

同定の概念について	熊本 千明
A Descriptive Generalization of Apocope of /u/ and /r/ and Compensatory Gemimates of the Non-past Forms	KOGA, Hiroki
大規模学生調査を利用した大学新入生における主体的学習経験の規定要因分析	西郡 大・木村 拓也・山田 礼子
卒後臨床研修センターの歩み ―産業・組織心理学的視点から―	江村 正・吉田 和代・山下 秀一
Web学習システムを活用した英語教育の実践と課題(2)	江口 誠
韓国人日本語教師の現状理解と日本語教育の課題	中山 亜紀子
佐賀大学2009年度版日本語カリキュラムの実施と振り返り	中山 亜紀子・古賀 弘毅・フォード丹羽順子・布尾 勝一郎・吉川 達
佐賀大学におけるTOEICの全学的導入による英語教育体制の強化 ―「自律した学習者」の養成をめざして―	早瀬 博範
Interfacing with Sequential Art	Alan BOWMAN
Reforming English Education in Japan:A Survey with Elementary School Teachers	Peter ROUX
多文化サービス・ラーニング導入に関する予備的考察 ―佐賀市三瀬村との連携・協働事例をもとに―	山田 直子
芸術系学部の学生に対する有効な就職支援について ―美術・工芸に対する意識の変化に着目した探索的研究―	森田 佐知子
地域の歴史や文化を保存・継承・発信する佐賀デジタルミュージアムの構築	古賀 崇朗・田代 雅美・米満 潔・河道 威・永溪 晃二・梅崎 卓哉・中村 隆敏 角 和博・高崎 光浩・穂屋下 茂
LMSを用いたアクティブ・ラーニングの実践的研究	米満 潔・河道 威・古賀 崇朗・久家 淳子・福崎 優子・田代 雅美・穂屋下 茂
郷土を再発見するeラーニング教材制作～佐賀の祭り～	河道 威・穂屋下 茂

同定の概念について*

熊本千明

On the Notion of Identification

Chiaki KUMAMOTO

要 旨

コンピュータ文のタイプの一つである (倒置) 同定文¹は、その概念規定が不明なまま残されている。その理由として、第一に、「同定」(identification) という語が、(倒置) 同定文ばかりでなく、(倒置) 指定文、あるいは (倒置) 同一性文について論じる場合にも用いられること、第二に、どのような種類の文を (倒置) 同定文と考えるかという点について、見解が一致していないことが挙げられる。これまで、(倒置) 同定文として論じられてきたコンピュータ文には、主語の位置に固有名詞、指示詞、定名詞句が現れるもの、述語の位置に、固有名詞、定名詞句、不定名詞句が現れるものがあり、それぞれの場合に、名詞句がどのような意味機能をもつのか、その探究が十分に行われていない。そのため、一方では措定文、他方では (倒置) 同一性文や (倒置) 指定文との相違が十分理解されずにいる。

本稿は、(倒置) 同定文に関するこれまでの議論を整理し、問題点を探ることにより、その本質の解明に近づこうとする試みである。倒置同定文を (倒置) 指定文との比較において論じる Declerck (1988)、倒置同定文は、倒置指定文と倒置同一性文に再分類できるとする Mikkelsen (2005)、倒置同定文を措定文の一種と考える Heller (2005) の議論を検討する。

【キーワード】(倒置) 同定文、措定文、(倒置) 指定文、(倒置) 同一性文、指示的名詞句、非指示的名詞句

I. 序

A is B、B is A、「A は B だ」「B が A だ」の形式をもつコンピュータ文は、その意味構造により、いくつかのタイプに分類される。Higgins (1979)、西山 (2003、2013) の分類をもとに、以下の議論で取り上げる 4 つのタイプのコンピュータ文について、日・英語の典型的な例を挙げておこう。

(1) 措定文 predicational sentences

- a. John is a teacher. ジョンは教師だ。
b. John is the acme of courtesy. ジョンは礼儀正しきの極致だ。(Declerck 1988: 57)

(2) (倒置) 指定文 (inverted) specificational sentences

- a. The murderer is Jones./ Jones is the murderer. 殺人犯はジョーンズだ。/ジョーンズが殺人犯だ。
b. The leader is that man over there. / That man over there is the leader. リーダーはあそこにいる男だ。/ あそこにいる男がリーダーだ。

(3) (倒置) 同定文 (inverted) identificational sentences²

- a. Who is John? — John is a teacher who's been helping me with my polynomials.
(Higgins 1979: 244)
ジョンは私に多項式の手助けをしてくれている先生だ。
b. That woman is the Mayor of Cambridge. (Higgins 1979: 239)
あの女性はケンブリッジの市長だ。
c. That is the Mayor of Cambridge. (Higgins 1979: 239)
あれはケンブリッジの市長だ。

(4) (倒置) 同一性文 (inverted) identity sentences

- a. The Morning Star is the Evening Star. 明けの明星は/が宵の明星だ。
b. The man who killed Smith is the man who robbed the bank. (Declerck 1988: 110)
スミスを殺した男は/が銀行強盗をした男だ。

コピュラ文の規定に関しては様々な議論があるが、ここでは、次の規定に基づいて議論を進めることにしたい。

(5) 措定文: A の指示対象について、属性 B を帰す。A は、指示的名詞句、B は、叙述名詞句。(西山 2013)

(倒置) 指定文: A が表す命題関数 [...x...] における変項 x を満たす値 B を指定する。A は変項名詞句、B は値名詞句。(西山 2013)

(倒置) 同定文: (i) A は B という特徴記述を満たす「もの」であると述べることによって、A の指示対象を他から識別して認定する。A は指示的名詞句、B は特徴記述を満たすものを指示する名詞句。³

(ii) A の指示対象を、同定に必要な情報を求めている人の経験した個体 B の指示対象と結びつけることにより、他から識別して認定する。A、B 共に指示的名詞句。(熊本 1995)

(倒置) 同一性文: A の指示対象を念頭におき、それは B の指示対象と同一であると認定する。A、B 共に指示的名詞句。(西山 2003)

措定文の意味構造が比較的良好に理解されているのに対し、それ以外のタイプのコピュラ

文の意味構造は十分理解されておらず、西山 (2003、2013)、熊本 (1995、2005、2014) 等が指摘するように、異なるタイプのコンピュータ文を混同した議論がしばしば見られる。西山 (2003、2013) が提案する「変項名詞句」の概念によって、(倒置) 指定文は明確に規定されるものとなったにもかかわらず、名詞句の意味機能を考慮しないために、倒置指定文は A と B の「指示対象」の「同一性」を表す文であるとする (Heycock and Kroock 1999、Heycock 2012、Heller 2005)、あるいは、文頭に「叙述名詞句」が現れた、「措定文」の倒置形であるとする (Mikkelsen 2005、Patten 2012) 分析が提案されている。また、「同定」(identification) という用語は、われわれの考える「指定」や「同一性認定」の機能を表す場合にも用いられる (坂原 1990、Heller 2005)。特に、(倒置) 同定文は、上に挙げた 4 つのタイプのコンピュータ文の中でも解明が進んでいないものであり、同定を行う際に、(i)、(ii) で示された二種類の異なる方法が用いられることが、議論を複雑にする。それぞれの場合に、倒置同定文は、措定文、倒置同一性文とどのように区別されるのか、検討する必要がある。(倒置) 同定文の特性をさらに明らかにするために、これまで他のコンピュータ文との対比においてどのような分析が提案されてきたのか、整理しておくことは意義があると思われる。

II. Declerck (1988)

まず、倒置指定文との対比において倒置同定文の特徴を考えた、Declerck (1988) の議論を見ることにしよう。Declerck は、(倒置) 指定文と倒置同定文を、それぞれ、specificational (specificationally-identifying) sentences、descriptively-identifying sentences と呼んで区別する。(6)、(7) には、両方のタイプの文が現れている。

(6) A: Who's the new president?

B: That man over there (is the new president). (specificational)

A: Who is he/that man?

B: He is the son of the former president. (descriptively-identifying)

(Declerck 1988: 101)

(7) A: Who won the first prize?

B: That man over there.

A: Who's that man?

B: Why, don't you recognize him? *It's John!*

A: John? Who's John?

B: Don't tell me you don't know who John is. *He is the fellow who sat beside you at the annual dinner party of the club.*

(Declerck 1988: 97)

Declerck によれば、指定も同定も identifying information を与えるものであるが、次のような相違があるという。指定においては、変項を埋める値を指定することによって

identification が行われる。しかし、十分な identification が行われるのは、値である *that man* や *John* の指示対象に関して、記述の裏づけ (“backing of descriptions” (cf. Strawson 1959)) が聞き手の側にあり、特定の実体と結びつけることができた場合に限られる。もし、聞き手が、その指示対象に関して、記述の裏づけをもっていない場合には、identification は不十分であるため、さらに *descriptively-identifying* な、同定の情報を求めることになる。そして与えられた情報が、ある特定の実体について聞き手もつ記述の裏づけに含まれるものであれば、その実体と関連づけることによって、十分な *identification* が行われることになる。Declerck は、ある文が同定の機能をもつのは、コンピュータの後の名詞句が直示表現や固有名詞ではなく、記述的内容をもった表現である場合のみであると考えた。そのため、(7) の一番最後の B の発話は倒置同定文、二番目の B の発話は倒置指定文を含むものと解釈される。

倒置同定文が (倒置) 指定文と異なる点として、*it-cleft* で置き換えができない、語順の逆転ができない、リストの見出しと項目としてのパラフレーズができない、変項を埋める値を指定するのではないために対比や総記の意味合いをもたない、といった点を、Declerck は挙げている。同定の情報を与える (8) と異なり、指定の情報を与える (9b) では、語順の逆転が可能となっている。

(8) (Who's that man?)—*A friend of mine is he/him/that man.

(9) a. (Who's Bill Smith?)—Bill Smith is a friend of mine.

b. (Who's Bill Smith?)—A FRIEND OF MINE is Bill Smith. (Declerck 1988: 100)

同定のための記述表現は、他の可能な表現を除外するものではないため、(10a) のように別な表現を加えることができるが、指定の場合には、(10b) のように一つの指示対象について表現を重ねると、容認されないものとなるという。

(10) a. (Who's that man?)—He is a relative of John's and a friend of mine.

b. (Who is Smith's murderer?)—*It is a relative of John's and a friend of mine.

(Declerck 1988: 100)

さらに Declerck は、倒置同定文と倒置指定文の主語の位置に現れる代名詞の違いに注目する。

(11) a. (Who is your friend?)—It is the son of the Prime Minister.

b. (Who is your friend?)—He is the son of the Prime Minister. (Declerck 1988: 125)

(11a) は、‘the one who is my friend’ という変項を埋める値である *the son of the Prime Minister* を指定する文、(11b) は、私の友人について、十分な同定のための更なる情報を与える文である。(11b) においては、*your friend* の指示対象が既に選び出されているという点で、初期の *identification* が行われており、*your friend* という名詞句は強い指示性をもつものに対し、(11a) では、*your friend* の指示対象は存在するものの、特定の人と結びついておらず、その *identity* が知られていないという点で、弱い指示性しかもたないと、Declerck

は説明する。Declerck は、この、(倒置) 指定文に現れ、弱い指示性をもつと考える名詞句を、Donnellan (1966) のいう帰属用法の名詞句 (attributively-used NP) であるとみなしている。

ここまで見てきたように、Declerck は、(倒置) 指定文と倒置同定文の特性について、興味深い観察を行っている。しかしながら、その説明には、いくつかの問題がある。第一に、‘identify’ という語を、指定と同定、両方の機能を表すのに用いたため、両者の違いが不明瞭になっている。確かに *specificationally-identifying* / *descriptively-identifying* という区別はしたもの、両者を *identification* の異なる段階ととらえ、聞き手に (十分) 知られていない主語名詞句の指示対象を *identify* するという共通性をもつものと考えている。同定を行うためには、「変項の値を埋める」という意味での指定が、明示的、あるいは暗示的に先行しなければならないという主張には、疑問が残る。第二に、コンピュータの前後の名詞句の意味機能を十分に検討せず、名詞句の指示性という観点からの考察を行っていない。代名詞 *it* と *he* の用法を、それぞれが主語として現れるコンピュータ文の文タイプと結びつけた点は興味深い。倒置指定文の主語名詞句は非指示的な名詞句である変項名詞句、倒置同定文の主語名詞句は指示的な名詞句であるという相違が、名詞句の選択に反映されているという議論は見られない。倒置指定文の主語名詞句の特性を、Declerck がするように、Donnellan の帰属用法の名詞句であるとみなすことによって説明するのは、無理がある。帰属用法の名詞句は、世界の中の対象を指示するという点で、指示的な名詞句であり (Nishiyama 1997、西山 2003、Kumamoto 2011)、非指示的な変項名詞句とは、全く性格を異にするものである。第三に、倒置同定文は、記述的な表現によって、十分な同定を可能にする情報を与えるものと説明されているが、実際には、コンピュータの後に、直示表現、固有名詞が現れるケースも存在する。どのような文を倒置同一性文と考えるかという点に関して、Declerck の判断には、一貫性がないように見受けられる。例えば、先に見た (7) について、最後の B の発話のコンピュータ文は倒置同定文であるが、二番目の B の発話のコンピュータ文は、倒置指定文であるという。また、(12) の最後の B の文も、倒置指定文であると考えられる。

(12) A: Who won the first prize?

B: John did.

A: Who's John?

B: John is that man over there.

(Declerck 1988: 97)

Declerck は、倒置同定文と解釈されるのは、*identify* のための情報を与える名詞句が、記述表現であって直示表現や固有名詞ではない場合であると明確に述べている。⁴ ところがその一方で、(13)、(14) を倒置同定文の例として挙げる。

(13) Who's that (man)?—That (man) is John Thomas.

(Declerck 1988: 107)

(14) Bill? Who's Bill? — He's that man over there.

(Declerck 1988: 107)

また、(15) が、変項の値を埋めるという点で指定、直示表現で示される特定された指示対象についてさらなる情報を与えているという点で同定、というように、両方の特徴をも

つと考えられるのに対し、(16) は、明らかに倒置同定文であるという。

(15) Look! Isn't that John who's walking over there?

(16) Look! Isn't that John? (Declerck 1988: 104)

(12) の最後の B の文に関しては、「どの人がジョンか」という読みも確かに可能であり、倒置指定文と解釈することができる。これに対し、(14) においては、*he* が用いられているために、主語名句を変項名詞句と解釈できないという違いがあるのは理解できる。それでは、(7) の B の二番目の発話に現れるコピュラ文、(12) 、(16) のコピュラ文の間の違いはどこにあるのであろうか。コピュラの後の位置に現れる名詞句が記述的表現、直示表現、固有名詞のいずれであるかという形式的な側面だけで、倒置同定文と倒置指定文を区別するのは容易ではない。

実際、倒置同定文の B の位置に現れる名詞句は多様であり、一律に特徴づけることは難しい。熊本 (1995) において、(倒置) 同定文を二種類に分けることを提案したのは、こうした理由からである。熊本 (1995) でも指摘したように、(7) の最後の B の発話における倒置指定文は、コピュラの後の名詞句が豊富な記述内容をもつとしても、特徴記述ではなく、特定の実体と結びつけることによって同定が行われた例であると考えられる。その意味で、コピュラの後の名詞句は、*that man over there* などの表現ときわめて近い機能を有していると考えられる。倒置同定文の B の位置の名詞句の意味機能については、さらに検討する必要があるであろう。また、倒置指定文と倒置同定文の主語名詞句については、指示的名詞句と変項名詞句という違いが代名詞の選択に反映されるものの、(7) の二番目の B の発話のコピュラ文のように、*he* ではなく *it* が用いられていても、倒置同定文ではないとは言い切れないものもある。この点についても考察が必要であると思われる。

III. Mikkelsen (2005)

次に、倒置同定文のクラスは一様ではなく、倒置指定文に分類できるものと倒置同一性文に分類できるものがあると考える、Mikkelsen (2005) の議論を検討しよう。Mikkelsen は、コピュラの前後に現れる名詞句の指示性に注目して、コピュラ文の分類を行う。まず、Mikkelsen は、倒置指定文と措定文を共通の基底構造から派生することを提案する。指示的な要素が主語位置に移動して得られるのが措定文、叙述的な要素が主語位置に移動して得られるのが倒置指定文であるという。措定文の主語名詞句が指示的であるのに対し、倒置指定文の主語名詞句が非指示的であるのは、それを受けるのに用いられる代名詞の違いによって分かる。

(17) Q: Who is the tallest girl in the class?

A: {That/It}'s Molly.

(18) Q: What nationality is Molly?

A: {She/*It/*That}'s Swedish. (Mikkelsen 2005: 64-65)

it や *that* は、(19)、(20) が示すように、性質を表す叙述名詞句を受ける際に使われるものである。

(19) He is a fool, although he doesn't look {it/*him}. (Mikkelsen 2005: 65)

(20) They said that Sheila was [beautiful] and she is that. (Mikkelsen 2005: 68)

こうしたことから、Mikkelsen は、倒置指定文の主語名詞句は、叙述名詞句であると考え。

この主語名詞句の代名詞化によるテストを行うと、Higgins (1979) の分類に従えば、同様に倒置同定文とされる (21) と (22) には、違いがあることが分かる。

(21) That is Susan, isn't {it/*she}?

(22) That woman is Susan, isn't {*it/she}? (Mikkelsen 2005: 121)

Mikkelsen は、(22) の主語名詞句が指示的であるのに対し、(21) の主語名詞句は非指示的であるとし、前者を指示的名詞句、後者を叙述名詞句であると考え。(23a) は、(24a) と同様、切断分裂文 (truncated cleft) とみなされ、倒置指定文に分類される。⁵

(23) a. That's Susan.

b. That's Susan who's knocking on the door.

(24) a. It might be my best friend.

b. It might be my best friend who had the accident. (Mikkelsen 2005: 120)

他方、(25a) は、(25b)、(25c) と共に、コンピュータの前後の名詞句がどちらも指示的名詞句である、倒置同一性文のクラスに分類される。

(25) a. That woman is Susan.

b. That person might be my best friend.

c. That guy might be Robert. (Mikkelsen 2005: 119)

こうして倒置同定文というカテゴリーは不要となり、簡略化されたコンピュータ文のタクソノミーは、以下のように示すことができるという。タイプ e は個体を指示し、タイプ <e, t> は、個体の集合 (性質) を表す。⁶

(26)

Clause type	Example	Subject	Complement
Predicational Specificational	Susan is a doctor.	<e>	<e, t>
	The winner is Susan. That is Susan.	<e, t>	<e>
Identity	She is Susan. That woman is Susan.	<e>	<e>

(Mikkelsen 205: 130)

Mikkelsen の議論の一番大きな問題は、熊本 (2014, 2015) で詳細に論じたように、叙述名詞句と変項名詞句を、性質を表す名詞句としてひとまとめにしていることである。そのため、語順が同じである (27) の措定文と (28a) の指定文を区別することができず、どちらも措定文とみなすことになる。

(27) John is the leader. ジョンはリーダーだ。(措定文)

(28) a. (Who is the leader?) — John is the leader. ジョンがリーダーだ。(指定文)

b. (Who is the leader?) — The leader is John. リーダーはジョンだ。

(倒置指定文)

また一方で、倒置が不可能とされる措定文も、談話上の要件を満たした場合に倒置が許されることがあり、そのような措定文の文体的倒置を、倒置指定文からどう区別するかという点も問題となる。

(29) a. John is a student. (措定文)

b. *A student is John.

(30) The real problem is / *are your parents. (倒置指定文) (Heycock 2012: 213)

(31) Delinquency is a threat to our society. Also a threat are / *is factory closings and house repossessions. (措定文) (Heycock 2012: 220)

このように、倒置指定文の主語名詞句の意味機能を十分理解せずに、(23a) は (23b) と関係づけられる倒置指定文であり、したがってその主語名詞句は叙述名詞句であると主張するのは、受け入れがたい議論である。確かに、代名詞の選択と名詞句の指示性の関連に対する指摘は興味深いが、非指示的名詞句は一律に叙述名詞句であると判断することはできないのである。加えて、(21) の *that* を人称代名詞 *she* で受けることができないということが、即、この *that* が非指示的であることにつながるか、という点も、さかのぼって考えてみる必要がある。Mikkelsen は、*that* には、人間でない実体を表す用法と性質を表す用法だけを認めればよく、Higgins (1979) のいう ‘common gender’ *that* を別に立てる必要はないというが、(32) の *that* は、どのように説明すれば良いであろうか。

(32) That’s a cute girl who’s waving to us, isn’t it /*she?

これは、「x が私たちに手を振っている」という命題関数の変項 x の値を指定するという解釈がしにくい例であると思われる。(33) のような措定文との関連も考慮にいれるならば、*that* の指示性をさらに検討する必要があるであろう。

(33) The girl who’s waving to us is cute, isn’t she?

また、分裂文と切断分裂文、*it* と *that* の対応関係も、実はそれほど単純ではない。

(34) NF: And then, one morning, about three or four or five mornings before I was due to get out, I was lying in bed and someone, one of, one of my fellow soldiers came by and shook my bed and said, ‘Come on Fredzo, get up’...and the Sergeant himself said, ‘Leave him alone, he’s too short’.

KM: Hmm.

NF: I mean, the, $\left\{ \begin{array}{l} \text{that /it was the platoon sergeant that said that.} \\ \text{that/??it was the platoon sergeant.} \end{array} \right\}$ I call that a

pretty good guy. (Frederickson tapes, Christmas 1988) (Hedberg 2000: 900)

先に見た Declerck (1988) も指摘するように、*that* 分裂文をどのように分析するか、というのは、難しい問題である (Hedberg 2000、Kumamoto 2012)。⁷ *that* 分裂文は指定の機能をもつものであって、*that* を変項名詞句とみなすことができるのか、それとも、同定の機能をもつものであって、*that* は、発話のコンテキストの中に指示対象をもつ指示的名詞句であるのか、今後、検討する必要があるであろう。

Mikkelsen の考察のもう一つの問題点は、コンピュータの後に記述的表現が現れた、次のような例を考察から外していることである。

(35) John? Who is John? — He is a teacher at our school. (Declerck 1988: 108)

主語名詞句は指示的であるから、措定文か倒置同一性文に分類されるのでなければ、別な文タイプをたてる必要があり、Higgins のタクソノミーは簡略化されないままになってしまふ。同定のための情報として記述的内容を含むという、もっとも標準的なタイプの倒置同定文を考慮しないという点で、Mikkelsen による倒置同定文の説明は不十分であるといわざるを得ない。

IV. Heller (2005)

今度は、倒置同定文を措定文の一種であると考え、Heller (2005) の議論を追うことにしよう。Heller は、措定文のコンピュータ前後の要素を入れ換えても倒置指定文が得られるわけではないと指摘し、Mikkelsen の考え方に反論する。基本的には、Heycock and Kroch (1999) の議論を支持し、倒置指定文は、コンピュータ前後の名詞句が表す実体が同一であることを主張する *identity sentence* ⁸ であると考え、それだけでは、二つの名詞句の非対称性を説明することができないとして、「識別性」(discriminability) の概念を導入する。これは、語用論的な概念であり、ある表現が示す実体に関する「熟知性」(familiarity) の違いを反映するものである。例えば、(36) の問いに答えるのに A1. – A4. を用いることができる。それぞれの表現は、同一の実体に関する対話者の熟知性の違いを示している。

(36) Q: Where did Dan go on his vacation?

A1. To London.

A2. To the capital of England.

A3. To the place he went last year.

A4. Where he went last year.

(Heller 2005: 23)

実体に関する対話者の熟知性が高いということは、その実体がより良く認定され、他の実体からより良く識別されることにつながる。異なる表現の識別性の度合いは、次のように示される。

(37) 固有名詞 > 語彙的に内容のある主要部を含む表現 > 意味が希薄化された主要部 (thing, place, person) を含む表現 > 自由関係節
話し手、聞き手の共通認識の中に、一つの実体を示すのに二つ以上の表現を可能にするような情報がある場合、話し手は、最も識別性の高い表現を選ぶとされる。

Heller は、identity sentence というのは、それぞれの表現で示すことが可能な情報と結びついている二つの実体が、同一のものであると主張する文であると説明する。identity sentence の中で、コンピュータの後の表現がコンピュータの前の表現より識別性が高いという語用論的な関係が成り立っているものが倒置指定文である。つまり、倒置指定文というのは、より熟知性の低い実体をより熟知性の高い実体によって identify するものであると、Heller は言う。

他方、われわれの分類における倒置同定文は、identity sentence でありながらも、措定文であるとされる。Heller によれば、倒置同定文は措定文であるが、措定の特殊なケースとして、コンピュータ前後の名詞句の示す実体の同一性を述べるものであるという。措定文には、純粋に叙述を行う場合と、特殊なケースとして、二つの実体の同一性を述べる場合があると Heller は考える。不定の述語名詞句には、実体の本質的な性質である種概念 (sortal concept : what the entity is)⁹ を表すものと、非本質的な性質を表し、純粋に叙述的なものがあるのに対し、定の述語名詞句は、その主要部名詞が種概念の情報を含んでおり、純粋に叙述的ではない。コンピュータの後の名詞句が、このように本質的な性質を示すものであるとき、そのコンピュータ文は同一性を表す措定文であるということになる。¹⁰ そして、われわれのいう倒置同定文は、ここに分類される。

Heller が倒置同定文を措定文に分類する根拠となるのは、Higgins (1979) が措定文と倒置指定文を見分けるために用いたテストである。措定文においては、述語の名詞句を形容詞句とつなぐことができる、措定文を二つ接続した際にコンピュータの後の句を削除できる、また、コンピュータを削除することができる、とされる。(38a)、(39a) の文は、こうした措定文的な特徴を示すことが分かる。

- (38) a. That is Susan.
b. *That is Susan and is very cute.
c. That is Susan and that is too.
d. That is Susan and that...Michelle.
- (39) a. That woman is Susan.
b. That woman is Susan and is very cute.
c. That woman is Susan and that woman is too.

d. That woman is Susan and that woman...Michelle. (Heller 2005: 196)

(38b) が容認されないのは、*that* が取り上げる実体が [± human] という特徴をもたないので、[+human] である述語が不適切なためであるという。実際には世界の中の人間と対応する実体であっても、直示的な用法においては、取り上げられる実体の性質の一部だけが示されるのだと、Heller は説明する。

措定文における識別性は、次のように考えられる。コピュラ後の名詞句が叙述表現である場合には、その文は同一の実体を指示する二つの表現を含んでいるわけではないので、識別性は問題にならない。文が二つの表現によって示される実体の同一性を主張するものである場合のみ、コピュラ前後の名詞句を、識別性という観点から比較できることになる。そして、措定の特殊なケースとして同一性を主張するコピュラ文においては、まず、より識別性の高い表現によって実体を取り出され、それが、より識別性の低い表現によって取り出される実体と同一であるという「性質」をもつ、ということが述べられるのだという。Heller は次のように述べる。

(40) Thus, predicational sentences can express pure predication, or identity as a special case of predication....When the sentence expresses identity, we can compare the two phrases for discriminability like in other identity sentences. In these cases, the pre-copular phrase must be more discriminate. That is, the entity must be picked out using the better discrimination available and is said to have the *property* that it is identical to the entity which is picked out using a less discriminate expression. (Heller 2005: 161, 強調は筆者)

コピュラの前後の名詞句の識別性に関して、倒置同定文は倒置指定文とは逆の関係にあることになる。

ここで、議論を整理するために、Heller の示した表を挙げておこう。

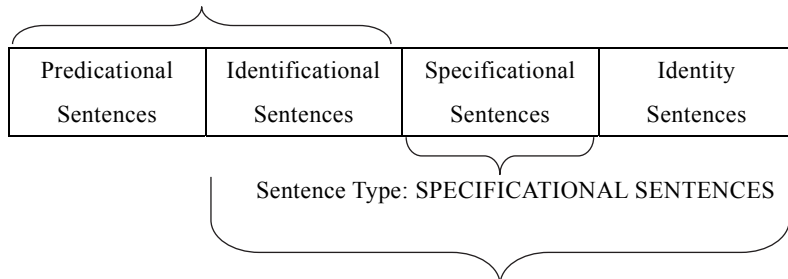
(41)

Sentence Type	Semantic Relation	Discriminability (linear order)
Predicational	1. predication	n/a
	2. identity X = Y (as a special case)	X > Y
Specificational	Identity X = Y	X < Y
???	Identity X = Y	X > Y

(Heller 2005: 183)

(42) の枠内に示した Higgins の分類による文タイプとの対応を考えると、Heller は、大文字で示したような区分を行っているものと思われる。

(42) Sentence Type: PREDICATIONAL SENTENCES



以上のような Heller の議論にはいくつかの問題がある。まず、Mikkelsen の場合と同様、(35) のような例を考察の対象から除外している点で、倒置同定文の考察としては不十分なものとなっている。次に、倒置同定文と措定文を分けるとされる基準の適切性に、疑問が残る。例えば、(43) のような例は、述語位置の名詞句が定名詞句であって「純粋な」叙述表現ではないため、措定の特殊なケースとして同一性を表わしていると考えられるのであろうか。

(43) John is the leader. ジョンはリーダーだ。

確かに、(43) は、倒置同定文と解釈できるが、(44) が示すように、措定文としての解釈も可能である。

(44) What is John?—John is the leader.

実際、コンピュータの後の名詞句が定名詞句であっても、措定文と解釈できる例を Heller は挙げている。(45) は措定の解釈が可能であるが、それは、主語の指示対象が普通のタイではなく、単にタイとして使われているだけのものであり、従って、本質的な性質を述べてはいないからだという。

(45) This piece of fabric is his tie. (Heller 2005: 175)

この場合、述語名詞句は、主語の指示対象を別な表現で示したもの (“an alternative description of it”) ではないのだという。しかし、このような考え方をすると、ジョンが本質的にリーダーであり、ジョンすなわちリーダーであるといえるか、あるいは、ジョンは本質的にはリーダーでなく、ただ副次的にのみリーダーであるのか、という相違によって、(43) の倒置同定文と措定文の解釈の違いが生じるという、理解しがたいことになってしまうのではないであろうか。Heller の提案する、本質的性質、あるいは種概念に基づく倒置同定文と措定文の区別は、再考を要するであろう。

Heller の議論の中でも、とりわけ大きな問題は、識別性という不明瞭な概念を用いてコンピュータ文の分類を行っていることである。もし、識別性が言語表現のタイプから判断されるものであるならば、例えば、(46) のように、コンピュータ前後の名詞句が同程度の識別性を

示す文が、倒置指定文とも倒置同定文とも解釈されうることを、どのように説明したら良いであろうか。

(46) My friend is the son of the Prime Minister.

Heller は、識別性を、談話のコンテキストとの関わりにおいて判断されるものとしている。確かに、コンピュータ文の解釈にはコンテキストが関わるが、倒置指定文と倒置同定文の解釈の相違は、コンピュータ前後の名詞句の識別性の高低によってではなく、意味機能の違いによって説明されなければならないものである。識別性が考察の中心に据えられたために、コンピュータ文のさまざまな文タイプの意味構造、文中の名詞句の意味機能の解明に、注意が向けられなくなっているようである。先に見たように、倒置指定文においては、コンピュータの前により識別性の低い表現、コンピュータの後により識別性の高い表現が現れ、倒置同定文ではその関係が逆になっているという。そうであるならば、倒置指定文の倒置前の形である指定文における識別性のパターンは、倒置同定文に見られるものと同じということになってしまう。この両者はどのような点で異なるのか、Heller は明確に示してはいないが、(41)の表の疑問符のついた箇所に入るものとして指定文を考え、predicational 2. に倒置同定文が挙げられているところを見ると、措定文 (の一種) と考えられるかどうか、という点において両者は異なると判断しているのであろう。

Heller は、指定文に関して、このような識別性のパターンを示す identity sentence は、有標なイントネーションが示すように、identity sentence としては有標なものであると述べている。より識別性の低い表現で示される実体を、より識別性の高い表現で示される実体と同一であるとみなすのが自然であり、そのような自然な識別性のパターンを示す倒置指定文が存在するため、指定文は好まれない形なのだという。コンピュータの後の句が示す情報がより識別性が低いのであれば、その情報は叙述に用い、措定文の形にするのが自然であろう、というような議論を行う。

(47) When the information in the post-copular phrase is less discriminate, *it would be more natural to use this information as a predicate, i.e. to have a predicational sentence, instead of identifying the entity denoted by the pre-copular expression with that entity.*

(Heller 2005: 184, 強調は筆者)

これは、例えば、(48) において、b. の指定文を使う代わりに、(49) の措定文をつかう方が自然である、というような、無理のある議論である。

(48) Who is the leader ?

a. The leader is John. リーダーはジョンである。

b. John is the leader. ジョンがリーダーである。

(49) What is John ? —John is the leader. ジョンはリーダーである。

あるいは、Heller は、純粹の措定文には識別性は当てはまらないとしているので、ここで考えているのは、措定の特殊なケースとして同一性を表すという倒置同定文のことである

のかもしれない。いずれにしても、コンピュータ前後の名詞句の識別性の度合いによってコンピュータ文の文タイプが決まるとする Heller の議論は、受け入れがたいものである。さらに、Heller は、識別性はコンテキストにおける対話者の知識状態に依存し、まったく同じ程度の熟知性を表す二つの表現はない可能性が高いとして、「純粋な」同一性を表す Higgins の分類による倒置同一性文というカテゴリーは不要であることを示唆している。コンピュータ文には、措定と同一性認定の二つの意味関係だけを認めれば良く、その他の相違は高-低あるいは低-高という識別性の違いによって説明できると Heller は主張している。しかしながら、もとより、それだけで、さまざまなコンピュータ文の意味構造を解明できるわけではなく、措定と同一性認定の両面性を持つとされる倒置同定文の特性は、不明瞭なまま残されることになるであろう。

V. 結語

以上、Declerck (1988)、Mikkelsen (2005)、Heller (2005) による倒置同定文の考察を概観し、その問題点を指摘した。倒置同定文は、しばしば (倒置) 指定文との関連で論じられるが、比較の対象となる (倒置) 指定文自体の意味構造や、文中の名詞句の意味機能に対する理解が不十分であることが分かる。先に述べたように、倒置同定文と分類されるコンピュータ文には様々な種類があり、そのうちのどれを取り上げるかによって、倒置同定文の規定は大きく異なる。基本的には、熊本 (1995) で提示した (倒置) 同定文の二つのタイプの区別により、多くの例を説明できると思われるものの、コンピュータ前後の名詞句の意味機能については、さらに詳細な検討が必要である。主語の位置に現れる直示用法の指示代名詞の指示対象、述語位置に現れる特徴記述の名詞句の本質といった問題を探る際に、代名詞化が名詞句の指示性を見分ける手がかりになるのであれば、英語、日本語以外の言語との比較も有益であろう。残された課題については、また稿を改めて考察を行うこととしたい。

*この論考は、第 68 回慶應意味論・語用論研究会 (2015 年 8 月 30 日 於: 慶應義塾大学) における口頭発表に加筆、修正を行ったものである。有益な助言を下された西山佑司先生、出席者の方々、例文のチェックをして下さった Gregory K. Jember 氏に謝意を表す。

註

1. どちらが基本形であるかについては議論があるが、日本語のコンピュータ文研究における慣用に従い、
 - (i) の語順のものを指定文、(ii) の語順のものを倒置指定文と呼ぶことにする。
 - (i) John is the leader. ジョンがリーダーだ。
 - (ii) The leader is John. リーダーはジョンだ。(倒置) 同定文、(倒置) 同一性文についても同様である。

2. 日本語においては、以下に示すように、倒置同定文と語順が逆の同定文の形が可能であるが、英語においては、可能ではないとされている。ここでは、英語に同定文の形があるかどうかの議論には立ち入らず、倒置同定文の形のみを考察の対象とする。以下、「倒置同定文」というのは、「AはBだ」、A is B の語順を問題にしていることを示す。
- (i) 出廻らしになったコーヒー豆を乾燥させて固めたのがこれです。 (熊本 1995: 151)
 - (ii) ジョンって誰? —私に多項式の手助けをしてくれている先生がジョンです。
 - (iii) Who is John? —* A teacher who's been helping me with my polynomials is John.
3. このタイプの (倒置) 同定文に現れる名詞句 B の特性については、さまざまな議論がある。西山 (2003) は Jackendoff (1983) の type の概念を用い、「B で表示される特徴記述を満たす type としてのモノを指示する名詞句」という規定を提案したが、この type の概念がこの名詞句の説明に適切であるかどうかについては、さらに検討の余地があるであろう。
4. Declerck は、十分な identification というのは、次の要件が同時に満たされた場合に行われるという。
- (i) a. The relevant entity can be 'indicated' (in the sense of 'picked out from a set') by a deictic expression like *that one, the girl over there, the man in the middle, etc.*
 - b. We can give the name of the entity in question or a description which distinguishes it from all other entities. (Declerck 1988: 96)
- 倒置同定文は、(ib) に関与するものである。
- (ii) A descriptively-identifying sentence can only be used to provide the second element (with the additional condition that the element in question must be a description, not a name or indicator). In a sense, a descriptively-identifying sentence is thus a secondary type of identifying sentence. (Declerck 1988: 98)
5. 倒置同定文と倒置指定文の関連性については、Moltmann (2013) も指摘している。しかし、Mikkelsen の主張とは異なり、Moltmann は、倒置同定文は、コピュラ後の名詞句が導入する実体と、「提示的代名詞 *this /that* が指示する trope (個別的性質) の「持ち主」との同一性をいうものであるという。
6. 形式意味論において、e は個体のタイプ、t は真理値のタイプであり、<e, t> のタイプは、e と結びついて t のタイプとなる (真理値を出力する) とされる (cf. Partee 1987)。
7. Hedberg (2000) は、分裂文、切断分裂文の主語位置の *it, that, this* は指示性をもち、語用論的には *that* 節と結びついて、不連続定記述 (discontinuous definite description) として機能するという。Patten (2012) は、指定の解釈を受ける *it-cleft* の不連続定記述は、非指示的であると論じている。
8. Heller は、'identity sentence' という語を、文タイプではなく、コピュラ前後の表現が示す実体が同一であるという意味的な関係を表すのに用いている。Higgins の分類に従った、文タイプとしての倒置同一性文と区別するために、ここではそのまま 'identity sentence' を用いることにする。
9. 「種概念」についてはさまざま見解があるが、例えば、鈴木 (2008) は、次のように説明する。
- (i) 典型的に種概念であるとされるのは、「人」や「犬」、「銅像」のような一般名で表される概念 (あるいは、普遍者) である。これらの種概念は、それに属する対象がいかなる変化において同一性を保持し、いかなる変化において同一性を保持しなくなるかの基準、すなわち、同一性の基準を与える。 (鈴木 2008:18)

10. この「本質的な性質」を表す語を、Heller and Wolter (2008) は、‘quiddity predicate’ と呼んでいる。
- (i) は、*a camera* がその実体の本質的な性質を表すのに用いられた例、(ii) は、副次的な性質を表すのに用いられた例であるという。
- (i) That is a camera. (それは何か、という問いに対する答えである場合。)
- (ii) The cell phone Rosa wants to buy is a camera. (携帯電話であるが、カメラの機能ももつ場合。)
- (Heller and Wolter 2008:230)

参考文献

- Declerck, Renaat (1988) *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-Clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- Donnellan, Keith S. (1966) “Reference and definite descriptions,” *The Philosophical Review* 75, 281-304.
- Hedberg, Nancy (2000) “The referential status of clefts,” *Language* 76, 891-920.
- Heller, Daphna (2005) *Identity and Information: Semantic and Pragmatic Aspects of Specificational Sentences*. Ph. D. dissertation, The State University of New Jersey.
- Heller, Daphna and Lynsey Wolter (2008) “*That is Rosa*: Identificational sentences as intensional predication,” in Atle Grønn (ed.) *Proceedings of Sinn und Bedeutung* 12, 226-240. Oslo: ILOS.
- Heycock, Caroline and Anthony Kroch (1999) “Pseudocleft connectedness: Implications for the LF interface level,” *Linguistic Inquiry* 30 (3), 365-397.
- Heycock, Caroline (2012) “Specification, equation, and agreement in copular sentences,” *Canadian Journal of Linguistics* 57 (2), 209-240.
- Higgins, F. Roger (1979) *The Pseudo-cleft Construction in English*. New York: Garland Publishing.
- Jackendoff, Ray S. (1983) *Semantics and Cognition*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- 熊本千明 (1995) 「同定文の諸特徴」『佐賀大学教養部研究紀要』第 27 巻, 147-164.
- 熊本千明 (2005) 「コンピュータ文における名詞句の意味機能について」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』9 (2), 135-145.
- Kumamoto, Chiaki (2011) “The attributive use and the semantic functions of *whoever*-clauses,” 佐賀大学文化教育学部研究論文集』15 (2), 175-187.
- Kumamoto, Chiaki (2012) “Referentiality of the pronoun *it* and *that* in copular sentences,” *Discourse and Interaction* 5 (2), Department of English Language and Literature, Masaryk University.
- 熊本千明 (2014) 「指定文・措定文・同一性文」『佐賀大学全学教育機構紀要』2, 1-13.
- 熊本千明 (2015) 「不定名詞句を主語とする倒置指定文について」『佐賀大学全学教育機構紀要』3, 15-29.
- Moltmann, Friederike (2013) “Identificational sentences,” *Natural Language Semantics* 21, 43-77.
- Mikkelsen, Line (2005) *Copular Clauses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nishiyama, Yuji (1997) “Attributive use and non-referential NPs,” in Masatomo Ukaji, Toshio Nakao, Masaru Kajita, and Shuji Chiba (eds.) *Studies in English Linguistics: A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His Eightieth Birthday*, 752-767. Tokyo: Taishukan Publishing Company.

- 西山佑司 (2003) 『日本語名詞句の意味論と語用論』 東京: ひつじ書房.
- 西山佑司・編著 (2013) 『名詞句の世界』 東京: ひつじ書房.
- Partee, Barbara H. (1987) “Noun phrase interpretation and type-shifting principles,” in Jeroen Groenendijk, Dick de Jongh and Martin Stokhof (eds.) *Studies in Discourse Representation Theory and the Theory of Generalized Quantifiers*, 115-143. Dordrecht: Forris.
- Patten, Amanda L. (2012) *The English It-Cleft, A Constructional Account and a Diachronic Investigation*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- 坂原茂 (1990) 「役割、ガ・ハ、ウナギ文」『認知科学の発展』 3, 29-66. 東京: 講談社.
- Strawson, Peter F. (1959) *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*. London: Methuen.
- 鈴木生郎 (2008) 「一致のパラドクスと種概念」『科学哲学』 41 (1), 15-28.

A Descriptive Generalization of Apocope of /u/ and /r/ and Compensatory Geminates of the Non-past Forms*

KOGA, Hiroki

Abstract

The current study will formulate a descriptive generalization of Hayata's 1998 provided phenomenon, the former part of geminates at the finals of the non-past forms in Takeo Saga dialect of Japanese, which he analyzed only with generative rules. It will be shown through observations of relevant phenomena in Japanese dialects and other languages that the phenomenon is actually a part of one 'conspiracy' in languages and requires richer representations, including syllables and moras, than those of segmental phonology, and the phenomenon thus motivates Optimality Theory and questions generative rules only.

[Keywords]: conspiracy, sonorant-vowel syllables, apocope

1 Introduction

McCarthy 2008a clarifies the way to do research in Optimality Theory, and emphasizes that a descriptive generalization is an essential intermediate step between a phenomenon and an analysis, and that descriptive generalizations in Optimality Theory contain statements about target surface configurations and unfaithful mappings related to those configurations. We formulate such a descriptive generalization of the phenomenon, the former part of geminates at the finals of the non-past forms in Takeo Saga dialect of Japanese, in contrast with other phenomena, as suited to an analysis in Optimality Theory.

2 Phenomena

A descriptive generalization of the phenomenon in Takeo Saga dialect of Japanese that we will obtain at the end of this section is (1).

*The current study is supported by KAKENHI of Japan Society for the Promotion of Science, specifically Grant-in-aid for Scientific Research (C), No. 24520432 in the academic year 2015.

- (1) **Descriptive Generalization** With a non-initial sonorant-high vowel syllable avoided, the sonorant remains with the high vowel absent only if either the vowel or the sonorant plus the vowel is associated with the non-past tense and the POA of the sonorant is coronal. Furthermore, the geminate of the consonant following the sonorant-high vowel sequence compensatorily occurs in place of the liquid.

(On the other hand, with a non-initial sonorant-high vowel syllable avoided, the vowel remains with the liquid absent only if the vowel is associated not with the non-past tense, e.g., the present participle or a part of a noun, and the POA of the sonorant is coronal.)

We observe the non-past forms in Takeo Saga dialect corresponding to the /ru/-final ones (Hayata 1998), the /nu/-final ones and ones not /ru/- or /nu/-final of Yanagawa Fukuoka dialect in sections 2.1-2.3. Since the constraints are universal in Optimality Theory, we need observations of various languages in order to obtain an accurate descriptive generalization of the phenomenon in question. The other phenomena we will observe are 1) the /ru/-final nouns in Saga dialects in general in section 2.4, 2) the only /u/ absence with the liquid /r/ remaining in Tarama Okinawa dialect in section 2.5, 3) apocope of vowels or consonants in other languages in section 2.6, 4) the only liquid absence in western Saga dialect in section 2.7 and 5) the only glide (a kind of sonorants) absences in the glide-vowel sequences in Japanese and its dialects in section 2.8.

2.1 Non-past Forms Corresponding to /Ru/-final Ones of Yanagawa Fukuoka Dialect, Hayata 1998

If the counterpart in Yanagawa Fukuoka dialect ends with /ru/, then the ‘non-past’ form in Takeo Saga dialect will end with either i) the former part of the geminate consonant if immediately followed by a consonant whichever consonant it is (like [g] in [...g {gohan, ge:mu, gonin}] ‘{rice, game, five people} that ... will ...’) or ii) the glottal stop otherwise, or sentence-finally or followed by a vowel, as given in Hayata 1998, as in Table 1.

Table 1: The non-past forms corresponding to /ru/-final ones of Yanagawa Fukuoka dialect

	S-final	RC#N	condi.	Neg. Imp.	causative	
consonant /r/-final stem verbs						
Takeo	to?	tog (g...)	(torya:)	tonna	torasug (g...)	'take'
Tokyo	toru	toru (g...)	toreba	toruna	toraseru (g...)	
Yanagawa	toru	toru (g...)	toreba	toruna	torasuru (g...)	
vowel /e/-final stem verbs						
Takeo	tabu?	tabug (g...)	(taburya:)	tabunna	tabesasug (g...)	'eat'
Tokyo	taberu	taberu (d...)	tabereba	taberuna	tabesaseru (g...)	
Yanagawa	taburu	taburu (g...)	tabureba	taburuna	tabesasuru (g...)	
vowel /i/-final stem verbs						
Takeo	oki?	okig (g...)	(okirya:)	okinna	okisasug (g...)	'get up'
Tokyo	okiru	okiru (g...)	okireba	okiruna	okisaseru (g...)	
Yanagawa	okiru	okiru (g...)	okireba	okiruna	okisasuru (g...)	
strong stem verbs						
Takeo	ku?	kug (g...)	(kurya:)	kunna	korasug (g...)	'come'
Tokyo	kuru	kuru (g...)	kureba	kuruna	koraseru (g...)	
Yanagawa	kuru	kuru (g...)	kureba	kuruna	korasuru (g...)	
strong stem verbs						
Takeo	su?	sug (g...)	(surya:)	sunna	sasug (g...)	'do'
Tokyo	suru	suru (g...)	sureba	suruna	saseru (g...)	
Yanagawa	suru	suru (g...)	sureba	suruna	sasuru (g...)	

RC#N is a pattern of a relative clause adjoining to a noun.¹ Note that /ru/, a sequence of the final vowel and the final but one consonant, is absent at each, and the glottal stop or the former part of a geminate occurs in Takeo Saga dialect.

When the verb is vowel /e/-final, if the segment preceding /e/ is a vowel, then the corresponding part of the counterpart of Takeo Saga dialect will be [... ju?], as in [kikoju?] for [kikojuru] in Yanagawa dialect (and [kikoeru] in Tokyo dialect).

Native speakers say that they pronounce 'sokuon', the glottal stop ? or the former part of the geminate, as in [to?] 'take-Non-past' and [tog gohan] 'the rice that (I) will take', the same as the former part of the geminate of [kitte] 'stamp'. Linguists agree that there is no actual sound heard for the glottal stop or the former part of a geminate. Following Fujimoto's 2014 physiological study, we assume that a glottal constriction at least, some kind of tension of the vocal folds, is involved where Hayata 1998 assumes the glottal stop or the former part of a geminate occurs.

¹ Japanese and its dialects are all head-final, and N is the head of RC#N.

2.2 Non-past Forms Corresponding to /Nu/-final Ones of Yanagawa Fukuoka Dialect

There is actually only one non-past form that ends with /nu/, /sinu/ ‘die-Non-past’. The final of this ‘non-past’ form in Takeo Saga dialect will be either i) the nasal with its POA identical to that of the consonant following that nasal like [m] in [sim mori] (/sin mori/) ‘forest that will die’ whichever consonant follows that nasal or ii) the nasal with its POA coronal otherwise, or sentence-finally or followed by a vowel, as in Table 2.

Table 2: The finals corresponding to the /nu/-final ones of Yanagawa Fukuoka dialect

	S-final	RC#N	condi.	Neg. Imp.	caus.	
consonant /n/-final stem verbs						
Takeo	sin	siN (g...)	(sinya:)	sinna	sinasug (g...)	‘die’
Tokyo	sinu	sinu (g...)	sineba	sinuna	sinaseru (g...)	
Yanagawa	sinu	sinu (g...)	sineba	sinuna	sinasuru (g...)	

Note that /u/ of /nu/ only is absent with the nasal remaining. The high back vowel will thus be absent if the preceding consonant is either the liquid or the coronal nasal in Saga dialects in general.

2.3 Non-past Forms Corresponding to Ones Not /Ru/ or /Nu/-final of Yanagawa Fukuoka Dialect

If the counterpart in Yanagawa Fukuoka dialect does not end with either /ru/ or /nu/, equivalently does end with either /wu/ [u], /tu/ [tsu], /mu/, /bu/, /ku/, /gu/ or /su/, then the ‘non-past’ form in Takeo Saga dialect will be the same as that of Yanagawa Fukuoka dialect, as in Table 3.²

The high back vowel is thus absent only if the preceding consonant is either the liquid or the coronal nasal. The tables 1-3 represent all of the stem types of verbs of Japanese, thirteen (13) types in total, i.e., five (5) in Table 1, one (1) in Table 2 and seven (7) in Table 3.

What follows is a summary of the observations of the phenomenon of Takeo Saga dialect, specifically differences among Takeo Saga dialect, Yanagawa Fukuoka dialect and Tokyo dialect:

(2) **Observation 1** The finals of the non-past forms alternate:

between [...ʔ # V...] or [...C_i # C_i...] in Takeo Saga dialect and [...ru # V or C] in Yanagawa Fukuoka dialect if the verb is either one with strong stems, vowel/e/-final, vowel /i/-final or consonant /r/-final.

between [...n # V] or [...N[POA α] # C[POA α]...] in Takeo Saga dialect and [...nu # V or C] in Yanagawa Fukuoka dialect if the verb is consonant /n/-final.

² See section 2.7 for how /u/ replaces /wu/ in modern Japanese and its dialects.

Table 3: The non-past forms corresponding to ones not /ru/ or /nu/-final of Yanagawa Fukuoka dialect

	S-final	RC#N	condi.	Neg. Imp.	caus.	
consonant /t/-final stem verbs						
Takeo	matsu	matsu (g...)	(matja:)	matsuna	matasug (g...)	‘wait’
Tokyo	matsu	matsu (g...)	mateba	matsuna	mataseru (g...)	
Yanagawa	matsu	matsu (g...)	mateba	matsuna	matasuru (g...)	
consonant /w/-final stem verbs						
Takeo	au	au (g...)	(awya:)	auna	awasug (g...)	‘meet’
Tokyo	au	au (g...)	aeba	auna	awaseru (d...)	
Yanagawa	au	au (g...)	aeba	auna	awasuru (g...)	
consonant /m/-final stem verbs						
Takeo	yomu	yomu (g...)	(yomja:)	yomuna	yomasug (g...)	‘read’
Tokyo	yomu	yomu (g...)	yomeba	yomuna	yomaseru (g...)	
Yanagawa	yomu	yomu (g...)	yomeba	yomuna	yomasuru (g...)	
consonant /b/-final stem verbs						
Takeo	yobu	yobu (g...)	(yobja:)	yobuna	yobasug (g...)	‘call’
Tokyo	yobu	yobu (g...)	yobeba	yobuna	yobaseru (g...)	
Yanagawa	yobu	yobu (g...)	yobeba	yobuna	yobasuru (g...)	
consonant /k/-final stem verbs						
Takeo	kaku	kaku (g...)	(kakja:)	kakuna	kakasug (g...)	‘write’
Tokyo	kaku	kaku (g...)	akeba	kakuna	kakaseru (g...)	
Yanagawa	kaku	kaku (g...)	akeba	kakuna	kakasuru (g...)	
consonant /g/-final stem verbs						
Takeo	kagu	kagu (g...)	(kagja:)	kaguna	kagasug (g...)	‘meet’
Tokyo	kagu	kagu (g...)	kageba	kaguna	kagaseru (g...)	
Yanagawa	kagu	kagu (g...)	kageba	kaguna	kagasuru (g...)	
consonant /s/-final stem verbs						
Takeo	kasu	kasu (g...)	(kasja:)	kasuna	kasasug (g...)	‘lend’
Tokyo	kasu	kasu (g...)	kaseba	kasuna	kasaseru (g...)	
Yanagawa	kasu	kasu (g...)	kaseba	kasuna	kasasuru (g...)	

- (3) **Observation 2** If the verb is so-called a vowel /e/-final verb, then the vowels preceding the final [ʔ] or [ru] alternate between [u] in Takeo Saga and Yanagawa Fukuoka dialects and [e] in Tokyo dialect.

2.4 /Ru/-final Nouns in Saga Dialects

If the word is a noun instead of a non-past form, then there will be no ‘glottal stop’ or the former part of a geminate consonant at its final in Takeo Saga dialect corresponding to /ru/-finals ones of Yanagawa Fukuoka dialect, as in (4a) and (4c) in contrast respectively in the order with those of verbs (4b) and (4d).

- (4) a. haru/*haʔ [Takeo Saga]

spring

‘spring [noun]’

- b. ha? [Takeo Saga] cf. haru [Tokyo dialect]
 paste [Non-past]
 ‘(He) will paste (it).’
- c. siru/*si? [Takeo Saga]
 juice
 ‘juice [noun]’
- d. si? [Takeo Saga] cf. siru [Tokyo dialect]
 know [Non-past]
 ‘(He) will know (it).’

2.5 Finals at Non-past Forms in Tarama Okinawa Dialect Alternating among [Ru], [L], Etc.

Similarly to the nasal remaining in Saga dialects and differently from the liquid as well as the final high back vowel absent for the /ru/-final past forms in Takeo Saga dialect, the liquid can remain as the final even if the final high back vowel is absent in another dialect of Japanese, Tarama Okinawa dialect, as reported in Takahashi 1995.

- (5) a. sjamatail ~sjamataiN ~sjamatairu [Tarama Okinawa] cf. samatageru [Tokyo]
 prevent [Non-past]
 ‘(He) will prevent (him) (from it).’
- b. arakil ~arakiN ~arakiru [Tarama Okinawa] cf. arati wo kirihiraku [Tokyo]
 cultivate [Non-past]
 ‘(He) will cultivate (it).’
- c. ukutaril ~ukutariN ~ukutariru [Tarama Okinawa] cf. hekotareru [Tokyo]
 get tired [Non-past]
 ‘(He) will get tired.’
- d. kail ~kaiN ~kairu [Tarama Okinawa] cf. kaeru [Tokyo]
 exchange [Non-past]
 ‘(He) exchanges (them).’
- e. takil ~takiN ~takiru [Tarama Okinawa] cf. unaru (tagiru) [Tokyo]
 exclaim [Non-past]
 ‘(He) will exclaim (it).’
- f. naMmil ~naMmiN ~naMmiru [Tarama Okinawa] cf. nameru [Tokyo]
 lick [Non-past]
 ‘(He) will lick (it).’

The liquid and the high back vowel alternate with the liquid /l/ only and the syllabic nasal only. See Takahashi 1995 for more examples. This suggests that the phenomenon of Takeo Saga dialect we will analyze on this paper is actually a complex of the two phenomena one of which is the association between /ru/ and r (or l).

2.6 Word-Final Vowel and Consonant Absences

The phenomenon of Takeo Saga dialect will not be peculiar as similar but separate phenomena are found among other languages. For example, short unstressed vowels are present or absent synchronically in the environment of V(owel)[+voiced, +sonorant] # in Isthmus Nahuatl (Kenstowicz and Kisseberth 1979: 298).

- (6) a. *sīkakíli* ~ *sīkakíl* ‘put it in it’
 b. *kítaya* ~ *kítay* ‘he already sees it’
 c. *kikówa* ~ *kików* ‘he buys it’
 d. *támi* ~ *tám* ‘it ends’

The final vowel is absent in the various sequences of a sonorant and a vowel in this language. See an argument in favor of their claim that the consonant final ones in (6) are surface ones.

Word-final /t/ will be absent if it is preceded by a stressed vowel in Catalan (Kikuchi 2004).

- (7) a. *primer* (m.sg.) [primé]
 cf. *priméra* (f.sg.) [primérə]
 ‘first (...)’
 b. *clar* (m.sg.) [klá]
 cf. *clara* (f.sg.) [klárə]
 ‘clear (...)’
 c. *tirar* [tirá] ‘to throw’

See Kikuchi 2004 for other examples and examples in which *r* is present when followed by enclitics like *tirar-ho* [tiráru] ‘to throw it’. The sound /r/ will be present if it is not word-final and be absent if it is word-final.

The apocope of /ru/ as a whole is peculiar in languages whereas apocope /u/ and apocope /r/ independently are prevalent in languages. This suggests that the phenomenon of Takeo Saga dialect can be two independent associations of 1) /ru/ and r (or l), as suggested in the previous section, and then 2) r and the ‘glottal stop’ or the former part of a geminate, as

Hayata 1998 assumes. If so, the only high back vowel absence in Tarama Okinawa dialect will be only the former of the two. See Sasaki 2013 for the assumption that it is one phenomenon from the schematic pattern, e. g., between /...ru k.../ and the pattern [...k k...].

