

## 論 文

同志社女子大学表象文化学部における英語教育・  
日本語教育副専攻設置の経緯と課題<sup>1</sup>若本夏美      <sup>2</sup>丸山敬介      <sup>3</sup>今井由美子<sup>1</sup>同志社女子大学・表象文化学部・英語英文学科・教授<sup>2</sup>同志社女子大学・表象文化学部・日本語日本文学科・教授<sup>3</sup>同志社女子大学・表象文化学部・英語英文学科・准教授

## A review of the minor system in the Department of Representatives

<sup>1</sup>Natsumi Wakamoto      <sup>2</sup>Keisuke Maruyama      <sup>3</sup>Yumiko Imai<sup>1</sup>Department of English, Faculty of Culture and Representation,  
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Professor<sup>2</sup>Department of Japanese Language and Literature, Faculty of Culture and Representation,  
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Professor<sup>3</sup>Department of English, Faculty of Culture and Representation,  
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Associate Professor

## Abstract

This study described how minor programs in the Department of Representatives at Doshisha Women's College of Liberal Arts, which was newly established in 2009 when the English and Japanese departments moved from Kyotanabe to Imadegawa campus, were recognized and registered, and taken by students majoring in English and Japanese. For that purpose, a questionnaire developed through discussion among three researchers after several revisions and follow-up interviews were administered. Participants for the questionnaire were 283 female college students representing both departments, and 10 of them also participated in the interview. The results showed that the minor programs offered good academic stimuli as well as opportunities for the students to expand their personal view and friendships. At the same time, however, it was found that the students need more registration support to complete the program and that more detailed and planned announcements to students are necessary to attract more participants to the program.

1. 表象文化学部開設と英語教育・  
日本語教育副専攻設置の目的

2009年4月、同志社女子大学は学部学科を  
改組・改編し、英語英文学科及び日本語日本文

学科を学芸学部から分離独立させ、新たに今出  
川キャンパスに設立した表象文化学部所属とし  
た。英語英文学科にとっては1988年田辺キャン  
パスに移転して以来20年ぶりの「里帰り」  
となり、また日本語日本文科にとっては、翌

1989年開設して初めての大学創設の地への移転となった。両学科はこの移転を機により一層の教育・研究の充実を目指し、カリキュラムの改正・両学科提供の「京都科目」の開講、学部共通科目としての一連の「表象科目群」の新設などを行ったが、その一環としてなされたのが、英語教育、日本語教育の「副専攻」制度の設置である。

これは、英語英文学科の学生が定められた条件のもと一定の科目の単位を修得すれば日本語教育の副専攻を修めたとし、同様に、日本語日本文学科の学生が定められた条件のもと一定の科目の単位を修得すれば英語教育の副専攻を修めたとするものである。両学科の相互乗り入れをもとにしたこの制度を導入することによって、学生の学びの機会を広げるだけでなく、それを、体系を持った科目群として認め修了に際してはその認定を行おうというものである。

2013年3月、両学科は、この副専攻制度導入後初めての卒業生を送り出した。そこで、ここに学生の声をもとにあらためてこの制度を振り返り、その課題と今後の方向性を探り出そうというのが本論のねらいである。

## 2. 副専攻の枠組みと特色

副専攻制度を設けるにあたりそのあり方を検討するために両学科で協議を重ね、①副専攻修了を卒業要件とはせず、あくまでも希望者に関わっている制度とすること、②体系的な科目群を設け、それにふさわしい時間数を設けること、③修了者には修了証を授与すること、の3点を確認した。

以下、その基本的枠組みを記す。

### 2.1 副専攻の非卒業要件化

副専攻履修にあたっては、その修了を卒業要件とはせず、あくまでも学生自らの希望と意欲に沿った自律的な登録とすることとした。

本学は、設立以来、リベラル・アーツを教育の一つの柱として標榜し、おのおの専門とする分野の知識・技術を会得・習得するのみなら

ず、それを超えたさまざまな領域の学びの経験を通して広い視野と深い洞察力・問題解決力などを育成するのを旨としている。そのために、他学科の演習を除くほとんど全科目の履修、同志社大学・京都大学コンソーシアムの提供科目の履修などを認めている。学科の枠を超えた副専攻制度の導入はまさにその趣旨にかなったものではあったが、それを卒業要件化してしまうとまさに本末転倒の学びの強制といえた。英語英文学科においては文学・文化・言語・コミュニケーションの各領域、日本語日本文学科においては古典・近代文学・日本語学・日本語教育の各領域を設けそれらを中心に教育・研究を進めており、そのうちの言語・コミュニケーション、日本語学・日本語教育専攻の学生が中心に副専攻を履修するものと予想されたが、彼らを強引に導かないと同時にそれ以外の領域専攻の学生の履修を決して妨げないのを基本方針とした。

### 2.2 科目群の体系的明示化

副専攻における科目の設定に関しては、そのための新たな科目の設置は行わないこと、現行の両学科の科目を内容的にまとめ学びの体系が学生の目に見えるようにすることの2点を確認した。

科目新設をしないのは学科運営上の実務的理由からであったが、一方で、このことにより卒業必要単位数124単位を大きく超えることなくあるいはその範囲内で学生が副専攻を履修できること、両学科の登録単位の上限（1・2年次24単位、3・4年次28単位）を順守できることの、二つの積極的な意味を持つ結果となった。

また、科目のまとめ及びその明示化にあたっては、実践性・実践の背景にある理論及び社会性の三つをキー概念とした。「実践性」とは、文字通り、英語を教える技術を体得していること・日本語を教える技術を体得していることであるが、それを実現するためにスキルそのものを学ぶ科目群とそれに関連する科目群とを設け

