

2011 年度

徳島大学国際センター

紀要・年報

巻頭言

国際センター長 福井 清

国際センターは、徳島大学における国際交流事業と国際戦略事業の実施推進本部であります。その Mission は、徳島大学の国際交流事業を全学的な観点から推進し一元的に管理すること、徳島大学を地域に根ざし世界に広がる国際交流事業の拠点とすること、日本人学生と留学生のグローバルで卓越した知の出会いの場を創出することにあります。本年度も、学内のみならず、学外関係諸機関並びに地域の皆さまから多大なるご支援とご指導・ご鞭撻を頂きましたこと、厚く御礼申し上げます。

秋入学への移行を新たに提案した東京大学の方針は、優秀な留学生の受入れが今後の我が国の大学の重要な戦略の一つであることを如実に物語っています。さらにグローバル人材育成を掲げる国の新成長戦略は、経済界の強力な後押しも追い風となって、我が国の高等教育機関に教育の大きな改革を迫っています。現行の4月入学を維持した上で、9月からの国際的標準である学期運営を始める現実的提案も挙げられて、その結果新たに生じるギャップタームに対応する教育プログラムとして、異文化理解とグローバルリテラシーの修得を目的とする様々なプログラムの開発が新たに大学に課せられた命題として挙げられています。大学入学時期が春か秋かという議論のみに終始するのではなく、初年時教育に始まる大学の教育内容を大きく改革できる絶好の機会が巡ってきたと考えることも可能であります。今後5年間をその改革の一年一年として徳島大学におきましても全学的な理解と協力のもと、日本人学生を中心とする大学教育における、国際的人間力の養成に向けたプログラムの開発に大胆に舵をきる必要があると考えております。

幸い今年度本学でも文科省・日本学生支援機構（JASSO）によるショートステイ・ショートビジット（SS, SV）プログラムに5プログラムが採択され、常三島並びに蔵本キャンパスでサマープログラムが、より充実した内容と陣容、参加者で実施できました。また今年度から新たに国際センターの企画により開始されたオーストラリアのモナシユ大学へのSVプログラムでは夏季、春季あわせて23名の学生さんを派遣することができました。グローバル工学教育大学院プログラム、医学部のテキサス大学ヒューストン校、ハノーバー医科大学、ソウル大学医学部サマーリサーチプログラム、ヘルシンキメトロポリア大学への派遣プログラム等の各部局の積極的な派遣プログラムの実施により、本年度本学の学生の海外派遣人数は初めて100名の大台に達しました。来年度以降もさらに本学の国際化とグローバル人材育成が推進されますことを願っております。

また今年度取組みました事業としましては、北島国際交流会館の施設整備としまして、インターネット環境と長年の懸案でありましたシャワー設備の改善等を実施することが出来ました。さらに「徳島大学卒業留学生同窓会との連携強化事業」により、同窓会から推薦された優秀な留学生が大学院に入学して参りました。また、日本語教育では、大学院入学前予備教育として半年間にわたる集中講義を実施しておりますが、地域サポーターをはじめとする多くの皆様のご協力により、地域に根ざした特色ある日本語教育と国際交流事業が推進されております。今年度の活動の詳細に関しましては、本冊子「年報」の部に記載しておりますのでご参照頂ければ幸いに存じます。

なお、本冊子には、「年報」としての記載とともに、国際センター教員の研究成果も「紀要」として掲載しております。是非、ご一読頂き、各教員の研究成果に対しましては、ご指導・ご助言を賜りますようお願い申し上げます。

2012年3月

2011 年度 徳島大学国際センター 紀要・年報

目次

紀要論文

ビジネス日本語とアカデミックジャパニーズの連続性について..... 1	1
ー大学におけるビジネス日本語教育の一考察ー	
橋本 智 (徳島大学国際センター)	
「日本事情」コースにおけるプロジェクト・ワークの試み..... 8	8
ー「留学生のための生活ハンドブックー徳島大学へようこそ」の作成を通してー	
大石 寧子 (徳島大学国際センター)	
継続的英語自律学習を支援するためのワークシート..... 14	14
ー「Learning How to Learn」と自己評価用紙の作成についてー	
坂田 浩 (徳島大学国際センター)、福田 T スティーブ (徳島大学総合科学部)	
地域の国際化を目指す高大連携の可能性..... 25	25
ー交流活動のもたらすものー	
生駒 佳也 (徳島市立高等学校)、Gehertz 三隅 友子 (徳島大学国際センター)	

年報

2011 年度の主な行事..... 33	33
日本語教育..... 35	35
日本語研修コース (大学院入学前予備教育)..... 35	35
全学共通教育「日本語」・「日本事情」・「国際交流の扉を拓く」..... 41	41
総合科学部 日本語教育関連授業..... 50	50
全学日本語コース..... 52	52
学生派遣関連..... 55	55
指導・相談関連..... 63	63
その他..... 64	64
国際交流サロン..... 64	64
サポーター制度..... 66	66
地域貢献..... 67	67
教員出張 (センター関連のみ)..... 70	70
留学生在籍状況..... 72	72
国際センター組織図..... 74	74
国際センター規則..... 75	75
国際センター運営委員会規則..... 78	78
学術協定校一覧 (2012 年 2 月 1 日現在)..... 81	81
国際センター人員名簿 (2012 年 2 月 1 日現在)..... 83	83

紀要論文

ビジネス日本語とアカデミックジャパニーズの連続性について

—大学におけるビジネス日本語教育の一考察—

橋本 智

HASHIMOTO, Satoshi

徳島大学国際センター

要旨：近年、外国人留学生が日本企業に就職することが多くなり、彼らへの適切な日本語教育が求められている。大学における効果的なビジネス日本語教育の内容を検討するため、大学で行われているアカデミックジャパニーズとビジネス場面（相談）で必要なスキルや項目を比較し、共通点と相違点を調べた。言語的な要素は両方にみられたが、非言語的なスキルや項目はビジネス場面特有なものであった。

キーワード：日本語教育、ビジネス日本語、アカデミックジャパニーズ、相談、スキル

1. 日本企業のグローバル化と留学生

日本企業には国内だけでなく、海外を視野に入れたビジネスが求められている。「ものづくり」に「サービス」を付加したビジネスが、国境を越えて行われている現在、大小にかかわらず、日本の企業にはグローバル化が迫られている。

企業自身がグローバル化を進めるには、いくつかの方法があるだろう。その一つは今いる従業員の「国際化」である。ある企業では社員に強制的に英語を学ばせ、数年後には社内では英語のみの使用を求める。そうすることで、海外の人たち、そして外国人社員とのコミュニケーションをスムーズにし、また海外の情報を素早く収集することができるとしている。

さらに従業員の国際化を図るために、外国人を従業員として雇う企業も急速に増えている。企業内外で働く外国人は、平成 21 年度には 212896 人であり、そのうちおよそ 85%は非製造業（教育、商業・貿易、コンピュータなど）に従事している（厚生労働省、2009）。

同年度において、「留学」「就学」の在留資格を有する外国人、つまり留学生が日本企業などへの就職を目的とし在留資格変更許可申請を行い許可されたのは 9584 人である。この数は 10 年前の 4 倍に増加している。これは留学生の数自体の増加だけでなく、前述したように企業側の外国人採用が進んでいることとも関係している。大手コンビニエンスチェーンでは、日本で学んだ外国人留学生の採用を 2008 年から始め、現在では全体の 2~3 割を占めている。また、大手電機メーカーは 2012 年春にグループ全体の新規採用 1450 人のうち 8 割ほどを海外の現地で採用する予定である（週刊東洋経済、2010）。

2. 留学生へのキャリア教育

日本企業への留学生の供給と日本企業の留学生に対する需要は膨らんでいる。優秀な留学生を日本企業に就職させることを目的に、経済産業省と文部科学省が「アジア人財資金構想プログラム」

を 2007 年から始めた。このプログラムは、企業、地域、大学が協力し、産学連携教育（現場に必要な専門教育）、ビジネス日本語教育、日本ビジネス教育、インターンシップを含めた就職活動支援を主な柱としている。

アジア人財資金構想プログラムの開始に合わせて、大学でも留学生を対象にしたキャリア教育が行われるようになった。これまでの大学での支援は主に就職後を見据え、企業に入ってから必要になる日本語や日本文化についての教育が行われてきた。しかし、アジア人財プログラムの導入後、留学生への就職支援の分野はインターンシップや就職活動を含む広い範囲に拡大している。

3. 日本語教師の関わり

このような状況で、大学では誰が、そしてどんな範囲で留学生対象の就職・ビジネス関連の内容の教育を行っていくかが問題となる。これまで留学生への日本語教育を担ってきたのは日本語教師であり、このビジネスに関連した分野においても日本語教師が重要な役割を果たすだろう。そのことは理解していても、日本語教師がすべて企業に勤めてビジネス世界での経験があるわけではなく、そのノウハウを持っているわけでもない。すべての日本語教師がすぐに効果的なビジネス日本語教育ができるとはいえないだろう。

大学がビジネス日本語を含めた留学生へのキャリア教育を日本語教師に求めることは自然なことであり、実際に行われている。そこで、日本語教師が何を、どの程度、どんな範囲で、どのような方法で教えることが必要なのか、あるいはそれができるのかをもう一度考察する必要がある。

通常大学で行われている日本語教育は、日常生活に必要な基礎的な日本語力を身につけ、大学や大学院での勉強や研究が行えるように助けることが目的である。つまり、「アカデミックジャパニーズ」と呼ばれる日本語教育が行われるのである。この調査では、大学で行われている日本語教育とビジネスで求められるであろう日本語を含

めた要素を比較し、日本語教師として何ができるのかを考察したい。

4. アカデミックジャパニーズとビジネス日本語

外国人留学生が大学で学ぶ日本語は、一般的に「アカデミックジャパニーズ」といわれるものである。アカデミックジャパニーズの定義はいろいろあるが、大学での学習を可能にする日本語であると言える。堀井（2003）は、アカデミックジャパニーズを次の三つの要素で構成されているとした。①知識、②問題発見解決能力、③スキル。特に②問題発見解決能力については、アカデミックジャパニーズの能力を「アイデンティティや生きる力にもつながる」ものとしてとらえ、単なる知識を取り入れるための言語能力だけでなく、日本語で考えたり、問題を解決したりしていくために必要な能力を培う要素も含めるとしている。それで、アカデミックジャパニーズは授業以外に必要なとなる日本語である「キャンパス・ジャパニーズ」や「ライフ・ジャパニーズ」と区別している。

札幌他（2006）は具体的に「アカデミックジャパニーズ」という言葉を用いてはいないものの、大学生に必要な日本語能力を三つに分けている。①基本的な生活のための日本語能力、②人間関係を豊かにするための日本語能力、③本来の活動に必要な大学生に特有な日本語能力。「③本来の活動に必要な大学生（大学院生）に特有の日本語能力」には、講義・ゼミでの学習や研究に必要な日本語力、日本語での思考・表現能力を含むとしている。①の上に②がかぶさり、その上に③が乗るというイメージである。③に関しては、大学生としての活動に特有な日本語力と同じレベルで、ビジネスマンとしての活動に特有な日本語能力が並列に並べられている。この考え方では、生活するため、そして円滑な人間関係を築くために必要な日本語を土台に、大学生には学習・研究のための日本語があり、ビジネス社会で働く人には別の日本語能力が求められるというわけである。

このような先行文献から分かることは、アカデミックジャパニーズといわれるものは、大学・大学院で学習・研究するために必要な日本語であり、それは単なるレポートを書いたり講義を聴いたりする言語としてのスキルだけでなく、日本語で理解し、考え、問題を発見して解決していく能力や、大学という社会の中で人間関係を円滑にしていくための能力を含むことが分かる。

一方、ビジネス日本語とはどのようなものなのか。外国人のためのビジネス日本語の教科書を見ると、その内容は会話の練習を中心にしたものや、ビジネス場面で使われる語彙の習得を目的としたものが多い。例えば、「実用ビジネス日本語」（2006）の章立てを見ると、挨拶、電話の対応、依頼、注文する、誘う、許可、アドバイス、情報

伝達、意見陳述、意見交換となっており、ビジネス場面でのシーンやそれに伴う日本の会社でのマナーや常識を学ぶ内容になっている。

ビジネス日本語の教科書は、多くの場合「はじめまして」といった挨拶の仕方、お辞儀の仕方、また敬語の正しい使い方などが中心で、決まったフレーズを覚え、また基本的なビジネスマナーを知ることによってビジネス日本語をマスターできるという、ビジネス日本語「マニュアル」に近い形になっている。ビジネス場面で不自由しない日本語とビジネスマナーが、「ビジネス日本語」ととらえることができる。

堀井（2008）はビジネス日本語を「仕事を遂行するために必要な日本語」とし、特にフルタイムでの仕事の経験がない留学生を対象にする場合、「就職活動、仕事に必要な社会人基礎力・ビジネスマナーの養成を含める必要がある」と述べている。それで堀井（2008）はビジネス日本語のシラバスに必要な項目を、次のように挙げている。

- 日本語レベル：相手との関係と場面・目的に応じて適切に使い分けるコミュニケーション能力、電話対応、メールなどの「非対面型」コミュニケーション能力、ビジネスライター作成、プレゼンテーションや会議などの複合的なコミュニケーション能力
- ビジネス文化・知識への理解：日本企業特有の習慣・文化・特質、チームワーク
- 社会人基礎力としてのプロジェクト管理能力、プレゼンテーション能力、ビジネススキル・マナーなど

ビジネス日本語の一般的なイメージは「敬語」だが（由井 1997）、こういった言語的な要素だけでなく、習慣や考え方、言い方、ふるまい方などを含めた「社会文化的能力の幅広い習得」を目指すべきだと述べている。

このように、アカデミックジャパニーズとビジネス日本語は、その目的や内容が大きく異なっていることがわかる。しかしながら、現在大学では、これらアカデミックジャパニーズとビジネス日本語の両方の教育が求められているのである。2007年から実施されたアジア人財資金構想事業をみても分かるように、大学での日本語教育の目的が多様化してきている。これまでの日本語教育は、「入り口教育」として、日本の大学での生活や学習ができることを目的として行われてきた。しかし、近年大学に求められているのは、日本人学生を含めて学生に適切な能力を身につけさせて日本社会に送り出すことであり、大学での留学生に対する日本語教育も、「ビジネス日本語」という名の下に、「出口教育」という役割も果たすようになっている。アジア人財資金構想事業でも

行われたように、ビジネス日本語というくくりの教育には、単なるビジネスで使う「日本語」だけでなく、インターンシップ、就職活動も含まれるようになり、大学からの「出口教育」という目的が一層明らかになっている。つまり、企業に入ってから必要とされるであろう日本語や社会人としての能力だけでなく、企業に入るための準備の指導も含まれるのである。

一つの大学でアカデミックジャパニーズとビジネス日本語の教育が共に行われるようになってきている。これまで大学で行われてきたアカデミックジャパニーズに関しては、担当する日本語教師にはノウハウがあり、適切な教材や教科書もそろっている。しかし、ビジネス日本語教育については、ビジネス経験のある日本語教師が多いとは言えず、その内容もはっきりしていない。それで、アカデミックジャパニーズとビジネス日本語の共通点や相違点を明らかにするならば、これまでアカデミックジャパニーズを教えてきた日本語教師がビジネス日本語を新しく教えるときに、どこが同じでどこが違うのかを理解し、共通していない部分を自ら学びその情報を学生に提供していくことができると考えられる。言い換えれば、もしアカデミックジャパニーズとビジネス日本語に共通性があるならば、その部分はそのままにし、異なる部分をアカデミック・ジャパニーズ教育に足していけば、ビジネス日本語教育にもなると言える。二つの日本語教育に共通性が多くあれば、大学で連続性のある日本語教育を行うことができるだろう。それでこの調査では、アカデミックジャパニーズとビジネス日本語の連続性を探る出発点として、一つのビジネス場面を想定してこの二つの教育に求められる要素を取り上げ、共通点と相違点を考える。

5. アカデミックジャパニーズとビジネス場面で求められるスキルの比較

アカデミックジャパニーズとビジネス日本語の関連性を探るため、ビジネス場面で求められるスキルを具体的にあげ、それがアカデミックジャパニーズで扱われる要素と対応しているかしていないかを検討した。

会社に入ってからすぐに必要とされるもののひとつは、「報告、連絡、相談」、つまり「ホウ・レン・ソウ」であろう。ビジネスマナーの本にも必ず載せられている項目で、仕事の成果を左右する、仕事上欠かせないコミュニケーションの方法であると説明されている。この調査では、口頭で行う「ソウ」（相談）を取り上げた。ビジネス関連書籍やビジネス日本語の教科書 47 冊を調べ、その中から「相談」に関する項目を抽出し、「相談」に関連してビジネス日本語で教えるべき項目・スキルとした。アカデミックジャパニーズは、東京

外国語大学の「JLC 日本語スタンダードズ 2011」(以下 JLC) を使い、その中の「話す (独話)」「聞く話す (質疑応答・ディスカッション)」からビジネス上の「相談」と関連のある項目を抽出した。ここでは、文法や語彙に関することは含めない。

上位項目として、相談の際に必要なスキルを 12 あげた。また、それぞれの上位項目の下には、具体的な行動を下位項目としてあげ、この下位項目とアカデミックジャパニーズとして用いる JLC の項目とを比較した。

「相談」とは、「仕事をしていく上で、自分では解決できそうもないこと、うまくいかないで悩んでしまうことが発生した場合、一人で抱え込まず、なるべく早めに先輩や上司に」(今村 2007) 話すことである。ビジネス上で不安があるとき、判断に迷うとき、悩みがあるときにアドバイスをもらい、指示を仰ぐ。この調査での「相談」の定義は、「ビジネス上のある事項について自分自身がどうすべきか判断に迷ったとき、上司・先輩・同僚・専門家などに問題点を話し、参考意見やヒントやアドバイスをもらうこと」とする。

相談に関するビジネス場面で必要な項目と、アカデミックジャパニーズとの関連を表 1 で示した。

ビジネス場面で必要とされる項目で、アカデミックジャパニーズの項目と重なっているものは次の通りである。

- 1 ①内容を整理したりまとめたりして要領よく話す
- ②5W3Hの要領で述べる
- ④問題を具体的に話す
- 4 ①適切に質問をしたりして、相手の話を促す
- 6 ①定型の表現やクッション言葉を用いる
- 9 ③メモを取りながら聞く

これらの項目は、論点を整理しまとめたり具体的に述べたりして、適切に話すという内容である。つまり、このような種類の言語活動はビジネス場面でも大学内のアカデミックな場面でも求められるということがわかる。

一方、アカデミックジャパニーズと重ならなかったものは、以下のものである。

- 1 ③必要であればメモや資料を用意しておく
- 2 ①仕事の内容の流れに応じて相談する
- ②早い時期に相談する
- ③相手の状況に応じて相談する
- ④事前にメールなどで都合を確認する
- 3 ①相談すべきことかどうかを判断する
- ②相談すべき意義・目的・効果を把握する
- ③現状を正しく把握し問題点をあげる

表1:「報告」場面で必要なスキルの項目とJLCスタンダードとの比較

	「相談」場面で必要な項目		JLCの項目
	上位項目	下位項目	
1	ポイントをまとめて相談できる	①内容を整理したりまとめたりして要領よく話す ②5W3Hの要領で述べる ③必要であればメモや資料を用意しておく ④問題を具体的に話すことができる	入手した情報を整理して、自分の言葉で第三者に伝えられる(話す・中級後半) 論点を整理してまとめられる(聞く話す・上級) なし 具体例を挙げて説明できる(話す・中級前半) 専門性のある情報を整理して、内容をかみくだいて話せる(話す・上級)
2	適切なタイミングで相談できる	①仕事の内容の流れや内容に応じて相談する ②早い時期に相談する ③相手の状況に応じて相談する ④事前にメールなどで都合を確認する	該当なし 該当なし 該当なし 該当なし
3	何を相談すべきかがわかる	①相談すべきことかどうかを判断する ②相談すべき意義・目的・効果を把握する ③現状を正しく把握し問題点をあげる	該当なし 該当なし 該当なし
4	相手と適切にやり取りしながら相談ができる	①適切に質問をしたりして、相手の話を促す ②相手が理解しているかを確認する ③相手が誤解している点を正しい理解に導くための説明をする ④適切な相づちを打つ	不明な点や具体的に知りたい点について質問をしたり、説明を求めたりすることができる(聞く話す・中級前半) 該当なし 該当なし 該当なし
5	相談すべき相手がわかる	①相談の内容によって適切な相手を選択する ②信頼関係を築く	該当なし 該当なし
6	相手や状況に合わせて、適切な表現を使うことができる	①定型の表現やクッション言葉を用いる ②要件や所要時間を述べる ③相談の始め方、終わり方を知っている	適切な表現文型を用いて、引用や因果関係などの説明ができる(話す・中級後半) 該当なし 該当なし
7	適切に自分の意見を言う	①自己主張しすぎない ②事実と個人的な意見や感想を区別することができる ③事実を曲げないで言う	該当なし 該当なし 該当なし
8	相手のアドバイスやヒントを理解できる	①アドバイスやヒントの内容や意図を把握する	該当なし
9	聞いているとき、適切な非言語コミュニケーションがとれる	①表情 ②うなずき ③メモを取りながら聞く ④外面的な態度 ⑤内面的な態度(謙虚さ・感謝・傾聴する姿勢など)	該当なし 該当なし 話の構成に沿ってメモがとれる(聞く・中級後半) 該当なし 該当なし
10	相談後の適切な事後処理ができる	①アドバイスやヒントをもとに行動する ②結果報告をする	該当なし 該当なし
11	適切な手段を選択することができる		該当なし

- 4 ②相手が理解しているかを確認する
③相手が誤解している点を正しい理解に導くために説明する
④適切な相づちを打つ
- 5 ①相談の内容によって適切な相手を選択する
②信頼関係を築く
- 6 ②要件や所要時間を述べる
③相談の始め方、終わり方を知っている
- 7 ①自己主張しすぎない
②事実と個人的な意見や感想を区別する
③事実を曲げないで言う
- 8 ①アドバイスやヒントの内容や意図を把握する
- 9 ①表情
②うなずき
④外面的な態度（姿勢など）
⑤内面的な態度（謙虚さ、感謝、傾聴する態度など）
- 10 ①アドバイスやヒントをもとに行動する
②結果報告する
- 11 適切な手段を選択する

