

「講義の聴解」の目指す理解促進のための 基本目標と授業活動について

太田 亨

I. はじめに

「講義の聴解」^{注1}，金沢大学留学生センターが提供する「総合日本語コース」^{注2}内の「技能別クラス」の1科目として，総合コース開設時（1998年10月）から筆者が担当している。

本稿では，この「講義の聴解」授業で筆者がとる基本目標とそれを実現させるために授業で行っている教室活動を中心に紹介する。そしてさらに，筆者の授業の基本目標と活動が総合コース内で筆者が提出したシラバス到達目標を達成しているか，そして一般的に「聴解」，特に「講義聴解」で必要と言われる聴解スキルと比べて筆者の目標との異同点，等の問題について考察を加えていく。

II. 「講義の聴解」授業の位置づけ

「講義の聴解」は上述の通り，総合コースの技能別クラスの一つであり，対象学習者の日本語力を「日本語D」レベル中心と設定し，C2^{注3}及びEレベルの学習者も合わせて受け入れている。現在の日本語Dレベルの主教材が『文化中級日本語2』（文化外国語専門学校，凡人社）であることから推して，絶対的日本語レベルはおおまかに想像できるであろう。

対象学生は金沢大学内の各種プログラム（日本語・日本文化研修コース，金沢大学短期留学プログラム，日韓共同理工系学部留学生コース，日本語研修コース〔以上，留学生センター所属〕，研究生，科目等履修生，大学院生，外国人教職員など）からの混成クラスであり，学生の専攻分野も文系・理系さまざまである。所属プログラムの規定により，総合コースの日本語学習が単位として認定される場合もあり（日本語・日本文化研修コース，金沢大学短期留学プログラム），認められない場合もある。

つまり総括的に述べると，大学の研究・教育環境にありながらも，基本的には日本語力がまだ発展途上にある学生を対象にしている，とまとめることができる。

「講義の聴解」シラバスに記された全体的な授業目標は，「大学での講義を聞き取る

のに必要な聞き取りストラテジーを学び、いくつかの講義の聞き取り練習問題を通して、大学での研究・学習生活に支障のない聴解能力を養うことを目的とする。」であるが、総合コース内の1科目であることから、すぐ上で触れたとおり、日本語力が発展途上にある学生を対象として、特に大学での講義を聞き取るための聴解力を養成するためのスキルをつけることに主眼を置いている。スキルの詳細については後述する。

Ⅲ. 聴解における「理解」と「講義」の聴解に一般的に求められるスキル

講義聴解のための聴解スキルが一般的な聴解スキルと質的に異なることを指摘したのが、Munby (1978: 121, 128-9) の「35~39グループ」のスキル、そしてさらにRichards (1983: 229-30) の18項目にわたる講義聴解スキルであることはよく知られている。しかしながら、同じRichards (1983: 228-9) で取り上げられた33項目にわたる会話聴解スキルと講義聴解スキルとを比べると、基本的に重複するものが多いことが分かる。

そこで、先行研究で挙げられている聴解スキルを講義聴解の場合も含めて筆者なりに以下のように整理してみた。^{注4}

A. 一般的な聴解スキル^{注5}

- ① 視覚から入る共起情報（板書，ハンドアウト，グラフなど）との連携
- ② キーワード選別聴取と不要な音声の聞き流し
- ③ 既知知識（音声・語彙・文法・文脈・背景・専門）の利用・活用
- ④ （既知知識を使った）予測または推測

B. さらに講義聴解に必要とされるスキル^{注6}

- ⑤ 専門語彙の選別聴取，分野ごとの構文などの統語パターンや論理展開への慣れ
- ⑥ 内容の専門性や高度な知識
- ⑦ ノート・テイキング
- ⑧ 授業の先に待ち構えている試験での答案またはレポート書き

Aの①から④までのスキルは講義聴解の場でも用いられなければならないことは当然である。その上で、講義聴解にはBにまとめた⑤から⑧までのスキルが要求されると筆者は理解している。

さらに、一般的な聴解力養成の授業であれ、講義聴解を目指した授業であれ、上にまとめたスキルのうちのどこまでを授業目標に含めるかは、当該授業がコース内で置かれた位置づけや、担当する教師のたてる到達目標やシラバス・デザインによると考えられる。

そこで、筆者が担当する「講義の聴解」ではどこまでのスキル養成を目指すかについて次に述べたい。

IV. 「講義の聴解」における基本目標

前述のとおり、「講義の聴解」は総合コースの技能別クラスの1科目であり、対象は「大学の授業・研究環境にありながらも、基本的には日本語力がまだ発展途上にある」学習者であり、日本語力ははまだ「中級」レベル相当である。したがって、授業の到達目標もそれに合わせて、「大学での講義を聞き取るのに必要な聞き取りストラテジーを学び、いくつかの講義の聞き取り練習問題を通して、大学での研究・学習生活に支障のない聴解能力を養うことを目的とする。」としている。具体的なスキルとしては、上に述べた一般的な聴解及び講義聴解スキルのうちから次の4項目に絞っている。

- ① 経験や学習による既知知識の活性化
- ② キーワード集中聴解
- ③ 話の流れを追う
- ④ 聞き取った部分をつなぎあわせる推測力の活用

これら4項目のスキルだけで、到達目標の後半部分「大学での研究・学習生活に支障のない聴解能力を養う」を達成することが難しいことは承知している。特に専門講義へとつなげる目的がある以上、上述のスキルB⑤～⑦がまったく取り入れられていない現状には筆者自身が満足できていない。そこで、限られた時間内での日本語学習の中で少しでも目標に近づこうという目的で、次のような追加目標項目を立てている。

- ⑤ 以上の4点をうまく使い、外国語としての日本語での講義であっても何とか理解ができるという自信を学習者につけさせる。

具体的には、次のような活動に分割されて行われる。

- (ア) まずこれから聞く内容について、学習者がすでに知っている事柄について質問してみる。大抵の内容については、それなりに各自の母語で知っている場合が多いということに気づかせる。^{注7}
- (イ) 語彙については、語彙リストを前もって配付してあるので、意味をよく調べて読み方と意味がすぐに結びつくよう予習をしておくようにさせる。
- (ウ) テープから聞き取れた言葉や内容がどんなに少なくても、自分が持っている既知知識とよくつき比べてみて、テープ内容の全体が把握できないかを確認する。

