徳島大学国際センター

紀　　要

第４号

年　　報

第５号

2008 年度

巻頭言

国際センター長　細井和雄

徳島大学では平成 13 年 10 月に「留学生支援センター」が学内措置として設置され、翌、平成 14 年 4 月、文部科学省省令施設として「留学生センター」の設置が認可されました。これにより本学は、留学生に対して効果的な日本語教育を実施し、留学生が学業や研究に安心して集中し、あるいは社会生活へ良好に適応するためのきめ細かな指導援助ができるようになりました。さらに最近では日本人学生の海外留学を支援する活動も展開してまいりました。

「留学生センター」設置後も、国際交流の推進に関わる情報の収集や交流を推進する環境の整備等の機能を高めるための常設機関が求められ、本学国際連携推進室は平成 17 年 4 月に「徳島大学国際化ポリシー」を策定し、その中で「国際センター」の設置を提案しました。同推進室では、「留学生センター」を発展的に改組して「国際センター」を設置する計画が進められ、昨年 12 月「国際センター」発足に至った次第であります。

徳島大学「国際センター」には、これまで「留学生センター」が実施してきた留学生の受け入れ支援等の業務と留学生教育（日本語教育、相談・指導支援）を引き続き担当する「教育・支援部門」、国際展開を推進するための業務を担う「交流部門」、本学からの情報を発信する役割を担う「広報室」を設けました。さらに必要に応じて各部局から「国際センター」に協力教員を派遣していただき、「国際センター」と相互に効果的な連携を図ることによって各部局の国際化事業を推進し、もって大学全体の国際化推進を図ります。

国際センターの教員は、上記のような日常の業務を行うとともに、自らの研究も行っております。その結果の一部は従来、「留学生センター紀要・年報」に報告してまいりました。「徳島大学国際センター紀要・年報」は以前の「留学生センター紀要・年報」を改名したものです。留学生センター時代の産物を新センターが引き継ぎ、発展させるためこれを埋没させないとの意思を示す意味で、新センター発足にあたり、あえて号数を改めず、本号を「徳島大学国際センター紀要 4 号・年報 5 号」と致しました。「徳島大学国際センター紀要・年報」の第一部には、国際センターの教員の日頃の努力の一部を発表しております。第二部の年報には、本年度国際センターが行ってきた一年間の記録が載せられております。本年度に行われた業務を振り返り、さらに次年度どのように徳島大学の国際化に寄与できるかを教員・事務スタッフとともに考えていきたいと思っております。

関係各位には、今後とも国際センターの運営と国際交流発展にご理解を賜り、ご協力くださいますようお願い申し上げます。

第一部

国際センター紀要

4号

目次

第一部　国際センター紀要

効果的短期語学研修プログラムの開発を目指して
—異文化感受性質問紙（IDI）による短期語学研修の効果測定－

坂田　浩　・　福田　スティーブ
国際センター　　共通教育センター

現在、多くの大学で多様な短期海外研修が展開されているが、今回は「短期語学研修」に焦点をあて、①同研修が異文化理解という点でどの程度効果があるのか、②課題や問題点はどのようなところにあるのか、③効果的な研修を構築するためのポイントは何か、という3点について考察を加えることにする。
キーワード：短期語学研修、異文化感受性、異文化感受性質問紙、海外派遣プログラム

1. 研究の背景と目的

1983年に中曽根首相が提案した「留学生受入れ10万人計画」が2003年に達成され、その2年後には中央教育審議会により「新たな留学生政策の展開について（答申）」が公表されたが、その内容を見てみると、「受け入れる留学生の拡大と質の確保」、「日本人学生の海外留学に対する積極的な支援」の2点が大きく強調されたものとなっている。同答申は、これまで受入れを重視してきた留学生政策から大学間の学生交流に焦点を当てた点で高く評価できるが、同時に日本人学生の海外留学に対する具体的支援策について学術的・実務的な面から検討を求めるものとしても高く評価できると思われる。

ここで、日本人大学生の派遣留学に関する現状を見てみると、国立大学が毎年海外に派遣している日本人学生（約4,400人）の約半数が1～2ヶ月程度の短期語学研修に参加する学生であり、専門分野の学問領域を学習することを目的とした本格的な海外留学は依然として少ない傾向にあるようである（国立大学協会, 2007）。同報告書は、今後海外留学を発展的に展開するための課題として、①ダブルディグリーなどの魅力ある留学プログラム作り、②留学に向けた動機の形成、③経済的支援、④海外留学に対する社会からのポジティブな評価、⑤卒業遅れや就職遅れなどの不安要因の排除、⑥語学力の向上、⑦留学前・中・後の支援、といった項目を挙げており、今後新たに国際交流プログラムを策定する際の重要な指針を提示していると考えられる。

本稿では上記①「魅力ある留学プログラムの開発」を最終的な目的として調査・研究を行ったが、具体的には「学生にとってより効果的で魅力的な短期語学研修を開発するにはどのようなことが必要なのか」ということを主たるテーマとして調査・研究を行った。短期語学研修は学生が海外に目を向けていくための糸口を提供するものであり、大学が教育面での国際化を実現するための重要な施策の1つとして今後も機能していくものと考えられる。加えて、近年の厳しい経済状況を勘案すれば「長期間の留学よりも、より効果的な短期留学を」というニーズが高くなることは確実であり、その学生側のニーズに応えるためにもより効果的で魅力的な短期語学研修の開発は重要な意味を持つと思われる。

そこで今回は、日本人学生に対する1ヶ月程度の短期語学研修と異文化コミュニケーション能力育成に焦点を当て、①短期語学研修が参加者の異文化コミュニケーション能力育成にどの程度寄与するのかについて調査を行い、②より効果的で魅力的な短期海外語学研修を企画する際の基本的方向性を提示することを目的に研究を実施した。通常、短期語学研修は「語学力向上」を主たる目的として実施されることが多いが、同研修を語学力向上という目的だけでなく、「基礎的異文化コミュニケーション能力の向上」という面でも効果が期待できるような魅力あるプログラムへとアップグレードしていくことは、大学教育の国際化だけでなく参加する学生個人にとっても非常に意義のあることである。今回はこのような理由から、異文化コミュニケーション能力に焦点を当てることとした。

本研究で用いた手法は後述のとおりであるが、概略としては、①徳島大学が実施した短期語学研修（2004年から2005年に実施）に参加した14名の日本人学部学生に対し研修後にインタビューを行い、そのインタビュー結果を基に彼らの文化差に対する「内省度」を明らかにする、②同参加者に対し「異文化感受性質問紙」（IDI: Intercultural Development Inventory）（Bennett, Hammer & Wiseman, 2003）を実施し、研修前後における異文化コミュニケーション能力の変化を測定する、③上記2種類のデータを基に、参加者の文化的内省度がどのように異

文化コミュニケーション能力に影響を与えているのかを考察する、という手法で調査を行った。異文化コミュニケーション能力の発達には、個人の文化的世界観（Worldview）を自文化中心主義的枠組みから文化相対主義的な枠組みへと変容させることが求められ、その世界観の枠組みを変容させるには、文化差をただ単に体験するだけでなく、体験した文化差について内省することが求められる。そして、「短期語学研修で体験した文化差について参加者がどの程度内省しているのか」、「どの程度自らの文化的世界観を再構築しているのか」、という2つの視点から同語学研修を分析することで、現状における研修の効果と課題を明らかにすることとした。

大学を含む多くの教育機関が国際化への方策を模索している今、具体的な留学施策についての評価・検証を行うことは非常に重要な意味を持っている。今回の研究は、多くの教育機関が実施している短期語学研修を今後いかに発展させていくかという課題に対する基礎資料と基本的方向性を提示するものとして大きな価値を持つものと考える。

2. 研究の前提

2.1. 異文化感受性発達モデル（DMIS）

2.1.1. DMISの概要

Bennett（1993）は自らが提唱する「異文化感受性発達モデル（DMIS: Developmental Model of Intercultural Sensitivity）」において、異文化感受性と文化差に対する個人の世界観（Worldview Orientation）を同義的に捉えており、個人が様々な文化差を体験し自らの世界観をより複雑な体系へと再構築していくにつれて、文化差に対する認知・感情・行動面での反応もより多面的なものに変化していく（つまり異文化コミュニケーション能力が変化していく）と述べている。

同理論は世界観（ならびに感受性）の変化を発達的視点から捉えている点で非常に特徴的であり、具体的には以下の6段階を経て個人の文化的世界観（異文化感受性）自文化中心主知的段階から文化相対主義的段階へと発達するものであると解説している。

・自文化中心主義的段階

① 「違いの否定」　(Denial)
② 「違いからの防衛・逆転現象」　(Defense/Reversal)
③ 「違いの最小化」　(Minimization)

・文化相対主義的段階

④ 「違いの受容」　(Acceptance)
⑤ 「違いへの適応」　(Adaptation)
⑥ 「違いの統合」　(Integration)

各段階における特徴を以下に概説するが、各段階の詳細に関してはBennett (1993)、Hammer & Bennett（2002）ならびに坂田（2004）を参照してもらいたい。なお、各段階で提示している図1〜8は坂田（2004）によるものである。

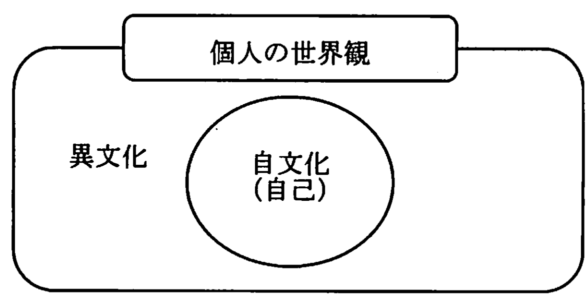
2.1.2. DMISにおける発達段階

2.1.2.1. 自文化中心主義的段階

・「違いの否定」（Denial）

この段階での世界観は基本的に自文化のみで構成されており、「我々 vs. その他」という漠然とした二元論的枠組みで構成されている。個別の文化差を無視し、異文化に対して大雑把で未分化な枠組みで捉える傾向があるため、文化差を無意味（無価値）な存在として位置づけ、異文化との関係を構築することには無関心であることが多い。

図 1: Denial



・「違いからの防衛・逆転現象」(Defense/Reversal)

自文化との文化差に気付きが芽生え、「我々 vs. 彼ら」というやや具体化された二元論的枠組みで世界観が構成されている段階である。「違いからの防衛」(Defense) では、自文化（もしくは自己）を異文化から防衛しようとするために、異文化を卑下したり自文化の優位性を必要以上に強調したりする傾向が見られるが、「逆転現象」（Reversal）では、本来所属していた自文化に対してよりも異文化に対して価値を置く傾向があるが故に、自文化を相対的に低いものとみなししたり、異文化の優位性を必要以上に強調したりする傾向が見られる。

図 2: Defense

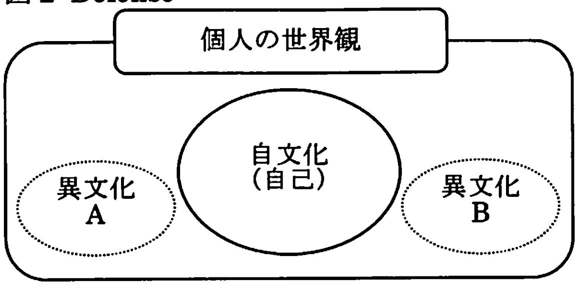
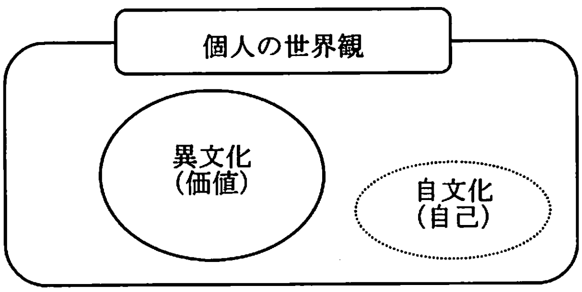


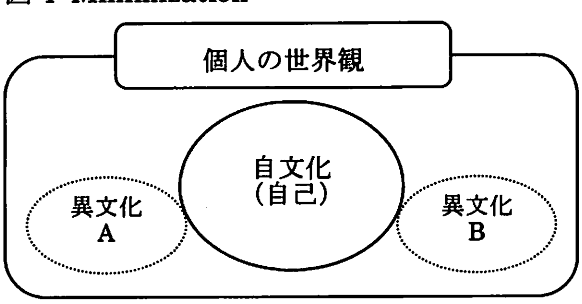
図 3: Reversal



・「違いの最小化」 (Minimization)

この段階における世界観は、依然として「我々 vs. 彼ら」という二元論的な枠組みで構成されているものの、自文化と異文化の間に人間性などの基本的共通性を見出し始めている点で特徴的である。異文化との共通点を強調するが故に、自分達と共通する点に関してはその価値を認めるが、そうでない点に関しては否定的な反応をする傾向が見られる。

図 4: Minimization

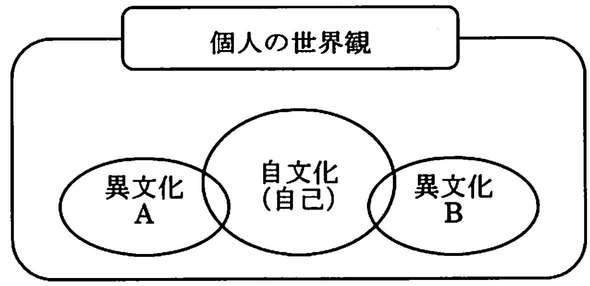


2.1.2.2. 文化相対主義的段階

・「違いの受容」 (Acceptance)

この段階での世界観は、「我々 vs. 彼ら」という二元論的な枠組みが緩やかに融合しはじめ、自文化と異文化の間に共通する部分が現れてくる点で特徴的である。「自文化のみならず異文化にもそれなりの意味付けをするようになり、お互いの文化を多様な文化の一つとして認識し始める」ようになり、異文化に対する興味・関心が高くなる傾向が見られる。積極的に異文化でのコミュニケーションパターンなどを学習するようになるが、あくまでも学習が中心であり、学習した内容を実際に運用できる段

図 5: Acceptance

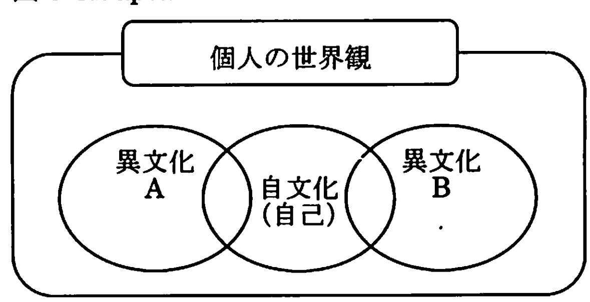


階ではない。

・「違いへの適応」 (Adaptation)

この段階での世界観は、自文化と異文化の融合が更に進むが故に、異文化といえども自己とは切り離せないようになっている点で特徴的である。この段階では、認知面で相手の立場からも文化差を意識的に定義できるようになることから、共感的な感情や行動面での意識的な適応が傾向として見られるようになる。しかしながら、これらの共感的感応や行動面での適応は、あくまでも意識的なものである点で次の「違いへの統合」(Integration) とは異なるところである。

図 6: Adaptation



・「違いの統合」 (Integration)

この段階での世界観は、自文化と異文化の融合が更に進行し、個人の中で新たな文化が創造されるという点で特徴的である。認知的には、自己にとって自文化・異文化は同等に重要なものであると捉え、より多文化的な枠組みで自己を定義する傾向にあることから、感情面では「どちらの文化に所属しているか分からない」(「閉じ込められた辺境性」: Encapsulated Marginality) といった反応や、「どの文化も自分の文化のような気がする」(「発展的辺境性: Constructive Marginality」) という反応を特徴的に見ることができる。自文化と異文化各々にお

ける適切な行動を無意識的に選択することができるという点で特徴的であるが、文化的世界観のなかで自己をどのように位置づけていくかが課題となる。

図 7: Encapsulated Marginality

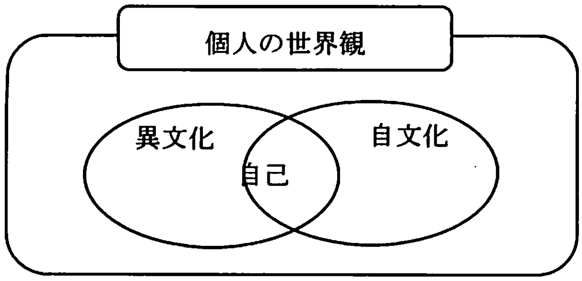
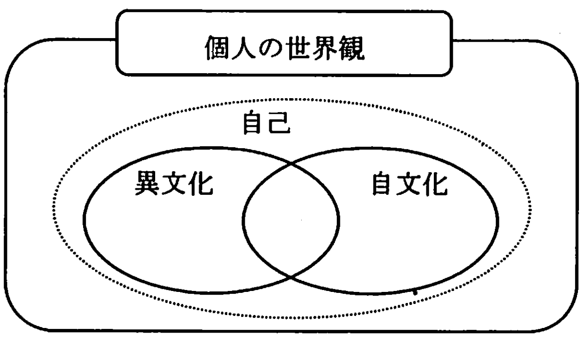


図 8: Constructive Marginality



2.2. 異文化感受性質問紙（IDI）

Hammer, Bennett & Wiseman（2003）が開発した異文化感受性質問紙（IDI: Intercultural Development Inventory）は、個人の異文化感受性レベルが DMIS のどの段階にあるのかを測定するために作成された質問紙である。今回の研究では 50 の質問項目から構成された IDI Version 2（日本語版）を用いるが、その妥当性および信頼性は非常に高く（Hammer, Bennett & Wiseman, 2003）、多くの研究で利用されており（Paige, 2003）、その応用範囲は非常に広いと思われる。

IDI のスケールは四重構造になっており、① Profile (PS)および Profile (DS)という 2 つの IDI スケール、②DD Scale、R Scale、M Scale、AA Scale、EM Scale という 5 つの Profile (DS)サブスケール、③サブスケールの詳細を示すクラスタースケール、④クラスタースケールの詳細を示す説明スケールが設定されている。各スケールの概要は参考資料 1 のとおりである。なお、各スケールの詳細については、坂田（2004）ならびに Hammer & Bennett（2002）、Hammer, Bennett & Wiseman（2003)を参照してもらいたい。

2.3. 異文化感受性と文化的内省

異文化感受性が文化差に対する個人の世界観（Worldview Orientation）と同義であり、個人が様々な文化差を体験し自らの世界観をより複雑な体系へと再構築していくにつれて、文化差に対する認知・感情・行動面での反応もより多面的なものとして発達していくということは先にも述べたとおりである。

異文化感受性（または、文化的世界観）を発達させていくためには文化差を体験し、そこから文化の多様さを学びとることが必要不可欠であるが、この学びは文化差を体験することによりなされるものであり、具体的には、①文化差を体験し、②体験した文化差について内省を行い、③文化差に対応する際の課題と対処方法を検討し、④検討した対処方法の検証を行う、というステップを繰り返すことで異文化に対する感受性が徐々に発達していくものと考えられる（津村, 1991）。

その中でも特に、文化差に対する内省は課題および対処方法の検討に大きく影響を与えるものであり、個人の文化的世界観を発達させる上で非常に重要な役割を担っていると思われる。たとえ文化差を体験したとしても、客観的で複眼的な視点から体験を内省することが出来なければ文化差を相対的に位置づけることは困難であり、結果として自文化中心主義的な世界観を基に課題や対処方法の検討を行ってしまう可能性が高いからである。

本稿での分析の方法については後述するが、今回の研究では以上のような理由から参加者の「文化的内省度」を中心にインタビューの分析を行うこととした。

3. 手法

3.1. 調査対象および調査方法

徳島大学が 2004 年から 2005 年にかけて実施した短期語学研修を対象に調査を実施した（学部学生 14 名：男性 2 名、女性 12 名）。参加者の年齢はいずれも 18 歳から 20 歳であり、研修以前に海外渡航を体験した参加者はいなかった。

語学研修はアメリカ、イギリスの大学付設語学研修施設にて実施され、アメリカは南イリノイ州立大学カーボンデール校付設語学研修施設（CESL: Center of English as Second Language）で 2004 年 8～9 月および 2005 年 2 月に各 5 週間、イギリスはウェールズ大学スウォンジー校付設語学研修施設（CALS: Centre of Applied Language Studies）で 2005 年 3 月に 4 週間実施された。

研修期間中各参加者は研修先大学近くのホ

ストファミリーに滞在し、CESL での研修では各ホストファミリーに 2 名、CALS の研修では各ホストファミリーに 1 名ずつ滞在した。

（表1 CESL, CALS 語学研修参加者一覧）

氏名	学年	性別	研修時期	研修先
OKB	3 年	女	2004 年 8 月	CESL
MSE	3 年	女		
YNO	2 年	男		
KAT	3 年	女		
TAG	2 年	男		
HAY	3 年	女		
MUR	3 年	女		
HMG	2 年	女	2005 年 2 月	
KWN	2 年	女		
AZM	2 年	女		
IKU	2 年	女		
MAR	2 年	女		
BDH	2 年	女	2005 年 3 月	CALS
MMS	2 年	女		

なお、各参加者に対し出発前オリエンテーションを数回開いたが、いずれもビザ取得、現地での学習内容、旅行日程などに関するものであり、異文化トレーニングに相当する事前研修は実施しなかった。

IDI およびインタビューに関しては、研修が始まる数日前に第 1 回目の IDI を、帰国して約 2〜3 週間後に第 2 回目の IDI とインタビューを実施した。インタビューでは、「研修中に印象に残ったこと」および「研修中に考えたこと」について自由に話しをしてもらうようにした。自由な発話を促すために、録音はせずメモを取ることで記録を行ったが、発話内容やその意図などについて誤りが無いことを確認するために、各インタビュー終了後参加者に作成したメモを見てもらい、必要であれば修正を行うようにした。

3.2. インタビューと IDI の分析について

インタビューの分析は、前述したように参加者の文化的内省度を中心に行ったが、具体的な方法としては、①表 2 に示す人物カテゴリーと体験カテゴリーを基に「誰と関わることで何を体験した（もしくは考えた）か」という枠組みで参加者の発話を整理し、②表 3 に示す内省度に基づき各発話を分類した上で、③人物カテゴリーを基に参加者の異文化接触範囲（「誰と関わったか」）を概観し、④体験カテゴリーを基に参加者の内省度（「何を体験し、どの程度考えたか」）を見ることとした。

（表 2 カテゴリー一覧）

人物カテゴリー	
Host F	ホストファミリー
地域	地域住民（主に一時的な接触）
自分	自分個人の直接体験や対象を具体的に特定しない個人的感想 （例） 「レストランでハンバーガーの大きさに驚いた」（参加者 OKB） 「外国人に対する恐怖感はなくなったと思う」（参加者 KWN）
クラス	クラスメート
徳大生	他の徳大生
学生	クラス以外の現地一般学生
先生	クラスの先生
友人	クラス外で知り合った友人
体験カテゴリー	
言葉と COM	言葉と COM スタイル
関係形成	人間関係形成に関わる体験
食習慣	食習慣の違い
生活スタイル	生活スタイルの違い
宗教	宗教の違い
観光	観光体験（景色や史跡の違い等も含む）
子育て	子育ての違い
娯楽	娯楽・余暇体験
人種	人種の違い
教授方法	教授方法の違い
買い物	買い物の方法に関する違い
文化・人生観	自分の文化・人生観の内省
服装	服装の違い
健康	健康管理に関する違い

（表 3 内省度尺度）

尺度	基準	発話例
高	違いへの対応に関する文化相対主義的観点からの感想や、これからの対応姿勢に関する発話	「色々な英語があり、色々な文化があることに気付いた」（参加者 MUR）
中	出来事や文化差に対する感想に相当する発話	「教会がフリーの朝食を出すことに感心した」（参加者 YNO）
低	出来事や文化差の記述に相当する発話	「少人数で多くの国から学びに来ていた」（参加者 MSD）

なお、IDI に関しては専用のソフトウェアーを用いて分析を行った。

4. 結果および考察

4.1. インタビュー結果

4.1.1. 参加者の異文化接触範囲

紙面の都合上、結果を参考資料 2 に示す。

同資料の人物カテゴリーを基に参加者の異文化接触範囲を見てみると、「ホストファミリー（Host F）」に関する発話が 874 件中 278 件（31.8%）と最も多く、次いで「地域住民」との一時的な接触（153 件, 17.5%）、「自分」（114 件, 13.0%）、「クラスメート」（108 件, 12.4%）、同行した徳島大学の学生「（徳大生）」（79 件, 9.0%）、クラス以外の現地一般学生「（学生）」（59 件, 6.8%）、研修先の「先生」（46 件, 5.3%）、現地で知り合った「（友人）」（37 件, 4.2%）の順で発話件数が分布していた。

坂田（2004）は、同大学の学生に対して実施した異文化体験セルフレポートの結果を基に、異文化体験が殆ど無い日本人大学生の異文化接触が「総じて日本文化の枠内で体験された表面的なもの」であったと報告しているが、今回の参加者はその結果と比較すると、よりリアルな異文化体験をしていることが分かる。

坂田（2004）が実施した異文化体験セルフレポートでは、①一週間程度の修学旅行や家族旅行（「旅行/研修」）を通した異文化接触、②「英語授業」での ALT との接触、③日本における「日常」での一時的異文化接触が全体の 83.8%（253 件中 212 件）を占めており、日本文化という枠組みの中で異文化体験をしている傾向が強く表れていた。たとえ修学旅行や家族旅行などで異文化を直接体験していたとしても、旅行中は日本人同級生や家族が常に同行していると考えられることから、それらの異文化体験は基本的には日本における日常の延長であり、日本文化の枠内で異文化との差異を定義してしまう可能性を秘めていると思われるからである。

参考資料 2 を基に今回の参加者の異文化接触範囲を見た場合、「自分」および「徳大生」を含む日本人との接触が 193 件（22.0%）となっている一方で、現地に滞在する人達との接触が 681 件（78.0%）と圧倒的に多くなっており、今回の研修は参加者が異文化と直接交流する機会を提供したという点ではかなりの効果があったと思われる。

しかしながら、現地に滞在する人達との接触に注目してみると、①ホストファミリー（278 件, 31.8%）、クラスメート（108 件, 12.4%）、研修先の先生（46 件, 5.3%）が全体の 49.5%を占めており、ホストファミリーやクラスメートなどの固定された人物との接触が異文化との主たる交流の場となっており、②地域住民との一時的な接触（153 件, 17.5%）、クラス以外の現地一般学生（59 件, 6.8%）や現地で知り合った友人（37 件, 4.2%）が全体の 28.5.0%となっていることから、固定された人物以外との交流は芽生え始めた段階であると推測される。

ここまで今回の短期海外語学研修における参加者の異文化接触範囲について述べてきたが、最終的には、①短期海外語学研修を通して直接異文化と交流する機会が増えているのもの、②ホストファミリーやクラスメートなどの比較的固定された人物との接触が主たる交流の場となっており、その他の人物との交流は芽生え始めた段階にある、という 2 点にその特徴を集約することができるであろう。

4.1.2. 参加者の文化的内省度

次に、参考資料 2 に示す体験カテゴリーを基に、参加者の文化的内省度について概観してみることにする。

同資料を見ると、内省度「高」と判断された発話は全体の 6.8%（59/874 件）に留まっており、参加者の文化差に対する内省度が全体的にそれ程高いとは言えないことが伺える。多くの発話（600/874 件、68.6%）は内省度「中」に位置づけられ、参加者が文化差に直面した際に感じた感情や感想を述べているもの（例えば、「店員さんがフレンドリーなのでうれしかった」（参加者 HMG）や「黒人の名前を覚えるのが難しいと感じた」（参加者 TAG））であることから、本研修の参加者が体験した具体的違いを内省し、その違いを新たな視点から見つめるような枠組みを形成しているとは考えにくいと思われる。

一方、内省度「高」と分類された発話のみに注目すると、全発話（59 件）中 37 件（62.7%）が「言葉と COM」に分布しており、他の体験カテゴリーには殆ど分布していないことが分かる。今回の参加者が英語学習のために本研修に参加しており、英語能力の向上に対して比較的興味・感心を持っていたと思われることや、外国語能力およびコミュニケーションスタイルの違いに対する適応は異文化で生活を始めるその日から眼前の課題として参加者に迫ってくるものであることを考えれば、「言葉と COM」に分類された体験は参加者にとって敏感に反応しやすく、かつ非常にインパクトのある部類に属するものであったと想定される。その

結果、これらの体験は研修後も参加者の記憶に鮮明な形で保持されることとなり、他の体験カテゴリーよりも優先的に内省の対象となったものと思われる。

また、上記の結果を「異文化適応」という観点から見てみると、適応のごく初期の段階（この場合は最初の約1ヶ月目）においては「言葉とCOM」に代表される英語や英語コミュニケーションに関する体験を基点として徐々に文化的内省が深化していく可能性を示唆していると考えられる。今回の参加者だけでなく日本人の多くが英語に対して非常に大きな関心を持っていること（津田, 1990）、ならびに英語や英語コミュニケーションにまつわる課題は英語圏で生活を始めるその日から重要な課題となり得ることを考えれば、文化的内省が「言葉とCOM」に関連するものから徐々に深化していくことは非常に納得のいくところであろう。

ここまで参加者の異文化体験に対する内省度を中心にインタビュー結果を概観してきたが、まとめてみると、①今回の短期海外語学研修を通して参加者は様々な文化差を体験してきたようであるが、文化差に対する参加者の内省度は「違いに対して何かを感じた」段階であり、その違いを新たな視点から見つめるような段階には達していないと思われる、②違いに対する内省は、「言葉とコミュニケーション」という参加者が敏感に反応しやすい体験についての内省を基点として徐々に深まっていくと考えられる、という2点に集約できるであろう。