ることとした。また、実践の背景にある理論は実際にそれを学ぼうとすれば広範に及ぶものとなるが、その中から、外国語教育の領域、日本語学・英語学の領域、第二言語習得の領域の3領域を設けた。さらに、社会性に関しては、いかなる社会的背景のもとに外国語が学ばれるのかを明らかにするために、概論・教育史・日本と英語圏の国における社会と文化の領域を設けたが、うち前二者は、日本語教育のみの領域とした。人々が英語を学ぶことにその社会的背景があるのは当然であるが、入試や留学・業務の遂行といった目的がすでに定着して長い年月が経っている英語教育に比べると、ニューカマーなど定住化する外国人の急増とそれに伴う地域日本語教室の展開、外国人看護師・介護士の導入による専門日本語の指導、外国人社員雇い入れによる日本語指導など今日の日本語教育のほう为社会の流れを生々しく反映しており、とりあえず今回の制度に関しては日本語教育のみに限ることとしたものである。

以上三つのキー概念に基づく体系を、「日本語・英語指導スキル科目群」「外国語教育理論科目群」「社会と外国語教育科目群」の三つの科目群として示した。さらに、おのおのの科目群ごとに、ぜひとも履修を勧める必修科目、それに準ずる選択必修科目、学びを広げる選択科目を設定した。

一方、各副専攻履修に必要な単位数を28とすることとした。これは、1985年の文化庁発表の「日本語教員の養成等について」に盛り込まれた内容に基づいたものである。この発表は前年のいわゆる「留学生10万人計画」を受けたもので、それまで日本語教師養成プログラムで取り上げるべき領域と領域ごとの時間数が機関によって恣意的に定められていたのを、文化庁が質のよい日本語教師の育成を目的としてその標準的目安を示したものである。すなわち、領域としては言語、日本語、日本語教授法、日本社会・文化の4領域、時間数としては主専攻と副専攻という概念を設け、主専攻が4領域計46単位、副専攻が同26単位とした。以降、大

学・民間の日本語教育機関はそれを基準として日本語教師の養成を行ってきた<sup>2)</sup>。同志社女子大学表象文化学部日本語日本文学科も、主専攻に相当するものとして「日本語教員養成課程」、副専攻に相当するものとして「日本語指導実践課程」を設けて今日に至っている<sup>5)</sup>。こうした経緯を踏まえて、その後者にならない、新たに設ける両副専攻の単位数を計28としたものである。

さらに、28単位のうち、日本語教育副専攻は必修18、選択必修2、選択8、英語教育副専攻は必修16、選択必修4、選択8とすることとした。必修・選択必修の単位数が両専攻で異なるのは、現行のカリキュラムの中から科目を選択・指定したためである。

なお、副専攻履修に当たっては、1~3年次の予備登録時(11月)か2~4年次の本登録時(4月)のいずれかに学部事務室に申し出、履修申請手続きをさせるものとした。これは、安易な科目登録を防ぐと同時に、学部事務室及び本学教務部が履修の実態を把握するための措置である。さらに、その一環として、途中で副専攻履修を取りやめる場合も学部事務室に申し出ることとした。

以上を受けて、それぞれ「日本語教育プログラム」「英語教育プログラム」と名付け、図1のように、『同志社女子大学 表象文化学部履修要項・シラバス』に掲載した。

### 2.3 「副専攻修了証」の授与

いずれかのプログラムを修了した学生に対しては、卒業時に、「副専攻修了証」を授与することとした。さらに、教務部に申し込むことによって、修了見込みの卒業年次生には「副専攻修了見込証明書」、卒業生には「副専攻修了証明書」を発行するものとした。

両証明書はその対外的利用を見込んでものであるが、それが実際にどのような使われ方をするのかは現時点では予測できない。文化庁のガイドラインに時間数こそ準じたとはいえ、卒業要件の1/5程度の単位数に過ぎない、同志社女

日本語教育・英語教育プログラム科目表 (2009年度入学生から適用)

日本語教育プログラム

科目群	内容	必修	年次	選択必修	年次	選択	年次
日本語指導スキル科目群	実践	スキル系		教室活動論A 教室活動論B (A、Bいずれか1科目選択)	3 3	日本語指導A 日本語指導B	3 3
	性	スキル関連	2 2			日本語教材論A 日本語教材論B	1 1
外国語教育理論科目群	教育	外国語教育論I 外国語教育論II	2 2			コースデザイン論	1
	言語	日英対照言語研究A 日英対照言語研究B	3 3				
	学習					第二言語習得論I 第二言語習得論II	3 3
社会と外国語教育科目群	社会性	概論 教育史	1			日本語教育史	2
	社会	社会と外国語教育A(日本語) 社会と外国語教育B(英語)	3 3			日本事情と日本語教育I 日本事情と日本語教育II	2 2

英語教育プログラム

科目群	内容	必修	年次	選択必修	年次	選択	年次
英語指導スキル科目群	実践	TOEIC演習I TOEIC演習II	1 1	CALL English I 児童英語教育法I (いずれか1科目選択)	3 3	翻訳法I 翻訳法II 児童英語教育法II	2 2 3
	性	スキル関連				英語科教科教育法基礎 英語科教科教育法A 英語科教科教育法B 中学英語科教科教育法	3 3 3 3
外国語教育理論科目群	教育	外国語教育論I 外国語教育論II	2 2			教育メディア学	3
	言語	日英対照言語研究A 日英対照言語研究B	3 3	英語音声学I 英語学概論I (いずれか1科目選択)	1 2	英語音声学II 英語学概論II コーパス言語学 ノンバーバルコミュニケーション (廃止・2013年度以前に修得した単位は有効)	1 2 3 3
	学習					第二言語習得論I 第二言語習得論II	3 3
社会と外国語教育科目群	社会性	概論 教育史					
	社会	社会と外国語教育A(日本語) 社会と外国語教育B(英語)	3 3			アメリカの社会と文化(旧:英語圏の社会と文化I) イギリスの社会と文化(旧:英語圏の社会と文化II)	2 2

※「英語圏の社会と文化I」を修得済みの場合は、「アメリカの社会と文化」を履修する必要はありません。  
「英語圏の社会と文化II」を修得済みの場合は、「イギリスの社会と文化」を履修する必要はありません。

