

東北大学

高等教育開発推進センター

紀

要

第9号
2014



Center for the **A**dvancement of Higher Education
TOHOKU UNIVERSITY

高等教育開発推進センター紀要第9号の発行に寄せて

高等教育開発推進センターは国立大学が法人化した平成16年（2004年）の10月1日に、それまで独立して大学教育に関連する教育・研究業務を行ってきた大学教育研究センター、アドミッションセンター、保健管理センター、学生相談所、情報シナジーセンター情報教育部および留学生センターの一部を統合・改組して発足しました。また、その後、平成18年4月にはキャリア支援センターを新たに加え、現在の「高等教育開発部」、「全学教育推進部」、「学生生活支援部」の3部構成からなる組織体制が築かれました。そのコンセプトには、東北大学への入口、学生生活、進学・就職を含めた出口までを統合的に支援することが挙げられています。また、平成21年度には、教育に関する情報基盤を一元的に推進するために、本センターの全学教育推進部情報教育室等を分離・改組して、新たに教育情報基盤センターを設立しましたが、当センターとも引き続き強い連携で活動をしています。さらに、平成21年度末には本センターが文部科学省より教育関係共同利用拠点の認定を受け、「国際連携を活用した大学教育力開発の支援拠点」となる業務組織「大学教育支援センター」を新設するとともに、同年4月、全学教育推進部に人文社会科学教育室、スポーツ科学教育室の2室を新設し、充実した全学教育を実施するための基盤強化を図ってきました。

高教教育開発推進センターは、設立当初より大学教育に関するあらゆる業務を遂行すると共に、より高度な教育を求め、また刻々と変化する大学環境、学生気質に素早く対応すべく、様々な研究開発にも取り組んで参りました。その成果には、文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に採択された、「「学びの転換」を育む研究大学型少人数教育－基礎ゼミを起点とした「大学での学び」の構築－」、「融合型理科実験が育む自然理解と論理的思考」、文部科学省「特別教育研究経費」に採択された「国際連携を活かした高等教育システムの構築」プロジェクト研究などが挙げられ、全国的にも国際的にも評価されている取り組みが行われてきました。その一方で、多様な業務を統括した組織ゆえの悩みとして、教員同士の情報交換や共有の機会に恵まれず、統一感のない組織とのそしりを受けることもありました。その様な時期の平成20年にセンター長に任命された私も、確かに教員間の相互交流の少なさを感じましたが、それ以上に個々の教員の教育に対する熱意と工夫、能力の高さを感じ取ることができました。もし、教員同士が相互に教育活動を知り、研究活動を知り、人物を知ったならば、この組織は大きく飛躍すると確信しました。本センター紀要もその一つの機会としてとらえ、編集委員会では忌憚のない議論をするとともに、単に非難し合うのではなく、批判と厳しい修正を丁寧告知・指導するレフリー制度がワークしました。その結果、専門的視点ばかりではない多面的視点からの文書・内容へとブラッシュアップされたと考えています。

本センターは7年目を迎え、教員相互の交流が盛んになってきたところであの東日本大震災が起きました。センターの本拠地である川内合同研究棟が危険建造物に指定され、しばらくは流浪の民となり、講義棟の一部を借り受け、教室の共同利用が始まりました。個室になれていた教員たちでしたが、悪いことばかりではなく、理系も文系も、日本人も外国人も、この非常事態に結束してさらに相互交流が盛んになりました。その合同研究棟も平成25年10月には修復が終わり、教員が再び個室で教育研究活動を行うようになりました。しかし、以前にも増してさらなる融合そして切磋琢磨の雰囲気が充満したと感じております。

その様な雰囲気の中で作りました本紀要の9号には論文5編、総説1編、報告5編、評論1編、提言1編を掲載することになりました。本紀要が本学の教育の推進にとどまることなく、日本全体そして世界の教育の発展に寄与できることを期待しています。読者の皆様のご批評など承れましたら幸いと存じます。

平成26年 3月

高等教育開発推進センター

センター長 木 島 明 博

目 次

高等教育開発推進センター紀要第9号の発行に寄せて

論文

中国の大学入試改革と学力保証

.....石井光夫..... 1

中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動

—H 大学日本語学科1年生を対象とする質的調査から—

.....王 俊.....17

Early German Travelers in Spain: A Historical Overview from Medieval Times to the Nineteenth Century

..... Bernd SCHACHT.....29

大学における発達障害に関する新聞報道

.....北 浩樹, 山崎尚人, 木内喜孝.....41

初年次講義『学生生活概論』受講学生の援助要請態度に対する介入の試み

.....高野 明, 吉武清實, 池田忠義, 佐藤静香, 長尾裕子.....51

総説

日本語学習者による動詞テ形の習得研究概観

.....菅谷奈津恵.....59

報告

学士課程教育における成績評価方法の実態—2013年度前期, 東北大学生の認識—

.....串本 剛.....69

大学教員のキャリア形成に関する研究の課題

.....立石慎治.....77

Integrating Culture into the Curriculum of Spanish Classes

..... Cecilia SILVA.....87

留学生を対象とする古典入門の授業

—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—

.....佐藤勢紀子.....99

東北大学を「母校」にするプロジェクト

—国際共修ゼミ「多文化クラス」を発展させた大学紹介ビデオ制作—

……………押谷祐子, 虫明美喜, 上原 聡, 中村 渉, 副島健作, 佐藤勢紀子…………… 115

評論

Review: *Teaching and Researching Language and Culture* by Joan Kelly Hall

…………… Cecilia SILVA…………… 125

提言

大学における学習空間設計に関する試論

……………志柿光浩…………… 129

公告

本紀要第4号掲載論文の扱いについて……………紀要編集委員会

中国の大学入試改革と学力保証

石井 光夫^{1)*}

1) 東北大学高等教育開発推進センター

はじめに

中国で「減負」(jianfu)という言葉が近年の教育政策におけるキーワードになっている。「減負」とは「学習負担の軽減」を意味する。つまり、小中高校で受験対策のための学習負担が児童生徒に重くのしかかっており、これを軽減して創造性や実践能力などの優れた資質や能力を備える子どもを育てる「資質教育」(原語・素質教育)を促進しようという狙いがある。資質教育は1990年代末以降教育改革の柱に据えられた中国教育政策の最重要テーマである⁽¹⁾。

この10年余り中国政府は資質教育とともに「減負」政策を進めてきたが、2013年3月、政府教育部はこれを一層推進するため、義務教育学校で「学習負担軽減万里行」と称する運動を呼びかけた。越境入学や頻繁な試験、補習授業など過重負担につながる受験教育の点検を学校や地方に求めるものである⁽²⁾。さらに同年8月「小学生学習負担軽減10か条」の原案を公表⁽³⁾、公正公平な入学、宿題の禁止、規定外の補習授業禁止などを定め、「減負」要求はますます強まっている。

中国の大学入試においてもこれと歩調を合わせ学習負担増を招く受験競争の過熱を押さえることが改革の大きな動機となってきた。そしてまた、受験教育のアンチテーゼとして提起された資質教育の実施に貢献する入試の在り方もこれと表裏して模索されたのであった。筆者は、以前東アジア諸国・地域の入試改革を比較する調査研究の一環として中国の入試改革をとりあげた(2008年)⁽⁴⁾。そこで明らかになった大学入試改革の姿は、このような改革方向のもとで従来の全国統一入試という画一的な選抜制度を見直し、推薦入試や我が国のAO入試に類似する「独自事前選抜」(原語・

自主選抜録取または自主招生)を導入、普及させるといった多様化路線への転換であった。その後5年を経過し、中国政府はこの多様化路線をいっそう深めようとしているようにみえる。この間の中国の入試改革について、南部(2010・2011)や張(2012)⁽⁵⁾などの優れた研究報告があるが、本論ではこうした研究を踏まえながら、最新の動向、とくに多様化の切り札とされる「独自事前選抜」の実態と成果、課題を把握し、これをもとに中国の入試改革を改めて最近我が国の入試改革において課題となっている「学力の保証」という観点から考察してみたい。

実は、5年前の筆者の比較研究によれば、多様化を目指す入試改革は中国だけでなく、我が国を始め、台湾そして韓国のいずれもおいても、新たな時代に求められる思考力や創造性をもった人材を育てるための教育改革を強力に進める中で、受験競争の弊害是正とともに追求された方向であった。この中で、中国は他の国や地域に比べて、多様化の度合いはまだ低く、筆記試験への依存度もなお大きいという結論を得た。その後の改革はどのように進展しているであろうか。

本論をまとめるにあたっては、政府や大学・関係機関の文書・公表資料を参照するとともに、中国の実地調査を行い、教育部や教育部所属の教育発展研究センター、北京大学や清華大学など関係者へのインタビュー調査を行った。

1. 大学入試制度の概要

(1) 高等教育の構造と規模

中国の全日制高等教育機関(原語・普通高等学校)としては、①大学(原語・大学または学院)、②専科

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学入試センター mitsuo-ishii@m.tohoku.ac.jp

表 1 高等教育機関の規模（2012年）

	機関数	学生数	入学者数	進学率
大 学	1,145	本科 1,427万人	本科 374万人	…
専科学校・職業技術学院	1,297	専科 964万人	専科 315万人	…
計	2,442	2,391万人	689万人	推計35%前後

注：進学率は中国で公表されていないので、独自に試算した。進学者689万人／18歳推計人口1913万人により計算。1913万人は2009年0.873%抽出調査による15～19歳人口を5で除して算出した。

国公私立の合計。大学数は、国立109、公立646、私立390となっている。

出典：国家統計局『中国統計年鑑』2010年版および2013年版

学校（原語同じ）、③職業技術学院（原語同じ）の3種類がある。中国にはこの全日制高等教育機関のほか、夜間大学、通信大学、ラジオ・テレビ大学及び企業などが職員の教育のために設置する職員・労働者大学など、主として在職者を対象とした、多くがパートタイム形態の高等教育機関があるが、これらは成人高等教育機関として全日制高等教育機関と区別され、学生募集や教育形態などが異なるため、ここでは扱わない。

高等教育の課程には、本科（4～5年、学部レベル）と大学院レベル（修士課程2～3年、博士課程3～4年）があり、また短期課程として専科（2～3年）がある。大学にも専科課程が設けられており、専科学校・職業技術学院は専科課程のみの機関である。

高等教育への進学率は、規模拡大政策が明確に打ち出された1999年⁽⁶⁾までは5%前後で推移していたが、これ以降急速に上昇し、筆者の推計では現在30%を超えている。とはいえ、50%を超えるユニバーサル段階にすでに入っている我が国や韓国、台湾、さらに欧米諸国と比べれば、なお拡大の余地を残している。

（2）現行の大学入試制度⁽⁷⁾

3種類の高等教育機関の入学者は従来年1回の全国統一入試により選抜されてきており、以下では煩雑を避けるためこれら高等教育機関をまとめて「大学」と呼ぶ。

大学の入学者は、文化大革命（1966～76年）の一時期を除き、全国統一入試の成績をもとに大学が選抜するという制度が基本的に採られてきた。こうした画一的な制度が過度の受験競争の緩和や資質教育推進、さらには大学の運営自主権拡大といった観点から見直され、様々な面から多様化が模索されてきたのがこの30年来の動きであった。

1980年代半ばから1990年代前半にかけて、試験科目の削減（6～7科目から5科目へ）や推薦入試の導入、春季募集の開始などが行われ、2000年代に入ると試験科目の再編（地方や大学が指定する科目Xを取り入れた「3＋X」方式）、地方の単独出題容認、我が国のAO入試に類似した独自事前選抜の試行開始と改革が続いた。

このような大学入試改革は、受験生の負担軽減や受験機会の複数化をもたらし、また評価基準からみれば、詰め込まれた知識の判定から、考える力や応用力、創造性や発想力、またそれらを表現する力への判定を含めた「多元的な判定」へと向かってきた。

しかし現在、多様化が進んだとはいえ、大学入学者の圧倒的多数はいぜん国（教育部）が実施する全国統一入試の成績により選抜されている。一般に国立大学（1割弱）は全国で、地方公立大学（6割強）は省単位で募集するが、国立大学も各省ごとに定員を割り振るので、いずれも省単位での競争選抜となる。私立大学（3割）は独自に募集地域を指定する。選抜作業はおおむね3つのグループに分けて時期をずらして行い、第1期グループは伝統ある有名大学が多く、第2期グループは一般大学、第3期グループは短期高等教育機関という順序になる。各グループごとに合格最低ラインを設定し、これ以上の受験者が選抜対象になる。中国ではこのような選抜方法について名前を付けていないが、ここでは「一般選抜」と仮に呼んでおく。

入試多様化への改革が進められた結果、入試区分で見れば、この一般選抜のほかに、推薦入試、我が国のAO入試に類似した独自事前選抜、また、芸術やスポーツ面での特異な才能を持つ者に対する選抜などの「特別選抜」も行われている。これらの選抜にも、推薦入試を除き、全国統一入試の受験が課され、重要な選考

表2 主な入試区分

一般選抜	推薦入試	独自事前選抜	芸術・スポーツの特異な才能を持つ者の選抜
・1952年～ ・主として全国統一入試の成績により各大学が選抜 ・ほとんどの学生が一般選抜で入学	・1984年～ ・大学が筆記試験、面接等により選抜 ・全国で5千人程度	・2003年～ ・大学が書類審査、筆記試験、面接等独自の方法基準で選抜 ・原則大学定員の5%以内 ・90大学で実施（2013年）	・1980年代～ ・大学で実技選考の後、全国統一入試で優遇措置 ・芸術53大学、スポーツ273大学で実施（2007年）

(筆者作成)

資料になっている。

推薦入試（原語・保送入学）は1回の全国統一入試によらずに優秀な学生を確保する手段として、1984年に開始された。選抜方法が何度か見直された後、2001年から科学オリンピック優秀者など資格要件の厳格化を行い、対象者を全国で5千人程度に絞った後、各大学が筆記試験や面接試験等の独自の選考を通じて選抜するようになった。

独自事前選抜は2003年から一部大学に対して認められたもので、2013年は90の大学で実施された。全国統一入試に先だって志願者を筆記試験や面接試験等により独自の方法・基準で選抜したうえで、統一入試で一定水準の成績を確認した後正式に合格を決定する。入学者選抜における大学の権限拡大を狙いとしている。実施大学がまだ少なく、また定員も原則全入学者の5%以内（一部はこれを超えることを承認）であるが、北京大学、清華大学、復旦大学（上海市）、上海交通大学などいずれもトップレベルの大学で社会的影響は大きい。

また一般選抜においても全国統一入試受験者の中から国内外のスポーツ大会入賞者をその成績に最大20点を加点して優遇する規定があるが、これとは別の選抜として、芸術やスポーツの面で特異な才能を持つ学生（原語・特長生）を大学が全国統一入試の前に個別に審査、選抜して仮合格を決めておき、全国統一入試で一定の成績を収めれば合格とする入試が1980年代から行われている。この特異な才能を持つ学生は、入学後の専攻は必ずしもその才能を持つ分野に限定されず、希望の専攻に進むことができる。現在は省・市・自治区が大学や分野・種目を指定しているが、その多くが伝統校、有名大学となっている。

このほかにも英才教育を目的とした大学少年クラスが1980年代に伝統大学10数校で開始されたが、まもなく少年大学生の精神的な成長の未熟さなどから廃止する大学が続き、現在では中国科学技術大学、西安交通大学などのごく一部で設置しているのに過ぎない。ただし、これらの大学は少年クラスを成功していると評価している⁽⁸⁾。

（3）全国統一入試

全国統一入試は、毎年6月7日・8日の2日間実施される（地方によっては9日を加えた3日間）。

試験科目は2002年から全国的に「3+X」方式がとられている。Xは地方や大学・学科が指定する。「言語・文学」「数学」「外国語」の共通3科目に加え、Xについては1)物理、化学、生物、歴史、地理、政治の6科目から1～数科目、または2)総合能力試験を指定する、というものである。総合能力試験は、基礎知識の習得度とともに、応用能力、問題解決能力を問う試験で、現在「文科総合」「理科総合」の2種類が用意されている。現在このXは「文科総合」「理科総合」を指定する地方が多い（表3）。

出題は教育部試験センターが行っているが、学力や教育課程編成に地域差があるため、一部省・市には独自の出題が認められている。1995年に上海市、2002年に北京市が単独出題を認められ、さらに2004年以降単独出題の地方が増え、現在は半数を超える17省・市になっている。単独出題は一般には言語・文学、数学、外国語の共通3科目で、その他の試験は教育部試験センターの問題を利用する地方と、北京市や上海市のようにすべての試験を単独出題する地方とがある。

表3 入試科目の組み合わせタイプ（2013年）

A. 以下B, C, *の省・直轄市を除く地域（3 + 文科総合または理科総合）

	6月7日	6月8日
午前	言語・文学	文科総合／理科総合
午後	数学	外国語

試験時間は、「言語・文学」および「文科総合」「理科総合」が2時間30分、その他は2時間。
配点は、文科総合、理科総合が300点、その他の科目は150点。

B. 上海市（3 + 1）

	6月7日	6月8日
午前	言語・文学	政治、歴史、地理、物理、化学、生命科学から1科目選択
午後	数学	外国語

C. 江蘇省（統一入試3科目 + 学業水準試験（高校卒業試験） + 総合資質評価）

	6月7日	6月8日	6月9日
午前	言語・文学		物理、歴史
午後	数学	外国語	化学、生物、政治、地理

[学業水準試験は共通科目として4月8日、9日に物理、化学、生物、歴史、政治計5科目を受験、選択科目として6月9日に午前1科目、午後1科目を選択受験。成績はA～Dの4段階評価。大学が成績を指定する。]
[9日午前の歴史選択者には言語・文学、物理選択者には数学のそれぞれ40分の追加問題が課される。]

*上海市、江蘇省以外の省の試験は次のとおり。

山東省：3（言語・文学、数学、外国語） + 文科総合／理科総合 + 1（基本能力試験＝生活、社会实际问题への解決能力及び技術、体育、健康、芸術などの科目知識）

海南省：3（言語・文学、数学、外国語） + 3（文科＝政治、歴史、地理、理科＝物理、化学、生物） + 基礎共通（文科＝物理、化学、生物、技術、情報、理科＝政治、歴史、地理技術、情報）

出典：入試情報サイト「陽光高考」<http://gaokao.chsi.com.cn/z/gkbfmslq/kssj.jsp>（2013年11月4日）。

2. 最近の入試改革

（1）一層の多様化への動き

先にみたように1980年代以降全国統一入試による選抜方式が、推薦入試や独自事前選抜、芸術・スポーツの特異な才能を持つ者の選抜、少年クラスなどの導入で多様化し、また全国統一入試についても「3 + X」方式の導入、地方単独の出題などここでも多様化が進んだ。こうした改革を踏まえ、中国政府はこれを一層進める方針を明確にしている。

中国共産党中央および国務院（内閣）は、2010年7月、向こう10年間にわたる教育政策の方針を示す「国家中長期教育改革および発展計画要綱」を公表した。共産党・国務院が教育改革に関してこのような政策文書を作成するのは、現代化を目指す改革開放政策が開始された1978年以降、1985年および1993年に続く3度目で、中国の教育政策にとってきわめて重要な意味をもっている⁽⁹⁾。

序章を除いて4部構成で全22章、70条、2万7千字からなる同要綱は総合的な教育改革プランを提示しているが、入試制度改革は「第3部 体制改革」のなかで第12章として取り上げられている。科挙の伝統の下で長年激しい受験競争をもたらしてきた入試につい

て、同章では「試験を分類化し、総合評価により、多元的な選抜を行う入試制度を徐々に形成していく」とし、とくに2000年代に入って模索してきた、全国統一入試だけによらない「多様化」の方向を一層推進することを示している。

ここで掲げられた3点の改革方向、すなわち①試験の分類化、②総合評価、③多元的選抜について具体的にみると、まず試験の分類化は、これまで4年制大学と2～3年制高等職業教育機関の入学者をすべて1種類の全国統一入試で選抜してきた制度を改め、これを4年制大学は全国統一入試で、高等職業教育機関は各省・自治区・直轄市が組織する入試でそれぞれ分けて選抜するというものである。すでに一部の省・市では2012年に職業系科目を導入した個別単独の入試を実施しており、高等職業教育機関の入学者の3分の1にあたる約100万人がこの入試で選抜されている⁽¹⁰⁾。

2番目の総合評価とは、全国統一入試に加え、高校卒業試験として各地方で行われる「学業水準試験」⁽¹¹⁾と高校での学業以外を含めた「総合資質評価」を判定方法に取り入れるというものであるが、独自事前選抜などへの適用が期待されている。

3番目の多元的選抜については、1) 優れた特長を

もち、大学の教育目標に符合する者を面接試験や能力測定の結果をもとに選抜する「独自選抜」、2) 高級中学段階で全面的な発達を遂げ、すべての面で成績がとくに優秀な者の「推薦入学」、3) 国家が必要とする産業や地域に就職を志願する者を協議契約により卒業後の就職と結びつけた特別枠を設けて募集選抜する「契約選抜」、4) 職務実践において突出した貢献を成した者や特殊な才能を有する者に対する「破格選抜」を行うとしている。

これらのうち、1)「独自選抜」はすでに実施された「独自事前選抜」を指し、2)「推薦入学」は全国基準を満たす生徒の推薦という現行の推薦入試とは別に高校長らの責任で推薦する方式で、北京大学が2009年から「校長実名推薦制」として実施している例がある。3)「契約選抜」は1980年代から行われてきた人材の手薄な農村や特定産業を持つ地方から学生募集するもので、これを更に拡大する。4)「破格選抜」はまだ例が少ないが、独自事前選抜より更に破格の選抜を行うものである⁽¹²⁾。

(2) 独自事前選抜

このような多様化・多元化を一層進める大学入試改革にとって「最も重要な改革であり、成功している」(教育部招生处长)とされる入試が独自事前選抜である。この独自事前選抜の導入から最近の状況までをみていく。

①実施大学と導入の狙い

大学が受験者を独自の方法与基準で選抜した後、全国統一入試で一定の成績を収めることを条件に最終的な合格を決定する入試が「独自事前選抜」である。2003年22大学から出発し、その後次第に増えて2012年は90大学になった。しかし、1千を超える全国4年制大学の1割にも達しておらず、入学者も2万人台と、実施大学入学定員の5%程度に過ぎない。「試行」という冠も取れていない。全国的にみれば、推薦入試と同じく、きわめてごく一部の大学の実施に限られている段階である。

しかし、ごく一部といっても実施している大学は表4にあるようにいずれもトップレベルの伝統大学であり、受験生や高校に与える影響は少なくない。社会的

にも大きな注目を集めている。

教育部によれば、大学の自主権を拡大することが狙い、とされる。大学は、多元的試験、多元的選抜を通じて、優秀な学生を望んでいる。この優秀な学生とは、学力面での特異な能力を持つ学生(偏才、怪才、奇才)という、一般選抜では入ることが難しいが、特定分野では優れた才能を持つという学生、という説明がされている⁽¹³⁾。

試行大学の一つとなった復旦大学の王生洪学長(当時)は、「人の能力は多方面にわたるものであり、統一試験で人材を選抜するには大きな制限がある。大学が自主選抜することはすなわち、大学が自身の理念に基づいて必要な人材を選考することである」と、今回の試行の意義を認め、支持する発言をしている⁽¹⁴⁾。

②選抜要領

教育部は独自事前選抜の試行に当たって、実施要領を示した通知(教育部弁公庁「關於做好高等学校自主選抜錄取改革試点工作的通知」2003年2月24日)を伝え、これに基づいて各大学は独自の選抜を設計、実施したが、この後2009年12月に改めて正式な規程として「大学独自事前選抜方法」(原語・普通高等学校自主招生弁法)を公布、先の通知に定めた実施概略をおおむね確認し、さらに具体化した実施要領を以下のように規定した⁽¹⁵⁾。

- 1) 募集定員は当該年度総数の5%以内とする。
- 2) 実施大学は募集要項を制定し、公表する。
- 3) 実施大学が定める募集要件を満たす当該年度卒業者は、本人が申請し、在学の高校の推薦を受け、高校を通じて関係資料を提出する。
- 4) 実施大学は専門家を組織し、公表した選抜方法によって受験者の資料を審査し、面接等の試験を行い合格候補者を選抜し、大学の学生募集指導委員会(全学的な入試委員会)が審査の後合格候補者リストを確定する。
- 5) 合格候補者リストは省学生募集事務室に通知され、所在高校、大学および省の指定したそれぞれのウェブサイトで公表する。
- 6) 合格候補者は全国統一入試を受験し、成績が所在省・自治区・直轄市で実施大学と同じ選抜グループの合格最低ラインに達すれば、省学生募集事務

表4 独自事前選抜を実施している大学（2013年現在：90大学）

2003年開始：22大学 北京大学、中国人民大学、清華大学、北京師範大学、中国政法大学、復旦大学、同濟大学、上海交通大学、華東理工大学、華東師範大学、南京大学、東南大学、南京航空航天大学、南京理工大学、河海大学、南京農業大学、中国薬科大学、浙江大学、中国科学技術大学、華中科技大学、中山大学、重慶大学
2004年開始：6大学 西安交通大学、大連理工大学、東北大学、武漢大学、華中師範大学、華南理工大学
2005年開始：14大学 北京郵電大学、北京交通大学、北京科技大学、北京林業大学、東北師範大学、南開大学、天津大学、山東大学、湖南大学、中南大学、四川大學、電子科技大学、西安電子科技大学、廈門大学
2006年開始：11大学 江南大学、北京化工大学、上海財経大学、西北農林科技大学、武漢理工大学、中国工業大学、中国海洋大学、中国地質大学、西南交通大学、北京中医薬大学、中南財経政法大学
2007年開始：6大学 中央財経大学、北京理工大学、大連海事大学、ハルビン工業大学、西北工業大学、蘭州大学
2008年開始：9大学 中国石油大学（北京）、北京航空航天大学、華北電力大学、東華大学、上海外国語大学、華中農業大学、西南財経大学、西南大学、長安大学
2009年開始：8大学 北京語言大学、中国伝媒大学、對外經濟貿易大学、中国石油大学（華東）、吉林大学、合肥工業大学、蘇州大学、ハルビン工程大学
2010年以降開始：14大学（所在省・市・自治区のみでの募集） 雲南大学、広西大学、貴州大学、南京郵電大学、鄭州大学、上海大学、湖南師範大学、西南政法大学、北京工業大学、四川農業大学、黒竜江大学、西北大学、南京師範大学、福州大学

（出典）教育部ホームページ（<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info23850.htm>）、『中国教育報』2007年3月2日、『全国重点高校自主招生備考指南 高一、高二基礎版』華東師範大学出版社、2013年6月等から筆者作成

室は実施大学に受験者の資料を提供し、大学は一般受験者に先行して総合的に判定し、合格手続きをとる。

7) 正式の合格者リストは、省学生募集事務室が自身のウェブサイトおよび関連するメディアで公表する。

各大学が設定する出願の資格要件は、いくつかの大学の例をみると、推薦入試よりゆるく、また抽象的なものが多く、その分各大学への受験者が多くなっている。

また、4) で示された選抜方法には具体的に明示されていないが、実際にはほとんどの大学で学科筆記試験を課している。この筆記試験の難度は訪問した大学ではいずれも全国統一入試より高いという説明があり、また市販の解説書にも「全国統一入試より高く、（数学オリンピックなどの）学科コンクールより低い」とある⁽¹⁶⁾。

この学科筆記試験について近年有力大学が大学同士

で連盟を結び、連合試験（共通試験）を実施するようになった。

これは1)参加大学のいずれかで受験が可能になり、全国から一つの大学に受験するため移動していた受験生の負担を軽減する、2)複数の大学に同時に出席可能とする、などを狙いに開始されたもので、大学にとっても出題の負担軽減や水準維持などのメリットがある。この連合試験は当初文系理系ともに言語・文学を含む数科目で出発したが、その後教育部からの受験負担軽減の指導もあり、2013年はいずれの連盟も2科目になっている。

現在の主な連合試験は次の4試験である。

a. 総合大学独自事前選抜連合試験⁽¹⁷⁾

・2010年に開始。略称「北約」。北京大学、北京師範大学、厦門大学、香港大学など11大学。

・2013年試験科目：文系＝言語・文学、数学、理系＝数学、物理

b. AAA試験（高水準大学自主選抜学業能力試験）⁽¹⁸⁾

- ・2010年に開始。清華大学、上海交通大学、中国人民大学、西安交通大学、南京大学、浙江大学の6大学。
- ・2013試験科目：文系＝読解・表現、数学・論理 理系＝数学・論理、物理探究

c. 卓越大学連盟連合試験⁽¹⁹⁾

- ・2010年に開始。北京理工大学、重慶大学、東南大学、大連理工大、同济大学など9大学。
- ・2013年試験科目：文系＝言語・文学、数学、理系＝数学、物理知識

d. 北京5大学連合試験⁽²⁰⁾

- ・2006年に開始。北京科技大学、北京交通大学、北京郵電大学、北京林業大学、北京化工大学の5大学。
- ・2013年試験科目：文系＝能力試験、言語・文学 理系＝能力試験、数学（能力試験は学科試験ではなく、図案やテーマを提示、学生の基礎知識、知識運用能力、知識の幅広さ、論理思考能力、推論能力など総合的能力を審査）

③成果と課題

2003年から10年が経過した独自事前選抜について、いくつか入学後の追跡調査が行われ、その成果が確認される一方、関係者や新聞などから問題点が指摘されている。こうした中で教育部は2013年3月、大学独自事前選抜改革試行工作会議を開催、試行10年の総括をするとともに、対象を本来目指した「特定分野で能力の優れた者や潜在的な創造能力を持つ者」に焦点化、専門家の面接によるそうした能力の見極めを強調する方向性を示した。

1) 北京大学の追跡調査

北京大学は最も早く2003年に独自事前選抜を開始した22大学の一つであるが、同年の独自事前選抜による入学者45人が卒業する時点でアンケート調査を実施した。回答を得られた33人の結果から、1) 成績上位50%に85.3%の独自事前選抜入学者が入っていた、2) 学部学生に対する科学研究基金の補助金受給率が38%と一般学生の14%より高く、3) 卒後の進路は80%近くが国内外の大学院に進学など、第1期独自事前選抜入学者が学業成績、研究活動、社会実践など各面でみな高い能力を有し、同学年平均より高い水準であったことが判明した。この結果について大学は「独自事前選抜の採用が優秀で大学の教育に適した優秀な人材の選抜に効果があった」と評価している。一方、問題点

として「現在の高校教育では傑出した創造的な人材を発掘できない」として、判定における筆記試験と面接試験の割合を当初の1:1から2007年には8:2とし、筆記試験に強い総合的な秀才型の選抜に移行した⁽²¹⁾。

2) 関係者や新聞報道による問題指摘

2003年からの実施大学の一つである復旦大学の入試課長から附属高校の校長となったある教授は10年の改革について、（それぞれの大学の独自性に基づいて大学に適した特定分野に優れた学生を発掘するという）所期の目的を達成していないと批判している。政策的に誘導された改革のため、大学は技術面ばかり集中して、理論的準備が十分でなく、結局全国統一入試と同じ筆記試験や連合試験による選抜に傾いているとし、大学に一層独自の取組を訴えている⁽²²⁾。

湖北省教育試験センターの研究者も、従来の画一的な試験制度という「氷を破る拳」のはずであった独自事前選抜がいつのまにか「小型の全国統一入試」になり、点数至上主義で大学の特色が出ていないと指摘している⁽²³⁾。

また人民日報は、筆記試験がいぜん大きな割合を占めていることが高校生の負担増を招いており、また連合試験は大学の同盟化によって特定大学が他大学との差別化を招いているとし、結局「一回の試験が一生を決める」やり方は変わらず、独自事前選抜は「優秀な学生の青田買い」であり、大学の「混戦」をもたらし、また（高校の推薦や面接などの主観的な評価方法が）「腐敗をもたらす土壤」になっていると指摘した⁽²⁴⁾。

中国広播ネットは、独自事前選抜が新たな受験競争の過熱を誘っており、これに便乗した民間の受験予備校が受験直前に「ラストスパート要点」「面接試験宝典」「合格率100%」などという謳い文句を使って数日で数千元（筆者注：労働者1か月の平均給与程度）の受講料を取っているという受験者負担増の側面を指摘している⁽²⁵⁾。

また清華大学の調査では、農村部の生徒が独自事前選抜を受験する機会が少ないという地域による受験機会の格差も指摘されている⁽²⁶⁾。

3) 大学独自事前選抜改革試行工作会議

教育部は、2013年3月、関係大学を集めて大学独自事前選抜改革試行工作会議を開催した。同会議で挨拶

した杜玉波教育部副部長（副大臣）は、改革試行10年間で試験合格候補者198万人、実際の入学者10.7万人を生んだ同選抜方式について、全国統一入試の点数だけによらない選抜方式の考え方や基準の初歩的な探求と確立などの成果を指摘し、教育部が2007年と2010年に専門家に委託して行った2度の追跡調査の結果によれば、独自事前選抜により入学した学生が「学業、研究、創造的活動、組織管理のいずれの面でも能力が明らかに突出している」と語った。

副部長はその上でなお問題点があるとして、ア）一部大学が優秀な学生の青田買いに走っており、大学の専門性における特色を反映して総合評価によって人材を選抜する要求を十分実現していない、イ）一部大学が大規模な筆記試験を実施し、受験生の受験負担を増大させ、社会に「小型の全国統一入試」という批判がある、ウ）情報公開、選抜過程の監督、選抜審査の科学性・規範性などに一層の改善強化を要することを指摘した。これらの問題点は先にみた大学関係者や新聞報道などの指摘に共通する部分もある。

こうした問題点を鑑みて、同副部長は今後の見直し改善の方向として次の4点を掲げた。

ア）募集対象の明確化（特長・創造潜在性を重視）

主たる対象を「ある学問分野で優れた才能があり潜在的な創造能力を備えた優秀な学生」（原語・具有学科特長と創新潜質の優秀学生）とし、前年まで掲げていた「全面的に成長した」という表現を削除した。たんに学業全般で好成績を挙げている秀才型ではないことをこれによって強調した。

イ）総合評価体系の確立

とくに特定分野の専門家による多様な面接試験（口頭試問、プレゼンテーション、模擬授業後の応答などを含む）を強調、大学の特色に基づく試験の工夫を求めた。

ウ）3つの合理的な確定（募集専攻、募集定員、試験科目）

まず募集専攻については大学の個性特色に基づいて募集専攻を決める、次に募集定員については「総定員の5%を超えない」、そして筆記試験については「小型全国統一入試」とならないよう、受験生負担軽減のために試験科目は原則1科目、最大2科目までとする

ことを求めた。

エ）統一入試成績要件の緩和

一般には「大学所在地の同時期選抜グループの合格最低ラインを下回らない」ことを最終合格の要件とすることを確認した上で、学問分野で特別優秀な才能をもつ受験生は最終的に省の学生募集委員会の承認を得、ラインを下回っても合格させるよう求めた⁽²⁷⁾。

以上の見直しの方向、すなわち単なるオールラウンドの秀才でなく、特定分野に優れた才能をもつ学生を発掘するという趣旨を明確にした4点の措置は、同月教育部から改めて「指導意見」として各地方・大学に通知された⁽²⁸⁾。

（3）個別大学の独自事前選抜

10年の経験をもとに2013年に教育部によって若干軌道修正された方向性は同時期に選抜が実施された各大学の独自事前選抜にも反映された。すでに前年から見直し方向が固まり、各大学に指導されたものと思われる。筆者は2012年と2013年それぞれにいくつかの大学を訪問調査したが、このうち2012年の選抜事例を北京大学について、2013年の選抜事例を清華大学についてみることにする。

①北京大学（2012年入試）⁽²⁹⁾

北京大学の入学定員総数は2500人超で、2012年はうち60%を一般選抜で、残り40%を特別選抜で選抜した。特別選抜は独自事前選抜のほか、推薦入試、芸術特待生、スポーツ特待生、および農村支援計画（農村扶貧計画により国から定員配分）（全国統一入試での優遇措置による選抜）がある。独自事前選抜のみの入学者は不明であるが、推薦入試は600人であり、他の選抜もそれほど多くないとみられることから、定員の5%は優に超えていると思われる。独自事前選抜の一環として「校長実名推薦制」による選抜も行われている。選考は12月の出願から3月の2次選考まで以下の要領で行われた。

1）募集要件

「高校推薦を主に、自己推薦を補充に」を原則とし、すべての学科専攻で募集している。推薦原則は「総合的な資質に優れ、突出した特長を持ち、品性学業ともに優秀な生徒」とされる。

2) 選考

書類による1次選考ののち合格者が連合試験による筆記試験を受験。筆記試験によって面接試験受験者を選抜。

3) 合否判定

筆記試験と面接試験の総合成績で合格候補者を選抜。合格候補者は全国統一入試を受験。北京大学設定の合格最低ラインから60点以内であれば正式の合格とする。専攻決定の際もさらに10点加点して選考する(北京大学と選抜同グループの合格最低ラインは北京大学独自の合格最低ラインより例年100点程度低い)。

独自事前選抜で入学した学生は、入学後の学業、学内活動、社会活動、卒業後の就職とどれをとっても全体として一般入学生より成績が上回っているという評価がなされている。

<連合試験>

北京大学は2010年から総合大学独自事前選抜連合試験(略称「北約」)という連合試験を実施。導入の第一の目的は受験者の負担減。加盟大学いずれでも受験できる。出題は各大学で出題委員会を組織して行う。実施は各大学が担当。省・市の学生募集委員会が支援する。

試験の難度は全国統一入試より高い。ただしすべての生徒を対象にしているわけではないので、負担増につながるという批判は当たらないと大学は反論している。

志望校の筆記試験合格最低ラインに達すれば、志望した大学いずれも本試験(面接試験)に進める。

試験科目は理系が言語文学、数学、英語、物理、化学の5科目、文系が言語文学、数学、英語、歴史、政治の5科目で各100点、合計500点。(2013年は文系理系ともに2科目に削減。)

<校長実名推薦制>

独自事前選抜の一形態として北京大学では2010年から指定した高校の「校長実名推薦制」を実施している。導入の目的は受験制度の弊害(一度の試験で合否を決定するのは優秀な受験者を見落とす恐れがある)の是正、基礎教育の改善(受験偏向教育の是正、理想・価値・主体性を育てる教育の実現)と説明される。

高校の申請により推薦校を選定する。ただし前年成績良好な高校は申請免除。独自事前選抜専門家委員会が教育の特色、生徒の質、過去推薦入学者の入学後の

成績、卒業生の活躍等を評価して決定する。推薦者の要件は、「成長潜在力があり、強い好奇心をもつ」「学業成績が学年で上位5%以内」などとされる。

書類審査をするが全員が面接試験に進み、ほとんどが合格候補者に選抜される。統一入試で選抜同グループの合格最低ラインから30点以内であれば合格とする。一般の独自事前選抜よりかなり低い設定である。

2012年は211校が指定。265人が合格候補者となり、正式合格に至らなかったのは4人に過ぎない。

実施から2年経過した時点での調査で、この制度による学生は入学後の成績は突出して優れており、学業、研究活動、社会活動いずれも優れているという結果が出ている。

②清華大学(2013年入試)⁽³⁰⁾

北京大学の校長実名推薦制と同様、清華大学でも独自事前選抜の一環として独自のプログラムを実施している。「新百年計画」と名付けられたこの募集プログラムは3種類の対象を設け、入学後の教育と連結して人材養成プログラムを形成している。2013年の一般の独自事前選抜は、12月の出願から4月の2次選考まで以下の要領で行われた。

1) 募集要件

「高校推薦を主に、自己推薦を補充に」を原則とし、「特定の学問分野で優れた才能があり、総合的な資質が全面的に発達し、潜在的な創造性を備えた高校卒業生」という従来の要件に、2013年はさらに「省レベル以上学科コンクール受賞者」「創造的研究活動に参加または研究課題で一定の成果を上げた者を優先する」ことを加えた。

2) 選考

1次選考(書類審査)の合格者が連合試験(AAA試験)を受験。AAA試験合格者が4月上旬の2次選考に進む。2次選考は「総合面接試験」(全専攻)および「専門面接試験」(15学科・専攻)により行う。希望者に体力テストを実施し、優秀者は優遇する。総合面接試験は、受験生1人に対し3人の面接官が対応、15分の面接時間のうち5分をプレゼンテーション、10分を質疑に当てる。プレゼンテーションはその場でテーマを指定、理系は専門分野のやりとりが主となる。

3) 合否判定

学部・学科により異なるが、おおよそ面接試験1、筆記試験6の配分による総合点数で合否を決定する。決定された合格候補者は全国統一入試を受験、60点以内の加点により合格圏内に入れば正式な合格者となる。(一般に第1期選抜グループの平均は480点(750点満点)で、清華大学の合格最低ラインは650点と170点の開きがある。この加点で97%が正式の合格者となる。)

4) 受験の流れ

志願者1万4000人→書類審査→6000人連合試験受験→1000人2次試験(面接試験)→800人(合格候補者)→全国統一入試→基準点合格600人(正式合格)。全体の入学者3000人の20%にあたる。

<AAA試験(高水準大学自主選抜学業能力試験)>

2010年から7大学で連合試験を実施。基本方針として「高級中学の教育内容を参考に、受験者の優れた科目別学力の基礎を重点とし、探求能力、科学的思考能力、創造力を突出させ、高水準大学の創造人材選抜要求を満足させる」とある。

試験科目は前年まで3科目であったが、2013年「数学・論理」(全員)および「物理探究」または「読解・表現」(大学・専攻ごとの指定)の2科目になった。

<新百年計画>

独自事前選抜の一環として2010年に開始した。2012年に再編、3種類の入試からなる。

1) トップリーダー計画(原語・領軍計画)

対象:志高く、向上を求め、品性学業ともに優れ、全面的に資質にとむ者。学年で成績上位1%に入る新卒者を優先(既卒者も可)

選考:指定の高校から推薦(2012年246校指定、253名合格)。AAA試験は免除。総合面接試験により合格候補者を判定。統一入試では最大60点の加算。

入学後の処遇:大学学生リーダー養成プログラム(国内研修、指導力講座)、交換留学に優先推薦。2人の指導教員を配置など。

2) 英才計画(原語・拔尖計画)

対象:学術的な理想と潜在性を備え、ある分野で突出した才能と成果をもつ新卒者。

選考:個人の出願、専門家の推薦、学校の承認により出願。AAA試験を受験。独自の合格基準に達した者は「学科専門面接試験」を受験。合格候補者は統一入試では各専攻において選考成績により30~60点を加算。

入学後の処遇:指導教員を配置、清華大学学術科学技術創造チームに加入、経費、活動場所などで全面的に支援。学生創造人材養成計画に優先推薦。

3) 自強計画(原語同じ)

対象:主として国家レベル貧困県(592)の新卒者。長く農村・僻遠貧困地区・少数民族地区で学習・生活し、たゆまず努力し(自強(強)不息)、德才兼ね備えた者。

選考:条件に符合する高校からの推薦。1学校から1名。(2012年2000余校、29人合格)(7人は合格実績がない中学、14人は過去5年合格者のいない高校から)。AAA試験を受験。独自の合格基準に達した者は総合面接試験を受験。合格候補者は統一入試で選考成績により30~60点を加算。

入学後の処遇:奨学金(貸与)、生活用品の提供。全員に1万元の生活補助(1回)。など

3. 考察—学力保証の観点から

以上、我が国AO入試に類似した独自事前選抜を中心に最近の入試改革の方向と実態をみてきたが、これを改めて本論の課題である学力保証の観点から考察してみたい。

(1) 一般選抜

推薦入試や独自事前選抜などの導入によって中国の大学入試が多様化に向かっているものの、いぜんとして圧倒的多数が全国統一入試による選抜、すなわち一般選抜によって入学していることには変わりがない。推薦入試はそもそも対象が5千人程度になるよう資格要件を厳しく限定している。独自事前選抜も90大学に増えたとはいえ、4年制大学の1割にも満たず、実施大学においても北京・清華大学といった例外はあるにせよ、一般には募集総数の5%以内という原則があり、2012年の入学者は2万人程度であった。芸術・スポーツ特待生も実施大学、募集数ともきわめて限られてい

る。こうしたことから700万人近い大学入学者の98～99%は一般選抜による入学者と推定される。国公立大学含めて半分近い入学者が推薦入試やAO入試で入学する我が国とはこの点で大きく事情が異なっている。

全国統一入試は「3+X」、すなわち言語・文学、数学、外国語の3科目に地方や大学が指定した科目Xが加わるが、これらは選択ではなく、必答科目である。Xは「文科総合」「理科総合」を指定する地方がほとんどで、文科総合は政治、地理、歴史、理科総合は物理、化学、生物の横断的問題か個別科目問題の組み合わせになっている。他の地方はこれら科目からいくつかを選択させる（上海市、江蘇省、海南省など）。いずれにしても幅広い科目履修と受験準備が求められている。

Xに含まれない科目についても、1990年代から高校の履修科目すべて（9科目）について省単位の共通卒業試験（原語・会考または学業水平テスト）が課されている。全国統一入試より難度はかなり低いとされているが、合格しなければ卒業できないのであり、受験科目以外の科目にもある程度身を入れて学習しなければならない。

全国統一入試については、2002年から省レベルの各地方での単独出題が認められるようになり、全国半数の省・市が独自の問題を受験生に課している。地方によって受験生の学力が異なることに対応したものであり、また高校の教育課程が地方裁量の余地を拡大し、多様化していることもこれを促進した。また、2010年の「国家中長期教育改革および発展計画要綱」で提起された「入試の分類」によって、全国統一入試は4年制大学については維持し、2～3年の職業系短期高等教育機関は省単位の職業関連科目を組み入れた別立ての入試を新たに導入する方向にある。

これら最近の動向は、各地方ごとにより対象を明確にした適切な学力判定がなされる入試の実施を期待させる。地方の単独出題が一方で地方ごとの学力格差を広げる懸念がないわけではないが、総じて現在の一般選抜では受験生に学力を問う筆記試験が支配する構図は変わりなく、揺るがない。

（2）独自事前選抜

では、大学ごとに入試が設計される独自事前選抜はどうか。大学の入試における権限を拡大し、大学独自の方法や基準によって一般選抜では見いだせない、特異な能力を持った学生（偏才、怪才、奇才）（教育部）を選抜する狙いを持って開始された入試であるが、その試験方法は学科筆記試験と面接試験がほぼ各大学に共通している。また最終合格要件として全国統一入試を受験し、その一定の成績が求められている。やはり筆記試験の優位は動かない。

①筆記試験

先にみたように実施90大学のうち30大学はそれぞれのグループを形成して連合試験を行っている。この中には導入当初筆記試験を実施しなかった上海交通大学や学科試験ではない適性試験を実施していた北京師範大学も含まれる。北京大学などの連合試験グループ（北約）に当初加盟し、その後抜けた南開大学も独自の筆記試験を実施している⁽³¹⁾。

同じくいったん北約に加盟しながら脱退した復旦大学は、2006年以降実施してきた独自の筆記試験を継続している。この試験は「復旦水準試験」と呼び、高校の全科目を範囲とした総合試験で、200題の選択問題からなり1000点満点である。出願のための資格試験という位置づけで、これに合格した後出願が認められ、面接試験を受ける⁽³²⁾。

この筆記試験は全国統一入試より難度が高いとされている。2013年教育部により受験生の負担を軽減するため試験科目を原則1科目、最大2科目と指導されたが、2013年の連合試験および他の大学の例をみても、1科目という筆記試験はなく、2科目となっている。

②面接試験

この面接試験はたんに志望動機や将来計画、興味関心などによって意欲適性をみるといったものではなく、先に清華大学で述べたような、あるテーマを与えて解説させたり、意見を聞き、質疑することによって知識や思考力、表現力などを評価する面接方式が多い。ちなみに2012年の面接試験で与えられたテーマの例として以下のようなものが報道されている⁽³³⁾。

・国際マーケットの大多数の商品は中国製品であるが、利益は外国企業がもっていく。あなたの考えは？（北

京大学)

- ・ベーコン曰く「金は忠実な男奴隷で、悪徳な女主人である」あなたの考えは？(同)
- ・自分を変える(原語・穿越)ことが1度許されるなら、いつ、どんな人間になり、何をしたいか(清華大学)
- ・柏楊氏の『醜い中国人』をどう思うか(西安交通大学)
- ・時代が英雄を作るのか、英雄が時代を作るのか(上海交通大学)

こうしたテーマを多く用意し、受験生に無作為に与え、考えさせる。韓国の大学入試で行われている「深層面接」と類似している⁽³⁴⁾。

さらに2013年教育部の指導では特定分野の才能や潜在能力をみるため、専門家による多様な面接試験(口頭試問、プレゼンテーション、模擬授業後の応答などを含む)を実施するとともに重み付けを増すよう求めている。

面接試験も思考力や表現力といった側面の「学力」や「能力」を評価する方法として活用されている。

③最終合格要件としての全国統一入試

各大学の選考は「合格候補者」を選抜するという仮合格であって、最終合格は全国統一入試を受験し、一定の成績を収めた者に認めることになっている。(復旦大学のみがこれに従わず、全国統一入試の成績を参考とし、実質的に大学内での選抜で合格者を決定しているが、教育部は再三これを好ましくないと指導している。)

大学が定める要件は、1) 同一選抜グループ(実施大学の大半は第1期選抜グループ)の合格最低ラインに達すれば合格、2) (これより高い) 大学独自の合格最低ラインに達すれば合格というパターンに分かれるが、このほか、3) 選考時の成績で加点または合格最低ラインの引き下げにより、一般受験者と合わせて合格圏に入れば合格とする方法をとっている大学もある(上述の北京大学、清華大学など)。

このような優遇措置がとられるものの、受験生にとっては最後まで全国統一入試対策に気が抜けず、受験勉強を続けることになるが、この優遇措置によって難関大学により合格が保証されるのであり、受験生にとって独自事前選抜の人気は高い。

4. 結語

独自事前選抜以外の特別選抜で、全国統一入試の受験が必要ないのは推薦入試だけであり、そのほかの芸術・スポーツの「特长生」選抜、大学少年クラス、農村や特定産業に人材を確保するための「契約選抜」などはいずれも全国統一入試の受験が義務づけられる。推薦入試は「科学オリンピック全国3位以上」など厳しい出願要件が課されるので、唯一例外の扱いになっている。

このように一般選抜であれ、特別選抜であれ、全国統一入試が全受験者に課されること、特別選抜の独自事前選抜や推薦入試でも学科筆記試験がほとんどの大学で課されることをもってみれば、中国の大学入試においては「学力の保証」が一貫して重視され、そのメカニズムが確固として揺るがないと結論づけられる。「筆記試験万能」と言えば言い過ぎかもしれないが、本質的にはそのような試験観が維持されている。

そこで次に問題になるのは、こうして筆記試験で測ろうとする学力、またそれによって高校以下に影響を及ぼし、そこで対策として培われようとする学力とはどのような内容の学力かということであろう。

これについて中国はすでに明確に答を出している。「資質教育」によって育てようとする学力である。資質教育とは、繰り返すが、知識詰め込み偏重という従来の受験教育のアンチテーゼとして提起され、子どもの持つ様々な資質を伸ばそうという「個性重視」の教育であり、またその中でも「創造性」や「実践能力」といった力の育成を重点に置いており、その意味では応用力、問題解決能力、考える力や表現力を重視する学力観に立つものといえる。

大学入試問題でもこのことを十分意識した取組がなされており、1998年全国統一入試に「3+X」方式を導入した際、教育部は個々の科目、とりわけ「文科総合」や「理科総合」などの総合能力試験に「資質と能力を重視した試験」「応用力・能力型試験」をテーマにした問題設計を指示している⁽³⁵⁾。

独自事前選抜における筆記試験についても、たとえば清華大学が加盟する大学グループの連合試験(AAA試験)は、得意分野の能力や創造的な潜在能力をみることを目的とする試験で、難易度は高いが、総合的な

知識運用能力を測る設計という説明がされている⁽³⁶⁾。

また、北京科学技術大学や北京師範大学のように、連合試験の筆記試験のほか、「能力試験」(前者)や「多面能力試験」(後者)という筆記試験を課し、図案やテーマを提示して基礎知識、知識運用能力、論理思考能力、推論能力など総合的多面的な学習潜在能力を重点的に審査することも試みられている⁽³⁷⁾。

面接試験もこうした文脈の中で同様の資質・能力が審査されている。

しかし、このような入試が所期の成果を上げているかどうかは別問題である。冒頭に述べた「減負」、すなわち生徒の学習負担の軽減キャンペーンがいまなお重大課題として展開されていることは、従来の知識詰め込み型受験教育がいぜん広く学校を支配し、悩ませており、資質教育がいまだ浸透していないジレンマを感じさせる。

とはいえ、OECD「生徒の学習到達度調査」(PISA)では2009年、2012年と続けて中国上海市が読解、数学、科学の3つのリテラシー分野すべてで他国を大きく離して平均点1位を獲得した⁽³⁸⁾。PISAは学校のカリキュラム習得度をみるのではなく、「知識や技能を実生活の様々な場面でどれだけ活用できるか」という能力をみる試験であり、好成績を収めたことは、資質教育が目指す学力が身についていることを示す一つの証明と考えることもでき、このことは減負キャンペーンの中国にも明るい材料を与えているといえよう。

おわりに

中国の最近の大学入試動向を学力保証という観点から眺めた。今回の調査で訪問した政府教育部やいくつかの大学の関係者は口をそろえて「今のところ学力問題は無い」と答えた。上述したように多様化しつつあるとはいえ筆記試験が今なお支配する入試の仕組みの結果と考えられるが、また進学率30%を超えてもなおいぜん厳しい受験競争が展開していることも、学力を支える背景になっていよう。しかし、教育部の担当課長によれば、職業系の短期高等教育機関には学力問題の兆しが現れ始めている。全国統一入試750点満点で150点の成績でも合格する職業学院が出てきているという⁽³⁹⁾。やはり進学率の向上と学力問題は相関の関

係にあるようだ。我が国では全入時代によって入試が学力を支えるメカニズムがなくなったといわれ、入試を含めた新たな対策が求められている。中国が我が国の後を追うのか、資質教育がこれを克服するのか、なお推移を見ていく必要がある。

注・参考文献

- (1) 資質教育の内容は多様であるが、1997年10月の国家教育委員会「小学校、初級中学の資質教育の積極的な推進に関する若干の意見」では、資質教育を「すべての子どもに目を向け、その基本的な資質を全面的に伸ばすことを根本の主旨とし、子どもの態度、能力に重点を置きながら、徳・知・体において生々活発で、主体的に成長させることを基本的な特徴とする教育」と定義づけている。同意見は、こうした資質教育を推進するための具体的な措置として、学校間の格差是正、教育課程の多様化・学習内容の精選、小学校における百点法による成績評価の段階評価・評語による評価への転換、9年制義務教育の実施に伴う中学入試の全面廃止などを提起している。1999年6月に開催された全国教育工作会议では、資質教育を「創造性の育成」を重点として全面的に推進することが決定され、またこれを初等中等教育だけでなく、高等教育、成人教育などすべての教育段階・分野を通じた教育改革の原則とするとされた。
- (2) 教育部は2013年3月から以下の内容による学習負担のための点検・管理活動を各省レベル教育庁(または教育委員会)に要請した。自己点検のほか、入学制度の正常化管理(無試験・学区制が原則)校外学習施設の管理強化、「身近ないい学校」の紹介活動、総合評価による高校入試改革など。(教育部 2013年3月20日 通知 教育部HP: <http://www.moe.gov.cn/2013年8月22日>)
- (3) 「小学生減負十条」(教育部HP: <http://www.moe.gov.cn/> 2013年8月22日)
- (4) 『東アジア諸国における大学入試多様化に関する研究』研究成果報告書(日本学術振興会科学研究補助金基盤研究(C) 課題番号:17530548 研究代表者:石井光夫)
- (5) 南部広孝『東アジア諸国・地域における大学入学者

選抜制度の比較研究』平成22年3月、平成19年度～平成21年度科学研究補助金（基盤研究（C）, 課題番号19530757）研究成果報告書, 南部広孝「東アジア諸国における高大接続」『高等教育研究』日本高等教育学会編2011年5月30日, 張亜群『高校自主招生与高校改革』中国社会科学出版社, 2012年10月。

(6) 1999年6月の全国教育工作会議における決議。同会議では資質教育の全面的実施が決議され, 資質教育実施の前提として初等中等教育にゆとりを持たせる策として受験競争の緩和が提起, このため高等教育の間口拡大のための入学定員の増大が図られることになった。また, これが当時の経済危機の対策として内需拡大・雇用拡大策でもあったという指摘もある(鮑威『IDE大学教育』No.526 2010年12月)。

(7) とくに注記等がある以外は、『東アジア諸国における大学入試多様化に関する研究』研究成果報告書(平成17～19年度科学研究補助金基盤研究(C) 課題番号17530548 研究代表者石井光夫), 「第2章 中国」による。

(8) 中国科学技術大学少年クラスには1978年から2001年まで25期, 約千人の学生が入学。80%以上が国内外の大学院に進学, うち3分の1が博士号を取得した。卒業者の中には, 世界的な研究成果を挙げ, 名高い賞を受賞したり, 研究所長など高いポストに就く者も多い。こうした実績から同大学は少年クラスの維持を表明している。全国統一入試による一次選抜を経て, 独自の試験による二次選抜により入学者約50人, 入学後の修業年限は一般の学生と同じ5年。(『中国教育報』2002年3月31日, 『光明日報』2002年3月31日)

(9) 1985年党中央「教育体制改革に関する決定」, 1993年党中央・国務院「中国の教育の改革と発展についての要綱」, 今回の要綱は, 2020年まで「いくらかゆとりのある社会」(小康社会)を実現するという国家目標達成のために「人材資源強国」を作り上げる総合的な教育戦略を定めている。具体的には, 1) 高等教育総在学率を現在の25%から40%に引き上げるなど教育普及発展の目標を掲げ, また2) 教育管理運営の分権化と学校権限の拡大, 設置運営主体の多元化, 入試多様化などの改革措置, および3) 農村

への優秀な教員の確保策やGDP比4%の教育投資などの保障措置を明示した。(『中国教育報』2010年7月29日)

(10) 『中国教育報』2013年4月12日

(11) 「学業水準試験」は数年前から広東省や黒竜江省, 上海市など一部地方で試行されている。多くは従来の高校共通卒業試験(会考)に代わる試験として, 合格点を4段階に分けて示し, 高校の操行評価や学業成績などを記録した調査書(総合資質評価)と組み合わせで大学入試に利用する構想である。

(12) 四川大学では統一入試前募集による破格選抜を4年前から実施。2つの特徴を持つ学生を募集(独自事前選抜の一種として3年前から募集, 物理, 生物, 化学など数分野に分かれて専門家の面接試験を主に選抜, 仮合格者は統一入試で一定の成績を収めれば合格とする), 合格基準は第3期選抜グループレベルの低いラインを設定している。復旦大学や山西大学は統一入試以後に募集, 当該大学の合格最低ラインに達しなかった受験者が個別に出願。発明や特許など特別の実績があることが要件としている。(教育部招生処長インタビュー2012年9月18日)。

(13) 教育部招生処インタビュー(2004年9月9日)。

(14) 『中国教育報』2003年3月11日

(15) <http://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/zzzs/200912/20091230/277859.html> (2014年1月4日)

(16) 『全国重点高校自主招生備考指南 高一, 高二基礎版』華東師範大学出版社, 2013年

(17) <http://www.ccuut.edu.cn> (2013年11月4日)

(18) http://211.151.240.112/aaa_student/ (2013年11月4日)

(19) <http://bkzs.tongji.edu.cn/index.php?classid=3387&newsid=3853&t=show> (2013年11月4日)

(20) 北京科技大学招生就業処長インタビュー(2013年9月11日)。

(21) 劉明利ほか「高考自主選抜録取改革政策的探索与思考—北京大学主届自主選抜録取改革的畢業生狀況調查報告」北京大学, 2007年

(22) 鄭方賢「中学校長談十年自主招生改革 称尚未達予期目標」『文匯報』2012年3月22日

(23) 王志武「高考后自主招生对考生有利」『中国教育報』

2012年 3 月26日

- (24) 『人民日報』 2012年 2 月24日
- (25) 『中国広播網』 <http://www.chinanews.com/2012/02-04/3645022.shtml> (2012年 2 月 6 日)
- (26) 清華大学中国経済社会センターおよび同大学社会科学学科が2010年から「中国大学生の学習と成長追跡調査」として行っている調査の第3報告で、受験機会について農村部の生徒が一般入試では全国平均より受験機会が高い一方で、独自事前選抜では逆に全国平均を下回っている結果となっている(『光明日報』 2012年 7 月 3 日).
- (27) 杜玉波「在高校自主選抜録取改革試点工作會議上的講話」 http://www.moe.gov.cn/publishfiles/business/htmlfiles/moe/moe_176/201304/149971.html (2013年 4 月12日)
- (28) 教育部「關於進一步深化高校自主選抜録取改革試点工作的指導意見」 <http://www.moe.gov.cn/publishfiles/business/htmlfiles/moe/moe/s4559/201303/149963.html> (2013年 4 月12日)
- (29) 北京大学招生弁公室主任インタビュー (2012年 9 月 21日) および《北京大学2012年自主選抜録取招生簡章》《北京大学2012年“中学校長実名推薦制” 実施法案》《同 実施細則(試行)》
- (30) 《清華大学2012年自主選抜録取招生簡章》, 《清華大学2013年自主選抜録取招生簡章》, 《AAA 考生須知》, 《2012年清華大学自主選抜“新百年計画” 実施方法》, 《2013年清華大学自主選抜“新百年計画” 実施方法》および清華大学招生弁公室主任インタビュー (2013年 3 月19日)
- (31) 《南開大学2012年自主選抜録取招生簡章》
- (32) 《復旦大学2012年自主選抜録取改革試験招生簡章》, 《復旦大学2012年自主選抜録取改革試点方案》
- (33) 『中国教育報』 2012年 3 月26日
- (34) (4) の報告書における「第3章 韓国」
- (35) 『中国教育報』 1998年12月24日
- (36) 清華大学招生弁公室主任インタビュー (2013年 3 月 19日)
- (37) 北京科学技術大学招生就業処長インタビュー (2013年 9 月11日) および北京師範大学招生弁公室主任インタビュー (2013年 9 月13日)
- (38) 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査～2012年国際比較調査の要約～」 2013年12月 http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf
- (39) 教育部招生処インタビュー (2004年 9 月 9 日).

