ISSN 0533-0181

福井工業高等専門学校

研　究　紀　要

人文・社会科学

第 52 号

RESEARCH REPORTS OF NATIONAL INSTITUTE OF TECHNOLOGY,
FUKUI COLLEGE
THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE NO.52

DECEMBER 2018

目　　次

福井高専における子どもの哲学（p4c）の初実践について：
附録（対話文字起こし、ワークシート記述）付…… 佐藤勇一
中川雅道 …… 1

中央教育審議会からみた高等専門学校制度の成立過程…… 手嶋泰伸 …… 23

英語課外活動の実践とその成果…… 吉田三郎 …… 37

英語プレゼンテーション活動を通した「正確性」の育成…… 森　貞 …… 53

21 世紀型教養教育としてのアクティヴ・ラーニング …… 原口　治 …… 73

「時間意識」から考える英文法の時制 …… 宮本友紀 …… 81

高専での英語授業を対象としたブレンディッド・ラーニング
実施のための学習環境の構築…… 藤田卓郎 …… 87

現代文の教材「家族化するペット」から読み解く家族と
バーチャルな存在…… 清島絵利子 …… 109

『浜松中納言物語』中納言の恋
―主人公の恋心を掻き立てるもの…… 伊勢　光 …… 136

＊下線は投稿者

CONTENTS

First-time Practice of p4c at National Institute of Technology, Fukui College: A Practical Report ····· Yuichi SATO, Masamichi NAKAGAWA ····· 1

The Establishment of the College of Technology as seen from the Central Council for Education ····· Yasunobu TESHIMA ····· 23

Teaching Speech and Presentation as Extra-curricular Activities and Its Outcomes ····· Saburo YOSHIDA ····· 37

Improvement of Language Accuracy through English Oral Presentation ····· Sadashi MORI ····· 53

Active Learning as Liberal Arts of the 21st Century ····· Osamu HARAGUCHI ····· 73

How the Idea of Time Influences Grammatical Tense and How English Teachers Should Deal with It ····· Yuki MIYAMOTO ····· 81

Creating a Learning Environment for Blended Learning in English Classes at the National Institute of Technology ····· Takuro FUJITA ····· 87

Family and Virtual Presences Analyzed through "Familizing Pets," a Modern Sentence Class Teaching Text ····· Eriko KIYOSHIMA ····· 109

"Hamamatsu Chunagon Monogatari"Chunagon's Love —Something to which His Love is Excited ····· Hikaru ISE ····· 136

* The name of an underline means a contributor.

福井高専における子どもの哲学（p4c）の初実践について：附録（対話文字起こし、ワークシート記述）付

佐 藤 勇 一* 中 川 雅 道**

First-time Practice of p4c at National Institute of Technology, Fukui College : A Practical Report

Yuichi SATO and Masamichi NAKAGAWA

This paper is a report on the first-time practice of p4c (Philosophy for Children) at National Institute of Technology (NIT), Fukui College, conducted on July 19, 2018. Our target group were the second-year students of the Department of Civil Engineering, where NAKAGAWA acted as the p4c's facilitator. SATO introduced to his class a philosophical dialogue as a homeroom activity. After the dialogue, SATO and NAKAGAWA collected the worksheets filled by the students. The aim of this paper is to grasp the uniqueness of the p4c method through the observation of dialogues and the analysis of worksheets, as a preparation for the incorporation of p4c into Engineering Ethics. The first-time practice of p4c at NIT, Fukui College builds a "intellectual safety" in the class. The analysis of the worksheets shows that the students reacted positively to the philosophical dialogue.

Keywords：Philosophy for Children, Homeroom activity, Engineering Ethics, Dialogue, Intellectual Safety

１． はじめに

本稿は、福井工業高等専門学校（工業高等専門学校は、以下､高専と表記）の２年環境都市工学科の特別活動（HR）にて実施した p4c（Philosophy for Children〔子どものための哲学〕）の実践報告である。p4c とは、アメリカの小学校に哲学を導入するために、1970 年代にマシュー・リップマン（1922-2010）によって開発された対等に発言できる環境を実現するための工夫が施されている教育方法のことであり、現在ではオーストラリアやハワイなど、世界各地の国や地域で実践されている(1)。日本国内でも高校や専門学校など、さまざまな校種でそれぞれに工夫された取り組みが行われており、中川も神戸大学附属中等教育学校において中高生を対象に p4c を日々実践している。近年では、仙台市や白石市を中心とした宮城県の小学校・中学校・大学でハワイスタイルの「探究の対話（p4c）みやぎ」が組織的に取り組まれたり(2)、首都圏でカリキュラムとして哲学や哲学対話を導入する小学校や中学高等学校が出始めたりするなど、取り組み方にも多様性と広がりが見られる(3)。高専への哲学対話の導入も、東京高専や宇部高専で試みられ、それぞれ高専の特徴を生かした実践が模索されている(4)。

福井高専では、2018 年 7 月 19 日、中川をファシリテーターとして招いて、佐藤の担任する２年環境都市工学科の特別活動の授業にてはじめて p4c を行った。対話終了後、学生が対話を振り返るワークシートの作成・回収を行った。以下、２．p4c をすることになった経緯・動機、３．対話のルール・環境、４．対話の観察、５．ワークシートの分析、６．おわりに、の順に報告する。なお、対話の文字起こし、および、ワークシートの内容は、付録として報告後に添えてある。

*一般科目教室（人文社会科学系） **神戸大学附属中等教育学校

2．　p4c をすることになった経緯・動機

今回の福井高専における p4c の初実践には、二つの動機がある。一つは、授業への導入を目指した教育研究と関連する動機である。福井高専では、2022 年度以降、本科５年生を対象とした「工学倫理」が新設予定である。そこで、グループワークやアクティブラーニングに慣れた高専生の技術者倫理教育に、学生たちに考えさせる授業形態の一つとして p4c の導入を検討するとしたら、どういった学習範囲への応用や、どういった評価方法が可能か[(5)]、という問題意識を持った佐藤は、すでに哲学・倫理系の科目に哲学対話を導入している高専やその他の学校での実践報告を参考に、本科や専攻科で自身の担当・分担する科目で p4c を少しずつ試行し、技術者倫理への応用可能性（あるいは不可能性）を検討するという企てを着想した。そして、p4c を導入していくにあたり、まずは自身もこれを体験する必要を感じた佐藤は、中川をファシリテーターとして招く今回の企画に思い至った。したがって、今回の実践は、授業への p4c の導入のための準備作業という位置づけを持っている[(6)]。

もう一つの動機は、担任クラスのクラスづくりを目指したクラス運営と関わるものである。２年環境都市工学科は、リーダー的な学生も多く、決め事や課題を期限内に手際よくこなしていくことに長けている。その反面、じっくりと考える機会をそれまでの特別活動（HR）では持ってこなかった。また、福井高専では、１年生は５学科の混合クラスで、２年生以降は学科ごとのクラスとなる。学生たちは１年生の専門科目で互いに顔を知っており、すでにグループワークもこなしていたが、やはりクラス替え後であり、クラス全体で話す機会があった方がよいと思われた。そこで、p4c が「知的な安心感」[(7)] や「セーフティ」[(8)] の成立を目指した教育手法であることを事前に文献で知っていた佐藤は、初回の実践を担任クラスの特別活動で行うことにした。

したがって、今回の実践は、福井高専での p4c のキックオフとして、まずは特別活動の一環として行われたものである。以下、授業における評価方法の検討よりも、p4c のどのような特徴が「知的な安心感」を形成するのか、対話のルールや実際の対話の観察、ワークシートの記述から検討することの方に軸足を置いて報告する。

3．　対話のルール、環境

p4c は、輪になって行う。対話を行う場所は、可動式の机や椅子が設置され、或る程度の広さのある部屋が望ましい。今回は、２年環境都市工学科の教室（79 ㎡）ではなく、B-Lab（102 ㎡）で行った。床に車座になる場合を想定し、学生の服装は作業着など床に座ってもよいものであったが、部屋に十分な広さがあったため、椅子で輪をつくることにした。輪になって座ることで、教員も含めた学生全員が平等に意見を述べる状態が可視化されるところに p4c の特徴があるとまず言えるだろう[(9)]。

図１．コミュニティボール

また、コミュニティボールというツールを用いるところにも、p4c の特徴が認められる。コミュニティボールは、図１のように、チアリーダーの使用するポンポンを毛糸で作ったものである。福井高専の授業は 90 分であるが、対話を行う特別活動の時間は 50 分と短いため、コミュニティボールの制作は、事前に７月５日の特別活動の時間で、同日に行った席替え後のアイスブレイクも兼ねて行った。６つのグループに分け、グループごとにボールを作成した。その際、それぞれのグループのメンバー全員で順に毛糸を巻いていき、巻いている人がいくつかの簡単な質問に答えて自己紹介を行うという活動をした。毛糸でできているため、柔らかく温かみのあるコミュニティボールは、その制作場面においても和やかな安心感のある場の形成に役立つものであった。また、簡単なものであれ、制作がともなう活動は、高専生にも合うものだと思われた。

コミュニティボールの使い方、対話のルールについては、７月 19 日の対話において、ファシリテーター中川から以下のような説明があった。

・ボールを持っている人が話す。
・話し終わったらボールを次の話す人へ渡す。
・手を挙げている人がいなければ隣に渡したり、正面の人に渡したりしてみても良い。
・どんな発言・質問をしてもいいが、互いへの敬意は忘れない。
・特定の個人を貶める発言はやめましょう。

p4c では、ボールを持っている人が話すという簡単なルールにより、一人の発言を全員が聞く場が形成される。また、他人に敬意を持っている限りどんな発言もできるというルールを確認することで、対話におけるセーフティの形成が目指されている。安心感をもって自由に発言し、それを全員に聞いてもらえるという「知的な安心感」が形成されるという点に p4c の特徴がある。この特徴が今回の対話でも発揮されたことは、「p4c はもっと難しい感じなのかと思ったけれど、〔…〕全員に参加する資格があっておもしろかったし、楽しかったです（学生 28)」という学生のワークシートの記述にも現れている。

発言者がそのつど一人に限定されるルールにより、錯綜しやすい対話に順序が生まれるため、事後に時系列を明記した対話の文字起こしを作成したり、対話の流れに沿って観察したりすることも可能となる。今回文字起こしを作成するにあたり、録画機器を用いて対話を記録した。学生には、録画・録音記録は安全に保管し、研究終了後に消去すること、プライバシーを守り、リスクも利益もともなわないことを伝え、事前に学生および保護者に了承をとり、録画・録音について同意書をとった（録画不同意者５名、録音不同意者３名、未回答１名)。録画不同意者に配慮し、録画はホワイトボードを映して録音のみを検討した。そのため、以下の対話の観察では、対話中の学生の表情は考慮に入っていない。また、対話での発言とワークシートの記述での同一人物の特定のため、学生には個人情報のわからない番号を振り、発言が特定できない場合はアルファベットを振ってある。対話中、聞き取れない発言や、録音不同意の学生の発言、省略は、〔…〕と表記するか、〔　〕内に発言内容の趣旨を記した。対話の時間表記は録画の表示時間で表現している。

４．　対話の観察

教室移動をし、まずは椅子で輪をつくって着席し、ファシリテーターの自己紹介が行われた。事前に佐藤より輪になるという説明はなかったため、まずこれに新鮮さを憶えた学生がいた。事後のワークシートでも、「クラスが円になって話すことはほとんどないので貴重な体験になった(学生 30)」というものや「普通の授業と考え方が違う気がするので、楽しかった（学生 41)」というように、輪になって座るということが普段の生活や授業と異なった空間を形成していた。普段の教室から B-Lab へと移動したことも影響を与えていただろう。

その後、アイスブレイクとして、教員も含めて、互いにしゃべらずにコミュニケーションをとりながら、席替えをした。中川が「いつもとちょっと違う並びになっているんじゃないかと思います」と言うように、席替えをすることで、緊張が解かれるとともに、日頃の人間関係とは異なる発言環境が形成された。学生たちも、席替えに象徴されるような人間関係の組み換えが p4c を通じて生じることに気づいており、それは例えば「日ごろ話していない人やあまり話さない雰囲気の人の意味〔ママ〕を聞くことができたのでとてもおもしろかった（学生 19)」というワークシートの記述に読み取ることができる。

その後 50 分授業の半分ほどを使い（7：11-24：14)、この日に皆で話したい「問い」を決定した。まず、ホワイトボードに問いを書き出し、投票によって決定した。このときの学生たちの行動は非常に積極的であり、以下のアからニの 22 の問いが出された。

ア.「なぜ人間は死ぬのか（学生Ａ）１票」、
イ.「何故平泳ぎが生まれたのか（学生 25）2 票」、
ウ.「髪は黒か茶か（学生 10）11 票」、
エ.「なぜ人間は生まれたのか（学生 33)」、
オ.「なぜ頭のよさは皆平等じゃないのか（学生Ｂ）２票」、
カ.「生か生じゃないのか（学生９)」、
キ.「なぜ人を点数で判断するのか（学生 11)」、
ク.「物を買うなら柄か値段か（学生３)」、
ケ.「なぜ今暑いのか（学生２)」
コ.「なぜ人は付き合うのか（学生 21）１票」、

サ.「何故高専生は泳がないといけないのか（学生４）１票」、
シ.「何故高専生は男子の方が多いのか（学生 19）５票」、
ス.「なぜたけのこの里派ときのこの山派は争うのか(学生 32)8票」、
セ.「どうして北山宏光はイケメンと言われるのか(学生27)」、
ソ.「夜中の食べ物のおいしさはなぜすごいのか(学生 39)」、
タ.「デートのお金は男性が払うべき、割り勘どっちか(学生 38)」、
チ.「弟がほしいか、妹がほしいか（学生 20)」、
ツ.「どうして彼氏ができないのか、やっぱ顔か（学生 12 と学生 39)」、
テ.「どうして西島隆弘はあんなに完璧なのか（学生 23)」、
ト.「なんでお金がたまらないのか、なんでやせれないのか〔ママ〕、なんで美人に生まれなかったのか（学生 20)」、
ナ.「なんで食べ物を食べるとこんなに幸せになれるのか（学生 23)」、
ニ.「なぜたくさん寝ても眠むい〔ママ〕のか (学生 12）7 票」。

出された問いには、問いアやエのようにいかにも哲学的な問いや、問いセやテのようにいかにも女子学生の問いと思われるようなもの、シのように高専特有のものまでヴァリエーションに富んだ問いが出された。中には、問いイのように、四泳法すべてについて規定の距離を泳ぐことが目指されているという福井高専の体育の事情を知らなければ何故問うのかわからないものや、問いカのような挑発的なものもあったが、ファシリテーターは、必要に応じて問いの前提知識や、問いの意味を訊ねていた。問いの意図を取り出すことは、問いを探求していく上で重要なことだと考えられる。今回選ばれなかった問いにも、性や食、金銭、家族などのテーマや、あるいはまったく思いもしないテーマが背景にあったことだろう。じっくり時間をかけて問いを決定していく時間においても、すでに参加者はさまざまなことについて考察し始めていた。

投票の結果、今回の p4c の問いは、ウの「髪は黒か茶か」に決定した。今回の問いの決定方法や決定結果は、学生に少なからず衝撃を与えたようである。ワークシートには、「Philosophy for Children ときいて、何か難しいことをするのかと思っていたら、非常にわかりやすく、かつ楽しい内容だったので、とても驚きました (学生 25)」という感想や、「色んな質問がある中で、髪が黒か茶という、日常的なものに決まったことに驚いた（学生 29)」という感想も見られた。話す問いをその場にいる者で決定していく p4c の特徴は、今回の実践において、哲学対話と聞いて身構えていた学生たちの不安を取り除き、自らに問いを引き寄せる効果を発揮していたと言えるだろう。

対話は、p4c のルールを確認し、問いを出した学生に問いの意図を聞くことから始まった。

「(26：11）学生 10：自分が今黒髪にしようかなと思っている。
中川：あー。みんなに聞いてみたいと。じゃあ、ここからスタート。欲しい人から。
〔学生 41 の名前が出る〕
学生 D：とりあえず先生に渡して。〔笑いが起こる〕
(26：55）学生 3：高校生の間は、男女黒。
(27：05）学生 27：なんで？
(27：09）学生３：そういうことじゃね？まだ 18 歳未満は黒髪がいいと思う。理由？高専にいるからどちらにも大人にも高校生にもなれない感じだから。」

この対話のはじまりにおいて、まず気づく点は、「とりあえず先生に渡して」という言葉に現れているように、対話の最初は正解を探す、あるいは、教員の求めるような答えを探す動きがあることがわかる。しかし、p4c は自分たちなりに問いを探究するものである。学生たちもすぐに p4c の特徴を理解し、その後学生たち中心に探究が展開していった。また、最初に発言した学生３の「高専にいるからどちらにも大人にも高校生にもなれない感じだから」から、選ばれた問いが最初から大人との関係を問いかける問いだったということが分かる。さらに、この発言から、今回の問いにおいて高専と他校との関係が意識されていたことも汲み取ることができるだろう。実際、31：23 には寮生が髪を染めている場合、地元に帰ったときにどこの高校かわかるという趣旨の発言が出た。

また、最初の学生が発言しているときに、学生 27 が「なんで？」と理由を聞いているのは特筆すべきことである。理由や前提、例示、差異、反例などを示すことは、対話において重要な事柄である。今回はこうした理由の重要さをとくに学生に伝えていなかったが、学生が自発的に理由を問いかけて発言を促しており、これ以降、学生たちが意識していなかっ

たとしても、単発の答えではなく、理由を話すコミュニケーションに自分たちの間で変わっていくきっかけとなった。

先程の対話を受けてしばらく黒派が続いたが、28：40に染める派の意見が出た。

「(28：40) 学生Ｆ：今高専生なんで、髪を染めれるのは高専生の特権なんで、染めたい人は染めるといいと思います。
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕
(29：10)
学生Ｇ：僕も最初は〔…〕染めない。あっ
〔ボールが正面にとどかず、笑いが起こる〕
中川：名前を言えばいいよ。」

学生Ｆの発言には、髪を染めるということが高専特有の問題であり、今回の問いが学生たちの話したかった事柄だったことが分かる。高専、あるいは、佐藤担任クラスでは、１年生の時から髪を染めている学生が多く、中には入学してすぐ髪を染めた者もいる。昨年度の専門の授業や、今年度のクラス替えの後で顔を合わせたときに、怖く感じていた場合もあったようで、髪を染めている方もいない方も、互いに相手がどう思っているのか不安に思っていたと推測される。ワークシートにも、これは服装についてではあるが、「入学式からスカートがとても短い子とかがいて怖いなとは思っていたんですけど、その子も話してみるととてもおもしろくて、外見で決めつけるのはよくないなと思いました（学生 38)」とあった。今回の対話は、この後しばらく「どっちでもいい」という相対主義的な意見が続いた。どちらでもよいというのは、発言の忌避や議論の停滞にも思えるが、今回の場合はそうではなかった。ここではどの学生が染めているかは逐一書かないが、互いに相手がどう思っているのか確認し合う機会となっており、意外と同意見で互いに驚きあったりする発見の時間であった。

先程の対話からの引用を見ると、学生ＦとＧの発言の後、ボールの受け渡しをめぐって笑いが起きている。毛糸のボールのため投げても届かないこともあり、この後９回、ボールの受け渡し時に笑いが起きた。ボールを持つ人が話すというルールは、場を和やかにするとともに、ブレイクを生み、前の文脈と異なる発言も出やすくしていた。

そして、その後（30：47）に、根本から髪を染める理由を問う問いかけが現れた。

「学生 11：まあ、僕は、どっちでもいいんですけど、まず、髪を染める必要があるのかということに疑問を持ちます。染める必要ないし、染めたからどうこうなるわけでもなくて、実際変わるわけではないんで、染める必要はあるのかと思います。」

この問いかけは他の学生への影響が大きく、対話後のワークシートでも「「そめる必要がない」と言った人には驚きました（学生 27)」と印象的な発言として取り上げるものが 3 人いた。染めたいと思うのが当たり前と思っていた者にとって、また染める理由をとくに気にしていなかった者にとって、染める必要があるのかという問いかけは、さらなる思考を促すものとして受け取られた。

32：09 には、佐藤にボールが回り、男性の場合髪の毛がなくなるので、髪の毛のある間にいろいろしてもよいのではないかという趣旨の発言をすると、しばらく禿頭に関する意見が続いた。この脱線は明らかに佐藤の発言の影響を受けており、これは佐藤との、あるいは佐藤を含む教員との違う形でのコミュニケーションを望んでいる現れだと解すことができる。実際この後（34：16)、教員との関係について、次のような注目すべき発言が出た。

「学生 32：髪が痛むのはいやだ、うん怖いし、あと先生から目を付けられるのもいやなんで、黒のままがいいと思うんですけど、イメチェンっていうのに憧れるんで、茶色がいいかなって思います。」

「目を付けられる」というこの発言から、今回の問いの背景となっているテーマに、学校生活のルールや教員との関係があることを読み取ることができるだろう。ファシリテーターもそれまでの議論を振り返った上で、「目を付けられると思っているのは何でですか。あるいは色を変えるのは変なんですか」と問い、さらなる探求を促している。これ以降の時間は、この「目を付けられる」ということをめぐって対話が続いた。この辺りから学生が対話に慣れ、発言も長くなってきた。また、或る発言からしばらくしてその発言内容への応答が見られるようにもなった。発言時間が前

後するが、いくつかの話題にわけて対話をまとめる。

40:09 に「学生 30:何で目を付けられるのかっていうと、この学校、これから企業の人が来たりして、そういうのとか見ると、あー、髪の毛染めているんだっていうと、ああいう人もいるんだ、企業の人からしたら、いやな、ちょっと変な感じになると思うし、だから先生たちもいろんな人たちからそう思われたくないから、目を付けられるっていうか、気にしてくれているのかなと思います。」という発言を受け、42：36 に、「学生１：一応この学校ではそういうの自由になっているけど、染めるのは自由っていうのは責任があると思うので、別に先生から目を付けられようと、企業の人から変な目で見られても、禿げても染めたのは自分の責任だから、責任がもてるなら自由に染めたらいいと思います」という発言が出た。企業や就職関連の話題は、すでに 30:15 に学生 38 が出しており、これへの応答でもあった。自由には責任がともなうという、日頃発言することのない学生１の発言は、対話でもワークシートでも反響を呼び起こしている。対話では 44：10 に学生 14 がこれに言及し、51:45 でも学生 7 が就職と責任について発言している。46：05 でも、学生 34 が髪を染めるのは個人の自由だが、外見が人を判断する材料になるため、誰にどう見られたいか自分で考えて決めるべきだと応答している。

他にも、タイムラグのあるやり取りが見られた。学生３の「日本人、そもそもの色が黒だから、それでも染めてない方がいいかなと。色を明るくしてしまうと、目立ってしまうから、自然と目を付けられてしまうんじゃないかと思います」という 37：00 の発言は、28：28 に学生 E が発言した、生まれたときに黒であるから黒のままがいいという意見や、中川の色を変えるのは変かという問いかけへの応答と見なすことができる。そして、43:47 に学生 33 から、「何か日本人は黒じゃないといけんて言うけど、世界で考えたらいろんな髪の人がいるし、何でも自由でいいと思います」という、学生３の意見とその理由への反論が出た。「世界」の髪の色という、今回の問いの世界となった高専という世界から一旦退いて出された論点は、その後の対話では続けられなかったが、ワークシートで２人、これに応答しているものが見られた。学生 33 やワークシートでの他の学生は、問いや意見の理由を探究することによって、批判的な思考を自発的に行っていたと言えるだろう。

さらに自分の発言の背景となる体験に言及する発言も見られた。

「(38:05) 学生 16:去年そのたわしって言われたときには、〔笑いが起こる〕クラスのみんなが全員黒で、はじめてクラスで茶色にしたら、次からみんな、え、おまえどうしたの、ヤンキーになったのかって。黒のなかに一人だけ茶髪がいるって、先生からしたら目立ったんだなって。染めたからって、別にどうなるってわけでもなく、学生 39 みたいに、点数とっていれば留年することもないし。
(38：53) 学生 21：何で目を付けられるか、そんなうわさが広まったことを多分先輩から聞いたんじゃないかな。〔…〕
(39：32) 学生 11：目を付けられるのは、別に。髪色変えるだけではなくて自分が変わるわけで。ぐちゃぐちゃになって、みんなに鳥の巣って言われて。そういう意味でも、変わるだけだったら、別に自分は先生に目を付けられることはなかったんで。色を変えてもそんなに目を付けられることはないと思います。自分は。」

引用個所の学生 21 の発言の他にも 41：17 に学生 40 が発した部活の先輩の例のように、先輩との関わりの強い高専だからこその体験談もあったが、とくに引用個所の学生 16 が「たわし」と言われ、学生 11 が「鳥の巣」と言われたという、自分の体験をもとにした発言は反響が大きかった。また、48：43 には、佐藤もかつて髪を染めたり長髪だったりしたという体験談をした。これも反響が大きく、学生たちの反応やワークシートの記述を見ると学生たちがこれをうれしがっていたことが分かる。体験談をするとき、発言者は自分の体験について発言するのだが、その発言したことによって発言者自身が形成される。発言は対話における発言者の位置取りであり、発言することで体験していたときや、それまでのその場での位置とは異なる位置が獲得される。教員も含め対等で平等な発言の場を目指す p4c の工夫は、こうした位置取りの変化を生じさせやすくしていた。

47：06 には、質問も出た。

「学生 6：自分は、染めたくないんでいいんですけど、もしすんごい頭の悪い人が染めたらどうなります？」

最初の p4c にも関わらず、学生から自発的に質問まで出たことは注目に値するが、それだけではなく、この質問内容が、髪染めという見た目の問題に成績が影響しているという思いがけない事柄を浮き上がらせている点に注目する必要があるだろう。この質問は、36:38 に学生 39 が行った、髪を染めても点数をとっておけばよいという発言や、45：45 の学生 32 の「先生が赤点とったりして、なんかもう、うっぷんばらしに〔…〕言ってくると思うんで」という発言を受けたものだが、成績という今回の問いの背景に隠れていた本質的なテーマを取り出している。今回は、問いの選択の段階でも、オ.「なぜ頭のよさは皆平等じゃないのか」、キ.「なぜ人を点数で判断するのか」という問いが出ていたことからも、成績は学生たちの話したかった事柄だということが分かる。今回の p4c は、最初の定期試験と次の試験の間の期間に行われたが、この間にクラス内で成績による階層秩序が形成され始めていたと推測される。特別活動の終了時刻（52：13）となり、中川は、「途中で、ちょっと思ったんですけど、変だったのは、頭の悪い奴が茶髪になったら言われるか問題って、それってもしかして頭の悪い奴って何をしても言われるんじゃないかって気になってきて、そうなると頭の悪い奴って人権とかあんのかなって思ってきたんですよ。これはなんか結構いろんなもんに派生するんじゃないかと思いました」とコメントし、対話を終了した。

5．　ワークシートの分析

対話終了後、「①自分の生活、あるいは自分が生きている世界とを繋げることができましたか？」、「②話し合いの中で新しい発見や新しい観点を見つけることはできましたか？」、「③自分の発言に対して理由や根拠を挙げることができましたか？」、「④印象的な他の人の発言に対して理由や証拠を書くことができますか？」の４つの設問が書かれたワークシートを用いて対話を振り返った。この A4 版のワークシートの左側には、４つの設問それぞれに対して、「1．できなかった、2．あまりできなかった、3．まあできた、4．それなりにできた、5．よくできた」の５段階の自己評価と、その評価をした理由を簡潔に書く欄が設けられており、右側は長文の自由記述ができるようになっている。このワークシートは事前に中川が用意したものであり、今回の回収率は 100% であった。ワークシートの項目は、p4c ハワイのルーブリックを参考に作成されたものであり、問いを世界と繋げていて、自分や周りの人たちの論証が分かっていれば高い評価になるようになっている [(10)]。

ワークシートの４つの設問の平均点は、設問①が 4.1 点、②が 4.0 点、③が 3.1 点、④が 3.7 点であり、図２からも見て取れるように、①と②がほぼ変わらず、③と④、とくに③の平均点が下がっていた。

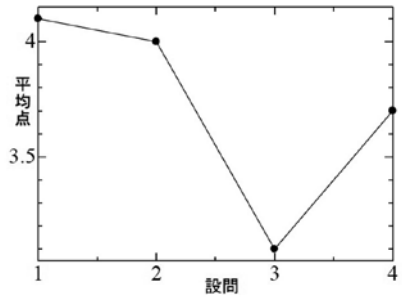


図２．横軸が設問①～④の番号、縦軸が平均点。

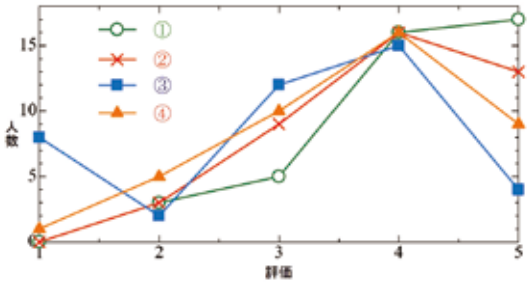


図３．設問①から④の５段階評価。横軸の数字が評価、縦軸が人数を表している。

また、設問①から④のそれぞれにおける５段階の評価の分布は、図３のようになった。４つの設問の折れ線グラフを重ねてみると、評価４に関しては４つの設問で人数に大きな差はないのに対して、評価５が最も高い①から②④③の順に人数が減っていること、最も評価５の人数の少ない③では評価１の人数が跳ね上がっていることが分かる。以下、評価５の数字にばらつきが生じたのは何故か、設問③と④で平均点が下がったのは何故か、設問③で評価１が多いのは何故か、これらの問いの理由について、設問①②③④の順にワークシートに学生が記した理由記述から検討しつつ、今回の p4c について考察する。

「①自分の生活、あるいは自分が生きている世界とを繋

げることができましたか？」という設問に対しては、評価１から５の内、５の評価をした学生数が 17 人ともっとも多かった。これは、実際にクラス内に髪を染めている者が多く、今回の問いが「身近な問いだったから（学生 28)」である。また、学生の理由記述を見ると、「普通高校ではあまりない高専独自の問題だったから（学生 38)」、「髪染めは高専と切っても切りはなせないことだから（学生 25)」、「髪を染めていいという校風をよく他の学校の友達に言われるから（学生１)」とあるように、対話で選ばれた問いが、高専という自分たちが生きている場を考えさせるものであったことが読み取れる。

新しい発見や観点を問う設問②は、評価１（０人)、評価２（３人)、評価４（16 人）で設問①と人数が同じであり、評価５が 13 人に減り、評価３がその分だけ人数が増加している。「自分が思う意見とは他に、自分にはできない発想がたくさんあったから（学生 23)」、「先生に目をつけられるとは考えてなかったので少しびっくりした（学生 10)」と書いていたり、髪を染めている学生が「黒の方がいいのかな。と少し考えさせられた（学生 20)」と書いていたことから分かるように、今回の p4c を通じて、別の観点を新たに知ったり、自分自身を振り返ったりした学生が多かったため、設問①と平均点の変わらない高い評価となったと思われる。

しかし、評価３や２とした学生の記述を見ると、「似たような意見があったから（学生 26)」、「自分がそめるかどうか考えていた時に思ったことばかりだったから（学生７)」、「身近すぎたから（学生 28)」という記述もあり、身近であるが故に自らに引き付けて考えられた今回の問いが、同じ理由で想定の範囲内であったために評価を下げたと考えられる。なお、評価３や２の学生のほとんどが、長文の自由記述では、「意外と同じような意見でも人それぞれで、少しずつ意見が違っていて広がっていたのはとても驚きました（学生 28)」、「いろいろな意見や考え方があっておもしろかったです（学生 26)」、というように、似た意見の人による違いや、意外な人が意外な意見をいうことを発見し、それが楽しかったという趣旨の記述をしている。p4c は問いだけではなく、参加した人に対して新たな発見をすることができ、今回の実践ではそれが対話の楽しさと結びついていたと思われる。

設問③「自分の発言に対して理由や根拠を挙げることができましたか」は、平均点がもっとも低く、評価５をつけた人数も 4 人ともっとも少なかった。評価１をつけた人数は８人ともっとも多かった。「理由はあまり言えなかった(学生 10)」、「あまり理由や根拠を挙げることができなかったから（学生 23)」、「理由はのべれなかった。理由はあまり考えに深く考えれなかったから〔ママ〕（学生８)」というように、対話における自分や他人の発言の理由や根拠についてはあまり意識していなかったため、設問③と④では評価５が減り、平均点が下がったものと考えられる。

設問③のみ、他の設問と比べて突出して評価１が多かった理由は、発言できなかったり、発言してもあまり多く話せなかったりした学生が、低い自己評価をしたためと考えられる。設問③で評価１とした８人の内６人（記述なしの学生も含む）が、発言しなかったことを理由として挙げている。なお、評価１とした残りの２人は、「直感的に茶色がすきやから（学生 39)」、「興味がなかった（学生 37)」と記していた。学生 39 は、対話での発言では自分が髪を染める理由を言えなかったが、この記述欄でそれに応えようとしている。対話を振り返るワークシートによって、問いへの応答が継続している様子が窺われる。また、学生 37 は、長文の自由記述では、「皆が持っている意見がどういうものなのかしれて、面白いなと思い、興味も持てて、楽しかった」と書いている。設問１と設問３に興味がないと書いたのは、自身の髪型が坊主のため、今回の問いに興味が持てなかったと推測される。

また、今回発言できなかった学生も、自由記述では「自分が茶髪ということもあったので、楽しかったです（学生 15)」、「クラスメートの新たな一面を知ることができてたのしかったです（学生 13)」、「他人の意見に納得したり、疑問に思ったり、簡単な問いであるのに深く考えさせられました。とてもおもしろかったです（学生 36)」とあるように、発言はしていなくとも、彼等が問いに巻き込まれて、新たな発見をし、じっくりと考える体験をしていたこと、そしてそれを「楽しかった」と捉えていることが分かる。

印象的な他の人の発言の理由や根拠に関する設問④は、設問①・②と比べて平均点が下がり、評価５をつけた人数も９人と設問①・②よりも減っている。理由や根拠を聞いていた設問③と同じく、設問④でも発言の理由についての

意識が薄かったと思われる。ここでは理由について考えていなかったという趣旨の学生の記述は見られないが、他の人の印象的なフレーズに注目する記述はあっても、その理由や根拠を示す記述がほとんどなかったことに、理由・根拠への無関心が現れていると言えるだろう。

しかし、すぐに注意しておくと、理由への無関心の一方で、前節で確認したように、今回の p4c において、理由が対話や思考を促す場面がいくつか存在したことも忘れてはならない。また先程確認したように、ワークシートで理由を考察しているものや、この設問④でも「「点数ちゃんと取っておけば髪を染めても大丈夫」それには納得できる。何故なら結局は成績が良ければ、誰もとやかく言わないから（学生４）」、「私はすべては自分の責任だという意見に同感します。髪を染めた影響はすべて自分にふりかかるものだからです（学生 13)」というように、他人の意見からその理由を考察しようとするもの、「日本人だから黒という固定概念に疑問を憶えた。留学生やハーフがいた場合どういう発言をするか気になるものだ（学生 18)」というように、他人の理由から新たな疑問を出すものもあった。このように、対話に参加した当人たちが意識していなくとも、実際の対話では理由が対話を促し、新たな問いを生んでいた。

とはいえ、設問④での「黒派も染めて OK 派も、どちらの意見にも納得、共感できたから（学生 16)」、「みんなそれぞれ意見を持っていて、賛成できるものや感心できるものなどあった（学生 14)」というような学生の記述から、今回の対話では、理由や根拠への問いかけよりは、それぞれの意見に納得したり、共感したり、感心したりする経験の方に学生たちの意識が向いていたことが分かる。しかし、これは p4c がいつもと違う人間関係を形成する力を持っていることの証左だろう。「意外に皆発表していたので、今まで生活していたクラスとは思えませんでした」という学生 21 の記述には、この驚きがよく現れている。学生 21 は設問④を評価 2 とし、「自分の意見ばかり言っていたから」と書いている。これは、いつもと違う人間関係が発生したことに気付き、学生 21 が自己を振り返ったが故の低い評価であったと思われる。今回の p4c は、普段から活発に意見を言ったり意見を聞かれたりする学生、反対に普段は意見を言わない学生のそれぞれが、もう一方の学生の意外な面に気付く機会となっており、対話を通じて学生たちがさまざまな発見をしていたと言うことができる。

6．　おわりに

輪になって座る、自分たちで問いを決定する、コミュニティボールを持っている者が発言し、全員がその発言に耳を傾ける。p4c には対等に発言できるよう工夫されたさまざまな特徴があった。これらの特徴は、福井高専における初実践でもその効果を十分に発揮し、今回の対話では、互いに敬意を持っている限りどんな質問も発言もできる「知的な安心感」を形成することに成功していた。ほとんどの学生が、ワークシートで楽しかった、面白かったと感想を書いており、またやりたい、「部活動の仲間など違うメンバーでもやってみたい（学生 33)」という声もあった。学生たちはそれぞれに問いの探求に巻き込まれ、たとえ発言していなくとも考察し、積極的に活動していた。

彼らが今回の p4c 実践を楽しく思ったのは、「知的な安心感」を背景として、問いを自分たちで探究することを通じて、さまざまな創造や発見があったからだと思われる。対話におけるタイムラグはこうした創造を生み出す源泉であり、コミュニティボールによるブレイクはこのような創造や発見を生みやすくするきっかけとなっていた。

対話の観察やワークシートの分析の節で確認してきたように、学生たちは問いを探究することで、思いがけず自分自身や他人を発見していた。この意味で、今回の実践が成功だったことは強調しておきたい。しかし、問いの探求のもつ創造性は、それが創造的である限り、完全に制御することは不可能なものであり、楽しさだけではなく、怖さや不安とも結びつく性格も持っていることは忘れてはならないだろう。今回の実践でも、学生たちは当初、期待だけではなく不安も感じ、何をするのかと身構えていた。正解をもとめて教員の顔色をうかがうような平均化や、挑戦的な問いなども、学生たちが問いの探求や知的な安心感が壊れるとすればそれがどこかを無自覚な仕方ではあれ感じ取り、それを探っていたことを示唆しているだろう。問いの探求による様々な物の見方の発見、自己の発見、他者の発見という場合、この問いの探求（あるいは探求された事柄）・自分・他人という三者の関係には、ずれや軋轢が

生じることがあると考えることは十分できる。対話や探求には危険もついてまわっている。

今回の実践が成功したのは、p4c のさまざまな特徴、および、ファシリテーターや学生たち自身が行ったさらなる思考を求める促しによって、自分の発見や他人の発見が問いの探求にしっかりと結びつけられたために、場のセーフティが確立したからだと思われる。p4c における自分の発見は、ありのままの自分という前もって形成されたものではなく、新たな状況として眼前で繰り広げられる対話の探求の場における自らの位置取りであり、こう言ってよければ、新たな自分の創造である。だからこそ、学生たちは、対話という探究の場で自分の意見が言えたということに満足感をおぼえたのだろう。自己の発見は探究と結びついたものであった。

もう一つの他人の発見でも同様であり、車座や毛糸のコミュニティボールのあたたかさが象徴するような、対等で互いに敬意をもつセーフティの確立された探求の場においては、予測不可能な他人への気づきは、むしろそれまでの人間関係の気づかなかった歪みを示唆するものであった。ここでは問いの探求と結びついて新たな他人の姿が創造されていた。この意味で、今回の p4c 実践は、特別活動としてクラスづくりの面でも十分に寄与するものであった。もちろん 1 回のみでクラスができあがるわけではないが、学生たちも変化を感じ取っていたことは、「今日初めて p4c を行って、クラスの仲を深めることができた（学生 9）」という記述からも窺うことができるだろう。

なお、今回の実践は、授業への導入の準備作業という位置づけであった。まだ初回であり、最後に教科での学習や評価方法を考えた場合の注意すべき点を、あくまでも今回の実践からの考察に過ぎないが、問いの探求、自己、他者の 3 つの観点で一つずつ指摘して本稿を終えることにする。

問いの探求：今回の問いは高専の特徴が出る学生にとって身近な問いであった。教科と関連した場合、ワークシートの記述が今回とどのように変化するか、今後の実践で注視していく必要があるだろう。

自己：p4c において、意見が言えた場合は学生が満足感をおぼえるが、ワークシートでの設問③の結果に出ていたように、意見が言えなかった場合には低い自己評価につながっていた。また、できると思っていたが案外できなかったという経験によって、新たな発見にもつながる場合もあるが、この経験が自分に対する低い評価につながってしまう可能性もあった。これらの点を鑑みると、授業での導入の際には、再度発言の機会があるように、対話は複数回行うのが望ましいと言えるだろう。

他人：輪になって座るなどの p4c の工夫によって、他人との関係に関して、普段とは異なるセーフティのある関係が確立されるが、今回のワークシートで、「目のやり場に困った〔…〕耐性はついていたと思っていたけど、人前で話すことにもう抵抗が増えてしまっていたのが、なに気にショックでした（学生 32）」と記した学生もいた。この学生は問いも出し、発言もできていた。授業に p4c を導入する場合には、例えば、問いの提出についての自己評価を行う、p4c 以外の授業方法や評価方法との組み合わせを考える等の工夫をする必要もあるだろう。

付録 1．　対話文字起こし

対話での発言とワークシートの記述での同一人物の特定のため、学生には個人情報のわからない番号を振り、発言が特定できない場合はアルファベットを振ってある。対話中、聞き取れない発言や、録音不同意の学生の発言、省略は、〔…〕と表記するか、〔　〕内に発言内容の趣旨を記した。対話の時間表記は録画の時間経過で表現している。

(1：56)
佐藤：紹介しますが、中川雅道先生です〔拍手〕。神戸から来られました。神戸大学付属中等教育学校の先生です。こうした p4c などの活動を常にしているそういう先生ですね。

(2：15)
〔中川、自己紹介、(4：00) に授業開始のチャイムが鳴る〕

(4：40)
中川：じゃあ、とりあえずアイスブレイクしてみます。どうするか。簡単です。今から皆さんしゃべりません。口を使ってはいけない。今日は話す授業をするんですけど、一番最初は口を使ってはいけない。コミュニケーションの練習をしてみます。えーと、口以外の何かを使って、今から円、

これ来た順番とかはいつもの順番に並んでいると思うんですが、こっち１月１日で、12 月 31 日で、誕生日順に並んでもらいましょうか。いいですか。こっちから１月１日でざあっと、しゃべらずに並び替えてもらいます。じゃあ、しゃべらずに並び替え。

(5：20)
〔席の並び替え〕

(7：11)
中川：ありがとうございます。どうでしょうか。ちゃんと並んでいるでしょうか。いつもあの時間あるときは確認してみたりするんですが、たまに誕生日順に並んでいないこともあったりして、やってみたりするんですけど、今日はちょっとあまり時間もないので。今からこんな感じで、いつもとちょっと違う並びになっているんじゃないかと思います。この並びで、今から皆さんで考えてみたい。考えて話す授業をしてみたいと思います。前に書いてある p4c って先程ちらちらと説明あったかもしれないですけど、Philosophy for Children という授業を今からやります。ショートバージョンですので、ぜひ楽しんでもらって、こんなもんなんかと体験してもらったら。私はかれこれ十何年間ずっとこれをやっておりまして、いろんな学校行って、けっこういろんなひととやっているんですけど、子どものための哲学、みなさん子どもかどうか、いやわれわれも子どもかどうか謎なんですけど。で、えーと、まず考えるためには、問いがいるんですね。問いがいります、いいですか。なんかクエスチョンがないと、何もできないので。今から、ホワイトボードがせっかくあるので、席はこのままで、普段生活していて疑問に思うこととか、何か授業を受けていてあれなんだろう、何でもいいですけど、家族としゃべっていてこんなこと疑問に思ったとか、何でもいいですけど、それを前に、ホワイトボードに書いてもらう。〔…〕前でいっぱいいくつか出たなかで、これならしゃべれるって問いを選んで、全員で多数決で選んで議論しようと思います。だいたい流れはわかりました？じゃあ、ちょっと隣としゃべってもらうくらいは全然ＯＫですので、思いついたやつ前に書いてください。

(9：45)
〔問いの書き出し〕

(18：16)
中川：じゃあ、えー、ちょっと見てもらって、あとはですね。皆さんこれから残り時間、〔…〕問いをみんなで考えてみようっていう〔…〕投票、一人一票です。多数決で決めていくんですけど。「なぜ人間は死ぬのか（学生Ａ)」、「何故平泳ぎが生まれたのか（学生 25)」。「髪は黒か茶か（学生 10)」、これどっちかがいいのか。「なぜ人間は生まれたのか（学生 33)」、「なぜ頭のよさは皆平等じゃないのか（学生Ｂ)」、「生か生じゃないのか（学生９)」、どういう意味？

(19：13)
学生 9：えーあの、刺身は生か、生じゃないのか。
〔笑いが起こる〕

中川：刺身。っていうか、刺身やったら生やと思うんですけど。〔笑いが起こる〕「なぜ人を点数で判断するのか（学生 11)」、「物を買うなら柄か値段か（学生３)」、えーと、服のことかね。「なぜ今暑いのか（学生２)」、これ難しいですね。「なぜ人は付き合うのか（学生 21)」、「何故高専生は泳がないといけないのか（学生４)」。何故高専生は泳がないのいけないのか。それでこんな平泳ぎとか。
〔笑いが起こる〕

(19：51)
中川：「何故高専生は男子の方が多いのか（学生 19)」。これはけっこう〔…〕質問ですね。「なぜたけのこの里派ときのこの山派は争うのか（学生 32)」。これよくあるパターンはどっちか、ということなんですけど、これ面白いですね、何故争うのか。「どうして北山宏光はイケメンと言われるのか（学生 27)」、これは、誰ですか？

〔笑いが起こる〕
学生 27：Kis-My-Ft2

(20：21)
中川：あ～有名人、僕はおっさんなのであまりわからないです。「夜中の食べ物のおいしさはなぜすごいのか（学生 39)」、なるほど。それはぜったいおいしい。「デートのお金は男性が払うべき、割り勘どっちか（学生 38)」「弟がほしいか、妹がほしいか（学生 20)」。今からなんですね。「どうして彼氏ができないのか（学生 12 と学生 39)」これは。（笑いが起こる）「やっぱ顔か」（笑いが起こる)。相談してきている感じがちょっとありますね。えーと「どうして西島隆弘はあんなに完璧なのか（学生 23)」これも一緒ですか、たぶん。誰？
〔笑いが起こる〕

学生Ｃ：AAA の人

(21：06)
中川：AAA の人、なるほど。「なんでお金がたまらないのか、なんでやせれないのか〔ママ〕、なんで美人に生まれなかったのか！ (学生 20)」何か、ちょっとこわいですね。〔笑いが起こる〕「なんで食べ物を食べるとこんなに幸せになれるのか（学生 23)」「なぜたくさん寝ても眠むい〔ママ〕のか（学生 12)」

(21：22)
学生複数：眠いって字が違う

中川：あ。眠いが違う。えーと、じゃあ、決めてください。大丈夫ですか皆さん。後 25 秒後に投票しますんで。

(21：50)
〔投票。「髪の毛は黒か茶髪か」に決まる。(24：14)〕

(24：34)
中川：えー。それでは、これ使い方皆さん、ご存知ですか。私今しゃべっているじゃないですか。何でかと言うと持っているからです。簡単な使い方です。しゃべりたいと思う人が持っているというルールです。持った人がしゃべります。しゃべり終わったら、次の人にボールを渡したら、次の人がしゃべる。手を誰か挙げていたらその人に投げてもらってもいいですし、誰もいなかったら隣の人に渡しても別にいいですし、正面の人に渡してもいいです。そういう感じで議論していくって感じです。ただし、一つだけ、一番最初に言うのはこういうことです。どんなことをしゃべってもらってもＯＫですが、どんな意見を持ったり、どんな質問をしてもＯＫです。ただし、この場にいる人たちへの敬意がある限りで、っていうのが一応ルールです。つまり、誰かを貶める発言とか、そういうのはやめましょうってことですね、それ以外の配慮した上での発言はどんなことを言ってもどんな質問をしてもＯＫです。そういうルールでスタートしたいと思いますが、もしよかったら問い出してくれた方はどなたでしょう？はい。じゃあ、問いの意図、こんなこと考えていたということがあれば。

(25：59)
〔学生 10 が起立する〕
中川：あ、立たんでええよ。
〔笑いが起こる〕
学生 21：すげーかわいい。

(26：11)
学生 10：自分が今黒髪にしようかなと思っている。

中川：あー。みんなに聞いてみたいと。じゃあ、ここからスタート。欲しい人から。

〔学生 41 の名前が出る〕
学生Ｄ：とりあえず先生に渡して。
〔笑いが起こる〕

(26：55)
学生３：高校生の間は、男女黒。

(27：05)
学生 27：なんで？

(27：09)
学生３：そういうことじゃね？まだ 18 歳未満は黒髪がいいと思う。理由？高専にいるからどちらにも大人にも高校生にもなれない感じだから。

(27：49)
学生 21：自分的には高校生の間は、髪は黒がいいし。大人になったらいつでも染めれるわけだから、やっぱり高校生、20 歳以下のときはまだ大人にはなりきれてない、親の意見の髪の色を〔…〕はい。

(28：28)
学生Ｅ：僕は黒がいいと思う。えーと生まれたときに黒なんで、そのまま黒がいいと思う。

(28：40)
学生Ｆ：今高専生なんで、髪を染めれるのは高専生の特権なんで、染めたい人は染めるといいと思います。
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(29：10)
学生Ｇ：僕も最初は〔…〕染めない。
あっ
〔ボールが正面にとどかず、笑いが起こる〕

中川：名前を言えばいいよ。

学生Ｇ：〔…〕

(29：26)
学生H：僕は似あえばいいと思います。

(29：40)
学生 23：えと〜、私は、別にやってもやらんでも、自分が染めたいなら染めればいいと思う。

(30：00)
学生 39：〔ボールが渡って〕うっ。〔笑いが起こる〕 似合う人は何しても似合うんで、いいなって思います。

(30：15)
学生 38：会社とかが厳しいところだったら〔…〕染められないかもしれないので、〔…〕５年間は　やっぱりいろいろなことを経験したらいいと思います。

(30：33)
学生Ｉ：似合っていればいいし、何でもいいなと思います。
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(30：47)
学生 11：まあ、僕は、どっちでもいいんですけど、まず、髪を染める必要があるのかということに疑問を持ちます。染める必要ないし、染めたからどうこうなるわけでもなくて、実際変わるわけではないんで、染める必要はあるのかと思います。

学生Ｊ：そこから
〔笑いが起こる〕

(31：14)
学生 31〔笑いが起こる。髪を染めているため。〕：あります。んーと〔…〕
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(31：23)
学生２：〔髪を染めていると地元に帰った時に何高校かわかるという趣旨の発言〕

(31：50)
学生 41：えっとー、何でもいいです。

(32：09)
佐藤：公式発言としては、まあ、黒の方がいい気がするけれど、〔…〕そもそも男性の場合、髪の毛がなくなりますから〔笑いが起こる〕。髪の毛のある間にいろいろするのもひとつありかもしれないですね。

(32：26)
学生 25：黒がいいと思います。染めるとはやく禿げると思います。はげるのなら、なるべく禿げる時期は遅らせたいので黒がいいと思います。

(33：00)
学生Ｋ：白髪があるなら染めた方がいいと思います。
〔笑いが起こる〕

(33：08)
学生 16：別に染めたい人は染めればいいと思います。でも去年染めたら担任の先生に、いきなり「たわし」って言われて、(笑いが起こる) そこから半年くらい渾名が「たわし」ってなって、それぐらいなら染めない方がいいかと〔…〕

(33：28)
学生Ｌ：もお終わんの？
〔笑いが起こる〕

(33：29)
学生 16：そういうのがいやな人は染めない方がいいと思います。

(33：34)
学生 4：えーと、親が禿げてるなら、早めに染めてだんだん禿げていくのは仕方ないと思うんで、まあ、好きなようにする。

(33：59)
学生 34：〔潔く禿げればよいという趣旨の発言〕
〔笑いが起こる〕

学生Ｍ：潔く。

(34：16)
学生 32：髪が痛むのはいやだ、うん怖いし、あと先生から目を付けられるのもいやなんで、黒のままがいいと思うんですけど、イメチェンっていうのに憧れるんで、茶色がいいかなって思います。

(34：36)
中川：あのー、すごい、面白いなと。えーと、そうだな、これ聞いていいんすか？染めちゃだめなんですか？
〔口々に学生が答える〕

あー、そこまでルールみたいのはないんですね。ないけど、これは、めっちゃ気になったんですけど、先生に目を付けられるって皆さん思ってるわけじゃないですか。
〔口々に学生が答える〕

気にする人は気にする。それって、何でなんですかね。つまり、途中で面白いなって思ったんですけど、黒から茶色に染めるのは、もともとあるものを変えてるからよくないって言っている人がいたじゃないですか。途中でその質問があって、何で染めるんですかってってことを〔…〕。禿げになる前に染める〔…〕。私の場合は一度も迷ったことがないんですね。茶色にしようかと。私の場合は茶色にすると、多分、かなり本気の人になっちゃう。めっちゃこわいんちゃうかと。たまに、いっぺん。それこそ今年なんですけど、教員やっているんで髪型は気い付けているつもりなんですけど、ちょっとこの辺残してみたんですよ。〔…〕そしたらこわすぎて、大変ですって同僚に言われたんで。見た目ってけっこう髪型で変わりますよね。変わりますけど、目を付けられると思っているのは何でですか。あるいは色を変えるのは変なんですか。

(36：38)
学生 39:髪染めても、正直点数とっとけば〔…〕なところは、めっちゃ、あると思います。

(37：00)
学生 3：日本人、そもそもの色が黒だから、それでも染めてない方がいいかなと。色を明るくしてしまうと、目立ってしまうから、自然と目を付けられてしまうんじゃないかと思います。

(37：20)
学生 31：僕は目を付けられるとは思っていません。
〔笑いが起こる。髪を染めているため。〕

(37：42)
学生 N：染め〔…〕目を付けられる

(38：05)
学生 16：去年そのたわしって言われたときには、〔笑いが起こる〕クラスのみんなが全員黒で、はじめてクラスで茶色にしたら、次からみんな、え、おまえどうしたの、ヤンキーになったのかって。黒のなかに一人だけ茶髪がいるって、先生からしたら目立ったんだなって。染めたからって、別にどうなるってわけでもなく、学生 39 みたいに、点数とっていれば留年することもないし。

(38：53)
学生 21：何で目を付けられるか、そんなうわさが広まったことを多分先輩から聞いたんじゃないかな。〔自分の兄弟が目を付けられていたという趣旨の発言〕

(39：32)
学生 11：目を付けられるのは、別に。髪色変えるだけではなくて自分が変わるわけで。ぐちゃぐちゃになって、みんなに鳥の巣って言われて。そういう意味でも、変わるだけだったら、別に自分は先生に目を付けられることはなかったんで。色を変えてもそんなに目を付けられることはないと思います。自分は。

(40：09)
学生 30：何で目を付けられるのかっていうと、この学校、これから企業の人が来たりして、そういうのとか見ると、あー、髪の毛染めているんだっていうと、ああいう人もいるんだ、企業の人からしたら、いやな、ちょっと変な感じになると思うし、だから先生たちもいろんな人たちからそう思われたくないから、目を付けられるっていうか、気にしてくれているのかなと思います。

(40：52)
学生 2：〔茶髪は気にされないが、金や赤であれば問題という趣旨の発言〕

(41：17)
学生 40：〔部活顧問に先輩が目を付けられた。自分は黒髪にするという趣旨の発言〕

(41：39)
学生 27：えー〔…〕

中川：あ、いいっすよ戻って。

学生 27：何色に染めたいかは決めればいいと思うし、普段着れる服とか〔…〕

(42：36)
学生 1:一応この学校ではそういうの自由になっているけど、染めるのは自由っているのは責任があると思うので、別に先生から目を付けられようと、企業の人から変な目で見られても、禿げても染めたのは自分の責任だから、責任がもてるなら自由に染めたらいいと思います。

(43：23)
学生 23：別に目を付けているとかじゃなくって〔…〕だけだと思うから、目を付けられているわけじゃない。

(43：47)
学生 33：何か日本人は黒じゃないといけんて言うけど、世界で考えたらいろんな髪の人がいるし、何でも自由でいいと思います。

(44：10)
学生 14：染めたことないから正直わかんないけど、学生 1 が言っていたように、自分で責任をもって染めたら、目を付けられたら自分の責任だと思うし、まあ、どっちでもいい。

(44：33)
学生 35：このクラスは染めている人が多いんで、一人染めても別に目を付けられることもないし、自分が染めたいなら、ぜんぜん染めていいと思うんですけど。学生のうちにやりたいことをやっておいたほうがいい〔…〕

(45：14)
学生 37：僕は染めることはないと思います。
〔笑いが起こる。坊主頭のため。〕

(45：24)
学生 O：〔…〕やりたいことをやって〔…〕を尊重したらいいと思います。

(45：45)
学生 32：先生が赤点とったりして、なんかもう、うっぷんばらしに〔…〕言ってくると思うんで、やっぱり〔…〕のためにも黒のままがいいなと思うんですけど。どうなんでしょう？あっ。
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(46：05)
学生 34：〔髪を染めるのは個人の自由だが、外見が人を判断する材料になるため、誰にどう見られたいか自分で考えて決めるべきという趣旨の発言〕。

学生複数：すごい。
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(46：38)
学生 11：目を付けられるっていう点では髪だけじゃなくて、服もそうだと思います。一応制服があるわけだから、それを着てこないといけないっていうのが、まあ、自分もそうなんですけど。〔笑いが起こる〕そういう意味では目を付けられるのではないかと思います。

(47：06)
学生 6：えー。〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕自分は、染めたくないんでいいんですけど、もしすんごい頭の悪い人が染めたらどうなります？
〔笑いが起こる〕

(47：33)
学生 9：〔染めない方がよいという趣旨の発言〕
〔ボールの受け渡しで笑いが起こる〕

(47：59)
学生 41:えーと、染めて目を付けられるとか、染めて先生とか、企業の人とか、目を付けられるとか。学校として言ってくるわけで、先生には〔…〕言ってほしくない。あと、えーと、です。

(48：43)
佐藤：まーあのー、個人的な経験で言うと、私は昔の人なんで、中学は坊主校だったんですね。だから高校や大学に入ると、だいたい反動でみんな髪の毛伸ばし始めて、色が変わりますね。ちなみに、言っていいんかどうか。私も金髪でした。
〔どよめきが起こる〕
学生複数：やばいー。

大学 4 年生までは私は髪の毛は腰までありました。〔どよめきが起こる。その後、教育実習のときには髪型や服装を整えたという発言〕まあ、やっぱり就職のときは言われる可能性は、まあ場合によっては強いと思います。

