようにして「理解」を行うのか、そしていかにしてそれは我々にとって「わかる」ものとして「記述」できるのかを、実際の会話データを使用しながら分析していくことにする。本稿ではこうしたデータを分析する方法として「会話分析 (Conversation Analysis: 以下 CA)」の手法を用いている。CAは現在エスノメソドロジー研究においてもっとも普及している分析手法であり、その名の示すとおり、人々の「会話」を詳細に分析することによって、そこで用いられているさまざまな「人々の方法」を分析することを目的とする。なお、CAにおいては会話の断片(トランスクリプト)を特殊な方法で転写している。そのため、会話の転写に用いているそれぞれの記号の意味などについては本文末の資料を参照願いたい。

##### 4.1. 今回使用したデータについて

今回使用したデータは、2015年8月3日にNHKラジオ第一放送で放送された「夏休み子ども科学電話相談」においてなされた会話の断片である。この番組は主に小学生以下の子どもたちからの相談に対し、各分野の専門家(大学教授や動物園の園長など)がその質問に答えるという形式で進行していく。また専門家の他に司会(NHKアナウンサー)がついており、子どもたちの質問へのフォローや連絡先電話番号の告知、その他進行役としての役割を担っている。なお、日にちによって質問に答える各分野の専門家は異なっており、それぞれの分野の専門家がいつ番組に登場するのかは番組の公式ホームページで確認することができるようになっているため、質問する側もそれに合わせて自分の質問したい分野を選択している。なお、今回取りあげたデータはいずれも「昆虫」に関するテーマのものである。

さて、こうした電話相談においては通常「相談者」と「回答者」というそれぞれの役割を担った人がいることが前提とされる。そして両者は、それぞれの役割に応じた「義務」と「権利」を持った人物として認識され、社会学的にもそうした役割を前提として分析が行われることが多い。しかしCAにおいてはそのような立場を取ることはない。なぜならCAにおいては「それぞれの役割を担った人々が、いかにしてそれぞれの役割を会話を通じて達成していくのか」ということに重点をおくからである。すなわち、CAではあらかじめ役割を前提とした上で分析を行うのではなく、むしろ、それぞれの人々がいかにしてそうした役割を達成しているのかを「会話の連鎖」や「会話における順番交替」といった概念から見ていくのである。そして本稿においてもこうした立場を踏襲し、いかにして会話が「電話相談」として成立しているのか、そしてその中でいかにして「相談者」や「回答者」がそれぞ

れの「理解」を達成していくのかを中心に分析していくことにする。

#### 4.2. 電話相談における相互「理解」とその達成 (1)

以下ではまず次のような会話の断片を提示したい。これは、ある子どもの電話相談の冒頭において行われたやりとりを転写したものである。

断片 1 (司会者：「司」 質問者：「質」 回答者：「回」 ※個人名の部分は伏せ字)

- 01 司：あ、おはようございます。お名前と、お歳を教えてください。
- 02 質：(2.0) ○○○○○です。
- 03 司：はい。
- 04 質：(1.0) 5歳です =
- ⇒05 司：=5歳。(.) え：：幼稚園生、かな？
- ⇒06 : (2.0)
- ⇒07 司：[ようちえん -
- ⇒08 質：[( )] いてないです。 =
- ⇒09 司：=あ、行ってない [のね。5歳ですね、ごめんなさい。
- 10 回： [hhh
- 11 司：え：：○○○○○さん。どんな質問ですかあ？
- 12 質：キアゲハは、なんで、おとなのときは、花の、蜜を吸うけど、幼虫のときは、
- 13 質：ニンジンの葉っぱを食べるんですか？
- 14 司：はあ、キアゲハ。ちょうちょですね？
- 15 質：(.) はい

ここでは主に司会者と質問者とのやりとりが行われている。この断片において注目すべき点は、5～9行目のやりとりである。ではどういった点が注目すべき点なのか確認しよう。

5～9行目において、司会者が質問者についての簡単なプロフィールを聞き出そうとした際にちょっとした「トラブル」が発生していることがわかる。その「トラブル」とは、司会者が質問者のことを「幼稚園生」であるかどうかを確認した際に起こったもので、とりわけ注目すべき点は9行目の約2秒間にわたる沈黙である。我々はこのやりとりを見て、その沈黙を「質問に答えなかった」ものとして見るだろう。そしてさらに重要な事実がある。それは、そもそも沈黙とは「発話がなかった」ということを示すものであり、そうした事実だけでは「質問に答えなかった」という「回答の不在」として見ることはできないということだ。ではなぜ、我々はこの沈黙を「回答の不在」として見ることができるのだろうか。

その理由はCAにおける「隣接ペア (adjacency pair)」概念を使って説明することができる。「隣接ペア」とは「(1) 二つの発話からなり、(2) この構成成分としての二つの発話は隣接した位置に置かれ、(3) 各々の発話をそれぞれ別々の話し手が生成するといった特徴」[Schegloff & Sacks 1974:295= [1989] 1995:185] を持つ、概念的なペア関係のことを指す。例えば相手から「挨拶」された場合、我々はこちらも相手に対し「挨拶」を行うこ

とが一般的である。また同様に「質問」を受けたらそれに「回答」し、何らかの「誘いかけ」を受けたら「受諾」あるいは「拒否」を行うといったように、我々の日常的なやりとりにおいてはこうした2つの行為がセットになって行われるものがある。「隣接ペア」とはそうした関係を指すものであるが、これらのペア関係が我々に「回答の不在」を明らかにさせるのである。すなわち、通常のやりとりにおいて「質問」という発話を相手から受けた場合、それに対して我々はすぐに「回答」すべきものとして考える。そしてそのような行為のセットは、前節で指摘したように、ある言葉同士の概念関係として規範的に結びつけられている。つまり、なぜ我々が沈黙を「回答の不在」として理解するのかといえば、それは「質問」という発話のすぐ後ろに来る発話は「回答」であることを多くの人々（「成員」）は知っているし、またそうあるべきだという規範的な視点でそれを見るからである<sup>10</sup>。だからこそ、我々はさまざまな可能性としての「沈黙」から「回答の不在」という一つの可能性を得ることができるのだ。つまりそれは、あるべきはずの「回答」が沈黙によって「不在」になっているということの理解可能性である。そして、このことはその後続く会話において裏付けることができる。「回答の不在」の後、司会者は再び同じ発話を繰り返そうとしている（7行目）。しかし、この発話は質問者の遅れてやってきた「回答」によって中断し、司会者は質問者が「幼稚園に行っていない」ことを確認している。そして同じ質問を繰り返すことなく、本題（電話相談）の質問へと話を転換している。こうした一連のやりとりは極めて重要である。なぜなら司会者は同じ質問を繰り返すことをやめ、9行目で質問者の発話の後すばやく「行ってないのね」と発話しているからである。これはすなわち最初に行った質問への「回答」が得られたため、もう一度質問するのをやめたのだということができる。このことはとりわけ5行目と同じ発話でもって質問を繰り返そうとしていたという点からも観察できる。つまり、沈黙の後に再び「同じ発話」でもって「質問」を行うということにより、司会者は「自分の質問が相手に伝わらなかった」という自分の「理解」を提示している。そしてそうであるからこそ、司会者は「回答」が得られた時点で「質問」を中断し、本題へと移行したといえるのである。

なお、このやりとりにおいては、司会者だけでなく質問者の「理解」を見ることも可能になっているといえる。ただし以下の説明は今回の会話の断片からは断言することができないため、あくまでも推測によるものであることをご了承願いたい。

質問者はなぜ6行目で沈黙したのか。その理由はおそらく「自分が幼稚園に通っていない」からだと思われる。「隣接ペア」としての「質問」—「回答」のセットは、同時に「回答」に対してある種の制限を与える。それは「質問」に対して「回答」すべきであるという規範的な要請によるものであり、またそのことが「回答」に対しても一定の制限を与えるものになっている。つまり「回答」とは単に答えればよいというものではなく、同時にその「質問」に対し「適切」なものでなければならないのである。そして5行目の「幼稚園生、かな？」という「質問」は、5歳の子どもにとってはすぐに「回答」することが難しい形での「質問」であるように思われる。例えば「はい」か「いいえ」の一言で答えることのできる「質問」に対して回答者がすぐに「回答」することはたやすい。それは「質問」の形式がシンプルにまとまっているからである。だが今回の「質問」は、特に「回答」が「いいえ」で



ある場合（すなわち「幼稚園生ではない」場合）には、すぐにそれに対して「回答」することが難しい形式としてデザインされているように思われる。なぜならこうした質問における「いいえ」の場合、通常は単なる「いいえ」だけでは質問に「回答」したとは見なされないことが多いからである。例えば何らかの「誘いかけ」に対しそれを「拒否」する場合、多くの場合は単に「拒否」するだけでなく「拒否することの理由」も一緒に述べられることが多い<sup>11)</sup>。それと同様に、今回の「質問」は「幼稚園生ではない」だけではなく「自分が何者なのか」を同時に提示する必要がある「質問」であるように見える。そしてそれに対し適切に「回答」することは容易ではない。なぜなら自分が「〇〇でない」ことを示す「回答」は「〇〇である」ということを示す回答よりも遥かに選択肢が多くなり、煩雑になるからだ。つまり、「幼稚園生である」という「回答」は今回の質問の場合容易であるのに対し、それ以外の「回答」を行うことは、「はい」であることと比較すると難しいのである。特に幼稚園に通っていない5歳児にとって「自分が何であるか」を適切に回答することは容易なことではなかったはずだ。その結果、今回のような沈黙が発生したのではないかと思われるのである。

以上の会話の断片からは、ここで提示したこと以外にもさまざまな事実が発見できる。とはいえ断片1についての分析はここまでとし、次節ではもう一つの断片を見ることにしたい。

#### 4.3. 電話相談における相互「理解」とその達成 (2)

以下で見る会話の断片2は、断片1から時間が経過し、質問者の質問（「蝶はなぜ幼虫と成虫で食べるものが違うのか」）に対して回答者が回答している部分である。

##### 断片2（各行頭の表記や伏せ字は断片1と同様）

- 01 回：例えばねえ。え：と、伊豆大島だったかな？ アシタバっていう植物がある  
 02 回：でしょう？そういうのがあるんですよ。  
 ⇒03 質：(.) ↓はい。=  
 ⇒04 回：=ちょっと〇〇ちゃん難しいかな？そういう植物もニンジンの仲間だから、そ  
 ⇒05 回：れでもいいみたいよ？  
 ⇒06 質：↓ふ：ん。  
 07 回：それからねえ。(咳)北海道にあったかなあ？セリっていうのがあるでしょう？  
 08 回：わたしたちが食べるセリっていう植物が。(.) それは、ちよっ：と〇〇ちゃん  
 09 回：知ってるかなあ？ まあそれでもいいみたいよ？ あ、そういう(咳)ニンジ  
 10 回：ンの、仲間なら、いいみたい。(咳)(1.5)だから=  
 ⇒11 質：=セロリもですかあ？=  
 ⇒12 回：=ん？ん？〔何？  
 13 司： [°セロリ。°  
 14 司：セロリ。  
 ⇒15 質：セロリ。=  
 ⇒16 回：=あ、セロリ。あ、そうそうセロリも大丈夫。=

この会話の断片で展開されている話の概要をまとめよう。回答者は質問者の質問に対し、キアゲハなどの蝶は幼虫が食べることのできる植物に卵を産む習性があるということを説明した後、ではキアゲハは実際にどのような植物に卵を産むのかということを質問者に伝えている。そしてこの断片において注目すべき点は3～6行目および11行目から16行目にかけての一連の流れである。

断片上ではわかりにくいかもしれないが、3行目の質問者の「はい」および6行目の「ふーん」(継続子)<sup>12)</sup>は、実際の音声を聞くとかなりトーンダウンした「はい」や「ふーん」になっている。そして3行目の反応を受けて、回答者はすぐさま質問者の子どもに「今の話は難しかったかな？」というフォローを入れ、その後「アシタバ」を「ニンジンの仲間」と言うことによって質問者に自分の説明を「理解」してもらおうとしている。しかしそれも6行目の「ふーん」によって上手くいったとは言い難いことが示されている。そしてこれらの一連のやりとりは、その後の11行目から16行目にかけてのやりとりも含め、それを「相互的な理解の達成」という視点から分析すると興味深いやりとりが行われていることがわかる。ではそうした視点から改めて会話の断片を見ていくことにする。