中国の大学における日本語専攻学習者の学習動機の変動

－ H大学日本語学科 1 年生を対象とする質的調査から－

王 俊^{1)*}

1) 東北大学国際文化研究科

1. 研究動機と目的

学習者の個別性要因は学習者要因, 学習環境要因, 社会文化的要因の3つのカテゴリに分類される(林1998). 特定の学習環境に, 同じ社会文化を共有する学習者にとって, 学習者要因が最も言語学習の成功を左右すると言えよう. その中の学習動機の研究は盛んに行われている. 中国高等教育機関における日本語学習者数は世界高等教育機関の6割を超えている(国際交流基金2013). 日本語学習者の学習動機を把握・分析することは, 学習者の日本語習得を改善するために, 非常に有意義だと思われる. 本稿は中国の高等教育機関で学ぶ学習者の中の専攻学習者を対象として, 時期別の学習動機は何か, 如何に変化するのかを明らかにするものである.

2. 先行研究

学習動機はDeci&Ryan(1985)の自己決定理論により, 「無動機」, 「外発的動機」, 「内発的動機」という3つに分類される. 学習動機を一つの連続体で統合し, 動的に捉える点は, 本稿の目的と合致する.

日本語学習動機の研究の流れの一つである日本語を学習する理由に関する研究には, 石井(1993), 縫部他(1995), 成田(1998), 郭・大北(2001)などがあるが, 以下の問題点があると考えられる.

- (1) 量的研究がほとんどで, 限られたグループの傾向しか見られない. 動機が人間に関わるもので, 一人一人ミクロな面からの質的研究は必要と思われる.
- (2) 量的調査法は自己申告に頼りすぎ, 結果に偏り

が生じる恐れがある. できる限り多くの面でデータを収集することが望ましい.

- (3) 学習動機が静的なものではなく, 常に変化するもので, 学習過程における変化に焦点を当てる研究はあまり見当たらない.

3. 研究方法

3.1 調査対象

研究対象はH大学日本語学科2011年入学の学習者である. H大学日本語学科は毎年20人前後を募集する. 2011年募集した15人の学習者の中で, 日本語科を第1志望にした学習者は2人で, 第2・3・4・5志望にした学習者は6人で, 日本語科を志望していない学習者は7人である. 日本語学習経験が少ない, または全くない学習者である¹⁾. 中国のほとんどの大学は希望者が定員を上回る場合は, 成績が比較的に低い受験者は別の専攻に配属され, 入学後転専攻試験を経て, 転科可能となる. H大学の強みが理工医学で, 学習者の大部分はこれらの専攻を希望する. H大学は一学期が終わり試験が行われ, 合格すると転専攻できる.

調査期間は2011年9月から2012年6月までである. 筆者は研究対象のクラスの相談係²⁾をしていたが, 利害関係がなく, よって調査の妨げにはならなかった.

3.2 データの収集

量的研究は実証主義に立つ考察の対象を数量化する方法で, 客観性に富むため, 読者に受け入れられやすい方法であるが, 数字で傾向しか表せない. 質的研究

*) 連絡先: 〒981-0935 宮城県仙台市青葉区三条町応急学生寄宿舎1306 東北大学国際文化研究科言語文化交流論講座 634347243@qq.com

は理論や考察の発展を目的とする方法であるが、研究者自身が研究道具で、特定の方法論に欠ける点が批判されている。近年では質的研究と量的研究とが相互に補完し合うべきと指摘される（Punch 2005）。質的研究にも量的研究にも縛られず、異なる側面に重点を置くことにより、全体像が見えてくる。本研究はメインに質的研究法を採用したが、傾向を表示する際、補助的に量的手法で研究を行う。

本研究では主に面接法、記述式質問紙調査法や観察法を用いた。対象者が日本語に十分対応できないことに配慮し、母語で行なった。筆者による日本語訳を付けた。以下は、具体的な例を用いデータの収集法を提示する。

（1）各学習段階に応じ、記述式質問紙調査を実施した。1年生の上半期には日本語学習の特徴を考慮に入れ、日本語学習開始前、五十音学習後、中間試験後という三つの段階に分けた。1年生の下半期より定期的に行った。質問紙の項目は担任として学習者と接触した際、学習者に聞かれたことや授業観察に観察されたことより作成された。疑問を感じているところについて、フォローアップインタビューを通じて確認した。

以下は同じ話題「今、日本語に興味を持っているか」に対し、学習者の学習動機が変化を遂げたかを調査したものである。

- ・（2011年10月6日）「最初、日本語に興味がなかった学習者のみ答える」意識的に興味を養っているか？どう養っているか？
- ・（2011年11月21日）現在、あなたは日本語に興味を持っているか？入学時点と比べて、どういった変化があるか？もしあれば、何故変わったのか？

日本語学習は入門段階では、日本語への興味の変化が激しいと想定し、50音学習が終了した2011年10月6日と、教材本文の学習が開始し一ヶ月ほど続いた2011年11月21日に実施した質問紙調査である。

（2）主要科目の『総合日本語』授業を観察し、フィールドノーツをとった。授業中のパフォーマンスを把握

し、質問紙調査の回答を検証した。また、学習者と密接な接触を保ち、学習者の様子を掴めているので、データの信頼性のある程度確認することができる。表1と2にフィールドノーツの一部を示す。学習者のプライバシーを保護するために、名前は学習者本人の同意を得てアルファベットで表記する。

（一）授業観察

ノーツの形式について、Glaser&Strauss（1967）が提唱した分析法「グラウンデッドセオリー」を参考にし、「オープニングコーディング」や「軸足コーディング」「備考」などのステップに分けた。表1の項目は実際の状況に応じ、修正したものである。備考欄は普段の様子を考慮に入れながらの筆者による評価である。原物を忠実に再現するのではなく、生のフィールドノーツに手を加えるのは事実をより全面的に提示するためである。

表1 授業観察のフィールドノーツ（抜粋）

年月日（曜日）：2012年3月19日（月曜日） 場所：東九楼A317 担当教師：Y 授業内容：朗読チェック（BとY） 『『総合日本語』第1冊、231頁』（朗読のチェックは日課、教師が学習者を指名、ペアの形）			
	筆者の評価	先生のFD	備考
B	発音もイントネーションも良く、声が大きかったが、流暢でなかった。	流暢でなかった。予習がなかったようで、明日も読んでもらう。	よくあること。部活に時間をかけている。
Y	イントネーションに問題があったが、流暢。	なし	多くの時間をかけた。発音に問題。

（二）日常的な接触

表2 日常的な接触から得たデータ（抜粋）

年月日：2012年3月28日 場所：女子寮20棟301室			
話題：	学習者	自己報告	筆者の評価
下半期の日本語学習は上半期と比べて、どうなっているか	C	今学期は電子書籍を読む時間を減らしたが、活動に多く参加した。だから、日本語の学習時間が増えている。教科書の中の文法はどうしても覚えられないので、文法の練習問題を解けてみたい。このほうが覚えやすいと思う。	活動に熱心だが、日本語課程への意欲が足りなかった。自分に適した学習方法を探している。

実際の状況に応じ授業観察のノーツと異なる部分がある。自己報告はその場で話題について学習者に発言

してもらう形で得たものである。

(3)「学習者日常調査票」を用い、学習者に2週間の学習活動を記録させた。これにより、平日の時間配分や授業時間外の日本語学習時間についての情報を得た。具体例で説明する。表3は学習者Xが日本語の授業に真面目で、授業以外にも日本語を勉強するだけでなく、『思想政治および法律基礎』の授業まで利用したことを示している。

表3 2011年日本語専攻学習者日常調査票

講時	火曜日 (2011-11-22)	
	学習内容	精神状態
朗読	日本語教材本文	とても集中していた
1-2	総合日本語	先生の授業がすばらしかったので、集中していた。
3-4	政治の授業だが、日本語の単語を覚えた	まあまあだった。日本語の単語が本当に覚えにくい。

(学習者Xの調査表より抜粋)

(4) 2週間の日本語学習日記を書かせた。学習者はどういった考えで、如何に日本語を学習しているか、を調査するためである。WEN (1993)を参考にし、学習日記様式を作成した。日本語学習において内面的な思考プロセスを、形あるものとして把握できる。学習者Zの学習日記で説明する。傍点が付いている部分は学習者の学習様子で、日常調査票と重なる部分である。これを通じて、異なる調査法の相互検証が可能になる。下線を引いた部分はどういった考えで日本語学習に取り組んでいるか、自然に引き出すものである。

木曜日2012年5月17日

午前のコンピュータの授業が終わって、昼休みをした。そして、新しい単語を予習した。予習したら、授業の飲み込みが早くなる。単語を覚えるのは、大変時間がかかり、味気ないことである。半時間ぐらい集中して勉強した。でも、長くなると、うんざりしてしまう。単語を記憶することはとても大事だと思う。聞くことも話すことも、基本なのはやはり単語だから。単語を覚える時は、録音を聞きながら、なめらかになるまで音読する。そして、紙に単語を書いて暗記する。長音や促音、難しい単語がないかなどに特別な注意を

払っている。最後に録音を聞いて、ちゃんと覚えられたかをチェックする。文脈と関係なしの単語記憶は難しく、特に和語は覚えにくくて、忘れやすい。今日は文法の復習が足りなかった。文法は面倒くさくて、むしろ教材本文を朗読することが好きだ。

4. 学習動機と関連のあるもの

4.1 学習者要因

同じ学習環境に置かれ、同じレベルの学習者が個人差が生じる要因について、様々な研究が行われている。その中に、年齢や性別などのような生得的なもの、情緒や適性等のような長年にわたっても、ほとんど変化しない内的要因と、学習動機や学習ストラテジーのような他者や外部からの影響を受けやすく、学習に作用する外的要因がある。学習者要因の中身は研究者によって、分類が異なるが、本研究は図1に示した因子に分類する。年齢、知力、学習スタイル、学習ストラテジーが排除される。中国では、高等教育の学習者の年齢がほとんど同じである。知力については、学習者(B以外)が全国統一大学入試試験に参加し、合格点に達し入学したため、ほぼ同様だとみなしてもいいだろう。学習スタイルと学習ストラテジーは学習行動に属し、抽象的すぎて、質的研究では掴みにくいと思われる。本稿は大まかな学習行動を描写する。

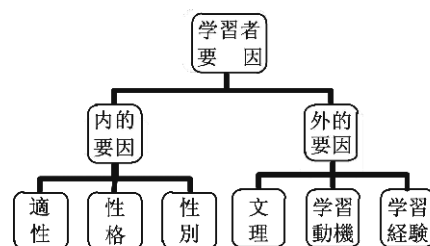


図1 本稿における学習者要因

学習者が各要因に対する考えが、日本語学習に影響を与える可能性があるため、意識調査を行った。

まず、適性に関しては、言語学習と大いに関係すると言われる記憶力を調査した。単語学習に慣れてきた時期に、新しい単語20個を、20分間の規定時間内に手を尽くして覚えるようにという指示を与えた。全力を尽くさせるために、成績のいい学習者に賞品を与えるというコンテスト形式で実施した。その結果、学習者

の間に差がほとんどないことが分かった。

言語学習は言葉を口に出す行為で、性格と関係があるとされている。学習者15人の中で14人は言語学習に口頭練習が必要で、外向的な性格がより適合すると思っている。学習者が自分の性格を診断した上で、内向的だと判断した学習者は不利、外向的だと判断した学習者が有利だと考えている。しかしながら、向かないと判断した学習者は転専攻しようともせずに、向いていると思う学習者は転専攻に意欲的に取り組んでいた。専攻の決定にあたって、性格が決定的な要因ではないことが明らかになった。

性別に関しては、感性的思考が得意な女性有利だと考えている学習者1人を除き、ほかの学習者は無関係だと主張している。

言語は一般的に文系に分類されるが、理系出身者²⁾が事前に困難を覚える可能性がある。調査したところ、7人の文系出身者の中では5人は無関係だと答えたのに対し、2人は記憶する訓練の多い文系出身者が有利だと考えていることが分かった。これに反し、理系出身者の半数は、文系出身者が記憶量が多く、常に記憶力を鍛えるため、有利だと思っている。残りの4人の理系出身者に3人は無関係だと思っており、1人は関係があると認めたが、文系と理系は単に学習方法が違うだけで、優劣がないと述べている。総じて、文系出身者は有利だと思わず、理系出身者は不利だと思う傾向が見られた。理系の優勢を発揮できないことは、ほとんどの理系出身者が転専攻の要因の一つである。

外国語学習については、学習者は既得の言語学習経験に意識的に結びつけるとされる。学習者は中学校から唯一の外国語として英語を勉強していた。日本語学習開始前、言語学習に共通する部分があるはずだと大多数の学習者は考えていたが、日本語学習開始後、両者が無関係に変動した。

言語習得に影響する要因は様々あるにもかかわらず、学習者は成功するポイントが興味や努力だと考えている。学習開始前、新しい言語の学習に自信を持っており、他人にできることは自分にもできると信じている。

4.2 学習行動

動機と行動とは必ずしも正の相関を持つとは限らないが、一定の関連性を持っていることは否定できない。本稿は両者の相互関係を想定しない。学習行動全体を対象とする先行研究がほとんど見られないため、本稿はフィールドに戻り、学習行動の因子を探索した。因子は筆者が調査を実施した際、学習行動とみなすものである。全ての学習行動を授業中と授業以外という二つの部分に分けた。授業以外の学習行動は宿題の完成度及び授業以外の日本語学習時間により測定された。宿題の完成度が授業以外の学習時間と大いに関係している。故に、授業以外の学習時間は肝心な役割を果たしていると思われる。授業のパフォーマンスは担当教師や学習者、授業観察から得た資料を用い、参加度と精神状態を評価した。外部から学習者の内面を見ることが不可能なため、授業観察は学習者による自己報告を一定程度検証できる。従って、学習者の自己報告が必要で、担当教師や筆者の目から見ることも不可欠と思われる。

図で示すと、以下のようにになっている。上の楕円は情報源の相互検証を表す。各段階に実施された調査は相応の増減がありうるが、中核となるものを図に示す。

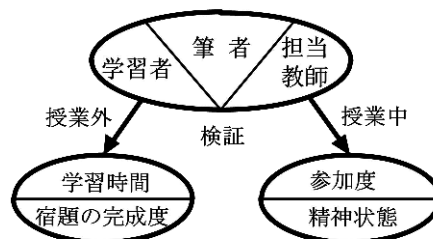


図2 学習行動の因子と相互検証

5. 各パターンの学習軌跡

学習動機に重点を置いて調査した結果、学習者は同じ学習環境にしながら、三つのパターンに分かれることが分かった。

パターン1の学習者は三つのパターンの中で最も安定し、安心して日本語を勉強している。授業を楽しんでおり、日本語の学習時間が最も多く、勤勉である。

パターン2の学習者は日本語学科に配属され、抵抗感を持っており、転専攻の意思が強い。しかし、日本語を学習しているうちに、日本語に一定の興味を持つ

ようになり、理想専攻の将来性などで、日本語学習と転専攻との間で動揺している。

パターン3の学習者2人は日本語学科に配属され、結果的に転専攻に成功した。Tは転専攻の意思が強いが、Kは専攻に執着しない。Tは転専攻試験の受験準備と日本語学習を両立させている。Kは日本語学習が進むにしたがい、日本語に対する抵抗感が強くなり、転専攻の意思が強くなってきている。

学習者一人一人は個性があり、画一的に線を引くことができず、集団に対する質的研究は大まかな傾向でパターン分けしかできないと思われる。

5.1 パターン1

パターン1の8人の学習者は日本語科を志望した。その中、2人は日本文学やアニメの影響と就職に有利という理由で、日本語科を第一志望にした。残りの6人は1)言語学習そのものに興味がある 2)日本語に漢字があるので、マスターしやすいとされている 3)理工学が強みのH大学で文系出身者の選択肢が限られている、という理由で日本語を第2～5専攻にした。

専攻を決める際、学習者が重要だと思っていることとして、将来の進路、文系出身で言語学習に有利、言語に対する興味、が挙げられる。日本語を第1志望としなかった理由は下記の2点である。1)日本語学習がゼロから始まるので、今後はどうなるかの不安 2)進路を考えて、経済などの「人気専攻」の方がいい。第1志望に入学点数が足りなかったため、第2～5志望の日本語科に配属された。しかし、H大学は大学実力ランキングトップ10に入っているため、第1志望に採用されなくても「有名な大学だから、あまり抵抗感がない」という学習者もいることが分かる。それに、日本語や日本文化に興味を持っていたとしても、日本語学科を第1志望にするとは限らない。学習者Zは日本のアニメと漫画に興味を持っているが、就職しやすいとされる会計を第1志望にした。

日本語専攻に入学することに、周囲の反応が学習者の学習動機に影響を与える可能性がある。学習者は小さい時から既定の課程を履修し、自分で決めることは極めて少ない。周囲から大いに影響を受けることが想

定できる。大学に入る前、各専攻に関する知識が足りず、興味というより、大学や専攻の評価が重要な判断基準となる。パターン1の周囲の意見をまとめると、以下ようになる。

賛成：1)言語学習は実用的で、(当時)日本語学習者の人数が少ないので(中国では小語種という)、就職しやすいとされる。2)学習者の意思を尊重している。

反対：1)歴史問題で日本が嫌いで、日本語にも嫌悪感を抱いている。2)中日関係は不安定で、就職に悪影響を与える恐れがある。3)日本語を専攻する人が極めて少なく、経済や管理の専攻はより人気がある。

周囲は賛否相半ばしているが、学習者自身は積極的な姿勢を見せている。勉強ができれば、それでいいと思っている。日本語学習開始前、意欲的に日本や日本語を知ろうと努力した。学習者B以外、系統的に日本語を学習したことがないが、インターネットで日本や日本語について興味のある情報を収集した。身につけた日本語が僅かであるが、日本文化や日本文学への関心が高く、日本に対する理解が深まったといえよう。学習者Bは推薦入学が決まった後、時間に余裕を持ち、家近くの学校で3ヶ月間ほど日本語を勉強した。その後4ヶ月ほど放っておき、入学時学習者本人によれば、学習したものはだいぶ忘れた。つまり、入学時点では学習者がほぼ同じレベルから始まると言える。

日本に対する見方は「勤勉謙虚」、「アニメ産業が発達している」、「経済大国で、文明国だ」、「仕事ぶりが謹厳だ」のようなプラス面もあれば、「女性の社会的地位が低い」、「過去日本による侵略戦争への憎しみの感情はまだ持っている」のマイナス面もある。学習者は中立的な立場に立ち、日本語学習にマイナスの影響がないと考えてよからう。

以下では、パターン1学習者の学習動機を分析する。第1志望が日本語にしたCは両親に勧められた「就職のため」の外発的動機と「アニメに興味を持っている」の内発的動機を同時に有している。Sは日本文学をきっかけに、日本文化を知りたいという内発的動機があるが、就職の心配がないと言われていることは、学習者を安心させる一因だとフォローアップインタビューから分かった。これより、日本語学習開始前、

CとSは外発的動機と内発的動機を同時に有していることが判明した。

第1志望ではない学習者の学習動機は、日本語専攻に抵抗感を持っていない動機は従来の枠組みに嵌めにくいと考えられる。図3に示す灰色の部分パターン1学習者の学習動機である。日本語学習開始前、外発的動機か内発的動機のどちらではなく、両者の融合体と判断してよからう。第1志望ではない学習者の学習動機は第1志望の学習者と比べて、規模が小さい。

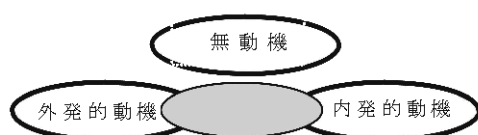


図3 学習開始前パターン1の学習動機

日本語学習開始後、「義務的動機」に転換し始め、日本語学習に動揺することなく、取り掛かっている。義務的動機については、三つのパターンが共通しているため、後述する。

授業の精神状態はほとんど「真面目」や「効率的」、「集中的」である。教材本文の音読が大抵流暢で、聴解授業で聞いた音声を積極的に復唱している。担当教師から「よくできました」の評価は最も多い。授業以外、「時間がある時、自習に行く」という行動は学習時間を確保している。宿題を重視し、ほとんど完成している。「クラスの女子がとても勤勉で、毎日自習する習慣がある」とパターン2の男性学習者が言っている。筆者も学習者との接触から事実だと証明できる。

期末試験が近づくとつれ、平日の勉強と異なるのは、授業以外の日本語の学習時間を増やしたことである。それに、期末試験の結果から多少問題点を発見し、下半期にそれぞれ学習行動を微調整した。学習動機も学習行動も上半期とは大差ない。

5.2 パターン2

パターン2の学習者は理系出身者で、日本語学科を志望しておらず、配属された。夢にも思わない専攻に配属され、学習者Eは自然の成行きに任せることを決めたが、他の学習者は「どうしたらいいかわからなくなった」、「がっかり」のような反応である。これについて、学習者が4つの理由を述べている。1) 日本語

が文系で、理系出身者は得意ではない分野である 2) 言語がただの道具に過ぎず、専攻とすべきではない

3) 英語学習のように大量の時間をかけ記憶する科目が嫌い 4) H大学の強みが理工学で、日本語専攻は文系大学のほうがいい。理系出身の学習者が、文系専攻に対する偏見が大きく、不向きという先入観が強い。学習者の周囲が理工学の優位性を発揮できず、理工学と比べて進路もよくないような消極的な考えが主流である。これらが学習者に影響を及ぼす可能性は否定できない。学習者Eは入学した後、同じ大学に入学した高校の同級生と一度会った。よく自分より成績の劣っていた同級生に日本語専攻の自分を異様な目で見られ、刺激を受け、転専攻試験の教材を購入した。

この時、学習動機は「自己決定理論」に当てはめると、「無動機」であろう。とはいえ、日本語専攻が既に決まっており、当時の学習行動はパターン1と同様で、インターネットで日本や日本語について調べている。

5.2.1 上半期

50音学習段階では、学習者は転専攻用の教材を購入し、日本語学習と転専攻学習を両立させている。学習者4人が日本語や日本文化の知識が増えるに従い、日本語への興味が高まった。しかし、高まったと書いてあるが、「少々」や「多分」のためらいの修飾語が付き、学習動機が少々増加したといえよう。学習内容が増加し、難しくなるにつれ、学習者Fはチャレンジを感じ、興味が高まり、学習者Gは受け入れやすくなってきた感じがする。これに対し、学習者Aは新鮮感がなくなり、内容の難易度が上がって、興味が減退した。日本語学習開始時、興味を養うために日本のアニメ「名探偵コナン」を鑑賞し始め、「おはよう」のような簡単なセリフが聞き取れたら、達成感を感じ大喜びした。その後、記憶量が増えたため、困難を覚え興味が減退したのである。

学期末転専攻試験を迎え、日本語専攻のままか転専攻するか決めなければならないため、変化が見られた。

学習者Gは、入学時、転専攻試験用の教材を購入したが、色々と調べてから、転専攻の難易度を知り、希望する専攻はランキング順位が高くないため諦めた。

学習者Eは家族からの圧力に負けず、自分の意志で日本語学科に残った。根本的な原因は「大学は勉強だけではない。ほかにいろんなことがある」という専攻に執着しない態度にある。それに、前述した同級生から刺激を受け、転専攻用の教材を購入したが、日本語の学習内容の難易度が上がり、学習時間が増えたため、転専攻の受験勉強の時間はなくなった。既に身につけた日本語を放棄したくないのも原因である。

学習者Hは、最初日本語に強い抵抗感を持っていた。日本語を勉強し始め、抵抗感が弱まったが、やはり転専攻試験の受験を希望した。にもかかわらず、転専攻の受験勉強より日本語学習を重視し、時間管理面に問題があり、きちんと受験勉強をしなかった。両親が会計専攻に転入しろと強く主張し、本人もその希望であった。転科人数に制限があり、書類提出が他の学習者より遅れたため、試験に参加できなかった。GとEは自ら転専攻を諦めたのに対し、Hは受動的に日本語学科に残された。

学習者AとFは、日本語学習開始前、転専攻の決心がつき、日本語学習と転専攻の受験勉強を両立させていた。学習内容が増えるにしたがい、学習動機が増加した上で、希望する専攻の物理専攻に比べて（主に就職の面）、日本語専攻の方がいいと思うようになった。日本語学習の難易度が上がるにつれ、学習時間が増加し、受験勉強を一時停止させた。転専攻の決意が前と比べて、弱まってきているが、やはり希望を持って転専攻試験を受けることにした。転専攻試験の前、日本語学習を受験勉強の後に回し、受験勉強に集中していた。一見矛盾したように見えるが、学習動機が動揺していたことが窺える。図4はパターン2の学習者は転専攻試験に対する態度を示す。



図4 期末試験前、パターン2が転専攻試験に対する態度

AとFとHとは日本語を勉強すると同時に、転専攻しようとし、日本語学習と転専攻との間で動揺している。この種の学習動機は、「自己決定理論」に対応するものがないと思われる。この3人は上半期において

動揺していたのに対し、GとEは、短期的な動揺があったが、様々な事情で転専攻を諦め、義務的動機に変わった。

5.2.2 下半期と上半期との比較

上半期の日本語学習が落ち着かなかった。下半期に、転専攻を断念し葛藤が無くなり、学習動機が義務的動機に転換し、学習行動に相違が現れた。下半期に学習者は顕著な心理的变化がなくなり、学習行動の変化も著しくないため、段階的質問紙調査は適用しないと思われる。この転換を解明するために、学習状況の断面が見られる学習日記を利用した。記入されたものがあくまでも日常学習の断面で、教師のコメントや筆者の授業観察、学習者との日常的な接触による補足が必要と考えられる。

学習日記を分析する方法は日本語学習に関連するものを抽出し、総括することである。下記では、上の段落が原稿で、下の段落は要約されたものである。

- 今日雨に降られながら自転車で科技楼へ転専攻の申請書を提出しにいったが、教務係が不在だった。最近よくふわふわした気持ちで日本語を勉強している。転専攻のことも決まっていなくて、本当に取る亀が人に取られるって感じた。(2011年11月30日)
- 転専攻のことで日本語学習が落ち着かない。

まず、下半期と上半期との共通点を見てみよう。第一に、授業の集中力が低下している。授業中に気が散りやすい記述が多い。第二に、学習者間の相互影響が強い。学習者FとA、G、Eはルームメイトで、週末になると11時まで寝坊している。寮に居る時も、雑談の時間が多い。第三に、丸暗記を避け、内容を理解した上での記憶を重視し、自分に適した戦略を探すのに情熱を注いでいる。これは、学習者がこれまで受けた理系の訓練と関係ないとは断言できない。

上半期と比べ、相違点も見られる。一つ、学習者は安心して日本語を勉強するようになった。上半期より日本語学習に多くの時間をかけている。転専攻ができなくなり、日本語学習に集中しなくてはならないと思っているからである。もう一つ、日本語への興味を

高めるために、日本のアニメなどを多く見るようになった。特に学習者GとHは、課外の日本語学習は日課ではないが、日本アニメ・映画は毎日見ている。学習者は日本語課程の単語と文法の学習と比べ、日本文化に関する娯楽の方がいいと思っている。Hは自習する予定であるが、自分をコントロールできず、ついアニメを見てしまった話がしょっちゅうある。

5.3 パターン3

パターン3の学習者TとKが理系出身で日本語学科に配属され、転専攻に成功した。人数が少ないため、便宜上、一つのパターンにした。

5.3.1 T

Tは最初「虚しかった。無力感を覚え、がっかりしたが、すぐ立ち直った」とがっかりした気持ちであったが、後ろ向きの行動は取らなかった。日本語教材を購入して独学で勉強し、インターネットで日本のことを調べた。それと同時に、大学の転専攻制度を知り、転専攻を決意した。入学直後、転専攻用の教材を購入し、転専攻の受験勉強を日本語学習の前にしていた。

日本語学習開始後、日本語が新しいもので、好奇心を持ち、授業以外の勉強時間は毎日平均2時間である(50音の時は1時間)。授業以外、部活などに参加せず、日常の雑事以外は勉強時間である。それだけでなく、H大学の日本語学科の第1学年のカリキュラムが非常にきつく、授業以外の時間は限られている。Tは『歴史』や『政治』などの副科目にほとんど出ず、勉強時間として利用する。ルームメートのKはTに対して「いつも勉強している」と評価した。それに、Tは言語学習に覚悟を持っており、「速く単語を覚える良い方法」という普遍的な問題に、「近道なんかないんだ。繰り返し練習することこそ王道だ」と強調している。

授業中の精神状態は「効率的」または「まじめ」が多い。分らないことがあったら、直ちに教師に聞いていたと担当教師が言っている。筆者も何度も見かけた。授業観察時、意欲的に質問に答えていることが非常に印象深い。授業の内容をその場で可能な限り吸収しようとしていることが窺える。

Tは「日本語専攻がいいと思うようになった。でも、

一番適しているとは限らない。自分にぴったりの専攻に入りたい」と強調したように、日本語に興味を持つようになったが、専攻として勉強する予定がない。終始、転専攻の意志が変わらなかった。転専攻試験に合格し、ソフトウェア学部に入学した。日本語の成績もクラスで上のほうである。「Tは何でもできる。日本語も受験勉強も」というのはクラスメートのコメントである。Tの日本語学習動機を分析すると、当分の専攻は日本語で、勉強が義務づけられているという義務的動機がもっとも適切であろう。

5.3.2 K

Kは日本語科に配属されたが、「大学に入学できればいい。専攻が重要じゃない」と考えた。周囲も干渉しない主義である。最初はやってみる気分で、2か月ほど日本語学習を本格的に行った。授業時、自由練習(学習者に時間を与え練習させる)の際、大きな声で練習し、疑問点があれば直ちに答えを求めている。学習時間はクラスの平均学習時間と差がなかった。五十音の聞き取り試験では、良くできたため、「今後の学習にもっと自信を持つようになった」と満足げに書いた。日本語を勉強した後、内発的動機に変換した。

後ほど、学習内容が増加し、膨大な時間を費やさないと、授業に遅れてしまう。次第に圧力に耐えられず、日本語が嫌いになり、転専攻を決心し転専攻の受験勉強に取り掛かった。聞き取り試験で低い点数を取ったのは努力が足りなかったためだと判断したが、改善しなかった。「学習者日常調査票」の二週間の調査期間に、課外学習を実施したのは三日しかなかった。日本語授業の半分は精神状態が悪かった。原因として、「お腹が空いた」、「眠気がした」、「新しい先生が嫌い」、「風邪をひいた」、「興味がないし、聞いてもわからないし」が挙げられる。特に「(厳しい)代理の先生が嫌い」は三日続いた。日本語に興味がなくなった上で、厳しく、馴染みのない教師に対する反感が激しくなった。この時無動機と判断してよからう。

中間試験に不合格で、クラス最下位であった。担当教師は転専攻の必要条件是転専攻試験に合格するだけでなく、元専攻の試験で赤点を取らないという規定を伝えた。Kが外発的動機づけられ、残り2ヶ月間合

格するために最大限の努力をすると決めた。日本語学習を再度重要視し、良く勉強しようとした。

6. 考察

6.1 学習動機、学習行動と学習効果との関係

以上からパターンごとに学習動機が学習行動を左右すると判断できる。学習行動が学習効果に影響を与えると想定する。以下では、学習効果との関係を探る。学習効果は平日の努力が分かる聞き取り試験と試験により測定される。各パターンの成績を図5に示す。

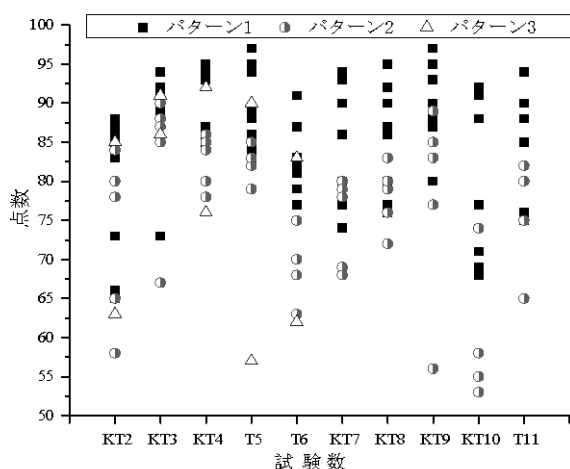


図5 (a) 学習者の学習成績

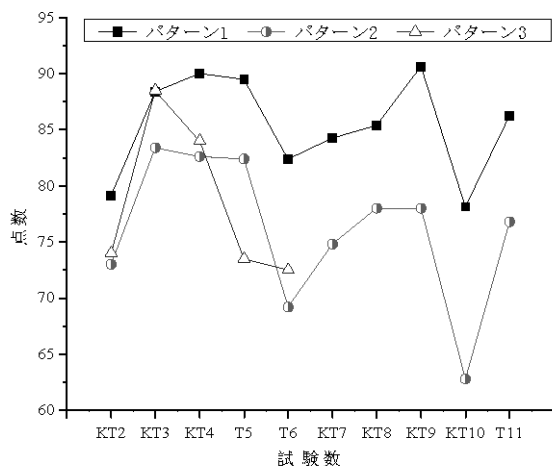


図5 (b) 各パターンの平均学習成績

KTは聞き取り試験を表示し、Tは中間試験と期末試験を示す。前6回が上半期の試験であり、パターン3の学習者が転専攻に成功したため、下半期は欠落した。KT1が初めて行った聞き取り試験で、記入の仕方の規則を知らない学習者がいた。よって、KT1以

外の残りを見ることで、ある程度学習者の努力を測ることができると思われる。パターン1の学習者は成績の順位が全体的に最も高い。図5 (b) から三つのパターンの学習行動と学習効果に正の相関が見られたが、図5 (a) から一人一人に当てはまるとは限らないことが分かる。パターン1の学習者の成績は全体的にいいわけではなく、パターン2は毎回悪いわけでもない。

もう一つ興味深いのはパターン2の学習者が下半期に義務的動機に転換したが、成績が大きく変わらなかったことである。新しい内容の勉強で精一杯で、上半期の学習内容を復習する時間がないため、日本語の基礎がしっかりしていない。それに、上半期より多くの時間をかけたが、パターン1の2時間以上とは比べものにならない。また、パターン1の勤勉な態度を軽蔑している。「もし同じ時間をかけたら、同じレベルになれる」と思っている。なれないのではなく、ならないことを強調している。パターン1の学習者Bも同じ傾向がある。それは、男子学生は暗記など繰り返す作業を好まないためであると推測できる。

6.2 義務的動機

日本語学習が進むにしたがい、学習者の日本語学習動機が変化している。

日本語に興味を持つようになった典型的な例はパターン2の学習者Hである。Hは理系出身で、最初日本や日本語に抵抗感を持っていた。当分は日本語専攻で、興味を養うためにアニメを多く見ていた。次第に興味湧くようになった。転専攻の念があったが、時間管理がきちんとできておらず、受験勉強はあまりしなかった。断念した下半期に多くの時間をかけアニメを見ていた。アニメ内の会話に関心を抱き、アニメの中の関西弁について何度も熱心に筆者に聞いた。しかし、日本語課程に関心を示さなかった。パターン1のBもアニメに夢中であったが、日本語課程に興味なかった。

一方、パターン1の学習者Zは日本のアニメの中の音声が好きと思い、興味を持っていたが、本格的に勉強したあと、興味が薄くなってきた。「日本語に対する興味が前より減ったと思う。今はただ課程として勉強している。日本語学習開始前、アニメが好きでそ

の中の文法などに注意を払わなかった。でも、文法はだんだん難しくなり、奥まで勉強したくなかった。それに、日本語の音声がそんなに美しくなくなったと「感じている」(2012年3月28日)と上半期終了後、Zは日本語学習に困難を感じた。日本語学習は時間が経つにつれ、次第に難しくなるため、単に楽しむことができなくなり、暗記ドリルの単調な繰り返しを嫌がる傾向がある。とはいえ、学習行動に反映されなかった。相変わらず日本語学習に大量の時間をかけ、成績も良かった。

学習者HもZも日本語そのものに興味を持つのではなく、日本語に関連するものに関心をもっている。教材の学習は無味乾燥で、アニメなどは面白く感じる。他の学習者は興味を養うために、日本文学・文化の本も読んだが、効果が芳しくなかった。研究対象の全体的な傾向と言える。専攻なので勉強しなければならない動機は学習過程において非常に顕著である。本稿はこの種の動機を「義務的動機」と名付ける。義務的動機は日本語専攻学習者が中国独特の環境で生み出されたものである。外発的動機と重なる部分があることを否定できず、中国の学習環境において、義務的動機という表現がより適切だと思われる。外発的動機は義務、賞罰、強制などによってもたらされる動機であり、自己決定理論の枠組みで「外的調整」、「取り入れの調整」、「同一化的調整」、「統合的調整」という四つの段階に精緻化される。これらの段階の境界線が非常に曖昧であるため、本稿に適さない。義務的動機は日本語専攻学習者の学習過程に現れ、どの時点かに関わりなく、学習過程に最も多く出現するものである。学習者は学習過程において内発的動機に転換させようと努力したが、成功する人が少なかった。そもそも転換できるか否かは疑問である。言語学習は大量の時間を費やし、単語や教材本文を繰り返して暗記しなければならない退屈さを免れ得ないと思われる。定められたカリキュラムで、関心を持つことだけ勉強することは不可能である。時間が経てば経つほど義務的動機へと転換しやすいと考えられる。

6.3 日本語学習動機の変化

本稿は質的視点から、日本語の学習過程における学

習動機の変動を調査した。図6は三つのパターンの学習動機の変化を示したものである。横軸は時間の流れで、縦軸は動機である。楕円は義務的動機を表す。パターン1はほんやりした外発的動機と内発的動機の融合体から義務的動機へと変換し、学習動機が安定している。パターン2は無動機から次第に義務的動機に変わってきた。下半期から、パターン1とほとんど変わらない。パターン3のTは、転専攻を決心し受験勉強に力を入れたと同時に、日本語が専攻で義務的動機が働いている。Kも配属され、最初は日本語に興味を持ったが、その後様々な事情で内発的動機から無動機、外発的動機へと転換した。

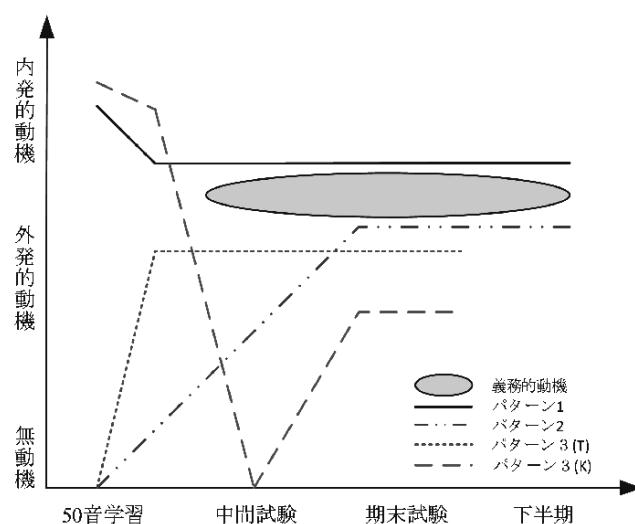


図6 時期別3つのパターンの動機の変化

7. まとめ

本稿では中国H大学の日本語学科1年生を対象に、1年間にわたり時系列に沿ってその学習動機を縦断的に観察した。学習者が三つのパターンに分けられることと、中国H大学の学習環境において日本語専攻学習者が学習過程に多く出現する動機が義務的動機であることが分かった。

最後に本研究の限界と今後の課題を述べる。質的研究の結果がどの程度一般的なものであるか、疑問を持っている人が多いようである。もともと質的研究は、調査者または事例の中身を理解することを目的とし、固定的で客観的なものを追求するものではない。むやみに汎用性を追求するのではなく、表出された事実と合致する現象を見出すことが求められる。読者が分厚

い記述を読み、共感できる部分があるはずであると考えられる。配属制度を有する大学の不本意入学者はパターン2とパターン3の一部に当てはまり、自分の意思で日本語学科を志望する学習者はパターン1と一致する部分があるのではないと思われる。また、本研究は中国の一大学での観察結果にすぎず、今後他の大学での観察も必要であると考えられる。

本稿は、従来の自己決定理論による分類を参考にしたが、この枠組みに当てはめにくい、または判断しにくい学習動機が存在すると考えられる。今後は、これらの学習動機の真の姿を明確にし、中国の学習環境における日本語専攻学習者の学習動機の理論の構築を目指したい。

注

- 1) 後述のように、パターン1学習者のBは入学前3ヶ月間ほど日本語を勉強した。それ以外の学習者は、日本語学習経験が全くなかった。
- 2) H大学は、学習者が生活上・学業上に何か問題がある場合、相談に応じる係を設置している。一般には大学院前期課程の学生が担当することになる。
- 3) 中国で通常高校1年まで、理系・文系を分けずに学習する。その後、学習者の意思で理系か文系か決める。大学入試を経て、専攻を決定する際、理系出身者と文系出身者の選択範囲が異なる。H大学の日本語学科は文系出身者も理系出身者も募集する。

引用文献

- 1) 石井秀幸 (1993) 「日本語学習者の学習意欲を構成する因子の分析」『平成7年日本語教育学会春季大会予稿集』, 1-6.
- 2) 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の学習動機について」『日本語教育』110, 130-139.
- 3) 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 4) 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育』8, 1-11.
- 5) 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーラン

ドの場合」『日本語教育』86, 162-172.

- 6) 林さとこ (研究代表者) (1998) 『第二言語としての日本語学習および英語学習の個性性要因に関する基礎的研究』平成8年～9年度文部省科学研究費補助金基礎研究 (C) 研究成果報告書
- 7) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.
- 8) Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- 9) Keith, F. Punch (2005) *Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches*, London: Sage.
- 10) Wen, Qiufang (1993) *Advanced level English language learning in China: the relationship of modifiable learner variables to learning outcomes*, Unpublished Ph. D. thesis, Hong Kong: Hong Kong University.

Early German Travelers in Spain: A Historical Overview from Medieval Times to the Nineteenth Century

Bernd SCHACHT¹⁾*

1) Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University

Introduction

German-speaking countries and the Hispanic world have shared and even transformed each other's literature and art, politics and history in a profound and enduring way. The multifaceted relations between the two cultures have long intrigued fine minds dedicated to German¹ and Spanish themes, both in academic and nonacademic circles. In recent years, the subject of early German travelers in Spain has enjoyed increased scholarly interest, causing studies on the topic to make considerable progress. However, since the more substantial contributions have been made by either German or Spanish experts in their respective languages, not much material is available in English. The following paper gives an overview of this rich and complex subject of shared culture and history by providing a framework of basic data and underlying developments from medieval times to the nineteenth century. It should be seen as an invitation to a broader circle of interested scholars in the humanities to join the exploration of German-Spanish contacts, which undoubtedly will continue to receive heightened attention in the years ahead.

1. The Middle Ages: Pilgrims, Merchants and Artisans

In the Middle Ages, the Iberian Peninsula with its unique historical geography was the southwesternmost

reach of Christian Europe and constituted a stout frontier against Islam. At that time, the Hispanic world was not a part of the main touring routes that connected western and central European countries, but this did not prevent the more adventurous travelers — mostly pilgrims, merchants and traders — from crossing the Pyrenees.

Both Santiago de Compostela, in Galicia, once known as the “end of the earth” (lat. *finis terrae*), and Montserrat, in Catalonia, were important destinations for western and central European pilgrims. By the end of the eleventh century, the cathedral of Santiago de Compostela had become a main center of pilgrimages, “ranking next to Jerusalem and Rome, and the road leading to it, the ‘Way of St. James,’ was trod by countless thousands of foreigners.”² Among those, who traversed large sections of northern Spain to worship at the supposed tomb of St. James the Apostle were large groups of German visitors.³ Simultaneously, many Christian knights, including those from German-speaking countries, joined the side of the Castilian, Aragonese and other Spanish forces to fight against the Arabs in the south, seeking “renown and chivalric glory.”⁴

As early as the twelfth century, German merchants and traders took advantage of business opportunities in Portugal by providing crusaders that used Lisbon

*) Contact : Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai 980-8576, Japan 2beschacht@he.tohoku.ac.jp

as the starting point of their campaigns with equipment and supplies. They explored other marketplaces on the peninsula, and by the end of the fourteenth century they had established a flourishing trading center with a German community in Barcelona, in Catalonia. The merchants and traders were soon followed by other fellow countrymen such as artists, musicians and poets who were attracted to the handsome profits that could be made in this Mediterranean city and which in turn enabled the merchants to subsidize them.⁵

During the late Middle Ages, many German artisans and craftsmen — master builders, stonemasons, sculptors, painters, dyers, goldsmiths, stamp cutters and organ builders — came to Spain primarily for financial reasons, where they often settled down and married, even adopting Spanish names, as their skills were appreciated by aristocratic and ecclesiastical circles. One of the most prominent examples is John of Cologne or Juan de Colonia (?-1481), a master builder who worked on the great Gothic cathedral of Burgos in Castile. He designed and completed its twin spires that bear a striking resemblance to the Gothic domes in Germany.⁶

The last decades of the fifteenth century saw the arrival of another group of professionals who were to have a tremendous impact on Spanish literature, art and culture. Scores of German book printers, who had learned the method of printing invented by Johannes Gutenberg, set up shops in Valencia, Barcelona, Burgos, Seville and other cities, thereby spreading their new business throughout the country.⁷

2. The Time of the Spanish Habsburg Dynasty

German-Spanish contacts further intensified when a young Habsburg prince was crowned King Carlos I of Spain in 1516, and Charles V, Holy Roman Emperor, in 1519. Merging the Habsburgs' Germanic and Hispanic possessions into a vast Catholic empire stimulated, among other things, travel activities. As the number of diplomatic missions increased, merchants and traders transported more goods on the roads and waterways, thousands of German officers and soldiers began to serve in the Spanish armies, and more German artisans and artists than ever before were employed by Spaniards.⁸

This unprecedented intensification of contacts was, however, soon overshadowed by rising tensions between Charles I/V (1500-1558) and the Protestant German provinces. Under the rule of his successor, Felipe II (1527-1598), Spain became the heart of the anti-Protestant Counter-Reformation that comprised the persecution of "heresy" in its dominions at all costs, thereby strengthening the position of the Spanish Inquisition. The relations were further complicated by numerous armed conflicts across Europe, which the Habsburg kings either provoked or were drawn into. The wars against the emerging English and Dutch powers, in particular, fueled antipathy toward northern Europeans in general.

Spaniards gained a lasting reputation⁹ for intolerance, fanaticism, cruelty and being "worse than the Turks"¹⁰. As a consequence, few non-Catholics attempted to cross into Spain. Even fair-haired, light-complexioned Catholic travelers roused suspicions and were harassed by the Inquisition, as these physical traits were practically synonymous with being German and Lutheran.¹¹ It is not surprising, therefore, that travel accounts of the sixteenth and seventeenth century generally draw a

rather dark picture of the country and its people, describing them as arrogant, mean, intolerant, immoral, deceitful, suspicious, corrupt, miserly, superstitious, intellectually backward, hostile, belligerent and bloodthirsty.¹²

Foreign visitors were in fact often victims of widespread highway robbery, and they dissuaded others from going to Spain with frightening eyewitness accounts of their experiences; even the once so popular pilgrimage to Santiago de Compostela declined. Many travelers complained of dirty and disgusting lodging¹³ and “venomously bad” cuisine, while only a small number expressed admiration for Spanish culture and hospitality.¹⁴

By the time of the last Spanish Habsburg Carlos II (1661-1700), Spain, exhausted in futile and expensive European wars, had lost much of its former grandeur, and its military might had diminished to such an extent that, when faced with the growing threat of French expansion under Louis XIV, Madrid had to seek allies and support to protect itself. As the German princes were also deeply concerned by France’s aggressive policy, the Spanish monarchy tried to present itself as a “defender” of German “liberty”, in order to secure their military aid for the defense of its own territories. Many of these princes were eager to comply with Spain’s attempt to rent troops from them in return for annual subsidies, as it allowed them to maintain troops they might not otherwise have been able to afford and even to make a handsome profit.¹⁵

At the same time, Spain’s still considerable resources offered attractive opportunities for ambitious, adventurous younger sons of lesser German princes like George of Hessen-Darmstadt (1669-1705)¹⁶ who sought their fortune in the military service of one of the greater princes, including the

King of Spain. George (or Jorge de Darmstadt, as he was known in Spanish) distinguished himself in numerous campaigns as a brave commander and was even appointed Viceroy of Catalonia. However, he began to rouse suspicions and offended the court in Madrid, as he used his military patronage to appoint Germans, often to replace Spaniards.¹⁷

Other members of the lesser German nobility flocked to Spain in the 1690s, and some of them managed to gain a foothold in influential positions as well, alienating Spaniards with their greed and their diversion of funds of the patronage system away from its traditional Spanish recipients. As a direct consequence of their boundless acquisitiveness on behalf of themselves, their relatives and close friends, anti-German sentiment grew and spread to such an extent, that a contemporary, when commenting on George of Hessen-Darmstadt’s exploits, noted, “But he’s a German, and the Spaniards would not tolerate even Jesus Christ if he were one.”¹⁸ The resentment against these overly ambitious foreigners having access to the monarchy’s wealth finally led to their expulsion, thereby strengthening the position of the anti-German faction in Madrid.

When Carlos II died without having produced an heir, leaving the throne vacant, the War of the Spanish Succession (1701-1713) erupted. In this conflict, Spain, now convinced that it would be better to have France as a friend rather than an enemy, preferred the French Bourbons to their rivals, the Austrian Habsburgs. Eventually, the prevailing anti-German sentiment contributed to the defeat of the Habsburgs, and Felipe V (1683-1746), a grandson of Louis XIV, became the first Bourbon ruler of Spain and the American colonies, but had to renounce all other possessions on mainland Europe. Thus, the Spanish line of the Habsburgs ignominiously ceased to exist, and a period of intense German involvement

in Spanish affairs came to an end.¹⁹

3. Travel in the Eighteenth Century

In contrast to Italy and France, Spain had never been on the program of the Grand Tour undertaken by the young men of the European aristocracy and wealthier bourgeoisie as part of their education. This may be attributed to the destination's notorious reputation for backwardness, intellectual stagnation, inconvenience and highway robbery, as well as to the difficulties of language and distance. In the decades following the War of Succession, the country remained marginal from the main travel routes of early modern Europe, and only a handful of German visitors, mostly diplomats²⁰, merchants and Jesuits²¹ found their way to the peninsula.