2.7 Liquid Absences in Sequences of Liquid and High Front Vowel

As opposed to the vowels absent in the liquid-high back vowel sequences at the finals of the non-past forms, the liquid will be absent in western Saga dialect, as in (8) and (9), if the sequence of a liquid and the high vowel forms a non-initial syllable for its counterpart of Yanagawa Fukuoka dialect (and Tokyo dialect) and either the value of the tense is the present participle or it is a part of a noun.³

- (8) a. ari ~ ai ‘aunt’
 b. iri ~ ii ‘parch’
 c. uri ~ ui ‘melon’
 d. ori ~ oi ‘cage’

- (9) a. ki: ~ kii yo: [western Saga] cf. kiri yoru [Yanagawa Fukuoka]
 cut [prp] is temporally
 ‘(He) is cutting (it).’
 b. hui yo: [western Saga] cf. huri yoru [Yanagawa Fukuoka]
 rain [prp] is temporally
 ‘(It) is raining.’
 c. se: ~ sei yo: [western Saga] cf. seri yoru [Yanagawa Fukuoka]
 compete [prp] is temporally
 ‘(He) is competing (with her).’
 d. hoi yo: [western Saga] cf. hori yoru [Yanagawa Fukuoka]
 dig [prp] is temporally
 ‘(He) is digging (there).’
 e. ai yo: [western Saga] cf. ari yoru [Yanagawa Fukuoka]
 be held [prp] is temporally
 ‘(It) is being held.’

The vowel /i/ in the examples (9) and (10) is the morpheme of the present participle in Japanese and its

³ The same as the existential verb /(y)oru/ ‘exist temporally’, the purpose /gya/ in western Saga dialect corresponding to the locative /ni/ takes the present participle forms, as in [kii gya] ‘in order to cut (it)’.

dialects. The liquid absence is also found in the humble and honorific verbs in Tokyo dialect, as in (10).

- (10) a. gozai masu [Tokyo] cf. gozari masu [Old Japanese]
 be [prp] polite-Non-past
 ‘(It) is humbly (here).’
- b. irasshai masu [Tokyo] cf. irasshari masu [Old Japanese]
 be [prp] polite-Non-past
 ‘(He) is graciously (here).’
- c. osshai masu [Tokyo] cf. osshari masu [Old Japanese]
 say [prp] polite-Non-past
 ‘(He) says (so) graciously.’
- d. nasai masu [Tokyo] cf. nasari masu [Old Japanese]
 do [prp] polite-Non-past
 ‘(He) graciously does (it).’
- e. kudasai masu [Tokyo] cf. kudasari masu [Old Japanese]
 give [prp] polite-Non-past
 ‘(He) give (it) graciously.’

The phenomenon in this subsection indicates that the pattern of the liquid-high vowel sequence is one that Takeo Saga dialect (as well as western Saga dialect, Tarama Okinawa dialect and Tokyo dialect) tries to avoid, by using the liquid absence or the vowel absence, or a ‘conspiracy’ in the dialect what Haj Ross and Kisseberth called. Note that the liquid absences in (9)-(10) imply that Saga dialects do not avoid hiatus within words and stems.⁴

2.8 Glide Absences in Sequences of Glide and Vowel

Similarly to unstability of some $\{/n,r/\}$ - $\{/i,u/\}$ sequences we saw in previous sections, as summarized in the cells in the coordinates of $\{/n/, /r/\}$ and $\{/i/, /u/\}$, some sequences of the coronal nasal and the mid back vowel are unstable, as given in the cell of the coordinate of $/n/$ and $/o/$ in Table 4, as the nominative morpheme, which is an affix, is synchronically either $/no/$ or the syllabic nasal in Saga dialects, as in [ame- $\{no, N\}$ hu:] [rain-Nom fall [Non-past] ‘It will rain.’

⁴ Hiatus may be avoided in the boundaries between stems and affixes in Japanese and its dialects.

Table 4: Sonorant-Vowel Sequences in Saga Dialects

features	/n/	/r/	/j/	/w/
/i/	v/*[ni]	*/v[ri]	*[ji]	*[wi]
/u/	v/*[nu]	v/*[ru]	v[ju]	*[wu]
/e/	v[ne]	v[re]	*[je]	*[we]
/o/	v/*[no]	v[ro]	v[jo]	*[wo]
/a/	v[na]	v[ra]	v[ja]	v[wa]

Some sequences of a glide and a vowel, specifically /ji/, /je/, /wi/, /wu/, /we/ and /wo/, are not attested in modern Japanese as well as dialects, as summarized in Table 4. Modern Japanese uses the sonorant-absent ones /i/, /e/, /u/, /e/ and /o/ respectively in place of the classical sequences /ji/, /je/, /wi/, /wu/, /we/ and /wo/, as in [omoi] ‘think [Present Participle]’ in modern Japanese for [omowi] in Old Japanese.

The instability of the glide-high/mid or front/back vowel sequences has something to do with close tongue positions between each sonorant and vowel. If the place of articulation (= POA) of a glide and the tongue position of a vowel are in the vicinity, then the glide will be absent by assimilation. For example, the POAs of the glides from labial through alveolar to palatal /j/ and /w/, as given in Table 5, and the tongue positions of the front vowels /i/ and /e/, as given in Table 6, are close.

Table 5: Features of Sonorants

features	n	r	j	w
Consonantal	+	+	-	-
Sonorant	+	+	+	+
Syllabic	-/+	-/+	-	-
Nasal	+	-	-	-
Voiced	+	+	+	+
Continuant	-	+	+	+
POA	alveolar	alveolar	palatal	labial velar
Sibilant	-	-	-	-

Table 6: Features of Vowels

features	i	u	e	o	a
High	+	+	-	-	-
Low	-	-	-	-	+
Back	-	+	-	+	-

Thus, /i/, of which the glides are absent, replaces /wi/ and /ji/ and /e/, of which the glides are absent, replaces /we/ and /je/.⁵ The POA of the glide at velar /w/, as given in Table 5, and the tongue positions of the back vowels /u/, as given in Table 6, are close. Thus, /u/ replaces /wu/, and /o/ replaces /wo/.⁶

The discussions of the glide absences for the glide and front/back or high/mid vowels in Japanese and its dialects suggest that similar phonetic motivations may be relevant to the instability of the non-glide sonorant-high vowel sequences of Saga dialects. That is, the instability of the non-glide sonorant-high vowel sequences can be one independent surface constraint. A possible phonetic motivation is that the tongue raised for the coronal nasal and the liquid, on one hand, and that raised for the high front vowel /i/, on the other, are in the vicinity relevantly to assimilation. Another is that the tongue raised for the coronal nasal and the liquid, on one hand, and that raised for the high back vowel /u/, on the other, are too distant relevantly to non-audibility. Note that there is a difference between the glides and the coronal nasal and the liquid that the former is not syllabic, cannot support one mora, and the latter can be syllabic, can support one mora. As we saw, the liquid is syllabic or mora bearing in some dialects of Japanese, e.g., Tarama Okinawa dialect, and is not syllabic or mora bearing in other dialects of Japanese, Takeo Saga dialect, western Saga dialect, Tokyo Japanese.

3 Descriptive Generalization

We now obtain the descriptive generalization of the finals of the non-past forms in Takeo Saga dialect, (1), which was given at the beginning and is repeated here as (11).

- (11) (= (1)) **Descriptive Generalization** With a non-initial sonorant-high vowel syllable avoided, the sonorant remains with the high vowel absent only if either the vowel or the sonorant plus the vowel is associated with the non-past tense and the POA of the sonorant is coronal, as Figure 2 and Figure 3 are associated. Furthermore, the geminate of the consonant following the sonorant-high vowel sequence compensatorily occurs in place of the liquid, as Figure 1 and Figure 2 are associated.

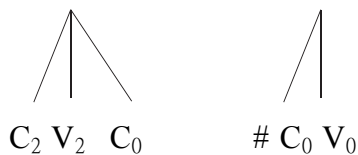


Figure 1: Schematic Pattern of Surface Forms

⁵ Of course, the language did not have many contexts where the contrasts necessary, e.g., between /wi/ and /i/.

⁶ The feature of round may also be relevant.

Here we assume that the underlying forms of the surface non-past forms with the final the former part of a geminate are the same as the surface forms except with the former part of the geminate replaced with the liquid and the high back vowel, as in /taburu gohan/ for [tabug gohan], /okiru/ for [okig gorira], /toru/ for [tog gohan]. The underlying forms happen to be those non-past forms of Yanagawa Fukuoka dialect. See Koga and Ono 2010 for how the non-past forms are divided into stems and affixes. The phenomenon is thus a compensatory lengthening prevalent in languages, as observed, for example, in Hayes 1989 and Kiparsky 2011. (On the other hand, with a non-initial sonorant-high vowel syllable avoided, the vowel remains with the liquid absent only if the vowel is associated not with the non-past tense, e.g., the present participle and a part of a noun, and the POA of the sonorant is coronal.)

What follows is associations in the other direction: If there is a geminate of a consonant over a word or morpheme boundary, then the liquid (or the coronal non-nasal sonorant) will occur in place of the former part of the geminate, as Figures 1 and 2 are associated. The high vowel, if it or the preceding consonant plus the vowel is the non-past morpheme, occurs immediately after the liquid, resulting in a sonorant-high vowel sequence, as Figures 2 and 3 are associated.

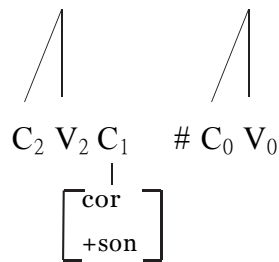


Figure 2: Schematic Pattern of Intermediate Forms

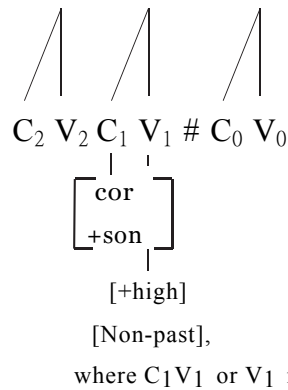


Figure 3: Schematic Pattern of Underlying Forms

4 Implications

The descriptive generalization that we obtained at the end of the last section implies that the framework or theory that we will state an analysis of the phenomenon in Takeo Saga dialect must 1) be one beyond segmental phonology and 2) be able to state constraints on ‘conspiracies’ in languages.

4.1 To State Constraints on ‘Conspiracies’ in Languages

If only *SPE*-styled generative rules were available, we would NOT be able to state the conspiracy to ban sonorant, {/n/, /r/}-high vowel, {/i/, /u/} sequences in languages. All we can do using *SPE*- styled generative rules is to propose generative rules:

- such as a /u/-deletion rule (12a) in order for the high vowel absence in the sonorant-high vowel sequences at the finals of the non-past forms in Takeo Saga dialect, (given in sections 2.1-2.3 and summarized in the association between Figures 3 and 2), and
- such as an /r/-deletion rule (12b) in order for the sonorant absence in Saga dialects in general, (given in section 2.7),

as Hayata 1998 has done.

- (12) a. $u \rightarrow \emptyset / Vr_]_{non-past\ form^7}$ [Saga]
b. $r \rightarrow \emptyset / V_ i$ [Saga]

Here we followed the rule $V \rightarrow \emptyset / Vr_ \#$, which Kenstowicz and Kisseberth (1979: 299) reviewed and discussed for Isthmus Nahuatl(1). There is no place with the *SPE*-styled generative rules in which we can state a constraint on the conspiracy that the rules tacitly aim at, that languages avoid sonorant-high vowel sequences. This kind of discussions is one of the well-discussed motivations not to use *SPE*-styled rules only and to use another, Optimality Theory, starting with Kisseberth 1970. Hayata 1998 is such a generative *SPE*-styled analysis of /ru/ $\rightarrow \emptyset$ in Takeo Saga dialect, and thus cannot capture the important generalization on the sonorant-high vowel sequences. We leave the particular review of his analysis for a future study. Sasaki 2013 is the first that analyzed similar phenomena of Japanese dialects in OT.

4.2 To Explain /r/ $\rightarrow C_i / _ C_j$ in Contrast with Others

If our analysis is restricted in segmental phonology, then such rules as (13) and (14) may correctly predict the difference between the absence of the sonorant and the presence of the former part of the

⁷ Hayata’s 1998 rule is $u \rightarrow \emptyset / r_]v$.

geminate if the word-final coronal sonorant is the liquid and the presence of the sonorant with its POA identical to that of the consonant following that if it is nasal.

$$(13) \begin{bmatrix} cor, \\ + \textit{sono}, \\ - \textit{nasal} \end{bmatrix} \rightarrow C \begin{bmatrix} f_1 a_1 \\ f_2 a_2 \\ \dots \\ f_n a_n \end{bmatrix} / _ \# C \begin{bmatrix} f_1 a_1 \\ f_2 a_2 \\ \dots \\ f_n a_n \end{bmatrix} \quad [\textit{Takeo Saga}]$$

$$(14) \begin{bmatrix} cor, \\ + \textit{sono}, \\ - \textit{nasal} \end{bmatrix} \rightarrow [\textit{POA } \alpha] / _ \# C [\textit{POA } \alpha] \quad [\textit{Takeo Saga}]$$

$(f_1, a_1), \dots, (f_n, a_n)$ are the pairs of every possible distinctive feature and its value. The rules, however, cannot explain why this is the case. Even if the values of the nasal are crucial for the presence or absence of the coronal sonorants at the position, the rules cannot explain why it is the case.

In addition, if our analysis is limited within segmental phonology, we may not be able to explain another fact that the former part of a geminate realizes some underlying /ru/'s, as in the case of the phenomenon of *Takeo Saga* dialect in question, whereas it cannot for others, as in the case of the adjective plus copula, [...ka] for /...k ar u/.

- (15) a. UR: aru gohan [*Takeo Saga*] cf. arou
 be [Non-past] rice 'is probably'
 'the rice which is here [Noun]'
- b. IR: al gohan
- c. PR: ag gohan cf. *a gohan

- (16) a. UR: oisikaru gohan [*Takeo Saga*] cf. oisikarou
 be [Non-past] delicious rice 'is probably delicious'
 'the rice which is delicious [Noun]'
- b. IR: oisikal gohan
- c. PR: oisika gohan cf. *oisikag gohan

Since both liquids are word-final in the intermediate forms (15b) and (16b), the fact that they are word-

final is not crucial.

Our intuitions on the difference here are that the liquid in (15b), for example, is NOT completely absent and a segment closer to the vacant position is lengthened compensatorily. On the other hand, the liquid in (16b), for example, is completely absent and there is no lengthening occurring from a segment closer to the vacant position. What causes compensatory lengthening is a mora hidden (Hayes 1989; Kiparsky 2011), for example, in (15b), but not so in (16b). This suggests that we need to include a theory of syllables and moras like Hayes 1989, McCarthy 2008b, Ito 1986, Kubozono and Homma 2002. *SPE* does not include syllables or moras in its representations. On the other hand, most work in OT phonology uses *SPE*'s view of underlying representations, its theory of distinctive features, and syllables and possibly moras although OT itself does not commit to any of these ideas.

We are now ready for working for an analysis of the phenomenon or of the descriptive generalization.

5 Summary

We saw Hayata's 1998 provided phenomenon, the former part of the geminate at the finals of the non-past forms of Takeo Saga dialect if the word that follows the non-past form begins with a consonant. Following McCarthy's 2008a research method for Optimality Theory, we formulated a descriptive generalization of the phenomenon, gaining perspectives from the observations of:

- the non-past forms in Takeo Saga dialect corresponding to those not ending with /ru/ in Yanagawa Fukuoka dialect,
- the /ru/-final nouns in Saga dialects,
- the only high back vowel absences with the liquid present in Tarama Okinawa dialect,
- separate apocope of word-final vowels and word-final consonants in other languages,
- the only liquid absences of the liquid-high front vowel sequences in Saga dialects and
- the only glide absences of the glide-front/back and high/mid vowels in Japanese and its dialects.

The phenomenon is a compensatory lengthening prevalent in languages, as observed, for example, in Hayes 1989; Kiparsky 2011. The study implies that the framework or theory that we state an analysis of the phenomenon in question cannot be *SPE*-styled generative rules only, but possibly Optimality Theory since we can state constraints on 'conspiracies' in languages, and that it should also include a theory of syllables and moras.

Acknowledgements I thank Koji Ono for his discussions related to the phenomenon in Takeo Saga dialect and Kan Sasaki and other participants for their questions and comments for my talk of a previous and longer paper related to the current paper in 73rd Meeting for Talk on Linguistics in Sapporo Gakuin University in December, 2015.

References

- Hayata, Teruhiro. 1998. Saga-hoogen no dooshi mikanryo-rentaiji no kiteekke. *Report from Linguistic Laboratory at Kyushu University*, 19: 1-4.
- Hayes, Bruce. 1989. Compensatory lengthening in moraic phonology. *Linguistic Inquiry*, 20: 2, 253-306.
- Ito, Junko. 1986. *Syllable theory in prosodic phonology*, doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Kiparsky, Paul. 2011. Compensatory lengthening. Cairns, Charles E. and Eric Raimy (eds), *Handbook of the Syllable*, 33-69. BRILL (Tuta Sub Aegide Pallas): Leiden.
- Kikuch, Seiichirou. 2004. Word-final Deletion and Cliticization in Catalan. Oral presentation. A Meeting of Phonological Association in Kansai, Kobe University, April 17th 2004.
- Koga, Hiroki and Koji Ono. 2010. Surface constraints on multiple occurrences of the tense expletive. In *Abstracts of International Workshop on Morphology and Formal Grammar*, pages 36- 40, Université Paris IV-Sorbonne, France. <http://makino.linguist.univ-paris-diderot.fr/files/hpsg2010/file/abstracts/MFG/koga-mfg.pdf>
- Kubozono, Haruo and Takeshi Honma. 2002. *Onsetsu to mora [Syllables and moras]*, Monograph series of English linguistics No. 15. Tokyo: Kenkyusha.
- McCarthy, John J. 2008a. *Doing Optimality Theory: Applying Theory to Data*. Blackwell Publishing: MA.
- McCarthy, John J. 2008b. The gradual path to cluster simplification. *Phonology*, 25, 271-319.
- Sasaki, Kan. 2013. Copula-initial consonant devoicing in the Hasaki dialect of Japanese, oral presentation, The 26th Paris Meeting on East Asian Linguistics, June 27-28, 2013 at the École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Takahasi, Sjunzou. 1995. Vocabulary of Tarama Dialect (Interim Report No. 3), *Report of Investigation of Tarama Island*, 55-110, Series of Regional Study No. 21. Ginowan: Research Center of Cultures of Southern Islands at Okinawa International University.

大規模学生調査を利用した大学新入生における 主体的学習経験の規定要因分析

西郡 大¹、木村 拓也²、山田 礼子³

The Determinants of Students' self-directed Learning Activities: Analysis of the Factors Using the Student Survey.

Dai NISHIGORI¹, Takuya KIMURA², Reiko YAMADA³

要 旨

本研究では、2013年に実施された日本人版新入生調査（JFS2013）を利用し、高校時代に主体的な学習活動を経験してきたと考えられる学生にどのような特徴があるのかを明らかにした。因子分析によって抽出された主体的学習に関わる「自己主張」、「向上心」、「探究心」の3つの因子を従属変数とし、「性別」、「入学した入試種別」、「高校時代の成績（自己認識）」、「将来的な学歴希望」、「自己能力観」、「人生価値観」、「今後のキャリア形成意識」、「高校3年時における具体的行動」を独立変数として探索的に分析した。その結果、「自己主張」を伴う活動をしてきた学生には、積極的にキャリアを形成しようとする志向性、実践的対応力や基礎学力に関する高い自己能力観、高校3年時における授業以外での教師との会話経験などがみられた。「向上心」を伴う活動をしてきた学生には、積極的にキャリアを形成しようとする志向性と社会的貢献志向、精神的頑健性と実践的対応力に関する高い自己能力観、高校3年時に勉強や宿題に力を入れた経験などがみられた。「探究心」を伴う活動をしてきた学生には、社会貢献やアートに関する志向性、基礎学力とクリエイティブに関する高い自己能力観、高校3年時における趣味としての読書の経験などがみられた。

【キーワード】 主体的学習、学生調査、高大接続、IR、大学新入生

1. はじめに

近年の高等教育政策の動向として、エビデンスに基づく意思決定や計画策定等にIR（Institutional Research）の活用が推進されるようになり、学内データの分析や学生調査などを実施する大学も多くなってきた。しかし、これらのデータをどのように分析し、実際の教育改革や業務改善等にどのように活用していくのかという点にはおいては、多くの大

¹ 佐賀大学アドミッションセンター・全学教育機構（併任）

² 九州大学基幹教育院

³ 同志社大学社会学部

学で手探りの状況にあると考えられる。また、学生調査等を活用した分析枠組みに関する研究も少しずつ増えてきてはいるものの、まだ十分であるとは言えない。そこで、本研究では、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革」(中央教育審議会、2014)で示される学力の3要素である「主体性・多様性・協働性」、特に「主体性」に注目し、全国の大学新入生学生調査を活用して、高校時代に主体的な学習経験をしてきたと考えられる大学新入生にどのような特徴があるのかを明らかにすることで、高等学校教育と大学教育の「主体性の接続」を考えるための視点を提供するとともに、学生調査を用いた分析枠組みを提示する。

2. 利用するデータの概要と分析の視点

本研究では、2013年に実施された日本人版新入生調査(JFS:Japanese Freshman Survey、以下、「JFS2013」)を利用する。同調査は、カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所(HERI)が開発したCFS(CIRP Freshman Survey)とCSS(College Student Survey)をベースに、日本の大学生の実態を反映して独自に改良した調査票であり、学生の満足度、入試にかかわる情報、高校時代の学習や生活状況、自己評価、価値観等の項目で構成される。JCIRP(Japanese Cooperative Institutional Research Program)の事務局から全国の国公立大学に対してJFS調査の案内が配布され、実施を希望する大学において調査が実施された。調査時期は、6月下旬から7月下旬であり、調査に参加した大学は91大学(国立14校、公立8校、私立69校)、15,519名の新入生がアンケートに回答した。調査の性格上、参加大学についての詳細を示すことはできないが、様々な地域の様々な偏差値帯の大学が参加している。表1に分析に使用したJFS2013のデータセットを示す。なお、本研究では、高校から大学に進学してきた一般的な新入生を分析対象とするため、「あなたの現在の在学状況を教えてください」で「1年生(回生)」以外の選択肢を選んでいた者、入試区分において、「留学生入試」「社会人入試」「編入学」「その他試験(帰国子女など)」を回答した者を除いた14,918名のデータを利用した。

JFS2013には、高校3年生における主体的な学習行動を尋ねた項目群(11項目)がある。項目群を因子分析によって因子を抽出し従属変数とした。一方、独立変数には、「性別」「入学した入試種別」「高校時代の成績(自己認識)」「将来的な学歴希望」といった属性やカテゴリーに関する項目、「自己能力観」「人生価値観」「今後のキャリア形成意識」といった自己意識の程度に関する項目、「高校3年時における具体的行動」という頻度に関する項目などを用いた。これらの変数を用いて各変数間の関係性及び平均値の比較等の分析を探索的に行うことで、高校時代における主体的学習の構造にアプローチし、どのような学生が主体的学習活動を行ってきたのかを明らかにした。

表 1. 回答者の性別と専門分野

性別	人数	割合 (%)
男 性	7,199	48.3
女 性	7,249	48.6
無回答	470	3.2

専門分野	人数	割合
人文学	1,319	8.8
宗教学	46	0.3
心理学	646	4.3
法学・政治学	542	3.6
経済学・経営学・商学・会計学	1,539	10.3
社会科学	1,242	8.3
理 学	496	3.3
工 学	1,952	13.1
農 学	379	2.5
生命科学	497	3.3
獣医学	9	0.1
医 学	902	6.0
医療サービス	983	6.6
家政学	831	5.6
教育学	1,894	12.7
芸 術	422	2.8
その他	886	5.9
無回答等	333	2.2

3. 結果

3.1 因子分析の結果

(主体的学習に関する尺度)

高校3年時における主体的学習に関する項目に対し、因子分析（プロマックス回転、最尤法）した結果、「自発的に作文の練習をした」と「自分が取り組んだ課題に対して教師に意見を求めた」という2項目が複数の因子に対して負荷量が高かったため、同項目を外して再度因子分析を行ったところ、3因子が抽出された。その結果を表2に示す。

第1因子は、「自分の意見を論理的に主張した」「授業中質問した」「問題の解決方法を模索し、それを他者に説明した」の3項目で構成され、自身の意見や疑問、解決方法を主張していることから「自己主張」と命名した。第2因子は、「問題に対処するために新しい解決策を求めた」「困難なことにあえて挑戦した」「自分の失敗から学んだ」の3項目で構成され、新たな解決策や自身の成長を模索していることから「向上心」と命名した。第3因子は、「授業以外に興味のあることを自分で勉強した」「科学的研究の記事や論文を読んだ」「インターネット上の情報が事実かどうか確認した」の3項目で構成され、新たな知識の追究等が含まれることから「探究心」と命名した。これらの3つの変数を「主体性因子」と呼ぶ。各変数とも α 係数は、0.68以上と一定の値が得られた。

表2. 主体的学習に関する項目の因子分析の結果

	I	II	III	共通性
I. 自己主張 ($\alpha=.79$)				
自分の意見を論理的に主張した	.955	-.095	.014	.82
授業中、質問した	.632	.030	.010	.43
問題の解決方法を模索し、それを他者に説明した	.536	.259	-.007	.53
II. 向上心 ($\alpha=.75$)				
問題に対処するために新しい解決策を求めた	.027	.754	.053	.65
困難なことにあえて挑戦した	.005	.734	.013	.56
自分の失敗から学んだ	-.008	.602	-.022	.34
III. 探究心 ($\alpha=.68$)				
授業以外に興味のあることを自分で勉強した	-.050	.049	.698	.49
科学的研究の記事や論文を読んだ	.073	-.076	.659	.43
インターネット上の情報が事実かどうか確認した	.009	.084	.518	.34
因子間相関				
	II	.64	-	
	III	.59	.67	-

(人生価値観に関する尺度)

人生価値観に関する項目に対し、因子分析（プロマックス回転、最尤法）した結果、「自分の専攻分野で第一人者になる」「自分の専攻分野で仲間に認められる」「政治的な活動にたずさわる」「社会の価値観に影響を与える」「家族を養う」「困っている人の役に立つ」「科学の理論的な発展に貢献する」「人生の意味を深く考える」「精神性や信仰心を生活に反映させる」という9項目が複数の因子に対して負荷量が高かったため、同項目を外して再度因子分析を行ったところ、4因子が抽出された。その結果を表3に示す。

第1因子は、「地域社会の活動に参加する」「人権意識の向上に役立つ」「環境を守るための活動に参加する」などの6項目で構成されるため「社会的貢献志向」と命名した。第2因子は、「会社などで出世する」「お金持ちになる」「企業や団体などで管理職になる」などの4項目で構成されるため「社会的成功志向」と命名した。第3因子は、「芸術作品を製作する」「文芸作品を執筆する」「舞台芸術で成功する」の3項目で構成されるため「アート志向」と命名した。第4因子は、「自分の生きたい人生を送る」「友人関係を大切にする」の2項目で構成されるため「個人的幸福追求志向」と命名した。各変数とも α 係数は、0.72以上と一定の値が得られた。

表3. 人生価値観尺度の因子分析の結果

	I	II	III	IV	共通性
I. 社会的貢献志向 ($\alpha = .86$)					
地域社会の活動に参加する	.877	-.103	-.110	.047	.65
人権意識の向上に役立つ	.823	-.044	-.005	-.010	.64
環境を守るための活動に参加する	.643	.023	.022	.050	.46
政治動向に関心を持つ	.625	.062	.073	-.082	.46
多様な社会や文化を理解する	.608	-.082	.039	.186	.43
地域社会のリーダーになる	.605	.179	.079	-.126	.53
II. 社会的成功志向 ($\alpha = .81$)					
会社などで出世する	-.018	.923	-.092	-.003	.80
お金持ちになる	-.175	.729	.003	.113	.48
企業や団体などで管理職になる	.179	.660	-.024	-.095	.54
ビジネスで成功する	.039	.583	.137	.064	.44
III. アート志向 ($\alpha = .86$)					
芸術作品を製作する	-.032	-.024	.892	.032	.76
文芸作品を執筆する	-.005	-.027	.856	.004	.72
舞台芸術で成功する	.074	.040	.692	-.040	.56
IV. 個人的幸福追求志向 ($\alpha = .72$)					
自分の生きたい人生を送る	-.045	.041	.054	.788	.61
友人関係を大切にする	.145	.049	-.066	.672	.54
	因子間相関	II	III	IV	
	II	.44	-		
	III	.45	.27	-	
	IV	.21	.16	-.12	-

(自己能力観に関する尺度)

自分の能力観に関する項目に対し、因子分析(プロマックス回転、最尤法)した結果、「コンピュータ操作能力」「体の健康」「スピリチュアリティ(精神性)」「信仰心」「文章表現の能力」「文章読解の能力」という6項目が複数の因子に対して負荷量が高かったため、同項目を外して再度因子分析を行ったところ、4因子が抽出された。その結果を表4に示す。

第1因子は、「社交面での自信」「協調性」「リーダーシップ」などの7項目で構成されるため「実践的対応力」と命名した。第2因子は、「学力」「一般的な教養」「外国語の能力」などの5項目で構成されるため「基礎学力」と命名した。第3因子は、「やる気」「ねばり強さ」「競争心」などの4項目で構成されるため「精神的頑健性」と命名した。第4因子は、「芸術的な能力」「創造性」の2項目で構成されるため「クリエイティブ」と命名した。各変数とも α 係数は、0.68以上と一定の値が得られた。

表4. 自己能力観尺度の因子分析の結果

	I	II	III	IV	共通性
I. 実践的対応力 ($\alpha = .81$)					
社交面での自信	.874	-.067	-.050	-.040	.62
協調性	.608	-.057	.039	-.013	.36
リーダーシップ	.570	.014	.150	.037	.51
他者の理解	.555	.007	.028	-.031	.31
自己の理解	.553	.112	-.059	-.023	.32
情緒面での安定度	.501	.054	.057	-.118	.26
プレゼンテーションの能力	.488	.107	-.014	.176	.45
II. 基礎学力 ($\alpha = .77$)					
学力	-.171	.950	.041	-.026	.77
一般的な教養	.161	.579	-.095	.062	.45
外国語の能力	.027	.535	.046	.005	.33
知的面での自信	.301	.525	-.003	.015	.55
数理的な能力	.008	.431	.089	.000	.23
III. 精神的頑健性 ($\alpha = .83$)					
やる気	.071	-.051	.775	-.025	.63
ねばり強さ	-.017	.060	.767	-.080	.56
競争心	-.087	.117	.669	.040	.47
チャレンジ精神	.178	-.056	.621	.078	.60
IV. クリエイティブ ($\alpha = .68$)					
芸術的な能力	-.131	.102	-.081	.760	.50
創造性	.071	-.102	.090	.739	.36
	因子間相関	II	III	IV	
	II	.53	-		
	III	.69	.41	-	
	IV	.61	.46	.48	-

(今後のキャリア形成意識に関する尺度)

今後のキャリア形成意識に関する項目に対し、因子分析（プロマックス回転、最尤法）の結果、2因子が抽出された（表5）。第1因子は、「自己を表現する仕事」「創造性や独創性」「リーダーシップを発揮できる可能性」などの5項目で構成されるため「積極的キャリア形成志向」と命名した。第2因子は、「高収入の可能性」「生活の安定や保証」「世間的な知名度や地位」などの5項目で構成されるため「世俗的キャリア形成志向」と命名した。各変数とも α 係数は、0.75以上と一定の値が得られた。

表5. 今後のキャリア形成意識尺度の因子分析の結果

	I	II	共通性
I. 積極的キャリア形成志向 ($\alpha = .82$)			
自己を表現する仕事	.803	-.082	.59
創造性や独創性	.759	-.065	.53
リーダーシップを発揮できる可能性	.648	.053	.46
さまざまな領域の仕事をする可能性	.626	.079	.45
社会を変えるための仕事	.574	.065	.37
II. 世俗的キャリア形成志向 ($\alpha = .75$)			
高収入の可能性	-.118	.860	.66
生活の安定や保証	-.091	.627	.35
世間的な知名度や地位	.223	.529	.44
就職時の選択肢の多さ (つぶしがきく)	.124	.513	.34
自由な時間	.082	.456	.25
因子間相関			
	-		
	II	.48	-

因子分析の結果得られた各変数の1項目あたりの平均値、標準偏差および相関係数を表6に示す。

表6. 各変数の1項目あたりの平均値、標準偏差および相関係数

変数名	N	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. 自己主張	14,771	2.22	0.71	1												
2. 向上心	14,728	2.52	0.69	.55	1											
3. 探究心	14,730	2.02	0.69	.47	.51	1										
4. 社会的貢献志向	14,516	2.43	0.66	.29	.34	.27	1									
5. 社会的志向	14,621	2.62	0.72	.15	.12	.10	.40	1								
6. アート志向	14,654	1.72	0.74	.18	.13	.29	.41	.24	1							
7. 個人的幸福追求志向	14,684	3.60	0.58	.10	.22	.02	.24	.21	-.06	1						
8. 汎用的能力	14,622	2.97	0.66	.40	.36	.20	.27	.20	.10	.18	1					
9. 基礎学力	14,707	2.76	0.66	.30	.29	.23	.17	.16	.10	.03	.52	1				
10. 精神的頑健性	14,680	3.14	0.83	.34	.47	.18	.31	.17	.09	.19	.61	.42	1			
11. クリエイティブ	14,771	2.78	0.85	.26	.26	.25	.20	.11	.36	.07	.45	.37	.38	1		
12. 積極的キャリア形成志向	14,617	2.65	0.67	.33	.34	.25	.59	.42	.39	.21	.33	.20	.38	.36	1	
13. 世俗的キャリア形成志向	14,575	3.05	0.56	.09	.09	.05	.27	.62	.14	.29	.13	.11	.09	.10	.44	1

※ 変数の1、2、3、4、5、6、7、12、13は最大値4点 ※ 変数の8、9、10、11は最大値5点

3.2 主体性因子と相関のある高校3年時の活動

「自己主張」「向上心」「探究心」と関連のある高校3年時の活動（以下、「高3行動」と略記）を抽出するために、12項目からなる高校3年時の具体的活動に関する項目との相関分析を行った結果、大きい関係性とは言えないが、「自己主張」と「授業以外での教師との会話」（ $r=.25$ ）、「向上心」と「勉強や宿題」（ $r=.20$ ）、「探究心」と「趣味としての読書」（ $r=.21$ ）に0.2程度の相関関係が確認された（表7の下線部）。

表7. 主体性因子と高3時の行動との相関関係

	自己主張	向上心	探究心
勉強や宿題	.12**	<u>.20**</u>	.02
友人との交際	.05**	.01	-.01
授業以外での教師との会話	<u>.25**</u>	.18**	.12**
運動やスポーツ	.08**	.09**	-.01
アルバイト	.03**	-.04**	.04**
ボランティア活動	.13**	.09**	.14**
部活動や同好会	.06**	.10**	.00
テレビ鑑賞	-.08**	-.08**	-.09**
家事手伝い	.12**	.08**	.14**
趣味としての読書	.07**	.03**	<u>.21**</u>
TV・PCでのゲーム遊び	-.07**	-.11**	.10**
インターネット上での友人との交流	.04**	.00	.11**

3.3 重回帰分析による規定要因の分析

「自己主張」「向上心」「探究心」を従属変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。独立変数には、因子分析によって得られた「自己能力観」「人生価値観」「今後のキャリア形成意識」の下位尺度、3.2節の分析結果により相関が確認された項目を設定した。まず、「自己主張」の規定要因として標準化係数（ β ）をみたところ、「自己能力観（実践的対応力）」（ $\beta=.24**$ $p<.001$ ）が最も高く、「キャリア形成意識（積極的キャリア志向）」（ $\beta=.20**$ $p<.001$ ）、「高3行動（授業以外での教師との会話）」（ $\beta=.19**$ $p<.001$ ）、「自己能力観（基礎学力）」（ $\beta=.14**$ $p<.001$ ）と続いた（表8）。

表8. 自己主張を規定する要因

変数	β	R^2 : 自由度調整済み決定係数
自己能力観（実践的対応力）	.24	0.25
キャリア形成意識（積極的キャリア形成志向）	.20	
高3行動（授業以外での教師との会話）	.19	
自己能力観（基礎学力）	.14	

「向上心」は、「自己能力観（精神的頑健性）」（ $\beta=.31^{**}$ $p<.001$ ）が最も高く、「人生価値観（社会的貢献志向）」（ $\beta=.15^{**}$ $p<.001$ ）、「高3行動（勉強や宿題）」（ $\beta=.15^{**}$ $p<.001$ ）、「キャリア形成意識（積極的キャリア形成志向）」（ $\beta=.11^{**}$ $p<.001$ ）、「自己能力観（実践的対応力）」（ $\beta=.09^{**}$ $p<.001$ ）と続いた（表9）。

表9. 向上心を規定する要因

変数	β	R^2 : 自由度調整済み決定係数
自己能力観（精神的頑健性）	.31	0.30
人生価値観（社会的貢献志向）	.15	
高3行動（勉強や宿題）	.15	
キャリア形成意識（積極的キャリア形成志向）	.11	
自己能力観（実践的対応力）	.09	

「探究心」では、「高3行動（趣味としての読書）」（ $\beta=.19^{**}$ $p<.001$ ）が最も高く、「人生価値観（社会的貢献志向）」（ $\beta=.17^{**}$ $p<.001$ ）、「自己能力観（基礎学力）」（ $\beta=.15^{**}$ $p<.001$ ）、「人生価値観（アート志向）」（ $\beta=.14^{**}$ $p<.001$ ）、「自己能力観（クリエイティブ）」（ $\beta=.10^{**}$ $p<.001$ ）と続いた（表10）。

表10. 探究心を規定する要因

変数	β	R^2 : 自由度調整済み決定係数
高3行動（趣味としての読書）	.19	0.19
人生価値観（社会的貢献志向）	.17	
自己能力観（基礎学力）	.15	
人生価値観（アート志向）	.14	
自己能力観（クリエイティブ）	.10	

3.4 属性ごとの平均値の比較（ t 検定・分散分析）

「自己主張」「向上心」「探究心」について、「性別」、「入学した入試種別」の属性項目、「高校時代の成績（自己認識）」（「あなたの高校での成績はどのあたりでしたか」に対する「上位の方」「中の上くらい」「中くらい」「中の下くらい」「下位の方」という回答）、「将来的な学歴希望」（「あなたは将来的にどの程度まで進学を考えていますか」に対する「大学を卒業する」「大学院や専門職大学院の修士課程を修了する」「大学院の博士課程を修了する」という回答）の項目に対する回答カテゴリーごとに平均値を比較した。

まず、「性別」について t 検定による結果を表11に示す。「自己主張」に有意な差はみられなかったが、「向上心」において男子よりも女子が高く（ $t(14306) = 1.32, p < .001$ ）、「探究心」において女子よりも男子の方が高い傾向がみられた（ $t(14266) = 6.17, p < .001$ ）。

表11. 性別にみる主体性因子の平均値

	自己主張		向上心		探究心	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
<i>N</i>	7,115	7,193	7,103	7,166	7,108	7,160
<i>Mean</i>	2.22	2.21	2.49	2.55	2.06	1.99
<i>SD</i>	0.72	0.69	0.70	0.66	0.72	0.65

次に、「入学した入試種別」について一元配置による分散分析を行った（表12～14）。「自己主張」において有意差はみられなかった。「向上心」($F(7, 14720) = 3.47, p < .001$)と「探究心」($F(7, 14722) = 9.76, p < .001$)では有意差がみられ、Bonferroniによる多重比較を行った結果、「向上心」では、「一般入試（国公立大学の前・中・後期日程、及び私立大学の一般入試）[A] > 指定校推薦 [E]、AO選考 [H]」、「大学入試センター試験（単独）利用型入試（ただし、私立大学のみ）[C] > 指定校推薦 [E]」、「公募推薦 [G] > 指定校推薦 [H]」、「探究心」では、「一般入試（国公立大学の前・中・後期日程、及び私立大学の一般入試 [A]）< 指定校推薦 [E]、公募推薦 [G]」、「大学入試センター試験（単独）利用型入試（ただし、私立大学のみ）[C]、内部進学（学部付属校からの進学）[D]、指定校推薦 [E]、公募推薦 [G]、AO選考 [H] > スポーツや課外活動の推薦 [F]」の順に差がみられた。

表12. 入学した入試種別にみる自己主張の平均値

自己主張	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>N</i>	6,748	1,031	721	422	2,383	367	2,017	1,082
<i>Mean</i>	2.20	2.25	2.24	2.28	2.19	2.23	2.24	2.21
<i>SD</i>	0.70	0.70	0.71	0.69	0.71	0.75	0.70	0.74

表13. 入学した入試種別にみる向上心の平均値

向上心	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>N</i>	6,740	1,028	718	423	2,370	360	2,010	1,079
<i>Mean</i>	2.54	2.51	2.54	2.54	2.44	2.51	2.54	2.47
<i>SD</i>	0.68	0.68	0.67	0.66	0.68	0.74	0.68	0.73

表14. 入学した入試種別にみる探究心の平均値

探究心	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>N</i>	6,738	1,029	717	422	2,372	363	2,012	1,077
<i>Mean</i>	1.99	2.02	2.04	2.09	2.04	1.89	2.10	2.09
<i>SD</i>	0.69	0.68	0.69	0.71	0.66	0.66	0.69	0.72

分類	入学試験の種類
A	一般入試（国公立大学の前・中・後期日程、及び、私立大学の一般入試）
B	一般入試と大学入試センター試験の併用型入試（ただし、私立大学のみ）
C	大学入試センター試験（単独）利用型入試（ただし、私立大学のみ）
D	内部進学（学部付属校からの進学）
E	指定校推薦
F	スポーツや課外活動の推薦
G	公募推薦
H	AO選考

さらに、「高校時代の成績（自己認識）」について一元配置による分散分析を行った（表15～17）。「自己主張」（ $F(5, 14730) = 91.98, p < .001$ ）、「向上心」（ $F(5, 14687) = 90.87, p < .001$ ）、「探究心」（ $F(5, 14689) = 21.90, p < .001$ ）の3変数すべてに有意差がみられた。Bonferroniによる多重比較を行った結果、「自己主張」では「上位の方 > 中の上くらい > 中くらい、中の下くらい > 下位の方」、「向上心」では、「上位の方 > 中の上くらい > 中くらい > 中の下くらい > 下位の方」、「探究心」では、「上位の方 > 中くらい、中の下くらい、下位の方」、「中の上くらい、中くらい、中の下くらい > 下位の方」という順で差が確認された。

表15. 高校時代の成績別にみる自己主張の平均値

自己主張	上位の方	中の上くらい	中くらい	中の下くらい	下位の方
<i>N</i>	2,736	4,078	3,407	2,155	1,956
<i>Mean</i>	2.40	2.27	2.19	2.15	1.99
<i>SD</i>	0.76	0.68	0.66	0.66	0.72

表16. 高校時代の成績別にみる向上心の平均値

向上心	上位の方	中の上くらい	中くらい	中の下くらい	下位の方
<i>N</i>	2,728	4,066	3,404	2,144	1,952
<i>Mean</i>	2.67	2.58	2.51	2.45	2.28
<i>SD</i>	0.71	0.64	0.64	0.66	0.76

表17. 高校時代の成績別にみる探究心の平均値

探究心	上位の方	中の上くらい	中くらい	中の下くらい	下位の方
<i>N</i>	2,728	4,071	3,396	2,150	1,953
<i>Mean</i>	2.09	2.06	2.02	2.02	1.89
<i>SD</i>	0.73	0.68	0.65	0.67	0.70

最後に、「将来的な学歴希望」について一元配置による分散分析を行った。なお、各選択肢は、「大学を卒業する」を「学士」、「大学院や専門職大学院の修士課程を修了する」を「修士」、「大学院の博士課程を修了する」を「博士」と表記した(表18)。「自己主張」が $F(3, 14683) = 31.15, p < .001$ 、「向上心」が $F(3, 14638) = 31.70, p < .001$ 、「探究心」が $F(3, 14640) = 61.97, p < .001$ と、3変数すべてに有意差がみられた。Bonferroniによる多重比較を行った結果、「自己主張」「向上心」「探究心」の3変数とも、「博士>修士>学士」という順で差が確認された。

表18. 最終学歴希望からみる主体性因子の平均値

	自己主張			向上心			探究心		
	学士	修士	博士	学士	修士	博士	学士	修士	博士
<i>N</i>	12,165	1,773	523	12,125	1,768	522	12,127	1,771	521
<i>Mean</i>	2.19	2.29	2.44	2.49	2.60	2.71	1.99	2.11	2.35
<i>SD</i>	0.70	0.68	0.79	0.68	0.66	0.73	0.67	0.70	0.80

4. 考察

本研究では、高校時代に「主体性」を伴う学習行動をしてきたと考えられる学生にどのような特徴があるのかを明らかにするために、様々な大学の学部新生が回答したJFS2013を利用した分析を行った。同調査における主体的学習に関わる項目からは、「自己主張」「向上心」「探究心」という「主体性」に関わる3因子が抽出された。以下にその特徴を示す。

「自己主張」を伴う活動をしてきたと考えられる学生像

大学卒業後は、積極的に自分のキャリア形成を志向するとともに、自己能力観として、実践的対応力や基礎学力を有していると認識しており、高校3年時には授業以外で教師との会話に時間を費やした傾向がみられる。また、性別や入学した入試種別などによる違いはみられないが、高校時代の成績が相対的に良かったと認識し、将来的な学歴として、大学卒で終わらず大学院進学(博士課程まで)を想定している者ほど、自己主張を伴う活動をしてきた傾向が確認された。

「向上心」を伴う活動をしてきたと考えられる学生像

大学卒業後は、積極的に自分のキャリア形成を志向し、社会的貢献を志向するとともに、自己能力観として、精神的頑健性と実践的対応力を有していると認識しており、高校3年時には勉強や宿題に時間を費やした傾向がみられる。性別では、男子よりも女子の方が向上心

が強く、入学した入試種別においては、一般入試の方が指定校推薦やAO選考よりも向上心が高いことが示された（なお、指定校推薦よりも公募推薦の方が高い）。また、高校時代の成績が相対的に良かったと認識し、将来的な学歴として、大学卒で終わらず大学院進学（博士課程まで）を想定している者ほど、向上心を伴う活動をしてきた傾向が確認された。

「探究心」を伴う活動をしてきたと考えられる学生像

人生的な価値観として、社会貢献やアートに関する志向性を持つとともに、自己能力観として、基礎学力を有しクリエイティブであると認識し、高校3年時に、趣味としての読書に時間を費やしてきた傾向がみられる。性別では、女子よりも男子の方が探究心が強く、入学した入試種別においては、一般入試よりも指定校推薦や公募推薦の方が探究心が高い（ただし、スポーツや課外活動の推薦は他の推薦制度よりも低い）。また、高校時代の成績が相対的に良かったと認識し、将来的な学歴として、大学卒で終わらず大学院進学（博士課程まで）を想定している者ほど、向上心を伴う活動をしてきた傾向が確認された。

これら3つの因子の特徴を比べると、「性別」「入学した入試種別」「自己能力観」「人生価値観」「今後のキャリア形成意識」においては、各因子で違いがみられるものの、「高校時代の成績（自己認識）」「将来的な学歴希望」については共通的な傾向がみられる。つまり、高校時代の成績が良かったと認識する者ほど、将来的に大学院までの学歴（特に博士課程）を得たいと考えている者ほど、高校時代に主体的学習の経験があると解釈できる。

では、これらの結果は、高等学校教育と大学教育の「主体性の接続」を考えるための材料として、どのように活用できるであろうか。高大接続改革が進められる中、今後の大学入試では、「主体性・多様性・協働性」を評価するために、多面的・総合的な評価が求められている。当然のことながら、「主体性・多様性・協働性」は、身長や体重など、直接的に観測できるような変数とは異なり、様々な行動や考え方といった観測できる情報から間接的にしか評価できない構成概念である。仮に、「主体性」を面接試験で評価しようと考えた場合、「主体性」を評価するための観点や質問内容を検討しなければならないが、本研究で得られた知見が部分的に活用できると考える。例えば、主体性に関する下位概念として「向上心」を評価観点とした場合、将来的なキャリア意識や自己能力観に関わる内容、高校における成績の認識に関して尋ねる質問項目を検討することが1つの手段として考えられるし、入試方法として、「探究心」を重視したい場合は、一般入試よりも公募推薦や指定校推薦の方が受験者集団としては適しているかもしれない。こうした視点は、大学入試の場面だけでなく、大学入学後の初年次教育やキャリア教育においても、どのような方向性でカリキュラムを検討していくかを議論するめの1つの素材となりうる。もちろん、大学の入学難易度や学問分野の違いによって、本研究の結果をそのまま適用することには慎重になる必要があるが、自大学の調査データに限定して同様の分析枠組みで分析すれば、より実

態に即した結果が得られと思われる。

本研究で示した結果は、先行研究等を踏まえて「主体性」という構成概念を定義し、同概念を測定するために実施した調査から得られた結果ではない。その意味では、学術調査として十分であるとはいえない。しかし、各大学で教育改革や入試改革について実際に議論する場合、自大学の状況がどのようになっているか現状を把握することからはじまる。その材料としてJFSのような学生調査を利用するならば、本研究で示した分析アプローチは、具体的検討の1つの枠組みとなりうる。

一般的に学生調査には、学生の実態把握という共通の目的はあるものの、観点別には複数の目的が含まれる。そのため、入試、教務、キャリア、価値観、経験、満足度などの様々な項目で構成される。こうした項目によって得られた情報をどのように組合せて分析するかという点で見れば、一定の分析枠組みが必要になるだろう。それにより、各大学が独自で収集すべき情報の把握や検討のための作業仮説の設定などが可能になるものと考えられる。しかし、学生調査等を活用する際の枠組み（または研究蓄積）は必ずしも多くはない。大学生調査の歴史はまだ浅く、これから少しずつ発展していくものと推察する。それに合わせて分析・活用の枠組みも蓄積されなければならない。本研究が、その一部を担うことを期待したい。

引用文献

中央教育審議会 (2014) 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、入学者選抜者の一体改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花咲かせるために～」 (答申).