4.2. IDI結果と異文化感受性の変化

次に、研修前後のIDI結果（参考資料3）について見てみることにする。

Profile (DS)に示される参加者のDMISレベルを研修の前後で比較すると、研修前では75.92ポイント、研修後では80.11ポイントとなっており、得点上多少の変化が見られるものの、DMISレベルを示すDimensionは共に「違いからの防衛」（Defense）の段階に留まっていることから、参加者の世界観には研修前後で殆ど変化が無いということが分かる。

次に、参加者のDMISレベルに変化が見られなかった原因を、同資料中のWORLDVIEW PROFILEに示される5つのサブスケール（DD Scale, R Scale, M Scale, AA Scale, EM Scale）から見てみることにする。

サブスケール全体を見ると、DD Scaleが「過渡的状態」（In Transition）から「解決済み」（Resolved）へと伸びていることから、「違いの拒否」（Denial）および「違いからの防衛」（Defense）に関わる事項については問題が無いと判断できるが、その他のサブスケールはいずれも「過渡的状態」（In Transition）の中で推移していることから、感受性発達上何らかの課題があることが分かる。

次に、「過渡的状態」（In Transition）と判断された4つのサブスケール（R Scale, M Scale, AA Scale, EM Scale）を研修前後で比較すると、AA Scaleで0.42ポイントの伸びを確認することができるが、感受性の発達という観点から結果を見た場合、AA Scaleの基礎となるR ScaleとM Scaleが各々0.02ポイント、0.19ポイント下がっていることから、AA Scaleの伸びを支える基礎的なレベル（この場合はR ScaleとM Scale）において解決すべき課題があることを示している。

言い換えれば、AA Scaleに対応する「違いの受容」（Acceptance）および「違いへの適応」（Adaptation）の伸びは、必ずしも本当の意味で参加者が文化差を受容し、相対的立場から文化差を定義できるようになったというわけではなく、むしろ、「こうありたい」、「こうなりたい」という参加者の期待や希望を表したものであり、実際にはその基礎となる「逆転現象」（Reversal）や「違いの最小化」（Minimization）のレベルで解決すべき課題がある段階にとどまっているものと解釈できる。これらの理由から、研修後のDMISレベルを「違いからの防衛・逆転現象」（Defense/Reversal）に留めている原因は、R ScaleとM Scaleでの伸びが見られないことによるものであると結論付けることができる。

ここまでProfile (DS)と5つのサブスケールの結果を基に研修前後の変化を見てきたが、結果として、①参加者の異文化に対する基本的な世界観「違いからの防衛・逆転現象」（Defense/Reversal）には変化が無く、その原因としては、②DD Scaleでは研修の効果が確認できても、③R ScaleとM Scaleで研修の効果が無かったことが原因と考えられる、という3点を挙げることができると思われる。

以降、今回の短期海外語学研修の効果と課題を明らかにするために、DD Scale, R Scale, M Scaleの結果を中心に考察を行うことにする。

4.3. 短期語学研修の効果と課題

4.3.1. 短期語学研修の効果

【DD Scaleと短期語学研修の効果】

参考資料4中のDD Scaleを見るとDenial ClusterおよびDefense Clusterにおけるすべての項目で研修後の得点が伸びており（研修前:3.57、研修後：3.89）、特に異文化に対する回避度を

示す Avoidance of Interaction with Cultural Difference と異文化からの防衛度を示す Defense Cluster において比較的高い伸びを確認することができる（研修前：3.93、研修後：4.45）。両スケールの伸びが意味することは、最終的には「異文化とコミュニケーションが行えるようになった」、「異文化とのコミュニケーションにある程度の自信をもって臨むことが出来るようになった」ということに集約されると思われるが、今回の短期研修はこの点に関しては十分な効果があったと思われる。

この原因を先のインタビュー結果から見てみると、「言葉と COM」における内省度の高さが重要なカギになっていると思われる。「言葉と COM」における内省度の高さは、言い換えれば研修中に参加者が体験した英語力や英語コミュニケーションに関する課題を客観的で複眼的視点から見つめ直す枠組みが形成されはじめてきたことを意味するものであり、例えば「自分の英語でも結構通じるんだな」（参加者 BDH）、「自分の発音でも大丈夫なんだ」（参加者 OKB）という発話に見られるように、自らの日本人的英語を多様な英語の一つとして複眼的視点から正当に評価し始めたことを意味するものである。

そして、その結果、「時々クラスで積極的に発言できるようになってきた」（参加者 MSE）や「ホストファミリーや友達と英語で話すのはもどかしいが、話したいという気持ちが強くなってきた」（参加者 IKU）に見られる自己の英語力向上や英語コミュニケーション時の態度向上が参加者の中に芽生え始め、「異文化とコミュニケーションが行えるようになった」、「異文化とのコミュニケーションにある程度の自信をもって臨むことが出来るようになった」というポジティブな印象と自信を形成したものと考えられる。

4.3.2.　短期語学研修の課題

【R Scale と欧米崇拝主義的世界観】

参考資料 5 を見ると、R Scale には研修前後で殆ど変化が無く（研修前：3.15、研修後：3.13）、研修後も依然として逆転現象的な世界観を基に文化差を定義する傾向にあることが伺える。

坂田（2004）は、実質的異文化体験が殆どない日本人の場合、「英語」を軸に世界を二元化し、非英語圏文化よりも英語圏文化を優位に評価する傾向が見られ、その背景には欧米文化崇拝主義に代表される逆転現象的世界観が存在していると解説しているが、今回の参加者が 1 ヶ月程度であったとしても実際に異文化を体験していることを考えれば、上記の主張が今回の参加者に完全に当てはまるものではないことは確かであろう。

しかしながら、①参加者の異文化接触範囲がホストファミリーやクラスメートなどに限定されていること、②インタビュー結果におけるほとんどの体験カテゴリーで内省度「中」と判断された発話が圧倒的に多くなっており、全体的には「文化差に対し何かを感じた」レベルで参加者の文化的内省が留まっていることを考えれば、様々な人たちとの出会いを通して客観的・複眼的視点から文化差を見つめ直すような枠組みは本研修を通してはあまり形成されなかったものと思われる。そして、その結果、参加者が研修前に獲得していたと思われる欧米崇拝主義的で逆転現象的世界観が研修中・後も保持されたものと推測される。

例えば「（ホストファミリー先のアメリカ人の子供と比べて）自分の英語力の無さに危機感を感じ、このまま日本人が英語を話せないようだったらそのうちアメリカに占領されてしまうという危機感を感じた」という参加者 KTY の発話を見てみると、「日本人はあまり英語が話せない」ことがこの発話の前提となっており、その状況が改善されなければ（つまり日本人の英語力が向上しなければ）、英語力において優位に立つアメリカに「占領されてしまう」と考えていることが伺える。そして、今回の参加者が比較的限定された人間関係の中で生活していたことを考えれば、例えば「国際社会における英語の優位性」などについて多様な人たちの意見を基に複眼的視点から客観的に判断するのではなく、むしろ自らが研修前に獲得していたと思われる逆転現象的な世界観を基に文化差を定義していた可能性が高いと思われる。

同様の世界観は、例えば、「他国の学生は自分の意見をストレートに、そして表情豊かに話すことができるので、すごいと思った」（参加者 BDH）、「クラスメートがよく話しかけてくるので、（日本人よりも）やさしいなぁと感じた」（参加者 HYS）や「（日本人ではありえないことだが）見知らぬ人にもにこやかに挨拶をしてくるので好感を持った」（参加者 KTY）などの発話にも見出すことができる。これらの発話の裏にも「日本人は自分の意見をストレートに、そして表情豊かに表現することが無い」、それに「日本人は初対面の人に話しかけたり、にこやかに挨拶をしたりすることが無い」という想定が前提として存在すると思われるが、参加者の全体的な異文化接触範囲が限られていたことを考えれば、例えば多様な人との関わりから得られた経験・知識を基に「アメリカ人の

中にも日本人と同じように意見をストレートに言えない人がいる」といった可能性を考えるよりも、むしろ欧米崇拝主義的な枠組みを基に欧米的なコミュニケーションスタイルに対し「すごい」、「やさしい」、「好感を持った」という評価を行った可能性が高いと考えられる。

しかしながら、R Scale に関連する発話は上記のような英語力や欧米的コミュニケーションスタイルに関連するものだけではない。インタビューでの発話を見てみると、例えば、「アメリカでは多くの家庭で中国から養子を迎えていることに驚いたが、色んな人種がいるアメリカだからこそできるんだろうなぁと感心した。しかし、その一方で、日本で中国から養子を向かえるのは出来ないだろうなぁと思った」（参加者 OKB：「子育て」に分類）や、「休日の使い方が日本と異なっており、アメリカ人の方が休日を自分のために使っていると感じ、日本も見習うべきだと思った」（参加者 YNO：「生活スタイル」に分類）といった発話の中にも逆転現象の特徴を見出すことができると思われる。上記の例では、参加者 OKB、YNO が「養子を迎えるアメリカ家庭」 vs. 「養子を迎えようとしない日本の家庭」、「休日を自分のために使うアメリカ人」 vs. 「休日を自分のために使わない日本人」という二元論的で逆転現象的な枠組みを基に日米の文化差を定義していることは明らかであり、多様な人との関わりを通して例えば「アメリカ人の中にも養子に反対する人もいるかもしれない」といった観点から見ているわけではないと思われる。

これらの発話例を総合的に見てみると、今回の研修参加者が「言葉と COM」に代表される英語や英語コミュニケーションに関する文化差だけでなく、生活スタイルや子育て観などの広範囲な文化差に対しても逆転現象的な枠組みを基に定義を行っていることが分かる。今回の研修参加者が研修に参加する以前から欧米崇拝主義的な価値観から大きな影響を受けていたであろうことは彼らが同研修に自主的に参加したことから見ても明らかであると思われるが、参加者がその欧米崇拝主義的価値観を幅広い文化差に適用し、各々の文化差に対し欧米的価値観（この場合はアメリカの価値観）を「優」とする形で定義したことにより、上記のような逆転現象的発話例が出現したものと思われる。そして、今回の参加者に見られた逆転現象的評価は、彼らの文化的内省度がそれ程深化しておらず、多様な人々との関わりを通して形成された客観的・複眼的視点から文化差を見つめ直す枠組み（つまり文化相対主義的世界観）が十分に形成されていないことによるところが大きいと考えられるのである。

【M Scale に見る「隔たり感」】

参考資料 6 を見ると研修後の M Scale は 0.19 ポイント低下（研修前：2.67、研修後：2.48）しており、その原因が人間としての共通性に関する Similarity Cluster の低下によるものであることが確認できる。この結果を発達的側面から見た場合、M Scale（もしくは Similarity Cluster）の基礎となる DD Scale と R Scale の中でも、特に R Scale が研修後も「過渡的状態」となっていることが根本的な原因となっていると判断できる。

Similarity Cluster の低下が意味することは、最終的には「異文化との隔たり感が増した」ということであると思われるが、この隔たり感は、①R Scale に見られる欧米崇拝主義で逆転現象的な世界観が広範囲な事象に適用されたこと、ならびに②参加者の異文化接触範囲が比較的限定されており、多様な視点からの内省が行われていないことに起因するものと考えられる。

例えば「ホストファミリーと一緒にミサに出席したが、皆が賛美歌を大声で歌っているのを見て「すごいなぁ…」と感じた」（参加者 MUR）という発話例を取り上げてみると、日本における宗教的儀礼（例えば法事）とアメリカの教会におけるミサを比較した上で、アメリカのミサに対し「すごい」という評価を与えていることが分かる。アメリカのミサで皆が賛美歌を歌っている姿にある種の感動を覚え、アメリカのミサに対し優位性を感じたようであるが、その一方で教会の宗教的儀礼やアメリカ人の宗教観に対して大きな隔たりを感じており、「皆が賛美歌を大声で歌っている」ことに対し「自分はその中には入っていけないなぁ…」と感じていることが伺える。

この心理的・感情的隔たり感は、異文化との共通性を見出すための仮説を形成することを困難なものにしてしまう可能性を有しており、事実、参加者 MUR の場合を見ても、客観的な視点から双方の宗教的儀礼の違いを内省し、例えば「日本の法事もアメリカのミサも魂の救済や平安を求めているものであり、日本の法事は「静けさ」の中に、アメリカのミサは「華やかさ」の中に魂の救済や平安を見出そうとしているのではないか」などの仮説を形成できずにいる状態にあると考えられる。結果として、参加者 MUR の場合、日米の宗教的儀礼の根底にある共通性（例えば、「魂の救済」や「魂の平安」）を見いだせないでいるのではと推測されるが、

ここで多様な人たちとの日常的な関わりを通して、例えば「アメリカのミサにも色々あって、地区によってはとても静かなものもある」ということが分かれば、さほど隔たり感を感じることなく、もう少し違った形での仮説形成が可能であったと思われる。

参加者の異文化接触範囲が比較的限定されており、文化的な内省度も全体的にそれ程高くないことは前に示したとおりであるが、これらの傾向は多様な人たちとの関わりを通して文化的差を客観的・相対的視点から再定義するプロセスが十分に確立されていない可能性を示唆するものであり、自文化中心主義的で主観的な視点から文化的違いを定義する傾向が研修中・研修後も依然として保持されていることを意味するものである。

その自文化中心主義的で主観的な視点は参加者が研修前に獲得した欧米崇拝主義に代表される二元論的で逆転現象的な世界観に大きく影響されたものであり、参加者が研修中に体験した様々な文化差に対する内省を十分に行わなかった（もしくは行えなかった）ことが原因となり、その二元論的で逆転現象的な世界観を研修先での文化差に対し広範囲に適用し、文化差を評価してしまったものと考えられる。そして、その結果、人間としての共通性を認め、文化差を相対主義的観点から再定義するというよりも、かえって文化差や異文化との「隔たり感」が強調されてしまったが故に、人間としての共通性を見出す仮説を形成することができないでいる状態にあるのではと推測されるのである。

5. より効果的な短期語学研修を目指して

今回の研究結果を基に現在展開している短期語学研修の効果および課題を整理してみると、

① 参加者が自らの英語を使って異文化とコミュニケーションを行うことに自信を持ち始めているという点では十分な効果が確認された、

② 研修先で接触する人がホストファミリーやクラスメートなどに限定されていたことから、多様な人との関わりを基に文化差を客観的・複眼的な視点から内省する機会が少なかった

③ 参加者の文化的内省度がそれほど高くはなく、研修前に獲得していた欧米崇拝的世界観を研修先での様々な異文化体験に適用することで意味付け・評価を行っている可能性があり、結果として異文化との「隔たり感」が強調され、人間としての共通性を見いだす仮説を作り上げていく段階にまでは至っていないと思われる

という3点に集約できるであろう。

今後、同研修を基礎的異文化コミュニケーション能力の育成にも効果が期待できるようにアップグレードするには、上記②、③に対応するための施策を盛り込む必要があると思われる。

上記②に示した「多様な人との関わり」については、語学研修だけでなく、例えば学外でのインターンシップ活動に参加させるようなプログラムを開発することで対応が可能かと思われる。

語学研修とインターンシップ活動を組み合わせた短期研修プログラムはこれまでにも数多く開発されているようだが、中でもアメリカ、ワシントン州にある非営利団体 iLeap が提供するプログラムは非常に効果が期待できると思われる。通常のインターンシップ活動は、どちらかと言うと「研修参加者をインターン先に派遣するだけ」というケースが多いようだが、iLeap が提供するプログラム（Social Innovation in Seattle）では、語学研修以外にもインターンシップ活動に特化した授業をプログラム内に設定しており、インターンシップ先で体験した様々な出来事や課題などを授業で協議することが出来るようになっている。つまり、「ただ単にインターンシップ先に派遣する」だけでなく、授業およびインターンシップ先で多様な人たちと関わることを通して学びを提供できるシステムとなっている点で非常に高く評価出来ると思われる。

一方、上記③に示した「文化的内省度ならびに欧米崇拝主義的世界観」に関しては、例えば事前に異文化トレーニングなどを実施することである程度の対応が可能かと思われる。

坂田（2005）は、大学生を対象とした異文化トレーニングの効果について IDI を基に検証しているが、結果として、全体的な異文化感受性レベルが「違いからの防衛・逆転現象」（Defense/Reversal）から「違いの最小化」（Minimization）へと伸びており、IDI の R-Scale に見られる欧米崇拝主義的な世界観もかなり改善したと報告している。この結果を基に考えれば、研修前に異文化トレーニングを実施したとしても参加者が欧米崇拝主義的な世界観を保持したまま研修に参加する可能性は否めないが、全体的な文化的世界観（または異文化感受性）を「違いの最小化」（Minimization）まで発達させた状態で研修に参加させることが

可能になることから、「異文化との隔たり感」から生じる影響はかなり軽減されるものと期待できるであろう。

6. 本研究における課題

まず、「IDI を短期研修の効果測定に用いることの妥当性」を挙げることができる。Bennett（1993）も述べているように、異文化感受性の発達は非常に時間がかかるものであり、かつ長期間にわたる直接的異文化接触がなければ異文化感受生はなかなか発達しないものである。無論、今回のような短期研修の効果を測定するために IDI が不適切であると述べている文献は今のところ無いが、IDI が異文化感受性の発達を測定するために作られていること、ならびに異文化感受性の発達には長期間にわたる異文化接触が必要であることを考えれば、今回のような短期研修の効果を測定するために IDI が妥当であるかどうか、疑問が残るところである。

また、実施したインタビューに関しても課題が残るものとなっている。今回は、参加者の自由な発言を促すために録音をあえて行わなかったが、分析の際に細かなニュアンスが抜け落ちてしまった可能性は否めない。同時に、内省度の分類基準が不明確なものとなっており、発話によっては分類が難しいものもあった。以後の研究では改善する必要があると思われる。

引用文献

Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Hammer M. R., &. B. (2002). *The Intercultral Development Inventory: Manual.* Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.

Hammer, M. R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, *27* (4), 421-443.

Paige, M. (2003). The Intercultural Development Inventory: A Critical Review of the Research Literature. *Journal of Intercultural Communication*, *6*, 53-61.

国立大学協会. (2007). 「留学制度の改善に向けて」. 参照日: 2009 年 1 月 16 日, 参照先: http://www.janu.jp/active/txt6-2/ryuugaku.pdf

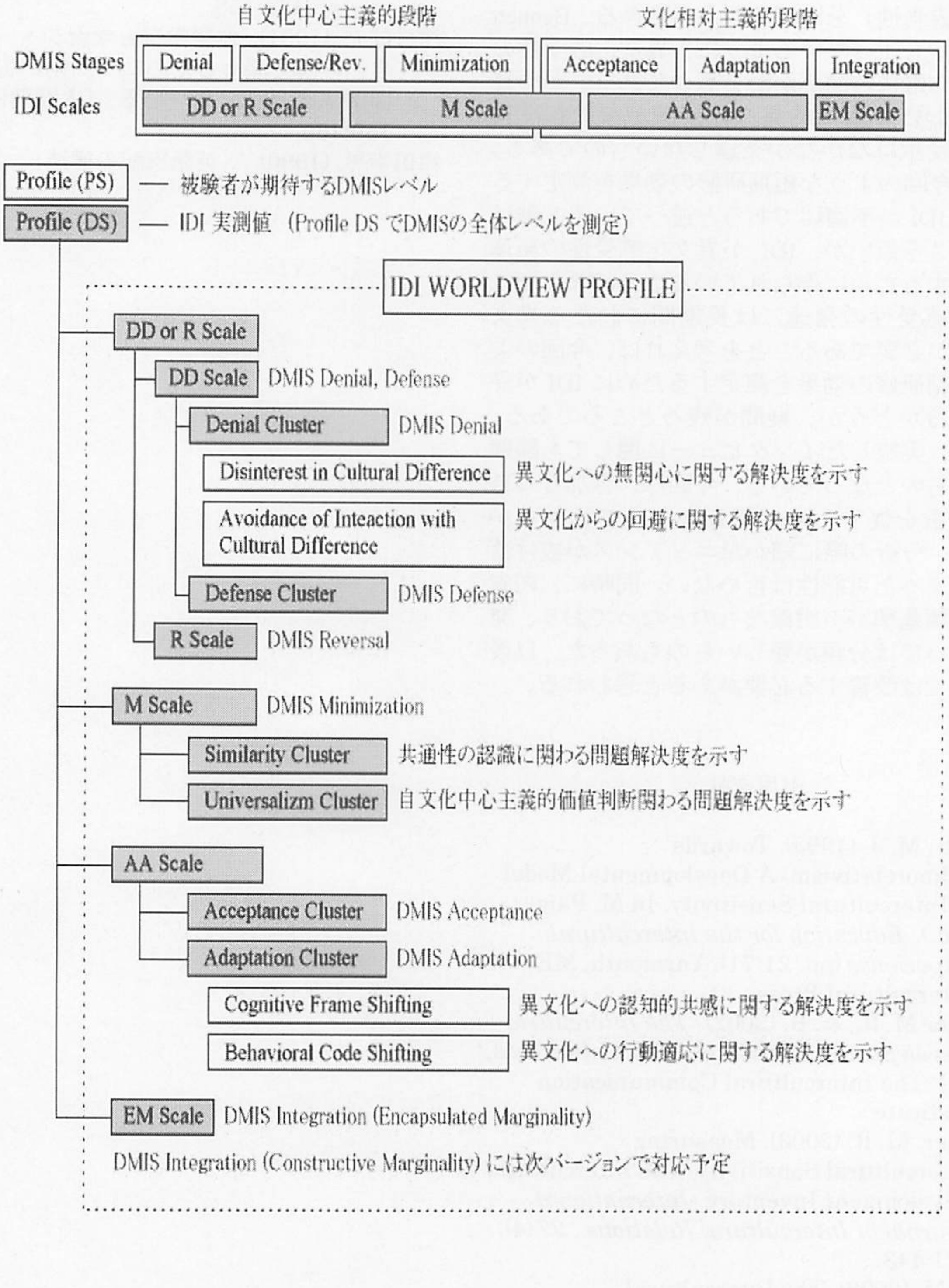
坂田浩. (2005). 異文化発達質問紙（IDI）を用いた多様性トレーニングの検証. 徳島大学留学生センター 「紀要」(2), 1-18.

坂田浩. (2004). 日本人大学の異文化感受性レベルに関する一考察. 「異文化コミュニケーション」, 137-158.

津村俊充. (1991). 体験学習と学習ジャーナルー自己理解を深めるためにー. 南山短期大学人間関係研究センター紀要 「人間関係」(8), 159-166.

津田幸男. (1990). 「英語支配の構造」. 第三書館.

（参考資料 1：IDI 尺度一覧）



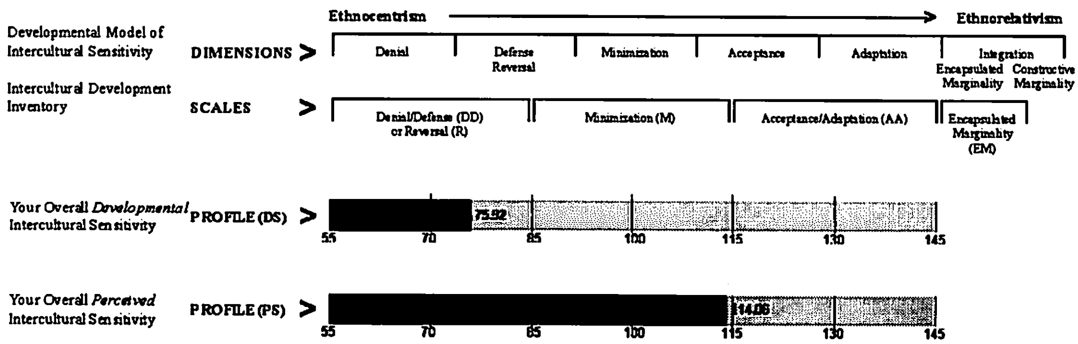
（参考資料２：インタビュー結果）

体験カテゴリー	内省	人物カテゴリー								計		%
		Host F	地域	自分	クラス	徳大生	学生	先生	友人			
言葉とCOM	高	5	6	19	7	0	0	0	0	37		
	中	31	47	29	33	3	17	1	5	166	211	24.1%
	低	1	0	1	1	0	5	0	0	8		
人間関係形成	高	1	0	0	0	0	0	0	2	3		
	中	37	9	5	25	11	2	7	4	100	159	18.2%
	低	13	3	2	7	12	4	1	14	56		
食習慣	高	1	0	0	0	0	0	0	1	2		
	中	69	4	5	2	3	1	1	2	87	114	13.0%
	低	17	2	0	0	4	0	1	1	25		
生活スタイル	高	2	0	1	0	0	1	0	0	4		
	中	36	25	10	5	3	4	3	1	87	109	12.5%
	低	4	6	2	2	0	2	2	0	18		
宗教	高	0	0	0	1	0	1	0	0	2		
	中	11	28	2	2	0	10	0	0	53	75	8.6%
	低	4	10	0	0	0	3	0	3	20		
観光	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	3	1	4	3	7	0	0	0	18	32	3.7%
	低	0	4	2	2	5	0	0	1	14		
子育て	高	1	0	0	1	0	0	1	0	3		
	中	16	0	0	3	0	0	7	0	26	31	3.5%
	低	2	0	0	0	0	0	0	0	2		
娯楽	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	3.3%
	低	15	0	0	0	14	0	0	0	29		
その他	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	1	1	9	1	0	2	0	0	14	29	3.3%
	低	1	0	6	0	7	1	0	0	15		
人種	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	0	1	0	6	0	4	0	0	11	22	2.5%
	低	0	5	0	6	0	0	0	0	11		
教授方法	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	0	0	0	0	0	0	16	0	16	21	2.4%
	低	0	0	0	0	0	0	5	0	5		
買い物	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	1	0	7	0	7	0	0	0	15	18	2.1%
	低	0	0	2	0	1	0	0	0	3		
文化・人生観	高	1	0	2	1	0	1	0	3	8		
	中	0	0	2	0	0	1	0	0	3	11	1.3%
	低	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
服装	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	1	1	1	0	0	0	0	0	3	8	0.9%
	低	2	0	1	0	2	0	0	0	5		
健康	高	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	中	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0.6%
	低	1	0	2	0	0	0	1	0	4		
計	高	11	6	22	10	0	3	1	6	59	6.8%	
	中	207	117	74	80	34	41	35	12	600	68.6%	
	低	60	30	18	18	45	15	10	19	215	24.6%	
	総計	278	153	114	108	79	59	46	37	874	100.0%	
		31.8%	17.5%	13.0%	12.4%	9.0%	6.8%	5.3%	4.2%	100.0%		

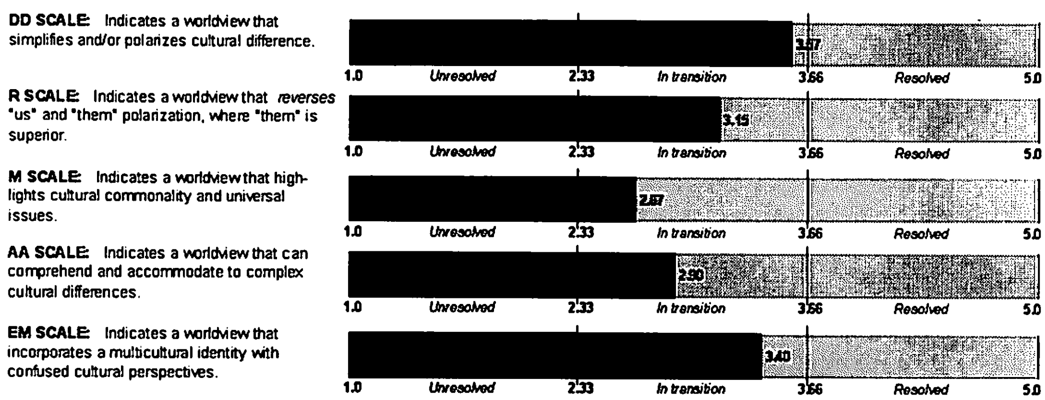
（参考資料 3：IDI 結果）

研修前 IDI 結果

INTERCULTURAL SENSITIVITY

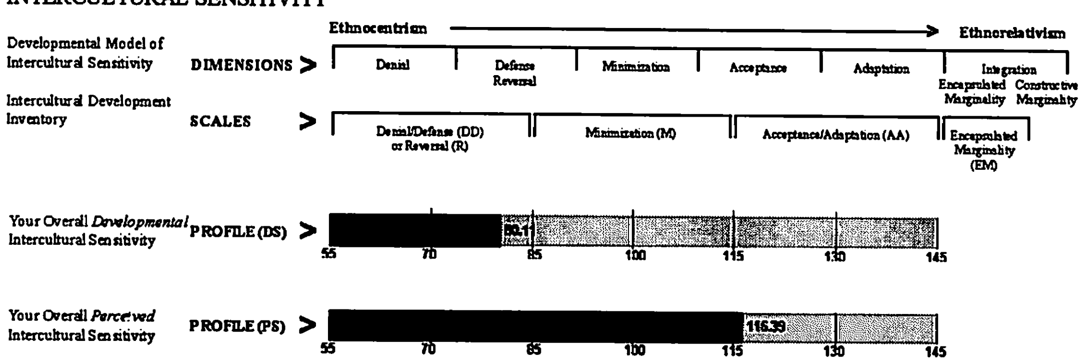


WORLDVIEW PROFILE

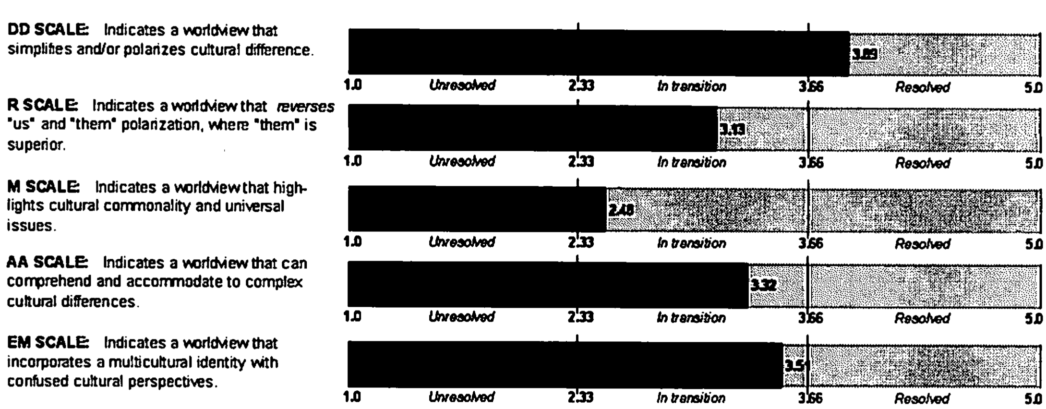


研修後 IDI 結果

INTERCULTURAL SENSITIVITY



WORLDVIEW PROFILE



（参考資料4：DD Scale）

研修前 DD Scale

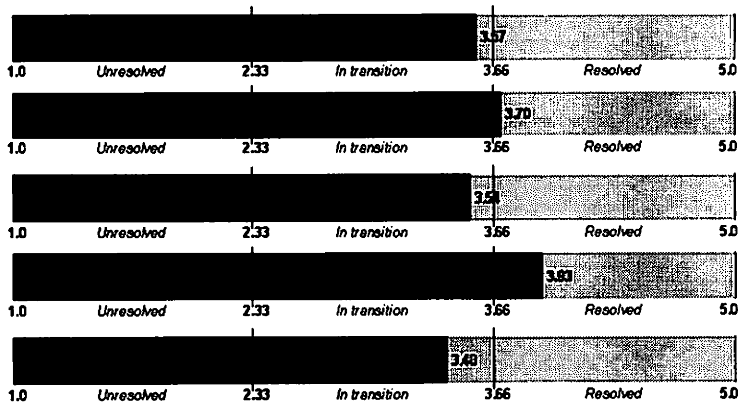
DD SCALE: Indicates a worldview that simplifies and/or polarizes cultural difference.

