

東 北 大 学  
高度教養教育・学生支援機構  
紀 要

第 9 号  
2023



# 目 次

## 論文

- スペイン語の se の態に関する認知言語学的考察  
..... 田林 洋一..... 1
- 小説の用例に見る動作の表現の日中比較  
－『三体』と『七回死んだ男』における人物像－  
..... 宿利 由希子, 王 睿来, 羅 希, 揣 迪之..... 13

## 研究ノート

- Enhancing Specialized English Language Education through CLIL  
..... KAVANAGH Barry..... 27
- 初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂  
－『KOTOTOMO プラス (増課)』の設計－  
..... 王 軒, 趙 秀敏, 上野 稔弘, 桂 雯, 大河 雄一, 三石 大..... 35
- Pathways to Academic English: Multi-Modal Online Tools:  
Initial Analysis of Advantages and Student Feedback  
..... TAKEDA Jessica..... 43
- アメリカの学生相談における親・家族に関する研究の動向  
..... 佐藤 静香..... 49
- 教育の質保証を図るためのカリキュラム設計  
－科目ナンバリング制度に着目して－  
..... 高良 要多..... 59
- Multicultural Workplaces in Japan and the Third Mission of Universities:  
Host Society Attitudes Toward Foreign Workers and Implications for Higher Education in Japan  
..... OKUMURA Katharine..... 71
- ライティング支援における効果的な対話方法  
－課題の指示に応えるレポート作成支援の事例に注目して－  
..... 保泉 空, 服部 祥英, 佐藤 智子..... 85

## 報告

- オンラインと対面を融合した入試広報活動の展開  
－2022 (令和 4) 年度の取り組みを中心に－  
..... 宮本 友弘, 久保 沙織, 南 紅玉, 倉元 直樹, 長濱 裕幸..... 99
- 東北大学志望に及ぼすオンラインオープンキャンパスの効果  
－新入学者アンケートの結果から－  
..... 久保 沙織, 宮本 友弘, 倉元 直樹, 長濱 裕幸..... 111
- 全学教育改革初年度における英語教育体制  
－英語教科部会から英語委員会へ－  
..... 竹林 修一, SCURA Vincent..... 119

Improvements and Continual Development to the EGAP-based English Curriculum at Tohoku University .....	SPRING Ryan, 岡田 毅, 桜井 静香.....	125
国境を越えた協働型 HyFlex 発表法に関する調査研究 －国際共修授業における学生のニーズ分析を基に－ .....	林 雅子, 常田 泰宏, 脇田 陽平, 吉田 洋輝.....	131
初修中国語ブレンディッドラーニングのためのアプリのリニューアル .....	桂 雯, 趙 秀敏, 大河 雄一, 三石 大, 王 軒.....	141
東北大学の全学教育改革後の国際教育科目の課題 －課題解決に向けた実践例の紹介－ .....	高橋 美能.....	149
外国人留学生のキャリア形成をめぐる「意識の壁」への挑戦 －DATEntre 東北イノベーション人材育成プログラムの5年間の取り組みから－ .....	門間 由記子, 猪股 歳之.....	159
地域連携型サービスラーニング（Community Based Learning）の開発 －2021年度基礎ゼミを事例として－ .....	高橋 結, 松原 久.....	169
日本語文語文リテラシーの育成 －BUNGO-bun project 第5回研究会報告－ .....	佐藤 勢紀子, 虫明 美喜.....	181
学習相談利用者の分類とコロナ禍前後の利用推移 .....	岩渕 将士.....	193
演劇的手法によるコミュニケーション教育の試み .....	虫明 元, 虫明 美喜.....	207



## 【論文】

## スペイン語のseの態に関する認知言語学的考察

田 林 洋 一<sup>1)</sup>\*

1) 高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

本稿では、スペイン語の再帰代名詞seの振る舞いを認知言語学的に考察する。スペイン語のseには様々な用法があるが、本稿ではその中でも再帰受身を検証の対象とする。再帰受身は、統語的には能動文を形成するが意味的には受動文であることを論じ、更に似たような意味的・統語的特徴を持つ無人称構文とも比較する。そして、seの再帰受身は動作主（agente）が「明示された命題」に対して背景化されていることを示し、与格構文及びse le V 構文にも見られる「意図性」や「責任」が命題の参与者に付与されることを論じる。更に、seを伴った再帰受身の動作主は人物（アニマシーを有すもの）であってはならず、事物や場所といった非アニマシー的なものを取る必要があることを観察する。最後に、se + 能動態の無人称能動文との区別の際には、語用論的な文脈（contexto）が必要なことも同時に指摘する。

## 1. 序

本稿では、スペイン語の再帰代名詞（pronombres personales reflexivos）seが態（voz, diátesis）に対してどのような機能を持ち、どのような振る舞いを見せるかについて認知言語学的に考察することを目的とする。なお紙幅の関係上、特に必要のある場合を除いて、英語とスペイン語の例文には訳を付していない。

## 2. スペイン語のseの振る舞い

スペイン語のseは様々な機能を持っているが、おおよそ以下のような用法がある。

- (1) a. Me miro en el espejo.  
b. Me pongo el sombrero.  
c. Se durmió en el cine.  
d. Los novios se quieren.  
e. Se arrepintió de haber dicho demasiado.  
f. Se me olvidó su nombre.  
g. Aquí se come bien.
- (2) Aquí se necesita una lámpara.

江藤（2003: 179-185）

それぞれ、(1a) は直接再帰、(1b) は間接再帰、(1c) は転意用法、(1d) は相互用法、(1e) は本来の用法（動詞が必ず再帰代名詞を要求する用法）<sup>1)</sup>、(1f) は無意志のse、(1g) は無人称（impersonal）のseに相当する（江藤 2003: 179）。本稿で考察の対象とするのは、(2) の再帰受身である<sup>2)</sup>。(2) の用法はスペイン語の態に関わる現象でもある<sup>3)</sup>。スペイン語ではseの使用頻度が文語・口語を問わず非常に高く、それゆえ統語的・意味的に幾つかの揺れが見られ、記述も一定していないことが多い（Cartagena 1972: 147）。

## 2.1 再帰受身の特徴

再帰受身は、①主語は人ではなく、物を表す名詞に限られ、よく動詞の後に置かれる、②行為者が前置詞porで表されない<sup>4)</sup>、③動詞が単数形の場合は、seは無人称と解釈できることもある、という特徴がある（江藤 2003: 184）。

- (3) a. Se pasaron los trabajos a ordenador.  
b. Se agasajó a los invitados.  
c. Por aquí se llega antes a Madrid.

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 tabayashiyouichi@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

d. Estas manchas no se quitan con nada.

Mendikoetxea (1999: 1635)

(3a) は主語 (los trabajos) と動詞 (pasaron) が一致 (concordancia) を見せるため「仕事はコンピューターに引き継がれた」という受身の解釈しかない。一方、(3b) と (3c) は直接目的語と間接目的語を持つことから、それぞれ「招待客をもてなした」と「ここからマドリッドに早く着く」という無人称の解釈しかない。加えて (3d) は「これらの染みは何をしても取れない」という中動態 (voz media) の解釈しかない<sup>5</sup>。つまり、(3a) は統語的には能動態だが意味的には受動態、(3b) 及び (3c) は統語的には能動態で意味的にも能動態 (無人称)、(3d) は統語的には能動態だが意味的には中動態、と関係づけられる。

(3a) が受身の解釈を取るのは、それに対応する「ser (estar) + 過去分詞」の受身文が可能だからである (4a)。(3c) は無人称文のため、「ser (estar) + 過去分詞」の形を取る事ができない (4b)。

(4) a. Los trabajos fueron pasados a ordenador (por Sandra).

Mendikoetxea (1999: 1636)

b. \*Por aquí fue llegado antes a Madrid.

「(se を伴った) 統語的には能動態で意味的にも能動態 (無人称)」の文において、動詞の活用は常に 3 人称単数形を義務的に取らねばならない<sup>6</sup>。従って、出現する名詞句は主語ではなく目的語である (5)。一方、「統語的には能動態だが意味的に受動態」の文は、特定化された人間を主語としない 3 人称を主語として取ることができる。3 人称であれば単数でも複数でも構わず、動詞の活用も 3 人称単数及び 3 人称複数のどちらでも許容する (6)。

(5) Se alquila habitaciones con baño particular.

(6) Se alquilan / Se venden pisos amueblados.

小林他 (2001: 206)

(5) は動詞に後続する要素が 3 人称複数 (habitaciones)

であるにもかかわらず、動詞の活用は 3 人称単数を取っている (Se alquila)。従って (5) は無人称構文であり受身の解釈を許さず、出現した名詞句 (habitaciones con baño particular) は主語ではなく目的語である (直訳すると「(誰かが・ある人々が) トイレつきの部屋を貸し出している」となる)。逆説的に言うと、se を伴った無人称構文において動詞の活用は「3 人称単数」でなければならない<sup>7</sup>。

一方、(6) は「se + 能動態」構文 (統語的に能動態、意味的に受動態) において (特定化された人間を主語としない) 3 人称複数を取っているので、無人称構文の解釈を許さない。ここでは、動詞は主語に呼応している (直訳すると「家具つきのアパートが貸し出されている／売りに出されている」)<sup>8</sup>。

「統語的には能動態だが意味的には受動態」の文において、動詞の活用が 3 人称単数だった場合、3 人称単数の活用をした動詞を義務的に取る se の無人称構文との境界が曖昧となる。

(7) En México se habla español.

(7) に出現する動詞は 3 人称単数の活用をする (habla) ので、「意味的に受動態」なのか (「メキシコではスペイン語が話されている」) se の無人称なのか (「メキシコでは人々がスペイン語を話す」) が曖昧となる。もっとも、上の文は統語的には「無人称の受動文」として扱われる方が自然だろう。この文も、やはり動作主を por で表すことができない (\*En México se habla español por los mexicanos.)。

## 2.2 再帰受身と「se + 能動態」

「se + 能動態」の文は、その意味が受動態であっても無人称であっても、出現する名詞句は (それが主語であれ目的語であれ) 動詞に後続しなければならない (8) 及び (9) <sup>9</sup>。一方、「se + 能動態」文が意味的に中動態の場合は、出現する名詞句は主語であるため動詞と呼応し、動詞の前に出現する (10b)。逆に言うと、意味的に中動態の「se + 能動態」文は、名詞が動詞の後に現れてはならない (10a) <sup>10</sup>。

- (8) a. Allí se venden libros.  
b. \*Libros se venden allí.

坂東・堀田 (2007: 61)

- (9) a. Durante el transcurso de la manifestación se paralizó el tráfico y se agredió a los periodistas.

Mendikoetxea (1999: 1638)

- b. \*Durante el transcurso de la manifestación el tráfico se paralizó y se agredió a los periodistas.<sup>11</sup>

- (10) a. \*Se lava muy bien esta camisa con lejía.  
b. Esta camisa se lava muy bien con lejía.

Mendikoetxea (1999: 1641)

(8a) 及び (9a) が容認されるのに (8b) 及び (9b) が非文と見なされるのは、語順以外に原因はない。この時、libros 及び el tráfico は、動詞の活用から判断する限り動詞の主語として振る舞うが、意味的には他動詞の直接目的格である。だからこそ、libros 及び el tráfico が動詞に後続するのである。つまり、これらは(統語的に)主格か、(意味的に)直接目的格かという点で、極めて曖昧な構文である。

(11) のようなスペイン語の「se + 能動態」構文は、意味的に受動態、能動態(無人称)、中動態のいずれであっても基本的に行為者(agente)を前置詞 por で取ることができないが(12a)、統語的に受動態の場合は行為者を前置詞 por で取る事が許される((13a) 及び註4を参照)。この傾向は英語(12b) 及び(13b) や日本語(12c) 及び(13c) でも見られる。

- (11) a. Este libro se vende bien.  
b. This book sells well.

二枝 (2007: 55)

- c. この本は良く売れる。

- (12) a. \*Este libro se vende bien por alguien.  
b. \*This book sells well by the people.  
c. \*この本は人々によって良く売れる。

- (13) a. Estos libros son vendidos bien por alguien.  
b. These books are sold well by the people.

- c. この本は人々によって良く売られる。

中動態は、(14) のように言うことが許されるが、ここに出現する「学生」は行為者ではなく、動詞の間接目的格(対象)に相当する。

- (14) a. Este libro se vende bien a los estudiantes.  
b. This book sells well to the students.  
c. この本は学生に良く売れる。

これらの事実、統語的に能動態の文は前置詞 por によって動作主を明示することができないことを表しているが、動作主が状況的でその他動性が薄れている場合には許容される(15)。こうした文では時に por の代わりに前置詞 con を用いることがある(16)。

- (15) a. Los pájaros se alborotaron por el ruido.  
b. Los pájaros fueron alborotados por el ruido.  
(16) a. La pared se hundió con el peso de la techumbre.  
b. La pared fue hundida por el peso de la techumbre.

Gili Gaya (1961: 127)

また、同じ se を用いた構文であっても、意味的な理由で受身を取ることができない文も存在する。

- (17) a. Una periodista de TVE se agredió.  
b. Una periodista de TVE se agredió a sí misma.

Mendikoetxea (1999: 1637)

(17a) は「TVEの記者は侮辱された」という受け身の解釈ではなく、「TVEの記者は自分で自分を侮辱した」という(17b)の解釈しか許さない。つまり、(17b) は再帰代名詞 se を文字通りの「再帰 = 自分自身」という意味で用いている。

以上の議論を総括すると、「se + 能動態」の形式において、統語的には能動態だが、意味的には「受動態」、

「能動態（無人称）」、「中動態」の3つがあり、それらの区別は時に曖昧である。また、基本的に「se + 能動態」は統語的に能動態のために前置詞 *por* を取ることができない。但し、動作主の働きかけが背景化されていたり、他動性が弱い場合には意味的な要因により *por* をとることが許される。

### 3. 再帰受身及び受身の一般的傾向

受動態は、それが *se* を伴う場合であれ、*ser* / *estar* + 過去分詞の形をとる場合であれ、有標的 (*marcado*) と見なされる。その理由は、①形式（統語）、②意味、③使用頻度の点で能動態とは異なるからである。

①については、英語でもスペイン語でも、受動態は能動態よりも統語的に「余分な」操作が必要とされる。能動態を受動態にする際、英語では *be* + 過去分詞 + (*by* ~)、スペイン語でも *ser* / *estar* + 過去分詞 + (*por* ~) という煩雑な統語的操作が要求される。

②については、Langacker (1990: 229) や尾谷・二枝 (2011: 116) が指摘するように、主観的な際立ちと客観的なエネルギーの流れの方向性が、能動態では一致するのに対し、受動態では一致しない。最後の③は、能動態よりも受動態の方が使用頻度が低いことが明らかとなっている。

それでも敢えて話者が受動態を採用する理由として、Dixon (1994, 2004) や尾谷・二枝 (2011: 117) は4つの理由を挙げている。

- (a) 話者が主語が誰であるか不明の場合。  
(e. g. *Mary was attacked last night.*)
- (b) 話者が主語が誰であるかを明らかにしたいと望まない場合。  
(e. g. *It has been reported to me that some students have been collaborating on their assignments.*)
- (c) 主語を同定することが聞き手には明らかであり、誰であるかを表現する必要がない場合。  
(e. g. *I've been promised.*)
- (d) 主語が誰であるかを考える必要がない場合。

上記の Dixon の分類は重複しているだけでなく、や

や正確さにも欠ける。例えば、上記 (c) と (d) はほぼ同じことを言っており、主語について話者が考える必要がなければ表現する必要もない。また、上記の4つの分類は個別言語の差異を視野に入れていない。

- (18) a. *Se ve un autobús allí.*  
b. *I (can) see a bus over there.*  
c. 向こうにバスが見える。

西村 (2000: 148)

(18) は表している事態は同じ（真理値は等価）だが、表し方が異なる。英語の (18b) は主語 *I*（私）を用いて、能動態として表すしか方法がないのに対し、日本語の (18c) では行為者を明示する必要がない。日本語には、行為者を明示する方法として、以下の2通りがある。

- (19) a. 私には向こうにバスが見える。  
b. 私は向こうにバスを見る（ことができる）。

(19a) は日本語の与格構文 (*dative construction*) であり、「見える」のは与格「に」で指標（マーク）されている「私」である。この構文は、特にスペイン語 (20a) やイタリア語 (20b) などに顕著に見られる。

- (20) a. *Me gusta la paella.*  
b. *Mi piace questo quadro.* (私はこの絵が好きだ)

武田 (2016: 141)

(20) において、動詞 *gusta* (*piace*) の統語上の主語は *la paella* (*questo quadro*) である。従って、直訳するならば「私にとってパエリアは好ましい」「私にとってこの絵は好ましい」となる。それと同様に、(19a) の動詞「見える」に対応する主語は「バス」であり、(18c) は単に与格（「私には」）を省略しただけと考えるならば、統語的には再帰構文や中動態構文とは考えられない。

英語の (18b) は主語 (*I*) を明示しなければ非文になるため、典型的な他動詞を用いた構文である。もし



(18b) が無人称構文であるならば, (21) のように言っても問題ないが, 統語的には他動詞構文であることに変わりはない。

(21) They (can) see a bus over there.

従って, (18a) の再帰構文 (se を伴った無人称構文) は, 英語や日本語ではそれぞれ真理値は等価でも異なった統語構造で表されるということになる (英語は他動詞構文, 日本語は与格構文)。Dixon の分類は, こうした個別言語間の対照によって導き出される「受動態を取りやすいか否か」という視点が欠如している<sup>12</sup>。

それはともかく, (18a) は前置詞 por を用いて動作主を表すことができないため (22), 意味的には無人称の解釈が強いと言える。これは, スペイン語で「se + 能動態」で表すことができる事象が, 他の言語では異なる統語形式で表されることを見てもはっきりする。

(22) \*Se ve un autobús allí por mí.

#### 4. se を伴う文の意図性と「予想の裏切り」

##### 4.1 se の意図性と自然性, 力動性

スペイン語の「se + 能動態」は中動態を表すこともあるが, それらは意図性や再帰性を伴うことが多い。

(23) a. La lluvia está cayendo.

The rain is falling.

b. Ricardo se cayó.

Ricardo fell down.

Langacker (2008: 386) 及び尾谷・二枝 (2011: 133)

Langacker (2008) 及び尾谷・二枝 (2011) は, se を伴わない (23a) を「自然現象であり絶対自動詞で表す」とし, 「se + 能動態」を用いた (23b) を「動作主は明示されていないが, 力動的 (force-dynamic) である」と分析する。更に続けて, 「少なくとも, 「立っている姿勢を維持するのに必要なコントロールを人間がする」という捉え方があり, この形はその考えを反映している」と説明する。

この説明は, 「自然現象」という箇所は正しいが, それ以外は正確さに欠ける。力動的であるからには人間の意志の力が働かねばならず, (23b) はその意図性の欠如を表しているからである。Langacker は「立っようとする姿勢」への反動 (反対の現象) として「倒れる (caerse)」を位置づけているために「力動的」と考えたと思われるが, 力動的であるからには動作主の何らかの働きかけが, 少なくとも暗示されていなければならない。ところが, (23b) に動詞の動作の原因となった要素を前置詞 por で表そうとすると非文になる (24)。

(24) \*Ricardo se cayó por (la empujón de) Juan.

もし力動的な側面が前面に押し出されているならば, (24) のように力動的な理由を前置詞 por で表すことができるはずである。むしろ, (23b) は再帰構文を用いることによって意図性の欠如を表そうとした, と考えるほうが正しい。その証拠に, 「故意に, わざと」を意味する deliberadamente を付与すると, (23b) は (25) が示すように非文となる<sup>13</sup>。

(25) \*Ricardo se cayó deliberadamente.

更に, 力動的な側面がほとんどない事象においても, 「se + 能動態」は出現する。

(26) Se me ha olvidado la tarea.

ここでの主語は la tarea (宿題) であり, 与格 me は動詞の影響を被る対象を統語的に示すが, 意味上の主語は与格にあるため, 与格構文と似た構造を持つ。(26) には力動的な事象はほぼないが, それでも再帰代名詞 se が出現して「se + 能動態」の統語形式を持っている。ここでの se は, 非意図性を表しているという典型例である。

(23a) には se が出現していないが, それは上記のように se が「意図性／非意図性」の尺度を表しているものだとすると, そもそも自然現象にはそうした「意志」がないため, se を用いる必要がない。もっとも,

(28) で挙げるように、話者の意図性や予想を裏切る結果となるような自然現象ならば、se が出現するチャンスがありうる。しかし、(23a) を (27) のように se を用いて表現することはない。

(27) \*La lluvia se está cayendo.

(27) が非文の理由は、①雨が降ること自体が意図性とは関係なく、②話者の意図性に反して降ったとしても、「意図性に反する雨の降り方」が現在進行形で表されることが少ないから、である<sup>14</sup>。

そういった意味では、Langacker が以下の文を挙げて説明した「予想の裏切り」という観点の方が、的を射ている。

(28) La pelota se cayó de la mesa.

The ball fell off the table.

Langacker (2008: 386) 及び尾谷・二枝 (2011: 134)

Langacker は、(28) を「テーブルの上に置かれたボールはそこに留まっていると予測され、テーブルから落ちることは、その予想を裏切っている」(尾谷・二枝 2011: 134) と説明する。その予想をしているのは、(28) では話者であり、(23b) では Ricardo である。とするならば、予想の担い手、言うなれば再帰代名詞 se を付与したことによって生じた「非意図性」の担い手は、中右 (1994) の言う主観的モダリティ (discourse modality: D-MOD) で扱われているのか (即ち事象内では完結していない外部からのモダリティ)、客観的モダリティ (sentence modality: S-MOD) で扱われているか (即ち、事象内で完結している内部のモダリティ) の違いとなる。

白水社の『現代スペイン語辞典』(改訂版) の caerse の項目には、「caerse は caer と同様の意味で使われるが、より個別的」とする極めて示唆的な説明があり、以下の例文が記載されている。

(29) a. Los cuadros mal colgados caen.  
(掛け方の悪い絵は落ちる)

b. Ayer se cayó el cuadro del comedor.  
(昨日食堂の絵が落ちた)

上の説明は、(29a) が一般的かつ普遍的なことを述べており、現在形で表されていること、そして (29b) が点過去で表されていることから明らかである。だが、これらも「話者の意図性」という観点から説明ができる。例えば、以下の文の比較を参照。

(30) a. Los cuadros bien colgados se cayeron  
(accidentalmente).  
b. ?#Los cuadros bien colgados cayeron  
(accidentalmente).

一般的には「掛け方の悪い絵」(29a) は落ちるものと相場が決まっているが、きちんと掛けている絵が落ちる (30) ことは稀である。言うなれば、(29a) の事態は話者が予測できるものである。一方、(30) は「話者の予想に反して」という含意があり、そのために (予測を裏切る) 非意図性の se が出現している (30a)。逆説的に述べるならば、予想を裏切るような事態を引き起こしている場合、se が出現しないと語用論的に奇妙な文となる (30b)。

#### 4.2 「se + 能動態」と意図性及び責任

「se + 能動態」によって生じた話者ないしは命題の当事者の非意図性は、英語の中動態構文の一種である「get + 過去分詞」(get-passive construction) と類似点がある。Maldonado (2007: 838) によると、get-passive は「対象に焦点を当てる構文 (theme in focus construction)」と「動作主の脱焦点化構文 (defocused Agent construction)」の両方の側面を併せ持つという<sup>15</sup>。そして、get-passive の文は主動詞 get が文法化され、意味が希薄になるにつれて意図性が弱まる (≡ 非意図性が強まる)。

(31) a. Ralph got fired again.  
b. Another bank got robbed last night.  
Maldonado (2007: 838) 及び尾谷・二枝 (2011: 141)  
(32) a. Han despedido a la mitad de la plantilla.

b. Me robaron la cartera anoche.

(31) において、Ralphが解雇されたのには、Ralphの側に落ち度がある何らかの理由（例えば、仕事で重大なミスをした、無断欠勤を何回もした）があることが暗示される。もし以下のようにgetの代わりにbeを使った文になっていれば、それは単にRalphが解雇されたことだけを示しているだけで、どちらが解雇の原因を作ったのかは分からない。

(33) Ralph was fired.

一方、(31b) において銀行が強盗にあったのは銀行のせいではない。つまり、典型的な中動態である(31a) においては責任の所在が対象にはあるが、受動態に近い(31b) ではその責任がない。

以上を踏まえた上で(32) のスペイン語を見ると、動詞が3人称複数形を取ることによって「解雇」と「強盗」の事象が表されている。動詞の3人称複数形は、一般的な事象を述べたり、動作主を意味的に打ち消す働きがある。結果として、(32a) で社員の半数が解雇されるのも、(32b) で私が財布を盗まれるのも、社員や私のせいではない。このことは、動作主が希薄化された動詞の3人称複数形（≒無人称構文）は、責任の所在を明確にしていないことを示唆する。

これが「se + 能動態」になると、責任の所在や「予想の裏切り」という要素が強くなる。

(34) Ane Ibarzabal, presentadora de la primera edición de 'Noticias Cuatro', se ha despedido para siempre de la audiencia del canal.

El Confidencial 15/2/2019  
[https://www.elconfidencial.com/television/programas-tv/2019-02-15/noticias-cuatro-despedida-fin-ane-ibarzabal-cierre-mediaset\\_1828294/](https://www.elconfidencial.com/television/programas-tv/2019-02-15/noticias-cuatro-despedida-fin-ane-ibarzabal-cierre-mediaset_1828294/)

(閲覧2019/6/23)

(34) では、Ane Ibarzabalが何らかの原因や理由を作ったがゆえに解雇された、というニュアンスを帯びる。つまり責任や意図性、予想の裏切りといった要素

が、「se + 能動態」にはあることになる。

(32b) を以下のようにseを用いて表現する場合、インフォーマントによっていくらか差が出るが、おおむね「文法的には問題がないがあまり聞かない」「意味は理解できるが使わない」という判断があるようである（「完璧に良い」や、反対に「非文法的」という意見もあり、一概には言えない）。それでも、seを用いると責任や意図性、予想の裏切りといった意味が付与される傾向は変わらない。

(35) #Se me robó la bicicleta.

これらはちょうど、(36a) が(36b) にパラフレーズでき、そして責任の所在がel vaso, 非意図性（ないしは利害）が「私」（(36a) ではme, (36b) では表層に現れないyo）に置かれることと並行する。

(36) a. Se me cayó el vaso.

b. Dejé caer el vaso.

さて、認知言語学では主体性及び主体化(subjectification) が問題になることが多いが、「話し手個人の主体性」と「命題内に出てくる要素の主体性」を混同しないようにすることが必要である。つまり、ここまで出てきた「予想を裏切るような」命題が、果たして誰の予想を裏切っているのか、即ち、意図性・非意図性の「意図」を持つのは誰なのかという問題である。認知文法の分野では、Langackerらが提唱する主体化（主観化）は以下のような心的走査（mental scanning）を中心に議論される<sup>16</sup>。

(37) a. The child hurried across the street.

b. There is a mailbox right across the street.

辻 (2002: 104)

(37a) に出現するacrossは、命題内のthe child（客体としてのchild）が道路を横切っているのを「話者」が心的に辿る。一方、(37b) に出現するacrossは、郵便ポストが移動しているわけではなく、話者が言わば「心の目」を命題内に出現させて、その心の目が辿っ

ている経路である<sup>17</sup>。つまり、前者は客観的なモダリティ、後者は主観的なモダリティである。

それを踏まえて (34) を見てみると、本稿での該当箇所「se ha despedido」には2つのモダリティが混在していることが分かる。まず、seの責任の所在は明らかに Ane Ibarzabalにある。解雇された理由を作ったのは命題内に主語として具現化された要素だからである。ところが、それを「意外に思うかどうか」即ち、裏切られた予想の持ち主は Ane Ibarzabalの可能性もあれば、話者の可能性もある。つまり、seは「Ane Ibarzabalの予想に反して」という含みと「話者の予想に反して」という2つの可能性を持ちうる（前者は客観的モダリティ、後者は主観的モダリティ）。この点で、seの振る舞いは曖昧である。

## 5. 無人称能動文と「se + 能動態」

さて、「se + 能動態」は更に無人称能動文を表しうることに言及しなければならない。無人称能動文とは、以下のような文を指す。

(38) Se ha detenido a los ladrones.

山田 (1995: 544)

無人称能動文は「統語的に能動文、意味的に受動文」の典型的な例であるが、まずは山田 (1995: 543-544) に従って、無人称能動文がスペイン語において何故必要なのかを分析する。元々、スペイン語のseを用いた受身は「se + 他動詞の3人称」で表される。3人称の単複は主語の数と一致するが、3人称は事物に限られ、人物は除外される。もし主語が人物を表すと、山田が主張するように、seが本来の再帰代名詞として機能してしまうからである。

(39) a. Él se mira.  
b. Ellos se ayudan.

山田 (1995: 543)

(39a)の動詞は3人称単数形の活用をしているが、人物である彼 (Él) が出現しているために、seは「彼自身」の解釈しかない(「彼は自分自身を見る」)。即ち、

受け身である「彼は見られる」という解釈は排除される。また、(39b)の動詞は3人称複数形の活用をしているが、この場合は相互再帰の解釈(「彼らはお互いに助け合う」)しかなく、やはり受身である「彼らは助けられる」という解釈は排除される。

一方、無人称能動文は主語の位置ではなく目的語の位置に参与者として人物を出現させることができる。「無人称」の名の通り、その動作主は「一般的な人々」などを指すために、わざわざ参与者として具現化させる必要はない。従って解釈も受身的になり、結果として「統語的に能動文、意味的に受動文」になる。

(40) a. Se ayudó al pobre.

山田 (1995: 544)

b. La gente ayudó al pobre.

c. Ayudaron al pobre.

(40a)は無人称能動文(「人々は貧乏な人を援助した」)であるが、意味的には受動文(「貧乏な人々は援助された」)に近い。再帰代名詞seここでは無人称の指標として用いられており、(40b)と等価である。スペイン語では英語と同じく、(seを伴わない)3人称複数形の能動文で無人称を表すことができる(40c)。

山田は、更に以下の例を「se + 能動態」の無人称能動文としている。

(41) Se come bien en este restaurante.

山田 (1995: 544)

このse comeは2つの意味で曖昧である。まず、seは強調や転意の意味でも用いられることがあり、comerseでは「食べ尽くす」「使い果たす」「侵食する」などの意が辞書には記載されている。従って、以下の文のse comeの個所は「se + 能動態」の形をしていても(前後の文脈から判断して)意味的に受動文にはならず、「食べ尽くす」の意味になる。

(42) Así que, cada vez que el pez grande se come al pequeño, el puntaje aumentará en uno.



従って、(41)は「このレストランは料理がおいしい」の他に、「このレストランでは(彼は)よく食べ尽くす」という意味にもとれる。

更に、無人称能動文ではなく再帰受身の可能性も考慮に入れる必要がある。例えば以下の文を参照。

(43) Se come el pollo.

(43)では「鶏肉は食べられる」のか(再帰受身の解釈)、「人々は鶏肉を食べる」(無人称能動文)なのかが曖昧である。受身の解釈を採用した場合、(41)は動詞 *comer* の目的語が省略されており、それが「よく食べられる」と述べているということになる<sup>18</sup>。こうした曖昧性を避けるためには、前後の文脈が必要不可欠である。例えば、以下を参照。

(44) Tal como se come la gacela y el ciervo, así la podrás comer; el inmundo y el limpio podrán comer de ella.

旧約聖書『申命記』第12章第15節

実際のところ、「se + 能動態」、特に「se + 3人称単数形」では再帰受身なのか、無人称能動文なのか、無人称の受身なのか、前後の文脈を考慮に入れないと容易に判別できない場合が多い。

## 6. まとめ

スペイン語の *se* は様々な意味を持つために、膨大な研究が存在する。その中でも *se* の再帰受身は、時に無人称能動文や無人称の受身などと混同されることが多い。

畢竟、再帰受身は、①基本的に動作主を *por* で取ることができないこと、②動作主が明示されていないということは、動作主がないということを意味するのではなく背景化されているだけであること、③統語的には与格構文にも似た *se le V* 構文におけるのと同じく、意図性や責任などが話し手ないしは当該命題の参与者に発生しうること、④「se + 能動態」として現れる無人称能動文との区別をつけるためには、何らかの文脈や参与者を見る必要があること、⑤動作主とし

て具現化される参与者は人物ではならず、事物であること、とまとめられよう。

特に③及び④については更なる研究の余地があるが、例えば④において、「se + 能動態」は人称活用や時制などについて解釈が多様に変化するため、注意深く考察を重ねる必要がある。

## 註

1) Alarcos Llorach (1994: 177) は以下の例を中動態だと主張するが、(i a) は直接再帰、(i b) は義務的に再帰代名詞 *se* を要求することから本来の用法に属すると思われる。

(i) a. Juan se levanta.

b. El culpable se arrepiente.

(i a) は義務的に再帰代名詞 *se* を要求するわけではない。

(ii) Juan le levanta al niño.

(ii) は、他動詞 *levantar* (起こす) を用いることで「フアンが子供を起こす」という意味になる。それに倣うと (i a) は「フアンは自分自身を起こす」(= フアンは起きる) となるので、直接再帰に分類される。

(i b) は (iii) のように再帰代名詞 *se* を削除すると非文になるので、本来の用法であろう。

(iii) \*El culpable arrepiente.

2) 再帰受身に代表される再帰代名詞を用いた構文は、統語的には受動態よりも能動態に近い。特徴としては、統語的には他動詞的に振る舞うことが多いこと、主語と目的語が同じであるために参与者は1人であり、その意味では受動態に近い、などが挙げられる(尾谷・二枝 2011: 145)。

3) スペイン語だけでなくイタリア語、ドイツ語、フランス語、ロシア語なども再帰代名詞を用いて受身や非人称を表すことが多い。

(i) Dove si comprano I francobolli?

(切手(複数)はどこで買えますか?)

武田 (2016: 129)

(ii) Das Angebot hört sich gut an.

(その提案はよく聞こえる)

鷲巢 (2016: 210)

(iii) Je me suis fait voler mon sac. (私はバッグ

を盗まれた)

六鹿 (2016: 359)

(iv) Vopros obsuždal-sja komissiej.

(質問は委員会によって議論された)

Haspelmath (2003: 224) 及び尾谷・二枝 (2011: 148) それぞれ (i) がイタリア語, (ii) がドイツ語, (iii) がフランス語, (iv) がロシア語の例だが, 再帰代名詞 si, sich, (間接目的語の再帰代名詞である) me, 動詞の接尾辞として表される軽形-sja (-ся) を用いて受身になっていることが確認できる。なお, (i) のイタリア語は, 「切手 (I francobolli)」が統語的には動詞の主語となっており, 対象が (3 人称) 単数ならば動詞の活用も (3 人称) 単数になる。この現象はスペイン語とよく似ている。

(v a) Dove si compra questo tè verde?

(このグリーンティはどこで買えますか?)

武田 (2016: 129)

(v b) ¿Dónde se compra este té verde?

(v a) はイタリア語, (v b) はスペイン語の例だが, 両者とも動詞が 3 人称単数 (compra / compra) になっていることに注意。

また, フランス語では「se faire + 不定詞」で表される受身は「被害, 迷惑」を表すことが多く, 日本語の迷惑受身や後述するスペイン語の se と似る。

(vi) Elle s'est fait agresser dans le métro.

(彼女は地下鉄で襲われた)

六鹿 (2016: 359)

ロシア語では, 再帰代名詞 sebja (себя) を用いるか, その軽形-sja を用いるかによって, 意図性や自然性が異なる (城田 2004: 213-214) (尾谷・二枝 2011: 148-149)。

一方, 英語の再帰表現は 17 世紀には定着していたが, 19 世紀以降は受動態や自動詞構文を用いるようになった (尾谷・二枝 2011: 143)。

- 4) 小林他 (2001: 216) は以下の例を挙げて「se + 能動態」では行為者を前置詞 por で表すことができると主張する。

(i) a. Se publicará la noticia por la misma Dirección.

b. Se determinaron los detalles de la obra

por un comité ad hoc.

また, 山田 (1995: 543) も「動作主は一般に示されないことが多い」と言及する一方, 「稀にはあるが por + 動作主が表現されることがある」と述べる。

(ii) Se publicó la novela por una editorial española.

山田 (1995: 543)

だが, 全ての「se + 能動態」で行為者を前置詞 por で表すことができるわけではない (iii a)。行為者を明らかにしたい場合は, 「se + 能動態」文に行為者を明示する文を後続させればよい (iii b)。

(iii) a. \*Se pasaron los trabajos a ordenador por Sandra.

b. Se pasaron los trabajos a ordenador. Los pasó Sandra.

Mendikoetxea (1999: 1637)

- 5) 中動態 (voz media) は, 中間構文 (the middle construction) を用いて表すこともある。日本語では (i) が示すように中間構文を用いることができるが, ドイツ語 (ii) やフランス語 (iii) ではスペイン語と同様に再帰代名詞を伴って表すことが多い (二枝 2007: 83)。

(i) この本は良く売れる。

(ii) Das Buch Verkauft sich gut.

(iii) Ce livre se vend bien.

- 6) (3b) が無人称の解釈しかないのは, 「ser (estar) + 過去分詞」の形にパラフレーズすることができるものの (i), 出現している名詞句 (los invitados) が動詞の活用に反映されていない (呼応していない) ため, 主語ではなく目的語と解釈されるからである。この場合, 仮に出現している名詞句 los invitados を単数形に変えて el invitado としても, 目的語を表す標識 a が出現しているため, 「統語的には能動態だが意味的に受動態」の文ではなく, 常に無人称文となる (ii a)。但し, (i) と同様, 「ser (estar) + 過去分詞」の形にパラフレーズすることはできる (ii b)。

(i) Los invitados fueron agasajados (por alguien).

(ii) a. Se agasajó al invitado.

b. El invitado fue agasajado (por alguien).

- 7) se を伴わない無人称構文は, 動詞を「3 人称複数」

に活用させることで表現できる。この時, ellos のような主語を明示することはできない (i)。また仮に行為者が文脈から1人だと想定できても, 動詞は3人称複数の活用となる (ii)。

(i) a. Dicen que va a ocurrir un terremoto por aquí.

西川 (2010: 43)

b. #Ellos dicen que va a ocurrir un terremoto por aquí.

(ii) Lllaman a la puerta.

西川 (2010: 43)

- 8) 興津 (1972) は, 「再帰受動態」の項目で極めて簡潔に無人称の se との違いをまとめている。

無人称形は Se + V<sub>単</sub> + O で, 根本的に違うところは, 無人称がいつも三人称単数形である, というところである。

Aquí se habla español. (無人称) se + V<sub>単</sub> + O

ここで (人々は) 西語を話す→当店イスパニア語通用

Aquí se venden frutas. (再帰受動) se + V<sub>複</sub> + S<sub>複</sub>

ここで果物が売られる→果物売っています。

興津 (1972: 109)

- 9) 坂東・堀田 (2007: 60-61) は (8) の文を提示して, スペイン語に能格的な要素 (ergativo, ergatividad) を認めている。
- 10) 「se + 能動態」構文が, 意味的に「受身」, 「無人称 (能動)」, 「中動態」のいずれかを見分けるのが難しく, 時に混乱を招くのは, スペイン語には動詞の活用に明示的な「受身」ないしは「中動態」がないことに起因する。ラテン語には受動態の活用 (amor (現在受身), amābar (未完了過去受身), amābor (未来受身), etc.) があり, ギリシャ語には未来とアオリストに中動態の活用 (lu-o (「解く」の1人称単数), lu-s-o-mai (未来中動態), e-lu-sa-men (アオリスト中動態), etc.) があるため, こうした曖昧さは回避可能である (同様の指摘が尾谷・二枝 (2011: 121) にある)。なお, 未来とアオリスト以外は中動態と受動態は同形である。元々印欧祖語では中動態と受動態の区別はなく, 「中・受動態」と「能動態」の二項対立であった。古典ギリシャ語のように範疇として3種の態を区

別するのは他の印欧祖語に例がない (亀井他 1988: 1404)。例えば, ラテン語は受動態の活用で中動態を表すようである (ラテン語の受動態 verti は意味的には中動態 volverse など, RAE (2009: 3100)) (大西 1997: 190-216) 及び (RAE 2009: 3038)。

- 11) (i) は, ①出現する名詞句は動詞に後続しなければならない, ②名詞句が目的語の場合は基本的に動詞に後続する, の2つの原則を破っているために非文となる。

(i) \*Durante el transcurso de la manifestación el tráfico se paralizó y a los periodistas se agredió.

- 12) こうした個別言語の対照の萌芽的な研究として, 池上 (1981) がある。

- 13) se に関する意図性については, 田林 (2020) を参照。

- 14) 現在進行形でも, 転意的な意味や話者の予測に反する場合には se が用いられる。

(i) Háblame. Todo el sistema se está cayendo.

(ii) Sabes, esta casa se está cayendo a pedazos.

- 15) 対象に焦点を当てれば, 結果として動作主が「弱」焦点化する (その逆も然り) は自明である。「動作主の脱焦点化」とは動作主が焦点から外れることであって, 焦点の力が弱まるわけではない。だが, 本稿での「se + 能動態」の議論にこの2つの区別はあまり重要ではない。詳しい議論は Maldonado (2007) や尾谷・二枝 (2011: 139-142) を参照のこと。

- 16) Langacker (1987) は心的走査を「主観的移動 (subjective motion)」, Talmy (2000) は「虚構的移動 (fictive motion)」と呼ぶ (辻 2013: 185)。

- 17) この区別は極めて重要であるが, 認知言語学の分野では中右 (1994: 14-15) の階層意味論モデル (Hierarchical Semantic Model) がその萌芽である。

- 18) 動詞 comer は自動詞にも他動詞にも用いられるが, 特に自動詞として用いられた場合には「中動態のような解釈を受ける能動態」という分析が適当であろう (尾谷・二枝 2011: 172-173)。

## 参考文献

Alarcos Llorach, Emilio. (1994) *Gramática de la lengua española*. Espasa.

- 坂東省次・堀田英夫編著 (2007) 『スペイン語学小辞典』 同学社.
- Cartagena, Nelson. (1972) *Sentido y estructura de las construcciones pronominales en español*. Publicaciones del Instituto Central de Lenguas de la Universidad de Concepción.
- Dixon, Robert, W. K. (1994) *Ergativity*. Cambridge University Press.
- Dixon, Robert, W. K. (2004) *A Semantic Approach to English Grammar*. Oxford University Press.
- 江藤一郎 (2003) 『基本スペイン語文法』 芸林書房.
- Gili Gaya, Samuel (1961) *Curso superior de sintaxis española*. 9<sup>na</sup> edición. Biblograf, S. A.
- Haspelmath, Martin. (2003) “The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-Linguistic Comparison.” In Michael Tomasello (ed. ), *The New Psychology of Language*. Vol. 2. 211-242. Lawrence Erlbaum.
- 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学』 大修館書店.
- 亀井孝・河野六郎・千野栄一編著 (1988) 『言語学大辞典』 第1巻. 世界の言語編 (上). 三省堂.
- 小林一宏・清水憲男・松下直弘・María Yoldi・岡村一・吉川恵美子 (2001) 『詳解スペイン語 改訂・増補版』 上智大学出版会.
- Langacker, Ronald, W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol.1. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald, W. (1990) *Concept, Image, and Symbols: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald, W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Maldonado, Ricardo. (2007) “Grammatical Voice in Cognitive Grammar.” In Dark Geerarts and Hubert Cuyckens (eds. ), *Oxford Handbook of Cognitive Grammar*. 829-969. Oxford University Press.
- Mendikoetxea, Amaya. (1999) “Construcciones con SE: Medias, pasivas e impersonales.” en Bosque, Ignacio. y Violeta, Demote. (eds. ), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2<sup>do</sup>. 1631-1722. Espasa.
- 中右実 (1994) 『認知意味論の原理』 大修館書店.
- 二枝美津子 (2007) 『格と態の認知言語学 構文と動詞の意味』 世界思想社.
- 西川喬 (2010) 『わかるスペイン語文法』 同学社.
- 西村義樹 (2000) 「対照研究への認知言語学的アプローチ」 坂原茂編 『認知言語学の発展』 145-166. ひつじ書房.
- 興津健作 (1972) 『中級イスパニア語文法』 創元社.
- 大西英文 (1997) 『はじめてのラテン語』 講談社現代新書.
- 尾谷昌則・二枝美津子 (2011) 『構文ネットワークと文法』 講座 認知言語学のフロンティア 2. 研究社.
- Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. 2 tomos. Espasa.
- 六鹿豊 (2016) 『これならわかるフランス語文法 入門から上級まで』 NHK 出版.
- 城田俊 (2004) 『現代ロシア語文法』 東洋書店.
- 田林洋一 (2020) 「スペイン語の se le V 構文の出現制約と日本語の間接受身の比較 -責任と意図性を中心に-」 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第6号. 23-35.
- 武田好 (2016) 『これならわかるイタリア語文法 入門から上級まで』 NHK 出版.
- Talmy, Leonard. (2000) *Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1. Concept Structuring Systems*. The MIT Press.
- 辻幸夫 (2002) 『認知言語学キーワード事典』 研究社.
- 辻幸夫 (2013) 『新編 認知言語学キーワード事典』 研究社.
- 鷲巣由美子 (2016) 『これならわかるドイツ語文法 入門から上級まで』 NHK 出版.
- 山田善郎 (1995) 『中級スペイン文法』 白水社.



【論文】

# 小説の用例に見る動作の表現の日中比較 －『三体』と『七回死んだ男』における人物像－

宿利由希子<sup>1)\*</sup>、王 睿来<sup>2)</sup>、羅 希<sup>3)</sup>、揣 迪之<sup>4)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター、2) 韓山師範学院 外国語学院、  
3) 広東技術師範大学 外国語学院、4) 仲愷農業工程学院 外国語学院

小説を読むとき、私たちはことば遣いや動作の描写から登場人物の人物像を連想する。人物像と結びついたことば遣いである「役割語」は他言語と比較する研究が数多くなされている一方、動作の表現については比較研究が限られている。そこで本研究は、中国のSF小説『三体』三部作と日本のSF小説『七回死んだ男』の原文版・翻訳版を観察し、動作の表現と動作主である登場人物の人物像の関係について、笑い方、泣き方、動き回り方の動作の表現を考察対象に日中比較を行った。その結果、本研究で観察した表現に関して、中国語版ではさまざまな登場人物の動作を表すニュートラルな表現として用いられるものが、日本語版では登場人物ごとに使い分けられ、その使い分けには動作主の年齢や性別、性格、職業、印象の善悪などが影響している可能性が示された。さらにこの結果により、「誘導的側面」と「重複的側面」という人物像に関する日本語の特徴に光が当てられた。

## 1. はじめに

小説を読むとき、私たち読者は、登場人物のことば遣いからその「人となり（人物像）」を思い描く。たとえば、「わし〜じゃ」の話者は老博士、「わたくし〜ですわ」の話者はお嬢様というように、日本語母語話者はことば遣いから話者の人物像を連想する。このような特定の人物像と結びついたことば遣いは「役割語（金水 2003）」と呼ばれ、これまで他言語との比較研究から日本語と人物像の結びつきの強さが示されてきた（山口 2007; 鄭 2007）。

これらの研究は、小説でいうところの「セリフ」にかかわる議論であるが、人物像はことば遣いだけでなく動作を描写するいわゆる「地の文」にも現れる。たとえば、ある人物が声もなく笑う様子を「ニコッと微笑む」と描写するか、「ニタリとほくそ笑む」と描写するかという選択が、その動作がどのような人物によるものかで異なるという議論である。日本語の小説やマンガでの笑い方の副詞を分析した羅（2011）は、「ニコッ」や「ニコリ」などの「ニコニコ」類は「善玉」の登場人物の笑い方の表現であり、「悪玉」の笑い方の表現としては用いられないと述べている。このような、動作主の

人物像と結びついた動作の表現である「キャラ表現（定延 2020）<sup>1)</sup>」に関する事例の比較研究は、役割語研究に比べ少なく、擬態語に特化した日中韓比較研究（李 2017）や小説を用いた日露比較研究（宿利・カリュジノワ 2019; 2021）など一部に限られる。

そこで本研究は、擬態語だけでなくさまざまな日本語の動作の表現が、特定の動作主の人物像と結びついており、その使用可能範囲が中国語より狭いことを、小説における使用実態調査により示すことを目指す。そのため、ケーススタディーとして、中国のSF小説『三体』三部作と、日本のSF小説『七回死んだ男』の、中国語原文版および中国語翻訳版（以下、中国語版）と日本語翻訳版および日本語原文版（以下、日本語版）を観察し、動作の表現と動作主である登場人物の人物像との関係について日中比較を行う。『三体』三部作と『七回死んだ男』を扱うのは、両作品が日中両国で人気のある同ジャンルの作品であり、またどちらも現代の作品で原作、翻訳版ともに執筆された時代に大きな隔たりがないためである<sup>2)</sup>。

以下、第2節では先行研究を概観し、それらとの違いを踏まえた本研究の位置づけを述べる。第3節では

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yukiko.shukuri.a5@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

調査概要について説明し、第4節で調査結果を示す。第5節で考察を行い、第6節ではまとめを述べる。

## 2. 先行研究

本節では、まず動作主の人物像と動作の表現の比較研究を概観し、動作の表現の翻訳における齟齬に関する指摘をいくつか紹介する。さらに先行研究と本研究の違いを示す。

### 2.1 動作主の人物像と動作の表現の比較研究

動作主の人物像と動作の表現の関係を探る比較研究は一部に限られるが、そこから明らかになったのは、日本語が動作主の性別や年齢だけでなく、性格や印象の善悪など、さまざまな人物像の側面においても動作の表現と強く結びついているということである。

笑う様子を表す擬態語と笑う行為者の性別、年齢に着目し、コーパスを用いて日中韓比較対照研究を行った李(2017)は、行為者の性別や年齢による擬態語の差は三言語で観察されたが、韓国語が最も擬態語の種類が多く<sup>3)</sup>、笑う行為者の性別、年齢によって使い分けられていると主張している。具体的には、日本語の「にやり」や「にやにや」などは男性を対象とした使用が多いこと、中国語の“笑吟吟 xiàoyínyín 〈にこにこしている〉”、“笑盈盈 xiàoyíngyíng 〈にこやかである〉”は女性を対象とした用例が多いこと、韓国語の“싱긋 singgeut 〈にこっと〉”などの陰性母音の特徴を持つ擬態語は男性を対象に使われ、女性と子供にはほとんど使われないことが報告されている。また李は、日本語には「にやにや」のような不気味な薄ら笑いを表す擬態語が多いが、中国語と韓国語には同様の意味を表す擬態語はないと述べている。

日本語とロシア語の小説およびそれらの両言語翻訳版を比較した宿利・カリュジノワ(2019; 2021)は、笑い方の表現と泣き方の表現に関して、日本語がロシア語に比べ、表現と動作主の人物像とが強く結びついており、登場人物ごとにその人物像にふさわしい表現が使われる傾向にあると指摘している。たとえば笑い方の表現に関して、宿利・カリュジノワ(2019)は、「微笑む」に相当するロシア語がどのような主体にも使えるニュートラルな表現であるのに対し、対応する日本語の「微笑む」

や「にこりと笑う」は「善人」という特定の人物像と結びついた表現であることを報告している。登場人物の人物像は文脈や行動内容からある程度連想できるはずであるにもかかわらず、日本語ではその人物像にふさわしい動作の表現が用いられることについて、宿利・カリュジノワ(2021)は、日本語が他言語に比べ、動作主にふさわしい特定の表現を書き手に要求する力が強く、また読み手に表現から動作主を連想させたり反対に動作主から表現を連想させたりする力が強いことを示すものであり、このような力の強さは日本語の「誘導性」の高さと言い換えることができると主張する。

### 2.2 動作の表現の翻訳における齟齬

翻訳をする際、起点言語と目標言語に齟齬が生じることがあるが、それはときに「誤訳」と判断される。特に動作自体の意味が文化圏で異なる場合や、どちらかの言語にその表現が存在しない、あるいはその語や表現があると冗長な印象を与える場合などに、齟齬が生じそれらが誤訳と見なされることがある。

グロータース(1967=2000)は、文学作品をはじめさまざまな翻訳には誤訳が多く、特に「顔をしかめる」や「両肩をすくめる」のような人間が自分の体を使って表す慣習的な動作の表現には誤訳がつきまとうことを指摘している。たとえば、男性による「ステッキの握りで肩甲骨をこつこつ叩く」という動作は、日本語話者には「のんきなとうさん」らしい印象を与えるかもしれないが、西洋人にとっては考え込む様子と捉えられるという(ibid: 14-18)。これは、「こつこつと打つ」や「ぴしゃりぴしゃりと叩く」のように表現を類義のものに変えても解決しない、社会習慣としての動作自体の意味が文化圏ごとに異なるという指摘である。一方、困っているときや悲しいときに笑う「日本的微笑」は他国には通用しない(ibid: 14)。「考え込む様子」という動作の意味を日本語話者に正しく伝えるため、他言語話者に「日本的微笑」の意味を伝えるため、注釈が必要となるとグロータースは述べている。

また日中翻訳の誤訳に関する研究が主張するのは、日本語から中国語への翻訳では、日本語にある補助動詞や指示詞が中国語では非明示となり、日本語にはない動詞の「具体性」や副詞が中国語では付加される傾

向にある，ということである（藤田2007; 2020）．藤田は前者を「減訳」，後者を「加訳」と呼んでいる．減訳の例を（a）と（a）' に，加訳の例を（b）と（b）' に，中国語の後の（ ）には筆者らによる日本語訳を示す．

- （a）わたしは電話で山田さんに知らせてあげました  
 （a）' 我用电话通知了山田先生（わたしは山田さんに電話で知らせた）

〔藤田 2007: 39より引用〕

- （b）高男はズボンのポケットから名刺を取り出すと  
 （b）' 高男从裤兜里掏出一张名片（高男はズボンのポケットの中を漁って名刺を取り出す）

〔藤田 2007: 13より引用〕

（a）の授受表現の補助動詞「あげる」に対応する表現は（a）' には現れない．減訳は，このように中国語に対応する表現がない場合<sup>4)</sup>だけでなく，「その操作が行われしないと冗長さを聞き手である中国語母語話者に与える（藤田 2007: 20）」場合にも生じる．（b）の「取り出す」に対応する中国語は，“取出”や“掏出（ポケットなど目に見えないところを漁って取り出す）”などいくつか存在するが，（b）' では“掏出”が用いられることによって，どのように取り出すのか，動作が（b）より具体的に表されている（ibid: 13）．

## 2.3 先行研究と本研究の違い

動作主の人物像と動作の表現の比較研究を踏まえ，本研究では性別や年齢だけでなく，性格や印象の善悪など幅広く動作主の人物像を観察する．また，李(2017)は擬態語に関する研究だが，当然ながら擬態語以外にも笑い方の表現は存在する．本研究が扱う中国語には李が観察した“笑○○〈笑う+音象徴〉”の構造のものだけでなく，“傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉”や“微微一笑 wēiwēi yíxiào 〈ちょっと笑う〉”などが，そして日本語にも「微笑する」や「薄ら笑いを浮かべる」などの表現がある．本研究では，擬態語だけでなく，上に挙げたような動詞や動詞句なども考察対象とする．

さらに，動作の表現の翻訳の研究から，動作自体の意味が文化圏ごとに異なる場合や，どちらかの言語に

その表現が存在しない，またはそれがあると冗長な印象を与える場合などに，原文と翻訳に齟齬が生じ，それらが誤訳と見なされ得ることがわかった．本研究ではこのような齟齬を「誤訳」と見なさず観察し，日本語や日本語社会の特徴を見出す材料として扱う．

## 3. 調査概要

本調査では，中国のSF小説『三体』三部作と日本のSF小説『七回死んだ男』の，中国語版および日本語版から，笑い方，泣き方，動き回り方という3種類の動作の表現を抜き出し，登場人物ごとにどのような表現が使用されているかを比較する．笑い方，泣き方，動き回り方に着目するのは，日本語においてこれらの表現が先行研究から特定の人物像と結びついていることが報告されているからである（宿利・カリュジノワ 2019; 2021, 宿利 2022）．本節では，二作の小説の簡単な説明，動作の表現の数え方について順に述べる．

### 3.1 二作の小説

『三体』三部作は，地球からの信号を受けて地球に向かってくる三体文明とそれに立ち向かう人類の攻防を描く，スケールの大きな世界的大ベストセラー作品である．中国で原作が出版された2008年から6年後，2014年に英訳版が出版され，ヒューゴー賞を受賞した．日本語訳版は，中国語原文を元に翻訳され，それをさらに「SFに翻訳する」という流れで世に出ている<sup>5)</sup>．『七回死んだ男』は，祖父が殺されるたびに主人公である少年「僕」が同日朝に逆戻りする話である．中国においての評判はよく，中国最大の読者レビューサイト「豆瓣 douban<sup>6)</sup>」での評価は10点満点中7.9～9.2点と高得点を記録している．日本語原文が直接中国語訳されている．それぞれの作品についての情報を表1に示す．

なお，日本語版の頁数は『三体』三部作が合計1916頁，『七回死んだ男』が351頁と大きな差があるが，『七回死んだ男』には多種多様な登場人物の笑い方，泣き方，動き回り方の表現が現れており，分析に問題は生じなかった．『三体Ⅱ：黑暗森林』と『三体Ⅲ：死神永生』の日本語訳版は上下巻に分かれているが，著者や翻訳者，出版年に違いはない．また，『七回死んだ男』の中国語訳版のみオンライン書籍のため，引用時に頁数を示さない．



表 1. 調査に用いた小説原作と翻訳版の情報

作品名	原作著者名 (原作出版年)	原作出版社	翻訳者 (翻訳版出版年)	翻訳版出版社
三体	劉慈欣 (2008a)	重慶出版社	立原透耶・大森望・光吉さくら・ワン チャイ (2019)	早川書房
黒暗森林 (三体 II)	劉慈欣 (2008b)	重慶出版社	大森望・立原透耶・上原かおり・泊巧 (2020)	早川書房
死神永生 (三体 III)	劉慈欣 (2010)	重慶出版社	大森望・光吉さくら・ワン チャイ・泊巧 (2021)	早川書房
七回死んだ男	西澤保彦 (1995 <sup>7)</sup> )	講談社	馬傑 (2017)	新星出版社

※作品名は日本語版のものを記す。

### 3.2 動作の表現

動作の表現の数え方 (件数と種類) について、「笑う」「泣く」「動き回る」という動作をしていることがわかる動詞および動詞句 (「さまよう」「涙があふれる」など)、名詞 (「笑顔」「泣き声」など) を 1 種として数える。その際、中国語 “笑 xiào 〈笑う〉” と日本語「笑う」の対応、中国語 “哭 kū 〈泣く〉” と日本語「泣く」の対応は、人物像を読み取るのが難しい中立的に思える表現<sup>8)</sup>と判断し除外する。名詞の前に形容詞や形容動詞、名詞を伴う場合は 1 種の名詞として数える (「熱い涙」「彼女の涙」はどちらも「涙」) が、「涙を浮かべる」「涙があふれる」など、別の動詞が後続する場合は一連の句を 1 種の表現として数える。また、「幼児のように泣きじゃくる」「おもしろそうに笑う」といった直喩や修飾表現は種類の区別の基準に含めず後続の動詞、動詞句のみを数え、「ワーワー泣く」「声をあげて笑う」のように副詞や付帯状況を伴う場合はそれぞれ一連の句を 1 種の表現とする。ただし「指をさして笑う」「顔を覆って泣き出す」のように、独立した別の動作を表す副詞や付帯状況を伴う場合は後続の動詞、動詞句のみを数える。中国語の “狂笑 kuángxiào 〈もの苦しげに笑う〉” が「狂ったように笑う」と日本語訳された場合、前者の中国語は独立した 1 種と数え、後者は「笑う」と同種として扱う。日本語における「笑みを浮かべる」「笑みをうかべる」「歩き回る」「歩きまわる」などの表記のばらつきは、統一して 1 種と数える。

## 4. 調査結果

調査の結果、中国語版ではさまざまな登場人物の動作を表すニュートラルな表現として用いられるものが、日本語版においては登場人物ごとに使い分けられ、

またその使い分けには動作主の年齢や性別、性格、職業、印象の善悪などが影響している可能性が示された。以下、笑い方の表現、泣き方の表現、動き回り方の表現の順に述べる。中国語の表現は『中日辞典 (小学館 1992)』『日中辞典 (小学館 1987)』を用いて訳し、「傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉」のように「表現 ピンイン 〈辞書の意味〉」の順に記す。

### 4.1 笑い方の表現

笑い方の表現は、『三体』三部作で144件、『七回死んだ男』では24件観察された。前者について中国語版では133件、58種、日本語版では144件、54種、後者について中国語版では22件、20種、日本語版では24件、19種の表現が見られた。『三体』三部作と『七回死んだ男』で観察された主な笑い方の表現を、動作主である登場人物ごとに表2に示す。以下、表においては〈 〉に筆者らによる日本語訳を記し、ピンインは省略する。表2には動作主と共に [ ] に性別や職業等小説内からわかる範囲の登場人物に関する情報を付し、表3以降は初出の場合にのみ付す。

表2を見ると、両言語とも擬態語 (日本語では「にやにや」など、中国語では「笑○○」) がそれほど多くないことがわかる。多様な表現が観察されたが、本小節では主に “傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉”、“微笑 wēixiào 〈ほほえむ、微笑する〉”、とこれらの日本語版の表現について述べる。

中国語原文版において用いられた “傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉” は、動作主が頭の切れる中年男性の警察官、史強 (大史) の場合「つくり笑いをする、つくり笑いを浮かべる」に、女の子の場合「くすくす笑う」に日本語訳され、「ばか笑いをする」や類義表現の「大



表2.『三体』三部作と『七回死んだ男』で観察された主要な笑い方の表現

	動作主 [性別, 職業等]	中国語版 (件)	日本語版 (件)
三体 三部作	史強 (大史) [男性, 警察官, 頭が切れる]	傻笑〈ばか笑いをする〉(3), 笑〈笑う〉(2), 嘿嘿一笑〈へへと笑う〉(1), 坏笑〈にやにやする〉(1), 狞笑〈恐ろしげに笑う〉(1), 大笑〈大声で笑う〉(1), 露出傻笑〈ばか笑いを見せる〉(1), 带着坏笑〈にやにやと笑みを浮かべる〉(1), 带有一半调侃的表情〈冗談半分の表情で〉(1), 发出笑声〈声をあげて笑う〉(1), 带着笑意〈笑いを浮かべる〉(1)	つくり笑い(3), 笑い声をあげる(2), つくり笑いを浮かべる(1), つくり笑いが浮かぶ(1), にっこり笑う(1), にやっと笑う(1), にやにやと笑みを浮かべる(1), 笑み(1), 声をあげて笑う(1), 笑い出す(1), 笑う(1)
	雲天明 [男性, 程心の同級生]	微笑〈微笑〉(1), 微笑出现〈微笑を浮かべる〉(1), 笑〈笑う〉(1), 笑了笑〈ちょっと笑う〉(1), 接着笑〈笑い続ける〉(1), 爆发出狂笑〈笑い声をあげる〉(1)	微笑む(2), 笑みが浮かぶ(1), 笑い(1), 笑う(1), 笑いすぎる(1)
	羅輯 [IIの主人公, 男性, 学者]	笑笑〈ちょっと笑う〉(2), 笑了笑〈ちょっと笑う〉(2), 笑了一下〈少し笑う〉(1), 苦笑〈苦笑(する)〉(1), 痴笑〈へらへらと笑う〉(1), 哈哈大笑〈声を出して笑う〉(1), 微笑〈微笑〉(1), 笑〈笑う〉(1)	笑みを浮かべる(2), 笑み(2), 大笑い(1), にっこりする(1), にっこり笑う(1), 苦笑まじり(1), くすくす笑い出す(1), 高笑いをはじめる(1)
	ウェイド [男性, 程心の上司]	微笑〈微笑〉(2), 露出微笑〈微笑を見せる〉(2), 微笑溢散开来〈微笑がこぼれる〉(1), 微微冷笑〈ちょっと冷笑する〉(1), 出现了一抹笑意〈少し笑いを浮かべる〉(1)	にやっと笑う(1), 笑顔(1), 微笑みが広がる(1), 笑み(1), 笑みをあらわにする(1), 笑みが浮かぶ(1), 微笑が浮かぶ(1)
	レイ・ディアス [男性, 元ベネズエラ大統領]	大笑〈大声で笑う〉(2), 狂笑爆发〈もの狂おしげな笑い声をあげる〉(1), 自嘲地笑笑〈自嘲気味に笑う〉(1), 冷笑〈冷笑する〉(1)	大笑いする(1), くすくす笑い声をあげる(1), 自嘲気味に笑う(1), 冷笑を向ける(1), 笑いが爆発する(1)
	丁儀 [男性, 学者]	怪笑〈奇妙に笑う〉(2), 露出笑容〈笑みを見せる〉(2), 笑〈笑い〉(2), 狂笑〈もの狂おしげに笑う〉(1)	笑い声をあげる(3), 笑い声(2), 笑顔(1), 笑みを浮かべる(1)
	氷砂王子 [男性, 王子, 暴君のような性格]	狂笑〈もの狂おしげに笑う〉(1), 冷冷一笑〈冷たくちょっと笑う〉(1)	笑う(1), 微笑む(1)
	深水王子 [男性, 王子, 穏やかで優しい]	微笑〈微笑〉(2)	微笑む(2)
	章北海 [男性, 中国海軍政治委員]	笑笑〈ちょっと笑う〉(1), 笑了笑〈ちょっと笑う〉(1)	微笑む(1), にっこりする(1)
	タイラー [男性, 元米国国防長官]	笑意荡漾开来〈笑みがこぼれる〉(1), 狂笑〈もの狂おしげに笑う〉(1)	笑みが浮かぶ(1), 哄笑(1)
	智子 [女性型ロボット]	微笑〈微笑〉(2), 浅浅一笑〈軽く微笑む〉(1), 一串大笑〈大きな笑い声が響く〉(1), 一笑〈ちょっと笑う〉(1)	微笑む(3), 笑い声が響く(1), 笑みを浮かべる(1)
	程心 [IIIの主人公, 女性, 学者]	微笑〈微笑〉(2), 微笑了一下〈少し微笑〉(1), 微微一笑〈ちょっと笑う〉(1), 报以微笑〈微笑を返す〉(1)	にっこりする(2), 笑みを向ける(2) [内1件対応する中国語表現なし], 笑みを返す(1), 微笑みを返す(1)
	莊顔 [女性, 学生]	微笑〈微笑〉(4), 笑笑〈ちょっと笑う〉(1), 笑了笑〈ちょっと笑う〉(1)	笑みを閃かせる(2) [内1件対応する中国語表現なし], 笑みを浮かべる(1), 笑みが花開く(1), にっこりする(1), 微笑み(1), 微笑む(1)
	AA [女性, 程心の部下, 大学院生]	微笑〈微笑〉(1), 笑笑〈ちょっと笑う〉(1), 大笑〈大声で笑う〉(1), 嘻嘻笑〈にこにこ笑う〉(1), 莞尔一笑〈にっこり笑う〉(1)	笑みを浮かべる(1), 笑みを返す(1), 大笑いする(1), くすくす笑う(1), にっこりする(1)
	女の子 [女性, 国連事務総長]	傻笑〈ばか笑いをする〉(1)	くすくす笑う(1)
	恵子 [女性, 学者]	掠过笑容〈笑顔が通り過ぎる〉(1), 冷笑起来〈冷笑し出す〉(1), 微笑〈微笑〉(1)	笑みが浮かぶ(1), 笑みを浮かべる(1), 微笑む(1)

	動作主	中国語版 (件)	日本語版 (件)
三体 三部作	看護師 [女性, 看護師]	笑笑〈ちょっと笑う〉(1), 大笑起来〈大声で笑い出す〉(1)	くすつと笑う(1), 大声で笑い出す(1)
	モナリザ [絵画 (女性)]	微笑〈微笑〉(2)	笑みを浮かべる(1), 微笑み(1)
	玲子 [女性, 宇宙船航海士]	露出一个动人的微笑〈感動的な微笑を見せる〉(1)	にっこり笑う(1)
	不特定多数 (人々, 会議出席者数人)	微笑〈微笑〉(1), 嘲笑〈嘲笑〉(1), 狂笑〈もの狂おしげに笑う〉(1), 响起几声笑〈笑い声があがる〉(1), 响起笑声〈笑い声があがる〉(1)	微笑む(1), 嘲笑(1), 忍び笑いを漏らす(1), 笑い声(1), 笑い声が響く(1)
七回死んだ男	葉流名 [女性, 主人公の叔母]	挂着微笑〈微笑みながら〉(1), 微笑面庞〈微笑う顔〉(1), 露出轻率笑容〈軽率な笑いを浮かべる〉(1), 回送了微笑〈微笑を返す〉(1), 狂笑起来〈もの狂おしげに笑い出す〉(1), 脸上挂着一微笑〈微笑を顔に浮かべる〉(1)	薄笑いを浮かべる(2), 笑顔を返す(1), 笑顔を浮かべる(1), 微笑をぶら下げる(1), 笑い方(1)
	胡留乃 [女性, 主人公の叔母]	“扑哧扑哧”地笑了起来〈吹き出すように笑い出す〉(1), “咯咯”地笑了起来〈くすくす笑い出す〉(1)	くすくす笑い出す(1), こころと笑う(1)
	友理絵美 [女性, 祖父の秘書]	笑容〈笑顔〉(1), “咯咯咯”地笑了起来〈くすくす笑い出す〉(1)	笑顔(1), くすくすと笑う(1), 含み笑いを洩らす(1) [対応する中国語表現なし]
	母 [女性, 主人公の母]	高声笑〈甲高い声で笑う〉(1), 嘲笑〈嘲笑する〉(1)	甲高い笑い声(1), 嘲笑する(1)
	ルナ [女性, 主人公の従妹]	微笑〈微笑〉, 嘲笑道〈嘲笑する〉(1)	微笑(1), あざ笑う(1)
	舞 [女性, 主人公の従妹]	嗤之以鼻〈鼻であしらう〉(1)	せせら笑う(1)
	祖父 [男性, 主人公の祖父]	发出笑声〈笑い声をあげる〉(2), 笑了起来〈笑い出す〉(1)	笑い声をあげる(2), 笑う(1)
	僕 (久太郎) [主人公, 男性, 高校生]	大笑〈大声で笑う〉(2), 窃笑〈ひそかに笑う〉(1)	笑う(2), ほくそ笑む(1)
	世史夫 [男性, 主人公の兄]	露出微笑〈微笑を見せる〉(1)	薄ら笑いを浮かべる(1)

笑いをする」と日本語訳された例はなかった。言うまでもなく「ばか笑いをする」と「つくり笑いをする」「くすくす笑う」は異なる動作であり、また中国語にはそれぞれの動作の表現（「假笑 jiǎxiào〈作り笑いをする〉」, “窃笑 qièxiào〈ひそかに笑う, くすくす笑う〉”）が存在する。そのため、翻訳者がこの警察官や女の子にこの場面で「ばか笑いをする」と表現するのがふさわしくないと判断し、あえて異なる意味の表現を用いたと推察される。警察官の例の中国語版を(1)に、その日本語版を(2)に示す。以下、該当表現に下線を付し、中国語版には筆者らによる直訳を( )に記す。

(1) “别误会, 我要是直直地开过去不就完了, 讲个礼貌打个招呼你还当成驴肝肺了。大史露出他的特色傻笑, 一副无赖相〔後略〕(「誤解しないでくれ。まっすぐ運転すればよかった。丁寧に挨拶したのに悪くとられるなんて」と言って、大史は彼の特徴的

な**ばか笑いを見せ**卑劣な表情を浮かべた。)

[劉 2008: 12]

(2) 「よしてくれ。まっすぐそのまま通りすぎりゃあよかったな。礼を欠いちゃいけないと思って、わざわざ車をとめて声をかけたんだぜ。それをそんなふうにくよくよと悪くするなんて」史強は独特の**つくり笑いを浮かべ**、ごろつきの顔になった。

[立原他訳 2019: 71]

(1) は、頭の切れる中年男性の警察官、史強（大史）が、自分の冗談に笑いながら、尾行していた学者に向かって声をかける場面である。相手とはそれほど親しい関係でなく、この場面で「ばか笑いを見せ」るのはいささか唐突な印象を受けるが、それは「彼の特徴的な」笑いであり、史強（大史）という人物の人となりを読者が知る貴重なヒントであることは確かである。一方(2)

では「つくり笑いを浮かべ」と日本語訳されており、動作自体が“傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉”とは異なるものになっている。史強（大史）の“傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉”は“露出lùchū 〈を見せる〉”を伴うものを含め4件観察されたが、いずれも冗談を言ったりふざけた態度を取ったりしたときの笑いであり、すべて「つくり笑い（を浮かべる）」のように日本語訳された。日本語版の史強（大史）が「ばか笑い」に近い「声をあげて笑う（“大笑 dàxiào 〈大笑いする〉”に対応）」姿や「笑い声をあげる（“发出笑声fāchū xiào shēng 〈声をあげて笑う〉”に対応）」姿を見せるのは、相手の発言をおもしろがって笑う場面のみである。

続いて、女の子の例の中国語版を（3）に、その日本語版を（4）に示す。（3）は、公共交通機関で移動する際に向かいに座った若い男女が楽しそうにしている様子を描写した一場面である。女の子は、男の子が耳元で話すことに時々「ばか笑い」をしているのだが、（4）では「くすくす笑」っており、動作自体が異なるものになっている。この女の子が登場するのはこの場面のみである。

（3）前排坐着一对情侣，男孩伏在女孩的耳边不停地说着什么，女孩不时地傻笑一阵，并用一个小片儿从纸杯中刮出粉红色的东西吃〔後略〕（前の列にカップルが座っていて、男の子が女の子の耳元でなにか話している。女の子は時々ばか笑いをし、紙コップからピンク色のものをこすり取って食べていた。）

[劉 2010: 352]

（4）前の座席には若いカップルが座っていて、男の子が女の子の耳もとでずっとなにか話している。女の子はときおりくすくす笑い、小さな板のようなもので紙コップに入ったピンク色のものを削って食べていた。

[大森他訳（上）2021: 176]

中国語版の“微笑 wēixiào 〈ほほえむ、微笑する〉”は、日本語版ではおおむね「微笑む」に対応するが、『三体』において性格の悪い中年男性ウェイドが動作主の笑い方の表現として使われた際、「横柄な」のような否定的な修飾表現を伴わないにもかかわらず「にやっと笑

う」と日本語訳された。中国語版を（5）に、その日本語版を（6）に示す。

（5）维德微笑着点点头，“可以让莫妮尔去，我母亲的猫，不过它也得减肥一半才行。”（ウェイドは微笑んでうなずいた。「モニアを行かせるといい。母の猫だよ。それにしてもモニアの体重を半分まで減らす必要があるが」）

[劉 2010: 56]

（6）ウェイドはにやっと笑ってうなずいた。「モニアに搭乗を頼んでもいいな。うちの母親が飼っている仔猫だよ。もっとも、モニアにしても、体重を半分まで減らす必要があるが」

[大森他訳（上）2021: 106]

（5）は、ウェイドが小さな飛行船の船員を誰にするか話し合っている際に、ブラックジョークを披露する場面である。ウェイドによる“微笑 wēixiào 〈ほほえむ、微笑する〉”や“微笑溢散开来 wēixiào yì sàn kāi lái 〈笑顔がこぼれる〉”は場面によっては「笑顔」や「微笑みが広がる」に対応しており、いずれも冷たい一言と共に現れている。「微笑む」と「にやっと笑う」はどちらも声を出さずに笑う様を表すが、印象に善悪の違いがあり、また中国語にも“坏笑 huàixiào 〈にやにや笑う〉”という表現が存在する。そのため、「微笑む」という笑い方の表現が、このような場面では性格の悪い登場人物の笑い方としてふさわしくないと翻訳者が使用を避けたと考えられる。

さらに、『七回死んだ男』日本語版において、八方美人でいい加減な若い男性登場人物、世史夫の「薄ら笑いを浮かべる」という日本語が、“微笑 wēixiào 〈ほほえむ、微笑する〉”に中国語訳されている例が観察された。日本語版を（7）に、その中国語版を（8）に示す。

（7）「それは何か。おい」面白がるべきか畏れおののくべきか決めかねているみたいに世史夫兄さんは曖昧な薄ら笑いを浮かべた。

[西澤 1995: 218]

（8）“喂！你这话是什么意思？”世史夫哥哥的脸上露出一种暧昧的微笑，让人看不明白，不知道他是兴

致勃勃，还是有所畏惧。（「おい！それはどういう意味だ？」世史夫兄さんは興奮しているのか，恐れているのかわからない曖昧な微笑を見せた。）

[馬訳 2017]

「薄ら笑い」とは「かすかに表情を動かしただけの笑い．多く，人を小ばかにしたときや困惑したときの笑い方」を示す表現で，「薄笑い」と同義とされる．「薄ら笑いを浮かべる」も「微笑を見せる」も，かすかに表情を動かしただけの声を出さない笑い方であるが，前者は後者より抱く印象が悪い．また，「薄ら笑い」に近い中国語の表現は，軽蔑したり見下したりする感じの笑いを表す“冷笑 lěngxiào〈冷笑する〉”であるが，これはどちらかというと声を出して笑う様子である．中国語を母語とする第二，三，四著者の内省では，“冷笑 lěngxiào〈冷笑する〉”には明らかな軽蔑のニュアンスが含まれるため「曖昧な」と共起するのは不自然である．(7) では日本語版の著者が八方美人でいい加減な若い男性登場人物の笑い方として選択し使用した印象の悪い表現が，(8) の中国語版ではニュートラルな印象の表現に変わっている．

以上のことから，中国語“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”，“微笑 weixiào〈ほほえむ，微笑する〉”がさまざまな動作主の表現として使える一方，日本語「ばか笑いする」「ほほえむ，微笑する」は使用可能範囲が限定的であることがうかがえる．

## 4.2 泣き方の表現

泣き方の表現は，両言語版とも『三体』三部作で24件，『七回死んだ男』で11件観察された．前者の中国語版では19種，日本語版で19種，後者は中国語版9種，日本語版8種の表現が見られた．表3に二作で観察された泣き方の表現を示す．本小節では，“大哭 dàkū〈大泣きする〉”とその日本語版の表現について述べる．

“大哭 dàkū〈大泣きする〉”は日本語版では「泣き叫ぶ」「泣きわめく」「泣きじゃくる」に対応している．特に「赤ん坊みたいに」「幼児のように」という修飾表現を伴う場合，中国語版で“大哭 dàkū〈大泣きする〉”が使われる一方，日本語版では修飾表現の使用だけでなく動詞も「泣きじゃくる」が用いられ，「泣

き叫ぶ」「泣きわめく」は使用されなかった．「泣き叫ぶ」の例の中国語版を(9)に，日本語版を(10)に示す．

(9) 所有的人都在欢呼中热泪盈眶，许多人因激动而嚎啕大哭，在历史上从来没有这样一个时刻〔後略〕（すべての人々が歓声を上げて目に涙を浮かべ，多くの人が興奮して声をあげて大泣きした．歴史上こんな瞬間は今までなかった） [劉 2008b: 261]

(10) 地球の人々は涙を流し，歓呼の声をあげた．感動のあまり大声で泣き叫ぶ人も多かった．人類の歴史上，こんな瞬間ははじめてだった．

[大森他訳（下）2020: 183]

(9) は危機を回避したことを喜ぶ人々が歓喜の涙を流す場面である．(9) の日本語訳と(10) を見比べると，「大泣きした」人のほうが「泣き叫ぶ」人より幼い印象を受けるが，中国語の“大哭 dàkū〈大泣きする〉”にそのような印象はない．

次に，「泣きじゃくる」の例の日本語版を(11)に，中国語版を(12)に示す．(11) の動作主は中年男性の「父」であり，息子である語り手は四六時中泣く父を情けなく思っている．「幼児のように泣き叫ぶ」「幼児のように泣きわめく」でも「幼児のように泣く」様は伝わるが，「幼児のように泣きじゃくる」のほうがさらに子供っぽく情けない印象が強まる<sup>9)</sup>．

(11) それからの父の変貌ぶりは無残のひと言に尽きる．〔中略〕そして息子たちの前で幼児のように身も世もなく泣きじゃくるのである．

[西澤 1995: 58]

(12) 从那以后，爸爸的样子可以说到了惨不忍睹的地步．〔中略〕不仅如此，他还当着儿子们的面，像个小孩子似的，不管不顾地号啕大哭．（それ以来，父の姿は見るも無残だったと言える．〔中略〕そして息子たちの前でまるで子供のように大泣きしていた．）

[馬訳 2017]



表3.『三体』三部作と『七回死んだ男』で観察された泣き方の表現

	動作主	中国語版〈辞書の日本語訳〉(件)	日本語版(件)
三体 三部作	程心	痛哭〈激しく泣く〉(1), 流下了泪水〈涙を流す〉(1)	泣く(1), 涙を流す(1)
	露姬 [女性, 姫]	掩面痛哭(起来)〈顔を手で覆って声をあげて泣く〉(1)	泣き出す(1)
	羅輯の理想の女性 の子供時代	哇哇大哭〈ワーワーと大泣きする〉(1)	ワーワーと大泣きする(1)
	AA	眼含热泪〈熱い涙をためる〉(1), 嚶嚶地哭〈弱々しく泣く〉(1)	熱い涙をためる(1), 嗚咽する(1)
	女性	哭叫〈泣き叫ぶ〉(1)	泣きわめく(1)
	汪淼 [男性, 学者]	哭〈泣く〉(1)	めそめそする(1)
	ウィドナル [男性, 学者]	热泪盈眶〈感情が高ぶり熱い涙が目にあふれる〉(1)	涙を浮かべる(1)
	ハリス [男性, 管制室職員]	呜咽声〈むせび泣く声〉(1)	すすり泣き(1)
	史晓明 [男性, 史強の息子]	擦去泪水〈涙を拭う〉(1)	涙を拭う(1)
	破壁人二号 [男性]	哭着〈泣いている〉(1), 哽咽〈むせび泣く〉(1)	声をあげて泣く(1), むせび泣く(1)
	羅輯	泪水盈满双眼〈涙が両目にあふれる〉(1), 抬手擦了一下(1)	涙があふれる(1), 涙を拭う(1)
	地区行政長官	哭了起来〈泣き出す〉(1)	泣き出す(1)
	宇宙船の乗員	哭〈泣く〉(1)	泣きわめく(1)
	人々	嚎啕大哭〈声を張り上げて泣き叫ぶ〉(1), 忍住抽泣〈すすり泣きを我慢する〉(1), 哭泣〈泣く〉(1)	大声で泣き叫ぶ(1), 嗚咽をこらえる(1), 泣き声(1)
	人類文明	大哭〈泣き入る〉(1)	泣きわめく(1)
	移民	哭号〈号泣〉(1)	すすり泣く(1)
	亡霊	哭号〈号泣〉(1)	むせび泣き(1)
	物体(換気扇)	呜咽声〈むせび泣く声〉(1)	むせび泣く(1)
七回死んだ男	ルナ	哭〈泣く〉(1), 哭天抢地〈泣きわめく〉(1), 大哭大闹〈大声で泣きじゃくる〉(1), 放声大哭起来〈大声で泣き出す〉(1)	泣きじゃくる(2), 泣きわめく(1), ベソベソ泣き始める(1)
	母	眼角泛出了点点泪光〈目頭に涙がちらちらと光る〉(1)	口惜し涙が浮かぶ(1)
	母と葉流名	嗷嗷乱叫〈ひいひい悲鳴をあげる〉(1)	おんおん泣きわめく(1)
	父 [男性, 主人公の父]	哭〈泣く〉(1), 哭天抢地〈泣きわめく〉(1), 号啕大哭〈号泣する〉(1), 哇哇地哭个没完〈ワーワーと泣き止まない〉(1)	泣き出す(1), 泣きわめく(1), 泣きじゃくる(1), おんおん泣きまくる(1)
	槌谷 [男性, 祖父の秘書]	哭鼻子〈めそめそと泣く〉(1)	泣きつく(1)

#### 4.3 動き回り方の表現

動き回り方の表現は、『三体』三部作で26件、『七回死んだ男』では3件観察された。前者について中国語版で25件、19種、日本語版26件、16種、後者について中国語版2件、2種、日本語版3件、3種の表現が見られた。表4に観察された動き回り方の表現を示す。動作主の「物体」には視線や宇宙船などが含まれる。

中国語版では“流浪 liúlàng 〈さまよう〉”や“转悠 zhuànyou 〈歩き回る〉”など、また日本語版では「さすらう」「さまよう」「ぶらぶらする」「うろつく」な

どの表現が観察された。本小節ではそのうち、“流浪 liúlàng 〈さまよう〉”, “转悠 zhuànyou 〈歩き回る〉”とこれらの日本語版の表現について述べる。

印象の悪い観光客やホームレス、不審者が動作主の場合、日本語版では「うろつく」という悪印象を伴う表現が使われたが、中国語版ではそのような表現は用いられず、どのような人物の動作としても使える表現のみ観察された。“流浪 liúlàng”が「ぶらぶらする」と日本語訳された例の中国語版を(13)に、その日本語版を(14)に示す。

表 4. 『三体』三部作と『七回死んだ男』で観察された動き回り方の表現

	動作主	中国語版〈辞書の日本語訳〉(件)	日本語版 (件)
三体 三部作	汪淼 [男性, 学者]	乱转〈特に目的もなく回る〉(1)	あちこち走り回る(1)
	白沐霖 [男性, 兵団機関紙記者]	转〈(周囲を) 回る〉(1)	ぶらぶらする(1)
	魏成の先生 [男性, 学者]	来回走〈行ったり来たりする〉(1)	うろうろと歩く(1)
	沙瑞山 [男性, 学者]	来回踱歩〈ゆっくり歩いて同じところを行ったり来たりする〉(1)	うろうろと歩き回る(1)
	氷砂王子	来回踱歩〈ゆっくり歩いて同じところを行ったり来たりする〉(1)	歩き回る(1)
	副艦長	浮游〈浮遊する〉(1)	うろうろ泳ぐ(1)
	羅輯	踱歩〈ゆっくり歩く〉(1)	うろうろ歩く(1)
	雲天明の一部	流浪〈さまよう〉(1)	さまよう(1)
	呉岳 [男性, 中国海軍空母艦長]	徘徊〈行ったり来たりする〉(1)	ぶらぶらする(1)
	移民	流浪〈さまよう〉(1)	ぶらぶらする(1)
	希望を失った者たち	徘徊〈行ったり来たりする〉(1)	さまよう(1)
	ハインズ夫妻	漫步〈そぞろ歩きをする〉(1)	ぶらぶら歩き回る(1)
	ホームレス	※ホームレスは「流浪漢」	うろつく(1) [対応する中国語表現なし]
	人類, 人々	流浪〈さまよう〉(2), 流落〈放浪する〉(1), 进入〈入る〉(1), 颠沛流离〈困窮して流浪の身となる〉(1)	さすらう(3), 放浪する(1), 放浪(1)
	観光客 (たち)	闲逛〈ひまつぶしにぶらぶらする〉(1), 东跑西窜〈右往左往する〉(1)	うろつく(1), ぶらぶら歩き回る(1)
	物体 (視線, 心, 宇宙船, 光斑)	流浪〈さまよう〉(1), 游移〈ゆっくり移動する〉(1), 游走〈見物して歩く〉(1), 放松了… …縄縄〈…の手綱を緩める〉(1), 上下波动〈上下に揺れ動く〉(1), 滚动〈転がる〉(1)	さまよう(4), うろちよろする(1), 動き回る(1)
七回 死ん だ男	悪いおじさん [男性]	转悠〈歩き回る〉(1)	うろつく(1)
	僕 (久太郎)	徘徊〈行ったり来たりする〉(1)	うろうろする(1) [対応する中国語表現なし], 徘徊する(1)

(13)〔前略〕移民大量拥入悉尼, 虽然不让定居, 但就是在街头流浪也比住在移民村里强, 至少让人感觉仍然身处文明世界, 这使得城市人满为患。(シドニーには多くの移民が集まったが, 定住は許されていない, とはいえ移民の村に住むよりも街をさまようほうが良く, 少なくとも文明世界にいるような気分にならせてくれるため, 街は混雑していた。)

[劉 2009: 162]

(14) 住む家はなくても, ホームレスとして街をぶらぶらするだけで, 移民区に住むよりはまだ, 文明世界に身を置いている気分になった。シドニーはたちまち人口過密になり, 〔後略〕

[大森他訳 (上) 2021: 285]

(13) は三体文明の侵略により住む家を失い, オーストラリアに避難した移民たちがシドニーを歩く様子を描く場面である。「さまよう」と「ぶらぶらする」はどちらも「あてもなく歩きまわる」様子を表すが, 日本語母語話者の第一筆者による内省では, 前者に比べ後者の印象は悪く, また前者にまわりつく悲壮感のようなものは後者にはない。「流浪 liúlàng〈さまよう〉」は動作主が人類や人々の場合は「さすらう」や「放浪」と日本語訳されており, これらと (13) (14) の違いは, 動作主が文明世界の瀬戸際に身をおくホームレスか否かという点である。

続いて, 「うろつく」が「转悠 zhuànyou〈歩き回る〉」と中国語訳された例の日本語版を (15) に, その中国語版を (16) に示す。

(15)「怪獣なんかこの世にはいません。オダ君、駄目よ。〔中略〕可愛い男の子や女の子を見つけるとイケナイことをする悪いわるういオジさんがうろついているからです。とっても危ないからです。

〔西澤 1995: 20〕

(16) 这个世界上没有怪兽什么的東西。小田君,〔中略〕你可不能总看那些奇怪的动画片啊。那是一个人,是一个人哦。他是一个只要看见可爱的小男孩小女孩就会对他们做不好的事情的超级超级坏叔叔。他整天就在那里转悠,所以那里十分危险,十分恐怖。(この世界には怪獣なんかいません。オダ君,〔中略〕彼は、かわいい男の子と女の子を見つけると、その子達に悪いことをする超超悪いおじさんです。彼は一日中そこら辺を歩き回っているから、とても危険で怖いです。)

〔馬訳 2017〕

「うろつく」と「さまよう」はどちらも「あてもなく歩きまわる」様子を表す。「あてもなく歩きまわる」様子を表す「うろつく」は「さまよう」に比べて動作主の印象が悪く、「不良」や「不審者」を連想させることが先行研究で指摘されている(宿利 2022)。一方、「转悠 zhuànyou〈歩き回る〉」は、無目的に歩き回るという動作自体がどちらかといえば否定的な印象を伴うものであるが、「うろつく」のように「不審者」などの印象の悪い動作主を連想させることはない。

## 5. 考察

第4節の調査の結果、中国語版ではさまざまな登場人物の動作を描写する表現として用いられるものが、日本語版において登場人物ごとに使い分けられ、またその使い分けの要因が動作主の年齢や性別、職業、性格、印象の善悪である可能性が示された。この結果から、本研究で観察した日本語の笑い方、泣き方、動き回り方の動作の表現が、中国語に比べ特定の動作主の人物像と強く結びついており、表現の使用可能範囲が狭いことが示されたと言える。

本調査の日中比較の結果は、「誘導的側面」と「重複的側面」という人物像に関する日本語の特徴に光を当てる。本節では、それぞれについて以下順に論じる。

### 5.1 誘導的側面

人物像に関する日本語の「誘導的側面」というのは、役割語を例にすると、老博士のセリフとして「わし〜じゃ」ということば遣いを当てたり、「わたくし〜ですわ」ということば遣いを見聞きしてお嬢様を連想したりする現象である。これは、前者では話し手や書き手などの発信者が、後者では読み手や聞き手などの受信者が、老博士なら「わし〜じゃ」、お嬢様なら「わたくし〜ですわ」と発信したり、認識したりするよう誘導された結果と考えることができる。

本研究で観察された「誘導的側面」について、たとえば中国語版の“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”という表現は、動作主が頭の切れる中年男性の警察官の場合「つくり笑い(を浮かべる)」,女の子の場合「くすくす笑う」という、原文とはまったく異なる動作の表現に日本語訳された。「ばか」という侮蔑的な表現を避けようとしたためとも考えられるが、その場合「大笑い」や「大声で笑う」などの類似する動作の表現を使用することも可能である。にもかかわらず、日本語版では異なる動作を表す「つくり笑い(を浮かべる)」などの表現が用いられた。