必要単位数

日本語教育副専攻		英語教育副専攻	
必修	16	必修	16
選択必修	2	選択必修	4
選択	8	選択	8
	26		28

図1. 日本語教育プログラム・英語教育プログラムの科目構成

子大学の一学部独自のプログラムを修了したと証明するだけの書類である。もとより、英語科・国語科の教職免許ほどの信頼性及びそこからくる権威を認めることは、不可能である。両学科の卒業生が、この証明書を示して、生計を立てていけるだけの職を得られるとは考えにくい。

しかしながら、日本語指導においては、近年、ニューカマーを中心として定住化する外国人が急増しており、外国人は数日あるいは数週間たてば帰国してしまう存在ではなく、職場の同僚でありクラスの同級生であり、同じマンションや町内の住人であるという状況が各地で散見されるようになった。そうした状況下では、否応なく彼らとのやり取りを迫られるのみならず、日本語を教えてくれるよう頼まれる機会に遭遇することも容易に想像される。そうした機会に、日本語教育の副専攻を履修したことが生かされるのではないか。すなわち、近い将来、いつ何時訪れるかわからない日本語を教える機会に対する備えとしての副専攻の学びという位置づけである。それは、個人としての活動もあればある程度組織立った活動もあろうが、おそらくボランティア・ベースの活動であろうと思われる。そうした場で教え始めようという時に、この証明書を見せることで当の外国人からまた同僚から指導者としての信頼感を得ることができるものと思われる。それは、証明書も何もない形での活動開始と比べてみれば明らかである。

同じことが、英語教育においてもいえるのではないか。例えば、児童・生徒を対象とする英語指導における活動の場である。児童・生徒対象の英語指導は、ビジネスとしての児童英会話教室・幼稚園における特別授業などといった形で、今日、すでに各方面で行われている。2011年より英語教育が小学校に導入され、それが小学校低学年からの開始など本格化すればより一層需要が高まるものと予想される。そうした場で活動の機会を得る手段として副専攻修了証明書が力を発揮し、実際に教えるにあたって副専攻で学んだことがらが生きてくるのではないか。日本語指導同様、専任教員という形での活動は期待できず非常勤としてあるいはボランティアとしての活動に限られるかもしれない。けれども、むしろ、そうした形のほうが望ましいという場合も少なからずあろうし、そうでなければ活動できないというライフ・ステージもあろう。

そうした活動を見越し、それを支援するものとしての、「副専攻修了証」の授与・「副専攻修了証明書」の発行を行おうというものである。

### 3. 副専攻履修状況と学生に対する調査

#### 3.1 副専攻履修状況

副専攻1期生となる両学科2012年度卒業生の内、英語教育又は日本語教育副専攻を完了した学生数は表1に示す通りである。

各学科の学科学年総学生数に占める副専攻修了者は英語英文学科で3.8%、日本語日本文学

表1. 副専攻登録者と修了者の人数

	副専攻登録者	副専攻修了者	修了比率 ***	全学生
英語英文学科	24人* 13.0%	7人 3.8%	29.1%	184人
日本語日本文学科	11人** 7.7%	5人 3.5%	45.5%	143人
表象文化学部合計	35人 10.7%	12人 3.7%		327人

\* 登録は2年次秋時点

\*\* 登録は4年次春時点（英語英文学科、日本語日本文学科各学科の履修集約データによる）

\*\*\* 修了比率は副専攻登録者に占める修了者人数

科で3.5%、学部全体で3.7%と教職免許取得生の比率と比較するとかなり低いことがわかる(英語英文学科の同学年の英語教職免許取得者は52名、学科学年総学生数に占める比率は28.2%である)。また英語英文学科と日本語日本文学科で学生履修データの集計方法が異なるため単純な比較は困難であるが、副専攻に登録した後無事修了できたのは英語英文学科で約30%、日本語日本文学科で約45%程度である。英語英文学科の場合2年次秋の登録時から副専攻登録学生を集約しているが(日本語日本文学科の場合は4年次春の数値)、副専攻を修了する意思を持った学生の実に70%(17名)が途中で断念していることになる。

### 3.2 履修学生調査

次に現在副専攻を履修中の学生及び今後履修する可能性のある在学生の現状に対する認識を確認するために質問紙調査を行った。また、より詳細な情報を得るためにインタビュー調査を実施した。

#### 3.2.1 質問紙による調査

質問紙に関しては構成概念妥当性及び信頼性に配慮しながら3名の研究者が質問項目を蓄積しながら作成した。構成概念としてはA. 副専攻制度自体についての認識度、B. 副専攻制

度履修説明方法の妥当性、C. 副専攻制度履修の動機、D. 副専攻制度を履修しなかった又は断念した理由、E. 副専攻科目についての満足度の5点を設定した。質問紙開発の本来の手順は数回のパイロットスタディーを経て信頼性を高めるプロセスを踏むが、時間的制約などを理由に、研究者間における質問項目について協議のみによる信頼性の向上を目指した。

質問紙調査は2012年5月より2013年1月の間に日本語日本文学科(日本語日本文学科[1年次]、日本語教育入門[1年次]、日本語教育概説[1年次]、日本語教育史[1年次]、日本語教育基礎演習[2年次]、日本語教育演習[3年次])及び英語英文学科(外国語教育論[2年次]、第二言語習得論II[3年次]、教育実習[4年次])の授業内で実施した。調査にあたっては質問紙調査の趣旨及び統計処理により匿名性が保証されること説明した後、協力を求め、口頭で調査参加者全員から同意を得た。調査参加者は283名、学科、学年は表2に示す通りである<sup>3)</sup>。

#### 3.2.2 質問紙調査の結果と議論

質問紙調査の結果を以下、A. 副専攻制度の認知度、B. 履修しようと考えた理由及び履修しなかった理由、C. カリキュラムについて、D. 履修してみたの感想に分類し提示する。