DENIAL CLUSTER: tendency to withdraw from cultural difference.

- Disinterest in cultural difference.

- Avoidance of interaction with cultural difference.

DEFENSE CLUSTER: tendency to view the world in terms of "us and them," where "us" is superior.



研修後 DD Scale

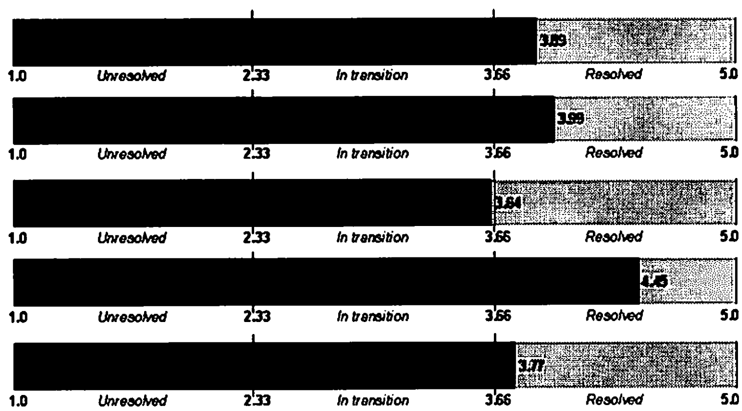
DD SCALE: Indicates a worldview that simplifies and/or polarizes cultural difference.

DENIAL CLUSTER: tendency to withdraw from cultural difference.

- Disinterest in cultural difference.

- Avoidance of interaction with cultural difference.

DEFENSE CLUSTER: tendency to view the world in terms of "us and them," where "us" is superior.



（参考資料5：R Scale）

研修前 R Scale

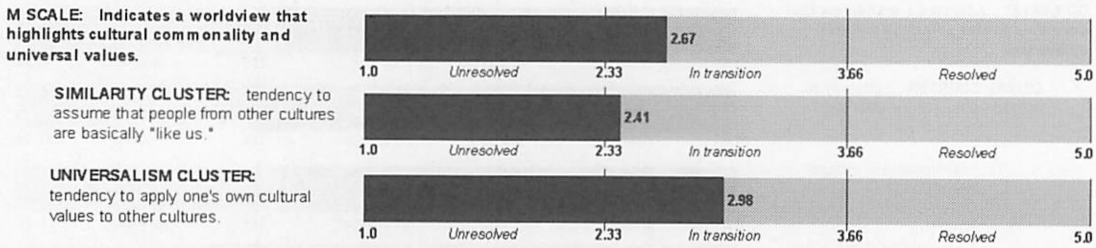
R SCALE: Indicates a worldview that *reverses* "us" and "them" polarization, where "them" is superior.

研修後 R Scale

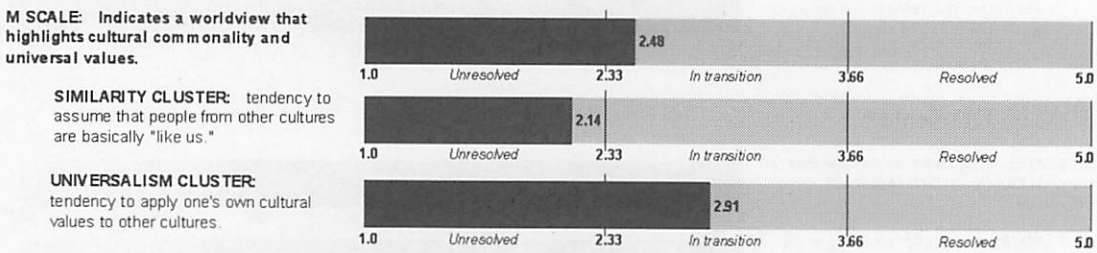
R SCALE: Indicates a worldview that *reverses* "us" and "them" polarization, where "them" is superior.

（参考資料６：M Scale）

研修前 M Scale



研修後 M Scale



美術館の鑑賞支援プログラムとの連携
―美術作品を通した学習の可能性―

竹内利夫・Gehrtz 三隅友子・橋本智
Toshio Takeuchi・Tomoko Gehrtz-Misumi・Satoshi Hashimoto
徳島県立近代美術館・徳島大学国際センター・徳島大学国際センター

要旨：2008 年徳島県立近代美術館と徳島大学国際センターは美術館を拠点とし、互いの案を出し合い連携した教育活動を企画そして実施した。地域において、芸術作品の保護と芸術に関わる教育活動を通して、生涯教育の実践を担う美術館の存在がある一方、大学は、地域に根ざし水準の高い研究と教育を推進する存在である。その中で、国際センターは留学生の日本語教育と留学生及び地域の人々の異文化理解教育の実践という二つの役割を果たさなければならない。この徳島という同じ地域に位置する両機関が、協力連携しそれぞれの教育目標を達成することを試みた。活動を進める上で、気づいた点を内省することを中心に、大学が地域の機関と今後協力して地域の国際化を含めた異文化理解教育の場となりうるかを考えるものである。

キーワード：美術鑑賞、日本語教育、生涯教育、異文化理解教育、国際交流

はじめに

徳島大学国際センターは、地域の様々な機関と協力連携し、日本語教育及び地域の国際化を目標とした異文化理解教育の活動を行っている。今年度は、美術館からの呼びかけをいただき、互いの目的をすり合わせながらの話し合いを持った結果、美術館という場で美術作品を学習素材とし、外国人日本語学習者と日本人学生そして地域の日本人が日本語を使って交流する活動が実現できた。本稿は、初めてのこの試みを美術館そして大学といったそれぞれの立場から振り返り、互いの目的目標が達成できたのか、連携することによる効果は何だったのか、そして今後どのような連携が図れるかを考察するものである。

1. 美術館の鑑賞支援プログラム

本実践は日本語学習の題材として美術鑑賞を取り入れた。その内容は、徳島県立近代美術館の通常の鑑賞支援プログラムをそのまま援用し、または独自のワークシートを作成し使用した。通常の単なる施設案内や日本文化の紹介といった役割に縛られず、美術鑑賞を中心とする活動が実施できた。学芸員としては挑戦的なことであり、自分自身も学習者としていくつもの学びを体験するものであった。

1.1.　プログラムについて

まず美術鑑賞に対する考え方について理解を求めておきたい。絵の鑑賞というと、解説文やビデオを通して知識を求める学習をイメージする人は少なくないだろう。そうした活動であれば、留学生と支援者らはもっぱら知識の受け渡しに従事することになる。けれども本実践においては、美術に関する知識の受け渡しはほとんど問題にされない。代わりに、各人にその絵がどう見えているかを確かめ合う活動が主となる。これはここで取り組んでいるプログラムが作品学習を主眼とするものではなく、絵を見る方法や態度の体験的な学習を重視するためである。

徳島県立近代美術館では来館者と作品の橋渡しをするための様々な層に向けた催しを行っており、特に学校教育との連携活動にも力を入れている。学校から来館した子どもたち、あるいは休日に訪れた子どもたちのために用意されているのが、今回使用した「こどもワークシート」である。特別展や所蔵作品展の会期ごとに作成しており、ひとりで展覧会を見て歩く手がかりとなるような、平易なクイズやうながしが掲載されている。美術館現場ではセルフガイドと呼ばれることも多いツールである(註 1)。今回のシートは、例えば図示された絵を探して、描かれた季節を言い当てたり、その根拠として登場人物の持ち物に目を向けたり、といった内容である。広い展示室の中から歩いて絵を探し、その絵の中にクイズに答えるための根拠を探す活動の中から、絵を観察して、その観察をもとに描かれた世界の読み取りが進むよううながされる。このような平易な練習問題をきっかけとして、鑑賞になじみのない来館者でもひとりで絵を見て歩くことに親近感と達成感を体験することが当館のこどもワークシートのねらいである。

また「鑑賞遊び」と名付けているプログラムにも取り組んだ。これは学校で使いやすい教材として当館が研究開発を続けている「鑑賞シート」のシリーズに含まれるもので、伝統的な遊びのルールにヒントを得て柔軟な学習行動と支援をねらう考え方である。今回行ったのは、美術作品をカルタの絵札に見立てて読み札を作り、当てっこをする「シーがる・た」のプログラムである（註 2）。

美術鑑賞の学習には様々な目標と方法を設定することが可能であり、必ずしも一様ではない。しかし、ここで取り組んだワークシートと鑑賞遊びのいずれにも共通するのは、自分の力で絵や美術館を楽しむ体験をうながすという考え方である。つまり美術を知ることが目的ではなく、自分の見方・感じ方を確かめることに重きをおく。この点が本実践の連携の鍵であると見ているので、理解を求めたいと考える。

1.2. 連携の考え方

本実践のワークシートやカルタなどの支援は、自分の力で絵や美術館を楽しむ体験をうながすという目的から、作品学習型ではなく体験方法のオリエンテーション型のプログラムとなっている。またその体験方法は、専門的な批評技法を習うよりも、自分なりに鑑賞を進める体験に重きをおいていることが特徴である。具体的には、自分の人生経験や資質に基づいて、その絵に対する感じ方や考え方を確認したり、それを仲間と交流したりする活動が行われる。ここに日本語教育との連携の可能性を見ている。

その観点について述べる。まず、これらのプログラムの要点は、自分の考えていること（考えつつあること）を話す／表すことにつきる。

そして、美術作品の特性として、語りつくせないあいまいさがある。何かを説明した挿絵や新聞記事などと違って、絵画は画家の世界観が一つにまとめあげられた手作りの視界である。その個性的でなぞめいた性格が、一般に美術は難しいと思われがちな原因になっていると言えるのだが、実はそこにメリットがある。

つまり、どう見えても「良い」とは言わないにしても、どう見えても仕方がないということである。資質や能力の異なる者同士が、対等にリラックスして、自分の考えていることを話し合えるような懐の深さを本来美術は持っている。ここに、発話の意欲と、互いに耳を傾け合う態度をうながす可能性がある。よくある名画解説のように、絵の正解を教え込むタイプの活動であれば、あいまいさは不満の種となることも多いのだが、鑑賞者の側の体験や気づきに目を向けた活動にあっては、それは利点ともなる。そのことを私はこれまでカルタなど鑑賞遊びの実践を通して実感してきた。

一般論として美術は非言語コミュニケーションである。そこから多文化理解の素材ないし媒体として美術をとらえる先行研究もある。けれども本実践の着眼点は、むしろ美術の伝わりにくさ、説明しづらさに寄り添うものであると考えている。それは作品と出会う人たちの側の、個々の事情、背景に寄り添う性格も持っている。このことが、第二の言語とアイデンティティを獲得しようとする人たち当人とその支援側の双方に、これが体験する意味のある活動だと考える理由である。

1.3. カルタの実例から

実際にどのような鑑賞の内容となるのか、留学生が書いた「シーがる・た」の実例を挙げてみよう。

A　疲れたわ　少し休憩しようか

B　自然を愛するひとがとりとはなとはなしている

Aはバイオリンから手を放した女性の様子を描写している。画面やタイトルには、演奏をやめようとしているのか始めようとしているのか、決定的な証拠はなく、「疲れた」というのは鑑賞者の想像である。では想像だから奇想天外なのかといえばそうともいえない。とりたててドラマティックな情景描写ではないにしても、きりりとした顔つきや物腰から、少なくとも笑いこけたり眠ったりしているのではない、何かふと考えにふけっている

図1　A
河井清一
休み日の朝
1955 年
徳島県立近代美術館蔵

ような雰囲気が読み取れるだろう。絵に描かれているのはそこまでである。その先を疲れたと読むか、まだまだやる気に満ちていると読むかは、どちらとも解釈できる幅の範囲内なのである。

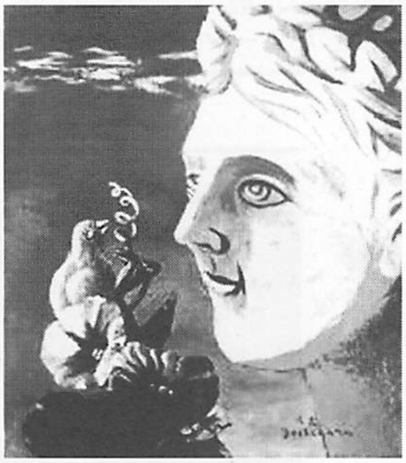


図2　B
吉原治良
彫刻と花鳥
1931 年
徳島県立近代美術館蔵

Bは花鳥とあわせて大きく描かれた人の顔から、愛するという態度を読み取っている。これもどこにも証拠のある話ではなく想像である。しかも作品は「彫刻と花鳥」と題されており、画家の意図として人の顔は彫像であると推測できる。実際、髪の様子から見ても、美術教室によく置かれている石膏デッサン用の類であろう。とはいえ、彫像も花鳥も写実的に精密描写されているわけではない。青空を背景に花鳥と向き合い、ほほえむような目つきと口もと、そのような絵柄だけから判断すれば、彫像を擬人化した演出にも見える。リラックスして寄り添っているようなストーリーを読み取ることが一概に法外であるとも言えないのである。

ここで絵の解釈の妥当性を論じるわけではない。絵を見る行為は、正解を決めたり、隠された謎を解いたりといったこととは限らないということに注目したいのである。「疲れた」も「愛する」も画中に根拠を見つけることのできるフィクションである。だからこそ他者と当てっこをすることができる。正解してもらえた時には考えを認めてもらえてうれしいし、正解することができなかった場合も、互いの考えを交流することはやはり楽しい。自分に見えたものを認め合いながらの活動だからである。

これらは美術鑑賞の活動としてそう難しいことではない。事前の予習や、とりたてて美術の知識などを活用するわけでもない。では低級な活動なのだろうか。自分が言葉を知らぬ国へ留学し、大学での知り合いと一緒に美術館へ行き、名を聞いたこともない画家の絵を前にした場面を想像してみよう。「疲れた」や「愛する」という言葉が出るだろうか。あえて外国語会話の話題やスピーチにするほどでもない、自分がものを見ながら考えている途中のことを率直にこぼし合う、そうした交流がカルタでは生まれる。母国の近しい友人や家族との間でようやく当たり前となる言葉であるとはいえないだろうか。それらの言葉を使ってみたいと思い、誤りを恐れることなく使いこなし、留学先の人々と交流することができる、そういう場面がここにあったと考えている。

2. 実践報告

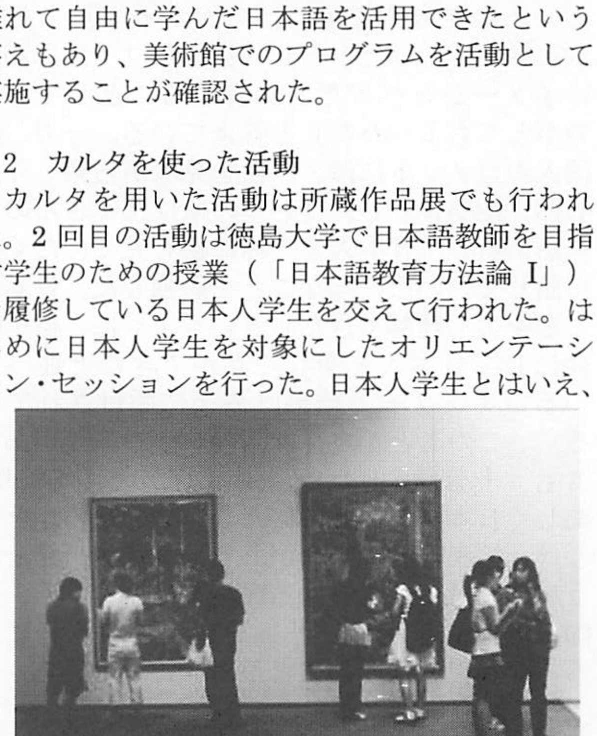
2008年4月に県立近代美術館の学芸員の竹内と徳島大学国際センター教員の三隅、橋本がミーティングを行い、プログラムの方向性及び実施について話し合い以下の実践を行った。

2.1　すごろくを使った活動

5月 30 日に国際センターの日本語研修生 4 名が美術館の「大正ロマン昭和モダン」展に行き、小学生向けに作られた「すごろく」を使って鑑賞した。日本語プログラムの一つとして行われたため、まず日本語研修の授業の中で交通アクセスの方法や場所の確認をした。実際の鑑賞は 2 時間半程度を用いて、研修学生（中国からの留学生、日本語レベルは初級）と地域サポーター3 名および竹内学芸員がペアとなって行った。事後のアンケートでは学生、サポーターから非常に好意的な反応が得られた。学生からは、クラスでの授業から離れて自由に学んだ日本語を活用できたという答えもあり、美術館でのプログラムを活動として実施することが確認された。

2.2　カルタを使った活動

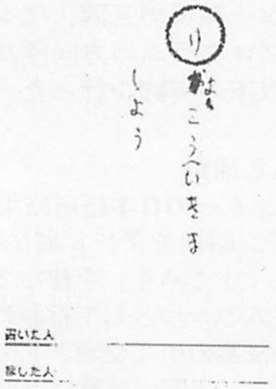
カルタを用いた活動は所蔵作品展でも行われた。2 回目の活動は徳島大学で日本語教師を目指す学生のための授業（「日本語教育方法論 I」）を履修している日本人学生を交えて行われた。はじめに日本人学生を対象にしたオリエンテーション・セッションを行った。日本人学生とはいえ、



ほとんどの学生が美術館に行ったことがない、あるいは行ったとしても美術の鑑賞の仕方がよくわからないという状況であった。それで日本人学生自身に美術、そして美術館に興味を持ってもらい、絵画を通してどのように外国人とコミュニケーションを取れるのかを考えてもらった。ここでは実際にカルタを作り、彼らがまず活動を体験してみた。

7月19日には上記の日本人学生、日本語研修コース履修学生4名と徳島大学に在籍している留学生とその家族14名（子ども2名を含む）で「カルタ－絵を見て伝え合おう」という活動を行った。

2008年7月19日　「カルタ」活動



カルタの例

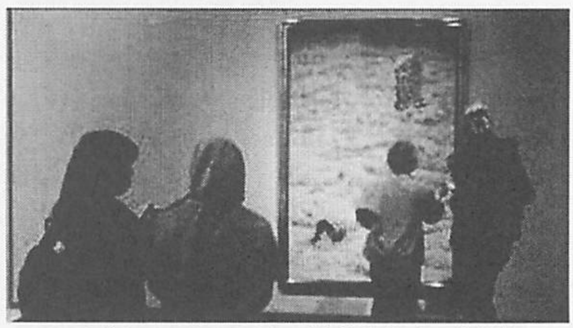
日本語を母語としない人が書き、それをみながらペアで絵を探す

活動後のアンケートを見ると、日本人、外国人ともに非常に好意的な反応が見られる。日本人学生からは、ペアワークがうまくいった理由について、「絵を通して会話が広がるから。いろいろな見方や表現の仕方があって話もそこから弾んでいけたから」「自分だけでは思わないイメージをペアだと共有することができたのがとてもよかった」と答えている。一方、外国人のコメントには、「絵を見ながら楽しく話した。絵が良いし、ひとつの絵にたくさんの意味がある」「日本人と一緒に絵を見て、たくさん話して、いろいろなことを勉強した。日本のことをよく理解できた」というように、絵を媒介にして日本人と楽しく話ができたと述べている（アンケート結果は最後に添付されている）。このことから、言語のレベルに差があっても、十分コミュニケーションが図れており、楽しく日本語で話せていたことがわかる。とりわけ、絵画という媒介があり、また美術館という教室とはかなり異なる環境では、日本人、外国人ともに言語のバリアを超えて日本語による「会話」を楽しむことができたといえる。

2.3　カルタを作成した活動

2008年11月18日に第3回目の活動を行った。今回は、徳島大学の「日本語教育演習」を履修している2名の日本人学生と指導している教員が事前にワークシートを作る形で行った。これは、対象となる日本語学習者のレベルがまだ初級であり、県立近代美術館で用意されていたプリントでは難しすぎるということでカスタマイズしたワークシートを作成することにした。

ワークシートの例



2008年11月18日　特別展での活動

今回の活動に参加したのは、日本語研修コースの学生10名、日本語教育演習を履修している日本人学生2名、地域サポーター7名、および竹内学芸員であった。アンケートの結果からは、ワークシートの質問に答えながら絵を見て会話をしたのでやりやすかったという意見があった。一方、質問がワークシートに書かれているため、それにとらわれてしまい、質問の内容の理解とそれに対する答え方に重点が移ってしまい、文法の説明をするペアも見受けられた。この活動の本来の目的は絵画を媒介として日本語で話す、というものであったのに、今回は絵よりも質問と答えに気をとられ、活動を計画した側の意図が伝わらなかった。絵を通してコミュニケーションを促すために、どのような手立てが効果的なのかを考えるよい機会となった。

3. 連携を通して（学芸員の立場から）

筆者の一人である竹内は学芸員としてこれまで「シーがる・た」を小学校低学年から中・高生、大学生、保護者など様々な層に実践してきた。そこでは年齢や、美術鑑賞の経験や資質が異なる者同士でも、お互いの見方に発見や驚きを抱いて、共感的に交流できるこのプログラムの効果を実感してきた。そのことは今回の実践においてもやはり納得させられた。年齢や能力を越えて交流することができたのと同様に、言葉の力に差のある者同士においても期待した交流活動が生まれたのである。

このたびの新たな活動を通して、美術鑑賞の支援の場でのコミュニケーションの問題について改めて考えさせられた。私は学芸員として来館者に向けて作品解説を話したり、掲示パネル用に説明文を書いたりする立場にあるが、そこでのコミュニケーションの質の問題に悩まざるを得ない。そこでは知識を必要とするタイプの利用者に向けて最大公約数的な情報提供を行うことが基本となるのだが、言うまでもなく来館者のニーズや資質は多様であり、せめて初心者と熟練者双方への配慮を盛り込むことや、全ての人に展示意図を理解してもらうための最低限の情報を適切に示すことで精一杯である。そうした観点から少しでもコミュニケーションの質を問い直すことが、私が美術鑑賞の研究に取り組む動機ともなっている。

美術鑑賞が難しいという一般の声を聞くことは多い。奇抜な近代や現代の美術作品を前に途方に暮れる来館者の発言や態度からは疎外感が伝わってくる。多様な価値観を様々な方法で表す美術の世界は、いわばそれ自体が多文化の世界ともいえる。一元的な情報の受け渡しに陥りがちな美術館のコミュニケーションを解きほぐす可能性を、この連携活動に見出せるような気がしている。

3.1　気づき

自身が学習者のパートナーとして本実践に参加したことで経験したことを記しておきたい。

この活動のきっかけは元々別のところにあった。2008年度の特別展「アメリカ版画の今」の開催に向けて、これまでにない催しの企画を三隅教授に持ちかけた。多元文化の国といってよいアメリカの美術を紹介するにあたって、日本人ではない人の視点を取り入れて作品を観覧するという催しを考えた。学芸員の視点から多文化を語るのではたかが知れている。実際に日本人とは異なる文化背景を持つ人の見方を、硬直した美術館の語りに加えたいと考えたのである。結果は、あっさりと不発に終わった。私は留学生など海外の人を紹介してもらおうともくろんでいたのだが、留学生にせよ就労者にせよ事情も資質も様々である。日本人に向けて多文化を啓蒙する外国人といったイメージは、それ自体が依然私の生み出した外国人のステレオタイプでしかなかったのである。もし運よく期待したような人材に出会えたとしても、同じ誤解に自ら直面することになったと思われる。

その代わりに、日頃の鑑賞支援プログラムを活かしてみることになった。これまでの互いの活動を知り合ってみると連携の可能性が随所に感じられた。わからないと思える異文化への関わり方を学ぶ点において、両者に共通する要素は多々あるのではないだろうか。

第一回目の活動日に、ワークシートを使ったペア活動に自身もサポーター役として参加した。これも三隅教授の提案である。活動を初めてすぐ自分の奇妙な行動に気がついた。うまく伝え合えない事柄や単語を、下手な英語に翻訳しようとやっきになっているのである。相手のわかる日本語で説明し切れないことを、英語なら伝えることができるだろうか。私が英訳しようとしていたことは、分かり合うべきことではなく、私から伝えておきたいこと、知っておいてもらいたいことだった。その上で私は自分の考えを述べようとしていたように思う。これは対話ではない。これまで鑑賞者との対等なコミュニケーションを心がけてきたつもりの自分が、圧倒的な知識を背景とした力関係の中で語る存在でしかないことを痛感した体験であった。そして、自分の日本語の力とてたいしたものではないこともよく実感された。教えたり与えたりするのではなく、一緒に確かめたい気運の高まった事柄について、それがどんな小さなことでも（あなたの国にスダレはあるか？）、力を合わせて共通理解が進んだ体験は初めてのものだった。支援という立場への大きな気づきを、留学生とのペア活動は私に体験させてくれたのである。

もう一つのエピソードは、非常に苦しい思い出である。また別の展覧会で、ある留学生とペア活動をすることになった。ワークシートによる観覧が主な活動目標だったが、和気あいあいと絵について話し合う雰囲気が生まれることはなかった。サポーター役の私の力不足がもち

ろん大きな原因なのだが、相方の様子を見て気付いたことがある。ワークシートの設問や作品鑑賞など、活動の対象自体に関心がなかなか高まらないのである。といって、学習意欲の低い人ではない。そうではなく、設問の日本語を完璧に理解すること、さらに画中の事物をまず全て日本語の単語に翻訳すること、そこにこだわって進めないのである。何事かを自在に考えたり述べたりするために、全ての単語と文法を用意してからでなければ人と話すどころではない、そんな気持ちが痛いほどわかるように思えた。自分が海外へ旅した時はそう感じるからだ。ところが興味深いのは、ワークシートの活動を苦しみながら終えて、別の展示室を一緒に散策していた時に、その人は作品に関するコメントをぽつりぽつりと話してくれたのである。男が宙に浮いて撃ちのめされたかに見える様子を描いた作品（ロバート・ロンゴ「無題」）を見て、「この人は撃たれたのか」と質問してきたり、軍服を来た人々を描いた作品（山下菊二「わたしと鳥と音楽と」）を見て、「これは兵士だ、何をしているのだろう」と話しかけてきたりした。その留学生は戦乱が身近な地域から来た人だった。

カルタのような表現的な鑑賞活動においては、本人が意識することなく生活体験や内面が反映することが多い。そうした背景があるから絵を語ることができるとも言える。私のペアの留学生は日本語学習の本当に初歩のところで苦しんでいる様子だったが、そのような人にも分析的な設問で構成された教材よりは、絵に鏡を見るカルタのような表現活動はむしろ有用ではないかと感じているが、このことは反省とともに今後の課題として忘れないようにしたい。

4． 連携を通して（大学の立場から）

4.1 日本語教育の視点

参加した日本語学習者は、2008年度の研修コース春・秋期研修生14名（初級）と広く全学から募集した14名の計28名である。教室での日本語学習とは違い、学習した表現や語彙を駆使して、本当に言いたいこと聞きたいことを伝え合っている様子が確認できた。

「美術館で日本人と作品について話す」という活動に至る前に、学習者は徳島駅に集合し、文化の森行きのバスに乗り、乗り換えて美術館へ行かなければならない。そこで、初めて出会う地域の人とペアになって、二人で美術館を歩いて「作品を探す」「作品についてのクイズに答える」「作品が何を表現しようとしているのかを考える」ことを行った。

教室内で行う地域サポーターとの会話練習とは、全く違った緊張感が学習者にあったと思われる。それは、教室内では困ったときに助け舟を出してくれる教師が常にいること、そして教科書の表現を練習することが前提になっているからである。そうではない、美術館という空間の中で美術作品を前に日本人と協力して達成しなければならない課題（タスク）が与えられるという感覚である。

しかし、美術作品を前に感想を言うことが強いられているのではなく、すごろくやカルタを使って自分の知っている日本語を日本人に伝えてみる、そして伝わるかどうかを確認するという作業の繰り返しであることに気づいたときから、実にのびのびとこのタスクに取り組んでいる様子も観察できた。