筆者は、外国語としての日本語学習が成功するか否かの鍵は、結局のところ、学習者が「日本語が分かった！通じた！」ないしは「日本語で自分のしたいことができる！」

と感じ、自信をつけていく過程にあると考えている。^{注8}そこで、上に挙げた1から4までの具体的なスキルを一つひとつつけていくと同時に、「自分の既知知識を外国語としての日本語に活用すれば十分内容が理解できるのだ」という、学習者の心理的な側面の重要性を重視している。ことに「講義の聴解」のように、まだこの日本語レベルからすると大学の講義を問題なく聴講するには不十分とも言える段階の学習者には、心理的な側面からの支援がより一層欠かせないと考える。

そこで、次にスキル目標達成のために筆者が「講義の聴解」授業の中で行っている具体的な教室活動を紹介したい。

V. 「講義の聴解」授業実践例

1. 教科書の各講義における既知知識活性化の試み

主教材『講義を聞く技術』（産能短期大学日本語教育研究室編，産能大学出版部）にある「I 講義を聞く前に」をそのまま使うことはまれであり，ほとんどは別の資料を用意し，あるいは教室でそのままインターネットに接続して実際に該当する箇所のホームページを見せるプレタスク作業をまず行う。その後，各学習者の持つ経験や知識に照らして，今資料で見ている情報の異同を確認してから聴解作業に入るという形で授業を進める。

表 プレタスク活動一覧

講義	プレタスク活動内容
講義1 「新聞」	1. 日本の新聞の構成を考えるタスクと自国の新聞との比較 2. 為替レートの推移に関する資料 (『日本経済図説 第三版』2001, 宮崎勇・本庄真著, 岩波新書)
講義2 「中央と地方」	1. 日本の地理に関する既知知識の確認 (日本地図など) 2. 現在の日本の人口密度など統計データ (『日本経済図説 第三版』)
講義3 「産業のくみかえ」	1. 講義に登場する日本企業に関する既知知識の確認 2. それら日本企業の職種や製品をインターネットホームページで確認 松下電器 (http://www.matsushita.co.jp/products/index.html) カネボウ (http://www.kanebo.co.jp) 花王 (http://www.kao.co.jp/products/) ミノルタ (http://www.minolta.com/japan/productline/index.html)
講義4 「劇場の歴史」	授業で扱わず。

講義	プレタスク活動内容
講義5 「まなごしの心理学」	1. 錯視やだまし絵に関するインターネットサイト (http://www.brl.ntt.co.jp/IllusionForum/basics/visual/index.html) 2. 教科書49頁, Hess 実験の2枚の写真を比べる。
講義6 「トロン」	1. 「トロン」インターネット公式サイト (http://www.tron.org) 2. ITやコンピュータに関する各自の知識確認
講義7 「バイオテクノロジー」	1. 「バイオ情報普及会」インターネット公式サイト (http://www.cbijapan.com) 2. バイオテクノロジーの現代的话题の確認 「遺伝子組み換え食品」, 「クローン技術」
講義8 「イルカ」	1. イルカに関する既知知識の確認 2. 日本近海で見られるイルカの種類紹介 (http://plaza12.mbn.or.jp/~color_powers/Dol1J.html) 3. 長崎大学ホームページ研究者総覧 (http://www.jrc.nagasaki-u.ac.jp/searchrsc1.php)
講義9 「家族観」	1. 日本の近代から現代にかけての歴史・経済史に関する既知知識の確認 (『日本経済図説 第三版』, 『イミダス』集英社など) 2. 「家族法に関する世論調査」 (http://www8.cao.go.jp/survey/h08/family.html) 3. 家族について自国の歴史の中での考察させる 4. 日本国憲法 (http://kenpou.jp/index1.html) と大日本帝国憲法 (http://constitution.tripod.co.jp/teikoku.htm)

2. 話の流れを把握して、各部分のキーワードからトピックを理解させる試み

講義の流れを視覚的に図示し、各部ごとにトピックやキーワードを質問するタスクを課して流れを整理している。例として講義1(図1)と講義2(図2)を取り上げる。^{注9}

2.1 講義1「新聞」

話の流れ



図1-1 講義1の話の流れ

AとCとEには同じような内容がくりかえされている。()にことばを入れなさい。
「今現在の (経 済) の動きを知るには (新 聞) を読むのが一番いい。」

図1-2 キーワード理解に対する設問

2.2 講義2「中央と地方」

話の流れ

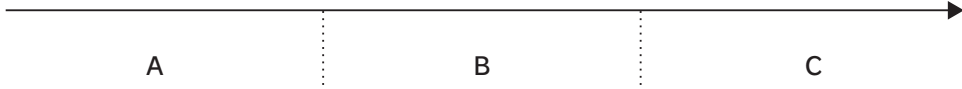


図2-1 講義2の話の流れ

Aの内容をまとめると次のようになる。() にことばを入れなさい。^{注10}
「世界の大都市・(東京)に人も金も物も(吸収)されてきている。」

図2-2 キーワード理解に対する設問

3. 聞き取れたキーワードを既知知識から推測して結びつけ全体の内容を理解させる 試み

『講義を聞く技術』には、講義を聴解する第2部に先立って、聞き取りのストラテジーを学習する第1部がついている。筆者は、第1部の時点からこれから聞く講義の聴解練習の中で次の4点を試みるよう繰り返し学習者に伝えている。

- ① 聞き取ったキーワードをひらがなでもローマ字でもいいから音どおりに書写する。
- ② 辞書^{注11}を用いて、書写したキーワードを意味の分かる日本語として記述し理解する。
- ③ まず学習者自身がキーワードをつなげて、自分の持つ既知知識に照らして全体的内容が分かるかどうかを確かめる。
- ④ 教師＝筆者の示す「話の流れ」やタスクにキーワードを当てはめて全体を理解する。