表2. 質問紙調査に参加した学生の所属・学年

	1年次	2年次	3年次	4年次	合計(人)
英語英文学科	0	14	27	19	60
日本語日本文学科	82	34	18	21	155
学科不明	54	14	0	0	68
合計					283

表3. 副専攻の認知度(2年次、n=62)

	知らない	聞いたことがある	ほぼ理解している	理解している	合計(人)
英語英文学科	4	6	0	4	14
日本語日本文学科	8	19	4	3	34
学科不明	3	9	1	1	14
合計	15	34	5	8	62
%	24.2	54.8	8.1	12.9	

表 4. 副専攻の認知度 (3, 4 年次、n=84)

	知らない	聞いたことがある	ほぼ理解している	理解している	合計(人)
英語英文学科	3	6	14	22	45
日本語日文学科	3	16	10	10	39
合計	6	22	24	32	84
%	7.1	26.2	28.6	38.1	

表 5. 副専攻制度に対する興味 (全学年、n=264\*)

	なかった (ない)	あまりなかった (ない)	ややあった (ある)	あった (ある)	制度について知らない ので答えられない	合計(人)
英語英文学科	7	3	13	36	2	59
日本語日文学科	21	34	62	26	17	143
学科不明	8	15	24	15	10	62
合計	36	52	99	77	29	264
%	13.6	19.7	37.5	29.2	11.0	

\* 有効回答数のみの数字

表 6. 副専攻制度設置意義 (全学年、n=254\*)

	ない	どちらかと いえない	どちらかと いえる	ある	制度について知らない ので答えられない	合計(人)
英語英文学科	1	1	17	41	1	60
日本語日文学科	6	6	46	79	24	137
学科不明	0	2	23	32	15	57
合計	7	9	86	152	40	254
%	2.8	3.5	33.9	59.8	15.7	

\* 有効回答数のみの数字

### 3.2.2.1 副専攻制度の認知度

まずこの副専攻制度自体の認知度から検討したい。副専攻制度については入学時にも説明されるが本格的に認識する時期は1年次秋の次年度履修登録説明会である。その意味では説明会前に質問紙が配布された1年次学生の認知度は当然低いと考えられるので、調査データの中から2年次の学生のみを選び出してこの副専攻制度をどの程度知っているか検討してみよう。

表3の結果が示す通り、ある程度理解している(「ほぼ理解している」または「理解している」と回答した参加者の合計)学生の比率は21%にすぎず、約1/4の学生は両学科で説明をされているにも関わらず記憶に全く残っていない

状況である。

しかし実際に副専攻制度に該当する科目が多く開講されたり、既に2年次で履修済みとなる3, 4年次ではその認知度は飛躍的に向上するが(表4)、依然として1/3の学生の理解は低い状況である。一方、副専攻制度についての興味を問われると2/3にあたる66.7%の学生が、興味が「ある(あった)」または「ややある(あった)」と回答している(表5)。

また表6に示すようにこの副専攻制度の設置意義については90%を超える学生がその意義を認めている(「どちらかといえばある」「ある」と回答した参加者の合計)。

あらためて興味や設置意義の比率と副専攻制度に対する認知度の落差は大きいことに注目し

たい。今回の調査が英語教育・日本語教育に深く関わりのありそうな科目群で行われたことを考え合わせるなら、両学科全体の学生のこの副専攻制度に対する認知度はかなり低いものであることが想定される。また、自由記述欄の「正直自分が（副専攻制度を）取っているかさえ分からない」という回答に象徴されるように履修宣言の方法にも少なからぬ問題がある可能性がある。今後、表象文化学部全体として副専攻制度に関する説明のあり方全般について再検討をする必要があるだろう。

### 3.2.2.2 履修・未履修の理由

この節では副専攻制度を履修する理由や履修

に至らなかった理由についてデータ分析を通して考察を行いたい。まずどのような理由で副専攻を履修しようと考えたのだろうか（表7）。

その他の理由としては「卒業後、すぐではないけれど将来海外で働きたいのでその一つ的手段として役に立つと思うから」など将来の職業選択の一つの可能性と考えている学生もいる（自由記述回答より）。

また現在は履修していないが履修しようと考えている理由を同じ選択肢で尋ねた（表8）。

英語英文学科の学生にはオーストラリアでのATJ (Assistants to Teachers of Japanese) プログラムに参加することがある程度副専攻履修の動機となっている（2%）。ATJ プログラム

表7. 副専攻履修の理由（全学年、n=57\*）

	在学中の 留学のため	留学した 経験から	卒業後の 留学のため	ATJに申し 込むため	英語教師・日本語 教師になるため	将来役に 立つと思う	その他	合計(人)
英語英文学科	0	4	1	3	10	15	3	36
日本語日文学科	2	3	0	0	6	4	0	15
学科不明	1	1	1	0	2	1	0	6
合計	3	8	2	3	18	20	3	57
%	5.3	14.0	3.5	5.3	31.6	35.1	5.3	

\*この数値は副専攻を履修している学生数であるが、1年次生～3年次生まで含むため表1の履修者数と一致しない。

表8. 副専攻を履修しようとする理由（全学年、n=51）

	在学中の留学 の役に立つ	留学した 経験から	卒業後の留学 の役に立つ	ATJに申し 込むため	英語教師・日本語 教師になるため	将来役に立っ と思うから	その他	合計(人)
英語英文学科	0	0	0	1	0	1	0	2
日本語日文学科	3	2	2	0	6	10	0	23
学科不明	3	2	0	0	9	11	1	26
合計	6	4	2	1	15	22	1	51
%	11.8	7.8	3.9	2.0	29.4	43.1	2.0	

表9. 副専攻を履修しない理由（全学年、n=169）

	必要や興味が感 じられないから	時間割的に 厳しいから	履修方法がわか らなかったから	その他	合計(人)
英語英文学科	12	7	5	1	25
日本語日文学科	42	32	23	11	108
学科不明	18	7	8	3	36
合計	72	46	36	15	169
%	42.6	27.2	21.3	8.9	



