

追 手 門 学 院

一貫連携教育研究所紀要

第2号

2016 年 3 月

追手門学院一貫連携教育研究所

ISSN 2189-3551

Bulletin
of
Research Center for Integrated Education System

Vol. 2 March 2016



Research Center for Integrated Education System, OTEMON GAKUIN
1-3-20, Otemae, Chuo-ku, Osaka, JAPAN

はじめに

一貫連携教育機構長 河合 博司

一貫連携教育研究所紀要第2号をお届けします。

本研究所の目的は、表論文に明記されているように、「追手門学院の『教育目標の具体化を図り、総合学院としての一貫教育及び学院内外の連携教育を企画・推進し、もって学院における教育・研究の一層の充実・発展に寄与すること』」（規程第2条）です。

第2号は、この表論文はじめ3本の「一貫連携教育研究所に則した論文・調査報告・実践記録等」と「自由論文」9本及び「2015年度活動報告」が、小・中高・大学それぞれの教員の手により、単独あるいは複数で執筆発表されています。

一貫連携教育研究所の15年度の活動報告とその実践経過は、表論文に詳しい。「心の教育」「国際教育」「キャリア教育」の3分野に研究テーマを設定し、その成果の一部は「初等中等教育全体研修会」で発表・還元されている。

一貫連携教育への具体的還元と実施プロセスについては、東田論文の「追手門 UI 論」の実践報告に詳しい。一貫連携教育のカリキュラムへの具体的昇華の貴重な記録である。この論文を素材とする“成果と課題”について集团的議論と発展を願うものである。

福田はじめ3名の「ロボット教育の授業実践」に関する共同論文は、追手門学院大手前中学校の総合学習〈洪庵講座〉を活用した3年間の実践を記録した貴重な論文である。そこには、「中学生の発達段階に応じた」実践の工夫、UNESCO や OECD などの国際教育機関の動向を視野に入れた計画と実践の工夫、外部の専門家や内部の教員たちとの協働実践など、教訓化すべき内容と一貫連携教育活動に应用可能な指摘が数多く含まれている。今後の更なる議論の深化と協働実践の具体化を願いたい。

9本の「自由論文」もそれぞれ教育実践と結合した、多くの学びを含んだ貴重な論考が並んでいる。その中でも、「初代学長天野先生」の記録の掘り起しは、歴史研究の基底ともいえる。地道に足で稼ぎ聴き取りを検証し記録に残す作業の積み重ねを続けながら、今回は、「学院葬の『弔辞』」を紹介している。

執筆いただいたすべての方々に心から感謝と敬意を表するとともに、今回の紀要第2号がすべて

の学院関係者の手にとられ、忌憚ないご批判と創造的・実践的なご参加・提言をいただければ、望外の喜びである。

追手門学院 一貫連携教育研究所紀要

第2号 (2016年 3 月)

はじめに 河合 博司

【一貫連携教育研究所に則した論文・調査報告・実践記録等】

出前授業による一貫連携教育の試み (続)

ー大学基盤教育科目「追手門 UI 論」の場合ー 東田 充司 1

中学生の発達段階に応じたロボット教育の授業実践 福田 哲也 11
太田 直晃
井上 伸治

「総合学園 追手門学院」のキャリア教育実践にむけて (中間報告)

一貫連携教育研究所での活動報告 (2015 年度) 表 弘之 19

【自由論文】

とりかへばや物語論に見る「退廃性」の正体

ー「とりかへばや物語」教材化に向けての一考察ー 前 比呂子 27

教職協働と組織文化 (2)

ー学問の自由と実業の秩序・補論ー 内藤 雄太 39

笑いと教育：漫才を模倣するという遊戯的試みの考察 柏原 全孝 49

学び合う授業

ーアクティブ・ラーニングの試みー 土井 俊信 59

国内で外国語会話を習得するためのポイント 李 景芳 71

学部共通科目のマネジメントについての一考察 樋口 勝一 77

水藤 龍彦
武田 裕紀
村上 亨
田上 正範
梅村 修

学生講師によるワークショップの試み

ー真の主体性を求めてー 田上 正範 93

キャリア教育におけるプロジェクト科目の実践 吉村 大吾 101

初代学長 天野利武先生についての調べ

ー学院葬での「弔辞」にみられる天野利武先生ー 藤原 栄一(1) 118

2015 年度活動記録 107

一貫連携教育研究所に則した
論文・調査報告・実践記録等

出前授業による一貫連携教育の試み（続）

－大学基盤教育科目「追手門 UI 論」の場合－

追手門学院小学校校長 東田 充司

1. はじめに

追手門学院での幼小中高大連携事業に於ける一貫連携教育機構の使命は、当時の梅村修機構長の下記の記載に集約されている。（以下、2014年 幼小中高大連携事業計画より引用）

さて、一貫連携教育機構の使命は、いうまでもなく、こども園から大学院までを備える総合学園として、追手門学院内部の紐帯を固くし、人と情報の行き来を活発にすること、そして2012年3月の学院教育改革検討委員会答申で示された「6つの教育の柱」～志の教育、心の教育、国際教育、自校教育、キャリア教育、一貫連携教育～を具現化し、広く世の中の付託に応えることだ。言い換えれば、未だ緊密とは言い難い、各学・校・園をつなげる仲介の労をとり、人や情報の流れを作ると同時に、既存の、図らざる連携事業にも光を当て、“みえる化”に努めることを任務としている。（以上、引用終わり）

この要請に基づき中学校と幼稚園で実践を行い、昨年度紀要第1号にその報告を行った。今回は、大学基盤教育科目である「追手門 UI 論」特別授業を報告するものである。追手門学院ならではの良き一貫連携の授業展開を希求したく、ここに大方のご批正をお願いする次第である。

2. 基盤教育科目「追手門 UI 論」での実践

自校教育推進を目的に、2013年より「学び論～自校教育講座」として開始されたが、本年度実施科目名称は「追手門 UI 論」である。昨年度まで特別講義として「学院発祥の地へのバスツアー」と称して小学校および大阪城での案内を担当したが、いずれも参加者は20名程度であった。

本年度は「追手門 UI 論」として初年次生の全員履修に近づける目的で時間割が工夫（月～金曜日の3時間目）され、さらにこの科目をCAP制から外す配慮が行われた。この結果、履修時間割の都合等でやむなく不参加（別途レポートの提出が必要）となった履修者があったものの、458名の参加者による「追手門学院の発祥の地を見て、知り、学ぼう」を実施することとなった。

・授業科目名 追手門 UI 論 A～E

・授業テーマ 「自校教育」講座～追手門学院について、もっとよく知ろう

・キーワード 自校教育、自校史教育、アイデンティティ、安心感、帰属意識、居場所、不本意入学、偶然入学、オムニバス形式

・授業の目的

追手門学院は、127年の歴史を有する、関西でも有数の伝統校である。これまで、社会有為の企業人や文化人を多数、輩出してきた。学校教育は、学院の歴史や先人の事跡を勉強するだけにとどまらない。学生諸君には誇りや安心感を与え、教職員にはアイデンティティを確認させ、卒業生には母校の今を体感してもらう絶好の機会である。また、教員の授業改善活動や、学生諸君の帰属意識の醸成、キャリア形成にも資するところが大きい。特に不本意な思いで追手門学院大学に入学した学生諸君には、追手門の「歴史」や追手門の「今」について知ってもらい、これから始まる大学生活を有意義に過ごすための指針を得てほしい。

・到達目標

1. 追手門学院の建学の精神、創設者の志、先達の功績などをきちんと語ることができる。
2. 追手門学院で学ぶ大学生であることに安堵を感じ、「この大学で精一杯がんばろう」という前向きな気持ちを抱くことができる。

・授業概要

皆さんはどうして追手門学院で学んでいるのだろうか。少しでもこんな疑問を持ったことはないだろうか。ある学生は言う。「理由なんてない。進路指導の先生が薦めてくれたから、ちょうど偏差値が合っていたから入学しただけだ」。これを「偶然入学」という。また、ある学生は、「ほんとうは関関同立か産近甲龍に入りたかったんだけど、受験に失敗して、やむを得ず追手門に入っただけだ」という。これを「不本意入学」という。

「追手門が僕のあこがれの大学でした」「追手門が第一志望校でした」こんなことを言う学生に私はあまりあったことがない。だが、よく考えてほしい。「追手門学院大学卒」という学歴は、皆さんの人生に、これから一生つきまとうのである。履歴書を書くたびに恥ずかしい思いを抱いたり、「どこの大学の出身ですか」と聞かれるたびに、「いやあ、大した大学じゃありません」と言葉を濁す。こんなことでいいのだろうか。

はっきり言おう。追手門学院は素晴らしい大学である。追手門学院は、1888年、明治の元勳・高島鞆之助によって、大阪偕行社附属小学校として創設された。それから幾星霜、日中・日露の戦役、二度の世界大戦、敗戦と戦後復興、バブル崩壊など、目まぐるしく転変する社会情勢に翻弄されながらも、学院としての命脈を保ち、現在では、こども園から大学院までを擁する一大学園に成長している。そして、127年の歴史の中で、綺羅星のごとき有為な人材を世の中に送り出してきた。

た。

だいたい、みなさんは「追手門」とはなんのことか、ご存じか？学院発祥の地、大手前・追手門学院小学校に行ったことがあるか？追手門の由来も発祥の地も知らないくせに、どうして恥じ入ったり、自信を失ったりするのだろう。「偏差値が低いから」って？それは皆さんの受験学力に対する世間の偏頗な評価であって、追手門学院とは何の関係もない。

少しオリエンテーションしておこう。この講義は大きく二つに分かれる。

一つは、追手門 127 年の波乱万丈の「歴史」を知ってもらおう。これを「自校史教育」という。講義には学院の歴史について研究している本学の教職員が当たる。

もう一つは、追手門の「今」について知ってもらおう。これを「自校教育」と名づけよう。講義は、追手門を愛してやまない教職員、学生、卒業生が、かわるがわる登壇し、追手門の栄光の歴史も、スキャンダルも、余すところなく語る。受講生はきっと、追手門の一員であることに、大きな“安心感”を抱くようになるだろう。

願わくば、この「追手門 UI 論～自校教育講座」を通じて、みなさんが追手門で学ぶ意義を確認することを。そして、追手門の一員であることに喜びや誇りを抱いてくれることを。

・授業計画

- 1 回目 「自校教育」とは何か～“追手門学院”を学ぶ意義、将軍山会館訪問
- 2 回目 自校史教育 (1)～「追手門の歩み」を使って
- 3 回目 自校史教育 (2)～「追手門の歩み」を使って
- 4 回目 学院志研究員の研究員による研究成果の還元①
- 5 回目 学院志研究員の研究員による研究成果の還元②
- 6 回目 学院発祥の地へのバスツアー（小学校スカイホールでの座学、および大阪城周辺の散策）
- 7 回目 リア充を実現した学生登場、自校教育批判
- 8 回目 教育後援会、山桜会 追大 OB・OG による追手門の今と昔
- 9 回目 グローバルキャリアコース、スポーツキャリアコース、リーダーズ養成コースへの招待
- 10 回目 企業人から見た追手門学院大学の評価、理事長による講話（理事長、学長への手紙）
- 11 回目 追手門をホームに、アウェイで活躍する学生登場！
- 12 回目 大学のスペシャリスト (1)～追手門 Menu「なぜ私は追手門で教員をやっているのか」
- 13 回目 大学のスペシャリスト (1)～追手門 Menu「なぜ私は追手門で事務職員をやっているのか」
- 14 回目 理事長、学長をお招きしての対話集会、追手門 Photo コンテスト～これぞ私の追手門
- 15 回目 期末試験～将軍山会館再訪、追手門検定、青が散る Award に挑戦

（以上、引用終わり）

「〔追手門学院の発祥の地を見て、知り、学ぼう〕の実施日および参加者数」

5月11日（月）追手門 UI 論 A（村上亨先生ご担当）	101 名
5月12日（火）追手門 UI 論 D（山本直子先生ご担当）	38 名
5月14日（木）追手門 UI 論 B（岸岡奈津子先生ご担当）	141 名
5月15日（金）追手門 UI 論 C（池田輝政先生ご担当）	126 名
5月20日（水）追手門 UI 論 E（梅村修先生ご担当）	52 名

※正規の授業時間帯を越えての受講になる関係上、参加者の受講曜日は一致しない

〔講義概要〕「追手門学院の発祥の地を見て、知り、学ぼう」講義資料より抜粋

(1) 豊臣大阪城の石垣について



追手門学院は、旧大阪城三の丸に位置しています。現在の石垣は、後に徳川家康による建造であって、豊臣秀吉時代のものではありません。秀吉による石垣に土盛を行った上で作られたものが現在の石垣で、秀吉時代の石垣は、長い間幻とされてきました。

左の写真は、1979年東館建設時の文化財発掘調査で発見された『秀吉が築いた』大阪城の石垣です。徳川家康のものとは大きく異なり、小ぶりの岩には加工を施さず、自然の姿そのままに積み上げていく野面積み（のづらづみ）と言われる手法を用いています。

東館地下ホールにそのままに保存するとともに、東門にその一部を移設しています。



東館地下ホールの保存石垣



東門横に移設した石垣

学校周辺にも、秀吉時代の石垣を保存・展示している場所があります。日本経済新聞社とドーンセンターがそうです。現存する大阪城の石垣は、すべて徳川時代のものであるため、これらは当時の様子を明らかにする貴重な資料です。大阪城は当時の築城技術の最高傑作であると言われ、特に基礎を成す「石造り」が優れています。大阪城が「石造りの巨城」といわれる所以でしょう。

また徳川時代の石垣建造に際し、大川から運河を掘って小豆島等から巨石を運んだとされていますが、その運河というのは追手門学院小学校の運動場に作られました。前掲の発掘調査の写真で石垣が切れている箇所（クレーンの前）がその運河跡のようです。

学校周辺の身近な環境の中に、大きな歴史遺産があることをありがたく感じます。追手門の子はみんな大阪城が大好きです。高学年の社会科学習への大きな励みやきっかけになってくれることを願っています。



日本経済新聞社屋南側



ドーンセンター北側

(2) 大阪偕行社について

本校が1888年、大阪偕行社の附属小学校として現在地に設立されたことは周知の通りです。偕行社は陸軍の将校クラブで、全国に存在しました。附属小学校を有していたのは、大阪、広島、旭川でした。

- ・ 広島偕行社附属済美小学校（1893年創立）
小学校・幼稚園を併設し、当初から男女共学。
作家の阿川弘之氏は卒業生。原爆により遺滅。
- ・ 旭川偕行社附属北鎮小学校（1901年創立）
旭川偕行社が設立し、1911年に公立に移管。
旭川市立北鎮小学校として存続している。



大阪城近辺には、陸軍関係の施設が数多くありました。大阪城内に大阪鎮台（後に第四師団に改編）が設けられ、陸軍所（陸軍省の前身）、兵学寮青年学舎（陸軍士官学校の前身）はじめ陸軍の主要施設が大阪城とその周辺に設置されるようになったのが、その最初です。大阪砲兵工廠が大阪城公園や OBP にあったのをご存知の方も多いと思います。



【大手前界限の元陸軍関係施設と現在の姿】

大阪偕行社本社：追手門学院大手前中・高等学校

大阪陸軍病院：大手前病院・大阪歯科大学附属病院

大阪軍人会館：ドーンセンター

（大阪府立男女共同参画・青少年センター）

（3）大阪偕行社附属中学校・第二山水中学校と同志社香里中学校

1940年4月、大阪偕行社附属中学校が発足し、1期生の入学式が小学校講堂で行われました。枚方市香里に校舎を建設し、1942年11月の完成までは小学校で授業が行われました。この間、戦時下での資金不足により、同じ陸軍関係の東京の山水（やまみず）育英会と合併し、第二山水中学校として再出発しました。大阪市内の空襲が激しくなり、大阪偕行社附属小学校が学童疎開を行った際、5年生までは箕面と石切に学舎を設けましたが、6年生は香里の第二山水中学校に通学しました。

戦後、大阪偕行社と同様に山水育英会も陸軍関係の団体ということで解散命令が出されます。しかし第二山水中学校は、教職員と保護者の努力により香里中・高等学校として新発足し、1951年に同志社香里中・高等学校となります。あくまで個人的な意見ですが、キリスト教の同志社の系列中高等学校の前身が陸軍関係の学校であるというのは、少なくとも良い印象ではなかろうとも思います。しかし同志社香里は山水時代の卒業生や歴史を非常に大切にしておられ、1998年に山水記念碑を本館前に建てられました。同志社総長・理事長出席下の除幕式で、発祥校校長として当時の川人元追手門学院小学校校長が来賓祝辞を述べる光栄をいただきました。

（4）ヤブランと適塾蘭

土佐堀通に沿った舗道の植栽下部には、ヤブランが植えられています。花が無い時期でも鑑賞に適し、暑さ寒さに強い上に、耐陰性が強くてかなりの日陰でも耐えることから、道路沿いでの植栽には好都合のようです。



京阪東口バス停横のヤブラン



“ユリ科”に属すヤブラン

追手門学院小学校の前庭にも、ランが植えられています。百年碑と太陽電池時計（109期生卒業記念品）の間あたりです。琉球ヤブランの一種で、“適塾蘭”という名前で呼ばれています。



由緒ある適塾蘭



適塾蘭の目印である百年碑

これは1982年に25期生（1914年卒）の緒方富雄氏（東大名誉教授）から株分けして贈られたものです。その昔、蘭学者の緒方洪庵が自宅の庭に植え、日ごと眺めていたと言われ、それを代々守り育ててきたものとのこと。ご寄贈いただいた緒方富雄氏は、5期生（1893年卒）の緒方知三郎氏（東大名誉教授・文化勲章受賞）の甥でいらっしゃいますが、知三郎氏は緒方洪庵の直系のお孫さんにあたられます。（追手門学院小学校「学校報」第9号 1982. 7. 19より）

現在、重要文化財でもある適塾は、蘭学者、医師であり教育者としても知られる緒方洪庵が幕府の奥医師として江戸に迎えられるまで、1845年（弘化2）から約20年間にわたり住まいし、塾を興した所です。適塾蘭の名前の由来には、医家に「ヤブ」は苦手ということから命名されたといわれています。

（5）昭和初期を伝える照明灯具



追手門学院小学校の本館は第Ⅲ期建設工事に伴い、1998年に新装されました。しかし照明灯具のうちいくつかは1931年当時のものがそのまま利用されています。

設立当時の校舎は、1924年に全面改築されました。ところが、1930年に漏電による出火で一部を残して全焼となりました。1931年に教室・講堂が、翌1932年に本館が竣工しました。

左は本館入口にあるものですが、元のは風雨による痛みが激しくて忠実に模して作り直しました。正面外観全体も、型を取ってそっくりに作っています。昔の姿をご存知の方は、お分かりだと思います。



旧講堂灯具（エントランスホール）



旧講堂シャンデリア（本館第1階段）

旧講堂にあったシャンデリアは、高さを半分にするべく短く切っています。それでも当時の講堂の雰囲気がいっまでも残るのではないかと思います。当時はバドミントンクラブのシャトルがこの上に乗って、取るのに苦労しました。

校門から見える建物外観をファザード保存するとともに、可能な限り照明灯具を保存する方針により、当時の大阪偕行社附属小学校本館や講堂の雰囲気を継承することを目指しました。こういった取り組みが評価されて、1998年に社団法人照明学会照明普及会から、照明普及賞優秀施設賞をいただきました。

(6) 平和記念碑



校門横の平和記念碑

校門を入ってすぐ右手、運動場との境に平和記念碑があります。湯川秀樹の名前と“平和”の文字が黒御影石にピカピカの状態で彫りこんである割には、台座はかなりの年代物です。

実はこの“台座”と“玉”、“平和”は、それぞれ設置年代が違います。

何人かの子どもたちから質問があったこの碑についてここで説明します。

裏側にまわると、制作者である美術銅器铸造所“高尾松三郎”の名前がありますが、“西區”という住所の書き方から見て、戦前のものに間違いありません。しかし、“美術銅器”にあたるものがどこにも見当たりません。

この“美術銅器”とは、1937年4月17日建立の“大楠公像”です。楠木正成は、知略武勇の人で後醍醐天皇にその生涯を捧げた大忠臣です。台座正面には今井清師団長揮毫の“七生報国”の青銅版がはめられ、その上部には菊水の家紋が飾られていました。1943年には戦時下の鉄材供出により“大楠公像”は青銅版と共に応召されてしまったのです。制作者を記したプレートは、あまりにも小さく供出から免れたようで、今は歴史の生き証人になっているのです。



“大楠公像”名残のプレート

戦後、追手門学院になってからも、8年余り台座のみの無残な姿であったようです。1946年11月に講和条約調印記念事業として、平和象徴の記念碑として再興することになり、地球を模した球が台座上に設置されました。当初はその左右に平和の象徴である一羽ずつ配置されたようです。ただこの時点では、青銅版のあった箇所は“七生報国”を外したそのままの姿であったようです。

1988年5月29日、創立百周年発祥校記念式典が行われた際に、湯川秀樹博士に以前本校で講演していただいた記念にいただいた自筆書“平和”を銘文として新装して披露しました。日本初のノーベル賞受賞者であるということだけでなく、平和運動に積極的に参加された方の書として、この銘文新装の意義はとても大きいと思います。

(7) 追手門の名前の由来



私たちの学校の名前は、大阪城の大手門（左写真、重要文化財です）に由来します。かつて大阪を“大坂”と表記したように、お城の正門を意味する大手門は、その昔には追手門と表記しました。

名付けの親は、中田守雄追手門学院初代理事長です。大阪府会議長を務められた方で、戦後廃絶の危期にあった本校の存続にご尽力いただきました。

ご子息は61期生であり、現在、世界初の国連ボランティアの名誉大使を務める中田武仁氏です。平

成5年カンボジア和平の選挙監視員として国連ボランティアの任務中にゲリラの凶弾に遭い、不慮の死を遂げられた中田厚仁氏（91期生）のお父様にあたられます。

※以上『に組ノート』（2004年度118期4年に組学級通信）より抜粋

3. おわりに

学院歌の冒頭は「金城のいらかは高く」である。八束周吉初代学院長先生自らが「民主主義を謳歌し郷土の象徴たる金城の偉容を称え、之にマッチせしめた」（追手門学院中学部自治会誌「あゆみ」創刊号より引用1951年4月）と記載されている通り、追手門学院に集う全ての人々にとって大切なフレーズである。大阪城三の丸に位置する小学校で話を聞き、実際に大阪城に出向いて大阪城の威容を確かめることの価値は極めて高かったと判断している。小学校や大手前中高等学校で普段から何気なく大阪城を身近に感じているのとは違い、茨木校地に学ぶ学生の皆さんが大きな自校意識を持つ契機になると判断した。今回は紙面の関係で報告を割愛するが、昨年度は1月31日、本年度は1月26日に追手門学院中学校1年の生徒全員が、今回の報告と同趣旨の小学校訪問を行っている。大学生と同様に、追手門学院で学ぶ生徒であることに安堵を感じ、「この中学校で精一杯がんばろう」という前向きな気持ちを抱くことができる一助になったと確信する。

受講学生が足を運んで大手前および大阪城の地への訪問が第一義であった今回の実践では、あえて「出前授業」という括りで表現することがやや不適切であるかもしれない。しかしながら、異校種による授業の意義をふまえ、今後とも一貫連携を進めていく観点から、あえてこの用語を使用したことを付記する。

授業に当たっては動画を含めた映像資料を駆使したが、その内容や方法をさらに検討し、「追手門UI論」に係る皆様方との連携の下、より効果的な自校教育に邁進したいと願うものである。

中学生の発達段階に応じたロボット教育の授業実践

追手門学院大手前中・高等学校教員 福田 哲也

追手門学院大手前中・高等学校教員 太田 直晃

追手門学院大手前中・高等学校教員 井上 伸治

「理科離れ」や「ものづくり離れ」などの教育問題を打破するために、ロボット教育が注目されるようになり、その成果が期待されている。とはいえ、部活動などのもともと興味のある生徒に対する実践は多く目にするようになったが、授業レベルでの教育実践はまだまだ乏しい。追手門学院大手前中学校では、総合学習において、ロボット教育を取り入れた授業を展開し、生徒の創造力やコミュニケーション力などのスキルの育成に繋げることができた。

I はじめに

21世紀の国際社会に必要な能力については、様々な教育機関において提言されている。2011年、マイクロソフト社は、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）やOECD（経済協力開発機構）などの国際教育機関と連携して「21世紀型スキル」を考案した¹⁾「21世紀型スキル」は批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション力、コラボレーション力、創造力など、10項目に整備され、それらを育成する基盤として情報リテラシースキル、ICT活用スキルが求められている。教育におけるICT活用の重要性は、世界でも共通認識となったと言える。しかしながら、日本の教育の現状を見ると、それらのスキルを育成するための教育実践はまだまだ乏しく、21世紀の国際社会において必要な人材育成のためにも、「21世紀型スキル」を意識した教育プログラムの施行が求められている。

追手門学院大手前中学校（以下：本校）でも2014年度より特色教育について明確化し、問題解決能力やコミュニケーション力をはじめとする8つの力の育成とそれを育む5つの教育の場面を設定した（図1）。

その5つの教育の1つがロボットサイエンス教育である。授業者である福田は、2003年からレゴマインドストームを教材としたロボット教育を推進してきた。そのロボット教育の実践は、学習方法、学習形態、学習内容において他に類をみない画期的なものであり、その成果について内外から高い評価を得てきた²⁾。この実践の意図するものは、まさに本校特色教育が目指すものだけでなく、「21世紀型スキル」とも合致しており、今後の科学教育のあり方の一指針と言える。2013年度

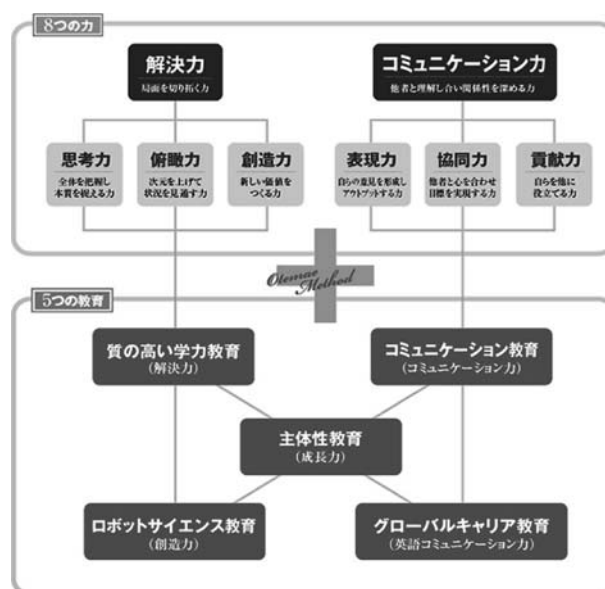


図 1

より本校で展開されたロボット教育の実践内容とその成果について、次に記す。

II 本校のロボット教育推進の経緯と概要

本校では、2013 年度にスーパー選抜コース（SS コース）を設立した。このコースの目的は、高い志をもち、世界で活躍できるリーダーを育てることである。基礎学力はいうまでもなく、学びを広くとらえ、将来、社会人になった時に必要となるスキルの向上を目指している。そのための取り組みの1つとして洪庵講座（総合学習）という授業を設定した。そして、この週1時間の特別授業を核とし、未来の世界の担い手となる資質を育成することを考えている。SS コースの洪庵講座のねらいと学習のコンセプトを次に記す。

【洪庵講座のコンセプト】

『「本物」にふれ、未来の世界の担い手となる資質を育む』

- (1) 第一線で活躍されている方からお話をきく。成功者は他の人にはない「何か」をもっている。その「何か」にふれること、自らの進路選択だけでなく、生きる術をも育む。
- (2) ユネスコが提唱し世界で必要とされている「持続可能な社会を構築するための教育（ESD）」を通して、世界の情勢や平和について考え、グローバルな視点を育む。
- (3) 科学的な応用実験を通して、「理科の本質」にふれ、理科や科学に対する興味・関心を育む。
- (4) ロボットづくりやものづくりを通して、ものづくりの技術や科学的な思考力を育む。



上記の洪庵講座のねらいの下、2013 年より本校の授業の中にロボット教育を取り入れた教育実践を展開している。日本におけるロボット教育は、クラブ活動やセミナー等のイベントなどの課外活動での実践は多いものの、授業実践はまだまだ乏しいのが実情である。また、授業の場合、対象はクラブ活動のような興味のある生徒ではない。ゆえに、生徒の興味を引くような学習内容にするだけでなく、単なる「お遊び」にならぬよう教科の学習ともリンクしたものとし、学びのねらいや目標設定がはっきりしたものでなければならない。また、目標設定の際には生徒の発達段階も考慮しなければならない。表 1 は、本校洪庵講座のロボット教育の学習計画を示す（年間 5～6 時間）。計画からもわかるように、中 1 では「力」、中 2 では「宇宙」、中 3 では「エネルギー」といった教科の学習とも絡めた学習内容を設定した。また、単に「つくる」「プログラムをする」ではなく、「火星人を探せ！」のように課題をストーリー仕立てにし、生徒の興味をそそるような仕掛けを行った。

表 1 発達段階に応じたロボット教育の授業計画

学年	学習目標	学習内容	使用するレゴ教材
中 1	ロボットの基本構造を学ぶ (歯車の仕組み・機動力等)	「F1 のような高速で進むロボットをつくろう！」 「緊急指令：山に水を運ぶロボットをつくれ！」	S & T キット (Science & Technology キット)
中 2	自律型ロボットを製作し、 プログラミングを学ぶ	「火星探査機をつくろう」 「緊急指令：Mission on Mars! 火星人を探せ！」	マインドストーム EV3 キット
中 3	「ワット」や「ジュール」 をロボットから学ぶ	「W (ワット) J (ジュール) って何？」 「緊急指令：ロボットにエネルギーを供給せよ！」	エネルギーセット S & T キット

Ⅲ 中学1年生のロボット教育実践内容

1学期、ロボット教育を取り入れた取り組みを全5時間で行った。教材にはレゴ S&T キット（Science & Technology キット）を使って、課題の達成を目指したロボットの製作を展開した。レゴを使うことで、組み立てや改良を容易に行うことができ、試行錯誤を繰り返しながら、失敗や間違いをすぐに確認し、解決方法を考えることができる。これは、問題解決能力の育成にも繋がるものであると考えた。図2は、生徒たちが最初に製作するロボットである。このロボットをベースに、生徒たちは課題を達成できるように改良を加えていく。生徒たちは2人1組になって、協力しながら、難解な課題に挑戦した（図3）。また、レゴが大好きな生徒や将来教員を目指す生徒を指導者とし、生徒どうして教え合うことを意識した授業にした。



図2 最初に製作するロボット



図3「水を運ぶロボット」の授業

実際のロボット教育の授業内容は次のⅠ～Ⅲである。（全5時間）

課題Ⅰ オリエンテーション『ロボット教育って何?』（1時間）

ロボット教育の意義や他の学校の生徒の活動について理解する。

課題Ⅱ 『F1のような高速で進むロボットをつくろう!』（1時間）

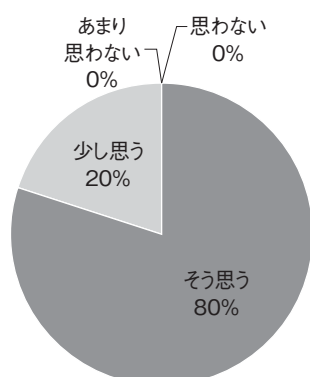
歯車（ギア）のしくみを学び、より速く動くロボットを製作する。

課題Ⅲ 『緊急指令：山の上に水を運ぶロボットをつくれ!』（3時間）

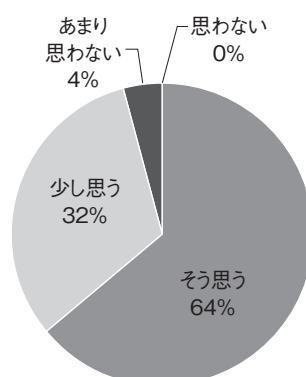
ロボットの形状・重心などを考え、物体を坂の上に荷物を運ぶ。

4時間のロボット教育の授業後、生徒からアンケートをとった。アンケート結果を次に示す。

【ロボット教育のまとめ（アンケート）】



今回の授業で想像力や問題解決能力がつくと思いますか



今回の授業でなかまと協力して取り組むことができましたか

【ロボット教育のまとめ（感想）】

- ・全部で5回あったレゴの授業。どの回も、とてもためになり、想像力を広げることができて、楽しくできた。また、楽しいレゴの授業がしたい。本当に有り難うございました。
- ・今日は山の上に水を運ぶロボットをつくった。1回目は全く動かなかったのに、2回目はパーフェクトを達成し、最高だった。次回が楽しみだ。
- ・失敗することで、どうしたら成功するか考えることによって、いろいろなことが身についたと思いました。
- ・友だちとたくさん意見をかわし、がんばってつくった。1回目はだめだったけれど、2回目は1回目のだめなところを改善して、少し良くなった。貴重な経験になった。