以上が、「講義の聴解」授業の中で筆者が行っている授業活動とそれを支える「理解促進のための基本目標」である。次に、筆者の授業を評価してみたい。

VI. 現時点までの授業評価

筆者の基本方針と授業活動が「講義の聴解」を受講する学習者のニーズを的確にとらえ実現しているかをみるには本来ならば評価を客観的にみるためのデータが必要である。しかし、筆者はまだそのための調査にまで着手していないため、本稿では筆者自身の自己観察と学期終了時に学習者から得る授業へのコメントをもとに暫定的に評

価をまとめてみたい。^{注12}

A. 学習者より

- ① 既知知識を活性化する授業運営に関して学習者からの支持を得ている。
- ② 学習者各自の専門に関する授業が聞き取りやすくなったという学習者の肯定的評価を得ている。
- ③ テープを聴く聴解なので、本当の講義とは違って内容に集中できないという改善要望が出されている。

B. 筆者の自己観察より

- ④ 本当に「大学での研究・学習生活に支障のない聴解能力を養う」ことにつながっているのか？特に、その理解のプロセスを観察するのは困難を極める。
(Rost 1990^{注13}, 1994: 93ff)
- ⑤ 学習者が理解できたかを教師側で知る手段としての「最終目標」をどこに据えるか？ノート・テイキング？(Chaudron *et al.* 1994, Dunkel 1988, 重松・長谷川1988, 富谷1990^{注14})あるいは、その先に待ち構えている筆記試験やレポート？(平尾1999)

VII. 「講義の聴解」授業の現時点での問題点と今後へ向けた課題

最後に、前項の評価を受けて、「講義の聴解」授業の現時点での問題点と今後へ向けての課題を挙げて本稿を締めくくりにする。

- ① 時間配分の難しさと教師の授業コントロールへの一層の努力が必要
筆者自身の悪い癖で、つい熱が入りすぎて学習者の既知知識を活性化する部分に時間を取りすぎてしまうことがままある。活性化は言わば聞き取りのための前段階に過ぎず、本来の聴解部分^{注15}により多くの時間が確保できるよう自己コントロールが要る。
- ② 学習者のニーズの再調査と授業評価のデータ収集の必要性
前項でも触れたが、今まで筆者は「講義の聴解」授業を評価するためのデータ収集を十分に行ってきたとは決して言えない。特に、客観的な統計調査をするためのデータ収集と学習者のニーズを今一度調査して授業運営に反映させることが必要である。
- ③ 本物の大学の授業へとつなげられるような講義聴解授業の新規開設
現在の「講義の聴解」は、実際の大学の授業におけるノート・テイキングや、その先の定期試験のことを想定したレベル設定にはなっていない。これらの技

能までも含んだ講義聴解のための授業を新たに新設することを考える必要があ
ろう。^{注16}

④ 実際の教養的科目で行われている講義を利用して撮影し、教材化するプロジェ
クト

一部日本語力が高い学生が教養的科目の授業に出席して戻ってくると、「先生が
黒板に書く字が汚くて読めない。」とか、「ぼそぼそと話していて分からない」、
「方言で話すので分からない」といった、金沢大学に来る留学生だからこそ考え
なければならない問題が浮かび上がってきた。そこで、金沢大学の教養的科目
で実際に開講されている授業を素材に撮影して、聴解教材とするためのプロ
ジェクトを起こす企画を検討している。^{注17}

⑤ 日韓共同理工系学部留学生のための専門日本語聴解授業への応用

筆者は留学生センターで日韓共同理工系学部留学生の受け入れを担当し、彼ら
の専門日本語の「聴解」授業も同時に担当している。本稿で取りあげた問題は
専門日本語の場合でも十分に応用可能であると考え。逆に、専門日本語聴解
授業から、今後「講義の聴解」のために活用できる発見も十分出てくる可能性
もあるだろう。

【参考文献】

- Anderson, A. and T. Lynch (1988) *[Language Teaching : A Scheme for Teacher Education] Listening*, Oxford, Oxford University Press
- Chaudron, C. and J.C. Richards (1986) The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures, *Applied Linguistics*, 7-2 : 113-127
- Chaudron, C., L. Loschky and J. Cook (1994) Second Language Listening Comprehension and Lecture Note-Taking, In Flowerdew [ed.] : 75-92
- Dunkel, P.A. (1988) The Content of L1 and L2 Students' Lecture Notes and its Relation to Test Performance, *TESOL Quarterly*, 22-2 : 259-281
- Field, J. (1998) Skills and Strategies : Towards a New Methodology for Listening, *ELT Journal*, 52-2 : 110-118
- Flowerdew, J. [ed.] (1994) *Academic Listening : Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press
- Flowerdew, J. (1994) Research of Relevance to Second Language Lecture Comprehension -An Overview, In Flowerdew [ed.] : 7-29
- Flowerdew, J. and L. Miller (1997) The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity, *English for Specific Purposes*, 16 : 27-46
- Hansen, C. and C. Jensen (1994) Evaluating Lecture Comprehension, In Flowerdew [ed.] : 241-268
- 長谷川恒雄 (1984) 「ノート・ティキング考—上—」, 『日本語と日本語教育』 13 : 35-51, 慶應義塾大学国際センター
- 長谷川恒雄 (1985) 「ノート・ティキング考—中—」, 『日本語と日本語教育』 14 : 33-46, 慶應義塾大学国際センター
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察- 講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点-」, 『日本