アカデミックジャパニーズの項目と重ならなかったのは、主に二つに分類できる。一つ目は、相談をするために事前に必要となる知識、つまり、いつ、誰に、どのように相談するのかということである。上司や同僚に適切に相談を始めるために、言語以外での必要な知識を持ち、それをふさわしく行動にいかせるかどうかである。二つ目は、相談しているときの形式や行動に関するものである。相手の言っていることが理解できる、相づちを含めて適切に聞いていることを示す、相談の始め方や終わり方が分かる、など、相談している際の適切な行動を取ることである。

同じ方法で「ホウ・レン・ソウ」の「ホウ」（報告）について調査が行われた際にも、同様の結果が出た。神崎他（2011）は報告場面で使われる言語に関わるスキルはアカデミック・ジャパニーズに対応しており、報告場面を構成する人や業務に関する文化的・習慣的な知識やスキルはアカデミックジャパニーズにはない、と述べている。相談場面でも同じことが言え、言語に関係した項目はビジネス日本語とアカデミックジャパニーズに共通しており、相談する状況を作るための知識や相談する際の言語活動以外の様々な要素がアカデミック・ジャパニーズにはない、相談場面に特有なものだと言える。

6. 二者の比較からの考察

この調査結果は、当然のことだと言える。アカデミックジャパニーズは大学内を対象にした日本語教育だし、ビジネス場面で必要なスキルはビ

ジネスを前提としたものなので、共通した部分とそれぞれに特化した部分があるのは当たり前である。

しかし、ここで考慮したいのは、大学というアカデミックの場で、どのようにすれば効果的に、しかも限られた時間でビジネス日本語教育を行えるかということである。先行研究や相談場面の調査をもとにすれば、ビジネス場面で必要な言語的な要素やスキルは、アカデミックジャパニーズと共通した部分が多いと言える。それで、ビジネス日本語教育を行う際には、言語活動面では、アカデミックジャパニーズの言語スキル・事項をビジネス日本語に援用すればいいだろう。アカデミックジャパニーズで身につけた、基礎的な日本語をビジネス場面で使えるようにすることを目的として授業を行えばよい。奥田（2011）は、ビジネス場面に特徴的な言語事項や表現を6つに分け、連体修飾や箇条書きを「基礎日本語領域・アカデミックスキル領域」とし、コンテクスト（物理的・社会文化的、関係的）、関係・状況・話題に適切な語彙や配慮を示す・好感度を上げる婉曲表現を「コンテクストと場の判断基準・ビジネス日本語領域」としている。アカデミックジャパニーズを基礎として、ビジネス状況に合わせて適切に日本語の運用ができるように、語彙や表現方法を含めて教育していくことができるだろう。

そして、アカデミックジャパニーズとビジネス場面で共通していない項目やスキルは、担当した日本語教師が別途教えていかなければならない。そのためにも、今回の調査のように、具体的にどの部分がアカデミックジャパニーズではカバーできないのかを教師が理解しておくことは非常に重要だと考える。アカデミックジャパニーズでカバーできるものはそれを用い、ビジネス場面で特有なスキルや項目はそれを具体的に教えていく。これが「ビジネス日本語」ということになるだろう。

ビジネス場面で特有なものは何かということになると、いつ、だれに、どのように、どのくらいの長さで「相談」すべきかということに目が向く。会社では「相談」が必要で、そのためにはこのような言い方をして、こんなタイミングで、といった、マニュアル形式の項目を教えることになる。ビジネス関連書、さらに留学生を対象にしたビジネス日本語の教科書も、まさにそのようなものになっている。

しかしながら、もう一度「相談」場面で必要な項目を見ると、単にマニュアル的なものだけではなく、信頼関係を築くとか、謙虚さ、感謝、傾聴する態度とかいった内面的な要素（つまり、一般的にいう「スキル」ではない）もビジネス場面では求められることが分かる。ビジネスも基本はコミュニケーションであり、相手の立場に立ったも

のの見方や考え方が求められる。特に日本でのビジネス場面では、相手への配慮が重要視されるだろう。ビジネス関連書籍や教科書に載せられているような、「お客を迎えるときのお辞儀は 45 度」とか「名刺を渡す時には名前を逆にして渡す」とかいったマニュアル式の教育では、不十分だということである。なぜそうすべきなのかという、その行為の背後にある人間関係や信頼関係の構築といった精神的・内面的な要素も教育していかなければならない。例えば、今回調査した「相談」場面でも、相談相手への気遣いを示して事前に連絡をしておくとか、謙虚さや傾聴する態度などが必要要素としてあげられている。こういったことも、ビジネス日本語の中で教えるべきだろう。そうすれば、単なるマニュアル的な「ビジネス日本語」教育、あるいは「日本ビジネス教育」ではなく、いろいろな場面で汎用できる能力を養うことができるだろう。

日本独特なビジネス文化を、その精神的な部分とマニュアル的な部分を統合させた形で教えることが大切だと考える。これは、就職を考える日本人学生にも求められるものである。しかし、外国人留学生には、さらなる要素が関係してくる。それは、外国人留学生は日本人としては当たり前と思えることが分からないので、日本人あるいは日本社会への理解もしなければならぬということである。「ウチとソト」の関係、年齢や社会的地位での態度や言葉の違いなど、日本で育ってきた人なら自然に身に付いていることでも、外国人にとっては学習しなければならない要素である。これも、ビジネス日本語に含まれるべき要素だと考えられる。

7. 展望

今回の調査は、ビジネス場面で必要とされる「ホウ・レン・ソウ」の「ソウ」(相談)において求められるスキルと、アカデミックジャパニーズとして JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版のスキルを比べてみた。言語に関する項目は両方に共通していたが、非言語的な項目はビジネス場面に特有なものであった。ビジネス日本語教育においては、アカデミックジャパニーズと共通している部分はコンテキストをビジネス場面に置き換えればいい。一方、ビジネス場面でのみ見られる項目は、日本語教師が学びそれを教育している必要がある。

「ホウ・レン・ソウ」の「ホウ」(報告)と、今回の「ソウ」(相談)を調査対象としたが、「レン」(連絡)についても同様の調査を行い、ビジネス場面で必要な項目とビジネス日本語のスキルの比較をすすめていきたい。さらに、ビジネスでの他の場面で求められるスキルとアカデミックジャパニーズの関連性も調べて、ビジネス日本

語に含められるべき要素の大枠を考慮したい。

この調査ではビジネス関連本やビジネス日本語の教科書からビジネスに関連したスキル・項目を抽出した。それは、こういった書籍に書かれていることが日常のビジネス場面で必要なものだと考えたからである。実際のビジネス場面、会社での場面で本当に求められるスキルは何なのか、一般化されたビジネススキルを学んだだけで外国人留学生はビジネス日本語を習得したと言っているのだろうか、出口教育といえビジネス日本語自体を大学でどの程度すべきか、など、もっと考慮していかなければならないことがある。また、ビジネス日本語とアカデミックジャパニーズでは教授法の違いがあるのだろうか。これらの点に関しても、今後検討していきたい。

(本調査は、科研費 2265205001 の補助を受けて、高知大学神崎道太郎・東京大学向井留実子と共同研究をしているものの一部である)

調査資料

今村朋子他 (2007). 『恥ずかしくないですか? あなたのビジネスコミュニケーション&マナー』 LOCUS

浦野啓子 (2008). 『ビジネスマナーの基本』 新星出版社

高橋宗照 (2008). 『めざせ! 仕事のプロ デキル人ほどやっている報・連・相のコツ』 シーアンドアール研究所

細川馨 (2007). 『リーダーが実行する新ハウレンソウの本』 中経出版

日本映像教育社 (2004). 『ビジネス日本語 テキスト ①内定者編』 凡人社

米田隆介他 (2006). 『新装版 商談のための日本語』 スリーエーネットワーク

TOP ランゲージ (2006). 『新装版 実用ビジネス日本語』 アルク

(以上は調査資料の一部である)

参考文献

奥田純子 (2011). 「キャリア開発のためのビジネス日本語教育と教師の役割」 日本語教育学会 AJG 口頭発表

神崎道太郎他 (2011). 「ビジネス日本語とアカデミック・ジャパニーズの比較研究—ビジネスにおける『報告』のスキルを中心として」 第 13 回専門日本語教育学会研究討論会

- 堀井恵子 (2008). 「留学生の就職支援のためのビジネス日本語に求められるものは何か」 武蔵野大学文学部紀要 Vol.9
- 厚生労働省委託事業 (2009). 「企業における高度外国人材活用促進事業報告書」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/oshirase/110301.html>
- 週刊東洋経済 (2010). 「あなたは世界で戦えますか」 2010年6月19日号
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011). 「JLC 日本語スタンダードズ 2011 改訂版」
- 札幌寛子他 (2006). 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力の調査について」 『日本語教育の新たな文脈』 アルク
- 山本富美子 (2006). 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房
- 由井紀久子 (1997). 「ビジネス日本語とコミュニケーション-報告と展望」:JASSO シンポジウム〜より有効な留学生の就職支援を考える

「日本事情」コースにおけるプロジェクト・ワークの試み

－「留学生のための生活ハンドブック－徳島大学へようこそ」の作成を通して－

大石 寧子
OISHI, Yasuko
徳島大学国際センター

要旨：共通教育の「日本事情Ⅰ」では、グループ学習として効果のあるプロジェクト・ワークを取り上げ、「留学生のための生活ハンドブック－徳島大学へようこそ」を作成した。その作成を通してプロジェクトワークを振り返り、プロジェクトワークとは何か、どのような効果があるかなど考察し、次へと繋げて行きたい。

キーワード：日本語教育、プロジェクト・ワーク、道具としての日本語、役割分化

1. はじめに

大学における日本語教育は、様々な形態がある。大きく分けると、①日本語そのものを習得するもの②ある程度の日本語力を有し、それを道具として何かを遂行するものに大別できる。共通教育での留学生のためのコース「日本事情Ⅰ」は②に属し、徳島大学では、この授業を通して「日本・徳島を知る」ことを目的としている。今年度前期に行った「日本事情Ⅰ」は、受身の授業ではなく学生が積極的に参加・体験できるようにプロジェクトワーク（以下PWとする）を基にしたプロジェクト型日本語教育とし、「留学生のための生活ハンドブック－徳島大学へようこそ」の作成を行った。

2. 日本語教育におけるプロジェクト・ワーク

2.1. プロジェクト・ワークとは

PWについて、田中・斉藤（1993）は、「クラスまたは学習者のグループでなにかのプロジェクトを設定し、それを遂行していく過程でその外国語を多量に使用しながら学習していく活動」と定義し、「グループ学習にもっとも適した活動」としている。

日本語教育の中では、中級以上（とは限らないものもあるが）の学習者を対象とした効果のある学習法として、「一つのプロジェクト・ワークを仕上げたという自信は大きく、今後の学習にも良い影響を与えることは間違いない（熊井（1990）」と評価する声も多い。徳島大学では、日本人と同等もしくは準ずる日本語力を有する学生が受講している共通教育「日本語・日本事情」では、しばしばPWが使われている。

また2008年～2010年に徳島大学で行われた経済産業省と文部科学省による就職支援プログラム「アジア人財資金構想事業コース」のビジネス日本語クラスでは、このPWをベースにしたコースデザイン（Project Based Learning: PBL）が根幹をなし、担当した一期生の2年目で実施し、その効果が多岐にわたったことを大いに実感し

た。

PWの内容は、

- ① あるテーマについて読んだり聞いたり書いたりディスカッションしたりという四技能を伸ばすことを組み込み、日本語能力そのものに視点をおいて行う
- ② 学習者が自分で考えたそれぞれのテーマに従って、調査し、発表する
- ③ クラスでテーマを決定し、役割を分担し、調査して、最終的に成果品を残す

に分けられる。②③いずれもその過程では、日本語が第一の道具となる。田中・斉藤は「プロジェクトを遂行するなかで目標言語の母語話者とのインターアクションが行われるようなプロジェクトが望ましい」と述べ、

- ① プロジェクトの中心的部分は学習者のみで行い、その成果を日本人に見せてインターアクトする成果発表型
- ② ある問題について日本人にインタビューしたり、アンケートをしてその結果をまとめる調査型
- ③ 最初からグループに日本人に最初から参加してもらい、共同で行う共同型

の3タイプに分けている。

2.2. 「留学生のための生活ハンドブック」

今回の「日本事情Ⅰ」では、クラス全体でテーマを決め役割を決め、日本人への聞き取りをはじめとした調査をし、成果品を残すという調査型のPWとした。

「設定されるPWは、学習者にとって知的な興味、関心の持てる現実的なものである必要がある」（田中・首藤，1993）というところから何を成果品とするかは、授業初日に教師の提案を元に皆で話しあった。来日して3週間ぐらいすれば、日本の生活にもだんだん慣れ、日本人の友人もでき始

めるが、それまでが不安で不自由するという自分達の体験を下に来日3週間までの留学生を対象とした生活ハンドブックの作成とし、後輩達に実際使ってもらえるようなものにしたいと気持ちを一つにした。

3. 全体の構成と役割

3.1. 実施状況

2011年度前期の「日本事情Ⅰ」は以下の状況の下、実施された。

期間 2011年4月12日～8月3日
 時間数 1回90分、全16回（個々の調査は、時間含まず宿題とした）
 学生 国籍・性別・日本語能力

No	国籍	性別	日本語能力
1	中国	F	上級
2	中国	F	上級
3	韓国	M	上級
4	韓国	M	中級-上
5	韓国	M	中級-上
6	クウェート	M	中級-中
7	ベラルーシ	M	中級-下

3.2. 「生活ハンドブック」の構成

全体の構成は、来日後3週間で最低限生活をす上で必要なことを全員で、抽出・検討した結果、

- ① スーパー・百元ショップ・電気量販店・食事処の店関係
- ② アパート・携帯電話・インターネットの契約に関する事項
- ③ 大学までの交通と生活品の貸借

とし、それぞれに必要となる地図作成は、それぞれが作成し、あとでまとめることとした。また④訳語は、吟味した結果英語・中国語とした。この①～④までの役割について自発的に担当を決め、①店関係2名②契約関係3名③交通・貸借2名④英語訳1名、中国語訳2名とした。また全体のリーダーと編集責任者を互選で1名ずつ決めた。

冊子のサイズは携行するのに便利なように、「小さく薄く」を方針に、A6サイズで14頁とした。

タイトルは、全員が1つずつ案を出し、その中から「留学生のための生活ハンドブック・徳島大学へようこそー最初の3週間どうしたらいいですか」とした。

3.3 作成の流れ

作業の主な流れは、以下のようである。

- 1) 内容及び担当、リーダー、編集責任者決定
- 2) 各グループで情報収集①各自の調査②地域・学生サポーター(注)、職員からの情報収集や集めた情報についてのコメント収集
- 3) 原稿作成
- 4) 3)に並行して印刷業者との打ち合わせ(入稿・納品期限、印刷費、納入状態、用紙レイアウト等)
- 5) 原稿について全員で検討、見直し、加筆、修正
- 6) 初稿まとめ、レイアウト・フォント等の統一
- 7) 日本人(学生・地域・職員・教員)との原稿チェック、その後の情報訂正・補充
- 8) 表紙の写真撮影
- 9) 中国語と英語の訳付け
- 10) 印刷業者渡し、第1校チェック
- 11) 最終版完成、納入

3.4. 教員の立場

全行程中、教員はファシリテーターとなり、学生が主体的に進めていくことを基本方針とした。しかし以下のことは、教員が中心となって行った。

- ・ 初回時に何をこのコースの成果品にするか
- ・ 2回目に役割分担やリーダー、編集長の選出
- ・ ハンドブック作成の予算確保
- ・ 日本人(サポーター、職員等)への橋渡し
- ・ 印刷業者への連絡
- ・ 作成期間・時間の裏側からの管理
- ・ 共通した間違いや必要とする表現等の言語学習

言語学習の部分は、ほぼ毎回、開始10～15分を取って実施した。しかしこれらの他は、コースの中では時には日本人の一人として調査内容や方向にコメントをする反面、期限のある中での作業なので進捗に対しリーダーを促したりと裏からのサポートも行った。

3.5. 役割分化

PWの特徴の一つは、役割分化という点である。クラス活動では全員が同じように発話や機会を得ることは難しいが、PWでは、「役割分化」(田中・斉藤 1993)が、学習者のレベル・ニーズ、テーマに応じて可能であり、学習者それぞれが活かされる。最後のアンケートの中にも「とにかく自分の担当のところは、しっかり果たしたと思う」とあるように、この担当部分について代わりの人はいないと言う気持ちで責任感を持って作業していたようである。

今回は、各テーマのグループの中でも調査内容を担当者同士で決め、各自が調査したものを持ち

寄り、検討しあい、訂正、補充を重ねていった。毎回各グループが前回行ったこと、今日行うことを発表し、他グループからのコメント、アドバイスをもらって、作業を開始した。大枠の流れや節目ごとの相談は、全員で行った。

また調査・情報収集・原稿作成の中で、各グループとも、わからない内容や語彙・表現に関して教えあったり、わかる人が訂正や添削をしたりと自然にピア・ワークが行われていた。また情報に対する地図作成についてもグループの枠を超えて、得意な人が助けたり、代わりに作成したりということが後半見られるようになった。

内容の遂行が目的なので、つい母語や英語になってしまうのではと危惧していたが、今回の学生達は、全ての作業や仲間内での相談等全てを日本語で通した。

4. リーダーの動き

全体的には、3.3 のように流れたが、問題となったときもあった。情報収集が具体的にになってきた頃、積極的に街中に出て、情報収集できるグループとリードする人材不足で遅々として方向が定まらず、情報収集ができないグループが出てきたので、教員が日本人に教室に参加してもらい、そこで収集をしてはとリーダーに示唆し、乗り切った。

今回全体的には、うまく行ったのは、リーダーの資質もあったと思われる。中盤から後半にかけ、全体的に行き詰まりが見え始めたが教師はあえて手は差し伸べなかった。リーダーが難航しているグループに声をかけ、問題点を洗い出したり、手伝ったりという様子が見え始め、全体の時間配分にも気を配り、問題点は教員にあげ、アドバイスや助力を求めてきた。リーダーの動きに合わせ、他の学生達もだんだん取り組み方に積極性が見られ、追い込みに入ったあたりには、学生達は互いにパソコンの使い方や日本語原稿の訂正など得意分野での協力がみられ、全体に真剣度が増していった。

5. 自己評価と今後の課題

自己評価は、毎回と中盤、終了後と行った。

3.5 で述べたように毎回「前回やったこと、今日やること」を各自発表し、他グループからコメントやアドバイスをもらった。また日本人とのインタビューの中でも調査したものに対するコメントや質問や意味の汲み取り等の行為を通して評価が得られたと思える。

また中盤、行き詰まりが見られたので、リーダーが中心となって、これまでの振り返りとこれからのことについての検討確認等全員でディスカッションを行った。

そして終了後は、総括評価として学生による振

りやりディスカッションとアンケートを行った。アンケート（資料参照）によると、

- ① 大変だったが、達成感が持てた
- ② チームワークの大切さを痛感した
- ③ 終わってみると日本語力がアップしたように思う
- ④ もっと頑張ったらもっといいものができたと思う
- ⑤ 自分はあまり意見を言わなかったが、印刷物を見て、もっと参加すればよかったと思った

などの意見がみられ、②に関しては、全員から声が聞かれた。お互いの日本語力に目を向け、情報を取って原稿を書くということで、精査されたこともプラスになり、開始前より日本語力は向上した。

しかし⑥冊子作成はいい経験だと思うが、日本語の勉強としてはどうだろうかと言う声もあった。PW は、言語学習という視点から見ると正確さの学習ではなく、なめらかさの学習で、これまでの学習が正確さを強調する学習に慣れている学習者にとっては、なじみにくいところがある。これに関し、授業の最初で共通した間違いや必要とする表現等の言語学習をほぼ毎回 10～15 分と行って、PW へワンクッションをおいて馴染ませようと試みたが、馴染みきれなかった感があり、今後の課題になった。

今回のようなリーダーにいつも恵まれるとは限らないし、日本語力や熱意の高い者に任せた部分があったことも事実で、互いの反省からもその声が聞かれた。これもまた今後の課題となる。

今回は参加した日本人側からのアンケートが取れなかったが、次回は組み込み、評価に足して行きたい。

プロジェクト・ワークを通して得たものは事実多く、役割分化で、自発的に係わるという点から中上級学習者に対しては、やはり効果的な学習方法だと思える。

(注)

徳島大学では、地域住民からなる「地域サポーター」と徳島大学日本人学生からなる「学生サポーター」の登録制度があり（今年度の実績は年報参照）、各日本語クラスの要請に応じて、会話相手、変換練習、タスク、調査対応等多様な授業サポートを行う。

参考文献

(財)海外技術者協会(AOTS) (2009). アジア人財資金構想事業共通カリキュラム D (プロジェクトワーク編)

大石寧子・遠藤かおり (2009). 「就職支援のためのプロジェクト・ワークーアジア人財 PBL 授業」 徳島大学国際センター紀要 5号

大石寧子・遠藤かおり・石田愛 (2008). 「徳島大学における留学生の就職支援プログラムーアジア人財資金構想事業」 徳島大学国際センター紀要 4号

田中望、斉藤聡美 (1993). 「日本語教育の理論と実際ー学習支援システムの開発」 大修館書店

熊井浩子 (1990). 「中級レベルにおける統合的プロジェクトワークの試み」 東京外国語大学付属日本語学校「日本語学校論集」

朴鐘祐・高梨志乃、水野マリ子 (2009). 「日本語教育におけるプロジェクトワークの意義と課題：夏期研修コースでの実施例から」 神戸大学留学生センター紀要 15

留学生のための生活ハンドブック
徳島大学へようこそ



最初の3週間
どうしたらいいですか

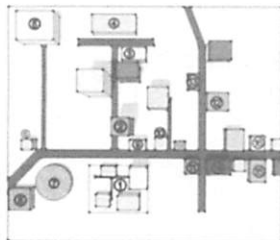
目次/Contents/目录

店関係

1. 地図/Map/地圖
 徳本・第三キャンパス周辺、国際交流会館 (2号館) 周辺
 徳本・第三キャンパス内
2. 店関係/Shops/商店
 スーパー、西药ショップ、電気製品、食卓
3. 携帯電話・アパート関係/Mobile Phone&Apartment House
 /手机・住居
 インターネット、ゴミの出し方、災害時の避難先
4. 交通/Transportation/交通
 大学への行き方、バスの乗り方、生活用品レンタル

