

学位論文要約

初修外国語教育と「教養的要素」

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻 高等教育学分野

D186418 樊 怡舟

論文構成

序章

- 0.1 研究背景
 - 0.2 分析の枠組み
 - 0.2.1 教養教育研究と教養論的アプローチ
 - 0.2.2 カリキュラムのレベル・「重層性」と「形骸化」
 - 0.3 方法論
 - 0.3.1 社会科学における「基礎づけ主義」と「反基礎づけ主義」
 - 0.3.2 認識論と研究デザイン
 - 0.3.3 本稿における「教養的要素」の方法論的線引き
 - 0.4 本研究のリサーチ・クエスチョン
- 第一部 外国語教育カリキュラムの位置づけ・意義付けにおける「教養的要素」

- 1.1 日本の学制整備と外国語教育の位置づけ
 - 1.1.1 旧制小学校
 - 1.1.2 外国語教育の位置づけ
 - 1.2 外国語教育の型と「教養」の主張
 - 1.2.1 普通教育としての外国語教育
 - 1.2.2 専門教育・職業教育としての外国語教育
 - 1.2.3 基礎教育としての外国語教育
 - 1.2.4 入試教育としての外国語教育
 - 1.3 外国語教育論と「教養的要素」
 - 1.3.1 目的論と「教養」・「実用」パラダイムの歴史的展開
 - 1.3.2 「教養」か「実用」か及び「訳読」か「会話」か
 - 1.4 旧制高校から大学へ
 - 1.4.1 旧制第一高等学校の成り立ち——大学予科の影
 - 1.4.2 旧制高校カリキュラムにおける外国語教育の変化
 - 1.5 知見整理
- 第二部 外国語教育と一般教育カリキュラム
- 2.1 戦後高等教育改革の経緯
 - 2.1.1 大学像変遷における理念と制度
 - 2.1.2 葛藤をどう見るか
 - 2.2 新制大学理念の形成——戦前大学改革論と自由主義改革論との妥協
 - 2.2.1 第一次米国教育使節団
 - 2.2.2 日本側教育家ノ会と東京大学教育制度研究委員会——米国教育使節団報告書に入る

る日本側の文脈

- 2.2.3 戦前の文脈の参入——教育改革同志会の構想
- 2.2.4 教育刷新委員会の発足
- 2.2.5 教育刷新委員会内部の合意と衝突
- 2.3 一般教育カリキュラムの形成と受容
 - 2.3.1 「普通教育」と旧制高等学校・大学予科のカリキュラム
 - 2.3.2 「一般教養」・「一般教育」の混用期
 - 2.3.3 「一般教育」というネーミングとその歴史的な文脈
 - 2.3.4 導入背景から見る「general education」と「一般教育」との相違
- 2.4 外国語教育の「補助科目」化

- 2.4.1 「補助科目」化と大学基準協会
- 2.4.2 大学基準協会における議論体制の変化
- 2.4.3 一般教育研究委員会による「補助科目」化への理由付け
- 2.4.4 無視されていく外国語教育と三系列均等配分モデルの破綻
- 2.5 知見整理
- 第三部 「教養的要素」の現場のメカニズム
- 3.1 本研究のアプローチ
- 3.1.1 インタビューに対する見方
- 3.1.2 解釈学的アプローチによるナラティブ分析
- 3.2 教員の認識における「教養的要素」
- 3.2.1 課題設定と研究対象
- 3.2.2 初修外国語教育の現状——制限された状況を前提とした位置づけと意義づけ
- 3.2.3 「教養的要素」への認識
- 3.2.4 「教養的要素」の中身に関する考察
- 3.2.5 考察
- 3.3 学生の認識における「教養的要素」
- 3.3.1 研究課題と研究対象
- 3.3.2 「実践されたカリキュラム」——授業実践と授業体験の語りについて
- 3.3.3 「教養的要素」への認識
- 3.3.4 教員目線の「教養的要素」と学生の学習経験について
- 3.3.5 考察
- 3.4 知見整理
- 補論 外国語教育の効果検証と実証主義による接近
- 4.1 実証主義からの接近するためのストラテジー
- 4.1.1 存在論的線引き
- 4.1.2 厳密な効果推定と因果推論
- 4.1.3 課題設定
- 4.2 より厳密な推定を目指すモデルと手法
- 4.2.1 学生成績表の活用可能性と難点
- 4.2.2 交互固定効果モデル
- 4.2.3 交互最小二乗法 (ALS)
- 4.3 分析と結果
- 4.3.1 データと変数
- 4.3.2 成績表から「コンピテンシー」を抽出する
- 4.3.3 留学効果の推定
- 4.4 知見整理
- 終章
- 5.1 まとめ
- 5.2 ディスカッション

論文要約

0 序章

本研究は、教養教育に位置づけられている初修外国語教育と「教養的要素」との関係について検討するものである。

高等教育においては、特に設置基準大綱化以降、初修外国語については単位数が減らされつつ、授業として語学修得上の能不全が指摘される中（岩崎、2007）、結果的に学生の語学力や授業満足度の低下が多数報告されている（高橋、1991；郭 2007）。その結果、初修外国語カリキュラムは「不要論」にさらされることとなっている（田畑、1997；坂野、2011）。