- 語・日本文化』25：1-21，大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press
- 金久保紀子・金仁和・本田明子・松崎寛 (1993) 「講義の日本語における理科系・文科系の特徴」, 『日本語教育』80：74-90，日本語教育学会
- Kerans, M.E. (2001) Simulating the Give-and-Take of Academic Lectures, *TESOL Journal*, 10-2-3：13-17
- MacDonald, M., R. Badger and G. White (2000) The Real Thing?: Authenticity and Academic Listening, *English for Specific Purposes*, 19：253-267
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*, Cambridge, Cambridge University Press
- 太田亨 (2000) 「『総合日本語コース』の創設と今後の展望」, 『金沢大学留学生センター紀要』3：141-150
- Powers, D.E. (1986) Academic Demands Related to Listening Skills, *Language Testing*, 3-1：1-38
- Richards, J. C. (1983) Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure, *TESOL Quarterly*, 17-2：219-240
- Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*, London, Longman
- Rost, M. (1994) On-Line Summaries as Representations of Lecture Understanding, In Flowerdew [ed.]：93-127
- 重松淳 (1986) 「大学の講義スタイル分析のための予備調査報告—留学生の聴解授業のために—」, 『日本語と日本語教育』15：53-72，慶應義塾大学国際センター
- 重松淳・長谷川恒雄 (1988) 「講義の聴解指導」, 『日本語教育』64：99-108，日本語教育学会
- 富谷玲子 (1990) 「大学準備教育でのノート・テイキング—専門教育への橋渡しとして—」, 『日本語と日本語教育』19：65-80，慶應義塾大学国際センター
- Tudor, I. (1996) *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, Cambridge University Press
- 山本富美子 (1994) 「上級聴解力を支える下位知識の分析-その階層化構造について-」, 『日本語教育』82：34-46，日本語教育学会
- 山本富美子 (1995) 「講義，対談等のメカニズム—テキスト分析を通して—」, 『日本語教育』86：13-25，日本語教育学会

【付 録】「講義の聴解」平成14(2002)年度後期シラバス

回	日付	授業トピック	授業活動内容
1	2002/10/16	オリエンテーション，練習12	教科書の紹介と授業の進め方 区切れ，フィラー
2	2002/10/23	小テスト1，練習34	音の変化(1)&(2)
3	2002/10/30	小テスト2，練習56	キーワードの目立たせ方，繰り返し
4	2002/11/13	小テスト3，練習78	言い間違い，予測
5	2002/11/20	小テスト4，講義1	「新聞」
6	2002/11/27	小テスト5，講義2	「中央と地方」
7	2002/12/04	小テスト6，講義3	「産業の組みかえ」
8	2002/12/11	中間試験	第1回から第7回までの内容からの試験
9	2002/12/18	試験講評，講義5	「まなざしの心理学」
10	2003/01/15	小テスト7，講義6	「トロン」

回	日付	授業トピック	授業活動内容
11	2003/01/22	小テスト8, 講義7	「バイオテクノロジー」
12	2003/01/29	小テスト9, 講義8	「イルカ」
13	2003/02/05	小テスト10, 講義9	「家族観」
14	2003/02/12	小テスト11, ビデオによる聴解	「マネジリアル・グリッド理論」
15	2003/02/19	期末試験	第9回から第14回までの内容からの試験

教科書：

『講義を聞く技術』産能短期大学日本語教育研究室編，産能大学出版部，2,200円

授業の目標：

大学での講義を聞き取るのに必要な聞き取りストラテジーを学び，いくつかの講義の聞き取り練習問題を通して，大学での研究・学習生活に支障のない聴解能力を養うことを目的とする。

学生の学習目標：

各学生が母国・派遣元国で身に付けてきた知識を総動員して日本語で行われる講義が理解できるようにする。

成績：

試験60%（中間30%＋期末30%），小テスト平均20%，出席率10%，授業参加度10%

「講義の聴解」の目指す理解促進のための基本目標と授業活動について

太田 亨

要 旨

本稿は，筆者が金沢大学留学生センターの総合日本語コース・技能別クラスで担当する「講義の聴解」を巡り，まず習得目標とする5つの聴解スキルを示し，次に既知知識活性化のためのプレタスク活動を中心とした授業活動を紹介した。その上で，授業評価を行い今後の課題を提示した。

On the Objective and Class Activities for Fostering Listening Comprehension in the "Listening Course for Lectures" Class

Akira Ota

ABSTRACT

This paper presents five listening skills for my "Listening Course for Lectures" as one of the skill-specified classes of the Integrated Japanese Language Program in the International Student Center at Kanazawa University, and pre-tasks for attaining those skills.

After that, I assessed my class introspectively and proposed to improve several points for the near future.

-
- 注1 時間割・教科書などの詳細については最新学期のものを付録として添付してある。
- 注2 以下「総合コース」と略記，総合コースの創設時の詳細については太田（2000）参照のこと。
- 注3 C2レベルは2000年10月から設置されたレベルで，それまでのCレベルに相当する。
- 注4 これらの項目は山本（1994）及び山本（1995）が主張するような階層的に必ずしも配置されているわけではない。なお，この山本（1994：44）の「階層化構造」に対しては，平尾（1999：12）が「語彙種の使い分けといった語彙処理能力」の観点から異論を唱えている。
- 注5 Anderson & Lynch (1988), Ur (1984), Field (1998) などをもとに筆者がまとめた。
- 注6 Chaudron & Richards (1986), Powers (1986), Dunkel (1988), 重松・長谷川 (1988), Flowerdew (1994), Chaudron *et al.* (1994), 金久保他 (1995), Jordan (1997), 平尾 (1999) などをもとに筆者が整理した。
- 注7 以下に述べる「既知知識活性化の試み」は，特に学習者の既知知識自体が乏しい場合に対処するために行っているものである。
- 注8 Tudor (1996) の言う「Learner empowerment」(p. 25ff) のうち，特に「Learner involvement」(pp. 27, 62-4, 199) に包含される側面でもある。しかし，Tudor が言うような「Learner-centredness」を学習者に求めるには学習者の動機付けがかなりのレベルまで高まっていくことがまず必要であり，同時に教師側の不断の自己改善努力も求められることになる (p. xiv, 248ff)。しかしその反面，Tudor 自身が認めているように (p. 34, 65)，学習者の中には言語学習にそこまでのニーズを感じないまま授業を受けていることも十分にあり得る，と本稿筆者は担当授業を通じて感じている。
- 注9 今回，図1-2と図2-2には（ ）内に正解を入れてある。
- 注10 Bは日本の都道府県別人口密度を表に記入するタスク（教科書29頁），Cは日本の主要都市の宅地価格推移を表すグラフを同定させるタスク（同30頁）がある。なお，後者のタスクのグラフはテープで述べられている数字を正確に表していないと思われる箇所が複数あるため，筆者がグラフを作り直したものをプリントで配付して使用している。
- 注11 時間を短縮するために，学習者には経済的に可能ならば電子辞書の使用を勧めている。
- 注12 客観的評価のためのデータ収集は，最後のまとめに述べるように，今後最優先の課題とした。なお，