(49：59)
学生 29：えー、髪は染めると肌が痛いんで、僕はもう染めることはないと思います。

(50：10)
学生 P：先生とかの話を聞いてて、何か染めない方がいい。自分の人生は 1 回しかないんで、自分のやりたいようにした方が僕は一番だと思います。

(50：30)
学生 3：同級生のプリクラとか見ていると、みんな若いなって感じる〔…〕若く見られたいうちは、〔…〕黒の方が周りの人からしたら若く見える、まあでも、イメチェンしたいとそういうふうに思うときは、思い切って銀にしたりすると逆に〔…〕自分は黒なんですけど〔…〕

(50：58)
中川：最後に。
〔笑いが起こる。外に見物人がいたため。〕

(51：45)
学生 7：染めるのは自分なので、就職活動のときはやっぱり黒の方がいいと思うし、今できるときに自分が責任とれるなら染めた方がいいと思います。

(52：13)
中川：〔終了のアナウンス〕途中で、ちょっと思ったんですけど、変だったのは、頭の悪い奴が茶髪になったら言われるか問題って、それってもしかして頭の悪い奴って何をしても言われるんじゃないかって気になってきて、そうなると頭の悪い奴って人権とかあんのかなって思ってきたんですよ。これはなんか結構いろんなもんに派生するんじゃないかと思いました。じゃあ、せっかくやってもらったんで、〔…〕いつもあの、このサインで出すってやっているんですけど。今日この 50 分で考えたかどうか、聞いていいですか。よく考えたらこれ〔親指を立て、上に向ける〕、まあまあはこれ〔親指を横に向ける〕、あんまりはこれ〔下に向ける〕。地獄に落ちろではありません。〔笑いが起こる〕じゃあ、全員出してもらっていいですか。

(53：23)
中川：ありがとうございます。下の人はあんまりいなかったんで、みんなよく考えていたんじゃないかと思います。じゃあ、最後、この紙だけ書いてもらって終了にしようかと思います。

(53：48)
〔ワークシート記入〕

付録２．　ワークシート左：設問部分

以下にすべて列挙する。ワークシートの学生の番号は、添付 1 の番号と一致している。

①自分の生活、あるいは自分が生きている世界とを繋げることができましたか？（平均 4.1）

５．よくできた（17/41 人）
学生１：髪を染めていいという校風をよく他の学校の友達に言われるから。
学生２：自分も髪をそめたことがあるから。
学生３：自分は昔髪をそめていたので、そう思われていたんだと思った。
学生６：自分はどうだろうと考えることができたから。
学生９：身近にいる茶ぱつを考えることができた。
学生 12：自分も今、染めているので、今までの生活も振り返りながら考えることができたから。
学生 14：自分は今、黒髪だけど、そめてみたいと思っていたから、深く考えることができたと思う。
学生 16：自分の体験を話すことができたから。
学生 17：自分の思っていることを言えた。
学生 21：自分も、もうそろそろ染めたいなと思っていたから。
学生 23：髪の色は自分の見ために関することだし、これからにも役に立てることができるから。
学生 25：髪染めは高専と切っても切りはなせないことだから。
学生 29：自分も髪を染めたことがあったから。
学生 31：自分は髪を染めているので、参考になった。
学生 32：問いが身近だったから。
学生 35：染めるかまよっているためさんこうになった。
学生 39：自分がそめているから。

４．それなりにできた（16/41 人）
学生４：自分も髪を染めたことがあるし、経験談を話せたから。
学生５：友達とこの話題で話したから。
学生 10：自分が黒にしようか、迷っていたから。

学生 13：髪染めに関しては自分の問題だと思っていたけど、そうでもないと考えたから。
学生 18:高専で、女子の多いクラスだから、男女ともにはっちゃけている現状で、みんながどのように考えているかを知れたため。
学生 19：自分の思っていたことを言えたから。
学生 24：自分は染めていないけれど染めた場合のメリットや染めない場合のデメリットなどについて考えられた。
学生 26：近くにそういった人がいて考えやすかったから。
学生 27：まあまあ興味があったから。
学生 28：身近な問いだったから。
学生 30：題名自体が自分が生きている世界で起きている身近なことだったので繋げることは難しいことではなかった。
学生 33：問いが身近なものだったから。
学生 36：自分の髪色について考えることができた。
学生 38:普通高校ではあまりない高専独自の問題だったから。
学生 40：先生に目を付けられたくないから黒髪のままでいようと思ったから。
学生 41：外国の人は髪の色が自由な感じがする。

３．まあできた（5/41 人）
学生７：自分はそめようとは思っていませんが、人生でそめてもいい期間というのは決まっていると思ったから。
学生 15：自分が今茶髪だから。
学生 20：自分も髪を染めているから。
学生 22：自分の生活や行動と比べながらきいていたから。
学生 34：高専には変わったかみの人がそこそこいるから。

２．あまりできなかった（3/41 人）
学生８：自毛が好きなので、「染める」という言葉に関心を持てなかった。
学生 11：自分は髪を染めることに興味がないため。
学生 37：興味がないから。

１．できなかった（0/41 人）

②話し合いの中で新しい発見や新しい観点を見つけることはできましたか？（平均 4.0）

５．よくできた（13/41 人）
学生２：普段あまり話さない人がどんなことを考えているのかわかったから。
学生３：黒がいいという人が少なかった。
学生 12：色んな人の意見を聞く度に、自分の意見と違うものがどんどんでてきて、なるほどなあと思うことが多かったから。
学生 14：染めていると目をつけられるとかいう意見が出たけど、髪がはでだから他人に見られるのではないかという意見もあった。
学生 16：いろんな人の意見を聞くことができたから。また、参考になったから。
学生 18：髪を染めることを、肯定している人も、否定している人もいたし、それぞれの考えを知れたため。
学生 23：自分が思う意見とは他に、自分にはできない発想がたくさんあったから。
学生 31：皆の意見を知ることができた。
学生 32：色々な意見があったから。
学生 35：茶色にはしたくないと思った。
学生 39：黒髪がみんな好きなんやなあって思った。
学生 40：他人の自分の見る目が黒髪と茶髪とでは変わるということを聞いたから。
学生 41：先生はなぜ髪の色が黒じゃない人に見〔ママ〕をつけるのか。

４．それなりにできた（16/41 人）
学生 1：先生に目をつけられるとはあまり思っていなかったから。
学生４：髪を染めれる理由が、身近に色々あったことに気付けたから。
学生５：自分にない思いを知れたから。
学生６：かみからべん強のことへのかんれんもできてよく考えられたから。
学生 10：先生に目をつけられるとは考えてなかったので少しびっくりした。
学生 13：上記のようなことを新しく見つけられたし、クラスメートの新たな一面も知れた。
学生 15：皆個人でいろいろな意見を持っていていろんな話を聞けたから。
学生 17:以外〔ママ〕と、黒髪派が多かったことが分かった。
学生 19：他の多くの意見を聞けたから。
学生 20：黒の方がいいのかな。と少し考えさせられたから。
学生 21：なぜ人は染めるのか？これについては確かにそうだなと思ったから。
学生 24：今までは染めた場合のメリットなど考えた事がなかったので皆の意見で新しい発見があった。
学生 25：確かに勉強の苦手な人は、何をしても目をつけられる気がします。
学生 29：染めるだけの行為に色んな影響が出るのだと思っ

たから。
学生 30：かみをそめるかどうかという問いに対して、今できるうちにやっておくということがあって確かに今くらいしかできないのかなと思った。
学生 38：自分とちがう意見の人もちゃんと筋が通っていたから。

３．まあできた（9/41 人）
学生８：髪で人は印象について判断する事。私は何も思わないが、判断する人がいることに気付かされた。
学生 11：友達の意見を聞き見つけられた。
学生 22：自分とは反対の考えの人の意見をしっかりきくようにした。
学生 26：似たような意見があったから。
学生 27：「そめるもそめないも自分の責任」という言葉には「なるほど」と思った。
学生 33：皆の意見が聞けて楽しかった。
学生 34：多数派が一般として認識されるのかなと思った。
学生 36：違う視点の話を聞くことができた。
学生 37：特になし。

２．あまりできなかった（3/41 人）
学生７：自分がそめるかどうか考えていた時に思ったことばかりだったから。
学生９：見つけれなかったから。
学生 28：身近すぎたから。

１．できなかった（0/41 人）

③自分の発言に対して理由や根拠を挙げることができましたか？（平均 3.1）

５．よくできた（4/41 人）
学生３：銀髪だった時にめちゃめちゃ見られたから。
学生 17：思ってること話せた。
学生 19：日常の中で考えていたことを話せたから。
学生 40：部活の先輩が髪を染めて怒られているのを見たから。

４．それなりにできた（15/41 人）
学生１：自由にするということは責任もついてくると言えたから。
学生２：自分の思っていることを相手に伝えることはむずかしいので大変だった。
学生４：〔記述なし〕
学生６：みんなに伝わったから。
学生 11：言えた。
学生 14：染めたことがないから、茶髪の方の意見を言えなかったが、自分の考えを伝えられたと思う。
学生 16：担任の先生に「タワシ」と呼ばれたことをしっかり言えて、自分の意見につなぐことができたから。
学生 24：染める、染めないは自分の気持ちや考えによるものであると言えた。
学生 25：まあ、それなりにできたから。
学生 29：染めると肌がしばらくの間痛かったから。
学生 30：証拠をあげるのに努力はしたけど、相手にどう表現すればいいかがうまく発見できなかった。
学生 32：テンパって言葉が浮かんでこなかったから。
学生 35：できた。
学生 38：したい事はいつできるかわからないのでできるときにしといた方が後悔しない。
学生 41：学校で良いとなっているから先生は口を出すな。

３．まあできた（12/41 人）
学生５：上手く発言できない場面もあった。
学生７：うまく言えたように感じなかったから。
学生９：書いた質問をちゃんと説明できた。
学生 10：理由はあまり言えなかった。
学生 20：私は黒でも茶でも似合っていれば全然良い。
学生 21：具体例を挙げて発表できたから。
学生 23：あまり、理由や根拠を挙げることができなかったから。
学生 26：発言していません。
学生 27：「金髪にスカート」の例を挙げたので。
学生 28：抽象的な答えになったから。
学生 33：〔記述なし〕
学生 34：それなりにできたと思う。

２．あまりできなかった（2/41 人）
学生８：理由はのべれなかった。理由はあまり考えに深く考えれなかったから〔ママ〕。
学生 31：あまり話しませんでした。

１．できなかった（8/41 人）
学生 12：発言できなかった。
学生 13：一回も発する〔ママ〕ことができなかったから。
学生 15：発言してないから。
学生 18：発言していません。
学生 22：〔記述なし〕
学生 36：話さなかった。

学生 37：興味がなかった。
学生 39：直感的に茶色がすきやから。

④印象的な他の人の発言に対して理由や証拠を書くことができますか？（平均 3.7）

５．よくできる（9/41 人）
学生２：いいことを言っていた人は、好意をもてるから。
学生３：全員なっとくできました。
学生 10：「自分の人生一度きりだから自分で責任を取れれば良い」
学生 16：黒派も染めて OK 派も、どちらの意見にも納得、共感できたから。
学生 17：〔学生 16〕のたわしがおもしろくて印象に残った。
学生 23：みんなの意見は、自分からは思いつけないけど、聞いたら「なるほど」「たしかに」と思うことができたから。
学生 31：黒派の人が多かったが、自分は染める派だからです。
学生 39：なっとくする意見がたくさんあった。
学生 40：〔記述なし〕

４．それなりにできる（16/41 人）
学生１：見た目は全てではないけれど、やっぱりその人を判断する要素の１つであるから、先生からの印象が悪くなることもあると思う。
学生４：「点数ちゃんと取っておけば髪を染めても大丈夫」それには納得できる。何故なら結局は成績が良ければ、誰もとやかく言わないから。
学生６：あたまがいい人はいいのだろうの〔ママ〕思った。
学生７：結局は染めるのも染めないのも自分自身の責任だから。
学生 13：私はすべては自分の責任だという意見に同感します。髪を染めた影響はすべて自分にふりかかるものだからです。
学生 14：みんなそれぞれ意見を持っていて、賛成できるものや感心できるものなどあった。
学生 18：日本人だから黒という固定概念に疑問を憶えた。留学生やハーフがいた場合どういう発言をするか気になるものだ。
学生 19：「たわし」や「とりの巣」など、きょうれつな言葉が出たから。
学生 24：染める必要があるのかという質問が印象的であった。
学生 25：日頃から色んな事に対して意見などを持つようにしているから。
学生 26：聞かれたことへの意見はあるから。
学生 28：自由には責任がともなうから。
学生 29：染める意味とは？染めるなら自己責任
学生 30：〔記述なし〕
学生 36：〔記述なし〕
学生 38：先生に目をつけられるとかときどきそんな先生もいるので分かりやすかった。

３．まあできる（10/41 人）
学生５：〔記述なし〕
学生８：髪をそめようがそめまいが、自分に責任がある事だと思うので、と〔学生１〕が言っていたことに共関〔ママ〕した。
学生 11：できた。
学生 15：いろんな意見を聞くことができたから。
学生 20：この学校では髪を染めていいことになっているから、言いたい人には言わせておけばいい。
学生 22：話している内容がおもしろくて、頭に入りやすかったから。
学生 27：他の人の発言をよくきいていて、納得したから。
学生 32：目のやり場に困っていたから。（あまり頭に入ってきていない。）
学生 34：経験則があるから。
学生 37：印象に残ったから。

２．あまりできない（5/41 人）
学生 12：自分と同じ意見の人がほぼいなかったから。
学生 21：自分の意見ばかり言っていたから。
学生 33：〔記述なし〕
学生 35：いろんな考えがあり覚えていない。
学生 41：あまり興味を持たなかった。

１．できない（1/41 人）
学生９：よく分からないから。

付録３．　ワークシート右：自由記述

一部を紹介する。

学生９：今日初めて p4c を行って、クラスで仲を深めることができた。人によって「目をつけられる」「頭がわるいなら染めない方がいい」など意見が違いおもしろかった。

学生 10：今日の p4c で普段なかなか話さない人の話を聞けたり、自分も自分の話をみんなに聞いてもらえたので、とても新鮮だった。また、いろいろな意見も聞けたので楽しかった。今後もこういう機会があればいろいろな話題で話していきたい。今日はとても楽しかった。またしたいです。

学生 13：今日、初めて p4c をして、クラスメートの新たな一面を知ることができてたのしかったです。クラスメートだけでなく、担任の先生の過去の髪事情を聞けて驚いたし、皆染めたあとのことも考えてやっていると分かって、今まで少し怖いなと思っていた人もいたけど、それが少しなくすことができました。p4c は哲学をやっている感じがないけど、恐らく哲学なんだろうから、とても良いものだと思いました。また機会があればやりたいです。

学生 15：今回の問いは、自分が茶髪ということもあったので、楽しかったです。目をつけられるという意見やハゲるという意見があって一回自分は黒に戻そうかなと思いました。でも、他の人の意見で、学生のうちにしかできないとか校則に決まりがないから全て自分の責任という意見を聞いて染めたいときに染めたり自分の好きなようにしたいなと思いました。

学生 19：今日はじめて p4c というものをしたが、日ごろ話していない人やあまり話さない雰囲気の人の意味〔ママ〕を聞くことができたのでとてもおもしろかった。それぞれの人が、たくさんの意見を持っていたため、自分もたくさんの意見を持てるようにしたいと思った。また違うことを言っている人でも接点があって、クラスでは 3 つくらいの分類に分けられると思った。とても楽しい授業だった。

学生 20：染める人を問で定めるだけでも話し合いの内容が変わってくると感じた。例えば、友達だったら何色にしても良いと思うけれど、付き合うなら金色や青色などの明るすぎる色は嫌だと思うからまた一層話し合いが違う展開になっていたのかなと思った。色々な人の意見が聞けておもしろかった。

学生 21：今回 2B というクラス全員でディスカッションではないけれど、それらしきことをして、意外に皆発表していたので、今まで生活してきたクラスとは思えませんでした。さて、今回の内容として、外見で人は変わると人は言っており、それは確かにそうで、しかし、自分に合った服装の合った髪色にしていればいいのかと思いました。

学生 25：Philosophy for Children ときいて、何か難しいことをするのかと思っていたら、非常に分かりやすく、かつ楽しい内容だったので、とても驚きました。友達の普段知ることのできない一面や、互いの意見を交わすことができ、良い経験になったと思います。話題は、「髪染め」についてでしたが、自分の学校とも深く結びついている事だったので、意見も持ちやすく、楽しく参加することができました。

学生 26：今回「髪は黒か茶か」という問いでしたことで自分が染めようか迷ったときの参考になりました。また、1 人 1 人、意見は分かれるので、自分の好きなようにできるときにするのが良いのかなと思いました。私は茶髪にあこがれて 1 回だけ染めたけど、黒い髪が生えてきたりしていじすることがめんどくさいので黒でいいかなって思うようになりました。話し合ったことでいろいろな意見や考え方があっておもしろかったです。

学生 28：初めはほとんど話は広がらないかと思ったけど意外と同じような意見でも人それぞれで、少しずつ意見が違っていて広がっていたのはとても驚きました。また髪を染めている人と染めていない人がはっきりと分かれているので意見も別れて、皆が同じ意見になることはなかったなと思いました。p4c はもっと難しい感じなのかと思ったけれど、思っていたより取り組みやすく、全員に参加する資格があっておもしろかったし、楽しかったです。

学生 29：色んな質問がある中で、髪が黒か茶かという、日常的なものに決まったことに驚いた。また、髪を染めるという行為に対して、クラスの皆がどういう風に考えているのかという事が良く分かった。やっぱり、染めると頭皮を痛めるし、はげるのは嫌なので、これからは染めることはやめておこうと思います。でも自分は白髪が多いので、悩むところです。

学生 30：今回の授業（体験）を受けて、この題に関して改めて賛同できる意見もあった。クラスが円になって話すことはほとんどないので、貴重な体験になったし、" この人がこんなこと思っていたんだなぁ～ " など人を知ることもできました。こんな体験をもっと回数を増やしてできるといいと思いました。

学生 32：目のやり場に困ったりと緊張して疲れたな、と感じました。もうまぶたに力入れたくないぐらい疲れています。ドライアイです。ポロッとイメチェンしたいと言っ

てしまいましたが、やっぱり安定の黒の方が良いのではないかと、心の中では葛藤しています。耐性は付いていたと思っていたけど、人前で話すことにもう抵抗が増えてしまっていたのが、なに気にショックでした。

学生 33：今日の p4c の授業を受けて、１つの話題を皆で出し合い、決めて、話し合う事はとても良いと感じました。皆のそれぞれの考えを聞くと、自分１人では気づけなかった事に気づけました。高専では、他の高校に比べてもこのような授業や道徳などがないので、とても楽しかったです。また機会があるならば、部活動の仲間など、違うメンバーでもやってみたいと思いました。

学生 36：今日 p4c 授業を受けて一人一人持っている意見が違い、その人について知ることができました。他の問いに対しての皆の意見を聞いてみたいと思いました。他人の意見に納得したり疑問に思ったり、簡単な問いであるのに深く考えさせられました。とてもおもしろかったです。また、他の人の意見をきいて、なんとなくその人の人間性や生き方について感じることができました。大人数で議論することは問いの解決につながると同時に新しい問いが次々と生まれ、とても興味深いものだと思いました。

学生 37：たくさんの人の意見を聞いて、皆が持っている意見がどういうものかしれて、面白いなと興味も持てて、楽しかった。最初はつまらない感じになるかなと思ったけど、皆結構積極的に自分の意見を話せていて、つまらないと感じることはなく、最後まで聞いていて飽きることはなく、新しい見方や考え方が逆に広まったかなと思いました。

学生 38：自分は中学校の時から、高専に入ったら茶色にしたいと思っていて、したんですけど、したところで大きく変わることはなかったです。また、入学式からスカートがとても短い子とかがいて怖いなとは思っていたんですけど、その子も話してみるととてもおもしろくて、外見で決めつけるのはよくないなと思いました。初対面の人では、その人がどんな人なのか外見からしか分からないけど、外見と中身はともなわないと思います。

学生 41：こうゆう p4c という授業がたまにあると普通の授業と考え方が違う気がするので、楽しかった。他の人にはいろいろな意見があり、僕にはわからない意見もあったが、髪の色については、一人ひとりが自分で考えてその人は勝手にしていれば良いと思う。

註

（1）p4c の国内外における普及の歴史については、例えば以下を参照。河野哲也、『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社、2014 年；藤井基貴・土屋陽介、「道徳化における「子どもの哲学」（P4C：Philosophy for Children）の導入―「哲学対話」授業の基本原理の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発―」、『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第 49 号、静岡大学教育学部編、2018 年、73-89 頁。後者の論稿によれば、「現在では、子どもの哲学は全世界 50 以上の国や地域で普及・実践されている」（75 頁）。

（2）p4c みやぎ・出版企画委員会、『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』、野崎令照編、東京書籍、2017 年。

（3）p4c などの哲学対話は、こうした学校教育にとどまるものではない。現在、哲学対話は、市民のさまざまな活動で盛んに行われている。

（4）東京高専および宇部高専の取り組みは、P4C かたろうかい 2018（神戸大学附属中等教育学校、8 月 25 日）でポスター発表された。村瀬智之（東京高専）、「上級生による子どもの哲学の司会進行の試みとその意義」、および、小川泰治（宇部高専）「「高専てつがく」の試みの中間報告」。

　この他も、高専 Web シラバスを見ると、高専には、明石高専のように哲学対話を授業に導入している例や、クリティカル・シンキング、プレゼンテーション、グループワークなど、さまざまな取り組みの例がある。

（5）評価方法については、いくつかの研究が現れてきている。例えば、以下の研究を参照。中川雅道、「経験の原理と P4C ポスターの変化」『臨床哲学』18、大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室編、2016 年、43-61 頁；河野哲也・得居千照、「子どもの哲学の評価法について―理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案―」、『立教大学教育学科研究年報』60、2016 年、41-55 頁；田中一孝・畑野快、「高等教育における「哲学的能力」の測定とその課題」、日本哲学プラクティス学会第１回大会（明治大学和泉キャンパス第一校舎、2018 年 8 月 26 日）。

（6）なお、付言しておけば、すでに哲学対話を哲学・倫理系の科目で先行的に実践している東京高専や宇部高専では、技術者倫理は哲学対話を実践している一般科目教員の関わるものではなく、高専の技術者倫理における p4c 実践の先行例がないため、また、そもそも哲学対話は実践の中から学ぶ性格のものであるため、学習範囲や評価方法は、その都度の実践を通じて検討しなおしていく必要があると考えている。また、実施する教室や学生の人数についても検討する必要がある。そのため、場合によっては、着想した企てに変更が生じるこ

ともありうる。

（7）中川雅道、「子どものための哲学」、伊藤潔志編『哲学する教育原理』、保育出版社、2017 年、122 頁。

（8）p4c みやぎ・出版企画委員会、前掲書、27 頁。

（9）輪になったり、コミュニティボールを用いたりする p4c の工夫が、「知的な安心感」をつくるためにさまざまな意味を持っていることについては、中川雅道、前掲書、121-126 頁参照。

（10）p4c ハワイのルーブリックについては、別の機会に中川が論じる。

中央教育審議会からみた高等専門学校制度の成立過程

手　嶋　泰　伸*

The Establishment of the College of Technology as seen from the Central Council for Education

Yasunobu TESHIMA

This article details the processes by which the College of Technology was established in 1961, analyzing discussions within the Central Council for Education, a political arena advocating for industry, universities, and junior colleges.

It is often said that the College of Technology was established as a part of the wider official promotion of science and technology in response to increasing fears of a shortage of engineers in the 1950s, but the influence of the requests made by industry should not be overestimated. This influence was important, however industry represented only one component of society and the Ministry of Education and the universities were not about to accept its demands unconditionally. The establishment of the College of Technology was also done in answer to the insistence of universities that they maintain their authority and the desire of junior colleges to institute their system on a permanent basis. The most influential actor was the National Universities Association. This group emphasized the importance of general education, which it offered up in contrast to industry, and the necessity of four-year academic programs, in opposition to junior colleges, in its push to maintain the authority of universities. It was these claims from university advocates that created the College of Technology as a compromise plan to establish a new higher educational institution beyond the limits of the universities. The Ministry of Education distinguished between science and technology education and industrial education and took the requests from the industrial community into account in the establishment of the College of Technology; however, their true aim was to carry out science and technology education in a postwar educational hierarchy that placed universities at the top.

Thus, the College of Technology was established, not purely or even mainly as a means of promoting industry, but rather as a breakwater to ensure the survival of the new system of postwar universities.

Keywords：the College of Technology, the Central Council for Education, industry, the Ministry of Education, the National Universities Association

はじめに

戦前の日本における高等教育のありかたは複線的であり、高校から大学へと進学するルートだけでなく、医学・工学系の専門学校や高等師範学校といったルートも存在していた。そうした複線的な教育制度は、戦後の GHQ による改革の中で、短大のように過渡期的で例外とされた制度は存在していたものの、基本的には大学のみを高等教育機関とする単線的なものとなった。

そうした単線的教育制度を、再度複線的なものとしたのが、

*一般科目教室（人文社会科学系）

1961 年に法案が成立し、翌 62 年に設置された、高等専門学校であった。この高専制度が成立したことによって、高等教育機関は大学のみを指すわけではなくなった。卒業生の量としては圧倒的に少数派であるものの、大学とは異なる高等教育機関が誕生したことになるのであった。

そうした、日本の教育制度を単線型から複線型へと変えることになる高専制度の成立は、日本の教育史上、非常に大きな意味を持っていたと思われるが、この高専制度の成立自体が、研究史の中で本格的に分析されてきたとは言いがたい。先述の通り、日本の全人口の中で、高専卒業生はマイナーな存在であり、且つ人文社会科学系の研究者の多くにとって、工学系教育機関の色彩の強い高専は馴染みが薄いものであった。そのため、高専制度の成立過程や要因については、何らかのテーマを論じる際に、付随的に言及されることが多い。

高専制度の成立過程において、高専の通史でその成立の要因とされているのが、産業界による技術者不足の声である[1]。1957 年の「新長期経済計画」によって、1962 年までに技術者が八千人不足するという予測がなされ、その対策として 1950 年代から 60 年代にかけて、技術者教育の量的拡大が模索されるようになり、その一環として高専制度も成立をみたと考えられている。

だが、産業界の要求が即座に教育制度の複線化をもたらしたという歴史像は単純に過ぎるものであり、社会全体からしてみれば、いかに重要であろうとも一部分に過ぎない産業界の要請が国家的な決定事項となる過程には、様々な政治主体間の議論があったはずである。

事実、1950 年代以降の技術者不足を解消するためにまず試みられたことは、大学工学部の定員拡大であった。そして、1960 年代以降になると、私立大学は技術者増員に対応するための規模拡大を容易にする規制緩和を求めつつ、実際には人文社会科学系の学部についても拡張していくのであった[2]。

さらに、産業界の要請によって誕生したと言われる高専制度であったが、実際に産業界の技術者増員要請に実質的に応えたのはそうした私立大学の拡大であり、高専制度は量的にはマイナーなものにとどまっていたこと、高専制度はそうした技術者増員要請に実質的に応えることよりも、全国的にみた場合に産業の集積地域に偏りがあるにもかかわらず、高専がほとんどの県に満遍なく配置されていることから考えて、地域ごとの均衡を重視するという政治的意味合いが設置に際しては強かったということが指摘されている[3]。

加えて、高専制度の成立に際しては、短期大学の影響も無視し得ないことが、しばしば言及される。高専の原型となる専科大学を設置するための法案は 1958 年の第 28 回通常国会と第 30 回臨時国会、1959 年の第 31 回通常国会の 3 度にわたって上程されながら、結局はいずれも審議未了で廃案となった。そこには、専科大学へ「格下げ」されることを懸念していた短大による反対の影響が大きかったと言われている[4]。

右にみたような、高専制度の成立過程にみられた種々の影響を指摘する研究は、そうした様々な政治主体の意見を個別に紹介するだけであり、そうした意見がどのような反応を引き起こしたうえで、高専制度へと行き着いたのかという点が不明確である。そのため、高専という教育機関の位置付けや、そうした教育機関を生み出した当時の日本の教育界についての評価を明らかにすることも、妨げられていよう。戦後における産業界からの要求を網羅的に収集したうえで分析した飯吉弘子氏の研究もあるが[5]、あくまでもその教育言説の分析に終始したものであり、それらがどのように扱われていったのかについては分析されていない。産業界の要請がどういったものであり、その全てに文部省や既存の教育機関は対応したのか、それとも一部のみに対応したのか、結果として設立される高専制度はそうした政治主体間のいかなる議論の産物であったのかを本稿では検討していく。

そこで、本稿では、そうした様々な政治主体が議論を繰り広げた政治的アリーナとして、中央教育審議会に注目をしたい。近年、国立公文書館のデジタルアーカイブスの整備によって、この中央教育審議会での議事録が容易に参照できるようになった。中央教育審議会では、後述するが、産業界、大学、短大といった様々な分野が各々の主張を展開しており、そうした中で、どのような妥協のもとで高専制度が選ばれていったのかをみていく。

1．　産業界からの要請

先述のように、1957 年の「新長期経済計画」によって、1962 年までに技術者が 8,000 人不足するという予測がなされたわけであったが、産業界からの技術者教育改革に関する要請は、1950 年代において、活発になされていた。表 1 は主に 1950 年代において産業界から出された技術者教育に関する意見書

の代表的なものであるが、そこに掲げた意見書からは、私立大学の拡大につながる、技術者の量的な問題だけでなく、その質的な問題も極めて重視されていたことがわかる。

例えば、1952 年 10 月 16 日付の日本経営者団体連盟による「新教育制度の再検討に関する要望」では、高等教育機関が新制大学に一本化されたがために、戦後の教育制度のもとでは、「新教育制度について産業人の立場よりこれをみるに社会人としての普通教育を強調する余りこれと並び行われるべき職業乃至産業教育の面が著しく等閑に付され」たことが批判され、「大学専門学校別の存した旧学制がむしろ好ましい」との声があり、「不徹底なる画一性を排し、それぞれの特徴を明確に発揮し得るよう新大学制度の根本的検討を速かに進められたい」と結ばれている[6]。

つまり、産業界は技術者の不足に危機感は持っていたが、同時に新制大学で行われている技術者教育のありかたにも不満を持っており、一般教育に多くの時間を割き、専門教育が不足しているとして、戦前の専門学校における教育を懐古していたのであった。オーバル機器工業株式会社取締役社長加島淳が 1957 年 7 月 20 日に中央教育審議会へ提出した「大学における科学技術教育について」で、「新制大学教育の企図している趣旨はまことに結構であるが、その実現を望むことは不可能なことであると断ぜざるを得ない」と批判し、「視野の広い教養豊かな応用能力のある人材は、先づ専門的に拠りどころを持ち、実社会における練磨によつて始めて到達し得る境地」なのであり、「科学技術教育においては、実験実習を重視し、宿題を課し数多くの問題に取組ませ、その具体的処理能力を習得せしむべきである」と主張している[7]。このように、一般教育を特徴とする戦後の新制大学のあり方に、産業界は疑問を抱いていたのであった。

日本経営者団体連盟が 1954 年 12 月 23 日に出した「当面教育制度改善に関する要望」では、大学において「大学四ヵ年の学習期間において教育の効率化を図るためには一般教育（例えば、語学、数学等）と専門教育中基礎学科との調整を行い、それによって専門教育を一段と充実すること」が主張される一方で、より根本的な解決策として、「一部短大と実業高校との一体化などにより五年制の職業専門大学とすること」という提案がなされていた[8]。

そうした日本経営者団体連盟の意見書にみられたような、量的な問題点と質的な問題点の双方に関する指摘は、1956 年 11 月 8 日に出された「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」においてもみられることから、1950 年代の産業界において、常に問題視されていたことであったのだろう。その文書では、「四年制大学は法文系に比し理工系が著しく均衡を失し、学生数においても現在七五対二五の比率であって、

名称	年月日	組織名	5年制教育機関への言及
新教育制度の再検討に関する要望	1952年10月	日本経営者団体連盟	
当面教育制度改善に関する要望	1954年12月	日本経営者団体連盟	○
学校における安全教育の拡充強化に関する意見	1955年11月	日本経営者団体連盟	
新時代の要請に対応する技術者教育に関する意見	1956年11月	日本経営者団体連盟	○
技能者養成の振興に関する意見	1956年12月	東京商工会議所	
科学技術教育改革に関する要望	1956年12月	関西経済同友会	
大学および大学教育の在り方に関する要望	1956年12月	大阪工業会	○
科学技術教育振興に関する意見	1957年12月	日本経営者団体連盟	○
科学技術教育振興に関する要望	1960年7月	日本造船工業会	○
大学教官の待遇改善に関する要望意見	1960年9月	日本経営者団体連盟	
理工系高等教育に関する要望書	1960年10月	日本鉄鋼連盟	○
大学制度改革についての意見書	1960年11月	関西経済連合会	○
専科大学制度創設に対する要望意見	1960年12月	日経連技術教育委員会	○
学校における科学技術産業教育の振興に関する意見	1961年1月	東京商工会議所	○
中小企業における雇用対策に関する要望	1961年1月	関西経営者協会	○
学校教育法の一部を改正する法律案に対する要望意見	1961年2月	日本経営者団体連盟	○
専科大学設置に関する要望	1961年2月	大阪商工会議所	○
学校教育法改正に関する法律案（高等専門学校制度創設）につき御願の件	1961年5月	日本経営者団体連盟	○
技術教育の画期的振興策の確立推進に関する要望	1961年8月	経団連・日経連	○

表１　産業界からの技術者教育改善に関する意見一覧（1950 ～ 1961 年）
飯吉弘子『戦後日本産業界の大学教育要求-経済団体の教育言説と現代の教養論』（東信堂、2008年）の末尾資料をベースに作成。

戦前の六五対三五の比重にも達せず、将来科学技術者たるべき理工学部学生数は短期大学を含めても約八万（即ち一年二万）にすぎない」と、技術者の量的な不足が叫ばれるのと同時に、「産業界においては、戦前旧制工業専門学校の供給していた中級技術者は今日の産業界においてもその必要を痛感しているが、現在二年制の短期大学では到底この要求を満足し得ない。よって、二年制の短期大学を高校と結びつけ五年制の専門大学を設けその積極的拡充を図って、高校と大学との間の教育の重複非能率を是正するとともに実習、専門学科の充実を行いもって産業界の要請に即応すべきである」と訴えられている[9]。

以上のような技術者教育の質的な改善、すなわち、専門教育の強化による中堅技術者の育成といった主張によって、前述した専科大学法案が 3 度国会に上程されることになるも、審議未了で廃案となった。そのため、1960 年 12 月 8 日に日経連技術教育委員会は、「専科大学制度創設に対する要望意見」を出し、「われわれは、現在の短期大学全部を専門大学に改めることを要請するものではなく、産業界で必要とする将来の中級技術者となるべき者の教育機関であるものについてだけ、新しい制度に転換することを期待しているのである」と[10]、専科大学への「格下げ」を懸念して反対する短大を批判したのであった。

右にみたような日本経営者団体連盟の意見は、決して同連盟だけのものではなく、産業界の共通認識と呼べるものであったと考えられる。例えば、1960 年 11 月 14 日付けの関西経済連合会による「大学制度改善についての意見書」でも、「文学部、農学部、学芸大学（学芸学部、教育学部）を縮小し、理工学部の拡充を図る如きは焦眉の急を要する」ということと、「高校三年に短大二年を直結する五年制の一貫した而も旧高等専門学校の如き性格の技術専科大学を設置することは急務である」ということが併記されている[11]。その他、表 1 に掲げた意見書のほとんどで、そうした新しい 5 年制の高等教育機関が必要であることが主張されているのである[12]。

以上のように、1950 年代においては、経済の成長に伴い技術者教育体制の整備を必要とする声が産業界から高まり、その後の教育改革の背景となるわけであるが、その産業界の要請には、技術者増員という量的要請と、新しい教育機関の設立とそこでの十分な専門教育による中級技術者の確保という質的要請という 2 つの側面が存在していた。そうした要請に、文部省や既存の高等教育機関はどのように対処しようとしていたのかを、次にみていきたい。

2．　大学による技術者教育対策

前章でみたように、1950 年代において、技術者の増員を求めていくとともに、産業界は画一的な戦後の新制大学のあり方を批判し、そうしたものとは異なる高等教育機関として、戦前の工業専門学校のように、中級技術者を養成する専科大学制度を求めていた。だが、当時の大学の側からしてみれば、産業界の要請は重視すべきものではあるものの、自らの地位を維持するためには、その要求通りに大学とは別の高等教育機関を新たに設立することを最初から前提とするはずもなかった。そのため、新制大学の枠組みにおいて社会的な要請であった技術者教育改革に乗り出そうとするのであった。

例えば、日本工業教育協会会長大山松次郎の名義で文部大臣岡野清豪に 1952 年 11 月 25 日付で提出された「工業教育振興要望陳述書」では、「工業関係大学学部の施設の充実に対し特別の予算的措置を講ぜられたし」、「教官および技術職員の定員を増強せられたし」、「教官研究費および学生実験実習費を増額せられたし」といった要求がなされた[13]。つまり、産業界が新しい高等教育機関の設立を求める一方で、大学側は技術者教育改革を自分たちで担っていくとしたうえで、自らの組織利益を主張したのであった。

そうした傾向は、この時期に国立大学協会が行った提言においても指摘できる。国立大学協会が出した 1957 年 7 月 15 日付での「要望書」においては、「教官、補助職員、管理職員の増加」、「教官の待遇改善」、「在外研究員制度の拡充」、「教室、研究室等の整備充実」、「教育費、研究費等の増額」が求められている[14]。

国立大学がそうした大学教育に関わる種々の環境整備を、技術者教育要求の高まりの中で実現しようとしていたことについては、表 2 にみられるような、多くの提言の存在によっても明らかである。表 2 は 1950 年から本稿の対象とする 1961 年までの間に国立大学協会が出した提案や意見の一覧である。ここでなされている提言のほとんどは何らかのかたちで大学の環境整備を求めるものであったが、特に右にみたような教育・研究環境の整備に直接かかわると思われる記述があるものについて、「区分」の項目に「〇」を記入した。

この表からもわかるように、特に1950年代の後半において、スタッフの増員や研究費・給与の増額を大学側が強く求めることが増えていたことがわかる。

なお、表3は日本学術会議の出した提言や要望についてまとめたものである。日本学術会議が行っていた要望や提言は多岐にわたっているため、こちらは待遇の改善などについて述べられているものだけに限定した表となっているが、やはり1950年代において、そうした大学の研究・教育環境の充実を強く求めるようになっているという表2と同じ傾向がみられよう。

こうした大学による研究・教育環境の整備に関する要求は中央教育審議会においてもなされていた。1957年6月10日に開かれた中央教育審議会第60回総会で、「新制大学卒業生の質は現在の大学の教育方針が徹底し、また教育・設備等が十分になりさえすれば社会の要請に応え得る」という意見があり[15]、技術者不足という状況を逆手にとり、教育・研究環境の整備が要求された。また、1957年7月10日に開かれた中央教育審議会第67回総会でも、「科学技術教育の振興対策について」という議題に対して、「大学関係では、答申の重点は既設の学部学科が時代遅れになっている、その充実を図るためには講座研究費大学経費を増やさなければいけない、ということであった。ところが実験講座の研究費など戦前の約一／三程度であり、これでは大学も実質的にその機能を発揮することはできない。向う三か年計画位で戦前の水準まで持ってゆくようにして頂きたい」のような意見が出ていた[16]。

さて、注目すべきは、産業界が技術者教育改革のために主として工学系の高等教育機関のみについて論じているのに対し、国立大学協会は「産業経済の発展と充実、延いては国民生活の安定と福祉が、科学技術の振興に俟つこと多きは固よりであるが、さらにこれ等は広く人文と自然の両域にわたる文化の伸張の上に、そしてこれらは又大学における諸々の学問の進歩発展の基盤に培われるものであることは言を俟たない」と[17]、そうした産業界の要求にこたえるためにも、人文社会科学までをも含めた、大学全体の充実が必要としたのであった。大学の立場からしてみれば、産業界の要求は極めて重要なことは勿論であったが、研究機関としてはそれだけに依拠するわけにもいかず、新制大学の特徴である一般教育の重要性を押し出していく必要があった。

同様の傾向は、国立大学協会による「科学技術振興に対する意見」でも確認できる。そこでは、「現行の学生定員を増加する場合には教官特に助手、並に技官そのほか補助職員の増員、教官研究設備、建物施設等について充実整備することが絶対に必要である。これらの条件を充たされない場合には、現状に於ては応急の措置としても、学生定員の増加は極めて困難である」や、「科学技術者の社会的需要に伴い大学は優秀な教官及研究者を得るに困難を来す傾向があるが、これがためには大学教官の給与待遇を改善する必要がある」といった主張にみられるように、産業界の求める技術者増員にこたえるかわりに、大学の研究教育環境を整備することを求めたのであった。そして、やはり、「科学技術者の需給関係についての一般的動向と、大学教育の趣旨に背馳することのないよう配慮する必要がある」、「専門教育のための基礎学力を充実向上せしめるために基礎科目を設置もしくは整備することゝし、そのためには一般教育に携わる教官の定員を充実配当しなければならない」のように[18]、技術者教育熱の高まりのなかにあっても、一般教育のセクションの充実までをも訴えたのであった。

なお、国立大学がどちらかというと、学科の新設や設備の充実といったことで産業界の要請にこたえていこうとした一方で、日本私立大学協会が出した「大学の科学技術教育の振興に関する見解」では、「科学技術者を養成するためには既設の私立大学における理工系大学、学部、学科の充実活用を図ることが緊要である」や、「科学技術教育振興のため、私立大学における理工科系学部学科の増設、学生委員増加を実施でき得るような措置を講ずること」と[19]、機関の存亡をも左右するような、工学系学部・学科の定員増の要求を行っていくことになるのであった。

以上のように、大学は産業界の要請のみで動いていたわけではなく、特に国立大学を中心に、産業界の要請によって高められた技術者教育熱を利用して、文系を含めた研究教育環境の整備を行おうとしていた。当時の大学は唯一の高等教育機関のありかたであり、産業界の意見のように新たな教育機関をつくろうとするよりも、自らそれを担おうとするのが自然な発想であったと言えよう。そして、戦後における高等教育機関としての大学の意義及びあり方が、一般教育を充実するというものであったからこそ、大学は工学系分野だけでなく、人文系分野までをも拡張しようとするのであった。大学はこのように、産業界からの要望に対しては、既存の大学の

年月日	意見・要望書名	区分
1950年9月	新制大学への財務援助について	○
1950年11月	新旧大卒の初任給格差撤廃	
1950年11月	教職員の待遇改善について（要望）	○
1951年7月11日	新制大学への財政援助について	○
1951年7月19日	電力料金改訂について	
1951年11月23日	大学制度改革案について	
1951年11月23日	学生健康保健組合の設立について	
1951年11月23日	行政整理について	
1952年2月23日	授業料値上げ	
1952年2月23日	奨学生の人数増加について	
1952年5月19日	地税法改正電気ガス免税に関して	
1952年6月18日	財政の確立と改善について	
1952年6月18日	健康管理施設の整備拡充	
1952年6月18日	大学管理法と協会の意見	
1952年6月18日	厚生補導の教育機関設置について	
1952年12月5日	進学適正検査について	
1952年12月5日	新制大教職員の定員の改訂増員について	○
1952年12月5日	教官の資格審査について	
1952年12月5日	学生の厚生補導について	
1952年12月5日	育英奨学制度について	
1953年6月13日	学生の厚生補導について	
1953年6月13日	進学適正検査について	
1953年6月13日	教官の待遇改善について	○
1953年6月13日	中央教育審議会委員について	
1953年6月13日	大学財政の確立について	○
1953年9月11日	公職選挙と学生の住所認定	
1953年11月30日	学生の厚生補導の強化について	
1953年11月30日	進学適正検査について	
1953年11月30日	学寮の整備について	
1954年6月15日	学生健康保健制度の実施	
1954年6月15日	国立大学整備充実審議会の設置	
1954年6月15日	教官の待遇改善について	○
1954年8月10日	電力料金特別扱いについて	
1955年6月23日	大学財政の確立について	○
1955年6月23日	学生の厚生補導について	
1956年5月29日	教官研究費の増加	○
1956年5月29日	在外研究員制度の拡充	○
1956年5月29日	文教施設整備費の増額について	○
1957年7月15日	学生部の強化と職員の待遇改善	
1957年7月15日	学生の健康保険について	
1957年7月15日	教員養成における科学技術教育の刷新振興についての意見	
1957年7月15日	教職員の待遇改善について	○
1957年7月15日	教員養成制度について	
1957年7月15日	教職員定員の増加	○
1957年7月15日	教育費と研究費の増額	○
1957年7月15日	教育研究施設の拡充と整備	○
1957年7月18日	科学技術教育振興に対する意見	
1957年11月29日	教官の併任と兼業について	○
1957年11月29日	入学試験の時期について	
1957年11月29日	予算の大幅の増額について	○
1958年7月16日	教員の待遇改善について	○
1958年7月16日	研究費の大幅な増額	○
1958年7月16日	施設整備の拡充整備	○
1958年8月22日	教育研究用電灯電力の供給種別の設定について	
1958年12月2日	施設整備の拡充整備	○
1958年12月2日	教員の待遇改善について	○
1958年12月2日	研究費の大幅な増額	○
1959年11月19日	高校教育課程の改訂について	
1959年12月16日	施設整備の拡充について	○
1959年12月16日	国有財産特別措置法について	
1959年12月16日	研究費の増額について	○
1959年12月16日	教官の待遇改善について	○
1960年7月14日	教官の待遇改善について	○
1960年12月9日	文教設置整備について	○
1961年7月13日	教官の待遇改善について	○
1961年7月13日	人文・社会科学の振興について	
1961年7月13日	研究費の増額について	○
1961年7月13日	施設整備緊急5年計画の完全実施	○
1961年11月29日	教官の待遇改善について	○
1961年11月29日	教官の公務員宿舎増設について	○
1961年11月29日	大学等における教育・研究者の人材養成計画について	
1961年11月29日	37年度施設整備費の増額	○
1961年11月29日	研究費の増額について	○

表２　国立大学協会による意見・要望一覧
（1950 ～ 1961 年）
国立大学協会のウェブサイト掲載のデータより作成。
（http://www.janu.jp/voice/archive/）

拡充と整備という主張を打ち出していったのであった。

しかし、大学陣営が直面した意見の対立は、産業界のものとのばかりではなかった。次に、高専制度の成立に多大な影響を及ぼすことになる、短期大学改革における大学と短大それぞれの主張をみていきたい。

3．　短大改革の論点

戦後、GHQ 主導の教育改革の中で、高等教育機関を大学に一本化した際、４年制大学の形態をとることができずに、将来的に４年制への移行を想定しつつ、当初は過渡的に認められた教育機関が短期大学であった。その後、特に 1950 年代において、その短大をどのように扱うのかが問題となり、本章でみるように、中央教育審議会の第 4 特別委員会（主として教員大学入学者選考に関する案件を担当）や第 7 特別委員会（主として短期大学制度の改善に関する案件を担当）で、その扱いが議論されたのであった。

まず、1954 年 8 月 16 日の第２回第４特別委員会では、「短期大学の問題を解決しないと四年制大学の問題に入れない」と、大学制度全体を考察する際に、位置付けが曖昧な状態となってしまっていた短大の改革が議論された。その際、「短期大学は暫定措置なので至急なんらかの解決を要する問題である。さらに名称、卒業生の称号等をどうするか等の問題がある。短大問題の解決によつて大学の入学志願者の緩和も可能である」と、短期大学の位置付けを明確にすることで、当時問題となっていた入試倍率の高騰を抑制することも期待されていた。

年月日	名称	議決された会議	種別
1950年6月13日	科学技術研究振興に要する経費の予算編成の方針について	第22回運営審議会	要望
1953年5月6日	国立大学申請大学院の予算的措置について	第14回総会	要望
1953年11月2日	新制大学の充実について	第15回総会	要望
1956年11月13日	国立大学、国立研究機関における研究助手、技術者およびその他の補助員の増加について	第22回総会	要望
1957年8月6日	教官研究費予算の増額について	第131回運営審議会	要望
1957年8月6日	科学研究費等予算の増額について	第131回運営審議会	要望
1957年10月7日	私立大学研究設備助成補助金の増額について	第25回総会	要望
1958年4月18日	科学技術者の待遇の根本的改善に関する声明	第26回総会	声明
1958年12月3日	大学教官の待遇改善について	第27回総会	勧告
1959年5月15日	国立大学の人文、社会科学系教官の研究費の増額について	第28回総会	勧告
1959年7月2日	教官研究費の増額について	第159回運営審議会	勧告
1959年11月5日	私立大学研究助成補助について	第29回総会	勧告
1959年11月19日	科学者の待遇改善について	第29回総会	勧告
1960年7月4日	昭和36年度国立大学の予算編成について	第177回運営審議会	勧告
1960年7月4日	国立大学教官および国立研究機関の研究者の待遇改善について	第177回運営審議会	勧告
1960年7月6日	国立大学の大学院担当の教官に対する特別手当の支給について	第177回運営審議会	勧告
1960年11月14日	公立大学研究施設設備助成について	第32回総会	勧告
1961年5月13日	大学図書館の整備拡充について	第33回総会	勧告
1961年8月2日	昭和37年度国立大学予算編成について	第194回運営審議会	勧告
1961年11月10日	大学の老朽施設の改善について	第34回総会	勧告

表３　日本学術会議による大学の研究・教育環境改善に関連する意見の一覧（1950 ～ 1961 年）
日本学術会議のウェブサイト掲載のデータより作成（http://www.scj.go.jp/ja/info/index.html）

しかし、この会議で注目すべきは、「短期大学と高等学校とを一本化（一貫）した五年制のものをつくると教育課程の面でも都合がよいし、業界でも歓迎される教育ができる」や、「短大の性格をどうするかの問題があるが、昔の専門学校のようにした方が良いのではないか」、「短大の性格を考える上に人間を作るか（一般教養を重視する）技術者を作るか（技術教育を重視する）本質の問題に触れざるを得ない」といった委員の発言にみられるように、第１章でみたような、戦前の専門学校への産業界の懐古的な意見を容れ、高等教育を複線化するべきかどうかという問題が、短大改革の中で議論されていることである。「新学制の特色は一元性、即ち上級学校進学上袋小路を作らぬ事にあるがそうかといつて教育制度があまり画一的でなくもつと変化をもたすべきである」と、委員の中には、単線型の教育制度に否定的な意見を述べる者もあった[20]。最終的には高専制度に落ち着く、産業界の技術者教育改革要求に応える術が、当初は過渡的な制度と考えられていた短大の改革の中で達成されようとしていたのであった。

８月 23 日に行われた第３回第４特別委員会では、「短大は恒常的制度にせざるを得ないと考えるが、このためには目的から変える必要がある」との認識のもとで、「大学と高校と一貫して特別に取扱うことは現在の制度下では不可」であり、「短大と高校と直結したものがあつてもよいのではないか。―全委員賛成。短大と高校の直結ということは両者の独立を考えずに五年制とするので意味がある。カリキュラムもたとえば下の二年で主として一般教養をやり、あと三年間で専門教育をやる」のような意見が出されている。「短大関係者としては、四年制大学に伍してゆく気持は必ずしもない。現在は四年制大学と高校との間に存在して年限的にも中途半端である。したがつて、専門教育を重点に、女子についてはその特殊性から、一般教養に重点をおく、いわゆる花嫁修業も必要と考える」といった発言もあり、４年制大学とは違ったありかたが模索をされようとしていたのであった[21]。

その後、10 月４日の第５回第４特別委員会において、早くも「現行の短期大学の修業年限二年または三年のほかに、現行の高等学校および短期大学とを合せて、その修業年限を五年または六年するものを設ける」と、専科大学法案の原案が審議された。そこでは、専門教育に重点を置くために、「教育内容　主として専門教育の充実を図るために、現行のような一般教育、専門、外国語並びに体育の各科目の区別を設けない」といったことも盛り込まれていた[22]。

つまり、第４特別委員会においては、「要するに短大を新しいアイデアの学校として作りたい希望」があり、そのために、「必ずしも現行の大学の章ではなく別の章に規程しても良いと考える」（学校教育法で大学に関する規程のある第九章の中に短大を付随的に記載するのではなく、新しく短大を立章するべきという意味）のように[23]、大学の範疇から短大を除くことが検討されていたのであった。そして、この短大を新しく別の教育機関とするという論点が、前述したように専科大学法案の審議過程において短大側の強い反発を招き、

その法案を三度も廃案とすることにつながるわけであるが、大学の枠から外され、「格下げ」されることに対して短大側の強い反発があったということは、逆にそれをおし進めようとした存在もあったということである。そして、それは、次にみる第 7 特別委員会の議論からわかるように、文部官僚などではなかった。

1956 年 11 月 19 日に開かれた第 7 特別委員会では[24]、東京大学総長で国立大学協会会長でもある矢内原忠雄と、京浜女子短期大学学長で日本私立短期大学協会会長の松本生太が激しく議論を戦わせた。

まず、矢内原は「ヨーロッパ諸国では大学の権威をいかにして保持するかについて大いに努力している。日本における短期大学の制度は主としてアメリカの例にならったものであるが、その数は公私立二六〇有余をかぞえ、これが四年制の大学と混同されてくると大学の水準の低下ということにもなり、非常に問題である。故に大学は四年制以上のものとし、短期大学は大学の枠の外において混乱を防止し、短大をでたら大学に入れるような措置を講ずるべきである」と述べた。つまり、矢内原の主要な関心は大学の権威を維持することであり、そのために 2 年制の短大が恒久的な制度として大学の枠内に入ることに反対をしたのであった。いわば、大学が唯一の高等教育機関となっている現状を前提として、その大学を頂点とした教育ヒエラルヒーを構築しようとしたのである。

それに対して、私立短期大学協会の松本は、「大学というものは学問をやることも必要だが、日本の国情・政策に合致した人間を作ることこそ、大学の使命なりと考える。この意味においては、短大は四年制の大学以上に国の政策に合致した教育を行っていると考えられるし、すでに二六〇有余の短大が設立され、今年も一〇いくつの短大設置申請があることは、これらの存在を国家が要求しているものと考えられるのである」と述べ、矢内原に対抗を試みた。

ここで主査である天野貞祐が、「短期大学というものの名称の中〝大学〟という文字を使つてはいけないのかどうか」と矢内原に問うた。すると、矢内原は「短期大学という名称を使うことは差し支えないが大学の意義について広義とか狭義とかの区別を設けることは好ましくない。なお、大学の本質は国の政策に合致するものということにあるのではなく、学問の水準の問題である」と述べた。矢内原は名称そのものよりも、４年制大学という形式にこだわっており、矢内原にとっては４年制こそが、唯一の大学のあるべき姿なのであった。

ここで、山形大学学長であり、山形大学工業短期大学部学長でもあった関口勲が、「短大制度は条文にあるように、当分の間のものであり新たに検討することが予想されていたが、今が正にその検討の時期だと思う。短大においては、４年制の大学と同じような教育を考えることはできないのであるから、セミプロフェッショナルな方向において新しいものを打出している。故に短大は内容的なものにおいて独自性を持つようにし、四年制の大学に対抗できるように努力すればよいと考える」と、およそ 2 年前の第４委員会で議論されたような、高等教育機関の複線化によって短期大学に恒常的機関として定着する道を拓こうとした。制度的な安定は得られても、大学の枠内から短大を除くことになるこうした提案を、矢内原らの国立大学協会側が受けいれる可能性は極めて高かったであろうが、国立の短大とは違い、大学の枠から外れることによる志願者減少という経営上のリスクが大きくなるために、私立短期大学協会会長の松本は「大学の枠をはずさないということであればよい。つまり、大学の目的の中に短大をも含め、修業年限において区別するということであれば差支えない。区別をぜんぜんつけないというのではなく、そこまでは譲歩しようというのが私立短大協会の結論であった」や、「短大が五二条の大学の目的の範囲内にあるのであればよい」なとと発言して批判し、あくまでも短大が大学として扱われることにこだわり続けたのであった。松本は「日経連などの意見をみても、短大の技術教育を充実せよというのであり短大を大学の枠外に出すということを云つているものはない」とも述べ[25]、産業界からの支持もあることを強調しようとしていた。

12 月 3 日に開催された第 7 委員会においても、矢内原の意見は変わらず、短期大学制度の改正案として出された文書の、「短期大学は、専門教育を行う完成教育機関であつて、広義の大学の一種であるが、狭義の大学すなわち四年制大学とは別個のものであり、従つてその目的、性格を異にするものであつて、これに関する規定〔ママ〕を設ける場合にも両者は明確に区別する必要がある」の部分のうち、矢内原は「広義の～従つて」を削除したが、それについて大阪社会事業短期大学学長の四宮恭二が「広義の大学でないからけずるのか、必要でないからけずるのか」と質問した際、矢内原は「広義の大学で

ないと思うからである」と明確に答えているのである。これについては、早稲田大学総長で第７委員会の委員でもあった大浜信泉も、「大学と短大は明確に区別するという意見である」と述べており、矢内原とおおむね同意見であった。

矢内原は「アメリカでは加州がもつとも多く、意見がわかれている。最近では四年制の大学と区別する傾向にある。ヨーロッパでは二〜三年の大学はない。高等学校を終つて四年以上が大学である」として、前述した自分の方針を貫徹しようとしていた。

前述のように、こうした対立を収束させるためには、四宮の「三年の大学を作つて専門学校のようなものにする大学制度は全体を考えて短大を含めて、四年制で無理をしているものを三年にし、もとの専門学校的なものにする。財界の意見も大体そうである」といった発言にもみられるように[26]、教育制度を複線化するしかなかったわけであるが、大学の枠から外されることを短大側の多くが認めるはずはなかった。

以上のように、短期大学制度の改革をめぐっては、主に国立大学協会と私立短期大学協会との間に、高等教育機関のありかたに関して、激しい意見の対立があった。前章でみたように、戦後唯一の高等教育機関となった大学は、特に国立大学協会が一般教育を重視するという理念のもとでその研究教育環境を拡充しようとしていたのであったが、それは産業界に対して自己の存在意義を主張しようとする場合の論理であり、大学という枠内において短大と議論をする際には、大学側は４年制というありかたを強く主張して、大学の権威を維持することを志向するのであった。短大側は大学の在学期間を弾力的にするよう求めることで、大学側からその権威を犯すものとみなされていたのである。

前述した国会における３度もの専科大学法案の廃案をもたらすことになる短大側の強い反対の背景には、本章でみてきたような、短大が「格下げ」を現実的に憂慮せざるを得なくなるほどの、そうした国立大学協会による４年制大学の権威保持に対する固執が存在していたとみるべきであろう。こうした４年制大学の権威を維持しようとする国立大学協会の関心と、それによって大学の枠からはずされる私立短大協会との間での意見の対立が、次にみるように、現在のような高専制度の成立に、非常に重要な影響を及ぼすことになる。