これらはグロータースの指摘した、社会習慣としての動作自体の意味が文化圏ごとに異なる現象なのであろうか。それとも偶発的な誤訳なのか。両疑問に対する筆者らの見解は「否」である。まず前者の疑問について、中国語社会でも頭の切れる中年男性の警察官や女の子による“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”は、日本語社会同様やや品のない、どちらかというと否定的な印象を与える動作である<sup>10)</sup>。また後者の疑問について、数件観察された頭の切れる中年男性の警察官による“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”はいずれも「つくり笑い(を浮かべる)」に統一して日本語訳されており、翻訳者たちの人物描写に関する意図を感じる。

ではなぜこのような現象が起こるのか。数ある類義表現の中から特定の動作の表現を選び使うことができるかどうかは、文法や文脈の要請だけでなく、動作主の人物像にもよる。“傻笑 shǎxiào〈ばか笑いをする〉”の動作主が女の子なら「ばか笑いをする」ではなく「くすくす笑う」,“流浪 liúlàng〈さまよう〉”や“转悠 zhuànyou〈歩き回る〉”の動作主が印象の悪い人物な

ら「さまよう」「歩き回る」ではなく「ぶらぶらする」「うろつく」というように、動作主の人物像にふさわしくない動作の表現の使用が日本語社会では避けられる。同時に、発信者が動作主の人物像にふさわしい表現を当てるよう、受信者が認識するよう誘導する力が、中国語社会と比較して日本語社会ではより強く働くと考えることができよう。言い換えれば、日本語社会は中国語社会に比べ表現の使用可能範囲が狭いのである。

ここで、「頭の切れる中年男性の警察官」に「ばか笑い」はふさわしくないと判断したり、「不審者」といえば「うろつく」という動作の表現を連想したりする際の誘導の力には、日本語社会においてもばらつきがあるのではないかという、新たな疑問が予想される。確かに、本研究で観察された現象は、語と語の結びつきであるコロケーションや、被修飾語として「～ない」という打ち消しの表現を要求する「決して」のような誘導副詞のような文法的な規則とは異なる。役割語研究においては、「ある話体（文体）が、特徴的な性質の話し手を想定させる度合い」を「役割語度（金水 2003: 67）」と呼び<sup>11)</sup>、話者とことば遣いの結びつきを感覚的な尺度によって判断している。本研究における動作の表現に関しても、このアイデアを援用することができる。すなわち、動作主の人物像と動作の表現の結びつきの強さにはばらつきがあり、どの程度日本語社会で共通して認知されているかは表現により異なると考えることができる。

## 5.2 重複的側面

人物像に関する日本語の「重複的側面」とは、同じく役割語を例にすると、外見や動作自体から老博士やお嬢様だとわかる登場人物に、その必要はないのにあえて老博士らしいことば遣い、お嬢様らしいことば遣いを当てる現象を指す。これは、場合によって「老博士らしさ」「お嬢様らしさ」を強化することもあるが、見方によっては重複的であり冗長であるとも言えよう。

たとえば「しゃくりあげるようにして泣く」様子を表す「泣きじゃくる」という表現は、動作主として子供または子供っぽい人物を連想させる。もし「幼児のように」という修飾表現があれば、それだけで「幼児のように」泣いたことが十分伝わるため、「泣きじゃ

くる」という子供っぽい泣き方の表現を用いる必要はないはずである。中国語版では、“小孩子似的 xiǎo haizi shì de 〈子供のように〉”があれば動詞が「泣き叫ぶ」とも日本語訳される“大哭 dàkū 〈大泣きする〉”であっても子供のように泣く様子が十分伝わる。ところが日本語版ではさらに「泣きじゃくる」という子供っぽさと結びついた動詞を使用したほうが自然な場合や、「泣き叫ぶ」「泣きわめく」などの類義表現では不自然に感じられる場合もある。この事例から、動作の表現に関して日本語では自然とされる重複的言語使用が、中国語では避けられる場合があると考えられる。

重複に関する程（2020）の日中比較研究では、日本語と中国語に共通して観察される名詞修飾型の重複の例が紹介されている。たとえば「白雪（“白雪”）」は、「雪」といえば「白い」ものであり、白くない雪はないため重複と考えられるが、これは日本語でも中国語でも自然である（程 2020: 93）。さらに程は、一般的には、制限的關係節より非制限的關係節において重複が生じやすいと述べている。たとえば「塩辛いスープ」は、多種多様なスープの中から特に「塩辛い」ものを限定しているため制限的關係節である。これに対し「塩辛い海水」は、塩辛くない海水が存在しないため非制限的關係節であり且つ重複である。

この議論について、本研究で観察された「幼児のように泣きじゃくる（“像个小孩子似的号啕大哭 〈子供のように大泣きする〉”）」を例に考察する。「泣きじゃくる」は子供っぽい泣き方の表現であり、子供っぽさを感じさせずに「泣きじゃくる」様を思い浮かべるのは困難であると予想される。名詞修飾型の例ではないが非制限的である。そのため、「幼児のように」があるのに動作の表現として「泣きじゃくる」を用いたり、「泣きじゃくる」があるのに「幼児のように」を付け加えるのは重複と考えられるが、日本語社会では自然である。中国語には、このような子供っぽさと結びついた泣き方の表現がないため、“大哭 dàkū 〈大泣きする〉”というさまざまな動作主の動作として使われる表現が用いられており重複が生じない。

同様の現象が「悪いわるういおじさんがうろつく（“超级超级坏叔叔转悠 〈超超悪いおじさんが歩きまわる〉”）」においても観察される。「うろつく」は「不良」



や「不審者」などの「悪者」を連想させる動き回り方の表現であり、品行方正、清廉潔白な人物の動き回り方として用いるのは不自然であるという点において非制限的と言える。動作主が「悪いわるういおじさん」であることはすでに示されているため、動作の表現が類義表現の「歩き回る」であっても十分「悪者」であることは伝わる。「うろつく」を用いるのは重複と考えられるが日本語社会ではその使用が自然である。一方、中国語にはこのような「悪者」を連想させる動き回り方の表現がないため、“转悠 zhuànyou〈歩き回る〉”というさまざまな動作主による動作の表現が用いられ、重複は生じなかった。

中国語には存在しない表現が日本語には存在することについて、中国語社会では重視されない人物像と結びついた動作の表現の使い分けが、日本語社会では重視されるためと考えられる。そして、動作主の人物像にふさわしい動作の表現を用いることは、重複的であるが日本語社会では自然なのである。

## 6. まとめ

本研究はケーススタディーとして、日中のSF小説で用いられた動作の表現と動作主である登場人物の人物像の関係について比較調査を行った。その結果、本研究で観察した表現に関して、日本語の笑い方、泣き方、動き回り方の動作の表現が、中国語に比べ特定の動作主の人物像と強く結びついており、表現の使用可能範囲が狭いことが示されたと言える。さらに本調査の日中比較の結果は、「誘導的側面」と「重複的側面」という人物像に関する日本語の特徴に光を当てる。

「誘導的側面」と「重複的側面」という特徴は、前述のとおり役割語にも見られる現象である。役割語はマンガや子供向けのSFドラマなどの「幼稚」な作品によく使われるという（金水 2003: 11）が、本研究で見てきた動作の表現の例は、日常的に用いられるごく一般的な表現であり、フィクション作品に特化したものではない。そのため、役割語以上にノンフィクションの世界で観察できる一般的な現象であることが認識しやすい。日本語社会では、我々が日常的に使用する動作の表現が、実は動作主の人物像と結びついており、それらが「誘導的」かつ「重複的」であるというのが

本研究の主張である。

本研究は日中両言語の小説二作のみを用いて質的研究を行ったが、量的にはどのような傾向があるのか、今後さらなる調査が必要となる。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費JP20K13056、中国教育部人文社会科学研究基金20YJC740038、広東技術師範大学人材専項2021SDKYB090の助成を受けたものです。

## 注

- 1) これは定延（2011）で「キャラクタ動作の表現」と呼ばれたものである。定延（2020）では、善悪の尺度はことば遣いにおいて動作主の人物像に関連性が見られないが、キャラ表現においては関連することを指摘している。
- 2) 『三体』三部作はAmazon Japanの中国文学ランキングで上位を独占しており、その下には近代文学『阿Q正伝』などが続く（「amazon ランキング 売れ筋ランキング 中国文学」[<https://www.amazon.co.jp/gp/bestsellers/books/506986>]（2022/09/29最終確認））。
- 3) 韓国語の笑い方の表現の種類が多いのは、笑う表情の特に「口」を対象とする表現、「目」を対象とする表現、「口」と「目」の変化の表現という三つの大きな種類がある（李 2012）ためと考えられる。
- 4) 中国語にも“给〈あげる〉”や“为〈ために〉”があり、“给（为）小李做饭〈李先生（のために）に料理してあげる〉”“给他帮忙〈彼を手伝ってあげる〉”のような用例がある。しかしながら、どちらも完全に「あげる」と一致するものではなく、「知らせてあげる」に対応する“?给山田通知”，“?为山田通知”のような使い方は不自然である。
- 5) 『三体』翻訳者の一人である英日翻訳家の大森氏は、「訳者あとがき」の中で「本書は中国語版『三体』の全訳」であり、「早川書店が翻訳権を取得した時点で、本書は、光吉さくら氏とワン・チャイ氏の共訳による日本語版が存在していた。諸般の事情から契約終結前に作成されていたこの翻訳原稿をもとにして、現代SFらしくリライトするというフィニッシュ・ワークが大森に与えられた使命。いわば、中国語か

ら日本語に訳されたテキストをSFに翻訳する仕事だと言ってもいい」と述べている。日本語版には中国語版から削除され、英語版をもとに書かれた部分も存在するが、この日本語版自体は英語版を介した翻訳によるものではない。なお、中国語版で削除された部分の日本語の動作の表現は、本研究の分析に用いていない。

- 6) 「豆瓣 douban」[<https://www.douban.com>] (2022/09/29最終確認) を参照した。
- 7) 本研究では文庫版『新装版七回死んだ男』(講談社文庫, 1998) を使用する。
- 8) 定延 (2020) は、それなりの落ち着いた雰囲気を用意した大人の振る舞いである「たたずむ」に比較し、直立姿勢の持続行動である「じっと立つ」は中立性が高く対象を選ばないとしている。前者は対象を選ぶが、後者は中立的に思える表現であると言える。
- 9) 有島武郎の『或る女』における泣き方のケーススタディーを行った宿利・カリュジノワ (2019) においても、「泣きじゃくりをする」の動作主は年端のいかない少女であったことが報告されている。
- 10) 中国語母語話者の第二、三、四著者の内省では、“傻笑 shǎxiào 〈ばか笑いをする〉”に関して、目上の人物が動作主に対して「なに“傻笑”しているんだ」のように注意する場合、動作主は厳しく咎められており、“傻笑”は否定的な印象を帯びる。一方、動作主との関係性や文脈によっては、“傻笑”と表現することにより動作主の無防備な一面が感じられ、裏表のない、質朴、誠実といった愛らしい印象を与える場合もある。
- 11) 金水 (2016) は、日本語共同体の中で広く共有された社会的・文化的グループのことば遣いである役割語と、一部のメンバーにしか共有されていないツンデレ・キャラクターのことば遣いなどを「役割語未満」として明確に分けている。これに対し、本研究は「[役割語]と「ふつうのことば」があるのではな」く (定延 2020), 「すべてのことばは役割語である (定延 2011: 84)」という指摘にならない、動作主の人物像と動作の表現の結びつきに関してもこの指摘を援用する。

## 参考文献

- 程莉 (2020) 『「重複」の文法的研究』 ひつじ書房。
- 藤田昌志 (2007) 『日中対象表現論—付：中国語を母語とする日本語学習者の誤用について』 白帝社。
- 藤田昌志 (2020) 「副詞加訳 (日→中) 論—事例研究を中心として—」 日中対照言語学会 (編) 『日本語と中国語の副詞』 白帝社, pp. 212-231。
- グロータース, W. A. (1967=2000著) 柴田武 (訳) 『誤訳—ほんやく文化論』五月書房 (『誤訳—ほんやく文化論』(1967) 三省堂新書の復刊)。
- 鄭惠先 (2007) 「日韓対照役割語研究」 金水敏 (編) 『役割語研究の地平』 くろしお出版, pp. 71-93。
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』 岩波書店。
- 金水敏 (2016) 「役割語とキャラクター言語」 金水敏 (編) 『役割語・キャラクター言語研究国際ワークショップ 2015報告論集』 pp. 5-13。
- 李大年 (2012) 『日本語と韓国語における擬態語の対照研究—日本及び韓国の少女マンガにおける感情を表す擬態語を中心に—』 花書院。
- 李大年 (2017) 「日中韓三言語における笑う様子を表す擬態語の比較対照研究—笑う行為者の性別、年齢による違いを中心に—」 『韓国言語文化研究』 25, pp. 47-67。
- 羅米良 (2011) 「博士論文 現代日本語副詞の記述枠組みに関する研究」 神戸大学大学院国際文化学研究科。
- 定延利之 (2011) 『日本語社会のぞきキャラくり』 三省堂。
- 定延利之 (2020) 『コミュニケーションと言語におけるキャラ』 三省堂。
- 宿利由希子 (2022) 「犯罪報道に見ることばの誘導性—ストーカー規制法違反の事例から—」 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 8, pp. 209-220。
- 宿利由希子・カリュジノワ, M (2019) 「日露比較から見る日本語の笑い方の表現の特徴」 『日本語の研究』 15 (3), pp. 18-25。
- 宿利由希子・カリュジノワ, M (2021) 「小説における泣き方の表現の日露比較—有島武郎『或る女』の用例から—」 『東北大学言語・文化教育センター年報』 6, pp. 47-54。
- 山口治彦 (2007) 「対照役割語研究への誘い：役割語の個別性と普遍性」 金水敏 (編) 『役割語研究の地平』 くろしお出版, pp. 9-25。

## 【Research Notes】

Enhancing Specialized English Language Education  
through CLILKAVANAGH Barry<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. In many countries in Europe such as Spain, CLIL is conducted by non-native English-speaking content specialists who teach their academic subject in English. This approach to specialist English language education has been viewed as being difficult to implement at Japanese universities given the fact that many content specialists or subject teachers lack the necessary pedagogical skills and teacher training. One way to bridge these difficulties, is to create a collaboration between the content teacher and language specialist. This paper aims to give an account of how a collaborative CLIL approach is used to teach content through the medium of a foreign language and provides an overview of Tohoku university's plans on integrating English specialist education for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students.

## 1. Introduction

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. In many countries in Europe such as Spain, CLIL is conducted by non-native English-speaking content specialists who teach their academic discipline in English. This 'hard' version of CLIL, which in very simple terms, can be categorized as an approach similar to English as a Medium of Instruction (EMI) but with language support, has been viewed as being difficult to implement at Japanese universities given the fact that many content specialists or subject teachers lack the required pedagogical skills and teacher training. One way to bridge these difficulties, and a notion that is underrepresented in the Japan based CLIL research literature, is to create a collaboration between the content teacher and language specialist. This collaboration can include team teaching, course planning and materials creation and is usually done

through consultation with the subject teacher.

This paper aims to give an account of how a collaborative CLIL approach is used to teach content through the medium of a foreign language. After an overview of the CLIL approach the discussion will turn to how CLIL based specialist English language education has been adopted both in Japan and abroad. Tohoku university plans on integrating English specialist education for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students and this paper outlines some of the research I have done in this regard and offers a potential model of CLIL that can be integrated into university specialist education courses.

## 2. The CLIL Framework

Coyle et al (2010) state that "CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (p.1). They stress the importance of cognitive engagement that facilitates effective

---

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

learning. Group work, collaboration, problem solving, and questioning are just some of the activities that can help students learn the process of “constructing knowledge which is built on their interaction with the world” (p.29). The four C’s of culture, cognition, content and communication can be considered the bedrock of CLIL. This framework encourages a classroom environment that engages the learner in a setting with clear content and linguistic objectives.

CLIL aims to help students make the transition from LOTS (Lower order thinking skills) to HOTS (higher order thinking skills) and involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively. There are three kinds of language states that need to be executed in order for learning to occur within the CLIL classroom. Coyle et al. (2010) propose a language triptych that class materials should adhere to in every CLIL class.

1. Language of learning: This is the learning of key words and phrases to understand the content of the lesson.
2. Language for learning: This concerns the language students will need to execute classroom activities.
3. Language through learning: This allows room for the unpredictable language learning which may occur as the class progresses.

A typical CLIL class that adopts the above language triptych will therefore contain the scaffolding (L2 support) that students need to be able to learn both the content and the language it is taught in.

### 3. Adjunct CLIL and the Language Embedded Approach

The ‘soft’ CLIL approach teaches content and language with an emphasis on language skills and is done by language specialists. Soft CLIL content is usually thematic as in a course on SDGs or media literacy carried out by a language teacher (See

Kavanagh, 2021a, 2021b). Here the focus on content is secondary to language but is still an integral part of the course. With ‘hard’ CLIL the shift focuses towards content. A Geography non-native English speaker teaching their content through the medium of English would be an example of ‘hard’ CLIL.

Coyle et al. (2010) state that at the tertiary level there are two main models of CLIL. The ‘language embedded approach’ is where students learn the content and language simultaneously. Such courses could be taught by one teacher or team taught between the content and language teacher. The latter is the most common. Lin (2016) states it is very rare to have the same teacher who is both a content specialist and also a qualified language teacher. The opposite, of course, is also true. Therefore, there is a need for collaboration between the content specialist and subject teacher for the ‘language embedded’ approach to be a real success.

The second model is called ‘Adjunct CLIL,’ and refers to language and content courses that run parallel to each other. The language course is usually designed so that the students can understand the language used or the skills needed within the content course. In Japan, CLIL has been adopted as a language teaching vehicle and not within the framework of teaching subjects. Unlike Europe, most CLIL practitioners in Japan are language teachers and not content specialists (Ohmori, 2014).

CLIL implementation in the Japanese context has not taken huge strides into ‘hard’ CLIL territory. There is very little research in this area in comparison to the work done in Europe (Räsänen, 2011) where hard CLIL is practiced by subject teachers. This is a gap within the research which I would like to work on.

#### 4. CLIL within the Japanese University Context: Soft or Hard?

According to a J-CLIL survey by Sasajima & Kuramoto (2022) the majority of CLIL courses within Japan are taught at university level. The survey also found that language teachers are the main practitioners of these ‘soft’ CLIL courses. Content teachers teaching their subject through the medium of English is still very much underrepresented. There is a need, therefore, to increase subject teachers doing CLIL and provide teacher education on how it can be implemented. One of the reasons for the small percentage of content teachers doing CLIL is a lack of L2 confidence, an absence of CLIL understanding and a shortage of materials and textbooks for specific ‘hard’ CLIL content.

Within Japanese universities the adjunct CLIL or ‘language embedded approach’ model might be a suitable option to help content specialists teach their content in English. Ball et.al. (2015) states that successful ‘hard’ CLIL needs to have students with a good starting proficiency level. As students need to learn content and language simultaneously, if both are too challenging for the student this may lead to a potential cognitive overload. The content teacher must also have sufficient ability in the L2 to be able to teach their content through it. Teacher familiarity with CLIL is also a requirement if you are to follow a CLIL framework within your classes.

To overcome these difficulties, content and language specialists need to collaborate to combine their expertise and knowhow to create courses for specialist education. This collaboration can lead to the content teacher becoming more language aware and the language teacher becoming more knowledgeable about the content and the language needed to understand and teach the content (Lin, 2016). Such a collaboration can also result in a syllabus that can adopt curriculum mapping methods which map out the language demands of the content

topics. In consultation with the content teachers, language specialists can help create class materials to explicitly provide students with guidance and support for the language needed to successfully participate in classroom activities that evolve around the taught content. Lin (2016) states that “The systematic planning of both content and language units of work in the syllabus ensures that students will get explicit instruction on the language aspects of the content work” (p.152).

#### 5. Collaboration Between the Content and Language Specialist: Obstacles and Successes

While the research in Europe has seen many success stories with regards to the collaboration of language and content teachers in creating CLIL courses (See Lin, 2016) there has also been some research which illustrates some of the obstacles involved. Some of these studies have demonstrated that content specialists are not interested in perusing or understanding methodological training for CLIL classes (Aguilar and Rodrigues, 2012, Fortanet-Gomez, 2013). Aguilar (2017) examined how engineering lecturers teaching in English at a Spanish university viewed their work. They found that the lecturers prefer to use English as a Medium of Instruction (EMI) with respect to class delivery and did not wish to make the shift to CLIL as they did not desire to teach English. In addition, the researchers’ found that these lecturers have little regard to language integration in their classes and that, in their view, CLIL is a better fit for less proficient students at university level. Airey (2012) found similar results. After conducting semi-structured interviews with 10 physics lecturers from four Swedish universities, he found that none of the lecturers, perhaps not surprisingly, saw themselves as teachers of English. This lack of focus of linguistic objectives in such courses is based on the notion that



content teachers believe they should only give priority to content (Dalton- Puffer, 2011; Karabassova, 2018; Lo, 2019).

Within the Japanese context, there have been pilot studies of courses taught at the National Institute of Technology between content and language specialists and this research has found that CLIL benefits the learning of technical lexis and increases student motivation (Iijima, 2017). Aoyagi et al. (2016) created a series of CLIL classes for engineering students based on a partnership with a language teacher and found that these lessons were effective for leaning engineering content and improving language ability. Uemura (2019) also developed a model for CLIL engineering classes based on the 4 C framework. He has also created textbooks with his colleagues based on technical communication for undergraduate engineering students. Studies such as these have shown that the collaboration of content and language teachers is the key to success (Ichimura, 2021).

## 6. Phase 2 of the New English Language Curriculum Reform

In 2020 Tohoku university began implementing a new English language curriculum based on the principles of English for General Academic Purposes (EGAP) for 1st and 2nd year general education students. Students taking the EGAP courses are taught a series of core skills within the A, B and C courses that are taught within the first and second semesters for first- and second-year students.

Although our classes and students are divided into departments (Engineering, economics students etc.) our EGAP courses are designed around academic content but not tied to any specific discipline, subject, or department. As the name implies the curriculum content and its related materials tend to be general, and skills based rather than for specific purposes (De Chazal, E, 2014). An EGAP course or curriculum for example can consist of universally useful skills such

a skimming / scanning, paraphrasing, summarizing, and taking notes. These core skills are designed to give students a firm grounding in academic English and aim to improve the student's cognitive academic language proficiency (CALP). Our EGAP courses are also designed to improve our students TOEFL scores (See Scura et al. 2022 for a full discussion).

After the second year of English language education there is no official formal English language curriculum or classes currently offered to students. Most Tohoku university students are from the Science and Engineering departments and many of these students also go on to postgraduate study where the need to use academic English becomes more necessary in the students' university career. Many of these students also work for Japanese companies abroad.

To address this two-year gap in English language education and prepare students for post-graduate study the university has decided to create a second phase of the English language curriculum based on subject or specialized English language education.

The aim is to attempt to integrate English and subject education utilizing a CLIL based approach and this 'specialized English' education will be offered in negotiation with each faculty. It is hoped that by separating these two phases of English language education from EGAP to CLIL and differentiating the goals and content of each, it will enhance the educational effectiveness and deepen the organic linkage between them. As a CLIL researcher and practitioner and as a representative of the Center for Culture and Language Education (CCLE) I was asked to lead this new phase of the English curriculum development and negotiate with departments to investigate if there is a possibility of integrating CLIL based specialist education into 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year courses. This work has begun with a focus on the engineering departments.

After initial discussions with administrators and

engineering department heads, the prospect of introducing an elective pilot CLIL engineering seminar was considered to be the best entry point and place to start. Although this work is still ongoing, Kavanagh (2022) conducted an initial needs analysis with the engineering faculty in charge of undergraduate and graduate classes after holding discussions with department heads.

The survey aimed to ‘test the water’ of what the engineering faculty think of a potential CLIL course. The initial proposal put forth was for a pilot CLIL course that would be supported by CCLE (English section) with respect to course content and lesson material creation through consultation with the engineering professor (s). As a CLIL specialist I also offered to do some team teaching with an engineering professor as a way of introducing the approach and getting them acquainted with what CLIL based specialist education classes can entail. The following paragraphs give a brief overview of a few of the questions that the survey addressed in relation to the literature stated within this paper.

Kavanagh’s (2022) survey was completed by 30 respondents. Half were full professors with the other half holding an associate professor position. The professors oversee both undergraduate and graduate courses. 62% of the respondents have studied abroad including countries as diverse as America, Holland, UK, Switzerland, Germany, and France. 97% of the professors stated that they write academic papers in English with a further 86% commenting that they present their research in English at academic conferences. 55% of the respondents also stated that they use English language materials in their current classes. Respondents commented that these materials can consist of journal articles, (including the professor’s own paper) and specially made handouts in English created by the professor. This type of material however is mostly used in postgraduate courses where English becomes more imperative for

students wishing or required to write and present papers in English.

64% of respondents stated that they had taught their specialist content in English but confidence levels amongst the professors in teaching their content in English produced mixed results. 40% of respondents felt neither confident nor underconfident, 24% were quite confident with 30% not really confident. These results can perhaps echo the findings in the literature that CLIL based specialist education’s key to success is dependent on the collaboration of both the content and language teacher (Aoyagi et al, 2016, Ichimura, 2021).

In the survey Kavanagh (2022) also found that the overall majority of respondents agreed that there is a need for specialized English education for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students within the engineering department. Some, however, expressed a degree of caution. One suggested that basic English skills need to be addressed before embarking on English for specialist education. Another stated that such a project might be best reserved for post-graduate students.

Kavanagh (2022) also gives an account of a couple of respondents who voiced concerns over the content verses language acquisition balance. Although English language education is important they suggested that the priority must be on students understanding the content. This echoes some of the literature (Dalton-Puffer, 2011; Karabassova, 2018; Lo, 2019) discussed earlier. Another respondent suggested that it takes considerable effort to understand the content in Japanese so attempting it in English may be detrimental to the learning of content which students need to acquire. These comments, I believe, are legitimate concerns. The integration of specialist education in English, however, is meant to supplement student’s specialist classes and not replace them. As stated earlier, and as discussed with department representatives, a pilot course on a general engineering elective seminar

may be a suitable choice by introducing the benefits of specialist education conducted through the medium of English. Based on the findings of this initial ‘needs analysis’ the next stage that will be perused is to work on the development of a potential seminar that would not involve new content but topics that the students have already learned as 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students. For example, 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> students could cover content or concepts they studied in their first year at university but in English. Through this approach students could learn how to discuss, present, and explain experimental procedures they already know but cannot do in English because they lack the vocabulary and linguistic knowledge to do so. Students could learn for example, about numbers and formulae, classification, describing objects and materials, analysis of systems and processes and cause and effect in English. These are linguistic skills that global engineers need in the international workplace and most Engineering students more than likely lack these linguistic skills at present.

The incorporation of CLIL in this way can therefore lessen the burden on students learning completely fresh new content in a foreign language and also allay the fears of content teachers who want students to only focus on the content within specialist education. The objective can then be on learning English that is practical and useful for engineers within a CLIL framework.

## 7. An Adjunct CLIL Engineering Pilot Study

Through the investigations made thus far with regards to implementing CLIL based specialist education within the engineering department, an opportunity arose for me to participate in an existing seminar within the school of engineering. The Applied Physics seminar is for 4<sup>th</sup> year undergraduates and post graduate students and I have been piloting an adjunct CLIL based approach for specialist English education within this seminar. At the time of writing,

I had just started embarking on this project with the engineering professor that teaches the seminar.

In this pilot course I will be conducting specialist English language education and the main objectives of the seminar are to improve students’ English for engineering purposes based on their research progress reports.

I hope this pilot study can be seen as a representation of what collaboration between a content and language specialist looks like and what potential it has for both the content teacher and their students.

## 8. A CLIL Model for Content Specialists

CLIL has expanded geographically in Europe and other parts of the world in the last couple of decades. This has meant that in different geographical contexts with different educational and cultural requirements “a CLIL program can actually mean different things in different parts of the world” (Llinares, 2015). Ioannou-Georgiou (2012) states that “the rapid and widespread adoption of CLIL as a practical solution has resulted in a range of models being developed to fit specific contexts” (p.479). This flexibility within CLIL means that CLIL can be molded into the context it is designed for. Sasajima (2013) for example, proposed a collaborative CLIL teacher model based on the principles of planning, simulating, executing, reflecting and revising.

A research question I would like to peruse is what kind of CLIL model best serves content specialists within the Japanese university context. Based on the flexibility of CLIL, I propose that the four C’s of CLIL should include a fifth ‘C’ for context. There is no perfect format for the implementation of CLIL and a one size fits all approach does not exist as differing departments and universities have their own unique conditions and resources. Therefore, any attempt to incorporate CLIL into a specialist education program must consider the context and



the human resources available which will all have an influence on the choice of CLIL approach and model adopted.

## 9. Conclusion

This paper has given an overview of the what the collaboration of the content and language teacher entails within a CLIL approach in specialist education. It also discussed what some of the requirements are for it to be successful in teaching both the content and the language required to understand that content simultaneously. Tohoku university is aiming to introduce specialist English education through a CLIL approach and some of the initial background work is now underway and I look forward to being part of this exciting and innovative approach to curriculum reform.

## References

- Aguilar, M. (2017). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 722-735.
- Aguilar, M., & Rodriguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Airey, J. (2012). "I don't teach language" : The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25, 64-79
- Aoyagi, N, Tanaka, M, Ikeda, M., & Ichimura, K. (2016). Teaching Manufacturing Processes and English: A CLIL Course for Mechanical Engineering Students. Japanese Society for Engineering Education, 452-453.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*, Oxford University Press, Oxford.
- Fortanet-Gomez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Iijima, Y. (2017). An Investigation on Implementing CLIL in Tertiary Education: Possible Effects and Implications from Three Pilot Courses. *Bulletin of National Institute of Technology*, Okinawa College 11, 9-24 (2017).
- Ichimura, K. (2021). Development of CLIL-based English Teaching Materials for Engineering Students on the Basis of Research Data Obtained from Engineers, *Journal of JSEE*, 69, 26-30.
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
- Karabassova, L. (2018). Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): Evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13.
- Kavanagh, B. (2021a). Understanding culture, the media and language usage through a CLIL media literacy course for EFL students. *The Journal of Japan CLIL Pedagogy Association (JJCLIL)*, 3, 50-67.
- Kavanagh, B. (2021b). Taking the First Step in Helping Students Become Global Citizens: A Case Study of a Multimedia CLIL SDG Course. 『ATEM (映像メディア英語教育研究) ジャーナル』, 26, 155-168.
- Kavanagh, B. (2022). Making the journey from EGAP to CLIL within the new Tohoku University English curriculum. (Tsukuba Global Science Week 9/26-9/31,2022, invited speaker), Tsukuba, Japan.
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum &*

*CLIL in English as an Additional Language (EAL)*

Contexts Singapore: Springer.

- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73.
- Lo, Y. Y. (2019). Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: Does professional development help? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 818-832.
- Ohmori, A. (2014) Exploring the Potential of CLIL in English Language Teaching in Japanese Universities: An Innovation for the Development of Effective Teaching and Global Awareness. *The Journal of Rikkyo University Language Center*, 32, 39-51.
- Räsänen, A. (2011). *International classrooms, disciplinary cultures, and communication conventions: a report on a workshop for content and language teachers, in Quality Assurance Review for Higher Education*, Bucharest: ARACIS, Vol.3, Nr.2, Septembrie 2011, p. 155-161.
- Sasajima, S. (2013). How CLIL can impact on EFL teachers' mindsets about teaching and learning: An Exploratory Study on Teacher Cognition. *International CLIL Research Journal*. Vol. 2(1), 55-66
- Sasajima, S & Mai Kuramoto, et al. (2022). *J-CLIL Survey Report on CLIL Pedagogy in Japan 2021*. Retrieved from [j-clil.com](http://j-clil.com)
- Scura, V, Kavanagh, B, Meres, R., & R, Spring. (2022) The New Normal: How the Covid-19 Pandemic Accelerated Our New English curriculum. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 8.
- Uemura, T., Tanaka, T., Ichimura, K., Aoyagi, N & M. Ikeda. (2019). Pedagogical innovation and materials development in English education: applying CLIL for postgraduate engineering students.

## 【研究ノート】

# 初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂 －『KOTOTOMO プラス（増課）』の設計－

王 軒<sup>1)\*</sup>, 趙 秀敏<sup>1)</sup>, 上野 稔弘<sup>2)</sup>, 桂 雯<sup>1)</sup>,  
大河 雄一<sup>3)</sup>, 三石 大<sup>4)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター, 2) 東北大学 東北アジア研究センター,  
3) 東北大学大学院 教育学研究科, 4) 東北大学データ駆動科学・AI 教育研究センター

東北大学初修中国語は、履修者が多く、初修外国語全体の4割ほどを占めているが、教育の質のばらつきが大きい、教育の質保証が困難という問題があり、教育改革が求められている。一方、近年、ICT（情報通信技術）を活用した効果的な教育が推進されており、特にコロナ禍を契機にオンライン授業が一斉に展開され、教育DX（デジタルトランスフォーメーション）が大きな潮流となっている。こうした中、本学初修中国語教育では、ICTを活用した教育への改革を目指し、令和5年度からオンデマンド授業と対面授業を相互に組み合わせたブレンディッドラーニング（BL）をスタートさせる方針である。そのため、令和4年度は、教材開発としてBL用教科書の改訂をはじめ、オンデマンド授業動画の開発、定着練習用スマホアプリのリニューアルなどに取り組んでいる。本研究は、改訂版教科書である『KOTOTOMO プラス（増課）』の開発を課題とするもので、本稿では、その設計手法について報告する。

## 1. はじめに

東北大学初修中国語は、履修者が多く、初修外国語全体の4割ほどを占めているが、教育の質のばらつきが大きい、教育の質保証が困難という問題があり、教育改革が求められている。一方、近年、ICT（情報通信技術）を活用した効果的な教育が推進されており、特にコロナ禍を契機にオンライン授業が一斉に展開され、教育DX（デジタルトランスフォーメーション）は大きな潮流となっている。

これに対し、本学初修中国語教育では、ICTを活用した教育への改革を目指し、令和5年度からオンデマンド授業と対面授業を相互に組み合わせたブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下BL）をスタートさせる方針である。そのため、令和4年度は、教材開発として、BL用教科書の改訂をはじめ、オンデマンド授業動画の開発、定着練習用スマホアプリのリニューアルなどに取り組んでいる。本研究は、改訂版教科書である『KOTOTOMO プラス（増課）』の開発を課題とするもので、本稿では、その設計手法

について報告する。

さて、東北大学において、初修外国語は必修科目で、このうち1年次向けの基礎初修語は週2コマ開講されている。基礎中国語の授業は、現在、主に2名の教員がペアで担当しており、授業目的と授業概要は共通であるが、授業方法・教科書・授業進度そして評価方法は、各教員が自主的に決めるという形態となっている。

一方、授業においては、ペア担当教員間の連携がなく、教科書が異なり、学習目標・内容と進度・成績評価・教育の質などにばらつきが大きい。その結果、教育の質の保証が困難という問題がある。

こうした問題に対し、授業内容の統一化・標準化、教育の質の保証と向上、効果的・効率的な教育を実現するために、本学初修中国語教育では、ICTを活用した教育への改革を進めている。具体的には、本学の基礎中国語のすべてのクラスにおいて、統一してBLを導入する方針である。

BLとは、通常、対面授業とeラーニングを相互的に組み合わせた学習形態を指し、双方の利点を活かし、

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 xuan.wang.a7@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

効果的・効率的な学習が期待できる。そこで、本学の基礎中国語の改革案として、週2コマの授業を1コマオンデマンド授業と1コマ対面授業という2段階学習プロセスによるBLを導入する（図1）。



図1. 2段階学習プロセスモデル

具体的には、段階1では、まずオンデマンド授業動画による学習、次にAI（人工知能）活用のスマホアプリによる練習を行い、単語、文法、会話などを学習・練習し、言語の効果的なインプットと定着を図る。段階2は、対面授業によるアクティブラーニングを実施し、言語の実践応用、確認テストとフィードバックなどを行い、豊かなアウトプットを図る。

こうしたBLを導入することに伴い、本学開発の統一教材を利用し、これまでの学習内容や教育の質のばらつきを解決し、さらに、これまでの2冊の異なる教科書によるペア授業に比べ、より豊かな学習内容、速い学習進度、高い学習到達度を得ることが考えられる。

そこで、本学の初修中国語教育では、これまで一部の授業でBLの実践で利用してきた教科書、スマホアプリを見直し、令和5年度からの2段階学習プロセスによるBLに向け、学習課を増やすとともに、教科書の改訂（増課版）、オンデマンド授業動画の開発、スマホアプリのリニューアルに取り組み、令和4年度末に各開発を完成させる計画である。

本研究は、改訂版教科書である『KOTOTOMO プラス（増課）』の開発を課題とするものである。ここで、前著のBL用教科書『KOTOTOMO』の設計方針を踏まえ、改訂版における新たに追加した4課の設計手法を明らかにする。

本稿では、追加4課の学習目標、学習項目及び各課の構成について報告する。なお、教科書の開発および、オンデマンド授業の開発、スマホアプリのリニューアルについては、別稿に発表する予定である。

## 2. BL用教科書『KOTOTOMO プラス（増課）』における追加4課の設計

### 2.1 前著の『KOTOTOMO』の概要

前著の『KOTOTOMO』は、中国の孔子学院総部／国家漢辦によって作成された『国際漢語教学通用課程大綱』（以下『大綱』）を参照し、2級を基準として学習目標と学習項目を設計し、「発音編」（6回分授業）と12課構成の「本課編」（24回分授業）からなる。

本課編は、全体として542語ほどとなっており（趙ほか 2017a）、実践的コミュニケーション能力を育成する観点から、日本の大学生に身近な12の話題を取り上げ、学習者に学習内容との一体感を抱かせるように工夫した。各課は、それぞれ6ページで、話題語彙から始まり、会話、文法、4技能練習、確認問題、展開活動6つの内容からなる（図2）。

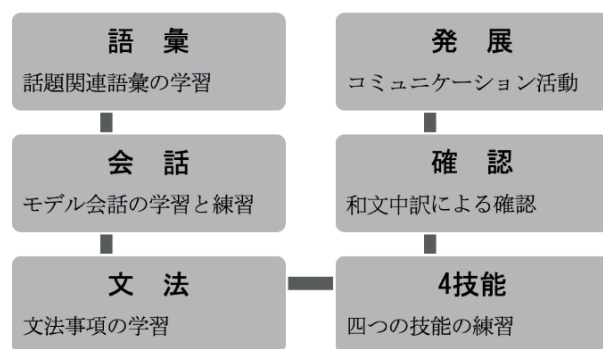


図2. 各課の内容構成（趙ほか, 2017a, p. 203）

また、学習者に興味・関心を持たせるために、会話部分では、キャンパスや学生寮などの日常場面を設定し、新学期から始まり、教科書全体としてストーリー性を持たせた。さらに、学びやすく教えやすい環境を構築するために、理解力と運用力の向上を図る映像DVD教材、授業外の自習を支援するためのスマートフォン利用復習教材、教員用コンテンツとしての「授業用パワーポイント資料」「評価用各課の小テスト及びユニット試験が含まれた教授資料」など、複数の教材を用意した。

これにより、学習者に対しては学習意欲を高め、自習学習の促進、学習効果の向上が期待される学習環境を提供すると同時に、担当教員に対しても、学習管理をはじめBLの実施や授業の運営を支援している。



## 2.2 追加4課の学習目標と学習項目

### 2.2.1 話題と学習到達目標

改訂版の『KOTOTOMO プラス(増課)』は、『大綱』の2級、及び2～3級中間を基準として作成する方針である。追加4課では、主に『大綱』3級を参照し、学習目標と学習項目を設計する。

まず、話題の選定に関しては、学習者に話題との一体感を抱かせるために、『大綱』及び日本国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす 2012』(2012)が示す15の話題を参照し、「買い物」「文化」「科学技術」「地球環境」という4つの話題を取り上げた。また、学習到達目標(CAN-DO)は、話題に合わせて具体的なコミュニケーションに繋がる内容とする(表1)。これにより、キャンパスストーリーの展開を図るとともに、実生活と関連する話題で学生に興味を持たせ、中国語を楽しく学習することに繋がると期待される。

表1. 話題と学習到達目標(追加4課)

課	話題	学習到達目標(CAN-DO)
13	買い物	買いたいもの、値段の尋ね方と交渉について会話できる
14	文化	祝日、祭日、年中行事について会話できる
15	科学技術	身近な先端技術について会話できる
16	地球環境	ゴミの分別について会話できる

### 2.2.2 学習項目

#### (1) 文法項目

追加4課は、より豊かな学習内容と高い学習到達度を得るために、主に『大綱』3級の文法に照らし合わせ、1課あたり4項目に設定する。

また、前著では取り上げられていなかった『大綱』2級の「助詞“地”」(趙ほか 2017a)とHSK試験によく出る『大綱』4級の「方向補語」と「可能補語」を取り上げた。さらに、学習事項の確実な定着を図るために、複雑な文法事項である「可能補語」を、構造の違いにより、「結果補語」から派生したタイプ1と「方向補語」から派生したタイプ2に分けて取り上げている(表2)。

そのほか、文法としてではなく、語彙として取り上げられている『大綱』3級に関連する6つの項目がある。追加4課は全体として、『大綱』3級の23項目(33.8%)をカバーしている(表3)。

これにより、改訂版教科書である『KOTOTOMO プラス(増課)』の文法事項は全体として120項目となっており、『大綱』2級までの文法をほぼ網羅したうえで、『大綱』3級68項目のうち30項目(44.1%)をカバーしている(表4)。

改訂版は一定程度難易度が上がる一方、学生が無理なく中国語の学習に取り組めるようになることが期待できる。

表2. 追加4課の文法

課	タイトル	文法
13	你买什么?	1. 結果補語 2. 可能補語(1) 3. 動詞“打算” 4. 副詞“一共”
14	你知道“节分”吗?	1. 方向補語 2. 可能補語(2) 3. 複文“一边…，一边…” 4. “以前”“以后”
15	黑板上贴着什么?	1. 存現文 2. “把”の文(処置文) 3. “越…越…”“越来越…” 4. 助詞“地”
16	你是花粉症还是感冒?	1. 受身文 2. 選択疑問文 3. 複文“一…，就…” 4. 複文“要是/如果…，就…”

表3. 追加4課の文法項目数  
— 『大綱』3級との比較

	『大綱』3級	追加4課
実詞	16	4
虚詞	21	4
句子成份、句型和句类	18	10
复句	13	5
合計	68	23

表4.『KOTOTOMO プラス (増課)』の文法項目数  
—『大綱』との比較

HSK_級数	1 級	2 級	3 級	合計
『大綱』	35	58	68	161
改訂版	35	55	30	120
カバー率	100%	94.8%	44.1%	——

## (2) 語彙数

一方、追加4課の語彙数に関しては、会話など、読解文以外の主要語彙は128語であり、読解文などの参考補助語彙は87語で、合計215語の増加となっている(表5)。

また、語彙の選定に関しては、中国語でのコミュニケーションをより円滑に豊かなものにするために、本課の話題に応じて、デジタル時代に新しく生み出されている単語や母語話者が日常的によく使う四字熟語やユーモアにあふれる表現なども取り入れた。

以上により、『KOTOTOMO プラス (増課)』の語彙数は、全体として790語となっており、そのうち、「語彙」「会話」「文法」「★(話題関連語彙)」からなる主要語彙数は535語であり、4つの技能練習で取り上げられた参考補助語彙数は255語となっている(表6)。

『大綱』2級までの語彙をほぼ網羅したうえで、さらに『大綱』3級300語のうちの134語(44.7%)をカバーしている。前著の2級から2～3級中間にアップすることになり、より高い学習効果が期待できる。

## 2.3 各課の内容構成

追加4課の各課では、前著の内容構成を踏まえつつ、学習者に過度の負担を課さないように心がけながら、学習者にとってはなじみのある話題や身近な話題を扱い、学習内容を設計した(表7)。

以下では、各課構成の詳細について、具体的に示していく。

## (1) 話題語彙(8語)

各課において、まず、話題と学習到達目標(CAN-DO)を提示し、前著の設計理念を一貫して学習内容の重要性和有用性を可視化することを図っている。次に、視覚効果を活かし、イメージしやすく、印象的かつ楽しい雰囲気を醸し出すイラストを用いて話題に関する語

彙を導入する。原則は8語であるが、第16課では、イラストに対応する話題語彙8語のほかに、聞き取り練習用の参考補助として新たに2語を増加した。

表5. 追加4課の語彙数

課	追加語彙					合計
	話題 関連 語	会話	文法	聴解	読解 など	
13	8	14	9	7	24	62
14	8	16	0	5	27	56
15	8	21	4	1	21	55
16	10	13	3	1	15	42
合計	34	64	16	14	87	215

表6.『KOTOTOMO』改訂版の語彙数

課	語 彙	会 話	文 法	★	聞 く	話 す	読 む	書 く	合 計
発 音	7	0	0	0	0	0	0	0	7
1	8	20	2	1	5	0	4	0	40
2	8	22	8	3	3	0	14	0	58
3	9	15	3	5	6	0	3	0	41
4	8	18	3	19	3	4	5	0	60
5	8	12	6	0	6	0	6	0	38
6	8	13	4	4	6	0	20	0	55
7	8	17	6	0	1	0	11	0	43
8	8	12	2	3	0	1	6	4	36
9	10	14	5	5	7	0	2	0	43
10	8	10	9	0	3	0	7	0	37
11	8	13	5	7	4	0	16	0	53
12	11	15	2	7	5	6	18	0	64
13	8	14	9	9	7	0	15	0	62
14	8	16	0	5	5	1	20	1	56
15	8	21	4	4	1	4	11	2	55
16	10	13	3	4	1	1	10	0	42
合 計	143	245	71	76	63	17	168	7	790

表7. 各課の構成

頁	内容	形式 (分量)
1	話題 語彙	意味確認→音読→応用練習 (8語)
2	会話	会話 (4句×3)
3	文法	文法事項の解釈 (4項目)
4～5	4技能	各練習約3～6問
6	確認	和文中訳 (6問)
	発展	買い物やごみ出しで困っている 体験談など身近な暮らしに関する 話題をめぐるコミュニケーション 活動

また、話題語彙の練習形式に関しては、前著との統一感を出すために、各課では、同じく①「中国語でなんといいますか」(イラストを通じて漢字とピンインを学習する形式)、②「読みましょう」、③「聞いて書きましょう」または「聞いて選びましょう」3つの練習形式を取り入れた。シンプルなミニ会話を聞いて、書き取る形式にするか、それとも選択する形式にするかについては、本課の話題語彙の書きやすさと語句の長さを総合的に考慮したうえで設計した。このような練習を通して、新出語彙の意味内容をイメージ化しながら学習を進めていくことが期待できる。

## (2) 会話 (4句×3)

話題に関する3つのミニ会話は、長さを2往復4句で設計し、学習者が自身のことについて応用しやすくするための工夫ポイントである。また、臨場感あふれる場面を作り出すために、各会話の流れにそって、ミニ会話の上に場面設定の詳細を提示し、学習者が会話の展開を良く理解したうえで、擬似コミュニケーションにおける学習をスムーズに進められることが期待できる。

## (3) 文法 (4項目)

各課では、主に『大綱』3級に照らし合わせ、難易度の高い文法項目と比較的習得しやすい文法項目2つずつを設計した。また、文法事項の設計方針について

は、前著の方針を受け継ぎ、複雑な説明を避け、構造的に文型を提示するとともに、シンプルかつバリエーションの豊富な例文を添える。一方、「結果補語」や「方向補語」のような理解が難しく、使いこなすことも難しい文法事項については、よく使われているものを適量に取り上げ、また抽象的な方向に対して矢印などの記号の組み合わせを取り入れ、図表で示している。これにより、複雑な文法事項の仕組みが一目瞭然となり、要点がしっかりまとまっていることから、学習者の学習意欲を高める効果が期待できる。

## (4) 4技能 (各練習約3～6問)

ここでは、4技能の前半として聞く練習と話す練習を行う。

まず、聞く練習の問題形式については、学習者に自信をつけさせるために、イメージしやすいイラストによる出題、「○×」問題、聞いて当てはまるものを「✓」する問題など、多様なタスクが設計されている。学習者が飽きずに、着実に学習を取り込みやすいように工夫した。

次に、話す練習では、既習事項を用いてペアやグループによるコミュニケーション活動をよりスムーズに進めていくために、「どのような場面での会話」であるかを明確に示し、簡単なモデル会話が提供されている。さらに、効果的な中国語学習を図るために、「繰り返し」効果を重視し、サイコロゲームなどを設計した。このように、ゲーム性を持たせて楽しく取り組むことにより、学習意欲を向上させることが期待できる。

読む練習では、学習内容への認識を深め、学習者が普段出合うような身近な話題を取り上げたミニ読解文が用意されている。また、学習者の読解力の育成を図るために、適度なユーモアを交える表現や朗々として調子が良い表現などを用いて読解文を設計した。

書く練習では、モデル文を参考にして話題に関する体験談などを書いてまとめるタスクが設計されている。出題の形式は前著の設計方針に従う一方、第15課では、新たに「物知りクイズ」を取り入れ、学習事項を楽しく学び、定着ができるように工夫した。

### (5) 確認問題（6問）

ここでは、学習者が学習事項の理解度を確認するために、前著の設計を一貫して、和文中訳の形式で6つの練習問題が設計されている。

### (6) 発展学習

発展学習は、段階2の対面授業で行うコミュニケーション活動として設計されている。各課の書く練習と関連づけられ、買い物やごみ出しで困っている体験談など身近な暮らしに関する各課の話題に沿ってタスクが用意されている。これにより、文法事項の応用力の向上と語彙の定着がより期待できる。

## 3. まとめ

本学初修中国語教育では、授業内容の統一化・標準化、教育の質保証と向上、効果的・効率的な教育を実現するために、ICTを活用した教育への改革を進めており、令和5年度からオンデマンド授業と対面授業を相互に組み合わせたBLをスタートさせる方針である。そのため、令和4年度は、教材開発として、BL用教科書の改訂をはじめ、オンデマンド授業動画の開発、定着練習用スマホアプリのリニューアルなどに取り組んでいる。本研究は、改訂版教科書である『KOTOTOMO プラス（増課）』の開発を課題とするもので、本稿では、改訂版における新たに追加した4課の設計手法を明らかにした。

追加4課では、前著の『KOTOTOMO』の設計方針を踏まえ、「買い物」「文化」「科学技術」「地球環境」という4つの話題を新たにに取り上げ、キャンパスストーリーを展開させながら、中国語を楽しく学習していくように設計されている。各課は、語彙⇒会話⇒文法⇒4技能練習⇒確認問題⇒発展活動で一步步学習を進め、豊かなアウトプット学習、高い到達度（CAN-DO）を目指している。さらに、文法項目は『大綱』3級文法の3割以上を取り上げ、語彙も200語以上増やした。これにより、学習到達度は、前著の2級から2～3級中間にアップし、より高い学習効果が期待できる。

今後の課題としては、新たに開発したBL用教科書『KOTOTOMO プラス（増課）』、およびオンデマン

ド授業動画、リニューアル版スマホアプリを用い、全学の中国語クラスを対象とした大規模なBLの実践を行い、実験検証を通して、設計手法有効性を明らかにし、さらなる効果的・効率的な教育を目指す。

## 謝辞

増加版の開発研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構 機構長裁量経費および言語・文化教育センター経費の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005) *Principles of instructional design*, 5th edition, Belmont, CA: Wadsworth / Thompson Learning. 鈴木克明, 岩崎信（監訳）（2007）『インストラクショナルデザインの原理』第1版, 北大路書房.
- 孔子学院総部／国家漢辦（2014）『国際漢語教学通用課程大綱（修訂版）』第1版, 北京語言大学出版社.
- 日本国際文化フォーラム（2012）『外国語学習のめやす2012：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』国際文化フォーラム.
- 趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大（2012）「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングの開発と実践」『教育システム情報学会誌』Vol.29, No.1, pp. 49-62.
- 趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大（2014）「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおけるeラーニング教材設計指針の作成と実践」『教育システム情報学会誌』Vol.31, No.1, pp. 132-146.
- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大（2016）「初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第2号, pp. 281-295.
- 趙秀敏, 今野文子, 三石大（2017a）「東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号, pp. 199-205.
- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大（2017b）「東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科



書の開発』『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』  
第3号, pp. 277-283.

趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大 (2017c) 『マ  
ルチメディア中国語初級テキスト KOTOTOMO -  
ことばを友に』 第1版, 朝日出版社.

趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大 (2018) 「東北  
大学初修中国語におけるブレンディッドラーニング  
の実践 - 開発した教科書『KOTOTOMO』の検証を  
中心として - 」『東北大学高度教養教育・学生支援機  
構紀要』 第4号, pp. 149-163.



【研究ノート】

# Pathways to Academic English: Multi-Modal Online Tools: Initial Analysis of Advantages and Student Feedback

TAKEDA Jessica<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

In effort to support students' ability to acquire the various vocabulary within the *Pathways to Academic English* textbook, teachers from the Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence of Higher Education at Tohoku University created an online tool with various types of flashcards. The online tool offers various multiple-choice and fill-in-the-blank questions, as well as listening and pronunciation practice. As learning vocabulary through various media is beneficial teachers are currently working to add interactive videos and other game-based exercises to the online tool.

Online flashcards and tools were briefly introduced to a handful of I-A and I-B classes in the spring semester of 2022, but with the positive feedback of students and seemingly positively effect final exam scores, the plan is for all teachers and students have been able to utilize the online *Pathways to Academic English: Multi-Modal Online Tool* since autumn 2022.

## 1. Introduction

First-year Tohoku University students have been able to experience a unified English curriculum via the *Pathways to Academic English* textbook for about three years. All English lecturers of I-A, I-B, II-A, and II-B classes are required to use the textbook and encourage students to practice its core skills and objectives, which include learning hundreds of lexical items across about a dozen skills. Table 1 details the class divisions.

Table 1: Class Division

Class	Goals	Vocabulary Types	# of units
I-A	Academic Reading and Vocabulary Building	Word Parts Synonyms	110 128
I-B	Academic Listening and Speaking	Interrogatives Stating Opinions Phrasal Verbs Idiomatic Expressions	20 18 62 67
II-A	Integrated Academic Reading and Writing	Implications & Inferences Paragraph Writing Collocations	80 43 180
II-B	Integrated Academic Speaking and Listening	Indirect Speech Fluency & Pronunciation Discussion Strategies	69 41 24

The goals for each of the classes were designed to align with the strategies and vocabulary required for students to improve English for General Academic Purposes (EGAP), which in turn should help students earn the highest possible score on the TOEFL ITP® standardized assessment. Therefore, innovative and efficient ways to study the materials are needed.

## 2. Previous Studies and Background

One way that vocabulary knowledge could be taught to students is through the use of online tools such as flashcards. There is a lot of research about the positive effects of online-based flashcards on motivation and learning. For example, Ying, et al. (2021) found that motivation was higher and post-tests were improved in students who used technology-based flashcards. Additionally, researchers in Thailand found that online gamified study of English vocabulary increased test scores of low-level learners (Waluyo & Bucol, 2021). Furthermore,

\*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 takeda.jessica.leigh.giddens.el@tohoku.ac.jp  
投稿資格: 1

Azabdaftari and Mozheb (2012) found that mobile, technology-based flashcards were more effective than paper-based flashcards and wordlists. Finally, Yu (2011) found that students who learned words in context, rather than just through word lists, were able to store the words in their long-term memory. However, it is not entirely clear what the precise effect of similar tools will be on Tohoku University students in the context of the EGAP-based curriculum.

With the goal of improving EGAP and wanting to contribute to Tohoku University's "Collaborate, Innovate, Activate" vision, Ryan Spring and I led in the creation of an online flashcard tool with various types of questions and exercises (Spring & Takeda, 2022). Because several teachers worked together to create and edit the online tools, and because student feedback continues to be taken into account to improve their effectiveness, this project has been very collaborative. The site is also innovative, as Tohoku University may be one of the only institutions in Japan with an in-house-created online platform designed based around their own original, unified curriculum. And lastly, the site provides students chances to study all four skills through various media so they have the opportunity to activate and reactive their English skills, which will hopefully contribute to long-time learning. Specifically, the online tools were designed to encourage students to study five multimedia modes anywhere at any time:

- 1) (Reading) Multiple Choice Questions: Target vocabulary and semantic meaning matching
- 2) (Writing) Automatized feedback on sentence and paragraph summarization and paraphrasing.
- 3) (Listening) Videos to provide context
- 4) (Listening) Text-to-Speech technology to hear vocabulary and example phrases
- 5) (Speaking) Automatic Speech Recognition technology to practice speaking target

vocabulary, sentences, and answering posed questions.

While the online tools themselves are still being further developed and their effects are still being studied, the goal of this research study is to determine their initial usefulness and overall contribution to improving EGAP and exam scores.

### 3. Methods

#### 3.1 Participants

At the beginning of the spring semester 2022, I-A and I-B students took pre-tests to determine their prior knowledge of the relevant lexical items. During the semester, students studied the lexical items in the I-A and I-B chapters of *Pathways to Academic English*, and regularly took quizzes on those items. Ryan Spring and I offered, though didn't require, the online tool as a means to study various vocabulary sets. At the end of the semester, a combined 145 students from I-A classes and 132 students from I-B classes took their respective final exams and were given a survey asking for feedback about their perceived "helpfulness" of the multi-modal tools.

#### 3.2 Materials Creation Procedure

Ryan Spring and I collaborated with other teachers from the Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence of Higher Education to create vocabulary questions, example phrases, and videos for the online materials. Then, we created an online tool based on Spring and Takeda (2022), the initial code for which can be found on GitHub at <http://www.github.com/springuistics>. We then obtained funding from the 2022 Tohoku University Grant for the Promotion of Educational Development to purchase webspace and finalize the tool, located at <http://www.PathwaystoAcademicEnglish.com>. The tools have since undergone various updates and additions; however, the website continues to be organized by class and textbook chapter with



clickable links to exercises that help both teachers conduct classes and provide opportunities for students to self-study. The site clearly lists goals and study areas, and all tools are accessible so that students can review previous materials. Figure 1 shows the main page of online tools at the time of this study. A recent addition to the site is a teacher-only page which provides answer keys and relevant audio files to use in class.

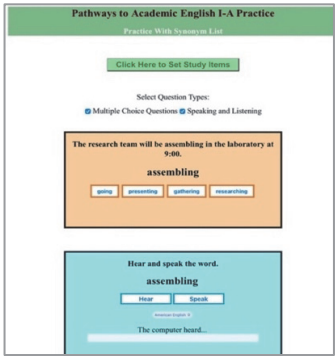


Figure 2: Example Page: Synonyms Flashcards

Table 2: Available Multi-modal Tools at the Time of Study

	Vocabulary Type	Available Tools				
		Worksheets	Multiple Choice	Writing	TTS ASR	Videos
I-A	Word Parts	●	●		●	
	Synonyms	●	●		●	
I-B	Phrasal Verbs	●	●		●	●
	Idiomatic Expressions	●	●	●	●	●

At the time of the study, the development of the multi-modal tools was uneven due to time restraints and our coding skills or lack thereof, as shown in Table 2. Generally speaking, worksheets, multiple-choice questions, and Text to Speech (TTS) listening and Automatic Speech Recognition (ASR)-based pronunciation practice were included. An example of a tool which included multiple-choice questions and TTS/ASR pronunciation practices is shown in Figure 2. Writing-based fill-in-the-blank activities were created for students to study the idiomatic expressions, and a video, which provided context to

some of the phrasal verbs and idiomatic expressions was made available.

3.3 Survey and Analyses of Effectiveness

This study used a questionnaire delivered via Google Forms with mostly ordinal responses to determine the perceived effectiveness of the utilization (called “helpfulness”) of the online multi-modal tool. The questionnaire had eight questions, six of which were based on the Likert scale, with one multiple-choice question and one open-ended question.

In order to estimate the usefulness of the tools, I used not only the raw survey data, but also multiple regression analyses with final test score in the class as the dependent variable and pre-test scores and survey scores as predictor variables. This type of analysis allowed me to check how much students’ final test scores could be predicted by the reported “helpfulness” of the tools, while simultaneously correcting for prior knowledge as demonstrated on the pretests. Multiple regression analyses were conducted for each lexical item type, i.e., word parts, synonym vocabulary, phrasal verbs, and idiomatic expressions. However, the data on idiomatic expressions and phrasal verbs had to be combined in the multiple regression analysis because they were tested together in the final test. The multiple regression analyses were conducted using the “Multilingual Statistics for Linguistics and Language Teaching Studies” tool (Spring, 2022) and followed



Figure 1: Online Tool Homepage as of Summer 2022

the provided data interpretations, which were based on Plonsky and Oswald (2014).

## 4. Results

### 4.1 Student Survey Results

Initial objective results from students about the helpfulness of utilizing the online tools to study the vocabulary and core skills are shown in Figure 3. Over 75% of students from the sample found the online tools to be *helpful* or *very helpful*. However, it should be noted that the students seemed to be slightly more positive about the flashcard tool in I-A classes (where students studied word parts and synonym vocabulary) than in I-B classes (where students studied phrasal verbs and idiomatic expressions).

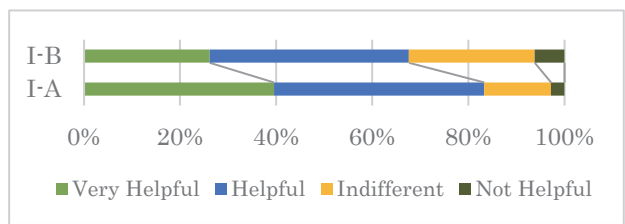


Figure 3: Helpfulness of Multi-Modal Online Tools

As shown in Figure 4, when students were asked about the helpfulness of studying specific types of vocabulary, student responses to the questionnaire suggest that the tools aimed at studying synonyms and word parts were more helpful than those for phrasal verbs and idiomatic expressions. This matches the results of figure 3.

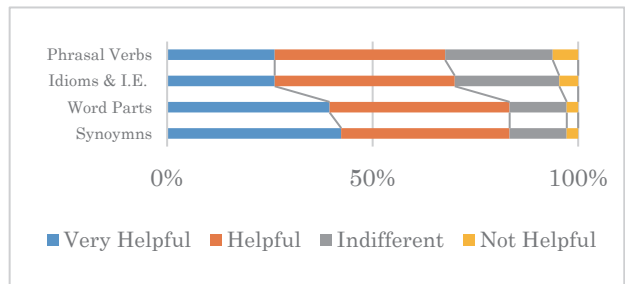


Figure 4: Helpfulness of the Multi-Modal Tools in Targeted Study

Students also provided comments about the online

tools. Some students stated that the tools were helpful for memorization, and others suggested that the TTS should be improved or that more context should be provided. To increase student anonymity, English translations of some representative examples of student feedback are shown in Table 3.

Table 3: Student Feedback

It was helpful because I prefer to study in a quiz format than to just look at the textbook.
I felt that it was good that I could customize the content to my needs.
I could memorize during my free time so that was good.
I thought it was good because I could practice not only meaning, but also pronunciation.
I thought that the textbook was enough for memorizing the word parts. I thought that the flashcards could have been more useful if more sentences were included.
The automatic speech was a little garbled on some words, so I would like that to be improved.

### 4.2 Multiple Regression Analyses

Final test scores served as the dependent variable and the independent variables were students' pretest scores and their perceived helpfulness from the survey. The results of the multiple regression analyses are presented in Table 4. They suggest that after correcting for prior knowledge (i.e., pretest

Table 4: Multiple Regression Analyses

Vocab Type	Model Analysis	Pre-test		Helpfulness	
		beta	p-value	beta	p-value
Word Parts	$F=0.38$ $p=0.69$ $R^2=0.00$	0.226	0.01	0.094	0.07
Synonyms	$F=19.12$ $p<0.01$ $R^2=0.12$	0.347	<.001	0.331	<.001
Phrasal Verbs & Idiomatic Expressions	$F=67.17$ $p<0.01$ $R^2=0.34$	0.703	<.001	0.11	0.02

scores), the tools were likely most helpful for studying synonyms and marginally helpful for studying phrasal verbs and idiomatic expressions.

Though the results of the analyses are partially inconclusive, there is some suggestion that the online tools are effective. When looking at the synonyms data, both the pretest and helpfulness beta scores (0.347 and 0.331) are essentially the same, suggesting that both are equal predictors for a higher final test score. For phrasal verbs and idiomatic expressions, though the helpfulness beta score is considerably lower than the pretest score, the p-value is higher, suggesting that though the pretest did seem to have a larger effect on the final test score, usage of the multi-modal tool did play a meaningful role.

## 5. Discussion, Conclusion and Future Work

One reason why students may have perceived the word parts and synonyms tools to have been more helpful than those for the phrasal verbs and idiomatic expressions may have been that the former tools were farther-along in their development. At the time of the study, the multi-modal tools for word parts and synonyms had far more total questions (141 and 128) than those for phrasal verbs and idiomatic expressions (32 and 57).

Improvements to the online tools are continuing. As learning vocabulary through various media is beneficial (Mayer, 2005; Zarei & Khazaie, 2011) new videos for additional contextualization were added in the summer of 2022. In the near future, more game-based exercises and teacher and student login codes will help secure the website and keep track of student scores, numbers of clicks, and lengths of visitations. In response to student feedback, we are currently working on improving the listening (TTS) and word pronunciation (ASR) systems. In order to provide more context and examples, we also hope to create more interactive videos and materials. Additionally, to provide greater incentive to use the

tools, digital award medals along with leaderboards for high usage have been designed.

In September 2022, the online tools were made public to all full and part-time lecturers. Thus, all students have now had the opportunity to utilize the tools. We hope to conduct a new survey to gain feedback from all students and teachers. Through comparisons of pre- and post-tests, TOEFL ITP® standardized assessment scores, and data of actual usage, we hope to broaden our analysis to deduce the overall effectiveness and areas for continued improvement.

## References

- Azabdaftari, B. & Mozaheb, M. A. (2012). "Comparing Vocabulary Learning of EFL Learners by Using Two Different Strategies: Mobile Learning vs. Flashcards" *The EUROCALL Review*, v20 n2 p47-59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064983>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 31-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is "big" ? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878-912.
- Spring, R. (2022). Free, Online Multilingual Statistics for Linguistics and Language Education Researchers. Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2021 Nenpo, 8, 32-38. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12037.63202>
- Spring, R. & Takeda, J. (2022). Multi-Media Flash Cards. [Github Repository] <http://github.com/springuistics/Multi-Media-FlashCards>
- Wuluyo, B. & Bucol, J. L. (2021). "The Impact of Gamified Vocabulary Learning Using Quizlet on Low-Proficiency Students" *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1) p. 164-185 <http://callej.org/journal/22-1/Waluyo-Bucol2021.pdf>

- Ying, Y. et al. (2021). "Using Technology-Flashcard to Encourage Students Learning Mandarin" *Journal of Physics: Conference Series* <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/174265596/1764/1/012138/meta>
- Yu, L. (2011). "Vocabulary Recognition and Memorization: A Comparison of Two Methods" *Digitala Vetenskapliga Arkivet* <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-8356>
- Zarei G. R. & Khazaie S. (2011). "L2 vocabulary learning through multimodal representations" *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [https://researchgate.net/profile/Gholam-Zarei-2/publication/257713708\\_L2\\_vocabulary\\_learning\\_through\\_multimodal\\_representations/links/544128bf0cf2a6a049a562ba/L2-vocabulary-learning-through-multimodal-representations.pdf](https://researchgate.net/profile/Gholam-Zarei-2/publication/257713708_L2_vocabulary_learning_through_multimodal_representations/links/544128bf0cf2a6a049a562ba/L2-vocabulary-learning-through-multimodal-representations.pdf)



## 【研究ノート】

## アメリカの学生相談における親・家族に関する研究の動向

佐藤 静香<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

アメリカの学生相談における親・家族に関する研究について文献レビューを行い、「どのような問題意識から研究が行われており、研究結果から学生相談の実践にどのような提言がされているのか」という問いから整理した。アメリカの学生相談に関する主要な学術雑誌から論文を選択し、対象とした論文について、研究対象者、研究方法、研究内容について分類した。研究内容については、「学生への親・家族の影響」、「多様な学生への親・家族の影響」、「学生相談における学生と親・家族への援助方法」に整理して内容を紹介した。この結果、親・家族に関して様々な問題意識から研究が行われており、これらの問題について、学生相談の実践への提言や示唆が述べられていることが明らかとなった。研究動向から見たアメリカの学生相談における親・家族に関する研究の特徴と今後の課題について考察した。

## 1. 問題と目的

## 1.1 日本の家族の変化と学生への影響

学生相談を利用する学生の悩みに、親・家族の影響が想定される場合がある。近年の日本における家族の変化や新型コロナウイルス感染症の拡大は、学生に様々な影響を与えているが、そのような影響を受けた学生や家族への支援のあり方については十分に明らかになっていない状況にある。そこで本稿では、学生とその親・家族への支援のあり方について示唆を得るため、日本の学生相談が導入時から影響を受けてきている、アメリカの学生相談における親・家族に関する研究の動向に注目することとする。

日本の家族の変化については、未婚化、少子化が進む中、婚姻の約4件に1件は再婚となっていること、およそ3組に1組が離婚しており、親が離婚した未成年の子は毎年20万人ずつ生じていること、およそ30年間で母子世帯が1.5倍、父子世帯は1.1倍と、ひとり親世帯が増加していることなどが示されている（内閣府男女共同参画局, 2021）。また、配偶者からの暴力の相談件数の増加（警察庁, 2022）や、児童虐待対応件数の増加（厚生労働省, 2022）も問題となっている。

さらに、新型コロナウイルス感染症の拡大は、すべての学生とその家族の生活に影響を与え、もともと抱えていた問題が顕在化している場合もある。コロナ禍で対面での対人関係が減少するなか、家族からのサポートを得られることで状況が改善する学生や、家族と距離を保てることで安定している学生もいる一方、家族のサポートが必要だが得られずに困難な状況が続く学生もいる。そのため、学生の個別性ととともに家族の状況を視野に入れた支援がますます必要になってきていると考えられる。このような状況から、より広い視野で学生とその家族について理解し支援することが必要であると考えられる。

## 1.2 アメリカの学生相談における学生と親・家族

アメリカの学生相談の動向については、統計資料と文献を通じた報告（栗田, 2020; 岡, 2016）等が行われている。栗田（2020）は、アメリカの大学生の現状として、人種・民族、性的多様性を含む学生の多様化に加え、経済的困難、性的暴行、薬物問題の増加を背景に、学生のメンタルヘルスの悪化と深刻化が続いており、学生相談機関の多くは、増加する来談ニーズへの

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 shizuka.sato.c4@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

対応に苦慮しながら、人種差別や性被害に関する予防活動等にも取り組んでいると述べている。

また、日本とアメリカの学生相談の発展経緯を比較検討した研究も行われている。伊藤（2016）は、アメリカの学生相談は「不況」や「戦争」といった社会情勢の変化により国家レベルで後押しされて整備が進んだ点は日本と異なるが、高等教育の大衆化に伴い、学生相談が対応する問題も多様化、複雑化し、学生への個人カウンセリングに加えて、教職員へのコンサルテーション等のコミュニティ志向的な活動が注目されるようになってきている点は、日米で共通していると述べている。

アメリカの大学における学生およびその親への関わり的一端を概観してみる。伊藤（2016）は、1930年代以前のアメリカでは、大学教職員が学生の「親代わり」の役割を担っていたが、時代を経て徐々に変化していったと述べている。Taub（2008）によると、1960～70年代は、選挙権が18歳に引き下げられるなど、学生を「大人」と見なすようになってきていたため、学生支援において親と関わることはそれほど重視されていなかった。しかしその後、女子学生や人種の少数者の学生の増加、学生の抱える問題の多様化が進み、さらに2000年代以降は、問題の深刻化に加えて親子関係の親密化が指摘されるようになった。大学職員を対象とした調査を行ったMuch et al.（2014）は、近年の学生と関わる上では親とも関わるが必要となっていると述べている。またBrunner et al.（2017）は、学生が抱える危機や学生相談利用者の急激な増加に対応するため、学生への個人カウンセリングやグループカウンセリングに加えて、危機介入、関係者への支援、予防活動などの大学コミュニティ全体へのサービスが重要であると述べている。このような中で、学生本人の成長を支援することと同時に、親などの関係者への支援も注目されるようになってきていると考えられる。

学生相談において学生本人に加えて親と関わることの重要性が増し、そのあり方について検討されてきているという点では、日本とアメリカの状況には共通性が見られる。日本とアメリカでは社会事情が大きく異なるため十分に慎重になる必要はあるが、アメリカの学生相談における親・家族に関する研究に注目する意

義はあると考えられる。

### 1.3 本研究の目的

本研究では、「アメリカの学生相談では、親・家族に関してどのような問題意識から研究が行われており、研究結果から学生相談実践にどのような提言がされているのか」という問いから、アメリカの学生相談における親・家族に関する研究の動向を整理し、日本における学生相談の実践について考察することとする。

## 2. 方法

2022年6月から8月にPsycINFOおよび対象誌のウェブサイトを用いて文献検索を行った。対象誌は、アメリカの学生相談に関する主要な学術雑誌である、Journal of college counselingおよびJournal of College Student Psychotherapyとし、2001年～2022年の約20年間に掲載された論文について、“parent”または“family”をキーワードに検索を行った。

検索された文献について内容を確認し、研究目的から、学生相談における親・家族に関する研究論文であること（書評は除く）を選択基準として文献の選択を行った。選択された論文について、研究対象者、研究方法、研究内容から分類し整理した。

## 3. 結果

### 3.1 研究対象者と研究方法

採用された文献は36件であった。これらについて、研究対象者と研究方法から分類した。まず、研究対象者については、一般学生、学生相談利用学生、学生相談カウンセラーに分類した。なお、一般学生を対象とした研究には、学生とその親を対象とした研究1件を含めた。次に、研究方法については、調査に基づいた研究である調査研究と、学生相談の実践に基づいた研究である実践研究に分類した。

研究対象者と研究方法から分類した結果、一般学生を対象とした調査研究が19件（52.8%）と最も多く、続いて、学生相談利用学生を対象とした実践研究が11件（30.6%）であった。さらに、学生相談利用学生を対象とした調査研究が5件（13.9%）、学生相談カウンセラーを対象とした調査研究が1件（2.8%）であった。

## 3.2 研究内容

### 3.2.1 研究内容の分類

研究内容について把握するため、各論文の内容を確認し、内容の分類を行った。本研究では、「アメリカの学生相談では、親・家族に関してどのような問題意識から研究が行われているか」という観点から、各論文で主に扱っている内容について整理することとした。対象とした論文の中には、親・家族に関する内容以外を含めて検討している論文もあるが、本研究では、親・家族に関連する結果を中心に取り上げることとした。

この結果、本研究では、「学生への親・家族の影響」、「多様な学生への親・家族の影響」「学生と親・家族への援助方法」の3つに整理できると考えた。「学生への親・家族の影響」は17件（47.2%）であり、親の養育スタイル、精神疾患の親を持つ学生の困難、親が持つ偏見や虐待を含む家族の問題、親との死別などが学生へ及ぼす影響を主に扱った研究を含めた。「多様な学生への親・家族の影響」は15件（41.7%）であり、学生のなかでも、人種・民族、性的多様性を含む多様な学生、すなわち、移民家族内の大学生第一世代の学生、性的マイノリティの学生等への、親・家族の影響を主に扱った研究を含めた。最後に、「学生と親・家族への援助方法」は4件（11.1%）であり、学生相談実践における学生と親・家族への援助方法に関する研究を含めた。複数のカテゴリーに含まれる論文については、タイトルやキーワードから主な内容を判断して分類した。次からは、それぞれの研究内容について紹介する。

### 3.2.2 学生への親・家族の影響

ここには親の養育スタイル、精神疾患の親を持つ学生の困難、親が持つ偏見や虐待を含む家族の問題、親との死別などが学生へ及ぼす影響を主に扱った研究を含めた。

親の養育スタイルに関する研究としては、親の過保護・過干渉な養育態度であるヘリコプターペアレンティングが学生に及ぼす影響に関する研究が特徴的であった。van Ingen et al. (2015) は、190人の学生を対象に、親の過保護・過干渉な養育態度であるヘリコプターペアレンティングが学生に及ぼす影響について調査を行った。ヘリコプターペアレンティングは、学

生が感じた幼少期の母親・父親による過保護な養育について、「私がしたことすべてをコントロールしようとした」などの項目を含む13項目によって測定された。この結果、ヘリコプターペアレンティングは、学生の自己効力感（自己の能力への信頼感）の低さや、友人関係における孤独感や信頼感の低さと関連していたことが明らかになった。この結果から学生相談への示唆として、カウンセリングにおいて親子の境界や学生の個人としての成長について話し合うこと、親と学生が参加するオリエンテーションにおいて適切な親子のコミュニケーションのあり方についてのグループ活動を実施すること、学生が健康的な友人関係を築けるようコミュニケーションのスキルをサポートするグループ活動を実施することなどを提案している。

また、Martin (2022) は、12人の学生相談カウンセラー（そのうち9人は現役または引退したセンター長）を対象に、大学生の不安が増加していると認識する理由について、社会学的・心理学的な理論から5つの仮説を提示し、インタビュー調査を実施した。この結果、インタビューを受けたカウンセラーの多くが、社会の変化（テロリズムや犯罪の増加および経済状況の悪化など）、ヘリコプターペアレンティング、競争を強いられること、個性の必要性の4つの仮説を支持した。とくに、ヘリコプターペアレンティング仮説、すなわち、親の過保護や過度な管理によって、学生の自立が損なわれ、普通の失敗を経験しないままになってしまうことが学生の不安を高めているという仮説については、ほとんどのカウンセラーが支持したことを見出している。

精神疾患の親を持つ学生の困難に関して、Crandall et al. (2014) は、学生89人（27人が双極性障害の親を持つ学生、30人がうつ病の親を持つ学生、32人が気分障害の既往歴のない親を持つ学生）を対象に、大学への適応の困難さや親の世話の負担についてインタビュー調査を行った。この結果、双極性障害またはうつ病の親を持つ学生は、それらの既往歴がない親を持つ学生に比べて、大学への適応により困難を抱えており、学生自身がうつ症状を呈している割合が高く、親の世話をすることへの負担も報告していた。これらの結果から、学生相談への示唆として、学生自身のうつ症状への治療や支援を行うこと、親の世話をすること



への負担があることを理解し、病気の親への対処について学んだり話し合ったりする心理教育的グループなどの支援を行うことを提案している。

また、Cavallini et al. (2018) は、1996年～2012年に学生相談を利用した学生3,129人を対象に、初回の相談予約時に回答を求めた内容から、様々な家族歴(離婚、失業、虐待、親との死別、飲酒問題、薬物問題、精神的健康上の問題、犯罪等)と摂食(過食、拒食等)やボディイメージに関する問題との関係について検討した。この結果、家族歴の中でも、食に関する問題を抱えた家族がいることや、親との死別が、学生の食に関する問題に影響していたことが明らかになった。学生相談への示唆として、家族歴を把握することが、アセスメントや治療の重要な要素となりうることを指摘している。すなわち、カウンセリングにおいて、家族歴と現在の問題との関係について対話していくことが、問題を抱えた学生の回復に役立つことを述べていると考えられる。

親が持つ精神疾患への偏見が学生に及ぼす影響に関して、Ross et al. (2020) は、親と子の両方を対象として調査を行った。対象は学生69人と、その親のうち協力が得られた39人であり、調査項目は、心理的な問題について治療や援助を受けることへの学生のスティグマ(偏見)と、親のスティグマ、援助を求める行動についてであった。この結果、精神疾患への高いスティグマを持つ親の下で育った学生は、自分自身が精神的な不調に陥ったとき、援助を求めない可能性があることが示された。これらの結果から、学生に対しては、スティグマを理解し、困ったときには援助を求めるよう予防教育を行うこと、親に対しては、相談機関には守秘義務があることや大学生が抱える可能性のある精神疾患について情報提供することなどを提案している。

虐待を含む家族の問題と学生の症状との関係について、Brack et al. (2002) は、学生相談利用学生651人を対象とした調査を行った。初回面接時に、心理症状、食行動や飲酒行動の問題、親からの虐待経験、家族機能などについて回答を求めて分析した結果、学生が報告した心理症状や虐待経験の程度は高く、感情的虐待の経験はうつ症状と関連していた。これらの結果を受けて、初回面接時に虐待を含む家族の問題についてア

セスメントすることが重要であると述べている。

親との死別の影響に関して、Plocha & Bacigalupe (2020) は、親を亡くした学生10人にインタビューを行い、グラウンデッドセオリー法で分析している。この結果、レジリエンスについて、4つのタスクが見いだされた(以前の自分に戻る、人生とつながる、親の思い出と向き合ってもそれほどつらくなる、学校に通い続ける)。カウンセラーへの提言として、レジリエンスとは、明確な終点がない継続的な変化の過程であるという事実を尊重することによって、親の死を経験した学生への良い支援を行うことができると述べている。

両親の離婚の影響に関して、Laughrea (2002) は、両親の離婚後に、親権を持つ親が別居した親を軽蔑し遠ざけるような言動をとることにより、子どもが別居した親への拒絶感を抱くようになる「片親疎外症候群」を測定する尺度を作成し、493人の大学生を対象に検証している。この結果、離婚家族の大学生と両親のいる家族の学生で、得点に有意差があったことを見出している。

### 3.2.3 多様な学生への親・家族の影響

ここには、移民家族内の大学生第一世代の学生、文化的マイノリティの学生、性的マイノリティの学生などへの、親・家族の影響に関する研究を含めた。

大学生第一世代の学生に関して、Jeong et al. (2021) は、学生1,245人を対象に、新型コロナウイルス感染拡大の初期にオンライン調査を行い、第一世代の学生と非第一世代の学生における、心理的ウェルビーイング(ストレス、不安、抑うつ)、生活満足感、親からのサポートティブなコミュニケーション、援助要請の資源について調べた。この結果、新型コロナウイルス感染拡大はすべての学生に影響を与えたが、とくに第一世代学生の不安を高めたとしている。さらに、第一世代の学生は、生活満足感が低く親からのサポートティブなコミュニケーションが少ないこと、家族や友人に精神的・感情的援助を求めにくいことを見出している。これらの結果から、学生相談への示唆として、第一世代の学生の親が子どもの困難を理解するよう、親支援プログラムなどを通して支援すること、第一世代の学生へ特別な注意を払い、遠隔カウンセリングなどのサービス拡大

により、相談の利用を促進することを提案している。

同様に、Jenkins et al. (2013) も、1,647人の学生を対象に調査した結果、第一世代学生は、家族や友人からのソーシャルサポートが少なく、生活満足感が低く、より多くのトラウマによるストレスや抑うつ症状を抱えていることを見出した。これらの結果から、カウンセラーは、第一世代学生のトラウマ症状のスクリーニングを行うべきであると提言している。

性的マイノリティの学生に関して、Platt et al. (2022) は、約550の学生相談機関が登録している実践研究コンソーシアムであるCenter for Collegiate Mental Health (CCMH) のデータを利用し、2012年～2015年の学生相談利用学生242,763人を対象に、性的マイノリティの学生の精神的健康に及ぼす家族関係の影響について、構造方程式モデルにより分析した。この結果、性的マイノリティの学生は、シスジェンダーの学生と比べて家族関係が著しく悪いと報告し、それが精神的苦痛を大きくする要因となっていることが示された。これらの結果から、家族関係の質をアセスメントすること、さらに性的マイノリティのクライアントへの対応に関して訓練を積んだスタッフを配置することや環境面の整備などを通して、温かい支持的な環境を整えることの必要性を指摘している。

さらに、Bennett & Donatone (2022) は、セクシュアリティに加えて人種もマイノリティであるクライアントは、家族の理解を得ることがより困難になるという問題意識から、家族ヘカミングアウトしようとするクライアントへの支援について考察している。

### 3.2.4 学生と親・家族への援助方法

ここには、学生相談実践における学生と親への援助方法に関する研究を含めた。Haber & Merck (2010) は、大学生のメンタルヘルスの複雑化や深刻化から、家族を学生の治療過程のパートナーと見なすことが重要であるという問題意識から、その根拠や事例を示すとともに、家族を援助のリソースとするために考慮すべき点や注意点について考察している。はじめに、ヘリコプターペアレントは学生の成長を妨げていると考えられやすいが、全米の大学を対象とした大規模な調査では、そのような親を持つ学生は在籍率が高く大学

への満足度も高いなどの結果が示されていること、高校時代にうつ病や自殺未遂の経験がある学生を対象とした研究では、友人関係よりも両親との関係が自殺の予防因子になると示されていること、さらに学生の自殺・他殺の重大な事件が重なっていることなどから、強い自殺念慮に苦しんでいるような学生を援助する際には、家族をリソースとして活用することが重要であると指摘している。そして、家族を援助のリソースとするために考慮すべき4点（家族を面接に含める際は明確な目標を設定する、親が時間やエネルギーを費やして面接に参加することへの敬意を表す、初回面接では家族を患者ではなくコンサルタントとする、家族を面接に招く際はセラピストから連絡するのがよい）を提案するとともに、一般的な家族コンサルテーションの6段階（家族のリソースを知る、家族に学生の援助を依頼する理由を理解してもらう、セラピストが家族メンバーに参加する、家族の非生産的な対処パターンに介入する、コンサルテーションを終了する、ポストセッション）を提案している。さらに、二つの事例と家族コンサルテーションの注意点（親役割を放棄している親、学生の反対を押し切ってコンサルテーションを強いることなど）についても提示している。

同様にJackson (2009) も、学生の親を過干渉であると悪者にするのではなく、学生を理解し支援する上で味方になりうる存在と見なすことができるとし、学生相談における家族療法の視点の有用性について考察している。

さらにDumont (2021) は、ヘリコプターペアレンティングを家族投影プロセス（多世代家族療法家のボーエンの理論において、親の自己分化のレベルが子どもに伝わるプロセス）と理解し、家族との関係を保ちつつ自立を促すこと、すなわち自己分化を促す家族支援が有効であるとして、事例を提示して考察している。

### 3.3 学生相談実践への提言

これまで紹介した研究において、研究結果から学生相談実践への提言や示唆が述べられていた。それらについて学生相談の活動別にまとめ直すと表1の通りであった。



表1 学生相談実践への提言

個人カウンセリング
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現在抱えている症状の治療・支援</li> <li>・ 精神疾患の親を持つ学生のケア負担を理解</li> <li>・ 家族歴と症状との関係を理解</li> <li>・ 健康的な友人関係を築けるよう援助</li> <li>・ 大学生第一世代学生のトラウマ症状のスクリーニング</li> <li>・ 学生のソーシャルサポートの質のアセスメント、関係性のニーズに合ったカウンセリング</li> </ul>
親を含むカウンセリング
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 家族を援助のリソースとする</li> <li>・ 家族との関係を保ちつつ自立も促す家族支援</li> </ul>
グループ活動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 精神疾患の親を持つ学生の心理教育的グループ</li> <li>・ 自己効力感の向上を目的としたグループ</li> </ul>
アウトリーチ介入
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ステイグマの理解と援助要請に関する予防教育</li> <li>・ 大学生第一世代学生向けの積極的な予防活動</li> </ul>
親に向けた活動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相談機関には守秘義務があることや、大学生が抱えやすい精神疾患について情報提供</li> <li>・ 第一世代学生の親が子どもの困難を理解するための親支援プログラム</li> </ul>
システム整備
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 性的マイノリティへの対応の経験を積んだスタッフの配置や環境面の整備</li> <li>・ 遠隔カウンセリングなどのサービス拡大により、第一世代学生の利用促進を図る</li> </ul>

## 4. 考察

### 4.1 アメリカの学生相談における親・家族に関する研究の特徴

本研究では、「アメリカの学生相談では、親・家族に関してどのような問題意識から研究が行われており、研究結果から学生相談実践にどのような提言がされているのか」という問いから、研究動向を整理した。対象とした研究論文について、研究対象者、研究方法、研究内容の観点から整理した。研究内容については、

「学生への親・家族の影響」、「多様な学生への親・家族の影響」、「学生相談における学生と親・家族への援助方法」の3つに整理して内容を紹介した。この結果、様々な問題意識から研究が行われており、これらの問題について、学生相談の実践への提言や示唆が述べられていることが明らかとなった。

今回の研究レビューから見いだされたアメリカの学生相談における親・家族に関する研究の特徴として、3点をあげる。1点目は、親の養育スタイルとしての、「ヘリコプターペアレント」への注目である。「ヘリコプターペアレント」を直接扱った研究に加えて、援助方法に関する研究の多くにおいて、この問題について触れられていた。本研究で研究レビューの対象とした期間においてアメリカでは、大学入学やキャリアにおける競争の激化やスマートフォンなどのテクノロジーの進歩を背景として、「ヘリコプターペアレント」が社会問題となっているようであり、学生相談カウンセラーも、親の過保護・過干渉な関わりが、近年の学生の不安の高さに関連していると考えているようであった。同時に学生相談カウンセラーは、そのような過保護・過干渉な親を悪者とみなすだけでなく、学生を援助するためのパートナーとみなすための視点・方法や、家族メンバーそれぞれが関係を保ちつつ自立も促すことを支援するための方法について、工夫している様子が窺われた。アメリカの学生相談では、親と学生の質的な変化に対応する必要もあって、個人カウンセリングに留まらない、コンサルテーションやコラボレーション、親に向けた活動を含めた多様な支援が行われるようになっていいると考えられた。

2点目は、人種・民族、性的多様性を含む多様な学生に関する研究の多さである。アメリカは歴史的に移民からなる多民族社会であり、言語や文化の多様性が社会の基盤にある。さらに、杉原（2021）によると、2000年前後から心理支援の領域において、社会正義の推進を重視する動きが活発になっており、例えば、アメリカ・カウンセリング学会の倫理綱領において、カウンセラーがクライアントの権利擁護活動を行うことや、そのためのコンピテンシーについて記載されている。このような動きのなかで、学生相談においても、多様な学生とその親・家族に関する研究が多く行われ

るようになっていいると考えられる。

3点目は、調査研究の多さである。アメリカの学生相談では、一般学生を対象とした調査研究が多く行われており、学生相談利用学生を対象とした研究でも、実践研究コンソーシアムであるCCMHのデータを利用した研究が行われている。こうした大規模な調査研究は、学生相談の専門家以外にも、学生やその家族が抱える問題についての理解を広めることに貢献していると考えられる。

なお、Journal of college counselingに掲載された論文のメタ分析を行ったByrd et al. (2012)によると、著者の多くはカウンセリング学や心理学の学部などに所属しており、学生相談機関の所属は少ない。研究テーマや研究方法には、このような著者の特徴も影響していると考えられる。

#### 4.2 今後の課題

今後の課題として4点をあげる。1点目は、困難を抱えた学生および、その関係者である教職員や親への支援のための相談体制の充実である。日本学生相談学会が全国の学生相談機関を対象として3年ごとに行っている調査によると、学生相談機関への来談者実数の内訳の平均は、2021年度の調査報告で、学生75.7%、教職員16.4%、保護者7.0%であり、学生に加えて教職員や保護者の相談ニーズも少なくないことが示されている(杉江他, 2022)。また、2018年度の調査報告では、学生来談率の平均は過去20年間で3%台から5%台に増加し、多くの学生にとって学生相談機関が利用しやすい場所になってきていると述べられており(鈴木他, 2019)、学生の来談ニーズとともに教職員や保護者の相談ニーズも高まってきていると考えられる。一方、相談に対応するカウンセラーの配置状況を見ると、カウンセラー数は徐々に増加しているが、非常勤カウンセラー率が約7割弱と高いなど雇用形態の問題が継続している(杉江他, 2022)。学生および関係者の相談ニーズは今後もさらに高まっていくと考えられるため、学生相談機関スタッフの雇用の安定化を含む相談体制の充実が必要であると考えられる。

2点目は、性的マイノリティの学生や障害のある学生を含む、多様な学生への支援の充実である。Jeong

et al. (2021)で見いだされているように、新型コロナウイルス感染拡大のような災害の影響を受けやすい学生の中には、マイノリティであり、かつ家族関係に問題を抱えている学生も含まれていると考えられる。このような学生の孤立を防ぐためにも、多様な学生への理解を促す予防教育活動や教職員研修を継続していくことが必要であると考えられる。また、学生のニーズに基づいた環境整備などの提言を大学に向けて行っていくことも、多様な学生へのエンパワーメントにつながると考えられる。さらに、コロナ禍を契機に広く活用されるようになった遠隔相談は、相談の敷居を下げ、休学中なども相談を継続しやすいといった利点があるため、今後も継続して活用していくことが望ましいと考えられる。

3点目は、カウンセラーの経験を捉える研究の充実である。「ヘリコプターペアレント」のように社会問題となっていないが、日本においても「過保護・過干渉な親」の事例を経験しているカウンセラーは多いと考えられる。そのような事例は、困難で対応に苦慮するものも多いと考えられるが、教職員との連携などを含めて対応を工夫している事例もあると考えられる。しかし、そうした事例は、1回～数回の対応が多いため、事例研究としては成立しにくく、学生相談カウンセラーの経験の多くは報告されずに埋もれてしまっている。このような学生相談カウンセラーの経験を捉えるような研究が行われていくことも、親と学生への対応の質を向上させていくうえで役立つと考えられる。

4点目は、学生相談カウンセラーや教職員への教育・研修に関してである。3点目とも関連するが、親・家族への対応に戸惑いや不安を抱えている学生相談カウンセラーや教職員は少なくないと思われるため、学生相談関係の研修において、親・家族への対応に関する内容が継続的に取り上げられることが期待される。また、虐待などのトラウマの問題の理解と支援に関しても、教育・研修の機会が増えることが望ましいと考えられる。教育・研修により、対応力の向上とバーンアウト予防につながることが期待される。

最後に、本研究の限界について述べる。本研究では、レビューの対象を、アメリカの学生相談に関する主要

な学術雑誌2誌とし、このほかの学術雑誌に掲載されている研究については検討できなかった。日本においては親に関わることも多い、発達障害学生への支援や、キャリア選択への支援に関する研究が見られなかったのは、このためである可能性もある。今後は対象の学術雑誌を広げてレビューすることも必要であると考えられる。

## 参考文献

- Bennett, K., & Donatone, B. (2022) "When "coming out" is (even more) complicated: Considerations for therapists helping TGNCB emerging adults navigate conversations about gender with family", *Journal of College Student Psychotherapy*, 36 (2), pp.149-169.
- Brack, C. J., Brack, G., Charbonneau, M., & Hill, M. (2002) "Family of origin characteristics and symptomatology in a counseling center population", *Journal of College Student Psychotherapy*, 17 (2), pp.53-73.
- Brunner, J., Wallace, D., Keyes, L. N., & Polychronis, P. D. (2017) "The comprehensive counseling center model", *Journal of College Student Psychotherapy*, 31 (4), pp.297-305.
- Byrd, R., Crockett, S. A., & Erford, B. T. (2012) "A meta-study of Journal of College Counseling (JCC) author and article publication characteristics from 1998 to 2009", *Journal of College Counseling*, 15 (2), pp.172-185.
- Cavallini, A. Q., Erikson, D. M., Steinberg, R. M., Clayson, R. A., & Albright, D. D. (2018) "Family history, gender, and eating and body image concerns in university students seeking counseling services", *Journal of College Student Psychotherapy*, 32 (2), pp.110-128.
- Crandall, E. K., Ruggero, C. J., Bain, K., & Kilmer, J. (2014) "Adjustment difficulties and caregiving burdens faced by college students with a parent with bipolar or depressive disorders", *Journal of College Student Psychotherapy*, 28 (1), pp.47-58.
- Dumont, D. E. (2021) "Facing adulthood: Helicopter parenting as a function of the family projection process", *Journal of College Student Psychotherapy*, 35 (1), pp.1-14.
- Haber, R., & Merck, R. A. (2010) "Intruder or resource? the family's influence in college counseling centers", *Journal of College Student Psychotherapy*, 24 (3), pp.162-180.
- 伊藤直樹 (2016) 「日本およびアメリカにおける学生相談の発展経緯の比較検討」, 『学生相談研究』 37 (2), pp. 130-141.
- Jackson, K. (2009) "The use of family therapy within a university counseling center", *Journal of College Student Psychotherapy*, 23 (4), pp.253-261.
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013) "First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction", *Journal of College Counseling*, 16 (2), pp.129-142.
- Jeong, H. J., Kim, S., & Lee, J. (2021) "Mental health, life satisfaction, supportive parent communication, and help-seeking sources in the wake of COVID-19: First-generation college students (FGCS) vs. non-first-generation college students (Non-FGCS)", *Journal of College Student Psychotherapy*, Advance online publication, <https://doi.org/10.1080/87568225.2021.1906189>.
- 警察庁 (2022) 「令和3年におけるストーカー事案及び配偶者からの暴力事案等への対応状況について」, [https://www.npa.go.jp/bureau/safetylife/stalker/R3\\_STDVRPkouhousiryou.pdf](https://www.npa.go.jp/bureau/safetylife/stalker/R3_STDVRPkouhousiryou.pdf) (閲覧 2022/10/1)
- 厚生労働省 (2022) 「令和3年度 児童相談所での児童虐待相談対応件数 (速報値)」, <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000987725.pdf> (閲覧 2022/10/1)
- 栗田七重 (2020) 「アメリカの学生相談における動向と現状: 統計資料と文献を通じて」, 『学生相談研究』, 41 (1), pp.45-55.
- Laughrea, K. (2002) "Alienated family relationship scale: Validation with young adults", *Journal of College Student Psychotherapy*, 17 (1), pp.37-48.
- Martin, C. C. (2022) "Why do college counselors perceive anxiety as increasing? A semi-structured

- examination of five causes”, *Journal of College Student Psychotherapy*, 36 (1), pp.23-48.
- Much, K., Wagener, A. M., Breitzkreutz, H. L., & Hellenbrand, M. (2014) “Working with the millennial generation: Challenges facing 21st-century students from the perspective of university staff”, *Journal of College Counseling*, 17 (1), pp.37-47.
- 内閣府男女共同参画 (2022) 「結婚と家族をめぐる基礎データ」, <https://www.gender.go.jp/kaigi/kento/Marriage-Family/11th/pdf/2.pdf> (閲覧 2022/10/1)
- 岡伊織 (2016) 「アメリカの学生相談を取り巻く近年の動向: 統計資料および文献を通しての考察」, 『学生相談研究』, 36 (3), pp.276-285.
- Platt, L. F., Scheitle, C. P., & McCown, C. M. (2022) “The role of family relationships in mental health distress for transgender and gender nonconforming college students at university counseling centers”, *Journal of College Student Psychotherapy*, 36 (3), pp.241-257.
- Plocha, A., & Bacigalupe, G. (2020) “How do parentally bereaved emerging adults define resilience? It's a process”, *Journal of College Counseling*, 23 (3), pp.247-261.
- Ross, S. G., Bruggeman, B., Maldonado, M., & Deiling, M. (2020) “Examining personal, perceived, treatment, and self-stigma in college students: The role of parent beliefs and mental health literacy”, *Journal of College Student Psychotherapy*, 34 (3), pp.183-197.
- 杉江征・杉岡正典・堀田亮・福盛英明・今江秀和・小橋亮介・二宮有輝 (2022) 「2021年度学生相談機関に関する調査報告」, 『学生相談研究』, 43 (1), pp.56-100.
- 杉原保史 (2021) 「倫理・社会正義・政治と臨床実践との統合」 日本心理療法統合学会監修 杉原保史・福島哲夫編『心理療法統合ハンドブック』誠信書房, pp. 210-223.
- 鈴木健一・杉岡正典・堀田亮・織田万美子・山内星子・林潤一郎 (2019) 「2018年度学生相談機関に関する調査報告」, 『学生相談研究』, 39 (3), pp.215-258.
- Taub, D. J. (2008) “Exploring the Impact of Parental Involvement on Student Development”, *New directions for student services*, 122, 15-28.
- van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., ... & Roberts, A. (2015) “Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy”, *Journal of College Counseling*, 18 (1), pp.7-20.