卒後臨床研修センターの歩み —産業・組織心理学的視点から—

江村 正^{1,3}、吉田 和代¹、山下 秀一^{1,2}

Activities of Center for Postgraduate Clinical Training from the Viewpoint of Industrial / Organizational Psychology

Sei EMURA^{1,3}, Kazuyo YOSHIDA¹, Shuichi YAMASHITA^{1,2}

要 旨

医師臨床研修制度の必修化に伴い、研修医の教育・管理目的の部署が必要となり、卒後臨床研修センターが多くの研修病院に設置されることになった。筆者らは、そこで医師としてさまざまな仕事を行ってきたが、それらが「産業・組織心理学」という学問体系で分類できることに気づいた。「産業・組織心理学」の体系に沿って、卒後臨床研修センターの活動をまとめることは、研修医教育に携わる者の活動指針として有用であるだけでなく、面倒見の良い佐賀大学を目指す上での、学生・卒業生のサポートを考える上でのヒントとなると思われここに報告する。

【キーワード】 医師臨床研修制度、卒後臨床研修センター、産業・組織心理学

はじめに

医師臨床研修制度の必修化に伴い、研修の統括部門が必要となり、卒後臨床研修センターが多くの研修病院に設置されることになった。筆者らは、そこでさまざまな仕事を行ってきたが、内容はあらゆる方面におよび、従来の大学病院の医師の仕事とは異なるものであった。10年が経過し、今までの活動を振り返る機会があったが⁽¹⁾、活動内容を体系づけて整理することはできずにいた。

最近になり、「産業・組織心理学」という学問体系を知ることとなった⁽²⁾。産業・組織心理学とは、「主として心理学の知見を応用することにより、組織とかかわりを持っている人々の行動を記述し、理解し、予測することによって、人間と組織との望ましい、そして、あるべき関係の仕方を見出すことを目的とした科学」であり、組織行動、人事心理学、作業心理学、消費者行動の4つの研究領域に分類することができる(図1)。「産業・組織心

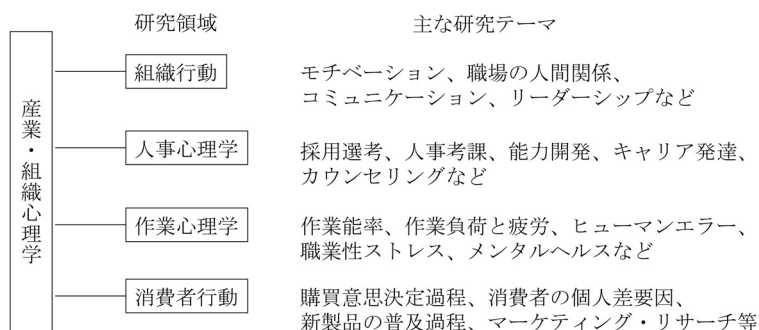
¹ 佐賀大学 医学部 附属病院 卒後臨床研修センター

² 佐賀大学 医学部 附属病院 総合診療部

³ 責任著者

理学」の体系に、卒後臨床研修センターの種々の活動がうまく分類されることに気づき、今までの活動をまとめることは、研修医教育に携わる者の活動指針として有用と考えた。また、そのことは、大学などの教育機関にも応用できることがあり、面倒見の良い佐賀大学を目指す上でヒントとなると思われたので、ここに報告する。

図1. 産業・組織心理学の4つの研究領域



研修医の募集と採用選考

研修医の募集と採用は、医師臨床研修マッチング協議会によるマッチングというシステムで行われている。この仕組みを導入したことにより、約1万人の研修先がコンピューターにより混乱なく決まることとなった。しかし、元々マッチング理論は、様々な好みを持つ人々同士をどのようにマッチさせ、限られた資源をどのように配分するかという経済学の理論であり、マッチングの導入が、教育の場に「市場原理」を持ち込むことになった。その結果、研修病院には、「顧客」または「消費者」である医学生が求める「商品」（研修プログラム）や「サービス」（研修病院のアメニティ）を作り、その情報を届けることが求められるようになった。どのようなものが求められているかを「リサーチ」することも必要になった。それらのニーズにいち早く目をつけたのが、医師派遣業者であり、そこが企画する大規模な「研修病院説明会」に、研修病院は出展費用を捻出せざるをえなくなった。医学生は自大学から無料のバスの送迎があり、多くの佐賀大学の医学生も説明会に参加している。佐賀大学は、現在は、佐賀県の支援により、佐賀県内の研修病院と合同で出展している。

採用選考は、医学科6年生が参加しやすいように、夏季休業期間に、応募者約10名ずつ7～8回に分けて行っている。方法は面接と書類で、卒後研修委員が3名ずつ組となり交代で面接にあたる。書類には、履歴書、成績証明書、推薦状、小論文が含まれる。将来良き臨床医に成るかどうかと、医学生の時の医学知識量は相関しないと、多くの指導医は経験上思っているため、筆記試験などの知識の評価は行っていない。

佐賀大学医学部附属病院関連初期臨床研修プログラムは、一つのプログラム(定員56名)

でスタートした。当院のプログラムを選んだ理由の調査では、卒前教育の後半に位置する、「臨床実習」での指導が良かったので、卒業後も佐賀大学で研修をしようと思ったという回答が多かった⁽³⁾。より多くの研修医の獲得には、卒後教育のみならず卒前教育にも力をいれることが、重要と考えられた。卒後臨床研修センター教員が、「臨床実習ワーキンググループ」の代表世話人となり、臨床実習の改善やサポートを行った（平成24年1月から平成27年9月）。

研修プログラムは研修プログラムの改善は、「新製品の開発・導入」と言える。研修制度開始3年目に、マッチ数（採用予定の研修医数）が激減したことを受け、当時の研修医や6年生にアンケート調査を行い、プログラムを細分化した。以後も、定期的に見直しを行っている。

研修医を取り巻く人間関係とコミュニケーション

大学病院という組織の中では、研修医は臨床医として患者、指導医、他の医療スタッフなどに関わる。研修医であるので学習者であるが、医学生に対しては、指導的立場も求められる。大学人としては、研究の一端として症例報告など学会発表を行うこともある。対象となる相手が多く、かつ、複数の役割が求められていることが、大学病院の研修医の特徴である。

研修医は、患者、患者の家族、指導医、看護師、他の医療スタッフなど多くの対象と接するので、コミュニケーション能力の修得は大きな課題である。佐賀大学の卒後臨床研修センターでは、研修目標の柱の一つとして、コミュニケーションスキルの修得を掲げ、医学部の模擬患者グループの協力を仰ぎ、コミュニケーション・トレーニングを行っている⁽⁴⁾⁽⁵⁾

（図2）。病気について、素人にわかりやすく説明し、質問に耳を傾け丁寧に答えるというトレーニングである。指導医が観察し、模擬患者の評価と合わせてフィードバックを行う。トレーニングの風景をDVDに撮影しておき、個人で見て、自己評価を提出させる。自分の話し方を自分で見るという経験はほとんどなく、振り返りには非常に有用である。

図2. 研修医のコミュニケーション・トレーニング



研修医ともっとも深く関わり、彼らに影響を及ぼすのは、指導医である。医師臨床研修制度では、指導医は厚生労働省の定めた「指導医講習会」を受講することと規定されている。卒後臨床研修センターの教員には、講習会の企画・運営を行うスキルが求められており、県内外で講習会を行っている⁶⁾。指導医講習会は実講習時間16時間で、二泊三日で行うことが推奨されているが、多忙な指導医の労働環境を考慮し、通常一泊二日の泊まり込みで講習を行っている。医師臨床研修制度の概要、理念、到達目標、修了基準などの講義と、カリキュラム作成の実習、指導医のあり方の講義・実習などが含まれる。佐賀県では、佐賀県医師会や佐賀大学病院を含めた県内の研修病院が「佐賀県臨床研修運営協議会」を立ち上げ、協議会の主催で平成16年から年に1回行っている。研修医の教育は、on the job training（実地修練）が中心となり、hidden curriculum（隠されたカリキュラム）の影響も大きいので、ロールモデル（お手本）としての指導医の役割は非常に重要と考えられる。指導医講習会は、診療科を超えた指導医の情報交換に大変有用で、組織内のコミュニケーションの改善に大いに役立つと考えられている（図3）。

図3. 指導医講習会



指導医がリーダーシップを発揮することで、研修医のパフォーマンスは向上するので、指導医自身が、自分のリーダーシップスタイルを知っておくことは有用であり、指導医講習会でリーダーシップをテーマとして扱っているところもある。佐賀県の指導医講習会では、コミュニケーションスタイルをコントローラー、プロモーター、サポーター、アナライザーの4つに分け、指導医と研修医のコミュニケーションの改善に役立てている。コントローラーは、リーダーシップスタイルの「課題達成機能志向」に、サポーターは、「集団維持機能」に、それぞれ通じるところがあり興味深い。

研修医の仕事へのモチベーションと指導医の教育へのモチベーション

医師臨床研修制度になり、研修医のモチベーション低下が、指導医よりしばしば指摘される。必修の診療科が多く設定されたため、将来の専攻と関係のない診療科に関して、研

修意欲が低い者が少なからずいるようである。

一方、指導医からは、「指導医のモチベーションが保てない」という嘆きを良く耳にする。前述の、研修医のモチベーション低下とは無関係ではないと思われたが、卒後臨床研修センターとして、指導医になかなか良いアドバイスができなかった。そこで、筆者らは、学習者のモチベーションについて学び⁽⁷⁾、「指導医のモチベーションをどう保つか」というセミナーを企画することにした⁽⁸⁾。好評であったため、翌年には対象を医師以外に広げ「臨床指導者」とし開催した⁽⁹⁾。指導医のモチベーションに影響を与えるのは、学習者のモチベーションであり⁽¹⁰⁾、指導医は、関連付けなど、学習者の動機付けのスキルを身につけることにより、自分のモチベーションが保てるのではないかと考えられた。

指導医のモチベーションに関係するものとして、指導医としての評価、いわゆる「人事考課」が挙げられる。指導医は、研修医や医学生の指導を行っているが、教育業績が、臨床や研究の業績に比し、正当に評価されていないと感じている。研修医による「ベスト指導医賞」というのを設けている研修病院もある。指導のモチベーションをあげるためにも役立つと考えられている。当院では診療科によって接する研修医数に差があることから、評価が不公平になることを恐れ、実施していない。

研修医のストレスとメンタルヘルス

研修制度開始当初、立て続けにうつ状態の研修医が発生した。従来は、自分の関心のある領域の研修をすれば良かったが、必修の診療科が増え、労働時間も指導方法も旧態然としており、研修医にとっては、ストレスの大きい環境であった。短期間に環境が変わっていくため、うつ状態になりやすい環境とも言えた。

研修医のうつ状態は適応障害がもっとも多い。保健管理センターや、院内外の精神科医の協力を得ながら休養させるが、卒後臨床研修センターとしては、いつまで休ませて、どのように研修という激務に復帰させるかという復職支援が非常に重要となる。筆者は必要に迫られて勉強した結果、産業医の資格を取得した。休んだ研修医に対して、聞き取り調査等を重ね、休養は3～4か月必要であることがわかった⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。

うつ状態で休む研修医をひとりでも少なくする目的で、保健管理センターの産業カウンセラーによるスクリーニング面接を平成17年度研修医より実施している。カウンセリングの効果と、研修制度の周知による研修医の研修環境の改善により、うつ状態で休む研修医は少なくなった。

最近、「新型うつ」と言われる非定形のうつ状態の対応に苦慮している。学会の発表を経験し、双極性障害Ⅱ型が鑑別に挙がることがわかった⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾。

うつ状態の予防目的で、オリエンテーションの際に研修医向けに「ストレス・マネジメント」の講演を行っている。指導医へは、指導医講習会では「研修医のストレスとメンタルヘルス」について講演を行い啓蒙に努めている。

臨床現場という性質と、労働性と研修性の境界が曖昧なため、どうしても研修医の研修時間は長くなる。長時間労働は疲労を招き、疲労はメンタルヘルスのみならず、不注意を誘発し医療事故にもつながり、良くない環境である。安全管理という面では、研修医のオリエンテーションにおいて、知識と基本的な技能の教育を行っている⁽¹⁵⁾。疲労度に関して、卒後臨床研修センターでは自律神経機能や蓄積疲労度の分析を通して、研究を行っている⁽¹⁶⁾。

医学生・研修医のキャリア発達とその支援

佐賀大学本庄キャンパスにはキャリアセンターがあり、学生の就職相談などを行っている。しかし、医学部の場合は、医学生は卒業時に医師国家試験に合格し医師免許を取得するため、基本的に就職率は100%であり、キャリアを支援するという考え方は元々、なかった。従来、医師は、大学病院の「医局」という教授を頂点とした非公式の集団に属し、「医局」から、地域貢献のための、地域の病院へ派遣されることにより、長期的な雇用が保障されていた。

医師臨床研修制度が始まり、大学病院以外で研修する研修医が30%から50%に増えた。大学病院以外の研修病院自体には、雇用を保障する仕組みはなく、2年の初期研修が修了し、期限付きの2～3年の「後期研修」が済めば、雇用はそこまでである。そこで路頭に迷うことがないように、大学病院以外の研修病院を希望する医学生には、雇用の現状を伝えておく必要が出てきた。大学病院で研修を行った者の多くは大学病院に所属するので、「医局」からの指導もあり、計画的に専門医や学位（医学博士）を取得している可能性は高い。しかし、大学病院以外で研修した人は、そのまま大学病院に所属していない人も少なくない。従って、必ずしも、専門医や学位を取得していない。専門医や学位自体を持っているから、すなわち、良き臨床医とは言えないが、少なくとも、自分の専門領域に関して学び、研究を通して、リサーチマインドを涵養するという経験をしたことは事実である。以上のことより、卒後臨床研修センターでは、平成23年より、6年生を少人数で何度も集め、医師のキャリアについて説明を行い、相談にのっている。

また、卒前教育と卒後教育は連続的につながっており、卒後臨床研修センター教員が大学1年生の時点から「医療人キャリアデザイン」というインターフェイス科目を開講している⁽¹⁷⁾。卒後臨床研修センターの教員2名は、医学部の地域医療科学教育研究センターの兼担でもあり、前述の臨床実習への関与も含めて、医学部1年生から6年生まで全ての学年と接点があり、卒前・卒後のシームレスなつながりに役立つと思われる。

新制度が開始され、進路決定、すなわち、診療科（専攻分野）の決定時期が以前より、遅くなった。医師臨床研修制度は、決して、進路を決めるための準備期間ではないのだが、そのようになっている研修医も少なくない。その時期に進路を決めるべきか、難しい問題となっている⁽¹⁸⁾。

臨床研修修了後の専門医研修に関しては、毎年、秋には、研修医向けに、各診療科から

の説明会を催し、研修医が、将来、専攻する診療科の選択に役立てている。平成21年4月から始まった、質の高い専門医師の養成を行うために企画された「大学病院連携高度医療人養成推進プログラム」事業に関わり、それに合わせ、卒後臨床研修センター内に「医師育成キャリア支援室」を立ち上げた。初期研修を修了した医師に関しても、専門医資格取得の支援を行った。事業終了後も、卒後臨床研修センターとしては、引き続き研修医のキャリア支援を行っている。平成29年度より、専門医制度が変更となり、卒後臨床研修センターも何らかな形で関わることになるであろう。

佐賀大学医学部が女子学生の割合が多く、本院の研修医も女性医師が多いため、研修医の妊娠・出産・育児に関しての相談は少なくない。研修の休止や、研修を中断しての研修プログラムを変更も要する場合がある。「佐賀県女性医師等就労支援事業」が始まり、「佐賀県女性医師等支援窓口」が卒後臨床研修センター内に置かれ、女性医師の就労環境改善の支援やキャリア支援を行っている⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾⁽²²⁾。女性医師のキャリア支援は、女性医師だけの問題ではなく、男性を含め職場全体で考えていくことが求められる。

考 察

「産業・組織心理学」の体系に、卒後臨床研修センターの活動があてはまったのは、医学教育の世界に市場原理が導入されたためと言える。

今まで以上に、競争が求められる大学において、「産業・組織心理学」という枠組みを知っておくことは、教育に携わる者の活動指針として有用と思われた。

文 献

- (1) 江村 正、吉田和代、山下秀一. 卒後臨床研修センターの専任医師として研修医をサポートした経験より. 佐賀大学全学教育機構紀要 3 : 65-68、2015
- (2) 高橋 浩、中嶋励子、渡邊祐子、高橋 修. 社会人のための産業・組織心理学入門. 産業能率大学出版部、2013
- (3) 江村 正、小泉俊三. 研修プログラム選択理由の調査. 医学教育 35 : 補冊53、2004
- (4) 江村 正、吉田和代、小泉俊三、松島俊夫、小田康友. コミュニケーション能力の向上を目的とした研修医による市民講座の紹介. 医学教育 40 : 補冊159、2009
- (5) 江村 正、吉田和代、松島俊夫、小田康友、小泉俊三. 模擬患者グループの協力で行っている研修医のコミュニケーション教育の紹介. 医療の質・安全学会誌 5 : 増補169、2010
- (6) 小松弘幸、江村 正、吉田和代、木佐貫篤、上園繁弘、長濱博幸、有村保次、安倍弘生、古賀和美: 宮崎県における臨床研修指導医のための教育ワークショップ開催状況の検討 宮崎医学会誌 38 : 139-45、2014
- (7) 鹿毛雅治. 学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学. 金子書房、2013
- (8) 江村 正、尾原晴雄. 指導医のモチベーションをどう維持するか? 新しい医学教育の流れ' 14 秋 : 27-37、2015

- (9) 江村 正、末次典恵、尾原晴雄. 臨床指導者のモチベーションをどう維持するか? 第58回医学教育セミナーとワークショップin香川2015. 10. 18
- (10) B. A. M. van den Berg. Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. *Perspect Med Educ* 2:264-275, 2013
- (11) 江村 正、佐藤 武、小泉俊三. 研修中断者の実状と対策. *医学教育* 36: 補冊65-66、2005
- (12) 江村 正、佐藤 武、小泉俊三. うつ状態で休んでいる研修をいつから復帰させるのが良いか. *医学教育* 37: 補冊33、2006
- (13) 江村 正、吉田和代、成澤 寛. 研修医の「新型うつ」をどう考えるか? *医学教育* 44: 補冊91、2013
- (14) 江村 正、吉田和代、山下秀一. 研修医の“新型うつ”と双極性障害Ⅱ型. *医学教育* 46: 補冊173、2015
- (15) 江村 正、小泉俊三. 研修医オリエンテーションを、医療の質・安全向上に役立てるためには、どのような教育方略が適切か. *医療の質・安全学会誌* 1: 増補185、2006
- (16) 吉田和代、江村正、野出孝一. 心拍変動解析を用いた研修医の自律神経機能評価と蓄積的疲労(第1報) 夜間救急研修中の研修医の1例. *医学教育* 45、補冊103、2014
- (17) 吉田和代、増子貞彦. 「今、思い描く自分の未来像は？」医学部1年生に対するキャリアデザイン教育より. *医学教育* 42: 補冊160、2011
- (18) 江村 正、吉田和代、成澤 寛. 将来の診療科を選ぶのはいつが良いのか? *医学教育* 45、補冊124、2014
- (19) 吉田和代、江村 正、小泉俊三. 結婚・出産後も医師を続けたいですか? 続けて欲しいですか? —医学生に対する意識調査. *医学教育* 39: 補冊103、2008
- (20) 吉田和代、栗田愛理、小堀優子、徳永真梨子他. 女子医学生による女性医師のキャリア継続・復帰と支援に関する調査. *医学教育* 40: 補冊138、2009
- (21) 吉田和代、久富万智子、江村 正、松島俊夫. 臨床研修中の妊娠・出産について考える. *医学教育* 41: 補冊95、2010
- (22) 吉田和代、久富万智子、下川奈美、奥菌栄子. 女性医師の研修支援 タブレット端末を用いた自己学習コンテンツの作成と提供. *医学教育* 44: 補冊130、2013

Web学習システムを活用した英語教育の実践と課題(2)

江口 誠^{*1}

Towards an Effective Use of Web-based E-Learning System (2)

Makoto EGUCHI

要 旨

本研究は、日本人英語学習者を対象にした授業に於いて提供したMoodle上の課外学習課題を利用する際の効果や問題点について考察するものである。まずは分析の対象となる学習者の英語力から、成績の上位群と下位群に分類した。次に、eラーニングの学習記録とTOEIC IPテストのデータとの相関を求めた。最後に、オンライン上で実施したeラーニングアンケートの項目を分析することで、学習者がeラーニングを使用した学習に対してどのような感想を持っているのか、またどのような学習効果を実感しているのか、などについて調査した。これらの分析によって、主に6つの特徴的な結果が得られた。

【キーワード】 eラーニング、Moodle、*t*検定、相関分析、アンケート

1. 調査目的

本研究の主な目的は、2015年度前学期に担当した2つのクラスの授業で利用したMoodle (eラーニングプラットフォーム) 上で提供した課題学習の効果を検証し、さらにはその問題点を探ることにある。筆者は2014年度後学期に教科書準拠型のWeb学習システム「成美堂リンガポルタ (LINGUAPORTA)」の学習効果とその問題点について検証し、受講者のeラーニングの学習記録とTOEIC IPスコアとの比較から、特に成績下位群のチャレンジ回数及び学習記録とTOEIC IPリーディングスコアとの間に負の相関がある可能性を提示した。学習者アンケートからは、成績下位群の学習者は成績上位群の学習者ほどeラーニング学習の効果を実感していないこと、成績下位群の一部の学習者はeラーニングの難易度について不満を持っていること、成績下位群の学習者ほど理想の自己と現実の行動の間には大きな隔たりがある可能性が確認された^{*2}。課題内容が出版社によって予め準備された既成のコンテンツであるために、学習者の英語力によって難易度を調整することが不可能であることがその一因であり、理想の自己と現実の行動の間の大きな隔たりという点に関しては、教員ではなくパソコン (もしくは情報携帯端末) を相手に英語学習を行うことが学習者の

*1: 佐賀大学 全学教育機構

*2: 詳細については、江口 (2015) を参照のこと。

動機付けを弱めている一因となっているのではないかと推測する。そこで今回は、教員が比較的自由に課題を作成することが可能となるMoodleをプラットフォームとして利用し、昨年度の実践例から得られたデータと比較しつつ、特に以下の点に注目する。

- (1) eラーニング学習記録とTOEIC IPスコアとの関係について
- (2) Moodle上で提供する課題学習のメリット及びデメリット、及び既成コンテンツとの比較について
- (3) eラーニングを用いた英語教育に対する学習者の考えや感想について

理想的には、今回の課題学習の実践前及び実践後に学習者の英語力を測ることが望ましいが、本学のテストスケジュール上やむを得ず2014年6月（もしくは7月）に実施されたTOEIC IPスコアのみを学習者の英語力の分析に使用する。

2. 授業の概要

筆者が2015年度前学期に担当した2学年の英語の授業では、課外学習として毎週Moodle上に作成した課題を学習することを成績評価の一部とすることを予め受講者に明示した*³。その詳細については、以下の通りである。

【学習内容】

- 採用したセンゲージラーニング社のテキスト『Working in Japan』の追加教材の中から、原則として語彙の復習問題「Vocabulary Review」、リスニング穴埋め問題「Reading Passage Cloze」、及び作文問題「Reading Passage Expansion」（Moodle上では「Composition」という呼称を使用）の計3ユニット、さらにコースの後半（Unit 9以降）からは、テキスト本文掲載の語彙の予習問題「key Vocabulary」（Moodle上では「Key Vocabulary preparation」という呼称を使用）の1ユニット

【学習時期及び評価方法】

- 授業終了時刻から次の授業開始時刻までに上記3ユニット（Unit 9以降は4ユニット）の学習を終了する

【評価方法】

- 上記3ユニット（Unit 9以降は4ユニット）の点数を合計し、授業の成績評価の25%に設定している*⁴

*³：学習者は佐賀大学eラーニングスタジオが管理する「科目履修用サイト（サイトB）」と呼ばれるLMS（学習管理システム）サイトにアクセスして学習する。詳細については、<http://netwalkers.pd.saga-u.ac.jp/elearning.html>を参照のこと。

*⁴：各ユニットに於ける点数は、「Vocabulary Review」（10）、「Reading Passage Cloze」（15）、「Composition」（10）、「Key Vocabulary preparation」（10）の合計35点（Unit 9以降は合計45点）と設定した。

授業では上述の課外学習に加え、シャドーイング練習及びQuizlet^{*5}の2種類の課題を設定したが、いずれも授業評価の対象からは除外したため、本論文では扱わないことにする。因みに前者については、授業の最初にピア・レビュー形式で互いのシャドーイング内容をチェックさせてその結果を毎回記録用紙に書かせ、後者については各ユニットで学習した語彙をゲーム形式で復習して定着を図ることにその主眼を於いた。

3. 分析方法

分析の対象は、筆者担当の授業を受講したクラスA（文系学部2学年・41名・2015年度前学期）及びクラスB（理系学部2学年・27名・2015年度前学期）の合計68名である^{*6}。因みに本学における習熟度別クラス編成では、前者は中級、後者は中上級に分類される。

分析の資料となるのは、学習者が2014年6（もしくは7月）に受験したTOEIC IPテスト、Unit1からUnit13までのMoodleによるeラーニングの学習記録、及びeラーニングに関するアンケートの3種類である。

以上の方法で収集したデータ（アンケートを除く）はエクセル統計2012を用いて分析を行った。上述の調査目的(1)に関しては、平均値、対応のない検定やスピアマンの順位相関係数を用い、アンケートデータのうち、自由記述等を除く40項目については集計し、それらを数値化して分析を行った。

4. 分析結果

4.1 学習者の英語力

調査目的の検証の前にまずクラスA及びクラスBそれぞれにおける学習者の英語力について確認したい。以下の表1は分析対象となるクラスA及びクラスBの合計68名と1学年全員のTOEIC IPスコアを比較したものである。表2はクラスA及びクラスBそれぞれのスコアの内訳である。両クラスのTOEIC IPスコアのリーディング(L)、リスニング(R)及びトータル(Total)それぞれの平均点を見てみると、全てに於いて若干全体平均より下回っているが、表2から明らかなように、これはクラスAの平均点がクラスBの平均点よりも100点程度低いことに起因する。次にこのスコアを大学生全体のスコアと比較してみたい。毎年TOEIC (IP)の実施団体である国際ビジネスコミュニケーション協会(IIBC)が発表している資料『TOEICプログラム DATA&ANALYSIS』の最新版(2014年度版)によると、TOEIC IPテストを受験した大学生全体の平均点は、リスニング248点、リーディング192点そしてトータル440点であった。その中でも特に大学1年生に限って見てみると、リスニング237点、リー

*5: フラッシュカードや小テスト等の学習機能に加えてゲーム要素が盛り込まれた無料の語彙学習サイト。音声や日本語訳の利用も可能。詳細については、<https://quizlet.com/>を参照のこと。

*6: 実際の受講人数はそれぞれ42名及び32名の合計74名であるが、アンケートの回答が得られなかった学習者（それぞれ1名及び5名）は今回の分析対象からは除外している。

ディング188点そしてトータル424点であった。従って、分析対象となるクラスAの学習者の英語力は大学1年生及び大学生全体のいずれと比較しても大幅に下回っているが、クラスBの学習者の英語力については、全国の大学1年生よりも上回っており、大学生全体とほぼ同等であることが言える。そこで本論では、クラスAを成績下位群、クラスBを成績上位群として取り扱うことにする。

表1 2014年6月(7月) TOEIC IPスコア

項目	クラスA・クラスB					全1年生				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高
L	68	218.1	30.0	165	285	1343	223.8	-	-	495
R	68	163.3	37.4	95	245	1343	164.2	-	-	440
Total	68	381.4	52.5	310	465	1343	388.1	-	-	890

表2 2014年6月(7月) TOEIC IPスコア

項目	クラスA					クラスB				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高
L	41	202.2	22.8	165	250	27	242.2	22.5	205	285
R	41	139.8	20.4	95	190	27	199.1	27.7	145	245
Total	41	342.0	20.1	310	370	27	441.3	17.2	420	465

次にTOEIC IPスコアに表れた2クラスの英語力の差についてももう少し詳しく見てみたい。2つのクラスの受講生の項目別正答率の平均値の差を有意水準5%で両側検定の*t*検定(ウェルチの*t*検定)により検討した。その結果は表3の通りであり、項目別正答率L3以外の平均値の差は有意であったことが分かる。

表3 TOEIC IP項目別正答率の平均の差の検定結果

	クラスA (<i>n</i> =41)		クラスB (<i>n</i> =27)		<i>t</i> (66)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	<i>t</i>	<i>p</i>
項目別正答率L1	44.98	11.72	52.37	12.52	-2.44	.02
項目別正答率L2	40.24	9.81	47.41	8.81	-3.13	< .01
項目別正答率L3	48.98	10.50	53.48	8.94	-1.90	.06
項目別正答率L4	41.83	9.68	52.26	8.52	-4.68	< .01
項目別正答率R1	31.44	12.81	40.26	11.87	-2.91	.01
項目別正答率R2	35.59	11.76	49.59	12.14	-4.71	< .01
項目別正答率R3	33.93	11.48	42.33	11.16	-3.00	< .01
項目別正答率R4	44.56	9.52	54.59	8.34	-4.59	< .01
項目別正答率R5	42.78	10.68	54.93	10.82	-4.55	< .01

注：有意水準5%とした両側検定

即ち、クラスAとクラスBの英語力の差はほぼ全ての観点に於いて確認出来るが、項目別正答率L3については、平均値の差は有意ではないという結果が得られた。TOEIC (IP)における項目別正答率の詳細については本論では割愛するが、L3はTOEIC IPのPart 1とPart 2の正答率を指しており、つまりはこの項目の正答率が高ければ、比較的短い会話やトークが理解出来る能力を有していることを示している*7。

4.2 eラーニング学習記録とTOEIC IPスコア

次に、前回の実践例と同様、クラスA及びクラスBの学習者のeラーニングの学習記録とTOEIC IPスコアの各項目との関係について確認する。今回の分析の資料となる数値は以下の計21項目である。

〈eラーニングの学習記録〉

総点合計、Vocabulary Review合計（語彙の復習問題）、Key Vocabulary preparation合計（語彙の予習問題）、Reading Passage Cloze 合計（リスニング穴埋め問題）、Composition合計（作文問題）、Vocabulary Review平均、Key Vocabulary preparation平均、Reading Passage Cloze平均、Composition平均

〈TOEIC IPテスト〉

リスニングスコア、リーディングスコア、トータルスコア、項目別正答率L1～L4（リスニング）、項目別正答率R1～R5（リーディング）

eラーニングの学習記録について平均点を項目として挙げた理由は、課題を期間内に終えなかった場合に評点が0点となることから、そのようなケースを除外するためである。従って、本論ではeラーニングの学習記録に関しては合計点ではなく平均点を採用する。上記21項目それぞれの関係を検討するために、相関係数を求め、その結果は表4のようになった。Vocabulary Review (VR) と各TOEIC IP Listeningスコア、同Readingスコア、同Totalスコア、同項目別正答率R2及びR4の相関係数は、それぞれ $r_s = .34$ 、 $r_s = .51$ 、 $r_s = .53$ 、 $r_s = .41$ 、そして $r_s = .54$ であり、相関が確認できた*8。以下にその分析結果をまとめる。

- (1) Vocabulary ReviewとTOEIC IP Listeningスコアとの間には弱い相関がある
- (2) Vocabulary ReviewとTOEIC IP Readingスコア、同Totalスコア、及び項目別正答率R2及び項目別正答率R4の間には中程度の相関がある*9

*7 : http://www.toeic.or.jp/toeic/guide04/guide04_02/guide04_02_02.htmlに詳しい。

*8 : Key Vocabulary preparation (KVp) とTOEIC IP項目別正答率R4の相関係数は $r_s = .25$ であるが、KVpは予習課題であり、何度でも受験が可能となっているため、ここでは検討材料からは除外する。

*9 : 相関係数の解釈については、田中・山際（1992）に従った。

表4 eラーニング学習記録とTOEIC IPテストの相関係数行列

No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	評点合計	1.00																				
2	VR合計	.81	1.00																			
3	KVp合計	.72	.51	1.00																		
4	RPC合計	.89	.61	.55	1.00																	
5	C合計	.75	.61	.57	.49	1.00																
6	VR平均	.59	.86	.29	.44	.40	1.00															
7	KVp平均	.42	.42	.42	.35	.38	.40	1.00														
8	RPC平均	.69	.44	.34	.89	.21	.40	.25	1.00													
9	C平均	.43	.41	.22	.25	.71	.41	.47	.11	1.00												
10	Listeningスコア	.21	.34	.14	.12	.21	.34	.05	.01	-.03	1.00											
11	Readingスコア	.36	.50	.27	.23	.31	.51	.19	.17	.18	.25	1.00										
12	Totalスコア	.36	.51	.27	.23	.30	.53	.13	.15	.09	.73	.81	1.00									
13	項目別正答率L1	-.01	.06	.08	-.06	.00	.19	.00	-.07	.01	.34	.24	.35	1.00								
14	項目別正答率L2	.08	.16	-.04	.10	.05	.20	.11	.05	.06	.57	.10	.40	-.01	1.00							
15	項目別正答率L3	.03	.13	.00	-.03	.00	.18	.03	-.03	-.16	.40	.10	.28	.16	.03	1.00						
16	項目別正答率L4	.24	.26	.22	.16	.25	.15	-.03	.02	-.01	.72	.09	.47	-.03	.29	-.10	1.00					
17	項目別正答率	.15	.12	.24	.13	.19	.14	.03	.10	.01	.13	.37	.36	.09	.12	-.26	.24	1.00				
18	項目別正答率	.19	.34	.04	.07	.19	.41	-.04	.06	.20	.20	.49	.44	.11	.15	-.05	.18	.20	1.00			
19	項目別正答率	.09	.14	.21	.07	.08	.14	.14	.03	-.01	.09	.51	.40	.01	.12	.03	.03	.25	.03	1.00		
20	項目別正答率	.22	.43	.16	.12	.17	.54	.25	.15	.16	.09	.72	.52	.27	.00	.19	-.17	.02	.30	.30	1.00	
21	項目別正答率	.29	.33	.18	.18	.21	.23	.14	.10	.13	.17	.63	.53	.08	.03	.22	.02	-.08	.05	.06	.37	1.00

eラーニング課題の中でもTOEIC IPスコアとの相関が認められたのは、Vocabulary Reviewの設問であった。この課題は、上述のように毎回の授業（Unit）で学習する10個の語彙的を絞った小テストであり、制限時間4分、受験1回のみ、そして組み合わせ問題という設定をしている。受講者の英語力との相関が確認出来た理由は、恐らくその出題形式にあると思われる。つまり、日本語から英語、もしくは英語から日本語といった単純な単語テスト形式ではなく、学習者にとっては未見の計10の文章の空欄に適切な語を当てはめるといふ、応用問題に近い形式となっている。制限時間も短いため、辞書等で文章中の未知語を調べる余裕もなく、また正しい解答を瞬時に文脈から判断する必要があるため、学習者が当該ユニットで学習した語の実際の使われ方や意味を理解しているかが問われる。

同じく項目別正答率についても検証したい。R2はPart 7の詳しい内容についての正答率であり、R4はPart 5やPart 6の語彙に関する問題、さらにはPart 7で出題される語彙に関する問題の正答率である。従って、Vocabulary Reviewの平均スコアとの相関が認められる結果が得られたことは、ある意味当然である。しかしながら、ここで言えることは、Vocabulary Reviewは復習問題であると同時に、学習者の総合的な語彙力が問われる設問でもあるということである。

5. 学習者アンケート

5.1 学習者アンケートの内容

次に、前回の実践例と同じく、クラスA及びクラスBの学習者に対して行ったアンケート調査の分析からeラーニングの効果や改善すべき点を探りたい。アンケートはMoodle上で2015年7月下旬から8月上旬にかけて実施した。その調査内容は、eラーニング（Moodleコンテンツ）の使用状況、課題の量や難易度、学習者の英語学習に対する態度、英語学習環境などである。以下の表5から表9にそれらの結果をまとめる*¹⁰。

5.2 学習者の使用状況

まずは学習者のeラーニングの使用状況について確認したい。表5はeラーニングの使用頻度についてである。授業がある週は、毎回次の授業までの課題を課しているのので、成績上位群もしくは下位群の差はなく、ほとんどの学習者が「週に1～2回」利用している。しかしながら、週に複数回利用している学習者はほとんどいないため、一度で終了できる課題量であって、何度もトライするような課題ではないことも推測できる。因みに昨年度の実践例と比較すると、同条件であったにもかかわらず、使用頻度は少々高くなっている。

表6はeラーニングを主に利用している場所についてのアンケートである。Moodleはスマホやタブレットからもアクセスが可能であるが、タイピングを要する課題もあるため、

*¹⁰：学習者アンケートについては、昨年度実施したものとほとんど変わらないため、その詳細については、江口（2015）を参照のこと。

恐らく学習者はPCでアクセスしたものと思われる。昨年度と比較すると「自宅で」と回答した学習者の割合が低く、代わりに「その他」と回答した学習者が多くいた。これについては、どこで学習しているのかが分からないため、追加の質問をすべきであったが、恐らく大学外のネット環境のある場所で学習していることだろうと思われる。また、成績上位群と下位群で若干の差があることが確認できる。もし仮に下位群の「その他」と回答した17%の学習者が集中できないような環境下でeラーニング学習を行っているのであれば、学習の質に問題が生じている可能性がある。

表7はeラーニング学習を行っている時間を調査した結果で、複数回答を可としている。授業の空き時間の問題もあるのかもしれないが、成績上位群の4割近い学習者が平日の比較的早い時間に学習しているのに対して、成績下位群の学習者はその8割以上が平日の遅い時間に、そして1割強の学習者が平日の深夜に学習していることが分かる。これも集中力や学習の質に影響を与えている可能性がある。

表8は佐賀大学の学習者であれば誰でも使用することが可能なアルク教育社のeラーニング学習システム『ALC NetAcademy2』(NA2)の認知度を調査したものである。恐らく課外学習に積極的に取り組むであろう成績上位群の学習者については約8割強の学習者しかその存在を知らず、成績下位群の学習者については誰一人として知らないという結果になった。この項目については昨年度の結果よりも低い割合である。本学のポータルサイトからリンクを辿ると利用できるのだが、やはり英語の授業で利用を促すなどの必要性があるだろう。

表5 eラーニングの利用頻度

頻度	上位群		下位群		全体	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
月に1回	0	0	0	0	0	0
月に2～3回	2	7	0	0	2	3
週に1～2回	24	89	39	95	63	93
週に3～4回	1	4	2	5	3	4
ほぼ毎日	0	0	0	0	0	0
合計	27	100	41	100	68	100

表6 eラーニングの利用場所

場所	上位群		下位群		全体	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
自宅で	20	74	25	61	45	66
大学のPCを使って	5	19	6	15	11	16
大学内で自分のPCを使って	0	0	3	7	3	4
情報携帯端末等（スマホ等）で	0	0	0	0	0	0
その他	2	7	7	17	9	13
合計	27	100	41	100	68	100

表7 eラーニングの利用時間帯（複数回答可）

時間	上位群		下位群		全体	
	n	%	n	%	n	%
平日6時～12時	1	3.7	4	9.8	5	7.4
平日12時～18時	10	37	11	26.8	21	30.9
平日18時～24時	14	51.9	34	82.9	48	70.6
平日24時～翌朝6時	2	7.4	5	12.2	7	10.3
休日	11	40.7	2	4.9	13	19.1

表8 NA2の利用経験

	上位群		下位群		全体	
	n	%	n	%	n	%
存在を知らない	22	81.5	41	100	63	93
存在を知っているが、使ったことがない	5	18.5	0	0	5	7
使ったことがある	0	0	0	0	0	0
合計	27	100	41	100	68	100

5.3 eラーニング及び英語学習に対する感想・意識

学習者のeラーニングの利用状況の調査に続けて、ここではeラーニングや英語学習に対して学習者がどのように思っているかについてのアンケート結果について検討する。詳細については表9に示している。まず質問項目No.1からNo.3は英語（TOEIC）に対する学習意欲に関するものである。成績上位群・下位群の差はなく、ほとんどの学習者が成績向上を願っていることが窺える。しかしながら、質問項目No.30からNo.34を見てみると、「英語の勉強はつまらないと思う」と回答した学習者の割合については大きな差が出ており、成績上位群の93%は非好意的に回答しているにもかかわらず、下位群については66%にとどまった。質問項目No.31「もっと英語の文を読んでみたい」についても同様の傾向で、成績上位群の82%が好意的に回答しているのとは対照的に下位群については56%でしかない。つまり、成績下位群の受講生は、英語力やTOEICスコアをもっと伸ばしたいと思う一方で、英文を読むことには意欲が湧かないことが明らかになっている。

質問項目No.4からNo.10は、今回のeラーニング課題学習によって向上したと考える学習者の割合である。質問項目No.4「語彙の復習」が出来たと考える学習者は成績上位群では100%、下位群でも95%がそう思っていることから、ほぼ全ての学習者がそのように実感していることが分かる。関連して、質問項目No.10「意味が理解出来る単語が多くなった」についても、80%以上の学習者が好意的に捉えており、語彙という面においては、このeラーニング学習はかなり効果があったと考えてよいだろう。

質問項目No.5「発音の練習が出来た」については、全体で約70%の学習者が好意的に捉えている。上述のように、この授業ではシャドーイングを取り入れMoodle上で練習する形

式にしていたため、そのように回答した学習者が多かったと思われる。質問項目No.6からNo.9については4技能について個別に調査したものである。相対的にNo.9のスピーキング力の項目が低いが、これは現時点においてMoodle上で学習者のスピーキング力を向上させるような効果的な課題を設定することが困難であることに起因する。質問項目No.11からNo.13は教材についてのアンケートであるが、成績上位群の多くの学習者が好意的に受け取っていることとは対照的に、下位群の学習者については、その割合が若干低いことが窺える。

さらに注目すべきは、質問項目No.14「教材は自分の興味のある内容であった」とNo.15「eラーニングは英語力をつけるのに役立つ」である。No.14については成績上位群の約80%の学習者が好意的に受け取っていることに対して、下位群の学習者の割合は約50%に止まっている。今回使用したテキストであるセンゲージラーニング社の『Working in Japan』は、日本で働いている様々な国や職種の人々へのインタビューを元に作成された教材で、特にグローバルな視野を持って将来のキャリアを考えている学習者にとってはとても参考になるはずである。しかしながら、成績下位群であるクラスAは文系学部の中でも将来教員を目指す学習者が多く含まれているため、そのような教材には興味を持てなかったのかもしれない。No.15についても同様で、成績上位群は90%以上である一方で、成績下位群は70%程度しか好意的に受け取っていない。つまり、成績下位群の約30%の学習者は、eラーニングを利用した英語学習に意義を見だせていないことが分かる。この現象は昨年度と全く同一であった。その際は、既成のコンテンツであるが故に難易度に問題があったのではないかと考えたが、今年度は成績下位群の学習者にも難しすぎないように課題の難易度については配慮していた。つまり、難易度にかかわらず、英語力が低い学習者についてはeラーニング学習に取り組む意欲が相対的に低いことが推測できる。従って、そのような学習者に対しては、適宜ハンドアウト等を用いるなどしてeラーニングだけには頼らず、別の方法で課題を設定することも必要なのではないかと考える。これらと関連する質問項目No.22「eラーニングをこれからも続けてやってみたい」についても、成績上位群と下位群では20%弱の差が開いており、その傾向を裏付ける証左であると考えられる。

質問項目No.16「自主的に学習する習慣がついた」及びNo.17「集中して勉強できた」についても詳しく見てみたい。No.16に関しては、成績上位群の60%近い学習者が好意的に回答しているが、成績下位群の学習者については50%を下回っている。また、No.17についてはその差が際立っており、上位群の約80%が集中できたと回答していることとは対照的に、下位群については60%でしかない。これは、表6に示したeラーニングの利用場所と関係しているのかもしれない。つまり、下位群の20%弱の学習者は自宅や大学以外の場所でeラーニング課題を学習していることから、それが学習への集中を妨げている要因になっている可能性がある。

最後に課題についてのアンケート項目を見てみたい。質問項目No.38からNo.40はそれぞれ課題の量、内容そして難易度が適切だったかどうかを問うたものであるが、成績上位群

のほぼ全員がその全ての項目で適切だったと回答している一方で、下位群の約56%は課題の量に、約24%は内容に、そして22%は難易度に満足していないようである。この点は昨年度の結果とは異なる。これに関しては、例えば量について特にどのような課題内容を負担に感じたのかなどを追跡調査すべきかもしれない。

表9 eラーニングアンケート(1)

No	質問項目	好意群						非好意群					
		上位群		下位群		全体		上位群		下位群		全体	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	英語の勉強は好きですか。	13	48	14	34	27	40	14	52	27	66	41	60
2	英語力を伸ばしたいですか。	26	96	38	93	64	94	1	4	3	7	4	6
3	TOEICの点数を伸ばしたいと思いますか。	25	93	34	83	59	87	2	7	7	17	9	13
4	語彙の復習ができた	27	100	39	95	66	97	0	0	2	5	2	3
5	発音の練習が出来た	19	70	28	68	47	69	8	30	13	32	21	31
6	リスニング力が伸びていると感じる	18	67	25	61	43	63	9	33	16	39	25	37
7	ライティング力が伸びていると感じる	13	48	24	59	37	54	14	52	17	42	31	46
8	リーディング力が伸びていると感じる	14	52	25	61	39	57	13	48	16	39	29	43
9	スピーキング力が伸びていると感じる	13	48	18	44	31	46	14	52	23	56	37	54
10	意味が理解できる単語が多くなった	24	89	33	81	57	84	3	11	8	20	11	16
11	教材は自分の英語のレベルに合っていた	25	93	33	81	58	85	2	7	8	20	10	15
12	教材の効果的な使い方が分かった	22	82	31	76	53	78	5	19	10	24	15	22
13	教材は自分の目的に合っていた	20	74	27	66	47	69	7	26	14	34	21	31
14	教材は自分の興味のある内容であった	21	78	21	51	42	62	6	22	20	49	26	38
15	eラーニングは英語力をつけるのに役立つ	25	93	30	73	55	81	2	7	11	27	13	19
16	eラーニングはTOEICのスコアアップへ繋がると思う	17	63	22	54	39	57	10	37	19	46	29	43
17	自主的に学習する習慣がついた	17	63	19	46	36	53	10	37	22	54	32	47
18	集中して勉強できた	22	82	26	63	48	71	5	19	15	37	20	29
19	学習習慣をつけることは大切だと思った	27	100	39	95	66	97	0	0	2	5	2	3
20	本やテキストで自主学習するよりもeラーニングを利用したい	11	41	18	44	29	43	16	59	23	56	39	57

表9 eラーニングアンケート(2)

No	質問項目	好意群						非好意群					
		上位群		下位群		全体		上位群		下位群		全体	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21	eラーニングをして英語が好きになった	8	30	11	27	19	28	19	70	30	73	49	72
22	eラーニングをこれからも続けてやってみたい	16	59	17	42	33	49	11	41	24	59	35	52
23	今のところ、この授業を楽しみにしている	16	59	20	49	36	53	11	41	21	51	32	47
24	英単語はあまり分らない	11	41	23	56	34	50	16	59	18	44	34	50
25	英語を読むことは簡単である	10	37	14	34	24	35	17	63	27	66	44	65
26	英語を発音することは簡単だと思う	5	19	7	17	12	18	22	82	34	83	56	82
27	この授業では、努力して勉強している	22	82	33	81	55	81	5	19	8	20	13	19
28	英語の授業ではよい成績を取りたい	26	96	38	93	64	94	1	4	3	7	4	6
29	分からない単語があるときは辞書を頻繁に使用する	25	93	35	85	60	88	2	7	6	15	8	12
30	英語の勉強はつまらないと思う	2	7	14	34	16	24	25	93	27	66	52	77
31	もっと英語の文を読んでみたい	22	82	23	56	45	66	5	19	18	44	23	34
32	もっと英語の文を書いてみたい	8	30	16	39	24	35	19	70	25	61	44	65
33	もっと英語を聞き取ってみたい	17	63	27	66	44	65	10	37	14	34	24	35
34	もっと英語を話してみたい	20	74	28	68	48	71	7	26	13	32	20	29
35	英文を読むときは、自分の読む速度は遅いと思う	17	63	28	68	45	66	10	37	13	32	23	34
36	英文を読むときは、内容がほとんど分からない	0	0	15	37	15	22	27	100	26	63	53	78
37	授業以外にも、英語を話すように努めている	0	0	3	7	3	4	27	100	38	93	65	96
38	課題の量は適切だった	25	93	18	44	43	63	2	7	23	56	25	37
39	課題の内容は適切だった	27	100	31	76	58	85	0	0	10	24	10	15
40	課題の難易度は適切だった	27	100	32	78	59	87	0	0	9	22	9	13

6. まとめ

以上、2015年度前学期に行ったeラーニングを利用した授業実践の分析を行ったが、主に以下のようにまとめることが出来る。

1. eラーニング学習記録とTOEIC IPスコアに関して、eラーニングの語彙に関する課題とTOEIC IP Readingスコア、同Totalスコア及び語彙に関する項目別正答率との間には中程度の相関がある
2. 学習者アンケートから、成績下位群の2割弱の学習者が自宅や大学以外の場所で課題に取り組んでおり、それが集中力や学習の質の低下を招いている可能性がある
3. 学習者アンケートから、成績下位群の学習者の8割以上が平日の遅い時間に、さらに1割強の学習者は深夜にeラーニングに取り組んでおり、集中力や学習の質の低下に関係している可能性がある
4. 学習者アンケートから、ほとんどの学習者が英語力やTOEICスコアの向上を願っている一方で、成績下位群の34%は英語の学習がつまらないと感じ、また英文を読むことに対する意欲が低い
5. 学習者アンケートから、ほぼ全ての学習者がeラーニングを利用した語彙習得に好意的な回答をしており、さらに実際に新たな語彙を獲得したと感じている
6. 学習者アンケートから、成績下位群の学習者は、eラーニングを利用した課題学習に対して相対的に否定的な感情を持っているため、それだけに頼らない課題設定を行う必要がある

最後に、本論では学習者アンケートの自由記述欄の内容については触れていないが、「Quizletでの学習が楽しかった」と回答している学習者が多く見受けられた。eラーニングの利用方法は様々であるが、本論における分析からも見出したように、学習者への動機付けや学習効果という観点からは、語彙学習が最も効果的であることが明らかとなった。今後も、引き続きeラーニングを利用した課外学習を継続して実施するとともに、適宜改善を行いたい。

参考文献

- 江口誠. (2013). 「第4章 e-learning教材を用いた英語教育の実践」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦－質保証と学習自律向上を目指して－』. 愛知: 中部日本教育文化会.
- . (2015). 「Web学習システムを活用した英語教育の実践と課題」. 『佐賀大学全学教育機構紀要』, 3, 69-86.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会TOEIC運営委員会. (2015). 『TOEIC®プログラムDATA & ANALYSIS 2014』. 参照先: http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA.pdf

- 竹内理. (2012). 「相関分析入門 (1)」。竹内理、水本篤 (編) 『外国語教育研究ハンドブッカー研究手法のより良い理解のために』. 東京: 松柏社.
- 田口達也、江口誠、井上真紀. (2012). 「第3章3.3 e-learningカリキュラム活用案パイロットスタディ」. 『e-learningとTOEICを活用した英語教育－教員養成の立場から－』. 愛知: 中部日本教育文化会.
- 田中敏、山際勇一郎. (1992). 『新訂ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』. 東京: 教育出版.
- Gordenker, Alice and John Rucynski (2015). *Working in Japan: Video Interviews with 14 Professionals*. 東京: センゲージラーニング.

韓国人日本語教師の現状理解と日本語教育の課題

中山亜紀子¹

How Korean Japanese-Language Teachers in Higher Education Perceive the Declining Number of Students in South Korea: An Issue in Japanese Teaching in the Era of Globalization

Akiko NAKAYAMA¹

要 旨

本研究では、韓国の高等教育機関で日本語を教える日本語教師に対するインタビュー調査の結果を述べる。インタビュー調査の目的は、現在、韓国の高等教育機関の日本語教師が直面している教育をめぐる状況と、この状況が日本語教師に与える影響を明らかにすることであった。その結果、韓国の高等教育機関における日本語学習者は大幅に減少しており、その最大の原因は、日本語を学ぶことが経済的利潤をもたらさないことであった。この学習者の減少により、日本語教師は、苦しい状況に立たされている。韓国における日本語教育は言語道具主義から始まっており、それは、インタビュー協力者が大学生の頃も変わらなかった。日本の経済的地位が低下した現在、学習者の減少は当然の帰結だが、大学における日本語教育は何のために行われるべきなのかという問いが残る。これは日本の現状とも重なるものであった。インタビューから、高等教育で学ぶ者を、これから社会に出ていく若者としてとらえ、視野を広げたり、社会人としてのスキルを伸ばしたりといった「教育」を日本語教育を通して行うべきなのではないかというヒントが得られた。

【キーワード】韓国における日本語教育、日本語教師の立ち位置、言語道具主義、高等教育のグローバル化

1. はじめに

2012年における国際交流基金による「日本語教育機関調査」の結果によると、調査が始まった1975年以来日本語学習者数で世界1位であった韓国が、第3位に転落になるという結果が明らかになった。韓国の教育改革がその背景にある（金榮敏2014）と言われているが、果たして学習者数の減少を教育改革だけに求めることができるのだろうか。また、この学習者数減少が、高等教育機関における日本語教育や日本語教師にどのような影響を及

¹ 全学教育機構

ぼしているのだろうか。本稿では、韓国の高等教育における日本語教育の状況の一端を統計等を利用して明らかにしたうえで、韓国の高等教育に勤める日本語教師に対するインタビュー調査の結果をKJ法を使って分析し、日本の高等教育における日本語教育に示唆する部分を含めて考察する。

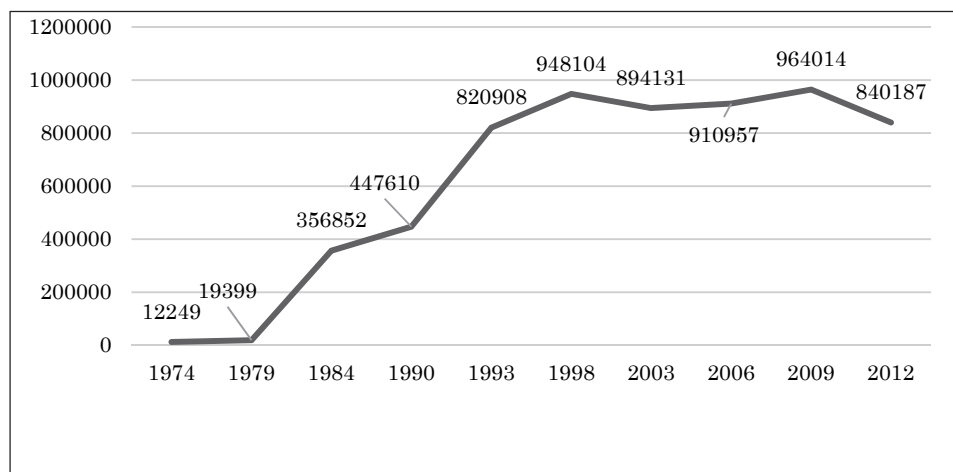
2. 韓国の高等教育における日本語教育をとりまく現状

2-1 韓国の日本語教育の現状

1975年に国際交流基金の調査が始まって以来、韓国の日本語学習者数は世界第一位を維持していた（表1）。第二次世界大戦後、韓国における日本語教育は、1961年韓国外国語大学に日本語科が設置されることで始まったとされる。1972年には、朴ジョンヒ大統領の政策転換によって、高校の第二外国語に日本語を加えられて以来、80年代には、高校で第二外国語を学ぶ学生の40%が日本語を学ぶようになり、企業や大学でも日本語を教える学科や日本語コースが次々に作られるようになった。また、韓国ではたびたび大学入試改革が行われ、その中には、韓国でもっとも権威が高いソウル大学の入試科目から日本語が排除されるなど、日本語学習に不利な状況があったが、日本語学習者数が減ることはなかった（国際交流基金日本語教育国・地域別情報2014）。

しかしながら、1975年から順調に伸びてきていた日本語学習者数は、2012年に840187人となっている。前回の2009年に比べて123827人、12.8%の減少し、第3位に転落している。ちなみに1位は中国、2位はインドネシアである。

この背景にあるのが、韓国の教育改革である。それまで高等学校では、第二外国語は必須科目だったが、「漢文」「進路と職業」「技術・家庭」「第二外国語」の4教科の中から必要単位数を履修することになった（金2011）。また、大学入試の際に第二外国語として日本



グラフ1 韓国における日本語学習者数の変化（国際交流基金調査より）

語を受験する学生も減少している。2014年度から大学入試科目としての第二外国語の中に、アラビア語、ベトナム語が加えられたが、それらが比較的高得点が得やすいという理由で、日本語を避ける受験生が多いものと考えられる（金2014）。これらの理由によって、韓国社会全体で日本語学習者数が減少していると考えられる。

しかし、本稿で注目したいのは、高等教育機関において日本語を学ぶ学習者数の減少である。表1を見ていただきたい。表1は、国際交流基金の調査をもとに、各教育機関別に日本語を学ぶ学習者数を一覧にしたものである。初・中等教育機関で日本語を学ぶ日本語学習者数は、上述したように減少している。また、高等教育機関で学ぶ学習者数も減少し、学校教育以外の場所で日本語を学ぶ者の割合が増えている。一方、専門として、日本語を学ぶ学生も、学科数、学習者数ともに、減少傾向である。2006年には30%減少しているという報告もある（国際交流基金2006）。

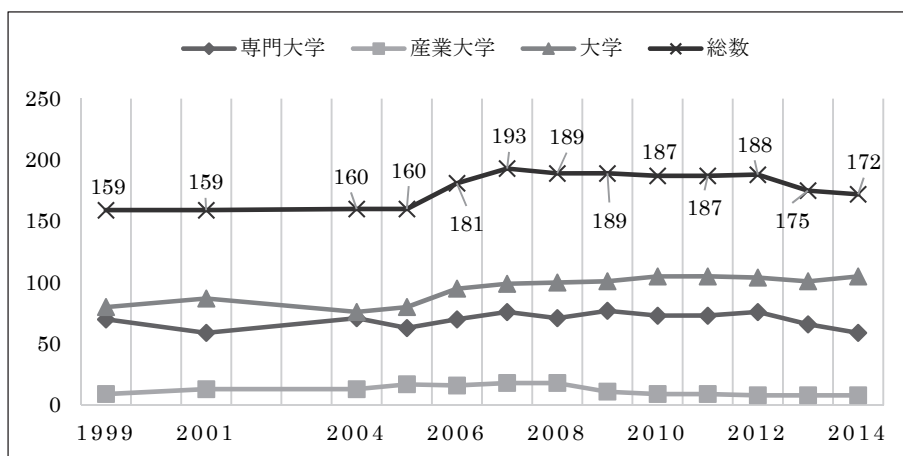
つまり、韓国の高等教育機関における日本語学習者は、日本語を専門とする課程においても、教養教育課程においても減少していると言える。このような減少傾向は、数の問題だけではなく、それ以外の様々の問題とつながっているだろうことは、容易に想像できる。

調査年	初・中等教育機関	高等教育機関	学校教育以外	総数
1998	731,416 (77%) *	148,444 (15.6%)	68,244 (7.1%)	948,104
2003	780,576 (87.3%)	83,154 (9.3%)	30,400 (3.4%)	894,131 ▼5.6%**
2006	769,034 (84.4%)	58,727 (6.4%)	83,196 (9.1%)	910,957 △1.8%
2009	871,200 (90.3%)	59,401 (6.1%)	32,856 (3.4%)	964,014 △5.8%
2012	695,829 (82%)	57,778 (6.8%)	86,580 (10.3%)	840,187 ▼12.8%

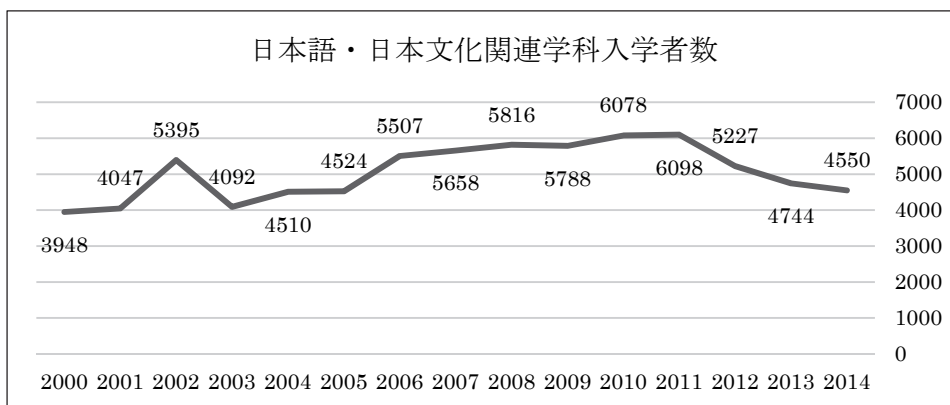
表1 教育機関別韓国における日本語学習者数の変化（国際交流基金調査より）

*パーセントは、その年の総数に占める割合

**パーセントは、前回の調査と比べた際の人数の増減割合



グラフ2 日本語関連学科数（韓国大学統計より）



グラフ3 日本語・日本文化関連学科入学者数（韓国教育統計（大学統計）より）

これに拍車をかけているのが、韓国における学生数の減少である。少子化によって、2030年には大学進学率を80%と仮定しても、90校もの大学が閉校しなければならないという試算もある。韓国の教育庁も大学のリストラ（構造調整）に着手している。2000年には地方大学で定員割れが出始め、2002年、大学の入学定員が高卒者を上回った（馬越2010）。ついに2015年には4年生入学者数も減少した（韓国大学統計）。

韓国の高等機関における日本語学習者数の減少や大学改革が、日本語教員にどのように認識されているのか、また日本語教師にどのように影響を与えているのだろうか。

現在教べんをとっている韓国人日本語教師たちにインタビューを行った。

3. 調査

2014年9月、2015年3月の2回、ソウルを訪問し、大学で日本語教育に携わっている7人（以下、協力者）にインタビューすることができた。協力者のうち、専任教員として日本語教育に携わっている者が3名、非常勤講師として携わっている者が4名である。7名とも1980年代の半ばから90年代の半ばに高校を卒業し、韓国の大学で日本語教育を専攻した後、日本に留学し、日本の大学で博士号をとっている。

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7
現在の職位	非常勤	非常勤	専任	非常勤	専任	非常勤	専任
中心となる授業	教養の日本語授業	教養の日本語授業	教養の日本語授業	語学センターの授業	日本語教育+大学院	教養と日本語専攻の1, 2年生	日本語
大学入学年	80年代後半	80年代後半	90年代前半	80年代後半	80年代後半	90年代前半	90年代前半
出身	地方	ソウル	ソウル	ソウル	ソウル	ソウル	地方

インタビューは、ホテルの一室や研究室、静かな喫茶店などで行い、協力者の承諾を得て録音された。インタビューの時間は、1時間から2時間であった。

質問は、協力者は現状をどのようにとらえているのか、また、現在協力者が教えている学生と、協力者が学生だったころとを比べて、日本語を勉強している学生の質や数の変化、そしてその原因をどのように考えているかなどであった。その質問の仕方のせいもあるのだが、かつてと現在を比べる語りが多くなっている。また、韓国の大学をめぐる現状も多く語られた。

インタビューデータの分析は、KJ法によっている。まず、インタビューデータを文字化し、それを何度も読み直した。また、話されている内容によって、インタビューデータにラベルをつけた。その過程で、協力者のプライベートや筆者との雑談だと判断できるラベルは除いた。さらに、それらのラベルを熟読したうえで、グループ編成²を行った。そして、それぞれに内容を表す言葉(表札)を付けた。それらのデータの束を再びグループ編成し、ユニットを作った。できあがったユニットを図解し(図1)、叙述化した。

4. 結果

4-1 データ全体の概要

上述した方法に基づいてインタビューデータを分析した結果、5つの大きなユニットができた。それらは

- A 学生が日本語を選択する／選択しない理由
- B 現代韓国社会
- C 大学改革
- D 大学内で日本語教育の位置が低下している
- E 学生の状況に合わせて目的と教育方法を設定する