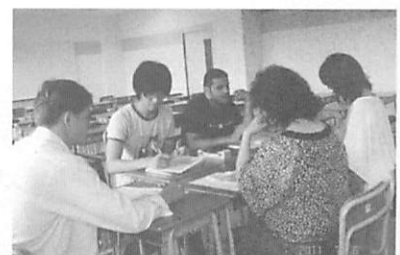
作成 You Kyoung-Min
 Park Ji-Hoon
 Kim Wook-Hyeo
 写真 田中 望
 Randeuk Yashen Yashewich
 Ibrahim Ahmed Alkhalil

①タクトモール
 (*①中にはスーパーや日用品ショップ電気屋さんなどがある)



- ① 徳本キャンパス
- ② 阿波銀行
- ③ 郵便局
- ④ 徳本駅
- ⑤ Familymart
- ⑥ 公園
- ⑦ ニコニコ食堂
- ⑧ くまやラーメン
- ⑨ 交番
- ⑩ 二葉スーパー
- ⑪ 自転車屋さん
- ⑫ コンビニ
- ⑬ チャーリー
- ⑭ 自習室

⑯ ホームセンター (自転車で10分くらい)



資料

アンケート

* () 内は人数

1 この授業はどうでしたか

とても		→		よくなかった
5	4	3	2	1
(3)	(3)	(1)		

理由

- ・ 大変だったが、チーム作業についてもう一度考えさせられた
- ・ ガイドブックを作るのが、面白かった
- ・ 情報収集やチームワーク作業やパソコンでの編集など勉強になった
- ・ 帰国後も何かが徳大に残っていることは、すごく嬉しい
- ・ 出来上がったものを見たとき 本当に達成感が感じられた
- ・ 学生も先生も頑張った
- ・ ハンドブック作成はいい経験だと思うが、日本語の勉強としてはどうだろうか

2 このクラスで自分の役割を十分果たしたか

1) 全体的に

5	4	3	2	1
(1)	(3)	(2)	(1)	

2) ハンドブック作成に関し積極的に係わったか

5	4	3	2	1
(1)	(4)	(2)		

3) 自分の分担を責任を持って果たしたか

5	4	3	2	1
(1)	(4)	(1)	(1)	

4) 他の人・グループ、全体の作業を手伝ったか

5	4	3	2	1
(1)	(4)	(2)		

1) ~4) の理由

- ・ しようと思っていたが十分に果たせなかった
- ・ 地図は初め負担だったが、全体的にはうまく行った
- ・ 最初はそんなに真面目じゃなかったが、やっぱりチームワークが大切だから
- ・ 自分のことは力を尽くしたが、他は中国語の訳やスキャナーを手伝っただけ
- ・ 自分に任されたことは果たした
- ・ 頑張って作ったが、役に立たなかった
- ・ 私がもっと頑張ったら、もっといいものができたと思う

自己評価は

90点	80	65	40	20
(1)	(3)	(1)	(1)	(1)

3 授業を通して得たもの、気づいたこと

- ・ チーム作業は、一人ではできない
- ・ 人との話し合いの大切さ
- ・ 留学生として本当に必要な情報は、何か
- ・ 簡単に見える冊子も、すごく人の努力が必要だと習った

- ・ チームワークは、なかなか難しくいろいろ気をつけることが必要だと気づいた
- ・ 箇条書きの書き方や冊子の作り方が、わかった
- ・ 日本に来たばかりのことを思い出せてよかった
- ・ ハンドブックの内容をみんなで決めたことが、よかった
- ・ 日本語の勉強、パソコンの使い方、冊子の作り方が習えた

4 クラスに対するコメント等

- ・ 日本の事情をもっと知ることができた
- ・ 第一校ができたとき、みんなもっと意見を言ったほうがよかったと思う
- ・ 今までの授業は、試験やレポートだったが、自分の手で何かを作るということはとてもよかったと思う
- ・ 自分は、日本人の視点より外国人の視点でばかり考えたので、ちょっと残念
- ・ 結果的にやる人が多い人と少ない人になってしまったので、もっと予測して分けられたらと思った。

継続的英語自律学習を支援するためのワークシート

－「Learning How to Learn」と自己評価用紙の作成について－

坂田 浩
SAKATA, Hiroshi
徳島大学国際センター

福田 T. スティーブ
FUKUDA, T. Steve
徳島大学総合科学部

要旨：「日本人は英語ができない」という批判は随分以前からなされている。日本人にとって英語が外国語である以上、実用性に足る英語力を身につけるには、長期間にわたる継続的自律学習が必要不可欠であると考えられるが、現状を見る限り、英語学習における自律性・継続性は依然として形成されておらず、特に、英語学習に対する自己評価、学習不安、抑制された学習行為などに関しては、課題が山積していると考えられる。そこで、本稿では、日本人英語学習者（特に、大学生）に対する自律英語学習支援を効率的に「授業として」展開するための教材（LHL: Learning How to Learn）を取り上げ、同教材で採用している自己評価用紙について具体的な視点から論じ、継続的自律学習方略に対応する自己評価項目が有する新たな可能性について検討する。自己評価は継続的自律英語学習の要となるものであるが故に、学習方略という新たな視点から自己評価を行うことにより、学習者の継続的自律学習を下支えするような評価になるものと期待できる。

キーワード：自己評価、学習不安、情意的要因、継続的自律学習

1. はじめに

1.1. 日本人の英語力を概観すると…

「日本人は英語ができない」と言われて久しいが、近いうちにこの状況が好転するということはあまり期待できないようである。

まず、2010年に実施された TOEFL iBT の得点を基に現状を見てみると、日本人は113ヶ国中102位（69/120点）、アジア圏30ヶ国中27位となっており（ETS, 2011）、レベルとしては低い部類に入ると言わざるを得ない。この結果を過去における TOEFL のデータと比較してみると、1995年の TOEFL PBT では偏差値 41.9（494/660点、119位/130ヶ国）、であったのが、2010年の TOEFL iBT では 36.4（69/120点、102位/113ヶ国）となっており、この16年間で TOEFL に見る英語力はかなり下がっていることが分かる。

一方、1995年と2010年における TOEFL の結果を隣国の中国、韓国と比較してみると（ETS, 1995; 2011）、1995年に実施された TOEFL PBT における偏差値が各々47.8（526/660点、84位/130ヶ国）、44.9（510/660点、104位/130ヶ国）であったのに対し、2010年に実施された TOEFL iBT では 44.6（77/120点、77位/113ヶ国）、48.7（81/120点、59位/113ヶ国中）となっており、いずれの時点においてもかなりの差をつけられていることが分かる（表1）。

表1における TOEFL の結果からも日本人の英語力は今よりもさらに低下するものと予想されるであろうが、現実にはその低下はもうすでに始まっており、将来的には更に深刻な状況になるものと考えられる。例えば、「茨城県高等学校英語学力テスト A」（高校1年生対象）を基に継続的な調査を行った斉田（2010）によると、高校1年

表1：1995年、2010年 TOEFL 結果

		日本	中国	韓国
1995年	偏差値	41.9	47.8	44.9
	平均点	494	526	510
	順位	119	84	104
2010年	偏差値	36.4	44.6	48.7
	平均点	69	77	81
	順位	102	77	59

生の英語力は1995年から毎年下がり続けているが、特に英語授業が週4時間から3時間に削減された2002年以降得点の下降が顕著になっており、「2008年度に偏差値50であった成績中位者（1万人の受検者中5000番の生徒）が1995年のテストを受けるとすれば偏差値が42.6に下がり、順位も2704番下がって7704番相当の実力になる」（pp. 53-54）と報告している。また、斉田（2010）は、その原因として成績中位者（50%値）と下位者（25%値）の低下を指摘しており、上位群（75%値）に関しては1998年以降さほど大きな低下はないが、「平成十年改訂学習指導要領開始の2002年度以降は、特に成績中位層から下位層にかけての低下が大きくなり、成績上位層との格差が大きくなっていることが観察される」（p. 55）と述べている。

以上の資料を基に考えてみると、現状においても日本人の英語力はさほど高いとは言えないレベルであるが、斉田（2010）が示唆するように、将来的には日本人の英語力は現状よりもかなり低下することは十分にあり得ることである。現状

において「さほど高くない」英語レベルが「かなり低下する」ということは、国際的な観点からすれば「非常に低くなる」ことを意味するものであり、最悪の場合、「言語的に孤立してしまう」可能性も十分に考えられる。

1.2. 継続的自律英語学習の必要性

このような危機的状況を打破し、日本人の英語力を向上させるには、長期的な視点に立ったドラスティックな対応が是非とも必要であると思われるが、そのための基本的方針として新たに提示されたのが、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(外国語能力の向上に関する検討会, 2011)である。

同報告書で提示されている以下の5つの提言を見てみると、

- (1) 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する
- (2) 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る
- (3) ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす
- (4) 英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る
- (5) グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る

というように、教員の英語力向上や大学入試の改善などの根本的課題に踏み込んだ点では一歩前進したと言えるかもしれないが、現在の英語教育における最大の課題とも言える授業時間や自律学習に関する具体的方針は全く提示されておらず、「実践的な英語力を身につける」という英語教育上の命題を達成するには程遠い内容となっているようである。

事実、日本人が実用的なレベルの英語力を身につけるには2000~5000時間にわたる指導が必要である(Odlin, 1992; 井上, 2000; 中島, 2006; 古野, 宮崎 & 藤村, 2011; Fukuda & 坂田, 2010)と言われていること、現状の小・中・高・大学を含む学校教育が提供している英語総授業時間数は736.4時間であり(Benesse, 2008)、上記の時間数をはるかに下回るものであることを考えてみれば、学習指導要領が規定する「グローバル社会に求められる外国語能力」という到達度は、「現在の授業時間では達成不可能」(Hato, 2005, p.33)であると言わざるを得ない。確かに、今後、指導要領の改訂などで授業時間数が多少増えることも考えられるであろうが、英語教育のみに2000~5000時間という膨大な授業時間を割くことは現実的には非常に難しいと考えられることから、

現実的な観点からみれば、授業時間を増やすことよりも、「足りない部分の時間数を学習者がいかにして補うか、また実際に補うことができているかどうか」が実用的な英語力を身につける上での重要なカギになると考えられる。

しかしながら、中高生および大学生の授業外における英語学習時間数を見てみると、授業外での学習はあまり行われておらず、英語学習の自律性という点では課題が山積していることが伺える。例えば、「家庭でどのくらい英語を勉強していますか」という質問に対し、「平日、英語を勉強するのは30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えている中学生が66.3%(Benesse, 2009)であったのに対し、高校生では72.8%(Benesse, 2008)、大学生に至っては約70%(徳島大学, 2008)が「週に30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えていることから、60~70%の学習者が日常的に英語学習を行っていないと推測される。

また、上記3つの調査結果における授業外学習の内容に着目してみると、そのほとんどが「授業の予習や宿題」といった教師からの指示に基づいた半強制的な学習であり、学習者が設定した自らの学習目標に向かって自律的に展開していくような学習ではなかったことから、基本的には「授業期間が終われば英語学習も終わり」ということになるケースが必然的に多いと考えられる。

以上のことから、現状を見る限り、日本人学生の英語学習に関しては、「自らの力で学習を展開する」という自律学習が依然として形成されていない(また、そのための指導が実践されてこなかった)が故に、「英語の勉強をしようとしても、いつも三日坊主で終わってしまう」のように、長期間にわたる継続的英語学習を行うことに対し難しさを感じている学習者が非常に多く、その結果、実用的な英語力を身につけるまでには至っていないものと推察される。

1.3. 本稿の目的

今後、国内外における異文化とのやりとりが多国籍化かつ複雑化することを考えてみた場合、英語力の向上は非常に重要であり、何かしらのドラスティックな取り組みが求められていることは確かである。現状を見る限り、小・中・高校では難しいかもしれないが、大学入試や学習指導要領などの「縛り」が少ない大学レベルであれば十分に改革は可能であり、学習者にとっての「最後の砦」として、かつ生涯学習への入り口として(Fukuda & 坂田, 2010)機能するためのドラスティックな改革を推進していくことができるのではないかと考える。

ドラスティックな大学英語教育改革の一例として、Fukuda & 坂田(2010)は継続的自律英語学習を主眼とした独自のアプローチを提唱しているが、特に英語学習方略指導を中心とした授業

を実践・提唱している点で非常に興味深い。Fukuda & 坂田 (2010) が述べているように、「卒業後までも含めた長期的な視点から英語学習支援を見た場合、誰かからの助言・支援を常に期待できるとは限らない」(p.7) ことから、セルフ・コーチング (本間 & 松江, 2006) などの自己調整学習により学習者自らが自力で学習を設計・管理できるようになることは非常に重要である。加えて、学習方略は、斉田 (2010) が指摘するような成績中・低位層だけでなく、留学のために TOEFL を受験するような成績中・上位層にも共通する課題であることから、多様な学習者が共に学び合える協同学習 (Bruffee, 1998) を促進するためのテーマとしても非常に適していると考えられる。

また、この学習方略指導は、ALT 程の英語力がない日本人英語教員の「強み」を最大限に生かせるものであり、今後大きな広がり可能性を提示するものになると考えられる。例えば、英語教員自らが学習者として体験したことを授業中に紹介したり、新しい学習教材などに関する情報を学生に教えたり、または教えてもらったりすることで、学生が自律的に中間言語を発達させていく上での通過点および目標として、そして「共に英語を学ぶ者」として教員自らが機能することを可能とするものである。

このような点からしても、学習方略を中心とした支援は英語教育における新たな可能性を示すものになると考えられるが、その一方で、実際に授業実践として展開するには何かしらの「教材」が必要であり、全体を構成するシラバスが必要になると思われる。

そこで、Fukuda & 坂田 (2010) は、上記の英語学習方略指導を 15~16 週間にわたる通常授業内で実践するためのワークシート「Learning How to Learn」(以降、LHL) の試作版について紹介しているが、本稿では、LHL の中核とも言える「自己評価」の概要とその方法について論じることとする。実際の英語学習方略指導において、LHL はセルフ・コーチング教材として、また「授業内での学習設計活動と授業外での英語学習を円環的につなぐカギ」(p.8) として機能するものであるが、後述するように、その中でも自己評価は重要な要素の一つであり、継続可能な自律学習の成否を握るカギになると考えられる。以降、LHL における自己評価の概要と具体的方法について論じることとする。

2. なぜ自己評価なの？

2.1. 大学英語教育における自律学習の大切さ

日本人が実用的なレベルの英語力を身につけるための十分な授業時間が現行の英語教育では提供されていないこと、そしてその不足分を補う

には学習者自身が継続的で自律的な英語学習を実践する必要があることは、ここまで述べてきたとおりである。

中学生や高校生に継続的自律学習を求めるのは多少酷かもしれないが、社会人になる一步手前の大学生にとって「実社会で英語を使うことができるかどうか」は非常に重要な課題であり、そのために要する時間を考えてみても、継続的な自律学習は是非とも必要である。現状を見る限り、かなりの学生が英語学習の必要性和重要性を認めていることは確かであり、今後ともその傾向に変わりはないと思われるが、およそ 70% の大学生が授業外での英語学習を「ほとんどしない」もしくは「週に 30 分以下」と答えている状況は、英語学習に対する自律性が形成されていないことを明らかに反映しているものであり、早急に何かしらの対策を講じる必要があると考える。

2.2. 継続的自律英語学習における困難さ

上記の課題の背景には多くの要因が複雑に絡み合っていると推測されるが、基本的には、認知面・情意面・行動面での課題が相互に絡み合い、継続的自律英語学習の実践に大きな影響を与えているようである。

例えば、英語学習不安、自己効力感、学習動機、L2 セルフなどを含む複次的観点から大学生の英語学習実態調査を行った阿川ほか (2011) は、「動機づけの低い学習者は、努力が苦手で文法・語彙学習への抵抗感があることが示されており、(中略) この努力不足が習熟度と自己効力感の低下を介し、英語使用の不安に結びついている可能性が示唆される」(p.14) と述べており、同研究結果を見る限り、最終的には、未発達な L2 セルフと低い動機づけに起因する学習者の努力不足が原因となり、自己効力感の低下や英語学習・使用に対する不安が生じているものと考えられる。しかしながら、同時に、未発達な L2 セルフという認知面での課題、学習動機、自己効力感の欠如、学習不安などの情意面における課題が、学習行動の先延ばし (藤田 & 野口, 2009) などに代表される学習者の努力不足を誘発していることも十分に考えられることから、最終的には、L2 セルフなどの認知面での課題、不安や低い自己効力感などの情意面における課題、努力不足に代表される学習行動面における課題が相互に作用することで、継続的自律学習を困難にしているものと考えられる。

2.3. 自己評価の重要性

このように、現状では、認知面・情意面・行動面という学習の 3 つの側面における様々な課題が折り重なって継続的自律学習を難しくしているものと考えられるが、まずはこの悪循環を断ち切るためにも何かしらの手立てを講じる必要がある。その具体的手立てとして考えられるのが、メ

タ認知を高め、自己評価を効果的に取り入れると
いうことである(長沼, 2011)。

本授業実践におけるこれまでの継続的自律学
習支援を振り返ってみると、例えば「前にもやろ
うって思ったけど上手く出来なかったから、今度
も上手くいかないかも…」といった過去の学習に
おける失敗体験や、「せっかくやろうって決心し
たのに、また今度もできなかった…」というよ
うな現状における学習行動の先延ばし(藤田 & 野
口, 2009)に起因する学習不安が学習者の自律学
習を妨げてしまうケースが非常に多く、実際に支
援・助言を展開していく上で最も重要な課題であ
った。

確かに倉八(1991)が述べるように、外国語学
習不安には「学習を抑制するもの」と「促進する
もの」の2種類があり、不安による適度な緊張は
学習を促進する上でプラスの効果を与えていく
とも考えられるものの、一般的には学習不安は外
国語学習を抑制する方向で作用する場合が多く、
むしろMacIntyre, Noels & Clement(1997)が
示唆しているように、学習者のネガティブな自己
評価が学習不安や学習行動抑制などの「負の連鎖」
を引き起こす可能性の方が高いと思われる。

また、外国語学習に対する不安や恐れの対極と
して考えられる外国語を使用する「快適さ」に関
する調査(田所, 2002)を見ると、目標言語に対
する「慣れ」というよりも、「むしろ個人のセルフ
・エスティームや自分自身がどのように英語力を
評価しているのか(自己評価)といった情意的
な変数に、より強い相関を持っている」(p.120)
という報告もなされていることから、学習不安や
低い自己効力感に見られる外国語学習に対する
情意的要因の根底にも「自らの英語力をどのよ
うに評価するか」という自己評価がかなりの程度関
係していると思われる。

2.4. 自己評価とメタ認知

ここで、認知・情意・行動という学習の3つの
側面から自己評価について少し考えてみると、自
己評価自体は「メタ認知」(橋本, 2010)に属する
ものであり、具体的には「学習方法や学習材料に
関する経験的知識や評定、学習方法のプランニン
グ・現在の学習状況のモニタリング・今後の学習
事態についての予測といった個人の意識内で生
じる主観的経験」(橋本, 2010, p.74)に相当する
ものであると考えられる。

一方、先に述べた学習不安や学習行動の先延ば
しは学習の情意面と行動面に各々対応するもの
であると考えられるが、これらに対する何かしら
の介入(もしくは気づきを促す自主的試み)が期
待できないのであれば、「不安が行動を抑制し、
行動が抑制されるから不安が強化される」とい
った負のスパイラルに陥ってしまい、最悪の場合
には英語学習を放棄してしまう(MacIntyre, Noels

& Clement, 1997) ことになると考えられる。特
に、学習者は自らの外国語学習をネガティブに評
価する傾向にあること(Anderson, 1982)、日本
人のように不確実性を回避し(ホフステード,
2000)、完璧主義的傾向が高い学習者は、自らの
外国語学習に関しても比較的厳しい評価を行う
傾向が高いこと(Gregersen & Horwitz, 2002)
を考えれば、日本人英語学習者が自らの英語力や
英語学習に対しネガティブに自己評価を行う可
能性は非常に高いと考えられ、その結果、先に述
べたような負のスパイラルに陥ってしまい、最終
的には英語学習から遠ざかってしまうことにな
ると推測される。

このような悪循環を打開するには、まずは自己
評価に代表されるメタ認知的な側面から介入を
行い、例えば「否定的な結果にあたっては、診断
的に積極的な意味づけを行う態度を育成する」
(長沼, 2011, p.37) ことを主眼としたアプロ
ーチが重要であると考えられる。特に、学習不安
を含む情意的な課題、ならびにそれに付随して誘
発される行動面での課題に対しては、ものの考
え方や見方に関する何かしらの新しい「気づき」
(つまり、認知面における変化)を促すことで、
不安などのネガティブな心境から抜け出すき
っかけを提供することが肝要であり(慶應義塾大
学認知行動療法研究会, 2010)、そこから何かし
らの学習行動を生み出していくことが可能にな
るものと考えられる。

これら一連の作業の中でも最初のステップと
なる「学習者に新しい気づきを促す」事が最も
難しく、それを実践するための具体的方法、なら
びに具体的ツールが必要となってくると考えら
れるわけであるが、本稿で取上げているLHLに
関して言えば、次項で論じる10の自己評価項目
がそれに相当する。

3. LHLにおける自己評価

3.1. 「気づき」を生み出すためのしくみ

・LHLにおける自己評価の基本方針

セルフ・コーチングを含む自己調整学習の観
点から見た場合、自己評価は「自分で自分の人
となりや学習の状態を評価し、それによって得
た情報によって自分を確認し今後の学習や行
動を調整すること」(田中, 2002, P.28)と定
義される。しかしながら、日本人学習者の場合
、評価のバランスがネガティブな方向に向い
てしまう傾向が強く、例えば「これまで英語
の勉強をやろうともしなかった自分が少しや
る気を持ちはじめている」、「これまで英語
の勉強をしようとしなかった自分がちょっと
英語の音楽を意識して聞いた」といった先に
進むための小さな変化も自らの手で潰して
しまっているケースが非常に多いように思
われる。