さらに、日本人とのやり取りの中で、難しい表現を使うことも、簡単な語彙で何とか「子どもすごろく」の内容を確認するといったように、学習者のレベルに合わせた活動が行われた。それは、活動後のアンケートにあった満足度から確認できた。

4.2 異文化理解教育の視点

参加した地域サポーターの感想もおおむね満足を得られている。しかし、数二人の方から伺ったことは、例えば第一回の活動は竹久夢二を中心とした作品展であったが、サポーターは竹久夢二について、外国人学習者に説明する、あるいは知識をあたえなければならないと思っていた人がいたことである。こちらの意図としては、一つの美術作品を日本人として見て、何を感じるかどう思うかを学習者に伝えてほしいこと、そして学習者からは彼らの感想や思いを彼らが話せるレベルで最後まで聞き取ってほしいということであった。活動後たくさん調べて、勉強した話を聞いて、こちらの意図を伝えたとき、「ああそうだったんですか、ほっとしました」の声が聞かれた。

作品についての知識を獲得してほしいのならば、その人が理解できる言語での資料を渡しして、作品を鑑賞するだけでその目的が果たせるであろう。しかし、こちらの目的はそうではないのである。美術作品という作家のメッセージを一人の日本人としてどう受け止めるのか、さらに外国人としてどう受け止めるのか、それらを交換すること、その結果互いに何が生まれるのかを確認してほしいということなのであ

る。

一つの作品を通して、同じ感覚を抱くという共感の場合はことに喜びを分かち合えるだろうし、異なる感覚の場合は、どうしてそう感じるのかという相手の価値観を認めるという作業が始まると信じる。

特に前節 3.1 気づきに書かれた内容は、異文化理解における「気づき」以外の何ものでもないだろう。

5. 今後の展望 むすびにかえて

以上のように、今年度の活動は初めてのことであったが、互いの目指したものに歩み寄れ、成果があったように思える。

初回の打ち合わせの際、美術館の竹内学芸員から美術館の様々な取り組みを紹介された。その時、さらに子供を対象にしたワークシートを見せてもらったのだが、前述の美術に対する例えば作品や作家の知識ではなく、この作品に対峙する「私」が何を感じるか、すなわち体験を重んじていることに驚いた。これまでもっていた美術に対する価値観や美術教育に対する偏った見方があったことに気がついたのである。

「すごろくシート」の設問を一つ一つ見て、その子供対象ゆえ平易なことばで、そして美術館全体を楽しめるようなクイズやタスクが並べられていた。日本人と留学生がペアになって協力し、課題を解いていくことに関心を持った。

第一回の活動を実施する前に、5 月の連休に筆者の一人である三隅は、パートナーとペアになって、約 90 分をかけてこのすごろくシートに取り組んだ。ドイツ人のパートーナーは日本の文化や美術に対しての関心は深く、関西を中心に多くの美術館訪問を趣味としている。すごろくを使った活動に関しては、あまり興味を示していなかった。しかし、全ての課題（クイズもあれば絵と同じポーズをしてみようというものも）を二人で終えたあとの感想は、いつもは見過ごしてしまうような、また気にもとめない方法で絵を見るという別の視点が与えられ、いいようもない満足があったことである。この感覚を学習者と日本人に是非味わってほしいこと、そこから何が生まれるのかを見極めたいというのが、今回の連携のもう一つのきっかけになったといえる。

今回の活動に関わった留学生、地域パートナーそして著者の 3 人をはじめとする美術館、大学の関係者は、関わりあうことで様々な気づきを得た。

互いの役割を確認し、さらにアイデアを出し合って今後も連携した教育活動を実践していきたい。

（註 1）「こどもワークシート」は、学校教育との連携を担当している当館の森芳功専門学芸員を中心に、各展覧会の担当者も参加して作成しているもの。このシートや学校鑑賞の支援において、自分の力で鑑賞する体験のうながしを重視する方針も、森が主導し実践を広めてきたものである。

（註 2）「鑑賞シート」は教員、大学の研究者、学芸員がチームで取り組んでいる研究会「鑑賞教育推進プロジェクト」において開発しているもので、私もこのメンバーである。「鑑賞遊び」のプログラム「シーがる・た」は濱口由美教諭が開発した授業案で、もともとはアメリカの彫刻家シーガルの作品をもとにカルタの絵札と読み札を作る活動として考案された。その後、濱口教諭と筆者が美術館の展示作品を絵札にする活動を繰り返し実践してきた。その汎用性の高さから、様々な層での実践を展開している。

参考資料
アンケート結果
２００８年７月１９日
「カルタ－絵を通して伝え合おう」

<u>日本人学生</u>

１． ペアの活動はうまく行きましたか。

① 大変うまく行った １０
ちゃんとコミュニケーションが取れていたと思う。すぐに絵を見つけることができたから。絵を通して会話が広がるから。いろいろな見方や表現の仕方があって話もそこから弾んでいけたから。自分だけでは思わないイメージをペアだと共有することができたのがとてもよかった。絵を通してお互いの意見をたくさんしゃべれたから。いつも美術は難しいものだと思っていたのに、今日の活動でそうではないと思った。一緒に話し合いながら絵を見るのが楽しかった。何とか伝わったと思う。意見交換がスムーズにできたから。 いっぱい話せたから。楽しみながらできたので、和やかに進んだから。
② 普通 0
③ うまく行かなかった 0

２． 今日の活動は全体的にどうでしたか。

① 大変楽しかった １０
また新しい外国の人と知り合えて、いっぱい話せたのでよかった。留学生とたくさん話をすることができたから。絵に対して新たな発見を留学生がして

いたり、とらえ方が自分と違っていたので楽しかった。いろいろな国出身の人と話し合えるのは、本当によい活動になる。留学生の方と交流できたから。相手の人も楽しそうにしてくれていたから。留学生と話しながら絵を見るのがすごくよかった。絵に対する見方が人それぞれで面白かった。日本語を伝える難しさを実感した。面白かったから。みんな喜んでいたから。絵を通じてたくさん話すことができたから。絵を介することで、目的が一緒なので、お互い協力できたので。

② 普通　　　0

③ 全然楽しくなかった　0

3．　これからの活動のためにアドバイス、意見等、自由にお書きください。

もっと頻繁に今日のようなことを行ってくれたら、内容の詰まった活動ができると思う。

今日みたいに何か共通するものを通して会話したり、活動できる機会があればいいと思う。

同じような機会がまたあればいいと思う。

カルタだけでなく、美術館のパンフレットを共同で作るなど、いろいろなバリエーションがあってほしい。

絵だけでなく、博物館でも同じことができるなと思った。

こんな活動がずっと続けられたらいいなと思った。

こういう活動をどんどんしてほしいとも思った。

同じ作品について３枚書いたら、何か違う心境になるかもしれない。

留学生が書いたカルタをまわしてみてもいいと思った。

いろんな人が参加できるといいと思った。

<u>留学生</u>

1．　ペアの活動はうまく行きましたか。

① 大変うまく行った　　１０

日本人学生の説明がよくわかった。

絵を見ながら楽しく話した。絵が良いし、ひとつの絵にたくさんの意味がある。

日本人と一緒に絵を見て、たくさん話して、いろいろなことを勉強した。日本のことをよく理解できた。

うまい絵がたくさんある。ペアのゲームが面白かった。

いいパートナーを見つけた。いろいろお世話になった。

文化の大変が面白かった。

日本人がやさしく説明してくれたので、すぐわかった。よかった。

みんなと一緒にたくさんおしゃべりができたし、展示の絵も面白かった。

たくさん日本語を話した。そしてたくさん面白い絵を見た。

② 普通　　　0

③ うまく行かなかった　0

2．　今日の活動は全体的にどうでしたか。

① 大変楽しかった　　１０

絵も見たし、日本語でも話したし、楽しかった。

楽しかった。

みんなと一緒に絵を見て、とても楽しかった。

いろいろな絵を見た。うれしい！

有意義な活動だった。時間の配分もよかった。

人によって絵を見ることが違う。いろいろな意見を話すことが面白かった。

クイズが面白いので、楽しかった。

時間が十分あった。

② 普通　　　0

③ 全然楽しくなかった　0

3．　これからの活動のためにアドバイス、意見等、自由にお書きください。

時間が長いほうがいい。

もっと自由に絵を見るなら、もっと良いと思う。

日本の伝統活動にもっと参加したい。日本の風習をもっと知りたい。

カルタのゲームをしたので、みんなよく絵を見てよかったと思う。

絵があまり多くなくて残念でした。

この活動で日本語の練習ができました。よかったです。

徳島大学における留学生の就職支援プログラム
―アジア人財資金構想事業―

大石寧子・遠藤かおり・石田愛
徳島大学国際センター

徳島大学は、この春より「アジア人財資金構想高度実践留学生事業」に参加し、本コースの共通カリキュラムを元に授業を展開している。しかし従来のクラスとは異なり、本コースは参加学生の日本語能力差をはじめ専門分野や学年の違い等いろいろな問題が存在している。そこで徳島大学では、これらの「違い」を埋めるべく、いくつかのアプローチを試みている。この1年を振り返り、これらを検証したい。

キーワード：アジア人財資金構想、共通カリキュラム、ニュース解説、優先順位、学生による運営

1．「アジア人財資金構想」事業

1.1 概要

アジアの相互理解と経済連携の促進に向けて、経済産業省と文部科学省は、「アジア人財資金構想」事業を平成19年度より推進し、全国を9地域に分け、それぞれの形態でコンソーシアムを形成した。優秀なアジアからの留学生の就職を支援するこのプログラムは①ビジネス日本語②日本ビジネス教育③インターンシップを柱とした2年間のコースである。

応募条件の主なものは、①コース開始時に学部3年、修士1年、博士2年に在学し、2年間本コースで学習可能であること②日本語能力試験2級以上(学部生は1級)かそれに準ずる能力③日本企業・日系企業への就職意思がある者④国費外国人留学生奨学金、私費外国人留学生学習奨励費またはそれに準ずる奨学金の給付を受けていること等がある。これらの条件を満たした者で、大学での審査を経て、最終的に経済産業省で決定される。

1.2 四国コンソーシアムの場合

アジア人財資金構想事業は、①高度専門留学生育成事業と②高度実践留学生育成事業に分かれる。前者①は、海外から新たに留学生をリクルートし、国費奨学金を支給し、企業ニーズに合致した各大学が掲げた特別プログラムの中で、2年間学習し就職へとつなげる。

後者②は、既に日本の大学及び大学院に在籍し、各自の専門の元に学業を進めている学生の中で日本での就職意思を有する学生に対して、就活に対する教育を提供し就職へとつなげる。

四国コンソーシアムでは、四国生産性本部が管理法人となり、平成19年度より後者②の「高度実践留学生教育事業」のもと各地域全て大学が請け負っている。徳島大学は、1年遅れて平成20年度よりこれに参加することとなった。

2．授業への取り組み

2.1 参加学生

今期より参加した本学は、準備に十分な時間がとれぬまま情宣を行ったが、予想外に問い合わせがあり、留学生に関心のあることがわかった。また医学部歯学部の学生からも問い合わせがあり、修士2年、博士3年も対象となりうることがわかった。今期の参加者は以下の5名となった。

	身分	出身		専門分野	日本語能力
1	博士	中国	女	理系	1級
2	博士	中国	男	理系	2級程度
3	博士	台湾	男	理系	2級程度
4	修士	中国	女	文系	2級
5	修士	中国	男	文系	2級

また学部生からの問い合わせもあったが、いずれも授業との調整が難しく、初年度は大学院生のみの参加となった。

2.2 指針となるもの

初年度となる今期、本学は学生の専門・日本語能力等を踏まえて、無理がなく、しかし効率よくできるよう以下のように指針を立てた。

① 研究・勉強とのバランスを考慮し、前後期、週3日で3コマとする。
② 本プログラムの「共通カリキュラム」に優先順位をつける。
③ クラスは、日本社会の1つとする。
④ 可能な限り学生主体の運営とする。

⑤ 知識だけでなく実感させる。
⑥ 地域・学生サポーターの活用

2.3「共通カリキュラム」の取り組み方

初年度の夏にインターンシップを行い、1年目に内定までこぎつけることを全体の目標としたとき、初年度のビジネス教育のメインを「社会人基礎力」を付けることとし、ビジネス日本語の「共通カリキュラム」のテーマとリンクさせて行うこととした。従って本学では、学外からの講師のほかは、日本語教員がビジネス教育の運営や授業を行うこととした。ビジネス日本語の「共通カリキュラム」は次のようである。

フェーズ		テーマ　／　タイトル	レベル
A就職活動を知る、自己を知る ～就職に向けて～	1	就活へ！はじめの一歩」	日本語能力試験2級相当～
	2	業界・企業研究入門～会社選びの第一歩	
	3	つかめ！面接のコツ	
B日本と自国の違いを知る	4	キャリアプラン	1級相当
	5	インターンシップハンドブック	
	6	知的財産権プロジェクト	
	7	仕事と家族	
C企業・社会を知る	8	自立支援による地域振興	1級相当
	9	男女共同参画社会の推進	
	10	持続可能な地域おこしイベント、エコツアーの企画	
	11	東アジア進出企業の海外戦略	
D仕事を知る～企業活動シミュレーション～	12	自国を売り込むツアー企画プロジェクト（旅行観光業）	1級相当
	13	団塊世代向け商品企画プロジェクト（貿易業）	
	14	環境にやさしい製品開発プロジェクト（製造業）	
	15	コンビニ新規店舗企画プロジェクト（流通業）	

初年度は、A群の№1，２，３とB群の№５に絞り、他にクラスの弱い点を補うようなものを取り込み、あわせて行った。

「共通カリキュラム」は、扱うテーマもその中での学習項目も優先順位をつけて行う。例えば、A群1の場合、学習項目を最小限にし、テーマに合わせ、本学就職支援室による就職ガイダンス、徳島の企業の人事担当者や先輩に聞くなどをビジネス教育として日本語教育に取り込み、この際の交渉・運営・出迎え・お見送り、講義の進行等全て学生に任せ、必要時に指導を行ったり、振り返り時に皆で検討しあうというやり方で行った。この流れの中で、敬語を含む待遇表現・マナー、メールの書き方をはじめ講義を受けるだけでは得られない色々なものが実感として得られたと思われる。

2.4 当番制と学生による運営

このコースは、就職に向かってより具体的に身につけ、受身ではなく自分たちで自主的に行って実感を得るためにまず当番制を設けた。当番は自分達のポートフォリオの出し入れやその日の授業が円滑に行くよう気を配る。また上記で述べたように外部講師や地域サポーターとの授業や振り返りの時間等は、全て学生が運営を行う。

3. 徳島大学としての特徴ある授業

コース開始時、日本語のレベル差や日本人なら当然知っていることが思ったより不十分なことに気がついた。また効率よく日本語の復習や語彙を増やすことも考慮した。そのために、①「ニュース解説」②「語彙クイズ」を取り込むこととした。

3.1 「ニュース解説」

以下のことを目的とした。

①現在の日本における最新のニュース、又は話題になっていることに触れ新聞(ニュース)に興味を持つ。
②日本人と共にビジネスをする上で最低必要と思われる共通したトピックを幅広い知識として持つ。
③仕事を離れた場でのコミュニケーションで話題にのれ、話題の提供ができる。
④現在の日本の社会の流れに意識をおくことで、日本人の働き方、ものの考え方を理解する。

3.1.1 日本語教育からの焦点

以下のこととした。

①要約ができる。
②ビジネスに関するキーワードを増やせる。
③会議での発表等のしかたを身につける。
④発音矯正ができる。

3.1.2 実施状況

毎回授業のはじめに当番制により一人が発表する形を取った。選ぶトピックはどの分野からでもよいが、できる限りその日国民の間で注目されるものとした。その根拠として、それはその日の話題に上りやすく、職場でも大いに役立つと考えられるからである。発表者はただニュースを伝えるのみではなく、聞き手を意識した発表を要求される。つまり単なるクラスでの

学生の発表という捕らえ方ではなく、企業での現状説明や市場調査報告といった場を想定したものである。

3.1.3　成果

・発表する際の流れがつかめた。
前置き→ニュースの源→要約→選んだ理由
・ニュースは政治・経済をはじめ社会面、三面記事にまでわたるため、毎回さまざまなニュースに触れることで時間をかけて日本の社会の概観を感じることができた。しかし、日本社会や日本人に対して、自分が日本で過ごした時間の中だけでの固定的な見方があることにも気づいた。
・そのニュースを元にして周辺の語彙や関連項目について考える機会を得ることができた。
・皆でニュースを共有することで毎回短い時間ではあるが議論をすることができた。

この一連の活動を通して得られたものは、学生のみならず、教師側にとっても大いにあり、学習者の中の不十分な点や指導の必要な点を見いだすことにつながり、その後のフォローとしての補講等の調整を行うことができた。

3.1.4　問題点とその考察

発表の際の流れの手順を踏んでいないためにまとまりがなく、何がニュースなのかと聞き手にとってはかなり混乱を起こすケースが当初しばしば見られた。これらの活動の中でとりわけ、気になったのは発音とイントネーションの悪さである。漢字の読み間違いもかなりあった。これらは、日常教師や学生間でのやり取りではあまり問題ないが、職場での電話連絡や調査報告をはじめとする伝達の場に支障が生じる恐れがあることがわかった。しかも、情報を持っているのは本人のみであるため、何が何でも正確に伝える必要がある。従ってこの訓練は就職後の職場を想定した効果的な方法と考えた。

次に、ニュースの記事をそのまま持ち込み、(抜粋しながらではあるが)読み上げるケースがあった。あるいは、そのままの文章をメモして抜き出して来るケースもあった。そのため、書き言葉と話し言葉との違いで意味が伝わりにくくなったり、誤解を招いたりしたケースが見られた。母語話者ならおそらく起こりえないであろうが、発音の未熟さと間違ったイントネーションによるものである。また、記事によく使用されている独特の表現をそのまま使用してしまっているため、非常に聞きにくいものとなった。そこで記事をまず理解し、自分のものにした上で、聞き手を意識した言葉選びを行うという指導が施された。常に相手との関係を重視するビジネスの心得につながる素地作りになるものと考えた。

回を重ねるごとにそれぞれ学生もコツを会得し上達が見られた。また、この取り組みから必要性が感じられた文法の曖昧さや発音矯正に対しての時間を別途設けることへつなぐことができた。

3.2.　「語彙クイズ」

新出語彙の導入にとどまらず、授業で扱った語彙の理解と定着をさせ、使用語彙を増やす。また参加学生が中国語圏ということからカタカナ語に対しても多く注意を払うこととする。

3.2.1　実施状況

毎回3問ずつのクイズとした。提出される語彙は漢字とカタカナ語を含むもので基本的に前回の授業中に提出された語彙全てが対象になる。それはテキストのみならず、ニュース解説やその時のクラス活動全般にわたるが、クラス内で何らかの形で解説、説明がなされているものである。学生はその時にメモをするなり、知識を確認するなりで、記憶にとどめているはずであるが、それは各学生によって認識度が違うので学生任せとなる。従って更に確実なものにするため期末にまとめとしてそれまでの中から抜粋してテストも行った。対象語彙が漢字の場合は読み方とその意味、対象語彙がカタカナの場合は意味のみとした。その意味は、辞書にあるような定義にとどまらせず、それが使用された状況を理解した上で、ある程度具体性を持って書かせた。

3.2.2　成果

新聞、ニュースなどでよく耳にする繰り返し出てくるカタカナ語の知識が増えた。

中国語と日本語の表記が同じであっても意味の違うもの、使い方が異なるものの再確認になった。また、使い間違い、覚え違いに気づくことができた。読めていると思っていた漢字の間違いに気づき、訂正することができた。

3.2.3　問題点とその考察

毎回3問ずつであるが、その日のクラスで登場した語彙全てが対象となる。いろいろなジャンルの様々な語彙に触れ、気づかせて、不十分な点を補うことは限られたカリキュラムの中

では効果的であるだろう。しかし、時によっては、テキストの盛り沢山な授業内容をこなすのが精一杯のときがあったり、聞き流しているだけであったりと自分の不足な点を埋めようとする姿勢が少なくなってしまったときも見られた。やる気の持続の困難な点であるといえよう。

取り組み方としては、ときどき過去に提出した語彙を繰り返し提出してみると全く書けないケースも見られ、最重要と思われる語彙は数回にわたって繰り返し提出して、定着させることも必要であった。

中には「語彙クイズ」という形にとらわれすぎることから、辞書的な解答にこだわりそれが使われている背景を考慮できない者がいた。例えば、「推察力」という語彙の意味を「推察する力」としか書けないようなケースである。辞書に書いてあるとおりでも、実情に即した答え方でなければ受け付けないといったスタンスを通した。あくまで正しく理解し使用できているかどうかの確認と定着を図るのが目的であるため、テストとはせずクイズとし、一言一句にこだわるものではないとした。そこが学生としての単なる知識習得との違いと捕らえ、クラスでは彼らの立場を学生ではなく現場で活躍する社会人として全ての活動を作り上げていった。きちんと毎回おさえていくものは蓄積ができ、個々の活動にも活かされるようになったことが顕著になった。そうでないものは単なる「テスト」の範疇で止まってしまいその後のアウトプットへとつながっていないようである。

3.3 教師の役割と要求される日本語力

ここでのニュース解説・語彙クイズとは、共に「共通カリキュラム」の与えられたものを学ぶという授業とは異なった性質を持ったものである。そのことを十分理解させた上で行わなければ、従来のクラス活動と何ら変わりなくそれなりの結果しか出ないものであることは言うまでもない。テキストとは違う、外の世界とつながっている生の素材であり、扱う教師にとっても常に幅広くアンテナを張っていなければならない点は正直大変な面があるのは否めない。が、場合によっては学生の得意分野であることもあるので教師もそのときは一人の社会人としていかにその力を引き出させるかに徹するという姿勢も必要であろうと思われる。

また「共通カリキュラム」をこなすには一級もしくは二級以上の日本語力を要するとされているが、進めるに当たり、相当高度な日本語力が要求されていることに気づかされた。一年目は就活、インターンシップ、面接時の日本語教育に焦点を当てて行ったが、自分を売り込むための基礎となる語学力が未熟であるがゆえに誤解を招いたり、学生のセールスポイントをアピールするに十分な日本語力を備えていない点で大きな壁となった。また、お国柄の違いによるＰＲする視点の相違、企業に対する思いや、企業と自分とを結び付ける思考のずれから、エントリーシートを書く段階ですでに大きな問題もあることがわかった。基礎となる日本語に関しては、日本語能力試験対策及び補講の時間を設けることで対処し、全員に語学力の向上を期待した。

4. 日本語力向上への対応

4.1 日本語能力試験対策

アジア人財資金構想の応募条件に、「日本語能力試験2級以上（学部生は1級）かそれに準ずる能力」という項目がある。今期の参加者はこの条件を満たしていた。ただ、条件は満たしていても、1,2級の資格を取得していないため、本プログラムに入ったあとに、日本語能力試験を受験する学習者がいた。

また、本プログラムの「共通カリキュラム」における授業において、面接練習や履歴書の書き方など就職に関する学習項目を扱う中で、知識を得ることの大切さと共に、日本語能力そのものを向上させる必要性を感じた。

このような背景の下、各自の能力にあわせて日本語能力試験1級対策、2級対策クラスを開講し、それぞれ行った。概要は以下のとおりである。

対象	回数	参加人数
1級	全10回（90分／回）	3名
2級	全15回（90分／回）	3名

*2つのクラスを受講したもの1名

4.1.1 学習項目と使用教材

次に日本語能力試験 1、2 級対策として扱った学習項目と使用教材について述べる。1、2級ともに、限られた時間で、より効果的な対策授業をするため、日本語能力試験で出題されやすい重要な文法項目から優先的に扱った。使用教材、および参考文献は以下のとおりである。

対象	使用テキスト・参考文献
1級	『日本語能力試験に出る文法1級』（国書刊行会） 『完全マスター1級日本語能力試験文法問題対策』（スリーエーネットワーク）
2級	『日本語能力試験に出る文法2級』（国書刊行会） 『完全マスター2級日本語能力試験文法問題対策』（スリーエーネットワーク）

使用テキスト、参考文献をもとに、1級は52文型、2級は99文型を学習項目とした。

4.1.2 授業の流れ

1級対策、2級対策の授業において、基本的には各回、8文型を対象にし、適宜復習を取り入れながら進めていった。授業の流れとしては、以下のとおりである。

(1) 文型の接続と意味を理解する。
(2) 例文から、意味や使われる場面、状況を確認する。
(3) 例文を作成する。
(4) 応答練習、会話練習を行う。
(5) 復習問題で理解を深める。

上記の(3)例文作成や、(4)会話練習では、本プログラムの目的を加味し、就職に関連した語彙や表現を取り入れるように配慮した。例えば、「～次第」という2級文法を練習する際には、「コピーが終わり次第、会議室へお持ちします。」「○○はただいま外出しております。戻り次第、連絡させます」という表現を取り入れるようにするなど、アジア人財資金構想の授業と連携して使える表現を取り入れるように心がけた。

4.2 日本語補講

このように対応を重ねてもまだ日本語力の向上が見られない学生に対し、11月末よりアジア人財に係わっている教員以外のセンター専任教員の協力を得て週1回1コマの授業が提供されている。主に文法の復習、発音指導を軸とし上記の日本語能力が不十分とされている学生の他に自発的に参加したい学生は自由に参加できるとし、現在3名で行っている。使用教材は、「初級から中級への日本語ドリル語彙」Japan Times「初級から中級への日本語ドリル文法」Japan Times「コミュニケーションのための日本語発音レッスン」スリーエーネットワークで2月まで全１０回実施予定である。

4.3 ＢＪＴ対策

本プログラムでは、BJT試験（ビジネス日本語能力テスト）が2年間のうちに3回義務付けられている。本プログラム開講時、1年目終了時、2年目終了時である。開講時に実施してみて、試験のやり方に学生の戸惑いがみられ、実力が発揮できなかった感がみられたので、2回目の前に約1ヶ月の対策期間を設けることとした。試験実施がこれからのため、本稿に間に合わないので、この効果については次回の検討としたい。

5 今後の課題

課題として①学生間に見られる日本語力差への対応②2年目のカリキュラムの運営③キャリアコーディネーターとの連携があげられる。①に関しては、既に補講を始めているので今しばらく様子を見たいと思う。②の2年目のカリキュラムであるが、当初の共通カリキュラムの特徴とされていたＰＢＬ（プロジェクト・ベースド・ラーニング）の取り込みを考慮しているが、内定を得た後で、しかも論文の大詰めの時期に1年目と同様な時間配分が望めるのであろうか。③に関しては立ち上げ期である今期は、連携が難しかったが、2年目になり余裕もできたと思え、連携の可能性に期待する。そして3年目以降の自立を踏まえ、連携して自立のプログラム作りを行いたいと思う。

しかしもう一つの大きな課題として就職に関し、徳島に学生たちの望む職場があり、受入が可能なのであろうか。内定が得られなかった後のモチベーションの維持なども案じられる。動き出したからこそわかる問題点を踏まえ、全体枠、方針、教材の見直しや改訂をしていきたいと考える。

参考文献

・植木香他(2005)『完全マスター1級日本語能力試験文法問題対策』，スリーエーネットワーク
・アジア学生文化協会留学生日本語コース編(1997)『完全マスター2級日本語能力試験文法問題対策』，スリーエーネットワーク
・松岡龍美他(1995)『日本語能力試験に出る文法1級』，国書刊行会
・松岡龍美他(1995)『日本語能力試験に出る文法2級』，国書刊行会
・日経ナビ&就職ガイド編集部(2008)『就職活動ナビゲーション2009年度版』，日経ＨＲ
・鮎川二郎他(2006)『学生のためのキャリア形成と就職成功へのステップ』，実教出版
・08 日本語教育学会春季大会での春原憲一郎「産学官民連携による国境をこえた人材育成プロジェクトと日本

語教育」のﾊﾟﾈﾙｾｯｼｮﾝ（予稿集 P221〜225）をはじめ様々な視察、ｼﾝﾎﾟｼﾞｳﾑより情報提供を受けた。

付記

・本稿は「日本語教育方法研究会 2008 年 9 月」で発表した内容にその後の内容を加え、大幅に加筆修正したものである。
・本稿は、３を遠藤が、４〜4.1.2 を石田が、その他を大石が担当し、執筆した。

English: Do students need it? Do they want it?

-Student Beliefs on Compulsory English-

FUKUDA Steve ・ SAKATA Hiroshi
Center for General Education　International Center

「英語が使える日本人」の発表から6年が経過しており、その成果の一つとして、例えば現在の日本人大学生が「英語学習の必要性に対する理解」、「国際化についての理解」、「英語学習に対する意欲向上」などの点でかなりの向上を見せているものと推測される。

そこで、本稿では297名の国立大学一年生にこれら3点に関するアンケート調査を実施し、現状における同政策の効果を見ることとした。結果、①学生は英語の必要性を感じているが、②個人的に学習する目的は明確ではない、③国際化の圧力は感じているが、その定義に関しては十分理解しているわけではない、ということが明らかになった。

キーワード: Students' beliefs, Compulsory English, Action Plan

1. Introduction

6 years have passed since the implementation of the Ministry of Education's 'Action Plan to Cultivate Japanese with English Ability'. Therefore, a) Do the students now understand the need to study English? b) Are they informed in the concepts of Globalization? If so, c) Shouldn't students want to study English and be motivated to? This paper examines the beliefs of first-year university students on these inquiries. We will try not to rely on top-down *'impressionistic claims'* (Ikeno 2005). We concluded that students felt the need for English, but did not feel a clear individual reason of the need to study English. Furthermore, students feel the pressures of globalization somewhat, but feel the connotations are vague, and are not sure of the reasons of its pressure.