会話において相手に「うなづく」といった反応は、単に相手に対して「話を聞いている」ことを示す以上の含みをもつものとして考えることができる。例えば相手や相手の話に対し「興味がない」ことを示す一つのやり方として「素っ気ない対応をとる」というものがあるが、その際の一つの方法として、トーンダウンした「あいづち」というものがあるだろう。すなわち直接言葉によって相手に自分の意見を伝えるのではなく、それを態度で示すという方法が我々の日常的なやりとりにおいてしばしば使用されるということである。このように考えると、トーンダウンした「あいづち」というのは、その相手の話に対して何らかの「不満」のようなものを伝える働きを持つといえる。そうした「不満」の内容についてここで詳細に述べることは差し控えるが、いずれにせよ、相手の話に対する何らかの「不満」(もしくは非同意など)を表明する一つの技法としてこうした「あいづち」を打つことは、日常生活のやりとりを振り返ってみればすぐにわかることである。

さて、断片に再び話を戻すと、3行目で行われている質問者の「はい」に上述したニュアンスが含まれていることは間違いない。それは質問者の「はい」と発話するタイミング(すぐに「はい」と言わず、少し間が空いている)や、何よりもその後の回答者のフォロー(「ちょっと〇〇ちゃん難しいかな?」およびアシタバが「ニンジンの仲間」であることの追加説明)によって裏付けできる。つまり、回答者が4行目でこのような発話を行ったという事実によって、少なくとも回答者は自分の回答に対し質問者が「理解」できていないことを感じ取り、ゆえにこのような発話を行うことによって「自分の説明を理解してもらおうとした」と説明できるのである。さらにまた、4行目およびその後の9行目～10行目にかけて登場する「ニンジンの仲間」という言葉も先ほどの説明を補強するものとなっている。断片1における質問(12～13行目)を見ればわかるように、質問者は「なぜキアゲハの幼虫はニンジンの葉っぱを食べるのか」と質問している。このことから、回答者は質問者にとってよりわかりやすい例として「ニンジンの仲間」という言葉を用いたのであろう。すなわ

ち、小さい子どもに対して植物の名前を列挙して説明するのは難しいため、「ニンジンの仲間」という言葉を使うことにより、今までの話を理解してもらおうという目的に基づいてこのような発話がなされたのだと見ることができるのである。

しかしその後の質問者の反応も芳しくなかった。そのため回答者は、今度は質問者の住んでいる北海道と関連づけて「ニンジンの仲間」の植物の話続ける。そしてそのとき、質問者が急に「セロリ」という発話をしたため、そこからセロリもニンジンの仲間であるという話に展開する。ここで重要になってくるのは、やはり11行目の質問者の発話である。この発話は順番交替としてはやや不適切なものであったため、回答者がもう一度発話を聞き直すという「トラブル」が発生しているが、いずれにせよここで行われた質問者の発話は、これまで見られたようなトーンダウンとは違った「理解」を示している。すなわち、この場所で「セロリ」と言うことによって、質問者は自分の「理解」を提示したのだ。「セロリ」という言葉は「植物」の一つである。そしてそれをこのやりとりの中で提示するということは、回答者の話を質問者が「理解」していたことを示すものである。なぜなら、回答者のこれまでの話の流れを理解できていなければ、ここで「セロリ」という植物を出すことはできないからである。つまり、質問者は「セロリ」と発話することによって、今までの話の流れに対し自分がそれを「理解」したこと、および同時に自分の理解を相手に提示することを行ったといえる。だからこそ、回答者は質問者の発話を聞き直した後ですぐにセロリも「ニンジンの仲間」であることを告げたのだ。このように、相互的な理解が達成されるその有様は、それが常にその場で協働的に作られるものである以上、行為者にとって理解可能なものであるし、またそれらを観察し「記述」する人々にとっても「理解」できるものになっている。それはすなわち、人々が「成員」であることによってもたらされる理解可能性であり、またそのような知見に基づいて我々の「理解」を見るということは、人々の相互理解とは何か、そしてそれを「記述」することとは何かという、一つの実践的な分析をもたらし得るのである。

## 5. まとめにかえて

これまで論証してきたことは、動機や意図といった「心的概念」と呼ばれるものが、実際には相互的なやりとりによって明らかになるということであった。その中でも本稿では、とりわけ「理解」が人々の相互的な達成であるという点を会話の断片を用いて分析した。もちろん、こうした論証を経てなおも「心の不可視性」を主張することはできるだろう。また、いくら「心的概念」の「公的」な性質を証明したところで、心の中にあるその人の持つ本当の意図や動機は不透明なのではないかということも言えよう。しかし重要なことは、こうした「心的概念」が使用されているということについて、我々は概念の関係性によってそれらを使用しているのであり、またそうであるからこそ、そもそも我々は自分の心の状態について語るができるということだ。確かに他者からは見えない心の感情というものは存在する。人は怒りに震えるとき、確かに「怒り」という情緒を経験しているし、また悲しいときに「悲しみ」という経験を持ち、それらの感情そのものを他者が直接経験することはできない。その点で心は「不透明」だと言いたくなるだろう。だがエスノメソドロジーにおける理

解可能性や論理文法分析といったものは、それらの経験自体を否定するものではない。問題にしたいのは、我々が通常「心的概念」と呼ぶものが何を指しているのかということなのである。つまり、我々が通常「理解」や「動機」といったものに対し、それを「心の中にあるもの」あるいは「個人の私的な経験」として捉えてしまうということが問題なのであって、感情それ自体が存在しないということを肯定するものではない。

そしてこのような分析を行うことによって、通常考えられているような「心的概念」を別の視点から捉えることが可能となる。もちろん、今度はその「分析」自体がどこまで正しいのかという問いは残る。実際の当事者たちはそのようなことを考えていなかったのではないかと疑うこともできるだろう。しかし今回示したかったことは、それらの分析の正当性がそうした「当事者中心主義」ではなく、むしろそれらをいかに「展望のきいた叙述」[Wittgenstein 1953=1976 Para.122]として描き出せるかということである。すなわち、「成員」の多くが「そのように見ることができる」ものであり、またそれによって相互的なやりとりが「理解」できるような「記述」を基準とした、エスノメソドロジカルな分析の有用性を少しでも示すことができたならば、それは意義のあることだといえるだろう。

#### 資料 本稿における会話の断片（トランスクリプト）の表記について

本稿で使用している会話の断片（トランスクリプト）は、G. ジェファーソンが開発した会話の転写方法および好井裕明らによって展開された方法[好井 他（編）1999]などを参照している。以下では本稿で使用した記号の凡例について説明する。

- ・ [ 「重なり」⇒会話者たちのことばが重なっていることを示す。
- ・ = 「密着」⇒途切れなくことばもしくは発話がつながっていることを示す。
- ・ ( ) 「括弧」⇒何かことばが発せられているが、聞き取り不可能であることを示す。
- ・ (数字) 「数字つき括弧」⇒その数字の秒数だけ沈黙があることを示す。また、ごく短い間合いは「(.)」という記号で示される。
- ・ : 「音声の延ばし」⇒直前の音が延ばされていることを示す。なお、:の数によって延ばされる音の長さをあらわす。
- ・ - 「ハイフン」⇒直前のことばが不完全なまま途切れていることを示す。
- ・ ? 「クエスチョン」⇒語尾の音が上がっていることを示す。
- ・ h 「呼気音」⇒呼気音を示す。なお、hの数によって吸気音の長さをあらわす。
- ・ 。 「読点」⇒語尾の音が下がって区切りがついたことを示す。
- ・ ↓ 「下矢印」⇒音調が極端に下がっていることを示す。
- ・ ° ° 「上付きの○」⇒囲まれた箇所の音が小さいことを示す。
- ・ (用語) 「用語つき括弧」⇒会話において括弧内の動作が行われたことを示す。

#### 注

- 1) 本論文においては、一般的な意味での観察や理解、あるいは記述といった概念との区別を行うため、必要に応じて各用語にしばしばカギ括弧を用いている。こうした用法はあまり馴染みのな

- いものかもしれないが、本稿で取り扱う言葉の概念をより明確にするためにあえて使用している。
- 2) こうした日本の国語教育などにおける作者の動機理解的な問い以外にも、これらに類する事例はさまざまな場面において見いだすことができる。例えば世間を揺るがす「凶悪事件」が発生したときなどには、しばしば犯人の「犯行動機」や、あるいは犯行に至るまでの「心の闇」といったものを解き明かそうとする言説がメディアなどを通じて流布されることが多い（とりわけ犯人が「未成年」であった場合、そうした傾向がより一層強まることは容易に想像することができるだろう）。いずれにせよ、このような言説が一般的に受容される背景には「他者の心の不可視性」および「本人自身の語る動機こそが『動機』としてふさわしいものである」という素朴な前提が大きく関わっていることは間違いないだろう。
  - 3) ただし、ウェーバーの「理解社会学の方法」については、それが成立するためには「観察者と観察対象者との間で行為や行為に関する事物の『意味』の内容についてある程度の一致が存在していなければならない」[牧野 2011: 64] という、本稿で後述するようないわば言語的な「意味の共有」の視点をウェーバー社会学が持っていたとする見解も存在する。また近年の研究においては、ウェーバー社会学が行為者の主観を中心としたいわゆる「独我論的」な行為論とされることに対し、それはもっぱら「社会学の基礎概念」論文を中心に論じられてきたこと、そして「理解社会学のカテゴリー」論文を見た場合そうした批判は必ずしも当てはまらないとする論考も存在する[松井 2007]。なお、こうしたウェーバー社会学とエスノメソドロロジーとの親和性については[佐々木 & 田上 2015] も参照のこと。
  - 4) ガーフィンケルのこうした表現は、E. デュルケムによる「社会的事実の客観的实在性」という主張を換骨奪胎したものとなっている。
  - 5) もちろん、実際には「人々が何をしているのかわからない」といった行為やふるまいも存在することは確かである。しかしここで重要なことは、その場合における「わからない」ということも含めて我々のふるまいは「アカウンタブル」であるということである。なぜなら何らかの行為やふるまいを「わからない」ものとして見るためには、それらを事前に「わかる」ものと「わからない」ものに分類することができなくてはならないからである。すなわち我々がある場面のふるまいを「何をしているのかわからない」というとき、それはいわゆる完全な「無秩序」としてではなく、何らかの「秩序」を基にして判断した結果「わからない」という形で表現していることに注意しなくてはならない。
  - 6) ただし初期エスノメソドロロジー研究においては必ずしも「自然言語」の働きにその要因を求めるのではなく、別の要因によってそれを説明することがあった。例えばガーフィンケルは初期の論考においてそうした要因を「背後期待 (background expectancies)」（または「共通理解」）という概念で考察していた [Garfinkel 1967:36=1989:34]。現在のような自然言語への注目が行われるのは、後述するように H. サックスとガーフィンケルの共同研究や J. クルターらの研究によるところが大きい。
  - 7) こうした考察のより詳しい解説については [西阪 1997a] [西阪 1997b] および [前田 2008] 等の論考を参照のこと。
  - 8) 本稿ではクルターの原文や翻訳書に基づき「公的 (public)」という言葉を使用しているが、日本語における一般的な意味での「公的」概念とはやや異なる点に注意したい。ここでいう「公」とはいわゆる国や行政などをあらわす「公」ではなく、あくまでも同じ言語を使用する人々（すなわち「成員」）にとって広く共有され、そしてそれらの人々にとって違和感なく読んだり聞いたりすることのできる言葉の概念同士の関係性のことを指している。
  - 9) こうしたクルターの主張の下敷きとなっているのは、ヴィトゲンシュタインが『哲学探究』の中で論じた「私的言語の不可能性」[Wittgenstein 1953=1976 Para.243-280] の議論である。

- 10) 言葉の概念関係とそこに含まれる規範性についてのさらなる詳細は [Coulter 1983] を参照のこと。
- 11) こうした「受諾」と「拒否」の非対称性（「誘いかけ」に対し通常「受諾」は「拒否」よりも優先されるという構造が存在すること）の詳細については [好井 他（編）1999] の pp.28-31 を参照のこと。
- 12) 「継続子 (continuer)」とは、CA においてはあいづちを打ったりして「自分が話を聞いていること」を相手に示し、かつ相手にそのまま話を続けることを促す働きを持った発話のことを指す。