調査・分析方法については、現在、6つの専門分野における聴解力を含めた必要言語スキルをアンケート調査・分析した Powers(1986)、Hansen & Jensen(1994) の「T-LAP test」、及び中・上級レベルの日本語学習者が講義聴解において抱える問題を調査・分析した平尾(1999)などを読んで検討しているところである。

注13 Rost(1994: 95)からの引用による。なお、このRost(1990)は4段階の独立かつオーバーラップする「stage」モデルを提唱している。

注14 ノート・テイキングおよび取ったノートの質的な重要性に関してはどの先行研究でも認められているが、どの程度、かつ、どのような内容のノートをとらせるべきかに関してはさまざまな意見が出されていると言ってよい。たとえば、「問題は話を如何に論理的に整理して聞くかであり、(中略)概念に従って話を整理・書く能力」までを理想とする重松・長谷川(1988: 107)がある一方、「過不足なく引用できるように聞くことが講義聴解の基本」という平尾(1999: 3)のような考え方もある。本稿筆者の最終的な方針はまだかたまっているとは言えないが、現時点では、ノート・テイキングには基本的に要求される項目のほかに、当該講義における学習者自身の理解を促進させるための個人的な側面が多分にある、つまりノート・テイキングはあくまでも学習者個人の自由意志に基づく作業である、という点も見逃せないと考えている。

注15 Field(1998: 111ff)が言うように、ただ聴解問題を解かせるのではなく、真に聴解力を伸ばすための活動に主眼を置かなければならない。

注16 長谷川(1984, 1985)、重松(1986)、重松・長谷川(1988)、富谷(1990)、Flowerdew & Miller(1997)、平尾(1999)、Kerans(2001)などの試みは、本稿筆者自身にできるかどうか、または必要とするかどうかは別としても、具体的な活動を考える上で大変参考になる。

また、平成15(2003)年度後期から筆者は学部の教養的科目の言語科目「日本語B」でも「講義の聴解」を受け持つことになった。こちらはすでに学部正規生の日本語力がある学習者であり、教養的科目や専門基礎科目などの授業も同時に受講していることから、筆者がここで触れたノート・テイキングや定期試験までも想定した授業ができるのではないかと期待している。

注17 富谷(1990: 73-4)やMacDonald *et al.*(2000: 264-5)では、講義のビデオを使うことの長所と短所についての議論があり、特に後者は実際の講義を使ったほうがよいとの結論に達している。また、論文の趣旨は「市販教材と実際の講義スクリプトの比較」と異なるが、Flowerdew & Miller(1997)もMacDonald *et al.*(2000)と似た結論を述べている。

筆者も基本的にはMacDonald *et al.*(2000)の主張に賛同するが、専門の内容や協力して講義を行ってくれる講師の問題などを考えて、ビデオ教材の撮影プロジェクトを開始するという個人的結論に達した。

総合日本語コース C1 (初中級) クラスの開設と 活動・教材開発

長野 ゆり・笹原 幸子・寺下 優子

はじめに

金沢大学「総合日本語コース」の「日本語クラス」には現在、初級から上級まで7レベルが存在するが、そのうちのひとつ:「C1 (初中級)」というレベルは、コース開設当初は存在せず、平成12 (2000) 年度後期に新たに作られたものである。本稿では、このC1 (初中級) レベル成立の経緯とその必要性、教授内容や目標について述べ、また、教材作成活動の中間報告を行う。

I. C1 レベル開設の経緯とその内容

1 「総合日本語コース」・「日本語クラス」の概要

1.1 「総合日本語コース」の概要

C1 (初中級) レベル開設の経緯を述べるにあたって、まず金沢大学「総合日本語コース」の概要を紹介しておく。

「総合日本語コース」は平成10 (1998) 年10月、それまで行われていた「全学向け日本語補講」を母体とし、それを拡充・再編するという形で開設された (太田 (2000))。コースの目的は「大学・大学院での学習・研究活動の基盤となる実践的日本語力を養う」ことである。

クラスの種類としては「日本語クラス」、「漢字クラス」、「技能別クラス」の3種類がある。このうち「漢字クラス」では漢字の習得を、「技能別クラス」では幾つかの特定の技能の習得を目指す、「日本語クラス」では、日本語の四技能の総合的な習得を目指している。

留学生センター所属の学生のうち、KUSEP - 金沢大学短期留学プログラム - の学生、日本語・日本文化研修生、日韓理工系学部留学生は、「総合日本語コース」の「日本語クラス」を履修することが義務付けられている。

C1 (初中級) レベルは、この「日本語クラス」の1レベルとして、コース開設2年後に新たに設けられたものである。なお、「日本語クラス」は角間・小立野の2キャン

パスで開講されており，C 1（初中級）クラスも現在ではこの両キャンパスで開講されているが，C 1レベル開設の端緒となった問題が典型的に発生し，したがって開設の必要性が強く生じたのは角間キャンパスにおいてであるので，以下の記述はすべて角間キャンパスに限定して行うことにする。

1. 2 「日本語クラス」の概要①（平成14(2002)年度後期現在）

現在「日本語クラス」には，初級から上級までの7レベルがある。各レベルの学習内容と到達目標を表1に，使用教科書（主教材）を表2に示す。週あたりコマ数は，A：5，B：4，C 1～F：3（90分授業で15週）である。