2. Plans of the Ministry of Education

The English language classes have been compulsory in the Japanese secondary and tertiary education system for a number of years. The plan to cultivate 'Japanese with English Abilities' (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology: MEXT 2003) has been widely known, arguably accepted, and discussed widely. Therefore the question arises: Has there been any positive change? Unofficially questioned by the authors, many teachers and experts view the results negatively. MEXT is constantly trying to fix these so-called 'problems' in a top-down aspect. However, the changes we are looking for are in the students. Meanwhile, little seems to have been done to change their attitudes. A better question would be: How do the recipients at the bottom end, mainly the students, feel of all the commotion? There is a great need to understand how the recipients of these implementations perceive these issues.

The Ministry of Education (MEXT) has emphasized the necessity for the implementation of a stronger English education program. MEXT's justification to cultivate every citizen with a 'Good Command of English'[1] is as follows:

1. Due to the progress of the IT revolution
2. The advancement of globalization in various fields of the economy and society.
3. English abilities are important in terms of linking the nation with the rest of the world, obtaining the global understanding and trust, enhancing our international presence, and for further development.

MEXT asserts that the goals may be reached *'through instruction, basic and practical communication abilities will be acquired so that the entire public can conduct daily conversations and exchange information in English.'*, and '*In order to foster such abilities in school education, it* *is necessary to give a system of unified instruction through each school level.'*

They also seem to make an interpretation on how this goal is to be met:

'In order to be able to "make use of English", it is necessary not only to have a knowledge of grammar and vocabulary but also the ability to use English for the purpose of actual communication. Thus, in English classes, instruction mainly based on grammar and translation or teacher-centered classes are not recommended. Through the repetition of activities making use of English as a means of communication, the learning of vocabulary and grammar should be enhanced, and communication abilities in "listening," "speaking," "reading," and "writing" should be fostered. Such techniques for instruction are necessary. To carry out such instruction effectively, it is important for teachers to establish many situations where students can communicate with each other in English and routinely to conduct classes principally in English. Through such opportunities, learners can experience the fulfillment of expressing themselves and understanding others, and feel the joy of learning English.'

MEXT does not define who every citizen needs communicate with and what type of information needs to be exchanged. Daily conversations and exchange of information in professional field have a big gap between them in the aspect of English level. Their juxtaposition of these goals seems to be conflicting with one another. Furthermore, since language learning levels are diverse, it is irrational behind unifying classes unless there is a clear way of doing so.

All parents, teacher, and employers focus on the advancement of the students, or their young. In a society that focuses on educational background, it will be impossible to apply the above in classroom. In other words, the curriculum content has been decreased, but that clearly just gives teachers more allotted time to actually finish the content, or focus more on the advanced content of the examination to get into college.

2.2. Faults on the Front Line

Aspinall (2003) sheds some light on these arguments. He lists 5 reasons for the poor level of English.

1. The difference in language in terms of word order and pronunciation, and the fact that Japan cannot be compared to foreign countries whose mother tongue is in the same language family.
2. There is not much contact with English in the daily life of Japanese.
3. The Grammar Translation (GT) teaching methods for examination are the mainstream of instruction. Hence, the teaching of GT compared to the Communicative Language Teaching (CLT).
4. The cultural characteristics of a non-communicative language classroom, 'better' meaning 'showing-off', and learning strategies of only one correct answer.
5. English is seemed to be perceived as a 'cool' language, and something to have fun learning, resulting in the flippant attitudes perhaps.

The first two show the difficulty acquiring the language. The third reason conflicts with the MEXT goals of necessity and the last two assess students' feelings or beliefs of instruction. Moteki (2004) implies that communication or a good command of speaking ability is impossible without the basics of grammar and vocabulary,[3,4] bringing forth the question: Is there really a need to change instruction? The kids may have fun in classes, but will they actually learn or acquire English with more communicative classes with rudimentary content. Goodman (2003) states that '*many people think the system has failed to equip enough Japanese people with the political success in an increasing globalized international environment*' and that on the other side of low English levels stand the internationally great achievements in math and science.[5] This is mind-boggling when considering that more students take the Foreign Language (91.4% of all students) section of the Center Examination than Math 1(67.3%) and Science 1 (38.8%).[6] The exam has also been the cause of many of the problems of poor English Level, which Moteki

(2004) seems to disagree. In fact, he thinks the best thing for students is studying for the exam, because it gives them a more solid foundation to accept the 'speaking' and 'listening' abilities with ease.

3. Defining Globalization

MEXT seems to use the term 'globalization' variously. It is an abstract term in need of a definition. The widely used source from professionals to laymen, Wikipedia, suggests that globalization '*is an umbrella term for a complex series of economic, social, technological, and political changes seen as increasing interdependence and interaction between people and companies in disparate locations.*' 'Globalization', or '*kokusaika*' in Japanese, should be distinguished between the terms 'Internationalism.' In Japanese, the former and the latter do not seem to be differentiated. Wikipedia suggests that 'internationalism' is a '*means of adapting products such as publications, hardware or software for non-native environments, especially other nations and cultures.*' However, the discussion between the terms are beyond this paper, we will be using the term as is widely used as a starting point of many students research, Wikipedia's 'Globalization' definition. 'Globalization' has economically and socially (or culturally) positive and negative effects. A positive effect is one which brings an increased standard of living which inevitably brings social prosperity. On the other hand, negative effects include cultural assimilation via cultural imperialism, in other words, the destruction of local society and cultures, especially in developing countries. The cultural aspect of 'globalization', which many Japanese seem to define the term, is thought of to bring about greater international exchange or spreading of multiculturalism, international travel, immigration (legal and illegal), world-wide fads and Pop Culture (the famous being Pokemon form Japan), development of global infrastructure, increased number of global standards (i.e. copyright laws), terrorism.

4. The Front-line

The '1.53 shock of 1991[7]' has jump started many problems, such as the '2006 problem[8]' The students of the '2006 problem' are said to be the first batch of youngsters instructed in the 3rd Great Educational Reform which includes a 30% curriculum reduction, 5 day school week, and relaxed education. These students have apparently also been encouraged in creative thinking (Goodman 2003).

Ikeno (2005) points out that '*While active discussions have been conducted among applied linguistics, the question of how learners think about these issues has remained unexplored.*' The same can be said about other issues involving the education system. An understanding of student beliefs has many important aspects. First of all, they are in fact the recipients of all considerations and actions. Also, as Ikeno (2005) points out, that '*many researchers and practitioners make impressionistic claims about the mentality of Japanese people.*' Therefore, there is a need to see the discussion from a different perspective, that of the students. We need to be informed from the students' perspectives on compulsory English language education and globalization.

First of all, how do the learners feel of English as a compulsory course? Do they actually know why they have to study English? Are they motivated intrinsically? Second of all, do they actually feel they have a future connection with 'globalization'? Do they feel it will affect their future? What does the word mean to them? The students that will be asked are said to be part of the '2006 problem' for they are said to be brought up in the more relaxed curriculum. This curriculum focuses on cultivating students for the 'global age' with a good command of English.

5. Survey

5.1. Participants

A total of 207 first-year college students of a Japanese national university participated in this survey. They were majoring in agriculture, education, engineering, law, medicine, and science. All participants were taking English as a compulsory course meeting once a week for 15 weeks. The survey was given in the last class of a 15-week course. All instruction in the classes was held in English with some Japanese for facilitating comprehension when necessary. The instruction technique used was more focused on CLT than GT, and the instructor's aim was on increasing or sustaining motivation of the students and gaining the competence to feel at ease with English and become autonomous.

5.2. Materials

The participants were asked to complete a 6-item survey on their beliefs of compulsory English education and globalization. A 5-point Likert scale of: [1]Strongly agree, [2]agree, [3] Neither agree nor disagree, [4] Disagree, and [5] Strongly disagree, was used in asking the participants the rate of agreement to each question. The statements in the questionnaire consisted of the following:

1. English will be valuable to my future.
2. My feelings toward English have changed after entering college.
3. All Japanese should learn English.
4. When I hear a person using fluent English, I think they are showing-off.
5. My teachers have taught me the reason I have to learn English.
6. Globalization and internationalization will have an effect on my future.

The present study is intended to be exploratory. The data will be discussed in the view of the participants. Due to time constraints, we will only be discussing means of the results. The discussion will be 1) How much the participants feel the need for English, 2) If participants feel they have the understanding of and necessity to study English, and 3) The participant's feelings on globalization in relation to their future. Results with the highest mean score on [neither agree nor disagree] will be thrown out, and we will be looking at the second highest number.

Table-1. Beliefs' Questionnaire Results

	Strongly Agree	Agree	Neither	Disagree	Strongly Disagree
Q1	.51	.39	.08	.00	.00
Q2	.07	.43	.32	.14	.02
Q3	.10	.23	.40	.20	.04
Q4	0	.04	.12	.45	.37
Q5	.01	.23	.42	.26	.06
Q6	.17	.46	.27	.07	.01

6. Results and Discussion

The results of statement 1 (English will be valuable to my future) show that many students do feel the need to study English for their future or an advantage to studying English. When asked, 'How they think English will affect their future?' most students felt the need for English in their work in any occupation. Further studies, on how they think English will affect their future will bring insight on the type of motivation the students hold. As Van Lier (1996) pointed out that motivation 'is very a important, if not the most important factor in language learning.' Furthermore, language instruction should be intrinsically motivated (Fukuda 2008). Should learning a language be forced on students who have no interest or motivation after six or so years?

Statement 2 (My feelings toward English has changed after entering college.) shows us that many students are having more fun learning English at the college level. In other words, they seem to enjoy communicative classes more than the GT methods most students have experienced in secondary education. This is obvious considering that all people like to avoid tedious and tiresome tasks, as in the case, arguably, with the GT method. Therefore, we asked students, 'In what ways did your feelings change?'Many pointed out that they simply had more fun and some even mentioned feeling communication practice is simply more useful. It might also point out students feel the need for more communicative lessons. However, Moteki (2003) pointed out the importance for studying grammar, and the questions remain if the students are able to evaluate their own improvement or just want to have fun. Further inquiry with students who need English in different situations in the future and simply among students who like and dislike English is necessary. However, we can say this might help cultivate intrinsic motivation and create more autonomous learning.

Surprisingly, statement 3 (All Japanese should learn English) resulted in an almost even distribution. However, students mostly agreed with the statement. This might show the fact that they feel or know the necessity to learn English as in statement 1, but the even distribution shows us that some do not feel the necessity. Some students even exclaimed they will not need English in the future or only people who need it should learn it. Furthermore, some mentioned that it is more important to learn different types of languages, for example languages of the neighboring countries North and South Korea, Russia, and China. Some understand the fact that 'globally' does not equal 'English.'

Aspinall (2003) reported that many students feel that a person is perceived as 'showing –off' when showing a high skill of English. However, the results of statement 4 (When I hear a person using fluent English, I think they are showing-off.) shows otherwise. Further research is warranted in this area in questioning the other way around. We do not want to make '*impressionistic opinions*' as Ikeno (2005) strongly asserts. This might just be a fact of the modesty in Japan, or they might know the importance of simply practicing.

Many participants disagreed with statement 5 (My teachers have taught me the reasons and necessity to learn English). This raises several questions. Is the only reason they learn English because teacher, parents, or society tells them to? Do they learn it only because it is perceived as 'cool'? Before teaching any aspect of English, especially at the college level, there might be a need to concretely explain to students the need to learn English. Asking questions about why they think they must study English, many have felt there is no clear reason, because it is required, or they might need it in the future. One student even clearly stated it was just for the Center Exam to get into college. Here, we see the 'niceness' or docility, perhaps, of some students. However, to intrinsically motivate students we need to concretely explain or have concrete reasons why each student should learn English to the students, teachers, and employers.

Almost all participants felt that 'globalization' would effect there future. The results for statement 6 (Globalization and Internationalization will have an effect on my future) shows us that more than half believe this. Interestingly, students did not perceive a good definition of the term shown in answers such as: it is learning about and understanding other countries values from a nationalist point of view. Other answers were those, such as: To be able to get along with anyone, to be able to advance speaking English, to speak English with the increasing numbers of foreigners in Japan, or seeing more foreigners everywhere we go. A number of students might not have grasped a clear understanding of the term, and a feel they are just forced to learn English.

Finally, further data on the parents' feelings, especially in secondary education and now in primary education because of the implementation of English classes, needs to be gathered. It would also be interesting to see the views of employers as well. Certainly, they would want every employee to learn English, but would they rather have many inadequate users of English or have every employee in the field ready professionally, and a few who have a good command of English?

7. Conclusion

The discussion on: 1) How much the participants feel the need for English 2) If participants feel they have the understanding of and necessity to study English and 3) The student beliefs on globalization and their future showed a need for further evaluation and research to understand more deeply the reasons for the results. There is also a further need for more statistical research to show validity and reliability. However, after looking at each result in depth, we can say that 1) Students feel the need for English 2) Students do not feel they are getting a clear definition of the need to study English and 3) Students feel the pressures of globalization, and the need for it in the future, but are vague on their meanings of the term.

In other words, students perceive English communication a necessity and realize the needs for it in the future, but only in a top-down sense.

Finally, urgency of the necessity in the aspect of instruction has been made clear. Before coercing English studies, explaining the how and why of studying English and not just spoon feeding it to students is essential. Simultaneously, an understanding of the goals mentioned by Moteki (2004) above, and instruction in fostering the student might be more meaningful. If not, instruction ultimately might just be a waste time unless sustaining or increasing intrinsic motivation (Fukuda 2008), or concentrating more on those in need or motivated could be more meaningful.

Even we cannot say that we fully understand the concepts of globalization and the need for every student to learn English at any level required. We feel that many instructors in the primary, secondary, and even the tertiary level have the same thoughts. Undoubtedly, there is no panacea to the problem in pedagogical aspects, but we can and can only hope instructors on the front lines come close in terms of the clearing definitions and reasons of necessities of the source of the top-down decisions to the individual student in the near future.

References

1) Aspinall, R.W. (2003) Japanese Nationalism and the Reform of English Language Teaching *Can the Japanese Change their Education System?* Symposium Books pp. 103-117

2) Fukuda, S. (2008) Project Based Learning to Enhance Internal Motivation of University Students Master Thesis Ehime University.

3) Goodman, R. (2003) The Why, What, and How of Educational Reform in Japan *Can the Japanese Change their Education System?* Symposium Books pp. 7-30

4) Ikeno, O. (2005) Exploring Japanese University Students' Beliefs about English as an International Language *JACET Chugou-Shikoku Chapter Research Bulletin* Vol. 2, March, pp.73-90

5) Van Lier, L. (1996) Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity. London: Longman.

6) 茂木弘道 (2004) 「文科省が英語を壊す」、中公新書ラクレ

7) 平成１７年度大学入試センター試験実施結果 http://www.dnc.ac.jp/center_exam/17exam/pdf/17kekka.pdf taken 2006/8/1

8) MEXT www.mext.go.jp taken 2006/8/1

a. Progress on Education reform

b. Redesigning Compulsory Education

c. 新しい時代における教養教育の在り方

d. 教育基本法案

e. 21世紀を展望した我が国の教育在り方

9) Globalization www.wikipedia.com taken 2006/8/1

10) Internationalization and localization www.wikipedia.com 2006/8/1

Footnotes

1. 'Japanese with a Good Command of English' is the name MEXT uses for the committee for the English education reform.

2. Goodman (2003) points out that the education is second-handedly controlled by the parents and employers of society. The former sees schools and education as a means of social reproduction. Therefore, Parents feel the need of a good educational background, meaning a high score on examinations in the meritocracy/egalitarianism of Japan's society. The latter sees schools as a place for creating ideal citizens for the workforce. For example, The cultivation of hardworking, literate, numerate men who put work before the family, and women who would work a few years until producing the next batch of ideal workers. Hence, as what the employers are looking for, GT method is used as another form needing much effort and determination to pass.

3. Moteki (2004) implies that studying for test, like the Center Examination, actually does good for the students, and that it gives students the basics which make acquiring English easier in the long run.

4. Moteki (2003) points out, though Japanese students are at a disadvantage, they can learn English with no problem. Of course, he points out the need for effort and determination, as well as 2000 hours of study and the acquiring of 10,000 vocabulary words.

5. According to the 'International Association for the Evaluation of Educational Achievement' and the 'Third International Mathematics and Science Study', Japanese classroom instruction in math and science is challenging and urges more critical thinking and progressive techniques.(Goodman 2003)

6. The number of examinees is as follows: 520,084 for English, 495,197 for Japanese, 383,698 for Math 1, 221,284 for Science 1. However, English did

have the highest average score with a percentage of 58.09 compared to Math 1's 48.03, and Science 1's 48.44

7. 1991 is the year Japan's fertility rate had dropped to a staggering 1.47. This number is lower than the 1.53 needed to keep the country stable demographically.

8. 2006 is the year of the first batch of university students are entering universities under the new curriculum of 30% reduction of hours.

言語運用能力とは
－日本語のクラスで求められる能力－

橋本智・石田愛
Hashimoto, Satoshi ・ Ishida, Ai
徳島大学国際センター

要旨：
言語教育の重要な目的は、その目標言語が使えるようになることであり、それは日本語教育においても同様である。では日本語学習者が実際の場面で日本語を使い、運用できるようになるということは、具体的にどのような状況を示すのだろうか。本稿では、言語運用能力に関する先行研究をもとに、その定義や測定基準を検討する。また、言語運用能力の向上という観点から、より効果的な教室内での活動方法や留意点について考察を試みる。

キーワード：日本語教育、言語能力、言語運用、言語運用能力、OPI

1．はじめに

日本語教育の目的は、学習者が実際の場面で日本語を「使える」ように助けることである。そのために教師は教室内で文法や語彙を教え、ドリルや会話練習、ロールプレイなどを駆使し、必要なら教室の外に出てプロジェクトワークも行う。

では、この「使える」とはどういうことなのだろうか。言語の重要な役割は自分を表現し、他者の表現を理解するためといえよう。つまり、言語は「コミュニケーション」の道具である。コミュニケーションをする場面では、「単に言語知識だけではなく、対話相手や場面に応じて、言葉や表現を使い分け」（迫田 2002）る必要があり、これを「コミュニケーション能力」と呼ぶことができる。言語が使えるようになるとは「コミュニケーション能力」を身につけることだといえよう。しかしながら、この「コミュニケーション能力」も具体的にどのような能力を意味するかは曖昧である。

別の考え方としては、言語が「使える」とは、「話す」「聞く」「書く」「読む」といった４技能を身につけ、目標言語を巧みに操ることのできる「能力」を持つということもできる。アメリカでの言語教育の ACTFL（全米外国語教育協会）では“Proficiency Guidelines”を策定しているが、この和訳は「言語運用能力基準」である。「言語運用能力」という言葉は最近よく耳にするものだが、その英語は“proficiency”であったり、“language performance”（江草 2005）であったり、“communicative competence”（神保 1987）であったりする。

これまでこの「言語運用能力」とはどのように定義されているのか、言語運用能力の下位項目とも言うべきものはあるのか、また「言語運用能力」とは目標言語を「使える」ことにつながるのか。本レポートではこれらの質問を考慮し、今後行う予定の、教師の教室内での「言語運用能力」の指導についての研究につなげていきたい。

2．言語能力と言語運用

1970 年代から言語教育の重要な課題となっている「言語運用能力」を再検討する前に、これまでの第二言語習得理論における「言語能力」と「言語運用」について考察する。チョムスキーはこの二つを明確に分け、言語の文法的知識を「言語能力」（linguistic competence）、具体的な場面で表面に現れる様々な行動を「言語運用」（linguistic performance）と呼んだ。チョムスキーによれば、言語能力は生まれながらにすべての母語話者に備わっており、第一言語を習得ということは言語能力のうちの「普遍文法」（UG）と習得すべき言語の違いを発見する作業だとした。チョムスキーは個人に内在する言語習得装置（language acquisition device LAD）を提唱し「言語能力」に焦点を当て、「言語運用」をそれらから切り離した。キャンベルとウェールズ（1970）は後に、このチョムスキーの概念を「文法能力（grammatical competence）」と呼んでいる。

これに対してハイムズは、文法を中心に考える「言語能力」は母語話者の持っている能力の一つに過ぎないとした。つまり、「言語能力」と「言語運用」を別々に区別するのではなく、言語使用（language use）と社会相互作用（social interaction）、また状況や文脈などを考慮する能力（contextual competence）、そ

して「それらすべてを含めた意味での『言語運用能力』(communicative competence)」(神保1987)を提唱した。

1970年台以降、言語学者や研究者は文法や言語的な能力とは異なる「言語運用能力」についての研究を進めてきた。例えば、ソビニオン(1972)は”Communicative Competence“を次のように定義している。

> Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting – that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total information al input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors. (言語運用能力はまさにコミュニケーションの状況一つまり、複数の話者による言語的またパラ言語的な要素を持つ全体的な情報の発信のために言語能力を使う必要のある動的な状況ーで機能する能力と定義できよう。筆者訳)

ソビニオンはジェスチャー、イントネーションや顔の表情などもコミュニケーションには必要なもので、“linguistic accuracy”(言語的正確さ)は相互交渉の構成要素に過ぎないとした。

ルービン(1976)は、この「言語運用能力」を「メッセージの内容を十分に理解する能力、適切なメッセージを作る能力」と定義している。カナーレとスェイン(1980)は“communicative competence”を個別の能力に分けてとらえ、(1)grammatical competence 文法能力、(2)sociolinguistic competence 社会言語能力、(3)discourse competence 談話能力、(4)strategic competence ストラテジー能力、という4つ能力から構成されていると説明した。文法能力については、その中に語彙や発音といった言語コードを含め、言語教育には主要な部分であると述べた。しかしながら、文法は“communicative competence”の一側面であり、話し手が実際の場面で上記の四つの知識をもとにコミュニケーションを行える能力を強調した。

神保(1987)は言語運用能力の以上のような流れを踏まえ、「言語運用能力とは、基本的には、実際の生活の場での発話の目的や意図をよく理解したり、適切に伝達できる能力のことである。聞き、話し、読み、書くという技能がバランスよく総合的に習得されている状態である」と定義している。また、言語運用能力の習得を学習目標とした指導法とも関連させ、コミュニカティブ・アプローチについても言及している。このコミュニカティブ・アプローチでは、言語が伝達の道具として捉えられ、伝達できる能力を重視して指導する立場をとる。

3. 言語運用能力の測定

以上のように、言語運用能力が定義される過程で、言語運用能力を測定する方法が求められ始めた。その測定方法のひとつとして、ACTFL-OPI が挙げられる。ACTFL-OPI の詳細については、次項を参照されたい。ACTFL-OPI の考え方でも、言語を伝達の手段として捉えているため、レベル判定では「各レベルで言語をどの程度、道具として使えるかというタスク達成の能力」を基準としている。このように言語を伝達の手段として捉えるという点ではコミュニカティブ・アプローチと一致しているが、ACTFL-OPI では学習者の技能到達度も加味しているという点で違いが見られる。

ACTFL とは 1967 年に設立された“The American Council on the Teaching of Foreign Languages(全米外国語教育協会)”、OPI とは“Oral Proficiency Interview”(会話能力テスト)である。ACTFL はそれまで政府関係機関と政府諸機関で行われていた外国語能力試験の基準を改定し、ACTFL-OPI を「外国語学習者の会話タスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストである」と定義した。

次に、ACTFL-OPI の測定基準、判定方法について示す。牧野(2001)によると、ACTFL-OPI は上限 30 分までの間に被験者の到達度を決める会話能力テストであり、超級、上級、中級、初級のレベルに大きく分けられる。各レベルはさらに下位レベルに分けられる。判定基準は「1.機能タスク、2.場面話題、3.テキストの型、4.正確さ」であり、正確さは、さらに6つの能力に分類されている(表1,2,3参照)。しかし、この4つの要素は同等のものとしてではなく、機能タスクを支える能力として、場面話題、テキストの型、正確さが挙げられている。つまり「タスク能力は、どんな場面でどんな話題について、どんなテキストの型を使って、どれぐらい正確に話せるか、ということになる」と述べられている。

このように、測定基準、判定方法を参照することによって、ACTFL-OPI において言語運用能

力がどのようなものとして捉えられ、認識されているのかが伺える。

表1　ACTFL-OPIによる判定基準

	機能・タスク	場面・話題	テキストの型
超級	裏づけのある意見が述べられる。言語的に不馴れな状況に対応できる。	フォーマル／インフォーマルな状況で、抽象的な話題、専門的な話題を幅広くこなせる。	複段落
上級	詳しい説明・叙述ができる。予期していなかった複雑な状況に対応できる。	インフォーマルな状況で具体的な話題がこなせる。フォーマルな状況で話せることもある。	段落
中級	意味のある叙述・質問内容を、模倣ではなくて創造できる。サバイバルのタスクを遂行できるが、会話の主導権を取ることはできない。	日常的な場面で身近な日常的な話題が話せる。	文
初級	機能的な能力がない。暗記した語句を使って、最低の伝達などの極めて限られた内容が話せる。	非常に身近な場面において挨拶を行う。	語、句

表2　ACTFL-OPIによる判定基準（正確さ①）

	文法	語彙	発音
超級	基本構文に間違いがまずない。低頻度構文には間違いがあるが伝達に支障は起きない。	語彙が豊富。特に漢語系の抽象語彙が駆使できる。	だれが聞いてもわかる。母語の痕跡がほとんどない。
上級	談話文法を使って統括された段落が作れる。	漢語系の抽象語彙の部分的コントロールができる。	外国人の日本語に慣れていない人にもわかるが、母語の影響が残っている。
中級	高頻度構文がかなりコントロールされている。	具体的で身近な基礎語彙が使える。	外国人の日本語に慣れている人にはわかる。
初級	語・句のレベルだから文法は事実上ないに等しい。	わずかの丸暗記した基礎語彙や挨拶言葉が使える。	母語の影響が強く、外国人の日本語に慣れている人にもわかりにくい。

表3　ACTFL-OPIによる判定基準（正確さ②）

	社会言語学的能力	語用論的能力（ストラテジー）	流暢さ
超級	くだけた表現もかしこまった敬語もできる。	ターンテイキング、重要な情報のハイライトの仕方、間のとり方、相づちなどが巧みにできる。	会話全体が滑らか。
上級	主なスピーチレベルが使える。敬語の部分的コントロールだけ。	相づち、言い換えができる。	ときどきつかえることはあるが、一人でどんどん話せる。
中級	常体か敬体のどちらかが駆使できる。	相づち、言い換えなどに成功するのはまれ。	つかえることが多いし、一人で話しつづけることは難しい。
初級	暗記した待遇表現だけができる。	語用論的能力はゼロ。	流暢さはない。

（表1,2,3：牧野(2001)『ACTFL-OPI入門－日本語学習者の「話す力」を客観的に測る－』，アルク）

4．言語運用能力をクラスで伸ばす

先行研究をもとに、言語運用能力について検討してきた。特に言語運用能力の判定基準や方法を示したACTFL-OPIは教育現場において様々な形で応用されている。中野（2003）は「ACTFL-OPIは、語学教育の授業に貴重な視座を与えてくれるものであり、その応用性の範囲は広くそして効果的である」と述べ、その援用方法についても示唆している。ここからは、実際の教室で言語運用能力を向上させるという観点から、その方法や留意点について考察する。

4.1　言語運用能力を重視した到達目標

言語運用能力を教室内で伸ばすためには、授業の到達目標もそれに合わせ、明確にしておかなければならない。それは到達目標を単に文法の理解にとどめず、適切な場面で適切な発話ができるようになることを最終的な到達目標にするということである。文法的な正確さは、コミュニケーションをとる上で重要なものであ

り、文法についての説明とパターンプラクティスをはじめとした文法を理解する過程は、日本語習得に必要な練習である。しかし、ソビニオンが述べているように、文法の正確さはコミュニケーションを構成する一つの要素にしかならず、他者と意味のある交渉をするためには、適切な場面で適切な発話ができ、そして行動が取れるようにならなければいけない。そのため、日本語の授業では文法を理解するための練習だけではなく、場面を示した会話練習を積極的に取り入れる必要がある。そして、その場面での適切な会話表現を習得し、場面に合ったふさわしい表現が運用できるようになることを到達目標とした授業の構成が求められる。言い換えるなら、ACTFL-OPI で述べられている「言語を知識としてではなく、伝達の道具として捉える」ということを教師は認識しておく必要があるだろう。

横溝(1997)は教室内での活動を「学習項目についての知識」を提供する部分と「言語運用能力」を身につけさせる部分とに分けている。「学習項目についての知識」を扱う場面では、学習項目の提示、意味・機能の説明、また文法的・音声的正確さのための練習を行う。ここで学習者に十分な情報と下準備をさせておき、続く部分、つまりコンテクストの中での練習（ある表現方法を使う状況を設定して行うドリル練習）とタスク活動・ロールプレイで学習した内容を確認し、定着を図る。

横溝が指摘しているように、学習知識だけがあっても実際の場面でそれが使えなければ意味がないし、一方使えるような言語を下支えする文法知識や音声の正確さなども十分に獲得していなければコミュニケーションはとれない。つまり、「学習項目の知識」をいかに効果的に「言語運用能力」に育てていくのかが鍵となってくる。教室内で日本語を教える場合、教師の役割は日本語に関する知識の伝達で終わるのではなく、その内容と使い方を知った上で、いかに適切にまた的確にそれらを使うかを学習者が身につけられるように助けていかなければならない。

4.2 学習者の意識を言語運用能力へ

先に述べたように、教師が「知識としてはなく、道具・手段としての日本語」の習得を目標として、授業を運営していくことは重要なことといえよう。それと同時に、学習者自身も日本語を知識としてではなく、道具・手段として捉え、そのような視点で教室活動や学習内容を認識する必要がある。例えば、数字を学習する場合、まず教室で数字やその聞き取り、電話番号の言い方や聞き方を、パターンプラクティスや応答練習を通して理解する。そこまでを到達目標とするのでなく、その後は実際に電話番号案内の 104 に電話をし、電話番号を聞くというタスクを行う。このようなタスクは、実際の場面で適切な会話ができるという言語運用能力の向上につながる練習と言える。ただレベルによっては、教師が場面を設定し、コントロールしている活動になってしまう場合があることは否めない。しかし、学習者はこのような練習を通じて、言語運用能力の向上だけでなく、学習内容が実際の場面で活用できるという実感をすることができる。その実感を伴った経験は、たとえ教師によってコントロールされていたとしても、言語は知識ではなく伝達の道具・手段であるという意識を高めることにつながるだろう。このことは、今後の日本語学習の動機付けとなり、言語運用能力を向上させる基盤となる。

4.3 言語運用能力によるレベル判定

加えて、言語運用能力を的確に向上させるためには、学習者のレベルを正確に判定し、学習者に合ったレベルの向上を求めなければならない。例えば、ある授業を履修する条件が中級レベルであるにも関わらず、実際の授業で求められる能力が上級、あるいはそれ以上のものであるとする。このように授業で求められる到達目標と、現在の学習者自身のレベルで求められる到達目標が一致していない場合、学習者の言語運用能力の向上は大きく望めないだろう。それだけではなく、学習者本人、周りの学習者、そして教師にも大きな負担となる。そのため、言語運用能力の向上を目指した授業を行なうためには、学習を開始する際に学習者の正確なレベルを判定し、それに応じた到達目標を掲げることが重要になるだろう。そして、レベル判定の際、文法を正確に理解できているかという側面だけではなく、それを使うことができるかという言語運用能力面からの判定を重視する必要がある。そのため、教師には、前述した言語運用能力の測定基準を理解し、それを用いて学習者のレベルを正確に判定する能力が求められる。その判定結果を踏まえ、学習者の言語運用能力に応じた学習内容、到達目標を設定すれば、より効果的な言語運用能力の向上が期待できるだろう。

５．今後の課題

本稿では言語運用能力に関する先行研究より、その定義や測定基準を検討し、言語運用能力の向上を目指した教室活動について考察した。では実際に教えている教師は、言語運用能力をどのように捉え、認識しているのだろうか。今後はそれを探り、さらに教師が認識している言語運用能力の概念が、実際の教室場面、つまり教授方法や学習者とのやり取りの中で、どのように反映されているのかを、教室内を観察することによって明らかにしていきたい。

参考文献

江草千春（2000）「高校生英語学習者におけるコミュニケーションタスクを用いた縦断的実践研究」『社団法人大学英語研究学会』Vol.44, pp.242-243

神保尚武（1987）「言語運用能力」『早稲田商学』Vol.324, pp.175-186

迫田久美子(2002)『第二言語習得研究』，アルク

牧野成一他(2001)『ACTFL-OPI 入門－日本語学習者の「話す力」を客観的に測る－』，アルク

中野はるみ（2003）「ACTFL-OPI による一考察(1)」『長崎国際大学論叢』第３巻, pp.73-81

横溝紳一郎(1997)『ドリルの達人　コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』，アルク

Campbell, R. & R. Wales. (1970) "The Study of Language Acquisition." *New Horizons in Linguistics.* England: Penguin Books.