４．　高専制度の成立

科学技術教育の振興を議論する場であったのが中央教育審議会第 10 特別委員会であった。この第 10 特別委員会では東京大学工学部長の山県昌夫による「技術者の養成は産業界の求人数のみに応ずるものであつてはならない。政策にもとずき、伸ばすべき産業面について、積極的に考慮する必要がある」のような意見もあり[28]、産業界の要請だけを考慮して教育制度の改革を行なうことに対する違和感なども表明されていたが、専門分野の教育と一般教育のバランスも論点となっていた。第１章でみたように、新制大学に移行したことによって専門分野の知識や技能が戦前に比べて低下していると認識されていたため、新制大学の主眼であった一般科目のあり方が問われるようになったのである。

日本化薬株式会社社長の原安三郎のように、「経営は学問ではなく企業に入つてから学べばよいのであつて大学では広い科学知識をもつた人が養成されることが望ましい」などと述べる経営者もいたが[28]、三菱造船株式会社社長の丹羽周夫のように、「人間形成のための一般教育は重要であるがそれを大学教育で力を入れてやるかどうか〔ママ〕には問題だと思う。大学生はかなり完成した人間だから専門科目にもつと重点を置いてもよい」のような意見もあり[29]、一般教育を重視し過ぎているとの批判もあった。

その一方で、特に大学教員を中心に、一般教育にあてる時間数の縮減を防ごうとする意見も根強かった。1957 年 5 月 27 日に行なわれた第１回第 10 特別委員会において、「一般教育を一年、専門教育を三年にしようという説はないか」といった意見に対して、「一般教育は重要だと思う。年限のみについて考えても戦前より短かくするのは妥当でない。しかし大学を四年とするならば最適の時間配分で行うよう再検討の余地があると思う」といった反論がなされた[30]。また、1957 年 6 月 24 日に行なわれた第５回第 10 特別委員会では、国立大学協会会長の矢内原忠雄によって、「一般的知識を蓄えた弾力性のある人間を作ろうとすることは教育理念として尊い。科学技術教育のために一般教育を犠牲にすることには反対である」や、「一般教育がよくなれば基礎学力は充実する。これは大学進学者にも、中堅技術者にも必要である」などといった意見が述べられた[31]。

このように、科学技術教育の振興について議論をする際に、

それを担う新制大学において大きな位置を占めていた一般教育のありかたは、避けて通ることのできない課題であった。そのため、戦後日本の経済成長によって日本の大学における教育のありかたそのものを議論することになった第 15 特別委員会でも、必然的にそうした問題がテーマの 1 つとなっていた。

新制大学が画一的であり、一般教育への偏りが大きすぎることはこの委員会でも批判をされており、臨時委員で京都大学教授の高坂正顕などは、「社会的要請についてよく考える必要がある。大学卒業者に対しては二つの要求がある。大企業は基礎的能力があればよいとし、中小企業は専門技術が必要だとする。この二つの要請にこたえるためには現在の大学は画一化しすぎているので目的性格を多様化し、幅をもたすべきである。二年の短大も必要である」や、「日本の大学の教育目的は研究者養成、人間形成、社会の要請のいづれをも同じ重要さとしているところに無理がある。一般教育が国民としてもつべき教養であるならば、これは義務教育段階ですべきで大学における一般教育は専門教育と結びついてやるべきである」と発言していた [32]。

その一方で、1961 年 1 月 23 日に開かれた第 5 回第 15 特別委員会において、国立大学協会一般教育特別委員会委員の立場として、蠟山政道が「専門の分化はさけられない。専門分化による弊害の防止と除去が一般教育の使命である」と、東京大学教授の木村健康が「一般教育の目的は学問の専門分化によるへい害を除くことである。学門〔ママ〕の専門分化が進むにつれて各専門間の協力が必要となり、他の専門をも理解する能力や、各専門を総合的にみる能力が必要となる。新制大学の学力の低下ということも、専門の高さではなく、このような総合的判断力の欠如が学力の低下として写っているものと思う。このような面を補なうのが一般教育である」とそれぞれ述べ [33]、専門教育が重視される時代だからこそ、一般教育が必要であるとして譲らなかった。

さて、この第 15 委員会では、高等教育そのものが論じられていたがために、短大も自己の存在意義を要所において強く主張していた。

1960 年 12 月 5 日に開催された第 3 回の第 15 特別委員会では、日本私立短大協会副会長の小野光洋が「短期大学制度は、これまでに大学教育を普及させたという現実を認めて、今後も発展させなければならない。専科大学的な内容は現在の短期大学でもじゆうぶんにやることができる。もし必要であれば、短大の下に年限二〜三年の予科的なものを作ればよい」として [34]、存置を主張していた。また、12 月 19 日の第 4 回委員会では、全国公立短期大学協会副会長の田中静雄が「短大の改革が問題となるとき、専門学校に下げられるように思われる。また、多くの短大ができ、社会的に認められてきたのであるから、大学の中に四年生と二・三年の大学あることにして戴きたい」と主張していた [35]。いずれも、短大を大学の枠内にとどめたうえで、恒久化を目指していたことがうかがえる発言である。

こうした議論が展開され、第 15 委員会では大学の教育において産業界の主張を容れて専門科目を重視するグループ、一般教育を重視して新制大学の理念を実現しようとするグループ、短大を恒久化しようというグループといった分裂があったがために、主査であった広島大学学長の森戸辰男は「高等教育機関に三つの大きな段階があるということはほぼ皆さんの考えに明らかなようである。一つは二年ほどの短期のもの。一つは四年の大学。もう一つは大学院研究所等でやっている教育の三つのレベルです」といったことを [36]、前提とせざるを得なかった。

大学側がいかに一般教育の意義を強調しても、現実に技術者の質と量に問題を見出している産業界が納得するはずもなく、論争を収拾するためには、ここまで何度も議論となっていた、 5 年制の高等教育機関の設置を軌道にのせることが重要であると考えられた。1961 年 2 月 27 日の第 9 回第 15 委員会において、専科大学案が高等専門学校案に改められて、提出･審議されたのであった。主査である森戸は、審議に先立って、「五年制専門教育機関は実質的には高等教育機関の一部をなすものであること、またこの機関の成立が諸般の事情から急がれていることから、ここで特別に審議することにしたのである。このような機関を短期大学とは別に作るという点について意見をききたい」と述べている [37]。

その高専案には、文部次官の緒方信一が第 9 回第 15 特別委員会で、「専科大学案とは異なり、短期大学の転換を考えずにこれとは別に五年制の一貫教育の実現のみを考えたのである」と明言したように [38]、短大への配慮があった。第 3 章でみたように、短大をめぐってはあくまでも過渡的な教育機関のありかたであるとの認識のもとで、その改善を専科大学への転換というかたちで行なおうとしたことによって、国立

大学協会の意見から「格下げ」を懸念した短大側の大きな反発を招いていたわけであるが、この高専案は短大の転換を基本的には求めておらず、短大が受け入れられるものであった。

短大側の中ではこの高専制度の成立によって、教育システムが明確に複線化することを利用して、４年制大学とは異なるありかたとしての２年制短大という形式を恒久制度化しようとする意見が強くなっていった。1961 年 6 月 6 日付で全国公立短期大学協会が出した「短期大学制度に関する陳情書」では、「高等専門学校制度の法制化されるに際しては、短期大学を制度上恒久化すること」や「短期大学の管理ならびに教授研究について、大学としての基本条件を法的に規定すること」といったことが求められている[39]。ここにおいて、短大側にしてみれば、高専制度は反対すべきものではなく、利用するべきものとなったのであった。1964 年、学校教育法の附則で定められていた短期大学は、本則で規定されることによって、制度的な安定をみることとなった。

さて、この高専制度の創出にあたっては、中教審でほとんど議論されず、既定の政策として予告をされたのみであったことが先行研究によって既に指摘されており[40]、この制度が中教審主導ではなく、文部省主導で導入されたものであったのは間違いない。だが、だからといって、この中央教育審議会の議論が、全く高専制度の創出にいかされなかったとは考えられず、むしろ、中教審の議論を受けて政策立案がなされたと考えたほうが自然であろう。ここまでみてきたように、1950 年代の高等教育改革には、「大学―産業界」という対立軸とともに、「大学―短期大学」という対立軸も存在していた。そして、次にみるように、新しい教育制度である高専は前者の対立を契機として立案されたものであったが、その内容は後者の対立に大きな影響を受けていると考えられる。

まず、高専という制度そのものの成立についてであるが、本稿冒頭で述べたように、これまでの高専制度成立史を扱った論考では、産業界の要求を極めて重視している。だが、文部省が政策立案をするにあたって、そうした産業界の要請の影響力は確かに重要であったものの、過大視もできない。本章冒頭で紹介した、第 10 特別委員会でなされたような、産業界の意見に盲従することへの違和感は、例えば 1957 年 4 月 27 日の中央教育審議会第 58 回総会でも「産業界の要請は十分理由のあるところであるが、もつと広い視野も必要だと思う。（※引用者中略）新しい文明と生活に適応できる新しい人間の養成という面を教育の立場で考えなければならない。（※引用者中略）科学技術にのみとらわれることなく全体的な視野の中で考えねばならない」などのようなかたちで表明されていた[41]。

そうした意見を、文部省は共感をもって受け止めていたようである。文部省のある担当者は、1957 年 5 月 20 日に行われた中教審第 59 回総会において、「職業教育は社会で生活し職業に従事する素地を作るという意味だから立脚点が違う。科学技術教育は基礎なり応用の面で多少専門の領域にはいるのだ。また産業教育は産業界の要請にこたえるという意味をもっている」のように語句の定義を説明している[42]。産業教育とは実業学校などを指すこともあるが、ここではそうした具体的な学校制度が議論となっていたわけではなく、それぞれの用語の範囲が議論されている。ここにおいて、文部省は 1950 年代に高まりをみせ、第 10 特別委員会などを開いてまで議論し、推進しようとしていた科学技術教育と、産業界の要請によって行う教育とを当初わけていたのであり、だからこそ文部省は産業界の要請に応える量的にはマイナーな機関を創設し、彼らの要請に一定の配慮をみせたかたちをとり、そうした産業教育の実践をアピールしつつも、実際には文部省の考える科学技術教育を主に推進しようとしていたのであった。高専は、実は科学技術教育から切り離された線上に位置した機関なのであったと言えよう。

そのため、文部省が実際に配慮をしたのは産業界ではなく大学、その中でも自己の管轄する国立大学であり、「大学―短大」の対立軸に、高専制度の内容は影響を受けていたと考えられる。ここまで触れてきたように、短大の専科大学に対する反対が高専制度の成立において重視されているが、そもそもその短大の反対は前章でみたように、国立大学協会の意見を背景としているとみるべきである。短大制度の存置は専科大学という名称のもとでも、短大側に短大の転換を求めていないことを丁寧に説明しさえすれば十分であった。それをあえて高専制度に変更したことは、国立大学協会による大学の権威を維持しようとする志向性を踏まえなければ説明できないであろう。大学のありかたについては 4 年制に強いこだわりをみせている国立大学協会が、大学という枠内で様々な形態を認めるとは考えにくく、教育システムを複線化することになるものの、大学の枠外に新たな高等教育機関を作れば、少なくとも大学の権威は維持されることになるのである。

1960 年 7 月 4 日に開かれた第 83 回総会では、「大学に種別を設けることについて、たとえば専科大学などは大学のカテゴリーに入るか」という質問に対して、「高等学校卒業以上のものをカレッジということならよいが、カレッジとユニバーシティーを一本にするのはよくない。社会が高等学校に直結する昔の高等専門学校的なものを要請するならそういう学校制度を設けてもよいが、これを大学の範囲に入れるかどうかについては問題があろう」や、「ユニバーシティーは学校教育の最高のものである。したがって就業年限が二年または三年のものは大学のわくからはずすべきであるが、これは実際問題として現在法律で大学として認められている以上困難であろう」といった意見が出ていた[43]。国立大学側が大学の枠内にこれ以上別のありかたを認める可能性は全くなかったのである。

専科大学法案から高専制度への転換の際には、重要な変更が行なわれている。1958 年 9 月 18 日に国会に上程された専科大学法案において、「専科大学は、深く専門の学芸を教授研究し、必要があるときはあわせて高等学校に準ずる教育を施し、職業又は実際生活に必要な能力を育成することを目的とする」と[44]、その目的に「研究」が含まれていたのに対し、高専は現在においても学校教育法の第 115 条において「高等専門学校は、深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的とする」と、その目的に「研究」が含まれていない。高専からは責務としての研究が除外され、それを担う大学との間で差別化が図られたのであった。こうした変更は、制度的な保証を求める短大に対する配慮というよりも、学問の水準維持をうたい、４年制大学の権威を守ろうとする国立大学協会への配慮とみなすべきである。大学の権威に抵触しない範囲においてのみ、高専は存在し得たのであった。

1963 年 1 月 28 日に中央教育審議会が出した答申「大学教育の改善について」では、「高等の学術研究を行なうとともに、高い専門職業教育を行なうもの」として「大学院大学」を設けるなど、種別化が盛り込まれることになるが、本稿でみてきたように、1950 年代においても、新制大学の画一性が批判され、それぞれの高等教育機関の特色を出させるような制度改正が議論されていた。高等専門学校は、そうした流れの中で、産業界の要請に端を発しつつも、大学による権威の防衛という目的を強く受けて成立した制度なのであった。

おわりに

高等専門学校は日本の高等教育全体からみれば極めてマイナーな存在であるが、その成立過程をみると、なぜマイナーな存在とされているのかが判明する。

戦後、戦前の複線的な高等教育制度が全て新制大学に一本化されたことは、産業界と大学の双方にとって、大きな不満であった。産業界にとっては中堅技術者の供給量が著しく減り、大学にとっては各大学の特色が画一化した大学制度の中で失われていくと考えられたためである。

高専制度は通常、1950 年代における技術者不足に対する懸念の高まりの中における、科学技術振興政策の一環として語られることが非常に多い。しかし、そうした産業界の要請を過大視して高専制度の成立過程を論じるべきではない。確かに、産業界の要請は重要であったが、同時に、あくまでも社会の一部に過ぎない産業界の要請を無条件で認めることも、大学や文部省から危惧されていた。産業界の要請に端を発しつつも、実際には大学や短大の利害によって、高専という制度は形作られたのであった。

1950 年代を通じて、大学は新制大学が画一化された制度であるがゆえに、産業界との議論の中で、新制大学としての新たな特徴である一般教育を堅持することで自己の存在意義を強調しながら、老朽化する設備の更新や不足する予算の確保を強く主張していた。一方、短大との議論の中で、あるべき高等教育機関像について、産業界との議論の中で打ち出したものとは別の論点、すなわち４年制という形式を大学側は強く主張することによって、大学の権威を維持しようとした。短大の専科大学に対する反対は、大学としての要件を疑問視されている状況の中で、組織防衛のためにとられた措置であったと言えよう。

文部省は、専科大学法案が幾度も廃案となることによって、焦りを感じていた。産業界からの要請は、それだけに固執するものはないが、無視できるものでもなく、それへの一定程度の対応は必要であった。文部省は、職業教育や産業教育と科学技術教育をわけようとする姿勢を実のところ持っていながらも、国民的な関心事である科学技術政策を大学に担わせ、多額の予算を獲得するため、産業界からの要請をある程度容れた新制度を早急に樹立する必要があった。その結果、産業界が求める中堅技術者養成機関としての高専制度

が成立するとともに、その規模は高等教育全体からみたときに、極めてマイナーなものにおさえられ、その目的から「研究」も除外されたのであった。一般教育を行う大学こそが高等教育機関の中核として、高専制度をつくるなかで、大学は自らの権威や位置づけを周囲に再確認させようとしたのであった。

短大も、高専制度が成立して教育制度が複線化されれば、４年制大学への移行にこだわらずに、現状のままで高等教育機関としての認知と制度的な恒久化を得られるわけであるがら、専科大学に自らが転化される心配がなければ、高専制度をうまく利用しようとするのであった。

つまり、高専制度は産業界の要請のみによって成立したわけではなく、それはあくまでも契機であり、その内容には、自らの権威を守ろうとする大学や、制度的な恒久化を目論む短大といった、それ以外の高等教育機関が自らの利害を達成しようとしていた影響がみられるのである。特に、先行研究においては、高専制度成立過程における短大の反対が注目されているが、実際に大きな影響力を発揮していたのは国立大学の意見であった。専科大学法案から高専制度への転換は、その内容を分析するに、短大への配慮というよりも、国立大学協会による大学の権威防衛という主張への配慮という側面が非常に強い。文部省は当初科学技術教育と産業教育とを分けて考え、高専制度の創設によって産業界の要請に配慮をみせつつも、実際にはそうした教育制度の複線化を前提として、科学技術教育を大学を頂点とした新制教育のピラミッドの中での中で実施しようとしていたのである。高専制度は戦後の産業振興というポジティブな文脈の中でではなく、いわば戦後の新制大学制度の防波堤として成立したのであった。

[1] 国立高等専門学校協会編『国立高等専門学校三十年史』（同刊、1992 年）15 ～ 17 頁。

[2] こうした私立大学の量的拡大については、荒井克弘「マンパワー政策と理工系大学教育の拡大」（中山茂・後藤邦夫・吉岡斉編『通史　日本の科学技術』第３巻、学陽書房、1995 年）。

[3] 伊藤彰浩「高度成長期と技術者教育―高等教育機関をめぐって」（『日本労働研究雑誌』55-2、2013 年）。また、そのように地域的な均衡を重視しつつも、地域間の熾烈な誘致合戦を経たうえでの設置となりやすいため、高専設置にあたっては地元に負担が転嫁されていたということも指摘されている（大谷奨「国立高等専門学校設立過程に関する覚え書き」、『筑波大学教育学系論集』32、2008 年）。

[4] 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育』（東京大学出版会、1969 年）249 頁、文部省『学制百二十年史』（ぎょうせい、1992 年）188 頁。こうした経緯は高専制度成立史の中でしばしば言及される。例えば、前掲伊藤「高度成長期と技術者教育」46 ～ 47 頁、大﨑仁『大学改革　1945 ～ 1999』（有斐閣、1999 年）200 ～ 204 頁、山下祐志「専科大学法案の再評価」（『高等専門学校の教育と研究』1-1、1996 年）27 ～ 29 頁。

[5] 飯吉弘子『戦後日本産業界の大学教育要求―経済団体の教育言説と現代の教養論』（東信堂、2008 年）。

[6] 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦編『資料　日本現代教育史』２（三省堂、1979 年）96 頁。

[7]「大学における科学技術教育について」（『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要・（昭二四. 六～昭三五. 一一）』所収、国立公文書館所蔵、請求番号：平４文部 01105100）

[8] 前掲『資料　日本現代教育史』２、97 ～ 98 頁。

[9] 同上、100 頁。

[10] 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦編『資料　日本現代教育史』3（三省堂、1979 年）115 頁。

[11] 同上。

[12] 本稿で紹介したもの以外については、「科学技術教育振興に関する各界の意見」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）及び「専門的教育機関に関する中央教育審議会の答申要旨」（『中央教育審議会総会（第八一～八九回）配布資料・（昭三五. 五～昭三六. 七）』所収、国立公文書館所蔵、請求番号：平４文部 01048100）参照。

[13]「工業教育振興要望陳述書」（『森戸辰男関係文書』所収、広島大学文書館所蔵）。

[14]「要望書」（前掲『森戸辰男関係文書』所収）。

[15]「中央教育審議会第六〇回総会議事概要」（前掲『中央教育審議会総会（第五九～六五回）配布資料』）。

[16]「中央教育審議会第六七回総会議事概要」（前掲『中央教育審議会総会（第五九～六五回）配布資料』）。

[17] 前掲「要望書」。

[18]「科学技術振興に対する意見」（「科学技術教育振興に関する委員会の意見」の添付文書。前掲『森戸辰男関係文書所収』）なお、「科学技術教育振興に関する委員会の意見」の日付は 1957 年７月 22 日付である。

[19]「大学の科学技術教育の振興に関する見解」（前掲『森戸辰男関係文書』所収）。

[20] 以上の第二回第四特別委員会の議論については、「中央教育審

議会第四特別委員会議事録　第二回」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[21] 以上の第三回第四特別委員会の議論については、「中央教育審議会第四特別委員会議事録　第三回」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[22] 以上の第五回第四特別委員会の議論については、「中央教育審議会第四特別委員会第五回議事要録」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[23]「中央教育審議会第四特別委員会第四回議事録」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[24] ここからみる第七特別委員会の開催回数等の詳細の情報は、国立公文書館に議事録が一部しか残っていないため、判然としない。なお、臨時委員を含めた参加者については、「中央教育審議会第七特別委員会（短大）委員名簿〔及〕中央教育審議会専門委員（第七特別委員会）名簿」（石川二郎旧蔵資料所収、国立教育政策研究所教育図書館所蔵）によって確認した。

[25] 以上の第七特別委員会の議論については、「中央教育審議会第七特別委員会議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[26] 以上の第七特別委員会の議論については、「第七特別委員会（短期大学制度）議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[27]「第一〇特別委員会（第三回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[28]「中央教育審議会第一〇特別委員会第一回議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[29]「中央教育審議会第一〇特別委員会（第四回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[30] 前掲「中央教育審議会第一〇特別委員会第一回議事概要」。

[31]「中央教育審議会第一〇特別委員会（第五回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第四、七、一〇特別委員会議事概要』所収）。

[32]「中央教育審議会第一五特別委員会（第二回）議事概要」（『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要・（昭三五. 一一～昭三六. 六）、国立公文書館所蔵、請求番号：平４文部 01109100）。

[33]「中央教育審議会第一五特別委員会（第五回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要』所収）。

[34]「中央教育審議会第一五特別委員会（第三回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要』所収）。

[35]「中央教育審議会第一五特別委員会第四回会議概要」（前掲『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要』所収）。

[36]「中央教育審議会第一五特別委員会（第五回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要』所収）。

[37]「中央教育審議会第一五特別委員会（第九回）議事概要」（前掲『中央教育審議会第一五特別委員会議事概要』所収）。

[38] 同上。

[39]「短期大学制度に関する陳情書」（『中央教育審議会総会（第八一～八九回）配布史料・（昭三五. 五～昭三六. 七）』所収、国立公文書館所蔵、請求番号平４文部 01048100）。

[40] 渡辺宗助「中教審『三八答申』とその評価」（喜多村和之編『高等教育と政策評価』、玉川大学出版部、2000 年）85 頁。

[41]「中央教育審議会第五八回総会議事概要」（『中央教育審議会総会（第五九～六五回）配布資料（昭三二. 五～昭三二. 九）』、国立公文書館所蔵、請求番号：平４文 0145100）。

[42]「中央教育審議会第五九回総会議事概要」（前掲『中央教育審議会総会（第五九～六五回）配布資料』）。

[43]「中央教育審議会第八三回総会議事概要」『中央教育審議会総会（第八一～八九回）配布資料・（昭三五. 五～昭三六. 七）』、国立公文書館所蔵、請求番号平４文部 01048100）。

[44]「専科大学法案」（「戦後日本教育史料集成」編集委員会『戦後日本教育史料集成』第７巻、1983 年）96 頁。

【附記】本稿は JSPS 科研費（基盤研究(C)、課題番号 16K02872、研究代表者原口治）による研究成果の一部である。

英語課外活動の実践とその成果

吉　田　三　郎*

Teaching Speech and Presentation as Extra-curricular Activities and Its Outcomes

Saburo YOSHIDA

Since the foundation of Fukui Kosen (Natonal Institute of Technology, Fukui College), "Kosen English club" has continued to attract students interested in learning English besides regular classes. This paper reports how extra-curricular activities have helped improve students' proficiency in English and their motivation to keep studying it. Looking back on the history of those extra-curricular activities, the author, who has been encouraging students to participate in the nation-wide Kosen English presentation contest since 2007, rediscovered English learning from the students' point of view and obtained various findings to make the present club activities more meaningful. Through ten years of trials and errors and with the aid of enthusiastic fellow teachers, Fukui Kosen finally won first prize in 2017. Based on this experience, the author considers how to improve the present conditions in which English is taught at Fukui Kosen, and makes some suggestions to get the students motivated to use English on a larger scale.

Keywords：Extracurricular Activities, English training, Presentation in English

1．　はじめに

著者が高専教員として英語教育に携わるようになった平成 17（2005）年当時は、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」の策定のもとに、英語教育の刷新に向けて中学・高校の英語教員への悉皆研修が真っ盛りであった。また、高等教育機関たる高専や一部の理工系大学では、より実際的な国際基準となる JABEE 審査に合格するために「使える英語力の品質保証」も求められるようになって間もないころでもあり、その方策として、TOEIC テストのスコアで最低限〇〇点と言う数値目標を専攻科の修了要件に取り入れる高専も数多く出てきた。TOEIC テスト等を自ら受験した経験が皆無の教員たちにとってはその存在は未曾有の脅威となり、高専英語教育への「黒船」と比喩されるほどの突然の流れへの対応に右往左往していたようにも思えた。どのように指導すべきか見当もつかず、多くの教員が出来合いの TOEIC 対策テキストを授業に取り入れ、自学用に CD-ROM 教材を採用しては学生たちの奮起に期待していたのである。この実情は、産業界からの要求への回答として客観性を求めるあまりに、共通外部試験に盲目的に信頼を置きすぎているようにも思えるが、TOEIC は絶大であり、次第に現状の試験形式ではコミュニケーション能力の主に受動的な側面しか測れないことへの疑問、あるいは反省が徐々に広まっていきつつも、そのスコアの重要視は基本的には変わらずに今日に至っているのは周知の通りであろう。

ほぼ時期を同じくして、全国高専の英語教員からなる全国高等専門学校英語教育学会（COCET）は、より教育的な見地から「英語が使える高専生」の育成を目指し、それまでは各地方レベルの大会しかなかった現状を改善し、全国レベルの英語コンテストを立ち上げ、2007 年度より東京代々木の国立オリンピック記念青少年センターで大会

*一般科目教室（人文社会科学系）

を実施し、昨年度で 11 回目を数えている。注目すべきことには、この大会は伝統的な英語スピーチ、あるいはレシテーション（名文暗唱）コンテストを集約するにとどまらず、それらとは異なる目的を当初から持っていた。それは 21 世紀に入り、より現代的、発信的なコミュニケーション能力の習得が強く求められる社会に対応できる人財育成が必要となっていることを反映させる意味から主眼をスピーチ部門ではなく、プレゼンテーション部門に置き、「プレコン」として発足したのである。そこには ICT 社会の基本ツールであるコンピューターを活用したよりダイナミックで視覚、さらには聴覚情報も取り入れたプレゼンテーションが現代求められる英語使用の姿であるとの信念が設立の段階から強くあった。

福井高専は当初はスピーチ部門への参加のみであったが、毎年東海北陸地区予選に参加者を送り出し、過去に２度全国大会に進んでいる。また第８回大会からは念願のプレゼンテーション部門にも取り組めるようになり、2015 年度は第２位、翌 2016 年度はついに第１位に与えられる文部大臣賞を受賞するに至った。

本稿は、福井高専開校時より脈々と受け継がれている英語班、英語部としての課外活動を概観する。その後に現在の英語部でのスピーチ・プレゼンテーション指導の成果である、全国高専英語プレゼンテーションコンテストへの 11 年間の取り組みを振り返りながら、これまでの学生のかかわりと進歩の現状を報告しつつ、これからの活動の展開、そして正課の英語授業へのフィードバックのあり方、授業改善への方向性を示唆するものである。

２．　本校英語課外活動の歴史ついて

英語使用を実践し、自らの英語力を伸ばしたいと希望する学生たちのための課外活動（ESS クラブ）は本校ではかつては「英語班」と呼ばれていた。本校の『10 年史』や『20 年史』を紐解くと、昭和 40（1965）年の福井高専開校当時から責任感と熱意ある英語教員たちがその活動を支援していたことが記録されている。以下に 10 年ごとのスパンで英語班の活動を概観する。

１）昭和 40 年代の特徴

県内の有力高校（武生高・藤島高・高志高）の ESS との交歓会が盛んに行われた。英語ネイティブスピーカーが身近にはいない状況の中で、AFS 留学生を招待しての講演会を開き、あるいは文化祭での英語での弁論の披露、さらには *Challenger* というタイトルの英語文集を発行したりなどの精力的な活動が記録されている。昭和 46 年からは本校学生が AFS 交換学生としてアメリカに留学する例が５年間に３件記録されており、当時の英語班担当顧問に名を連ねていることからも推察できるように、フルブライト奨学金を勝ち取っての米国留学の経験もある辻本、河上教官（当時）の後押しも大きかったものと推察される。

２）昭和 50 年代の特徴

本校文化部門の合同発表会で７月に開催されていた「文月祭」での発表の他に、10 月に恒例の英語劇を上演していた。当時の班員数が８名～ 12 名という実績からすると班員全員が英語劇に関わっていたものと思われる。当時は大学の ESS もスピーチやディベートセクションとともに英語劇のセクションが設けられそのパフォーマンスを公開する活動が盛んであった時代である。また弁論部門では、福井大学 ESS 主催の Speech Contest に参加し、入賞した記録も残されている。

３）昭和 60 年代～平成６年

非常勤ながら英語母語話者である外国人講師を採用する時代に入り、また、テレビ・ラジオに加えてビデオ等の英会話教材が充実してきた中で各班員の「ヒヤリング、スピーキング力」の強化が図られたとの記述があるが、対外的な活動には特記すべきものは残っていない。それでも放課後に LL（語学演習室）で集まって英会話練習を行ったり、洋画の視聴や英語の歌を聴いてリスニング練習を行ったりしていたことは現在も一部残っているオーディオテープ、VHS や Beta 規格のビデオテープライブラリーからうかがい知ることができる。

４）平成７年～平成 16 年

引き続き LL 室を利用しての活動が行われ、対外的には富山商船高専主催のスピーチコンテストに出場し、平成 10 年と 15 年（そして 18 年が最後であるが、）に入賞した記録がある。英語班の部員数はさら減少し平成 16 年には３名を記録するのみであり、残念ながらその他は実質的な活動は記録されていない。

５）平成 17 年以降

福井高専創立 40 周年記念事業の一環として、平成 18 年４月下旬にオーストラリアのヴィクトリア州にあるバララット大学（現フェデレーション大学）との姉妹校提携を実現した。その中で、ほぼ隔年で２週間程度の語学研修を実施する短期留学制度が開始し、当初 15 名を定員とするプログラムが定着し現在に至っている。これを受けて学生の海外への興味関心も高まる傾向にあった。また、全国プレコンでのスピーチ部門２位入賞の実績から、しばらく休止していた英語部（旧英語班）にも予算が認められ、活動を再開している。LL 室はコンピューターを完備した e-learning 室として生まれ変わったのを機に、ビデオ再生のみならず、英語音声のトレーニングにも活用できるソフトウェアを取り入れたりもできるようになった。

これまでの歴史を振り返ると、学生たちの中には英語力を高めたい、あるいは実践的な発表の場を持ちたいというニーズは常にあり、英語教員たちも、その時代の特徴や英語力向上に活用できる各種視聴覚機器の発展などをうまく取り入れて学生支援を行ってきた様子が窺われる。一時期は衰退の一途を辿る心配もあった英語課外活動も、現代ならではの ICT のハード面、ソフト面の画期的な発展、また費用面でも手に届く現状を生かして変貌を遂げていく余地もできてきたと思われる。

３．　英語課外活動と「プレコン」のかかわり

冒頭でもふれたように、全国高等専門学校英語教育学会（COCET）がそれまでの各地区の活動を統合して、いわゆる「ロボコン」に比肩しうる英語コンテストとして全国高等専門学校英語プレゼンテーションコンテスト（「プレコン」）を立ち上げて 10 年になる。著者はこの大会参加を英語課外活動の一つの目標として、プレコン開始の年（平成 19 年）から東海北陸地区英語スピーチコンテスト（すなわち全国「プレコン」のスピーチ部門の実質的な予選大会）に積極的にエントリーしてきた。特に第４回大会からは全国プレコン実行委員として参画し、他地区の高専の優れた取り組みも目の当たりにして自らの学生指導にフィードバックさせる機会を得てきた。全国選抜大会である以上、優劣の差が予選通過、本選での順位付けとして結果として残る。しかし、この取り組みは単なる競争に留まらず、スピーチやプレゼンテーションを作り上げる過程での学生本人の成長や教員の側の指導力の向上にも大いに寄与するものである。この観点から、以下にスピーチ部門、プレゼンテーション部門の取り組みを紹介する中で、これからの指導にあたる他の教員にとって示唆となる事柄を指導記録の中から拾いあげていく。

３．１　スピーチ部門

スピーチ部門は全国 8 ブロックから各 2 名ずつ本選参加が認められ、総勢 16 名で決選大会となる。北陸地区は、富山商船高専（現富山高専射水キャンパス）の主催で開催されてきた英語スピーチコンテストを発展統合し、全国予選の意味を含めて、東海北陸地区英語スピーチコンテストを毎年 11 月に実施している。上位大会への出場資格は２位までであるが、コンテストでは３位までの順位付けで表彰を行う。運動部の高専大会とは異なり、１校から２名が代表となることもできるので、富山商船高専が他の工業高専を押さえて大会発足当初の第１回、第２回では１位、２位、さらには３位までを独占していた。国際流通学科（現在は国際ビジネス学科）を持ち、正課の授業の中でスピーチ作文を行い、クラス全体から選ばれた学生、それも１年間の英語圏留学経験を持つ場合がほとんどでは、まさに硬式野球やテニスの大会と似たような圧倒的な差を生むのもまたむべなるかなという状況であった。

審査項目は全国大会本選に準じて英語力（English）３割、内容（content）４割、そして表現力（delivery）３割の加重をかけて、日本人審査委員長と２名の（英米の）ネイティブスピーカーが 300 点満点で評価する。

本校の出場者は第３回大会で２位、第５回大会でも２位となり全国大会に進んでいる。特に第３回大会では石川高専とともに富山商船高専の国際流通学科の学生を凌駕し、全国大会でも優勝、準優勝を勝ち取っている。工業高専という、英語教育においてはハンディを背負っているという側面もある中で英語を通じての自己表現に立ち向かった学生たちの作品にはそれぞれ深いメッセージが残されていて今読み返しても驚くばかりである。

３．２　スピーチコンテスト発表原稿の内容概略

スピーチとしての言葉の力は、トピックの要約からでは

伝えきれない要素もあるが、毎年さまざまな学生が独自の視点から自らの経験に基づいて語られるスピーチには読み応え、聴きごたえのあるものばかりであった。以下に各回のスピーチコンテスト参加学生の発表の概要を記す。

１）第１回富山大会（平成 19 年度）

・参加者：HASEGAWA, Yuka（3EI）

・タイトル：Real Force of Communication

・概　要：英語が好きで成績も良かった筆者が初めての海外ホームステイに参加して、単に言葉が通じるだけにはとどまらない「真のコミュニケーションの力」として他者への思いやり、共感の重要性を実体験することができた。特に韓国からの留学生とも国籍を超えた共感を持てるようになるきっかけになった場面で、当時流行していた Backstreet Boys の曲の一節からの "I don't care who you are, where you are from, what you did, as long as you love me." のメロディつきでの引用が印象的であった。

２）第２回富山大会（平成 20 年度）

・参加者：NISHIYAMA, Satoshi（F4）

・タイトル：I've Finally Found It!

・概　要：オリンピック候補を出すほどのバドミントン指導で県下随一の地区で毎日バドミントンに明け暮れていた筆者が、学校祭でのちょっとしたきっかけからギターの魅力にのめり込むストーリーである。ベースギターが何であるかも知らなかった筆者がギグと呼ばれるギターセッションでの掛け合いを経験する中で、これまでにない心の交流を感じたセンセーションを語った。

この大会では主催者の手違いからか、全参加者の成績スコアが配布されて、本校学生のスコアは日本人審査委員長の評価では１位、１人のネイティブ審査員は９人中８位、もう１人は９人中５位とバラバラであった。結果的に１位となった出場者は全国大会でも２位に入賞しているので、審査のバランスは妥当であったのかもしれないが、その後のコンテスト参加者選びと練習メニューにも大きな影響を与えた。

３）第３回岐阜大会（平成 21 年度）

・参加者：URATA, Yukio（F5）

・タイトル：Black Piece

・概　要：日本人とブラジル人とのハーフである筆者は幼年期よりその生まれゆえの「からかい」に遭う。ブラジルでは日本人の親を持つ「ジャパ」と呼ばれ、日本に移住すると今度はその肌の色や容姿の違いをからかわれるなど、Black Piece と自虐的に呼びながら二重国籍である自分のアイデンティティをどこに求めるかで思い悩む青年期を送る中で、ある日リオオリンピックの開催決定という大きな出来事が起こる。開催地に名乗りを上げるシウバ大統領のスピーチでは、混血の国である多様性こそブラジルの誇りというメッセージから、日本でブラジル人として生きる力を見出し、自己のアイデンティティ確立を力強く宣言した。

本学生は全国大会の場でも、まだ 16 歳の小柄な学生が堂々と力強くスピーチを行う姿に感動の涙を流す者もいて、堂々の２位入賞となり、この活躍が認められて英語班の復活が実現した。

４）第４回福井大会（平成 22 年度）

・参加者：MARUYAMA, Hiroshi（3EI）

・タイトル：The Nature of Value

・概　要：校内ではメディア研究会にも所属し、電子情報工学科の学生らしく日本製携帯電話の置かれた「ガラパゴスシンドローム」の問題点を本県出身の学者であり、インダストリアルデザイナーとして著名な川崎和夫氏の講演会での質疑応答から得た感銘をスピーチにまとめたものである。ハイテクの機能を競うあまりにユーザーの本来のニーズを忘れた携帯電話メーカーの誤りを繰り返さない未来志向のエンジニア宣言であった。

５）第５回岐阜大会（平成 23 年度）

・参加者１：OISHI, Saki（F4）

・タイトル：I hate CINDERELLA !

・概　要：シンデレラストーリーなんか大きらい！というやや過激なタイトルからもわかるように、ロマンチックな一目ぼれの恋などナンセンスと思っていたところ、統計的には一目ぼれの相手と結婚した夫婦の離婚率は通常の半分程度であることを知り、身近に見た結婚、離婚、再婚の様子に人間のこころの不思議さと危うさを感じる思春期の多感な想いと、温かくも前向きな生き方に対する希望をユーモラスに語る名スピーチであった。

本学生は英語の発音も流暢で、よく感情が表現され、リテンションも申し分なかったのに入賞しなかった理由を詰問したところ、教育的配慮で１校から２名の入賞は出さないよう調整を行ったことを審査員の１人が告白している。

・参加者２：MAEDA, Shota（2EI）
・タイトル：Three Simple Steps
・概　要：話者がアメリカ留学中に起こった東日本大震災とそれに伴う原発事故に対して、それから数ヵ月後に帰国してみて、日本人は政府や学者の批判をするばかりで、自らはどう考え、行動するのがベストであったかには考慮が足りない情けなさを感じる中で生まれた主張である。我々一般人も起こったことに興味を持つ、自分の周りの誰とでも議論をする、理解できないことや知りたいことは尋ねるという単純な３つのステップを常に忘れない自主自発性に富む生き方の必要性を問うスピーチであった。

６）第6回石川大会（平成 24 年度）
・参加者 1：NISHIYAMA, Satoshi
・タイトル：Tricycle and Me
・概　要：高専入学以来、学生会長まで務めるなど優等生で「いい子」のイメージを周りから持たれては常に他人の期待に応えてきたが故の悩みを打ち破る経験を持ちたくて苦悶する姿を語るスピーチである。ある市のイベントで三輪車に乗っての３時間耐久レースに誘われ、最初は馬鹿馬鹿しいと思いつつも、純粋に楽しみのために何かを知る経験を持ち、今までの自分とは一回り成長した姿を語っていた。

・参加者２：URATA, Yukio（3C）
・タイトル：Creativity over Information
・概　要：日本のアニメの代表でもある『ドラえもん』の主人公である「のび太」的な生き方に共感を覚えるものとは正反対に、そこに欠けている何かを逸話を引用しながら語りかけるスピーチである。逸話ではトラに食われそうになった犬が一度ならず二度までも咄嗟の機転で危機を脱する場面があり、そこには「創造性は情報に優る」という教訓が隠されていること実感させ、つい惰性に流され、主体的に頭を使うことを忘れがちな仲間の高専生へのエールを送っていた。

７）第７回静岡大会（平成 25 年度）
・参加者：YOKOCHO, Tsutau（4E）
・タイトル：WCBF for Real
・概　要：世界少年野球大会（WCBF）福井大会での通訳のアルバイトスタッフに参加して、野球教室での通訳の難しさに今までの学校での優等生のプライドが一気に崩れ去った経験をもとに子どもの扱いの難しさも加わっての悪戦苦闘をユーモラスに語るスピーチである。本物（for real）の王貞治氏に会う機会と、ホンモノの英語力、コミュニケーション力とは何かを知る体験を経て、自己の成長を誓っていた。

８）第８回石川大会（平成 26 年度）
・参加者１：KINOSHITA, Asuka（2C）
・タイトル：From Flute Through Percussion
・概　要：中学以来ブラスバンドクラブでフルートを演奏し、特に高音の出し方に自信を持っていたはずが、ある日パーカッション部門でティンパニーを担当させられる「屈辱」を味わう。今までの自分に欠けていたもの―周りに合わせた演奏

ができずに突っ走っていたこと―を知り、また深くて透明な音を出すためには基礎基本の練習が重要であることなど、その後再びフルートに復帰してから、更にピッコロ演奏まで任される信頼を得る中で、謙虚な「心の持ちよう」を忘れぬ大切さを物語るスピーチであった。

・参加者２：MAKO, Kajitani（2C）
・タイトル：Language and Heart
・概　要：政治や経済、更には歴史問題の対立の視点から日本と中国を見るとおそらく両者の友好関係は決して進展しないように見える。しかし、６年前に中国赴任中に急死した父親の葬儀に駆けつけたときの地元の関係者の接し方は、かけられた言葉は全く理解できないながらも、実に温かいものであった。そこに見たものは現地の人たちの優しさや温かさはおそらく日本人である父もまた同様に接していたからこその交流であったことが推し量れる。人と人との関係には言葉を越えた通じ合いがある一方で、もし言葉がわかればなおさら通じ合うのではとも直感する経験を通じて、国際的に活躍できるエンジニアとして外国語を大切にする心を持つ重要性を訴えるスピーチであった。

９）第９回三重大会（平成 27 年度）
・参加者：HISANO, Mayuko（2M）
・タイトル：Connection with On-site People
・概　要：仕事内容もよく調べずに選んだアルバイトは知的障碍者の施設での仕事であった。食事やトイレの介助などに苦労はあっても人の世話なら何とかなると思っていたものの、ある日、担当の入居者が一時行方不明になってしまう失態を犯してしまう。自分の持ち場だけこなせばという考えでは到底カバーしきれないことも求められていることを痛感する中で、日ごろ学校で「現場の人たちとのつながりを大切に考えて動け」と言われていたことの意味を始めて実感する経験になったことを語っていた。

10）第 10 回富山大会（平成 28 年度）
・参加者１：AIRI, Kinoshita（3EI）
・タイトル：Is Kosen Life Really Easy?
・概　要：高専生は高校生よりも楽か？という問いに対してなんとなくそうだろうと思いながら「ぬるま湯」の生活になじんでいた頃、高校３年生の元同級生たちが自分の進路を決めるのに真剣に生きているさまに己れの生き方を考え直す機会を得ることができ、今ではデザイナーでありコンピュータープログラマーでもあるウェブデザイナーとしてのキャリアを実現するべく再び高専生活を生き生きと楽しむ自分を発見できた喜びを語るスピーチであった。

・参加者２：NOMURA, Hina（3B）
・タイトル：Don't Give It Up; You Can Surely Do It!
・概　要：高専に入り、英語で会話することに楽しみを覚えて、一層英語を勉強しようと市内の英会話クラスに入会して、クラスのレベルを一つ上げてみたら、周りは自分より遥かに英語の達者な人たちで今までの自信とプライドが一気にしぼんでしまう経験をした時に、ある教師の一言で自分の探究心の強さは大きな長所でありうることを再発見したスピーチであった。

以上、10 年間にスピーチコンテスト参加した 14 名の学生概要である。第１回と第７回の参加者は英語部の部員ではない（また第 10 回大会の参加者の２人目は原口治教授が熱心に参加を勧め、主たる指導を行っている）が、全て筆者が指導を担当し、引率も行っている。10 年間のスピーチ原稿を読み返すと、それぞれの学生との原稿作成時の言葉の確認とスピーチ練習に共通する必須の要素があることに気づかされる。それらを以下の箇条書きに記す。

１）参加希望学生の意思確認
２）スピーチテーマの確認（多いときはここで２名に絞る）
３）日本語原稿での構成確認（英文のみの学生もいる）
４）英文原稿での構成確認（本人とディスカッション）
５）音読による流れの確認と３）、４）へのフィードバック
６）演壇（大講義室等）での暗唱とリハーサル
７）第３者を交えての批評、調整と６）の繰り返し

スピーチの指導は単に学生の書いてきた英文をリライトして、暗唱と読みの練習をさせれば済むというものではない。それぞれのスピーチの概要からも想像がつくと思われるが、あえてスピーチコンテストに出ようと思う学生には、それぞれの人生のある地点で大きく自己の価値観を変えるような出来事が起こっていて、それに対峙した時にどのように受け止めていいのか、まさに受け止め切れないoverwhelmingな体験を言葉に変えて表現したいという強い想いがある。著者は参加希望学生から渡されたスピーチの元原稿を読む中で何度も胸に熱いものがこみ上げてくる経験を持つほどであった。それらの想いを英語で表す際の取捨選択は当然産みの苦しみを伴うものであり、何度も書き直し、また表現の練習をする中で新たな気づきが生まれることも多々あり、毎年毎年締め切りギリギリまでかかって最終原稿を仕上げていったのである。もちろん初稿では著者の「大人の目」から見ればたわいのないトピックに見えても、それは原稿に表現されていないだけの場合もありうる。その体験をしている本人たちには一大事であり、一つのカタルシスを経験し、新たな人生のステップにつながっていくケースが多かったようにも思える。

このスピーチ部門は、残念ながら第10回を最後にプレゼンテーションコンテストのシングル部門への変更に伴い廃止になった。おそらく今後二度と純然たる高専スピーチコンテストは開かれないであろう。21世紀を生きるグローバルエンジニアにとってはプレゼンテーション能力こそ重要なスキルであることは疑いようのない事実だからである。

しかしながら、上述した10年間のかかわりを振り返ると、何か重要な活動を葬り去ってしまったような想いが拭いきれないところがある。学生が自らの内省を深め、人として生きるとは何かを洞察する機会は、Q&Aのために2分短く5分以内とされたプレゼンテーションの発表ではかえって困難なトピックになってしまってはいないだろうか。SNS等を通じて全世界に中継されるスピーチの影響力の大きさは、単なる数十語にまとめられたツイッターのメッセージを超える力があり、ソロのパブリックスピーチというものは、コンテストのあるなしに関わらず、英語教育、ひいては人間教育の一部としては決して消し去るべきものではない。少なくともそれらの名スピーチに触れる機会は学習者に残していくべきであろう。

この議論はさておき、次にプレゼンテーション部門への取り組みとその成果について述べる。

3.3　プレゼンテーション部門への挑戦

全国高専「プレコン」の本丸である3人1グループによる10分間の発表とそれに続く2分（第11回からは3分）間のQ&Aからなるプレゼンテーション部門への挑戦は決して容易なものではなかった。

3.3.1　本校の参加の現状

今年で12回目を迎える全国高等専門学校英語プレゼンテーションコンテスト（プレコン）は、ロボコンやプロコン、デザコンといった他の全国レベルのコンテストと比べると開催当初の知名度も低かった。福井高専からプレゼンテーション部門への参加希望者は皆無で、そもそも英語教員側からの誘いかけも消極的であった。筆者自身もまた第3回大会以来全国本選に勝ち残った10校のプレゼンテーションを見てきた印象から、福井高専の学生では、予選通過さえも無理だろうと及び腰であった。その理由は、たとえば富山商船高専は国際流通学科を持ち、複数のネイティブスピーカーと接する機会があったこと、また豊田高専など学校を挙げて海外留学を勧め、常に二ケタの留学経験者がいて、英語運用力の基本に余裕のある「留学帰り」の学生の選抜チームが予選を突破してきたこと、他にも、石川高専や鹿児島高専など、課外活動としての英語部が定着していて先輩後輩のつながりが強固であることなど、競技会に常連となる、いわゆる強豪校にはそれなりの理由があったからである。また参加資格には専攻科生も含まれているので、プレゼンテーションの経験も豊富にあり、授業でプレゼンを取り入れ、発表会を行なった中で優れた専攻科学生とトピックを選抜してのチーム編成で予選に挑んでくる高専さえもあった。

そういう現状のハンディはあったものの、福井高専からもプレゼンチームを作る機運が高まっていった要因が2点ある。ひとつは本校が2006年より隔年で実施していたオーストラリアの姉妹校での短期英語研修のプログラムの充実である。わずか2週間ではあれ、英語圏でホストファミリーと生活してきた学生たちは、異文化に触れ、そ

して外国語によるコミュニケーションの難しさとともに達成感も感じていて、その後の英語への意識にプラスの変化が見られることがほとんどであった。2011 年の未曾有の大災害の直後に出発したグループの帰国後の成果発表会では、初めてそのほとんどのプレゼンを英語でこなすことに成功した。本校の大講義室で、校長はじめ多くの教職員や学生を前にして英語でパワーポイントスライドを操り発表することはこれが初めてであり、当時の校長からも驚きを交えた賛辞が得られた。実際には学生らが考えていたほど容易ではなかったが、上手くスライドを説明できない歯がゆさがその翌年の選択必修科目で英語プレゼンを受講する意欲に結びついていったことはうれしい驚きであった。

もう 1 点は、長岡技術科学大学とのコラボレーションにより、本校の 5 年生選択必修科目である英語特別講義に国際会議での英語プレゼンテーション技能を育成する指導内容への舵取りがこの時期からなされたことである。これはほぼ同時期に専攻科の現代英語の授業（原口教授担当）でも取り入れられ始めていて、まさに絶好のタイミングであった。先ほどのオーストラリア短期研修参加者を含め、英検の資格等で単位振替が認められ、登録だけで受講しなくても優の成績が確保されているのに、あえてプレゼンの練習がしたいと授業に参加してきた学生が複数名含まれていた。その際に取り上げたトピックは卒業研究の概略と結果の見通しを説明するものであった。

さらにもう 1 点補足するならば、低学年の英語授業を中心として、英語でのコミュニケーションの機会、ライティングや口頭発表の機会が近年増加してきたことも影響している。「英語の授業は基本的には英語で」という高等学校学習指導要領の変化に伴う英語教育への様々な言説が人口に膾炙してきた社会事情もプラスの影響を与えつつあった。

3．3．2　プレゼンテーション部門予選審査への参加

平成 26 年度になって初めて実際にエントリー希望者を集めることができた。英語部の部員が 1 名いて、その部員への声かけが功を奏してチーム結成に至ったのである。 3 人とも特に英語圏に出た経験は皆無であっても、そのうち 2 名は高専 2 年次には英検 2 級資格を取得する基礎学力があり、いわば福井高専の学生の中では特に意識の高い層にいたと考えられる。もう一人はコンピュータプログラムの能力も高く、PowerPoint スライドの作成に大きな力を発揮することを期待してチームに加わった学生で、英検 2 級は取得できてはいないものの、あと 2，3 点の所で合格できるレベルには達していた。

プレゼンテーション部門の予選審査までの流れは以下のようになる。

・6 月ごろ	チーム結成と大まかなテーマの設定
・夏休み	分担した内容のリサーチワーク
・9 月	原稿の持ち寄りと全体の流れの確認。 予選審査への正式登録
・10 月	原稿の英文完成 パワーポイントスライド作成
・11 月	英語プレゼンの練習とビデオ撮り。 全国事務局への郵送
・12 月上旬	予選審査結果発表
・1 月下旬	全国本選大会。（代々木オリセン）

これらは「先進校」である石川高専の年間計画にならって、学生主体で原稿作成を進めるプランニングであり、教員が支援に加わるのは 9 月以降であった。テーマに選ばれた内容は地元福井の教育力の高さを各種データから説明し、三世代同居のメリットや地産地消などの特徴を取り入れた点でユニークなトピックであった。実際にプレゼンテーションの「立ち稽古」に入ってみると、スライドの切り替えや 3 人の発表の受け渡しなどにスムーズさを欠く状況からなかなか進歩せず、まさに「学芸会」のステージ発表という有様で悪戦苦闘の毎日であった。

12 月にオンラインで発表される 1 次予選結果では、残念ながら本校は残ることができなかった。そして、後日送られてきた審査結果には平成 20 年の富山商船高専でのスピーチコンテスト時と同様の衝撃を受けた。英語力の評価は 90 点中わずかに 39 点とは信じがたいほどに惨憺たる評価点しか得られなかったのである。10 分間のプレゼンの英語スクリプトを必死に覚えて、スライドの転換タイミングも何とか合うように練習を積んでのビデオ撮りであったが、本選に出る英語力としては全く通用しないことを思い知ることになった。「この程度で予選は通るであろう」といった安易な予想は見事に崩れた。なお、翌年春にはこの中の 2 人がオーストラリアの短期英語研修に参加を希望

したり、その後 TOEIC テストでは 600 点、700 点を超えるスコアをあげたりしていることから、このプレコン予選審査の英語力への要求はかなり高いもので、高専生らしい発表というレベルも超えていたと思わざるを得ないが、翌年以降のメンバー編成にも大きく影響したことは確かである。

３．３．３　プレゼンテーション部門全国大会突破への道

前年の英語力評価の辛さ、厳しさを経験したので、今回は留学経験者をチーフに据えたチーム編成を考えた。筆者が担当する５年生向けの選択必修科目である『英語特別講義』を受講している学生の中からニュージーランドへ留学経験のある学生をチーフとして、５年生と３年生２名とで構成される新チームを結成した。プレゼンのタイトルは "Tablespoon—water we can use—" で、水資源問題をテーマとして、福井の地元の名水の話題から世界の水問題の現状までをリサーチしながら日本に住む我々個人の意識改革が国全体に広がればどれほどの資源保護になるかを訴えるものであった。予選審査結果を前年度と比較すると、他校の得点も審査員も変わっているとはいえ「英語力」の評価点以外は全く同一の得点ながらも、英語力では項目別最高点に並ぶ得点評価もあって、狙い通りに予選を突破できたことになる。以下の表１に２ヵ年の予選成績の相違を示す。（　　）内は項目別最高点を示している。

表１　プレコン予選結果

評価項目	平成 26 年度	平成 27 年度
English	39（81）	78（78）
Organization	63（90）	63（75）
Visual Aids	42（60）	42（50）
Teamwork	20（30）	20（24）
Total	164 **「予選不通過」**	203 **「全国大会出場」**

予選通過後には、幸運なことに、この年１年間高専間の人事交流で福井高専に勤務していたカナダ人教員、クーパー・トッド富山高専准教授の協力を得ることができた。クーパー氏は、英語ネイティブスピーカーとしての教育経験も長く、かつ国内外での英語でのプレゼンテーション経験も豊富なプロフェッショナルであり、学生たちには新たな発見と技術の進歩をもたらした。この後、冬休み返上の努力の甲斐もあって、第９回プレコンでは２位に入賞することができた。

３．３．４　新チーム結成とプレコン再挑戦

前年度の２位入賞は 300 点満点のスコアで優勝校にわずか１点及ばずという僅差であったし、プレゼンの作品作りの達成感を味わったメンバーは再度代々木オリンピック記念青少年センター（オリセン）の舞台に立ちたいという想いが強くあった。そこで、卒業したチーフを除いた２人は、４年生として新たに１人を勧誘し、新チームとして再度プレコンに挑戦することになった。前回の水資源をテーマにしたプレゼンから、今回は福井にも関連の深い電力エネルギーの現状と未来をテーマに夏休みのリサーチから出直しであった。

夏休みに３人で分担してリサーチを行なった結果をもとに、９月のインターンシップ明けからグループ作業を開始し、タイトルは "Light Tomorrow with Today" と決めてエントリーした。英語でのスクリプトの整合性、英語の統一性などに気を配り、各自の意見を尊重しながらもバランスの取れた、わかりやすい発表となるように討論を重ねた。また互いの持ち分のスライドにも意見を述べ合い、「一般人」の立場や知識でも理解しやすい説明の仕方に修正することにも注意した。

これまでも経験してきたことであったが、11 月上旬の予選審査用 DVD ビデオ提出締め切りまでは、試行錯誤の繰り返しであった。ほとんどパワーポイントのスライド画面を見ずに、数十枚のスライドに合わせて言いよどみなく英語での説明を行なうことは決して容易ではなく、聴衆にわかりやすいプレゼンとなるどころか、語りかける姿勢を忘れてただ棒読みで乗り切るのが精一杯であった。練習の厳しい運動部ではよく見られることであるが、メンバー間の意気込みに温度差があった。新規に加入した学生はこの予選ビデオ撮り終了直後にあまりの要求の厳しさから本選大会出場が決まる前からギブアップの声を上げるほどで、本選参加辞退の寸前で辛うじてチームの崩壊を防いだほどである。多少の留学で日常英会話ができることと、ある程度アカデミックな内容で、わかりやすいプレゼンを行

う技能はまた別物であることも明確になった。

３．３．５　予選通過後の練習と本選大会での成功まで

冬休み中には３人揃わない日でも練習を続け、原稿の練り上げとパワーポイントスライドの見易さ、理解を助ける工夫を重ねた。英文の練り上げに関しては、筆者のニューヨーク滞在中に知己となった ESL 教員の助言や、前年度の人事交流で指導にあたった富山高専の英語ネイティブ教員の指導・助言を得る機会も利用し、プレゼンテーションスライドの見せ方も含めて、短期間によりインパクトのある材料を練り上げる努力を怠らなかった。また、本校の校内イベントであるイングリッシュカフェの参加者にもオーディエンスになってもらうことで、英語初級者にもわかりやすく語りかける間合いの必要性を実感し、さらには英語科の原口教授、藤田講師からの助言なども参考にして、より客観的な、自己満足のプレゼントならぬよう、上京後も大会前日まで手直しを入れ続けた。表２に平成 27 年度、28 年度の本選審査結果を掲載する。（　　）は項目別最高点を示している。

表２　プレコン本選結果

評価項目	平成 27 年度	平成 28 年度
English	84（87）	**87（87）**
Organization	90（90）	**87（87）**
Visual Aids	54（58）	**54（54）**
Teamwork	29（29）	**28（28）**
Q&A	27（29）	**28（28）**
Total	284	284

総合スコアは２位であった前年と同一であるが、驚くべきことに英語力、構成、パワーポイントの視覚資料、チームワーク、そして審査員からの質疑への応答ぶりなど、全ての項目で参加チームの最高点を獲得しての完全優勝であった。多方面からの援助を活用できたことも幸運ではあったが、学生たちがチームとして原稿の練り上げ、ステージでのパフォーマンスの向上を可能な限り追求していく姿勢を最後まで崩さなかったという点がまさに最大の勝因であった。

３．３．６　プレコン優勝後

運動部並みの練習を積んでの、２年がかりの努力の成果としてのプレコン優勝は文部科学大臣賞を授与される名誉であり、本校ホームページでニュースとして取り上げられたばかりでなく、地元新聞社の取材も受け県教育委員会関係者や本校にかつて勤務された教員などの耳目に触れるところとなった。新聞記事が掲載された朝には、思いがけず藤枝宏壽福井医科大学名誉教授からも祝福の電話をいただき、また受賞したプレゼン原稿を読まれて、その英文と内容にも感心され、お祝いと励ましのメール[注1)]を頂くことができた。

藤枝先生は、福井医科大学奉職前は創設期の福井高専において 16 年間英語教官として勤務されていて、LL 機材の活用などで英語教育の発展に貢献され、本校には特に思い入れも深く、創立 50 年記念史編集の際にも創設期の一般教育の恩師として寄稿をお受け頂いた方でもある。長く医学部学生への英文ライティング指導でも著名であり、クリティカルな目で原稿を読み講評をいただけたと思う。

４．　英語部課外活動の意義
－正課としての英語指導との連携など－

プレゼンテーション、特に３人チームでのプレゼンテーション部門へのエントリーは、もともと、その可能性は正課としての英語特講クラスでのプレゼンテーションスライド作成と発表会での学生たちの取り組みの中から実現した活動である。前述した本科５年生対象の選択必修科目で、長岡技術科学大学との連携により実現した「英語プレゼン」の特講クラスは、前期 15 週の授業での取り組みであったので、発表課題としては、学生たちがようやく取り組み始めた卒業研究の内容を専門外のオーディエンスにプレゼンするというトピックを取り入れた。その成績評価は筆記試験 70％に対し 30％の比重ではあったが、プレゼン原稿の作成の出来具合と、実際の発表会のパフォーマンス評価で行った。その際、テレビ会議システムを活用しての外部審査員を長岡技術科学大の教員および、大学院留学生に依頼し、聞き手を意識したプレゼンテーション経験を持てることを意図した。日本語がよく通じない相手に対して道具としての英語を使用することでの緊張や負荷は高

まっていたが、実際に単なる「棒読み」のプレゼンにはとどまらない質疑応答の苦労と達成感を味わう取り組みとなった。

学生の取り組みは予想以上に真剣で、英語が苦手という高専学生であっても、発表会前日の夜遅くまで原稿の練り上げ、発表のリハーサルに取り組んでいた。発表時には自らの卒業研究のテーマを語ろうとする態度は実に真剣であり、かつ生き生きとしたまなざしで相手に伝えようとする様子がほとんどの発表者からも見て取れた。４年間に発表を放棄した受講者は１名しかいなかったことも、学生の興味関心が高かった証左である。

スピーチコンテストへの参加の様子もまた、学校のホームページでの大会参加のニュース記事で必ず取り上げられてきた。また、個人の SNS でのスピーチ風景の紹介なども周囲への波及効果をもたらし、英語で堂々とスピーチを行なう、あるいはプレゼンテーションまで行なう姿を自らと同一視して、「私も来年やってみたい」という声が上がることもあった。こうして、英語プレゼンテーションに取り組もうとする下地が次第に広がっていき、年によっては予選参加枠の 2 名に絞り込むための原稿段階の審査や話し合いが必要な年もあった。

正課の授業においても、英語で発表する機会を与える授業改善はそれぞれの学年で広がりつつある。平成 29 年度は１年生のコミュニケーションの評価は、従来の文法知識のペーパーテストを廃止して、自分の意見や考えあるいは自分で調べてきた情報を書かせるライティング課題と、担当教員との英語面接によるパフォーマンスを評価して成績を出す形になった。２年生以上の授業の中でも、学生全員に個別、あるいはグループワークとしても英語でプレゼンテーションを経験させ、それを成績評価に加えるクラスもいくつか出てきている。

課外活動としてのプレゼンテーションコンテストの意義は、時間的量的な制約のある 40 名前後の一斉授業では実現不可能な、内容的にも量的にも本格的で、語彙や文法・語法、さらには音声面の英語力の向上を目指して極限までブラッシュアップする機会を体験できるところにある。英語を使用して自分の考えや主張を聞いてもらえた経験、あるいは実際には思い描いていたほどには上手くパフォーマンスできなかった経験もまた、次回はよりよい発表ができるように自分を高めていこうとする契機となると言っても過言ではない。また、その効果は参加学生たちの英語のみならず各種学生活動や、進路選択の意識の向上などにも影響を与えていることが感じられる。第１回のスピーチコンテストに参加した学生は大学院を経て外資系の有名メディア企業に就職し、そのきっかけは高専時代のスピーチコンテストなどでの英語教員たちのサポートにあると本校 50 年史の回想[注2)]で述べている。他の学生たちもその後大学に編入する者が多くいるのは偶然ではない。

５．　結びに代えて－これからの取り組み

全国プレコンで優勝したことは英語課外活動の進歩の中では通過点に過ぎない。しかし英語でもプレゼンができるのだという雰囲気を本校に浸透させるには一つの契機となったと思われる。福井高専の教育の強みとして、専門科目の授業、また工場見学やインターンシップ、さらには卒業研究発表など、様々な機会に学生にプレゼンテーションを行なわせ、質疑応答までの緊張と責任感を持たせる教育を実践していることはもはや伝統ともなっている。したがって、その一環としての英語によるプレゼンテーションは決して特別なものではなく、産業界のグローバル化が進む中で、英語による発信技能は、もはや必須の時代に入っていると言えよう。

全国プレコンも第 11 回からはついにスピーチ部門を廃止して、プレゼンテーションのシングル部門が新たにスタートした。スピーチコンテストの価値の是非はさておき、まさにプレコン開催 11 年目にして、その名前に見合ったより実践的な形式になったのである。特にハンドマイクの代わりにヘッドセットを装着して両手が使える中での単独プレゼンテーションの様子は、また新たな挑戦の機会を学生たちに与える刺激に満ちたものである。

福井高専は、本年度東海北陸地区大会を主催し、その翌年は全国プレコンの主管校を引き受けることが決定している。それはまた、学生の英語使用の意識を高める絶好の機会ともなりうる。今後は英語部の活動だけにとどまらず、より多くの学生が英語プレゼンに触れ、またそのレベルを高める動機づけの一助としてもこのコンテストへの参加が意味を持つように、より裾野を広げ、かつ頂も高く

保てるように英語科教員相互の連携も進めて、学生への支援を継続していきたいという願いを強くする次第である。

注１）本校元教官、藤枝宏壽先生からのメール本文

On 2017/02/14 12:01, Koju Fujieda wrote:

吉田三郎先生

Light Tomorrow with Today. を興味深く拝見しました。日本にとって実に重大なエネルギー問題を、いろんな角度から考察され、相当な専門語を分かり易い英語で駆使し、表現されていて、感動しました。

よくぞここまでご指導されましたね。

福井高専の金字塔だと思います。

本当に栄冠に輝かれたことお祝い申しあげます。

２月１４日

藤枝宏壽

注２）第１回東海北陸地区英語スピーチコンテスト出場者の長谷川友香さんの寄稿からの抜粋（『福井工業高等専門学校５０年史』p.85）

一般科目に関しても、多くの先生がたにお世話になりました。例えば、私は中学の頃から英語が好きで、英語の力を伸ばしていきたいと強く希望していたのですが、普段の授業に加えてスピーチコンテストへの出場や英検や TOEIC といった資格試験に関してなど、親身で熱心な多くのご指導をいただきました。それらを通して培われた英語への興味や関心は、外資の会社で働くという選択肢を私に与えるものになったと思います。ご指導いただきましたすべての先生がたにこの場をお借りして、改めてお礼を申し上げたいと思います。

参　考　文　献

福井工業高等専門学校十年史編集委員会編 『福井工業高等専門学校十年史』（1975）福井工業高等専門学校

福井工業高等専門学校二十年史編集委員会編 『福井工業高等専門学校二十年史』（1985）福井工業高等専門学校

福井工業高等専門学校三十年史編集専門委員会編 『福井高専三十年史』（1995）福井工業高等専門学校

福井高専４０年史編集委員会編 『爽やかな４０年の風　福井高専この１０年のあゆみ』（2005）福井工業高等専門学校

福井工業高等専門学校５０周記念誌編集専門部会編 『福井工業高等専門学校５０年史』（2015）福井工業高等専門学校

（資料）第 10 回全国高等専門学校英語プレゼンテーションコンテスト発表用英文スクリプト

Light Tomorrow with Today.