本来、自己評価は、先に示した田中（2002）が示唆しているように、「今後の学習や行動を調整する」ために、そして学習者自らが自らの学習を先に進めるために行うものであり、決して今後の学習行動を過度に抑制し、停滞させるために行うものではない。確かに、現在広く重要視されている TOEFL や TOEIC などの学習結果に基づく客観的評価も必要であるのかもしれないが、長期的かつ教育的な視点に立てば、それ以外にも「今日の英語学習を明日につなげる」ことをしっかりと下支えしていくような自己評価は是非とも必要であり、本授業実践の到達目標であるところの「学習者自らが英語学習を自らの手で作り上げ、コツコツと継続する」ことに対する具体的な自己評価項目の作成は非常に大きな意味を持つと考える。

・ 学習方略形成を中心とした自己評価

日本人は自らの学習に対してネガティブに評価する傾向が高く、結果として、学習不安と抑制された学習行動の負のスパイラルに陥りやすいことは先にも述べた通りである。この負のスパイラルから抜け出すには、新しいメタ認知的視点からの「気づき」が求められるわけであるが、今回は、「自律学習方略の形成」という新たな観点から作成した自己評価項目を提示することで、学習者に全く別の視点から自らの外国語学習を見つめ直すきっかけを提供することで対応することとした。

これまで、大部分の学習者は旧来通りの英語力テストに基づく評価を受けてきており、ある面、そのようなテスト結果に「打ちのめされてき」た感があると思われる。その結果、長沼（2011）が述べるように、「何でもいいからとにかくできればいい」、「単位が取ればそれでいい」というような結果志向的な学習や、「どうせ失敗するからやらない」などの自己防衛的な反応が学習者の間に蔓延してしまっただと考えられる。

しかしながら、例えば、「実行可能で具体的な学習目標を設定することができた」、「立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた」などのような自律学習方略形成に関する自己評価項目（具体的自己評価項目は後述する表2を参照）は、学習者が全く新しい視点から英語学習を見つめ直すキッカケとなるものであり、「こういう観点で英語学習を見ることもできるんだ」という新しい「気づき」を促すことを可能にすると思われる。つまり、学習方略というこれまで重視されてこなかった観点から自らの英語学習を見つめ、評価することは、従来型の学習結果に基づく評価から自らの学習プロセスに焦点を当てた評価（駒形，2008）への転換を促進するものであり、前述したような負のスパイラルから抜け出す

ための大きな力になると考えられるのである。

同時に、自律学習方略形成を念頭においた自己評価項目は、学習者自らが行う学習プロセスに直接対応しており、旧来の英語力テストと比べて短時間でその変化を確認することができると思われることから、これまで「自分は英語ができない」と否定的に考えていた学習者にも新たな希望を与えることができると考える。旧来の英語力に基づくテストでは、ある程度の英語力が身につかなければテスト結果として反映されることがなく、まずもって長期間にわたる努力が必要であったと考えられるが、上記のような自律学習方略の形成を念頭においた自己評価項目であれば、学習方法や学習への態度を変えるだけで評価が上がることから、「これまでは全くダメだったけど、またやり方を変えてみることで勉強できるようになるかも…」といった将来の学習に対する期待感を高める効果も期待できると思われる。

3.2. 具体的な自己評価用紙について

今回、LHL に組み込んだ自己評価用紙（「自己評価用紙 A・B」）は、継続的自律学習方略の形成状況について、認知・情意・行動の3つの側面から把握することを念頭に作成したものである。

- (1) 「自己評価用紙 A」
 - ・ 継続的自律学習の全体的形成度を把握するための評価用紙
 - ・ 10項目の質問と形成度を記入するためのグラフから成る
- (2) 「自己評価用紙 B」
 - ・ 認知・情意・行動という3つの側面において、より詳細な状況・課題を把握するための評価用紙
 - ・ 上記3つの側面に対応する自由記述形式の質問、ならびに課題に対する対応を記述する自由記述欄から成る

これら2種類の自己評価用紙 A・B は、最初の評価用紙 A で継続的自律学習の全体的形成度を、2番目の評価用紙 B で学習者個別の状況や課題を把握できるように設計されている。

・ 自己評価用紙 A について

まず、最初の評価用紙 A（表2）について見ると、記載されている10個の評価項目は、継続的自律学習の形成度について認知・情意・行動の3つの側面から評価することを目的としており、それぞれ、

- | | |
|----------------|-----|
| ・ 認知面に対する評価項目 | 3項目 |
| ・ 情意面に対する評価項目 | 3項目 |
| ・ 行動面に対する評価項目 | 3項目 |
| ・ 総合的観点からの評価項目 | 1項目 |

表 2：継続的自律学習の全体的形成度を把握するための評価項目

評価項目	調整方略	セルフ・コーチングプロセス
1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた	認知	目標設定
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた		計画立案
3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた	行動	計画実践
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた		
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた		
6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた	情意	評価・修正
7. 自分の中の小さな変化を大切に考えることができた		
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた		
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた	認知	
10. 自分の力で英語学習を行うことができた。	総合	総合

図 1：自己評価用紙 A

2. Please assess your learning project. (Score)

	1	2	3	4	5
1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた。					
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた。					
3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた。					
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた。					
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた。					
6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた。					
7. 自分の中の小さな変化を大切に考えることができた。					
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた。					
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた。					
10. 自分の力で英語学習を行うことができた。					
合計得点					
学習期間					

3. Mark Your Total Score & Learning Hours on the Graph.

- ・ 計画実践に対する評価項目 3 項目
- ・ 評価・修正に対する評価項目 4 項目
- ・ 総合的観点からの評価項目 1 項目

という形で構成されている。

なお、自己評価用紙 A は、図 1 に示す様式で学習者に提示され、1 点：「できなかった」～5 点：「十分できた」の 5 件法で自らの継続的自律学習の全体的形成度を毎週確認してもらうように設計されている。また、各学習者が授業期間内における自律学習形成度の変化を一目で把握できるように、各週の合計得点を折れ線グラフとして表示できるようにしている。

・ 自己評価用紙 B について

自己評価用紙 B (図 2) に関しては、先にも示したように、認知・情意・行動という学習に関する 3 つの側面に関する詳細な状況・課題を把握するための質問項目 (3 項目、自由記述形式)、ならびに課題に対する対応を記述するための自由記述欄を配置している (図 2)。

両自己評価用紙 A・B を実際の授業実践でどのように使っているかについては、次項で紹介することとする。

という構成になっている。
また、上記 10 個の評価項目はセルフ・コーチングの基本プロセス (後述する図 1 ならびに表 1 を参照) にも対応しており、それぞれ、

- ・ 目標設定に対する評価項目 1 項目
- ・ 学習計画に対する評価項目 1 項目

4. LHL 授業実践における自己評価の実際
4.1. 本授業実践の概要

LHL は全部で 15 セッション (計 15 週間) から構成されており、その内容および構成はセル

図 2：自己評価用紙 B

・今週、あなたが見つけた課題にはどのようなものがありますか？

心理面（気分）	認知面（計画・評価）	行動面

・次週、あなたはどのようにしてその課題を解決したいと思いますか？

フ・コーチング（本間 & 松江, 2006）を基にしている。セルフ・コーチング基本的プロセスならびにその概要を図 3、表 3 に示す。

図 3：セルフ・コーチングのプロセス

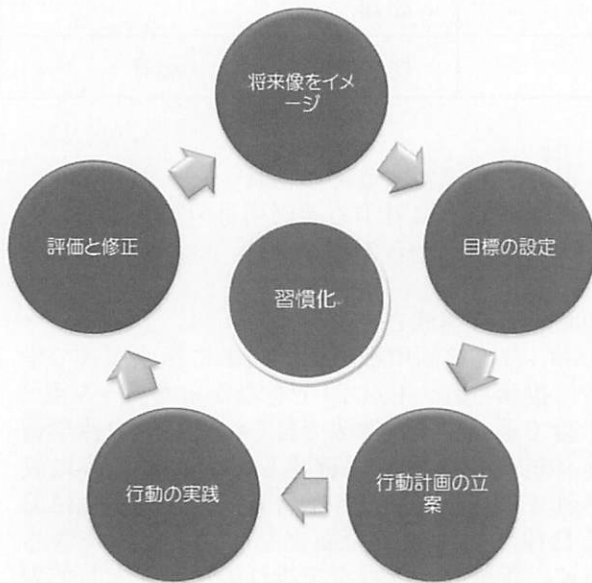
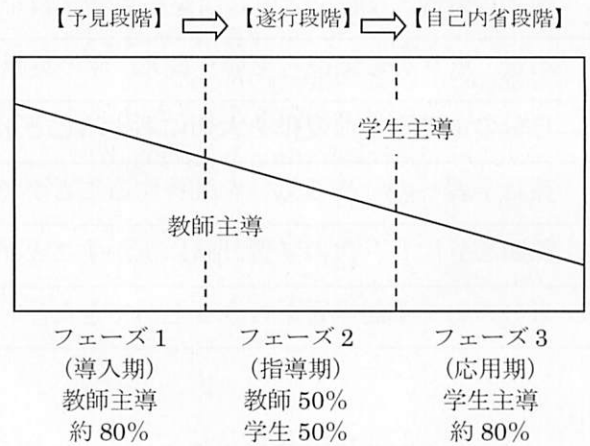


表 3：セルフ・コーチングのプロセス概要

将来像をイメージ	自分の理想像をイメージし、学習動機を高める
目標の設定	行動に向けての具体的な目標を設定する
行動計画の立案	目標に向かって進むための計画を立案する
行動の実践	行動計画に従って学習を実践する
評価と修正	達成度を評価&目標・学習計画の見直しを行う
習慣化	上記 1～5 のサイクルを習慣化する

1 学期（計 15 週を想定）の授業構成は、「導入期、指導期、応用期」という自律学習を習慣化させるための 3 つの学習フェーズから構成されており、自己調整学習における 3 つの段階（予見段階、遂行段階、自己内省段階）（伊藤, 2008）と連動している（図 4）。また、各学習フェーズには 5 つのセッションが割り当てられており、セルフ・コーチングのプロセスも考慮に入れた全体像は次項表 4 に示すとおりである。

図 4：3 つの学習フェーズ



以降、各フェーズにおける教育実践の概要について説明を加えることにする。

・フェーズ 1：導入期 第 1～5 週目

まず、フェーズ 1 では、継続的自律学習に必要な知識を導入し、学習目標の設定ならびに具体的な学習方法・方略について見通しを立てるために、以下の 5 つのセッションを割り当てている。

- ・ Introduction
全体的な導入
- ・ Learning Project for Future U (1)
学習目標の設定 (1)
- ・ Learning Project for Future U (2)
学習目標の設定 (2)
- ・ Building Learning Plan (1)
学習方法・計画の立案 (1)
- ・ Building Learning Plan (2)
学習方法・計画の立案 (2)

フェーズ 1 が継続的自律学習に必要な知識の導入や学習目標・方法・方略の設定を目的としていることから、実際には、

- (1) 教師がワークシートに記載されている内容について講義を行い、継続的自律学習に必要な知識と情報を提供する
- (2) 教師から与えられた知識・情報を参考に

表 4 : LHL セッションタイトル、セルフ・コーチング プロセス

週	LHLセッション タイトル	セルフ・コーチング プロセス	学習フェーズ (自己調整学習段階)
1	Introduction	---	フェーズ 1 : 導入期 (予見段階)
2	Learning Project for Future U (1)	将来像をイメージ	
3	Learning Project for Future U (2)	目標の設定	
4	Building Learning Plan (1)	行動計画の立案	
5	Building Learning Plan (2)		
6	Weekly Learning Plan & Record 01	行動の実践	フェーズ 2 : 指導期 (実践段階)
7	Weekly Learning Plan & Record 02		
8	Assessment & Management Weekly Learning Plan & Record 03	評価と修正	
9	Weekly Learning Plan & Record 04	行動の実践	
10	Share Your Learning Plan (1) Weekly Learning Plan & Record 05		
11	Design Your Learning (1) Weekly Learning Plan & Record 06	習慣化	フェーズ 3 : 応用期 (自己内省段階)
12	Design Your Learning (2) Weekly Learning Plan & Record 07		
13	Weekly Learning Plan & Record 08		
14	Share Your Learning Plan (2) Weekly Learning Plan & Record 09		
15	Final Report		

しながら、学習者自身がワークシートに記載されている質問に答え、学習目的や方法について考える

- (3) 学習者一人では解決できない場合や、助言が必要な場合には、学習者が教師と話し合いながら解決していく

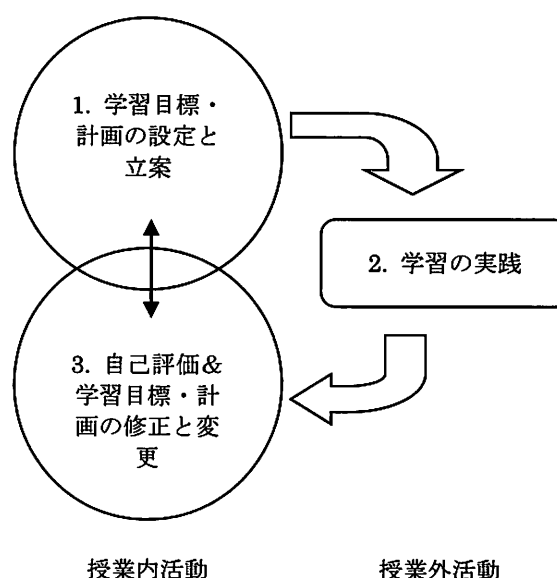
といった手法で授業を展開している。

・フェーズ 2 : 指導期 第 6～10 週目

続くフェーズ 2 では、予見段階で学んだ内容を教師指導の下で学習者が実際に遂行することを目的としていることから、以下の 3 ステップを基本として授業を展開している (図 5)。

- (1) 授業中に学習者が教師と相談しながら一週間の学習目標・計画を設定・立案する
- (2) 作成した学習目標・計画を基に、学習者各自で学習を実践する
- (3) 次回の授業で一週間の学習について自己評価を行い、教師からの指導・助言を参考にしながら学習目標・計画の修正・見直しを行う

図 5 : フェーズ 2 概念図



実際の授業ではワークシート中の Weekly Exercise 01-05 (計 5 セッション) を用いて学習目標の設定ならびに学習計画の立案を行って

る。自己評価の方法については、次項で別途解説する。

なお、同フェーズ最後となる第 10 週目には、次のフェーズ 3 で授業後の学習計画を考える際の参考としてもらうために、各学習者がお互いの学習方法や使用している教材などについて情報を共有し、お互いの学習を進めていくためのセッションを設けている。

・フェーズ 3：応用期 第 11～15 週目

最後のフェーズ 3 では、これまでに実践してきた自律学習実践に関する振り返りを行い、「授業終了後の英語学習をいかにして行うか」について考えてもらうことを目的としており、基本的にはフェーズ 2 と同じくワークシート中の Weekly Exercise 06-08 (計 3 セッション分) を中心に授業を展開している。

ただし、フェーズ 3 に関しては学習者によってかなり差があり、大きく分ければ、

- ・「フェーズ 2 で実践した学習法を授業後もそのまま続ける」ケース
- ・「フェーズ 2 の学習法を多少変更して学習を継続する」ケース
- ・「全く新しく作り変える」ケース

という 3 つのケースを想定した上で対応を行っている。基本的に、「フェーズ 2 で実践した学習法を基に学習を継続する」場合にはフェーズ 2 と同じような対応をしている (図 5 参照) が、「全く新しく作り変える」場合には、フェーズ 1 で使用した各種ワークシートを基に学習プランを再構築させることで対応している。

フェーズ 2 第 10 週目と同様、フェーズ 3 でも第 14 週目に情報共有のためのセッションを設けており、そこで得た情報やアイデアを参考にしながら期末レポート (第 15 週目) で授業終了後の英語学習についてまとめてもらうようにしている。期末レポートの具体的な内容としては、

- (1) 本授業で学んだ内容は何か？
- (2) 本授業を通して見出した課題は何か？
- (3) 本授業終了後、どのようにして自律的に学習を展開していくか？またその自律学習をどのようにして継続していくか？

という 3 点についてまとめてもらうようにしている。

以上が LHL を用いた授業実践の概要である。以降、上記の実践における自己評価方法を中心に解説することとする。

4.2. 本授業実践における自己評価

本授業実践においては、先にも述べたように、自己評価用紙 A・B の 2 種類の評価用紙を用いて自己評価を行っており、基本的には、

- (1) 自己評価用紙 A に記載されている各週の合計点を算出し、グラフに得点を記載することで自律学習方略の全体的な形成状況を把握する
- (2) 自己評価用紙 A に記載されている質問項目に答えることで、自律学習方略に関する課題を把握する
- (3) 自己評価用紙 B を用いて上記の課題に対する内省を促し、学習の 3 つの側面 (認知・情意・行動) における課題をより具体的に把握する
- (4) 同じく、自己評価用紙 B を用いて上記の課題に対する対応策について検討する

という 4 つのステップに基づいて自己評価を行うように指導・助言を行っている。

これら 4 つのステップにおいて最も大切なのが自己評価用紙 A を用いた 2 番目のステップである。最初のステップは、合計得点を基に自律学習方略の全体的な形成度を確認し、それを表に表すことで時系列上での変化を把握することを目的としているが、2 番目のステップは、表 2 に示す対応関係を基に、

- ・セルフ・コーチングにおけるどのステップで課題があるのか
- ・認知・情意・行動という学習の 3 つの側面から見てどこに課題があるのか

を明らかにすることを目的としており、次の 3・4 番目のステップへと続く重要な評価となるからである。

3・4 番目の自由記述に関しては、基本的には 2 番目のステップで得られた評価結果を基に行うが、一人ではなかなか課題・対応策が見つからない場合も多いことから、必要に応じて他の学習者からの意見を聞きながら記述するように指導・助言を行っている。

上記 4 つの自己評価ステップは、授業が始まる第 1 週目から取り入れているが、フェーズ 1 (第 1～5 週目) に関しては、教師主導の下で自律的英語学習に必要な知識 (セルフ・コーチングの基本など) を学ぶことを主たる目的としていることから、どちらかと言えば、フェーズ 1 は「本授業実践における自己評価方法に慣れるための期間」として位置づけており、本格的な自己評価はフェーズ 2 (第 6～10 週目) 以降で実践することになる。

フェーズ 2 以降の学習の流れは、図 5 に示して

いるように、「学習計画の立案・実践・自己評価と見直しが教室内外で円環的に展開される」といったようなものになると想定されるが、実際に自律的な学習を行ってみる(第6・7週目)と、「忙しくてできなかった」、「やろうと思っていたけど、ついつい先延ばしにしてしまった」などの課題が浮かび上がってくる。これらの課題は実際に自律的な学習を行ってみて初めて浮かび上がってくるものであり、これらの課題に対処する方法についてもこの時点から具体的に考え始めることになる。

ただ、学習不安や学習の先延ばしに起因する罪悪感・自己嫌悪感などへの具体的対応に関しては、今回作成した評価用紙のみで対応できるわけではない。先にも述べたように、今回作成した評価用紙ならびに評価項目を使うことで、「また今回もできなかった…」などの直観的な情意反応に基づく評価ではなく、学習方略というメタ的視点から自らの英語学習の在り方を見つめ直すきっかけは提供できると思われるが、必ずしもこれらの情意反応に対処するための具体的な方法を提示できるわけではない。実際の授業実践ならびにLHLでは、別のセッション(Session08: Assessment & Management)で詳しく取り扱うことで対応している。

同セッションで取り上げているネガティブな情意反応に対する具体的な対応例について少しだけ述べてみると、例えば「不安や後悔などの直感的な情意的反応を一旦心の隅に置き、それらの反応にとらわれないようにする」などのようなマインドフル認知行動療法(Brown & Ryan, 2003)を取り入れた具体的対応や、異文化トレーニングで広く取り入れられているDIE法(八代, 樋口, コミサロフ, 荒木, 山本, 2001)に基づく対応法などを紹介している。詳細については、今後別稿にて論じることにはしたいと考えている。

5. おわりに

授業終了後ならびに卒業後までの長期的な視点で英語学習を考えてみた場合、「明日の学習につなげるような支援をどの程度提供できるか」という課題は、非常に大きな意味を持つ。「できるだけ短期間で」英語力を上げることが最重要視されている今日では、「コツコツ続ける」ことはさほど重要な意味を持たないように見えるが、竹内(2003)も述べているように、まさしく「急がば回れ」であり、現実的にはコツコツ続けていくことこそが最短の方法であると考えられるからである。

本稿では、LHLに組み込むために作成された2種類の自己評価用紙を基に、「継続的自律英語学習を下支えする自己評価とはどのようなものか」について論を展開した。今回論じた自己評価項目

は自律学習方略に直接関係するものであり、学習者が全く新しい視点から英語学習を見つめ直すキッカケや、「こういう観点で英語学習を見ることが出来るんだ」という新しい「気づき」を促す基点となる可能性を十分に備えており、日本人英語学習者の継続的自律学習を下支えするための一助になるものと考えられる。

今後は、受講生からのフィードバックを基に項目の見直しを行うとともに、本自己評価用紙ならびにLHLを用いた授業実践の効果について検証を行うようにしたい。

参考文献

- Anderson, P. L. (1982). Self-esteem in the foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*(15), 109-114.
- Benesse 教育研究開発センター. (2008). 調査データクリップ!子どもと教育. 参照日: 2010年1月25日, 参照先: 英語教育~第1回~: <http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf>
- Benesse 教育研究開発センター. (2009). 第1回中学校英語に関する基本調査 生徒調査 速報版. 参照日: 2012年1月13日, 参照先: http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Bruffee, K. A. (1998). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- ETS. (1995). *TOEFL Test and Score Data Summary 1995-1996 Edition*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- ETS. (2011). *TOEFL Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests: 2010 Test Data*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fukuda T. Steve, 坂田浩. (2010). 学習方略形成を中心とした英語授業に関する一考察. 大学教育研究ジャーナル, 30-40.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language

- learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities". *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- MacIntyre, D. P., Noles, A. K., & Clement, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*(47), 265-287.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ホフステード G. (2000). 多文化社会: 違いを学び共存への道を探る. (岩井紀子, 岩井八郎, 訳) 東京: 有斐閣.
- 阿川敏恵, 阿部恵美佳, 石塚美佳, 植田麻実, 奥田祥子, カレイラ順子, ... 清水順. (2011). 大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査. *The Language Teacher*, 35(1), 11-16.
- 伊藤崇達. (2008). 「自ら学ぶ力」を育てる方略—自己調整学習の観点から—. *BREED*(13), 14-18.
- 井上史雄. (2000). 日本語の値段. 東京: 大修館書店.
- 外国語能力の向上に関する検討会. (2011). 国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策. 参照日: 2012年1月16日, 参照先: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- 橋本憲尚. (2010). 自律的学習を支える心理過程: 手続き的メタ記憶の発達の観点から. 佛教大学教育学部論集(21), 73-87.
- 駒形千夏. (2008). ヨーロッパ言語ポートフォリオ: 開発と導入に関する一考察. 現代社会文化研究, 42, 63-79.
- 慶應義塾大学認知行動療法研究会. (2010). うつ病の認知療法・認知行動療法. 参照日: 2012年2月5日, 参照先: 厚生労働省 心の健康: <http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/kokoro/dl/01.pdf>
- 古野庸一, 宮崎茂, 藤村直子. (2011). 英語学習は「時間確保」「継続」が成功のカギを握る. *RMSmessage*(24), 30-37.
- 齊田智里. (2010). 項目応答理論を用いた事後的等化法による英語学力の経年変化に関する研究. 博士論文 (未刊行), 名古屋大学.
- 倉八順子. (1991). 外国語学習における情意要因についての考察. 慶応義塾大学大学院 社会学研究科紀要(33), 17-25.
- 竹内理. (2003). より良い外国語学習法を求めて: 外国語学習成功者の研究. 松柏社.
- 中島和子. (2006). 母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義: バイリンガル教育からの視点. *BERD*, 5, 18-22.
- 長沼君主. (2011). 誰のための評価か、何のための評価か: -学習者中心の評価を考える-. *英語教育*, 60(2), 35-37.
- 田所真生子. (2002). 外国語使用における「快適さ」に対する自己評価とセルフ・エスティームの関係についての考察. *国際開発研究フォーラム*(22), 114-124.
- 田中耕治. (2002). 教育評価の新しい考え方. 著: 田中耕治, 新しい教育評価の理論と方法 [I] -理論編- (ページ: 1-31). 日本標準.
- 藤田正, 野口彩. (2009). 大学生のセルフ・コントロールと学習課題先延ばし行動の関係. *教育実践総合センター研究紀要*(18), 101-106.
- 徳島大学. (2008). ラーニングライフ-第1回学生の学習に関する実態調査報告書一. 徳島大学.
- 八代京子, 樋口容視子, コミサロフ喜美, 荒木晶子, 山本志都. (2001). 異文化コミュニケーション・ワークブック. 東京: 三修社.
- 本間正人, 松江理保. (2006). セルフコーチング入門. 東京: 日本経済出版社.