Savignon, Sandra. (1972) *Communicative Competence: An Experiment I Foreign Language Teaching.* Philadelphia: Center for Curriculum Development.

文字教育に関する一考察

――日本語研修コースでの取り組みを振り返って―

Gehrtz 三隅友子
Tomoko Gehrtz-Misumi
徳島大学国際センター

要旨

日本語教育における文字、ひらがな、カタカナそして漢字教育の重要性はいうまでもない。それは日本語では表記に、前述のかな二種と漢字に加えてローマ字や数字もまた使用するからである。初級時における文字学習はその後のより高度な読み、書きといった技能の基礎であり、さらに継続的な学習を促進することにもつながる。初級の日本語教育を実施する徳島大学日本語研修コースも、センター発足後の2003年に開講以来、学習者に合わせた文字教育の様々な取り組みを行っている。本稿は特に2008年秋期のコースを取り上げ、取り組みをどのような意図で行っているかを明らかにし、またそれらに対する学習者からの評価をもとに、今後の日本語教育における文字教育及び文字学習を考えるものである。

キーワード：学習者の視点・アクションリサーチ・連想法・文字教育・自律学習

はじめに

徳島大学国際センター日本語研修コースでは、2008年10月18日にカッケンブッシュ知念寛子先生を招き、連想法に基づくひらがな教材を使ったモデル授業を行った。学習者10名と日本語教師及び養成講座修了者11名が見学者として参加した。そしてこの授業観察から得た情報をもとに参加者が意見交換をする以外に、見学者が学習者からの感想や意見を直接に収集し、さらに自らの意見を含めて発表し検討するという能動的な活動を組み込んだ。

これは本コースの秋の学習者全員が非漢字圏の10名であることや、来日前の文字学習や日本語に関する情報取得が望めないことが判明していたため、コース開始前にも準備が必要となったからである。

1. 徳島大学日本語研修コース

1.1 コースの概要と学習者

大学院予備教育、文部科学省国費生対象の大学院進学のための半年間の集中日本語学習のコースである。そしてコースの目的を、「日本語を使って日常生活ができること」としている（詳細は本誌年報の日本語研修コースの部分を参照のこと）。2008年秋期の学習者は鳴門教育大学へ進む教員研修生8名（25から35歳までの自国では言語・数学等の教師）と徳島大学大学院進学予定の1名の9名（ドイツ・インドネシア・ミャンマー・ブラジル・メキシコ・ラトビア・セルビア・アフガニスタン・イエメン・ケニア）である。

1.2 期間及び活動

2008年10月8日から2009年2月27日まで(12月24日から1月4日の冬休みを含む)、教室での授業以外に①研修旅行（ホームビジット・ホームステイ）②日本文化体験（華道・書道等）③教育機関訪問（幼稚園・小中高等学校）等の活動も日本語の授業としている、

1.3 日本語学習に対するレディネス

9名のうち、1名が3ヶ月程度の滞日経験、そしてもう1名が数週間の旅行経験をしている。残りの7名は今回がはじめての来日である。日本語学習に関しては、初来日のうち1名が自国で9週間の文字を含めた教育を受けている。すなわち9名のうち約2名が入門程度の日本語力、7名は日本語学習がほぼ初めてといえる。

1.4 文字教育の取り組みと教材

全員が非漢字圏の学習者であり、それぞれの国の状況から日本語学習の機会及び日本語そのものの情報を得られることはかなり困難なことが、2008年夏の時点で予想しえた。そのため従来とは違った文字教育の方法や活動を組み込むことを考え準備した。実際に行った活動とその実施時期は表1に記載する

また使用教材は以下である。

①かな教材：「Self-Study Kana Workbook」

スリーエーネットワーク（9月に各自へ送付）

②漢字教材：「Write Now! Kanji for beginners」スリーエーネットワーク

③日本語教科書：「みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ」スリーエーネットワーク

2． 連想法を使ったモデル授業

2.1 連想法実施の経緯と授業方法

連想法を使う文字教育の存在は日本語教育界では有名だが、カード教材の使い方等がよくわからないというのが教師の間の評判であった。本学でも個別に使用した経緯があるが、いくつかの問題点もあり、まず実際の授業を見ることと開発者から直接話を聞くこと、そして学習者の感想を聞くこと等が必要と思われた。またモデル授業（教師・学習者の二方向からの撮影）・検討会のビデオ、及び参加者の発言記述をもとに考察することを考えた。

2.2 参加者と教材

①教師：カッケンブッシュ知念寛子

②学生：日本語研修コース10名（この時点では9名であったが、本人の事情で1名は12月末に帰国）。10月初めに来日し8日から17日までの時点で、前出のテキストと文字カード（文字のみ）を使って、ひらがなの指導を一通り終えている。テキストを事前に受け取れた者は程度の差はあれ、来日前に自己学習を行っており、学習者の中でひらがなの定着にはばらつきが見られた。

③観察者：日本語教師(ボランティアを含む)、国際交流協会等で外国人の支援をする人、日本語教師養成課程の学生の11名である。

④教材：1970年より授業者が開発したひらがな速習英語版教材のカード。1999年に教師指導書及びカードが出版されている。
「HIRAGANA /KATAKANA in 48 minutes :Teacher Guide」

2.3 実施（授業の流れ）

午前のモデル授業では、教師が学生に行った連想法の授業を日本語教師らが金魚鉢方式で観察を行い、そこで得られた情報を元に検討会を実施した。

観察と情報収集の方法として、観察者にお願いしたことは、漫然と授業を見るのではなく、モデル授業開始の前にまず一人の学習者と話し合い、そして担当を決めて、その学習者を中心に授業を観察する、授業後は学習者の感想を聞いて自らの観察内容を記述する。その後観察と聞き取りから得た学習者の情報と自らの感想を出し合い、また教材や教授方法の新たな情報を得て、最後に自らの意見を記述するという一連の活動である。詳細は表2に記述する。

2.4 学習者の評価

観察、口頭、記述による学習者の情報は表3にまとめる。学習者には今回のモデル授業の協力依頼の際には、観察者がいること等を説明したが全員から了解を得られ、授業にも積極的な参加が見られ、多くの意見や感想が出された。

ほぼ全員がこれまでの暗記式と違って、連想学習法が有効であるとしていたが、以下にまとめる。

① 創造的でありストーリーと音を結びつける方法は効果的である

② 50分の中で46文字をテンポ良く進める方法は効率がよい

③ 似ている文字を特に意識してグループにし、またストーリーがあるので、その違いがよくわかる、不確かだった部分が明確になった

④ 英語が使われていてよくわかったし、安心できた

またマイナスの意見としては、以下のものがあった。

① 英語がわからない人には問題がある

② すでに覚えていたので、ストーリーで逆に混乱するときがあった

③ カードのイラストの物の名前が国で使っていることばと違うものがあって理解しにくかった

④ 既習の（少し知識のある）人にはいいが、全く初めての人には難しいのではないか

⑤ この方法は一度きりでなく、くりかえさなければ忘れてしまう

表2 モデル授業の流れ
2008年10月18日（土）
国際センター2階 講義室

1 モデル授業 10時30分-12時
1）観察者・学習者のペア自己紹介活動
2）ひらがな授業（観察）
3）観察者による学習者インタビュー
4）学習者・観察者感想記述

2 勉強会 13時30分-6時30分
1）観察者（参加者）自己紹介
2）今日の授業について（授業者）
3）授業ビデオ（1989年広島大学）視聴
4）学習者の感想報告（観察者）
各2分・学習者の記述コメント報告
5）授業者へ質疑応答
6）韓国語版「韓国人高校生を対象としたIS連想法・ひらがな学習カードの開発～記憶法略及びARCS動機付けモデルからの評価」の紹介
愛知大学 梅田康子氏
7）授業及び紹介に関する質疑応答
8）参加者 アンケート記述
9）最後の感想発表 参加者全員

さらに、授業に対する評価として、教師の作る雰囲気がとても友好的で常に笑いが絶えなかったこと、時間が短く感じられたことがあげられている。また来日後2週間で日本人とペアになって意見交換をすることがとても楽しかったというもののあった。

2.5 参加者の評価

2.5.1 授業者との質疑応答

授業者のカッケンブッシュ氏からは、全員が程度の差こそあれ既習者であったこと、既習者の情報及び英語力にも差があったため、いつもと違った状況であったということが述べられた。その後、参加者からは①教材が英語話者にのみしか使えないこと、②連想法に関するカテゴリーがあるのかどうか、③すでに日本の語彙を知っている人たちに対する方法があるか、④異なる文化背景の人の集団に対してはどうなのか、といった質問が出された。そして、特に学習者からのマイナスの意見に対するコメントが要求された。

これらに対し、①英語話者以外の各国語版や子供向けのものが開発されていること②認知心理学的な分析は行っていないが、Image と Story の頭文字をとって IS 連想法と名づけ、イメージとストーリーを使うことで位置づけていること③学習者の視点・立場からのカード教材作成が望まれること等が質疑応答の中で述べられた。

2.5.2 韓国語版ひらがな連想法

参加者の関心は、モデル授業として見たこの方法が現実に有効であるかどうか、自らの実践に使えるかに焦点が当てられていた。勉強会の流れ6の、韓国語版に関する情報提供（愛知大学助教授：梅田康子氏）により、韓国での高校教師グループによる高校生への教材開発とその実験結果を聞き、短期記憶には非常に有効なことと同時に文字学習の導入に威力を発揮することと、その後の繰り返しの継続学習が必要なことも確認された。

2.5.3 モデル授業と勉強会に関して

学習者観察と発表を通して、参加者全員が積極的に参加できたことや満足したことを述べている。

その中で、ひらがな連想法そのものに関する情報を得て、今後の自分の実践に使えるかどうかを検討したいという以外に、授業者が学習者と共に作るあたたかい雰囲気が非常によかったこと、このような「学び」の環境を教師として学習者に提供できている、また教師として自らが将来できるのだろうかという感想もあった。

さらに授業の捉えなおしのコメントが以下のものである。

「毎日の授業の中で、教材・方法・話し方等を振り返る機会もない、そのような時に、カッケンブッシュ先生のような静かな語り口で学習者をひきつけている、自分とは全く違ったタイプの授業を見たことに新鮮な思いがした。」さらに、「カッケンブッシュ先生の動きとそれに応える学習者の動きを見て、見たことを参加者で出し合って話し合い、それらを共有できたことが非常に印象に残った。」

2.6 モデル授業を振り返って

学習者の教材と授業に対する評価、参加者の評価を経て、コース開始後すぐの10月18日とに、学習者に関する多くの情報を得られたことが一番の成果であった。

自らが授業者の際には、非常に一方的な見方で学習者を見ていることにも気づかされた。どのような雰囲気やどのような声かけが個々の学習者にとって心地よいのか、より学習の動機付けになるのか、事前の申請書に書かれていた情報とはずいぶん違うということも確認できた。

また、集中型のコースでは複数の教師が協力して授業を行うが、それが教師一人ひとりの教育観に基づいた様々なアプローチを提供できるという利点がある。教師の数だけ教育観があることを金魚鉢方式の観察を通して感じた。

さらにその後には、ひらがな連想法の有効性を知り、大切なことは学習者を見て、いつどのようにこれらを使用するかの判断が教師にとって必要なことも実感できた。

3. 文字教育の取り組みと評価

3.1 文字教育を意識した取り組み

表1(取り組みの番号は表と照合)のように、今期は従来の方法に加えてコースを運営した。

① かなテキストの送付

2008年8月段階で前出のテキスト（CD付き）を送付するが、国の郵便事情のため1名の手元には届かなかった。この1名を除いては、日本語の文字についての情報を得ていた。

② 子供用かなカードの配布

ひらがな･カタカナのみを印字したカードに加えて、日本人の子供用のひらがな・カタカナカード（株式会社元林販売）を配布した。「赤ちゃんのあ」「アヒルのア」といった絵とことばのカードで、裏には書き順と「あいうえおのあ」という表記がある。配布時点（10月初め）では日本語の語彙を未だわからず、授業中には簡単に紹介するのみに終わった。

2月に確認した際はことばの3分の2以上理解ができていた。

③　連想法モデル授業
2月のアンケートの中で、文字学習のうち3名がこの10月の授業で得たことが役に立ったとし、しかしカタカナは自分で覚えなければならなかったことやカードの配布が手助けになったとも述べている。カタカナに関しては連想法を実施するのを断念した。それは、教授者がその方法を理解していないことと、絵とストーリーの中で今回の学習者には理解しにくいものが含まれていてそれを整備する時間がなかったことにある。

④　カタカナことばを集めて発表
各人に5枚の白いカードを渡し、教室の外で見つけたカタカナのことばを写して教室内で発表した。これは看板等で多くのカタカナが使われていること、ひらがなとの違い、様々な書体があることを自ら見つけてもらうことを目的とした。集めてきたものの意味が不明のものもあったが、日常多く使われていることやひらがなとの個別することを確認できた。カタカナは単音で覚えるよりもひとまとまりのことばで覚える必要性も説明した。調査及び発表は積極的に行っていた。

⑤　書道
書道の専門家に依頼して、筆を使って「永」の字と意味から好きな字を一字選んで書く活動を行った。学習者一人にそれぞれ日本人のパートナーに手伝いをお願いした。最終的に清書したものの展示会も行った。これは、漢字が意味を持つことや芸術ともなること、日本人が学生時代に書道を学んでいることを知ることを目的とした。書道家からは書き方にしばられずそれぞれのびのびと個性的な書が書けているという評価を得た。

⑥　毎日一字学習の開始
前述のテキストを使用し、毎日一字の読みと書きそして覚えることを始める。授業のない日には自己学習を要請し、テキスト以外に漢字練習ノートを配布し教師がチェックを行った。学習確認のためのテストは課が終わるごとに行った。毎日の授業の中で、漢字学習の時間や方法は担当の教師に任せている。

⑦　日記の作成
毎日一字の学習と共に、毎日の出来事を書くことと習った表現を使うことの目的の日記に、勉強した漢字を書くことあるいはその日であった漢字やことばを日記の一つの欄に書くことを促した。個人によって差があるが、毎日日記を提出する人、その中で漢字やことばの記入を続けている学習者がいた。

⑧・⑪　お礼状作成
特に幼稚園の子供たちに対しては、ひらがなのみで書くことになったときに、日本人の子どもたちが、ひらがな、カタカナ、漢字と時間をかけて学んでいくことを確認できた。

⑫　漢字の継続学習の開始
テキストの漢字一覧表に学ぶ予定の日付をつけて配布した。コース修了時2月27日が78字で、学習を続けた場合10月末で323字（日本語能力試験3級）の学習になることを提示、また強く継続学習を勧めた。さらに継続学習を支援する方法（進度確認やテスト）も必要と考えられる。

3.2　学習者からの評価

コース中の学習に関するアンケートやインタビューから得た文字学習に関する意見感想をまとめて記述する。

文字学習全般に関しては、ひらがな、カタカナ、漢字の順に学んでいく中でやはり漢字が似たような字が多く大変であること、しかし毎日一字は覚えやすく、生活の中で習った文字と出会ううれしさから、漢字学習は好きであるという多数派の一方、一人は、文字学習は自分の取り組みであり、今の練習量では少ないこと、自分一人で今後どこまでできるかわからないとし、さらに一人は、あまり好きではないしすぐに忘れるが数字のような大切な漢字もあるという意見が出された。

また学習者がほぼ自国では教師という点から、「帰国後日本語を教えることになったら～」の問いかけに対して、このコースで学んだ方法を自分なりに工夫して教えたいというもの、具体的には「何か短いストーリーを使い、漢字も日付も数字も同時に教える、その際品詞は色分けしておく」というものもあった。教えることに関して、自分の学生たちが日本語学習を希望していることや、自分が学んだことを忘れないためにも教えたいという声が聞かれた。

4　考察

以上から、文字教育に関しての考察を述べる。

①　動機付けが必要
漢字学習の必要性を学習者自身が認識した上で学習支援ができること、少しずつ学んでいくことを情緒的に支援することも含まれる

②　時間の流れを考えた継続学習が必要
ひらがな・カタカナ・漢字教育への流れには、漢字の量を考慮に入れて、特に長い期

間を考えた継続学習が必要である
③ 覚えるためのストラテジー（学習方略）が必要
教室内では、記憶につなげる様々なヒントや教材（絵カード等を含む）の提供が有効なことや、学習者によっては様々な「読み」の全部ではなく大事なものを選んでほしいことや、書き順よりも形の認識を大事にしたいという様々な要望もあることも注意する必要がある
④ 自律学習へ向かう働きが必要
上記を総合すると、文字学習したいという意志のもとに、学習者にとっては終わりのない漢字学習に対して自分自身の目標を立てて取り組めること、そして教室で学んだ方法によって、カード作成を含め、自分で覚えるためのストーリーを作ったり、形の似た文字の区別を自分なりに考えたりする姿勢も必要であろう。また読み、書きに関する正確さに関しても、自分であるいは他者からのチェックをする環境整備も必要となる。

5 むすびにかえて

日本語学習者は文字をどのように学習するのか、学習者の数だけその方法はあるだろう。例えば 2008 年春期の本コースは、学習者が中国人 3 名、韓国人 1 名であった。4 月の開講時に 4 名とも既にひらがな・カタカナを習得しており、教室内で教えることはなかった。また漢字学習に関してもテキストは「みんなの日本語漢字初級」を資料として使い、中国人学習者には漢字練習ノートのみを配布し、簡体字との違いや読みを確認するのみだったが、韓国人学習者には自己学習が強いられた。全体的には文字学習に当てられる労力や時間が軽減され、より高いレベルの日本語の文法や表現の学習へと向かうことができた。ほぼ同じ時間数を使いながら、「みんなの日本語」を終了後、中級への橋渡しのテキストの学習も可能であった。

自分の学習を客観的に見るように、またそれぞれの学習スタイルを考えた文字教育の実施を考えたい。

一方で、非漢字圏の学習者にとって文字教育は日本語の最初の試練であり、この段階の学習がうまく進むことは学習の成果がよりあがることは言うまでもない。学習初期段階の精神的な負担を減らすことが教師の大きな課題といえる。さらにかな学習の後の漢字教育にも結びつく重要な点である。学習者個々の配慮ができるように、またそれぞれの学習スタイルを考えるといった文字教育の今後も実施を考えたい。

付記：本コースは筆者の三隅をコーディネーターとして、4 人の教師が連携して実施したものである。様々な取り組みのアイデアやその実施の判断は、各教師からの情報を元としたことを断っておく。また、学習者の英語コメントの日本語訳には、村澤晋恵（徳島県国際交流協会）氏、青木洋子氏、舛形弘恵氏の協力を仰いだ。

謝辞：本稿作成にあたってモデル授業で来日間もない時期に協力してくれたに徳島大学日本語研修コースの１０名をはじめ、勉強会に積極的に参加してくださった日本語教師の皆様、そして何よりも自らの授業を公開することによって、「日本語を学び教えること」の基本を提示してくださったカッケンブッシュ知念寛子先生に深く感謝をいたします。

参考文献

岡崎敏雄他（1997）「ケーススタディ日本語教育」、おうふう

カッケンブッシュ寛子他（1989）「50 分ひらがな導入法－『連想法』と『色つきカード法』の比較」『日本語教育』69 号

カッケンブッシュ寛子（2007）「連想法による韓国語話者用ひらがな学習教材開発のための基礎的研究-平成 17～18 年度科学研究費補助金（基礎研究 B）研究成果報告書」

水田澄子、鈴木庸子、梅田康子（2008）「韓国人高校生のための IS 連想法ひらがな学習カードの開発―記憶法略および ARCS 動機付けモデルからの評価―」『日本語教育が学会世界大会 2008』予稿集 3、pp.254-257

P.バニスター他　「質的心理学研究法入門」（2008）新曜社

Michael J. Wallace「Action Research for Language Teachers」(1998) Cambridge University Press

表 1　2008 年秋　徳島大学日本語研修コース

文字学習を意識した活動

2008 年　夏　　自国で　日本語学習・日本語研修参加・何もしない

2008 年 8 月末　　① かなテキストの送付・入手

かな学習の開始・CD

2008 年 10 月来日　　　お知らせ等は英語で

10 月　8 日　　研修コースの開始

ひらがな学習

② ひらがなカードの配布（日本人子ども用）

10 月 18 日　③ 連想法モデル授業

10 月 20 日　ひらがなテスト　あーん

ひらがな・カタカナ学習

毎日のディクテーション（書き取り）

④ カタカナ語彙をさがして発表（一人５文字）

11 月 14 日　カタカナテスト

11 月 25 日　⑤ 書道　漢字を書く

11 月 28 日　漢字学習（漢字についての説明）

12 月　9 日　漢字学習開始　⑥ 毎日１字　漢字ノートに

12 月 12 日　⑦ 日記開始（一日一字・見つけた漢字を書く）　かな漢字で

12 月 19 日-23 日　研修旅行（ホームステイ）

2009 年

1　月　6 日　⑧ ホームステイのお礼のはがき作成

1　月　9 日　⑨ 第１課　漢字テスト（課終了毎に実施５課まで）

1　月 16 日　『みんなの日本語』第一分冊試験

1　月 30 日　⑩ 幼稚園訪問のお礼状作成（ひらがなだけ）

⑪ 国紹介スピーチ作成開始（原稿を書く・PP 作成）

2 月　25 日　『みんなの日本語』第二分冊（～36 課）試験

2　月 27 日　コース修了　⑫漢字自己学習開始（継続学習）78字

2009 年 10 月 30 日まで（79-323 字）

表3　　2008年10月18日（土）モデル授業　学習者コメント

学生	①観察記録その他	②インタビューコメント	③記述コメント（英語を要約）	備考
①	真剣に聞いて反応、おそらくストーリーを熱心に追っていたのではないか。	これまで暗記式で学んだ。ストーリーと学生の知識を関係づけている。似た「れ・わ」等を覚えるのに効果的。	・創造的・ストーリーがある。・文字学習の助けになる・笑いが絶えなかった	既習
②	悪い点がなかったので、無理に何が難しいかを聞いた。	連想と物語が結びつく。音が印象に残る。英語がわからない人は覚えにくい。連想が逆に混乱を招くこともある。	・ひらがなと英語のストーリーが関連・復習できた。・日本人との話しがよかった。	英語教師
③	積極的に授業に参加（うなづき・発声）。呼び方の違うものに対して質問する。	似ている文字を覚えるには役に立つ。自分はネイティブではないが英語が出来る人には有効。	・ものの名前が自分の国と違うものは連想ができない。・これで完全に覚えられた。	
④	メモをとりながら熱心に聞いていた。	まだ不確かなので覚える方法を得た。機械的でなく連想法は効果的。	・ひらがながまだ難しい。 ・この方法で簡単に覚えられそう。	英語教師
⑤	熱心に受講。笑顔でうなずく。自分の指名がこなく残念な様子が見られた。	既に覚えていたので逆に混乱するときがあった。母語と英語が違う部分でも理解しにくい。「そ」は結びついた。	・先生がとても楽しくて、効果的。 ・時間が短く感じた。	既習
⑥	最初は何が目的かが不明の様子。 後半は積極的に参加、イメージと文字を整理しながら確認。メモ取り。	想像・視覚・聴覚を使って学習することは重要、早く理解ができる。有益であった。子供にとってもよい。	・最初に文字を学ぶにはとてもよい方法。繰り返し学ぶと良い。	言語教師
⑦	ノートを一生懸命とっていた。発音・ストーリーが書けていたのを見た。	説明がわかりやすかった。「を・ぬ・め・も・む」等がおもしろかった。好きなのは「る」と「ろ」。	・創造的、効果的で、好きなストーリーのことばがあった。・リラックスした雰囲気。	
⑧	教師とカードを見つめている。ノートは後半から。アルファベットを見ている。大きな声で発音をしない。	情報の多い授業だった。文字が絵になることがおもしろかった。よく似た文字の違いがわかった。文字が46あることをはじめて知った。	・ひらがな46文字を知った。・文字と絵が結びつくことがわかった。・先生方に感謝。	英語教師
⑨	真剣に聞いて、メモを取っていた。「ぬ」「め」で混乱、あとで発音できるように。	似ているひらがなは混乱する。「ぬ」「め」・「ふ」「く」「ほ」。アルファベットの絵による覚え方と同じ。	・絵と関連して覚えるのは効果的。・先生の笑顔が大事。・初めての人には少難しい。	英語教師
⑩	ほぼ全ての文字とストーリーをメモ。最後の10分は疲れた様子。	英語は母語なのでわかりやすかった。他の人はどうなのか。「あ」アンブレラ＝雨のように、日本語の語彙もあれば。知らない言葉も使われていた。	英語話者にとってはとても助けになる。イラストわかりやすかった。特に「key」と「き」が結びついた。	

第二部

国際センター年報

５号

第二部　国際センター年報

2008年度の主な行事

4月	8日	日本語研修コース開講式
	17日	英語チャットルーム開始
	17・18日	新入留学生ガイダンス
	22日	日本人学生対象留学説明会(蔵本地区)
	24・25日	日本人学生対象留学説明会(常三島地区)
5月	7日	学生サポーター説明会
	9日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー世界の歌を歌おう」
	12日	全学日本語コース開始
	13日	SIU短期語学研修説明会(蔵本)
	15日	SIU短期語学研修説明会(常三島)
	17日	国際交流ボランティア入門 (7月まで5回開講)
	22日	アジア人財コース開講式・前期開始
6月	14日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー友達になろう」
	14日	日本語研修コース ホームビジット
	29日	外国人学生のための進学説明会 (東京、大阪7月6日)
7月	8日	地域清掃活動
	16～18日	日本人学生対象留学説明会(常三島)
	17～19日	日本語研修コース 研修旅行
	18日	全学日本語コース終了
	22日	日本人学生対象留学説明会(常三島)
	23日	徳島県職員のための「国際化講座」
	26日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー阿波踊り」
8月	1日	アジア人財コース前期終了
	7日	日本語研修コース修了式
	4-8日	International Affiliated Double-Degree Program Summer School
	5日～8日	SIU短期語学研修事前トレーニング
	15日	SIU短期語学研修開始
	17-23日	Summer Program 08 Health Bioscience Course
	27・28日	留学生対象伊方原発ツアー
	30日	日韓理工系学部留学生、日本大学入学志願説明会
9月	13日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー友達になろう」
	28日	SIU短期語学研修終了
10月	4日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー書道」
	6日	アジア人財コース後期開始
	10日	日本語研修コース開講式
	15日	全学日本語コース後期開始
	18日	「日本語教育勉強会～連想法文字教育～」
	24日	アジア人財資金構想「留学生のための就職支援フォーラム」
	27日	日本人学生対象留学説明会(蔵本)
	28日	日本人学生対象留学説明会(常三島)
	30日	日本人学生対象留学説明会(常三島)