The Bourbons, having realized that Spain's transportation infrastructure lagged behind its European counterparts, made serious efforts to increase commerce and improve standards of individual travel. Under the reign of Fernando VI (1746-1759), construction of a radial network of roads suitable for wheels began in order to link the interior capital with the coastal regions of Cádiz, Alicante and La Coruña. The first comfortable and reliable travel on hired carriages became available to the upper strata in the 1760s (though much later than in other countries), thereby increasing the speed of travel between Spain's major cities considerably.²² In addition, to ensure that lodging met continental standards, innkeepers were required by legislation to "make the necessary provisions for supplies, clean beds, comfortable bedrooms, and other conditions for hospitality."²³

One of the first foreign visitors who were to benefit from this improved travel infrastructure was the enlightened theologian Carl Christoph Plüer (1725-1772). Plüer, born in Hannover, served the

Danish legation in Madrid from 1758 to 1765, traveling extensively throughout the country. His posthumously published collection of manuscripts *Plüers Reisen nach Spanien* (1777, *Plüer's Travels to Spain*) stands out from other contemporary travel accounts by its author's determination to shift toward a new, unprejudiced perception about things Spanish. He expressed the view that no other European country deserved exploration more by the curious, open-minded traveler than Spain, because, he argued, "here one sees, hears and learns what one seeks elsewhere in vain"²⁴, referring to its people's customs and traditional way of life, as well as to the varied natural environment with its diverse flora and fauna. And to the archaeologically interested scholar he recommended the country's many ancient sites, as these antiquities would "take him back to the times of the Romans, the Goths, the Arabs and even the Greeks and the Phoenicians."²⁵

4. Modern Scientists' Exploration of Spain

The same things that interested Plüer attracted adventurous German scientists to the Iberian Peninsula by the end of the eighteenth and throughout the nineteenth century. Because of the inglorious role of the Catholic Church and its bulldog, the Spanish Inquisition, which had suppressed scientific progress for centuries, the peninsula was still a vastly unknown field of knowledge in scientific terms. The renowned Prussian explorer Alexander von Humboldt (1769-1859), for example, spent about five months in Spain before embarking in 1799 on a five-year expedition to Central and South America.²⁶ While in Spain, Humboldt applied himself mainly to geographical, geological and meteorological studies. He depicted the first elaborated relief map of the country and was also one of the first geographers who determined the exact latitude and longitude of Madrid and other important places on his way.²⁷

Alexander's enthusiastic letters from Spain promptly inspired his elder brother, the great philosopher and linguist Wilhelm von Humboldt (1767-1835)²⁸, to visit large parts of the peninsula himself late in 1799, accompanied by his wife and children. Wilhelm's extensive travel diary²⁹ gives a vivid and detailed description of the country and its society, covering a wide range of topics including comments on the state of education. He wrote from a folkloristic-ethnological point of view on people's customs and traditions and described the variety of landscapes, works of art and ancient remnants. A second journey in 1801 took him to the Basque country where the adept philologist dedicated himself exclusively to the study of the Basque language, Euskera, leading to the publication of a pioneering work³⁰ on the subject.

Over the course of the nineteenth century, the Humboldt brothers were followed by many other scientists, mainly geographers, meteorologists, geologists, paleontologists, zoologists, ornithologists, entomologists and botanists³¹, who were fascinated by the various unexplored objects to research on the peninsula, waiting to be investigated and described for the first time from a modern scientific point of view. Apart from the mainland, notably the Canary Islands received the special interest of German scholars.³² This archipelago, a Spanish possession in the Atlantic off the Western African coast, is of volcanic origin and its surface has many peculiar formations of lava. Particularly Tenerife, the largest of the islands with the imposing peak of its Mt. Teide and the lush, exotic flora, attracted geologists and paleontologists like Leopold von Buch (1774-1853)³³ and Karl Wilhelm Georg von Fritsch (1838-1906)³⁴, to name only a few.

However, it was not the scientists but the Romantics who were to exert a decisive, powerful and long-lasting

influence on the way many Germans were to perceive the image of Spain throughout the nineteenth century, and in some instances even beyond.

5. The Romantic Travelers

Romanticism was an artistic and literary movement that originated in Europe toward the end of the eighteenth century and was largely a reaction against the Enlightenment and the French Revolution. It resorted back to a mythic, highly idealized medieval world and elevated ancient custom and folk art to something noble. This art movement also served as an escape from the modern realities of urban sprawl and industrialization.

At that time, German Romantics were rediscovering the classics of Spanish literature; a development that had been mainly initiated and promoted by Johann Gottfried Herder (1744-1803). While he had become absorbed in studying the medieval Castilian epic *Cantar de mio Cid*, the philosopher had extracted from the text two key elements that he believed to represent the essence of true "Spanishness"; chivalrous Christian knights and noble Moors, the "bringers of light to European culture"³⁵, with their respective virtues. His favorable reception had turned the peninsula's dark picture upside down and gradually gave rise to a new, extremely positive image of Spain as a heroic and mythic country with a higher, spiritual purpose. Inspired by Herder's example, several other writers had subsequently begun to learn Spanish to read and translate the works of Miguel de Cervantes (1547-1616), Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) and Lope de Vega (1562-1635) from the originals and not, as it had been done previously, from French versions.³⁶

This process coincided with the rediscovery and reappraisal of Hispanic culture by English travelers of the late eighteenth century who had visited Spain in their Romantic quest for medieval art and history

and had been particularly impressed with the monuments of Moorish architecture in the south of the peninsula. Their translated travel accounts were favorably received by German readers and contributed in this way to the renewed interest in things Spanish in Germany.³⁷

Furthermore, Spain all of a sudden became the center of Europe-wide attention in May 1808 when the people of Madrid revolted against the occupying army of Napoleon Bonaparte. The savagely crushed uprising triggered the subsequent War of Independence that was to continue until 1814. These dramatic events had a tremendous psychological impact on the population of the territories under French occupation, as they marked the first open struggle for liberation, boldly challenging Napoleon's superior military power. Germans passionately admired the Spaniards' resistance as a shining example of national pride, and the already prevalent literary imagination of Spanish heroism greatly helped to fix the country's image as exceptionally heroic and noble once and for all.

Wars have always stimulated travel in certain ways, and the War of Independence was no exception; once again many German officers and soldiers had their personal share in a bloody conflict fought in a faraway place, as they found themselves as combatants either on the side of the French or the English forces (the latter supporting their Spanish and Portuguese allies). But even those who had to fight for France often expressed unconcealed admiration for Spain's cause and its people's virtues, like the Bavarian officer Franz Xaver Rigel (1783-1852)³⁸, who praised in his memoirs their "moderation, loyalty, steadfastness, noble defiance, love of liberty, indifference towards material goods, magnanimity, sense of honor, patriotism, discretion and kindness toward foreigners"³⁹. Rigel expressed

deep regret at having joined "the subjugation of a nation that confronted the conqueror so boldly, determined to defend its ancient kingdom's crown's sacred rights"⁴⁰.

It was a combination of all the above-mentioned factors — the Romantic writers' rediscovery of Spanish literature, the favorable reception of the English travel accounts and the events of the Napoleonic Wars — that inspired and motivated a wide range of German intellectuals with Romantic leanings such as Victor Aimé Huber (1800-1869)⁴¹, Joseph von Auffenberg (1798-1857)⁴² and Ida Hahn-Hahn (1805-1880)⁴³ to see the much praised and yearned for country for themselves. In addition, considering the peninsula's long-standing reputation as backward, quasi-medieval region, it is easily understandable why it became the preferred playground for travelers longing for a still "intact" world, unaffected and unspoiled by the confines of modern life.

Andalusia with its Moorish heritage became particularly in vogue by the 1830s and turned into an effusively lauded dream- and wonderland nurturing fantasies of bygone days.⁴⁴ The Romantic conquest of Andalusia was, however, by no means limited to Germans alone; it was rather a phenomenon on a European scale as the destination was equally popular with English and French visitors, including such illustrious figures like Alexandre Dumas (1802-1870), Victor Hugo (1802-1885) and Théophile Gautier (1811-1872).⁴⁵

Notably Romantic artists played a major role in further disseminating and imparting Spain's image as a fantasy land, as their richly illustrated travel books and separately published graphic series were much sought-after objects by art lovers and collectors. The most popular German painter of Spanish motifs of his

time was Wilhelm Gail (1804-1890).⁴⁶ The Munich-born artist made the journey to Spain in 1832 where he spent one year. He painted not only Granada's fabled Alhambra palace and other sites of Moorish architecture in Córdoba and Seville, but created also some fine genre pictures. Apart from that, he is well known for his vivid, detailed depiction of a bullfight, as he was the first German artist who showed the complete course of a *corrida de toros* in a series consisting of ten lithographs.⁴⁷ These pictures were included in a larger graphic set published in 1837 under the title *Erinnerungen aus Spanien* (*Memories of Spain*). Gail regularly participated in major art exhibitions held in Berlin, Karlsruhe and his hometown Munich for many years where his works were highly successful with the public. His acclaimed *Memories of Spain* especially aroused the interest of a broader range of fellow painters, architects, art lovers and art scholars and inspired them to undertake journeys of their own.⁴⁸

6. The Arrival of the Sea Resort Vacationer

Having entered the second half of the nineteenth century, Spain continued to receive a steady stream of German visitors of varied interests and professions. In parallel with the well-established, long-term trend of romantically inspired travel, the country attracted an increasing number of scholars, clergymen, journalists, newspaper correspondents, photographers⁴⁹ and businessmen.⁵⁰ These promising developments were, however, at times hampered or even seriously disturbed when internal conflicts like the Third Carlist War in the 1870s and other sorts of social and political unrest flared up.

Over the time of their reign, the reform-minded Bourbon kings had taken several initiatives to improve and modernize the country's travel infrastructure, but in spite of their efforts it had continued to lag behind the continental standards of convenience and efficient

mobility. Spain had begun constructing railroads in the 1840s, but progress had been terribly slow, due to repeated civil unrest, ineffective leadership and insufficient steel production, and it was not until 1865 that eventually an express train connected Madrid to Paris. However, this link to the French line and the gradual extension of the interior rail network (that was, by and large, completed by 1900) were of vital importance to the rise of modern tourism in Spain.⁵¹

The improving transport system was also likely to benefit a new type of leisure traveler that was about to emerge: the summer vacationer or *veraneante*, as the growing passenger rail service stimulated the development of spa and seaside towns as well. Sea bathing for therapeutic purposes had been popular with Spain's elite since the 1830s when members of the royal court had imported this fashion from France. In the following decades, the summer holiday or *veraneo* on the beach became a defining custom of the Spanish upper and middle class. Over the course of the second half of the century, several coastal resorts appeared, but only San Sebastián, the preferred summer retreat of Bourbon queen Isabel II (1830-1904), on the coast of the Bay of Biscay near the French border, approached an international reputation comparable to that of the Côte d'Azur.⁵²

It was at that time that northern Europeans developed a taste for bronzed bodies and warm seawater. The new preference for warmth and sunshine also brought the first English, German, Austrian, Swiss and Scandinavian visitors to Spain's emerging beach resorts, including those with respiratory and rheumatic diseases to escape the harsher climate of their respective home countries. Naturally, they were mostly well-to-do vacationers, and their numbers were still insignificant. In retrospect, these were doubtless the modest beginnings of a process that was to culminate in Spain's tourist boom

of the 1960s, leading to a massive influx of foreigners and transforming some coastal and insular regions beyond recognition, with unprecedented social and economic consequences.⁵³

- 1 Given the complexity of medieval and early modern European history, and for the sake of style, I prefer to use the expression “German” rather than “German-speaking” in this paper. The term “German” *principally* refers to German-speaking people who resided within the borders of the German Empire (1871-1918). However, for instances where historical complexity precludes easy categorization and differentiation, it may also refer to German-speaking people who resided in the adjoining territories that were later to form the modern states of Austria and Switzerland.
- 2 Nicholson B. Adams (1959), *The Heritage of Spain: An Introduction to Spanish Civilization*. Holt, New York, p. 17.
- 3 The German prelate Georg Schreiber wrote in the 1930s in his ornate style: “Whole legions of pilgrims pushed their way to the area of Galicia, guided by Saint James, who led their steps like an invisible Generalissimo.” Georg Schreiber (1936), *Deutschland und Spanien: Volkskundliche und kulturkundliche Beziehungen. Zusammenhänge abendländischer und iberio-amerikanischer Sakralkultur*. Schwann, Düsseldorf, p. 95. For travel accounts of German pilgrims who visited Santiago de Compostela see Klaus Herbers (ed.) (1988), *Deutsche Jakobspilger und ihre Berichte*. Narr, Tübingen; Klaus Herbers and Robert Plötz (1996), *Nach Santiago zogen sie. Berichte von Pilgerfahrten ans “Ende der Welt.”* Deutscher Taschenbuch Verlag, Munich; Ursula Ganz-Blättler (2000), *Andacht und Abenteuer: Berichte europäischer Jerusalem- und Santiago-Pilger, 1320-1520*. Narr, Tübingen.
- 4 Albrecht Classen (2000), “Spain and Germany in the

Middle Ages: An Unexplored Literary-Historical Area of Exchange, Reception, and Exploration.” In: Conrad Kent, Thomas K. Wolber and Cameron M. K. Hewitt (eds.), *The Lion and the Eagle: Interdisciplinary Essays on German-Spanish Relations over the Centuries*. Berghahn, New York and Oxford, p. 53.

- 5 Ibid., pp. 51-52.
- 6 After his death, his son Simón de Colonia succeeded him as master builder of Burgos Cathedral. Cf. Johann Jakob Merlo (1881), “Johann von Köln.” In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Duncker & Humblot, Leipzig, vol. XIV: p. 461; Ernst Adam (1963), *Baukunst des Mittelalters*. 2 vols., Ullstein, Frankfurt and Berlin, vol. II: p. 149.
- 7 For the history of early German book printers in Spain see Aloys Schulte (1921), “Die Deutschen und die Anfänge des Buchdrucks in Spanien.” In: *Festgabe Friedrich von Bezold*. Schroeder, Bonn and Leipzig, pp. 165-180; Dietrich Briesemeister (2004), “Die deutschen Frühdrucker in Spanien.” In: Harald Wentzlaff-Eggebert (ed.), *Spanien aus deutscher Sicht: Deutsch-spanische Kulturbeziehungen gestern und heute*. Niemeyer, Tübingen, pp. 59-70.
- 8 Classen, “Spain and Germany in the Middle Ages”, p. 53.
- 9 For the image of Spain among Germans in the sixteenth and seventeenth century see Dietrich Briesemeister (2004), “‘La confusion española’. La imagen de España en Alemania.” In: López de Abiada / López Bernasocchi, *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas*, pp. 93-126.
- 10 Gerhart Hoffmeister (1976), *Spanien und Deutschland: Geschichte und Dokumentation der literarischen Beziehungen*. Schmidt, Berlin, p. 35. Comparisons of Spaniards and Turks, perceived as two extremes of evil, were quite common during this period. The following saying, for example, is attributed to Martin Luther (1483-1546): “I would rather have the Turk being my enemy than the Spaniard, who commits the worst acts of cruelty, as my protector.”

- Cf. Dietrich Briesemeister (2007), "Spanienbilder im Wechselrahmen." In: Harald Siebenmorgen (ed.), *Viva España! Von der Alhambra bis zum Ballermann: Deutsche Reisen nach Spanien. Ausstellung des Badischen Landesmuseums im Museum beim Markt vom 26. Mai bis zum 28. Oktober 2007*. Badisches Landesmuseum, Karlsruhe, p. 20. For further details on this subject see Eric Achermann (2004), "La 'España' de Lutero. Observaciones sobre algunos pasajes de los *Coloquios de sobremesa*." In: José Manuel López de Abiada and Augusta López Bernasocchi (eds.), *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas (siglos XVI-XVII)*. Verbum, Madrid, pp. 63-74.
- 11 Jocelyn N. Hillgarth (2000), *The Mirror of Spain, 1500-1700: The Formation of a Myth*. University of Michigan Press, Ann Arbor, pp. 71-72.
 - 12 Eckhard Weber (2011), "Pilger, Räuber, Heiden und Ketzermeister: Spanienbilder in Texten deutscher Reisender an der Wende zur Neuzeit (15./16. Jahrhundert)." In: Berta Raposo Fernández and Isabel Gutiérrez Koester (eds.), *Bis an den Rand Europas: Spanien in deutschen Reiseberichten vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Vervuert, Frankfurt, pp. 72-73; Ferran Robles i Sabater (2011), "Spanien in der Zeit der Habsburger Monarchie: Deutsche Reiseberichte des 17. Jahrhunderts." In: Raposo Fernández / Gutiérrez Koester, *Bis an den Rand Europas*, p. 109. In addition to Weber and Robles i Sabater, an excellent introduction to the German travel accounts of the sixteenth and seventeenth century is Holger Kürbis (2004), *Hispania descripta. Von der Reise zum Bericht: Deutschsprachige Reiseberichte des 16. und 17. Jahrhunderts über Spanien. Ein Beitrag zur Struktur und Funktion der frühneuzeitlichen Reiseliteratur*. Lang, Frankfurt.
 - 13 The Silesian physician Johannes Lange (1485-1565), for example, who visited Spain in 1526, complained that the beds of most Spanish inns were of a very poor quality and infested with lice, bugs and gnats. He reported further that many accommodations had no lavatories, forcing patrons to relieve themselves in adjacent stables. Therefore, it seemed hardly surprising to him that, because of the horrible stench, even the horses got sick. Weber, "Pilger, Räuber, Heiden und Ketzermeister", p. 46.
 - 14 Cf., for example, Hillgarth, *The Mirror of Spain*, passim; Weber, "Pilger, Räuber, Heiden und Ketzermeister", passim; Robles i Sabater, "Spanien in der Zeit der Habsburger Monarchie", passim.
 - 15 Christopher D. Storrs (2000), "Germany's Indies? The Spanish Monarchy and Germany in the Reign of the Last Spanish Habsburg, Charles II, 1665-1700." In: Kent / Wolber / Hewitt, *The Lion and the Eagle*, pp. 113-115.
 - 16 Cf. Ludwig Clemm (1964), "Georg, Landgraf von Hessen-Darmstadt." In: *Neue Deutsche Biographie*, vol. VI: pp. 217-218.
 - 17 Storrs, "Germany's Indies?", pp. 119-121.
 - 18 Ibid., p. 121.
 - 19 Ibid., pp. 121-124. The Bourbons have been the ruling dynasty of Spain ever since, apart from brief periods in the nineteenth century and between 1931 and 1975 (during the Second Republic, the Civil War and the dictatorship of Francisco Franco).
 - 20 For accounts on Spain written by diplomats in the service of the Austrian Habsburgs in the second half of the eighteenth century, consult the following edition: Hans Juretschke (ed.) (1970-1987), *Berichte der diplomatischen Vertreter des Wiener Hofes aus Spanien in der Regierungszeit Karls III. (1759-1788)*. 13 vols., Deutsch-Spanisches Forschungsinstitut der Görres-Gesellschaft, Madrid.
 - 21 German-speaking Jesuit missionaries coming from areas that include southern Germany, Austria, Switzerland, Bohemia and Croatia, often spent several months in the cities of Cádiz and Seville waiting for the next passage to their final destination in the New World that was in most cases either Paraguay or northern Mexico. Cf. Albrecht Classen

- (2011), "Jesuitas alemanes en España de camino al Nuevo Mundo. Contacto y conflicto entre culturas." In: Berta Raposo Fernández and Isabel Gutiérrez Koester (eds.), *Estereotipos interculturales germano-españoles*. Publicacions Universitat de València, Valencia, pp. 45-56.
- 22 Sasha D. Pack (2006), *Tourism and Dictatorship: Europe's Peaceful Invasion of Franco's Spain*. Palgrave Macmillan, New York, p. 20.
- 23 Ibid., p. 20.
- 24 Quoted in Berta Raposo Fernández (2011), "Neugierige Gelehrte und gebildete Kaufleute: Deutsche Spanienreisende im 18. Jahrhundert bis zum Anfang des Unabhängigkeitskriegs (1700-1808)." In: Raposo Fernández / Gutiérrez Koester, *Bis an den Rand Europas*, pp. 121-122.
- 25 Ibid., p. 122.
- 26 The number of books and articles about Alexander von Humboldt's famous expedition written in both German and Spanish are too numerous to be listed here. More recent titles in English include Gerard Helferich (2005), *Humboldt's Cosmos: Alexander von Humboldt and the Epic Journey of Exploration Through Latin America that Changed the Way We See the World*. Gotham, New York; Nicolaas A. Rupke (2008), *Alexander von Humboldt: A Metabiography*. University of Chicago Press, Chicago; Laura Dassow Walls (2009), *The Passage to Cosmos: Alexander von Humboldt and the Shaping of America*. University of Chicago Press, Chicago.
- 27 For recent and more detailed works on his stay in Spain see Sandra Rebok (2006), *Alexander von Humboldt und Spanien im 19. Jahrhundert: Analyse eines wechselseitigen Wahrnehmungsprozesses*. Vervuert, Frankfurt; Miguel Ángel Puig-Samper and Sandra Rebok (2007), *Sentir y medir: Alexander von Humboldt en España*. Doce Calles, Aranjuez.
- 28 The latest attempt to give a very detailed description of his life and work has been undertaken by Lothar Gall (2011), *Wilhelm von Humboldt: Ein Preuße von Welt*. Propyläen, Berlin.
- 29 This diary was not published until 1918. For the edition see Wilhelm von Humboldt (1918), "Tagebuch der Reise nach Spanien (1799-1800)." In: Albert Leitzmann (ed.), *Wilhelm von Humboldts Tagebücher*. Behr, Berlin, vol. II: pp. 47-355.
- 30 Wilhelm von Humboldt (1821), *Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner Hispaniens vermittelt der Vaskischen Sprache*. Dümmler, Berlin. For a more recent study on Humboldt's journey and other Germans who came after him to the Basque country see Garbiñe Iztueta Goizueta (2009), "El viajero Wilhelm von Humboldt y sus sucesores: Caracterización cultural del País Vasco en las descripciones de viaje del siglo XIX." In: Berta Raposo Fernández and Ingrid García Wistädt (eds.), *Viajes y viajeros entre ficción y realidad: Alemania-España*. Publicacions Universitat de València, Valencia, pp. 93-105.
- 31 A list of names is provided by Sandra Rebok (2009), "Viajes y ciencia: Los viajeros alemanes y sus investigaciones científicas en España durante el siglo XIX." In: Raposo Fernández / García Wistädt, *Viajes y viajeros entre ficción y realidad*, pp. 110-112.
- 32 Cf. Encarnación Tabares Plasencia, Marcos Sarmiento Pérez and José Juan Batista Rodríguez (2009), "Viajeros de lengua alemana del siglo XIX en Canarias: balance y perspectivas." In: Raposo Fernández / García Wistädt, *Viajes y viajeros entre ficción y realidad*, pp. 181-191.
- 33 Cf. Werner Quenstedt (1955), "Buch, Christian Leopold von." In: *Neue Deutsche Biographie*, vol. II: p. 697.
- 34 Rebok, "Viajes y ciencia", pp. 110-111, 113. For Fritsch's scientific journey to the Canary Islands undertaken in 1862 see Sandra Rebok (2007), "Impresiones de un viajero alemán a las Islas Canarias: Karl Wilhelm Georg von Fritsch (1862)." In: José M. Oliver, Clara Curell, Cristina G. Uriarte and Berta Pico (eds.), *Escrituras y reescrituras del viaje. Miradas plurales a través del tiempo y de las*

- culturas*. Lang, Frankfurt, pp. 463-475.
- 35 Hoffmeister, *Spanien und Deutschland*, p. 92.
- 36 On Herder's influence on other German writers see *ibid.*, pp. 91-96, *passim*. Though their primary literary interests were nonacademic and most of them were amateurs, it is commonly acknowledged that the Romantics' activities indirectly contributed to the gradual establishment of Hispanic studies as a new discipline at German universities from the 1830s and 1840s onwards. Cf. Dietrich Briesemeister (2004), "Zwischen Irrationalismus und Wissenschaft: Die hispanistische Forschung im Deutschland des 19. Jahrhunderts." In: Wentzlaff-Eggebert, *Spanien aus deutscher Sicht*, pp. 460-474.
- 37 Ute Engel (1996), "'A Magic Ground': Engländer entdecken die maurische Kultur im 18. und 19. Jahrhundert." In: Gisela Noehles-Doerk (ed.), *Kunst in Spanien im Blick des Fremden. Reiseerfahrungen vom Mittelalter bis in die Gegenwart*. Vervuert, Frankfurt, pp. 131-152; Ulrike Hönsch (2000), *Wege des Spanienbildes im Deutschland des 18. Jahrhunderts: Von der schwarzen Legende zum "Hesperischen Zaubergarten"*. Niemeyer, Tübingen, pp. 113-117.
- 38 Cf. Bernhard von Poten (1889), "Rigel, Franz." In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, vol. XXVIII: p. 608.
- 39 Quoted in Ingrid García Wistädt (2011), "Krieg und Romantik: Vom spanischen Unabhängigkeitskrieg bis zur deutschen Märzrevolution." In: Raposo Fernández / Gutiérrez Koester, *Bis an den Rand Europas*, p. 184.
- 40 *Ibid.*, p. 168. For Germans in Spain during the era of the Napoleonic Wars cf. *ibid.*, pp. 167-187, and the study of Margit Raders (2009), "España durante la Guerra de la Independencia en la mirada de combatientes y viajeros alemanes." In: Berta Raposo and Eckhard Weber (eds.), *Guerra y viaje: una constante histórico-literaria entre España y Alemania*. Publicacions Universitat de València, Valencia, pp. 113-127.
- 41 Cf. Hans-Joachim Schoeps (1972), "Huber, Victor Aimé." In: *Neue Deutsche Biographie*, vol. IX: pp. 688-689; Dietrich Briesemeister (2009), "Victor Aimé Huber como hispanófilo." In: Raposo Fernández / García Wistädt, *Viajes y viajeros entre ficción y realidad*, pp. 131-155; García Wistädt, "Krieg und Romantik", pp. 187-193.
- 42 Cf. Adalbert Elschenbroich (1953), "Auffenberg, Joseph Freiherr von." In: *Neue Deutsche Biographie*, vol. I: pp. 440-441; García Wistädt, "Krieg und Romantik", pp. 194-200.
- 43 Cf. Fritz Martini (1966), "Hahn-Hahn, Ida Marie Luise Gustave Gräfin von." In: *Neue Deutsche Biographie*, vol. VII: pp. 498-500; García Wistädt, "Krieg und Romantik", pp. 200-206.
- 44 This Romantic effusion proved to be ineradicable, reaching at times almost pathological dimensions. Still in the 1950s, for example, the English author of a guidebook wrote the following: "A first visit to Andalusia is rather an overwhelming experience. Before arrival, one's hopes and expectations are set so high that it seems almost impossible they can ever be attained in actual fact. Even the word 'Andalusia' stimulates the imagination with a sense of magic and mystery [...]. It is, indeed, a dreamland that we visualize — a dreamland of sunshine and music and colour, which is just what our parched northern souls crave for. Well, this dreamland is, fortunately, a fact; the 'miracle' is, indeed, true." Gordon Cooper (1952), *Your Holiday in Spain and Portugal*. Alvin Redman, London, p. 89.
- 45 Cf. Nina Koidl (ed.) (2001), *Granada. Ein literarisches Porträt*. Insel, Frankfurt; Raimund Allebrand (2007), *Alles unter der Sonne: Irrtümer und Wahrheiten über Spanien*. Horlemann, Bad Honnef, pp. 17-26.
- 46 Cf. Hyacinth Holland (1904), "Gail, Wilhelm." In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, vol. XLIX: pp. 237-239.
- 47 Margarete Meggle-Freund (2007), "Das romantische Spanienbild und die Entdeckung Spaniens als

Reiseland der Deutschen im 19. Jahrhundert." In: Siebenmorgen, *Viva España!*, pp. 56-57.

Meer: Spanien und der 'boom turístico'." In: Siebenmorgen, *Viva España!*, pp. 97-113.

- 48 Anja Gebauer (2000), *Spanien. Reiseland deutscher Maler 1830-1870*. Imhof, Petersberg, p. 72. Another well-known and very successful artist was Fritz Bamberger (1814-1873), a painter from Würzburg who visited Spain several times (1849-1850, 1857 and 1868) and specialized in scenes of the Spanish landscapes. An excellent introduction to Bamberger's life and work is given by Jürgen M. Plötz (2009), *Der Landschaftsmaler Fritz Bamberger (1814-1873)*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- 49 For the interesting subject of early German photographers in Spain see the study of María de Los Santos García Felguera (2007), "Die ersten deutschen Photographen in Spanien." In: Michael Scholz-Hänsel (ed.), *Spanien im Fotobuch: Von Kurt Hielscher bis Mireia Sentís*. Plöttner, Leipzig, pp. 39-48.
- 50 For a more recent study on German travelers visiting Spain in the second half of the nineteenth century see Maria José Gómez Perales (2011), "Zwischen romantischem Erbe und Modernität: Deutsche Spanienreisende in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts." In: Raposo Fernández / Gutiérrez Koester, *Bis an den Rand Europas*, pp. 227-273. Highly recommended is the bibliography of the Spain-related literature written in German over the course of the nineteenth century, compiled by Holger Kürbis (2006), "*Spanien ist noch nicht erobert!*". *Bibliographie der deutschsprachigen Memoiren, Tagebücher, Reiseberichte, zeitgeschichtlichen Abhandlungen und landeskundlichen Schriften über die Iberische Halbinsel im 19. Jahrhundert*. Wißner, Augsburg.
- 51 Pack, *Tourism and Dictatorship*, pp. 21-22; Ana Moreno Garrido (2007), *Historia del turismo en España en el siglo XX*. Síntesis, Madrid, pp. 43-48.
- 52 Pack, *Tourism and Dictatorship*, pp. 22-23; Moreno Garrido, *Historia del turismo en España*, pp. 30-36.
- 53 For the arrival of mass tourism in postwar Spain see Anne-Katrin Becker (2007), "Sonne, Strand und

大学における発達障害に関する新聞報道

北 浩樹^{1)*}, 山崎尚人¹⁾, 木内喜孝¹⁾

1) 東北大学保健管理センター

【緒言】

2005年4月に施行された発達障害者支援法は大学に対し「発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と定め、さらに2016年4月に施行予定の障害者差別解消法では、国立大学での発達障害を含む障害者への合理的配慮の提供が義務となった。大学における発達障害のある学生数（診断書有り）は日本学生支援機構の実態調査¹⁾によれば、2007年では139人、5年後の2012年では1573人と11倍以上の増加を示し、障害種別にみても特に発達障害の増加が著しい。また1人以上在籍する大学数は2007年では754校中76校（10.1%）、5年後の2012年では781校中321校（41.1%）と急増している。このように大学における発達障害のある学生は近年急増しており、大学は発達障害のある学生の受入れや支援体制の構築が急務となっている。

大学が構築すべき支援体制について、文部科学省の報告書²⁾では、「各大学等は、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を明確に示すことが重要である。また、各大学等が明確にすべき受入れ姿勢・方針は、入試における障害のある入学者への配慮の内容、大学構内のバリアフリーの状況、入学後の支援内容・支援体制、受入れ実績等、可能な限り具体的に明示することが望ましく、それらの情報をホームページ等に掲載するなど、広く情報を公開することが重要である」としている。しかし、例えば入試についてみると、日本学生支援機構の調査研究³⁾によれば、入試における特別措置の情報公開について「高等教育機関自身が、入学選抜のWebページで試験における障害のある受

験生への配慮について項目を設け、情報提供を行っている機関はごく少なく、広島大学や日本福祉大学のようにより充実した指針の情報公開がおこなわれているごく一部の大学のみにとどまる。それ以外では、入試広報担当者に直接電話をかけて特別措置についてどこに質問すればよいかを確認する必要があることが多い」としている。このように障害のある学生に対する支援の情報公開は必ずしも十分とはいえないのが現状で、近年急増している発達障害、または疑いのある学生（以下、発達障害学生と略）に対する支援の情報公開についても同様である。

一方、社会へ大量の情報提供が可能なマスメディアではこれらの報道がみられ始めている。新聞を例にとると、「発達障害の学生支援」、「発達障害と大学」、「自閉症などの発達障害、学生支援へ大学動く」、「発達障害の学生、支援の試み 大学に相談窓口・具体策を冊子化」などの記事がみられる。このように社会にとって大学における発達障害に関する情報は、大学よりはむしろマスメディアから取り込まれ始めている。しかし、マスメディアによる報道は編集権に基づき斬新さや話題性、新規性、速報性、大きな反響などに重点をおいて大量に作成され報道された時点で終了するもので、その質についてマスメディア自身が自己評価する機会はほとんどない。その結果、世論のミスリードなども考えられるが、大学における発達障害に関する報道の実態は明らかになっていない。そこで我々は、大学における発達障害の問題が、マスメディアによってどのように報道されているかの検証が必要であると考えた。

本研究ではマスメディアとして新聞をとりあげ、大

*) 連絡先: 〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学保健管理センター

学における発達障害に関する記事を検索し、その報道の実態を明らかにする。

【資料および方法】

対象紙を5大全国紙である読売新聞（読売）、朝日新聞（朝日）、毎日新聞（毎日）、産経新聞（産経）、日本経済新聞（日経）とした。新聞記事データベースである日経テレコン21（日本経済新聞デジタルメディア、東京）を用いて検索し、2003年1月1日から2012年12月31日までの10年間にわたる大学と発達障害に関する記事を調べた。

検索に際しては、キーワードを“大学”かつ“発達障害”として記事の抽出を行い、ヒットした記事を精査したうえで、大学における発達障害に関する記事のみを研究対象とした。

次に、以下の項目を調べた。

I. 記事数

研究対象期間における新聞記事データベース収録記事数、検索ヒット数、研究対象とした記事数を紙別に調べた。

II. 記事数の年推移

記事数の年推移を紙別に調べた。

III. 項目別記事数、および年推移

各記事を下記の1)から8)の項目に区分した（重複を含む）。

- 1) 支援内容：学生支援の実態が記載されている
- 2) 大学名：大学名が記載されている
- 3) 実態調査：実態調査結果が記載されている
- 4) 入試：入学試験での特別措置が記載されている
- 5) 行為・行動：発達障害学生に特徴的な行為・行動が記載されている
- 6) 障害解説：障害の解説が記載されている
- 7) 法律・行政：関連する法律、行政の通達、施策などが記載されている
- 8) 外国例：海外における実態が記載されている

- 最後に、項目ごとに記事の検証を行った。

【結果】

I. 各記事数（表1）

研究対象期間における新聞記事データベース収録記事数は12,221,245件、検索ヒット数は1,805件、対象とした記事数は75件であった。紙別では読売が最多で45件と6割を占め、最少は産経の0件であった。

II. 記事数の年推移（図1）

5紙全体でみると2006年に最初で最少となる年間4件がみられた後に増加傾向を示し、2012年では最多となる年間28件に至った。最初の記事は日本学生支援機構が行った実態調査⁴⁾に関するもので、2005年に実施し2006年1月18日に発表された結果に「学校間の支援方法の共有化を進めたり、人的支援などを充実させていく必要がある」（毎日：2006年1月19日）との機構のコメントが加えられていた。

III. 項目別記事数、および年推移（表1、図2）

記事数では1) 支援内容（48件）と2) 大学名（46

表1 各項目の記事数

	読売	朝日	毎日	産経	日経	5紙合計
データベース収録記事数	3,410,479	3,189,550	2,913,905	1,426,978	1,280,333	12,221,245
検索ヒット数	620	682	255	186	62	1,805
対象記事数	45	17	5	0	8	75 (100.0%)
項目						
1) 支援内容	34	11	1	0	2	48 (64.0%)
2) 大学名	31	10	2	0	3	46 (61.3%)
3) 調査	12	4	4	0	5	25 (33.3%)
4) 入試	12	3	2	0	4	21 (28.0%)
5) 行為・行動	12	5	1	0	1	19 (25.3%)
6) 障害解説	9	6	1	0	1	17 (22.7%)
7) 法律・行政	5	2	2	0	3	12 (16.0%)
8) 外国例	2	4	3	0	2	11 (14.7%)

項目の記事数は重複を含む。
5紙合計の列の括弧内は対象記事での割合を示す。

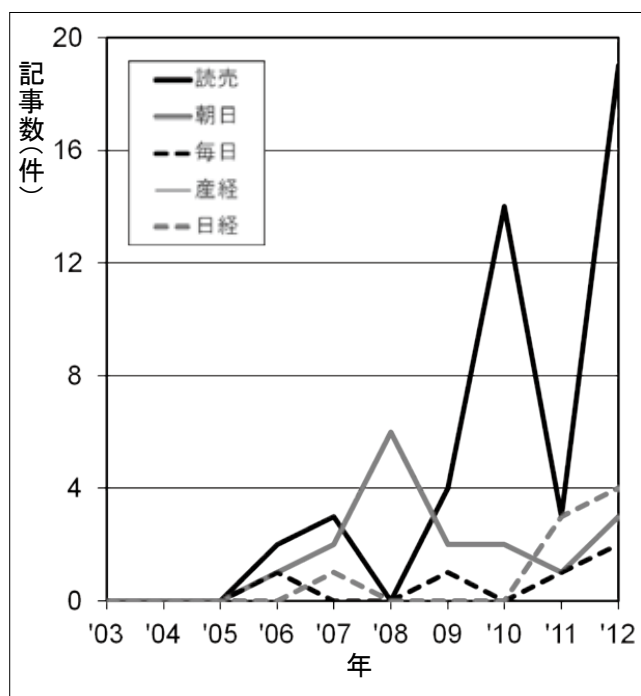


図1 記事数の年推移

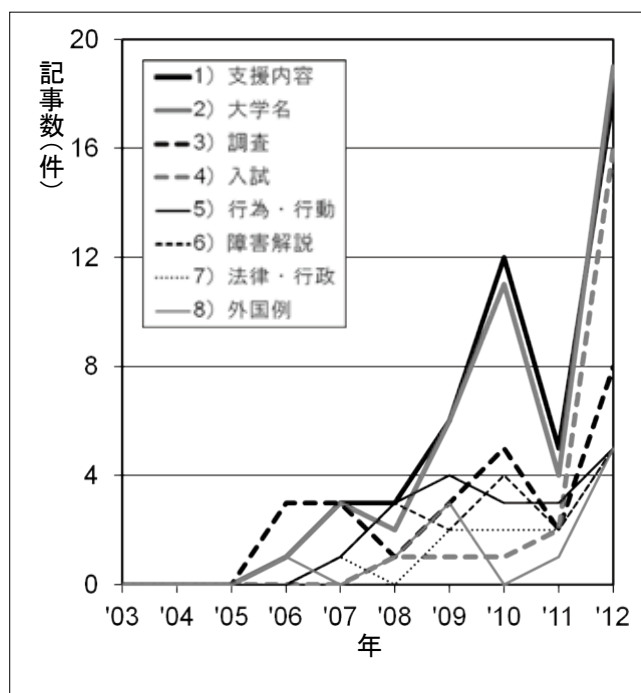


図2 項目別記事数の年推移 (重複を含む)

件)が多かった。年推移をみると1)支援内容と2)大学名が同様の傾向で、2010年と2012年にピークがみられた。また4)入試では2012年が多かった。

以下に項目別に記事の概要を述べる。

1) 支援内容

支援室の設置、カウンセラーや専任教官による修学・生活・就職支援などの多岐にわたる支援の実態が紹介

されていた。特に、読売の一連の連載記事では各大学別に特色ある支援の実態が詳しく掲載されていた。

2) 大学名

具体的な大学名を挙げ、29校(のべ63校)の実例が掲載されていた。内訳は富山大の13件が突出して多く、プール学院大の5件、信州大の4件、東北公益文科大、和歌山大、鳥取大、福岡教育大の各々3件が続き、7校が各々2件、さらに15校の各々1件があった。

発達障害の学生支援に力を注ぐ大学として紹介された記事として、読売による一連の連載記事があった。「発達障害の学生支援」では、福岡大、東北公益文科大、大阪産業大、聖学院大、明星大、大手前大、プール学院大の7校、さらに「発達障害と大学」では、和歌山大、宮城教育大、日本福祉大、日本工業大、関西学院大、南山大、福井大、福岡教育大の8校の学生支援の実態が詳細に掲載されていた。

3) 実態調査

国立特別(特殊)支援教育総合研究所、日本学生支援機構による2種類の実態調査からの引用記事がみられた。2005年のみに実施された国立特別(特殊)支援教育総合研究所による実態調査の引用は2件に留まったが、2005年から毎年実施されている日本学生支援機構による実態調査は23件の引用があった。特に2011年では、センター試験で特別措置を申請する際の「障害種目別」に発達障害が追加されたことを報じた記事中に、本調査結果が明らかにした発達障害学生の増加傾向を引用する記事が多かった。

4) 入試

最初の記事はパソコンなどのIT機器による入試支援に関する2008年のもので、発達障害へのIT支援の遅れが指摘されていた。さらにセンター試験の特別措置は精神障害や発達障害が含まれる「その他」で増加しているが、「障害の程度の客観的な指標がない」として時間延長や解答方法の変更は原則認められていないことが付記されていた。このようなセンター試験での特別措置に関する記事は7件あった。後年になり、2011年1月実施のセンター試験から特別措置の「障害種目別」に発達障害が追加され、審査に通れば試験時間の1.3倍延長、拡大文字問題冊子の配布、別室受験などが措置されることが掲載されていた。また、受験

表2 発達障害学生の行為・行動

講義・実習に関するもの	対人関係に関するもの
履修計画が立てられない	うまくつきあえない
時間割の自己管理ができない	なじめない
90分の授業では集中力がもたない	うまくいかない
授業開始時刻に遅刻	仲良くできない
講義が急に変更になったり遅刻しそうになると動揺	うまく築けず学習などに困難をきたす
何度も同じ質問を繰り返して授業が進められない	人の顔を見て話せない
語学で音読がよくできないと指摘されパニック	コミュニケーションが苦手
授業中に教授と言い争い	試験対策を協力し合える友だちができない
教員を質問攻めにして授業を中断	人の顔と名前を覚えるのが苦手
注意した教員に衝動的にペットボトルを投げつける	
視覚と聴覚の情報の同時処理につまずく	日常生活に関するもの
教員がスライドを使いながら話し続ける授業につまずく	遠回しな表現を理解できない
他の学生と一緒に実験ができない	否定的な言葉がけに過剰反応する
実習で指示されたことと違う作業をすすめ周囲の学生が困惑	読み書き計算に問題を抱える
要領よくノートをとれない	休み時間にどう振る舞っていいかわからない
実験リポートをまとめられない	力の出し方をコントロールできない
制限時間があると頭が混乱して文章がつかれない	場面に合わせて声の大きさを変えたりすることができない
文章へのこだわりが強くリポートの提出期限を守れない	遠回しな言い方の指示を理解できない
外国語の読み書きが困難	一人暮らしがうまくいかない
複数の課題を同時にこなせない	同じ仕事を繰り返し行うことが得意
グループ実習が苦手で休みがち	物事をできるかできないかで決めつけてしまう部分がある
教育実習がうまくいかず精神的に落ち込む	予期せぬ事態が起きると対応できずパニックを起こしやすい
卒業論文にチームで取り組む際に人間関係を築けない	自分なんか生きていない方がよく罰せられた方がいいと落ち込む
教授と意思疎通ができず卒論が書けない	自傷行為
研究室で協調性に欠ける	いつも緊張でこわばった顔
職員と口論のあげく事務室に立てこもった	発達障害を理由にいじめられた体験がよみがえるとパニック

時のワープロ使用を許可した事例を報じた記事が5件あった。

読売による一連の「大学の實力 教育力向上の取り組み」の調査結果（2012年）の公開記事では、639校のうち302校（47.0%）の大学が「入試の際の特別措置」を実施すると回答した調査結果を掲載していた。

5) 行為・行動（表2）

発達障害学生に特徴的な行為・行動として、多くの具体例が紹介されていた。その全例を、講義・実習に関するもの、対人関係に関するもの、日常生活に関するものに区分して示す。

6) 障害解説

17件中11件で、「(1) 自閉症やアスペルガー症候群を含む「広汎性発達障害」、(2) 落ち着きがない「注意欠陥・多動性障害 (ADHD)」, (3) 読み書きや計

算など特定分野が困難な「学習障害 (LD)」など、脳の機能障害が原因と考えられている」(朝日: 2008年2月23日) のように、広汎性発達障害 (自閉症, アスペルガー症候群を含む), 注意欠陥・多動性障害 (ADHD), 学習障害 (LD) の3項目が併記されていた。また、広汎性発達障害 (自閉症, アスペルガー症候群を含む), 注意欠陥・多動性障害 (ADHD) の2項目のみの解説が1件, ディスレクシア (学習障害の一部) の解説が2件, アスペルガー症候群, 注意欠陥・多動性障害 (ADHD) の単独での解説が各1件あった。広汎性発達障害に関しては2件でスペクトラムの概念が紹介されていた。

10件が原因に言及しており, うち9件が脳機能障害や中枢神経系の障害とし, 1件が生まれつきの発達の凸凹と解説されていた。

7) 法律・行政

文部科学省の施策、発達障害者支援法、改正障害者基本法について記載されていた。文部科学省の政策の記載は7件みられ、障害者に配慮した入試の要請、モデル校の指定、パンフレットの配布、学習障害の調査、障害者の支援策を検討する有識者会議の設置、就職支援の本格化などの記事がみられた。発達障害者支援法の記載は8件みられ、第8条2項の「大学及び高等専門学校は、発達障害者の状態に応じ、適切な教育上の配慮をする」との条文の引用と解説がみられた。改正障害者基本法は1件で、障害者の社会的障害を取り除くための合理的配慮の必要性が記載されていた。

8) 外国例

アメリカとイギリスの例が紹介されていた。両国ともに根拠となる法律が示され、障害者数、発達障害者数、支援の内容が挙げられていた。両国の実態は日本に先行するもので、法律に従って支援が実施されているとの論調で紹介されていた。アメリカ例の紹介は9件あり、障害を持つ学生は全体約1900万人の約1割の200万人、学習障害は18万人、支援部署の設置義務、発達障害専門コースの設置、苦手な語学の免除、障害を理由に差別を禁じた「リハビリテーション法」などが記載されていた。イギリス例の紹介は2件あり、大学1年で全体の6.8%にあたる47,490人が障害を申告し(2005年実績)、うち44%が学習障害などの発達障害、法律で教育分野での差別を禁止、パソコン・読み上げソフトの支給などの記載があった。

【考察】

新聞記事データベースによる検索ヒット数は1,805件であったが、研究対象記事としたのは、このうちわずか75件であった。対象外とした記事のほとんどは、小・中学校における“発達障害”の問題にコメントを行った大学教員の所属“大学”がヒットしたもので、大学における発達障害とは無関係の記事である。このことから、発達障害を扱った記事の大部分は小・中学校における発達障害に関するもので、大学における発達障害の扱いは発達障害全体のなかでは少数であると推察できる。また、大学における発達障害の記事は増加傾向にあるとはいえ、その実態が社会に広く告知さ

れるには極めて少ないと思われた。

以下に、項目ごとに考察を述べる。

1) 支援内容、2) 大学

発達障害学生への支援は、入試での特別措置、在学時の修学・生活面の支援、卒業時の進路の決定や就労時の支援など、学生生活を通して多岐にわたる。さらに大学の規模や学部構成などによって主たる支援の内容や方法は異なり、個々の大学の実情に応じた特色ある支援体制の構築が望まれる。新聞報道にて紹介された支援内容に関する記事は、総論的な解説のみならず独自の取材により個々の大学の支援体制の特色を捉え、個別の学生の支援例を提示しつつ読者に分かりやすく解説されていた。しかし、紹介された大学は29校に過ぎなかった。これらの大学は先進的かつ積極的に支援体制を構築し成果を上げている大学であって、すべての大学で同程度の支援が可能ではないことに読者は留意する必要がある。事実、紹介された大学は、文部科学省の「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」の採択校や、日本学生支援機構の「障害学生支援ネットワーク」の拠点校などが多かった。なお、大学での取り組み事例が掲載されている書籍を紹介した記事があり、より詳細な情報を得たいと考える読者への配慮がみられた。

支援体制のうち医療機関との連携についてみると、大学病院の精神科専門医との連携を行うとした大学がある一方で、発達障害が重かったり不眠やうつなどの二次障害が出ている場合、学生相談室の臨床心理士が対応するとした大学が紹介されていた。その後の臨床心理士による具体的な支援への言及はなかったが、不眠やうつなどの二次障害を伴う場合、医療機関への紹介の可能性を検討するはずで、新聞には紙面に限りがあるとはいえ、やや不十分な記事であるといえる。医療機関では精神科が担当することになるが、「発達障害をみる児童精神科医の多くは、幼児期から青年期の患者の対応で手いっぱいです。精神科医で発達障害の診断ができる人は少なく、大人への対応は大きな課題です」(朝日：2008年3月6日)と紹介した記事がみられた。このように確定診断を行う医療機関側の問題点も記載しており、支援体制を幅広く取材していることが伺える。

発達障害が疑われる学生の診断と告知にはメリットとデメリットが存在する⁵⁾。「発達障害を学生本人に伝えるかは、どの大学も頭を悩ます」（読売：2012年4月14日）とのコメントを紹介した記事がみられたが、診断と告知に言及した3件全ての記事でメリットを重視した肯定的な考えのみを紹介しており、デメリットを重視すべき支援例の説明が不足していると考えられる。

3) 実態調査

発達障害学生の統計として、日本学生支援機構の実態調査が多く引用されていた。初回となる2005年5月に実施された全国の大学、短期大学、高等専門学校計1,115校を対象にした実態調査⁴⁾では、大学等における障害学生の修学支援の実態を国の行政機関として全国規模で初めて明らかにした。その結果が2006年1月18日に公表されると、毎日では19日、朝日では22日、読売では25日にその概要が直ちに報道されていた。本研究の調査期間は2003年からであるが、これらが大学における発達障害に関する最初の記事群であった。本調査を受けて、大学における発達障害の実態が初めて新聞報道されたといえる。この2005年以降毎年実施されている調査結果は毎年引用され、2012年末までに23件の引用がみられた。本調査は国の行政機関が毎年継続して行う大規模調査で信頼性が高いこと、過去との比較が可能であること、プレスリリースが公表されることなどから、毎年多く引用されたと考えられる。特に、2011年はセンター試験の特別措置の「障害種目別」に発達障害が追加されたことを報じた記事中に、本調査から明らかとなった近年の発達障害学生の増加傾向を引用した記事が多かった。このように信頼性の高いエビデンスを引用して記事が作成されていることが明らかになった。

なお、発達障害学生のより詳細な支援内容に関する実態調査も存在するが⁶⁻⁹⁾、これらの調査からの引用はなかった。支援内容を紹介した記事では、独自の取材に基づいて記事が構成されていた。

4) 入試

障害のある受験者に対しては、一般入試に限らずAO入試、推薦入試、障害者特別選抜などそれぞれの入試形態で特別措置が行われる。しかし、どのような特別措置を認めるかを独自に定めている大学は少な

く、大学入試センターがセンター試験のために定めている特別措置の規則に準ずる大学が多い³⁾。そのセンター試験における発達障害を理由とした特別措置に関する記事では、2011年1月実施のセンター試験から発達障害への特別措置が明示されたことを報ずる記事が多かった。これらの記事中には、試験時間の1.3倍延長、拡大文字冊子の配布、別室受験などの特別措置の内容が記載されており、特別措置の実態が一部ではあるが簡潔に分かりやすく説明されていた。また、特別措置の申請書類中に高校が作成する発達障害に対する個別の指導計画が含まれることから、高校、大学での発達障害学生の支援体制への波及効果に言及する記事もみられた。

しかし、日本学生支援機構の調査研究³⁾が入試において対処すべき問題点として指摘するところの、国連の障害者権利条約に基づく合理的配慮を受験においても公式に認めること、高校・大学の障害学生の入試における連携を裏付ける制度的保障の用意、センター試験においては、特別措置の申請および決定通知時期の早期化、大学入試センター受験の高校生向け説明会で障害学生への配慮についての情報提供、特別措置の「障害種別ごとの措置」から「困難ごとの合理的配慮」への設計変更、特別措置申請とその結果を透明化するための情報公開、大学においては、合理的配慮の提供に関する各大学独自の方針の公開、特別措置決定に際しての特別支援の専門家の介在などの山積する問題についての報道はほとんどなかった。

5) 行為・行動

記事中には、発達障害学生に特徴的な行為・行動として、「人の顔を見て話せない」、「遠回しな表現を理解できない」、などの日常生活的なものから、「履修計画が立てられない」、「教育実習がうまくいかず精神的に落ち込む」、「教授と意思疎通ができず卒論が書けない」のような大学生活に特有のものまで多種多様の特徴が多数記載されていた。このような特徴や困難な例の呈示方法としては、「発達障害のある学生支援ケースブック」¹⁰⁾では場面別に、「教職員のための障害学生修学支援ガイド」¹¹⁾では時期別に、高橋¹²⁾は障害別に区分して呈示している。しかし、多くの記事ではこのような総論的な呈示方法ではなく、取材に基づい

た個別の発達障害学生の特徴として、その支援内容と共に示していた。このような具体例に基づいた提示方法によって、発達障害学生がもつ特徴、困難さが分かりやすく紹介されたといえる。

なお、災害時にみられる「落ち着いて行動ができない」、「ストレスによってこだわりやパニックが強くなる」¹¹⁾ などの特徴や、自殺や他者への暴力、ストーカーなど事件化する行為の掲載はなかった。しかし、自傷行為に関する例が1件みられ、発達障害が深刻な事例の原因となり得ることが記載されていた。

6) 障害解説

解説はどの記事も簡潔に記載され、記事全体の2割程度に挿入されていた。記事中に解説を挿入するか否かは、その用語の社会での認知度や記事の字数制限に依存するが、2割程度の解説の挿入ではやや不親切と言えなくもない。なお、発達障害の傾向を調べることのできるチェックシートが掲載された日本学生支援機構のウェブサイトを紹介した記事があり、より詳細な情報を得たいと考える読者への配慮がみられた。

また、発達障害は他の精神障害である統合失調症、うつ病性障害や双極性障害などの気分障害との鑑別診断が必要であるが、このような鑑別に言及した記事はなかった。

7) 法律・行政

発達障害者支援法が発達障害学生の支援の根拠であることを多くの記事が指摘していた。しかし、2009年の記事中で、「文部科学省高等教育局は発達障害の学生支援は施策の大きな柱としているが、現在はノウハウを蓄積しているところ。まだ始まったばかりという状態だ」(毎日：2009年6月1日)との記載があった。2009年の段階において開発途上であることが語られており、当時の状況が正確に説明されていたといえる。さらに2012年の記事では、「小・中学校の支援は整い始めているが、高等教育での対応は遅れている」(毎日：2012年5月29日)ことが指摘されており、未だ開発途上である現状を読者に正確に伝えている。

障害者基本法では、障害者の社会参加を拒む制度や慣習などの「社会的障壁」を除去するために「合理的な配慮がされなければならない」と条文に明記されたことが記載されている。しかし、合理的配慮の概念が

詳しく解説された記事はなかった。この合理的配慮の概念が日本に導入されるようになれば、合理的配慮の実施は高等教育機関にとっては基本的な社会的責任であり、障害当事者にとっては基本的な権利であるとされるようになる。そのため国内でも合理的配慮についての概念をどのように導入するかの実践的な議論を行う必要がある³⁾。しかし、現状では合理的配慮は概念が先行し、その具体的内容についての共通理解は確立されていない。高等教育機関への進学が過半数を超え大学全入時代にある現代社会にあって、合理的配慮の形成過程には大学教職員のみならず社会における議論と世論の形成も必要である。そこにはマスメディアによる報道が大きく影響するといえるが、その報道は極めて少ないことが明らかとなった。

8) 外国例

外国の例としてアメリカとイギリスの実態を紹介した記事がみられた。両国ともに日本と比べ発達障害学生が占める割合が高く、法律に基づく支援体制が存在することが記載されていた。これを受けて、日本でも合理的配慮について具体的なルール化を急ぐ必要があることや、障害学生の窓口になるアメリカの「ディスアビリティセンター」にあたる「障害センター」のような全学的組織を日本でも全国的に整備すべき、などの建設的なコメントが掲載されていた。このような記事により、日本における発達障害学生の支援体制の確立のための方策が伝えられたといえる。

以上、各項目別に述べたが、本研究で最多の45件の記事がみられた読売では、5紙中では唯一、「教育ルネッサンス」と題した一連の「広げる・障害児支援」、「教師力・大学編」、「特別支援教育」、「発達障害の学生支援」、「大学と保護者」、「発達障害と大学」、および「[大学の實力・500校分析] 発達障害」などの連載記事で大学における発達障害の実態を扱っていた。さらに、偏差値やブランドだけに頼らない大学選びの判断材料を提供することを目的に全国の大学を調査し、642校の回答を得た2012年の「大学の實力 教育力向上の取り組み」では、約50項目の調査項目中に「発達障害支援」の項目があり、発達障害学生を対象として〈入試の際の特別措置〉、〈ソーシャル・スキル・トレー

ニングなど社会性を養うための特別指導〉、〈個別の指導計画を作成〉の3項目を調査し、結果を一覧表にしている。そのため読者は多くの大学の発達障害支援の情報を一目瞭然に読み取ることが可能で、非常にわかりやすい情報提供記事となっていた。また「発達障害支援」の調査項目の存在は、発達障害をもつ大学進学予定者への判断材料を提供するのみならず、障害者支援が大学自体を評価する項目として認知されていることを示唆するものである。なお、各項目の実施率を算出してみると〈入試の際の特別措置〉は47.0%、〈ソーシャル・スキル・トレーニングなど社会性を養うための特別指導〉は7.2%、〈個別の指導計画を作成〉は16.0%であった。これらから入試での特別措置を行う大学は半数に及ばず、他の支援体制も未だ十分とは言えないことを新聞記事を資料として読みとることもできる。本調査は目的が異なるものの、日本学生支援機構の実態調査と同様の大規模調査であり、新聞においても大学における発達障害の実態を示す有益なエビデンスを提供しているといえる。このように読売では2006年以降、質量ともに比較的多くの報道がみられた。

最後に、これまで述べたように大学と発達障害に関する新聞記事は幅広い領域で情報を提供し、識者のコメントの挿入や実態調査結果の引用が適宜行われ、事実誤認や偏見、煽り行為などのない、概して良質な記事であった。特に発達障害の学生支援体制を報じた記事では、独自に大学を取材して個別の学生への支援を例示し、さらに担当者のコメントを挿入するなど具体例に則して記事が構成されており、読者にとって具体的に分かりやすい記事となっていた。今後は各大学のウェブサイトにおいても支援体制の情報公開が進むであろうが、大学以外の第三者による具体例に基づいた報道は、大学の支援体制のチェック機能の役割を併せもつことになると考えられる。また、センター試験での特別措置の制度変更もいわゆる「ニュース」として機敏に報道されていた。しかし、合理的配慮について詳しく解説された記事はなかった。大学が提供すべき合理的配慮の適用は広範囲にわたる²⁾が、その範囲や課題は未だ明確ではない。今後は具体的な議論と実践の進行為期待されることから、新聞紙上の掲載も質量ともに向上すると予想される。

【結論】

新聞紙上では、発達障害をもつ学生の修学・生活・就職支援、入試の特別処置など広範囲にわたる良質な記事がみられた。その支援体制は未だ開発途上である実態も事実即して報道されていた。

個々の大学での支援体制の紹介記事がみられたが、積極的に支援に取り組んでいる数校に集中していた。

記事数は増加傾向にあるものの、大学における発達障害の実態が社会に広く告知されるには極めて少ないと思われた。

【謝辞】

本研究は平成24年度高等教育の研究開発に関する調査・研究経費の支援を受けて行われたものである。深謝いたします。

本研究の一部は、第51回全国大学保健管理研究集会（平成25年11月13、14日、岐阜）にて発表された。

【引用文献】

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構. 平成24年度（2012年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/report_2012.pdf（2014/1/6アクセス）.
- 2) 文部科学省. 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf（2014/1/6アクセス）.
- 3) 独立行政法人日本学生支援機構. 障害学生受入促進研究委託事業—障害のある生徒の進学の促進・支援のための高大連携の在り方に関する調査研究—第4章 大学入試における特別措置. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/koudairenkei/documents/jasso2214.pdf（2014/1/6アクセス）.
- 4) 独立行政法人日本学生支援機構. 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/chosa05_houkoku.pdf（2014/1/6アクセス）.
- 5) 福田信也. Q & A 大学生のアスペルガー障害. 明石

書店, 2010.