表1 「日本語クラス」各レベルの学習内容と到達目標

レベル	学習内容と到達目標
A（初級1）	平仮名・カタカナ・漢字109字，初級文法の前半を学習し，その運用力を養う。日常生活に必要な簡単な会話，平易で短い文章の読み書きができるようになる。
B（初級2）	初級文法の後半を学習し，その運用力を養う。日常生活に役立つ会話，簡単な文章の読み書きができるようになる。
C 1（初中級）	C 2への橋渡しレベル。一度は学んだが正確に覚えていない，または身に付いていない初級文法の復習をしながらその運用練習を充分に行うことにより，C 2への足固めをする。C 2に備えて漢字の読みも学習する。
C 2（中級1）	主として書き言葉の文章（漢字仮名混じり文）の読解を中心として学習し，そこに使われている表現や構文を学び，それを題材にした「聞く・話す・書く」活動ができるようになる。
D（中級2）	上質で文化的深み・広さを持った文章（生教材を多少書き直したもの）の読解を中心として学習し，そこに使われている表現や構文を学び，それを題材にした「聞く・話す・書く」活動ができるようになる。
E（上級1）	現代日本社会の幾つかのトピックについて書かれた文章（すべて日本人向けに書かれた生教材）の読解を中心として様々な活動を行い，日本語の運用力をさらに高める。日本語や日本文化・日本社会についての理解も深める。
F（上級2）	これまでに習得した日本語の応用能力をさらに高めることにより，大学や大学院での学習・研究の基盤となる実践的日本語力を養うことを目指す。現代日本社会の実態・問題を様々な視点からとらえ，考える。日本語や日本文化・日本社会についての理解もさらに深める。

表2 「日本語クラス」各レベルの使用教科書(主教材)

日本語クラス	著者・編者／教科書名／出版社
A (初級1)	スリーエーネットワーク『みんなの日本語 初級Ⅰ』スリーエーネットワーク
B (初級2)	スリーエーネットワーク『みんなの日本語 初級Ⅱ』スリーエーネットワーク
C1(初中級)	文化外国語専門学校『新文化初級日本語Ⅱ』凡人社, 自主作成教材
C2(中級1)	文化外国語専門学校『文化中級日本語Ⅰ』凡人社
D (中級2)	文化外国語専門学校『文化中級日本語Ⅱ』凡人社(1~6課)
E (上級1)	鎌田修他『中級から上級への日本語』The Japan Times
F (上級2)	山本富美子他『国境を超えて』新曜社, 生教材

1.3 「日本語クラス」の概要②(平成10(1998)年度後期～平成12(2000)年度前期)

1.2で述べた「日本語クラス」の7レベルのうち, C1(初中級)は, 平成12(2000)年度前期までは存在していなかった。すなわち, Bレベルを修了した学生, また初めて「総合日本語コース」を履修する学生のうちプレースメントテストで「Bレベル修了相当」と判定された学生は, 現在のC2(当時はC)レベルを履修していたわけである。(D, E, Fの使用教科書は表2とは異なる部分もあったが, それは本稿の内容に直接影響しないので, 紙幅の都合上ここには記載しない。)

1.4 C1レベルが存在しなかった時期の問題点

上記1.3の時期, Cレベルのクラス運営は多くの困難を抱えていた。

まず, 中途脱落者が多かった。次に, 履修を続けた学生からも, 「よく分からない」「ついていくのが大変だ」という不満が続出した。さらに, 最後まで履修を続け定期試験を受験した学生についても, 合格率は, 他のレベルと比較してかなり低かった。つまり, 「Cレベルを修了することは非常に難しい」という状況が生まれていたのである。

当然ながらここで, 「コースデザイン—特に初級と中級を繋ぐ—に問題があるのではないか」という疑問が生まれてくる。以下, この点を少し検討してみる。Cレベルの主教材:『文化中級日本語Ⅱ』は「初級段階の学習(約350時間)を終了した者」を対象としている。「総合日本語コース」のBレベル修了者の学習時間総計(「日本語クラス」A・B, 及び「漢字クラス」B—センター所属の学生にとっては必修—における学習時間の総計)は225時間で125時間不足しているが, この不足分は, 毎回の授業後に課される宿題(提出は義務であり成績評価に反映される), 自宅学習, また春期及び夏期に実施している「特別補講」(每期各クラス9~12回程度実施)によっても十分補えるものと考えられる。したがって, コースデザインそのものに決定的な不備があるとは

思われない。

Cレベルの修了状況を検討してみると、不合格となった学生には、日本語を学習する上での幾つかの明確な特性が見られることが分かる。したがって、Cレベルの問題に対処するためには、これらの学生への対応を考えればよいということになる。2で、この時期のCレベルの修了状況、及びC1レベル開設以後のC2の修了状況を示す。

2 C・C2レベルの修了状況

2.1 Cレベルの修了状況（C1クラス開設以前）

平成12（2000）年度後期にC1が開設されるまでの5期に渡るCレベルの修了状況を表3に示す。本来ならばCクラスの全登録学生を調査対象にすべきところであるが、中途脱落者はここでは対象から除外した。中途脱落者とは合格しなかった学生のうち、履修を学期途中で中断した学生、出席率が半分に満たない学生、中間・期末の定期試験を受験しなかった学生を指す。

中途脱落者を考察対象から外すのは、これらの学生が合格しなかったのには日本語教育上の理由のみならず、その他の多種多様な理由が想定可能であるからである。その理由は学生個々の事情により多岐に渡っていたと推察されるが、一方では、病気・怪我など健康上の理由、また家庭の事情による帰国や専門の研究活動との両立の困難、さらにはアルバイトのための生活の多忙さなど、日本語教育上の問題以外の理由が考えられる。他方、そのような理由は全くなく、純粋にCレベルの学習に困難を感じたために脱落していった学生も相当数いたと思われ、中途脱落者のうち、この後者の学生は是非考察の対象としたいところであるが、残念ながら、全中途脱落者についてその脱落理由を示す資料は存在しない。脱落の理由が不明確である以上、これら中途脱落学生を一様に不合格学生と扱うには無理があると判断し、考察の対象から外すことにした。したがって表3での調査対象学生は、Cクラスを最後まで履修し、学期を通し半分以上の出席があり、中間・期末の両定期試験をともに受験した学生とし、これらの学生を履修者と呼ぶことにする。