中学1年では、教材にはレゴ S&T キットを使って、課題を達成できるロボット製作を行った。前にも述べたように、レゴを使うことで組み立てや改良の過程で、試行錯誤を繰り返しながら、失敗や間違いをすぐに確認し、解決方法を考えることができる。まさに PDCA サイクルそのものである。そして、これは創造力や問題解決能力の育成にも直結するものであると期待している。実際に生徒アンケートから 80% の生徒が創造力や問題解決能力に深く繋がると評価した。さらにチームで課題に取り組むことを通じて、64% の生徒たちは、コミュニケーション力の育成にも大きく寄与することを示唆した。

アンケート結果からもわかるように、ロボット教育の成果は大きいと判断する。とくに製作の過程に



図4 中学生が中学生を教える場面

よる技術力の育成以上に、創造力や問題解決能力、人間関係力の育成に寄与したと考える。これは、OECDなどの機関が提唱している21世紀スキルにも繋がっている。また、レゴが大好きな生徒や将来教員を目指す生徒をリーダーにすることによって、スムーズに授業を展開することができ、お互いに「学び合う」「教え合う」場面も垣間見ることができた（図4）。生徒が指導者として展開する授業形態はロボット教育の無限の可能性を示している。

Ⅳ 中学2年生のロボット教育実践内容

中1では、レゴS&Tキットを教材として使用し、ロボットの基本構造について学習する授業を展開した。中2では、レゴEV3ロボットキットを教材とし、製作したロボットをコンピュータでプログラムをつくり、制御することを目標に設定した。

ただ、単にロボットキットを動かすのではなく、宇宙をテーマにした課題を設定し、より生徒の意欲が高まるようにした。課題は「火星探査」。火星探査機は、地球からリモートコントロールによって動作を操作することができるが、万が一のために障害物をさけたり、急な崖で止まったりするプログラムが仕込まれており、自律型ロボットの側面ももっている。そのような説明のあと、火星探査機のモデルを製作し、フィールド上のミッションを行う過程で、プログラミング技術を養うことをねらいとした。

実際のロボット教育の授業内容は次の通りである（全5時間）。

課題Ⅰ 『火星探査機をつくろう！』

（自律型ロボットを製作しよう）』（2時間）

火星探査の課題を行うための基本ロボットを製作する。

課題Ⅱ 緊急指令：『Mission on Mars! 火星人を探せ！』

（自律型ロボットを制御しよう）』（3時間）

課題をクリアするためにプログラムを作成・入力し、ロボットにも改良を加える。

5時間のロボット教育の授業後の生徒の感想を次に記す。

【ロボット教育のまとめ（感想）】

- ・最初の課題は、とても簡単でいけると思ったけれど、いざやってみると、1つ1つの動作ごとにプログラムをしなければならないのでとてもたいへんだった。
- ・プログラミングが、とても楽しかったです。岩石を採集して、うれしかったけれど、帰るときに引っかけってしまったのが、とても悔しかったです。めっちゃ楽しかったです。またしたいです。
- ・結果は、まあまあでした。自分で操作するのは簡単でも、ロボットを自律して動かすために

は、「このあとどうなるのか」ということを考えなければならず難しかったです。操作との大きな違いがわかりました。楽しかったです。

本授業で、プログラミングをした経験のある生徒はいない。指導者（福田）は、当初、全5時間でのロボットプログラミングは厳しいと考えていた。しかしながら、指導者の想像以上に生徒の意欲は高かった。その中で、壁をうまく使ったり、距離と回転数の関係を測定したりするなど、工夫されたロボットを製作する班もあった。ロボット教育が単なる手先の器用さやコンピュータの操作能力の向上だけでなく創造力の育成にも繋がることを改めて実感できる場面を垣間見ることができた。図5、図6は生徒の活動を示す。

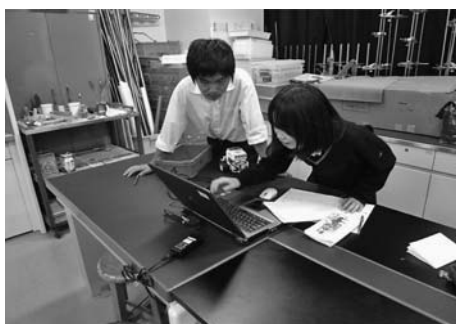


図5 2人1組で協力してプログラミング



図6 火星探査ミッションに挑戦している様子

V 成果と課題（展望）

本校では2013年度よりロボット教育を展開し、2016年度で3年目を迎える。中3では理科の授業でエネルギーについて学ぶ。しかしながら、「W（ワット）」「J（ジュール）」などの単位は、生徒にとってイメージをすることが難しく、理科を難解な教科に感じさせている一因になっている。そこで、理科の授業では、ジュールの実験（図7）を実施するのに対し、洪庵講座では、「どれだけのエネルギーをロボットに加えたとき、ロボットはどれだけの仕事をするのか」という授業を3学期に実施予定である（図8）。本授業は、中学生にとって難しいとされるエネルギーの概念の理解に寄与すると考える。なお、教材はレゴエネルギーセットおよびS&Tキットを使用する。

現在、国際社会は日々大きく変化し、ITツールがグローバル化の加速化に拍車をかけている。これからの社会を担う子どもたちには、知識の習得だけではもはや対応できないであろう。それゆえにロボット教育をはじめとする本校が取り組む5つの教育と目指す8つの力の育成は、今後ますます求められる教育になると確信しており、日本の教育界に布石を落とす教育実践として評価されることを期待してやまない。

現在、教育界において、2015年の中央教育審議会答申を踏まえ、高大接続改革（大学入試改革）

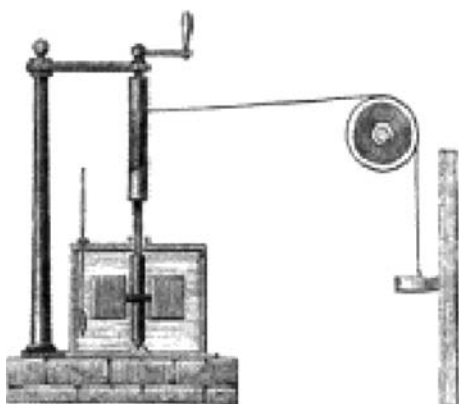


図7 ジュールの実験

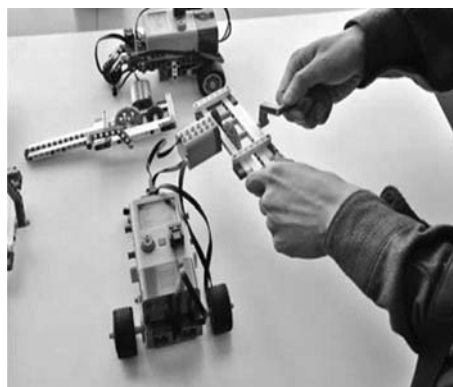


図8 ロボットにエネルギーを供給している様子

が注目されている。そこでは、義務教育段階の取組の成果を発展させ、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通じて、「知識・技能」のみならず、「知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」や「主体性をもって多様な人々と協働する態度」などの真の学力の育成・評価に取り組むことが謳われている³⁾とはいえ、ここで挙げられる能力や態度は、ロボット教育によって効果がもたらされるスキルと合致している。そのような点で、これからますますロボット教育の教育的価値が叫ばれることは間違いない。

最後にロボット教育の授業において（株）アフレルの吉田氏、（株）ナリカの野亦氏、本校理科実験助手の石原先生にもご協力いただいた。あらためて謝意を申し上げる。

参考文献

- 1) 星千枝：21世紀スキルとしての問題解決力と国際的な評価の枠組み，日本テスト学会第8回大会研究要旨集，pp.1-2（2010）．（<http://www.cret.or.jp/j/about/bumon/bumon1/thesis20100830.pdf>）
- 2) 福田哲也，他7名：奈良からロボット教育の風をーロボット教育における新たな試みー，奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要，第20号，pp.209-214（2011）．
- 3) 文部科学省：高大接続プランについて，p1（2015）．（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/1354545.htm）

「総合学園 追手門学院」の キャリア教育実践にむけて（中間報告） 一貫連携教育研究所での活動報告（2015年度）

一貫連携教育研究所所員 表 弘之

1. はじめに

2008年学院創立120周年に提言された「ビジョン120」には、「追手門学院新時代を開く6つの提言」がある。その6つの提言の1つに「「心の教育」、「キャリア教育」「国際教育」を学院共通の教育目標として、具体化を図る」という文言がある。

2014年度に新たに組織改変された一貫連携教育研究所では、2015年度に新たに3人の所員の先生を迎えた。一貫連携教育研究所の目的は、追手門学院の「教育目標の具体化を図り、総合学院としての一貫教育及び学院内外の連携教育を企画・推進し、もって学院における教育・研究の一層の充実・発展に寄与すること」（一貫連携教育研究所規程 第2条 目的）である。

そこで、所員の中で役割分担を行い、「心の教育」「国際教育」「キャリア教育」の3つに分かれて研究することとなった。私の研究テーマは「キャリア教育」である。この研究テーマでの今年度前半の活動についてまとめたい。

2. 研究テーマについて

4月14日に第1回所員会議が行われ、担当分野について意見交換が行われた。その後、各担当者が原案を作り、それをたたき台にする形で、何回かの会議を経た。私のものは、最終的に5月26日の第4回所員会議の後、修正を加えた。その2年間の研究テーマについて方針を示したものが、次の資料1である。

資料1

2015. 5. 26

一貫連携教育研究所

所員 表 弘之

2015 年度 研究計画（案）

1. 担当分野：キャリア教育

2. 研究計画概要

(1) 「キャリア教育」が生まれた経緯や歴史を調べる。【調査】

- ・ 中教審など国の大きな方針
- ・ 世界の大きな教育の流れ
- ・ 基本文献 → 書籍費・研究費について（事務局に確認）

※ここまでの内容で、「8月6日（木）教員全体研修」で発表する。

(2) 現在、追手門学院で行われているキャリア教育・進路学習を把握する。

- ・ 使用プリントや年間計画なども、あわせて情報収集する。
- ・ (1) の内容についても、引き続き行う。

(3) 2016 年度キャリア教育の原案を作成する。

- ・ 今あるものを組み替え、新しく必要なものは導入し、不要になったものは除く。
- ・ 高校3年間、6年間の全体計画（シラバス）を作成する。

※ここまでの内容で、「一貫連携教育研究所 紀要 第2号」に投稿する。

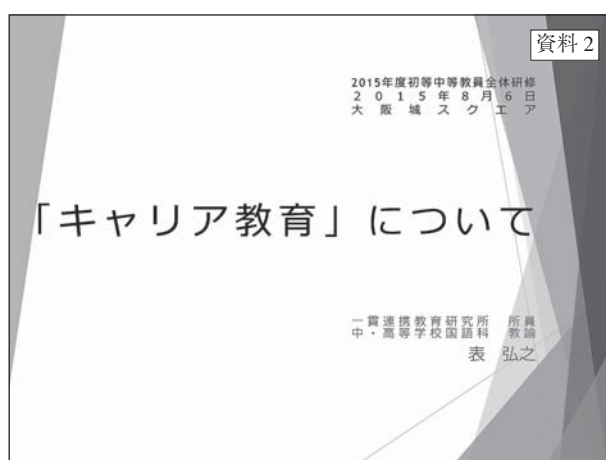
3. 学院創立 130 周年（2018 年度）にむけて

2015 年度	研究発表（研究＋原案作成）
2016 年度（任期 2 年）	研究発表（研究＋実践報告）
2017 年度	研究発表（研究＋改善）
2018 年度（任期 2 年）	実践発表（実践＋検証）

3. 初等中等教育全体研修での発表

この研究計画について、2015年8月6日大阪城スクエアで行われた「初等中等教育全体研修」で発表を行った。その時に用いたのが、以下の資料である。

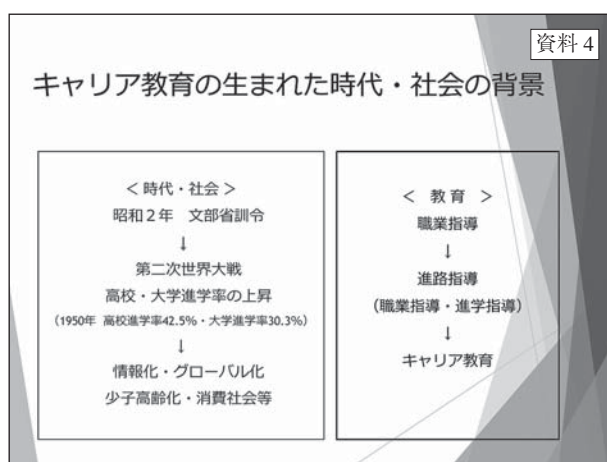
(1) 資料2・3について



「こういう時代だから、こういう教育を行う」という発想は、私には薄かった。思えば、私自身は教育大学の出身とはいえ、そこで学んだことは、「教科教育の内容」が中心であり、その他には、教育心理や教育原理などがあった程度である。「時代と教育の対応」や「時代の移り変わりに応じた教育内容の変化」という発想を持ち合わせていなかったことはやむを得なかったのかもしれない。

余談になるが、昨年度、教員免許の更新の時期を迎え、必修単位として、「教育の最新事情」という授業を受けたが、上記のような内容に触れた授業もあり、大変勉強になった。免許更新にこういう単位を設定している意味もよく分かった。

(2) 資料4について



資料4「キャリア教育の生まれた時代・社会の背景」は非常に大雑把なまとめ方になっているが、資料3で指摘した「時代・社会」と「教育」の流れを並べて書いたものである。

現在に近い教育制度が生まれたとき、教育の重点目標に「職業指導」が置かれたことを私はまったく知らなかった。「職業指導の起源」について、簡潔でまとまった文章があったので、引用したい。

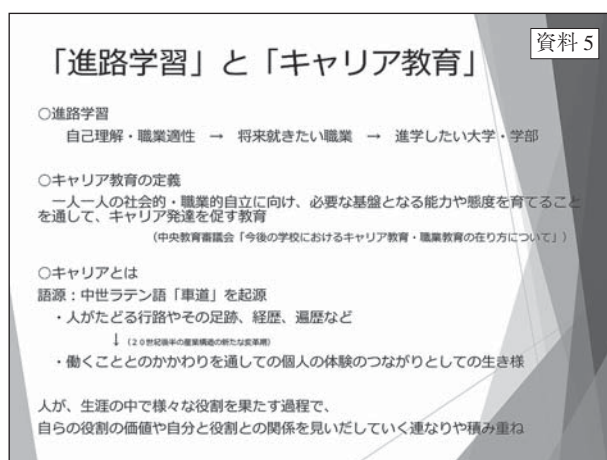
中世、あるいは封建社会の閉鎖的な身分制社会においては、上下関係が明確で世襲的な職業集団が形成され、定められた職業や家業を忠実に守っていくことが求められていた。適性によって家業を継ぐにふさわしいか否かという選択肢はあっても、自由に選択するという考え方はなかった。18世紀末には、産業革命によって資本主義経済と近代的技術が柱となって社会は大きく変化する。身分制が崩壊し、個人の自由や職業選択の自由を手にする。もちろん、すべての人に職業選択の自由があったわけではない。新しい企業は労働力を必要とし、職業指導が注目を浴びてくる中、心理学、統計学、教育学等の発達により、職業指導の研究と実践は、科学的な根拠を得て発達していくのである。資本主義経済社会には、社会的地位や性別に関係なく、自由意思に基づいて職業を選ぶことのできる実力中心主義の職業自由性が特徴の一つとして存在する。近代的技術の発達によって、失業の危機に立たされる労働者が出現したことも新しい問題となった。このように、労働者の職業生活の安定が求められる社会的背景の中で職業指導は必要とされていったのである。

（西岡正子・桶谷守 編『生涯学習時代の生徒指導・キャリア教育』2013年 p 122）

指摘されてみれば、日本史や世界史などの知識を動員するまでもなく、その通りということになる。しかし、これまで私の中では、ばらばらの知識の断片であった。

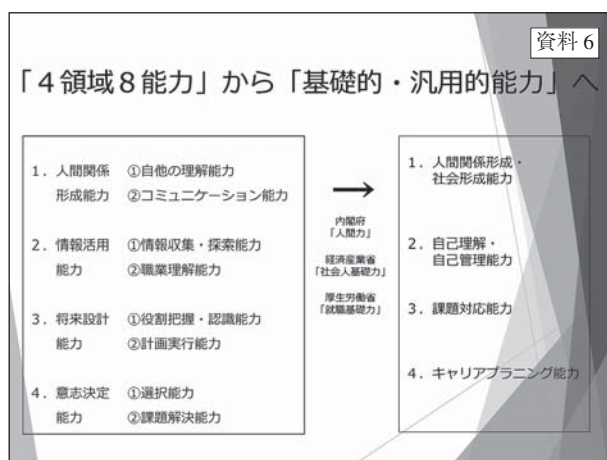
資料4は、昭和2年「文部省訓令」によって、初めて「職業指導」が明確にことばとして現れたこと、そして第二次世界大戦後、「高校・大学進学率の上昇」に伴い、進学指導や進路指導ということばが生まれてきたこと、また、社会が「情報化・グローバル化・少子高齢化・消費社会」などに変わってきたことに伴って、「キャリア教育」ということばが出てきたことをまとめたものである。

（3）資料5について



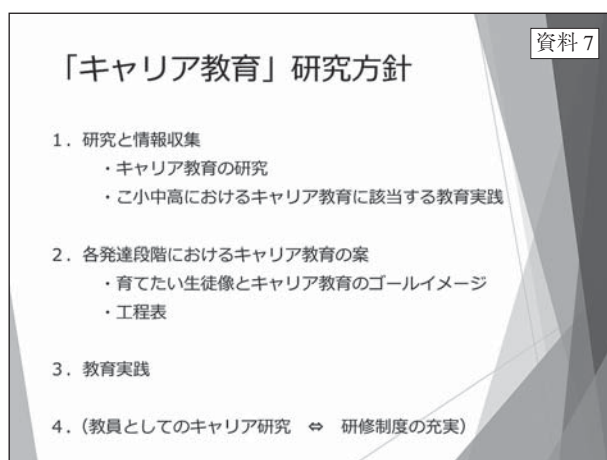
資料5は、「進路指導」と「キャリア教育」の違いをまとめたものである。現在でも、「キャリア教育」という場合、ほぼ「進路指導」と同じ意味で使われている場合がある。今言われている「キャリア」とは、従来言われてきた「進路学習」とはまったく異なる捉え方であることを確認するために作成した。

(4) 資料6について



資料6は、文部科学省がキャリア教育で求める力を「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」に変えたことを示した表である。変わった理由として、ほぼ同時期に出た3つの提言、すなわち、内閣府の「人間力」、経済産業省の「社会人基礎力」、厚生労働省の「就職基礎力」との整合性の問題があったようである。大きな流れを捉えるために作成した。今後、この具体的な内容を調べたい。

(5) 資料7について



資料7は、資料1と同じく、私の研究方針をまとめたものである。研究にとどまるのではなく、実践に移していくことが大切であると考えている。

また、4. (教員としてのキャリア研究 ⇔ 研修制度の充実) については、キャリアは人間として積み上げていくものなので、なにも生徒だけでなく、我々教職員もキャリアは積んでいる。教員

の成長を考えると、必要な教員研修も見えてくるのではないかと、よりよい教師の成長が、よりよい教育、生徒のよりよい成長につながると考えた。ただし、これは将来的な視野に入れたいことなので、「()」づけにしてある。

以上、夏の全体研修会での発表を中心にまとめた。現在は、下記の進捗報告（資料8）にあるところまで進んでいる。

資料 8

2015. 12. 22→2016. 01. 26

一貫連携教育研究所

所員 表 弘之

キャリア教育について（進捗報告）

1. キャリア教育に関する情報収集

- (1) キャリア教育の歴史のプリント (前回)
- (2) 4 領域 8 能力 小中高 → 別紙 No.2
- (3) 4 領域 8 能力から基礎的・汎用的能力 対応表 → 別紙 No.3
- (4) 内閣府「人間力」平成 15 年 4 月
厚生労働省「就職基礎力」平成 18 年 1 月
経済産業省「社会人基礎力」平成 18 年 2 月 → 別紙 No.4

2. 中高のキャリア教育 整理と方針

- (1) 谷川・柴田の案を整理する。(系統性としての骨格)
 - ①今まで行われてきているものを大切にすること。
 - ②本校が「大阪」の「私学」の「中等教育学校」である以上、保護者・生徒は高等教育機関にしっかり繋がること（大学進学）を強く望んでいること、また、我々も生徒の未来の可能性を広げるために、進路保障を確実にを行うことを再確認する。(教職員が安易に「理想」に流れないため)
- (2) 現在のキャリア教育の成果を、中高の教育に活かす。
 - ①「指導」に基づく「自己決定」の重視 → 記入用補助プリントの整備
 - ②「書かせる指導」を重視 → 記入用補助プリントの整備

③「働くこと」を具体的に意識させる中で、

「学ぶ意味」「働く意味」「人生の意味」を重視 → 「目標」と「目的」の分割

(3) 教職員の共通理解を作る。(日程案)

①分掌(進路指導部) → 2月4日(木)

②未来教育PT → 2月17日(水)

③校務運営委員会・職員会議 → 2月18日(木)

・キャリア教育について、先生方からHPサーバーを通して意見と資料を集める。

生徒記入用のプリントや説明会などに使ったパワーポイントなど「基礎的・汎用的能力」

「4領域8能力」と中高の教育活動を関連づけてもらう

(4) 将来を見越して情報を収集していきたいもの

①「追大 全学生のインターンシップ」 秦副学長の取り組み

参考：公立中学校における職場体験の実施状況 96.5%

公立高等学校 “ 69.1%

追高でインターンシップを実施するならば、高校1年生の夏が望ましい。当然、「将来を考える日」との連動を考えるべきであるが、優先順位は低いのではないかと考えている。

この資料8にある「別紙」については、資料が大部となるので割愛する。今後は、来年度に予定されている全体研修の場で、自身の研究発表を行い、その討論をふまえて、2年間の活動記録として「追手門学院 一貫連携教育研究所紀要 第3号」に掲載したい。

自由論文

とりかへばや物語論に見る「退廃性」の正体

－「とりかへばや物語」教材化に向けての一考察－

経済学部経済学科教授 前 比呂子

1 はじめに－評価の形成過程をたどることの意味

「とりかへばや物語」は、活発で外向的な女兒と引っ込み思案で内向的な男児の異母^{きょうだい}兄妹が、その生来の性格のままに行動するうちに、女兒は「若君」、男児は「姫君」として周囲に認知され、そのまま貴族社会の中での性別役割を懸命に果たして生きるが、異性との交渉、出産というハプニングを経て本来の性（生物学的性）と一致した生き方（社会的性）に戻り大団円を迎えるという王朝サクセスストーリーである。成立は平安時代の末期と考えられ、無名草子の記述から当時『とりかへばや』とその改作である『今とりかへばや』の両本があり、現存する「とりかへばや物語」は『今とりかへばや』のことであることがわかっている。因みに、この両本について無名草子は、《ただ今聞えつる『今とりかへばや』などの、本にまさり侍るさまよ。何事も物まねびは、必ずもとには劣るわざなるを、これは、いとにくからずをかしくこそあめれな。》《かかるさまになる、うたてけしからぬすぢには思はず》〔こんな（男女がその本性に反した姿）になるのも、いやらしくとがむべき構想とは思えません〕と『今とりかへばや』（現存する「とりかへばや物語」）を高く評価している。

しかし、近代に入ると、とりかへばや物語は、研究者からバッシングにも近い酷評を受けることになる。「醜穢読むに堪へざる」「嘔吐を催はす」等の激しいフレーズで知られる文学博士藤岡作太郎の評言（出典等後述）がその最たるもので、戦後も長くその「とりかへばや観」は引き継がれ、名だたる古典文学全集への収録は、いずれも「新」や「新編」が付く、新日本古典文学大系1992年、新編日本古典文学全集2002年、を待たねばならなかった。つまり、とりかへばや物語は、漸く近年その価値が見直されはじめた、言わば「これからの作品」である。また、深層心理学の観点からの評論（参考文献Ⅱの③）が出版されるなど、アプローチによっては、現代を生きる私たちが抱える課題にもさまざまな手がかりを与えてくれる作品である。そういう意味で、筆者はこの物語が、今後教育現場で教材として積極的に活かされるべきだと考えている。

そのために必要なのは、いっさいの先入観を廃して作品に向きあうことである。それは、とりかへばや物語をめぐる旧来の評価（以後「旧来のとりかへばや観」とする）をなかったかのように無視することではない。むしろ、どのようにそれが形成されてきたのかを検証する作業を通してこ

そ、私たちはその囚われから自由になることができるのである。

本稿では、そのような立場から、現在へと続くひとつの時代の「とりかへばや物語論」を基に作品を読み返すことで、私たちとこの物語を隔てていた障壁を解明していきたい。また、このように形成された「とりかへばや観」が、現在の教育現場にどのように影響を与えているのかについて検証し、教材化に向けての一助としたい。

2 1970年代のとりかへばや物語論より

(1) 時代背景

筆者は、とりかへばや物語をめぐる評価に変化が現れ始めた時期を、前述した刊行物等の出現から1990年前後と考えている。これはジェンダーということばが広く使われはじめた時期と重なる。「社会及び家庭における男子の伝統的役割を女子の役割とともに変更することが男女の完全な平等の達成に必要であること」「あらゆる分野において女子が男子と平等の条件で最大限に参加すること」を謳った女子差別撤廃条約にわが国が署名したのが1980年。むろんこの条約ひとつで社会の状況が一変したわけではないが、たとえ徐々にではあっても、とりかへばや物語を新たな目で読むことのできる土壌が育ってきたことは確かである。本章では、その前夜に位置する1970年代の「とりかへばや物語論」が、過去に形成された「定評」をどのように引き継ぎ、現在にどのような影響を及ぼしたのかを見ていきたい。

用いるのは、とりかへばや物語研究に多くの功績を残した研究者鈴木弘道の労作「とりかへばや物語の研究 校注編・解題編」（1973年発行 笠間書院）と、中村真一郎の著書「日本古典に見る性と愛」（1975年発行 新潮社）である。前者が研究者を中心に本文・注釈書として広く読まれ多くの著作の「参考文献」に頻出する研究書であるのに対し、後者は1973年朝日新聞に30回にわたって連載されたエッセイをもとに再構成された評論集で、一般の人々にも広く読まれたものである。

(2) 旧来の評言の継承

鈴木弘道は前掲「とりかへばや物語解題」「五 特色」「〔1〕性転換」の中で、「世間には、この性転換の物語であるということだけで好奇心を抱き、直ちに淫猥なる作品と決めつけてしまう傾向がないでもなく」と述べ、その淵源を「藤岡作太郎博士の名著『国文学全史 平安朝篇』（明治38年）における次の評言ではないだろうか。」として前掲部分を含む200字に余る引用を行っている。また鈴木は同章において「二人の性転換は、女性の性格・態度から解放されることのない外面的な男装、男性の性格・態度から解放されることのない外面的な女装という一種の変装」として「取り替え」の本質を押さえている。しかし上記の藤岡評引用の後に、「行き過ぎの感はあるものの、全然心当たりがないというわけでもない」とし、この章の終わりを「以上、とりかへばや物語に描か

れた特異な性転換の意義を考察したが、性転換そのものによる物語の退廃性は、意外にもそれほど多くないことを、ここにあらためて認識すべきであろう。」という文で締めくくっている。藤岡評は「行き過ぎ」であるが「(1) 心当たりがないわけではない」、「(2) 性転換そのものによる物語の退廃性は、意外にもそれほど多くない」というのが鈴木¹⁾の結論である。(1) とは (2) のことであるから、鈴木は藤岡評を全面否定するのではなく、(1) = (2) として「部分修正」の形で引き継いでいるのである。鈴木²⁾の「心当たり」である「退廃性」の正体を追ってみた。

(3) 「変態的」とされたこと

次章「〔Ⅱ〕愛情の種々相」の(1)「退廃的愛情」から、「退廃性」の具体的な中身を見ていく。鈴木は姫君(女主人公)について以下のように述べる。

「まず、女性間の同性愛的関係は、男装の姫君を中心にして展開されるが、姫君の行動には、きわめて変態的な面が見られる。すなわち、彼女は男装という一種の人為的な技巧をもって多くの女性たちを惑わせ、しかも、これらの女性たちをして恋愛関係を結んでいると思わしめることに、みずから快感を覚えているのである。したがって、この物語に描かれた女性間の同性愛は、ほとんど純粹の美しい友情的なものではなく、前述のごとく、常に形式としては恋愛関係にありながら、実際には右のような変態的な面を持っているのである。」(傍線は筆者による)

ここで明らかになるのは、鈴木³⁾の考える「変態的な面」の中身である。それは、男装することで多くの女性たちを惑わせ、恋愛関係を結んでいると思わせることに快感を覚えていることをさしている。但し「快感を覚えている」というのは鈴木⁴⁾の主観で、原文にそれにあたるような描写はない。これでは前に進まないのであるが、同章の最後に「ある関係」と規定した例が示されるので、ここから「退廃性」の具体像に迫ることにする。以下引用である。

「またある関係においては、みずからは真の女性であって男装をしていると十分自覚しつつも、他の女性から心を寄せる機会があれば、能動的な活動を開始することがあるが、これらは、すでに愛情の美しさを忘れた変態的な同性愛の感情と考えてよいであろう。いずれにしても、とりかへばや物語がすこぶる官能的筆致をもって変態的同性愛のごとき退廃的な愛情を描写していることは否定できないのである。」(傍線は筆者による)

ここで鈴木⁵⁾が「同性愛」と呼ぶものは、性愛としての同性愛ではなく、本来の同性愛は「変態的」ということばを冠して表されていることがわかる。いうまでもなくその認識が誤りであることを指摘した上で、次に進む。

（4）本文から読み取る実像

「ある関係」において「（女主人公に）心を寄せる」女性とは、麗景殿の細殿の女（以下「麗景殿の女」と記す）で、麗景殿の女御の妹という設定をはじめ、登場場面の類似性などから、源氏物語花散里の摂取が指摘される人物である。登場場面は三度で、女主人公と接触のある一度目、二度目を中心に、それぞれの場面の状況を原文も引用しながら、鈴木と言うところの「変態的な同性愛の感情」の中身を検証していきたい。

一度目：巻一。五節の日、中院に行幸があり、参列する男装の女主人公の姿を見て、自分の方から歌を送ってきた女を、周囲が寝静まってから訪ね、麗景殿の細殿に佇んで、歌を詠みかわす場面が描かれる。原文では、その後に以下の文章が続く。

《かように一目も見人の、心をつけて待ち思さんところも人の聞きつたへんことも知らず聞こえごちかかるあまたあれど、人のほど軽かならずいとをかしかりぬべければ情けなからぬほどに折々言ひ交はし、さらぬかきまぜのほどは知らず顔にて聞きすごし、いとこよなくもの遠くもてをさめたまへるを、玉の瑕と飽かぬことに思ふ人々あり。この宰相の、あまり過ぐさずたづね寄り言ひかかりうかがひ歩くを、をかしと思ふ人多かりけり。》

ここで、作者が伝えているのは、①こんなふう言葉をかけてくる女が大勢いたこと、②相手の身分が高く無視できない場合は、「情けなからぬほどに」（つれなく思われぬ程度に）言葉を交わし、そうでない場合は知らん顔で聞き流していたこと、③それを「玉に瑕」だと思ふ人々がいたこと、④あらゆる機会を逃さず女性に言い寄る*宰相の方をおもしろいと思う人も多かったということ、である。つまり、ここから読み取れるのは、当時の貴族男性の行動の標準に照らして、不審を抱かれぬ程度に何とか男性を演じ続ける女主人公の姿であって、鈴木が言うような「恋愛関係を結んでいると思わしめることに、みずから快感を覚えている」ようすは窺えない。（*宰相：宰相の中將。女主人公の友人だが、後に女性であることを見破り関係を結ぶ。作品の重要なトリックスター。色好みの典型的人物として描かれている。）