11月	1日	多文化体験交流会
	4日	UA短期語学研修説明会(蔵本)
	7日	UA短期語学研修説明会(常三島)
	22日	「日本語でしゃべらんでー留学生の国への誘い」
	30日	徳島大学卒業留学生同窓会設立(於上海)
12月	4日	「国際センター」開所式
	6日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー茶道」
	19～23日	日本語研修コース旅行　美馬市　まほろばプロジェクトⅡ
	19日	英語スピーチコンテスト(共催)
	24日	京都研修旅行
1月	17日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー世界の料理」
	19日	全学日本語冬期コース開始
2月	6日	全学日本語冬期コース終了
	7日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー着物を着よう」
	17日～19日	UA短期語学研修事前トレーニング
	22日	アジア人財「地区連絡会」
	24日	アジア人財日本企業研究研修旅行(大阪)
	27日	アジア人財コース後期終了
		日本語研修コース修了式
	28日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー雛飾り」
		UA短期語学研修開始
3月	2日	徳島地域留学生交流推進協議会
	2日	外国人留学生交流懇談会(学長主催)
	2日	アジア人財コース補講開始
	5～6日	スキー旅行
	8～15日	武漢・上海訪問交流研修
	12日	アジア人財コース補講終了
	29日	UA短期語学研修終了

日本語教育部門

日本語研修コース（大学院入学前予備教育）

1．コース概要

・大学院入学予備教育（大使館推薦）、教員研修生を対象とし、大学院での生活を一人で乗り切れる日本語力を身につける。
・学内公募生も対象とする。
・集中講習型で実施する。
・日本語学習以外に日本文化体験や日本人との活動を含む。

2．コーディネーター

平成 20 年度　三隅友子

3．実施概要

1）平成 20 年度春期

①　開講期間

平成 20 年4月8日～平成 20 年8月7日

②　日程

4月 08 日（火）　コースオリエンテーション
4月 09 日（水）　授業開始
4月 11 日（金）　開校式
4月 15 日（火）　新町川クルーズ
5月 13 日（金）　藍染体験
5月 20 日（火）　かな書道
5月 23 日（金）　華道
5月 29 日（木）　第一分冊試験
5月 30 日（金）　美術館訪問
6月 20 日（金）　城東高校訪問
6月 21 日（土）　ホームビジット（藍住町）
7月 16 日（水）-18 日（金）　美馬市研修旅行（ホームステイ 2 泊）（三島小学校・三島中学校訪問・交流会等）
7月 22 日（火）　第二分冊試験
7月 29 日（火）　看護学校訪問
7月 30 日（水）　渭北公民館訪問 料理交流会
8月 07 日（木）　修了式

③　受講生

種別	国籍	性別	進学先
学内公募生	中国	女	徳島大学 大学院工学研究科
学内公募生	中国	女	徳島大学 大学院工学研究科
学内公募生	中国	女	徳島大学 大学院工学研究科
学内公募生	韓国	女	徳島大学 医学部

④　教材、担当及び時間割

1）使用テキスト：

✧　「みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ」スリーエーネットワーク
✧　「みんなの日本語漢字Ⅰ・Ⅱ」凡人社
✧　「J-ブリッジ」凡人社

2） 学習総時間数:400 時間

3） 担当および時間割

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	青木	三隅	石田	大石	三隅
場所	常三島	新蔵	常三島	常三島	新蔵
8:40～10:10	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
10:25～11:55	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
12:50～14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語 B
14:35～16:05		日本語 A	日本語		日本語 B

日本語AとBは、文化体験や日本人サポーターとの活動を行う。

⑤ 最終課題 スピーチテーマ

- いっしょにアニメを見よう
- 日本と中国の茶の文化
- 韓流ブーム
- 日本での生活

2） 平成 20 年度秋期

① 開講期間

平成 20 年 10 月5日～平成 21 年2月 27 日

② 日程

10 月 07 日(火)　コースオリエンテーション
10 月 08 日(水)　授業開始
10 月 10 日(金)　開校式
10 月 18 日(土)　特別授業 カッケンブッシュ先生講義
10 月 21 日(金)　新町川クルーズ
10 月 31 日-11 月 1 日(土) 研修旅行①
アインシュタイン LOVE イン美馬 参加 ・演劇練習開始
11 月 11 日(火)　美術館
11 月 25 日(火)　書道
12 月 19(金)－23(祝日)日
研修旅行②
(脇町劇場オデオン座にて演劇練習及び「島ひきおに」公演)
12 月 24 日～1 月 4 日　冬休み
1 月 5 日(月)　授業再開
1 月 16 日(金)　第一分冊試験 華道
1 月 27 日(火)　上八幡幼稚園訪問
2 月 13 日(金)　演劇セミナー(武漢・上海訪問研修の日本人学生と)
2 月 20 日(金)　市立高校訪問
2 月 25 日(水)　第二分冊試験(後半 36 課まで)
2 月 26 日(木)　学長訪問(挨拶)
2 月 27 日(金)　修了式

③ 受講生

種別	国籍	性別	進学先
教員研修留学生	ミャンマー	男	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	インドネシア	女	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	メキシコ	女	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	ラトビア	女	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	セルビア	女	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	アフガニスタン	女	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	イエメン	男	鳴門教育大学大学院
教員研修留学生	ケニア	男	鳴門教育大学大学院
大学推薦	ドイツ	男	徳島大学大学院工学研究科

④ 教材、担当及び時間割

使用テキスト:

◆ 「ひとりで学べるひらがな・カタカナ」・「みんなの日本語 I・II」
スリーエーネットワーク

◆ 「Write Now! Kanji for beginners」 スリーエーネットワーク

学習総時間数:425 時間

担当および時間割

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	青木	三隅	石田	大石	三隅
場所	常三島	新蔵	常三島	常三島	新蔵
8:40～10:10	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
10:25～11:55	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
12:50～14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語 B
14:35～16:05		日本語 A	日本語		日本語 B

日本語AとBは、文化体験や日本人サポーターとの活動を行う。

⑤ 最終課題 スピーチテーマ

- 私の国 (ミャンマー)
- ブキニズの結婚式 (インドネシア)
- わたしのくに メキシコ (メキシコ)
- 私の国 (ラトビア)
- イエメンの紹介 (イエメン)
- わたしのくに (ケニア)
- わたしのくにとうた (セルビア)
- ドイツについてしょうかいします (ドイツ)
- わたしのくに(アフガニスタン)

全学共通教育「日本語」「日本事情」

「日本語」　日本語1、日本語2、日本語3、日本語4、日本語5、日本語6、日本語7、日本語8

平成20年度の共通教育の「日本語・日本事情」では、以下のクラスが開講された。

コーディネーター：　橋本　智

日本語１[前期]　石田愛

人数：　7名（アメリカ1名、韓国1名、中国2名、ベトナム1名、マレーシア2名）
使用教材：　『大学で学ぶためのアカデミック・ジャパニーズ』、佐々木瑞枝他
The Japan Times

本講義では、テキストを中心に各課のテーマに沿った内容を扱った。授業の流れとしては、まず学習する課のテーマに関する予備知識を確認し、新出語彙を説明した後、会話練習や聴解、読解、要約、作文などの練習に入るという流れである。留学生が大学生活に慣れること、そして大学生活をしていく上で必要な日本語力を身につけ、大学での様々な場面に対応できるようになることを目標とした。そのためクラスでの活動は、留学生が実際に遭遇するだろうと思われる場面を設定して行った。

日本語2[後期]　石田愛

人数：　7名（韓国1名、アメリカ1名、台湾2名、マレーシア3名）
使用教材：　『大学で学ぶためのアカデミック・ジャパニーズ』、佐々木瑞枝他
The Japan Times

本講義では、テキストを中心に各課のテーマに沿った内容を扱った。授業では、まずテーマに関する予備知識を確認し、新出語彙を説明した後、ゼミに入ったときの挨拶、スピーチ、ディベートなどの実践的な活動を行った。留学生が大学での様々な場面に対応できるように、実際の講義やゼミでの演習などを想定しながら、より実践的な表現や活動を取り入れた。また知識としての日本語ではなく、学んだことを実際の場面で生かせるように、場面を想定した練習と、それをフィードバックする機会を多くした。

日本語3[前期]　橋本智

人数：　8名（韓国1名、中国4名、マレーシア3名）
使用教材：　『留学生のための大学の授業へのパスポート』 丸山淳他　凡人社
『聴解・発表ワークブック』 犬飼康弘　スリーエーネットワーク
『語彙力ぐんぐん一日10分』 河野桐子他　スリーエーネットワーク

大学で講義を聴くときに必要なスキルを習得するために、大学の講義とは何か、どのように準備したり復習したりするのか、またどのように効果的にノートをとるのかを学習した。ノートテイキングの具体的な方法や、それをレポートにまとめる方法も学んだ。同時に、留学生に必要な語彙力を伸ばすために、ミニ講義の語彙だけでなく、カタカナ語や慣用句、擬態語・擬音語も覚えるように働きかけた。

日本語4[後期]　橋本智

人数:　　12名(中国3名、韓国4名、アメリカ1名、ベトナム2名、マレーシア2名)
使用教材:　なし

大学生活で必須の「レポート作成」を目標とした。全体のテーマは「災害と防災」である。まず書くための材料集めとして、徳島県防災センターへ行き、災害と防災に関する体験をし、講義を聴いた。また、新聞記事を読み理解を深めた。レポートの書き方の学習と平行して、学生各自の興味あるテーマを選び、調査を進めてレポートを完成させた。また、学習したことを他の人にも知らせるという目的で、学内の留学生に配る「防災パンフレット」も作成した。

日本語5[前期]　大石寧子

人数:　　5名(中国1名、マレーシア3名、韓国1名)
使用教材:　「大学・大学院　留学生の日本語③論文読解編」アルク　抜粋、新聞、キャッチコピー

大学生活において円滑なコミュニケーション能力を図るために表現力(語彙力・文法力・文章構成力をつける。読解演習を入口とし、「話す」「聞く」「読む」「書く」のそれぞれの技能を伸ばす様々なタスクを行った。最終的には、自分の思いや考えを最も的確に最小に表明する手段として、①自国②徳島大学または母国での大学③徳島の3つのキャッチコピーを作成した。

日本語6[後期]　大石寧子

人数:　　12名(中国3名、マレーシア2名、韓国4名、ベトナム1名、台湾2名)
使用教材:　「ピアで学ぶ大学生活の日本語表現」 ひつじ書房　他

大学生活で必要な「レポート作成」を最終到達とした。レポートの書き方の前に、短い文の中に必要最低限の情報を盛り込む練習として「メールの書き方」の練習を行った。お願い・誘い・お詫び・断りなどをテーマにし、作成上のルール、レイアウト、添付方法なども含めてメールの書き方を練習し、実際に宿題の提出をメールの添付で行った。その後論証型レポートの作成を目標とし、マッピングやピアワークでテーマを決め、それ以降もクラスのメンバー同士や地域日本人とのピアワークを通して論点の絞込みを行い、書き進めていった。またデータの1つとして、アンケートの作成・取り方・集計の仕方もあわせて学習した。

日本語7[前期]　橋本智

人数 7名(中国3名　韓国1名、ベトナム1名、マレーシア2名)
使用教材:　男女共同参画社会作り入門本『自分』徳島県、新聞記事など

四技能の向上を目指し、「ジェンダー」の視点から新聞記事などを読みレジュメを作ってその内容を発表したりディスカッションしたりした。また、ジェンダーに関するビデオを見たり、ジェンダーの考え方でアニメを分析したりして、実際の生活の中で見られる「ジェンダー」について話し合った。最後に、学生各自で関心のあるテーマを選び、パワーポイントとレジュメを使って口頭発表した。例として、「家庭の中の夫と妻の役割」「日本の若者の恋愛間とジェンダー意識」などがあった。

日本語8[後期]　橋本智

人数:　　6名(中国2名、ベトナム2名、韓国1名、アメリカ1名)
使用教材:　新聞記事、ニュース番組

「聞く、話す、読む、書く」の4技能を伸ばすために、「働く」をテーマに、様々な活動を行った。最近の日本の労働環境や問題点などを、新聞記事やニュース番組を通して学んだ。フリーター、ワーキングプア、ネットカフェ難民、余暇などの話題を取り上げた。また、自分の関心のあるテーマを考えて、質問紙を作り、日本人にアンケート調査を行い、それを口頭で発表した。

「日本事情」　日本事情Ⅰ、日本事情Ⅱ、日本事情Ⅲ、日本事情Ⅳ

日本事情Ⅰ[前期]　坂田浩
人数:　12名(ベトナム2名、中国3名、マレーシア3名、アメリカ1名、韓国3名)

本授業では、(1)各都道府県の情報を提供することで、日本文化の多様性について学ぶ、(2)新聞記事を通して現代日本社会について学ぶ、という2点を主眼として授業を展開した。主な内容としては、(1)各都道府県の歴史、観光名所、特産物、方言などから、日本の多様生について学び、(2)新聞記事を通して、現代日本社会の諸問題ならびに最近の出来事について講義を行った。各授業の理解度についてはウィークリーレポートで確認することとした。
「日本がたくさんあるようで面白かった」、「いろんな所に旅行したいと思った」、「日本には日本なりの問題があって、社会背景に興味を持った」などの評価を得ることができた。

日本事情Ⅱ[後期]　坂田浩

人数:　14名(ベトナム2名、中国3名、台湾2名、マレーシア3名、アメリカ1名、韓国3名)

本授業では、(1)現代日本における社会問題を知る、(2)徳島の基本的な地理情報ならびに地域性についてまなぶ、という2点を主眼として授業を展開した。主な内容としては、(1)新聞記事を通して、ワーキングプアー、少子化、政治の混乱などについて、その問題ならびに社会背景について学ぶ、(2)徳島の基本的地理情報(市町村名ならびに位置)に関するテストを行い、徳島の地域性について講義を行った。各授業の理解度についてはウィークリーレポートで確認することとした。
学生からは、「これまでは社会背景が分からなかったので、新聞を読むことも出来なかったが、これからは積極的に読んでみたいと思う」、「徳島のことを詳しく知ることができて良かった」などの評価を得ることができた。

日本事情Ⅲ[前期]　橋本智

人数: 5名(中国1名、韓国1名、アメリカ1名、ベトナム1名、マレーシア1名)
使用教材:　『実践「日本事情」入門』 細川英雄 大修館書店

日本の日常生活に見られる文化を学ぶことによって、日本および日本人について考え、学生自身が自分の問題として日本の現実を観察できる目を養うことを目標とした。授業では、日本人家族の生活に関するプリントや新聞記事を読んで、それについて自国の文化と比較しながら意見を述べ合った。

また、ゲストスピーカーをよんで日本人の生活に関する話を聞いた。最後に、自分でテーマを選び、クラスメイトに紹介したい日本文化をパワーポイントを使って口頭発表した。

日本事情Ⅳ[後期]　橋本智
人数：　16名（中国1名、韓国4名、ベトナム2名、マレーシア4名、日本1名、ベトナム2名、台湾2名）
使用教材：　新聞記事、ゲストスピーカーによる作成教材

メインテーマを「徳島を知るー吉野川を通して」とし、徳島のシンボルである吉野川について、いろいろな視点からのゲストスピーカーの講義を受けると共に、自分達のテーマを決め、調査し、最終的に発表を行なった。ゲストスピーカーによる講義は以下のとおりである。①吉野川概要（国土交通省・鳥居覚）、②川の環境問題、新町川クルーズ（中村英雄）、③第十堰について（NPO 法人吉野川みんなの会・姫野雅義）、④吉野川流域の農業（徳島県立農林水産総合技術センター・喜田直康）、⑤住民運動と吉野川（総科・中嶋信）。

全学日本語コース

1　コース概要（平成 20 年度）
　1）未習から上級までの日本語学習を希望する学生、研究者とその家族を対象とする。
　2）常三島、蔵本、新蔵の三つのキャンパスで実施する。
　3）希望者には参加証書を発行する。

2　コーディネーター
　大石　寧子

3　実施概要
1）開講クラス及び使用教材
　初級：A1、A2、「みんなの日本語Ⅰ」B1、B2「みんなの日本語Ⅱ」
　中級：C1「J-ブリッジ」、C2「中級を学ぼう」「会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ」
　上級：D－春期：NHK「クローズアップ現代」、
　　　　　秋期：「中級を学ぼう」「日本への招待」新聞　等

2）受講者数
＜春期＞　5 月 12 日～7 月 18 日

常三島		新蔵		蔵本	
開講クラス	人数(開始時)	開講クラス	人数(開始時)	開講クラス	人数(開始時)
A1	7(7)	D	6(6)	A1	13(13)
A2	10(10)			A2	7(7)
B1	4(5)			B1	8(8)
C1	7(7)			B2	4(4)
				C1	8(8)
小計	28(29)		6(6)		40(40)
計	74(75)				

＜秋期＞　10 月 15 日～12 月 19 日

常三島		新蔵		蔵本	
開講クラス	人数(開始時)	開講クラス	人数(開始時)	開講クラス	人数(開始時)
A1	7(7)	D	6(6)	A1	13(13)
A2	10(10)			A2	7(7)
B1	4(5)			B1	8(8)
C1	7(7)			B2	4(4)
				C1	8(8)
小計	28(29)		6(6)		40(40)
計	74(75)				

＜冬期＞　1月 19 日～2月6日

常三島		新蔵	
開講クラス	人数	開講クラス	
復習1	6	復習1	5
復習2	4	復習2	7
小計	10		12
計	受講人数　22		

4 平成20年春期 開講期間・開講状況

平成20年5月12日(月)～7月18日(金)

① 常三島キャンパス(教室:総合科学部1号館1階及び3階)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～	日本語A2		日本語B1	日本語A2	日本語B1
12:50～	日本語A1			日本語A1	
14:35～	日本語B2				日本語B2
16:20～		日本語C1			日本語C1

② 蔵本キャンパス(教室:第2集会室)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～	日本語A2		日本語B1	日本語A2	日本語B1
12:50～	日本語A1			日本語A1	
14:35～	日本語B2				日本語B2
16:20～		日本語C1			日本語C1

③ 新蔵キャンパス(日亜会館2階第1講義室)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～		日本語D			
12:50～					
14:35～					
16:20～					

5 平成20年秋期 開講期間・開講状況

平成20年10月15日(火)～12月19日(金)

① 常三島キャンパス(教室:総合科学部1号館1階)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～	日本語 A1		日本語A1		
12:50～			日本語C2		日本語C2
14:35～		日本語A2	日本語B1		日本語A2 日本語B1
16:20～	日本語B2		日本語B2		

② 蔵本キャンパス(蔵本会館第2集会室)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～	日本語B1	日本語B2		日本語B1	日本語B2
12:50～	日本語A2		日本語A1	日本語A2	日本語A1
14:35～	日本語C1			日本語C1	
16:20～					

③ 新蔵キャンパス(日亜会館2階第1講義室)

時・日	月	火	水	木	金
10:25～				日本語 D	
12:50～					
14:35～					
16:20～					

6 平成 20 年冬期 開講期間・開講状況
平成 21 年1月 19 日(月)～2月6日(金)

1) 常三島キャンパス
① 復習 1 クラス 1/26(月)～2/6(金) 月・水・金 12:50～14:20
教室:総合科学部1号館留学生センターB 教室

② 復習2クラス 1/26(月)～2/6(金) 月・水・金 16:20～17:50
教室:総合科学部1号館留学生センターB 教室

2) 蔵本キャンパス
① 復習 1 クラス 1/19(月)～ 1/30(金)月・木・金 14:35～16:05
蔵本会館第2集会室

② 復習2クラス 1/19(月)～ 1/30(金)月・水・金 16:20～17:50
蔵本会館第2集会室

学生派遣関連 （短期受入プログラムを含む）

派遣事業活動概要

- 短期語学、交換留学、研究留学、長期派遣留学の実施と支援
- 留学相談および事前指導（事前トレーニングを含む）

活動実績（平成 20 年度の活動について記載）

平成 19 年度

4 月　前期留学相談業務開始
留学説明会（常三島・蔵本地区　参加者計 10 名）
前期 English Chat Room 開始（計 13 回、のべ参加人数：約 250 名）

5 月　短期留学説明会実施（常三島・蔵本　参加者計：15 名）
SIU 短期語学研修準備開始

6 月　SIU 短期語学研修事前指導開始

7 月　交換・研究留学説明会実施（常三島・蔵本　参加者計：6 名）
前期 English Chat Room 終了

8 月　派遣前異文化トレーニング（8 月 5 日～8 日）実施
SIU 短期語学研修（8 月 15 日～9 月 28 日）
工学部・医学部サマースクール支援

10 月　後期留学相談業務開始
後期留学説明会実施（常三島・蔵本　参加者計：7 名）
英語スピーチコンテスト支援開始
後期 English Chat Room 開始（計 13 回、参加人数：約 260 名）

11 月　英語スピーチコンテスト実施（11 月 16 日）
UA 短期語学研修説明会実施（常三島・蔵本　参加者計：10 名）

12 月　UA 短期語学研修支援開始

1 月　UA 短期語学研修事前指導開始

2 月　派遣前異文化トレーニング（2 月 17 日～19 日）実施
UA 短期語学研修実施（2 月 28 日～3 月 29 予定）

派遣実績

【短期語学研修】

	H17		H18		H19		H20	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
UWS 短期研修	10	5	5	―	―	―	―	―
SIU 短期研修	―	6	6	―	11	―	5	―
UA 短期研修	―	―	―	10	―	13	―	8
復旦短期研修	―	―	2	―	―	―	0	―
計	10	11	13	10	11	13	5	8

（注）

- UWS 研修は、受け入れ可能時期が変更され、本学の学年暦と合わなくなったことから、平成 19 年度は中止した。
- 平成 18 年度に研修時期の見直しを行い、SIU 短期研修を夏期休業期間中に、UA 短期研修を春期休業期間中に実施するようにした。

【協定校への派遣】

年度	派遣先	学部・研究科	学科・専攻	センター支援
平成 16 年度	FAU	工学研究科	機能システム工学専攻	あり
		工学研究科	情報システム工学専攻	あり
	慶北	人間・自然環境研究科	人間環境専攻	あり
	UA	総科	人間社会学科	あり
	武漢	総科	人間社会学科	
平成 17 年度	FAU	工学研究科	電気電子(大学院)	あり
		工学研究科	機械工学(大学院)	あり
	UA	工学研究科	社会環境システム	あり
	慶北	人間・自然環境研究科	人間環境専攻	あり
平成 18 年度	UTH	医学研究科	栄養生命科学教育部	
	FAU	工学研究科	環境創生(大学院)	あり
	慶北	総合科学部	人間環境専攻(院)	あり
	UT	工学研究科	エコシステム(院)	あり
	FAU	工学研究科	機械創造(大学院)	あり
平成 19 年度	FAU	工学研究科	環境創生(大学院)	あり
	上海交通	工学研究科	システム創生(院)	あり
	FAU	総合科学部	人間社会	あり
平成 20 年度	FAU	総合科学部	人間社会	あり
	UA	工学研究科	環境創生(大学院)	あり

FAU : Florida Atlantic Univ.
UTH : University of Texas, Houston
UA : University of Auckland
UWS : University of Wales, Swansea

【その他の派遣】

- H19 年度文科省長期留学派遣制度に 1 名(栄養生命学教育部博士課程前期在籍)を推薦し、アメリカ ピッツバーグ大学に派遣。継続的に支援を提供中。

相談実績

相談件数:89 件(平成 20 年 4 月～1 月末現在)

相談業務

相談業務

本学に在籍中の留学生だけではなく，留学生の家族，外国人研究者および学外の徳大入学希望者から相談を行っている．新蔵地区は常時相談できる体制であるが，蔵本地区には常時事務員一人と火曜日午後と金曜日午後に教員一人が加えて対応している．また，メールでの相談も対応している．

主な相談内容：

学習関係　　進学，指導教官との関係，就職など
生活関係　　奨学金，アルバイト，居住，保証人など
その他　　ビザ，交通事故，トラブル，人間関係など

留学生受け入れおよび支援に関する活動

2008 年 4 月～2009 年 3 月

4月	新入外国人留学生のためのガイダンス（常三島地区，蔵本地区）
6月	卒業留学生のデータベースを構築
7月	外国人学生のための進学説明会 2007　大阪
9月	日韓共同理工系学部留学生説明会　韓国（ソウル）
10 月	新入外国人留学生のためのガイダンス（常三島地区，蔵本地区）
11 月	多文化交流会の開催
随時	工学部，総合科学部へ入学希望者の学歴認定調査を実施

日韓共同理工系学部留学生担当業務

平成16年度には工学部生物工学科が1名，平成18年度には工学部電気電子工学科が1名を受け入れているが，日韓共同理工系学部留学生を増やすため，9 月韓国ソウルで開催して「日韓共同理工系学部留学生説明会」に参加．

・同窓会の立ち上げおよび支援

平成 20 年 8 月 26 日，徳島大学を卒業した中国出身留学生 OB 等有志 16 名が，「徳島大学卒業留学生同窓会（中国）」（以下，同窓会とする。）を設立するため，中国上海市で設立準備会を開いた。設立準備会には，徳島大学から留学生センターと国際課の教職員2名が出席し，今後の設立総会の開催日程と同窓会設立案等を了承した。

平成 20 年 11 月 30 日，中国上海市で同窓会の設立総会を開催し，中国出身の本学卒業生，修了生，元研究者など約 50 人とともに徳島大学から学長，理事等関係者 16 人が出席し，同窓会を設立した。

また，祝賀会には上海周辺に進出している地元徳島県の企業関係者 10 数名が出席した．

国際シンポジウムの開催

第 5 回徳島大学国際展開推進シンポジウム「母国で振り返る私の徳島大学留学生時代」を国際連携室と共同開催した．本年度は中国出身の卒業留学生 2 名，韓国出身の卒業留学生 2 名を招聘し講演を行った．

そのほか

(1) 卒業留学生同窓会(中国)」を上海で設立

徳島大学(青野敏博学長)は、11 月 30 日、徳島大学を卒業又は修了した中国出身の留学生や元徳島大学外国人研究者らによる「徳島大学卒業留学生同窓会(中国)」を中国上海市で設立した。

当日は、中国出身の徳島大学卒業生、修了生、元徳島大学外国人研究者など約 50 人が集まり、同窓会の役員組織や会則等を定めた。これは、徳島大学を卒業(修了)した中国出身の留学生 OB 等有志16名が、本年8月に上海で同窓会設立の準備会を開催するなど、この日に向けて準備を進めてきたもので、この設立総会には、徳島大学からも同窓会顧問として青野学長や理事・副学長等10数名の教職員が出席した。

設立総会で会則について協議する中国出身の留学生同窓生

設立総会に引き続き、徳島大学関係者と同窓会会員との懇談会が開催され、青野学長が同窓会と連携を強化して人的ネットワークを拡大していくためのいくつかの計画を紹介した。その中で徳島大学は、外国人研究者の受け入れ事業で中国の留学生同窓会からの推薦による特別枠を設けることや、留学生の奨学生推薦では、同窓会から奨学生推薦枠について検討すること、また、文部科学省の国費留学生のうち、大学推薦枠の1名を同窓会から推薦することなどを計画している。

同窓会会員との懇談会で挨拶する青野学長

そして、出席者全員による記念撮影の後、徳島県から上海等に進出している地元企業関係者や同窓生の家族らが多数出席するなか同窓会設立祝賀会が開催され、中国各地から集まった同窓生らが久しぶりに会って旧交を温め、懐かしい恩師との再会や地元企業関係者と交流する姿がいつまでも続いた。

徳島大学では、今後中国の同窓会との連携を強化するとともに、中国以外の国での同窓会設立も検討している。

(2) アジア人財資金構想事業(アジア人財コース)

徳島大学は、経済産業省と文部科学省が平成19年度から推進しているアジア人財資金構想高度実践留学生事業に本年度より参加し、本プログラムの共通カリキュラムを軸に、参加学生の日本語力、専門性等を考慮し、徳島大学独自のカスタマイズ化を行い、授業を展開した(詳細は紀要参照)。
参加学生、授業期間は以下のようである。

参加人数:

	性別	国籍・出身地	所属	学年
①	F	中国	人間・自然環境研究科	M1
②	M	中国	人間・自然環境研究科	M1
③	M	中国	先端技術科学教育部	D2
④	F	中国	先端技術科学教育部	D2
⑤	M	台湾	先端技術科学教育部	D2

期間:

前期	5月22日(木) ~ 8月1日(金)	月・木・金	16:20~17:50
後期	10月6日(月) ~ 12月19日(金)	月・木・金	16:20~17:50
	1月15日(木) ~ 2月27日(金)	月・木・金	16:20~17:50

（3） サポーター制度

国際センターには、日本語教育をはじめとする国際センター（以下センターとする）の活動を支援する徳島の住民からなる「地域サポーター」と徳島大学の学生達からなる「学生サポーター」の登録システムがある。センターの活動でサポーターの必要性が生じた時、各活動に合わせて、地域サポーターに、学生サポーターに、地域と学生サポーターの双方に一斉メールで呼びかける。サポーターは義務や拘束はなく、都合のいいときに参加できる。日本語授業のような活動に参加する場合は、事前に担当教員よりその主旨説明ややり方などの指導を受け、クラスに参加する。現在サポーター数は、地域サポーター60名、学生サポーター43名、計103名であるが、学生の場合は、今期は学生自身の授業と重なっている場合がほとんどで、参加が難しかった。今年度の活動数は14で、延べ参加者数は地域41名、学生6名、計47名であった。