地域の国際化を目指す高大連携の可能性

— 交流活動のもたらすもの —

生駒 佳也
IKOMA, Yoshiya
徳島市立高等学校

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

要旨：2009年から3年にわたり徳島市立高等学校と徳島大学国際センターは、徳島大学留学生の高等学校訪問による交流学習を実施してきた。市立高等学校はその教育目標に「我が国及び国際社会の一員としての自覚に立ち、自主的・自律的・創造的能力に富んだたくましい人間を育成する」を掲げている。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、国際センターは大学が受け入れた留学生の日本語教育及び日本文化に関する教育を行うと同時に、地域の異文化理解教育に務めるという二つの役割を果たすことが期待されている。徳島という地域において高校と大学が協力連携して、それぞれの教育目標を達成することを試みた。本稿は特に2012年1月に実施した活動に関わった高校の生徒、教員さらに留学生らの声をもとに、担当者の二人が本活動を概観そして内省し、国際化を目指す教育活動としての意義を確認しこれからの在り方を考えるものである。

キーワード：日本語教育、異文化理解教育、国際交流、体験学習、リフレクション

1. はじめに

徳島大学国際センターと徳島市立高等学校（以下市立高校あるいは高校と記述）は、徳島大学高大連携（注1）の趣旨に基づき、高校側の依頼により大学教員が高校へ出向き専門に関する講義を行ってきた（注2）。同校訪問及び講義の際、進路選択期の2年生とさらに1年生の段階で広く総合学習の中に異文化体験の場を設定したいという高校側の要望を聞いた。さらに徳島大学の留学生らも地域の大学以外の教育機関すなわち高校や日本人高校生に対しても関心を持っていることを授業等で感じていた。これをもとに担当教員の間で交流学習を検討することをはじめ、試行錯誤のうちに3回の交流活動を実施することができた。その中でも本稿では2011年度の交流学習活動（2012年1月13日実施）を考察する。

2. 交流活動の概要

2.1. 高校と大学のそれぞれの目的

2.1.1. 高校側の目的

市立高校は徳島県において最も早期から海外修学旅行を実施してきており、入学後一年間をかけてその準備を行ってきた。10年間続いた韓国訪問の後、シンガポール・マレーシア、オーストラリアと行先は移っていったが、その都度、徳島大学の留学生や三隅教授を招聘し、準備講座を開催してきた。また、2003年には徳島県の人権啓発ビデオ（『外』から見たわたしたち）東映教育ビデオ制作において、中国籍の市立高校生家族と徳島大学ドイツ語教員家族が共演した経緯があった。しかし、海外修学旅行を変更した2009年度からは、「国際理解」「異文化理解」の教育プログラムとしては、徳島市が姉妹都市提携しているアメリカ・サギノー市への留学生派遣以外は、主

に英語教育と人権教育が中心となってきた。

このため市立高校の教育目標（注3）のもと、『総合的な学習の時間』等を通じて、多文化理解に関する学習の充実を図る」との重点目標を具体化するために2009年度から徳島大学国際センターとの本プログラムを実施している。このことにより、1) 年齢の近い大学生・院生から直接に異文化を体験する 2) 留学を選んだ経緯や専攻分野などから今後の進路選択、さらには生き方について多面的に考える機会をもつ 3) 他国の教育体験を聞くなかで自国の教育制度を相対化し、教育のもつ課題を考えることを目指した。また、市立高校において最も多い進学先である徳島大学のことを少しでも理解する機会にしたいと考えた。

2.1.2. 大学側の目的

大学側の目的は、大きく二つのものがある。一つは、地域の国際化を推進する役割である。地域貢献の三つポイントは、1) 異なる文化を持った人を受け入れ、共生を目指す社会を創造する 2) 地域に住む住民としての外国人と日本人の関係を作る 3) 徳島という地域で独自の共生を住民で考える この目標を具体的な活動として実践することを自らに課している。さらに、受け入れられている留学生を中心に彼らの日本語力を高め、日本語によるコミュニケーションの教育を行うこと、そして日本文化体験を通して彼ら独自の日本や日本人に対する価値観を作り上げる手助けをすること、留学生として短期ではあるが地域住民として、多文化共生社会の一員としての自覚を持った行動を促すこと、これらの三つを総合させた取り組みを行うことにある。

上述の二つの目的が、留学生の高校訪問による、交流会、食堂での昼食体験と授業参加等を通して

実現できると考えた。

2.2. 参加者

市立高校参加者は、生徒は 344 名である。その内訳は：1 年生 8 クラス（普通科 7 クラス、理数科 1 クラス）320 名、2 年生で語学・国際関係学部に進学を希望している 20 名、3 年生で既に語学・国際関係学部に進学決定者 3 名、徳島大学進学決定者 1 名。

また教員は 20 名であり、内訳は 1 年生正副担任、それ以外の授業担当者の計 20 名。

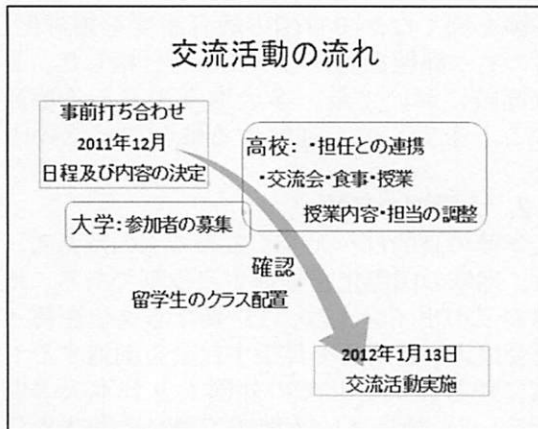
徳島大学参加者は、留学生 14 名（年齢は 20 歳から 30 代半ば）、国籍は中国 6 名、韓国 6 名、台湾 1 名、クウェート 1 名で、さらに次の三つのタイプに分けられる。

①徳島大学協定校の交換留学生（1 年在学）：武漢大学（中国）慶北大学（韓国）海洋大学（韓国）南台科技大学（台湾）②鳴門教育大学教員研修生（韓国）（高校英語教員、日本語学習のため半年徳島在籍）③私費留学生（研究生及び大学院生）

14 名のうち交換留学生は 2011 年 4 月に来日、その他も来日 3 年以内である。また日本語はいずれも高校生と日本語で会話ができることと、高校生に向けられた授業を理解する必要があるためと日本語力が中級以上のものである。学内での所属もさまざま平日は授業や研究（実験）等に取り組んでいる。

2.3. 交流活動までの流れ

流れは下の図に示す。



日程の決定に関しては、平日かつ大学の授業のない日ということで、センターテストの前日の 1 月 13 日となった。準備のために大学が閉鎖となり、授業が一切ないという前日の金曜日を 2 年前から選んできた。これは高校側にとっても受験を控えた 3 年生が不在で校内の授業や教室等の利用が比較的自由に互いに都合の良い日として選ばれた。

2.4. 交流準備

2.4.1. 高校

昨年度から双方の日程の合うセンターテスト

の前日にと申し合わせていたため、年度当初に学校計画の中に位置づけ、4 月に学年会で概要を説明し、より具体的には 11 月から計画準備をよびかけていた。昨年度の交流会の様子やプログラムを紹介し、参加留学生がほぼ決定した 12 月当初に学年担当者とともに国際センターで打ち合わせを行った。

各クラスの特徴、担任の専門教科などを勘案し、留学生が入るクラスと参加授業を決定した。また、学校案内、学校要覧、校誌を持参し、留学生に高校の概要を理解してもらう資料とした。特に交流会後に参加する授業については、実技を伴い参加しやすい芸術、また理系学生に自国との比較がしやすい数学や化学、中国からの留学生に馴染みのある漢文を含む古典を設定するように申し合わせた。

交流会を企画する担任は、昨年度の交流会を参考にし、「日本の駄菓子」「お手前」「日本の遊び」などを取り入れることを決めた。あるクラスの事例を示すと、担任が生徒にどのような交流会をするかをたずね、生徒の発案により日本独自の食べ物で、歴史的謂れがあるものを一緒に食べながら、母国の教育制度、留学をどのようにして決められたか、また大学での生活などについて話し合うことを決めた。特に留学生の案内を担当する「お世話係」は、自薦で二人が決定した。また同担任の数学の授業では、図形で重心の授業の中に日本の遊びの「けん玉」を取り入れて説明を加えるという工夫をした。

2.4.2. 大学

「1 日市立高校生になろう！」という呼びかけで中級以上の学生に日本語の授業（注 4）を通して募集を行った。授業に参加していないものからも人づてに参加希望があり最終的には 14 名となった。高校側からはクラスに二人以上の受け入れが可能と聞いていたため、8 名から 16 名の参加を目指した。12 月末参加者が決定し、交流内容と資料（活動内容と平成 23 年度徳島市立高等学校案内）を配布して伝えるとともに自己紹介（国紹介を含む）及び自らの高校時代についてのスピーチを準備することを知らせたが、冬休み期間（12 月末から 1 月初め）を挟んでいたため、各自がそれぞれに用意をし、特に授業内で一緒に練習や準備をするという事は行わなかった。

3. 交流活動

交流活動は資料 1 のとおり実施した。14 名の留学生が 8 つのクラスに分かれて参加した。クラスごとの交流と昼食そして授業という流れのため、市立高校に集合してからはクラスごとにそれぞれの体験をした。

たとえば「韓国人留学生 A は、106 クラスにもう一人の台湾人学生と入って自己紹介の後、質問

を中心とした交流会を体験する。昼食時には食堂でお世話係の生徒とともに食事をし、その後化学の授業を受け、最後に2年生有志との交流会で、留学や韓国に関しての話し合いを行う」という流れで一日高校生体験をしている。一人で、同国のものと二人でさらに違う国の二人でという三つのパターンでクラスに入っている。

生徒の側では、クラスごとにお世話係として選ばれて、お迎えから教室移動の世話や一緒に昼食を取るという流れ全体を体験した人や、クラスを訪問した留学生と教室内で交流を行ったという人に分かれている。さらに教師側では、担任として交流活動の内容を準備そして実施した人さらに授業担当で留学生を交えた授業の内容と方法を配慮し実施した人とこちらも各人各様の体験があったと言える。

4. 振り返り

4.1. 高校側アンケートから

参加者のうちお世話係の生徒27名と教員10名のアンケート(注5)結果を考察する。生徒、教員ともに「全体を通しての感想」は好評であった。特に生徒の意見としては、「普段話したり会うことのできない方と話す機会がもてたから」に代表される「出会い」の場としての「面白さ」を取り上げている。その内容については留学生の母国の文化との出会いから、さらには「中国・韓国の高校がきびしいと聞いて驚いた」や「知らなかった日本のイメージを聞いてよかった」など今の自分を取り巻く文化を相対化することにつながっていることが分かる。これらは「日本と韓国はとて近いの、ぜんぜん文化が違うことが一番印象にのこった」、「日本と中国・韓国とで違うところもにてるどころもあった」という意見にも表れている。また、これらは具体的な媒介があることで一層理解が進んだことが分かる。「漢文」「部活」「浜崎あゆみ」「キムタク」「k-pop」「アニメ」「ギター」などがこれにあたる。交流会に関して「どちらともいえない」と評価した生徒2名は、「ちょっと手こずったりしました」「韓国のことや中国の事を教えてもらったが、接待するのがたいへんだ」とその理由を書いている。

一方、教員にとっては「うまくいったのではないか」に代表される「出会い」の場の演出、運営に終始気をつかっていたことが伺える。このことは準備期間が短かったことと連動している。「交流授業を(45分間)で実施するのは本当に大変であった。…事前に打ち合わせができればもう少しスムーズにできたのではないか…」、「一過性のものでしなないためにも、もう少し早く留学生の方の情報をいただけたら…。国名だけでも決定していれば生徒たちはもっとその国について感心を持って事前に調べたりできた…」、「…生徒だけでは

あまり深く内容をふみこめない部分があり、…もう少し時間があればもっと深い内容の質問を私のほうからしてもよかった。」などこれからのあり方への提言にもつながっている。

また2・3年生では「日本の状況が客観的な視点からわかった」や「国境を越えてもつながりがあることがわかった」など相対化と同時に共鳴できる出会いを楽しんだことが伺えた。特に3年生は、この翌週に徳島大学に出向き個別に留学生と話し合いの機会をもった。

4.2. 留学生の感想文から

留学生14名には、高校側に提出するための感想文を書くことを課した。大学の担当教員をはじめとして高校の教員や参加したクラスの生徒も読み手になることを伝えてあった。その後13名が提出、1名は急きょ帰国が決まり記述の時間がなかったためインタビューをまとめたものになった。感想文は自由記述(注6)であったため量的にも内容的にもばらつきがあった。表1は、自由記述の内容を筆者の三隅の視点からまとめたものである。

表1: 感想文に書かれた事柄

事柄 (数字は14人中のうち記述者数)
① 市立高校の施設に関して(4)
② 自分の高校時代(10)
③ 交流活動とクラスの様子(10)
④ 昼食時 昼食メニュー(10)
⑤ 授業とクラスの様子(14)
⑥ 自分ができたこと(7)
⑦ 自国と日本の比較 違いを感じたこと(6)
⑧ 高校生へのことば(7)
⑨ 今回の活動全体に関して(13)
⑩ 活動後のつながり(5)

表の項目に沿って感想を概観すると、何よりも高校の施設の新しさ(平成22年度竣工)や整備された運動場に驚いたことを4名が挙げている(①)。クラスごとの交流、昼食時そして授業についてはほとんどが記述している。交流会に準備やさまざまな工夫がなされていたこと、昼食時に生徒や先生(クラスによっては)と一緒に食べたこと、さらに授業体験をして教室で見たことや感じたことはほぼ全員が記述していた(③・④・⑤)。訪問前に自分の高校時代を振り返り、さらにこれら三つの活動を通して自分の高校時代を懐かしく思った人や自国の高校生との違いを強く感じた人もいた。中国の留学生の目には部活動を含め勉強以外のことを楽しんでいる生徒たちの様子がうらやましいとあった(②)。交流会や授業では、韓国に関心の高い生徒からの質問に韓国人と

して詳しく答えられたこと、生徒の漢字の名前を中国語で読む、また漢詩を中国語で読むことができたこと、音楽の時間にギターを披露できたこと等自分が生徒たちに自信を持って提示できたことの記述もあった(⑥)。

ここから自国の違いとして高校全体が明るく自由な雰囲気なこと(中国)、制服がかわいくてうらやましかったこと(中国・台湾)、先生と生徒の距離が近く感じられたこと(昼食時のやりとりを見て)、授業中の態度(あるクラスは全員が集中していた、またあるクラスでは寝ている人がいた、寝ている生徒を注意する先生もしない先生もいた等)はさまざまであった。さらに授業内容に関して、自国と比べて内容が簡単すぎる、中国人でも学ばない古い漢詩をどうして学ぶのか、といった疑問を含んだものも、さらに上履きの制度や机の形状についても記述があった(⑦)。感想の最後の部分には、高校生が読むことを意識して、お礼と将来に関しての励ましを7名が書いている。いずれも目標に向かってがんばってほしいことや、グローバルな視点を持って一緒にやっつけようというものであった(⑧)。

最後に今回の活動全体に関しては、ほぼ全員が緊張したり、予想と反したり、またうまく活動できないこともあったが、生徒や先生がクラスのメンバーとして受け入れてくれたことに感謝しつつ、楽しくそして満足したことがうかがえた(⑨)。交流活動を経て、メールやブログでやりとりを始めた学生の存在もわかった。そして連絡先を聞けなかったことを後悔している人もいた。さらに高校を含めた地域のほかの人との交流を望む声もあった(⑩)。

以上のように14名の感想文から、普段生活している大学を出て高校を訪問し、年齢の近い高校生との交流を通して、留学生自身が高校時代を振り返り、現在日本に留学をしている自分を振り返るきっかけになったことが伺える。

さらに日本語教師として感想文の内容を読み取る作業を行い、次の段階ではその留学生らの日本語を伸ばす必要性を感じた(注7)。今回は日本語学習という観点からではなく、日本語学習の成果を確認することとさらに日本語学習への動機付けに結び付けるという意味での学習の成果は大いにあったと考えられる。

4.3. 担当者双方向の評価

4.3.1. 大学側からの高校の生徒・教員の評価

今回は、アンケートに答えた生徒の27名中25名が「面白かった」と評価していることや、印象に残ったことが交流会で意見交換やゲームができたこと、若者文化で意気投合したこと、一緒にお昼ご飯やおやつを食べて話したこと、授業と一緒に受けたこと、留学生の日本語が上手だったことがあげられている。また改善点に関しては意見

を集約すると、①交流の時間や期間をもっと長く設定すること②もっと交流に関して早くから十全な準備をすること③より多くの(他クラスの学生とも)留学生と交流したいことも述べられていた。

さらに教員からのコメントを見ると、生徒たちに交流の場を設定しえたかという点で多くの反省事項が書かれていた。①交流会での企画力のなさからもう少し交流のヒントやアイデアを提供してほしい ②事前の情報不足 ③留学生のクラス内での配置の工夫(声が聞き取りにくかったり、留学生同士が話していたりした) ④生徒にたくさんの方の人と触れ合わせたい(クラスごとの交流会の前に全体で顔合わせをするのはどうか) 授業の内容が留学生訪問とタイミングよく行えたことや実際に生徒が留学生と英語や日本語で交流できたことの意義を評価したものもあった。いずれも教師として交流活動に責任を感じたまた改善へ向かわせる積極的な意見を得ることができたように思う。

はじめにでも述べたように、筆者の三隅は2010年から市立高校に訪問し、進路学習会の講義の一つとして「多文化共生とわたしたち」を2年生(約40名)に行っている。1コマの講義の感想はおおむね好評で「多文化とは何か、そしてなぜ私たちに多文化共生が必要なのかをペアワークを通して理解できた」の評価を得ている。しかしこれはあくまでも知識レベルの理解にしかすぎないし、大学教員から生徒への一方的なメッセージの提供である。今回の交流セッションは、様々な気持(不安、緊張、好奇心)を持ちながら留学生との交流を通してそれぞれの気づきを促し、これからの学習や進路、しいては地域社会のメンバーとしての自分を考えるきっかけとすることが目的であった。講義とこのような体験型の交流のどちらもが必要なのだろう。

4.3.2. 高校側からの留学生の評価

項目ごとのアンケートとなった高校生のものと異なり、大学生のレポートはより深化した意見を含んでいた。部活などを含む高校生活や、受験体制の違いなどを中心とした「学校文化」比較は特に中国・韓国からの留学生に共通して見られた。しかし、中学校まで過ごした台湾と日本の高校生活の類似性から中国大陸の学校文化を相対化している意見には大いに惹かれた。徳島大学への留学生といっても多様な背景を抱えており、この経緯を事前に知っていれば、もう少し面白い「対話」が可能であったと思われる。

このことは「何故中国語ができない日本人学生は、中国人にとってもとても難しいもの(漢詩)を習っているのでしょうか」との疑問ともつながる。特に漢字文化、儒教文化を内包する地域からの留学生について、その歴史についての一定の知

識をもとに議論を成立させる工夫が必要であったと思われる。

筆者の生駒は3年生の日本近代史の授業において、共通する「日清戦争」の記述について中国、韓国、台湾の歴史教科書記述の比較を行ってきた。そこに見られたのは戦争の名称を含む記述内容の違いや、そこに含まれる歴史観の違いであったが、これらは国民国家論を設定することで一定の比較が可能のように思えた。しかし、学校における教科書の位置づけが地域や国ごとにそもそも異なるであろうし、それを教える学校という「場」自体がもつ社会的位置づけも異なるであろう。これらの違いを明確化させないと単調な比較論に陥ると今回の感想文から自省させられた。