である。(図1)。

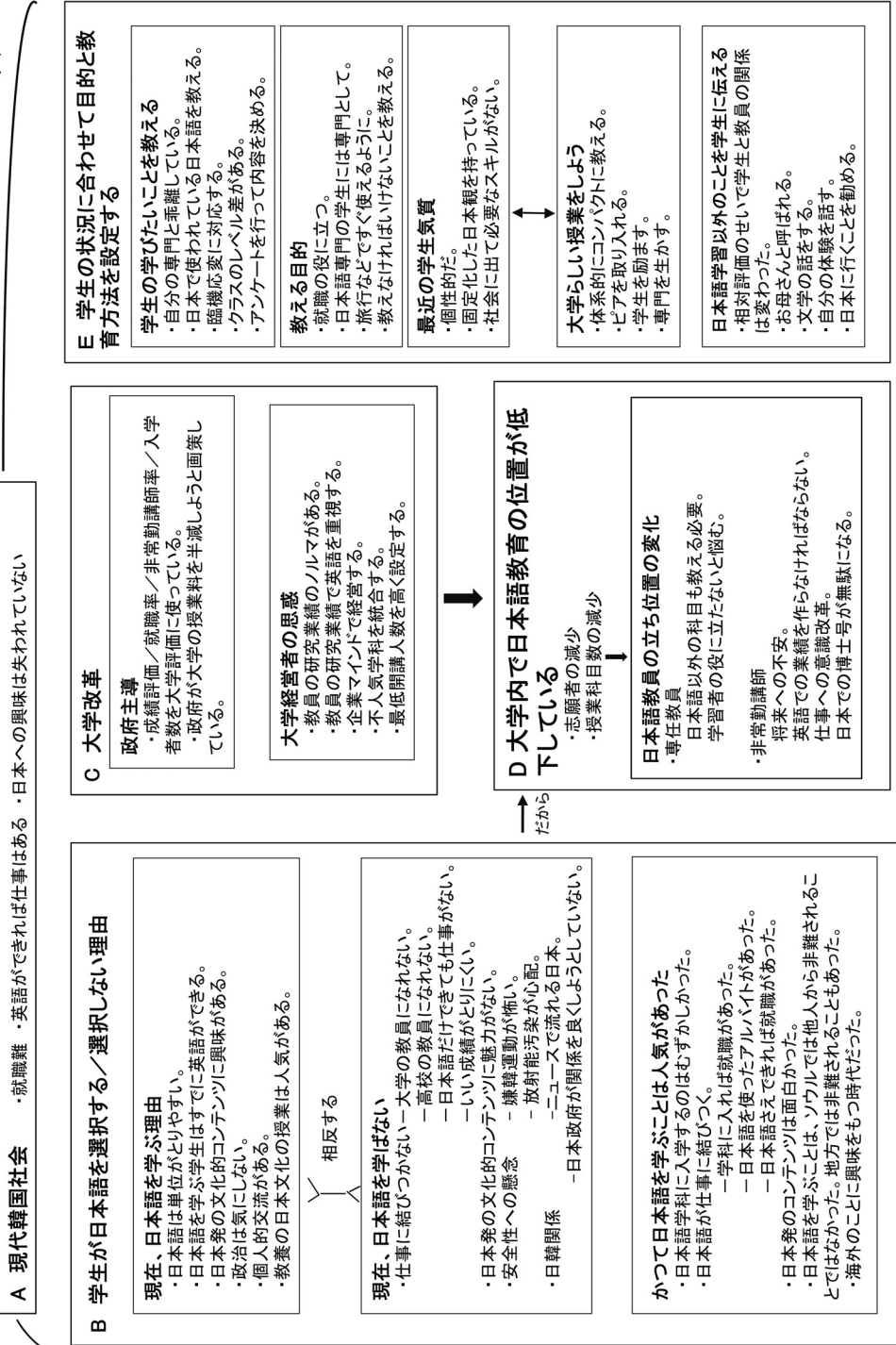
これらのユニットを叙述すると以下ようになる。

かつて、自分たちが大学に入るとき、特に日本語を勉強したいと思っていたのではなかったが、親戚からこれから日本ブームが来ると聞いたり、就職の心配がないと言われてたりした。日本語学科はそれほど簡単に入れる学科ではなかったのだ。英語の次ぐらいだったと記憶している。

実際、入ってみると、日本語ができるというだけで、翻訳や工場に来た日本人技術者の通訳をするアルバイトがたくさんあった。あまり勉強しなくても、日本語ができれば、卒業前から就職は決まっていたし、友だちも日本関連の会社にたくさん就職した。

² グループ編成には、「ラベル拡張」「ラベル集め」「表札づくり」の3つのステップがある(川喜多1986, p.125)

図 1



一方、当時は、アニメやドラマなどの文化的コンテンツは日本が進んでいて、はまる人も結構いた。アニメやドラマだけではなく、実用書や小説も新しいものは魅力的で人気があった。韓国の海外旅行の自由化は91年で、海外に行かなければいけないという気持ちがあったし、それほど日本語や日本文学に簡単に接することができる時代でもなかったのも、日本語や日本文化に関する専門の勉強が面白いと感じた。

仕事をするという選択肢もあったが、「学問」がしたいと思って、日本の大学院に進学することを決意した。当時、日本で博士号をとって帰国すると、大学に教員として就職できた。韓国で大学教授というのと、食べていけるだけではなく、名誉もある仕事だ。大学院に進学するにあたっては、大学の先生になろうと思って進学した。

このところ、教養教育でも、専門でも日本語を学ぼうとする学生の数が減っている。それだけではなく、全体的に日本語学科には入学しやすくなったし、日本語学科がなくなってしまった大学もある。このような状況はなぜ起こったのか。

まず一つには就職のせいだ。日本語ができて就職がない。高校の先生になるのは、昔から難しかったが、高校のカリキュラム改革のせいで、高校の日本語教員の募集そのものが何年もない。また、一般の会社に入ろうとしても、N1があって、日本留学の経験があっても結局、入社試験で問われるのは英語やそのほかの技能で、日本語ができることはマイナスにはならないが、ただのおまけにすぎない状況だ。学生たちは自衛のために、日本語の専門であっても日本語以外の科目の勉強に精を出している。

これは教養教育の学生にも同じことが言える。昔は日本語ができれば就職があったが、今は日本語ができてそれほどプラスにはならない。それどころか、高校で日本語を学んだ者と学んでいない者の差ができてしまったため、大学1年生から日本語を始めようという者は、成績の面で不利になってしまう。最近の学生は、就職のため、成績にもこだわる。だから、少しでも簡単にいい成績がとれる科目に行くのだ。

以前と同じようにもともと日本が大好きで日本の文化にはまっている学生は、日本語学科に在籍しているが、そのコンテンツの魅力も昔ほどの輝きがない感じがする。一般人の日本に対する関心は薄れていないが、ニュースで出てくる日本はヘイトスピーチや政治的妄言など、日本が嫌いになるものばかりだ。このような政治的な関係は教養教育の受講者にすぐに影響がでる。

このような状況は、日本が再び経済大国にならない限り変わらないだろうと思う。あるいは、日韓の政治的関係が円満になり、経済関係もよくなれば、日本語を専門としている学生の就職もよくなるのではないか。

日本語の教師にとって、日本語の人気と同様に問題になるのは、政府主導の大学改革（構造調整）だ。政府は大学に自己評価をさせるのだが、その項目は、卒業生の就職率、入学志願者数、非常勤講師率、成績評価の仕方など多岐にわたる。そのせいで、不人気学科は統廃合に憂き目にあう。すでにいくつかの大学で日本語学科がなくなってしまった。非常

勤講師のコマ数も少なくなった。多くの教師は、現在大学が置かれている厳しい状況を理解しているが、非常勤といっても、日本で博士号をとってきている。かつては、日本では博士号を取ってきたら、大学で専任教員として働くことが当たり前だった。大学の専任教員になるために留学したのに、今は、生活するのも大変だ。日本語を教える以外の仕事を見つけたりしなければならない。博士をとれば仕事があるというルートの間違いにもっと早く気づけばよかったのに。

専任は専任で、論文のノルマ、英語で論文を書くこと、世界的に権威のあるジャーナルに投稿することなど、多くの仕事が科されている。何よりも、学生に一生懸命日本語を教えても、それが学生の役に立たないということが悲しい。

日韓の政治的な関係は、今後改善する可能性もあると思う。そうなれば、また日本語学習者も増えるだろう。でも、原発の影響は排除することができない。中等教育機関で日本語を学ぶ人が減ったことも、日本に興味を持つ人が減るということになるので、今後の日韓関係を考えるうえで重要な問題だと思う。

大学で教えると一口に言っても、日本語を専門とする学生に教えるのか、教養で教えるのか、それともセンターなどで補習的に教えるのかによって目的も変わる。しかし、必要なことは、学生が望むことを臨機応変に教えることだろう。学期の始めに学生のレベルはどの程度か、何を学びたいと思っているのか聞いている。すると、ひらがなから始めたい学生とN2取得の学生が同じクラスにいることがある、教養では、どんなクラス設定でもひらがな未習者が混じっている。クラス運営のために工夫が必要だ。また、誰に教えるにしても自分の専門に固執しないことも大切だ。学生に日本語を学ぶことの面白さを伝えるためなら良いが、専門の話をしてても実用的ではないと学生は喜ばない。日本で使われている日本語を教えるために、ビデオなどで新語をチェックしている。

一方で、大学らしい授業も心掛けている。文法を体系的に教えたり、専門を生かして日本語学習によって言語学的知識が深められるようにしている。さらに、最近の学生は、個性的な学生が多いが、他人といっしょに何をすることは苦手ようだ。社会に出てから必要なスキルを身に付けられるように、ピア学習など、新しい教育方法を取り入れている。

大学に相対評価が取り入れられるようになって、学生と教師の関係は変わってしまったが、自分を慕ってくる学生もいる。しかし、教室内で日本文学の話や自分が実際に体験してきた日本の話をすると学生たちは喜んで聞いている。固定化された日本観を持っている学生もいて、いくら話してもそれが崩れないときもあるが、実際に旅行に行くなど日本を自分の目で見て視野を広げるように促している。

5. 考察

5-1 言語学習に向かわせるものは何なのか。

5-1-1 言語道具主義

インタビューの叙述化、および図を一見してわかることは、現在、学生たちが日本語を選ぶ/選ばない理由と、かつて協力者が大学生であった80年代後半から90年代にかけて、日本語が選ばれていた理由とは、表と裏の関係だということだ。日本語が仕事に結びつけば日本語は学ばれ、結びつかなければ日本語は学ばれない。文化的コンテンツに魅力があれば学ばれ、魅力がなければ学ばれない。日韓関係がよければ学ばれ、よくなければ学ばれない。

これらの中ですべての協力者が言及し、もっとも大きな影響をもっているのが、仕事に結びつくかどうかである。協力者が学部生として日本語を学びだした当初、日本語を学べば、就職に有利であった。日本語を専攻しなくとも、日本語ができることは、就職のみならず、会社での昇進も約束していた。当時の日本語学習熱は、韓国社会の中で日本語の有用性によって支えられていたといってもいい。しかし、現在は、日本語の有用性は低下し、日本語ができることは就職や会社での昇進などを約束してはくれない。ある協力者が「自分の親戚には日本語を専門とすることを勧めない。あまりにも厳しいから。」と語ったがその意味は、日本語を専門とすることは、「できることは日本語だけ」であることを宣言するに等しく、労働力市場からの撤退を意味する自殺行為に等しいということである。韓国の高等教育における日本語学習者数の増減は、日本語を学習することによって、経済的リターンがどの程度あるのか、まさに「投資」(Norton 2000)の論理によって決められていると言っているだろう。

しかし、経済的有用性を言語学習に求めるのは、戦後韓国においては、日本語教育が始まった時からである。河先(2013)によると、韓国における日本語教育は、韓国内における日本語学習の再開に反対する人々に対して「日本を学び、日本に追いつく必要がある」と説得することで始まった。いわゆる知日/克日論である。日本を知り、学ぶことで、韓国を富ませ、日本より豊かな国にしよう、経済的実利のために方便として日本語を学ぼうというのである。

このように言語スキルが向上すると国の経済競争力が強化されると同時に、個人への経済的見返りも増えるという考え方を言語道具主義という(久保田2015)。言語道具主義という語は、英語教育との関わりで使われるようになった言葉だというのが、日本語教育に言語道具主義をあてはめた場合、多くの国の状況に当てはまるのではないか³。

³ 国際交流基金の2012年の日本語教育機関調査では、全世界の日本語学習者の学習目的の第1位が「日本語そのものへの興味」(62.2%)、第2位「日本語でのコミュニケーション」(55.5%)、「漫画・アニメ・J-POP等が好きだから」(54.0%)、「歴史・文学等への関心」(49.7%)となっている。「将来の就職」は、42.3%で第5位、「日本への留学」が34.0%で第7位である。調査結果の提示が違うので、単純な比較はできないが、1998年で高等教育で日本語を学ぶ学習者の中で、「就職のために」を挙げた学習者は50%を超えていた。

戦後韓国においては、その開始から、日本語教育に求められるものは、韓国が学習者に経済的実利をもたらすことであった。「日本語はマイノリティ言語になってしまった」と語った協力者がいたが、裏返せば日本語とは、韓国とその使用者に富をもたらす「中央」として長らく存在してきたことを意味している

実は、日本の高等教育における日本語教育も、そのような言語道具主義とは無関係ではありえない。90年代以降、次々と設立された留学生センターは、「日本の進んだ技術」を学びに来た留学生を迎えようと沸き返っていた。「日本の進んだ技術」を身につけた留学生たちは、母国であるいは世界のどこかでその技術を生かした職についてははずである。しかし、現在、その状況は変わっている。大学によって異なっているだろうが、国家予算が厳しい中、留学生に支給される奨学金全体は減っている⁴。何よりも「日本の進んだ技術」は日本語を媒介としなくても学べるのだと、多くの大学で英語による教育課程が実施されている。韓国だけではなく日本でも、日本語を学ぶことは、富を運ぶ「道具」ではなくなってしまったのだ。

5-1-2 文化的コンテンツ

それに代わって日本語選択の理由として取り上げられているのが日本の文化的コンテンツである。これは協力者が学生時代の理由としても挙げられているが、韓国の日本大衆文化の段階的開放が1998年に始まったこと、インターネットがかつては普及しておらず、今のように容易く情報に触れることができなかったことを考えると、「日本の文化的コンテンツ」とは同じものを指すと考えることはできないだろう⁵。

現在の学習者が日本語選択の理由として挙げる文化的コンテンツとは、アニメ、漫画、フィギュアなどだと協力者は答えている。日本語で作られ出された文化の市場がまさしく商品として、つまり、実利的メリットはないものの、余暇、趣味のためのものとして言語学習を動機づけているといえる。これら、アニメ、漫画は日本語学習／日本文化への興味をつなぎとめるものとして、日本語教育関係者が期待を寄せるものである。実際、アニメ・漫画の日本語は国際交流基金で教材化されている（川嶋、熊野2011他）。

韓国内で、アニメ・漫画を取り入れた日本語教育がどの程度行われているのかはわからない。しかし、韓国内において、日本語学習とは、経済的利益はもたらさないが、個人的な楽しみをもたらすものとして、その位置づけが大きく変わっている。日本語学習動機そのトレンドが変わったのだと、ひとまず結論づけられるのではないか。

⁴ 平成28年度予算案では、日本人学生の派遣、海外からの留学生の受け入れを含めた予算は、348億円で、前年度比で5億円減っている。

⁵ 日本製のアニメや漫画などはテレビで放送されたり、貸本屋にあつたりしたが、海賊版であったり、製作者のテロップの部分に日本人名や日本のプロダクション名が全く示されず、韓国人名や韓国のプロダクション名だけが示される状況であった（山下 2002）

5-2 日本語教員への影響

このような状況によって、専任、非常勤を問わず日本語教師は少なからぬ影響を被っている。職を失う恐怖におびえ、自分の来し方を振り返って後悔したり、専任であっても学科の統廃合に翻弄され、日本語関連以外の科目を教えざるをえなかったり、学生の就職の役に立たないと自己卑下に陥っている。「なすすべがない」という嘆息が今にも聞こえてくるようである。

その中でどのような教育を行っているのだろうか。

協力者たちとのインタビューの中で、もっとも特徴的だと思われたことは、学生が何を学びたいのかを第一に考え、どのような状況であっても柔軟に対応しようとしている点だ。そして、自分の専門は脇において、学生の学びたいものを分かりやすく提供しようとしている。インタビューで聞かれた「学生の学びたいもの」とは、日本語能力試験対策など資格をとるためのものから、日本に旅行に行った際、使えるように日本語運用能力を伸ばそうというものまでさまざまであった。協力者たちは、アニメに関連することを学びたいという学生の要望に応じてアニメ主題歌を教材としてとり入れたり、日本で使われる新語を知るために日本のバラエティ番組を見たりしている。しかしながら、協力者の大半は日本語教育の方法を自覚的に変えているとは言えないようだ。

日本でもこれと同じ問題が生じていると考えられる。かつて、日本語を学ぶことが経済的利潤をもたらすことに直結していた時代では、日本語教師は日本の中で使われる日本語を教えるだけで十分だったのではないか。しかし、インターネットが発達した現在、教室だけが日本語を学べる場、日本語に接触する場ではなくなった。学生たちが、日本語学習の動機として挙げている日本のポップカルチャーは、国や言語の境界を軽々とのり越え、世界中の若者たちの中に、ファンを広げている。正式な日本語の教室を経ることなく、自習だけでN1やN2をとる学生も珍しくなくなった。このような時代、日本語教師たちは何を教えるのか、どう教えるのかという問題に直面していると言える。

一つの方向は、上述のトレンドの変化に合わせて、学生たちが望むアニメ・マンガ、フィギュアなどの日本語を教えることにまい進するという方向だろう。しかし、これは難しい。なぜなら、学生たちが入りたいと考えているアニメ、マンガ、フィギュアなどの想像の共同体 (imagined community) (Kanno & Norton 2003) の円の中心に、日本語教師はいないからだ。アニメ、マンガ、フィギュアなどの言葉に日本語教師が習熟するころには、その共同体の人気は落ちているかもしれない。また、もっと新しい言葉が出てきているかもしれない。新語や新しい使い方と日本語教師のいちごっこになるだろう。現在のように、日本語はインターネットで学べる、使いたい日本語は特定の小さな領域の言葉という状況では、教師は、学生が教えてもらいたいことを教えられる存在ではなくなってきているのだ。

このような状況になすすべもなく日本語教師は立ちつくすしかないのか。今回の調査から一つのヒントを得るとすれば、教室という学生と教師の対面状況のなかにもあると考えられる。多くの協力者が、教室内外で、日本語学習のこと以外のことを話していた。教師が実際に体験したことや、学生に受け入れられる範囲ではあるが専門のことである。そのようなやり取りの中で、日本という社会、あるいは言語に対する視野が広がることも考えられる。あるいは、学生をこれから社会に出ていく若者としてとらえ、社会に出ていく準備を、日本語教育を通して行おうという教室活動もあった。一人ひとりの協力者は、はっきりとは述べなかったが、日韓関係を考え、より広い視野を持てるように、人間性を上げられるようにという、日本語の使い方を伝達する以上の教育目標を抱いていると考えられる。「日本語」だけではなく「教育」にも重きを置いた実践が求められ、一人ひとりの「教員」としての資質が問われているのだ。

6. おわりに

韓国の高等教育で教える日本語教師へのインタビューを通して、韓国の高等教育で起きている日本語教育の衰退を日本語教師がどのように受け止めているのか考察した。その結果、韓国の日本語教師が直面している問題とは、ひとり韓国だけの問題ではなく、日本の高等教育における日本語教育にも通じる問題だと考えられた。つまり、経済的利潤を日本語がもたらさなくなった現在、またインタビューでははっきり出てこなかったが、インターネットが発達し、さまざまな学習手段、学習機会が持てるようになった現在、日本語教師は何をすべきなのかという問題だ。

それに対して、学生をこれから社会に出る人としての「教育」を念頭において教育を進めるという実践の方針が出てきた。「教育」の内容は、学生の「日本」理解を深めたり、社会人として必要な人間性を磨くなどであった。このことは、高等教育における外国語教育とは、言語教育とは何を目的／目標とすべきなのかという大きな問いを内包している。

日本における日本語教育にも通じるこの問題の解決は、韓国内だけではなく日本の高等教育の日本語教師も連携しながら、日本語教育界全体で広い議論を行うべきではないのだろうか。一人ひとりの教師が、また一つひとつの教育機関が、日本語教育を通じて、どのような人間を育成しようとするのか、真剣に向き合い、答えを出す時代にさしかかっているのだ。

本研究は、JSPS科研費25301051の助成を受けたものです。

〈参考文献〉

- 川喜多二郎 (1986) 『KJ法－混沌をして語らしめる』 中央公論社
- 河先俊子 (2013) 『韓国における日本語教育必要論の史的展開』 ひつじ書房
- 川嶋恵子、熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語授業への活用」『Web版日本語教育実践フォーラム』 http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_RT3_kawashima.pdf
- 金榮敏 (2014) 「韓国における日本語学・日本語教育の現状と展望」第9回国際日本学コンソーシアム「グローバル化と日本学」
<http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/collabo/sys/wp-content/uploads/2009/07/3967d98313f47ae43cf5c7a7699e1889.pdf>
- 金美珍 (2011) 「韓国教育政策の変化と中等日本語教師の課題－「2009」改訂教育課程を中心に」政策大学大学院日本語文化研究会 (第20回) 報告レジュメ
http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/report/docs/20th/20th_kim.pdf
- 久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育－クリティカルな視点から』 奥田朋世監訳くろしお出版
- 韓国教育統計大学統計 <http://kess.kedi.re.kr/index>
- 国際交流基金 (2000) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査1998年概要』 凡人社
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/index.html>
- 国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査2006概要』 凡人社
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査2012年』 くろしお出版
- 国際交流基金日本語教育国・地域別情報韓国 (2014年度)
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/korea.html> Retrieved at 2015/05/29
- 馬越徹 (2010) 『韓国大学改革のダイナミズム－ワールドクラス (WCU) への挑戦』 東信堂
- 山下玲子 (2002) 「韓国若者のマンガ・アニメ意識と日本アニメの韓国進出状況」 朴順愛、土屋礼子編著『日本大衆文化と日韓関係－韓国若者の日本イメージ』 三元社 pp. 97-117.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education* 2, pp.241-249.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender Ethnicity and Educational Change*. Essex. UK: Pearson Education Limited.

佐賀大学2009年度版日本語カリキュラムの実施と振り返り

中山亜紀子^{1,2}、古賀弘毅¹、フォード丹羽順子¹、布尾勝一郎¹、吉川達¹

A History of Japanese Education of Saga University after 2009 Curriculum Reform

NAKAYAMA Akiko, KOGA Hiroki, FORD-NIWA Junko,
NUNOO Katsuichiro, YOSHIKAWA Toru

要 旨

本学の日本語教育は2009年度後期に大きな改革を行った。本稿では、それ以降現在までの6年半の軌跡を振り返ることによって、現在、筆者らが直面している課題を洗いだし、次のカリキュラム改革に役立てようとするものである。分析の結果、本学で学ぶ留学生数は減少しているが、日本語コースの受講者数は減っていないことが明らかになった。授業内容の面では、自律的学習やアクティブ・ラーニングなどの手法を取り入れたクラス運営が行われていた。課題としては、英語で研究を行う大学院生、研究生の日本語学習のニーズをとらえることが難しいこと、上級レベルでは日本語の学習のみを目標とする日本語科目を提供するだけでは、学生のニーズに応えることができないことなどが挙げられた。最後に、アカデミック・ジャパニーズや大学における日本語教育の観点から考察を加える。

【キーワード】カリキュラム改革、アカデミック・ジャパニーズ、大学における日本語教育

はじめに

本稿では、2009年度後半に再編された2009年版カリキュラムを振り返る。それによって、今までの6年半の期間で、佐賀大学の日本語カリキュラムがどのような課題を抱え、それを改善していったのか、その改革の軌跡を明らかにし、今後、日本語カリキュラムが進むべき道筋を考える一助とする。

1. 2009年度後期の改革－属性別クラスの段階的終了

2009年度後期以前の佐賀大学の日本語カリキュラムは、留学生の属性によって4つのコースが走っていた。研究留学生のための予備教育（日本語研修コース、初級および中級の

¹ 全学教育機構所属

² 責任著者

2 レベル)、短期留学プログラム (SPACE) の学生³のためのコース (初級前半、初級後半、および中級の 3 レベル)、それ以外の属性の学生⁴のための総合コース (初級 1、初級 2、中級、中上級、上級の 5 レベル)、さらに、学部留学生のための教養教育の日本語 (中級、上級、超級の 3 クラス) である。

学生の身分別のクラスは、学生のニーズが把握しやすい、進度や課題等に学生の現状を反映しやすい等の利点が多く見られた。しかしながら、日本語研修コースを履修する学生数が減少し、クラスとしての活動を維持するのが難しくなる一方で、総合コースの受講者が増加の一途をたどる、母校での単位認定を望む特別聴講学生が、学部留学生のための教養教育の授業に大挙して押しかけるなどの問題が生じていた。

これらの問題を解決するために、日本語研修コース、SPACE、総合コースを統合して作られたのが、2009年度版カリキュラムの「日本語コース」である。属性の異なる学生を一つのクラスにまとめるために、「アカデミック・ジャパニーズ」をカリキュラムの柱とすることになった。ここでいうアカデミック・ジャパニーズとは、学術的に使われる日本語という意味のみではなく、大学というアカデミックな世界で使用される日本語であり、大学内での事務手続きや同級生との会話で必要とされるキャンパス・ジャパニーズと、学術的に用いられる狭義のアカデミック・ジャパニーズを合わせたものである。

なお、教養教育の日本語は、中級以上の学部留学生に必要な読み書き、および発表を中心にカリキュラムを組む総合的クラスが維持されることとなった。

2. 2009年度後期から、2015年度まで

以下では、2009年度後期からの「日本語コース」について述べる。

2-1 開講日本語科目と受講者数推移

日本語コースでは、初級前半レベル (レベルⅠ)、初級後半レベル (レベルⅡ)、初中級レベル (レベルⅢ)、中級レベル (レベルⅣ)、中上級レベル (レベルⅤ)、上級レベル (レベルⅥ) の 6 レベルを設定した。主となる受講者の身分やレベル毎に必要な内容を勘案し、レベルによって異なる授業科目を開講した。2009年度後期に開講された授業科目を基本として踏襲しているが、次節で述べるように、必要に応じて開講科目の見直しを行った。

図 1 に2015年度の日本語コースの全体図を示す。総合 (2009年当初は本編) コースとは、1 週間に 6 コマ⁵ (初中級ではのちに 5 コマ) を使い、文法、会話、読解、作文などを総合

³ 本プログラムの学生は、本学では協定校からの特別聴講学生、という身分をもつ。

⁴ 受講者は、学部生、大学院生、研究生、特別聴講生、科目等履修生、教員・研究員、留学生の家族であった。

⁵ 1 コマは、1.5時間である。

的に学習する授業である。技能別クラスは、文法、会話、読解、作文、漢字・語彙の各技能別に授業を行うもので、授業時間は週1コマである。日本語授業に時間を割ける学生にはできる限り総合コースを受講するよう勧めているが、大学院生など日本語学習にあまり時間をさけない学生も日本語学習ができるように技能別クラスを設けている。

総合コースは専任教員がコーディネートを行い、各技能別クラスの教科書、教材は担当教員が決定していた。新規受講者のレベル判定は、日本語コース全体のプレースメントテストの結果によってなされていたが、漢字・語彙科目、会話科目に関しては、受講者のレベルに合わせ、レベルの調整を行い、学生の日本語能力にあったレベルで受講できるようにした。

本学の受け入れ留学生数は、2010年5月に302名であったのが、2015年5月には209名となり年々その数が減少している（表1参考）が、日本語コースの受講者数は、ほぼ横ばいである（表2参考）。

図1. 日本語コース全体図（開講科目は2015年度のもの）

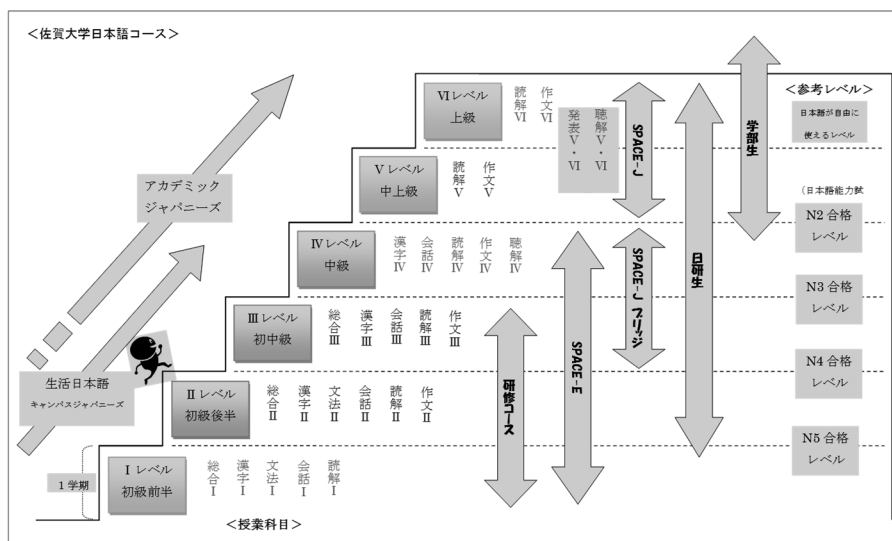


表1. 佐賀大学の留学生数の推移

年度	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
学部留学生	52	51	54	74	75	71	61
大学院留学生 (うち特別コース)	156 (41)	155 (48)	146 (43)	121 (35)	112 (27)	89 (17)	83 (17)
研究生／特別聴講生	87	77	75	62	60	65	61
連大	11	19	22	22	14	7	4
留学生総数	306	302	297	279	261	232	209

表2. 留学身分別日本語コース異なり受講者数

		09後	10前	10後	11前	11後	12前	12後	13前	13後	14前	14後	15前
特別聴講生	SPACE-E		46	29	19	17	16	25	25	30	28	20	20
	SPACE-J*1				16	10	21	18	22	26	27	22	25
	日研究生		0	0	0	0	0	0	1	3	3	2	2
大学院生			24	33	21	31	29	16	20	16	12	15	22
研究生			12	21	14	18	13	11	8	9	3	22	8
学部生*2			19	1	1	5	6	1	5	1	3	0	3
特別研究学生			0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1
科目等履修生			1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0
教員・研究員			1	3	0	3	5	1	1	1	1	0	1
その他			0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
計		不明	103	88	71	85	90	72	84	92	77	82	82

*1 旧特別聴講学生一般含む

*2 ツイニングプログラム含む

2-2 単位認定

2009年度のカリキュラム改革のもう一つの大きな柱は、留学生センター提供の授業ではあっても、佐賀大学の全学的な基準や授業評価をとり入れたことであった。これは一気に進められたわけではないが、すべてのクラスを1学期15週とし、授業担当者がシラバスを執筆し、それらを受講案内としてホームページと紙媒体で公開した。さらに、授業評価アンケートを実施した。その結果、母校で単位として認定されやすくなったため、教養教育の日本語に流れていた特別聴講学生が、日本語コースの授業を受講するようになった。

本学では、2012年3月をもって留学生センターが廃止された。それに伴い、それまで留学生センターが提供していた日本語コースの日本語科目は、2012年度は「教養教育機構」、2013年度からは「全学教育機構」で提供されることになった。実施機関の変更による日本語コースの授業内容に大きな変更はなかったが、機構へ移行する際に、日本語コースの日本語授業科目を佐賀大学の正規の単位として認定することになった。それにより、特別聴講学生、日研究生については、本学で取得した日本語科目の単位を自国の所属大学で認定しやすくなった。一方、単位認定を必要としない研究生、大学院生、学部生が日本語コースの日本語科目を受講する際は、「特例受講」として扱うこととなった。

2-3 各コース、プログラムの変遷

上述のように、日本語コースが開講されたのであるが、属性別のクラスを廃止することによって、様々な属性の学生同士に交流が生まれたこと、またある程度の受講者数を確保

できるようになったことは良い点であった。以下、各コースやプログラムにどのような変化をもたらしたかを述べていく。

2-3-1 日本語研修コース

国費と私費の研究留学生のための日本語研修コースでは、2009年カリキュラム改革以前は初級17コマ（週）、中級13コマ（週）の受講が求められていたが、週6コマの総合クラスとすべての技能別のクラスを受講することになった。指導教員が受講を認め、初級前半では11コマ、初級後半では10コマ、初中級9コマを受講した研究生を「日本語研修コース」の学生として認定することになった。

日本語コース開始当初は、研究生や大学院生向けに、初級前半レベル、初級後半レベル、初中級レベルで、1週間に6コマかけて総合的に日本語学習を行う「本編クラス（後に「総合」と改称）」を開講していた。しかし、国費の研究生数が減少したことにより、極端に受講生が少なくなるクラスが生じた。また、英語で行われる特別コースの学生が研究生の大半を占めるようになったことにより、学期当初は「研修コース」に登録し、所定の科目を受講することになっていても、専門科目との兼ね合いで、徐々にクラスに来なくなる学生も多くなってきた。これらの問題を受けて、2012年度前期より研究生や大学院生向けと後述するSPACEクラスとを統合した。

これにより、研修コースの学生が、日本語コース全体の中に埋もれてしまったことは否めない。英語で研究を行う大学院生／研究生のニーズにどのように対応していくべきか、また日本語で研究することが必要な研究生の日本語学習をどう保障するのかは、今後の課題となっている。

2-3-2 協定校からの特別聴講学生（SPACE）

特別聴講学生のためのプログラムとして、2009年度時点では、英語で行われるSPACEのみが提供されていた。SPACEの学生には、日本語学習歴がない者、あるいは初級終了程度の学生が多かったため、SPACEの学生用として、初級前半レベル、初級後半レベル、初中級レベルでは、1週間6コマの総合的な「本編クラス（後に「総合」と改称）」を開講した。しかし、安定的に2コースを走らせることが難しくなったため、研究生向けのコースと統合したことは、前述のとおりである。

また、2013年度後期より、日本語の履修を必須とすることなく、各自の希望する佐賀大学開講の授業を履修できることを特徴とした「SPACE-J」プログラムが開始され、それに伴ってそれまでの「SPACE」プログラムは、「SPACE-E」プログラムと改称された。また、特別聴講学生一般は、SPACE-J開始に伴い新規留学生の募集を終了した。

SPACE-Jプログラムでは、日本語能力試験N2合格を応募の条件としているが、N2取得者であっても、実際の運用能力が伴っていなかったり、大学での授業についていけるレベル

に達していない場合が散見された。そこで、本学のプレースメントテストの結果、日本語能力が大学での授業の受講に不十分と判定された学生に「ブリッジプログラム」に参加することを求めることになった。ブリッジプログラムの学生は、専門授業よりも日本語コースの授業を優先的に履修することになり、各学生の日本語能力に合わせて、初中級／中級で開講されている科目をすべて履修することを義務付けた。

2-3-3 日本語・日本文化研修留学生（日研生）

本学の日研生コースは、2009年度後期から実際に学生の受け入れを始めた。2009年度当時は、学部留学生と同様の日本語／留学生教育を受けることを求め、教養教育の日本語Ⅰ、日本語Ⅱ、学部留学生のための日本事情を必須としていた。しかし、2013年度からは、日研生の日本語ニーズに合わせて、日本語教育は日本語コースから各自のレベルに合わせて履修できるようになった。

2-3-4 学部留学生

学部留学生対象の日本語教育は、従来通り教養教育の外国語科目としての日本語科目（日本語Ⅰ、日本語Ⅱ）が、英語などの外国語との読み替え可能な科目として設定されていた。日本語コースが全学教育機構で開講されるようになってから、日本語コースの科目でも単位が取得できるようになったが、外国語科目としての読み替えができないことから、受講者数は限定的だった。

2-4 日本語のレベル判定について

日本語コース新規受講者は、日本語未習者を除き、全員が学期開始前に共通の日本語プレースメントテストを受験することになっており、その結果によりレベル判定が行われる。日本語プレースメントテストは、主に日本語能力試験の過去問題の識別力と困難度を参照し、適当な項目を引用して構成されている。2015年度現在のテスト分野は、聴解、文法、読解、作文である。

プレースメントテストは、大きく2度改訂されている。2009年度後期から実施されていたものは、2011年度前期まで使用され、2011年度後期に改訂された。このとき、作文を除く客観式テストの解答方法にマークシートが導入され、採点処理の時間の短縮と人員の削減がなされた。同時に漢字分野が削除され、漢字の能力は、授業開始後に漢字授業内で確認されることになった。

2回目の改訂は2013年度後期終了後に行われた。それまでのプレースメントテストでは、初中級レベル、中級レベル、中上級レベルの3つのレベルの判定が難しいこと、学期終了後飛び級などを希望する学生がいても2度プレースメントテストを実施することができないことなどの問題が挙がっていた。それらを解決するために、それまで使用されていた問

題を再度精査し再構成するとともに、同形式の別版のテストを作成した。A版、B版二つのプレースメントテストは予備テストにおいて等質性が確認され、飛び級などの再受験に対応できるようになった。

3 各レベルの変遷

3-1 レベル I (初級前半)

日本語初級前半レベルでは、2011年後期まで、総合コースを、前期に1コース、後期に2コース提供した。加えて、技能別科目として、非漢字圏学生用漢字、漢字圏学生用漢字、会話、発音・リスニング、生活日本語の5科目が提供された。後期から佐賀大学での留学を始める留学生が多いため、専任教員は、後期に2つの総合を運営することになり、負担が重かった。受講者数の推移は表3のとおりである。2012年以降、人的／経済的リソースをより有効に活用するために、総合コースは、前・後期1コースずつにしたことにより、受講者数は十分確保されるようになった。

さらに、2013年度前期から、総合初級前半は、各学期とも、技能別の科目を4科目に削減した。

初級前半の目標は、1) 日常生活における出来事や状況について日本語で聞いて読んで理解したり、日本人にわかるように、話せ、書けるようになること、2) 現在時制と過去時制を使え、理由、条件などを述べられるようになることであった。初級前半と初級後半では、*Situational Functional Japanese* (以下、SFJ) を教科書として採用し、初級前半は、SFJの第1課から第12課までを扱い、同目標達成を目指した。

SPACE-Eの学生は、日本語と日本事情研修、および自分の学部の科目に集中できるため、かなりの時間を日本語の予習と復習にかけられ、かつ、総合コース以外の科目も受講し、日本語運用力をつけることができた。SFJは、予習・復習の習慣が身についた学生には適したもので、半年でかなりの日本語運用力を身につけられた。

しかし、日本語研修コースの学生や大学院生は、学期の最初はやる気があっても、学期が進むにつれて、専攻の実験などで忙しくなり、予習と復習が必要なSFJの授業にはついていくことができない学生が多かった。この点を考慮に入れて、科目登録の際、総合コースの6コマに出席できそうにない学生には、受講を控えてもらうように指導した。しかしこのように履修指導をしても、同じ問題は残り続けた。

予習／復習のためにかかなりの時間を割かなければならないSFJの問題を克服し、より運用能力を高める目的で、2015年度からは『げんき』Iを主要教材として採用した。同じクラス内の非常に異なったニーズの学生に対応するために、日本人や日本語が上級レベルの留学生をボランティアとして招き、自分のしたい学習をする時間(チュートリアル時間)を設けた。学生たちは、宿題をする、文法を練習する、会話をするなどの課題をそれぞれ見つけ、グループを作って、ボランティアといっしょに各自の活動を行った。授業担当教

員は、グループ活動がうまく回っているかチェックし、一人で宿題等を行っている学生の様子を伺うなど、それぞれの活動をサポートした。15年度前期には、3人、後期には5人のボランティア学生がサポートしてくれた。

表3. 初級前半レベル受講者推移

科目名	09後 ^{*1}	10前 ^{*3}	10後 ^{*4}	11前	11後	科目名	12前	12後	13前	13後	14前	14後 ^{*5}	15前
Aコース (総合)	16	3	10	1	7	総 合	8	16	10	14	8	35	15
Bコース (総合)	14	—	15	—	7	—	—	—	—	—	—	—	—
漢 字	4 ^{*2}	6	6	3	11	漢字語彙	3	13	1	10	7	29	12
文 法	—	3	7	4	15	文 法	6	11	4	10	5	29	8
会 話	11	3	14	4	12	会 話	8	14	7	11	6	28	13
読 解	—	3	6	4	8	読 解	3	8	1	9	5	24	5
読み書き	—	—	—	3	5	作 文	3	5	—	—	—	—	—

*1 その他「発音・リスニング」科目（7名）、「生活日本語」科目（8名）開講

*2 漢字圏向けクラスのみ的人数。非漢字圏向けクラスは不明

*3 その他「発音・リスニング」科目（1名）開講

*4 その他「発音・リスニング」科目（5名）開講

*5 2クラス開講し、2クラス分を合わせた数。研究生の入学者数が急に増えたため。

3-2 IIレベル（初級後半）

2009年度後期から2011年度後期までは、SPACEと研究生等を分けて授業を行うために総合コースを2クラス設けた。しかし、受講者数が十分に確保されないことなどから、2012年度より1クラスのみ開講されるようになった。同様に漢字についても、2009年度後期のみ漢字圏対象と非漢字圏対象の2クラスを設けていたが、2010年度前期からは1クラスに統合された。

受講者推移を見てわかるように、総合コース、技能別クラスともに受講者数にばらつきがある。入学するSPACEの日本語レベルが年度によって異なり、そのために安定した受講者数とならないことが原因である。総合コースは2012年度より1科目に統合したため、2013年度前期以降はクラス開講に十分な受講者数を確保できるようになった。

総合科目はSFJのvol2と3を主教材として使用した。日本語研修コースの学生も在籍するため、主教材以外にも毎日多くの宿題が課せられ、受講者は集中的に日本語学習を進めた。初級Iレベルと同様だが、大学院生や研究生は、学期途中から忙しくなり学習意欲が減少するという問題があった。それを解決するために、2015年度後期からは、総合科目の教科書をSFJから『げんき』（The Japan Times）に変更した。初級後半レベルでは、『げんき』IIの第13課から第23課を週に6時間の授業で1学期間を通して扱った。SFJほど予習・復習を要求されないという点では、日本語学習にあまり時間がさけない学生にも適していると思

われるが、英語のできない学生には逆に英語と日本語を学ぶということとなり負担があるようである。

初級後半レベルの学習が終わった段階では、目安として日本語能力試験N4合格程度を基準としていたが、総合科目の受講者の半分ほどはN3レベルに達していた⁶。

問題点としては、先にも述べたように、総合科目を受講していた大学院生や研究生が、学期途中で研究が忙しくなり、日本語授業に対する学修意欲が下がることが挙げられる。そのような受講者に対しては当初から技能別クラスを履修するように勧めた。

また、各担当教員に任されていた技能別クラスの授業内容と、総合コースの授業内容の横のつながり、さらに技能別クラスの上下レベルとの縦のつながりを持たせることが難しく、課題であった。

3-3 レベルⅢ（初中級）

初中級レベルは、初級から中級への橋渡しとなるレベルで、2009年度後期からのカリキュラムで新しく設定された。初中級の学習を総合的に行うための総合コースと、技能別クラス（読解、作文、会話、漢字・語彙の4クラス）とが設けられた。

以下、総合コースにしぼって、その内容について述べていく。

表4. 初級後半レベル受講者推移

科目名	09後 ^{*1}	10前 ^{*3}	10後	11前	11後	科目名	12前	12後	13前	13後	14前	14後	15前
Aコース (総合)	7	—	—	1	—	総合	4	3	13	11	10	11	21
Bコース (総合)	2	16	9	10	5	—	—	—	—	—	—	—	—
漢字	7 ^{*2}	7	5	4	8	漢字語彙	4	1	8	4	5	7	8
文法	—	6	8	7	5	文法	13	6	8	12	11	5	7
会話	7	5	9	7	7	会話	9	5	5	17	11	9	12
読解	—	2	9	7	3	読解	4	6	6	9	6	5	8
読み書き	—	—	—	7	4	作文	7	4	5	8	4	5	5

*1 その他「発音・リスニング」科目（6名）、「生活日本語」科目（4名）開講

*2 漢字圏向けクラス、非漢字圏向けクラスの2クラスを合わせた数

*3 その他「発音・リスニング」科目（2名）開講

総合コースの6コマのうち4コマは、「話す、聞く、書く、読む活動に必要な文法や表現を学ぶ」クラス、1コマは、聞く活動に特化したクラス、1コマは、漢字・語彙のクラスであった。2013年度から5コマになるのにもない、漢字・語彙のクラスを外して、学生には技能別に用意されている漢字・語彙のクラスをとってもらうことにした。

⁶ 実力テストとして行った日本語能力試験の過去問の結果による。

「話す、聞く、書く、読む活動に必要な文法や表現を学ぶ」クラスの目標は、次の1)から3)である。

- 1) 初級で勉強した文法が使えるようになる。
- 2) 初中級で必要な文法を学ぶ。
- 3) 良い人間関係を維持できる話し方・書き方ができるようになる。

一方、「聞く」クラスの目標は、次の4)である。

- 4) 話の大体の内容と必要な情報を聞きとれるようになる。また、話しことばに見られる縮約や音変化の形を聞いて、元の形がわかるようになる。

次に、カリキュラムについて述べる。

「話す、聞く、書く、読む活動に必要な文法や表現を学ぶ」クラスでは、目標の1)と2)を達成するために、教科書として『みんなの日本語 中級Ⅰ』(スリーエーネットワーク)を使用している。『みんなの日本語 中級Ⅰ』は、各課が「文法・練習」、「話す・聞く」、「読む・書く」から構成されており、「話す・聞く」および「読む・書く」に出てくる文法項目が、「文法・練習」で提示されている。そこで、「文法・練習」に2コマ、「話す・聞く」に1コマ、「読む・書く」に1コマあてた。

次に、目標の3)を達成するために、教科書をはなれて、特別メニューを2回設けた。1回目は、「メールを書く」という授業で、2回目は「意見を言う」という授業である。いずれの授業でも、相手に配慮した話し方や書き方を学んで練習する内容である。「意見を言う」練習をしたあとで、実際に、日本人学生に授業に参加してもらい、ディスカッションを実施している。

一方、「聞く」クラスでは、教科書として『新・毎日の聞き取り50日(上)(下)』(凡人社)を使用し、その中から29の課を選んで、1回の授業で2つのレッスンをとりあげている。クラスの目標のうち「話しことばに見られる縮約や音変化の形を聞いて、元の形がわかるようになる」ことを達成するために、授業のはじめに、話しことばに見られるさまざまな縮約や音変化について1つずつ取り上げ、元の形がわかるようになるための練習を自作作成して、実施している。

最後に、この6年半の間に改善を重ねてきた点について述べる。

文法項目については、初級で学んだものの使えるようになっていない項目については、かなり上手に使用できるようになる。一方で、新しく学ぶ中級の文法項目の中には習得が困難なものもある。それらについて、時間配分を工夫したり、さまざまな形の練習を工夫してきた。また、読む練習においては、ピア・リーディングを取り入れるなどして、学生がより主体的に学ぶ機会を増やした。

教科書については、コース終了時に実施している授業評価で、『みんなの日本語 中級Ⅰ』はレベルにあっているという声ほとんどであることから、レベルⅢの学生に適した教科書であるといえる。しかし、この教科書で用意されている読解文章は短めであり、初中級

レベルを終了して中級に進んだ際に、中級で読むことが要求される長めの文章についていけない学生がいるという問題もあったため、1つの解決策として、中級の教科書の文章にもチャレンジしてもらうことにした。そして、文章を読んだあとに、それをもとにディスカッションをし、長めの意見文を書いてもらっている。

今後の課題として、「話す、聞く、書く、読む活動に必要な文法や表現を学ぶ」クラスの目標の3)がある。日本語が上達するにつれてより大切になってくる、相手に配慮した言語使用は、レベルⅢの学生にとって、知識としては理解できても、使用できるレベルにまでは到達できない。これができるようになるためのさらなる工夫が必要であると考え。

表5. 初中級レベル受講者推移

科目名	09後*1	10前	10後	11前	11後	科目名	12前	12後	13*3前	13後	14前	14後	15前
Aコース (総合)	11	11	5	10	13	総合	10	5	13	10	9	6	13
Bコース (総合)	6	7	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
漢字	15*2	20	8	8	4	漢字語彙	6	3	9	12	9	8	9
会話	12	7	5	3	10	会話	12	5	10	12	7	10	9
読解	—	9	5	3	4	読解	11	2	8	10	11	5	9
作文	—	—	—	4	5	作文	5	2	2	10	11	6	12

*1 その他「生活日本語」科目(4名)開講

*2 漢字圏向けクラス、非漢字圏向けクラスの2クラスを合わせた数

*3 2013年度より、総合科目は5コマ

3-4 レベルⅣ(中級)

レベルⅣは、レポートを書く、学術的な発表を行うなどのアカデミックな活動を行う前の段階のレベルと設定された。レベルⅣには総合クラスがなく、読解、会話、聴解、作文、漢字・語彙の技能別クラスが開講された。

目標としては、以下のようなものが挙げられた。

- ・身近なことから社会問題まで幅広い話題について、クラスメートと意見交換をし、自分の意見が書けるようになる。(日本語作文Ⅳシラバスより)
- ・大学の講義聴解に向けて、ある程度の長さの説明的な談話を聞き取り、必要な情報を得ることができる。(日本語聴解Ⅳシラバスより)
- ・日常生活における様々な場面や状況に際し、適切な表現で自分の意思を伝えることができる。(中級会話Ⅳシラバスより)

また、クラス内ディスカッションやピアワークなどを使ったアクティブ・ラーニングが取り入れられた。必要に応じて、N2程度の文法項目を取り上げることもあった。

表6. 中級レベル受講者推移

科目名	09後*1	10前	10後	11前	11後	12前	12後	13前	13後	14前	14後	15前
読 解	15*2	15	13	12	8	15	9	12	10	17	5	8
会 話	不明	15	17	10	11	14	7	12	11	17	6	7
聴 解	14	10	14	9	9	13	4	9	11	17	7	6
作 文	-	16	17	9	8	17	9	9	7	18	4	9
漢字・語彙	-	-	12	12	3	11	4	11	14	17	11	8

*1 その他「文法と四技能」科目（15名）、「発表」（受講者数不明）開講

*2 科目名「読解・作文」

3-5 レベルV（中上級）、レベルVI（上級）

Vレベル、VIレベルは、より大学での授業を意識した授業科目で構成された。中上級レベルは、読解、発表、聴解、作文の授業が開講され、上級レベルは、主に会話、発表、読解、作文の授業が開講された。2014年度以降は、会話、発表、聴解の各科目をそれぞれ中上級、上級レベルで共通科目として統一することで、授業内容の重複が解消でき、さらに受講者数が極端に少なくなることも避けられるようになった。

また、2013年後期に、日本語能力試験N2以上に合格している学生が主体の交換留学プログラム（SPACE-Jプログラム）を開設したことに伴い、中上級、上級レベルの学生は増えている。

中上級、上級では、日本語そのものを教えるというよりは、日本語を使って課題を行うという側面が強い。新入学生は言語知識が十分にあっても運用能力が知識ほどのレベルに達していない場合が多く、1年間の交換留学生であれば、最初の学期は中上級でしっかり基礎固めと運用能力の育成をし、2学期目で上級レベルに進むということが多かった。

なお、SPACE-Jの場合、最初の学期で中上級にレベル判定された学生が、次学期には日本語授業を受講せず、専門科目のみを受講する場合も増えたため、中上級レベルに比べて上級レベルは受講者数が少ないことが多かった。

中上級レベルと上級レベルでは、会話や読解など、時事的な話題を取り上げて行う授業が多いため、授業内容のすみ分けや関連の持たせ方などが課題であった。

表7. 中上級・上級レベル受講者推移

	科目名	09後*1	10前*2	10後*3	11前	11後*4	12前	12後	13前	13後	14前	14後	15前
中上級	読解	7	8	3	10	6	8	9	12	20	7	11	9
	発表	6	7	6	7	6	10	6	13	17	-	10	-
	聴解	不明	11	4	8	5	11	11	8	13	16	16	10
	作文	18	8	4	13	4	18	10	9	14	13	17	11
上級	会話	10	-	6	12	4	8	21*5	8	12	16	15	-
	発表	1	24	5	8	6	6	9	7	4	16	-	9
	読解	-	-	-	10	2	4	12	11	5	10	9	7
	作文	13	6	6	8	-	6	-	11	3	8	5	6

*1 その他、上級「フィールドワーク」科目（受講者数不明）開講

*2 その他、上級「日本語クリニック」科目(12名)、「外国人のための日本語教授法」科目(10名)開講

*3 その他、上級「外国人のための日本語教授法」科目（9名）開講

*4 その他、上級「人間理解とコミュニケーション」科目（4名）開講

*5 2種類の会話科目を合わせた数

4. 見えてきた課題と今後

4-1 学生のニーズに合わせる

2009年版カリキュラムを手直しする形で、それ以後の佐賀大学の日本語カリキュラムは運営されてきた。2009年度以降、日本の大学は、大きな国際化の波が押し寄せ、理科系の大学院レベルの学生には、研究で高度な日本語能力が求められることはなくなった。一方で、日本語で研究することを求められる研究生／大学院生も存在し、そのニーズは多様化していると言える。さらに、母国で日本語を学んできた交換留学生たちが求めるものも、非常に多様化している。日本語のコースを提供することだけが、彼らのニーズに応えることではない側面も生じている。

このような状況のなかで、佐賀大学のように、学生の属性にあわせて多様な日本語教育を提供することができない地方国立大学で日本語教育は何を目指すべきなのか、関係各者による十分な議論が必要であると考ええる。

大学の日本語教育で求められることが多様化している状況に対応する方策の一つとして、日本語教育を、教師が主導する教室活動に特化するのではなく、より学生の側に主体性を持たせたアクティブ・ラーニングや自律的学習を取り入れたカリキュラム設計が求められるのではないかと。2009年版カリキュラムでも、調査活動や発表、ピアワークを取り入れるなどアクティブ・ラーニングの要素が取り入れられたり、日本語総合Ⅰや教養教育の日本語でチュートリアル等の活動を行ったりなどの試みがすでに行われているが、より組織的に、活動を取り入れる必要があるだろう。そのためには、理念を含め、本学の日本語教育は何を目指すべきなのか、柱を作ることが必要だと考えられる。

4-2 カリキュラムとしての統一性をもたせる

2009年版カリキュラムでは、横のレベル設定は、授業開始時にプレースメントテストあるいは履修履歴から決められていた。授業開始後のコーディネーションは、各レベル担当の専任教員に任せられていたが、ある程度のレベルの共通の認識が生まれていたと考えられる。

しかし、その共通認識を言語化したり、身分やニーズが異なる学生を一つのクラスで教えることの難しさを担当クラスを超えて共有することは難しかった。その原因には、非常勤講師室の配置や専任教員の多忙さなど様々な理由が推測されるが、一つのカリキュラムを運営するものとして、非常勤講師、専任教員を問わず、日本語コースに関わる教員が、レベル横断的、技能縦断的な共通認識を持てるように、コミュニケーションを活発にする必要があるのではないか。2014年度には、日本語教育部会主催のFDを開催し、専任教員、非常勤講師がともに学ぶ機会をもったが、その努力は実を結んだとは言い難い。今後、すべての教員が努力していかなければならない点だろう。

〈参考文献〉

- 留学生教育研究部門年報（2009）『佐賀大学留学生センター紀要』（9） pp. 125-167
- 留学生教育研究部門年報（2010）『佐賀大学留学生センター紀要』（10） pp. 109-142
- 留学生教育研究部門年報（2011）『佐賀大学留学生センター紀要』（11） pp. 67-98

佐賀大学におけるTOEICの全学的導入による英語教育体制の強化 －「自律した学習者」の養成をめざして－

早瀬 博範

The Improvement of English Educational System by Introducing TOEIC at Saga University: With a view to Fostering Student's "Learner Autonomy"

Hironori HAYASE

要 旨

佐賀大学において、2013年度から全学部生に対して英語の外部試験を課すことを決定し、まず1年次前期に受検し、次に教養課程が修了する2年次後期に再度受検し、進捗度を測るようにした。外部試験を導入することで、本学の英語教育の客観的で統一的な目標を設定でき、それを基盤としてe-Learningを活用しながら、英語教育の強化体制を取ることができるようになった。それは、学生を「自律的な学習者」へ変え、学生の英語学習に対する意識も高まり、本学の英語教育の改善・向上に繋がった。

本稿では、TOEIC-IP導入の経緯と成果について論じるとともに、さらに効果的な英語学習環境の構築に向けて、これまでの活用方法を検証している。

【キーワード】 TOEIC, 自律した学習者、大学英語教育、e-Learning

はじめに

筆者は本学の英語教育の抱える問題を解決するためには全学的な統一試験の導入が不可欠だと考え、機会あるたびに提言してきていたが、全学的なコンセンサスを得るのは難しい状況だった。しかしながら、社会の要請や大学を取り巻く状況も変化し、さらに英語力強化への声も年々高まりを見せてきて、いよいよ本学でもTOEIC-IPが2013年度から全学部生に対して実施されることになった。英語学習を成功させるには、様々な仕掛けをもうけ、最終的に「自律した学習者」を育成することが重要である。

本学では、全学的な統一試験を義務化することが、学生の意識を変え、「自律した学習者」へ促す取り組みとなりつつある。本論では、その経緯と成果について論じる。

I. 導入の背景

これまでも一部の教員や学部単位では、外部の試験を導入すべきだという意見や要望があったが、なかなか全学的に導入ということには至っていなかった。筆者（2007）も、本学の高等教育開発センターが発行している『大学教育年報』の中で、当時の本学の英語教育の課題を指摘し、改善のための方法の一つとして、「到達度を測る指標として、TOEIC・TOEFL等の外部試験の活用」（74）と主張している。2012年に全学部生に外部試験を課すべきだという学内のコンセンサスが得られた背景には、主として、以下のような本学が抱える教育上の問題が浮き彫りにされたからと言える。

(1) 佐賀大学の英語教育が抱える問題点

筆者（2007）は「始まる、佐賀大学英語教育の改革」の中で、当時本学の英語教育における問題に関して、以下のようにまとめている。

〈全学的な問題〉

1. 全学的に英語教育について企画実施する拠点（組織）がない
2. 上級者のための指導体制の不整備

〈教養教育課程における問題〉

1. 50名以上のクラスが大半
2. レベルの格差
3. 僅少なネイティブ・スピーカー担当クラス
4. カリキュラムがシステムティックに整備されていない。
5. 学生のニーズに応えられる授業展開が不十分である。（60－71）

全学統一試験導入以前は、教員各人の英語教育の理念と価値観で授業をしており、全学的な統一性もカリキュラムとしての体系化もほとんどない状態であった¹。佐賀大学が目指す英語力とは何かと問われても、なかなか明確な答えが出せない状態だった。本来、大学の英語の授業というものは、自由度が高く、各教員の責任のもとでやってもらっているかもしれないが、近年の社会の要請、教育の質保証の実現、大学入学者の減少及び多様化、さらには学生の学力の低下といった現在の大学を取り巻く環境の変化を考える必要がある。今では、自由度がある教育は、むしろ放任や責任放棄となりかねない。学生を受け入れた限りは、きちんと適切な教育を提供し、知識社会でしっかりと生活して行けるような能力を身につけさせて卒業させることが、大学の使命として求められている。英語教育でいえば、これからの社会に必要とされる英語力を身につけさせることが本学の責任となっている。