## 【研究ノート】

# 教育の質保証を図るためのカリキュラム設計 ー科目ナンバリング制度に着目してー

高良 要多<sup>1)\*</sup>

1) 桃山学院大学

教育の質保証を図るための具体的な取り組みとして、科目ナンバリング制度の導入が挙げられる。科目ナンバリング制度とは、授業科目に適切な番号を付すことで、教育課程の体系性を明示し、学修の順序等を表すものである。日本の大学においても、国立大学法人運営費交付金や私立大学等改革総合支援事業の要件対象となったことから、当該制度の導入が各大学で進んでいるが、制度導入に際して、各大学は独自の基準を設けることが多く、互換性や国際通用性のない仕組みとなっているケースも少なくない。本稿では、米国ユタ州立ユタ大学のカリキュラムを事例として取り上げ、当該制度がどのように一般教育や専門教育のカリキュラムに導入されているかを紹介する。そして、当該制度の導入がどのように大学にメリットをもたらすか、また、教育の質保証、特にカリキュラム設計においていかに有用なツールとして機能するかを考察し、教育の質的転換の展望について述べる。

## 1. はじめに

### 1.1 教育の質保証と科目ナンバリング制度

文部科学省中央教育審議会（以下、中教審）は、学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、「学修時間の増加・確保による主体的な学びの確立」を挙げている。この始点から始まり、「学修成果の把握」、「教員の教育力向上」、「教育方法の改善」、「成績評価の厳格化」、「カリキュラムの体系化」を推進することで、教育の質的転換への好循環の確立ができると述べている。そしてその具体的施策として、ルーブリックの活用、ティーチング・ポートフォリオの導入、FD活動の推進、アクティブ・ラーニングの導入、GPAの活用、キャップ制、科目ナンバリング制度の導入を挙げている（中央教育審議会 2012）。

科目ナンバリング制度（以下、ナンバリング）とは、授業科目に適切な番号を付し分類することで、学修の段階や順序等を表し、教育課程の体系性を明示する仕組みである（中央教育審議会大学分科会 2012）。教育の質を担保するために、大学はディプロマ・ポリシー（以下、DP）やカリキュラム・ポリシー（以下、CP）

を明確にし、その方針に基づいたカリキュラムを構築しなければならない。また、カリキュラムの中で、各授業科目がどの年次生を対象とするのか、どのような能力やスキルを修得できるかを体系化し、明示していかなければならない。ナンバリングの導入は、カリキュラムを体系化するために有用な手段であり、教育の質を保証するための仕組みとして効果を発揮できる可能性がある。

### 1.2 ナンバリング導入例に見る課題

ナンバリングは、2019年時点で国内の61パーセントの大学において導入されている（文部科学省 2021）。また、ナンバリングは、国立大学法人運営費交付金や私立大学等改革総合支援事業における評価対象となっていることから、導入している大学は更に増加しているだろう。しかし、制度導入が進む一方で、その導入事例を調査したところ、導入方法において各大学の不均一が確認され、ナンバリングの利点が損なわれているとの指摘もある（正路ほか 2020: 6）。図1は東北大学の導入事例（東北大学 2022）である。東北大学を含めて多くの大学では、ナンバリングの仕組みに多く

\* 連絡先：〒594-1198 大阪府和泉市まなび野1-1 桃山学院大学 ytakara@andrew.ac.jp  
投稿資格：1

の意味を持たせようと試みたためか、それぞれのコードや番号が意味することを理解するためにマニュアルが必要になるような複雑な組み合わせになっている。また、各科目の学問領域をコード化するだけでなく、科目の開講主体である学部をコード化して付け加えたり、学問領域のコードを使わずに、学部のコードのみを利用したりするケースもある。

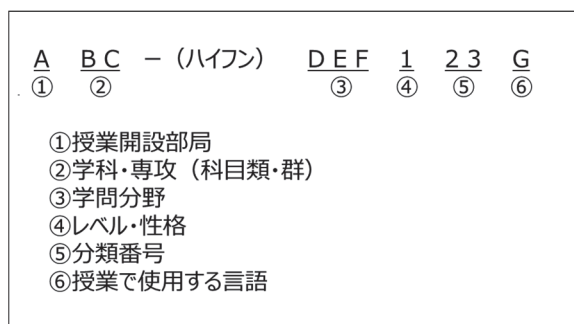


図1. 東北大学 科目ナンバリング

このような形態でナンバリングが導入された要因としては、大学内、学部間での調整や作業が複雑化しており、統一した見解のもと制度を導入することが困難であったことや、ナンバリングの意義や活用方法を十分に理解せずに導入を試みたことが考えられる。また、日本の大学においてナンバリングの導入が初期段階であり、明確な基準や定義がない中、各大学が独自の基準を設けざるを得なかった状況であったことも推測される。しかし各大学が独自の基準を設けると、大学間の互換性や国際通用性を有することができず、ガラパゴス化し、また、ナンバリングが本来持つ機能を十分に発揮することはできない。また、学生にとって、暗号化したナンバリングを解読する作業に利点はなく、制度そのものが形骸化するだろう。

そこで本稿では、ナンバリングがいかにその機能を発揮するかを明らかにするために、ナンバリングを導入している米国の大学のケースを紹介する。また、カリキュラムにおいてナンバリングが活用されることで、教育の質保証に対する有用なツールとしてどのように機能するかを考察していきたい。

## 2. 米国の大学のナンバリング導入例

### 2.1 米国における科目ナンバリング制度

米国の大学におけるナンバリングには、一般的に大き

く2つの特徴がある。一つ目は、対象となる授業科目の学問領域を3文字から5文字程度のローマ字に簡略コード化したものを用い、科目の学問的属性を統一させることである。そして、二つ目は、前述の学問領域の簡略コードに加えて、授業の難易度等を示す3桁ないし4桁の番号を設定することである。例えば、「ミクロ経済学」と「マクロ経済学」という授業科目がある場合、「ECON 2010」と「ECON 2020」という学問領域の簡略コードと難易度の番号を当てはめることができる。「ECON」は学問領域であるEconomics（経済学）を簡略コード化したものであり、また、「2010」や「2020」は、それぞれミクロ経済学やマクロ経済学に割り当てられた難易度を示す番号である。ナンバリングとは、全ての授業科目を学問領域ごとに整理分類し、その授業内容の難易度に沿った形で、それぞれに番号を割り当てるといった授業科目名のコード化システムである。

## 2.2 ユタ州高等教育システムとユタ大学の事例

### 2.2.1 ユタ州高等教育システムによる定義

ナンバリングを導入し、機能化させるには、各科目に割り当てる番号をどのように定義づけるかが重要である。本稿では、米国ユタ州の州立旗艦大学であるUniversity of Utah（以下、ユタ大学）<sup>1)</sup>のナンバリングの導入例を中心に、ナンバリングが教育課程の体系化にどのように活用されているかを紹介する。

ユタ大学では、ユタ州の州立大学を管轄するUtah System of Higher Education（以下、USHE）<sup>2)</sup>が定める規程R470<sup>3)</sup>に基づき、ナンバリングが導入されている。またユタ州のすべての公立大学は、USHEの管轄にあるため、同様のナンバリングを導入している（University of Utah Curriculum Administration 2022）。表1は、R470-5の条項に定められているナンバリングの定義、すなわち授業科目に対して、どのように番号を割り当てるのかを示したものである（Utah System of Higher Education 2017）。USHEおよびR470の特筆すべき点は、ナンバリングにおいて低年次や高年次の分類や番号の定義だけでなく、それぞれのレベルにおいて、アウトカムすなわち学修成果を定義している点である。例えば、ユタ大学ではSociology（社会学）の学問領域で、「SOC 1010」や「SOC 4890」い

う科目が設置されているが、これを表1に当てはめると、前者が低年次科目で専門分野の入門的な理解を深めることができる授業であり、初年次を対象とする科目、また、後者が高年次科目のインターンシップ科目であり、専門分野における実践が求められていることが理解できる。また数学の分野において、「MATH 990」という科目が開講されるが、これは初年次科目の「MATH 1010」を履修するレベルに達していない学生向けの科目であり、単位認定のない準備講座であることも理解できる。表1で示すナンバリング以外にも、大学院準備科目を5000番台に設定したり、大学院科目を6000～7999番に設定したりしている。このよう

に、ユタ州の公立大学では、USHEのR470に基づいてナンバリングが導入されており、対象年次やレベル、属性を表す番号が割り当てられている。このような州単位での共通ナンバリングは、現在、米国50州のうち20州で導入されている（Education Commission of the State 2022）。例えば、University of California System（カリフォルニア大学システム）<sup>4)</sup>では、旗艦校のBarkley校をはじめとし、Los Angeles校等が、1～99番を低年次科目、100-199番を高年次科目、200-299番を大学院科目として設定している（UCLA Registrar's Office 2021; University of California Berkeley n.d.）。またテキサス州では、州立・私立を問わず134の教育

表1. USHE R470-5に定めるナンバリングの定義

科目番号の定義およびアウトカム（学修成果）の定義	
0001～0009	<b>Precollege or Preparatory Courses</b> （大学入学前科目または準備講座等） <b>Non-Credit</b> （単位認定なし）
Lower-Division Courses （低年次科目）	
1000～1999	<b>First-year Courses</b> （初年次科目） ・専門分野の入門的な理解を示す ・議論を展開し、適切な判断を下すために、データを提示・解釈・評価する初級レベルの能力を有する ・科目のテーマの文脈において問題解決するためのアプローチを評価する初級レベルの能力を身につける
2000～2999	<b>Second-year Courses</b> （2年次科目） ・学問分野に関連する確立された概念や原理の知識および批判的理解を示し、それらを評価し、解釈する能力を示す ・学問分野の中で議論を展開し、適切な判断を下すための、データを提示・解釈・評価する発展的な知識を実証する ・情報を批判的に分析し、問題を解決するための提案を示す ・専門分野に関連した方法で、様々な聴衆に対して効果的にコミュニケーションを図る能力を示す
Upper-Division Courses （高年次科目）	
3000～4999	<b>Upper-Division Courses</b>
4800～4999	<b>Special Upper-Division Courses Numbering Designations</b> （高年次科目特定ナンバリング）
4830	<b>Direct reading courses</b> （自主研究科目）
4860	<b>Practicum courses</b> （実習科目）
4890	<b>Internship courses</b> （インターンシップ科目）
4950	<b>Field trips</b> （フィールドワーク／現地調査）
4990	<b>Seminars</b> （演習） ・特定のトピックに関連する専門用語、考え方、実践に対する知識と批判的理解を示し、評価・解釈する能力を実証する ・学問の概念が、分野の内外で、また、雇用の場面でどのように応用されているかを明確にする ・分野に関連する主要な探求方法の理解を、探求活動を通して実証する ・情報を批判的分析し、調査結果を解釈し、問題を解決するための提案を示す

\*USHE R470に基づき、一部を抜粋して筆者翻訳・作成

機関が、Texas Common Course Numbering System (以下、TCCNS)<sup>5)</sup> に加盟し、テキサス大学の旗艦校であるAustin校をはじめとする教育機関が、TCCNSが設定する基準に沿って、ナンバリングを導入している (University of Texas Austin n.d.)。このように、米国では、州単位やコンソーシアムレベルでナンバリングが導入されており、教育の質保証のシステムとして、また、学生が転学する際の単位認定の共通基準として機能している。

## 2.2.2 一般教育におけるナンバリング

次に、ナンバリングがカリキュラムを体系化させる仕組みとしてどのように機能しているか、ユタ大学の学士課程のカリキュラムを事例<sup>6)</sup> に紹介する。

ユタ大学の学士課程は大きく分けて、一般教育のGeneral Education (以下、GE) と学部・専攻のMajor (以下、メジャー) の2つに分類できる。GEは学部を問わず全学生を対象としており、メジャーは、学生が所属する学部や選択する専攻が設定する課程である。表2は、ユタ大学のGEの概要を表にしたものであり、必修科目の枠組みや、分野ごとの必修科目群、学士号取得の条件等を示したものである。ユタ大学のGEは、各学部学科が提供する入門科目および専門科目を基盤とし、様々な学問領域の科目が履修できるよう枠組みが定められている。まず、GEとして3つのカテゴリーである「Lower Division Courses」、

「Intellectual Exploration Courses」、 「Bachelor's Degree Courses」を設定し、それぞれに必修科目群を配置している。例えばLower Division Courseで履修を進める場合、「Lower Division Writing」の対象科目群から1科目、「American Institutions」から1科目、また、「Quantitative Reasoning」から1科目または「QA-Math & QB-Statistics/Logic」から2科目を履修することが必修化されている。また、この中のAmerican Institutionsの科目群では、以下の対象科目が展開されており、卒業時まで最低1科目を履修する必要がある。また、対象科目から分かるように、これらはLower Division (低年次科目) の必修条件であることから、ナンバリングは全て1000番台または2000番台となっている。

### 【American Institutions 対象科目一覧】

ECON 1740 US Economic History (米国経済史)  
HIST 1700 American History (米国史)  
HONOR 2212 American Institutions (米国の制度)  
POLS 1100 US National Government (米国の行政)

Intellectual Exploration Coursesも同様のパターンとなっているが、ここではLower Divisionの科目に限定はされておらず、3000番台や4000番台といったUpper Divisionの科目も履修の対象となっている。Bachelor's Degree Coursesでは、主にUpper Divisionの科目が履修の対象となっており、3000番台、4000番台、5000番台の科目が展開されている。例えば、Diversityの科目群では、2022年度の秋学期に65科目が開講予定となっており、ETHNC 3365 (Ethnic Minority) やPOLS 3190 (Racial/Ethnic Politics), HIST 4690 (African American History 1619-1890) 等、3000番以上のUpper Divisionの科目が展開されている。また、メジャーの対象や取得する学士号がB.S. (理学士号) であれば、

表2. ユタ大学GE一覧／学士号取得条件

Lower Division Courses	
Lower Division Writing	1科目
American Institutions	1科目
Quantitative Reasoning or QA-Math & QB-Statistics/Logic	1科目 or 2科目
Intellectual Exploration Courses	
Fine Arts	2科目
Humanities	2科目
Physical/Life Science	1科目
Physical/Life or Applied Science	1科目
Social/Behavioral Science	2科目
Bachelor's Degree Courses	
Upper-Division Communication & Writing	1科目
Diversity	1科目
International	1科目
Quantitative Intensive(B.S.) or Second Language(B.A.)	2科目 or 2年分科目
Credit Hours and GPA	
Min 122 Credit Hours	
2.00 min GPA	
40 Upper-division Credit Hours	

\*ユタ大学 HP の情報を参考に筆者作成



Quantitative Intensiveから2科目を履修し、B.A.（文学士号）であれば、Second Language（第二言語）を選択し、2年分に相当する科目の履修が求められる。

さらに、全学生の学士号取得の条件として、122単位以上を取得すること、GPAが2.00以上であること、また、取得単位の122単位には必ず3000番台以上のUpper Division科目が40単位以上含まれていることが定められている。このように、ユタ大学のGEのカリキュラムでは、ナンバリングが活用され、他のツールと併せて全学的な質保証が図られていることが理解できる。

### 2.2.3 専門課程におけるナンバリング

次に、メジャーの専門課程において、ナンバリングがどのように体系化および質保証に活用されているかを、School of Business（以下、経営学部）の事例を紹介する。ユタ大学の経営学部では、以下の9つの分野からメジャーを選択することができる。

#### 【David Eccles School of Business Undergraduate Majors】

- ① Accounting（会計）
- ② Business Administration（経営管理）
- ③ Entrepreneurship（起業）
- ④ Finance（ファイナンス）
- ⑤ Information System（情報システム）
- ⑥ Management（経営）
- ⑦ Marketing（マーケティング）
- ⑧ Operation & Supply Chain（運営とサプライチェーン）
- ⑨ Quantitative Analysis of Markets and Organization（マーケット・組織の定量分析）

カリキュラムの大きな構成としては、メジャーに関わらず、経営学部生全員を対象とした必修の共通コアカリキュラムである「Business Core Curriculum」と、各メジャーの「Major Curriculum」の二つに分類することができる。表3は、経営学部生共通のコアカリキュラムの科目一覧および履修条件等を表したものである。まず、経営学部への所属を希望する学生は、表

3にある「Pre-Business Core」科目の履修を進める必要がある。これら科目は、全て一般開講された低年次科目であり、所属を問わず全ての学生が履修することができる。経営学部に所属したい学生は、このPre-

表3. ユタ大学経営学部共通コアカリキュラム

Business Core Curriculum
Pre-Business Core（全科目必修）
BCOR 1010（1）
BCOR 2020 or 2021（3）
BCOR 2040（2）
BUS 1050 or 1051（3）
ECON 2010 or BUS 2010 or BUS 2011（3）
MATH 1090（3）
BCOR 2030 or 2031（3）
Upper Division Core（30単位以上）
Business Fundamentals（12単位必修）
BCOR3010: Accounting（4）
BCOR3020: Finance（2）
BCOR3030: Management（2）
BCOR3040: Marketing（2）
BCOR3050: Operations & Supply Chain（2）
BUS 3800-3870（3）
BUS 3900-3960（3）
MGT 3810 or MGT 3815（3）
STRAT 3700 or 3701（3）
STRAT 3400（3）
BCOR 3100（3）
Bridge Courses to Major（9単位以上）
1科目をMajor分野から、2科目を他の分野から
ACCTG 5110（3）
ENTP 5000 or 5770 or 5777（3）
FINAN 4070 or 4030/4031（3）
IS 4410（3）
MGT 5500（3）
MGT 5600（3）
MKTG 4450（3）
MKTG 4720（3）
OSC 5100（3）
STRAT 5800 or 5820（3）

\*大学HPの情報を参考に筆者作成

\*科目名右横の（ ）の数値は単位数を表す



Business Core科目の履修を終えてから、経営学部への所属を申請し、所属が決まった後にメジャーを決定することになるが、まず、学部所属申請にあたっては、以下のような条件を満たす必要がある。

【Pre-Business Core科目を履修中の場合】

- ・ Pre-Business Core 4～5科目の成績が「C-」以上
- ・ 残りの1～2科目を履修中
- ・ GPA 3.4以上
- ・ 経営学部関連科目のGPA 3.4以上

【Pre-Business Core全科目を履修済みの場合】

- ・ Pre-Business Core 全科目の成績が「C-」以上
- ・ GPA 3.2以上
- ・ 経営学部関連科目のGPA 3.2以上

Pre-Business Core科目の履修を終え、経営学部に所属することが決まった学生は、次にメジャーを申請するための準備として、表3の「Upper Division Core」の必修である「Business Fundamentals」の5科目（計12単位）の履修を始める。そして、履修を終えた時点で、表4にある「Major（専攻）への申請条件」を満たすことができれば、希望するメジャーに申請することができる。例えば、学生が「Business Administration（経営管理）」のメジャーを希望する場合は、① Pre-Business Coreの科目を履修済であること、② Upper Division CoreのBusiness Fundamentalsの12単位を履修済であること、更に、③ Business FundamentalsにあるBCOR 3030の成績が「B」以上であること、④ GPA3.2以上あることの4条件を満たす必要がある。

表4. ユタ大学経営学部3専攻の申請条件および専門カリキュラム

経営学部専門カリキュラム		
Major（専攻）		
Accounting （会計）	Marketing （マーケティング）	Business Administration （経営管理）
Major（専攻）への申請条件		
Business Fundamentals（12単位）を履修済		
BCOR 3010の成績「B」以上	BCOR 3040の成績「B-」以上	BCOR 3030の成績「B」以上
GPA 3.1以上	GPA 3.2以上	GPA 3.2以上
専門カリキュラム		
Core	Core	Core
ACCTG 5110（3）	MKTG 4020（3）	ACCTG 5110（3）
ACCTG 5120（3）	MKTG 4450（3）	ACCTG 5210（3）
ACCTG 5310（3）	Electives（15単位以上選択）	ENTP 5000 or 5770（3）
ACCTG 5150（3）	MKTG 4310（3）	FINAN 4030（3）
ACCTG 5210（3）	MKTG 4350（3）	FINAN 4070（3）
ACCTG 5450（3）	MKTG 4380（3）	IS 4410（3）
FINAN 4030 or 4031（3）	MKTG 4500（3）	MGT 5500 or 5600（3）
Electives（3科目選択）	MKTG 4510, 4520, 4530（3）	MKTG 4450 or 5000（3）
ACCTG 5130（3）	MKTG 4600（3）	OSC 5000 or 5100（3）
ACCTG 5140（3）	MKTG 4700（3）	Global Perspectives（3単位）
ACCTG 5220（3）	MKTG 4720, 4730, 4740, 4750,	ACCTG 5140（3）
ACCTG 5610（3）	MKTG 4760, 4770（3）	ENTP 5777（3）
ACCTG 5400（3）	MKTG 4810（3）	FINAN 4550（3）
FINAN 4070（3）	MKTG 4880（3）	MGT 4900（3）
IS 4410（3）	MKTG 4999（3）	MKTG 4840（3）
	MKTG 5850（3）	OSC 5620（3）
	MKTG 5910（3）	
	Global Perspectives（3単位）	
	MKTG 4840（3）	

\*ユタ大学 HP の情報を参考に筆者作成

\*科目名右横の（ ）の数値は単位数を表す

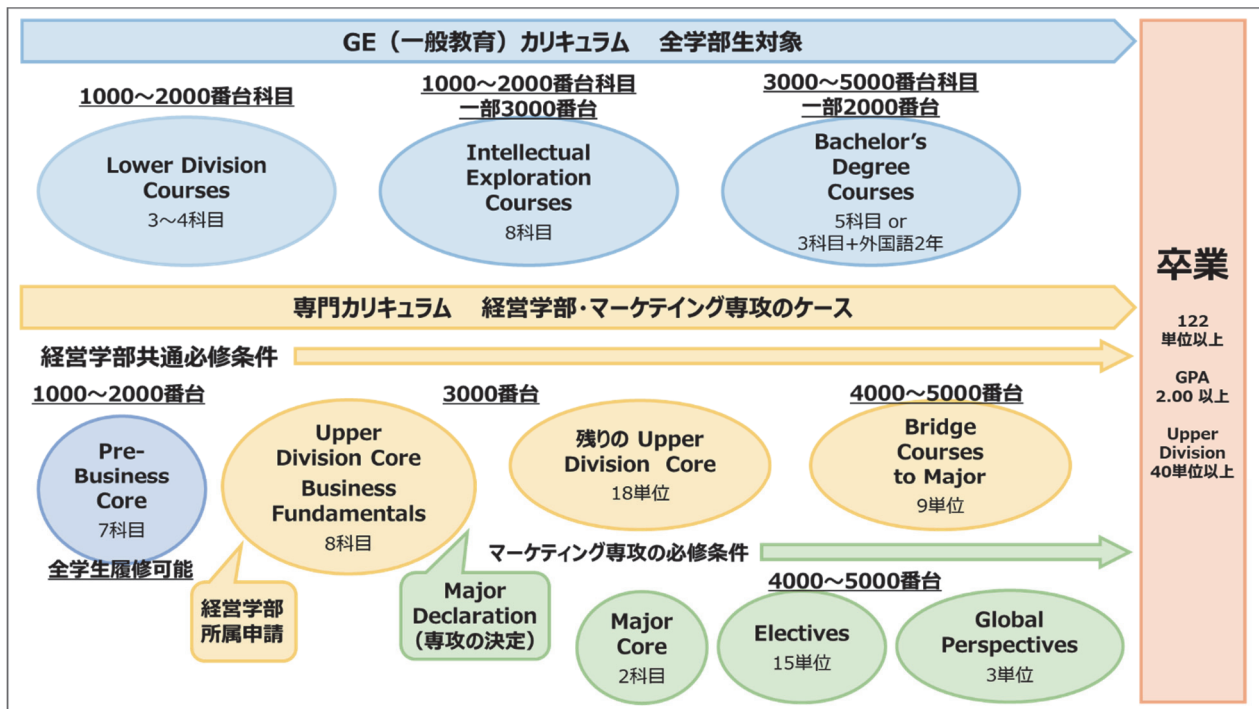


図2. GEおよびメジャー（専攻）のカリキュラム体系図

また、メジャーの専門カリキュラムでは、メジャーの「Core」科目を全て履修すること、「Electives」科目や「Global Perspectives」科目から必須の単位を取得することが求められている。

図2は、GEおよび経営学部・マーケティング専攻をモデルとしたカリキュラム体系図であるが、このような体系的なカリキュラムは経営学部だけでなく、他の学部やメジャーにおいても同様に構築されている。

ナンバリングそのものは、科目のコード化であるが、事例で紹介したように、1000番台や2000番台の低年次科目から始まり、徐々に3000番台や4000番台の高年次科目へとステップアップしていく仕組み、また、専門科目の履修の前に、履修すべき前提科目の明確化等を可視化していくことにより、各科目の関連性や授業内容の難易度等が可視化される。

### 3. ナンバリング導入の利点

#### 3.1 ナンバリングによる3つの可視化

ナンバリングは、3つの事柄を可視化するツールである。第一に、カリキュラムの体系性を可視化し、学修の段階や順序を明示すること、第二に、教員が学生の学修状況やその推移を可視化できること、第三に、

学生が今後の履修方針を決定するために、学修状況を可視化できることである(橋本 2016:15-19)。前章では、ユタ大学のGEおよび学部・メジャーのカリキュラムを通して、ナンバリングがどのように活用されているかを紹介し、第一のカリキュラムの体系性の可視化の好事例として挙げた。次に、教員・学部・大学全体および学生の視点から、第二・第三の可視化とその利点についてまとめる。

#### 3.2 教員・学部・大学の視点によるナンバリングの利点

各大学や学部は、DPやCPに基づき、カリキュラムを設計し、設定する学修目標を達成するために必要な科目を配置する。ナンバリングに類似する仕組みとして、カリキュラムツリーが挙げられる。カリキュラムツリーも、ナンバリングと同様、カリキュラムの体系化や可視化のツールである。DPやCPに基づくカリキュラムツリーが設計できていれば、ナンバリングの導入は容易である。また、ナンバリングは、可視化やアセスメントという点で、教育の質保証の取り組みに対して、より効果を発揮するであろう。整理された学問領域や低年次科目群、高年次科目群といった単位は、

カリキュラムのアセスメントに活用できる。例えば、1年次生や2年次生が主に履修する1000番台や2000番台の低年次科目群を一つのグループ単位として捉え、履修状況、成績、単位取得率等を検証することが可能となる。それにより、適切な科目のレベル設定や年次配置、開講コマ数等を検討することができ、カリキュラムのマネジメントが促進されるであろう。

また、適切なレベル設定や学修成果を定義付けたナンバリングにより、各科目の運営が容易になるであろう。ナンバリングにより、教員は担当する科目において、何年次生が中心に履修しているのか、どのような科目を事前に履修しているのか、どのような知識やスキルを有しているのか、どのくらいのレベルの課題をこなすことができるか等、学生のレベルをある程度把握することができ、シラバスに基づいた一貫性のある授業運営を図ることができる。低年次科目の履修対象者と高年次科目の履修対象者を比較したときに、その二者には、これまでの学修経験から、その知識とスキルに大きな差異があるはずである。知識とスキルに差異のある学生が同じ科目で学んだ場合、教員は授業内容や評価基準をどちらかに合わせるか、または平均を取るかの決断を迫られる。しかし、適切なナンバリングが導入されたカリキュラムでは、各科目のレベルに見合った学生が履修するため、そのような事態を回避することが可能になる。

### 3.3 学生視点によるナンバリングの利点

高等学校から大学に進学し、まず学生が戸惑うのが履修登録である。時間割を自ら作成し登録するという経験がない学生は、どのような科目をどの時期に履修しなければならないか見当がつかないであろう。ナンバリングが導入されたカリキュラムでは、学生は共通教育や専門課程における学びや学位取得のために、どの順番でどの科目を履修しなければならないかを明確に理解でき、計画的な履修をすることができる。また、ナンバリングを基準にし、年次や自身の知識やスキルに合わせて、科目を選択することができるため、授業内容の難易度のミスマッチによる学習意欲の低下や単位の取りこぼし等を防止することができる。更に、段階的で計画的な科目の履修により、学生は学びと成長

を実感することができ、基礎知識やスキルに裏付けられた確実な力を修得することが可能になるであろう。

## 4. まとめ：ナンバリングとカリキュラム改革

### 4.1 ナンバリングの課題と展望

#### 4.1.1 3つの課題の要因と展望

ナンバリングの導入は、様々な利点を大学や学生にもたらすが、一方で、導入の際には、多くの作業が必要となる。実際に、これだけの有用性がありながら、ナンバリングは、各大学の主要な教学方策にはなっていないのではないだろうか。ナンバリングが有用な形で導入されない要因は大学により様々であろうが、主に3つの要因を推測することができる。第一の要因は、ナンバリングの共通認識や定義、ルールがないことから、各大学が独自にナンバリングの制度を開発しなければならないことである。第二の要因は、ナンバリングの導入の際には、カリキュラム改革が伴うことである。そして、第三の要因は、学生の学修に関連する問題である。次項では、この3つの要因の詳細を挙げ、その展望を述べる。

#### 4.1.2 ナンバリングの共通認識の設計

ナンバリングの課題の要因として、第一に挙げた「共通認識や定義の欠如」は、各大学において、ナンバリングが形骸化する要因にもなるであろう。国内大学のナンバリングの事例からは、大学間での不均一が確認されており、将来的にナンバリングの不整合は大きな問題として顕在化してくることが予測されている（正路ほか 2020: 6-7）。米国では、大学間の移動・編入・転学が一般的であるため、ナンバリングのような共通認識が必要であることは容易に理解できる。一方で、日本の大学では、大学間の移動・転学のケースは少ないため、編入に伴う単位認定のための共通認識を持つ必要性はあまりない。しかし、2018年に発表された中教審の答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会 2018）では、「留学生交流の推進」や「高等教育機関の国際展開」といったグローバルな教育の推進、また、「初等中等教育との接続」、「文理横断、学修の幅を広げる教育」、「多様で柔軟な教育プログラム」といった日本国内や学内での



多様で柔軟な教育を推進していくことが示唆されている。このような教育の展開に向けて、各大学は、カリキュラムの体系化を図り、科目の順位性や教育プログラムのレベル設定を明確化し、単位互換や単位認定を円滑に行うことができる仕組みや制度を構築しなければならない。そのために、ナンバリングの共通認識や定義を有することは多いに役立つだろう。ナンバリングの共通認識については、米国のユタ州のUSHEやユタ大学の事例、テキサス州のTCCNSの事例が参考になるであろう。米国の先行事例にみられるような州規模や大学連合規模、コンソーシアム規模でのナンバリングの設定は、日本の文脈においても実施可能であり、地域コンソーシアムレベル、都道府県レベル、複数の大学間連携レベルにおいて、統一したナンバリングを設計・運用することが考えられる。また、そこでは、学生視点に立ち、マニュアルが不要で分かり易い設定を行うことで、ナンバリングの形骸化を防止し、制度の実質化を図っていくことが肝要である。

#### 4.1.3 カリキュラム改革とナンバリング

第二の要因の、「ナンバリングの導入にはカリキュラム改革が伴う」ことは、全ての大学や学部には当てはまるわけではない。既に、段階的・体系的なカリキュラムを構築している大学・学部であれば、ナンバリングの導入は容易である。しかし、そのようなカリキュラムが構築されていない大学・学部は、カリキュラムを再設計する必要がある。カリキュラム改革に伴う学則の改訂や、教職課程の再申請等は、更に作業を複雑化させ、ナンバリング導入のために、教職員が膨大な労力と時間を費やすことになるだろう。一方で、3章で述べた通り、適切に設計されたカリキュラムでは、ナンバリングがカリキュラムマネジメントを促進させる可能性がある。ナンバリングにより整理された学問領域や低年次科目群、高年次科目群といった単位は、カリキュラムのアセスメントに活用できるであろう。また、科目の運営においても、学生とのミスマッチを防ぐことができ、シラバスに基づいた授業運営を図ることができる。ナンバリングは、カリキュラム改革の成果を可視化させ、カリキュラムのマネジメント体制と手法を構築する手助けになるであろう。

#### 4.1.4 ナンバリングと学生

第三の「学生の学修に関連する要因」は、日本の高等教育の現状を表しているものと言えよう。段階的で体系的なカリキュラムは、教育の質的転換が図れる一方、学生に対しても、計画的で段階的な履修や確かな学習成果が求められる。また、高年次科目の履修のために、関連する科目の事前履修が求められたり、必修条件等が厳格化されたりする。履修や時間割の自由度は減り、低年次科目に偏った履修ができないため、学業の躓きや低単位取得、退学や留年といった状況を生み出す可能性もある。しかし、これらの想定される学生の状況は一概に悪いとは言えない。実質化されたナンバリングによるカリキュラムでは、米国の大学のように、「卒業するのが難しい」という環境を作り出し、CPやDPで設定する学修目標や人材像を満たした学生の育成に貢献できるであろう。大学での学びを通して修得した知識やスキルは、就職活動やキャリア形成、または、大学院への進学等に大いに役立つ。

#### 4.2 むすび

中教審は、その答申の中で、「社会の変化に対応するために獲得すべき能力は、いつの時代にも、基礎的で普遍的な知識・理解・汎用的な技能が中核とされている」と述べ、こういった能力は、一般教育・共通教育と専門教育の双方を通じて育成されていくものとも述べている（中央教育審議会大学分科会 2017）。大学は、学生が確かな知識やスキルを修得できるよう、様々な方策を施行し、教育・研究活動を通して、教育の質的転換を図っていかなければならない。その方策の一例として、本稿ではナンバリングについて紹介してきた。

ナンバリングそのものは、科目のコード化の作業であり、単体で機能するものではない。教育の質保証のツールとしてナンバリングが機能するには、DPやCPにおいて、育成したい人材像や修得できる知識やスキルを明確化する必要がある。また、DPやCPに基づき、カリキュラムを設計し、各科目の立ち位置や順位性を明確化する必要がある。まずは、このプロセスがナンバリングを機能させる最低限の条件となる。

次に、ナンバリングをより機能させ、質保証を推進

するには、低年次科目と高年次科目の履修条件や必修単位数の設定、GPAの実質化が求められる。

ナンバリングの導入は、教学上様々なメリットをもたらし、教育の質的転換により大学そのものを変える可能性を有している。しかしながら、先行研究が少なく、日本国内における導入例がなかったことから、ナンバリングは各大学の独自の制度となってしまった。多くの大学で形骸化されたナンバリングを、教育の質保証のツールとして再起動させることは、大きな課題である。引き続き、国内外において、ナンバリングが教育の質保証のツールとして、どのように活用され機能しているか、調査と研究を進めていく必要があるだろう。

## 注

- 1) University of Utah: 1850年設立。中西部都市ソルトレークシティーに位置する約31,000名の学生を有するユタ州のフラッグシップ（旗艦）大学。学士では100以上の専攻、大学院では90以上の課程を有する。
- 2) ユタ州議会は、1969年にUtah Higher Education Act（法令）を通過させ、ユタ州の高等教育を管理する機関としてUtah System of Higher Educationを設置した。
- 3) 規程R470の目的は、General Educationの構成、コアとなる必修、領域について、USHEの管轄下の大学間において相互性と一貫性を保証するためであり、そのタイトルは「General Education, Common Course Numbering, Lower-Division Pre-Major Requirements, Transfer Credit, and Credit by Examination」となっている。
- 4) University of California System: カリフォルニア大学システムは米国で最大規模の州立大学群で、Berkeley, Davis, Irvine, Los Angeles, Merced, Riverside, San Diego, San Francisco, Santa Barbara, Santa Cruzの10キャンパスを有している。それぞれのキャンパスが独立した大学となっており、地域性や専門分野を活かし、差別化を図っている。
- 5) TCCNS: テキサス州内の州立大学、コミュニティカレッジが共同でつくりあげたシステム。コンソーシアム、プロジェクトに近い組織体制。共通のルー

ブリックを作成するなど、転学・単位互換を円滑化するためシステムを構築している。HP上で所属校の科目の確認等も可能。現在、134の教育機関がTCCNSに参加している（Texas Common Course Numbering System n.d.）。

- 6) ユタ大学のカリキュラムの事例として、ユタ大学のGeneral Education（一般教育カリキュラム）とSchool of Business（経営学部）のカリキュラムを参考にする。各カリキュラムの詳細や開講科目情報については、ユタ大学のホームページ上で公開されている以下のサイトやカタログを参照する。

<https://us.utah.edu/general-education/requirements/>  
<https://student.apps.utah.edu/uofu/stu/ClassSchedules/main/1228/index.html>

<https://eccles.utah.edu/programs/undergraduate/academics/>

## 参考文献

- Education Commission of the State. (2022) “50-State Comparison Statewide common course numbering”, <https://reports.ecs.org/comparisons/transfer-and-articulation-2022-01>（閲覧 2022/09/01）
- 正路真一・森山紗弥加・和気尚美・山本裕子（2020）「国内外の大学の科目ナンバリング・システムについての考察」『三重大学高等教育研究』第27号, pp. 1-9.
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」, [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_2.pdf)（閲覧 2022/09/01）
- 中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」, [https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf)（閲覧 2022/09/02）
- 中央教育審議会大学分科会（2012）「学士課程教育の質的転換の関連資料」, [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/14/1324549\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/08/14/1324549_4.pdf)（閲覧2022/09/01）
- 中央教育審議会大学分科会・将来構想部会（2017）「今後



の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」,  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsFiles/afielddfile/2018/01/16/1400115\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afielddfile/2018/01/16/1400115_01.pdf) (閲覧 2022/09/01)

Texas Common Course Numbering System. (n.d.)  
 “About the Texas Common Course Numbering System (TCCNS)”, [https:// www.tccns.org/about/](https://www.tccns.org/about/)  
 (閲覧 2022/09/01)

東北大学 (2022) 「科目ナンバリング」, <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/studentinfo/education/01/education0109/> (閲覧 2022/09/01)

橋本文彦 (2016) 「科目ナンバリングと学修成果の可視化」,  
 大阪市立大学『大学教育』第13巻, 第2号, pp. 13-25.  
 文部科学省・高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2021)  
 「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」, [https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt\\_daigakuc03-000018152\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf)  
 (閲覧 2022/10/07)

UCLA Registrar’s Office. (2021) “Course Numbering and Description Guide”, <https://registrar.ucla.edu/academics/course-descriptions/course-numbering-and-description-guide> (閲覧 2022/09/01)

Utah System of Higher Education. (2017) “R470, General Education, Common Course Numbering, Lower Division Pre-Major Requirements, Transfer of Credits, and Credit by Examination”, <https://public.powerdms.com/Uta7295/tree/documents/1826311>  
 (閲覧2022/09/01)

University of California Berkeley. (n.d.) “Berkeley Academic Guide-, Academic Policies-Course Numbering Guide”, <https://guide.berkeley.edu/academic-policies/#coursenumberguidetext> ( 閲覧 2022/09/01)

University of Texas Austin. (n.d.) “Texas Common Course Numbering System” <https://catalog.utexas.edu/general-information/appendices/texas-common-course-numbering-system/> (閲覧 2022/09/01)

University of Utah Curriculum Administration. (2022)  
 “Desired Course Number”, <https://curriculum.utah.edu/glossary/desired-number.php> (閲覧2022/09/01)



## 【Research notes】

Multicultural Workplaces in Japan and  
the Third Mission of Universities:Host Society Attitudes Toward Foreign Workers and  
Implications for Higher Education in JapanOKUMURA Katharine<sup>1)</sup>\*

1) Kobe College

Japan is in a process of social change that will have far-reaching implications for higher education institutions. The challenges of a shrinking, aging population have long been topics in educational reform, as universities compete for a smaller number of school-age enrolments and work to develop programs to cater for recurrent and professional education needs. However, apart from the shrinking population, the composition of Japanese society is also in a process of flux. To deal with the increasingly severe labor shortages faced by small-to-medium sized businesses, the Japanese government has taken unprecedented steps to officially open the country to foreign unskilled labor. As the native population decreases, the foreign population is set to increase, bringing visible and significant changes to workplaces and residential communities. The current research examines the way that Japanese host society members are receiving the newest groups of foreign workers. The discussion in this paper focuses on the implications of Japan's growing multiculturalism for higher education and proposes that more regional studies are needed to illuminate the challenges being faced by communities that are rapidly becoming culturally diverse. The paper concludes with suggestions of areas where higher education institutions (HEIs) may play a role in facilitating the social integration of migrants and promoting local community understanding of migrants' needs, as part of universities' 'third mission' (Compagnucci & Spigarelli, 2020: 18) to contribute to society beyond academia.

**1. Background****1.1 Population composition changes in Japan**

The social integration of migrants has become an urgent issue for local and national governments throughout the world. Japan is no exception to this trend. Population aging and decline is leading to increasingly serious labor shortages and a growing dependence on foreign workers: the total population is projected to drop from 127 million in 2015 to 88 million by 2065 (National Institute of Population and Social Security Research, 2017). The government forecasts that an average of over 300,000 foreign workers are needed every year to support Japan's economy (Ministry of Land Infrastructure Transport and Tourism, 2019). By the end of 2020, foreign residents in Japan exceeded 2.8 million people. The number of foreign workers is now at a record high, reaching 1.72 million people as of October 2020. Of this number, technical intern trainees (*gino jisshusei*) and specified skill workers (*tokutei*

*gino gaikokujin*), employed at mainly blue-collar work sites, are increasing most rapidly (Immigration Services Agency of Japan, 2021). In November 2021, the Japanese government announced that it is considering allowing all holders of the Specified Skill Worker visa to apply for permanent residency (Kyodo News, 2021). This may lead to more foreign unskilled workers settling permanently in urban and rural communities in Japan.

**1.2 Higher education internationalization trends**

There has long been significant pressure from the government and the public on Japanese universities to 'internationalize' to be successful on the global stage (Stigger et al, 2018). In practice, the term 'internationalization' has been closely linked with English language education in Japan. Competitive funding projects aimed at attracting international students and study abroad programs for Japanese students have typically been at the forefront of a

\* ) 連絡先 : 〒662-8505 Kobe College Department of English okumura@mail.kobe-c.ac.jp  
投稿資格 : 3

university's internationalization strategy. While such programs have given the top universities a 'veneer of internationality', they have been criticized for not delivering any improvement in the quality or content of university curricula (Ota, 2018: 94).

As the Japanese population shrinks and minority groups become more prominent, there is a need to turn the focus of internationalization inwards, to serve the needs of a diversifying domestic population. Yet it seems that education policy is not yet reflecting such changing needs. The Japanese Cabinet Secretariat's Council for the Creation of Future Education made its first recommendation on the future roles for universities in May 2022. The recommendation's list of social issues to be addressed made no mention of increases in culturally diverse communities, nor the challenge of how to address the educational needs of Japan's growing foreign population (Cabinet Secretariat of Japan, 2022). Universities are positioned predominantly as educational bodies catering to the needs of the advanced knowledge society, in effect excluding those who may benefit from intercultural education greatly: those without access to HEI educational programs.

The imperative of serving society has not been a driving feature of higher education internationalization efforts to date, in Japan or elsewhere. Jones et al (2021) decry the competitive tendencies of HEI internationalization strategies and call for greater attention to the 'third mission' of higher education, to contribute to and engage with society (Jones et al, 2021: 332). They link this imperative with the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), and suggest initiatives for academics, students, and university support staff to engage more closely with local communities and share the benefits of international activities among a broader base, not limited to university stakeholders.

Greater attention to the migrant population is one way for HEIs to fulfill their role of serving society. Scholars in Europe have positioned this avenue as the third mission's function of 'co-creation for sustainability', where

universities work together with local government and civil society to address social issues (Compagnucci & Spigarelli, 2020: 18). This avenue is also coming to the attention of a growing number of scholars in Japan, who are making recommendations for the use of education as a tool to redress growing conflict between majority and minority groups (for example Nukaga et al, 2019; Matsuo, 2017). The current research is positioned as a study of social groups that could potentially benefit from such educational initiatives.

### **1.3 Intercultural contact between Japanese citizens and foreign residents**

Research suggests that there is still little meaningful contact between Japanese citizens and foreign residents. In contrast with long-standing immigration nations such as the United States, Canada, or Australia, Japan has a relatively low ratio of foreign residents, currently at just over 2% of the population (Immigration Services Agency of Japan, 2021). Within Asia also, it has been found that Japanese people have had significantly less contact with foreign residents or workers than contact levels in Malaysia, Thailand, or Singapore. This lack of contact has been raised as a factor in negative attitudes toward migrants in Japan, including seeing migrants as a drain on the economy, a threat to Japan's culture and heritage, and a reason for increased crime (ILO, 2019).

The fact that there has been little meaningful intercultural contact to date may be a reason for the relatively small amount of research on intercultural relations between Japanese and foreign workers or residents. Compared with extensive research overseas investigating the nature of relations between people of differing cultural backgrounds (for example Pettigrew et al, 2011; Vezzali & Stathi, 2017) and how to improve such relations (for example Paluck & Green, 2009), there is still limited research in Japan on these topics. Moreover, the research that has been conducted to date on public attitudes toward migrants in Japan, including important recent work by Korekawa (2019); Kage et al (2021);



Nagayoshi (2021), has generally utilized large-scale surveys and quantitative methods. While such studies provide invaluable insights into general trends in opinions and attitudes, there is a lack of qualitative research in this field to investigate the feelings and thought processes behind the responses given in such surveys. The current research aims to address this gap in knowledge.

## 2. Research aims

Against the backdrop of changing social circumstances in Japan, the current research examines how the most recent foreign workers (technical intern trainees) are being received by the host society. The research questions are:

RQ1: What kind of attitudes do Japanese workers have toward their foreign technical intern trainee co-workers?

RQ2: What kind of relationships are developing between Japanese workers and their foreign technical intern trainee co-workers?

The overarching purpose of the research is to illuminate the nature of intercultural relations developing in multicultural worksites. It is hoped that this study may contribute to debate on the social integration of Japan's most recent foreign workers and potential roles for HEIs.

## 3. Method and research sites

This research uses a case study methodology, adopting qualitative research methods. The study participants were Japanese workers employed at blue-collar worksites alongside technical intern trainees and specified skill workers. A coastal region of Ishinomaki City, Miyagi Prefecture was selected due to previously established connections and the relatively high proportion of foreign trainees in the area: 87 of the 2,149 residents (4%) in the region studied are non-Japanese (Ishinomaki City, 2021). Data was collected at four seafood processing companies during three field trips conducted in June 2021, August 2021, and July 2022. A total of thirteen Japanese workers participated. Participant profiles are provided in Table 1.

The companies surveyed are referred to here as

Company A (employing 15 Indonesian trainees), Company B (7 Vietnamese trainees), Company C (17 trainees from China and Myanmar), and Company D (11 Indonesian trainees). The codes assigned to the participants in Table 1 and throughout this paper indicate the company they are respectively employed at, by using the letter corresponding to each company (A, B, C, or D) in front of the participant code number. Ages are indicated due to relevance with research findings. Gender is not reported to protect anonymity and due to lack of relevance with findings.

Semi-structured interviews were conducted with each participant individually. Interviews ranged in length from 30 minutes to 2 hours. All interviews were conducted in Japanese by the author and recorded with the written consent of the participants in line with the ethics procedures of the author's university of employment. Recordings were transcribed and translated into English by the author. Translation accuracy was confirmed by a professional Japanese native translator and understanding of dialect was checked by a native Japanese person from the area surveyed.

Data obtained from the interviews was first analyzed in an inductive manner in order to identify themes connected to the two research questions. Interview content was transcribed verbatim and coded using MAXQDA computer assisted qualitative data analysis software. In keeping with the interpretative, inductive nature of the project, codes were identified through repeated readings of the transcripts during the coding process, based on loosely defined categories set to ensure responsiveness to the research questions.

Deardorff's (2006) Pyramid Model of Intercultural Competence was used as a theoretical framework for the second stage of analysis, the aim of which was to identify the attitudes of the research participants from an intercultural competence perspective. Three codes were established for this stage of the analysis: one each for 'Respect', 'Openness and withholding judgment', and 'Curiosity and discovery' that comprise the 'Requisite Attitudes' layer of Deardorff's model (Deardorff, 2006). In

**Table 1. Research participant profiles**

Participant	Age	Years of employment at current company	Previous experience working with foreign workers	Work duties
A1	52	38	No	Owner/manager
A2	56	10	No	Dining hall, dormitory management, Living Guidance Instructor
A3	41	13	No	Fishing, seafood processing, Living Guidance Instructor
A4	50	15	No	Fishing, seafood processing
A5	59	16	No	Fishing, seafood processing, Living Guidance Instructor
B1	49	30	No	Owner/manager
B2	45	26	No	Owner/manager
B3	50	4	No	Office administration
B4	45	3	No	Fishing, seafood processing
B5	38	5	No	Fishing, seafood processing, Living Guidance Instructor
B6	45	6	No	Fishing and seafood processing, Living Guidance Instructor
C1	50s	2	Yes	Seafood processing work
D1	43	10	Yes	Fishing, seafood processing, document support, Living Guidance Instructor

contrast with the inductive process used in the first stage of analysis, in this stage the data was examined in a deductive manner to find instances of the elements in Deardorff's model and help to understand how the attitudes of the participants may be conceptualized in terms of intercultural competence. This process was used primarily to answer research question 1.

## 4. Findings

This research looked at two aspects of intercultural relations developing between Japanese workers and their foreign technical trainee co-workers: (1) the attitudes of the Japanese workers toward the foreign trainees, and (2) the relationships developing between the two groups. Findings are organized here to address these two aspects.

### 4.1 Attitudes toward technical trainees

One of the aims of this study is to illuminate the attitudes of the research participants toward their technical intern trainee co-workers. The findings reported here concentrate on the 'attitudes' layer of Deardorff's model: specifically, 'Respect', 'Openness and withholding judgment', and 'Curiosity and discovery' (Deardorff, 2006). These terms were used as codes in the analysis of the data.

#### 4.1.1 Respect: valuing other cultures

For the majority of research participants, there were very few instances of 'valuing other cultures' identified in data analysis. There were significant individual differences in the level of interest shown by the participants in foreign cultures in general, and the cultures of the technical trainees in particular. For instance, the two comments below provide an illustrative contrast. Both of the following participants were involved in the selection of technical trainees to be employed by their respective companies, which entailed traveling to Indonesia to interview prospective trainees.

I wanted to know what kind of place they come from, so [when I was in Indonesia] I asked if there was a mosque nearby that I could visit, even though I'm not Muslim. And someone took me to a mosque. I just really wanted to experience the local culture. (D1)

(When asked if he had learned anything about the trainees' country)

No. I went to Indonesia to select them. So, I don't really have anything else that I want to know about Indonesia. (A1)

Participant D1 above was an outlier for this and the other attitudes examined. He expressed a strong interest in foreign countries and cultures that was not evident among other participants. Knowledge about the trainees'

language and culture seemed to be limited amongst most participants, as indicated by the quotes below.

I guess I've learned some Indonesian words. I can't really say anything though [...] (B3)

Vietnamese is difficult. I can't say anything [...] They say some words to me sometimes, like "This is how you say this". But I can't remember it. (B5)

Some of the participants seemed to have learned a few words of the trainees' language, and their religious practices, but for the most part cultural exchange seemed to flow in one direction, with the trainees learning and absorbing the Japanese language and culture. Awareness of foreign cultures was fairly superficial, centering on appearance, food, and religion, as indicated in the following comments.

They [the Vietnamese trainees] try not to get tanned [...] They're whiter than Japanese people [...] Apparently over there [in Vietnam] it looks better to have fair skin. (B4)

For dinner, they [the Indonesian trainees] like to eat fried food. They put it all on one plate and eat it with their hands. (A2)

Notwithstanding the lack of awareness of less visible aspects of the trainees' cultural background, the participants were respectful of the more overt elements of the trainees' cultures, such as food and religion. This was particularly evident among participants working with trainees from Indonesia. These participants were understanding of the Indonesian trainees' dietary and religious practices, including those that impacted their work. They were mindful of the trainees' custom of praying five times a day, fasting during the Ramadan period, and requiring a room to pray in the workplace.

It seems like there are different opinions about Ramadan [...] Some of them don't even drink water even if they're working. Apparently from sunrise to sunset, they can't drink one drop of water. (D1)

A few participants had also acquired an understanding

of less overt elements of the trainees' culture. The participant below, for example, was knowledgeable about and showed interest in Vietnamese thinking regarding marriage.

Apparently in Vietnam it's customary for men to get married by age 25 or 26...So the trainees who first came here are now at the age where they should be married, and they say [if they don't get married] they'll be past their use-by date. It's stricter for men there than for women. (B3)

Participant B3's knowledge of the trainees' home country marriage customs was a rare example of cultural knowledge that went beyond food, appearance, and religion.

#### 4.1.2 Openness and withholding judgment

There were slightly more instances of the 'Withholding judgment' attitude found in the interview data than 'Valuing other cultures.' For this trait also, there were considerable individual differences evident. It was clear from the interviews that participants were making efforts to understand and accept the cultural differences that they perceived when working and interacting with the trainees. Many of the participants appeared to accept the Indonesian trainees' religious and dietary practices, even though they were not religious themselves.

I don't really know anything about Islam, or religion. But I can tell it's important to [the trainees], so I would never tell them that they can't do it. (D1)

Although trainee customs were discussed with respect and in most cases, a non-judgmental tone, some participants phrased their comments on the trainees' cultural and lifestyle differences in a way that suggested that they may have certain opinions or judgments about the trainees and their cultural practices. The participant quoted below, for example, frequently emphasized that although *he* accepted the cultural differences, he imagined that it might be more difficult for other people to accept without judgment.

They do things like cooking pigs, right? You know,

it's on tv sometimes. I think that's fine. If it's in a rural area. Personally, I'm ok with it. It's just like a barbecue. But if they did something like that in the city... (B4)

This participant seemed to want to appear open and non-judgmental toward the trainees, but the fact that he raised certain behaviors of the trainees as open to criticism by others seemed to indicate that he may hold the same views.

Another example is provided by the participant below. Her true feelings on the eating habits of the trainees were unclear: she spoke about how she had become used to their customs, but there was some ambiguity in her tone.

They eat with their hands. I guess that's more comfortable for them. They like that better than sitting here with everyone eating with chopsticks. They don't have a table, so they just sit anywhere. Eating with their hands [laughs]. (A2)

In this part of the discussion, it was difficult to tell whether this participant was judging the trainees for this eating style, and to what extent she was accepting of this custom. She was clearly surprised by the different eating style of the Indonesian trainees, and as the person in charge of the company dining hall, this was a difference that had relevance to her work.

Other participants spoke more openly about their disapproval of some of the trainees' cultural and lifestyle practices.

As soon as they finish work, they play music really loudly. It's fine here, but there must be some people who don't like it [...] Personally I think it's ok. But I wouldn't like it if they did it near my house. (B2)

They really specialize in cooking oily food. So they use oil every day, filling up the frypan with oil, and they fry chicken and the oil goes everywhere. (B3)

Apparently in Vietnam they eat dogs and cats. When they first arrived, I told them that they can't eat pets here [laughs]. That's the custom here. We

don't eat our pets. (B5)

In this way, these three participants were critical of the trainees' overt expression of their culture in their free time outside of the workplace.

Discussions on the way the trainees look after their living environment in the company dormitories also tended to be openly critical. Grievances were expressed over daily living habits, including garbage disposal and the cleanliness of shared areas in the dormitories.

Keeping their room clean, that's the only problem. [...] No matter how many times we tell them. [...] It's not that they don't do it at all. They say 'Ok, ok'. But the office people have to keep telling them off about it. (B1)

I tell them – you might be okay with this, but you need to think about keeping it clean for the trainees coming after you. I say this, but I end up cleaning up after them anyway. (D1)

The Japanese participants had different views on the reasons that the trainees did not maintain clean and tidy living areas. Some assumed that it was due to cultural differences, others thought that the fact that the trainees were male was the reason. Some expressed their frustration in a forgiving tone; others were more openly exasperated. In any case this was a common issue that was raised in almost all interviews.

#### 4.1.3 Tolerating ambiguity

Compared with the other two attitudes of 'valuing other cultures' and 'withholding judgment', the third attitude of 'tolerating ambiguity' is interpreted here as a more general ability to accept difference; in this case, difference as represented by the presence of the foreign trainees. As noted above, Japan has a significantly low ratio of foreign residents compared to other countries and regions; for this reason, the ability to tolerate situations where outcomes are not as predictable as they would be if only Japanese people are involved is seen to be an important factor in the pursuit of smooth



intercultural interactions. While almost all Japanese participants had not interacted with foreign residents prior to meeting the trainees, they had all been working with the trainees for a number of years. It is assumed that a certain tolerance for ambiguity had been developed over that time.

During the interviews, the participants spoke about how they gradually became used to the trainees; in other words, how they had become accustomed to the difference and ambiguity caused by their presence in various ways. For example, the participant below spoke about overcoming linguistic challenges in the workplace.

It was hard when they first came, but after about six months you get to know them, like, their personalities [...] And the trainees who are senior know the work, so I can say something in Japanese to them and they interpret what I said to the new guys. (A4)

Other participants also talked about ways they handled the ambiguities inherent in the multilingual workplace.

When they first come, we communicate using gestures. Then we just show them how to do the work. (B6)

I think the foreigners are watching the expression on the Japanese people's faces. Because they can't understand what we're saying [...] So I try to always have a smile on my face. (B5)

They couldn't understand at first, so I would do things like write it in *katakana* [phonetic alphabet], or use gestures, or actually show them what I was trying to say. I'd bring it to them and say "This is dirty" [...] Now they know the Japanese word for 'dirty' very well [laughing]. (B3)

Participant C1, quoted below, spoke of the adjustments she needed to make to communicate with the trainees, compared with communication with other Japanese co-workers. She spoke at length about the difficulties of interacting with the foreign trainees in her workplace.

There are communication issues. For example, something that Japanese people would understand straight away, it's different when you're trying to communicate quickly [with the trainees] ...If it was a Japanese person, you could say "You should do it like this, not like that" and they would say "Ok, like this, right?" [...] But because we don't speak the same language, when you say to them [the trainees] "You do it like this" they think they're being told off. (C1)

This participant had given the communication issues some thought. She was also keenly aware of the ease with which Japanese people are able to communicate with each other using vague expressions, based on what is assumed to be common understanding. This kind of linguistic self-awareness was also shown by the participant below, in comments about language difficulties when the trainees first arrived.

Where we struggled was...the Indonesians come to Japan. And they study Japanese before they come. But they study *standard* Japanese. Everyone here speaks in a strong dialect, right? So, we *think* we're speaking in standard Japanese, but they have no idea what we're talking about [laughing]. (A1)

In this way, the ambiguity of the multilingual workplace was a common theme in the interviews. The Japanese workers had devised creative ways to overcome the linguistic barrier, and all explained that there were no major language issues in the workplace at the current time.

Separately from the language issues, some of the participants explained their own mindset change in accommodating the presence of foreign trainees in the workplace.

It was my first time working with foreigners, so I was very aware of the fact that they are not Japanese and that they'll have different ways of doing things. (B3)

I had some feeling in the back of my mind, not exactly discriminating against [the trainees], but I was thinking 'Should I be working with these

people? From China? Myanmar?’ I wasn’t necessarily thinking that they were going to steal things or stab people or do bad things like that, but I was thinking ‘Is it ok for me to be working with them?’ So, I had some kind of fear at the start, but [...] now I’m ok. (C1)

Other participants made comments that indicated that while they recognize the ambiguity and difference brought by the trainees, they do not necessarily accept it. For example, the participants quoted below indicated that they felt the need to teach the trainees the ‘right’ way to do things to fit in to life in Japan, to ‘fix’ their daily living habits.

Their customs are different from Japanese people. So as expected, at first [there were issues with] cleaning, and walking inside with shoes on. That happened at first, but now they do things right. (B5)

From their perspective, I think getting used to the way we live in Japan was probably the hardest. Daily living customs are the most important thing for people so understandably, even when we tell them “This is the way we do things here”, they just couldn’t get it right for a long time. (B3)

This differentiation between the *recognition* of ambiguity on one hand and the *acceptance* of ambiguity and difference on the other was also observed among other participants. In this way, discussions on daily living practices highlighted a clear difference in the level of tolerance for workplace behaviors, and the level of tolerance for behaviors outside of work.

There were also indications that while some participants were comfortable with the ambiguity coming from the trainees who they know and work with, they are less comfortable with foreign residents or workers who are not trainees. Participant A3 mentioned:

I only know Indonesians, so I don’t know what other [foreigners] are like [...] That’s different. I guess they act the same way but [...] I haven’t seen them so I don’t know. (A3)

The following comment by B4 was also revealing:

White foreigners are like ‘rare *pokemons*’ from Japanese people’s perspective [...] Maybe we’re intimidated by them. We stare at them. [...] But if I see people from Vietnam when I go shopping, it’s completely fine. (B4)

This participant said that he came across many Asian residents during shopping trips and felt comfortable in their presence. He contrasted this with the uncomfortable feelings he experienced when encountering small numbers of Western foreigners at the shopping center. The contrast presented by B4 between his comfort with Asian residents and discomfort with Western residents seems to indicate that his contact and relationships with foreign residents are limited and that ‘difference’ is predominantly interpreted at the superficial level of appearance.

In summary, analysis of the attitudes of the Japanese participants toward the technical intern trainees showed that while there are individual differences in terms of level of awareness of the trainees’ language and culture, there are a number of common trends. Respect and tolerance for the trainees’ religious customs was uniformly present among participants. The participants also showed wide acceptance for ambiguity in the workplace, as represented by communication challenges, and a willingness to take creative measures to overcome such challenges. On the other hand, tolerance for ambiguity as represented by the presence and behavior of the trainees in their private lives in the local community was an area where opinions were less positive and an assimilationist tendency in thinking was observed.

## 4.2 Relationships

This study also aimed to understand what kind of relationships are being formed between the Japanese participants and their technical trainee co-workers, both at work and outside the workplace. Information on relationships was gathered through discussions with the Japanese participants and the trainees during their

respective semi-structured interviews, and through observations made during the three fieldwork trips.

#### 4.2.1 Workplace relationships

The workplace relationships between the Japanese and foreign workers within the workplaces surveyed here may be summarized as positive, friendly, and supportive. The Japanese workers interviewed provided uniformly high praise for the trainees as hard-working and intelligent workers who are indispensable for the running of the business. Observations on the cross-cultural relationships forming at the survey sites were informative, showing in many cases a friendly camaraderie between the Japanese and foreign workers, and a lively and casual atmosphere at the respective worksites. The semi-structured interviews with both the Japanese participants and the technical trainees indicated that there is a strong sense of ‘family’ in the relationships with the trainees. Terms such as the Japanese ‘*ko*’ (meaning child) and ‘*kawaii*’ were commonly used by the Japanese participants when referring to the trainees, indicating a sense of affection. Comments by the participants reinforced this image.

When you’re with them all the time, you become attached to them. They really become like your own kids [...] (A1)

It’s because they’re at the age where they could be my own sons. And on top of that they’re living far from their own parents. (B3)

The participants expressed sympathy and understanding for the trainees’ circumstances.

They’re putting up with a lot, working every day here, and then sending money back home [...] we see them working really hard to fulfill their dreams. (D1)

If they were back home, they wouldn’t be experiencing any of the daily life issues they have here. The dormitory that they live in...they share the toilet and the bath, and they have to take turns

cooking [...] They’ve come here to make a living, so I feel sorry for them. (C1)

The parental stance taken by the Japanese participants may be understandable given the typically young age of the trainees (early 20s). The participants evidently also felt a sense of protectiveness toward the trainees in the face of initially negative attitudes from the local community.

Around two years ago, someone came and told us that they (the trainees) had been trampling on their garden. So I said to them, if that happens again, please take a photo of the shoe print. Then I’ll check to see if it matches with our trainees’ shoes. They never contacted me again. (B3)

There’s really only a small number of trainees who actually do anything wrong. Other than that, I feel like there are a lot of cases where the Japanese side are misunderstanding the situation. (D1)

In this way, there was evidence of the Japanese participants acting as the protectors of the trainees against negative attitudes or discriminatory actions. At the same time, the parent-child aspect of the relationships with the trainees included concern expressed by the Japanese participants at how the trainees behave outside of work. This was particularly pronounced among the participants who are involved in overseeing the dormitories where the trainees live. This parental stance also included negative opinions on the way the trainees look after their living quarters. The complaints aired by many of the participants on the lack of cleanliness of the trainee dormitories were reported in 4.1.2 above.

#### 4.2.2 Relationships outside of the workplace

Relationships with the trainees outside of the workplace had clearly been impacted by the Covid-19 pandemic. At the time of the interviews, large-scale work events had been stopped. Participants spoke about two main types of interaction with the trainees outside of work during the pandemic: small-scale dinners and

shopping trips. While most participants said that they had little interaction with the trainees outside of work, some participants spoke about taking the trainees out.

We go out once or twice a month. I have to take them shopping anyway. So we go quite a lot. (B5)

Before (the pandemic) I used to go out in Ishinomaki with one of the trainees [...] There were a couple of them that I used to go out with [...] But it wasn't that often. (A4)

On days off I take about five of them out to dinner. [...] We usually go to *yakiniku* [beef restaurant] [...] Actually I'd rather take them to a ramen shop but they always say "we want to eat meat", so what can I do? And it's always me that pays [laughing]. (A3)

There were one or two Japanese workers at each company who said that they associate with the trainees outside of work. These were the same participants who have the role of 'Living Guidance Instructor' (*seikatsu shidojin*; see Table 1), whose duties include taking the trainees shopping, to the doctor when required, or driving them to Ishinomaki City to meet other friends. It was difficult to tell whether these participants were spending time with the trainees for friendship, or as part of their job. The participants quoted above, for example, spoke about taking the trainees out for dinner after shopping trips or visits to the doctor.

In addition to the pandemic, there seemed to be other factors preventing the development of relationships with the trainees outside of work. The participant below, for instance, expressed concern about the trainees' group dynamics.

Say I want to go shopping, and say I invite one of the trainees because she's easy to talk to, if I ask just one of them to go with me, in the end all the other trainees might end up bullying that one trainee that I invited. So, sometimes I really want to ask them out or ask one of them to come shopping with me, but I try not to. (C1)

This participant had previously spoken about friction with and among the trainees at work. For this reason, it seemed that she hesitated to build any relationships outside of work for fear of the impact it would have on the trainees themselves and the work atmosphere.

Another factor preventing the development of relationships was evidently the family situation of some of the Japanese participants. This was expressed by the participant quoted below. He spoke about the fact that he felt sorry for the trainees and would like to spend more time with them outside of work if he could.

I don't really see the trainees outside of work. If I bump into them in Ishinomaki maybe... [...] Sometimes I take them shopping in my car, but not very often. Or I might ask them to go fishing on our day off [...] They probably came to Japan expecting to make Japanese friends. So if all they do is work, you feel sorry for them right? (B4)

This participant mentioned that the fact that he has a family means that he cannot spend very much time with the trainees outside of working hours. This also seemed to be the case for all the owner/managers interviewed, who said that they did not socialize with the trainees outside of work except for large company-wide events. The age gap between the Japanese workers and the trainees was also mentioned frequently and may be seen as a potential inhibiting factor in the development of social relations.

## 5. Discussion

### 5.1 Limited understanding of social integration

The findings in this study indicated that the Japanese participants have high expectations of the trainees in the area of daily life: how they live and conduct themselves outside of work. A number of the participants indicated that they would like the trainees to behave in the 'right' way while in Japan. They were uniformly respectful and caring towards the technical trainees, cognizant of their cultural practices and willing to accommodate their religious and cultural needs. At the same time, there

seemed to be an unquestioned belief that the trainees held responsibility for adjusting their behavior to do things the 'right' way while in Japan, especially in the way they lived outside of the company. It is important to note that the Japanese participants in this study seemed to see assimilation – or doing things in the same way as Japanese residents – as the best way for the trainees to do well and live problem-free during their time in Japan. In Japan, scholars have suggested that there is a strong assimilationist tendency (Morita, 2014), where the burden of adjustment is predominantly thought to be the responsibility of the migrant.

This calls into question the concept of social integration of migrants and how it is understood and practiced in the Japanese context. The participants here had little or no prior experience living in a different culture or interacting with foreign residents. This indicates that they may be unaware of the burden placed on migrants in general as they try to adapt to daily life and work in a foreign culture.

The findings in the current study also indicated that the host communities and companies that are receiving the trainees are as yet unprepared, culturally, emotionally, and practically, to accept trainees as 'settled' and permanent members of their community. Rather than rejecting the trainees, there seemed to have been little thought given to such an eventuality. The fact that there were more negative opinions expressed about the behavior of the trainees in the community, outside of work, indicates that expectations in this area are high, and that considerable mindset change may be required to accept non-Japanese cultural and daily living practices as a permanent part of community life.

## 5.2 Lack of social interaction to facilitate inclusion

Workplace relations between the Japanese workers and their trainee co-workers surveyed here were found to be friendly and positive. At the same time, the lack of social relations between the two groups outside of the workplace was a common finding from the interviews. It

seems that the pandemic, the family situation of the Japanese workers, and age differences are adversely impacting the development of relationships outside of work. The findings here corroborate the results of surveys in Miyagi Prefecture indicating that there is decreasing social contact between Japanese and foreign residents (Suematsu, 2022) and offer some much-needed qualitative data on possible reasons for this situation.

Beyond the Covid-19 pandemic, there is a need to consider how to facilitate friendships between the foreign trainees and local community members. A number of the participants in this study commented that the trainees' Japanese language skills would not further develop unless they spent more time with Japanese people outside of work. Some also expressed pity for the trainees who they thought had probably assumed they would make Japanese friends in Japan. There is a high awareness of this issue among local government bodies: for example, Miyagi International Association (MIA) is proactively addressing the issue through events and community activities, based on concerns that the trainees lack visibility in the community (Miyagi International Association, n.d.). However, such activities are often attended by Japanese volunteers who are typically much older than the trainees. There is a need for more opportunities for trainees to interact with Japanese people of their own age.

## 6. Implications for education

From the perspective of education, this study offers a rare preliminary examination of the intercultural attitudes of Japanese blue-collar workers, a section of the population that typically does not proceed to higher education. The research participants surveyed in this particular study displayed predominantly positive attitudes toward their foreign co-workers, and there was no evidence of issues that have been reported in the media related to the treatment of technical intern trainees (Matsumuro, 2022).

However, as noted above, it was clear that the social



integration of technical trainees and other migrants is viewed as a one-way process to be undertaken predominantly by the migrants. The data collected in this study indicated that it may be difficult for people who have lived their lives in a mono-cultural environment to imagine the social and cultural adjustment needs of foreign trainees who choose to settle in Japan in the future. In addition, there appears to be a lack of social interaction with the trainees outside of the workplace and in the community. Based on these findings, the following opportunities for HEIs are suggested.

### 6.1 Intercultural training for receiving companies

The question of how to imagine and manage future diverse communities is a practical issue requiring experience and knowhow. Unlike nations that have been built based on open immigration policies such as the United States and Australia, there are few examples of truly multicultural communities in rural Japan. It may therefore be understandably difficult for Japanese citizens living in rural areas to envisage a future where mosques sit beside temples, foreign food restaurants are commonplace, and languages other than Japanese are heard in the street. Even more than such overt changes, differences in the way people from different cultures communicate, spend their free time, and define the concept of community may be even more challenging and require greater adjustment on the part of host community members. The Japanese participants in the current research demonstrated consideration for and understanding of superficial cultural differences such as the dietary customs and religious practices of the trainees. However, there was little evidence of more in-depth awareness or knowledge of the trainees' cultural background. This situation recalls Hall's (1976) Iceberg Model of Culture, where 10% of culture is said to be comprised of external elements such as appearance, traditions, and behaviors. The remaining 90% of one's culture is said to be hidden from immediate view, and comprises elements that are not explicitly learned, such

as value systems, beliefs, biases, thought patterns, and gender roles (Hall, 1976). As those working in blue-collar industries have often not had access to education for international understanding as offered by HEIs, nor enjoyed opportunities for study or travel abroad, awareness of deeper elements of foreign cultures is understandably lacking.

In this process of spreading awareness and understanding of cultural differences among those in contact with the foreign trainees, it will be crucial to foster understanding among receiving companies and communities of the practical, social, and emotional needs of foreign workers who chose to make Japan their home, such as the trainees in the current research. Without such knowledge and understanding, the 'harmonious co-existence' in the government's Multicultural Coexistence policy (Immigration Services Agency of Japan, 2022), where foreign residents are treated as community members rather than guests, will remain a vague and empty catchphrase.

The role for educators in this work cannot be underestimated. The growing size of foreign populations in rural areas, like the one surveyed here, has highlighted the need for education and training of the managers, co-workers, and administrative staff who are tasked with welcoming the foreign trainees and handling their day-to-day needs and concerns. Knowledge of trainees' respective cultures and understanding of communication practices and cultural tendencies at a deeper level – comprising 90% of culture in Hall's (1976) iceberg model – could facilitate the social integration of trainees who are attempting to adapt to life in Japan. This could also help to make Japan a more attractive destination for the foreign workers that Japanese industry currently needs. The large numbers of international students currently enrolled in Japanese universities who originate from the same countries as the trainees (for example Vietnam and China) have a crucial role to play as cultural and linguistic support intermediaries in such activities.

Additionally, given that owner/managers of companies

accepting trainees often set the lead for the treatment of the trainees by other workers, intensive, hands-on intercultural training courses for owner/managers could be one method to prevent the mistreatment and discriminatory acts by workers toward technical trainees reported in the media (Matsumuro, 2022).

## **6.2 Outreach programs for meaningful contact among the younger generation**

The current study has indicated that positive relations with the trainees may not necessarily develop in a positive or productive way without intervention. Workplace relations in this study were seen to conform to at least three of the conditions posited by Allport (1954) in his intergroup contact hypothesis: that if two groups are of equal status; are required to cooperate; share a common goal or objective; and enjoy support from authority or an overseeing body, positive relations may develop (Allport, 1954). From this perspective, the very structure and mechanisms of the companies studied here functioned as intervening forces, resulting in generally friendly and positive intergroup relations with a lack of prejudice. However, with no intervening forces working to promote relations outside of the companies, there was little development of relationships with either Japanese co-workers or members of the wider community.

The benefits of intergroup contact have been found in numerous studies over decades (Pettigrew et al, 2011). Contact between the trainees and community members, including those who are close in age to the trainees, promises to deliver significant benefits in terms of mutual understanding, learning, and acceptance. Such contact will be instrumental in the acceptance of the trainees not only as labor, but also as residents. The trainees' current status as temporary workers may be helping to maintain generally positive attitudes and treatment of the trainees, as they are not viewed as permanent members of the community. There are concerns that this mindset may change if trainees stay longer and shift to permanent resident status.

Developing friendships with the trainees is one way to reduce the possibility that they will be poorly treated. Proactive efforts are required to forge ties with local community groups, as well as creating opportunities for trainees to meet and interact with Japanese people of their own age group. Japan desperately needs the foreign labor that the trainees provide, but in order to attract and retain the trainees in the midst of regional competition, the ability to develop friendships and put down roots in local communities will be a crucial condition for such settlement. If the trainees are to be encouraged to settle in Japan, they need to have role models to look toward: former trainees who have successfully integrated into and connected with Japanese communities.

This is another area where higher education initiatives are required. The emergence of more multicultural communities represents an opportunity for higher education institutions (HEI) to fulfill their responsibility to contribute to society. The timing is opportune and perhaps overdue to revisit what intercultural education needs to offer and achieve as Japanese society changes.

The intersection of universities' internationalization and third mission initiatives, as proposed by Jones et al (2021), is pertinent here; the current study offers some insight into social groups and communities that may benefit from HEI outreach initiatives aiming for the co-creation of sustainable communities (Compagnucci & Spigarelli, 2020: 18). The majority of the participants in the current study have not received tertiary education and have had limited exposure to intercultural perspectives, including approaches to migrant integration and migrant needs. Enhanced engagement by HEIs with such communities – through training, public lectures, and workshops – could play a crucial role in helping receiving companies and communities prepare emotionally and practically for greater diversity in the local population. In line with the catch cry of UN's SDGs (UN Sustainable Development Group, 2022), addressing such issues will help ensure that no-one is left behind.

## Funding acknowledgements

This research was supported by KAKENHI (no. 21K18474, Kazuko Suematsu) Grant-in-Aid for Scientific Research (Challenging Research) from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS), and by a research grant from Kobe College Research Institute.

## References

- Allport, G.W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Cabinet Secretariat of Japan (2022) 「教育未来創造会議『我が国の未来を牽引する大学等と社会のあり方について（第一提言）』工程表  
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dai4/siryoul-2.pdf> (Viewed Oct 9, 2022).
- Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2020) “The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints”, *Technological Forecasting & Social Change*, 161, pp.1-30.
- Deardorff, D. K. (2006) “Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization”, *Journal of Studies in International Education*, 10, pp.241-266.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.
- Immigration Services Agency of Japan. (2021) “Comprehensive Measures for the Acceptance and Coexistence of Foreign Nationals (2021 Revision)”, <http://www.moj.go.jp/isa/content/930004452.pdf> (Viewed Sept 5, 2021)
- Immigration Services Agency of Japan. (2022). *Initiatives to Accept New Foreign Nationals and for the Realization of Society of Harmonious Coexistence*, <https://www.moj.go.jp/isa/content/930004452.pdf> (Viewed May 12, 2022)
- International Labour Organization (ILO). (2019) “Public Attitudes Towards Migrant Workers in Japan, Malaysia, Singapore, and Thailand”, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms\\_732443.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_732443.pdf) (Viewed May 13, 2021).
- Ishinomaki City (2021) 「統計書」  
<https://www.city.ishinomaki.lg.jp/d0030/d0120/d0030/index.html> (Viewed July 10, 2021)
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U. & de Wit, H. (2021) “Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society”, *Journal of Studies in International Education*, 25, 4, 330-347.
- Kage, R., Rosenbluth, F. M., & Tanaka, S. (2021) “Varieties of Public Attitudes Toward Immigration: Evidence from Survey Experiments in Japan”, *Political Research Quarterly*, 1(15), pp.216-230.
- Korekawa, Y. (2019) 『移民受け入れと社会的統合のリアリティ』 勁草書房.
- Kyodo News (2021) ‘Japan Mulls More Areas of Skilled Foreign Workers for No Stay Limit’, “Kyodo News” (Nov 19)  
<https://english.kyodonews.net/news/2021/11/04dc766cda87-japan-mulls-more-areas-of-skilled-foreign-workers-for-no-stay-limit.html> (Viewed Nov 20, 2021)
- Matsumuro, H. (2022) ‘Vietnamese Trainee Speaks Out on Broken Rib, Injuries from Assaults by Japanese Colleagues’, “The Mainichi” (Jan 18).  
<https://mainichi.jp/english/articles/20220118/p2a/00m/0na/016000c> (Viewed Jan 19, 2022).
- Matsuo, T. (2017) 『多文化教育の国際比較: 世界10カ国の教育政策と移民政策』 明石書店.
- Ministry of Land Infrastructure Transport and Tourism. (2019) 「国土に係る状況変化（3）について」  
<https://www.mlit.go.jp/policy/shingikai/content/001319649.pdf> (Viewed May 13, 2021)
- Miyagi International Association (n.d.) “Miyagi International Association”, <https://mia-miyagi.jp/english/> (Viewed October 11, 2022).
- Morita, L. (2014) “Factors Contributing to Low Levels of Intercultural Interaction Between Japanese and International Students in Japan”, *Journal of International Communication*, 36.
- Nagayoshi, K. (2021) *Immigrant Integration in Japan: Current Status and Challenges*. Akashi Shoten.
- National Institute of Population and Social Security Research. (2017) “Population Projections for Japan (2017): 2016 to 2065”, <http://www.ipss.go.jp/index-e.asp> (Viewed Jan 6, 2021).
- Nukaga, M., Shibano, J. & Miura, A. (Eds.) (2019) *Rethinking Education from Migrants*. Nakanishiya Shuppan.
- Ota, H. (2018) “Internationalization of Higher Education: Global Trends and Japan’s Challenges”, *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No. 12, pp.91-105.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009) “Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice”, *Annual Review of Psychology*, 60, pp.339-367.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U., & Christ, O. (Eds.) (2011) “Recent Advances in Intergroup Contact Theory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp.271-280.
- Stigger, E., Wang, M., Laurence, D., & Bordilovskaya, A. (Eds.) (2018) *Internationalization Within Higher Education: Perspectives from Japan*. Singapore: Springer.
- Suematsu, K. (2022) 「宮城県の国際化の現状・課題と展望」, 高須幸雄・峯陽一編『SDGsと地域社会—あなたのまちで人間の安全保障指標をつくろう！宮城モデルから全国へ』 明石書店, pp.190-199.
- UN Sustainable Development Group. (2022). *Leave No One Behind*. <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind> (Viewed November 15, 2022)
- Vezzali, L. & Stathi, S., (eds.) (2017) *Intergroup Contact Theory: Recent Developments and Future Directions*. Abingdon, UK: Routledge.