	実施月	内容	地域・学生サポーター／人数
1	5月	日本語授業タスクー美術館訪問	地域サポーター　3名
2	6月	「総合学習」について話し合い	地域サポーター　5名
3	6月	「いじめ」について話し合い	地域サポーター　2名 学生サポーター　3名
4	7月	「日本人の考え方と行動」について話し合い	地域サポーター　5名
5	7月	ビジネスマナー実習評価	地域サポーター　5名 学生サポーター　1名
6	7月	「ジェンダー」について話し合い	地域サポーター　5名
7	11月	留学生のための歌舞伎講座	学生サポーター　2名
8	11月	日本語授業タスクー美術館訪問	地域サポーター　4名
9	11月	書道体験学習 (漢字の予備学習)	地域サポーター　4名
10	12月	日本語会話及び文法練習	地域サポーター　1名
11	1月	学生のプレゼンテーション評価	地域サポーター　2名
12	2月	日本語表現(小論文)へのコメント	地域サポーター　3名
13	2月	論文用アンケート作成・分析・発表の評価	地域サポーター　2名
14	2月	日本語研修コース修了式	地域サポーター　8名

（4）「国際交流サロン」

地域及び日本人学生と留学生との協働の場として、例年5月から3月まで毎月土曜日に実施していたが、今年度は会場確保の関係で3月分を2月末に実施するため2月までとなる。国際センターが行っている公開講座「国際交流ボランティア入門ー徳島に住む外国人を支援するとは」の修了者で、地域サポーター登録者の中から本サロンの運営を留学生センターと共に行うボランティアグループ「JSS」は3年目に入り、夏に組織の体制作りを行い、催し物によっては若干の参加料(100円程度)の徴収を今期試みとして行った。来期の検討事項としたい。今期も日本語を使って行う様々な企画を実施した。参加人数・内容は以下のようである。

	実施日	内容	参加者 (地域・日本人学生 /留学生)
1	5 月 10 日	日本語でしゃべらんで ー世界の歌を歌おうー	32 (11/21)
2	6 月 14 日	日本語でしゃべらんで ー日本語で話して友達になろうー	34 (16/18)
3	7 月 26 日	日本語でしゃべらんで ー浴衣を着て阿波踊りを踊ろうー	30 (15/15)
4	9 月 13 日	日本語でしゃべらんで ー日本語で話して友達になろうー	24 (8/16)
5	10 月 4 日	日本語でしゃべらんで ー「書」を楽しもうー	25 (10/15)
6	11 月 1 日	徳島大学祭 ー多文化交流会—	10 (ー/10)
7	11 月 22 日	留学生の国への誘い ー留学生による自国の紹介—	58 (27/31)
8	12 月 6 日	日本語でしゃべらんで ー「茶道」を体験しようー	38 (19/19)
9	1 月 17 日	日本語でしゃべらんで ー世界の料理を楽しもうー	47 (23/24)
10	2 月 7 日	日本語でしゃべらんで ー日本の着物を着てみようー	48 (24/24)
11	2 月 28 日	日本語でしゃべらんで ーひな壇を飾りましょうー	(/)

（5） 地域貢献

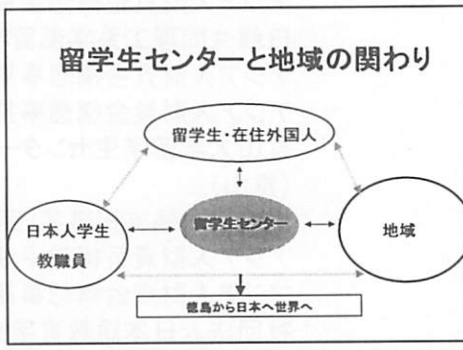
地域連携推進室及び地域創生センターとの協力によって、さまざまな地域の国際化を図る取り組みを行っている。

地域貢献（多文化交流・地域共生）事業のポイント

■異なる文化を持った人を受け入れ、共生を目指す地域社会を創造する
　～お互いの共生・協労への理解～
■地域に住む住民としての外国人と日本人の関係を作る
　～出会いの場と共存を考える活動の提供～
■徳島という地域で独自の共生を住民で考える
　～将来の共生の担い手に学習課題としての提示～

事業の目的と経過：

国際センターは、地域に根ざした異文化理解を進める取り組みを行っています。下図のようにセンターが中心となって①留学生・在住外国人②日本人学生と教職員、そして③地域の、人と人とを結ぶ様々な活動を計画・実施しています。



将来、少子・高齢化といった社会情勢に応じて、徳島県にも外国人労働者が急激に増加する可能性があります。その際、互いに地域住民として共生・協労への理解を図る地域社会（コミュニテイ）作りが重要な問題となります。

この視点から、センターでは従来の＜講座＞「国際交流ボランティア入門～地域の外国人を支援する～」や「日本語サロン」（月１回開催、留学生とともに日本文化を楽しむ）、そして「異文化理解出張講座」（教育機関・公民館の依頼による）を進めて来ました。そして昨年に続き今年度も新たに「（財）中島記念国際交流財団助成留学生交流事業」の助成を得て、徳島県西部の美馬市と共催し「まほろば国際プロジェクト」を平成 20 年 7 月から 12 月にかけて実施しました。

まほろば国際プロジェクトⅡ：

徳島大学の留学生が美馬市を訪問し、ホームステイと演劇活動を通して交流活動を行いました。

①7 月 16～18日
　日本語研修コース春期生 4 名が三島小・中学校を訪問。授業見学と国紹介による交流。

②10 月 30 日～11 月 1 日
　美馬市主催「アインシュタイン LOVE イン美馬」参加。脇町中学の学生と交流地域での演劇練習を開始。

③12 月 19 日～23 日
　日本語研修コース秋期学生 9 名と美馬市民による演劇活動。
　脇町小学校訪問とホームステイによる交流。
　最終日の 12 月 23 日には、脇町劇場オデオン座にて阿波踊り体操と「島ひきおに」（山下明生作）を公演。人間と仲良くなりたい鬼の切ない気持ちをみんなで演じ表現し、好評を得る（参加者 110 名）。 観客と出演者が一緒に作るあたたかい雰囲気の中に笑い声と拍手が響き、その後の交流会でも「知り合おう一触れ合おう一認めあおう」（徳島県国際フレンドシップ憲章のことば）が示す、地域から進める国際化を実践する。

事業実施による成果と今後の展開：

今後も人と人の出会いと協力を考えた、徳島という地域を考えた、そして活性化に結びつく国際交流活動を推進したい。

（6） センター業務の教員出張

三隅友子	まほろば国際プロジェクト関連引率 　　美馬市（研修コース留学生と三島小学校・脇町小学校・三島中学校訪問） アインシュタイン LOVE イン美馬　イベント参加 脇町劇場オデオン座にて演劇「島ひきおに」の実施 徳島市立高校　異文化理解講座（出張講座制度） とくしま県民活動プラザ　理事及び運営委員 「国際化講座」　徳島県自治研修センターの依頼 「外国人学生のための進学説明会 2008」大阪大学 「異文化との関わりから学ぶ」講義　徳島市主催「フェステイバルあい」 「徳島大学卒業留学生中国同窓会」上海出張 「武漢・上海訪問交流研修」日本人学生引率
大石寧子	茨城大学・宇都宮大学留学生センターシンポジウム2008 　ー留学生の就職支援としての日本語教育（茨城） アジア人財資金構想事業留学生就職支援指導者サポート研修（大阪） 日韓共同理工系学部留学生事業推進フェアー（韓国） アジア人財資金構想事業シンポジウムービジネス日本語教育と就職支援（愛媛） アジア人財資金構想事業他地域コンソーシアム視察（札幌） 富山大学留学生センター第9回教育・研究フォーラムー留学生に対する就職支援（富山） 地域日本語支援事業「実践にほんご研修」運営委員会（大阪） アジア人財資金構想平成20年度事業中間ヒアリング（東京） アジア人財資金構想事業講師研修会（大阪） 社団法人日本語教育学会評議員としての出張（東京）
金成海	「国立大学留学生センター留学生指導担当研究協議会」 東京 「平成 20 年度日韓共同理工系学部留学生事業協議会」 横浜 「日韓共同理工系学部留学生説明会」 韓国　ソウル 「外国人学生のための進学説明会 2008」大阪 大阪日本語教育センター主催の進学説明会　大阪 徳島大学卒業同窓会（中国）設立準備会　中国　上海 徳島大学卒業同窓会（中国）設立総会・懇談会・祝賀会　中国　上海 「平成 20 年度第2回国立大学法人留学生指導協議会（兼：第 31 回大阪大学留学生教育・支援協議会）」 大阪
坂田浩	愛媛県伊方原子力発電所引率 東京外国語大学 国費留学生説明会 サマープログラム日本文化体験引率 スキー研修引率
橋本智	現代 GP クラス吉野川研修旅行引率 サマープログラム日本文化体験引率 京都研修旅行引率 アジア人財日本企業研究研修旅行引率（大阪） アジア人財資金構想事業講師研修会（大阪） アジア人財共通カリキュラムマネージメント講師研修（大阪） アジア人財資金構想事業視察（東京） オークランド大学（NZ）訪問

(7) センター研修旅行 ［学生引率］

本年度は下記のようなセンター研修旅行を行った。

① 日本文化体験研修旅行

International Affiliated Double-Degree Program Summer School
Summer Program 08 Health Bioscience Course

2008 年 8 月 8 日（土）、23 日（土）
渦の道、藍の館、お茶体験、阿波踊り会館他

② 京都研修旅行

2008 年 12 月 26 日（金）
清水寺他

③ アジア人財コース日本企業研究研修旅行

2009 年 2 月 24 日（火）
Panasonic センター大阪、アサヒビール西宮工場

⑤ スキー旅行

2009 年 3 月 2 日（月）～3 日（火）
鳥取県

④ 武漢・上海訪問交流研修

2009 年 3 月 8(日）～15 日（日）

(8) 外部資金

名称: 総合科学部学部長裁量経費
金額: 30万円
用途: DVD(「阿波の遍路道:世界に発信する四国巡礼」)作成のため

名称: 全学共通教育講座改善経費
金額: 9万5千円
用途: 学生レポート集、防災パンフレット制作

名称: 平成20年度(財)中島記念国際交流財団助成学生交流事業
金額: 100万円
用途: 「まほろば国際プロジェクトII」

名称: 学長裁量経費「徳島大学卒業・修了留学生同窓会(仮称)」の構築および支援
金額: 100万円
用途: 中国上海 同窓会立ち上げ

名称: 徳島大学国際教育研究交流資金
金額: 30万円
用途: 武漢・上海訪問交流研修学生派遣(2009 年 3 月 8 日～15 日)

徳　島　大　学　外　国　人　留　学　生　在　籍　状　況

◆国別◆

平成２１年２月１日現在　（単位：人）

区分／国又は地域名		学部学生			大学院生			研究生等			合　計		
		計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費
アジア	インドネシア				3	2	3	1	1	1	4	3	4
	カンボジア				1	1	0				1	1	0
	台湾				1	0	0	2	2	0	3	2	0
	韓国	2	1	2	5	1	2	4	4	1	11	6	5
	中国	25	8	0	91	46	11	24	14	1	140	68	12
	バングラデシュ				16	7	6	1	0	1	17	7	7
	ブータン				1	0	1				1	0	1
	フィリピン				2	1	0				2	1	0
	ベトナム	4	1	0	9	2	3				13	3	3
	マレーシア	14	2	0	9	5	4				23	7	4
	モンゴル				15	6	1				15	6	1
	ラオス				2	1	1				2	1	1
	ミャンマー							1	0	1	1	0	1
中東	イラン				2	2	0				2	2	0
	ヨルダン				1	1	1				1	1	1
	イエメン							1	0	1	1	0	1
	アフガニスタン							1	1	1	1	1	1
北米	アメリカ	1	1	0				1	0	0	2	1	0
中南米	ドミニカ共和国				1	1	1				1	1	1
	ブラジル				1	1	1				1	1	1
	ボリビア				1	1	0				1	1	0
	メキシコ							1	1	1	1	1	1
欧州	セルビア				1	0	0	1	1	1	2	1	1
	ラトビア							1	1	1	1	1	1
	ドイツ				1	0	1	1	0	1	2	0	2
	フランス				1	0	1				1	0	1
	ブルガリア	1	0	1							1	0	1
	モンテネグロ				1	1	1				1	1	1
アフリカ	エジプト				22	7	1	2	0	0	24	7	1
	ガボン	1	0	0							1	0	0
	ギニア							1	0	0	1	0	0
	ケニア				1	0	1	1	0	1	2	0	2
合計　３２ヶ国		48	13	3	188	86	40	44	25	12	280	124	55

◆所属別◆

平成２１年２月１日現在（単位：人）

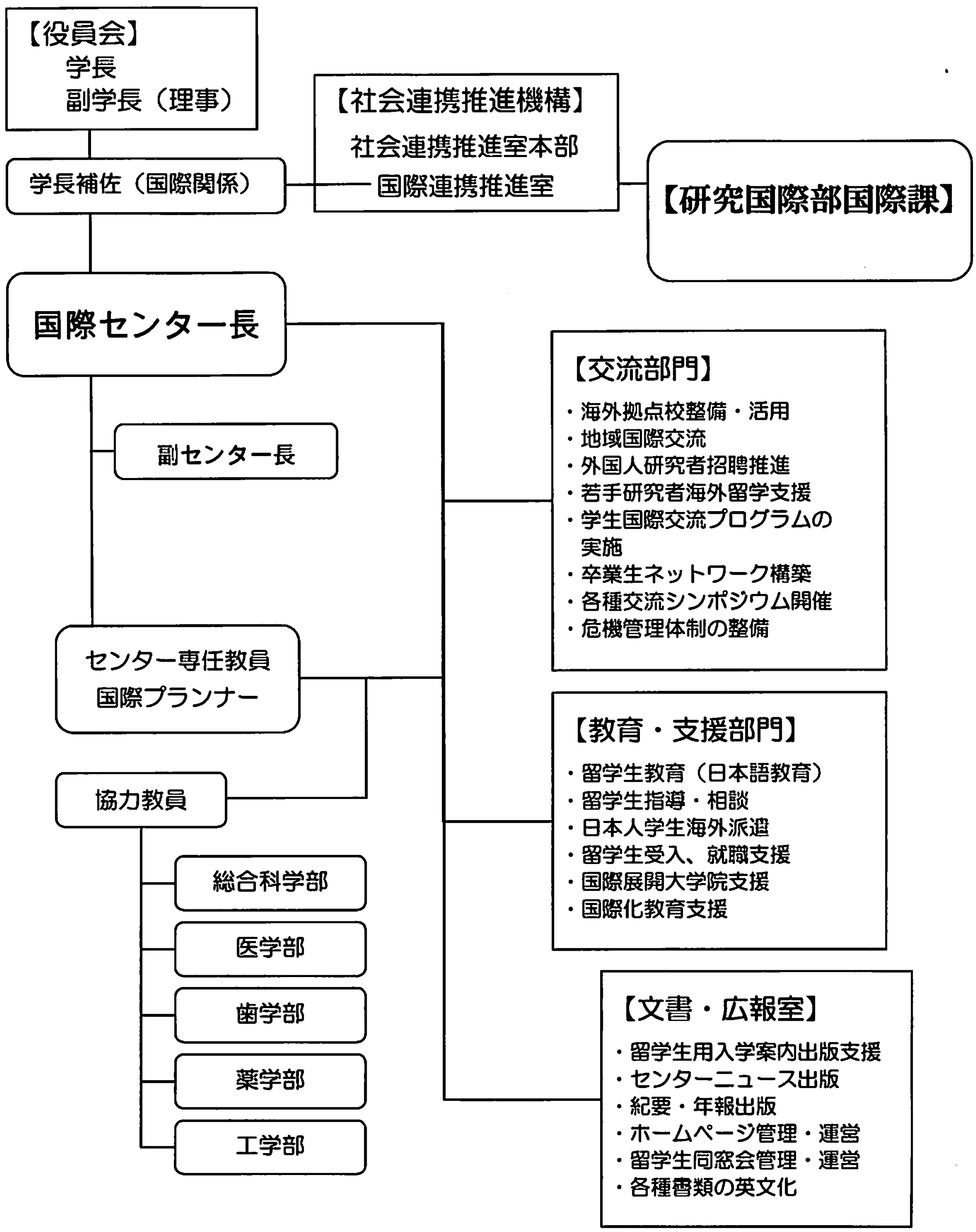
所属/区分	学部学生			大学院生			研究生等			合　　計		
	計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費	計	うち女子	うち国費
総合科学部	10	5	1				14	12	0	24	17	1
医学部	0	0	0							0	0	0
歯学部	0	0	0							0	0	0
薬学部	1	0	0							1	0	0
工学部	37	8	2				13	3	0	50	11	2
人間・自然環境研究科				7	3	0	5	3	1	12	6	1
医科学教育部				41	18	9				41	18	9
栄養生命科学教育部				10	6	3				10	6	3
保健科学教育部				1	0	0				1	0	0
口腔科学教育部				16	12	10	1	1	0	17	13	10
薬科学教育部				9	5	4	1	0	1	10	5	5
先端技術科学教育部				104	42	14	1	0	1	105	42	15
疾患酵素学研究センター							0	0	0	0	0	0
日本語研修生							9	6	9	9	6	9
合計	48	13	3	188	86	40	44	25	12	280	124	55

徳島大学における過去５年間の留学生受入数

各年度５月１日現在（単位：人）

区分／年度	16年度	17年度	18年度	19年度	20年度
国　　費	43	46	42	46	45
政府派遣	5	4	6	10	14
私　　費	155	187	184	196	200
計	203	237	232	252	259

国際センター 組織図


【役員会】
学長
副学長（理事）
学長補佐（国際関係）
【社会連携推進機構】
社会連携推進室本部
国際連携推進室
【研究国際部国際課】
国際センター長
副センター長
センター専任教員
国際プランナー
協力教員
総合科学部
医学部
歯学部
薬学部
工学部
【交流部門】
・海外拠点校整備・活用
・地域国際交流
・外国人研究者招聘推進
・若手研究者海外留学支援
・学生国際交流プログラムの実施
・卒業生ネットワーク構築
・各種交流シンポジウム開催
・危機管理体制の整備
【教育・支援部門】
・留学生教育（日本語教育）
・留学生指導・相談
・日本人学生海外派遣
・留学生受入、就職支援
・国際展開大学院支援
・国際化教育支援
【文書・広報室】
・留学生用入学案内出版支援
・センターニュース出版
・紀要・年報出版
・ホームページ管理・運営
・留学生同窓会管理・運営
・各種書類の英文化

徳島大学国際センター規則

平成14年3月27日
規則第1703号制定

（趣旨）

第1条　この規則は，徳島大学学則第4条第2項の規定に基づき，徳島大学国際センター（以下「センター」という。）について必要な事項を定めるものとする。

（目的）

第2条　センターは，徳島大学（以下「本学」という。）の学内共同教育研究施設として，本学の国際交流事業を一元的に管理し，地域との共同事業を提案し，地域及び世界に開かれた交流拠点となると共に，外国人留学生（以下「留学生」という。）及び海外留学を希望する本学の学生（以下「留学希望者）という。）に対し，必要な教育，指導及び助言等を行い，日本人学生と留学生との相互教育の場を提供することを目的とする。

（部門の設置）

第3条　前条の目的を達成するため，センターに「交流部門」及び「教育・支援部門」を設置し，　各部門に長を置く。

（業務）

第４条　交流部門においては，次の各号に掲げる業務を行う。

(1) 学術交流協定校及び国際関係機関との連携
(2) 研究者の受入，派遣事業への支援
(3) 地域における国際交流活動の支援
(4) その他第２条の目的を達成するために必要な国際交流関係業務

2　教育・支援部門においては，次の各号に掲げる業務を行う。

(1) 留学生に対する教育，指導，相談及び支援
(2) 留学希望者に対する指導，相談及び支援
(3) 地域における国際交流活動の支援
(4) その他，第２条の目的を達成するために必要な教育業務

（職員）

第5条　センターに，次の職員を置く。

(1) センター長
(2) センター教員
(3) その他必要な職員

（センター長）

第6条　センター長は，学長補佐（国際関係担当）をもって充て，センターの業務を掌理する。

（副センター長）

第7条　センターには，センター長を補佐するため，副センター長を置くことができる。

2　副センター長は，センター教員のうちから学長が任命する。

3　副センター長の任期は2年とし，再任を妨げない。ただし，再任は1回限りとする。

4　副センター長は，交流部門長又は教育・支援部門長を兼任する。

（協力教員）

第８条　センターに，センターの業務を円滑に実施するため，協力教員を置くことができる。

2　協力教員に関し必要な事項は，別に定める。

（教員選考）

第9条　センターの教員選考は，国立大学法人徳島大学教員選考基準により，第10条に定める運営委員会の議に基づき，学長が行う。

（運営委員会）

第10条　センターに，センターの管理運営に関する重要事項を審議するため，徳島大学国際センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）を置く。

2　運営委員会について必要な事項は，別に定める。

（事務）

第11条　センターの事務は，研究国際部国際課において処理する。

（雑則）

第12条　この規則に定めるもののほか，センターについて必要な事項は，センター長が学長の承認を得て別に定める。

附　則

1　この規則は，平成14年4月1日から施行する。

2　徳島大学留学生支援センター規則(平成13年10月19日規則第1669号)は，廃止する。

附　則(平成16年3月19日規則第1867号改正)

この規則は，平成16年4月1日から施行する。

附　則(平成16年4月16日規則第74号改正)

この規則は，平成16年5月1日から施行する。

附　則(平成17年3月24日規則第160号改正)

1　この規則は，平成17年3月26日から施行する。

附　則(平成18年3月31日規則第123号改正)

この規則は，平成18年4月1日から施行する。

附　則(平成19年3月16日規則第71号改正)

1　この規則は，平成19年4月1日から施行する。

2　徳島大学留学生センター長選考規則(規則第1705号)は廃止する。

附　則(平成 20 年 11 月 26 日規則第 27 号改正)

1　この規則は，平成20年12月1日から施行する。

2　この規則の施行日の前日において徳島大学留学生センターの副センター長であった者については，この規則の施行日以降も引き続き副センター長として任命するものとし，その任期は，第7条第3項の規定にかかわらず，平成22年3月31日までとする。

徳島大学国際センター運営委員会規則

平成14年3月27日
規則第1704号制定

（趣旨）
第1条　この規則は，徳島大学国際センター規則第10条第2項の規定に基づき，徳島大学国際センター運営委員会(以下「運営委員会」という。)について必要な事項を定めるものとする。
（所掌事項）
第2条　運営委員会は，次の各号に掲げる事項を審議する。
(1) 徳島大学国際センター(以下「センター」という。)の管理運営の基本方針に関すること。
(2) センターの予算概算の方針に関すること。
(3) その他センターの管理運営に関する重要事項
2　運営委員会は，前項各号に掲げる事項のほかセンターの教育，研究及び国際交流に関する重要事項及び徳島大学教授会通則(規則第1456号第3条)の規定により教授会の権限に属させられた事項を審議する。
（組織）
第3条　運営委員会は，次の各号に掲げる委員をもって組織する。
(1) センター長
(2) センターの教授及び准教授
(3) 各学部(学部に併任された大学院教員を構成員として含む。)から選出された教授　各1人
(4) 疾患酵素学研究センター及び疾患ゲノム研究センターから選出された教授　各1人
(5) その他運営委員会が必要と認める者
2　前項第3号から第5号までの委員は，学長が命ずる。
（任期）
第4条　前条第1項第3号から第5号までの委員の任期は2年とし，再任を妨げない。ただし，委員に欠員が生じたときの後任者の任期は，前任者の残任期間とする。
（委員長）
第5条　運営委員会に委員長を置き，センター長をもって充てる。
2　委員長は，運営委員会を招集し，その議長となる。
3　委員長に事故があるときは，委員長があらかじめ指名する委員が，その職務を代理する。
（会議）
第6条　運営委員会は，委員の半数以上の出席がなければ会議を開くことができない。
2　議事は，出席した委員の過半数をもって決し，可否同数のときは，議長の決するところによる。
（代理出席）
第7条　第3条第1項第3号及び第4号の委員が会議に出席できないときは，代理の者を出席させることができる。
（委員以外の者の出席）
第8条　運営委員会が必要と認めるときは，会議に委員以外の者の出席を求めて意見を聴くことができる。
（教員選考委員会）
第9条　運営委員会は，教員を選考する場合，徳島大学国際センター教員選考委員会(以下「選考委員会」という。)を設ける。
2　選考委員会について必要な事項は，センター長が別に定める。
（専門委員会）
第10条　前条に定めるもののほか，運営委員会に，専門委員会を置くことができる。
2　専門委員会について必要な事項は，運営委員会が別に定める。
（庶務）
第11条　運営委員会の庶務は，研究国際部国際課において処理する。
（雑則）
第12条　この規則に定めるもののほか，運営委員会について必要な事項は，運営委員会が別に定める。

附　則

この規則は，平成14年4月1日から施行する。

附　則(平成14年12月20日規則第1734号改正)抄

1　この規則は，平成15年1月1日から施行する。

附　則(平成16年3月19日規則第1867号改正)

この規則は，平成16年4月1日から施行する。

附　則(平成17年3月24日規則第160号改正)

1　この規則は，平成17年3月26日から施行する。

附　則(平成18年3月31日規則第123号改正)

この規則は，平成18年4月1日から施行する。

附　則(平成18年3月16日規則第71号改正)

この規則は，平成19年4月1日から施行する。

附　則(平成20年3月21日規則第89号改正)

この規則は，平成20年4月1日から施行する。

附　則(平成20年11月26日規則第28号改正)

1　この規則は，平成20年12月1日から施行する。

2　この規則の施行日の前日において徳島大学留学生センター運営委員会委員であった者については，この規則の施行日以降も引き続き運営委員会委員として任命するものとし，その任期は，第4条の規定にかかわらず，平成22年3月31日までとする。

学術交流協定校一覧（2009年2月1日現在）

<table>
<tr><th>国名</th><th>協定校名</th><th>国名</th><th>協定校名</th></tr>
<tr><td rowspan="2">インドネシア</td><td>ガジャマダ大学</td><td>モンゴル</td><td>モンゴル健康科学大学</td></tr>
<tr><td>ハントゥアー大学 *</td><td rowspan="10">アメリカ</td><td rowspan="2">フロリダアトランティック大学</td></tr>
<tr><td>タイ</td><td>チェンマイ大学 *</td></tr>
<tr><td rowspan="6">韓国</td><td>ソウル国立大学校薬学大学 *</td><td>タフツ大学人間栄養学加齢研究センター *</td></tr>
<tr><td>朝鮮大学校歯科大学 *</td><td rowspan="3">テキサス大学ヒューストンヘルスサイエンスセンター</td></tr>
<tr><td>慶北大学校</td></tr>
<tr><td>韓国海洋大学校</td></tr>
<tr><td>建陽大学校 *</td><td rowspan="2">デューク大学 *</td></tr>
<tr><td>東義大学校大学院 *</td></tr>
<tr><td rowspan="15">中国</td><td rowspan="2">黒龍江省科学院</td><td>サンノゼ州立大学 *</td></tr>
<tr><td>ノースカロライナ大学チャペルヒル校エシェルマン薬学部 *</td></tr>
<tr><td>哈爾濱工業大学</td><td>フランス</td><td>トゥールーズ工科大学 *</td></tr>
<tr><td>哈爾濱医科大学</td><td>連合王国</td><td>スウォンジ大学</td></tr>
<tr><td>武漢大学</td><td>スイス</td><td>バーゼル大学</td></tr>
<tr><td>南通大学</td><td rowspan="3">ドイツ</td><td rowspan="3">ヴィスバーデン大学応用科学系数学・自然科学・データ処理・環境技術学科 *</td></tr>
<tr><td>復旦大学国際交流学院 *</td></tr>
<tr><td>吉林大学</td></tr>
<tr><td>西安交通大学</td><td>エチオピア</td><td>ゴンダール大学</td></tr>
<tr><td>北京郵電大学</td><td>フィリピン</td><td>バギオ大学歯学部 *</td></tr>
<tr><td>大連理工大学ソフトウェア学院 *</td><td>ニュージーランド</td><td>オークランド大学</td></tr>
<tr><td>大連理工大学研究生院 *</td><td rowspan="2">パキスタン</td><td rowspan="2">パキスタン・イスラム共和国カラチ大学国際化学センター *</td></tr>
<tr><td>同済大学</td></tr>
<tr><td>四川大学</td><td rowspan="2">マレーシア</td><td rowspan="2">マレーシアサインズ大学歯学部 *</td></tr>
<tr><td>南京大学</td></tr>
</table>

*印は部局間協定。　大学間協定校20大学、部局間協定校19大学

国際センター人員名簿 （2009年3月現在）

国際センター長	
細井 和雄	大学院ヘルスバイオサイエンス研究部教授
国際センター教員	
三隅 友子	教授・副センター長・教育支援部門長
大石 寧子	教授・アジア人財コースコーディネーター
金 成海	教授・交流部門長
坂田 浩	准教授・企画広報室長
橋本 智	准教授
国際センター運営委員会委員	
桂 修治	教授（総合科学部）
荒瀬 誠治	教授（大学院ヘルスバイオサイエンス研究部）
羽地 達次	教授（大学院ヘルスバイオサイエンス研究部）
際田 弘志	教授（大学院ヘルスバイオサイエンス研究部）
木戸口 善行	教授（大学院ソシオテクノサイエンス研究部）
福井 清	教授（疾患酵素学研究センター）
片桐 豊雅	教授（疾患ゲノム研究センター）
研究国際部	
部長	吉良 知哲
国際課職員	
課長	岡崎 房述
課長補佐	大坪 富一
係長	原 雄三
主任	青山 由美
主任	古城 浩子
事務補佐員	尾崎 綾
事務補佐員	佐藤 陽子
事務補佐員	鶴田 典子
事務補佐員	木田 恵理子
事務補佐員	加成 良美
事務補佐員	米田 典代
事務補佐員	佐藤 浩子

徳島大学国際センター　紀要第4号　年報第5号

編集発行:　徳島大学国際センター
徳島県徳島市新蔵町2丁目23
日亜会館2階
088-656-7082
http://www.isc.tokushima-u.ac.jp

発行日:　2009年3月31日