- 6) 佐藤克敏, 徳永豊. 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状. 特殊教育学研究, 44 (3), 157-163, 2006.
- 7) 田中貞子, 都築繁幸. 我が国の高等教育機関における軽度発達障害学生への支援の実態. 治療教育学研究 (愛知教育大学), 28, 97-102, 2008.
- 8) 小山ありさ, 玉村公二彦. 高等教育における発達障害学生の支援 -関西5府県における「発達障害学生支援に関する調査」を中心として-. 奈良教育大学紀要, 58 (1), 69-78, 2009.
- 9) 川住隆一, 吉武清實, 西田充潔ら. 大学における発達障害のある学生への対応—四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえて—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59 (1), 435-462, 2010.
- 10) 国立特別支援教育総合研究所編著. 発達障害のある学生支援ケースブック 支援の実際とポイント. ジアース教育新社, 東京, 2007.
- 11) 独立行政法人日本学生支援機構. 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成23年度改訂版). http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2313developmentaldisorder.pdf (2014/1/6アクセス).
- 12) 高橋知音. 発達障害のある大学生のキャンパスライフ サポートブック. 学研, 東京, 2012.

初年次講義『学生生活概論』受講学生の援助要請態度に対する介入の試み

高野 明^{1)*}, 吉武清實²⁾, 池田忠義³⁾, 佐藤静香⁴⁾, 長尾裕子⁵⁾

1) 東京大学学生相談ネットワーク本部学生相談所,

2 ~ 4) 東北大学高等教育開発推進センター・教育学生支援部・学生相談室, 5) 無所属

1. はじめに

日本における学生相談機関への来談率は5%弱にとどまっており¹⁾, アメリカでは9%程度である²⁾のに対して, 低い数値にとどまっている。来談率が低い理由のひとつとして考えられるのが, 学生相談機関へのアクセシビリティ(利用のしやすさ)の問題である。

学生相談機関へのアクセシビリティの問題を考える際には, 学生が学生相談機関に対して援助を求める行動について明らかにすることが重要である。心理的な問題に関して専門的な援助を求める行動は, 社会心理学において研究されてきた援助要請行動(help-seeking behavior)の一種であると考えられる。DePaulo³⁾は, 援助要請行動を, 「もし, 他者が時間, 努力, あるいはある種の資源を費やしてくれるならば緩和したり解決したりする可能性のある問題や困難を抱えている個人が, 直接的な方法で他の人に援助を求める行動である」と定義している。

心理的な問題に対する援助要請行動についての一連の研究により, 専門的な援助を受けることで問題解決がスムーズに行われると考えられる状況にもかかわらず, 自ら援助を求めようとしないことが多いということが明らかになってきている。例えば, 山口と久田⁴⁾は, ソーシャル・サポートに乏しく, ローカス・オブ・コントロールが外的で, 抑うつ度が高い学生ほど, 心理的援助を受けることに否定的であるとしている。

VogelとWester⁵⁾は, 援助要請の意図を説明する最も重要な要因として援助要請に対する態度を挙げて

おり, 自分の悩み事を開示することについての安心感や, 自己開示によって予測される結果といった援助要請の回避要因が援助要請に対する態度に大きな影響を及ぼすとしている。このことから, 高野⁶⁾は, 援助要請を促進するためには, カウンセリングという場は安心して自分の個人的感情的問題について相談ができる場であるということ, 援助要請は誰もが行うことであり, そうすることが自立的な自己像に対する脅威とはならないことを伝えていく必要があるとしている。また, 専門的な心理臨床サービスを受けることが有益であると認知できるようになるには, 心理臨床サービスを受けることにより問題がどのように解決されるのかという情報を与えられているかが重要になってくると論じている。

また, 高野・吉武・池田・佐藤・関谷・仁平⁷⁾は, 学生が学生相談機関を利用する際に求める情報について調査し, 相談機関の雰囲気, 相談機関の利用実態, 守秘などの情報を知ること, 安心して相談できるかどうかを確認したいというニーズを学生が持っていることを示し, そのニーズに合致した適切な情報提供の必要性を主張している。

学生相談の情報提供・広報活動の1つとして, 学生相談担当者による講義が挙げられる。筆者ら東北大学学生相談所のスタッフは, 全学の1年次の学生を対象にして, 学生が大学生活で出会う可能性のある問題の予防と早期対処を図るための予防教育としての講義「学生生活概論」を行っている。この講義「学生生活

*) 連絡先: 〒113-8654 東京都文京区本郷7-3-1 東京大学学生相談ネットワーク本部学生相談所

概論」については、池田・吉武⁸⁾や池田・吉武・高野・佐藤・関谷・仁平⁹⁾がその意義について論じており、問題の発生を未然に防ぐ「一次予防」としての効果と、早期に問題解決を図る「二次予防」としての効果を挙げている。しかし、「学生生活概論」の受講が学生の学生相談機関への援助要請態度にどのように影響を及ぼすのかについては検討がなされていない。

援助要請を促進するための介入研究は少数であるが行われている。中岡・兒玉・栗田¹⁰⁾は、学生相談の紹介でカウンセラーが登場するビデオを視聴した学生群の方が、カウンセラーが登場しないビデオを視聴した学生群よりも援助要請不安が低下し、援助要請期待が増加し、「学業」に関する援助要請意図が増加することを示している。この研究では、カウンセラーのビデオ映像を見せるかどうかという情報提供の一側面についてのみ検討しており、広範な情報提供を含む形の介入についてまでは検討がなされていない。

また、Sharp, Hargrove, Johnson, & Deal¹¹⁾は、大学生を対象として、精神疾患に関する迷信やスティグマを和らげること、心理療法の効果への期待を修正すること、地域の援助資源を周知することを目的とした心理教育を実施し、受講学生の援助要請の態度が向上することを示している。この研究は、一般的な心理臨床サービスへの援助要請が検討されており、学生相談機関への援助要請を促進するための情報提供のあり方については検討されていない。

これまでの研究を概観すると、学生相談機関への援助要請を促進するための方策としての情報提供の重要性を実証的に検討した研究は行われていない。そこで、本研究では、学生に学生相談の機関と活動に関する情報を提供することで、学生の学生相談機関への援助要請態度に肯定的影響を与えることができるかを検討することとする。具体的には、学生相談に関する情報提供の場としての意味合いも持っている講義「学生生活概論」受講者に対して、学生相談の活動についてより具体的な情報を提供することで、受講学生の援助要請態度を肯定的なものにすることができると仮説して、介入実験を行うこととした。

2. 方法

(1) 調査対象者

筆者ら学生相談所のカウンセラーが担当している1年生対象の講義「学生生活概論」の受講者を処遇群とし、同時期に開講しており、筆者らとは別の教員が担当している1年生対象の講義「心理学」の受講者を統制群として、講義の初回と最終回の2時点で学生相談機関への援助要請の態度を測定し、比較検討する「不等価2群事前事後デザイン」による効果の検討を行った。

処遇群は191人であり、その内訳は、学年別に見ると、1年生162名、2年生17名、3年生以上11名、学年不明が1名であった。また、男女別に見ると、男性127名、女性64名であった。一方、統制群は188人であり、その内訳は、学年別に見ると、1年生165名、2年生16名、3年生以上2名、学年不明が5名であった。また、男女別に見ると、男性148名、女性38名、性別不明が2名であった。

なお、「心理学」の受講者のうち、同時に「学生生活概論」を受講している、あるいは過去に受講したことがある者は統制群から除外した。

(2) 調査内容

①フェイスシート

学年、性別の他に、学生相談機関を利用したことがあるかどうかの利用経験と、学生相談機関を利用したいと思うかどうかの利用の意図についても尋ねた。

フェイスシートについては、処遇群では初回講義処遇前と最終回講義終了後、統制群では初回講義処遇前と最終回講義終了後のそれぞれ2時点で測定した。

②援助要請の態度

「学生相談に対する援助要請の態度」尺度(Appendix 参照)を用いた。この尺度は、心理的な援助を受けることに対する親しみの程度を表す下位尺度「援助要請に対する親和性」(10項目)と、心理的な問題を抱えることや心理的援助を受けることに対する否定的イメージにどの程度こだわりのあるかを表す下位尺度「スティグマ耐性」(7項目)の全17項目からなる尺度である。各項目の文章が回答者の考えにどの程度当てはまるかについて、「1. そう思わない」「2. あまりそ

う思わない」「3. まあそう思う」「4. そう思う」の4段階評定で尋ねた。

援助要請の態度については、処遇群では、初回講義処遇前と初回講義処遇後、最終回講義終了後の3時点で測定し、統制群では、初回講義処遇前と最終回講義終了後の2時点で測定を行った。

(3) 処遇内容

処遇群の学生が受講した「学生生活概論」の講義内容については、表1に示す。特に、第1回目の講義「オリエンテーション—大学生活と学生相談—」では、学生相談所の役割・位置づけ、相談員の人物紹介、相談する部屋の様子、学生相談を利用するための基礎情報、実際の相談形態、相談所の活動内容、寄せられる相談内容、プライバシーの取り扱いなどについて、写真や動画、統計的なデータなどを示しつつ具体的に情報提供する介入を行った。

一方、統制群では、初回講義終了時の調査回答後に学生相談所の紹介を行ったが、学生相談所の場所・開室日時・アクセス方法などを記したプリントを配布し、利用方法について、第1筆者が単独で、数分間で形式的に情報提供を行うのみにとどめた。処遇群で行ったような、相談員の人物紹介や、相談件数、相談内容、具体的な学生相談の利用手順などの詳細に情報提供す

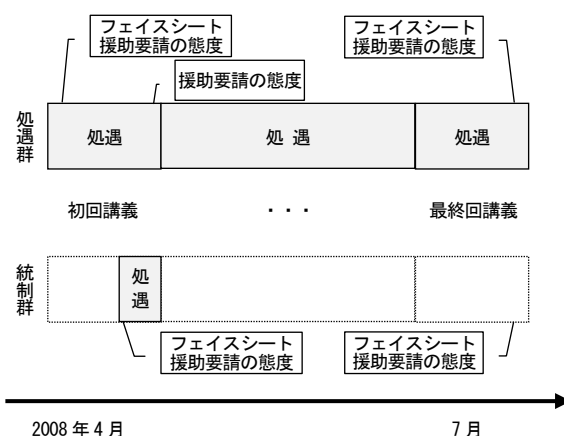


図1 処遇群・統制群の処遇と調査のタイミング

る介入は行わなかった。

なお、処遇群・統制群ごとの処遇と調査のタイミングについては、図1を参照されたい。

3. 結果

(1) 利用経験、利用の意図の変化

処遇群・統制群ごとの学生相談所の利用経験と利用意図について表2に示す。 χ^2 検定の結果、統制群では、学生相談所の利用経験と利用意図のどちらも、初回と最終回での有意な変化は見られなかった。一方、処遇群では、利用経験については統計的に有意な増加を示したが、利用の意図については、有意な変化は確認されなかった。

(2) 援助要請の態度の変化

次に、処遇群・統制群ごとの援助要請の態度尺度得点とその下位尺度得点について、平均値と標準偏差を表3に示す。また、処遇群・統制群ごとの平均値をグラフ化したものを図2に示す。

学生相談担当者による講義の効果を確認するために、処遇群と統制群の援助要請の態度尺度得点の変化について検定を行った。具体的には、初回講義処遇前と最終回講義後の各個人の変化量の平均値が、処遇群 ($n=132$) と統制群 ($n=110$) の間で有意差があるかどうかを検証した。等分散検定の結果、両群の母分散が等しいとは言えなかった ($F(1,240)=2.25, p<.01$) ため Welch の t 検定を用いて検討した。その結果、 $t(229.53)=7.02$ となり、1%水準で有意な変化量の差が認められた。つまり、統制群に比べて処遇群の援助要請の態度尺度得点の増加

表1 講義「学生生活概論」の内容

回	テーマ
1	オリエンテーション—大学生活と学生相談—
2	学生生活サイクルと危機
3	自分だけはひっかからないか?—学生の消費者被害とその心理的メカニズム—
4	やる気がおきない—目標の喪失—
5	カルトやドラッグに誘われるとき
6	不安を覚えるとき
7	人生をどうデザインするか—キャリア設計—
8	ひきこもる
9	被害者・加害者になったときの心の危機
10	完全主義—発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき—
11	コミュニケーション・スキル—友人関係その他の関わりの中で—
12	アカデミック・ハラスメント、セクシャル・ハラスメント
13	授業内レポート及び授業評価

表2 処遇群・統制群の学生相談所の利用経験と利用意図

	学生相談所の利用経験			学生相談所の利用意図		
	あり	なし	計	あり	なし	計
処遇群						
初回講義開始前	5 (3.0%)	159 (97.0%)	164 (100.0%)	48 (29.4%)	115 (70.6%)	163 (100.0%)
最終回講義後	19 (11.0%)	154 (89.0%)	173 (100.0%)	49 (28.3%)	124 (71.7%)	173 (100.0%)
統制群						
初回講義終了後	2 (1.2%)	162 (98.8%)	164 (100.0%)	27 (16.5%)	137 (83.5%)	164 (100.0%)
最終回講義後	5 (3.6%)	133 (96.4%)	138 (100.0%)	14 (10.1%)	124 (89.9%)	138 (100.0%)

注) 度数の偏りに関しては、学生相談所の利用経験については、処遇群で $\chi^2(1) = 8.01$ ($p < .01$)、統制群で $\chi^2(1) = 1.91$ ($p = .17$)であった。利用意図については、処遇群で $\chi^2(1) = .05$ ($p = .82$)、統制群で $\chi^2(1) = 2.55$ ($p = .11$)であった。

表3 処遇群・統制群の援助要請の態度尺度の平均点・標準偏差

		援助要請の態度		援助要請に対する親和性		スティグマ耐性	
		M	SD	M	SD	M	SD
処遇群	初回講義開始前	45.67	7.16	25.56	4.83	20.20	3.77
	初回講義後	50.08	7.42	28.71	4.69	21.38	3.63
	最終回講義後	50.27	6.25	29.22	4.02	21.08	3.14
統制群	初回講義後	45.68	5.93	25.61	4.12	20.03	2.94
	最終回講義後	44.76	6.09	25.04	4.70	19.76	2.90

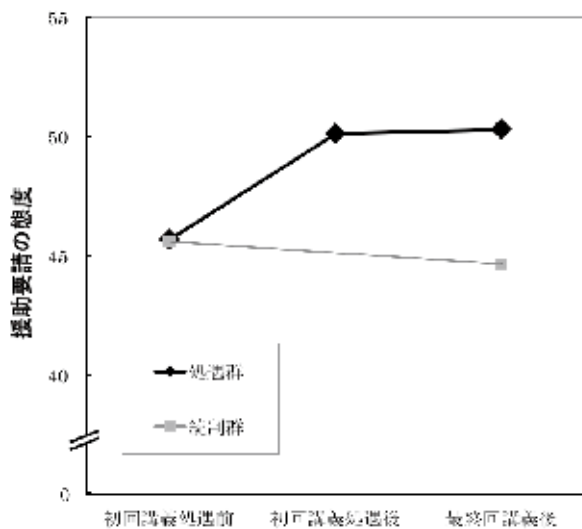


図2 援助要請の態度の変化

の大きさが、統計的に有意な効果量であることが確認された。

4. 考察

(1) 利用経験、利用の意図の変化について

初回講義処遇前と最終回講義後の間の実際の学生相談所の利用に関しては、処遇群では有意に増加したが、統制群では有意な変化が見られなかった。処遇群の学生は、統制群に比べて、元々学生相談所の利用意図が高いとい

うこともあるが、学生相談担当者の講義の受講が、学生の援助要請を促進し、実際の来談につなげる効果を持ったと考えることができるだろう。

学生相談所の利用意図については、処遇群・統制群ともに有意な変化は確認されなかったが、処遇群ではその割合にほとんど変化がないのに対して、統制群では減少傾向になっている。「学生生活概論」の講義を受けて、自らの問題に気づいたり、問題解決を希望するようになったりと、新たに学生相談所の利用希望を喚起する効果があると考えられる一方で、講義を参考にして、自ら問題に対処することで問題解決がなされて、学生相談所の利用希望がなくなるという効果も考えられる。処遇群において、利用意図に有意な変化が見られなかった原因としては、その両効果がほぼ釣り合った結果であると考えられるのではないだろうか。一方、統制群においては、処遇群と比較すると利用希望が喚起されるような機会が少なかったために、利用意図が減少傾向になったと考えられる。

(2) 援助要請の態度の変化について

本研究の結果、学生相談担当者の講義を受講し、学生相談についてのより具体的な情報を得ることで、援助要

請の態度が受講前よりも肯定的なものになることが示された。

高野ら⁷⁾は、学生が学生相談所を利用しようという場合には、学生相談所の活動内容についての情報や、寄せられる相談内容についての情報を求めようとすることを示している。本研究では、処遇群に対して、相談員の人物紹介や、相談件数、相談内容、具体的な学生相談の利用手順などの学生相談に関する具体的な情報提供を行った。実際に問題を抱えている状況で、その解決のために学生相談所を利用するかどうかを検討している学生にとっては、本研究の処遇群のように、学生相談所がどのような場所で、どのような援助を行っているのかという具体的な情報を提供することで、来談の敷居を下げられる可能性があると考えられる。

(3) 援助に対する示唆

サービスの利用者である学生に対するアカウンタビリティを果たすためにも、学生が集めた情報をもとに自主的に援助資源を選択し、自律的に問題解決を行うことを支援するため、学生相談所の活動の実態について具体的に情報提供を行うことは、不可欠であると考えられる。

情報提供時の工夫としては、提供する情報を学生にとってより身近な学生生活の出来事に結びつけて、一部の深刻な問題を抱えた学生の話ではなく、学生相談の取り扱い内容が学生自身にとって身近なテーマであるという印象を持ってもらうことが重要であろう。また、情報提供の際には、単に学生相談機関の利用に関連する情報提供を行うだけでなく、カウンセラーの人となりを知ってもらえるように、学生とカウンセラーやカウンセラー同士のコミュニケーションを増やして、学生相談所という場所や相談員に対して親しみを覚えてもらうよう心がける必要もあるだろう。

相談システムの整備に関しては、例えば、予約なしで利用できる「ウォークイン」という受付システム^{12)・13)}を導入することが考えられる。「ウォークイン」は即時に相談に応じることが可能な曜日と時間を明示しておいて、その時に訪れれば特に予約なしで10～15分間で相談に応じるというシステムである。いきなり本格的な相談やカウンセリングという、学生にとってハードルが高いと受け止められるだろうが、予約なしの短時間の相談も行っ

ているということであれば、気軽に相談できると感じる学生も多くなるのではないだろうか。

本研究では、相談員の人物紹介や、学生相談所の具体的な活動内容を紹介した初回の講義後には、援助要請の態度が最終回講義後と同程度に肯定的になった。教員身分でない学生相談カウンセラーが、「学生生活概論」のような予防教育的な講義を実施することは難しいと思われるが、入学時や進学時のガイダンス等での短時間の広報活動でも、具体的な情報提供を行うことで、同様の効果が期待できると考えられる。

また、講義やガイダンス等での情報提供に限らず、学生が、学生相談活動に関する具体的な情報にいつでもどこからでもアクセスできるように、情報へのアクセシビリティを向上させるための工夫も求められる。例えば、学生相談機関のウェブサイトや学生相談活動についての具体的な情報を掲載しておくなど、インターネットの活用による多様なアクセス方法を構築することも、敷居の低い相談システムのために有効であろう。

(4) 本研究における介入の位置づけ

高野と宇留田¹⁴⁾は、学生相談機関に援助を求めるプロセスについて、①問題の認識と査定、②援助要請の意思決定、③援助を受ける、という3段階を想定したモデルを示し、それぞれの段階で援助要請を促進するための介入として、①心理教育的・予防的アプローチ、②援助要請の意思決定に対するアプローチ、③システム支援的アプローチ、を提案している。

学生相談担当者の人となりを知るような機会を提供し、学生相談活動についての具体的な情報を提供するという本研究の介入は、援助を求めることに関する心理的コストを低減させたり、被援助利益の認知を向上させることに貢献できると考えられる。これは、第2段階の援助要請の意思決定に対するアプローチと考えることができる。また、講義の中で学生生活上の様々な危機について知り、その対処法を学習するという点では、第1段階の心理教育的・予防的アプローチにも該当するだろう。

本研究の介入以外には、援助要請の意思決定に対するアプローチとして、学生相談の援助を受けることをスティグマととらえるのではなく、自ら援助を要請する能力を肯定的にとらえられるような教育的介入も考えられる。

また、第3段階の援助を求める段階のアプローチとしては、援助要請スキルを身につけるためのトレーニング等も考えられる。さらには、第3段階のシステム支援的アプローチとして、援助を要請することを肯定的に評価する風土を、大学コミュニティ全体で作り上げていくことも重要であろう。

多様な介入法の中で、より効果的な情報提供のあり方を模索するためには、それぞれの介入におけるどのような要因が、援助要請の態度を向上させるのかについてより詳細に明らかにしていくことが求められるだろう。

(5) 今後の課題

今回の研究では、講義期間内での援助要請の態度の変化しかとらえられなかったが、「学生生活概論」受講の肯定的な効果がその後も維持されるのかどうかについても、追跡的な調査を実施して、検証することが必要であろう。

そして、学生の援助要請を促進する介入をより効果的なものに改善するための知見を集積し、学生相談の活動をエビデンスに基づいた活動として位置づけることができるよう、本研究のような実証的な検討を積み重ねていくことが重要であろう。

引用文献

- 1) 大島啓利・青木健次・駒米勝利・楡木満生・山口正二. 2006年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究. 2007年; 27 (3): pp.238-273.
- 2) Gallagher, R. P.. National Survey of Counseling Center Directors 2005. The International Association of Counseling Services, Inc. 2006年.
- 3) DePaulo, B. M.. Perspectives on help-seeking. In B.M. DePaulo, A. Nadler & J.D. Fisher (Eds.), New directions in helping, Vol. 2. Academic Press; 1983年.
- 4) 山口登志子・久田満. 大学生のカウンセリングを受けることに対する態度について (II) - カウンセリングに対する期待, ソーシャル・サポート, Locus of Controlおよび抑うつ度との関係 -. 日本教育心理学会第28回総会発表論文集. 1986年; pp.958-959.
- 5) Vogel, D. L. & Wester, S. R.. To seek help or not to seek help: the risks of self-disclosure. Journal of Counseling Psychology. 2003年; 50 (3): pp.351-361.

- 6) 高野明. 援助要請行動-利用者からみた臨床心理サービス, 下山晴彦 (編著), 臨床心理学の新しいかたち. 誠信書房; 2004年: pp.205-218.
- 7) 高野明・吉武清實・池田忠義・佐藤静香・関谷佳代・仁平義明. 学生相談における情報提供のあり方についての検討-学生が求める情報についての質的分析から-. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 2007年; 1: pp.91-97.
- 8) 池田忠義・吉武清實. 予防教育としての講義「学生生活概論」の実践とその意義. 学生相談研究. 2005年; 36 (1): pp.1-12.
- 9) 池田忠義・吉武清實・高野明・佐藤静香・関谷佳代・仁平義明. 予防教育としての講義「学生生活概論」が受講者に及ぼす影響-予防の効果及び学生相談所に対する認識に焦点を当てて-. 東北大学学生相談所紀要. 2006年; 32: pp.1-7.
- 10) 中岡千幸・兒玉憲一・栗田智未. カウンセラーのビデオ映像が学生の援助要請意識に及ぼす影響の実験的検討. 学生相談研究. 2012年; 32 (3): pp.219-230.
- 11) Sharp, W., Hargrove, D. S., Johnson, L. & Deal, W. P.. Mental health education: An evaluation of a classroom based strategy to modify help seeking for mental health problems. Journal of College Student Development. 2006年; 47 (4): pp.419-438.
- 12) 松村亜里. ニューヨークのカレッジ・カウンセリングサービスでの経験と, 日本の大学における学生相談室の立ち上げについて. 学生相談研究. 2008年; 28 (3): pp.225-237.
- 13) 太田裕一. ニューヨークの学生相談. 学生相談研究. 2004年; 25 (2): pp.162-172.
- 14) 高野明・宇留田麗. 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談. 教育心理学研究. 2002年; 50 (1): pp.113-125.

Appendix

学生相談に対する援助要請の態度尺度

下位尺度:「援助要請に対する親和性」

- 1.* 学生生活上の問題を抱えた時のために学生相談機関があるが,自分はそういうものをあまり信頼していない.

2. 学生生活上の問題で親友が自分にアドバイスを求めたら、学生相談カウンセラーに相談しに行くように勧める。
- 5.* 学生相談機関でカウンセリングを受けるという取り組みを経験するよりも、心理的な葛藤を抱えて生活した方がまだ。
- 6.* 多くのことと同様に、感情的な問題は援助なしで何とかなるものだ。
7. 深刻な感情的混乱を抱えた人は、学生相談機関に行くことでもっとも安心できると感じるだろう。
8. 自分が心理的に参っていると思う場合、最初にしようとすることは専門家のお世話になることだろう。
10. 長い間にわたって自分が不安で動揺している場合、自分は学生相談カウンセラーのお世話になりたいと思う。
- 11.* 学生相談カウンセラーと困っていることについて話すというアイデアは、自分には感情的な葛藤を克服する方法としては効果的でない印象を与える。
13. もし、今現在、自分が人生上の深刻な感情的危機を経験しているとしたら、心理カウンセリングによって安心感を得られると信じている。
15. 将来、自分は心理カウンセリングを受けたいと思うかもしれない。

下位尺度：「スティグマ耐性」

- 3.* 他人にどう思われるか心配なので、学生相談カウンセラーのところに行くのは不安に感じる。
- 4.* 強い性格の人は、心理的な困難を自分で克服でき、学生相談カウンセラーの必要性はほとんどないだろう。
- 9.* 学生相談カウンセラーのお世話になることは、その人の人生にとって汚点である。
- 12.* 心理的な問題を抱えるということは、「恥」という苦しみをともなう。
- 14.* 専門的援助に頼らずに葛藤や恐怖に対処しようとする人の態度には、尊敬に値するものがある。
16. 私は自分が心理的な援助を必要だと考えた場合、誰かにそれを知られたとしても、援助を受けようとするだろう。
- 17.* 医者やカウンセラーのような専門的能力のある人に個人的な事柄を話すのは、難しい。

(項目番号に付した*は反転項目を示す)

付記

本研究は、東北大学高等教育開発推進センターの平成20年度高等教育の開発推進に関する調査・研究費による研究成果である。

本研究は、本紀要第4号論文において、統計処理上の一部ミスがあったため、それを取り下げ、近年の研究動向も踏まえて新たな論文として執筆したものである。

日本語学習者による動詞テ形の習得研究概観

菅谷奈津恵¹⁾*

1) 東北大学高等教育開発推進センター

1. はじめに

日本語教育において、動詞のテ形は重要な学習事項の一つであり、「～ている」「～でもいい」など様々な文型に用いられている（坂本1993）。しかし、その形成規則は複雑であり、「*着って」「*飼いて」など誤用も生じやすい。小柳（2001）では、規則はあっても日本語学習者にとっては一つ一つを記憶していく、項目学習（item learning）となっている可能性も指摘されている。テ形が項目学習であるのなら、日本語の授業では込み入った形成規則の説明をするよりも、記憶への定着を促すような活動に時間を割いた方が効率的かもしれない。

言語が規則に基づくか記憶に基づくかという点は、言語学や第一言語習得、第二言語習得研究において盛んに議論されている問題である（Ellis 2003; Klafehn 2003; Pinker 1998; Tomasello 2003）。そこで、本稿では動詞テ形の習得に関する研究を概観し、習得の難易度に関わる要因について検討を行う。

以下ではまず、日本語教育における動詞テ形の扱いを紹介し、日本語学習者の動詞テ形を調査した研究結果を報告する。最後に、これまでの知見をまとめ、今後の研究課題を述べる。

2. 日本語教育における動詞テ形の扱い

2.1 日本語の動詞活用とテ形のタイプ

日本語の動詞活用とテ形のタイプについて、庵・高梨・中西・山田（2000）、菊池（1999）、日本語教育学会（1990）を参考にまとめる。

動詞活用は、表1のように、五段活用、一段活用、

変格活用の3つに大別できる。日本語教育の現場では、五段や一段ではなく、より単純化した名称が使われることも多い。例えば、初級日本語教科書『みんなの日本語』では、五段動詞をⅠグループ、一段動詞をⅡグループ、変格動詞をⅢグループと呼んでいる。『げんき』では、それぞれをu verb, ru verb, irregular verbと称している。

表1に示すように、変格活用動詞は「する」「来る」の2種類がある。五段動詞、一段動詞は、一定の音韻規則に基づいて活用が行われる動詞である。五段動詞は、kir-u（切る）のように語幹が子音で終わる。一段動詞は、ki-ru（着る）、tabe-ru（食べる）のように語幹が母音のi かeで終わり、その辞書形は全て-iru または-eruとなる。ただし、-iru, -eruで終わるのが全て一段動詞であるわけではなく、「切る」「知る」「帰る」「減る」のように五段動詞の場合もある。

五段動詞のテ形については、表2にまとめたように、語幹に様々な異形態がある。例えば、「切る」のテ形は、「切りて」ではなく、促音便の「切って」となる。「～く」で終わる動詞は、「書いて」「届いて」のようにイ

表1：日本語の動詞活用

	辞書形	マス形	テ形	ナイ形	意向形
五段	-u	-imasu	-tte, -nde, -ite, -ide	-anai	-oo
	切る	切ります	切って	切らない	切ろう
一段	-ru	-masu	-te	-nai	-yoo
	着る	着ます	着て	着ない	着よう
	食べる	食べます	食べて	食べない	食べよう
変格	する	します	して	しない	しよう
	来る	来ます	来た	来ない	来よう

*）連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター sugaya@m.tohoku.ac.jp

表 2：五段動詞のテ形

	辞書形	テ形	
(w)u	～う (買う)	～って (買って)	促音便
tu	～つ (持つ)	～って (持って)	
ru	～る (切る)	～って (切って)	
mu	～む (読む)	～んで (読んで)	撥音便
bu	～ぶ (呼ぶ)	～んで (呼んで)	
nu	～ぬ (死ぬ)	～んで (死んで)	
ku	～く (書く)	～いて (書いて)	イ音便
gu	～ぐ (泳ぐ)	～いで (泳いで)	
su	～す (押す)	～して (押して)	

音便になる。ただし、「行く」の場合は「行って」となり、「～く」のテ形の例外である。

2.2 テ形の指導法

日本語の教室では、文型としてテ形が導入される前であっても、「教室のことば」としてテ形を含む表現を教える場合が多いと思われる。筆者もゼロ初級クラスの1週目の授業で、「見てください」「書いてください」「読んでください」など、学生への指示によく用いる表現を教えている。その際は、「詳しい文法は後で学習する。今は、聞いて意味がわかればよい」と説明している。この段階では学習者にとっては、テ形は規則ではなく、表現の一部として記憶されることになる。その後、初級前半段階で形成規則とともに本格的に導入される。

テ形形成規則の指導には、辞書形からの変換を教える方法と、マス形からの変換を教える方法がある。いずれの場合にも、五段動詞と一段動詞の識別が重要となる。日本語母語話者の場合、ナイ形が-anaiの形になるかどうかで五段動詞かどうかの判別が可能である。例えば、kir-u (切る)のナイ形はkir-anai (切らない)となるため、五段動詞であることがわかる。ki-ru (着る)のナイ形はki-nai (着ない)となり一段動詞と判別できる。しかし、日本語学習者の場合はその動詞のナイ形を知っているとは限らず、他の識別方法が必要となる。

マス形変換方式をとる『みんなの日本語』に従えば、以下のように識別した後に、テ形への変換がなされる(スリーエーネットワーク1998b, p.94)。

(1) 五段と一段の識別方法

五段動詞:「書きます」「飲みます」のように、「～ます」の前の音がイ段になる。

一段動詞:「食べます」のように、「～ます」の前にエ段が来るものが多い。ただし、「見ます」のようにイ段となっているものもある。

(2) テ形への変換方法

五段動詞:「～ます」の前の音によりテ形が異なる。

例えば、マスの前が「み」「び」であれば「～んで」となる。

例:のみます→のんで、よびます→よんで

一段動詞:マス形に「て」を付加する。

例:たべます→たべて

『げんき』などの辞書形変換方式に基づくと、前述のように一段動詞は-iru, -eruの形のものであり、それ以外は五段動詞と判別できる。「切る」「帰る」のように、五段だが-iru, -eruとなる動詞は例外とされている。テ形への変換方法については、一段動詞は「る」を取って「て」を加えること、五段動詞は表2のように最後の音節によって異なることが説明されている。『げんき I』6課の練習部分(p.156)では、以下のように五段動詞のテ形の替え歌も紹介されている。歌は付属のCDにも収録されており、変換規則が覚えやすいよう配慮されている。

♪あう あって まつ まって とる とって

よむ よんで あそぶ あそんで しぬ しんで

かく かいて けす けして いそぐ いそいで

みんな u-verb te-form

♪ううつるって むぶぬんで くいて ぐいで

すして u-verb te-form (『げんき I』 p.156)

ただし、『げんき I』(p.151)では、そのつど活用規則を適用するよりも、「書く、書きます、書いて」のように動詞語形をセットで記憶することを勧めている。

以上のように、マス形変換方式にせよ辞書形変換方式にせよ、まずは五段と一段の識別が行われる。だが、いずれの場合にも形を見ただけでは判別がつかないも

のがあり、その例外を記憶する必要がある。かつ、五段、一段の識別をした後も、五段動詞のテ形形成は複数のパターンがあり、活用のたびに規則を適用するのでは効率的ではないだろう。テ形の形成には何らかの形で記憶が関わっていることがうかがえる。

一方、形成規則を比べると、五段動詞に比べ一段動詞のほうが複雑度は低い（小森1999）。学習者が習得する際も、より単純な一段動詞のテ形のほうが容易なのかどうかは興味深い点である。

2.3 動詞タイプ別の頻度

テ形の習得に記憶が関わるのであれば、その難易度には頻度が影響すると予測される。第一言語習得、第二言語習得において、頻度の影響はのべ数と異なり数から検討されている（菅谷2004；Ellis 2003; Tomasello 2003）。例えば、のべ頻度が高ければ、個々の動詞テ形が丸暗記されやすくなるであろう。異なり頻度が高い動詞タイプは、学習者言語においても生産性（productivity）が高くなると考えられる。

では、各動詞タイプ別の頻度はどうなっているのだろうか。表3は、旧日本語能力試験の出題基準（国際交流基金・日本国際教育協会2002）を基に、初級レベル（3～4級）の動詞の異なり数を算出したものである。参考データとして、日本語母語話者の使用頻度も

掲載した。これは、ナイダン・森山（2010）によるもので、「上村コーパス」（上村1997）のうち日本語母語話者20名分の発話データを用いて、テ形の使用頻度を報告している。

初級日本語動詞では、eru（84）、ru（73）の異なり数が多いことがわかる。続いて、ku（27）（w）u（21）、su（21）、iru（15）、mu（14）となっている。日本語母語話者の会話でも、やはりeru（90）、ru（56）の異なり数が多い。のべ数で最も多いのはru（405）で、これにeru（287）が続く。iku、kuru、suruは異なり数は各1だが、のべ数はそれぞれ36、74、153と繰り返し使用されていることがわかる。

3. 動詞テ形の習得研究

日本語学習者を対象とした動詞テ形の習得研究では、辞書形・マス形を提示し、テ形に変換させる課題と、作文やインタビューなど、より自由度の高い産出課題を用いたものがある。以下で、それぞれの結果をまとめる。

3.1 テ形変換課題を用いた研究

テ形変換課題を用いた研究には、坂本（1993）、長友・久保田（1994）、長友（1997）、小森・白井（1999）がある。

坂本（1993）は、英語を母語とする留学生82人（留学生別科の日本語コース4クラス：準中級22人、中級39人、準上級14人、上級7人）を対象に、筆記でのテ形変換テストを行った。調査動詞は、表4に示すように五段の-nuと変格動詞を除く10タイプである。各動詞タイプは（A）全員が既習、（B）レベルによっては未習、（C）全員が未習と予測される動詞を1つずつ含み、計30動詞で構成されていた。

分析の結果、全体の誤答率は準中級が21.5%、中級が17.2%、準上級が11.9%、上級が3.4%となっており、上級レベルでは正確に活用がされていたことがわかった。既習・未習による誤答率の違いも確認され、（A）の動詞は準中級13.2%、中級7.4%、準上級5.0%、上級0%とどの群でも低かったのに対し、（B）は準中級26.5%、中級20.5%、準上級14.3%、上級2.9%、（C）は準中級25.0%、中級23.6%、準上級16.4%、上級7.2%となっていた。既習動詞のほうが誤答率が低いことが

表3：動詞テ形の使用頻度

		旧日本語能力 試験3～4級	JNS会話データ (ナイダン・森山 2010)	
		異なり	異なり	のべ
一段	iru	15	11	103
	eru	84	90	287
五段	(w)u	21	18	136
	tu	4	6	28
	ru	73	56	405
	mu	14	13	39
	bu	7	5	6
	nu	1	1	1
	ku	27	21	85
	*iku	1	1	36
	gu	4	1	1
	su	21	18	45
変格	kuru	1	1	74
	suru	1	1	153

表4：坂本（1993）の動詞タイプ別誤答率

		準中級	中級	準上級
低難易度 階層	tu	6.0%	10.3%	7.1%
	su	7.6%	7.7%	7.1%
	mu	13.6%	4.3%	0.0%
	bu	12.1%	11.1%	2.4%
中難易度 階層	iru	31.8%	16.2%	14.3%
	eru	19.7%	13.7%	14.3%
	(w)u	18.2%	13.7%	16.7%
	ru	24.2%	29.9%	19.0%
高難易度 階層	ku	40.9%	29.0%	16.6%
	gu	40.9%	35.9%	31.0%

わかる。ただし、全員が未習と想定していた（C）の動詞が準上級でも20%台の誤答率であったことから、対象者にはテ形の形成規則が構築されつつあったことが指摘されている。

坂本はさらに動詞タイプ別の誤答率も算出し、その結果をもとに、高難易度・中難易度・低難易度の三段階の難易度階層を提案している。表4は坂本の報告をもとに各群の誤答率をまとめたものである。なお、誤答率が低かった上級群は、動詞タイプ別の結果が報告されておらず不明のため、表に記載していない。これによると、最も容易なものは五段動詞のtu, su, mu, buであり、これに一段動詞のiru, eruと五段動詞の(w)u, ruが続く。最も困難なのが、イ音便の五段動詞gu, kuであるという。

長友・久保田（1994）は、坂本（1993）の横断調査の結果を踏まえ、縦断データを用いて検証している。長友・久保田は、初級英語母語話者9名を対象に、テ形導入直後から月1回の割合で計6回、約半年にわたり調査を行った。9名はいずれもAET（Assistant English Teacher）を務める20代の学習者である。データ収集方法は坂本同様に、動詞の辞書形とマス形を与えてテ形に変換させるという形式である。坂本との違いは、筆記産出に加えて口頭産出データも収集していること、調査動詞に-nu及び不規則動詞iku, kuru, suruを加えたことである。長友・久保田の調査動詞は各回35項目あり、導入済みのものと未導入のものが含まれていたとのことである。

分析の結果、1回目のデータでは既習語彙と未習語彙で正答率に差があったが（それぞれ54.7%, 37.4%）、

表5：長友（1997）、小森・白井（1999）のテ形正答率

動詞	長友			小森・白井	
	習得階層	順位	正答率	順位	正答率
mu	I	1	84.6%	4	95.9%
eru		2	83.3%	5	95.7%
suru		3	83.3%	1	100%
kuru		4	79.6%	2	98.5%
su		4	79.6%	3	97.0%
tu		6	76.5%	6	96.5%
bu		7	75.9%	9	94.4%
sinu		7	75.9%	14	51.1%
iku		9	74.1%	11	83.1%
iru		10	72.8%	13	73.3%
ru	II	11	63.6%	8	94.9%
(w)u		11	63.6%	7	95.6%
gu	III	13	55.6%	12	81.7%
ku		14	50.6%	10	92.4%

6回目のデータでは両者の正答率は同程度であった（87.3%, 84.1%）。こうした結果から、長友・久保田は、学習者はまず導入されたテ形をかたまり（formula）として学習し、次第に規則が内在化され、初見の動詞にも適用できるようになるというプロセスを提示している。

動詞タイプ別の正答率は、坂本（1993）の横断調査による難易度階層とほぼ一致する結果が見られたという。調査結果の解釈については、長友（1997）でより詳しく論じられている。表5に、長友（1997）による動詞タイプ別の正答率とその順位、習得階層を示す。習得階層Ⅲに位置づけられるのが五段動詞gu, kuであり、階層Ⅱには(w)u, ruがある。これ以外の五段動詞と不規則動詞、加えて、坂本で中難易度とされた一段動詞iru, eruが階層Ⅰとされている。

この三段階の習得順序がなぜ生じるのかという点について長友（1997）は、音韻同化規則の有標性から説明を試みている。長友によれば、「飲んで」（/m/→/n/, /t/→/d/）のような部分同化規則は無標であり、その習得は「乗って」（/r/→/t/）のような有標の完全同化規則に先行するという。また、「話して」（/s/+i/+te/）のような母音添加が無標であるのに対し、「書いて」（/kak/+i/+te/）のような子音脱落は有標であり、習得されにくいと述べている。部分同化と母音添加が無標であることを示唆するものとし

表 6：テ形変換課題における調査動詞

		坂本 (1993)	長友・久保田 (1994), 長友 (1997)	小森・白井 (1999)
		横断, 筆記産出, 30動詞	縦断, 筆記・口頭産出, 35動詞×6回	縦断, 筆記産出, 56動詞×4回
不規則	kuru		くる	くる
	suru		する	する
	iku		いく	いく
一段	iru	できる, おちる, おいる	おきる, できる, おいる・おちる	おきる, できる, おいる, おちる, みる
	eru	あける, うえる, かねる	たべる, あける, うえる・かねる	たべる, あける, うえる, かねる, わすれる, 入れる, つれる, でる
五段	su	かす, あらわす, にごす	はなす, さがす・かす, にごす・あらわす	はなす, さがす, かす, にごす, あらわす
	ku	なく, だく, なげく	きく, なく, なげく・だく	きく, なく, なげく, だく, おく, はたらく
	gu	およぐ, みつぐ, かつぐ	いそぐ, さわぐ・およぐ, みつぐ	いそぐ, さわぐ, およぐ, みつぐ, ぬぐ
	(w)u	あう, ともなう, かばう	あう, すう, ともなう	あう, すう, ともなう, あらう
	tu	もつ, かつ, はなつ	まつ, かつ, はなつ・もつ	まつ, かつ, はなつ, もつ
	ru	ふる, ながる, くぐる	ふる, とる, くぐる・ながる, かえる	ふる, とる, くぐる, ながる, かえる, がんばる, つくる
	mu	よむ, のぞむ, しくむ	よむ, たのむ, のぞむ	よむ, たのむ, のぞむ, すむ
	bu	あそぶ, さけぶ, ころぶ	よぶ, ころぶ・あそぶ, さけぶ	よぶ, ころぶ, さけぶ, とぶ
	nu		しぬ	しぬ

て, 以下のような誤用が多数観察されたことも報告している.

- ・部分同化の過剰般化: *急んで [急いで], *泳んで [泳いで], *降んで [降って]
- ・母音添加の過剰般化: *吸いて [吸って], *なぐりて [なぐって], *さけびて [さけんで]

小森・白井 (1999) は, 長友 (1997) の習得階層の検証を目的として, 大学の別科初級クラスで日本語を学ぶ留学生 (L1 中国語) 30人を対象に調査を行った. 収集データは, 筆記によるテ形変換テストであり, 月に1回の割合で計4回実施した. 調査動詞は, 長友・久保田の35動詞に21動詞を加え, 56動詞であったという.

30名の4回分のデータを集計した結果は, 前掲の表5のようになった. 小森・白井では, 3つの階層間の正答率には有意差がなく, 長友の仮説は支持されなかったと述べている. 小森・白井は, 正答率の比較と誤答例 (*できって [できて], *なぐて [なぐって] 等) を基に, 音韻同化規則よりも「促音の有無」が影響を与えている可能性を指摘している. そして, 促音の有無の判断を要する動詞 (eru, tu, iku, iru, ru, wu) は, そうでない動詞 (mu, suru, kuru, su, bu,

gu, ku) よりも難易度が高いと推測している.

長友 (1997) と小森・白井 (1999) の主張で異なるのは, ku, guである. 長友では習得階層Ⅲとなっているが, 小森・白井では容易な動詞に挙げられている. また, iru, eru, tuはその逆で, 長友では習得階層Ⅰだが, 小森・白井では困難な動詞に分類されている. ただし, 小森・白井の主張する困難度の分類と, 総合的な正答率の順位とは必ずしも一致していないようである.

以上, 坂本 (1993), 長友・久保田 (1994)・長友 (1997) 小森・白井 (1999) によるテ形変換課題を用いた研究を見てきた. 研究結果に違いも見られたことについては, いくつかの点が指摘できる. まず, 小森・白井 (1999) は, 全体に長友よりも正答率が高いことである. 仮説と一致しなかったのは, 習得段階の別の時点を見ていることが影響した可能性がある. また, 表6に示すように調査動詞が研究により異なり, かつ動詞タイプ毎の項目数が少ないことが挙げられる. ある動詞タイプに学習者が丸暗記していた項目が含まれる場合, 正答率への影響が生じやすくなってしまう. しかし, 各動詞タイプで調査項目を増やせば, 調査対象者への負担が増加することになるという難しさがある.

3.2 自由産出課題を用いた研究

作文やインタビューなど、より自由度の高い産出課題を用いた研究に、小森（1999）、魚住（1996）、松本（2001）がある。

小森（1999）は、「日本語学習者作文コーパス」（大曾1999）を用いて、380件の作文を分析した。その結果、表7に示すように、テ形形成の誤用は68例、正用は2346例あったという。小森では明示されていないが、この数値はのべ数だと思われる。なお、表7の正用率は、小森の報告した正用・誤用数をもとにして、筆者が加えたものである。

小森は、長友（1997）で最も難しいとされたku, guは誤用がそれほど多くないのに対し、ruと(w)uは誤用、正用ともに多く最も難易度の高い動詞であったことを指摘している。さらに、誤用の約半数は促音化の有無に関するものであることも報告している(例: *おわて [おわって], *いって [いて])。

表7：小森（1999）の再集計結果

	誤用	正用	正用率
kuru	0	84	100%
su	0	69	100%
bu	0	20	100%
sinu	0	2	100%
suru	1	485	99.8%
tu	1	86	98.9%
eru	6	479	98.8%
ku	4	224	98.2%
mu	2	100	98.0%
iru	4	159	97.5%
ru	28	397	93.4%
(w)u	14	197	93.4%
gu	2	13	86.7%
iku	6	31	83.8%
計	68	2346	97.2%

こうした結果について小森は、テ形の習得には形の複雑さ以外の要因が関わっている可能性を挙げている。まず、強制的に産出を促す調査では宣言的知識が反映され、作文などのより自然な産出では手続き的知識が反映された可能性である。また、促音は拍が異なるだけで「音素としては、はっきりとした違いがない」（p.20）と述べ、促音の有無の区別がしにくいことを指摘している。音声習得研究においても、促音の習得

が難しいことはしばしば指摘されており（戸田2007）、小森が指摘するようにテ形形成にも影響を及ぼすことが考えられる。

ただし、小森の結論にはいくつか留意すべき点がある。第一に、動詞の異なり数が示されていないことである。正用と誤用ののべ数だけでは、同じ動詞を繰り返し使っている可能性もあり、難易度の判断はしにくい。第二に、全体に正用率が高いことである。産出を強制されない課題であるだけに、自信のない表現は使用しなかった可能性があるだろう。

魚住（1996）は、6か月の日本語研修コースで初級を修了した留学生3名（A：ハンガリー人、B：フィリピン人、C：ロシア人）を対象にしたものである。分析データは、修了3か月後（滞日9か月目）と修了1年後（滞日1年半）の二時点のもので、インタビュー及びストーリーテリングを文字化したものを用いた。

その結果は表8のようになった。いずれの学習者も滞日期間が長くなるとテ形の使用数も増加していることがわかる。特にCは増加が顕著であり、正用数は9か月目に26であったが、1年半目では65となっている。誤用はわずかであり、2回のデータを合わせてもAが5（*いきて [行って], *いいて [言って], *うめて [生んで], *かえて [帰って], *かいて [買って]、BとCが各1例（B:*くって [来て], C:*きいて [来て]）

表8：魚住（1996）の再集計結果（のべ数）

	A				B				C			
	9か月		1年半		9か月		1年半		9か月		1年半	
正誤	正	誤	正	誤	正	誤	正	誤	正	誤	正	誤
iru	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0
eru	2	0	8	0	8	0	6	0	3	0	7	0
(w)u	2	1	2	1	0	0	1	0	0	0	8	0
tu	9	0	8	0	6	0	2	0	4	0	4	0
ru	3	0	9	1	0	0	14	0	4	0	15	0
mu	6	0	0	1	0	0	2	0	4	0	1	0
bu	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ku	2	1	4	0	7	0	11	0	7	0	5	0
gu	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
su	3	0	0	0	9	0	5	0	2	0	1	0
kuru	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	8	1
suru	4	0	3	0	6	0	3	0	2	0	14	0
計	31	2	37	3	37	1	46	0	26	0	65	1

のみである。

魚住は誤用が少ない理由として、「持って」「住んで」など、6カ月コースで学習した基本的な語彙を中心に使用していたことを指摘している。自然発話だけでは授業で習っていない動詞にもテ形形成規則が応用できるかどうかは判断できないとして、動詞を指定した筆記テストによる調査も行うことを今後の課題に挙げている。

加えて、誤用が少なかった点については、正誤判断の難しさも関わっていると思われる。魚住は聴覚印象に基づいて正誤判断を行ったが、その基準として次の3つを挙げている。(1) 母音・子音の発音が不完全なものは誤用としない、(2) 撥音・促音・長音の発音が不完全なものや、母音が多少長音化しているものは誤用とせず、完全に長さが1拍以上異なっている場合のみ誤用とする、(3) 「して」「(する)のテ形「して」」と聞こえる場合は発音上の問題と考えられるので、全ての「して」が「して」になっている場合を除いて誤用としない。

このように比較的ゆるやかな基準を用いたことも、誤用の少なさに結びついたと考えられる。音声データを用いる難しさがあるといえる。

松本(2001)は、中国人児童リャン(仮名、来日時に9才4ヶ月)の約3年間を縦断的に調査した。分析データは、来日後2週目から137週目までのもので、日本語の取り出し授業とインタビューの発話37回分、2年目以降の作文14回分からなる。松本によれば、テ形形成のルールは、授業では指導が行われていないとのことである。

分析の結果、松本はリャンのテ形使用傾向をもとに、以下の4つに分類している。

(a) 最初から正用が出現した動詞：

suru, bu, mu, iku, su

(b) 1回のみ誤用で他は正用であった動詞：

iru

(c) 初めに正用が出現し、続いて誤用、正用と出現した動詞：

kuru, tu, (w)u

(d) 長期にわたり誤用が出現した動詞：

ku, eru, ru

なお、nuとguは、使用例が見られなかったとのことである。

松本は、特に困難な動詞としてruとeruを挙げている。だが、この二つの動詞は2章で確認したように、もともとのべ頻度、異なり頻度が高く、松本のデータでも正用・誤用ともに多いものである。誤用が多いのは、リャンにとって困難であったからなのか、単に使用頻度が高いことによるのかは判断が難しい点である。

また、小森(1999)や小森・白井(1999)の成人学習者と共通する点として、促音の有無が、習得の難しさに関連することを挙げている。例えば、リャンの発話で「*たべて [食べて]」という誤用が報告されている。成人学習者との相違点としては、「行って」が当初から正用で使用されていたこと、「*きいで [聞いて]」のような誤用が見られたことを挙げている。「行って」「*きいで」はかたまりとして記憶していたのであろうと推測しているが、「*きいで」については清音・濁音の区別が難しかった可能性を指摘している。

4. まとめと今後の課題

本稿では、日本語学習者を対象とした動詞テ形の習得研究を概観してきた。研究数が少ないため、現段階で結論づけることはできないが、ほとんどの研究で容易であると報告されていたのはmu, bu, suであった。そして、より困難なのはku, guであり、ruも中程度の難易度となっていた。表3に示したように、ru, kuは異なり頻度が高い動詞である。初級動詞では、ruの73, kuの27に対し、mu, buはそれぞれ14, 7にとどまっている。異なり頻度は、必ずしも習得の難易にはつながっていないようである。

規則の単純さがより重要な場合、一段動詞が最も容易だと予測された。しかし、iru, eruには誤用も多く、容易であったとはいえない。この他の要因として、音韻同化規則(長友1997)、促音や清音・濁音の難しさ(小森1999; 小森・白井1999; 松本2001)が指摘されていた。

以上の結果が得られたが、その解釈には調査方法からくる制約を考慮する必要がある。これまでの研究では、辞書形・マス形からテ形への変換を行う課題と作文やインタビュー等の自由産出課題が用いられてい

た。後者は自然な使用能力が見られるという長所があるが、出現する動詞が限定されるという短所もあった。テ形変換課題においても、テ形形成能力を網羅的に調査しようとする、表6で確認したように各動詞タイプの項目数が少なくなるという問題が生じる。

今後は検討すべき要因を絞ったうえで動詞タイプを限定し、それぞれの項目数を増やすことが考えられる。例えば、Gor & Cook (2010) では日本語同様に動詞形態素の豊富なロシア語について調査しているが、各動詞タイプの異なり頻度、のべ頻度、活用パターンの複雑さをコントロールして調査動詞を選定している。

また、本稿で検討した研究は、正答率・誤答率や正用・誤用数を用いたオフラインデータであった。反応時間等のオンラインデータも収集することで、学習者がどのように動詞活用の処理を行っているのかを知る手がかりが得られると思われる。

付記

本稿は、本H23-H26年度科学研究費補助金（課題番号：23520608）を得て実施した研究の一部である。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク。
- 上村隆一（1997）「データベースで調べる」『日本語学』11, 明治書院, 60-68.
- 魚住友子（1996）「追跡調査における動詞の『て形』の習得状況」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター, 118-128.
- 菊地康人（1999）「動詞の活用をどう教えるか：日本語教授者のための知識・教授方針の整理」『東京大学留学生センター紀要』9, 29-53.
- 大曾美恵子（1999）『日本語学習者の作文コーパス：電子化による共有資源化』平成8～10年度科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究（A）, 課題番号：08558020）.
- 国際交流基金・日本国際教育協会（2002）『日本語能力試験出題基準・改訂版』凡人社.
- 小森早江子（1999）「誤用研究に基づいた日本語動詞『て形』

の習得順序」『日本語学習者の作文コーパス：電子化による共有資源化』平成8～10年度科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究（A）, 課題番号：08558020, 代表：大曾美恵子）, 12-21.