## 【研究ノート】

# ライティング支援における効果的な対話方法 －課題の指示に応えるレポート作成支援の事例に注目して－

保 泉 空<sup>1)\*</sup>, 服部祥英<sup>2)</sup>, 佐藤智子<sup>3)</sup>

1) 東北大学大学院文学研究科博士後期課程, 学習支援センター SLA,

2) 東北大学大学院工学研究科博士後期課程, 学習支援センター SLA,

3) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学習支援センター

本研究は、個別相談型のライティング支援窓口における支援者と学習者の対話分析をおこない、どのような対話方法が学習者のレポートの改善に効果的なのかを検討したものである。分析事例として、2021年前期に東北大学のSLAを利用した相談内容から「課題の指示に応えるレポート作成」の支援に注目した。研究方法として、対応時と対応後のレポートを比較し「課題の指示に応える」という点で改善が見られたか否かを検討し、その改善の有無が生じた原因を、支援者と学習者の間での対話内容の比較から分析した。その結果、ライティング支援において、支援者はレポートを的確に分析し、それを学習者へ一方的に教えるのではなく、気づかせるように対話を繰り返すことが重要であると結論づけた。改善のアドバイスは支援者と学習者で対話的に解決策を導くことが改善につながりやすく、一方的なアドバイスは反映されにくいことを明らかにした。「課題の指示に応える」ことは多くの初年次学生が困難を抱える課題の一つであり、本研究はその支援の一助となることが期待される。

## 1. 問題と目的

近年、多くの大学で初年次教育段階におけるライティング教育が実施されている。文部科学省（2021）によれば、2020年度において、「レポート・論文の書き方等の文章作法」を実施した大学は678大学（91%）にのぼる。さらに、ライティング支援のための個別相談窓口もさかんに開設されてきた（関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編 2019）。

東北大学では、2010年にSLAサポート事業が始まり、2015年より学習支援センターが設置された。その活動の1つとしてライティング支援をおこなっている<sup>1)</sup>。学習支援者の役割を担うのは主にSLA（Student Learning Adviser）と呼ばれる学部3年生以上の学生である。その中で、アカデミック・ライティングに関する個別対応型支援を行なうライティング担当SLAは、基本的に大学院生である<sup>2)</sup>。SLAサポート事業の活動では、学生同士の「学び合い」を重要な理念としており、支援者と学習者が対等な立場で対話し、課題

を解決していく過程の中で両者の成長が目指されている。これは、学生同士による「協調学習」において、自己と他者とが互いに対話する相互作用の過程で、それぞれの学びが深まり、学習効果を高めるという知見と関連している（鈴木 2009）。

教育現場でのライティング支援においても、協調学習による実践・研究が進展している。ライティング支援と協調学習の効果を検証した最新の研究としては、石黒・烏（2020）の研究が挙げられる。烏（2020）は、学習者同士のディスカッションがレポートの修正にどのように貢献しているかを検証し、他者から受けたコメント、他者に行ったコメント、積極的な自己開示、コメントの連鎖といった対話がレポートの修正へとつながることを指摘している（烏 2020: 46）。

さらに、学習者と教師の対話から、教師のコメントがどのように学生のレポートの修正に反映されるのかを検討した研究がある。井伊（2020）によれば、教師のコメントを「質問」・「感想」・「提案」・「判断」・「依

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内27-1 東北大学大学院文学研究科 sora.hoizumi.q2@dc.tohoku.ac.jp  
投稿資格：4



頼」の5つに分類し、どの方法がレポートの修正に結びついたかを統計的に調査した。結果、支援者がレポートの問題点を「判断」し、説明することが高い割合で修正につながると指摘された（井伊 2020: 112-115）。

一方で、支援者と学習者の実際の対話のなかでは、分類された質問・感想・提案・判断・依頼の要素が複合的に用いられている。さらに、支援者が質問をおこなう場合でも、どのような聞き方をするか、判断をする際にどの内容を話すのか、という発言の仕方に注目し、それによるライティング支援の効果を検討した研究は少ない。ライティング支援の実践例において、支援者の発言に注目し、どのような姿勢で学習者と対話をするのが効果的なライティング支援となるかについての質的研究が必要である。

また、以上の先行研究は、同じ授業を受ける学生同士のピア・レビューあるいは教師と学生の対話に関する考察となっている。ピア・サポーターによる個別対応型のライティング支援に焦点を当てた研究としては、ライティングの支援内容をカテゴリー化した玉田ほか（2021）の研究がある。この研究によれば、その支援内容は多岐に渡り、「問いの設定」「構成・章立て」「論理」「文章表現」「課題要件の確認」「文中引用」「文献リスト」「レポートの体裁」の8つのカテゴリーとして提示されている。

上述した支援内容において、先行研究では「問いの設定」に関する支援に関心が集まる傾向があり、鈴木・杉谷（2012）、伏木田ほか（2016）、縣ほか（2019）などの研究がある。一方で、多岐にわたる支援内容において、そのカテゴリー毎に応じた適切な支援のあり方を考察する個別的な研究が必要である。

本研究では「課題の指示に沿ってレポートを作成する」ためのライティング支援について注目している。これは上記の8カテゴリーでいえば「問いの設定」「論理」「課題要件の確認」という複数に関わる問題である。特に「課題要件」に関するライティング支援を検討した研究は管見の限り存在しない。この点を検討することが必要であるのは、実際に初年次学生の多くが「課題の指示に沿ってレポートを作成する」ことに困難を抱えており、その一方で、教育や学修の過程でさほど重要視されていないためである。レポートの書き方の

形式や体裁は、一般的なアカデミック・ライティングの書き方として「正しいか」否か、あるいは「教員の指示に従っているか」否かが、学生自身でも認知しやすい。一方、「課題の指示に沿っているか」はその課題指示の文脈を細かく理解するという読解力を要求するという点で、相対的に高度といえる。

大学初年次の授業では、あらかじめ出題者によってテーマや問いが指定されたレポート課題が出題されることが多い。この場合、執筆者はそれに応じてレポートを作成しなければならない。しかしレポートを初めて書く学生にとっては、そうした課題の指示からレポートの出題意図を理解し、自分自身がレポートで何を論じるかを自覚しながら執筆することに苦戦すると言われる（佐渡島 2015: 20-22）。以上の問題を踏まえれば、「課題の指示に沿ってレポートを作成する」ことへの支援は、学習者の論理的思考を促し、その考えを過不足なく伝えるためのライティング力へとつながる。

そこで、本研究では「課題の指示に沿ってレポートを作成する」というライティング支援の具体的な実践の場での支援者（SLA）と学習者の対話を分析し、支援者のどのような発話が、学習者のレポートの改善につながるのかを考察する。以上の考察を通じて、ライティング支援者が学習者への支援に際して、備えるべき技能や態度についての提案をおこなう。

## 2. 方法

### 2.1 分析の対象

#### 2.1.1 概要

分析の対象は、2021年度東北大学学習支援センターにて行われたSLAライティング支援の対応で扱われたレポートとする。その中から、本研究の目的に合ったレポートとその対応を抽出し、分析する。2021年度のSLAサポートにおけるライティング支援は、オンライン会議システムであるGoogle Meetを使用して実施された。学習者（SLAサポート利用者）から許諾の取れた一部の対応を録画してそのデータを保存しており、支援者（SLA）による学習支援の質的向上のための資料として活用している。本研究では、その録画データを文字に起こし、分析に使用した。

分析対象期間の2021年前期セメスターでは、ライ



ティング相談窓口の対応は全部で62件であった。そのうち、全学教育課程（一般教養課程）科目である「人間と文化」および「グローバルゼミ」の二つの授業におけるレポート課題の対応に注目した。当該授業を選んだ理由としては、学習支援センターと教員との関係等によりレポート課題の内容を明確に知ることができ、当該授業の受講生からの利用件数が複数あり、同じ課題の条件でそれぞれの対応を比較可能であったためである。

当該授業のレポートに関する相談は27件に及んだが、このうち、レポートの問題が「課題の指示に応えること」には該当しない場合や、許諾の問題で録画データがない場合を除き、最終的には8件のレポートおよびその対応データの分析をおこなった<sup>3)</sup>。学習者の学年はいずれも学部1年生であり、所属は、工学部2名（3件）、理学部1名（1件）、経済学部1名（1件）、教育学部2名（3件）であった。またこれらの相談対応を行った支援者（SLA）は、大学院生4名である。また、対応時間の平均は約51分であった。

## 2.1.2 レポート課題の紹介

本稿で扱うレポートの課題内容を図1、図2に示す。

### 課題1 | (分量: 1,000字以上~2,000字以内)

大学における学びは、主体的・能動的・自律的なものであるべきだと言われている。しかしながら、多くの大学では、学生に対する「学習支援」が行われている。自律的に学ぶべき大学生にとって、本当に「学習支援」は必要なのだろうか。

「学習支援」の取組は多岐に渡るが、ここでは、学生が学習に関して個別に相談することのできる窓口開設の意義について考えるとする。例えば東北大学では、学習支援センターが「SLA サポート事業」を実施している。（ここでは学部3年~大学院生である先輩学生が、SLAとして、後輩学生の学習をサポートしている。）

このような学習相談窓口の存在は、主体的・自律的に学習すべき大学生にとって必要なのだろうか。あなたの意見を自由に述べなさい。

図1. 課題1の指示文

### 課題2 | (分量: 1,500字以上~3,000字以内)

大学での学習や大学生の学習に関連して自ら問いを立て、あなたの考えを自由に述べてください。

図2. 課題2の指示文

## 2.2 分析の手続き

### 2.2.1 課題の指示に応えるレポートの定義

本稿では、課題の指示に応えることを、以下の3点を基準に評価した。この3点をすべて満たした場合、レポートは課題の指示に応えたとみなす。しかし、どれかひとつでも満たしていない場合には課題の指示に応えていないレポートとして定義する。

①課題の指示に沿って適切に問いを立てている。

レポート課題には、すでに出題者によって「指定された問い」があるものと、執筆者自身によって「設定する問い」が必要とされるものの2種類がある。「指定された問い」がある場合、執筆者がその指示通りに問いを立てて論じていないことがある。また「設定する問い」の場合でも、あるテーマの中で問いを設定する必要があり、そのテーマを守らないレポートもある<sup>4)</sup>。

②問いと結論が対応している。

指定通りに問いが設定されていても、結論がその問いと関連していない場合がある。①との違いは、レポートの序論で課題の指示に対応する問いを立てることができている点である。一方、その問いに対する答えが結論に書かれていない場合には課題の指示に応えていないと判断する。

③本論と結論が論理的に繋がっている。

問いと結論が課題の指示と一致しているものの、それを論証する本論において、課題と関連性の低い議論が展開されている場合がある。レポートの大部分を占める本論が課題の指示と関連を持たない場合は、全体として、課題の指示と別のテーマや問いを扱っていると判断される。ゆえにこれも課題の指示を踏まえていないと判断した。

以上を簡潔に説明すれば、課題の指示に応えていないレポートは、①は序論、②は結論、③は本論に、どこかの段階で問題を抱えているものである。3章では具体的に学習者のレポートを分析するが、その際に問題の所在について以上の基準に沿って示していく。

### 2.2.2 レポートの改善と支援者の対応の評価

ライティング支援の内容は多岐にわたり、1回の対応の中で様々な指摘を複合的に行っているが、その中で、課題の指示とレポートの執筆内容の相違点を指摘

し、その改善のためのアドバイスをおこなっている部分を文字に起こし、表にして提示する。分析の方法については、江口ほか（2007: 239-247）および石黒・鳥（2020: 33-42）を参照した。なお、支援者及び学習者の個人情報保護の観点から、発言の中に個人名が出てきた場合には、文字に起こす際に匿名表記をおこなった。

分析をおこなった8件の対応のうち、3件分の対応は、対応時のレポートとその後に提出されたレポートの両方の資料を掲載することができたため、3章以降にて紹介する。対応の成果として、ライティング支援前後でのレポートの改善度を検討した。

ただし、支援後のレポートの改善は、対応の評価の一定の基準とはなるが、絶対的なものではない。そもそもライティング支援の根本的な目的は、困難を抱えた学習者が自律して学術活動をおこなえるようになることである。対応を通じてレポートがより良いものへ改善されることは重要であるが、そのみが目的ではない。結果としてレポートが改善しなかった場合も、支援者が学習者の誤りを理解させるためのアドバイスをおこなっていた場合には、その点も考慮されるべきである。また前提として、レポートの修正には学習者側の能動的な意思が必要となる。学習者は、支援者の意図を正確に理解し、支援を受けた後に自発的に原稿を修正する必要があるからである。そのため、対応の評価にあたっては、以下の2つの基準を設けることにした。

①レポートの問題点を学習者に理解させたか。

学習者が執筆したレポートの問題点について、学習者自身で気づくことは難しい。特に執筆内容が課題の指示に忠えていない場合には、本人に自覚のない場合がほとんどである。この点について、ライティング支援の中で学習者にレポートの問題点を指摘し、理解させることが重要と考えられる。その際、単純に課題を伝えるのではなく、どのように伝え、気づかせるかという対話の工夫にも注目し、その点を評価した。

②対話的にレポートの修正を模索しているか。

問題の指摘とは異なり、レポートの修正方法には明確な答えがなく、どう修正するかには多様な選択肢がある。学習者との対話や議論なしに、支援者が一方的にレポートの修正方法を提案したり指示したりすることは、たとえ支援後にレポートが改善された場合でも、

評価できない。この点について、どのような対話や議論を通じてレポートが修正されていたかに注目し、その過程を評価することにした。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 効果的な対話例（ケース1）

##### 3.1.1 支援利用時のレポート

図3は学習者の支援利用時のレポートである<sup>5)</sup>。このレポート課題の指示は、「学習相談窓口の存在は、主体的・自律的に学習すべき大学生にとって必要なのだろうか」であった(図1を参照)。そのため結論では、必要であるか、必要でないかの立場とその理由を述べる必要がある。しかし、支援利用時のレポート(図3)の結論は、「大学生が自律的な学習を行うために学習支援は必要だとし、特に学習支援窓口に注目してその効果について論じた」とあるように、学習支援の必要性を前提にして、学習支援の効果を論じている。課題の指示と関連する問いではあるが、本来答えるべき必要か否かの問いとは違う問いを立ててしまっている。このレポートは、「二重の問い」と呼ばれる問題を抱

学習支援 —学習支援窓口に注目して—	
1. はじめに	本稿では学生に対する「学習支援」は自律的に学ぶべき大学生にとって必要であるとし、特に東北大学学習支援センターが行っている「SLA サポート事業」のような学習支援窓口の存在に注目してどのような効果を大学生にもたらすのかを論じる。
2. 学習支援窓口の学生に対する効果 (本文省略)	
3. 学習支援窓口が持つ課題とそれに対する対策 (本文省略)	
4. 結論	本稿では大学生が自律的な学習を行うために学習支援は必要だとし、特に学習支援窓口に注目してその効果について論じた。学習支援窓口は学生が自律的な学習を行う上で非常に役立つものである。また、全ての学生が自律的な学習を行えるような取り組みを行うことが必要である。
5. 参考文献 (省略)	

図3. SLA対応前の提出レポート（ケース1）

えており、学習支援が必要か否かという問いと、学習支援の効果とは何かという問いの二つを並列して論じてしまっていた。

### 3.1.2 支援者と学習者の対話

では、課題の指示と対応するように、どのようなライティング支援がおこなわれていたのか。当該レポートに対するSLA対応の中で、特に「課題の指示と執筆内容が対応していない」ことを指摘している部分の会話を文字に起こし、表1に示した。

表1. 対話表（ケース1）

番号	発言者	内容
①	SLA	ほんとにざっとしか読んでないんだけど、人間と文化のほうは課題はなんだったっけ？
②	学習者	学習支援窓口に注目してその存在意義を述べよという感じです
③	SLA	このレポートの問いと結論としてはどんなことを書こうとしていたのかな？
④	学習者	学習支援というのは必要であるという立場で、理由としては、学力が足りない生徒も利用できるし、学力がある生徒も利用できるで、課題や対策も必要だけれど、必要であるということを言いたかったです。
⑤	SLA	わたしが課題要件を理解できていないのかもしれませんが、学習支援窓口が必要であるっていうことを前提で書いてしまってもいいかな？
⑥	学習者	では課題の文章を共有しますね（課題と一緒に見る）
⑦	SLA	学習支援は必要なのかどうか？という課題要件なので、レポートの結論は必要か、必要じゃないかになるはずなのに、○○さんのレポートはもうどんな効果をもたらすのかまで書いてくれていて、一歩先まで書いてくれちゃったかなって印象があるけれどそのあたりどうだろうか？
⑧	学習者	学習支援がさまざまな効果をもたらすから必要だねって話にしたかった。たしかに必要だと決めつけていたところがありましたが、でもいろいろ調べていく中でその効果があるから必要だねとなりました。
⑨	SLA	なるほど、わかりました。そうだね、もう1回結論をみるか、「大学生が自律的な学習を行うために学習支援は必要だ」と書いているけれど、学習支援が必要という前提が入ってしまっているよね。もう1回課題要件に目を通してもらってもいいかな？必要かどうか自体を論じるのではないのかな？これは課題要件にあっているのかな？
⑩	学習者	なるほど、たしかに、でも、ぼくとしては必要かどうかを論じるんだけど、必要であればその理由を言う、必要でなければその理由を言うという捉え方をした。3節では必要である理由を効果の面から言ったつもりなんです。
⑪	SLA	ちょっと待ってね（沈黙）。何回も言ってしまって申し訳ないけれど、課題要件をもう1度読むね。問いは必要か、必要ではないか？を聞いているから、結論では必要か必要でないかというレポートにするのではないのでしょうか。
⑫	学習者	もしかしら、レポートの書き方に対する捉え方を間違えていたかもしれません。必要であると書いてからその理由を書くべきと思った。
⑬	SLA	そうだね。必要なことが前提になっているのにひっかかってしまったんです。内容を変えなくてもいいので、はじめにのところを書き直すといいと思う。～の観点から必要であるかどうかを検討するというふうに書いたらいいかも

対応した支援者は、学習者のレポートの問題点に気づかせるための様々な工夫をしていることが窺える。まず、支援者の発言①・③では、課題の指示とレポート内容を、学習者に口頭で説明させる発問をおこなった。その後、⑤では学習者のレポートが課題の指示と異なることを指摘した、もう一度、課題の指示を読みながらレポートの問いを検討した。そして⑦・⑨・⑪で、言い方を変えながらも、同じく、課題の指示とレポートの内容が対応していない旨の説明をおこない、この点をどのように考えているかを学習者へ繰り返し発問した。

学習者の方は支援者の再度の発問に対して、その意図をあまり理解できずに、応答を繰り返している。学習者の中にあつた考えでは、⑩の発言で「必要であれば理由を言えば良い」とあるように、学習支援が必要であるとする理由のみを論じればよいと考えていたことが窺える。しかし学習者の⑫の発言では「レポートの書き方に対する捉え方を間違えていた」という発言に見られるように、このレポート課題では理由を述べるだけでは足りないことを認識したようである。

以上をまとめると支援者（SLA）は、合計4度（⑤・⑦・⑨・⑪）にわたって、課題の指示とレポート内容が対応していないことを説明し、学習者にその問題点を気づかせるように働きかけた。そして、発言⑬でその問題を解決するためのアドバイスをとおこなっていた。

### 3.1.3 対応の評価

図4に、支援を経て提出されたレポートを示した。この結果を見ると、課題の指示と対応するようにレポートの修正が試みられている。例えば、レポートの題目が「学習支援」から「学習相談窓口は大学生に必要かどうか」という課題の問いを意識したものへと変更された点である。さらに、「はじめに」では、「学習相談窓口の存在が自律的に学習すべき大学生に必要なかどうかを論じる」と変更され、それを検討するために、学習支援窓口が「大学生の学習にどのような効果をもたらすのかという観点」を導入したことを説明している。この改善により、学習支援が大学生に必要であるという結論と、その結論の根拠となる学習支援の効果の検討の記述という構成が明瞭になった。

支援前のレポートが課題に回答していない印象を与



えていた原因は、学習支援の効果を論じているのか、学習支援の必要性の有無を論じているのかが不明であったことである。これにより、レポートの論旨が明瞭となり、課題の指示と対応するレポートへと改善した。

今回のケースが、レポートの改善に成功した例である理由を、対応における支援者の発話に注目して考察してみたい。まず、支援者の発話を構造化すると以下のような過程に分類することができる。

- Step1：課題の指示を説明させる（発言①）
- Step2：レポート内容を説明させる（発言③）
- Step3：問題点の指摘（発言⑤・⑦・⑨・⑪）
- Step4：解決のためのアドバイス（発言⑬）

Step1（発言①）について、支援者は既に課題の指示を把握済み<sup>6)</sup>であったのにもかかわらず、意図して学習者自身に課題内容を説明させている。それに続くStep2（発言③）では、レポート内容を学習者自身に説明させている。このStep1とStep2における支援者の意図は、単なる事実確認として受け取るべきではなく、その先の問題点の指摘（Step3）のための準備をしていたと考えるべきである。つまり、学習者自身に課題の指示と執筆したレポート内容をそれぞれ説明させることで、それらが対応しないことに学習者が気づきやすい工夫をしていたと読み取れるのである。

一方で、Step3の問題点の指摘では合計4度、同じ内容となる「課題の指示とレポートが対応していない」ことを説明し、学習者に問いかけている。ただし、支援者は同じ内容の指摘であってもさまざまな言い換えをおこなっている。例えば、発言⑤では「学習支援窓口が必要であるっていうことを前提で書いてしまってもいいかな？」と端的に問題点を指摘している。それに対して、発言⑦では、「レポートの結論は必要か、必要じゃないかになるはずなのに、〇〇さんのレポートはもうどんな効果をもたらすのかまで書いてくれていて、一歩先まで書いてくれちゃった」とより内容を噛み砕いて説明した。発言⑨ではさらにレポートの具体的な箇所と言及し、問題点を示していた。

このように、支援者は学習者が納得するまで徹底的に対話し、同じ内容でも噛み砕いて説明したり、具体例を出したりしながら言い換えによる説明をおこなっている。こうした支援者の工夫が、学習者自身で課題

点に気づく（発言⑫）という結果をもたらしたと言える。言い換えれば、支援者は学習者が抱える問題点を学習者自身で気づくことができるように対話している。今回のケースでは支援者によるさまざまな対話上の工夫を見出すことができた。

<p>学習相談窓口は大学生に必要なかどうか —大学生の学習に与える効果に注目して—</p>	
1. はじめに	本稿では大学生の学習にどのような効果をもたらすのかという観点から、学生に対する学習支援、特に学習相談窓口の存在が自律的に学習すべき大学生に必要なかどうかを論じる。
2. 大学生の学習に対する学習支援窓口の効果 (本文省略)	
3. 学習相談窓口が必要でないとされた場合 (本文省略)	
4. おわりに	本稿では大学生の学習に与える効果という観点から、学習支援、特に学習相談窓口が自律的な学習をすべき大学生に必要なかどうかを論じた。学習相談窓口を設置しない場合、大学生の学習に悪影響を及ぼす。学習支援窓口は学生が自律的な学習を行う上で非常に役立つものであることから学習支援、特に学習相談窓口の存在は必要である。
5. 参考文献 (省略)	

図4. SLA対応後の提出レポート（ケース1）

## 3.2 効果的な対話例（ケース2）

### 3.2.1 支援利用時のレポート

本節では、「学習に関連して自ら問いを立て、あなたの考えを自由に述べ」るレポート課題2を取り上げる（図2を参照）。なお、支援利用時のレポート（図5）はアウトラインの段階のものであったが、序論・本論・結論が記述されていた為、この点は問題としない。

図5に示したレポートには、学習者の立てた問いが、課題の指示のテーマと異なると判断される記述が含まれていた。このレポート課題は「大学での学習や大学生の学習に関連して自ら問いを立て」るものであったが、学習者は「アルバイトやサークル活動の必要性」について問いを立て、論じている。一般的にアルバイトやサークルは学習とは異なるものとして認識される

ため、学習とアルバイト・サークル活動との関連性の説明なしには、当該課題における問いとして適切な記述とは言えない。

アルバイト・サークル活動の意義	
1. はじめに	
問い: 社会人一步手前の大学生は、社会で活躍するために、アルバイトやサークル活動を行う必要があるのか。また、必要があるならば、どのような活動を行っていくべきか。	
2. 社会人に求められる能力	
(本文省略)	
3. アルバイト、サークル活動の意義	
(本文省略)	
4. おわりに	
社会人には、社会人基礎力を身につけることが求められる。社会人基礎力は、インフォーマル学習を行う力と捉えることができる。そのため、大学生が社会人基礎力を身につけるためには、アルバイトやサークル活動を通して、日常的にインフォーマルな活動を行っていくことが大切だ。	

図5. SLA対応前の提出レポート(ケース2)

### 3.2.2 支援者と学習者の対話

このレポートについて支援者と学習者の間で為された対話を表2に示した。実際の対応は、大きく4つのステップに分類することができた。

Step1: 執筆内容・課題要件の確認(①～⑤)

Step2: レポートの問題点の指摘(⑦～⑨)

Step3: レポート執筆時の事実確認(⑪～⑲)

Step4: 修正案の提示(⑲～⑳)

表2. 対話表(ケース2)

番号	発言者	内容
①	SLA	じゃあ、気になっていたのはアウトラインというか構成のところだったと思うんですけど、あらためてですね、読み上げなくていいのでどんなことを書きたいのか教えてもらってもいいですか？
②	学習者	1番強調したいのは、アルバイトやサークルみたいなインフォーマルな学習を学生はやるべきで、それは社会に出て役に立つ能力につながる、ということが言いたいことです。段落2段目では、社会人にはどんな能力が必要かということを、言いたかったのですが、経済産業省が社会人に必要な能力を挙げているので、それを基に、どんな能力が社会人に必要かということを、3段落目で、社会人に必要な能力を大学生の内から得るためには、アルバイトやサークルをやることはどういうつながりがあるって、やるべきなのかやるべきじゃないのか、やるべきだとしたら、どのようなサークルが社会人の能力を育てるために必要か、社会人の能力を伸ばしたいならどのようなアルバイトとかサークルをすべきかを言いたい、という感じです。
③	SLA	なるほど

④		(中略)
⑤	SLA	1番のメインとしては、大学生として大学の授業とかも大事なんだけどそれだけでなく、アルバイトとかサークル活動をやることでも得られる能力もあるよね。その能力が社会人として必要な基礎力だ、ということが言いたい事ですかね。ちなみに課題要件としては何を書くんでしたっけ。なるほど、「はじめに」はまだメモの段階なんですよ。
⑥	学習者	はい
⑦	SLA	ここで1番大事な、と思ったことが、口頭で聞くのと分かったのだが、文章で上から読んでいくと、メモの段階であることを考慮しても読みづらいという点。大枠としては大丈夫だと思うが、中枠では変えたほうがいいのかもというところがある。具体的には、まず「はじめに」のところ。最初の問いは、Yes or Noの質問で、これはすごくいい。で、次の文章もいい。口頭では「インフォーマルな学習」とおっしゃっていた。この言葉が凄く重要で、なぜかという点、課題タイトルが、「学習」と関連したことじゃないですか。
⑧	学習者	はい
⑨	SLA	このままだと、「アルバイトやサークルって学習なの」となってしまう。確かに、これをインフォーマルな学習と捉えるなら、学習だと思う。だけど、一般的に、大学の授業は学習と言えるが、アルバイトやサークル活動は、学習とはあまり言わなくないか。
⑩	学習者	そうですね
⑪	SLA	だからだめだ、ということではなくて、アルバイトやサークル活動が学習とみなせる根拠は何ですか？
⑫	学習者	アルバイトやサークル活動がインフォーマル学習とみなせる根拠？
⑬	SLA	そうですね。要はさっきの話だと、学習の一部だったという事だったじゃないですか。よくアルバイトは社会経験ともいわれるが、社会経験は学習なの？サークル活動も大事なのは分かりますよ。でもサークル活動は学習か？といわれると、そこに疑問を抱く人もいるんじゃないですかね
⑭	学習者	分かりました
⑮	SLA	「インフォーマルな学習」という言葉は、ご自身で考えられたんですか？
⑯	学習者	資料とかに。
⑰	SLA	いいですね。それ何の資料だったか覚えています？
⑱	学習者	今までの課題で出た論文が特に
⑲	SLA	なるほど、インフォーマルな学習の中にアルバイトやサークルは入っていましたか？
⑳	学習者	それは言及されていたかは覚えていません
㉑	SLA	例えばどんなものがインフォーマルな学習と言われていましたか？
㉒	学習者	学校での学習がフォーマル学習と言われていて、それ以外、授業で先生が話していた中で、アルバイトやサークルという言葉がちらっと出てきたので、それも入るんだと。
㉓	SLA	なるほど
㉔	学習者	あらためて調べると、文献に載っているかどうかは自信ないです。
㉕	SLA	結論から言うと、載せなくてはダメなんです
㉖	学習者	分かりました
㉗	SLA	なぜかという点、レポートは、授業の内容を知らない人が読む体で書かないといけないんですよ
㉘	学習者	分かりました
㉙	SLA	大学のレポートは、読む先生は分かっている、分かっている体で書かなくてはいけません。だから、アルバイトやサークル活動が、インフォーマルな学習に入るんだということ、根拠を文献を挙げて
㉚	学習者	そうですね。そこは、言いたいこととしては、社会で活躍するためにアルバイトやサークル活動は必要なのか、ということなんですけど、アルバイトやサークルがインフォーマルな学習であることもまずは示さないダメかなと思います。
㉛	学習者	分かりました

本対応の特徴は、支援者が学習者との対話を重視していることである。学習者に執筆の内容や意図を確認し(Step1)、その説明を踏まえて、レポートの問題点



の指摘 (Step2) を支援者は行なっている。例えば、発言⑦で支援者は、学習者が口頭で説明した内容と、実際に文章で執筆された内容との間に差があり、情報の不足があることを指摘していた。さらに発言⑨で、レポートの読み手として「アルバイトやサークルって学習なの」という素朴な感想を投げかけていた。これにより、学習者のレポートの問題点を、読み手の立場としての印象を交えて、具体的に伝えることに支援者は成功している。

また、これに続くStep3, Step4でも、レポート修正の指示は、学習者との対話が繰り返された後になされている。具体的には、支援者は「アルバイトやサークル活動が学習とみなせる根拠は何ですか」(⑪) という質問の後に、出典を調べてレポートに記載する必要があるという指摘 (⑮～⑳) を行っていた。その後、支援者は、「アルバイトやサークルがインフォーマルな学習であることもまずは示さないとダメかなと思います。」(㉑) と、学習者が何を修正する必要があるのかを具体的に示していた。

### 3.2.3 対応の評価

対応後のレポートを図6に示した。「はじめに」における問いが「大学生が社会人として求められる能力を身につけるために、インフォーマル学習はどのような影響を及ぼすのか。」と修正されており、「アルバイトやサークル活動」が「インフォーマル学習」として扱われることが明示された。この点は、支援者によるレポートの問題点の指摘が反映されたといえる。

また、支援者からは「アルバイトやサークルがインフォーマル学習とみなせる根拠を示すこと」(⑪) を提案されていたが、この点に関しては、対応後のレポートでは、インフォーマル学習の定義を根拠としながらアルバイトやサークルをインフォーマル学習であるとの説明を記載している。対応後のレポートでは支援者が指摘した問題や修正提案を受けたことによる明らかな改善が確認された。

改善がなされたことに関して、支援における対話の評価を記述していく。支援者には、学習者が現状の問題点に気づく為の配慮をしていることが読み取れる。例えば、修正を提案する際は「アルバイトやサークル

がインフォーマルな学習であることもまずは示さないとダメかなと思います。」(㉑) という具体的な指示をいきなり述べるのではなく、その前に「アルバイトやサークル活動が学習とみなせる根拠は何ですか」(⑪) と、根拠の必要性への気づきを促す質問を投げかけていた。このことから、支援者は単に「修正内容」を指示するのではなく、「今のレポートに足りないもの」を学習者に自ら気づかせる工夫をしている。

また、支援者は学習者のレポートだけでなく、学習者が頭の中で考えていることにも注意を払っていることが窺える。実際、支援者はレポートの問題点を指摘する前に、学習者が「言いたかったこと」を口頭で説

<p>大学生が行うインフォーマル学習の意義 —社会人として身につけるべき能力を育成するために—</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>はじめに 大学での構造的な学習は、フォーマル学習である一方、大学生はアルバイトやサークル活動などを通して、インフォーマル学習を行うことができる。(中略) では、大学生が社会人として求められる能力を身につけるために、インフォーマル学習はどのような影響を及ぼすのか。本稿では、社会人に求められる能力を確認した後に、インフォーマル学習がこの能力に与える影響について言及する。</li> <li>社会人に求められる能力 (本文省略)</li> <li>フォーマル学習としての現在の大学教育制度 (本文省略)</li> <li>社会人基礎力を磨くサークル活動 (本文省略)</li> <li>おわりに 社会人は、社会人基礎力を身につけることが求められる。社会人基礎力を手に入れるためには、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」が必要だが、大学での授業など、フォーマル学習のみからでは、すべての力を十分に成長させることは難しい。よって、大学生が社会人基礎力を向上させるためには、インフォーマル学習も取り入れることが望ましい。多様な人々と会うことで、自身の価値観を広げることができ、「チームで働く力」を効果的に養うことができる。つまり、インフォーマル学習を経ることで、社会人基礎力の向上を促進することができる。</li> </ol>
--

図6. SLA対応後の提出レポート (ケース2)

明させることで確認している。

その結果、学習者の考えがレポートの内容にうまく反映されていないというライティング上の問題を発見し、その課題の修正を指摘することに成功していた。また、他の場面でも学習者へ多くの質問をしている様子が見られ、学習者の考えに注意を払っている様子が確認された。このことから、支援者は学習者の考えを尊重した上で、課題の発見や修正の指摘を行っている。

最後に、さらに良い対応を目指すため、学習者がなぜ今回のレポートのようなミスをしてしまったのかを考えてみたい。学習者は、授業で学んだ「アルバイトやサークル活動」が「インフォーマル学習」の一種であることを、レポート執筆時に自明のものとして扱ってしまった（発言②）。

今後、学習者自身にとっての自明な部分と、そうでない部分を適切に峻別できるようになるために、支援者としてはどのような対応が考えられるだろうか。例えば、「授業で聞いた知識を基にレポートを書く時は、その知識が一般的に自明なことかどうかを、一度考えてみては」など、今後別のレポート執筆をする時にも役に立つようなアドバイスを行うことが挙げられる。

### 3.3 効果的でない対話例（ケース3）

#### 3.3.1 支援利用時のレポート

本対応は、課題2（図2）のレポートである。内容は、オンライン型の授業と対面型の授業それぞれのメリットとデメリットを踏まえ、「大学生にとって有効な」コロナ禍でのより良い授業形態を論じたものであった。そのなかで、学習者がより良いと考える授業形態について論じられた4節に注目した。対応時のレポート（図7）の第1段落では「1週間の中でオンライン授業の曜日と対面授業の曜日を決めるという方法」即ち「分散登校」のアイデアが述べられており、第2段落ではそのメリットが述べられている。

図7に示したレポートには、主に2つの問題点が存在する。1点目は、「提案がメリットをもたらす」という主張の論拠が書かれていない点である。図7の4節の下線部では、「分散登校」のメリットとして「移動費と移動時間も最小限に抑えることができる。」「オンライン授業で発生した不安を友人や先生に相談して

解決する機会を得ることができる。」の2点が挙げられている。

オンライン型と対面型を併用した授業形態の有効性

—コロナ禍でも有意義な学習を進めるには—

1. はじめに

（本文省略）

2. オンライン型の授業のメリットとデメリット

（本文省略）

3. 対面型の授業のメリットとデメリット

（本文省略）

4. オンライン型と対面型の授業形態の併用及びその方法

これまでに述べてきたオンライン型と対面型の授業のメリットとデメリットを考慮して、これら2つの授業形態を併用した授業形態について考える。2つの形態を組み合わせることで、お互いの形態のメリットをつぶしあってしまったか、新たな問題が生まれたりするのではないかという意見もあるかもしれない。しかし、どちらのメリットも活かしながらデメリットを解決する方法があるのだ。それは、1週間の中でオンライン授業の曜日と対面授業の曜日を決めるという方法だ。

1日の中で対面授業とオンライン授業が混在した場合、学生は対面授業のために学校に来ることになり、休み時間の関係によってはオンライン授業まで学校で受けるという状況が起こる。これでは、移動時間をなくして時間を有効活用することができるというオンライン授業のメリットが、対面授業のデメリットにかき消されてしまう。さらに、コロナウイルスの蔓延を止める目的でオンライン授業を取り入れているにもかかわらず、生徒同士が結局は同じ教室で接触するという本末転倒な状況にもなる。これらを解決するには生徒が学校に登校する日と登校しない日を分けることが必要であり、それによって登校日が最小限に抑えられるため、移動費と移動時間も最小限に抑えることができる。また、1週間に1度も学校に行かないということがなくなるので、オンライン授業で発生した不安を友人や先生に相談して解決する機会を得ることができる。

このように方法を工夫することでオンライン型と対面型を組み合わせた授業形態をとることが可能であり、それによって生まれる新たなメリットもある。

5. おわりに

（本文省略）

図7. SLA対応前の提出レポート（ケース3）  
（下線は本論文著者が追加した。）

しかしながら、本レポートではこの主張の根拠が無く、単なる意見に留まっている。アカデミックなレポートにおいては、主張には論拠となるエビデンスが不可欠である。

2点目は、「提案がもたらすメリットの重要性」の記述が欠けている、という点である。図7の4節の下線部にある「移動費と移動時間も最小限に抑えることができる。」という記述だけでは、大学生にとってどのように「有効」であるのか、という具体性が不足しており、より踏み込んだ主張が必要とされていた。

### 3.3.2 支援者と学習者の対話

本項では、対応の中で上記2つの問題点の修正をめぐって学習者と支援者の間でどのようなやりとりが行われたのかをみていく。第4節第2段落に関する対話を表3に示した。

まず、1つ目の問題点をめぐる対話に注目したい。発言③で、支援者は「どういうデータが必要だと思いますか」と学習者に問いかけを行っている。しかし、これに対して学習者は、具体的にどのようなデータが必要かについては答えていない（発言④）。これを受けて支援者は、「例えば、これを行っている事例紹介とか。」と先ほどの問いかけに対して自らが答えを提案している（発言⑤）。

同様のやりとりは、2つ目の問題点をめぐる対話でもみられた。発言⑪・⑲で、支援者は、「（移動にかかる費用や時間を）抑えることでどうなるのか」という問いかけを学習者に行っている。これに対して学習者が沈黙していると（発言⑲）、支援者は「時間を有効活用するところですよ」と先ほどの問いかけに対して自ら答えを提案した（発言⑲・⑳）。

このように、本ケースでは、支援者は学習者に重要な問いかけを投げかけているにもかかわらず、学習者から答えを引き出す前に、自らがその問いに答えてしまうという展開が繰り返し行われた。

### 3.3.3 対応の評価

支援者のアドバイスが学習者のレポートにどのように反映されていたのかについて、図8に対応後のレポートを示した。支援者の指摘した2つの問題点への

表3. 対話表（ケース3）

番号	発言者	内容
①	SLA	他に指摘はありましたか？
②	学習者	これもです
③	SLA	これも「論拠」なんだよね。そう、なるほど……。まあ登校を分散する、これを証明するためにはどういうデータが必要だと思いますか？
④	学習者	自分的には、その、時間割を変えて、この日は行く、この日はいかないというのを分ければ、当たり前に行かなくてもいいから、移動費、移動時間は抑えられるという、なんか、そんなに説明する必要はないかなと思っちゃったんです。指摘されたら、そうだよなと。
⑤	SLA	これは感染を抑えるためというよりも、お金と時間を抑えるためということだよな。ああ、なるほど、そうであるならば、例えば、これを行っている事例紹介とか。
⑥	学習者	ああ、
⑦	SLA	用語としては「分散登校」、分散登校をやっているようなところがあるので、これがどういうメリットがあるとか、どういう考えに基づいて行われているとか、例えば県立～～学校では、このような分散登校をしているみたい、そのデータによると、やはり生徒や保護者からはこういうメリットがあるという声があった。したがって～って感じで、最小限に抑えるというメリットがあるみたいな感じで、これもデータというよりは、事例紹介ができるとより具体的な感じになるかなと、この発想みたいなのは、参考文献からとってきたとかではない？
⑧	学習者	そうです。
⑨	SLA	なら、事例紹介ができればいいのかなと思います。
⑩	学習者	（沈黙）
⑪	SLA	まああとは、その、抑えることでどうするのかという、これを抑えて、それで何ができるようになるのかとか、ここで〇〇さんが言いたいのは、学生の移動費と移動時間をどう抑えるのか、というのが論文のテーマではないですよね？
⑫	学習者	はい。
⑬	SLA	むしろ、こういうオンラインとオフラインを併用しているからそのメリットがあるんだということを言いたいですよね。
⑭	学習者	そうです。
⑮	SLA	だったら、移動費と移動時間を抑えたことで、それがどのように、併用することのメリットにつながるのかの説明が抜けちゃってる。
⑯	学習者	うん（沈黙）
⑰	SLA	だから、むしろ、そこに対する三角かもしれないですね。
⑱	学習者	ああ、
⑲	SLA	結局、〇〇さんとしては、抑えることでなにができる？
⑳	学習者	うーん（沈黙）
㉑	SLA	はい、やっぱり、時間を有効活用するということですよな。
㉒	学習者	うんうん。
㉓	SLA	だから、最小限に抑えることで、学生の自習時間が確保できるとか、そこまで、たぶん書いて欲しいということでもあるかもしれない。
㉔	学習者	はい。

修正が試みられている。1つ目の点に関しては、図8下線部aのように「学生アンケートの結果」が挿入されている。しかしながら、このアンケートの結果は、「オンライン型の授業」や「大学への入校制限」に対する結果であり、本レポートが提案する「分散登校」に対する結果ではなかった。単にそれぞれの授業形態でのメリットやデメリットを提示しただけでは、オンライン型と対面型の授業を「組み合わせる」という「分散登校」の有効性の根拠とすることは難しい。そのため、この修正では1つ目の問題点を解決したとは言えない。

また、2つ目の点に関しては、図8下線部bのよう



に「時間の有効活用」「自由時間の増加」という例が追加されていた。しかしながら、この記述だけでは具体性に乏しく、「提案がもたらすメリットの重要性」を示すには論拠が不足していた。対応前と対応後のレポートを比較すると、対応前の2つの問題点に関してそれぞれ修正が行われたものの、いずれも十分な解決には至らなかった。

も学校に行かないということがなくなるので、オンライン授業で発生した不安を友人や先生に相談して解決する機会を得ることができる。

このように方法を工夫することでオンライン型と対面型を組み合わせた授業形態をとることが可能であり、それによって生まれる新たなメリットもある。

(後略)

図8. SLA対応後の提出レポート(ケース3)  
(下線は本論文著者が追加した。)

オンライン型と対面型を併用した授業形態の有効性

—コロナ禍でも有意義な学習を進めるには—

(前略)

#### 4. オンライン型と対面型の授業形態の併用及びその方法

これまでに述べてきたオンライン型と対面型の授業のメリットとデメリットを考慮して、これら2つの授業形態を併用した授業形態について考える。2つの形態を組み合わせることで、お互いの形態のメリットをつぶしあってしまったたり、新たな問題が生まれたりするのではないかという意見もあるかもしれない。しかし、どちらのメリットも活かしながらデメリットを解決する方法があるのだ。それは、1週間の中でオンライン授業の曜日と対面授業の曜日を定めるという方法だ。

1日の中で対面授業とオンライン授業が混在した場合、学生は対面授業のために学校に来ることになり、休み時間の関係によってはオンライン授業まで学校で受けるという状況が起こる。これでは、移動時間をなくして時間を有効活用することができるというオンライン授業のメリットが、対面授業のデメリットにかき消されてしまう。さらに、コロナウイルスの蔓延を止める目的でオンライン授業を取り入れているにもかかわらず、生徒同士が結局は同じ教室で接触するという本末転倒な状況にもなる。これらを解決するには学生が分散登校をして、登校日を最小限に抑えることが必要である。これによって移動費と移動時間を最小限に抑えられるため、学生が時間を有効活用したり、自由時間を増やしたりすることができる。  
植村によると、オンライン型の授業に関する学生アンケートの結果、複数回答可の選択肢の中で、「通学にかかる時間・経費が浮いた」と回答した学生は回答者全体の8割に及んだ。また、「どんな場所でも受講できる」「自分のペースで勉強できる」と回答した学生の割合も非常に高い(植村 2020, p.23)。さらに、学生の不安を軽減することにもつながる。橋本によると、学生は大学への入構制限により、友人づきあいやサークル活動などを中心とした社会的なつながりの形成・維持に困難を感じている(橋本 2021, p.15)。分散登校という措置をとれば、1週間に1度

本ケースにおいて、レポートに十分な改善が見られなかった理由について、対応における支援者の発話に注目して考察してみたい。まず、対話の中で繰り返された展開を整理すると以下ようになる。

Step1: 支援者がレポートに不足している部分に関して問いかけを行う。(発言③/⑪・⑭)

Step2: 学習者が上記問いかけに応じない、あるいは応じることができない。(発言④/⑳)

Step3: 支援者が自らの問いかけに対して答えを述べてしまう。(発言⑤/㉑)

問題となるのはStep3である。支援者が問いかけに対して学習者よりも先に答えてしまうと、答えに辿り付くプロセスを学習者自身が経験していないため、学習者が自ら答えを出したことにならない。実際、対応後のレポートでは、上記やりとりに対応する修正が十分に機能していない部分がみられた。どのように修正すれば良いかを提示する前に、現状の問題点への理解を促すような対応が必要である。

では最後に、学習者が支援者の問いかけに答えられない場合、支援者は実際にどのような対応を行うべきか考えてみたい。まず、学習者が問いかけを理解していないと考えられる場合では、支援者の問いかけの意味が正しく学習者に伝わっていない可能性が考えられる。例えば本ケース(発言①～⑩)において、支援者が、登校を分散する(メリット)ことを証明するために必要なデータは何か(発言③)と問いかけているのに対して、学習者は、必要なのは「分散登校」ではなく「オンライン型授業での移動費や移動時間の節約効果」を証明するデータであると誤解している様子が窺える(発言④)。このことから、支援者は、学習者に理解を促したい要素が果たして本当に学習者に伝わっ



ているのかを、慎重に確かめることが重要である。

また、学習者が問いかけの内容を理解できていても応じられない場合は、直接答えを提示するのではなく、質問の仕方を変えて、同じ内容を問いかけるという方法が考えられる。例えば本ケース（発言⑪～⑳）では、発言⑱で支援者が行った問いかけに対して学習者は沈黙してしまう（発言㉑）。ここでもし、これを受けて支援者が「移動費や移動時間を浮かせるなら、全面オンラインの方が良いと思うけど、なぜ対面と併用しなければいけないと思うの？」などと具体的な問いかけに言い換えることで、学習者の思考を促すことができる可能性がある。

#### 4. 結論

以上、ライティング支援における支援者（SLA）と学習者の対話を分析し、ライティング支援として効果的なのはどのような対話方法であるのかを検討した。その際に「課題の指示に沿ってレポートを作成する」というライティング支援を具体例として検討してきた。

本稿では、支援対応後に学習者が能動的に原稿を修正するのは学習者自身が支援者の意図を正確に理解した場合に限る、という前提で対話を評価してきた。この意味で、修正するという行為に結びつきやすいと思われる支援者の対話では、それぞれで工夫した発問や応答が行われており、その中には特に次の3つの要素が含まれていることがわかった。

##### ① レポートの問題点の的確な分析

まず重要なのは支援者がレポートの問題点を的確に分析することである。課題の指示に対応させるという支援においては、課題の指示とレポートの問いが関連性を持つかどうかを支援者自身で分析し、問題を的確に把握できなければならない。この分析に失敗すると学習者へ適切な指摘を行うことができない。

このための具体的な方法としては、学習者自身に課題やレポートの内容を説明してもらうことが有効であった。支援者は限られた時間の中で、即時にレポートの問題点を把握しなければならないため、効率的に要点を把握することが必要となる。さらに、学習者側も、自分自身の書いたレポート内容を他者に説明する過程のなかで、問題点に気づきやすくなる。また対話

のきっかけとしても有効な方法だといえる。

##### ② 課題に気づかせる工夫

レポートの問題点の分析ができていても、学習者にその点を伝えるには工夫が必要である。レポートが課題の指示に沿っていないことを一度説明するだけでは、学習者に理解を促すことは難しい。支援者は教えるようとする姿勢ではなく、どうすれば気づいてもらえるかという視点を持つことが重要である。学習者の深い理解や思考を促すには、支援者から教えるよりも、学習者自らが気づく方が効果的である。

問題点に気づかせるための方法については、説明の言い換え、繰り返しが有効であった。同じ内容であっても表現を変えたり、具体例を提示したりする。要点については気づくまで繰り返し問いかけることが効果的であった。学習者が気づくまであきらめず、何度でも対話を続ける姿勢が重要だといえる。

##### ③ 一緒に考えながらアドバイスを送る

レポートの問題点を解決する方策は無数にあり得る。支援者に求められる姿勢とは、修正のアドバイスとして自らの意見を一方的に押し付けるのではなく、学習者と共に考えることである。対話的に考えて答えを出すように導く発問や、支援者からの提案に納得してもらうまで対話を続けていく姿勢が大切であった。ケース3で見られたように、レポートの修正案を支援者のみで考えて提案することは、修正につながりにくい可能性がある。また、この修正提案の段階で学習者と支援者の対話が成立しない場合には、学習者が支援者の意図を理解できていない可能性がある。その際は、学習者のレポートの問題点を理解させる段階に戻り、対話を重ねる必要がある。加えて、今後、学習者が取り組むべき課題を説明し、学習者の長期的なライティング能力向上に貢献するアドバイスが送れるとより良いと考えられる。

以上をまとめれば、ライティング支援において支援者はレポートを的確に分析する能力と、それを伝える工夫をしながら対話する能力を備えることが重要である。対話においては、一方的に教えるというのではなく、気づかせるという視点に立つべきである。また、修正の方策については、支援者と学習者で対話を繰り返しながら、共に考えるという姿勢が重要である。

## 謝辞

本研究は、東北大学学習支援センターにおけるライティング部会の2021年度の活動の成果としてまとめたものである。本研究を進める中で様々なアドバイスやサポートを頂いた学習支援センターのスタッフ、ライティング部会の現・旧メンバー、その他SLAサポートの活動にご支援いただいているすべての皆様に感謝を申し上げたい。

## 注

- 1) SLAについては、東北大学学習支援センターホームページ (<http://sla.cls.ihe.tohoku.ac.jp/>) や、同センターの定期発行物を参照されたい。
- 2) SLAサポートのライティング支援としては、他にも、日本語を第1言語としない学生（留学生等）の日本語ライティング支援も行っている。日本語としてのネイティブチェックの場として利用する学生は、主に研究生や大学院生である。
- 3) このうち2名は2回利用したため、合計の学習者数は6名となっている。また、分析した対応は8件であったが、結果と考察の章ではその内の3件のみを提示した。その理由は、省略した対応は、提示したいずれかのパターンに含まれる分析結果であったためである。
- 4) テーマと問いの違いについて本稿では、テーマをレポートが扱う学術分野の範囲を示し、問いをレポートがその範囲の中で具体的に取り組む課題として表記することになっている。
- 5) レポートの掲載については「はじめに」と「おわりに」を取り上げ、本論や参考文献、引用情報など、本論で扱いたい問題との関連が薄い箇所は省略して表示している。一方で授業では、引用の方法や参考文献の記載、論理的つながりなど多様な点からのライティング教育がおこなわれていることも追記しておく。
- 6) 支援者が課題の指示を対応以前から把握しているという点については、当該授業の相談が同時期・同内容で頻繁に行われており、支援者は以前にも複数件対応し、また、当該授業の担当教員が課題の指示文を支援者へ事前に共有していたことから判断した。

## 参考文献

- 縣拓充・玉田優花子・木村真理子・相原貴次（2019）「レポートライティングにおける「問いを立てること」の支援方法の検討」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5巻，pp. 121-134.
- 江口聡・大島純・大島律子（2007）「協同問題解決を支援するカード型補助教材の開発と評価」『日本教育工学会論文誌』，第31巻第2号，pp. 239-247.
- 伏木田稚子・安斎勇樹・伊藤奈央・山内祐平（2016）「問いの生成を起点とする論証型レポート作成の支援—初年次教育を事例として—」『京都大学高等教育研究』第22号，pp. 107-110.
- 井伊葉穂子（2020）「論文作成における仲間と教師のコメント」，石黒圭・烏日哲編著『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか』ココ出版，pp. 97-119.
- 石黒圭・烏日哲編著（2020）『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか』ココ出版.
- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編（2019）『大学におけるライティング支援』東信堂.
- 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室（2021）「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について（調査結果のまとめ）」，p.14，[https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt\\_daigakuc03-000018152\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf)（最終閲覧2023年1月4日）.
- 佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄編（2015）『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』大修館書店.
- 鈴木宏昭編（2009）『学びあいが生み出す書く力』丸善ブラネット株式会社.
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理学と実践活動』青山学院大学，第51巻，pp. 154-166.
- 玉田優花子・伊藤愛莉・縣拓充（2021）「ライティング相談窓口利用者のレポート改善の傾向と改善につながる支援方法」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7巻，pp. 281-289.
- 烏日哲（2020）「論文作成における表現修正のリソース」，石黒圭・烏日哲編著『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか』ココ出版，pp. 27-47.



【報告】

# オンラインと対面を融合した入試広報活動の展開 －2022（令和4）年度の取り組みを中心に－

宮本友弘<sup>1)\*</sup>，久保沙織<sup>1)</sup>，南 紅玉<sup>2)</sup>，倉元直樹<sup>1)</sup>，長濱裕幸<sup>1)3)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 入試センター，

2) 札幌医科大学，3) 東北大学大学院理学研究科

新型コロナウイルス感染症の感染拡大が始まってから、教員向けの入試説明会、高校生向けの進学説明会・相談会、オープンキャンパスといった入試広報活動はオンラインでの実施に移行したが、2022（令和4）年度は、対面による活動を本格的に再開した。本稿では、オンラインと対面で展開された3つの入試広報活動を概観し、今後の入試広報活動におけるオンラインと対面の適切な融合に向けての課題を検討した。その結果、オンラインと対面の棲み分けは距離・時間の克服という観点だけでは難しいこと、受け手側の居住地域特性や情報ニーズを把握し、それに適った方法を選択することが重要であること、とくにオープンキャンパスでは対面に比べてオンラインでは訴求力が低下することを提起した。加えて、広報活動の効果測定のための指標と、オンラインによる海外向けの入試広報活動における課題も示した。

## 1. はじめに

### 1.1 入試広報活動におけるオンライン活用の進展

2020（令和2）年に新型コロナウイルス感染症の感染拡大が始まってから3年が経過した。この間、入試広報活動においても感染拡大防止のための措置が強く求められてきた。このため、コロナ禍の初期においては、全国的に対面による実施からオンラインによる実施への移行が急速に進んだ（倉元ほか 2022: 99-101）。東北大学においても、いち早くオンラインへの切り替えに着手した。

東北大学の入試広報活動は、①高校訪問、②入試説明会（主に高等学校等の教員対象）、③進学説明会・相談会（主に高校生・受験生、保護者対象）、④オープンキャンパスの4種類（倉元ほか 2020: 57）からなる。このうち、高校訪問<sup>1)</sup>以外の3つの活動については、2020（令和2）年度は、対面での実施はすべて中止となり、オンラインで実施することになった。それぞれの活動の名称には「オンライン」が付されて、オンライン入試説明会、オンライン進学説明会・相談会、オンラインオープンキャンパスとして実施された。ただし、後述するように、オンラインの具体的な形態に

は異同がある。

表1に示した通り、2020（令和2）年度以降も、3つの活動のオンラインでの実施は、改善を加えながら2022年（令和4）年度まで継続されている。こうした背景には、コロナ禍が依然として終息しないこともあるが、2020年7月に策定された「東北大学ビジョン2030（アップデート版）」（東北大学 2020: 3）によるところも大きい。そこでは、「距離・時間・国・文化等の壁を越えた多様な学生の受入れ推進」の一環とし

表1. コロナ禍における入試広報活動の実施状況

種類	形態	年度別実施状況		
		2020	2021	2022
入試説明会	オンライン	実施	改善実施	継続実施
	対面	中止	一部再開	一部再開 新規実施
進学説明会・相談会	オンライン	実施	改善実施	改善実施
	対面	中止	中止	再開
オープンキャンパス	オンライン	実施	改善実施	改善実施
	対面	中止	延期・中止	再開

注) 高校訪問は除く

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学高度教養教育・学生支援機構 tomohiro.miyamoto.b2@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1



で、「オンラインを活用して国内外を対象とする高大接続プログラムやオープンキャンパス等を機動的に展開」が掲げられている。こうした大学の方針のもと、オンラインによる入試広報活動は推進されてきた。

## 1.2 入試広報活動における対面の再開

入試広報活動のオンラインへの移行には、これまで地理的に参加が難しかった地域からの高校生等の参加を促進する（久保 2022: 76-77）といった長所がある。一方では、参加者に及ぼす効果においては対面よりも劣るという短所も示唆されている。例えば、毎年、本学新入学者を対象に実施するアンケートでは、オープンキャンパスへの参加が入学した学部等の志望決定にどう影響したかについて尋ねているが、2020（令和2）年度入学者では、従前のオープンキャンパス参加経験者のうち「決め手となった」と回答した者が39.2%であったのに対し、2021（令和3）年度入学者では、前年度のオンラインオープンキャンパス閲覧経験者のうち「決め手となった」と回答した者は9.6%にすぎなかった（久保 2022:77）。

さらに、新型コロナウイルス感染症の感染機序や対処についての理解が進む中、学内外からは対面の再開を望む声が聞こえるようになった。これらが後押しとなって、2021（令和3）年度は、対面による入試広報活動が徐々に再開された。まずは、入試説明会のうち、各学部の教員が参加する仙台会場が対面で実施された。また、オープンキャンパスについても、対面での再開が企図されたが、新型コロナウイルス感染症の第5波と時期が重なって中止に至った（宮本 2022: 195-198）。

2022（令和4）年度に入ると、対面の再開への動きは加速し、表1に示す通り、3つの活動すべてが対面で実施された。このように、3年間に渡るコロナ禍での東北大学の入試広報活動は、1年目は対面の中止とオンラインへの移行、2年目はオンラインを継続しつつも対面の試行的な再開、3年目はオンラインの継続とともに対面の本格的な再開という経緯を辿った。

こうしたオンラインと対面による入試広報活動の実施は、今後の東北大学の方針とも合致している。本学の第4期中期計画においては、「エビデンスに裏付け

られた新たなアドミSSIONの展開」が掲げられ、ここでは、「アドミSSION・ポリシーに合致した多様な学生を広く国内外から受け入れるため、オンラインと対面を融合した各種の高大接続プログラムを機動的に展開する」（東北大学 2022: 7）と明記されている。ここでいう「融合」とは、オンラインと対面を併用する形態のことを指す。倉元ほか（2020: 67）によれば、これからの入試広報活動の課題として、「従来からの対面型<sup>2)</sup>、学内型の活動と、刻々と進化を続ける発信型の活動の特徴を見出し、相補的に効果的なベストミックスを探ること」が提起されているが、この課題の解決に向けた取り組みは、本学においては今後ますます重要となってくるであろう。

以上を踏まえて、本稿では、2022（令和4）年度にオンラインと対面で実施された入試説明会、進学説明会・相談会、オープンキャンパスについての概要を報告する。それらを足場にして、今後の入試広報活動におけるオンラインと対面の適切な融合に向けての課題を探っていききたい。

## 2. 入試説明会

### 2.1 オンラインによる取り組み

#### 2.1.1 実施概要

従前の対面による入試説明会では、全国に会場〔直近の2019（令和元）年は21会場〕を用意し、高校教員を集めて入試センター教員が入試についての説明と質疑応答を行う。ただし、仙台会場のみ学部教員も参加して分科会方式で実施する。

オンライン入試説明会とは、入試センター教員の担当分をビデオ会議システム（Zoom ミーティング）に切り替えて実施したりリアルタイム型の説明会である。実施単位をセッションと呼び、1セッションあたりの時間を60分、定員を20名（20回線）とした（詳しくは、久保ほか 2021a: 394-396）。2年目の2021（令和3）年度には、前年度の実施結果を踏まえて、参加者の居住地域ごとに設定したセッションを廃止し、すべてのセッションを地域フリーとし、また、実施時間帯を変更する等、実施仕様を改善した（詳しくは、久保・宮本 2022: 170-171）。2022（令和4）年度は、それによって実施した。

表2. 申込・参加状況

	実施回数	申込者数	参加者数	参加率
2020	39回	273	226	82.8
2021	18回	216	174	80.6
2022	18回	119	100	84.3

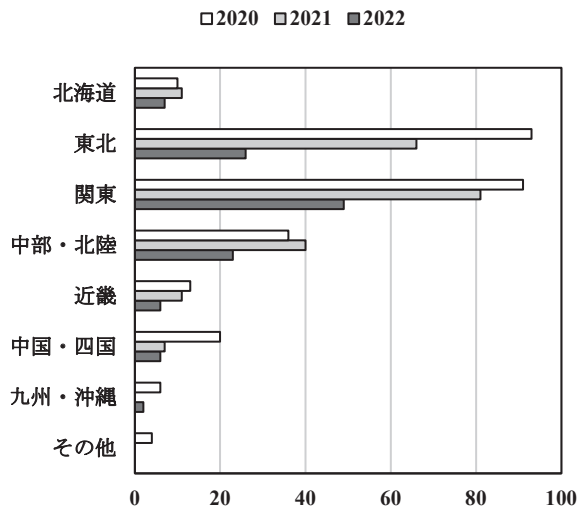


図1. 地域別の申込者数 (人)

表3. 説明会の時期 (%)

	ちょうど良い	早すぎる	遅すぎる
2020	89.5	3.3	7.2
2021	100.0	0.0	0.0
2022	100.0	0.0	0.0

表4. 曜日・日時設定 (%)

	特段の不都合はなかった	参加しにくい時間設定だ
2020	91.4	8.6
2021	94.3	5.7
2022	91.2	7.0

表5. 説明会の内容 (%)

	よくわかった	大体わかった	情報が不十分だ
2020	54.6	42.8	2.6
2021	67.0	33.0	0.0
2022	67.9	32.1	0.0

表6. 配布資料 (%)

	十分な内容だ	多すぎる	足りない
2020	95.4	1.3	3.3
2021	97.2	0.9	1.9
2022	96.2	0.0	3.8

表7. 説明の進め方, プレゼンテーション等 (%)

	わかりやすかった	わかりにくかった
2020	98.7	1.3
2021	99.1	0.9
2022	100.0	0.0

## 2.1.2 実施結果

### (1) 申込・参加状況

表2は、各年度の申込・参加状況を示したものである<sup>3)</sup>。2022（令和2年度）の申込者数を見ると、同じ仕様で実施した2021（令和3）年度と比較して大きく減少した。参加率には大きな変動はなかった。地域別の申込者数（図1）を見ると、東北地方の減少幅が著しく大きかった。対面による仙台会場の再開（2.2.1参照）が影響していると考えられる。

### (2) 事後アンケートの結果

事後アンケートの結果を表3～表7に示した。回答者数（回答率）は、2020（令和2）年度は152名（67.3%）、2021（令和3）年度は106名（60.9%）、2022（令和4）年度は57名（57.0%）であった。2022（令和4）年度の結果は、いずれの項目においても、過去2年間と同様に肯定的な回答が大半を占めた。表3、4からは、これまで設定してきた実施時期・日程には重大な瑕疵はないと考えられる。また、担当者である入試センター教員は、共同で説明会の内容や資料を毎年更新し、説明やプレゼンの仕方について意見交換と工夫を重ねてきたが、そうした取り組みによって、表5～7からは、参加者にとって説明会の質が良好な水準で維持されていることが示唆された。

## 2.2 対面による取り組み

### 2.2.1 仙台会場

入試説明会のうち、各学部の教員が参加する仙台会場は2021（令和3）年度に再開した。会場は、従来通り、仙台国際センターを使用し、仙台市の「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う仙台市の事業及び施設等の取り扱いに係るガイドライン」に従って実施した。このため、2021（令和3）年度の定員は、会場の収容定員の50%とした。2022（令和4）年度は、同ガイドラインが改訂されたため、収容定員通りで実施した。

表8に参加者数を示した。2022（令和4）年度は、コロナ禍直前の2019（令和元）年度と同等の水準に回復した。また、都道府県別の参加者数を見ると（図2）、2021（令和3）年度、2022（令和4）年度ともに、宮城県が最も多く、次いで、福島県、山形県、岩手県、青森県が続き、これら東北地方の5県で参加者の9割

表 8. 仙台会場の参加人数（人）

年度	2019	2021	2022
人数	232	142	211

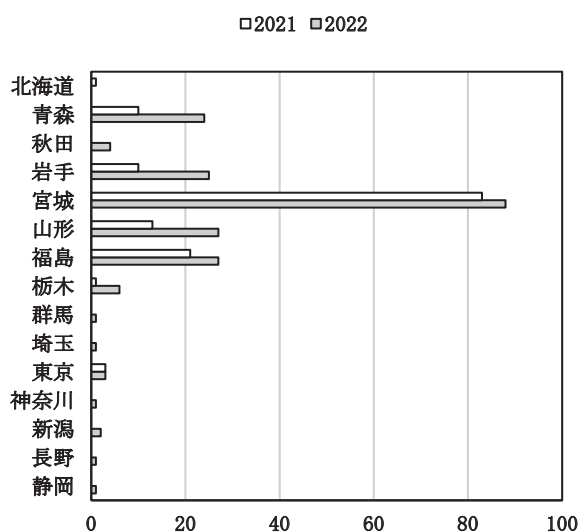


図 2. 都道府県別の参加者数（人）

以上を占めていた。先述した通り、東北地方においてはオンライン入試説明会への申込者数が大幅に減少しているが、その原因として、仙台会場の再開が影響していることが示唆される。両者はトレードオフの関係にあることがうかがえる。

## 2.2.2 東北 5 県における新しい取り組み

従来の入試説明会は、東北大学が主催し、用意した会場に個々の高校教員が自由に参加する形式であった。基本的には東北大学の入試に関する説明を参加者が聞く、オーソドックスな講演会形式を取ってきた。

それに対して、2022（令和 4）年度は、新しい形の活動を試みた。具体的には「高大接続改革に向けての東北大学－宮城県高等学校進路指導研究会進学部会情報交換連絡会（略称、情報交換連絡会）」の活動を基盤に、類似の内容を東北地方の各県へ展開したものである。同連絡会は2015（平成27）年度入試における当時の新指導要領の下での大学入試センター試験「理科」への対応をきっかけに発足した「平成27年度入試に向けての東北大学－宮城県高等学校進路指導研究会進学部会情報交換連絡会」（渡邊 2012）から発展したもので、ここ数年は、年度末に「仙台市内六校会」と称する組織を中心に宮城県内にある10校弱程度の進学

校と東北大学入試センター教員が当該年度に実施した入試を主たる対象にひざ詰めで具体的でかつ詳細な意見交換を行ってきた。この活動をモデルに東北各県で既存の県内進学校のネットワークや進路指導関連組織と連携した意見交換の場を設ける試みを始めたものである。なお、実施時期は年度明けの6～7月とした。

こうしたネットワークや組織を構成する高校は、東北大学への志願者を多く抱えており、本学の入試に対しての「当事者性」（宮本 2021: 8）が強い。そして、当該のネットワークや組織では、本学の入試に関する情報交換会や研修会等が開かれ、一種の「コミュニティ」として機能している。そうしたコミュニティへ直接的に働きかけるという意味で、今回の活動をコミュニティ・アプローチと呼ぶ。実際には、県ごとに状況が異なり、活発に組織が機能している県、形だけの組織しかない県、対応する組織自体が見当たらない県もある。これまで、各県の事情に応じて方法を調整しながら、5県すべてにおいて実施した。詳細については別稿に譲りたいが、本学の新しい試みには参加者からはおおむね肯定的な感想が寄せられている。

2019（令和元）年度以降、東北大学入学者に占める東北地方出身者の割合が関東地方出身者を下回っている。地元地域の高校の教育力を支えることも本学の役割の1つである。コミュニティ・アプローチはそれに資することが期待できる。

## 3. 進学説明会・相談会

### 3.1 オンラインによる取り組み

#### 3.1.1 オンライン進学説明会・相談会

オンラインによる進学説明会・相談会は、2つの形態で実施された。1つは、主に「説明会」の部分を担当「オンライン進学説明会・相談会」という名称の特設サイトを設置した。同サイトは、各学部から提供された学部紹介等の動画を中心としたオンデマンド型のコンテンツで構成された（詳しくは、久保ほか 2021b: 58-60）。

2020（令和元）年度から取り組まれたが、2年目のアクセス状況は低下した（表 9）。また、先述した新入学者アンケート（1.2参照）によれば、入学前において特設サイトの閲覧経験者は、2021年度入学者（N = 2,388）

表9. アクセス状況

	実施期間	PV 数	訪問者数
2020	6/2-3/31	153,162	52,077
2021	6/21-3/31	72,618	27,433

注) PV 数：ページビュー数

表10. 志望決定に対する影響 (%)

	決め手となった	参考に なった	あまり関係 なかった	全く無関係
2021 入学 (N=383)	8.1	76.8	11.7	3.4
2022 入学 (N=360)	6.4	78.3	12.5	2.8

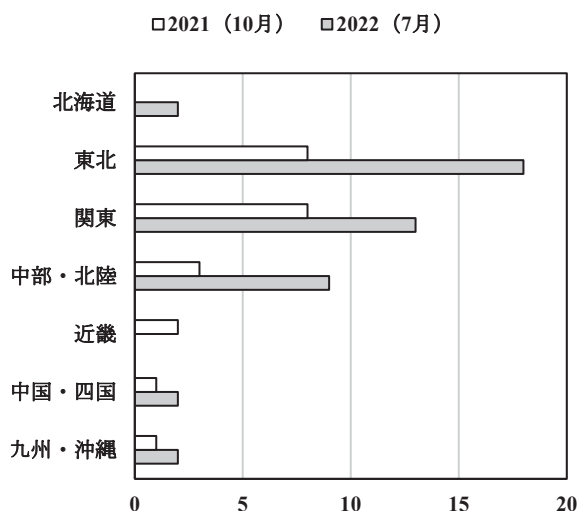


図3. 地域別の申込者数 (人)

では16.2%, 2022年度入学者 (N = 2,417) では15.0%に過ぎなかった。さらに、閲覧経験者のうち入学した学部等への志望決定に対する影響をみると (表10), 「決め手となった」と回答したのは両年度ともに1割未満であった。

以上に加え、オンラインオープンキャンパス (後述) とコンテンツが重複すること、さらには、各学部担当者の負担軽減が勧告され、2022 (令和4) 年度は、オンライン進学説明会・相談会の特設サイトを廃止し、オンラインオープンキャンパスと統合することになった。

### 3.1.2 オンライン進学相談会

#### (1) 実施概要

オンラインによる進学説明会・相談会のもう1つの

形態は、入試センター教員によるリアルタイム型の個別相談会で、「相談会」部分を担うことから「オンライン進学相談会」と呼称された。

オンライン進学相談会は2020 (令和2) 年度から始まったが、実施の仕様がめぐっては試行錯誤が続いた。2021 (令和3) 年1月、7月と2回の実施を経て、同年10月の実施の際に仕様が固まった。実施期間は2日間、1回あたりの時間は15分、定員は1名、担当者ごとに1日9回の実施とした (詳しくは、久保・宮本 2021: 76-77)。この仕様にに基づき、2022 (令和4) 年度は7月と10月に実施することとなった。

#### (2) 実施結果

ここでは、現時点で終了している2022 (令和4) 年7月の実施結果を報告する。その際、同じ仕様で実施した直近の2021 (令和3) 年10月の結果と比較する。

2022 (令和4) 年7月では各日4名ずつが担当し、計72回、2021 (令和3) 年10月では各日3名ずつが担当し、計54回であった。申込者数をみると、2022 (令和4) 年7月は46名 (充足率63.9%) であり、2021 (令和3) 年10月の23名 (充足率42.6%) よりも増加した。また、地域別の申込者数をみると (図3)、東北地方、関東地方、中部・北陸地方において前回よりも大幅に増加した。これらの3つの地域は、長らく東北大学志願者数において上位3位を占めていることから、オンライン進学相談会が本学志願者の間において認知され、定着しつつあることが示唆された。また、これら以外の地域でも微増しつつあり、全国的に広がりを見せている。

事後アンケートの結果 (回答者数33名) をみると、「求める情報が得られたか」、「東北大学への志望が強くなったか」の項目では、9割以上が肯定的な回答であり、これまでの結果 (久保・宮本 2021: 78-80) と同様であった。オンライン相談会が、参加者の本学志願を促すことに有効であることが確認された。

### 3.2 対面による取り組み

#### 3.2.1 実施概要

2022 (令和4) 年度は、3年ぶりに対面による進学説明会・相談会を再開し、札幌 (7月3日)、東京 (7月17日、18日)、静岡 (6月27日)、大阪 (6月12日)、



表11. 共催大学

	2019	2022
札幌	宮城教育大学, 筑波大学, 新潟大学, 金沢大学	群馬大学, 茨城大学, 名古屋大学
静岡	山形大学, 福島大学, 筑波大学, 新潟大学	山形大学, 群馬大学, 茨城大学, 名古屋大学, 名古屋工業大学
大阪	筑波大学	群馬大学, 名古屋大学, 名古屋工業大学
福岡	(共催なし)	広島大学

福岡（8月8日）の5都市で開催した<sup>4)</sup>。東京会場は、これまでの実績から相当の混雑が予想されたので今回はじめて2日間に分けて実施した。また、東京会場を除き、他大学との共催とした（表11）。

プログラムは、これまでと同様で、入試センター教員による入試解説、各学部からの教員による学部紹介、事務職員による住居・奨学金の説明、学生による大学紹介と、共催大学による説明といった講演についての時間割が組まれ、複数の部屋を使って並行して実施された。また、個別相談用の部屋も用意され、それぞれの相談ブースが常時設置された。

なお、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、定員を各会場の収容定員の50%までとし、さらに参加にあたっては完全予約制とした。また、応募者数が定員を超える場合は抽選としたが、抽選となった講演は、東京会場で数コマあるだけであった。

### 3.2.2 実施結果

#### (1) 参加状況

図4は、各会場の参加者数を示したものである。比較のため、前回の2019（令和元）年度のデータも併記した。2022（令和4）年度は、前回と比べ、静岡会場以外はすべて減少した。とくに、札幌、大阪、東京の減少幅が大きかったが、新型コロナウイルス感染症の感染状況から、これらの都市では感染に対する警戒心がより強かったせいかもしれない。ただし、札幌については、近隣の進学校の行事日程と重なったことも一因であることが後に判明した。

#### (2) 事後アンケートの結果

事後アンケートの回答者は、札幌42名、東京378名、静岡115名、大阪49名、福岡13名であった。まず、今回の進学説明会・相談会の情報については、東北大学

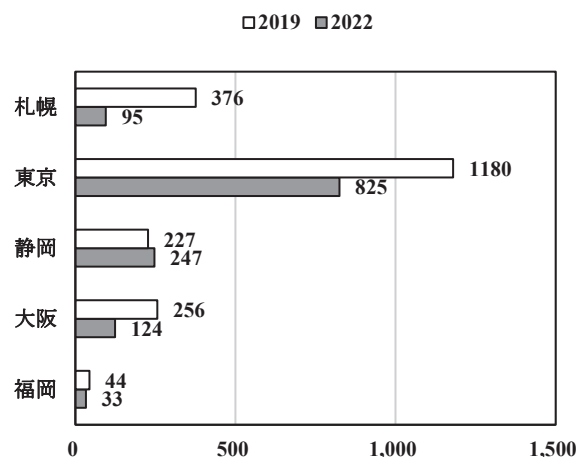


図4. 各会場の参加者数（人）

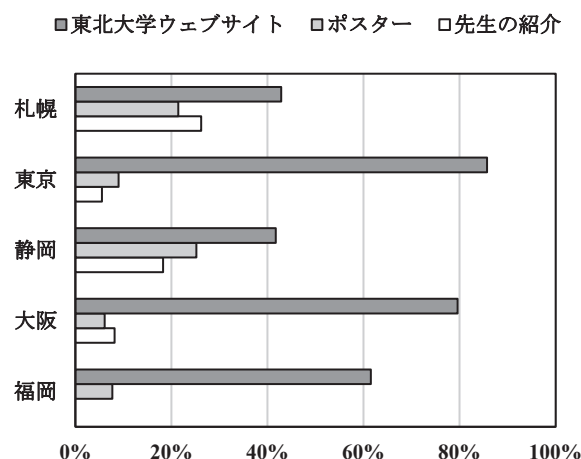


図5. 情報の入手方法（%）

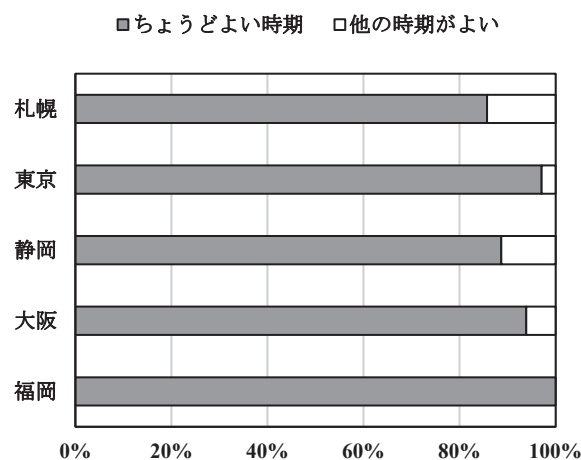


図6. 開催時期（%）

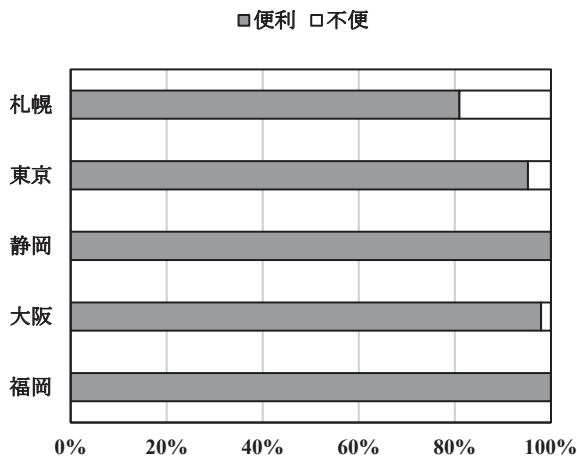


図7. 会場までのアクセス (%)

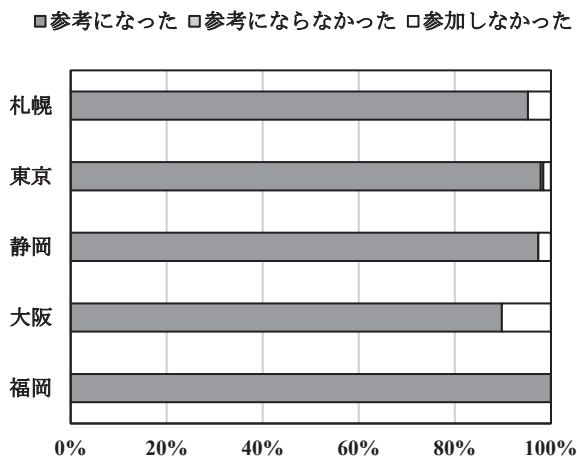


図8. 講演内容 (%)

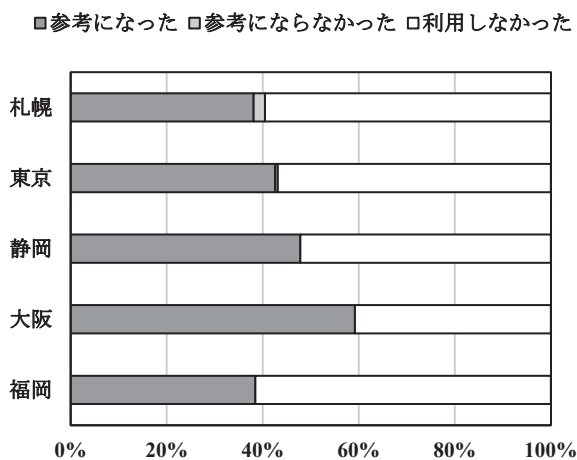


図9. 個別相談 (%)

のウェブサイトで知った者がいずれの会場においても最も多かった(図5)。また、札幌と静岡では、学校等に掲示されたポスター、教員による紹介などで知った者も他よりも相対的に多かった。地域によって周知方法をきめ細かく調整することの重要性が示唆された。

開催時期(図6)や会場までのアクセス(図7)についてはいずれの会場でも8割以上が肯定的な回答であった。ただし、札幌については会場までの利便性に不満を感じている者が一定数いるようであった。

講演内容(図8)については「参考になった」とする回答がすべての会場で8割以上を占めた。参加者にとって適切な情報提供がなされていたと考えられる。一方、個別相談(図9)については、各会場の4割～6割程度の者が「利用しなかった」と回答した。相談ブースでは飛沫防止用のシールドを設置する等、感染防止に努めたものの、対面での会話は敬遠されやすいことがうかがえた。なお、5会場すべてにおいて参加者が感染したというケースは無く、感染対策は有効に機能したと考えられる。

## 4. オープンキャンパス

### 4.1 オンラインによる取り組み

#### 4.1.1 実施概要

オンラインオープンキャンパスは、この3年間継続された。基本的な構成は、入試センターが運営する特設サイトと、各部署が運営する専用サイトからなる。入試センターの特設サイトでは、各部署の専用サイトへの誘導と全学的なコンテンツを掲載する。また、各部署の専用サイトは、各部署の自由裁量で運営し、研究紹介、模擬講義、施設公開、キャンパスツアー等についてのオンデマンド型及びリアルタイム型のコンテンツを掲載・発信する。その際、各部署には、独自のサイトを立ち上げる方式と、入試センターが用意した共通のプラットフォームを利用する方式のいずれかを選択できるようにした(詳しくは、久保 2022: 75)。

準備の都合上、公開日は、2020(令和2)年は7月29日、2021(令和2年)は6月21日、2022年(令和4年)は6月29日とばらつきがあったが、終了日はいずれの年度も3月31日までとした。

以上の実施方針や基本的な仕様は、この3年間変更

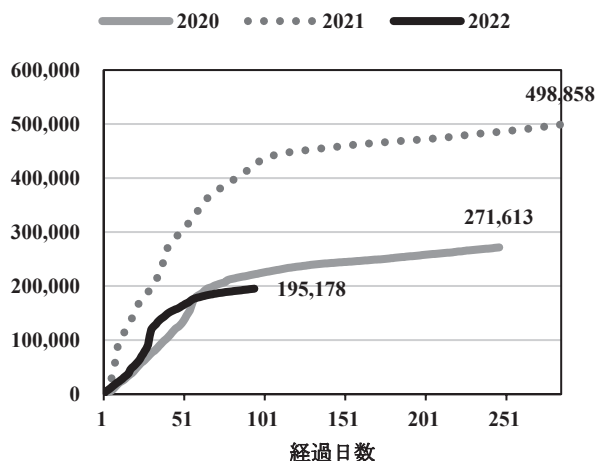


図10. 累積PV（ページビュー）数

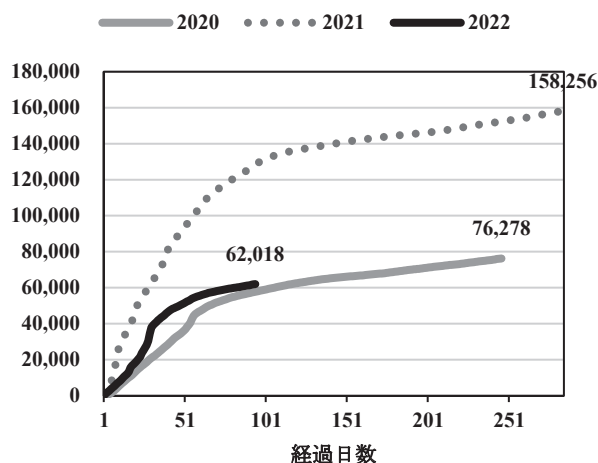


図11. 累積訪問者数

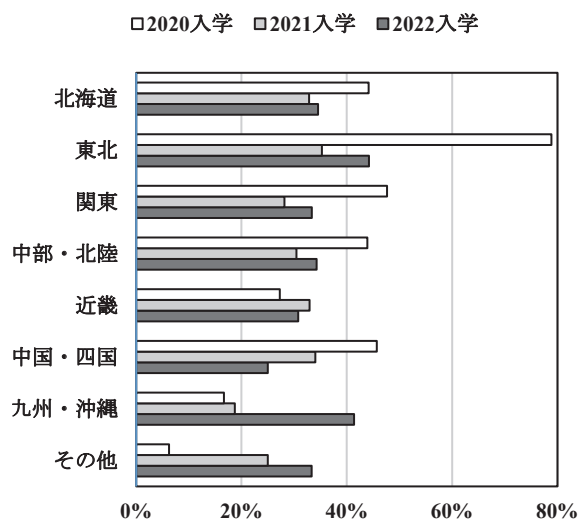


図12. 地域別の参加率（閲覧率）（%）

表12. 志望決定に対する影響（%）

	決め手となった	参考に なった	あまり関係 なかった	全く無関係
2021 入学 (N = 737)	9.6	72.0	14.1	4.2
2022 入学 (N = 889)	7.3	70.1	17.0	5.6

はない。特設サイトも同じシステムを継続使用している。ただし、デザインだけは毎年度変更している。また、各部局のコンテンツも年度ごとに更新されている。

#### 4.1.2 実施結果

2022（令和4）年度オンラインオープンキャンパスのアクセス状況として、9月末までの累積PV（ページビュー）数を図10に、累積訪問者数を図11に示した。比較のため、過去2年分のデータも起点をそろえて併記した。2つの指標ともに2022（令和4）年度は、2020（令和2）年度と同様の傾向にあった。また、2021（令和3）年度が両年度よりも多かった。この年度では、対面のオープンキャンパスの実施が試みられたが、新型コロナウイルス感染症の感染状況の悪化から、延期の上、中止に至った。その埋め合わせとしてオンラインによるリアルタイム型のイベントを実施したため、PV数、訪問者数が著しく増加したと考えられる。

一方、新入学者アンケートによれば、入学前においてオンラインオープンキャンパスの閲覧率は、2021年度入学者（N = 2,388）では31.2%、2022年度入学者（N = 2,419）では37.5%であった。コロナ禍前数年間における対面オープンキャンパスの参加率は50%台（倉元ほか 2020: 62-63）であることから、オンラインになって参加者は減少した。また、地域別にみると（図12）、近畿地方、九州・沖縄地方、その他（海外）以外では、2020（令和2）年度入学者の対面の参加率に比べて、2021（令和3）年度以降入学者のオンラインの閲覧率は減少した。対面時の参加者層が、そのままオンライン時の閲覧者層に移行しないと考えられる。一方では、オンラインによって遠隔地域からの閲覧が促される可能性も示唆された。

さらに、閲覧経験者のうち入学した学部等への志望決定に対する影響をみると（表12）、「決め手となった」

### 1. 実施単位

- 参加部局は10 学部のみとし、文学部、教育学部、法学部、経済学部、理学部、医学部医学科、医学部保健学科、歯学部、薬学部、工学部、農学部、を実施単位の基本とする。
- 各学部等において、さらに下位分類による実施単位を設けるかどうかは自由裁量とする。

### 2. 日程

- 第1 日程を7 月27 日（水）、28 日（木）、その予備として、第2 日程を9 月17 日（土）、18 日（日）とする。

### 3. 開催判断

- 原則「新型コロナウイルス感染拡大防止のための東北大学の行動指針（BCP）」のレベル1 以下で実施する。
- なお、レベル2 での開催判断は、感染状況・社会情勢を注視し、新型コロナ対策委員会及び理事（教育・学生支援担当）の判断を確認して、開催又は第2 日程（9/18・19）への延期を検討する。
- レベル2 で開催する場合は、開催日の2 週間前までには決定する。なお、この場合の感染対策は、レベル1 で計画したものと同様の対応とする。

### 4. プログラム編成

- 各日を午前の部、午後の部に分け、計4 つのブロック（下表）ごとに、プログラムを編成する。
- 各ブロックの活用方法は、各学部等の自由裁量とする。
- 各ブロックの持ち時間は2 時間半とし、参加者がその時間をおおむね過ごせるようにプログラムの時間を設定する。1 プログラムの時間が短い場合は、複数のプログラムを組み合わせる。

	午前 9:00～11:30	昼休み 11:30～13:30	午後 13:30～16:00
1 日目	ブロック 1		ブロック 2
2 日目	ブロック 3		ブロック 4

### 5. 定員

- プログラムごとに定員を設定する。
- ブロック内の各プログラムの定員を積み上げたものを当該ブロックの総定員とする。

### 6. 参加方法

- 申込者の要件 原則、高校生、編入学を希望する高専生・受験生（完全予約制）
- 予約の独占を抑制するための措置：申込者に参加ルールを周知、選択可能なプログラムの制限（同一ブロック内では、学部・学科等は1 つしか選択できない等）
- 申込者が各プログラムの定員を超える場合は抽選とする

図13. 対面オープンキャンパスの実施方針

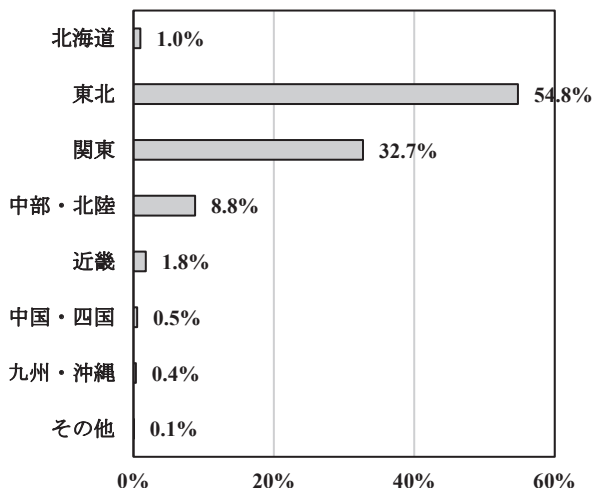


図14. 申込者の地域分布 (%)

と回答したのは両年度ともに1割未満であった。コロナ禍前数年間における対面オープンキャンパス参加者の4割弱が入学した学部等への志望決定の「決め手となった」と回答していること(久保 2022: 77)から、

オンラインによるオープンキャンパスは、対面に比べて、高校生・受験生に対する訴求力が弱いと考えられる。

## 4.2 対面による取り組み

### 4.2.1 実施概要

対面によるオープンキャンパスの再開は、2022（令和4）年度の入試広報活動における最重要のミッションであった。前年度は中止になったが、実施の方針や方法について細部まで詰め、それに基づき、参加学部において当日の具体的なプログラムが作成された（詳しくは、宮本 2022: 195-198）。2022（令和4）年度は、こうした前年度の方針・計画を踏襲する形で進めることとした。

図13は、全学の委員会で策定した、今回の対面オープンキャンパスの実施方針の概要を示したものである。基本的な考え方としては、従来のオープンキャンパスと同様に、学部・学部の自由裁量を尊重しつつも、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、①従来よりも小規模で実施すること、②「3密」を回避すること、③来場者の動きを把握すること、を遵守することとした。これに基づき入試センターで「実施マニュアル」を作成し、参加学部・学部に配布した。各学部は、実施マニュアルに従って準備を進めた。その結果、開催期間中に実施するプログラムは、総計168本、総定員は7,201名であった。

### 4.2.2 実施結果

対面によるオープンキャンパスは、予定通り、第1日程に実施された。延べ申込者数は26,378名であり、総定員に対する倍率は、3.7倍であった。申込者の居住地域をみると(図14)、東北地方がもっとも多く、5割以上であった。次いで、関東地方、中部・北陸地方が続き、これらの3つの地域で9割以上を占めた。対面の場合、距離的な近さが参加を動機づける上で決定的であることが示唆された。

当日の参加者総数は5,680名であり、参加率は78.9%であった。学部によって違いが見られ、69.4%～91.7%の範囲であった。

なお、オープンキャンパス終了後、参加者が感染し



たケースは皆無であった。新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止に最大限注意を払っての開催であったので、このことが一番の成果ということもできる。また、今回の対面によるオープンキャンパスへの参加によって、受験行動にどのような影響を及ぼしたかについては、2023（令和5）年度の新入学者アンケートに基づき分析をする予定である。

## 5. まとめ

以上、本稿では、2022（令和4）年度に、オンラインと対面の両方で実施した入試説明会、進学説明会・相談会、オープンキャンパスを概観した。ここでは、これらの実践を通して明らかになったことと、課題について述べてい。

まず、高校教員向けの入試説明会については、本学の地元地域である東北地方の教員は、オンラインよりも対面を好む傾向にあることが明らかになった。距離の近さもあるが、直接的に本学の教職員とコミュニケーションをとることを重視しているのかもしれない。このことは、新しい取り組みであるコミュニティ・アプローチが肯定的に受け入れられたこととも整合する。東北地方の教員向けの広報活動では対面を軸に展開することが望ましいと考えられる。

一方、遠隔地域では、中部・北陸地方以外では、それほど多くの参加者はみられなかった。おそらくは、そもそも東北大学に対しての当事者性が低いことが原因であるように考えられる。オンラインを利用すれば容易に遠隔地域からの参加者が増えるということではない。まずは、本学に対する情報ニーズを喚起させることが先決であろう。

高校生向けの進学説明会・相談会については、オンライン進学説明会・相談会とオンラインオープンキャンパスを分けて開始したことは、結果として失敗であったと考えられる。対面では両者は明らかに趣旨の異なる活動であるため別々のサイトを作成したが、オンラインになった場合、コンテンツが重なることが多くなり、受け手側からすれば両者の違いが不明瞭になるといえる。

オンライン進学相談会については興味深い結果が得られた。全国的に参加者数が増えているが、特に東北

地方が増えていた。オンラインのメリットとしては距離の制約がないことが強調されがちであるが、今回の結果は、リアルタイムでパーソナルなコミュニケーションができることが要因であるように考えられる。東北大学に対して強い情報ニーズがある層にとっては、自分だけが知りたい情報を得られる絶好の機会となっていると推察される。

対面の進学説明会・相談会については、2019（令和元）年度と比べて、静岡会場以外は、参加者が減少した。先述したように、新型コロナウイルス感染症によって、参加を差し控えた可能性がある。静岡については、名古屋大学をはじめ、共催した他大学の講演等にも参加者が他の会場よりも多かったことにもよる。

オープンキャンパスについては、対面に比べて、オンラインになると高校生に対しての訴求力が低下することが明らかになった。一方では、オンラインによって遠隔地域からの参加を促すことも示唆された。したがって、いかに訴求力の高いコンテンツを用意するかが今後の鍵を握っている。1つの可能性としては、来学することで得ている実感や経験をいかに再現できるかであり、バーチャルリアリティ等の活用が考えられる。

対面オープンキャンパスについては応募状況が盛況であったことや、参加者から新型コロナウイルス感染症の感染者がでなかったことから、再開したことは成功であったといえよう。とくに、東北地方、関東地方、中部・北陸地方という本学への志願者数が多い地域の高校生が待ち望んでいたことがうかがえた。本学の志願者層を維持・拡充していく上で、対面によるオープンキャンパスがきわめて重要であることが確認された。

全体を通して言えることは、オンラインと対面の使い分けを、距離や時間という点からの利便性だけで考えることは適切ではないことである。広報の受け手側の視点に立つこと、彼らの情報ニーズを見合った方法を選択することが重要である。

また、広報活動の効果をどう把握するかも重要な課題である。アクセス数や参加者数、参加者の満足度だけでなく、教員の進路指導や、高校生の学習行動、受験行動といった点からも測定・評価すべきであろう。

さらに、やや否定的に述べたがオンラインによって距離や時間の制約を克服できることがもっとも力を発揮するのは、国外に向けた広報活動であろう。この点については、試みとして、オンラインオープンキャンパスのオンデマンド型のコンテンツの多言語化（英語版、中国語版、韓国語版）と発信に取り組んでいる（詳しくは、南・宮本 2022）。今後は、日本向けのコンテンツを単に翻訳するのだけでなく、海外の留学志望者の情報ニーズに適ったコンテンツを最初から作成することが肝要であろう。

## 謝辞

本稿はJSPS科研費JP21H04409の助成を受けた。

## 注

- 1) 高校訪問については、「新型コロナウイルス感染症拡大防止のための東北大学の行動指針」(BCP)の「出張」の指針に従い、当該時点でのBCPレベルに応じてその都度判断された（久保 2022: 63）。その結果、コロナ禍前の2019（平成元）年度は73校を訪問したが、2020（令和2）年度は3校に激減した。しかし、2021（令和3）年度は5校、2022（令和4）年度は8月時点で46校まで増え、回復基調にある。
- 2) 寺下・村松（2009）は、大学の教育・研究や入試情報等を印刷物やホームページを通じて受験生に伝える広報活動を「発信型広報」、受験生と直接対話する広報活動を「対面型広報」、オープンキャンパス等、学内に受験を招き入れる広報活動を「学内型広報」と分類した。倉元ほか（2020: 67）は、この分類に従っている。
- 3) 2021（令和3）年度は、18回のセッションとは別に、調整中であった入試日程が確定したことを受け、「オンライン入試説明会（内容確定版）」と称して追加の説明会を実施した。実施方法が異なるため、ここでの分析からは除外した。この説明会の詳細については、久保・宮本（2022）を参照していただきたい。
- 4) 2019（令和元）年度では仙台でも実施したが、2022（令和4）年度から廃止することとした。

## 参考文献

- 久保沙織（2022）「オンラインを活用した東北大学入試広報活動の新たな展開」, 倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試（1）緊急対応編』金子書房, pp. 60-81.
- 久保沙織・宮本友弘（2021）「オンラインによる個別入試相談会の実践と課題」, 『教育情報学研究』第20号, pp. 75-84.
- 久保沙織・宮本友弘（2022）「オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価（2）一前年度との比較を通して一」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第8号, pp. 169-176.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘（2021a）「オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価」, 『大学入試研究ジャーナル』第31号, pp. 394-400.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘（2021b）「オンラインによる入試広報の展開—『オンライン進学説明会・相談会』の実践を通して—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号, pp. 57-65.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織（2022）「コロナ禍の下での大学入学選抜をふり返る—主として2021（令和3）年度入試に関連して—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第8号, pp. 95-107.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉（2020）「東北大学における入試広報活動の「これまで」と「これから」—頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦へ—」, 『教育情報学研究』第19号, pp. 55-69.
- 宮本友弘（2021）「エビデンスからみた大学入試学の意義と実際」, 宮本友弘・久保沙織編『大学入試を設計する』金子書房, pp. 2-25.
- 宮本友弘（2022）「コロナ禍での対面オープンキャンパスへの挑戦」, 倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試（1）緊急対応編』金子書房, pp. 194-199.
- 南紅玉・宮本友弘（2022）「東北大学における入試広報の国際展開—オンラインを活用した多言語情報発信の取り組み—」, 『令和4年度全国大学入学選抜研究連絡協議会大会（第17回）研究発表予稿集（オープンセッション用）』, pp. 84-87.
- 寺下榮・村松毅（2009）「東海・北陸地区国立大学—入試

広報の取り組み②——エリア別志願者の受験行動に関する調査——」『大学入試研究ジャーナル』第19号, pp. 145-150.