二度目：物語が急展開を遂げる巻二の最後の部分である。宰相中將に女であることを見破られ、その結果として妊娠してしまった主人公が、宇治に身を隠して出産することを決意し、その失踪の前に、麗景殿の女に会いに行く場面である。再び歌を詠みかわした後、原文は次のように語る。

《ものの心細きに、わざとさし過ぎたりしもただならず、さしもやはと思ひつる、同じ心なりけるも過ぐしがたくて、立ち寄りたまひぬとぞ。》

文の構造からして、女主人公は、①「もの心細きに」（何となく心細い折とて）、立ち寄るのであり、②「さしもやはと思ひつる、同じ心なりけるも過ぐしがたくて」（まさかと思っていたのに、相手が変わらぬ気持であったのもそのまま見過ごしがたくて）立ち寄るのである。一度目の出会いが「情けなからぬほどに」つまり、つれなく思われない程度に、偽装を見破られないための行動であったのに対し、二度目は自分の意思で立ち寄っているため、鈴木の言う「能動」性は一度目より大きい。しかし、立ち寄りたくなる今の女主人公の状況が、この場面の直前まで独特の高揚感をもって語られるため、読者にはこの行動がごく自然なものとして受け止められる。

まず①の示す状況から見て行こう。この二度目の出会いの時期は三月の「二十日あまりの月もなきほど」とされているが、同月「ついたち頃」に行われた宮中観桜の宴において女主人公は、漢詩、舞、笛、あらゆる分野で圧倒的な才能を発揮し、並み居る人々の賞賛を浴び、右大將に昇進している。また、その直前には、《(帝は) 陣のかためなどに、年老いやんごとなき上達部などよりも、ただこの人の言ひ出でたまふをかしきことに思し、世にありがたきおぼえの際なり。》〔帝は年配で高い地位にある上達部などの言うことよりも、もっぱらこの人—女主人公—のご提言をすぐれたものとしてお取り上げになるといった具合で、この世にもまれな名声は、頂点を極めている。〕と官僚としての有能さ、帝の信頼の厚さを示す描写がある。自己の持てる能力を存分に発揮して、完璧に輝いている今の女主人公の姿がこれでもかと畳みかけられるのである。かつて「とりかへばや」〔娘と息子を取り替えたい〕と嘆いた父、左大臣も観桜の宴での娘の活躍に《かくても、げにいとようありぬべきことにこそありけれ》〔このままでもうまくやっていけることだったのだ〕と思うのである。また、女主人公を妊娠させてわが物とした当の宰相の中將でさえ、《いみじかりける容貌、才のほどこな、かかる身をもて埋もらさんことも、我になりて思ふに、難かし。》〔すばらしい容姿、才能だったな。このような身を埋もらせてしまうのも、自分のこととして考えれば、むずかしいことだ。〕と「夜もすがら思ひ明か」すのである。ましてや本人は、《あはれ、わが心ひとつこそ人に違える身と嘆かしさの絶ゆる時なけれ、大方にはかくきらきらしうなりのぼる身を、跡はなくなりなんことよ》〔ああ、自分の心の中だけは、人とは違う身だと嘆きの絶える時はなかったが、大方としてはこのように華々しく昇進した身なのに、跡も残さず姿を消してしまうとは〕と心閉ざされてもの悲しい思いでいっぱいである。

物語全体が女主人公の公の場からの撤退を嘆き、惜しむ空気に包まれている。文中の「埋もれる」は源氏物語（夕霧の巻）の中で、紫の上の言葉を借りて紫式部が女の生きづらさを語る部分にも見られるが、とりかへばや物語全体を通して数カ所の用例があり、「跡はなくなり」同様、才能、キャリア、自分の生きた証のすべてを手離さなければならない無念と不安を象徴することばとなっている。

つまり①の示すのは、右大將にまで昇進した女主人公が、自ら築き上げたすべてを手離し、宰相中將（この時点では同じように昇進して中納言）だけをたよりに失踪しなければならない境遇への「心細さ」である。物語の登場人物がみな官職で記されることが示すように、公的な立場の喪失は

女主人公にとってアイデンティティの喪失、存在そのものへの喪失ともいえるものであった。

次に②の背景について述べる。女主人公は前述のような賞賛の中で右大将に昇進するのだが、その後、たとえ「精神的のみの〈虚像〉」（辛島正雄『とりかへばや物語』における『源氏物語』摂取－四の君密通事件の場合－より引用）の夫婦関係であるとはいえ、妻の四の君が宰相中將に贈った《上に着る小夜の衣の袖よりも人知れぬをばただにやは聞く》〔上に着る夜の衣の袖よりも人に知られぬ衣のことを－夫の昇進よりも、あなたのご昇進を－並々ならぬ嬉しさでお聞きました〕という歌を目にし、《男も女も、頼もしげなきものは人の心かな》と、人の心の信じがたさを思い知らされて深く傷つく。因みに無名草子はこの歌を詠む四の君の外面と内面のギャップの激しさを「いとうたてけれ」と非難しているほどで、女主人公のショックの大きさを十分感じ取らせる場面である。いうまでもなく女主人公の性自認は女性であるし、性的指向も同性である女性にはない。この傷心は「男も女も」とあるように人の心というものへの不信によるものであるが、同時に自ら演技続けられる「男性性」への限界の自覚という「^{とどめ}止め」の役割も果たしているのかもしれない。

性自認は女性であるが、男性としての性別役割を生きる女主人公の人間関係は常に緊張にさらされていて、完全に心を許せる相手はいなかったはずである。しかし、この不安と傷心の中、失踪を前に訪ねようとした麗景殿の女には、どこか心やすらぐものを感じていたのであろう。「頼もしげなきは人の心」と打ちのめされていた心は、「同じ心」でいてくれた相手との語らいの中で、しばし慰められたにちがいない。鈴木は「愛情の美しさを忘れた変態的な同性愛の感情」と断定しているのであるが、男女を問わず誰と心を通わせるにも、この女主人公には男としての役割をまとう以外の方法がないことを忘れてはならない。性的指向が同性である女性になくても、気の合う女性はある。苦しい時に傍にいてほしい女性もいる。しかし、男装のこの女主人公の場合は、そんな女性と会う時にも、疑似恋愛の形をとるしかないのである。「恋愛関係を結んでいると思わせること」は「快感を覚え」る行為なのではなく「性別役割の一環」「対人関係のツール」であることを作者は随所で伝えている。無名草子に代表される当時の読者たちもそれを理解していた。理解しながら、この場面には須磨退去を前に花散里を訪ねる光源氏を重ね、宝塚歌劇の男役が繰り広げる恋愛絵巻を見るように、源氏物語の「女にて見ばや」「女にて見奉らまほし」を地で行くニューヒロインの登場にうっとりしたり、自分たちの果たせぬ活躍ぶりに溜飲を下げたりしたのであろう。

因みに、三度目の登場場面で、すでに妹である女主人公と入れ替わった後の右大将は麗景殿の女と男女の契りを結ぶ。その場面は、「今とても世の常の乱りがはしき御もてなしはあるべきならねば」（今とても男が世の常とする淫らなお振る舞いはあるはずもないと思って油断していたところ）「やをらすべり入れて戸を押したたてたまへる」（そっと部屋にすべり入って戸を閉めておしまいになったので）と記され、作者は女主人公と麗景殿の女の関係が戸を隔ててのもの（＝浮ついたものではない）ことを付け加えることを忘れてはいないのである。

(5) 「退廃性」の正体

無名草子をして《かかるさまになる、うたてけしからぬすぢには思えず^{おほき}》と言わせるだけの行き届いた筆の力で、とりかへばや物語の作者は、女主人公と女性たちの「精神的のみの」関係を随所で明確にしてきた。しかし鈴木は、たとえ男の性別役割を生きる上ではセットで切り離せないコミュニケーションツールだとわかっていても（わかっていると思う）受け入れることができない。それは突き詰めれば男の性別役割をこなしていくことそのものを「変態的」「退廃的」と嫌悪する感性ではないだろうか。鈴木は「快感を覚えている」と主張するのだが、女主人公が「快感を覚えている」のは、男性としての性別役割を生きる中で得た自己の能力の開花や達成感、周囲の称賛や喝采に対してである。これについて作者は、前述のとおり女主人公の心理描写を通して並々ならぬ執着を語らせている。つまり、鈴木が「変態的」「退廃的」と感じているものの本質は、女主人公が男の性別役割を、女性との接し方も含め、寸分のひけもとらずに果たしていることにあるのではないだろうか。物語における「取り替え」は、社会的な性別役割の「取り替え」である。つまり、「退廃性」の正体は、ジェンダーの問題が、（無意識のうちに）土台がかみあわない性愛の問題、倫理観の問題にすりかえられてしまったところにあるのではないだろうか。そのことが、とりかへばや物語忌避の本質（性別役割逸脱への嫌悪ないしは抵抗感）を見えにくいものにしてしまっていたことは残念である。

(6) ソドムとモゴラ説

次に中村真一郎のとりかへばや論を取り上げるが、こちらはエッセイ風の評論であり、さらに自由に自論が展開されている。まず、とりあげられた25の古典作品のすべてにそれにふさわしいタイトルがついているのであるが、とりかへばや物語のそれは「ソドムとゴモラ」であり、鈴木説と同じように「同性愛」をめぐる認識のズレが根底にあることを想像させる。以下にその一部を引用する。

「ここでは、最初からあらゆる人間は、同時に男であるとともに女であり、異性愛も同性愛も可能であって、性の快楽の領域は無限に拡大されている。

これはこの物語の作者が、特殊に変態的であったというのでなく、この院政時代そのものの社会の雰囲気、そのようなものであった、ということだろう。

— 略 —

しかもこの物語全体を覆っている空気は、明るく快楽的なのではなく、暗鬱たる厭世観と度外れた感傷主義なのである。日本の古典文学のなかで、性愛ははじめては暗い死の観念と結びついたのである。結びつくことによって、本能は刹那的な刺激の満足という、グロテスクで、生命感の乏しいものになっている。同時に、日常的意識には浮かんで来ない、恐ろしい性の深淵、本来、社会生活の中に安全にはめこまれることを拒否する性の地獄が口を開いて、私た

ちに立ち向かってくるのである」

いうまでもなく中村は、古典文学に精通し、多くの著作を残した作家・評論家であり、とりかへばや物語についてもその現代語訳を手がけるなど造詣が深い。しかし、「異性愛も同性愛も可能であって、性の快楽の領域は無限に拡大されている」という断定が、事実と異なるのは、縷々述べてきたとおりである。

また、物語全体を覆っている空気は、明るく快楽的なのではなく、暗鬱たる厭世観と度外れな感傷主義」という件についても、感じ方の違うところで、本文を引用する字数の余裕がないのが残念であるが、女主人公の人物造形には、今までの物語のヒロインにはない明るさ、闊達さ、行動力があり、物語からは一種開放的な空気さえ感じることができる。率直に言って、どのように読んでも筆者には「恐ろしい性の深淵、本来、社会生活の中に安全にはめこまれることを拒否する性の地獄」を感じ取ることができなかった。

では、なぜこのような感じ方の違い、作品観の違いが生じてしまうのであろうか。鈴木説と同じく同性愛というものの認識のズレ、ジェンダーの観点の欠落に加え、「この物語の作者が、特殊に変態的であったというのではなく、この院政時代そのものの社会の雰囲気、そのようなものであった、ということだろう。」と述べていることからわかるように、時代の風潮との同一視である。別の著書「色好みの構造」（1985年岩波新書）においても、とりかへばや物語を「この時代の貴族たちの「色好み」の対象が、遂にソドムとモゴラのデカンダンスの地獄まで転落してしまっているということを示していよう」と評した後、背景としての院政時代の同性愛の記録を藤原頼長の日記台記から、白河、鳥羽、後白河という専制君主たちの無軌道な性的放縦ぶりを今鏡や古事談から引いている。しかし、とりかへばや物語の中にそれにあたるようなものはひとつも出てこないのである。

3 学校教育への影響 ～「国語便覧」等の中の「とりかへばや物語」

次に、これら時代を代表する研究者、評論家の評言が、どのように現在の学校現場で使用される教材に影を落としているかを見ていきたい。とりかへばや物語は源氏物語や枕草子等のように、その一部であれ高等学校の国語教科書に原文が掲載されることはない。したがって広く高校での学習者が、作品への知識を得るのは、「国語便覧」や「日本文学史」といった副読本中の解説文を通じてということになる。以下に教育現場で（2015現在）使用されている主な副読本から、とりかへばや物語に関する記述を拾い出してみた。

A 奇抜な趣向が特色で、平安時代末期の退廃的・猟奇的傾向①の強い作品である。

〔新総合図説国語 東京書籍〕

- (傍線、番号は筆者による)

これに対し、A、B、D、Eの解説を見ていくと、Aは、たった一行の記述であるだけに、この一文こそが、編者の考えるとりかへばや物語を表す究極の表現ということであり、「旧来のとりかへばや観」そのものである。Bも、物語のあらすじ等記されているが、「退廃・猟奇的な傾向が強い」というフレーズを、付記すべき必要不可欠な知識と考えている点で、Aと変わらない。また、「猟奇的」が、①と②のように「退廃的」とセットで使用されているのも特徴的である。この二語を重ね記号化することで、不健全性と異常性がない交ぜになった「とりかへばや観」が今後も再生産されていきそうである。

E は、⑤で「退廃」とは、男の子が女の子のように、女の子が男の子のように育つことだと明記した文である。前述した鈴木説における「退廃性」の本質にびたりと重なる。しかも「退廃」に世紀末がついていることから、A の①同様、前述したような「同一視」が働いていることも明らかである。

4 結びにかえて

不当に低い評価を被りながらも生き残ってきた作品には、人が人として求めて止まない普遍的な
 思いが込められている。とりかへばや物語の場合それが読む者を惹きつけ、同時に、一方で大きな
 忌避感と拒絶反応を引き起こし、ぬぐいきれない負の烙印を押されることになってしまった。しか
 し、今、時代の方からこの物語を求めている。本稿が、とりかへばや物語教材化への一助となれば
 幸いである。

I 本文・注釈書

- 36 —

- 4) 山岸徳平訳注『無名草子』角川文庫 1973 年

※本文の引用は 1)、4) によった。

II 研究書・評論書

- 1) 中村真一郎 日本古典にみる性と愛 新潮社 1975 年
- 2) 中村真一郎 色好みの構造 岩波新書 1985 年
- 3) 河合隼雄 とりかへばや、男と女 新潮社 1991 年
- 4) 白洲正子 両性具有の美 新潮文庫 平成 9 年
- 5) 服藤早苗 平安朝の女と男 中公新書 1995 年
- 6) 橋本治 性のタブーのない日本 集英社新書 2015 年

III 通知文

- 1) 「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」(平成 27 年 4 月 30 文部科学省)

教職協働と組織文化 (2)

—学問の自由と実業の秩序・補論—

経済学部経済学科准教授 内藤 雄太

1. はじめに

本稿は拙稿「教職協働と組織文化 学問の自由と実業の秩序」『追手門学院大学教育研究所紀要 第32号』(内藤 [2014 a]) の続編である。上梓から2年の間に各所で生じた議論や、論文に対していただいたコメント等を踏まえ、改めて関連する問題について考察を行うこととした。

日頃より、立場を問わず様々な方々とお話しさせていただいているが、筆者の意見に対して、基本的には賛意が述べられることが多い。しかし論文に寄せられたコメントの中には、ごく一部だが「難しい」「わかりにくい」といったものがあった。一部であっても、やはりそれは正面から反省せねばならない。経済・経営系を専門としない一般社会人を想定した文体を心がけ、詳細な学術的引用はあえて避けたのだが、大人社会特有の「オブラートにくるむ」¹⁾表現の歯がゆさも手伝って、かえってそれが理解を妨げていた面もあろう²⁾。

そこで本稿では可能な限り内藤 [2014 a] とは逆のアプローチを取りたい。以下では基本的な論理と主張について改めて解説し、後半ではそれを踏まえて、新しいテーマも含めた具体的な議論を行う。冷静な記述に努めつつ、水準的には学部学生にも理解可能なものとするつもりである。

2. 基本的な論理構成

内藤 [2014 a] の基本的な論理は、いたってシンプルである。①「経営」も「改革」も、その「プロセス」における適切な「状況認識」が欠かせないこと、②状況認識には考え方・立場等に伴う差異があり、「バイアス (ズレ)」の危険性を伴うこと、そして③バイアスを可能な限り最小化するために、「コミットメントを伴う比較の視点」が不可欠であること、以上である。そこに、(1)「品質」の解釈をめぐる「オペレーション管理」と「マーケティング管理」の立場の違いといった経営学上 (経営実務上) の基本的な問題意識と、(2) 希少性とレント、あるいは規模と範囲・連結 (結合) の経済といった経済学上の問題意識を重ね合わせて論じている。この領域の専門家にとってはごく基本的な事柄にすぎないが、改めて解説を行おう。

中でも最初に示しておくべきは、内藤 [2014 a] および本稿が、筆者個人の学習や経験の「バイ

アス」を当然に伴っている、ということである。とりわけ大学院において、国際比較を専門とする指導教授³⁾から授かった「方法論とは、編み出すもの」という言葉は筆者の思想の中心部分となっており、本稿の主張もほぼそれに尽きる。

2-1. 状況認識のバイアスと「コミットメントを伴う比較」の視点

周知のとおり、学問上あるいは実務上においても、「比較」の方法は重要な位置を占めており、それだけに誤用や意図的な濫用・悪用⁴⁾も生じやすい。他者と比べることで新たな切り口を知ることがある、視野が広がる可能性がある、等はよく知られたところだが、それが「いまここ」の問題に直接の答えを与えるものでない、ということは案外に認識されていないようである。もちろん自己を相対化できる（自分の言動を一步引いて眺められる）柔軟さは欠かせないし、外部情報に対して常にアンテナを張っておくことも不可欠であるが、「目の前の具体的問題に対して最終的な解を見出すのは自分だ」という、当事者としての基本的責任もまた忘れてはならないであろう⁵⁾。

そのうえで内藤〔2014 a〕において示したことは、特定の立場において努力しているからこそ見えやすいものと見失いがちなものの両者があること、そして複数の視点でそれを検証しながら的確な状況認識に努めることの大切さであった。これをすぐに「立場を守るため（保身）のレトリック」と直結させる解釈は、短絡的といわざるをえない。重要なポイントは、「皆が同じ方向を見ていたとしても、見えているものが違う可能性がある」ということである。むしろ「レトリック」を見抜くためにも、業務の「プロセス」を的確に把握することが肝心だということもできる⁶⁾。「バイアス」の存在を明確に意識し、それを最小化する努力が、立場を問わずお互いに欠かせないのである。

2-2. 「品質」の解釈をめぐる

「質の高いサービスを」とは誰もが願い、目標とするところかもしれない。しかし何をもって質の高いサービスとするのか、そのために必要なことは何か等、立場によって見方が異なるため、論点整理が必要となる。参考までに経営学における議論を簡単に紹介しよう⁷⁾。

経営学の分野には様々なものがあり、巷で「戦略」という語が流行るのは「経営戦略論」の影響が大きいが、それを下支えする「オペレーション管理」と「マーケティング管理」について、本節では少し触れたい。ごく大まかに、前者は生産工程という組織の内部における管理の問題、後者は外部との関係の問題とみてよい。そして今日に至るまで基本として教えられてきたのは、オペレーションにおける QCD（品質・費用・納期）、マーケティングにおける 4P（製品・価格・流通・プロモーション）というものであった（あくまで教科書レベルの話）。詳細はやはり経営学を勉強してほしいが、ひとつ重要なポイントを挙げるなら、内部の人間がどれだけ「質の高い」サービスを作り込んだつもりになっても、外部の人間の評価はまた別の話である、ということであり、さほど難しい話ではない。

しかし一方で気をつけねばならないことは、内部的に作り込むプロセスが欠落しては、外部の評価もあったものではない、ということである。十分条件（外部評価）を満たす保証がないからといって、必要条件（内部的な努力）をないがしろに（工程混乱を放置）しては元も子もない、ともいえよう。

ただし、このことを厳密に論証することは、実は難しい。上で示した二領域の考え方の違いは、経営戦略論の「資源ベース」と「ポジショニング」の考え方の違いになぞらえることもできるが、今日では多くのビジネス書でも広く知られるようになっており、これらは学問上、簡単に決着のつかない問題である。異なる考え方が長く併存しているという事実、一方に軸足を置きつつも他方の要素を取り込もうとする努力が互いになされてきたという事実自体を、重くとらえることが肝心であろう。こうした背景を知るなら、「現場の仕事」も、「広報」も、それぞれが自己目的化してしまえば弊害が大きい、ということは容易に想像がつくだろう⁸⁾。

2-3. 「経済効率」をめぐる

本節では、「質の高いサービス」のための政策立案に向けた論点整理のためのもう一つの土台として、経済学的な見方を紹介したい⁹⁾。

ここでも教科書的な議論となって恐縮だが、事業を推進する立場としては、供給力整備のための投資に強い関心を持つことになる。一方、融資を行う立場としては「勘定合って銭足らず」となるとは困るから、「収益性」「成長性」（将来性）と「流動性」（その場の資金繰り）等のバランスを考えながら慎重に案件を選ぶことになる。よって基本的には、需要が見込めるタイミングでそれを満たす供給力が整備されることが肝心になる¹⁰⁾。

しかし現実には、なかなかそうにはいかない。過去の失敗事業の「負の遺産」を引きずって新規投資の資金に窮する、ということもしばしば生じる。より本質的な問題は、供給力の整備には時間がかかるということである。そこで多少なりとも状況を改善していくために、少なくとも必要となる複数の基本的概念を押さえておこう。

まずは「投資」についてである。意外に思われるかもしれないが、経済学における投資とは、設備の増強や更新といった、経済の「実物面」への支出のことを言う。制度の整備や人材の育成も経済の実物面であり、そこへの支出も広い意味では投資にあたる¹¹⁾。この投資を通じて、供給力が整備される。

次に「機会費用」である。それは、「ある行動をとることによって失われた経済的価値」のことをいう。わかりやすく言うなら、何かに支出するということは、他への支出をしていれば得られた上がりを手放すことを意味する、ということである。「自己資金を使って事業へ投資すれば、利子を払わなくてよい」ではなく、「その資金を使って（金融資産への投資を含む）別の投資を行ったら得られたであろう何かを犠牲にしている」ということを知らねばならない。

そして「費用」には、金銭的支出のみならず、何かに費やされた「労力」（手間暇）も広義には

含まれる。たとえば組織・制度の変更の企画から、現場の運用面の膨大な調整作業に至るまでに費やされた労力は、通常なら行われていたであろう顧客サービスと、それによって生み出されたであろう価値を、犠牲にしている。目の前の顧客を（多少なりとも）犠牲にしているのである。

こうした考え方の背後には、時間も空間も、人間の能力も「無限」ではないという、当然ともいえる認識がある。こうした「資源」の利用可能性に一定の制約があることを前提に、見通しを立てて物事に当たることが、やはり基本である。「改革」にも費用がかかるが、その性格と大きさを適切に把握し、可能な限り方向性を明確にすることが肝心になる。

ここまで説明すれば、内藤〔2014 a〕において示した「規模の経済」「範囲の経済」「連結（結合）の経済」といった考え方も理解可能になるであろう。肝心な点は、「蓄積」と「活用」の両面への目配りであり、過去に労力を投じて蓄積してきた「何か」を丁寧に見極めた上で（つまり現場を直視した上で）、その新たな活用（応用・転用・組み換え）を考える、ということになる¹²⁾。もちろんそこにも限界はある。しかし新たな活動の中で蓄積された「何か」は、更なる展開に向けた「元手」となるのであり、現在の活動・経験蓄積を通じて、その先に何をすべきか、可能な範囲で見通しを立てることが求められている。

なお、上でやや比喩的に「元手」と述べたものを、経済学では「レント」という（正確にはレントの一種）。厳密さを心がければ、背後にある売り手・買い手の数と相対的な関係（需給関係と希少性）、売り手間の競争の性格等について論じる必要があるが、紙幅の関係上、説明はここまでにとどめたい¹³⁾。本節のまとめとして、「破壊」のカタルシスに酔うかのごとき「新機軸」連発の自己目的化に伴う百害（「固定費」の累増）を熟知し、ひとつひとつの事業とそれを支える人材を「育て上げる」ことの大切さが広く、強く認識されるようになることを心から祈りたい。

2-4. 「経営」と「改革」

短い記述ではあったが、以上から、「顧客重視」を連呼し、「よきにはからえ（後は任せた）」と宣うだけの「お客様の態度」が価値を生まないこと、それは多少なりとも明らかになったのではなかろうか。

価値を生み出すためには、まず顧客が抱える問題を直視せよ、とはよく言われることである。しかしそれだけではない。製品やサービス（プロダクト）、それを提供するしくみ（プロセス）、様々な「現実」を直視せねばならないのである。もちろん立場によって認識に濃淡が生じるのは仕方ないが、自分の関心領域意外はすべて他人事、では組織は動かない。それが組織というものである。

やはり最終的に問われるのはリーダーシップであろう。万が一、リーダーが指揮命令系統の話ばかりで業務プロセスには無関心（他人事）、となったら悲劇である。リーダーには事前の見通しを立て、構成員に対して道筋を示す責任がある。その上で、それを前提とした上で、不測事態への対処を決断する責任がある。そのためには「顧客への思い」だけでなく、「プロダクト」や「プロセス」に関する（しっかりとした裏づけを伴った）見識がなければならない。「元手」をどう育てる

かの見通しもなく、「とりあえず新機軸」の連発（形ばかりの約束＝当事者としての責任感の欠如）では、「顧客への思い」にも疑問符がつくのである。大学であれば、「顧客」である社会（学会を含む）や学生に対して「製品やサービス」に当たる研究・教育を提供することを通じて価値を提供するために、何を、どのようにすべきか。社会のために、学生のために、すべきことは何かが問われているのである¹⁴⁾。

3. 報酬と動機づけ・人材育成

以上の議論をふまえて、本節では報酬（賃金）の問題を中心に、広く処遇全般の話と、それが組織構成員の動機づけや人材育成に与える影響について述べたい¹⁵⁾。

まず賃金とは働き手の生活の糧であると同時に、働いた内容（労働サービス）に対する対価である。そこには労使の利害が対立する側面があるが、制度設計のあり方次第では労使双方に利益をもたらす可能性ももっている。そして様々な苦難の歴史を経た現在、実際のルール作りは、慎重に行われている。

次に賃金制度の内容について説明する。とはいっても「時間給と出来高給」「基本給と諸手当」「実収賃金と時間当たり賃金率」といった導入部分から始めていたら、「労働経済学」や「人的資源管理」の授業1コマ分の説明が必要になってしまうため、ここでは「職務給」「職能給」そして「成果主義」についてポイントを述べるだけとし、詳細は基本文献を示すにとどめたい¹⁶⁾。

「職務給」「職能給」はその名のとおりに、基本的には前者が仕事、後者が働き手の能力に対応した賃金である。ここで問題となるのが仕事や能力の範囲・定義づけを中心とした制度設計であるが、人間である労働者は経験に応じてできることが変わる、ということもあって、どちらの賃金制度にも「等級」が敷かれ、低位から高位へ格づけがなされている（職務等級・職能等級）。そしてそれを基本として、「査定制度」によって一定の幅を持つ賃金が支給され、仕事や能力形成に対する動機づけとなっている、というのが一応の教科書的な説明となる。ただし実態は多様であり、こうした説明自体が「決めつけ」に陥る怖さを持つことも、併せて述べておく必要がある。

「成果主義」は「成果に基づく賃金」ということになるが、新聞紙上等で議論が喧しくなって久しく、すでに語られ尽くしている感もある。いうまでもなくそこにはメリットとデメリットの双方がある。筆者自身は大学で経済学を担当する人間として、賃金と「生産性」のリンクは大事であり、生活改善には生産性向上の努力が求められる、というスタンスに一応立っている。しかしそれは抽象的な次元の話であり、現実には何ををもって生産性とするのか、それを誰がどう計測・評価するのか、あるいは誰の生産性をどうやって向上させるのか等、困難な問題が数多くある。「成果」をどう考えるかという問いも、基本的には上と同種の問い（基準や尺度に関する問い）である。よって具体的な制度設計にあたっては相当な注意を要するし、大学におけるその適用を検討する場合は職務の特性について十分に考慮する必要がある。以上は基本的なことにすぎないが、強調しても

しすぎることはないであろう¹⁷⁾。

周知のとおり、成果主義は問題点もいろいろ表面化し、その結果現在では改良が試みられている。「競争と協力」「短期と長期」「成果と過程」「能力の形成と発揮」のバランスと評価軸の多元化が課題となる。中でも、成果主義の本質のおそらく一部は、面談などを通じて測り方自体を決めるところにあるから、「恣意性」を極力なくしていくための工夫が決定的に不可欠となる。

実は、こうした問題は人事政策全体の問題である。万能薬はもちろんないが、様々な仕組みの中で、歴史的に編み出されてきた方策としては、やはり「公開された事前ルール」や、「苦情処理の組織と手続」といったものが代表的なものであろう。現在では、これらが欠如した制度は基本的に信頼に値しないといってよい。その他にも評価者評価の問題など様々な論点があるが、やはり制度設計にあたっては、あらためて基本を学び直すことが何より肝心となる。人材を活かすも殺すも・・・とは、この分野の先達が口を酸っぱくして訴えてきたところだからである。

さらに、本気で「育成」を考えるなら、そもそもは度を越した頻度の組織替えや玉突き人事等を当然視せず、厳しい中でも状況改善に努めることが大切である。分業と協業、経験の蓄積・継承の「土台」を引っ掻き回し続けることは、現場の地盤沈下を招くからである。それは、様々な施策の実効性と持続性を著しく阻害する。前節にみた「蓄積」と「活用」のバランスが、まさに問われているのである。各職場で日々改革が試みられているが、検討・議論(対話)を通じて少しでも良いものになっていくことを祈りたい。

4. おわりに

内藤[2014 a]では、学問の世界と実業の世界がお互いを必要とし合っていること、相手側の制約条件への配慮を欠いた一方的な物言いはお互いに控えるべきこと、内発的な取り組みに自らも可能な限り責任を負うこと等を述べて締め括った。本稿での主張もそれと変わらない。しかしここではそれに加えて、対話の土俵作りのために知っておくべき社会通念について、再確認を行うことに努めた。本文中にある「べからず集」の事例は、ここでもすべてフィクションである。

稿を閉じるにあたり、「危険な組織観」とその弊害について記しておきたい。「代議制民主主義の問題点は、組合員の無関心(apaty)と官僚制化の危険である。・・・中略・・・その結果、特定の・・・中略・・・活動家が議決機関や執行機関を支配し、時によって組合員大衆の真の願望や要求とはかけ離れた目標を追求する・・・中略・・・あるいは、活動家内部の政治的、党派的对立が、組合員大衆の利害関係を無視したかたちで独走する危険性がある。」¹⁸⁾

少数の仲間内で解釈を合わせておけば万事 O.K.、「事実」を作り出すことすら可能だ、という「組織観」は、現代の社会通念とはかけ離れたものである¹⁹⁾。常に「有事」を煽り、「暫定的」に何かを立ち上げ続けてポーズを見せつつ、具体的実施は仲間以外に丸投げ、齟齬や過重負荷のもたらす顧客への不利益については一切責任を負わない、という「実効性・持続性への無関心」は、墮落

であり退廃である。絶えず外から仲間を連れて来ては「現場の無能・非協力」を言い含めておく、といった振る舞い（他者攻撃による体面確保）は現実逃避といわざるをえない。無関心と現実逃避が有事を深刻化させる（させてきた）なら、それは危険きわまりないといえよう。

大切なことは、「平時」から常に丁寧な記録を取り、資料を作り、それを複数の目でチェックする、といったプロセスである。その中で、その時々成果と課題を次の見通しに活かす姿勢である。「チェックのないガバナンス」といった語義矛盾ともいえる事態に陥らないためにも、その時々可能なことを、疎かにしないことが肝心であろう。「説明責任」あつての「権限」のはずであり、両者のより適切なバランスが、常に追求されねばならない。

紙幅の関係上、本稿でも議論は経済・経営系に偏ったものとなった。大学で経済学を担当する立場からは「経済の問題を深く考えれば、最後は人間の問題に行きつく」と主張したいところであるが、やはり表題のようなテーマを考察するにあたり、それが必要な議論の一部でしかない、ということも認めねばならない。その点を、最後に付記しておきたい²⁰⁾。