National Institute of Technology, Fukui College

A: Hello everyone. I'm Asuka Kinoshita.

B; I'm Ryudai Santa.

C: And I'm Masaaki Miyaji.

C: Where is this?

A: This is Times Square in New York. As you can see, various advertising displays surround the square.

C: Look at that! It says TOSHIBA!

A: Yes. This display is familiar to you as the official vision of the countdown event on New Year's Eve. TOSHIBA is, or … was, one of the leading companies in Japan. One of its greatest achievements was to light the first light bulb in Japanese households. This company also invented the first domestic filament lamp. Time has passed and LEDs have come into wide use. LEDs give off brighter light than filament lamps. We can see that from this night view of Japan.

C: Wow it's beautiful!

A: I know, right? But don't look only at the bright side… Today we would like to talk about energy problems from the past to the future.

C: Our hometown Fukui prefecture, is full of natural beauty and history. On the other hand, it has as many as 15 nuclear reactors, which account for 30% of this country's total number. After Fukushima's nuclear disasters, all nuclear power stations throughout Japan / were suspended. Even today, only two reactors are barely working. I'm really concerned about this situation today.

B: There are couple of disadvantages in using nuclear power energy. Poisonous radioactive waste is produced while using nuclear power, so stringent control of radioactive rays is necessary. In the event of nuclear accidents, people cannot get close to the plant, making it difficult to repair. Nuclear accidents can and do cause tremendous damage to the surrounding areas. I think many of you know. It's been 30 years since the catastrophic Chernobyl disaster.

A: Even if nuclear plants do work properly, nuclear waste is continuously produced. Consideration must be given to a safe disposal method of nuclear waste. Accidents have happened in the past such as meltdown, hydrogen explosion, radiation leak, and many more.

C: So does that mean Fukui prefecture is dangerous with all the nuclear power stations?

B: Well, there are many merits that counteract these demerits. First, nuclear power can provide a stable supply of massive energy, which is important for our lives. What is more, nuclear power is good for our economy; it costs 10.1 yen for nuclear power and 37 yen for thermal power to generate 1kW of energy. Most importantly, this energy is eco-friendly. It emits no carbon dioxide which is said to be the main cause of global warming.

C: Now I understand that there are advantages and disadvantages in using nuclear power generation, so the important point is not to depend too much on it but to use it with good balance with other power generation methods, right?

A: Yes. Another problem is about energy consumption. According to International Energy Agency, energy consumption in 2035 will be 1.3 times larger than in 2011. The biggest factor is the emerging countries such as China and India. From this, energy consumption will increase furthermore.

C: So then, how long can we use fossil fuel like petroleum and natural gas?

A: Before the answer, I would first like to explain what energy reserves are. Energy reserves are the amount of energy source known to exist divided by the annual energy production of the world. In short, it represents how many years we can use fossil fuels. We have only about 100 years for uranium and coal, and 50 years for petroleum and natural gas.

B: Countries relying on petroleum for their main energy source also rely on countries in the Middle East where political affairs are unstable. Because of this, petroleum supply might fall into arrears at any time, leading to bigger problems all over the world like the oil shock in the 1970s. It was a huge panic. Another big task we face is to reduce carbon dioxide emissions. In recent years, the use of fossil fuels has been increasing dramatically, increasing carbon dioxide emissions accordingly. As I said before, CO_2 is said to be the biggest cause of global warming. It is an urgent and international issue that needs to be resolved.

A: Compared to fossil fuels, biomass is an ecofriendly way to generate power. It burns the ethanol made by decomposing plants. It produces CO_2 while burning, but at the same time growing plants take it in. In this cycle, the amount of CO_2 released and taken in is equal. This ideal carbon cycle is called "Carbon Neutral."

C: I read before that corn is used as energy supply for biomass. Is that true?

A: It's true. Starch contained in it has been used because of its degradability. But it is an important food supply, so using corn accelerates food shortage.

C: So we can't use biomass unless we use corn?

A: Not quite. There is another source of biomass: cellulose contained in trees and rice straw. This substance is known to be difficult to decompose but there is a kind of fungus which produces a special enzyme to degrade it and research of this fungus is in progress.

C: Cellulose is contained in every plant so a huge amount exists on Earth. Then, if we can decompose cellulose more easily, we can reduce the usage of fossil fuel and the output of carbon dioxide!?

A: *Exactly!* Biotechnology has played a great role in the field of energy. Here's an example. Energy self-sufficiency rate in Denmark in 1972 was only 2% but in 2000, it rose up to 139%. They have been trying to increase their self-sufficiency rate since the oil crisis. What they did was using biogas *and also* renewable energy such as wind power.

C: I see. But wait! I heard that Japan's energy self-sufficiency rate is only 6%. Why doesn't Japan use renewable energy like Denmark?

B: Well, renewable energy is dependent upon the power of nature, so it is unstable. Because of its geological makeup, Japan has difficulty in wind power generation. This current wind power generation system can't withstand strong wind blowing from various directions. But recently, a brand-new wind power generation system has been invented in Japan. It is "Typhoon Power Generation ". It has 3 cylinders, adaptable to multi directional winds. The non-blade

structure makes it possible to endure *any* strong wind, even typhoon. The energy of a strong typhoon could afford 50 times the total amount of Japan's annual electric power generation. This new wind power generation system is expected to help Japan's energy self-sufficiency improve.

C: The quickest way to solve the energy problem is to NOT use energy. However, that would be impossible... as long as we are living our everyday lives. So, what can we do now? Here are some actions we can take to help solve energy problems. One way is to reduce carbon dioxide. According to the Greenhouse Gas Inventory Office of Japan, one person discharges about 2,000 kilograms of carbon dioxide every day and about 50% of it is from electricity consumption. Therefore, turning off the light and saving energy is *essential.*

B: Another simple and fast thing you can do today is eating your local food. Many may wonder why but by doing this, this is saving energy by NOT transporting food. In Japan, carbon dioxide emissions are 1.24 billion tons and 230 million is from transportation. By reducing this number, it can save gas used to transport items.

A: Technological progress provides light to our future. To continue this progress, everybody has to think about energy problems. Reducing individual energy consumption is the best way to solve this problem. Isn't it time to think about energy problems and save resources for future generations?

C: Actually, we are already doing it.

B: If you haven't noticed, the stage lights were dimmed down to 50% during this whole presentation. Still, we can see each other; we can even read a book. You don't have to completely turn off the lights. Just lowering them is as effective.

C: This is only one example out of many other ways. Each of them seems a tiny step, but they will be a giant, meaningful step.

B: Even more, science is developing day by day as we have told you.

A: A brighter future… will *surely* come.

ALL: Light tomorrow with today.

A: Thank you very much.

英語プレゼンテーション活動を通した「正確性」の育成

森　　貞*

Improvement of Language Accuracy through English Oral Presentation

Sadashi MORI

This paper investigates how we can improve students' language accuracy through English oral presentation activities. It is well known that presentation activities facilitate students' language fluency, while it is pointed out that focusing on improving their language fluency (too much) can prevent students from enhancing their language accuracy. If students keep using incorrect expressions/pronunciations in their presentations without them being pointed out as incorrect, they can't recognize them as incorrect, which results in lowering their language accuracy. As a means of prevention, we make lists of the incorrect expressions/pronunciations which they used in their presentations and the corresponding correct expressions/ pronunciations, which are handed out to them in order to improve their language accuracy. This paper includes the results of a questionnaire survey conducted among the students who delivered four presentations in the first semester of 2018. Their short comments on their presentation activities are attached as appendixes.

Keywords：English oral presentation, language fluency, language accuracy, questionnaire survey, comment

1．　はじめに

筆者は３年前より、高等専門学校の３年生の授業において、「英語プレゼンテーション」活動を実施している。３年前は、３学年次に実施している「研修旅行」の事前活動・事後活動の一環として、単発の形で、同活動を実施したが、その時の反応が好評だったこともあり、昨年度は、年間計画を立てて、１年間を通して同活動を実施した。昨年度の活動内容を分析したところ、ほとんどの学生に「流暢性」(fluency) の大幅な向上が認められた反面、「正確性」(accuracy) に関しては、一部の学生にしか顕著な向上が認められなかった。本年度は、その改善を図るべく、「流暢性」に加えて、「正確性」の向上を目指した指導を行っているところであるが、本論文は、その中間報告として位置づけることができる。

本稿の構成は以下のとおりである。２節では、「英語プレゼンテーション」活動で使用しているテキストについて紹介する。３節では、本年度の授業計画・授業方法を示す。４節では、本年度から実施している「正確性」の向上を目的とした活動を紹介する。５節では、「英語プレゼンテーション」活動に関するアンケートの結果を示し、分析を行う。６節は、本稿のまとめである。なお、付録として、３年生２クラス分（機械工学科[3M]・電子情報工学科[3EI]）の「前期英語プレゼンテーション」活動に関する感想文集を収録する。

2．　使用テキスト

昨年度に引き続き、本年度も『One-minute Presentation in English １分間・英語プレゼンテーション』（松柏社　2017）を使用している。

本書の特徴は、sample presentation が掲載されているので、学生はどのように文章を構成していけばいいかを容易に理解できることと、それぞれの mission に関して、英文を作

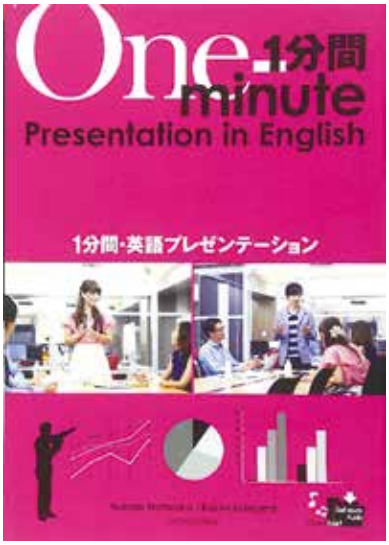
*一般科目教室（人文社会科学系）

成する際に使える単語および表現が豊富に掲載されていることである。

本書の目次(mission)を以下に示す。

(1) TABLE OF CONTENTS:

MISSION 01: INTRODUCE YOURSELF
MISSION 02: GIVE YOUR IDEAS
MISSION 03: INTRODUCE NICE PLACES IN JAPAN
MISSION 04: TALK ABOUT YOUR SUMMER PLANS
MISSION 05: INTRODUCE YOUR CLASSMATES
MISSION 06: EXPLAIN JAPANESE CULTURE
MISSION 07: SOLVE PROBLEMS
MISSION 08: TALK ABOUT YOUR FUTURE PLANS



One-minute Presentation in English の表紙

3．　本年度の授業計画・授業方法

本年度の授業計画（「英語プレゼンテーション」関連のみを抜粋）は以下のとおりである（3年生の配当時間は週2回［90分授業］であり、そのうちの一回を英語プレゼンテーション関連活動に充てている)。発表場所としては、昨年度に引き続き、大型スクリーンと放送設備が完備されている大講義室(200 人収容可能）を使用している。というのも、マイクを使うことで、地声が小さい学生でも大きな音量で発表することができ、聞く側の集中力が損なわれないというメリットがあるからである（3年前は普通教室で英語プレゼンテーションを実施したが、音声が聞き取りにくい場合などは、聞く側の集中力が切れてしまうということがたびたび発生した)。また、全プレゼンテーションを録画しているが、マイクを使用させることで、相応の音量を伴った音声を録音することができるため、録画動画の視聴に際して、容易に音声を聞き取ることができるというメリットもある。

(2) 授業計画表①（前期授業開始～前期中間学力確認週間前）

【3EI には 4 月 10 日、3M には 4 月 11 日に配布】

4 月
13 日(金) Mission 1 (preparation) 3M(1限目)・3EI(3限目)
20 日(金) Mission 1 (presentation)
27 日(金) Mission 5 (preparation)
5 月
11 日(金) Mission 5 (presentation)
18 日(金) Mission 3 〈地元紹介〉(preparation)
25 日(金) Mission 3 (presentation)

(3) 授業計画表②（前期中間学力確認週間後～前期末）

【3EI には 6 月 19 日、3M には 6 月 20 日に配布】

6 月
22 日(金) Mission 6 (preparation)
29 日(金) Mission 6 (presentation)
7 月
6 日(金) Mission 4 (preparation)
13 日(金) Mission 4 (presentation)

(4) 授業計画表③（後期授業開始～後期中間学力確認週間前）

10 月
3 日(水) 3M　夏休みの思い出 (preparation)
5 日(金) 3EI　夏休みの思い出 (preparation)
10 日(水) 3M　夏休みの思い出 (presentation)
12 日(金) 3EI　夏休みの思い出 (presentation)
17 日(水) 3M　研修旅行訪問先紹介 (preparation)
24 日(水) 3M　研修旅行訪問先紹介 (presentation)
26 日(金) 3EI　研修旅行訪問先紹介 (preparation)
【29 日(月) ～ 11 月 3 日(土) 研修旅行】
11 月
7 日(水) 3M　自主研修旅行の思い出 (preparation)

9 日（金）3EI　研修旅行訪問先紹介（presentation）
14 日（水）3M　自主研修旅行の思い出（presentation）
16 日（金）3EI　自主研修旅行の思い出（preparation）
27 日（火）3EI　自主研修旅行の思い出（presentation）

(5) 授業計画表④（後期中間学力確認週間後～学年末）
12 月
12 日（水）3M　Mission 7 （preparation）
14 日（金）3EI　Mission 7 （preparation）
19 日（水）3M　Mission 7 （presentation）
21 日（金）3EI　Mission 7 （presentation）
1 月
9 日（水）3M　Mission 8 （preparation）
11 日（金）3EI　Mission 8 （preparation）
16 日（水）3M　Mission 8 （presentation）
18 日（金）3EI　Mission 8 （presentation）

準備（preparation）の回の授業では、まずsample presentationの解説（日本語訳を含む）を通して、どのような文章構成（段落構成）にすれば、聞き手が理解しやすくなるかを説明する。次に、テキストに収録されている（missionの英文作成に使える）単語・熟語、表現の説明を行う。その後、学生は、ノートパソコンやスマートフォンを使って情報を収集し、英文作成の作業に取り掛かる。テキストには、small stepで英文を作成していくタスクが掲載されており、学生はそのタスクに取り組むことで、最終的に発表原稿を完成することができる。

なお、授業中に発表用のPowerPointを完成させることは困難であるので、ファイルの作成に関しては宿題としている。

各missionは、発表時間1分の個人発表とし、前期（4月～7月）は、発表に使用するPowerPointファイルを発表週の火曜日までにe-mailで送信させた。提出されたファイルを教員のノート型パソコン（発表時に使用）に格納することで、タイムロスなく、発表を行わせることができた。ほとんどの学生は期日を守って提出したが、なかなか期日を守れない学生もいた。頻繁に催促しなければならないという苦労はあったものの、結果的には、どのmissionにおいても、一人の脱落者（未提出者）も出すことなく、発表させることができた。

4．　間違い確認シート

本年度から、「正確性」の向上を目的として、「間違い確認シート」を作成し、準備（preparation）の回の授業時（「第5回英語プレゼンテーションにおける間違いの確認シート」は普通教室における通常授業時）に配布し、解説を行っている。「間違い確認シート」に掲載する事項は、英語プレゼンテーション発表時に、学生が間違った文法事項、単語・熟語の誤選択、発音の間違い等を、教員が発表を聞きながらメモしたものの中から、特に気を付ける必要があるものをピックアップしたものである。

学生には、「間違い確認シート」の解説を通して、次回以降の発表では、同様の間違いを犯さないように指示（意識づけ）を行い、「正確性」の向上を図っている。

以下に、実際に配布した「間違い確認シート」の中身を列挙する。

(6)【第2回英語プレゼンテーションにおける間違いの確認シート】
(次回以降のプレゼンテーションでは間違わないようにしよう)

1．三人称単数現在のsに気をつけよう。
(非常にたくさんの人が間違っていました！！)
(1) × {He / She} don't {like / read} …
　　○ {He / She} doesn't {like / read} …
(2) × {He / She} {like / dislike} …
　　○ {He / She} {likes / dislikes} …
(3) × {He / She} often draw …
　　○ {He / She} often draws …
(4) × {He / She} go to bed …
　　○ {He / She} goes to bed …
(5) × His smile make us happy.
　　○ His smile makes us happy.

2．助動詞の後の動詞は原形です。
(1) × {He /She} can plays …
　　○ {He / She} can play …
(2) × {He /She} can concentration …
　　○ {He / She} can concentrate …

3．一般動詞の使い方に気をつけよう。

(1) × She is watch …　〇 She watches …

(2) × He is not belong to …

〇 He doesn't belong to …

(3) × She is interesting in …

〇 She is interested in …

4．普通名詞の単数形の前には冠詞をつけよう。

（日本語には冠詞がないから特に気をつけよう）

(1) × When she was elementary school student,

〇 When she was an elementary school student,

(2) × He has little sister.　〇 He has a little sister.

(3) × She is member of robot club.

〇 She is a member of a robot club.

5．複数形の s をつけるか、つけないかに気をつけよう。

(1) × musics 〇 music

（不可算名詞には複数形の s はつけない）

(2) × He is a 3rd-years student.

〇 He is a 3rd-year student.

（形容詞的用法では s はつけない）

6．綴りに気をつけよう。（発表前にしっかりチェックしよう）

(1) × hobbys 〇 hobbies

(2) × doream 〇 dream

(3) × streatch 〇 stretch

(4)（人）× parson（牧師）〇 person

(5)（髪の毛）× hear 〇 hair

(6) × week point 〇 weak point

7．発音は正しく！（しっかり、調べてから発表しよう）

(1) mood（×モード〇ムード）

(2) height（×ヘイト〇ハイト）

(3) grader（×グラダー〇グレイダー）

(4) affair（×アファー〇アフェア―）

(5) law　（×ラウ〇ロー）

(6) pleased（×プレーズド〇プリーズド）

(7) mind（×ミンド〇マインド）

(8) praise（×プライズ〇プレイズ）

8．その他

(1) We have known each other {× from 〇 since} …

(2) I will introduce {× about 〇 about はつけない} him.（introduce は他動詞）

(3) He has a dog {× who 〇 whose} name is …

(7)【第 3 回英語プレゼンテーションにおける間違いの確認シート】

（次回以降のプレゼンテーションでは間違わないようにしよう）

1．「あなたに～を紹介します」

（非常にたくさんの人が間違っていました！！）

× I will introduce you to ～ .

〇 I will introduce to you ～ .

2．「そこへ行く」（けっこう多くの人が間違っていました！）

× I recommend you go to there.

〇 I recommend you go there.

（there は副詞なので to はつけない）

3．分数の言い方

【分子をまず基数読みして、その後に分母を序数読みする】

（例 1/5 は　one fifth）

＊但し、分子が 2 以上の場合は、分母の序数に複数形の s をつける

（例 3/5 は　three fifths）

例外：

1/2　one second よりも（a）half が一般的

1/4　one fourth よりも（a）quarter が一般的

4．There を使った誤用

(1) × there festivals　〇 these festivals

(2) × There is very large.　〇 It is very large.

(3) × in front of there　〇 in front of it

5．複数形の s をつけるか、つけないかに気をつけよう

(1) × informations　〇 information

6．発音

(1) consider（×コンサイダー　〇コンシダ―）

(2) souvenir（×ソウベニア　〇スーベニア）

(3) fountain（×フォウンテン　〇ファウンテン）

7．その他

(1) × in the {spring/summer/fall winter}

〇 in {spring/summer/fall/winter}

(2) ～で作られている

（× is made by ~　〇 is made {of/from} ~）

(3) × Many events hold …

〇 Many events are held …

(4) × You can climb it easy.

〇 You can climb it easily.

(5) ～に行ったことがない

（△ I have never gone to ~ 〇 I have never been to ~）

(6) × Look the picture.

〇 Look at the picture.

(8)【第４回英語プレゼンテーションにおける間違いの確認シート】

(次回以降のプレゼンテーションでは間違わないようにしよう)

１．自動詞と他動詞の区別をつけよう

(たくさんの人が間違っていました！！)

× {introduce/explain} about ～

〇 {introduce/explain} ～

＊ introduce は「～について紹介する」(他動詞)、

explain は「～について説明する」(他動詞)

talk は自動詞なので、about をつける

２．動詞の後に使う動詞の形に気をつけよう

× enjoy to ～

〇 enjoy ～ ing

３．複数形の s をつけるか、つけないかに気をつけよう

「日本食」× Japanese foods　〇　Japanese food

４．発音（曖昧な場合は必ず辞書等で確認しよう）

(1) consider （×コンサイダー　〇コンシダ―）

(2) various （×ヴァリアス　〇ヴェアリアス）

(3) warm （×ワーム　〇ウォーム）

(4) ancient （×アンシエント　〇エインシェント）

(5) period （×ピリオド　〇ピアリオッド）

(6) Europe （×ヨーロッパ　〇ユアロップ）

(7) climate （×クライメイト　〇クライミット）

【天候】

(8) eel （×エール　〇イール)【うなぎ】

(9) clothes （×クロージズ　〇クロゥズ)【衣服】

(10) pyrotechnist（パァィラァテェクニィストゥ）

【花火師】

５．その他

(1) × all over the Japan　〇 all over Japan（日本中で）

(2) × to held …　〇 to hold …（…を催すために）

(3) × I arrived there　{× too fast　〇 too early}

（あまりにも早く到着してしまった）

(4) × I injured　〇 I was injured（私は怪我をした）

＊ I injured だと「誰かを怪我させた」になる

(9)【第５回英語プレゼンテーションにおける間違いの確認シート】

(後期からのプレゼンテーションの参考にしよう)

１．「～しに行く」(結構、たくさんの人が間違っていました)

・買い物に行く

（× go to shopping　〇 go shopping）

・観光に行く

（× go to sightseeing　〇 go sightseeing）

２．発音

・various（×ヴァリアス、〇ヴェアリアス）

・fear（×フェア、〇フィア）

・improve（×インプローヴ、〇インプルーヴ）

・women（×ウーメン、〇ウィミン）

・wasted（×ワステッド、〇ウェイステッド）

・tomato（×トマト、〇トメイトウ）

３．その他

・× big cities that are Osaka, Kyoto, and Tokyo

〇 big cities such as Osaka, Kyoto and Tokyo

・× go to the Mt. Fuji　〇 go to Mt. Fuji

・× I'm interesting in …　〇 I'm interested in …

・× a lot of temple　〇 a lot of temples

・× I must study more hard.　〇 I must study harder,

第１回プレゼンテーションから第５回レゼンテーションまでを「正確性」の観点で振り返ってみると、概ね向上しているように感じられる。但し､「間違い確認シート」が「正確性」の向上にどの程度寄与しているかに関しては、不明な点も多く、現時点では、断定的なことを言う段階にはない。

5．　アンケート調査

第5回英語プレゼンテーションの発表終了後、アンケート用紙を配布し、下記の項目に関して回答を求めた。

(10) アンケート質問項目

5回の英語プレゼンテーション（聴講を含む）を行った結果（第1回英語プレゼンテーションの開始から第5回英語プレゼンテーションの終了までの過程の中で)、下記の能力に関して、どれくらい伸びたか（あるいは伸びなかったか）を自己評価して下さい（該当する評価に丸をつけてください)。

〈(i) 大いに伸びた　(ii) 少し伸びた　(iii) あまり伸びなかった〉

(1) 英語を話す力
(2) 英語を聞く力
(3) 英語を書く力
(4) 英語を読む力
(5) 文章構成力
(6) 人前で自信を持って話す力
(7) 単語力・文法力
(8) スピーチの音声面でのスキル
（声の大きさ、発音、イントネーション）
(9) スピーチの身体面でのスキル
（アイコンタクト、ジェスチャー、姿勢）

アンケートの結果を以下に示す。

(1) 英語を話す力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	7 ［18%］	4 ［10%］
(ii) 少し伸びた	31 ［79%］	34 ［80%］
(iii) あまり伸びなかった	1 ［3%］	4 ［10%］

(2) 英語を聞く力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	9 ［23%］	9 ［21%］
(ii) 少し伸びた	24 ［62%］	24 ［57%］
(iii) あまり伸びなかった	6 ［15%］	9 ［21%］

(3) 英語を書く力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	6 [15%]	6 [14%]
(ii) 少し伸びた	29 [74%]	27 [65%]
(iii) あまり伸びなかった	c4 [11%]	9 [21%]

(4) 英語を読む力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	8 [21%]	6 [14%]
(ii) 少し伸びた	25 [64%]	31 [74％]
(iii) あまり伸びなかった	6 [15%]	5 [12%]

(5) 文章構成力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	12 [31%]	9 [21%]
(ii) 少し伸びた	24 [62%]	23 [55%]
(iii) あまり伸びなかった	3 [7%]	10 [24%]

(6) 人前で自信を持って話す力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	14 [36%]	10 [24%]
(ii) 少し伸びた	20 [51%]	27 [64%]
(iii) あまり伸びなかった	5 [13%]	5 [12%]

(7) 単語力・文法力

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	3 [7%]	4 [10%]
(ii) 少し伸びた	32 [82%]	28 [67%]
(iii) あまり伸びなかった	4 [11%]	10 [24%]

(8) スピーチの音声面でのスキル
（声の大きさ、発音、イントネーション）

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	7 [18%]	6 [14%]
(ii) 少し伸びた	27 [69%]	22 [52%]
(iii) あまり伸びなかった	5 [12%]	14 [34%]

(9) スピーチの身体面でのスキル
(アイコンタクト、ジェスチャー、姿勢)

	3M（39）	3EI（42）
(i) 大いに伸びた	4 [10%]	2 [5%]
(ii) 少し伸びた	17 [44%]	21 [50%]
(iii) あまり伸びなかった	18 [46%]	19 [45%]

「大いに伸びた」と自己評価した割合が高かった（20%以上）能力は、「人前で自信を持って話す力」、「文章構成力」、「英語を聞く力」、「英語を読む力」（3M のみ）であり、この順番で高かった。

他方、「あまり伸びなかった」と自己評価した割合が高かった（20% 以上）能力は、3M では「スピーチの身体面でのスキル」のみであったが、3EI では、「スピーチの身体面でのスキル」、「スピーチの音声面でのスキル」、「文章構成力」、「単語力・文法力」、「英語を聞く力」、「英語を書く力」であり、この順番で高かった（3M と 3 EI を比較した場合、後者の方において、自己評価が厳しい傾向がある）。

「大いに伸びた」「少し伸びた」と自己評価した割合が最も高かった能力は、両クラスとも「英語を話す力」であり、他方、最も低かった能力は、両クラスとも「スピーチの身体面でのスキル」であった。

6． おわりに

一般に、英語プレゼンテーション活動は、「流暢性」の向上に寄与すると言われており、昨年度の英語プレゼンテーション活動の分析からも、「流暢性」の向上が認められる。その一方で、「正確性」の向上を図るにはさらなる工夫が必要である。

本年度は、「正確性」の向上を目指して、「間違い確認シート」を作成し、配布・解説を行っているが、その効果を検証するまでには至っていない。ただ、学生の書いた感想文の中には以下のような記述も見られることから、何らかの形で「正確性」の向上に寄与しているものと推測することができる。

- 授業が終わった後に先生から貰えるプリントで、英語の文法が間違っていたり、使っていた単語が間違っていても直してもらえるのでありがたかったです。(3316)
- 「間違い確認シート」の解説を聞いて、英語の発音も意識するようになり、読めない単語は自分で調べて正しい発音で話すことができるようになりました。(3331)

アンケートでは、「英語を話す力」に対して、「大いに伸びた」「少し伸びた」と自己評価する学生の割合が高かった一方で、「スピーチの身体面でのスキル」に関しては、「あまり伸びなかった」と自己評価した学生の割合が高かった。後期の授業では、「大いに伸びた」の自己評価をする学生の割合が高くなるような授業改善を行いたい。

「正確性」の向上のためには、「間違い確認シート」の配布・解説の継続に加えて、録画したプレゼンテーションを学生に視聴させ、（自分の力で）間違いに気づかせることで、同じ間違いを繰り返させないような指導を行っていきたい。

参 考 文 献

飯田依子（2012）「プレゼンテーションはコミュニケーション能力向上に役立つか？」The JASEC bulletin 21（1）、123－132、日本英語コミュニケーション学会。

佐藤　剛（2017）「英語 Speaking の実践－ ICT を活用して学生のモニタリングスキルを高める－」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル 1』119－130.

佐藤智子（2006）「オーラル・プレゼンテーションを通した英語 4 技能向上の試み」『言語と文化』8、31－41、岩手県立大学。

田村朋子・細田菜穂子・星　久美子・野村佑子（2014）.「大学英語プレゼンテーション教育を再考する：主要テキストに関する一考察」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 43－53.

田村朋子・野村佑子（2017）「大学英語プレゼンテーション教育への提案：グローバル社会で活躍する社会人の英語プレゼンテーションの調査からの一考察」『言語教育研究第 9 号』清泉女子大学言語教育研究所 131－154.

仁科恭徳・桐村　亮・吉村征洋（2013）.「日本人英語学習者の自立学習方略に関する一考察：英・日プレゼンテーションの事前準備に関して」『明治学院大学教養教育センター紀要』7（1），97－111.

藤田玲子・山形亜子・竹中肇子（2009）.「学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性」『東京経済大学人文自然科学論集』128, 35－53.

McIntyre, Dan, Bellard-Thomson, Carol, Heywood, John and McEnery, Tony（2004）"Investigating the presentation of speech, writing and thought in spoken British English: A corpus-based approach." *ICAME Journal: International Computer Archive of Modern and Medieval English*（28）, 49-76.

付録　1

2018 年度前期英語プレゼンテーション感想文（３M）

3101

今期のプレゼンでは、様々な点においてプレゼン力がついたと思っています。特に身についたと思うのが、パワーポイントの扱い方です。アニメーションやイラストの配置など、文字以外で伝えたいことを正しく伝えるために様々な工夫を凝らしてプレゼンの構想を練るのは、とても楽しく有意義でした。心残りなことをあげるとすると、もう少し話し方に抑揚や緩急をつけて聞きやすいプレゼンにしたかったです。

3102

プレゼンを通して、最初の頃は恥ずかしい思いから、ハキハキ喋ったり思い切ったプレゼンが出来ませんでしたが、回数を重ねるごとに自信を持つことができました。また、テクニックの面でも、強調するところや、PowerPoint に工夫を加えることなども考えることができるようになりました。プレゼンは今回の機会だけでなく、今後の学校生活や、仕事に就いてからもする機会があると思うので、そこでこの経験を生かしたいです。

3103

前期の英語スピーチを通して英語で何か話し伝え、そして理解してもらい楽しくスピーチをすることができました。また、クラスメイトのスピーチを聞いて、ちょっとしたジョークやネタをスピーチに取り入れたり、同じことを伝えているはずなのに自分と違った表現を使うなど、自分にとって新しい発見もあったりしました。それと同時に、自分が知らない単語や表現を調べて分かりやすく伝える難しさも理解していたつもりでしたが、改めて難しいと実感しました。

3104

これまで３年間高専で英語を習ってきたけど、英語で多人数に伝えるというのはあまりしなかったかもしれない。これまでは二人で向かい合って会話をするというパターンが多く、ありふれた受け答えしかできなかった。けれど､プレゼンテーションは与えられたテーマをもとに、あらかじめ自分でスライドを用意して話す内容を事前に決めて備えることができる。この用意できる、というのが個人的にプレゼンテーションの利点だと思う。英語に自信がなくても、単語や文法を調べてちゃんとした文を話すことができる。僕は英語ははっきり言って苦手な方だが、色々と表現を調べて、話の順序や伝えたいこと、締め方を意識しながら話すようになった。これは以前まではできなかったことだ。だからこそ、このプレゼンテーションをやって良かったと思う。

3105

前期の英語のプレゼンを通して、いくつかのことを得ることができました。一つは単語力です。自分の伝えたいものや、内容によって使う単語も変わるので、今まで使ったことがないような単語も覚え、使用するようになりました。また、三単現の「s」や、過去形の「ed」などにも注意するようになり、文章構成の力も多少は身についたと思います。そして、１分間の時間の中で自分の考えを写真や言葉を使って説明することで、プレゼン能力が以前よりも高まったように感じるので、これからも、プレゼンをする機会を設けてもらいたいと思いました。

3106

普段英語で物事を紹介する機会がめったにないので、友達の良いところや何かをアピールするのに、どのような単語、文法を使えばいいのか考えるのが大変だった。しかし、そのようなことを辞書やネットを使い考えたことで、まだ習っていない単語の意味を覚えることができたり、わからない単語をすぐに調べるという癖付けができたので良かった。慣れない英語を使ってみんなの前でプレゼンすることが毎週楽しくて、あまり良いプレゼンはできなかったものの、楽しく英語について学べたのですごく良い経験になった。

3107

まず､一番身に付いた能力は｢プレゼン能力｣だと感じました。それは、どのような速度、話し方で話せば聞き手が聞きやすいか、見やすいプレゼン資料の作り方などを気にしながらプレゼンできたからです。また､「聞き手の方を見ながらプレゼンする」とよく言いますが、これが意外と難しいということが分かりました。英語の面では､「話す能力」が一番身に付きました。それは、原稿を作る際に単語の発音を調べたり、

文の構成を調べたりしたからです。このプレゼンで学ぶことは多かったです。

3108

５回のプレゼンテーションを終えて、一番身についたと思うのは、自分の考えを伝える力です。日本語ではもちろんスラスラと思いが伝えられますが、英語になるとなかなか言葉に表すことが出来ず、とても悩みました。また、いままで使っていた単語を改めて調べると、もっと良い意味を持った単語が見つかったり、あるいは少し意味が違っていたりと、調べてみて改めて知るものがたくさんありました。そこで、もう一度単語の意味について学習することができました。クラスメイトのプレゼンテーションを聞いていても、初めて聞く単語が多くでてきていて、そこでも学ぶことができたと思います。文章以外で見ると、真似したくなるようなプレゼンの仕方も見つけることができ、今後機械科として何かプレゼンするときに参考にしたいと思うこともありました。

3109

PowerPoint を使って資料を作ることは、今までにあったがこのように発表することは、少なかったので最初のときは、とても緊張した。数をこなすごとに緊張はなくなったので良かった。プレゼンを作る際に、最も難しかったのが、画像の配置と英語の単語である。どのように印象づければ良いのかなど考えることが多かった。発表においては、目線や姿勢が下に向いていることが大半だった。後期からの発表では、よりはきはきと聴衆に伝えられるようにしたい。

3110

英語のプレゼンを通して身についたと思ったことは、プレゼンに使用するパワーポイントを制作する力です。特に、どういったことを伝え、それを相手に理解してもらうにはどういう構成にし、どういう英語を使うのかと悩むことになりました。パワーポイントを作ったのは良かったのですが、いざ発表となると、自分の思い描いたように言えず、自信を持って発表することが最後までできませんでした。もしも、後期にもプレゼンがあるのなら、そういったところを直していきたい、そう思いました。

3111

４月から５回に渡って英語のプレゼンをして第一に思ったことは、楽しいということです。自分はもともと人前で話すのはあまり好きではありませんが、PowerPoint を使ってクラスのメンバーで割と緩い雰囲気で話すことができ、良い経験になりました。実際に自分で内容を考え、単語や文の訳を調べたりすることで、英語力だけでなく、文章力や人前で話す力も向上すると思いました。また、PowerPoint を頻繁に使うことも、社会に出てから役に立つと思うので、良い勉強になりました。ありがとうございました。

3112

今まで英語で資料を作ってプレゼンを行う機会が全く無かったので、私にとっては新鮮な授業でした。どうパワーポイントを作れば見やすく、伝わりやすいものができるのか、パワーポイントにピックアップすべき重要な単語はどれなのか考えながら作成したため、資料作成の良い経験になったとおもいます。また他の人のプレゼンを聞いている時に、間違った発音や正しい発音を聞き分けられたため、リスニングにも少し慣れる事ができたと思いました。

3113

英語プレゼン前期の感想は、とても楽しかったです。初めは、パワポの使い方もおぼつかない状態だったのですが、最初はテーマも非常に簡単なものだったのでそれなりにプレゼンを行うことができ、慣れてくるにつれてテーマも少しひねりのあるものになっていってと、授業の進行もとても良かったです。それだけでなく、プレゼンにすることで拙い自分の英語を写真や、図で補うことが出来るので英語の苦手な僕にとっても自分のプレゼンを盛り上げることができたし、またプレゼンを聞いていてもとても楽しむことができたので非常に良かったです。

3114

英語のプレゼンを通して、私は表現する力が付いたと思います。例えば、英語をただ単に発音して相手に伝えるのではなく、手を使ってみたり、強弱をつけて発音してみたりして、聞き手に興味をひかせてみる等、様々な工夫をしました。また、聞き手の立場としては、正確な翻訳ではなく

ても、言いたいことはわかるくらいには英語が聞き取れるようになりました。今後は、更なる英語力上達に向けて、発音練習、リスニング練習を繰り返し行っていきたいです。

3115

私はこの英語のプレゼンテーションをして、様々な力を身につけることができたと思います。実際に英語で人前でプレゼンする経験は、将来海外で何かを発表するときにとても役立つと思います。また、今は英語の単語力や文法力はまだまだですが、高専卒業時や社会に出るときにその力がたくさんあれば、日本語よりいいプレゼンができると思います。この英語のプレゼンをこれからの将来に生かしたいです。

3116

普段発表する機会はあまりないので、将来発表するときの為に発表に慣れておくというのはとても良いことだと思いました。また、クラスのみんなの意外と知らなかったこともたくさんあって楽しむことができ、パワーポイントを使って簡単に説明することもあまりないので、パワーポイントでプレゼンを作って、どのように発表をするのか、どのタイミングで画面を切り替えるのかを考えて準備をするという経験をしておくのも大切なことだと思いました。

3117

英語でスピーチをすることはとても難かしいことなんじゃないかと、初めはとても不安に思っていましたが、やってみると案外簡単で、気軽に楽しく英語で話すことの練習ができました。教科書をひたすらに訳していく授業と違って、自分の言いたいことを英語で起こしていくことが必要なので、実践的に英語を使っているなという感じがしました。また、写真に単語をバーンと載せるだけでもそれっぽくなるのは英語ならではなのかなと思いました。プレゼン資料作成の練習にもなり、とても楽しい授業でした。ありがとうございました。

3118

英語の授業で PowerPoint を使って発表することは初めてだが、いろいろなことを学んだ。具体的には人前に立って物事をちゃんと伝えることの難しさと大切さである。今回のようなプレゼンだとテーマに沿って自分の作ったものをただ単に発表するだけでよかったものの、教科書にはちゃんと外国人に対してという設定があることやグループ発表があるということを考えると、ちゃんと英語が話せない自分はまだまだ成長が必要だなと思った。また 1 分間という時間がいかに長いか、その中でいかに伝えたいことを伝えられるかの重要さもわかった気がした。

3119

英語のスピーチを通して、相手に伝えたい内容をしっかり伝えることが出来るようになったと思います。また、自分で単語を調べて文をつくり、構成するという流れが出来るようになりました。また、PowerPoint を使いこなせるようになりました。アニメーションや写真の加工、フォントや背景など、社会に出た後にも活用することが出来るとてもいい経験になりました。これから社会に出た後も、英語を話したりプレゼンをしたりすることが多々あると思うので、今回学んだことを活かして行きたいです。

3120

小学校、中学校、高専の英語の授業を通して、自分でスライドを作ってプレゼンをするということをしたことがなかったので、授業で英語でプレゼンをしてとてもよかったと思いました。初めは全くなれなくて全然だめだったけれど、回数を重ねていくうちにだんだん良くなっているような気がしました。それでも、ほかの人のプレゼンを見ると、スライドが凝っていたり、英語の話し方がとても滑らかだったり、スライドと話し方がかみ合ってとても面白かったりするなど自分のプレゼンはまだまだだめだということを痛感します。なので、それらの人たちを目指して頑張りたいと思いました。

3121

まず、人を引きつけるプレゼンテーションにするにはどうするかというものを 1 番考えるようになりました。ただ、お題によっては、自分にとって書きやすい話題や、書きにくい話題がありました。そこを、どんな話題でも、多くの人を引きつけるプレゼンテーションを作れるようになれたらいいなと思いました。次に、他の学生のプレゼンテーションを見ることによって、他の人が話題をどう料理して皆に提供するかというのを見るのがすごく面白いと感じました。

3122

自分の伝えたいことが本当にうまく英語で伝わっているのか、発音は本当にこれで通じているのか、文法は適しているのかなど、たくさん心配することがありましたが、回数を重ねることによって、同じ失敗をしないよう、なるべく分かりやすく伝えるために、友達に聞いたり、電子辞書で調べたりしたことで自信を持って発表することができました。また、人前で話す際の態度や声の大きさなどのスピーチの力も身につけることができたと思いました。人のスピーチから参考にするべきことや学ぶべきことも教わりました。

3123

今回のプレゼンテーションを通して人前で英語を話すことができるようになったことです。普段みんなの前で話す機会があまりなかったのでこういう機会を与えてもらえてとても良かったです。自分が海外に出張した時に、人前に立ってスピーチをすることがあると思うので、ここで学んだことを生かせるようにしたいです。また、プレゼンテーションは、高専生活においてする機会が多々あるので授業でやっておいて良かったです。これからもこういったプレゼンテーションをする授業を取り入れるべきだと思います。

3124

今回、英語のプレゼン発表を通して僕は今までよりも英語で思ったことを話す能力や、人前で話す能力が上がったと思う。また英語でパワーポイントを作ったことによって、いかにわかりやすい英語で表現するかという力がついたと思う。また、毎回みんなの英語での発表を聞くことによってリスニングの能力があがったと思うし、みんなの発表も面白かった。

3125

私は、毎週金曜日に行う英語のスピーチを通じていろいろなことを学び上達したと思います。まずは、人前で堂々と話すということです。これから社会に出て必ずしなければならないことなのでこのスピーチで少しなれることができてよかったです。次のポイントとしては、英語の発音がよくなったということです。今年英検２級を受けるつもりなので、２次試験の発音の勉強になりました。また、社会に出て働いても，英語はできなければならないので、この英語のスピーチはとてもためになったと思う。

3126

僕は英語のプレゼンテーションを通して、まずはプレゼンテーション能力が確実に上がったと思います。元々僕はプレゼンテーションなどが得意ではありませんでした。１年生の時に学科内での発表でやったのが初めてで、その時は写真や図がうまく使えませんでした。英語のプレゼンテーションでは他の人のプレゼンテーションを聞いたり、見たりすることで他人のプレゼンテーションも学びつつテクニックを自分のプレゼンテーションに取り入れたりして更に能力が上がったと思います。また、人前で話すことで自信もついたし、文章構成力も上がったと思います。このプレゼンテーションで学んだことを今後のプレゼンテーションなどでも活かしていこうと思います。

3127

三年になってはじめて英語でのプレゼンというのをやりました。最初は、パワーポイントの作り方もそんなに詳しいわけではなく、コミュニケーション能力も全然たかくなくて、緊張と不安しかなかったのですが、第一回、二回、三回と積み重ねていくごとに緊張もとれてどんどんいいプレゼンができるような気がしてとてもうれしかったです。またパワーポイントの使い方なども回をすすめていくごとにうまくなっていく気がしてとてもうれしかったです。

3128

私は前期の英語のプレゼンで図や画像のプレゼンでの重要さを知った。パワーポイント資料に図や画像を載せておけばそのプレゼン者が何を言っているのか聞き取れなかった時や何を言っているのか、何が言いたいのかわからない時でも伝えたいことが伝わってくるからである。自分のプレゼンでも原稿の英文が不十分で、聴いているクラスメイトには全然伝わってないんだろうなと思うことがあった。ただ、図や画像を見て「あー」というような反応をするところを見ると伝わっているんだなと感じた。人の前に立って話すことはあまりない経験なので、経験できてよかった。

3129

英語のプレゼンを通して身に付いたことは、英語を話す能力です。英語のプレゼンをする前までは、人前で英語で話すことはあまりなかったため、どのような英語でどのように話したらいいかわからなかったけど、英語のプレゼンをするにつれて人前で英語での話し方がわかり、上手くなったと自分では感じています。しかし、とても簡単な英語しか話すことができなかったため、もう少しレベルアップした英語を話したいと思いました。

3130

今回のパワーポイントを使った英語での発表を通して、私は「資料作成」また「相手に伝える」ということが大事だということがわかった。資料作成においては、伝える相手にとってどれだけ見やすく、そして、分かりやすくできるかが重要であることがわかった。特に意識したところは重要なところで文字を太くするといったところである。また、どれだけ相手に、簡潔で分かりやすく伝えることができるか、という点でも始める以前と比べて上達していると感じた。

3131

前期のプレゼンを通してさまざまなことを学ぶことができました。最初は、クラス内で発表することがまずないので緊張してしまいカミカミだったけど回数を重ねるごとにうまくなっていきました。また、パワーポイントを作るのもなれていくことができました。また、ほかの人の発表を見ることによってもっとここをこうしたほうがいいなと考えることができ、自信の向上につなげることができました。後期は一回一回目標を立てて取り組んでいきたいと思います。

3132

前期のプレゼンテーションを通して、プレゼンテーションの行い方や、文章を作る能力や、パワーポイントの使い方を学ぶことができました。初めの頃は、文章の作り方やパワーポイントの使い方も分からず、とても苦労しました。プレゼンテーションの授業の時間は、ほかの人の考えや意見を聞けてとても楽しく有意義な時間を過ごすことができました。ただ、自分の作るパワーポイントは、家で作ったものを学校で手直ししていますが、毎回発表のときにスクリーンに表示された文字はなぜかいつもズレて表示されます。

3133

私はあまり人前で発表することが得意ではなく、今回の英語の発表もうまくいくかどうか心配でした。パワーポイントや原稿は比較的書けていた方だと思いますが、発表のほうはあまりうまくいかなかったと思います。しかし、回数を重ねるうちに、人前で緊張するということはかなり少なくなりました。また、最初の方に比べると、心なしか英語の発音や英語力といった点も上達していたと思います。これらの発表は英語だけでなく、それ以外のことも学べる良い機会だったと思います。

3134

第一回目のプレゼンテーションでは、英語でプレゼンするということじたいが初めてでとても緊張し、ずっと原稿を見てしまいました。また、何を話せばよいかも分からずただ話しているだけのプレゼンになってしまいました。プレゼンを通して分かったことは、自分が話しやすいお題の時は、聞いている人が分かりやすく楽しめるプレゼンができたのに対し、自分が話しにくいお題の時には、ただ内容について説明しているだけで聞く側からしたらつまらないものになってしまいました。だから、次のプレゼンの時には、聞き手が興味を持てるようなプレゼンを作れるようにしたいです。

3135

英語のプレゼンはしたことがなかったので、初めは緊張していました。私が理想とするプレゼンは自分の言いたいことが聞き手からはっきりとわかって、なおかつ聞いていて面白い、飽きない、そんなプレゼンを目標としてやってきました。私は自分の地元「宮崎村」を使ってみんなを楽しませることができたと思います。スライドも工夫して聞き手に分かりやすく、面白いように工夫しました。話す英語も自分が聞いたことのない単語は使わないようにしました。全体を通して楽しかったです。ありがとうございました。

3136

私は、前期のパワーポイントでプレゼンをする授業を通して、2 つの事を学びました。一つ目は、人に伝わりやすい英語を

使って話すことの難しさを知りました。辞書で調べれば伝えたい単語は出てくるのですが、簡単な単語に変えることが非常に難しかったです。二つ目は、伝わりやすい写真を選ぶことです。英語がよくわからなかった人のためにもわかりやすい写真を使うことで、少しでも多くの人に伝えることができました。

3137

僕が英語のプレゼンテーションを通して学んだことは２つあります。１つは、自分の伝えたいことをうまく英語で表現して相手に伝えることです。そしてもう１つは、聞き手を楽しませることです。堅苦しいプレゼンでは聞くほうも苦痛なので、そこにジョークを合わせることで、相手もプレゼンを聞いてくれると感じました。残りのプレゼンも頑張りたいです。

3138

パワーポイントを使ったプレゼンテーションは、今まで数えるほどしか経験した事がなかったので、英語だけでなくプレゼンテーション能力、スクリーンに対してどういうテキストをつけるかなど、全体の構成を考えることが勉強になりました。実際に外国の人に対して話をする時には、通じないと意味がないので本番では、ネイティブに近い発音をできるように心がけました。今のクラスでは親睦会のようなものはなかったので、私は、仲の良いクラスメートしか趣味や性格を知りませんでした。英語のプレゼンテーションを通して、多くのクラスメートのことを知ることができました。

3139

三年生の英語のスピーチで、私はパワーポイントを作る力、そして英語の表現方法を身につけました。１、２年生のときにはなかった新しいやり方で英語力と人前で話す力が身につき、とてもよかったです。将来役立つことばかり身についたので森先生の授業を受けられてよかったです。これからもよろしくお願いします。

付録　2

2018 年度前期英語プレゼンテーション感想文（3EI）

3301

英語でのプレゼンテーションを通して、プレゼンテーションに関する技能を総合的に高めることができた。英語を用いてジョークを交えた文章表現など、プレゼンテーションでしか体験できないことを学ぶことができた。また、スライドに用いる要素を画像に絞るなど、スライド作成のこつも知ることができた。

3302

英語のスピーチは、昨年は一度しかすることがなく、短い期間で資料を作る大変さを知りました。話したいことが決まってしまえば、そんなに大変じゃないけれど、決まるまでが長く、大変でした。しかし、スピーチのおかげで、人前で英語を話すことになれることができました。これからの英語のスピーチでは、もっと英語の表現を深めることができるように、様々な言い回しをしていくことができたらいいな、と思っています。また、宣伝力があがりました。

3303

五回の英語のプレゼンテーション発表を通じて、まず高専に入ってから英語で発表するというのはほとんどなくどちらかというとつづりを間違えないようにしていましたが発音にも気をつけるようになりました。また、人前で発表することにあまり慣れていなくて最初は緊張したけれど、何回かやっていくにつれて慣れてきてあまり緊張しなくなりました。また、プレゼンテーション発表を通じて２年生の時には知らなかったクラスメートの趣味や特技などを知れてよかったです。

3304

僕は、今まで英語でプレゼンをする機会はあまり頻繁にはなかったが、前期のプレゼン課題を通して、そういった経験を増やすことができた。最初はとても緊張したが、回数を重ねるにつれて、それも少しずつ慣れてきた。また、できるだけ簡単な表現で伝えることの大切さも分かった。ただ、どうしても難しい単語を使うことが避けられない場面もあったので、そういったことはパワポ上で補足するなど、工夫する必要があることも学んだ。後期でもこういった聴衆への配慮をしっかりとしていきたい。