「近い国だからこそお互いもっと知り合っからいい関係性が生まれるのではないかと思います。自分もそこまでのレベルではありませんが、日本に対する興味が出たのがちょうど私が高校2年生になろうとした頃でした。だからこそ今回の学生たちの質問や話を聞いて自分の環境と比べながらこういう風に考えたのです。」との意見はこのことを衝いている。そのためこの感想文の筆者は互いの国の歴史教育の非対称性を指摘している。すなわち「韓国では…高校の時から日本語や日本の歴史について色んな勉強をすることができるのですが、意外と日本では韓国語や韓国の歴史についての勉強ができる機会が少ないのではないか」との意見である。ここから高校生の韓国に対する質問と自分が学んだ日本についての知識のギャップを考えようとしている。同様に別の留学生は「彼たち（高校生）は中国より韓国に興味深い」実態と授業において「漢文」を学ぶアンバランスさも感じとっている。これらのことから、この経験を一過性のものとしなないプログラム、特に2、3年生対象で同企画が可能であるかを探る必要があるように思われる。

しかし、本企画がセンターテスト前日であることが象徴する意味は大きい。「(母国では)遊ぶ暇がほとんどありません」「(高校生活は)全部勉強でした」など、特に中国、韓国との高校生活の比較では受験体制の違いが強調されているが、日本の高校生活も本質においては同様である。歴史的条件の違いから、程度の差はあるものの、学校に過度の「生まれ変わり」を期待させるメリトクラシーの本旨は、日本の高校においても貫徹されている。

だが「国際社会の一員として」「多文化理解」を求める教育目標をより現実的にとらえるなら、この交流活動を「進路指導」の「前提」や、「学習活動」の「弛緩」としない工夫を重ね続けることが必要である。

5. 考察

三隅は、これまでの異文化理解を目標とした他機関との交流に関して以下のポイントを挙げている(注8)。これらのポイントは看護学校と日本語研修機関との連携において提示したものである。同じ教育機関同士の連携に関する共通項目として今回の考察の指標とする。これらにそって今回の活動を振り返る。

1) 明確な教育目的とそれに基づいた活動設定

交流活動が目的となるのではなく、各機関の教育目標のもとに、その活動を通して何よりも学習者にとって意義のある結果が生み出せているかを問う必要がある。

2) 学習者(参加者)の現状を判断すること

活動に際して、2年生の有志と1年生では意欲や関わり方(異文化に対するレディネス)の差が大きく見られた。教員個人も多文化に対する考えを問い直したことやまた自分の専門科目が外国の人にどのように伝えられるかということ初めて体験したこともうかがえた。今回は特に生徒にどのような態度を示すかということも教員に課されていた。教員の個々の状況を把握し、今後どのような支援ができるかを考えることも必要のように思えた。

3) 活動のプレタスクとフォローアップの充実

交流活動を単なる出会いの場としないために、また活動を継続していくにはその前後も必要なことがわかった。例えば交流も3年目となり担当者同士には自明の事でも、他の参加者には初めてであり事前の準備期間と配慮が必要なことである。また活動後に丁寧な評価活動を試みたのも今回が初めてである。

留学生からは事前準備の必要性の声はあまり聞かれなかったが、高校の教員側の要請に応えるためには以下の準備が考えられる。

プレタスクの例として、まず留学生には事前の自己紹介書作成(プロフィールを作成し高校側への事前配布を行う)、話す内容(自己紹介・自国や町の紹介を含む)の日本語チェック、高校生としたいこと、高校生への質問作成、また自分たちが披露したいこと等の準備である。これらを高校側へ提示することによって教員による準備や生徒らの事前の調べ学習へと発展し、高校の総合学習の時間をより有効に使えることができるであろう。

フォローアップとしては、今回のように参加者からの評価を得ることと得た結果を参加者全員に提示して次の活動につなぐことである。例えば、留学生の感想文を読んで話し合う時間の設定(高校側)や、生徒と教員のアンケートを留学生に配布して大学側でももう一度この活動を振り返ることである。さらに、交流を継

承するにあたって枠組みを留学生や生徒に与えて、内容や方法の企画から総合学習をスタートさせるという方法もあろう。

4) 実施者(担当者)同士の綿密な話し合い

活動の評価者となる機会として今回の論考作成のような場を持つことが大切なのであろう。双方の機関が集めた振り返りを丁寧に考察し、互いが互いの評価者となることも、この活動の意義を考え改善を加えてさらに継続するのかどうかを検討することになろう。

5) 教育に直接関わる者以外との連携

センターテストという制度をうまく利用し場所と時間の設定ができたことや、機関であれば所属長をはじめとする他の教職員の賛同や協力も確実に得ておくことが大切である。交流活動が互恵的な意味を持つための様々な工夫が必要なことが持続にもつながると考える。

6. むすびにかえて

本稿では、大学と高校の連携による交流活動(多文化理解活動)をアンケート、感想等から担当者が丁寧に振り返ることを行った。活動を企画、実施さらに次回の活動へ向けての評価を両機関の担当者が協力して行うことができたように思う。評価活動を行う中での意見交換は、この活動をより多くの人に体験してほしいという願いを基とした「対話」にほかならない。今回では350人が体験し、3年を通してすでに1000人を超える参加者がいたことになる。その人たちがそれぞれに体験したことを「気づき」として捉え、自らのこれからは活かしていくことやそれぞれの「気づき」を他者へ伝えていく(波及効果)こともねらいの一つである。

また、留学生が高校に訪問することによって、生徒同士、生徒と教員、教員同士、留学生と教員、そして留学生同士・・・参加者の「対話」の組み合わせはつきない。「対話」による「気づき」を大切に、新たな互いの活動目標を掲げ、共に実施していくことの難しさやおもしろさが共有できればと考える。

最後にアンケートと感想文に書かれた三者のことばを紹介してむすびとしたい。

生徒(留学生へのメッセージとして):

「どんな質問にも明るく対応してくれたので、空気の的にも質問しやすかったです。日本語もすごく上手だったので、勤勉な証拠だと思いました。私も外国の語学について学びたいと思いました。ありがとうございました。」

教員(改善点及び感想として):

「改善点は全て私にあります。もう少し留学生に

授業をしていただけたら良かったと思っています。ふだんは『辞書を引け』とうるさく言っていますが、留学生達が何かわからないことがあるとすぐに辞書を引く姿を見て、生徒たちにはいい勉強になったと思われま。もし高大連携ということになるのなら、定期的にこういったことができ、非常にいい刺激になるし、学問も深まると私は思います。」

留学生(感想文の最後の部分):

「私にとって日本での留学は高校の時からずっと望んでいた夢のようなものでした。今こうやって叶えることが出来てうれしいです。そしてこの気持ちを日本にいる高校生に伝えることができ嬉しかったです。大学、韓国、留学などの今の高校生は全てが興味心身で疑問だらけなんでしょう。それに対して私がちょっとだけでも役に立てたらすごく嬉しいです。私にも昔の夢を思い返すことができよかったです。またの機会でこうやっていろんな地域の人との出会いが出来たらいいなと思います。ありがとうございました。(韓国学生・原文のまま)」

(注)

注1 徳島大学高大連携事業については以下URLを参照の事

http://www.tokushima-ec.ed.jp/5univ_lecture/toku-youkou.pdf

注2 2008年より同高校2年生対象に異文化理解あるいは多文化共生をテーマに筆者の一人である三隅が講義を行っている。またそれ以前には、市立高校出身の徳島大学学生から海外への修学旅行体験や市立高校の国際化への取り組みを聞く機会があった。その後同校がシンガポール・マレーシアへの修学旅行を実施していた時期に、大学に依頼があり修学旅行の準備講座として徳島大学のマレーシア人留学生が出向き、簡単なマレーシア語講座やマナー講座等を行い互いに協力してきた経緯がある。SARSや鳥インフルエンザ感染等のために海外の修学旅行が中止となってからはその活動も行われなくなった。

注3 市立高校の1.教育目標 2.基本方針 3.本年度の重点目標のうち国際化に関するものは以下である。

1.教育目標:「人権を尊重し、人間性豊かな生徒を育てるとともに、我が国及び国際社会の一員としての自覚に立ち、自主的・自律的・創造的能力に富んだたくましい人間を育成する。」

2. 基本方針：(4) 家庭・関係機関・地域社会との連携を密にし、開かれた学校づくりに努める。
3. 本年度の重点目標 (8) 国際化に対応する教育の推進①「総合的な学習の時間」等を通じて、多文化理解に関する学習の充実を図る。②留学生の相互派遣制度を実施し、充実を図る。③国際交流関係機関との連携を図り、積極的な国際交流に努める。

注 4 全学日本語コース C クラス以上、全学共通教育日本語クラス、さらに研修コースの高校教員らである。

注 5 アンケート項目は以下を質問した。
生徒対象：1 全体を通しての感想 5 段階、2 その理由、3 印象に残った事、4 改善点、5 留学生へのメッセージ
教員対象：1 全体を通しての感想 5 段階、2 その理由、3 交流授業の内容、4 改善点及び感想

注 6 敢えてアンケート形式をとらず、A4 用紙 1 枚以内で感想を作成し、2 週間以内にメールにて送付するように指示をした。今後の大学側の評価方法としてアンケート形式にするかまた、訪問後のお礼の手紙とアンケートの二本柱にするのかを検討する必要がある。高校側は量的にも全員に対してのアンケートが望ましいと考えられる。

注 7 感想文は日本語の誤り等の訂正なしに高校側へと提出した。読み手には真意が伝わりにくいものもあり、書き手に尋ねて内容を確認し訂正する必要があるものもあった。記録としてまとめる際には書き手と相談の上訂正をする予定である。

注 8 Gehrtz 三隅友子・上田和子著 (2002) 「双方向学習の試み」国際交流基金日本語国際センター紀要 12 号 P.71-86 の考察から五つのポイントを使用した。

参考文献

Gehrtz 三隅友子. (2001). 「地域における多文化理解の取り組み」第 14 回日本語教育連絡会議報告書, pp.106-111.

資料 1

徳島市立高校訪問 2012年1月13日(金)

日程

- 11:00 徳島市立高校 集合
徳島市北沖洲1丁目15-60 電話 088-664-0111
準備及び課題の確認
- 11:40 各クラスへ お世話係2名のお招き
- 11:45~12:30 4限 IRP 多文化理解活動(クラスでの交流会)
★ 留学生 自己紹介と「私の高校生時代」
- 12:30~13:10 昼食 各クラスお世話係と希望者が学生食堂でランチ
<留学生の食事(食事券)は高校側で準備>
- 13:10~13:55 5限 各クラスの授業参加

14:00~14:30 2,3年生有志による交流会(できるだけ参加してください!)

解散

<クラス>	担任	副担任	5限
101	坂本(国語)	国原(体育)	<u>世界史(村瀬)</u>
102	多田(英語)	喜浦(家庭)	<u>英語(多田)</u>
103	松島(体育)	加藤(数学)	<u>現代国語(坂本)</u>
104	小川(現代社会)	松田(英語)	<u>英語Ⅰ(松田)</u>
105	村部(数学)	岩川(国語)	<u>古典(岩川)</u>
106	瀧川(理科)	鶴岡(体育)	<u>化学(佐々木)</u>
107	廣田(数学)	木内(国語)	<u>数ⅠA(廣田)</u>
108	宮城(理科)	美崎(数学)	<u>芸術(書道・音楽)</u>

(108が理数科・一クラス40人)

一 感想文A4 1枚以内で

C1・C2クラスは1月17日の授業の際に提出

日本語8も1月17日の授業の際に提出 後メールでも送付すること

misumi@isec.tokushima-u.ac.jp

年報

2011年度の主な行事

4月	11日	春期日本語研修コース開講式
	21日	新入学留学生ガイダンス（常三島地区）
	22日	新入学留学生ガイダンス（蔵本地区）
5月	9日	全学日本語コース春期開講
	14日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー餅つき」
6月	11日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー書を楽しもう①」
7月	2日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー浴衣を着て阿波踊りを踊ろう」
	8日	日本語研修コース ホームステイ ～9日
	15日	全学日本語コース春期終了
	24日	ヘルスバイオサイエンス・サマープログラム ～31日
	25日	日本語研修コース研修旅行（大塚製薬他）
	30日	夏休み短期文化研修（韓国 慶北大学） ～8月5日
8月	1日	ソシオテクノサイエンス・サマースクール ～5日
	2日	外国人留学生奨学金授与式
	5日	短期海外語学研修（中国 復旦大学） ～9月1日
	19日	短期海外語学研修（アメリカ 南イリノイ大学） ～9月16日
	30日	日本文化体験交流会（伊方発電所見学） ～31日 モナシュ大学夏季短期研修 ～9月26日
9月	10日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー伝統的な遊び『かるた・けん玉』をしませんか」
	12日	春期日本語研修コース修了式
10月	6日	秋期日本語研修コース開講式
	15日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでー茶道を楽しもう」
	17日	全学日本語コース秋期開講
	17日	新入学留学生ガイダンス（蔵本地区）
	21日	新入学留学生ガイダンス（常三島地区） 国費外国人留学生大学進学説明会参加（於 東京外国語大学）

10月	29日	徳島大学国際センター第6回日本語教育シンポジウム「多文化社会に生きる人のための日本語教育パート2－『地域のための日本語』ワークショップ」
11月	2日	「国際化講座」(徳島県職員のための) 留学生と地域によるフィールド・トリップ「徳島探訪－徳島の今と昔」(大塚製薬板野工場、脇町、藍の館)
	3日	多文化体験交流会(於:工業会館)
	12日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－留学生の国への誘い『日本語によるお国紹介』」
12月	2日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－書を楽しもう②」
	10日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－華道を楽しもう」
	16日	秋期日本語研修コースホームステイ ～17日
	26日	実地見学旅行(神戸、京都) ～27日
1月	6日	スキー旅行(鳥取県若桜・氷ノ山スキー場)
	21日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－世界の料理を楽しもう」
2月	3日	全学日本語コース秋期終了
	4日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－日本の着物の歴史を聞いて、着てみよう」
	11日	徳島大学国際センター第7回日本語教育シンポジウム「世界に通じる日本の笑い～日本の伝統文化を伝える」
	24日	徳島大学国際センター第8回日本語教育シンポジウム「学び合いの場づくり～ピア・ラーニングのすすめ」
3月	1日	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」 徳島大学外国人留学生の卒業・修了を祝う会
	3日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんで－雑壇を飾りましょう」 短期海外語学研修(NZ オークランド大学) ～4月7日
	5日	秋期日本語研修コース修了式
	11日	モナシュ大学春季短期研修 ～31日

日本語教育

日本語研修コース（大学院入学前予備教育）

1. コース概要

- ・ 文部科学省大学院入学前予備教育（大使館推薦）、教員研修生を対象とし、大学院内外での生活を一人で成人として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。
- ・ 日本の文化・習慣・常識・ルール等を授業に盛り込み、日本人との活動も含む日本語学習を実施する。

2. コーディネーター：橋本 智（平成 23 年度）

3. 実施概要

平成 23 年度春期

① 開講時期：平成 23 年 4 月 6 日（水）～平成 23 年 9 月 12 日（月）

② 日程

4 月 6 日（水）	コースオリエンテーション・授業開始
4 月 11 日（月）	開講式
5 月 14 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流① －餅つき
6 月 8 日（水）	第一分冊試験
6 月 11 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流② －書道
7 月 1 日（金）	福島小学校訪問
7 月 2 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流③ －阿波おどり
7 月 8 日（金）・9（土）	ホームステイ
7 月 25 日（月）	研修旅行（藍の館、大塚製薬）
9 月 6 日（火）	第二分冊試験
9 月 10 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流④ －昔の遊び
9 月 12 日（月）	修了式

③ 受講生

No	種別	国籍	性別	研修コース終了後
1	国費留学生	ベラルーシ	男	徳島大学大学院栄養生命科学教育部進学
2	学内公募生	インドネシア	男	徳島大学大学院先端技術科学教育部進学
3	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院先端技術科学教育部在籍
4	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院先端技術科学教育部進学
5	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院先端技術科学教育部進学

④ 教材、担当及び時間割

- ・ 使用テキスト：

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」本冊 スリーエーネットワーク

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」翻訳・文法解説

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：400 時間
- ・ 担当及び時間割

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	橋本	青木	遠藤	三隅	橋本
場所	新蔵	常三島	常三島	新蔵	新蔵
08:40～10:10	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
12:50～14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
14:35～16:05				日本語	
16:20～17:50				日本語	

⑤ 最終課題（スピーチテーマ）

「フラボノイドの研究」

ベラルーシ

「楽しかった日本語研修コース」

中国

「なぜさいせいできるしげんがひつようか」

インドネシア

「忘れられない一年」

中国

「心の声」

中国

平成 23 年度秋期

① 開講期間：平成 23 年 10 月 5 日（水）～平成 24 年 3 月 5 日（月）

② 日程

10 月 5 日（水）	コースオリエンテーション・授業開始
10 月 6 日（木）	開講式
10 月 15 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流① －茶道
10 月 30 日（日）	阿波浄瑠璃見学
11 月 12 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流② －お国紹介
12 月 9 日（金）	第一分冊試験
12 月 16 日（金） 17 日（土）	ホームステイ
1 月 21 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流③ －世界の料理
2 月 4 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流④ －着物の歴史
2 月 15 日（水）	スピーチ発表会（自分の国・町紹介）
3 月 1 日（木）	第二分冊試験
3 月 3 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流⑤ －雛壇飾り
3 月 5 日（月）	修了式

③ 受講生

No	種別	国籍	性別	研修コース終了後
1	学内公募生	アメリカ	男	徳島大学総合科学部在籍
2	学内公募生	中国	男	徳島大学大学院先端技術科学教育部在籍
3	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院先端技術科学教育部進学
4	学内公募生	モンゴル	男	徳島大学大学院先端技術科学教育部在籍
5	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院先端技術科学教育部在籍
6	学内公募生	モンゴル	男	徳島大学大学院医科学教育部在籍
7	国費留学生 教員研修生	メキシコ	女	鳴門教育大学大学院で研修
8	国費留学生 教員研修生	韓国	女	鳴門教育大学大学院で研修
9	国費留学生 教員研修生	モンゴル	女	鳴門教育大学大学院で研修
10	国費留学生 教員研修生	東ティモール	男	鳴門教育大学大学院で研修
11	国費留学生 教員研修生	ケニア	男	鳴門教育大学大学院で研修

④ 教材、担当及び時間割

・ 使用テキスト :

「みんなの日本語初級 I・II」 本冊	スリーエーネットワーク
「みんなの日本語初級 I・II」 翻訳・文法解説	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 : 400 時間

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	橋本	青木	遠藤	三隅	橋本
場所	新蔵	常三島	常三島	新蔵	新蔵
08:40~10:10	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
12:50~14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
14:35~16:05				日本語	
16:20~17:50				日本語	

⑤ 最終課題 (スピーチテーマ)

「オアハカはぶんかとれきしとでんとう のあるところす」	メキシコ
「東ティモールときょういくシステム」	東ティモール
「けいこうたいは何ですか」	中国
「東西のおへんろ」	アメリカ
「すうがくはこわくないです」	モンゴル
「ケニアのきょういくせいど」	ケニア
「この画像は何？」	中国
「脳波を利用する新しい検索の方法」	中国
「何のために数学の研究をするんですか」	モンゴル
「韓国の英語教育と研究計画」	韓国
「しんけいほうしゃせんしょうほ」	モンゴル

全学共通教育「日本語」・「日本事情」・「国際交流の扉を拓く」

1. 日本語：日本語 1～8、日本事情：日本事情 I～IV

平成 23 年度共通教育「日本語」「日本事情」では以下のクラスを開講した。

- ・ コーディネーター：大石 寧子

概要：

昨年につき、今年度も新入学部学生が少なかったため開講しないクラスもあった。受講者のほとんどが協定大学の交換留学生で、交換留学の期間が 10 月から 9 月のため、前期と後期では受講者が入れ替わっている。また昨今は本国での所属が日本語学科だけでなく工学部系の学生が増えてきて、残り 6 ヶ月に該当する前期は、各自の専攻の科目を取るため、日本語科目の受講が減る傾向が、しばしばみられる。

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1・2					
3・4			日本事情 I・II	日本事情 III・IV	
5・6					
7・8	日本語 1・2	日本語 7・8			
9・10	日本語 3・4	日本語 5・6			

前期：日本語 1・3・5・7、日本事情 I・III、後期：日本語 2・4・6・8 日本事情 II・IV

日本語 1 前期 対象受講者がいなかったため、開講せず。

日本語 2 後期

- ・ 担当者： 遠藤かおり
- ・ 受講人数： 4 名（中国 3 名、韓国 1 名）
- ・ 使用教材： 『留学生のためのここが大切文章表現のルール』、石黒 圭他
スリーエーネットワーク
- ・ 概要： 本講義では、主要テキストを中心に各課の項目に沿った内容を扱い、適宜教材を加えて発展性をもたせた。授業の流れとしては、まず学習する課の項目に関して予備知識を確認し、

基本を踏まえ、更に適切な表現を習得し、語彙力を増すという流れである。留学生が日本の大学教育で勉強をしていく上で、授業内容を正確につかめ、且つ正確な情報発信ができることを目標とした。そのため、その他の日本語のクラス活動においてスムーズに活動ができることを想定し、論理的な文構成ができることを念頭において行った。

日本語 3 前期 対象受講者がいなかったため、開講せず。

日本語 4 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 12名（中国8名、韓国3名、モンゴル1名）
- ・ 使用教材： アジア人財資金構想事業共通教材、「日本企業への就職ービジネス会話トレーニング」岩澤みどり他アスク
各種事例
- ・ 概要： 公的な場面や職場での事例を元に、その原因・理由、状況、文化の違いを考え、適切な表現やそれを支える日本人の考え方・常識・マナーなどについて考えるケーススタディの形をとった。また実際に会議での発話の展開、電話対応、伝言メモの取り方などにも広げ、敬語や丁寧語の復習・習得も行った。またグループディスカッションの形態を多々取り入れた。

日本語 5 前期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 5名（韓国2名、中国2名、マレーシア1名）
- ・ 使用教材： 「大学・大学院 留学生の日本語 - 論文読解編」アカデミック・ジャパニーズ研究会 アルク、論文、新聞・雑誌の記事、広告 他
- ・ 概要： 大学生活においてレポート・論文は勿論のこと、様々な文章を書く機会が多い。そのための表現力（語彙力・文法力・文章構成力）を身につける。その基礎として異なったタイプの文章の読解演習を入口として、「読む」能力を向上させると共にそれを支える「書く、話す、聞く」の四技能全てを伸ばす