初修外国語は教養教育に位置づけられる以上、「言語教育と教養教育を一体化した、プラス教養の語学」という考え方（大学教育学会 25 年史編纂委員会編、2004 p271）のように、教養教育としての初修外国語教育の位置づけと意義づけに関する議論が不可欠である。

もともと、「教養的要素」という概念は抽象度が高く、「世界をよりこまやかに理解する教養的意義」を持った「学習目的」（武田、2005）や「ひとまず『実用』から切り離し、『教養』として」（高田、2005）といった言い方があるものの、厳密な定義について教員と学生、または教員間においても共通認識ができておらず、多くの齟齬が生じており（高橋、1991）、実態やあり方も極めて不明確である。このような課題は、初修外国語だけでなく教養科目全般に対して指摘されている（日本学術会議、2010；吉田、2013）。

そこで、本研究は、初修外国語教育の位置づけと意義づけを再考する糸口として、初修外国語教育と「教養的要素」との関係について検討していく。

「教養的要素」に関する理論レベルの従来の議論は専らいわゆる「あるべき」論の下で展開されている。例えば、三浦（2004）や中央教育審議（2002）等では、現在初修外国語の根本的問題は正しい「教養的要素」の理念の不在にあるとし、その上で、「新しい時代に求められる教養は何か」という理念レベルの議論を行い、「あるべき」制度や授業法の理想図をそれによって提示している。即ち、「あるべき」理念の下で「あるべき」制度が設けられれば、「あるべき」認識が自然と共有され、結果として「あるべき」学習成果が得られるという論理展開である。

このような教養論的アプローチを使用した議論は、いわゆる「あるべき」論だといえる。即ち「あるべき」理念の下で「あるべき」制度が設けられれば、「あるべき」認識が自然と共有されていくという論理展開である。理念レベルでの議論は重要であるが、これらの議論は実際の科目が提供され、授業で実際行われている現場の状況を考慮せず、理想論に留まりがちであり、具体的な議論に発展していかない。「教養的要素」という抽象概念に関する議論は正解や定論のない世界でもあり、教養論的アプローチを用いたところで、初修外国語の「教養的要素」の定義がそもそも共有しづらいつ考えられる。

言うまでもなく、「あるべき」論の前提は、理念レベルの「教養的要素」と実際の教育学習活動における「教養的要素」は同一物として、客観的に定義できるという信念である。しかし、そういう信念は現実において成り立ち得るのか。

実は、「あるべき」論は外国語教育研究のみならず、従来のカリキュラム研究においてよく見られる考え方である。カリキュラム論の視点からいうと、カリキュラムは意図されたものと、実施されたものと、学生の学びとの間に、隔たりが常に存在していると考えられている（Bovill & Woolmer, 2019；Ono, 2011；Bouangeune et al., 2008）。例えば Goodlad の枠組みでは、カリキュラムを、「理念レベルのカリキュラム」、「制度レベルのカリキュラム」、「教員に認識されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」、「学生が受け止めたカリキュラ

ム」等のレベルに細分化している (Goodlad, 1979)。本稿が扱う初修外国語の「教養的要素」のような、共通認識されにくいもの (高橋, 1991) は、それぞれのレベルのカリキュラムの間で、「教養的要素」が示す内容に関する「ずれ」が生じやすいと考えられる。本稿のテーマで言い換えると、教室内において、教員が想定している「教養的要素」と学生が受け止めている「教養的要素」は含意や形式が必ずしも同一ではないと想定される。

方法論的に言い換えると、「あるべき」論の場合では初修外国語の「教養的要素」を実存物として扱う基礎付け主義的立場 (野村, 2017) に立ち、そのうえで、「教養的要素」に関して、何らかの「あるべき」理想図からかけ離れた現場の実践は是正すべきという実証主義的な研究デザインになる。

対して本稿では、「教養的要素」は客観的な実存物によって基礎付けられていない単なる抽象概念であるとし、即ち本稿は教員や学生の認識における「教養的要素」に対しては反基礎付け主義の立場をとる (野村, 2017)。ゆえに、現場の個々人の解釈実践から、その概念の構築を解釈学的アプローチより理解することが可能という解釈主義的な研究デザイン (野村, 2017) を適用している。一方、教養教育カリキュラムという制度に対して、本稿は基礎付け主義的立場を取ることとする。即ち、カリキュラムを実在する制度として、実践的で後付的なアプローチによりその変遷のいきさつを整理できるというポスト実証主義の研究デザインを適用している。

具体的に、本研究は以下のリサーチ・クエスチョンにこたえていく。

①そもそも日本において外国語教育がどのように議論されてきているのか。「教養的要素」に関する主張はいかに外国語養育の位置づけ・意義づけに関する目的論・内容論に参入するのか。また、外国語教育論に関して「教養」という文言があえて使われる文脈や背景がいかなるものか、時代と共にどのような変化がみられるのか。

②戦後高等教育改革によって、理念と制度がいかに変わったのか。その中で、外国語教育が初めて「教養課程」の一部として大学のカリキュラムに入ったが、このことは何を意味しているのか。戦後改革において外国語教育、ないし教養教育カリキュラムという制度がいかなるプロセスで成り立ったのか。