3305

人に何かを発表したり、アピールしたりするにはいろいろな方法があるが、その代表的なものの一つに、パワーポイントを用いるというものがある。パワーポイントとは、画像や文字で作ったページをスライドショーのように扱い、耳だけでなく目からも情報を与えようとする方法になる。今回の英語Ⅲにおいては、日常的なテーマを題にしてそれを行なった。それを繰り返し、より良いプレゼンテーションを行うのが今回の目標であった。私が学んだことは、「わかりやすいパワーポイント」、についてである。難しい単語を用いるとか、ペラペラ早口で喋るといかにも英語ができそうだが、それでは目的をなさない。自分以外のパワーポイントを見ると、簡単な単語をもちいる、だとか人によっては日本語を書いている人もいて、こちらの方が視聴者の理解もたかそうだと感じた。私はどちらかというと前者に近くて、文法的な間違い等は気にできているものの、肝心の伝えるという部分に焦点を当てることができていなかったと感じた。

3306

今回のパワーポイントを使った英語のプレゼン発表は英語力を養うだけでなく、パワーポイントを使用することに慣れる機会となったため、将来仕事でのさまざまな場面で使うためのいい経験になったと思います。英語力が上がったと感じる機会があり、ゲームなどで外国の人と英語で話すことがありました。その時に、普段は日本語を思い浮かべてから英語を考えていたのですが、感覚で答えられる範囲が増えました。このように英語に慣れる機会ができたことはとてもよかったです。

3307

英語のプレゼンテーションでわかったことは、英語を話すことは難しいこと。その上、クラスみんなの前での発表は緊張してしまうのでさらに難しかったです。また、プレゼンテーションでみんなに楽しく発表を聞いてもらうためには、スライドに画像とアニメーションを加えることです。これによって相手に英語を聞いて理解するだけでなく目で見ることで、

よりわかりやすく理解することができます。また、身振り手振りを入れると、どこが重要なところかを伝えられます。以上のポイントを意識して次の発表に生かしたいです。

3308

僕は英語のプレゼンテーションを通して、上手にパワーポイントを作ったり、人前で話すことに慣れたりすることができるようになったと思います。また、同じクラスのみんなの話を聞くことで、英語の聞き取り能力が上がったと思います。最初に比べて、みんながどのような事を話しているのか理解しながら聞けるようになりました。みんなが普段は話さないこと、どのような事を考えているのか、どのような事に興味があるのか、ということがわかったのもよかったと思います。このことで、休み時間などに話す話の内容が濃くなったように思います。そのため、このプレゼンテーションはとてもいいものだったと僕は思います。

3309

金曜日に行っていたプレゼンは、文章構成を考えたりしたほか、プレゼンのシートの見やすさ、文字の大きさに気を配ったり、プレゼンのおちなども考えたりする事もありました。また、他の人の発表を見ると、面白さを追求していたり、伝えたいことがよく分かるものなどがあり、とても面白かったです。ただ、１分という長さは授業内に適しているとはいえ、なかなか適当になる部分もあったので、もう少し長くしてみたらいいと思いました。

3310

５回までのプレゼンの発表で、今まで知らなかった３EI のメンバーのいろいろなことを知ることができました。ハーフの人がいたり、遠くから通っている人がいたりして、このプレゼンがなかったらこれからもずっと知らなかっただろうなと思いました。また、プレゼンを通してパワーポイントの作り方や、英語力も身についたかと思います。EI はこれからもプレゼンをする機会がたくさんあると思うので、英語のプレゼンで学習していきたいと思いました。

3311

今年初めて、頻繁に行う PowerPoint での発表を行って、様々なことが身に付きました。去年も、PowerPoint での発表をしたのですが、そのときは考える期間が長く、好きなお題を選ぶことができたので、あまり苦労することはありませんでした。しかし、今年の発表では期間が 1 週間と短く、お題も定められていました。しかし、このお陰で短い期間でお題に合わせたプレゼンテーションの内容を考える力がついたような気がします。また、英語のプレゼンテーションでは、自分で英語を話さなければならず、原稿もしっかり考えないといけないので、自分が知らない英語をあまり使いませんでした。今回のプレゼンテーションから、自分の知っている英語で文章を作る力が少し向上したように感じました。さらに、プレゼンテーションでは構成を考える必要があるため、プレゼンテーションの構成を考える能力も少し向上したように感じました。

3312

最初、英語のプレゼンを作って発表することは嫌だなと思っていました。理由は、自分が作ったものを人前で発表することが苦手だからです。はじめの方は、原稿を持っている手が緊張のあまり震えていることもありました。しかし、何回かプレゼンをするたびに、緊張も減った気がします。また、プレゼンの作り方、英語の使い方にも慣れてきたように思います。あまり、授業でプレゼンテーションというものを行わないので、こういった場所で練習できるのはすごくありがたいことだなと思います。ただ、まだアニメーションや画像の配置などに慣れないので、もっと作って慣れていきたいです。英語の使い方に関しては、最初は手探りで使っている感じでしたが、今はしっかり単語を選べるようになってきたと思います。後期は、自分で改善点を見出し、より良いプレゼンテーションを作っていきたいです。

3313

これまでの５回の発表を終えて、私がまず考えることは、後期では、もっと下準備をするべきであるということだ。とくに前回は、発表日前日に急いで発表原稿を書いたため、印刷が間に合わず、まともな発表ができなかった。５回全てにいえることだが、先に発表内容だけでなく、話す文章を細かく作成し、資料の作成に取り掛かるということ、発音の確認をするということがあまりできていなかったので、今後はその

あたりを注意して取り組みたい。練習をしていなかったということ、また、人前が苦手なこともあり、とても緊張し、丁寧に話すことができなかったので、以後気をつけて行きたい。

3314

はじめてのプレゼン（自己紹介）では、緊張して顔をあげることができず、ずっと下を向いたままでアニメーションのタイミングもダメで、声も全然張っていなかったけど、数をこなしていくうちに、だんだん顔を上げることができるようになった。また、だんだんプレゼンのスライドづくりが楽しくなっていった。発表はまだ慣れないけど、スライドに関しては、作るのが楽しいので、後期からは、発表はぼちぼち慣れていってジェスチャーなどがつけられるようにまでなりたいです。

3315

最初はどのように原稿を作るか、パワーポイントではどんな画像を使うか考えるのに長い時間がかかり、発表時には緊張してうまくできないことが多かったけど、次第に慣れていき、今ではサクサクとできるようになりました。だけど、慣れてきた分英語のミスや誤字、アニメーションの付け忘れなどの小さいミスが際立ってきたのは残念でした。油断しないようにしっかりやりたいです。

3316

今回までの英語のパワーポイントの発表を通して英語力はある程度上がったと思います。自分で原稿を用意して発表したのもありますが、人が発表して知らなかった単語を知れたのもありますし、なにより、授業でやったリスニング、歌の聞き取り、別の人の英語のパワーポイントの発表で英語を聞き取る能力も上がったような気がします。授業が終わった後に先生から貰えるプリントで、英語の文法が間違っていたり、使っていた単語が間違っていても直してもらえるのでありがたかったです。

3317

英語のプレゼン発表を通して、口頭での英語の情報を聞き取ることが以前よりできるようになりました。クラスメイトの知らなかった一面を見れたのもよかったです。また、ここ二年程英作文の原稿を作ることをしていなかったので、プレゼン発表を通して英作文も鍛えられました。１分間という短い持ち時間でスライドを作り構成を練るのは大変な面もありましたが、何を話そうか考えるのは楽しかったです。

3318

プレゼンをしていて、自分は貴重な経験ができたと思う。最初から最後までまともな発音も文法も出来ていませんでしたが、自分のもっとも不得意なことを経験できたのです。この経験で、自分はできないことを知ることができて、やりたいことを増やすことも出来ました。しっかりとわかりやすくスライドを作って、わかりやすい英語で伝えていけるように努力したいです。また、ほかの人のプレゼンを見ることはとても楽しく、勉強することが出来たと思います。

3319

合計５回の英語プレゼンテーションをしたことで英語に関する能力が確実に伸びたと思いました。その中でも１番伸びたと思うのは、英語の文章を考える力です。今までプレゼンなどの発表をする機会がなく上手に英語の文章を構成できませんでしたが、英語のプレゼンを実施して文章を上手に構成できるようになったと思います。しかし、発音などがうまくいかないので、後期の英語のプレゼンの授業では発音を意識して授業にのぞみたいです。

3320

前期の英語のプレゼンテーションを終えて、１人での発表はお題や内容を考えるのは簡単でしたが、いざ発表となると１人で前に立って発表するのは緊張と恥ずかしさが大きかったです。所々発音が難しい単語があったりと、準備不足なところがあったと反省しています。後期からはグループで発表することがあると思います。同じグループのメンバーに迷惑をかけないよう、しっかりとした準備をしていきたいです。

3321

５回のプレゼンをやってきて、１回目と５回目を比べると少しは成長出来たと思います。はじめは、プレゼンをするって聞いて、自分には出来るのかとか、しっかりと話すことが出来るのか不安でしたが、なんとか話すことができて、無事に

やってこれているのではないかなと思います。まだ、ちゃんとしたプレゼンにはなっていないと思っているので、しっかりと準備をして、相手を引きつけるようなプレゼンをやりたいです。

3323

英語のプレゼンテーションで、どうしたら上手く伝わるか、英語の単語のチョイス、画像の入れ方、等のスキルは上達したと思う。しかし、英語の発音という点では、あまり上達したという実感は、感じられなかった。その理由として、事前に練習するということを怠ったからである。読めない単語を読めない状態のまま、前に立ち、フィーリングで読んでいたため、本来の読み方とは異なった読み方をしてしまった。このようなことを続けてしまったため、英語の発音は上達しなかった。

3324

これまで、プレゼンをやってきて、プレゼンの PowerPoint の用意や原稿、発表の練習などはこれまでやってきたことなので、すんなりと出来ましたが、英語で発表するのが案外難しくて、原稿の英語が正しくなかったり、発音が違ったり、ローマ字読みだったりとうまく英語で発表が出来ませんでした。次回の発表では、プレゼンの準備段階で発音や正しい文法で発表できるように心がけたいです。後はもっと、見やすく面白い PowerPoint を作れるように工夫していきたいです。

3325

今回のプレゼンの授業では、クラスのみんなの趣味などが知ることができ良かったです。また、英語の原稿を書いている際に、自分が喋りたい内容の英語を調べるので、普段使うような日本語の英文を調べ、英会話などにも役立つのかなと思いました。しかし、３年の今の時期にプレゼンのようなことをするよりも２年の最初の方にプレゼンの授業をやることで、自己紹介や、他人紹介、その他のプレゼンによって個人の特徴が見えるのかなと思いました。

3326

大勢の人の前に立って、何かをするということは苦手です。まして、英語でプレゼンなどという自分だけが注目されているというのは、とても緊張します。これまでの計５回のプレゼンを通して、完全に克服したわけではありませんが、少しは場に慣れることができるようになりました。教科書の本文には、新しい単語や熟語がたくさん出てきて難しく、もう少しプレゼンや歌の頻度を減らし、本文の解説に時間を割いてもよかったのではないかと思ったりもします。

3327

私は、前期の英語プレゼンテーションを通して、英語の発音の難しさを痛感しました。原稿を作成していても、習っていた単語でさえ、発音が分からないものがたくさん出てきました。だから、日常的に英語を聞く必要があるなと感じました。発音で伝わりにくい分、私は PowerPoint に力を入れました。みんなに聞いてもらえるようにジョークを交えつつ、簡潔に伝えることに心がけました。特に気を付けたことは、フォントサイズです。私は、PowerPoint を作成するとき、フォントサイズをできる限り最大のものにしました。それは、自分が聞く側になって考えたときに、単語が見えなかったらいやだなと感じたからです。このように私は、PowerPoint を作り終わった後に必ず、自分が聞く側になって見直しをしました。これは自分でもよかったなと感じています。

3328

プレゼンテーションを通してよりクラスのみんなについて知れてよかったです。今まで知らなかったことや、初めて知れたことがたくさんあったのでいい機会でした。また、英語能力も上がったとおもいます。初めて使った単語とかあったのでこれからも活用していきたいです。分かりやすくするためにイラストとかもいっぱい使ったので、今度からも使っていきたいです。面白いプレゼンがいっぱいあったので、後期のプレゼンテーションも頑張りたいです。

3329

いままでに、英語のプレゼンは２年生の時に１回行っただけだったため、３年生になって頻繁に英語のプレゼンがあると知ったときは焦りました。でも、１分間という短いプレゼンだったのであまり苦ではなく、むしろどんな内容にしようか、どんなデザインにしようかなど考えるのはおもしろかったです。また、普段あまり英語で話すということをしないので、

発音などの勉強にもなりました。普段あまり話さない人の趣味なども知ることができて面白かったです。英語を聞き取る力も育てられたと思います。

3330

今年になって初めて本格的にパワーポイントを使い発表しました。去年一度だけやりましたが、去年の比じゃないほど緊張しました。前期のパワーポイントの発表で、今までは気をつけていなかった、細かい文法や、スペルミス、発音などを気にするようになりました。また、最初の頃は、とても緊張していましたが、回数を重ねるうちに、緊張はしないようになっていきました。後期もあるので、今までミスしていたところに気をつけながら、パワーポイント作っておきたいです。

3331

今までの５回のプレゼンテーションを行ったことで、自分で話を組み立ててそれを英語でどのようにしたらわかりやすく伝えることができるかを考えながらプレゼンテーションの作成をおこなうことができました。これにより、より簡潔な文で説明したり、論点を考えて文章を構成することができるようになりました。また､「間違い確認シート」の解説を聞いて、英語の発音も意識するようになり、読めない単語は自分で調べて正しい発音で話すことができるようになりました。

3332

前期の英語のプレゼンテーションをやってみて、高専に入ってから英語を読むことのほうが多く、英文を作る機会があまりありませんでした。しかしこのプレゼンテーションで自分で自分の書きたい英文を書くことが出来たし、人前で話す能力や度胸も身についたと思います。もう少し贅沢を言うなら、プレゼン資料の提出期間が思ったより短く感じ、凝ったプレゼンを作ることが難しかったので、もう少し期限が長かったらいいなと思いました。プレゼンを多くやるのはいい経験になってよかったです。

3333

プレゼンでは、話す、聞く、書く、の全てがあるので、さらに英語について学ぶことができました。何度もプレゼンすると緊張が薄まってきて、少しずつ落ち着いてプレゼンできるようになりました。また､プレゼン資料の作り方についても､人に見せてわかりやすいようなスライドを作ることを学ぶことができたのでよかったです。これからも人前でプレゼンする機会があると思うので、今回の経験を生かせるようにしたいです。

3334

私はこの英語プレゼンテーションを通して人前で緊張せず英語を話す力を少しは身につけることが出来たと思います。次に英語でプレゼンテーションをすることがあったら、話す内容はもちろん、英語が苦手な人にも内容が伝わりやすいようにスライドに画像をたくさんいれたりしようと思いました。また、文字を浮き出させたり画像をスライドしたりした方が興味を引けると思ったので、パワーポイントについてももっといろいろなことが出来るように勉強したいです。

3335

英語でプレゼンをするという機会はあまりなく、正直最初は自分の伝えたいことを英語で伝えられるかわからなかった。そしてそれと同時にプレゼンに対する不安というものもあった。初回のプレゼンは自己紹介だった。まず何を伝えようかというのを日本語で考えてみたが、その時自分は人の前に立ってプレゼンを一人でするという経験をあまりしていないのだということを実感した。それでも実際にプレゼンをしてみることで、だいたいどのような感じでプレゼンをすればよいのかというのが分かった。ただ、英語でプレゼンをするので文法であるとか発音であるとか考えなければならないところがたくさんあるので大変だった。まだまだ英語でのプレゼンは難しい部分もあるが、後期もあるそうなのでこれまでよりも良いプレゼンができるように努めたい。

3336

前期分のプレゼンテーションを通して、英語を正確な発音で話す能力や英語で文章を考える能力をあげることができたと思う。また、自分の知らない英単語を調べながら文章を組み立てて発音を確認していくことで英語に対する理解を深めることができた。これらのことを英語の授業以外の英検や TOEIC などの部分でもいかしていけるようにしようと思う。またこれからもより英語に対する理解を深めていこ

うと思う。

3337

英語のプレゼンで、どういうジョークをどういう状況で入れると良いかという判断が出来るようになりました。また、プレゼンは画像や絵など視覚的な物を多用した方が、文章をたくさん入れてある物より見やすく、分かりやすいということがよく実感できました。プレゼンは週２で行われましたが、丁度良いペースでとてもやりやすかったです。英語を実際に使うことで発音の練習にもなりましたし、英語にもなれることができたと思います。後期の授業も頑張りたいと思います。

3338

２年生の時に、「夏休みの思い出」というテーマで英語のプレゼンテーションをしたことがあった。その時は、１か月以上の作成時間があり、落ち着いてプレゼンテーションに挑むことができた。しかし、３年生になってから、２週間に１度のペースで英語のプレゼンテーションがあり、毎回いっぱい、いっぱいになりながらプレゼンテーションを行っている。そのため、プレゼンテーションをただやっているだけになってしまっていると感じている。だから､後期のプレゼンテーションでは、もっとゆとりをもって臨めるように頑張っていきたい。ただ、英語の語彙力や表現力、発表につながる技術は身についたと感じているので、その点はよかった。

3339

私はあまりスピーチをすることが得意ではなくて、人前に出てもなかなか聞き手の目を見ながら話すことができなかったが、今回のスピーチを通して少しは目を見ながら話せるようになった。だが原稿を凝視している部分も少なからずあるので、もし後期の授業でもパワーポイント発表が行われるようであればそういった点を改善していきたいと思う。また、他の人の発表を聞いてみて発音がいい人、パワーポイントの構成がうまい人など様々な能力に長けた人がいることがわかったので、見習っていきたい。

3340

去年にも一回英語のプレゼンはしたことがありますが、そもそもプレゼンをやるという機会がもともと少なかったのでまずはプレゼンになれる良い機会になったなと思いました。また、原稿を読んでもいいということだったので忘れてしまうといった心配もなく、リラックスした気持ちでプレゼンをすることができました。パワーポイントの作り方も慣れて、紹介などで使うような英文の使い方もわかることができました。これからのプレゼンも頑張っていきたいです。

3341

私はこの授業でのプレゼンテーションを通して、プレゼンテーションの資料を作る時より人の作ったプレゼンテーションを聞いているときのほうが勉強になったと感じた。自分でプレゼンテーションを作る時も普段の会話でよく使う単語を英語に訳すとどうなるのかなどを学べたが、人のプレゼンテーションを聞いているときの方がパワーポイントの画面や会話の流れなどいろんな材料があって、辞書をめくっているときよりも頭を使っていたのがわかった。

3342

まず他の人のプレゼンを見て、パワーポイントの作り方や見せ方、話し方など自分とは全く違うプレゼンが多くて面白く、いろいろなプレゼンの方法を吸収することができたと思います。しかし、あまり英語を聞き取る力は上がらなかったと感じています。その理由はパワーポイントを見るだけでプレゼンの内容のほとんどを理解できるので、あまり英語を聞き取る力を必要としないからです。次に自分のプレゼンでは、最初は緊張してうまくできなかったけれど徐々に人前で話すことに慣れることができたので良かったです。

21 世紀型教養教育としてのアクティヴ・ラーニング

原　口　　治[1]

Active Learning as Liberal Arts of the 21st Century

Osamu HARAGUCHI

This paper deals with the possibility of active learning (AL) as liberal arts (LA) education of the 21st century. Generally speaking, liberal arts, "Kyoyo" in Japanese, as higher educational subjects, were often criticized as unpractical or boring to many students since World War II. However, recently, LA have tended to be redefined and revalued recurrently as a very important practical skill for every citizen in the 21st century. It is often called "a generic skill in the "21st century". This paper consists of four main aspects. First, I outline the general notion of AL. Next, I try to point out the dynamism of LA as general education mainly at Japanese universities since World War II. The definition of LA has been changing over generation. Third, I discuss the possibility of AL as LA of the 21st century. As a conclusion, I maintain that the correlation of LA and AL should be essential as an effective educational method in 21st century.

Keywords : Liberal Arts(LA), Kyoyo(Culture), Active Learning(AL), Generic Skills, Higher Education

１．　はじめに（序論）

本論文は、21 世紀型教養教育としての「アクティヴ・ラーニング（AL）」の可能性について考察することを主な目標とする。教養を教育の観点、特に大学短大高専等の高等教育との関連から考えた時、第２次世界大戦以降の新制大学での「教養教育（Liberal Arts = LA）」に対する批判は無視できない。この場合の教養とは、いわゆる大正エリート教養主義思想のタイプの教養思潮を想起させる。しかし、時代と共に現代に至るまで、教養の意味が変遷していることを無視できない。本論文は主に次の４つの観点から考察を試みる。

第１に、AL の概略について、*gacco* が提供する有名な２つのオンライン講座を援用して確認する。

第２点目として、教養の概念を高等教育における教養教育の変遷を中心に考察する。

第３の観点として、AL と LA の相関の可能性を探る。

結論として、21 世紀型教養教育としてのアクティヴ・ラーニングの有効性を指摘する。

２．　ＡＬとは何か

本章では AL について概説するが、その切り口として、筆者が受講した２つのオンライン講座の紹介と考察を中心に行なう。それらの講座とは、2016 年春から夏にかけて受講した『インタラクティブ・ティーチング（ga017)』と 2018 年の同時期に受講した『アクティブで深い学びのデザイン（ga104)』である。まず、これらの講座がどのように運営されているか、を説明する。

筆者が受講したオンライン講座は、AL に限らず、幅広い分野の学習講座『gacco（ガッコ)』というウェブ名を持っ

*一般科目教室（人文社会科学系）

たサイトで提供されている。この『gacco（ガッコ）』について、該当 HP（http://gacco.org）では次のように説明されている。

「gacco（ガッコ）」は、大学教授陣による本格的な講義を、誰でも無料で受けられるウェブサービスです。･･･本サービスは、JMOOC（日本オープンオンライン教育推進協議会）と連携して、ドコモ gacco 社が提供しているものです。

オンライン学習サービス「MOOC」の日本版 JMOOC は「オンラインで公開された無料の講座を受講し、修了条件を満たすと修了証が取得できる」MOOC（MOOCs）という教育サービスの日本版です。gacco は、オープンなオンライン教育環境の実現に必要な本格的な基盤サービスの提供を通じて、受講生にとって付加価値が高い新たな学習モデルを提供することを目指しています。

ここで言われる "MOOC" とは、Massive Open Online Courses の略称である。同じく HP では、「WEB 上で誰でも無料で参加可能な、大規模かつオープンな講義」、とある。

この学習形態で鍵となるのは次の 2 点である。まず、学習者が意欲を持てば、大学生等の身分にかかわらず参加できることである。もう一つは ICT を駆使した学習方法である点である。

以上の 2 点は AL の定義にも深く関わる。意外であるが、「アクティブ・ラーニング」という呼称は文科省の学習指導要領からは現在消えている。この語に代わって見られるには「主体的・対話的で深い学び」という表現である。用語は消えても、AL の根幹をなす要素は残っている。今後 AL が本格的に教育の基本姿勢となることが予想される。

その定義といえるイメージがここで読み取れる。一つ目は、従来の、というよりは特に第 2 次大戦後の日本における大学教養教育のマス・プロ形式の講義形態を対立軸に置き、AL との二項対立の構図で捉えている点である。一例として、先に言及した『インタラクティブ・ティーチング(ga017)』のキャッチフレーズは、「聞くだけの講義は終わりにしよう」であった。このフレーズは、大学の 100 人以上の規模の階段式大教室で毎年殆ど講義内容が変わらず、下手すれば定期試験問題も年度で変化がない、といった「パン教（『一般教養科目』の俗称）」という昭和時代の一般的な消極的イメージを彷彿とさせる。それに対して、可動分離式の個人テーブルを自由に組み合わせ、電子黒板や i-Pad、クリッカーといった最新の IT 機器を駆使し、知識習得中心ではなく、ディスカッションを主体にしたコミュニカティヴな講義が AL に象徴され、学びのスタイルを変える救世主というイメージになっている。前者では講義中の学生の態度に関しても、居眠りや私語をするという、学習目的を見出せない「無気力」やいい加減さが強調され、後者では、学ぶ意欲にあふれた学生の「生き生き」とした表情が想起できる。

確かに、一般教養教育の弊害について、それを否定することは難しい。しかしながら、AL は従来の教育方法の問題点を解消した学習法と言えるのだろうか。次章では、筆者が受講した 2 つのオンライン講座の分析により、現在教育界で推奨される AL のモデル及びその概要についてさらに考えてみる。

3．『聞くだけの講義は終わりにしよう」―『東京大学インタラクティブ・ティーチング』

本講座は教育工学としての本格的な AL 像を示した先駆的なものと言える。東京大学の中原淳准教授（現在は立教大学教授）と栗田佳代子准教授を中心に制作された本講座は、東京大学（大学院）の学生が出演し、AL 形式で行われる、いわばメタ AL 的講座であった。実用的な側面を重視し、ジグゾー法等の AL のモデルを具体的に示した。また、東京大学の斎藤兆史教授（英語文体論）や劇団主催者ら幅広い分野のゲストとの対談も毎回の講義で取り入れられ、AL の核となる思想も学習できるようになっている。

筆者は 2016 年夏に最後のタームとなる本講義を受講し、「リアル･セッション（対面授業）（一定の成績をクリアし、課題を提出し選考通過する必要があった）」を受講した経験がある。本講座の概要については、2 年前の『福井高専紀要（2016 年）PP.75-92』で紹介したので、本論文での重複は避けたいが、本講座と次章で紹介する『アクティブで深い学びのデザイン（ga104）』とが AL をテーマとして採り上げた代表的 "MOOC" である．後者の紹介を次章で行う。

4． 教育学としての AL

前章の講座に対して、教育学としての AL の可能性を追求したのが、本講座である。本年４月に新規開講した講座である。筆者は受講した経験に基づき以下に詳細を説明する。なお、オンライン講座に加えて対面講座が先着順、有料で開講した。筆者は台風による公共交通機関障害のため、大変残念ではあったが当日欠席をした。そのため、オンライン講座を中心に以下紹介する。

本講座(『アクティブで深い学びのデザイン(ga104)』)は、木原俊行大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授、山内祐平東京大学大学院情報学環教授、池尻良平東京大学大学院情報学環特任講師らが中心となり運営された。gacco の HP に掲載された講座内容についての紹介文は次のとおりである（該当講座部分の HP はサービス終了で閉鎖されている)。

昨今、学習者の主体的･対話的で深い学び、すなわち「アクティブ・ラーニング」という言葉が教育界を取り巻いています。もちろん、これまでも、そしてこれからも、学習の主体は「学習者」です。しかしながら、その学習を支え促す教材や環境などを「デザイン」する主体は「教師」です。そうした理念に基づいて、本講座「アクティブで深い学びのデザイン」は創られました。

この講座では、基本的な問いである「アクティブ・ラーニングで学習者にいかなる資質・能力を育むのか」というところから、「その学びをデザインする教師の役割はどのようなものなのか」といった問いについて、一緒に考えていきます。

また、形だけのアクティブ・ラーニングではなく、学習者自身が自らの思考を深め、それに基づくアクションを展開できるために、１つひとつの授業においていかなる工夫をし、単元・年間のカリキュラムデザインをどのように構成するのかについて、理論的・実践的に学びます。

加えて、教師がコミュニティをつくることによって、アクティブ・ラーニングを基軸とするカリキュラムを開発するための集合知を構築するヴィジョンも提示します。

主に、教師や教師を目指す学生を対象とした内容となっていますが、広く人事研修・教育に関心のある方にも受講していただけます。

課題内容としては、反転学習形式といえる毎週（合計 6 週間の学習期間）のヴィデオ教材による学習の後、毎週のテスト（選択式）と､最終テスト（レポート）が課された。修了条件は得点率 70% 以上と設定されていた。以下は各週の学習内容のトピックであった。

第１週：アクティブで深い学びとは
今、なぜアクティブ・ラーニングなのか
アクティブ・ラーニングの教育学的位置づけ
アクティブ・ラーニングで育む資質・能力
学習指導要領とアクティブ・ラーニングの接点
教育現場におけるアクティブ・ラーニングの好事例
第２週：アクティブ・ラーニングに求められる教材
「深い学び」の実現に資する教材開発生活体験の教材化
地域社会の教材化社会のリアルの教材化
ポップカルチャーの教材化
合科的・総合的な教材
第３週：アクティブ・ラーニングと ICT 活用の接点
アクティブ・ラーニングと ICT の関係
高等教育における ICT 活用事例
中等教育における ICT 活用事例１
中等教育における ICT 活用事例２
第４週：アクティブ･ラーニングのためのカリキュラム・マネジメント
アクティブ・ラーニングの成立と充実に資するカリキュラム・マネジメント
カリキュラム・マネジメントの要素
カリキュラム・リーダーシップの意義と実践
新学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメント１
新学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメント２
新学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメント３
第５週：教師自身のアクティブ・ラーニング
アクティブ・ラーニングの実践に求められる教師の創造性
教師たちのアクティブ・ラーニングの舞台としての校内研修
校内研修における共同的な学び１

校内研修における共同的な学び２
校内研修の持続的発展校内研修のコンサルテーション
第６週：アクティブ・ラーニングの実践を持続的に発展させるために
アクティブ・ラーニングの留意点
アクティブ・ラーニングの成立条件１
アクティブ・ラーニングの成立条件２
アクティブ・ラーニングの発展条件
アクティブ・ラーニングの未来

東京大学の中原淳准教授（現在は立教大学教授）と栗田佳代子准教授を中心に制作された『インタラクティブ・ティーチング（ga017)』との相違を指摘することで、本講座（『アクティブで深い学びのデザイン（ga104)』）の特徴を指摘する。

まず、ga017 の場合、大学院生が実際に学生の立場で当該講座に参加するという、いわばメタレヴェルの AL 研究の側面も有していた。対して ga104 の場合、講師の一方的講義による AL をテーマとした講義を展開しているという形態であり、放送大学のそれを想起させるものであった。いささか、ga104 では教師主導の従来の講義スタイルを想起させ、アクティヴな学習環境を想起させる工夫に欠けているようにも見える。

第２点目として、ga107 であまり触れられなかった AL 理論について、ga104 では言及していることが特徴として挙げられる。特に第１週で、教育学の系譜を概説し、ペスタロッチ等の思想との関連で説明を試みている。

第３の特徴としては、教育学部の先行研究と AL の相関を重視していることである。特に第２週の学習では、大阪教育大学付属平野小学校の生活科等の授業実践の先行研究が理想的な AL の重要な構成要素と重なる点が強調されている。

第４の点として、AL と ICT の関係が強調され過ぎているきらいがある。確かに ICT は 21 世紀型 AL に欠かさないツールである。しかし、反転学習の体育の例で実技（例えばサッカーのボールのけり方）を反転学習で事前学習すれば、授業時間が短縮され、より高度な学びが可能にあるという趣旨の講義があった。これでは反転学習がもっぱら学習時間の短縮の手段になっている。ボールのけり方の習得のような身体性を伴う学びのプロセスは、授業時間における教員生徒間や、生徒同士の学びとしても十分に有効なものであり、全ての基礎学習事項を効率化＝従来の学習時間削減とスタイルの否定、のもとに切り捨てるのはいかがなものか、とここで若干の疑義を呈しておく。しかし、これは該当講座の質の高さを根本から否定するものではない。

毎回の講座で、５問の確認テストがあり、最終課題が 600 字程度の論述である。その最終課題は次の通りであった。

今日、初等中等教育において、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング)」の実践に大きな期待が寄せられています。その実践化の意義､その成立条件､それが発展するための留意点について論じてください（600 字程度)。

上記の課題として、筆者が提出したものは下記の通りであった。

アクティブ・ラーニング（AL）が注目された背景に、高等教育の大衆化で教師主導の一方的な講義が成立しにくい現状がある。またグローバル化が進み、始めは高次能力を育成することを目的とした AL が、学習保障のためのそれにシフトした経緯もある。AL で提唱される「主体的・対話的で深い学び」とは、OECD のキーコンピテンシーのカテゴリー等とも基本的に重なる。そのため、子供たちにとり AL とは、今後生きていくために不可欠なスキルを学習する絶好の機会となる。ここに、日本の学校教育で AL を実践する主要な意義がある。

では AL の成立条件とは何か。具体例として教材開発が挙げられる。学習者の生活体験や地域社会との関連を重視した合科的で総合的な教材を使用するにより、学習者の主体的で対話的な深い学びに繋がる。また、重要な社会的ツールである ICT の活用を具体的な学習レヴェル指標に設定することで、AL を深化できる。反転学習はその好例である。主な問題点として評価方法があるが、採点ルーブリックの使用等での改善が研究実践されている。

更に AL を今後発展させるための主な留意点として、

教員が反省的実践家としての姿勢を維持することが挙げられる。校内外研修への主体的参加で、教員自身も学習者同様に学び続けることが大切となる。これにより、教員は授業研究会等の単位で協働的に学び、AL による授業を追求できる。

つまり、AL には学習者と教師が協働してこそ成立する重要側面がある。

この課題の採点は学習者の相互採点によるフィードバックがなされるように工夫されている。採点基準はルーブリックで示されている。

上記の最終課題も含めて、筆者の本講座の最終得点率は 90％であった。下に挙げるのが本講座の修了証である.

Certificate
修了証
原口 治
has successfully completed
以下の講座を修了したことを証明します。
ga104: アクティブで深い学びのデザイン
August 08, 2018

5．　AL と教養

ここで、AL の理解に、教養教育という観点を提示して考察を進める。

なぜ最先端の教育手法というイメージが強い AL と、ともすれば衒学的なお堅いイメージを有する教養を同列に扱う理由は次のとおりである。実は、AL という用語こそ新しいにせよ、AL の教育手法のもとにある思想とは、時代に翻弄されつつ明治来、特に大正期の学校教育で試行錯誤され、断続せず昭和の戦時体制の教育に引き継がれた経緯があった。AL の「歴史」を辿った小針は次のように AL の歴史をさかのぼる。

自ら進んで学ぶ、積極的に参加するという主体性や自発性は、戦時体制と矛盾することなく、むしろ都合よく国民学校の制度、その内容や方法に取り込まれていきました。そこには､大正新教育運動の遺産としての「戦時下新教育」の特質が見出せます。それは戦時体制を下支えするスローガンやカリキュラムとして実施され、機能していきました。

しかし、それが戦時中の数多の悲劇をもたらしたことは言うまでもありません。

これからの学校教育で本格的に実施されるアクティブラーニングも、戦時下新教育のように、国家や政府の目指す政治・経済体制に、自発的または能動的に奉仕、方向することを子供に求める教育になっていくのではないかという懸念を禁じ得ません。

児童や生徒のなかには、社会や政治のあり方を批判的に思考・判断し、自分の考えを的確にまとめ、表現する「深い学び」に到達することもあるでしょう。教師は児童・生徒たちの「深い学び」を受け止め、学級全体で共有したり、対立する意見をまとめ調整することが可能なのでしょうか。それは、教師の力量のみならず、異なる意見や立場に対して、政治や社会全体がどれだけ寛容でいられるかが問われているのです。（小針誠『アクティブラーニング－学校教育の理想と現実』講談社　現代新書 2018，120-1）

この引用で確認したい点は、AL という学習形態が何も、教育に行き詰まった現代において、新たに現れた救世主的教育手法という単純なイメージだけでは捉えられないということである。AL には歴史的経緯があり、それが意図せずとも第 2 次大戦に至る日本の全体主義の一部に組み込まれたことは無視できないのだ。それでは、現代の AL はどのような点で未来につながる斬新な教育手法であるのか。この点については、本論文の冒頭でも触れた、AL に伴う、学習者主体、議論中心で深い学びを可能とするイメージがその斬新さとしてあげられる。これから､その「深い学び」を取り上げ、教養教育との相関において AL の考察をさらに続けていく。

教養教育を取り上げるにあたって、教養の概念の変遷を簡単に紹介する。これについては、既に『福井高専紀要(2016 年)』で論じているのでその概略だけにする。

明治期の教養とは、例えて言えば、二宮金二郎の銅像に見られるような精神的涵養の重要性がその核心にある。すなわち、教養の核をなす修養という概念の重要性である。新渡戸稲造がこの提唱の中心的人物として挙げられる。

これに対して、大正時代の教養主義は、青白い顔をした脆弱な文学青年に表象されるような、知性一辺倒というイメージが想起されるものである。岩波文庫の創刊等にみられるように、この時期の教養は読書による思想形成を主に指し、昭和初期のマルクス主義につながっていく側面がある。高等学校の学生を中心にしたこの教養思潮は、エリート主義的な教養主義の側面を見せてくれる。

時代は下り、第２次大戦後の日本の教養教育は大学という高等教育でその特徴を表すようになった。

まず、アメリカ式配分型大学の教育カリキュラムにおいて、一般科目と専門科目が完全に分化した。しかし、当初の理想とは異なり、この教育システムが時代と共に形骸化し、いわゆる一般科目は実用性に乏しい教育科目という見方が広がってきた。それは大学進学率の上昇に伴う、いわゆる「大学の大衆化」と無関係ではない。先に見た大正教養主義のような思想はここで完全に衰退し、教養教育とは大学教育の必修単位の一部として、義務的履修教育の側面が強調されるに至ったのだ。ここでは、「実用性」といういかにも社会的効率や即効の観点が重視され、教養教育とはその理想から大いに乖離したものだ、とみなされるようになっていった。その有効な一例が英語教育、特に高専におけるそれに見いだせると筆者は考える。高専卒業生への肯定的評判にもかかわらず、彼らに関していわば負のイメージも長年つきまとってきたからだ。その一例が、高専（卒業）生全般における英語運用能力の著しい欠如という言説であった。教養教育にいわば翻弄された英語教育という視点から若手の考察を行なう。

第二次世界大戦以降の高等教育、特に大学の一般英語教育では、英米文学や哲学、随筆作品の和訳中心の講義形態が多数を占めていた。これは俗に「パン教」と揶揄され、学生を中心に評判の悪い教育方法であった。「外国語の自国語への翻訳」という高度な知的作業を通し、深い思考力を教授し、教養の修得を目指すという教育手法はその理想の崇高さと現実の学生教育の現状との乖離が著しいものであった。少なからず学生達は英語の講義で使用されるテキストの「日本語訳」を探すことに汲汲とすることとなった。この理由は単純明快である。講義形態が輪番で和訳を発表するものであり、定期試験においても和訳形式の問題しか出題されないからであった。この例では、英語の講義なのに日本語を機械的に覚えることが目的となってしまったのだ。更に悪いことには、日本語翻訳本の「名文」を利用することを防止するために、「直訳」なる不自然な日本語の翻訳形態を強いる英語教員が多数存在したことだ。例えば､無生物主語を忠実に訳すことや「～せしめる」といった口語と著しく乖離した文語調の翻訳等、英語構文に忠実に訳すことを英文の内容を理解することより優先したものとなったのだ。これでは、教育効果が上がるはずがなかった。西洋の思想を原語で読み、自国語に自らの学力で解釈するという、明治から大正期に特に顕著であった教養主義的立場からの英語教育は、結果として、「大学の大衆化」にみられる時代の変化の趨勢に全くもって対応することができなかったのである。第２次大戦後のアメリカの教養教育をモデルにした一般教養教育システムの導入以降、大学の一般科目教育で顕著であったこの教育スタイルは、昭和時代を中心に惰性のように日本各地の大学で続けられたのだが、そもそもアメリカの教育システムで全国一律に大学英語教育を括ろうとしたところに無理があった。

以上、教養教育の衰退という大枠の中で英語教育に着目し、その社会的意義という観点から、実用と教養の２項対立にからめとられたという視点を提供した。

ここで興味深いのは、教養教育の社会的凋落の過程と、AL への期待とが重なるところがあることだ。確かに AL のイメージは教養教育と対置されるが、実はこの二者は相反するものではなく、むしろその根幹において共通の基盤を有しているのではないだろうか。

AL の説く「深い学び」とは、実は教養教育と軌を一にするところがあるようにみえる。実用的でないと否定されたはずの教養教育ではある。しかし、AL で求められている「主体的・対話的で深い学び」とは、実は教養教育で主要目標とされた要素と重なることにならないだろうか。ただ、それを修得する手段が、読書から ICT、個人的思索の場から他者との協働作業の場に力点が移っていることになる。AL は教養教育と重ねて考察すると、その深みが見

えてくる。

以上の点を踏まえて、筆者は『日本高専学会誌（2018年８月）PP.49-56』に採用された論文において既に、プレゼンテーション教育を通しての英語教育活性化を提言している。この教育手法だと発信型が強調され、プレゼンテーション準備における ICT 利用や広報用の WEB 使用といったように、AL の要件も満たしている。また、プレゼン内容の創作は地域貢献等も可能にするもので、グローバル・エンジニアに不可欠なデザイン・マインドの涵養にも役立つ。TOEIC 等の民間英語試験一辺倒の英語教育に多様性を持たせる効果もある。この教育手法については、重要なテーマとして今後も研究調査の対象とする計画である。

６．　今後の課題

本論では、AL の概念や思想が目新しいものではないことを指摘した。教養を鍵語にその歴史を丹念に辿り、先行研究成果を 21 世紀に相応しい未来型の AL スタイルにいわば衣装替えすることは決して無駄な試みではあるまい。

今後は、教養教育の目指す人間形成と AL の目指す主体的・対話的で深い学びとの共通項を見出しつつ、前述のように、実用と教養に二分された英語教育に AL を応用できるように計画している。このテーマについては稿を新たにしたい。

（平成 30 年 10 月 11 日脱稿）

「時間意識」から考える英文法の時制

宮　本　友　紀*

How the Idea of Time Influences Grammatical Tense and How English Teachers Should Deal with It

Yuki MIYAMOTO

The purpose of the study is to analyze how the idea of time influences language grammar tense and how grammatical tense should be categorized accordingly. Maki's comparative sociolinguistic research (1981) on modern civilized societies and primitive African societies was summarized and then discussed in terms of categorizing language grammar tense, aiming at overcoming the potential issues in traditional tense framework: linear time model "past-present-future." Alternative framework for categorizing grammatical tense was suggested and then used for analyzing two English textbooks for non-native speakers. Implications for teaching grammar were also discussed.

Keywords：Teaching grammar, English grammar, time, tense

1．　はじめに

現代の時間に対する一般的な見方として、過去時、現在時、未来時の３つの区分が存在する。そして我々はごく自然に時制の表現としてその区分を拠りどころとする。様々な言語の文法における時制は一直線上の過去・現在・未来を無意識の前提として成り立っていると言える。他方その直線上に流れてゆく従来の時間意識に対し、昨今では「今ここ」への意識、あるいはカウンセリングにおけるマインドフルネスの概念等新たな時間のとらえ方が提言されている。時間そのものが主観から独立して「客観的に」存在するものかどうかという哲学的議論は本稿の取り扱いの範疇外であるが、それでもなお文法の時制は我々の時間に対する意識や感覚、価値観といったその言語の使用者や使用コミュニティの「主観」をある程度映し出すものであるということは英語教育の分野においても看過できないものであろう。

実践的な文法の習得という観点からすると、時間の表現は使用者本人のリアリティをより的確に表現できるかということが重要であると筆者は考える。つまり時間に対する使用者の意識や感覚、価値観を使用言語に上手くのせられるかということが重要である。本稿はその観点から従来の一直線上に並んだ過去現在未来という時間意識がうまくそのリアリティに適合するのかということについての再考を試みるものである。文法とその指導についても言語使用者の実感や時間へのリアルな感覚をより大切にしなければ伝わらないし、使いこなせないのではないか。そのためにはまず現代社会に生きる我々が無意識に前提としている時間への意識、感覚、価値観を再考あるいは必要に応じて再構築していくべきであると筆者は考え、本稿をその試論とするものである。

本稿ではまず真木悠介の著書『時間の比較社会学』における主としてアフリカの言語における時制の表現を例として、原始共同体と近代社会における時間の表現や意識、感覚、観念の比較検討を通した、異なる言語における時制表現の相違とそれが示すその言語文化固有の時間意識の存立の構造についての議論を整理する。さらに、上記において整理された新たな時間意識のフレームワークを用いて英文法とその指導という観点から実際の英文法および英作文のテキストを分析する。

*一般科目教室（人文社会科学系）

2．　近代以降の社会における時間意識の問題点

社会学者の真木悠介はその著書「時間の比較社会学」において近代的自我に特有の時間意識とそれが抱える問題点について深い洞察と示唆に満ちた分析を行っている。

その分析はまず、近代人特有の問題としての「時間のニヒリズム」というアポリアへの考察から始まる。「時間のニヒリズム」とは「私の死ゆえに私の生はむなしいという感覚、人類の死滅ゆえに人類の歴史はむなしいという感覚」（p.3）という我々現代人にとってはごく自然あるいは普遍的と思われる感覚である。

しかしながらこの「死の恐怖」あるいは「生の虚無」の感覚は決して時代や地域を超越した普遍的なものではなく、「人類史のなかですぐれて特異な文化としての、近代文明」（p.41-42）というある特定の文化と社会の中での時間の捉え方に対する無意識の前提を反映しているもの、いわば現代特有の病にすぎないというのが真木の主張である。つまり、それは近代的自我に特有の時間意識を前提としているからこそアポリアとなるだけであり、例えば異なる時間意識を持つ社会や文化においてはそもそもその時間のニヒリズムは生じえない世界もありうるということである。実際にそのニヒリズムが生じない時間意識を持つ文化・社会の一例として、真木はアフリカをはじめとする原始共同体における時間意識を、主としてその言語特有の時制の表現に着目しながら近代社会のそれと比較検討していく。

3．　アフリカ原始社会における時間意識

真木はその著書の序章と第一章において、ケニアの部族に生まれ育ち後に西欧で教育を受け博士号を取得したキリスト教牧師であるムビティの、「アフリカ人の時間意識には実質的に未来（の時制）が存在しない」（p.28）という主張について詳細に論じている。

表 1

現実の時間	a ササ	1 現時の中の未来	6 ヵ月以内
		2 現時の中の現在	
		3 現時の中の過去	今日まで
	b ザマニ	4 現時外の過去	昨日以前

表 1 を説明すると、ムビティの母語の時制は現実的に経験される近接した過去、未来と現在を含む時間としての「ササ」と、昨日以前から神話の時代まで広範囲の過去の時間を含む「ザマニ」の 2 つに分類される。正確には「ササ」に含まれる現実の延長としての近接の未来はアフリカの言語にも存在するが、6 か月より先の未来についての意識は存在しない。また、今日中の過去より前の「ザマニ」は同じ過去でも彼らにとって直接的に経験されうる現生としての時間である「ササ」内の過去とは質的に全く異なる過去と考えられる。アフリカ人にとって「ザマニ」とは過去に起きたことは繰り返され未来を含むいずれの時においても範型となるという意味で現在を意味づける根拠となるもの、いわば「現在する過去」である。ムビティは「時間が経験されるのは、意味づけるためか、現実化するためである」（p.60）と述べているが、そのまさに現実化する（become real）時間が「ササ」であり意味づける（make sense）時間が「ザマニ」ということになり、両者は同じ時間というカテゴリーにありながら異なる機能を有していると言える。「ザマニ」は現在の規範になるという点を考慮するならば、過去ではあるけれども真木の述べる通り「現在する過去」という主張も可能であろう。

ただしムビティはその説明において、「ササ」と「ザマニ」から構成される「現実の時間」に加えてさらに 2 つの異なる種類の時間について述べている。真木は彼らの時間意識を表 2 の通りにまとめている。（p.75）

表 2

I 現実の時間	ササ	現時の中の未来
		現時の中の現在
		現時の中の過去
	ザマニ	現時外の過去
II 潜在する時間	確実な未来と自然の周期	
III 非時間	反実過去 とおい未来 可能性の少ない未来	

アフリカ人が現実的に経験する時間は「ササ」と「ザマニ」であるが、それらの「現実の時間」に 2 つの時間のカテゴリーが加えられている。ひとつは「潜在する時間」であり、確実に起きることや自然のリズムや摂理にのって起こる出来事が含まれる。一方「非時間」は文字通り時間のカテゴリーには

正確には入れられないものではあるが、起こらなかったことや起きる可能性が極めて低いもの、ずっと先の未来が含まれ、それらは伝統的な原始共同体に生きるアフリカ人にとっては「近代人が神話に対して感じているほどに「非現実」なものにすぎない」。(p.75) 言い換えると彼らは「十年後の将来設計や、二十年後の社会のヴィジョンや、人間の死後の運命や歴史の終末といった奇妙な問題」(p.76) には決して関心を抱くこと、思い煩わされることはない。つまり彼らには現実の延長としての未来は存在するが、近代社会特有の「抽象的に無限化された未来」意識が存在していないのである。

ムビティが、伝統的なアフリカ人の時間意識には「未来が存在しない」という言い方で客観的に提起している問題は、じつは、未来か過去か、という問題ではなく、具象のうちにある時間の感覚と、抽象的に無限化された未来の観念の問題なのだ。(p.36)

つまり彼らはただ単に一般的な未来の意識がないからというわけではなく、「抽象的に無限化された未来の観念」がないからこそ時間のニヒリズム、現代特有の時間の病には悩まされずにすむというのが真木の主張である。

4. 原始共同体と近代社会の時間意識における相違

それでは原始アフリカの人々が時間のニヒリズムとは無縁に生きる一方で、近代以降の人々が未来についてあるいは現在の生について思い煩うのは一体なぜなのだろうか。ここではまず時間が経験されるのは、意味づける (make sense) ためか、現実化する (become real) ためであるというムビティの主張を再び用いて議論をすすめたい。真木は近代以降の社会と原始社会は意味づけるための時間が致命的に異なってくる点に着目する。

原始アフリカ社会において現実化はササを拠りどころとしてなされ、物事や出来事の意味づけはザマニを根拠としてなされる。それとは対照的に近代社会および徐々に近代化されつつある現在のアフリカ社会においては具象のうちにある時間感覚であるザマニではなく抽象化された時間の観念である無限の未来を担保として現在の意味づけがなされる点が決定的に異なる。そのような近代人や文明化されたアフリカ人が時間や自己の生に対するある種のニヒリズム、「文明の病」、あるいはアポリアへと陥っていくのはある意味不可避である。結果として人々は、救世主への希望や魂の不滅、世界の終末、進歩の信念、未来への希望や恐怖あるいは絶望などといった「未だ実現されていない無限の未来」をその生きる目的あるいはドライブとすることとなる。つまり、「存在の意味が、つねにそのあとにくる時間に向かって外化されているとき、ひとはつぎつぎとより遠い未来の視座から現在をみる」(p.6) そして価値や根拠の担保を、現存していないもの、抽象化されたもの、今ここに自分とともにあるものの外に求めることは、その存在自体の不確かさ、不安定さをもたらす。なぜなら「生存する時がそれじたいとして充足しているという感覚が失われる」(p.9) からである。

さらに、意味づけるための時間の相違に加え、近代社会と原始社会の時間のとらえ方の枠組み、体系の相違についても分析の対象となっている。真木はベンジャミン・ウォーフの著書『言語・思考・現実』から、我々現代人の時間に対する社会意識の特色について以下のように引用している。

> われわれは線の上に点として客体化するという形で、過去、現在、未来という体系を「頭の中で構成したり、それについて考えたりする」ことはできる。これはまさにわれわれの一般的な客体化の傾向のなせるわざであり、それはわれわれの時制の体系によっても確認されているところである。(p.69)

簡単に言うと、一般にわれわれの社会では一直線上の時間軸に過去・現在・未来に進んでいく矢印として時間が存在していると考える。この３つの時制が存在するという時間の考え方は「持続ということについての主観的な経験が客体化されるより大きな枠組み」(p.69)、つまり時間を越えた自己の同一性という信念を支える非常に重要な前提である。逆に言うとその前提を保つことを最優先とする弊害として、近代人は時制について現実と非現実、顕在するものと潜在するものを混同して考え、また同時に「無限に続く時間の実在性」に執着している、おそらく原始共同体の人々にとっては奇妙で非現実的な考え方をしている人々と映るかもしれない。

全体にこの「時間」のシステムを記述するに当たって、近代人の過去・現在・未来という三つの時制が、余計な観念連

合を前提としていて妥当性を欠くということもよく理解できる…三つの領域の別は…現実性の水準のような問題であるように思われる。すなわ〈現実的なもの〉と〈非現実的なもの〉、およびその中間にある〈潜在的なもの〉として。(p.76)

現代の我々が無意識に前提としている一直線上に進む過去・現在・未来の時制の区分を客観的に捉えその問題点を克服していくためには、十分な説得力を持つ新たな時間のとらえ方の一つとしてムビティの説明するアフリカ原始社会の時制の体系はひとつの重要な示唆を示すものであろう。

5．　現実性に基づく時制解釈の枠組み

実際に文法指導をする際には、より現実性に根差した感覚、すなわち言語使用者のリアリティを基準とするべきであると筆者は考える。そこで本稿ではその試みの第一歩として、一直線上の過去・現在・未来とは異なる新しい時制指導の枠組みを提案したい。表 2 をもとに、時制の指導という観点から筆者が若干加筆修正したものが表 3 である。

表 3

I 現実の時間	ササ	現時の中の未来	I'm coming
		現時の中の現在	I'm coming
		現時の中の過去	I've come
	ザマニ	現時外の過去	I came
II 潜在する時間	・確実な未来		I come
	・自然の周期・法則		I come
III 非時間	・反実過去		I had come
	・遠い未来		I'll come
	・可能性の低い未来		I 'd come

以下表 3 の詳細について説明する。

5．1　現実の時間

まず「ササ」についてであるが、現時の中の現在は現在進行形として考え "I am coming" とした。英文法の未来の表現は様々なものがあるが、現時の中の未来は現在から「直結してつながっている」近い未来と考え、現在進行しているものに続く近未来までを表現する、あるいは現在進行形 "I am coming" とした。現時の中の過去は単純な過去形ではなく「過去と現在を同時に含む表現」と解釈して現在完了形 "I have come" とした。当然これらの解釈については様々意見あることと考えるが、全て「現時である」つまり常に現在を含むということを最優先に考慮して分類したものである。

また「ザマニ」については現在とは一旦切り離された過去と解釈し、過去形 "I came" とした。

5．2　潜在する時間

確実な未来は日常として確実に繰り返される未来、いわゆる習慣や、職業、繰り返す予定、一般的な物や人の性質を表すものと解釈し現在形 "I come" とした。また、自然の周期や法則は時間を越えた普遍的な摂理を表現する現在形 "I come" とした。

5．3　非時間

遠い未来は現在と直接つながらない、現在に対して断続的な未来という解釈で will を用いた未来の表現 "I will" とした。また、可能性の非常に低い未来については仮定法の中でも特に実現可能性の低い状況を表現する should を用いて "I should come" とした。事実と異なる過去については過去完了形を用いて "I had come" とした。

6．　新たな時制枠組みによる英語教本分析

表 3 の新たな時制の枠組みを実際に使う試みとして、 2 冊の英語のテキストに適用させてみる。いずれも筆者が過去授業で何度か使用しているテキストである。

6．1　マーフィーのケンブリッジ英文法

レイモンド・マーフィーの『マーフィーのケンブリッジ英文法』を扱う。文法書の中でもコミュニケーションに重点を置いた「使える」実用文法書として一定の評価を得ている。

ここでは各時制の表現の学習順序に着目したい。まずこのテキストで一番始めに学習するのが現在進行形である。 2 番目に来るのが現在形の学習であり、過去形、現在完了形と続く。それに続くのが未来の表現であるが、様々な未来表現の中で最初に来るのが進行形を用いた未来表現である。その後に will を用いた未来、仮定法については時制表現の学習の最後に位置付けられている。

表３の適用

I 現実の時間	ササ	現時の中の未来	I'm coming	5
		現時の中の現在	I'm coming	1
		現時の中の過去	I've come	4
	ザマニ	現時外の過去	I came	3
II 潜在する時間	・確実な未来 ・自然の周期・法則		I come	2
III 非時間	・反実過去		I had come	7
	・遠い未来		I'll come	6
	・可能性の低い未来		I 'd come	7

もし学習順序が早いほどその時制の習得の必要性が緊急とみなされていると仮定するならば、「ササ」の中の「現時の中の現在」がまず言語使用者にとって最優先と考えられているところが興味深い。またそれとほぼ同等に、「潜在する時間」の表現の習得もコミュニケーションのために重要視されている。そして次に「現時外の過去」と「現時の中の過去」、そして未来の表現は真っ先に「現時の中の未来」が来ることで「現実の時間」が完全に網羅されることになる。

６．２　英語論文ライティング読本

中山の『英語論文ライティング教本―正確・明確・簡潔に書く技法―』を扱う。主として理系の論文やテクニカルライティングを扱うテキストとなってる。

結論から言うと、このテキストにおいては理系論文およびテクニカルライティングでは現在形、過去形、過去完了形のみの使用が強く推奨されている。（より正確に言うと、実験日誌あるいは企画書のように明らかに過去や未来を表現する必要がある場合を除いて、過去完了形か現在形いずれかをできるだけ使用するようにと提言されている。）

論文では３つの時制、「現在形」「現在完了形」「過去形」を使う。過去形は実験など既に完了したことの報告（simply reporting facts, used for completed actions）、現在完了形は「～を開発した」「～を達成した」などの過去から現在に継続する状況（used for actions that are still going on or still producing effects）、現在形は研究で得た知見を普遍化し（"timeless" generalizations）、あるいは解釈して述べる際に用いる。（pp.88-95）

従って表３を適用するならば、その使用種類は（おそらく戦略的に）少なく制限されている。

表３の適用

I 現実の時間	ササ	現時の中の未来	I'm coming
		現時の中の現在	I'm coming
		現時の中の過去	I've come
	ザマニ	現時外の過去	I came
II 潜在する時間	・確実な未来		I come
	・自然の周期・法則		I come
III 非時間	・反実過去		I had come
	・遠い未来		I'll come
	・可能性の低い未来		I 'd come

現在形の使用の推奨理由については以下の通りである。

普遍化は書き手の判断や解釈を表すため、良いライティングのために重要。科学者・技術者は「事実を客観的に報告するべき」と思いがちで、必要な解釈を述べない傾向がある。必要な箇所に現在形を使わず、過去形を連続して使ってしまいがち。これは誤りである。科学者･技術者は、単に事実を報告するのではなく、自ら判断や解釈を行うのが仕事。適所にて普遍化を試み、普遍化できる箇所が見つかれば、現在形を使う。（p.91）

また、現在完了形についてはこう述べられている。

非ネイティブには現在完了形と過去形の区別がつきづらく、現在完了形と過去形が置き換え可能と考えることがある。それは誤りである。過去形が「完了している行為」に使われているのに対し、現在完了形は、「過去にはじまり、現在も継続している行為」に使われる…同様に現在完了形は「過去に行われ、現在も効果を与えている行為」に使う。現在完了形の選択により、現在も影響が続いていることが強調できる。（p.91-92）

さらに、論文アブストラクトの時制のポイントとして挙げられている（1）今につなげる現在完了形を活用し過去形を極力避けることで生き生きとした魅力的な文にする（2）

過去形は実験の記載に限定する（3）アブストラクトの最終文章は現在形を使う、といったアドバイス（p.94）はまさに「現実の時間」と「潜在する時間」を駆使して文章の力強さ、説得力を増すためのストラテジーと考えられる。

7．　考察

これまでの分析より得られた考察として以下二点をあげる。

第一に、マーフィーではコミュニケーションに使うための文法、そして論文ライティングでは事象の報告と普遍化と重要視するものは異なっているが、いずれも「現実の時間」と「潜在する時間」がメインとなっており、どちらも「非時間」の時制についてはその存在感が小さいかあるいは後回しになるか、というのが特徴として見られた。つまり、「抽象的な未来」や「現実には起きる可能性が低い事項」については、少なくともコミュニケーションを重要視する英語においても、理系英語のテクニカルな英語においても多用は推奨されないような印象を受ける。ムビティの言う「非時間」の時間表現を少なくして言葉に強さを持たせるというこの方略は原始アフリカ言語特有のものだけでなく、西欧の言語においてもまた特に意識されなくとも日常的に適用されているものなのかもしれない。

第二に、前述２つの英語テキストでは「潜在する時間」つまり事象を普遍化あるいは一般化した叙述を理解し使いこなすことが重要視されていることに着目したい。この点はアフリカと原始社会と近現代社会の大きな相違として注目するところである。「潜在する時間」は科学的事実から人の習慣まで幅広い範囲の一般化を含んでいる。もちろん学術論文では厳密な客観的事実に基づく普遍化あるいは一般化が要求される。一方そこまで厳密正確なものではなくとも、日常生活において我々は「今までのデータからきっとこうなるだろう」といった一般化を行っておりその結果が「潜在する時間」の時制を用いた表現、つまり確実な予定、習慣、人や物事の属性などの表現としてあらわれるのかもしれない。対して原始アフリカ社会では「潜在する時間」は存在するもののやはり人々は「現実の時間」に根差して生きており、この「潜在する時間」の大きな存在感が近現代人の時間意識のひとつの特徴ではないだろうか。

8．　結びにかえて

第一章の終盤失われつつある原始のアフリカ社会の実態について述べた後に真木は、「『月が出ると全アフリカが踊る』といわれている…アフリカが踊っている夜を、ヨーロッパやアジアの…勤勉な農民や牧畜民たちは、労働の明日にそなえて眠りながら＜近代＞をはぐくんでいた。」（p.97）と書いている。しかし筆者は考えるのである。十分に近代へと時代を進めるために働いた我々なのだから、もうそろそろ月が出たならば踊る日々を気の向くままに時折復活させてもいい頃合いではないだろうか、と。

真木が指摘する時間の病への正しい処方箋としては、現実性の水準、時間に対するリアルな感覚に準拠して現在の生存する時を意味づけていくことが急務であると筆者は考える。その一環として時制の枠組みの見直し及びその指導の再考という本稿のささやかな試みが何らかの意義を持てれば幸いである。

引　用　文　献

柏野健次、内木場努（1991）.「コーパス英文法」開拓社

中山裕木子（2018）.「英語論文ライティング教本―正確・明確・簡潔に書く技法―」講談社

真木悠介（1981）.「時間の比較社会学」岩波書店

Murphy,R.,&Smalzer, W. R.（2016）. 渡辺雅仁, 田島祐規子訳「マーフィーのケンブリッジ英文法（中級編）第３版」Cambridge: Cambridge University Press.