表3 Cレベルの修了状況（C1クラス開設以前）

	1998 後期	1999 前期	1999 後期	2000 前期	2000 後期	合 計
履 修 者	7	19	16	12	7	61
合 格 者	6	12	12	8	7	45
不 合 格 者	1	7	4	4	0	16

表3から、総履修者数61名中、合格者は45名であり、Cレベル合格率は73.8%であることがわかる。最後まで履修し、授業にも半分以上は出席し、定期試験も受けながら26.2%すなわち4人に1人強の学生が不合格となっているという残念な結果が読み取れる。

次に、参考までに中途脱落者を含めたCレベル全登録者の状況を表4に示す。

表4 Cレベルの状況 (C1クラス開設以前)

	1998 後期	1999 前期	1999 後期	2000 前期	2000 後期	合計	割合	
全登録者	10	23	22	18	8	81	100%	100%
中途脱落者	3	4	6	6	1	20	24.7%	44.5%
不合格者	1	7	4	4	0	16	19.8%	
合格者	6	12	12	8	7	45	55.5%	55.5%

中途脱落者は全登録者のおよそ4分の1にあたり、不合格者と合わせるとその割合は44.5%となり、Cクラスに登録した学生の半分弱の学生が合格に至らなかったことになる。すなわち、全登録者のうち無事Cレベルを修了し合格した学生は全体の55.5%にすぎないという深刻な事態が浮き彫りとなった。

2.2 不合格者の属性 (C1開設以前)

表3で示した不合格者16名の属性を表5に示す。

表5 Cレベル不合格学生の属性 (C1開設以前)

	出身地域	金沢大学での所属	新規/継続*
1	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
2	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	継続学生
3	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	継続学生
4	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
5	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
6	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
7	ヨーロッパ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
8	アメリカ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
9	アメリカ	留学生センター (KUSEP)	新規学生
10	中国	留学生センター以外	新規学生
11	中国	留学生センター以外	継続学生

	出身地域	金沢大学での所属	新規／継続*
12	中 国	留学生センター以外	継続学生
13	ロ シ ア	留学生センター以外	継続学生
14	ヨ ー ロ ッ パ	留学生センター以外	新規学生
15	中 東	留学生センター以外	新規学生
16	中 東	留学生センター以外	継続学生

*「継続学生」とは「総合日本語コース」Bクラスを修了後、Cクラスでの学習を継続した学生を指し、「新規学生」とは海外の大学で日本語初級を履修後、プレースメントテストでCクラスに振り分けられた学生を指す。

表5から、不合格となった学生のうち9名が留学生センター所属（KUSEP）の学生であり、その圧倒的多数の7名が「新規学生」であることがわかる。不合格者の日本語学習上の特性については3で詳述する。

2.3 C2レベルの修了状況（C1開設以降）

平成12（2000）年度後期にC1が開設されて以降、平成13（2001）年度前期より、C1経由後のC2受講が可能になった。平成13（2001）年度前期から現在までの3期のC2レベルの修了状況を表6に示す。統計対象学生は2.1で示した表3の条件と同様である。

表6 C2レベルの修了状況（C1クラス開設以降）

	2001 前期	2001 後期	2002 前期	合 計
履 修 者	12	5	10	27
合 格 者	11	5	9	25
不 合 格 者	1	0	1	2

表6から、総履修者数27人中合格者は25名で、合格率は92.9%であることがわかる。不合格者2名のうち1名は非漢字圏出身の「留学生センター（KUSEP）」所属の学生であり、もう1名は漢字圏出身の「留学生センター以外」所属の学生である。

2.4 C1開設以前・以降のC2レベル修了状況比較

C1レベル開設以前と開設以降のC2レベル修了状況の比較を表7に示す。

表7 C2レベル修了状況(C1開設以前と開設以降の比較)

	履修者数	合格者数	不合格者数	合格率
C1開設以前(5期分)	61	45	16	73.8%
C1開設以降(3期分)	27	25	2	92.9%

C1が開設されてからまだ3期しか経過しておらず、この調査をもって判断するには時期尚早ではあるが、C1クラス開設後の合格率が73.8%から92.9%へと有意に上昇している(カイ自乗検定)という状況からは、事態が好転へと向っていることが読み取れ、C1クラス開設がC2への橋渡しにつながっているという一応の結果は得られたと考えられる。

3 Cレベル不合格者の特性

3.1 考察の対象

不合格者の所属は、「留学生センター」と「留学生センター以外」とに大別される(表5)。

「留学生センター以外」所属の学生は、大学院生・研究生など、専門分野の学習・研究活動の傍ら(殆どの場合そのための「道具・手段」として)日本語を学ぶ学生であり、日本語学習の義務がないばかりか、しばしば専門分野の活動との両立が困難になる状況に置かれている。また私費留学生が多くアルバイトに時間を割かれるため自宅学習に十分時間をかけられないなど、幾つもの不利な条件を備えており、高い学習意欲と強い意志を持続しなければ合格は難しい。したがって、彼等が不合格となったことはさして不思議ではない。言い換えれば、彼等が不合格となった原因は、日本語教育上の問題以外のものである可能性がきわめて高いのである。

この理由によって、不合格者の日本語学習上の特性を考えると、彼等は考察の対象から外すことにする。

3.2 KUSEPの学生の日本語学習上の特性

「留学生センター」所属の学生は9名全員がKUSEPの学生である(表5)。中途脱落者も含めると、その数は17名に上る。

KUSEPの学生は日本語学習が必修であり(したがって他の科目の学習よりも優先される)、また、奨学金を受けていることもあり、日本語学習に十分な時間を割くこともできる。しかも最後まで履修を続け2回の定期試験も受験していることから、修了しようという意志は十分にあったものと考えられる。にもかかわらず不合格となった