小森早江子・白井純子（1999）「中国語母語話者による日本語動詞『て形』の習得調査」『日本語学習者の作文コーパス：電子化による共有資源化』平成8～10年度科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究（A）, 課題番号：08558020代表：大曾美恵子）, 22-31.

小柳かおる（2001）「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育』109, 10-19.

坂本正（1993）「英語話者における『て形』形成規則の習得について」『日本語教育』80, 125-135.

菅谷奈津恵（2004）「第二言語の生産的言語能力獲得におけるかたまりの役割：日本語の動詞活用を中心に」『言語文化と日本語教育』2004年11月特集号 110-123.

スリーエーネットワーク（1998a）『みんなの日本語初級 I 本冊』スリーエーネットワーク。

スリーエーネットワーク（1998b）『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク。

戸田貴子（2007）「日本語教育における促音の問題」『音声研究』11（1）, 35-46.

ナイダンバイルマー・森山新（2010）「動詞・形容詞のテ形のインプットの頻度と習得との関係」『日本認知言語学会論文集』10, 387-393.

長友和彦（1997）「動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 1-8.

長友和彦・久保田美子（1994）「英語を母語とする初級日本語学習者による『動詞テ形』の習得：縦断研究」『平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集』149-159.

日本語教育学会（1990）『日本語教育ハンドブック』大修館書店。

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『げんき I』第2版 The Japan Times.

松本恭子（2001）「ある中国人児童、来日3年間の『テ形』使用実態：発話資料と作文資料の分析」『第12回第二言語習得研究会全国大会予稿集』52-57.

Ellis, N. (2003) Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language

- structure. In J. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 63-103.
- Gor, K. & Cook, S. (2010) Nonnative processing of verbal morphology: In search of regularity, *Language Learning*, 60, 88-126.
- Klafehn, T. (2003) *Emergent Properties of Japanese Verbal Inflection*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawaii.
- Pinker, S. (1998) Words and rules, *Lingua*. 106, 219-242.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

学士課程教育における成績評価方法の実態

－2013年度前期，東北大学生の認識－

串 本 剛^{1)*}

1) 東北大学高等教育開発推進センター

1. 序論

教育機関における成績評価¹⁾を論じる視点，あるいはその適切性を主張する方法には，原理的に言って次のふたつが考えられる．ひとつは，評価をする側，つまり教育者の視点から，成績評価方法に不備がなく，評価結果が信頼できるかを問うものであり，もうひとつは，成績評価を受ける側，すなわち学習者への影響から成績評価の適切性を検討する立場である²⁾．どちらの視点に立つにしても，議論の前提として，「どのように成績評価しているか」もしくは「どのように成績評価されていると感じるか」という，実態解明が不可欠である．しかしわが国では，成績評価が質の保証の文脈で論じ始められたこともあり（詳しくは後述），実態調査もどちらかと言えば，個人か組織かを問わず，教育者の視点に偏っているのが現状である．

そこで本研究では学習者の視点から，試みとして2013年度前期における東北大学生の経験に基づき，学生がどのように成績評価されていると認識しているのかを明らかにしたい．ただし成績評価方法は，どのような情報を，いつ如何に収集し，どんな基準で評価するか，などの要素から構成されており，すべてを一度に論じることはできない．今回はこのうち，「いつ如何に評価の根拠となる情報を収集するか」，つまり中間試験や期末レポートといった具体的な手段（以下，「根拠情報把握手段」）に注目し，学生がそれらをどのくらいの頻度で経験しているのかを中心に描いていく．

次節では，今次の大学教育改革の始期といえる1990年代以降に焦点を絞り，国内で展開された成績評価に

関する議論を整理する．続く第3節と第4節では，調査の結果を使い，学生が経験した根拠情報把握手段の実態に迫る．最後に第5節において，知見をまとめた上で，今後の研究課題に言及する．

2. 先行研究

2-1. 1990年代

1990年代以降つづく改革の主要な端緒となったのは，1991年の大学審議会答申である（大学審議会1991）．この答申では設置基準の大綱化と同時に，自己点検評価の努力義務化が提言されたが，成績評価に関しては特段の言及はなかった．

しかし，大学教育の質保証と成績評価を結びつける発想は確かに存在し，梶田（1996）は「大学の質を問う」を特集とした業界誌IDEのなかで，成績評価の持つ意味をまとめている．それらは(1)単位認定の行為として，(2)学生の学習目標として，(3)学力の水準を表示するものとして，(4)学生の反省の機会として，(5)教員が自分自身の教育指導の成果を反省してみる機会として，の5つとされ，議論の前提として，成績評価結果公表の必要性を示唆している．

実際，大学審議会（1997）では，「学生の成績評価の基準は，全学共通授業などの実施を通じて，各大学等内では客観的基準が形成されつつある面もあるが，現状では，依然として担当教員の主観的な基準による判断に任されているなど，なお課題が多い」（312頁）との認識のもと，「学習成果の評価に当たっては，教育理念や目標を踏まえて厳格に学習成果を評価し単位

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター kushimoto@he.tohoku.ac.jp

を認定することや、複数の教員によりあらかじめ評価基準を協議し、単位認定に際しての客観性を確保することなど、成績評価に対するより一層責任ある姿勢が求められる」(317頁)と述べられており、答申においても成績評価に関する論及が始まる。

さらに、高等教育全体を視野に、学士課程(当時の表現は学部教育)においては課題探求能力の育成を謳った大学審議会(1998)では、成績評価に関連して「学期末の試験のみで成績評価が行われている、成績評価が甘く安易な進級・卒業認定が行われている」(43頁)といった危惧があるとし、「大学の社会的責任として、学生の卒業時における質の確保を図るため、教員は学生に対してあらかじめ各授業における学習目標や目標達成のための授業の方法及び計画とともに、成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価をすべきである」(63頁)と論じている。その上で、厳格な成績評価の事例としてGPA制度を紹介し³、留年者が出た場合の取り扱いの配慮にも触れている。

この答申の内容を受け、民主教育協会(1999)では、分野ごとの成績評価の実態や、諸外国における成績評価を紹介している。また、後になって2007年には大学設置基準が一部改正され、第25条の2第2項として、「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対しその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」と定められることになる。

ここまでで明らかなように、1990年代の論調は、教員の成績評価を適切なものにする(=「厳格化」)で、社会に対して質の保証をきちんとすべきだというものであり、教育者の視点が前面に出ている。この流れは2000年以降も継続するが、他方で学生が成績評価をどう捉えているかを調べることによって、学習者の視点から論じる試みも見られるようになる。

2-2. 2000年以降～教育者の視点

業界誌IDE(民主教育協会 2003)が医学の共用試験やJABEEの認定基準といった外部機関における成績評価の捉え方や、諸外国および国内数大学の事例を引き続き特集する傍ら、成績評価の実態を探ろうとす

る実証分析も増えてくる。

清水(2004)は、1991年の時点で、学則等583点を材料に評価の運用基準等を調査し、「全体的には四段階評価で、合格は六〇点以上、出席は三分の二以上、追試験受験可能といった特徴」があったと述べている。

また同年公表の藤村(2004)は、成績評価を大学審議会(1998)の答申を受けた改革の影響を見る一指標として取り上げ、教養科目の成績評価が甘くなった理由を検証している。そして成績評価の厳しさ・甘さに、教員の属性や根拠情報把握手段の採否、授業評価の結果が関係することを示した。

一方で小方(2008)は、19大学の所属教員を対象に2007年に行われた質問紙調査(回答数1,100, 回答率24.5%)に基づき、専門科目の単位認定の際に求める要件として、授業への出席が75.8%, 小論文の提出が50.2%, 口頭での発表が39.6%, クラス討議への参加が36.0%の教員に挙げられたと報告している。

こうした中、学士力を提唱した中央教育審議会(2008)では、成績評価を見出しに据え、現状と課題、改革の方向、具体的な改善方策を3頁に渡って論じている。現状として厳格化が十分に進んでおらず、適正な評価が行われていない可能性を示唆した上で、学生の利益に配慮しながらの、学習ポートフォリオの導入やGPAの適切な運用を求めている。

その後も、絶対評価と相対評価の長所と短所の理論的検証や、現行GPA制度を批判的に検討した林(2010)や半田(2012)、学科長調査の結果から成績評価に関する取組状況を明らかにした串本(2011)、横浜国立大学における5学部2661科目のシラバスの記述内容を使って、授業の目的、授業方法および成績評価の基準という3者の間に一定の関係性を見いだした宮澤ほか(2013)など、教育者の視点からの検討は多様に展開している。

2-3. 2000年以降～学習者の視点

学習者の視点からの研究は、2000年以降になってやっと散見されるようになる。その背景には、在学率の向上や国際化の進展、あるいは財政緊縮によるアカウンタビリティ論の隆盛など、複雑な要因が考えられるが、いずれにしても「教える側が何をしたか」と

どまらず、「学生が何を身につけたか」が強く問われるようになってきたことは否定できない⁴。結果として成績評価についても、その是非を学生の学習への影響から論じようという姿勢が現れ始める。

例えば大川（2004）は、「大学における成績評価を教育指導の一環としてとらえ、よりよい大学教育実践を実現する方途としての再考を試みる」（176頁）ことを目的に、2001年に質問紙調査を実施している。6大学1短期大学277名による回答から、成績評価に対する意識や不信感、期待する根拠情報把握手段、成績評価方法についてシラバスに記載してほしい事項などがまとめられている。

また松繁・井川（2007）は、2002年度に開講された専門科目の受講生を対象に、相対評価か絶対評価により学習行動が異なるかを検証し、勉強時間や欠席回数といった努力の水準は変わらないが、友人との協力の程度が相対評価で低下することを明らかにした。

最後に西垣・矢部（2008）は、300名の学生（1～3年生）に成績評価が最も厳しいと考えられる講義と最も易しいと考えられる講義を選ばせ、成績評価方法と自習時間や学習成果を回答させることで、成績評価の難易や形成的評価が学習に与える影響を検証した。成績評価が厳しい授業では学習時間が長くなることや、形成的評価の有無によっては学習成果の認識に変化が生じないことなどを実証している。

これらの先行研究は、成績評価と学習経験の関係に着目している点で、本論と関心が一致している。しかしいずれも、大学で受けている教育全般の印象や、特に選んだ個別授業の情報を基に分析しているに過ぎず、関係性の全容を明らかにするには至っていない。以下の分析は、その空白を埋めることを最終目標とした、試みの端緒である。

3. 根拠情報把握手段

3-1. 調査概要と5つの根拠情報把握手段

ここからの分析で用いるのは、東北大学の1年生14名、2年生4名（文学部1名、教育学部2名、法学部3名、経済学部3名、理学部1名、工学部7名、農学部1名）の計18名の学生から得た、のべ266科目に関するデータである。データの収集にはREAS⁵を使っ

たWeb調査を用い、その後短時間の面接調査で回答内容の確認を行った。回答者には2013年度前期に履修した全ての科目について、①授業の概要、②当該授業での学習経験、③学生自身が認知した成績評価方法を尋ねた。なお、Web調査への回答は2013年7月20日から31日の間に、面接調査は8月2日から9日の1週間で実施された⁶。

本論の関心は、調査結果の中でも特に「③学生自身が認知した成績評価方法」にあり、そこでは根拠情報把握手段を5つ挙げ、それぞれについて重視の度合い、採点基準の明確さ、フィードバックの程度を5段階で聞いている。図1にはまず、根拠情報把握手段の経験確率を示した。

「経験確率」という表現が示唆しているように、この数字は「73.7%の授業で出席状況が成績評価の根拠情報として把握されている」（＝採用率）ということではなく、ましてや「62.0%の学生が期末試験を受けた」（＝経験率）ということでもない。18名の学生が履修したのべ科目での経験確率を示しているので、「10コマの授業を取っていれば、平均して5科目において授業内課題（小テスト、中間テスト、成果物の提出など）があった」ということである。つまり、学生がひとつの授業科目を履修することで、各々の根拠情報把握手段を経験する蓋然性を表しているとも言える。

今回の調査結果からは、出席状況が7割強で最も高く、次いで期末試験、授業内課題、授業外課題の順に約10%ずつ経験確率が低下することがわかった。期末レポートについては経験確率16.2%で、平均履修コマ数（266/18＝）14.8を乗じると、ひとり当たり2～3本の期末レポートを作成していたことになる。

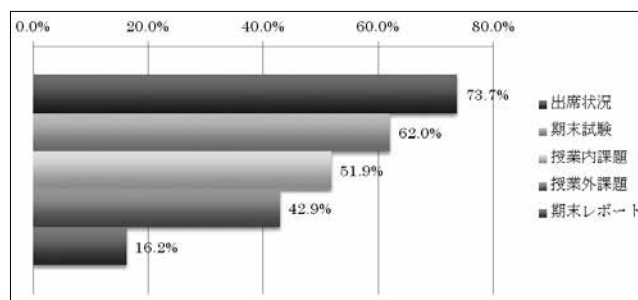


図1 根拠情報把握手段の経験確率

3-2. 科目の属性と根拠情報把握手段の関係

根拠情報把握手段の経験確率は、科目の属性によって異なることが予想できる。ここでは「①授業の概要」で聞いている、授業の位置づけと受講者数との関係を確認しておく。

図2では、授業の位置づけについて、共通科目か専門科目かの別で根拠情報把握手段の経験確率を比較している⁷。出席状況、授業内課題、授業外課題は、共通科目において経験確率が高い。反対に期末試験は専門科目で、共通科目よりも20%ほど経験確率が高くなっている。期末レポートについては、両者に大きな差はない。

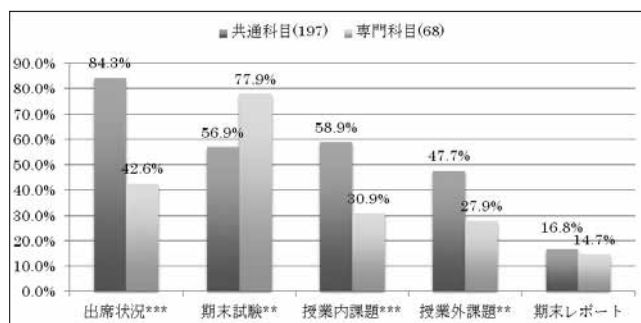


図2 科目区分による把握手段の経験確率

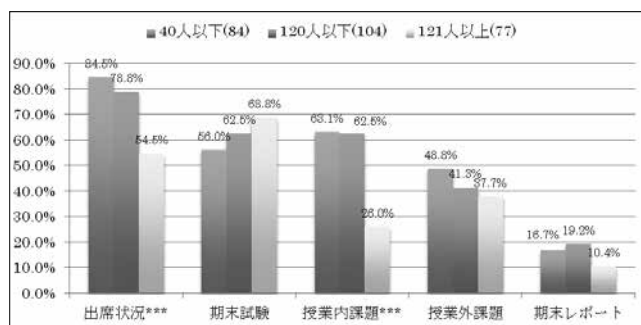


図3 受講生による把握手段の経験確率

受講生数との関連は、科目を受講生数に応じて三分し、それぞれでの把握手段の経験確率を比較することで検討した(図3)。有意な差が認められたのは出席状況と授業内課題で、いずれも大人数科目において経験確率が低くなっている。

3-3. 根拠情報把握手段の組み合わせ

もうひとつ根拠情報把握手段に関連して、「組み合わせ」という論点がある。5つの把握手段は、例えば期末試験一発勝負の科目のように単独で用いられる場

合もあれば、出席と期末レポートなど、複数採用されることもある。実態はどうなっているのかを、ここでも学生の経験という視点から、検討しておきたい。

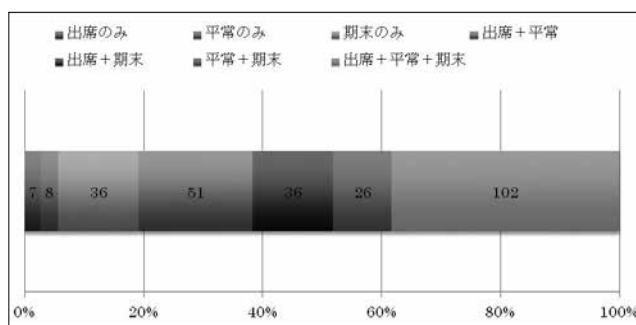


図4 把握手段の組み合わせ状況

5つの把握手段をそれぞれ独立に考えた際の組み合わせは31通りもあり煩雑なので、授業内課題と授業外課題は「平常手段」、期末試験と期末レポートは「期末手段」とし、7通りの組み合わせを考えた⁸。その比率をまとめた図4からは、単独利用が約2割と少なく(その中では「期末手段のみ」が多い)、2手段の組み合わせと3手段の組み合わせがそれぞれ4割程度という結果が読み取れる。

4. 根拠情報把握手段の諸観点

4-1. 重視度

本節では、根拠情報把握手段に関する経験の頻度から更に踏み込み、3つの観点について学生の認識を明らかにしていく。最初の観点は、把握手段の重視度である。仮に出席状況が管理されていたとしても、それが単なる出欠確認なのか、成績の大部分を占める重大要素なのかでは、意味合いが大きく異なる。

回答者にはそれぞれの把握手段について、経験ありの場合に「成績評価において重視されていたと思いますか?」と聞いており、そう思わない=1~そう思う=5の5段階で答えてもらった(図5)。度数分布を見ると、どの把握手段でも肯定的回答の割合が大きく、期末試験ではその傾向が顕著である。その他に、出席状況では「どちらでもない」、授業外課題では「あまりそう思わない」の回答率が若干高い。

図中の丸印は、有効回答の平均値を示している(右軸)。度数分布の傾向を反映し、期末試験では4.88と非常に高い値をとっているのに対し、出席状況と授業

外課題は、それぞれ3.85と3.77となっており、4を切っている。ただし、全体として高い値となっていることは確かである。

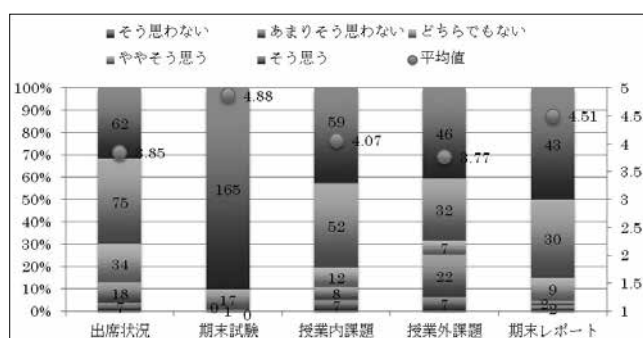


図5 把握手段の重視度

4-2. 採点基準

つぎの観点は採点基準で、「採点基準(点数の付け方)は明確でしたか?」と尋ね、重視度の場合と同じく5段階評価を求めた(図6)。採点基準には、出席状況における出席確認の厳格さや、筆記試験での部分点の明示、レポート課題におけるループリックの提示などが含まれている。

度数分布は重視度に比べまんべんなく広がっており、出席状況や授業外課題、期末レポートでは、否定的回答が30%を超えている。それに対して授業内課題では、肯定的回答が約6割を占めている。平均値を見ると、やはり度数分布の状況に対応して、3～3.6の間に収まる結果となった。

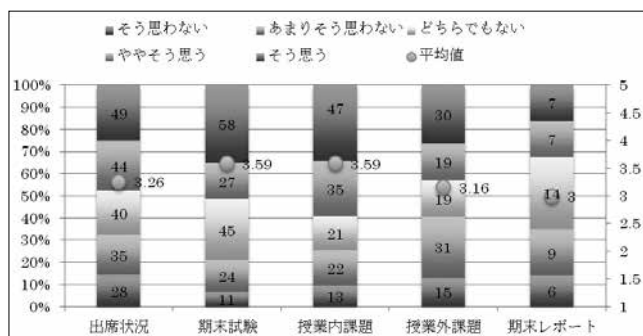


図6 把握手段の採点基準の明確さ

4-3. フィードバック

最後の観点はフィードバックで、「課題に対するフィードバックは詳しく行われましたか?」と問うた。フィードバックの内実としては、課題の返却、返却さ

れた課題への個別コメントや全体での解説、得点分布の公表を挙げることができる。

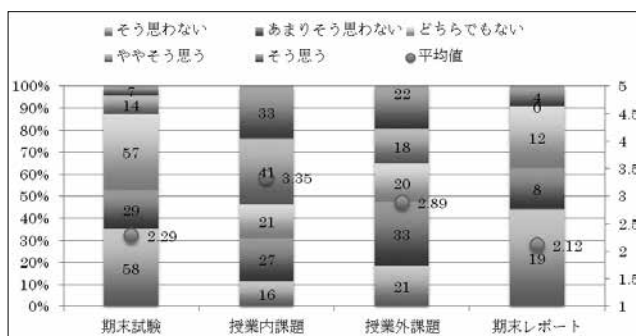


図7 把握手段に応じたフィードバックの程度

図7には、フィードバックがほとんど想定されない出席状況をのぞいた4つの根拠情報把握手段に関して、フィードバックの程度を度数分布と平均値で示している。全体として否定的回答が多く、なかでも期末試験と期末レポートはそれが半数を上回っており、平均値も2点台前半とかなり低い。反対に授業内課題は、肯定的回答の方が多く、平均値も唯一3点台となっている。

なお、期末試験と期末レポートにおける「どちらでもない」には、面接調査による確認時点においてもまだどうなるか分からない、という回答も含まれている。

5. 結論

5-1. 知見の整理

(東北大学の)学生の経験という視点から、学士課程教育における成績評価方法を分析することで明らかになった実態は、次の5点に集約できる。

(1) 成績評価の根拠となる情報の把握手段は、その種類により学生の経験確率に差があり、科目の属性によっても違いが生じる：5つの把握手段の経験確率は、出席状況→期末試験→授業内課題→授業外課題→期末レポートの順に下がり、出席状況と期末レポートでは4倍以上の開きがあった。同じ期末手段でも、期末試験の経験確率は約6割であり、平均して(平均履修コマ数が14.8なので)1学期に10科目の試験を受けていることになるため、学生はかなり過酷な状況におかれていると言わざるを得ない。ただし、大学設置基準第27条を字句通りに解釈し、試験の実施が単位認定の前提であるとすれば、この経

験確率はかなり低いと見ることもできる。授業担当者がこの点をどう理解しているのか、調べる価値がありそうである。

- (2) 単独の根拠情報把握手段が経験されている科目は3割に満たず、多くの科目で複数の把握手段が採られていると考えられる：出席を取ることで学生の参加状況を確認しつつ、授業期間中に課題を出しながら学習の進捗を確認し、期末に試験やレポートを課すという、ある意味「丁寧な」科目が40%あったことは驚きである。調査回答者に1年生が多かったことも作用していると考えられるが、期末試験一発勝負の科目はもはやマイノリティーであり、多面的な評価を実施している科目が増えているようである。
- (3) 重視度に対する認識は全体に高く、とりわけ期末試験はほとんどの場合に重視されていると捉えられている：期末試験同様期末レポートも平均値が高く、出席状況や平常手段に比べ、期末手段に重きが置かれていると認識しているようである。重視度を判断する材料は、シラバスに記載されている点数配分が主であると考えられるため、成績評価方法の実状はある程度反映した認識と予想される。その意味では、多様な把握手段がとられながらも、学期末の課題が依然として重要な位置を占めていることがわかる。
- (4) 採点基準の明確さについては、把握手段による差異が小さい：採点基準には、事前にわかる場合と、採点された課題が返ってくることで事後的にわかる場合とがある。また事後的といっても、正誤が明らか問題であれば、一部のレポート課題のように、何が得点につながったのか判然としないケースも考えられる。今回の設問ではこれらを識別することが難しかったため、結果として平均値が真ん中に集まった可能性は否定できない。「どちらでもない」の含意がわかるように、質問や選択肢の工夫が求められる。
- (5) フィードバックの程度は全体に低い、平常手段に比べ、期末手段において特に低い：成績評価方法が学習者に与える影響を考える場合、根拠情報把握手段の選択・組み合わせもさることながら、その結果を適切にフィードバックすることの意義は無視できない。しかし、提出物の返却や解答の解説が広く

行われているとは言い難いことは、過去の学生調査でも明らかにされている（串本 2006）。ここでもそれを覆す結果は得られなかったが、平常手段についてはある程度肯定的回答もあり、状況が多少変わっている見込みもある。他方、期末手段は実施時期の関係もあってか、フィードバックは依然低い水準にある。ただし、試験やレポートの提出を授業最終回よりも前に行い、返却や解説が行われたという事例も幾つか見られたので、それが学習の動機や修得感にどう影響するのか、検討が待たれる。

5-2. 今後の課題

本稿では、成績評価方法の中でも根拠情報把握手段について記述的に論じてきたが、実態描写という点では言うまでもなく、サンプルサイズの拡大が必要である。今回の分析で、東北大学1年生の経験はある程度推察できるものの、保健系学部（医歯薬）の学生が含まれていないのは心もとない。また上級生を加えることで、専門科目の状況がもう少し詳しくわかることが望ましい。さらに将来的には、東北大学だけでなく他大学の学生についても調査することで、大学の属性による違いの有無を検証したい。

もう一点、本研究の最終的な目的である、成績評価方法と学生の学習経験との関係の解明が残されている。紙幅の関係で本論では扱えなかったが、ここで明らかにしてきた根拠情報把握手段の経験確率や、その重視度、採点基準、フィードバックに関する認識によって、学習の質や量が変わるのかを分析しなくてはならない。それが判明しなければ、学習への影響から成績評価の適切性を論じるには至らないからである。

以上二点については、他稿を期することとする。

【謝辞】

本調査は、首都大学東京の渡辺雄貴助教、林祐司准教授、及び国立教育政策研究所の立石慎治研究員で構成する研究会活動の成果として実施されたものである。また、以下の助成金による研究成果の一部でもある。

- ①東北大学高等教育研究開発センター 平成24年度センター長裁量経費
- ②JSPS科研費 25381001

【注】

- 1) 本稿では、結果として示される評定(価値判断)を「成績評価」とし、評価を下すまでの手続きを「成績評価方法」とする。また必要に応じて、前者のかわりに「評価結果」という表現を用いる。
- 2) 成績評価に関する議論を整理した西垣順子(2007)は、不適切な成績評価が引き起こす問題を、教育の質保証と学生の学習への影響のふたつに分けている。本論での区別は、これとおおよそ重なるものである。
- 3) GPA制度＝厳格な成績評価という文脈で紹介されていることは、今日では批判の対象となっている(例えば絹川 2006)。
- 4) 「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への転換を論じた通称「広中レポート」(大学における学生生活の充実に関する調査研究会 2000)が出されたのも、ちょうど2000年のことである。
- 5) リアルタイム評価支援システム (<http://reas2.code.ouj.ac.jp/cgi-bin/WebObjects/top>)。
- 6) Web調査の段階で期末の課題が不明であった回答者については、面接調査において回答の確認、修正を行った。
- 7) 図中の*印はカイ2乗検定における有意水準で、***<0.001, **<0.01, *<0.05。図3も同様。
- 8) 5つの手段の組み合わせは、 ${}_5C_1+{}_5C_2+{}_5C_3+{}_5C_4+{}_5C_5=5+10+10+5+1=31$ 。一方3つの手段に整理すると、 ${}_3C_1+{}_3C_2+{}_3C_3=3+3+1=7$ 。
- 9) Web調査の設問は、2012年度に2度実施された予備調査を経ることでかなり精査されているが、それでも回答者により解釈の広がりがあることは否めない。その点については、面接調査で確認しており、文中における含意の説明は、その際の学生の発言を参考にしている。

【参考資料】

- 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」。
- 大学における学生生活の充実に関する調査研究会(2000)「大学における学生生活の充実方策について(報告)」。
- 大学審議会(1991)「大学教育の改善について(答申)」。

- 大学審議会(1997)「高等教育の一層の改善について(答申)」。
- 大学審議会(1998)「21世紀の大学像と今後の改革方策について(答申)」。
- 藤村正司(2004)「厳格な成績評価?—教養部解体・GP分布・公正—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第34集, 177-193頁。
- 半田智久(2012)「GPA 算法の比較検証」お茶の水大学教育機構『高等教育と学生支援』第2号, 22-30頁。
- 林直嗣(2010)「大学教育のガバナンスと成績評価基準＝質保証とGPA制度＝(上)(中)(下)」法政大学経営学会『経営志林』第47巻第1～3号。
- 梶田叡一(1996)「大学における成績評価を考える」民主教育協会編『大学の質を問う』IDE現代の高等教育, no. 380。
- 絹川正吉(2006)『大学教育の思想』東信堂。
- 串本剛(2006)「大学生の学習経験とその規定要因」広島大学高等教育開発推進センター編『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』(COE研究シリーズ18)。
- 串本剛(2011)「V. 学習成果の把握・評価」私学高等教育研究所 私学学士課程教育における“学士力”育成のためのプログラムと評価プロジェクト編『第二回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査』, http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/p4_002.pdf (2013年8月確認)。
- 松繁寿和・井川静恵(2007)「絶対評価・相対評価が学生の学習行動に与える影響—大学の専門科目における実験—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第38集, 277-299頁。
- 民主教育協会(1999)『厳格な成績評価』IDE現代の高等教育, no. 405。
- 民主教育協会(2003)『成績評価と質の保証』IDE現代の高等教育, no. 449。
- 宮澤賀津雄・額田順二・末廣啓子・笹井宏益(2013)「シラバスで公開された授業の方法・目的類型別に見た大学の成績評価の実態分析—横浜国立大学におけるケーススタディ—」『技術マネジメント研究』12, 27-36頁。
- 西垣順子(2007)「成績評価の何をどのように検討するべ

きなのか？」大阪市立大学『大学教育』第4巻第1号,
1-11頁.

西垣順子・矢部正之(2008)「成績評価の難易度と形成的
評価が受講生の学習に与える影響：初年次生と上回
生での比較」大学教育学会『大学教育学会誌』第30
巻第2号, 113-119頁.

小方直幸(2008)「学生観——大衆化への対応」有本章編
著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部,
111-122頁.

大川一毅(2004)「第10章 学生の意識をふまえた成績評価」
児玉善仁ほか編『大学の指導法—学生の自己発見の
ために』東信堂, 175-192頁.

清水一彦(2004)「第4章 学生の成績評価と単位認定」山
野井敦徳・清水一彦編著『大学評価の展開』東信堂,
18-104頁.

大学教員のキャリア形成に関する研究の課題

立石 慎治^{1)*}

1) 国立教育政策研究所

1. 本稿の目的

大学に様々な期待が寄せられるようになっている。充実した学士課程教育・大学院教育の提供、地域社会の核として機能すること、グローバル人材の育成、専門人材の育成、学生の社会的・職業的自立の支援など（例えば、日本経済団体連合会2011、文部科学省2013）、その範囲は多岐に亘っている。

大学に寄せられる期待に対して、何を容れ、何を容れないかは各大学に委ねられたことであるけれども、考慮しなければならないのは、実際に期待に応えるべく働く教職員がどのように育成され、供給され、継続的に能力開発しながら社会的ニーズに対応し、または社会的ニーズを創出していくか、という点である。

そこで、本稿は、教職員のなかでも大学教員に着目し、日本の大学教員に関する議論、特にキャリア形成に関わる諸課題を扱った研究成果を整理しながら考察することを目的とする。この作業を踏まえて、大学教員研究の今後の在り方について提案を行う。

大学教員に関する研究は、近年、枚挙に遑がない。教育や研究、管理運営といった、大学教員が行うべき職務との関わり、FD・PDの実践等、様々な領域で研究が行われている。このように、高等教育研究における当該領域への関心は高まっているものの、あるいは、高まっているゆえにかもしれないが、大学教員に関する研究をレビューして整理したものは決して多くない。

代表的なレビューを二つだけ挙げておきたい。一つは山野井（2005）が行ったものであり、1990年代から執筆当時までの大学教員研究を歴史、市場・人事・流動性、人材養成、ジェンダーとマイノリティ、FD、教員評価の六つの下位領域を設定して、動向を整理し

ている。また、羽田（2011）は大学教員の能力開発についての諸課題を、FDの概念、大学教員の能力構造、研究と教育の関係、能力発達とキャリア・ステージの関係、専門性発達の義務化、専門性発達の責任主体の六つの点に整理し、関連文献をレビューしている。

本稿では、先述のとおり広がりと深みを持つ大学教員研究の中でも、特にキャリア形成に関わる研究を取り上げることとする。本稿の構成は、以下のとおりである。まず2章において、大学教員研究で伝統的に行われてきた——教育社会学的——アプローチによるものについて紹介する。3章では、伝統的アプローチのオルタナティブとしてのキャリアステージ研究・能力論と、キャリアステージのなかでも初期キャリアにフォーカスする。4章では、近年の高等教育における変化に伴う新たな業務の出現について、本稿の関心に関わるものを簡潔に示す。5章では、それまでの章で述べてきたことを引き取り議論する。最後に、6章では、5章を踏まえて今後取り組むべき課題について提案を行う。

2. 大学教員研究における伝統的アプローチ

各所で指摘されてきたことではあるが、改めて強調しておきたいのは、わが国における大学教員研究の源流の一つは、新堀通也を始めとする広島大学グループの一連の仕事に求められることである（新堀1965, Cummings1971=1972, 有本1981, 新堀編著1984, 山野井1990, 2007, 広島大学高等教育研究開発センター編1995, 2005a, 2005c, 有本編著2008）。例えば、研究生産性・学問的生産性（大膳2008）、研究または教育への志向性（福留2008）、仕事時間の分析（藤村1996, 浦田

*) 連絡先：〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2 文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター stateishi@nier.go.jp

2012, 浦田2013)¹⁾といった教員の役割と深く関わるものや、流動性(山野井1990, 広島大学高等教育研究開発センター編2005b, 浦田2011)や、教員人事制度——公募制(山野井1997, 1999, 2000b, 2001, 2002), 任期制(山野井2000a, 山野井・葛城2004, 山野井ほか2005, 広島大学高等教育研究開発センター編 2004)——の改革に伴う実態の解明といった社会制度との関連や影響を検討するもの、あるいは大学教員に対する社会的イメージ(木元2012)といった社会のなかの位置づけを問う研究がなされてきている。

とりわけ大学教員の志向性は最も関心が高い領域の一つであり、近年の研究は、日本の大学教員が高い研究志向を持ちつつも教育志向にシフトしつつあることを明らかにしている(福留2008)。大学改革期以前には教育志向ではなかった教員層——社会科学系や医歯薬学系、四十歳代、講師・准教授層、国立大学、研究大学——において志向の変化が見られ、他方で、費やす時間の観点からすると教育研究活動とそれ以外の管理運営や社会サービス活動との間で葛藤が生じていることなども調査結果から指摘されている(福留2008)。

上で紹介した研究結果——特定の属性に該当する教員においてより大学改革の影響を受けていると推察されること、大学教員が果たすべき役割の間で葛藤が生じていることなど——を見ても明らかなように、彼らの主たる研究アプローチは(教育)社会学に根ざしたものであったことから、いずれの仕事も社会的な関心が色濃い。したがって、用いられるアプローチも例えば社会制度の影響を媒介するような変数—設置者や職階、性別、専門分野といった属性等—を用いた分析が多い。つまり、本稿の関心に引きつけて言いかえるならば、外的キャリアの一部に関心が集中してきたのである。もちろん、流動性や移動の研究の中にはキャリア形成への関心(山野井1984)も窺われるものの、そのような場合でも、外的・客観的キャリアの視点からの分析が採られたという特徴がある。

3. 大学教員の能力開発論、キャリアステージ概念と初期キャリア

以上のようなアプローチによる研究が1960年代以降から現代に至るまで蓄積されている一方で、異なる研

究関心も生じてきている。代表的なものの一つとして、能力開発論を挙げることができよう。半ば自明かもしれないが、大学(または研究機関)に務めだしたとしても、すぐに大学教員(あるいは研究者)として確立できるわけではない(加藤1996, 齋藤・中務・茶山2011)。中には、直ぐに適応し、能力を発揮する者もいるかもしれないが、そのような者であっても必ず大学教員としての成長の過程が存在しているはずである。

この能力開発に迫る研究群の嚆矢は、広島大学自己点検評価委員会(1999)や東北大学高等教育開発推進センター編(2010)などに求められ²⁾、近年では東北大グループ(羽田ほか2009, 石井2010, 羽田2011, 羽田ほか2011, 東北大学高等教育開発推進センター編2013a, 2013b)が精力的にこの視点から研究業績を積み重ねている³⁾。特徴は、キャリアステージを分析の切り口としており、「一人前感」や大学教員としての能力を構成する能力指標の分析や、能力開発に寄与する経験の在り方などを扱っている点にある。

東北大グループの一連の研究の理論的根幹を成すキャリアステージについて、わが国におけるそれを初めて描きだしたのは丸山(2013)である。丸山(2013)は、東北地方の23の高等教育機関を対象にしたアンケートデータから、職階、任期の有無、博士学位の有無、経験職種、勤務校数といったキャリアに関する属性変数、性別や大学種別といった基本的な属性変数に加えて、能力の獲得度合いといった内的キャリアに関する変数を交え、人文社会系、理工系、保健系の三つの領域のそれぞれで、初期キャリア、中後期キャリアのステージが見出せることを示した。

この丸山(2013)の析出したキャリアステージを援用して更なる分析を行ったのが、猪股(2013)および立石(2013)である。猪股(2013)は、上記のキャリアステージに更に年齢を追加し、若手、中堅、晩熟、ベテランという四つの類型を設定し、若手型から中堅型やベテラン型への移行には職階の上昇、任期なしの雇用の増加、職務内容の拡張などが見られることから、翻って、低い職階と任期付き雇用、限定的な職務内容が複合的に合わさることが能力形成を強力に阻害する畏れを指摘している。そして、立石(2013)は、研究能力と教育能力の間に関連があること、キャリアス

テージの上昇に伴って能力も伸長すること、各能力間の関連はキャリアステージが上昇しても安定的に見られることを示している。

また、立石ほか（2013）は、東北大グループが行った調査データの分析から、大学教員は日常的な経験を通じて成長すること、教育能力と研究能力の間の正の関連の可能性、そして任期制が能力開発に対してマイナスであることを示している。

各人ともに、1 回行った調査データの分析結果から、わが国におけるキャリアステージの実在について結論することには慎重な姿勢を見せているが、これらの分析結果はわが国においても、少なくとも分析装置としてのキャリアステージ概念が有効であることと、それを用いて能力形成について検討した場合の含意の有効性は示しているものと思われる。

そこでキャリアステージ概念に則っていく場合、何を考えるべきであろうか。ひとまず大学教員以外に目を向けると、雇用に関する研究領域においては、初期キャリアに関する関心が高い（例えば、小杉2010、上西・川喜多編2010）。というのも、初期キャリアの在り方が、続くキャリアに対して大きな影響力を有しているからにはほかならないからであるが（OECD 2009=2010）、初期キャリアの重要性については大学教員においても例外ではない。先述の猪股（2013）の分析結果や羽田（2013: 180）による指摘は、大学教員の能力形成に多大な影響を及ぼしうるものとして初期キャリアの在り方が重要であることを示唆している。

他方で、大学教員の初期キャリアとして視野に入れるべき領域が広がりを見せつつあることにも触れておきたい。ひとつは大学院生であり、もうひとつはポストドクターや非常勤講師である。

佐藤（2013）が指摘するような、大学教員への社会化が大学院段階から始まっているという捉え方は、大学教員の準備プログラムが博士を養成する研究大学で着手され始めてきていることと軌を一にしている。このようなプログラムは京都大学を始めとして、広島大学、一橋大学、名古屋大学、東北大学、立命館大学、東京大学などが行っており⁴⁾、夏目ほか（2010）や東北大学高等教育開発推進センター（2011）のような、大学教員を志望する大学院生に向けた書籍なども出版

されるようになっている。

他方で、大学院を修了した直後に大学教授職に就かない者も初期キャリアとして位置づけられるのは間違いない。近年、大学院を修了し、博士号を取得しても職に就けないことが社会の関心を集めており、大学院生やいわゆるポスドクの苦境を記した新書や就職活動の指南書なども出版されるに至っているが（例えば、水月2007, 2009, 2010, 三浦・仙石2009, 榎木2010, 菊地2010, アカリク2010）、こういった、ポスドクや非常勤教員だけを生業としている者を対象としたファカルティ・デベロップメントやプロフェッショナル・デベロップメントは端緒に就いたばかりで、広まっているとはいえない状況にある⁵⁾。もちろん、大学教員ではないと実務上判断せざるを得ないためだが、将来的に大学教員になることを希望する者も少なくないことや、特にポスドクについてはキャリア形成支援、能力開発面の支援ニーズを有していることは調査研究からも明らかになっている（三須ほか2008）以上、調査研究上の観点からはこういった者たちも初期キャリアの一部として含めて理解することも必要となってくる。調査研究上のみならず、能力開発実践の観点から考えても、教育経験または研究経験のいずれかにしか携わる機会がない者にとっては、能力形成の機会が限られたまま過ごすという事態は深刻である。

大学院生、ポスドク、そして特に新任の助教・助手、着任後8年弱までの時期——つまり、「一人前」になるまでの時期——の在り方については、丁寧な研究と実践双方の蓄積が求められる。

4. 新たな業務の出現

このように、大学教員をキャリアステージという時間軸で切り取る関心が高まる一方で、大学教員の働き方における多様性の増大も生じてきている。

今日の大学は、かつての大学が潜在的に有していた多種多様な機能を顕在化させつつある。旧くはトロウの発展段階説（トロウ1976）に、近年ではマクネイの大学組織モデルで指摘されたように、わが国の大学は同僚制的性質から企業制的性質を強めつつある（江原2005）。企業制的性質が強まり、内部の運営形態の変化が生じてくることの帰結の一つは、大学内に顕在化

しつつある機能を担う人材——Faculty developerやAcademic advisor, Instructional designer, Institutional researcher——の出現である。

しかしながら、今後の大学においてこれらの機能が重要であると言われ、注目を集める一方で、本稿の関心に照らしてみるなら、これらの役職に就く人間のキャリアや業務に求められる能力についてはほとんど関心が持たれていない⁶⁾。繰り返しになるけれども、それぞれの役職が認知される以前にも、同様の機能——例えば授業改善やカリキュラム改善、修学に関する支援等々——を担う人材は学内にいたはずである⁷⁾。しかし、これが名前を持ち、政策的な文書にも登場してきた昨今、好むと好まざるとに関わらず、自他も認めるかたちでこれらの職種に就いていると認識する者は出てきていることであろう⁸⁾。これらの業務は、大学職員が担当する場合もあるけれども、各部局の教員が兼任するかたちをとる場合（すなわち過去のモデル）もあれば、この職種に専従する場合もある。特に後者については、日常的な働き方が伝統的な大学教員のそれとも大いに異なってくる。日常的な経験の積み重ねが能力形成に影響するとの知見に立ち戻るならば、これらの業務に携わることがその後のキャリア形成に及ぼす影響について、検討する必要がある。とりわけ、ファカルティ・デベロップメントに携わる教員のうち任期制で雇用される者には若年世代が多いことも考慮するなら、初期キャリア特有の課題と任期制自体がもつ課題の複合的な問題として捉える必要がある。

5. 議論

これまでに述べたとおり、大学教員研究は教育社会学から展開してきたという経緯がある。また、高等教育研究自体も、教育社会学がもつ性質——自由や平等・不平等への関心——を継承してきているという側面もある（加野2013）ことは、大学教員研究に影響を与えている。例えば、流動性を取り上げて考えるなら、主たる関心は集団間の流動性の違い、つまり属性等から切り取った機会の在り方にある⁹⁾のであって、複数の機関の組み合わせを経験することで個人がどうなっていくのか、複数の属性の組み合わせによって生じる特質といったことにはあまり関心が向けられたわけで

はなかった。

わが国で近年行われ始めたキャリアステージ論・能力論は、一部のものは単一機関研究（広島大学1999）であったためでもあるが、様々な属性との関連をつぶさに検証しているわけではない。他方で大規模調査に基づくもの（東北大学高等教育開発推進センター2013a）については、様々な情報を組み合わせて用いることでキャリアステージを析出し、分析できるようになったが、キャリアステージの作成に用いられたものの多くが外的キャリア、すなわち客観属性という傾向が見受けられる。

それでも、キャリアステージによる分析の結果、初期キャリアの重要性は改めて確かめられ、日常的な経験による成長という知見は、近年生じてきている新たな業務に教員が携わることが何をもたらすかという示唆を与えている。

それでは、この状況を踏まえると、今後の研究展開に対してどういう示唆が得られるのだろうか。ここで、即座に述べてしまう前に、他の専門分野の知見の援けを借りつつ、考えておきたいことが2点ある。一つは、経験概念についてである。もう一つは、大学教員の職務のモデルそのものについてである。

松尾（2006）は、経験学習の分析にあたって経験の定義を整理しているが、そこでは、内的—外的、直接—間接の二軸を用いている。直接経験とは身体を通した事象への関与であり、間接経験とは言語・映像を通した事象への関与である¹⁰⁾。外的経験は関与する事象の客観的特性であり、内的経験とは関与する事象の理解・解釈である。

この類型に基づき、仮に授業を行うことを例に取るならば、下記の表1のようになる。

表1 経験の2次元と例

	外的経験	内的経験
直接経験	自らが授業を行う	授業の難しさや面白さを感じる
間接経験	授業の仕方などを人伝に聞く	他人の話を通して授業の難しさや面白さを理解する

出典：松尾（2006: 59）の枠組に従い、筆者が作成。

同じ“授業に関わる経験”ではあるが、様々な側面

があることに気付くだろう。そして、今まで紹介してきた研究群は、直接経験のうち外的経験を扱った試みが多く、アンケート等では間接経験などを扱えていない恐れも示唆される。調査研究よりも寧ろ、近年行われている相互の授業観察といった取組では間接経験も利用しているなど、FD・PDの実践のほうが豊かなのかもしれない。

このことを大学教員のキャリア研究に引きつけるなら、立石ほか（2013）の分析で明らかになった教員の経験年数は能力に対してプラスの影響を持つという結果や、その結果に基づいた解釈である、日々の経験が能力形成にとって重要であるという指摘は確かにそのとおりである反面、経験年数や「日常的な経験」が意味するものについては、更なる検討を要するということである。

考えておきたい2点目は、以上の1点目との関わりのなかから生じる。

経験学習論や高等教育研究の成果に基づいて、日々の経験を基に成長するということは、精緻化は要ものの、かなりの確度をもって述べることができ、そして、知識のみならず、知識の形成過程についても領域固有性が存在するという松尾（2006）の知見によれば、ここから出てくる問題は、大学教員の諸活動、特に教育研究活動はどこまで機関文脈に左右されるか、どのような影響を受けるかという問である。そして、今日ひろまっているような特別経費等でプロジェクトに専従するかたちで、伝統的な大学教員の職務とは異なる業務に就く者たちは、日常的な経験をどう意味づけ、一体何の能力を形成しようとしているのか、という問である。

立石ほか（2013）が指摘する、任期制が能力形成の観点からはマイナスであるという結果は、大学教員の総合的な能力に対しての影響力を検討した結果に基づいたものである。推測に留まるものの、移動による環境の変化がもたらす経験の性質・在り方の違いや、限定的な職務内容のために限られた経験しか得られないことなどがマイナスに働くことは、それほど不合理な仮説ではないと思われる。あるいは、将来的な文脈の変化を見越して、所属機関への適応を拒む結果、学習が起きにくいという可能性もあるかもしれない。

ただし、異なる解釈を試みるなら、任期制がマイナスな影響を持つのは、大学教員の総合的な能力について尋ねたために伝統的な教員の能力像が回答者の前提になっているからであり、任期制で雇われる者のなかで、特に大学教員の伝統的な職務を行わない者については、また別の能力を身に付けている可能性も十分にありうる。先ほどの松尾（2006）の示唆を引き取って述べるなら、新たな職種には新たな職種に固有の成長の過程があるということであり、それは伝統的な大学教員と似るものなのかは検討してみなければわからない、ということでもある。

ここまで、内的経験等を捉えることの重要性について触れてきたが、外的経験も変わらず重要であることは申し添えたい。任期制および公募制の導入以降、流動性はかつてに比べて上昇している（治部・近藤2007）現状や様々な改革、新しい機能が求められる状況を鑑みるに、外部経験を把握することの重要さは増しているといっても良いかもしれない。例えば流動性などについては、キャリア形成・能力形成における転機を強制的にもたらす今日的な課題として、再度整理される必要があろう。

誤解を恐れずに述べるなら、初期キャリアにおいて強制移動が生じていることや、伝統的な大学教授職とは必ずしも一致しない働き方をする職が台頭してきていることが示唆するのは、大学教授職個々人の客観的なキャリアと主観的なキャリアの齟齬が生じる畏れを大きくし、「危機」（Schein1978=1990）を招きやすくしているということでもある。寧ろ、そのような「危機」に直面している個々人がそれにどのように対処するのか、どのように乗り越え、自身のキャリアを開発していつているのかという点に迫らなければならない。そのためには、「日々の経験」とは何か、様々なアプローチを尽くして検討する必要がある。

6. 今後の課題と展望

以上の整理に基づいて、今後の課題を提示したい。

繰り返し強調しておきたいのは、重要なのは外的・客観的キャリアと内的・主観的キャリアを統一的に把握するよう推し進めるという点である。その際、任期制の普及による強制移動が与えているインパクトや、

新しい業務を担う教員の経験を拾い上げるという観点が重要になってくる。

アプローチの仕方は幾つもあるだろうが、例えば、外的に把握されるキャリアの情報を基に類型を設定し、今までの経験の意味づけや認知している自身の能力水準などの違いを整理する方法があるだろう。具体的には、年齢や職階、専門分野、任期の有無といった雇用形態等で大学教員を幾つかのグループにまとめ、任期切れによるアカデミック・ポストの探索経験の主観的意味づけや教育研究以外の諸活動が自身の能力形成にとってどのような意味合いを持つと考えているか、今自身の能力水準をどの程度だと捉えているか、今後の自身のキャリアをどのように展望しているかなどの点に違いが見いだされるかを検討することは試みられてよいように思われる。2章で紹介したように、大学環境によって教員自身の志向性などにも影響を受けることを改めて受け止めるならば、大学環境等と大学教員の内的経験との関連へのアプローチが次の課題として浮かび上がってくる。

そのためには、上記を実現する上で、質的手法の積極的な採用が試みられてよい。わが国の高等教育研究において比較的用いられることが少ないのは、個々人のライフヒストリーやエスノグラフィである。例えば、羽田(2013)の冒頭やGillespie *et al.* eds. (2010=2014)の訳書あとがきのような、人生を回顧する記述は、図らずもライフヒストリー的手法を用いたキャリア形成過程を分析する素材としても位置づける。このような手法であったり、ライフヒストリーと関連づけながら能力形成の過程を分析したりするアプローチが試みられてよいだろう^{11) 12)}。

また、繰り返し強調しておく、任期制や新しい職種による職務経験は、教員個々人のなかでどのような一貫性をもつのか、または断絶として位置づけられているのか、いくのかを明らかにする試みが必要である。制約された働き方を強いられる任期制雇用やプロジェクト雇用、新しい職種に就く者の経験を、伝統的大学教員像に照らすなら、能力開発の機会を逸しているものとして理解される。これが高等教育への人材供給の新しい在り方として定着せざるを得ないのであれば、高等教育開発の課題は、いかに逸した能力開発の機会

を補償するような経験をファカルティ・デベロップメントや専門性開発の枠組のなかで制度化し、提供するかという点に収斂していくはずである。しかし、もしこのような働き方のまま(アカデミック・)キャリアを終える者が一定程度現れてくるのであれば、今度はそういった者のキャリア形成、能力形成の過程を追うこと、そして、そのような者のための能力開発を制度化するにはどうすれば良いのかということが高等教育開発の課題になってくる。

上記のいずれのシナリオが実現するのかを予測すること自体には意味は無い。いずれにしても求められるのは、現代において初期キャリアをスタートしている院生やポスドク、新任教員が中期、後期とキャリア形成をしていくプロセスを丹念に調査分析することに他ならない。

改めて我々が推し進めるべきなのは、新しい関心であるキャリア形成について、かつて蓄積してきたプロフェッション研究をも援用しつつ、以後のキャリア形成研究を豊かにすることである。本稿は現時点の回答として、大学教員個人のキャリア形成過程を、客観情報の収集や本人の認識を通して主観情報を得て、これらを整理しつつ、その相互作用のプロセスを明らかにするアプローチを提案したい。

【注】

- 1) 大学教員の生活時間の分析については、加藤(1998)などでも行われている。
- 2) 広島大学(1999)や東北大学高等教育開発推進センター編(2010)では、一人前感を得られる年齢や経験年数を示したが、その後、その実感がどう変化するのかという点については明示的な言及はない。キャリアステージ論の精緻化の観点からは、この点の検討も必要である。
- 3) なお、特に自然科学系研究者のキャリアパスに関しては、東北大グループの他にも科学技術・学術政策研究所(旧科学技術政策研究所)の研究グループによる調査分析もなされている。ポスドクター等の雇用・進路調査(齋藤ほか2011)や、農学系博士課程修了者(三須・茶山2010)や理学系博士課程修了者(三須ほか2010)の進路動向調査がなされている。

- 4) 内容等については、東北大学高等教育開発推進センター編(2012)や林ほか(2013)も参照のこと。
- 5) その観点から考えると、大学院生向けの能力開発プログラムのなかでも、名古屋大学や東北大学の取組はポストドクにも開かれている点は注目に値する。
- 6) IRに対して教育工学者は何ができるかを検討したワークショップが日本教育工学会にてもたれたのは、数少ない事例の一つであろう(日本教育工学会2012)。
- 7) Gillespie *et al.* eds. (2010=2014) の「訳書あとがき」を参照のこと。
- 8) FD活動に従事することになった者を「担当者」の概念で分析した佐藤(2012)は、IRerなど他の職種を分析する際にも役立つことだろう。FD業務に就く者たちのアイデンティティが揺れるからこそ、業務を進める上で、この仕事は専門外で、やらざるを得ないからやっているという言外の意味を伝えるために「担当者」と言える局面もあれば、業務を進める責任を負っていることを暗に示すために「担当者」と述べることもできるという事態は示唆的である。伝統的な職務に就いている大学教員と渡り合うための、新興職種に就く者の強かな生存戦略の一つとしても理解できる。
- 9) 例えば、山野井(1990)の「ここでは日本の大学教授間移動者が、どのような属性の人々なのか、その内面にまで立ち入ってデータを吟味してみたい」(山野井1990: 288, 傍点引用者)といった表現に表れている。
- 10) 例えば、近年行われている公開授業やピアによる授業観察などは、観察者にとっては内的・間接経験を^{ママ}得て学習する試みであり、授業者にとってはフィードバックによる振り返りを通して直接・内的経験を^{ママ}得て学習する試みであると整理できる。他にも、集合研修型のFD・PDを受講することは、外的・間接経験に当たる。
- 11) これは、近年の研究環境・状況にも起因している。かつて存在した『全国大学職員録』(廣潤社)のような情報源をもとに、各年版のデータをマージして、各人のキャリアパスを描くタイプの研究は、現時点では難しいものがある。もし今後も数量的に大学教員研究を行う際なら、職歴情報のデータベースとして最も有力な候補となりうるのは、researchmapである。旧