注

- 1) 内藤 [2014 a], p.36. 日頃の授業において、学生から「説明が丁寧」「わかりやすい」といった評価がありがたくもいただくことの多い筆者にとっても、これは歯がゆいことであった。
- 2) そもそも、このような大きなテーマに若輩が挑戦すること自体に無理があったということもできるであろう。今読み返しても、恥ずかしい。タイトルに「文化」を入れておきながら、その把握の困難さから概念規定に深入りせず、周辺の事実の記述に留めたところからして良くない。それでも若輩は若輩なりの意見を述べることで、諸先輩方からのご批判・ご助言を待つこととしたい。なおご批判・ご助言は、やはり信頼性と妥当性の高い裏づけを取るよう努められた上で、本紀要等、第三者である読者の前に公開される形でお願いしたい。きちんと記録を残すことは、建設的に物事を進めるための基本だからである。「信頼性と妥当性」とは社会調査の基本用語だが、ご存じなければ拙稿でも取り上げた谷岡 [2000] から読み始めていただければ幸いである。
- 3) 「虎の威を借りる」ことは慎みたいので解説は短めに留めるが、労働市場・雇用関係の「国際比較」を専門とする指導教授は、欧州で学位取得後、国際機関で長く研究調査・途上国支援等に努められ、主要業績には当該分野の世界標準テキストの1つである Bamber, et. al. [2015] (分担執筆)がある。
- 4) 似非評論家による、いわゆる「デハノカミ」（「海外では」「優良企業では」：アドホックな事例の表面的観察に基づく決めつけ）の類はそのひとつ（内藤 [2014 a], p.30.）。なお比較の方法についての良質な入門的解説は、たとえば岩崎 [2005]（第5章・第6章）のような文献を通じて今日では得ることができる。各大学の構成員が多様化している今日、「多様性」が「相互性（対話）」と結びついて将来的な「可能性」を切り開けるようになるために、生半可でない「比較の作法」が求められるのではないだろうか。
- 5) ゆえに無定見な「先進事例」のパッチワークは無意味である（内藤 [2014 a], p.36.）。また、「異なる視点」を威勢よく強調するばかりの姿勢（事態収拾はすべて他人任せ）はご法度といえる。それらは非生産的なはぐらかしである。「はぐらかし」にはこの他にも「精神論ではぐらかす」「イデオロギー話ではぐらかす」「直接関係のない話を混ぜこぜにして相手への攻撃を開始する（そのために意図的に論点をぼかす）」等々があるが、これらは「政治運動」の「影の部分」にすぎない。「他者が積み上げてきた努力と名誉を傷つけることで生きる糧を得る権利」などというものが存在しないことも、併せて述べておきたい。
- 6) 内藤 [2014 a], p.28. もちろん、相手の立場に配慮することも大切である。いずれにしても課題克服に向けてお互いに厳しいことも言い合わねばならない中で、それが結果的に足の引っ張り合いとならず、「切磋

琢磨」につながるような仕掛けづくりは、そう簡単ではない。やはり、何か事をなす上で最も重要なことは、可能な範囲で裏づけを取ることであろう。慎重な状況認識のプロセスを省いた政治的プロパガンダ（意図的な「数字のひとり歩き」等）は、「スタンドプレーと責任転嫁の応酬」を助長するだけである。自社を実態以上に蔑むために、他社を（よく知らないまま）実態以上に美化してすぐに制度いじりに走るような所業も、「比較」の誤用・悪用であるとともに、状況認識・判断に対する責任からの逃避といえる。それ自体が当事者意識の欠如、危機感の欠如である。

- 7) 今日ではアメリカの「経営管理論」が主流となっており、ここでの区分もそれによる。経営学はそれだけでなく、ドイツには「経営経済学」の伝統がある。筆者の留学した *Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung* では後者の要素を残しつつ、前者の内容にも積極的に取り組んでおられた。やはり定番の感のある伊丹・加護野 [2003]、せめて手軽な新書版の遠藤 [2014] くらいは読んでいただけることを願う。大学の世界も経済・経営系の専門用語（もどき）が飛び交うことが多くなったが、「イノベーション」を連呼するお方ほど、その意味を理解されていないことが多いようにも見受けられるのは残念である。
- 8) そして各大学の現状をみた時、どちらが「行き過ぎ」といえるのか、それは読者それぞれのご判断を待つこととしたい。一方に湯水のように予算を注ぎ込んで他方の息の根を止める「羊頭肉肉の利潤先食い」となれば、シルバーポリティクスの誹りを免れまい。マーケティングの世界もいつまでも「4P」のままではない、ということを知っていてほしい。
- 9) 経済学の基本書を手に取ってほしい。藪下、猪木、鈴木 [2013]、あるいは手軽な新書版の猪木 [2012] を参照のこと。やはり、言葉を使う以上は意味を確認してから、というのが礼儀（社会人マナー）ではないだろうか。
- 10) ここでいう「融資」とは、組織の内部および外部に対する資金供給の両者を含んでいる。なお、この説明からは、ヴィジョンなき費用削減が、いかに将来の芽を摘んでしまうかがわかる。債権管理的発想だけでは、事業推進は困難といえよう。
- 11) 人材に関しては、第3節でより詳しく扱う。
- 12) 内藤 [2014a], p.36. ここでの議論に関連の深い分野として「産業組織論」「企業経済学」がある。小田切 [2001] [2010] を参照のこと。この分野を勉強すれば業務の「外注」「内製」等の意思決定に関するごく基本的なポイントがわかる。あえて極端な言い方をすれば、闇雲な外注が、「粗悪品の高値つかみ」のリスクを持つ一方で、闇雲な内製化は、「竹やり戦法への退行」のリスクを持っている。業務を外注するには（組織内部の具体的な状況に精通した上で）サービスの質を判断できる人材が必要になるし、内製化するには業務に対する専門性を持った人材が必要になる。それらを（戦略的に）育成・登用しておくことが不可欠となる。そして専門性活用と連携促進に向けて、適切な処遇を行うことも大切である。すべての責任を押し付ける一方で裁量は与えず、梯子を外して最後は使い捨て、という無茶苦茶は論外である。また費用削減の自己目的化による闇雲な内製化は、従業員への法外な要求突きつけにもつながり、労務マターにもなりかねないので要注意である。何をするにも一定の「投資」が必要となる、目利きがいる、という事実から逃げることはできない。大切なことは業務プロセスに対する一定の理解と関心であり、それが欠如したところに「総動員のスローガン」を掲げながら「専門性の破壊」に走る動機が発生する。「保身のための愚民化政策」への危険な道である。
- 13) よく「蓄積が足枷となる」側面が強調されるが、それは密度の濃い蓄積の存在を前提とした話であることに注意したい。なお、本稿では一応の「教科書的」説明を行っているが、学問上は個々の概念や論点をめぐって様々な立場と議論があり、教科書的説明もまた異なる可能性がある。たとえば「レント」一つとっても、定義や評価は多様であり、そこに焦点を当てた研究もある。筆者が授業・ゼミ等で参考書としてきた Milgrom, P., Roberts, J. [1992]（日本語訳）と片山、大西 [2010] でもその功罪両面を説明しているが、意味するところには違いもある。先達への深い敬意とともに、併せて明記しておきたい。
- 14) 「オブラートに包まず」具体的に述べれば（といってもフィクションである）、大向こう受けを狙って毎日のように「右へ左へ」と組織・制度変更の花火を打ち上げ続けられれば、現場業務の混乱を通じて目の前の学

生が犠牲になる。それが口コミ等を通じて評判低下・信用棄損につながる事となる。仮に「後から集約するつもりで、出来ることから始める」意図であっても、やはり事前に方向性を明確化し周知しておかないと、フォローにあたる現場の対応も、顧客に対する説明も、方向性がまちまちになってしまうのだ。不満の矛先が向かうのは目の前の教員職員となるが、それを「現場の不手際」としてすますだけではクレーム対応として不十分といえる。事前の見通しなく、また付随業務の大きさも知らず、何かを立ち上げたら副作用ばかりが多発、膨大なイレギュラー処理の後始末・・・それは「改革」ではない。もちろん「何かを立ち上げる事」自体に相当な労力を要することも忘れてはならないが、一方で何かを「蓄積」する間もないほど組織を引っ掻き回し続ける所業が、経済的価値を毀損させることも覚えておくべきであろう。むしろ混乱によって誘発された現場のミスを、叱責することで体面を保つことにリーダーがうまみを感じるような、最悪事態すらもたらさう。本質的問題から目を背けて「精神論でフタをする」こと、思慮の浅さがもたらした事態を辻褄合わせでしのごうとすることが、いかに経営リスクを増大させるかがわかる。業務命令の一方で業務環境を破壊し続けるような人為的混乱が煽られたあげく、ついには物事がどちらかの極端に走る（改革が自己目的化する・逆に一切の改革を止める）・・・ことにならぬよう、権限の大きさに見合うだけの人間としての器量（知性や徳性）が求められるといえよう。

やはり、「事情変更」のレトリックは濫発すべきものではない。「プロジェクト X」「プロフェッショナル」等の番組演出としてありがちな、「突貫工事」的ドタバタだけが「改革」だと勘違いしないことが肝心である。ドタバタの前にたくさんの勉強がある、という部分も見逃してはならない。日頃から各部署の方々とコミュニケーションを取ることも、勉強の一つであろう。そして何でも言い合える関係性が構築できれば理想的だが、一方で相手が「面と向かっては言えないこと」を慮る姿勢も大事である。その中から何かを「創る」ことの難しさを深く知り、それを自らの見通しに活かすことが、真の改革に向けた第一歩となろう。

- 15) 人事制度の基本については佐藤、藤村、八代 [2015] を参照のこと。また、法学者と経済学者の共同作業による雇用問題の考察・解説については大内、川口 [2014] を参照のこと。労働条件の柱は賃金と労働時間であるが、日本ではすでに労基法や労組法・労調法が制定されており、法定労働時間は週 40 時間であること、賃金の下限については最低賃金法で定めていること等の説明は不要と思いたい。一点だけ触れるなら、より条件の悪い他社を探し出しては「ベンチマーク」とする所業もまた、「比較の誤用・悪用」に属するということである。競争激化の中で、19 世紀的な過ちが繰り返されないことを祈りたい。
- 16) 入門的解説については佐藤、藤村、八代、前掲書の第 4 章を参照。コンパクトな歴史的解説としては金子 [2013] が秀逸である。後者の巻末には文献案内がついているが、そこで紹介されているお二人の先達には、筆者も大学院の授業や研究会で大変お世話になった。なお本稿では各分野の基本書を紹介しているが、圧縮された情報であるため、そこからさらに勉強を広げてほしい。「わかったつもり」が一番怖い・・・研鑽あるのみである。
- 17) 一般のサラリーマンについて言及すれば、職務給が定着していない日本の職場で成果主義を導入した場合、単に従来の職能給マイナス年功要素となるだけとなる可能性もあり、また判例は経営側の裁量を広く認めたものとなっているため、働く側のリスクは大きい（濱口 [2011]、第 3 章）。ただし職務ベースの採用となっていなかったことが、当該職務の廃止を理由とした雇用終了ができないことにより、雇用保障となってきた側面もある、という解説がなされる（濱口、同上書、第 1 章および第 2 章）。
- 18) 神代 [各年版] を参照のこと。これは厚生労働省認可の労使関係当事者向け通信講座テキストであり、筆者の手元にあるのは 1999 年版である。記述はその p.67. 下段に基づく。現在組合リーダーとして頑張っておられる方々も、「勇み足」にはご注意くださいと同時に、定期大会等を通じて自らが日頃よりチェックを受けておくことが何より肝心である。また、日々の業務への努力、経済・経営等各分野の勉強も大切である。将来どのような立場になろうと、公益と私益のあり方について深い見識を示すことができるか、それが問われている。「相手の立場を知ろうとする姿勢」は、誠実さであると同時に、賢さでもある、ということをお忘れずに。
- 19) 社会通念の検討にあたり、判例も引用しておこう。「人事考課をするに当たり、評価の前提になった事実

について誤認があるとか、動機において不当なものがあつたとか、重要視すべき事項を殊更に無視し、それほど重要でもない事項を強調するとか等により、評価が合理性を欠き、社会通念上著しく妥当を欠くと認められない限り、これを違法とすることはできない」(濱口、前掲書、p.122)。これは職能資格上の昇給・昇格に関しては企業側の裁量が大幅に認められる、との裁判所の立場を示す例として述べられている。一方でここには、違法性を問える条件が示されていることにも注目したい。ただしこれが、性格の異なる問題にもそのまま適用されると早合点しないよう、注意が必要である。以上は常識であり、労働市場の問題を研究・教育する立場から筆者は、日頃の授業やオープンキャンパス模擬講義でもごく普通に話している。また日頃から職場の中で、こうした話を一般論として語り合うことに、何の支障もない、ということを明記しておく。この分野に疎い人間は動揺するかもしれないが、発言自体に何等かの圧力をかければ、そのこと自体がハラスメントであり、労務マターとなりうることも明記しておきたい。大切なのは、過ちを直視し真摯に反省することである。そして反省が行動に活かされるなら、周囲が過ちを許すことも大事になろう。

20) なお文学的才能を持たない筆者だが、一連の問題意識を「詩」にしたためたことが過去にある(内藤[2014 b])。こちらもお笑覧いただければ幸いである。高潔に生きようとしても、未来は厳しいかもしれない。しかし易きに流れれば、間違いなく厳しい未来が待っている。現在もすでに厳しいが、厳しい時代にこそ、人間としての品位が問われるのだということを忘れずにいたい。

参考文献

- Bamber, G. J., Lansbury, R., Wailes, N., Wright, C. F. [2015], *International and Comparative Employment Relations*, SAGE Publications. (6th ed.).
- Milgrom, P., Roberts, J. [1992], *Economics, Organization and Management*, Prentice Hall.
- 伊丹敬之、加護野忠男 [2003]『ゼミナール 経営学入門 (第3版)』日本経済新聞出版社
- 猪木武徳 [2012]『経済学に何ができるか』中央公論新社
- 岩崎美紀子 [2005]『比較政治学』岩波書店
- 遠藤功 [2014]『ざっくりわかる企業経営のしくみ』日本経済新聞出版社
- 小田切宏之 [2001]『新しい産業組織論：理論・実証・政策』有斐閣
- 小田切宏之 [2010]『企業経済学 (第2版)』東洋経済新報社
- 大内伸哉、川口大司 [2014]『法と経済で読みとく 雇用の世界 (新版)』有斐閣
- 片山裕、大西裕 [2010]『アジアの政治経済・入門 (新版)』有斐閣
- 金子良事 [2013]『日本の賃金を歴史から考える』旬報社
- 神代和欣 [各年版]『総合コース 労働組合』日本労働研究機構・日本労使関係研究協会
- 佐藤博樹、藤村博之、八代充史 [2015]『新しい人事労務管理 (第5版)』有斐閣
- 谷岡一郎 [2000]『「社会調査」のウソ』文芸春秋
- 内藤雄太 [2014 a]「教職協働と組織文化 学問の自由と実業の秩序」『追手門学院大学教育研究所紀要 第32号』追手門学院大学教育研究所。
- [2014 b]「『青が散る Award』に関わる取り組み」同上書所収。
- 濱口桂一郎 [2011]『日本の雇用と労働法』日本経済新聞出版社
- 藪下史郎、猪木武徳、鈴木久美 [2013]『入門・経済学 (第3版)』有斐閣

笑いと教育：漫才を模倣するという遊戯的試みの考察

社会学部社会学科准教授 柏原 全孝

1. 笑いは教育の手段？

教育と笑いの関係についてよく指摘されるのが、教育技術の一つとしての笑い、すなわち、教育目標を達成するために用いる手段としての笑いである。たとえば、大学合格というわかりやすい目的が設定された予備校での教育について、白石よしえは『『笑い』のある授業はクラス運営に有効である』という自身の経験則を出発点にその有効性を理論的に裏付けようとしている（白石 2012：128）。授業と笑いについて同様の感覚を持っている教師は少なくないだろう。それらは授業内容と直接関係のあることで生み出された笑いの場合もあれば、授業内容との関係が希薄な笑いの場合もある。いずれにしても、それらは手段としての笑いである。上條晴夫が代表を務める「お笑い教師同盟」（2001年設立）は「お笑いから教育技術を学び、学校や生徒指導などに生かすこと」を掲げ、笑いの「教育技術」としての位置付けを明確にしており、教育の手段としての有効性が強調されている¹⁾。

なるほど、笑いには場を和ませる力があり、コミュニケーションを円滑にする効果があることをわれわれは経験的に知っている。だが、われわれは笑いを手段として、すなわち、コミュニケーションを円滑にするために利用しているだけではない。笑いそのものをわれわれは欲している。それは、歴史的に芸能の分野で笑いが独立した芸を作り上げてきたことを見てもわかる。狂言なども含めた喜劇的なもの、そして、落語や漫才のような演芸。笑いそのものを欲する人々に多様な芸能が笑いを提供してきたことをわれわれは知っている。そのほか、笑うことが許されそうにない真面目な（または厳粛な）場面が、その真面目さ（または厳粛さ）に反して、それ自体としておかしみを醸し出すこともわれわれは知っている。葬式や法事でお経が唱えられる中、またはひどく自分が怒られているその最中、猛烈な圧力で笑いがこみ上げ、必死で噛み殺した経験はないだろうか。そういう場面が、それ自体としてもつおかしみは、たとえば、バラエティ番組のコントでそれらが定番の設定に利用されてきたことからもうかがえる。このように考えると、教育と笑いの関係は、教育

1) 似たような立場で「教室ユーモア」という概念を提唱しているのが青砥弘幸である。この「教室ユーモア」という概念は手段としての笑いに収まらない広さを持っている。青砥によれば教室ユーモアは「学校教育が行われる場に存在するユーモアの総称」であり、それには、教師や生徒が発信するユーモアや、教材そのものがもつユーモアが含まれている（青砥 2009）

が目的で笑いが手段という関係だけに収まらないはずである。むしろ、教育の場が真面目な場であればあるほど、学校が厳粛な場であればあるほど、逆に、葬式や法事の場のようなおかしみを帯びるようになるだろう²⁾。その意味で、学校に限らず、教育という営みは、想像以上に笑いとの親和性が高いのではないか。その点について、自身が高校教師経験もある芸人、矢島伸男によるユーモア・センスに関する研究を見ておこう。

矢島のユーモア・センス概念は矢島独自のものである。「世の中すべてに潜在的にある「ユーモア」は人間が持つ「ユーモア・センス」によって発見される。そして、「ユーモア・センス」を介して、個人の「笑い」という現象に表出される」(矢島 2012: 204)。ユーモア・センスは一種の能力として定義されている³⁾。しばしば笑いは才能と結びつけられて考えられがちだが、矢島のように能力として捉えるならば、笑い自体の教育が可能になる。だが、笑いの教育の狙いを矢島は十分に説明していない。「学校教育と「笑い」の導入とその可能性」と題された章で、笑いの教育の対象になっているのは生徒ではなく教師のコミュニケーション能力である。そこでは、学校を取り巻く環境の変化を踏まえ教師に求められるあたらしいコミュニケーション能力、また、多忙感が増し疲弊する教師の心理的余裕の獲得という2点が笑いの教育導入の期待される効果とされている。そもそも学校教育とユーモアとの関係を教師自身が作り損ねていると矢島が認識しているため「優先されるべきは、教師に対するユーモア教育」ということになる⁴⁾。ユーモア・センス概念の実践的な成果を待たなければならないが、矢島の言うユーモア教育がコミュニケーション能力に関するものととどまるのであれば、それは、教育目標のための手段という狭義の手段ではないにせよ、笑いを有用性の観点から捉えることにとどまっているように思われる。せっかくのユーモア・センス概念だが、その可能性はまだ開発途上のようなのだ。とはいえ、指導要領の決められた高校までの教育において、笑いそのものが手段の位置付けを飛び越えるのは難しい⁵⁾。それには、あたかも笑いが一教科になるかのような取り組みが必要になるだろう。だが、大学であれば指導要領のような制約はない。

-
- 2) 生徒たちが授業中や生徒指導中の教師の真面目な素振りのモノマネをすること、それを大いに笑い合っていることを想起するだけでいい。
 - 3) ここでは細部に立ち入らないが、ユーモア・センスは発見力、判断力、構成力、表現力といった4つの能力からなるものとして説明される。センスという語は「センスがある／ない」というように、先天的な才能の一種としてその有無で表現されるが、能力であれば有無ではなく高低で表現される。そして、低から高へ、教育の可能性が生じる。
 - 4) 生徒に対しては「ユーモア・リテラシー」という概念を新たに提出し、リテラシー教育としてユーモア教育を実施する可能性を示唆しているが、それについては矢島自身が今後の課題としているので成果を待ちたい。
 - 5) 学校には笑いが必要ないという観念があることもまた事実であり、矢島も「「ユーモア教育」の導入に立ちはだかる壁」と題した章でそれについて論じている(矢島 2012: 213-214)。教育における笑いの有効性を指摘する声が多くとも、笑いを教育現場に持ち込むにはその有用性を強調する方法を取らざるをえないという面はある。

2. ネタモノマネという手がかり

たしかに、大学なら指導要領のような制約はない。だからといって、笑いを目的にする授業、笑いを作ることを目指す授業の実施は容易ではない⁶⁾。教師が芸人や台本作家であればノウハウもあるだろう。そもそも、NSCのような芸能事務所が運営する芸人養成学校ではまさに笑いを作るための授業が行われている。大学にはそういう授業を担当する人材はいないし、大学でそれと同じ授業を実施するのであれば大学と芸人養成学校の差異が問われてしまう⁷⁾。したがって、作家でも芸人でもない大学教員が笑いを作ること、つまり、ネタづくりを目標にした授業を実施するには、何らかの工夫が施される必要がある。それによって、ネタづくりのプロではない大学教員でも実施可能な形にしなければならない。そこで、参照したのは日本語学の研究者であり、かつ漫才師（コンビ名：米粒写経）でもあるサンキュータツオの『芸人の因数分解』であった。

『芸人の因数分解』は、さまざまな漫才コンビや芸人のネタについて、特徴を分析するとともに、その特徴を踏まえたネタの作例を掲載したものである。若手漫才師のコンテスト M-1（第1期）は、それまでの新人漫才コンテストとは違い、若手の登竜門的なコンテストである以上に、上位進出すればその後のテレビ等での活躍に直結するほど大きな影響力を持ったコンテストであった。そのため、多くの若手漫才師たちが M-1 のレギュレーションに合わせて、4分程度の短時間の中で笑いが生まれる回数をいかに増やすか、他のコンビとの差異を作り出せるかという視点からネタと技術を磨くこととなった。その結果、回を重ねるにつれ、短い時間でもはっきりと特徴が見えるオリジナリティの高いネタを持ったコンビが増えたのである。『芸人の因数分解』はそうした状況があってはじめて書かれた本である。

この本の重要な点は、作例が掲載されている点にある。漫才師としてのサンキュータツオ自身が他の漫才コンビのネタをモノマネしているわけである。模倣を介して架空のネタづくりをすること。このサンキュータツオの本は、一からネタ作りをしない形でネタ作りをすることが可能であることを教えてくれる。それと同時に、モノマネそのものの可能性もわれわれに思考させる。この本がなければ笑いを作る授業を実施できなかったのは間違いない。

笑いづくりを目標に設定すると生じる困難は『芸人の因数分解』のおかげで、漫才コンビの芸風のモノマネを目指すことに変換することで緩和された。そこでは、笑いを作ることを直接に目指す

6) ネタを作るための授業を大学の専門科目として実施するのは、その専門性の点から見ると問題が生じるだろう。「文化社会学演習」の授業では漫談やコントではなく漫才のネタづくりをしたが、それは漫才という形式が持つコミュニケーション論的論点や漫才の成立史が文化社会学的論点を含んでいたからである。

7) 芸人らが非常勤講師として授業を担当することは不可能ではないが、芸人を養成するわけでもない学部学科でそのような授業を行うのは、教育というよりもメディアに向けた話題作りのためということになるかもしれない。もちろん、笑いを研究対象にすることは可能であるし、すでに笑いやユーモアについての研究はさまざまな分野で蓄積されているので、笑いについての授業は可能であるし、実際にすでにいくつかの大学で行われている。

のではなく、芸風を分析し、コンビの会話の特徴を探り、その上で、作例としてのネタモノマネを目指すことになる。このような変換により、履修する学生たちは面白いかどうかを判断されるのではなく、どこまで分析できたかとどこまで似せることができたかを判断されることになる。「面白いことをしろ」という雑で困難な要求は、それゆえここでは生じない。学生たちはそのような要求にさらされない。代わりに、分析の深度と正確さ、その分析に基づく作例の精度が求められた。自分の作るネタがどれだけオリジナルと類似しているか、モノマネとなりえているか。学生たちが目指すのは、存在しないネタなのに、聞いたことがあるような気になってしまうネタを作ることになった。以下で、『芸人の因数分解』が切り開いて見せてくれたネタモノマネの奥行き、そのおかげで生まれた教育と笑いの関係の一つの形について見ていこう。

3. モノマネとコピー

このネタモノマネ作成のプロセスは、しかし、見かけほど単純な内容ではない。これを、「有名な漫才コンビのいつものフレーズを適当に入れたやりとりを作ればいいだけ」と受け取ってしまうと、教育的には何も生じない。そうなればこの教育実践は失敗である。ネタモノマネを作る営みは、それほど簡単ではないのだ。そもそも、われわれはモノマネをどこまで知っているだろうか。

優れたモノマネとはどういうものだろう。すぐに思い浮かぶのは、オリジナルに忠実なモノマネ、いわゆる完全コピーを志向するモノマネである。外見、動き、声などがそっくりであればあるほど見事なモノマネということになる。素人がカラオケで歌手そっくりに歌おうとするのもこの志向である。しかし、これはモノマネとしては見事であっても芸としてのモノマネとは違う。それはどこまでそっくりであってもコピーでしかない。モノマネが芸に昇華するには、コピーを突き抜けなければならない。オリジナル以上にオリジナルであることによってモノマネはそれ自体として芸になる。たとえば、コピーの過剰による逸脱、つまり特定の動作や外見の過度な強調である。コロッケのロボット五木ひろしがわかりやすい。ロボットのような動きをする五木ひろしなど存在しないし、もし五木ひろし本人がロボットの動きをしている場面があっても、逆にそれはまったく五木ひろしらしくない場面である。だが、コロッケはそれをモノマネ芸として成立させる。オリジナル以上にオリジナルというのは、コピー対象としてのオリジナルが不在のなかでなされるコピーなのである。

コロッケ的なモノマネ芸は、伝統的なモノマネ芸の高度な洗練であるだろう。ここでいう伝統的なモノマネ芸とは、オリジナルのオリジナルらしさを表す記号的な表情、身振り、言葉を用いるモノマネである。たとえば、森進一の「おふくろさん」の歌い出しは、それだけで森進一のモノマネであることを示す記号である。伝統的なモノマネ芸は、俳優や歌手などの記号的な細部を切り取り、それを誇張することで成立してきた。しかし、こうした記号的要素を排除しながら、過剰コピーとは違うモノマネ芸のあり方がある。松村邦洋によるビートたけしのモノマネがその例であ

る⁸⁾。そこでは、声のみならず、言い回しのクセや声の調子などの細部が徹底的にモノマネされつつ、話している内容はほとんどテレビなどで見られないものである。だから、客や視聴者はビートたけしがそのようにしゃべる場面を見たことがないはずなのだ。にもかかわらず、似ていると感じてしまう。そこには、コロケ的な過剰なビートたけしはいないし、ビートたけしの記号的フレーズ「ダンカン、この野郎」などもない。だから、松村邦洋はビートたけしのモノマネを何分でも淡々と続けることができる。松村邦洋のビートたけしは、伝統的なモノマネ芸とは別の方向性、すなわち、微細な細部までモノマネすることによって、オリジナル以上にオリジナルになる形のモノマネ芸である⁹⁾。そして、『芸人の因数分解』は漫才ネタの水準でこのような松村邦洋的方向性のモノマネを志向したものである¹⁰⁾。

大学の授業の中でネタモノマネをするのであって、モノマネ芸の水準には遠く及ばないことははじめからわかっていた。ネタモノマネは漫才コンビがやっていそうでやっていないネタを作る。オリジナルを真似ねばならないが、オリジナルをコピーすることもできないのがネタモノマネである。松村邦洋がビートたけしの微細な細部の模倣に向かったように、学生たちも、自分の選んだ漫才コンビの微細な細部を捕まえなければいけない。そのためにはいろいろなネタを何度も見なければならぬ。その中で、そのコンビのクセのようなもの、会話の流れ方、止め方、話題の変え方、そして笑いの作り方の細部を掴んでいく。その上で、作例づくりにとりかかる。この話題をこのコンビがしたらどんなふうに関話が展開し、笑いが散りばめられるだろうか。想像をめぐらせ、ネタを見直し、学生たちはネタモノマネを目指す。ネタモノマネが成功すれば、そのコンビの誰も見ていない漫才を学生たちは頭のなかに作り出せる¹¹⁾。もちろん、そう簡単に成功しないわけだが。

ところで、ネタモノマネを作る営みについて、われわれはまだモノマネについて考えただけだ。ネタモノマネにはもう少し別の側面がある。それについて考えてみるとしよう。

4. 模倣・遊び・シーニュ

芸としてのモノマネはなるほど高度だが、モノマネそのもの、つまり、真似をすることについて

- 8) モノマネの芸は、後述するドゥルーズ型の教師の姿と似たところがある。モノマネはオリジナルの反復であるが、それは同一のものの反復ではなく、差異をはらんだ反復である。モノマネ芸人たちは、オリジナルを反復するなかでモノマネのシーニュと出会う。カラオケ的な完全コピーは、モノマネのシーニュと遭遇しないままでも可能であり、だからこそ素人的であって芸の水準には届かない。他方、コロケにしろ、松村邦洋にしろ、モノマネのシーニュを感知するプロの芸人たちは、オリジナルから逸脱しつつモノマネを芸として成立させるのである。
- 9) 同じ松村邦洋でも、プロ野球解説者の達川光男のモノマネの場合は定番フレーズ「あのね」を記号化したフレーズとして利用しているのでビートたけしのようなクオリティはない。
- 10) このようなモノマネの例は他にマキタスポーツによる作詞作曲モノマネがある。アーティストやバンドが歌っていそうな曲をそれらしく作詞作曲し、かつそれを歌唱するもので、その漫才版がサンキュータツオの『芸人の因数分解』である。
- 11) 『芸人の因数分解』にはピン芸人の分析と作例もあるのだが、注6)で示したように漫才には社会学の知見がそれなりに応用しやすいため、ピン芸人のネタモノマネは実施しなかった。

ならわれわれはひろく親しんできた。とりわけ、ここでは遊戯としての側面をみておきたい。よく知られているように、カイヨワは『遊びと人間』のなかで、遊びの4分類、アゴン（競争）、アレア（偶然）、ミミクリ（模倣）、イリンクス（眩暈）を提示した。その一つ、ミミクリがモノマネである。われわれはモノマネを遊びとして楽しむ。別人であると知りながらそっくりなモノマネに拍手と賛辞を送り、誇張したモノマネに笑う。他人のモノマネを見るだけでなく、自分でもスター選手のプレイを真似したり、憧れのモデルやアーティストと同じモノを買ったりする。「他者になる、あるいは他者であるかに思わせる、これが楽しみなのだ」（カイヨワ 1990: 57）。その楽しみは、「他者からの自己承認を得られないかもしれないという通常の疎外論的不安を軽々と超えてしまう契機」（長谷 2005: 178）であり、また「今ここにある平凡な「自己」を越えようとする幻想的な喜びの経験」（長谷 2005: 185）である。ミミクリとしてのモノマネは自己を一時的に消去する遊びであり、変身の遊びである。自分の変身だけではなく、他者の変身を経験することもまた快楽である。だから、モノマネは芸として成り立つし、素人的モノマネでもわれわれは楽しむのである。見るのもするものも快楽的な遊びなのである。

モノマネ作例に取り組むなかで、学生たちは、知らず知らずのうちにこうした快楽的な遊びに巻き込まれる。成功すればするほど、すなわち、作例がそれらしく仕上がれば仕上がるほど、遊戯性も快楽もいっそう高まるだろう。なにしろ、本人たちすら知らないそのコンビの漫才を自分の頭のなかだけで響かせることができるのだから。だが、ネタモノマネという模倣は、有名人と同じものを身に着ける模倣とはやや違っている。後者は、いわば、記号的フレーズだけで成立させるモノマネのレベルであり、まさに素人的である¹²⁾。「有名な漫才コンビのいつものフレーズを適当に入れたやりとりを作ればいいだけ」という態度が非教育的なのは、「記号化されたモノ」の向こうに広がる遊びの奥行きを放棄するからだ。では、どのようにすればこのような態度を、快楽的な遊戯に巻き込まれていくネタモノマネへと向かわせることができるだろうか。学生が意欲を持てばいいのか。学生にやる気を起こさせればいいのか。そうではない。意欲ややる気は教育とはもっとも遠いものである。教育で重要なのは教師の態度である。