東北大学 (2020) 「東北大学ビジョン2030 (アップデート版)」, [https://www.tohoku.ac.jp/japanese/newimg/newsimg/news20200729\\_00.pdf](https://www.tohoku.ac.jp/japanese/newimg/newsimg/news20200729_00.pdf) (閲覧2022/10/13).

東北大学 (2022) 「国立大学法人東北大学 第4期中期計画」, <https://www.bureau.tohoku.ac.jp/kohyo/kicho/chukikeikaku2022.pdf> (閲覧2022/10/13).

渡邊重夫 (2012) 「センター試験理科の科目設定をめぐる高校の準備状況について」, 東北大学高等教育開発推進センター編『高等学校学習指導要領vs大学入試』東北大学出版会, pp. 91-102.

【報告】

# 東北大学志望に及ぼすオンラインオープンキャンパスの効果 －新入学者アンケートの結果から－

久保沙織<sup>1)\*</sup>, 宮本友弘<sup>1)</sup>, 倉元直樹<sup>1)</sup>, 長濱裕幸<sup>1)2)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 入試センター, 2) 東北大学大学院理学研究科

本学のオープンキャンパスは、令和2年度より2年間オンラインのみで実施された。そのため、令和4年度新入学者においては、現役生の場合、従来の対面オープンキャンパスへの参加機会は、高校1年次のみに限定されていたことになる。本稿では、新入学者アンケートの結果をもとに、オンラインと対面それぞれのオープンキャンパスが本学への志望に及ぼす効果の違いについて検討することを目的とした。オンラインオープンキャンパスは、参加者の広域化に寄与したことが明らかとなった。一方で、参考になったと感じてもらえてはいるものの、本学志望の「決め手」としての効果は、過年度の対面オープンキャンパスを上回ることができなかった。この要因として、宮本（2022）で指摘されていた「真正性」の欠如が挙げられる。今後も効果検証とエビデンスに基づく改善を継続し、オンラインと対面のベストミックスによる入試広報活動の実施を目指していきたい。

## 1. はじめに

### 1.1 コロナ禍における東北大学オープンキャンパス

オープンキャンパスは、東北大学の入試広報のシンボルとなる活動である（倉元ほか 2020）。平成30年度（2018年度）には参加者数が68,228名に達し、当該年度に実施されたオープンキャンパスの中で、大規模私立大学を抑え、はじめて参加者数全国1位となった（朝日新聞出版 2020: 369）。令和元年度（2019年度）にはさらに参加者数を伸ばし、本学過去最高の68,403名を記録した。オープンキャンパスの規模拡大につれて、入学者に占める経験率も高くなっており、令和2年度（2020年度）4月の新入学者では、その半数以上（56.4%）がオープンキャンパスへの参加を経験していた（倉元ほか 2020）。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、突如としてオープンキャンパス実施の方向転換が迫られたのは、こうして本学オープンキャンパスへの期待と注目が内外から高まっていた矢先のことであった。令和2年度（2020年度）には、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、オンラインでの代替実施を余儀なく

された。令和3年度（2021年度）には対面での実施が企図されたが、新型コロナウイルス感染症の第5波と重なり、やむなく中止に至った（宮本 2022）。

令和2年度（2020年度）、令和3年度（2021年度）と、オンラインのみでオープンキャンパスが実施されたことで、令和4年度（2022年度）新入学者においては、現役生の場合、対面のオープンキャンパスに参加する機会は高校1年次のみに限定されていたことになる。このような状況を踏まえ、本稿では、新入学者を対象としたアンケート調査の結果をもとに、オンラインオープンキャンパスの効果を検討する。

### 1.2 新入学者アンケート

東北大学入試開発室では、新入学者を対象とした「東北大学新入学者アンケート」を毎年実施している<sup>1)</sup>。アンケートは無記名で、全ての項目に対する回答は任意である。内容は、主として入試区分に関する項目と入試広報に関する項目から成る。オープンキャンパスや進学説明会・相談会への参加経験および、その参加が志望決定にとってどの程度意味があったか、といった質問項目も含まれており、その回答データは、しば

\* 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学高度教養教育・学生支援機構 saori.kubo.b3@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1



しば広報効果を検証するためのエビデンスとして用いられてきた（倉元ほか 2020; 宮本ほか 2022など）。

これまでの新入学者アンケートの結果から、従前の対面オープンキャンパスでは、参加することで志望決定の「参考になった」、「決め手になった」と回答する者が約9割（参加者比）に上っていた（倉元ほか 2020）。このことから、対面オープンキャンパスは本学を志望する高校生・受験生の進路決定にとって非常に大きな影響力を持つ広報活動であったと言える。

### 1.3 本稿の目的

本稿では、令和4年度（2022年度）新入学者アンケートを中心に、オンラインと対面それぞれのオープンキャンパスが本学への志望に及ぼす効果の違いについて検討することを目的とする。コロナ禍で実施されたオンラインによる入試広報活動と、それまでの対面による入試広報活動との違いについて比較検討している先行研究として、永田ほか（2022）による広島大学の事例、山田ほか（2022）による琉球大学の事例などが挙げられる。永田ほか（2022）では、大学から遠距離に居住している参加者にとっては、オンラインで情報を入手できた満足感が高かった一方で、隣県など大学と近距離の居住者にとっては、直接訪問したり会って話をしたりする機会を制限されていることへの不満感が強かったことが指摘されている。山田ほか（2022）は、参加後の満足度はオンライン型説明会よりも対面型説明会の方が高い傾向にあったが、それぞれの参加前後での受験意欲の変化量から、志願度に対してはどちらも同程度の効果を持っていると結論づけていた。

しかしながら、オープンキャンパスが志望決定に及ぼす効果について、オンラインと対面を体系的に比較している論考は現在のところ見当たらない。前述のように、オープンキャンパスは東北大学の入試広報の中心的活動であり、本学を志望する受験生・高校生への影響力も大きい。オープンキャンパスのオンラインによる実施を2年間経た今、対面とオンラインそれぞれの効果について精緻に検討することで、今後、「相補的に効果的なベストミックス」（倉元ほか 2020）による実施を実現するためのエビデンスとしたい。

また、令和2年度（2020年度）新入学者を対象とし

た本学の受験理由に関する自由記述項目の分析結果から、性別によって特徴的な違いがあることが示されている。女性の自由記述に現れやすい語として「オープンキャンパス」が抽出されたのである。宮本ほか（2022）は、「男女ともに研究を重視しつつ、男性では自分とのマッチングや大学の環境やレベルの高さを、一方、女性では、オープンキャンパスを通じて大学の魅力を感じ、自分の興味にあった学びができることを重視していることが示唆された」としている。

この結果を踏まえ、本稿では、オンラインオープンキャンパスの効果について性別による違いも併せて検討することとした。近年本学では、特に理工系学部における女子学生比率を高めることが全学的な課題の1つとなっている。宮本ほか（2022）が「女子学生比率を高めることが従来からの課題ではあるが、オープンキャンパスが1つの糸口になる可能性がある」と述べていることから、本学におけるオープンキャンパスの効果を議論する際に、性別に着目した詳細な分析を行うことは重要な意義を持つ。

## 2. 調査対象と手続き

「令和4年度東北大学新入学者対象アンケート」は、令和4年度（2022年度）入学者2,449名を対象に実施された。令和2年度（2020年度）入学者までは、4月の新入生オリエンテーション時に配布・回収を行ってきたが、令和3年度（2021年度）および令和4年度（2022年度）は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、オリエンテーションが中止となったことから、入学手続き書類とともに郵便にて送付、回収が行われた。これを契機に、令和3年度（2021年度）入学者を対象としたアンケートからは調査用紙に直接記入して返送か、ウェブ上での回答か、回答方法を選択できるようにした。令和4年度（2022年度）入学者の本アンケートの回収率は98.9%であった。

## 3. オンラインオープンキャンパスの効果

### 3.1 広域化

オンラインを利用した入試広報活動の利点の1つとして、地理的距離を超えて多様な地域からの参加を可能にする点が挙げられる（例えば、永野ほか 2022）。

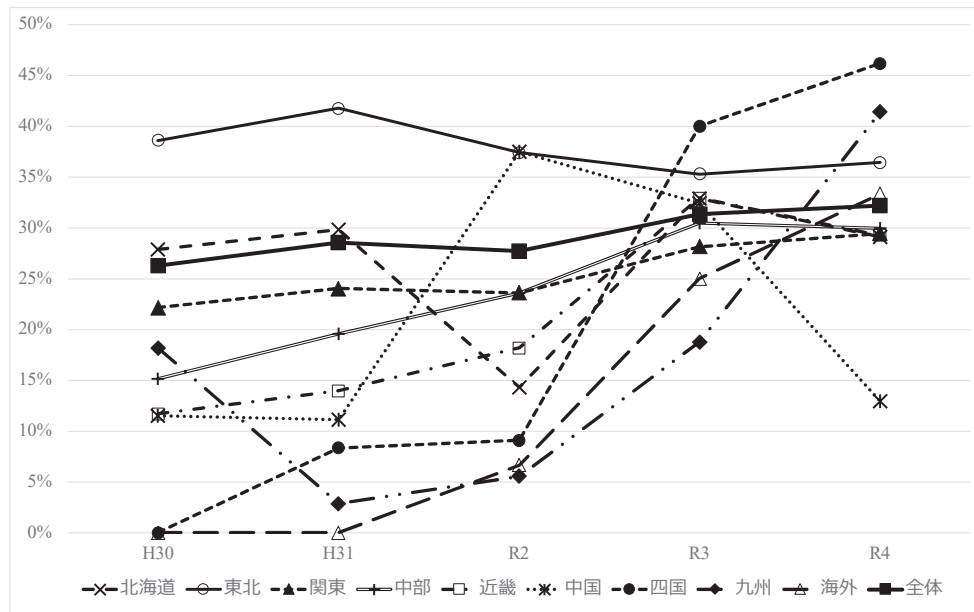


図1. 前年度のオープンキャンパスを経験した新入学者の割合に関する地域別比較 (H30～R4年度入学者)

令和2年度(2020年度)に実施した本学のオンラインオープンキャンパスにおいても、従前の対面型のオープンキャンパスには参加が困難であったと考えられる遠隔地域からの参加が増加傾向にあることが報告されていた(久保 2022: 76-77)。図1に、平成30年度(2018年度)から令和4年度(2022年度)までの新入学者について、前年度のオープンキャンパスに参加、あるいは閲覧した者の割合を地域別に示した<sup>2)</sup>。令和2年度入学者(2020年度)までは、対面オープンキャンパスへの参加者、令和3年度(2021年度)および令和4年度(2022年度)はオンラインオープンキャンパスの閲覧者の割合である。対面実施のときからオープンキャンパスへの参加者数、本学への志願者・入学者が共に多い東北地方や関東地方では、オンラインオープンキャンパスとなっても、大きな変化は見られなかった。一方で、オンラインでの実施となって以降、近畿地方の割合は増加し、四国、九州、海外からは入学者数の実数は小さいものの、閲覧者の割合の増加傾向が続いている。

### 3.2 志望決定に及ぼす効果

令和4年度(2022年度)新入学者における、本学オープンキャンパスの経験については、①オンラインオープンキャンパスと対面オープンキャンパスの両方を経験、②オンラインオープンキャンパスのみ経験、③対

面オープンキャンパスのみ経験、④いずれも経験していない、の4パターンに分類される。以降では、これら4分類の観点から、オンラインオープンキャンパスが志望に与えた影響について検討する。

まず、①～④の分布を表1に示した<sup>3)</sup>。全体では、オンラインオープンキャンパスと対面オープンキャンパスの両方を経験した者が14.0%、オンラインオープンキャンパスのみ経験した者が23.4%、対面オープンキャンパスのみ経験した者が21.6%、いずれも経験せずに入学した者が40.9%となった。新入学者の約6割がオンライン、対面のいずれかでオープンキャンパスを経験しており、オンラインオープンキャンパス開始以前の令和2年度(2020年度)新入学者では、半分以上がオープンキャンパスを経験していたことに照らしても、大きな減少は見られなかった。

表1には、男女別の分布も合わせて示した。男性では両方経験した者がわずかに1割程度であり、いずれも

表1. オープンキャンパス参加経験4パターンの度数分布

	両方	オンラインのみ	対面のみ	経験なし	合計
全体	339 (14.0%)	566 (23.4%)	523 (21.6%)	988 (40.9%)	2416
男性	184 (10.5%)	388 (22.2%)	384 (22.0%)	792 (45.3%)	1748
女性	154 (23.2%)	176 (26.5%)	139 (20.9%)	195 (29.4%)	664

経験していない者が約45%に上ったのに対し、女性では、両方参加している者が約23%、いずれも経験していない者は約3割という結果となった。男女の違いを統計的に示すため、性別×経験パターンの2×4のクロス集計表について、独立性のカイ2乗検定を実行した。検定の結果、 $\chi^2(3) = 89.04, p < .001$ となり、有意となった。残差分析の結果から、男性では女性に比較して④いずれも経験していない者が有意に多く ( $p < .001$ )、女性では男性に比較して①両方経験している者、②オンラインのみ経験している者が有意に多い(それぞれ $p < .001, .05$ ) 傾向が明らかとなった。直近2年間でオンラインでの実施であったことを考慮すると、男性よりも女性の方がオンラインとなっても本学のオープンキャンパスに強い関心を維持し、オンラインオープンキャンパスを通して積極的に情報を収集しようとする姿勢が強かった可能性が示唆された。

続いて、「オープンキャンパスへの参加・閲覧は、あなたが入学した学部(学科)への志望決定にどの程度意味がありましたか?」という項目に対する回答結果をもとに、志望決定に及ぼす効果を検討する。当該項目の選択肢は「1. 決め手となった」、「2. 参考になった」、「3. あまり関係がなかった」、「4. 全く無関係」であった。表2の最初の3行は、令和4年度(2022年度)新入学者を対象としたアンケートで、「あなたは令和2年度と3年度の東北大学オンラインオープンキャンパスのサイトを閲覧しましたか?」という項目に対して、「1. 両年度とも閲覧」、「2. 令和2年度のみ閲覧」、「3. 令和3年度のみ閲覧」のそれぞれを選択した回答者における、各選択肢の選択割合である。次の1行は、「あなたは令和元年度以前の東北大学の対面オープンキャンパスに参加したことがありますか?」という項目に対して「参加したことがある」と回答した者の選択割合である。表2では、対面でオープンキャンパス

表2. オンライン・対面のそれぞれの参加経験の違いが志望に与える影響

年度	質問・回答	決め手となった	参考になった	あまり関係がなかった	全く無関係
R4	オンライン・両年	11.1%	70.8%	14.0%	4.1%
	オンライン・R2	4.8%	64.5%	24.2%	6.5%
	オンライン・R3	6.1%	71.1%	16.7%	6.1%
	対面・参加	17.6%	58.2%	17.7%	6.4%
R2	OC参加・前年	39.2%	51.1%	7.4%	2.3%
	OC参加・それ以前	21.4%	61.4%	12.6%	4.6%

を開催していた当時の回答傾向を参照するため、令和2年度(2020年度)新入学者を対象としてオープンキャンパスへの参加経験の有無を尋ねた項目の回答結果を合わせて示した。

令和2年度(2020年度)入学者では、入学の前年(直近)のオープンキャンパスに参加した学生では、約4割が「決め手となった」、5割以上が「参考になった」と回答していた。これより以前の年度についても、対面オープンキャンパスが志望決定に与える影響には同様の傾向があることが報告されている(倉元 2020ほか; 久保 2022)。ところが、オンラインオープンキャンパスでは、「決め手となった」と「参考になった」を合わせると7~8割程度を維持しているものの、両年参加した学生であっても、「決め手となった」と答える割合は11%まで大きく減少した。一方で、対面オープンキャンパスへの参加者では、少なくとも3年以上前の経験であるにも関わらず、約18%が「決め手になった」と回答していた。この数値は、令和2年度(2020年度)入学者の過年度の経験にはわずかに及ばないものの、オンラインオープンキャンパスを上回っている。

ここで、回答者を先述の4パターンに分類した上で、オンラインオープンキャンパスと対面オープンキャンパスとの複合的な影響を見ていく。④を除く①~③のパターンで、参加または閲覧したオープンキャンパスが志望決定に与えた意味の違いを表3にまとめた。

表3. オープンキャンパス参加経験パターンの違いが志望に与える影響

参加パターン	決め手となった	参考になった	あまり関係がなかった	全く無関係
<b>両方(対 オンライン)</b>	<b>7.8%</b>	<b>71.5%</b>	<b>15.9%</b>	<b>4.8%</b>
男性	9.3%	67.0%	17.0%	6.6%
女性	6.0%	77.3%	14.0%	2.7%
<b>両方(対 対面)</b>	<b>23.0%</b>	<b>56.9%</b>	<b>15.6%</b>	<b>4.4%</b>
男性	24.5%	54.3%	15.2%	6.0%
女性	21.4%	60.4%	15.6%	2.6%
<b>オンラインのみ</b>	<b>7.0%</b>	<b>69.1%</b>	<b>17.7%</b>	<b>6.1%</b>
男性	5.8%	68.8%	18.0%	7.4%
女性	9.2%	70.7%	17.2%	2.9%
<b>対面のみ</b>	<b>14.2%</b>	<b>59.0%</b>	<b>19.2%</b>	<b>7.7%</b>
男性	12.5%	60.3%	19.3%	7.8%
女性	18.7%	55.4%	18.7%	7.2%

表3の上から順に、オンラインと対面の両方を経験している入学者がオンラインオープンキャンパスに対して回答した結果、同じく両方を経験している入学者が対面オープンキャンパスに対して回答した結果、オ



ンラインのみ経験した入学者がオンラインオープンキャンパスに対して回答した結果、対面のみ経験した入学者が対面オープンキャンパスに対して回答した結果である。オンラインと対面の両方を経験した場合、対面オープンキャンパスについてはその23%が「決め手となった」と回答していたのに対して、オンラインオープンキャンパスについては7.8%にとどまった。また、オンラインのみ、あるいは対面のみ参加経験者に比較して、その両方に参加・閲覧した入学者では、「決め手となった」の選択割合が大きかった。両方に参加・閲覧している者は、対面での参加経験を持った上で、オンラインとなっても、複数年度にわたり東北大学のオープンキャンパスに関心を持って閲覧した者であり、元来より本学への志望が強い可能性も考えられる。

表3には、男女別の選択割合も合わせて示した。オンラインと対面の両方を経験した入学者では、いずれも男性の方が「決め手になった」と答える割合が約3ポイント大きく、オンラインのみ、対面のみ経験者では女性の方が「決め手になった」と答える割合が3～6ポイント大きかったが、男女の回答傾向の違いについては、いずれも統計的有意差は見出されなかった。

表2および表3の結果から、対面によるオープンキャンパスの効果は経年による減衰が見られるものの、志望決定の決め手として強い影響力があることが改めて示された。一方で、オンラインオープンキャンパスは、多くの閲覧者にとって志望決定のための参考になったと感じてもらえてはいるが、決め手に欠け、過年度の対面の実体験を越えられないことが明らかとなった。

#### 4. まとめ

参加者数全国1位を記録し、盛況を博していた本学のオープンキャンパスであったが、新型コロナウイルス感染症の感染拡大という非常事態により、結果として2年連続してオンラインによる実施となった。倉元ほか(2020)が「入試広報活動の効果の定量的分析と学内広報は、今後も実施と不可分で欠かせない位置づけに置かれることだろう」と述べているように、1つの転機を迎えたこの段階で、従来の対面オープンキャンパスに代わって行われたオンラインオープンキャンパスの効果を検証することは、そしてその結果を将来の実施に活かしていくことは、意義のある取組みであると言えよう。

新入学者アンケートでは、対面とオンラインの経験の組合せにおけるいずれのパターンでも、参加・閲覧したことが入学した学部(学科)への志望決定の「決め手になった」あるいは「参考になった」という回答は7～8割程度であった。この結果から、いずれの実施形態でも、オープンキャンパスへの参加・閲覧は志望決定に一定程度の影響力を持って寄与し、受験生の進路選択にとって極めて重要なイベントとなっていることは間違いないだろう。しかしながら、志望の「決め手」としての効果では、オンラインオープンキャンパスは、最後の実施から2年の時を経ている対面オープンキャンパスを上回ることができなかった。

1.1節では、オンラインオープンキャンパスについて、従前の対面オープンキャンパスの「代替」と表現したが、オンラインによる対面の完全なる補完は不可能であると言わざるを得ない。オンラインにより補完できる要素の1つとして、本稿でも取り上げたアプローチの広域化が挙げられる。3.1節の結果から、オンラインオープンキャンパスの実施により、実際に海外を含めた遠隔地域への訴求力は高まっていると考えられる。

一方で、オープンキャンパスにおいて、オンラインでは補完できないものは何か、という問いに対する答えは、宮本(2022)で既に明らかにされている。すなわち「真正性」、「実際に大学を訪れることでしか得られない実感や体験」である。「真正性」の享受は、種々の入試広報活動の中でも、オープンキャンパスでしか体験できないものであり、オープンキャンパスの本質である、と言っても過言ではないだろう。オンラインオープンキャンパスでは、通常の発信型広報と同様に情報の伝達を行っているに過ぎず、実体験を提供することは極めて困難である。「真正性」の欠如こそ、オンラインでは志望の「決め手」に欠け、経年による効果の減衰を差し引いてもなお、対面オープンキャンパスが持つ影響力の大きさを越えられないという結果につながったものと推測される。



また、男女別の比較から、対面とオンラインいずれも経験せずに入学した者は男性に多く、両方経験している者及び、オンラインのみ経験している者は女性の方が多くことが明らかとなった。先述のように、宮本ほか（2022）では、本学を受験した理由として、女性は男性よりもオープンキャンパスへの参加を挙げる傾向が強いことが示されていたが、対面かオンラインかを問わず、オープンキャンパスというイベントに対する関心や参加・閲覧意欲は一般に、男性よりも女性の方が強い可能性が示唆された。このことから、コロナ禍でオープンキャンパスの対面での実施が困難となってもオンラインにより実施した意義は、特に女性にとって大きかったと考えられる。この結果は、女子学生比率の増加が全学的な課題となっている中で、進路探索行動の性差を考慮し、それぞれに有効な入試広報を展開していくためのエビデンスとして重要である。

本学では、令和4年度（2022年度）には、対面オープンキャンパスを3年ぶりに復活させることができた。加えて、2年間のオンラインオープンキャンパス実施の評価および効果検証の結果を踏まえ、「真正性」の欠如を補うためVRを取り入れ、オンラインオープンキャンパスのWebサイトを今年度中にリニューアルオープンする予定である。オンラインであっても可能な限り「真正性」を提供することを目的としたこのような工夫により、いかに対面オープンキャンパスの持つ効果に迫ることができるのか、今後さらなる検証が必要となる。

入試広報におけるオンラインの活用は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大を契機に、全国的に促進されたが、令和5年度（2023年度）以降もその趨勢は変わらないだろう。それぞれの活動について調査等を通じた効果検証を行い、エビデンスに基づいた改善を継続することで、オンラインと対面のベストミックスによる参加者・閲覧者のニーズに合致した入試広報活動の実施を目指していきたい。

## 謝辞

本研究はJSPS科研費JP21H04409の助成を受けた研究成果の一部である。

## 注

- 1) 「東北大学新入学者アンケート」は、学部入試関連の全学の委員会の承認の下、平成12年度（2000年度）入学者を対象とした調査から20年以上継続的に実施されている。本学の入試や入試広報活動における今後の改善のための資料とすることについて、調査票の冒頭に明記し、回答者に事前に示している。
- 2) 図1は、久保（2022）p.77に掲載の図に、令和4年度（2022年度）入学者アンケートの結果を追記したものである。
- 3) 4パターンの度数分布は、「Q7. あなたは令和2年度と3年度の東北大学オンラインオープンキャンパスのサイトを閲覧しましたか？1つだけ○をつけてください」（選択肢は「1. 両年度とも閲覧」、「2. 令和2年度のみ閲覧」、「3. 令和3年度のみ閲覧」、「4. 閲覧しなかった」）と、「Q8. あなたは令和元年度以前の東北大学の対面型オープンキャンパスに参加したことがありますか？1つだけ○をつけてください」（選択肢は「1. 参加したことがある」、「2. 参加したことがない」）の2つの項目への回答結果のクロス集計表をもとに算出されている。すなわち、Q7に対する回答が1または2または3で、かつQ8に対する回答が1の場合にはパターン①、Q7に対する回答が1または2または3で、かつQ8に対する回答が2の場合にはパターン②、Q7に対する回答が4で、かつQ8に対する回答が1の場合にはパターン③、Q7に対する回答が4で、かつQ8に対する回答が2の場合にはパターン④である。Q7およびQ8、そして性別を問う項目のそれぞれで未回答による欠測があったため、表1に示した合計は有効回答数である。

## 参考文献

- 朝日新聞出版（2020）『大学ランキング2021年版』朝日新聞出版。
- 久保沙織（2022）「オンラインを活用した東北大学入試広報活動の新たな展開」倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試（1）緊急対応編』金子書房、pp. 60-81。
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉（2020）「東北大学における入試広報活動の『これまで』と『これから』

——頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦——」,『教育情報学研究』第19号, pp. 55-69.

宮本友弘 (2022)「コロナ禍での対面オープンキャンパスへの挑戦」倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試 (1) 緊急対応編』金子書房, pp. 194-199.

宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 (2022)「東北大学志望を促進する要因の検討——新入学者アンケートから——」,『大学入試研究ジャーナル』第32号, pp.69-76.

永野拓矢・橘春菜・寺嶋裕登・石井秀宗 (2022)「オンライン相談会に関する今後の展望と課題——国立大学へのアンケート結果から——」,『大学入試研究ジャーナル』第32号, pp.212-219.

永田純一・三好登・杉原敏彦・竹内正興 (2022)「オンライン入試広報活動の課題と展望——広島大学を事例に——」,『大学入試研究ジャーナル』第32号, pp. 265-270.

山田恭子・田中光・浦崎直光 (2022)「オンライン型大学説明会と対面型大学説明会のアンケート結果に基づく特徴の比較」,『大学入試研究ジャーナル』第32号, pp.258-264.



【報告】

# 全学教育改革初年度における英語教育体制

## ー英語教科部会から英語委員会へー

竹林修一<sup>1)</sup>\*, SCURA Vincent<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

令和4年度から施行された新しい全学教育カリキュラムにおける英語教育について、その組織体制と実務について報告する。新設の英語委員会では、授業運営関連業務を統括する役職を設けた。また、英語委員会は言語・文化教育センターの英語教員と一体となり、教育内容を定めたカリキュラムの推進を行っている。

### 1. はじめに

令和4年度は全学教育改革の初年度である。英語科目においては、「一般学術目的の英語 (English for General Academic Purposes)」を涵養し、学部高学年次教育及び大学院教育における「特定学術目的の英語 (English for Specific Academic Purposes)」と有機的に連携させるという目標を掲げ、新たな組織体制で動き出した。本稿では、全学教育改革によって英語教育運営体制がどのように変わったのかについて、その1年目を報告する。また、全学英語教育では、全学教育改革に先立ち、令和2年度から上述の方針に従い、カリキュラムを抜本的に改訂し、科目ごとに指導内容を定めている。今年度(令和4年度)が3年目となる。新制度のもとで取り組んでいるカリキュラム推進についても述べていくこととする。

### 2. 全学教育改革

令和3年度までは、専任英語教員で構成された英語教科部会が全学英語教育の運営を担っていた。全学教育改革では、英語教科部会に代わり、英語委員会が新設された。

この組織改編のもっとも重要な点は、英語教育の責任部局として言語・文化教育センターがその任にあたることが明確化されたことである。

もちろん、全学教育改革以前から、言語・文化教育

センターは全学英語教育において中心的な役割を果たしてきた。例えば、平成30年度(2018年度)から英語学習ガイドブック *Pathways to Academic English* を作成して全学生に配布してきた。令和2年度から施行された統一カリキュラムやそれに基づいた教材は、同センター教員が中心となって作成してきた。

しかし、英語教科部会を振り返れば、同センターの責任がその組織体制に反映されていたと言え難かった。従来の英語教科部会は、英語科目を担当する31名(令和3年度)の専任教員で構成されており、そこでは、部会長、副部会長、時間割係という3つの役職が置かれていた。これらの役職は1年任期で、あらかじめ定められたローテーションによって年度ごとに役員が交代していた。また、慣例として、副部会長は次年度の部会長を務めることとなっていた。以下に、それぞれの役職の業務を簡潔に記しておく。なお、業務区分については、本稿執筆者である2名が時間割係を務めた令和3年度の実態に基づいている。年度によって業務区分は若干異なっていた可能性があることを申し添えておく。

#### 部会長(1名)

英語教科部会会議の招集・会議の進行、外国語委員会への出席、授業運営に関する業務統括

\* 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 shuichi.takebayashi.e3@tohoku.ac.jp  
投稿資格: 1



#### 副部長（1名）

会議議事録の作成、部会長の補佐

#### 時間割係（3名）

次年度の時間割作成をはじめとする授業運営に関する実務全般

令和4年度の英語委員会は5名で構成され、次のような役員体制をとっている。

#### 委員長（1名）

#### 副委員長（1名）

#### 授業運営統括（2名）

#### 他（1名）

英語教科部会との違いは、まず、その構成員の数である。従前は、英語科目を担当するすべての専任教員で構成されていたが（令和3年度は31名）、英語委員会では5名となった。5名のうち4名が言語・文化教育センターに所属している。

2つ目の違いは、時間割係を廃止し、あらたに授業運営統括という役職を新設したことである。これまでの時間割係では、その名称が広範な業務内容を正確に言い表しているとは言えなかった。そこで、業務内容をより正確に表現する役職名として授業運営統括を新設した。

これは単なる名称変更ではない。令和2年度からの統一カリキュラム施行によって、業務の範囲が広がったことを受けての名称変更である。授業運営に関する業務の他に、カリキュラム推進のための責任が追加されたのである。この点についてはのちに述べることとする。

さらに、授業運営統括に関しては、1年任期制を廃止し、複数年任期制を導入した。英語教科部会におけるローテーションによる1年ごとの任期制は、業務負担を公平化するという点では優れた制度であった。しかし、欠点として、各種業務についてノウハウが蓄積されにくいという点が挙げられる。例えば、何かしらの改善点を見つけたとしても、改善のために費やす労力と、現状の方法で任期の1年を乗り切ることを天秤

にかけた場合、後者が勝ることが大半である。もちろん、英語教科部会時代でも、年度が変わるごとに引き継ぎや申し送りを行ってきたが、実務の大半を担う授業運営統括については、やはり複数年任期制を導入する方が、業務工程改善などの実務面での効率化を期待でき、また、複数年にまたがるような案件についても、継続した取り組みが可能となる。

偶然だが、筆者2人は令和3年度の英語教科部会で時間割係を務め、令和4年度の英語委員会では授業運営統括の任を負っている。要するに2年連続で授業運営関連業務に携われたことで、いくつかの業務で改善を実行することができた。例えば、再履修者クラス調整（後述）において作業工程を単純化した。次年度時間割における教員配置作業（後述）では、プログラムを組んで可能な限りの自動化を実現した。複数年任期制の利点を実感しているところである。

3つめの違いは、次章で述べるような各種業務を英語委員会だけで行うのではなく、言語・文化教育センター教員も関わる体制に変えたことである。英語教科部会時代は、その年の担当役員が全業務を引き受けていたが、英語委員会ではこれを改め、繁忙期、多大な時間を要する業務あるいは他の業務との兼ね合いなどを勘案して、同センターの教員も業務を負担することとした。

### 3. 英語委員会の業務

#### 3.1 教務関連

英語委員会の所掌業務は、基本的に英語教科部会時代のそれらと変わっていない。具体的には以下のような業務を担っている。これらの多くを、委員長・副委員長の指示・監督のもとで、授業運営統括が行っている。

#### TOEFL ITP® テスト実施

1年次学生を対象に年2回行われる同テストのための学生向け文書の作成などを、教務課と連携しながら作成する。またテスト当日は川内キャンパスで待機する。

#### 次年度時間割編成

教務課と連携しながら、次年度の時間割を編成する。

### 次年度時間割への教員配置（担当クラスの決定）

次年度時間割をもとにして、専任教員・非常勤講師60名（令和3年度）の出講スケジュールを収集し、360コマ（令和3年度）に教員を配置する。

### クラス分け

Advanced/Intermediate/Pre-intermediateの3レベルにクラス分けを行う（詳細は、「3.2 英語カリキュラム推進に関する取り組み」の「習熟度別クラス編成」の項を参照のこと）。

### 再履修者の履修クラス調整

前期と後期で、再履修者の履修クラスを決定する。教務課と連携をとりながら、全学教育ウェブサイトへ再履修者に向けた掲示を行い、学生の履修可能講時を収集した上で、履修クラスを決める。再履修希望者からの問合せへの対応も行う。また、再履修申込み期間を過ぎた後で申し込む学生に対しても、可能なかぎり対応する。

### 授業関連の文書作成（教員向け・学生向け）

前期と後期のはじめに配布する文書（教員向けと学生向け）を作成する。成績評価の基準、履修方法などの内容が主である。

### 授業関連の文書作成（学内関係部署向け）

教務課や学務審議会をはじめとする学内関係部署に提出する文書の作成である。

### 教員対応

学期をとおして寄せられる教員からの問合せに対応する。教務的な事柄から指導方法まで多岐にわたる。

### 学生対応

教務課に寄せられた学生からの問合せに対して対応する。また、教員から学生対応について問合せを受けることもあるので、それにも対応する。

### 既修得単位認定審査

他大学で英語の単位を取得した学生から申請があつ

た場合、既修得単位を本学の全学英語科目の単位として認めるかどうかを審査する。

### 交換留学等の単位互換・認定審査

留学予定の学生が留学先の大学で履修する英語関連科目について、取得した単位を、本学の英語科目の互換単位として認定するかどうかについて事前審査する。

### 非常勤講師の契約更新に伴う調書作成

年度毎に行う非常勤講師契約更新のため、学務審議会教務委員会の審議に諮るための文書を作成する。

表1 教務関連業務

教務関連業務	時期
TOEFL ITP®テスト実施	5月・11月
次年度時間割編成	6月-8月
次年度時間割の教員配置	9月-12月
クラス分け	3月-4月・9月
再履修者の履修クラス調整	3月-4月・9月-10月
授業関連の文書作成（教員・学生向け）	3月・9月
授業関連の文書作成（学内関係部署向け）	通年
教員対応	通年
学生対応	通年
既修得単位認定審査	4月
交換留学等の単位互換・認定審査	通年
非常勤講師契約更新に伴う調書作成	11月-12月

## 3.2 英語カリキュラム推進に関する取り組み

令和2年度のカリキュラム改訂以降、言語・文化教育センターの英語教員はカリキュラム推進のためにさまざまな取り組みを行っている。それらを指揮・監督するのも英語委員会であり、実働においては授業運営統括がその中心にいる。以下では、まずカリキュラムの内容を紹介した後、カリキュラム推進のために行っている取り組みについて述べていく。

まずはカリキュラムであるが、次のように指導内容（コアスキルと呼んでいる）を定めている（令和4年度）。

## 1 年次対象科目

### 英語 I-A

word parts

synonym vocabulary

skimming and scanning

paraphrasing and summarizing

### 英語 I-B

note-taking while listening

orally summarizing from notes

interrogatives and stating opinions

idiomatic language

### 英語 II-A

connotative and denotative meanings

implications and inferences

paragraph writing

collocations

### 英語 II-B

tone of voice

indirect speech

fluency and pronunciation

discussion strategies

## 2 年次対象科目

### 英語 C1-1/2

essay writing

citing and referencing

### 英語 C2-1/2

presentation preparation

presentation strategies

上述のように設定したカリキュラムの教育効果を高めるため、次のような取り組みを、言語・文化教育センター英語教員で行っている。

## 習熟度別クラス編成

令和2年度より習熟度別クラス編成を採用してい

る。各種テストのスコア、その他のデータを使い、前期と後期でそれぞれ習熟度に応じたクラス編成(Advanced/Intermediate/Pre-intermediate)を行う。英語委員会では約5000人の学生(1年次と2年次)を対象にクラス分けの作業を行う。

## シラバス見本作成と点検

統一シラバスを採用しているため、統一部分の内容を決定する。また、各教員の提出したシラバスの内容を点検する。

## 非常勤講師採用・研修

過去の英語教科部会では、非常勤講師を採用する際には、専任教員の縁故に頼る傾向があった。英語委員会では、それに加えて、必要と判断した場合には公募を行うこととした。また、採用プロセスを透明化し、書類選考・面接の段階を踏んだ上で採用決定することとした。採用を決定したあとは、新任研修を実施する。「一般学術目的の英語」に基づいて作られた全学英語カリキュラムに対する知識・理解は、授業を担当する上で不可欠であるからである。

## *Pathways to Academic English* の制作

全クラス指定教科書のことである。言語・文化教育センターの教員により執筆・編集された。

## Google Drive 共有教材の制作

各科目で設定しているコアスキルを指導するための教材を、グーグル共有ドライブを介して、担当教員に提供している。授業内活動や宿題などで使うワークシートが大半である。毎年、その内容を見直し、改訂を行っている。

## 「共通評価試験」の作成

各科目で定めたコアスキルの理解度・習熟度を測る目的で、言語・文化教育センターが作成しているテストのことである。

## データ分析

カリキュラムが学生の一般学術目的の英語力の向上

にどのように、どの程度寄与しているかどうかを分析する。分析の対象は、1年次を対象とする年2回のTOEFL ITP®テストスコア、学生授業アンケート、上述した「共通評価試験」などである。これらの分析結果は全英語教員に説明会などの場で共有されるとともに、Google Drive 共有教材の入れ替えや改訂などに反映される。

#### 教員支援

要請を受けた場合、教員への個別支援を行っている。指導方法や教室運営方法などで疑問を持つ教員に対して、助言などを行っている。最近の例では、学生に与える課題の量が多すぎるのではと不安を持つ教員からの問合せを受けたので、メール上でやりとりを行った。

#### FD

全教員対象のFDを適宜実施している。最近では、令和4年9月に、後期授業開始に先立ち、後期開講科目に対する説明や、TOEFL ITP®テストスコアの分析結果などを報告した。

会と言語・文化教育センター英語教員、他の英語科目担当教員と協力しながら、全学英語教育を前進させていきたいと考えている。

英語教育は、カリキュラムや教材をこしらえさえすれば、あとは自然にうまくいくというものではなく、不断の検証と改善が不可欠である。そのための核となる組織が英語委員会であるので、責任の重大さを、本稿を執筆しながら改めて認識しているところである。

表2 カリキュラム推進関連業務

教務関連業務	時期
習熟度別クラス編成	3月-4月・9月
シラバス見本作成と点検	12月-2月
非常勤講師採用・研修	7月-10月・12月-4月
<i>Pathways to Academic English</i> 制作	通年
Google Drive共有教材制作	通年
「共通評価試験」の作成	通年
データ分析	通年
教員支援	通年
FD	3月・9月・他適宜

#### 4. おわりに

以上、全学教育改革初年度における英語委員会の活動を、授業運営統括の立場から概要を報告してきた。初年度と言っても、執筆時点（令和4年10月）では、まだ1年も経過していないが、履修制度やカリキュラム推進分野において、改善すべき課題や実現したいアイデアがいくつか見つかっており、それらを英語委員





## 【報告】

## Improvements and Continual Development to the EGAP-based English Curriculum at Tohoku University

SPRING Ryan<sup>1)\*</sup>, 岡田 毅<sup>1)</sup>, 桜井 静香<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

This paper reports the results of changes made to *Pathways to Academic English*, one of two designated textbooks for first-year students' general education English classes at Tohoku University, and the initial results of a related verification study, which were funded in part by a Tohoku University Academic Grant for the Promotion of Educational Development. A number of content changes and modifications to improve readability and content intake were made and outlined in this paper. Furthermore, we tested incoming students' knowledge of vocabulary items selected for inclusion in *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition* and found that they were largely appropriate in terms of difficulty and being representative of EGAP, but we also gleaned some information that could be used in further modifications in the future. Finally, we report on our expected future activities based on what we have learned by carrying out the actions under this grant.

## 1. Introduction

Tohoku University implemented a new curriculum for general education English classes as of April 1<sup>st</sup>, 2020. Since that time, the English Section in the Institute for Excellence in Higher Education (IEHE) has been working to monitor the effects of the curriculum, assess the appropriateness of the core skills outlined in the curriculum for the students here, and observe the outcomes of specific implementations of these core skills (e.g., Sakurai et al., 2021; Spring, 2021a; 2022; Spring & Okada, 2021). Through these efforts, we have recognized that the EGAP abilities of our students have risen to unprecedented levels (Spring & Okada, 2021; Tohoku University, 2015), but have also identified a number of areas that can be improved and applied for a grant for educational development, which we received and used to further develop our textbook,

*Pathways to Academic English*, and adapt our online materials to match it. This paper reports on the specific changes that were made and our efforts to further monitor the core skills and changes to the curriculum thanks to the funding we received.

## 2. Changes to Pathways

One of the earliest iterations of *Pathways to Academic English* (Takebayashi, 2020) was created as a guideline for the core skills to be taught as part of the new curriculum for general education English classes from 2020. Based on internal surveys and the need for a more even distribution of particular skills over the first two years of students' coursework, certain core skills were amalgamated, shifted, deleted, and added for the 2021, at which time a special PDF was created for second year students, and a new version, *Pathways to Academic English*

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

2021 (Spring, 2021b) was created for incoming first year students to be used over the course of their first two years.

Though the edits to *Pathways to Academic English 2021* were largely found to be positive and the new online materials that were created to match it were found to be easier to use, we found more areas in which we could further improve. For example, internal surveys found that some teachers wanted amendments to lists of important words and phrases, and that both teachers and students believed the edition to be too text-dense. With this in mind, we hired an external guest editor, Pamela Vittorio (The New School), to help us amalgamate, add to, and reorganize the information in *Pathways to Academic English*, make it easier to digest for students, and present the information in a an easier-to-understand format. She also provided us with advice for editing our online materials to match the new version, *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition* (Spring et al., 2022).

## 2.1 Content Changes

The largest content change in *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition* was the removal of second-year student content. This was done primarily because of the impending e-learning program that second year students will begin enrolling in from April 1<sup>st</sup>, 2023. In addition to this change, several minor content changes were made as outlined below.

In Chapter 1, the lists of word parts were slightly shortened based on previous data, and some word parts were moved from the “roots” category to the “prefix” category based on the suggestions of teaching staff. Though there is still some discrepancy in this area, as some dictionaries do not agree as to whether certain word parts are better classified as roots or prefixes or originated from Latin or Greek (e.g., *Longman and OED*), we did our best to accommodate and avoid distinction for points of

discrepancy. Furthermore, a section was added to make students aware of the strange spellings of Greek word parts and the words created from them. Also, specific examples of how suffixes change part of speech and affect grammar were added both to the chapter and to the comprehensive example included at the end of the chapter.

In Chapter 2, a list of specific synonym vocabulary was added. Under the advice of the hired guest editor and staff members, the synonym vocabulary list was made based on the students’ other textbook, *The Official Guide to the TOEFL ITP Assessment Series* (Educational Testing Service, 2019). Chapter 2 was also rewritten to include specific examples of how context can influence synonym vocabulary, and a section about word families was also introduced. Finally, the comprehensive example was also changed to match these additions.

In Chapter 3, the definitions of skimming and scanning were slightly modified and specific examples of how to do each were included. The comprehensive example was also changed to match the content of the chapter, i.e., to include parenthesis, a mixture of numbers and text, charts, emphasized text, etc.

In Chapter 4, specific steps to help students when paraphrasing were added. Examples of good and bad paraphrases and the reasons for each were also expounded. Finally, the comprehensive example was revised to match the amendments to the chapter.

In Chapter 5, more signal words were added as per teacher requests (in previous versions, signal words thought to be obvious, e.g., *because* signals a reason, were omitted). The additional words were checked against common spoken Academic phrase lists (Martinez & Schmitt, 2012; Simpson-Vlach & Ellis, 2010) before inclusion. Furthermore, different fonts and design were used to better signify student writing, and more specific advice was given for note-taking.

In Chapter 7, the previous review of interrogative grammar was significantly reduced to a simple “common mistakes” section based on data and the suggestions of teachers. The use of interrogatives as common greetings was moved from later chapters into this chapter as the interrogatives in this chapter now focuses on special uses of interrogatives, e.g., rhetorical and embedded questions. Furthermore, the lists of common phrases for implicit and explicit opinions was expanded and more forms of evidence and clarification were provided.

In Chapter 8, extra explanation was provided, and lists were alphabetized according to the advice of the guest editor.

In Chapter 9, the explanations of connotative meaning were expounded and the comprehensive example was changed to focus more on inference of meaning and less on inference of author opinion.

In Chapter 10, the definitions of implications and inferences were clarified in more detail, and examples of implications from the list of logical connections were provided. Furthermore, a section about understanding why information is included was added. The comprehensive example was changed to focus more on inferences based on logical connection rather than inferences of author opinion.

In Chapter 11, a section about logical fallacies was added and more explanation was given about the importance of clearly connecting ideas.

In Chapter 12, a section was added about four verbs (*do*, *have*, *make*, and *take*) that are common in collocations. Another section was added about commonly misused collocates. The comprehensive example was modified to reflect these points.

In Chapter 15, the explanation of improving fluency was expanded and the definitions of some of the pronunciation rules were amended and amalgamated.

In Chapter 16, the section about common greetings was moved to Chapter 7, and the various phrases considered to be useful for discussion were increased.

Furthermore, examples for each type of phrase were included, and the comprehensive example was changed to match the new contents.

## 2.2 Design and Readability Changes

One of the most notable changes to *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition* is the increased use of tables, charts, graphics, bullet points, lists and other graphical features. These were widely suggested by the guest editor to increase readability and make the content easier for both students and teachers to digest. Specifically, keywords were marked in bold, outlined points were changed to numbered lists, and additional information was relegated to “tip boxes.” Furthermore, each chart was alphabetized, given a title, and numbered for each of reference. Practical examples were also delegated special headings and formatting as “language in action” within the book to separate it from other content. Furthermore, efforts were taken to change as many sentences as possible into short lists and infographics. These changes significantly decrease the perceived burden to students, and make important information more recognizable. We have already received many positive comments about these changes.

## 2.3 Online Materials Changes

Each year, the English Section of the IEHE also provides online materials based on the current version of *Pathways to Academic English*. We also redoubled our efforts to provide a recognizable, uniform pattern to all materials, and upgraded the previous materials to reflect the content changes from *Pathways to Academic English 2021* to *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition*. Furthermore, we have been working to provide more interactive materials such as ASR (automatic speech recognition) based speaking activities, videos, and writing feedback generators (see <https://github.com/springuistics> for specific examples).



### 3. Effects

While it is too soon to know exactly how these changes will impact learners from the beginning to the end of the 2022 academic school year, we have received some comments on the new edition of *Pathways to Academic English*, and have also been monitoring the appropriateness of the word parts, synonym vocabulary, phrases, and expressions selected for *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition*.

In general, comments on the new edition seem to be positive, and both students and teachers seem to be thankful for the increased readability and digestibility of the content. Though it is impossible to please everyone and we will certainly have to consider further revisions in the future, we feel that the book has been much improved due to these efforts and the advice of our external guest editor.

In the 2022 school year, we also created two simple vocabulary-knowledge tests based on the information in *Pathways to Academic English 3<sup>rd</sup> Edition*. One was meant to be given to I-A students and was comprised of randomly selected word parts from Chapter 1 and synonyms from Chapter 2. This test contained three parts: one that tested knowledge of the meanings of word parts from Chapter 1, one that tested knowledge of the part of speech created by suffixes given in Chapter 1, and one that tested students' knowledge of the meanings of the synonym vocabulary list given in Chapter 2 both in and out of context. The other test was meant to be given to I-B students and was also comprised of three sections: one that tested knowledge of the meaning of randomly selected phrasal verbs from Chapter 8 in context, one that tested knowledge of the meaning of randomly selected idiomatic expressions from Chapter 8, and one that tested usage of phrasal verbs and expressions in context. IEHE teachers were asked to give these tests to students and the results were intended to inform us:

(1) if the items selected for this version were too easy or difficult, i.e., if students already knew them all or knew none of them, and (2) if the items selected for this version appropriately represent English for General Academic Purposes (EGAP), i.e., if there was correlation between knowledge of these items and scores of the TOEFL ITP® test given to the students in May. The results of these tests are shown in Table 1.

Table 1. Data of Pre-studying Vocabulary Tests

Test / Item	Correct % (SD)	TOEFL ITP® Correlation (r)
<b>I-A Overall</b>	67.3% (.12)	.40
Word Parts	76.3% (.14)	.38
Synonyms	55.3% (.15)	.27
<b>I-B Overall</b>	77.1% (.11)	.40
Phrasal Verbs	79.5% (.14)	.24
Idiomatic Expressions	75.2% (.14)	.37

Based on these results, it seems that the difficulty level of most of the words and expressions are somewhat appropriate, but that we could perhaps include a few more difficult word parts, phrasal verbs, and idiomatic expressions for higher level students. Conversely, we might consider removing some of the more difficult synonym pairs from the list. However, all of the selected items showed significantly significant, moderate correlation to the TOEFL ITP® test and are therefore can be considered to be at least somewhat representative of EGAP in general.

### 4. Future Work and Expectations

Going forward, we hope to continue to improve the general education English curriculum here at Tohoku University based on what we learned through our editing process under this grant and careful monitoring of data in the future.

First, we plan to prepare an e-learning course for

second-year students in the 2023 school year as well as a modified curriculum and the necessary materials for a complimentary course to be run in tandem with the e-learning course. Thanks to the grant we received, we were able to obtain samples of TOEFL iBT® materials, and begin the process of preparing courses for second year students in the 2023 school year. Furthermore, we hope to track the changes in students' English ability as measured by the TOEFL ITP® in their first year to the proficiency and progress in second year courses. Eventually, we would also like to check how these changes affect students longitudinally into their upper-division classes and graduate schooling.

Second, we plan to further revise *Pathways to Academic English* for first-year students in the 2023 school year. When doing so, we will use the knowledge we have gained from the studies related to this grant and carefully consider data and stakeholder (i.e., teacher and student) opinions as well. Furthermore, we hope to track changes in base knowledge from the pre-studying vocabulary tests to end-of-semester tests in the first semester, and see how well changes in these skills correlate to changes in TOEFL ITP® scores from May to December. Based on what we learn, similar studies may also be conducted for other core skills and hopefully specific teaching interventions as well.

## Acknowledgements

This paper was written thanks to the support of, and to report the results of, a Tohoku University Grant for the Promotion of Educational Development, 19009431: *TOEFL ITP kara iBT in tsunagaru EGAP kyouiku no tame no kyouzai kenkyuu to kaihatsu* [Research and development of educational materials designed to teach EGAP that connects the TOEFL ITP to the iBT test].

## References

- Educational Testing Service (2019). *The Official Guide to the TOEFL ITP Assessment Series*. ETS.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, 33(3), 299–320.
- Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. (2010). An academic formulas List: New methods in phrase-ology research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487–512.
- Sakurai, S., Spring, R., & Takebayashi, S. (2021). The Tohoku method: A new academic English curriculum at Tohoku University and its preliminary evaluation. *The JACET 60<sup>th</sup> Commemorative International Convention Proceedings* (p.53–54). Available at [https://jacet.org/jacet60th/wp-content/uploads/2021/08/60th\\_proceedings.pdf](https://jacet.org/jacet60th/wp-content/uploads/2021/08/60th_proceedings.pdf)
- Spring, R. (2022). Common pronunciation mistakes that affect intelligibility: A preliminary error analysis of Tohoku University EFL students. *The 2020 IEHE Center for Language Culture Studies Yearly Report*, 7, 37–44.
- Spring, R. (2021a). Creating formative assessments for English A1 and B1 classes. *The 2019 IEHE Center for Language Culture Studies Yearly Report*, 6, 25–28.
- Spring, R. (ed.) (2021b). *Pathways to Academic English, 2021*. Tohoku University Press.
- Spring, R., Scura, V., & Vittorio, P. (eds.) (2022). *Pathways to Academic English, 3<sup>rd</sup> Edition*. Tohoku University Press.
- Spring, R., & Okada, T. (2021). Report on teaching English A1 and B1 core skills in 2020: Implications from student survey, core skills tests, and TOEFL data. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education Tohoku University*, 7, 315–324.
- Takebayashi, S. (ed.) (2020). *Pathways to Academic English*. Tohoku University Press.
- Tohoku University (2015). *Heisei 26 nendo TOEFL ITP Tesuto jissshi houkokusho* [Report of the 2014 TOEFL ITP Test Scores]. Tohoku University internal report.



【報告】

# 国境を越えた協働型HyFlex発表法に関する調査研究 －国際共修授業における学生のニーズ分析を基に－

林 雅子<sup>1)\*</sup>, 常田泰宏<sup>2)</sup>, 脇田陽平<sup>3)</sup>, 吉田洋輝<sup>4)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター,

2) 東北大学卒業生, 3) 東北大学修了生, 4) 東北大学理学部

留学生と国内学生協働の国際共修では、COVID-19により多くの留学生がオンラインで参加せざるを得ない一方で、国内学生は対面での参加が推奨されていた。筆者らは国際共修授業において「対面とオンラインの協働」と、「多くの留学生の受講」を目指し、対面・オンライン参加者混在の「協働型HyFlex授業」を実施した。加えて、「対面参加者に対して対面授業同等の教壇での協働発表機会を提供するとともに、オンライン発表者に対しても協働発表形式を保ちつつ、学生側が可能な限り柔軟（Flexible）に選択可能な発表方法」である「協働型HyFlex発表法」を考案した。当該発表形態が学修者のニーズにしているのかどうかを明らかにするために実施した質問票調査の結果、発表時のコミュニケーションのとりやすさ等が重視されていることが明らかとなった。当該発表形態は他の発表形態に比して学修者のニーズにしているが、オンライン参加者のニーズに応えられる環境構築がさらなる課題と考えられる。

## 1. はじめに

本稿は、国境を越えた国際協働学修（以下、国際共修）の発表方法について学修者のニーズ調査結果の分析を通じて、各発表形態のメリット・デメリットを比較検討して示し、協働型HyFlex発表法の利点と課題について考察するものである。

国内学生と留学生が協働する国際共修では、COVID-19により多くの学生が渡日できず、国外からオンラインでの参加を余儀なくされた。一方で、国内学生の学修機会の確保の観点から、対面での授業提供が推奨されている。異なる言語・文化的背景を持つ留学生により多く参加してもらうことで、国内学生が自国の言語・文化を他国の言語・文化と比較して外から客観的に捉える機会を提供することが可能となる。そのため、対面・オンライン参加者混在で国境を越えた協働学修を実現させる授業形態が必要不可欠となった。

「対面参加者とオンライン参加者の協働」と「多くの留学生の受講」の両立を可能とするためには、対面・オンライン参加者混在の「協働型HyFlex授業」と、「協働型HyFlex発表法」の実現が重要である。そこで、

構築した本発表方法が学修者の需要にしているのかどうかを確かめ、加えて、さらなる環境改善のために何をすべきかを探究するために、学生が協働発表においてどのような特徴や観点を重要視しているのかについて調査を行う必要があると考えた。

以上から、本研究の「問い」は「問い①：国境を越えた国際共修授業における協働発表を実施する際に、どのような発表方法を提供するのが良いか」、また、「問い②：国際共修授業における協働発表を実施する際に、学生はどのような特徴や観点を重要視しているのか」である。

この方法を確立すれば渡航を前提としない国際交流の拡大が可能となり、多くの言語・文化的背景を持つ国外の学生との協働学修も可能となる。また、COVID-19などの世界的な感染症や災害などの有事の際に学びを止めないために、教育のレジリエンシーが必要不可欠である。そのためにもCOVID-19で培った「対面とオンラインのベストミックス」を目指す教育手法を検討し、改善を図ることが重要である。

以上のように、本研究では各発表方法の特徴ごとに

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1



メリット・デメリットを分析する。さらに、学修者を対象に質問票調査を実施し、構築した環境が学修者の需要に役立っているかどうか、得られた結果からどのような点を改善すべきかを考察し、提示することを本研究の目的とする。

## 2. 先行研究と本研究の位置付け

### 2.1 国際共修

国際共修とは、末松他（2019：p. iii）において「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流（Meaningful Interaction）を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験を指す」と定義されている。また、国際共修では「意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して（末松他 2019：p. iii）」、言語や文化が異なる学習者同士が意味ある交流を行うことが求められる。そのため、双方向の協働学修の実施が重要となる。COVID-19により多くの留学生がオンラインで参加せざるを得ない状況下で、対面での授業実施とオンラインの参加を両立した上で協働学修を成立させるには、学生が参加形態を選択可能な「HyFlex 授業」、特に後述する「協働型 HyFlex 授業」が重要な授業形態となった。2.2 節では、先行研究として HyFlex 授業に焦点を当てる。

### 2.2 HyFlex 授業

「HyFlex 授業」とは「Hybrid」と「Flexible」の2つの語から成る授業形態を意味する造語である。ある一つの授業について、教室における対面授業とリアルタイム配信などのオンライン授業、そして時間外も視聴可能なオンデマンド授業など、異なる参加方法を組み合わせる「Hybrid」と、学生側が柔軟に参加方法を選ぶことができる「Flexible」の要素から構成されている（Brian J. Beatty 2019）。

日本国内では、COVID-19の流行を受けて本授業形態に関する情報が発信され、従来通りの対面授業を行うことが難しい教育機関は、学生の選択の尊重と感染症対策の両立を可能とする HyFlex 授業への注目が高まった（村上他（2020）、大阪大学（2020）、北海道大学（2021）、京都大学（2021）、長崎大学（2021）等）。

実例として、学生が各々のPCやタブレット、スマートフォンを用いて授業に参加する「BYOD（Bring Your Own Device）法」（京都大学 2021）や、大学内で用いられているサービスを活用した方法（大阪大学 2020）などが挙げられる。また、実際に実施されたさまざまなオンライン授業についても体系的に整理されるようになった（保坂 2020）。

上述のように研究及び環境構築が盛んに進められているものの、従来の HyFlex 授業では協働学修と協働発表、すなわち協働の点において課題が残されている。2.3 節では、課題を克服するために考案された「協働型 HyFlex 授業」について説明する。

### 2.3 協働型 HyFlex 授業

「協働型 HyFlex 授業」は、「HyFlex 授業」の協働学修上の課題に対応するために考案された授業手法である（林 2021）。本稿では、「対面参加者とオンライン参加者が協働する授業のことであり、特に対面参加が困難な学生がオンライン参加をすることが可能で、かつ、オンライン参加が困難な学生が対面参加をすることが可能な授業」と定義する。

まず、HyFlex 授業における協働学修の課題として、対面参加者とオンライン参加者の混在に伴うコミュニケーション上の問題が如実に表れている。「一方向が中心であれば大きな問題は起こらないが、学生同士の議論などを行う際には教室とオンラインにいる受講生をどのようにインタラクションしてもらうか、ということを考える必要がある（村上 2020）」と指摘されているように、対面参加者とオンライン参加者の協働学修は困難であることが窺える。そのため、グループワークやディスカッションに代表される協働学修を行う際、対面参加・オンライン参加の学生を「混合にするとコミュニケーションが円滑に取れない場合があるため、別々にグループ分け」をし、意見共有の場においても「グループの代表者が発表」することが推奨されている（北海道大学 2021）。つまり、教室で対面参加をしている学生たちとオンラインで参加している学生たちを大きく二分した上で、その中で協働学修を促す手法が円滑な授業の実施のために勧められている。

しかし、国際共修においては、国内学生が大半を占

める対面参加者と留学生が大半を占めるオンライン参加者を別々のグループに分けることとなり、協働を必須とする定義に鑑みると適していない。2.1節で確認したように、国際共修にとって国内学生と留学生との双方向の協働学修は必要不可欠である。

双方を混在させて授業を行うには多くのデバイスを導入した専用の教室環境（長崎大学 2021）が効果的だが、教育機関によっては実現が難しい。また、先述のBYOD法を用いても完全に対応可能とは言い難い。協働学修・協働発表の際、持ち込んだデバイスの画面にのみ注視してしまうこととなり、対面参加者は教室参加の利点を有効に活用できないためである。

これらはHyFlex授業の実施が進んだことで確認された課題であるため、対面参加者とオンライン参加者を同一のグループとして国際共修を行なった先行研究に、林（2021）がある。当研究は、国際共修の要である協働学修が可能であり、かつ特別な教室設備がない教育機関においても実践可能な対面・オンライン混在の協働型HyFlex授業の環境を構築し、実践したものである。

しかし、協働型HyFlex授業のみでは、協働発表についての問題が解決されていない。対面参加者とオンライン参加者が混在している国際共修では、発表も双方が混在した状態で行われることが望ましい。「グループの代表が発表」する（北海道大学 2021）ことはトラブルを防ぐ点で効率的だが、協働学修においては複数の学生で協力して発表することが求められる。そこで、発表形態についても検討が必要となった。2.4節では、こうして考案された「協働型HyFlex発表法」について定義する。

## 2.4 協働型発表と協働型HyFlex発表法

国際共修授業における協働型の発表形態として以下の3つが挙げられる。1つ目は、従来の対面授業における教壇発表（以下、教壇発表）である。1つの教室に集まった学生に対して、発表者は教壇に立って発表を行うものである。2つ目は、オンライン授業時の発表（以下、オンライン発表）である。学生がオンライン会議ツールを用いて参加し、発表者が会議ツール内で発表を行う。3つ目として、HyFlex授業では、

「BYOD法」に基づく発表も行われている。つまり、学生は教室の内外を問わず自身のデバイスで発表を行ったり聞いたりすることとなる。しかし、BYOD法は対面授業の利点である教壇を活用できていない。教壇発表では、実際に教室にいる聴衆の反応を見回しつつ発表を行うことができるが、徹底したBYOD法ではそのような機会が失われると言える。BYOD法に教壇発表の機会を取り入れたのが林他（2021）の「協働型HyFlex発表法」である。

「協働型HyFlex発表法」とは、「対面発表者に対して対面授業同等の教壇での協働発表機会を提供するとともに、オンライン発表者に対しても協働発表形式を保ちつつ、学生側が可能な限り柔軟（Flexible）に選択可能な発表方法」をさす。林他（2021）は、対面参加者に対して対面授業同等の発表機会を提供することを目指し、同時にオンライン参加者に対してもストレスのない音声と映像の配信を目指して「HyFlex発表」の環境を構築した研究である。

まず、対面発表者は従来の教壇発表のように教壇に立つ。次に、その様子を教卓のPCのカメラで映し、オンライン会議ツールにてスライドなどの発表資料とともに配信する。オンライン発表者は自身のデバイスで参加し、可能であれば顔を映す。これらの画面を教壇の横のスクリーンに投影することで、対面参加者は発表者の様子を一目で確認することが可能である。オンライン参加者もオンライン会議ツールで教壇の発表者の様子を視聴することができる。そして、教壇での発表が不可能や困難である学生は、オンライン発表者として参加することも可能である。

## 3. 各発表形態の特徴比較に関する考察

「問い①：国境を越えた国際共修授業における協働発表を実施する際に、どのような発表方法を提供するのが良いか」について協働型HyFlex授業と、対面授業、オンライン授業で行った発表を対象に、以下の観点から各発表形態の特徴を捉えることで、国境を越えた国際共修授業に適している発表形態を探る。

- ①誰に向けて発表するか
- ②発表に参加する場所の自由さ
- ③発表時の聞き手の反応の見やすさ

- ④どこで発表するか（教壇、自分の家、教室の座席など）
- ⑤発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか
- ⑥発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ
- ⑦発表時のトラブルへの対応のしやすさ
- ⑧発表後の振り返りのしやすさ
- ⑨聴衆とのインタラクションの取りやすさ
- ⑩教壇発表スキルが身につくか<sup>1)</sup>
- ⑪オンライン発表スキルが身につくか
- ⑫その他

### 3.1 「教壇発表」のメリット・デメリット

はじめに、国際共修授業を教壇発表で実施することのメリット・デメリットに注目する。「教壇発表」とは、学生が教室に集まり、教壇に立って行う発表をさす。

まず、③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」や⑤「発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか」、⑨「聴衆とのインタラクションの取りやすさ」という点において、全員が教室で参加するため、教壇から見える反応はわかりやすく、かつ、聴衆とのアイコンタクトやインタラクションがとりやすい。このように聴衆のリアクションが一目で認識可能である点において、教壇発表は優れている。また、発表者は教壇に立ち、教員もすぐに対応できるため、⑥「発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ」、⑦「発表時のトラブルへの対応のしやすさ」も容易と言える。

他方、教壇発表では、②「発表に参加する場所の自由さ」や④「どこで発表するか（教壇、自分の家、教室の座席など）」は良くも悪くも教壇・教室に限られる。したがって、大学通学圏内に在住しており、授業時間に教室で参加できる学生しか発表は行えない。これは、国外留学生や、他大学、他キャンパスの学生が発表の機会を失うのみならず、諸事情から対面授業への参加が困難な国内学生にも同様の損失を与える。また、特別な準備を要して撮影しない限り、⑧「発表後の振り返りのしやすさ」は可能だが容易とまでは言えない。

### 3.2 「オンライン発表」のメリット・デメリット

次に、「オンライン発表」で実施する場合のメリット・

デメリットに着目する。オンライン発表とは、学生がオンライン会議ツールを用いて参加し、発表者が会議ツール内で発表を行う方法をさす。

まず、④「どこで発表するか（教壇、自分の家、教室の座席など）」は発話可能な場所であればどこからでも発表可能であり比較的自由度は高い。⑧「発表後の振り返りのしやすさ」についても、プライバシーに配慮した上で録画することで容易に行える。⑨「聴衆とのインタラクションの取りやすさ」も、それぞれのオンライン会議ツールのサービスでリアクションを示すことができることを踏まえれば、可能とは言える。ただし、教壇発表に比べると工夫が必要である。

しかし、③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」や⑤「発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか」は、聞き手がカメラをオンにしていなければ極めて難しい。発表中に第三者が割り込むことも容易ではないため、⑥「発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ」、⑦「発表時のトラブルへの対応のしやすさ」も困難となる。また、②「発表に参加する場所の自由さ」は、オンライン発表は教壇発表に比べて自由度は高いが、教壇発表を選択する自由は制限されている。その点において、国内学生にとっては、協働型 HyFlex 発表法に比べてデメリットであるとも考えられる。

### 3.3 「協働型 HyFlex 発表法」のメリット・デメリット

最後に、「協働型 HyFlex 発表法」のメリット・デメリットを考察する。この発表形態は、教壇に立って発表する対面参加者をオンライン会議ツールに映し、オンライン参加者はオンライン会議ツールを用いて発表する方法をさす。

まず、最も大きな利点として考案の原点でもあった対面参加者への教壇発表機会の提供が挙げられる。④「どこで発表するか（教壇、自分の家、教室の座席など）」の項目では、教壇で発表する経験を積むこともできる一方で、諸事情により対面参加が困難な場合はオンライン参加も可能となっている。

続いて、①「誰に向けて発表するか」という項目において、対面参加者とオンライン参加者の両方に向け



て発表することもメリットとなりうる。これは、それぞれのみだった教壇発表とオンライン発表とは異なる。したがって発表スキルについても、教壇での発表スキルとオンラインでの発表スキルの両方を身につけることができる。今後、教壇などの対面における発表の機会と同等、あるいはそれ以上にオンラインで発表をする機会も増えることが予想される。あるいは、その両方を同時に行う場面も存在しうる。対面の発表スキルとオンラインの発表スキルは異なる点も多い。前者は多くの聴衆の視線を前に緊張しないで話したり教室全体を見回したりするなど、後者はオンライン上のポインターの操作や会議ツールの機能を利用したインタラクションなどが例に挙げられる。両方を一度に学ぶことができるという点で、協働型HyFlex発表法は効率的と言える。加えて、HyFlex発表法についてのスキルも学ぶことが可能となる。

そのほかのメリットとして、対面発表者同士・対面発表者と対面聴衆間のコミュニケーションが容易であり、トラブルも教員が補佐に入って解決しやすいことも考えられる。発表は教室外にも配信しているため、録画して発表を振り返ることも難しくない。しかし、メリットの多くが対面参加者にとってのものであり、オンライン参加者にとって教室参加者の反応を確認するには工夫が必要であり、不公平であるとも考えられる。とは言え、教壇発表のメリットとオンライン発表のメリットを合わせ持つ点が、本発表法のメリットであると言える。

#### 4. 調査方法

「問い②：国境を越えた国際共修授業における協働発表を実施する際に、学生はどのような特徴や観点を重視しているのか」について学修者を対象に調査を実施した。調査対象は2021年度後期受講生である。

学生の属性について、以下のように定義する。

- ・「国内学生」とは、日本国内で参加する学生で、かつ、日本への留学生以外をさす。
- ・「留学生」とは、日本への留学生をさす。
  - ・「国内留学生」とは、国内で参加する学生で、日本への留学生をさす。
  - ・「国外留学生」とは、国外で参加する学生で、

日本への留学生をさす。

受講者数は国内学生が25名、留学生が20名（国外留学生16名、国内留学生4名（大学間コンソーシアムから参加の他大学留学生1名を含む））である。留学生は、9の国と地域からの参加した。回答者数は29名であり、学生の属性は国内学生が18名、国外留学生が8名、国内留学生が3名である。国内学生はすべて対面で発表した学生が15名、対面とオンライン両方で発表した学生が1名、すべてオンラインが2名であった。国内留学生は授業参加形態自体がすべて対面参加の学生はおらず、対面参加を基本として一部オンラインか、オンラインを基本として一部対面として参加していた。

まず、国際共修協働発表方法に関して学生が重視している特徴について考察するために、以下に示す11項目に加えて、「⑫その他」として自由記述式の選択肢を設け、1番目から3番目まで重視する要素を選択式とし、調査を実施した。学生にはHyFlex授業における特徴の項目を羅列して提示するとともに、その項目がメリットであるのか、デメリットであるのかという区分情報は提示していない。すべての項目に対して重視するか否かを5件法で聞くという調査方法も検討したが、それでは、項目ごとに差が出づらいため、順位付けによる回答を求めた。

調査対象者への説明文と提示した重視する項目は以下の通りである。各順位について複数選択は不可とした。1番目に重視する項目のみその理由の記述回答を求めた。

「国際共修」授業の発表方法について

「国際共修授業」の発表方法に関する特徴として重視するものは何ですか。順番に3つ教えてください。1番目に重視する理由を教えてください。

- ①誰に向けて発表するか
- ②発表に参加する場所の自由さ
- ③発表時の聞き手の反応の見やすさ
- ④どこで発表するか（教壇、自分の家、教室の座席など）
- ⑤発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか
- ⑥発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ

- ⑦発表時のトラブルへの対応のしやすさ
- ⑧発表後の振り返りのしやすさ
- ⑨聴衆とのインタラクションの取りやすさ
- ⑩教壇発表スキルが身につくか1)
- ⑪オンライン発表スキルが身につくか
- ⑫その他

本研究では、Google フォームでのメールアドレス収集は行わず、匿名による質問票調査を行い、個人が特定される必須回答もない。成績には無関係であることを明記した。そのうえで、研究に活用することへの同意の有無を聞き、同意が得られたデータについてのみ本研究に用いた。回答は任意としたため、受講生全員からの回答結果ではない。

得られたデータを、学生の重視する特徴・観点の希望について重視する順番別に各項目の回答数を合算し、1 番目から 3 番目を分けてグラフに示す。次に、国内外の留学生と国内学生に国際共修授業での発表に関して学生が重視している特徴の差があるか考察をするため、重視する項目を合算した上で、学生の属性別に集計した。

## 5. 結果と考察

### 5.1 重視する順番別調査

図 1 に学生の重視する特徴・観点の希望について重視する順番別に各項目の回答数の調査結果を示す。国際共修授業での発表について 1 番目に重視する点は順に、⑥「発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ」が 11 名、次いで、①「誰に向けて発表するか」が 4 名、②「発表に参加する場所の自由さ」が 4 名で、同列であった。また、2 番目、3 番目に重視するという回答を合算すると、順に、⑥が 17 名、③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」が 16 名、⑧「発表後の振り返りのしやすさ」が 10 名であった。

1 番目に重視するものと、合算したものは両者ともに⑥「発表時に同じグループの人とコミュニケーションがとりやすいか」が最も多かった。ここから、発表時に同じグループの人とコミュニケーションがとりやすいかを最も重視していると言える。これは、教壇発表や協働型 HyFlex 発表法では容易であるが、オンライン発表では困難である。次に、2 位、3 位は異なる

結果となった。1 番目に重視するものの 2 位は①②が同列であり、①「誰に向けて発表するか」や②「発表に参加する場所の自由さ」など、発表の対象者や、発表する場所の選択の自由さが重視されていることが分かった。特に②は協働型 HyFlex 発表法ならではの特徴である。対面授業での発表では、発表者が教室にいないと発表ができないが、HyFlex 発表により自宅や国外からでも協働発表が可能となる。

1～3 番目に重視する項目を合算した 2 位は③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」、3 位は⑧「発表後の振り返りのしやすさ」であった。③は教壇発表や協働型 HyFlex 発表法では容易であるが、オンライン発表では不可能ではないとしても、聞き手がカメラをオンにしないかぎり困難である。また、⑧の発表の振り返りやすさを重視している学生も多かった。教壇発表では、教室に授業風景を録画する設備がない場合、学生が自分の発表を振り返るにはビデオなどの機材を教員が持参し、撮影しなければならない。発表後の振り返りはビデオを見ることだけではないため、教壇発表においても振り返り自体が困難なわけではない。ただ、協働型 HyFlex 発表法、オンライン発表ともに、会議ツールに併設されているビデオ録画機能を活用することにより容易に学生の発表を録画し共有できる点が良く、その点も学生のニーズを満たしやすいと言える。

以上から、教壇発表やオンライン発表はいくつか学修者のニーズを満たせない項目もあり、より多くの項目を満たすのは、協働型 HyFlex 発表法であることが分かった。

### 5.2 国内外留学生・国内学生別調査

図 2 に国内外の留学生と国内学生に国際共修授業での発表に関して学生が重視している特徴の差があるか考察をするため、重視する項目を合算した上で、学生の属性別に整理して示す。重視する特徴としては、国内学生は⑥「発表時に同じグループの人とコミュニケーションがとりやすいか」が 12 名と最も多かった。順に、③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」が 8 名、⑧「発表後の振り返りのしやすさ」が 7 名、①「誰に向けて発表するか」が 6 名、⑦「発表時のトラブルへの対応のしやすさ」が 5 名であった。国外留学生は、



重視する項目
①誰に向けて発表するか
②発表に参加する場所の自由さ
③発表時の聞き手の反応の見やすさ
④どこで発表するか（教壇，自分の家，教室の座席など）
⑤発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか
⑥発表時に同じグループの人とのコミュニケーションのとりやすさ
⑦発表時のトラブルへの対応のしやすさ
⑧発表後の振り返りのしやすさ
⑨聴衆とのインタラクションの取りやすさ
⑩教壇発表スキルが身につくか
⑪オンライン発表スキルが身につくか
⑫その他

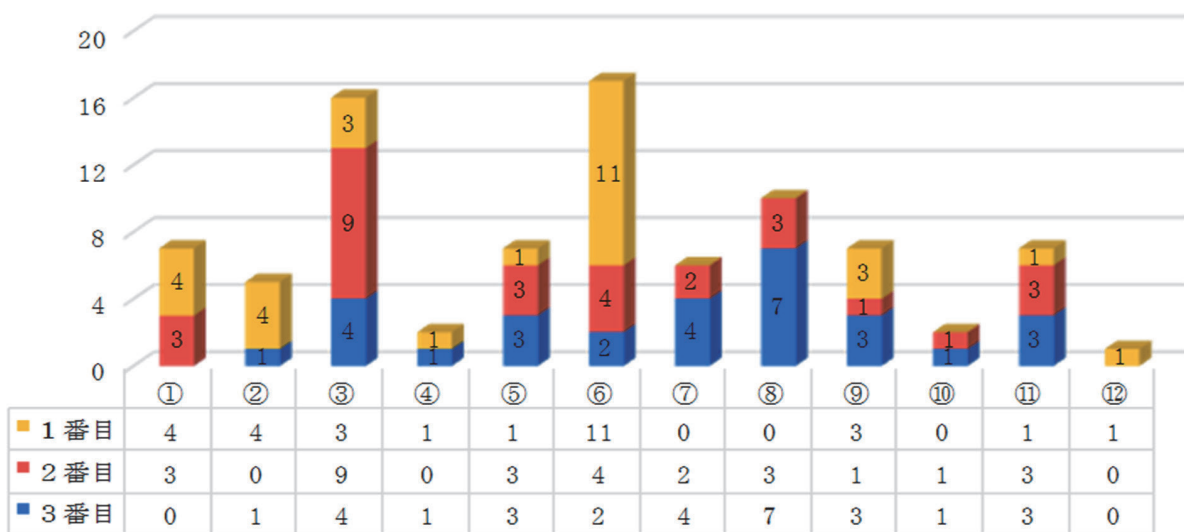


図1. 学生への重視する特徴・観点の希望調査結果（重視する順番別）

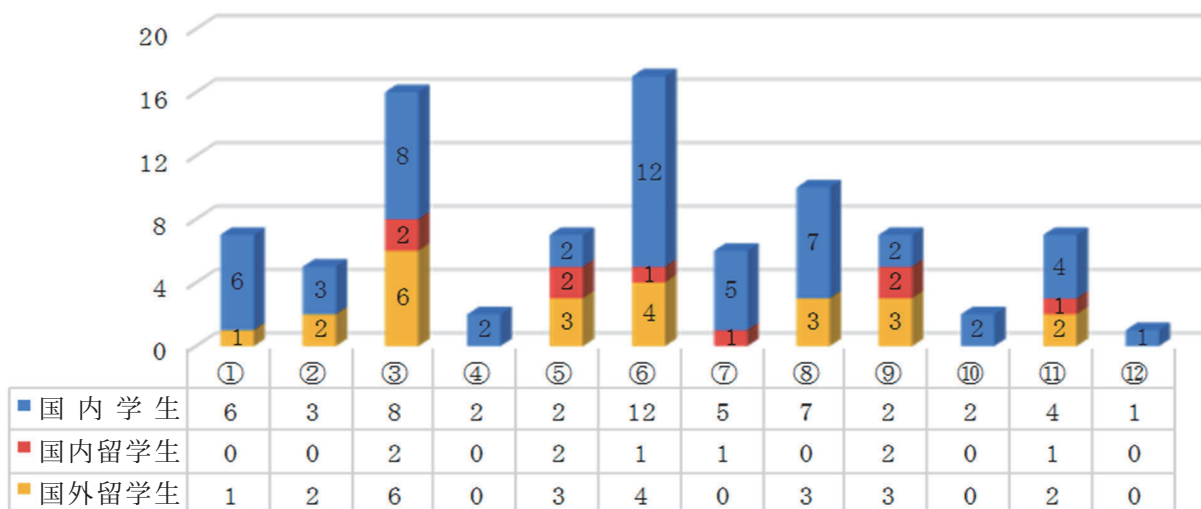


図2. 学生への重視する特徴・観点の希望調査結果（国内外留学生・国内学生別）

③が最も多く6名、⑥が4名、⑤「発表者が聴衆とアイコンタクトが取れるか」、⑧、⑨「聴衆とのインタラクションの取りやすさ」が3名であった。国内留学生は数が少ないが、③⑤⑨が1位で2名、⑥⑦⑪「オンライン発表スキルが身につくか」が2位で1名であった。国外留学生は全員オンライン発表のみ可能であるが、国内留学生は教壇発表とオンライン発表の選択が可能であり、加えて人数が少ないため、まずは、国外留学生と国内学生を比較する。

重視する特徴としては、国内学生の1位が⑥で2位が③で、国外留学生の1位が③で2位が⑥であり、両者は逆の結果となった。これは、国内学生は対面で授業に参加し、発表も教壇で行う場合が多いが、協働発表時に同じグループの人がオンライン参加であると、コミュニケーションを取りづらくなる可能性があるため、⑥を選択する学生が多かったのではないかと考えられる。

もしオンライン発表しか選択肢がなければ、国内学生の⑥や③のニーズは満たしがたいとも言える。その点において、教壇発表の利点も備え、かつ、国外留学生のオンライン発表をも可能とする、協働型 HyFlex 発表法は、学修者のニーズをより満たすことができる発表形態であると言えるのではないか。

国内学生と留学生の差異としては、⑦「発表時のトラブルへの対応のしやすさ」が国内学生5名に対して、留学生1名である点である。オンライン発表における協働発表では、協働発表でスライドの共有を担当する学生等にトラブルが発生した時に対応しにくい。例えば動画で音声を共有するなどの技能は習熟が必要である。この点において教壇発表や協働型 HyFlex 発表法の対面参加者は教員やTAの補助を受けやすく、学修者のニーズを満たしている。

国内外の留学生を合算して考えると、③が8名、⑤⑥⑨が5名、⑧⑪が3名であった。一方、国内学生は⑥③⑧①⑦の順であった。国内学生と留学生との違いを考えると、先の一位が逆転していることに加え、留学生は③⑤⑨など聴衆との関わりを重視する学生が多く、一方、国内学生は、2位の③を除けば、⑥⑧①⑦が多く、⑤⑨など聴衆とのインタラクションやアイコンタクトは2名ずつであり、留学生に比して少なかった。

また、⑪「オンライン発表スキルが身につくか」を選択している学生が国内学生4名、留学生3名であった。オンライン発表スキルは社会に出てからも重要になることが多い。これらを身につける機会を与えることも大切であり、協働型 HyFlex 発表法は、教壇発表のスキルを教えながらも、オンライン発表のスキルも同時に身につけることが可能となる。また、国内学生には⑩「教壇発表スキルが身につくか」を選択している学生が2名いた。オンライン発表の機会のみを提供する授業では、教壇発表の機会を提供することが不可能であり、両方の機会を提供する協働型 HyFlex 発表法の良さの一つであると言える。

ただし、国外留学生は③「発表時の聞き手の反応の見やすさ」を選択した学生が多く、協働型 HyFlex 発表法では、国外留学生のニーズを満たせていない。これについては6節で述べる。

## 6. 本研究のまとめと今後の展望

本研究では「問い①：国境を越えた国際共修授業における協働発表を実施する際に、どのような発表方法を提供するのが良いか」を検討した。また、「問い②：国際共修授業における協働発表を実施する際に、学生はどのような特徴や観点を重視しているのか」について学生のニーズを調査し、結果の考察を行った。

本研究の結果、⑥「発表時に同じグループの人とコミュニケーションが取りやすいか」③「聞き手の反応が見やすいか」が学修者に重要視されていることがわかった。⑥はオンラインしか選択できない参加者への需要に応えることは困難である。また、③は仮に全員がカメラをオンにしても、一度に聴衆全員の反応を見ることが極めて難しく、人数によっては不可能である。

協働型 HyFlex 発表法により、教壇での発表の機会と、聞き手とのインタラクションの取り方の練習の機会を与えることが可能となる。加えて、オンライン発表の方法も同時に練習する機会を提供することができる。

以上の方法により、対面参加の学生に教壇上での発表の機会を提供しつつ、オンライン参加の学生が国境を越えて同時に、かつ円滑に混在協働発表を実施することができる。加えて、対面参加者も、発表者とスク

リーンのスライドを見て、リアクションを取りながら聞くことができる。その結果、発表者も聞き手の反応を体感し、その上で応答することが可能となる。

以上、本研究から、学修者がどのような観点を重視しているかが明らかとなった。また、学生のニーズに関する調査を基に、発表形態のメリット・デメリットについて国境を越えた国際協働学修という観点で比較して提示することが可能となった。

HyFlex型国際共修の取り組みは、単なるウィズコロナの間に合わせではなく、経済的、時間的、制度的、心理的な理由や、進学・就活等の諸事情で、Realな留学を断念せざるを得ない留学生や国内学生双方にVirtualな留学を可能とする。加えて、教育現場のみならずポストコロナの学会等におけるHyFlex型国際協働発表の拡充にも資すると考えられる。

災害やパンデミック等、有事の際は留学生の渡日が困難となるため、来たる有事に備えて、教育方法の改善を図っておくことも重要である。HyFlex用特別教室を使用せずに対面・オンライン混在の協働学修・協働発表を実現した本方法は、国境を越えて対面に近い授業が行えるため、教育の幅を大きく広げると言える。

学修者間の不平等・不均衡を軽減する方法として考えられるのが、1つはメタバースの活用である（林（2022）、林・脇田（2022）、林・北山（2022））。もう1つはVRカメラによるライブストリーミング配信である（林他 2022）。そのため、筆者らは現在当該課題の克服に向けて取り組んでいる。このように取り組むべき課題を明確化した点においても、本研究における学生のニーズ調査と分析は極めて意義があったと考える。

## 謝辞

本研究の一部は東北大学男女共同参画推進センター2021年度ネクストステップ研究支援（研究課題「HyFlex型国際共修における双方向遠隔交流での協働学修環境の構築と実践方法の研究」）の助成を受けたものです。

本研究の実施に当たり、東北大学高度教養教育・学生支援機構滝澤博胤機構長、中村教博教授、早稲田大学森田裕介教授にご助言をいただきました。また、臼澤基紀先生、松河秀哉先生、三石大先生をはじめ、本学データ駆動科学・AI教育研究センターや広報の方々

にもお世話になりました。最後に、荒武聖氏、丸山直紀氏、鈴木竹洋氏、川田裕貴氏、齋藤海流氏を始め、TA・AA諸氏の支援もさることながら、授業をより良くするために協力してくれた学修者の皆さんの助力に敬意を表しつつ、この授業をより良いものにするためにご尽力くださった全ての方々に心より御礼申し上げます。

## 付記

東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理審査を受けている（承認番号：k00318）。共同研究者には学生個人の情報がわからないよう連結匿名化して分析している。学修者からは研究利用について許諾を得ている。

## 注

- 1) ⑩「教壇発表スキルが身につくか」は、質問時に「教壇発表発表スキルが身につくか」との誤植があった。ただし、選択している学生もいたため調査には影響はなかったと考えられる。また、留学生に対して調査実施前の授業にて用語の説明を行った。

## 参考文献

- Beatty, B. J. (2019) "Hybrid-Flexible Course Design Implementing student-directed hybrid classes", EdTech Books.
- 林雅子 (2021)「留学生の学修機会拡充を目指したハイフレックス (HyFlex) 型国際共修授業」『留学生教育学会2021年大会口頭発表予稿集』。
- 林雅子, 荒武聖, 脇田陽平, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2021)「ハイフレックス (HyFlex) 型国際共修授業における対面・オンライン混在協働発表の環境構築」『日本教育工学会第39回全国大会講演論文集』, pp. 147-148.
- 林雅子, 荒武聖, 脇田陽平, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2022)「国際共修授業におけるVRカメラを活用した「協働型HyFlex授業」の環境構築」『日本教育工学会第40回全国大会講演論文集』, pp.193-194.
- 林雅子, 脇田陽平 (2022)「ソーシャルVRプラットフォームを活用した協働型HyFlex国際共修授業－Mozilla Hubsのグループディスカッションへの導入事例－」

- 『東北大学言語・文化教育センター年報』第7号, pp.7-12.
- 林雅子, 北山晃太郎 (2022)「ソーシャルVRプラットフォーム Gather を活用した協働型 HyFlex 授業における学生主体のテーマ・グループ決定－課題解決型 PBL 国際共修授業における導入事例－」『東北大学言語・文化教育センター年報』. 第7号, pp.1-6.
- 林雅子 (2022)「VR 技術を活用した協働型 HyFlex 国際共修授業」国立情報学研究所 (NII) 第46回「教育機関 DX シンポ」講演資料.
- 北海道大学 (2021)「高等教育推進機構オープンエデュケーションセンター オンライン授業ガイド」ハイフレックス型授業ガイド (2021.4.28 リニューアル)  
<https://sites.google.com/huoec.jp/onlinelecture/onlinelearning/hybrid-flexible-learning> (閲覧 2021.7.19).
- 保坂敏子 (2020)「遠隔教育による日本語教育－効果的なオンライン授業を探る－」香港日本語教育セミナー 2020 オンライン・セミナー資料.
- 京都大学 (2021) 高等教育研究開発推進センター オンライン授業支援サイト「Teaching Online@京大 ハイブリッド型授業とは」<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php> (閲覧 2021.7.19).
- 村上正行, 浦田悠, 根岸千悠 (2020)「大学におけるオンライン授業の設計・実践と今後の展望」『コンピュータ & エデュケーション』, 第49号, pp. 19-26.
- 長崎大学 (2021)「【デモンストレーションのご案内】グループワークに適した完全ハイフレックス (HyFlex) 授業環境運用開始!」『プレスリリース』, [https://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/guidance/kouhou/press/file/2021/20210624\\_3.pdf](https://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/guidance/kouhou/press/file/2021/20210624_3.pdf) (閲覧 2021.7.19).
- 中島英博 (2021)「新たな教育方法の導入と先導者の役割 (特集 オンライン教育の質保証をいかに実現するか)」『名古屋高等教育研究 (21)』, pp. 89-97.
- 大阪大学 (2020)「ハイフレックス型授業実践ガイド」全学教育推進機構教育学習支援部サイバーメディアセンター オンライン教育ガイド, <https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/hyflex.html> (閲覧 2021.7.19).
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編 (2019)『国際共修－文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ－』東信堂.