ReaDのデータを利用した研究としては、治部・近藤(2007)などの先行研究も見られ、参考にもなる。ただし、残念ながら、最新のデータにアップデートされていないケースや、入力情報に不備があるまま放置されているケースも散見されるため、実際の研究利用には相当のデータクリーニングが求められるものと思われる。なお、researchmap『研究者情報登録 利用規約』(<http://researchmap.jp/public/terms-of-service/>) には、「6 個人情報の取扱い等」の6-1に「利用者は、本サービスに登録した自身の情報(所属する機関等を通じて登録した情報を含みます。以下「登録情報」)について、researchmapのサイト上非公開の項目も含め(但し、非公開情報については、利用者が情報の提供について許諾しないという意思表示があったものを除く)、JSTが次の目的で利用・提供することに同意します」とあり、この(2)において「国の学術・科学技術または高等教育政策の企画・立案等のための資料としての利用または提供」が規定されている。

- 12) ライフヒストリーグラフ(山田2004a, 2004b)やライフライン法(下村2010a, 2010b)と呼ばれる、自身の過去の生活を振り返ってもらい、キャリア上の浮き沈みを線に表してもらう手法は、大学教員のキャリア形成過程研究への応用という点で、極めて有力なアプローチのひとつである。

【参考文献】

- アカリク, 2010, 『大学院生ポストドクターのための就職活動マニュアル』 亜紀書房。
- 有本章, 1981, 『大学人の社会学』 学文社。
- 有本章編著, 2008, 『変貌する日本の大学教授職』 玉川大学出版部。
- Cummings, William K., 1971, *The Changing Academic Marketplace and University Reform in Japan*, Harvard University. (=1972, 岩内亮一・友田泰正訳, 『日本の大学教授』 至誠堂。)
- 大膳司, 2008, 「研究生産性」 有本章編著『変貌する日本の大学教授職』 玉川大学出版部, 245-62。
- 江原武一, 2005, 「大学管理運営改革の世界的動向」 江原武一・杉本均編『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向』 東信堂, 3-45。

- 榎本英介, 2010,『博士漂流時代—「余った博士」はどのようなか?』ディスカバー・トゥエンティワン.
- 藤村正司, 1996,「大学教員の時間使用に関する国際比較研究—カーネギー国際調査から」『大学論集』25: 255-75.
- 福留東土, 2008,「研究と教育の葛藤」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, 263-79.
- Gillespie, Kay J., Robertson, Douglas L., and Associates, 2010, *A Guide to Faculty Development*, 2 edition, Jossey-Bass. (= 2014, 羽田貴史監訳『FDガイドブック—大学教員の能力開発』玉川大学出版部.)
- 羽田貴史, 2011,「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』11: 293-312.
- 羽田貴史, 2013,「大学教員の社会化試論」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会, 179-99.
- 羽田貴史・藤村正司・猪股歳之・丸山和昭・立石慎治, 2011,「大学教員の能力観と獲得要因」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』63: 370-73.
- 羽田貴史・北原良夫・猪股歳之・石井美和, 2009,「研究大学における大学院教員の能力開発の課題—2008年東北大学教員調査の結果」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』4: 25-38.
- 林泰子・沖裕貴・松村初, 2013,「立命館大学におけるPFFの取り組み—国内外の大学のPFF調査をもとに」『立命館高等教育研究』13: 169-86.
- 広島大学自己点検評価委員会, 1999,『広島大学白書4 新しい大学像をめざして—新しい知の創出と21世紀への飛躍』広島大学.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 1995,『大学教授職の現在—大学教員の養成を考える 第23回 (1994年度) 研究員集会の記録』高等教育研究叢書37.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2004,『わが国の大学教員に関する人事政策—任期制調査を中心に』COE研究シリーズ4.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2005a,『大学教授職の再定義—第32回 (2004年度) 研究員集会の記録』高等教育研究叢書83.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2005b,『わが国の大学教員に関する人事政策Ⅱ—任期制の導入・実施・再任の分析を中心に』COE研究シリーズ14.
- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2005c,『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来』COE研究シリーズ15.
- 猪股歳之, 2013,「キャリアステージの上昇と職務経験」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会, 145-58.
- 石井美和, 2008,「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策—専門職論の視点からの一考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』57(1): 133-51.
- 石井美和, 2010,「大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題—広島大学教員調査と東北大学教員調査から」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』5: 29-42.
- 治部眞里・近藤隆, 2007,「JST ReaDにおける科学技術人材の流動性に関する考察」『情報管理』50(7): 437-45.
- 加野芳正, 2013,「教育社会学における高等教育研究」『高等教育研究』16: 27-45.
- 加藤毅, 1996,「大学助手職の研究者養成機能に関する研究」『日本教育社会科学研究』59: 109-26.
- 加藤毅, 1998,「大学教員の生活時間に関する研究—アクティビティ・セッティングスからみた大学教員」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』50: 122-3.
- 菊地俊郎, 2010,『院生・ポスドクのための研究人生サバイバルガイド—「博士余り」時代を生き抜く処方箋』講談社ブルーバックス.
- 木元尚美, 2012,「現代の大学教員像—大学教授職に関する有識者調査および高校教員調査を手掛かりに」『県立広島大学人間文化学部紀要』7: 63-74.
- 小杉礼子, 2010,『若者と初期キャリア—「非典型」からの出発のために』勁草書房.
- 丸山和昭, 2013,「データから見るキャリアステージの類型」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会, 127-44.
- 松尾睦, 2006,『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版.
- 水月昭道, 2007,『高学歴ワーキングプア—「フリーター生産工場」としての大学』光文社新書.
- 水月昭道, 2009,『アカデミア・サバイバル—「高学歴ワー

- キングプア」から抜け出す』中公新書ラクレ。
- 水月昭道, 2010, 『ホームレス博士一派遣村・ブラック企業化する大学院』光文社新書。
- 三須敏幸, 佐藤真輔, 2008, 『ポストドクター等のキャリア選択と意識に関する考察—高年齢層と女性のポストドクター等を中心に』文部科学省科学技術政策研究所。
- 三須敏幸, 茶山秀一, 2010, 『農学系博士課程修了者のキャリアパス』文部科学省科学技術政策研究所。
- 三須敏幸, 巖岩晶, 角田英之, 2008, 『ポストドクター等のキャリア選択に関する分析』文部科学省科学技術政策研究所。
- 三須敏幸, 巖岩晶, 茶山秀一, 2010, 『理学系博士課程修了者のキャリアパス』文部科学省科学技術政策研究所。
- 三浦有紀子・仙石慎太郎, 2009, 『博士号を取る時に考えること取った後でできること—生命科学を学んだ人の人生設計』羊土社。
- 文部科学省, 2013, 『平成24年度文部科学白書』。
- 夏目達也・近田雅博・中井俊樹・齋藤 芳子, 2010, 『大学教員準備講座』玉川大学出版部。
- 日本経済団体連合会, 2011, 『産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果』。
- 日本教育工学会, 2012, 『第28回全国大会ウェブサイト』
http://www.jset.gr.jp/taikai28/program/program_w.php, Last access: 2014.1.20.
- OECD, 2009, *Jobs for Youth: Japan*, (=2010, 濱口桂一郎・中島ゆり訳, 『日本の若者と雇用—OECD若年者雇用レビュー: 日本』明石書店。)
- 齋藤経史, 中務貴之, 茶山秀一, 2011, 『我が国の大学・公的研究機関における研究者の独立の過程に関する分析—研究職歴と研究権限についての大規模調査』文部科学省科学技術政策研究所。
- 齋藤経史, 鐘ヶ江靖史, 三須敏幸, 茶山秀一, 2011, 『ポストドクター等の雇用・進路に関する調査—大学・公的研究機関への全数調査(2009年度実績)』文部科学省科学技術政策研究所。
- 佐藤万知, 2012, 「専門職化しない日本のFD担当者に関する考察—FD『担当者』の持つ意味合いに着目して」日本高等教育学会第15回大会。
- 佐藤万知, 2013, 「大学院生向け準備プログラムに関する考察」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8: 91-8.
- Schein, E. H., 1978, *Career Dynamics: matching individual and organizational needs*, Addison-Wesley. (=1990, 二村敏子・三善勝代訳, 『キャリア・ダイナミクス—キャリアとは, 生涯を通しての人間の生き方・表現である』白桃書房。)
- 下村英雄, 2010a, 「成人キャリア発達とキャリアガイダンス—ライフライン法の予備的分析を中心とした検討」『独立行政法人労働政策研究・研修機構ディスカッション・ペーパー』7: 35-77.
- 下村英雄, 2010b, 「50代就業者のキャリアの描像—ライフライン法による成人キャリア発達の検討」『ビジネス・レーバー・トレンド』2010年10月号: 26-32.
- 新堀通也, 1965, 『日本の大学教授市場—学閥の研究』東洋館出版。
- 新堀通也編著, 1984, 『大学教授職の総合的研究—アカデミック・プロフェッションの社会学』多賀出版。
- 立石慎治, 2013, 「キャリアステージから見る能力発達と経験の構造」東北大学高等教育開発推進センター編『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会, 159-78.
- 立石慎治・丸山和昭・猪股歳之, 2013, 「大学教員のキャリアと能力形成の課題—総合的能力の獲得に及ぼす個別能力・経験・雇用形態の影響に着目して」『高等教育研究』16: 263-82.
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2010, 『研究大学における大学院教育の能力開発の課題』CAHE TOHOKU Report32.
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2011, 『すてきな大学教員をめざすあなたに』。
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2012, 『2011年度東北大学 大学教員準備プログラム報告書』。
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2013a, 『大学教員の能力—形成から開発へ』東北大学出版会。
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2013b, 『「大学・短大教員のキャリア形成と能力開発に関する調査」報告書』CAHE TOHOKU Report48.
- トロウ, マーチン著, 天野郁夫・喜多村和之訳, 1976, 『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』東京大学出版会。
- 上西充子・川喜多喬編著, 2010, 『就職活動から一人前の組

- 織人まで—初期キャリアの事例研究』同友館。
- 浦田広朗, 2011,「改革期における大学教員の変容」『大学・学校づくり研究』3: 19-29.
- 浦田広朗, 2012,「改革期における大学教員の仕事時間配分—1992年と2007年の比較分析」『大学・学校づくり研究』4: 69-83.
- 浦田広朗, 2013,「大学教員の時間使用と授業改善」『大学・学校づくり研究』5: 15-24.
- 山田剛史, 2004a,「青年の自己形成現象としての認知的再構成—ライフイベントと意味づけ, その変容過程に着目して」『日本青年心理学会大会発表論文集』12: 26-27.
- 山田剛史, 2004b,「過去—現在—未来にみられる青年の自己形成と可視化によるリフレクション効果—ライフヒストリーグラフによる青年理解の試み」『青年心理学研究』16: 15-35.
- 山野井敦徳, 1980,「日本の大学教授に関する社会学的研究」『教育社会学研究』35: 134-45.
- 山野井敦徳, 1984,「大学教授市場の変動と大学教師のキャリア形成」新堀通也編著『大学教授職の総合的研究—アカデミック・プロフェッションの社会学』多賀出版, 134-78.
- 山野井敦徳, 1990,『大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配合のメカニズム』東信堂.
- 山野井敦徳, 1997,「大学人事システムとしての公募制研究—公募文書の分析を手掛かりとして」広島大学大学教育研究センター『大学論集』27: 1-18.
- 山野井敦徳, 1999,「大学人事システムとしての公募制研究—教員養成大学・学部における公募制によるリクルートの分析」広島大学大学教育研究センター『大学論集』29: 23-41.
- 山野井敦徳, 2000a,「大学教員の任期制に関する研究—法制化までの導入過程を中心として」広島大学大学教育研究センター『大学論集』30: 17-32.
- 山野井敦徳, 2000b,「大学教員の公募制に関する研究—日本の大学は人材をいかにリクルートするか」広島大学大学教育研究センター『高等教育研究叢書』61.
- 山野井敦徳, 2001,「大学教員の公募制に関する研究—公募文書と採用者のマッチング分析を中心に」広島大学大学教育研究センター『大学論集』31: 17-33.
- 山野井敦徳, 2002,「大学教員の公募制に関する研究—教員養成系大学・学部の修士課程設置と人材リクルート」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』32: 1-16.
- 山野井敦徳, 2005,「アカデミック・プロフェッション研究の回顧と展望」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』36: 251-67.
- 山野井敦徳, 2007,『日本の大学教授市場』玉川大学出版部.
- 山野井敦徳・葛城浩一, 2004,「大学教員の選択的任期制に関する研究—タイプ・任期・再任の分析を中心に」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』34: 1-20.
- 山野井敦徳・葛城浩一・村澤昌崇, 2005,「大学教員の任期制に関する研究—全国アンケート調査の分析を中心に」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』35: 87-108.

【謝辞】

本稿は東北大学高等教育開発推進センター長裁量経費「平成24年度高等教育の開発推進に関する調査・研究経費」の助成を受けた研究成果の一部である。また、センター長裁量経費の助成を受けて行った研究を基盤として、「初期ならびに中期キャリアにおける大学教員の能力形成過程に関する質的研究」（科学研究費補助金若手研究（B），課題番号：25780506，代表：立石慎治）の獲得につながっており，本稿の一部は当該研究の成果でもある。ここに記して感謝申し上げます。

Integrating Culture into the Curriculum of Spanish Classes

Cecilia SILVA¹⁾*

1) Tohoku University, Center for the Advancement of Higher Education

Abstract

The focus of this work is on the integration of culture in the syllabus of Spanish classes for students in level A1 (beginners) at Tohoku University. The following two issues are discussed: culture and intercultural communicative competence. Since language and culture are interwoven in the teaching and the learning of languages, the challenge is not just how to include cultural topics but how to integrate them in the development of language skills in such a way that the students work with their new language skills in the context of cultural topics.

この研究の焦点は東北大学のA1レベル（初級）の学生を対象とするスペイン語クラスのシラバスに文化の要素を組み込むことである。議論の争点は、文化と異文化間コミュニケーション能力の2点。言語教育・学習において言葉と文化は密接な関係があることから、課題となるのはただ文化的なテーマを盛り込むというだけではなく、学生が文化的テーマという文脈のなかで新規習得言語を使って学習できるよう、いかにそれらを言語能力開発と一体化させるかということである。

Introduction

The present work is focused on the introduction of culture – several aspects of Hispanoamerica culture and also the students' culture - in didactic material for students of Spanish as a foreign language level A1.

After a thorough analysis, Lantolf (2000) reported

on the acquisition of a second culture, intertwined with the acquisition of a second language, and determined the extent to which it is possible to learn a language and, at the same time, construct and see the world through culturally different eyes. Having considered this challenge, Byram (2001) points out that “The task is rather to facilitate learners' interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of relativizing learners' understanding of their own cultural values, beliefs and behaviours, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them, either in their immediate physical environment or in their engagement with otherness which internationalization and globalization have brought into their world” (p. 3).

Byram (2001) also maintains that despite the many syllabi and course guidelines which refer to the importance of cultural learning, there is still a lack of practice. Particularly, classes for beginners in level A1 are frequently rich in grammar, vocabulary and oral practice while insufficient attention is paid to the cultural/intercultural dimension. This can be observed in a great number of textbooks, which contain just a small cultural reference at the end of each lesson, or no reference at all. A concerted effort was made by the author to include cultural/intercultural references in Spanish classes at beginners' level (A1 level), and the design,

*) Contact : Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aobaku, Sendai 980-8576, Japan cec@he.tohoku.ac.jp

implementation and results are reported herein.

This article is divided into two parts. In the first section, the theoretical background of the topic is presented: several concepts of “culture” are presented with the aim of defining what is meant by such terms as “cultural dimension” and other related concepts such as “the multicultural approach” and “cultural communicative competence”, and provides a rationale for including cultural aspects in language classes. In the second part an attempt is made to define the relationship between the linguistic and the cultural components of language learning, the role they play in the class and in the materials, and which strategies are best used in the teaching of that component. To do so we consider the Instituto Cervantes’ perspective on the topic, present the model used for including cultural elements in the linguistic contents of the classes, and discuss how this model was put into practice in two units of the syllabus.

I. Theoretical background

This section offers a brief review of the literature, and provides definitions of the main concepts related to culture and language, and a rationale for the inclusion of culture in language teaching.

Culture in Second language teaching and learning: literature review

Language teachers, educators, teacher trainers, and researchers have expressed the belief that the primary aim of second and foreign language teaching and learning is to enable students to communicate with people coming from different linguistic and cultural backgrounds in a multicultural world (Lázár, 2007). However, in many cases the cultural component has no contact with linguistic skills and is taught as something separated, at the end of each unit or at the end of class. Moreover, culture, as a component of language classes, is sometimes shown in a higher stage, implying that students should learn

the language in order to get to the following step, the culture (Miquel and Sans, 2004).

Some authors have chosen to use literature as a resource for teaching cultural and intercultural aspects together with a foreign language. Burwitz-Melzer (2001) describes her work with German students of English who read and analyzed a short story about a family of Mexican migrant workers who are illegally in the United States. The students identified elements from foreign cultures in the texts and also were able to recognize stereotypes and discuss how their perspectives changed after reading that story. Elgar (2011) describes the insight into a culture that can be gained from reading works of fiction from that culture. However, the relationship between a culture and its literature is complex and Lazar (1993, p. 16) cautions that “... if we do assume that a literary text in some way “reflects” its culture, then exactly what aspect of that culture is being mirrored and how reliably? There is a danger that students will fall into the fallacy of assuming that a novel, for example, represents the totality of a society, when in fact it is a highly atypical account of one particular milieu during a specific historical period”. To reduce that risk, Elgar (2011) advises that more than one literary source of evidence for any one theme is used.

Kramsch (1993) notes that in many language classrooms, culture is frequently reduced to “four fs”: foods, fair, folklore, and statistical facts (p.218), all separated from linguistic skills. On the other hand, this author maintains that culture and language are inseparable and constitute “a single universe or domain or experience” (1991, p. 217). Kramsch (1993) pushes culture beyond a mere component of language learning and states that cultural awareness and the learning of a second language can only aid the process of attaining proficiency in a second language learning and, at the same time, teaching culture implicitly or explicitly permeates the teaching

of social interaction, and also the spoken and the written language.

Concepts related to culture and language learning

In this section, a synthesis of the key concepts of the theoretical framework is provided, with a focus on culture, intercultural competence, and intercultural communicative competence.

Geertz (1973, in Lange et al 2003) pointed out the interactional character of culture: while knowledge is confined to the individual, culture is something shared among individuals who participate in the way of life of a community.

“In fact, there is not much point in trying to say what culture is. What can be done, however, is to say what culture does. For what culture does is precisely the work of defining words, ideas, things and groups (...) Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb” (Street, 1993, p.25 in Hall, 2012, p.17).

The traditional concept of culture, at the core of the disciplines of anthropology, was gradually revised to reflect not only personal and intracultural similarities and differences but also those of an intercultural and cross-cultural nature and those which widen the path for patterns of interaction (Damen, 2003).

Bennet et al (2003) differentiates between objective culture, which refers to cultural creations like artifacts, institutions, products, behavior, and life styles, and subjective culture, which includes language use, nonverbal behavior, communication styles, and values.

The notion of Intercultural Competence, introduced by Hymes (1966, in Saville-Troike, 2003), and defined by the Common European Framework of Reference for Languages, stresses the encounter of the culture of origin and the target culture: “Knowledge,

awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the world of origin and the world of the target community produce an intercultural awareness” . Bennet et al (2003) maintain that this awareness requires sensitive knowledge, a motivated mindset, and a skillset. Besides, the authors make clear that developing intercultural competence is not just teaching about culture in the language classroom but teaching language with a variety of approaches to culture wherein teaching about culture is one step.

Byram (1990), who stresses the importance of acquiring not only linguistic skills but also those abilities and attitudes necessary for smooth communication in the target society and its culture, defines Intercultural Communicative Competence as “...the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself...”

Rationale

One point of departure for linking language and culture in the classroom is that language is part of culture and is at the same time a tool for transmitting it. In the eighties, language teaching and culture did not seem to be closely linked. Allen (1985, in Lafayette, 2003) pointed out that despite the talk of communication and culture and the desire for their attainment, most of the energy was devoted to grammar and vocabulary. This was explained in that grammar is finite, can be organized in a sequential plan of study and there is plenty of material. On the other hand, culture is diffuse, broad and difficult to grasp. However, Damen (2003) states that communication involves more than words, it involves non-verbal codes, patterns, products, topics among individuals, and warns against the risk of isolating language and culture in the class: “...to ignore the interplay between language and culture is to play

the game of language without knowing the rules (p. 72). Even if the objective of a course is “oral communication”, the development of such skill implies more than new words and rules to use them: “Interacting with others in another language involves more than knowing the appropriate syntax and lexicon” (Hall, 2000, p.137). In successful interaction, all the following come into play: the goals of the interactive activity, the roles of the participants, the topics of the interaction, the optional linguistic patterns to be used to unfold the interaction, and the ability to recognize situations where the patterns apply and to use them effectively in new situations (Hall, 2000; Savill-Troike, 2003). In the classroom, such interaction should include two related activities: guided practice in those grammar aspects considered significant for the level of learners, and the inclusion of conventional resources and typical meanings defined by social uses. This second type of activity is of interest in this work.

II. Culture in practice

This section offers a practical view of how language and culture are linked in the classroom. The Instituto Cervantes’ syllabus is mentioned with regard to intercultural competence, an explanation of the models used for including culture in the Spanish syllabus for beginners is provided, and two units (the fourth and fifth) of the Spanish syllabus for Tohoku University are described. A discussion is also included reflecting on what has been learnt, the shortcomings of the approach considering the accomplishments, and a suggestion for the controversial issue of how to assess students’ intercultural competence.

The perspective of Instituto Cervantes

Although the Common European Framework of Reference for Languages concentrates on the development of linguistic skills and does not refer in

detail to the development of intercultural competence, the syllabus of Instituto Cervantes takes the levels stated by the European Framework into consideration and has defined objectives according to those levels. In the table of contents of the syllabus of Instituto Cervantes, there are three headings related to the intercultural dimension.

The objectives related are classified into the following three stages:

- 1) getting close: at this stage students begin to understand the cultural diversity and realize that their identity can influence their perception of other cultures.
- 2) deepening: at this stage students start to accept cultural diversity and look at it from a wide perspective, less conditioned by their own identity.
- 3) consolidation: students learn to benefit from cultural diversity as a means to enrich their intercultural competence.

The relevant headings in the tables of contents are as follows:

- 1) cultural representatives: this table suggests teaching about symbols and well-known aspects of the culture that could facilitate meaningful language and intercultural learning.
- 2) socio-cultural knowledge and behavior: this table refers to knowledge of life style, identity, social organization and personal relations in the target culture.
- 3) intercultural skills: this table focuses on daily aspects of life, social values, taboos, non-verbal communication, personal space, communication styles.

When designing a syllabus or plan for a Spanish course, the syllabus written by the Instituto Cervantes proves to be a detailed source of all that is required for the development of linguistic skills and intercultural competence.

Model for integrating language and culture in the Spanish syllabus

In response to the question of whether or not culture should be placed at the core of the language curriculum and language instruction, many language educators would respond negatively for several reasons: a language curriculum should give priority to development of linguistic skills, culture teaching poses difficult challenges such as choice of content and assessment (Bennet et al, 2003). In fact, the pedagogy for including culture in the syllabus remains elusive and, as we could see in the definitions, the notion of culture is multifaceted, complex, and includes a wide variety of topics and issues. Thus, if we want to include cultural aspects in language classes, the challenge is to organize those aspects. In an attempt to contribute to the organization of cultural issues in the context of learning engagement and to integrate them into a syllabus, Byram's model (1991) was chosen as the base and was combined with the "cultural knowings" framework defined by Moran (2001). In fact, there are other models for teaching language and culture. The model suggested by Allen and Lange (Lange, 2003) comprises the steps of observation, exploration, expansion and evaluation of cultural topics, and similar to this model, Crawford-Lange and Lange (Lange, 2003) suggested a process of eight phases. Byram's model was chosen in this instance because of its applicability in combining language and culture at level A1.

The model proposed by Byram (p.19) combines the teaching of the foreign language as a subject of study and as a medium of cultural phenomena using the learners' mother tongue to compare meanings in the students' own language and that of the target language. The components of Byram's model can be summarized as follows:

a) Language learning is considered skills acquisition, with special stress on the notion of language as a social phenomenon. This provides students with

the opportunity to use and practice material based on language produced by native speakers.

- b) Language awareness is the element which draws learners' attention to the similarities and differences between their own language and the target language. Thus, learners start to understand the link between language and other cultural phenomena, for example, the relationship between salutation formulae and degrees of formality according to age, and social status, etc.
- c) Cultural awareness: this aspect is concerned with the non-linguistic aspects of language and or provides an opportunity to reflect on the use the target language in its culture and to compare the culture of the target language with that of the learner.
- d) Cultural experience is the direct experience achieved through exchange visits, educational trips, the participation in courses abroad and the such-like. However, since it is not possible for much cultural experience to take place in a foreign country, teachers and institutions should make every attempt to provide such experiences in the class by means of contact with native visitors and dialogues with teacher assistants.

Byram et al (2001) stated that the components of intercultural competence are knowledge, attitude, and skills. 'Knowledge' in this context refers to knowledge of social groups, their processes of interaction and their products. 'Attitude' refers to curiosity and openness, a willingness to recognize one's own culture as not the only one possible and not the only one with value, and open the mind to other cultural elements and styles. 'Skills' include various linguistic abilities necessary for interaction, and the use of those linguistic skills for acquiring new knowledge of other cultures, for interpreting and accepting other social and cultural practices.

The cultural knowings framework built by Moran (2001) offers a means for "describing culture in

terms of what students need to do in order to learn it” (p.15). This framework consists of four interrelated learning interactions: knowing about, knowing how, knowing why, knowing oneself.

Knowing about refers to gathering and acquiring cultural information – facts, data, or knowledge about products, practices, and perspectives of the culture of the target language. This is a process of description.

Knowing how involves acquiring cultural practices – behaviors, actions, skills, sayings, ways of touching, looking, or other forms of “doing” that give clues of the customs and traditions of the foreign culture. It also involves acquiring the linguistic skills for participating in a target culture. This is a process of participation.

Knowing why deals with developing an understanding of fundamental cultural perspectives – the perceptions, beliefs, values, and attitudes that permeate all aspects of the culture. This is a process of interpretation.

Knowing oneself concerns the individual learners and their own cultural values as a central part of the cultural experience. This is a process of response and this aspect is related to self-awareness and means that learners need to understand their own culture as

a means for understanding the target culture.

The development of intercultural competence requires the use of linguistic skills to acquire knowledge of other cultures, their processes and products and, at the same time, using that knowledge for developing and enhancing linguistic skills. For Byram (2000), accomplishing intercultural work in the classroom is a matter of seizing opportunities that arise from specific situations, or topics or materials. Kramsch (1998), whose emphasis is on the social dimension of language learning, points out that communicative activities and grammar exercises can become meaningful opportunities for intercultural dialogue. Kramsch also maintains that the language class should be seen as a privileged field for intercultural work during which there are two kinds of dialogue: one basically instructive and meant for practicing forms, and the other an interchange of ideas by means of language. These two authors’ perspectives have become the points of departure for organizing material for linking language and culture in Spanish classes.

In an attempt to introduce intercultural competence in the syllabus for classes of Spanish we combined Byram’s and Moran’s models (Figure 1).

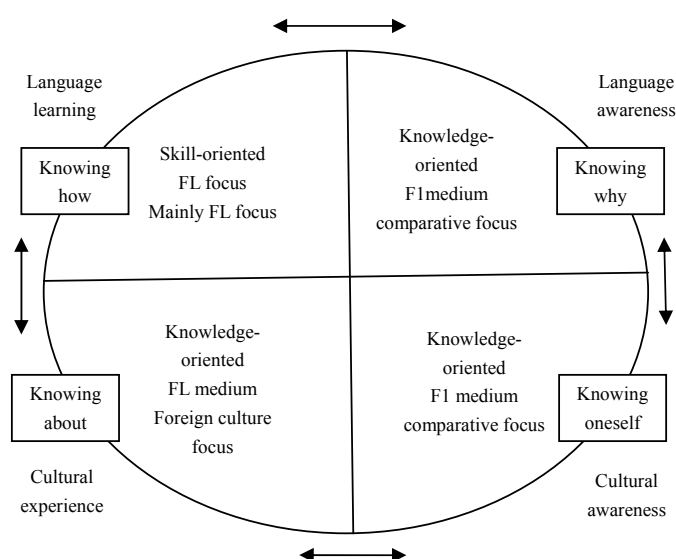


Figure 1. Combination of The language and culture teaching process (Byram, 1993, p. 20) and Language to Learn Culture (Moran, 2001, p. 39)

Integrating culture in the contents of Spanish classes

In this section, the fourth and fifth units of the Spanish syllabus for first year students of Engineering (90 students) and Economics and Law (40 students) at Tohoku University are explained.

The task of intertwining language and culture implies using "... artifacts from target cultures so that students might see, touch, or experiment with a product" (Phillips, 2003, p. 166). Also, as described by Byram et al (2001, p.3) the task "... is to facilitate learners' interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of

relativizing learners' understanding of their own cultural values, beliefs and behaviors, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them, either in their immediate physical environment or in their engagement with otherness which internationalization and globalization have brought into their world".

In introducing culture and intercultural competence in the syllabus, the following questions need to be carefully considered: what is the purpose of introducing culture in a language syllabus, how will culture be linked to language, and what aspects of culture will be included (Table 1).

Table 1. Aspects to be considered for including culture in the Spanish syllabus

Why?	Practice, enhance, and relate linguistics skills to cultural topics
How?	Relate cultural topics to the grammar points: design activities, videos with native speakers and dialogues with Spanish speaking teaching assistants introducing cultural topics.
What?	Culture with big C: elements of history, literature, art and music. Culture with small c: products (pop music, folk art), ideas (beliefs, values), and behavior (habits such as eating, clothing, and others) (Tomalin and Stempleski, 1998, p. 7).

Unit 4 Family, professions, and. descriptions of people

Language learning	Language awareness
Language: Spanish (Japanese for grammar explanations and instructions) Grammar points: To be + adjectives, professions. Revision of numbers. Description of comics characters (Sazae, Chibimaruko, Mafalda, and others) <i>Penelope</i> (song in Spanish) and a Spanish TV show featuring Penelope in Japanese. Imagine and describe Penelope, the girl in the song. Revision of numbers: Female students answer the question "How long are you willing to wait for the love of your life? How many years/months/days?" Introduction of Gabriel Garcia Marquez Film "<i>Love in the time of cholera</i>". Description of the main characters. Revision of numbers: Male students answer the question "How long are you willing to wait for the love of your life? How many years/months/days?" Song of the film: "<i>Hay amores</i>" by Shakira. Listening activity and sentences related to Shakira's family.	Language: Spanish (Japanese if needed) The adjective "old" for things and people. Is it appropriate to ask someone's age? Salutations: formal and informal

Cultural experience	Cultural awareness
Language: Spanish Video-clips (“Do you have a boyfriend? Do you have a girlfriend?”) for practicing listening skills, presenting conversation models and furnishing students with several speech characteristics (hesitation, redundancy, and others) and colloquial expressions. Controlled and semi-controlled dialogues between the students and the teaching assistant: in Spanish, to practice linguistic skills.	Language: Spanish and Japanese Description of Sazae’s and Mafalda’ families. Differences in the personalities of Mafalda and Chibimaruko (in Spanish). “<i>Like water for chocolate</i>” (film). Traditions in the family, past and nowadays, in Japan and Mexico. Informal dialogue between the students and the teaching assistant: in Japanese, about young people dating, differences between Japan and Spanish speaking countries.

Unit 5 Gustar (likes and dislikes)

Language learning	Language awareness
Language: Spanish (Japanese for grammar explanations and instructions) Grammar point: likes and dislikes Song “Me gustas tú” for listening activity and to practicing “gustar” with singular nouns, plural nouns, and proper nouns.	Language: Spanish (Japanese if needed) Several ways of saying “I love you” in Spanish (me gustas, te quiero, te amo) , and a comparison with expressions in the Japanese language. Contest: the most romantic sentence
Cultural experience	Cultural awareness
Language: Spanish Video-clips (“Why do you like your boyfriend? Why do you like your girlfriend?”) for practicing listening skills, presenting conversation models and furnishing students with several speech characteristics (hesitation, redundancy, and others) and colloquial expressions. Controlled and semi-controlled dialogues with Spanish speakers (teaching assistants), in Spanish, to practice linguistic skills.	Language: Spanish (Japanese if needed) Introduction of the Chilean poet Pablo Neruda, Poem 15 by Neruda (Me gustas cuando callas). Film: El cartero de Neruda. Informal dialogue between the students and the teaching assistant: in Japanese, “how to ask somebody for a date”, differences between Japan and Spanish speaking countries.

The main challenge when designing activities for each unit of the syllabus is to consider the components of the model above described. In many cases, during the development of activities, the components of Byram’s and Moran’s models overlapped and in some cases one component naturally followed another. For example, after the dialogue between the teaching assistant and the students to practice linguistic skills, the students might spontaneously ask the teaching assistant about aspects related to customs and habits that are not included in the video that provided them with a model for conversation.

The video-clips (1), specifically made for classes at Tohoku University, are records of people of Spanish speaking countries, and provide students with authentic language and a sense of regional varieties.

One important aspect to consider is that activities integrated culture for A1 level learners who are taking Spanish for only one year and in some cases these classes might be their only contact with the culture of Spanish speaking countries.

To evaluate the accomplished activities in units four and five a simple survey was conducted and the results were as follows:

a) Learners' main interests (in order) 1. Music (especially pop singers) 2. Films 3. Art 4. History 5. Literature Points requested by learners: Sagrada Familia, Don Quijote, food and dishes
b) Topics chosen by learners as the ones they liked best 1. The film Like <i>water for chocolate</i> and discussion about family 2. The activities with the song <i>Penelope</i> 3. The "romantic sentence" contest was fun 4. The characters of <i>Love in the time of cholera</i> 5. The song by Shakira and writing sentences about her family 6. Speaking about the family in Mexico and Japan 7. Speaking about comic characters in Japan and other countries
c) What did you learn regarding habits and behavior in Spanish speaking countries? Expressions used by young people were interesting How boys ask girls out in Latin America When and to whom kiss or shake hands The teaching assistant explained how to say I love you in different ways

Discussion: Outcomes and assessment challenges

The reviewed literature and the classroom practice according to the two units of the syllabus described above provided some useful road signs for continuing the task of integrating language and culture in the classroom: culture exploration by the students should be increased, culture learning as a process can be organized as experiential episodes in the syllabus, patterns of communication and cultural meanings conveyed through body language, silence, time and space should be practiced, and stereotypes should be avoided when discussing cultural similarities and differences since they leave no space for exceptions.

This discussion has so far highlighted the insights gained from literature review and practice in the classroom. However, there are still a number of issues worth considering.

The first issue refers to the formal classroom, which is ultimately a place for rule-ordered pedagogy and therefore an artificial environment for culture learning (Pica, 1983; Damen, 1987 in Paige et al, 2003). Other authors such as Kramsch (1993) stress the benefits of an artificial venue in the sense that it allows students to explore cultural products, rehearse

interactions, and feel free to make mistakes.

A second issue, somewhat related to the first issue, was pointed out by Byram (1991). This author maintains that cultural experiences transmitted to students are indirect, conditioned by teachers' preferences and origin, beliefs on what a language class should be, available material, and also the syllabus defined by the institution. While these points are in fact indisputable, we maintain that cultural and intercultural experiences in the classroom constitute a valid first step towards a language and culture integrated syllabus.

Finally, the third difficult issue is how to assess whether the cultural dimension and the intercultural communicative competence have been sufficiently considered in the syllabus and internalized by the students. It is necessary to define a model for assessment. However, as several authors (Paige et al, 2003; Byram, 2001) have indicated, since the content and methods of teaching culture are not adequately defined, assessing culture learning is also problematic. That is, assessing culture learning is difficult precisely because culture is not a concrete concept.

One main issue related to the difficulty in assessing culture learning is choosing which aspects of culture to teach. In many cases, more than one culture and one language exists within the borders of one country, and in other cases the same language, is spoken in many countries which do not share the same cultural heritage, or have the same local particularities. Some teachers choose to teach the Big C culture (architecture, artistic traditions, and literature) rendered representative of the target culture. As Byram (2001) has pointed out, the other two components of intercultural competence, attitudes and behavior, often tend to be excluded from the classroom because of their intrinsic complexity and the difficulty of assessing them.

If we consider culture learning as something which should not have a measurable outcome, then traditional concepts of testing simply do not apply. In the promotion of culture learning, teachers are advised to consider it rather as a process, or a continuous exercise, and not as learners digesting information.

Conclusion

The present work involved a combination of theory and practice and, with all its shortcomings, the author considers it a first step towards formulating a syllabus that integrates culture at a beginners' level, defining clear objectives and designing a pattern for assessment. This paper has suggested that language educators can benefit from the various theories put forward by cultural researchers in the preparation of material which includes cultural and intercultural content designed to enhance classroom interaction and to enrich the learners' views of the target culture as they practice their linguistic skills.

Acknowledgement

The present article is part of the project

「スペイン語初級者のための補助教材の作成 - リス

ニング能力習得のためのビデオ教材およびスペイン語圏の文化に基づいたアクティビティの導入 -」平成24年度高等教育の開発推進に関する調査・研究経費」「特別経費 (PFFP・18054010)」

The development of the handbook for 2013 and the purchase of all cultural materials (books, videos, etc.) were possible thanks to the generous support provided by the Tohoku University Center for the Advancement of Higher Education Director Research Fund for which I am sincerely thankful.

Gratitude is also extended to the reviewer who made thoughtful and inspiring comments.

References

- Bennet, J., Bennet, M., Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Byram, M. (1990). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In D. Buttjes and M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards and intercultural Theory of Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2001). Introduction. In M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (Eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature. In M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (Eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damen, L. (2003). Closing the Language and Culture Gap. An Intercultural Communication Perspective. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.

- Elgar, A. (2011). Culture through Literature in Foreign Language Teaching. In J. Arabski and A. Wojtaszek (Eds.). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Heidelberg: Springer.
- Hall, J. (2000). A prosaics of interaction. The development of interactional competence in another language. In E. Hinkel (ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2000). Second Culture Acquisition. Cognitive considerations. In E. Hinkel (ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lázár, I. (2007). Introduction. In I. Lázár, M. Hubert-Kriegler, D. Lussier, G. Matei and C. Peck (Eds.) *Developing and Assessing intercultural communicative competence*. Graz: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-6225-0
- Miquel, L. and Sans, N. (2004). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. In redELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera. Número 0, marzo de 2004. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Paige, M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. and Colby, J. (2003). Culture Learning in Language Education. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Phillips, J. (2003). National Standards for Foreign Language Learning. Culture, the Driving Force. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Referentes culturales. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm
- Saville-Troike, N. (2003). Extending “Communicative” Concepts in the Second Language Curriculum. A Sociolinguistic Perspective. In D. Lange and M. Paige (Eds.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1998). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- 1) Annotation. The video-clips are produced as part of the didactic resource project proposed by Professor Mitsuhiro Shigaki: 志柿光浩、セシリア・シルバ（プロジェクト代表）「実践的初修外国語コミュニケーション能力養成カリキュラム開発」Mitsuhiro Shigaki & Cecilia Silva, project coordinators “Development of a Curriculum Aimed at Formation of Practical Communication Skills in Second Foreign Languages”, which is part of the general program of the Center for the Advancement of Higher Education 「2011年度大学教育力開発事業（特色ある教養教育内容開発）」

留学生を対象とする古典入門の授業

－日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して－

佐藤 勢紀子^{1)*}

1) 東北大学高等教育開発推進センター

1. はじめに

本稿は、外国人留学生を対象とした、文語文読解を中心とする古典入門授業の実践報告である。

日本語学習者の中で文語文読解を必要とする者は決して多くはないが、日本学研究を志す者を中心に、古典を中心とした近代以前の文語文を読む能力を身につけたいという要望を持つ学習者は一定数存在する¹⁾。しかしながら、日本では文語文の基礎は高校までの中等教育で教えられていることから、特に留学生のために初歩からの古典教育や文語文読解教育を行なっている高等教育機関は限られている。まして海外の日本語教育機関においては、日本の古典を現代語訳を用いて教えることはあっても、文語文読解の指導まで行なっているケースは稀であり(坂内2004, 李2012)、またその指導方法に問題があるという報告もある(楊2003)。結果として、文語文読解が必要な専攻分野の留学生も、ほとんどの場合、文語文に関する知識が不十分なままに来日し、日本に来てからも体系的な教育を受ける機会に恵まれずに独習で古典文法や古語を身につける苦勞を強いられているのが現状である(坂内2004)。

そのような状況下において、日本語学習者に対する文語文読解の教授法や教材についての研究も、十分な蓄積があるとはいえない。たとえば、日本語学習者に対する文語文法の指導法および教材については、白石(1997)、立松(2000)、副島(2003)など、個々の教育機関での実践をふまえたいくつかの報告があり、それぞれ参考になるが、国内外の教育機関、あるいは学

習者個人が広く利用できる文語文法導入シラバスの構築にはつながっていない。また、森(1998)、佐藤(2003)、高橋ほか(2005)など、多様な文化圏からの学習者を対象とする古典を用いた授業の実践報告もあり、古典素材を留学生教育、多文化教育で扱うことの豊かな可能性が示唆されているが、これらは文語文読解技能の育成について具体的な方法を提示したものではない。

そこで、体系的かつ効果的な文語文読解教育のシラバス、教授法を開発し、それらを反映した教材を作成して学習者が個人でも利用可能な形で提供することを目的とし、その準備段階における一つの試みとして、2013年度の後期に、「東北大学外国人留学生等特別課程」(以下、特別課程)²⁾という日本語プログラムの中で、古典入門の授業を開講した。本稿では、この授業の概要および受講者による評価を報告し、授業改善および研究目的達成に向けての今後の課題を明らかにする。なお、本稿を執筆している現時点では、14回の授業のうち11回までを終えた段階であり、本稿は中間報告にならざるをえないことを最初にことわっておきたい。

2. 受講者

授業開始に先立ち、9月末の段階で特別課程の受講案内³⁾に次の情報を載せ、全学に周知した(授業科目名等についての詳細は第3節で解説する)。

CL5 (日本文化演習：古典入門)

内容：明治時代の文語文も含め、日本の文学・思想上の様々な古典を読みます(例：『枕草子』、

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター sekiko@he.tohoku.ac.jp

『源氏物語』、『徒然草』、『玉勝間』、福沢諭吉や森鷗外(の作品)。基本的な文語文法と重要古語の知識を身につけます。

テキスト：プリントを配布します。

その結果、東北大学の各部局から15名の受講者が集まった。以下、受講者について概要を記す。

2.1 受講者のプロフィール

受講者はすべて特別課程で実施しているプレースメントテスト等によって「レベル5」(上級)と判定された⁴⁾ 東北大学に在籍する留学生である。受講者の出身国／地域は、中国12名、タイ2名、台湾1名である。性別では女子学生12名、男子学生3名となっている。部局別に見ると、国際文化研究科9名、文学研究科3名、経済学研究科1名、工学研究科1名、東北アジア研究センター1名、身分別に見ると、研究生13名、特別研究学生(大学院交換留学生)1名、特別聴講学生(学部交換留学生)1名となっている。

2.2 学習経験

初回の授業でアンケート調査[1]を実施し、その中で、まず、これまで日本の古典についてどんなことを学んだかについて質問した。自国の大学での学習経験がある受講者4名の回答は次のとおりである。括弧内に出身国／地域と個々の学生を示す記号を記す。なお、助詞、仮名遣い等の明らかな間違いは修正して記す。

- ・ 古典文学選読、古典文学研究などの授業でいくつかの古典文学作品を勉強しました。例えば、竹取物語、伊勢物語、源氏物語、枕草子、方丈記。古典文法はあまり勉強していませんでした。ほぼ作品の内容に関する勉強です。(中国 a)
- ・ K大学で3年生の古典文学という授業がありますが、先生が『源氏物語』や『竹取物語』の一部分を読んでくれました。系統的に文法を教えていなかったんです。(中国 b)
- ・ タイの大学で有名な作品の概要をタイ語で学びました。(タイ c)

- ・ 大学4年生の時、『源氏物語』を少し学びましたが、ほとんど忘れてしまいました。(中国 d)

また、自学自習と思われる受講者が3名いた。

- ・ 漢文のために、少しの古文を学びました。今漢文ならだいたい大丈夫だと思っていますけど、古文は全然ダメ。日本語の専門ではないから、古文やっぱり難しいなあ。(中国 e)
- ・ 中国語の翻訳本を読んだ事がありますが、系統的な勉強はしたことがありません。(台湾 f)
- ・ 興味で樋口一葉の作品を読みました。(中国 g)

その他8名の受講者は、まだ(あまり)学んだことがない、学校で古典の授業がなかったので／日本語の専攻ではないので何も知らない、などと答えるか、無回答であった。

次に、文語文読解に必要な日本の古語や古典文法の基礎知識がどのくらいあるかについての自己評価を求めた。その結果、「まったくない」が6名、「ほとんどない」が5名、「断片的な知識はある」が2名、「基礎的な知識はある」が1名、無回答1名であった。

以上のように、調査の結果、第1節で述べた国内外における古典教育の現状から言えば当然のことであるが、受講者の半数程度は日本の古典を学んだ経験がなく、また大半の受講者が古語や古典文法の基礎知識を(ほとんど)持っていないことがわかった。

2.3 読解の素材についての希望

アンケート調査[1]では、読んでみたい日本の古典についてもたずねた。既に授業計画で取り上げる作品の候補を挙げた後であったため、報告者が当初予定していたもの以外の作品を中心に、いくつかの古典が挙げられた。たとえば、『古今和歌集』、『百人一首』、『奥の細道』などである。また、「古代の女性の恋、結婚についての作品」、「戦国に関する作品」、「明治以降の古典作品」、「作品から出た言葉が今も使われる作品」などと、作品名を挙げるのではなく、ある特徴をもった作品を読みたいとする要望もあった。

3. 授業の概要

3.1 科目名

この授業科目の正式名称は、「上級日本文化演習（古典入門）」である。英語のタイトルは“Classical Literature 5”で、通称は“CL5”である⁵⁾。同じ特別課程の中で“Modern Literature 5”（“ML5”）という名称の授業が既に開設されていたため、それにならってこの名称を付けた。ただし、読解の素材を特に文学作品に限定する意図はなく、後述のような広い意味での古典を念頭に置いて命名した。

3.2 目的

この授業の目的は、「日本の古典に親しみ、古語・古典文法の基礎知識を身につけることで、日本語や日本文化の基層についての知見を深める」ことである。初回の授業で配布した「授業計画」にそのことを明記した。

3.3 方法

毎回一つか二つのよく知られた古典作品を取り上げ、その原文の一部分をテキストとして読解を行なう。古代から近代までの文学・思想上の作品を取り上げる。テキストや参考資料は授業担当者が用意する。4回目以降、読解担当者を決めて、受講者が読解作業の一部を行なう。読解担当者は授業の前に次の準備をして、2)と3)についてA4判の用紙1枚以内に記したものを授業日の前日までに提出する。

- 1) 前もってテキストを読んで、音読できるようにする。
- 2) 作品全体の概要について調べる。
- 3) テキストについての感想および疑問点を考える。
疑問点は、テキストの内容に関することでも、表現や文法に関することでもよい。

なお、1人の読解担当者が読むテキストの分量は800字前後である。

4回目以降の授業では、読解担当者に音読や発表をしてもらいながら、授業担当者がテキストの解釈および古語・古典文法の解説を行なう。読解担当者が提示

した感想や疑問点について、グループやクラスで話し合う機会も設ける。

以上のことを、「授業計画」に記述し、初回のガイダンスで説明した。読解担当については、アンケート調査[1]でどの作品を読みたいか第三希望まで希望を取って分担を決め、2回目の授業の時に発表した。

3.4 スケジュール

初回の授業では、ガイダンスを行ない、授業全体の計画について説明するとともに、「現在残っている古語」というタイトルで、現代社会でも使われている古語（の残滓）を取り上げて解説した。現代日本において、古語や古典文法がまったく使われなくなっているわけではなく、それらを学ぶことによって現在使われている日本語をより深く理解することができる。そのことを受講者に知ってもらい、この授業で文語文を学ぶことの意義を実感してもらうことがねらいである。今回の授業で取り上げた「現在残っている古語」のリストを本稿末尾の付録1に記載する⁶⁾。

2回目と3回目の授業では授業担当者がテキストの講読を行ない、旧仮名遣い、助動詞・用言の活用形や活用の種類について導入した。4回目から最終回の14回目までは⁷⁾、前項に記したように報告担当者の発表・意見交換と授業担当者によるテキストの講読を行なうこととした。

3.5 読解の素材

限られた時間で効果的な文語文読解教育を行なうためには、適切な素材（テキスト）を選定することが必要である。古典作品の選定に当たっては、留学生の必要性を考慮に入れ、次の三つの方針をたてた。

- 1) 必ずしも文学作品に限定せず、思想的な色彩の強い著作も含める。
- 2) 和文あるいは和漢混交文による、いわゆる「古文」のみならず、日本人によって書かれた「漢文」も含める。
- 3) 近世以前の古典だけでなく、明治時代以降に文語文で書かれたものも含める。

このような方針のもとに、よく知られた古典的作品から、比較的文章が平易で若い外国人留学生が関心を持ちそうな部分、また人間の生き方やものの見方について考えるきっかけが得られそうな内容を持つ部分を探した。

その結果、今回の授業では、読解の素材として、以下のテキストを取り上げることとした。枠線付き数字は授業の回を示す。また、テキストに標題が付いていない場合は、冒頭部分の文言を記す。網かけをほどこしたテキストは、受講者が報告を担当するテキストである。テキストを読んでいく順序は、第4回目以降はほぼ成立年代順になっているが、第2回および第3回の授業では、受講者の報告担当の希望は少ないが読んでおいたほうがよいと考えたテキストを取り上げたため、様々な時代のものが入っている。

- ②「かくのみ思ひくんじたるを」 (『更級日記』)
- ③「さてこの書を読みはじむるに」 (『蘭学事始』)
「予二十余年以来」 (『池亭記』『本朝文粹』)
- ④「かぐや姫の昇天」 (『竹取物語』)
- ⑤「狩の使ひ」 (『伊勢物語』)
- ⑥「雪のいと高うはあらで」 (『枕草子』)
「村上の先帝の御時に」 (『枕草子』)
類従的章段(「うれしきもの」、「ありがたきもの」、「あはれなるもの」、「くるしげなるもの」、「近うて遠きもの」、「遠くて近きもの」より抜粋) (『枕草子』)
「雪のおもしろう降りたりし朝」 (『徒然草』)
- ⑦「宵過ぐるほど」 (『源氏物語』 夕顔巻)
「紙燭持て参れり」 (『源氏物語』 夕顔巻)
- ⑧「顕基中納言は」 (『古事談』)
「ふかう愁へに沈める人の」 (『徒然草』)
- ⑨「能因入道」 (『古今著聞集』)
「待賢門院の女房に」 (『古今著聞集』)
「やまと歌は」 (『古今和歌集』 仮名序)
- ⑩「忠度都落」 (『平家物語』)
「祇園精舎」 (『平家物語』)
「那須与一」 (『平家物語』)
「いろは歌」
- ⑪「世には心得ぬことの多きなり」 (『徒然草』)

- 「悲田院の堯蓮上人は」 (『徒然草』)
- 「久しく隔たりて逢ひたる人の」 (『徒然草』)
- 「にくきもの」 (『枕草子』)
- ⑫「花は盛りに」 (『徒然草』)
「けんかうほうしが徒然草に」 (『玉勝間』)
- 「たれこめて」 (『古今和歌集』 春歌下)
- ⑬「まずかの学びのしなじなは」 (『うひ山ぶみ』)
「人望論」 (福沢諭吉『学問のすすめ』 十七篇)
- ⑭「興ある対話」 (森鷗外『智恵袋』)
「強情」 (森鷗外『智恵袋』)

3.6 配布資料

毎回、読解の対象とするテキストの1) 本文(振り仮名付き)、2) 注、3) 文法、4) 設問、5) 現代語訳、6) 参考の6つの部分からなるA4判数枚の資料を作成し、現代語訳と参考以外の部分は前の週に配布した。読解担当者にはそれ以前に、現代語訳までの部分のファイルを送った。

文字配列の方向については、縦書きを基本とした。これは、受講者が単に日本の古典に親しむだけでなく、実際に文語文の文献を読むことを目的としている場合、縦書きに早くから慣れておいたほうがよいと思われるためである。

配布資料の例として、第6回の授業で配布した『枕草子』の資料の現代語訳までの部分を、本稿末尾に付録2として掲載する。

また、回ごとの配布資料のほかに、学期を通して使用する資料として、次のものを配布した。

- 1) 用言(動詞・形容詞・形容動詞)一覧表
- 2) 助動詞一覧表
- 3) 助詞一覧表
- 4) 日本古典文学系統図
- 5) 官位相当表

このほか、今回の授業では回ごとに配る資料の中の参考として随時部分的に提示したが、変体仮名一覧、旧国名地図、平安京図、主要氏族系図、陰暦月齢表、時刻・方位名称図、各時代の衣装や建物・調度のイラストなども資料として配布すれば、受講者の理解の助

けになると考えられる。

3.7 評価方法

評価は、平常点80%、期末レポート20%の割合で行なう。平常点の内訳は出席30%、音読と発表30%、クラス活動への参加20%である。期末レポートについては、授業の内容に関するテーマで2000字程度のレポートを提出することとした。これら評価の仕方については「授業計画」に明記し、初回のガイダンスで説明した。

4. 受講者の評価

本節では、受講者による授業についての感想、意見を紹介する。毎回の授業で配布・回収しているコメント・シート⁸⁾の記述と、10回目の授業で行なったアンケート調査〔2〕の回答を報告する。

4.1 コメント・シートの記述

ここでは、11回目の授業までのコメント・シートへの記述から、1) 授業に対する感想、2) 学習内容についての感想、3) 学習内容についての質問に分けて、主なものを引用する形で紹介する。

1) 授業に対する感想

まず、コメント・シートに書かれた授業全体についての感想を挙げる。多くは授業の初期の段階で書かれたものである。

- ・詳しくて、内容がしっかりしている。いろいろな勉強になります。(中国 e)
- ・しょうしょうむずかしいですけど、頑張ります！(中国 h)
- ・来週の授業を楽しみにしています、けっこうおもしろいから。(中国 i)
- ・古文を読むのは難しいことですね。中国の古文もそうです。一生懸命読まなければならないです。(中国 b)
- ・一学期の授業でこんなにいろんな作品を味わうことができよかったです。その中にまだ読ん

だことがない作品がいっぱいありますのでわくわくします。(中国 a)

- ・古文は授業でやるのは初めてなのです。今まで、自分で覚えたものですので、まだ自信がありません。この授業で様々な勉強になりますので、とてもうれしいです。(中国 j)
- ・授業でいただいた参考資料はほしかったです。方位と時刻の図表をずっと探していました。助かりました。(中国 j)
- ・今日の発表を通して自分が古文についてまだまだ勉強しなければならないことがわかりました。言葉の読み方もしっかり勉強するつもりです。(中国 g)
- ・古文の助詞や動詞の活用は本当にむずかしいと思います。先生が説明してくれないと、分かりません。でも、分からないのは勉強したことがないからです。少しずつ勉強していくと、だんだん分かってくるでしょう。(タイ k)
- ・勉強すればするほど日本の古典文学は面白いと思うようになりました。それに、昔の日本人の考え方や文化も分かるようになりました。(タイ k)
- ・新しいグループを作った。今後の討論を期待しています。(中国 h)

初心者を中心に、難しいという感想も見られるが、おおむねこの授業で古典をしっかり学ぼうとする意欲、期待感が表明されている。

2) 学習内容についての感想

次に、個々の学習内容についての感想の例を抜粋する。括弧内に、どのテキストに関する感想かを記す。

- ・「池亭記」を読んだ。ちょっとなつかしい気分になった。中国の古文に本当に似てます。(中国 h, 『本朝文粹』)
- ・はっきり言わなくて読者が自分で想像するのは文学の魅力だと思います。(中国 l, 「狩の使ひ」『伊勢物語』)
- ・「女のかぎりしては、さもえ明かさざらましを」