以前に論じたことなので、ここではなるべく簡潔に述べておきたい¹³⁾。人は自ら進んで思考するのではなく、思考を強いる何かと遭遇＝感知し、仕方なく思考せざるを得なくなる。教育とはその何かと出会わせることである。その何かをシーニュ（G・ドゥルーズ）と呼ぶ。つまり、シーニュの読み取り方を習得させるのが教育の役割なのである。しかし、それは言うほど簡単ではない。「教師は生徒がどのようにシーニュと出会うのか、いつシーニュの読み取り方を習得するのかを知らないままに教育を遂行しなければならない」（柏原 2014: 57）。教師は、これがシーニュだと教えることができない。そもそも、そのような形で教えることができないのがシーニュである。それはしばしばありふれた形で目の前に現れ、何もそれらしい特殊な見かけを持っていないのであ

12) そうした素人＝平凡な自己を超えようとするためにそのアイテムを身に着けるのだから。

13) ここでの内容については柏原（2014）を参照のこと。

る。もし、教育が知識を伝達することであるなら、シーニュと違って知識をそれとして指し示しながら伝達することができるだろう。知識はいかにもそれらしい装いをしているのだから。だが、エスノメソドロジーが教えるようにコミュニケーションは失敗することにその本質がある以上、知識の伝達もまた宿命的に失敗する。そして、その失敗の責任はコミュニケーションに対する無理解のために、コミュニケーションに参加する人物に転嫁される。つまり、生徒のやる気不足や意欲不足のせいで教えたことが習得できないのだ、ということになる。教育を知識の伝達だと誤解するとこうした不幸な取り違えが起きる。やる気や意欲など教育にはまったく関係ない。そんなものとは無関係に不意にシーニュは訪れるのだ。

大事なのは、シーニュとの出会いを作り出せる教師が必要だということである。これについては、ドゥルーズの「ひととは誰かあるひとのようにすることによって決して習得せず、習得の対象と類似の関係にはない誰かあるひととともにすることによって習得する」（ドゥルーズ 1976=1977:28）という言葉がわれわれ教師を勇気づける。なぜなら、われわれは、ネタモノマネの対象となっている漫才師と「類似の関係にはない誰かあるひと」なのだから。プロの漫才師ではないわれわれだからこそ、笑いの授業は可能だったということだ。それゆえ、『芸人の因数分解』は学生には一切見せていない。これを見せると「類似の関係」を授業に持ち込むことになり、学生たちが、ネタモノマネそのものではなく『芸人の因数分解』のコピーを目指すようになってしまうからだ。「わたしたちは、「わたしと同じようにやれ」と言う者からは、何も学ぶことはない」（ドゥルーズ 1968=2007（上）：74）。だが、『芸人の因数分解』を見た学生たちは、その本から「わたしと同じようにやれ」というメッセージを受け取ってしまうだろう。そうなると授業は失敗である。シーニュの不意の訪れを待つことはなくなる。

教師は、学生たち「とともに」学生たちがネタモノマネのシーニュと出会うこと、漫才のシーニュを、ネタモノマネのシーニュを読み取る瞬間を待ち続ける。授業の時間だけで待ち続けるのではない。学生たちは一人で多くの映像を何度も繰り返し見る。そして、そこで見たものを授業で語る。教師はそれに耳を傾け、ときどき問いかけ、また彼らからの問いかけに応答しなければいけない。それは学生たちとともに漫才師たちのネタを味わうことであり、また、非言語的な味わいの言語化を試みることである。その間、ずっと教師は待ち続けなければいけない。出会い損ねたまま、ネタモノマネの作例づくりにとりかからなければならない学生も出てくるだろう。作例づくりの過程もまた、待つ時間である¹⁴⁾。

待つ時間は苦しさを伴う。必ず来るという保証がないものを待っているのだから。それでいて作例を発表する日は迫ってくる。だが幸いなことに、ネタモノマネは、それ自体のもつミミクリとしての遊戯性によって学生を（そして教師も）遊びの感覚に巻き込んでくれる。遊びの特徴の一つ、

14) この授業では、筆者も学生たちと同じく作例づくりをし、その作例の上演もしている。その意味でも「とともに」を実践することとなった。なお、筆者がネタモノマネのシーニュを読み取り方を習得しえたかどうかは、触れないでおく。

宙吊りの感覚、すなわち終わりがやってこない（終わりを遅らせる）感覚が、シーニュと出会えない遅延を遊び的な苦しみ＝快樂に変換させる。だから、極端なことを言えば、作例づくりまでにシーニュが訪れず、ピンと来ないままにネタモノマネを作ることになったとしてもいいのだ¹⁵⁾。じつさいのところ、ネタモノマネとしては残念な作例が少なくなかった。だが、そのこと自体は問題ではない。優れた漫才師たちが作り上げた洗練されたネタの水準に自分たちの作例が及ばないことは元から折り込み済みだったからだ。それほど簡単に到達できるのなら、そもそも教育にならない。だから、残念な作例は、この授業における当たり前の結果と言ってもいい¹⁶⁾。だが、大事なのは作例の台本だけではない。ネタモノマネの作例披露は、その上演によってなされる。この授業では、自分の作例を自分自身と誰かもう一人の相方とのコンビという形で上演することが「発表」なのである。

5. おわりに

作例づくりの苦しみ＝快樂は発表の段階でピークになる。発表当日にネタを相方に見せ、そこでしばらく時間をとってネタ合わせをする。2分足らずのサイズとはいえネタを暗記するのはさすがに難しいので台本を見ながらの漫才になる。それでも、南海キャンディーズのネタモノマネをした学生は、両手を上げて南海キャンディーズらしく登場するし、オードリーの春日担当の学生は一人遅れてゆっくり登場する¹⁷⁾。彼らなりにネタモノマネとしての完成度を求めているのだ。両手を上げての登場や一人遅れての登場はモノマネとしては記号的なものであり、その意味でまったく素人的なモノマネであるし、難しい動作でもない。しかし、そうした記号的な所作を他の学生たちの前でするのはとても恥ずかしい。それがわかりやすい記号性を持っているぶんだけいっそう恥ずかしい。それでも彼らはやった。それは、模倣の遊戯性に彼らがしっかり巻き込まれてくれたからだ。その恥ずかしさも苦しみ＝快樂の一部である。作例づくりに力を傾けた学生ほど、自分の台本に足りなさを自覚してしまう。そのぶん、上演に力が入る。だから、シーニュを待ち続けた学生たちは、出会い損ねながらも自分たちの作例を演じきろうとするのだ¹⁸⁾。そして、演じきろうとすることでなおいっそう、プロの漫才師たちの力量との差を思い知ることになる。模倣を追求すると遭遇するのはいつでも差異である。似せたいと思うほど、差異を思い知る。

15) シーニュを読み取る瞬間は授業時間の外で訪れるかもしれない。だが、それでいいのである。教育は知識のコピーではないのだから。

16) これも別の機会に触れたことだが、教育には賭博的な側面がある。賭博は外れるのが普通で、当たりがきたときには、それが事前の予想や期待の通りであるにもかかわらず驚かずにはおれない。教育も失敗が普通なのだ（柏原 2014）。だから、教育が成功するというのは、いつでも意図せざる結果として、なのである。

17) このとき春日担当の学生は女子だった。

18) 自分が作った台本ではないにもかかわらず、相方となった学生もまた演じきろうとする。その学生も模倣の遊びに巻き込まれているからだ。

授業期間内に思った成果ができなくても、学生たちがテレビや劇場で自分のモデルにした漫才師たちを見る視線は、授業を受ける以前とは違っていることだろう。あの時に読み取れなかったものが不意にテレビの画面に見えてくるかもしれない。そして、その時突然この授業の記憶がよみがえるのなら、この授業は少しばかり成功したと言えるだろう。シーニュがようやく読み取れたのだから。

笑いを作ることの困難さは、その模倣すら容易ではないということを通じて、授業の場で経験された。そして、同時に多くの副産物的な笑いも生み出した。それは、『芸人の因数分解』によってネタモノマネの可能性を知ったこと、つまり、模倣を通じて遊びを授業のなかに効果的に組み込むことができたことによる面が大きい。それによって、授業全体が遊戯的な運動状態、ある種の不安定、宙吊りのなかに置かれたからだ。だから、学生たち自身が笑うこともできたし、さまざまに予想外の笑いも生まれた。笑いを作るということを目指そうとした授業、笑いを目的化した教育の場を目指す試みは、思い描いたものとは少々違う形で、笑いと教育の可能性を考えるきっかけを与えてくれた。本稿がその成果を十分に汲み尽くせたかどうかはまったく怪しいのだが。

謝辞：本稿は2014年度と2015年度に柏原が担当した文化社会学演習の授業経験に基づく考察である。履修した学生たちは種々の課題に取り組み、それぞれなりの成果を残し、この授業を想像以上のユニークな時空間に変えてくれた。そして、笑いと教育の関係について再考を促す契機を与えてくれた。彼らに感謝したい。

文献

- 青砥弘幸、2009、「学校教育における「ユーモア性」の育成に関する一考察－「ユーモア能力」という概念の提案－」、『笑い学研究』（16）、pp.60-67
- Caillois, Roger, 1967, *Les Jeux et les Homme (Le masque et le vertige)*, édition revue et augmentée, Gallimard (= 1990, 多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間』講談社学術文庫)
- Deleuze, Gilles, 1968, *Différence et Repetition*, P.U.F. (= 2007, 財津理訳『差異と反復』（上・下）河出文庫）, 1976, *Proust et les signes*, P.U.F. (= 1977, 宇波彰訳『ブルーストとシーニュ』法政大学出版局)
- 柏原全孝、2014、「ゼミと教育的コミュニケーション－「ゼミナールの追手門」の実質化のために－」、『追手門学院大学教育研究所紀要』（32）、pp.55-64
- サンキュータツオ、2012、『サンキュータツオの芸人の因数分解』（Kindle版）、学研プラス
- 白石よしえ、2012、「なぜ予備校の教室に「笑い」が必要か－笑いが予備校での学習に効果をもたらすメカニズムを動機づけスタイル理論：反転理論から考える－」、『笑い学研究』（19）、pp.128-140
- 矢島伸男、2012、「「笑い」の教育的意義：「ユーモア・センス」の概念を中心に」、『創価大学大学院紀要』（34）、pp.199-221

学び合う授業 ーアクティブ・ラーニングの試みー

国際教養学部アジア学科講師 土井 俊信

1. 教師として「教えること」「学ぶこと」

教師となって今日まで私の変わらぬ信条は、初めて教師として勤め始めたときに心に刻んだ、「学ぶこと」なくして「教えること」はできないということである。

また、教師生活を続ける中で気付いたことは、「教えること」は、「学ぶこと」である。この二つの言葉は、今日に至るまで私の教育信条になっている。

このことを裏付けるかのように、最近、アメリカの National Training Laboratories の調査に基づく The learning Pyramid を見て驚いた。授業から得た内容を覚えているかを半年後に調べた結果、知識定着率の高い学習方法を並べると、次のような順序になっていた。

講義 5% 読書 10% 視聴覚 20% デモストレーション 30% グループ討論 50%

自ら体験する 75% 他の人に教える 90%

この結果を見ると、アクティブ・ラーニングという学習方法に対して興味や関心が湧いてくるのは当然のように思われた。

2. 現行学習指導要領 国語編「言語活動の充実」を読む

小学校・中学校・高等学校の「国語科改訂の要点」には、「言語活動の充実」として次のように示されている。

(1) 小学校 (3) 言語活動の充実

「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域においては、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身につけることができるよう、内容の(2)に日常生活に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動を具体的に例示している。学校や児童の実態に応じて、様々な言語活動を工夫し、その充実を図っていくことが重要である。なお、例示のため、これらのすべてを行わなければならないものではなく、それ以外の言語活動を取り上げることも考えられる。

和感がいつまでも残った。受講生は最後まで講演を聞く力があったとは言えても、受講生一人一人は何をどのように学んだのだろうか、と考えた。そう考えるには、理由があった。

国語科学習指導要領の指導事項（1）には、繰り返すかのように「……自分の考えを持つ。」という文末で終わる指導事項が示されている。聞く力は大切であるが、これからの社会を生きるには、自分の考えを持つこと、自分の考えを表現する力を持つことが必要だと伝えているのである。

数年前、アクティブ・ラーニングという言葉が新聞の教育欄に出ていた。もう少し詳しく知りたくなり本屋さんに行った。教育書コーナーにあったアクティブ・ラーニングに関する本を買って帰った。その本で、次のようなアクティブ・ラーニングの定義と出会ったのである。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）平成24年8月28日 中央教育審議会』

表題の通り、生涯にわたって主体的に学び、主体的に生きる人材の育成を願っていると考えた。しかし、講義型の授業をどのようにすれば転換できるのかがよく見えなかった。講義するためのテキストの改善は常に続けていた。けれども、授業のどこから改善していけばよいのか、手がかりがつかめても躊躇しがちであった。

（2）アクティブ・ラーニング 授業改善へ第一歩

2015年度4月、「アクティブラーニングを活用した授業マネジメント」（追手門学院大学教育開発センター春のFDスキルアップセミナー2015・4・10～16）に参加する機会を得た。セミナーの概要には、次のように書かれていた。

「このプログラムでは、アクティブ・ラーニングの基本的な考え方について学び、学生が授業に能動的に参加できるような様々な講義法の紹介を通して、ご自身の授業に取り込めるアイデアを考えることを目的としています。教員・学生間の双方向性を高める技法など具体的な手法について学び、その活用方法を授業マネジメントの視点からいっしょに考えていきましょう。」

「学生が授業に能動的に参加できるような様々な講義法の紹介を通して、ご自身の授業に取り込めるアイデアを考えることを目的としています。」という文言に惹かれた。そこで、「授業マネジメントの視点からみた仕掛けや配慮とアクティブラーニング」を自分の授業に引き込んで考えながら取り組んでいくことにした。

4. アクティブ・ラーニングを活用した授業の試み

「アクティブラーニングを活用した授業マネジメント」（追手門学院大学教育開発センター）の「授業に向けての事前の仕掛け」や「授業中の効果的な仕掛け」を参考にして、授業改善の具体化を図った。

（1）春学期の取り組み

①振り返りカードの活用

○一単位の授業の終末に自分の気づきなどを二百字～四百字で書き、提出する。

②名札と赤青カードの活用

○名札

ケースを準備し、名刺大の用紙に本人が名前を記入する。用紙は、授業の開始時にケースに入れ、胸に止めて受講する。授業が終了すれば、用紙を抜いて自己保管する。

○赤青カード

およそ 10 cm×14 cm の四角形のカードで、表裏は赤青。授業中の意思表示や感想・批評等の場面で提示する。提示された内容により、賛成・反対等の立場に立って話し合いをすることもある。カードは、授業開始時に受け取り、終了時に所定の場所に返す。

③学生間のコミュニケーションを高める。

○グループ 三人寄れば文殊の知恵 三～四人グループを原則とする。

④マイクラスルームのルールの提示

○受講のルールについては、出席回数など、受講者に自覚させるようにした。

⑤この授業を受けるメリットの提示

○教師としての生き方、具体的な対策など、機会をとらえて受講者に自分の経験を伝えた。

⑥成績に関する三観点の説明

○小作文 ・ レポート ・ 模擬授業 具体的な内容とその配点を受講者に伝えた。

（2）秋学期の取り組み

春学期の取り組みを継続するとともに、次のような教科書教材等を活用した授業を実施した。

①プレゼンテーション

②グループディスカッション

③反対意見を想定して書こう

5. アクティブ・ラーニングを活用した授業事例

(1) 授業事例 説得力のある提案をしよう プレゼンテーション

単元名 対立を解消するための対話

1 単元のねらい

川の利用をめぐる対立です。川の上流には川漁師が生活しています。下流には農民が農耕しています。対立の設定は「上流の漁師が網いっぱいに広げて魚をとっています。この作業のため、川の水が汚れます。このため下流で生活している農民が怒ってしまいました。」この問題を双方が納得するように解決するにはどうしたらよいでしょうか。

2 単元の目標

川の上流と下流に住む漁民と農民の対立解消のため、対話を通して対立を解消する方法を考えることができる。

3 指導計画（全4時間）（略）

4 授業のポイント（略）

5 プレゼンテーションの原稿メモ 作成例

題名 発想の転換 O 男

①現状の問題点

- ・最近、～。
- ・なぜ、共生していくことが解決策につながるのか。
- ・なぜ、～かを述べたい。

②解決策

- ・（まとめると全部で）
- ・互いに助け合う
- ・〇つあります。
- ・魚と農作物、両方
- ・一つ目は、～。
- ・新しい出会い
- ・二つ目は、～。

③根拠・事例

- ・移動して中間に住めば
- ・理由は、～。
- ・距離などは平等に
- ・例えば、～。
- ・農民が少し上流より

④解釈・考察

- ・～を意味する。
- ・稲作と漁業の発展は
- ・ここからわかること
- ・文化の発展
- ・（言えること）は、～。
- ・人々の生活は豊かに

⑤まとめ

- ・ このように、～。
- ・ 以上のことから上流と下流に住む漁師と農民は、中流付近で共生していくことが一番の解決策だと考える。

[プレゼンテーション原稿メモを書いた感想 振り返りカードの記述から]

○この発表の要点は違う場所でも活かせると感じた。

○自分でストーリーを考えるので上手いきすぎているのかなと思います。

○中立案がうまく成立するとは限らない。しかし、互いが仕方ないともややした気持ちになるのに疑問を感じました。双方が納得する案を提示するのは難しいと感じました。

○問題解決するにあたって、金銭面や工事期間といった具体的な部分まで触れていなかったのも、次の機会ではより具体的に考えられるようにしたいです。

○相手の意見を受け入れ尊重しつつ話し合いを進めることは、スムーズに話し合いを進める方法であり、社会人の基礎だと感じました。この話し合いの質が上がれば上がるほど社会人としての地位も上がると思った。

○この問題を素人の人が考えるより専門家に案を出してもらうことが一番だと思いました。漁師と農民が直接話しても解決はしないと思います。

○自分がなぜこの方法を考え出したのかを「理由」などを聞いている人が理解できるように伝えることが大切だと感じました。

[考察]

白板に書いた川の流れの図をもとに、上流と下流の位置を決め、自分の考えを説明していきま
す。これから、対立を解消するための対話をして解決策をさぐるわけです。留保条件、部分合意、
段階的解決、発想の転換、第三者による調整などの解決策がでてきました。しかし、[振り返りカ
ードの記述から]は、もっと苦しい現実と直面している姿が見えるようです。社会生活の現実をふ
まえ、第三者による調整を安易に考えていないところが見え隠れしているように思われます。

[授業で育てる対話力ーグローバル時代の「対話型授業」の創造 多田孝志著 教育出版]

(2) 話し合いで理解を深めよう グループディスカッション

1 社会生活の中での言葉の意味の捉え方は違ってないだろうか。

普段使っている身近な言葉の中で、人によって捉え方が違っていていると感じるものはないだろう
か。自分たちの体験をもとに言葉の意味を考え、話し合いを通して理解を深めてみよう。

自分なりの考えを持っていても、大人数の中ではそれを発言しにくいことがある。ここでは、
少人数のグループに分かれて話し合ってみよう。

2 学習の目標

○お互いの体験や考えを出し合って整理する。

〇相手の発言をしっかりと聞き、話の方向を捉えて自分の考えを話す。

3 はじめの一步～「言い合い」ではなく「話し合い」をしよう。

[グループディスカッション]

四人程度のグループになり、「好きな音楽」「好きな動物」のようなテーマで、自分の好きなものの魅力を話し合ってみよう。

①好きな言葉を選んで体験や考えを出し合う

②話し合いを通して理解を深める。

③自分たちが選んだ言葉を定義して紹介し合う

[学習を振り返ろう]

・お互いの体験や考えを出し合ったか。

・相手の発言をしっかりと聞き、話の方向を捉えて自分の考えを話したか。

▼体験や考えを整理しながら理解を深める一話し合いながら、下のように付箋で整理してグループ分けしている。

「幸せ」って感じる時

〇好きなことをしているとき（したいとき）

- ・スポーツをしているとき
- ・ゲームをしているとき
- ・家族や友達とはなしているとき
- ・音楽を聴いているとき
- ・良い景色の中を散歩するとき など

〇ほしい物が手に入る

- ・ほしい服が手に入ったとき
- ・ほしいゲームを買ったとき
- ・くじに当たったとき
- ・給料がたくさんもらえたとき
- ・料理が上手にできたとき など

〇氣にかけてくれる人がいる

- ・バイトが終わり家に帰れるとき
- ・お風呂に入っているとき
- ・眠りに着く前のひととき など

〇個人の願望がかう

- ・ほめられたとき
- ・休講になったとき
- ・やせたとき
- ・笑っているとき
- ・ごはんを食べているとき など

[振り返りカードの記述から]

〇付箋を用いて「どういう時が幸せか」というテーマで考えた結果、私は「欲しい物が手に入ったとき」と「好きなことをしている時」に幸せを感じやすい傾向があることに気付いた。

班のメンバーで、それぞれの幸せについて出し合った時もほぼ全員が私と同じような時に幸せを感じているということがわかった。つまりこれは、皆が抱く幸せの形というものは一緒、もしくは近い、ということの意味していることがわかる。

以上のことをまとめると、「幸せ感じる瞬間はどんな人でも同じである」って言うことが言えるだろう。まだ完全に班全体の意見がまとまっていないため、他にも違った幸せがあるかもしれない

い。だから、次回の授業では、さらに内容を深めていきたいと思う。

○今日はグループに分かれてテーマについて話し合い、付箋紙に書き、貼り出して、自分とは異なる他の人の意見が聞けた。まず、グループディスカッションでは「学校の施設でどこが好きか？」を話し合い、相手の意見を否定から入るのではなく、共感してから別の観点からの意見をいうなど、相手の意見を尊重していくことが重要だと感じた。次に、付箋紙のディスカッションでは「〇〇先生」をテーマとして話し合った。そこでは指導者としての意見や人間性、内面的な部分の意見もあり、他の人の意見は自分自身の新しい考え方に繋がった。加えて、今まであまり話し合ったことのない人とも同じ作業を通して話し合うことで以前より仲良くなれた気がした。こういうコミュニケーションも大切にしていきたいと感じた。来週の授業ではもっとコミュニケーションをとり作業をすすめていきたいと思いました。

[考察]

「幸せ」って感じるときは？この問いは、自分自身と向き合ういい機会だといえる。だから、普段の自分を思い出し、もう一人の自分との出会いが始まる。案外、平凡な自分、複雑な私に気づくことだろう。また、グループディスカッションを通して、人それぞれの多面性や意外性に驚かされることだろう。そこで、自分自身は何を求めているのかと自問自答するにちがいない。そして、一歩また一歩と歩んでいけばいいのだ。きっと成長した自分をみつけるだろう。

[話し合いで理解を深めよう グループディスカッション 新しい国語 中一 東京書籍]

(3) 反対意見を想定して書こう 意見文

1 同じ問題でも人それぞれに意見がある。

人が違えば意見が違う。私たちの暮らす社会では、同じ問題についても人によって様々な意見がある。では、他の人と意見が対立したとき、どうするか。自分の意見に説得力を持たせるためには、意見を支える根拠を示さなければならない。更に、意見を支える根拠が適切かどうかを検討することも重要である。

2 学習の目標

○自分の立場を明確にして、分かりやすい構成で意見文を書く。

○意見が効果的に伝わるように、根拠を具体的に記述したり、他の立場への反論を盛り込んだりする。

3 学習の流れ

①的確な反論を考える練習をする。

②自分の立場を決め、根拠を考える。

③反対の主張の根拠を予想し、反論を考える。

「私たちの生活で、映像メディア（テレビ・ラジオ等）、活字メディア（本、新聞等）のどちらがより役にたっているか。」

▲自分の立場（主張）を決める

◎活字メディアの方が役にたっている。

▲根拠を考える

(1) 活字メディアは、言葉が印刷されているので、情報が固定され、保存しやすい。映像メディアは、情報が次々に流れて消えてしまい、必要な情報を保存するのに手間がかかる。

(2) 活字メディアは、利用者の都合に合わせて、好きな時に、好きな場所で利用することができる。

▲反対の主張の根拠を予想し、反論を考える。

この問題に関して、自分と反対の主張を持った相手を想定し、その人は何というだろうか、と予想してみよう。つまり、反対の主張の根拠をいくつか考えてみる。

意見文を書くときには、自分側の根拠を挙げるだけでなく、相手側の根拠に対する的確な反論を盛り込むと、説得力を高めることができる。そこで、予想される相手側の根拠に対して、反論を考えてみよう。

▲「反論を考える」

●反論するときには、相手側の主張の根拠をよく検討する。

●相手側の根拠に対する事例（反例）がないか探してみる。

●相手側が長所として述べていることについて、別の見方ができないかを考えてみる。

▲反対の主張の根拠を予想する。

反対の主張 「映像メディアの方が役に立っている。」

予想される根拠

(1) 映像メディアは、活字メディアと違い、それに集中しなくても、また、他の仕事をやりながらでも、情報を得ることができる。

(2) 映像メディアでは、実際に起きたことを現実に近い形で具体的に見ることができる。活字メディアでは、言語から想像するしかないので、理解が抽象的になる。

▲反論を考える。

根拠（1）に対する反論

そのようなやり方で情報を受け取れるのは、映像メディアの情報が表面的で、意味のある情報の量が少ないからではないか。

④自分側の根拠を再検討する。

(2) で考えた自分側の根拠についても、どのように反論される可能性があるかを考えてみよう。その結果、自分側の根拠が弱いと思ったら、練り直すようにしよう。

⑤これまでに検討してきたをもとに、意見文を書こう。分かりやすい文章構成でまとめるようにしよう。

「分かりやすい構成で意見文をまとめる。」（略）

⑥完成した意見文を読み合う。

意見文が完成したら、互いに読み合い、内容や構成について、意見を述べたり助言したりしてみよう。

「学習を振り返ろう」（略）

〔振り返りカードの記述から〕－「意見文の完成例」を読んで気づいたこと－

○意見文の完成例を読んで気づいたことは、例示で根拠が二つあげられていたことで、一つよりも二つの方が説得力が増し、意見として相手に強く伝わると思う。

次に、反対の主張の根拠への反論のところで、私なら自分の主張から意見を考えて伝えることしかできなくなるが、この意見文の完成例は、反対意見の主張までの確に予想していた。それに対して反論をしっかりとできているところに、私はむずかしさを感じた。

でも、自分の意見の主張を強くすると同時に相手を説得する力をつけるには、完成例のような意見文を発言できることが大切だとわかった。

○意見文の完成例を読んで気づいたことは、二つあります。

一つ目は、活字メディアと映像メディアを比較する例として、読む人が考えやすいことを持ち出しているところです。なぜなら、現代において、活字メディアと映像メディアの役割は日々近づいているので、二つが持っている良さを考えて再認識してほしいという筆者の気持ちがわかるような気がするところです。

二つ目は、根拠の二つを受けての、反対側の主張への反論がなされているところです。なぜなら、主張した根拠に基づいて反対側への反論がきちんとなされているからです。

以上の二つの点が自分自身が気づいたことです。

○意見文の完成例を読んで、全体的に文章の構成が整っており非常に読みやすい文章であると感じた。

「主張」「根拠」「結論」の三構成に分けられており、冒頭で述べた主張に対して、何故そう考えたのかという根拠がしっかりと書かれている。さらに、その根拠を具体的な例を用いて二点挙げることで、より主張を納得する効果を生み出している。

また、その主張に対して考えられる反対の意見を想定したうえで「映像メディアは活字メディアに比べ取得される情報量が少ない」という反論を述べたことにより、反対の意見を抱いている読者にも説得力のある主張を突き付けている点もよいと感じた。

そして、その主張があるからこそ、最後の結論ですっきりとまとまった文章に落ち着いており、文章の構成として読みやすくなっているのだと考える。

「主張」「根拠」「結論」を意識して文章を構成していくことの重要性について今回の例文を通して学んだ。

「反対意見を想定して書こう」 新しい国語 中二 東京書籍

今後も、学び合うことを通して、「ひとりで考え、ひとと考え、ものごとを最後までやり抜く」人材として育っていくことを願い、能動的に学習する授業の創造に取り組んでいく所存である。

国内で外国語会話を習得するためのポイント

国際教養学部アジア学科非常勤講師 李 景芳

まちを歩いていても、外国人が話す外国語が普通に耳に入るようになってきました。さらに2020年の東京オリンピック開催に向け、日本にやってくる外国人はまだまだ増えるといわれています。文化的にも経済的にも外国とのつながりが拡大し、外国語の必要性も高くなっています。しかし外国語が話せるようになりたいと考える学生が多い一方で、外国語を聴くこと、話すことが難しいという声もよく耳にします。たしかに中国人が中国で日本語を勉強する、あるいは日本人が日本で中国語を勉強するといった、母国にしながら外国語を学ぶことは、ことばの環境がないだけに困難なことが少なくありません。どうすれば母国で外国語をマスターできるか、私の経験からいくつかのポイントを挙げてみました。

まずその言語の「発音」を身につける。

その第一歩はこれから勉強する外国語特有の発音を繰り返し聴き、それを真似て大きな声で発音することで、その言語の「音」をつかむことです。これは外国語を学ぶ大切な出発点です。最初はなかなか慣れることが難しく、また単調で無味乾燥な練習ですが、これを越えなければ外国語は上達しません。中国では、聴く→話す→読む→書く→訳す、という順番で外国語を学習します。つまりそれくらい耳と口の訓練は、ことばを学ぶ上で大切な基礎と考えられています。

私が中国の外大で初めて日本語を学んだ時のカリキュラムでは、最初の「あいうえお…」の五十音図の発音だけで、一ヶ月も練習が続きました。朝から晩まで、耳から聴いてはそれを真似して発音する、「あいうえお」の文字（ひらがな、カタカナ、ローマ字）の書き方を覚える。ただそれだけの練習が毎日続きました。当時私たちは先生から「寝言に“あいうえお…”が出て来るまで頑張らなさい！」とよく言われました。「あいうえお」が暗誦して大声で言えるようになれば、次は「あかさたな…」それができれば今度は後ろから「おえういあ…」、さらに「しゃしゅしょ…」というように徹底して日本語を聴く、大声で発音する、文字を書くという練習を繰り返しました。それができれば、

「あひるのあかちゃん、あいうえお
かきのみ、くりのみ、かきくけこ

ささのはさらさら、さしすせそ
たいこたたいて、たちつと
なかよくならんで、なにぬねの
はちはんはたらき、はひふへほ …」

ひたすら日本語の語感と滑舌のトレーニングが続きました。学生の中からは「早く次のことを勉強しましょう。」という声も上がりましたが、どの先生も「これが外大の伝統的な勉強法です！」というだけでした。私たちがその大切さが理解できたのは、かなり後のこと。当時の学生にとっては、意味も分からないまま、とにかく大声でひたすら繰り返す練習は、忍耐力が必要な、本当に疲れる練習でした。

自分の耳で自分の発音をチェックする。

そのとき同時に行う大切な練習が、テープに自分の発音を入れてお手本と比べ、自ら違いを発見することです。正しく発音できるまで、自分の問題点を探して何度も聴き比べて修正する。この繰り返しの中で、まず聴きとる力、耳の正しい判断力が培われていきます。すると耳の正しい判断力が、やがて正しい発音につながっていく…という外国語の効果的な学習の流れが生まれます。これは音楽の学習と共通するところがあります。

私の小学校の音楽の授業では、先生は歌を教える前に、いつもオルガンで音階そのものを繰り返して子供たちに聴かせて、音符と音階の関係を耳から徹底的に覚えさせました。もちろん耳から口への練習も欠かせません。例えば先生がオルガンで「ドミソレファラ」と弾いたら、生徒たちは一斉に「ドミソレファラ」と歌います。歌詞をつけて歌う前に、まず音階をしっかり覚えさせます。これを繰り返して行くと、子供たちには音を聴いて音階で表現することも、逆に音符から旋律をイメージして歌うことも、そんなに難しいことではなくなります。

日本に来て意外だったことの一つがこのことでした。例えば童謡の「春が来た」は殆どの日本人が歌うことができますが、これを「ソ〜ミファソ〜ラ…」と音階に置き換えられる人が少ないことは、私にとって未だにナゾです。日本人は小さい時から学校でタテ笛などの楽器を習いますし、ピアノを習う人も少なくないのに、聴いた音を音符にしたり、音符から旋律をイメージして歌える人が、意外に少ないことはちょっと驚きでした。音階を正しくキャッチできれば、正しく発声することも出来ますし、旋律を聴いて音符にするのもそんなに難しくありません。