高専での英語授業を対象としたブレンディッド・ラーニング実施のための学習環境の構築[1]

藤　田　卓　郎*

Creating a Learning Environment for Blended Learning in English Classes at the National Institute of Technology

Takuro FUJITA

The purpose of this study is to introduce the concept of blended learning and suggest how learning environments for implementing blended learning are created. The study starts with a discussion of theoretical aspects of blended learning, considering, especially, the definition and theoretical advantages of blended learning and the role of web-based training. Then, a case study on blended learning is introduced. Third-year students in the Department of Mechanical Engineering at the National Institute of Technology were targeted, and two cycles of English lessons were carried out with various kinds of web-based training. Based on the case study, detailed procedures for creating a learning environment for blended learning are described, including, in particular, the process of creating instructional videos, setting up question and comment forms, and utilizing Moodle.

Keywords：blended learning, Moodle, ICT, the National Institute of Technology

1．　はじめに

スマートフォンやタブレット端末、高速インターネット通信網の普及が進み、ICT 機器（以下、ICT）の活用がこれまで以上に身近なものとなった。今や、ほとんどの学習者が何らかの通信端末を所有しており、大学や工業高等専門学校（以下、高専）などの高等教育機関では、学習者が様々な用途で使用可能なコンピュータ設備が整っている。このような状況を考慮に入れると、学習者が何らかの形でインターネットにアクセスできる環境は、ほぼ整っていると言える。

しかしながら、学校現場において、このような設備が教育に十分に利用されているかどうかについては、少なくとも以下の 3 点において疑問である。1 点目は、ICT の活用を促進すること自体がしばしば目的となりがちであることである。とりわけ、新しい ICT の導入が行われる際には、「電子黒板の導入」、「電子教科書の活用」、「iPad の活用」など、漠然とした導入場面が多く見られる。機器を導入してから使い方を考える、という本末転倒な事態になることもしばしば見られる。このような導入事例の背景には、ICT を如何に使いこなすかという視点がうかがえる。言い換えれば、教育上成し遂げたい目的を達成するためのツールとして機器を活用するというよりは、ツールを使うことが主とした目的になっていると思われる。

2 点目は、ICT の活用は、教室内での使用のみに焦点が当たりがちであることである。昨今の授業では、スマートフォンやタブレット端末の普及もあってか、教科を問わず、多くの教師が教室内に何らかの端末や機器を持ち込む光景をよく目にする。PowerPoint を使ったスライドの提示から、音声メディアや動画メディアの活用など、機器の使い方は様々である。一方、宿題や課題など、授業外の学習教材はワークブックやプリントで与えられることが多く、教科書や参考書、問題集を利用したものがほとんどである。もちろん、これ

*一般科目教室（人文社会科学系）

らの紙の教材は依然として有用であり、教材として優れたものがたくさん見られるのも事実である。しかしながら、ICT の利用を授業中だけに留めることは、ICT が持つ特性を十分に生かしているとは言い難い。

3 点目は、ノウハウの共有が十分とは言えない点である。便利な機器やソフトウェア、アプリ（アプリケーション）、ウェブサービスを使った授業実践報告はいくつも見られ、教室内での活用事例については様々なものが提案されている。しかしながら、それらを具体的にどのように設定し、使いこなしているかについての技術的なノウハウについては、明示的に共有されることは意外と少ない。便利な機器、ソフトウェア、アプリ、ウェブサービスを見つけて活用しようと思っても、具体的な設定方法が分からず、「敷居が高い」と感じてしまい、結果として導入に二の足を踏んでしまうという事態も見られるように思われる。

このような現状を踏まえて、本稿では、対面授業とウェブベースの学習（web-based training, 以下、WBT）を組み合わせた指導法であるブレンディッド・ラーニング（blended learning, 以下、BL）について理解を深め、BL 実施のためのノウハウを共有することを目的とする。まず、BL の概念や特徴、BL を行うことの利点、BL における WBT の役割について述べる。その後、BL の具体的な事例として、筆者が行った英語の授業実践について概略を紹介するとともに、筆者の授業実践において活用された WBT について概要を述べる。その後、筆者の事例をもとに、BL 実施のための環境を整備するためのノウハウについて述べる。

2．　ブレンディッド・ラーニング

2．1　ブレンディッド・ラーニングとは

BL について、Sharma and Barret（2007）は、"Blended learning refers to a language course which combines a face-to-face（F2F）classroom component with an appropriate use of technology"（p.7）と述べている。端的に言えば、BL とは、対面授業と ICT を組み合わせた指導法を指す。この定義によれば、対面授業と ICT を組み合わせたものは全て BL とみなされる可能性がある。例えば、英語の授業中に教師が CD を使って音声を流して指導することや、教師が授業中にスライドを提示して講義をすることも BL とみなされる可能性がある。

その一方で、BL の定義には「幅」があるものであると述べている研究者も見られる。

> "A similar ‘broad’ interpretation of the term states that BL is a combination of the face-to-face part of a course and an ‘*appropriate* use of technology’ (Sharma and Barrett 2007: 7, my italics). On the other hand, a ‘narrow’ definition － for example ‘blending face-to-face plus web-based learning’ － excludes the use of CD Rom and other technologies and therefore could be seen as excessively restrictive."（Sharma, 2010, p. 457）

Sharma（2010）によれば、狭義の BL の定義を用いた場合、単に CD を使った指導やスライドを使った講義は BL とはみなされず、対面授業と WBT を組み合わせた方法のみが BL とみなされる。本研究における BL とは、Sharma（2010）の狭義の BL の定義のように、対面授業と WBT を組み合わせた指導形態と定義し、上記のような、授業中の教師のスライドや CD の使用のような広義の BL は「ICT の活用」とみなして区別する。

BL を行う利点は、大別して 3 つに分類される（Graham, 2006）。1 点目は、教育の質の向上が期待できることである。BL では、学習者は、対面授業の学習と WBT の両方に取り組むことが要求される。そのため、対面授業と WBT で異なったアプローチを統合して学習者に提供することができる（Graham, 2006）。例えば、WBT では、合格点を設定し、合格点に到達するまで活動や問題に繰り返し取り組ませることができる。また、学習者が問題の解答を入力すると即座にフィードバックを与えることができる。一方、対面授業では、WBT で学習した内容をもとに、コミュニケーション活動（以下、CA）をはじめとしたペア学習やグループ学習に取り組む、といったことが可能になる。

2 点目は、アクセスと柔軟性の向上が期待できることである。対面授業と WBT を組み合わせることで、自分自身のペースで学習することが促進される。例えば、学習者は、通学中にスマートフォンやタブレット端末を利用して解説動画を視聴したり、予習問題や復習問題に取り組んだりすることができるかもしれない。また、テスト前に理解が今ひとつだった単元について繰り返し問題を解いたり、解説動画を見直した

りすることもできるだろう。予習や復習で分からなかった内容については、授業中に詳しく教師に質問することもできるだろう。つまり、対面授業と WBT の利点を組み合わせ、学習者が好きな時に好きな場所で好きなだけ学習に取り組むことが可能になると言える。

３点目は、費用対効果の向上が期待できることである。WBT を取り入れることにより、様々な場所にいる多数の学習者に一貫したコンテンツの配布が可能となる。例えば、様々な理由により授業を欠席せざるを得なかった学習者に対して、配布資料や授業コンテンツを提供することが容易になる。教師が問題の解説やフィードバックを作成し、インターネット上にアップロードすれば、次の授業を待たずして即座に資料を学習者に提供することもできる。また、問題や解説は、一度作成すれば繰り返し利用可能である。そのため、例えば、基本的な英文法や数学の公式など、時間が経過してもその内容が変化しにくいコンテンツの作成には、特に高い費用対効果が期待できるように思われる。このように、対面授業に WBT を組み合わせる BL は、対面授業のみの学習と比べて様々な利点が期待できる。

次に、BL における WBT の役割について、藤田・宮本（2017）をもとに考える。藤田・宮本（2017）では、先行研究を概観し、BL における WBT の役割を４つに分類している。１つ目は、情報の提示である。授業の前後で授業内容に関連する情報の提示をする事例が見られる。典型的なアプローチには、反転授業（flipped classroom）がある。例えば、上田・篠崎・上田（2017）では、英語の文法の学習に関する反転授業の実践例が報告されている。この研究では、学習者は、学習管理システム（learning management system, 以下、LMS）の一種である Moodle を利用して、授業前に学習する文法項目についての解説動画を視聴し、確認問題を解くことが要求されている。そして、授業では小テストを行い、動画で学習した内容の復習、文法のワークと答え合わせが行われ、最後に学習内容に関連したスピーキング活動が行われている。反転授業においては、授業前に解説動画の視聴を求めることが多いが、BL では事前に限らず、授業後に関連した情報を提示することも考えられる。

２つ目は、練習問題の提供である。授業で学習した内容について、宿題や課題として WBT で練習問題を設定する事例が見られる。例えば、榎田（2015）は、ポッドキャスト（podcast）を用いた英語授業の BL の実践を紹介している。榎田（2015）では、授業中にポッドキャストを聞いてディクトグロス（dictogloss）を行う。学習者はポッドキャストの音声を聞いて、流れてきた文章をグループで再現するよう求められる。授業後には、課題としてディクトグロスで用いた音声を聞き、ウェブ上でディクテーション（dictation）を行うことが要求される。そして、その次の授業で、ディクテーションした内容について日本語で要約することが求められている。榎田（2015）では、ディクテーションが WBT として行われており、WBT が授業中に行った活動の練習として位置づけられている。

３つ目は、協同学習のツールとしての使用である。ウェブでの学習を媒介に学習者同士が課題の助言をしあう事例が見られる。例えば、Eydelman（2013）では、大学生を対象としたアカデミックライティングの授業について報告されている。この授業実践では、学習者は、対面授業でエッセイのトピックやアウトラインについて議論したり、ブレイン・ストーミングしたりする機会が与えられる。そして、学習用に設定されたウィキ（wiki）上にエッセイのトピックや概要を打ち込んで提出する。その後、ウェブ上で学習者同士がフィードバックを与えあった上で、１回目の原稿執筆を行い、ウィキへ提出する。再度、学習者同士でフィードバックを与えあった後、２回目の原稿を執筆、提出し、教師からのフィードバックを得ている。Eydelman（2013）では、学習者同士のやりとりの場、課題や成果物を共有する場として WBT が設定されている。

４つ目は、遠隔地との交流である。インターネットを活用し、国内外の学校と交流活動を行う事例が報告されている。例えば、Sugie and Mitsugi（2014）では、日本の高校に在籍する日本人高校生と中国の大学に在籍する中国人大学生との遠隔学習（distance learning）の事例が紹介されている。この事例では、対面授業にて、提示されたテーマについての学習や、和文中訳、語彙・表現学習、発音学習が行われる。その後、CALL 教室にて、プレゼンテーション資料の作成や中国についての情報収集、タイピング練習などが行われる。そして、遠隔学習として、ビデオチャット、音声チャット、テキストチャットなどを用いて交流を行っている。Sugie and Mitsugi（2014）では、他の学習者との交流をするツールとして WBT を設定している。

２．２　ブレンディッド・ラーニングの事例

本節では、筆者が行った BL の実践（藤田 , 2018b）の概略を紹介する。対象となった授業は英語Ⅲで、対象クラスは、

３年生の機械工学科（男子 42 名、女子５名）である。本授業の目的は、工業英語に関連した基礎的な英文が読めたり書けたりできるようになること、工業英語に関連した表現を身につけることであった。そのために、亀山･青山･武田（2017）が教科書として用いられた。

実践の対象となった単元は、Lesson 6 と Lesson 7 である。Lesson 6 は電気に関する単元であり、電荷(electric charge)、電気回路(electrical circuit)、導体や絶縁体(conductors and insulators)、オームの法則(Ohm's Law)を扱った。Lesson 7 は熱に関する単元であり、熱伝導体や絶縁体(conductors and insulators)、対流(convection)、放射(radiation)を扱った。表 1 には、各単元で学習者が取り組んだ内容が示されている。以下で、それぞれの手順の概要について述べる。

表１．授業内容

手 順	内　　容
予習課題	解説動画を視聴し、単語学習、単語テストに取り組む
小テスト	教科書本文の語彙テストに取り組む
ペア練習	ペアで教科書の音読や練習問題に取り組む
CA	教科書内容に関連した活動に取り組む

まず、授業前に、学習者は解説動画の視聴を行うことが求められた。この解説動画では、教科書本文の解説が行われた。教科書本文の英文が１文ずつ示され、英文の文型、語彙・表現、文構造、重要文法項目について説明が行われた。１つの動画は 10 分から 15 分程度であった。その後、教科書本文で提示された語彙についての予習問題に取り組むことが求められた。これら２つを毎回の予習として学習者に課した。

授業では、主に以下の３つの活動を行った。１つ目の活動は、小テストの実施である。授業前に学習してきた内容について、主に英単語の意味を確認する小テストを実施した。Lesson 6 では、教科書本文を提示し、下線が引かれた英語を日本語訳するよう求められた。Lesson 7 では、英単語の日本語訳とともに、教科書本文の一部が日本語に置き換えられ、該当箇所を英訳するよう求められた。

２つ目の活動は、ペア練習である。ペア練習では、主に２種類の練習が行われた。１つ目は、教科書本文の音読である。該当パートの教科書本文の音読を行った。１回目は、教師に続いて学習者が全員で音読した。この際、学習者の様子を見ながら適宜簡単に解説を入れることもあった。２回目は、ペアを組んで学習者同士で１文ずつ音読した。

ペア練習の２つ目は、教科書本文の和文英訳である。この活動はペアで行われ、片方が教科書本文の日本語訳を読み、もう片方が読まれた内容の英訳を行った。実践当初は、日本語訳のみを提示して、口頭で英訳を求めていたが、学習者の習熟度や達成度合いを考慮して、Lesson 6 の途中から日本語訳と教科書本文の穴埋めを提示するようにした。学習者は、提示された日本語訳と教科書の穴あきの文章を見ながら英訳をすることが求められた。

上記の２種類の練習に加えて、Lesson 6 では、練習問題にも取り組んだ。練習問題は様々なレベルのものを取り入れるよう配慮した。単語や表現の定着を意識した活動として、教科書本文で学習した英単語を使って、英文の穴埋めを行った。

３つ目の活動は、CA である。学習者は、教科書の内容に関連した活動に取り組んだ。Lesson 6 では、以下のような表出タイプの CA に取り組んだ。なお、パート２においては、時間の関係上 CA 遂行が不可能であった。

- 静電気が原因で起こる現象について英語で述べる
- 導体、絶縁体、半導体の性質と具体的物質について英語で説明する
- 英語での計算問題に取り組む

Lesson 7 では、受容タイプの CA と表出タイプの CA の２種類の活動に取り組んだ。受容タイプの CA では、熱について英語で書かれた記述が正しいかどうかを判断する活動や、教科書本文に関連した別の文章を読んで、内容を考えながら空所に適切な語句を入れる活動を行った。表出タイプの CA については、以下のような活動に取り組んだ。

- 教科書の内容をリテリングする
- やかんの水が温まる理由を英語で説明する
- 熱の伝わり方について具体例を踏まえて説明する

３．　WBT の活用

前章で紹介した授業実践は、対面授業と WBT を組み合わせているという点で、BL の授業実践の一例として捉えるこ

とができる。本章では、藤田（2018b）で設定された WBT についてより詳細に述べる。

3．1　解説動画の提示

1つ目は、解説動画の提示である。教科書本文の解説動画を作成し、学習者に提供した。動画では教科書本文が提示され、本文の文型（主に主語と動詞の把握）の確認と語句、文法事項の解説が行われた。学習者は授業前に、予習として解説動画を視聴してくることが求められた（図1参照）。

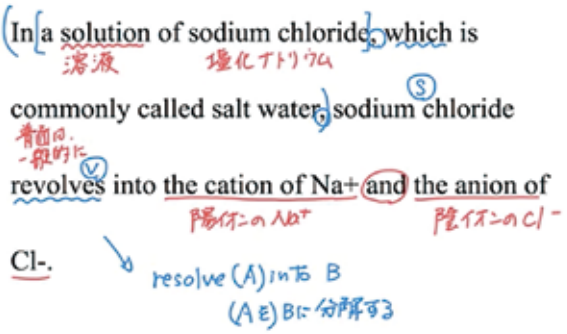


図1．解説動画の例

解説動画は、Explain Everything で作成された。Explain Everything は、画面上に書き込んだ内容を音声とともに記録できるアプリである。iOS 版、Windows 版、Android 版が開発されており、多様な端末での利用が可能である。

動画作成のツールとしてしばしば挙げられるソフトウェアに Camtasia がある。Camtasia は、パソコン上の画面の動きを記録できるソフトである。Windows 版と Mac 版が利用可能である。PowerPoint のスライドを使ったプレゼンテーション風の動画を作成するのに向いている。しかしながら、板書を使った授業のように、随時書き込みを加えながら解説をするような動画を作成したい場合は、Explain Everything の方が使いやすいように思われたため、今回の動画作成には Explain Everything を使用した。

Explain Everything では、ブランクページから動画を作成することもできるが、PowerPoint からスライドを読み込ませた上で動画を作成することもできる。筆者は、教科書本文を1文ずつ提示するスライドをあらかじめ PowerPoint で作成しておき、Explain Everything に読み込ませた上で、図1のように書き込みを加えながら解説動画を作成した。

解説動画を作成する際には、以下の3点を心がけた。1点目は、可能な限り短い動画を作成することである。学習者への負担を考えると、30 分、40 分もある動画を毎回視聴するよう求めるのはあまり現実的でないように思われる。苦労して動画を作成しても、学習者に閲覧してもらえなければ意味がない。また、ファイルサイズは小さい方があらゆる点で都合がよいことは明白である。これらの理由から、動画は可能な限り短くし、学習者の負担にならないように心がけた。

2点目は、動画の目的を明確にしておくことである。動画を作成していると、本文の文型、語句、文法事項などから派生した表現、一般的な文法規則とその用例、本文に関連した逸話など、様々な内容を盛り込みたくなる時がある。しかしながら、学習者は動画だけで学習を行うわけではない。授業で行うこと、動画に任せることを明確にし、動画に盛り込むべきことだけを可能な限り簡潔にして提示するように心がけた。筆者の場合、動画は、教科書本文の文型、語彙、表現の説明に留めており、関連した逸話や派生語句、表現の解説は可能な限り動画の中で行わないようにした。

3点目は、完璧な動画を作ろうと思わないことである。1つの動画を作成し、アップロードして閲覧できるようにするプロセスは、作業に慣れるまでは時間がかかるものである。また、解説動画を継続的に使って授業を行おうとするのであれば、かなりの数の動画を作成する必要に迫られる。1つ1つの動画を丁寧に作る姿勢はもちろん忘れてはいけないが、あまり完璧なものにこだわりすぎると、自分自身でハードルを上げてしまい、動画作りへの意欲を削ぐ原因にもなりかねない。多少言い直しや詰まった部分があっても、こだわりすぎず、批判を恐れずに作成していくための割り切りを忘れないようにした。

動画は、学習者の ICT の利用環境に合わせ、以下の3箇所で配信を行った。1つ目は YouTube である。Explain Everything や Camtasia で作成された動画は、ソフト上から YouTube へのアップロードが可能である。動画の公開には Google アカウントが必要になるため、筆者は動画配信用に新たにアカウントを取得し、そのアカウント上で配信を行った。

YouTube に動画を置くことで、使用する LMS にかかわらず配信が可能となる。ただし、YouTube 上で一般公開はせず、「限定公開」とした。「限定公開」にすると、URL を知っている人だけがアクセスできるようになり、検索エンジンでの検索結果には表示されなくなる。そのため、ある程度保護された

形で動画の配信ができる。

２つ目は、OneDrive を用いての配信である。OneDrive とは、Microsoft 社が提供する Office365 というサービスに含まれているオンラインストレージのことであり、インターネット上のハードディスクのようなものである。Office365 は高専機構によって契約が行われており、多くの高専で利用可能である。そのため、高専のどの環境からでもアクセスが可能ではないかと考えて導入した。学校やアクセス環境によってはフィルタリングソフトなどの影響により、YouTube へのアクセスができない可能性が考えられた。そのため、代替措置として、Office365 経由で動画を配信する方法を設けた。

３つ目は、USB ドライブによる配信である。数名ではあったが、筆者が担当したクラスでは、様々な理由でインターネットへのアクセス環境が全くない学習者が見られた。また、学習者の多くはスマートフォンを所持しているが、スマートフォンから動画の閲覧を行う場合、大容量の通信が必要となる場合もある。そのため、携帯電話のキャリア回線を用いて動画を視聴する場合、通信容量を気にする学習者がしばしば見られた。学習者には、スマートフォンから動画を視聴する時にも Wi-Fi ネットワークに接続して閲覧するように薦めてはいたが、適当な Wi-Fi ネットワークにアクセスできない学習者もしばしば見られた。これらの事情を考慮して、USB ドライブでの動画の配信も行った。

これらの３つの方法を行うことで、筆者が担当する学習者は、一応全員が動画を閲覧できる状況になった。

３．２　予習問題の提示

２つ目は、予習問題の提示である。授業の予習として、学習者には動画の閲覧と同時に、予習問題に取り組むように求めた。予習問題は、教科書本文の語彙問題を提示した。語彙問題は、動画の視聴の確認を意図して設定された。そのため、予習動画の内容を理解していれば、簡単に答えられるものにした。また、授業の冒頭で教科書本文の単語テストをすることを明示していたため、単語テストの練習用の教材を提示するという意図もあった。学習者には、予習段階で必ず 1 度は予習問題に取り組むように伝えた。また、繰り返し学習できるため、満点になるまで取り組むことで成績に考慮することを伝えた。

予習として与えた問題は、以下の２つである。１つ目は多肢選択式の問題である。学習者は、英単語の意味を４つの選択肢（日本語）から選択することが求められた（図２参照）。２つ目はマッチング形式の問題である。英単語と日本語の意味が複数提示されており、学習者はそれらを適切に合わせることが求められた（図３参照）。

英単語を提示し、日本語の意味を入力させる問題や、日本語の意味を提示し、それに合致する英単語を入力させる問題を作成することも考えられた。しかしながら、学習者の多くはスマートフォン上で課題に取り組むことを想定し、スマートフォンで学習しやすい形式をとるよう配慮した[2]。予習問題は学習履歴の管理の容易さから、Moodle 上の［小テスト］の機能を用いて作成した。

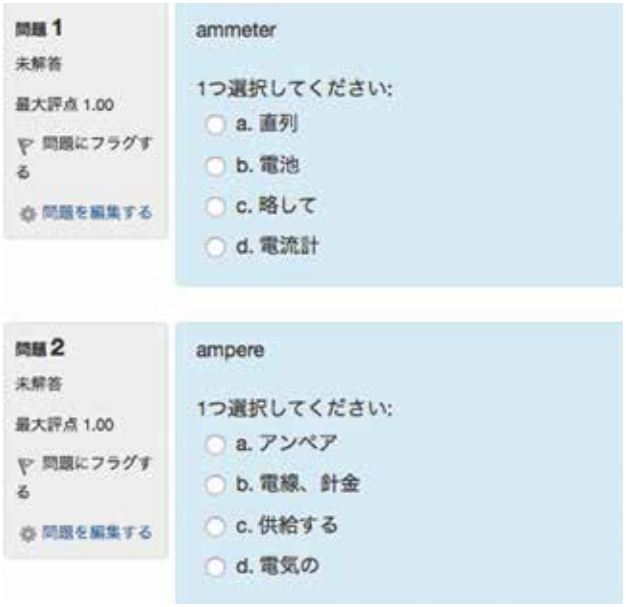


図２．小テスト例（多肢選択式）

図３．小テスト例（マッチング形式）

以上の予習問題に加えて、語彙学習用の教材として Quizlet（https://quizlet.com）を活用した。Quizlet は、オンライン上で学

習カード（セット）を作り、作ったカードの内容を様々な方法で学習できるサービスであり、無料で利用可能である。図４は、パソコンの画面上で見た Quizlet の例である。図４からも分かるように、カードに提示された英語の音声を確認することや、日本語から英語に訳する問題、英語の音声を聴いて、聴き取った英語のスペリングを入力する問題、学習テスト、マッチングなど、多様な方法で学習ができるようになっている。iOS 版と Android 版のモバイルアプリも開発されており、スマートフォン上での学習も可能である。

図４．Quizlet サンプル

筆者は、Quizlet を Moodle に埋め込む形で学習者に提供した。Quizlet は、それ自体で学習者に十分な学習の機会を与えるものであると思われる。しかし、中には、インターネットを使いこなすことに苦手意識を持っている学習者もいた。このような学習者に、動画は YouTube で閲覧し、予習課題は Moodle で行い、単語学習は Quizlet で行うよう求めるのは、認知的な負担が高いものになる可能性があり、肝心の英語学習に注意を注ぐことができなくなってしまう可能性が考えられた。そのため、Moodle にアクセスしさえすれば、すべての学習が行えるように環境を整えたいという意図から、あえて Moodle 上に埋め込んでコンテンツの提供を行った。

３．３　補足資料の提示

３つ目は、補足資料の提示である。授業で扱いきれなかった内容や、問題集の解答解説などを提示した。筆者が使用した亀山・青山・武田（2017）は、各パートが見開きの構成になっており、左ページに本文が、右ページに文法や語句の問題が提示されている。授業では、主に左ページの本文の学習を行い、右ページの問題の中で授業中に扱いきれなかった分については、解説と解答を自作し Moodle 上で提示した。

この他にも、学習者が課題として書いてきた英作文のフィードバックを与える手段としても使用した。図５は、Lesson ６の part ３で行った、半導体の描写の課題英作文のフィードバックの一例である。図５は PC 画面をキャプチャしたものであるが、スマートフォンやタブレットで表示した場合も、デバイスに応じて自動でレイアウトが改変される。

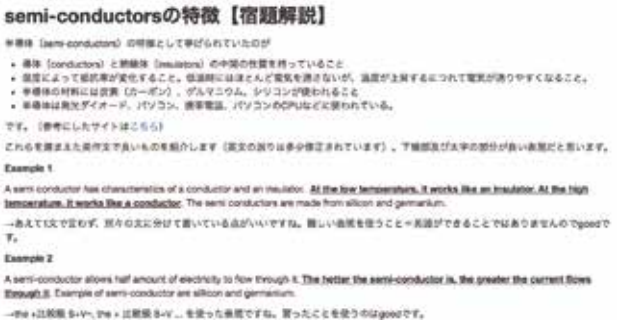


図５．Moodle の［ページ］で作成した解説の例

これらの補足資料は、テキスト形式で作成した。しかしながら、ウェブ上で補足資料を提示する際には、テキストだけでなく、インターネット上の関連する資料を紹介したり、動画や音声、画像ファイルを挿入したりすることもできる。そのため、紙面で行うよりも豊かなコンテンツを学習者に配信することができる。また、紙幅の制限がないため、提示したいものを好きなだけ提示することができる。紙でこうした資料を作成する場合、こまめに作成すればするほど印刷の手間や費用もかかる。しかしながら、WBT の場合、Moodle にアップロードしさえすれば、次の授業を待たずして一括配信が可能となる。そのため、費用対効果の面でも有効である。

３．４　課題の提出

４つ目は、課題の提出である。筆者が担当したクラスでは、トピックに関連した英作文やレポートの提出をオンライン上で行うように求めた。課題は Moodle の［課題］機能を利用して収集が行われた。

課題提出をオンライン上で行う利点は３点挙げられる。１点目は、明確な締め切りの設定が可能であることである。Moodle の［課題］機能を用いて提出を求めた場合、１分単位で締め切りの設定が可能である。課題の提出の締め切り後は、課題の提出を継続して許可することも、提出を受け付けないように設定することも可能である。また、期限を再度設定し、締め切りを延期することも可能である。

２点目は、課題の整理が容易なことである。一定の時期に

複数のクラスで課題の提出を求めるような場合、膨大な量の書類を受け取ることがある。課題提出の量が増えると管理にも時間がかかる。学習者の中には、様々な理由で課題の提出が遅れる者もいる。すると、提出の確認作業が煩雑になる場合がある。しかし、Moodle の［課題］機能を用いた場合、提出されたファイルは一覧として表示される。そのため、課題の整理の時間を大幅に削減することが可能となる。

３点目は、様々な形式の課題が提出可能になることである。Moodle の［課題］では、文字媒体の課題に加え、動画、画像、音声といったメディアファイルの提出も可能である。そのため、例えば、プレゼンテーションを動画で録画して提出させたり、音読練習を録音したファイルを提出させたりすることが可能となる。言い換えれば、学習者に課す課題の幅が広がると言える。

３．５　授業の感想やコメントの収集

５つ目は、授業の感想やコメントの収集、分析である。藤田（2018b）では、ほぼ毎回の授業で、学習者に授業の反省や感想、コメントを記入するように求めた。具体的には、「今回の授業や Moodle での課題について、疑問に思ったこと、感想、『授業をこうしてほしい』『こんなことをしてほしい』という要望などについて 100 文字以上で書いてください。また、授業で学習したことや反省点（うまくできたところ、できなかったところ等）を記入してください」と提示し、パソコンまたはスマートフォン上から記入するよう求めた。

授業の感想やコメントを収集するために、Google フォーム（https://www.google.com/forms/）を利用した。Google フォームは無料で利用可能であるが、YouTube への動画配信と同様、利用には Google のアカウントが必要となる。筆者は、YouTube への動画配信のために作成した授業用のアカウントを用いて Google フォームを利用した[3]。

授業の感想やコメントの収集は紙でも可能である。しかし、あえてオンライン上で感想やコメントを収集する利点はいくつか挙げられる。筆者が感じる最も大きな利点は、感想の収集、分析が効率化されることである。紙で感想やコメントを収集、整理する場合には、パソコンに打ち込んで処理することが考えられる。このような作業は１、２回の授業であればそれほど大きな負担にはならないかもしれない。しかし、毎回の授業で収集し、それを内省の材料に使用しようとすると、打ち込みや集計は大きな負担になる。オンライン上で収集することで、学習者の感想やコメントをテキスト形式で収集することができる。そのため、データの打ち込みの負担は大幅に軽減され、実際の感想やコメントの分析に時間を割くことができる。

また、筆者は 100 字以上の日本語での記入を求めているが、回答には語数制限を設けることもできる。Google フォームの場合、入力するべき最低文字数を設定することができる。そのため、「おもしろかった」などの、明らかに考えられていない感想やコメントをある程度防ぐことができる。また、「今日の授業は役に立った」などの質問項目を設定し、リッカート尺度でフィードバックを収集することも考えられる。このような場合、Google フォームは、データが入力された段階で自動的にその結果を集計し提示してくれる。そのため、例えば、授業中に時間を設定し、感想やコメントを記入してもらったら即座にその結果を学習者に提示することも可能となる（４．２節参照）。

この他にも、オンライン上で感想やコメントを収集する際には、明確な期限を設けることができる。Google フォームは、手動ではあるが、回答期限を過ぎたら回答の受付を停止することができる。回答の受付が停止されると学習者は新たに回答の入力ができなくなる。そのため、教師側で明確な締め切りを設定することが可能となる。また、筆者は記名式で回答を求めたが、匿名での感想、コメントの記入も可能である。

４．　設置手順

本章では、BL を実施するための教材の作成方法や環境整備の方法について、具体的な設置手順を提示する。特に、解説動画、感想・コメントフォームの作成方法や、Moodle での外部コンテンツ、予習問題、補足資料、課題提出フォームの設置方法について述べる。

４．１　解説動画を作成する

本節では、Explain Everything を活用した動画作成手順について述べる。筆者の用いた環境は Explain Everything ver. 4.24c であり、使用した端末は iPad Pro 9.7 インチ iOS11 である。

解説動画の作成の手順は、表２に示されている。以下で各手順について具体的に述べる。

表２．解説動画の作成手順

手順	手続き
①	ベースファイルを作成する
②	①をインポートする
③	録音ボタンを押し、適宜書き込みを入れながら録音、記録する
④	動画を保存、アップロードする

① ベースファイルを作成する

解説動画を作成する前に、ベースファイルを準備する。ベースファイルを作成すると、英文を事前に提示し、それらに書き込みを行いながら動画を作成することができる。

藤田（2018b）のように、教科書本文の解説動画を作成する際には、PowerPoint を用いて、１スライドに１文を書くようにしている。また、行間を大きくとり、解説を書き込めるようにしている（図６参照）。

図６．PowerPoint で作成したベースファイル

作成したスライドファイルは、Explain Everything で読み込むためにクラウド上に保存しておく。クラウドサービスは、Dropbox や iCloud Drive、Google ドライブのほか、Office 365 の OneDrive も利用可能である。ベースファイルを作成せず、Explain Everything を起動し、ブランクページから解説動画を作成することも可能である。

② ベースファイルをインポートする

次に、Explain Everything を起動する。画面下部に表示されている［ライブラリ］をタップする。そして、右上の［+］をタップし、［Import from cloud］をタップする（図７参照）。

図７．Explain Everything の新規作成画面

［Import from cloud］をタップすると、ファイルの読み込み先を聞かれるので、作成したベースファイルが保存された場所を指定する。Dropbox や OneDrive などのクラウドサービスにログインし、ベースファイルを選択して［import］をタップすると、ベースファイルの読み込みが開始される。全てのスライドが読み込まれたら［ページごとに別のスライドとして追加］をタップすれば、ベースファイルの読み込みが完了する（図８参照）。

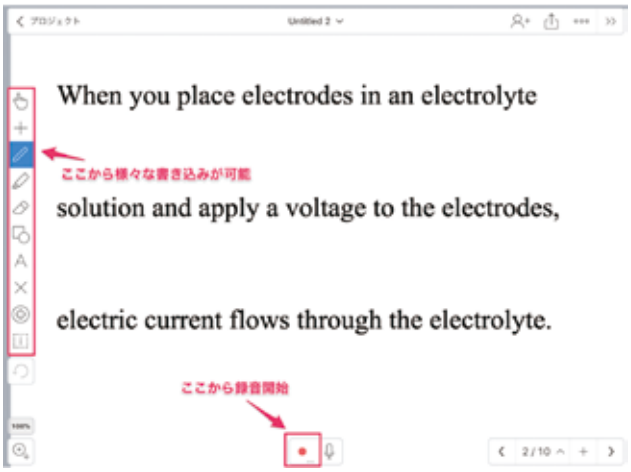


図８．ベースファイルが読み込まれた画面

③ 録音ボタンを押し、適宜書き込みを入れながら録音、記録する

ベースファイルが読み込まれたら、動画の作成を始める。録音ボタンを押し、説明をしながら適宜書き込みを入れていく。話した内容と書き込みは動画として自動的に記録されていく。

筆者は、1 枚のスライドの説明を終えるごとに記録を止め、記録内容を簡単に確認した後に次のスライドの記録を開始するようにしている。スライド作りは、慣れるまでは、操作に手間取ったり、何回も撮り直したりするので時間がかかるものである。そのため、1 枚のスライドの解説を着実に作り続けていくことを心がけると、大きな失敗も少ないし、やり直しも比較的気軽にできる（図 9 参照）。

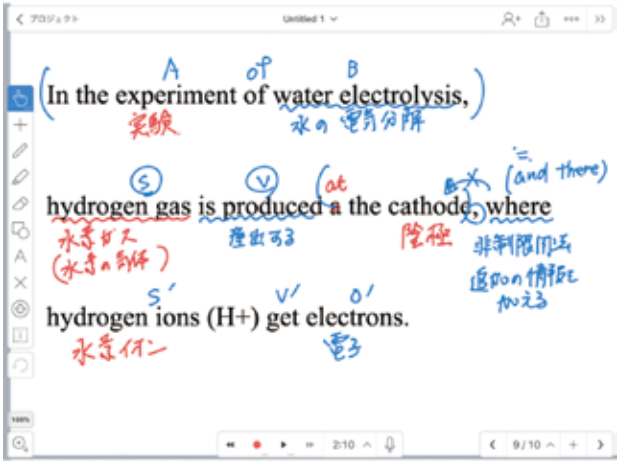


図 9．ベースファイルに書き込まれた例

また、録音ボタンを押して記録を開始する前に、あらかじめ記載しておきたい内容を考えて、録音前に書き込みをすることもできる。口頭で解説をしながら書き込みをするのは意外と時間がかかるものである。教科書本文を説明する場合には、文型、新出語句、重要語句の書き込みだけでもかなりの時間がかかるため、結果として動画全体の時間も長くなり、ファイルの容量も大きくなってしまう。筆者の場合、新出語句はあらかじめ教科書本文上に書き込みをしてしまう。そうすることで、録音時に話しながら書き込む内容は文型が主となり、書き込みの量を削減することができる。

書き込む際には、色のルールを設けておくとよい。筆者の場合、毎回ではないが、原則として事前の書き込みは赤色、解説中の書き込みは青色にし、雑多な解説動画にならないように配慮している。また、筆者はあえてスタイラスを用いて手書きの文字で記入しているが、画面左側のツールバーの［A］をタップし、テキスト（活字）での入力もできる。好みや用法に応じて適当な方を選択するとよい。

1 枚のスライドの中で録音をやり直す場合は、原則として全て撮り直しをするようにしている。録音を最初からやり直す場合、［◂◂］を押して、時間を［0:00］に戻してから録音ボタンを押す。やり直したい箇所だけを選んでやり直すこともできなくはないが、録音と録音のつなぎ目が不自然になることが多い。つなぎ目を微調整することは容易なことではないので、録音中に失敗したと思った場合は、停止ボタンを押して当該スライドの録音を最初からやり直した方が、結果として気軽に作成できるし時間もかからないように思われる。

④　動画を保存、アップロードする

動画ファイルが完成したら［共有］をタップし、［ビデオ］をタップする。すると、保存先を聞かれるので、用途に応じて適当な場所に保存する。筆者の場合は、この段階で［YouTube］を選択し、YouTube へアップロードしてしまう（図 10 参照）。

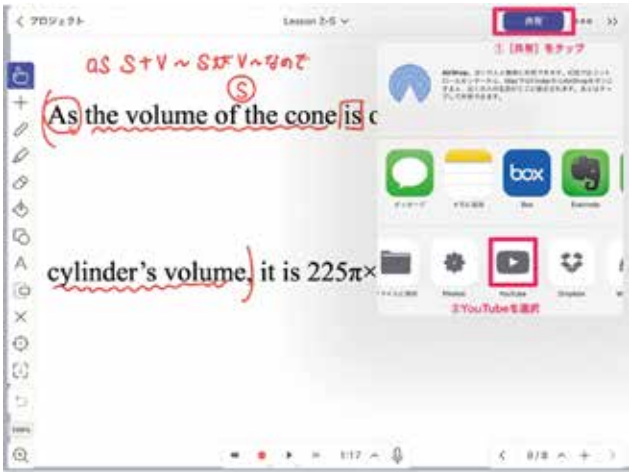


図 10．YouTube へのアップロード方法

YouTube を選択すると Google へサインインするように求められるので、［続ける］をタップして Google にログインする。すると、動画のタイトルと説明を入力する欄が表示されるので、適当な内容を入力する（図 11 参照）。

図 11．YouTube の設定

YouTube に動画をアップロードする際に注意するべき点は、共有方法である。[公開] (Public) を選択すると誰でも検索と閲覧が可能になるため、[非表示] (Unlisted) を選択する。[非表示] 公開にすることで、公開先のリンクを知っている人だけがアクセスできるようになる。設定が終わったら、右上の［公開］(Publish) ボタンをタップすると YouTube に動画が送信される。

4．2　感想・コメントフォームを作成する

感想・コメントフォームの作成方法には、Google フォームを用いる場合と、Microsoft Forms を用いる場合がある。表 3 には、フォームの具体的な作成手順が示されている。

表 3．感想・コメントフォームの作成手順

手順	手続き
①	新規フォームを作成する
②	フォームのタイトルと質問を記入する
③	フォームを共有する
④	データを集計する

4．2．1　Google フォームの場合

① 新規フォームを作成する

Google ドライブ（https://drive.google.com/）へアクセスする。左側にある [新規] をクリックし、[その他] から [Google フォーム］を選択する（図 12 参照）。

図 12.　Google フォームの選択画面

② フォームのタイトルと質問を記入する

新規フォームが作成されたら、質問紙のタイトルと質問を記入していく。［▼］ボタンをクリックすると、回答形式の選択ができる。回答形式には、「記述式」、「段落」、「ラジオボタン」、「チェックボックス」、「プルダウン」、「均等目盛」、「選択式（グリッド）」、「チェックボックス（グリッド）」、「日付」、「時刻」がある（図 13 参照）。

図 13.　Google フォーム設定画面

以下では、［記述式］、［段落］、［ラジオボタン］、［チェックボックス］、［プルダウン］、［均等目盛］について述べる。「記述式」や「段落」では、テキスト形式での回答が可能である。「記述式」は、短めの回答を求める際に適しており、「段落」は、比較的長めの文章を入力する回答に適している。また、［⋮］をクリックし、［回答の検証］をクリックすると様々な制限をかけることができる。例えば、藤田 (2018b) のように、100 文字以上の感想を記入させるような質問を設定する場合には、［回答の検証］から「長さ」を選択し、「最小文字数」を「100」と入力すればよい。

「ラジオボタン」、「チェックボックス」、「プルダウン」では、選択肢を作成し、選択肢から回答を得るタイプの問題を作成することができる。「ラジオボタン」や「プルダウン」の場合、複数の選択肢から 1 つを選択させるタイプの質問を作成することができる。選択肢を 1 つにすることもできるため、「同意しました」などの項目を作って、チェックを入れなければ先に進めないように設定することもできる。「チェックボックス」の場合には、複数の選択肢から複数の回答を選択させるタイプの質問を作成す

ることができる。選択する個数については、［⋮］の［回答の検証］から設定することが可能である。

［均等目盛］では、リッカート尺度形式の質問紙を作成することが可能である。例えば、「今日の授業は面白かった」という質問に対して、１「全く当てはまらない」から５「大いに当てはまる」などと設定し、５件法で回答を求めるタイプの質問を作成することができる。尺度は 0 から 10 までの段階で設定が可能である。

これらのタイプから設定したい質問に応じて回答形式を選択し、問題とその選択肢を作成していく。

③　フォームを共有する

質問の作成が終わったら、［送信］をクリックして作成したフォームを共有する。［送信］をクリックすると、共有する方法を選択するよう求められる（図 14 参照）。

図 14.　共有方法設定画面

共有方法には、メール、共有リンクの生成、html の埋め込みタグの生成が選択できる。作成した質問紙を Moodle 上で共有する場合は、「共有リンクの生成」を使用するとよい。「送信方法」欄でリンクマークをクリックすると、共有するための URL が生成される（図 14 ①参照）。生成した URL にアクセスすれば、作成した質問紙が表示される。「共有リンクの生成」による共有方法を選択した場合、URL を知っている人は誰でもアクセスすることが可能となる。そのため、当該 URL をコピーして、Moodle に貼り付ければ、Moodle から質問紙へアクセスすることが可能となる（４．３．１項参照）。

④　データを集計する

Google フォームでは、収集されたデータは自動的に集計される。収集されたデータを表示する際には、［回答］タブをクリックするだけでよい。［回答］をクリックすると、収集されたデータの概要が表示される。入力されたデータを個別に確認することも可能である（図 15 参照）。

図 15.　Google フォームのデータ集計画面

また、集計されたデータを Google の表計算ソフトであるスプレッドシートでも確認することができる。右上の［スプレッドシートの作成］をクリックすると、「回答先の選択」が表示されるので、［新しいスプレッドシートを作成］を選んで、適当なファイル名を入力する。その後、［作成］をクリックし、［回答をスプレッドシートに表示］をクリックすると、入力されたデータがまとめられたスプレッドシートファイルが生成される（図 16 参照）。

図 16.　スプレッドシートの作成

生成されたスプレッドシートは Microsoft の Excel 形式（.xlsx 形式）でのダウンロードが可能である。スプレッドシートの左上の［ファイル］から［形式を指定してダウンロード］を選択し、［Microsoft Excel（.xlsx）］をクリックするとよい。

４．２．２　Microsoft Forms の場合

①　新規フォームを作成する

まず、Office 365（https://login.microsoftonline.com/）にログインし、「Forms」を選択する。Microsoft Forms の画面上では、［新しいフォーム］と［新しいクイズ］のどちらを作成するかを

選択できる。感想、コメントを収集する場合には［新しいフォーム］をクリックして新規フォームを作成する[4]（図 17 参照)。Office365 にログイン後、Forms のアイコンが見られない場合は､｢すべてのアプリから探す」をクリックすることで、非表示になっているアプリが表示される。

図 17. Office 365 ログイン画面

② フォームのタイトルと質問を記入する

新規フォームが作成されたら、質問紙のタイトルと質問を記入する。Microsoft Forms では、［テキスト］、［選択肢］、［評価］、［日付］、［ランキング］のいずれかの回答方法を選択することができる。［テキスト］形式の回答方法を選択すれば、自由記述式で回答を求める質問を作成することができる。質問を作成する際に［長い回答］にチェックを入れると、複数行のテキストを打ち込むことが可能になる。

［選択肢］形式の回答方法を選択すれば、選択肢を作成し、選択肢から回答を得るタイプの質問を作成することができる。質問を作成する際に、複数回答を認めるかどうか、選択肢をシャッフルするかどうかの選択が可能である。

［評価］形式の回答方法を選択すると、質問に対して 5 段階または 10 段階での評価を求める質問を作成することができる。また、［リッカート］形式の回答方法を選択すると、質問項目に対して 5 件法や 7 件法で回答するタイプの質問を作成することができる。そして、全ての質問は回答を［必須］にするかどうかを選択することができる。

以下は､それぞれ［テキスト］形式､［選択肢］形式､［評価］形式､［ランキング］形式で作成されたサンプル問題を示している（図 18 参照)。

図 18. Microsoft Forms で作成された質問紙の例

③ フォームを共有する

フォームの作成が終わったら、右上の［共有］をクリックする。すると、｢回答の送信と収集」というページが表示されるので、その下の URL をコピーする。生成された URL にアクセスすれば､作成した質問紙が表示される。Google フォームと同様に、当該 URL をコピーして Moodle に貼り付ければ、Moodle から質問紙へアクセスすることが可能となる（図 19 参照)。

図 19. Microsoft Forms での共有方法

その他にもフォームにアクセスする QR コードを生成したり、フォームをメールで送信したりすることが可能である。また、回答者も［自分の所属組織内のユーザーのみが回答可能］か［リンクにアクセスできるすべてのユーザーが回答可能］かを選択することが可能である。

④ データを集計する

得られた回答は「回答」タブに切り替えることで、集計結

果を閲覧することができる。図 20 は集計結果を表示した例である。「結果の表示」をクリックすると、個別の回答について詳しく閲覧することができる。また、右上の「Excel で開く」をクリックすることで、回答結果を .xlsx 形式でダウンロードすることが可能である。

図 20.　集計結果の例

4．3　Moodle での学習環境の構築

本節では、Moodle をベースとして WBT 環境を構築する方法について述べる。具体的には、外部コンテンツの追加、問題の入力、資料の提示、課題の提出フォームの作成と評価方法について具体的手順を提示する。用いられた Moodle は ver.3.17 である。

4．3．1　外部で作成したコンテンツを追加する

本項では、外部コンテンツとして、YouTube にアップロードした動画を Moodle に追加する方法を紹介する。アップロードした動画の URL は手元にあることを前提とする。

① ［活動またはリソースを追加する］から［URL］を追加する

［編集モードの開始］をクリックし、該当箇所に［活動またはリソースを追加する］をクリックする。その後、［リソース］欄の［URL］を選んで［追加］をクリックする（図 21・22 参照）。

図 21.　Moodle の編集の基本画面

図 22.「活動またはリソースを追加する」ウィンドウの提示

② 各項目を入力する

［URL］を［追加］すると、［名称］、［説明］、［外部 URL］を入力するページが表示される。［名称］と［説明］には適当なものを入力し、［外部 URL］欄に URL を貼り付ける。［アピアランス］タブから好みに応じて［表示］オプションを選択する。入力が終わったら［保存してコースに戻る］もしくは［保存して表示する］をクリックすると、入力したものが反映される（図 23 参照）。

図 23.　［URL］ページの作成例

複数の URL を表示したい場合には、［説明］欄も利用する。例えば、解説動画を、YouTube を主として配信しつつ、Office365 の OneDrive からも配信したいと考えたとする。この場合、YouTube の動画の URL と OneDrive にアップロードした動画のファイルのリンクの 2 つの URL が必要となる。しかしながら、［外部 URL］には URL を一つしか入れることができない。そのため、一つの解決策として、YouTube の動画の URL を［外部 URL］に入力する。そして、［説明］欄に、「YouTube が見れない場合はこちらから」などと記入し、「こちらから」を選択して OneDrive にアップロードされた動画の URL のリンクを貼る。そうすることで、学習者が YouTube を閲覧できない場合、「こちらから」をクリックして Office365 経由で動画を閲覧することができるようになる（図 24 参照）。

図 24.　複数 URL の入力方法

また、作成されたページは、［アピアランス］タブの［表示］の設定によって表示方法を変えることができる。筆者は［表示］で「埋め込み」を設定し、Moodle 内で YouTube を閲覧できるようにしている。こうすることで、学習者は Moodle 内で YouTube の動画を視聴することが可能になる（図 25 参照）。

図 25.　YouTube で作成した動画を Moodle に追加した例

以上の方法は、解説動画の追加だけでなく、外部ウェブページや感想・コメントフォームの URL を追加する際にも有効である。

４．３．２　予習問題を追加する

次に、Moodle への問題の追加方法について提示する。問題の追加は、表４の手順で行われる。

表４．Moodle への問題の追加手順

手順	手続き
①	問題の入力を行う
②	［小テスト］を追加する
③	各項目を入力する
④	問題の入力を行う

①　問題の入力を行う

ページ左側の［管理］欄にある［▸問題バンク］をクリックする。そして、［新しい問題を作成する…］をクリックすると、様々な問題形式が表示されるので、作成したいタイプの問題形式を選択し、問題を作っていく。

しかしながら、問題の入力は大変な作業であり、１問ずつ［問題バンク］から設定していくのは容易ではない。そこで、別に問題を作成し、それらを「問題バンク」にインポートする方法をとるとよい。もっとも簡単な方法は Aiken フォーマットという方法でファイルを作成してインポートする方法である（図 26 参照）。Aiken フォーマットは多肢選択問題を作成するためのフォーマットであり、図 26 のようなテキストファイルを作成すれば、問題バンクに簡単にインポートすることができる。

```
He ------- table tennis after school.
（1 行スペース）
A.　plays
B.　play
C.　playing
（1 行スペース）
ANSWER：A
```

図 26.　Aiken フォーマットによる問題入力の例

問題のインポート形式には様々なものがあるが、その中でも、Aiken フォーマットに加えて GIFT フォーマットと呼ばれる方法をお薦めしたい。GIFT フォーマットは、様々な形式の問題について、詳細な設定ができるフォーマットであり、Moodle で問題作成をする際に非常に有益なツールとなる。富山大学総合情報基盤センターのウェブサイト（http://www.itc.

u-toyama.ac.jp/moodle2/index.html)に、「Moodle の GIFT フォーマットについて」および「Moodle の GIFT フォーマットについて(抜粋版)」という PDF ファイルが提示されている。問題形式ごとに記述方法が詳細に提示されているので参照されたい。また、Aiken フォーマットについても、富山大学総合情報基盤センターのウェブサイトに、「AIKEN フォーマットによる小テストの多肢選択問題のインポート」という PDF ファイルが提示されているので参考にされたい（2018 年 9 月現在)。

GIFT フォーマットもしくは Aiken フォーマットにて問題を作成したら、作成した問題を「問題バンク」にインポートする。ページ左側の［管理］欄にある「▸問題バンク」の［▸］をクリックする。すると、［インポート］というリンクが表示されるので、クリックする。表示された画面に従い、［ファイルフォーマット］から適切なものを選択する。そして、［ファイルから問題をインポートする］の［ファイルを選択する］から作成した問題ファイルを選択するか、［ここにドラッグ＆ドロップして、ファイルを追加することができます］というところに作成した問題ファイルをドラッグする。そして、［インポート］をクリックすると、問題がインポートされる (図 27 参照)。

図 27.　問題バンクへのインポート画面

適切に問題がインポートされれば、「インポートファイルより問題を解析しています」「ファイルより〇問の問題をインポート」という緑の表示とともに当該問題が表示される。［続ける］をクリックすると、インポートされた問題が表示される。

問題は［カテゴリ］を設定して整理するとよい。藤田(2018b)では、レッスンと問題の種類ごとにカテゴリを設定して作成した問題を整理した。例えば「6-1 matching」というカテゴリには、Lesson 6 パート 1 のマッチング形式の問題が、「7-2」には、Lesson 7 パート 2 の英単語に関する多肢選択式の問題が格納されている（図 28 参照)。

図 28.　問題カテゴリ

カテゴリを作成するには、まず、ページ左側の［管理］欄にある［▸問題バンク］の「▸」をクリックし、表示される［カテゴリ］を選択する。すると、［カテゴリを追加する］という欄が表示されるので、適切な［親カテゴリ］を選択する。そして、［名称］を入力して［カテゴリを追加する］をクリックすると、カテゴリが作成される。

② ［小テスト］を追加する

［編集モードの開始］をクリックし、各セクションの右下に表示される［活動またはリソースを追加する］をクリックする。「活動またはリソースを追加する」ウィンドウが立ち上がるので、［活動］欄の［小テスト］を選択して［追加］をクリックする（図 21・22 参照)。

③　各項目を入力する

［名称］、［説明］欄には、適当な予習問題名とその説明を入力する。その後、いくつか詳細な設定を行う。［タイミング］欄では、［小テスト公開日時］と、必要に応じて、［小テスト終了日時］、［制限時間］等を設定する。［評点］欄では、［受験可能回数］や［評定方法］(最高得点、平均点、最初の受験、最後の受験) を設定することができる。［レイアウト］欄では、問題の表示方法（一画面に表示する問題数）を設定すること

が可能である。また、［問題の挙動］欄で［問題内部をシャッフルする］を［Yes］とすると、学習者が課題に取り組むたびに問題がランダムな順番で出題される。［レビューオプション］では、各種フィードバックの与え方について詳細な設定が可能である。［全体のフィードバック］欄では、評点に応じてどのようなコメント、フィードバックを表示させるかを詳細に設定することができる。これらの要素を必要に応じて設定した後に、［保存して表示する］をクリックする（図 29 参照）。

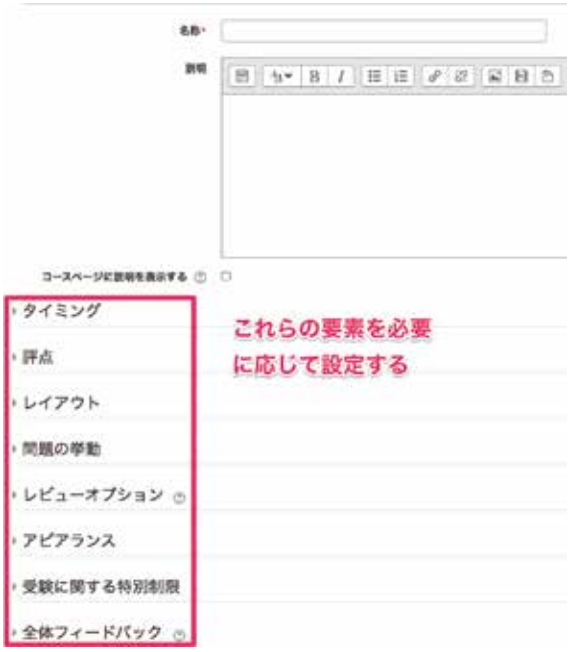


図 29.　小テストの入力画面

④　問題の入力・設定をする

③を済ませると、小テストのページが作成される。この時点では、問題が登録されていないので、［小テストを編集する］をクリックして問題の入力を行う。その後、編集画面の右側の［追加▼］をクリックし、［+ 問題バンクから］を選択する（図 30 参照）。

図 30.　小テストから問題の追加

すると、当該カテゴリ内に登録されている問題が表示されるので、出題したいものにチェックを入れて、［選択した問題を小テストに追加する］を選択すると、小テストに問題が登録される（図 31 参照）。

図 31.　問題バンクから問題の追加

当該カテゴリに登録されている問題からランダムに出題させたい場合、［追加▼］をクリックし、［+ ランダム問題］を選択する。そして、［カテゴリ］、［ランダム問題数］を設定し、［ランダム問題を追加する］をクリックすると、小テストにランダムに問題が配置される（図 32 参照）。

図 32.　ランダム問題の設定

小テストの編集画面から 1 問ずつ問題を作成することもできるが、あまり効率的であるとは言えない。前述のように、問題バンクに［カテゴリ］を設定し、その中に問題を登録しておくことで、入力が効率化される。また、問題バンクに問題が登録されていると、「復習問題」として複数の課題の範囲からランダムに問題を出題させることも簡単にできる。

4．3．3　補足資料を追加する

補足資料を追加する方法には、（1）Moodle のページに直接打ち込んで作成する方法と、（2）ファイルをアップロードする方法の 2 つが考えられる。以下で、それぞれの方法について解説する。

①　Moodle のページに直接打ち込む場合

［編集モードの開始］をクリックし、各セクションの右下に表示される［活動またはリソースを追加する］をクリックする。「活動またはリソースを追加する」ウィンドウが立ち上がるので、［リソース］欄の［ページ］を選択して［追加］をクリックする（図 21・22 参照）。

すると、［名称］、［説明］、［ページコンテンツ］を入力するページが表示される。［名称］と［説明］には適当なものを入力し、［ページコンテンツ］欄に提示したい内容を追加する。［ページコンテンツ］欄は、テキストによる入力が基本だが、画像、動画、音声、数式や表、外部リンクの挿入も可能である。また、html タグを使用することもできる。用途に応じてこれらを適宜使用しながら作成していく（図 33 参照）。

図 33.［ページ］の作成例

ページコンテンツを入力したら、［保存してコースに戻る］もしくは［保存して表示する］をクリックすると、入力したものが反映される。作成されたページは、スマートフォンの表示にも対応しており、どのデバイスでも見やすいコンテンツを簡単に作成することができる。また、外部のコンテンツを埋め込んで使用することも可能である。筆者は、単語の学習として Quizlet で作成したコンテンツを Moodle ページに埋め込んで提示している。こうすることで、学習者は様々なサイトにアクセスすることなく、Moodle 内で外部コンテンツを使った学習を行うことができる（図 34 参照）。また、Quizlet で作成されたコンテンツを用いて独自の小テストを作成し、Moodle で管理している。詳細は筆者のウェブページ[5] を参照されたい。

図 34.［ページ］に Quizlet を埋め込んだ例

②　ファイルをアップロードする場合

［編集モードの開始］をクリックし、各セクションの右下に表示される［活動またはリソースを追加する］をクリックする。「活動またはリソースを追加する」ウィンドウが立ち上がるので、［リソース］欄の［ファイル］を選択して［追加］をクリックする（図 21・22 参照）。

すると、［名称］、［説明］、［ファイルを選択する］欄が表示される。［名称］と［説明］には適当なものを入力し、［ファイルを選択する］欄にアップロードしたいファイルを直接ドラッグ & ドロップする。アップロードできたら［変更を保存する］をクリックするとアップロードされたファイルが提示される（図 35 参照）。

図 35.［ファイル］の作成例

アップロードできるファイルの容量には限りがあるため、大きな容量のファイルをアップロードすることが難しい場合もある。そのような場合、Dropbox や OneDrive などにファイルを保存し、当該ファイルの共有リンクを提示してファイルにアクセスしてもらう方法をとることも可能である（４．３．１項参照)。

４．３．４　課題の提出フォームを設定する

表５は、課題の提出フォームの作成手順が示されている。以下で、それぞれの方法について具体的に述べる。

表５．課題の提出フォームの作成手順

手順	手続き
①	［課題］を追加する
②	各項目を入力する
③	提出された課題を評価する

①　［課題］を追加する

［編集モードの開始］をクリックし、各セクションの右下に表示される［活動またはリソースを追加する］をクリックする。「活動またはリソースを追加する」ウィンドウが立ち上がるので、［活動］欄の［課題］を選択して［追加］をクリックする（図 21・22 参照)。

②　各項目を入力する

［課題名］、［説明］には適当なものを入力し、［利用］欄の［開始日時］、［終了日時］を設定する。設定された［終了日時］が課題の締め切りとなる。入力に際して、例えば５月１日を締め切りとしたい場合、［５月２日 00 時 00 分］とするとよい。また、必要に応じて［遮断日時］を設定する。［遮断日時］を過ぎると、学習者は設定された日以降の課題の提出ができなくなる。

次に、課題の［提出タイプ］を［オンラインテキスト］か［ファイル提出］のいずれかから選択する。［オンラインテキスト］を選択した場合、学習者は Moodle 上でテキストデータを入力することが求められる。［ファイル提出］を選択した場合、学習者は何らかのファイルを Moodle 上にアップロードすることが求められる。アップロードできるファイルは、サイズの上限はあるものの、Word ファイルや Excel ファイル、PowerPoint ファイルのほか、音声ファイルや動画ファイルなども可能である。

［提出タイプ］の設定が終わったら、［フィードバックタイプ］や［提出設定］、［通知］、［評点］を、課題の性質に応じて設定する。全ての設定が終わったら［保存してコースに戻る］または［保存して表示する］をクリックして設定を完了する（図 36 参照)。

図 36．課題の提出設定画面

③　提出された課題を評価する

課題の提出状況は、当該課題を選択することで［評定概要］を閲覧することが可能である。［評定概要］では、課題の参加者、提出人数のほか、課題の評価が行われていない学習者数も知ることができる。課題の提出状況、評定状況の詳細な情報を知りたいときには、［すべての提出を表示／評定する］をクリックする（図 37 参照)。

図 37．評定概要

［すべての提出を表示／評定する］をクリックすると、各学習者の課題の提出状況、評点、課題提出日などの情報が一

覧で表示される。また、［オプション］欄で［フィルタ］の設定を行うことで、提出済の学習者、未提出の学習者、未評定の学習者を抽出して表示することが可能である（図 38 参照）。

図 38.　課題の提出状況、評点、提出日等

学習者の課題を評価するには、各学習者の［評点］欄のアイコンをクリックする。すると、学習者ごとの課題の評点画面が表示される。課題の設定の際に、［単純評定］を選択した場合、評価は評点のみを選択して入力することになる。また、[ルーブリック］を選択した場合には、設定したルーブリックが表示され、ルーブリックの評定欄を選択することで評定が可能となる（図 39 参照）。

図 39.　ルーブリックでの評定画面

5．　まとめ

本稿では、対面授業と WBT を組み合わせた BL について、その概念、特徴、利点を概観し、筆者が行った BL の実践事例について述べた。また、筆者の事例で設定された WBT について、設定の意図と設置手順を述べた。具体的には、解説動画の作成方法、授業の感想・コメントフォームの設定方法、補足資料の追加方法、予習問題の設定方法、課題提出フォームの設定方法、評価方法について詳細な設置方法を述べた。

本稿は 2018 年 3 月から執筆を始めたが、執筆の過程でソフトウェアのバージョンアップに伴う機能や UI の改定などで、執筆のし直しやキャプチャ画像の差し替えを余儀なくされた部分も多々ある。本稿が公開される頃には、ソフトウェアやサービスのさらなるバージョンアップにより、特に具体的手順については、古い情報となってしまっている可能性があることは否めない。しかしながら、WBT の環境構築のための具体的手順を公開することは、多少のバージョンアップや UI の変更があっても応用が効くものであり、BL に限らず、これから WBT の環境を構築していこうとする教職員にとって少なからず有益であると思われる。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「工業高等専門学校の一般科目におけるブレンド型学習の教材開発と指導効果の検証」（課題番号 17K04831）の助成を受けて行われたものである。

注

1　本稿は 12th International Symposium on Advances in Technology Education (ISATE) に投稿された論文 (Fujita, 2018a) を大幅に加筆、修正したものである。

2　実際、藤田（2018b）では、WBT に取り組む際に 43 名中 42 名（97.7%）がスマートフォンを使用したという報告が見られた。

3　Google フォームと同様の機能をもつサービスには Office365 の Microsoft Forms がある。

4　「新しいクイズ」を選択した場合、小テスト形式の問題を作成することが可能である。

5　「Quizlet と Moodle を統合する：Quizlet で作成された問題を Moodle で小テストとして活用する」を参照されたい。http://www.takuro-fujita.com/?p=1800

引　用　文　献

榎田一路（2015）.「オリジナル英語学習用ポッドキャストとWBT, ディクトグロスを組み合わせた授業実践」『広島外国語教育研究』18, 29-38.