- ここまで読んで、思わず笑い出しました。何と直接で素朴な古人だなあと、現代の人は考えても口に出せない話だと思います。(中国 a, 「雪のいと高うはあらで」『枕草子』)
- 今日の「かへる」の話⁹⁾は一番おもしろかったです！(中国 i, 「村上の子の帝の御時に」『枕草子』)
- 平安時代の「通い婚」は興味深いです。…「摩梭族」という少数民族は今でもこういう風習があります。中国語で「走婚」と言います。すごく似ているので不思議に思います。(中国 a, 『枕草子』類聚的章段)
- 文中の色々な所が曖昧で、困っていましたが、これこそ魅力ではないかと思いはじめました。(中国 b, 『源氏物語』夕顔巻)
- 日本語の二人称は本当におもしろいと思います。たぶん日本語の会話の中では二人称はあんまり使わなくて、だんだん地位が下がっていきます。(中国 m, 同上)
- 清少納言と紫式部の解説はおもしろかったです。(中国 j, 同上)
- 源氏物語を読んで、平安時代の文化について興味を持つようになりました。(タイ c, 同上)
- 「源氏物語」は「クンシャーンクンペーン」というタイ語の文学に内容が似ているので私はすごく興味を持っています。一度全部読んでみたいと思います。時間があればぜひ読みたいと思います。(タイ k, 同上)
- 名前についての迷信はとても興味深いです。(タイ c, 同上)
- 「忠臣、二君に仕へず」についての(報告担当者の)コメントはとてもおもしろいと思います。中国では、この言葉のほかに、「一朝天子一朝臣」という言葉もあります。皇帝の代わりにともなって、臣下も新しく交替します。これは今回の話と似ていると思います。(中国 a, 「顕基中納言は」『古事談』)
- 中国の私でも知らなかった白楽天の詩が平安時代の人に知られるのはほんとうに驚きました。(中国 g, 同上)

- 白楽天は中国でも有名で、国文のテキストでも沢山登載された。でもテキストに使ったのは季節の美しさや、国への忠誠などに関する詩です。『古事談』で引用された詩は多分少し消極的だから¹⁰⁾、中国ではそこまで知られていないでしょう。(中国 h, 同上)
- 白楽天と仏教の関係は今日初めて聞き、おどろきました。中国で学んだ白楽天の詩は風景を描く詩が多いから。(中国 h, 同上)
- タイの東北地方でも夏になると雨が降るように神様に祈る行事があります。でも、私は実際に見たことはありません。(タイ k, 「能因法師」『古今著聞集』)
- 台湾で一気に飲みはあまりしないです。でも、場合と、友達によってあるかもしれません。(台湾 f, 「世には心得ぬことの多きなり」『徒然草』)
- アジア文化圏ですから、お酒を飲む習慣が大体同じです。私のふるさと(中国山西省)の人は皆が一気に飲みが好みます。(中国 m, 同上)
- 日本人は酒を飲めば互いの実性格がよく分かったと聞いたことがあります。でも、タイ人にとって、特に友達同士は酒を飲まなくても、だれが面白い人かだれがおとなしい人か分かります。(タイ k)

受講者のほとんどが中国もしくは台湾出身であることも関係しているが、自国の古典との影響関係に触れたコメントが多く見られた。また、古典に限らず、出身文化圏の諸事象と対比しての感想も見られた。そうした文化的な比較・対照を促すことの可能な素材の選択、指導方法が重要であると考えられる。

3) 学習内容についての質問

ここでは、コメント・シートに記載された、授業で学習したことについての質問の例を挙げる。

- 「通い婚」は…日本の平安時代は本当に普遍ですか？もし子供ができたらしめますか？(中国 d, 『枕草子』類聚的章段)
- ずっと疑問に思ったことがあります。なぜ光源

氏はあれだけ恋愛(女性)を追い求めましたか？
…源氏は3歳で母親が亡くなったということと関係があるかなと思っていますが…(中国d, 『源氏物語』夕顔巻)

- ・授業で先生は「宿命」を話しましたので、私はとても興味深いです。「聖書」から調べて…人間は以前天使の姿で存在していたんですが、仏教の場合はどういうふうに解釈されましたか。(中国1, 同上)
- ・日本の昔は母系制だときいてますが、何故紫式部は父のもとで育てられたのですか。(中国n, 同上)
- ・古代の貴族、二条、九条、橘、源、平など今の日本社会にいますか。織田、徳川の子孫もいますか。(中国e, 「顕基中納言は」『古事談』)
- ・和歌と俳句はどんな関係がありますか。和歌は俳句の前に出たものですか。(中国m, 「能因法師」「待賢門院の女房に」『古今著聞集』)
- ・中国の古代では、「書面語」と「口語」ははっきり分けられていますが、日本の方はどうですか。(中国e, 「忠度都落」『平家物語』)
- ・初詣での「籤」: いそしみし しるしはみえてゆたかにも 黄金なみよる。「運勢大吉」と書かれて、和歌の意味よくわかりません。(中国e)

日本人を対象に古典を講じた場合にもよく出るような質問も多いが、外国人ならではの、自国の事情と対比しての質問、あるいは日本事情に疎いことによる質問も見られた。今後留学生対象の古典講読授業のシラバスを改善していく上で参考になることが多い。

4.2 調査[2]への回答

次に、学期途中で実施したアンケート調査[2]に対する回答を紹介する。本調査では、1) 10回目までに取り上げた素材の中で興味深かったもの、2) 参考資料で特に有用なもの、3) 文語文法学習の比重が適切かどうか、4) 受講者の読解担当についての意見、5) 授業についての要望、アドバイス、感想等について質問した。15名の受講者のうち、13名が回答した。ここでは、各質問への回答をそれぞれまとめて示す。

1) 興味深かった素材

10回目の授業までに取り上げた18のテキストについて、特に興味深かったものを3つまで挙げ、興味深かった点を述べてもらった。なお、初回の授業の「現在残っている古語」も一つのテキストとして数えた。また、9回目の参考資料『古今和歌集』仮名序、10回目の参考資料「いろは歌」は調査の時点で未習であったため選択肢から除いた。

受講者が興味深いテキストとして選んだものを、集計した結果、3票以上を得た作品は次のとおりであった。

『源氏物語』	7票
現在残っている古語	5票
『竹取物語』	5票
『枕草子』	4票
『古今著聞集』	4票
『伊勢物語』	3票

また、それぞれを選んだ理由は次のとおりである。

『源氏物語』: 内容、世界中でもとても有名な作品だから、一番有名な名著だから、昔の人の霊に対する信仰に興味を持っている、夕顔という人物の役割、自分が担当した部分だから

現在残っている古語: とても身近なところにも古い歴史の姿があることがとても面白い、現代作品によく出るので、見る途端に古文が面白いと思う、現在でも古語が使用されているのは面白い、学んだことを実際に活用することができる、ものすごく役に立つ

『竹取物語』: 内容が分かりやすい、物語だから理解しやすい、日本の有名な神話と関わるので、勉強になった、原文に書いてなくて文学者に解釈されたこと、一番古い物語、今同じ内容の映画があって比較すると面白い発見がある

『枕草子』: 清少納言が好き、とても才能がある女性だと思う、清少納言がをかしと思うものををかしと思うものに書き込む感情が興味深い、当時の事情や自分の経験と鑑賞を合わせて読むと

興味深い、中国の古詩を思い出す、古文だけではなくたくさんのことを皆で一緒に考えた

『古今著聞集』：読みやすい、逸話みたいなものは面白い、掛詞（「立つ」の二つの意味など）、まず歌を作ってから体験するというのが今の感覚と違う

『伊勢物語』：内容、中に出てくる男女の恋の歌はとても美しいと思う、恋愛に関する男女のことに興味があるので、読みやすいし想像できる

各作品の票数もさることながら、受講者がそのテキストを選んだ理由として、内容のほかに知名度、読みやすさなどが挙げられていることは、今後古典教材のシラバスを構築していく上で参考になる。また、「現在残っている古語」を5名が選んでおり、この項目は文語文読解教育の導入として欠かせないのではないかと思われる。

2) 有用な参考資料

参考資料として特に役に立ったものとしては、次のものが挙げられた。括弧内の数字は回答数である。

図／絵が入った資料（4）

動詞、助動詞、助詞の一覧表（3）

方位と時刻（3）

古代文学系統図（2）

官位相当表（1）

京都の建物の絵（1）

当時の宮廷生活を表わす絵（1）

3) 文語文法学習の比重

授業の中での文語文法学習の比重について質問した。「今ぐらいでよい」8名、「(もっと／もう少し)大きくしたほうがよい」3名、「(もっと／もう少し)小さくしたほうがよい」2名という結果になった。受講者の専門分野、学習経験、受講動機が様々であるため、文語文法学習の必要度にも違いがあると考えられる。

4) 読解担当

「読解担当」を決めて学生が発表することについてどう思うかたずねたところ、担当経験者からは、次の回答が寄せられた。

- ・いいと思います。(タイ c)
- ・とても勉強になります。(中国 j)
- ・すごくいいと思います。いい経験になりました。(中国 o)
- ・皆さんよく頑張りました。解説は詳しく書き、文章の理解に役に立ちました。(中国 h)
- ・「読解担当」を決めるのはとても良いと思います。担当の学生は自然に授業に対して、責任を感じました。ちゃんと作品について調べないと、皆さんが作品を理解しにくいかもしれない。(中国 g)
- ・自分が担当して発表することでもっと深く理解できると思います。みんなそれぞれのコメントと感想を聞いて、考える視点が広がります。(中国 a)
- ・よかったと思います。なぜかという中国人はやっぱ漢文が詳しいから、原文が漢語でたくさん書かれたものにふさわしいからだと思います。(タイ k)
- ・とてもいいと思います。いい発表ができるように一生懸命頑張ると思います。ただ授業を聞くだけでは、印象にあまり残らないと思います。でも、問題となるのは、発表を担当する学生だけが成長することになりますが、残りの学生が予習しないと、授業の内容の把握ができないと思います。(中国 b)

一方、10回目の授業の時点でまだ読解を担当していない受講者は、次のように答えた。

- ・もし声をもっと出されればよかったと存じます。(中国 e)
- ・担当者は十分に準備しましたので、ものすごく勉強になりました。(中国 i)
- ・発表のために、いろいろな資料を探して、ほ

かの人にも聞くのは、いい勉強の方法だと思います。(中国m)

- ・皆努力して、自分なりに作品を解説して、いろいろおもしろいコメントもあげられて、自分が思いつかないことがたくさん出てきて、とてもいいことだと思います。(中国n)
- ・いいと思いますが、難しいところがたくさんあるし、たぶん奥のことがまだ理解しにくいので、ちょっとはやいかなあ。(中国l)

「発表を担当する学生だけが成長する」(b),「ちょっとはやい」(l)との懸念も示されているものの、回答者全員が受講者による「読解担当」について肯定的に評価している。

5) 授業についての感想や意見

最後に、授業についての感想、アドバイス、要望などをたずねた。改善を要する点としては、まず、特に日本語、日本文学などを専門としない学生や非漢字圏の学生にとって難しいと感じられていることがわかった。それについて、クラスを分ける、内容を減らすなどのことが提案された。

- ・日本語専門以外の外国留学生にとって、やっぱり難しいなあ…(中国e)
- ・私はもともと日本語専門ではないけど、ちょっとハイレベルという感じがします。ときどき、みんなについていけないね、という感想があります。(中国i)
- ・聞いた時に日本人の名前か言葉がよく分からないので、時々内容が分からなくなってしまいます。でも、がんばります。(タイk)
- ・原文を読んだことがある人と読んだことがない人がいるので、レベルでクラスを別々にしていいかもしれません。(タイc)
- ・内容、作品をへらしたら、もっとゆっくり各作品について勉強できると思います。(タイc)
- ・ひとつの古典は2回で終われば、古典文を習ったことがない人にとって、もっと分かりやすくなると思います。(タイk)

また、授業で取り上げる内容や授業の方法について、次のようなアドバイス、要望が寄せられた。

- ・それぞれ古典が書かれた当時の背景や逸話などが特におもしろいと思いますので、もっと説明や紹介をしてくださればうれしいです。(中国a)
- ・もっと歴史背景、文化背景、当時の人の考え方とかについて了解させてほしいです。(中国n)
- ・作品に関することが、もし時間があれば、もっと聞きたいです。(中国h)
- ・古典入門の授業ですが、ちょっと明治時代の作品も教えてくれるとよいかなと思います。(中国g)
- ・映像などあれば紹介していただけると分かりやすいと思います。(タイc)
- ・時折、映画あるいは大河劇を見せてはいかがでしょうか。(中国e)
- ・グループに分けて話し合うなら、雰囲気が変わってくるかなと思います。(中国l)
- ・やはり何か巧妙な方法で、学生に予習をさせることが大事だと思います。予習をチェックすることを通してプレッシャーを感じさせることによって、予習します。でも、あまりプッシュすると、学習者の負担になります。難しいことですね。(中国b)

一方、この授業を受講して得たこと、プラスになったことについてのコメントもあった。授業担当者やクラスメートへの感謝のみを記した例は省き、それ以外の具体的な記述を含むコメントを紹介する。まず、授業開始時に既に古典学習経験があった受講者の感想を以下に列挙する。

- ・古典文学は実は近代文学よりおもしろいと思います。この授業本当に好きです。文法にはあまり詳しくないですが、現代語訳を見ればだいたい分かるので、やっぱり面白いですね。(中国a)
- ・『源氏物語』や『枕草子』以外の古典文学を勉強することができてよかったです。中国の文学と同じで、今の私たちの常識で言うと、理解できない部分が多いと思います。とても面白いです。文学

ですので、色々と解釈することができることも非常に面白い点だと思います。(中国b)

- ・作品の主人公あるいは作者の面白いエピソードなどたくさん教えてくれて、ほんとうによかった。現代語訳などは自分でもネットで勉強できるが、このようなエピソードがもし先生が教えてくれないと多分わからないと思います。(中国g)

特に最後の受講者gのコメントは、授業の場でなければできないことを考えてシラバスを作ることの重要性を認識させてくれた。

一方、この授業で初めて日本の古典を学ぶことになった受講者は、この授業を受けるメリットについて、次のように述べた。

- ・初めて日本の古典文章を勉強します。最初は特に文法のほうが難しいです。すこしずつ勉強したあと、ますますおもしろくなっていきます。日本の伝統文化についていろいろ了解しました。実は私は今もよく分からないですけど、これから続けて頑張りたいです。(中国m)
- ・わたし自身の研究は常にデータ、英語などにつながって、よくなくてわざわざ日本にくるという考えが出てきます。でも、この授業に入って、日本の古典文化を少し了解して、本当によかったです。(中国n)

これらの回答から、彼ら初心者も、日本の伝統(古典)文化を知ることに関心を見出していることが知られる。

4. おわりに

以上、2013年10月より外国人留学生を対象に開講している古典入門授業の概要を紹介し、受講者による授業内容や指導方法に対する評価を報告した。

授業の実践および受講者からの評価を通じて、留学生を対象とする文語文教育の必要性和意義を再確認するとともに、今後の授業改善の方策として、次のようなことがあると認識するに至った。

1) 受講者のレディネス、受講動機が多様であることから、それぞれの学生の要望に応じるための工夫が必要である。受講者の能力や目的に応じた複数のクラスを設置することは現実的ではないため、一つのクラスの中での指導方法の改善が求められる。具体的には、テキストについては、今回の授業での受講者の希望を参考に分かりやすいものを選ぶとともに精読する本文の量を減らし、多くを学びたい受講者のために参考資料の充実を図る。

2) 受講者の多くが望んでいる、古典の背景をなす文化的・歴史的事情の紹介により大きな比重をおいた指導を目指す。その際、より多くの図画資料や映像教材を取り入れて、受講者の関心を高めるとともに内容の理解を助ける工夫をする。

3) 文語文法や古語の学習については、詳細な知識の獲得を要する受講者が一定数いると考えられるため、彼らのための練習問題、応用問題を作成して宿題とし、提出されたものをチェックすることで文語文読解力の向上を図る。そうした補習のための問題集を作成し、将来的にはウェブ上で自習できるようにする。

今後は、こうした授業改善を通じて、最終的な研究課題である日本語学習者を対象とする文語文読解教育のシラバス構築および教材開発に向けて、実践を積み重ねていく計画である。また、今回は15名という小規模なクラスで受講者の実情と要望を調査したが、今後は国内外のより多くの人文社会科学系日本語学習者を対象として、文語文読解教育に関するアンケート調査やインタビュー調査を実施し、日本語学習者への文語文読解教育の現状と学習者のニーズの詳細を把握したいと考えている。

付記

本研究は、科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究(C)25370531「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」(平成25年度～平成28年度、研究代表者:佐藤勢紀子)による助成を受けて行ったものである。

注

- 1) 坂内 (2004) によれば、東京大学の人文社会科学系の大学院に在籍する留学生を対象とした調査の結果、全体の半数以上が程度の差はあれ文語文を読む必要性があると回答している。
- 2) 東北大学全学の留学生および外国人研究者を対象とする日本語プログラム、平成24年度後期の段階で、初級から上級まで32科目66クラスの授業を開講しており、登録者は358名に達している。
- 3) 特別課程の開講科目、受講登録の手続き、授業日程、時間割、授業概要等が記載され学内に配布されている50ページ程度の冊子。ウェブ上での下記のサイトでも公開している。 <http://www.he.tohoku.ac.jp/SJLE/JLPK/>
- 4) 特別課程の登録に際しては、基本的にプレースメントテストを受験してレベル判定を受けるが、国際交流基金と日本国際教育支援協会が実施している日本語能力試験のN1に合格した者は、テストを受けずに「仮5」レベルの認定を受けることができる。
- 5) “CL5”の「5」は日本語のレベルがレベル5すなわち上級であることを示す。
- 6) 副島 (2003:53) にも「現代語に残る化石的表現」として、同様の表現の文語文法の形式による分類とその実例が示されている。
- 7) 特別課程では、週1回のペースで行なう中・上級の授業の開講期間は、14週が基本となっている。
- 8) コメント・シートは、筆者が担当する授業で用いているものである。A3判の紙を二つ折りにし、授業日ごとに往信欄・返信欄を設け、受講者に毎回配布して往信欄にコメント（授業についての感想、意見、質問、連絡など）記入、もしくはコメントがなければ署名をしてもらって回収、コメントに対しては授業担当者が返信する。随時受講者からの授業についてのフィードバックが得られ、出席確認もでき、配布物がある場合も挟んで渡せるなどのメリットがある。
- 9) 『枕草子』の「村上の先帝の御時に」の段に出てくる短歌で「帰る」と「蛙」が掛詞になっている例を指す。詳細については付録2を参照されたい。
- 10) 『古事談』に記載された、源顕基が常に白楽天の「古

き墓何れの代の人ぞ、姓と名とを知らず、化して道傍の土と為り、年年春草生ず」という詩を吟じていたという逸話についての感想。

文献

- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第27号
- 佐藤勢紀子 (2003) 「多文化クラスで読む『源氏物語』—古典を用いた多文化教育の試み—」『インターカルチュラル：日本国際文化学会年報』第1号
- 白石恭子 (1997) 「外国人への古典文法の指導」『国文学解釈と鑑賞』第62巻第7号
- 副島昭夫 (2003) 「留学生のための文語文入門試案」『東京大学留学生センター紀要』第13号
- 高橋久子・林明子「留学生対象科目としての古典の位置付けと実践例—東京学芸大学における日本語教育の場合—」『国際教育評論』第2号
- 立松喜久子 (2000) 「文語文法を教える—外国人上級学習者のための古典入門授業—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』第23号
- 森真理子 (1998) 「日本文学教授の方法について—「源氏物語」現代語訳及び翻訳を素材とした教授の一例—」『研究報告』（メディア教育開発センター）第3号
- 楊金萍 (2003) 「中国における日本語古典教育の現状と将来」『国文学解釈と鑑賞』第68巻第7号
- 李光華 (2012) 「日本語教育の一環としての日本文学教育について—中国大学生への日本古典文学教育を中心に—」『日本語日本文学』第22号

補記

本報告は、11回目の授業を終えた時点でまとめたものであるが、授業終了後、Eメールによるアンケート調査〔3〕を実施し、1) 取り上げたすべての素材の中で興味深かったもの、2) 最終回まで出席した現時点での授業についての感想や意見を問い、12名からの回答を得た。また、期末レポートの中で、授業についてのコメントが記されているケースもあった。以下にそれらについての報告を追記する。

まず、調査〔3〕の質問1) については、『源氏物語』7票、現在残っている古語6票、『竹取物語』6票、『枕

草子』5票で、上位は調査〔2〕とほぼ同じ結果となり、他は票が分かれた。近世以降の作品に関心を示した回答者もいたが、計3票と少数であった。

質問2)については、調査〔2〕の回答にも見られたように、扱う素材が多く授業の進め方が速すぎて十分理解できなかったとするコメントが3件あった。この点は今回あらためて反省させられた点である。その一方で、12回目以降の授業で試行した、グループ・ディスカッションを取り入れた学習方法を肯定的に評価するコメントを含め、意見交換を重要視するコメントが6件あったことも注目された。今後のカリキュラム作成、授業運営の参考にしたい。

最後に、期末レポートの記述から、学習者側から見た古典の授業の意義が述べられた3つの例を紹介して、補記を終えることとしたい。

- ・正直に言うと古典文学を学ぶ時にいつも疑問を持っているのは現代人の私たちにとって学ぶ意義があるか。あったら何であろうか。古典文学を読むのが結構時間がかかりそうである。頑張ってもわからないところが多い。現代語の訳文を読まないと全く理解できないので授業の時、原文を読むというより最初ほとんど訳文を読んでいった。一番楽しんでいた時は、発表者のコメントを読んである話題を議論する時であった。また、グループのメンバーと一緒に古文を音読する時も面白かった。今、振り返ると、この授業を通じて古典文学を学ぶ意義は昔の日本人が何を考え、何を楽しいと感じ、悲しんだか、それを知ることは現代の生活を豊かにするだけでなく、日本の歴史や文化もより深く理解できるのであると思われる。
- ・どうしてこの授業を選んだかの動機が二つあります。第一番目は日本のアニメや大河ドラマなどを見ると、古典の文法や古典の言葉がよく出てきました。そのとき日本語の古い言葉の魅力を感じました。なぜなら、古典の言葉を話すときリズムがあるからです。とても柔らかくて美しいと思います。そのとき、日本語は初めて習っているので、あまり分かりませんが、いつもドラマの中で出た古典の言葉を真似して繰り返して話しながら勉強します。でも、耳に聞き取れる言葉がまた少なく

て、少しだけ習いました。第二番目は、私の大学で日本古文の授業もありました。私はその授業を取らなかったが、友達は古文の授業を受けて楽しそうでした。古典文法の知識を持ってから、もっと日本語が分かるようになりました。例えば、以前知らなかったことを古文で分析して分かるようになってきました。友達は自分の力で新しい知識を得るのが楽しいと言いました。友達からの影響を受けて古典文学・文法の授業を受けたいと思いました。この二つの理由で今学期の古典文学を選びました。

- ・昔、ある人に「美しき」のような「形容詞+き」について質問したが、はっきりした答えは貰いませんでした。ただ「美しい」の意味を持って古くてかっこいい言葉だと覚えました。最近「くるしゅうない、ちこうよれ」と「ご機嫌麗しゅう」という台詞について調べた時、古文の形容詞のク活用連用形の音便ということが判明して、過去教科書で見た「はやく」→「はやう」→「はよう」→「おはよう」を思い出して、「美しき」も古語の連体形から音便して現代語の「美しい」という形になることが判明し、頭の中で全てが繋がった気持ちになり感奮しました。他にも「知られざる」について聞きましたが、「単語に分解して：知ら（知る 未然形）れ（る 受身の使い方）ざる（ず 打消、否定という意味 連体形）」という真面目な回答をもらって、昔の自分は「また古語か」という感嘆しか出せず、理解しようとしなかった、相手にはすごく申し訳ない気分です。今になって改めて全部理解できてすごく嬉しいです。一言で言うと、古文の基礎知識は古文を勉強する以外にも、日本の現代語に対する理解を深めるために役に立つと思います。私の今までの古文についての勉強はあくまで基礎の語彙や文化についての感動にすぎないが、これからは更に努力して古文の真髄を学習したいと思います。

付録1 現在残っている古語の例

番号	種別	例	備考
1	あいさつ	さようなら、すまん	
2	ことわざ	百聞は一見にしかず、急がば回れ	
3	慣用句	在りし日の、招かれざる客、役立たず	
4	方言	そんなんよう知らんわ、行くべ	
5	役割語	わしは心配しておるのじゃ	
6	歌詞	うさぎ追いしかの山 こぶな釣りしかの川 青葉もゆるこのみちのく 春を愛する人は心清き人	「ふるさと」 東北大学学生歌 「四季の歌」
7	作品のタイトル	風たちぬ 阿修羅のごとく ハヤテのごとく	堀辰雄の小説のタイトル →ジブリの映画のタイトル 向田邦子のテレビドラマ脚本のタイトル 漫画のタイトル
8	新聞の見出し	国道トンネル 10年点検せず 枕木交換の基準なし JR北 働けど貧困	特集タイトル
9	論文などの書き言葉	…は解明されておらず、… かかる 上の如き	
10	短歌、俳句、川柳	片曾根山に遠き花火の光見えかすかに音のや がて聞え来 訪ぬれば秋草活けてをられけり 東京に取られやせぬか人・資材	2013年10月16日朝日新聞による 同上 同上
11	おみくじ	待人 来たらず	
12	仏典	生を明らめ死を明らむるは仏家一大事の因縁 なり、生死の中に仏あれば生死なし、但生死 即ち涅槃と心得て、生死として厭ふべきもな く、涅槃として欣ぶべきもなし、是時初めて 生死を離るる分あり、唯一大事因縁と究尽す べし。	「修証義」(曹洞宗)

【本文】

雪のいと高うはあらで、うすらかに降りたるなどは、いとこそをかしけれ。

また、雪のいと高う降りつもりたる夕暮より、端近う、おなじ心なる人二三人ばかり、火桶を中にすめて物語などするほどに、暗うなりぬれど、こなたには火もともさぬに、おほかたの雪の光いとしろう見えたるに、火箸して灰などかきすすみて、あはれるものをかしきも言ひあはせたるこそをかしけれ。

宵もや過ぎぬらむと思ふほどに、杳の音近う聞ゆれば、あやしと見いだしたるに、時々かやうのをりに、おぼえなく見ゆる人なりけり。「今日の雪を、いかにと思ひやりきこえながら、なでふ事にさはりて、その所にくらしつる」など言ふ。「*今日来ん」などやうのすぢをぞ言ふらむかし。昼ありつることどもなどうちはじめて、よろづのことを言ふ。円座ばかりさし出でたれど、片つかたの足は下ながらあるに、*鐘の音なども聞ゆるまで、内にも外にも、この言ふことはあかず。おぼゆ。

あけぐれのほどに帰るとて、「*雪なにの山に満てり」と誦したるは、いとをかしきものなり。女のかぎりしては、さもえ明かさざらましを、ただなるよりはをかしう、すきたるありさまなど言ひあはせたり。

*村上の^{せんだい}前帝の御時に、雪のいみじう降りたりけるを、^{ようき}様器に盛らせ給ひて、梅の花をさして、月のいと明かきに、「これに歌よめ。いか言ふべき」と、*兵衛の蔵人に賜はせたりければ、「*雪月花の時」と奏したりけるこそ、いみじうめでさせ給ひけれ。「歌などよむは世の常なり。かくをりにあひたることなん言ひがたし」とぞおほせられけり。

おなじ人を御供にて、*殿上に人さぶらはざりけるほど、たたずま^す給ひけるに、炭櫃に煙の立ちければ、「かれはなにぞと見よ」とおほせられければ、見て帰りまありて、わたつ海の沖にこがるもの見ればあまの釣して□□□なりけりと奏しけるこそをかしけれ。□□□の飛び入りて、焼くるなりけり。

* 今日来ん―「山里は雪降り積みて道もなし今日来む人をあはれとは見む」(平兼盛、『拾遺和歌集』)という歌による。雪の中をわざわざ訪れたことを認めてほしいという訪問者の気持ちを表わす。

* 鐘の音―寅の刻(当時は新しい一日の始まりの時)を告げる鐘の音か。

* 雪なにの山に満てり―「暁入^{レバ}梁王苑^ニ。雪満^{アリ}群山^ニ。夜登^{レバ}庚公之樓^ニ。月明^{ラカ}ナリ千里^ニ。」(謝観、『和漢朗詠集』)による。

* 村上の先帝―村上天皇(九二六―九六七)。

* 兵衛の蔵人―村上天皇に仕えていた女房の呼び名。伝未詳。

* 雪月花の時―白居易(はくきょい)の『白氏文集』に「琴詩酒^ヲ伴^ハ皆抛^テ我^ヲ。雪月花^ヲ時最^モ懷^レ君^ヲ。」という詩句がある。

* 殿上―殿上の間。天皇の住む清凉殿の南廂(ひさし)。

【文法】

【語法】こそ…已然止め(強意) (係り結びの法則)

…せ給ふ…させ給ふ(二重尊敬)

疑問詞…連体止め

【助動詞】

らむ(現在推量) (今頃は) : テイルダロウ、(ナゼ) : ナノダロウ
まし(推量) モシ : ナラ : ダロウニ(実際ハソウデハナイ) (反実仮想)
す・さす(使役・尊敬) …セル・サセル、…ナサル、オ : ニナル

【重要語】

いと(とても) をかし(趣きがある、すばらしい、素敵だ)
あはれなり(しみじみとした情感がある、感動的だ)
なでふ(なんとという、どういう、なんとということもない)
よろづ(様々、とてもたくさん) あく^ニ飽く(満足する)
いみじ(非常に…だ) 賜はす(お与えになる、くださる)
奏す(天皇に) 申し上げる めづ(賞讃する、かわいがる)
おほす(おっしゃる) さぶらふ(お仕える)

【設問】

(6) — 3

問一 囲み線を付した語をそれぞれ適切な形に改めよ。

問二 一八一段の来訪者は男性か、それとも女性か。

問三 一八二段の中の「す」「さす」は、それぞれ使役と尊敬のどちらの意味で使われているか。

問四 □□□に適当な文字を入れよ。

【現代語訳】

雪がそれほど高くはなくて、うつすらと降り積もっているなどの光景は、とても興味がある。

また、雪がとても高く降り積もった夕暮れから、縁側に近いところで、気の合う二人、三人ほどで火桶を中に置いて雑談をしているうちに、暗くなっただけでもこちらには火もともさないで、あたり一面の雪の光がとても白く見えている時に、火箸で（火桶の）灰など何気なく掻き回して、心にしみる感動的なことも目新しく興味深いことも互いに話し合っているのは面白いことだ。

宵も過ぎただろうかと思う頃に、杵の音がすぐ近くに聞こえるので、不思議に思っ外を見たところ、時々このような折に、思いがけなく姿を表わす人であった。「今日の雪を、どのように（一瞥）になっているか」と思いを寄せ申し上げつつも、何ということもない（つまらない）事に妨げられて、その場所を一日を過ごしました」などと言う。「（古歌にある）『今日来るような人は』などのような趣旨のことを言っているのにちがいない、昼にあったことなどをはじめとして、様々なことを言う。円座だけを（部屋の中から）差し出してあったが、片方の足は下におろしたまままでいたのに、（話は長引いて）（寅の刻を告げる）鐘の音なども聞こえるまで、家の中の私たちも、外にいる人も、この雑談は（いくら長く

続けても）物足りなく思われる。晝闇の頃に帰るということで、「雪が何々の山に満ちている」と（その人が）誦唱した様子は、大変素晴らしいものである。女だけでは、そんなに夜を明かすことはできないだろうと思うので、ふだんよりいっそう面白く感じられ、趣きのある有様だなどと口々に語ったのだった。

(二八一段)

先の天皇である村上天皇の御代に、雪がたいそう降り積もっていたのを、容器に盛らせなさせて、梅の花をさして、月がとても明るく照っている状況で、「これについて歌を詠みなさい。どう詠んだらいいだろうね」と兵衛の藏人にくださったところ、（兵衛の藏人が）「雪・月・花の時」と申し上げたのを、たいそうおほめになった（ということだ）。「歌などを詠むのはありふれたことだ。このように時宜に叶ったことは言い難いものだ」とおっしゃった（ということだ）。

（村上天皇が）同じ人（兵衛の藏人）を従えて、殿上の間に誰も伺候していない時に、（その場に）立っていらっしやったところ、炭櫃から煙が立ちのぼったので、「あれは何か見てきなさい」とおっしゃったので、（兵衛の藏人は）見て帰り参上して、

わたつ海の…（海の沖でこがれるものを見ると、漁師が釣りをして□□□のであった）と申し上げたのは素晴らしかった。□□□が（炭櫃に）飛び込んで焼け（てい）るのであった。

(二八二段)

【参考】

(以下、省略)

(6) — 4

東北大学を「母校」にするプロジェクト

－国際共修ゼミ「多文化クラス」を発展させた大学紹介ビデオ制作－

押谷 祐子^{1)*}, 虫明 美喜¹⁾, 上原 聡¹⁾, 中村 渉¹⁾, 副島 健作¹⁾, 佐藤 勢紀子¹⁾

1) 東北大学高等教育開発推進センター

1. はじめに

2012年度全学教育カレントトピックス科目「多文化コミュニケーション」「多文化日本を生きる」の受講生を中心に東北大学紹介ビデオ「五つのC」が制作され、2013年のオープンキャンパスで公開された。本稿は「東北大を母校にするプロジェクト」と題されたこのプロジェクトの背景と意味づけ、実施結果について述べるとともに、このプロジェクトを生み出す背景となった「多文化クラス」の実践についても報告する。

2. プロジェクトの背景となった2つの理由

留学生と日本人学生が共に作った東北大学紹介ビデオ「五つのC」誕生の背景には、図1に示すような二つの理由があった。1つは筆者ら（押谷・虫明）が留学生・日本人合同クラスとして長年開講してきた「多

文化クラス」の実践、もう1つは学生たちに在-schoolである東北大学の魅力を発見してもらい、オープンキャンパスに訪れる高校生たちに伝えて欲しいという思いである。以下それぞれについて記す。

多文化クラス内活動としての映像作品作り

全学教育カレント・トピックス科目の国際共修ゼミ⁽¹⁾として開講されている「多文化コミュニケーション」「多文化日本を生きる」⁽²⁾（通称「多文化クラス」）では、例年カリキュラムの中で日本人学生と留学生の共同作業による映像作品作りを実施してきた。

通常「多文化クラス」15回の授業の前半では、自然状態では混じり合う機会の少ない異なる文化背景を持つ学生同士が、自らのアイデンティティの重層性を自覚しつつ、課せられたテーマに沿ってディスカッショ

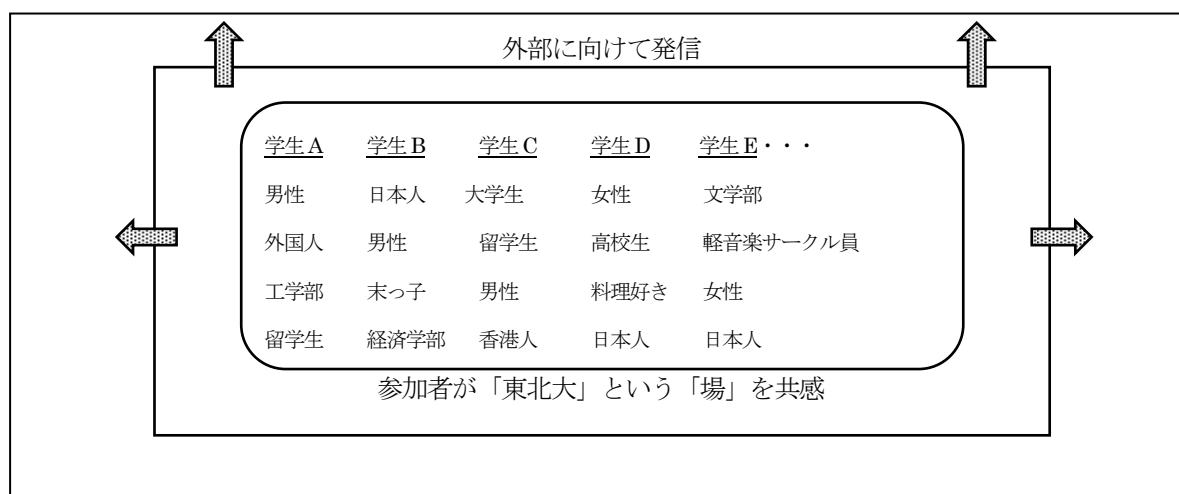


図1 ビデオプロジェクト誕生の背景

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高等教育開発推進センター oshitaniy@m.tohoku.ac.jp

ンやパフォーマンスを行なう。後半で行なわれる映像作りは、これらの活動を学生自身が自分なりに消化してまとめるという意味を持つ。学生は作品を完成させることと同時に作品作りのプロセスをメタ認知的にモニターすることを求められており、共同作業の過程における自分の心の動きをレポートとして提出することで多文化感受性の育成やアウェアネスを促している。

このクラスワークのレポートには知識を自分に引きつけ肌身で感じたことを言葉で表現したコメントが散見され、ほとんどの学生が「(理屈はともかく)楽しかった」「いい思い出になった」という感想を持つ。作品そのものの質も高く、授業以外でも発表の機会を持ちたいと考えた。「東北大学を『母校』にするプロジェクト」(通称「母校プロ」)はこのような実践をベースとしている。

留学生と共に自ら発掘する自校の魅力の外部への発信

自校の歴史を学ぶ自校教育が全国各地の大学でさかんになりつつある⁽³⁾。東北大では2007年度から「自校史教育」として開講され、史料館へのフィールドトリップや留学生向け英語の授業にも発展している(中川2012)。さらに学習者を増やし、自校を知る体験を学びにつなげるため、新たな方法による授業の開発を目指して2012年度上記の国際共修ゼミ授業における映像作品のテーマを「東北大学」とした。受講者が自ら東北大学について調査やインタビューを行ない、その成果を翌年度のオープン・キャンパスで公開して東北大学を広く紹介するという企画である。制作者の理解が得られれば、e-learningのプラットフォームやYouTubeに載せて日本語や日本文化演習の授業で教材として利用することも視野に入れた。

新たな発見と学びの可能性

筆者ら(押谷・虫明)は日本人学生がボランティア参加だった2005年度から多文化クラスを開講しているが、2009年度の日本人学生の単位化(国際共修ゼミ開設)以後、日本人受講者は主に、東北大生としての経験が留学生と同じように深いとはいえない学部1年生となった。以上の内的・外的動機により行われる「東

北大学を母校にするプロジェクト」の遂行は、東北大学に來たばかりの1年生がまだ入学した時の熱い思いを忘れていない時期に若い視線を通して「東北大学」を発見し、それを作品として結晶化することによって、東北大学の新しい魅力が見出され、自校についての新たな学びがあると考えた。クラスの3分の1ほどを占める留学生の外国人としての視点から見た「東北大学」の特徴も作品に反映されると期待した。

日本人学生も留学生も、オープン・キャンパスでの上映という明確な目的のもとに協力してビデオ作品を作る作業を通して、多文化間のコミュニケーションに関して体験的に学ぶところが大きいと思われる。さらに、(受講者の一部が参加ということになるが)翌年のオープン・キャンパスで高校生などの訪問者にビデオで大学紹介をすることを通じて東北大学への理解が一層深まり、「母校」意識を強く持つようになると考えた。

3. 2012年度多文化クラスにおける実践クラスの概要

2013年度多文化クラスは2つのクラスの合同で行なった。それぞれのクラスが国際共修ゼミとして2つの授業の顔を持っている上、高大連携事業により高校生の参加もあったので、合計5つの「原籍」をもつ82名のクラスとなった。表1に示す受講者のうち単位が取得できるのは太枠で囲った56名のみであった。

表1 受講者の登録クラス

	日本人	留学生	
多文化日本を生きる	15	3	
多文化コミュニケーション	29	9	
特別課程MC4	—	1	
特別課程MC5	—	23	
高大連携(高校生)	2	—	合計
計	46	36	82

表2に2012年度の授業記録を示す。毎年ほぼ同じ内容の活動を繰り返しているが、学生の中にはOB・OGのリピーターとしてTAになったり聴講したりすることを希望する者もいる。ある学生はこの実践を「一期一会クラス」と呼んだ。同じテーマの活動でも違った参加者で行なうことによって、毎回違った「化学反応」

表2 2012年度「多文化クラス」授業記録⁽⁴⁾

回	実施日	テーマ	実施内容
1	2012年 10/4	オリエンテーション① 多文化クラスはどんなクラスか	例えばアジアのどこかの国の教室で異なる属性を持つ参加者が日本語を使ってコミュニケーション活動をしていると仮定。このようなマインドセット・思考実験の枠組みの下に、活動中の自分の心理的立ち位置の変化をモニターして毎回レポートするクラスであることを説明。
2	10/11	オリエンテーション② 多文化クラスのルール	多文化クラスのルール 教室を学びのコミュニティとして「安全な場所」にするためのルールを説明。その後ペアになり教室外活動とその報告を行なった。(資料1, 2)
3	10/18	あなたは何？ 多重的アイデンティティの気づき	「ジョハリの窓」を使って自分を分析。「あなたは何？」という問いに答えて5つのラベルを自分に付し、自分にとって大切な順に並べる。グループメンバーと一致・不一致(個人間・共時的)、自分の中で変わるもの・変わらないもの(個人内・通時的)についてディスカッションし、クラス全体でシェアリング。80人の参加者の中で順位まで一致しているのは2人だった。
4	10/25	ゲスト① 外国人として日本で暮らすということ	インターナショナルスクール教師のドイツ国籍の女性による講話と異文化コミュニケーション活動。自身は「ビジブル・マイノリティ」として幼い時から日本で暮らしている。
5	11/1	フォーの物語① ビデオ視聴	ゲストセッションのふりかえりに代えて、6カ月で難民として来日したベトナム人フォーの物語(ビデオ)を導入。日本国籍をとり「日本人」となった彼が隠していたルーツ公表し、親に反対されてもあえて「外国人」とであると宣言したい気持ちにインターネット上のメンバー8人がコメントを書き込むノンフィクション番組を視聴。
6	11/8	フォーの物語② ロールプレイ	フォーに意見を書き込んだ8人のメンバー(プラスフォーの両親)になりきってロールプレイ。同じロールを割り当てられた参加者が集まって役作りをし、そのあと違うロールでグループを組んで「オフ会」(2)を行なう。学生は自分の意見と全く違う意見を役になりきって発言しなければならない。最後に本来の自分の意見をフォーに向けて書き込む形で発表。
7	11/15	「正しい日本語」 言語をめぐる冒険	「正しい〇〇語」とは何か、目の前にある非・日本語母語話者による日本語を共通語としたコミュニケーションの場面に意識を向けて考える。留学生は日本人のように話したいか、日本人と間違えられたらうれしいか、言語と同化について自己に問う。ディスカッションの途中で突然使用言語を英語に切り替えて日本人学生が留学生に共感できる仕掛けを作り、最初の問いに戻る。
8	11/22	夢のアニメーション 1歳の夢、100歳の夢	1歳から100歳までの様々な日本人に「夢」を語ってもらった解説つき写真集が題材。グループ毎に1枚の写真を選び、その人がどんな夢について語っているか想像して話し合う。全体で発表したあと実際の解説を読み、グループ内で自分の夢について語る。
9	11/29	作品づくり①	性別、国籍、学部等の属性に配慮し教師が設定したグループで、3分程度の映像作品を作る。発表会を含め出席をとるが、作業はクラス外で行なって構わない。グループの顔合わせとグループ名の決定。
10	12/6	作品づくり②	話し合い・撮影。
11	12/13	作品づくり③	撮影した素材の編集等。
12	12/20	作品発表会	大人数のためマルチメディア棟で作品発表会を行なった。全グループが作品を完成させた。
13	2013年 1/10	ゲスト② あなたの隣の外国人	3年ローテーションで日本で働く「技能実習生」は、日本に留学生とほぼ同数存在している。管理組合の元指導員の方から実態についてお話を聞いた。中国の留学生も自国から技能実習生が来日していることを知らなかった。送り出し国の語学研修で実習生が短冊に書いた「私の夢」の写真が印象的だった。
14	1/17	仕事か家庭か ジェンダー・イシュー	2012年の内閣府調査「夫は外で働き、妻は家庭を守るべき」という答えに対して「賛成」回答が、一昨年は10%増加。自分だったら(自分の相手のに対して)どう思うか、男女別々の部屋でグループになって討論し、その後男女混合グループに組みなおして再度討論した。そもそも結婚を考えていない学生もあり、日・留・男・女のクロスディスカッションとなった。
15	1/24	多文化クラスをふりかえって	ポートフォリオとしての今までのレポートの確認と最終レポート提出について連絡。

が起きるからだ。

この他、年によって「相手のライフ・ヒストリーを聞き取る／相手に自分のライフ・ヒストリーを語る」

「国を異にする相手に(相手から)『あなたの国では』

と聞くべきか(聞かれたいか)、それとも個人として接するべきか(接してもらいたいのか)の意見交換」な

どの活動を行なうこともある。

上記表2の太枠で囲った9～12回目の授業、作品作りとその発表が「母校プロ」のベースとなった部分である。

8回目の授業で「1歳から100歳までの夢」を題材に、グループで自分の夢について考える活動をした。今年はその流れから映像作品プロジェクトのテーマを「夢×東北大学×私たち」としたところ、「母校プロ」の試作となるような10篇の力作が生まれた。作品のリストを表3に示す。

表3 映像作品リスト

No.	チーム名	作品タイトル	形式
1	くむもん	夢×東北大学×私たち	動画
2	ACL	夢の川	動画に編集した静止画
3	ANTEIジャンボ	夢のない李君の夢探し	動画に編集した静止画
4	iCon	夢、東北大学、私たち	動画
5	Jackse	私×夢×東北大学	動画に編集した静止画
6	コタツ大好き	二つの夢	動画
7	miffy	M o m o t a r o × Tohoku	動画
8	OA O	夢	動画
9	マロンショコラ	誰もが夢を抱いて	PPRで編集した静止画
10	team	虹夢とは何か	動画に編集した静止画

作品作りの実際

作品作りを始めた8年前は、ビデオカメラの調達や保存のためのケーブルの接続、編集ソフトの不具合など様々な技術的問題に直面したが、現在はスマートフォンで簡単に映像が撮影でき、学生たちは字幕や音楽の効果的使い方にも慣れているようで、画質もよい高水準な作品ができるようになった。プロジェクトの指示は以下のような簡単なものであった。

多文化クラス 映像作品プロジェクト (第9回～第12回)

- 3分程度の映像作品を作る
ドキュメンタリー、ストーリー、オムニバスなど
 - 今年の映像テーマは「夢×東北大学×私たち」
- 作成にあたって
- ・グループに名前をつける
 - ・グループで一つの作品を作る(動画、静止画をつなぐなど)
 - ・映像を編集して一つの作品にする
音声はなし、字幕、イメージなどで工夫する
音楽・タイトルを入れる
エンディングロールに出演者の名前を入れる
 - ・グループの全員が出演する
 - ・映像をとる「道具」は自分たちで用意する

作品を完成させることと同じぐらい、作成のプロセスを大事にすること、グループのメンバー同士十分なコミュニケーションをとること。(休むとか、授業時間以外に会う約束などいろいろ・・・)
4回の授業には原則としてすべて出席すること。

「母校プロ」の原型としての作品例

ここでは左の表3から注目すべき4つの作品を選んで説明したい。

No.3 チーム名：ANTEIジャンボ

タイトル：夢のない李君の夢探し

内容：夢のない韓国の李君が日本の東北大学に留学し、滞在中夢を持って頑張る東北大学の学生たちに出会う。刺激を受けた李君は、1年後に大きな夢を抱いて韓国に帰国する。東北大学を舞台にした李君の成長ストーリー。

No.4 チーム名：iCon

タイトル：夢、東北大学、私たち

内容：中国と韓国にそれぞれ留学した2人の東北大学生が、海外における東北大学の知名度の低さに衝撃を受け、帰国後東北大学の魅力を発信しようと有志を募って会議を開く。東北大学の最大の魅力は学生たちの「笑顔」という結論。

No.6 チーム名：コタツ大好き

タイトル：二つの夢

内容：授業で日本語が不自由な留学生とのペアワークに思いやりがなく、イライラしていた日本人学生が



写真1【ANTEI ジャンボ】 夢のない李君



写真2【iCon】 海外の大学における東北大学の知名度の低さに愕然とする二人



写真3【コタツ大好き】 共修ゼミで日本語が不自由な留学生にイラついてふて寝した山田君

気がついたら日本語が全く通じない教室に



写真4【OAO】 川内キャンパスに集う
7人の東北大生の夢



居眠りをして「夢」をみた。同じ教室なのに回りで話されている言葉が全く分からなくて途方にくれる自分。目が覚めてから留学生の気持ちに寄り添うことができるようになり、「言葉の壁を越えてお互いに分かり合える世界作りに貢献したい」という「夢」を発表した。

No.8 チーム名：OAO

タイトル：夢

内容：生まれた国も今まで過ごした場所もばらばらのメンバー7人が東北大学で過ごす1日を、時間軸に沿って切り取って表現。今日という日を東北大で迎え、ここから始まるたった一つの自分のストーリーを生きることを目指す。

前ページに作品のスナップショットをまとめた。

4. 有志による「東北大学紹介ビデオ」

2012年度の映像作品は十分プロモーションとして鑑賞にたえるものであり、グループメンバーの中で作品作りを通して東北大が「母校」となっていくプロセスが感じられた。この受講者の中から新たに希望者を募り、日本人8名、留学生5名の計13名で、春休みを利用してオープンキャンパスに向けた東北大学プロモーションビデオの作成が始まった。

春休みに帰国する留学生、春休みに短期留学に行く日本人学生との日程調整は難航したようであったが、教師は計3回のミーティングに立ち会うだけで、その後のすべての作業は学生に任せた。記録によれば、撮影は計画から交渉・実施まで2週間という強行スケジュールで行われ、編集作業は一時帰国する留学生にゆだねられた。作品は一時的にYouTubeにアップされて製作者たちに共有されたが、4月19日に行われた試写会にも、8名ほどの関係者が集まり、感想等を述べ合った。完成した作品のタイトルは「五つのC」。4分18秒の映像である。

五つのCとは、Class, Circle, Culture, Cafeteria,そしてBirthとDeathの間のChoiceである。最後に“Univ. TOHOKU is one of your C”という画面が現れ、ビデオが終わる。以下はビデオのスナップショットである。

写真5 「母校プロ」ビデオ

私たちが
ここ、東北大学で
見つけた。

五つのC

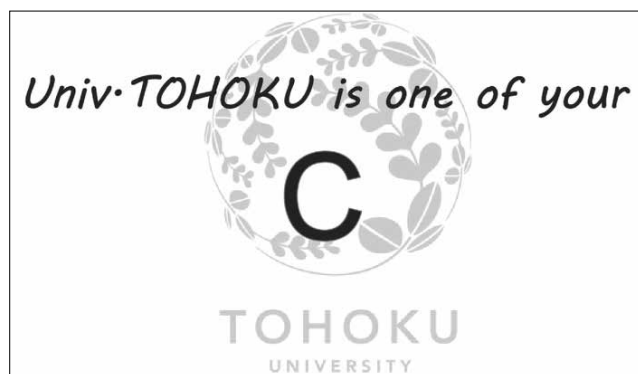


人生はBとDの間のCだ。

Birth
Death

この、最後のC

Choice



文字が効果的に使われ、合間にインタビューが入る。スマートフォンをマイクに見立て、映像と別に音声を収録しているので声もはっきり聞こえる。学生たちの実力は確実にアップしたようだった。

2013年7月30日、31日の2日間のオープンキャンパスでは、写真のように多数の高校生にビデオを披露することができた。オープンキャンパスの当日も、ビデオ作成にかかわった学生を含め、各日4名、延べ8名



写真6 オープンキャンパス当日の様子

高等教育開発推進センター日本語研修室 オープンキャンパス

日 時：平成25年7月30日（火）・31日（水）両日とも 13時00分から14時30分まで
会 場：講義棟A205
所 在 地：仙台市青葉区川内41-1（川内北キャンパス）
交通手段：交通手段：仙台駅前西口バスプール乗り場9番（動物公園西隣（青葉通経由））、[宮教大・青葉台（工学部経由）]に乗り、「東北大学川内キャンパス・新ホール前」で下車、徒歩3分（約15分、180円）
＊市内最寄バス「ふーる山」は「東北大学川内キャンパス・新ホール前」に到着しませんので、御注意ください。

内容

◆ 5つのC～「国際共修ゼミ」受講生からのビデオメッセージ～

東北大学では、学部1年生を主な対象とする全学教育科目の授業として、「国際共修ゼミ」を年間19クラス開講しています。「国際共修ゼミ」は、日本人学生と留学生が15～30人程度の少人数で様々なテーマについて意見交換をしたり、何らかの目標を達成するために共同作業をしたりする授業です。ほとんどのクラスで日本語を使用しますが、中には英語でコミュニケーションするクラス、日本語と英語のどちらを使ってもよいクラスもあります。ここでは、「国際共修ゼミ」の概要を紹介するとともに、平成24年度後期開講授業「多文化コミュニケーション—国際共修ゼミ—」「多文化日本を生きる—国際共修ゼミ—」の受講生が共同で制作した学生生活紹介のビデオを上映します。ビデオを制作した学生たちも参加する予定です。ビデオのタイトルにある「5つのC」とは何でしょう？ ぜひ見に来てください。そして、東北大学での学生生活について、「国際共修ゼミ」で学んだ学生たちに質問してみてください。

高等教育開発推進センター ホームページ <http://www.hetohoku.ac.jp/>
同 日本語研修室 ホームページ <http://www.hetohoku.ac.jp/SJLE/>

図2 オープンキャンパスのパンフレットに載せた案内

高等教育開発推進センター
国際共修ゼミの日本人学生と留学生
が共同制作した

東北大学紹介ビデオ

「五つのC」上映！
ビデオ制作者とのトークもあります

A205 にいらしてください

13:00～ 13:45～

図3 当日学内に掲示したチラシ

の学生がボランティアとして参加し、高校生たちに直にこのビデオの魅力やそこに載せた思い等を伝えてくれた⁽⁵⁾。

5. おわりに

多文化クラスで長年にわたり教室活動として実践してきた映像作品作りを発展させ、学外の方々にアピールできるような東北大学プロモーションビデオを作成した。本稿ではその経緯の説明と実施の報告を行なった。

この実践は様々な背景を持った多文化クラス（国際共修ゼミ）の学生を統合し、東北大学が「母校」となるプロセスを生み出した。このような共感を持ったコミュニティを作るためには、丁寧に時間をかけた仕組みと場の設定と、節度をもった明示的なルールが必要である。末尾の**資料2**で示すように、多文化クラスでは授業開始の早い時期に「多文化クラスのルール」を参加者同士の約束事として提示している。このルールは相反する理念やニーズに対する立ち位置を探り、自ら意思決定する市民を育てる「シティズンシップ教育」と親和性があると考えている。

多文化クラスという下地が、プロモーションビデオという成果物を生み出すと同時に、東北大学というコミュニティ意識を育てるプロセスにもかかわっていることを確信した「母校プロ」であった。実施できたことをうれしく思う。

謝辞

本プロジェクトは平成24年度高等教育の開発推進に関する調査・研究経費によって行われました。記して感謝申し上げます。

注

- (1) 国際共修ゼミについては佐藤他（2012）を参照。
- (2) 2013年度は基礎ゼミ（前期）、展開ゼミ（後期）として開講。シラバスは東北大学全学教育のサイトで検索可能。
<http://zengaku-sy.he.tohoku.ac.jp/syllabus/>
- (3) 大学における自校史教育の実態については大川（2011）が詳しい。また『朝日新聞』2012年10月12日朝刊記事「学んでほしい 母校のこと」でも「（学生の）大学への参加意識を高める教育」として取り上げられている。
- (4) 評価は出席30%、課題レポート30%、授業中の発言や作品作りへの参加度10%、最終レポート30%。
- (5) オープンキャンパスには、7月30日が50名、31日が35名、計85名の参加があった。

参考文献

大川一毅（2011）『大学における自校教育の導入実施と大

学評価への活用に関する研究』平成20～22年度科学研究補助金基盤研究（c）研究成果報告書

押谷祐子（2006）「東北大学の多文化クラス」『日本語教育方法研究会誌』13（2）、6-7

佐藤勢紀子他（2011）「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設－留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み－」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』6、143-156

中川学（2012）「自校史教育と資料館」『東北大学資料館だより』17

長沼豊他編（2012）『社会を変える教育』キーステージ21

資料1

多文化クラスオリエンテーション2012.10.11コメント（抜粋）

オリエンテーション、多文化クラスのルール説明のあと、違う属性を持った学生を組み合わせ、ペアで教室外に行って「気になったものを拾ってくる」という活動をした。学生は目についた物の中から何を選ぶか、どうして選ぶかを歩く道々ペアで相談する。持ってこれないものは写真に撮る。どうしてそれを選んだのか簡単にプレゼンする（一種のShow & Tell）昨年度は「降ってきた雨を手のひらに載せてもってきた」という詩人もいた。以下は学生コメントの抜粋である。

コメント1：

この時代は、超スピードの時代だと言われて、グローバルのため、地球が小さくなってコミュニケーション能力がますます大切になったと思います。グループ三人でディスカッションを通じて、話の筋道を立てて、良く考えて、自分自身の「文化」や「多文化共生社会」としての日本についても考察を深めて、留学生としても、当地学生としても、こんなチャンスに恵まれて幸せですね。先生、本当に有難うございます。（≧▽≦）（K.E）

コメント2：

多文化の交流とはやはり一人一人の対話、私は中国の文化など詳しくないし、代表とは言えません、ならば、二人の対話はなぜ多文化の交流になるでしょう。ずっと気にしていたことは先生の一つの言葉「日本人になりたいか、それとも自分のままになりたいか？」。私は日本の雰囲気が好きだから、日本に留学すること

にした。日本人になることは自分の中に存在した文化は日本文化になることでしょうか。

多文化の交流は住む世界が違うの人たちの対話、自分が知らないこと、自分が知らない自分、話し合うの間自分の知識に変える。最後の授業の時、皆が単一文化から多文化に回転するのでしょうか。自分もそうだ、中国人としての私はもし日本に長い時間住むと、日本人になるじゃなくて、日本と中国両方もよく理解できる人になるかもしれない。さらに別の国に行けば、まだ一つの文化が身に着いた。最後は国の人じゃなくて、世界の人になるのでしょうか。この過程は成長過程だと私は思う。長い時間掛けて、今の結論に辿り着いた。私は一人の人間として成長し続けたい、開放な思想、受け止めて、受け入れて、前へ進む。

(K.T)

コメント3：

「この授業を受けてよかった」。これは私一番言いたいことです。こんな姿の授業、本当に思わなかった。日本に来て、もう一年すぎました。最初の半年は日本語学校で、今年四月から東北大学で研究生として勉強し始めた。でも自分は無愛想な人のせいで、なかなか人と友達になりにくい、日本語はなかなか上手になれないです。一体どういう練習方法が自分に似合っていることは本当に困ります。しかしこの授業のおかげで、会話練習は自然のことになり、きっといい勉強になる。(J・S)

コメント4：

きにする中で気付いた点がいくつかあります。

まず一つ目は、「『共通認識のあるもの』の話題は初対面のコミュニケーションを助ける」、ということ。Jさんは、日本の漫画に興味があり日本にやってきた、ということでした。国籍は違えど、文化的なもの（漫画、音楽、映画）の良さ、面白さ、というのはかなり通じるところがありました。

二つ目は、「積極的に『聞く』ことは相手へのリスペクトの一つである」、ということ。

無関心が一番のdisrespect、という話を聞いたことがあります。特に日本人同士であれば、聞くことによっ

て相手を嫌な思いにさせてしまうのではないかと、いった考えが浮かんできます。日本では「阿吽の呼吸」という言葉がある通り、言葉に発さなくともコミュニケーションが取れることもあります。

しかし、異なる文化を持った者同士がコミュニケーションを取る場合、まずは相互理解から始める必要があるでしょう。相手の文化を知らずにいると、時には自分の中の常識によって、相手を傷付けてしまう可能性があるからです。それも、悪気なく。初対面だから、様々なことを聞いてみることは大切だと感じました。

沢山の方と仲良くなれる絶好の機会、と捉えて積極的に授業に参加していきたいと思います。(S.M)

コメント5：

今週の多文化コミュニケーションの授業は、大学に来てから初めて留学生と対話するという事で最初は若干の不安がありました。しかしいざ話してみると、多くの文化の違いや考え方の違いを留学生本人から直接に聞くこととなり、逆にたくさんの質問をして時間が足りなくなるほどでした。

中国からの留学生でしたが日本語がとても流暢で、普通に知らずにいれば日本人と話しているような感じがして少し不思議でした。しかしやはり私たちに考えを中国語で伝えるのと日本語で伝えるのでは伝える内容を同じくしようとしても多少変わってしまう、そんな印象も肌で感じました。

写真は、生協でハロウィンコーナーがあったのでそこで撮ったものです。

「日本人」の私ともう一人の女子、そして「中国人」の留学生が、ルーツが「アメリカ」にあるハロウィンを共に楽しむ。

多種多彩な人たちが集まっているこのクラスの最初の授業でA102教室に座っている時に感じた、あの不思議な感覚を象徴するシチュエーションだと思いました。(S.A)

コメント6：

私たちは、「多文化とは何か」ということについて考えました。私が抱く多文化のイメージは、一本の太い枝からたくさんの細い枝が伸びている、というもの

でした。で、Mさんの抱くイメージは、同じ形をしているけれど色が違うものがたくさんある、というものでした。添付したごみ箱の写真は、このMさんの考えに合うので撮影しました。(K.H)

コメント7：

雨ということもあり、校内にはあまり面白いものがなかったの、私は2ショットを撮ることを提案しました。北海道から4月にやってきた私と留学生として台湾からやってきたHさんが同じ枠内で笑っているというのは、すごい確率の中で起きていることだと思ったからです。私はこのことを自分の中でのみ考えました。意識の共有をすること、時には自分の中に留めておくことはどちらも重要だと思います。今後いろんな壁に当たりながら文化について考えていきたいと思っています。(S.D)

7)
書いたものを提出した時、他の人にみせてほしくない時は、そう書いて下さい。匿名ならいいとか、匿名でも見せたくないとか、書いて下さい。

8)
リソースを使いましょう。電子辞書を使うのもいいと思います。周りの人に聞くのもいいでしょう。

9)
リソースになりましょう。あなたの持っている情報や知識を周りの人と共有してみましょう。

資料2

多文化クラスのルール

1)
自分の思っていることを、自分のことばで言ってみて下さい。言いたくないことは言わなくてもいいです。ですから、聞くことを恐れなくて下さい。答える人には言わない自由もありますから、安心して聞いて下さい。

2)
他の人に対する判断的な(judgemental)発言ではなく、何かに対して「私はこう思う」「私はこう認識できる」「私はこういう経験をした」という発言を歓迎します。

3)
このクラスでは、教師が求める「正しい答え」はありません。また、あなたにとって「正しい」ことが、他の人にとって「正しい」とは限りません。教師の言っていることも「正しい」とは限りません。

4)
基本的に、「このクラスは善意の人の集まりである」と仮定しましょう。人を傷つける目的で発言しないでください。結果的に傷つけたり、傷ついたりする状況になっても、それは意図的にしたりされたりしたことではないと分かります。

5)
他の人(教師やクラスメート)の言っていることを理解しようと努力して下さい。「賛成」しなくても、「理解」はできると思います。すぐに全部理解できなくても、あきらめないでください。あとで分かることがあるかもしれません。「ちょっと置いておく」という気持ちを持ってください。

6)
言語的な間違いを教師から訂正してほしい時や、もっと効果的な言い方を知りたい時は、いつでもそのように言って下さい。

Review: *Teaching and Researching Language and Culture*
by Joan Kelly Hall.