③外国語教育の現場にいる教員や学生らの語りでは、「教養的要素」という言葉がどのような言語資源の下で解釈されるのか。特に担当教員と学生らの語りから、「教養的要素」という抽象概念がいかに授業内容や学習経験によって構築されるか。

1 第一部 外国語教育カリキュラムの位置づけ・意義付けにおける「教養的要素」

本研究の第一部では、大学という文脈を外して、そもそも日本の歴史上、外国語教育がいかに展開されてきたのかを整理した。それとともに、外国語教育論に関して、各機関における外国語教育カリキュラムの位置づけがいかに設定されているのか、意義づけがいかに主張されているのかに注目し、特にその中で「教養的要素」がどのような形で巻き込まれているのかについて政策文書などから分析した。

外国語教育の目的論・授業法論における「教養」の変遷について、以下の知見を得られた。

①戦前日本の諸教育機関における外国語教育カリキュラムを整理し、そこから外国語教育の位置づけ・意義づけの「型」をまとめた。即ち、普通教育としての外国語教育、専門教育・職業教育としての外国語教育、基礎教育としての外国語教育、そして入試教育としての外国語教育である。

②そのうえで、位置づけ・意義づけの歴史的な文脈や制度的な文脈などを通してそれぞれの外国語教育の「型」の性質と特徴について整理した。中でも、普通教育として「教養」の存在

がとりわけ主張される場合、その背後に教養主義・国際主義の社会的文脈だけではない。実は多くの場合、外国語教育の必要性が社会的に認知されない時代においてこそ、目的性が曖昧な「教養」という叙述に逃げ込むという一面があることが分かった。即ち、その場合、外国語教育が機関のカリキュラムに定着したという制度的文脈が、「教養的要素」に関連する位置づけ・意義づけを後押ししている主な要因となる。

③外国語教育論において「教養」という言葉の意味合いは時代と共に変化するものである。また、時代によって「教養」と「実用」の関係も変わっており、必ずしも対義語の両者で使われているわけではない。そして、目的論における「教養か？実用か？」という論争は、実質的に「訳読中心か？会話中心か？」という授業スタイルに関する論争の代理としてされている。とはいえ、歴史から見ると、「実用」と「教養」といった言葉遣いは「訳読」と「会話」との対応関係が一定的なものではない。

④旧制高校における外国語教育について、それぞれの時代における外国語教育の政策・制度上の授業内容、目標、時間数設定の変遷を整理した。その結果、旧制高校において外国語教育がカリキュラムの主要な部分を占めているが、特に大正後期から縮小し始めていることが分かった。そして、昭和期にはいつてから、外国語教育が専門基礎教育としての必要性が徐々に薄れていき、旧制高校もなかなか職業教育機関自立できないという位置づけ・意義づけ上の難題に立ち向かう。とはいえ、ナショナリズムの台頭にもかかわらず、歴史的な文脈や制度的文脈の作用の下で、外国語教育は依然として旧制高校のシンボルとして認知され、加えて大学入試という制度の存在により、入試教育として位置づけ・意義づけできることもあり、外国語教育が相変わらず旧制高校の主要部分ないし最大な特徴として定着していった。

以上のことから、「理念→政策・制度→実践」の流れをもって、外国語教育の規範がその理念に基礎づけられるという「あるべき」論の主張に問題があることが分かった。

なぜなら、そもそも理念レベルの「教養的要素」が客観的な普遍的な実在ではないからである。歴史から見ると、「教養的要素」は各時代の原理的なものより自発的に発生するものではなく、後付け的に社会的構築されるものである。しかも、外国語教育論において「教養的要素」は後付け的に、現行の外国語教育の位置づけや取り組みに合わせて、それを理念レベルにおいて正当化しているという一面がある。

また、旧制高校や師範学校等の事例からわかるように、機関のカリキュラムとして定着していたという制度的文脈自体も強く外国語教育の位置づけ・意義づけに影響を及ぼしている。その結果、職業教育も基礎教育も入試教育も意義づけとして機能できなくなる環境に置かれた場合、外国語教育カリキュラムは「教養的要素」として意味合いがやたら強調されることになる。

終戦後、高等教育機関の一元化により、旧制高校にあった外国語教育カリキュラムが大学のカリキュラムとして位置づけられることとなった。それにつれ、専門基礎教育、職業教育の次に、そのカリキュラムは入試教育という「型」も適用できなくなった。このことは、戦後改革において外国語教育がやがて教養課程の一部として位置づけられたことの、一因であろう。

2 第二部 外国語教育と一般教育カリキュラム

本研究の第二部では、戦後改革に注目し、戦後高等教育改革の経緯、教養教育カリキュラムが形成され受容されていく過程について整理した。そのうえで、カリキュラムの視点から、外国語教育の位置づけ・意義づけがいかに影響されて、やがて「補助科目」として定着したのかについて検討した。そのうえで、理念の裏づけと実際の政策・制度づくりとの「ずれ」に注目し、戦後高等教育システム、教養教育カリキュラム、そして外国語教育の制度が、どのように妥協と受容の中で形成されていくかについて分析した。