様々なタスクをピアワークを通して行った。最終的には自分の思いや考えを短い文の中で最も的確に表現する手段として①自国②徳島大学または母国の大学③徳島の3つのキャッチコピーを作成し、発表した。



日本語 6 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 人数： 4名（韓国1名、中国3名）
- ・ 使用教材： 「ピアで学ぶ大学生活の日本語表現」大島弥生他 ひつじ書房、「日本語Eメールの書き方」築 晶子他 The Japan Times 他
- ・ 概要： 大学生活で必要な「小論文作成」を最終目標とした。論文の書き方の前に、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」を学習した。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、構成、添付方法なども含めて学び、宿題の提出を実際にメール添付の形で毎回実施した。その後小論文の作成を目標とし、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、日本人学生、地域日本人とのピアレスポンスを通して論点の絞り込みを行い、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・アンケートの取り方・集計・分析のしかたも学習した。小論文のタイトルは以下のようである。
 1. 日本人の宗教心ー日常生活に密着した宗教生活の考察
 2. 水を飲む
 3. 外国語を勉強する方法

4. 日本のオタク文化

日本語 7 前期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 8名（韓国3名、中国5名）
- ・ 使用教材： 『パパとムスメの7日間』 館ひろし、新垣結衣主演 DVD
TBS テレビ、及び 視聴用自主作成補助教材
- ・ 概要：
生教材を使うことよって、より現実に近い日本語を学ぶことを目標とした。特に本教材では、学校、家庭そして会社という場面によって違う、生きた「日本語」と、コミュニケーションに必要な非言語の要素（表情・声・動作）にも注目し、ストーリーを理解するだけでなく深く日本語及び日本社会を理解することを目的とした。学生の言葉や会社での地位による待遇表現の使い分け等を確認し、また話し合いを行った。

日本語 8 後期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 8名（韓国3名、中国5名）
- ・ 使用教材： 『ハケンの品格』 篠原凉子主演 DVD フジテレビ映像企画部
及び 視聴用自主作成補助教材
- ・ 概要：
生教材を使うことよって、より現実に近い日本語を学ぶことを目標とした。特に本教材では、会社における様々な場面を通して、生きた「日本語」と、コミュニケーションに必要な非言語の要素（表情・声・動作）にも注目し、ストーリーを理解するだけでなく細部の日本語及び日本社会を理解することを目的とした。各時間後にドラマについて話し合う「対話の場」を設け意見交換をした。最終課題はドラマの中の一人の人物を取り上げ、物語の進行とともにその人物の変化（発言、行動、態度、価値観等）を細部に注目し記述することを作成した。

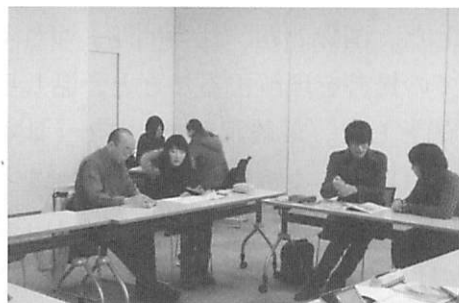
日本事情 I 前期

- ・ 担当者： 大石寧子

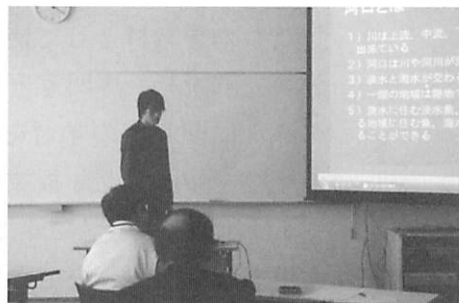
- ・ 受講人数： 7名（韓国3名、中国2名、クウェート1名、ベラルーシ1名）
- ・ 使用教材： 適宜プリント配付
- ・ 概要： プロジェクトワークを通して、徳島を知ることが目的とする。今回は、来日後3週間ぐらいまでの留学生のための生活ハンドブック「徳島大学へようこそ」A5サイズ、14頁）作成。詳細については、「紀要」に報告

日本事情Ⅱ 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 5名（中国3名、韓国2名）
- ・ 概要： 徳島の象徴の1つである「吉野川」の様々な面を通して徳島を知ると同時に自国や故郷についても考えてみる。また様々な人の講義を聞き、講義に対する準備と振り返りの活動を通し、大学での授業の形式を身につける。最終的には各自でテーマを決め、調査発表を行った。発表のテーマは以下のようである。
 1. 吉野川と黄河における洪水に対する地域信仰
 2. 吉野川・第十堰(日本)と長江・三岐ダム（中国）の住民運動
 3. 河口域の自然環境－吉野川と洛東江
 4. 商業における阿波藍の歴史
 5. 阿波藩時代の吉野川と水運



地域住民に聞き取り調査



地域住民の前に発表

日本事情Ⅲ 前期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 6名（韓国3名、マレーシア1名、中国2名）
- ・ 使用教材： 『視点・論点』NHK テレビ放送番組
及び 関連資料と自主作成教材
- ・ 概要：
NHK 総合テレビにて放映される「視点・論点」の中から随時ピックアップしたものを教材として使用した。国際問題、社会問題、事件等を専門家が8分間で解説し、専門家としての提言を理解することと、話し手のスピーチスタイルに関する学習を目的とした。最終課題として、「日本人への提言」原稿を作成しそれをもとにしたスピーチ発表会を日本人の聴衆の前で行った。スピーチのテーマは以下のとおり。
 - ① 「海の向こうで日本を体験」
 - ② 「漢字を振り返る」
 - ③ 「日本語の中の外来語」
 - ④ 「日本の美人」
 - ⑤ 「食べ歩きしてもいいじゃない」
 - ⑥ 「日本人の祭り」

日本事情Ⅳ 後期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 5名（韓国1名、マレーシア1名、中国3名）
- ・ 概要：
NHK 総合テレビにて放映される「視点・論点」の中から随時ピックアップしたものを教材として使用した。国際問題、社会問題、事件等を専門家が8分間で解説し、専門家としての提言を理解することと、話し手のスピーチスタイルに関する学習を目的とした。最終課題として、「日本人への提言」の原稿を作成した。授業内では以下のように多様なテーマを扱った。
 - 1 「津波てんでんこ」
 - 2 「大衆的個人主義」
 - 3 「ドイツの子供向け絵本（異文化理解をテーマとしたもの）」
 - 4 「短期留学生との英語による交流」
 - 5 「中国の大学に関して（訪問中国人研究者による特別講義）」等また日本人学生及び社会人との協同学習の場を設け、日本人への提言作成に関してはグループワークによって、問題設定-調査-意見交換-最終課題の作成-発表会を行った。「日本人への提言」の各テーマは以下である。

- ① 「日本人の話し方」
- ② 「日本とマレーシアの違い-食文化から-」
- ③ 「アニメから見る日本人」
- ④ 「文化の違いを理解しよう-旧暦を知ろう-」
- ⑤ 「家にいつもロボットがあるように」

今期は、学内の共通教育開講授業「異文化交流の体験から何を学ぶのか！」
(日本人学生 13 名、社会人 2 名) と連携し、何回か合同の活動を行った。
実験的試みとして評価を含んだ実践報告を予定している。

2. 共通教育 共創型学習「国際交流の扉を拓く」後期 金成海、三隅友子、坂田浩

- ・ 受講人数： 23名（日本人学生18名、社会人5名）
- ・ 実施内容：

私たちのまわりの「文化」を日本人と外国人の視点からとらえ直す。受講者の対話を通して「文化」・「交流」とは何かを考える。①国際交流とは、②異文化理解とは、③共に生きるとは、をテーマに「異文化コミュニケーション」、「日本語と文化理解」、「留学生事情」をはじめ、様々な視点から講義及び体験学習を行った。授業日程および各回の内容は、以下の表のとおり。

回数	実施日	担当者	テーマ・内容
1	10月05日	坂田&三隅	オリエンテーション
2	10月12日	三隅（1）	コミュニケーションについて体験的に学ぶ ・アサーティブ ・リフレクション ・異文化理解
3	10月19日	三隅（2）	
4	10月26日	三隅（3）	
5	11月09日	三隅（4）	
6	11月16日	三隅（5）	
7	11月30日	金	徳島大学の留学生事情
8	12月07日	三隅（6）	三隅（1）～（5）の続き
9	12月14日	坂田（1）	自文化を知る&異文化を知る ・コミュニケーションスタイルを知る ・ステレオタイプ ・ステレオタイプからの脱却 など
10	12月21日	坂田（2）	
11	01月11日	坂田（3）	
12	01月18日	坂田（4）	
13	01月25日	坂田（5）	
14	02月01日	坂田（6）	
15	02月08日	坂田（7）	
16	02月15日	坂田&三隅	総括授業（留学生による発表）

なお、最終回（2月15日）には、秋期日本語コースで日本語を勉強していた11名によるスピーチを聞き、簡単な交流会を行った。



総合科学部 日本語教育関連授業

国際センターの日本語教育担当教員が総合科学部の日本語教育に関する専門科目を担当している。

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1・2				日本語教育演習／ 日本語教材研究（後期）	
3・4		日本語教授法Ⅰ （前期） 日本語教授法Ⅱ （後期）			
5・6					
7・8					
9・10					

日本語教授法Ⅰ 前期

- ・担当：大石 寧子
- ・受講人数：27名（含．留学生／中国 2名）
- ・使用教材：適宜プリント配付
- ・概要：

「外国語としての日本語」を支える教授法を日本語教育の歴史的流れに沿って、ビデオ等も使いながら実施。またそれぞれの特徴ある教授法について小グループに分かれ、考察や振り返りを行った。主な内容は以下のようなものである。

- ・日本語教育とは
- ・日本語教育の流れ
- ・伝統的な日本語教授法
- ・オーディオリンガルメソッドとその前後
- ・コミュニケーションを中心とした教授法－外国語教育と日本語教育
- ・現在の日本語教育

日本語教授法Ⅱ 後期

- ・担当：橋本 智
- ・受講人数：16名
- ・使用教材：「日本語教育文法講義ノート」 山下暁美・沢野美由紀著 アル

ク

・ 概要：

留学生をはじめ外国人と接する時、日本語はコミュニケーション手段の基本となり、その日本語を支えているものは文法である。国文法とは異なる視点で形成された外国人のための日本語教育の文法の概要を知り、日本語の仕組みを体感する。日本語学習の初級で学ぶ主な文法項目を、講義や教科書、また実際の文での使われ方を通して学ぶ。

日本語教育演習／日本語教材演習 後期

・ 担当：大石 寧子

・ 受講人数：12名（含．留学生／中国 3名）

・ 使用教材： 「みんなの日本語初級 I 本冊」スリーエーネットワーク
「みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説」 //

・ 概要：

「みんなの日本語」を使って、本コースのために留学生を募集し、実際に授業をする実習形式をとった。扱う範囲は1課～8課までとし、1回30分ずつ2名で担当することとした。実習事前に当該課担当の二人は、授業外にシラバス抽出・選択をし、教案を作成し、教員の指導を受けた。教案の書き直しをし、教材教具の調達をして、クラスに臨んだ。その日の授業では実習のあとに教員がその日のまとめをして留学生を帰し、その後クラス全体で振り返りを行った。またこの期間に国際センター第6回シンポジウム「多文化に生きる人のための日本語教育パート2ー地域のための日本語ワークショップ」にも参加し、ボランティアの日本語教育についての講演や地域住民とボランティアの日本語教育について意見交換をする機会をえた。



全学日本語コース

1. コース概要

- ・ 未習から上級までの、日本語学習を希望する学生、研究者とその成人家族を対象とする。
- ・ 常三島・蔵本キャンパスで実施する。
- ・ 希望者には参加証書を発行する。

2. コーディネーター： 三隅 友子

3. 実施概要

- ・ 開講クラス及び使用教材
 - A1・A2 「みんなの日本語初級Ⅰ」
 - B1・B2 「みんなの日本語初級Ⅱ」
 - C1・C2 「みんなの日本語中級Ⅰ」
- ・ 受講者数
 受講者総数 134名（申し込み人数 138名）

<春期> 2011年5月9日～2011年7月15日

開講クラス	人数（申し込み人数・開始時）	
	常三島	蔵本
A1	6 (6)	12 (12)
A2	—	7 (8)
B1	11 (11)	7 (7)
B2	5 (6)	—
C1	11 (12)	—
小計	33 (35)	26 (27)
合計	59 (62)	

<秋期> 2011年10月17日～2012年2月3日

開講クラス	人数 (申し込み人数)	
	常三島	蔵本
A1	7 (7)	11 (11)
A2	6 (6)	8 (8)
B1	4 (5)	9 (9)
B2	7 (7)	4 (4)
C1	9 (9)	—
C2	10 (10)	—
小計	43 (44)	32 (32)
合計	75 (76)	

4. 平成23年度春期 開講状況 2011年5月9日～2011年7月15日

- 常三島キャンパス (教室：総合科学部1号館 国際センター教室1・2)

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

- 蔵本キャンパス (教室：蔵本会館 第2集会室)

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

5. 平成 23 年度秋期 開講状況 2011 年 10 月 17 日～2012 年 2 月 3 日

- ・ 常三島キャンパス（教室：総合科学部 1 号館 国際センター教室 1・2）

	月	火	水	木	金
10:25～		日本語 C2		日本語 C1 日本語 C2	
12:50～	日本語 A2	日本語 B2		日本語 A2 日本語 B2	
14:35～	日本語 A1			日本語 A1	
16:20～	日本語 B1	日本語 C1		日本語 B1	

- ・ 蔵本キャンパス（蔵本会館 第 2 集会室）

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

学生派遣関連

1. 2011年度 派遣実績

- これまでの海外派遣学生数

まずは、この5年間における派遣学生数の推移をまとめてみる。

年度	派遣学生数 (名)
18年度 (2006)	32
19年度 (2007)	31
20年度 (2008)	25
21年度 (2009)	19
22年度 (2010)	53
23年度 (2011)	100

表1：派遣学生数 年次推移

20年度(2008)までは全体的に20名～30名の間を推移していたが、21年度(2009)には豚インフルエンザのために海外派遣を自粛しており、その理由で派遣者数が減少している。22年度(2010)には派遣者数が増加しているが、これはグローバル大学院工学教育プログラム短期派遣による工学部大学院生(先端技術科学教育部)の派遣(計15名)、慶北大学夏休み短期文化体験研修への派遣(計6名)を開始したことによるところが大きい。

以降、23年度(2011)における状況を見てみることにする。

- 2011年度における学生海外派遣状況

まず、所属別の分布を見てみることにする。

学部・学科		学部・大学院別	人数	総計	総計2
総合科学部		学部	38	41	80
		大学院	3		
工学部		学部	15	39	
		大学院	24		
医学部	医学科	学部	9	16	20
	栄養学科	学部	5		

	保健学科	学部	2		
歯学部		学部	2	2	
薬学部		学部	2	2	
総計			100		

表 2：2011 年度学部・学科別派遣学生数

派遣学生の 80%が常三島地区であり、残りの 20%が蔵本地区からとなっている。また、学部・大学院別の人数を見てみると、常三島地区では 80 名中 53 名 (66.2%) が学部学生、同名中 27 名 (33.8%) が大学院生となっているが、蔵本地区では 20 名全員が学部学生となっている。また、常三島地区においては、総合科学部と工学部間で学部・大学院生の分布が逆転しており、総合科学部では 92.7%が学部学生となっている一方で、工学部の 61.5%が大学院生となっている。

次に留学期間での分布を見る。結果を表 3 に示す。

学部・学科		1-3M	4-6M	7-12M	合計	%
総合科学部	学部	32	3	3	38	38.0
	大学院	3	0	0	3	3.0
工学部	学部	15	0	0	15	15.0
	大学院	21	0	3	24	24.0
医学部	医学科	9	0	0	9	9.0
	栄養学科	4	0	1	5	5.0
	保健学科	2	0	0	2	2.0
歯学部	学部	2	0	0	2	2.0
薬学部	学部	2	0	0	2	2.0
総計		90	3	7	100	100.0
%		90.0	3.0	7.0	100.0	

表 3：派遣期間別分布表

表 3 の結果を見る限り、3 ヶ月以内の短期研修が全体の 90%となっており、本年度における派遣留学の大半を占めていることが分かる。3 ヶ月以内の短期研修における派遣期間別分布をみると、特に「5 週間 (05W)」の派遣が 32 名 (35.6%) と最も多く、次いで「3 週間 (03W)」の派遣が 29 名 (32.2%) となっていた。

2011 年度に派遣者数が大幅に増えた直接的な原因は、表 3 から分かるように

「短期海外研修参加者が増加した」ことに起因するわけであるが、この背景には、国による短期海外留学への支援事業（「ショートステイ・ショートビジット事業（SS/SV 事業）」）が開始され、その事業により派遣学生に奨学金の提供ができるようになったことが大きい。以下の表 4 に奨学金受給者を示す。

今年度派遣した学生の約半数（53 名）が、政府奨学金（特に SS/SV 事業）を基に留学していることが分かる。

表 5 を見ると、オーストラリアへの留学が 23 名となっており、派遣学生全体の約 4 分の 1 弱が同国に留学している結果となった。オーストラリアへの留学に関しては、今年度より始められた「モナシュ大学短期英語研修」が SS/SV 事業（ショートビジット）に採択され、参加者への奨学金給付が可能となったことが非常に大きいと考えられる。（同英語研修の報告については、後述を参照）

また、表 5 を見る限り、韓国およびアメリカへの派遣も多くなっている。派遣大学を見てみると、韓国の場合は、慶北大学が最も多く（18 名中 12 名）、次いでソウル国立大学校医学大学に 3 名、韓国海洋大学校に 3 名を派遣しており、アメリカでは、フロリダアトランティック大学が最も多く（17 名中 8 名）、次いでコロラド大学ボルダー校に 3 名、テキサス大学、南イリノイ大学カーボンデール校、パサディナ市立大学にそれぞれ 2 名（計 6 名）を派遣した。

表 4 : 奨学金受給者 学部別分布

		政府奨学金		学内奨学金				外部奨 学金	海外奨 学金	参加費 免除	私 費	総 計	%
		SS/SV	JASSO 短期派遣	学長 裁量	学生後 援会	徳大 国 交流金	部局 補助						
総合科学部	学部	13	1	8	5	3				3	5	38	38.0
	大院	3										3	3.0
工学部	学部	8		2	3						2	15	15.0
	大院	19				4	1					24	24.0
医学部	医学科	学部	2				6				1	9	9.0
	栄養学科	学部	3					1	1			5	5.0
	保健学科	学部					2					2	2.0
歯学部		学部	2									2	2.0
薬学部		学部	2									2	2.0
総計		52	1	10	7	7	9	1	1	3	9	100	100.0
%		52.0	1.0	10.0	7.0	7.0	9.0	1.0	1.0	3.0	9.0	100	

表 5：派遣国学部別分布一覧

	総合科学部		工学部		医学部			歯学部	薬学部	総計
	学部	大学院	学部	大学院	医学科	栄養学科	保健学科			
オーストラリア	16		3		3				1	23
韓国	10	1		3	3	1				18
アメリカ合衆国	4	1	5	5	2					17
中国	3	1		5						9
ニュージーランド	1		2	3						6
モンゴル	3		1			1			1	6
フランス				5						5
フィンランド							2	2		4
台湾			3	1						4
タイ			1			2				3
ドイツ					1	1				2
カナダ				1						1
スウェーデン	1									1
マレーシア				1						1
総計	38	3	15	24	9	5	2	2	2	100

2. 国際センターによる留学支援について（報告）

今年度は、「モナシュ大学短期英語研修」が SS/SV 事業に採択されたことから、竹内国際プランナーが同短期英語研修を担当し、坂田がその他の海外派遣学生に対する支援を行うこととした。

以下に、各々について報告を行う。

・ モナシュ大学短期英語研修に関する報告（竹内）

2011 年度新規短期派遣プログラム：モナシュ大学短期英語研修

今年度は、新規プログラムを企画し、本学の学術協定校であるビクトリア州立モナシュ大学（オーストラリア、ビクトリア州メルボルン）へ、夏季 2 名と春季 21 名の合計 23 名の短期派遣を行った。

本プログラムは、集中的かつ体験型の研修プログラムにより、本学学生の語学力の向上及び環境保全等の国際的な問題に関する意識向上を目的とし、国際的な知見に基づいて環境保全に配慮した社会づくりに貢献できる人材を育成することを最終目標として企画された。本プログラムの特色は、自然環境に配慮した社会のシステムづくりの先進国であるオーストラリアに 3 週間滞在し、野生動物保護システムやエコツーリズム等の先進的な取り組みをテーマにした専門家の講義と専門家の指導による国立公園での視察・自然保護のボランティア活動を行うと同時に、英語集中プログラムとホームステイによる短期集中型の語学研修を行うことである。これらの独特な研修内容により、語学力の向上のみならず国際的な教養を高めることが可能なプログラムとなった。

本プログラムは、平成 23 年度 JASSO 留学生交流支援制度（ショートビジット）の採択プログラムとして実施され、JASSO より 12 名に 8 万円の奨学金が付与された。また、学長裁量経費より、8 万円の奨学金が 10 名に支給された。

2011 年度派遣スケジュール

・ 夏季派遣

事前指導期間： 2011 年 7 月～8 月

派遣期間： 2011 年 8 月 30 日～9 月 26 日

帰国後報告会： 2011 年 10 月 31 日

・ 春季派遣

事前指導期間： 2012 年 1 月～3 月

派遣期間： 2012年3月11日～3月31日

帰国後報告会： 2012年度前期中を予定

・ その他の留学支援に関する報告（坂田）

相談件数：128件（面談による相談：52件、メールによる相談：76件）

- ・ 相談内容内訳 263件
 - ・ 留学計画に関する相談 89件
 - ・ 交換留学に関する相談 78件
 - ・ 奨学金に関する相談 12件
 - ・ 短期海外語学研修に関する相談 45件
 - ・ 語学学習に関する相談 0件
 - ・ 具体的渡航手続きに関する相談 33件
 - ・ 奨学金への具体的申請に関する相談 10件

- ・ 昨年との比較
 - ・ 今年度より語学学習に関する相談を **English Support Room** に引き継ぐようにしたため、昨年度よりも相談件数が減少した。（昨年度相談件数 189件）
 - ・ 奨学金に関する相談に関しては、学生が直接国際課交流係に出向く場合が多かったことから、今年度は相談件数が減少した。（昨年度 120件）