【報告】

# 初修中国語ブレンディッドラーニングのための アプリのリニューアル

桂 雯<sup>1)\*</sup>, 趙 秀敏<sup>1)</sup>, 大河雄一<sup>2)</sup>, 三石 大<sup>3)</sup>, 王 軒<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育開発室, 2) 東北大学大学院教育学研究科,  
3) 東北大学データ駆動科学・AI教育研究センター

東北大学では、初修中国語教育における教育の質等のばらつきが大きいという問題を解決するために、オンデマンド授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスによる、ICTを活用したブレンディッドラーニング（以下BL）の導入を進めている。これに伴い、これまで開発し利用してきたBL用アプリをリニューアルする必要性が生じており、本稿はアプリリニューアルの位置づけ、設計方法、内容等について明らかにするものである。アプリのリニューアルでは、練習分量と練習形式を増やし、音声認識を活用した単語練習と会話練習の導入を目指す。リニューアルにより、アプリの役割は対面授業の復習から、オンデマンド授業動画で学んだ内容の定着を目的とする練習に変更される。これにより、オンデマンド授業や対面授業等と組み合わせた、効果的・効率的・魅力的な教育の実現、教育内容の統一化・標準化、教育の質保証が期待される。

## 1. はじめに

本稿は、東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング（以下BL）用スマホアプリのリニューアルの課題や方法を明らかにするものである。

東北大学の初修中国語は履修者が多く、初修語全体の4割ほどを占めるが、2コマをそれぞれ担当するペア教員の間に連携がなく、使用する教科書が異なり、学習項目が重複する一方、学習目標、内容と授業進度、成績評価、教育の質等のばらつきが大きいことが現状における最大の問題点となっている。こうしたばらつきを解決し、教育の質を保証するため、東北大学初修中国語教育における改革として、オンデマンド授業と対面授業を組み合わせたBLを導入する。以下、本研究の基盤となる先行研究をあげつつ、改革方針を明らかにする。

これまで、筆者は初修中国語教育において、自習を促進し、学習意欲と学習効果を高めるため、ICTを活用し、教育の効果・効率・魅力を高めるインストラクショナルデザイン（ID）理論に基づき、3段階学習プロセスモデルによるBLを提案した（趙ほか2012）。

それを踏まえて、動機づけの高いBL用教科書、eラーニングの設計指針とパソコン利用復習教材を開発した（趙ほか2014）。実証実験の結果、学習意欲の向上、復習状況の改善、学習効果の向上等の効果を確認できた（趙ほか2015）。

また、スマートフォンの急速な普及を背景として、より便利な学習環境を提供するため、Microlearningの設計原則に基づき、eラーニングによる復習をパソコン利用から、短時間で随時随所にミニ学習ができるスマートフォン利用へ転換し、対面授業とスマホアプリ復習教材によるBLの学習環境を構築した（大河ほか2018）。実証実験の結果、学習意欲の継続、音声面を重視した復習の促進等の効果が確認された（趙ほか2019）。

一方、2020年のコロナ禍により、授業のオンライン化が必須となり、ICT活用は大学だけでなく、社会的にも推進・加速されている。こうした背景の下で、東北大学の初修中国語教育においても、より効果的な授業形態や学習のあり方が求められており、ポストコロナの教育DX（Digital Transformation）を見据えて、

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 gui.wen.a6@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1





図1. 2段階学習プロセスモデル

オンデマンド授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセス（図1）によるBLを導入し、週2コマの授業を1コマのオンデマンド授業と1コマの対面授業に変更することとなった。

具体的には、段階1では、まずオンデマンド授業動画による学習、次にAI（人工知能）活用のアプリによる練習を行い、単語、文法、会話等を学習・練習し、言語の効果的なインプットと定着を図る。段階2は、対面授業によるアクティブラーニングを実施し、言語の実践応用、確認テストとフィードバック等を行い、豊かなアウトプットを図る。2021年度にこの2段階学習プロセスモデルによるBLを試行したが、従来と同様な学習到達度が得られ、学習者からもオンデマンド動画と対面授業によるBLへの評価が確認された。

2段階学習プロセスの中、アプリの役割は対面授業の復習から、オンデマンド授業の定着練習に変更されるため、アプリの重みが大きくなった。これまで開発し利用してきたBL用アプリは、定着練習としては問題形式や分量等が不十分であるため、2段階学習プロセスにふさわしい形にリニューアルする必要がある。

さらに2022年度前半には、2023年度からの試行に向け、アプリのリニューアルのほか、従来のBL用教科書の改訂、授業動画の開発、学習管理システムの構築も進められており、年度末に完成の見込みである。これらにより、効果的・効率的・魅力的な教育を実現し、教育内容の統一化・標準化、教育の質保証が期待される。

以下、本稿はスマホアプリのリニューアルの位置づけ、設計方法、内容等について明らかにしておく。

## 2. アプリのリニューアル

### 2.1 これまでのアプリ

これまでのアプリ「KOTOTOMO Plus」（図2）は、Microlearningとその設計原則に基づいて設計され、



図2. これまでのアプリ

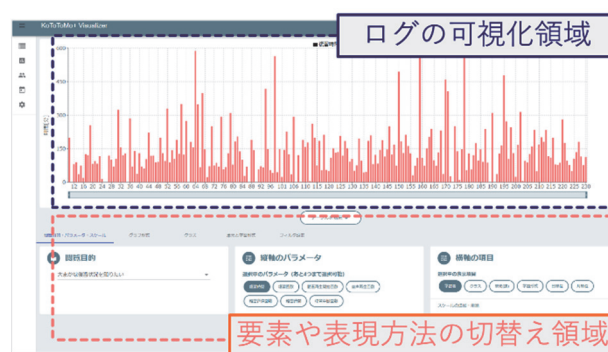


図3. 学習履歴可視化システム

教科書『KOTOTOMO』および対面授業と連携し、授業内容の復習用教材として利用されている。内容は音声機能やゲーム性等を活用した多様なミニコンテンツからなり、学習履歴可視化システム（図3）により学習履歴の管理も可能である。

教科書『KOTOTOMO』は、「発音編」と12課の「本課」から構成され、従来の「KOTOTOMO Plus」の内容もこれに準じて、発音編と12課の本課から構成されている。

発音編は「1.基本発音（所要時間2分）」、「2.区別して発音（所要時間1～2分）」、「3.力試し（所要時間1分）」、「4.チャレンジ（所要時間3分）」の4つの項目からなり、予想所要時間は合計8分である。本課編は「1.音読（所要時間5分）」、「2.リスニング（所要時間5分）」、「3.文型練習（所要時間3分）」、「4.力試し（所要時間3分）」の4つの項目からなっている。このほかに、Quizletによる単語練習（所要時間3分）<sup>1)</sup>もあるため、予想所要時間は合計19分である。

これによって、学習者はスキマ時間を利用し、アプリで継続的な、高い頻度の復習が可能となる。

一方、これまでのアプリは復習用として設計されており、オンデマンド授業の内容の定着には不十分である。すなわち、文法練習が少なく、音読練習はあるが、

会話練習に欠ける。さらに、これまでの単語練習では、Quizletを利用しているため、2つのアプリを併用することとなり、学習者の練習および教員の学習履歴の管理にとって、やや煩雑である。

今後は、オンデマンド授業を含む新たな2段階学習プロセスへの転換に伴い、スマホアプリでの復習は、オンデマンド授業動画で学んだ内容の定着を目的とする練習に変更し、練習項目や使用時間を増やさなければならない。さらに、改訂後の教科書『KOTOTOMO』の本課編も、従来の12課から16課に増加することにより、学習者が学習しやすい環境と教員が学習履歴を管理しやすいシステムを作るため、これまでのアプリは練習量の増加や練習形式の調整により、リニューアルする必要がある。

## 2.2 リニューアルアプリの設計

アプリのリニューアルでは、練習分量と練習形式を増やし、音声認識を活用した単語練習と会話練習を導入するように設計される。

発音編の項目では追加はないが、分量を3割ほど増やし、1課の予想所要時間は8分から12分になる。また、発音編の全体の構成は、従来の「声調」、「単母音」、「複母音」、「子音」、「鼻母音」、「まとめ」という6つに、さらに「音節」を追加する。本課編の項目においては、単語練習を追加し、文型練習を文法練習へ変更し、音読&力試しを会話練習へ変更する。本課編の分量は3割ほど増やし、1課あたりの予想所要時間は、Quizletによる単語練習も含む19分から25分になる。

このように、リニューアル版アプリの内容構成は表1（発音編）と表2（本課編）に示される通りであり、追加する練習は下線を引き、太字で示す。

以下、リニューアル版アプリの発音編と本課編の練習を逐次紹介する。

### 2.2.1 発音編

発音編は「基本発音」、「区別して発音」、「力試し」、「チャレンジ」の4つの練習項目がある。

#### 1) 基本発音

基本発音は動画でネイティブスピーカーの段さんの発音を聞き、発音する際の口の形（正面と側面）を確

表1. リニューアル版アプリの発音編

	項目	内容	分量	予想所要時間
発音編	1.基本発音	動画で基本事項を復習する		2分
	2.区別して発音	ミニマルペアを発音する	12ペア	4分
	3.力試し	ミニマルペア等を聞き分ける	12問	3分
	4.チャレンジ	音節や文を発音する	6語, 4文	3分
	合計			12分

表2. リニューアル版アプリの本課編

	項目	内容	分量	予想所要時間
本課編	1.単語練習	<u>音読(&amp;力試し)</u> , <u>多肢選択</u>	8語×3, 5問×2	5+2=7分
	2.文法練習	語の並び替え, <u>多肢選択</u>	6問×2	3+2=5分
	3.リスニング	会話の聞き取り	6~7問	5分
	4.会話練習	音読, <u>ロールプレー(&amp;力試し)</u>	教科書会話	5+3=8分
	合計			25分

認してから、自分の音声を録音しながら発音する練習である。自分の音声と模範音声を聞き比べることができ（図4：一例を示す）、この練習を重ねることで、正確な発音を身につけることが期待される。

#### 2) 区別して発音

区別して発音は12の混同しやすいミニマルペアの模範音声をそれぞれ聞いてから、自分の音声を録音しながら発音する練習である。自分の音声と模範音声を聞き比べることができ、この練習を重ねることで、混同しやすいペアを区別して正確に発音できることが期待される。

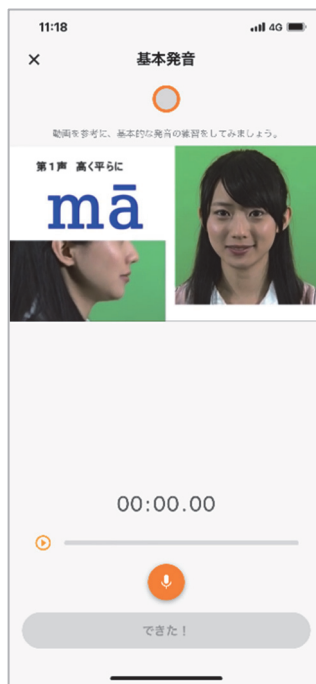


図4．基本発音（例）

### 3) 力試し

力試しは12の混同しやすいミニマルペアが提示され、そのうち、発音された1つを選ぶ選択問題である。この練習を通して、混同しやすいペアを区別して正確に聞き分けることが期待される。

### 4) チャレンジ

チャレンジは6語と4文の模範音声を聞いてから、自分の音声を録音しながら発音する練習である。自分の音声と模範音声を聞き比べることができ、この練習を重ねることで、単語と文を正確に発音できることが期待される。

アプリの発音練習においては、録音・再生ボタンを用意し、学習者が自身の音声と模範音声を聞き比べできるようにすることで、自律的な学習を促すようにしている。一方、聞き分け練習では、回答に対し、合否判定を行うとともに、賞賛や励ましによるフィードバックを与えることで、学習参加への動機づけを高めるようにしている。（趙ほか2018:182）



図5．単語の音読（&力試し）のイメージ

## 2.2.2 本課編

### 1) 単語練習

#### a. 音読（&力試し）

単語練習の音読（&力試し）は、教科書の「語彙」に出た8つの語彙と、「会話」、「文法・4技能」の新出語彙からそれぞれ最も使用頻度が高いと思われる8つを抽出し、合計24語を模範音声の後ろについて音読する練習である。学生が音読した後、フィードバックとして発音を認識して可視化（文字化）し、正誤判定を行う。発音が正確な場合は「合格」を示し、語彙とピンインを緑色で提示する（図5：アプリ開発中のため、イメージ図である）。発音が不正確な場合は語彙とピンインを赤色で提示する。

このAI活用の練習を通して、学習者が自身の弱点を認識・克服し、会話力の前提としての正しい発音を身につけることが期待される。

#### b. 多肢選択

単語練習の多肢選択は、(1) 正しいピンイン表記の選択問題の5問と(2) 声調の組み合わせの選択問題の5問から構成される。正しいピンイン表記の選択問題は、無気音と有気音の区別や前鼻音と奥鼻音の区別等、学生が混同しやすいポイントを意識して作成した。声調の組み合わせの選択問題は、既習語彙と新出語彙を組み合わせ、学生が混同しやすい声調パターンを意識して作成した。以下、それぞれ13課の一例をあげる。

(1) 中国語の正しいピンイン表記を、①～④の中から1つ選びなさい。

例：尺寸

① cǐcùn ② chǐcùn ③ cǐsùn ④ chǐsùn

(2) 中国語①～④の中から、声調の組み合わせが他と異なるものを1つ選びなさい。

例：① 期待 ② 说错 ③ 支付 ④ 公园

この練習を通して、単語のピンイン表記を習得し、正しい発音を身につけることが期待される。

## 2) 文法練習

### a. 語の並び替え

文法練習の語の並び替えは、その課の3つの会話の中から抽出された文の単語と句読点がバラバラに提示され、それらを示された日本語の意味になるように並び替える練習である。この練習を通して、学習困難点である語順を身につけることが期待される。

### b. 多肢選択

文法練習の多肢選択は、その課の文法に関する選択問題で、6問ある。1つの文法について1問以上、重要文法は2問以上を目安に作成した。以下、13課の一例をあげる。

・日本語の意味になるように空欄を埋めるとき、最も適当なものを、①～③の中から1つ選びなさい。

例：あの留学生のしゃべった中国語は聞き取れた（聞いて理解できた）？

那个留学生说的汉语你听（ ）了吗？

① 见 ② 懂 ③ 到

この練習を通して、学習者が文法を正しく理解することが期待される。

## 3) リスニング

リスニング練習は、会話を聞いて適切な答えを選ぶ選択問題である。この練習を通して、会話におけるリスニング能力の向上が期待される。



図6. 会話のロールプレー（&力試し）のイメージ

## 4) 会話練習

### a. 音読

会話練習の音読は、スキット会話とリピーティングの2種類がある。スキット会話はスキット会話の動画を参考に、自分の音声を録音しながら発音する練習である。リピーティングは段さんが会話を音読する動画を見て、自分の音声を録音しながらリピートして発音する練習である。どちらも自分の音声と模範音声を聞き比べることができ、この練習を重ねることで、正確な発音を身につけることが期待される。

### b. ロールプレー（&力試し）

会話練習のロールプレー（&力試し）は、従来のロールプレー動画の形式を継承する。ロールプレーは学生が教科書の会話にしたがって会話の受け答えをしたり、自分から会話を進めたりする形式である。学生が発音した後、フィードバックとして発音を認識して可視化（文字化）し、正誤判定を行う。発音が正確な場合は「合格」を示し、回答を緑色で提示する（図6：アプリ開発中のため、イメージ図である）。それから会話が進む。このように、学生はAIと会話のやり取りができる。

このAI活用の練習を通して、学習者が自身の弱点を認識・克服し、正しい会話を身につけることが期待される。



### 3. まとめ

東北大学では、初修中国語教育における教育の質等のばらつきを解決するために、オンデマンド授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスによる、ICTを活用したBLの導入を進めている。これに伴い、これまで開発し利用してきたBL用アプリをリニューアルする必要がある、本稿はリニューアル版アプリの位置づけ、設計方法、内容等について明らかにしたものである。

アプリのリニューアルでは、練習分量と練習形式を増やし、文法練習およびAIを活用した音声認識機能を持つ単語練習と会話練習を導入し、学習者がAIと会話することも可能となることを目指している。リニューアルにより、アプリの役割は対面授業の復習から、オンデマンド授業動画で学んだ内容の定着を目的とする練習に変更され、これをオンデマンド授業や対面授業等と組み合わせることで、効果的・効率的・魅力的な教育の実現、教育内容の統一化・標準化、教育の質保証が期待される。

今後の課題は、学習管理システムの構築を行った後、BL用教科書『KOTOTOMO』改訂版を使い、新たに開発したオンデマンド授業動画、リニューアル版スマホアプリによる定着練習及び対面授業によるアクティブラーニングを組み合わせ、全学の中国語クラスを対象とした通年にわたる大規模な実践・検証を通して、リニューアルアプリの有効性を明らかにすることである。それにより、動機づけの高い学習環境のさらなる改善を目指す。

### 謝辞

本研究は、科研費15K02709, 19K00875, 19H04223, 20K03119の助成を受けたものである。

### 注

1) 従来はKOTOTOMO Plus と Quizlet の2つのアプリを併用しており、Quizletの単語練習は8語×3、合計24語である。

### 参考文献

中川稜, 大河雄一, 趙秀敏, 高橋晶子, 大山智也, 三石大,

早川美徳 (2022a) 「初修外国語授業のためのモバイルアプリケーションによる自発的な復習を促進するUXデザインの実装」『第47回教育システム情報学会全国大会講演論文集』

中川稜, 大河雄一, 趙秀敏, 高橋晶子, 大山智也, 三石大, 早川美徳 (2022b) “Implementation of UX Design to Enhance Spontaneous and Continuous Study of a Mobile Application for Foreign Language Learning”, Proc. of EdMedia + Innovate Learning 2022, pp. 1119-1123.

大河雄一, 児玉雅明, 今野裕太, 趙秀敏, 三石大 (2018) “A Study on UI Design of Smartphone App for Continuous Blended Language Learning”, Proc. of 2018 5th International Conference on Business and Industrial Research, pp. 584 - 589, Bangkok, Thailand.

Seppälä J, Mitsuishi T, Ohkawa Y, Zhao X, Nieminen M. (2020) “Study on UX design in enhancing student motivations in mobile language learning”, Proc. of IEEE TALE 2020, pp. 948-951.

趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大 (2012) 「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングの開発と実践」『教育システム情報学会誌』 Vol. 29, No. 1, pp.49-62.

趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大 (2014) 「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおけるeラーニング教材設計指針の作成と実践」『教育システム情報学会誌』 Vol. 31, No. 1, pp.132-146.

趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大 (2015) “Initial Development and Use of Materials, Based on the Theory of Instructional Design, for Blended Learning of Chinese as a Second Foreign Language in a Japanese University” 台灣華語文教學學會《華語學刊》(A Journal of the Association of Teaching Chinese as a Second Language) DECEMBER 2015 Vol. 2, pp. 23-40.

趙秀敏, 富田昇, 児玉雅明, 今野裕太, 今野文子, 大河雄一, 三石大 (2018) 「大学初修中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材の開発—発音練習の設計—」『教育システム情報学会

第43回全国大会予稿集』 pp.181-182.

趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 大河雄一, 三石大 (2019a) 「大学初修中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材「KoToToMo」の開発と実践」『教育システム情報学会誌』 Vol. 36, No. 2, pp. 131-142.

趙秀敏, 富田昇, 大河雄一, 三石大 (2019b) 「大学初修中国語会話復習用アプリ教材の開発におけるAI活用の可能性」『第44回教育システム情報学会全国大会講演論文集』 pp.337-338.

趙秀敏, 富田昇, 大河雄一, 三石大 (2020) 「AIを活用した初修中国語会話復習用アプリ教材の設計」『教育システム情報学会研究報告』 Vol.34, No.6, pp.89-94.



【報告】

# 東北大学の全学教育改革後の国際教育科目の課題 －課題解決に向けた実践例の紹介－

高橋 美能<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 グローバルラーニングセンター

東北大学では2022年度に四半期に一度の全学教育改革を行い、留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業は国際教育科目となり、科目名や時間割、定員数などが変更された。本稿では2022年度前期に実施した改革直後の国際共修授業（指導言語：日本語）を一事例として取り上げる。この授業は『東日本大震災』をテーマに、学生がグループでプロジェクト学習に取り組むものである。参加者は30名近くいたが、最大の課題は、留学生履修者がゼロとなり、国内学生中心の授業となったことである。このように留学生と国内学生の人数のバランスを欠いた実践の中で、参加学生は何を学んだのかを検討する。そして、実践者として今回の課題に対してどのようなアプローチをとったのかを紹介する。

本実践では参加者の積極的な態度が確認され、参加者から多くの学びがあったとの声が聞かれた。授業のテーマや課題設定の工夫、授業計画の重要性が確認された一方で、留学生の参加を増やす工夫や、プロジェクト学習を行う上で個性を生かしたメンバー構成によるグループ分けの重要性が課題として残された。

## 1. はじめに

東北大学では、「内なる国際化」を進めるうえで学内の留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業の提供がその有効な手段の1つになると考え、国際共修授業の開発を進め、多様で多数の授業を提供してきた。新型コロナウイルス感染症拡大前の時点で、全国の国立大学の国際共修授業の科目提供数を調査したところ、東北大学が最多であることが確認されている（高橋 2019: 7）。コロナ禍ではオンラインに切り替えて授業を提供し、国外の大学間コンソーシアムである Association of Pacific Rim Universities (APRU) や Association of East Asian Research Universities (AEARU)、また国内の大学間のネットワークとして新たな連携体制 (ICL Channels) を構築し、コンソーシアムの大学と東北大学間で国際共修授業の相互乗り入れシステムを作った。このことで、国内外のコンソーシアムの大学の学生が東北大学の授業にオンラインで参加することが実現された。2020年度から2022年度前期までの東北大学の国際共修授業開講数と履修者数は、以下の通りである：

### 開講科目数

2020年度前期：28科目・後期：28科目

2021年度前期：29科目・後期：36科目

2022年度前期：36科目

### 履修者数

2020年度前期：293名・後期：282名

2021年度前期：371名・後期：473名

2022年度前期：946名

東北大学では2022年度に四半世紀に一度の全学教育改革を行い、社会の急速な変化や学生のニーズを考慮した科目の見直しを行った。この改革により、国際共修授業は国際教育科目となり、履修者数・履修者の所属、群・科目名、定員などが変更された。また、学部のカリキュラムの中で国際教育科目の位置づけが「必修」、または「選択必修」となり、より多くの学生が国際教育科目を履修することとなった。これによって、2022年度前期の履修者数を見ても分かるように、履修を希望する学生は増えた。一方で、自主的に履修する

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 minotakahashi@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1



学生だけでなく、単位取得を主な目的とする学生が参加する可能性も出てきた。

全学教育改革にあたり、2021年8月31日に国際教育科目を担当する教員を対象に、高度教養教育・学生支援機構グローバルラーニングセンター主催のファカルティ・ディベロプメント（FD）を行い、改革の目的や科目体系化と各科目の参考指標を説明した。FDでは国際教育科目が文学部で必修化されたことや、その他の学部では選択必須となったことを説明した。そして、学生が履修しやすい時間帯に科目を設定する必要があるため、来年度以降の学生の空きコマを説明し、FD実施後時間割調整を行うことを伝えた。時間割調整はアンケートを用いて担当教員に開講科目の希望時間を尋ねた後、学生が取りやすい時間帯を確認し、筆者らは各授業の配置を検討した。

以上の改革により、履修希望者が増え、定員をはるかに上回ったため、履修者を選抜した授業が続出した。2022年度前期の履修者数は946名と前年度の2倍近くまで増える結果となった。授業によっては定員が設けられており、抽選に漏れて履修できなかった学生も多くおり、この946名は実際に履修した学生の数である。つまり、数字より多くの学生が実際には履修を希望していたこととなる。本稿では、2022年度の全学教育科目改革を受けて、授業を進めるうえでどのような課題が生じたのかについて一事例を紹介しながら具体的に説明し、その解決策を考え、改革後の国際教育科目の改善につなげたい。

## 2. 改革後の課題

2022年度の全学教育科目改革により、国際教育科目の1クラスの定員は30名以上とすることとなった。また、国際教育科目が必修、または選択必修となったことで、東北大学生の履修者が増えた。日本語で実施する国際共修授業には、以前から留学生の参加は少なかったが、コロナ禍ということもあり、国内学生と留学生の人数に差が生じた。本章では留学生と国内学生の人数に偏りが出た事例を紹介しながら、それを解決するためにどのように取り組んだかについて、授業の様子や進め方、学生の学びをまとめた。

本章で紹介する事例は、カリキュラム改革前と後で

大きく変化した。改革前の2021年度後期に同じテーマで授業を実施した際は、履修者が3名と少なく、出席率の低さも課題となった。改革後の2022年度は、内容に大きな変更を加えていないにも拘らず、参加者が10倍に増えた。理由は、やはり全学教育科目改革にあり、学生にとって必修、または選択必修として位置付けられたことが大きいと考える。

本稿では、研究目的で本授業を紹介することや学生の意見等を引用するが、このことについて学生から同意を得ている（参考資料）。

### 2.1 事例概要

ここで紹介する事例は以下の通りである：

- ・授業名：多文化PBL
- ・題目名：多様なバックグラウンドを持つ他者とともに学ぶ協働プロジェクト（指導言語：日本語）
- ・実施時期：2022年4月～8月（全15回）
- ・参加者数：28名（国内学生）＋大学院生（中国からの留学生：聴講生）＋国際共修サポーターの留学生2名、ティーチングアシスタント（TA）の大学院生1名

※留学生の履修登録者はいなかった。そのため、初回の授業で参加学生に状況を説明した。具体的には、国籍は同じでも、バックグラウンドはみな異なることから、多様なバックグラウンドの学生と共に学ぶという点では本プロジェクト学習の趣旨は維持できていると説明し、履修の有無について各自考えさせた。結果として、この留学生と国内学生の人数のバランスが問題となり、履修を辞退した学生はいなかった。

※本授業には、国際共修授業をサポートする留学生2名と日本人学生のTA1名が参加していた。サポーターは、国際共修授業の学生間交流を促進する働きかけをする役割を担い、TAは授業のファシリテーション補助や出欠等の管理などの教務全般の役割を担った。具体的には、サポーターの留学生2名には、グループ活動に入ってもらい、グループ活動の円滑化を図ってもらう役割を担ってもらった。TAにはグループメンバー構成を検討したり、授業全般の補助にあたってもらったりした。

- ・内容：『東日本大震災』をテーマに、2011年3月11日に実際に起こった事実を振り返り、私たちに何ができるかを考えることを目的とする。被災地の訪問や、復興支援活動に携わる方、震災遺構やモニュメントの研究をする方、自然災害に関わる書籍を出版された方の講演を聞いて学んだことを基に、学生がグループでプロジェクトに取り組むものである。
- ・授業目標：参加学生が共に震災について考え、1つの発表にまとめる力を身に付ける。その中で、他者と共に学ぶ姿勢を身に付ける。
- ・評価：プロジェクトへの貢献度・出席（40%）、発表（30%）、レポート（30%）
- ・全15回の授業スケジュール：
  - 1回目の授業：コースの説明、自己紹介、コース受講理由【オンライン】
  - 2回目：2011年3月11日に午後2時46分、私たちがそれぞれしていたことを振り返り発表する。【オンライン】
  - 3回目の授業：地震、津波、原発事故、に関する知識を学ぶ（ビデオ視聴）【オンライン】
  - 4～6回目の授業：ゲスト講演【オンライン】
  - 7～8回目の授業：東日本大震災に関するグループ活動【教室】

9回目の授業：クラス内での発表【教室】

10回目：NHK震災伝承館・荒浜小学校訪問【フィールドトリップ】

11回目：フィールドトリップ後の個人発表【教室】

12～13回目の授業：グループ活動【教室】

14～15回目の授業：最終発表、振り返り【教室】

## 2.2 初回アンケートの実施

1回目の授業で参加学生にアンケートをとり、学生のバックグラウンドや参加目的を尋ねた。回答者は国内学生28名のみであった。回答結果から、28名中15名が男性、13名が女性となり、男女比は半分ずつとなったことが分かった。学部や学年は図1の通りであった。

図1から1、2年生が多く、文系・理系両方の参加者がいることが分かる。次に、授業の参加目的を尋ねた項目については、図2のようになった。図2から、参加学生の多くが「東日本大震災」というテーマに興味があり、本授業の履修を決めたことが分かる。また、国際・異文化交流を期待する声もみられた。先にも説明したとおり、本授業は国内学生の方が多く、留学生と国内学生の人数のバランスに偏りがあった。しかし、2回目の授業時点で辞退者はいなかった。やはりテーマへの関心から受講を決めたことが伺えた。

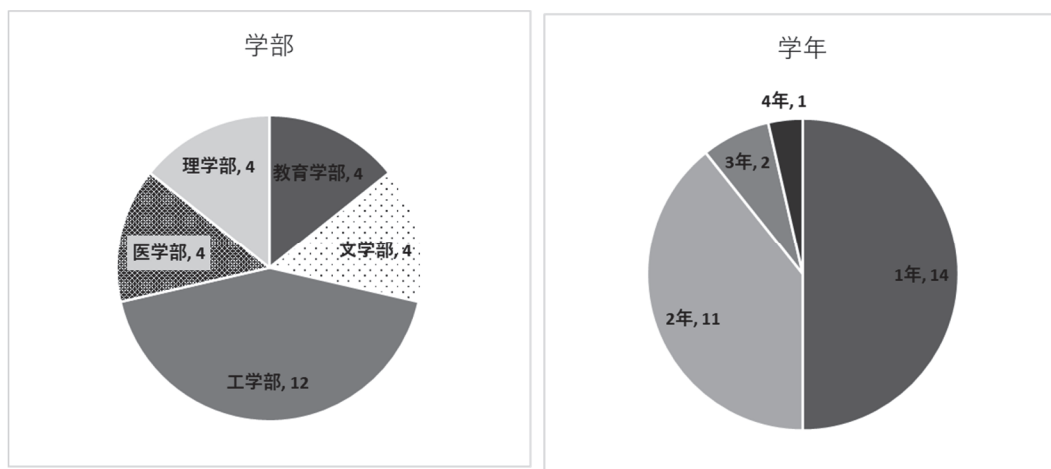


図1. 参加者の学部・学年

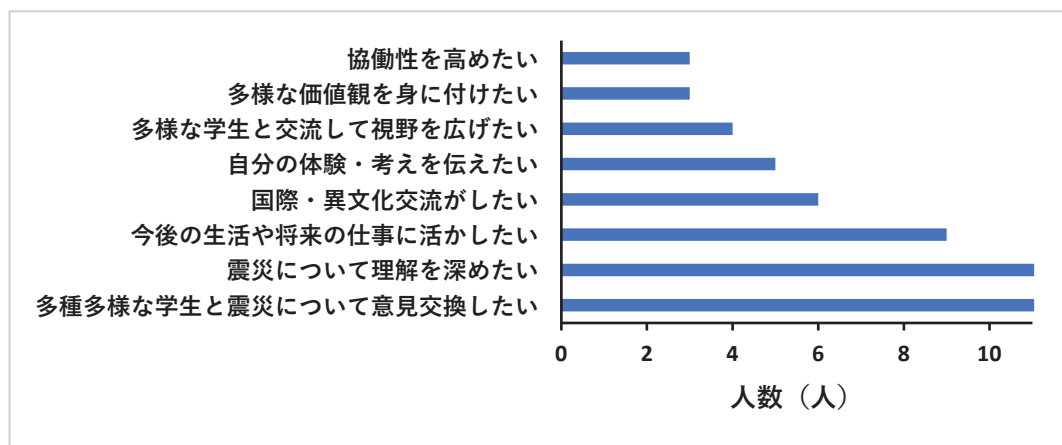


図2. 参加者の参加目的

## 2.3 参加者の様子

1, 2年生が多かったこともあり, 参加者は毎回積極的に発言し, やむを得ない場合を除き欠席者はなく, 毎回全員が出席していた。グループワークでは, 役割分担を決めるよう伝えたため, 司会, 記録, 発表者の分担を行ったうえで活動する様子が見られた。どのグループもゲスト講演で学んだことやフィールドトリップを通じて体験したことを踏まえ, 自分たちの考えや見解を話し合い, グループの意見をまとめ, 発表を行った。

本授業は, コロナ禍で初めてフィールドトリップを取り入れての実践となった。参加者の様子を見る限り, やはり対面での授業, さらに現地を見学することの大切さが確認された。国際共修授業という点で留学生がほとんどいない中での実践となったが, 最後まで参加者の興味・関心が持続され, 積極的な参加が見られた。その理由として, 初回アンケートで参加学生が回答したように, 東日本大震災というテーマへの興味・関心が高かったからであると考えられる。実践者にとって参加学生の人数は毎回開講するまで分からない。今回の実践は留学生と国内学生の人数のバランスといった点で課題は残されたものの, 参加者が毎回授業に積極的に参加していたことは明らかに見て取れた。

### 2.3.1 1回目のグループ活動 (7～9回目授業)

ここでは, 全15回の中で初めてのグループ活動と発表となった7回目以降の授業時の学生と発表の様子を各回の授業時に残したメモをまとめる形で紹介する。課題は, 「これまでの3回のゲスト講演を受けて, 各

自が学んだことをグループのメンバーと共有し, 私たちに何ができるかについて, 『過去・現在・未来』の時間軸で具体的に行動できることを考え, 発表する」というものであった。発表時間は10分とした。グループ活動をする際に, 役割分担 (司会・記録・発表) をすることを伝えた。

まず, 6グループに分かれて活動を行った。1グループ4人, または5人で構成し, グループ1～3には大学院生の留学生と国際共修サポーターの留学生2名が1名ずつ入った。グループ4～6は国内学生だけのグループであった。

7, 8回目のグループワークでは, 多くの学生が自分の意見を積極的にメンバーと共有して活発な議論をしていた。参加者一人ひとりがメモを取り, いずれのグループも積極的に議論を行っていた。発表当日も, 全てのグループが議論した内容を分かりやすくまとめ, 発表していた。グループごとにオリジナリティがあり, 短時間ではあったがまとまりがあった。表1は, 各グループワーク・発表の様子をまとめたものである。

今回の中間発表では, 課題に対して忠実に発表したグループもあったが, グループによって最後にメンバーの専門領域から, 具体的に10年後何ができるかといった視点で, 提案する発表もあり, オリジナリティのある内容であった。ここでは, グループのメンバーの異なる専門や学年の多様性が生かされ, 協働で発表した様子が見てとれた。

表1. グループ発表までの準備・発表の様子

	7回目授業（準備）	8回目授業（準備）	9回目授業（発表）
グループ1 国内学生男性3名、女性1名、国際共修サポーター女性1名	全員が積極的に意見交換をしていた。ファシリテーターとなった高年次の学生を中心に、まず一人が自分の意見や考えを述べ、その意見に対して他のメンバーが自分の考えを述べる、というような形で議論を進めていた。	5人全員が積極的に議論していた。内容也多岐にわたっていたため、取捨選択に少し悩んでいました。スライドも完成し、最後には発表練習もしていた。	2回のグループワークとは思えないほど、発表の内容や流れが分かりやすくまとめられていた。このグループは1日目も2日目も全員で積極的に議論していたこともあって、グループ内での共通理解が良くできていたからではないかと感じられた。
グループ2 国内学生女性3名、男性1名、国際共修サポーター男性1名	積極的に議論をしていた。この回のグループワークの中で、一番活発に話し合いをしていた印象が見られた。しかし、議論が活発過ぎたのか、サポーターの留学生の方がなかなか議論に入れない様子が見られた。	国際共修サポーターの留学生は静かだったが、全体的にとっても活発に話し合っていた。楽しそうな雰囲気であった。3つの項目について、過去・現在・未来をまとめていた。	実体験を踏まえた内容が豊富だったため、活発な議論を重ねたことによって思い起こされたエピソードなのかなと感じた。「過去・現在・未来」それぞれのフェーズでの彼らの考えが上手くまとめられていた。
グループ3 国内学生男性2名、女性2名、大学院生留学生女性1名	最初の自己紹介のとき誰かが発表を終わるとみんなで拍手するなど、和気あいあいとした雰囲気のグループであった。積極的に議論している印象を受けた。	最初は話し合っていたが、未来の部分は個人個人で内容を決めて、話したいとのことで、途中からやや個人作業になっていた。せっかく集まっているのだから、全員で話し合うところをもっと掘り下げようという意見が出て、後半はまたよく話していた。	客観的なデータの提示や、それぞれの専攻から防災・減災に対して何ができるかをまとめ、ユニークなオリジナリティある発表になっていた。
グループ4 国内学生男性2名、女性2名	ファシリテーターの1年生を中心に全員で積極的に意見交換をしていた。	話し合った内容を基に先に発表原稿のようなものを作り、それを読み上げながら、内容について話し合っていた。スライドはそれを基に後から作り始めていた。	震災について知るきっかけとして、具体的な提案をしていたのが印象的であった。未来に何ができるかという所では、「伝承」という観点で自分たちのオリジナルなアイデアを提案していてユニークであった。
グループ5 国内学生男性2名、女性2名	活発な議論というより、一人ずつの意見をじっくり聞いて、メモ等を取っている印象を受けた。	あまり話し合いはしていなかった。個人が担当するスライドを作っていた。書記の人がお休みのため、個々のメモを基にまとめていた。スライドが一通りできてからはスライド全体について、話し合っていた。	それぞれの専門の特徴を交えて、未来に何ができるのかという提案がされていてユニークであった。最後のメッセージにも熱い想いがこもっているように感じ、良い発表だった。
グループ6 国内学生男性2名、女性2名	おだやかなグループ。初日からみんなで資料探しなどをしていた。	このグループも個人個人でスライドを作っていた。また、少し内容が足りないとのことで、論拠となるようなデータや資料を調べていた。要所所では話し合っていた。最後に一度発表練習をしていた。	客観的なデータの提示や実際に行われている震災についてのプロジェクト紹介が発表に含まれていたのがユニークで良かった。このグループはスライドに写真も載せて説明していたため内容がイメージしやすかった印象を受けた。

### 2.3.2 フィールドトリップ（10回目授業）

次に、フィールドトリップの様子を紹介する。参加者同士の関係性を深める契機となったのは、10回目のフィールドトリップであったと考える。フィールドトリップは、10回目の授業の週の土曜日に設定した。そのため、土曜日の参加が難しい学生向けに、大学から徒歩30分で訪問が可能なNHK仙台放送局内にある震災伝承施設を1つのオプションとした。NHKか震災遺構の荒浜小学校のいずれか、または両方に参加して、実際に見学を通じて震災について学ぶという内容で進めた。NHKは10回目の授業日に現地集合とし、約1

時間の震災伝承ツアーに参加するというものであった。荒浜小学校は、10回目の授業日の週の土曜日の午後を使って、バスを貸切り、大学から約40分（片道）かけて小学校に向かってツアーに参加し、最後に東日本大震災慰霊の塔を見学して、大学に戻るというものであった。NHKか小学校のフィールドトリップを通じて、参加者同士交流することで震災に関して意見交換し、プロジェクトを進める上での関係性を構築していった。TAと筆者を除き、NHKには8名、荒浜小学校には25名が参加した。ここでは、荒浜小学校見学時の様子を写真で紹介する：





【乗車したバスと荒浜小学校】



【小学校で説明を聞く学生の様子と慰霊の塔見学】

11回目の授業では、NHKと荒浜小学校のフィールドトリップで学んだことを1人2分程度にまとめ、発表してもらった。NHKに参加した学生からは、メディアを通じて震災を振り返ることの重要性、VRを通じて疑似体験した陸前高田の津波の恐ろしさなどが述べられた。荒浜小学校に参加した学生からは、語り部の具体的経験を聞きながら小学校の施設を見学することで、施設見学だけでは気づかなかった学びがあり、当事者である語り部から直接話を聞くことは重要であったと述べられた。また、語り部から話されたコミュニティの過去と実態についての詳しい説明を受けて、多くのことを考え、気づきがあったことが述べられた。

### 2.3.3 最終プロジェクト（12～15回目授業）

12回目以降は、最終プロジェクトに取り組み、新たなメンバーでグループを組んで活動を行った。最終プ

ロジェクトは、統一テーマを設定し、異なる分野の学生が共にディスカッションを行い、発表することを課題とした。課題は以下の通りである：

『東日本大震災について考え、

私たちにできることを提案しよう』

#### 目標

- 自分の考え方や経験を相手に分かりやすく伝え、他者の意見に傾聴する力を身に付ける。
- ペアやグループで他者と共に学ぶ体験を通じて、相互理解を深める。
- 東日本大震災と人権について考え、問題を分析する力を養う。
- 人権の保障された社会づくりを目指して、一人ひとりができることを考え、行動に移していく。

## 活動内容

- 1.4～5人のグループになって意見を交換し、共通・相違する点を話しあう。そしてグループで、特に重要と思う問題を絞り（必ずしも1つでなくてもよい）、そこから、自分たちでできる解決策を考え、『アクション・プラン』を考える。グループで20分のプレゼンテーションにまとめる。
2. (発表会) グループで発表を行い、聞いているグループは、発表者を相互評価しながら、互いに建設的なコメントを伝える。(レビューシートの活用)

## 条件

- 個人発表ではなくグループでの発表のため、メンバー全員で役割分担をし、全員が発表に関わること。
- 自身の経験について語りたくない場合は、身近な他者について語ってもよい。クラス内で聞いた話はクラス内にとどめ、外では漏らさない。但し、クラス内で学んだことは外で実行に移していく。
- 発表は参加型になるように、聞いているグループを巻き込んでインタラクティブになるよう工夫すること。発表時間には、Q & Aセッションを含む。

表2. グループ発表までの準備・発表の様子

	12回目授業（準備）	13回目授業（準備）	14・15回目授業（発表）
グループ1 国内学生男性2名、女性2名、国際共修サポーター女性1名	全員で発表テーマについて話し合った後、発表の内容を固めるために個人で調べものをしていく。その後、調べた内容について全員で議論した。この日は2名欠席で、3人しか出席していなかったが、欠席したメンバーの分まで頑張っていた。	はじめに前回の振り返りをおこなった後、スライドの作成に取り掛かった。誰がどのパートを担当するかを決め、Googleスライドを利用して全員で同時に編集作業を行っていた。前半は話し合いを重ねながら進めていたが、後半は個人作業となっていたため会話はほとんどしていなかった。	事例や調査データを用いるだけでなく、自分たちが授業で得た学びや体験、自身の経験などを交えた発表となっていた。多くのトピックを取り上げ、それぞれ具体的に自分たちに何ができるのかを考えられていた。最後のまとめを担当した学生もメッセージには熱い思いがあるように感じ、総じて良い発表だった。
グループ2 国内学生男性1名、女性3名、国際共修サポーター男性1名	初めに全員で意見交換をした後、発表するテーマを決定していた。その後は個人で調べものをしていく、気づきがあれば発言してメンバーと情報を共有していた。	はじめは発表スライドの構成を考えていたが、アクションプランの内容について悩んでいる様子が見られた。グループ内で意見を出し合って頑張っていたが、後半ではメンバー2名以外の発言量がかなり減っていた。グループの男女構成が女性3人と男性2人（うち1人は中国出身の国際共修サポーター）、男性同士はあまり会話をしていない様子で、国内学生は後半発言がほとんどなかった。この学生は以前のグループ活動では活発に議論に参加していたことから、メンバー同士の関係性が影響しているように見られた。	調べた事例や調査データなどの客観的な資料を用いて発表できていた。事例紹介については具体的な内容を話すことができていた。後半部分ではクイズを用意し、オーディエンスが発表に参加できるように工夫していた。一方で、発表配分の偏りが顕著にみられた。
グループ3 国内学生男性2名、女性2名、国際共修大学院留学生女性1名	どの班よりも班員間での意見交換に時間をかけていた。じっくり全員で話し合ってから発表するテーマを決定し、その後は調べものをしていく。外交的な班員が多かったのか、雑談を交えながら終始和気あいあいとワークを進める活発なグループであった。	はじめに発表内容の構成を考えていたが、中々まとまらなかったのか後半残り30分になるまで、意見交換などを活発に行っていた。前回同様、和気あいあいとしたグループでだった。	1名が体調不良で欠席。ほぼ全員原稿を見ることがなく自分の言葉で話すことができていた。どの班よりもアクションプランを深く具体的な内容で提案し、後半10分をクラス全員がワークをおこなう時間にあてると、発表のクオリティ・オリジナリティ共に素晴らしかった。最後にグループワークの時間を設け、話し合うには少し大きな議題となっていたため、途中で議題をより具体的なものに变更した。割り当てられた発表時間内で終えることができ、臨機応変でファシリテーター能力が高いと感じた。
グループ4 国内学生男性2名、女性2名	初めに全員で意見交換をした後、発表内容をどんなものにするか議論した。これまでの発表ではまだ取り扱っていないような内容にしたいらしく、少し悩んでいる様子が見られたが、調べものをしながら着実に発表準備を進めていた。	はじめに前回に引き続き発表内容について話し合いを行った。スライド担当箇所を決め、Googleスライドを利用して全員で同時に編集作業を行った。担当箇所を決めたあとは、主に個人作業を黙々と行った。	とりあげた問題に対して、事例や調査データを用いながら自分たちなりの解決策をよく考えられていた。特に最後にクラスに投げかけた質問が良かった。自分たちの中で「災害と人権」をしっかりと考え抜くことができたからこそ出た問いなのだと感じた。一方で、それぞれの発表担当の時間配分に偏りがあったように思われた。
グループ5 国内学生男性2名、女性2名	最初に意見交換をしたあと早々にテーマを決定した。その後は個人作業を行い、調べた内容を班員同士で共有する時間を設けた。	まず発表内容について話し合い、グループ内での共通理解を高めながらスライドの作成に取り掛かっていた。Googleスライドを利用して全員で同時に編集作業を行っていた。後半は個々人で作業を行っていた。	テーマが絞られていたので話にまとまりと具体性があった。事例を用いて発表できていたのも良かった。解決策の例は具体的に実現可能性も高そうでしっかりと考えられていると思われた。一方で、一貫して解決策が「発信」に留まっており、発信した後どうなるどうするなど、もう少し踏み込んでみてよかったのではないかと感じた。
グループ6 国内学生男性2名、女性2名	3班と同様に、まずじっくり全員で話し合ってから発表するテーマを決定し、作業を行っていた。	最初、前回の振り返りをしながら、どのようにスライドを作ればよいか話し合っていた。スライドを作るペアと、調べものをするペアに分かれて作業を行っていた。Googleスライドを利用して全員で同時に編集作業を行っていた。具体的なアクションプランまでスライドを作りこんでいた。	1名が欠席。話の進め方が上手で理解しやすく、台本ではなく自分の言葉で話している印象を受け、オリジナリティのある発表であった。「クロスロードゲーム」ではグループで話し合う時間を設け発表させることでクラス全員がグループ6の発表テーマについてよく考えることができた。

プロジェクトを始める前に、これまでのビデオ視聴や、ゲスト講演、フィールドトリップを通じて学んだことを振り返り、最終的に課題に対してどのような意見を持つのかを議論した後、発表にまとめることを伝えた。表2に各グループの様子をまとめる。

前回のグループ構成と同様にグループを組み、全6グループとなったが、最初はどのグループも自分の意見を述べ、他者と議論していたが、2回目の授業では黙々と個別作業をする様子も見られ、グループによって取り組みに差が見られた。中でも気になったのが、国際共修サポーターの男性が入っていたグループ2は、全体的にメンバーと議論する様子があまり見られず、留学生の発言も少ないという印象を受けた。また、多くのグループで震災における「人権」について考えるという今回の達成目標に苦戦する様子がみられたが、最終的にはどのグループも自分たちなりの考えを上手くまとめ上げることができた。

以上のように、いずれのグループもオリジナリティのある発表をすることができ、発表者だけでなく、発表を聞く学生にも新たな学びがあり、相互学習が実現した。また、発表を聞く際は相互評価シートを記入し、お互いに気づきや建設的なコメントを残すことを課した。発表後の振り返りの時間では、記入された相互評価シートを発表グループに渡し、メンバー間で回覧した後、改善点について話し合った。

### 3. まとめ

本稿では、日本語で実践した国際共修授業を紹介し、留学生と国内学生の人数の差がある中で、どのように取り組んだかを説明した。結果として人数の差は問題にはならず、学生一人ひとりが積極的に最後まで参加した。その理由として、授業のテーマに対する学生の高い関心が挙げられる。一方で、国際共修授業である以上、留学生の確保は重要な課題である。今後は次のことに取り組み、国際共修授業の意義と効果を高めていきたい。

#### ① 留学生の参加の呼びかけ

交換留学生への呼びかけや大学院生の参加を呼び掛けるなど、周知方法を工夫し、留学生が参加する中で

実践する環境を整えたい。

#### ② 国際共修サポーターの活用方法の見直し

今回は参加者としてサポーターの留学生に参加してもらったが、今後はサポーターとして主体的に活動してもらおうような関わり方を考えたい。

#### ③ バランスを欠いても実践可能なプログラムの工夫

具体的なテーマ設定や留学生との交流の機会を取り入れるなど、人数のバランスが悪くても、参加者に国際共修の体験ができる機会を提供できるよう工夫が必要である。本稿で紹介した事例は、「東日本大震災」を取り上げ、事前の知識の有無にかかわらず、誰もが自身の課題として考えられる課題を提示し、当事者として参加することを促した。

以上に加え、本文ではグループ発表はいずれのグループも成果をまとめ、オリジナリティのある形でまとめられたと述べたが、その過程では、一部のグループでグループワークが滞っている場面が見られた。今後は、学生それぞれのパーソナリティや男女比を考慮するなど、グループ分けの工夫も必要であると考えられる。グループ活動が中心となるプロジェクト学習では、メンバー間の良好な関係性の構築が他者と学ぶ上で欠かせないポイントになる。従って、留学生と国内学生の違いを越えた関係性の構築を図るうえでは、一人ひとりの特徴をとらえたメンバー構成が重要であると考えられる。

最後に、実践者にとって1クラスの数が増えることは、グループ分けをしたり参加者一人ひとりの特徴を把握したりと授業の運営上困難を生じさせるものであった。しかし、人数が多くても、学生が他者と共に学ぶうえでのプログラムを工夫することで学びを得ることができることも確認された。本実践においても最終レポートで全員の学生が多くの学びを得たと記述しており、学生同士が学ぶことの意義は大きいと考える。今後も本実践の経験を活かし、例えば留学生と国内学生の人数に差があっても、内容や実践方法を工夫しながら課題に取り組み、参加学生の学びを確認しながら報告を行っていきたい。

## 参考文献

高橋美能（2019）「国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」『ウェブマガジン「留学交流」』 7月号.



参考資料

同意書

本授業「【国際共修】多様なバックグラウンドを持つ他者とともに学ぶ協働プロジェクト」では、積極的なご参加に感謝申し上げます。本授業は非常に活発な議論と皆さんの参加があり、ぜひ、今後の授業及び国際共修関連の授業改善・発展に皆さんの発言や授業時の参加の様子、レポートの内容を参考にさせていただきたいと思っております。そこで、皆さんに以下の内容を確認いただき、参加同意書に署名をお願いしたいと思っております。ご協力お願いいたします。

ファイナルプロジェクトの公開に関する了承

東日本大震災を受けて、私たちができることをアクションプランにまとめていただきます。私たちが問題について考え、解決に向けた方法を検討することは非常に重要です。ぜひ、ホームページ上で、今回皆さんがファイナルプロダクトとして作成されたPPTを紹介したいと思っています。

個人情報とデータの取扱い

取得したデータや個人情報は、授業の改善及び研究目的以外には使用しません。個人名は匿名化され、専門学会、学術専門誌、学内研究会等を通じて研究発表する際も個人情報は守秘されます。データの保管には万全を期し外部へは漏洩しません。

同意の有無

同意有無を自由意志で決定してください。また、一度同意した後でいつでも同意を取り消すことができ、それによる不利益はありません。同意が撤回された場合には、本調査で得られたデータを破棄し、それ以降の研究には一切使用いたしません。但し、取り消し要求された時点で公表済みのものがある場合は、このデータを破棄できませんのでご承知おきください。

同意することによる利益と不利益

同意されなくても不利益を受けることはありません。単位取得者に関しての成績評価とは関係ありません。

以上、何かご不明な点がございましたら遠慮なくお尋ねください。

皆さんのご理解とご協力をお願いいたします。

東北大学 高度教養教育・学生支援機構  
グローバルラーニングセンター  
〇〇 (メールアドレス)

成果物の公開と調査協力同意書

私は、以上の説明を理解し、同意します。

\_\_\_\_年 \_\_\_\_月 \_\_\_\_日

氏名： \_\_\_\_\_

【報告】

# 外国人留学生のキャリア形成をめぐる「意識の壁」への挑戦 － DATEntre 東北イノベーション人材育成プログラムの5年間の取り組みから－

門 間 由 記 子<sup>1)</sup>\*, 猪 股 歳 之<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 キャリア開発室

DATEntreでは企業で働く高度外国人材の少ない宮城県において、企業、外国人留学生双方が意思決定プロセスにおける「意識の壁」を低減させることにより、外国人留学生の就職率が向上すると考え、セミナーやイベントなどの様々な取り組みを行ってきた。重要な情報を無意識に無視してしまう「意識の壁」は、外国人留学生の就職活動時の情報収集においても大きな影響を及ぼし、宮城県内企業の情報が外国人留学生に届いていない一因になっている可能性がある。本報告では、外国人留学生の日本における就職、とりわけ地方都市の企業への就職に際し、外国人留学生と企業双方の「意識の壁」の低減に向けてアプローチを続けたDATEntreの5年間の活動について整理し、得られた成果と課題について報告する。

## 1. はじめに

外国人留学生の日本での就職率の向上を目的とし、5年間に渡って文部科学省事業の補助事業として実施されてきた「留学生就職促進プログラム」は、2022年3月で終了した。その1つである東北大学が事務局を務めるDATEntre東北イノベーション人材育成プログラム（以下、DATEntre）は、7高等教育機関5行政機関等、3経済団体より構成される産官学のコンソーシアムによって運営されてきた。コンソーシアムは2022年4月からも活動を継続している。

DATEntreでは企業で働く高度外国人材の少ない宮城県において、企業、外国人留学生双方が意思決定プロセスにおける「意識の壁」を低減させることにより、外国人留学生の就職率が向上すると考え、様々な取り組みを行ってきた。ここで捉える「意識の壁」とは、「重要な情報を無意識に無視してしまう現象」を指しており、マックス H. ベイザーマンとドリー・チュウ（2007: 5-6）の捉え方を参考にしている。マックス H. ベイザーマンとドリー・チュウは「意思決定プロセスの様々な段階で発生しうる意識の壁（bounded awareness）は健全な意思決定を下すうえで不可欠な重要情報を見過ごしたり、探し損ねたりする。次に、

そのような重要情報を手にしても、関連性に気づかず利用せずにいることがある。さらには、情報をほかの人々に伝えず、組織全体に意識の壁をはりめぐらせてしまうこともある」と意思決定プロセスにおける「意識の壁」について述べている。企業にとっては高度外国人材としての留学生採用のプラスの効果、外国人留学生にとっては、暮らし慣れた地域の企業情報は、意識の壁に阻まれ、本人たちには届いていない可能性がある。

末廣（2013: 293-294）は栃木県内の大学と県内企業を対象としたアンケート調査をもとに、外国人留学生が「県内の大学や大学院で学びながら培ってきた人間関係や生活のしやすさ、土地勘などが魅力となって県内で就職を決めようとしている」にもかかわらず、県内企業の情報が「見えにくい情報」となっていること、眞住・岸田（2022: 15）は「留学先地域で就職することに対して関心を持つ者が存在する一方、留学先での就職を阻害する何らかの要因が存在」するために県内に就職しないことを指摘している。また、藤巻（2022）や守屋（2017）、高坂（2012）では、外国人留学生との接触機会の少なさが企業のインターンシップの受入れや採用に関する不安要素となっていることが指摘さ

\* 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yukiko.momma.d7@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1

れている。こうした事実が「意識の壁」による影響を示すものであり、外国人留学生と企業の双方にとって「健全な意思決定を下すうえで不可欠な重要情報」が損なわれ、採用数拡大の妨げにつながっていると考えられる。

本報告では、外国人留学生の日本における就職、とりわけ留学先地域の企業への就職に際し、外国人留学生と企業双方の「意識の壁」の低減に向けてアプローチを続けたDATEntreの5年間の活動について整理し、得られた成果と課題について報告する。

## 2. 宮城県における外国人留学生を取り巻く就職支援の状況

### 2.1 外国人留学生を取り巻く環境

#### 2.1.1 宮城県内における外国人留学生を取り巻く環境の5年間の変化

宮城労働局（2022）によれば、2021年10月末現在において宮城県内で外国人労働者を雇用している事業所数は2,628か所であり、2007年の届け出義務化以降、過去最高となった。一方で、宮城県内における外国人労働者数は、東日本大震災によって減少した2011年度の集計以来、はじめて減少となった。コロナ禍での入国制限によって「技能実習」と「資格外労働」は減少したが、外国人留学生が卒業後に日本で働く場合の在留資格となる「専門的・技術的分野の在留資格」は18.7%とDATEntre開始時よりも高い数値となっている。

コロナ禍での入国制限によって、2019年には日本全体で31万人を超えた外国人留学生数も、令和3年度は大幅に減少し、宮城県内の外国人留学生数も前年比100名の減少となった。しかし、宮城県の外国人労働者における「専門的・技術的分野の在留資格」保有者数は増加しており、高度人材としての活躍の場が増加してきていると考えられる。宮城県で学び、卒業・修了後に宮城県内で働きたいという外国人留学生が増加しても、受け入れ企業がなくは宮城県で働く高度人材は増加していかない。宮城県で活躍する高度外国人材が増え、受け皿が安定的に共有されることは、学生にとってプラスに機能するだけでなく、企業にとっても優秀な人材を継続して確保できるという点からプラスに機能すると考えられる。

#### 2.1.2 DATEntreにおける参加学生の状況

DATEntreでは日本の企業への就職を希望している外国人留学生を対象として、2018年より年間2回各回30名ずつの定員を募集した。募集時には日本語プレースメントテスト（SPOT90）において、65点以上を取得することを要件としている。そのため日本での就職を希望し、参加を希望したものの、日本語力の不十分さから合格しなかった学生もいる。県内6大学1高専、33学部・学群・研究科に在籍する、世界24ヶ国・地域出身学生212名（うち東北大学より19学部・研究科から181名）が参加し、そのうち日本企業への内定学生は累計70名（うち東北大学から6名、県内企業への就職者9名）となった。プログラムは修了していないが、大学を卒業・修了し、日本企業から内定を獲得した「特別修了学生」制度を2020年より開始し、2022年3月までに24名が特別修了となった。低学年時よりプログラムに参加し、大学は卒業・修了していないが、プログラムを修了している在学中の正規修了学生は18名となっている。

### 2.2 DATEntre参画団体の状況

#### 2.2.1 参加団体の増加

2017年に4大学（東北大学、東北学院大学、宮城学院女子大学、東北工業大学）、3行政等機関（宮城県、仙台市、宮城労働局）、3経済団体等（東北経済連合会、仙台商工会議所、宮城県中小企業団体中央会）によってスタートしたDATEntreコンソーシアムは、2019年度には東北福祉大学と宮城労働局、2021年度には日本貿易振興機構仙台貿易センター（以下、JETRO仙台）、国際協力機構東北（以下、JICA東北）と宮城大学、仙台高等専門学校が加わり、県内7教育機関、5自治体等、3経済団体が参画するコンソーシアムとして、2017年設立時の9組織から15組織へと参画機関が増加した。それに伴い、就職支援のみならず、採用後の定着支援を対象としたセミナーやイベント等の開催も可能になり、2022年4月以降の自立化後も企業、外国人留学生双方を対象とした幅広い支援を目指している。

また、5年間でインターンシップを受け入れた企業数は93社、交流会やセミナー等への参加企業関係者数

は1,885名となっている。

## 2.2.2 JETRO仙台との連携

東北地域における外国人材採用企業が少ないため、JETROにおいて2019年より「高度外国人材活躍推進コーディネーター」（以下、推進コーディネーター）が配置されたが、東北地域は関東の担当者が兼務していた。そのため宮城県をはじめとする東北地域の企業に関する情報は多くはなく、DATEntreとして経済団体と連携を図り、独自に外国人留学生の採用可能性のある企業の開拓を行う必要があった。

企業の支援に関してもDATEntreでは就職支援が目的であるため、本来は採用までとなっている。しかし外国人留学生と企業との間で課題が生じるのは実際には就職後であり、定着支援を必要としている企業も多い。2020年にJETRO仙台に推進コーディネーターが着任することで、高度外国人材採用企業の開拓、採用予定企業を対象としたイベントの実施、参加支援といった採用前段階でのサポートは言うまでもなく、採用後も「伴走型支援事業採択企業」として、継続的にきめ細やかなサポートの実施が可能になった。

## 2.2.3 宮城県との連携

宮城県では県内企業における外国人材の活用促進を目的とし、2018年後期より経済商工観光部国際企画課（現在は国際政策課）によって「外国人留学生定着支援事業」を実施してきた。DATEntre事務局と連携し、参画大学への周知広報に取り組み、高度外国人材を対象とした対面での合同企業説明会やセミナー、講演会を開催した。一方、特定技能人材を対象とした事業は雇用対策課が別途実施していた。しかし2021年度より、2つの事業が合体し、宮城県内の専門学校や高等専門学校、大学・大学院で学ぶ在留資格「留学」の学生の学生を対象とした「外国人材マッチング事業Work in MIYAGI」（以下、ワークイン宮城）を実施している。

大学・大学院では行事への参加は任意となるが、専門学校では学校行事としてイベント、セミナー等に参加するため、ワークイン宮城では専門学校生の参加が多い。また、参加企業の業務内容は、接客対応など高い日本語力を期待したものとなっており、日本語を中

心に学んだ専門学校生の持つ高い日本語スキルとの親和性が高い。そのため専門学校生は宮城県内企業を卒業後の進路として積極的に検討している。

ワークイン宮城ではオンデマンドでのセミナー、企業と学生との交流会、企業訪問ツアー、合同企業説明会などの定期的なイベントの実施に加え、企業相談窓口を設け、専任コーディネーターによる相談対応を行っている。外国人材の活用の検討段階から、採用、育成、定着まで対面・オンライン・電話でワンストップ窓口として対応することで、初めての外国人材採用となる企業の負担と不安の軽減を図っている。

## 3. 宮城県内におけるインターンシップ実施状況

### 3.1 インターンシップの実施に向けて

#### 3.1.1 インターンシップ合同説明会

DATEntreはカリキュラムを通じて段階的に「日本で働く」ことに関する知識を習得し、セミナーやイベントでの体験を通じて学びを深めるプログラムとなっている。はじめに「ビジネス日本語」と「キャリア教育」によって、「日本で働く」ことに対する知識を習得し、「国際共修・PBL」を通じて「日本人と活動する」ことで、日本人の考え方や課題への取り組み方・進め方に対する理解を促す。さらに「インターンシップ」を通じて「企業で働く」ことを体験し、「日本で働く」ことに対する準備を段階的に進めていく。インターンシップ参加時の学生、企業双方の不安の軽減を目的とし、2018年より夏季・冬季の年2回「インターンシップ合同説明会」を開催した。企業担当者も外国人留学生と直接話をするすることで、日本語力や人柄、専門性を確認することができ、受け入れに際しての不安を軽減することができる。また、外国人留学生にとっては、複数の企業が一同に会した説明会に参加することで、文字情報だけでは理解が難しい、企業に関する情報を知ることができる、といった利点もあった。学生はインターンシップのプログラムとスケジュールに着目し、インターンシップ実習先を探していたが、実際にはプログラムに記載されている日程では参加できないという学生が多く、日程調整の相談が多かった。

2020年からはコロナ禍での感染防止対策と中止リスクの軽減のため、インターンシップ合同説明会は仙台



市と共催でオンライン開催とした。「日本で働くこと」に対する理解を深めることを目的とし、低学年の日本人学生も対象としたオンラインの合同説明会となったことで、これまでに参加のなかった宮城県内に拠点を置く企業の参加も見られた。また、実際のインターンシップ実施時にも、外国人留学生と日本人学生が一緒に取り組むことで、外国人留学生は入社後の具体的な仕事のイメージを持つことが可能になった。

### 3.1.2 インターンシップ受入支援事業

宮城県では2019年1月には大学等（大学、大学院、高等専門学校）に「留学」の在留資格で在籍する外国人学生を対象とし、3日間以上のインターンシップを実施する宮城県内の中小企業を対象とした「インターンシップ受入支援事業補助金」事業を実施した。この事業では、インターンシップ実施2週間前の申請により、外国人留学生1人につき、1日あたり5,000円の補助を最大10日間、1社あたり3人まで実施することで、企業・外国人留学生双方の負担を軽減し、外国人留学生のインターンシップ受入れの増加を目指した。

DATEntreでも「インターンシップ合同説明会」を実施し、冬季インターンシップ実施企業も複数あったことから、インターンシップ受入支援事業補助金の多くの利用が期待されたが、実施期間も2月28日までと短く、2週間前までの申請で様々な書類の提出が必要であること、中小企業に限定されていたこと等の要因から、利用企業は多くはなかった。

宮城県内では、沿岸部を中心に技能実習生として外国人材を雇用している企業が多く、高度外国人材に対しても技能実習生同様に労働力としての役割を期待する企業もある。一方、外国人留学生も宮城県内企業の業務内容について知らないため、自分の専門性を活かすことができると考えておらず、就職先として選択することも少なかった。しかし、優秀な人材の獲得を課題としている県内企業にとっては、宮城県で暮らした経験があり、日本語の堪能な外国人留学生は、自社の業務との親和性の高さも期待できる貴重な人材である。門間ほか（2020）では外国人留学生・企業双方がwin-winとなる採用方法の一つとしてインターンシップを示している。

## 3.2 オンラインインターンシップの取り組み

### 3.2.1 JETRO×DATEntre オンライン課題解決型インターンシップ

2021年の夏季にJETRO仙台と連携し、DATEntre参画教育機関で学ぶ外国人留学生を対象とした「オンライン課題解決型インターンシップ」を試験的に実施した。JETRO仙台主催によるオンラインの企業説明会を開催し、参加企業のなかから、伴走型支援事業に参加している企業2社がインターンシップに参加した。

外国人留学生の募集はDATEntre参加学生にメールで呼びかけ、6名が参加した。企業開拓、企業へのサポートはJETRO、学生募集、学生からの相談は大学が担当した。参加学生のうち1名が英語スピーカーだったこと、参加学生のなかにも英語が堪能な学生がいたこと、受け皿となる企業の担当者が高度外国人材で英語が堪能だったことから、1社は日本語、1社は英語での実施となった。

オンラインでの実習機会を各回2時間で3回設定し、1回目は企業による課題説明と参加学生の自己紹介、2回目は中間発表、3回目は最終発表とした。参加学生は課題に取り組む際にお互いにやり取りできるよう、メールアドレスやLINE-IDを交換し、2回目までに役割分担を決め、課題を進めた。第2回目は中間発表となるため、課題を共有し、参加学生は役割を分担した後にスプレッドシートやgoogle slideなどのオンラインツールを活用しながら作業を進めた。課題として新商品の海外進出、訪日観光客獲得のためのPRを設定し、参加学生は出身国での商品の位置づけやシェア、使い道について、SNSやネットニュースなどから出身国の状況について調査を進め、中間発表では企業の担当者から質疑応答を受け、最終発表での提案作成に取り組んだ。今回の課題では外国人留学生だからこそ有する知見やネットワーク、母国での市場調査力を活かした商品開発に取り組むことで、高度外国人材を雇用する際の効用に対し、企業の理解を深めることを目的としていた。参加学生から企業へのアプローチもあり、参加学生・企業共に互いを理解するきっかけとなったようだった。

### 3.2.2 JETRO×DATEntre×仙台市 国際共修型オンライン課題解決インターンシップ

2021年冬季には外国人留学生だけでなく、日本人学生も交えた国際共修型の課題解決インターンシップとしてJETRO仙台に加えて、仙台市とも連携し、企業5社学生20名が参加した。JETRO仙台に相談のあった伴走型支援企業を中心に声をかけ、参加企業を募った。プログラムは夏季同様に3回のオンライン実習日程を設定し、それ以外の作業や見学などの日程については、事務局企業と学生の間に調整することで、各チームの進捗状況を把握した。

初回に各社の顔合わせと役割分担を行い、第2回の中間発表までに企業見学や試作品のアイデア出しなど、各社の課題に併せて準備を進めた。商品開発やパンフレットの製作など、具体的な成果が求められていたこともあり、3週間で現地視察や試作も必要となり、複数大学の学生が参加していたため、スケジュール管理も重要であった。そのため事務局が調整業務を担い、企業・学生の双方が課題に集中できるようにプログラムの進捗管理を進めた。

第3回の最終発表は各インターンシップの取り組みに関して、参加学生の発表を参加企業・学生全員が視聴し、その後にブレイクアウトセッションに分かれて企業からフィードバックを行った。学生は企業からフィードバックをもらうことで、インターンシップの取り組みを振り返り、自分の成長に気づくきっかけとなった。参加企業のなかには学生と共に今回の成果をブラッシュアップし、実際の商品開発に結び付けた企業もある。

## 4. 企業と学生とのネットワーキング

### 4.1 交流会

#### 4.1.1 OBOG交流会

DATEntreでは企業、外国人留学生を対象として様々なテーマで交流会を開催している。参加学生が最も多いのがロールモデルとなる先輩と出会い、就職活動に関する具体的な話を聞くことができる「OBOG交流会」である。外国人留学生はDATEntreプログラムに参加し、卒業・修了後に日本の様々な企業で働く先輩の話を聞くことで日本での就職活動において必要

な準備や就職活動の進め方について理解を深めることができる。また、交流会では、外国人留学生が現在の職場環境などについて先輩に直接質問することで、「日本で働き、暮らすこと」についての具体的なイメージの醸成を目的としていた。

2018年、2019年は対面開催していたが、2020年よりコロナ禍でのオンライン開催となった。オンライン開催により、日本全国の規模も業種も異なる企業で働く先輩が平日夜でも参加できるようになった。また、交通費が不要なため、複数の先輩をゲストとして呼ぶことができること、母国に戻った先輩も参加できること、来日できない学生が海外からも参加できること、時間の拘束が短時間であることなどのメリットがあった。DATEntre参加学生の半数以上が大学院から入学した学生のため、研究室以外の学生との接点が少なく、コロナ禍のオンライン授業では、これまで以上に就職活動時の情報交換ネットワークの構築が難しかった。そのためDATEntreへの参加を通じて出身国や専攻を越えた横のつながりを得ることに加え、交流会やOBOG会を通じて先輩とのタテのつながりを得ることで、ネットワークの強化につながった。

#### 4.1.2 英語トラック学生のための交流会

日本語でのコミュニケーションが難しい外国人留学生を対象とし、日本での就職活動や働き方について紹介した「How to get job in Japan?」、英語でのキャリアをテーマとした交流会と英語での日本での就職活動の方法を紹介した「Build Your Career」など、2018年より毎年1回以上の英語でのセミナー、交流会を開催している。顧客が日本人のため、外資系企業であっても日本拠点では新卒採用時に日本語力を求められる場合が多いが、このような事柄についても日本語での情報提供であれば英語スピーカーの学生には届かない。そのため日本の就職活動で求められるスキルや活動時期、給与など、日本で就職を考える際に判断材料となる情報を英語で提供すると共に、同様の環境にある英語トラックの学生のための交流会を開催した。英語トラックの学生は9月卒業・修了となるため、日本語力の問題もあり、卒業後に就職活動に取り組むケースが多い。その際にお互いに情報交換できるよう、

ネットワークの構築は非常に重要になっている。

#### 4.1.3 企業を対象とした交流会

外国人留学生採用に関心を持つ企業を増やしていくことを目指し、2018年より様々な企業と外国人留学生との交流会を開催してきた。DATEntreでは日本の企業に就職後に経験する可能性のあるお花見や芋煮会、忘年会などの行事を企業の方と外国人留学生と一緒に楽しみ、互いの理解を深められるように「日本の四季と生活文化を知る交流会」を開催した。企業の参加者は自社の事業紹介と共に、自社内での四季の行事とのかかわり方にも触れ、日本の会社の様子を伝えてもらった。外国人留学生のなかには、日本の企業に関心はあるものの、日本の企業は時間や仕事に非常に厳しく、職場は緊張感が漂っていると考えている学生もあり、社内の様子を聞くことで印象が変わったようだった。企業担当者にとっても外国人留学生と直接話すことで、高いレベルでの日本語でのコミュニケーションが可能で、多くの質問が出てくる熱意があること、地方都市の暮らしのなかで日本への理解を深めていることなどを知り、インターンシップや採用に向けたアクションを取る企業もあった。企業見学も兼ね、交通の利便性の良い企業の社内で開催したこともあったが、大学学内での開催の方が研究の合間にも参加できるため、外国人留学生には参加しやすいようだった。

2020年以降はコロナ禍で対面での交流会からオンラインへの勉強会へと切り替えた。外国人留学生採用後の活躍イメージを高めることを目的とし、入国管理局によるビザの切り替え、異文化コミュニケーションの専門家による外国籍社員とのコミュニケーションなど、知識習得を目的とした勉強会を開催した。また、オンラインへ移行したのを契機とし、企業向け交流会やセミナーは行政機関が実施主体となった。

### 4.2 企業見学ツアー

#### 4.2.1 企業見学バスツアー

宮城県内の企業は必ずしも立地の良いところがないため、公共交通機関での移動では見学が難しい企業も多い。実際に働く場所となる企業の雰囲気を知り、「宮城県で働く」ことをイメージしてもらえるように、宮

城県との共催により、2019年には「企業見学バスツアー」を開催した。宮城県内の3つの事業所を回り、製造工程や執務オフィスなどの事業所の見学後、採用や働き方について話を聞く機会を設けた。

日本語での開催を予定していたが、英語トラックの学生から定員40名の半数近くの応募があったため、日本語・英語の2ヶ国語の対応とした。移動中のバスのなかでも宮城県の産業や就職支援の状況についての紹介や質疑応答を行い、学習の時間として活用してもらった。募集開始から1週間で定員に達し、学生にも好評だったため、第2回も企画していたが、コロナ禍で感染拡大防止の観点から中止とせざるを得なかった。

#### 4.2.2 バーチャル企業見学ツアー

コロナ禍で来日できないままDATEntreプログラムに参加する外国人留学生も出てきたため、DATEntreでは2020年よりオンラインによる「バーチャル企業見学ツアー」を実施した。対面の場合、中止等のリスクも考えられるため、事前に担当者が事業所を訪問し、製造工程やオフィスの様子、ある日の一日の光景について動画でまとめることで、コロナ禍でも外国人留学生が宮城県内の企業の事業概要や働き方について理解を深める機会を確保した。会社を訪問することはできないため、実際の通勤に要する時間や社内の雰囲気を把握することはできないが、コロナ禍であっても業務内容、働き方については理解を深めることができた。

また、オンラインとすることで、移動時間もかからず、気軽に参加することができるというメリットもある。動画を視聴後には企業担当者との交流の時間も設けており、質疑応答を通じてより理解を深められるように設定した。

#### 4.2.3 企業訪問ツアー

2020年よりコロナ禍で感染拡大防止の観点から、DATEntreではオンラインに切り替え、企業訪問を希望する学生にはワークイン宮城の企業訪問ツアーを紹介した。宮城県では2020年には「外国人留学生定着支援事業」において、少人数で大型タクシー等を利用して事業所を訪問する企業訪問ツアーを試験的に実施した。大型バスを利用する場合、車内および見学時の感



染対策、駐車場の確保などの課題も多く、状況によっては中止のリスクもあり、受け入れ企業も限られてしまう等の問題があった。そこで大型タクシーや乗用車を利用することで、駐車場の課題を解決し、参加人数を減らすことで感染防止対策も強化した。2020年の試験的实施が学生にも好評だったことから、2021年度は年間4回、2022年度は年間6回と定期的に開催した。小規模での実施は、参加学生も集まりやすく、受け入れ企業側の準備も負担が少ない。また、参加学生と企業との距離が近く、気軽に質問できるといったメリットがあり、対面で相互にコミュニケーションを取ること、参加学生の日本語レベルや人柄にも触れ、採用につながった事例もある。

## 5. 自立化と意識の壁の低減に向けて

### 5.1 自立化に向けて

#### 5.1.1 運営体制の変化

文部科学省事業の補助事業としてのDATEntreは、後述する4つの部会で事業内容を検討し、運営会議を最終的な意思決定の場として事業を運営してきた。東北大学キャリア支援センター内に設けられた事務局は、参加学生の履修管理やインターンシップ等の受入企業への連絡、年4回の運営会議の実施など、事務業務全般を担当した。「基礎教育部会」はコンソーシアム参画の教育機関が構成員となり、カリキュラムについて教務委員会と連携しながら検討を進めていた。セミナー・イベントの企画・運営については経済団体が中心となった「産業界連携部会」、インターンシップ合同説明会やインターンシップの実施については行政機関、経済団体が参加する「キャリア教育・インターンシップ部会」、毎年の事業評価については「事業評価部会」を設け、コンソーシアムの事業運営に取り組んできた。

参加学生の修了については取得ポイント数の確認や進路についての確認を教務委員会で行った後、運営会議で修了判定を行い、5年間で18名の修了者を輩出した。さらに2021年より開始した特別修了制度は、日本語、キャリア教育、国際共修・PBL、インターンシップの4領域のなかから、2領域以上において一定数のポイントを修め、日本の企業から内定を獲得した場合

に認められる修了制度として、24名の特別修了者を輩出した。

しかし、2022年4月以降は独自のカリキュラムならびにセミナー、イベントを実施しないため、4部会と教務委員会は廃止し、履修認定については学生の所属大学が学生の取得ポイント数を確認し、年2回の運営会議ごとに履修認定を行っている。各イベントやセミナーについては、参画機関が効果的と考えるものは各機関で継続実施されている。

#### 5.1.2 連携による事業運営

DATEntreでは「日本で働くこと」を選択する際には、業務内容だけではなく、働く環境・暮らす環境も含めて考えることで、「学び」から「働く」ことへの円滑なトランジションを促すと考え、様々なセミナーやイベントを開催してきた。セミナーで知識を増やし、交流会や企業訪問ツアー、インターンシップ等で実際に経験することで、自分の持っていた「日本で働くこと」に対する知識をブラッシュアップし、「日本で働き、暮らすこと」に対応する新たな知識を得ることになる。

2022年4月以降はイベントやセミナー等の事業の企画・運営については宮城県や仙台市、JETRO仙台等の参画機関、学生募集については東北大学をはじめとする参画教育機関と役割分担することで、コンソーシアムとしての事業の継続を図っている。宮城県はワークイン宮城において、企業向け・学生向けセミナー、企業と留学生との交流会、企業訪問ツアー、合同企業説明会といった「企業と学生との接点の創出」に継続して取り組んでいる。また、JETRO仙台も企業に特化したセミナーや交流会、インターンシップ合同説明会など、受入企業を増やすための取り組みを行っている。

## 5.2 自立化後の各機関の取り組み

### 5.2.1 宮城県による取り組み

ワークイン宮城では、学生が宮城県内の企業に就職した先輩留学生と交流会等で出会い、就職活動の進め方や企業選択の理由、働き方などについて実際に話を聞くことで「宮城で働き、暮らす」イメージを明確にし、宮城県内の企業を就職時の選択肢の1つとするこ



とを目指している。

DATEntre開始以前は宮城県内で働く先輩留学生の情報が接点もなく、大手企業に就職する先輩留学生が多いなか、宮城県で働き、暮らす自分のイメージがつかず、メリットやデメリットが明確になっていない学生が多かった。同様に企業にとっても、高度外国人材を受け入れることのメリットが見えず、外国人留学生を採用する際にはビザの切り替えや組織・制度の見直しも必要になるため、時間と労力をかけて採用するといった企業は多くなかった。ワークイン宮城では企業開拓に特に力を入れているが、それについて関係者は次のように話している。

いくら学生が残りたいと思っても、企業が受け入れを行わないと（宮城県で働く元留学生は）増えていかない。人材ビジョンが明確でない企業が多く、留学生採用のイメージがわからないけれど、意外と学生もそうなのかなあ、わかっていないけど飛び込んでみよう、というものかなと思う。大学院生だと自分のやってきたことに自負があるから、そうはいかないし、企業側がそれを活かさきれない。  
(2022/09/27)

宮城県内の企業の多くは中小企業であり、外国人留学生の採用経験もない。そのため日本人学生の採用と同様に総合職として採用し、適性を見て配置を考えており、明確なジョブディスクリプションがあるわけではない。大学院で学んだ外国人留学生の場合、「留学」ビザから「技術・人文知識・国際業務」ビザに切り替え、高度外国人材として働くことになるが、総合職としての就職では必ずしも学生時代の専門性を活かして働くことができるわけではない。また、専攻によっては専門性を活かせる仕事自体が少ないため、生活環境を重視して就職活動を行った先輩留学生も一定数いると思われる。宮城県内で働く元留学生に対して行った半構造化インタビューでは、宮城県内の企業を選択した理由について、以下のような発言があった。

就職活動で東京や大阪にも行ったけれど、歩くスピードも速く、電車も混んでいて驚いた。自分は仙

台に帰って来ると安心して、仙台で生活したいと思って宮城県内の企業を探すことにした。…文系なので大学院までの研究と直接関係する仕事は少ないから、事業内容と自分の関心が合うことを軸に合同企業説明会に参加して企業を探した。(2022/09/23)

宮城県は食べ物が美味しくて自然も近くにある。学生時代に国際交流団体の留学生交流委員として活動し、学生ではない人とも知り合って楽しかった。研究室でも専門を活かして就職する人は少ないから、専門との関係は気にしていなかった。仙台が好きだから貢献したいと思って仙台で仕事を探した。(2022/09/23)

ワークイン宮城では学生と企業が交流会や企業訪問ツアーを通じて互いの背景を知り、個人として尊重したうえで採用することで、互いにwin-winの関係を構築できると考えている。

## 5.2.2 JETRO 仙台による取り組み

JETROでは国際ビジネス人材課による「伴走型支援事業」を通じ、高度外国人材を対象として、採用戦略の検討から実際の採用活動、ビザの切り替えなどの受入準備、外国人材が社内で活躍するための定着支援といった段階的な取り組みが行われている。JETRO仙台にも2020年からコーディネーターが着任し、企業開拓・企業支援がスタートした。伴走型支援事業の対象となるのは、DATEntreにおいて学生の受け皿となる、海外ビジネスの拡大を目指している地方の中堅・中小企業である。

DATEntreでは各種イベントやセミナーにおける参加企業の固定化を課題と感じていたが、外国人留学生の採用を行う企業の開拓は、宮城県内の企業との接点が少ない事務局で取り組むには難しい課題であった。これまでも参画経済団体を通じて参加協力の依頼や外国人留学生採用に関するアンケート調査、企業向けの説明なども開催していたが、経済団体からの反応は芳しくなく、行き詰まりを感じていた。

そうしたなかで2020年よりJETRO仙台に推進コーディネーターが着任し、個別企業に働きかけを行うようになった結果、新たな参加企業も現れ、企業との連

携を強化することができた。また、卒業生から職場環境に関する相談も多く、定着支援については課題を感じながらも十分なフォローが難しい状況であったが、「伴走型支援事業」では定着支援も目的としているため、定着支援についてもDATEntreとしての紹介が可能になった。

JETRO 仙台では高度外国人材の採用検討企業を対象としたセミナー、採用経験企業による情報交換会を定期的に開催し、ロールモデルとなる企業を示すことで、意識の壁に働きかけ、他の企業にも外国人材採用を身近に捉えられることを目指している。

伴走型支援では、企業を定期的に訪問し、外国人材、企業担当者、双方と面談することで、両者の仕事の進め方や考え方に齟齬が生じていた場合、早期の把握が可能になり、解決に向かうことができる。

2022年4月以降はDATEntre主催のイベントはなく、企業開拓の結果、高度外国人材に関心を持った企業が学生と出会う機会はワークイン宮城に限られている。自治体レベルでの高度外国人材を対象とした事業が複数開催されることで、受入企業もさらに増加していくのではないかと考えられる。その1つとして外国人留学生のインターンシップ受入れの有効性を次のように指摘している。

インターンシップでお互いにカルチャーショックを受けることは大切。社員とのハレーションが起こる場合もあるけれど、お互いにどう動くかを考えることができるのでミスマッチも減る。(2022/10/4)

JETRO 仙台では仙台市と連携した「インターンシップ合同説明会」を2022年夏季にも実施している。インターンシップの受入れを通じ、外国人留学生と一緒に働くことで、具体的な活躍イメージを持つことが可能になると共に、実際に生じる課題についても把握することができる。現在、宮城県内で働く元外国人留学生は、インターンシップ等を通じて互いに信頼関係を構築した後に入社しており、3年内離職の予防につながっている。今後もインターンシップ等を通じ、長期的な関係性を構築していくことは、定着において重要であると考えられる。

## 6. おわりに

DATEntreでは5年間の取り組みを通じて当事者となる外国人留学生と企業、当事者を取り巻く経済団体、自治体、教育機関に対し、「意識の壁」の低減に向けて働きかけてきた。それぞれの立場の相違から、それぞれが有する意識の壁も異なっており、産官学のコンソーシアムで外国人留学生の就職支援に取り組むことで、高度外国人材の重要性を認識し、「意識の壁」に働きかけることができたのではないだろうか。

セミナー、イベント等の開催時には、DATEntreに強い関心を持つ機関のみがコンソーシアムに参加していたわけではなく、セミナーやイベントを開催する時期や理由、外国人留学生を採用する意義についての質問も度々あった。実施時にコンソーシアム内での意思統一が図られていないように感じられることもあったが、これによって意識の壁の外にある実施の目的にも目を向けることができ、働きかける内容を改めて考えることができたというプラスの効果があったと考える。

宮城県内における高度外国人材の採用は、他地域と比較した場合、必ずしも進んでいるとは言い難い状況にあるが、その一因としては高度外国人材採用の有用性に関する情報の価値に気づいていない企業が多いためとも考えられる。少子高齢化に伴う若年人口の減少は、深刻な人手不足を招き、優秀な人材の確保は喫緊の課題となっている。外国人留学生の採用はそのための有効策の一つと考えられているが、その重要な情報を認識できていない企業が多いのではないだろうか。

同様に、企業内の情報共有における意識の壁への働きかけについても課題が残っている。組織内のメンバー全員が共有している情報の場合、誰もが価値を認識しており、それに基づく判断も進めやすい。一方で自分だけが知っている情報を他者に伝え、支持を得るためには、その情報の価値についても伝える必要があるが、多くの場合、それには消極的である。多様な組織が参加するコンソーシアムは、本来はこうした様々な意見を取り込むために組織されている。外国人留学生の採用の意義について、現状において東北地域の企業では必ずしも多くの人々が共有している情報ではなく、その価値について他者の理解を促すことは容易ではない。交流会やセミナー等の実施を通じ、価値を認

識している人々を増やすことで、情報共有を少しずつ進めてきたが、その情報の価値についても十分に認識されていないのではないだろうか。

DATEntreではコンソーシアムとしての5年間の取り組みを通じ、意識の壁の低減に向けて働きかけてきた。相互理解を深めることを目的とし、日本での就職活動に対する知識習得のためのオンデマンドセミナー、実際に企業での働く様子を知り、日本での就職において選択肢の一つと位置付ける企業訪問ツアー、企業と学生が双方向コミュニケーションを通じ、マッチングの可能性を探る合同企業説明会などを開催してきた。2021年度まではDATEntre事務局経由で参画機関に周知を行い、参画機関も学内への周知を図っていたが、2022年度からは参画機関それぞれの取り組みが中心となっていく。そのなかでもそれぞれの活動について関心を持ち、DATEntreとして互いに連携し合うことで、重要な情報を共有する機関が増加し、その情報の価値についても理解が進んでいく。それに伴って意識の壁の低減が進み、東北地域における外国人留学生の就職率、定着率の向上にも寄与していくと考えられる。

## 参考文献

- 藤巻義博（2022）「新たな留学生向けインターンシップ：留学生に特化した高度なインターンシップの設計開発運営と産官学連携のプラットフォーム構築による地域企業への就職・採用の取組み」『静岡大学国際連携推進機構紀要』第4巻，pp.17-34.
- 一般財団法人日本国際協力センター（2020）「留学生の就職促進に関する周知及び調査研究（留学生就職促進プログラム）成果報告書」.
- マックス H. ベイザーマン，ドリー・チュウ（2007）「『意識の壁』が状況判断を曇らせる」『意思決定のサイエンス』ダイヤモンド社，pp.2-26.
- 眞住優助，岸田由美（2022）「留学生の留学先地域における就職意志の規定要因－大都市居住・日本語能力・同居家族の効果に着目して－」『金沢大学人間科学系研究紀』第14巻，pp.1-14.
- 宮城労働局（2022）「『外国人雇用』の届出状況まとめ（令和3年10月末現在）」

和3年10月末現在）」

<https://jsite.mhlw.go.jp/miyagiroudoukyoku/content/contents/001073288.pdf>（閲覧2022/10/3）

- 門間由記子，高橋修，猪股 歳之（2020）「地方都市の中小企業における留学生の採用と課題」『東北大学高度教育・学生支援機構 紀要』第6号，pp.205-215.
- 守屋貴司（2017）「日本の中小企業の外国人材の採用・活用の現状と課題——中小企業勤務の外国人材へのヒアリング調査と関西の中小企業の事例調査を中心として」『立命館経営学』第56巻第4号，pp.1-20.
- 末廣啓子（2013）「地方圏における外国人留学生の就職に関する実態と課題——栃木県における外国人留学生のキャリアデザインと企業のグローバル化をめぐって」『宇都宮大学教育学部紀要』第63号第1部，pp.279-295.
- 高坂晶子（2015）「外国人留学生の地域への定着に向けて——就職支援を中心に」『JRIレビュー』Vol.10, No.29. <https://www.jri.co.jp/file/report/jrireview/pdf/8464.pdf>（2022/12/29閲覧）



【報告】

# 地域連携型サービスラーニング (Community Based Learning) の開発

－2021年度基礎ゼミを事例として－

高橋 結<sup>1)</sup>\*, 松原 久<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 課外・ボランティア活動支援センター

本稿は、社会貢献活動を伴う経験学習の一様式であるサービスラーニングの一つとして、地域で活動するNPOやボランティア団体との連携によって実際の課題を学び、解決の方策を考える地域連携型サービスラーニング（Community Based Learning）の開発過程とそこで学生が得た学びについて報告するものである。