語学と音楽には共通点があります。かつて私は中国で、外国からの留学生に中国語を教えたことがあります。留学生には漢字を全く知らない英語圏からの学生と、漢字に馴染みのある日本からの学生がいました。英語圏からの学生は、漢字に馴染みがないこともあって、ひたすら耳から中国語を聴き、聴いた中国語の音を口で真似て中国語を覚えようとします。一方日本人の学生は、見覚え

のある漢字をじっと見つめて、意味を理解しようとしします。いくつものクラスで留学生を教えました。共通するのは英語圏の学生は会話の上達が早く、日本人の学生は読解力の向上が早いことでした。同じ外国語の学習でも、違うアプローチは違う成果につながります。

日本人に外国語を聴くこと、話すことが苦手、わからないという人が少なくないのは、こうした耳から口につなげる練習、あるいは自分の発音を耳で確かめるといった、耳と口を相互に使う学習を重視する取り組みが、十分に行われてこなかったことにも、原因があるような気がします。

母国語の発音で外国語を学ぶのはムリ！

母国語の表記で外国語の発音を表記するのは、一見てっとり早い便利な方法に見えますが、やはり無理のある間違った勉強法です。何故なら外国語の中には母国語にはない発音があることが多いので、それを母国語で表記することには無理があるからです。たまには、耳から聴いた音をもとにした「ホッタイモイジルナ？（What time is it now?）」のような、外国語に近い発音を表記できる場合もあるかもしれません。でも普通は「ホワット＋タイム＋イズ＋イット＋ナウ」というように単語を組み合わせた文、さらに複数の文が組み合わさった文章となると、よほど運が良くない限り、母国語で表記された発音は、その言語のネイティブスピーカーにとって意味不明の宇宙言語となってしまう。

海外旅行者向けのパンフレットなどには、現地のことばにカタカナ表記の発音が添えられていることがよくあります。どうしても通じなければ、そのままパンフレットを見せて「指さし会話」で、通じさせる方法もありますが、あくまでも臨時の応急措置です。

中国でも母国語で簡便に外国語の発音を表記するという方法は、昔からありました。満洲国時代、中国の東北地方の人たちは、日本語の「車」を「轆轤馬（中国語の音声記号では *guluma*）」と、「一番」を「一級棒（*yijibang*）」と、「餅」を「饅吉（*moji*）」…と中国語で表記し発音していました。同じように満洲国にいた日本人は、中国語で年寄りの男性を意味する「老頭兒（*laotour*）」を「ロートル」と、ゆっくりを意味する「慢慢地（*manmande*）」を「マンマンデー」、子供を意味する「小孩（*xiaohai*）」を「ショウハイ」、肉体労働を意味する「苦力（*kuli*）」を「クーリー」…と日本語で発音していました。正式な語学教育を受けていない人が自分なりに外国語を理解しようとするには簡便ですし、仕方がないことと思いますが、こうした方法には限界もあります。不思議なのは、グローバル化の進む二十一世紀の日本にあって、外国語を勉強しようとする人のための教科書や参考書の中にも、いまだにカタカナで外国語の発音を教えようとする書物があり、学ぶ側にもカタカナで発音を学ぶのが普通だと考える人がいることです。

私の中学時代、クラスに英語の教科書に漢字で書き込み、発音を覚えているクラスメートがいました。彼の教科書には「struggle」の横に「死猪拉狗（*sizhulagou*：死んだ豚が犬を引っ張る）」、「tomorrow」の横には「吐猫肉（*tumaorou*：猫の肉を吐く）」、「bus」には「爸死（*basi*：父が死

ぬ)」という意味不明の中国語が書き込んでありました。朗読の時、その生徒の発音がおかしいと感じた先生は、彼の教科書のこの書き込みを発見しました。「英語の単語の発音は国際音声記号で覚えなさい！それが一番の近道、確実な方法だ！そんな中国語式の英語が通用するはずがない！」と普段温厚な年配の先生が、珍しく怒りました。

母国語で外国語の音の表記をすることの問題は、例えばその発音を日本語で「リバー」と書いてしまうと、それが「river」の音なのか「liver」の音なのか分からなくなってしまうこと。つまり一旦こうした簡便な表記がなされると、正しい原語の音、国際音声記号での表現、発音に戻すことができなくなってしまう、正しい発音が分からなくなってしまうという点です。てっとり早く、母国語を土台に外国語を勉強したくなる気持ちは理解できます。しかし母国語で外国語の発音を学ぼうとすると、結果的に通じない外国語になってしまうというのは、外国語学習に共通する問題点です。

知っている単語が少ない段階はルー語を使おう！

外国語を学び始めた最初の頃は、どうしても単語の量が足りません。単語量を蓄積するための努力が必要となりますが、まずは覚えたばかりの単語を使うことが大切です。つまり覚えた単語を知識としてではなく、使える言葉に変える。日常の会話の中でその覚えた単語を活用しないと、せっかく覚えた単語も辞書や先生のところへ戻って行ってしまいます。そこで母国語に外国語の単語を混ぜて使ってみます。学習が進んで単語量が増えてくれば、今度は逆に外国語をベースにして、足りないところだけ母国語の単語を混ぜて話す。こうした練習を続けていくうちに単語量が増えていき、やがて外国語だけで表現できるようになって行きます。私の外大時代、英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、日本語、タイ語、ベトナム語…どの学部 of 学生もこの方法で外国語を学んで行きました。テレビでおなじみの日英ごちゃまぜのルー語も、学び始めの語学の学習方法としては、なかなか理に適っているのです。

もう一つ、聴く、話す能力を高める方法に、子供と遊ぶという方法があります。大人が相手だと、うまく理解できない時は、相手がそれに応じて言い換えたり、話すスピードを落としたり配慮してくれます。しかし子供は単語の範囲に限られている半面、そうした配慮はしてくれません。子供はストレートに自分の言いたいことを言うのが特徴です。子供と自由に話せるようになれば、むしろ大人との普通の会話は楽にできるようになります。

さらに上級になれば、テーマを決めて外国語で議論、討論することが有効な学習法になります。議論の流れ、スピードに沿って、相手の言葉からその意味を理解し、自分の意見を投げ返す…テープなら分からない部分を聴き返すことができますし、映画なら言葉以外の映像などからも意味を理解することが可能です。しかし議論ではそうはいきません。その場で聴き取って理解する、意見を表現する…そうした外国語の総合的なトレーニングには議論が最適です。

学習の機会、環境を進んでつくる。

外国語を使う環境が少ない国内で外国語を学ぶには、やはりそれなりの努力が必要です。私の学生時代、外大には外国からの先生は少なくありませんでした。それでも外国人の先生の授業、コミュニケーションの時間には限りがあるので、テープ、ラジオ、テレビ、ビデオ、歌、映画、スピーチ大会、そして日常生活のあらゆる機会をとらえて、学生同士あるいは先生と一緒に、自ら外国語を習得する機会、環境をつくることを厳しく求められました。また先生たちもできる限りそれに協力してくれました。日本語科の先生が普段から学生と日本語で接するのはもちろんですが、先輩と後輩、同級生同士でも日本語で話をするのを習慣づける。こうすることで、自然と日頃から日本語を使う環境が生まれます。環境というと視聴覚の立派な設備や、外国人がたくさんいる環境を思い浮かべるかもしれませんが。しかし実際は一緒に勉強をする仲間さえいれば、どこでもそうした環境を作ることができます。まず必要なのは意識の改革かもしれません。細かな文法や用法を正すのは、知識を増やしながらかでも大丈夫。何より日常の中でどんどんその外国語を使うこと、そうした生の環境づくりがとても大事です。中国でも「外大は別世界」とよく言われますが、それは特別な施設があるからでも、外国人がとびきりキャンパスに沢山いるからでもありません。ただ違うのは、どの外国語を専攻する学生たちも、とにかく皆が日常的に専攻する外国語を使って話をしているので、キャンパスの中は一日中いろいろな外国語で溢れかえっています。

もちろん勉強を始めたばかりの人が上手に話せるはずはありません。外国語の勉強には大らかさも大切です。「下手だから」とか「恥ずかしいから」と、上手になってから話そうと思ったら、ずっと下手なままです。少々下手でも、間違いがあってもどんどん繰り返して使っていく。むしろその中で気づいた間違いは大きな財産となります。得意だから、上手だから使うわけではありません。とにかくその外国語を使ってみる。それが中国の外大生の外国語の習得方法です。

やはり外国語のマスターは、一朝一夕に実現できるものではありません。外国語を学ぶには時間もかかりますし、持続力が必要です。一九八〇年代、日本との経済交流に注目が集まる中で、中国に日本語の学習ブームが起きました。そんな中で、社会人向きに「一燈油日語（石油の豆ランプが燃え尽きる間の一晩、つまり短時間で日本語をマスターできる!）」という語学講座が登場しました。「一晩で覚えられる!」真面目に日本語を学んでいる人たちは、ただ笑うだけでした。案の定、最初は「世界一難しい日本語を一晩でマスターできる!」と人気を集めました。結局「何遍繰り返して勉強しても分からない!」という評判を残し、市場から消えて行きました。やはり外国語の学習も、「努力せずに、簡単に…」というのはあり得ません。自ら進んで行う一步一步の努力の積み重ねから、楽しみも一つ一つ増えていく、そして成果も一つ一つ上がっていくのです。

学部共通科目のマネジメントについての一考察

基盤教育機構教授	樋口	勝一
基盤教育機構教授	水藤	龍彦
基盤教育機構教授	武田	裕紀
基盤教育機構教授	村上	亨
基盤教育機構准教授	田上	正範
基盤教育機構教授	梅村	修*

1. 学部共通科目のマネジメントの必要性（樋口）

本稿では大学の学部共通科目における授業のマネジメントについて論じる。各大学（本稿では、短期大学・専門学校も含むことにする）において文部科学省等に提出するカリキュラム（授業概要など）については十分な議論のうえで作成されていると考えられる。一方で、それを確実に実行するために授業担当者間の調整のようなマネジメントがカリキュラム作成時と同じような慎重さを持って十分に行われていないのではないかと疑問がわいた。カリキュラム上では科目間のつながりを持っているように設計していても、授業担当者がお互いに他の担当者の授業を「どのようなレベルで」、「学生の理解がとこまで到達しているか」、「どのようなテキストを使って」、授業をおこなっているかということまで十分に把握して系統的に授業がおこなわれている事例は少ないように感じられる。

例えば、

[1] A科目を履修したうえでB科目を履修するように設計されている場合

- (1) Aで習ったこと以上のことを前提にBの担当者が授業をしてしまう
- (2) AのテキストとBのテキストの表現方法や難易度が異なる
- (3) AとBの授業のやり方が異なる

というようなことはよくあることではないだろうか。(1)は問題ではあるが、(2)や(3)は担当教員の個性や専門性ということで問題ないといった意見もあるだろう。ただし、学生の立場になってみると、(1)はもちろん問題であるとして、(2)についてもAとBのテキストは例えば、同じ出版社のシリーズもので表現が統一されている書籍が採用される方がわかりやすいのではないか。

*基盤教育機構長

また、

- (4) シラバスが異なる
- (5) テキストが異なる
- (6) 成績評価方法が異なる
- (7) 授業の方法が異なる

上記 [1]、[2] において学生の立場になると (1)～(7) を統一して授業が実施されることが望ましいように思われる。しかしながら、これらのうちの 1 つであっても実行するにはさまざまな困難が生じてくる。考えられうるそれらの困難例を列挙してみた。

- A. (1)～(7)を統一して取り組むべきだという教職員間の認識の欠如
- B. 取りまとめ部署や担当者の不在
- C. 授業担当者どうしの打ち合わせの機会や時間の不足。特に非常勤講師が担当にいる場合は打ち合わせ時間が限られる
- D. 「授業内容や方法は担当教員に任せるべきだ」、「教員の独白色を出すべきだ」として、授業内容や方法を統一することに反対する意見

— 78 —

は難しい。授業内容や授業方法が各教員でバラバラである場合、「学生が注意深く学ぶので、むしろ学ぶ力がつく」、つまり、「学びにくい状況で学ぶと力がつく」という考えもある。大学全入時代¹⁾以前のように大学入試において、基礎学力を含む学ぶ力を持った学生を選抜できた場合や、研究者養成系など難関大学などですでにそういった力を持った学生ばかりが集まっている集団に対してであればこの考え方は一理あるかもしれないが、大学全入時代に入り、多様な学ぶ力を持った学生が入学している現在、それに相当する大学においては、このような考え方では通用しないのではなかろうか。多様な学ぶ力を持った学生を預かっている以上、その現状に合わせた授業をおこなうことがもとめられている。

全入時代においては、難関大学等以外の大学の授業を従来の「アカデミックな教養教育」一辺倒という方針でおこなっているのは学生が十分に授業内容を理解できないというは、これまでの調査・研究から明らかである²⁾。学生の入学時の学ぶ力に応じて、大学の授業も変わっていかなければならない。

このような観点から、以下、大学における学部共通科目のマネジメントはどうあるべきかを分野ごとに考えていく。第2章ではスキル重視の汎用能力養成のための科目のマネジメントの、第3章ではアカデミックな内容を含んだいわゆる一般教養科目のマネジメントの、第4章では共通科目における演習科目のマネジメントのあり方についてそれぞれ議論する。そして、第5章では本学における取組を述べ、まとめをおこなう。

2. 汎用内容科目のマネジメント（樋口）

2-1. パソコン基礎科目

多くの大学では、1年次配当科目でパソコンに関連する入門的内容を教授する科目が設置されている。科目名としては、「コンピュータ入門」、「情報リテラシー」、「情報基礎」などがある。1年間の通年科目として、または、「コンピュータ入門1・2」と区切り半期科目として設置されている。その目標としては、アカデミックな情報知識・スキルの習得というよりもパソコンを使うための基本的な知識・スキルの習得といった場合が一般的であろう。具体的には、

- ・情報倫理やコンピュータ・ネットのしくみなどの知識の基礎
- ・オフィスソフト（ワード・エクセル・パワーポイント）のスキルの基礎

の習得をめざしている。これらの知識・スキルには、アカデミック性は必要とされず、教える内容に担当者の独自性はもとめられていない。いわゆる標準的な内容の指導がもとめられている。

さて、この標準的な内容といっても担当教員がそれぞれ独自に考える標準的な内容であっては、学生にとって同じ名称の授業を履修しても教授内容が異なるという事態になりかねない。担当教員が各自考えるというよりも、ビジネスの現場などで一般的に必要とされるという意味で標準化された内容を統一的に教授する必要がある。担当教員がそれぞれ「自分のやり方」で、「異なるシラバ

ス」で授業をおこなうのではなく、担当者の英知を結集し、

- ①シラバスの標準化
- ②進度の標準化
- ③統一テキストの採用
- ④配布プリントの統一
- ⑤教授方法の標準化

が図られるべきである。これらを実行するには、専任の担当教員によるマネジメントが当然もとめられる。専任教員の努力ですでに①～③については共通化が進んでいる大学もある³⁾。一方で、④、⑤についてはあまり聞いたことがない。期待される目標が具体的に確定しているパソコン基礎科目は、①～⑤のような標準化になじみやすいのではないだろうか。

2-2. 日本語科目－大学生になぜ「日本語」を教えるのか（水藤）

大学生に日本語教育の必要性があるといわれ始めたのは20世紀の終わりごろらしい⁴⁾。本学ではやや遅れて2007年以降、そうした授業が開始されている。本学「基盤教育機構」（共通科目担当）では2014年度より「日本語表現」という科目名で日本語運用能力を養成するための授業をおこなっている。ここでは、現在の大学生にとって有用な「日本語教育」とはどんなものかについて、その一端を述べたい。

『精選現代文』という教科書がある。そのなかに「実用的な文章を読む」なるコーナーがあり、3つの文章で構成されるが、その分量は20pに満たない（料理研究家であった故辻嘉一氏の「半熟玉子の作り方」は素晴らしい）。総ページ350pほどもある教科書の9割は「詩歌」、「小説」、「評論」で構成されている。いわば「非実用的な」教材が勉学の素材の大半を占めている。しかしながら、多くの高校生や大学生が社会に出て、仕事の上で関わる文章のすべては（出版社等を除けば）ほとんど「実用的な文章」である。

「詩歌」、「小説」、「評論」としてここに収録された作品はいずれも国語教科書の「定番」といってもよい名品ぞろいである。「心」があり、「舞姫」がある。「山月記」があり、もちろん「檸檬」も欠けてはいない。小林秀雄の短文も、中原中也の「一つのメルヘン」も忘れられてはいない。これらの作品を相手にすると、教師も高校生たちも、ひたすら「鑑賞」することに終始するのではないだろうか。高校生たちは教科書の「文章」に対しては「鑑賞」することを学び、その一方で、入試問題の文章は「問題を解く」ことに集中すると思われる。ところが、社会にでてから、必要とされる日本語能力は、そのどちらでもない。レポートを書くにしろ、なんらかの「報告書」をつくるにせよ、「鑑賞」も「テスト勉強」も役に立たない。必要なのは、人が書いた文章を利用して（自分の考えのために）役立てることではないか。

教材が素晴らしすぎるのかもしれない。こうした名作を前にすると、読者は作品ないしはその作家をリスペクトしすぎて、〈利用する〉などという図々しいことには考えが及ばないのではないか。

それらを利用して（自分の考えのために）役立てるという経験が必要なのだ。教材が一流の文章であることは、むしろ邪魔になる。あえて言えば、二流程度の文章のほうが、それを加工して2次利用するには適していると考ええる。

このような観点から、本学基盤教育機構の「日本語表現」においては、「○○について論ぜよ」ではなく、現実の社会で起こるのと同様に、個別の授業においても、できるだけ限定的な枠組みを与えながら「書くこと」に重きを置いて指導をおこなっている。

2-3. 第2外国語－フランス語科目（武田）

2-3-1. フランス語教育の現状

外国語教育のメソッドも世につれ移り変わっていく。30年以上前は、文型のパターン・プラクティスが全盛であり、このための問題集、例文集が受験生の必須のアイテムだった。その後、実り多いとはいえずやや単調で無味乾燥とも思えるこうしたメソッドに対し、コミュニケーション・アプローチと呼ばれる、実際の会話の現場をモデルとした手法が教育の現場に広く導入された。これを意識的に取り入れたテキストが数多く編まれ、筆者もそうしたテキストの作成に協力したこともあったし、授業の中で使用したこともあった⁵⁾。また、LLやコールシステムのような新しいテクノロジーの導入が、新たな教育方法を生み出すこともある。筆者自身、フランス語教育に携わり始めたのがコールシステムの黎明期であったので、コールならではのソフトを活用した教材を開発したこともあった⁶⁾。

こうしたさまざまな意匠は、本来は、積み上げ式の文法学習を補完する機能を果たすべく考案されたものであったはずだ。ところが、第二外国語の授業の削減や、大学の大衆化、学生の知的関心の変化にともなって、かつてのような名著を読みこなすための基礎訓練としての文法教育にとって替わってしまったようである。

しかも、こうした大学における第二外国語状況とは全く別のところで、しかし時期的には並行して、中等教育における英語の会話重視＝文法軽視とも呼べる動向が生じていた。筆者自身が中等教育の英語教育に携わったのは、1990年代の予備校という短く限定された場がすべてであり、ましてや教育学的な観点から英語教育を調査した実績は皆無なのであるが、この十数年のうちに、学生の英文法の知識が（好い悪いは別にして）ずいぶん貧弱になっているように思える。多くの点で共通する文法体系をもつフランス語を教えているのに、率直な感想である。

これは、フランス語教育にとっても由々しき事態である。というのも、たとえば、条件法が出てきたときに、「これは英語の仮定法ですね」という説明では済まされず、仮定法を一から説き起こさなければならないのだから。仮定法を理解している学生にとっては、フランス語の条件法は、少なくとも英語で理解しているレベルでは容易にわかる類のものであるが、その前提が危うくなってきたわけである。

文法の危機ともいべきこうした事態は、フランス語教師のあいだで広く共有されているよう

で、近年、再び文法に特化したフランス語教科書が編まれるようになってきた。ただし以前とは異なり、文法の辞典としても使えそうな網羅的な教科書というよりもむしろ、必要最低限の事項に絞ってなんとか最後まで一通り文法を学ぼうといった趣旨の、やや軽めの教科書である。これはおそらく、上で挙げたような、第二外国語の現状を汲んだうえでの意図された編集方針なのであろうと推測する。実際、本学の学生を対象にするには、うってつけのテキストもその中にあった。以上が、本学のフランス語における文法教育を改革しようと考えた、状況的背景である。

2-3-2. 文法教育の標準化

（以下は2014年度に開始し、2015年秋学期現在の経過報告である）

本学基盤教育機構が提供するフランス語は、「読解」と「表現」の二講座から構成されていて、それぞれが半期ずつ「入門」「初級」「中級1」「中級2」と進み、2年間で完成する構成となっている。そこで、「読解」クラスの「入門」～「中級2」において、同一のテキストを同一の進捗で進めるカリキュラムを策定したのが、今回のテキスト統一化である。「中級」は各期1クラスの開講であるが、「入門」「初級」は5クラス開講される。したがって、各クラスの担当者に対し、テキストの統一化を図ること、半期ごとの進捗も統一してほしいこと、評価基準についてもある程度標準化したいこと、を要望した。

また、テキストは数ある中でもっとも簡素にまとめた朝日出版社の『ラフォレ』を採用した。簡素なテキストを選んだのは、テキストの統一化が、担当者の自由裁量の余地を著しく狭めてしまい、その結果、授業から生気を奪ってしまうことを危惧したからである。テキストの分量が最低限であれば、必然的に補充プリントなどの工夫が求められ、そこに担当者の個性を反映させることができるであろう。

こうした諸事を勘案して、テキスト統一の一方で、シラバスは各担当者に一任することとした。シラバスは授業のイメージトレーニングにとって有効であるので、基本的に担当者が作成すべきであると考え、じっさい、単位ごとにプリントで補充していくやり方であれば、一通り教科書を終えた後に演習プリントで復習するスパイラル方式も可能であろう。

2-3-3. 結果と効果

学期中には、担当者同士で授業の進捗・深度の確認、クラス運営状況の確認を二回行った。打ち合わせを通して相互に授業内容をすり合わせるといった事は一切行わなかったが、参考にできる部分は任意で取り入れることにした。ただし、成績評価については、原則として不合格者の割合を最終試験受験者の10%以上25%以下と定めたうえで、それぞれ答案を持ち寄って、協議によって可否のラインを決定した。各クラスの登録者は全クラスとも48名、最終試験受験者は29名～38名、不合格者は3名～9名となり、結果的にもっとも合格率が高いクラスで92%、低いクラスで77%となった。合格率には15%の開きが出たが、担当者同士が答案を吟味したうえでの結論であり、公正な評価であると信じている。このような標準化した成績評価が可能になるのも、テキスト統一化のメリットの一つであろう。

テキスト統一のもう一つのメリットとして期待されたのは、本学の独自の事情によるものだが、「中級」履修者の増加である。本学では、二年間かけて文法を一通り修了するので、これまでは「中級」に進むとテキストを途中で買いなおすという不都合が生じていた。統一化によって学修の継続性、学生の経済的負担の軽減を図り、「中級」の履修者増を狙ったのである。結果は極めて良好であった。2014年度は「中級1」4名の履修者であったのに対し、2015年度は14名の履修者を得ることができ、そのうち12名が単位を取得することができた。「中級2」もほぼ同数の履修者を獲得できている。

2-3-4. 問題点と今後の課題

今後の課題としては、テキスト見直しの問題がある。通常、外国語の授業では小テストや補助教材の作成が担当者の大きな負担になるので、毎年テキストを変更することは好ましくない。とくに複数の大学で授業を担当する非常勤の先生方に対して、本学の都合のためだけに大きな負担を強いことはできるだけ避けなければならない。これまでの経験では、最低三年ほど連続して使用してテキストの長所・短所を確認したうえで、新たなテキストを用いるかあるいは継続するか判断するのが適当であるように思われるので、来年度を目安に、教員・学生の意見を集約していきたい。そのための判断材料として、学期ごとの授業アンケートの中で、特定項目としてテキストの満足度を訊ねる項目を設定することにした。

もう一つの課題は、「表現」クラスにおいてもテキストの統一化を進めるか、という問題である。当初、「表現」については、担当者が独自の教育メソッドをもっていることを理由に、テキストの統一化を策定しなかった。ただ、今回の成功を受けて、「表現」クラスでも統一化を望む声が、ほかならぬ非常勤講師のあいだからあがってきた。今のところは、必要に応じて同一テキストの使用を、講師相互で個別に合意してもらうにとどめているが、今後は「表現」においてもテキスト統一の可能性を探っていくこともあるだろう。

3. 一般教養科目（村上）

授業担当者間の調整は、特定の学問分野内の担当者間よりも、学部共通科目の担当者間でより一層困難であることは容易に想像できる。さらに困難なのが、一般教養科目の担当者間のそれである。なぜなら、テキストの統一化や難易度の平準化など、多くの学問分野を包摂する一般教養科目の特徴である多様性とは真っ向から対立するからである。

学部共通科目における一般教養科目の位置づけは、専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するための基礎をなすものであり、多文化の異文化に関する知識の理解、人類の文化・社会と自然に関する知識の理解を目的としている。学士力に関する主な内容の1つを構成する「知識・理解」に相当すると考えられる⁷⁾⁸⁾。

一般教養科目の性格から、人文、社会、自然等の分野別の履修単位の割当てによる以外、一般教

養科目に関するマネジメントは一切行われていないのが多くの大学の実情ではないだろうか。そのような分野を設けずに卒業に必要な単位数のみを条件としている大学もある。

しかしながら、教養科目は特定の学部専門科目と独立して存在しているわけではない。各学部のディプロマ・ポリシーは、教養教育の成果も反映しているからである。本来、一般教養科目のマネジメントは、学部の育成すべき人材像を指針として行う必要がある。そのためには、各学部の人材像を突き合わせ、その共通項から授業形態、科目構成を考える必要がある。したがって、教養教育はいかにあるべきかという課題は、各科目の担当者、全教員の課題でもある。

一般教養科目のマネジメントとして重要と思われる課題は、初年次生からの受講を前提とする各科目の位置づけ・順次性と、教養科目の学習を通じてものごとを学際的・総合的にとらえる能力をいかに養い、幅広い教養に支えられた豊かな人間性を培うために、いかなる教育内容・授業方法が適切であるかという点である。

前者に関しては、入学時の学習歴の違いを考慮して、少なくとも入門ないし導入的な科目群と、当該学問分野に関する一定の学習経験を前提とする発展的な科目群との区分が必要である。それはまた、科目担当者に対して授業内容と科目間の連携に関する意識を促すうえでも重要である。

後者に関しては、授業形態としては講義とディスカッションないしグループ・ワークを組み合わせる方法、複数の学問分野の担当者がチームの一員として、数週間ずつ授業を行うオムニバス形式が考えられる。具体的な例として、武蔵野大学の「武蔵野 BASIS」における「基礎セルフディベロップメント」科目が参考になる⁹⁾。

いずれにせよ、一般教養科目が「ばんきょー」と学生に揶揄されないためには、教養教育に関する全学的な議論の積み重ねと共通意識の醸成が不可欠である。

4. 共通科目における演習科目（田上）

授業の形態は様々あり、具体的には、講義、演習、実験、実習、実技が挙げられる。講義と演習は普通教室で行われ、実験、実習、実技は普通教室以外で行われることが多い。「講義」は、教員が学生に向かって一斉に話す形式で行われ、「演習」は、学生の参加を取り入れる形式をとる。最近では、アクティブラーニングとして、能動的な学習を促す学生参加型の授業が注目されている¹⁰⁾¹¹⁾。具体的な方法には、グループワーク、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、ロールプレイなどがあり、また、ファシリテーターを中心とするワークショップや、現場を実際に訪れて調査等を行うフィールドワーク、プロジェクトや問題に基づいて課題解決に向けてアプローチするPBL（Project Based Learning, Problem Based Learning）などがある。他方、これらの定義や基準に関しては、教員や研究者によって解釈が異なり、十分に共有されていない状況でもある。

ここでは、演習科目を進める上で有効なものの中から、代表的な要素をまとめ、そのあり方につ

いて、一提案する。

授業を設計する上では、インストラクショナルデザイン（ID）が挙げられる。ID には、ADDIE モデルや ARCS モデルなどがある。学習者の特性や学習目標に応じて、最適な手順や教材等をデザインする手法である。次に、授業の展開については、ガニエの 9 教授事象がある。学習者の注意を喚起する‘導入’から、他の学習場面でも利用できるように促す‘まとめ’までを、9 つのステップで整理したものである。また、学習環境には、学習者の反応を授業中に確認できる通信機器‘クリッカー’がある。他に、コンピュータやネットワークの整備に伴い発展した、LMS（Learning Management System）や CMS（Course Management System）と称する教育支援システムがあり、学習進捗や成績管理、レポート提出・回収、コミュニケーションツールなど、教員と学習者のいずれも支援する機能をもつ。さらに人的な側面からは、大学院生を教育補助者とする TA（Teaching Assistant）や、学生に身近な学部学生が支援する LA（Learning Assistant）、他にメンターやチューターと称する学生スタッフなどがある。空間的な側面では、協同学習を支援するスペースのほか、対話を通じて学び合いを促すラーニング・コモンズがあり、図書館や食堂等に開設する教育機関が増えている。最後に、評価として、学習の達成度を数段階のレベルに分けて示すルーブリックの他、相互評価や貢献度評価などがある。

以上、代表的なものだけでも多数あることがわかる。最終的には、これらすべてを考慮すべき要素であるといえるが、大事なことは、学習者の参加を促すことである。学生自らが参加し、行動に移すためには、学生が納得しなければならない。そのためには、様々な要素を取り入れることを手段とし、学生の状況に合わせて、適切な手段を提供することが肝要であると考える。

5. 本学における取組とまとめ（梅村）

ここまで、学部共通科目のマネジメントについて、パソコン基礎科目、日本語科目、第二外国語科目、一般教養科目、演習科目の 5 つの分野から、本邦の大学での平均的な姿、および本来あるべき姿を述べ来たった。本章では、筆者ら、追手門学院大学 基盤教育機構の教員が、自大学で行ってきた共通教育の取り組みについて、教員チーム¹⁾による授業マネジメントの観点から、進捗を報告する。

5-1 パソコン基礎科目

基盤教育機構では、基礎科目（初年次科目）の中に「入門コンピュータ 1・2」を開講し、新入生の履修を促している。この科目の目的は、いわゆる「情報教育」というよりも、ワード、エクセル、パワーポイントのスキルに習熟した学生を育てることである。樋口勝一教授の尽力で、「全員履修、統一シラバス、検定導入」という基本方針のもと、2015 年度は、シラバス統一にあらかた見通しがつき、ほぼ全員履修の状態となった。日本語ワープロ技能標準試験 3 級の受検を推奨し、

82名の合格者も出している（合格率88.2%）。来年度は、就職・キャリア支援課の「資格サポートコーナー」とも連携をとって、検定の本格導入を検討している。

「入門コンピュータ1・2」は、2016年度も、経済学部、地域創造学部、心理学部で1年生全員に履修誘導が行われるほか、社会学部を除く経営学部、国際教養学部でも全員履修に近づける施策を検討中と聞いている。

2015年度は、専任教員3名、非常勤講師3名の6人態勢で回した。2016年度は、3学部で定員増が認可され、おのずとクラス数が増えて、新たな担当教員が必要になる。そこで、パイロットケースとして、春秋ともに13コマ中6コマを外部の講師（業者）に委託することになった。すなわち、2016年度は、専任教員、非常勤講師、外部委託講師の3者で授業を運営し、検定の成果を見比べたうえで、2017年度に備える。将来的には、基盤の専任教員の統括のもと、全面的な業者委託を目指したい。また、就職キャリアの資格サポートコーナーとも連携をとって、検定の本格導入を検討している。さらに、検定に合格した学生をTAにし、ピアサポート体制を整えることも視野に入れている。

5-2 日本語科目

2015年度から、基礎科目（初年次科目）の中に「日本語表現」といわれる科目が開設された。12月現在、二つのタイプの「日本語表現」があり、公務員試験対策、SPI対策に特化した内容の200名クラスの「日本語表現」（3クラス）と、1クラス20名程度の少人数で、徹底した添削指導を売り物にする「日本語表現」（15クラス）がある。2015年度は、2タイプの「日本語表現」に14名（専任教員11名、非常勤講師3名）が配置されている。水藤龍彦教授が統一シラバスを示し、定期的にミーティングが開催され、緩やかなチーム・ティーチング²⁾態勢が敷かれている。2016年度は、17名（専任教員14名、非常勤講師3名）の布陣で臨む予定である。