検討の結果、以下の知見が得られた。

①戦後改革には、理念レベルにおける断絶的刷新と制度レベルにおける継承的拡大という二つの流れが存在する。それぞれの流れにおいて、一般教育が、前者の場合に民主主義や自由主義などの新理念のカリキュラムにおける具現化として、後者の場合に新制大学に一元化された各旧制機関、各学部のカリキュラム上の繋ぎとして機能している。

②戦後高等教育改革では、多数の政策案が提起されているが、結果から見ると、実際の改革は、第一次アメリカ教育使節団の報告書で提唱された理念の刷新に基づくものばかりではなく、どちらかという日本側教育家ノ会などでは理念よりも一元化という制度レベルの改革が改革案の主軸となっている。一方、このような高等教育機関一元化という制度レベルの構想は戦前の教育改革同志会の改革案にまでさかのぼり、その理念的基礎づけは戦後新たに加わった「民主主義」「自由主義」と大別している。このような歴史的な文脈の下で制度レベルの改革が理念レベルの改革を先走っており、その後教育刷新委員会の具体的な議論において初めて、米国教育使節団が提起した理念が後づけ的に一元化等の制度の正当化に使用されるようになった。

③一般教育カリキュラムの成立と受容は、「general education」の訳語の変遷からとらえられる。「general education」の訳語が「普通教育」→「一般教育」・「一般教養」の混用期→「一般教育」という風に時期によって異なる言葉に訳されていたが、その変遷は旧制高校の文脈の継続的拡大と新理念参入による断絶的刷新との葛藤が表れている。一方、「一般教育」という言葉は、戦後改革に生まれた造語ではなく、戦前から多様な場面で使われてきていることが分かった。その意味合いをまとめると、全員対象、学際性、科目を横断する知的統合、修身や対応力育成など非職業の一般的な能力育成といったキーワードが浮き上がる。そういった固有のニュアンスがやがて戦後導入した新概念としての「general education」の受容に影響を及ぼすと考えられる。

④外国語教育の位置づけの急変について、「補助科目」化の背景には大学基準協会内の議論体制の変遷という文脈があることが分かった。そのような議論体制の変化は外国語教育ないし一般教育への認識の変化を起し、最終的に「補助科目」化というカリキュラム上の急変を促す一因となった。大学基準協会内では、そもそも明確な「外国語教育観」が存在していないのであり、各専門学部委員会にしる、一般教育研究委員会にしる、議論の中心が専門教育カリキュラムと三系列均等配分の確立にあり、「補助科目」化前後において外国語教育の位置付けが十分に議論されているとは言えない。

⑤一般教育研究委員会は「補助科目」化について、それぞれ理念レベルと制度レベルから次のように二つの理由を述べている。すなわち、理念上外国語教育は完全な一般教育ではないこと、そして制度上外国語教育を一般教育に入れると三系列均等配分が崩れかねないことである。一般教育研究委員会による説明内容の推移から見ると、「補助科目」化については一般教育履修制度に合わせるという制度レベルの原因が大きく、「外国語教育が広い意味の専門教育である」という理念レベルの理由づけは後から強調されてきたものである。

以上の知見から、「あるべき」論の前提にある「理念→制度」という流れは歴史から見ると成立していないことが分かった。理念レベルのカリキュラムと政策・制度レベルのカリキュラムとの関連性は、戦後高等教育改革の経緯を見た限り、何か新概念に基づく理念の刷新よりも、現実問題に対応する形で制度レベルの改革が先走って、そのうえであくまで後づけ的に新概念を用いて理念レベルの正当化を図るという構造になっている。このことは制度の形骸化や理念の空洞化として批判できるが、それより、改革というのは理念のみの世界ではありえなく、現実世界の実在する問題への対応を同時に兼ねており、制度の整備が常に先走るとみたほうが妥当といえよう。

また、制度レベルの改革は、現実問題駆動ということもあり、問題のしわ寄せが多くみられる。外国語教育の「補助科目」化という事例もその典型例である。建前として理論レベルの理由づけもされているが、本音として三系列均等配分の保持という制度レベルの理由づ

けが原因で、外国語教育の「補助科目」化という次の制度レベルの改革が打ち出されることになる。しかし、制度の構造上の問題はそれで解決できたわけではなく、やがて大学設置基準の改訂により振替可能な単位が設定され、三系列均等配分そのものも破綻する羽目になっていった。

3 第三部 「教養的要素」の現場のメカニズム

本研究の第三部では、実際の教育実践の現場から着手し、現場の文脈に落とし込まれた「教養的要素」のリアリティー（教員と学生による「教養的要素」に対する解釈）をとらえなおすことを目指す。具体的に、外国語教育の現場に入り込み、外国語教育の「教養的要素」はいかに現場の教員や学生らにとらえられているのか、実際の教育学修活動において「教養的要素」たるものがいかにして作り上げられているのかに注目する。つまり、現場にいる教員と学生の認識における「教養的要素」の構築を探った。その結果、以下の知見を得られた。