派遣支援件数：

- ・ 短期海外語学研修
 - ・ 夏季短期研修 2名（南イリノイ大学）
2名（復旦大学）
 - ・ 春季短期研修 3名（オークランド大学）

- ・ 交換留学
 - ・ フロリダアトランティック 1名（総合科学部学部生）
 - ・ 慶北大学 4名（総合科学部学部生）

- ・ 研究留学
 - ・ 今年度はなし

支援内容：

- ビザ取得支援
- 申請書類作成支援
- 旅行手配支援 など

指導・相談関連

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（2011年4月～2012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）
- ・ 8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 多文化体験交流会の開催
- 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

日韓共同理工系留学生は韓国国内および日本国内でそれぞれ半年間の日本語教育と専門予備教育が必要のため、工学部と連携しながらカリキュラムデザイン、担当教員の依頼、日本語予備教育の時間割の調整などを行う。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。8月韓国ソウルで「日韓共同理工系留学生説明会」に参加。

同窓会との連携および支援

本学を卒業又は修了した元留学生や研究に従事した元外国人研究者らとの連携を強化するため、卒業留学生同窓会からの推薦による優秀な留学生の教育費免除制度や奨学金給付制度、そしてインターネット出願制度、卒業留学生データベース、学長表彰制度などの支援策を立ち上げ、実施した。

国際シンポジウムの開催

「第8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」を開催した。本年度は中国出身の卒業留学生2名、韓国、インドネシア出身の卒業留学生各1名を招聘し講演を行った。

その他

国際交流サロン

地域及び日本人学生との協働の場として5月から3月まで毎月1回土曜日に実施している。今年度は、「財団法人中島記念国際交流財団」の助成金も得て、内容の充実が見られ、参加人数に伸びが見られた。述べ参加人数は、前年度の44名増の426名、留学生は21名増の196名、日本人学生及び地域は、18名増の230名であった。内容は以下のようなものである。

	実施日	内 容	参加者数		
			日本人	留学生	合計
1	5月14日	日本語でしゃべらんで －お餅をついてみよう	29	19	48
2	6月11日	日本語でしゃべらんで －書を楽しもう	23	13	36
3	7月2日	日本語でしゃべらんで －浴衣を着て阿波踊りを踊ろう	22	17	39
4	9月10日	日本語でしゃべらんで －日本の伝統的な遊び「かるた・けん玉」	25	11	36
5	10月15日	日本語でしゃべらんで －茶道を楽しもう	20	17	37
6	11月12日	留学生の国への誘い －日本語による留学生のお国紹介	26	26	52
7	12月10日	日本語でしゃべらんで －華道を楽しもう	15	20	35
8	1月21日	日本語でしゃべらんで －世界の料理を楽しもう	21	24	45
9	2月4日	日本語でしゃべらんで －着物の歴史を学んで、着てみよう	25	30	55
10	3月3日	日本語でしゃべらんで －ひな壇を飾ろう	24	19	43



5月「お餅をついてみよう」



7月「浴衣を着て阿波踊り」



9月「伝統的な日本の遊
びーかるた・けん玉」



11月「留学生による日本語でのお国紹介」



12月「華道を楽しもう」



3月「ひな壇を飾ろう」

サポーター制度

国際センターには、日本語教育を支援する徳島の住民からなる「地域サポーター」と徳島大学の日本人学生からなる「学生サポーター」の登録システムがあり、サポーターは徳島大学で行われている全ての日本語授業の要請に応え、会話練習・タスク・動詞変換練習等の相手、ひらがなをはじめとする表記の補講、プレゼンテーションの評価等いろいろな形でクラスに参加する。今年度の登録サポーター数は、地域サポーター59名、学生サポーター25名、計84名であった。本人の授業が本活動と重なる学生サポーターに比べて地域サポーターの参加が多いのは前年と同様である。本年度は、15活動となり、2月中旬までで延べ参加人数は地域58名、学生11名、計69名であった。

	実施月	内 容	サポーター参加者数
1	4月	常三島キャンパスツアー	学生サポーター 6名
2	6月	日本語スピーチ練習	地域サポーター 6名
3	6月	学習テーマについての調査の相手	地域サポーター 6名
4	7月	屋外学習でのペア活動での相手	地域サポーター 4名
5	7月	学習テーマについて作成したキャッチコピーへのコメント・アドバイス	地域サポーター 5名
6	8月	プレゼンテーションへの評価・コメント	地域サポーター 7名 学生サポーター 1名
7	9月	日本語スピーチ練習	地域サポーター 5名
8	9月	春期日本語コース修了式	地域サポーター 5名
9	10月	常三島キャンパスツアー	地域サポーター 3名
10	11月	動詞・形容詞活用練習	学生サポーター 4名
11	1月	調査内容についてコメント・アドバイス	地域サポーター 5名
12	2月	発表を聞いて質問・コメント	地域サポーター 4名
13	2月	日本語スピーチ練習	地域サポーター 8名
14	3月	日本語スピーチ練習	地域サポーター *名
15	3月	秋期日本語研修コース修了式	地域サポーター *名 学生サポーター *名

2012年2月10日現在

地域貢献

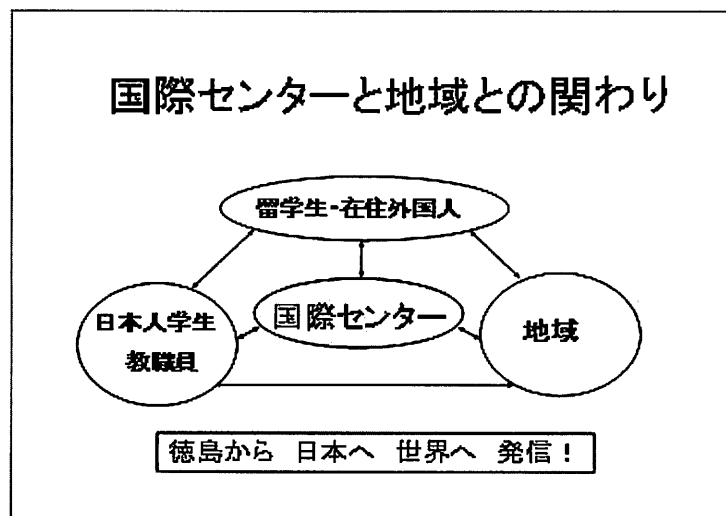
地域連携戦略室及び地域創生センターとの協力によって、様々な地域の国際化を図る取り組みを行っている。

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～

1. 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。現在まさに、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（コミュニティ）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学内の<講座>「国際交流の扉を拓く」や「国際交流サロン」（月1回開催、留学生とともに日本文化を楽しむ）、そして学外への「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。



2. 「日本語教育・国際理解シンポジウム」(場所：国際センター講義室)

第6回 2011年10月29日(土) 13:30～16:40 48名参加

多文化社会に生きる人のための日本語教育パート2「地域のための日本語」ワークショップ

- ・ 「やさしい日本語がめざすもの」
一橋大学国際教育センター准教授 庵 功雄
- ・ 「地域のための日本語教材を使って～教材を使ってみんなで考えてみよう」
広島市立大学国際学部講師 岩田 一成

地域ボランティア教師や日本語教育に関心のある学生・地域を対象に、「何から始めたらいいのか、何を教えたらいいいのか、どんな活動があるのか」という悩みに応えて、「教え込むこと」ではなく「交流すること」を踏まえた『おしゃべり型の日本語教育』の紹介を行った。根幹となる「やさしい日本語」の概念についての講演と小グループに分かれての『おしゃべり型の日本語』のワークショップを行った。



第7回 2012年2月11日(土) 13:30～15:30 63名参加

「世界に通じる日本の笑い～日本の伝統文化を伝える」

真打ち落語家 三遊亭 竜楽

落語は言葉に加えて非言語的な表現を使って内容を伝えることができるものである。実際に海外に出向き、現地の言葉を交えながら日本語の美しさや日本の文化を海外に広めているという貴重な話をお聞きした。また、国によって笑いの違いがあることも興味深く学んだ。そして、聞いたことを考えながら実際の落語を聞き、本物の日本の大衆文化に触れることができた。



第8回 2012年2月24日(金) 14:00～17:15 29名参加
「学び合いの場づくり～ピア・ラーニングのすすめ」

早稲田大学大学院日本語教育研究科教授 館岡 洋子

教師から一方的に教えられるのではなく、仲間と学習することで仲間から知識や方略を学び、自己の学習を見直す機会ともなる教育方法について学んだ。教師は知識の伝授者ではなく支援者となり、学習者は自らの学びをすすめ、人との社会的な関係を築くことを学び、自分自身を発見することができる。ワークショップも行われ、実際の体験を通して、ピア・ラーニングの理論と実際を理解することができた。



3. 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、そして地域の活性化に結びつく国際交流、多文化共生活動を推進して参ります。

教員出張（センター関連のみ）

三隅友子

- ・ とくしま県民活動プラザ 理事及び運営委員
- ・ 徳島県立近代美術館協議会委員
- ・ 徳島市立渭北公民館 ふれあい教室（6月）
- ・ 鳴門第一高校 アサーティブ講座（5月教員対象、11月2年生150名対象）
- ・ 徳島市立高校 異文化理解講座（6月及び1月）
- ・ 城北高校 出張講義（6月全学対象）
- ・ 脇町高校 出張講義（8月全学対象）
- ・ 徳島県自治研修センター「国際化講座」 講義（11月）
- ・ 徳島大学病院 コミュニケーション研修講師（10月-1月）
- ・ 日本糖尿病療養指導士研修会講師 コミュニケーション研修（11月）
- ・ JASSO主催の日本留学フェアに参加・ベトナムハノイ及びホーチミン（10月）

大石寧子

- ・ 平成23年度日本留学フェア-台湾（独立行政法人日本学生支援機構）
- ・ 日本脇町高校「出張講座」日本語教育に関する講義
- ・ 世界日本語教育大会（於.天津外国語大学）就職支援の日本語に関する発表
- ・ 日本語教育学会大会委員会 第1～5回
- ・ 日本語教育学会評議員会 第1～2回
- ・ 日系人就労準備研修事業に係る日本語教育専門委員会 第1～2回
- ・ フィールド・トリップ「徳島を知るー徳島の今と昔」（大塚製薬板野工場、脇町、藍の館）引率

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23年度日韓共同理工系学部留学生事業協議会」 熊本
- ・ 「日韓共同理工系学部留学生説明会」 韓国 ソウル
- ・ 「外国人留学生のための進学説明会2011」 大阪
- ・ 大阪日本語教育センター主催の進学説明会 大阪
- ・ 「平成23年度第2回国立大学法人留学生指導協議会（兼：第33回大阪大学留学生教育・支援協議会）」 大阪
- ・ 協定校、卒業留学生訪問 中国・韓国・インドネシアなど

坂田浩

- ・ 大学進学説明会 出席 (大阪)
- ・ 伊方原子力発電見学 引率 (松山)
- ・ スキー研修 引率 (鳥取)

橋本智

- ・ 実地見学研修旅行学生引率 (12月 神戸・京都)

竹内光恵

- ・ サマースクール・プログラム日本文化体験 (徳島) 学生引率 (8月)
- ・ 平成 23 年度国費外国人留学生大学進学説明会 (東京) 参加 (10月)

留学生在籍状況

徳島大学外国人留学生在籍状況（平成 24 年 3 月 1 日現在単位：人）

【国別】

区分／国又は地域名		学部学生			大学院生			研究生等			合計
		計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費	計
アジア	インドネシア				12	3	3				12
	台湾							6	2		6
	韓国				17	6	3	6	3	2	23
	中国	3	2		91	43	8	22	13		116
	バングラデシュ				12	4	4				12
	ベトナム	2	1		6	4	3				8
	マレーシア	15	8		4						19
	モンゴル				21	10	2	3	2	1	24
	東ティモール							1		1	1
北米	アメリカ	1	1		1			2			4
中南米	メキシコ							1	1	1	1
	パラグアイ							1	1		1
	ペルー				1	1	1				1
欧州	ベラルーシ共和国				1		1				1
	フィンランド共和国							2	2		2
中東	クウェート				1		1				1
アフリカ	ウガンダ	1		1							1
	エジプト				12	4					12
	ギニア							1			1
	ケニア				1	1	1	1		1	2
合計 20ヶ国		22	12	1	180	76	27	46	24	6	248

平成 24 年 3 月 1 日現在（単位：人）

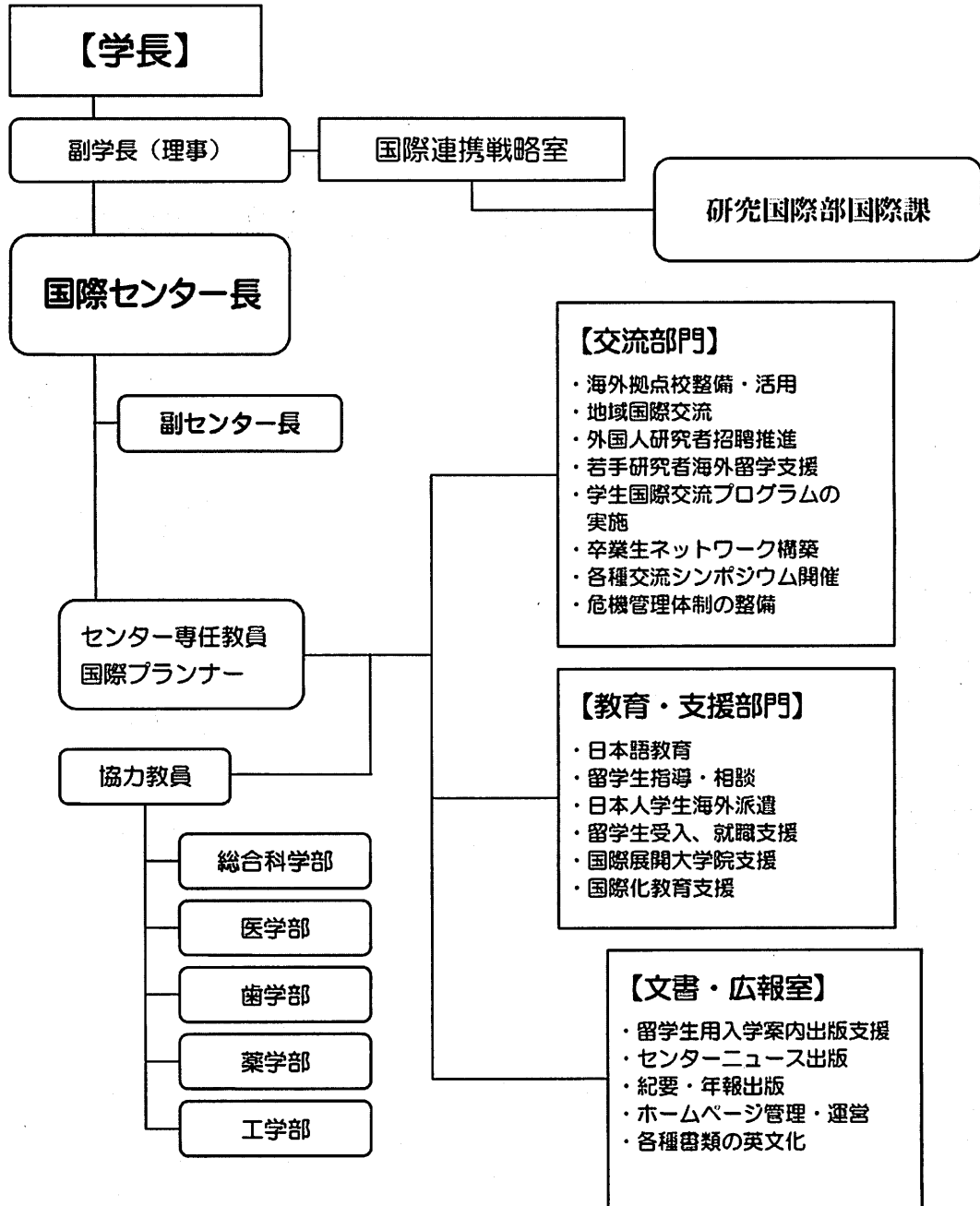
【所属別】（平成 24 年 3 月 1 日現在単位：人）

所属/区分	学部学生			大学院生			研究生等			合計
	計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費	
総合科学部	2	2					18	12		20
医学部							3	3		3
歯学部							1	1		1
薬学部										0
工学部	20	10	1				12	3		32
総合科学教育部				21	15	1				21
医科学教育部				30	12	5				30
栄養生命科学教育部				8	5	5				8
保健科学教育部										0
口腔科学教育部				13	9	5	1	1		14
薬科学教育部				7	4	3				7
先端技術科学教育部				101	31	8	6	1	1	107
日本語研修生							5	3	5	5
合計	22	12	1	180	76	27	46	24	6	248

【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	19 年度	20 年度	21 年度	22 年度	23 年度
国 費	46	45	41	42	32
政府派遣	10	12	15	16	15
私 費	196	202	202	204	207
計	252	259	258	262	254

国際センター組織図



国際センター規則

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、学長が指名する職員をもって充て、センターの業務を掌理する。

- 2 センター長の任期は、2年とし、再任されることができる。ただし、センター長が任期の途中で欠員となった場合の補欠のセンター長の任期は、前任者の残任期間とする。

(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、再任されることができる。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。

- 2 協力教員は、原則として、各学部(学部併任された大学院教員を構成員として含む。)から1名ずつ選出するものとし、各学部長からの推薦により学長が命ずる。
- 3 協力教員の任期は、2年とし、再任されることができる。
- 4 協力教員は、センターが行う業務において、協力教員が所属する学部(当該学部を基礎とする大学院教育部を含む。)との連絡調整を行う。

(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。

附 則(平成 21 年 3 月 31 日規則第 120 号改正)

この規則は、平成 21 年 4 月 1 日から施行する。

附 則(平成 22 年 4 月 1 日規則第 1 号改正)

この規則は、平成 22 年 4 月 1 日から施行する。

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。

学術協定校一覧 (2012年2月1日現在)

大学間交流協定校名 (重点大学)			国名
1	哈爾濱工業大学	(国立)	中国
2	フロリダアトランティック大学	(公立)	アメリカ
3	武漢大学	(国立)	中国
4	慶北大学校	(国立)	韓国
5	テキサス大学ヒューストンヘルスサイエンスセンター	(公立)	アメリカ
大学間交流協定校名 (17大学)			
6	オークランド大学	(国立)	ニュージーランド
7	ガジャマダ大学	(国立)	インドネシア
8	南通大学	(国立)	中国
9	同済大学	(国立)	中国
10	韓国海洋大学校	(国立)	韓国
11	吉林大学	(国立)	中国
12	西安交通大学	(国立)	中国
13	マレーシアサインズ大学	(国立)	マレーシア
14	モンゴル健康科学大学	(国立)	モンゴル
15	バーゼル大学	(国立)	スイス
16	北京郵電大学	(国立)	中国
17	ゴンダール大学	(国立)	エチオピア
18	四川大学	(国立)	中国
19	南京大学	(国立)	中国
20	ハノーバー医科大学	(国立)	ドイツ
21	モナシュ大学	(公立)	オーストラリア
22	ソウル国立大学校	(国立)	韓国
部局間交流協定校 (26大学)			国名
23	黒龍江省科学院	(公立)	中国
24	トゥールーズ工科大学	(国立)	フランス
25	朝鮮大学校歯科大学	(私立)	韓国
26	復旦大学国際交流学院	(国立)	中国
27	タフツ大学人間栄養学加齢研究センター	(私立)	アメリカ
28	ヴィスバーデン応用科学大学	(国立)	ドイツ
29	サンノゼ州立大学	(公立)	アメリカ

30	建陽大学校	(私立)	韓国
31	デューク大学	(私立)	アメリカ
32	ハントゥアー大学	(私立)	インドネシア
33	大連理工大学ソフトウェア学院	(国立)	中国
34	大連理工大学研究生院	(国立)	中国
35	中国医科大学口腔医学院	(国立)	中国
36	東義大学校大学院	(私立)	韓国
37	ノースカロライナ大学チャペルヒル校 エシエルマン薬学部	(公立)	アメリカ
38	コロラド大学ボルダー校	(公立)	アメリカ
39	南台科技大学	(私立)	台湾
40	大理学院	(公立)	中国
41	上海交通大学医学院附属第九人民医院	(国立)	中国
42	ヘルシンキメトロポリア応用科学大学	(国立)	フィンランド
43	ムハマディア大学	(私立)	インドネシア
44	天津医科大学薬学院	(公立)	中国
45	北京航空航天大学自動化科学電気工程学院	(国立)	中国
46	国立台湾科技大学工学部	(国立)	台湾
47	国立台湾科技大学電気電子情報学部	(国立)	台湾
48	ヘルシンキメトロポリア応用科学大学	(国立)	フィンランド

国際センター人員名簿 (2012年2月1日現在)

国際センター長

福井 清 教授 (疾患酵素学研究センター)

国際センター教員

金 成海 教授・副センター長・交流部門長
大石 寧子 教授
三隅 友子 教授・教育支援部門長
坂田 浩 准教授・広報室長
橋本 智 准教授
竹内 光恵 国際プランナー・特任講師

国際センター運営委員会委員

桂 修治 教授 (大学院ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部)
中屋 豊 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)
福井 裕行 教授 (大学院ヘルスバイオサイエンス研究部)
西尾 芳文 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 (疾患プロテオゲノム研究センター)

協力教員

福井 裕行 教授 (大学院ヘルスバイオサイエンス研究部 (薬学系))
村上 理一 教授 (大学院ソシオテクノサイエンス研究部)
田中 智行 准教授 (大学院ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部)
山西 倫太郎 准教授 (大学院ヘルスバイオサイエンス研究部 (医学系))
三好 圭子 講師 (大学院ヘルスバイオサイエンス研究部 (歯学系))

国際課職員

課長 岡崎 房述
課長補佐：併任係長 内海 剛
係長 藤川 王男
主任 山口 百合
係員 有月 由依
係員 古城 浩子
係員 川人 公美
事務補佐員 宮城 千穂
事務補佐員 吉成 記子
事務補佐員 山本 裕子
事務補佐員 藤村 悦子
事務補佐員 米田 典代
事務補佐員 佐藤 浩子
国際コーディネーター 村澤 普恵
国際コーディネーター 小澤 真由美

2011 年度 徳島大学国際センター紀要・年報

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 24
徳島大学地域・国際交流プラザ（日亜会館）2 階
088-656-7082
<http://www.isc.tokushima-u.ac.jp>
発行日： 2012 年 3 月 31 日