5-3 第二外国語科目

本学のフランス語教育については、本稿2章3節で、基盤教育機構の武田裕紀教授が、コースの概要や授業マネジメントのあり方、結果と効果について述べておられるので、ここでは、そのほかの第二外国語について触れておく。

まず、ドイツ語教育だが、従来、フランス語と同じ「教室」だった経緯から、カリキュラムはフランス語とほぼ同じである。相違点は、フランス語は春学期に「初級」を置くが、ドイツ語にはないことである。また、ドイツ語には統一テキストが指定されていなかったが、水藤龍彦教授のコーディネートのもと、2016年度からは「読解初級」のテキストが2、3種類、用意され、その中から選ぶことになっている。さらに、従来の上級と演習（3回生以上履修）を「検定ドイツ語」とし、到達目標を明確にした。

次に、外国人留学生対象の日本語教育だが、こちらは10年以上前から、週2回（読解と聴解）

の授業が開講されており、立堀尚子語学常勤講師を中心とした5名態勢のチーム・ティーチングが行われている。

なお、中国語については、基盤教育機構に専任教員がおらず、国際教養学部の管理に任されている。韓国語については、授業科目そのものが存在せず、教養科目の「ことばと文化（韓国語・朝鮮語）1・2」の中で、地域創造学部の専任教員が細々と教えている有様である。中国語、韓国語については、近い将来、基盤教育機構が引き取り、系統的なカリキュラムに沿って教員チームで教える体制を整えたい。

5-4 一般教養科目

2015年度の組織改変で、従来の共通科目が基盤教育科目となり、その傘下に「基礎科目」「キャリア科目」「教養科目」「総合科目」が位置づけられた。共通科目のくくりでは「基本科目」と呼ばれた科目群は「教養科目」となり、春学期、人文系21科目31クラス、社会系19科目36クラス、自然系10科目15クラス、秋学期、人文系18科目33クラス、社会系19科目38クラス、自然系11科目16クラスが開講されている。すべて2単位の選択科目で、オープンゼミ以外、配当年次は1年生から4年生までにわたっている。科目の重み付けはなされていない。すなわち、科目間の系統性、順次性はまったく考慮されていない。その結果、教養科目は、学生から時間割の「埋め草」に利用される傾向があり、履修者数に極端な偏りが生じている。大人数に膨れ上がったクラスは、分割を余儀なくされ、授業マネジメントに支障をきたしたりしているケースもある。一例を挙げれば、2015年春学期の「言語学入門B」は403名、「欧米の文学A」は414名、「日本の近現代史1」は504名、秋学期の「倫理学入門」は448名、「自然地理学」は435名の学生が殺到し、急遽、クラスを増やして、非常勤講師を手配する有様であった。

そもそも教養科目の履修に順次性や系統性を求めるのは無理がある。しかし、学生に幅広く未知の学習に出会わせるためには、ある程度の履修上の拘束も必要だろう。たとえば、大綱化以前の一般教養科目には、人文系、社会系、自然系からそれぞれ12単位（4単位×3科目）を履修し単位を取得することが卒業要件になっていたものだ。基盤教育機構の教学に関するワーキンググループの最近の話し合いでは、クォーター制を導入し、教養科目を4単位科目にして、First Quarter 2単位（週2回×1単位）、second Quarter 2単位（週2回×1単位）にして、科目名の下に1、2を付せば、ある程度の系統性は担保できるのではないかと、教養科目を週2コマ科目にすることによって、学生と教員、学生同士の接点が多彩に用意され、人間関係の深まり、ひいては、学問への知的関心の深まりに結がるのではないかと、という意見が提出されている。

5-5 演習科目

基盤教育機構は「個性と協働力を磨くゼミナール追手門」を標榜し、2013年度発足以来、教養ゼミ、プロジェクト、表現コミュニケーション、オープンゼミなど、多彩な「少人数・双方向・参

加体験型の協働学習の場」を設けてきた。

中でも、表現コミュニケーションは、基盤教育科目の中でもっとも成功している科目群である。仲間と力を合わせて演劇やダンスの舞台を作ったり、ペアワークやグループワークを通じて対人交渉能力を磨いたり、コミュニケーション能力やリーダーシップを身に着けたりする、学びと仲間作りの場である。毎学期、抽選登録で涙を呑む学生が続出している人気科目群であり、リーダー養成コースを志す、意欲の高い学生の輩出母体であり、AP科目生やアサーティブ生の受け皿の役目も果たしている。

教養ゼミ（初年次科目）とオープンゼミ（教養科目・2年生以上が履修可能）の間には系統性が認められるものの、個々のゼミの間には格別の連関はない。またその必要もない。

プロジェクト入門（1年生が履修）とプロジェクト（1年次秋学期から履修可能）の間にも明らかな順次性が認められるが、各プロジェクト間に特に連携はない（ただ最終成果を競い合う「プロジェクト成果報告会」が用意されている）。

ことほどさように、演習科目には、教員チームによる授業マネジメントの余地は少ない。ただ、表現コミュニケーション科目群の担当者間では、緩やかな連帯が見て取れる。最大の要因は履修生が多くかぶっているからである。たとえば、「演劇ワークショップ」に味を占めた学生が同時に「リーダーシップ」も履修しており、「ファシリテーション」の常連は「交渉学入門」の履修生でもある、といったケースが珍しくない。こうして、表現コミュニケーションの担当教員の間では、おのずからなる切磋琢磨と情報交換が常態化している。

5-6 自校教育科目

本学では、総合科目の中に、2013年度「学び論A」、2014年度「学び論」、2015年度からは「追手門UI論」として、自校教育科目を開設してきた。当初は100人足らずの学生を対象に、週に1クラス開講されていたに過ぎないが、2015年度春学期は、CAP制から外して、月曜日から金曜日まで、3時間目にずらりと「追手門UI論」を並べた。その結果、約500名の新入生が履修した。5人の担当教員の進行のもと、毎回、オムニバス形式で、教員、事務職員、在学生、卒業生、校友会会員、外部講師、理事長・学長・副学長が次から次と登壇した。登壇する顔ぶれは曜日によって多少異なるが、梅村のコーディネートのもと、ほぼ質の保証が保たれている。

5人の担当教員（梅村修、村上亨教授、池田輝政教授、岸岡奈津子講師、山本直子元教育主事）は、週1回ミーティングをもち、授業の進捗と課題を共有し、アイデアを交換し合った。相互の授業参観も行い、自発的なピアレビューによる授業改善の試みが行われている。

5-7 英語科目

2015年度の基盤英語の担当教員は、専任教員3名、語学常勤講師2名、非常勤講師40名。この45名で春秋合わせて、293クラスを運営している。本学の全開講クラス数が2414クラスだから、

実に約 8 分の 1 が英語のクラスである。

基盤教育科目には、「英会話」、「英語購読」、「英語 LL」、「検定英語」、「実用英語」など、一見、多彩な英語のプログラムが用意されているようにみえて、英語教員間で連携はほとんどなく、テキストもシラバスもメソッドも、各教員に任されており、能力別のクラス分けも不徹底である。

こうした基盤の英語教育の立て直しが言われて久しいが、基盤教育機構に英語のエキスパートがいない今の状況では、自信をもって大方針を策定することができない。そこで、今の基盤にできることは、半ばアナーキーな基盤英語を少しでも更地化、整地化することしかない。更地化、整地化とは、すなわち、週 2 日（半期 2 単位）の、語学常勤講師を中心にしたチーム・ティーチングに、段階的にシフトしていくことである。すでに、2015 年度から、地域創造学部が、水曜に「英語購読」、金曜に「英会話」を開講し、4 人の非常勤講師を岩田常勤講師が束ねている。2016 年度からは、社会学部でも、森田語学常勤講師が、月曜と金曜に、同じく 4 名の非常勤講師とチームを組んで、新入生の英語指導に当たることになっている。

地域創造学部や社会学部で始まっている、この初年次生対象の「1 単位×週 2 回×春秋＝4 単位」の統一シラバスによるチーム・ティーチング英語教育（「英会話」・「英語購読」）を、ゆくゆく経済、経営、心理にも広げて、来る専任教員を迎える準備（下地作り）を進めていきたい。

もうひとつ、E-CO（English Café at Otemon）を、教学組織とつなげる施策もまったなしである。英語のトップ層の学生だけでも、徹底的に鍛え上げて、E-CO の提供する self-access-learning につなげていくようにしなければならない。

5-8 新入生演習

2003 年に、本学では、初年次生の全員履修科目として、春学期に「新入生演習」が開設された。

「新入生演習」では、いわゆるスタディ・スキル講義の聴き方、ノートのとり方、レポートの書き方、情報検索の方法などから、ソーシャルスキル生活習慣、時間管理、健康管理などまで、専門課程の前段階で、初年次生が身に付けておくべき最低限のスキルや態度の養成が図られた。

ところが、ながらく、統一シラバスやチーム・ティーチングは導入されず、担当教員の創意と自主性に任されてきた。その結果、「新入生演習」は、意欲的な教員に当たれば実り多い半年間になるが、そうでない教員のクラスに配属されれば時間の無駄、と学生から陰口を言われる科目になってしまった。

そこで、2015 年度から、村上亨教授が中心となって、統一シラバスによる「新入生演習」が開始された。テキストには「知へのステップ」（第 4 版 くろしお出版）が指定された。新入生はこのテキストとバインダーのセットを 1800 円で購入する。全学部の「新入生演習」の授業（88 クラス）で、最低、7 回から 8 回はこのテキストを使って授業をすることが半ば義務化された。

出来合いの教科書を使用することには、予想通り、一部の教員から反発があった。だが、「教科

書を教える」のではなく、「教科書で教える」という気構えで使いこなしていただきたいと思う。帯に短く、襷に長い部分は、学部の特性や各教員の個性に合わせてカスタマイズしてもらって構わない。何よりも担当教員が、「このテキストで教えることが面白い」と意義を感じてくれている必要はない。

なお、3月には「知へのステップ」を使った授業を初めて行う教員を対象に講習会も予定されている。

5-9 体育科目

体育科目は、実技と講義で構成されるが、学生は実技2つ、講義のみ、実技1＋講義1などのパターンで2単位以上を履修する（2単位選択必修、ただし、地域創造学部を除く）。2016年度から、すべての実技に、健康維持・体力増進の内容を、ひとしなみに盛り込むことになった。当然、基盤教育機構の専任教員の統括下で、新入生全員が同じメニューを享受できるように、教員チームによる授業マネジメントが滞りなく行われなければならない。

注

- 1) 教員チーム…本稿に寄稿した5名の執筆者は、追手門学院大学の基盤教育科目における、パソコン基礎科目（「コンピュータ入門」・樋口勝一）、日本語科目（「日本語表現」・水藤龍彦）、第二外国語科目（フランス語・田上正範）、「新入生演習」（村上享）、演習科目（「表現コミュニケーション」・田上正範）の教員チームの統括者（カリキュラム・コーディネータ）である。
- 2) チーム・ティーチング…本稿での「チーム・ティーチング」とは、同一科目を、複数の教員が緊密に連携をとりながら運営する態勢を意味している。複数の教員が綿密な打ち合わせのもと、それぞれ役割を担って、同一クラスを運営するチーム・ティーチングとは異なる。

参考文献

- 1) 文部科学省（2008）「学士課程教育のあり方に関する小委員会高等学校と大学との接続に関するWG議論まとめ」中教審初等中等教育分科会第59回議事録・配布資料
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/08030317/002.htm）. 2015.10.21 取得.
- 2) 冠野文（1997）「センター刊行物紹介『大学のリメディアル教育』」広島大学教育研究センター『大学論集』：p.197.
澤田瑞也他（2014）「リメディアル教育の変遷・展望と本学における取組」神戸海星女子学院大学研究助成報告書：pp.42-44.
日本リメディアル教育学会著（2012）「大学における学習支援への挑戦～リメディアル教育の現状と課題」：p.255.
- 3) 樋口勝一（2011）「情報リテラシー教育のパッケージ化に対する評価」平成23年度ICT推進協議会年次大会論文集：pp 113-119.
M. Hirano（2013）「Similarities between Basic English Education and Information Literacy Education in General Education in Japanese Universities」JACET the 52th international convention Abstract：p.61 など.
- 4) 関西FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発センター（2013）「思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント」ミネルヴァ書房：p.272.
- 5) 柏木隆雄、小坂美樹、岡田純子編（1999）「Et vous?『あなたとフランス語で』」青山社.

- 6) 武田裕紀、伊藤佳世子 (2006) 「シャドーイングを活用した英・仏語教育」外国語教育メディア学会第 46 回全国研究大会、京都産業大学.
- 7) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm).
- 8) 日本学会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 (2010) 「21 世紀の教養と教養教育」 (www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf).
- 9) 武蔵野大学ホームページ (<http://www.musashino-u.ac.jp/faculty/basis.html#SD>).
- 10) 岩崎千秋 (2014) 「大学生の学びを育む学習環境のデザイン」関西大学出版部、pp.16-70.
- 11) VIEW 21 大学版 2013 Vol.1 Autumn, pp/6-11, pp.18-22.

学生講師によるワークショップの試み

ー真の主体性を求めてー

基盤教育機構准教授 田上 正範

キーワード

能動的学習 Active Learning、ワークショップ Workshop、交渉学 Negotiation Theory

概要

本稿は、自らの取り組みが真の主体性を育む活動になっていないと省察し、新たな試みとして、学生が講師となるワークショップに取り組んだ実践報告である。教員が一言、学生に声をかけるだけで活動を完結し、学生自らの意思で展開するような実践を試行するものである。

1. 背景

文部科学省中央教育審議会の答申（2012年8月）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」¹⁾において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」とし、「主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換」の必要性が言及された。一方、大学の取り組み状況として、2013年2-3月に実施された、日本高等教育開発協会とベネッセ教育総合研究所の共同調査²⁾（全国・国公立大学学科長全5,196学科配布、2,376学科の回答：回収率45.7%）によると、学生の主体的な学習を促すカリキュラムの導入は、約8割の学科が導入済みであり、具体的な教育方法として、「プレゼンテーション」「個人・グループでの調査学習」「討論・ディベート」「海外学習」「インターンシップ」等の割合の高いことが報告されている。実際、拙者自身もこれらの教育方法を取り入れた授業を積極的に実践しており、多様な場面で目にすることは少なくない。しかし、ここで疑問が生じた。本当に学生自らの意思に基づいた活動になっているのだろうか、一見すると、学生の能動的な言動に見えるが、実は作られた主体性を賞賛していないだろうか、である。

主体性は、自らの意思に基づくものである。しかし、学生自らの意思で能動的に振る舞う活動は、教職員が用意した、言わば‘かご’の中での言動であり、かごの外に出ると急に受動的な振る舞いになったりかごの外に出ることを強く拒んだりする場面に、拙者は幾度となく遭遇している。さらに付け加えると、かごの外に自らの意思で踏み込む学生と出会うが、大学教育とは全く関与しないところでその契機を得、試行の場のひとつとして、たまたま大学を使用したにすぎないのかも

しれない。もしもそうであるなら、現在取り組む主体性を育む活動は、真の主体性を育む教育環境として不十分であり、自らの活動を振り返る必要がある。

本稿は、自らが取り組む主体性を育む活動の中から、ワークショップを取り上げ、真の主体性を育む活動になっていないと省察し、新たな試みに取り組んだ実践報告である。教員が一言、学生に声をかけるだけで、活動（ワークショップ）を完結し、学生自らの意思で展開するような実践を試行するものである。

2. 実践

ワークショップを実施する上で必要な役割を挙げる。ワークショップの開催規模によって、必要な役割は異なるが、一例として表1にまとめる。また、その実績を表2に、実施の様子を図1、2、3、4に示す。全ての開催に共通することは、講師が学生であることである。

表1 ワークショップの役割(例)

	主催者	講師
当日まで	企画立案、募集、会場手配、調整	講義設計、教材検討、教具手配
当日 (当日後)	受付、会場設営、司会 (報告書作成)	講師、資料配布 (評価)

表2 ワークショップの実績(実施期間:2015年6-12月)

NO.	開催日 2015年	人数 [人]	主催者	講師 (学生)	主な内容	開催曜限
1	6/13	21	拙者	追大A	しゃべり場	土曜3-5限
2	7/11	20	拙者	追大A・B	しゃべり場	土曜3-5限
3	9/12	15	拙者	関大a、b	交渉学	土曜3-5限
4	9/22	16	追大A	関大b	交渉学	火曜4-5限
5	10/21	10	追大A	京産i	アイスブレイク	水曜5限
6	10/29	18	追大A	京産i	ファシリテーション	木曜4限
7	11/16	10	追大C	追大D	自己理解	月曜4限
8	11/20	8	追大D	追大C	ロジカルシンキング	金曜5限
9	11/26	4	関大a	関大b	交渉学	木曜4限
10	12/4	16	関大a	関大b	交渉学	金曜1-2限
11	12/24	18	関大a	関大b	交渉学	木曜4限
12	12/19	32	追大A	関大c・追大E	交渉学	土曜3-5限

〈注釈〉「追大」：追手門学院大学の学生、「関大」：関西大学の学生、「京産」：京都産業大学の学生
「しゃべり場」：NHK教育で2000年頃放送された番組から派生したもの。「10代が10代に向けて問題提起し、ひとつのテーマに対して多様な感性と価値観をぶつけあうトークバトル。台本なし、司会者なし。」³⁾という番組の特徴を活かし、話し合いたいテーマに沿って、参加者同士で意見を述べ合いながら進行するもの。討論による結論やアウトプットよりも、自由な意見を出すことを目的とする。

「交渉学」：米国ハーバード大学の交渉学研究所の研究に基づく、交渉の成功確率を上げるための方法論。利害が対立した場合、いたずらに対決に向かうのではなく、合意のため解決策を相互に探究するコミュニケーション・プロセスを体系化した研究である。立場の異なる者とのコミュニケーションを学習するため、受講者同士の相互理解を促すコンテンツである。欧米では、多くのロースクールやビジネススクール等で教えられている人気科目であるが、日本ではまだ少数の大学や大学院でしか教えられていない。

9月
12

学生企画 交渉学ワークショップ ～困難な会話を乗り越えよう！～

公開：主催者：**浜尾 内記さん**

参加する
保存する
招待

2015年9月12日
13:30 - 17:30 (UTC+09)
1日前

追手門学院 大阪梅田サテライト
〒530-0012 大阪市北区芝田一丁目1番4号 阪急ターミナルビル16階

地図を表示

招待されている人
11 参加
6 未定
142 招待済み

親と将来のこと、友人にやめてほしいことを話すときなどに、何を言っているかわからず、感情をただぶつけ、相手との信頼関係は悪化したが、何も進展はなかったということはありませんか？

今回のワークショップではこのような困難な会話を「交渉学」という学問を用い、話し合いを通じて永く続く信頼関係を築き、その関係を維持する、人と人とのコミュニケーションを考えていきます。

ワークショップの内容は、ある親子の口論を元にしたケースを使い、参加者のみなさんに親と子に分かれてもらい、それぞれの役ごとにグループワークをし、最後には自身の役になりきって実際に相手側の役の人と1対1で話し合う「模擬交渉」をしてもらいます。
ただ知識を吸収するだけでなく、自身で考え動くことで学びも深くなると思います。

当日、たくさんの方にお会いできることを楽しみにしております。

日本語・プライバシー・規約・Cookie・広告・AdChoices・その他
Facebook © 2015

図1 ワークショップの開催案内（募集）の一例

引用 <https://www.facebook.com/events/156822797984873/>



主旨説明（担当：学生 A）



アイスブレイク（担当：学生 B）



ポイント解説（担当：学生 C）

図2 ワークショップの様子

主旨説明、アイスブレイク、ポイント解説などの役割を、学生が分担して実施



図3 ワークショップ実施後の報告の例
実施報告を、大学公式 facebook に投稿
引用 <https://www.facebook.com/OtemonGakuinUniversity>



図4 その他のワークショップの様子
各講師（学生）が、グループワークを中心に、様々な教材を使用して実践

本稿は、真の主体性を育む活動を目指している。本実践で、教員（拙者）が行った主な役割は、会場手配の教室予約のみである。それは、本学の運用上、教室利用には教員の承認が必要なためである。また、初期段階では、拙者が主催したが、その後は受講した学生を中心に、学生だけで展開している。いずれの開催も学生が講師を行っており、学生自らの「講師をしたい」という提案（意思）を発端にし、その提案に賛同した者が主催者となり、ワークショップを企画・実施している。その展開の流れを表3にまとめる。

表3 ワークショップ開催の特徴・展開の流れ

NO.	開催月日	人数 [人]	主催者	講師（学生）	特徴・展開の流れ
1	6/13	21	拙者	追大 A	拙者が主催し、追大 A と関大 a、b の学生に機会を提供
2	7/11	20	拙者	追大 A・B	
3	9/12	15	拙者	関大 a、b	
4	9/22	16	追大 A	関大 a	経験者の追大 A と関大 a が連携試行
5	10/21	10	追大 A	京産 i	追大 A とその知人（京産 i）で試行
6	10/29	18	追大 A	京産 i	
7	11/16	10	追大 C	追大 D	受講者が賛同し、試行
8	11/20	8	追大 D	追大 C	
9	11/26	4	関大 b	関大 a	経験者の関大 a と b が試行
10	12/4	16	関大 b	関大 a	
11	12/24	18	関大 b	関大 a	
12	12/19	32	追大 A	関大 c・追大 E	経験者と受講者が連携し、試行

〈注釈〉「追大」：追手門学院大学の学生、「関大」：関西大学の学生、「京産」：京都産業大学の学生

3. 考察

本稿は、真の主体性を育む教育環境づくりとして、ワークショップを取り上げ、学生の「講師をしたい」という自らの意思を契機に、学生だけで活動を完結する試みの実践報告である。実践の初期段階では教員の補助を必要としたが、初期以降は、受講経験者を中心に、学生自らの意思で次開催に展開し、ワークショップを企画・実施している。言わば、自ら学び合う学生集団であり、自らの経験を他者へ伝えようとする仕組みと言える。ここで、企業などの組織において、長年かけて蓄積された経験の知（以下、「経験知」と記す）を組織内に移転する研究を引用する。レナード(2005)⁴⁾は、「組織の中には、頭や手に直感や判断力や知識（目に見えるものもあれば、目に見えないものもある）を蓄えている人たち」をエキスパートと呼び、知識移転の過程の観察から、エキスパートでなくても知識のコーチになれることをまとめた（図5）。エキスパートは、初心者がつ課題の解決策を知っている。しかし、知識のギャップがあまりに大きいため、なぜ初心者がわからないのか見当がつかない。そのため、初心者が解決策の知識を得たとしても、似たような場面に再会した場合に帰着できず、同様の課題を繰り返しやすい。一方、つい最近まで初心者だった見習いは、初心者の気持ちがよくわかるため、わからない理由や背景を見当することができる。そのため、似たような場面に再会した場合に活用しやすい状態で伝えることができるのである。

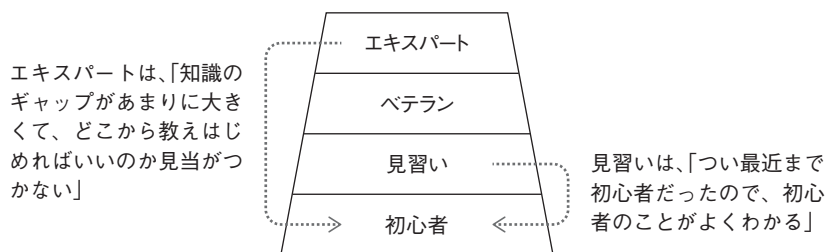


図5 経験知の伝え方の違い（引用文献4）

エキスパートは、初心者がもつ疑問や課題の解決策を知っている。しかし、知識のギャップがあまりにも大きいため、初心者がなぜわからないのか見当がつかず、どこから、どのように教えればよいかわからない。一方、つい最近まで初心者だった見習いは、初心者の気持ちがよくわかる。

続いて知識移転の効果が高まる方法を図6に示す。知識の移転は、教えることと学ぶことからなるプロセスである。図6の下から上に進むにつれて、学習者の主体性が増し、経験的な側面が強まる。レナード(2005)⁴⁾は、「一方通行的性格が強い方法は、双方向的なやり取りと比べて、現実の知識を移転しにくい」と考える。いきなり結論だけを聞くよりも、ある問題についてあれこれ考えて仮説を立てるといった経験が、問題と答えを脳に定着させる役に立つからである。さらに、記憶に残る深い知識をつくり出すには、直接の経験と発見にはかなわない。そのために、「指導のもとでの経験」を積み重ねることが重要である。なお、ここでいう「指導」とは、学習者の経験的な側面を

強め、より主体性を増すための必要最小限の手引き的なことを示し、決して、結果を最大化し、成果を確実にするための管理重視的なことではない。

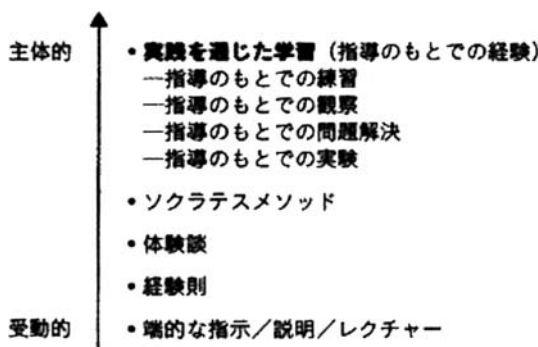


図6 知識移転の方法（引用文献4）

指導のもとで経験を積むことは、ほかの知識移転・創造の方法より効果的な可能性がある。第一に、指導のもとでおこなう行動とコーチからのフィードバックの組み合わせは、認知心理学で言う「よく考えられた練習」にはかならない。第二に、コーチは教え子を訓練して、自然に発生する状況を観察させ、そうした状況と計画的に遭遇させることにより、知識を抽出させることができる。第三に、指導のもとでの問題解決を行わせれば、指導なしの経験を上回る成果が期待できる。第四に、実験と探索を通じて初心者が不確実性を減らす手助けができる。教え子は実験により得た情報を吸収するだけでなく、仮説と検証を通じた思考能力を高めるのである。直接的な経験を積ませることで定着を図り、学習者の主体性を増すのである。

本稿は、学生が授業及び授業外の活動を通じて得た経験を、同じ仲間に伝えたいとする欲求を契機としている。教員は、異なる経験を積んだ学生に、「指導のもとでの経験」を積ませることにより、学生の経験的な側面を強め、学生の主体性を増す学生集団をつくることができると考える。経験知を伝える技術を身に付けることにより、自らの意思で、相互に学び合う活動を継続し、持続可能な学習集団へと発展することを期待する。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 26350294 の助成を受けたものです。

引用文献

- 1) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 2) VIEW 21 大学版 2013 Vol.1 Autumn, pp 6-11, pp 18-22.
- 3) NHK アーカイブス「真剣 10 代しゃべり場」の番組詳細を引用 http://cgi2.nhk.or.jp/archives/tv60bin/detail/index.cgi?das_id=D 0009040356_00000
- 4) ドロシー・レナード、ウォルター・スワップ「経験知」を伝える技術—ディープスマートの本質（Harvard business school press）、ランダムハウス講談社、2005、pp.223-230, pp.251-252, pp.265-293.

キャリア教育におけるプロジェクト科目の実践

基盤教育機構講師 吉村 大吾

1. はじめに

フリーター増加・早期離職の顕在化によって、近年、若者就業問題が盛んに議論されている。その原因の一端として取り上げられているのが、若者の能力ミスマッチである。そこでは、職業に移行できる若者の能力が不足しているため、学校から社会に円滑に移行できないと理解されている。そして就業問題に対応する政府施策の一端として、大学にキャリア教育が導入され、結果キャリア科目が量的に拡大している。そのため、増加するキャリア科目の体系化と改善が求められている。

そこで本稿ではキャリア教育の中でも、多岐に渡る準備が必要なプロジェクト科目の実践について論じる。具体的には、まず能動的学修に対する期待について言及した上で、A大学におけるプロジェクト科目の運用例について報告する。

2. 能動的学修とキャリア教育

近年、大学教育のあり方について盛んに議論されている。例えば中央教育審議会（2008）では、「顕著な少子化・人口減少の趨勢の中、学士課程の「入口」では、いわゆる「大学全入」時代を迎え、教育の質を保証するシステムの再構築が迫られる一方、「出口」では、経済社会からイノベーションや人材の生産性向上に寄与することが強く要請されている」（p.1）と、大学を取り巻く現状について指摘している。

同様に中央教育審議会（2012）においても、「社会の各方面・各分野において大学改革に対する期待が高まっている。なぜなら、予測困難な時代において、地域社会や産業界は、今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力として、有為な人材の育成や未来を担う学術研究の発展を切望しているからである」（p.1）と、大学への高い期待について言及している。さらに同報告書は、社会環境の変化を踏まえた上で、「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」、「人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力」、「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」、「想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験」を持

つ人材を育成する必要があると提言している。

そして、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」（p.9）としている。そのため、従来のような知識伝達型の授業から、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への変化が求められていると言及している。

このような状況認識は、今後のキャリア教育の方向性を示した報告書においても示されている。例えば中央教育審議会（2011）では、社会的・職業的自立に向け、必要となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育が「キャリア教育」と定義した上で、学校から職業への円滑な移行のためには、「基礎的・基本的知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論的思考力・創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識・技能」といった能力の育成が必要だとしている。その中でも、「基礎的・汎用的能力」が今後、特に求められていると主張している。具体的には、コミュニケーションスキル・チームワーク・リーダーシップなどの「人間関係形成・社会形成能力」、肯定的理解に基づき主体的に行動し、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である「自己理解・自己管理能力」、様々な課題を発見・分析し、適切な計画をたてて課題を解決することができる「課題対応能力」などが必要だとしている。

以上の一連の報告書は、主体性を持って課題に取り組める人材とそれに対応した教育内容の必要性を、今後の方向性として提言している。

3. プロジェクト科目の実践 —私立文系 A 大学の事例

私立文系 A 大学における、プロジェクト科目の運営について取り上げる。

(1) キャリア教育科目の体系化

キャリア教育は、社会的・職業的自立に向けて、キャリア発達を促す教育である¹⁾。それには、2つの側面がある。具体的には第1に、職業理解・自己理解・社会理解を通じて、キャリア意識を醸成させることである。第2に、学校から職業への円滑な移行、そして長いキャリアを生き抜くことができる基本的能力や態度を獲得させることである。

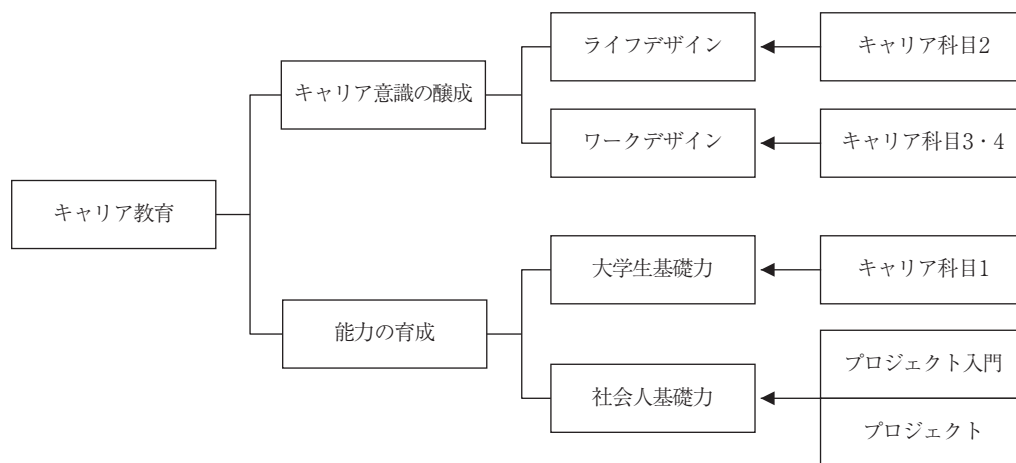
以上の認識にたち、A 大学においては、系統的なキャリア科目を開講している（図1²⁾）。1年次春には、大学生基礎力の育成を目的としたキャリア科目1を開講している。2年次春では、就職・転職・結婚・子育て・ワークライフバランスなどの人生の節目について考える、キャリア科目2を