筆者は、本学の抱える英語教育の問題に対して「英語教育改革案」として、以下のような改善策を提案した。

1. 「使える英語」への訓練
2. 学生のレベルやニーズにあった授業展開と個別のサポート
3. 到達度を測る指標として、TOEIC・TOEFL等の外部資格試験等の活用
4. 習熟度別クラス編制
5. システマティックなカリキュラムの構築
6. 少人数制の授業
7. “Exposure to English”の度合いを高める
8. 授業で学生個人の発表や活動の機会を増やす（74）

この提案は、当時全学的な組織で確定され、実行に向けて動き出したが、なかなか進まないでいた。

さらに外部からの圧力が本学の英語教育に対して厳しい意見が上げられるという事態がおこった。2014年度に、当時の佛淵孝夫学長が県内の高校の訪問を企画され、実際に各高校で校長先生や進路担当の先生と情報交換をする機会を設けられた。そこでは、大学からは各高校から来ている学生が本学に入学してからの学修状況や活躍、及び就職状況を伝え、一方、高校側からは佐賀大学への要望や意見等を聞くというやり方であった。その際、複数の高校から本学の英語教育に関して、①佐大に入学後の英語力の低下を感じる、②日常会話やプレゼンができるような英語力が弱い、といった厳しい意見が出された。明確な根拠と客観的データがあつた意見ではないものの、そのような意見に対して大学として明確な反論ができなかったのも事実であった。高校側からの厳しい意見を受け、その後すぐさま学長主導で対策が練られ、英語教育に関して次のことが決定された。

1. 英語外部資格試験の全学的導入
2. グローバル人材育成のための英語特別プログラムの開設

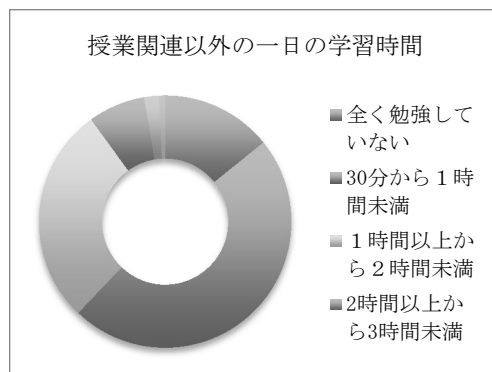
これらは短期間のうちに企画・立案がなされ、実施に向かって動き出した。具体的には、1) 英語外部試験に関しては、テストの選択と活用方法、実施方法、そして学習支援体制などについて議論をし、2015年度からの実施にこぎ着けた。2) の英語特別プログラムに関しては、「留学支援英語教育プログラム」(ISAC)²として、将来の海外留学を目的として、教養課程の修得単位のうち約7割を英語のネイティブ・スピーカーの教員による授業で取得する特別選抜制のプログラムを構築し、本学の全学教育機構が開設された2015年度から実施を開始した。この2つの対策によって、本学の英語教育が改革に向けて一気に加速した。

(2) 佐賀大学生の学習上の問題点

海外の大学生と比較して、日本の大学生の学習時間数の少なさがよく問題となる。最近この点が大学教育改革の際の問題としてクローズアップされるようになったため、徐々にではあるが改善の兆しは見えているが、まだまだ全体としては極めて低い。2007年当時、文部科学省に提出された東京大学の大学経営政策研究センター『全国大学生調査』によれば、授業に関連する1週間あたりの学修時間は、日本の大学生は5時間以内が66.8%で、その内9.7%は全く勉強していないという結果が出ている。これに対して、アメリカの大学生は11時間以上が58.4%である。国全体の大学教育の位置づけの違いや、教育制度や就職の方法の違いなどがあり、この数字だけを単純に比較することは危険であるが、それでも日本の大学生の学修時間が極端に少ないことは否定できない。授業関連以外の学修時間となるとさらに寂しい数字となる。2014年の「第50回学生生活実態調査の報告書」によると、1日の学修時間は平均で24.8分である³。

学修時間の少なさは、本学でも同様である。2013年に本学でのアンケート調査のなかで、授業関連以外の学生の1日の平均学習時間に関する結果は以下の通りである。

項目	人数(人)	割合(%)
全く勉強していない	175	14.2
30分から1時間未満	589	47.9
1時間以上から2時間未満	344	27.9
2時間以上から3時間未満	90	7.3
3時間以上から4時間未満	24	1.9
4時間以上	9	0.8
計	1231	100



1時間未満の学習時間と答えた学生は全体の7割近くおり、内14%は全く勉強をしていないという実態が明らかになった。また本学が2011年に行った別の調査⁴では、授業の予習や復習に関しても、約8割が1時間未満という結果が出ている。これだけの時間数では一部の目的意識のある学生を除いては、英語学習に関してもほとんど行われていないと言わざるを得ないことになる。

英語教育だけの問題ではないが、英語学習において、やはり勉強時間数の確保は不可欠である。持続的な日々の学習が英語力の維持・強化に繋がる。英語の授業時間数だけでは英語力の維持強化は限界があり、やはり授業以外の時間で学生に自律的な勉強を促すためのシステムの導入が必要である。そのためには、様々な対策や改善が必要である。そこで、そのための起爆剤として全学的に英語統一試験を導入することで、改善に向けての足が

りを作ることにした。

以上のように外部からの要請を契機として、英語教育体制の改善と強化のために全学的な英語統一試験の実施を決定した。英語力の強化のためには、自律した学習者を育てることが大前提である。従って、統一試験を導入するだけで英語力の強化に繋がると楽観できないが、それをきっかけとして、学生が英語学習に対して自覚的になることを期待しての導入である。

II. 英語力と「自律した学習者」

前節で英語力の維持・強化には自律した学習者を育てることが大前提だと述べたが、それは英語学習は運動と同じで、日々の訓練が不可欠である。目的意識を持って、自分に課題を課し、それを実行できれば、英語力は伸びていく。Dafei (2007) は様々な実証研究から、英語力と「自律した学習態度」(Learner Autonomy) との密接な関係を以下のように結論づけている。

Students' language proficiency has been shown to be influenced by learner autonomy. ... The results of the study indicate that the students' English proficiency was significantly and positively related to their learner autonomy, and there are no significant differences among the students' learner autonomy....(1)

さらに、両者は強い相関性があり、自律性が高ければ、それだけ英語力も高いと明言している。

the learner autonomy and the English proficiency of the participants are significantly positively and linearly correlated. This means that their English proficiency increases with their learner autonomy and vice versa. ... This finding implies that to foster the students' learner autonomy in the classroom or in the relevant training programs in second or foreign language teaching and learning might help improve the students' English proficiency. It also infers that the more autonomous a learner becomes, the more likely he achieves high language proficiency. (13)

特に日本のような英語が日常的に使用されていないEFL環境にある場合、とりわけ「学習者の自律性」が重要となる。山内(2007)も「そもそも語学学習には強い動機付け(motivation)と学習者の自律(learner autonomy)が不可欠である」(96)と述べている。

では「学習者の自律性」を育成するには一体どのようにすればいいのだろうか。その定義と育成のための手段について考察する。Dafei(2007)は、「自律した学習者」とは、単

に「自己学習」(self-study)ができる人をさすのではないとして、次のように自分の学習全般に関して管理できる能力 (self-management) だと定義している。

There is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, positive attitude, a capacity for reflection, and readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. (5)

ScharleとSzabo (2000) は*Learner Autonomy*という本の中で、自律性とは「自分の学習に対する責任 (responsibility)」と定義し、育成するために必要な要件について以下のように具体的に明示している。

1) 動機付けと自信 (Motivation and self-confidence)

学習の必要性や重要性を認識させ、内的な (intrinsic) 動機付けを与えたり、また強制的に義務化したり、成果に対して褒美を与えることで、外的な (extrinsic) 動機付けをすることも重要である。動機付けを与える以外に、自分の力が伸びているということを学習に自覚させることで自信を持たせることも持続学習には大事な要素である。

2) 経過観察と評価 (Monitoring and evaluation)

学生に学習の経過を観察させ、自分で努力の成果を意識的に検証することが必要であり、それが責任ある学習態度を育てる重要な第一歩である。評価は自分の強い点や弱い点も発見し、学習計画の修正には不可欠で、更なる学習のために必要である。

3) 学習方略 (Learning strategies)

様々な学習方法とその効果に関する情報を提供し、それぞれの学習者にとって最もふさわしい方法が選べるようにすべきである。

4) 協力とグループの結束力 (Cooperation and group cohesion)

学習者同士が互いに協力して学習できるようになると自律性も高まる。(7-8)

ここで挙げられた「自律した学習者」を育てるための要件は、大学教育の中でもできる限り取り入れるべきである。今回の本学でTOEICを導入する際にも、上記の4つの要素を意識しながら立案している。この点を考慮しておかなければ、単にTOEICを義務化しただけでは、「自律した学習者」は育たず、結果、英語力向上にも繋がらないことになる。

Ⅲ. 全学統一試験の必要性

全学的な統一試験を導入することが英語教育の改善に繋がると述べてきたが、全学的な試験を導入することで、どのようなことが期待できるか、ここでまとめておきたい。次の5点に集約できる。

- 1) 英語学習に客観的な到達目標や指標が設定できる
佐大生の英語力の目標を数値で提示できるのは、カリキュラムの編成や授業の目的としても利用しやすい。授業評価では各教員間で違いがあるために、客観的に英語力を捉えにくい。資格試験によって、学生の全国レベルでの力が判定できる。
- 2) 英語の持続的な学習を促し、英語力の維持、強化に繋がる
定期的に同じレベルの試験を受けることで英語学習の進捗度を測ることができ、成果を実感したり、自信にも繋がる。学習の更なる動機付けと持続的な学習に繋がる。
- 3) 英語教育の質保証
受験を義務化することで強制的に学習しなければならない環境を作る。語学学習には、このような外的な動機付けも必要である。「自律した学習者」を育成するにも、最初は外的な動機付けから始めることも必要である。強制的にでもやらせるとやる学生であれば、何もしないで放置しておくより、手をかけて勉強させ、少しでも英語力を身につけさせることが質保証となる。やらせたらやれる学生を、何もしないのは放任でしかなく、今や大学としては責任放棄と見なされるだろう。
- 4) 学生や社会のニーズに応える
学生も自ら進んで英語の学習はしたくないが、これからの社会には英語が必要であるという自覚はある。多くの学生ができれば英語がうまくなりたいと思っている。このような学生の要望に大学は応えるべきである。これは社会からの要望でもある。
- 5) 就職力のアップ
英語力はやはり就職戦線では武器になる。そして「英語ができる」ということを示す客観的な「証拠」が必要であるが、資格試験はその証拠として最適である。

IV. TOEIC-IPに決定

英語に関しては数多くの外部資格試験がある。その中で本学にふさわしいものを選ぶことが必要である。そこで他大学等でも多く利用されている「TOEFL-ITP」、「Pre-TOEFL」、「TOEIC-IP」、「TOEIC-Bridge」「G-TEC」、「G-TELP」そして「英語能力判定テスト」の7つの試験に関して、価格、問題構成、難易度／測定範囲、試験実施方法、実施時間、成績の返却までの日数、汎用性／認知度など、様々な観点から比較検討することにした。まずは本学の目指すべき英語力という点と、スコアが様々な状況で広く認知され汎用性が高いという点から、「TOEFL-ITP」、「TOEIC-IP」、「G-TEC」にしばられた。その中で「G-TEC」は、4技能を測ることが出来るという点で理想的ではあるが、PCによる実施という点と費用の面から除外された。残った「TOEFL-ITP」と「TOEIC-IP」のどちらにするかということで議論を重ねた結果、本学の場合は英語力の幅がかなり広いので、低い学生まで対応できるという点で、「TOEIC-IP」を本学の統一試験として採用することに決定した⁵。費用も全て大学が負担することとした。

TOEIC-IPは公開で行われる公式のTOEICではないが、各大学が決めた日時に安価な料金で実施できるものである。公開テストとして使用されたものを利用しているので、問題も点数も公式のものとは全く変わりがなく信用性も高い。公開テストを受けた受験生がIPテストで同じ問題に遭遇する確率はほとんど考えられないとTOEIC事務局が言明するように実施時期や実施場所が考慮されている。

V. TOEIC-IPを基盤とした英語教育体制の整備

TOEIC-IPをどのように実施し、どのように活用するかを決める必要がある。さらにテストを課すということで、そのための支援体制も併せて実施する必要がある。また学生のやる気を高めるために、がんばった学生の表彰に関しても決めておく必要がある。

(1) TOEIC-IP受験とその活用方法

- 1) 1年次の前期に1回目のTOEIC-IPを受験し、2年次の後期に2回目を受験することで、教養課程での英語力の進捗度を測る。

これによって、学生が持続的に学習をする体制を作りたい。1回目の受験によって客観的自己的英語力も、さらに弱点もわかる。従って一般に大学生に求められる600点というスコアまでにはどのような学習をすればいいか自覚できる。それが2回目の受験に向けての学習のモチベーションとなる。進捗度の度合いは、学生ががんばった成果でもあるが、同時に本学の英語の授業の成果でもあり、数値によって、授業成果を見ることができるとも言える。

- 2) 1年次の1回目のTOEIC-IPは、1年次後期からの授業（科目名「英語B」）のためのプレースメントテストとして使用し、スコアによって3段階の習熟度別クラス編制を行う。

これによって本学の英語の授業で初めて習熟度クラス編制が可能となった。近年入学者の英語力の格差が顕著になっており、授業のやりにくさが指摘されていたが、これでかなり改善できる。

- 3) 2年次後期の授業（科目名「英語D」）では、成績評価において2度目のTOEIC-IPの結果が成績の30%を占める。教員は70%を評価し提出する。その後、教務係において30%分の点数が以下の換算表に従って事務的に加算され、成績が決定される。以下の表が具体的な換算表である。

「英語D」におけるTOEICスコアの換算表

TOEICの得点	30%分として換算される点数(30点満点)
505	30
455-500	25
405-450	20
355-400	15
305-350	10
255-300	5
250以下	0

この換算表は全ての佐大生がTOEIC500点を取れるようになって卒業してもらいたいという思いで作成している⁶。学生は明確な目標をもって授業に臨まざるを得なくなり、また一定の英語力はしっかりと身につけおかなければならない状況に置かれるので、勉強の動機付けに効果がある。このような評価制度を導入することで、教員の甘いさじ加減が出来なくなるといふ点で、かなり成績が厳格化されると期待できる⁷。

(2) 支援体制

教養教育の2年間の間に2度のTOEIC受験が義務化されたことを利用して、勉強をしたい学生の試験体制も行うことで、さらに英語力アップを図った。具体的には「e-TOEIC」「Pre-TOEIC」という「2つのTOEIC」⁸を組み込むことにした。両方とも、本学が高い実績を持つe-Learningシステムを最大限に活用することで実現できた。

- 1) 「英語B」のクラス編制の際に、下位クラスになった学生に対しては、e-Learningによる英語強化プログラムである「e-TOEIC」を履修条件として課す。
- 2) 本学で独自に作成したTOEIC-IPの模擬試験「Pre-TOEIC」を、受験の1ヶ月ほど前に実施している。
100名ほどが受験可能。これはe-Learningでも実施可能。
- 3) 2回目のTOEIC-IP受験の前に、TOEIC対策の受験講座を開設し、スコアアップを目指す。人数限定。

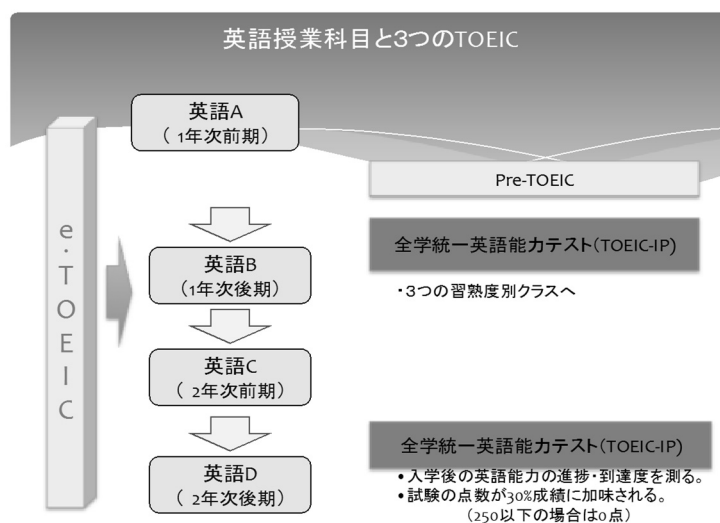
e-Learningの学修は、一方通行で学生の自主性に任せ過ぎとか、コミュニケーション育成を目指すべき学修には不適という意見も聞かれるが、教材の作り方と活用の体制が鍵である。うまく構築すれば、少ない労力で高い効果が期待できる。本学の場合はe-Learningの体制も高いレベルで構築され、英語教育も含め実績があるため、様々な教材配信とそのためサポートが可能である。しかも酒井(2008)が「e-Learningでは、学習者が自律的に学

習を進めていくことができるように思える」(49)と述べ、さらにe-Learningには「学習支援機能が多くついているので、学習者はそれ無しの方法より自己効力感を高めることができる。英語学習において有効である」(50)と結論づけているように、その効果は立証済みである。e-Learningによって、単語や文法、英語の基礎的な訓練の部分を行うことが可能である。

(3) 表彰

- 1) TOEIC-IPの上位者10名の表彰
- 2) 1回目と2回目のTOEIC-IPのスコアを比較し、高い上昇率を示した学生を「ジャンプアップ賞」として表彰

以上のように、2年間の教養教育の時代にTOEIC-IPを2回受験することを義務づけたことで、それを外枠としてとして、以下の図のように「3つのTOEIC」によって、本学の英語教育体制はかなり体系化された。



VI. 全学的な試験導入の成果

(1) 成績の推移

実施時期	受験者	平均点	最低点	最高点
2013. 6	1342	389. 3	10	950
2014. 1	832	375. 9	65	880
2014. 6	1343	388	155	890
2015. 1	1268	403. 3	175	985
2015. 6	1338	408. 5	15	955
2015. 12	1282	410. 4	160	950

上記の表で、受験生が同じ母体なのは網かけにしている2013.6と2015.1実施の分と2014.1と2015.12実施分である。実質1年半ほどであるが、全学部生の平均が前者は14点、後者は22.4点増加した。通常、英語を専攻としない大学生の英語力は下降してしまうのが一般的であるが、本学では14～22点の増加に転じた。TOEIC-IP導入が下降の歯止めとなった訳である。学生の意識が確実に変化したと見てよいであろう。

(2) 導入の効果

TOEIC-IPを全学的に義務化したことで、様々な学習効果が生まれた。英語教育改革の効果的な起爆剤となった。

1) 学習目標の設定

特に学生に側からみると、これまで曖昧な目標設定で、多くの学生にとって単位習得こそが目標であった状況から、英語力の強化を目標に勉強すべきだという意識改革に繋がったと思われる。

2) 学習バロメーターの設定

TOEIC-IPでは、学習成果がスコアという数値で表され、しかも一定期間ごとに観察ができることで、学修のバロメーターとして利用できる。日々の学修成果は目に見えにくいために、モチベーションを維持し継続がむずかしいが、定期的に受験をすることで学修の経過観察が可能となる。

3) 習熟度別クラス編制の実現

最近、日本の大学の入学生の多様化により英語力にかなりの格差が出ているが、習熟度別クラス編制によって、授業のレベルを決めやすく授業もしやすくなり、学習効果も期待できる⁹⁾。

4) 評価の厳格化

特に「英語D」にTOEIC-IPのスコアを30%入れることでクラス間の格差も少し緩和でき、より標準化、厳格化した形での成績評価が可能となる。

5) 学生の意識向上

スコアの経年比較による結果でもわかるように、学生の英語学習へ意欲は向上した。少なくとも勉強しなければいけないという意識が生まれている。2015年12月に実施したTOEIC-IPの際の「学習状況アンケート」でも全学生のうち37.5%の学生が2回のTOEICの義務化が「自主的な英語学習に貢献している」と答えている。次の節でも示されているように、学習への関心は確実に高まったと言える。

Ⅶ. 波及効果

TOEIC-IPを全学部生に義務化したことで、学生の英語学習への意識は確実に高まった。それを示す如実な例として、大学生協でのTOEIC関連書籍の売り上げ冊数の増加と、本学大学附属図書館でのTOEIC関連図書の貸し出し冊数の増加がある。TOEICを導入していなかった2012年度と比較した数値である。

生協書籍部での売り上げ数の増加

年度	冊数	比率
2012	217	1
2013	1170	5.4倍
2014	1464	6.7倍

大学附属図書館での貸し出し数の増加

年度	冊数	比率
2012	1169	1
2013	6837	5.8倍
2014	8006	6.8倍

大学生協も附属図書館も6倍から7倍の伸びを示している。学生の関心度の高さが明確に出たデータと言える。このことがすぐに学修時間の増加、成績の向上と繋がる訳ではないが、かなりいい傾向だと言える。学生の意識が確実に変わったと言ってよいだろう。

Ⅷ. 課題

本学での外部試験の導入は、今始まったばかりである。実施によって新たな課題も見つかった。

- 1) 英語BからTOEIC-IPのスコアによって、習熟度別クラス編制が決定されるが、その後「英語C」、「英語D」とクラスは1年半同じクラスとなる。モチベーションを高めるには、各学期ごとに試験をし、クラスをシャッフルする必要がある。
- 2) 「英語B」の下位クラスに課されるe-Learningの課題である「e-TOEIC」の履修に関して、途中で脱落する学生がいる。
- 3) 習熟度別クラス編制体制での評価。元々レベルに違いがあるが、その差をどのように評価として反映させるのが適切か。例えば、上記のクラスでの「優」と下位のクラスでの「優」の意味は、本来違いははずであるが、それぞれの授業での絶対評価しているか、という問題がある。また、習熟度別になったことで、「統一テキスト」の必要性も考慮する必要が出てきている。
- 4) 「英語D」の授業にTOEIC-IPが30%を占めているために、その結果、単位習得が1回で終わらず、単位未修の学生が累積する傾向にある。大学が求める英語力達成という責任をどこまで維持すべきか。また学生の動向を見ながら、30%分の換算表も見なす必要があるだろう。
- 5) TOEIC-IPは、リーディング力とリスニング力を測るテストであるが、今後重要視されるスピーキング力とライティング力は測れない。4技能を測定できるテストが理想的

であるが、実施方法、料金などの問題がある。

最後に

TOEI-IPを全学生に義務化するということを利用して、本学の英語教育の体制をかなり立て直すことが出来た。それを基盤にして様々な仕掛けが導入でき、結果、学生たちのやる気呼び起こすことが出来、目に見える成果も出てきているので、導入したことはよかったと評価できる。

TOEIC-IPを全学部生に強制的に受験をさせるという制度を導入したが、そのことで本学の目指すべき英語力がTOEICの英語ということではないという点は重要な点である。ましてや本学の英語の授業をTOEICの高得点を取るための授業にするつもりではないし、そうなるとむしろ問題である。大学の目指すべき英語力はアカデミックなものであり、自分の専門の内容についてプレゼンできたりディスカッションしたり、論文を読んだり書いたりできる英語力である。TOEICはあくまで客観的で標準化されたテストであり、授業や日頃の学修の進捗度を数値的に測る道具にすぎない。さらに、もちろんTOEIC-IPではスピーキング能力、ライティング能力など、これからの日本人に必要とされるアウトプットのコミュニケーション能力は測れない。このような点を充分考慮しながら、今後設計、活用を考えなければならない。

本学でのTOEIC導入は、やっと始まったばかりである。課題もまだ山積しているし、今後見直しも必要となるであろう。英語力育成は長い道のりが必要であり、大学だけの教育で終わる訳でもない。そのためには、本稿で論じてきたように「自律した学習者」を養成しておくことが大事である。少なくともその点は、日頃の授業の課題であり、教員1人1人が授業を通して、しっかり身につけさせておくべきである。

注

- ¹ 本学の教養英語の担当教員は全員で35名ほどだが、そのうち7割が非常勤で占められている。授業の目標や内容、評価に関してコンセンサスが取りにくい状態である。
- ² 本学のグローバル人材育成プログラムである。本学の学生の英語の上位層の学生を2年間、ネイティブの教員によって鍛えることで、留学に必要な英語力と知識を育成する特別強化プログラムである。この学生たちは、予想通り高い成果を上げているが、それもTOEICのコスアードで明確に示すことが出来ている。このコースの成果に関しては、本稿では詳細に触れないこととする。
- ³ 2014年は18.1分、2013年は23.4分と年々伸びてはきてはいる。同調査では授業関連の学修時間は1日平均56.7分で、こちらも2014年が39.2分、2013年が50.2分と徐々にではあるが、伸びてきている。各大学の取り組みがプラスに繋がっていると思われる。
- ⁴ 本学の全学教育機構が2011年に実施した授業アンケートによる。
- ⁵ TOEIC-IPは、米国の教育機関ETSがビジネスマン用の英語力を図るために作成したテスト。満点990点。ビジネスに必要な英語力を判定するテストとして広く企業で用いられている。就職試験だけでなく、昇進のための英語力の判定にも活用されている。さらに、大学院入試、大学入試、授業の単位認定、公務員試験など広く採用されている。TOEICは150カ国で700万人が受験。日本では236万人が受験。
- ⁶ 『TOEICテストDATA&Anaysis2014』によれば、企業の新入社員の平均スコアは507点である。海外部門勤務の平均スコアは679点である。一般的に大学生としては600点程度が欲しい。
- ⁷ 2014年6月の結果で見た場合、TOEIC-IP250点以下は、1342名の内125名で、全体の9.3%に当たる。
- ⁸ この2つのTOEICに関しては、穂屋下&早瀬他（2015）で詳しく述べている。
- ⁹ 習熟度別クラス編制がよい学習効果を生むという先行研究が多い。田原他（2001）では「学生の満足度高い」し、「授業の理解度、英語上達への効果及び学習意欲は向上している」（215）と論じている。また、小笠原（2011）も、テスト結果としては表れていないものの、「習熟度別クラス編制の効果に関しては、それぞれのレベルのクラスで効果が見られた」（18）。

引用文献

- 小笠原真司. (2011). 「英語習熟度別クラスの効果とG-TELPによる成績分析—工学部総合英語Ⅲのデータを中心に—」『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』2, 9-19.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2015). 『TOEICテストDATA&Anaysis2014』
<http://www.toeic.or.jp/toeic/about/result.html>
- 酒井志延. (2008). 「英語教育における自律した学習者養成とICT」『メディア教育研究』5(1), 45-56.
- 全国大学生生活協同組合会. (2015). 「第50回学生生活実地調査の概要報告」
<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>
- 田原良子、堀江美智代、竹内光悦「習熟度別クラス編制に関する考察（1）」『鹿児島大学純心女子短期大学研究紀要』31, 215-244.
- 東京大学大学経営政策センター. (2007). 『全学大学生調査』<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/NSSE>
- 早瀬博範. (2007). 「始まる、佐賀大学英語教育の改革」『大学教育年報』2, 67-7.
- 穂屋下茂、早瀬博範、久家淳子、福崎優子、藤井俊子. (2015). 「佐賀大学の英語教育充実に向けたICTを活用した学修環境整備の研究」『佐賀大学全学教育紀要』3, 31-42.
- 山内真理 (2007) 「大学英語教育におけるICT活用」『神戸海星女学院大学研究紀要』47, 93-119.
- Dafie, Deng. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*. http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge University Press.

Interfacing with Sequential Art

Alan BOWMAN

Abstract

This research report covers the development of a sequential art class for second, third, and fourth year students who participate in a program called Interface. The students who enter the Interface program are told that they will experience different aspects of international culture and communication in different cultures. Sequential art or comics is one form of communication which is overlooked in most cultures mostly due to people thinking that comics are for children. However in recent years, comics have been used to teach adults various subjects such as automobile maintenance, medicine, storytelling, and visual arts. The questions the author intends to answer are: Why teach sequential art as both a cultural interface and as an English as a Foreign Language course? How are sequential art classes taught in both English as a Second Language and English as a Foreign Language situations? What content should be taught in a course involving sequential art at Saga University?

[Keywords] Comics, EFL Communication, Intercultural Communication, Interface, Sequential Art

Background

Sometime in 2012, the lead instructor in the Interface program invited the author to volunteer to teach one of three native speaker classes in the program. At that time, the topics were undecided and the native speaker instructors were allowed to choose which area of their individual expertise would fit well in the program. In general, the Interface program is meant to introduce students to certain aspects of other cultures which they may not be familiar with. For these classes, this author feels that three definitions of the word “interface” can be used. First, there is the idea that students will have a common boundary or interconnection with the topic with which they can communicate or interact. Second, is that the class will be a situation which allows students to interact with an element from another culture even though they might feel some incompatibility toward that element. Third, used as a verb, students will be able to meet or communicate directly by using components from their own culture to communicate in a way that is similar to another culture.

After a time, the two other instructors chose the topics Cooking in English and Outdoor Education in English as ways in which their students could interface with other cultures. In choosing his topic, this author thought back to his elementary school days and remembered how he and his English as a second language classmate read comics. In retrospect, reading, sharing and sometimes trading comics seemed to have a few beneficial effects. First, for both of us, the comics reading seemed to increase our

vocabulary and our love of reading other types of literature. Next, as we shared our opinions about the comics we shared, it appeared that it helped to develop our communication skills. Finally, while trading comics, we assigned value to certain things, such as valuing a certain artist over another or a certain type of story over another. These were the author's initial thoughts. However, could these same type of results be translated into an English as a foreign language situation? Can students in L2 be won over by comics and learn to evaluate them as native speakers do? In the end, the author choose Sequential Art in English (i.e. comics) as the topic of his course. The following section further discusses the reasons why.

Rationale

Even though it might not be the case here in Japan, teaching through comics, teaching about comics, and teaching how to do comics has proliferated in the United States in recent years. Yang (2009), in an editorial entitled History of Comics in Education, stated that "over the next decade (the 1990's), comics began gaining ground in the world of education...slowly finding its way into the course catalogs of American higher learning institutions." Over the course of the decade, several subjects were often taught by using comics as the medium of instruction. History seems to be the most popular subject tackled by comics in those days, but nowadays philosophy, mathematics, the Bible, and music are also often covered topics. After encountering a few examples of this over the years, this author looked for reasons in the academic literature to explain comics' positive educational value after many years of being placed in either a "juvenile" or "reviled" category. In general, the three most cited reasons seem to fit into the categories of reader accessibility, reader enjoyment, and reader creativity.

In terms of reader accessibility, many researchers have concluded that comics are helpful for learners in a myriad of ways. As mentioned before, as an elementary school student and continuing on through intermediate and high school, the author felt that he experienced a surge of increased vocabulary learning and total amount of reading done which he owes to reading comics and which led him to read the "harder stuff" such as adventure novels, science fiction, and poetry. This casual hypothesis is borne out through a few recent studies. Many of these studies refer to reading comics as a dual channel of input, incorporating both the words and the pictures in helping the reader try to understand the information presented. For example, Manno (2014) cites that with children, including emergent, beginning, and struggling readers, comics tend to help them take their learning from a lower level (say from using picture books) to a higher one in which they begin to follow a sequence of a larger story in sequential art books or magazines. One author also states that comics can be thought of as literature and thus be a powerful "foundation of learning for all students." (Wilson, 2008). He goes on to add that not only is the duality of comics essential, but that comics make use of the multiple intelligences that Howard Gardner discusses in his book, *Frames of Mind*. The words are present as they are in any

novel, the pictures are there to assist and help convey meaning, and together they provide an additional layer which the reader reacts to. As a result, the reader of comics can have also have a stronger visceral reaction to the material compared to only reading the words. This general ease of accessibility to reading material through comics may also lead to increasing reading enjoyment.

This enthusiasm for the reading material is also an excellent reason why comics are a good educational tool. If a reader “gets into” comics, they become a sort of “gateway drug” into reading of other types, as this author discovered when he was a primary school student. After an introduction to reading comics, many readers become voracious readers which, of course, aids speedily in the development of their reading comprehension. In a 2003 article, Cummins stated that the amount of time a student actually spends reading is the most significant factor in that student’s reading skill development. Not only do comics tend to lead to increased reading of other material, but compared to other students, a reader of comics might read more than their peers. Krashen (2009), found that middle school comic book readers tend to read more than their classmates. In addition, Krashen noted that his findings supported an earlier study he conducted in 1993 in which he discovered that “comic book readers like reading more and read more.” In another study, this time involving elementary school students, the Maryland State Department of Education partnered with researchers in the University of Maryland Psychology Department, Disney Educational Productions, and Diamond Comic Distributors to pilot a program called Maryland Comics in the Classroom (Sonnenschein, S. et al, 2006). In evaluating the program, Sonnenschein and her co-authors stated that the majority of both the students and the teachers found the program very interesting. The program utilized comics that Disney had created 40 to 50 years ago, but used them to teach vocabulary, onomatopoeia, and reading comprehension. In concluding, the authors said that both teachers and students alike found the program to be innovative and enjoyable.

Speaking of innovation, reading comics also tends to spark readers’ imaginations. The author remembers that reading comics and other literature somehow caused him to try to create his own stories with varying degrees of success. The crucial point being however that reading with both the words and the visual encourages readers to attempt to create on their own. In a group of interviews summarized by Wax (2002), teachers found that comics-based educational projects are experiencing a resurgence and most teachers also added that it is a great way to get children to use their imaginations and creativity.

To sum up the strengths of using comics as educational tools, Elder says the Three E’s of Comics are engagement, efficiency, and effectiveness. Effectiveness and efficiency correspond with the aforementioned reader accessibility and engagement corresponds with reader enjoyment and imagination. Teachers at all levels of education have discovered that comics or sequential art has some benefit for their students. The next question to consider is how to apply this finding. In what ways can

comics be used in language education classes? Can the findings in the studies cited above which dealt with primary and intermediate education be applied to the EFL (English as a foreign language) and higher education classes, particularly at Saga University? Derrick (2009) makes the logical connection that since reading input plays an important role in second language acquisition and comics are a way to increase reading input, that teaching about and using comics or graphic novels is an excellent way of providing “contextualized comprehensible input.” Then, this input will lead the students to pursue or explore more graphic novels, magazines, newspapers, and other sources of reading. Armed with research to support the hypothesis that comics are a viable tool for use in the language classroom, it was time for the next step. In order to prepare to teach a course in sequential art at this university, the next consideration is how to teach the course by looking at how similar-themed courses were taught at other institutions or through comic resource books.

Survey of Sequential Art Teaching Methods

After deciding to teach “comics” at Saga University, the author began to investigate ways that the topic was taught at other schools. In order to create a syllabus and provide the students with the best possible learning opportunity, he wanted to use the best options for his students to interface with the topic. An overview of the literature concerning the teaching of sequential art basically divides the subject matter into two distinct categories. The first category is the types of individual activities that are used in class during the coursework. The second is the types of textbooks that instructors use in their sequential art classes.

The types of activities that are used in comic book art classes are both myriad and diverse. In the literature, teachers have listed their favorite activities and their various functions or purposes that can be presented in a sequential art lesson. Derrick (mentioned above), provided a list of seven activities which may be given to students as “one-in-done” activities or which may be used in preparation to read either a comic book or a longer graphic novel or used for students to create their own comics. Her list is as follows: Understanding Visual Symbols, Reading-Order-in-Comics, Comic Jigsaw, Fill-in-the-Text, Creating Pictures, Putting-Panels- in-Order, and finally Creating Comics. All of these activities seem to be useful in either introducing first-timers to western hemisphere-style comics or in helping students utilize the language they are learning. In the former instance, for example, these activities can show students how comics in English are read from left to right, not right to left as in Japanese manga. In addition, the Comic Jigsaw and Putting-Panels-in-Order activities can help reinforce the knowledge of the English language the students already possess. In the latter case of utilizing the language, the Fill-in-the-Text, Creating Pictures, and Creating Comics activities are very useful toward encouraging students to use new vocabulary or improve their storytelling skills.

With some duplication of Derrick's list, de Ryckel (2006) also makes a list of possible sequential art activities for the classroom. However he also asks some pre-activity teaching questions such as "What do we want the student to learn?" and "Do we want the student to focus more on vocabulary, syntax, understanding, or speaking?" He also asks some deeper, teacher reflection-type questions such as "What specific key concepts do I want the students to focus on?" and "Are there any obstacles to the comprehension of the comic(s)?" All of these are the type of questions that should be considered before teaching a sequential art course. Later in his article, de Ryckel further categorizes each activity into three general styles of communication: oral, written, and visual. Thus, his final list reads as follows: Riddles, Put-the-Panel-Frames-in-Order (sections 1 and 2), Find a Title, Same-Story-Different-Point-of-View, Rephrasing Text, Empty Speech Balloons, Speech-Balloons-to-Pictures, Summary to Order, and finally Panels-with-Missing-Frames. Most of the activities appear to be focused on written and visual communication, but a few, like Riddles, focus generally on speaking activities. In any case, the activities would give the average L2 English language input in the L2, plus a chance to use the language to complete a certain task. So, as with Derrick's list, these individual activities seem to encourage the student to use the target language in creative situations.

Smith (2006), in asserting that comics that can improve students' reading skills, expand teachers' resources, and "bring English language arts into the 21st century" also offers up a list of sample lesson activities. They are: Reading Aloud, Titles, Character Deductions, Set-the-Scene, Cross Media Analysis, and Order the Panels. As you can see, a couple of the activities overlap with Derrick's and de Ryckel's (Titles and Order the Panels), but with the addition of a few more difficult activities better suited for intermediate or advanced students. For beginners, the Reading Aloud activity would help them with oral English such as pronunciation, enunciation, intonation, and so forth. For intermediate and advanced students, Character Deductions would provide them with a chance to do literary analysis, critical thinking, and inference. In Set-the-Scene, students are expected to actually perform whatever scene takes place in any particular comic. Beginners can just follow the narration, conversations, and sound effects, but Smith suggests that as they progress the task can be made more challenging by incrementally taking out portions of the text so that students are finally only left with dialogue. Finally in Cross Media Analysis, because of the prevalence of comic-book related films and television shows these days (such as Ant-Man, Arrow, Avengers, Flash, and Jessica Jones), students can compare them to the comic book or graphic novel source material. Advanced students can be challenged to answer questions such as "How are the comic and the TV show/film different?" "What led directors to choose to remove some scenes or add others?" and "What should be considered when transferring a story from a comic to a film?" As you can see, these activities can be quite versatile, able to be used starting with beginners and also all the way up to the advanced level. All of the previously mentioned comic-related

activities can also be combined to create an entire sequence of activities designed to attract students toward their target language.

Because of the variety of activities which can be developed from sequential art, instructors now use it for its multi-dimensional aspects. In his classes, Randall Davis (1997) uses an uncaptioned comic strip to have students predict how stories will begin and end. In this project, which is carried out over three classes (four and a half hours), students begin the process by working in groups to discuss and describe the comics strip pictures, compare each other's ideas, and then eventually select the most creative ideas. In Davis' opinion, this process is "definitely a way to get your students hooked on learning."

Related to Davis' lessons, there are also instructors who use sequential art in what are called process projects. These projects contain activities which build upon each other. One of these instructors is David Fay (2007) who uses comics to teach students how to tell a story using comics. He utilizes a step-by-step program to help individual students or groups of students explore the art form. In order, the steps include: Exploring sequential art, Establish project groups, Choose a topic, Research the topic, Develop the story, Structure the story, and finally, Share the finished project. Fay feels that, after they go through these steps, the students should have an enriched view of the target language and their own culture.

There are some instructors who seem to focus entirely on the generality of their comic-based activities. In 1992, at a conference workshop entitled Using Comics to Teach Language, Steinberg told of his experiences in using comics in the classroom to create his own textbook, *Whatcha Gonna Learn From Comics?* He had compiled a number of comic-related picture-and-text activities designed to increase students' interest, comprehension, and also "help to establish period, setting, physical appearance, emotions, costumes, facial expressions, and gestures in each reader's mind." In the workshop he offered a wide-ranging array of activities with some examples, but warns that a teacher should carefully select each activity based on how it will benefit each class and each student. Some examples of the activities he endorses are in the very general categories of vocabulary, word study, punctuation, oral reading, interviews, songs, advice column, stereotyping, headlines, and creative writing. He felt that all of these activities are aided by the use of comics.

Another textbook writer who advocates the use of sequential art in the classroom is Stephen Cary (2004). Cary produced a resource book for use in the English as a second language or foreign language classroom called *Going Graphic: Comics At Work in the Multilingual Classroom*. The book is both a theory and research book and a book of activities. The activities include those similar to Derrick's and de Ryckel's such as Make-a-Title, Add-A-Panel, and Missing Panels. The activities section of the text also includes a guide to using other more advanced activities such as Between-the-Panels and Character Interviews. O'Neill (2006), in his review of the textbook says that *Going Graphic* reflects the

experiences of other second and foreign language learners and is good support for the argument that instructors should be encouraged to make an attempt to use comics in the classroom.

To sum up, as can be seen from the previous citations, there are many instructors who feel that the activities associated with comics-related topics can be a boon to many students learning a foreign language. Encouraged by the literature, the author felt empowered to move forward in designing a sequential art course at Saga University. Before moving on however, he also felt the need to be aware of other possible textbooks he could employ besides the aforementioned *Whatcha Gonna Learn From Comics?* and *Going Graphic*. What other textbooks might provide a week-by-week guide toward introducing a foreign language student to comics and help them to interface with American culture through comics?

Though written for native speakers, there are a few other sequential art textbooks or course books that that should be considered before moving on to design a sequential art class syllabus. The reason for this consideration is to provide a teacher with an overview in order to make a more informed decision on syllabus design. The first book considered is the oldest, Will Eisner's *Comics and Sequential Art* (1985). Like Steinberg, Eisner based his textbook on previously used lessons from a course he taught. In this case Eisner's course was at New York's School of Visual Arts. The book was created not only for that class, but also for anyone having an interest in either comics or film. It contains detailed principles of comic book or graphic art storytelling. Another couple of texts to include in any kind of preparation for teaching a sequential art course are *Understanding Comics: The Invisible Art* (1999) and *Making Comics: Storytelling secrets of Comics, Manga, and Graphic Novels* (2006) both by Scott McCloud. In *Understanding Comics*, McCloud presents a process approach for understanding why comics can be as important as film. He also reveals that comics are over three thousand years old and that there are secrets, energy, and power contained within them. Perhaps even more useful is *Making Comics*, as it provides detailed guidance in how to create comics. It also gives practical suggestions for the tools an artist or writer can use to enhance creativity. The final book to use as a reference is Alan Moore's *Writing for Comics* (2003). Over the years it has been shown that story is the basis for comic creativity and the better one knows how to write a story, the better the comic will turn out to be. As will be shown later, this author feels that students who can grasp the principles of writing and telling a good story will also gain in knowledge of the target culture and language.

Application

Going back to the beginning of this paper, the author was asked to volunteer for and design a course for the cultural Interface program. After deciding to teach a course on comics the sequential art, he proceeded to investigate the success of using comics in the classroom and how comics are used in the classroom. The next step is applying the knowledge gained from the above survey of the teaching with

comic art literature and the overview of sequential art textbooks to make a syllabus for a sequential art class. The syllabus would include the purpose of the course, the requirements of the class, the textbook used (if any), a tentative course schedule, and a list of assignments. Of course, what and how one teaches a course on comics is limited by several things.

One of these limitations is how much time the instructor has to cover the material. The Sequential Drawing in English course (as it eventually came to be known) at Saga University is a 15-week course, meeting only once a week, for 90 minutes. Another limitation is the English language level of the students who might enroll in the course. It was suggested that the students would have an average TOEIC score of about 500. Still another in-house limit or perhaps more of suggestion is that the students who take an Interface class not only have to gain knowledge, but also gain some kind of practical experience in doing something with what they learn. With those limitations in mind, the author examined other university course syllabi in which the instructors taught about comics or sequential art and came up with a syllabus. Going step-by-step through the elements of a basic syllabus and looking at syllabi of other courses also enabled the author to develop a stronger grasp of how he would teach the course.

Certainly the purpose of the course would be to teach the students about comics and their cultural value. In the case of this particular course, the author chose to focus on American comics since he grew up reading them and has since gained a lot of knowledge about them and appreciation for them. In terms of class requirements, in trying to satisfy the Interface program's suggestion for practical application, the author decided to require not only a mid-term and final exam, but also a project in which students either write a short comic book script or draw a short comic book story. Next, in considering a textbook, because of the students maybe having only a 500 average in TOEIC the author chose not to use a textbook. In place of a text, weekly handouts would be used to supplant the lecture-notetaking and other classwork the students would do. As for the course schedule, after looking at several sequential art and writing syllabi at the university and extension level, the author decided to use a process creative writing-type syllabus, while also including a weekly "What are American comics?" informational component. The weekly process writing topics are as follows: What is Sequential Drawing?, Vocabulary of Comics, Examining Story Ideas, Brainstorming Story Ideas, Examining Story Structure, Creating a Story, Examining the Environment, Looking at Words and Pictures, Storyboarding, Examining Dialogue, Scripting a Comic, and finally, Finishing the Project. These components comprise about twelve weeks of the course. In every class, students were given assignments including such tasks as taking lecture notes, comparing notes, taking quizzes after a lecture, comparing the results of brainstorming, and explaining their work to their classmates. They also had to review the lecture material in preparation for a mid-term review test and a final review test. Of course, they also had to finish either the script or comic book drawing project. On the last day of class, the

students should present their projects to a group of classmates and discuss them. Hopefully, this variety of activities will do what the research suggests: provide the foreign language students with additional promptings toward learning English, with ways to cultivate their creative abilities, and with knowledge about the American comic culture.

Results and Conclusion

The above syllabus for the Sequential Drawing in English class was employed at the beginning of the fall 2014 term and later during the fall 2015 term. As in any class, some adjustments had to be made, but overall the instructor followed the general design of the original syllabus. In general, the adjustments made had to deal with the type of students who registered for the course, the drawing aspect of the project, and the average amount of time that students took to complete the project. On the first day the instructor was surprised by the number of international students who registered. It was quite more than the instructor expected. Thus, adjustments had to be made to make the class more challenging for the international students whose English levels were quite a bit higher than the Japanese students. Next, an adjustment had to be made for those students who either couldn't draw or for whom drawing was a struggle. The allowance the instructor made was giving students the choice to either draw a comic or write a script for a prospective artist to draw. As the final project deadline approached the instructor noted that many students wouldn't be able to complete the initial requirements for how many pages they had to write or draw (10 pages). The requirement was then adjusted to either complete, as the minimum, a five-page story. In the end, most of the students got their projects done on time and the quality was fairly high. In their written (not online) evaluations of the course, many of the students said they enjoyed the chance to use their creativity and tried to emulate the way American artists drew comics (as opposed to trying to draw how Japanese manga is drawn). They also seemed enlightened by the history of American comics and often discussed the source material present in many of today's "comic book movies." In fact, many students requested in the evaluation to have more historical content. Quite a large number of the students also seemed to enjoy sharing their work with their classmates. The last day presentations were probably one of the liveliest aspect of the class.

To conclude this study, even without the advantage of empirical or measurable results, it appears that using sequential arts in the classroom can be quite a motivation for both instructors and students. The students seemed to be able to absorb the new comic-based vocabulary and apply it to their projects. They also gained knowledge in the differences between comics in their culture and American culture. In the future, the author hopes to statistically explore further the advantages of using comics in the classroom.

References

- Cary, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (Ed.). *English Learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 2-33). Newark, DE: International Reading Association
- Davis, R. (1997) Comics: A Multi-dimensional Teach Aid. *Studies in Social Sciences and Humanities*, March 1997.
- Derrick, J. (2009). Using Comics with ESL/EFL Students. [Online] Available: <iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.html>
- De Ryckel, F. (2006). Using Comics in Additional Language Classes in the Primary Section. [Online] Available: <ibo.org/news/documents/ryckel2.pdf> Retrieved August 8 2006.
- Elder, J. (No date). The Case for Comics in the Classroom. [Online] Available: <lovelibraries.org/article/case-comics-classroom>
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
- Fay, D. (2007). Student Storytelling through Sequential Art. [Online] Available <americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2007-volume-45-number-3#child-833>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Krashen, S. (No date). Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading among Middle Class and Chapter I Middle School Students.[Online] Available: <www.sdkrashen.com/articles/comicbook/menu.html>
- Manno, M. (2014, August 4). Comics in the Classroom: Why Comics? [Online] Available: <teach.com/comic-in-the-classroom/why-comics>
- McCloud, S. (1999). *Understanding Comics: The Invisible Art*. NY: Paradox Press
- McCloud, S. (2006). *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga, and Graphic Novels*. NY: Harper
- Moore, A. (2003). *Writing for Comics*. Urbana, IL: Avatar Press
- Smith, A. (2006). Teaching with Comics: Everything You Need to Know to Start Teaching with Comics! [Online] Available:<www.uleth.ca/education/sites/education/files/Teaching>
- Steinberg, J. (1992) Using Comics to Teach Language. A workshop offered at TESOL Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Steinberg, J. and Hamilton, A. (1992). *Whatcha Gonna Learn From Comics?: How to Use Comics to Teach Language*. Ont: Pippin Publishing.
- Wax, E. (2002, May 17). Back to the drawing board; Once-banned comic books now a teaching tool. *The Washington Post*, pp. B.01.
- Wilson, C. (2008, January 24). Innovative Teaching – Chris Wilson Discusses the Comic Book Movement. [Online] Available: <openeducation.net/2008/01/24/innovative-teaching-Chris-Wilson-discusses-the-comic-book-movement>
- Yang, G. (2009, February 18). History of Comics in Education. [Online] Available: <geneyang.com/comics.edu/history.html>

Reforming English Education in Japan: A Survey with Elementary School Teachers

Peter ROUX

Abstract

With a view to the Tokyo 2020 Olympic Games, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has introduced a large scale reform of English education, this time outlining specific goals for elementary schools across Japan. Committees were formed as early as 2010, with active implementation efforts since 2014, but there are concerns that teachers in elementary schools are not fully prepared. Concerns relate to the current levels of English ability among teachers, the lack of an adequate and experienced number of knowledgeable teachers, as well as a paucity of pedagogical support and teaching materials. This short article reports on a survey conducted with a group of Japanese elementary school teachers preceding a compulsory two-day in-service training workshop at Saga University. Elementary school teacher training is briefly discussed, while attitudes toward English, the role of culture in language teaching, and teacher attitudes and preparedness are explored alongside the survey results.

[Keywords] : *Japan, elementary schools, teacher training, English language education, intercultural communicative competence*

1. Introduction

The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has developed a new vision for English education that aims to establish ‘an educational environment which corresponds to globalization from the elementary to lower/upper secondary education stage’ (MEXT, 2016). The goal is to enhance English education... ‘throughout elementary to lower/secondary school, upon strengthening English education in elementary school in addition to further advancing English education in lower/upper secondary school’. This vision, welcomed from various corners in the Japanese educational arena, is timed to see a full-scale deployment with the 2020 Tokyo Olympics, and incremental educational reforms have been taking place since April 2014. In general, it is a broad but specified effort at revamping English education in Japan in response to governmental requirements for globalising its workforce (MEXT, 2016). It also mirrors advances elsewhere, such as the development of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which is finding local application in what has been introduced in Japan as the CEFR-J. The ministry outlines two broad purposes incorporated in its vision: 1) a new English education corresponding to globalization, and 2)

the construction of necessary frameworks for new English education – ‘with vigorous promotion from 2014’ (MEXT, 2016).

2. What of culture? A new English Education corresponding to globalization

It is notable that in contrast to earlier English education reforms, which largely addressed English education in junior high and secondary schools, the current reform also details specific tasks and responsibilities aimed at English education in elementary schools. To prepare students for globalisation, the ministry outlines the following requirements:

- a) 3rd and 4th graders are to participate in English language activities 1-2 times per week, supervised by the class teacher, in order to nurture the foundation of communication skills; and
- b) 5th and 6th graders will receive English language (subject) classes 3 times a week and will see module classes utilized to nurture basic English language skills.

In addition, there is a requirement to specifically utilize class teachers with good English teaching skills, as well as specialized course teachers. The latter reference is not clear however: who these teachers are, what skills they (should) have, and the language of instruction is not specified. Two other stipulations support the efforts toward globalisation:

- firstly, to establish ‘coherent learning achievement targets’ (MEXT, 2016) for English throughout the school system, and
- secondly, to enrich educational content in relation to nurturing the individual sense of Japanese identity (a focus on traditional culture, history and so forth) (MEXT, 2016).

These specifications, broad as they might seem, are laudable in the sense that the ministry is attempting to bring English education coherently and systematically into mainstream education from a much earlier age than before. It is further interesting – if somewhat paradoxical – to note that under the same heading a stipulation is made *to nurture an individual sense of Japanese identity*. In the absence of further qualification, it begs the question how these requirements – which clearly incorporates and draws to the fore a *cultural* component – should be interpreted by teachers in relation to the teaching of English.

Teachers typically mediate the academic *and* personal development of students, and thus occupy arguably the single most significant position as agents of transformation in the learning process. It is therefore worth considering a few broader observations here as it has bearing on teacher reflection and practice in curriculum design and lesson planning. As the MEXT proposal states, the systematic introduction of English in primary schools is an effort towards creating some linguistic foundation for young learners. This is the most apparent goal, and given the overarching goal towards ‘globalisation’, it would seem that the desire here is to lay the foundation for the instrumental purpose of English as a

Lingua Franca (ELF), i.e. taking into account that most employers (and governments) now see language learning – in particular English – as one of the essential skills required in international trade (MEXT, 2011). It is also seen, at least in the current global dispensation, as one of the skills that underpins intercultural competence, which usually refers to the ability of an individual to manage the interconnectedness of diversity (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 4).

Research has further shown that globally, parents see the acquisition of languages as an important investment in their children that endows them with social and cultural capital that will carry forward to generations following (Byram, 2008, p. 77). The cultural coding inherent in all languages is nevertheless a problematizing feature that continues to be investigated in education, and specifically in the overlapping domains of intercultural and language studies. (Byram, 2009, p. 321-2). A topic at the interface between education and technological advancement, namely the role of English as a lingua franca (ELF), has seen much debate as modern knowledge economies compete for skilled workers (Roux, 2014; Tsuda, 2008; Narkunas, 2005; Kachru, 1996). Further to this, Byram (2008) draws attention to the ‘oft-noted tension’ (p. 77) between language learning for instrumental purposes (i.e., part of the investment in societies’ human resources), vis-à-vis the educational purposes of language teaching in respect of intercultural learning. In particular, he points out that language learning that lacks a cultural dimension holds particular dangers. If this learning, for instance, is simply an encoding of a learner’s world ‘through some assumed simple relationship’ between their own and the foreign language, it is unlikely that they will have the ‘experience of otherness’ that should be fundamentally part of language learning at school (Byram, 2008, p. 77-8).

The cultural dimensions of English education appear to remain in the background of the MEXT reforms however. This is perhaps due to the pressures of governmental (and economic) targets in terms of testing and assessment, which has partially influenced the English education industry in Japan to focus more on receptive literacy as opposed to communicative competence. Byram (2009, p.17) also observes that all teachers of language are in some way underprepared, as the emphasis in education has historically been occupied with technical matters, such as theories of learning, content choices, delivery of material and assessment. Thus, despite much effort and cost, English education in Japan still do not imbue learners with the desired communicative skill that is often evident in other (Asian) countries (The Japan Times, 2015). It remains therefore quite pertinent, given this background, to seriously consider if and how culture can be taught, and how exactly it flows through language, since these are the types of questions that educators are confronted with in teaching English as a foreign language.

Eventually, it is the cumulative experience of learning about difference that sees an individual reaching the flexibility of intercultural competence: the ability to relate to and with people from vastly different cultural and ethnic backgrounds (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 4). This type of flexibility has in recent years also been referred to as *cultural intelligence (CQ)* (Early & Ang, 2003). Turning back to the school years then, how is this cultural learning to be acquired? And, what is the role of teachers in this? As Byram (2008, p. 83) points out, language teaching in primary schools that takes cultural learning into account, presupposes that teachers themselves will have acquired intercultural communicative competence to some degree. Worryingly however, Mahon & Cushner, in *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (2009) report that most educational institutions worldwide still neglect intercultural training as a central feature in supporting their respective organizational missions, citing

‘a surprising disparity between teachers, teacher education students, and the children they are preparing to teach, with young people demonstrating higher levels of intercultural sensitivity than their teachers’ (p. 309).

Teachers, who face the same intercultural complexity of modern life as their students, therefore need to ask themselves anew: *what* should be taught, and *how* will it nurture cultural intelligence (CQ)? These questions forefront not only the importance of addressing the scope and content of teacher education, but pointedly, the *cultural intelligence of teachers*, who are tasked with the transmission of the cultural knowledge that inevitably accompanies language instruction. With the vision of MEXT’s English framework for Japanese primary schools in mind, a very brief description of what might be required in the education of primary school teachers, at least from a European perspective, is offered here for contrastive purposes. Byram (2008, p. 83-5) observes that for teachers to make informed and instructive decisions about when and how to nurture intercultural competence in their learners, they need a ‘rich personal experience’ of intercultural learning, as well as a thorough knowledge of social and developmental psychology. In his model of intercultural competence, he characterizes an individual with high levels of competence, as someone who is able to negotiate an identity in the space within and across cultures. Particular skills or abilities that enable and support intercultural competence is described as interpreting or relating, knowledge, discovery and interaction skills, critical cultural awareness and flexible attitudes toward otherness (Spitzberg & Chagnon, 2009, p. 17).

As for the teacher training of primary school teachers, Byram (2008, p. 84-5) remarks that the abovementioned abilities are unlikely to be acquired through in-service training alone, but would also need the benefit of initial university studies in this area. He continues that besides courses in higher education, primary school teachers tasked with language instruction would further benefit from an obligatory year of ‘fieldwork’ – an immersion experience in another country, such as is common for

teachers in training in the British education system. This would go a long way in creating ‘primary school language experts’ who have managed to integrate the language and culture of other countries, as Felberbauer & Heindler (1995) argue. Byram (2008) continues by referring to the ‘Prague model of Teacher Education’ (Doye, 1999), that proposes the qualification of specialist primary school teachers of language along the following lines:

- a) *education* – focused on the place of primary education in education systems as a whole, and the principles of integration of language and intercultural education;
- b) *foreign language pedagogy* – dealing with the aims, methods and materials; this is the central element in the model;
- c) *linguistic and cultural studies* – in which students learn theory of language and theory of culture;
- d) *psychology* – including developmental and social psychology, theory of learning and psycholinguistics.