本稿では、サービスラーニングで得られるとされる能力の獲得について実証するには至らなかったものの、学生は講義の到達目標については一定の学びを得ていることが示唆された。また、本講義の開発過程においては、中間支援組織を介した連携によって、学習の企図と団体の目的に大きな齟齬が生じることなく連携することができる可能性が見られた。また、過去に講義を受講した学生が受け入れ団体のボランティアとして講義をサポートする事例が見られており、継続的なサービスラーニングの実践は、学生が地域社会にエンゲージする土壌づくりに寄与する可能性も示唆された。

## 1. はじめに

我が国においてサービスラーニングが注目される契機となった一つとして、2008年に中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、地域や産業界との連携を深めた体験教育の機会の提供が有意義であるとされたことがあげられる（木村・河合、2012:227-238）。そこから10年以上が経過し、高等教育におけるサービスラーニングの手法を用いた学習活動の実践事例は蓄積されている。しかし、多くの教員にとってサービスラーニングやアクティブラーニングによる教授法は、従前の知識伝達型教育とは異なる教授法を展開するという試行錯誤が強いられるものとなっている（溝上、2017:25-35）。

サービスラーニングが求められる背景の一つには、高等教育の質的転換があげられるが、ここでの質とは、アクティブラーニングに代表される教授法、学習法の質の転換と考えられる。アクティブラーニングはいわゆる従来の知識伝達型の教育からのパラダイムシフトであるとされているが、これは知識伝達型教育を否定するものではない。むしろ、どのように学びを活性化

させるか、学習者の思考を能動的にするかという問いに対してアクティブラーニングの手法が注目されている（溝上、2017:25-35）。

学習者が能動的に学ぶための仕掛けづくりの例として、Engestrom（2010）は、学習プロセスとして動機付けから始まる一連のプロセスを提示している。この中では、学習者がこれまでの知識や経験では目の前の問題に対処できないという事態に直面することでその問題の解決を目指した学習活動を始めることが指摘されている。この視点に立てば、特に初年次教育において学習者にこれまでの経験では解決できない課題の発見の機会を提供することは、高年次教育の学びへの動機づけとしても機能すると考えられる。

地域社会と連携し課題解決を志向する学びであるサービスラーニングの手法は、学習者にとっては、これまでの経験とは異なる社会課題との出会いの機会となり得ることから、本稿では、地域と連携したサービスラーニング（Community Based Learning）の開発について実践報告を行う。

\*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yu.takahashi.bl@tohoku.ac.jp  
投稿資格：1



## 2. 背景と目的

### 2.1 サービスラーニングについて

Jacoby（1996=2007）によれば、サービスラーニングとは、「学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一様式である」とされる。

また、サービスラーニングによって得られる効果としては、「アカデミックな能力の獲得」、「社会的な義務や責任感の向上」などが指摘されている（横関，2021:409-418）。

このことを踏まえると、サービスラーニングとは、学生の学びや成長を企図しながら、同時に地域社会へ貢献する学習方法、教授方法であると言えよう。しかし、社会貢献という概念が意味するところは非常に広範であり、あらゆる学問はその役割を担っているともいえる。その意味では、サービスラーニングとは、活動を伴いそこに一種の互惠が形成される関係性において成り立つ教授法、学習法であると考えられる。

先行研究において、サービスラーニングにおける重要な概念とされるのは、「省察（振り返り）」と「互惠性」である（Jacoby, 1996=山田, 2007）。これは、サービスラーニングが経験学習の一様式であるためである。

サービスラーニングは学習者に社会との接点を設け、これまでの知識や経験では解決できない問題、課題へ直面するという点で、有用な教授法として着目されてきた。しかし、サービスラーニングは、ともすると受け入れ団体としては単なる労働力の動員の機会となる可能性もある。そのため、学生が地域貢献に資する活動を行う際に、その背景にある本質的な課題を考える機会を提供しなければ、自らの活動自体が社会課題を永続化させるかもしれないという気づきを得ることが困難となる。

そのため、大学を含む高等教育における地域活動への学生の参画は、社会経験や学びの動機づけという意味での価値を提供すると同時に、いかに動員ならないような講義のデザインができるか、その背景にある社会問題についても地域のパートナーや受講生同士で議論する場をデザインできるかという視点が求められているといえよう。

CBLの意義に関する研究としては、佐藤（2017）による可能性と課題の整理がある。この中では、CBLという学習様式に分類される多様な学習方法を整理すると共に、学習にとっての経験を重要な資源と捉え、その再構築の価値について指摘しているが、実践を伴う効果の検討には至っていない。そこで、次節では、これらの課題に対して、地域のパートナーとの講義設計の過程や学生が実際にどのような学びを得ているかについて、筆者が担当した基礎ゼミに基づき報告を行う。なお、基礎ゼミとは、東北大学で全学部対象に2021年まで開講されていた共通科目であり、主に初年次の学生が多様なテーマから選択して受講するものであった。

## 3. 講義の構築

### 3.1 講義での地域との連携について

東北大学においても従来から社会に接続した学びが実践されてきた。その中でも、東日本大震災に関するボランティア活動や地域の社会課題と接続した学びについては、課外・ボランティア活動支援センターに所属する教職員によって関連講義が開講されてきた。

全学教育の中でセンター教員による講義が実施されており、主に東日本大震災の被災地域でのコミュニティ形成に資する活動や路上生活者支援の取り組みなど、地域の社会課題にアプローチする取り組みがなされている。

表1は、課外・ボランティア活動支援センターが講義の際に連携してきた非営利組織や外部団体の一覧である。紙幅の都合上、今回実践報告として扱う基礎ゼミでの連携に限定して記載するが、東日本大震災を契機としてボランティア支援を行ってきたという背景から、多くの連携団体が存在する。また、講義の連携先にはNPO、市民活動団体が多く選ばれてきていることが理解される。

これらの連携は、震災復興やそれぞれの研究活動の中で教職員や学生が築いてきた人脈を駆使したものであり、その意味では講義の組み立てにおける綿密な打ち合わせや臨機応変に対応できる協働関係を築いていたものと考えられる。後述するが、本講義においても筆者が支援団体に所属していた際のつながりを活用し

て、連携先との協働を進めていくこととなった。

表1 講義（基礎ゼミ）での連携先一覧

2018 年度	○基礎ゼミ 共生社会に向けたボランティア活動 人権・多様性・エンパワメント 若林区社会福祉協議会, 若林区大和地区社会福祉協議会(フィールドワーク協力) 石巻じちれん(フィールドワーク協力) CIL たすけっと(ボランティア活動先) 中国帰国者支援・交流センター(ボランティア活動先) 仙台自主夜間中学(ボランティア活動先) NPO 法人仙台夜まわりグループ(ボランティア活動先)
2019 年度	○基礎ゼミ 共生社会に向けたボランティア活動 人権・多様性・エンパワメント 国立ハンセン病療養所新生園(フィールドワーク協力) 仙台自主夜間中学(ボランティア活動先) 仙台夜まわりグループ(ボランティア活動先)
2020 年度	開講中止 ※COVID-19 感染症拡大のため
2021 年度	○基礎ゼミ 共生社会に向けたボランティア活動 人権・多様性・エンパワメント 仙台自主夜間中学(ボランティア活動先) フードバンク仙台(ボランティア活動先) 仙台夜まわりグループ(講義) ○基礎ゼミ 被災地復興の課題に取り組む 仙台市社協若林区事務所 311 みらいサポート

### 3.2 地域団体との講義実施体制の構築

本節では、2021年度全学教育の基礎ゼミの一つとして開講した「共生社会に向けたボランティア活動 人権・多様性・エンパワメント」の実施における地域のパートナーとの関係構築について整理する。

本講義は2018年度から開講され、課外・ボランティア活動支援センターの教員が歴代担当していた。活動活動先として選ばれてきたのは、いずれも主に宮城県仙台市内で活動する団体であり、路上生活者への支援を行う「仙台夜まわりグループ」、さまざまな理由から基礎教育を受けることができなかった高齢者や学び直しのニーズに応える「仙台自主夜間中学」であった。また、宮城県内で社会課題を学ぶフィールドワークでは、障がい者支援団体や残留孤児の支援にあたる団体などにも協力を仰いできた。

しかし、2020年度は、COVID-19の流行によって、基礎ゼミが開講中止となったこと、また教員の交代があったことから、2021年度の実施にあたっては、関係性を結び直すことから始める必要が生じた。また、これまでの連携に基づき、基礎ゼミの準備が進められてきたが、仙台市内の感染拡大が収まらなかったことから、従来連携してきた仙台夜まわりグループではボランティア募集が見送られることとなったため、急遽活動先を開拓する必要が生じた。

そこで、仙台市内の中間支援を行うNPOを介して、生活困窮者支援を支援する目的で2020年5月に組織された「フードバンク仙台」と連絡を取り、講義の設計を行うこととした。2021年4月4日にオンライン上で講義の趣旨や教育目標を説明した上で、講義での実習の受け入れ先となること、実践者講義として講演をいただくことについて了承いただいた。また、過去の講義でボランティア活動を受け入れてきた「仙台自主夜間中学」とは、代表者と2021年3月12日に前任者から正式な引き継ぎを受け、講義内容や連携方法を検討した。なお、すでに東北大学の学生が実際にボランティア活動を行っていたことから、当該学生とも連携し、講義の受け入れ体制を整えていくこととした。この学生は、2019年度に基礎ゼミを受講していた学生であり、その後も継続して団体に関わっていた。そのため、講義の趣旨を理解した上で、団体と大学をつなぐ役割を

積極的に担うことができた。

講義設計を共有する段階では、受け入れ団体と打ち合わせの機会を設け、講義の目的及び本講義内に関与する団体側の目的について確認を行った。

新しく連携することとなったフードバンク仙台からは、立ち上げ初期の団体であったことを踏まえて、「学生に向けた活動広報を行うこと」、「フードロスや生活困窮に対する理解を促進すること」が提示された。また、仙台自主夜間中学では、受講学生に対して、「基礎教育保障の現在」について理解を促すとともに「学ぶ権利の普及啓発」を行うことを了解した。一方で、講義の目標は、「ボランティア活動に参加し、支援者や支援対象者（当事者）の話を聴きながら、様々な社会的課題を学び、その解決方法を考えること」にあった。これらの事前打ち合わせを通じて、大学と受け入れ団体の両者には、授業を実施するにあたっての目的に大きな齟齬がないことを確認した。

### 3.3 講義概要

受け入れ団体との事前調整の上、授業はフィールドワークと最終報告会を含めて構築した。サービスラーニングの構築の観点から、その背景にある課題を理解することを目的として、連携先の団体による授業を設定した。なお、仙台市内の貧困の実態や格差についてより深く知るために、活動先としては今回連携することができなかった「仙台夜まわりグループ」代表の今井誠二氏についても実践者として授業を依頼し、快諾いただいた。

表2 講義概要

日程	概要
4月19日	オリエンテーション
4月26日	講義(共生社会について、支援の意義について)
5月10日	実践者による授業(フードバンク仙台 川久保亮弘氏)
5月17日	実践者による授業(仙台夜まわりグループ 今井誠二氏)
5月24日	実践者による授業(仙台自主夜間 中澤八榮氏)
5月31日	講義(実践者による授業の振り返り、活動先の決定)
6月7日	講義(グループワーク、課題設定、活動に向けた準備)
6月14日の週	ボランティア活動(振り返り) 受講生を小グループに分けて実施
6月21日の週	ボランティア活動(振り返り) 受講生を小グループに分けて実施
6月28日	講義(生活困窮支援、グループディスカッション)
7月5日	講義(学習支援、グループディスカッション)
7月12日	講義(ボランティア体験報告会準備)・グループディスカッション
7月26日	ボランティア体験報告会・まとめ(2コマ分)

講義は主に、本講義の主題である共生社会を学ぶ上での制度や先行研究群を整理したのち、実践者からの授業を実施した。受講生は実践者授業を聴講したのち、自身の活動先を決定することとした。なお、結果として各研修先には10名ずつ参加することとなった。また、COVID-19の流行に対応する形で柔軟に対応するため、同じ活動先でも2～3名の少人数グループを設定し、そのグループで事前学習の共有や共通の課題設定、活動に向けた準備としてのロールプレイを行った。

これらのグループワークは、お互いの活動先での学習の目的を共有しておくことで、その達成のために協力し合う関係性を実習前に築いておくことに加えて、活動先で向き合う社会課題に対して気兼ねなく話し合う環境を作る目的があった。

これらを踏まえて、学生はフードバンク仙台と仙台自主夜間中学に分かれて活動を行った。なお、先述の通り、活動については大学のBCPレベルによる制限から、仙台市内に限定し、感染症対策のため活動を1回に限定して実施することとした。

具体的な活動として、フードバンク仙台に参加した学生は、食糧支援の電話応対などを見学後、食糧のパッキングを行った。食糧支援の電話応対については、相談者個別の事情へのヒアリング、食物アレルギーの有無や所持している調理器具などの状況の聞き取りを踏まえて、ニーズに合った1週間分の食糧をスタッフと一緒に選定しパッキングした。

また、仙台自主夜間中学では、実践者から学習者の構成や特性などのレクチャーがあったのち、実際に授業開始時の集団での授業、個別授業に見学、参加した。学生はボランティアスタッフへのヒアリング、受講者へのインタビュー、一部授業への参加から、基礎教育保障の現状や実際に学びを必要とする声を聞き取る活動を行った。

後半の講義では実践者の講義、実習を踏まえた上でそれらの機会には触れることができなかった現行の制度や先行研究を中心に補足のレクチャーを行うとともに、受講生が感じた共生社会に対する課題を共有するグループワークを行った。また、この中では、活動先が異なる学生同士をグループとすることで、生活困窮



というテーマではフードバンク仙台に参加した学生、基礎教育保障というテーマでは仙台自主夜間中学に参加した学生、それぞれが議論におけるファシリテートや参加にあたって事前に学習した内容、活動先で学んだことを基にして他の学生への補足レクチャーを行うなど、「教師役」が流動的となる相互の学び合いがなされた。

最終報告会では、発表に関する自己評価を行うとともに、他グループの発表に対する評価シートを設け、学生にはそれぞれのグループの発表を聞いた上で評価すべき点、改善が見込める点を記述することとした。このシートは評価には影響しないものとして扱い、受講生には個人が特定できない形で各グループへのフィードバック部分を共有した。また、最終報告会では事前に発表に対して質問するグループを指定し、そのグループからの質疑が終了したのち、フロアからの質疑を行うという流れで、発表に対してコメントや質疑を活性化するような場づくりを行った。

## 4. 実践報告

### 4.1 受講生の基本属性

ここからは受講生の振り返りをもとに、本講義の成果について検討する。まずは、受講生の基本的な属性について示す。基礎ゼミ「共生社会に向けたボランティア活動 人権・多様性・エンパワメント」は、全20名が受講した。初回講義では、学生のこれまでのボランティア経験の有無などを調査した。

最初に、学生のこれまでのボランティア経験を学校の授業と授業外で分けて調査した。これまでに学校の授業でのボランティア経験者は12名であり、「ある」と回答した学生について、ボランティアとして活動した経験のあるものとして「地域清掃」、「高齢者への支援」、「環境保全に関する活動」、「募金活動」があげられた。なお、小学校から高校まで連続して授業内でボランティア活動の経験がある学生は3名であった。

次に、学校の授業外でのボランティア活動について質問した。図2は授業外でのボランティア経験の有無について尋ねたものである。あると回答した学生は6名であり、その内容は、「環境保全に関する活動」、「地域清掃」、「募金活動」、「地域の祭りでの手伝い」、「保

育園での活動」があげられた。

これらの結果から、学生はこれまでに本授業で扱う社会的貧困や基礎教育保障に関する活動の経験はないことが確認された。

### 4.2 活動の振り返りについて

先行研究においては、サービスマーケティングにおける省察の重要性が指摘されている。以下では、活動実施後に記述する振り返りシートの設計と学生の振り返り内容について整理する。

#### 4.2.1 振り返りシートの設計

本講義では、ボランティア活動を伴うことから、各回のミニットペーパーに加えて活動終了後に記入する振り返りシートを設計した。この設計には、先行研究におけるサービスマーケティングに関する研究の知見を参照し、この中で学生の振り返りがどのようになされるか探索的に調査するという意図も含んでいる。

具体的には、Kolb（1984）の経験学習を参考として、ボランティアに参加した学生の省察を促す感想シートを作成した。Kolbの経験学習は「具体的経験」、「内省的観察」、「抽象的概念化」、「能動的実験」のサイクルによって、経験によって生み出された理論などが実践され、さらに実践を通じた経験が理論化されていくことを循環するものである。中原（2013）によれば、この経験学習モデルは、「能動的実験・具体的経験」と「内省的観察・抽象的概念化」という二つに分かれており、いわば「行動、経験と内省の弁証法的関係」を示すものであるとされる。

なお、この振り返りシートは連携先の団体とも共有することから、受け入れ団体にとっても理解しやすい振り返り内容を模索し、人材育成、マネジメントの領域でも利用されるKolbの経験学習モデルを参考とすることとした。そもそも、学生が行う振り返りは「内省的観察」にあたるが、当初、複数回の活動の中で毎回振り返りを行い、次の活動に向けた具体的実験を行っていくことを想定していたことから、Kolbの経験学習モデルの「具体的経験」から「能動的実験」までのサイクルを埋め込むこととした。

表3は、振り返りシートにおける設問について整理



表3 振り返りシートと経験学習モデルの対応

Kolb の経験学習モデル	振り返りシートの設問
具体的経験	(1)今日の活動内容を簡単に記入してください (2)今日起きた出来事の中で印象に残ったことを記入してください
内省的観察	(3)その出来事を通した発見、気づき、思ったこと、感じたことなどを記入してください (4)そのように思ったのはなぜか自分なりに考え、記入してください。
抽象的概念化	(5)活動を通して考えられる共生社会に向けた課題にはどのようなものがありますか？ (6)上記にあげた課題を解決するためにはどのような取り組みが必要だと考えますか？
能動の実験	(7)もし、次回活動に参加するとしたら、上記であげた課題を解決するためにご自身はどのような準備をして臨みますか？

したものである。

この振り返りシートでは、活動先で印象に残ったことなど具体的経験を尋ねるとともに、それがなぜ印象に残ったのか内省的観察を促した。同じ活動内容であったとしても、印象に残る出来事には差が生じることがあり、それは受講生自身のこれまでの経験や学習が影響しているものと考えられるためである。

また、講義のテーマに引きつけて、共生社会に向けた課題とその解決のために必要な取り組みについて抽象的概念化を促すための質問を準備した。抽象化する際には、論理的な説明や論拠を求めるべきところであるが、初年次教育の中でも早期に実施されるフィールドワークであることや活動先から学生が感じたことを重視したいという意見もあったことから直感的に記述することも必要であったため、あくまで参加した活動を通して見出した社会課題についての設問とした。

なお、振り返りシートの作成段階では、複数回の活動の機会を設定し、振り返りシートに記述した経験を道具立てしていきながら活動を進めることを想定していたが、感染拡大状況を鑑みて一回のみの参加としたことから、能動の実験にあたる設問は、「次回活動に参加するとしたらどのような準備をして臨むか」という仮定によって、代替することとした。

ここまで、振り返りシートの設計意図について説明してきたが、それでは、これらの設問から学生は実際に、どのような振り返りを行われたのであろうか。以下では、実際の振り返りシートから、感想を抜粋して整理する。

#### 4.2.2 活動の振り返り内容

表4は、活動後の振り返りについて一部を抜粋したものである。紙幅の都合上すべてを掲載することはできないが、特徴的なものを掲載している。なお、(1)については、受講生が活動前から提示された内容を記述しており、差がないことから、割愛した。

(2)において、仙台自主夜間中学に参加した学生からは、基礎教育保障の活動が学習者の生きがいになっている面や日常生活が基礎教育を前提に成り立っていることについての記述が見られた。また、一人ひとりのニーズに合わせた学習の組み立て方法に対する記述が見られている。また、フードバンク仙台に参加した学生においては、生活に直結する食糧支援の現場における対応の細やかさやそれらがボランティアによって担われていることへの驚きなどの記述が見られた。

(3)、(4)について、仙台自主夜間中学に参加した学生から、一斉授業についていけなくなった生徒もまた学びなおしを求めている現状に触れることで基礎教育保障の課題がより身近に感じられているものと考えられる振り返りが見られた。また、自分の経験を照らし合わせて、これまで一斉授業での学習の困難を経験していなかったことから、今回の機会に困難を抱える立場から見た教育について新たな視点や気づきを得たという記述が見られた。

次に、フードバンク仙台に参加した学生からは、社会的貧困が生じるプロセスの複雑さや命に関わるという事象の重大さに関する気づきについて記述が見られ

表4 活動後の振り返りについて（一部抜粋）

学生の回答(一部抜粋)	
<p>(2)今日起きた出来事の中で印象に残ったことを記入してください</p> <p>○仙台自主夜間中学</p> <p>(2)それぞれの授業が始まり、段々と生徒の数も増えてきて時間割に沿って進むのかと思ったら、一時間目の終わりや休憩時間もバラバラだった。終わりの時間もばらばらで、早く終わったら早く帰ることもでき、まだやりたいという生徒さんは時間ギリギリまで学習していた(文学部).</p> <p>○フードバンク仙台</p> <p>(2)持病を持つ支援要請者に対して、栄養に配慮して食品を選んでいたことが印象深かった。具体的には、依頼カードの備考欄に要請者の家族が糖尿病を持つことが書かれていたが、その人数が書かれていなかったため電話で直接伺い確認していた。注意深い配慮と迅速な対応に感嘆した。また荷物を配達するのもボランティアの方であったことに驚いた(経済学部).</p>	<p>と思うと緊張した(法学部).</p> <p>(4)私は、今まで食料が無くて困った経験をしていないので、食料が命に関わることを実感したことがなかったからだと思います。また、今までは、生活困窮を所得や事情などの文面だけで知っていましたが、困っている人の声を実際に聞いて、現実生活困窮の存在を感じたからだと思います(法学部).</p>
<p>(3)それを通した発見、気づき、思ったこと、感じたことなどを記入してください</p> <p>(4)そのように思ったのはなぜか自分なりに考え、記入してください。</p> <p>○仙台自主夜間中学</p> <p>(3)(前略) 計算を可視化して教えることは手間がかかるが、理解を深めるのには効果的だと考えた。「計算は可視化する方がわかりやすい」という教育方法について学んだわけではない。できない人に合わせると全体が遅れるという考え方を学校ではよく押し付けられたが、手間がかかってでも全員が理解するようにすべきだと考えた。(医学部)</p> <p>(4) 学校での、「できない人に合わせると全体が遅れる」という考え方について述べたが、それは学校だけではなく社会の様々な場面にある考え方だ。(中略)自主夜間中学では丁寧に教えてくれるが、私の通っていた学校では勉強が苦手な子は置いていかれていた。しかし、本来は誰も取り残されるべきではない(医学部).</p> <p>○フードバンク仙台</p> <p>(3)食料は命に関わることだから、急な支援でも対応しなければならなかったと思った。電話から、命に関わるレベルで困っていることを肌で感じた。生活困窮の重大さを感じた。その後は、自分の箱詰めした食料が、届けられた人の命に関わってい</p>	<p>(5)活動を通して感じた共生社会に向けた課題にはどのようなものがありますか？</p> <p>(6)上記にあげた課題を解決するためにはどのような取り組みが必要だと考えますか？</p> <p>○仙台自主夜間中学</p> <p>(5) 一斉授業の効率の良いけれど、それをするのでそこからはじかれる人がでてきてしまうこと。障害のある人のことを考慮した仕組みがまだ十分ではないということ。また、学びなおしたいという人のための場所がまだ少ないと感じた(薬学部).</p> <p>(6) タブレット学習などを利用することでその人に合ったペースで授業や宿題を進めるようにする仕組みが公立にも広がること。また障害のある人の見る世界がどんなものかをきちんと把握して何が必要か考えること。(薬学部)</p> <p>○フードバンク仙台</p> <p>(5)仕事が出来なくなった際に、会社が法律に則って対応していれば困窮することはなかった人や会社の手配不足で困窮し、食糧不足になった人もいると聞きました。社会的弱者の支援は、民間がやるべきか行政がやるべきかという見極めの難しさがあると思いました。(文学部)</p> <p>(6) 民間の支援と行政の支援で分けて考えるのではなく、両者が円滑に連携して行く必要性を感じました。(文学部)</p>
	<p>(7)もし、次回活動に参加するとしたら、上記であげた課題を解決するためにご自身はどのような準備をして臨みますか？</p> <p>○仙台自主夜間中学</p> <p>(7) 何かの仕組みを変えるような影響力は有していないが、気持ちの持ち方でも相手への接し方は大きく変わると思う。そこで、マイノリティについて述べられた本などで学習し、多様な人々への理解を深めてから臨みたいと考える。(文学部)</p> <p>○フードバンク仙台</p> <p>(7)知識がないと頭を働かせて困窮者の方を支援する術を考えることもできないと思うので、まずは食糧支援に関連した多方面からの知識（生活困窮者/フードロス/公的な支援制度等について）を身につけて臨みたい。(経済学部)</p>

た。また、生活困窮という課題について知識はあったもののこれまでの経験からはその実態に触れることがなかったことから、当事者が支援を頼るまでの個別の事情や社会的状況を感じることでより実感を伴った課題として感じられたという記述が見られている。

(5) では、共生社会に向けた課題として、仙台自主夜間中学に参加した学生からは、(3)、(4) 同様に、画一的な教育によってそこから疎外される学習者が生じてしまうという課題にフォーカスした振り返りが見られた。また、フードバンク仙台に参加した学生からは、生活困窮に陥る制度的課題やスティグマをめぐる課題に関する記述が見られた。

(6) では、それらの課題の解決に向けて、仙台自主夜間中学に参加した学生からは、個別のニーズに合わせた教育の方法や自主夜間中学のような民間の団体を教育の選択肢として積極的に検討するといったシステムによるものや自分自身が教育保障の課題についてSNS等で発信していき、普及啓発するという方策が見られた。また、フードバンク仙台に参加した学生からは、行政の迅速な対応を求めるものや民間との連携によって、二元論を超えた対応が必要であるといった指摘が見られるとともに、フードロス削減と併せてフードドライブなど余剰が出た食糧の積極的な寄付など、自らができることについての記述も見られた。

(7) については、いずれの活動についても、次回に参加する機会があればより知識をつけ臨みたいという趣旨の記述が見られた。

以上のように、学生はこれまでの経験から、活動において印象に残った出来事の原因を内省するとともに、共生社会というテーマに引きつけた抽象化を試みについては、学生の記述内容からも一定の成果が見られたものと考えられる。特に、(3)、(4) の内省的観察では、これまで触れることがなかった社会課題に向き合う中で、当事者性を持った視点で新たに課題を観察した記述が活動先に関わらず見られている。一方で、能動的実験にあたる(7)の設問については、あくまで今回相対した社会課題に対する知識をつけるということを重視した振り返りが見られていることから、行動を促すためには今後、設問の改良が必要であると考えられる。

#### 4.3 講義全体の振り返りについて

前節では、活動後の振り返りについてその特徴をまとめた。本節では、講義終了後に課した最終レポートを対象に、本講義全体に対する振り返りの内容から、学生が本講義を通じて学んだことについて、分析を試みる。本分析には、フリーソフトウェアであるKH Coderを利用し、最終レポートにおける設問である「本講義を通して学んだこと」に対する記述内容を分析対象とした。

##### 4.3.1 抽出語リスト

まずは、レポートの内容において頻出していた語について整理する。表5は、抽出語リストの機能から頻出する語を出現回数順に列記した。受講生の振り返りからは、「支援」、「ボランティア」、「社会」といった語が繰り返し記述されていることが示された。次に、これらの語には、どのような結びつきがあるか、共起ネットワークを用いた分析で検討する。

表5 学生の振り返りにおける頻出語（上位100語）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
支援	70	人権	11	それぞれ	6	寄り添う	4
ボランティア	53	様々	11	フードバンク	6	気づく	4
社会	49	力	11	意識	6	貴重	4
人	43	解決	10	印象	6	興味	4
講義	39	考え	10	機会	6	経験	4
活動	36	参加	10	協働	6	言葉	4
考える	32	人々	10	現状	6	視点	4
必要	26	仙台	10	考え方	6	自立	4
思う	24	貧困	10	困る	6	実現	4
自分	22	お話	9	大切	6	実践	4
感じる	20	自主夜間中学	9	認識	6	授業	4
共生	18	行う	8	ゼミ	5	食糧	4
学ぶ	17	理解	8	フィールドワーク	5	障る	4
持つ	16	イメージ	7	引き出す	5	食糧	4
問題	16	エンパワメント	7	課題	5	世の中	4
知る	15	フードバンク仙台	7	出来る	5	生きる	4
聞く	15	学習	7	責任	5	全体	4
生活	14	助ける	7	夜回りグループ	5	大きい	4
今	13	多様	7	グループ	4	知識	4
困窮	13	団体	7	グループワーク	4	負担	4
実験	13	得る	7	ホームレス	4	たくさん	3
受ける	12	背景	7	以前	4	フードロス	3
当事者	12	与える	7	概念	4	意見	3
重要	11	話	7	基礎	4	営利	3

##### 4.3.2 共起ネットワーク

受講生の振り返りにおいて抽出された語同士の関係性を示したものが図1である。学生の振り返りにおいて頻出していた「支援」は、「社会」や「考える」といった語と共起している。また、「ボランティア」は「活動」、「学ぶ」といった語と共起していることが示された。これらの共起関係から、ボランティア活動を通じた学びから、社会や支援のあり方について学びを得ていることが示唆される。

また、活動先の「仙台自主夜間中学」、「フードバン



ク仙台」については、「当事者」、「課題」、「大切」といった語が共起しており、当事者の課題についての学びを得るとともに、活動の重要性についても理解を深めているものと考えられる。

なお、「人権」と「多様性」については共起が見られたが、「エンパワメント」は離れて共起している。これは、講義内での概念の取り扱い方によるものと考えられる。エンパワメントについては活動終了後の後半の講義において、先行研究の一つに、当事者に対して一方的に力を与えるという性質ではなく、本来持つ力を引き出すものであるという主張があり、これが一部の受講生の印象に残っていたため、講義で学んだことの共起関係として出現したものと推察される。

次に、活動先ごとに振り返りに差が生じるのかという問いについて、活動先を外部変数にとり検討を行った。図2は各団体を外部変数とした共起ネットワークを作成したものである。共通して共起している語としては「ボランティア」、「支援」、「社会」、「人」などが見られている。

一方で、仙台自主夜間中学での活動を行った学生の記述には「当事者」、「エンパワメント」、「イメージ」などの語が共起した。フードバンク仙台での活動を行った学生の記述には「共生」、「困窮」、「現状」などの共起が見られた。

#### 4.4 実施体制の構築と講義終了後の展開

前節で述べた通り、学生は講義が目的としていた「ボランティア活動に参加し、支援者や支援対象者（当事者）の話を聴きながら、様々な社会的課題を学び、その解決方法を考えること」に関して一定の学びを得ることができた可能性が示唆された。繰り返しになるが、これらの学びは地域で活動する団体との連携なくしては得られなかったものである。

特に、フードバンク仙台との連携は、COVID-19の感染拡大を背景に、従来の活動先との連携が困難となったことから急遽連携することが決定しており、短期間で講義のねらいについても共有することができた。この連携には、仙台市内のNPOや市民活動団体の支援に従事する中間支援組織の果たした役割も大きい。すでに存在した中間支援組織と団体との間の信頼関係を基に、連携の話し合いまでの調整を短期間で行うことができた。さらに、実際の調整では、担当者がすでに社会的貧困を扱う関係団体においても活動受け入れのノウハウを蓄積していたことから、教育的効果を検討し、現場での電話応対の様子を学生に見学させ、相談内容に関連する制度の解説や相談者が置かれている状況についての説明を行ったり、振り返りの機会を積極的に設けたりするなど、活動の主體的なデザインがなされた。

また、仙台自主夜間中学については、従前の講義実施の前例があったことから、担当者を通じて、感染状況を鑑みた上でボランティア活動としては回数を減らすことなど、事前に起きうる事態について対応を協議

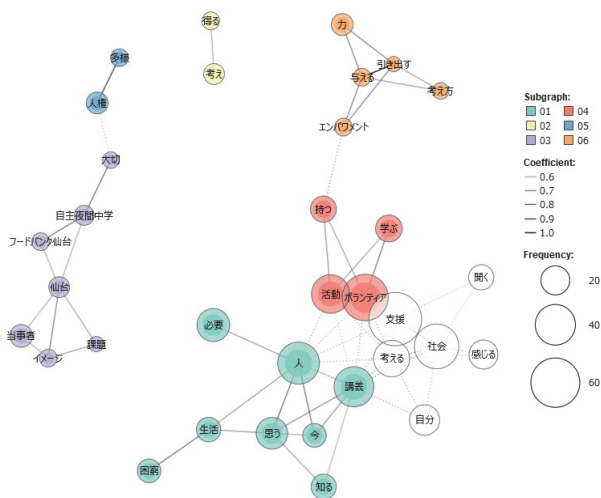


図1 共起ネットワーク(出典:高橋, 2021:p.11より作成)

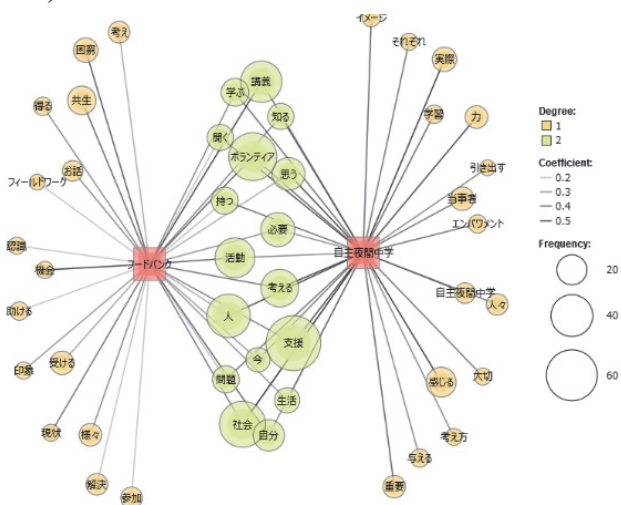


図2 共起ネットワーク（外部変数：活動先）  
（出典：高橋，2021:p.11より作成）



する関係性を構築することができた。加えて、2019年度に基礎ゼミを受講した学生がボランティアスタッフとして活動を継続しており、学生を通じて逐次大学の状況が団体に共有されることで、相互に活動状況や個別の事情を把握することができた。活動の受け入れの際にも当該学生も協力し、受講生に対する知識面や活動でのフォローアップがあり、東北大学が進めてきたサービスラーニングや市民性教育（藤室・江口、2018: 2-18）に基づく、協力体制を構築することができた。

2021年度は、講義終了後にも、連携団体と大学の連携が継続した。仙台自主夜間中学においては、学生が中心となり学部単位での自主ゼミでの勉強会が実施されるなど東北大学と基礎教育保障というテーマでのつながりが続いているほか、ボランティア団体への普及啓発のイベント企画が進行している。また、フードバンク仙台については、授業終了後にも継続して連携し、計5名の学生をボランティアとして受け入れる機会を設けることができた。

これらから、当初の団体の宣伝や社会課題の普及啓発、ボランティア募集については講義を通じて達成することができたと考えられる。一方で、今回の授業実践では、活動回数を制限した上での実施となったため、学生を受け入れた団体の活動に対する貢献という意味での互惠性については、十分に測定することができなかった。これについては、今後、地域の団体と協働しながら検討することとしたい。

## おわりに

本稿では、2021年度の全学教育である基礎ゼミを対象に、実施体制の構築について整理するとともに、学生が地域連携型サービスラーニング（CBL）を通して得られる学びについて、実践事例から取り上げた。これらで得られた成果は、先行研究で指摘されているサービスラーニングにおける効果を実証するには至らないものの、地域との連携によって、学生はこれまでの学習や生活の中では触れることがなかった社会課題に触れ、その解決方法を考えるという過程で、共生社会の実現に向けた新たな課題を見出していることが振り返りによって示唆された。

また、本事例では、受け入れる地域の団体との関係

構築においては、特徴的な2つの知見が得られた。

1点目は、地域で活動する中間支援組織を介した連携先の開拓の可能性である。地域連携型サービスラーニングの構築は、本事例で見られたCOVID-19の感染拡大のような、その当時の社会環境にも左右される。そのため、連携先の変更や従前の活動からの変更を余儀なくされる可能性がある。本事例でフードバンク仙台との連携プロセスにおいて見られたように、異なる立場の主体間の企図を理解し、マッチングを行う中間支援組織を介した協働は、サービスラーニングにおける連携関係を構築する上で、双方にとってのミスマッチを軽減しうると考えられる。

2点目は、地域連携型サービスラーニングの継続的な実践による学生の地域社会へのエンゲージメントである。本講義では、過去に講義を受講した学生が仙台自主夜間中学側のボランティアとして主体的に関与するなど、正課を入口とした地域社会へのエンゲージメントも見られている。また、フードバンク仙台についても授業での連携をきっかけに、本学の学生のボランティア参加も見られており、サービスラーニングの継続的な実践が、地域において教育活動を展開する上での土壌づくりに寄与する可能性も示唆された。

一方で、感染症の流行という状況下では、内省、省察と実践を複数回試行することができなかった。これに伴い、活動の継続が学生に与える教育的効果を十分に検討することはできなかった。また、受け入れ団体として学生が継続的に関わることで生じるような互惠については検討するに至らなかった。

今後の展開として、東北大学においては2022年度に科目再編があったことから、同様の講義を継続して開講することは困難となったものの、従来からのつながりを活かした課外活動での連携については、引き続き継続していく。また、ソーシャルエンタープライズ、アントレプレナーシップなど社会課題を解決しようとする科目や課外活動、ボランティア活動の主体との協働についても模索していきながら、社会に接する入口としてのサービスラーニングの機会を創出するとともに、地域との互惠性に配慮した教育の取り組みを進めていきたい。

## 謝辞

本稿で取り上げた講義の実施にあたって協力を賜った全ての個人、団体のみなさまに深謝する。特に不安定な状況の中、学生ボランティアの受入のために最善を尽くしてくださったフードバンク仙台 川久保亮弘様、仙台自主夜間中学代表 中沢八榮様、事務局長 園田淳子様には深く感謝を申し上げたい。本稿は東北大学高度教養教育・学生支援機構「2021年度教育開発推進経費（個人申請）」事業名「地域連携型サービスラーニング（Community Based Learning）の開発」（代表者：高橋結）の助成による研究成果である。

## 参考文献

- Emgestrom, Y. (2010) = 松下佳代 / 三輪健二監訳 (2010) 『変革を生む研修のデザイン: 仕事を教える人への活動理論』 鳳書房.
- 藤室玲治・江口怜 (2017) 「サービス・ラーニングを通して培う〈地域の視点〉と〈人権感覚〉: 東日本大震災以降のボランティア活動支援と市民性教育の可能性」 東北大学課外・ボランティア活動支援センター『2016年度課外・ボランティア活動支援センター紀要』 pp. 2-18
- Jacoby, B. (1996) Service-Learning in Today's Higher Education. Jossey-Bass, pp. 3-25, 1996. (= 山田一隆訳 (2007) 「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」『龍谷大学経済学論集』 第47巻第1, 2号 (合併号) pp. 43-61
- Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, Prentice Hall
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』 10月号, No639, pp. 4-14
- 佐藤智子 (2017) 「CBL (Community-Based Learning) の意義についての一考察-地域や社会で学ぶことはなぜ有効なのか-」, 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要』, 第3号, pp. 183-190
- 高橋結 (2021) 「コロナ禍におけるサービスラーニングの

実施体制構築と学生の学びに関する一考察 - 2021年度基礎ゼミを事例として」 東北大学 課外・ボランティア活動支援センター pp. 7-11

横関理恵 (2021) 「若者・成人の学習支援に関するエンゲージド・ラーニングの授業開発に関する研究」 東北大学高度教養教育・学生支援機構『東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要』 第7号, pp. 409-417



【報告】

# 日本語文語文リテラシーの育成 － BUNGO-bun project 第5回研究会報告－

佐藤勢紀子<sup>1)\*</sup>, 虫明美喜<sup>2)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 宮城教育大学教育学部

非日本語母語話者への文語文教育に関する研究プロジェクトの一環として、2022年9月10日にBUNGO-bun project第5回研究会をオンラインで開催した。テーマは「文語文リテラシーの育成」である。国内外から大学関係者を中心に38名（うち非母語話者14名）の参加があり、三つの報告——ケンブリッジ大学の教育事例の報告、ケンブリッジ大学のサマースクールで利用している「みんなで翻刻」についての報告、南開大学の教育事例の報告をもとに討論を行った。討論では、文語文入門教材としての近世資料の使用、文語文と現代日本語との関連付け、「みんなで翻刻」の文語文教育における利用可能性、中国における漢文訓読教育の意義、文語文学習機会の拡大の必要性などを主な論点として意見交換が行われた。事後アンケートの回答によれば、第5回研究会の参加者の満足度は第4回までの研究会に比べて高く、今後における研究会の継続的開催、ネットワークの拡大を望む意見が寄せられた。

## 1. はじめに—研究会開催の経緯—

### 1.1 研究の背景

日本語学習者の中で文語文<sup>1)</sup>を学ぶ必要がある学習者は少数ではあるが、日本研究を志す者を中心に世界各地に存在する。しかしながら、その学習環境は、日本国外ではもとより、国内においても十分に整っているとは言い難い（坂内2003, 佐藤2015a, 佐藤2015b, 山口・野原2016）。

この問題について解決の糸口を見出すために、報告者らは2013年度から日本語学習者への文語文教育に関する研究を推進し、シラバス開発、教材開発等を行ってきた<sup>2)</sup>。その一つの成果として、オンライン教材“BUNGO-bun GO!”を開発・公開した<sup>3)</sup>。2020年度からは同教材の利用をベースにしたシラバス・教授法の開発を行い（佐藤・虫明ほか2022）、さらには文語文教育の研究ネットワークや研修システムの構築に研究の主眼を置くようになった。それらの研究活動を行うために2020年8月に開始したのが、BUNGO-bun projectである。

### 1.2 BUNGO-bun project

#### 1.2.1 プロジェクトの目的

BUNGO-bun projectの目的は次のとおりである。ここで言う「文語文教育」は非日本語母語話者を対象とする文語文教育を意味する。

- 1) 文語文教育の教材・シラバス・教授法の共同研究、成果共有
- 2) 文語文教育関係者のネットワーク構築
- 3) 文語文教育研修システムの構築

#### 1.2.2 プロジェクトの活動内容

BUNGO-bun projectでは、2022年9月の段階で、次の三つを活動の柱としている。

- 1) BUNGO-bun project研究会の開催
- 2) トークフォーラム「かだらいん」の開催
- 3) メーリングリストbungonetの運営

活動の中心となる1) 研究会は、2020年8月に開始し、毎回2時間、年に2回のペースで開催している。

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 sekiko610@gmail.com  
投稿資格：1



前半でテーマに即した複数の事例報告があり、後半でそれらをふまえて討論を行う。海外をはじめ遠隔地からも参加が容易なオンライン方式の研究会である。

2) のトークフォーラム「かだらいん」は、2021年6月に開始し、研究会の合間に年2回のペースで、各回1時間の設定でオンラインで開催している<sup>4)</sup>。研究会よりも少人数で気軽に親しく話し合える場を提供することを目指したものである。初めに話題提供者による発表があり、それをめぐって意見交換が行われる。

3) のbungonetは、文語文教育関係者間のメーリングリストである。BUNGO-bun projectスタートの直後、2020年9月にメールアドレスリストの形で開始し、2021年9月にメーリングリストに切り替えた。メンバー間の情報共有、交流促進を目的としており、管理者のみならず登録者も自由に投稿できる。2022年9月現在で登録者は104名に達している。

これら三つの活動は、先に挙げたBUNGO-bun projectの目的の1) 研究成果共有と2) ネットワーク構築の達成に大きく寄与している。また、研究会やトークフォーラムは、それ自体が若手教員や大学院生の研修の機会を提供しているという意味で、同プロジェクトの目的3) にも適う活動であるといえることができる。

### 1.3 BUNGO-bun project研究会

#### 1.3.1 研究会（第1回～第4回）の概要

本報告で取り上げるBUNGO-bun project第5回研究会は、前節で活動の第一の柱として挙げた研究会の第5弾である。これに先立つ第1回から第4回までの研究会の開催日時およびテーマは以下のとおりである。

第1回研究会：

2020年8月20日（木）9:00-11:00

「オンライン化で生じた課題と可能性」

第2回研究会：

2021年2月20日（土）22:00-24:00

「オンライン教材を考える」

第3回研究会：

2021年8月21日（土）22:00-24:00

「漢文訓読教育の意義と課題」

第4回研究会：

2022年2月19日（土）22:00-24:00

「くずし字教育の意義と課題」

第1回研究会では、Covid-19の流行により急遽オンライン授業が導入された2020年度春学期における国内外の3大学での文語文関連授業の実践報告および討論を行った。第2回研究会では、古文学習のためのオンライン教材の開発と利用について、3つの報告をふまえて意見交換を行った。第3回研究会と第4回研究会では、それぞれ漢文訓読教育、くずし字教育に携わっている国内外の研究者による3例の事例報告をふまえて、その意義と課題について討論を行った。

参加者は第1回から順にそれぞれ33名、60名、57名、60名であった。そのうち日本語を母語としない参加者の数は11名、31名、25名、17名であった。

これら第1回～第4回の研究会の詳細については、佐藤・虫明ほか(2021)、佐藤(2021)、佐藤・虫明(2022a)、佐藤(2022)を参照されたい。

#### 1.3.2 第5回研究会の方向性

第1回研究会と第2回研究会では、文語文法入門の授業や和文を中心とする文語文読解授業をどのように行うか、またどのようなオンライン教材があり、それらをどのように利用するかという問題をめぐって事例報告と討論を行った。文語文教育のいわば土台の部分を取り上げたことになる。

第3回研究会と第4回研究会では、文語文法を習得し、翻刻された和文がある程度読めるようになった段階で、扱う資料によっては新たな障壁となる漢文訓読文、くずし字を取り上げて事例報告を行った。そして、非母語話者を対象とするそれらの教育がなぜ必要であり、またそれぞれどのような課題があるかについて論じ合った。

このように、第1回から第4回までの研究会で、文語文法および和文、漢文、くずし字と、文語文読解のために学習が必要な要素を大きく振り分け、段階を踏んで取り上げてきたが、日本研究を志す学習者がそれらの知識を統合・活用して実際に文語文が読めるようにするためには、文語文の総合的な学習支援ないし教育のあり方について検討する機会を持つことが必要で

あると考えた。そこで、第5回研究会のテーマを「文語文リテラシーの育成」とした。方向性としては、先に挙げたBUNGO-bun projectの目的3) 研修システムの構築に向かうものである。

以下、第5回研究会の企画と概要を紹介し、参加者を対象として事後に行ったアンケート調査の結果を報告する。

## 2. 第5回研究会の企画

### 2.1 報告者の選定

欧米の日本研究の拠点大学においては、夏季休暇期間などに、漢文訓読やくずし字解読に重点を置いて集中的に文語文読解のトレーニングを行う研修が行われている。その中でも定期的に開催され、質の高いプログラムを持つ研修としてよく知られているのが、ケンブリッジ大学のサマースクールである<sup>5)</sup>。2021年12月の段階で第5回研究会の企画を開始するにあたり、まずこのサマースクールの主宰者であるラウラ・モレッティ氏に事例報告を依頼した。モレッティ氏には、2014年度に実施した文語文教育のニーズ調査に際して協力を得ており、今回も快諾を得ることができた。

次に、モレッティ氏からの推薦により、サマースクールで採用している「みんなで翻刻」<sup>6)</sup>の開発者である国立歴史民俗博物館の橋本雄太氏に登壇を依頼し、承諾を得た。「みんなで翻刻」は市民参加型の古文書資料翻刻のプロジェクトで、くずし字をテーマとした第4回研究会でも言及されていたが、さらに詳細を学ぶよい機会になると考えた。

BUNGO-bun project研究会では、毎回三つの事例報告を行ってきたことから、第5回研究会でももう一つの事例報告があることが望ましいと考えた。欧米での研修の事例に加えて、日本語学習者が圧倒的に多い<sup>7)</sup>中国での教育事例があれば、研究会がより充実したものになり、漢字圏からの参加者にも利するところが大いと考え、中国における日本研究の拠点の一つである南開大学の劉雨珍氏に事例報告を依頼し、承諾を得た。

### 2.2 プログラムの作成

第4回までの研究会は授業期間と重なりにくい8月と2月に開催していたが、今回は登壇者の都合で9月

10日(土)に開催することになった。

以前から協力関係にある東京大学大学院人文社会系研究科・文学部日本語教室から共催についての承諾を得、各登壇者からの論題の提出を受けて、7月末に次のように研究会のプログラムを作成した。

日時：2022年9月10日(土) 19:00～21:00

(日本時間)

開催方法：Zoomによるオンライン開催

第1部 事例報告—文語文リテラシーの育成

報告1 Laura MORETTI (ケンブリッジ大学)  
和本文リテラシーを目指す文語文の教育—ケンブリッジ大学における実践

報告2 橋本雄太 (国立歴史民俗博物館)  
「みんなで翻刻」の文語文教育プラットフォームとしての可能性

報告3 劉雨珍 (LIU Yuzhen) (南開大学)  
中国における日本文語文教育の現状と課題—南開大学での教育実践を中心に

第2部 ディスカッション・情報交換

なお、開催時間帯は、第2回から第4回研究会までは、世界各地からできるだけ多くの関係者に参加してもらうため、イベントの時間帯としては異例の日本時間22:00～24:00としていたが、第3回以降カナダ・米国の中西部からの参加がなかったため、今回は一つの試みとして、多くの参加者にとって参加がより容易であると考えられる19:00～21:00に設定した。

### 2.3 宣伝活動と情報提供

7月下旬、プログラムの作成に先立ち、メーリングリストbungonetを通じて第5回研究会の予告を行った。その時点では、開催日時、テーマ、登壇者のみを伝えた。そして、プログラムの完成後、8月中旬にポスター<sup>8)</sup>を作成してbungonetで詳細を通知し、またbungonetメンバー以外の研究協力者にも情報を送って宣伝を依頼した。その他、EJJS (ヨーロッパ日本研究協会) のメーリングリストでも研究会の開催について周知した。さらに、9月初日にbungonetにリマインダーの通知を出した。

その結果、締切日の9月7日（水）までに、60名からの参加申請があった。翌日、それらの申請者に対して、Zoomのリンクとともに、主催者（佐藤・虫明）の自己紹介とBUNGO-bun projectの趣旨を記したファイルを送った。初めての参加者にあらかじめ見てもらい、研究会での自己紹介や趣旨説明の時間を節約するためである。研究会開催当日の9月10日の午前中に、参加申請者に対するリマインドのメールを出した<sup>9)</sup>。その際には、参考資料として、第4回までの研究会についての報告が掲載されているWebページのURLを添付した。

## 2.4 事前打合せ

2021年8月に開催した第3回研究会から、研究会開催前のオンライン事前打合せを実施するようになった。事前打合せは事例報告を行う登壇者と主催者によるもので<sup>10)</sup>、日時は研究会当日前の1週間以内に設定し、1時間を当てている。まず、参加申し込み者、当日の進行、時間配分、事後アンケートの実施と処理方法などについて主催者側から情報を提供し、次に、司会による登壇者紹介の要不要、参加者への資料送信の可否、（資料送信が可能な場合）そのタイミングと方法などについての相談を行う。その後、各登壇者に事例報告の概要をそれぞれ10分程度で紹介してもらっている。

事前打合せを行うことによって、主催者・登壇者が研究会で初めて顔を合わせるというケースがなくなり、また研究会の開催方法について確認できるため、主催者も登壇者も安心感を持って研究会に臨めるようになった。また、事前打合せでの報告内容についての情報交換を通じて、登壇者が本番の事例報告の内容を調整することも可能になり、そのことは研究会の質の向上につながっていると考えられる。

第5回研究会の事前打合せは、研究会の前日9月9日（金）の17:00から行われた。司会者からの登壇者紹介は不要、参加者への資料送信については事後にスライドのPDF版を主催者から送るということで合意した。続いて、3名の登壇者から報告内容について順次紹介があり、討論の時間を確保するため最長20分で発表することを確認して打合せを終了した。

## 3. 第5回研究会の概要

### 3.1 参加者

研究会の参加者は、主催者・登壇者を含め、38名であり、そのうち日本語を母語としない参加者は14名であった。海外からの参加者は13名で、中国、台湾、ハンガリー、スロベニア、イタリア、イギリス、アメリカ合衆国の七つの国・地域から参加していた。身分別では大学教員が常勤・非常勤合わせて27名、大学院生3名、大学院研究生1名と大学関係者が大半を占め、その他高等学校の教員や出版社社員の参加もあった。

今回の研究会の参加者数は、第1回を除き60名程度の参加があったこれまでの研究会に比べてかなり少なかった。原因としては、開催日が大学によっては学期中の9月にずれこんだこと、前回までと違ってASAGAO<sup>11)</sup>での宣伝を行わなかったため、そのルートでの国内教育機関に属する教員の新規参加がなかったことがあると考えられる。

### 3.2 事例報告

#### 3.2.1 ケンブリッジ大学における文語文教育と研修

モレッティ氏の報告は、学部2年生対象の初級文語文教育と、世界中の大学院生や研究者を対象とするサマースクールについて、二部構成で行われた。

前半では、まず、ケンブリッジ大学の初級文語文教育において、学生に興味を持たせ、限られた時間で学習させるという課題があることが指摘された。そして、これらの課題への対応として、比較的現代日本語に近い近世の資料を入門時の教材としていること、文語文法を英語で簡潔に解説したWebページ（パスワード付き）を作成していることが紹介された。

後半では、モレッティ氏が2014年から毎年開催して

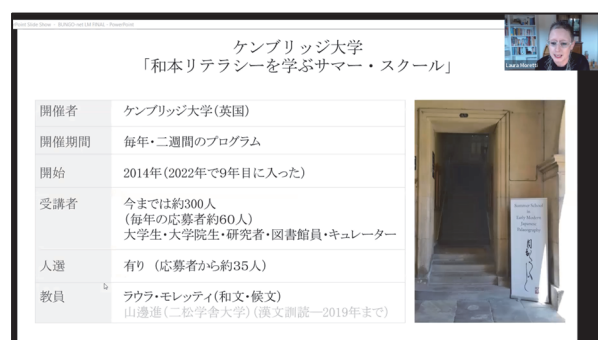


図1. ケンブリッジ大学のサマースクール（報告1）



きた「和本リテラシー」を学ぶためのサマースクールの概要が示された(図1)。

サマースクールの教育の柱として、①筆跡の多様性への自覚、②正確な翻刻の作成、③文章の意味の理解、④江戸時代の書き言葉の知識、⑤和本の大切さの意識が挙げられ、橋本氏が運営する「みんなで翻刻」とのコラボレーションによる翻刻作業の実態、最近開発されたAIによるくずし字解読アプリ「みを」を用いた実験の結果が報告された。

### 3.2.2 「みんなで翻刻」の利用可能性

橋本氏による事例報告も二部構成の形で行われた。前半では「みんなで翻刻」の概要が示され、後半では「みんなで翻刻」の文語文教育プラットフォームとしての利用可能性が論じられた。

まず、「みんなで翻刻」が歴史文献の市民参加型翻刻プロジェクトであり、もともと災害史料のテキストデータベース構築のために京都大学古地震研究会によって開発されたものであることが紹介された。続いて①くずし字学習アプリとの連携、②翻刻文の相互添削、③くずし字認識AIによるサポートという「みんなで翻刻」の三つの特徴が提示された。さらに、進行中の20件の翻訳プロジェクトのうち主要なものが紹介され、2022年9月現在で参加登録者数2,242人、総入力文字数1,883万文字という進捗状況が示された。ケンブリッジ大学サマースクールでの「みんなで翻刻」の利用についてもここで言及された。

事例報告の後半では、「みんなで翻刻」が本来教育を目的としたツールではないことを前提としつつ、①用例集(コーパス)として、②読解演習用のオンラインツールとしての利用可能性が提示された(図2)。

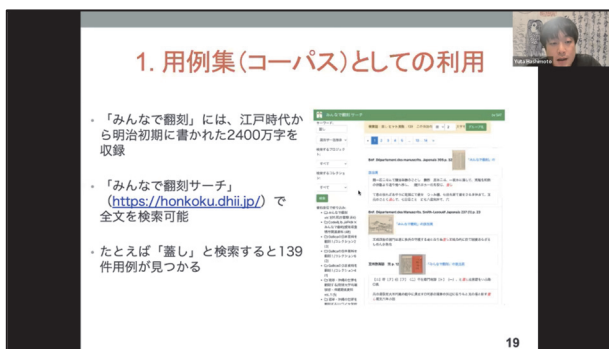


図2. 「みんなで翻刻」の利用(報告2)

最後に、文語文教育におけるデジタル教材の整備や活用はどの程度進んでいるか、また、「みんなで翻刻」のようなシステムが文語文教育に寄与しうるか、という参加者に向けての問いかけがなされた。

### 3.2.3 南開大学における文語文教育

劉氏による事例報告は、大きく三つのセクションで構成されていた。①中国における日本文語文教育の現状、②南開大学における日本文語文の教育実践、③中国における日本文語文教育の課題と対策である。

まず、中国の文語文教育の現状については、各大学の日本語専攻の状況を十分把握しているわけではないが、という留保付きで、全体的には、学部レベルでは文語文関連の授業が選択科目となる傾向があり、履修者が減少していること、大学院レベルでは同様の授業が必修科目であることが示された(図3)。

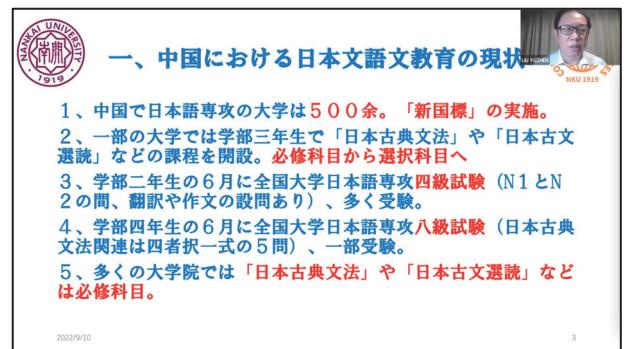


図3. 中国における文語文教育(報告3)

次に、南開大学において劉氏が主導する文語文教育の教育実践が、基礎編、漢文訓読編、変体仮名・候文編の3段階に分けて詳細に解説された。基礎編の関連科目としては、「日本古典文学」(学部)、「日本古文選読」(修士課程)が挙げられ、使用テキスト、インターネット上の補助教材が示された<sup>12)</sup>。漢文訓読編については、「中日典籍漢訳」(MTI課程<sup>13)</sup>)、「東アジア古典文学研究」(修士課程)、「日本古典詩歌研究」(同)、「日本古典文学原典研究」(博士課程)が関連科目であり、『史記』から「教育勅語」に至る和漢の多彩な漢文資料を使用していることが紹介された。さらに、変体仮名・候文編の関連科目としては漢文訓読編と同じ科目が挙げられ、『百人一首』の古注釈、浮世草子、近代日本の候文などを教材としていることが報告された。



最後に、中国における日本文語文教育の主な課題として、大学院レベルでの日本文献解読のレベルアップの必要性が指摘された。対策としては、日本留学の促進、教材開発<sup>14)</sup>、インターネット教材やアプリの活用、WeChatでの関係者の交流などが挙げられた。

### 3.3 概況

研究会の時間配分としては、前半の第1部（趣旨説明、諸注意、事例報告）1時間、後半の第2部（ディスカッション、情報交換）1時間を理想としているが、今回の研究会では第1部に約70分を費やし、討論の時間がやや短くなった。しかし、参加者数が比較的少なかったこともあり、第2部で発言の希望が多くて困るという状況にはならなかった。4名の参加者から発言があり、登壇者とのやりとりの中で、ケンブリッジ大学の日本語教育のペースの速さ、近世の資料で文語文に入門することの利点と問題点、素材の選択において留意すべき点、現代日本語との関連づけの方法、「みんなで翻刻」を一般公開でなく閉じられた環境で使用する可能性、中国で漢文訓読を教える意義、中国の「新国標」における古典教育の位置づけ、授業や研修の受講機会拡大の可能性などが主な論点となった。進行上の反省点としては、橋本氏から参加者への問いかけがあったにもかかわらず、特に2番目の「みんなの翻刻」のようなシステムの文語文教育への寄与という点について参加者の意見を求める機会が作れなかったことが挙げられる<sup>15)</sup>。

## 4. 参加者の反応

### 4.1 アンケートの実施

研究会終了後、参加者を対象にグーグルフォームおよびメールを利用したアンケート調査を行い、研究会に参加しての満足度、特に印象に残ったこと、今回の研究会あるいはBUNGO-bun projectへの感想・意見などについて回答を求めた。アンケートの質問票を付録2として本稿末に掲載する。アンケート回答者数は21名（うち非母語話者6名）であった。

以下、アンケートに対する回答の中から、研究会への満足度、事例報告および討論に関するコメント、第5回研究会についてのコメント、BUNGO-bun project

の活動に関するコメントを紹介する。

### 4.2 アンケートの回答

#### 4.2.1 研究会への満足度

アンケートの第3問で、研究会に参加しての満足度を10点満点でたずねた。その結果、グーグルフォームで回答した19名のうち<sup>16)</sup>、10点が14名、9点が2名、8点が2名、7点が1名であった。

ちなみに、第1回～第5回の各研究会に対する満足度は表1に示すとおりである。

表1. 研究会への満足度

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
第1回	0		0		1		5		18		24
第2回	0	0	0	0	2	1	3	6	7	18	37
第3回	0	0	0	1	1	2	2	9	3	16	34
第4回	0	0	0	0	0	1	1	12	3	21	38
第5回	0	0	0	0	0	0	1	2	2	14	19

各回のアンケート回答者の数に変動があるため、単純に比較することは難しいが、満足度がかなり高いと考えられる9点もしくは10点（第1回では5段階評価のため5点）を選んだ回答者の比率は順に75.0%、67.6%、55.9%、63.2%、84.2%となっており、今回の研究会への満足度が比較的高かったことが窺える。

#### 4.2.2 報告および討論についてのコメント

アンケート第4問の「研究会で特に印象的だったこと」を問う質問、第5～第7問の各事例報告についての質問への回答から、今回の研究会の報告と討論についての参加者のコメントを紹介する。

最初のモレッティ氏の報告については、討論でも論及された二つの点——ケンブリッジ大学の日本語教育の進度の速さと、文語文入門教育に近世の資料を使う

ことに参加者の反応が集中していた。ケンブリッジ大学の学生が1年間の日本語学習でほぼ日本語能力試験2級のレベルに達することへの驚嘆が複数の回答者から示され、また、近世の資料から文語文教育を始めることについては、「学生が親しみやすいものから始めて、まず興味を持たせることが有効」、「現代語に少し近いところから入っていくというのは実に理にかなっている」、「入門者にアプローチしやすい授業を工夫していращやる」、「文芸作品にこだわることなく、適切な資料を広く収集することの大切さ」を学んだ、「近世の作品が日本語を母語としない学習者に適しているというのは、日本人の文語学習者にも言えるのではないか」など、多くの同調するコメントや発展的な意見が寄せられた。

次に、橋本氏の報告については、「みんなで翻刻」を初めて知ったという参加者から「大変面白く有意義なプロジェクト」なので参加したいというコメントがあったのをはじめとして、多くの回答者から強い関心が寄せられた。「みんなの力を合わせての解説作業がどんどん進んでいることに」驚いた、「たくさんの進行中の翻刻プロジェクトは興味深く」感じた、などのコメントがあった。また、討論でも取り上げられていた点であるが、文語文教育の立場からは次のようなコメントがあり、「みんなで翻刻」の活用の可能性について期待が寄せられていた。

- ・本来オープンな「みんなで翻刻」を、ゼミやサマースクールでのクローズドな形で簡便に利用できる環境が整えば、授業に活用できて確かに便利そうだと感じました。
- ・限られた時間で、外国の（古文初心者の）学生に古文の文法を教えなければならない現状では、なかなか崩し字まで持っていくことは難しく、……学生と教員がネットで繋がって具体的なテキストについて交流できる場があれば、基礎的なことを授業で少しだけやってから、課外授業的に行うこともできるし、可能性が広がるのではないかと思います。

劉氏による最後の報告について、回答者の関心が最

も集中していたのは、討論でも論点になっていた、中国において漢文訓読教育がなぜ必要かという点であった。次のコメントはその一例である。

- ・中国人学生に対する漢文訓読教育の必要性についての質問に対する回答として、①「通訳」教育のためという漢字文化圏特有の事情、②特に明治期の日本語は、和文でありながらも非常に漢文訓読調の文章であること、……特に②について全く同じ意見です。

また、中国で日本語を教えている大学が500以上に上ること、「新国標」という新たな教育上の指針が国によって定められていることなど中国の現在の教育事情に言及するコメントがあり、南開大学で教材として使われている文学作品や史料、そして参考書が紹介されたことについて、非常に参考になったというコメントも複数寄せられた。他に、日本に來ている留学生の中では中国人留学生が圧倒的に多いことから、「留学生の文語文教育の対策を考える上で」参考になったという感想もあった。

討論のセッションの内容に関しては、主に二つの発言について参加者からの反応があった。一つはモレッティ氏の報告で課題として挙げられた、学生に現代日本語との関連をどう印象づけて興味を持たせるかについての発言で、学生に身の周りにある古語やくずし字の例を探させるという方法を紹介したものである。もう一つは、モレッティ氏や劉氏が展開しているような優れた文語文教育を受けられる学習者が限られていることについて、よりオープンな教育体制がとれないかという発言で、BUNGO-bun projectの一つの目的である研修システムの構築に係るものである。これらの発言について、アンケート回答者から、関心や賛同の意を示すコメントがあった。

#### 4.2.3 第5回研究会全体についてのコメント

アンケート第4問の「研究会で特に印象的だったこと」として、様々な回答が寄せられたが、その中で、今回の研究会のレインジの広さに言及した二つのコメントがあった。「欧・日・中のそれぞれの国からの」

話が聞け、「どの参加者も参考になることがあったと思う」、「非漢字圏での文語文教育と、漢字圏での文語文教育の両方のケースそれぞれについて」話が聞けて勉強になった、というものである。従来の研究会でも、可能なかぎり地域的なバランスを考慮に入れ、また非漢字圏・漢字圏の一方に偏らないように事例報告の構成を考えてきたが、今回の研究会の企画でも、ヨーロッパの事例と中国の事例を取り上げる形にしたことが評価されたと見ることができる。

#### 4.2.4 BUNGO-bun project についてのコメント

アンケートの第8問で、今回の研究会のほか、BUNGO-bun project についての感想や意見を求めた。BUNGO-bun project 全体についてというよりも一連の研究会活動についてであるが、次のようなコメントがあった。

- ・外国で、特に非漢字圏で大変高度な教育が進められている状況に接し、常々感銘を受けています。
- ・海外で文語授業がどのように行われているのか、これまで知る術がありませんでしたが、この研究会で先生方の授業の様子を詳細にうかがうことができ、とても勉強になります。先生方皆様とても質の高い授業をしていらっしゃるのので、国内で留学生の文語教育に携わる者としては、身の引きしまる思いです。
- ・いつも大変勉強になります。参加者のみなさまがとても友好的で研究会の雰囲気とても好ましく感じます。

研究会を通じて通常知る機会のほとんどない海外の文語文教育の現状に接し、感銘を受けたり勉強になったりしている参加者が存在することがわかる。

また、今後への期待として、今の形での研究会の継続やネットワークの拡大を望む次のようなコメントも寄せられた。

- ・いろいろな事例や工夫を聞いて、自身の担当する授業に役立てることができる。今後もこの方向で続けていただきたい。

- ・次回も今回のような海外での文語文教育の実践例を学ばせていただけたら幸いです。
- ・これからも素晴らしいネットワークを広げていてほしいです。

今回のアンケートでは、研究会開催を中心とするBUNGO-bun projectの運営について、従来は多少見られた批判的なコメントや改善要求が見られなかった。運営が改善されているためか、あるいは運営の仕方に満足している人だけが継続して参加しているためなのかは不明であるが、今後も参加者の要望があればできるかぎりそれに応える姿勢を持ち続けていきたい。

## 5. おわりに

以上、非母語話者への文語文教育に関する研究プロジェクトの一環として開催しているBUNGO-bun project研究会を取り上げ、2022年9月に開催した第5回研究会の企画の経緯と実施内容を報告し、事後アンケートの回答に見られる参加者の反応を紹介した。

第5回研究会の参加者数は、おそらく開催日程や宣伝方法の関係で第2回～第4回研究会の3分の2程度にとどまった。しかし、今回の研究会では、「文語文リテラシーの育成」というテーマにふさわしく、古文、漢文、くずし字を含む包括的な文語文教育の事例報告がなされ、討論の部でも発言者は多くなかったが種々の論点について活発な意見交換が行われた。アンケートでは、今回の研究会についての比較的高い満足度が示され、登壇者の報告内容への関心や同意を示す数々のコメントが記され、BUNGO-bun projectの今後の活動への期待が語られていた。

今後の課題として、科研費の助成が得られなくなった後もBUNGO-bun projectの活動を何らかの形で持続させていく方策を考える必要がある。特に、BUNGO-bun projectの目的の一つである研修システムの構築に向けて、今回の研究会でも言及されていた、よりオープンな形で文語文学習支援の可能性について、さらに検討を重ねていきたい。

## 付記

本稿で報告した研究会は、科学研究費助成事業基盤



研究 (C) 20K00720「非母語話者の文語文学習支援のためのシラバス・教授法開発および研修システムの構築」(2020年度～2022年度, 研究代表者: 佐藤勢紀子) による助成を受けて開催した。

## 謝辞

登壇の先生方をはじめ, 研究会の開催にご協力をいただいた方々, アンケート調査に回答をいただいた方々に心より感謝申し上げます。

## 注

- 1) 一般には「古文」という用語がよく使われるが, 中等教育の「国語」科目における「古文」のイメージが強く, 意味が限定されがちであるため, 「文語文」という用語を用いる。和文や和漢混淆文のみならず漢文も含み, また, 時代的にも前近代にとどまらず明治以降に文語体で書かれた文章も含めた表現である。
- 2) 科学研究費助成事業基盤研究 (C) 25370571, 同17K02836, 同20K00720 (いずれも研究代表者は佐藤勢紀子) による。
- 3) <https://bungobungo.jp/> (閲覧2022/9/28)。その概要と利用法については, 佐藤・虫明ほか (2022) に報告した。
- 4) トークフォーラム「かだらいん」の企画の経緯と開催状況については, 佐藤・虫明 (2022b) を参照されたい。
- 5) <https://wakancambridge.com/> (閲覧2022/9/28)。なお, モレッティ氏は2021年5月12日に開催された日本近世文学会春季大会において, 「デジタル時代の和本文リテラシー—古典文学研究と教育の未来—」というシンポジウムのパネリストを務めている。
- 6) <https://honkoku.org/> (閲覧2022/9/28)。
- 7) 国際交流基金の2018年度日本語教育機関調査によれば, 中国における日本語学習者数は1,004,625人で, 世界第1位であり, 全世界の学習者数 (3,851,774人) の26.1%を占めている (独立行政法人国際交流基金2020: 14-17)。
- 8) 付録1として本稿末に掲載する。
- 9) 当日のリマインドはBUNGO-bun project研究会では初めて行った。実際の参加者が参加申請者の数を大

きく下回る傾向があるため実施した。

- 10) 第3回研究会の事前打合せにはこのほかにコメンテーターも参加した。
- 11) 京都大学高等教育研究開発推進センターで管理していた高等教育関連の情報発信が可能なメーリングリスト。2022年8月末でサービス終了となった。
- 12) テキストとしては桐原書店編集部編『基礎から学ぶ解析古典文法』(桐原書店), 秋山虔・鈴木日出男・桑名靖治『日本古典読本』(筑摩書房) を使用しており, インターネット教材としては“KOBUN-Online” (X. Jie Yang, Kang-Min Yi) や“BUNGO-bun GO!” (佐藤勢紀子, 虫明美喜) の利用を推奨していることが紹介された。
- 13) MTIはMaster of Translation and Interpreting の略称で, 翻訳と通訳について学習する課程を指す。
- 14) 最近の成果として, 呂順長編 (2020)『日本近代文書解読入門』(浙江工商大学出版社), 劉雨珍・吉川真司監修, 井上亘編著 (近刊)『古代日語一本通』(南開大学出版社) が紹介された。
- 15) 橋本氏の問いかけのうち最初の点——文語文教育におけるデジタル教材の整備や活用については, 劉氏の報告と討論の中である程度取り上げられていた。
- 16) メール添付での回答については, 回答者が特定できるため, 計上していない。

## 参考文献

- 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, pp.59-74.
- 独立行政法人国際交流基金 (2020)『海外の日本語教育の現状—2018年度 日本語教育機関調査より—』独立行政法人国際交流基金.
- 佐藤勢紀子 (2015a)「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号, pp.163-172.
- 佐藤勢紀子 (2015b)「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号, pp.25-32.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・小野桂子・金山泰子 (2021)「非



母語話者の文語文学習のためのオンライン授業—  
BUNGO-bun project 第1回研究会報告—『東北大学  
言語・文化教育センター年報』第6号, pp.15-24.

佐藤勢紀子 (2021)「非母語話者の文語文学習を支援する  
オンライン教材—BUNGO-bun project 第2回研究会  
報告—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』  
第13号, pp.58-61.

佐藤勢紀子 (2022)「非母語話者を対象とするくずし字教  
育の意義と課題—BUNGO-bun project 第4回研究会  
報告—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』  
第14号, pp.44-47.

佐藤勢紀子・虫明美喜 (2022a)「東北大学BUNGO-bun  
project「BUNGO-bun project 第3回研究会」(2021年  
8月21日)運営報告」茂木謙之介・大嶋えり子・小  
泉勇人編『コロナとアカデミア』雷音学術出版,  
pp.84-86.

佐藤勢紀子・虫明美喜 (2022b)「非母語話者への文語文  
教育を語る—トークフォーラム「かだらいいん」(第1  
回～第3回)実践報告—」『東北大学言語・文化教育  
センター年報』第8号, pp.1-9.

佐藤勢紀子・虫明美喜・小野桂子 (2022)「改訂版文語文  
e-learning教材“BUNGO-bun GO!”とその利用法」  
『ヨーロッパ日本語教育』第25号, pp.198-210.

山口真紀・野原佳代子 (2016)「研究において古典日本語  
文献読解を行う外国人学習者が抱える困難点と問題対  
処プロセスの研究」『Studies in Language Sciences』  
Vol.15, pp.121-140.

## 付録

### 1. BUNGO-bun project 第5回研究会のポスター

**BUNGO-bun project**  
「非母語話者のための文語文教育」プロジェクト  
**第5回研究会**  
**2022年9月10日(土)**  
**19:00~21:00**  
(日本時間)  
開催方法: Zoomによるオンライン開催

**第一部 事例報告—文語文リテラシーの育成**

報告1 Laura MORETTI (ケンブリッジ大学)  
和本リテラシーを目指す文語文の教育—ケンブリッジ大学における実践

報告2 橋本雄太 (HASHIMOTO Yuta) (国立歴史民俗博物館)  
「みんなで翻刻」の文語文教育プラットフォームとしての可能性

報告3 劉雨珍 (LIU Yuzhen) (南開大学)  
中国における日本文語文教育の現状と課題—南開大学での教育実践を中心に

**第二部 ディスカッション・情報交換**

共催: 東京大学大学院人文社会系研究科・文学部日本語教室

参加申し込み先:  
<https://forms.gle/gfz5mXeWut9pSZhA9>  
※定員100名に達した時点で締め切ります  
問い合わせ先: 佐藤勢紀子 sekiko.sato.e8@tohoku.ac.jp

### 2. アンケート質問票

1. ご自分の母語についてお答えください。 \*

- ☐ 日本語  
☐ 日本語ではない

2. ご自分の身分についてお答えください。 \*

- ☐ 大学の教員 (非常勤講師を含む)  
☐ 大学院生  
☐ その他

3. 研究会に参加して、満足しましたか。 \*

(1:「満足できなかった」～10:「とても満足した」から  
選択)

4. 研究会で特に印象的だったことをお書きください。 \*

5. 報告1 (Moretti) について, コメントがあればお書きください.

6. 報告2 (橋本) について, コメントがあればお書きください.

7. 報告3 (劉) について, コメントがあればお書きください.

8. 今回の研究会, あるいはBUNGO-bun projectについて, 感想, ご意見などあればお願いいたします.

※ 「\*」は回答が必須であることを示す.

※ 9. 以下のbungonetについての質問は省略する.



【報告】

# 学習相談利用者の分類とコロナ禍前後の利用推移

岩 渕 将 士<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学 理学研究科

全国の大学では様々なピア・サポート活動が展開し、大学適応を促進する効果が報告されている。しかし、被支援学生の特徴を加味した検討は少ない。そこで本稿では、東北大学理学部キャンパスライフ支援室における学習支援実践を素材に、ピア・サポートによる学習支援の類型を作成し、各類型に即した支援方針を検討した。まず、学習支援を担当するTeaching Assistant (TA)に調査を行ったところ、【一期一会型】【問題解決型】【自己成長型】という3類型が生成された。次に、2015年度から2021年度における学習支援の利用統計データを元に検討し、【情報収集型】と【居場所利用型】を追加した5類型からピア・サポートによる学習支援を捉えた。そして、定性的・定量的な検討から各類型の特徴と支援方針を考察した。また、コロナ禍前後における学習支援の利用推移から、コロナ禍が学習支援に与えた影響と今後の支援体制の構築について考察した。

## 1. はじめに

### 1.1 キャンパスライフ支援室の取り組み

キャンパスライフ支援室は東北大学理学部・理学研究科が独自に設置する学生支援室である。相談員（臨床心理士）による「なんでも相談」及び「居場所支援」と、大学院生を中心としたTA (Teaching Assistant) による「学習支援」が中心的な業務である。本稿ではこれらの支援業務の内、「学習支援」について報告する。

キャンパスライフ支援室は2004年10月に開室し、2005年度から本格的な運用を開始した。2005年度当初からTAによる「学習支援」を提供し、これまで数多くの学生の学習を支援してきた。

キャンパスライフ支援室が「学習支援」に重点を置く理由は、理学部の専門教育が積み上げ型の学習を要請するためである。例えば数学科では、1年生で1変数や多変数の微分・積分を学習し、2年生ではより発展したベクトル解析について学ぶ。そのため、1年生の微分・積分の知識や理解が不足したままでベクトル解析を理解することは大きな困難を伴う。また、物理学科の1年生後期以降で学習する電磁気学を理解するためにも、数学科と同様ではないが、ベクトル解析の

知識が不可欠である。そのため、物理学科の1年生前期でベクトル解析を含む物理数学について学ぶようにカリキュラムが作成されている。このように、理学部の専門教育は前学期までに学習した内容が理解できていることを前提に次の学期以降の教育が行われる傾向がある。そのため、種々の理由により学習の動機づけが低下し、一旦学業から遠ざかると、前段階の知識・理解が不足し、その後の単位取得に支障をきたしやすい。このような理学部の特徴から、キャンパスライフ支援室ではTAの「学習支援」に力点を置いている。

### 1.2 キャンパスライフ支援室の学習支援体制

キャンパスライフ支援室の「学習支援」は数学・物理学・化学を中心に実施される。支援者であるTAは原則として大学院生であり、大学院入試を合格した点で理学部の専門教育に係る基礎知識を有することが保証されている。「学習支援」は自らも学生であるTAが、同じく学生である被支援者に対して行う支援形態であるため、ピア・サポート（日本学生支援機構、2007）の1つと言える。

キャンパスライフ支援室の「学習支援」の対応件数

\*）連絡先：〒980-8578 仙台市青葉区荒巻字青葉6-3 理学部キャンパスライフ支援室 miwabuchi@tohoku.ac.jp  
投稿資格：6



は、2005年度から2010年度にかけて年間50-125件程度で推移し、2011年度以降は増減がありながらも170-330件程度で推移してきた（図1）。2010年度から2011年度にかけて利用件数が大幅に増加した理由は、TAが対面で「学習支援」を行う教室がキャンパス内のアクセス性の高い建物に移転したためである。また、2019年度までは対面对応のみだったが、2020年度以降はオンラインでの対応も開始した。なお、2020年度はコロナ禍のため全面的にオンライン対応であったが、2021年度はオンライン対応を主としつつも、感染症対策に留意して対面对応も再開した。ただし、「学習支援」を実施する学習室はコロナ禍の影響で利用できなくなったため、2005-2010年度、2011-2019年度、2020年度以降では「学習支援」の環境要因が異なる点に注意する必要がある。

「学習支援」の利用件数の増加に伴い、TAの人数も順次増員した。2005年度は数学1名、物理2名、化学1名だったが、2021年度は数学3名、物理6名、化学2名であった。なお、年度途中でTAが交代することもあったため、前述のTAの人数は、当該年度における全勤務人数ではなく、1週間当たりの実質勤務人数とした。数学・物理・化学以外の分野については、「学習支援」の要望が学生又は教職員からあった際に個別に対応した（図1の「その他」に集計）。

TAに対する研修会は年2回行われる。2014年度までは東北大学の学生相談所相談員に講師を依頼したが、2015年度以降はキャンパスライフ支援室の相談員が講師を担った。研修会の内容は多岐に渡り、支援者としての態度や傾聴スキル、ロールプレイを通じた実践的な関わり技法、TAのセルフヘルプスキル向上を目的としたリラクゼーション技法等から構成された。

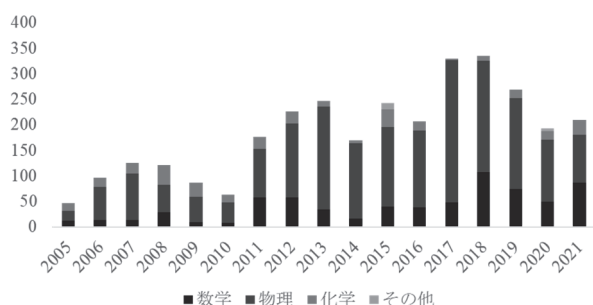


図1. 年度ごとの学習支援利用件数

特にロールプレイは先輩TAから後輩TAに学生対応の暗黙知を伝える場として機能し、「学習支援」の質保証のために重要な役割を果たしてきた。

### 1.3 ピア・サポートに関する先行研究と課題

キャンパスライフ支援室における「学習支援」はピア・サポート（日本学生支援機構、2007）の形態で実施される。日本の大学教育におけるピア・サポート活動は2000年頃から全国的に実践されるようになり（清水・山田、2014）、大きく「相談支援型」「修学支援型」「新入生支援型」の3類型に分類される（早坂、2010）。

ピア・サポートに関する先行研究では、主に、支援される学生への効果（岩崎ほか、2021）、支援する学生（ピア・サポーター）への効果（清水ほか、2017）、学内の連携・協働（沖、2015；山内、2011）について検討されており、ピア・サポートが学内の様々な人・場所・組織に影響を及ぼすことが明らかにされている。中でも支援される学生への効果として、学習能力や学習態度の向上（山田、2010）、ピア・サポーターである先輩学生の姿を実際に見ることで将来の見通しが持てること（俵口ほか、2017）、ネガティブな気分の低減（石川・井上、2013）といった被支援学生の大学適応を促進する効果が数多く報告されている。

しかし、ピア・サポートの効果が様々な背景を持つ被支援学生に一律に生じるとは考えにくい。正課授業の中でピアカウンセリングを導入した石川・井上(2013)では、6割以上の新入生が気持ちの安定につながったと肯定的な回答をした一方で、ピアカウンセリングの難しさやピアカウンセリングの実施方法が形式的すぎるといった回答も少ないながら報告された。したがって、同じピア・サポートを受けたとしても、支援を受ける学生の置かれた環境や心理性格的な要因によって、ピア・サポートの効果の表れ方は異なると想定される。以上より、支援を受ける学生の要因に即したピア・サポートの実施形態を類型化し、各類型の特徴を検討することで、ピア・サポートを提供する際の工夫や留意点に寄与する知見が得られると考えられる。

### 1.4 本研究の目的

本稿では、ピア・サポートの形態で行われるキャン

パスライフ支援室の「学習支援」を検討素材として、ピア・サポートの実施形態を類型化し、各類型の特徴や利用状況について報告する。

ピア・サポートの実践内容や実践方法は大学やピア・サポート組織の置かれた環境の影響を受ける（鳥越ほか, 2013）。したがって、以下の手順で検討することで、生態学的妥当性の高い類型化を試みる。まず、実際に学生の対応を行うTAに調査を行い、被支援学生の特徴やTAの関わり方から実施形態の類型化について仮説を生成する。この仮説生成から取り組むことで、ボトムアップの類型化が可能となる。次に、生成された類型を元に複数年度に渡る「学習支援」の利用状況を概観し、類型の精緻化を図る。併せて、各類型の利用の仕方を定量的に評価することで、本稿で得られた類型を質・量の両面から考察する。また、複数年度に渡る利用推移から、コロナ禍が「学習支援」に与えた影響を検討する。

キャンパスライフ支援室の「学習支援」を検討素材とする理由は以下の通りである。「学習支援」の主な機能は授業や大学院入試に関連した学習面の支援であるため、「修学支援型」のピア・サポート（早坂, 2010）と捉えることができるだろう。ただし、学習面の支援の幅は多様であり、不登校傾向のために単位取得に困難さを抱える学生や、自主的により専門的な学びを深める学生まで、広範な学生を支援の射程に捉えてきた。単位取得に困難さを抱える学生は学習の動機づけが低下していることが多く、支援者であるTAには「相談支援型」（早坂, 2010）に近い対応が求められた。また、数は少ないながらも進路相談や経済支援に関する相談等が行われることもあった。これらの相談対応は「新入生支援型」（早坂, 2010）の枠組みで行われるピア・サポートと特徴が重なる。したがって、キャンパスライフ支援室の「学習支援」は、主に「修学支援型」のピア・サポートに該当するが、「相談支援型」や「新入生支援型」の特徴も兼ね備えた点で、知見の一般化に適した検討素材と考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 類型化仮説生成のための質的調査

#### 2.1.1 調査時期・調査対象・調査内容

「学習支援」の実施形態を類型化するため、2015年3月に「学習支援」のTAとして勤務する7名（男性6名、女性1名；4年生1名、修士1年生1名、修士2年生4名、博士1年生1名）に質問紙調査を実施した。質問項目はa) 1年間にどのような学生に対して、どのような対応を行ったか、b) TAの経験から得た学びや反省点はどのようなものか、の2点であり、自由記述で回答を求めた。本研究ではa)のみ分析対象とした。

TAが回答した被支援学生数は計23名であったが、1名ずつではなく、複数名をまとめて学生の特徴や対応内容が回答された。なお、対応時の記憶を想起させるため、質問紙調査に先立ち、1年間の「学習支援」を振り返るミーティングを行った。

#### 2.1.2 倫理的配慮

調査対象者であるTAに対しては、ミーティングの際にa) 研究目的、b) 調査に協力しないことによる不利益はないこと、c) 個人が特定されない形で分析された結果は学術目的で公表されること、d) 研究結果が公表されるまでの期間であれば調査への同意を撤回できること、の4点を口頭及び書面で説明し、文書での同意を得た。ただし、調査者が調査対象者であるTAの雇用者であったため、調査に協力したくない場合に、その意思表示が難しいことが想定された。そのため、同意を得る際には、調査者ではないキャンパスライフ支援室の相談員に調査協力の撤回について後日申し出ることができる点を説明した。

なお、調査に際してキャンパスライフ支援室長に上記の倫理的配慮について説明し、実施の許可を得た。

### 2.2 「学習支援」の利用統計データ

#### 2.2.1 分析対象

TAに対する調査で仮説生成された類型を精緻化するため、2015年度から2021年度における「学習支援」の利用統計データを分析対象とした。分析対象とするデータの内容はa) 属性（学年、学科、性別）、b) 相

談したTAの属性（数学，物理，化学，その他），c）利用目的（学習相談，進路相談，生活相談，その他），d）利用内容の概要（個人が特定できないように加工したもの），e）1年間の総利用件数，であった。

## 2.2.2 倫理的配慮

「学習支援」の被支援学生に対して利用案内文書を提供し，利用案内および研究目的で利用統計データを使用することについて同意確認を行った。利用案内には，キャンパスライフ支援室のサービスを利用する際の注意点や個人が特定されない情報を研究目的で使用するについて明記された。また，利用案内とは別にa) 被支援学生の属性，b) 相談したTAの属性，c) 利用目的，d) 相談内容の概要，e) 1年間の総利用件数の4点について，個人が特定されない形で集計したものを研究目的で使用するを文書で説明した（2020年度以降はWeb上に説明文書を掲載した）。利用案内について同意しない場合は，キャンパスライフ支援室の相談員から口頭で補足説明を行った。その結果，全ての学生から研究使用の同意が得られた。

また，利用統計データを研究使用することについて，キャンパスライフ支援室運営委員会で研究倫理面の審

議を行い，承認を得た。

## 2.2.3 分析ツール

定量的な分析にはR<sub>4.2.1</sub>（R Core Team, 2022）を用いた。

## 3. 結果

### 3.1 「学習支援」の実施形態に関する類型化

#### 3.1.1 分析手順

「学習支援」の実施形態を類型化するため，TAを対象に自由記述形式の質問紙調査を行った。調査対象者が7名と少なく，結果の過度な一般化を抑制するために，事例の個別性と共通性を明示的に分析できる質的データ分析法（佐藤，2008）を用いた。

まず，収集されたデータ全体を把握するため，質問紙に記載された自由記述内容を精読した。次に，自由記述の中からひとまとまりの文章を抽出し，各TAを行，抽出した文章を簡潔にまとめたコードを列と置き，行列形式で事例-コード・マトリックスを作成した。そして，事例-コード・マトリックスと具体例（抽出した文章）を相互に比較しながら逐次的にコードの表現を修正し，コード間の関係性をアイデア・ツリー（上

表1. カテゴリー一覧表（学習支援の実施形態に関する類型化）

上位カテゴリー	下位カテゴリー (サブカテゴリー)	コード	具体例
一期一会型	利用者要因	消極的学習スタイル(2)	無気力型で、教科書で似た問題をみつけ写す程度
	個別方略 (限界設定)	構造の明確化(2)	質問すれば答えが返ってくるという認識でいる。そのため、まずTAが答えを教えてくれるわけではないことを明確にする
	TAへの影響	不明瞭感(2)	対応した学生の多くが1回限りの質問で、その後の様子を知ることができなかった
問題解決型	利用者要因	不安・焦り(4) 目的志向の学習スタイル(6)	大学院入試についてかなり不安に思っていたようであった とりあえず大学院入試を乗り越えられればよいという姿勢だった
	個別方略 (情緒的サポート)	安心感の提供(2) 積極的関与(3) 日常生活支援(3)	雑談を通して、学生が抱えている問題に対する心理的ハードルを下げる 学習室にいる学生に積極的に声をかけていく 生活指導(生活リズムが乱れていた→起床・就寝時間の報告)など様々な対応をしました
	個別方略 (道具的サポート)	問題解決的な対応(7) ニーズに即した対応(4)	丁寧に説明したが、理解というより問題の解き方を教えていた 実験の準備やまとめるので時間が削られるため、長時間対応を好まない傾向にある
	TAへの影響	不全感(2)	可能ならば問題の解き方に加えて、考え方まで理解させたい。しかし、研究に関する意欲も高くないので、それも難しい
	自己成長型	能動的学習スタイル(5)	自分でじっくり考えてから質問に来るという、良い学習習慣が見られるようになってきた
共通方略	個別方略 (自己決定性支援)	内発的動機づけの促進(2)	物理の面白さを話し、結果物理学へのモチベーションをより高めることになりました
	TAへの影響 (積極的傾聴)	シェイピング(5)	やるべきことは多いが、すぐにできることを一緒に考え、実行する
		信頼感(2)	前向きに頑張っていくという意思を最近私に話してくれました
		積極的問いかけ(6) 疑問の明確化(3)	こちらから積極的に質問をして学生の理解を確かめた 学生の疑問を掘り下げて、学生の「分からなさ」を明確にしてあげることが主に行った
		情報提供(5)	学生の習熟度やニーズに応じてテキストの紹介も行った