1) キャリア教育科目の開講状況は、大学によって導入期・拡大型・個別期に分けられる。

2) 経済産業省（2006）では、社会人基礎力を「職場や地域社会で、多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として定義している。具体的には、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」で構成される概念である。またキャリア科目1～4は、科目の仮名である。

開講している。2 年次秋には職業理解を深めるために、基本的な企業社会の仕組みや多様な職業キャリアについて学ぶ、キャリア科目 3 を実施している。さらに就職活動が迫った 3 年次春には、人事担当者による講演や職業デザインに関する講義を通じて、個々の学生に職業選択を考えさせるキャリア科目 4 を実践している。また社会人基礎力の育成を目的としたプロジェクト科目を、全学年・全学部向けに開講している。

図 1 キャリア教育の役割と科目対応



(2) プロジェクト科目の構成

社会人基礎力の育成を主目的とした、プロジェクト科目は 2014 年度より導入している。実施にあたっては、プロジェクトに必要な基本的能力を学ぶ、プロジェクト入門を開講している。そこでは講義導入において、課題設定・対応・解決するために必要なスキルを学んでいる。そして講義前半では、各チーム（4～6 人）が主体性を持って課題を設定し、中間成果を発表している。質疑応答の際には、複数の教職員が改善点について指摘している。それを受けて講義後半では、修正した課題について各チームで取り組み、その成果を最終発表している。このように半期 15 回の講義の中で、2 回の全体発表と課題の計画・実行・評価・改善を実施している³⁾。

また履修モデルとしては、入学した直後の 1 年次春に、プロジェクト入門を受講した上で、本格的なプロジェクトに移行できるように制度設計している（表 1）⁴⁾。ただしプロジェクト履修にあた

3) 2014 年度に開講したプロジェクト入門は、課題テーマを中間発表、取り組んだ成果を最終発表とした。結果、プロジェクト運営に必要な時間管理・学生間の仕事分担等を体験させただけであった。それを受けて 2015 年度では、中間発表の時点で、各チームが設定し取り組んだ結果（中間成果）について発表させた。発表中に、設定課題・中間成果について、改善を求めた。そして講義後半においては、課題の改善・修正、再実行を実施させた。このように課題の計画・実行・評価・改善という PDCA サイクルを半期 15 回の間に 2 度実施することで、プロジェクト入門の効果を高めた。

4) 入学当初の科目は、その後の大学生活に対して大きな影響がある。そのような高い教育効果を意図し、プロジェクト入門を 1 年次春に配置した。

って、プロジェクト入門は必修科目とはなっていない。またプロジェクトは、1年生秋学期から4年生秋学期の間に、履修できるカリキュラムになっている。加えて、最も短期で半期のプロジェクトを、長期で3年半の間に様々なプロジェクトを履修できる構成になっている。

実際に2014年度に開講した講義は、プロジェクト入門1クラス、プロジェクト春学期4クラス・秋学期6クラスである。同様に2015年度は、プロジェクト入門1クラス、プロジェクト春学期9クラス・秋学期7クラスである。

表1 プロジェクトの履修モデル

	春学期	秋学期
4年次	プロジェクト（春）	プロジェクト（秋）
3年次		
2年次		
1年次	プロジェクト入門	

(3) 科目担当者と学生の募集

プロジェクト科目に関しては、前年度の7月から全教員に募集の告知をしている（表2⁵⁾。その上で、プロジェクト担当を希望する教員は、9月までに「プロジェクトテーマの概要」「授業計画」「教育目標」などを記載した書類を提出する必要がある。提出されたプロジェクト応募書類は、翌月10月に審査される。その後、来年度のプロジェクト参加を促すために、各教員が作成した告知ポスターが大学内に掲示される。

学生に対しては冬休み明けに、3回程度説明会が開かれる。出席後に、希望するプロジェクトに対して所定の書類を提出する。そのため参加を希望する学生は、説明会に必ず出席する必要がある。その上で、最低開講人数を満たしたプロジェクトは、来年度開講される。なお、各プロジェクトの募集人数の上限は20名となっている。

以上の手順によって、プロジェクト科目担当者と参加学生を募集している。

表2 プロジェクト担当者・学生の募集方法のモデル⁶⁾

7月	来年度、プロジェクト科目担当者、募集開始
8月	
9月	来年度、プロジェクト科目担当者、応募書類提出締め切り
10月	応募書類の審査

5) プロジェクトを実質的に管理するのは、大学によって異なる。地域社会や企業の方に講師になってもらう「外部講師型」、教員がプロジェクトテーマを設定する「教員型」、学生が課題を設定する「学生型」、多様な担当者がある「混在型」などがある。A大学では、「教員型」を選択している。

6) 表2・表3は、各年度の日程を一般化したものである。

11 月	
12 月	来年度、プロジェクト科目、ポスター掲示
1 月	来年度、プロジェクト説明会（3 回実施） 学生の説明会出席（義務）→志望動機書提出
2 月	来年度、プロジェクト参加学生、募集締め切り

（4）プロジェクト科目の運営

実施の難しいプロジェクト科目は、担当者間の情報の共有化が求められる（表 3）。そのため初回の担当者会議では、プロジェクト実施のポイントについて、情報が共有化される。その後の 2 回目の会議では、各プロジェクトの現状、成功・失敗の事例、その後の取組の展望について、グループワークを通じて議論を深めている⁷⁾。また各プロジェクトの学生リーダーを集めて、交流する場も設定している。

さらに各学期末に全プロジェクトを集めて、10 分程度の成果報告と 5 分程度の質疑応答などを行う全体報告会を開催している。このようにプロジェクトは、教学組織と連携しながら運営している⁸⁾。

表 3 プロジェクト科目の運営のモデル

3 月	春学期プロジェクト科目、第 1 回担当者情報交換会
4～5 月	
6 月	春学期プロジェクト科目、第 2 回担当者情報交換会 春学期プロジェクト科目、学生リーダー交流会
7 月	春学期、成果発表会
8～9 月	
10 月	秋学期プロジェクト科目、第 1 回担当者情報交換会 秋学期プロジェクト科目、学生リーダー交流会
11～12 月	
1 月	来年度、プロジェクト説明会 秋学期、成果発表会
2 月	プロジェクト科目、第 2 回担当者情報交換会

7) 例えば、「学生によって意欲・能力が違いすぎる」「講義時間はプロジェクトの報告・連絡・相談にあて、講義時間外で、学生が自主的に集まり実行することを想定していた。しかし忙しい学生が多く、講義時間外になかなか集まることができない」「学生の主体的な活動に、どの程度関与すればいいのか、分からない」などの意見があげられている。

8) プロジェクトを円滑に行うためには、個々別の教育内容の改善だけでなく、教学組織や専門の事務担当者との連携が重要である。

4. おわりに

本稿では、能動的学修に対する高い期待について言及した上で、プロジェクト科目を開講するA大学の事例について取り上げた。具体的には教育組織の視点から、プロジェクト科目の構成、主体的な学生を選抜する募集方法、担当教員間の情報共有化によるプロジェクト手法の成熟化等について言及した⁹⁾。

引用文献

- ・ 経済産業省（2006）『社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」』。
（<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf> 2016. 1. 11）
- ・ 中央教育審議会大学分科会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』。
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf 2016. 1. 15）
- ・ 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』
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf 2016. 1. 10）
- ・ 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて』。
（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf 2016. 1. 15）
- ・ 山田礼子（2005）『1年次（導入）教育の日米比較』 東信堂。

9) 基本的能力を持った学生がプロジェクトを履修するためには、確かな初年次教育の構築が必要である。山田（2005）によれば、効果的な初年次教育プログラムのためには、個々別の大学がそれぞれの大学に属する学生を対象とした調査を通じて得た学生の実態・背景・文化を把握した上で、教育体制を構築する必要があるとしている。

二〇一五年度

初代学長 天野利武先生についての調べ

―学院葬での「弔辞」にみられる天野利武先生―

はじめに

本年、二〇一六年は、追手門学院大学開学五〇年を迎える。大学の歴史を紐解いてみると、開学の準備からかわられた天野利武先生が存在なしに、その後の発展と歴史を語ることはできないように感じられる。本稿は、保管されていた学院葬での「弔辞」から先生のご功績を再認識し、創設者を偲ぶ機会になれば。と考えた。

天野先生の略歴については、勝尾寺霊園の墓地にある「墓碑」に、下のように記されている

天野利武先生は、昭和三九年秋、ちょうど六〇歳で十一年余り務められた大阪大学文学部を（十月十五日）退官され、学校法人追手門学院の院長に（翌、十六日）就任された。先生の回顧録によると

「この学院の前身は、大阪偕行社附属小学校という大阪の超名門校」と、最初の印象を記されている。

一貫連携教育機構学院志研究室 藤原栄一

- 一九〇四 東京にて文武の二男に生る
- 一九二四 第一高等学校卒業
- 一九二七 東京帝国大学文学部心理学科卒業
- 一九二七 旧京城帝国大学法文学部助手
- 一九三一 同 講師
- 一九三六 同 助教授
- 一九三九 同 教授
- 一九四三 文学博士（東大）
- 一九四五 終戦帰国
- 一九四六 立命館大学教授
- 一九四八 京都府教育長（初代兼務）
- 一九五三 大阪大学教授
- 一九五五 大阪大学附属図書館長
- 一九六二 大阪大学文学部長
- 一九六四 追手門学院院长
- 一九六六 追手門学院大学学長（初代兼務）
- 一九七四 薫二等瑞宝章
- 一九七八 退職



就任後間もなく、学院の「創立八〇周年記念事業」として掲げられた、「総合学園構想」を実現し、さらなる発展のために取り組まれ、大学の校地と高校の移転先を茨木市郊外に求め、準備が本格化した。一九六六（昭和四一）年四月大学開学、四二年四月高校移転、四四年幼稚園の開園（豊中市）と続き、結果として、四年という短い期間で「総合学園」の完成を遂げられたことになる。

一九七八（昭和五三）年三月末、十四年間務められた学院長と、十二年間務められた学長とを同時に退職された。そして、一九八〇（昭和五五）年十二月十五日ご逝去、十七日に自宅密葬の儀を経て、二二日には「学院葬」が執り行われた（享年 七十六歳十一ヶ月）。



学院葬 五人が読まれた最後の「別れの手紙」

弔 辞

天野君、君との交友は六十年になる。お互に旧制第一高等学校の校門をくぐったのは大正十年のことだった。君は名門、東京府立第四中学校の出身で、我々地方出身の者から見ればまことに洗練された存在であった。

然し君は微笑を湛えて悠容迫らず誰とでも穏やかに接し、いわゆる秀才タイプを感じさせない好ましい人物だった。速水滉教授から心理学の講義を受けたとき、高校生として学問の世界と云うものを覗かせて貰ったような感動を覚えたものだったが、君は恐らくこれが機縁となって心理学専攻の道に進んだのではないかと思う。後速水先生が京城大学の学長となられ、君がその許で同大学の教授となられたのも深い因縁であろう。

君が大阪大学に勤められるようになってからは、時々お目にかかる機会を持つことができるようになった。君は人懐こい性格で、特に高校同窓の各種の会には東京の場合でも支障のない限り顔を見せたものだった。ゴルフもお互お世辞にも上手とは云えないが、チャンスを造っては心から楽しんだものだった。

我々の驚きは、君が追手門学院に変わられてからのことである。追手門学院を極めて短期間に目をみはるような立派な学園に仕上げられたあの経営手腕が何処に潜んで居たか、誠に友人として不明だ

ったことを告白しなければならない。

数年前のことであるが、国会の法案審議の関係で学校管理の問題について、文教委員会が大阪で現地公聴会を開いたことがあって、君にも公述人の一人として出席して貰ったことがあった。この時、国会の委員側からの質問に対し、君の供述はあたかも生徒に諭すが如き情景で、後で「貫禄だネー」とさ、やかれたのであった。

近頃君は難しい病気に罹られたと云うことで皆案じて居たが、君からの便りは明るい調子だったので、まさかと思っていたが遂に不幸な結果となってしまった。

友情に篤い、良識に富んだ人間性豊かな良友を失ったことを、皆心から悲しんで居る。天野君、どうぞ友人達の心からの哀悼の意を受けて安らかに眠って下さい。

さようなら

昭和五十五年十二月二十一日

友人代表 金井 元彦

追悼のことば

追悼のことば

本日ここに大阪大学名誉教授 天野利武先生の追手門学院葬が執り行なわれるにあたり、謹んで追悼のことばを捧げたく存じます。

先生は昭和二年東京帝国大学文学部を御卒業、京城帝国大学法文学部に当時有数の心理学実験室を創設、発展させてこられました。終戦後は立命館大学教授に就任され、次いで京都府教育委員会 教育長として、戦後混乱期の教育行政の建て直しに尽力されました。

昭和二十八年大阪大学文学部に新設された教育心理学講座の教授に就任され、その後心理学第一講座の教授として昭和三十九年十月の御退官まで多くの後進を育てられました。十年あまりの大阪大学御在職中、心理学実験室の拡大充実、発達加速現象の研究、道德意識・非行・青少年問題の研究に加えて、ニホンザルの比較行動学的研究にも手を染められました。これらはいずれも今日の心理学における重要な研究テーマとなつていと聞いております。またその間、附属図書館長、評議員、文学部長を歴任されまして、大学運営にも大きく寄与されたのであります。

追手門学院 院長に就任されてからは、同学院大学の創設に多大の努力を払われたほか、先生の理想とされた幼稚園から大学までの一貫教育の総合学園を完成されました。先生のこのような教育・研究・運営に関する卓抜な識見・能力には何人も深く敬意を捧げると

ころであります。

先生はまた日本心理学会・日本応用心理学会の理事、関西心理学会の会長をつとめられ、心理学会の発展に多大の貢献をなさいました。

また、大阪府精神衛生協議会・大阪府児童福祉審議会・近畿高校教育研究協議会の各会長をはじめとして、教育・福祉にかかわる幅広い領域に大きな役割を果たされました。これらの分野においても先生の豊かな学識、高い見識は接する人すべてに大きな影響を与え、高潔なご人格は多くの人の深く敬慕するところであつたのであります。

この偉大な学者、すぐれた教育者としての先生を失ったことに私どもは深い悲しみを覚えます。ここに心から先生のご冥福を祈り追悼のことばとさせていただきます。

昭和五十五年十二月二十一日

大阪大学総長 山村 雄一

弔 辞

ここに故天野利武先生の学院葬を執り行うにあたり、先生のご霊前に謹んで弔辞を捧げます。

かねて大阪大学附属病院に入院 御加療中の先生が、御家族、医師団の懸命の看病・御治療の効もなく、十二月十五日午前十一時十分、他界された由、訃報を受けました。つね々憂慮は致しておりましたものの、最悪の報せは、私たちにとっても痛恨極まりなく、誠に哀悼の念を禁じ得ません。

先生が本学院に学院長としておいで下さったのは、昭和三十九年十月、大阪大学文学部長の現職の在任中でありました。それだけに、先生の本学院に傾けられた情熱と責任感の程が窺われます。以来、先生には、昭和四十一年、茨木市安威の地に大学を創設され、御退職の時までの十二年間にわたり同学長として揺籃期の大学教育の発展に尽され、また学院長としては、幼稚園の設立から、小・中・高・大学に到る九十有余年の伝統ある総合学園の教育はもとより、その経営についても、法人理事としての責任を十二分にお果たし頂きました。

心理学者・教育者としての御功績もまさに本学院にふさわしく、尊敬申し上げております。また、学校行政の面でのご尽力は、唯に本学院の経営発展のみにとどまらず、初代の教育委員会教育長として、終戦直後の混乱の中で、日本の学制改革の方向づけをされた時から、抜群の手腕をふるって来られた事は、我々の周知するところ

であります。また、日本ユネスコ国内委員会委員をはじめとして、多くの公共福祉審議機関の指導者として重きをなして来られました。その性、極めて高邁にして温順、学識、識見の衆に秀でたるは、万人の認めるところでありましたが、常に微笑を絶やさず、而も、決断、実行力に富み、周到なる配慮のもとに何事も進めて来られた治績の実は、各界の敬服するところでありました。

さりながら、昭和五十三年後退職後は、悠々自適のお暮らしの中にも病魔がしのび寄り、私もひそかにお案じ申してはおりましたが、薬石効なく、こんなにも早くお別れしなければならぬ事は、筆舌に尽せない悲しみであります。

こうして先生の遺影の前に立つておりますと、申しあげたい事、語らいたい事は尽きませんが、それも今は許されなくなりました。

この上は、先生、安らげくお眠りください。そして、精霊この世に居ませば、本学院の将来を生前とかわりなくお見守り下さい。あとに残る私共、お別れの涙をこらえつ、先生の永遠の御冥福を衷心よりお祈り申し上げ、私の弔辞と致します。

昭和五十五年十二月二十一日

葬儀委員長 行田 一典

告別の辞

本日ここに故追手門学院学院長兼大学長、大阪大学名誉教授、追手門学院大学名誉教授天野利武文学博士の学院葬が執り行われるにあたり、謹んで先生のご霊前にお別れの言葉を申しあげます。

先生は明治三十九年東京に生まれ、府立第四中学校、第一高等学校を経て、東京帝国大学文学部心理学科に入学され、昭和二年卒業と同時に京城帝国大学総長速水滉先生に招かれて京城帝国大学助手となられ、昭和十四年三十五歳の若さで教授となり、さらに昭和十八年三十九才で東大から文学博士の学位を授与され、終戦までの十八年あまり京城におられ学究生活に没頭されました。そして終戦の年九月に内地に引揚げられ、昭和二十一年末川博総長の懇請で立命館大学文学部哲学科の主任教授に就任されました。一方、京都府木村博知事の招きにより、しばらくは立命館大学教授のまま京都府教育長の重責を担われました。

次に昭和二十八年には大阪大学初代法文学部長桑田芳蔵先生の懇望により大阪大学の教授となり、最初は教育心理学の講座をやがては心理学第一講座の担当教授となり、多くの優秀な心理学者を世に輩出されました。これはまことに大きな先生の功績であったといわねばなりません。大阪大学時代の先生は、図書館長、文学部長を歴任され、大阪大学最初の海外総合学術調査隊として東バキスタン原住民の総合調査にあたられました。

そして昭和三十九年大阪大学在職中に永い傳統と高い名声をもつ学校法人追手門学院の学院長に迎えられました。丁度先生の六十才の秋でございました。

先生は学院が創立八十周年を迎えたとき、その記念事業として学院を総合学園にすることを計画され茨木市郊外に土地を求めて大学の創立を図られ、ごく短い半年余りの準備期間中に完了をみしましたことは、それは関係者一同の不眠不休の努力の賜物であります。とりわけ教員組織の整備は先生の声望と力量とが相俟ってはじめて可能であったと思われます。さらに昭和四十二年四月には高校を大学の隣接地に移転し、昭和四十四年に幼稚園を千里ニュータウンの中に設置して総合学園の形態をととのえられました。

先生はもと文学を志望され乍ら故速水滉先生の心理学にひかれて、この方面を志ざされたのでありますが、学術論文その他の著述も名文の格調高い美文でありました。

先生は、関西心理学会会長・近畿高等学校教育研究協議会の会長をはじめロータリー会員として活躍されました。先生のお人柄は学識と経験とを兼ね備えられ円熟した境地に達しておられました。

昭和五十三年、十四年間の追手門学院長と十二年間つとめられた学長を退職されましたが、その後も法人の理事としてご尽力をいただいておりましたのに、不幸にして病魔に冒され医師団はじめ学院の教職員はじめ学生諸君の懸命の献血もむなしく、薬石の効もなくついに永眠されましたのはまことに痛恨の極みに存じます。

しかし先生の御霊はこの地に留って学院の今後の発展を見守ってくださいること、信じております。

私たち学院の教職員一同は心一つにして学院発展のために力を注ぐ所存でございます。まだまだ意を尽しませんが、これをもってお別れのことばとさせていただきます。

昭和五十五年十二月二十一日

追手門学院大学長兼学院長事務取扱

葬儀副委員長 中村 秀

弔 辞

昭和五十五年十二月十五日 私達追手門の学生にとって永遠に忘れることのできない日となりました。

未だに間違いいはないかという気持ちしが心の奥底に残っておりますが、今日このようにして学院葬が行われるに至りましたことは悲しみに絶えません。

天野先生の学問に対する情熱ある講義やゼミを受けてこられた諸先輩方から天野先生は御自分に対して、また私達学生に対しても大変厳格な先生であつたと聞かされてされております。天野先生にお世話になり、社会へ巣立っていかれました多くの先輩方に代わりまして弔辞を述べさせていただきます。

天野先生が昭和三十九年十月 追手門学院長として御就任されてから昭和四十一年四月 大阪偕行社附属小学校以来 創立八十周年記念事業としての大学開設をはじめとして、学院のために多大の御貢献を聞きおよびます。皆様御存じの様に追手門学院は幼稚園から大学院までの各段階の学校を含む総合学園に発展してきましたが、内容の充実した総合学園となるためにはなお多くの問題が残されています。

しかし本学院が特色ある伝統と学風とを持つ優れた総合学園に発展してゆくことが天野元学院長学長の大きな願いであつたことと思います。後に残された私達は天野元学院長の信念を受け継ぎこれまでの大いなる功績をむだにすることなく、今後栄光に包まれた創立

百周年に結びつける為にも、今年御就任されました中村学長はじめ教職員の方々のご活躍と、卒業生在校生のなお一層の努力を惜しむことなく輝かしき百周年に向かって、追手門学院は歩んでいかなければなりません。

最後に、天野先生がお亡くなりになられたことは打ち消すことのできない事実なのです。しかし、先生の御人格、先生の教えは追手門の学生の中に消え去ることなく生き続けることでしょう。追手門学院の前途は多難でございますが、私達学生は天野先生の教えを無駄にすることなく本学に学ぶことに自信と誇りをもって前進しなければなりません。

ここに哀惜の念をもって謹んで天野先生のご冥福をお祈り申し上げて弔辞にかえさせていただきます。

昭和五十五年十二月二十一日

追手門学院大学 経済学部 三回生

学生代表 川戸 義正

おわりに

弔辞の内容から、学者・研究者・教育者、そして戦後間もない教育行政（京都府）の責任者として、また夢をもたれて大学開設にあたられた天野利武先生の多様な面をうかがい知ることや、思い浮かべることができるかと思えます。「弔辞」とは言え、今となれば、「天野利武先生」を知る貴重な資料であることから、学院葬で読まれたままの形で掲載させていただくこととしました。

大学開学五〇年の今年は、天野利武先生生誕一一二年、没三六年にあたります。何れにしましても、天野先生は、高度経済成長期にあった追手門学院、そして、大学創成期においてはきわめて「奇特」な存在とされ、学院の歴史を築かれたキーパーソンのお一人であることは周知のことです。

附記：本稿の内容（戦前の京城府、終戦・引き揚げ、京都府の教育行政に携わられた時代）に関連して、「二男の天野城二さんから、その当時のお話を聞く機会がありました、御礼申しあげます。

天野先生、本学院 赴任当初についての参考資料

『遅明録―天野利武先生 その人と業績』（一九八二）天野利武先生追悼出版会

「天野新学院長を迎えて」名誉学院長 八束周吉『追手門』四六号（一九六四）追手門学院小学校

「追手門学院の将来と当面の課題」学院長 天野利武『追手門』四九号（一九六九）追手門学院小学校

《附》大学が開学した一九六六年度「学院報」に、天野学院長による『教育方針』が示されている。天野利武先生の本学院における教育の原点を知りたい。意味で転載しておきたい。

追手門学院の教育方針

昭和四一（一九六六）年度「学院報」―追手門学院―

追手門学院の教育は、日本の社会の各方面で重要な役割を演じつ、日本の社会と文化の発展に大いに貢献しようとする人物を育成することを目指している。表現の仕方はちがっているが、将来、国家社会に貢献すべき指導的人材の育成ということは、建学以来踏襲されてきた本学院の教育方針の根幹である。

それならば、どのような人物が日本の社会と文化の発展に貢献することができるだろうか。このことは、日本の社会と文化の発展の現段階についての確な認識に基づいて判断されなければならない。

現在の日本の社会と文化の著しい特色をなしているのは、
（１）自然科学と産業技術の飛躍的な発達と、これにともなう諸現象である。

これらは、その反面において

（２）人間の機械化、人間性の喪失という危機を招来しつつある。

この人間性の喪失は、人間の原始化、動物化の傾向となつて最近の青少年犯罪を特色づけている。

科学技術の躍進と人間の機械化ないし原始化傾向は、しかしながら日本固有の現象ではなくして、世界の先進諸国家と共通のものである。

これに対して、戦後民主化の方向をたどりつ、ある日本の日本の社会の各方面で見られる固有の現象ともいふべきものは、

（３）民主主義の未成熟に基く各種の混乱である。

それらは、政治の場でも、教育の場でも、工場でも、電車の中でも、家庭の中でも、いたるところに見られる現象で、それらの混乱を通じて、日本の民主的社会の後進性が遺憾なく露呈されつゝある。

もう一つ挙げておかなければならないのは

(4) 建国以来日本がはじめて経験した全面敗戦が国民一般に及ぼした心理的影響の痕跡であって、戦後若年層にしばしばみられるところの国家意識の稀薄化民族的自信の後退というようなものは、いずれもそのあらわれであると思われる。

この敗戦の残した心理的痕跡は、国民の間に、国家社会の発展のために大いに力をつくすというよりも、むしろ自己の利害を中心に行動する態度を生ずるようになり、一部の人々の間には、自国を蔑視し、他国に迎合せんとする傾向さえ生ずるに至った。

以上のような、特色を持つ日本の社会における指導的人材としてどのような人物が要求されるか、それはおのずから明らかである。すなわち、先ず

第一に、科学技術に関する高度の一般的知識を持ち、必要な場合に、必要な知識を用意できる研究法や研究技術を身につけようと常に努力する人間でなければならない。

第二に、美的価値・倫理的価値に対する健康な感受性を持ち、本能的欲求にのみ引きずり廻わされることのない、その意味で自由なそして強い意志と責任感を持つ人間、つまり高度に開発された人間性を持つ人でなければならない。

第三に、確固たる個性を持ち、自他の人格・生命を尊重し、常に相手や第三者の立場にも立つて物考えることのできる人間、規則や法律を守り、社会の秩序・平和を乱す有形・無形の暴力を断呼排撃する勇気を持つ人間、自己の信念や主張を民主的な手続きにより社会全体の利益と調和させるような形で貫こうとするような人間でなければならない。つまり強い個性を持った民主的な人間でなければならない。

第四に、日本の歴史を正しく理解し、日本固有の文化のすぐれた特性と、科学的に解明された日本人の能力や国民性を明確に認識し、その短所は、これを率直にみとめて率先してその矯正に努力すると共に、その長所は、これを大いに伸張し、みずからの人格と教養を高めることによって漠然たる自国劣等感を克服しうる人間、一口に言えば、日本の国家民族の進歩発

展に積極的に貢献せんとする謙虚にして誇り高き日本人でなければならない。

そこで追手門学院の教育方針として、現在においては、次の諸点に重点を置くことにしたい。

一、高い学力と旺盛な研究心と強健な身体とを持つように指導する。

二、意志を鍛錬し、情操を陶冶し、人間性を高める。

三、民主的な生活態度を身につけさせる。

特に秩序やルールを乱す有形無形の暴力を排する勇気を養う。

四、自分の属する団体や、国家社会の発展に積極的貢献することに生きがいを感じるような、謙虚でしかもしっかりした民族的自信を堅持する指導的日本人を作る。

2015 年度教育研究所活動記録

月 日	主 な 活 動 内 容
4 月 14 日（火）	第 1 回 所員会議・所員の自己紹介 主な議題：①規程の確認・2014 年度活動の振り返り ②各研究員の研究分野の確認
4 月 21 日（火）	第 2 回 所員会議 主な議題：①福田教諭担当「国際教育」の研究方針案についての意見交換 ②1 学期の研究日程について
5 月 12 日（火）	第 3 回 所員会議 主な議題：①表教諭担当「キャリア教育」の研究方針案についての意見交換
5 月 26 日（火）	第 4 回 所員会議 主な議題：①第 3 回の意見を踏まえた修正案について意見交換
6 月 9 日（火）	第 5 回 所員会議 主な議題：①石川教諭担当「大学入試の変更に伴う『教育』のあり方についての調査・研究」についての意見交換（1）
6 月 16 日（火）	第 6 回 所員会議 主な議題：①8 月 6 日教員全体研修に向けて ②今後の所員会議及び全体研修の日程確認 ③12 月 25 日全体研修の内容の確認
6 月 30 日（火）	第 7 回 所員会議 主な議題：①「大学入試の変更に伴う『教育』のあり方についての調査・研究」についての意見交換（2） ②8 月 6 日教員全体研修に向けて
7 月 21 日（火）	第 8 回 所員会議 主な議題：①8 月 6 日全体研修会に向けての最終確認
9 月 15 日（火）	第 9 回 所員会議 主な議題：①8 月 6 日全体研修を終えて・ルーブリック評価について ②日本世代間交流学会について・脳と教育、脳と学習について ③追手門学院大学との連携について意見交換 ④一貫連携教育研究所紀要について
10 月 27 日（火）	第 10 回 所員会議 主な議題：①「キャリア教育」について ②一貫連携教育研究所 中期経営戦略について
11 月 10 日（火）	第 11 回 所員会議 主な議題：①「内藤一老先生（元追手門学院小学校・大手前中・高教諭）の世界人教育」について ②「ほめことばのシャワー」の提唱者菊池省三先生の研修会に参加
11 月 17 日（火）	第 12 回 所員会議 主な議題：①ルーブリック評価について ②一貫連携教育研究所紀要 第 2 号について

月 日	主 な 活 動 内 容
12月22日（火）	第13回 所員会議 主な議題：①「内藤一老先生の世界人教育」について進捗報告・意見交換 ②「大学入試改革から見るキャリア教育」について進捗報告・意見交換 ③「キャリア教育」についての進捗報告・意見交換
1月26日（火）	第14回 所員会議 主な議題：①原田新所長一貫連携教育研究所運営方針、研究所の使命について ②「内藤一老先生の世界人教育」について進捗報告・意見交換 ③「キャリア教育」についての進捗報告・意見交換
2月16日（火）	第15回 所員会議 主な議題：①所長から「心の教育」について今後の研究方針の提案 ②「内藤一老先生の世界人教育」について進捗報告・意見交換 ③「キャリア教育」についての進捗報告・意見交換
3月15日（火）	第16回 所員会議 主な議題：①「一貫連携教育研究所紀要 第2号」発行について ②2015年度の活動を振り返って（1）
3月25日（金）	『一貫連携教育研究所紀要 第2号』発行 一貫連携教育研究所に則した論文・調査報告・実践記録等・・・3本 自由論文・・・9本
3月31日（木）	第17回 所員会議 主な議題：①2015年度の活動を振り返って（2） ②2016年度の活動について

執筆要項

1. 原稿の構成

- 1) 掲載形態は①特集論文②自由論文の、①②いずれかであること
- 2) タイトルは日本語のみの表記とする（要約は不要）
- 3) 所属名
学校名または学部・学科または所属課・事務室、職名（教員の場合）、執筆者名
- 4) 本文・注・文献（仕上がりは B5 判）
400 字詰め原稿用紙 35 枚程度
（1 ページ 43 字×33 行＝1,419 字、表題等のスペース（9 行分）も含め、原則として 10 ページ以内。図表等で 10 ページを超える場合は事前に相談。）
文中表記について、句読点の仕上がりは「、」「。」とする
注釈の形式は、脚注・文末いずれも可。他に基準は設けない。
参考文献の記載は、文末のみ可。他に基準は設けない。
- 5) 図表、写真の使用について
原則として版下図を提出すること
他からの引用については、必ず執筆者が許諾手続きをとること

2. 連絡先：追手門学院一貫連携教育研究所

- 1) デジタル原稿の場合、電子メール（添付ファイル形式）、CD または、FD（フロッピーディスク）
- 2) プリントアウトしたものを 1 部（A4 判）提出する
- 3) CD、FD（フロッピーディスク）は原則として返却しない

3. 原稿の校正

- 1) 原稿の校正は 2 回までとする
- 2) 校正時の執筆者による大幅な加筆・修正は認めない

4. その他

著作権は追手門学院に帰属し、刊行後本学ホームページ上で公開します

追手門学院一貫連携教育研究所紀要 第 2 号

2016 年 3 月 25 日発行

発行者：追手門学院一貫連携教育研究所

〒540-0008 大阪市中央区大手前 1-3-20

TEL：06-6942-2789

印刷所：協和印刷株式会社

〒615-0052 京都市右京区西院清水町 13

TEL：075-312-4010