The links between language teaching and intercultural competence are clearly important considerations in teacher training and the future design of teacher training courses. Typically, governments use in-service training to effect large-scale policy changes and address the aforesaid issues; however, given the large cadres of current teachers in existence, all with varying levels of experience, a number of rather serious and complicated issues are raised. How indeed can the English language ability and intercultural competence of primary school teachers be addressed across a national system of education? The English education reform envisioned by MEXT attends to some of these questions by outlining what is referred to as ‘the construction of necessary frameworks for new English education’. These proposed frameworks focus on teachers, external staff and the development of teaching materials. Four targets are identified in the reform:

- a) *Empower teachers in elementary school*: create measures for additional posting and training of English education promotion leaders; improve teaching skills of specialized English course teachers and elementary school class teachers; develop and provide audio teaching materials for training; improve teacher training and employment.
- b) *Empower teachers in lower and upper secondary school*: nurture English education promotion leaders in these schools; improve teaching skills of English subject teachers; utilize external exams to periodically inspect the English achievement levels of teachers (setting achievement standards for performance on tests such as EIKEN, TOEFL iBT).

- c) *Promote the utilization of external staff*: expand placement, strengthen and enrich the assistant language teachers (ALT's); promote the use of community members.
- d) *Develop guidance teaching materials*: prepare materials for early implementation; develop and prepare information and communication technology (ICT) teaching materials for module classes.

Summarizing very shortly, the tasks ahead for the elementary school teacher within the English education reform plan is a formidable orchestration of priorities: to prepare children for globalisation through first leading English language activity classes, and later through English as subject classes, whilst remaining cognizant of, and fostering, their learner's sense of Japanese identity. Simultaneously, they are also requested to improve their own teaching skills and English language ability, while employing new teaching materials and utilizing external staff to assist in the teaching process. Given these policy expectations as background, it seems vital to add the voice of current teachers: What skills, abilities and personal life experience do they have that can support the new responsibilities expected from them? What are their attitudes and expectations regarding teaching English and the accompanying cultural dimensions? What experiences and situational factors in teachers' working lives might mediate the success of this reform? The remainder of this paper presents and discusses some of the capacities, questions and perceptions among Japanese school teachers who participated in the survey and workshop.

3. The study

3.1 Background and methods

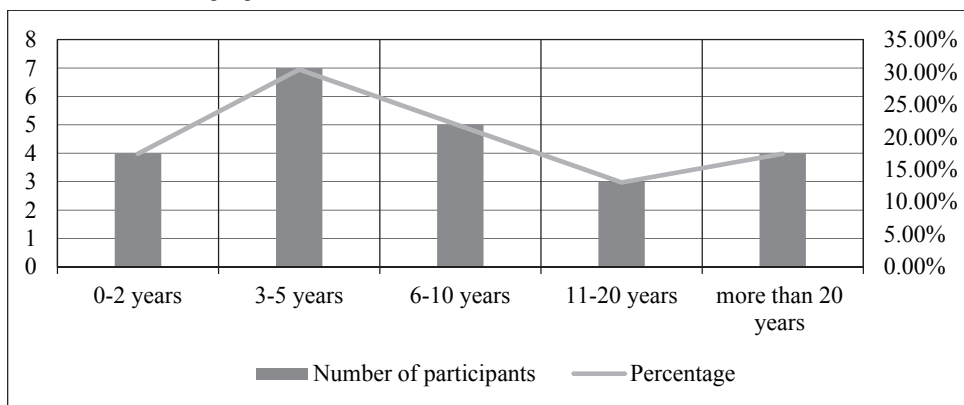
Lecturers in the Organisation for General Education (OGE) at Saga University received a request from the prefectural board of education for a training workshop, to be conducted in English, for elementary school teachers. In the absence of specific guidelines, it was decided to conduct a needs analysis among the participants in order to gain a sense of teachers' training needs regarding English teaching and intercultural awareness, perceptions involving the proposed English reforms and the accompanying policy implementation, as well as to explore future avenues for ongoing teacher education and research. A bilingual (English/Japanese) survey, using Google online forms, was sent to all participants before the workshop. Although participation was required by the local board of education, personal information was not collected during the survey and participation in future research activities was invited on a voluntary basis.

3.2 Results and discussion

A total of 23 teachers responded to the survey and the same number also participated in the workshop, conducted over two days in late December. The gender ratio was fairly balanced, with 13 women (56.5%), and 10 men (43.5%) taking part.

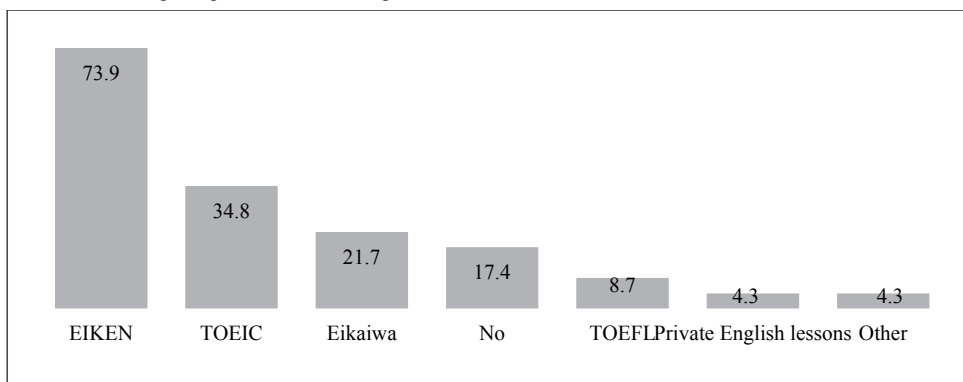
3.2.1 **Teaching experience:** Table 1 presents the years of teaching experience spread across the group of participants. The majority of teachers (almost a third) had been teaching for 3-5 years, while a sizeable proportion (almost 22%) had been teaching for 6-10 years. It is notable therefore that more than half of the participants could be considered as having 3 or more years of teaching experience.

Table 1: Years of teaching experience



3.2.2 **Formal English qualifications:** Teachers in this group qualified before most of the recent English reforms in the education sector. They can therefore be expected to have typically studied 6 years of English (starting in junior high school). Allowing for individual variation and personal study interest, the survey sought to understand what kind of English language exposure the participants had outside of the formal schooling experience. The following results were in evidence: 73.9% had taken the EIKEN test (Test in Practical English Proficiency), Japan’s most widely used English language testing program, while 34.8% had TOEIC experience. As should be clear from these results, teachers’ formal English language experience were thus strongly influenced by testing, with only 21.7% of the participants undertaking lessons at ‘Eikaiwa’ or English language schools (usually self-funded). It could be said therefore that teachers in this group had very limited exposure and/or experience with English in the communicative sense, as one would expect to need for everyday use.

Table 2: Formal English qualifications and experience



3.2.3 ***Intercultural orientation and experience:*** The survey further explored teachers' attitudes, experience and interest regarding English in foreign contexts through travelling abroad, and whether they thought that this was in any way linked to their own intercultural learning, or likewise important for their learners' education in this area. In other words, an attempt was made here to draw on the notion of *intercultural competence (IC)*, also referred to as *cultural intelligence (CQ)*. Please refer to tables 3 and 4 below for the results. As for an interest in travelling abroad, it appears all participants expressed an interest, although almost a third (30.4%), have never had the opportunity, and 65.2% have travelled abroad for less than a month. Only one teacher appears to have travelled (and lived) abroad for more than a month. There is thus a demonstrated interest in travelling abroad among all the participants, although it would be important to establish the motivation for this interest before making any assumptions about its self-perceived educational benefit to the person in question.

Table 3: Teachers who have travelled abroad

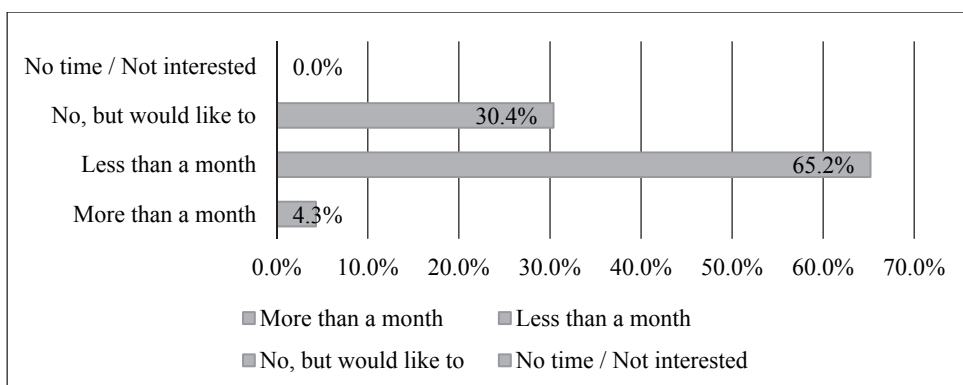
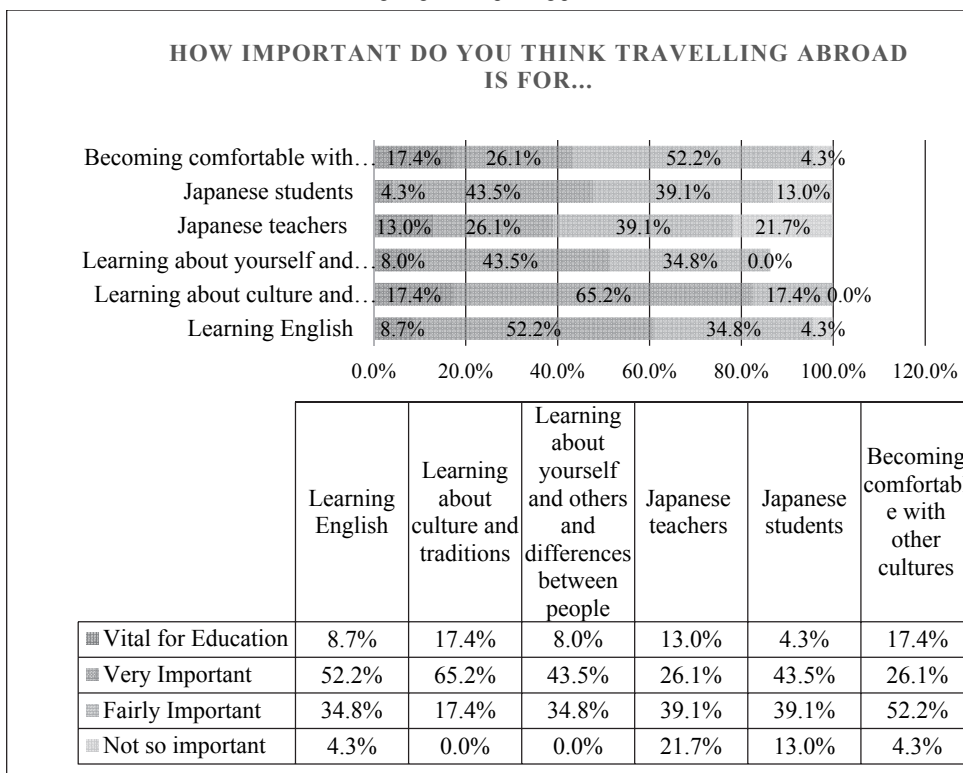


Table 4: Intercultural orientation and Learning English: Exploring possible connections

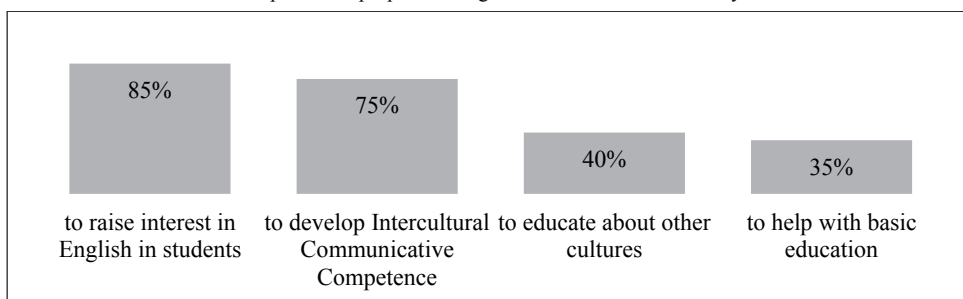


A question regarding the perceived usefulness of English in teachers' everyday life yielded interesting and very relevant information: only 2% indicated that it was necessary, whereas 50% indicated that it *might* be useful in the future, and 45% said that it was sometimes useful. A further 20% indicated that it is a 'hobby' for them. The minority of teachers drew a direct link between travelling abroad, its connection to education and its hypothesized link to developing intercultural openness or competence, as seen in the rather low response count to the 'vital for education' option. It is however notable that by far the majority of teachers thought that it is 'fairly or very important' to travel in order to support the development of English learning. It is notably interesting that a larger proportion of teachers (43.5%) value this type of learning (very important) as more valuable for their students than for themselves (26.1%). Is it possible that they don't connect their own learning or experience in this regard as important in terms of having an impact on their classroom and students? This could be followed up in a qualitative enquiry, but it is worth speculating about in view of the other findings, which do seem to indicate a general openness toward the notion of an experience abroad for the purposes of learning. The connection made to English learning however, appears to be a valid line of

enquiry and the response pattern, which placed the majority of responses in the ‘fairly important – very important’ categories, indicate that language (English) study and intercultural learning are connected in teachers’ minds when it comes to student education.

3.2.4 English instruction at Elementary schools: Teachers’ views on the perceived purpose of English instruction are as follows: 85% felt that the main purpose was to raise interest in English in students; 75% felt that it was important for assisting the development of intercultural competence; 40% felt it helped to educate about other cultures, and 35% felt the purpose was to help with basic education (Table 5). Teachers are clearly interested in and appear aware of the fact that English education has advantages for their students in linguistic terms, and, presumably also in cultural application terms. It therefore seems reasonable to conclude, given the fairly high support the first two notions garnered, that teachers agree with the purpose of raising an interest in English for children, and helping them to develop intercultural communicative competence (through English instruction). If teacher support and willingness to these ideas are in evidence, what other potential hurdles could hamper reformist thinking?

Table 5: Teachers’ views on the perceived purpose of English instruction in Elementary schools

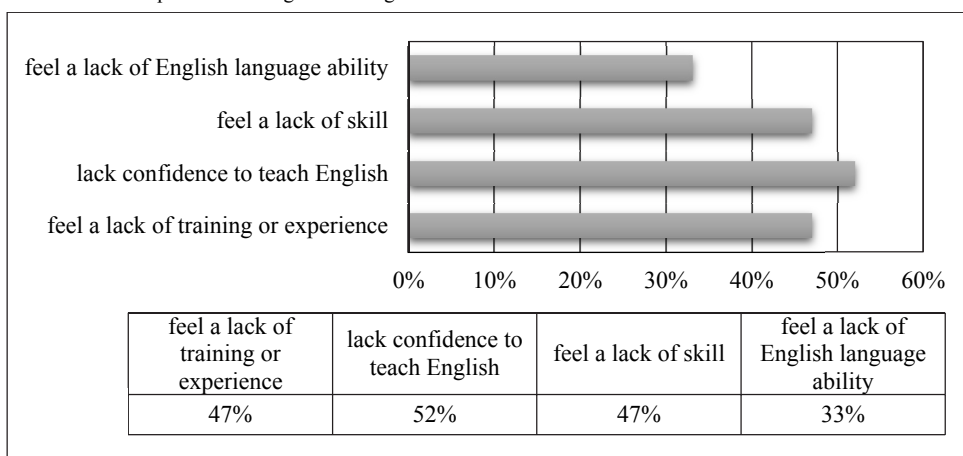


Survey data further reveals that only one school (of the five schools represented) had an organised English activity for the lower grades, that is, outside of the required curriculum for grades 5 and 6. If this is correct, it would seem that the proposed reforms had not yet taken place at the lower levels. A surprising 50% of respondents said that there are English-speaking parents at their school(s), which could be an important community resource for the school if mobilized in some or other form, either through the PTA, or direct requests from the board of education. English education support and materials appear to be fairly easily available and, ranked in the order of preferred use, were reported as follows: 90% of teachers use the prescribed textbook, 70% rely on the ALT to help with materials; 60% use self-made materials; 40% use the internet to get materials and a further 25% rely on other materials from education

companies. Among the goals for the English reform, it is aimed to provide teachers with more ‘in-hand’ class materials and to strengthen and expand support frameworks in terms of expert teachers and ALT’s.

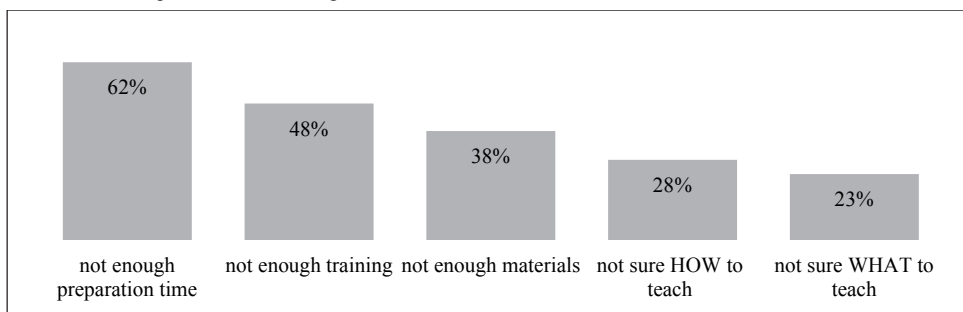
3.2.4 **Teachers’ personal feelings about English:** Perhaps some of the most revealing results from this survey are the personal feelings teachers expressed – here presented and ranked in terms of the degree of deficit they feel in this area (Table 6). Self-perceived ability and real ability or skill are often two different things and it seems, given the fairly high percentages reported here (recall that the majority of teachers in this survey have 3 or more years of experience), that this might be a critical area to explore in further detail. In the comments section of the survey, a large number of participants expressed concern and anxiety related to the language of instruction at the workshop –which was to be in English – which is a further indication regarding their feelings on the matter. As testimony to their willingness however, participants nevertheless all brought some kind of classroom activity to share during the workshop, which, according to the workshop presenter, they all presented to the group either in English or Japanese. It seems however, that these issues, namely a self-perceived lack of training/experience, lack of confidence, lack of skill and a lack of English language ability are key elements in understanding teacher’s anxiety and possible resistance in relation to the proposed reforms. In this group one-third to a half of teachers had these emotions in common, suggesting some serious considerations for future training and development.

Table 6: Teachers’ personal feelings about English



3.2.5 **Teachers' professional challenges:** Closely tied to self-perceived notions of personal competence and efficacy, are people's ideas about how their environment and profession allow or enable them to feel equipped and effective in their job. This is a rather complex area where teacher effort, knowledge and skill overlap with institutional support and organisation, as well as opportunities for training and development. The survey aimed to address at least a few of these themes in trying to understand what kind of issues teachers face in their daily professional life, with a view to the implementation of the proposed reforms. Table 7 below presents the findings in this area, and read together with the previous comments (3.2.4), provide further support for the idea that personal and professional challenges for this group of participants come very close to explaining potential hindrances in policy enactment for the English education reform. Very significant is that almost two-thirds (62%) of teachers felt a lack of time for preparation during the school day, an issue that could be remedied either through employing additional personnel or perhaps reorganizing work-schedules. Almost half (48%) of teachers expressed a need for more training, again reiterating earlier observations.

Table 7: Teachers' professional challenges



4. Conclusion and recommendations

Broadly speaking, findings from the survey can be summarised in two main points: firstly, that a general openness toward English education and its role in the development of intercultural communicative competence exist in the minds of elementary school teachers. This is a very heartening finding in the light of a concern raised in recent years, namely a trend of 'looking inward' (MEXT, 2011) among Japanese youth. Among teachers in this survey, there is certainly an openness to internationalising education through English – and indirectly, intercultural learning. Secondly, and acting as a potential hindrance to successful implementation of the envisaged English reforms, are the self-perceived inadequacies that teachers harbour in respect of their own English ability, which is potentially interacting negatively with their sense of professional efficacy in delivering English lessons. The need for further

training and skill development in this area was a clear theme that emerged from the needs assessment and it is with this aim in mind that the following recommendations are offered.

Training needs and recommendations

- Improve teachers' English language ability: given the goals of the English education reform, communicative skill (as opposed to receptive skills) are needed most;
- Specific teacher training to support English teaching: specific pedagogy and methods to support the 4-skills development in language and communicative learning (games, songs, practical activities to expand on the textbook);
- Make educational materials plentiful and easily accessible: colour pictures, flashcards, posters, etc., either available in classrooms, or easily accessible from online repositories;
- Technological support: providing older, more experienced teachers with opportunities for training in web based technology; make classrooms more technologically equipped;
- Feedback of findings to university training courses for future training of teachers;
- Support and encouragement for teachers-in-training to study abroad or visit foreign countries for educational purposes;
- Ideas and support for utilizing skills and people currently available in schools' immediate surroundings: parents with multilingual skills, specialist teachers or community members with experience, expand assistant language teacher (ALT) visits, special English activities to engage local and/or business community, and so forth.

Acknowledgements: The author wishes to thank the administrative and teaching staff at Saga university for the support with translation and practical arrangements to have the survey completed.

References

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: Deardorff, D.K. (Ed). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 321-332). London: Sage.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Early, P.C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Editorial. (2015, March 28). Disappointing levels of English. *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/>

Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2011). *Five proposals and specific measures for developing proficiency in English for international communication*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/>

Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2016). *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/>

Kachru, B.B. (1996). World Englishes: Agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education* Vol. 30 (2), 135-155.

Narkunas, J.P. (2005). Capital flows through language. *Market English, biopower and the World Bank*. *Theoria* Vol. 52(108), 28-55.

Roux, P.W. (2014). English as an International Language: The debate continues. *Polyglossia, Vol. 26, March*.

Spitzberg, B.H. and Chagnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K. (Ed). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 2-52). London: Sage.

Tsuda, Y. (2008). English hegemony and English divide. *China Media Research* Vol. 4(1), 47-5.

多文化サービス・ラーニング導入に関する予備的考察 —佐賀市三瀬村との連携・協働事例をもとに—

山田 直子¹

A Preliminary Study on Introduction of Multicultural Service Learning: A Case of Cooperation with Mitsuse Village in Saga

Naoko YAMADA,

要 旨

本研究は、2013年より実施してきたサービス・ラーニングの手法を用いた、留学生・日本人学生・地域住民による協働学習の実践を検証するものである。佐賀大学が実施するサマープログラムの一環として、協定校の学生および日本人学生に三瀬村住民との協働・交流の機会をこれまで3回提供してきた。この取り組みは、留学生と日本人学生が地域コミュニティに入り、住民とともに村内の維持管理作業や交流を行ない、その体験を通して地域について学び、学生自らが課題を検討することを促すものである。過去3年間の取り組みを中心に、多文化サービス・ラーニングの導入の経緯、地域コミュニティとの連携関係の構築を概観し、実施する上での課題を明らかにする。またサービス・ラーニングを通して留学生と日本人学生が何を学び、どのように咀嚼したのか、さらに地域住民は文化の異なる他者との協働から何を得たのか、どのように捉えられているのかについて振り返りアンケート、聞き取りの結果報告書、参加者対象のアンケート調査の結果をもとに考察する。

【キーワード】 サービス・ラーニング、地域連携・協働、留学生と日本人学生の共修

1. はじめに

本研究は、2013年より実施してきたサービス・ラーニングの教育手法を用いた、留学生・日本人学生・地域住民による協働学習の実践を検証するものである。サービス・ラーニングとは、1980年代以降アメリカにおいて市民性を涵養する学びとして導入されるようになった教育手法である。サービス・ラーニングには多様な解釈が存在しており、決まった定義がない²。ここでは、サービス・ラーニングの重要な要素である「サービス（奉仕活動）」と「ラーニング（学習）」のみに限定した定義、つまり「学生が地域のニーズに対応した活動に従事する中で学ぶ経験的学習」とする。

¹ 佐賀大学 国際交流推進センター

² サービス・ラーニングの歴史と定義については、中村(2010)、桜井(2007)、村上(2007)を参照。

藤田（2014）は、現在の日本の高等教育機関でみられる実用性や就職力偏重の教育を批判するとともに、自国中心主義的なグローバル人材育成の傾向を問題視し、公共社会の活性化の担い手となる市民教育の必要性を訴えている。また山脇（2008）は現場や地域に根ざしながら、グローバルな視野で公共的な問題を検討することの重要性を指摘し、「グローバルな市民教育」という理念へ改革することを提案している。またグローバルな市民教育を、「各自が生きる地域や現場を大切にしつつ、国民を超えたグローバルな問題を共に認識し考えさせるような教育理念」とし、文化や歴史の多様性を理解し、社会のありようを理解するための「共感」や「共苦」を涵養する教育を求めている。

2010年に日本学術会議が発表した『21世紀の教養と教養教育』の提言は、複雑化するグローバル社会の問題とローカルな社会が抱える課題のいずれにおいても「多様な取り組みに参加し協働する知性・智恵・実践的能力の形成」が求められるとし、学生がキャンパス内外で、また授業内外で、「人としての生き方、世界との関わり方、市民としての社会参加」を安全で豊かなものにする上で大学の役割が重要であるとしている（日本学術振興会2010）。

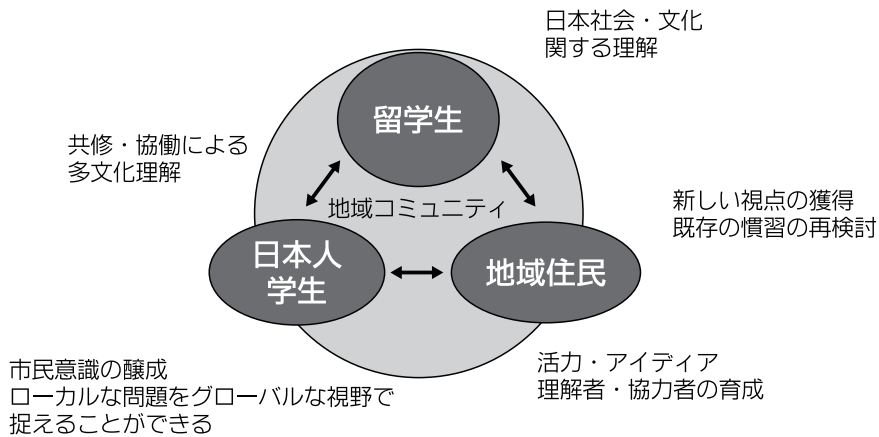
このような潮流の中で、近年日本の多くの大学ではこれまで行なってきた専門教育におけるフィールドでの調査や実習に加え、教養教育においても地域社会の中での体験学習や地域住民との協働学習を取り入れる授業が活発に進められるようになった。佐賀大学においても「地（知）の拠点整備事業」に採択され、地域再生・活性化に貢献する地域に根ざした大学をめざして、学生参画による地域と連携・協働した様々な教育活動が数多く展開されている。

2. 日本人学生・留学生・地域住民の協働から期待される成果

日本人学生と留学生が地域住民とともに言語や文化の違いを乗り越えながら学ぶサービス・ラーニングの構築をめざし、2013年度より地域連携の取り組みを開始した。2015年後期より筆者が担当するインターフェイス科目「異文化交流Ⅳ－野外手法を通じた地域社会の価値の再検討」において、留学生と日本人学生の共修授業を英語により行なうこと、またサービス・ラーニングの手法を用いることを念頭においていた。取り組みを行なうにあたり、日本人学生・留学生・地域コミュニティのそれぞれが得られる達成目標や成果を【図1】に示すように設定した。

留学生は日本の地域社会に血縁・地縁関係を持たない、あるいは繋がりが限られているため、キャンパス内の学習や活動だけでは日本社会あるいは地域についての知識や理解は表面的なものに留まってしまう可能性が高い。しかし一般の地域住民との人間関係を構築することは、留学生、特に短期の留学生にとってハードルが高い。留学生にとってサービス・ラーニングは、地域コミュニティに身を置き、人々の日々の営みを共有し、住民の行動や言動に直接触れる貴重な機会であり、それらの体験は日本の社会や文化、地域の現状を深く理解する手がかりとなる。

【図1】多文化サービス・ラーニングの達成目標と期待される成果



また日本人学生についても、自分が生活をしている地域について関心がなければ、又はそれを専門とする学問分野を専攻しなければ、学生時代に地域社会についての理解を深める機会は非常に限られている。地域社会の中で住民とともに行なう協働学習は、参加学生が地域の特質や現状を理解するだけでなく、地域が抱える課題が自らの生活にも直結していることに気づき、問題解決のための方法を積極的に考える機会を提供する。また日本人学生、留学生、地域住民の3者が協力して活動を行なう際、日本人学生は留学生と地域住民との橋渡し役を担うことを求められる。留学生・地域社会のそれぞれの文化や価値観を考慮しながら、与えられた情報を咀嚼し双方に伝えることが必要な場面が多く発生する。それにより地域や日本を相対的に見る力を養うこともねらいとしている。

最後に、地域社会や地域住民が大学との連携や学生との協働から得られる成果は何かという点である。本実践を通して学生が地域から学び、成長するだけでなく、地域住民にとって得るものがなければ継続は難しい。住民の多くが兼業農家であるか、又は定年退職後に専業農家になった方々が多く、過疎化する集落で農業を営むことが困難な状況になりつつある。協働の意義が共有され、活動から十分な成果が得られなければ、住民にとっては単なる公役の追加になってしまう危険性があり、地域活性化への貢献とはならない。一方で、活動の内容、運営のあり方を地域とともに検討し、実践することにより、学生による「サービス」が地域の維持管理の支援につながり、さらにはコミュニティの活性化のために積極的に参与したいと考える学生が育ち、村と村の外とをつなぐサポーターへと成長する可能性も高い³。

サービス・ラーニングを実践する上での重要な鍵が、地域コミュニティとの連携関係の

³ 五十嵐（2014）は少子高齢化が進む佐賀の農村部の将来を考える時、「交流を通して地域に貢献してくれる外部の存在が重要」と指摘している。

構築であることは言うまでもない。異なる期待をもつ大学と地域が、ともに利益を享受できる連携のあり方を模索した過程について以下に紹介する。

3. 地域コミュニティとの連携－佐賀市三瀬村の事例

2013年7月以降、留学生・日本人学生・地域住民の協働による多文化サービス・ラーニングに積極的に協力して下さったのが佐賀市三瀬村であった。三瀬村は、佐賀市中心部および福岡県からそれぞれ車で約1時間の距離にあり、温泉やキャンプ場、野菜の直売所、地元の食材を使った料理を提供するレストランなど、観光資源に恵まれており、都市住民が週末に余暇を楽しむ観光地として賑わっている。しかしながら、佐賀市が発表している校区別人口統計によると、三瀬校区の人口は平成19年10月時点で495世帯1,555人だったものが、8年後の平成27年10月には、496世帯1,354人まで減少している⁴。世帯数は変わらないものの、人口は8年間で201人の減少を示している。さらに三瀬村の高齢化率（人口に占める65歳以上の人の割合）は、平成7年に24.3%、平成13年に29.9%、平成25年に34.5%と急速に上昇している⁵。子供の数が減っているだけでなく、高校を卒業した若者が大学進学や就職等で三瀬村を離れる傾向にあることが要因であると考えられる。

これらのデータが示すとおり、三瀬村が(1)過疎化と高齢化が進行する中山間地区であること、(2)比較的、外部・他者に対して開放的な地域性を持っていると思われたこと、そして(3)大学から1時間以内で移動できるという3つの理由から、三瀬村との連携を希望した。2013年7月に第一回の活動を実施して以降、【表1】が示すように、インターフェイスクリニクスも含め、計11回の取り組みを行なった。

次節では、連携活動の主軸の一つであるサマープログラムにおける活動の展開を紹介する。

⁴ 佐賀市ホームページ『市の人口』平成19年～平成27年。 <https://www.city.saga.lg.jp/main/288.html>

⁵ 佐賀市『佐賀市高齢者健康福祉計画』3頁、佐賀中部広域連合 <http://www.chubu.saga.saga.jp/2%20jigyouseikeikaku/第3章.pdf> 28頁

【表1】三瀬村との連携活動

実施日	活動型	活動内容	学生の種類	学生数	地域参加者
2013年7月	サマープログラム	除草、野菜収穫、伝統食調理、川掃除	サマープログラム留学生・日本人学生	54名 (留学生32名)	1集落約15名
2014年4月	スポーツ交流	地区対抗ソフトバレーボール	サマープログラム参加予定の日本人学生	4名 (留学生なし)	4集落約30名
2014年7月	サマープログラム	除草、川掃除、神社仏閣の紹介、植栽	サマープログラム留学生・日本人学生	49名 (留学生30名)	4集落約40名
2014年11月	4集落合同植栽活動	植栽	留学生(交換・正規)・日本人学生	13名 (留学生9名)	4集落約30名
2015年2月	体験・交流	農家民宿体験(地元加工品や経営、みそ作り)	留学生(正規・交換)・日本人学生	9名 (留学生4名)	農家民宿、加工場8名
2015年4月	スポーツ交流	地区対抗グラウンドゴルフ	サマープログラム参加予定の日本人学生	10名 (留学生なし)	4集落約30名
2015年7月	サマープログラム (1泊2日)	草抜き、川掃除、まんじゅうづくり、植栽、懇親会	サマープログラム参加学生	20名 (留学生10名)	4集落約40名
2015年10月	ボランティア	村内のりんご園でりんごの袋はずし作業	留学生(正規)・日本人学生	18名 (留学生11名)	りんご園経営者家族5名
2015年10月	農作業・フィールドワーク(1泊2日) (インターフェイス)	紅芋掘り、加工品工場聞き取り、集落内の資源・課題探し	授業履修者・参加希望学生	14名 (留学生5名)	加工場・農家民宿・1集落計25名
2015年11月	産物販売・発信 (インターフェイス)	三瀬村の農産物・加工品を大学祭で販売、消費者に産品と三瀬村の紹介	授業履修者・参加希望学生	14名 (留学生5名)	加工場・農家民宿10名
2015年11月	4集落合同植栽活動 成果発表 (インターフェイス)	植栽活動・学生による成果報告会と地域づくりのアイデア発表	授業履修者・参加希望学生	14名 (留学生5名)	4集落約30名

4. サマープログラムにおける地域連携活動

海外協定校等に所属する留学生と佐賀大学の学生を対象としたサマープログラムの一環として行なった三瀬村との連携活動を事例に、地域コミュニティとの関係構築と連携のあり方、運営上の課題について述べたい。

2011年10月に佐賀大学は国際交流推進センターを設置した。佐賀大学の国際化戦略の中で掲げられた「サマー国際キャンパス」の取り組みの一つとして、2013年度より佐賀大学サマープログラム (Saga University Summer Program, 以下SUSPとする) と佐賀大学香港中文大学学生交流プログラムを全学教育機構および各学部・研究科の協力を得て開始した⁶。SUSPの目的は、佐賀大学の特色ある教育と研究を協定校の学生に体験してもらい、優秀な留学生を交換留学プログラムや大学院進学へと誘引すること、また協定校との連携強化をはかることとしている。プログラムは英語で実施され、世界各地の協定校から毎年約20人の留学生を3週間、香港中文大学の学生10名を10日間受け入れている。

SUSPは“Creating Innovation for Sustainability in Young Leaders”というテーマを掲げ、環境、

⁶ 香港中文大学との学生交流プログラムは、佐賀大学生の香港派遣と先方の学生の受け入れがセットになった双方型交流プログラムで、日本研究を専攻する香港の学生を毎年10名受け入れている。主担当は全学教育機構の吉川達講師。

農業、エネルギー等に関連する授業、視察、体験、交流の機会を提供している。プログラムを通して持続可能な社会の実現のために若者が何をすべきか、できるのかについて、異なる国の学生同士が共に考え、答えを模索することを求めている。本プログラムが提供する教育コンテンツは、佐賀におけるゴミ処理の技術やシステム、クリーンエネルギーの最先端技術を生み出す研究所や企業訪問、循環型農業の実践、日本の伝統的な麴の文化や技術、その継承、里山の森林保全や生物多様性に関する学習というように、学際的に持続可能性な社会について現場で学び考えることを重視して構築されている。

三瀬村での活動は、参加学生が地域の住民との協働・交流を通して、佐賀の農業や地域社会を事例に、持続可能なコミュニティのあり方を模索することが期待された。過去3回のいずれも三瀬村で受け入れをさせていただいており、2013年度と2014年度は半日、2015年度は1泊2日の活動となった。2013年度のサマープログラムでは、留学生32人（協定校の学生22人、香港中文大学生10人）と佐賀大学生20人（うち2人が佐賀大学所属の留学生）であった。作業に入る前に、全員が公民館に集合し、地域代表者から村の概況、地域の年中行事、食文化に関する講義を受けた。また集落支援員からも三瀬村の資源とコミュニティについて解説が行なわれた。約30分間の講義と質疑応答により基本的な知識を獲得した後、作業の意味や手順の説明を受け住民による指導や支援を受けながら、水田の除草作業、川掃除、野菜の収穫、伝統食の調理を地域住民とともに行なった。また作業後の懇親会では地域の食材を使った料理を楽しみながら、地域の方々と意見交換をした。昼食後は、地区内の神社や祠などを見学し、土地に伝わる言い伝えや年中行事に関する話を地域住民から直接聞いた。

グループ	A	B	C
学生数	20	20	10
9:15	三瀬村到着		
9:30-10:15	三瀬村についてのレクチャー 集落支援員の活動について 作業の説明		
10:15-12:00	水田での雑草とりについて説明		野菜収穫 調理
	河川清掃	水田草取り	
12:00-13:30	昼食 食材・伝統食・祭事の料理について解説 かたづけ		
13:30-14:30	神社・祠をまわる 村の祭事と歴史について		
14:30-15:00	まとめ・あいさつ		
15:00	出発		

【表2】 SUSP 2013での三瀬村における活動



【写真1】 作業開始前に三瀬村についての講義を受講

多くの学生が農作業に従事することで、少しでも地域の助けになることを期待したが、約50名の学生に農作業の機会を提供するには、非常に多くの時間と労力を住民に求めるものとなってしまった。また地域住民の間にも学生にきつい思い出だけを持って帰って欲しくない、楽しんでもらいたいという思いがあり、「体験」の域を超えていなかった。この経験から、サービス・ラーニングの「サービス」を充分なものにするためには、学生をゲストとして扱わないこと、つまり準備から片付けまで全行程に参加させることを反省会で確認した。一方で、自治会からは、この取り組みを通して大勢の人数を誘導したり、限られた時間内に公民館で大人数の食事の支度をするなど、災害時対応の訓練になったとの意見も出された。

2回目となる2014年のサマープログラムでは、三瀬村より鳴瀬川流域の4集落合同で受け入れを行なってはどうかという提案が出された。この背景には、将来的に各集落は単独でコミュニティを存立させることが困難になることが予測されるため、共同で様々な活動を実施することにより、集落間の連携を強化したいという期待があったと理解している。これにより、2014年度は約50人の学生を4つの地区に配置することが可能となり、1地区あたり12名程度の学生を受け入れていただいた。活動内容は各集落の特色や事情に応じて異なり、ブルーベリー園やゲートボール場での除草作業、神社の掃除、川掃除、植栽活動などを行なった。作業後の懇親会は各地区の公民館でおこなわれ、作業を通して親交を深めた地域住民と、地域の農産物や加工品を食べながら交流を行なった。前年度の反省から、「体験からサービス」をより意識して活動を行なった。午前と午後それぞれ2時間の作業時間を設定した。しかし、地区によっては作業をするのではなく、集落内を散策しながら土地の歴史や習慣についての解説を行なったり、懇親会をするなど各地区の状況にあわせて対応していただいた。前年度に行なった現地での講義は、村での活動の数日前に集落支援員が大学に訪問し行なった。



【写真2】 SUSP 2014川の清掃



【写真3】 SUSP 2014地域住民との交流

2014年度は4地区合同で実施することになり、活動が自治会の行事として位置づけられることになった。それにより準備や当日の作業は自治会長の呼びかけで有志が集められ、その方々を中心に行なわれることになった。地区によっては参加住民の呼びかけに苦勞をしている事例もあった。とりわけ外部団体の受け入れや連携の経験が豊富ではない地区では自治会長の負担が過大となった。2014年度終了時には、4地区合同での実施は自治会長にかかる負担が大きいことが問題視されていたものの、2015年度も引き続き4地区で受け入れを行なう方針が提示された。各地区の負担を軽減するための対策として、基準を定めてそれに合わせるのではなく、あくまでも各地区の可能な範囲で柔軟に対応することとした。また受け入れ学生数を50名から20名へと縮小した。各地区で行なう作業内容は、これまでのように農作業に限定せず、状況に応じたものに自由に計画された。公民館の障子の張り替えや、女性グループが経営する食品加工場で生産されているお饅頭を地域の方々と一緒につくるなど、活動が多様化した。一方で「学生にもっとゆっくり三瀬をみてもらいたい」「交流する時間が少なかった」という地域の声を受けて、公民館に一晩滞在する1泊2日の活動となった。

ここで大学と地域コミュニティとの連携をウィン・ウィンの取り組みにするために克服すべき課題を「連携」の観点から述べたい。第一に、受け入れ側がNPO団体のような組織でない場合、又は何らかのコーディネート組織が存在しない場合、大学と地域の連携・協働は容易ではないということである。とりわけ人材に乏しい中山間地域においては、自治会役員や有志の方々に依存するケースが多い。本取り組みでは自治会リーダーとともに、重要な役割を担っていただいたのが、地域の集落支援員である。三瀬村まで片道約1時間と物理的に離れているため、担当教員は打合わせのために頻繁に訪問することができず、調整作業のほとんどを集落支援員にお願いすることになってしまった。集落支援員は三瀬村と大学の間の間に立って双方の要望を擦り合わせる非常に重要なコーディネート役を担っていただいた。集落支援員にかかるこれらの負担も軽視できない。取り組み回数が増え、互いに経験値を上げて、双方ともに協働を通して得たい成果、期待していることを毎回確認し合い、広く共有することが求められる。その意味で、連携のあり方は常に精査する必要があると考える。

5. 地域の中での協働活動が学生にもたらすもの

次に2014年度の活動終了後に行なった参加学生の振り返りシートの記述をもとに、地域住民と共に活動をすることで留学生と日本人学生はそれぞれどのような発見・学びを得たのかを検証する。振り返りシートは、教育的効果を測定することを目的とするものではなく、地域の方々に学生らが感じたことをフィードバックすること、連携の改善をはかるための材料とすることを目的として行なった。質問は以下の4項目である。振り返りシートは留学生27名、日本人学生14名から提出された。

Q 1. 今日の体験交流で楽しかったこと・良かったことは？

What was your favorite part of today's activities?

Q 2. 今回感じた地域の魅力・興味深いところを書き出してみてください。

Please let us know about attractive points of local communities and things that interest you from today's activities.

Q 3. 三瀬の持続可能性の素は何か見つかりましたか？

Did you find out the key or elements to sustainability in Mitsuse?

Q 4. 学生と地域の繋がり方・連携について何か提案はありますか？

または、どんな繋がり方がしてみたいですか？

Please let us know if you have any ideas and suggestions for involving students to cooperate with local communities. As a student, what kind of activities would you like to participate that could connect you and local communities?

5.1 留学生

地域との協働から留学生が何を学んだのか、どのように感じ、理解したのかを振り返りアンケートの記述から抽出してみたい。2014年度は参加した留学生の多くが日本語をまったく理解しない、あるいはほとんど理解できなかった。地域住民との言語によるコミュニケーションは日本人学生に依存しなければならなかった⁷。しかし、「活動の中で良かったこと」「三瀬村について興味をもったこと、魅力があると思われること」に関する記述において、27人中23人が一般の日本人との密な交流や意見交換ができたことを高く評価している。特に「人々のあたたかさ (friendly, hospitality)」を実感したことが良かったと感じている。留学生と地域住民との間で、非言語によるコミュニケーションが活発に行なわれていたこと、また日本人学生も留学生と地域住民の間の橋渡し役として主体的に関与することができたのではないかと考えられる。

次に、プログラムを通して留学生が何を学び、どのように理解したのかについて、「三瀬の持続可能性の素」に関する記述から考察する。半日の活動の中心が農業や集落の維持管理に関わる作業であり、またアンケートの質問が持続可能性に限定したものであったので偏りがあるが、留学生は協働や交流を通して三瀬の人々の自然との関わり方について多くを学んでいることがわかる。顕著な傾向としてあげられるのは、多くの留学生が三瀬の人々の自然に対する畏敬の念、自然との共存に関して述べている点である。これは、後ほど議論する日本人学生の記述とは異なっている。さらに、留学生は人々の生活が自己充足的 (self-sufficient) で、モノや資源を大切にしている精神を感じ、それらが持続可能性の素であると解釈している。さらに自国の農村社会と比較しながら、「農村は貧し

⁷ 回収された27人の振り返りアンケートの中で、日本語で作文ができた留学生は4人であった。

い」というイメージが日本に来て変化したと述べる学生もいた。以下に学生の記述をいくつか紹介する。

「村の人々は自然に依存して生活している。だからこそ三瀬の人々は責任感をもって環境を持続可能なものにするために維持管理をしようとしている。」(香港出身)

「人々が資源を機能的に活用しているのがわかった。人口は少ないけれど、自分たちの食料や資源は充分に自給自足ができていたように感じた。」(スリランカ出身)

「(懇親会の後) ごはんがたくさん余っても、それを捨てるのではなく、おにぎりにして翌日のために残しておいた。何も無駄にしない姿勢が素晴らしい。」(タイ出身)

「人々の日常生活の中に、持続可能性の素を見つけた。野菜を全部食べきれない場合は、漬け物にするらしい。」(タイ出身)

「三瀬は山の中にあるにも関わらず、村の人々のGDP(暮らし)は豊かで、日本の他の村と同じように発展している。そして村の人たちは森や水、環境などすべてをきちんと管理している。」(カンボジア出身)

「三瀬の人々の生き方はシンプルで地に足がついている。そんなふうに私は思った。本当に重要なのは人々がとても幸せそうだということ。村の皆さんは自分に与えられたものや現在の生活に満足をしているように思えた。」(タイ出身)

半日の活動であり、活動や交流の際に言語能力上の難しさはあったと思うが、留学生はコミュニティのあり方や人々の生活を観察し、話を聞き、咀嚼しようとしている姿が見て取れる。この経験から得られた知識や知見は、留学生の日本理解を多面的なものにすると同時に、三瀬村という限定された事例ではあるものの、より具体性のあるものへと変化しただと考えられる。

5.2 日本人学生

振り返りアンケートでは、留学生と同様でまず、「体験で楽しかったこと・良かったこと」を問うている。これに対し日本人学生の半数以上(14人中8人)が「地元の方々と〇〇ができたこと」という表現を使用しており、日頃の学生生活で接触する機会のない地域住民との協働と交流から充実感を得ている姿が確認できる。中には、どのように親切にし

でもらったのか、また自分が行なった作業に対して地域の人々がどのように感謝を伝えてくれたのかを具体的に述べる記述もあり、地域住民の反応が学生たちに強く印象づけられていることがわかる。

次に、「地域の魅力・興味深いところ」に関する記述では、多くの学生がコミュニティ内の人々の繋がりや相互扶助（9人）、豊かな自然と環境（8人）、人々のあたたかさ・寛容性（6人）をあげている。以下に複数の学生の声を紹介する。

「地域の方々同士の繋がりが強く、まるで親戚の集まりのような暖かさを感じました。また水や空気が澄んでいて、住みやすい環境だと思いました。」（2年生）

「自然と地域の人々が共に生活している点。何よりも自分が住む地域を知り、大事にしている点。近所や同じ地域の人々との交流を大切にしている点。空気と水と自然がきれいな点。」（3年生）

「最近、人と人との繋がりが薄くなっているけど、まだまだ強い繋がりが残っている三瀬は魅力的だと思った。」（3年生）

「小さな集落で住んでいる人たちも少ないが、村の方々はみんな生き生きとしていた。また佐賀大学以外にもフランスのある町と友好関係があり、フランスの街並を模した施設をつくるなど、外部の人の受け入れが寛容だと感じた。」（4年生）

「地域住民同士の結びつきが強く、何事も協力している。地元で取れた食材を多く使用した、安心でおいしい料理が食べられる。自分たちでできることは業者に頼まずに、地域でおこなう。」（4年生）

次に三瀬村の中に「持続可能性の素」を見つけられたかを問う質問に対しては、地域住民との対話や五感を使って地域を観察し、感じたことを素直に描写している。三瀬村が持続できている理由、あるいは将来も持続していくための鍵を学生なりに考えた形跡が以下の記述に表出している。

「皆さんの仲が良く、誰が今どんな状態なのかを情報交換しているため、何かがあった時にすぐに駆けつけられる、手伝えることができる関係を築けていることが持続可能性の素ではないかと思いました。また環境に配慮した農業も行なっており、そのことを誇りに思っていることは農業や環境の持続可能性に繋がると思いました。」（3年生）

「オーガニックの野菜など、これからの社会で重視されるような作物を作っているとお聞きしたので、そこに持続可能性の素があると感じた。」（3年生）

「「人」がいること、仕事を受け継いでいくことだと思います。」（2年生）

「住民が明るい。新しい農業を取り入れて意欲的である。他の国の人も臆せず日本語でどんだん話をし、普通に接する。」（2年生）

「三瀬の持続可能性の素は、常に自然と人が循環しているということだと思います。自然の豊かさを上手に利用して、共に生きていると思いました。」（2年生）

「（住民が）自分たちが住む三瀬村のこれまでを知り、これからを村ぐるみで考えることで村を愛することができる。このことを大切にしている地域の方々との「助け合い」をしていくことがこれからの持続に必要であり大切だと感じた。（下線は筆者）」（3年生）

「三瀬には、人を惹き付けるような魅力的なもの、例えば初夏には蛍が飛び、夏には入って遊べるようなきれいな川、とれたてで新鮮なおいしい作物、そばや鶏、自然豊かな景観などがあります。これらをもっと地域外の人に広めて、地域を訪れる人を増やしたり、住んでみたいと考える人を増やしたりできないだろうかと感じました。（下線は筆者）」（4年生）

最後に、この取り組みによる地域住民との協働が、市民意識の醸成につなげることができたのかについて考察したい。まず、先に紹介した学生の記述の中にいくつか映し出されていると思われる（上記下線部）。どのようにすれば三瀬村が将来的にも持続することが可能かを自ら考え意見を述べている。次に振り返りアンケートの4つ目の質問項目「学生と地域の繋がり方・連携についての提案」に関する記述を見てみたい。学生から多くの具体的な提案が出されている。学生が地域の中で楽しむ活動を提案するというよりも、むしろどのようにすればコミュニティがより良くなるか、また、それに対して自分がどのように貢献できるかという観点からの記述が目立った。プログラム修了後も継続して関わりを持つことを希望している学生も存在した。具体的には、「地域の人たちと意見交換をしながら街づくりに参加したい」「月1回の頻度で農作物を一緒につくりたい」「三瀬村のイベントやボランティアのスタッフとして働きたい」「地域で生産された食材や食品などを佐賀大学や佐賀市中心街で販売してみたい」などの意欲が見られた。

以上のように、参加した日本人学生が協働を通して地域の魅力と課題を発見し、どのよ

うに自らが貢献できるかを積極的に検討する姿勢がみられた。しかしながら半日という限られた時間での取り組みでは、市民性を養うことができたとは評価することはできない。参加学生に「気づき」と「きっかけ」を与えたに過ぎず、地域と継続的に関わりを持たせる仕組みと活動内容の検討が必要であると考え⁸。

6 三瀬村住民が学生との協働から得たものと課題

地域住民が学生との協働活動を通して何を得たのかについて、2014年度のプログラム修了後に集落支援員の堀智子氏が行なった聞き取りと2015年度のプログラム終了後に実施したアンケート調査の結果をもとに考察する。

2014年度サマープログラム終了後に堀氏がまとめた報告書には、地域の得た成果として(1)普段しづらい作業を処理できた(2)外部と交流し地域の現状(人材や資源)を再認識した(3)地域力を高めるきっかけにするという3点が挙げられている(堀2014)。この3つのうちの(2)について、堀氏が聞き書きした鳴瀬川流域の住民の感想を以下に抜粋し紹介したい。

[学生(留学生を含む)との関わりを通しての感想]

- ・若い人が来ると活気が出る。楽しくて元気をもらえた。
- ・地元にとって良い刺激になった。
- ・積極的に素直な学生さんが多かった。
- ・若い人たちと交流する機会が少ないので楽しかった。
- ・地域にとって良い経験になった。
- ・学生の頑張る姿に刺激を受けた。
- ・熱心に働き、人の話を聴いてくれたのが嬉しかった。
- ・最後に握手や挨拶をして別れたが、感動した。
- ・学生をお客さん扱いせず、皆で作業ができて良かった。
- ・ゲートボールも一緒に楽しめたと、ソフトバレーもできた。
- ・参加する前は不安で、少し気が重かったが、参加してみたらとても楽しかった。

[留学生との関わりを通しての感想]

- ・言葉は通じなくても、意欲が感じられた。
- ・通訳ができる学生がいて助かった。
- ・世界に数多い人の中で、今日皆さんに出会えたことに感謝。幸せを感じている。

⁸ 2015年度から筆者が担当するインターフェイス科目「異文化交流Ⅳ－野外手法を通じた地域社会の価値の再検討」では、この点を改善するために、履修学生は3日間の三瀬村での協働活動とフィールドワークと、2日間の三瀬村についての発信活動を大学祭期間中に行なった。

- ・今まで知らなかった地域のことを今回知ることができて、ためになった。地域についての新発見があった。
- ・今回の交流で少し外国の方を身近に感じることができた。
- ・違う国の方との交流で、その国の見方が変わった。
- ・海外の方や若い方と触れ合えて楽しかった。良い刺激になるし、また機会があれば取り組みたい。

【出所】堀智子（2014）『佐賀大学×鳴瀬川4集落 サマープログラム（農村体験・支援・交流）』

以上の地域住民の声から発露されるものは、現在、村の中ではあまり見なくなった20代の若者との交流が「刺激」となっているということである。特に単なる若者との交流会では見ることができない光景、つまり若者が熱心に働く姿を見て喜びを感じた人々も多い。従って、大学（学生）が提供できる「サービス」とは単に労力だけではなく、地域社会に興味・関心を持つ若者が地域に入り、意見交換をすることも大きな貢献になりうると思われる。また、日本語の不自由な海外からの留学生との触れ合いも、住民にとっては知らない世界を知る機会であり、刺激の多い体験となっている。言語障壁があっても、積極的に非言語コミュニケーションを行なうことで両者が「解り合えた」という経験は、留学生のみならず、地域住民にとっても貴重なものであったと言える。

次に、大学や学生との協働活動をする上で、何が課題として認識されているかについて、2014年度の聞き取りと2015年のアンケート調査⁹の結果から考察する。上でも述べた通り、多くの賛同者・協力者を集落内に呼びかけ、参加者を集めることが最も大きな課題ではないかと考える。2015年に行なったアンケートでは、活動に参加をした理由として回答者16人中7人は「興味があったから」であったが、5人は「自治会の世話役」だから、4人は「頼まれたから」という結果が出ており、主体的・積極的な参加が困難なことがわかる。地域からの参加者に関して、「継続性を考えると自治会役員だけでなく、他の協力者が必要になる」、「色々な世代の人が参加できると良い」ので、「参加してもらいやすい内容」、「地域の人々をどう巻き込むか、内容、時期、案内の仕方」などを検討した方が良い、「子育て世代や農家の参加が難しいので日程を検討してはどうか」などの意見が出された。

次に活動内容に対して、改善・改良するための提案が参加者から積極的に提示されている。第一に、学生の意見を聞く時間をつくりたい、地域の問題点を学生と話をして協力してもらいたいという要望があった。具体的には「若者の出入りを多くする知恵」「どういう催しであれば、山間部の行事に参加しても良いと若者は思うのか」をじっくり聞きたいという意見が記述されている。3点目は、活動時間を増やすという提案である。一度きりの短時間の活動では学生に深い体験はさせにくいため、同じ学生と繰り返し活動や交流が

⁹ 4地区全体での参加者数は概算で約40人であった。アンケート用紙は参加者全員に配布することができなかったが、16人の方々にご協力をいただくことができた。2015年8月実施。

できれば良いとの指摘があった。

7. おわりに

サマープログラムの一環として行なった過去3回の三瀬村での活動に焦点をあてて整理をした。留学生も日本人学生も地域住民との協働と交流から多くの学びを獲得している。しかしながら、現時点では、まだ学生の学習評価を十分に測定できているとは言えない。サービス・ラーニングから得られる学生の学びの質や中身については、今後、評価方法を検討しながら精査していきたい。また、地域社会への貢献という点についても多くの課題が存在し、今後も引き続き、地域住民や集落支援員との対話を繰り返しながら、双方の成果が最大限になるアプローチを模索したいと考えている。地域住民からは、地域が抱える様々な課題の解決に、学生が貢献してくれることを期待する声を聞く。課外活動として学生らが自主的に地域社会へ出て行くようになるためにも、学生に地域に関して学習する機会を教養教育の中で多く提供し、課題解決に貢献したいという意欲をもたせるサービス・ラーニングの授業を展開することは意義があると思われる。

人の流動性が低く、モノカルチャーな中山間地域の人々が、他者との出会いや対話の機会を持つことは、時間はかかるかもしれないが、コミュニティに変化を促すあるいは変化そのものを発生させる可能性を与える。留学生という言葉も文化的背景も異なる異質な他者と、日本人学生というこれまた価値観や文化の異なる若者との接触がもたらす地域への影響についても、今後、考察していきたい。

謝 辞

本教育実践は、三瀬村鳴瀬川流域4地区の自治会および住民の皆様、佐賀市集落支援員の掘智子氏に多大なるご尽力・ご協力をいただき実施することができた。また三瀬村での活動に協力していただいた学内関係者にも、この場を借りて感謝の意を表したい。本稿に関連して実施した活動の一部は、2014年度および2015年度の「地域志向教育研究費」（地（知）の拠点整備事業：コミュニティ・キャンパス佐賀アクティベーション・プロジェクト）の支援を受けて実施したことを記す。

引用・参考文献

- (1) 五十嵐勉「たそがれの時代 さが幸福の肖像 私の視点」佐賀新聞 2014年6月28日, p. 5.
- (2) 佐賀市人口統計『市の人口』平成19年～平成27年。 <https://www.city.saga.lg.jp/main/288.html>
- (3) 『佐賀市高齢者健康福祉計画』佐賀中部広域連合
<http://www.chubu.saga.saga.jp/2%20jigyoukeikaku/第3章.pdf>
- (4) 桜井政成「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」：サービス・ラーニングの全学的展開を目指して『立命館高等教育研究』7号, PP. 21-40 (2007).
- (5) 中村知子・藤原由美・三浦智恵子「サービ斯拉ーニング授業の開発」『自由が丘産能大学紀要』第43号. pp. 15-28 (2010).
- (6) 日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』2010年4月5日.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>
- (7) 堀智子『佐賀大学×鳴瀬川4集落 サマープログラム (農村体験・支援・交流)』4集落合同反省会配布資料, 2014年8月9日.
- (8) 藤田英典「大学改革を問い直す」第三回グローバル化時代の人材育成『大学新聞』 2014年10月11日 <http://daigakushinbun.com/post/views/770>
- (9) 村上むつこ「地域貢献を学習に“サービ斯拉ーニング”の試み-1-」『教育学術オンライン』第2258号、2007年1月10日, https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2258/3_4.html
- (10) 山脇直司『グローバル公共哲学―「活私開公」のヴィジョンのために』東京大学出版会 (2008).