## 参考文献

- Coulter, J., 1979 *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*. Macmillan. =1998 西阪仰（訳）『心の社会的構成—ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点—』新曜社.
- Coulter, J., 1983 "Contingent and A Priori Structures in Sequential Analysis." *Human Studies*. Vol.6 pp. 361-376
- Durkheim, É., 1897 *Le suicide: etude de sociologie*. =1985 宮島喬（訳）『自殺論』中央公論社.
- Garfinkel, H., 1967 *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall. = [1989]1995 北澤裕, 西阪仰（部分訳）『日常活動の基盤—当り前を見る』『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社. pp.31-92
- Garfinkel, H. & Sacks, H. 1970 "On Formal Structures of Practical Actions." in McKinnney, J.C. & Tiryakiain, E.A. (eds.) *Theoretical Sociology: Perspective and Developments*. Appleton-Century-Crofts. pp. 337-366
- 前田泰樹, 2008 『心の文法—医療実践の社会学—』新曜社.
- 牧野雅彦, 2011 『マックス・ウェーバーの社会学—『経済と社会』から読み解く』ミネルヴァ書房.
- 松井克浩, 2007 『ヴェーバー社会理論のダイナミクス—「諒解」概念による『経済と社会』の再検討』未来社.
- NHK, 「夏休み子ども科学電話相談」HP (<http://www.nhk.or.jp/radiosp/kodomoq/>) ※ 2015/10/05 現在
- 西阪仰, 1997a 「会話分析になにができるか—「社会秩序」の問題をめぐる」奥村隆（編）『社会学になにができるか』八千代出版. pp.115-153
- 西阪仰, 1997b 『相互行為分析という視点』金子書房.
- Parsons, T. [1937]1949 *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. Free Press. =1976-1989 厚東洋輔, 稲上毅, 溝部明男（訳）『社会的行為の構造』（1）～（5）木鐸社.
- Sacks, H., [1963]1990 "Sociological Description." in Coulter, J., (ed.) *Ethnomethodological sociology*. Edward Elgar. pp.85-95
- 佐々木啓 & 田上大輔, 2015 「〈秩序〉と〈規範〉をめぐる—考察—エスノメソドロジーとヴェーバー社会学の視点から—」『年報社会学論集』第 28 号 pp.100-111
- Schegloff, E.A. & Sacks, H., 1974 "Opening up Closings." in Turner, R., (ed.) *Ethnomethodology*. Penguin. pp.289-327 = [1989] 1995 北澤裕, 西阪仰（訳）『会話はどうのように終了されるのか』『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社. pp.175-241
- Weber, M., 1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*. =1972 清水幾太郎（訳）『社会学の根本概念』岩波書店.

Wittgenstein,L., 1953 *Philosophische Untersuchungen*. Basil Blackwell. =1976 藤本隆志 (訳)『ウィ  
トゲンシュタイン全集 8 哲学探究』大修館書店.  
好井裕明, 山田富秋, 西阪仰 (編著), 1999『会話分析への招待』世界思想社.





## 地域通貨へのビットコイン技術適用の可能性

田辺直行・新津尚子

### 1. はじめに

現在、日本の地方では、少子高齢化および若者の都市へ移動による人口減少が大きな問題になっている。2014年5月に日本創成会議が「日本の約半数の市区町村は、将来人口を維持できなくなり消滅する可能性がある」と発表したことが、日本中に大きな衝撃を与えたことは記憶に新しい（増田、2014）。人口減少により、経済的にも地方の活力は低下しつつある。学校、病院、公共交通機関などの廃止や削減も行なわれている。このように、さまざまな点で今まで地域コミュニティを支えてきた機能が弱まりつつある。

一方、国家経済に目を転じると、グローバル経済の影響で国家の保証のある法定通貨も、経済危機の際にはその価値が揺るぎかねない。2009年のギリシア金融危機により「ユーロ危機」が生じたことはその一例である。現在の地方都市の経済は、その地方だけで独立して成り立っているわけではなく、地方の外部からエネルギーや食糧などさまざまなものを購入している。近年では「地産地消」という言葉をよく耳にするものの、私たちの生活は地域外で生産されたものによって支えられている。それだけ地域経済は、地域の外の経済状況の影響に対して脆弱なのである。グローバルな経済危機の影響を抑えるためには、地域内である程度の生産活動を行い、地域内の需要を供給することで、相対的に自立することが望ましい。

また「地域の活性化」とは、経済活動だけをさすのではない。地域の祭りといった文化を守ること、地域の自然を守ることも、また地域の活性化である。またこうした活動はすべて「人々のつながり」と関係を持っている。地域の人々の暮らしの満足とは、お金を多く持つことだけ達成されるものではなく、地域の中の人びとのつながりも大きな影響を持つ。こうした問題意識から、地域の経済活動の大きさを測るGDP以外にも、幸福度指標を作成している自治体も数多くあり（幸せ経済社会研究所、2012）、人びとの暮らしは多面的に評価されるようになりつつある。

このように、地域内の人々のつながりを高めることにより、経済価値だけでは測ることができない満足感を互いに得ることを目指す活動が広がってきていることは確かである。

こうした中で注目されているのが、市民により発行される「地域通貨」である。地域通貨は、地域経済を助けるだけでなく、地域内でのモノやサービスのやり取りを通して、人びとのつながりを高める役割も果たしうるため、今後ますます注目が集まることが予測される。その一方で、立ち上げてから2年以内に活動を停止する地域通貨が40%あるなど、どのように地域通貨を持続させるのかが大きな課題である（泉、2013）。

本稿では、こうした地方の状況を踏まえ、グローバル経済の一部で取り入れられているインターネットを使った暗号通貨であるビットコインの技術が、地域の人びとの草の根的な活動による地域通貨として用いられる可能性を、技術的な視点および、経済を含む社会的な視

点から論じていく。ビットコインというインターネットを使った暗号通貨を地域通貨として用いることにより、地域（ローカル）とグローバルが互いに補完しあう、いわばグローバルな地域通貨が、地域経済にとってどのような可能性を持つのかを論じていく。

## 2. ビットコインの技術とその可能性

ビットコインをはじめとした暗号通貨は、Nakamoto によって提案された方法に基づいて作られている (Nakamoto, 2008)。この暗号通貨には、コンピュータネットワークの世界で確立された技術が使われており、その技術の安定性や安全性は実証されているものである。2. では、ビットコインがその拠り所としている基礎技術を確認し、ビットコインの技術から見た可能性についてまとめておく。

### 2.1. ブロックチェーン技術

ビットコインを含む暗号通貨で使われている技術は、「ブロックチェーン」という技術である。通貨としての使い方はこの技術の一例であり、この技術の本質は、なんらかの価値を移動する手段を提供することにある。また、いくつかの国では暗号通貨に関して法律で規制されるようになっており、「通貨」という名称を用いることで、その技術の可能性に制限がかかる可能性がある。そうした理由を考えると、技術そのものを指す「ブロックチェーン」という名称が、より一般的になってゆくだらうと考えられる。2.1. では、暗号通貨に使われている技術である、ブロックチェーンについて概観する (Swan, 2015)。

ブロックチェーンは、既存の基礎技術を組み合わせて、作られたアプリケーションである。これらの基礎技術はすでに実用的な技術として確立されていて、技術的な安定性や信頼性に関する問題はすでに修正されており、実用上問題のないレベルに達した状態の技術、つまり「枯れた技術」である。

まずこの基礎技術を簡単に紹介し、これらをどのように結びつけているのかを見ていこう。ブロックチェーンで使われている基礎技術とは、(1) P2P (ピア・ツー・ピア) ネットワーク、(2) 公開鍵暗号、(3) ハッシュ関数である。

(1) P2P 技術とは、インターネット上のコンピュータ同士が他のサーバーを介して接続されているにも関わらず、接続を担っている途中のコンピュータに内容を見られることなく、あたかもコンピュータ同士が電話回線のように直接つながっているようにする技術である。「P2P ネットワーク」とは、この P2P 技術を使って複数のコンピュータが閉じたネットワークを作る技術である。以前日本で問題になったファイル共有ソフトの Winny もこの技術の応用の一つであり、閉じたネットワーク上でファイルを共有する技術である (金子, 2005)。ブロックチェーンでは、P2P ネットワークで接続された複数のコンピュータ同士が、ブロックと呼ばれるビットコインのやり取りを記載した帳簿ファイルを共有することで、データサーバーのような中心となるコンピュータなしに、全取引を記録することが可能となっている。

(2) 公開鍵暗号による暗号技術は、すべてのユーザが公開鍵と秘密鍵の両方を持ってい

て、鍵を使ってデータを暗号化する技術で、データを暗号化してインターネット上でデータをやりとりする技術としてすでに確立されている。これは、電子署名で使われている技術である。

(3) ハッシュ関数は、データの同一性を保証するために使われている技術で、元のデータからつくられた文字列を作り出すのは簡単だが、逆に文字列から元のデータを再現するのは困難であることを利用して、そのデータが改変されていないことを確認する技術である。

これら3つの技術を組み合わせて実現しているブロックチェーンは、次の2つのことを保証するしくみとして、これらの基礎技術を利用している。1つは「取引の非可逆性」を保証することであり、もう1つは「暗号通貨の二重使用」を防ぐための解決方法である。P2Pネットワークを使ってこれら2つのことを満たすことにより、銀行のように1つの組織のサーバーだけが全取引記録を保持することや、信頼できる第三者機関による監査が不要になる。つまり、信頼できる第三者がお墨付きを与える「信用」に代えて、P2Pネットワークに属する全員で保証する合意形成システムを利用するのである。参加者全員で取引の正しさを保証するという点がこれまで提案されてきた電子マネーとの違いであり、ここには大きな可能性が含まれている。

「取引の非可逆性」は通常のクレジットカードや電子マネーでは、信頼できる第三者により取引記録がなされ保証されているものである。ブロックチェーンでは、取引記録は「ブロック」と呼ばれるデータとして、送信者がP2Pネットワーク上の全コンピュータに向けて発信する。そして、この新たな「ブロック」がこれまでの取引記録の末尾に追加され、鎖のようにつながった長いデータとなる。これはブロックチェーンと呼ばれ、P2Pネットワーク上の全コンピュータに保持されることで、改竄がないことや多重使用がないことを、全コンピュータが確認し保証するようになっている。このように、ブロックチェーンに取引の順序という形で記録されるので、非可逆な取引データとして記録され、P2Pネットワーク上の全コンピュータによって確認されて書き込まれ、取引が完了することになる。

ここで、ブロックチェーンが優れているのは、取引記録が正しいことを確認する仕組みである。これには電子署名として既に確立している暗号化とハッシュ値を使う方法を、「採掘(マイニング)」と呼ばれる新たな仕組みに利用している。送金者のビットコインアドレス、受領者のビットコインアドレス、送金額を含んだデータを公開鍵を使って暗号化し、それをデータとして、P2Pネットワークに送る。暗号化する前のデータからハッシュ値を求めることは簡単にできるが、逆に、暗号化されたデータからこのハッシュ値を再現することは容易ではない。P2Pネットワーク上の任意のコンピュータ(マイナーとよばれる)が、このハッシュ値を再現することを目指して、数字をランダムに選んでデータに追加しようとする<sup>1)</sup>。この仕組みは「採掘(マイニング)」と呼ばれる。ハッシュ値が特定の値になる数字を最初に見つけたマイナーは、新たな取引記録のブロックを追加するようP2Pネットワーク上のすべてのメンバーに伝え、すべてのメンバーのブロックチェーンに新たなブロックが追加される。それと同時に、この最初に見つけたメンバーのビットコインアドレスにはその報酬として新たなビットコインが与えられる<sup>2)</sup>。この報酬は「プルーフ・オブ・ワーク」と呼ばれる。このようにして報酬が得られることがインセンティブとなり、ブロックチェーンの非可

逆性が保たれている。

また、「二重使用の防止」に関しては、P2P ネットワークに属する全員がブロックチェーンデータを共有することで監視し、二重使用されていないように確認する方法が取られている。新たに追加しようとした送金データに問題が検出されたとすると、その取引は正当なものとは認められず送金は完了しない。また、マイニングに成功したマイナーが嘘のデータを追加しようとしたとしても、過去の取引記録と整合性がなければ、新たなブロックは追加されず報酬が得られない。そのため、不正が疑われる取引記録は取り除かれ、正当なものだけがブロックチェーンに記録されていく仕組みが自動的に実現される。