表 10. 副専攻履修を断念した理由（全学年、n=9）

	やってみたが興味が 感じられなかった	時間割的に 厳しかった	内容が難しく 理解できなかった	その他	合計(人)
英語英文学科	1	1	0	1	3
日本語日文学科	2	4	0	0	6
学科不明	0	0	0	0	0
合計	3	5	0	1	9
%	33.3	55.6	0.0	11.1	

表 11. 設定された単位数について（全学年、n=52）

	規則だと思って 何も考えなかった	妥当だと 思う	必修科目 が多い	選択必修 は不要	選択科目 が多い	全体として 少ないと思う	合計(人)
英語英文学科	15	14	3	0	0	1	33
日本語日文学科	5	4	2	1	2	0	14
学科不明	0	3	2	0	0	0	5
合計	20	21	7	1	2	1	52
%	38.5	40.4	13.5	1.9	3.8	1.9	

表 12. 設定された単位数について（全学年、n=44）

	規則だと思って何 も考えなかった	コア科目として 当然だと思う	このしぼりのため に時間割が厳しい	このしぼりをかける 理由がわからない	このしぼり は不要	合計(人)
英語英文学科	15	11	4	2	0	32
日本語日文学科	6	1	3	1	0	11
学科不明	0	0	0	0	1	1
合計	21	12	7	3	1	44
%	47.7	27.3	15.9	6.8	2.3	

に参加する条件には、TOEFL などの英語標準化テストにおいて一定以上のスコアを取得することに加えて教職免許またはこの日本語副専攻を修めることが条件となっている。また具体的に英語教師または日本語教師になるために役立てたいと考えている学生は 30% 程度であり、約 23% の学生が留学を目的にしたり、留学を契機に履修していることがわかる。それに対して「将来役に立つと思う」と考えて履修(35.1%)又は履修しようと考えている学生(43.1%)が多いことが注目される。

一方、履修しない理由は表 9 に示す通りである。約 40% の参加者が副専攻に必要な興味や興味が感じられないと考えており、その他時間割のスケジュールが厳しい(27.2%)、履修方法が

わからない(21.3%)と続く。また、「英語が苦手だから」という専門とは異なる分野に対する不安や「副専攻が何なのかわからない」「知らなかったから」という認知度の低さも未履修の原因となっている。

また履修していたが断念した理由は以下の通りである(表 10)。履修を途中で断念した調査参加者が 11 名と少ない人数であるため断定はできないものの、表 9 の結果と合わせて考えるなら副専攻に対する切実な必要性がないことが副専攻履修に踏み切らない最大の理由となっており、履修開始後には時間割が過密になり断念するといえるかもしれない。副専攻の認知度(表 3、4)でも明らかになったように履修方法が明確に伝わっていないことも副専攻を履修し

ない理由となっていると考えられよう。

### 3.2.2.3 カリキュラムについて

次にカリキュラム構成についての参加者の印象を分析してみたい。日本語教育副専攻を履修するには必修18単位、選択必修2単位、選択8単位、計28単位取らなければならない。また英語教育副専攻を履修するには、必修16単位、選択必修4単位、選択8単位、計28単位取らなければならない。この単位数について参加者はどう考えているのだろうか。

表11に示すように約80%の参加者が「何も考えなかった」「妥当だ」と考えており、「必修科目は多い」(13.5%)や「選択必修科目が不要」(1.9%)と考えている者は少数である。

副専攻履修上のしほりについては約75%の

参加者が「何も考えなかった」「当然だ」と考えている(表12)。

一方、日本語教育副専攻では「教室活動論A・B」のいずれか1科目が選択必修であり英語英文学科学生の12.5%(4名)、英語教育副専攻では「TOEIC I・II」、「外国語教育論I・II」、「日英対照言語研究A・B」、「社会と外国語教育A・B」が必修であり、このために時間割の制約が強くなってしまったと回答している日本語日本文学科の学生がいる点は注目すべきである。また先にも述べたように副専攻の科目群は、実践・理論・外国語教育の社会性という三本柱から構成されているが、この構成については、表13に示す通り約半数の参加者が概ねバランスがとれていると考えている。しかしながら、英語英文学科の学生では約30%の参加

表13. 科目群の構成(実践・理論・外国語教育)(全学年、n=49)

	おおむねバランスがとれている	実践、理論、外国語教育の領域が少ない	実践、理論、外国語教育の領域が多い	よくわからない	合計(人)
英語英文学科	18	10	4	3	35
日本語日本文学科	7	0	0	2	9
学科不明	3	2	0	0	5
合計	28	12	4	5	49
%	57.1	24.5	8.2	10.2	

表14. 副専攻制度を履修してみてよかったですか(全学年、n=48)

	そう思わない	どちらかといえば そう思わない	どちらかといえば そう思う	そう思う	合計(人)
英語英文学科	3	1	6	22	32
日本語日本文学科	0	1	4	6	11
学科不明	0	1	2	2	5
合計	3	3	12	30	48
%	6.3	6.3	25.0	62.5	

表15. 副専攻制度に対する満足度(全学年、n=46)

	満足していない	どちらかといえば 満足していない	どちらかといえば 満足している	満足している	合計(人)
英語英文学科	1	3	12	16	32
日本語日本文学科	3	0	5	1	9
学科不明	0	1	3	1	5
合計	4	4	20	18	46
%	8.7	8.7	43.5	39.1	

表 16. 副専攻履修上の困難な点 (全学年、n=48)

	ない	あまりない	少しある	ある	合計 (人)
英語英文学科	1	9	13	9	32
日本語日文学科	1	3	4	3	11
学科不明	0	1	3	1	5
合計	2	13	20	13	48
%	4.2	27.1	41.7	27.1	

表 17. 自学科では得られない発見 (全学年、n=48)

	ない	あまりない	少しある	ある	合計 (人)
英語英文学科	1	0	5	26	32
日本語日文学科	0	3	5	3	11
学科不明	1	1	2	1	5
合計	2	4	12	30	48
%	4.2	8.3	25.0	62.5	