①教員らは外国語教育の授業の特徴について、限定的な「位置づけ」と長期的な「意義づけ」から論じており、「教養的要素」の構築もその延長線上に行われている。「教養的要素」について問われた時に、教員らは、初修外国語の「教養的要素」の内実についての明確な説明を欠いたまま、初修外国語の位置づけ・意義づけを正当化する根拠として「教養的要素」を解釈する。

②一方、「教養的要素」にあたる具体的な教育内容は、機能も形式も極めて広義的で多様に解釈されている。つまり、現場にいる各個人においても、理念レベルにおける「教養的要素」という抽象概念と実践レベルの「教養的要素」に関する内容計画とは異なるメカニズムによって動かされていることが分かった。具体的に言うと、現場の教員らの認識において、理念レベルの「教養的要素」は、意義付けの正当化というメカニズムにより構築されており、「教養的要素」に関する明確な説明があるわけではない。対して実践レベルの「教養的要素」は授業の文脈の下で臨機的に柔軟に認識されており、「教養的要素」として語った各タイプの教育内容がそれぞれ実際の授業において一定な役割を持っている。各教員が「教養的要素」について言語化する際に、そういった言語修得以外の（もしくはそれ以上の）内容を、教養教育カリキュラムという制度的文脈のもとで再解釈し、後付的に「教養的要素」という抽象概念の中身として認識したとみられる。

③学生らは授業の特徴について、その大学らしさや必要性から解釈している。また、授業内のやりとりの不足が指摘される中、学生の認識において授業の面白さは、主に教員の冗談や小話によって誘発される教室内の交流や人間関係をベースに語っている。そんな中、学生の語りにおいて「教養的要素」という概念は、主に教養教育カリキュラムそのものの位置づけや、価値観・考え方に関する学習経験に基づいて構築されている。

④教員が「教養的要素」として認識した教育内容に関して、学生も学修経験として印象深く感じられているところが多い。但し、それらの授業内容に対する解釈から見ると、学生の受け止め方は必ずしも教員の狙い通りではない。学生はそれらの内容を各自の経験に埋め込んで語る際に、結果的に学修経験と無関係な面白いエピソードとして受け止めるケースや、さらに場合によって自身の経験の文脈拘束性により、教員の狙いと逆の方向に学習経験を語るケースも見られる。

以上の知見から、「理念→制度→実践」をもとにした「あるべき」論ではなく、理念や制度と必ずしも接続していない現場なりのメカニズムが、いかに実践レベルのカリキュラムにおける「教養的要素」を構築しているかについて、次のように検討できる。

抽象概念としての「教養的要素」は教員・学生両側の語りにおいて、カリキュラムの制度上の位置づけ・意義づけの正当化という文脈に埋め込んで解釈される。しかし、具体的な教育内容や学修経験に落とし込むと、実際の教育学修活動における機能という点から多様で個性的に解釈されるようになる。

では、後付的にみると、「教養的要素」がいかに関係と学生のやり取りの中で形成されるのだろうか。本研究の分析結果から見ると、「教員が認識したカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」の接点は、まさに気づきや納得感を表す「面白い」や「へーそうなんだ」などのキーワードであろう。そういった「教養的」な授業内容に対して、学生のあつ種共感を示す瞬間は、注意喚起という教員の意図によるものであると同時に、授業内容を振り返る際に、学生が自身の経験に拘束されながら、学習経験を後付的に構築し始める瞬間でもある。非伝統的な教室の雰囲気形成も意外と学生側の認識した「教養的要素」と関連しているように見られる。

4 補論 外国語教育の効果検証と実証主義による接近

第三部の分析からわかるように、実際の教育学修活動に焦点を向けると、現場の教員と学生の認識では、「教養的要素」という概念は大学の教養課程におかれたという外国語教育の位置づけと意義づけを正当化する要素としてあくまで後付的に構築されている。そして、具体的な授業内容や学修経験に落とし込まれる際に、「教養的要素」が極めて多様で、拡張的に解釈されていく。そんな中、事前に用意した枠組みをもって、ある教育学修活動に「教養的要素」が含まれているかどうか、その「教養的要素」が正しいかどうかについて、判断することにそもそも正当性はないといわざるを得ない。つまり、反基礎づけ主義に基づいて考えると、「教養的要素」という概念を客観的第三者の立場から構築することが不可能である。

ただし、高等教育分野では、実践者の現実的な問題関心として、教育学修活動の効果の測定が常に重要な位置に位置づけられている。だが、反基礎づけ主義の立場をとった本研究の知見や取り組みは、それら実証主義よりの問題関心と方法論上で矛盾が生じている。とはいえ、両者は本当に完全に絶縁しているのだろうか。

本研究の補論として、反基礎づけ主義の立場との整合性をとりながら、効果検証という目的で、実証主義またはポスト実証主義の研究デザインを適用する可能性と到達点について検討していった。