このように、ブロックチェーンの技術により、信頼できる第三者は不要となり、参加者全員で取引記録を保持する仕組みが実現されることになる。このことは、ビットコインの基礎であるブロックチェーンの技術が、貨幣以外にも使える可能性を持っているといえるだろう (Swan, 2015)。

## 2.2. ブロックチェーン技術の可能性

ここでは、もう一度 2.1. をまとめ、ブロックチェーン技術の可能性について考えてみる。ブロックチェーンを使うということは、以下のような特徴がある。

- (1) データを管理する中央となるサーバーが不要 (分散化)
- (2) データの正当性が保証される (非可逆性、二重使用防止)

これらの特徴は後にみるように、中央銀行のような第三者機関が不要な暗号通貨 (ビットコインはその一例だ) として利用できる条件を満たしている。さらに、分散型のシステムであることから、非常事態には強いといえるだろう。また、電子化されている通貨であれば、取引記録の正当性だけでなく、負の利率のような法定通貨では実現しにくいことも実装し易い。

ビットコインからはじまった暗号通貨の基本設計は、取引記録をすべてのメンバーが持っていて、ブロックチェーンデータをすべてのメンバーが管理することにより、コインの取引を保証するというものである。これを支えているブロックチェーン技術は、基本的にオープンソースのプログラムが使われているので、カスタマイズ可能であることからビットコイン以外にも多くの暗号通貨が存在している。暗号の方法を変更するなど、技術の詳細を変更したり、自分のニーズにあった通貨を作ることも可能である<sup>3)</sup>。

また、ビットコインは API<sup>4)</sup> もオープンソースなので、ウォレットと呼ばれる仮想通貨の財布に相当するものが、パソコンだけでなく、スマートフォンやタブレット PC にも簡単にコストをかけることなくアプリケーション・ソフトから使えるようにできることも長所である。ビットコインの一般への普及には、これらの携帯端末で使えるということも大きな要素となりうる。このように技術的にもコスト的にも、導入にあたってのハードルが低いことも、普及にとって重要な要素である。

さらにデータの正当性を保証する技術の可能性も大きい。現在では、貨幣以外にもブロックチェーン技術を使うプロジェクトがでてきている。例えば、スマートコントラクトというものがあり、代金と所有権を同時に入れ替えることや、著作権や特許の譲渡など「価値」ある情報の取引に使う利用方法が考えられている<sup>5)</sup>。

### 3. ビットコインは地域通貨として応用できるか

#### 3.1. 地域通貨、補完通貨とは何か

地域通貨とは、文字通り一定の地域内で流通するお金のことである。コミュニティの衰退や経済問題といった地域の問題解決のために地域の人びとによって発行されることが多く、西部（2002）は、地域通貨の簡潔な定義を「人びとが自分たちの手で作る、一定の地域でしか流通しない、そして、利子のつかないお金」と整理している。

なお、地域通貨と並んでよく使われる用語に「補完通貨」がある。「補完通貨」はこの分野の研究の第一人者であるベルナルト・リエター（Lietae, 1999）による用語で、「バランスを欠いた現在の経済を補完する役割をもつ通貨」のことである。地域通貨も補完通貨であるが、本稿では「一定の地域内で流通する通貨」については「地域通貨」という用語を使用する。

地域通貨の歴史は、19世紀の英国のロバート・オーウエンの労働貨幣などにまでさかのぼることができ、世界中で数多く発行されてきた。近年、日本では、NHKが1999年に放送したドキュメンタリー番組「エンデの遺言～根源からお金を問う～」以降、地域通貨ブームとも呼べるほど多くの地域通貨が誕生している。

地域通貨の形式としては、紙幣の形式を取るもののほかに、手形や口座を使って取引されるタイプのものがある（西部、2002）。紙幣方式をとる地域通貨としては、世界的にはイカサアワーやタイムダラーがよく知られている。これは、管理団体が紙幣を発行するため、円やドルと使い勝手が似ており、不特定多数に広がりやすい。その一方で、管理団体が通貨の発行量などのルールを定め管理する必要がある。

手形方式は、モノやサービスの提供を受けた人が「手形」で支払う方法である。誰でも手形を発行することで貨幣を作り出せるため、不特定多数に広がりやすいことが利点だが、その一方で管理や監視は難しい。

口座方式をとる地域通貨としては LETS（地域交換取引制度）が有名で、日本にもたくさん事例がある。この方式では、参加者は残高ゼロから出発する口座をもち、モノやサービスを提供した時に黒字、提供してもらった時に赤字を通帳に記帳していく。発行機関が存在せず、会員が通帳に取引を書き込んでいく形式のため、コミュニティへの帰属や信頼を回復する効果が大きい〔それぞれの長所と短所のまとめは、西部（2002）による〕。

なお、近年では、インターネット WAT など、オンラインで使用するタイプの地域通貨、補完通貨も登場している。

#### 3.2. ビットコインの技術的な側面からみた実現可能性

3.1. で述べたように地域通貨の特徴は、市民によって作られ、特定の地域内で流通していることである。こうした地域通貨は、ビットコインなどの暗号通貨を用いて実現できるだろうか。

まず、ビットコインはその地域でインターネットがインフラとして存在していれば、ハード的には初期投資なしで導入可能である。ビットコインは、インターネットを通して電子

メールや Web のようなアプリケーションが簡単に使えるように、パソコンやスマートフォンなどの携帯端末があれば、アプリケーションをインストールするだけで導入することができる。また、スマートフォンやタブレット PC であれば、画面上にバーコードを表示させ、ビットコインを送りたい相手にスマートフォン付属のカメラで読みとってもらうことで、ビットコインの送金ができる。つまり、お店や会社だけでなく、個人間でも手軽にコインのやりとりが実現できる。LETS のような通帳型の地域通貨と似ている部分があり、通帳を持ち歩く感覚で、スマートフォンのアプリ上でやり取りが完了するので、ハードウェアの初期投資は不要である。これは、ビットコインが、大型のコンピュータや専用端末などのハードウェアを必要としない分散型システムであることの大きな利点のひとつだと言えるだろう。

また、ビットコインを実現しているアプリケーション・ソフトは、基本的にオープンソースであり、API も充実しているので、その地域に合うようにカスタマイズが比較的簡単に行える。ビットコインのブロックチェーン技術を使った多くの種類の暗号通貨<sup>6)</sup>もすでに存在している。

このように、ビットコインの技術を地域通貨に応用することの技術的、経済的なハードルは低い。そのため、今後ビットコインを使った地域通貨が成功した事例がでてきたときには、比較的簡単に別の地域でも導入でき、急速に普及していく可能性がある。

#### 4. ビットコインの技術の導入は、地域通貨の機能にどのような影響を与えるか

3. ではビットコインの技術（ブロックチェーン）を地域通貨として用いる技術的な可能性について論じた。4. では、ビットコインの技術を用いた地域通貨が、現在の地域通貨の機能にどのような影響をもたらさうか、その可能性を考察する。

##### 4.1. 地域通貨の機能

地域通貨には経済的な機能と社会的な機能がある。たとえば西部（2013）は、地域通貨の機能を6つに分類して整理している。

- (1) 自主的な設計・発行・運営管理：自主的に貨幣を発行することにより、貨幣発行権を独占する政府と中央銀行から貨幣を取り戻すことができる。
- (2) 域内限定流通：地域内からの貨幣の流出を防ぐことによる経済効果がある。
- (3) 無利子あるいは負の利子：地域通貨では貸し手と借り手の間の社会的距離の近さから利子を取ることが少ない。負の利子とは、時間が経つと貨幣の価値が減価していくことを指す。負の利子がつく貨幣は保有に適さないために、流通を促すことができる。
- (4) 信頼と協同：地域通貨は、参加者間の信頼や協同に基づいて流通するため、コミュニティ形成の機能を持つ。
- (5) 協同的生費者：「生費者（プロシューマー）」とはアルビン・トフラーが作った用語だ。これはプロデューサーとコンシューマーの合成語で、ここでは生産者であると同時に消費者でもある市民が相互協力関係を持つことを指す。
- (6) 言語的表現・伝達：地域通貨には、各地域の特産品、方言、地理などのアイデンティ

ティを表現するユニークなものが多い。このように地域通貨には各地域の個性を表現し、伝達する機能がある。

このうち (1) から (3) までは経済的な機能、(4) から (6) までは社会的な機能である。西部によると、地域通貨は常にこの経済的な機能と文化的な機能の両面を持つ<sup>7)</sup>。

#### 4.2. 社会的機能が優先されてきた地域通貨

4.1. で紹介したように、地域通貨には、経済的な機能と社会的な機能の両方があるが、地域通貨を運営している当事者は、こうした機能をどのように認識しているのだろうか。地域活性化センター (2004) が、2004 年に行った電話によるヒヤリング調査では、44 の地域通貨を管理・運営している日本の団体を対象に、地域通貨導入の目的を尋ねている。この結果によると、地域通貨の導入目的として、「コミュニティの再生」をあげている団体が 56.8%、「コミュニティの再生も含む複数の問題」が 22.7%、「地域経済の活性化」が 9.1%、「地域課題の解決」が 4.5%、「その他」が 6.8% と、コミュニティの再生を目的に導入された地域通貨がかなり多いことがわかる。

たとえば、新潟県三条市の地域通貨「らて」では、導入にあたり、市の職員と市民による「地域通貨研究会」がたちあげられている。研究会では視察などを通して、地域通貨には地域経済の活性化だけでなく、市民の交流の促進や相互扶助といったコミュニティ再生の効果があることが認識されるようになり、この効果を重視することになったという。この結論に至った背景には、商店主に地域経済の活性化効果を期待する者が少なかったこと、福祉事業を営む NPO 法人に市民間の交流やボランティア活動促進によるコミュニティの再生に期待する声が多かった、といった事情があったという (地域活性化センター、2004)。

地域通貨の導入において、人々の結びつきやコミュニティ再生を重視する傾向は、世界的に見られる。現在の都市生活では、伝統社会では相互扶助によって担われていた多くの事柄がお金を介して行われるため、人々のつながりが希薄になりやすい。また現代社会では経済というと貨幣経済のみが強調される。しかし吉本 (2001) によると、経済には貨幣経済のほか、自給経済、贈与経済の 3 つの形式があるという。

逆説的かもしれないが、地域通貨という小さなコミュニティ内で流通する貨幣を用いることにより、お裾分けや助け合いなどの昔ながらの贈与経済を復活させ、人びとの結びつきを取り戻すことができるのだ<sup>8)</sup>。人びとの結びつきを取り戻す地域通貨が持つ社会機能は、コミュニティの再生を考える上で非常に重要な要素である。

#### 4.3. ビットコインの技術が地域通貨の経済機能を高める可能性

このように日本の地域通貨は、どちらかという社会的な機能が優先されてきた。しかし、人口減少や世界的な金融危機の影響にさらされている地域経済の現状を考えると、経済的な 3 つの機能、すなわち (1) 自主的な設計・発行・運営管理、(2) 域内限定流通、(3) 無利子あるいは負の利子、をさらに活かした地域通貨の可能性を考察することもまた重要だ。

ビットコインの取引が大きく伸びたのは 2013 年 3 月のキプロスの金融危機がきっかけだったといわれている。ユーロが財政危機にあるキプロスへの金融支援と引き換えに「銀行

預金への課税」を求めたため、ビットコインが人びとの資産の逃げ場になったのだ。もちろん、こうした動きには賛否両論があるだろう。しかしこれは地域が、(1) 自主的な設計・発行・運営管理をする通貨を持つ意味を示唆する事例でもある。キプロスでは、国内の財政危機の影響を、グローバルな通貨を用いて弱めた。逆に、グローバルな金融危機の影響を、地域通貨を用いて弱めることも可能だろう。