注) 表中の括弧 ( ) は各コードに含まれる具体例の数を意味する



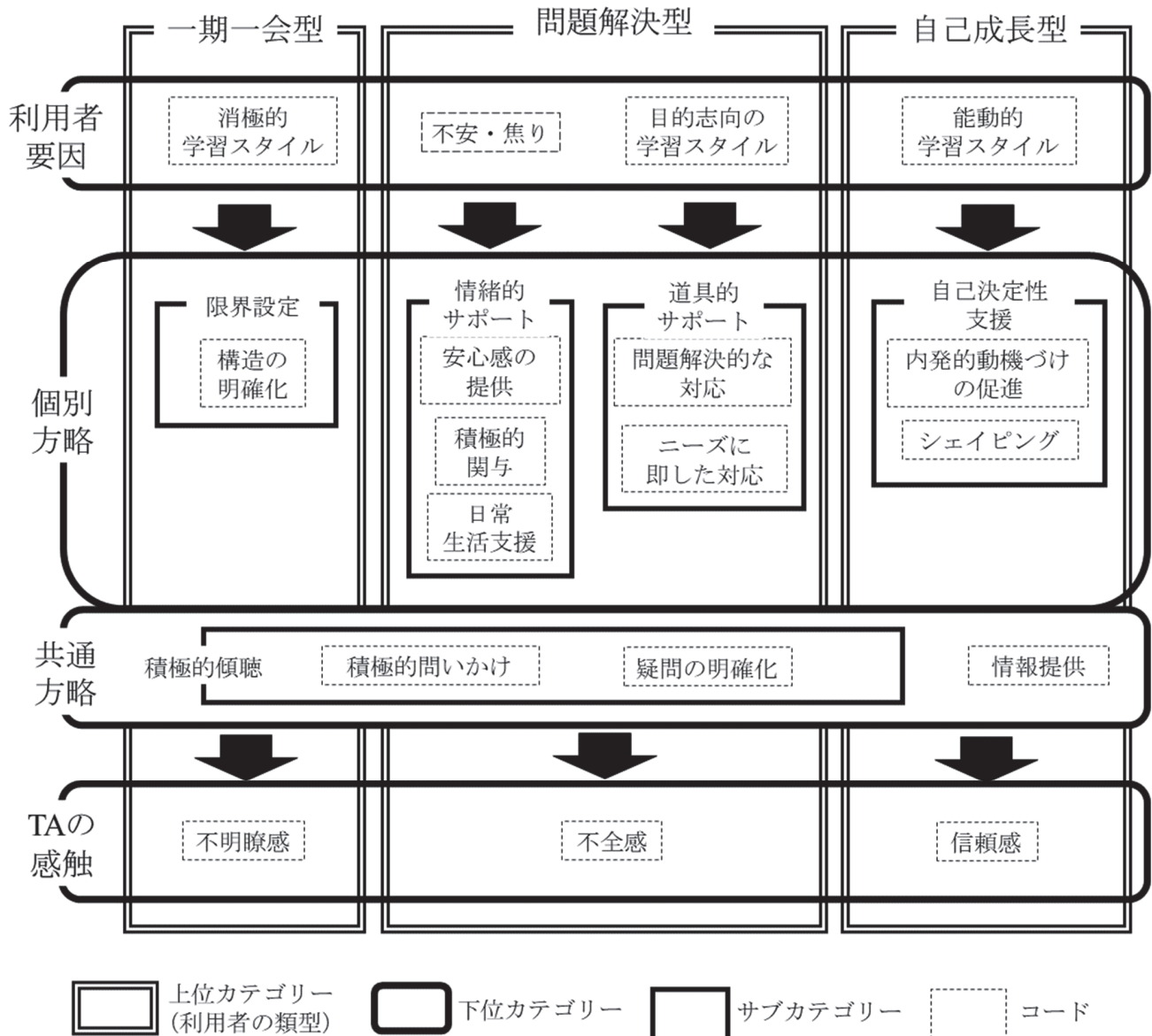


図2. 概念図 (学習支援の実施形態に関する類型化)

位カテゴリーと下位カテゴリーをツリー構造でまとめたものの形で整理した(表1)。最後に、アイデア・ツリーを基にカテゴリー間の関係性を概念図(図2)にまとめ、反証事例に留意しながらストーリー化した。

### 3.1.2 ストーリーライン (結果)

TAの対応実践からボトムアップ的に学習支援の実施形態に関する類型化を試みたところ、【一期一会型】、【問題解決型】、【自己成長型】の3類型が抽出された。なお、以下では上位カテゴリー(類型)を【 】、サブカテゴリーを< >、コードを『 』で表記する。

【一期一会型】は利用回数が少なく、また、学習へ

の動機づけも低い『消極的学習スタイル』の学生への学習支援であった。このタイプの学生は授業で出た課題の答えを直接TAに聞こうとするため、一緒に考えることがTAの役割だと説明する『構造の明確化』を行った。その結果、被支援学生の持つニーズ(答えを聞きたい)とTAの対応方針のズレが生じ、複数回の利用につながらなかった。また、TAはその後の被支援学生の様子を知ることができないため、『不明瞭感』を抱いた。

【問題解決型】は授業の課題や大学院入試対策等、具体的な問題を解決するために「学習支援」を利用する学生への支援であった。このタイプの学生は具体的な



『目的志向の学習スタイル』で勉学に取り組むが、学業に対する自信が低いため、『不安・焦り』を抱えていた。TAは『不安・焦り』によって学業に集中し切れない点をフォローし（『安心感の提供』）、自ら質問に来ない学生にはTAから声掛けを行った（『積極的関与』）。また、必要に応じて生活リズムの確認と助言（『日常生活支援』）も取り入れた。こうした関わりは被支援学生の『不安・焦り』の低減につながり、＜情緒的サポート＞として機能した。

授業の課題や大学院入試対策といった具体的な目的に対しては、解法を丁寧に説明する『問題解決的な対応』を行い、被支援学生の多忙さも考慮して『ニーズに即した対応』を心がけた。ただし、目的を達成できたとしても、TAの中には勉強自体の面白さを十分に伝えられなかったという『不全感』が残った。

【自己成長型】は自ら主体的に学習に取り組む『能動的学習スタイル』を持つ学生への支援であり、「学習支援」の利用期間は長期継続的であった。TAは、被支援学生の自律的な学習動機づけを維持・向上するために『内発的動機づけの促進』を心がけた。また、長期的な対応ができる利点を生かして、一段ずつ知識や理解を積み上げるような対応（『シェイピング』）を心がけた。長期的な対応の中でTAは被支援学生の成長を実感し、主体的に学業に取り組む被支援学生に対して『信頼感』を持つようになった。

なお、TAはいずれの類型においても共通して＜積極的傾聴＞を心がけ、学生のニーズに応じて参考書の紹介や研究室等に関する『情報提供』を行った。

ただし、進路に関する相談は1回の相談で終わることが多く、データ数の少なさから本節において独立した類型と捉えるには至らなかった。これらの学生をいずれかの類型に分類するか、もしくは独立した類型として捉えるかは次節で引き続き検討する。

## 3.2 類型の精緻化と特徴の検討

### 3.2.1 利用統計データに基づく検討

進路相談を目的とする被支援学生の分類に課題は残ったが、前節で【一期一会型】、【問題解決型】、【自己成長型】の3類型が生成された。この類型化に関する仮説を精緻化するため、2015-2020年度における「学

習支援」の利用統計データを元に、各年度の被支援学生を3類型に分類することを試みた。ただし、分類し切れない者については最小限の類型数に留めることに留意した上で、新たな類型を追加した。そして、2021年度の利用統計データを用いて、精緻化された類型化が理論的飽和（木下、2007）に至ったか検討した。

まず、前節で生成された3類型のいずれかに「学習支援」の被支援学生を分類することを試みたが、いずれの類型の特徴にも合致しないと判断される者が一定数含まれた。この一群について、クラスター分析を参考に特徴が類似する者を順次グループ化した。具体的には、「学習支援」の利用統計データの内、利用目的、相談内容の概要、1年間の総利用件数を参照し、被支援学生の類似性を評価した。その結果、【情報収集型】と【居場所利用型】が追加された。

【情報収集型】には、前節の【問題解決型】の一部と、進路相談等で利用した者が含まれた。例えば、普段は自学自習しているものの、自力では解決できない課題に直面した時に、解法のヒントを聞きに来る者への対応や、進路や参考書に関する情報収集を目的に「学習支援」を利用する者への対応が含まれた。これらの学習支援は前節でどの類型に分類するか、もしくは独立した類型と捉えるか結論が出ていなかった一群であった。また、前節で【問題解決型】と分類した者の内、不安や焦りを背景に「学習支援」を利用する者は引き続き【問題解決型】に分類したが、不安や焦りに動機づけられたわけではなく、自律的に「学習支援」を利用する者は【情報収集型】に分類した。

【居場所利用型】はTAの友人・知人から構成され、支援者としてではなく、友人・知人としてのTAと学業や進路等に関する話をする一群であった。この類型は「支援者（TA）－被支援者（被支援学生）」という関係性ではなかったため、独立した類型と捉えた。

次に、新たに追加された類型も含めた5類型で2021年度における「学習支援」の被支援学生を分類した。その結果、全ての被支援学生がいずれかの類型に分類されたため、5類型でGrounded Theory Approachにおける理論的飽和（木下、2007）に至ったと判断した。

表2. 利用件数と多様性の一要因分散分析

		一期一会型 ( <i>n</i> = 35)	問題解決型 ( <i>n</i> = 118)	情報収集型 ( <i>n</i> = 142)	自己成長型 ( <i>n</i> = 30)	居場所利用型 ( <i>n</i> = 31)
1年間の総利用件数	<i>M</i>	1.29 <sup>a</sup>	7.17 <sup>b</sup>	1.49 <sup>a</sup>	21.20 <sup>c</sup>	1.90 <sup>a</sup>
	<i>SD</i>	0.57	8.80	0.99	24.43	1.70
相談内容の多様性	<i>M</i>	1.03 <sup>d</sup>	1.05 <sup>d</sup>	1.11 <sup>d</sup>	1.90 <sup>e</sup>	1.23 <sup>d</sup>
	<i>SD</i>	0.17	0.26	0.34	0.96	0.50

注) 一要因分散分析(1年間の総利用件数):  $F(4,351) = 36.14, p < .001, \eta^2 = .29 [.21, .36]$

一要因分散分析(相談内容の多様性):  $F(4,351) = 28.10, p < .001, \eta^2 = .24 [.16, .31]$

多重比較(Tukey法):  $a < b^*$ ;  $a, b < c^{***}$ ;  $d < e^{***}$ ;  $p < .05$ ,  $*** p < .001$

### 3.2.2 各類型の定量的検討

「学習支援」の利用統計データを元に、各類型の特徴を定量的に検討した。まず、「学習支援」の相談内容の概要を元に、各利用時の利用内容を「学習相談」「進路相談」「生活相談」「その他」に分類した。そして、1年間に何種類の利用内容があったかを意味する「相談内容の多様性」という変数を作成した(最小値 = 1, 最大値 = 4)。

被支援学生の「類型」を独立変数、「1年間の総利用件数」と「相談内容の多様性」をそれぞれ従属変数とする一要因分散分析を行った。いずれの従属変数に対しても「類型」の主効果が有意であり(表2)、Tukey法による多重比較を行った。「1年間の総利用件数」( $F(4,351) = 36.14, p < .001, \eta^2 = .29 [.21, .36]$ )は【一期一会型】、【情報収集型】、【居場所利用型】より【問題解決型】の方が多く( $ps < .05, ds = .60 - .67$ )、【自己成長型】は他類型に比べて最も利用件数が多かった( $ps < .001, ds = 1.60 - 2.28$ )。また、「相談内容の多様性」( $F(4,351) = 28.10, p < .001, \eta^2 = .24 [.16, .31]$ )では、【自己成長型】が他類型に比べ

て最も多様な相談対応が行われた( $ps < .001, ds = 1.64 - 2.12$ )。以上より、【自己成長型】は「学習支援」を幅広く、また継続的に利用する類型であり、【問題解決型】は「学習相談」に限って利用件数の多い類型であることが示された。ただし、本節では【一期一会型】【情報収集型】【居場所利用型】の特徴を定量的に弁別するには至らなかった。

### 3.3 各類型の年次利用推移とコロナ禍の影響

次に、コロナ禍が「学習支援」に与えた影響を検討する。年度によって各類型の割合が異なるか明らかにするために比率の等質性の検定( $\chi^2$ 検定)を行った。なお、本節の統計的分析は2段階に分けて実施するため、有意水準は $0.05 / 2 = 0.025$ と設定した。分析の結果、年度によって被支援学生数の比率は同じという帰無仮説は棄却された( $\chi^2(6) = 24.05, p < .001, w = .26$ )。正確二項検定を用いた多重比較を行ったところ、2020年度は2015年度や2019年度に比べて有意に被支援学生数が少なかった(図3; 順に $ps < .02, .003$ )。

次に、年度によって各類型の割合が異なるか検討し

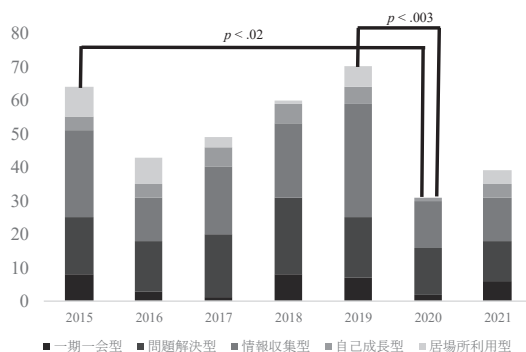


図3. 各類型の利用推移(縦軸は人数)

表3. 年度と類型のクロス集計

	一期一会型	問題解決型	情報収集型	自己成長型
2015	8	17	26	4
2016	3	15	13	4
2017	1	19	20	6
2018	8	23	22	6
2019	7	18	34	5
2020	2	14	14	1
2021	6	12	13	4

注) Fisherの正確検定:  $p = .62$

た。ただし、【居場所利用型】が0名の年度があったこと、【居場所利用型】は学習の支援を求める類型ではなかったことから、以降の分析から除外した。

年度(2015年度から2021年度の7年度間)と類型(【居場所利用型】を除く4類型)のクロス集計表(表3)について、Fisherの正確確率検定を行った。5名以下のセルの割合が多かったことから、有意確率の推定にはモンテカルロ法を用いた(反復回数:6000回)。分析の結果、年度によって各類型の割合は等しいという帰無仮説は棄却されなかったため( $p = .62$ )、特定の類型がコロナ禍の影響で増加または減少したことは確認されなかった。

## 4. 考察

本稿では東北大学理学部キャンパスライフ支援室の「学習支援」を素材に、ピア・サポートによる学習支援を類型化し、各類型の特徴や利用状況を検討した。また、コロナ禍前後の利用推移から、「学習支援」に対してコロナ禍が与えた影響を検討した。

### 4.1 学習支援の実施形態に関する類型化

まず、実際に「学習支援」を担当するTAを対象に質問紙調査を行い、学習支援の実施形態について質的に検討したところ、【一期一会型】【問題解決型】【自己成長型】の3類型が生成された。この3類型に即して、2015-2020年度の「学習支援」の利用統計データから被支援学生を分類したところ、3類型では説明し切れない利用の仕方が見出された。そこで、「学習支援」の利用内容等から類似する実施形態を順次グルーピングしたところ、【情報収集型】と【居場所支援型】が追加された。この5類型で2021年度の被支援学生を分類した結果、全ての被支援学生をいずれかの類型に分類できた。Grounded Theory Approachでは調査(理論的サンプリング)とデータ分析を繰り返し、それ以上新しい概念が生成されなくなった時点で理論的飽和に至ったと判断する(木下, 2007)。本稿ではTAに対する調査を繰り返したわけではないが、実際に「学習支援」を利用する被支援学生の情報を元に類型化を精緻化し、5類型で2021年度の被支援学生を分類し切れた点で、理論的飽和に至ったと判断した。ただし、【居

場所利用型】は他類型とは異なり、必ずしも「学習支援」を求める類型ではなかったことから、「学習支援」の実施形態は4類型で捉えることが妥当であろう。次節以降では、【居場所利用型】を除く4類型について個別に考察した後、自己決定理論(Ryan & Deci, 2002)に基づく理論的考察を行う。

### 4.2 【一期一会型】の特徴と支援方針

【一期一会型】は1年間の総利用回数や相談内容の多様性が少なく、学習に対して消極的に取り組み、何が理解できていないのかが不明瞭な学生への「学習支援」であった。具体的には、しばらく授業から離れていたため、勉強を再開するために何から手を付けたいか、といった質問があった。そのため、TAは今後の学習方針を話し合おうとするが、学習動機づけの低さや基礎学力の低さから、被支援学生からのフィードバックが得にくく、対応に手ごたえを感じにくかった。また、【一期一会型】では、学生から問題の答えや短期間で授業を理解できる方法を教えてほしいというニーズがあり、主体的な学びを支援するTAの姿勢とは必ずしも一致しなかった。そのため、継続的な利用につながらなかった。

大学として「学習支援」を最も利用してほしい一群は『消極的学習スタイル』の学生だが、学習に対する動機づけが低下した状態では、「学習支援」の継続的な利用につながりにくい。このような『消極的学習スタイル』の学生に対しては、「学習支援」の準備段階として、学内の連携・協働による動機づけ向上を目的とした支援が効果的であろう。竹中(2012)はクラス担任として関わった不登校学生の事例を元に、保護者や出身高校、教職員との連携の中で、学生と関わり続ける重要性を指摘した。不登校傾向の学生が必ずしも『消極的学習スタイル』に該当するとは限らないが、かなり特徴は重なると思われる。したがって、クラス担任や指導教員が始点となり、学内外の関係者で支援ネットワークを形成することで、学業から遠ざかりつつある学生の学習動機づけを高めることが求められる。そして、学習動機づけをわずかでも高めた状態で「学習支援」につなげることができれば、【一期一会型】から【問題解決型】へと、「学習支援」の実施形態を



移行させやすいだろう。

#### 4.3 【問題解決型】の特徴と支援方針

【問題解決型】は『目標志向の学習スタイル』で「学習支援」を利用するが、『不安・焦り』を抱える学生に対する「学習支援」であった。例えば、単位取得の不安から、基礎学力はありながらも自信が持てない学生、卒業という明確な目的に向けて不足単位の取得に励む学生、大学院入試に不安を抱えつつ、TAから励まされながら勉強を続ける学生等が含まれた。【問題解決型】の「学習支援」は【一期一会型】よりも被支援学生からのフィードバックが得られやすいため、TAから積極的に関与することで被支援学生のニーズが明確化され、継続的な利用につながりやすかった。ただし、単位や卒業、大学院入試といった外発的な学習動機づけを持つため、より発展的な内容まで学生自ら学びを深めようとする姿勢は見えにくかった。

近年の大学では変化の激しい社会に対応する人材を育成するため、国際的な教育や学際的な教育に重点が置かれている（中央教育審議会, 2021）。こうした社会的要因によって、学生は経験の幅を広げる機会を得やすくなったが、選択肢が増えたことで時間的なゆとりは持ちにくくなったように思われる。強い不安は学業のパフォーマンスを低下させるため（Palestro & Jameson, 2020）、【問題解決型】の「学習支援」では、目先の課題（授業や大学院入試等）に取り組む際の不安や焦りを受け止め、『安心感の提供』といった＜情緒的サポート＞に重点を置くことが効果的であろう。

また、『不安・焦り』を抱える学生にとって、TAは自信を持って研究に取り組む先輩学生として映り、対照的に自分は勉強に自信がなく、TAのようにはないと不安を募らせてしまう可能性も考えられる。こうした懸念に対しては、今は意欲的に見えるTAでも、過去には学業から遠ざかろうとした時期があるといった体験談を交えて対応することが効果的かもしれない。そして、こうした被支援学生の不安に寄り添った支援を提供するためにも、TAには自身や相手の感情を制御・活用するための感情知能に関する研修を提供することが望まれる（Mattingly & Kraiger, 2019）。

#### 4.4 【情報収集型】の特徴と支援方針

【情報収集型】は、進路や学習方法に関する情報収集、または、特定の学習内容に関して質問する目的で行われる「学習支援」であった。【問題解決型】との違いは『不安・焦り』の低さであり、自律的に学業に取り組む学生への支援であった。したがって、【情報収集型】は必要な時に必要な分だけ「学習支援」を利用する実施形態であり、継続的な利用には至らなかった。

【情報収集型】の利用目的は情報収集にあるため、TAには情報提供を行えるよう広範な知識が求められる。しかし、必ずしもTAが把握している情報について質問されるとは限らない。そのため、TAは誰に聞けば被支援学生が求める情報を得ることができるか、学内外の様々な支援サービスや相談窓口について熟知していることが望ましい。例えば、授業料や経済支援に関する事務の窓口がどこにあるのか、進路や就職に関する支援機関はどこか、全学的な相談窓口だけでなく部局独自の相談窓口もあるのか等、学生を支援する様々な情報を一覧表の形で整理しておくことが望ましいだろう。このような支援機関に関する情報は、TAが被支援学生の対応をする際だけでなく、TA自身が支援を受ける際にも役に立つものである。

また、【情報収集型】の「学習支援」では学習の仕方について話題にあがることもあった。TAは自身の専門分野や関連分野の知識だけでなく、その学生に合った学習方法の立案スキルを高めておくことが望ましいと言えよう。学習方法の立案スキルを高めるためには、専門分野の理解を進めるためにどのような参考文献が有用か、各参考文献をどのようなプロセスで学ぶと効率的か、といった暗黙知を、研修等の場で事前に言語化しておくことが有用である。その際、TA個人が行ってきた学習プロセスだけでなく、被支援学生に応じた参考文献を提示できるよう、TA間で情報交換しておくことが望ましい。【情報収集型】の「学習支援」を利用する学生は自律的に学業に取り組む傾向があるため、ヒントになる情報を紹介するのみでも、「学習支援」の利用ニーズを満たしやすいと考えられる。

#### 4.5 【自己成長型】の特徴と支援方針

【自己成長型】は「学習支援」の利用回数が最も多く、



「学習支援」の利用内容が多様であり、学生生活のあらゆる面でTAという援助資源を活用する類型であった。TAとしては、長期継続的な利用があるため、被支援学生のパーソナリティや学習の癖を把握しやすかった。そのため、TAは被支援学生に適した支援方法を模索でき、着実に被支援学生の知識・理解を蓄積することができた。その結果、学生の学力が向上し、学業に対する効力感が高まることで、被支援学生が独力でも学習していけるという信頼感をTAは抱くようになったと考えられる。

【自己成長型】では学生が主体的に学ぶ意欲と基礎学力を有するため、「学習支援」を提供する際には、被支援学生が既に持っている学習動機づけを損なわないよう『内発的動機づけの促進』に留意することが重要であろう。また、長期継続的な対応が見込まれることを活かして、学びを深める方針をTAと被支援学生との間で共有し、信頼関係を形成しながら「学習支援」を行うことが期待される。

ただし、TAが抱く信頼感は、支援者（TA）―被支援者（被支援学生）という関係性を破綻させる危険性を含むだろう。本研究では明示されなかったが、日々の「学習支援」実践の中で、被支援学生に対する信頼感を持つからこそTAの説明の粒度が荒くなり、学生がTAの説明を理解する困難さが増すことがあった。また、より発展的な学びをしてほしいとTAが期待することで、厳しい指摘や助言をするTAの姿が観察されることもあった。こうしたTAの関わり方は学生の成長を期待する現れではあるが、被支援学生の成長よりも負担感が大きければ、信頼関係を破綻させることにもなりかねない。今後、TAが信頼感を抱くことで生じる関わり方の変化と、その変化が被支援学生に与える影響を検討することが求められる。

#### 4.6 被支援学生の類型化に関する理論的考察

本稿で得られた4類型（居場所利用型を除く）は、主に被支援学生の学習に対する動機づけの持ち方によって区別された。種々の動機づけを説明する理論の1つに自己決定理論(Ryan & Deci, 2002)があるため、以下では本稿で得られた4類型を自己決定理論の枠組みで考察する。

自己決定理論(Ryan & Deci, 2002)のミニ理論の1つである有機的統合理論では、自律性の程度に応じて動機づけを連続体上に位置づける。最も自律性の低い段階は「非動機づけ」であり、外発的動機づけは自律性の低いものから順に、「外的調整」、「取入れの調整」、「同一化的調整」、「統合的調整」と位置付けられる。そして、最も自律性の高いものが内発的動機づけによる「内的調整」である。また、外的な要因に統制された「外的調整」と「取入れの調整」を統制的動機づけと呼び、統制的動機づけよりも自律性の高い動機づけである「同一化的調整」、「統合的調整」、「内的調整」を自律的動機づけと呼ぶ(Ryan & Deci, 2002)。

【一期一会型】は学習に対して消極的に取り組む学生への支援であったが、学生が「学習支援」の利用に至った点で「非動機づけ」ではなく「外的調整」の段階にあると言えよう。【問題解決型】は目的を持って「学習支援」を利用する学生への支援であったが、学生の背景には不安や焦りがあった。「取入れの調整」は課題遂行時の不安と関連するため(岡田・中谷, 2006)、不安や焦りを背景にもつ【問題解決型】は「取入れの調整」の段階にあると考えられる。【情報収集型】は自律的に学業に取り組む学生への支援であり、学生は授業内容の理解を深めるためや、進路選択に必要な情報収集のために「学習支援」を利用する傾向があった。この類型は「内的調整」による学習を行うこともあるが、授業や進路選択といった社会的に取り組むことが要請される課題に関する利用が中心であった。そのため、「同一化的調整」や「統合的調整」の段階にあると考えられる。【自己成長型】は授業では扱わないような発展的な学びをするために「学習支援」を活用する学生への支援であったため、学生が学習に対して内発的に動機づけられた類型と考えられる。

ただし、【自己成長型】の「学習支援」においても、【情報収集型】と同様に授業内容や進路選択といった話題が挙がることはあった。また、ある年度では【一期一会型】で「学習支援」を利用した学生が、翌年度には【問題解決型】で利用することもあった。したがって、各類型は自律性の低い学習動機づけの順から【一期一会型】、【問題解決型】、【情報収集型】、【自己成長型】と位置づけ得るが、各類型は完全に独立ではなく、

一部重なりを持ちながら連続体を構成すると考えられるだろう。

#### 4.7 コロナ禍における学習支援

2015年度から2021年度までの被支援学生数の推移を定量的に検討したところ、コロナ禍1年目の2020年度の被支援学生が2015年度や2019年度に比べて有意に少ないことが明らかとなった。

2015年度は自ら学内の支援機関を調べる学生の利用（【問題解決型】や【情報収集型】）が多く、また、学科の教員に紹介される形で単位取得に苦慮する学生が「学習支援」につながる事例（主に【一期一会型】）が多かった。その後、統計的に有意ではなかったものの、2016年度には学科から紹介される学生や情報収集を目的に「学習支援」を利用する学生が減少したため、学内の広報活動を強化することにより、【問題解決型】や【情報収集型】の「学習支援」がその後数年間で相対的に増加した。2019年度には被支援学生数が最大となったが、2020年度に被支援学生数が有意に減少したのはコロナ禍の影響と考えられる。その理由として、オンラインの「学習支援」体制を整備するために約1か月の期間を要したこと、コロナ禍での生活に学生だけでなく教職員も苦慮する中で広報活動が十分に行えなかったこと、それまで対面対応だからこそ利用につながっていた【一期一会型】【自己成長型】【居場所利用型】が減少したことが考えられる。ただし、【問題解決型】はいずれの年度も一定数利用されたため、不安や焦りを背景に持つ学生はコロナ禍においても「学習支援」を利用し続けたと言える。また、2021年度は後期から対面での「学習支援」を再開したことにより、コロナ禍の影響で減少したと思われる【一期一会型】【自己成長型】【居場所利用型】が相対的に増加した。

以上より、【一期一会型】は学内の連携・協働体制の促進によって、【問題解決型】や【情報収集型】は広報活動の強化によって、【自己成長型】や【居場所利用型】は対面による「学習支援」を提供することで、被支援学生数の維持や増加につながると推測される。

ただし、統計的に有意な増減は2020年度の減少のみであり、各類型の増減に寄与する要因を定量的に明らかにすることはできなかった。「学習支援」の被支援

学生数は必ずしも多くないため、さらに5類型に分割した上で定量的に検討するには限界があるだろう。今後は各類型に属する被支援学生にインタビュー調査を行い、どのような経緯で「学習支援」の利用に至ったか、「学習支援」の継続に関連する要因は何か、今後の「学習支援」に期待するサービス内容はどのようなものか、といった実践的な問いを整理することで、被支援学生の特性に応じた効果的な支援方法や広報活動を明らかにすることが求められる。

#### 4.8 本稿の意義と今後の課題

本稿ではピア・サポートによる「学習支援」の実施形態を類型化し、定性的・定量的の両面から各類型の特徴を検討した。その結果、理論ベースのトップダウン型ではなく、大学の置かれる環境に即したボトムアップ型の検討を行うことができ、生態学的妥当性の高い知見が得られた。今後は、本稿で示された5類型（もしくは【居場所利用型】を除いた4類型）が「学習支援」以外のピア・サポート活動でも適用可能なものか、また、大学の置かれる環境（学生数や学部数といった大学規模の要因、地理的要因等）によって共通の類型化を用いることができるか検討し、知見の適用範囲を明らかにすることが求められる。

また、本稿には3点の限界が指摘される。1点目は定量的な検討の限界である。この本稿で行った統計的分析では、複数年度に渡って継続的に利用する者がいたものの、人数の少なさから個人内変動を分析モデルに含めることができなかった。しかし、【一期一会型】で「学習支援」を利用した者が【問題解決型】に移行するプロセスや、【問題解決型】から【自己成長型】に移行する要因を明らかにできれば、学生が自律的に学習に取り組むための支援モデルを構築することができるだろう。潜在移行分析（Hickendorff, Edelsbrunner, McMullen, Schneider, & Trezise, 2018）のような、個人内の時系列を加味した分析モデルによる検討が今後の課題である。

限界の2点目は、被支援学生に対する調査データを分析に含めなかった点である。本稿で得られた類型は自己決定理論（Ryan & Deci, 2002）の観点から整理されたが、類型化に際して被支援学生の主観的な学習

動機づけは考慮されなかった。したがって、今後は「学習支援」の初回利用時に被支援学生に対して学習動機づけの調査を行うにより、本稿で得られた被支援学生の類型化と、被支援学生の主観的な学習動機づけの関連を検討することが求められる。また、年度末に被支援学生を対象とした質問紙調査を行い、学習動機づけの変化や「学習支援」の満足度を調査することで、「学習支援」の効果検証を行うことも期待される。さらに、本稿では各類型の特徴を定量的に検討する際に「1年間の総利用件数」と「利用内容の多様性」を用いたが、この2要因では【一期一会型】【情報収集型】【居場所利用型】を弁別するには至らなかった。被支援学生の学習動機づけに限らず、各類型を弁別する要因を探索し、定量的な類型化の基準を設定することが今後の課題である。

限界の3点目は、各類型の利用者数を変化させる要因を明らかにできなかった点である。キャンパスライフ支援室の「学習支援」は、積み上げ型の教育を特徴とする理学部において、学生の大学不適應や退学予防を目的に開始された。しかし、「学習支援」の主な利用の仕方は【問題解決型】や【情報収集型】であり、学習に対して外発的に動機づけられた【一期一会型】の利用は少なかった。2016年度以降、学科との連携体制を強化することで不登校傾向の学生をキャンパスライフ支援室につなげることは一定数実現したが、【一期一会型】の利用が有意に増加したわけではなかった。したがって、【一期一会型】の「学習支援」につなげる要因を探索し、学生の大学不適應や退学予防という設置目的に即した支援体制を構築することが今後の課題である。

なお、同じく数は少なかったが、【自己成長型】の利用が一定数含まれることもキャンパスライフ支援室の「学習支援」における特長であった。【自己成長型】で利用する学生は自ら学びを深める意欲が高いため、一般に「学習支援」の支援対象と見なされにくいかもしれない。しかし、このような学生が主体的に学ぶ姿勢を示すことで、周囲の学生にも主体的に学業に向き合う態度が波及し、自律的に学ぶ風土が学科内に形成されると期待される。大学が教育にかけられるコストは有限であるため、大学から提供する支援を充実させ

るだけではなく、学生同士の共助によって学び合う風土を促進することも、今後の「学習支援」の課題として位置付けられるだろう。

## 謝辞

データの研究使用にご同意いただいた学習支援の利用者の方々、学習支援を担当したTAの皆様、また、キャンパスライフ支援室の学生支援業務にご理解・ご協力をいただいている理学研究科の教職員の皆様に感謝申し上げます。

## 参考文献

- 中央教育審議会（2021）「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント（審議まとめ）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00002.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html)（閲覧 2022/10/1）。
- 早坂浩志（2010）「学生に向けた活動2—授業以外の取り組み—」，日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会編『学生相談ハンドブック』学苑社 pp. 185-201。
- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018) "Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis" *Learning and Individual Differences*, vol. 66, pp. 4-15. doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.001
- 俵口忠功・濱地賢太郎・清水寧（2017）「『物理駆け込み寺』—智慧が循環し学生が化ける場所—」，『立命館高等教育研究』vol. 16, pp. 19-35. doi: 10.34382/00007972
- 石川洋子・井上清子（2013）「上級生から下級生へのピアカウンセリングの試みⅡ」，『文教大学教育学部紀要』vol. 46, pp. 69-76。
- 岩崎千晶・川面きよ・遠海友紀・村上正行（2021）「我が国の4年制大学におけるラーニングコモンズの学習支援に関する現状」，『日本教育工学会論文誌』，vol. 45, pp. 197-200. doi: 10.15077/jjet.S45095
- 木下康仁（2007）『ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—』弘文堂。



- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019) "Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation", *Human Resource Management Review*, vol. 29, pp. 140-155. doi: 10.1016/j.hrmr.2018.03.002
- 岡田涼・中谷素之 (2006) 「動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから—」, 『教育心理学研究』, vol. 54, pp. 1-11. doi: 10.5926/jjep1953.54.1\_1
- 沖裕貴 (2015) 「『学生スタッフ』の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して—」, 『名古屋高等教育研究』 vol. 15, pp. 5-22. doi: 10.18999/njhe.15.5
- Palestro, J. J., & Jameson, M. M. (2020) "Math self-efficacy, not emotional self-efficacy, mediates the math anxiety-performance relationship in undergraduate students", *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, vol. 24, pp. 379-394. doi: 10.24193/cbb.2020.24.20
- R Core Team. (2022) "R: A language and environment for statistical computing", R Foundation for Statistical Computing, Vienna; Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002) "Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective", E. L. Deci & R. M. Ryan eds., *Handbook of self-determination research*, New York: University of Rochester Press, pp. 3-33.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社.
- 清水栄子・山田剛史 (2014) 「高等教育機関におけるピア・サポートの現状と課題 (教育的効果の視点から)」, 『リメディアル教育研究』 vol. 9, pp. 122-129. doi: 10.18950/jade.9.2\_122
- 清水馨・植田峰悠・河合輝久・細野正人・大島紀人・高野明 (2017) 「大学におけるピアサポート活動がピアサポーターに与える効果」, 『精神科』, vol. 31, pp. 555-563.
- 竹中美香 (2012) 「不登校学生の発見の手がかりと対応に関する考察—クラス担任として教学を支援した実践例からの検討—」, 『学生相談研究』, vol. 33, pp. 49-59.
- 鳥越ゆい子・武佐和子・川西千弘 (2013) 「K女子大学のピア・サポート活動における学生の成長—ピア・サポーターの成長に注目して—」, 『帝京科学大学紀要』, vol. 9, pp. 45-56. doi: 10.18881/00000080
- 山田剛史 (2010) 「サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」, 『大学と教育』, vol. 87, pp. 6-15.
- 山内祐平 (2011) 「ラーニングコモンズと学習支援」, 『情報の科学と技術』, vol. 61, pp. 478-482. doi: 10.18919/jkg.61.12\_478





【報告】

# 演劇的手法によるコミュニケーション教育の試み

虫明 元<sup>1)\*</sup>, 虫明美喜<sup>2)</sup>

1) 東北大学大学院医学系研究科, 2) 宮城教育大学

コミュニケーション教育の一環としての、東北大学全学教育における演劇的手法を用いたワークショップ形式の授業実践について報告する。この授業はいくつかの特徴ある活動から成り立っている。コミュニケーションに関する脳科学を基盤とした人間科学に基づいた講義とそれに関連した教室での演習、およびサブアリーナでのワークショップ、さらにリスニングアワーと呼ばれる、少人数でZoomで行われる個々人の話を聴きあう活動である。これらの実践について、汎用的能力としてのコミュニケーション能力、コミュニケーションのとらえ方、脳科学的にみたコミュニケーション、演劇的教育への応用の考え方を紹介しつつ、考察する。

## 1. 汎用的能力としてのコミュニケーション

平成24年度の中央教育審議会の答申（2012）で高等教育におけるアクティブラーニングの導入が推奨されている。また、この同じ答申において学士に保証しようとする能力として「知識・理解」、「汎用的能力」、「態度・志向性」及び「総合的な学修経験と創造的思考力」が挙げられている<sup>1),2)</sup>。大学教育においては、高度専門教育がその主たる目的になるため、まず知識・理解はその主たる教育内容として含まれるとしても、汎用的能力や態度、創造的思考力などをどのように教育として実践するかが常に問題になる。汎用的能力はいわゆる21世紀のコンピテンシーとしての4C（Communication, Collaboration, Critical thinking, Creativity）と合致するものでもある。また汎用的能力はOECDや教育経済学者のヘックマンが提唱する非認知的スキルにも対応するものである<sup>3)</sup>。この非認知的スキルは、最近では社会情動スキルとも言われており、汎用的能力の中でも重要なスキルとされる<sup>4)</sup>。

2019年から始まったコロナ禍において感染防御の観点からソーシャルディスタンスを保つようにという指示もあり、汎用的能力を養う人間関係形成の場が教育現場において大きく損なわれた。遠隔授業、オンデマ

ンド授業の導入、さらにソーシャルディスタンスの徹底、サークル活動の制限などは、通常では授業の合間やキャンパス内で自然に起こり得る様々な出会いやコミュニケーションの機会を奪ってしまった。そのため、コロナ前の状況においても、人間関係形成能力に対応したコミュニケーション能力の育成には難しい課題があったのに、コロナ禍で、さらにこのような教育が困難になっている。OECD加盟国での調査（OECD 2005）でも指摘されている日本における孤立・孤独の問題はこの状況下でさらに深刻になっているのではないかと危惧される。

本稿では、まず①実践例として、筆者らが東北大学で取り組んできた、演劇的手法を用いたコミュニケーション教育の事例を紹介する。次いで②この実践の前提として筆者が想定した青年期におけるコミュニケーションの重要性に関して脳科学、発達心理学の面から解説する。最後に③演劇的手法が従来の演劇という概念とどのように異なるか、また人間関係形成能力の授業にどのような可能性をもたらすかを述べる。

\*）連絡先：〒980-8575 仙台市青葉区星陵町2-1 東北大学大学院医学系研究科 hmushiak@med.tohoku.ac.jp  
投稿資格：6

## 2. 演劇的コミュニケーション教育の実践

### 2.1 東北大学での演劇的手法を用いた教育

演劇的手法を用いたコミュニケーション・ワークショップは、まずは2016年度に高度教養教育開発事業の支援を受け、医学部での課外授業として導入した。しかし、課外授業としては、学生からもその意義が認知されにくく、参加学生を確保するのが難しいという課題があった。そのため、2017年度からは全学教育として初年次教育に導入し、様々な学科の学生が受講できる前期の基礎ゼミ、ないしは後期の展開ゼミという形式で行うことになった。2020年度からはコロナ禍のため、オンラインやハイブリッドでの開催と開催形式にも変更を余儀なくされた。このような時期に2021年11月から筆者を代表とする「演劇的手法を用いた共感性あるコミュニティの醸成による孤立・孤独防止事業」というプロジェクトがJST-RISTEXの支援で始まり、演劇を用いたコミュニケーション教育によって学生の孤立・孤独を防止する可能性を探究することになった。また、2022年度からの全学教育カリキュラムの大きな変更に伴い、国際教育プログラムの一つとして、前期は「多文化間コミュニケーション」という授業科目、後期は「多文化PBL」という授業科目として演劇的手法を用いたコミュニケーション教育を引き続き行うこととした。

さて、今回の報告で分析対象としたのは2021年度の後期の展開ゼミ、そして2022年度の「多文化間コミュニケーション」で、どちらもコロナ禍でもあり、対面と遠隔を組み合わせたハイブリッド形式の取り組みとして実施した。授業は、大きく①教室での講義とグループワーク②サブアリーナでの対面での演劇的ワークショップ③リスニングアワーと呼ばれる遠隔でのグループワークによって成り立っている。

授業では、『学ぶ脳』をテキストとして用いて、脳科学、発達心理学、性格等を含めた人間科学について座学講義を行った。ここでは脳を身体脳、記憶脳、認知脳、社会脳と大きく分け、言葉の発達、非言語的なコミュニケーション、明示的な記憶と暗黙的記憶、認知における分析的思考とラナティブ思考、共感性の多様性などについて学んでもらった。性格特性としては、5因子特性、システム化指数、共感化指数、孤独感尺

度、社会資本尺度などを導入し、自分自身についての調査をもとに、性格の多様性を自己分析してもらった。また、教室内のグループワークとしては、簡単なロールプレイング、カードを使って即興で物語を創作する活動などを行った。ここで特に重要な活動と位置付けているものが「リテル」、すなわち語り直しの活動である。これは話し手（テラー）の経験を、聴きとった人がその場で物語のような口調で、三人称（彼、彼女等）の主人公の話として語り直すものである。これは「プレイバックシアター」（即興再現劇）における「他人の物語を聴く」ための練習としてのワークの一つと位置付けられる。テラーは一人称で自分の話をするが、語り直す役の人、三人称で物語のように話す。

重要なことは、テラーのその時の気持ちの変化に着目して語り直し、話の詳細はある程度捨象することである。その結果その物語で語られることが個人の経験でありながら、他の人にでも起こるような一般性のある物語になる。観客役の学生は、テラーの話、語り直しの双方の話を聴き、次のターンではテラーや語り直しの役割を担い、観客を含む三つの役を交代した。

サブアリーナでは、演劇的手法を用いたワークショップとして、二人で鏡に映るように演じるミラーリング、歩きながら一人で指示された役を演じるロールワーク、さらには輪になって、内側と外側の学生がペアになり即興で指示された役になり、二人で関わりながら役を演じるロールサークル等を繰り返しながら、役になり、役を落とすということを繰り返す。次第に慣れてくると、皆の知っている物語のシーンを無言で演じる、グループのメンバーの共通点を無言で演じる等、即興性を取り入れた小さなワークを繰り返した。さらには、即興再現劇の短い手法で拮抗した気持ちを二人で演じる「ペアズ」を導入し、観客の人がある状況で感じた拮抗する気持ちを、前後のアクターが即興で声と簡単な演技で交互に表現する活動を行った。また数名で観客の人が感じた気持ちを順番に声と動きで表現して、最後にそれが彫刻のような形になる「動く彫刻」と呼ばれる活動も取り入れた。

プレイアート！せんだいの演劇家を招いてのワークショップではウォーミングアップの後に、様々なグループで創作する演劇のワークがあり、セリフは使え

るが、文字数に制限を設けて既知のお話を演じたり、日常の一場面を短いやり取りで示して、皆でその状況や役者が、どんな状況で何を演じたかを自由に推察してもらったりした。様々な制約の下でいかにコミュニケーションを成立させて一つの演技にするかは学生たちには大きな挑戦であったが、一方で講師の大胆なファシリテーションも含めて、皆がそれぞれのチャレンジを楽しんでいる様子が印象的であった。

これとは別にリスニングアワーという活動も授業と並行して体験してもらった。リスニングアワーとは、5～6人で構成される、オンラインによるグループセッションである。Zoomを使い、午後8時頃から一時間程度のセッションとして、6回設定し、クラス全員に一回ずつ体験してもらった。

「プレイバックシアター」(即興再現劇)のセッションは、スクール・オブ・プレイバックシアター、劇団プレイバックーズに講師を依頼してZoomを使って遠隔で開催した。遠隔では、ネットワーク環境の不安定さ、時間の遅延、限定された画面のサイズ等の問題がある。しかし、その特性を知ったうえで、間の取り方、限られた空間の中での表情や手の動きの表現の工夫などを試み、遠隔で20人弱のグループセッションを行うことは可能であった。このセッションでは簡単なウォーミングアップ、画面を使った演技を練習した後、数人ずつのグループに分けて、他のグループのメンバーからの話をプレイバックシアターの形式で演じるワークショップを行った。一つのグループのパフォーマンスを他のグループは観客として観ることになる。即興演劇では、演じる場のどこに立つか、だれに向かって演技をするかなど、言葉によらない共演者とのコミュニケーションが重要であるが、今回はシーンと役割をある程度参加者にわかるように指示してから発表を行うことにした。それでも初めて聞く話をどのように即興で演じるかは参加者の誰にとっても大きなチャレンジであった。

ワークショップ形式の実践と教室での振り返り、座学講義を繰り返すサイクルを何度か行い、最後に全体を振り返って一学期間の授業を終えた。

## 2.2 授業での活動別の学生評価

演劇を用いた教育において、その効果の評価は難しい。2022年度後期の「多文化間コミュニケーション」最終回で、この授業で行ったプレアートせんだいとのワークショップ(PAS)、プレイバックシアターの遠隔ワークショップ(PT)、リスニングアワー(LH)、そして、新入生全員が受講している学問論と呼ばれるアクティブラーニングを用いた授業の4つの活動に関して、どのような点で自分にとってどんな力が身につくと感じたかを選択肢で選んでもらった。その結果、それぞれの活動の特徴が明らかになった(図1)。

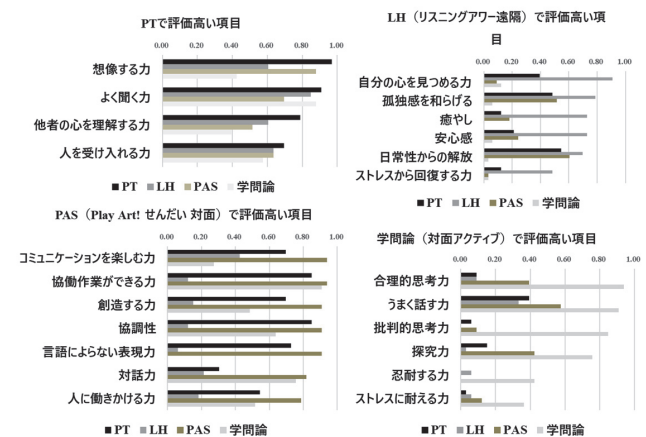


図1 4つの活動で身についた力の比較

遠隔ではあったがプレイバックシアターで身につくと感じた項目には、①想像する力、②よく聞く力、③他者の心を理解する力、④人を受け入れる力 という項目を選んだ学生が多かった。多くの学生が選んだ理由はプレイバックシアターの活動の内容と良く対応していると思われた。すなわち、プレイバックシアターでは、テラーの言葉から、いつどこで何があって、それをどう感じたかなどを想像して演じることになる。そのためには一言も聴き落とすまいと集中してその人の話を聴き、またテラーの主観的な視点で演じるので、まずはその人を受け入れることがないと、その人や、その人と関わった人々を演じることができない。

リスニングアワーも遠隔で行ったが、学生たちの評価として高かった項目は ①自分の心を見つめる力、②孤独感を和らげる力、③癒やし、④安心感、⑤日常性からの解放、⑥ストレスから回復する力、などであっ



た。この評価も、この活動の内容と良く対応しているように思われた。このセッションでは自分の心の中に浮かんできた話をするが、その際には人の話を聴きつつ、自分の心の中にふと浮かぶことを見つめる時間にもなっている。また、自分の話を途中で何かに遮られることなく聴いてもらえる感覚は独特で、さらにセッションの最後にガイドから振り返りの物語が語られると、参加者自身が、自分の話と人の話が見えない糸でつながっていて、一つの大きな物語の一部となっているような感覚が得られる。これが参加者の孤独感を和らげるという評価につながっていたのではないかと考えられる。ここで語られる話は、多くの場合、それまであまり人には話したことがないような話であることが多い。そのような個人的な話が口からついて出てくることが可能となるのも、その場が安全安心の場であると感じられているからであろう。午後8時という時間は多くの学生にとって一人の時間であり、そのようなときにそうした静かな時間を持つのは非日常的でもあって、それによって日常のストレスからふと解放される時間として認識されたと考えられる。

プレイアート！せんだいによるワークショップはプロの演劇人による対面のワークショップであり、その点で学生にとってかなりインパクトのある体験となったと考えられる。学生の評価として高かったのは①コミュニケーションを楽しむ力、②協働作業ができる力、③創造する力、④協調性 ⑤言語によらない表現力、⑥対話力、⑦人に働きかける力、である。対面での演劇的ワークショップは実際にグループワークでも話し合う機会が多く、創作に向けて、協調的・協働的に進めることを繰り返し行いつつ、言語に関しては、むしろ制限されていることも多く、身体表現などを強調して表現することで人とコミュニケーションを取り、役が演じられるように工夫されている。

学問論は、2022年度から新しく東北大学のカリキュラムに加わった初年次学生全員を対象とする授業で、専門科目を学ぶ前提として、グループなどの議論などを交えて広く学問の基礎を学ぶアクティブラーニングを取り入れた科目として位置づけられている。この授業への評価としては、①合理的思考力②うまく話す力③批判的思考力、④探求力⑤忍耐力⑥ストレスに耐え

る力が挙げられていた。これもこの科目の特徴をよく表していると思われた。この科目も対面であり、グループワークで協働作業が含まれているので、協調性への評価はある程度あった。しかし、このグループ活動は議論やディベートなどの活動も多いため、批判的思考、合理的思考、探求力は身につくと感じられているが、他の活動ではあまり意識されない、ストレスに耐える場面が多かったのではなかったかと推測される。

以下は、「多文化間コミュニケーション」の授業の最終レポートからの抜粋である。

「気がつかなかった自分の側面を知ることは、自分と他者との文化や経験の違いを再確認したり、自分の中の感情について整理でき、より円滑なコミュニケーションの補助となる。」

「即興演劇で偶然性の中、周囲の人を感じ取り適応していく様はまさに進化のようであると感じた。私たちは他人のことを知らないけど、それと同じくらい自分自身のことも知らない（忘れてしまっている）と感じた。リスニングアワーでは他の人の体験を聞き自分の体験を思い出したりした。」

「プレイバックシアターでは人生で一番といえるくらい真面目に人の話を聴いた。その真面目に聞いたことが印象に残っていて、特によく聞く力が身についたと思う。普段の慌ただしい空間から抜け出したような日常性からの解放の力が身についたと思う。議論を発散させ広げる力という言葉がとてもいいなと思った。」

「普通コミュニケーションというものは幼稚園小学校からするものであり、大学になってわざわざコミュニケーションを見直すという機会がなかなかない中でこの授業は改めてコミュニケーションのあり方を学術的なアプローチと実践的なアプローチで再構築していくような感じがして、とても面白かったし、ためになったと思った。」

「今回の演劇的ワークショップでは、コミュニケーションに臨む態度だけでなく、そのコミュニケーションを構成している様々な非言語的要素について触れることができたと思う。」

「プレイアート！せんだいのワークショップでは、活動中に延々と長く話すことは少なかった。質問に対する答え、あるいは限られた文字数、そして、時には

一言も話さず、自分が伝えたいことを相手に伝え、相手が自分に伝えようとするのは何かを把握しなければならない。短い演劇だったため、言葉は少なかったが、動作としぐさで背景と状況を伝え、日常の中のコミュニケーションも、たくさんの言葉を使うわけではなく、このような動作を使い、効率よく言いたいことを伝えていることに気づいた。」

「リスニングアワーと集中ワークショップでは、クラスメートの話を聞きながら、その人がどのような感情で、どのような行動を取ったであろうかを想像することが多かった。そして、その手掛かりとなる物は、インタビュアーによって導かれるテラーの語りにもあるが、むしろ重要なことはテラーの口調や、声から感じられる感情、周りの人物と接する時の姿勢など、登場人物とテラーのキャラクターを連想させるような言語的ではないシグナルだった。オンラインで行われたことが残念だと思えるほど、話の雰囲気と、テラーが伝えたいものに大きく影響するコミュニケーションの断片を味わうことができた。」

「リスニングアワーで6人の話すことが不思議とどこかつながっていて、意図していないはずなだけども、お互いに関係しあっているのかな、と感じて、あったかい気持ちになりました。キャンプファイヤーをみんなで囲んでいるようでした。Zoomでそれぞれ違う場所にいるんだけど、まるで同じ場で同じものを囲んでいるような世界にいました。」

### 2.3 孤立・孤独関連特性の観点からの評価

演劇的手法が、コミュニケーションや対人関係構築に関わるだろうことは、演劇の持つ特性、受講生からの評価からも示唆される。著者たちは、孤独・孤立、対人関係を評価する尺度として、孤独感に対しては①UCLAの尺度、孤立の尺度として②Lubben Social Network Scale、さらには、③自己効力感、④社会関係資本の尺度（ナン2008; Williams 2006; 稲葉2011）を導入して、授業前後で比較することを試みた<sup>5)</sup>。解析ソフトとしては、Excel用多変量解析ツールHADを用いた（小宮・布井2018）。まだデータが多くないため、傾向としてでしか示すことができないが、ここで得られたいくつかの点について述べる。

これらのパラメータのうち、孤独感尺度では授業前後の比較として、6.19から4.89へと減少傾向が見られた。また孤立尺度では交流の実態として知人は18.9から19.4へと増加傾向にあった。社会的自己効力感4.8から4.96、一般的自己効力感16.57から17.23、社会関係資本と呼ばれる尺度は12から12.2へと増加する傾向があった。演劇を用いた授業前後での孤独感尺度の低下の差分を説明する因子を、一般的自己効力感、社会的自己効力感、ネット社会関係資本、リアル社会関係資本の尺度の前後の差で回帰分析をした。すると図2のように社会的自己効力感の増加が孤独感減少への貢献が大きいことが判明した。また、社会関係資本もこの増加が対面でもネットでも孤独感の軽減に貢献することがわかった（図2）。

#### UCLA孤独感尺度の授業前後比較と孤独感低下に貢献した因子の回帰分析

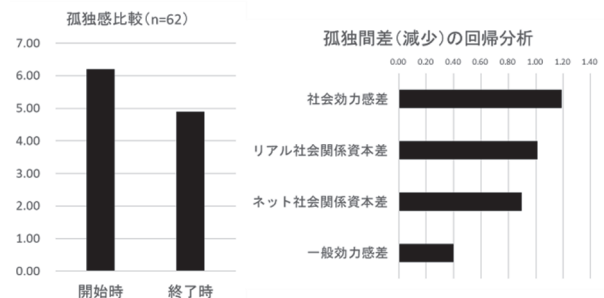


図2 孤独感と減少に寄与する因子の回帰分析

全体のデータを見ると、演劇を用いた活動は、孤独感の軽減と孤立傾向の減少へのつながり、その関連する因子としては演劇的ワークショップを通じての自己効力感の増加や社会関係資本の尺度の増加と関連していたと考えられる。

ここで社会関係資本の尺度すなわちソーシャル・キャピタル (Social Capital) に関して説明する（リン2008; Williams 2006; 稲葉2011）。「ソーシャル・キャピタル」とは、人間関係にも経済における資本とは別次元の資本というべき価値があるという考えである。この社会関係資本はさらに「ボンディング」と「ブリッジング」の二つに分かれる。ボンディングは集団内部で高密度に張られた信頼関係としてとらえられる。このような集団は典型的には同質的で、互いに共通の知人もたくさんいるような地縁関係のイメージである。

一方でブリッジングは異なる集団間を橋渡しするような関係としてとらえられる。異なる背景を持つ個人がソーシャル・ネットワーク間でつながりを持つことで発生する。それぞれの属する集団が異なるので関係の分野は限定的で、共通の知人も少ないが、結果としては同じ人間関係といっても様々な影響を及ぼすことになる。社会関係資本の概念は、その後オンライン・コミュニティでもオフライン・コミュニティでも定量化できるように指標を拡張された(Williams 2006)。孤独感は、ネット(遠隔)でもリアル(対面)でも社会関係資本と負の相関があるが、影響としてはリアルの方がネットより強く関係することから、やはり対面でのコミュニケーションが人間関係構築には重要だと考えられる。

多次元の特性に関する定量的解析に対して、質的データ解析として、コメントシートからその中の言葉の共起、頻度をKHcoderを用いて分析した(樋口2020)。2021年度後期展開ゼミ、2022年度前期「多文化間コミュニケーション」を通じて、自己と他者への気持ちなどに言及する用語が多く、自分、相手、人、感情、感じる、考える、思うなどの単語が多次元尺度のうち互いに距離の近い単語として抽出されている。また共起性の分析において、同様の用語が共起する傾向が高いことを表している。

## 2.4 演劇的手法による人間科学的考察

授業での学生のコメンツの分析と、各種特性分析、学生による4つの活動(プレイバックシアター、リスニングアワー、プレイアート!せんだい、学問論)の比較を元に、それぞれの活動の意義をコミュニケーションに関する人間科学的観点から考察する。

まず学問論は、アクティブラーニングを用いつつも、学問の背景にある考え方を学ぶもので、実際に学生が評価した点は、①合理的思考力②うまく話す力③批判的思考力、④探求力⑤忍耐力⑥ストレスに耐える力であった。これらを脳科学的に考察すると、前頭前野外側の言語野や右脳もかかわる選択的注意を駆使しつつ、論理を尽くして推論する学びとして位置づけられる。課題となる目標と自分の現状との間のギャップを埋めるようにモチベーションを維持しつつ、課題

の難易度に対して、正解を求めて探求し忍耐力を養い、ストレスに耐えるために自己統制を発揮することとなる。活動の中の議論やディベートなどでは批判的思考や合理的思考力を学ぶわけである。

それに対して、演劇的手法を用いた多文化間コミュニケーションでの学びはどんな特徴を示すだろうか。プレイアート!せんだいとのワークショップへの参加者は、このワークショップで身につく力として①コミュニケーションを楽しむ力、②協働作業ができる力、③創造する力、④協調性、⑤言語によらない表現力、⑥対話力、⑦人に働きかける力を挙げた。演劇においては正解がないということが、プレイアート!せんだいによる演劇的ワークショップでも繰り返し強調されてきた。その結果として、このような場でのコミュニケーションに必要なのは、正解を求めて議論するのではなく、一緒に創るためにアイデアを出し合ったり、発展させる力である、と了解されていた。このような状況で起こるコミュニケーションは議論というより、対話、さらには各自の経験を語ったり、発想したことを自由に表現することである。他者の視点を聴き、自分も自分の観点を表現して、互いにそれを楽しもうとしていたと考えられる。ワークショップを通じての振り返りで、コミュニケーションに臨む態度の変化と同時に、構成している様々な言語、非言語、身体的な側面にも意識が向けられたとするコメントが多数あった。

同様の演劇的手法でもプレイバックシアターの場合はどうだろうか。学生たちが他の活動より高く評価したのは①想像する力、②よく聞く力、③他者の心を理解する力、④人を受け入れる力、であった。この活動では、観客の学生の一人がテラーとして語った経験を即興で演じるが、役者となる学生たちは、語られる間真剣に一言一句聞き漏らすまいと傾聴する。このことは学生の「人生で一番といえるくらい真面目に人の話を聴いた」という先のコメンツにもよく表れている。これは教室でのグループワークとして行われた「リテル」の活動、すなわち相手の語りを物語として語り直す活動に対しても同じような感想がみられた。他者の経験は聴き手にとっては自分の体験ではないので、他者の心やその時の状況を一所懸命に想像する。テラーとして、自分の体験を話すことは、ナラティブな自己を



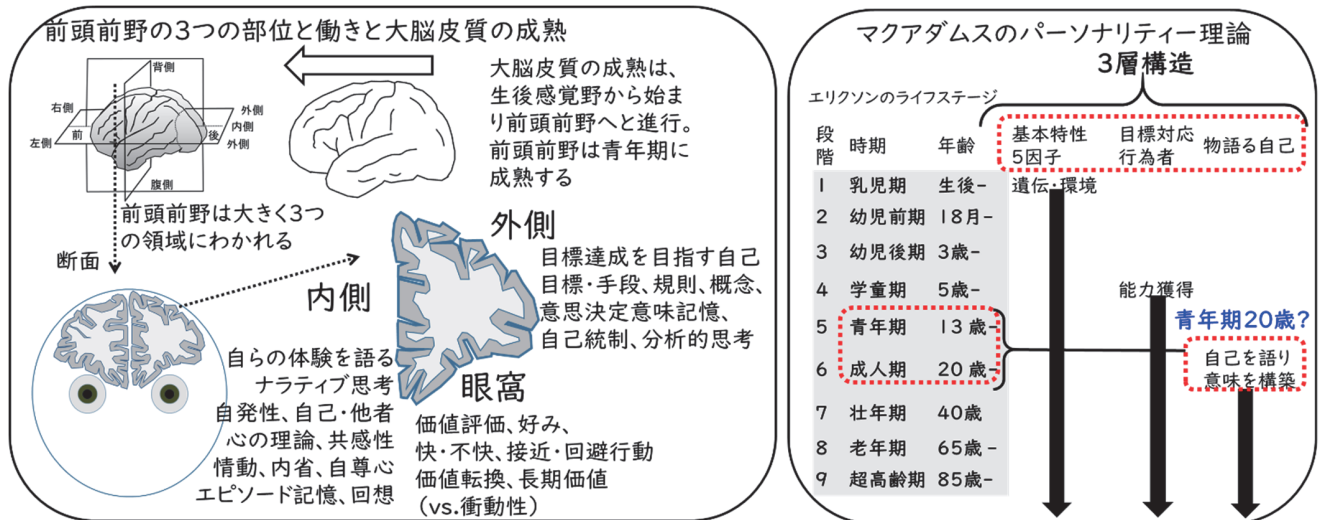


図3 青年期の前頭前野の成熟とパーソナリティーの3層理論

育むことにもなっているのである。

リスニングアワーに関して、学生たちが選んだ評価は①自分の心を見つめる力、②孤独感を和らげる力、③癒し、④安心感、⑤日常性からの解放、⑥ストレスから回復する力であった。この遠隔での一時間近くの活動では、各自互いの話を聴きつつ、内省的な時間がある。一人の話から次の人の話の間には間があり、自発的に話したくなった時に手を挙げて話す。そのため沈黙の時間もこのセッションの大切な時間である。ガイドはこの沈黙の時間もあってよいとして、皆に話をするように急がせたりすることは絶対にしない。話せなかったら話さなくてもよいというところまで許容してくれるガイドがつくりだす場の雰囲気が安全・安心感をもたらしているのではないだろうか。リスニングアワーは日中の授業や課外活動の後の静かな夜の時間に行なわれ、そこで自分の心の中にふと沸き上がった話をするのが日常性からの解放につながったと考えられる。これは、リスニングアワーをキャンプファイヤーに譬えたコメントにも表れている。この活動では、参加者が自らの体験を話し、セッションの最後にガイドが参加者全ての話を一つの物語として語りなおす。「参加者の多くが、最後の語り直しを静かに聞きながら、そのセッションでのすべての話が一つの物語に織り込まれ、参加者同士が物語を通じてつながりを感じる」というコメントもあった。

演劇的手法を用いた授業の効果としては、正解のな

い演劇の世界での自由な自己表現、自己と他者の関係性、コミュニケーションを通しての協働作業、演劇における物語など、いわゆるナラティブな語りによる自己形成や他者とのつながりを感じ、各自の人間形成を進めることができたと考える。一般的な専門科目において、教科目特有の概念と推論規則から、分析的思考を学び、その過程でディスカッションをしたり、ディベートしたりするようなアクティブラーニングとは質の異なる学びとして捉えることができる。

### 3. 大学におけるコミュニケーション教育と演劇

#### 3.1 青年期の前頭前野の成熟と自己の発達

ここまで東北大学における演劇的手法によるコミュニケーション教育の実践活動について述べてきた。高等教育におけるコミュニケーション教育の重要性についてはすでに述べた通りだが、ではなぜ多くの青年期の学生が学ぶ大学で実践するのが望ましいのだろうか。いくつか前提となる考え方を脳科学や心理学の立場で説明する。

脳科学の分野では、人の脳の成熟が他の動物に比べて極めて遅く、前頭前野の成熟は二十歳くらいまでかかることが良く知られている (Gogtay N, et. al 2004)。つまり大学生の時期はまだ前頭前野が成熟の途中であるため、その時期の教育効果は前頭前野の成熟に深くかわることになる。前頭前野の働きを考えると、前頭前野が3つの領域に分かれていることを理解する



ことが重要である（虫明2018, 虫明2019）。具体的には①認知的で目標指向的な行動を制御する外側前頭前野, ②社会情動的働きで, さらに自己他者の視点を理解し, 個人の経験としてのエピソード記憶の回想や物語の理解や想像に関わる内側前頭前野, ③価値理解, 価値形成に関わる眼窩前頭前野である。さらに大脳皮質の働きには左右差も知られており, 左側であれば発話や統語に関わる言語野, 右側では, 非言語での他者認知などに関わる領域が存在している。したがって前頭前野といっても左右の脳は機能が異なるため, 前頭前野の成熟にはバランスの取れた学びが大切になる（図3左）。心理学的には, 年齢による自我の発達はライフサイクルの中で段階的に進む（エリクソン2001）。マクアダムスによると乳幼児期, 学童期, 青年期, 成人期, 老年期と自己は3つのレベルで発達する（McAdams & Olson 2010）。①最初に発達するのは性格特性としての自己であり乳幼児期から生涯にわたり認められ, 特性である遺伝と環境の影響を受けて緩やかに変化する。②次に発達するのは適応特性としての自己であり, 願望や目標をもって環境に適応する主体的な行為者（エイジェント）として, 教育や文化との関わりから学ぶ。年齢的には学童期頃から形成される③最後に発達するのが物語る自己, ナラティブな自己で, 自分の人生を回想したり物語として語る主体である。ナラティブな自己が行う思考の働きが, 目標に合わせて考える分析的な思考形式と異なるということは既に指摘されていた（Bruner 1991 Critical Inq 18: 1-21）。マクアダムスはこれを発達の観点で捉え直した点が重要である。ナラティブな自己は青年期以降に発達する。年齢でいえば二十歳頃からになる（図3右）。またエリクソンの段階的な発達モデルでは, 青年期は自己と社会との関係が重要な時期で自己同一性が主題となる。また成人期に向けては帰属感と孤独という対立が自己の発達の主題になる（エリクソン2001）。大学生の時期は, ここまで見てきたように脳科学的な意味からも, 発達心理学的な意味からもコミュニケーション, 社会情動スキルによる自己の発達, 孤立・孤独の観点からも極めて重要な時期といえる。

### 3.2 自己・他者認知としてのコミュニケーション

それではコミュニケーションとはどのようなものであろうか? 一つの考え方としては, 送り手が何か情報をもっていて, それを受け手に伝えることと考えられる。このコミュニケーションのモデルでは, 送り手が情報を符号化して言葉に乗せ, 受け手はそれを脱符号化してその意味を理解する（Shannon & Weaver 1949）とされる。

しかし, コミュニケーションには, 相手との情報交換以外にも, そのやり取りから自己ないし他者というものの人間理解に至るという観点もある。そのことを理解するには「ジョハリの窓」という比喩的なモデルが大変有効である（Luft & Ingham 1955）。脳科学的にも心理学的にも, 私たちは自分自身のほんの一部しか知らないわけで, 自分の知っている自分と自分の知らない自分が必ずある。一方で, 他者から見たとき, やはり自分の中で, 他者から見てわかる部分とわからない部分がある。このようにすると全部で四つの自分に分けることができ, それぞれが窓として捉えられる。

コミュニケーションは, 基本的には「開かれた窓（open self）」という, 他者からも自分からもわかる部分で行われていると考えられる。けれども, 自分には他者に明かさない, 隠している自分というものがある（「隠された窓（hidden self）」）。一方で, 他者からは見えるのだが, 自分では気がついていないところもある（「見えない窓（blind self）」）。そして, 自分にも他者にもわからないところがある（「未知の窓（unknown self）」）（図4）。

人との交流で形成される自己・他者理解

ジョハリの窓		自分自身が	
		知らない	知っている
他人が	知っている	見えない窓 Blind Self	開かれた窓 Open Self
	知らない	未知の窓 Unknown Self	隠された窓 Hidden Self

図4 ジョハリの窓による自己・他者理解

他者とのコミュニケーションを通じて、徐々に自分が意識的に理解している部分が広がり、自己認識が広がるのである。他者を介して自己開示し、それについてフィードバックをもらったり、自分が隠していたことをさらけ出したりすることで、知らない部分を探索するような過程もコミュニケーションの中では起こる。つまり、コミュニケーションをそれ自体一つの探検、自己発見の活動として捉えることができるのである。その結果、今までわからなかった自分の経験の意味を自分なりに語ったりして意味を付与することにもつながる。ナラティブな自己が行う他者との交流とは、このような自己・他者理解としてのコミュニケーションモデルに適合すると考えられる。

### 3.3 コミュニケーションにおける心理的影響

コミュニケーションの内容としての情報、意味ということ以外にも、コミュニケーションは参加する人々に心理的影響を及ぼしている。

コミュニケーションにおける心理的な影響の一つに、自己効力感があると考えられる。もともと自己効力感というのは、自分がある結果を生み出すために必要なある行動が効果的に上手くできたという感覚で、心理学者のアルバート・バンデューラが提唱した概念である (Bandura 1977 Psychol. Rev84: 191-215)。これは、例えば自分で食べられるとか自分で立てるとか、何か課題があったときにそれができるという感覚である。一般自己効力感と、自分と他者との関係がうまく構築できるという、感覚としての社会的自己効力感とに分けることができる。社会的自己効力感には他者からのフィードバックが伴う。自己効力感とはいうものの、相手とのやり取りで、その達成感を相手からのフィードバックとして感じる事が重要である。そして、自己効力感を向上する方法として、これまでに自分が何を達成したのかを振り返る (達成経験)、他者がどのように課題を成し遂げたのかを観察する (代理経験)、励まされる (言語的経験)、ポジティブな気分になる (生理的情緒の高揚) といった因子がある。

自己効力感以外に、自尊心もコミュニケーションの影響を受ける。これは自分の価値をどのように評価するかという尺度になる。コミュニケーションには、相

手と自分との間で、単に情報のやり取りをしているだけでなく、互いの意図や思いを承認したり否認したりするようなことが含まれている。自尊心に関してはソシオメーター説という考え方が1995年にマーク・リアリーらによって初めて紹介された (Leary et. al 1995 J. Perso. Soci Psycho 68: 518-530)。この説によると自尊心は対人関係のゲージ (ソシオメーター) のような尺度で測ることができる。会話の中の相手からの承認、否認などのフィードバックが、心理的に相手からの価値づけと捉えられ、さらにそれを内面化して自分の価値づけとして翻訳される。コミュニケーションの場が、互いを尊重しあうような安全・安心な場である必要があるのは、このような理由である。

### 4. コミュニケーションの場としての演劇

コミュニケーションが自己・他者理解の機会であり、心理的にも自己効力感や自尊心に影響を与えつつ、ナラティブな自己の形成が行われる場でもあるとすると、この多様なコミュニケーションを育むためにはどのような教育が必要となるだろうか? その答えの一つとして演劇的手法があると考えられる。「演劇的手法」という用語を用いるのは、いわゆる「演劇」には日本ではまだある種の誤解があるように感じているからである。

演劇とは一般的には台本があり、その台本に従って舞台上で、仕草や身振り、表情や台詞などを用いて演技し、物語や人物などを観客に対して見せる芸術である。演劇を構成する要素としては、脚本、役者、舞台、観客がある。しかし、演劇の概念は20世紀半ばから21世紀にかけて、次第に変容し、これまでの形式にとられない新しい実験的な演劇があちこちで展開した。このような演劇の新しい流れは演劇的転回とよばれ、現在に至っている (フィッシャー＝リヒテ 2013)。

演劇を様々な分野に応用する応用演劇は、20世紀末に普及した実践的な演劇活動であるといえる (Prendergast & Saxton 2013)。参加者のコミュニケーションや自己表現力を育成するために、ゲームのような感覚 (シアターゲーム) の様々な演劇的手法が編み出された (Spolin 1972)。さらには脚本のない演劇としては即興演劇という、その場で即興で作り上げる演

劇がある (Johnstone 1987)。日本では、平田オリザ氏がコミュニケーション教育にいち早く演劇を取り入れ、その活動が広がっている (平田2012)。短いシアターゲームは一つのワークショップの中で、ウォーミングアップとして取り入れて使うことができる。おそらくレパトリーは様々なバリエーションを含めると数百以上もあるのではないと思われる。東北大学での実践でも様々なシアターゲームを組み合わせで用いている。

仮に台本があったとしても、脚本家がいて作るのではなく、役者たちが協働で作り上げる集団創作、デバイジングという手法もある (Kaufman 2018) (Bogart & Landau 2004)。日本でも、いわき総合高校で、いしいみちこ氏によって高校生たちの日常から創作を行い、そして演劇作品として実際に自分たちで演じるという形で昇華させたという実例がある (いしい他, 2017)。日常の出来事から集団で短い作品を創作し演じることは筆者自身の関わるワークショップでも学生たちに実践してもらうことがある。

さらには、演劇の大切な要素である舞台を欠いた「プア・シアター (poor theatre)」, 「持たざる演劇」, 「何もない空間」という日常に近い空間で、野外などで行われ、次第に劇場から離れ、演じる場所を選ばない演劇活動も生まれてきた (Brook 1995)。何もない空間では、椅子や布などその場にある物を何か別なものに見立てて、象徴的に演じることになり、自由度と創造性が高まり、さらに観客と役者の距離が縮まる。東北大学での演劇的ワークショップも様々な大学施設を実践の場として用いてきた。

プレイバックシアターも20世紀後半に生まれた比較的新しい形式である。この手法は参加者が互いの自分の物語を語り、それをその場ですぐに即興劇として演じる (プレイバックする) 独創的な即興演劇である (Fox 1987; 宗像 2006)。即興再現劇と訳されることもあり、語られた物語を忠実に再現する劇と思われるが、むしろ具体的な詳細は捨象され、その物語を語る人 (テラー) の観た心象のエッセンスを描くという、極めて創造的な演劇である。一方で、その場で演じる人 (アクター)、語る人 (テラー)、観る人 (観客) が互いにつながり合い、「自分のことを語る、

他者の気持ちを受け止めてそれを味わう、そしてそれらを表現する」ことを通して、共感や対話が起こる。個人の物語は社会問題の縮図であることも多く、個人の体験の物語を通してそこにいるすべての人が教育される、という捉え方がなされている。語る人 (テラー) は、話した物語が、他の参加者が自分となって演じる様子を見ると、当時の自分を思い出したり、そのときに気が付かなかった経験の意味に気がついたりする不思議な体験だったと話す参加者もいる。自分の姿を自分の外に見るような一種のメタ認知的体験でもあり、物語る自己として、一人では体験できない演劇ならではの効果があると考えられる。筆者たちは東北大学でこの手法を6年近く実践してきた。

リスニングアワーというのは演技そのものは含まれないが、語り直しを含む演劇的手法の現代的拡張とも言える。これはプレイバックシアターを始めた Jonathan Fox によってコロナ禍が全世界を席卷した2020年に考案された新しい手法である。約一時間のセッションの中で、最初に簡単な自己紹介と今の気持ちを話し、その後その場で浮かんだ心の中のイメージを話す。その後参加者が、その場でふと心に浮かんだ、自分の経験した短いエピソードを話す。聴いている人は、特にそれにコメントすることもなく、むしろ、その話から思い出す自分のエピソードなど、個人的なストーリーを話す。ガイドは、最後に全ての話にふれながら一つの物語として語り直しをする。リスニングアワーも自分を語るという点では、プレイバックシアターの演劇と共通している。ただ、違いは演技するか、語り直しをするかという点である。これは、大学教育での実践として、日本では東北大学において初めて導入された。

即興再現劇は即興演劇の一つの形式であり、即興演劇自体は即興劇、インプロヴィゼーション (improvisation)、インプロ (impro) と呼ばれ独自に発達している (Johnstone 1987)。即興演劇は、台本がなく、打ち合わせもないままに始まる。完全な即興演劇は大学生には難易度が高いが、段階的に導入すると、台本がなく、簡単なテーマ設定で即興劇に近いことはできるようになる。

即興演劇も、そこで使われる基本的なマインドセットが醸成されることが知られている。それは次の5つ



である (Leonard & Yorton 2015)。

一番目の能力は、すべての即興演劇で重視される「イエス・アンド」(yes and) という建設的なコミュニケーション能力である。これは相手が自分に示したオファーを受け入れて自分の次の演技につなげる建設的な態度である。これによって受け入れられた側も受け入れる側も気持ちよくコミュニケーションができる。

二番目の能力はフォロー・ザ・フォロアー (follow the follower) である。演技者は周囲のオファーをフォロアーとして受け入れ、次の演技者がさらにフォローする。これを互いに繰り返すことは、いわばリーダーとフォロアーが交互に入れ替わるような、グループ全体で柔軟で建設的なコミュニケーションを成立させる能力である。

三番目の能力は即応性の能力 (Agility) である。いったん演技が始まったら、即興演劇は立ち止まることなく進む。そのためには、分析して立ち止まるよりも自分を信頼し他者を信頼して即座に、自発的に応じる能力が必要である。

四番目の能力はグループを大切にする能力である。即興演劇では、自分が目立つことが重要でなく、共演者を立てるという態度 (make your partner look good) が基本となる。

五番目の能力は失敗を恐れず踏み出す勇気を発揮する能力 (fail better) である。即興演劇では台本がないので基本的に正解とか失敗とかという概念はない。正解がないということは、ワークショップで学生に伝えられるメッセージなのであるが、これは演劇的ワークショップに特有なもので、この自由度があるおかげで創造的能力を発揮できる。

## 5. 演劇的手法を用いたコミュニケーション教育の展望

高等教育における演劇的手法を用いたコミュニケーション教育によって、その前後比較で、孤独感の軽減がみられ、その低下には、自己効力感の増加、社会関係資本の尺度の増加など、社会情動的な側面に高い効果が認められることが明らかになった。また、演劇的手法の中で、自己の経験を語り、物語として語りなおしたり、演じてもらうこと、また他者の経験を語りな

おしたり、演じる活動を通して、ナラティブとしての自己の形成に関わる活動の機会を提供することができた。これは高度な専門教育の準備としての認知的な側面に焦点を当てた学びとは異なる次元で、受講者の学びに資することができたと評価できる。

マクアダムスによれば、自己を語るナラティブな自己の形成は、エリクソンのライフサイクルのステージの壮年期のジェネラティビティの育成にもつながると指摘している。ジェネラティビティは、良い日本語訳がないが自分が属している家族、コミュニティ、さらには社会の継続性のために貢献しようとする意識である。ジェネラティビティは今風にいえばSDGsへの貢献の意識ともいえよう。実際に学生たちが家族、コミュニティや社会に貢献する時期は卒業後に迎える成人期後期、壮年期になる。このような意識は汎用的能力によりささえられるもので、各自の専門性などにおいて貢献の中身は異なってくるだろう。

近代はグローバル化とともに、特定の外的基準にとられることなく個人が社会と様々な形で関係をもてるが、一方で自分というものを捉えるための物語を自ら構成しつづける必要のある時代であるともいわれる (アンソニー・ギデンズ 2021)。演劇的手法によるコミュニケーション教育は、物語を構築することで自らを構築するナラティブ力を育成する有効な方法として今後検討されるべきであろう。世代的にも青年期の学生を教育する大学において特に大きな意義をもつと思われる。

コロナ禍において、コミュニケーションの危機が実感されている。演劇的手法を用いたコミュニケーション教育には様々な技法が蓄積され、また世界中で開発されている。現在のように対面、遠隔の両方がつねに存在するハイブリッドの状況下で、このような技法がますます重要性を持つと思われる。技術発達は例えばメタバースのような仮想空間でのコミュニケーションの場を作り出すことを可能にした。ロボット技術はアバターを仮想的なものから実社会に実装したものにしつつある。コミュニケーションの多様性は、ますますその教育的意義を高め、演劇的手法での多様な学びが様々な世代で導入され普及されるべきではないかと思われる。大学教育改革が叫ばれている今がそのチャン



スであると実感している。

## 謝辞

- 1) 本稿の執筆は当機構からの支援を受けて平成28年度(2016年度)から始めた演劇的手法によるコミュニケーション教育の6年近い活動の一つのまとめになりました。
- 2) 2021年11月よりJST RISTEXの「SDGsの達成に向けた共創的研究開発プログラム(社会的孤立・孤独の予防と多様な社会的ネットワークの構築)」の「演劇的手法による共感性あるコミュニティの醸成による孤立・孤独防止事業」として、支援いただきました。

## 注

1. 平成24年度の中央教育審議会答申。2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて
2. 三宅なほみ・益川弘如・望月俊男(2014)第5章 新たな学びと評価は日本で可能か- 国立教育研究所『21世紀型スキル: 新たな学びと評価の新たなかたち』, 北大路書房, pp. 207-223.
3. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success OECD 2014
4. Beyond Academic Learning FIRST RESULTS FROM THE SURVEY OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS. OECD 2021
5. 東北大学大学院医学系研究家倫理委員会より「性格特性と孤立・孤独の指標の関係の多変量解析による演劇的手法の教育効果の解明」(整理番号2021-1-972)承認

## 参考文献

- Bandura, A. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review* 84 (2): pp191-215.
- Bogart, A. & Landau, T. (2004) *The Viewpoints Theatre Communications Group*.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. Penguin (2008).
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*.

*Critical Inquiry*. 18. pp 1-21.

エリクソン エリク(2001) *ライフサイクル. その完結【増補版】*. 村瀬孝雄・近藤邦夫訳. みすず書房.

フィッシャー=リヒテ エリカ(2013) *演劇学へのいざないー研究の基礎ー* 国書刊行会.

Fox, J. (1987). *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* Springer Pub Co.

ギデンズ アンソニー(2021) *モダニティと自己アイデンティティ* ちくま学芸文庫

Gogtay, N. Giedd, JN. Lusk, L. Hayashi, KM. Greenstein, D. Vaituzis, AC. Nugent, TF. Herman, DH. Clasen, LS. Toga, AW. Rapoport, JL. and Thompson, PM. (2004) "Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood", *Proc Natl Acad Sci U S A* 25;101:8174-9.

樋口耕一(2020) *社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指して【第2版】* KH Coder オフィシャルブック ナカニシヤ出版.

平田オリザ(2012) *わかりあえないことから*. 講談社現代新書.

稲葉陽二(2011) *ソーシャル・キャピタル入門 孤立から絆へ* 中公新書.

いしい みちこ・平田オリザ・前田 司郎・水谷 八也・多田 淳之介・柴 幸男・藤田 貴大(2017) *高校生が生きやすくなるための演劇教育* (立東舎).

Johnstone, K. (1987) *Impro: Improvisation and the Theatre* 1st Edition Routledge.

Kaufman, M. Barbara, P. and McAdams, B. (2018) *Moment Work: Tectonic Theater Project's Process of Devising Theater* Paperback -Vintage.

小宮あすか・布井雅人(2018) *Excelで今すぐはじめる心理統計* 講談社.

Leonard, K & Yorton, T. (2015) *Yes, And*. Harper Business.

Leary, M R. Tambor, E S. Terdal, S K. & Downs, D L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68 : pp 518-530.

リン ナン(2008) *ソーシャル・キャピタルー社会構造と行*

為の理論 ミネルヴァ書房.

- Luft, J. & Ingham, H. (1955) "The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness".  
Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development. Los Angeles.
- McAdams, DP. & Olson, BD.(2010) Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course Annual Review of Psychology 61:1, 517-542.
- 宗像佳代 (2006). プレイバックシアター入門, 明石書店.
- 虫明元 (2018) 学ぶ脳 岩波科学ライブラリー.
- 虫明元 (2019) 前頭葉のしくみ 共立出版.
- OECD (2005) Society at a glance 2005 pp82-83.
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2013) Applied Theatre Second Edition by, Editors Intellect Ltd.
- Shannon, CE. & Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. University of Illinois Press.
- Spolin, V. (1972) Improvisation for the Theater. Northwestern University Press;1st edition.
- Williams, D. (2006) On and Off the 'Net: Scales for Social Capital in an Online Era. Journal of Computer-Mediated Communication 11 pp593-628







# 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要 投稿要領

(平成28年7月15日 高度教養教育・学生支援機構 出版・図書・資料委員会)

(平成30年5月11日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)

(令和元年6月7日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)

(令和2年10月23日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)

(令和2年11月27日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)

## 1. 投稿資格

東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要（以下「本誌」）へ投稿できる者は、以下のいずれかに該当する者とする。

- 1) 高度教養教育・学生支援機構（以下「機構」）の教職員及び研究員
- 2) 過去に機構に所属していた教職員及び研究員（機構に所属していた期間に行った教育実践や研究活動について発表する場合に限る）
- 3) 上記1) または2) が指導教員となっている本学の大学院生
- 4) 機構教職員と共同研究に従事する者（共同研究に関する成果を発表する場合、もしくは本学に関する教育実践や研究活動の成果を発表する場合に限る）
- 5) 本学名誉教授
- 6) 本学他部局の専任教職員

## 2. 原稿の内容

- 1) 投稿原稿は「高等教育」「教養教育」「学生支援」に関する論文、研究ノート、報告、その他とする。なお、機構所属の専任教員は、共著者となる場合（大学院生の共著者となる場合を除く）を含め、「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。
- 2) 投稿原稿は未発表の初出原稿とする。他で審査中あるいは掲載予定となっているものは二重投稿とみなし、掲載を認めない。

## 3. 投稿件数

招待原稿を除いて、単著のみの場合は1人1件、共著の場合（単著と共著の場合を含む）は1人2件までとする。

## 4. 原稿の提出と受理

- 1) 投稿を予定している者は、機構ウェブサイトより事前にエントリーを行うこと。
- 2) 投稿者は、別紙執筆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（論文、研究ノート、報告等）を明記した投稿票（所定様式）とともに、電子媒体で本誌紀要・出版委員会宛に提出すること。
- 3) エントリー及び原稿締め切りは、毎年、紀要・出版委員会によって告知するものとし、3月末を刊行予定とする。
- 4) 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌紀要・出版委員会の審議により決定する。特に論文に関しては複数名の査読者によって審査を行う。本誌紀要・出版委員会は機構所属の専任教員によって構成する。

## 5. 校正

著者校正は、原則として2校までとする。

## 6. 著作権とリポジトリへの登録

掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は機構に帰属する。なお、本誌はオンラインジャーナルとして機構のウェブサイトに掲載し、また、東北大学機関リポジトリに登録する。

## 7. その他

投稿票において「投稿に当たっての責任ある研究活動に関する確認事項」が確認できないものは、掲載しない。

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 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会宛

(事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係)

電話 795-3819 メール [gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp](mailto:gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp)

## 表紙のデザイン

東北大学高度教養教育・学生支援機構がある川内キャンパスは、仙台城の二の丸に位置します。そこで三の丸にある仙台市博物館蔵の伊達家の陣羽織「紫羅背板地五色水玉模様陣羽織」を創造源として、高度教養教育・学生支援機構 機構運営サポート室の鎌田裕子氏が紀要の表紙をデザインしました。11個の玉星は高度教養教育・学生支援の最先端の砦である機構内の11の業務センターを表します。紫はその陣羽織の色であり東北大学の色です。

編集担当：東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要（第9号）編集委員会

猪股 歳之	北原 良夫	串本 剛	倉元 直樹
米澤由香子	佐藤 智子	渡部 由紀	趙 秀敏
竹林 修一	深井 陽介	中島 正雄	小川 晋
尾崎 彰宏			

## 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第9号）

発行 2023年3月  
発行所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構  
Institute for Excellence in Higher Education,  
Tohoku University  
〒980-8576 仙台市青葉区川内41  
Tel (022) 795-3819  
e-mail:gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp

---

印刷所 株式会社ホクトコーポレーション



<b>Challenges in International Education Courses after the Reform of Liberal Arts Education at Tohoku University: Introducing an Educational Practice to Sove the Challenges</b>	
<i>TAKAHASHI Mino</i> .....	149
<b>Challenging the “Bounded Awareness” Surrounding International Students' Career Development: From the Five-Year Experience of the DATentre Tohoku Innovation Human Resource Development Program</b>	
<i>MOMMA Yukiko and INOMATA Toshiyuki</i> .....	159
<b>Development of Community Based Learning: A Case Study of the “Kiso-Zemi” in 2021</b>	
<i>TAKAHASHI Yu and MATSUBARA Hisashi</i> .....	169
<b>Fostering Literacy in Classical Japanese: A Report on the 5th Discussion Forum of BUNGO-bun Project</b>	
<i>SATO Sekiko and MUSHIAKE Miki</i> .....	181
<b>Classification of Study Consultation Users and Changes in Use Before and After the COVID-19 Pandemic</b>	
<i>IWABUCHI Masashi</i> .....	193
<b>Fostering Communication Skills Through Theatrical Methods</b>	
<i>MUSHIAKE Hajime and MUSHIAKE Miki</i> .....	207



# BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

## No.9, 2023

### TABLE OF CONTENTS

#### Article

##### Cognitive Linguistics Consideration of the Voice of “se” in Spanish

TABAYASHI Yoichi ..... 1

##### Characters and Expressions of Movement in the Novels

##### “The Three-Body Problem” and “The Man Who Died Seven Times” :

##### A Comparative Study of Japanese and Chinese

SHUKURI Yukiko, WANG Ruilai, LUO Xi and CHUAI Dizhi ..... 13

#### Research Notes

##### Enhancing Specialized English Language Education through CLIL

KAVANAGH Barry ..... 27

##### Design of Blended Learning Textbooks “KOTOTOMO Plus” for Beginning Learners of Chinese

WANG Xuan, ZHAO Xiumin, UENO Toshihiro, GUI Wen, OHKAWA Yuichi and MITSUISHI Takashi ..... 35

##### Pathways to Academic English: Multi-Modal Online Tools:

##### Initial Analysis of Advantages and Student Feedback

TAKEDA Jessica ..... 43

##### A Review of the Research on Parents and Families in U.S. College Counseling

SATO Shizuka ..... 49

##### Curriculum Design for Educational Quality Assurance:

##### Role of the Course Numbering System

TAKARA Yota ..... 59

##### Multicultural Workplaces in Japan and the Third Mission of Universities:

##### Host Society Attitudes Toward Foreign Workers and Implications for Higher Education in Japan

OKUMURA Katharine ..... 71

##### Effective Methods of Conversation for Academic Writing Support:

##### Focusing on Cases of the Support for Response to Assignment Instructions

HOIZUMI Sora, HATTORI Shoei and SATO Tomoko ..... 85

#### Reports

##### Issues in Online and Face-to-Face Hybrid Admission Publicity:

##### Focusing on Activities in 2022

MIYAMOTO Tomohiro, KUBO Saori, NAN Hongyu, KURAMOTO Naoki and NAGAHAMA Hiroyuki ..... 99

##### Effects of the Online Open Campus on Motivation for Applying for Tohoku University:

##### From the Questionnaire for Freshman

KUBO Saori, MIYAMOTO Tomohiro, KURAMOTO Naoki and NAGAHAMA Hiroyuki ..... 111

##### Reflecting on the First Year of the 2022 General Education Reformation:

##### A Quick Review of English Education

TAKEBAYASHI Shuichi and SCURA Vincent ..... 119

##### Improvements and Continual Development to the EGAP-based English Curriculum at Tohoku University

SPRING Ryan, OKADA Takeshi and SAKURAI Shizuka ..... 125

##### A Study on Collaborative HyFlex Presentation Methods Beyond Borders:

##### An Analysis of Students' Needs in Intercultural Collaborative Learning

HAYASHI Masako, TOKIDA Yasuhiro, WAKITA Yohei and YOSHIDA Hiroki ..... 131

##### Renewal of Smartphone App for Blended Learning by Beginning Learners of Chinese

GUI Wen, ZHAO Xiumin, OHKAWA Yuichi, MITSUISHI Takashi and WANG Xuan ..... 141