実は、「教養的要素」に対して、反基礎づけ主義の立場をとっている本研究でも、すべての物事を実在に基礎づけられていない抽象概念として扱っているわけではない。例えば、本研究は、インタビューにおいて現場の教員と学生らが「教養的要素」のリアリティーを構築する際に使用した言語資源のうち、具体的な授業内容や学修経験を指している部分が何らかの客観的な実在を反映できているとみている。即ち本研究では、教育の現場において、「教養的要素」という概念が客観的な実在ではないが、それをケースバイケースで実際の授業活動等に還元されている場合、それらの授業内容や学修経験が、定義・観測できる客観的なものとして扱えるという存在論的線引きを行っている。

上記の存在論的線引きを前提に、実際の教育学修活動が後付的に「教養的要素」として認識されるかどうかをいったん棚に上げ、「教養的要素」という抽象概念の構築と並行して、特定の教育学修活動の特定の目的に対する効果を検証することの可能性が完全否定されているわけではない。

そこで、本研究の存在論的線引きとの整合性を考えて、以下の2点について注意することが必要であった。即ち、①実証分析として、あくまで、具体的に測定される「成果」に対する実際の教育活動の効果測定することにとどまることである。②規範分析として、枠組み設定やインプリケーションなど研究を進めることによって生じる政治性を意識し、価値判断をしないことである。つまり、経験的分析はあくまで一側面や一可能性の提起に過ぎないことを念頭に置きながら、効果検証のプロセスと規範的解釈の合理化とを分離すれば、ポスト実証主義の研究デザインでも、前記した存在論的線引きと整合的になりうる。

そこで、補論として厳密な因果推論を目指し、TOEIC 得点に対する短期留学の効果検証

を例に課題設定を行った。

より厳密な因果推論をするために、学習能力や学習態度など測定されない共変量を統制する必要があるが、本稿は学生成績表を活用することによって解決できると考えられる。

しかし成績表データを交絡要因統制のために活用するには、難点が二点ほど挙げられる。

第一に、成績表データはあまりにも変数が多いことである。X大学の場合、学部学生が1万人以上おり、開設科目数も凡そ4千ある。ゆえに主成分分析などの処理で情報の集約を行うことが望まれる。

第二に、成績表データは欠損率が高いことである。普通の主成分分析では、欠損が発生する行を削って計算することとなり、欠損率が高い場合に主成分分析の手法が適用できない。特に成績表データの場合、全科目を履修できている学生がいらない限り、すべてのデータが削除されることとなるので、別のアプローチを考える必要がある。

それを可能にするために、学生の成績表が交互固定効果モデルに従うとし、推定手法として交互最小二乗法（ALS）を適用する手法を開発した。

分析結果から見ると、従来の検証結果を覆し、短期留学の効果が検出されないということが分かった。反基礎づけ主義の立場の下で、この結果は直ちに英語力と「教養的要素」との関連性についての議論に使えないが、「教養的要素」の一側面、一可能性を再考するきっかけになりうる。

5 終章

第一部、第二部、第三部では、それぞれ（初修）外国語教育の理念・理論の展開、大学における外国語教育制度の成り立ち、そして現場の教員と学生の認識における「教養的要素」の構築から検討を行った。これまでの分析を踏まえて以下の議論ができる。

①理念、制度、実践と「教養的要素」の発生

従来の研究は「あるべき」論を用いるものが多い。即ち、「あるべき」理念の下で「あるべき」制度が設けられれば、「あるべき」認識が自然と共有され、結果として「あるべき」学習成果が得られるという前提で論理を展開している。比べて、本研究の分析から考えると、少なくとも（初修）外国語教育の「教養的要素」が「理念→制度→実践」基づいて発生しているわけではないといえよう。

まず、外国語教育論の展開から見ると、理念・理論レベルにおける「教養的要素」は決して自明的なものではない。そもそも外国語教育の位置づけ・意義づけが各時代の社会的文脈、歴史的な文脈、制度的文脈の下でできており、その中の「教養」への言及は、目的論や内容論の代理として後付け的に主張されている一面がある。

また、戦後改革の経緯から見ると、「理念→制度」という流れは閉ざされている場合もある。実際の改革は理念に基づいての制度づくりではなく、いつも制度レベルの議論が先走って、葛藤と妥協の中で、「教養的要素」に関するものも含めて理念レベルの言説は制度の正当性を論じる文言が後付け的に提起される。

そして、現場の教員や学生に対するインタビューから見ると、実践レベルの「教養的要素」は理念や制度に基礎づけられるものというより、現場なりのメカニズムによって形成されている部分が多い。まして、実践レベルの中でも教員が認識したものと学生が受け止めたものとの間に「ずれ」が生じている。ただ、総じて言えるのは、現場の教員や学生の語りでは、「教養的要素」を授業内容や学修経験に具現化する際に、授業内における機能や個人の経験的文脈に基づき極めて多様で拡張的な解釈実践を行っている。一方、「教養的要素」という抽象概念を構築する際に、事実上カリキュラムの制度的文脈に埋め込んで初修外国語教育の意義づけを正当化するという語りとなってしまう。