者が実践・理論・外国語教育の領域科目が少ないと考えている。

この結果を次章で紹介するインタビューの結果と合わせて議論したい。

### 3.2.2.4 履修後の感想

この節では副専攻制度を実際に履修した学生の印象を中心に質問紙調査の結果を提示、議論する。副専攻制度を履修してよかったと思うか、という設問に対する回答は表 14 に示す通りである。

約 90%の参加者が副専攻を履修してよかった(「どちらかといえばそう思う」「そう思う」と回答した参加者の合計)と考えている。一方満足度に関しても同様の傾向にある(表 15)。

ただし、満足度に関しては「どちらかといえば満足している」と思っている参加者と「満足している」と思っている参加者の合計は 82.6%、特に日本語日文学科で満足していない参加者が 3 名いる点が注目される。一方、副専攻制度を履修する上での困難な点については約 70%の参加者が何らかの困難を感じていることがわかる(表 16)。

日本語日文学科学生は「授業数が多い」、英語英文学科学生は、「日本語文法の知識を忘

れていたので、専門の人との差を感じる」「専門的なことが難しかった」「実際日本語教師になれるのか」という点に困難または不安を感じており、共通項としては「時間割が自学科の科目と重なってしまう」という点に困難又は不安を感じていたようである(自由記述回答から)。一方、副専攻を履修して「自学科の履修では得られない何か発見があったか」の問いには 90%を超える参加者が副専攻履修から刺激を得ていることがわかる(表 17)。

「別の視点から見る日本語の難しさを感じた」、「日本語の新しい見方に出会った」、「日本語学習者から見た日本語の難しさを知ることができた」、「日本語を客観的に見ることができた」など日本語を第二言語としてみることから得られる発見や、「日本語を教えることの難しさ」など通常英語を外国語として習っている立場では感じる事のない言語教授学習の側面を実感したようである。また「実際に日本語学校に行ったり、同志社大学での日本語ボランティアを行い、いろんな方と交流ができた」など副専攻履修が行動の幅を広げている側面もある。一方、日本語日文学科の学生では「TOEIC の解き方がわかった」「英語についてあらゆる角度から知識を得ることができた」「英語につい

て理解を深めることができた」などの感想があった（自由記述回答から）。

### 3.2.3 履修学生に対するインタビュー

より詳細な情報を得るために日本語日本文学科学学生7名（以下Nと略記、1年次、2名、2年次、1名、4年次、4名）、英語英文学科学生3名（以下Eと略記、4年次）、計10名を対象にSemi-Structured Interview調査を実施した。インタビューガイドは質問紙の項目をそのまま活用し、重要な情報が得られた場合にはそのトピックについてさらに質問をする計画を立てた。Interviewer（以下Iと略記）は研究グループの2名が担当し、2012年9月から2013年1月の間に研究者各自の研究室で行った。インタビューは参加者の許可を得た上、ボイスレコーダーで録音した後にトランスクリプトとして文字に書き起こした。分析にあたってはCorbin and Strauss (2008)の質的データ分析概念をもとに、定性分析ソフトとして定評のあるNVIVO 9 (QSR International, 2011)を用いておこなった。ここでは質問紙調査の結果も含め総括的に議論する。

### 3.2.4 インタビューの結果と議論

#### 3.2.4.1 副専攻制度の認知度

英語英文学科及び日本語日本文学の今出川移転・表象文化学部の新設に合わせ、新しく創設された副専攻制度であるが登録者・修了者ともに予想を下回る少なさであった（表1）。その理由の一つに、副専攻制度の認知度の低さがある。2年次において「聞いたことがある」程度の学生が半数を占め、1/4は全く知らない状況である（表3）。この点についてインタビューデータの分析の結果、入学時の登録説明が記憶に残っていないという参加者が多かった。例えば、Nさん（N・4年次）、Tさん（N・2年次）、は（I: オリエンテーションの時に教務主任の先生が説明したんだけどおぼえている？）「覚えてないです」と返答している。中にはFさん（N・4年次）のように「宿泊オリエンテーシ

ンの際にわざわざ副専攻制度について質問したけれども」事務室の説明では「わかったような、わからなかったような何か曖昧だったと思う」といったケースもある。Mさん（E・4年次）は1年次の科目登録では「副専攻について知らなかった」と答えている。一方、大学入学以前からこの制度に興味を持っていた学生もいる。「ホームページを見て知っていました」（Mさん、N・4年次）、「日学にしながら英文も取れて、英文にしながら日学を取れるというのをパンフレットかネットで知ったと思います」（Fさん、N・4年次）のように高い目的意識を持って大学に入学しているケースもある。しかしこの二人は例外的ケースかもしれない。確かに大学入学時の履修登録ではいろいろなことが一気に説明されてしまうため学生の記憶に残りにくいのは致し方ない。今後はむしろ少し落ち着いた時点で4年間の履修だけでなく卒業後の進路も含めてじっくりと副専攻制度について説明する機会を持つべきだろう。Fさん（N・4年次）が言うように「大学側のPRの方法に大きな課題」があるといわざるを得ない。多くの学生に周知できる方法とは何か再検討する必要があるだろう。

#### 3.2.4.2 履修・未履修の理由

副専攻を履修する理由は学科によって様相を異にする。英語英文学科では履修中の学生の内27.7%の学生が「英語・日本語教師になるため」と回答している（表7）。インタビューにおいても「3回生の時にTJFLプログラム<sup>4)</sup>に参加させて頂いて日本語教育にすごく興味を持ちました」（Mさん、E・4年次）、「副専攻はATJプログラム<sup>5)</sup>に活用できそうだと思います」（Oさん、E・4年次）<sup>6)</sup>などと卒業後の進路と副専攻履修がリンクしていることをうかがわせる。また「日本語を教えるコツは英語（を教えるコツ）とあまり変わらない」（Oさん、E・4年次）、「英語を教えるときの教材作りにも直結すると思う」（Mさん、E・4年次）といった意見に代表されるように英語英文学科の学生に