Eydelman, N.（2013）. A blended English as a foreign language academic writing course. In B. Tomlinson & C. Whittaker（Eds.）, *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation*（pp.43-50）. British Council.

Fujita, T.（2018a）. A case study on blended learning in technical English teaching at the National Institute of Technology. *A Conference Proceeding of 12th International Symposium on Advances in Technology Education.*

藤田卓郎（2018b）.「高専における理系英語を対象としたブレンディッド・ラーニングの探究的実践」全国英語教育学会第 44 回京都大会口頭発表. Retrieved from https://speakerdeck.com/takuro619/gao-zhuan-niokeruli-xi-ying-yu-wodui-xiang-tositaburendeitudoraningufalsetan-qiu-de-shi-jian

藤田卓郎・宮本友紀（2017）.「高専の一般科目におけるブレンディッド・ラーニングに関する一考察」平成 29 年度全国高専フォーラム口頭発表.
Retrieved from https://drive.google.com/file/d/0B-OpnEJKrYAdSWx1MUozRzJyTlk/view

Graham, C. R.（2006）. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham（Eds.）, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*（pp.3-21）. San Francisco, CA: Pfeiffer.

亀山太一・青山晶子・武田淳（2017）. *Fundamental Science in English I.* 東京：成美堂.

Sharma, P.（2010）. Blended learning. *ELT Journal, 64*, 4, 456-458.

Sharma, P., & Barrett, B.（2007）. *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom.* London: Macmillan Education.

Sugie, S. & Mitsugi, M.（2014）. Practice and evaluation of blended learning with cross-cultural distance learning in a foreign language class: Using mix-methods data analysis. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 18*, 2, 1-19.

上田愛・篠崎文哉・上田瑠璃（2017）.「高校での Moodle を使用した反転授業の実践報告」外国語教育メディア学会（LET）関西支部 2017 年度春季大会口頭発表.

現代文の教材「家族化するペット」から読み解く家族とバーチャルな存在

清　島　絵利子*

Family and Virtual Presences Analyzed through "Familizing Pets," a Modern Sentence Class Teaching Text

Eriko KIYOSHIMA

This paper summarizes the perspective of today's young people on family and virtual presences through the reading and comprehension of "Familizing Pets," a teaching text for a modern sentence class. In contemporary Japanese society, an increasing number of people have come to regard pets as family. I surveyed and analyzed whether high school and technical college students at my former places of employment regard pets in this way, as well as whether they regard virtual presences or humanoids as family. The results showed that many people regard pets as family, but few regard humanoids as such. This is because, despite their ability to converse in human form, humanoids are programmed objects with no body temperature. However, some technical college students did regard a virtual presence as family, demonstrating that the form and definition of family has begun to vary between individuals.

Keywords：Modern sentence class, Familizing pets, virtual presence, humanoids, Family relationship change

１．　はじめに

本研究は､現代文の教科書に教材として掲載されている「家族化するペット」の読解を通じて、現代の若者が考えている家族やバーチャルな存在についてまとめたものである。

以前の勤務先である国立大学の附属高等学校と福井工業高等専門学校の国語（現代文）の授業において大修館書店の現代文Ｂの検定教科書を使用していたこともあり、校種の異なる２つの学校で、社会学者（専門は家族社会学・感情社会学）である山田昌弘の「家族化するペット」を教材に授業を実践した。同年代の高校生や高専生で、校種の違いで教材の受け取り方や考え方に違いが出るのかどうかを検証するためである。そこで、授業における初発の感想とアンケートをもとに考察を進めることにした。

２．　教材「家族化するペット」について

教材として取り上げた「家族化するペット」は、山田昌弘(2007)「ペットブームをどう見るか」(『日本の論点 2008』)を書き改め、現代文Ｂの検定教科書（大修館書店『精選現代文Ｂ』(現Ｂ 310)、『新編現代文Ｂ』(現Ｂ 311)）に掲載された作品である。本文の概要は次の通りである。

近年、日本社会の大きな変動のなかで「ペットを家族とみなす人」が増えてきた。共同体が崩壊して人間関係が希薄になり、終身雇用制度も適用されない企業が増えるなど、人々が生きていく上で「存在論的不安」を感じるようになってきた。山田（以後、教科書の筆者を山田と表記）はそれを解消する存在として「家族」を挙げる。自分が社会や家庭で頼りにされているという実感を持たせてくれるのが、家族の存在

*北海道大学

である。しかし、家族がいなくても（家族を持てない・持ちたくない等)、また、家族がいても心の拠り所にならない場合もある。それらの場合はペットを家族とみなしたり、バーチャルなもの（インターネットやゲーム、アイドル等）に心理的にはまったりすることで、存在論的不安から逃れようとしている。また、ペットやバーチャルなものに過度にお金をかけることにも疑問を投げかけている。

3．　授業実践について

本教材を使用した授業は、国立大学の附属高等学校の２年生（16歳～17歳）と福井工業高等専門学校の３年生（17歳～19歳）で行った。

【附属高等学校】
- 使用教科書　　大修館書店『精選現代文Ｂ』
- 授業実施時期　平成26年7月
- 授業時間数　　週２コマ（50分）×２回
- 本教材における授業時間数　週２コマ（50分）×３回
- 対象者と年齢　２年生４クラス（男子70名　女子77名　計147名　年齢16歳～17歳）
- 学校の特徴　　普通科単独の高等学校

【福井工業高等専門学校】
- 使用教科書　　大修館書店『新編現代文Ｂ』
- 授業実施時期　平成27年12月
- 授業時間数　　週１コマ（90分）×１回
- 本教材における授業時間数　週１コマ（90分）×３回
- 対象者と年齢　３年生２クラス（男子66名　女子11名　計77名　年齢17歳～19歳　留年生含む）
- 学校の特徴　　実践的技術者の養成を目的とした５年制の国立工業高等専門学校

4．　授業展開

附属高等学校と福井工業高等専門学校、どちらの校種の授業においても、各単元の１時間目には、必ず本文の音読を行い、数名に読後の感想を聞いてから授業に入っている。本教材では、音読のあと、Ａ５縦の用紙１枚を全員に配布し、次の質問項目（４項目）への記入をさせた。

【質問項目（４項目)】
1．あなたの家でペットを飼っていますか。
2．（ペットを飼っていても､いなくても）あなたにとって、ペットの存在とは？またその理由は？
3．あなたの家にヒューマノイド（人間型ロボット）がいたとしたら、どんな存在ですか？また、その理由は？
4．筆者の主張について、あなたが感じたこと・考えたことなど、何でも書いてください。

１～３は選択式（２と３は該当する記号と選択した理由を記述)、４は初発の感想の記入である。記入後、４～５人でグループを作り、各自記入した内容について10分程度意見交換をさせた。その後、各グループの代表者が発表した意見や感想を板書し、クラス全員で発表内容の共有化を図った。

その際、発表を聞いている高校生や高専生の表情、発表を受けての発言は興味深いものであった。筆者をはじめ、多くの高校生や高専生には「家族＝人間」「ペット＝犬または猫」であるという先入観があった。金魚や熱帯魚、鯉、亀、カブトムシなどの魚類や爬虫類、昆虫に名前を付けて飼育し、家族のように暮らしているという発表があった時のクラス内の動揺は非常に大きく、驚きの表情を見せる者が多かった。筆者も高校生や高専生も、個人によって家族の定義に違いがあることを実感させられた時間であった。

次の５では、高校生、高専生の初発の感想から、それぞれが考えるペットと家族のあり方を読み解いてみる。

5．　初発の感想から伺えるペットと家族のあり方

標記について考える前に､「家族」の定義を確認する。まず、国語辞典によると、次のように意味づけされている。

小学館（2006）「精選版日本国語大辞典」
夫婦・親子を中心として、血縁・婚姻により結ばれた近親者を含む生活共同体。

大修館書店（2006）「明鏡国語辞典」

> 夫婦・親子・兄弟など、婚姻や血縁関係で結ばれて生活共同体の単位となる人々の集団。

２冊の国語辞典における「家族」の語義には、「夫婦・親子・兄弟など血縁・婚姻により結ばれている近親者」「生活共同体」という共通点がある。そこで、家族社会学の書籍で定義を確認した。森岡・望月(1983)では、国語辞典での解説は、日常語としての家族の語義だとし、次のように定義がなされていた。

> 家族とは、夫婦・親子・きょうだいなど少数の近親者を主要な成員とし、成員相互の深い感情的包絡で結ばれた、第一次的な福祉追究の集団である。

以上のことから、学術的には、国語辞典の定義と同様「近親者」であることに加え、「感情的に深く絡みついている」「家の人々の集団」であることが「家族」の条件であることが分かる。

今回、授業では、学術的な家族の定義には触れず、高校生や高専生が普段何気なく考えている「家族」について、初発の感想から読み解いてみた。

５．１　高校生の感想から読み解くペットと家族

今回、授業を受けた高校生の多くは、山田の意見に賛成または反対意見を述べるだけではなく、自分の確固たる考え（理由）で裏付けをして、それぞれの主張を展開している。その感想の一部を引用する。なお、句読点の位置等もそのまま引用し、筆者による変更はない（ただし、紙面の都合上、途中省略はある）。高校生の感想に記入されている筆者は、教科書の筆者である山田を指す。

> （ａ）ペットの家族化の現象の理由にすごく納得がいきました私も確かに「一番大切なもの」と聞かれたら「家族」と答えます。その裏には自分も存在論的不安にかられている一人なのかなあと思いました。ただ筆者は現実の家族への不満が原因でペットを飼うのだと述べていて、あたかもペットの方が家族より愛情があるようで、それは違うなと思いました。人間も家族に対して愛情は持っていて、それはペットに劣っていません。ただ人間はそれを心の中に持っていて、ペットにはない恥ずかしさがゆえに表に出していないだけである。だから人間だって十分家族を愛している。（途中省略）ペットは実際に生きている動物であるから、バーチャルな存在と呼ぶのはおかしいと思いました。

> （ｂ）私は基本的に賛成だが、人間との関係の取り方について考えることが必要になるなと思った。家族でさえ自分を必要としてくれていると感じられない社会はかなしいと思ったし、自分が飼い主であるからペットがなついてくれるのを、自分に対する愛情と勘違いせずにいられない生活はさみしいと思った。

> （ｃ）現代社会では、家族の絆が感じられにくくなっているので、ペットを飼うことによって、存在論的不安から逃れようとするということには少し共感できた。自分の場合はペットや家族という話ではないが何かしていないと落ち着かなく、暇さえあればすぐに携帯を開いてしまうということになりがちである。これが僕でいうバーチャルなものにはまるということであろう。それによって心を満たしているということである。

ここに引用したものは３人の感想であるが、全体的にも山田の意見には賛否両論ある。現代の日本社会における人間とペットの関係性や家族の在り方に関する問題点について、現代文の教材を通して考える時間を提供できた意義は大きい。

そのなかでも興味深い意見として、（ａ）の生徒の「人間は愛情を持っているが、表に出すと恥ずかしいので、出していないだけである」と述べているものが挙げられる。山田(2017)でも、親子の仲は悪くないが、自分が必要で大切にされているという感覚を日本人はあまり表現しないため、表現してくるペットに愛情を求めることが多くなると講演している。つまり、「相手に対する愛情があっても表現することが恥ずかしい。しかし、相手には愛情表現をしてもらいたい」という自分に都合のよい考えが背景にあると考えられる。

今回、授業実践をした高校生の多くは、経済的に安定した家庭に育ち、家族の愛情を存分に受けて成長している。家族関係のみならず友人関係も比較的良好である。そのため、教

科書中に登場する「ペットにはまる（はまるしか術がない）」人々の生活事情を察することはできるが、その行動に至る心理に理解を示すことには多少困難な部分があることは否めない。

5．2　福井高専生の感想から読み解くペットと家族

高専生のなかには、自分の確固たる考えで主張を展開する学生も存在するが、比較的、山田の意見に素直に納得する学生が多い。それは、今まで知らなかったことが「分かった」という素直な感情から来るものであろう。その感想の一部を引用する。なお、句読点の位置等もそのまま引用し、筆者による変更はない。記述量が多いものは、よく授業中に「読書が好き、文章を書くことが好き」と話していた学生の感想である。（e）と（f）の学生の感想に関しては、あまりにも長編であるため、記述内容に支障がないと判断した部分で、途中省略をして掲載している。

（d）ペットの家族化というのは、いいことだと思うが、ペットに依存しすぎることは良くないと思う。なぜなら、依存すると、人との関わりが少なくなっていくからだ。だからペットとはうまく付き合っていかなければならない。

（e）「自分を心配し、必要としてくれている存在」が必ずしも家族であるとは限らないし、血がつながっていれば家族であると私は考える。ペットは血はつながっていないが、人間が勝手に「家族」とみなす。そして、それはペットでなくとも、幼い子供がぬいぐるみを兄弟とみなすのと同じであるので、家族は血がつながっている人から、幻想まで大きな幅があると考える。（途中省略）ペットを「自分がいなければ死んでしまう」と思うなら、家から逃がしてあげればペットは自分で生きていくだろう。でもそれを人間がしようとしないのは、ペットを強制的に家族として位置づけているからである。生身でも、ネット上のアイドルであっても人それぞれの価値観で家族になってしまうのではないだろうか。

（f）確かに筆者が主張するように、ペットは精神的に安定させてくれるものだなと感じた。（途中省略）ただ単にかわいいから飼うというわけではないのだなと思った。ペットに癒しや精神的安定を求めるからこそ、ペットを家族とみなすのだと感じた。僕は、ペットにお金をかけてもいいと思う。何にお金をかけるかはその人の自由であり、ペットがその人の生きがいならそれは良いことである。けれども、筆者の言うように全てのペットが愛されているわけではないという現実がある。このことについては、ペットの価値が上がってきている最近の世の中では非常に問題である。

これまでの授業を通して、福井高専の学生は国語の授業に多少苦手意識を持つ傾向にあるが、素直で優しく、ことば（日本語）の特徴や働き、日常生活での使い方については非常に興味関心が高いことが分かっている。しかし、自分の専門や趣味以外のことには興味関心があまりなく、テレビのニュースを見ることはほとんどないと話していた。唯一、LINE のニュースで日々の出来事を知る程度だという。そのような高専生の今回の初発の感想からは、現代文の教材を通して、現代社会に生きる人間やペットに関する問題に目を向け、真剣に考える姿が印象的であった。現代社会の動向から自分の考えを見つめ直し、人前で発表させる機会を提供できたことにも意義がある。しかし、ペットの扱いに対しては現状を見つめ直すことはできるが、「他人は他人、自分は自分」という意識が強く、他人が何に興味を持ってお金をかけていようと、自分に迷惑がかからなければ構わないという考え方を持つ学生が多少存在するということが分かった。自分や他人に対し、素直であるがゆえの率直な意見・感想なのであろう。

そのなかでも特に、血縁について言及する（e）の学生の感想が興味深い。（e）の学生は、「血がつながっていれば家族であるが、人間は自分の価値観で、勝手に血がつながっていないペットでもアイドルでも家族とみなしている」と述べていることである。山田（2013）では、「今は、家族は誰であるか、自分にとって誰であるか、というのが自然に決まらないわけです。家族であることを勝手に選んだり、勝手に止めたりする人が増えている」と記している。山田（2004）でも、自分が家族だと思う範囲が家族であると考えることを「主観的家族論」と名付けていることから、（e）の学生は、既に、

現代社会における家族関係とその変容を実感していることが分かる。また、山田（2017）の講演では、次のように述べられている。

> 現実の家族、配偶者や子ども、親、そして恋人はどうかというと、そこには裏切り、思ったほど大切にしてくれない、面倒、お金がかかる、コストパフォーマンスが悪いといった側面があります。若い人が強くいっているのは面倒だということです。

このことから、（e）の学生が「自分の価値観で勝手に家族か家族ではないかを決めている」と述べている背景にも、人間の勝手な都合（人間の家族（や友人）が持てない、人間関係の煩雑さが嫌、金銭の負担が重いなど）があることが分かる。それらの深層心理には、自分が一番大事であり、傷つきたくないという気持ちもあると考える。

5．3　高校生と福井高専生のペットと家族に対する考え方の傾向

高校生と高専生の初発の感想によるペットと家族に対する考え方の傾向は、次の２つのパターンに分類することができる。

１つ目は、ペットを飼っている高校生や高専生の多くはペットを家族だと考えているため、特に次の教科書本文の「バーチャル」という表現に対して、批判的な意見を持っている点である。

> ペットを家族としてみなして接している人々は、本当の家族の代わりであると信じているわけではないという点である。（一部省略）つまり、ペットの家族化は、一種のバーチャルな現象であるということも押さえる必要がある。

今回、ペットとともに生活をし、本当の家族であると考えている高校生や高専生にとって、教科書上でペットの存在が「一種のバーチャルな現象」と主張され、自分の実生活や考えが山田により否定されたとして反感を持っている。ペット（犬や猫など）には生命があり（からだも温かく）、感情もあり、現実に存在しているにも関わらず、なぜ「バーチャル」と言えるのかと高校生や高専生の多くは反論する。それは、次のような感想を持っているからである。

- （前半部分省略）"ペットの家族化は、一種のバーチャルな現象である"とも書かれていますが、インターネットやゲーム、アイドルなどは一方的に自分が想いを寄せるだけなのでバーチャルだと思いますが、ペットには感情があり、相互関係が生まれるので、バーチャルではないと思います。（高校生）

- （前半部分省略）ただ、ペットとバーチャルのものを同一視するのはいけないと思う。ペットは生き物であり、バーチャルのものは人間がつくりだした「物」であるから。（高専生）

- 中年経営者の男性の話が、僕の家でも当てはまることなので、ここに関してはさんせいできました。しかし、この筆者の「ペットの家族化は一種のバーチャルな現象であるということを押さえる必要がある」という考え方は違うと思いました。（高専生）

また、授業中には、「動物は生きていて感情があり、『今ここに存在している』ものであるから、今、存在しているものに対し疑似的とは言えない」という発言があった。おそらく山田は、人間ではない存在のことを「バーチャル」と主張しているのだと推測するが、高校生や高専生には理解しづらい（理解しかねる）箇所であったと思われる。高校生や高専生は純粋に「生きものに対し、バーチャルな存在として扱うのは失礼だ」と考えているのである。

２つ目は、自分たちは「存在論的不安」の解消や、家族への不満からペットを飼育しているのではないと主張する点である。高校生や高専生は、次の教科書本文に対しても、意見または反論をしている。

> 現実に家族がいても、心の拠り所になるとは限らない。自分は心配されていないのではないか、必要とされていないのではないかといった不満や不安を感じる機会も増えている。このような状況の中で、「ペットを家族とみなす人」が増えてきているのである。

授業では実際、ペットを飼っている高校生と高専生に飼い始めた理由を尋ねたところ、家族生活の不満や不安を解消するために飼い始めたのではないと言う。一様に「かわいいから」「以前から飼ってみたかったから」「楽しいから」という理由であった。その一方、ペットが心の拠り所となり精神的な支えになっている人たちがいる現実を知り、次のような感想を述べている高校生と高専生がいた。

・ ペットを家族とみなすというのは、裏を返せば現実の家族への不満や不安がある、というのが驚きで、少し悲しくもなった。（途中省略）豊かになったように見える現代の暮らしの中でも、人々の心の中はすさんでいるのかなと思った。（高校生）

・ なんだかさみしい話だなと思った。でもペットでそのさみしさを解決しているなら、それでいいと思った。（高専生）

・ ペットって、人によっては大事な物なんだと感じた。ペット中毒みたいな人もいるんだなと感じ、人は一人では生きていけないのだろうか。（高専生）

ペットを飼っていて一見華やかに見える生活の裏には、現実の家族への不平や不満、孤独を癒したい気持ちを持っている人々がいることを知り、やりきれない思いになっていることが分かる。孤独な人々が多い現状を突き付けられ、何か行動を起こしたいとは思っても、何も手を差し伸べることができないという無念さも伝わってきた。

6．　アンケートから見た高校生と福井高専生が考える家族について

高校生と高専生 224 名から得たアンケートのデータをもとに、高校生と高専生が考える家族について考察する。

まず、「あなたの家でペットを飼っていますか」という設問では、高校生男子 30.0％、高校生女子 23.4％、高専生男子 33.3％、高専生女子 36.4％の割合でペットを飼っており、高専生の方が若干ペットの飼育率が高い。

次に、「（ペットを飼っていても、飼っていなくても）あなたにとって、ペットの存在とは？またその理由は？」という設問では、次の表１の結果となった。

表１　あなたにとって、ペットの存在とは？

属性 / 質問項目	高校生		高専生	
	男子	女子	男子	女子
ペットは家族、家族とみなす	43(61.4%)	57(74%)	42(63.6%)	6(54.5%)
ペットはペットである	22(31.4%)	13(16.9%)	23(34.8%)	4(36.4%)
その他	5(7.2%)	7(9.1%)	1(1.6%)	1(9.1%)

ペットを「家族である、家族とみなす」と答えたのは、高校生と高専生ともに５割以上であるが、高校生女子と高専生女子で約 20％の差が見られることは興味深い。しかし、ペットを「家族である、家族とみなす」と答えた高校生や高専生の多くは、「一緒に過ごすことで、大切な存在にあり、愛着（愛情）がわくから」という理由を挙げており、人間と同様に動物（ペット）に対する感情があることも伺える。

次に、ペットは「ペットである」と答えたのは、高校生男子、高専生男子・女子は３割以上で、高校生女子は１割と非常に少ない。内閣府（2002）でも、「あなたは、ペットも家族の一員であるという考え方について、どのように思いますか。」という問いに対し、「全くそう思う、どちらかといえばそう思う」と答えたのは、10 代男性 72.7％、10 代女性 88.1％であった。また「どちらともいえない、どちらかといえばそう思わない、全くそう思わない」と答えたのは、10 代男性 27.3％、10 代女性 11.8％であった。今回調査をした高校生と高専生の結果と内閣府の結果は、ほぼ同じであることが確認できた。

6．1　バーチャルな存在も家族になる

先述の５では、多くの高校生や高専生が、今ここに生きている動物に対し、山田がバーチャルな扱いをすることに嫌悪感を抱いていると述べた。教科書の本文中でバーチャルな存在と扱われているのは、ペットやアイドルのことを指す。そのバーチャルな存在に対し、高専生の一部の男子学生が、高校生よりも、教科書本文の次の２か所の記述に嫌悪感を抱き、批判的な傾向がある。

現代社会では、生活の中で、バーチャルなものの占める比重が高まっているということである。（途中省略）イ

ンターネットやゲーム、アイドルなど、「心理的にはまる」ものを求め、はまることによって存在論的不安から逃れようとする。

ペットは、ネット上の存在とは違って、生き物である。（途中省略）他のバーチャルな存在よりも優れたものなのだ。

ここで引用した部分も含めて、山田の主張を解釈するならば、「家族は人間同士で構成される」ことが本来のあるべき姿で、人間ではないペットが、眼の前で動き回っていても「人間ではない＝人間の代わり＝バーチャル（疑似的なもの）」であると位置づけている。しかし高専生のなかには、ペットを家族同然に扱うことと同様、インターネット上（アニメーションを含む）でのアイドルを人間の家族や彼女のように、大切な存在として接している者がいる。次に、高専生の感想を一部引用し（紙面の関係上、一部省略あり。表記の修正は入れていない）、バーチャルな存在について考察してみる。

・家族が持てないなどの理由から、心のより所として、ペットなどバーチャルなものにはまる人もいるのだろうと思った。自分はその一人である。（以下省略）

・アイドルなどにはまって存在論的不安から逃れようとするという表現はなんだかばかにされている感じがある。（途中省略）アイドルなどにお金をかけているのがけしからんことだと作者はとらえているような気がする。（途中省略）僕も好きなアイドルにお金を使っているが、逃げているなんて思わない。

・私は、アニメやアイドルが好きなので、筆者のいうことがズバズバ心にささります。彼女ができないという現実からアイドルなどに逃げたのだと自分も実感しました。

これらの感想から、高専生の一部の男子学生がいかにインターネット上（アニメーションを含む）のアイドル等を「自分の家族や彼女」として考え、他人から批判されることに嫌悪感を抱いている者もいれば，人間の彼女が出来ずアニメーションやアイドルをその代わりとしたことへの内省も伺える。彼らは極めて真面目に、アイドルのグッズを「僕の彼女」「僕の○○ちゃん」と言いながら、肌身離さず大事に持ち歩いている。周囲が「彼女」として見ていないことが分かると不満に感じるとも話していた。実際に人間の彼女がいてもアニメーション等のアイドルにはまる高専生も存在するため、一概に「人間の彼女ができない＝現実に存在しないアイドルを彼女と考える」と断言することはできない。高校生にも、ゲームやアニメーションにはまっている者は存在する。しかし、今回の一部の高専生のように、インターネット上のアイドル等を「家族や彼女」のような存在と考え、公の場で堂々と発言するか否かという違いはあるように思われる。福井高専での授業中には、机間指導をしながら、インターネット上（またはアニメーションを含む）のアイドルの話をすることが度々あった。どのクラスにおいても、拒否反応を示す学生はほとんど存在せず、改めて高専生の心の寛容さを実感したものである。

この価値観や感覚の違いは、高等学校と工業高等専門学校というそれぞれの学校の特徴もしくは、生徒や学生の気質も関係するのかも知れない。工業高等専門学校は５年間で実践的な技術者養成を行う学校で、女子学生の数が圧倒的に少ない。「機械いじり」「ものづくり」が好きな学生が多く、高専ロボコンにも毎年出場している。ほぼ毎日実習があり、機械やロボットが身近である環境を勘案すると、一般的な高等学校の生徒よりも、バーチャルなものには抵抗が少ないのだろう。山田（2017）では、ペットのいいところは断られないことで、恋愛は相手から断られるかもしれないと述べている。これは、インターネット上などのアイドルを彼女と考えている高専生の一部の恋愛観にも相通じるものがある。高専生の一部が恋愛対象とするアイドルは、スマートフォンさえあれば何時でもどこでも気軽に手に入れ、話しかけることができる。恋愛感情を持っても断られることはない。

今回、高専生の一部の男子学生の調査結果から、バーチャルな存在であるアイドルなども家族や彼女になり得る事例もあることが明らかになった。高校生と話をしていても、男子生徒の方がアニメーションのアイドルのグッズを持ち、大事にする傾向が高い印象を受けていた。内閣府（2010）では、「メディアの中のキャラクターや登場人物に恋をすることがあるか」という質問で、20代と30代の男女で調査をしたところ、「ある」と答えた女性は18.9％、男性は9.1％であった。また、

20 代女性（未婚、交際経験なし）になると、33.1％が「ある」と回答していた。今回の授業における調査が 10 代後半の男女で、若干の年齢差はあるが、内閣府（2010）と異なる結果であることが興味深い。しかし、共通して言えることは、バーチャルなものは、面倒なことや傷つくことを恐れる現代の若者にとって、実に都合のよい家族や恋愛対象となり得るのかも知れないということである。

６．２　ヒューマノイドは家族になるのか

「あなたの家にヒューマノイド（人間型ロボット）がいたとしたら、どんな存在ですか？また、その理由は？」という設問に答えてもらった。「家族である、家族とみなす」と答えたのは高校生男子 18.6％、高校生女子 20.8％、高専生男子 22.7％、高専生女子 18.1％であった。全体として２割の者がヒューマノイドを「家族である、家族とみなす」と考えている。ペットを「家族である、家族とみなす」と考えている者が５割以上（６割近く）であることと比較すれば、その半数にも満たない。ヒューマノイドを家族もしくは家族とみなす高校生や高専生は、その理由として、「人間の姿をしていて、人間の感情を持ち、会話が成立する」ことを挙げている。そこから読み取れるのは、ロボットが人間の生活に溶け込むためには、単純に会話ができるだけではなく、人間の姿で感情を持っていることが重要なのだと分かる。

しかし、高齢者のなかには、以前ＳＯＮＹで発売されていたＡＩＢＯ（犬型ロボット、1999 年～ 2005 年まで製造、現在は製造・修理期間終了）等を大事にし、共に暮らしている例もある。そのような現状や今回のアンケート結果から、若者は「姿や言動が人間同等」のロボットであれば家族または家族とみなすことはできるが、「会話はできても姿が人間同等ではない」ロボットを家族とみなすのは難しいということである。実際、高校生や高専生のアンケートにも次のような記述がある。

- 前提として、ある程度人間の形をして自立し、会話が成立するレベルのヒューマノイドであるとして、違和感のようなものが無ければ、家族。今のロボットではまだロボットは玩具の１つとしか思えない。感情が足りない。（高専生）
- スイッチを入れ、命令しないと動かない、温かさも何もない冷たい人形でしかないから。（自動で意思をもって動く自動人形（オートマタ）なら多少なりとも家族になりえるとは思う）（高専生）
- 生き物でないから。でも、あまりにも精密につくられていたら（ドラえもん級）感情移入してしまうかもしれない。アシモだとロボットとみなす。（高校生）

ここに挙げたのはほんの一部である。会話はできても「生き物ではない」「体温がない（冷たい）」「感情がない」「プログラミングされている」などの理由で、多くの若者がロボットを家族と考えるのが難しいことが分かる。つまり、若者には現在の生活（家族生活や学校生活、インターネット上の空間）では居場所があり、友達関係でもある程度、自分が必要とされている実感があるため、機械であるロボットを家族や友人にしてまで充実感を得る必要性が少ない。その反面、高齢者は自分の居場所や家族がなく、友人も他界して不在であるなど社会から孤立している場合もあり、若者のように社会生活上、自分が必要とされている実感が持ちづらい状況にある。山本（2013）がいう「自分より弱い存在」としてロボットを位置付けることで、「自分が必要とされている実感」を疑似的に得ていることになる。高齢者は若者とは異なり、自分以外の存在から自己肯定感を得ることができれば、人間に限定せず、家族と考えられるのかも知れない。

７．　高校生と高専生が考える人間とペットの関係

初発の感想のなかから、高校生と高専生が考える「人間とペットの関係」についてアンケートの集約を行ったところ、次のような考えを持っていることが分かった。

- 人間と動物（ペット）の適度な距離の保ち方が必要。
- 家族の絆が感じられない現代社会の寂しさ（豊かになった現代の暮らしの中でも人々の心はすさんでいる）。
- ペットが現代社会で生きる人間の精神的支え。
- 人間は誰かに必要とされることで、はじめて生きている実感や充実感が味わえる（存在論的不安を本人の中

から取り除かないうちに、ペットに構うのを止めさせることは、心の拠り所を奪うことになってしまう)。

- 本当に豊かな社会ではペットは必要ではない。今の社会にはどこかうまくいかないところがある。
- ペットは家族ではない（人間のことを心配してくれない)。

この教材を学ぶまで、高校生や高専生の多くは「ペットの存在」について見つめ直す機会はなかったと思われる。しかし、高齢化社会や貧困、世帯間格差の問題に関しては、各種報道を見たり聞いたりした際に、個人で考える機会はあったはずである。昨今の「ペットの家族化」の問題は、「ある飼い主が動物を勝手に家族と考えて、ともに暮らしているだけ」という単純な発想で起因しているのではなく、その背景には現代社会の深刻な問題が付随していることを理解し、多少の動揺があったようである。教科書本文にあるように「自分が必要であり、心配されている」という感覚を人間相手では得られないことから、ペットを飼う人々もいるという現実を知ることもできた。

内閣府（2002）では、ペットを飼っている理由として大きく増加している項目に「気持ちがやわらぐ（まぎれる）から」を挙げている。今回、調査対象である高校生や高専生には、その回答は当てはまらないと考える。高校生や高専生は、人形やぬいぐるみを可愛がるような気持ちでペットを飼い始めている。何かに不満があり､気持ちをやわらげる(まぎらわす)ために飼っているのではない。その点は、教科書上に登場する人物よりも恵まれた家庭環境にあるのだろう。可愛いと思いながら、一緒に生活をするうちに愛情が芽生え、癒されると同時に、気持ちがやわらぐ（安心する、ほっとする）ようになるという段階を経ているからである。その段階を経た時点で、ペットは、高校生や高専生の「家族（または家族とみなす存在)」となっている。それは、山田（2004）でいう「主観的家族論」に基づく考え方である。

8． まとめ

これまで、現代文の教材を通じて、高校生や高専生が考える家族とバーチャルな存在について考察してきた。高校生と高専生では、大きな考えの違いは見られなかった。しかし、個人により、バーチャルな存在も家族（もしくは彼女）とみなすという、新たな家族の形も垣間見られ、興味深い結果を得ることができた。山田（2004）では、理想の家族を次のように定義している。

> 理想的な家族の条件は、互いに信頼しあい、何でも話せて、心がやすらぎ、家族のために犠牲を惜しまず、何でもやってくれる、自分を裏切らない存在である。

この定義は､「理想的な恋人（または親友）の条件」としても置き換え可能であろう。今回の調査対象である高校生や高専生に家族の定義は質問していないが、初発の感想やアンケート、日常会話から、森岡・望月（1983）で定義されている学術的な意味の家族ではなく、山田（2004）が定義する家族（または拡大解釈をすれば、恋人や親友）を求めていることが分かる。高校生や高専生を含む大多数の人間にとっての家族とは､「互いに対する愛情が根底にあるなかで、毎日寝食を共にし、労り合える存在」「亡くなった時の悲しみと喪失感が非常に大きい存在」となるのだろう。

しかし、今回、一部の高校生や高専生の間では、家族や恋人（または親友）の存在が欲しい時､「断られて傷つきたくない」「付き合うと自分の時間が持てない」「お金がない」などの理由で、時間も手間も金銭も余り必要としない「楽」なもののなかから好みのものを選択し、家族や恋人、親友の代わりとする傾向があった。この傾向は、今回の教材に登場する中高年や高齢者にも共通する現象である。現代社会では、山田（2004）で理想とする家族が眼の前に存在しなくても、少しの時間と金銭があれば､" 代わりとなる家族 " を手に入れることができ、購入者である自分の言うことは何でも聞いてもらえる状況である。疑似的なものは、現代人の様々な欲求を満たすとても都合のよい便利なツールになっている。

今回、この教材を学んだ高校生や高専生は、人間がペットを家族または家族とみなすことで、精神的に安心や癒しが得られる反面、ペットを家族とせざるを得ない人々がいる現状や捨てられて処分されるペットが増えていることも学んだ。同時に、ロボット（授業実践当時は、パルロやペッパー）が介護施設や企業、家庭に入り込んでいる現実も伝えている。山田（2004）では、家族とは「互いに信頼しあい、何でも話せて、心がやすらぎ、家族のために犠牲を惜しまず、何でも

やってくれる、自分を裏切らない」存在であると定義されている。しかし、家族というものの範疇が血縁や姻族を越えるものに変容してきており、私たち人間もそれを受け入れている現状があることも理解できた。

最後に、現代文の読解と並行して、家族やバーチャルな存在について考えてみた。山田の主張を読み解き、現代社会について考えを馳せる授業は、生徒や学生の考える従来からの現代文の授業とは少し遠いものだったかもれない。しかし、現代文の教材で取り上げられている事象を例に、現代社会の問題に迫り、ともに考えることで、生徒や学生に社会に関心を持たせるきっかけを作ることは大切である。

現在、文部科学省では「高大接続改革」が進められている。大きな改革の 1 つが、平成 32 年度からは現行の大学入試センター試験にかわり、大学入学共通テストが実施されることである。既に試行調査（プレテスト）も実施されており、国語では、従来の選択肢問題に加えて、記述式問題が出題されることが決定している。プレテストでは、実用的な文章の読解も出題されており、生徒（または学生）の思考力・判断力・表現力等が問われることは勿論、自らの経験や知識を踏まえながら問題文の読解を行わなければ、正答に至ることができないものとなっている。この改革は、大学入試関係者だけではなく、大学や高等学校や中学校、小学校、幼稚園に至るまで全ての教育機関の教育課程に関わるものである。これらの教育改革は一見、大学入学共通テストを受験する学生が少ない高等専門学校の教育とは無縁であると思われるかも知れないが、筆者はそう考えてはいない。授業で学んだ知識をその都度記憶し、各種テストの際にはそれらの知識や解答テクニックを発揮することは大切ではある。しかし、近年はこれらの能力も活かしつつ、相手が正確に物事を理解できるように、自分の考えを根拠に基づいて論述できる思考力・判断力・表現力ひいては、学びに向かう力の育成も従来以上に要求されている。これは、高等専門学校でも同様であると言える。特に高専生は、卒業後は地域社会や企業の即戦力として活躍するために、さらなる思考力・判断力・表現力の向上が求められていると想像する。

そのため、国語（現代文）の授業では、従来通りの教科書の読解指導は勿論であるが、昨今の教育改革を鑑みる限り、これまで以上に、本文に付随または関連のある社会事象を考えさせたり、目の前の相手に配慮しながら根拠立てて物事を論述させることが必要になるのではないかと考えている。

9．　参考文献

大修館書店（2014）『精選現代文Ｂ』平成 25 年 3 月 15 日文部科学省検定済

大修館書店（2015）『新編現代文Ｂ』平成 25 年 3 月 15 日文部科学省検定済

三省堂（2006）『大辞林第三版』三省堂

小学館（2006）『精選版日本国語大辞典』小学館

内閣府（2002）「平成 13 年度国民生活白書」第 1 章家族を巡る潮流変化　コラム　ペットと家族の関係

内閣府（2010）「結婚・家族形成に関する調査報告書」第 2 章結婚・家族形成に関する意識調査

森岡清美・望月嵩（1983）「新しい家族社会学」培風社

山田昌弘 (2004)『家族ペット　やすらぐ相手はあなただけ』サンマーク出版

山田昌弘（2007）「ペットブームをどう見るか」『日本の論点 2008』文藝春秋

山田昌弘（2013）「家族はどこにいくのか―家族ペット、児童虐待、婚活、おひとりさま―」社会学論叢第 177 号　1 ～ 17 日本大学社会学会

山田昌弘（2017）「ペットの家族化はなぜ起きたのか？～山田昌弘先生特別講演レポート」日本ペットサミット 2017 年 4 月 28 日（金）

山本吉伸（2013）「ネットワークロボット、その人と街とのかかわり：〔人とのかかわり〕6　高齢者の日常コミュニケーションと擬人観的ロボット　―尊厳ある高齢期を実現する技術―」情報処理 54（7）706 ～ 709　情報処理学会

(17)なお、巻四冒頭で中納言も自分の死や寿命について言及しており、彼女が「死」を持ち出すのも、その中納言からの「伝染」である可能性がある。

(18)もちろん、姫君は「伝染」以前も中納言に多少の好意は感じていたかもしれない。しかし、中納言邸に引き取られた当初、中納言は「世話をしてくれる縁者」程度の存在に過ぎなかったわけで、何度か接したにせよ思慕するまでに至っていたとは考えにくい。彼から「実らない関係性」について聞き、同情し共感するとともに彼と自分とがまさに「実らない関係性」であると気づいた。それが中納言思慕の最初であったと考えられ、その思いは手習歌に表出されている。式部卿宮に拉致されて「実らない関係性」が確定するとさらにその思慕の念は激しくなり、ついに口をついて出たのである。

(19)別次元へと移行しようとしている彼女は、もう自分がある時期に「実らない関係性」を志向し、中納言を思慕したことを覚えていないかもしれない。ここにあるのはいつまでも「実らない関係性」を引きずって女に執着し続ける中納言と、そんな男に複雑な感情を持ちながらも彼を振り捨て新たな段階に進む姫君という構図である。例えばこの構図は『竹取物語』の帝とかぐや姫を思わせもする。

(20)さらにその「産むこと」がこの物語の重要な鍵である「転生」と直結することは重要であろう。吉野姫君の「産む性」が、男の新たな恋（転生後の唐后）をもたらすという可能性があるのである。母への恋、娘への恋。それが同時に最愛の人、唐后への恋にも関連するという捻れた関係に、物語は含みをもたせている。

(21)神田龍身「転生と形代」（『物語文学、その解体』有精堂　平成四年）

(22)注（21）論文に同じ。

(23)石川徹「浜松中納言物語の登場人物とこの物語の主題」（『王朝小説論』笠間書院　平成九年）

(24)星山健「『浜松中納言物語』、唐后転生を待つもの」（『中古文学』九一　平成二五年三月）。

(25)なお、野口元大は「浜松中納言論——女性遍歴と憧憬の間——」（『王朝文仮名学論攷』風間書房　平成十四年）で吉野姫君が聖の予言通り二十歳で命を落とすとし、さらに星山も注（24）の論文で「吉野姫君は唐后の転生たる女子を出産の後、恐らくはそれを契機に命を落とす」と述べるが、首肯しがたい。これは更なる考察を要する問題ではあるが、吉野姫君には『源氏物語』宇治中の君の影が色濃い。中の君もまた「命短き族」とされながら、宮の子を無事に出産し「幸ひ人」と呼ばれた。吉野姫君も中の君同様、無事に宮の子を産み「幸ひ人」になる可能性が十分あるのではないか。

(26)注（21）論文に同じ。

(27)注（21）論文に同じ。

(28)どういうことかと言うと、狭衣は「実る関係性」であった女二宮に迫って妊娠させている点、あるいは藤壺を寵愛している点、「実らない関係性」だけに欲情するわけではない。少なくとも巻二以降「実らない関係性」にしか興味を抱けない中納言のほうが「不能者」という点では問題が明白である。

『松浦宮物語』、そして昭和の三島由紀夫（『豊饒の海』）など、古今を問わず様々な文学者たちがこの物語に引き付けられてやまなかったのは、恐らくこの『浜松中納言物語』の描く「実らない関係性」に魅せられてのことではなかったか、とさえ考えられるのである。

注

（1）横山猶子「浜松中納言吉野姫の造形について　―唐后のゆかりとして―」（『実践国文学』三一　昭和六二年三月）

（2）八島由香「『浜松中納言物語』における〈ゆかり〉　―吉野姫の存在と形代物語への可能性―」（『駒沢大学大学院国文学会論輯』二七　平成十一年五月）

（3）尾上美紀「『浜松中納言物語』作者考　―吉野の姫君の扱いをめぐって―」（『中古文学論攷』十一　平成二年十二月）

（4）三島由紀夫が、「豊饒の海」第一巻『春の雪』において、「後註」として『浜松中納言物語』の名を挙げて「豊饒の海」の「典拠とした」ことを述べているが、まさに三島は『浜松中納言物語』の本質を見抜いていたと思しい。『浜松中納言物語』は「転生」の物語であるのはもちろんのことながら、「実らない関係」に燃える主人公というところに特長があるのであり、それはまさしく『春の雪』の主人公、松枝清顕に受け継がれているからである。清顕は本来そう欲していたわけではなかった綾倉聡子を、それが「実らない関係」になって初めて激しく欲し、妊娠させるのであった。

（5）注（1）論文に同じ。

（6）注（2）論文に同じ。

（7）注（2）論文に同じ。

（8）やや微妙なのは「たたうち見るがあはれにいみじうおぼえて、立ち離れむともおぼえず」（三〇三～三〇四頁）の一文だろうか。伊井春樹は「吉野の姫君の運命　―浜松中納言物語の構想に関連して―」（『愛媛国文と教育』昭和四六年三月）のなかでこの一文における中納言の心境を「これほどまでに美しい女性だとは予想もしていなかった」と説明するが、しかし、これにしても「保護者」の域を出るものではなく、横溝博が「『浜松中納言物語』吉野姫の〈内〉と〈外〉―吉野姫をつなぎとめるものとの関わりから―」（『平安朝文学研究』五　平成八年三月）で論じるように「中納言は奥山に昔物語のように美しい姫君が存在していることに率直に感動した」に過ぎないであろう。なお、横山も注（1）論文のなかで伊井論文に触れたうえで、中納言は吉野姫君と歌の贈答を繰り返してきたのに会ってみると興味をそそられなかったという「落差をこそ読み得なければならない」と論じ、伊井が引用した箇所については「説得力のなさを感じる」とする。

（9）八島は注（2）論文で、「聖の宿曜が、中納言によって非常に真実味あるものとして受け取られ、その形容として「恐ろし」という言葉を以て心情を表現している」と読み解くが、やや素直すぎる読みではないだろうか。聖の予言が中納言の吉野姫君への情動を揺り動かしている以上、この「恐ろし」には裏の意味があるはずである。

（10）横溝博「『浜松中納言物語』吉野姫の〈内〉と〈外〉―吉野姫をつなぎとめるものとの関わりから―」（『平安朝文学研究』五　平成八年三月）

（11）注（10）論文に同じ。

（12）論の中には上手く組み入れられなかったが、二つの理由に共通するのは、兵部卿宮にどう思われるかという意識であり、この辺りは彼の「人聞き」への恐れが現れていると言えよう。これは推測にすぎないが、兵部卿宮（や大将）たち世間の人に比して、自分（の欲望構造）は変わっているとの意識が中納言にはあり、その意識が彼に「人聞き」への恐れを誘発していると考えることもできよう。

（13）注（10）論文など。

（14）注（10）論文に同じ。

（15）注（4）論文に同じ。

（16）注（10）論文に同じ。

気がしたものの、ひと通りその熱狂と興奮が過ぎればもうそこには語るべき何物も残っていなかったのである。

事実、物語はすぐにその父子関係を語ることを止め、また新たな「実らない関係性」の（はずだった）唐后との恋を語ることに移っている。物語の展開がそうなっているということもあるし、中納言自身が自分から進んでそうしているようにも思えるが、彼の欲望への回路はそのように「実らない関係性」に燃え上がるようになっていた。

中納言はその回路を内に秘めたまま、吉野姫君と出会う。最初はほとんど彼女に惹かれなかった。彼はあくまで庇護者として姫君に接していた。しかし、それが聖の予言、そして式部卿宮と吉野姫君との実事を経ることで、彼は姫君に一個の独立した人格を見、「愛情」を覚えるようになっていくのである。

果たして吉野姫君が「実る関係性」の女君だったとしたらどうだっただろうか。彼は吉野姫君を手にして、満足しなかったに違いない。たとえば『狭衣物語』と近い状況を呈してくるはずだ。狭衣大将は、「実らない関係性」であった源氏宮の「形代」として宰相妹君を手に入れたが、果たしてそれで彼は満足しただろうか。答えは否である。彼女の存在がかえって女二宮への想い、また女二の宮への罪をかきたてる結果になっていた。「実る関係性」の女君を得てなお不満の狭衣帝と、「実らない関係性」の女君を前に欲望を高ぶらせる中納言は、コインの表裏とでも評すべき二人であった。

そう考えれば、『狭衣物語』はもう一つの『浜松中納言物語』であるといえよう。さらに神田が指摘する（27）ように『松浦宮物語』の結末も、『浜松中納言物語』と繋がってくるものである。とすれば、彼の欲望のあり方は——筆者自身、何度か「歪んだ」とか「偏愛」などと評してきたわけだが——本当に歪んでいるものなのか、再考の余地があるだろう。『浜松中納言物語』は他の物語と比べた時に、決して異質な存在ではない。ただ、「関係性」に欲望する主人公を先鋭化しただけとも考えられるのである（28）。今後、改めてこれら男主人公の物語（「男の物語」）の類似と差異を丁寧に考察していく必要があるだろう。

この物語の場合興味深いのは、中納言の有り様がさらに吉野姫君に「伝染」していくという点であった。中納言の話す「実らない関係性」に共感することを通し、姫君は中納言への思慕に目覚めていく。それは『夜の寝覚』において老関白との結婚が浮上して、男主人公への思慕に目覚める中の君の姿と相通じるものかもしれない。苦悩する姫君の心内描写は克明を極めており、それは中納言の欲望構造が「伝染」したものであり、また女の「成長」とも言い得るものでもあった。『夜の寝覚』的な「女の物語」を『浜松中納言物語』はその最後に披瀝していることを見逃してはなるまい。ある男性を思慕しながら、しかし別の男性と意図せずして結ばれてしまったため、思慕の念を断ち切り、懸命に我が身を処そうとする。出家を思い、出産で苦しむ女性の身体は彼女の苦悩の象徴としてあるだろう。その一人の女性の姿を物語は描きながら、中納言の「実らない関係性」を追い求め続けて、その幕を下ろしているのだった。

以上、ここまで述べてきたことをまとめて考えると、『浜松中納言物語』は『狭衣物語』的な男主人公の物語（「男の物語」）と『夜の寝覚』的な「女の物語」の要素を併せ持つ作品だということが見えてこよう。それは『浜松中納言物語』独自の達成と言える。

中納言はその恋の始まりである（現在、散逸しているが）尼姫君との恋から、唐后との恋を経由し、それらの恋を踏まえて登場する吉野姫君との恋に至るまで一貫して「実らない関係性」に欲望し続けている。その一貫性には驚嘆させられるほどだが、その「実らない関係性」への昂ぶりは末尾、吉野姫君の「女の物語」的な要素と絡んで、最高潮に達していた。物語がそこで閉じられることで、彼の昂ぶりは最高潮のまま保存されることになった。彼は「実らない関係性」に欲望し、末尾に至るまで激しく生を燃やし続けている。いわば「実らない関係性」への欲望という彼の恋の有り様こそが、彼に物語の主人公となるに足る躍動的かつ刺激的な「生」を送らせているのであった。

「実らない関係性」という恋の構造を支え続けた尼姫君の意義、そして、その恋の構造を最高潮にまで高めた吉野姫君の意義は非常に大きいと言えよう。そしてそんな「実らない関係性」の女君に徹頭徹尾欲望し続ける主人公、中納言の恋の有り様を描ききったこの物語の達成も並々ならぬものであった。平安最末期の藤原定家

またこの世にいつかは、と思ひつづくるに、このころ、わが心乱し給ふ人も、ことざまの契りおはしけるよと、かたがた胸いたう、口惜しう、よそに思ひなさむとは思はざりしをと、いかなる人のもとにおはすらむ（中略）、ただ、見む人も、もて離れず、うとかるまじきさまに言ひなしてこそは、むつび寄りて、胸いたき思ひは絶えずとも、せめてこそ思ひあつかひ聞こえめ。

（三九八～三九九頁）

唐后の死と転生を嘆いてすぐ、彼の思念は奪われた吉野姫君に向かう。今頃、姫君は男に「むつび寄りて」いるだろう、男はどんなふうに彼女を「思ひあつか」っているだろう、と寝取られ男の妄想はとどまるところを知らない。

つまり、中納言は、唐后の転生に喜びを見出しておらず、唐后から（男に奪われた）吉野姫君を連想するほど、「もう手に入らない」ものと思い込んでいることが分かる。もし、唐后が転生して恋が実ってしまったら、あるいはもし吉野姫君が男に何も（心も身体も）奪われずに戻ってきたとしたら、中納言の熱い妄想は全て雲散霧消してしまうのだ。