芸術系学部の学生に対する有効な就職支援について —美術・工芸に対する意識の変化に着目した探索的研究—

森田 佐知子¹

The effective job hunting support for art students:
An exploratory research focusing on change of the perception about art

Sachiko MORITA¹

要 旨

本研究は、芸術系学部²において一般の民間企業³の内定を獲得した学生の美術・工芸に対する意識が、就職活動を通じてどのように変化したのかを質的に検討することにより、芸術系学部の学生に対する有効な就職支援を提示することを目的としている。

質的検討に際しては、少数事例においても科学性を担保できるメタ研究法SCQRM (Structural construction qualitative research method) を採用した。その上で、一般の民間企業の内定を獲得した学生に半構造化インタビューを実施し、M-GTA (Modified Grounded theory approach) に基づき、インタビュー内容を概念化した。そしてM-GTAを用いた分析により生成された16の概念を5つのカテゴリーに整理し、学生の就職活動を通じた美術・工芸に対する意識の変化に関する仮説モデルを作成した。

本研究より、芸術系学部の学生の就職活動の実態や、就職活動を通じた美術・工芸に対する意識の変化を捉えることができた。またこれまで先行研究で芸術系学部の学生の職業移行における課題とされていた「就職活動と好きなこと、やりたいこと(美術・工芸)という対立」構造から抜け出すために有効な就職支援の視点として、①低学年から美術・工芸以外の世界と関わるができる機会の提供、②経済的自立の必要性認識を促す取り組み、③就職は美術・工芸との新しいかかわり方のスタートとなることを伝える、という新たな知見を得ることができた。これら3点は、芸術系学部の学生に対する就職支援の根幹をなすものであり、今後これらをキャリア教育・就職支援に組み込むことで、芸術系学部の学生の職業移行に関する課題解決の糸口としたい。

【キーワード】 就職支援、キャリア教育、芸術系学部、SCQRM、M-GTA

¹ キャリアセンター

² 本稿では、芸術系大学、芸術系学部、芸術系学科を総称して「芸術系学部」とする。

³ 本稿では、芸術系学部の学生が大学で学んできたことと直接的な繋がりのない民間企業のことを「一般の民間企業」と呼ぶ。

1. はじめに

佐賀大学では、2016年4月より芸術表現コースと地域デザインコースを持つ芸術地域デザイン学部を新設する。しかし、芸術系学部を卒業した学生の就職状況は、いくつか例外年はあるが、大学卒業者全体と比べて、一貫して低い（喜始、2014）。この原因として森田（2015）は、芸術系学部の学生は、好きなことややりたいことが実際の職業選択に結び付きにくいという現実と直面し、それまでの進路観・職業観を転換しながら進路選択に臨むという困難と直面している、と指摘している。では逆に、一般の民間企業の内定を獲得した芸術系学部の学生は、就職活動を通じて、自分たちが学び力を入れてきた美術・工芸に対する意識をどのように変化させ、一般の民間企業へと進路を転換したのだろうか。

そこで本研究では、芸術系学部において一般の民間企業の内定を獲得した学生の美術・工芸に対する意識が、就職活動を通じてどのように変化したのかを質的に検討することにより、芸術系学部学生への就職支援に関する有効な視点を提示することを目的とする。

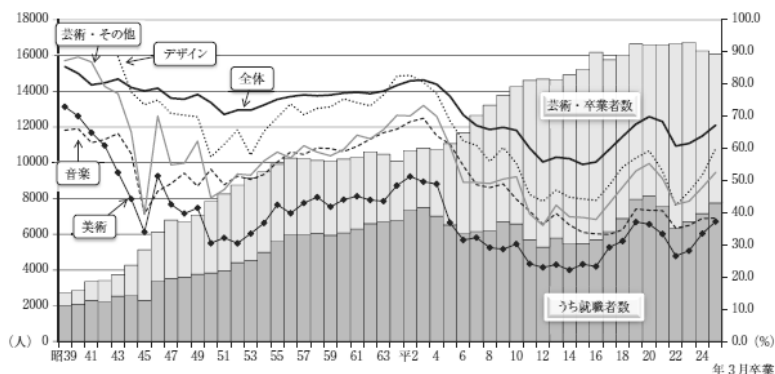
本稿の構成は以下の通りである。まず第2節では芸術系学部の学生の職業移行に関する先行研究を整理し、本研究の学術的な意義を論証する。第3節では方法について、第4節では分析結果を説明し、第5節にて本研究の知見とそれを踏まえた考察、そして第6章にてまとめと今後の課題について述べる。

2. 芸術系学部の学生の職業移行に関する先行研究

芸術系学部の学生の職業移行に特化した先行研究は多くの蓄積があるわけではないが、近年いくつかの示唆に富む研究がなされている。

まず喜始（2014）は、図表1を示した上で、芸術系学部を卒業した学生の就職状況にはいくつか例外年はあるが、芸術系、特に美術系学科での就職率は、大学卒業者全体と比べて、一貫して低いまま推移している、と指摘している。

図表1 芸術関係学科における就職者数及び就職者率の50年間での推移



出所：喜始（2014）

ではなぜ芸術系学部卒業生の就職率は低いのだろうか。この点についてまず、生駒(2010)は、芸術系学部の学生は、一見「就職」することよりも、芸術家・作家を目指した「直線的」な進路選択をする傾向があるように見える。しかし実際は、好きなことや、やりたいことと、実際の職業選択が結び付きにくいという試練に直面し、その結果、それまでの進路観・職業観の変容を行っている、と述べている⁴。

居郷(2012)も、芸術系大学の学生の進路は芸術家を目指すことを基軸にしながら、そのまま芸術家になる進路、民間企業に就職する進路、フリーター(進路未定・無業)となる進路に分かれていくことを指摘している。真鍋(2013)は、芸術系の大学においては、教員にとっても学生にとっても「就職すること」が中心的な課題とはなっておらず、むしろ個人的な創作活動を、社会の中に位置づけることによって報酬を得ることが重要だと考えられている、と指摘する。

喜始(2014)は、芸術系学科において、進路未決定者や就業意欲が低い学生が特段に多いわけではない、と指摘し、芸術系学部卒業生は芸術家/フリーランスとしての活動を希望したり、非正規雇用で働く者の割合が高いことをあげ、芸術系学部の就職における実態把握の困難性を指摘している。さらに選抜度の高い美術系学科では、「就職」を「制作の休止・趣味化」とする独特な意味づけがあり、自ら作家でもある実技系教員や強く作家を志望する学生から、就職に対する抵抗感の明言がされることがあるとも述べている。

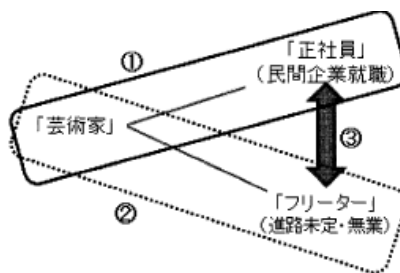
以上、先行研究より明らかとなっている芸術系学部の学生の職業移行における大きな課題は、以下の3点だと考えられる。

- 芸術系の大学においては、教員にとっても学生にとっても「就職すること」が中心的な課題とはなっていない(特に選抜性の高い美術系学科では「就職」＝「制作の休止・趣味化」という独特な意味づけがある)。
- 好きなことややりたいことが実際の職業選択に結び付きにくい。
- 芸術家/フリーランス、非正規雇用で働く割合が高いため、就職における実態把握が困難。

それでは就職という視点から、実際に学生をどのように支援・指導していけばよいのだろうか。この点について居郷(2012)は、図表2を示し、芸術系大学における就職支援の着眼ポイントを「芸術家」を理想としつつも「正社員」として卒業させることにあるとしている。

⁴ 生駒(2010)における京都造形芸術大学の学生141名を対象としたキャリアデザイン調査の結果では、高校時代には51.7%が作家志望であったが、大学入学後の学生は32.6%にとどまり「作家にこだわらず、将来の職業を考えるようになった」と答えた学生が29.8%であった。

図表2 芸術系大学の就職支援の着眼ポイント



出所：居郷（2012）

また喜始（2014）は、近年では作家志望の減少と就職希望の増加という傾向があり、教員には実技面のサポートだけでなく、学生への「就職」指導も重要な仕事の一つとして取り組むことが課題となっているとしている。しかし同様に、就職支援を通じてすべての学生を「正社員」にすることは不可能であるとも指摘し、作家と就職に加え、「フリーター」的な生き方を駆除されるべき対象として位置づけることにも無理があるとしている。

3. 方法

そこで、本研究では、芸術系学部において一般の民間企業の内定を獲得した学生の美術・工芸に対する意識が、就職活動を通じてどのように変化したのかを質的に検討することにより、芸術系学部の学生に対する有効な就職支援を提示することを目的としたい。以下、その方法について述べる。

3.1 メタ研究法としてのSCQRM（Structure Construction Qualitative Research Method）

本研究では、「美術・工芸に対する学生の意識の変化」という量的な測定が難しい事柄を掴むため、少数の事例を対象に深くその体験を聞き出すことで、学生の意識の変化を構造化することとした。そこで、少数事例の質的研究においても講義の科学性を担保し、対象とした事例の予測や制御につなげることが可能（西條・沖・金堂・上原・天江・佐野・大野・奥田・野田、2014）なSCQRM（Structure Construction Qualitative Research Method）（西條、2007、2008）をメタ研究法として採用することとした。

3.2 対象者

SCQRMでは自分の関心（リサーチクエスション）に照らして（相関的に）対象者をサンプリングする⁵（西條、2007）。本研究では、芸術系学部において一般の民間企業の内定を獲得した学生がその対象となるが、ひと言に芸術系学部の学生と言っても、分野によって

⁵ 関心相関的サンプリング（西條、2007）

その就職事情は異なる。就職という観点で分野を大きく2つに分けると、デザイン分野と美術・工芸分野に分けることができるだろう。デザイン分野の学生の多くは、学んできたデザインの知識や技術を活かし、デザイン会社や広告代理店、アニメ制作会社等を目指す。こういった業界は新卒採用においても比較的正社員の求人が多い。一方で、美術・工芸分野の学生は、西洋画や日本画、窯芸、染色、彫塑、木工などを学んできたが、これらの知識や技術を直接活かせる新卒正社員の求人は非常に少ない。そこで本研究では、デザイン以外の分野を専攻した学生で、かつ一般の民間企業の内定を獲得した学生（つまり、学んできたことから大きく進路転換したと思われる学生）を対象とすることとした。

また芸術系学部の学生に対する有効な就職支援を探ることを目的としているため、キャリアセンターの就職支援を利用したことがあり、大学で実施されている就職支援について一定の知識を持った学生を対象とすることとした。

上記の観点から選出されたのが図表3にあげた3名である。

図表3 対象者一覧

対象者	専攻	利用したことがある就職支援	内定先
Aさん	西洋画	・個別相談 ・個別指導（エントリーシート、履歴書の添削）	アパレル （総合職）
Bさん	染色	・個別相談 ・個別指導（エントリーシート、履歴書の添削） ・集団面接対策講座	医療法人 （総合職）
Cさん	彫塑	・個別相談 ・集団面接対策講座	自動車販売 （総合職）

出所：著者にて作成

3.3 分析の枠組み

本研究は、芸術系学部の学生に対する就職支援に関する有効な視点を提示することを目的としているため、データの分析から独自の説明概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明力に優れた理論（木下、2003）であるグラウンデッド・セオリーから分化した修正版グラウンデッド・セオリー（以下、M-GTA）を分析の枠組みとして採用した。木下（2003）によると、M-GTAはグラウンデッド・セオリーを継承しつつも、データの切片化をせずそれに代わるデータの分析法を、独自のコーディング方法と【研究する人間】の視点とを組み合わせることで手順として説明している。また面接型調査に有効に活用できることから、本研究の枠組みとして有効であると考え⁶。

⁶ 木下（2003）は目安となる面接データを「10例から20例くらい」とし、それほど多数のデータは必要とはならないとしながらも、飽和化のためには一定量のデータに対しての検討が必要としている。しかし本研究では上述した通り、少数事例の質的研究においても講義の科学性を担保し、対象とした事例の予測や制御につなげることが可能なSCORM（Structure Construction Qualitative Research Method：西條、2007、2008）をメタ研究法として採用することでこの課題を解決する。

3.4 調査時期とインタビュー方法

インタビューは2015年11月に著者の研究室にて実施した。1人あたりのインタビュー平均時間は53分である。対象者には事前に研究倫理に配慮することを説明し、インタビューの内容を録音する旨の承諾を得た。インタビュー終了後に逐語録を作成した。

インタビューは、事前に作成した半構造化した質問項目に沿って実施したが、それぞれの対象者の話を深めていけるよう配慮した。半構造化した質問項目の内容としてははじめに、内定を得るまでに一番苦労した点、について質問した。その後、就職活動当初、美術・工芸を活かせる仕事に就きたいと考えていたか、またその思いは就職活動を通じてどのように変化していったか、美術・工芸専攻であることは就職活動にどのような影響があったと思うかについて確認した。またインタビュー後半には、正社員の内定を獲得する上で、大学の就職支援はどのように役立ったか、他にあればよかったと思う支援についても質問した。

3.5 分析方法

分析は、木下（2003）に従い、分析ワークシートを用いて行った。木下（2003）によると、ワークシートは、概念名、その定義、ヴァリエーション、理論的メモの4つの欄で構成され、データとは切り離して別に作成する。具体的には、まずデータの着目箇所をヴァリエーションに記入し、次に検討の結果、採用することにした解釈を定義欄に記入する。それ以外の解釈案で重要なものは理論的メモ欄に記入する。そして定義を凝縮表現したコトバを概念欄に記入する。図表4として、概念名「社会で働く上での自分の強みを再認識」の分析ワークシート例をあげる。

図表4 概念名「社会で働く上での自分の強みを再認識」の分析ワークシート

概念名	社会で働く上での自分の強みを再認識
定義	就職活動を通じて、社会で働く上での自分の強みを再認識すること
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のキャラとかを押して、総合展とかは使えるから、そういう運営の話とかでこっちに引っ張れるようにしました。できるだけ偏見なほうにいかないように。(〇〇さん) ・有利な点について言えば、美術ってよくわからないと思うんですけど、個人で結果を残せる分野だと思うんですよ。面接行って思ったんですけど、結構個人で成績を残している人は少なく、なので、個人で何をやって、何々を受賞したというのは結構大きなアピールポイントになると思います。(××さん) ・一回ちょっとグループ展の代表をやって、その関係でちょっといろいろと連絡を小まめにとったりはできたので、そこはちょっとだけ自分ができるところじゃないかなと思っています。あんまり反応はよくなかったというか、普通ぐらいだったんですけど、部活動で何をやりましたかということ聞かれたときに、とりあえずそれをやりましたというのが言えるので、そこはよかったところだと思います。有利になるかどうかはわからないんですけど、何よりも自分のメンタルに一番きくと思うので、やはり何か取り組んでもらえたら後輩にとってもいいことになるんじゃないかと思っています。(××さん) ・自分の作品をつくるだけじゃなくて、人の作品も多く見るんですよ。それが、何かその人の感情とか、その人の思いを感じとりながら作品を見るということは、多分、人と話すとき、それが人間と、人とかわっても、その人の気持ちとか、その人の、今どういった心情で私と話しているんだろうとか、そういうことを察しながら話すというのが、自然と多分身についていたんですよ。それで、そういうこともあって、人と話すときはやっぱりその人が何を求めているんだろうとか、そういうのが接客業に自然と、好きな美術を通して生かせるんじゃないかなというのが一つよかった点ですね。(▲▲さん)
理論的メモ	特になし

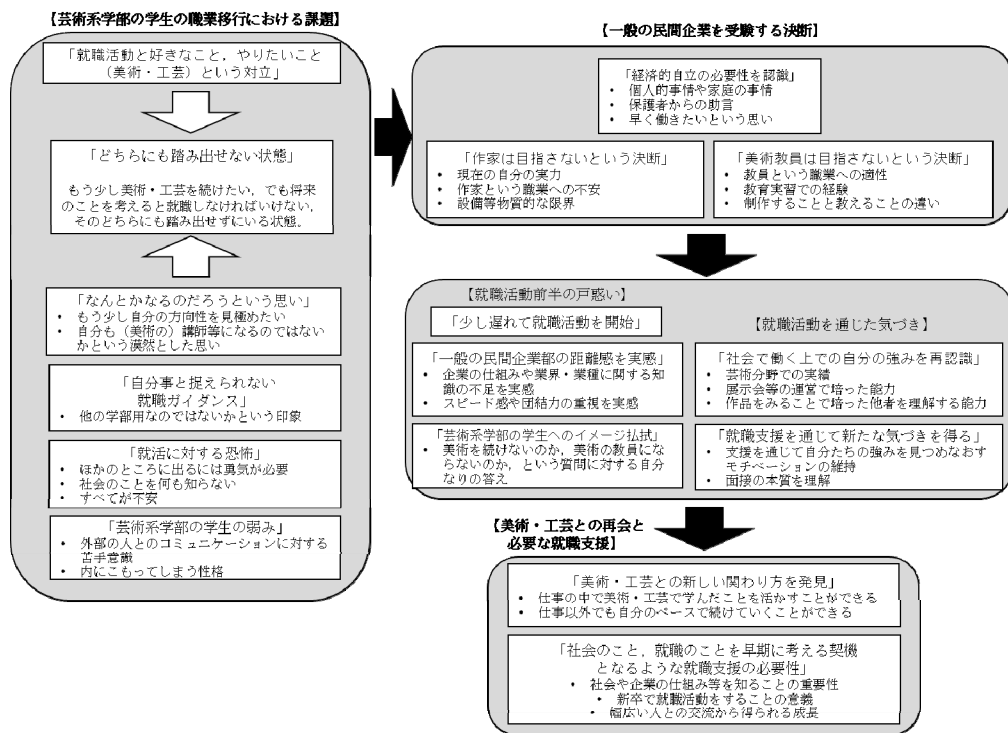
出所：著者にて作成

上記の手順で生成された概念は16となり、これらをその関連性からカテゴリーにまとめた。

4. 分析結果

生成された16の概念を、5つのカテゴリーに分けて整理し、芸術系学部の学生の就職活動を通じた美術・工芸に対する意識の変化について、図表5の仮説モデルを作成した。以下に5つのカテゴリーとそのカテゴリーの属する概念の説明を行いながら、そのストーリーラインを述べる。以下、カテゴリーは【 】で、概念は「 」で表示することとする。

図表5 芸術系学部の学生の就職活動を通じた美術・工芸に対する意識の変化に関する仮説モデル



出所：著者にて作成

まず【芸術系学部の学生の職業移行における課題】は「就職活動と好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）という対立」、「どちらにも踏み出せない状況」、「なんとかなるのだろうかという思い」、「自分事と捉えられない就職ガイダンス」、「就職活動に対する恐怖」、「芸術系学部の学生の弱み」、という6つの概念で構成された。芸術系学部の学生は当初、就職活動を“好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）と対立するもの”として捉えており、

もう少し美術・工芸を続けたい、でも将来のことを考えると就職しなければいけない、その「どちらにも踏み出せない状態」にあると考えられる。この状態が長く続く学生は「芸術系学部の学生の弱み」でもある外部の人とのコミュニケーションに対する苦手意識や、内にこもってしまう性格が一部影響している。このような学生は「就職活動に対する恐怖」を感じ、学内の就職ガイダンス等も他の学部用なのではないかという理由で参加に消極的である。一方で、先輩の状況から考えると自分たちも最後には「なんとかなるのだろう」という思いを持ち、危機感のないまま就職活動時期を迎える。この点が、芸術系学部の学生の職業移行における課題であると考えられる。

【一般の民間企業を受験する決断】は「経済的自立の必要性」、「作家は目指さないという決断」、「美術教員は目指さないという決断」の3つの概念から構成された。「どちらにも踏み出せない状況」から一步踏み出せた要因として3名とも「経済的自立の必要性を認識」したことだと答えた。学生は「経済的自立の必要性を認識」し、その後、作家及び美術教員という選択肢の消滅を経て、一般の民間企業の就職活動を開始する。

【就職活動前半の戸惑い】は、「少し遅れて就職活動を開始」、「一般の民間企業との距離感を実感」、「芸術系学部の学生へのイメージ払拭」の3つの概念から構成された。就職活動を開始したものの、活動開始が遅かったため希望企業の説明会に参加できない、企業の仕組みや業界・業種に関する知識不足の実感、スピード感や団結力といった企業が重視していることの実感、そして面接で感じた芸術系学部の学生へのイメージなど、これまで知らなかった事柄・経験したことのない事柄に遭遇し、戸惑いが多い時期である。

【就職活動を通じた気づき】は、「社会で働く上での自分の強みを再認識」、「就職支援を通じて新たな気づきを得る」の2つの概念から構成された。戸惑いながら始めた就職活動であるが、その活動のプロセスや就職支援を通じて、学生時代に取り組んできた美術・工芸をどのように社会で活かすことができるのかを見つめなおす経験をしている。

【美術・工芸との再会と必要な就職支援】は、「美術・工芸との新しいかかわり方を発見」、「社会のこと、就職のことを早期に考える契機となるような就職支援の必要性」の2つのカテゴリから構成された。就職活動の中盤以降、学生は、一見美術・工芸とつながりがないように見える業界の仕事においても美術・工芸で学んだことを活かすことができることを発見し、また仕事以外でも自分のペースで続けていくことができることを感じる等、美術・工芸との新しい関わり方を発見し、納得して就職活動を終えている。そして就職活動全般を振り返り、社会のこと、就職のことを早期に考える契機となるような就職支援が必要であるという考えに至る。

5. 考察

本研究で明らかになった芸術系学部の学生に対する有効な就職支援は以下の3点にまとめることができる。

① 低学年から美術・工芸以外の世界と関わることができる機会の提供

芸術系学部の子生の職業移行における課題として、本研究においても、“好きなことややりたいことが実際の職業選択に結び付きにくい（概念「就職活動と好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）という対立」）”という点が明らかとなり、先行研究を支持する分析結果となった。この対立構造から抜け出せない状態が続く原因として、就職活動というこれまでとは全く違う分野、人々とのコミュニケーションに対する苦手意識や恐怖があることが明らかとなった。このことから、低学年の頃より、他学部・他大学の学生や、地域の人々などと交流できる展示イベントの実施や、インターンシップの必修化、アルバイトなどを通じて、美術・工芸以外の関わることができる機会を提供すること重要だと考えられる。

② 経済的自立の必要性認識を促す取り組み

「就職活動と好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）という対立」、「どちらにも踏み出せない状態」から一歩踏み出すきっかけとなるのが「経済的自立の必要性を認識」であることが本研究より明らかとなった。中央教育審議会（2011）は高等教育とは、自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を専門分野の学修を通じて伸長・深化させていく段階であると述べている。好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）を続けていくにしても、他の分野に進むにしても、将来的な経済的自立が前提となる。一見当たり前のように思えるこの現実を、改めてキャリア教育を通じて実感できるような取り組みが必要だと考えられる。また本研究の対象者においては、この「経済的自立の必要性を認識」を家庭からの指導により認識しているケースもあったことから、保護者からの働きかけが有効なケースもあると考えられる。

③ 就職は美術・工芸との新しいかかわり方のスタートであることを伝える

一般の民間企業への就職を決めた学生は、就職活動開始当初は戸惑いを感じていたものの、就職活動や就職支援を通じて、美術・工芸における自身の実績、美術・工芸を通じて身につけた自らの強みを再認識し、戸惑いを乗り越えていく。そして就職活動の後半には、学生時代とは違った形での美術との新しいかかわり方を発見していくことが本研究で明らかとなった。先行研究では「特に選抜性の高い美術系学科では「就職」＝「制作の休止・趣味化」という独特な意味づけがある」とも指摘されていたが、「就職」＝「制作の休止・趣味化」ではなく、新しい形で美術・工芸と関わることができるチャンスだと捉えることで、「就職活動と好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）という対立」という構造を覆すことができる可能性がある。森田（2015）は、2014

年に実施した企業へのニーズ調査⁷の分析結果から、製造業や情報通信業、サービス業等、一見芸術とは関連が無いと思えるような業種においても、芸術系学部 of 学生への採用意欲や活躍フィールドがあると指摘している。美術・工芸と社会や企業、そしてその中の個々の仕事との繋がりを学生に対して確実かつ具体的に提示することが、今後の就職支援において重要な取り組みとなってくるだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究は、芸術系学部において一般の民間企業の内定を獲得した学生の美術・工芸に対する意識が、就職活動を通じてどのように変化したのかを質的に検討することにより、芸術系学部の学生に対する有効な就職支援を提示してきた。

本研究の対象は3件と少ない事例ではあるが、芸術系学部で一般の民間企業に就職することを決めた学生の就職活動の実態や、就職活動を通じた美術・工芸に対する意識の変化を捉えることができた。また先行研究で課題とされていた「就職活動と好きなこと、やりたいこと（美術・工芸）という対立」構造から抜け出すために有効な就職支援の視点として、①低学年から美術・工芸以外の世界と関わることができる機会の提供、②経済的自立の必要性認識を促す取り組み、③就職は美術・工芸との新しいかかわり方のスタートとなることを伝える、という新たな知見を得ることができた。これら3点は、芸術系学部の学生に対する就職支援の根幹をなすものであり、今後これらをキャリア教育・就職支援に組み込むことで、芸術系学部の学生の職業移行に関する課題解決の糸口としたい。

一方で、本研究で得られた知見について、経年的に調査するなど対象事例数の蓄積により信頼性を強化することも必要であろう。この点についても今後の課題としてさらなる検証を進めたい。

謝辞

本研究にあたり、インタビューを受けることを快諾してくださった3名の対象者の方に御礼申し上げます。また日頃、キャリア教育・就職支援に関してご指導くださる関係者の方々にもこの場を借りて御礼申し上げます。

⁷ 調査対象は、過去3年間に佐賀大学の学生を採用した実績のある企業995社および自治体39機関と芸術・美術・デザイン・広告関連等企業174社の計1,208社で、調査方法は、自記式質問紙調査によるアンケート調査(郵送)である。調査実施期間は2014年8月～9月で、回収率は27.7%(336社)。

引用・参考文献

- 荒川葉 (2009) 『「夢追い」型進路形成の功罪－高校改革の社会学－』 東信堂.
- 生駒俊樹 (2010) 「キャリアデザイン形成過程の研究－芸術系大学生の進路選択」『キャリアデザイン研究』 Vol.6, pp. 103-112.
- 居郷至伸 (2012) 「芸術系大学の就職支援を読み解く－就労をめぐる語りに注目して－」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 (64)、pp. 322-323.
- 一般社団法人 日本経済団体連合会 (2014) 『新卒採用 (2014年4月入社対象) に関するアンケート調査結果』.
- 榎本和生・安部千隆・佐原龍誌・清田義英・西谷成憲・松田直成・畔上洋一 (2008) 「キャリア発達に関する基礎研究－本学学生のキャリア発達支援プログラムの開発を目指して」『多摩美術大学研究紀要』 第23号、pp. 211-217.
- 岡部悟志・樋口健 (2009) 「企業が採用時の要件として大卒者に求める能力とその評価方法」『大学教育学会 第31回大会 自由研究発表Ⅲ 「学士課程教育」 発表資料』.
- 学校法人帝塚山大学 (2012) 『帝塚山大学新設ニーズ調査結果報告書 (抜粋)』.
- 川嶋太津夫 (2010a) 「アウトカム重視の高等教育改革－高等教育の質保証とアカウントビリティ－」『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』 pp. 73-83.
- 川嶋太津夫 (2010b) 「ジェネリック・スキルとアセスメントに関する国際動向」『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』 pp. 155-160.
- 喜始照宣 (2014) 「芸術系大学出身者と労働」『日本労働研究雑誌』 No.645/April、pp. 50-53.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い』、弘文堂.
- 西條剛央・沖尚彦・金堂聖子・上原美穂・天江健史・佐野和弘・大野慎悟・奥田祐介・野田麻衣子 (2014) 「MBAでステップアップに成功したMBAホルダーは、MBA課程でどのような経験をし、それをどのように役立っているか？－SCQMによる視点提示型研究－」『早稲田国際経営研究』 No. 45、149-167.
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とは何か：SCQMベーシック編』、新曜社.
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か：SCQMアドバンス編』、新曜社.
- 中央教育審議会 (2011) 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)』、文部科学省.
- 森田佐知子 (2015) 「産業界ニーズから見た芸術系学部におけるキャリア教育の在り方」『佐賀大学全学教育機構紀要』 第3号、125-136.
- 真鍋倫子 (2013) 「大学教育とキャリアをつなげること－芸術系の大学へのヒアリングから－」『教育学論集』 第55集、pp. 153-170.

地域の歴史や文化を保存・継承・発信する 佐賀デジタルミュージアムの構築

古賀 崇朗¹, 田代 雅美¹, 米満 潔¹, 河道 威¹, 永溪 晃二¹, 梅崎 卓哉¹,
中村 隆敏², 角 和博³, 高崎 光浩⁴, 穂屋下 茂^{5,6}

Construction of “Saga Digital Museum” for Archiving, Inheriting and Transmitting of Regional History and Traditional Culture

Takaaki KOGA¹, Masami TASHIRO¹, Kiyoshi YONEMITSU¹,
Takeshi KAWAMICHI¹, Kouji NAGATANI¹,
Takuya UMEZAKI¹, Takatoshi NAKAMURA², Kazuhiro SUMI³,
Mitsuhiro TAKASAKI⁴, Shigeru HOYASHITA^{5,6}

要 旨

佐賀大学では2001年にeラーニングスタジオを設置し、様々なeラーニングコンテンツを独自開発してきた。これまでに開発してきたコンテンツには、佐賀の伝統工芸や歴史文化について学ぶことができる、地域性が豊かなものが多く、本学におけるeラーニングの特徴の1つとなっている。筆者らは、これらのデジタルコンテンツをアーカイブし、Web上で検索、閲覧できる佐賀デジタルミュージアム(以降、「本ミュージアム」と記す。)を構築した。本ミュージアムの目的は、地域の歴史や文化・生活を記録し、それらを地域住民だけでなく遠隔地にいる人にも提供することで、様々なコンテンツの保存・整理・公開に積極的に活用し、地域の歴史や文化の保存・継承・発信に寄与するものである。また、本ミュージアムには専用のeラーニングサイトも設けており、生涯学習や反転授業における学習教材、ツーリズムや観光など、様々な活用が期待される。本稿では佐賀デジタルミュージアムの構築におけるシステム開発やコンテンツの概要、そして今後の展望について報告する。

【キーワード】 デジタルミュージアム、Web、デジタルアーカイブ、文化継承、
eラーニング

¹ 学務部教務課 (eラーニングスタジオ)
² 文化教育学部
³ 文文化教育学部附属教育実践総合センター
⁴ 佐賀大学附属病院医療情報部
⁵ 全学教育機構
⁶ 責任著者

1. はじめに

近年、地方公共団体や博物館、美術館などの学術文化施設において、デジタルアーカイブやオープンデータの活用などが進んでいる。地域の歴史や文化などを保存・継承・発信する上で、ICTの活用は有効な手段である。希少な歴史や文化は失われてからでは保存・継承・発信することは難しい。歴史的・文化的な遺産もデジタルデータとして保存しておくことで、経年劣化や自然災害などによるオリジナルの破損による喪失のリスクを回避することができ、Web上に公開することで、検索や閲覧も可能になる。

佐賀大学では、2001年に「eラーニングスタジオ¹⁾」を設立し、VOD (Video On Demand) 型のフルeラーニング「ネット授業²⁾」をはじめとする各種デジタルコンテンツの開発や、LMS (学習管理システム : Learning Management System) の運用を行ってきた³⁾。また、2012年より「地域環境コンテンツデザイン研究所⁴⁾」を設立し、デジタルコンテンツの研究や人材の育成および、地域資産におけるコンテンツの開発を行っている。

これまでに開発してきたコンテンツには、「有田焼入門」「伝統工芸と匠」「考古学 (吉野ヶ里学)」など、佐賀県の伝統工芸や歴史に関するコンテンツを数多く保有している。そこで、それらのコンテンツをアーカイブし、Web上に公開するデジタルミュージアムの構築を行った。

本ミュージアムの構築にあたり、eラーニングスタジオや地域環境コンテンツデザイン研究所のメンバーを中心としたワーキンググループを結成し、デジタルミュージアムのシステム開発や収蔵コンテンツについての検討を重ねた。そして2014年末、佐賀の歴史文化遺産をデジタルデータとしてアーカイブする「佐賀デジタルミュージアム」を公開した(図1)⁵⁾。更に、本ミュージアムには、自己登録制のeラーニングサイトも設け、興味のあるコンテンツについて、本格的に学習することもできる(図2)。



図1 収蔵コンテンツページ



図2 eラーニングページ

2. 佐賀デジタルミュージアムの目的

本ミュージアムは、佐賀県に関わる歴史や文化遺産の保存・継承・発信を目的としている。佐賀に残存する古文書や写真などのデジタル化、祭事や伝統芸能などの静止画および動画での記録、歴史的建造物の3DCGとしての復元などを行い、これらをWeb上に公開することで、検索や閲覧が可能となる。これまではその場所に行かなければ見ることができなかった歴史文化資産などの資料を、Web上で時間や場所にとらわれずに閲覧できる。更に、本ミュージアムは、「佐賀」をモデルとして教育・文化を中心とした地域貢献としてのデジタルミュージアムであり、地域の歴史文化遺産の情報を観光資源として発信することで、実際に現地に足を運んでもらう契機にもなり得る。

本ミュージアムの展示ページでは、それぞれの収蔵コンテンツごとに数分の動画や静止画、解説文や位置を示す地図などが閲覧できる。更に一部のコンテンツでは、eラーニング教材も提供されており、興味をもった利用者はさらに深く学ぶことができる。これらのコンテンツは、初等中等教育における教材としての利用や、佐賀について学ぶ生涯学習教材としての利用が期待できる。

3. システムとWebサイトの構成

本ミュージアムは、企画から公開までを、およそ10ヶ月という限られた期間で構築する必要があった。そのため、開発期間を短くするために、本ミュージアム用に専用のシステムを一から構築するのではなく、「WordPress⁶⁾」「Omeka⁷⁾」「Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)⁸⁾」の3つのオープンソースのシステムを組み合わせる構築する手法を選択した。WordPressやOmekaについては、eラーニングスタジオでの運用経験の豊富なMoodleと同様に、LAMP (Linux、Apache、MySQL、PHP) 環境で比較的容易に構築できることも、選択した理由の一つである。

3.1 システム構成

本ミュージアムのシステム構成を図3に示す。本ミュージアムのポータルとしての役割をもつWordPressは、ブログやCMS (Contents Management System) のプラットフォームである。利用者が多いため解説書やWebサイト上の解説情報も多い。機能を拡張するプラグインも豊富なため、カスタマイズが比較的容易で、現在では多くのWebサイトのシステムとして利用されている。Omekaは、米国ジョージ・メイソン大学により開発されているWebパブリッシングのプラットフォームである。図書館や美術館などの学術関係の展示に適したプラットフォームであり、展示コンテンツのメタデータ管理機能を標準で有している。本ミュージアムでのeラーニング教材の配信に利用しているMoodleは、本学のeラーニングにおいて長い期間使用しているLMSである。そのため、本学には運用経験が豊富にあり、短時間でのシステム構築が可能であった。また、これまでのネット授業や生涯学習で使用

しているMoodle用のSCORM（Shareable Content Object Reference Model）2004規格のVODコンテンツも多く所有していることから、少ない労力でのコンテンツの流用が可能であった。

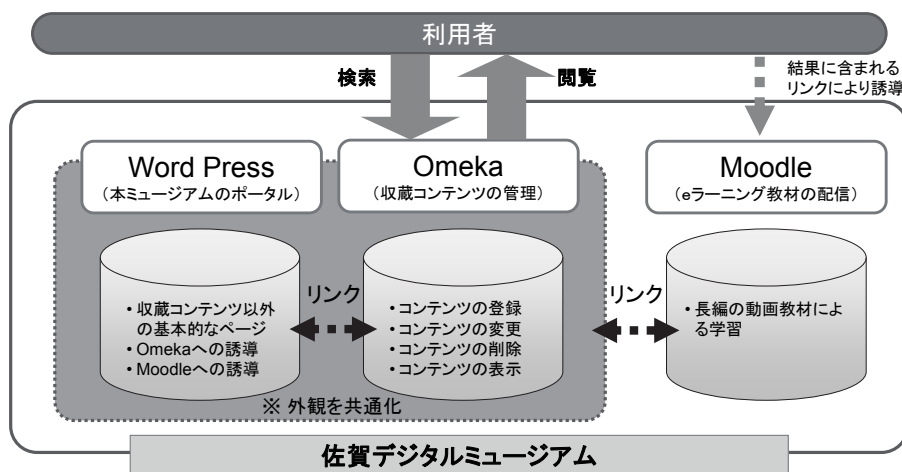


図3 システム構成

3.2 サイト構成

本ミュージアムサイトマップを図4に示す。本ミュージアムでは、サイトのポータルとして「概要」や「お問い合わせ」などの基本的な情報を提供するページをWordPress 3.9、収蔵コンテンツの管理や展示、検索のシステムとしてOmeka 2.2を用いた。これら2つのプラットフォームを連携させ、本ミュージアムの核とした。この異なるプラットフォームをひとつのWebサイトとして認識できるように、共通のCSS（Cascading Style Sheets）を用いて外観のデザインの統一を行った。これにより、2つのプラットフォームを行き来しても利用者に違和感を与えないように工夫している。また、表示するWebブラウザの表示サイズにあわせて最適なレイアウトに表示を切り替えるレスポンスWebデザインを採用し、PCだけでなくタブレット端末やスマートフォンからの利用も可能としている。

本ミュージアムでは、LMSのMoodle 2.7で構築している部分を、長編の学習用教材を視聴するための「佐賀デジタルミュージアム eラーニングサイト」として位置付けている。収蔵品に関連するeラーニング教材が存在する場合、Omekaの収蔵品ページには、該当する教材の場所、つまりMoodle上の学習コースへのリンクが表示される。このリンクにより、収蔵コンテンツに興味をもった利用者を自己登録制のeラーニングサイトへの誘導を行っている。eラーニングサイトでの受講方法については、サイトからPDF（Portable Document Format）のマニュアルをダウンロードし、確認できるようにしている。

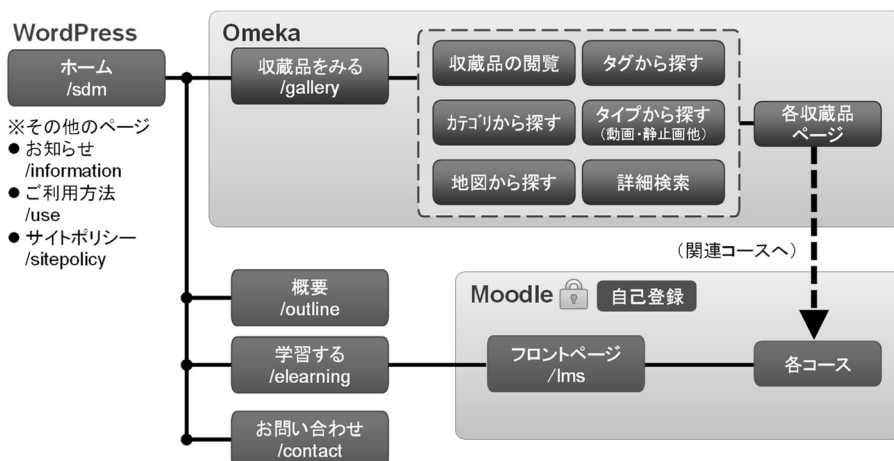


図4 サイトマップ

4. 収蔵コンテンツ

本ミュージアムの収蔵コンテンツは、「伝統工芸」「伝統芸能」「遺跡・史跡」「建築物」「自然・風景」「その他」の6つのカテゴリに分類される。収蔵コンテンツには、文字情報による解説だけでなく、静止画や動画を多く用いていることが本ミュージアムの特徴である。2016年1月現在で「佐賀」に関連する計21コンテンツを収蔵している（表1）。

表1 収蔵コンテンツ

カテゴリ	コンテンツ
伝統工芸	肥前名尾和紙、肥前びーどろ - 副島硝子工業 - 、鹿島錦・佐賀錦
伝統芸能	母ヶ浦の面浮立、白髭神社の田楽、多久聖廟 釈菜、市川の天衝舞浮立
遺跡・史跡	三重津海軍所跡、吉野ヶ里遺跡、大川内鍋島藩窯跡、肥前国庁跡、多久聖廟、鶴殿石仏群
建築物	筑後川昇開橋、旧・川南造船所跡
自然・風景	納戸料の百年桜、浜野浦の棚田、川古の大楠、屋形石の七ツ釜
その他	アームストロング砲(復元3DCG)、近代西洋医学の父「伊東玄朴」

4.1 動画を中心とした収蔵コンテンツ

収蔵コンテンツは、本学がこれまでに制作してきた動画コンテンツを中心に開発している。既存のコンテンツは内容やカテゴリを精査し、必要に応じて一部リニューアルを行うとともに、新規に開発したものを随時追加している。これまでに本学のeラーニング用に開発した動画コンテンツとしては、再生時間が数十分を超える長編のものが多く、そのままではWeb上で気軽に視聴できる長さではない。そのため、本ミュージアムでの展示用に数分程度に短く再編集したものを使用している。動画コンテンツの制作には時間や労力、そして動画を扱う技術も必要となる。しかし動画を用いることにより、文字情報や静止画による解説だけのコンテンツに比べてイメージや興味も湧きやすく、短い時間で理解しやすくなる。動画の再生については、利用者のUA (User Agent) を自動的に判別し、MP4あるいはWebM形式の動画を配信している。動画の部分は、Omekaのプラグインである「HTML5 Media」を使用している。ただし、標準状態では外部サーバ上の動画を指定してもその動画をOmeka内に複製し、自システム内から配信する構造となっていた。しかし、動画が展示コンテンツの中心となる本ミュージアムでは、このOmekaの部分に負荷がかかってしまう。また、将来、外部サイトと協力した展示の際に複製して自サーバから配信することは権利の面からも好ましくないため、動画については別の動画配信用のサーバから配信するようにHTML5 Mediaをカスタマイズして使用している。

4.2 収蔵コンテンツのメタデータ

収蔵コンテンツには、メタデータの国際的な標準であるDublin Coreの15の基本要素⁹⁾を主とし「タイトル」「よみ」「説明」「指定文化財等」「キーワード」「作成者」「撮影日」「場所」「タイプ」「関連サイト」「地図 (位置情報)」「登録日」「権利」など、全19種類のメタデータを登録している。これらの中には、コンテンツによっては該当するデータがないため使用していない項目もある。全19種類のメタデータを登録している。ただし、似た意味合いの項目や、現時点では閲覧者に表示する必要が無い項目については、プラグイン「Hide Elements」により展示ページ上には表示されないようにしている (表2)。これらのメタデータの登録には、Omekaの拡張プラグイン「Dublin Core Extended」をカスタマイズして使用しているほか、「Geolocation」によって展示ページに位置情報を地図で示すようにしている。

これらの各収蔵コンテンツに登録されたメタデータにより、コンテンツの名称やキーワード、地図など様々な情報から検索し、閲覧することができる。さらに、カテゴリ検索を用いることで、キーワードが思いつかない利用者や、検索によるコンテンツの絞り込みの操作が苦手な利用者であっても、興味のあるコンテンツのページへ容易に到達できるように配慮している。

表2 収蔵コンテンツのメタデータ

No.	項目名	表示	内容
1	管理ID	非表示	コンテンツの管理ID
2	タイトル	○	コンテンツのタイトル
3	よみ	○	タイトルのよみがな
4	説明	○	コンテンツの内容説明
5	指定文化財等	○	コンテンツの文化財指定に関わる情報
6	キーワード	○	コンテンツに関連するキーワード
7	作成者	○	コンテンツの作成者
8	撮影日	○	コンテンツの撮影日
9	コンテンツ作成日	○	コンテンツの作成日
10	場所	○	コンテンツの位置
11	日付	○	コンテンツに関わる日時等
12	年代	○	コンテンツの時間的な情報
13	タイプ	○	コンテンツの種類
14	フォーマット	非表示	コンテンツのファイル形式
15	言語	非表示	コンテンツの言語
16	関連サイト	○	コンテンツに係るWebサイトへのリンク
17	eラーニング教材	○	eラーニング教材(LMS)へのリンク
18	発行者	非表示	コンテンツの発行者
19	権利	○	コンテンツの権利情報

5. eラーニングサイト

本ミュージアムでは、自己登録制のeラーニングサイトの存在も大きな特徴の1つである。利用者は氏名やメールアドレスなどの情報をLMSに登録することで、eラーニングサイトにログインし、収蔵コンテンツについて長編の動画教材で学習できる。eラーニングサイトでは、SCORM 2004規格のVOD教材を配信している。このeラーニングサイト上に学習用コンテンツがある収蔵コンテンツには、そのコンテンツの展示ページにLMSへのリンクを掲載している。このリンクにより、興味を持った利用者を、収蔵コンテンツのページから更に深く学べる本ミュージアム用のLMSへと誘導する仕組みになっている。本ミュージアムの開始当初時には、「有田焼伝統工芸」「吉野ヶ里学」「伝統工芸と匠」の3コース、計48本のVOD教材を整備した。通常、これだけの数のVOD教材やそれを配信するeラーニングシステムを一から開発すると、それだけでも大変時間のかかるものであるが、本ミュージアムのeラーニングサイトでは、本学がこれまでに開発してきた教材の活用やLMSの構築技術により、数カ月の短期間で構築することができた。2016年1月現在、「佐賀の祭り」¹⁰⁾を加えた4つのeラーニングコースがあり、計52本のVOD教材を配信している。各コースとそれに関連する本ミュージアムの収蔵コンテンツを表3に示す。eラーニングサイトは、今後も地域に特化した学習コンテンツの提供を予定している。

表3 eラーニングサイト

コース名	関連する収蔵コンテンツ	教材数
有田焼伝統工芸	「有田焼のはじまり」「有田焼の製造工程」「有田焼のろくろ成形」など	20
吉野ヶ里学	「吉野ヶ里学概論」「七田忠志物語 ～古代文化の親衛隊～」 「考古学の方法」など	14
伝統工芸と匠	「肥前名尾和紙」「肥前びーどろ-副島硝子工業-」「鹿島錦・佐賀錦」「大川内鍋島藩窯跡」など	14
佐賀の祭り	「市川天衝舞浮立」「多久聖廟 積菜」「白鬚神社の田楽」「みゆき大祭」	4

6. まとめ

本稿では、佐賀デジタルミュージアムの構築について、システムや収蔵コンテンツを中心に述べた。本ミュージアムの収蔵コンテンツは、これまでにeラーニングスタジオがネット授業や生涯学習用の教材として制作してきたものも多い。また、現場で撮影した静止画や動画によるコンテンツだけでなく、歴史的建造物の3DCGとしての復元など、スタッフが有する技術により可能となっているところが多い。本ミュージアムは、eラーニングスタジオや地域環境コンテンツデザイン研究所における、これまでのデジタルコンテンツの研究や開発で得た知識や技術の集大成とも言えるものである。

本ミュージアムの中心コンテンツである動画を用いた教材の内容は、場所や時間に制約がある等の理由により、実際に現場を見ることが困難なものも多く、たとえ著名な講師であっても、教室で講義を行うだけでは伝えられないものも多い。したがって、地域の伝統工芸や歴史文化についての動画コンテンツは、教育だけでなく地域の記録としても大変貴重であり、有益なものである。本ミュージアムの継続のため、今後も新規コンテンツの追加を随時おこなっていく必要がある。また、地域の多様な資産をそれぞれに適した方法で残していくためには、日々進化しているICTを使いこなす技術面での研鑽も必要である。収蔵コンテンツの拡充のためにも、今後は本研究所でのコンテンツ制作だけでなく、地域の博物館や美術館、地方公共団体との連携を図り、利用価値の高いものにしていきたい。

謝辞

本ミュージアムの構築は日本財団の支援を得て実施したものである。本ミュージアムを構築するにあたり、収蔵コンテンツやeラーニングコンテンツの制作において、資料を提供していただいた各団体や個人に対し感謝申し上げます。また、本ミュージアムはワーキンググループの中心的役割を担って頂いた田口知子氏や、フォトジャーナリストである大塚清吾氏をはじめとする、多くの方々の協力を得て構築している。この場を借りて改めて感謝の意を表す。

引用・参考文献

- 1) eラーニングスタジオ : <http://net.pd.saga-u.ac.jp/e-learning/> (2016/1/17アクセス)
- 2) 佐賀大学 ネット授業 : <http://netwalkers.pd.saga-u.ac.jp/> (2016/1/17アクセス)
- 3) 古賀崇朗、藤井俊子、中村隆敏、角 和博、高崎光浩、大谷 誠、江原由裕、梅崎卓哉、米満 潔、久家淳子、時井由花、河道 威、本田一郎、永溪晃二、田代雅美、穂屋下 茂 : 教養教育におけるネット授業の展開、大学教育年報、佐賀大学高等教育開発センター、No. 8、(2012) 33-45
- 4) 地域環境コンテンツデザイン研究所 :
<http://net.pd.saga-u.ac.jp/supla-con/> (2016/1/17アクセス)
- 5) 佐賀デジタルミュージアム : <http://www.saga-els.com/sdm/> (2016/1/17アクセス)
- 6) WordPress : <https://ja.wordpress.org/> (2016/1/17アクセス)
- 7) Omeka : <http://omeka.org/> (2016/1/17アクセス)
- 8) Moodle : <https://moodle.org/> (2016/1/17アクセス)
- 9) DCMI Home : Dublin Core:<http://dublincore.org/> (2016/1/17アクセス)
- 10) 河道 威、穂屋下 茂 : 郷土を再発見するeラーニング教材制作 ～佐賀の祭～、全学教育機構紀要、佐賀大学全学教育機構、第4号、(2016) 189-201

LMSを用いたアクティブ・ラーニングの実践的研究

米満 潔¹、河道 威¹、古賀崇朗¹、久家淳子¹、福崎優子¹、田代雅美¹、穂屋下 茂^{2,3}

A Practical Study of the Active Learning Utilizing LMS

Kiyoshi YONEMITSU¹, Takeshi KAWAMICHI¹, Takaaki KOGA¹, Junko KUGE¹,
Masami TASHIRO¹, Yuko FUKUZAKI¹, Shigeru HOYASHITA^{2,3}

要 旨

従来の授業形態、つまり教員が教室で一方向の講義により学生に知識やスキルを伝達し、学生は授業時間外に伝達された知識やスキルを復習し自己に定着させる方式では、批判的思考力や論理的思考力あるいは表現力やコミュニケーション能力を修得させるのは困難である。これまで筆者らは、それを打開する有力な方法として、ICT活用教育環境の整備、学生参加型の協同学習の導入、さらにそれらを効果的に組み合わせた反転授業などの教育形態に取り組んできた。さらに、これをより推進するために、ケースメソッドを取り入れることとした。本稿では、LMSを用いたアクティブ・ラーニングを導入した授業実践とそのため利用できる教材の制作について報告する。

【キーワード】 ICT活用教育、LMS、アクティブ・ラーニング、協同学習、ケースメソッド

1. はじめに

2011年度に施行された大学設置基準¹⁾では、「学生が卒業後自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力」を「就業力」と定義し、大学にキャリア教育の実施を義務づけている。これにあわせて企業も、大学在学中に学生の就業力を育成することを求めている。つまり、大学での学びが、社会において、どのような力となって役立つのかという、学生にとって、これまでイメージしにくかったことを明確に示すための取組が求められている。しかし、ほとんどの学生は、入学時点で大学卒業後の就職のことまで考えておらず、就業力の獲得について興味が無いようにも見受けられる。

学生が就業力を獲得するためには、漫然と単位を取得していくのではなく、その科目で学ぶことが他の科目とどのように関連しているか、就職したい業種にどのように関係しているのかを、学生自身が理解しなければならない。そのためには、入学してきた学生を、

¹ eラーニングスタジオ

² 全学教育機構

³ 責任著者

主体的な学修を行える学生として育成しなければならない。特に、初年次教育において、学生が事象について分析・考察する批判的思考や論理的思考を行える能力と、それらの思考結果を自分の意見として他者に表現・伝達できるようなコミュニケーション能力を修得させなければならない。

筆者らは、これまでに学内にeラーニングスタジオを設置し、単位の取得できるVOD (Video On Demand) 型eラーニング「ネット授業」^{2),3)}を全国の大学に先駆けて開始し、eラーニングの実践に必要な学習管理システム(LMS: Learning Management System)の構築および運用管理、講義収録や編集、VODコンテンツ化を含めた全てのeラーニングコンテンツの制作、学生や教員への支援を進めてきた^{4),5)}。また、コンテンツ教材の科目数を増やすことよりも改善を繰り返すことにより、質の高いeラーニングの実践を目指してきた。特に、2010年度以降は、コンテンツをSCORM 2004に対応させることにより、LMSで詳細な履歴を確認できるようにした⁶⁾。

社会人対象の「デジタルコンテンツ・クリエイター育成プログラム」⁷⁾の実践を元に始めた学生対象の特別教育プログラムである「デジタル表現技術者養成プログラム」⁸⁾の選択科目では、キャリア教育としてコミュニケーション能力や自己表現力の向上を目的とした授業を実施してきた。

それらの授業では、学生が主体的に学べるようになることを目的として、協同学習などのアクティブ・ラーニングの手法⁹⁾も取り入れた。一部の授業では、パソコン教室を利用し、LMSを利用できるようにした。それは、学生への情報提供や学生間の情報の収集と共有のためである。授業では、キャリア教育に重点を置いた内容も扱い、学生は自身の学生生活やキャリアデザインについて議論考察してきた。

また、筆者らは、これまでのeラーニング教材制作の経験や、デジタル表現技術者養成プログラムでのコンテンツ制作やアクティブ・ラーニング実践の経験を活かして、主体的学びを実現する教育に有効な教材を制作するに当たり、教育手法にケースメソッドを利用することを前提とし、映像を用いたケースメソッド用教材の制作も試みた。試作したそれらの教材を用いたアクティブ・ラーニングの試みについては第5章で報告する。

2. アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングは能動的な学修で、演習、実験、実習、野外調査などもその一つである。最近注目されているアクティブ・ラーニングは、高次のアクティブ・ラーニング¹⁰⁾と呼ばれるもので、クリッカーなどを用いて逐次フィードバックさせる学生参加型授業、各種の協同学習を取り入れた授業、問題発見・問題解決させるPBL (Problem-Based Learning) / TBL (Team-Based Learning) 型授業、教え合い・学び合うことで理解を深めるジグソー法¹¹⁾、さらに予習とディスカッションを併せたLTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法¹²⁾などがそれに相当する。

表1 実践で使用したアクティブ・ラーニング手法¹³⁾

手法	概要
アイスブレイク	初対面の人同士の緊張を解きコミュニケーションをとりやすい雰囲気をつくるための手法。話し合うきっかけをつくるためのちょっとしたゲームやクイズ、運動などのこと
ブレイン・ストーミング	集団でアイデアを出し合うことによって、メンバー間の連鎖反応や発想の誘発を促すもの「批判禁止」・「自由奔放」・「質より量」・「連想と結合」の4原則の元に行う
KJ法	ブレイン・ストーミング等で付箋紙やカードに書かれた多くのアイデアや意見を分類し、論理的に整序して問題解決の道筋を明らかにしていくための手法
ジグソー法	協同学習の1つの技法。あるテーマについて複数のパートに分けて書かれた資料を、グループ(ジグソーグループ)内でパートを分担して読んだ後、同じパートを担当する人とその内容や意味合いを話し合い、理解を深め、そのパートの資料を読んでいない他のグループの人たちが理解できるように説明する準備をする(専門家グループ)。次に、ジグソーグループに戻り、各パートの資料について理解したことを他のメンバーに説明し合うことによってグループとして課題全体について理解を深める。この活動を繰り返すことで、説明することや他人の話の話を聞いて考察する機会が増えるため、考え方や学び方そのものを学べる。
LTD話し合い学習法	アイダホ大学のHillが考案した協同学習の1つの技法で、「小グループによる話し合いを中心とした学習法」である。また、「対等な話し合いを通して参加者一人ひとりの学習と理解を深める」ことを目的としている。事前準備レポート、討論など、何をやるのが学習の各ステップで細かく設定された、効果的な学修方法である。

3. アクティブ・ラーニングの実践

本実践研究では、本学の基本教養科目であり、デジタル表現技術者養成プログラムの選択科目でもある「プロデューサー原論」「教育デジタル表現」「授業支援入門」「伝統工芸と匠」などの科目の授業において、表1に示す手法を主に利用して、アクティブ・ラーニングの効果を確認した。なお、科目内容や教員、その日のテーマや授業の進み具合により、組み合わせる手法や時間配分は様々で、本実践研究すべての科目において一定ではない。以下に、本実践研究に用いた手法と、基本的な授業の進め方を示す。