②制度的ナラティブと非制度的ナラティブ

ただし、理念レベル・制度レベル・実践レベルを通して、「教養的要素」に関連する概念

を用いて、後付け的に実質の理念・制度・実践を正当化するという制度的ナラティブ（規格化されたナラティブ，institutional narrative）が影に存在する。「教養か実用か」という言葉で代替される外国語教育内容論の論争，外国語教育「補助科目化」の時の理念レベルの理由づけ，そして現場の教員や学生らの語りにおける「教養的要素」という抽象概念の構築など，いずれも制度的ナラティブの典型例といえよう。制度的ナラティブは言い換えると、「教養的要素」をもとに，後付け的に外国語教育カリキュラムの各レベルの規範を基礎づけるということであり，「あるべき」論の論法と親和性が高いと考えられる。そういう意味で，初修外国語教育の「教養的要素」に注目した本研究に限らず，「あるべき」論がカリキュラム論におけるドミナントストーリー（思い込みの語り，支配的な語り）であるといえよう。

一方，現場の教員や学生らの語りでは，制度的ナラティブのほかに非制度的ナラティブも言語化されている。例えば，「教養的要素」に当たる教育内容についての教員らの語りでは，外国語教育の位置づけの正当化からではなく，深い学びとしての「教養」，補足としての「教養」，スキルとしての「教養」，箸休めとしての「教養」など，「教養的要素」という抽象概念を授業内の機能という文脈に埋め込んで多様な解釈実践を行っている。

また，学生らへのインタビューにおいて，教員らしくない冗談や小話，授業内で教員が他の学生を厳しく注意する場面などが「面白い」授業体験として言語化されている。このように，学生らは授業内のささやかなやり取りに特に敏感的推察できる，まさにそのような「面白い」授業活動が非制度的ナラティブを誘発しているといえよう。非制度的ナラティブ（実際の授業の臨機的・突発的なやり取り）に埋め込んで学習経験を言語化するところも多くみられる中，第三部で議論したように，そういった「面白い」授業体験が学生の学修経験の構築に大きな意義があると考えられる。

むろん，非制度的ナラティブのすべてが「教養的要素」として解釈されていくわけではないが，案外制度の枠から逸脱した臨機的状況こそ，実践レベルの「教養的要素」を創出するメカニズムにかかわりが深い可能性が示唆される。

そういう意味では，ドミナントストーリーだけではとらえきれない「教養的要素」のリアリティは，まさに非制度的ナラティブより，それを異化するヒントが提供されているといえよう。

③ドミナントストーリーの再生産と存在論的線引き

本稿の分析から，「教養的要素」という抽象概念は，理念レベルにおいて後づけるに「訳読中心か会話中心か」という内容論の正当化に使われ，制度レベルにおいて後づけるに制度のしわ寄せの正当化に使われ，実践レベルにおいて制度的文脈に埋め込んで後付け的に外国語教育の意義づけの正当化に使われていることが分かった。

「後づけるに使われる」というところ以外では，「あるべき」論と適合した光景になっている。というより，それぞれのレベルにおける言説は，無意識のうちに「あるべき」論のメカニズムに近づけている。このように，無意識のうちに準じて言語化されることから，「あるべき」論がカリキュラム論におけるドミナントストーリーになったと推察される。「後づけるに」ということを見落としてしまうと，「教養的要素」の実態をいかに調べたところで，結局「あるべき」論というドミナントストーリーの補強としかならなからう。

そういう意味では，「教養的要素」という抽象概念に関して反基礎づけ主義の立場から研究デザインを行うことが非常に重要である。少なくとも，そういった抽象概念に関連する各レベル間のつながりが自明的なものばかりでないということを意識しなければならない。

一方，従来の研究ではなぜ基礎づけ主義の研究デザインで「あるべき」論を受け入れた研究が多かったのだろうか。

問題の一端は効果の可視化やアカウンタビリティ等を現場に追求する成果主義にあるように思われる。なぜなら，成果主義への対応自体が，後付け的に「教養的要素」の定義や枠組みを設定してから，検証する対象の効果を調査することになり，そして結論づける際に，その対象の「教養的要素」としての正当性を強調するという構造になりやすい。また見方によれば，「あるべき」論というドミナントストーリーが再生産される構造でもある。

この問題は、方法論上存在論的線引きの恣意性による問題といえる。経験データに基づいて、分析できるのは、ある具体的な指標に対するある具体的な教育活動の効果測定にとどまる。抽象概念である「教養的要素」に対して、規範としてその構成パーツを一般化された形で解明することはそもそもできない。前者はで実証研究で対応できる範疇で、後者は解釈の世界に入る。本研究の補論で提案した通り、経験的分析はあくまで一側面や一可能性の提起に過ぎないことを念頭に置きながら、一般化された「教養的要素」の構築プロセスの解明をそもそも実証研究の結果として目指さず、一可能性を以て抽象概念のリアリティーを少しずつ理解していくことを研究目的にすべきであろう。分析結果過剰な解釈を避けることによってポスト実証主義の研究デザインでも、前記の存在論的線引きと整合的になりうる。

主要な参考文献

- Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe*
- Bai, Jushan (2009). Panel data models with interactive fixed effects. *Econometrica*, 77, 4, 1229–1279.
- Bernard & Ryan (1998). Text analysis: Qualitative and quantitative methods. In H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp. 595–645). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Clements, D. H. (2002). Linking research and curriculum development. In L. D. English (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 599–630). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Colin Koopman (2011), Rorty's linguistic turn: why (more than) language matters to philosophy, *Contemporary Pragmatism* 8(1), p61–84.
- Furlong, P., Marsh, D. (2010). A Skin Not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science. In: Marsh, D., Stoker, G. (eds) *Theory and Methods in Political Science. Political Analysis*. Palgrave, London.
- Goodlad J.I. and Associates (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGraw-Hill Book Company
- Josse J, Pagès J & Husson F (2009). Gestion des Données Manquantes en Analyse en Composantes Principales. *Journal de la Société Française de Statistique*, 150, 2, 28–51.
- MARSH, D. e STOKER, G. *Theory and Methods in Political Science*. Palgrave MacMillan, 2002.