そう考えれば、物語が唐后の転生を描かないのも当然である。もし、本当に転生したとすれば、その女子との恋が実ってしまう可能性がある。神田は「成年男子と赤子とでは恋になるまい。赤子の成長を待ったとしても同じことである。中納言の方が老人になってしまうだけの話ではないか」（22）と述べるが、これには既に親子ほどの年齢で結婚した『源氏物語』女三宮の例から、恋が実る可能性を読み取った石川徹（23）、星山健（24）の反論があり、筆者も恋が実る可能性は捨てきれないと見る。しかし、実ってしまったとしたら悲惨である。唐后を思わせる聡明で美麗な女性であったとしても――女三宮の例が引かれているとすればそれも疑わしいが――手に入ってしまった女子にいつまで熱い想いを保持できるか。いつしか彼の熱情は消え、虚しく味気ない平板な毎日が続いていくことになるのではないか。

とするならば、物語はまさに中納言にとって最高の一瞬間で閉じられていると思しい。この物語の最後にあるのは、いわば「実らない関係性」を望む男主人公が生んだ「特異なハッピーエンド」である。その「特異なハッピーエンド」は「心上衆」なヒロイン、吉野姫君の「女の物語」的な要素と、男の「実らない関係性」への昂ぶり（妄想）とが融け合うことで招来されているのであった。

「女の物語」のヒロインは、決して男の言うがままにはならない。かといって完全に彼を忌避し通すわけではない。「母」として「女」として、ある種「心上衆」な生を彼のもとで送る。吉野姫君本人への「実らない関係性」だけでなく、彼女が母となることで、この後生まれる娘（唐后の転生）の「実らない関係性」ももたらされてくる。書かれてある物語のその先まで、吉野姫君は強く影響していくのである（25）。

やや議論が錯綜してしまった感もあるので、ここで本項での考察を振り返っておきたい。

『浜松中納言物語』は主人公、中納言の「実らない関係性」への昂ぶりという精神的空想（妄想）を中心に紡がれている。と同時に、変貌（成長）していくヒロイン、吉野姫君の物語を語り『源氏物語』『夜の寝覚』に連なる「女の物語」的な要素を取り込んでいる。その「女の物語」と男の「実らない関係性」への熱情とが混ざり合った「特異なハッピーエンド」こそが『浜松中納言物語』の最大の特徴だと言えるのであった。

むすびにかえて

ここまでの議論によって、この物語が（あるいは中納言という一人の男が）どれほど「実らない関係」というものに執着していたか見えてきたのではあるまいか。

そもそも、死んだ父が異国に転生したという、再会できない関係（＝「実らない関係性」）に魅せられた中納言を、物語は現存本の始発から描いていたことを忘れるわけにはいかない。神田が、もし父が日本に転生したとしたら「一つの物語をみすみす手放してしまったに等しい」「困難なものであればあるほど、再会への期待と不安とが高まり、一つの物語が成立し得る」（26）と論じている通り、中納言は当の三の皇子と会って「涙もこぼるる心地し」（三五頁）渡唐した苦労も報われる

さらにこの「女の物語」で興味深いのは、男主人公と「女」（吉野姫君）の関係が完全に精神的な繋がりのみに限定されていることである。これまで述べてきた「女の物語」は全て（性的な）「男」として男主人公がかかわっていた。だが、ことも肉体関係がない。「産む性」は別の「男」によって行使させられているのであり、その点で『夜の寝覚』などとの違いもまた明らかであろう。「女の物語」を描き出しながらも、「実らない関係性」への欲望という、男側のモチーフもなお継続しているのである。

『浜松中納言物語』では、男主人公（中納言）と「女」（姫君）の間にはただの一度

物語は最後、非常に濃密で熱っぽい場面を迎える。姫君の出産を控え、より緊密に中納言がその世話をするという場面がそれである。転生実現の可能性とからめて神田龍身が「后の再来を待ち続けるという熱き時間のうちにしか、物語のハッピーエンドはあり得ない」（21）という言い方で評するとおり、確かにハッピーエンドとも考えたくなる結末である。

というのは、「実らない関係性」に欲望する彼にとっては、今この場面が一番幸せな時間なのである。愛する女性が近くにいるのに、想いを実らせることができず、気持ちだけが切なく燃え上がる。この主人公の心中にある熱い切なさこそが、『浜松中納言物語』が最後の最後で手にした「恋の形象」であり、見方を変えれば「人の性（さが）」だったのではなかったか。もし何かの間違いで中納言と姫君との間に関係ができてしまったら最後、吉野姫君と中納言との濃密な空間はあっけなく崩壊するはずであり、この物語は全て台無しになってしまうのである。

肉体関係がないからこその関係性、つながりをこの物語は（中納言とともに）最後まで模索する。『源氏物語』も『夜の寝覚』も、ヒロインは男主人公としか肉体関係を持たない。『浜松中納言物語』では逆に、ヒロイン吉野姫君は男主人公のライバルとしか肉体関係を持たないのだ。『浜松中納言物語』が志向したものは明らかであろう。これは肉体に基づかない、ある意味ではプラトニックな偏愛の物語なのである。関係が実るが早いか、その恋の炎は立ち消えてしまう。『浜松中納言物語』の主張は徹底している。

その偏愛は、転生するという唐后との関係にも及ぶであろう。彼は唐后の転生を待っているようで、実は彼女と転生して結ばれることに恐れを抱いてもいるのではないか。

物語の終末部を見てみよう。

見し夢はかうにこそ、とおぼし合はするにも、いとどかきくらし、たましひ消ゆる心地して、涙に浮き沈み給ひけり。（四五一頁）

これは一見、唐后の崩御を悲しんで泣いているかに見える。いや、事実そうなのであろう。愛しい人が亡くなった悲しみに、中納言は沈んでいる。しかし、それだけだろうか。「見し夢はかうにこそ、とおぼし合はする」とあるのに着目したい。見し夢とは、巻五の次の部分であろう。

河陽県の后、菊見給ひし夕べのさまにて、「身を代へても一つ世にあらむこと祈りおぼす心にひかれて、今しばしありぬべかりし命尽きて、天にしばしありつれど、われも、深くあはれと思ひ聞こえしかば、かうおぼしなげくめる人の御腹になんやどりぬるなり。薬王品をいみじう保ちたりしかども、われも人も浅からぬあいなき思ひにひかれて、なほ女の身となむ生るべき」とのたまふと見るままに、涙におぼれて覚めたれば、夢なりけりと思ふに、あかずかなしうて、うつつにもせきやるかたなし。（三九七～三九八頁）

『新編全集』頭注では別の箇所を指摘するが、「涙におぼれて」という涙の共通性からして、こちらの「夢」を指していると考えられる。中納言は唐后の崩御を実感し、唐后が転生してくることを嘆く。これはおかしくはないか。この世では結ばれない、海を隔てた二人である。愛しい唐后が転生してくるとなれば、彼女との再会に希望を見出してもよいではないか。しかし、中納言にはそうした思いはないようなのである。

なお、文章は次のように続く。

これまでの主体性がなく受動的だった姫君はもうどこにもいない。姫君は探してくれない中納言を待つのではなく、自分から帰ってきたと言う。幽明境を異にすることで中納言と「実らない関係性」となり、その思慕の念を永遠に凍結するのではなく、生きることを選んで「帰り来」たと言うのである。

これはつまり、彼女は（宮と結ばれたという世間体を鑑み）中納言への思慕の念と決別しようと心を決めた、ということであろう。死んで中納言と「実らない関係性」となることを望んだ彼女はもう過去のものである。確かに身体的には衰弱しており「風待つほどの露のけしきにのみ見え給へる」（四三三頁）とあるが、彼女には同時に「演技」をするだけの余裕もある。「いとむげに思ひぐまなくは見えたてまつらじと、せめて思ひなほすにありしよりこよなくなり給へれど」（四三二頁）という彼女の意識的な「演技」はかえって彼女に中納言に対する「思ひぐま」言い換えれば心の隔てがあることを証明するものに他ならず、彼女に中納言への積極的な思慕を読み取ることは難しい（またその「演技」が、彼女の体調を快方に向かわせていくということは何とも興味深い皮肉である）。

彼女は一度確かに中納言に思慕を抱きつつも、彼の庇護下に置かれたこの時点で既にその思慕とは決別している。当然、中納言を嫌いになったわけではない。「おほかたこそ、ひとへに身をもまかせたれ、この筋には、さすがにうち忍び、心ひとつなるべうもあらず」（四四七頁）という彼女の態度は、その辺りの機微を表したものであろう。彼女は大体のことは中納言の言うままに振舞い、身を任せる。しかし彼がひとたび淫らな振る舞いに出ようものなら、決して許さず拒絶するというのだ。一度は想いを寄せたはずの男の下心に対して彼女は「わが身にとりては、今はゆゆしくうとましく、心深く、いとわびしきままに、いかならぬ見えぬ山路に行き隠れにしがな」（四四八頁）と、出家したいとまで思うようになる。そして『殿の見給はむには、『人々かたはらにあれ。人ずくなにてあり』とのたまふに』と言いなし給へば」（四四八頁）と、中納言がいる時には大勢の侍女たちを回りに侍らせており、彼が淫らな振る舞いに出ないように用心するのであった。

つまり、彼女は再会が叶い、彼に庇護されるなかで、思慕の対象から自分を庇護してくれる者へという（いわば「恋人」から「兄」へという）切り替えをしていったということなのだろう。中納言への思慕との決別と並行して、「やうやう面馴れゆくにつけても（中略）すこしはものあはれなるけしきなり」（四三五頁）と、式部卿宮への思慕が芽生えつつある様子が語られていくことになる。彼女は新たな歩みを始めているのである。

その点、この吉野姫君には世間体を大事にしつつ、男性と付かず離れずの関係を保つ『夜の寝覚』の寝覚の上のような「心上衆」の面が垣間見られよう。寝覚の上との関連で指摘するならば、最終的に寝覚の上が出家の道を志すようになったのと同様、吉野姫君も中納言に迫られて困惑し、「今はゆゆしくうとましく、心深く、いとわびしきままに、いかならむ見えぬ山路に行きも隠れにしがな」（四四八頁）と出家願望を抱くようになる点も共通する。ヒロインの出家願望は、女性を主人公としてその女性の人生を描く「女の物語」の定型であるが、そのような「女の物語」的なモチーフが吉野姫君によって『浜松中納言物語』の中にも導入されていることが分かる。

多く「女の物語」では――例えば『源氏物語』における「紫の上物語」でも、また『夜の寝覚』における寝覚の上の物語でもそうであったが――、未練がましく女に迫る男と、それをいなしながら別次元の世界（出家後、死後の世界）を見つめる女という構図が頻出する。『浜松中納言物語』もその系譜に位置づけることができる。中納言は「ひとつ心にならざらむかぎりは、せめて押しやぶり、心よりほかに乱さむとは思ひたらず」（四四九頁）と、未だ「ひとつ心」になる未練を抱えているのに対し、吉野姫君は「尼」あるいは「母」という別次元に移行しようとしており（19）、その両者の懸隔は痛々しいほどに著しい。

つまり、吉野姫君は式部卿宮に盗まれるという苦悩を経て、大人（「心上衆」）の女性に「成長」している。「成長」した彼女は例えば寝覚の上のような「女の物語」のヒロインと共通する性質を持っていた。「男」（この場合は式部卿宮）への複雑な感情、出家願望、そしてさらに言えば、「女の物語」の要素として必須である「産む性」の問題もここでは取り上げられており、これまで中納言という「男の物語」を描いてきた『浜松中納言物語』は、最後に吉野姫君を主軸に据えた「女の物語」を描き出して終わっているとも言えるのであった（20）。

拉致以前の中納言への思慕は、内に秘めたものとしてあった。中納言が、行方知らずになった彼女の文箱を開けて、残された彼女の手習歌を見る場面がある。一部、引用する。

「憂き世なりあらじとなどて思ひけむ心とどまる折もありけり
身は露ばかり」などかへすがへす書きすさびて、
鳥辺野のけぶりとならむ雲居にも君を心にいつか忘れむ
など、同じ筋なることを習ひ給へるさま、ことにわれをばあはれと深く思ひ知り給へりけりと見ゆるに、目もくれて、あはれにかなしきに、しばしは、あさましくはづかしと、ひたおもてに向かふことをつつみ思ひながらも、さりとてはいかがせむ、この人よりほかの知る人やはわが身にあると、ひたぶるに身をまかせて、やうやう見馴れしままに、心うつくしうあひ思ひて

（三九五～三九六頁）

中納言が姫君の残した歌から彼女がどれほど自分を好いていたかを思い返し、さらに具体的な同衾場面の回想に移っていくという、愛しい女性の不在を際立たせる巧みな場面である。ここで注意したいのは彼女の歌の言葉が「身は露ばかり」や、あるいは「鳥辺野のけぶりとならむ」など、その若さに似合わず死を連想させる要素があまりに目立つことである。

なぜ中納言を想う時、彼女は常に死を連想するのだろうか。彼女が聖の予言についてはっきりと知っていたとは考えにくい。だが、この思慕がそもそも中納言の「実らない関係性」への執着が「伝染」したものだからと考えれば納得がいく。彼女が中納言に惹かれるのは「実らない関係性」であるがゆえであり、実ったとしたら、あとは「鳥辺野のけぶりとな」るしかないという彼女の意識が和歌に明確に詠み込まれているということなのだ（17）。

つまり、彼女の中納言思慕というのは、彼の人間性や容貌に惹かれてのものというよりもむしろ、彼が吉野姫君に「伝染」させた「実らない関係性」による思慕だったということではあるまいか（18）。繰り返すが「伝染」以前の彼女は、ただ厳しい現実の前に泣き、途方にくれるだけのはかない少女であり、自ら男性を思慕していくような女君ではなかった。中納言のある種の「教育」を経て、彼女は恋する女君として「成長」を遂げるのである。

かくして吉野姫君は中納言に思慕の念を抱く女君となる。（次代の）帝に関係を強要されながらも、相思相愛の主人公のことを想いつづける彼女の姿は、後代の物語で流行した「しのびね」型の物語を思わせる。先に、妹というモチーフでは『狭衣物語』との関連があることを述べたが、吉野姫君の中納言思慕の要素は「しのびね」型の物語との関連を指摘できるだろう。『しのびね』、あるいは『石清水物語』などとも共通する話型であるが、権力者（帝）に寄り添わされながらも主人公を想うヒロインという中世物語で流行する構図は、早くもこの物語において顕著である。

ともあれ彼女は、男にただ世話されるだけの女性から、主体的に男を思慕する女性へと変貌を遂げる。その過程の中では彼女は中納言に共感し、共に泣く中で自らの内面を開拓していくという道筋があった。また彼女の思慕は、中納言同様「実らない関係性」に対しての思慕であり、その点では中納言の欲望構造の「伝染」とでも呼びうるものだった。

しかし、実際に中納言と再会し、その庇護下に置かれるにあたって、この吉野姫君の心境にはまた大きな変化が生じたようである。次項ではその変化を考察しながら、この物語の結末についても考えていくことにしたい。

五、「心上衆」な女と「実らない関係性」に燃える男
——「女の物語」と物語の結末

さて、前項では姫君の手習歌の中にあった死を連想させる言葉と、姫君の中納言思慕とをからめて論じたわけだが、その考察に基づくと、中納言のもとに戻ってきた吉野姫君が詠んだ歌は非常に問題が残る。

死出の山越えわびつつぞ帰り来したづねぬ人を待つとせしまに　（四三二頁）

言の悲嘆に共感し、彼の気持ちと同一化して涙を流していくのだ。その共感が彼女を変化させていく。中納言は「もしあなたがいなかったらもっと惑乱したであろう」と和歌に詠んで呼びかける。これに対する吉野姫君の返歌はないが、彼女の心中を推測するならば、唐后との縁を改めて意識し、彼女の妹として中納言を受け止めたいという感情が醸成されつつあったのではないか。このように彼女は中納言に惹かれ、彼への想いを暖めていったものと思われる。

既にこの箇所については、尾上も「内気だった姫君が、年上の青年と悲しみを共有し合うまでになっている」「吉野の姫君の成長ぶりには改めて目を見張らされるものがある」(15)と論じている。確かに、中納言の想いを受け止め「同じ心」で共感していく吉野姫君の有り様は、これまでの人形のようでもあった彼女の姿とは明らかに一線を画しており、尾上の指摘するように「成長」と呼び得る内面的変化が見受けられよう。ただしそれは、唐后との実らなかった恋に対して共感し、また同情することで得られていく「成長」なのだということを確認しておきたい。「実らない関係性」に対する共感、同情が中納言思慕の萌芽だったのである。彼ら二人の関係は「実らない関係性」を語り、また聞くことで急速に発展していく。「几帳ばかりの隔てだになく」(三六六頁)と、二人は几帳を隔てることなく親しく接するようになるのである。

中納言に惹かれていく彼女のことを、物語は次のように評する。「世に知らぬめでたき御さまにて、心深ういみじうもてない給ふを、いかばかりの石木かは見知らざらむ」(三六八～三六九頁)。中納言の理想的な様子には女性であれば惹かれて当然である、といった語り方である。

しかし、中納言と吉野姫君が結ばれることはなかった。彼女は式部卿宮に拉致される。拉致された吉野姫君の心内描写は、その身体が病で衰弱しているにもかかわらず非常に克明である。身体の衰弱具合は彼女が母の死に接した時のそれとさほど大きくは変わらないはずだが、その際の様子と比べると彼女の心の動きの明快さは雲泥の差がある。

例えば、「中納言に告げさせ給へ」と言うに至る心境は次のように描かれる。

まことにただ今を過ぐすべうもあらず弱り果てたるに、むげにゆくへも知らずただよひなむことも口惜しう、いまひとたびは見えたてまつりもし、見もせばや。頼もしかりし親の御かげに立ちおくれたてまつりにしのち、ものはかなきさまにあくがれぬべかりしを、あはれにありがたう、深きこころざし尽くして思ひあつかひ給ひし人に、また見え知られたてまつらず、消えうせなむかなしさの、わづかなる心に離れずおぼゆることなるに、かうのたまはするついでに、いみじう過ごしがたうて、忍びもあへず、「中納言に告げさせ給へ」とぞ息のしたに言はれぬる。　(四〇九～四一〇頁)

中納言を「見もせばや」という積極的な願望が表出されていることに着目したい。今、彼女は「中納言と逢いたい」と心の底から思うのである。拉致されたことで、彼女の内面にさらなる変化が見られるだけでなく、彼女は拉致されたことではっきりと中納言への思慕を自覚したのだ。そういう背景をおさえると「中納言に告げさせ給へ」の言葉の重さに改めて気づかされよう。

実はここまでの物語において、彼女はただの一言も言葉を発していなかった。つまり、これが『浜松中納言物語』における彼女の最初の発話なのである。横溝も同じ点に着目しており、「満を持して発せられた感」(16)があるとしているが全く同感で、彼女の「ことば」が、そのあふれる内面に押し出されるように初めて口をついて出るのである。

そして、そのあふれる内面が何を契機に形成されたかと言えば、それは今まさに中納言と「実らない関係性」になったことの自覚ではないのか。話に聞かされた唐后との悲恋。自分も愛しい男とは別の男と結ばれてしまい、「実らない関係性」の系譜に連なったという実感が、彼女をして「見もせばや」「中納言に告げさせ給へ」と言わしめたのではなかったか。でなければ、これまでの彼女のはかなげで受動的な造形からその――「男」との逢瀬を希求するような――発話がなされるわけはないのである。「実らない関係性」になってしまったということが、中納言への想いに拍車を掛ける。中納言の「実らない関係性」への執着が、中納言の語りや式部卿宮による拉致などの出来事を経て、さらに強く姫君の心に影響していると言えよう。

ただ、それは物事を片面から見たことにしかならないだろう。姫君の側に視点を移して、姫君が本当に「成長」しているか否か、彼女の側からも考察していく必要がある。次項では吉野姫君の側に視点を移してさらに考察したい。

四、伝染する「欲望」構造と姫君の「成長」
——吉野姫君の問題として

吉野姫君の問題を考える際に無視できないのは、やはり『無名草子』に取り上げられた彼女の評であろう。

「また、吉野山の姫君も、いといとほしき人なり。式部卿の宮に盗まれて、思ひあまるにや、『中納言に告げさせたまへ』と言へるこそ、あさましくいとほしけれ。さて、

死出の山恋ひ侘びつつぞ帰り来し訪ねむ人を待つとせし間に

など詠めるも、またいとほし」

（『新編日本古典文学全集　無名草子』二三八頁）

吉野姫君の「いとほし」さが、後世の読者の胸を打つまでに至っていることが分かるが、問題は、ここでも触れられている姫君の発話「中納言に告げさせ給へ」（四一〇頁）の持つ意味である。これをどう捉えるべきだろうか。

といっても、あまり難しく考える必要もあるまい。姫君のこの必死の訴えを「保護者」に対しての救出願いと読むとしたら、この場面を読む時の感動は半減するのではないか。少なくとも、『無名草子』の語り手はそのように読んではいない。彼女は中納言を「男」として思慕し、その「男」による救出を望んだのである。横溝による「姉唐后をではなく、中納言を思慕する気持ちの方が高まっている」（14）との指摘はその点うなずける。

ただし、ここで考えたいのはその先、つまりなぜ吉野姫君は中納言を思慕するまでに至ったかということである。ここまではっきりと男君への想いを口にする女君は王朝物語において極めて稀な存在であり、その想いというものがどのように醸成されたかは一考の価値がある。

というのも吉野姫君が最初から想いを口にするような女君だったわけではない。むしろ彼女は当初、受動的で主体性のない女君として描かれていた。彼女が中納言を想っていたかどうかさえ明らかではない。母が亡くなり憔悴していたこともあるが「ものおぼゆるなめりと見えてのちは、顔もいとどひき入れて、涙のみ流れ出づる」（三〇二頁）と、ただ涙に沈むか弱い女君として描かれていた。時間が少し経過しても「身じろぎだにせず、つつましうはづかしと思ひ」（三〇六頁）「何事も思ひわかるべき心地もせずのみ沈み給ふ」（三〇七～三〇八頁）などとあるように沈みがちな態度であり、何かを自発的に思考し、求めていくといった精神状態とはかけ離れていることが分かる。

そんな彼女は中納言にとっては「ただよろづを思ひ知らず、おほどかなる御けしきも、言ひ知らずらうたげなり」（三一四～三一五頁）と評せるような、世間知らずで、だからこそ「らうたげ」、つまり手を差し伸べてあげたくなるような可愛さを感じさせる、そんな女君なのであった。

しかし、そんな彼女が徐々に変貌の兆しを見せ始める。そのきっかけとなったのは中納言から唐后の話を聞いたことであった。

中納言は彼女に次のように話を聞かせる。

「夜な夜なもろこしの御ことの、つゆもまどろめば、夢に見えつる、あやしう心騒ぎのみしておぼえつるに、かかる声をなん今宵聞きつる。いかなることぞと思ふに、いといみじう」とて泣き給ふに、いらへはせで、顔をひき入れて、涙の落つるけしきも、同じ心に、あはれなることかぎりなし。

思ひやるかたもなくなくまどはましこのひともとをたづねざりせば

（三六三頁）

聞いている吉野姫君の心境は注目に値する。「同じ心に、あはれなる」と、中納

偽証の理由は大きく分けると、次の二点である（12）。

まずは、宮の「心得ぬすぢ」への言いわけである。吉野姫君と肉体関係を持たなかったことについて、宮が不審を抱いても「妹だから」と言えば納得させられるだろうというのだ。予言を恐れていたと言っても宮は納得するだろうが、彼の心中にはその予言を踏まえて「実らない関係性」に熱く胸をたぎらせていたことに対する恥じらいのようなものがあるのだろう。

そして、こちらが大きいと思われるが、吉野姫君と自分との関係を薄いものと思われたくないという気持ちである。それが姫君を妹と偽称する原因になったことが本文から読み取れる。兄だと言えば、彼女を保護者として引き取り、世話をすることができる。別の男と結ばれてしまった愛しい女性、その女性の保護者となり、想いを隠して彼女の世話をするというのは胸が苦しくなる避けたい事態のようにも思われるが、中納言にとってはむしろそれは偽称してでも手に入れたい事態なのであった。「妹」といえば、さらにこの恋が実る可能性はなくなる。それこそが中納言をさらに熱く興奮させていく。

つまり、彼は自らの欲望構造に基づき、自分から「実らない関係性」を進んで構築していったことが分かる。彼は結婚前の大弐の娘、あるいは降嫁が許された皇女など、「実る関係性」の女性には全く興奮できない。逆に「実らない関係性」の女君には異常な欲望を示す。ここで、中納言は吉野姫君に「親友の愛人」、さらに「妹」という要素を付与し、絶対に手中に収められない女とした。そして、そんな彼女を自分のもとで世話をするという事態に激しく興奮しているのである。

吉野姫君を妹と称するということは、いわば何の血縁もない他人を、妹として言葉によって据え直していくということでもある。実は中納言には「昔より、思ふやうなるいもうとのおはせましかば」（四四五頁）という願望があったらしく、その願望に寄り添う形で、「妹」という据え直しが行われている。実際には妹ではない女性を妹として見、その「実らない関係性」に欲望するという例は同時代の『狭衣物語』にも見られる例である。欲望を掻き立てるものとしての（偽の）「妹」という概念が同時代の作品で複数用いられていることは興味深い。

つまり、吉野姫君は中納言の欲望に基づき、物語の中で据え直されていくということだ。中納言の母である大将北の方も、中納言から姫君を異父妹と紹介されて「女のなどかいまひとりおはせざりけむと、世とともに口惜しくおぼえはべりしを」（四四二頁）と、娘が欲しかったという願望を口にして喜びを露わにする。似た者親子なのか、あるいは中納言の欲望が母にまで「伝染」したのか、ともあれ母北の方の欲望にも添う形で、吉野姫君は中納言の妹として物語世界に収まっていく。

そうして新しく登場した吉野姫君は「いとかうすぐれざらましかば、なま口惜しうおぼえまし」（四四五頁）と思われるほどに容貌に秀でた女君として中納言の目に映る。彼は「朝夕に目にかかりて過ごしやらむことの胸いたく苦しきこと、日に添えてまさりゆく」（四四六頁）「心のうちはゆるびなく、胸つぶれがましき折々多かる」（四四六頁）と、日夜彼女の美しさを前に切なさを噛みしめることになる。「ひとつ心にならざらむかぎりは、せめて押しやぶり、心よりほかに乱さむとは思ひたらず」（四四九頁）と、想いを自制していることが語られているが、彼女と「ひとつ心にな」ることを意識の中に置いている時点で、中納言の未練がましい恋情の深さが分かろうというものだ。

とすれば、これまでも例えば横溝などから吉野姫君は成長する姫君だと論じられてきた（13）わけだが、その見解は妥当だということになろう。美しくはあるが、唐后のゆかりに過ぎなかった彼女が、「独立した一個の人格」を持つようになり、最後には中納言の心を最大限に惑わす、悩ましい美女に変わるのである。

ただ、その「成長」というのはいわゆる一般的な意味での成長ではない。姫君は「中納言に身をまかせたてまつり給へるほかのことなき御ありさま」（四四一頁）と中納言に全てを委ね、彼のなすがままになっているだけであり、単純に彼女が成長しているとは言いがたい面もあるように思われる。

何が言いたいかといえば、吉野姫君の「成長」とは、彼女本人の進化と言うよりは中納言が「実らない関係性」を構築し、彼女を様々据えなおす中で生まれた変化ではなかったかということだ。自分の欲望構造に合わせ、彼女を「実らない関係性」の女と認識し、そこで初めて惹かれていく。最初は二十歳まで手を出せない相手として、そして宮と契った後は親友の愛人、果ては妹と偽称して、彼は姫君との「実らない関係性」をより強固なものに据え直し、惑溺していくのである。

三、「実らない関係」を構築する中納言
——吉野姫君との恋（二）

前項で見てきたように、中納言は「実らない関係性」を偽装した吉野姫君を欲望しつつ、「つつむところなう」世話をしてその成長を待っていた。

しかし、事態は中納言が思ったとおりには進まなかった。巻五に入って、吉野姫君は式部卿宮に盗み出されてしまう。その後救出された彼女は、さらに尼姫君と同一化しつつ、しかし、独自の「変貌」を遂げるのである。

かばかりめでたかりける御ありさまを、また罪かろきさまにそむき給ひけるもあはれにうらやましく、涙落ちて、かたみにいみじううち語らひたてまつりつつ、いづかたもいづれも、なやましさ、なぐさめまぎらはし給ふ御けしきを、見たてまつり給ふに、さしならび給へる御ありさまども、いづかたの劣りまさるともなく、ただひとつものにかかやきあひたる心地して、（四四四頁）

尼姫君と「ただひとつものにかかやきあ」っているように中納言の目に映る。さすがに幽明境を異にした（と夢で見た）唐后は別格であるが、その后につぐ存在として吉野姫君は捉えられているのである。横溝博は「吉野姫は唐后のゆかりではなく、完全に独立した一個の人格として、相対化されて中納言にとらえられていることが明らかだ」（10）と指摘するが、吉野姫君は中納言の尼姫君への欲望を継承させられつつ、「独立した一個の人格」として中納言の目に映っていると言えよう。彼は「人間には、心深う泣き恨み、胸いたくのみ苦しきよしを恨み給ふ」（四四八頁）と、吉野姫君に自らの想いの切なさを訴えて「泣き恨み」続けるのである。

そんな吉野姫君が「独立した一個の人格」を内面的にも持ち始めていることは注目に値する。彼女は尼姫君の様子を「かばかりめでたかりける」と感じ、出家したことに対して「あはれにうらやまし」と感じる。ヒロインの出家願望は「女の物語」の常套である。吉野姫君もまた出家の素志を抱き、「女の物語」のヒロインとしての思惟を持ち始めているかに見える。

これには、巻五で出来した式部卿宮による拉致が大きく影を落としている。吉野姫君は監禁され、男の意のままにされる中で彼の子を宿してしまっていた。このことが皮肉にも、吉野姫君を独立した一個の人格として中納言に捉えられ、さらに彼女の内面が開拓される契機になっているのである。

ひとまず彼女の問題は次項で取り上げるとして、ここでは中納言の問題についてもう少し考えてみるならば、吉野姫君が式部卿宮との間の子を妊娠し、さらに中納言が彼女を自分の義妹として公表してしまったことによって、中納言との「実らない関係性」はほぼ確定した。そうなることで、さらに吉野姫君の姿は輝きをもって中納言の目に捉えられてくるということなのではないか。いわゆる「寝取られ」趣味に近いが、巻五における中納言からはまさにそういった趣を感じとることができる。式部卿宮の子を妊娠している吉野姫君に対し、中納言は「わが身をこそ千々にくだかめ、この人の身には塵をも据ゑじ」（四四九頁）と献身的に世話をする。横溝は「肉体関係を排したところの二人の精神的な繋がり」（11）を看取するが、それはややロマンチックな読みであろう。中納言は時に吉野姫君から「わが身にとりては、今はゆゆしくうとましく」（四四八頁）と完全に警戒され、疎ましがられているわけで、むしろこの振る舞いからは中納言の歪んだ欲望を読み取るべきかと思われる。「実らない関係」だからこそ、彼は狂おしく吉野姫君を求め、その世話を献身的にするのである。

そもそもなぜ中納言は吉野姫君を「妹」などと称したのだろうか。まさに自縄自縛であろう。妹などと言わずに聖の予言について正直に兵部卿宮に話した上で、奪い返すなり、諦めるなりすればあるいは自らの恋を叶える機会もあったかもしれないではないか。なぜ敢えて「妹」などと偽称したのか。

偽称した彼の心中は、次のように語られている。

それに、心得ぬすぢは、いかなることぞと、おぼさるるやうもあらむ。女はわれを離れじと思へばこそは、さは聞こえ給ひつらめ。さりながら、この人をいささかもうとく見え知られたてまつるべきならず、と思ひめぐらして、（四一七頁）

御けしきもありさまも見馴るるままに、いみじう思ふさまに、かぎりなくおぼえつる、心あやまりしぬべき折々多く、人やりならず忍びがたけれど、世に似ぬ御心のめづらしさは聖の言ひしことも恐ろしう、　（三四一頁）

姫君への想いが「かぎりなくおぼえつる」、「心あやまりしぬべき折々多く」「忍びがたけれど」と語られていく。この辺りの表現も先に見た尼姫君のケースと相当程度一致している。尼姫君に対しても「心あやまりしぬべき折々」はあった。ただ、仏に憚って強引に関係を持てなかっただけである。今は聖の予言に憚って関係を持てず、そのことにかえって彼は欲求を募らせている。そう見ていくと、尼姫君に向ける欲望と吉野姫君に向ける欲望は同種のものであり、とするならばある意味、中納言の尼姫君への欲望を受け継ぐものとして、吉野姫君が存在しているという言い方もできよう。

ここまで本文を引用して検討してきたように彼は、予言を聞くまでは吉野姫君に全く「女」としての興味を抱いておらず（8）、予言を聞くことで欲望を発動させていた。中納言の「実らない関係性」への熱情が、彼に吉野姫君の据え直しを迫るのである。「被保護者」から「女」へという据え直しである。彼の心中思惟「聖の言ひし事も恐ろしく」からは「聖」の権威が、彼の欲望衝動に寄与している構図を見るべきであろう。中納言は「恐ろし」と予言の恐ろしさに震えているようで、実は吉野姫君が「実らない関係」の女君になったことに対し、快感に打ち震えているのである（9）。

ここにきて、その吉野姫君が唐后だけではなく、尼姫君を想起させるものでもあると認識されていくのは偶然ではあるまい。そうした認識がなされるのは一回きりではない。何度も二人は中納言の心内で重ねあわされていくのである。本文を引用する。

たをたをとたはらかに、なまめかはしきもてなしなど、さまざまめでたしと見えつる御ありさまどもにも劣らず、いみじう目もおどろかれぬるを（三四八頁）よろづにすぐれ給へるさま、大将殿の君の御心ざま、けはひもうち通ひたる心地して、（中略）今はやむごとなう、恐ろしきかたさへたち添ひ給ひにたる人の御ありさまなれば、これは心やすうあなづらはしきかたに、つつむところなうおぼされて、　（三六七～三六八頁）

吉野姫君の優れた美質が、尼姫君にも通じるものであると中納言に認識されていく。吉野姫君は「大将殿の君の御心ざま、けはひもうち通ひたる」女として尼姫君と対置され、尼姫君への欲望を受け継ぐ形で中納言から欲されていくことが見て取れよう。

しかし、二つめに引用した箇所の後半部「心やすうあなづらはしきかた」というのは穏やかではない。つまり、尼姫君は出家しているし、父親も存命であるから、「恐ろしきかた」が「たち添」っているが、吉野姫君はそういったものがないため、何の遠慮も不要だというのである。「実らない関係性」に恋の炎を燃やす中納言だが、ことここにおいては本当に手の届かない女を恋い慕っているのではない。彼は侮ることのできる女（自分の好きにできる女）を、自分の欲望のために「実らない関係性」の女に偽装しようとしているのである。

というのも、女が二十歳になるまで関係を持ってはいけないという予言は、裏を返せば彼女が二十歳になったら関係を持ってよいということでもあろう。待てば待つほど、その想いが実った時の快感は甘美で激しいものとなる。「つつむところなう」若い女性の世話をしその成長をじっくりと待つというこの構図に、男性が年若い女性に向けるエロティックな情動が垣間見られるようにも思われる。

次項では、このいわば期限付きの「実らない関係」が永続的なものになっていく事態からさらに中納言の情動が熱く燃え上がる様子を確認し、考察していきたい。

思ひなしにや、いとよく通ひ給へる、あはれに、こよなかるべきなぐさめなれど、いつしか世のつねざまにむつび寄らむなどはおぼえず、（三一八頁）

中納言は吉野姫君が唐后と似通うことを認識し、彼女によって「なぐさめ」られることを示唆している。しかし、その一方で中納言には彼女と「世のつねざま」に馴れ親しんでいくつもりはないとも語る。ここには形代に惹かれていく男たちを描く「世のつねざま」の物語に対する反発も垣間見えようが、ともあれ物語は自分で自分の筋立ての可能性を狭めていく。八島が「これほど形代物語への可能性があるにもかかわらず、物語はその可能性を否定しながら展開していく」（6）と述べる通り、この物語において「形代」というモチーフは芽生えて間もなくしぼんでいくのである。

中納言はあくまで唐后本人を欲していた。その様子は次のように語られる。

またまぎらはすかたなう、一筋に心をとどめたてまつりて、この人を、ただかの御かたみとかしづきて、おほかたの心はなぐらむとも、夢のやうなりし一筋の思ひは、うつろはむかたなく、身を代えても、かの御ゆかりの草木と、いまひとたびならむと念じても、わが心の底清くはこそ、げにあはれとわれおぼす心もあらめ。この姫君の御ありさまの、通ひ、めでたきを見ても、かく、もとの御心の思ひのみこそいよいよ増され、それにうつろひなぐさめむと、思ひいそがるる心もなく、いかばかりなりけるにか、いとかく深く思ひしめられ給ひにけむも、さるべきにこそあらめ。（三一九頁）

ここからは「形代」を求めてきた従来の男主人公とは違う——八島の言を借りれば「想い人ただ一人への強い想いを持ち続ける」（7）——中納言の心中が見て取れる。その慕情は「まぎらはすかた」のない、「一筋」なものであったとされる。それゆえ、たとえ「姫君の御ありさま」が唐后と似通っていても、かえって「もとの御心の思ひのみこそいよいよ増さ」るような状況であった。この時点では、吉野姫君に対する恋心は微塵も感じ取ることはできない。むしろ形代（吉野姫君）を発見して、本体（唐后）への慕情は増しているのである。

が、だからといって、彼に「一途さ」や「純心さ」などのようなイノセントな精神を読み取るべきではないのはもちろんである。彼は既に唐后と今生で逢うことはないと知っている。だからこそ、彼は「もとの御心の思ひのみこそいよいよ増さ」るのであり、前項で見た「実らない関係性」に歪んだ炎を燃え上がらせているだけの話である。

では、そんな中納言が吉野姫君を欲するようになるのはどのような経緯によるものなのだろうか。続けて本文を見ていくと、姫君が聖によって予言を受けるという場面が出てくる。

聖は吉野姫君について、次のような予言をする。

ただし、かへすがへす見給ふるに、またならびなくかしこくおはしぬべきを、二十がうちに世を知らせ給はば、わが見やられ給べき宿世のおはするなむ、いとおそろしうはべるべき。このごろも、このこと、とざまかうざまに見給ふるに、二十がうちに妊じ給はば、過ぐしとほしがたうおはします人と見え給ふこそ、いとたいだいしけれ。（三三〇〜三三一頁）

この予言を聞いた中納言は「わが世のつねに、心焦られするやうにもあらましかば、とおどろかれ」（三三一頁）た。この「おどろく」は非常に意味深長である。はっと気づいたわけだが、何に気づいたのだろう。それは、吉野姫君への熱情以外ではありえないのではないか。というのも、この自身の人一倍の自制心を誇るという思惟自体が、彼の欲望を如実に物語っているからだ。筆者は前項で、自分の自制心を誇る中納言の姿に、彼の尼姫君への激しい欲望を見た。全く同じ図式がここで繰り返されている。彼の情動はここで発動した。つまり彼は予言を聞き、吉野姫君と自分は（少なくとも当分の間）「実らない関係性」だと悟ると同時に姫君を激しく欲望したのである。

その後の彼の変化はいかにも顕著である。

この構造を語っていくのである。そして、その構造は尼姫君との恋から生み出されてきたものともいえるかもしれない。

このことを中納言個人の問題に還元するならば、通常であれば「実らない関係性」であるにもかかわらず、関係を持つことができ、子まで成すことができるという、ある種の背徳的かつスリリングな有り様に、中納言は自分の欲望の行先を見つけたということになろう（4）。尼姫君との「実らない関係性」を実らせるという刺激的な恋の有り様に、彼は痺れてしまった。それゆえ彼はその後も、そうしたあやにくな恋にしか燃えることができなくなってしまったということではないか。

その手痛い代償を彼はすぐに支払うことになる。中納言の心を燃え立たせてきたその「関係性」が、当然の事だが中納言の切なさを募らせていく。しかし、尼と一時の想いに任せて契りを結ぶことは、さすがに許されるはずもない。尼姫君の父大将の目も厳しい。

中納言はこれまで「実らない関係性」を半ば強引に実らせてきた。散逸首巻における大君（尼姫君）、巻一における唐后、そして巻三においては大弐の娘とも契りを結び、さらにはその全ての女性をはらませてきたわけである。しかし、ここにきてその「成功体験」は暗転する。

巻三の中頃から、中納言の我慢が限界に来ていることが分かる。尼姫君に「いみじう心憂き御心なり。かく忍びてや、ともかくも御覧ぜられむ。うちあらはれては、よし見給へよ」（二五六頁）と要望する。言うまでもなく「御覧ず」は「見る」の尊敬語であり、彼はこっそりと「見る」、つまり「肉体関係を持って」ほしいと迫ったのである。もちろん、尼姫君にその要望に応える用意はない。「おのづから乱るるふしの、出で来ぬさきになくなりてしがな、と仏を念じ」（二五七頁）る。つまり「乱るるふしの出で来」るより前に死にたい、と思いつめるのである。尼姫君は自分に向けられた熱情を正しく把握し、警戒し、不安を感じ、ひたすら祈りにふけるのである。そのような姫君にはさしもの中納言も手を出すのを控えざるを得なかった。中納言の満たされない情動は、彼の胸中でくすぶり続ける。そしてまた別の女を求めてさまようのであった。

二、「実らない関係」の姫への熱情
――吉野姫君との恋（一）

さて、前項では尼姫君という存在が中納言の欲望構造を考える上でいかに大きい存在であったかを見てきた。「実らない関係性」だったはずの義理の妹と、彼は強引に関係を持った。唐から戻ってきた時、彼女は出家しており、その実らなさゆえに中納言はさらに彼女に引きつけられていく。しかし結局は仏という大きすぎる障壁に阻まれ、再び関係を実らせることはできない。

そんな彼が見出したのが、唐后の妹、吉野姫君であった。吉野姫君は唐后とよく似ていると語られ、唐后の形代としての資格を十分兼ね備えている。中納言が形代として彼女に興味を抱いていく展開は当然予想される。光源氏が若紫を、薫が浮舟に惹かれたのもまさに女の形代的な側面であった。しかし、そうした『源氏物語』の男たちと違って、中納言は理想的な形代である吉野姫君に当初全く興味を持たない。

出会いの場面から見ていきたい。

> 何かはつつましう、いかが人見む、と憚りおぼさむと、心置くべきあたりならねば、姫君おはすると見るかたに、つつみなく入り給ひて、几帳のもとに寄り給ひて、（中略）すべり入りてさぐり給へば、息のかよふけしきもなく、腕などもひややかにあたる。（二九九頁）

この場面は横山が「姫君との初めての出会いにしては、あまりに大胆で趣のない、且つ、あまりに一方的である」「吉野姫に対する だづき 保護者としての立場を明確に示している」（5）と論じており、首肯される。彼は出会った当初、吉野姫君に対して「男」としてというより「保護者」として接しているのだ。「世にたぐひなくをかしきに、今すこし惜しうかなし」（三〇一頁）という思惟も、一人の女性に対する「愛しさ」というより、妹や娘に対しての「愛しさ」に近い。

別の場面を見ても、そのことは明らかである。

というのは、先にも触れたとおり彼の内心は折に触れて物語に表出されており、その性的欲求の激しさは根の深さを感じさせるのである。現在伝わらない首巻において中納言は彼女と契りを結び、彼女を妊娠させた。その時の衝動が今なお、彼の中に生きているのではないか。

尼姫君との恋において、二重に「実らない関係性」が設定されていたことをここで確認しておきたい。尼姫君の父大将と自分の母が結婚したことで、中納言と尼姫君は義理の兄妹関係になっている。しかも大将は式部卿宮の求めに従って、娘を宮の元に嫁がせようとしていたところであった。義理の妹であり、そして宮の許嫁であるということ。彼女がまとう、いわば「関係の実らなさ」に中納言は欲情し、強引に関係を取り結んだのであった。

「実らない関係性」に対する激しい情動。さしあたっておさえておきたいのは、中納言がなぜ尼姫君に引きつけられているかという理由である。つまり、実らない関係であった姫君がなお自分の前に手に入らない女性として存在しているという、そのことが彼をして尼姫君に執着させるのである。彼は完遂可能な恋には全く興味がない。実らなかったあて宮との恋をすっぱり諦めて女一の宮を愛した『うつほ物語』の仲忠。あるいは明石君、花散里など手に入れられる女は全て手に入れつつ、最後まで紫の上をも愛した『源氏物語』の光源氏などと比べると、同じ「主人公」でもその偏向ぶりは明らかだろう。

散逸してしまっている首巻を睨みながら論を進めても生産性に乏しいということを承知でさらに考えれば、首巻にどれほど大君（尼姫君）への想いが表出されていたのだろうか。興味深い問題ではないだろうか。そもそも彼が「実らない関係性」に燃える男だったのか、あるいは尼姫君に恋する中で「実らない関係性」を実らせることに喜びを見出していくようになったのか、定かではないのだ。その辺りの事情が一切不明な以上、その性癖が尼姫君との恋の中で生み出されたものだと言い切ることは難しい。ただ、確かなこととして言えるのは、尼姫君と同棲している時点における中納言は既に「実らない関係性」に執念を燃やす、ある種歪んだ性癖の男になっているということである。その彼の偏向ぶりは巻三で語られる内親王の降嫁拒絶という点からも明らかだが、もう一点、大弐の娘との恋もその偏向を証し立てるものと言えるだろう。

中納言は、帰国の途で大宰大弐からその娘と引きあわされるものの、結局契りを結ぶことはなかった。それほどまでに尼姫君――当時はまだ尼になっていることを彼は知らないが――への想いが強かったとも考えられそうだが、それよりも「実る関係」に興味がわかなかったためであろう。

大弐の娘が京へやってきた時も、中納言は当初冷淡であった。その冷淡だった中納言が、娘に婚約者ができたことを知ると、これまでの冷淡さが嘘のように娘に迫り、半ば強引に関係を求めていくようになるのである。その様子は次のように描かれている。

> 唐国の一夜ばかりの契りのほどは、心にも入らず、あまりのどけきは、わが心のおこたりをば知らず顔にて、ひとへに人の浅きに取りなして、恨みつづけ給ふを、世馴れたる人ならば、わがおこたりならぬ人のつらさをも、すこしは恨み返しつべきぞかし。
>
> （二三九頁）

唐国帰りの夜のことは、全く心にも入っていなかったと彼は言う。にも拘らず、中納言はそんな自分の心境は棚に上げ、彼女の心の浅さを恨み続ける。彼女にとってはいい面の皮だが、彼が「女」その人ではなく「実らない関係性」に欲望していることは明らかだろう。

そして、大弐の娘は妊娠する。尼姫君に続いて、またも「実らない関係」から子どもが生まれたのだ。

誤解のないように言っておけば、人には多かれ少なかれ、実現不可能なものの獲得に燃える性質があるだろう。簡単に手に入るものにはあまり興味を示さない。それだけなら中納言だけに限った話ではないかもしれない。しかし、それが彼の場合徹底しすぎていることを問題にしたい。本論ではあまり触れていないが、唐后との恋も、本来であれば相手が后である以上、完全に「実らない関係性」である。にもかかわらず、彼はその「関係性」から若君を授かる。「実らない関係性」への中納言の熱き欲情と、そこから生まれる子どもたち。『浜松中納言物語』は繰り返し、

行き着きしままに、大弐の婿になむなりにき、と聞こえむもいとわろく、この世にとりては、大将殿の姫君の、尼になり給ひにけるを聞く聞く、それをば思ひ入れで、かくなむむつび寄りにけむと聞こえむも、いとほしうおぼさるれば、ただいとなつかしううち語らひ給ふを、（一四四～一四五頁）

大弐ふぜいの婿になることの聞こえの悪さ、また尼姫君がこのことを聞いた時の気の毒さを思って、彼はただ語らうことだけで時を過ごす。いわば、他人に「聞こえむ」ことへの恐れが彼を強く規制するのである。自分の想いは二の次、三の次にできる、いわば節度ある主人公ともいうべき彼の姿は明らかと言えよう。既に巻一で大臣の五の君と逢った時に「河陽県の后の御やうにだにあらばしも、身のいたづらにならむもおぼえずかし」（六二頁）と、肉体関係を拒否した中納言である。自分が想いを寄せる相手以外には、彼は非常に自制がきくのだ。

自分がこうと決めた女以外とは関係を持たない、ある種真面目な主人公の姿を印象付けた後、物語は尼姿となった姫君との異形の恋を語りだそうとする。

恋する中納言に対し物語の口調はかなり好意的である。「声も忍ばず泣き尽くし給ふ御けしきの心深さに、よろづのつらさも消えぬべし」（一六七頁）と、尼姫君を追い詰め、出家させてしまった悔恨で泣く彼に「御けしきの心深さ」を見るだけでなく、さらに彼の誠実なありようを描いていくのである。

うち聞きつけ給へるほどの、めづらしうあはれなることかぎりなし。行くてにかけつつ見わたし給ふべき人をだに、来しかた行くさきの思ひやり浅からず、うち解けて乱れ寄り給ふこと、おぼろげならではなき御心の、まいて仏のおぼさむ心を知らでは、あるべきならずかし。かたみに涙を堰きわびつつ、冬の夜一夜聞こえ明かし給ふことも、まねびやるべきかたなし。あまり心深き御ことどもは、書き尽くさんかたもなかりけり。（一六八頁）

中納言は涙を流しながら、尼姫君と冬の一夜を語り明かす。その心深さに対して語り手は「まねびやるべきかたなし」「書き尽くさんかたもなかりけり」と、最大級の賛辞を送るのである。誠実な彼の対応に、尼姫君の父大将も「この世も、かの世も思ふさまに深き御心契りの中と見えたるを、うれしきことにおぼしよろこぶ」（一八二頁）と、すっかり満足し、喜びを隠しきれない様子であった。

しかし、中納言の心中は決して穏やかなものではなかった。物語はその「男心」についても分け入っていこうとする。「うちうちの心清う濁らざらむさまは、わりなき心をしづむるほども、仏おのづから見給はすらむ」（一七二～一七三頁）と、自分の清浄さを仏に証し立てんとする自信を見せる一方で「あかぬことなきを見るままに、例ざまの世の常にてあらましものをと、口惜しうかなし」（一八三頁）と尼姫君と世間一般の夫婦になれないことを嘆き、「われならざらむ人は、のちの罪、仏のおぼしめさむところなど、さらにたどらざらまし」（一九三頁）と、自分にどれほど自制心があるかを自賛してもいる。

彼は、普通の男なら来世の罪などもわきまえず彼女を強引に犯してしまうはずだと考えているわけだが、そう考えるということは常に尼姫君の色香に惑っているということでもある。女の色香に激しく惑っているがために、彼は世間並みの夫婦になれない（つまり性交渉をもてない）ことを嘆き、内心の強い性的欲求を何とか堪えている自分に驚くのだ。

それにしても、なぜ彼は尼姫君から離れられないのだろうか。いくら尼に執着しても、そこには何の発展性も期待できないではないか。尼となった昔の恋人の世話をすると言えば一見美談だが、彼の振る舞いは単なる身辺の世話を超えている。尼と朝夕ともに過ごし、床まで一緒にとる。異常とも思える振る舞いではないか。何が彼をそうさせるのだろうか。

もちろん、罪の意識もあるだろう。自分が彼女の人生を台無しにしてしまった、そんな意識が中納言にはある。「さばかりめでたかりし御髪を、いかばかりかは憂くあさましうおぼしあまりて、かくしなし給ひけむとおぼしやるに、なにのなげきもおぼされず」（一六七頁）とあり、悔恨の深さが窺い知れる。昼夜を問わず、一見異常とも見えるほどに親身になって近しく世話をしたいという気持ちになるのも無理はない。しかし、彼はそうした悔恨の意識だけで尼姫君のそば近く生活しているわけでもなさそうなのである。

はじめに

本稿では平安後期に書かれた『浜松中納言物語』の主人公、中納言の恋のありようについて考察する。特に物語中、最初のヒロインと言える尼姫君との恋、そして最後のヒロインである吉野姫君について論じたいと考えている。もちろん、その二人のヒロインに挟まれた形の唐后との恋も、この物語の重要な要素であることは間違いない。しかし、彼の恋のありよう、言い換えれば欲望のありようを作り上げたものは何かと考えた際、やはりその初めての恋というものが重要な鍵を握っているのではないかと思える。中納言の欲望を作った始原とでもいうべき要素がそこにあるのである。そして、その尼姫君との恋から導き出されてくるものとして唐后との恋があり、さらに吉野姫君との恋がある。そういうことではないだろうか。

一方、吉野姫君との恋はこの物語がどういった恋愛を至上のものとして志向していたかが見えてくる。本来、彼の恋の集大成となるべきはその吉野姫君が生む女子（唐后の転生）との恋のはずだが、その恋について物語は語らない。物語がその幕を下ろす時、中納言が惑溺している恋は吉野姫君との恋であり、その省察は必須だと思われる。

吉野姫君をめぐる研究では、たとえば横山猶子（1）や八島由香（2）が唐后の形代として吉野姫君を論じ、また尾上美紀（3）は作者論との関連で吉野姫君を論じている。部分的には首肯できる見解もあり、本節でもそれら先行研究を適宜参照していくが、この物語が吉野姫君に中納言の最後の恋の相手という荷を背負わせたことを考える時、これまでの研究では物足りなさが残るのも事実である。

というのも、物語の後半部（巻四、巻五）において吉野姫君は終始、恋の相手として物語の中心に配されているが、物語が先に進むにつれ、内面的にある種の「成長」を見せるようにも思われる。言い換えれば、彼女は単なる唐后の形代といった立場から脱皮する様相を示し始めている。この辺りの具体的な内実はまだ解明されてはいない。本稿では吉野姫君のある種の脱皮、変貌に目を凝らし、物語が吉野姫君の変貌に何を託したのか、その内実を見ていきたいと思う。

『浜松中納言物語』の恋といえば、これまでの研究の多くが唐后との恋を扱ってきた。もちろんこの物語における唐后の重要性は動かない。けれども、その唐后との恋を挟み込む尼姫君、吉野姫君の存在はこれまであまりに閑却されすぎてはこなかったか。尼姫君、吉野姫君こそ、あるいは唐后以上に注目されるべきヒロインなのではないか。

『夜の寝覚』など他の物語を比較、参照しつつ、総合的に中納言の恋を考え『浜松中納言物語』の達成についても考えていきたいと思うものである。

一、中納言の熱き欲情を支えるものとして
――尼姫君との恋

さて、巻二で中納言が唐から帰国、自邸に戻ってからというもの、物語は少し変わった展開をたどり始める。巻一では唐后との現代風に言えば「国境を越えた愛」を濃密に語ってきた物語であったが、巻二に入ると帰国した中納言の新たな恋を語ることができず、急に停滞し始めるのである。

と言うのも、中納言の相手になるような姫君が物語にいないのだ。身分の違う大弐の娘かあるいは出家してしまった尼姫君しかおらず、いずれも中納言の恋の相手には本来ならないはずの女君なのである。

物語は、まず大弐の娘との恋を語り始める。大弐の邸に泊まった中納言の脚を揉みに、夜、娘が訪れる。

「許されありつる足を押さへ給へかし」とて引き寄せ給へば、にほひありさま、いとあてはかに、かうばしう、手あたりもいみじうささやかに、あえかにらうたげなるけしき、かいなでの人とおぼえず。

（『新編日本古典文学全集　浜松中納言物語』一四四頁）

彼は大弐の娘の美貌に一方ならず興味をそそられる。

しかし、彼には関係をもつ気はない。

『浜松中納言物語』中納言の恋　――主人公の恋心を揺さぶるもの

伊　勢　　光*

"Hamamatsu Chunagon Monogatari" Chunagon's Love――Something to which His Love is Excited

Hikaru ISE

This paper examined the circumstances of the love of the main cheracter Chunagon at the Hamamatsu Chunagon story, a late Heian period story. In this paper, I thinked about the love for Amahimegimi, the first love of Chunagon, and the love of Yoshino Hime who is the last love of Chunagon.

First, I saw love with Amahimegimi. And I noticed that he has passion for "Cannot fulfillment relationship" with love with her. He was not interesting about her at first. But when he became his sister, and she marries another man, his love burned. He entered the her room and raped and pregnanted her.

Even in the case of Yoshinono Himegimi who appears instead of the Karakisaki, the situation is very similar. Initially, when he met Yoshinono Himegimi, he was not at all interested in her. However, he receives a prophecy from a clergy as saying "If someone has a physical relationship before becoming 20 years old with her, she will die." Then his love burns at once. He thinks that "As soon as the princess turns twenty years old I will make love with her" and he raise his desire.

Furthermore, after she is abducted by a man, he obsesses even more to the princess. He lies about her as "a sister" and takes care of her taking it home. Meanwhile, she avoids physical contact with him, and she also begins to show attachment to the man who abducted her. And she gets tired of the relationship with men, she begin to think entering the priesthood. This is a fixed form of "a woman's story" seen in "Yoruno nezame". The story draws a "story of a man" that burns a flame of love in " Cannot fulfillment relationship". And adds elements like "' a woman's story" which principally points to Yoshinono Himegimi's life, so as to make up a new story.This story ends with the Yosinono Himegimi being pregnant and Karakisaki is going to be born. This could be said as "a peculiar happy end". If Karakisaki gets incarnated, she and he will not be "Cannot fulfillment relationship ". Hot time with Yoshinono Himegimi who is taken by men. He does not know whether Karakisaki really is incarnating. With such a "a peculiar happy end", this story is ending.

In other words, from the beginning to the end, this story depicts the feeling that the protagonist burns love to "Cannot fulfillment relationship". There is a commonality with the story written in the same period here. From now on, my task is to carefully consider these other stories and their differences. Finally, I insisted on the personality of "Hamamatsu Chunagon Monogatari" depicting the love between the ladies (Amahimegimi, Yoshinono himegimi) and the Hamamathu Chunagon who are "Cannot fulfillment relationship".

*一般科目教室（人文社会科学系）

研究推進委員会

委員長　常光幸美（物質工学科）
委　員　安丸尚樹（機械工学科）
　　山本幸男（電気電子工学科）
　　荒川正和（電気電子工学科）
　　下條雅史（電子情報工学科）
　　坂元知里（物質工学科）
　　辻野和彦（環境都市工学科）
　　青木宏樹（一般科目教室(自然科学系)）
　　藤田卓郎（一般科目教室(人文社会科学系)）

福井工業高等専門学校　研究紀要　人文・社会科学　第52号

平成30年12月25日　印刷
平成30年12月25日　発行

編集兼
発行者　福井工業高等専門学校

福井県鯖江市下司町
ＴＥＬ（0778）62-1111（代）
ＦＡＸ（0778）62-2597

印刷所　㈲ワープロセンターＨＯＰＥ

福井県越前市東千福町21-4
ＴＥＬ（0778）24-1146
ＦＡＸ（0778）24-2339