(2) の域内限定流通の効果については、英国の NEF (New Economics foundation) の「漏れバケツ理論」がわかりやすい (NEF, 2002a)。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 (A) と、80% が地域に残り続けるパターン (B) を想定して比較する。地域の会社に 1,000 万円が投資されたと仮定して、20% が地域に残る A は、たとえば地域の会社に支払われた 1,000 万円のうち 800 万円が地域外にすぐに出て行ってしまふパターンだ。従業員のほとんどを地域外から雇っていたり、取引先の企業が地域の外にある場合は、投資されたお金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 200 万円も、地域内の需要を地域で満たすことができない場合は、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 200 万円分が支払われた場合でも、買い物をする場所が地域内になれば、従業員は地域外で買い物をする。こうして 200 万円のうち 80% が地域外に流出する。このパターンが繰り返されると、当初の 1,000 万円の収入は地域内の組織や人の手に渡って行くことで、1,214 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 は、地域内の産業が多様化し、地域の需要を地域内で満たせる場合に可能なパターンである<sup>9)</sup>。このパターンでは、当初の 1,000 万円のうち 80% にあたる 800 万円が地域の従業員や地域内の取引先企業に支払われる。次の段階でも 800 万円の 80% (640 万円) が地域に残る。こうして 80% が地域に残るパターン B を続けて行くと、最終的には、はじめの 1,000 万円は、約 5,000 万円分の役割を果たす<sup>10)</sup>。パターン A の 1,214 万円と比べると、効果の大きさがわかるだろう。この効果を NEF は地域内乗数効果と名付けている。

この効果は、地域をひとつの家計にたとえるとさらに分かりやすい。ある家庭で、外で働く両親は、お昼ご飯として子どもが作ったおむすびを持って出かける。子どもはおむすびを 1 個作ると、100 円のお小遣いがもらえる。両親が昼食費として子どもに支払う金額は、コンビニエンスストアでおむすびを購入する金額と変わらないかもしれない。しかし、そのお金は家庭内でやり取りされており、家庭外には出て行かないので家計には響かない<sup>11)</sup>。地域内でお金がまわる効果の仕組みも、基本的にはこの例と同じだ。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。

そしてこの地域内乗数効果は、地域通貨の 3 つ目の経済機能で言及されている「負の利子」によって、貨幣の循環を促進することで高めることができる。「減価する貨幣」や「腐るお金」とも呼ばれるこの仕組みをとる地域通貨では、時間が経つと貨幣の価値が文字通り減価していく。減価する貨幣は価値貯蔵の機能<sup>12)</sup> が弱いので、人びとはお金を貯めずにすぐに使用する。そのため、貨幣の循環を促す効果があるのだ。

負の利子に関連する事例として、愛知県豊田市の一般社団法人「物々交換局」が取り組ん



でいる「おむすび通貨」という地域通貨がある。この通貨の単位は、1個分のお米の価値を表す「むすび」である。おむすび通貨は、着られなくなった子ども服や自作の手芸雑貨などを子どもが売るイベント「子ども商店街」の会場で、日本円を支払って購入することができる(2013年から2015年の2年間で500万円以上のおむすび通貨が販売されているという)。

子ども商店街の中では、おむすび通貨でしか商品の売買はできない。そして、子ども商店街で子どもが稼いだおむすび通貨は、会場で米に交換することができるほか、イベント期間以外にも外の一般の提携店(約400店の地域の中小企業)で、お金として利用することが可能である。ただし、おむすび通貨をお金として使える有効期限は、発行日から最長で6ヶ月であり、有効期限を過ぎると、提携店は通貨を米にしか換えられなくなる。そのため、「米をあまりたくさんもらっても困る」ということで、提携店はおむすび通貨を受け取ると、すぐに他の提携店で使おうとするために、提携店にお金が溜まることなく、どんどんと循環されていくという(物々交換局2015; Japan for Sustainability 2015)。

負の利子、減価する貨幣でもこれと同様の循環を促進する効果を持ちうるが、負の利子を設定するための仕組みは少し煩雑だ。従来の地域通貨では、減価する貨幣を実現するための方法は大きく分けて2つある(森野, 2013など)。ひとつはスタンプ貨幣と呼ばれる方法で、この方式ではスタンプ貼付期日が来ると、貨幣の保有者は印紙を購入して、貨幣の所定の位置に貼付けなければならない(図1)。もうひとつは貨幣に減価スケジュールが記されているカレンダー型で、利用者はその時点の貨幣価値を貨幣に書かれているカレンダーで確認しなければならない。どちらの方法も、使用には煩雑性が伴う。しかし2.2.で論じたように、ビットコインのようなコンピュータ技術を用いる場合、減価させる仕組みはプログラムで簡単に導入することが可能である。前に言及したインターネットWATでもこうした取り組みが行われている。

このように、ビットコインの技術を地域通貨に導入することによって、地域通貨の経済的機能を高める可能性があることは注目に値する。



図1 スタンプ通貨の例

ここまで地域通貨の経済的機能をビットコインの技術を用いることで高める可能性を中心に論じてきた。それではビットコインの技術を用いた地域通貨は、社会的な機能にはどのように影響するのだろうか。3つの社会機能「信頼と協同」「協同的生費者」「言語的表現・伝達」についてそれぞれ簡単に考察する。

まず「信頼と協同」についてであるが、ビットコイン（あるいはビットコインの技術を用いた地域通貨）は法定通貨やほかのビットコインと換金することが可能である<sup>13)</sup>。法定通貨と換金できることにより、参加者同士の信頼によって流通する地域通貨に比べると、コミュニティ形成機能は損なわれるかもしれない。ただし、貨幣の信頼性を法定通貨によって担保できれば、地域通貨の信頼性を高める効果はあるだろう。

「協同的生費者」については、何を地域通貨で取引できるようにするかによって大きく変わるだろう。たとえば「ご近所さんにコンピュータの使い方を教えてもらった」といった相互扶助的な性格のサービスも、地域通貨で支払える仕組みにすれば、この機能は損なわれることはない。

また「言語的表現・伝達」については、地域通貨の名前や提携店のステッカーなどを工夫することで、地域のアイデンティティを表現することが可能である。

## 5. 市民が自分の手で作る地域通貨にビットコインの技術を使用する意味

ビットコインというと、資金洗浄への使用の可能性や、ハッキングの被害にあう可能性、またはマウントゴックス社の倒産や社長の逮捕など、ネガティブな印象を持つ人も多いだろう。また、ネットでのお金の取引や国際間の取引が容易であることから、インターネット上の貨幣、グローバルな取引をするための貨幣といった印象を持つ人も多いかもしれない。

本稿はこうした「市民が自分たちで生み出す地域通貨とは無縁」と思われがちなビットコインの技術を地域通貨に応用する可能性を論じてきた。

ビットコインは、発展途上の技術であり、さまざまな問題をこれからも生み出すかもしれない。しかし、インターネットも、長所がたくさんある一方で、さまざまな問題を生み出しているように、どんな技術も使用方法によって、社会にとってよい影響も悪い影響ももたらしうる。またインターネットが、グローバルな活動に使われる一方で、地域情報の紹介のようなローカルな活動にも使われているように、ビットコインにもさまざまな可能性があるはずだ。

本稿で論じた、既存の技術を援用することで安価に導入できる可能性や、地域通貨の経済的機能を高める可能性だけを考えても、ビットコインの技術を草の根運動的な地域通貨に応用することを検討する価値は十分にある。

本稿では、先行研究で明らかになっている地域通貨の機能をビットコインが高める可能性について論じてきたが、最後にここまであまり論じてこなかった点を3点ほど指摘したい。

まず、4.3.でも述べたようにビットコインは取引所を介せば法定通貨に換金することが可能だ。ビットコイン型の地域通貨から直接法定通貨に換金できるにしても、あるいはビットコインに換金し、それをさらに法定通貨に換金するにしても、それは、地域からの資金の漏

れを防ぐ点では欠点となる。しかし、普段は換金できない（あるいは手数料が高い）が、いざという時には法定通貨にも換金できるような仕組みにすることによって、法定通貨との緩やかなつながりを担保しておくことは、地域通貨の信頼性を高める役割を果たす。地域通貨があまり流通しない理由として、法定通貨との兌換性がないことはよく指摘されるが、こうした点からも、法定通貨に換金できることはメリットになりうる。

次に、乗数効果が十分に働くためには、地域の需要を満たせるような比較的広い地域で多額の資金が動いている必要がある。本稿では草の根的な比較的小さな規模の地域通貨を想定して論じてきたが、ビットコインの技術を使えば、流通範囲を広げることは容易である。

関連する動きとして、2015年9月に英国の独立系シンクタンクのニュー・エコノミクス財団（NEF）は、スコットランドのデジタル通貨「スコットポンド」についての提言をまとめた報告書「スコットポンド—共有財産のためのデジタル通貨（ScotPound: digital money for the common good）」を発表している（NEF, 2015）。

2014年のスコットランド独立住民投票では、「独立すると英国の通貨であるポンドが使えなくなるのでは？」という恐れが、独立否決に至った要因の1つだった。スコットランドの独立の動きは再び高まっているともいわれており、新たな補完通貨の導入はスコットランドにとって重要な役割を果たす可能性がある。NEFの提言は、インターネットや携帯電話の技術を用いたデジタル通貨を導入することで、これまでの地域通貨・補完通貨の研究成果を受け継ぎながら、スコットランドという比較的大きな地域をカバーすることを試みるものである。

スコットポンドは紙幣がない完全にデジタルな通貨で、非営利の決済システム「スコットペイ」によって決済される。この非営利のシステムでは、銀行などとは異なり支払い手数料はかからない。この通貨は、ビジネスへの支払いだけでなく、税金の支払いにも利用可能である。またスコットポンドは英国ポンドには両替できないので、外国為替市場の変動のリスクから逃れることができるという。まだ提言段階だが、デジタル技術を用いた新しい通貨の動きとなりうる。

最後はビットコイン型地域通貨の地元の金融機関での利用可能性だ。例えば、英国ではゴールドマン・サックスやパークレイズなどの大手銀行9行が、銀行間の取引にビットコインの技術を使用する可能性を協議している。ビットコインの技術を用いることによって、不正が難しくなるほか、取引の速度が速くなり、透明性も高くなり、コストも抑えられるという（BBC News 2015）。

英国の事例は銀行間での取引だが、もし金融機関でビットコインを利用できるようになれば、信用金庫が地域通貨を用いて地元の企業に投資をすることも将来的には可能かもしれない。投資によって大きな金額の地域通貨が地域内に循環するようになれば、地域内乗数効果を高めることができる。

以上のように、地域通貨にビットコインの技術を使う意義は、(1) 技術面・コスト面での援用のしやすさ、(2) 経済効果の大きさから十分検討に値する。本稿では理論的な考察のみに留まったが、今後は小規模な実証実験を行なうことで、具体的な問題点を明らかにしながら、実際の地域での利用可能性をさらに追求することが求められる。

尚、本研究は平成 27 年度武蔵野大学学院特別研究費（「地域資源を活用した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。

## 註

- 1) 特定の値を見つけ出すことの難易度を難しくすることで、ビットコインの発行量を抑えるように設計されている。このことで、ビットコインの発行量に上限を設けることが可能となり、ビットコインでは、2033 年頃には発行量の上限の 20,999,999 枚になるように定められている。
- 2) 1 件のブルー・オブ・ワークに対し、25BTC（約 75 万円相当）が与えられる（2015年10月1日現在）。この報酬額は、年を経るごとに減ってゆくように設計されている。
- 3) 2 チャンネルのユーザー間ではモナコイン（MONACOIN）という暗号通貨が使われていて、メンバーの中での利用価値は高い。
- 4) API とはアプリケーションを使うためのインターフェイスのことで、他のプログラムから利用するソフトウェアを時間やコストをかけずに作ることが可能となる。
- 5) Bitcoin 2.0 といわれるブロックチェーンを応用した技術を用いて、通貨以外にも多くのプロジェクトが提案されている。
- 6) ビットコインから派生した暗号通貨は、アルトコイン（alternative coin）と呼ばれる。
- 7) 西部（2013）では、こうした機能を経済メディア、社会・文化メディアとして説明している。
- 8) 筆者が行ってきた地域での調査からも、食料自給率が高い小さな集落では、地域通貨を導入するまでもなく、自給経済、贈与経済が自然に機能しており、人びとのつながりが豊かである。
- 9) ここでは分かりやすくするために 80% という大きな数字を用いているが、現実には地域の需要を 80% 地域内で満たすことは難しい。
- 10) ただし、この計算には付加価値分だけではなく原価も含まれている。産業連関表を用いた分析とは異なるアプローチである。
- 11) この場合も、註 10 と同様である。
- 12) 貨幣には、交換手段としての機能（支払い機能）、価値尺度としての機能、価値貯蔵手段としての機能の 3 つの機能があることはよく知られている。
- 13) ビットコインの換金については、次のようなサイトで情報を確認できる。<http://jpbitcoin.com/getting/exchanges>; <http://jpbitcoin.com/bitcoin2s>（いずれも URL は 2015 年 9 月 27 日取得）

## 参考・引用文献

- BBC News, 2015, “Big banks consider using Bitcoin blockchain technology”, (2015年9月27日確認, <http://www.bbc.com/news/technology-34278163>).
- Brito, Jerry and Castillo, Andrea, 2013, “BITCOIN: A primer for Policymakers, George Mason University”, (2015年9月27日取得, [http://mercatus.org/sites/default/files/Brito\\_BitcoinPrimer.pdf](http://mercatus.org/sites/default/files/Brito_BitcoinPrimer.pdf)).
- 物々交換局, 2015, 「おむすび通貨オフィシャルサイト」, (2015年9月27日取得, <http://www.f-money.com>)
- 泉留維, 2013, 「日本における地域通貨制度—その展開と将来」西部忠編著『地域通貨』, ミネルヴァ書房, 234-243.