としては英語教職課程と日本語副専攻がうまく関連付けられているように思われる。

一方、日本語日本文学科の学生にとっては日本語教師になる際に英語英文学科の学生ほどには副専攻が効果的にリンクするとは考えていないようである。むしろ「具体的に将来、何に役に立つのか」わからない(Nさん、N・1年次)、というコメントに代表されるように漠然と将来役に立つと思っている学生が多いのではないだろうか。そして、「英語が苦手という意識を持っている人が周りに多く」(Tさん、N・2年次)、英語に対するアレルギー反応が余計に英語教育副専攻プログラムに二の足を踏ませている状況を生み出している。「英文って聞いただけでもう拒否反応を示す人が多い」(Tさん、N・2年次)という声すらある。英語英文学科の学生は日本語に関しては母語であるだけにこのような拒絶反応的な意見は聞かれない。もちろん、「英語教育とか英語にも興味があって、もともと英語が好きだった」(Mさん、N・4年次)、「(日本語日本文学科では)全然英語に触れる機会が少なくなるじゃないですか。せっかく好きなのにちょっともったいないな」(Nさん、N・1年次)というように英語に対する積極的な姿勢も見られる。

さて、副専攻履修の共通した障壁は「必要や興味を感じられない」(履修前で42.6%、実際の履修後で33.6%)という副専攻の効用や差し迫った必要性の欠如もあるが、意外にもインタビューでほぼ全員が口を揃えて回答したのが「実際の履修上の問題」であった。彼女達は共通して「かぶる」という言葉を使っていたが、自学科の必修科目や選択必修科目と重なってしまい実質的に登録できない、次年度にと考えているとその科目の設置曜日時間の変更になってしまい再び卒業研究などの必修と重なってしまっただけ履修できないというのである。「時間割は(履修できるように)ちゃんとあけておいてほしいですね」(Gさん、N・4年次)と思っている学生は多いようである。この点についての学部としての取り組みが希薄であった点是否

めないかもしれない。

また、精神的に追い込まれる部分もある。実際に3年次の登録を考えている中で断念したMさん(N・4年次)は「(国語の)教職と日本語教育の主専攻の方を取ったらそれでいっぱいでした」と述べている。Oさん(E・4年次)のように卒業後オーストラリアで日本語を教える計画のある教職履修者を除けば英語英文学科でも状況は同じである。英語の教職課程を履修していたFさん(E・4年次)は「自分に余裕がなかった」と述懐している。

一方、英語英文学科の学生は「たまたま取っていた授業が副専攻の必修になっていた」(Oさん、E・4年次)ため偶然にも単位がある程度そろった者もいる。日本語教育副専攻科目は1,2年次の早い段階から履修が可能であるが、英語教育副専攻に関しては副専攻の必修や選択必修が2年次以降に設置されている科目が多く、日本語日本文学科の学生は自学科の専門科目や教育実習と重なってしまう確率が高くなるようである。

設定された28単位については、約80%の学生が問題を感じていない(表11)が、実際には教職課程を履修しているかどうかで状況は異なる。教職課程を履修していない学生は「ちょうどいい」(Gさん、N・4年次)、「単位数としては普通」(Fさん、N・4年次)と思うが、教職課程履修者は「多いですね」(Nさん、N・4年次)となる。

履修者の中には「取れる資格があるなら取っておこう」(Nさん、N・1年次)という野心的な考え方もあるが、副専攻を生かす具体的な方法(卒業後の職業像)を示したり、効果的な資格の組み合わせ方を学生に考えさせる中で、無理なく学生が履修できる現実的なカリキュラムと時間割を両学科が協力をして作成することが求められているといえるだろう。

### 3.2.4.3 カリキュラムについて

カリキュラムの設定単位数については既に議論したが、科目群の構成についてはどうであら

う。質問紙の結果では半数以上の参加者が「おおむねバランスが取れている」と回答している(表13)。インタビューにおいても、実践・理論・外国語教育と3領域が「結構はっきり分かれているのでわかっていました」(Oさん、E・4年次)という声はあったものの、その他ほぼ全てのインタビュー参加者は「何個かに分かれてはいるのはわかっていたのですが、正直その名目に関して意識したことはありません」(Mさん、E・4年次)、「気づいていたのですが詳しくは何かよくわからない」(Tさん、N・2年次)、「気づいてなくて普通にただ必修とかだけしか見ていません」(Fさん、N・4年次)というレベルであった。考えてみるならば、学生が理解できる Student Friendly な説明ができていない中でこの副専攻制度の科目構成を文面だけを頼りに自分で理解するのは困難であるかもしれない。ただ、履修している科目の位置づけを理解するメタ認知がないところでは「TOEICの科目はあんまり…なんですかね。ただやらされているだけで実際に TOEIC のテストも受けませんでした」(Gさん、N・4年次)というように目的意識が欠如した学習に終始してしまう可能性がある。今後、副専攻制度のPRの方法と合わせてこの科目群の構成の是非、及びその理解のさせ方を再検討する必要があるだろう。

#### 3.2.4.4 履修後の感想

ここまでの議論では副専攻制度のどちらかといえば多くの問題点が浮き彫りになってきたが、最後にこの副専攻制度の履修を通して学生は実際に何を考え感じたのかを議論したい。質問紙調査の結果では約90%の履修者が「履修してよかった」(表14)、約80%が「満足している」(表15)と好意的に回答している。また「自学科では得られない発見」があった学生も90%近くに及ぶ(表17)。特に英語英文学科の学生にとっては英語教師に加えて日本語教師という具体的な職業像が浮かぶ。

ではその自学科では得られない発見とは何で

あろうか。インタビューの中にいくつかのヒントが隠されているようだ。例えば、「英文の先生の方が学生に近いというか、…結構先生にいっぱい話しているなって感じがします。大教室でもパッと手を挙げて発言する。学科が違くと雰囲気が違うと思います」(Gさん、N・4年次)という学科による授業スタイルの違いに気づくことがある。また、逆に日本語教育を副専攻するなかで「専門のゼミと関連することがあって面白かった」(Mさん、E・4年次)など自学科の学習を発展させるきっかけになったり、「授業のなかで日本語教育とも絡めてもらえる」(科目もあって)自学科の科目を別の視点からみることができた(Fさん、N・4年次)という意見もあった。