Applied Linguistics in Action Series Edited by Christopher N.
Candlin & David R. Hall Harlow, UK: Pearson Education
Limited 2002, 2012. xi + 264pp.

Cecilia SILVA¹⁾*

1) Tohoku University, Center for the Advancement of Higher Education

Teaching and Researching Language and Culture is part of the series Applied Linguistics in Action, which focuses on issues and challenges for practice and research. The purpose of *Teaching and Researching Language and Culture* is to enlighten educators and researchers about two of the main concepts that are found at the heart of applied linguistics activity: language and culture. This book comprises an introduction and eleven chapters organized into four sections.

Section I, *Defining language and culture*, throws light on the definition of language from a socio-cultural and communicational perspective, describes the current positions and thoughts about the relation of identity with language and culture, and discusses issues related to an integrated theory of teaching and learning language and culture.

Chapter 1, *A sociocultural perspective on language and culture*, reports on the transformation undergone by applied linguistics, which has become more interdisciplinary, and with it the reconceptualization of two concepts, language and culture. Hall takes Halliday's view of language as social action, as a sociocultural resource available to the individual as a

social person (Halliday, 1973, in Hall, 2011, p. 7) and the linguistic resources defined by Bakhtin as utterances, which accentuates the dialogical condition of language, quite tied to the context of use. In accordance, the traditional linguistic view of culture has also changed. Such approach has evolved from considering culture an abstract, universal system for organizing knowledge situated in the individual mind and independent of language to an approach that sees culture as a dynamic process located in the space between individuals in particular sociocultural contexts and quite linked to language.

Chapter 2, *Language and Identity*, describes how individuals use language as members of a community and have social histories. Individuals' identities and their membership in social groups have influence and even define their use of language. This view also sees culture as something changing and reflexive, made and remade in language use.

Chapter 3, *Language and Culture Learning*, describes the path that led to considering language and culture as a collaborative process whereby knowledge and skills that were socially formed are transformed into individual abilities. This chapter

*) Contact : Center for the Advancement of Higher Education, Tohoku University, 41 Kawauchi, Aobaku, Sendai 980-8576, Japan cec@he.tohoku.ac.jp

discusses how some of the main sources, Lev Vygotsky's sociocultural theory of development and more recent formulations by A. A. Leontiev and cultural psychologists such as Michael Cole and James Wertsch, guided later studies to conclude that the acquisition of language and the acquisition of social and cultural competence are intertwined processes.

Section II, *Teaching language and culture*, examines how current thinking and consideration of language, culture and learning have informed pedagogical practice.

Chapter 4, *The sociocultural worlds of learners*, describes the directions that research has taken in the sense of enhancing the connection between the linguistic and sociocultural background of learners and the linguistic and sociocultural worlds of their schools. The results of such research have triggered some changes in current pedagogical practices so as to take the linguistic and cultural diversity of learners into consideration as an important resource.

Chapter 5, *Language and culture of the classroom*, draws attention to the role that language and culture of the classroom play in shaping the process and the outcomes of language and culture learning. Therefore, some of the key concepts herein discussed are communities of practice, communities of learners, and communities of inquiry. In addition, another pedagogical approach related to language and culture, cooperative learning, is also thoroughly explained.

Chapter 6, *Language and culture and curricular content*, refers to pedagogical approaches that include the current thoughts and understandings of language and culture in their curricular designs. The following concepts are discussed: communicative competence, interactional competence, and intercultural communicative competence. The concern with the need to redefine curricular contents has produced several approaches such as critical pedagogy, the

problem posing approach, project-based learning, and recently, the multiliteracies project. In particular, the multiliteracies project is related to re-designing curricular contents and is defined by Cope and Kalantzis (2000, p.5) as a "different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes." We find in Chapter 6 a concise panorama of all the concepts and approaches above mentioned.

Section III, *Researching language and culture*, provides readers with current research and approaches related to the study of language and culture.

Chapter 7, *The research enterprise*, presents the theoretical framework of research on language and culture based on a sociocultural perspective. Under the light of this theoretical perspective, reality is not fixed but numerous and jointly constructed, and the researcher is involved, and should examine social and cultural experiences as well as the meanings produced by those experiences. Also, this chapter offers methodological considerations such as defining research questions, choice of methods, and issues concerning research ethics.

Chapter 8, *Approaches to research on language and culture*, provides a brief overview of the following most common approaches used in research language, culture and learning from a sociocultural perspective: ethnography of communication, interactional sociolinguistics, conversation analysis, discourse analysis, systemic functional linguistics, critical discourse analysis, linguistics ethnography, and the micro-genetic approach.

Chapter 9, *Guidelines for doing research*, proposes a research cycle of six actions: identifying concerns and developing research questions, identifying appropriate approaches and sources of data, collecting data, analyzing data, reflecting on the

findings, sharing findings and taking action. This chapter provides readers with a brief but quite complete and useful set of criteria for evaluating research projects.

Chapter 10, *Contexts of research*, classifies the context of research into four frames: macro-social structures, institutional contexts, communicative activities, and individual experiences. Furthermore, the author follows the model of research presented in the previous chapter and makes suggestions for research projects. The inclusion of examples of research projects makes this chapter a useful support for educators in practice who want to start doing research.

Section IV, *Resources*, contains Chapter 11, *Resources for teaching and researching language and culture*. We find in this chapter a complete list of journals, professional associations, and web-based resources related to applied linguistics and to the intertwined processes of language and culture.

The final part of this book offers a glossary of the main concepts discussed in the chapters and a quite complete list of References.

Through eleven chapters, Hall has managed to develop and offer a concise but complete view of the concepts “language” and “culture” in three fields: theory, classroom practice, and research. The author has done a remarkable job in maintaining the coherent connection among the chapters. Although such multidisciplinary concepts require some further analysis, it is necessary to point to a couple of aspects found in each chapter that are really useful for researchers. One of them is that the main quotations are in different shades. The other is the “Further reading” part offered at the end of each chapter, with a brief explanation of the relation between the work suggested and the topic of the book. Both features are guiding readers into pursuing further research.

Another aspect worth stressing is that the

structure of *Teaching and Researching Language and Culture* offers a smooth gradation of contents. Chapters 1, 2, and 3 concentrate on the definitions of language and culture and relate them to other two concepts: identity and learning. Chapters 4, 5, and 6 re-define the concepts of language and culture from the perspective of the socio-cultural theory, insert those concepts in the context of the class, and develop a curriculum containing them. Chapters 7, 8, 9, and 10 put the concepts of language and culture in the wide process of research, from theory to application, including guidelines and contexts for practice. In synthesis, the central elements of this book are constituted by the concepts of language and culture, considered from different perspectives quite widely developed along the chapters.

Teaching and Researching Language and Culture presents an overreaching view of theoretical issues and concepts from the sociocultural perspective. As Lantolf (2006, p.1) explains, the sociocultural theory is a “theory of mind that recognizes the central role that recognizes the role that social relationships and culturally constructed artifacts play in organizing uniquely human forms of thinking”. Regarding the relation of culture and language, in Lantolf’s view, “culture is (1) supraindividual and independent of any single person, and (2) rooted in the historical production of value and significance as realized in shared social practice” and language use is at the core of this characterization of culture.

Teaching and Researching Language and Culture is a stimulating book for educators in practice who want to study the theoretical basis of language and culture, including those concepts applied in the classroom for re-designing the curriculum considering the intertwined aspects of language and culture learning. This work is also an outstanding support for those educators who want to engage in doing research. For educators and practitioners, this volume provides an attractive and well-developed

overview and becomes a source of vital information.

References

- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). Introduction.
Multiliteracies: the beginnings of an idea. In B. Cope
and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy
Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8).
South Yarra: Macmillan.
- Lantolf, J. and Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory
and the Genesis of Second Language Development*.
Oxford: Oxford University Press.

The review of *Teaching and Researching Language
and Culture* by Hall, J. is part of the project 「スペイン
語初級者のための補助教材の作成 –リスニング能力
習得のためのビデオ教材およびスペイン語圏の文化に
基づいたアクティビティの導入–」平成24年度高等教
育の開発推進に関する調査・研究経費」「特別経費
(PFFP・18054010)」

The development of the handbook for 2013 and the
purchase of all cultural materials (books, videos, etc.)
were possible thanks to the generous support
provided by the Tohoku University Center for the
Advancement of Higher Education Director Research
Fund for which I am sincerely thankful.

I am grateful to the reviewer who provided
comments and ideas for improving this work.
Gratitude is also extended to Associate Professor
George Mano for proofreading the text.

大学における学習空間設計に関する試論

志 柿 光 浩^{1)*}

1) 東北大学大学院国際文化研究科・教養教育院

はじめに

本稿の目的は、大学における学習空間の設計はどうあるべきかという問題について、特に教室内のレイアウトを中心に、外国語教師としての筆者の経験をもとにいくつかの提案を行うことにある。

大学における学習空間の設計にあたっては、どのような理念を前提にすべきか。大学の建築物の中の物理的空間は学習にどのような影響を与えるのか。建築設計専門誌『建築設計資料』は、2007年5月号で「大学施設」の特集を行い、近年の日本の大学での施設設計の傾向とさまざまな大学の事例を掲載している¹⁾。しかし、空間設計が学習にどのような影響を与えるかという視点からの記述はほとんどない。かろうじて美馬のゆり・山内祐平両教授による著書²⁾を参考にしたとする記述が、説明なしの若干の図表と共に提示されているのみである。美馬・山内の著書はまさにそのような視点を提起しているのだが、設計の世界で十分に咀嚼された形跡は見られない。文献を検索してみても、このような視点からの論考は日本の大学に関しては、まだ少ないのが現状である。実際の革新的な試みも東京大学教養学部アクティブラーニングスタジオなど、限られている³⁾。

筆者はこれまで東北大学の教育施設の中では特色のある学習空間であると思われる川内北キャンパス・マルチメディア総合研究棟M301教室のレイアウト設計に関わり⁴⁾、10年以上にわたってこの教室を使ってスペイン語教育を実践してきた。以下、その経験の中で大学における学習空間設計のあり方について考えてきたことをまとめ、読者の批判を待つこととしたい。

1. 学習理論に基づいた議論の必要性

日本の高等教育について論ずるのに欧米の例を引き合いに出せばよいというものではないが、大学施設の設計に関しては参考になる点が多い。まず、このようなテーマの学術研究が盛んに行われている点が日本とは異なる。例えば教育学専門雑誌の*New Directions for Teaching and Learning*は2002年に「学習を促す環境を創造する上で物理的空間はいかに重要な意味を持つか」というテーマの特集を組んでいる⁵⁾。その編集にもあつた米国インディアナ大学教育学部のVan Note Chism教授による論考を少し長くなるが、まず紹介する。ここには大学施設と学習理論に関する重要な論点が凝縮されている。

学習理論研究の進歩にともない学習が促進される最適な条件とは何かが明らかになりつつある。現在最も重要視されているのは学習者が積極的に知を構築しているか否かという点である。このような学習モデルでは、学習者による学習への積極的な参加が重視される。このモデルでは、過去の経験や既存のスキーマへの新たな知識の組み込み、新たなスキーマの生成、主体的な情報処理といったことが重要になる。豊かな経験をすることを可能にする環境、人間の感覚に豊かな刺激が与えられるような環境、情報のやりとりが促進されるような環境、リハーサル（予行演習）・フィードバック（改善すべき点の指摘）・アプリケーション（実地での応用）・トランスファー（知識の転移）、という一連の流れが提供される環境。学習はこういった環境に支えられた時に最適化される。

*) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 mshigaki@m.tohoku.ac.jp

これに加えて社会構成主義者は、社会的な条件が学習に大きな影響力を持つことを強調する。上記の諸点を念頭に置いて標準的な大学の教室や図書館の閲覧席のイメージを思い浮かべて見れば、その限界は一目瞭然である。内装はいかに殺風景で暖かみに欠ける。仲間同士のやりとりがしやすいように座席が配置されていることは稀だ。個々の学習者による情報アクセスが可能な教室は限られている。従来、標準とされてきた教室や図書館のレイアウトは、教育は知識の伝達であるとする理論を前提にしている。知識というものは一人の人間から他の人間に伝達されるものであり、学習者全員が教室の前方に立つ一人の人間に注意を向けることで知識は一樣に受容されるとする考え方にこの理論は依拠している。

教室を出て、より非公式な学びの空間に目を向けてみよう。例えば、よくある飾り気のない校舎の廊下。学生が教室の移動のために行き来し、ベンチに並んで座っていたり、廊下の床に座り込んでいたりする。このような風景が意味するものも同じだ。教師が情報を提示するところの「学びの空間」として認められた教室という空間に入らないことには、学生の学びは始まらないという暗黙の了解がそこにはある。教授たちの研究室が教室から離れたところに置かれていることも、学生と学びの場との乖離を助長しており、学生の意思表示の場の欠落につながっている。こうして知識の発信者としての教授像はますます強化される。共に学ぶ仲間というイメージがそこに生まれることはない。それどころか教授たちは別格扱いとなる。同様に、複数の学生が一つのモニターを覗き込みながら作業ができるようには設計されていないコンピューター教室、利用者同士が会話することが禁止された図書館。これらの空間もまた、社会構成主義の理想とは正反対に位置する教授学を具現化したものにほかならない。⁶⁾ (拙訳)

Van Note Chism 教授の指摘は、従来型の大学施設の風景は、ある学習理論、ある教授観、ある学習観に基づいて造られたものであり、それは意識して設計の

基本に据えられたものではないが、明らかに設計の前提となっているということから始まっている。

教室の前方に教師が立ち、教壇に向かって整然と並べられた机に着席した学生たちが、教師の話すことや教師が黒板に書き、スクリーンに投射する内容を聞いたり見たりして受け止めるという構図。それが大学の授業だという常識。それで本当にいいのかという問いかけがここにはある。その上で、そのような無意識の学習理論に合わせて造られた教室の作りや建物の作りでいいのかという問いが私たちに投げかけられているのである。

これらの問いに対する教授自身の答えは「否」である。そして、そのような学習理論に対して「社会構成主義 social constructivism」の学習理論が対置される。社会構成主義は今や教育学者や教師の間で百家争鳴の観があり、これが社会構成主義だという定義を行うことは難しい。だがその定義は多くの場合、以下のような主張を含んでいる⁷⁾。

- (1) 知識とは学習者が積極的に作り上げていくものである [学習者による知識の構成]
- (2) 学習とは過去の経験の中で形成され組織化された知識 (= 記憶) のセットであるスキーマに新しい情報を組み込んだり、スキーマの再編成を行う過程である [既存の知識の再構成]
- (3) 学習はその道の先達の補助によって促進される [先達による足場作り]
- (4) 学習は仲間と活動を共にしていく中で促進される [他者との相互関係の中での協働学習]
- (5) 学習は体験を伴うことによって促進される [経験学習]

このような学習理論ないしは学習観と従来型の学習理論ないしは学習観とを分かりやすく対比して提示する試みの一つとして、言語教育学者である David Nunan 教授がまとめたものを表 1 に掲げる。両者の間に見られる最も重要な違いの一つは、それぞれの立場が前提としている教師像・学習者像である。一方では主役は知識を蓄えた教師で、教師から知識を教わる学習者は受け身の立場にあると見る。これに対して他

表 1. Nunanによる伝統的教授法と経験主義的教授法の比較⁸⁾

	伝統的教授法：行動主義	経験主義的教授法：構成主義
1. 学習観	知識の伝達	知識の変容
2. 権力関係	教師の権威を強調	「学習者の一人」としての教師
3. 教師の役割	主に学習者の前に立って指導 教師個人の専門性を重視	学習の援助（主に小集団の中で） 協働者の集団としての専門性を考える
4. 学習者の役割	相対的に受け身な情報の受け取り手 主に個別の活動	主に少人数の協働集団の中で学習活動に主体的 に参加
5. 知識観	「確かなこと」として提示される これを問題解決に応用するものと見る	各自が知識を構成すると考える 問題の所在とその性格を確認することを行う
6. カリキュラム観	静的なものと見る。学習項目を階層的に分類 内容と産出物を事前に決定。	動的なものと見る。学習項目はゆるく構造化 未定の部分も残しながら全体を統合
7. 学習活動内容	事実、概念、技能についての知識。 内容と産出物に焦点をあてる	学習過程に焦点をあてる。学習スキル、 自発的知識探索、社交スキル、意思疎通スキル
8. 学習過程の管理	主に教師が構造化した学習活動	学習者主体。学習者による学習の自己管理
9. 動機づけ	主に外発的動機づけ	主に内発的動機づけ
10. 評価	産出物志向。到達度評価 目標基準準拠評価（及び集団基準準拠評価）	過程志向。学習過程の省察と自己評価 目標基準準拠評価

方では、主役は学習者であり、教師は学習を助ける援助者として脇役の立場にあるとする。

Van Note Chism 教授をはじめ多くの研究者が後者の立場から学習環境について研究を進め、その中で物理的空間が学習に及ぼす影響やそのあるべき姿について議論している。そのような議論を踏まえて、実際に大学施設の設計が行われ、施工され、利用されているのである。

日本では、学習空間と学習との関係については主に小中学校での校舎設計で研究が行われ、かつては見られなかったような空間が各地の学校で見られるようになった。授業参観などの機会に学校を訪れ、新たに建築された校舎のオープン・スペースを使って授業をしている光景を目にした方も多だろう。

しかし、大学施設の設計、特に教室の概念に立ち入った形での議論や試みは日本ではまだ限られている。その中で数少ない貴重な文献となっているのが先に触れた美馬・山内教授らの著書である。そこでは主にマサチューセッツ工科大学（MIT）のメディア・ラボの事例と、はこだて未来大学の事例が紹介されているが、何れも設計の基本思想となっているのは社会構成主義の学習理論ないしは学習観である。

社会構成主義に対する批判は少なくない。その中で、オーストラリアの学習心理学者 John Sweller 博士らが中心になって提唱してきた認知負荷理論（Cognitive

Load Theory）の立場からのものは、実質的で建設的な批判となっている⁹⁾。教育の現場では社会構成主義の立場に立って「発見学習」「体験学習」「プロジェクト学習」などが提唱されてきた。認知負荷理論による研究では、学習者の発見を待つよりは、既に解決された事例を提示してやり、その応用を行わせたほうが脳による情報処理の負荷は小さく、学習は効率的に進むといった実証研究による知見が提出されている。

一方、高等教育における社会構成主義の採用の是非に関して興味深いことは、認知能力が高かったり技能の熟達度が高い学習者の場合には発見学習などに関する以上のような知見が当てはまらないという点である。これまで小学校や中学校などで実践されることが多かった「発見学習」「体験学習」「プロジェクト学習」といった手法は、認知能力の高い学習者を集める高等教育でこそ、その真価が発揮される可能性がある。

何れにしても社会構成主義の考え方が絶対に優れているということではない。だが、このような考え方が学習・教授論の分野において広く受容されるようになっている現在、何も議論をせずに知識は教師から学生に伝達されるものだという従来からの学習観を踏襲し、従来と同様の物理的空間を作り続けることは教育機関として、もはや正当化され得ない。積極的にどのような学習理論ないしは学習観を採用するのかという点についての検討を経た上で施設の設計が行われなけ

れば、それは優れた高等教育機関にふさわしいやり方だとは言えないのである。

2. デジタル技術利用環境の必要性

社会構成主義の立場から学習環境に関して論じられているトピックの一つにデジタル技術をどう利用するかという問題がある¹⁰⁾。教室の前方に教師が立ち、その話を整然と並んだ机についた生徒たちがじっと聞くという従来型のイメージを一旦捨ててしまうと学習空間設計上の可能性は格段に広がる。その中でデジタル技術が応用できる可能性も同時に拡大する。

デジタル技術の本質とは何か。それは、文字情報、音声情報、図表・グラフ・写真・絵などの静止画像情報、ビデオや映画といった動画情報など、これまで人間が発達させてきたさまざまな形式の情報を、+か-か、0か1か、の二進法的なデジタル情報に還元した上で一元的に処理している点にある。これまでも文字や音声や画像といった情報は人間の歴史の中で知識を伝達するために用いられてきた。それらの情報がデジタル化されても、情報自身の価値は変わらない。従来はそれらの情報を運ぶ媒体、すなわちメディアが、紙と鉛筆、書籍、人間の肉声や電話、カセットテープ、レコード、キャンバス、黒板、フィルム、VHS、DVDというようにさまざまに異っていた。デジタル技術によって生じた最大の変化は、全ての情報が電磁気信号に置き換えられるようになった点にある。様々な形式の情報がデジタル信号として一元化されることによって、その扱いが格段に容易になり、統合が可能になったのである。

高等教育の多くの分野は、過去に蓄積されてきた人間の知的・芸術的活動の記録を扱っている。そういった記録、すなわち情報を容易に扱うことを可能にしてくれるデジタル技術は、例えば電子ジャーナルや各種データベースの利用などの形ですでに高等教育にも組み込まれている。電子ジャーナルの利点はいろいろあるが、その最大の利点は場所を選ばずに検索と閲覧が可能になる点にある。これまでは教師が入手した文献をコピーして配布したり、個々の学生が授業とは別に図書館に赴いて入手しなければならなかった情報が、今ではデジタル技術によってもっと別のやり方で利用でき

るのである。

学習者による情報産出の面に目を向けてみよう。まとまりのある文章を書く時に、編集と推敲という作業は欠かせない。他者に見てもらってコメントをもらうのも重要なプロセスである。これらの作業は、これまで紙という媒体を用いて行われることが多かった。しかし、文章をデジタル装置で入力してディスプレイに表示させれば、紙を使っていた時にはできなかったことが可能になる。

例えば筆者の場合、授業で学生にスペイン語の文章を書かせる時にディスプレイ上のフォントを一定程度大きく設定させ、それぞれの学習者の肩越しに覗き込みながら間違いをチェックしたり質問に答えたりしていく。スペイン語のディクテーションをしている時に各自が書き取りをしている様子をディスプレイで観察すれば、どのようなところでつまづいているのか一目瞭然である。学習者が作業している大きなディスプレイを見ることによって学習者の認知活動のプロセスがわかりやすく視覚化され、省察やフィードバックや再編集が容易になる¹¹⁾。学習者にとっても学習の援助者である教師にとっても、大変に意味のある活動が教室内で可能となるのである。

教育へのデジタル技術の導入に関する議論の中であまり触れられていないことだが、先に引用したVan Note Chism 教授による現状批判の中に、「複数の学生が一つのモニターを覗き込みながら作業ができるようには設計されていないコンピューター教室」という記述があったことに注意を促しておきたい。この点は後で改めて取り上げる。

外国語教育での事例を挙げたが、けっして外国語教育にとどまらず、ほぼ全ての学問分野でデジタル技術は有用である。これも筆者自身が経験したことだが、外国語教育ではないテーマで担当した基礎ゼミの授業をCALL教室を借りて実施したことがある。インターネット上の情報の収集とグループごとのプレゼンテーションを課題とすることで、学生にデジタル技術を利用して行う作業を経験する場を提供することができた。それぞれの学問分野、授業のテーマ、学習者集団の性格、教師の考え方などに応じた形でデジタル技術を授業に導入していくことは、ほぼ例外なく可能だと

思われる。外国語教育に特化したCALL教室は姿を消し、全ての教室にデジタル技術利用環境が整備される日が早晚到来するものと確信する¹²⁾。

このような考え方に抵抗を感じる向きも少なからずあろう。学生をコンピューターの前に座らせたりしたら、教師の指示などに耳を貸さずネット・サーフィンに興じるのではないかといった疑問は以前からある。だがこのような問題は、教室空間でのコミュニケーションのあり方を基本的なところから見直せば十分に解決可能である。筆者は授業時間のかなりの部分を、学生たちの間を歩き回って過ごしている。学生たちが隣同士で学習活動を行う時間の割合も大きい。そのような状況では、学生が授業の内容を離れて授業と関係のないウェブページに見入っているということはできなくなるのである。

3. 「やりとり」を可能とする学習環境の必要性

先に掲げた表1の中で、社会構成主義に基づく教授観・学習観では、「教師は学習者の一人」であり、「学習者は主に少人数の協働集団の中で主体的に参加する」とする記述があったことをもう一度確認しておきたい。ここで前提とされているのは、教師から学習者への一方通行のコミュニケーションではない。個々の学習者を中心にした他の学習者仲間や援助者としての教師とのさまざまな方向性を持った「やりとり(interaction)¹³⁾」である。隣の学習者と話し合う、自分が書いたり造ったものを見せ合う、仲間らに自分たちが書いたり造ったものを見せてフィードバックをもらう、教師に質問しながら作業を進める、そういった多重の相互コミュニケーションを通して学習者は知識を構成していくのだというのが社会構成主義の考え方である。

したがって社会構成主義の立場に立って設計される学習環境は、そのような「やりとり」が容易に行われるものでなければならない。このような観点からさまざまな試みがこれまでも行われており、本稿で引用した文献でも多くの事例が紹介されている。

4. 筆者の実践と考察

以下では、本学マルチメディア総合研究棟のCALL教室の中の座席レイアウト決定の過程でどのようなことが検討されたかを紹介すると共に、実際にそのようなレイアウトの教室で筆者が授業を実施する中で考えてきたことを記すことにしたい。

本学のCALL教室の内、マルチメディア総合研究棟2階に配置した3つの教室については割り当て可能面積に対する必要座席数が多かったため座席レイアウト設計上の自由度は低かった。しかし3階に配置したM301教室ではかなり余裕をもった面積を確保することができ、ある程度自由なレイアウトが可能となった。

最初に検討したレイアウトは図1のような楕円形のテーブルを組み合わせた配置であった。一つのテーブルを囲むことで「やりとり」の場ができるのではないかと考えたのである。しかし、段ボールで原寸大の簡単な模型を作って検討していく過程で、テーブルの上にディスプレイなどの装置が置かれてしまえば、それらが壁になってしまう、相手が見ているディスプレイの画面がこちらからは見えないなど、当初想定したような効果は得にくいという結論に達した。最終的には、教育用家具メーカーの担当者の方からの提案も踏まえ、図2のような基本概念を念頭に置きながら配置を決定した(図3)。

このようなレイアウトに決定したのは、背中合わせに坐ったペア同士が向きを変えることによって、コミュニケーションの場を確保できると考えたからである(図4)。実際に筆者の授業ではこのような形でグループを作り、やり取りを行うことがしばしばある。しかし実践を続けていく中で、このような形を取った時には、教師が学生たちのやり取りを観察したり、やり取りに加わったりしにくくなることが明らかになってきた。教師の立つ位置の取り方が難しくなるのである。

そこで筆者が今、提案したいのは、発想を転換して図5のようにテーブルの形状を逆に用い、これを基本ユニットとしてその組み合わせで教室のレイアウトを考えていくというやり方である。図4の場合とは逆にテーブルのカーブの内側を使うことで、隣に座った仲間が作業しているディスプレイも二つのディスプレイ

の間に置かれた提示用ディスプレイも、より見やすい角度に置くことができるようになる。

図5のような形状のテーブルであれば、図6に示したように隣同士の学習者が、提示用ディスプレイや各自のディスプレイ上を参照しながら、互いに刺激しあい助け合う形で協働学習を進めていくことがより容易に行えるようになる。教師も自然な形で学生たちのやり取りを観察したり、それに関与したりすることが可能である。

さらにこの案では、図7のように一つのテーブルに座った4人の学習者ごとに一つのグループを構成することによって一つのディスプレイを全員が覗き込む形で協働作業を進めることが容易になる。本稿の最初の部分で引用したVan Note Chism 教授の言葉を思い出していただきたい。「仲間同士で一つのディスプレイを覗き込む」という場面は、協働学習では重要な位置を占める。また、グループ作業への教師の関与も一層容易になる。

図8は、図5の基本ユニットを組み合わせた教室レイアウトの例である。各テーブルには2名分のディスプレイの間に提示用ディスプレイを1台設置している。教師からの指示や提示画像はここに表示するので、液晶プロジェクターを用いて大型のスクリーンに画像を投影する必要はない。もちろん黒板やホワイトボードも不要になる。その結果、教室の正面はどこかなどと考える必要がなくなり、教室の座席レイアウトの設定は大幅に自由度を増す。

このほかに筆者がM301教室での教育実践を続ける中で特に重要だと考えるようになったことは、前述したように学習者同士が互いのディスプレイを見ることができるだけでなく、教師が学習者のディスプレイを背後から見て回ることができることの利点である（図9参照）。

LL時代のことをご存知の方は、教師卓からブースを選択して、学習者の練習音声を聞く機能がLLシステムの一つの重要要素だったことを覚えておられるだろう。しかし、実際に使ってみると、あの機能は実用的ではなかった。仮に一人の学習者の音声を30秒聞いたとしても、40ブースあったとすれば、全員の音声をチェックするのに最低20分かかってしまう計算だっ

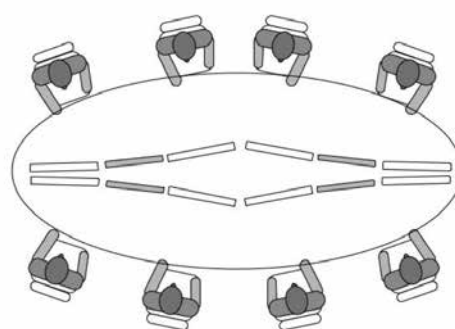


図1. テーブルを囲むレイアウト

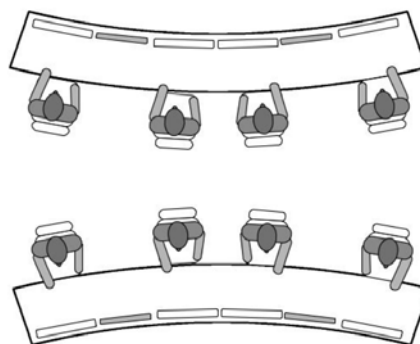


図2. 背中合わせのレイアウト

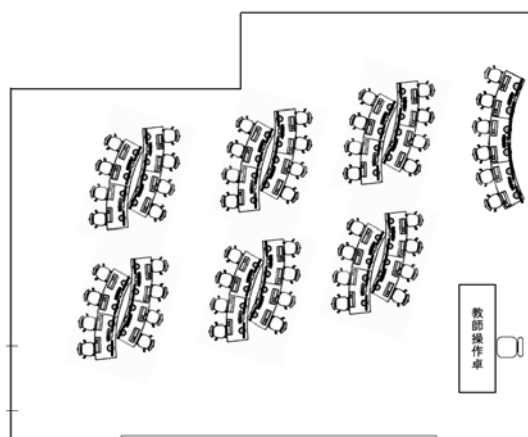


図3. M301教室の現在のレイアウト¹⁴⁾

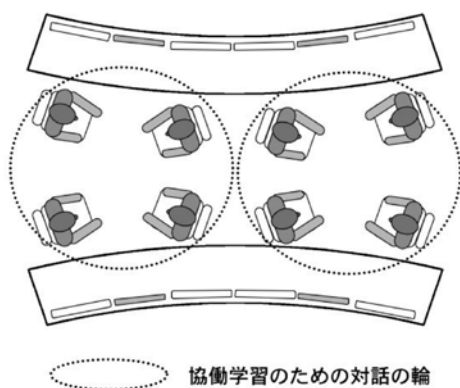


図4. 背中合わせのレイアウトでできる対話の場

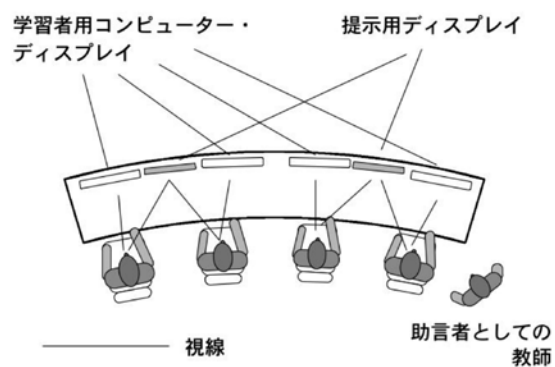


図5. 教室レイアウトの基本ユニット案

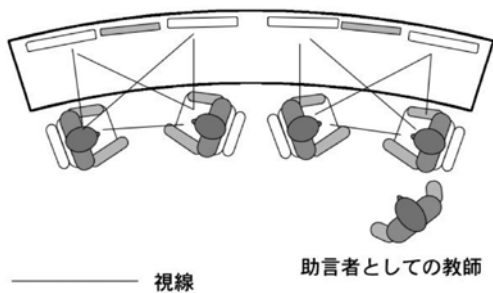


図6. 隣同士のペアの対話と協働

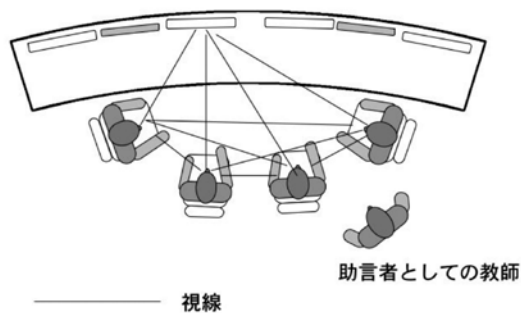


図7. 4人のグループの中での対話と協働

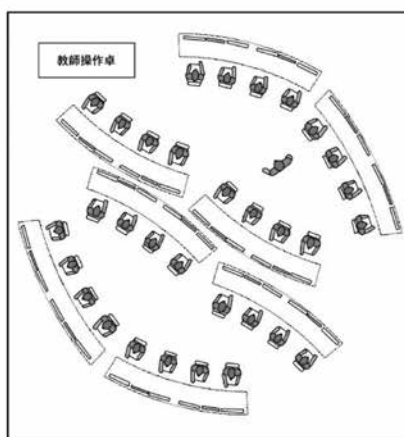


図8. 32人用教室レイアウト案の例



図9. 学生用端末の画面を見る

た。そんなことを教師卓から行っているよりは、学生たちの近くに行けば、彼らの声は聞くことができたのである。しかし、LLという環境は教師が教師卓に張り付いて全体を統御するという発想の上に成り立っていたのだった。

その後、LLからCALLに移行した時に、同じ発想が受け継がれたのを見て、興味深く思ったのはもうだいぶ前のことになる。CALLシステムの多くが、学習者用端末の画面を教師卓から選択して見るができるような機能を喧伝していたのである。CALL教室で教師が授業中ずっと教師卓に座ったままという状況は今もあるのだろうか。

先にも述べたように筆者は授業中の大部分を、学生たちの間を歩き回って過ごしている。質問に答えたり、学生たちの発音を直したりするだけではない。学生たちがスペイン語の文章を書く様子を観察することが大変に重要なのである。これはM301教室で採用した大型のディスプレイを備えた学生用端末があるおかげで可能になっている。現在、タブレット端末導入についての議論が学校教育でもあるが、学生が書く文章を、隣同士で見せ合い、教師も見るという活動を続けていくためには、タブレット端末では問題が生じる可能性がある。このような点も含めて、デジタル技術利用環境の検討にあたっては、技術をどのような学習・教授行為の中で利用するのかという根本的な議論が不可欠である。

5. まとめ

これまでの論点をここで整理しておきたい。まず、学習環境の設計にあたってはその基本をなす学習理論の検討が不可欠であることを指摘した。筆者は社会構成主義の考え方を尊重すべきだという立場である。何れにしても、専門家を含む広汎な議論が必要である。その上で、(1)CALL教室や情報処理教室に対する「一般教室」という区分は捨て、全ての空間で一人一人の学生がデジタル技術が利用できる環境を整えるべきであること、(2)授業中、学生は教壇に向かって座り、教壇に立った教師の言うことを聞いているものだという発想は捨て、学生も教師も授業の中で互いにやり取りをすることのできる空間を確保すべきであること、

について論じてきた。

最後に、以上の2点に加えて、さらにいくつか関連する論点について簡単に述べておきたい。

本稿ではM301教室を中心に平面の教室について考察してきた。階段教室についても、プレゼンテーション用の空間として捉え直し、前方の舞台部分にも階段状の座席部分にも余裕を持たせるべきである。階段教室は一方通行の学習・教授観に基づいた従来型の学習空間設計の典型である。階段教室についても、相互のやり取りや協働作業が可能な空間としての捉え直しが必要である。階段教室でもデジタル技術の利用について最大限の整備が必要なことは言うまでもない。

さらに冒頭で引用した Van Note Chism 教授による指摘にもあるように、教室の外へも、本稿で述べてきたような視点の導入が必要である。人が移動する空間としての廊下という発想は捨てて、教室以外の空間も学習のための空間として捉え直すべきである。これまでに引用した国内外の高等教育機関における学習環境の設計に関する文献では、何れも具体的な空間設計の事例を挙げ、それがどのような変化を実際に引き起こしているか論じている。教室や教授の研究室の壁をガラス張りにした事例、教室の外や教授の研究室の近くにオープンな空間を設けた事例などさまざまである。

また、講義棟を入試などの試験会場として確保するという発想は、転換が必要である。筆者はかつて講義棟のLL教室をどうするかという議論をしていた時に、「センター入試の実施会場を確保するために一般教室が必要である」という主旨の発言を伝え聞いた記憶がある。当時から時間が経っており、現在もそのような発想が存在するかどうかは分からない。もし万一そのような考え方があるとすれば、それは本末転倒としか言いようがない。講義棟は何よりも先ず学生の学習のために存在すべきなのであって、それ以外の要件が優先されるべきではない。大学入学者選抜方法の改革が進む中で、いずれはこの点での議論の前提も変化していくことに期待したい。

以上の議論は、学習空間を常に最高の状態で利用可能な状態に維持するのに必要な人員と予算が予め確保することができてはじめて可能になる。本稿で提案しているような空間がもし実現したとしたら、その機能

を最良の状態に維持していくためには多くの専門的なスタッフと多額の予算が必要となる。豊かな学習環境はそれ自体が贅沢であるだけでなく、その維持コストも高くつくことを覚悟しなければならない。長期的な維持管理計画を立案する必要がある。設計の段階から、維持管理をどのように行っていくのか、その態勢と予算の裏付け、中長期の工程表が準備されなければならない。

このことと関連するが、本稿で検討してきたようなレイアウトを採用した場合、現在の「一般教室」の机の並べ方と比べれば、学生1名あたりの専有面積を大幅に広く確保しなければならない。本稿の提案は、その意味で空間を贅沢に利用することが前提となっている。これを単なる空間の無駄遣いとするか、豊かな学習空間の提供と見るか、教養教育に対する東北大学の姿勢が問われることになる。筆者は考えている。

以上、高等教育機関における学習空間の設計にあたって前提とされるべき学習理論ないしは学習観について紹介し、筆者の教育実践および筆者が関わった学習空間設計の経験に基づいた考え方を述べてきた。もとより、一大学教師の私論に過ぎないが、議論の材料になれば幸いである。何れにしても、今後、学生・教師・職員・学習環境の専門家・この分野に実績のある建築関係者、などが協働して設計の過程に参加することが望まれる。

注

- 1) 建築思潮研究所編集『建築設計資料』第108号(2007年5月)
- 2) 美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする』(2005年)
- 3) 東京大学教養学部教養教育高度化機構駒場アクティブラーニング部門におけるアクティブラーニングスタジオ(KALS)を中心とした実践と研究活動は日本の大学における数少ない事例であり、参考になるし、今後の動向が注目される。その概要については以下のURLを参照。 <http://www.kals.c.u-tokyo.ac.jp> (2014年1月8日参照)
- 4) マルチメディア総合研究棟が建設された2003年当時、筆者は外国語委員会学習専門部会長として、専門部

会委員の方々と共に、CALL施設の設計に関わった。

- 5) Special Issue: The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments. Issue Edited by Nancy Van Note Chism and Deborah J. Bickford. *New Directions for Teaching and Learning*. Volume 2002, Issue 92 (Winter 2002)
- 6) Nancy Van Note Chism. "Chapter 2 Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces" Diana G. Oblinger, ed. *Learning Spaces*. Educause. 2006, pp. 2.4-2.5. 以下のアドレスで入手可能(2014年1月8日閲覧)。 <http://www.educause.edu/learningspaces>
- 7) 社会構成主義(Social Constructivism)に関する論考は枚挙に暇が無い。なお教師養成の観点からのOxfordによる論考がこのような立場の生成の過程、影響力の大きい論者の主な論点、問題点についてよくまとめており参考になる。Rebecca L. Oxford. "Constructivism: Shape-Shifting, Substance, and Teacher Education Applications," *Peabody Journal of Education*, 72(1), 1997, pp. 35-66. 日本語での総説としては久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』(2000年)が挙げられる。
- 8) David Nunan. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinl & Heinl, 1999, p.7, Table 1.1. 拙訳。
- 9) 認知負荷理論に関する文献も数多いが、理論構築に中心的な役割を果たしてきたSweller自身が編者に加わっている次の文献が現時点で最も包括的である。J. Sweller, A. Paul, & S. Kalyuga, (eds.). *Cognitive Load Theory*. Springer-Verlag, 2011.
- 10) すでに1990年代初頭からこのような問題は議論されていた。Thomas Duffy and David H. Jonassen, eds. *Constructivism and the Technology of Instruction*. 1992.
- 11) 東北大学スペイン語教育におけるデジタル技術利用の実践例は、以下の文献で紹介している。
志柿光浩・吉田栄人・須田明博・三宅禎子「コミュニケーション・アプローチによる外国語教育とCALL環境—初級スペイン語教育における事例の報告—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第3号

(2008年3月) pp. 277-291.

- 12) この点については以下の論考で触れた。志柿光浩「学習環境としてのCALL」大阪大学言語文化部『外国語教育におけるCALL授業の位置づけ報告書』（2003年）p. 26. その後、タブレット端末が普及するようになり、新たな状況が生まれている。筆者は自身の経験から、タブレット端末の使用については慎重な検討が必要であると考えている。
- 13) 人間の能力として“interaction”が重要なことは、近年、教育のあり方についてしばしば引用されるOECD, DeSeCoプログラムが行ったキーコンピテンシーの定義の中でも重要な位置を占めている。OECD, DeSeCo. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2006. (URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> 2014年1月10日閲覧, 邦訳: ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕, 他, 訳, OECD DeSeCo『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店, 2006年所収)。
なお, “interaction”の日本語訳として「相互作用」という語が使われることが多いが, 筆者は「やりとり」という訳語がより適切であると考えている。
- 14) その後設備更新が行われた際に, 筆者が設計に関わった当初のレイアウトに英語教育担当の本学浅川照夫教授の提案による変更が加えられて現在に至っている。

参考文献

- Duffy, Thomas, and David H. Jonassen, eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- Nunan, David. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinl & Heinl, 1999.
- Oblinger, Diana G., ed. *Learning Spaces*. Educause, 2006.
以下のアドレスで入手可能 (2014年1月8日閲覧).
<http://www.educause.edu/learningspaces>
- OECD, DeSeCo. The Definition and Selection of Key

Competencies. Executive Summary. 2006. (URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> 2014年1月10日閲覧, 邦訳: ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕, 他, 訳, OECD DeSeCo『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店, 2006年所収).

Oxford, Rebecca L. “Constructivism: Shape-Shifting, Substance, and Teacher Education Applications,” *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 1997, pp. 35-66.

Sweller, J., Paul, A. & Kalyuga, S. (Eds.). *Cognitive Load Theory*. Springer-Verlag, 2011.

Van Note Chism, Nancy, and Deborah J. Bickford, eds. Special Issue: The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments. *New Directions for Teaching and Learning*. Volume 2002, Issue 92 (Winter 2002).

久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部, 2000年

志柿光浩「学習環境としてのCALL」大阪大学言語文化部『外国語教育におけるCALL授業の位置づけ報告書』（2003年）pp. 19-26.

志柿光浩・吉田栄人・須田明博・三宅禎子「コミュニケーション・アプローチによる外国語教育とCALL環境—初級スペイン語教育における事例の報告—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第3号 (2008年3月) pp. 277-291.

「特集: 大学施設」『建築設計資料』第108号 (2007年5月)
美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする—空間・活動・共同体』東京大学出版会, 2005年

東北大学高等教育開発推進センター紀要 投稿規程

1. 東北大学高等教育開発推進センター紀要（以下「本誌」）へ投稿できる者は原則として、高等教育開発推進センター（以下「当センター」）の教職員及びその指導する大学院生等、並びに当センター教職員と共同研究に従事する者とする。なお、本学他部局の教職員からの投稿も受け付ける。
2. 投稿原稿は「高等教育」「全学教育」「学生支援」に関する総説、論文、評論、報告、提言、所感、記録、その他とする。投稿原稿は初出原稿とする。
なお、高等教育開発推進センター教員は、「高等教育」等の区分に限定せず、専門研究の成果を投稿することができる。
3. 投稿者は、下記4. の要領により作成した原稿を、執筆者名（和文及び英文）、所属名、原稿タイトル（和文及び英文）ならびに掲載希望分類名（総説、論文、評論等）を明記した投稿票（所定様式）とともに、本誌編集委員会宛に提出すること。
4. 原稿作成にあたっては、以下の点に留意すること。
 - 1) 原稿の長さは原則として、図表や写真等を含め、本誌専用の原稿作成フォーマット（日本語の場合、1ページが24字×40行の横書き2段組）で最大14ページとする。
 - 2) 原稿はA4判の上記フォーマットで作成する。上記フォーマットにより難しい場合は、1ページが48字×40行の横書き1段組でも可。ただし、その場合も図表等を含め、最大14ページ以内とする。なお、文章作成においては、カンマ（,）とピリオド（.）の句読点方式を採用すること。
 - 3) 図表、写真はそのまま印刷できる明瞭なものとし、簡潔な説明を加える。刷り上がりは白黒である（カラー印刷やトレーシングを必要とするものは不可）。
 - 4) 注記ならびに文献引用等は当該箇所の右肩に上つきで、^{1), 2)}のように番号で示し、原稿末尾に番号順にまとめて記載する。
 - 5) 原稿には、執筆者名及び所属は記載せず、掲載希望分類名及び原稿タイトルを記した後、直ちに本文を記すものとする。
5. 投稿者は、原稿3部（A4判にプリントしたオリジナルとコピー2部）、投稿票の提出とともに、原稿及び投稿票を電子媒体により送付する。原稿締め切りは毎年1月の第2金曜日とし、3月末を刊行予定とする。
6. 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌編集委員会の審議により決定する。本誌編集委員会は当センター所属の教授によって構成する。
7. 著者校正は、原則として2校までとする。
8. 掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は当センターに帰属する。なお、本誌は当センターのウェブサイトに掲載する。
9. 原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学高等教育開発推進センター 紀要編集委員会宛

（事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係 電話：795－3819）

公 告

高等教育開発推進センター紀要第4号掲載の 高野 明 他 論文の扱いについて

紀要編集委員会

下記の論文について、統計処理上に一部ミスがあり取り下げたいとの著者からの申し出を受けて、これを認め、本紀要第4号から削除する。

(論文) 高野 明・池田忠義・佐藤静香・長尾裕子. 講義「学生生活概論」の学生の援助要請に対する効果の検討. 東北大学高等教育開発推進センター紀要. 2009年;4: pp.81-87

東北大学高等教育開発推進センター紀要（第9号）

発 行 2014年 3 月
発 行 所 東北大学高等教育開発推進センター
Center for the Advancement of Higher Education,
Tohoku University
〒980-8576 仙台市青葉区川内41
Tel (022) 795-3819
e-mail:sta-kikaku@bureau.tohoku.ac.jp

印 刷 所 株式会社ホクトコーポレーション

CAHE Journal of Higher Education Tohoku University

No.9, 2014

Table of Contents

Takeshi KUSHIMOTO: The Methods of Grading in Japanese Undergraduate Education: the perceptions of students at Tohoku University	00
Hiroki KITA, Hisato YAMAZAKI, Yoshitaka KINOCHI: Newspaper Reports on Developmental Disorder in University	00
Natsue SUGAYA: A survey of the acquisition research on verb <i>te</i> -form by L2 learners of Japanese.....	00
Shinji TATEISHI: A Review on Career Development of Academic Professions in Japan	00
Jun WANG: An Analysis on Changes of Japanese Language Learning Motivation in A Chinese University – Qualitative Research on First Year Students of Japanese Major in H University –	00
Mitsuhiro SHIGAKI: On Designing Learning Spaces on University Campuses	00
Sekiko SATO: A Primary Course of Japanese Classical Literature for International Students: Aiming for the Development of Reading Materials of Classical Style Japanese for the Learners of Japanese Language	00
Cecilia SILVA: Integrating Cultural Material in Spanish Language Classes	00
Cecilia SILVA: Review of Teaching and Researching Language and Culture by Hall, J.	00
Mitsuo ISHII: The entrance examination reform in China and guarantee of academic abilities	00
Yuko OSHITANI, Miki MUSHIAKE, Satoshi UEHARA, Wataru NAKAMURA, Kensaku SOEJIMA, Sekiko SATO: The Project Aimed at Making Tohoku University “Home University”: An Introduction Video Developed from the International Integration Seminar “Multicultural Class”	00
Bernd SCHACHT: Early German Travelers in Spain: A Historical Overview from Medieval Times to the Nineteenth Century	00
Akira TAKANO, Kiyomi YOSHITAKE, Tadayoshi IKEDA, Shizuka SATOH, Hiroko NAGAO: A psychoeducational intervention in students’ help-seeking: a Lecture for first-year students “Introduction to Student Life”	00