- Japan for Sustainability, 2015, 「こども夢の商店街の「おむすび通貨」が地域を元気に強くする!」  
(2015年9月27日取得, [http://www.japanfs.org/ja/news/archives/news\\_id035342.html](http://www.japanfs.org/ja/news/archives/news_id035342.html))
- 金子勇, 2005, 『Winnyの技術』, アスキー.
- Lietaer, Bernard A. , 1999, *Das Geld der Zukunft, Chronik Verlag*, im Bertelsmann LEXIKON Verlag GmbH (=2000 小林一紀, 福元初男訳『マネー崩壊: 新しいコミュニティ通貨の誕生』日本経済評論社.)
- 増田寛也, 2014, 『地方消滅—東京一極集中が招く人口急減』, 中央公論新社.
- Media Art Online, 「i ワットについて」, (2015年9月27日取得, <http://www.media-art-online.org/iwat/>).
- 森野榮一, 2013, 「貨幣減価の着想と補完通貨」 西部忠編著『地域通貨』, ミネルヴァ書房, 45-55.
- Nakamoto, Satoshi, 2008, "Bitcoin: A Peer-to-peer Electronic Cash System", (2015年9月25日取得, <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>).
- Nef, 2002a, "Plugging the Leaks -- Making the most of every pound that enters your local economy" (2015年9月27日取得, [http://www.pluggingtheleaks.org/downloads/ptl\\_handbook.pdf](http://www.pluggingtheleaks.org/downloads/ptl_handbook.pdf)).
- Nef, 2002b, "The Money Trail -- Measuring your impact on the local economy using LM3", (2015年9月27日取得, [http://dnwssx4l7gl7s.cloudfront.net/nefoundation/default/page/-/files/The\\_Money\\_Trail.pdf](http://dnwssx4l7gl7s.cloudfront.net/nefoundation/default/page/-/files/The_Money_Trail.pdf)).
- Nef, 2015, "ScotPound: digital money for the common good: A new socially inclusive payment system for Scotland", (2015年9月27日取得, [http://b.3cdn.net/nefoundation/3a512ad0ef4458b28b\\_ntm6bwk42.pdf](http://b.3cdn.net/nefoundation/3a512ad0ef4458b28b_ntm6bwk42.pdf)).
- 西部忠, 2002, 『地域通貨を知ろう』, 岩波書店.
- 西部忠, 2013, 「地域通貨とはなにか—統合型コミュニケーション・メディア」 西部忠編著『地域通貨』, ミネルヴァ書房, 1-21.
- 幸せ経済社会研究所, 2012, 『自治体の幸福度や(真の)豊かさ等の指標化や政策目標への考慮状況に関する調査報告～幸せや真の豊かさは地方行政にどれだけ考慮されているか～』 (2015年9月27日取得, [http://ishes.org/news/2012/09/26/archives/pdf/20120926\\_houkokusho.pdf](http://ishes.org/news/2012/09/26/archives/pdf/20120926_houkokusho.pdf)).
- Swan, Melanie, 2015, *Blockchain: Blueprint for a new economy*, O`Reilly and Associates.
- 地域活性化センター, 2004, 『地域通貨によるコミュニティの再生について: 調査研究報告書』.
- 地域通貨ピーナッツ, 「what's ピーナッツ」 (2015年9月27日取得, [http://www.jca.apc.org/born/lets/lets\\_whats.html](http://www.jca.apc.org/born/lets/lets_whats.html)).
- 吉本哲郎, 2001, 「三つの経済、三つの豊かさ」『ごんずい』66号.



## 不正に対する復讐

東郷 裕

### はじめに

近代国家の成立以降、世の中の不正（正義に反する行為）に対しては法律が不正を行った者にそれ相応の処罰を与えることで、社会秩序を回復するための正義を実現してきた。しかしそれが叶わない場合、不正に対して私的復讐（private revenge）という手段に訴え、自らの考える正義を実現する者もいる。

この不正に対する復讐というテーマが英国文壇に最初に登場するのはトマス・キッドの『スペインの悲劇』（1585-87）であろう。この作品はエリザベス朝復讐悲劇の幕開けとなり、復讐悲劇という一つの劇様式を確立し、後のシェイクスピア、ターナー、ウェブスターらをはじめとする数多くの作家たちの劇作上の中心的な要素となり、この時代の復讐悲劇の隆盛につながった。しかしながら、クロムウェルの治下で、1642年に劇場が閉鎖され、演劇そのものが衰退の一途を辿る。その後王政復古を迎え、劇場は再開されるが、エリザベス朝盛期のようにはいかず、演劇そのものが衰退し、18世紀には英国文壇の主役は小説へと移る。復讐のテーマが再び文学作品で取り上げられるのは、この小説という新たなジャンルが誕生し、E・ブロンテによる『嵐が丘』（1847）が文壇に登場するまで待たねばならない。

この両作品にみられる復讐は不正に対して行われるが、そもそも復讐の本質について穂積陳重は「復讐は人類の自保性に起因する反撥作用にして、人類が文化高級の域に達し、その国家的生活の組織整備するに至るまでは、実にその存在発展の一要件たりしなり。復讐は存在を害する刺戟に対する反撃にして、高等生物通有の稟性に起因する自衛作用なり。」(83)と説明する。つまり国家成立以前の原始時代において復讐は生まれながらにして人が持つ自己保存のための必然的な行為であると考えられていた。しかし法律や社会制度を持った近代国家が成立し、キリスト教や道徳が社会に浸透するにつれ、復讐は次第に制限される。国家の正義のもとでのみ復讐は合法化されるが、私的復讐は禁止されるようになったのである。

穂積と同様の見解は、英国エリザベス朝期に生きたフランシス・ベーコンの『随想集』（1597-1625）の中にも見られる。彼は「復讐はある種の野生の正義（wild justice）である」（72）と述べつつも、但しこれはカエサルへの死に対する復讐、ペルティナクスへの死に対する復讐、あるいはアンリ三世への死に対する復讐といった「公的復讐（public revenge）はたいして好結果になる」が、「私的復讐はそうではない」（73）と指摘している。国家による復讐は正義を実現するが、私的復讐はそれが出来ないということである。さらにまた復讐という考えがいかに反社会的であるかを、エレノア・プロッサーは「エリザベス朝の道徳家たちは復讐が危険であるのは言うに及ばず、違法で冒瀆的、不道徳、非理性的、人道に反し、有害であるとして非難した。」(10)と説明している。

しかしながらこの復讐という考え方は人々の心を捉え、演劇のテーマとして英国エリザベ

ス朝期に確固たる地位を築いて以来、今なお人々を魅了してやまない。恐らくそれは禁じられはしても、復讐は人間に「通有する稟性に起因する自衛作用」であり、文明化された国家の中にあっても「野生の正義」として人々の心の中に共感する意識が残っているからであろう。実際フレッドソン・パウアーズは「適切な法的証拠がないことで法が捕らえることができない不誠実な殺人者に対して、[殺された者の] 息子が行う流血の復讐を非難するエリザベス朝の人達はほとんどいなかったであろう。」(40) と指摘している。しかしだからと言って復讐悲劇に登場する復讐者がすべて非難を免れたわけではない。人々に同情あるいは共感されるべき復讐者とはどのように描かれているか、ということが注目すべき点となる。

本稿では本来ならば関係のない二つの作品、すなわち復讐のテーマの始祖『スペインの悲劇』と、小説として再び同じテーマで数世紀後に登場した『嵐が丘』を取り上げる。そしてそれぞれの主人公であるヒエロニモとヒースクリフがいかなる不正に対してどのような復讐を行い、そして彼ら復讐者がどう描かれているのか、またそれぞれの不正そのものに注目することで何が明らかになるのかを検討していきたい。

## 1. ヒエロニモに対する不正

スペインはポルトガルとの戦争でポルトガルの太守の息子バルサザールを捕虜としてスペインに連行する。宮廷で厚遇を受けた彼は、スペイン王の姪ベル＝インペリアに恋をするが、彼女の恋人アンドレアを戦争で殺したのはこのバルサザール本人である。今現在の彼女の恋人はスペインの宮廷付き司法官ヒエロニモの息子ホレイショーである。彼女の兄でありスペインのカスティル侯の息子でもあるロレンゾはバルサザールと共謀し、ホレイショーを殺害する。

ヒエロニモはいかなる不正に対していつ復讐を決意するのか。自分の息子を殺害されたことに対して、ヒエロニモは最初から復讐を計画していたわけではない。確かにホレイショーの暗殺現場に駆け付けたヒエロニモは息子の亡骸を目にし、絶望の底へ突き落され、嘆きと怒りのあまり、「下手人がわかれば幾分かは嘆きを癒してくれようというもの / なぜなら復讐に私の心はやすらぎを見い出すだろうから」(二幕五場 40-41 行) と述べるが、ここではまだ復讐を決意してはいない。

ベドリングガノのロレンゾに宛てた手紙から、ようやく息子の暗殺事件の全容を知っても、ヒエロニモは怒りにまかせた復讐ではなく、司法官らしくあくまでも法による適切な処罰、つまり国家による公正な正義を求める。

王の御前にまかり出て腹に据えかねていることをいい放ち、  
堂々と宮廷全部に正義を求めて叫ぼう。  
このわしのなえた両足で冷酷無情なものをすりへらし、  
懇願して正義を獲得することにしよう。  
(三幕七場 72-75 行)



ところが息子の死に対する深い悲しみと、殺人者に対する強い憤りがヒエロニモを徐々に精神的に追い詰めて行き、三幕十二場の最初の場面で彼は片手に短剣、片手に縄を持って登場する。彼は公正な審判を求めるために自殺して天上に行くかのように見えるが、我に返って正義を求める道を探る。

さあ、ヒエロニモよ、審判者の許に行こう、  
彼はホレイシヨの死に対しお前の願いを公平に見てくれよう。

…

もし私が自分で首をくくるか剣で自分を刺すとしたら  
誰がホレイシヨの仇討ちをしてくれるであろうか？  
いやだ！ああ、いやだ！赦してくれ、俺はそんなことせんぞ。  
(彼は短剣と絞首索を放り出す) (三幕十二場 12-3, 17-9 行)

その後、ヒエロニモはスペイン国王に直訴して法による正義の実現を試みるが、徒労に終わったことが分かったと公正な手段で正義を求めることを捨て、ついに復讐をすることを誓う。

「復讐するは我にあり！」  
そうだ天はどんな悪にも復讐を忘れない、  
また人殺しが、報いを受けないままにいることなどない。

…

「犯罪には犯罪をもって対するのがいつも間違いないやり方」。  
刻みつけるのだ、心の奥底に刻みつけるのだ、お前が害を加えられようとするとき、  
害悪には自ずと害悪をもって対すべきであり、  
死のうなどというのは最もよくない解決法なのだ。

…

そして結びの言葉を言うのならこうだ、この父が復讐をしてやる！  
(三幕十三場 1-3, 6-9, 20 行)