Søreide, G. E., (2006), Narrative Construction of Teacher Identity, Teachers and Teaching, Vol. 12, No. 5, pp. 527– 547

Thomas Schwandt(1997), The SAGE Dictionary of Qualitative Research

天野郁夫(2001)『大学改革のゆくえ——模倣から創造へ』玉川大学出版部 p33

飯田弘子(2008)『戦後日本産業界の大学教育要求——経済団体の今日いう言説と現代の教養論』東信堂

今枝法之(1984)「「適合性の公準」と「二重の解釈学」-社会学の脱-実証主義的自己理解に向けての一試論-」『社会学評論』 p319-332

岩崎克己(2007)「日本の大学における初修外国語の現状と改革のための一試案」『広島外国語教育研究』10 p57-83

江利川春雄(2006)『近代日本の英語科教育史—職業系諸学校による英語教育の大衆化過程』東信堂

江利川春雄(1997)『日本の英語』恒文社

江利川春雄(1986)「師範学校における英語科教育の歴史(1) 明治・大正期」『日本英語教育史学会』12 p123—161

奥井亮(2014)「因子モデルに関する近年の計量経済学研究の進展」『日本統計学会誌』43(2) p247-273

海後宗臣・寺崎昌男(1969)『大学教育』東京大学出版社

川田恵介・西谷元 (2017)「短期留学プログラムが語学到達度に与える影響について: 広島大学 START プログラムの事例から」
(<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxrZWlzdWtla2F3YXRhN3xneDoxOTQwNDhhNDNkZGIwZWNm>, 2021年4月15日最終確認日)

草原克豪(2008)『日本の大学制度——歴史と展望』弘文堂

黒羽亮一(1993)『戦後大学政策の展開』玉川大学出版部

黄福濤(2010)「アメリカにおける liberal education と general education について—歴史的な考察及び最近の動き」『大学論集』 p27—42

白松賢(2019)「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性: 教職ナラティブを通じたリアリティ構成に着目して」『教育社会学研究』104 p279-297

柴山直 (1992)「欠測値を含む多変量データのための主成分分析的方法」『教育心理学研究』40 p257-265.

竹中龍範(1982)「英語教育・英語学習における目的意識の変遷について」『英学史研究』1983(15) p171-184

大学基準協会創立十年記念論文集編纂委員会 (1957)『新制大学の諸問題』大学基準協会

大学教育学会 25 年史編纂委員会編(2004)『あたらしい教養養育をめざして 大学教育学会 25 年の歩み—未来への提言』東信堂.

中央教育審議会(2002)『新しい時代における教養教育の在り方について(答申)』

土持ゲーリー法一(2006)『戦後日本の高等教育改革政策』玉川大学出版部

土持ゲーリー法一(1988)「占領下の教育改革——第一次米国教育使節団報告書と高等教育改革」『大学論集』18 p163-181

テオバルト・チーグレル(1908)『学生論』高岡書店

寺崎昌男(1980)「戦後日本における一般教育理解——その変遷と問題」『一般教育学会誌』2 p17-22

東京高等学校史刊行委員会(1970)『東京高等学校史』大日本印刷株式会社

鳥居朋子(2008)『戦後初期における大学改革構想の研究』多賀出版

日本学生支援機構(2017)『平成 27 年度協定等に基づく日本人学生留学状況 調査結果』

日本学術会議(2010)『21 世紀の教養と教養教育』

野村康(2017)『社会科学の考え方:認識論, リサーチ・デザイン, 手法』名古屋大学出版会

羽田貴史(2016)「大学における教養教育の過去・現在・未来」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』p47-60

平野孝一(1961)「大学における第二外国語としてのドイツ語教育について」『教養諸学研究』15 p113-132

松下佳代(2007)「カリキュラム研究の現在」『教育学研究』74 p567-576

松村幹男(1997)『明治期英語教育研究』辞游社

三浦淳(2004)「第二外国語教育を壊滅から救い, 新たな制度とイデオロギーを生み出すために」『人文科学研究』114 p75-96

溝口和宏(1994)「歴史教育における開かれた態度形成—D. W. オリバーの『公的論争問題 シリーズ』の場合—」『社会科学研究』42 p41- 50

三羽光彦(1993)『高等小学校制度史研究』法律文化社

森裕一・黒田正博・足立浩平(2017)『最小二乗法・交互最小二乗法』共立出版

文部省(1972)『学制百年史』

吉田文(2013)『大学と教養教育—戦後日本における模索』