また英語学習に関しては日本語日本文学科の学生にとっては諸刃の剣の部分があるが、TOEICの科目では「実際のコミュニケーションというイメージで学習」できてよかった(Tさん、N・2年次)など自学科で開講されている英語関連科目とは異なる刺激をこの副専攻制度で得ることもできるようである。

また、両学科の学生の交流もこの副専攻制度を通して促進される面もあるようである。「日本語日本文学科の学生と一緒に授業を受けることができるので…知らないことがあったら教えてもらえる」(Oさん、E・4年次)、「友達が増えたのはすごくよかった」(Gさん、N・4年次)と授業でのプレゼンテーションやペアワークなどを通して学科を超えたコミュニケーションができています。ただ、日本語日本文学科で副専攻を履修している学生数が相対的に少ないため「(日本語日本文学科の学生が)全然いなかった、という印象だった」「ちょっとやりにくかった」(Gさん、N・4年次)「アウェイ感を感じた」(Fさん、N・4年次)という意見もある。

「それとったら何できますよ」(Fさん、N・4年次)といった具体的な何かを得たいという気持ちも重要であるが、「一般企業に就職してもいろいろなことを知っておくと絶対に損をし

ない」(Oさん、E・4年次)という考えが案外、的を射ることになるのかもしれない。「幅広く勉強してみたい」(Gさん、N・4年次)、「英語だけじゃなくて違うことも勉強してみたい」(Mさん、E・4年次)と考えている学生もいる。そもそも副専攻とはそのようなりべラルアーツ的なものなのかもしれない。具体的な効用だけを追い求めるのではなくて将来どのような役に立つのか履修者自身が考えていくことこそ重要なかもしれない。

#### 4. 結論及び今後の課題

本年(2014年3月)で2期生の副専攻修了者を送り出すことになるが、この共同研究プロジェクトを通していくつもの課題と成果を発見することができたように思う。課題としては以下5点にまとめられるだろう。

- (1) 副専攻を履修する学生、実際に修了している学生数が少ない。今後より多くの学生が履修できるよう方策を考える必要がある。
- (2) 副専攻制度の説明の方法・時期を早急に改善する必要がある。
- (3) 副専攻制度が自学科の科目と重複しない形で無理なく履修できる時間割を両学科が協力をして作成する必要がある。
- (4) 科目構成が3, 4年次に集中することのないよう、1年次より無理なく履修できるような科目構成に再編する必要がある。
- (5) 教職課程や就職活動、図書館司書など関連する資格や活動との関連を学生に理解させ卒業後の自分の将来像を含めて指導する機会を持つ必要がある。

一方、副専攻制度の成果として、以下3点にまとめられるだろう。

- (1) 副専攻制度が部分的であるが参加者の将来の職業選択に貢献している。
- (2) 参加者は副専攻履修を通して自学科の科目だけでは得られない刺激と知見を

得ている。

- (3) 副専攻制度は両学科の学生交流を促進している。

今回、英語英文学科、日本語日本文学科両学科3名の教員が共同研究プロジェクトを計画し実質2年にわたり研究協議を進めてきた。3名は実際に副専攻関連の授業も担当しているが、質問紙調査やインタビューを通してあらためて副専攻制度の実態に触れることができたように思う。最近ではアクティブ・ラーニングなどアクティブ流行の感があるが、大学教育においては、授業をしながらその成果と問題点を検証するというAction Research(Nunan, 1996)の重要性を再認識した。今後も機会を見つけて追調査を計画し、この副専攻制度が両学科の学生にとって実り多いものになるよう継続的に改善できるようにしたいと考えている。

注：\*本研究は2012年度同志社女子大学研究助成金(共同研究)「副専攻制度導入の効果と今後の課題：表象文化学部における日本語教育・英語教育副専攻の研究」の研究報告である。

#### 注

- 1) その後、文化庁は、2000年にニューカマーの急増などを受けこの施策を見直し、4領域を改め新たに「社会・文化に関わる領域」「言語に関わる領域」「教育に関わる領域」の3領域とそれぞれの低位範囲5区分を設定した。さらに、主専攻46単位・副専攻26単位という枠も撤廃し、各機関の自由裁量を認めた。しかしながら、同志社女子大学は、今日、5学部10学科を擁しており総合大学化している。それに鑑み、表象文化学部日本語日本文学科では、指導する内容を3領域5区分と改めたものの、主専攻・副専攻という考え方及びその単位数はその後も継承することとし、今日に至っている。
- 2) 名称は、都度のカリキュラム改正によって多少異なる。
- 3) 学科不明の参加者が多く見うけられるのは、質問紙の記入が専攻分野別になっており、1, 2

年次生ではまだその分野についての意志決定がはっきりとなされていないためである。

- 4) TJFL (Teaching Japanese as a Foreign Language) プログラムは同志社女子大学国際交流センター主催で毎年オーストラリア、ニュージーランドで2週間、英語を母語とする小学生から高校生に日本語を教える教育プログラムである。
- 5) ATJ (Assistant to Teachers of Japanese) は同志社女子大学国際交流センターが窓口となり、オーストラリア・ビクトリア州で9ヶ月から12ヶ月、Assistant Language Teacherとして小学校・中学校・高等学校で日本語を教えるプログラムである。
- 6) Oさんは実際に卒業後ATJプログラムに応募し、9ヶ月オーストラリアで日本語のAssistant Teacherを務めた。

#### 参考文献

- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Nunan, David. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.
- 同志社女子大学. (2014). 『表象文化学部 履修要項・シラバス』. 京都: Author.
- QSR International. (2011). *NVIVO 9*. Tokyo: Author.