彼にとっての不正とは息子ホレイシヨが殺害され、これに対する適切な処罰が望めないことである。従ってこの場面がヒエロニモが国王や天上に求めるべき正義を捨てて、復讐を決断した瞬間である。

## 2. ヒエロニモの復讐

ヒエロニモは不正に対してどのような復讐を企てたのか。それは彼の「害悪には自ずと害悪をもって対すべき」、「犯罪には犯罪をもって対するのがいつも間違いないやり方」の言葉どおり、ベル＝インペリアと共謀し、劇中劇の中で、犯人のバルサザールとロレンゾを殺害することである。ベル＝インペリアがバルサザールを、ヒエロニモがロレンゾをそれぞれ殺

害し、復讐を果たした時、この劇を見ていたロレンゾの父親カスティル候とバルサザールの父親ポルトガル太守に向かって、

ポルトガルのお方よ、あなたも私と同じようになくしものをなされた。お子バルサザール様をみてお泣きなさいますのなら、それは私が息子ホレイショーのために泣いたのと同じであります。そして侯爵閣下、…閣下はこの芝居の大団円をばどう耐えられますや？  
(四幕四場 113-16, 121 行)

と問いかける。そしてカスティル候に殺害の理由を尋ねられると、ヒエロニモは、

かえがたいという点ではホレイショーも私にとりあなた様、そしてあなた様、またあなた様と同様。罪もない倅はロレンゾに殺され、そしてロレンゾとあのバルサザールのため私めもついに仇をうたれました、この苦しみに遥かにまさる苦しみをもって、彼らの魂に天が仇を報いて下さいますよう。  
(四幕四場 169-75 行)

と答えて自害する。最終的にはヒエロニモの復讐とは、「あなたも私と同じようになくしものをなされた。／お子バルサザール様をみてお泣きなさいますのなら、／それは私が息子ホレイショーのために泣いたのと同じであります。」という言葉どおり、「かえがたい」息子の死によって受けたまさに同じ苦しみを殺人者たちの父親にも味あわせることである。ヒエロニモの復讐とは、結局バルサザールとロレンゾを殺害することで、それぞれの父親を自分と同じ境遇に陥れることであった。

### 3. ヒエロニモはどのように描かれているのか

私的復讐という禁忌のテーマを扱いながらも、『スペインの悲劇』を文学作品にたらしめているのは、ヒエロニモが行った復讐行為そのものではなく、ヒエロニモの人物描写の巧みさであろう。石田久によると、主人公が完全な悪者にならないような手法が用いられていると指摘する。

その最大の手法は、復讐の動因となる最初の殺害を受ける人物が優れた品性の持ち主であり、その殺害が復讐の動機として、少なくとも心情的には正当化されるような種類を導入することと、第二には、その復讐の任を負わされた人間の内面的な苦悩とためらいを示すことである。(144)

ヒエロニモの復讐の動機は息子の殺害という正当化しやすく、観客の理解も得やすい。また彼の人物描写は気質喜劇の登場人物のように四体液が人間の気質を決めるという単純化したものではない。息子の殺害によって温厚で理性的な父親は絶望の淵に落ちる。怒りと悲しみが彼を襲い、さらに正義を求めたが叶わない結果となる。この法による正義の実現の挫折が彼に深い絶望感を味あわせ、結局自ら復讐をせざるを得ないほどに精神的に追い詰められ、苦悩するその姿に人々は同情するのである。その上この同情と、法と神とによる復讐禁止の掟という根本的に相反する対立関係から生じる緊張が人々を魅了し、共感を呼ぶのであろう。

#### 4. ヒースクリフに対する不正

ヒースクリフに対する不正とはいかなるものか。それは復讐悲劇によくあるように近親者や恋人が殺害されるのではない。彼にとっての不正とは嵐が丘に住む裕福なヨーマン階級のアーンショウ家の長男ヒンドリが、彼を生まれの分からない、財産もない人間だとして徹底的に排除し、虐げてきたことである。さらに具体的に言うと、ヒースクリフはヒンドリの父親アーンショウ氏がリヴァプールで拾ってきた歓迎されざる孤児であるが、アーンショウ氏は「ふしぎなほどヒースクリフが好きになり、彼の言うことは何でも信用する」(38)ほどに溺愛する。ところが息子ヒンドリはこれを快く思わず、「ヒースクリフは父親の愛情と自分の権利とを盗み取った敵だと考えるようになり、その痛手を思うと、恨みはいよいよ募ってきた」(38)ので、アーンショウ氏の死後、家長となったヒンドリはヒースクリフを「家族から召使の仲間へ追いやって、また牧師補さんの教育も受けさせぬことにして、あいつは外で働かせるのがほんとうだといって、農場でいちばんはげしい仕事の作男なみに、こき使う」(46)ことにする。ヒースクリフは、このヒンドリの嫉妬から生じる差別と、残酷で非人間的な扱いという不正に対して憤るのである。

#### 5. ヒースクリフの復讐

ヒースクリフはヒンドリに対していつ復讐を決意したのか。それは彼が少年の頃、クリスマス晩餐の際に食事も与えられずに独り屋根裏部屋に閉じ込められた時である。彼は自分の決意をネリーに言う。

ヒンドリのやつに返報するのは、どうやればええか、考えとるんだ。いくら長く待っても、しまいにやつつけさえすりゃ、かまわんのだ。おれがやつつけるまで、あいつが死にやがらんように。(61)

これに対して信心深いネリーは「恥ずかしくないのか、ヒースクリフ!」「悪人を罰しなされるのは神様のお仕事だよ」(61)と諭すが、ヒースクリフは「いや、神様なんか、俺が復讐する心持がわかるもんか」、「おれはただ、どうやればいちばんええか、それが知りた

い。」(61)と「神様のお仕事」によって自分の置かれた状況が変わることを最初から期待しておらず、ヒンドリに対する憎しみを露わにする。ヒンドリの不当な扱いに耐え続けることができたのは、ヒースクリフがキャサリンとの関係を精神のよりどころにしていたからだ。だが、そのキャサリンが結婚相手にスラッシュクロス家の長男エドガー・リントンを選んだことによって二十数年間にわたる彼の執拗な復讐は具体的に実行に移される。

ヒースクリフの復讐とはいかなるものなのか。まず、キャサリンの結婚を機に三年間姿を消していたヒースクリフは教養を身につけ、財産を作って嵐が丘に戻る。次にヒンドリは自分の妻の死後、悲しみのあまり「泣きも祈りもせず、怒ってののしり、神も人も呪い自暴自棄の放蕩に身を沈めた」(66)状態に陥る。この時にヒースクリフはヒンドリを賭け事に誘い、ついには「土地を抵当にして[ヒースクリフから]金を借りては、ばくちと飲むことばかりしている」(103)状況に彼を追い込む。そして思惑通りにヒンドリの死後、嵐が丘の土地を含めたすべての資産がヒースクリフの手中に入る。最後にどういう理由か、ヒースクリフはヒンドリの一人息子ヘアトンの養育も引き受ける。これがヒンドリに対するヒースクリフの復讐の結果である。

## 6. ヒースクリフの終わらない復讐

ヒンドリ個人に対する復讐ならば、彼の財産をすべて手中に収めたことでヒースクリフの復讐はここで終わるはずである。しかし、彼は復讐を止めない。では彼の復讐の対象は誰であろうか。彼を裏切って、スラッシュクロス屋敷のエドガーと結婚したキャサリンであろうか？彼女は復讐の対象ではない。ヒースクリフは自分の復讐についてキャサリンについて語る。「君に手をかけて復讐しようとは思わない」、「そういう計画ではない。暴君は奴隷を踏みつぶすが、奴隷は彼に反逆しようとはせぬ。自分より下のものを苦しめるのだ」(112)。つまり彼の復讐とは、ヒンドリ本人のみならず、彼の息子であるヘアトンに自分が受けた同じ精神的、肉体的苦痛を味あわせ、自らと同じ過酷な人生を歩ませることである。彼がヘアトンの養育を引き受けた理由はここにある。

キャサリンが一人娘キャシー（キャサリン・リントン）を産み落として死んだ後、ヒースクリフの復讐はさらに激しさを増していく。ヒースクリフはヘアトンを召使同様どころか、動物並みに扱い、教育の機会を与えず、粗野で無教養な若者に育てる。同時にエドガーの妹イザベラを誘惑し駆け落ちするが、彼女にも虐待の限りを尽くす。そしてイザベラとの間にできた病弱な一人息子リントンを使ってキャシーを誘い出し、無理やり二人を結婚させる。息子リントンが死ぬと今度はリントン家のスラッシュクロス屋敷を含めて資産すべてをまたヒースクリフが手に入れる。

ここで指摘しておきたいのは、ヒースクリフのこの一連の復讐行為、すなわちアーンショウ家とリントン家の資産を獲得したその手続きすべてが合法であり、違法な私的復讐ではないという点である<sup>1)</sup>。そしていよいよ彼の監督下で生活しているヘアトンとキャシーを徹底的に貶めていけば二十数年にわたる復讐が成し遂げられるという時に、復讐を止めてしまう。復讐を止めた理由は復讐の対象であるヘアトンとキャシーの中に愛情が芽生えているこ

とを認め、そこに自分とキャサリンの姿を重ね合わせ、復讐の虚しさに気がついたからである。彼はキャサリンの霊と一体になることを願って、食事もせず眠りもせず自らを死に追いやり、復讐の幕を自ら閉じる。

結局、ヒースクリフの行った復讐とは、彼に対して「聖者をでも悪魔にしてしまうほどの」(66) 扱いをしてきたヒンドリに向けられたものだけではなく、嵐が丘とスラッシュェクロス屋敷の資産を獲得し、両家の子孫を自分が受けた同じ境遇に陥れ、差別と苦しみを味あわせるものであった。自分の受けた過酷な経験を相手にも同じく与えるという点ではヒエロニモの復讐と同じ結果であると言える。

だが、出自の分からぬ孤児だという理由で、ヒンドリがヒースクリフを差別・排除し、彼の人間性をも否定するというこれら正義に反する行為、すなわち不正の問題は彼だけに帰することができる問題ではない。ヒースクリフがヒンドリの向こう側に見ていた不正とは、リントン家とアーンショウ家、つまり両家に代表される当時の英国社会の閉鎖的かつ因襲的な階級構造が抱える問題であり、これこそが彼にとっての「暴君」であるからだ。だからこそヒースクリフの復讐はヒンドリだけでは終わらず、その象徴であるアーンショウ家の子孫のヘアトンとリントン家の子孫キャシーをも虐待し、自分と同じ境遇にまで貶めるまで続ける必要があったのである。

## 7. ヒースクリフはどう描かれているか

ヒエロニモの人物描写の巧みさ故に復讐のテーマを扱いながらも人々の同情と共感を得ることができたと指摘した。一方のヒースクリフはどうであろうか。確かに彼の復讐は執拗で情け容赦なく、躊躇もなく、正義と不正の間で揺れることもない。さらにカラー・ベル(シャーロット・ブロンテ)が1850年版 *Wuthering Heights* の序文で言及しているように、ヒースクリフは「悪魔の生命が人体に注ぎ込まれたもの」(4) として映るし、イザベラの言うとおりに、「ヒースクリフは人間なのか?」「もし人間でないとすれば、悪魔なのか?」(136) という印象を与える。彼は孤児で、物語に登場した当初から「よごれた、ほろをきた、髪の毛の黒い子供」であり、「しきりに何やらべらべらたわ言みたいなことをしゃべる」(36-7) ので、異国から来た異教徒、あるいは異端児を連想させる。

また家政婦ネリーの語りがヒースクリフに対する誤った人物像を想像するよう誘導する。彼女は人がよさそうで教養もありそうだが、実は彼女はヒンドリ同様、ヒースクリフを嫌っていて、「二人でいじめて、いやなことばかり、しかけてゆきました」(38) と告白しているし、キャサリンがエドガーとヒースクリフに対する自分の正直な気持ちをネリーに打ち明ける場面においても、ネリーはヒースクリフが近くにいることに気が付いていても知らぬふりをする(Chapter IX)。またネリーはヘアトンがヒースクリフによって、動物のような生活をさせられている時も、ヒースクリフには示さなかった同情と愛情を彼には示しているのである(Vol. II Chapter IV)。