3.1 グループ設計

全ての授業でグループワークを行うため、約40名の学生を1グループ4名の10グループに分けた。できるだけ多くの人とコミュニケーションを取れるように、毎日若しくは数回毎にグループのメンバーが異なるように以下の工夫を行った。

- ・できるだけ異なる学年の学生を混在させる
- ・できるだけ異なる学部・学科の学生を混在させる
- ・できるだけ男女構成比が1：1になるようにする
(少なくとも1人は異性が入るようにする)

- ・一度同じグループになった人とは、連続して同じグループにならないようにする

これは、異質な者同士が同じグループになることにより、色々な視点や特技が活かされて、創造的な取組の可能性を見出すための措置である。このような工夫は、ビジネスにおいてプロジェクトの実施にあたり重要視されている¹⁴⁾。新規にグループを編成した時には、自己紹介や簡単なゲームなどのアイスブレイクを行いグループ内の緊張感を緩和させた。

3.2 ブレイン・ストーミングとKJ法

一般的には通常教室で行われるブレイン・ストーミングとKJ法を、パソコン演習室でLMSなどを活用して授業を行った例を示す。LMSを利用できると、付箋紙やカード、模造紙が不要となる。

- (1) アイスブレイクにより、グループ内の緊張感をほぐす。
- (2) 緊張がほぐれたら、ブレイン・ストーミングを行う。提示された課題についてグループのメンバーが思いつくままに意見やアイデアを出し合う。出されたアイデアや意見は、通常教室の場合は大き目の付箋紙やカードに記述するが、パソコン教室の場合はPowerPointのスライドに記入していく。教員は、グループのメンバー全員から意見で出るように、また、できるだけ多くの意見が出るように促していく。



(a) 向き合って顔をみて話す

(b) スライドにアイデアを書き込む

図1 ブレイン・ストーミングとKJ法の実践 (パソコン教室)

- (3) 意見やアイデアが出尽くしたところで、KJ法によりグループとしての考えをまとめる。考えをまとめるにあたり、通常教室の場合は付箋紙やカードにアイデアを1つずつ書いて、それを分類していくが、パソコン教室の場合はPowerPointのスライドに記入したものをパソコンの画面上で分類し色を変えたり、並べ替えたり、整理したりする。PowerPointのデータは、LMSの決められた場所にアップロードさせることで授業時間以外でもグループ間の情報共有や意見交換が可能になる。
- (4) 最終的にグループとして課題についての解決のための方法や提案についてまとめる。
- (5) グループ単位でプレゼンテーションを行わせ、他グループとの質疑応答を行わせる。
- (6) 各グループのプレゼンテーションを聞いて、評価を行う (相互評価)。この際に、LMS上のアンケート機能を利用する。LMSを使用すると、アンケートの集計はリアルタイムにでき、集計結果などを容易に学生へフィードバックすることもできる。
- (7) 各グループのプレゼンテーションが終わったら、LMSの投票機能を用いてベスト3

を選ぶ。そのグループを選んだ理由も書く。

- (8) 相互評価やベスト3の投票結果を学生にフィードバックすることで、学生に達成感を与えるとともに、最終的な振り返りの機会としている。

3.3 ジグソー法

以下に、資料を元にジグソー法を活用した授業を行った例を示す（図2）。

- (1) 活動の基本となるグループ「ジグソー班」を作る。班のメンバーは4名を基本とする。
- (2) グループ内でリーダーを決め、メンバーがどの専門部分を担当するかを決定する。
- (3) メンバーは、資料全般に目を通した後、担当する専門部分に出てくる語彙について調べ資料の内容を理解する。調べたことや把握した内容については、個人用ワークシートに記述し、説明や議論などの参考資料とする。この作業は、原則として個人ワークである。
- (4) 各ジグソー班の同じ専門担当者のみが集って「専門家班」を作る。ここでも1つの班のメンバー数は4名程度とする。
- (5) 各専門家班内でリーダーを決め、リーダーのもとで、語彙の意味を確認し合う。
- (6) 各自、資料について理解した内容をもとに意見を述べる。
- (7) それぞれの意見をもとに専門家班内でディスカッションを行い、その専門家班として理解内容や意見をまとめる（学修し合う）。
- (8) ジグソー班に戻り、リーダーのもとで、各専門家班での議論で理解した内容や意見を、ジグソー班の他の専門担当メンバーに説明する（教え合う）。

この活動を繰り返すことで、学生個々が自分の意見を説明したり（発話）、他人の説明を聴いて理解しようとしたり（傾聴）することが可能となる。また、これらの活動を通して、批判的思考や論理的な表現を意識する機会が多くなるため、社会に出てからも通用する考え方や学び方そのものを修得することが可能となる。

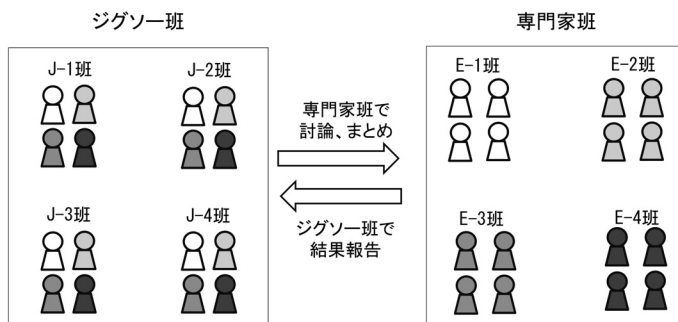


図2 ジグソー法



(a) ジグソー班



(b) 専門家班

図3 ジグソー法の実践

ジグソー法の実践の様子を図3に示す。図3-(b)の専門家班での活動は、立ったまま話し合っている。これは、机を挟まないことで顔を近づけてお互いの意見をしっかりと聞くことができること、机の数が少ない小さい教室でも実施可能であること、だらだらとした議論になることを防ぐことなどの利点がある。ただし、いつでもメモを取る癖をつけさせるために筆記に役立つファイルバインダーを必ず持って来させるとよい。

3.4 反転授業の実施

上記とは別に、本学で独自に展開してきた単位が取得できるVOD型eラーニング「ネット授業」の講義コンテンツが、反転授業の教材として利用可能かどうかの検証も実施した。

これまで、反転授業は授業時間外の自宅などでの学修状況を把握することが困難であった。しかし、ICTの進展と普及にともない自宅などでの学修環境も整い、LMSを利用することで学修教材の提供や学修状況の確認も可能になった。このようにICTを活用することで反転授業の実施が容易になってきた。今回、本学が独自に展開してきたネット授業「伝統工芸と匠」¹⁵⁾の講義コンテンツを利用して反転授業を実施した。

この授業では、対面授業前までにパソコン演習室や自宅など「ネット授業」の講義コンテンツを視聴することで知識を獲得してきていることを前提とした。そして教室での対面授業では、授業時間外学修で獲得した知識やスキルを深化させることに重点を置いた。そこで、今回の反転授業の実践において、対面授業でのアクティブ・ラーニングにはジグソー法を活用した。以下に、今回実践した反転授業の例を示す。使用した教室は、通常教室または、PC演習室であるが、予習のための学修課題の提示や資料共有のためにLMSを活用した。

- (1) 前回の授業の終わりに次回用のワークシートを配布する。これは、LMSからダウンロードできるようにもしている。

- (2) 授業時間前に、自宅等でLMS上に提示された講義コンテンツを視聴した後、講義内容の理解を深化させる学修課題をLMSからダウンロードし、キーワードや個人の読解などを配布されたワークシートにまとめる。
- (3) 対面授業にてグループを作成する。1グループの人数は4名を基本とする。
- (4) 個々のワークシートをもとに、グループのメンバーと学修課題について議論しながら知識を深化させる。普通教室の場合には、必要に応じて、紙に印刷した追加資料も配布した。議論においては、ジグソー法を使用する。最初に作成したグループをジグソー班とし、メンバーに課題の中の専門部分を割り振る。
- (5) ジグソー班のメンバーは割り振られた専門部分別に分かれて、新たに4名程度の専門家班を構成し、各専門部分について議論する。
- (6) ジグソー班に戻り、専門家班で議論し得られた見解や提案などを教え合い、学び合いながらジグソー班として学習課題全体に対する意見をまとめる。

「ネット授業」の講義コンテンツの視聴は、学生の学修活動としては予習にあたる。予習することを前提としたアクティブ・ラーニングの手法のひとつにLTD話し合い学習法がある。このLTD話し合い学習法は、授業前に教員から提示された学修課題について学生個々で取り組み、予習ノートを作成する授業前学修と、教室での対面授業で予習ノートを手がかりにグループのメンバーと話し合いながら学修課題への理解を深める学修法である。LTD話し合い学修法は、予習及び対面授業（グループ討議）において、8つのステップからなる学修過程プランで実施することが推奨されている。実際の授業において、この学修過程プランを遵守する必要はないが、各ステップで求められている学修活動を1ステップずつ確実に実行することで、学修課題を深く理解できるようになっている。LTD話し合い学習法は、自宅等での予習が前提で授業時間に議論を行う反転授業の実践において有効な手法の1つといえる。また、LMSを活用することは、それらの活動を円滑かつ効果的に行うために有効といえる。

4. 実践の結果

4.1 協同学習について

授業中に、学生同士話し合う機会を多く設けるために、ペアワークやグループワークにおけるブレイン・ストーミングやジグソー法などの協同学習方法も導入した。協同学習においては、基本的に対面授業では必要最低限の情報しか与えないことにした。質問されたら考え方を示す程度にして、学生間の教え合いや学び合いを重視するように心がけた。

学生の授業評価アンケートによると、協同学習に対して、「皆さんの様々な意見が聞けてとても勉強になりました。自分には全く思いつかなかったような意見もでて、共有もできてほんとによかった」などの意見がでるなど、概ね好評価であった。学生の授業評価アンケートでは、70%以上の学生から、「満足した」「授業内容を理解できた」との回答があった(図4)。

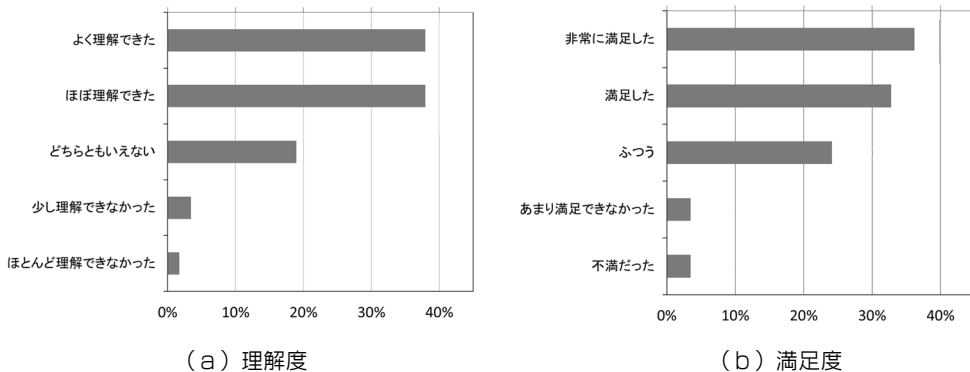


図4 協同学習に対する学生の評価

4.2 反転授業について

反転授業については、学生から「ネット授業と対面授業の2回の授業でより理解を深められたので充実した授業でした」、「反転授業は良かった。ためになった」、「反転授業をもっと導入すれば良いと思う」という意見が聞かれた。その一方で、「家で復習できるのはよかったが、やるべきことが少し多くて大変だった」、「自学学修のウェイトが大きくなって、時間的に厳しいときもあったがやりきることができてよかった」と、授業方法については評価するものの予習（時間外学修）の負担が大きいことを訴える意見もあった。

「伝統工芸と匠」の授業では、ネット授業も可能な映像教材¹⁵⁾を用いて反転授業を試みた。対面授業前までにパソコン演習室や自宅など講義コンテンツを視聴し、確認問題に回答しておくこと（授業前学修）を前提として、教室での対面授業では、授業前学修の内容と深く関係した資料を配布し、ジグソー法等を利用した授業を試みた。第5回目の授業での授業外学修時間を図5に示す。1回の授業あたりの授業外学修を60分～90分間行っている学生が最も多く（図5-(a)）、1科目通算の時間外学修時間も30時間以上という学生が約60%もいた（図5-(b)）。

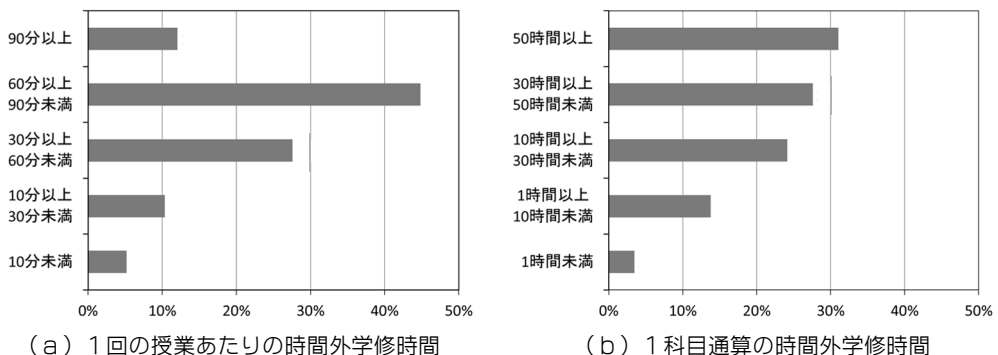


図5 反転授業での時間外学修時間

LMSを利用した反転授業を実施するためには、予習のためのeラーニング教材と対面授業で使う資料の両方の教材を用意し、それらを使い分けたり組み合わせたりしながら学生の学びを導いていかなければならない。しかし、LMSがいつでも利用できる環境があり、そこで利用可能な教材があり、その利用方法が提示されておれば、反転授業や協同学習などの手法を用いた教育を専門としている高名な教員でなくても、LMSを利用した反転授業を遂行できる手応えがあった。

5. ケースメソッド

協同学習において、教員はファシリテータとして、与えたテーマに含まれている問題点や課題に気付かせ、円滑にグループ討議を進行させる役割を担うことになる。すなわち、教員は、授業内容に適した教材を用いながら、効果的な学修シナリオを組み立てなおしつつ、授業を進めることになる。このときに利用可能な教材のひとつにケースメソッドがある。

従来の講義形式の教育が知識の修得を目的としているのに対し、ケースメソッドは考える力をつけることを目的としているため、能力開発やリーダー育成に有効な手法として社員研修などで実施する企業が増加しており、大学教育においても注目されている。

ケースメソッドを利用するには、議論や考察のテーマとなる教材が必要となる。通常、ケースメソッドでは、短めの文章を教材として使用することが多い。しかし、最近、動画編集ソフトも安価になり、パソコンも高性能化したことで、動画編集も比較的容易にできるようになってきた。映像教材は学修者の興味を引きつけ、短時間で多くの重要な情報を伝達することが可能であるので、映像特に動画のもつ教育効果は大きい。筆者らは、この実践でもLMSを利用してケースメソッド用教材として映像を活用することとした。

5.1 ケースメソッド用教材制作

ここ数年、地震や噴火、豪雨や豪雪といった自然災害が発生しており、避難施設や備蓄などインフラ面の整備とともに、防災教育の重要性も唱えられている。そこで、誰でも必要な「防災教育」をテーマとして教材を制作することにした。

筆者らは、2014年5月と8月に、福島県の福島市、広野町、いわき市、飯館村、南相馬市、宮城県の気仙沼市、南三陸町、岩手県の陸前高田市を訪ねた。そこで、東日本大震災の被災者でもある語り部の方々に現地を案内してもらって、様々の話を聴くことができた。話は臨場感や迫力があり、日本中の多くの人々に、見たこと聞いたことを伝えて欲しいという願いもあった。そこで、収録した映像をもとに、防災教育に役立つケースメソッド用教材を多数制作することにした(表2)。また、制作する教材の種類は2つとした。

表2 制作したケースメソッド教材

取材地	教材数 (個/型)	文章版 (文字数)	映像版 (再生時間)
福島県広野町	15	約500~2,300文字	約2~10分
福島県南相馬市	9		
福島県いわき市	5		
宮城県気仙沼市	6		
岩手県陸前高田市	22		
計	57		

ひとつは、東日本大震災を経験した人々の語りを文章化した文章版ケースメソッド用教材である。取材から撮影・編集および教材化までを書籍化¹⁶⁾して、文章版教材として利用できるようにしている。

もうひとつは、デジタルビデオカメラで収録したものを編集した映像版ケースメソッド用教材である¹⁷⁾。(なお、表2のタイトル等や内容等については末尾の文献16の第4章及び第3章を参照のこと)

映像版ケースメソッド用教材「気仙沼市編【1】防潮堤建設の問題」の一場面を図6に示す。

文章版ケースメソッド用教材は、印刷物として配布することもできるが、PDFや電子書籍とすることで、インターネット上で配布することもできる。映像版ケースメソッド用教材も、DVDなどのメディアとして配布することもできるが、インターネット上で配信することもできる。どちらの版もインターネットを利用する場合、eラーニングシステムの基盤となるLMSを利用すると、いつでもどこでも何度でも閲覧できると、学修履歴も利用できるように高い教育効果が期待できる。



図6 ケースメソッド用教材（映像版）

5.2 ケースメソッド用教材の活用

協同学習を実施するに当たり、専門的な内容を扱う場合は、学生に授業前学修を行わせることが必要になる。しかし、学生が、これまでに興味をもって視聴や体験をしていたり、他の授業で学修していたりして既に基本的な情報や知識あるいはスキルを持っている内容、例えば道徳やキャリア教育などを扱う場合は、授業前学修を課さなくても、対面授業だけでも効果が期待できる。

今回作成した東日本大震災被災地を題材にした映像版ケースメソッド用教材を用いて、協同学習の手法を用いた授業を実践してみた。次のテーマの異なる5分程度の短い映像版ケースの3編(表3)を用いて、普通教室でグループメンバーを入れ替えながら2回行った。また、メモを書き込める欄を付けたワークシートも配布した。

映像を見る前に4名で1つの班をつくり、表3のAとBの映像版ケースメソッド用教材を用いて2回実施した。各回の授業は、次の手順で行った。

- (1) 班内で自己紹介などアイスブレイクを行う
- (2) 映像版ケースをクラス全員で視聴
- (3) 個人ワーク:メンバー個々が、映像で提示された内容について、何が問題なのかと、その解決方法についてまとめる
- (4) グループワーク:班内で、何が問題か、解決方法について議論する。議論を始める前に、メンバー個人の意見を順番に発表したあと、グループで議論し意見をまとめる
- (5) グループ別によるプレゼンテーションを行う(情報発信)

ビジネスシーンのような身近に感じにくい題材ではなく、最近の出来事であり、メディアでも頻繁に取り上げられ続けている内容だったためか、学生が状況について想像しやすく意見を出しやすかったようで、グループワークは活発に行われた。

表3 使用した映像版ケースメソッド教材

回	タイトル	再生時間
1回目	A 先人たちの残した教訓 I (陸前高田市)	4分42秒
	非情になれないのも人間(陸前高田市)	4分13秒
2回目	B 防潮堤建設の問題(気仙沼市)	5分58秒

6. 考察

筆者らは、「デジタル表現技術者養成プログラム」のいくつかの対面授業の科目において、試行的にICT活用教育を導入してきた。さらに、就業力の向上や主体的学びへの展開、単位の実質化に向けての取組として、協同学習等のアクティブ・ラーニングを導入し、ネッ

ト授業コンテンツなどを利用した反転授業などにも取り組んできた。これらの科目を履修した学生の授業評価アンケートでは、「将来役に立つ内容だった」と前向きな意見が多々聞かれた。本実践の結果から、LMSを用いながら多様なアクティブ・ラーニングの手法を導入した授業では、講師による一方向の講義ではなく、学生個々が考え、議論し、情報発信するといった活動の時間が中心となる。したがって、学生の主体的な学びを促進するには非常に有効な教育方法のひとつと言えるだろう。そして、なによりもLMSを授業に利用すると、教材の共有化や時間外学習状況の把握が容易になり、アクティブ・ラーニングを使用する教育手法が確立するに従って、教員の負担を軽減できる可能性が高くなると推測される。

しかしながら、本学では、どの教室においても学内の無線LANに接続することでインターネット接続が可能であるが、全学部の学生がノートパソコン必携とはなっていない。そのため、ノートパソコンを所有していない学生も多く、パソコン教室以外の教室で、LMSを授業中にも使いながら授業を進めることは困難である。そのため、授業前学修は自宅等で可能であったにしても、対面授業の通常教室においては資料をプロジェクターに映し出すか、印刷した資料を配布するなどして、情報共有を図らなければならない。これらの理由により、現在、多くの授業において全面的にICTを活用したアクティブ・ラーニングを、全学的な取組として推進するには、学修環境の面で未だ困難な状況と言えるだろう。

一方、単位の実質化つまり学修時間の確保については、反転授業は非常に効果的である。この反転授業を主体的学びへと展開していくためには、対面授業におけるグループワークが活発になるよう導くファシリテータとしての役割が重要である。また、反転授業では学生が自宅などで授業前に学修しなければならない。そのためには、使いやすく分かりやすい教材が必要である。

特に、主体的な学びを目的としてグループワークの活動に重点を置く授業の場合は、個々の理解や意見が分かれやすい教材の方が適している場合もある。このような理解や意見が分かれやすい教材を利用する教育方法のひとつとして、ケースメソッドがある。今回試作した映像版ケースメソッド用教材は、語り部の感情や深い思い入れが含まれた映像で、問題点の提起をうかがわせる部分が多かったため、それらを使用した授業では、グループワークでの議論がより活発に行われ、対象について深く考え理解できたようである。

今後、大学教員等が行った授業に基づく教材に加えて、地域の歴史や文化あるいは産業等の第一人者の意見をまとめたケースメソッド用教材を制作できれば、教育効果の向上だけでなく、地域との連携の契機となったり、地域の歴史や文化に関する意識の醸成につながったりなど、大学教育以外への多様な効果が期待できる。

7. おわりに

本研究では「デジタル表現技術者養成プログラム」の選択科目を通して、LMSを用いたアクティブ・ラーニングを実践した主体的学びを促進する教育の試みを行った。これらの実践で得られた知見は以下の通りである。

- ・協同学習等のアクティブ・ラーニングを導入した授業において、学生は積極的な態度がみられるようになった。また、深く考えさせる機会を設けることで、学生が自ら学ぶ姿勢で授業に臨ませることができた。
- ・LMSを用いると、意見やアイデアの記述や整理、グループでの共有が効率よく行える。また、LMSの掲示板機能に投稿された他の人や他のグループの議論を見ることで、新たな視点や考え方に気づき、さらに学びが深くなる。さらに、学生のICT活用における能力の向上や自信の獲得につながることも確認できた。
- ・対面授業にLMSを用いると、アクティブ・ラーニングを専門としない教員でも、比較的容易に協同学習等のアクティブ・ラーニングに取り組むことができる。
- ・本実践研究結果から、主体的学びを促進する教育は、教材を含めた環境さえ整備できれば実現可能である。今後はこれらの教材と教育手法を改善するとともに、全学的な取り組みへと展開を目指す。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大のご協力をいただいたデジタル表現技術者養成プログラムの担当の先生方、eラーニングスタジオの皆様にご感謝の意を表す。本研究の一部は、平成26年度科学研究費補助金(基盤研究(B)一般、代表：穂屋下 茂、研究課題名：eラーニングと協同学習を効果的に利用して反転授業を促す教育改革の研究)の補助により行った。

引用・参考文献

- 1) 大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令の施行について：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/04/04/1331530_5.pdf (2016/01/20アクセス)
- 2) 穂屋下 茂、角 和弘、近藤弘樹：教養教育におけるネット授業の展開、学術情報処理センター広報、N0.2 (2005)、1-10.
- 3) 古賀崇朗、藤井俊子、中村隆敏、角 和博、高崎光浩、大谷 誠、江原由裕、梅崎卓哉、米満 潔、久家淳子、時井由花、河道 威、本田一郎、永溪 晃二、田代 雅美、穂屋下 茂：教養教育におけるネット授業の展開、大学教育年報No. 8、佐賀大学高等教育開発センター (2012)、33-45.
- 4) 藤井俊子、江原由裕、中野雄平、梅崎卓哉、米満 潔、久家淳子、池田絵美、穂屋下 茂、角 和博、近藤弘樹：ネット授業運用における問題点と教務支援の必要性、日本教育工学会、第21回全国大会(徳島)、2a-502-5 (2005-9)、703-704.
- 5) 米満 潔、梅崎卓哉、藤井俊子、江原由裕、穂屋下 茂、角 和博、高崎光浩、大谷 誠、大月

- 美佳、皆本晃弥、岡崎泰久、渡辺健次、近藤弘樹：MoodleとXOOPSを基盤とし大学の要求を考慮した学修管理システムの開発と運用、情報処理学会論文誌、48-4（2007）、1710-1719.
- 6) 古賀崇朗、藤井俊子、中村隆敏、角 和博、高崎光浩、大谷 誠、江原由裕、梅崎卓哉、米満 潔、久家淳子、時井由花、河道 威、本田一郎、原口聡史、永溪晃二、田代雅美、穂屋下 茂：VOD型eラーニングの実践環境の構築、教育システム情報学会研究報告、25-7（九州工業大学）（2011-3）、45-50.
 - 7) 穂屋下 茂、久家淳子、時井由花、永溪晃二、古賀崇朗、河道 威、米満 潔、藤井俊子、本田一郎、五十嵐 勉、中村隆敏、高崎光浩、角 和博、近藤弘樹：社会人対象のデジタルコンテンツ・クリエイター育成プログラムの実践、大学教育年報、佐賀大学高等教育開発センター、No.6（2010-3）、52-65.
 - 8) 穂屋下 茂、中村隆敏、高崎光浩、角 和博、大谷 誠、藤井俊子、古賀崇朗、永溪晃二、久家淳子、時井由花、河道 威、米満 潔、原口聡史、本田一郎、梅崎卓哉：就業力を育む教育実践～デジタル表現技術者養成プログラム～、平成22年度情報教育研究集会講演論文集（京都市民総合交流プラザ 京都テルサ）（2010）、340-343.
 - 9) 米満 潔、田代雅美、久家淳子、河道 威、穂屋下 茂：ICT活用と協同学習手法を融合したキャリア教育の実践的研究、佐賀大学全学教育機構紀要、佐賀大学全学教育機構、第3号（2015-3）、167-179.
 - 10) 溝上慎一：アクティブ・ラーニング導入の実践的課題、名古屋高等教育研究（2007）、269-287.
 - 11) 知識構成型ジグソー法：<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>（2016/01/20アクセス）
 - 12) 安永 悟：LTD話し合い学習法、大学教育と情報 2011年度 No.3、公益社団法人 私立大学情報教育協会（2011）、269-287.
 - 13) 大学eラーニング協議会、日本リメディアル教育学会監修：大学におけるeラーニング活用実践集～大学における学習支援への挑戦2～、ナカニシヤ出版、2016.
 - 14) 原田 保：ビジネスプロデューサー入門、中経出版、2001.
 - 15) 穂屋下 茂、河道 威、大塚清吾、中村隆敏：地域密着型コンテンツの制作とその利用ーネット授業『伝統工芸と匠』ー、コンピューター&エデュケーションVol.31（2011）、62-65.
 - 16) 穂屋下 茂（監修）、穂屋下 茂、中村隆敏、米満 潔、古賀崇朗、河道 威、久家 淳子（著者）：でんでんむし3.11 東日本大震災を伝える～ケースメソッドで防災教育を～、五弦舎、2015.
 - 17) 米満 潔、福崎優子、河道 威、古賀崇朗、穂屋下 茂：ケースメソッドでの利用を目的とした映像教材の制作、九州PCカンファレンスin沖縄（琉球大学）（2015-11）、4-5.

郷土を再発見する e ラーニング教材制作～佐賀の祭り～

河道 威¹、穂屋下 茂^{2,3}

Production of e-Learning Contents to Rediscover Native District “A Festival of Saga”

Takeshi KAWAMICHI¹, Shigeru HOYASHITA^{2,3}

要 旨

佐賀県内には、浮立を中心とした祭り（伝統芸能）が数多く残っている。そのほとんどは、各地の神社・寺院に祀られているその地域の守り神「氏神」に、五穀豊穡や商売繁盛を感謝し、天下泰平や家内安全などを願い行われる「神事」である。同時に「神事」という意味だけではなく、その地区に住む人々が集う行事、イベントという意味も持っている。そこには、地域の人々が長年受け継いできた祭りへの強い想いが存在している。また、その歴史や形態を検証することで、それぞれの地域の成り立ちの過程も見えてくる。しかし、近年、地域の過疎化や少子化によって、祭りを担う人材が不足し、祭りの継続が難しくなっている地域が増加している。実際に祭りが途絶えてしまった地域もある。本研究では、佐賀地域の祭りを映像化し教材としてまとめることにより、地域の文化や伝統を振り返るとともに、その祭りの目的や意義を後世に継承することを意図している。制作した e ラーニング教材は、「佐賀デジタルミュージアム」サイトから配信する。

【キーワード】祭り、伝統芸能、浮立、佐賀デジタルミュージアム、e ラーニング教材

1. はじめに

2011年3月11日に起こった東日本大震災は三陸海岸の町や村をことごとく破壊した。家族も家も、職場も失った人々は絶望の淵にありながら、復興が始まった。その復興には、祭りが真っ先に取り沙汰され、クローズアップされた。祭りは、人々が生活を営むところにはどこにでも存在し、人々を集め、絆を深める不思議な力がある。その多くは古来より長きに亘って継承されてきたものである。途中で途切れることもあるし、蘇ることもある。また、時代を反映する新しい祭りが誕生することもある。

日本では、弥生時代より農耕を中心とした社会が形成されてきた。また、祖先の霊（祖

¹ 佐賀大学 e ラーニングスタジオ

² 全学教育機構

³ 責任著者

霊)を神聖なものとして崇める「祖霊信仰」を中心として国家が形成されてきた。農耕社会では、収穫量が自然や天候に大きく影響され、直接的に生活に大きな影響を与えてしまう。しかし、自然や天候は人間の力の及ぶ範囲ではない。そこで、神や祖先の霊に祈り、自然や天候の安定を願った。この神や祖先の霊に祈る行為、つまり神事を指す言葉が「祀る」であり、これが「祭り」の語源である¹⁾。

「祭り」においては、音楽を奏でたり踊りを踊りながら神に祈ることもあり、その中から伝統芸能も数多く生まれている。例えば、平安時代中期に成立した「田楽」は、田植えに伴う農耕儀礼を母体とした芸能である。田植えの際に歌を歌い、舞を舞って豊作を祈っていたものを、貴族が観賞用として取り上げたことで、芸能として成立した。この「田楽」が「猿楽」を経て、現在の「能楽」へと発展していった。

後に「祭り」という言葉は、神事だけではなく、それに付随した賑やかな行事のことも指すようになった。現在では、神事を伴わないイベント等についても「祭り」と呼ぶようになってきている。

佐賀県内には、浮立を中心とした祭り(伝統芸能)が数多く残っている。そこには、地域の人々が長年受け継いできた祭りへの強い思いが存在している。また、その歴史や形態を検証することで、それぞれの地域の成り立ちの過程も見えてくる。

しかし、近年、地域の過疎化や少子化によって、祭りを担う人材が不足し、祭りの継続が難しくなっている地域が増加している。実際に祭りが途絶えてしまった地域もある。本研究では、佐賀デジタルミュージアムのeラーニング教材「佐賀の祭り」シリーズとして、佐賀地域の祭りを記録し後世に継承することを目的として、祭りの準備から当日までを映像化し記録すると同時に、日本中、さらには世界中へ情報発信し、祭りを民俗学の一つとして学習できる環境を構築していく狙いがある。

2. 佐賀地域における「祭り」

佐賀県は、大小様々な「祭り」が数多く残っている地域である。特に「浮立」については、佐賀県内の各地にさまざまな形で残されている。「浮立」とは「風流(ふうりゅう)」が変化した言葉で、「優雅な趣のあること、雅やかなこと」という意味であったが、中世頃から『ふりゅう』と読まれるようになり、祭りの際にきらびやかな衣装を身に付けて歌い踊ることを指すようになった。佐賀県に伝わる浮立には、「面浮立」や「天衝舞浮立」、「鉦浮立」、「武士浮立」などがあり、中でも「面浮立」と「天衝舞浮立」は傳承されている地区が特に多い。佐賀県内の主な祭りの一覧を表1に示す。

表1：佐賀県内の主な祭りの一覧

タイトル	場所	日程
櫛田宮みゆき大祭	佐賀県神埼市神埼町 櫛田宮	4月初旬(隔年)
多久聖廟春季釈菜	佐賀県多久市多久町 多久聖廟	4月18日
呼子の大綱引き	佐賀県唐津市呼子町	6月第1土・日曜日
浜崎祇園祭	佐賀県唐津市浜玉町 諏訪神社	7月第4土・日曜日
小城祇園夏祭り	佐賀県小城市小城町 須賀神社	7月第4土・日曜日
沖の島参り	佐賀県鹿島市、小城市芦刈町より出港～沖の島	8月上旬(旧暦の6月19日)
母ヶ浦の面浮立	佐賀県鹿島市音成母ヶ浦 鎮守神社	9月中旬
武雄の荒踊	佐賀県武雄市 松尾神社・正一位神社・磐井八幡社	9月23日(彼岸の中日)
市川得天衝舞浮立	佐賀県佐賀市富士町市川 諏訪神社	10月第3土曜日
白鬚神社の田楽	佐賀県佐賀市久保泉町川久保 白鬚神社	10月中旬
伊万里トンテントン祭り	佐賀県伊万里市立花町 伊万里神社	10月下旬
米多浮立	佐賀県上峰町前牟田 老松神社	10月下旬
多久聖廟秋季釈菜	佐賀県多久市多久町 多久聖廟	10月第4日曜日
唐津くんち	佐賀県唐津市南城内 唐津神社	11月2日～4日
竹崎観世音寺修正会鬼祭	佐賀県藤津郡太良町大浦甲竹崎 竹崎観世音寺	1月2日～3日
見島のカセドリ	佐賀県佐賀市蓮池町見島	2月第2土曜日

「面浮立」は、鹿島市を中心に藤津郡、杵島郡、武雄市、多久市、小城市、佐賀市の一部にわたって伝わっている。鹿島市七浦地区の面浮立が各地に広がったと考えられている。シャグマ^{*1}を付けた鬼面を被った『かけうち』と呼ばれる舞人が勇壮に舞う。農耕に害を与える悪霊を封じ込め、豊作を祈願する神事であり、その起源の一説は、戦国時代の龍造寺氏と大内氏の戦の戦勝踊りが起源とも伝えられている²⁾。

「天衝舞浮立」は、佐賀市富士町や川副町など、天山から有明海までの佐賀平野の広い範囲に伝わっている。特に富士町には、市川・杉山・鎌原・古湯・須田の5つの地区にそれぞれ伝承されている。その起源は、佐賀市神野の堀江神社に室町時代より伝わる「浮立玄播一流」とされ、大宮司・山本玄播が行った雨乞い祈願が各地に伝わったと考えられている。特徴は、『テンツキ』と呼ばれる三日月型の被り物で、それを付けた舞人が笛の音や太鼓に合わせて舞い踊る。

鍋島家が統治していた時代の佐賀藩は、質素・儉約を旨としていたが、これら浮立などの祭りは制限を受けていなかった。藩の財政を支える根幹は農業であり、その豊作を祈願する浮立は、大切な神事として藩も認めており、財政的支援を受けるほどであったとされる。そのため、現在まで佐賀県各地で浮立が伝承されているのであろう³⁾。

^{*1} シャグマ：ヤクの尻尾の毛を赤く染めたもの。兜の飾りとして使用していた。

浮立の他にも、「唐津くんち」や「武雄の荒踊り」、「白鬚神社の田楽」、「みゆき大祭」、日本三大喧嘩祭のひとつ「伊万里トンテントン祭り」などがある。珍しい形態のものとしては、秋祭りで狂言を奉納する「高志狂言」や儒学の祖・孔子をお祀りする多久聖廟の「釈菜」（春季と秋季の年2回開催）がある。

3. 「佐賀の祭り」コンテンツ制作

「佐賀の祭り」は2010年より制作を着手し、現在、佐賀県内の5つの祭りを映像教材化している。制作したコンテンツの一覧を表2に示す。また、それぞれの祭りの様子を写真1～5に示す。

表2：「佐賀の祭り」制作コンテンツ一覧

タイトル	場所	撮影日
母ヶ浦の面浮立	佐賀県鹿島市音成母ヶ浦 鎮守神社	2010年9月
白鬚神社の田楽	佐賀県佐賀市久保泉町川久保 白鬚神社	2011年10月
櫛田宮みゆき大祭	佐賀県神埼市神埼町 櫛田宮	2012年4月
市川の天衝舞浮立	佐賀県佐賀市富士町市川 諏訪神社	2014年10月
多久聖廟 釈菜	佐賀県多久市多久町 多久聖廟	2014年10月



写真1：母ヶ浦の面浮立



写真2：白鬚神社の面浮立



写真3：みゆき大祭



写真4：市川の天衝舞浮立



写真5：多久聖廟 釈菜

3.1 コンテンツ制作の留意点

「佐賀の祭り」を教材コンテンツとして制作する際には、次のような点について留意した。

- (1) コンテンツ制作に当たって、「祭りの歴史・伝統・文化をいかに正しく伝えるか」、「祭りとその地域の人々との関係性」に主眼を置いた。
- (2) 撮影の際には、祭りの全容をきちんと伝えると共に、細部の細かい動きも映像で捉えられるように撮影場所やカメラアングルを工夫した。また、祭りの責任者や出演者のインタビューを取り入れることで、地域の人々の祭りにかける思いなども伝えられるようにした。
- (3) 祭りの本番だけを撮影するのではなく、事前の準備の様子や練習の様子なども含めることで、本番に向けての地域の盛り上がりも伝えられるようにした。
- (3) シナリオ作成の際には、祭りと地域との関係性をわかりやすくするために、その地域の成り立ちや歴史なども絡めて祭りの説明を行うようにした。また、記述内容に誤りや誤解を招く表現がないように細心の注意を払った。
- (4) eラーニングコンテンツとして、長期間利用すること、生涯学習や大学教養教育科目として利用できる質の高いコンテンツを目標とした。

3.2 コンテンツ制作作業の流れ

コンテンツ制作の作業の流れは、次の通りである。①「祭り」の選定及び撮影の交渉。②祭りの保存会等の主催者との打ち合わせ。③ストーリーの概略を決定。④撮影。⑤撮影した内容を踏まえシナリオを作成して、⑥編集後、⑦祭りの担当者による映像のチェック。⑧追加撮影を行い、⑨修正（再編集）。OKがでるまで⑥～⑧を繰り返した。OKがでたら、コンテンツは完成。その後、⑩DVD化及びBD（ブルーレイディスク）化。さらに、⑪eラーニングコンテンツ化して、佐賀デジタルミュージアムにアップロードして配信。

(1) シナリオの作成

祭りの主催者との打ち合わせや事前の調査をもとに、最初の撮影までに大まかな構成を考えておき、取材・撮影した内容を肉付けし、詳しいシナリオを作成した。シナリオは、映像欄と解説（ナレーション）欄に分けた。映像欄には、映像の内容を書き、解説（ナレーション）欄には、映像等に併せたナレーション文を書いた。

シナリオの構成は、主に①祭りの歴史・由来、②地域の歴史、③事前準備や練習の様子、④祭り本番の様子、⑤関係者のインタビューで構成した。シナリオの例を表3に示す。

表3：シナリオの例

映 像	解説（ナレーション）
プロローグ	佐賀県佐賀市富士町市川地区。 稲刈りも終わり、本格的に秋の香りが漂い始めた10月の第3土曜日。 集落中に笛や太鼓、鉦の音が鳴り響いています。 神社の境内で、大きな三日月の被り物をした舞人が、笛や太鼓に合わせ、勇壮に舞い踊っています。 天衝舞浮立。 ここ市川地区で連綿と受け継がれている、伝統芸能です。
オープニング	タイトル
市川地区について ・場所情報 ・成立ちと歴史 ・現在の状況	佐賀市の最北に位置する富士町。脊振山地や天山に囲まれた山間の街で、熊の川温泉や古湯温泉が有名です。 その富士町の東部にある市川地区。 現在は、佐賀郡を経て佐賀市に属していますが、元々は小城郡に属する地域です。 小城を統治していた千葉氏一族の野中和泉守胤廣（のなかいずみのかみたねひろ）が、明応6年（1497年）より移り住み、この地を治めていました。 現在は、およそ60戸の人々が暮らしています。 年に一度、この市川地区の人々が総出で盛り上げるお祭りがあります。諏訪神社の秋祭りです。
天衝舞浮立とは ・諏訪神社とは	市川の諏訪神社は、野中和泉守胤廣の子・伊賀守彦八が信州の諏訪神社から分霊を勧請し、氏神として祀ったのが始まりとされています。 500年を超える歴史があります。 この諏訪神社の秋祭りで、奉納されるのが「天衝舞浮立」です。

・堀江神社 玄播一流	神様へ五穀豊穡を感謝し、天下泰平を祈願するために奉納されます。 市川の天衝舞浮立は、佐賀市神野にある堀江神社の「浮立玄播一流」が元になっていると伝えられています。弘治2年（1556年）、雨乞い祈願のために、大宮司・山本玄播（げんば）が奉納したのが始まりとされ、それが何らかの形で、市川地区に伝わったと考えられています。
---------------	--

(2) 撮影

撮影には、S社製のデジタルビデオカメラレコーダー（HVR-Z5J）を使用した。制作した5つのコンテンツのうち、「母ヶ浦の面浮立」と「白鬚神社の田楽」、「みゆき大祭」はSD（標準画質）で、「市川の天衝舞浮立」と「多久聖廟 釈菜」はHD（ハイビジョン画質）で撮影した。

撮影の際は、複数台のカメラで撮影を行った。何をどこで撮影するかで、ビデオカメラの台数が決まる。特に、祭りの場合は、『道行き』と呼ばれる道中行列があるため、行列を追いかけながら撮影する必要が生じる。同時に、祭りの挙行の妨げにならない場所で撮影しなければならない。道中のどこにビデオカメラを配置し、それぞれがどのように動いて撮影を行うか、綿密に計画したうえで撮影に臨んだ。『道行き』での撮影ポジションの例を図1に示す。

また、神社の境内などで奉納を撮影する場合は、①会場全体を固定で撮影するロングショットのカメラと②祭りの出演者をフルショットで撮影するカメラ、③部分をクローズアップで撮影するカメラなどと、それぞれ役割を振り分けて撮影した。特に奉納の踊りのシーンなどでは、ローアングルを多用し、その迫力や躍動感がより伝わりやすいように撮影した。境内での撮影ポジションの例を図2に示す。

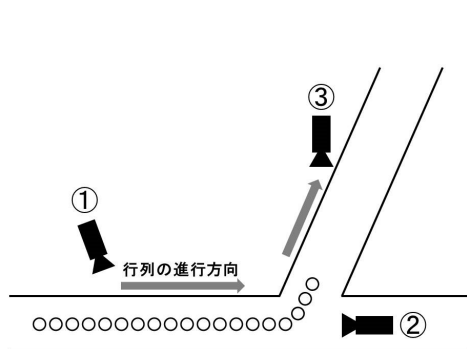


図1：道行きの撮影ポジションの例

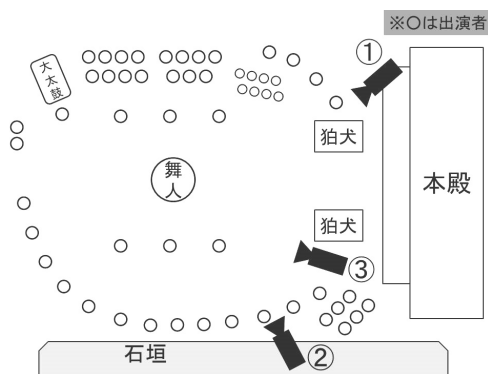


図2：境内での撮影ポジションの例

(3) 編集作業

作成したシナリオをもとに編集作業を行った。使用した編集ソフトはA社のPremiere（CS5）である。Premiereでは、シナリオに沿って、場面となる映像範囲を選択した。編集作業は、かなりの時間を要する。シナリオに沿って映像が編集できると、ナレーションを収録して映像と合わせ編集する。最後にテロップ・音楽を付け加え、映像として仕上げる。なお、このナレーションはコンテンツの品質に大きな影響を及ぼすので、なるべく雑音を無くして音質を保つためにスタジオで収録した。

編集においては、視聴者に祭りの進行状況をわかりやすく見せることに重点を置き、テロップで注釈を入れたり、映像に図や表などを組み合わせるなどした。また、祭り全体の雰囲気を伝える全体のロングショットと祭り出演者のアップの映像を効果的に組み合わせるようにした。完成した映像の一場面を写真6・7に示す。



写真6：「市川の天衝舞浮立」の一場面



写真7：「多久聖廟 釈菜」の一場面

(4) 確認作業等

編集作業が終了した段階で、祭りの主催者や保存会の代表の方に、映像の内容に間違いや誤解を招く表現等がないかチェックをして貰った。指摘して頂いた部分は、再度編集し直して、もう一度確認をして貰うようにした。何度かチェックと再編集を繰り返して完成に至る。

3.3 配信（佐賀デジタルミュージアム）

完成した映像は、eラーニングコンテンツとして利用できるようFlash化した。映像コンテンツを切り分け、Flashビデオ（FLV）形式に変換した。また、難しい用語も出てくるので、理解しやすいように映像のナレーションとインタビューの部分をテキスト化し、eラーニングコンテンツのテキスト欄に表示した。

作成したeラーニングコンテンツは、「佐賀デジタルミュージアム」⁴⁾のeラーニングサイトで生涯学習として一般向けに配信している。このeラーニングサイトは、メールアドレスを持っていれば、誰でも登録して受講できるようになっている。

4. 「佐賀の祭り～市川の天衝舞浮立～」の制作

コンテンツ制作の一例として「市川の天衝舞浮立」について具体的に説明する。

4.1 「市川の天衝舞浮立」とは

「市川の天衝舞浮立」は、佐賀県佐賀市富士町市川にある諏訪神社の秋祭りで、五穀豊穡と天下泰平を願って奉納されるものである。市川地区は、現在は佐賀市に属しているが、元々は小城郡に属する地区であった。明応6年（1497年）に、小城を治めていた千葉氏一族の野中和泉守胤廣（のなかいずみのかみたねひろ）が市川に移り住み、統治するようになった。その和泉守胤廣の子・伊賀守彦八が信州の諏訪神社から分霊を勧請し、氏神として祀ったのが市川の諏訪神社の始まりとされている。

前述のように、「天衝舞浮立」は佐賀市神野の堀江神社に伝わる「浮立玄播一流」が起源とされ佐賀県各地に伝承されているが、「市川の天衝舞浮立」は、それらの中でも最も規模が大きく、古い形態が伝承されている。三日月型の『テンツキ』と呼ばれる被り物を被って勇壮に舞う舞人の他に、笛方・ホンバンウチャー（謡い手）・鉦打ち・パンパコ^{※2}・モリヤーシ^{※3}・銭太鼓^{※4}・扇子舞^{※5}といった多彩な出演者から構成されている。また、棒ツキヤー（棒使い）・奴踊り・にわかも披露され、市川地区の人々が総出で盛り上げる伝統行事である。

4.2 祭りの本番までの流れ

市川地区は6つの『古賀』と呼ばれる小集落から構成されており、毎年6つの『古賀』が持ち回りで『亭主前（テースマエ）』という浮立の当番を務める。テースマエの中でも中心となる座元を『スブソ』という。撮影を行った2014年のテースマエは『辻古賀』であった。テースマエの中でも中心となる座元を『スブソ』という。市川地区の6つの『古賀』の分けを図3に示す。

奉納が行われる日の1週間前を『初供日』と言い、この日からテースマエの『スブソ』を中心に浮立奉納の準備を行っていく。祭り本番までのスケジュールを表4に示す。また、本番までの様子を画像8～11に示す。

※2 パンパコ：未婚女性2名。大鼓を体の前に付け、色紙ふさの付いたバチで打つ。

※3 モリヤーシ：青年男子6名。大鼓を胸の前に付け、小バチで打ちながら踊る。

※4 銭太鼓：少女が務める。竹の中に小銭を入れた銭太鼓を持つ。

※5 扇子舞：幼児から小中学生の女子が務める。日の丸の扇子を両手に持つ。

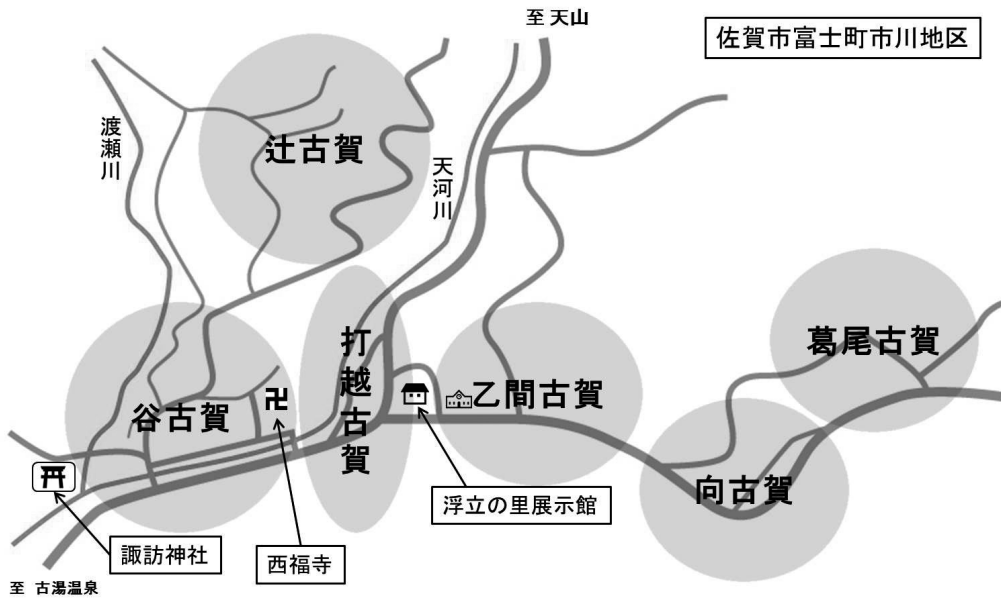


図3：佐賀市富士町市川地区の6つの『古賀』

表4：初供日から祭り本番までのスケジュール

スケジュール	期日	内容
初供日(はつぐんち)	浮立奉納の1週間前	・しめ縄作り、浮立奉納の道具類の新調 ・諏訪神社での初供日の祭典
浮立慣らし	浮立奉納の3日前～前日	・出演者全員での総練習
宵(エー)のまつり	浮立奉納前日	・天衝舞の舞人をスプソが招き、盃を交す ・練習の総仕上げ
禊・足慣らし	浮立奉納当日朝	・舞人は、諏訪神社横の渡瀬川で禊を行い、 境内で準備運動をする



写真8：しめ縄作りの様子1



写真9：しめ縄作りの様子2



写真10：初供日の祭典



写真11：浮立慣らしの様子

奉納1週間前の初供日の様子から取材と撮影を開始した。撮影においては、それぞれ作業の様子がわかりやすいように撮影するとともに、「年長者から若者へ受け継ぐ技術」というサブテーマを持って撮影に当たった。テスマエが回ってくるのが6年に1回ということもあり、年長者でも作業の手順を思い出しながら、お互い協力して作業を進める様子に、地域の中での結びつきの強さを感じた。また、本番3日前の練習と本番前日の「宵のまつり」、当日朝の舞人の禊の様子も撮影した。練習では、若者に年長者が細かく振付の指導をしており、しっかりと浮立の伝統が継承されている様子だった。子ども達も「棒ツキヤー」や「扇子舞」といった自分達の役の練習を真剣に行っていた。

4.3 祭りの本番

浮立行列の出発、『打ち出し』が始まるのは午後である。準備を終えた出演者たちがスブソの家に集まり、『道行き』の行列が出発する。スブソの家を出発し、市川地区内を回り諏訪神社へ向かう。諏訪神社に到着すると浮立の奉納を行う。奉納の手順を表5に示す。

表5：浮立奉納の手順

	演目	内容
1	棒ツキヤー	小学生～壮年までの男子が棒術の演武を披露する
2	やっこ踊り	「奴」と呼ばれる集団が、歌に合わせてひょうきんな所作で踊る
3	にわか	「にわか連中」と呼ばれる集団が、滑稽な即興寸劇を披露する
4	諏訪大明神奉納浮立	諏訪神社の本殿へ向かい天衝舞浮立を奉納する
5	弁財天奉納浮立	天山の南中腹に祀られている弁財天へ向けて浮立を奉納する
6	寄神様奉納浮立	各所から寄せられた「寄神様」へ浮立を奉納する

諏訪神社での奉納を終えた行列は、西福寺へ向けて『道行き』を行う。市川の天衝舞浮立の特徴は、神社と寺院の両方へ奉納する浮立である。これは、この地を治めた野中氏の氏神が諏訪神社で、氏寺が西福寺であったことに由来すると言われている。西福寺でも、「棒ツキヤー」と「やっこ踊り」の後、天衝舞浮立が本堂と、裏山にある若宮大明神へ向けて奉納される。西福寺での奉納を終えた行列は、スブソの家へと戻り、そこで浮立行列は終了し、『打ち止め』となる。

祭り本番の撮影は、ビデオカメラ3台で行った。道行行列では、2台のカメラは行列を追いかけ、先方と後方を入れ替わりながら撮影した。もう1台は、行列の出発シーンを撮影した後は諏訪神社の境内に待機し、行列の入場シーンを撮影するようにした。奉納の際は、1台は境内の全景を撮影し、1台は神社横の崖の上から出演者の動きを撮影、もう1台は無人正面からのクローズアップを撮影した。諏訪神社境内でのクローズアップ撮影では、予定した撮影ポジションに観客が入って来たり、他のメディアのカメラマンと重なるなどして、思うような撮影ができない場合もあった。出演者と重なって移動せざるを得なくなった場合もあった。主催者側との綿密な打ち合わせが必要であった。

5. 考察

祭りやそこで伝承されている伝統芸能を撮影し映像コンテンツ化しておくことは、「民俗学」の領域としても非常に重要であろう。「民俗学」とは、「世界の文明民族の国々で、自国民の日常生活文化の歴史を、民間伝承を主たる資料として再構成しようとする学問」と定義されている⁵⁾。

祭りはその地域の日常生活と密接に関係している。生活の様式や様々な慣習、しきたり、冠婚葬祭などの儀式の由来を辿れば、祭りや神事に行きつくことが多い。何気なく日常で使用している言葉や慣用語にも、祭りや神事にその由来があるものが多い。

また、祭りの形態を見ることで、日本人の精神性も垣間見ることができる。例えば「市川の天衝舞浮立」では、神道である諏訪神社の祭りでありながらも、仏教（臨済宗）の西福寺へも奉納を行う。これは、日本人が神道と仏教という二つの宗教を同時に取り入れていた、いわゆる神仏習合を表すものである。神社を氏神として、寺院を氏寺として双方を同じように祀り崇拝するという日本人の宗教観が表れている。

このように、映像化したeラーニングコンテンツ教材を利用して、地域の一部となっている「祭り」の意味を学ぶことは、地域住民にとっても非常に重要なことであろう。

6. まとめ

(1) 地域の大学が地域で開催される祭りを、教育目的のコンテンツとして制作することは、保存会をはじめとした祭り関係者の方々の協力を得やすいという側面があり、非常に撮影はスムーズにいった。地域の人々も、できるだけ多くの人に祭りについて知って貰い、

実際に現地に足を運んで貰いたいという思いが強いようで、このコンテンツを見て貰うことで、地域の人たちの思いにも応えることができる。

- (2) 祭りの撮影においては、綿密に計画を立てていても、本番は何が起こるかわからず、計画通りに撮影できないなど難しい面もあった。神社などの神聖な場所での撮影のため、立ち入ってはいけない区域などへの配慮も十分に必要である。また、予想をはるかに超える見物客であったり、他のメディアのカメラもいるため、それらとの兼ね合いも考慮しなければならない。
- (3) 撮影しコンテンツ化していく過程では、祭りの意義やその地域の歴史や慣習などを改めて吟味していくが、それにより、時代を追うに従って原型がわからなくなっていたものを、改めて検証し解明することができる。
- (4) 祭り本番に加え、それまでの準備の様子も含め、細部に渡って記録し整理しておくことで、万が一、祭りが途絶え技術が継承されなくなった際も、それを補完することができる。また、その祭りそのものに加え、地域の人々の結びつきの様子、すなわち「地域の絆」を記録として残すこともできる。
- (5) 近年は、高齢化、過疎化の影響が大きく、祭りに携わる人数が減少している。祭りの伝統や技術は確実に受け継がれているものの、昔より祭りの規模自体を縮小せざるを得ない地域も多い。特に子どもが務めるべき役が足りていない地域が多いようである。

7. 謝辞

最後に、コンテンツ制作にご協力頂いた、「母ヶ浦の面浮立」「白鬚神社の田楽」「市川の大衝舞浮立」の各保存会、みゆき大祭実行委員会、多久市教育委員会及び公益財団法人 孔子の里をはじめとした地域の皆様、「母ヶ浦の面浮立」と「白鬚神社の田楽」においてコーディネーターとしてご協力頂いたフォトジャーナリストの大塚清吾氏、撮影時の佐賀大学 e ラーニングスタジオのスタッフのご協力に対し、あらためて感謝の意を表す。

引用・参考文献資料

- 1) デジタル大辞泉「祭り」：
http://dic.search.yahoo.co.jp/search?ei=UTF-8&fr=kb&p=%E7%A5%AD%E3%82%8A&dic_id=all&style=full (2016/1/20アクセス)
- 2) 鹿島市HP「面浮立について」：
<http://www.city.saga-kashima.lg.jp/main/4040.html> (2016/1/20アクセス)
- 3) 富士町史（下巻）(H12. 3. 31発行)
- 4) 佐賀デジタルミュージアム：<http://www.saga-els.com/sdm/>
- 5) デジタル大辞泉「民俗学」：
<https://kotobank.jp/word/%E6%B0%91%E4%BF%97%E5%AD%A6-140105> (2016/1/20アクセス)