しかしヒースクリフの真の人物像を僅かながら見ることができる。それはヒースクリフによってあれ程の虐待を受け続けたはずのヘアトンの存在が雄弁に物語る。ヘアトンはキャ

シーがヒースクリフの悪口を言うのを制止するし (Vol. II Chapter XIX)、何よりもヒースクリフが死んだときに「誰よりも多くの害を受けた、気の毒なヘアトンひとりが、ほんとうに悲嘆にかきくれて」、「夜通し遺骸のそばに座って、心からさめざめと泣いた」(335)のはヘアトン唯一人である。このヘアトンが示すヒースクリフへの愛着の中に、作品中には描かれていない二人の関係が想像され、ヒースクリフの人間性の一部が垣間見えるのである。この二人の関係の中になぜかに示されるヒースクリフの人間性に共感を覚えることができるかどうかがこの作品の評価の鍵となるであろう。

## 8. 不正に対する復讐

ヒエロニモは息子を殺害されという不正に対して、自らの正義を実現するために復讐を実行した。一方ヒースクリフに対して行われた不正とは、ヒンドリの非人間的な扱いと虐待がもたらす彼の人格の否定と、出自を理由にした差別であり、これらが動機となって復讐は行われたが、結果はヒエロニモの復讐の結果と同じであった。

ただし、ヒンドリのこのような行為は不正であるだけでなく、普遍的な問題をも提示している。まず人格否定の問題である。人格の否定によって破壊されるのは自己の尊厳である。人間が自己の尊厳を持つことができるのは、自分の存在を他者が承認する場合である。人格の否定の問題点は平等な人間として認められないということにある。次に差別の問題である。自分の属する共同体から差別・排除されるということも個人の存在が承認されず、身近な共同体において自分が社会的な意義のある存在だという意識が否定される。この共同体による差別・排除の問題点は、自己の帰属意識が育たず、自己を正しく評価・尊重できず、自己否定につながることである。この人格否定と差別・排除の行為は世の東西を問わず、時代を超えて存在する普遍的な問題であろう。復讐が正義を実現するための手段とするならば、ヒースクリフが目指した正義とは、すべての人間はその出自に関わらず、等しく扱われねばならないという現代に通じる人権尊重の理念である。

『スペインの悲劇』と『嵐が丘』は同じ復讐のテーマを扱っているというだけで単純には比較することはできないが、あえて不正に対する復讐という視点で両作品を見ると、その手段は違法な私的復讐から合法的な復讐へ、その対象は危害を加えた当事者から、社会構造に内在する人格否定と差別・排除へと変化している。これはエリザベス朝からヴィクトリア朝への時代の変化、つまり演劇から小説への表現技法の変化、神と個人の関係から社会と個人の関わり方、さらに人間のあり方への関心の変化といった複合的な要因が考えられるだろう。いずれにせよ、いかなる不正に対してどのような復讐を行ったのかという視点で両作品を読み、復讐の契機となった不正に着目すれば、その内容の変化のみならず、そこには現代に通じる問題も含まれていることが理解できる。

## 註

- 1) Sanger, C.P. *The Structure of "Wuthering Heights" in Wuthering Heights: An Anthology of Criticism*. Compiled by Alastair Everitt. London: Frank Cass & Co.Ltd.,1967. pp.200-1 を参照。

## 引用文献

- Bacon, Francis. *The Essays*. London: Penguin Books Ltd, 1985.  
Bowers, Fredson. *Elizabethan Revenge Tragedy 1587-1642*. Princeton: Princeton University Press, 1966.  
Brontë, Emily. *Wuthering Heights*. London: Penguin Books Ltd, 2003.  
穂積陳重『復讐と法律』(岩波文庫、2011)  
石田久「復讐劇崩壊の予兆」(『エリザベス朝の復讐悲劇』収蔵 英宝社、1997)  
Kyd, Thomas. "The Spanish Tragedy." In *Renaissance Drama: An Anthology of Plays and Entertainments*. Ed. Arthur F. Kinney. Massachusetts and Oxford: Blackwell Publishers, 1999.  
Prosser, Eleanor. *Hamlet and Revenge*. California: Stanford University Press, 1971.

【付記】 *Wuthering Heights* の翻訳は阿部知二訳『嵐が丘』(岩波文庫、2001) を、*The Spanish Tragedy* の翻訳は齋藤國治訳『スペインの悲劇』(中央公論事業出版、1968) を参考にした。





(近刊著書紹介)

## 『インターネットと人権侵害』

(佐藤佳弘、武蔵野大学出版会、2016年1月刊)

佐藤 佳弘

### ◆ 被害が広がるネット人権侵害

「今回も人権侵害だ」オフィスに来た講演依頼のメールをチェックする度に、私はネットがもたらした問題の大きさを思い知らされる。私はありがたいことに、年間50件ほどの講演依頼をいただく。特に宣伝や営業活動をしているわけではないにも関わらず、依頼されるテーマの8割は「インターネットにおける人権侵害」である。

インターネット上の人権侵害に悩んでいる人は多い。誹謗中傷、虚偽のうわさ、悪口、侮辱、脅迫、一方的な批判、パッシング、プライバシー侵害、リベンジポルノ、ハラスメント、偏見差別など。匿名を隠れ蓑にした悪質な書き込みの被害に遭い、警察や人権擁護機関に相談する人の数は、ネットの普及に伴って増加する一方である。

ネット人権侵害の問題の大きさは、講演の依頼主の分野が多様であることにも表れている。農林水産省、総務省自治大学校、東京都産業労働局、東京都総務局、横浜市水道局、公共職業安定所、全国各地の自治体、県教育庁、教育委員会、小中高校、PTA、一般企業、協会、公益財団法人など依頼主の分野は多様である。

また、参加する対象者の属性も様々である。対象者は、行政職員、教職員、保護者、児童・生徒、企業の雇用主、役員、従業員、採用担当者、公正採用選考人権啓発推進員、人権擁護委員、一般市民などなど。この幅の広さは、ネット人権侵害が年齢、性別、職業に関係なく、多くの人に関わる問題になっていることを示している。

### ◆ 一筋縄ではいかない対処

講演の主催者や参加者の方々と接する度に、ネット人権侵害の被害がいかに深刻であるかを実感する。そして、強く思うことは、被害者に寄り添い、その痛みを理解して、適切に助言することが必要だということである。しかし、残念ながら、被害者自身も相談を受けた側も、どう対処したらよいかかわからずに困っているのが現実である。

それもそのはず、ネットの中傷書き込みへの対処は簡単ではない。壁に貼られた中傷ビラならば、剥がせば良いだろう。しかし、ネット上の書き込みは簡単に消すことができない。面倒な手続きが必要だったり、交渉先が複数あったり、書き込んだ本人でさえ削除できなかったり、と事情が複雑である。しかも、所定の書式を提出して削除依頼の手続きさえ踏めば、あとは法に則り自動的に削除されるというわけではない。法は削除を義務化しておらず、従って実質的な削除率は低いのである。壁に貼られたビラに比べると、ネットに書き込まれた中傷への対応には、専門知識が必要であり多大な費用も手間もかかる。その末に削除

できる保証もない。

また、書き込んだ犯人を特定することも簡単ではない。多くは司法手続きを必要とし、これに弁護士の力を借りれば費用が発生する。その結果、犯人を特定できるとは限らない。日本の法の外にある海外のサーバーを利用していれば特定は困難である。仮に運よく特定できたとしても、それは発信元の端末にすぎない。不特定多数が利用するネットカフェや学校に設置された端末であれば、今度は利用者の洗い出しをすることになり、発信者の特定には困難を極める。

このような状況であるため、発信者に対して刑事的な責任を問うことも、民事的な責任を問うこともままならない。被害者にとって、ネット人権侵害がいかに理不尽なものであるか理解できるだろう。かといって、「たまたま私が知ってしまったからいけないのだ。見なかったことにしよう」という大人の対応は厳禁である。ネット上の悪質書き込みを放置すると、日本国中のどこからでもいつでも誰でも読める状態が続くのである。それはさしずめ、駅前の電柱に中傷ビラが貼られているようなものである。時間の経過とともに多くの人が目にすることになる。たとえ内容が虚偽であったとしても、事情を知らない人にとっては、真偽を判断できない。そのため、書き込みは悪評となって拡散していくのである。

#### ◆ 文明の利器の宿命

ネットはなぜ人を不幸にするのか。それはプロメテウスの火がよく物語っている。プロメテウスとは、ゼウスの命令に背き、人類が幸せになると信じて人類に火を与えたとされるギリシャ神話の神である。火を使えるようになった人類は、文明を発達させた。しかし、その一方で、火を使って武器も作り、戦争を始めるに至った。

利便性が高いものほど、悪用、誤用した時の危険は大きい。現代のプロメテウスの火と言われる原子力、コンピュータは、いずれも社会を革新させるほどの大きな力を持ちながら、人類が正しく利用しなかった時の被害もまた甚大である。

インターネットによる人権侵害の現状を見るにつけ、便利な道具を正しく使うことの重要性を痛感する。間違った使い方をすると便利な道具は危険な道具に変わる。まさに便利なネットも誤用・悪用されることで、人権侵害の道具となり、人を不幸にしているのである。

使い方次第という言葉は、手垢が付いた言葉であり、しごく当たり前のことを言っている。火器しかり、薬物しかり、自動車しかり、使い方次第であることは、文明の利器の宿命といえる。インターネットも例外ではない。

#### ◆ 安心安全なネット利用のために

本書は、ネット人権侵害の現状と対処方法をわかりやすく解説している。本書の前半では、ネット人権侵害の現状を紹介している。読者は、ネットの便利な機能がことごとく人権侵害の道具になっていることに驚くだろう。また、後半では、対処や対策を紹介している。ネット人権侵害の問題がいかに複雑であるか、そして社会の取り組むべき課題がいかに多いかを知ることだろう。

インターネットは、資格審査もなく、年齢制限もなく、誰もが使える便利な道具である。

しかし、使い方を誤れば、人権を侵害する道具にもなる。誰もが被害者になる危険性があり、同時に加害者になる可能性もある。知識を持たずにネットを利用するのは、地雷が埋まっている危険地帯を能天気スキップしているようなものである。いつ被害者になっても、いつ加害者になってもおかしくない。しかし、前もってどこに地雷があるのかわかっていれば、危険を避けながら安全にネットを使うことができるはずだ。だからこそ、すべてのネット利用者には正しい知識を持ってもらいたい。

本書の知識を、ぜひ仕事や生活の中に役立てて、安心安全なネット利用をしていただきたいと願うものである。

## 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。）

久富 健	工学部教授	浜島 幸司	同志社大学学習支援・教育 開発センター准教授*
味村 一樹	グローバル・コミュニケーション学部教授	黒河内 利臣	教養教育部非常勤講師*
大谷 弘	人間科学部講師	高橋 比路史	本学非常勤講師
積田 淳史	経済学部講師	小林 博和	教養教育部非常勤講師*
岩田 弘三	人間科学部教授	佐々木 啓	教養教育部非常勤講師*
中竹 真依子	人間科学部講師	田辺 直行	教養教育部非常勤講師*
櫻井 千佳子	工学部准教授	新津 尚子	教養教育部非常勤講師*
中込 啓一	薬学部准教授	東郷 裕	教養教育部非常勤講師
中村 剛	教育学部講師	佐藤 佳弘	工学部教授
渡部 博志	経済学部講師		
宍戸 拓人	経済学部講師		

## 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6号をお届けいたします。

本号では、「特別寄稿」と題して、2015年度をもってご退職される味村一樹先生と2014年度に英国で研究生生活をおくられた大谷弘先生から海外の大学事情等について興味深く貴重なご寄稿を賜りました。さらに、2015年3月に弊センター主催で開催された「大学知におけるアクティブラーニング」と題するシンポジウムにご登壇いただいた積田淳史先生からはシンポジウムのご報告をお寄せいただきました。

また、本号においては、上記に加えて、投稿論文11本と近刊紹介1本という、多数の力作をお寄せいただき、全体として内容の濃い、充実した紀要とすることができました。ご寄稿くださいました先生方に心より御礼を申し上げます。

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、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ください。

「教養教育リサーチセンター」

[http://www.musashino-u.ac.jp/facilities/liberalarts\\_education.html](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6号

---

2016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

---