のは何故か。KUSEP の学生たちには、彼等に特徴的な日本語学習上の特性が見られるが、それはほぼ次の2点に集約できる。

3.2.1 特性1：非漢字圏の学生であること

不合格となった KUSEP の学生は、9 名全員が非漢字圏の学生である。

C（現在の C2）レベルでは、初めて書き言葉の文章（漢字仮名混じり文）の読解を中心とした学習に取り組む（表1）ため、学生は漢字語彙の洪水にさらされることになるが、非漢字圏の学生たちがここで大きな困難に直面することは明らかである。非漢字圏であることは、合格を難しくしている一つの要因であることは間違いない。

3.2.2 特性2：海外の大学で日本語初級を履修してきたこと

→初級文法の運用力が不足していること

KUSEP の9名の学生中7名は、「総合日本語コース」でBレベルを修了してCレベルに進級した学生ではなく、プレースメントテストで「Bレベル修了相当」と判定されCレベルに振り分けられた学生たちである。すなわち彼等は、来日前の在籍大学で日本語初級を履修してきたのである。ただし、主専攻としてではないため学習時間も十分ではなく、一通り学習した（したがってプレースメントテストでは、かろうじてBレベル修了相当と判定されてしまう）とはいうものの、初級後半の内容を十分に消化し身に付けているとは言い難い。

表1に示したようなCレベルの学習内容をこなすためには、初級文法をひとつお理解しているだけでは不足で、それを十分に使いこなし運用する力が求められるが、彼等にはその力は不足していると言わざるを得ない。

実はこの第二の特性が最も重要で、C1というレベルを新しく創るに至らしめた要素なのであるが、それは次の4で詳述する。

4 C1レベル開設の必要性

3で述べたことから、KUSEP の学生たちがCレベルの学習内容をこなすためには、彼等がCレベルに進む前に、次の2点を補強することが求められる。

1) 漢字学習（特に「読み」）

2) 初級文法を復習し、未習項目を補い、その運用力を高めること

一つの考え方としては、上記2点をBレベルのシラバスに組み込む、ということも可能であるが、しかしながら、この方法ではうまく機能しない理由が二つ存在する。

一つは、上記の段階を特に必要としない学生が存在することであり、もう一つは、

KUSEP の学生たちの来日前の日本語の学習背景である。

ブレースメントテストの結果「Bレベル修了相当」と判定される学生たちは、来日前に大学で初級日本語を「曲がりなりにも」一度は学習して来た学生である。この「曲がりなりにも一度は学習した」ということが、C1という独立したレベルを創るに至った大きな理由である。彼等は大学で1年から2年「初級日本語」を履修しているので、「初級は修了した」と思っているが、実はきちんと修了してはいない。

ゼロ初級ならば、Aレベルから始めることに何ら問題はない。また、初級後半の学習内容を十分にマスターし身に付けているならば、中級から始めることにこれも問題はない。彼等の問題は、「中級から始めるには初級の内容が身につけていないが、かといって初級から始めるには学習歴があり過ぎる」という点なのである。このような学生たちをBクラスに置くと、来日前に（一度は）学習した初級の文法事項の説明を再度一から聞かされることになり、授業に対する興味が著しく削がれる結果となる。彼等に必要なのは、初級後半を一から再度学習し直すことではなく、それを思い出し、未習項目を補い、十分な練習をすることによって使いこなせるようになることなのである。それと同時に、もちろん漢字の学習も必要である。

以上のような事情から、Bレベルの次に、上記のような学習目標を掲げるC1というレベルを新たに設けることになった。

なおBレベルからの進級形態としては、次の二通りのコースが可能である。

- 1) B→C1→C2
- 2) B→C2

初級後半を十分にマスターし且つ漢字の問題も特にない学生は、C1を経由せずにC2クラスを履修することができる。Bレベル修了者が上記1)2)のどちらのコースで進級するかは、学生本人の希望も聞いた上で、Bクラスの担当教師が決めている。大筋においては、漢字圏の学生で成績優秀者は2)のコースを取り、非漢字圏の学生の大多数は（成績優秀者であっても）1)のコースで進級している。また漢字圏の学生であっても、「聞く」・「話す」ことが苦手でその力をつけることを希望する学生も、1)のコースで進級している。

C1の学習内容をBの中に組み込むのではなく、独立したレベルとして立てたことにより、このように、学生の特性に合った履修形態を選択することが可能になった。

C1・C2レベルに共に「C」を冠することにしたのは、C1はC2への準備段階であり橋渡しレベルであること、C1・C2は共にBの次に位置するレベルであることを明確にしたかったからである。

5 C1レベルの目標とコースの内容

5.1 対象とする学生とその特性

5.1.1 対象とする学生

C1レベルが対象とするのはまず、来日前に在籍大学で初級日本語を主専攻としてではなく履修してきた学生で、C2レベルで学習するには力不足であるとプレースメントテストで判定された学生である。またそれ以外にも、「総合日本語コース」における初級後半レベル（Bレベル）を修了した学生のうち、日本語を運用する力、特に話す力、読む力において力不足だと判定され、C2レベルの履修が難しいと思われる学生を対象としている。

5.1.2 学生の日本語学習背景

C1が対象とする学生の日本語学習背景に触れておく。まず、「総合日本語コース」Bレベルを修了した学生は「みんなの日本語初級II」を主教材にしたコースで学習をしてきている。また、海外の協定校から短期留学プログラムで金沢大学へ来てC1に振り分けられた学生は、協定校により異なったテキストを使っているため、背景は大学によって多少違うが、各大学ともに汎用性のある初級総合テキストを使用しているので、大きな差異はないと思われる。もしあるとすれば、どのようにどのくらい教えたかという教授法や日本語クラス受講時間数の違いに起因するものだと考えられる。ただし、ここではそれに言及せず、初級後半のテキストを使って一応学習したという認識だけを持つことにする。

5.1.3 学生の心理的側面

来日前に大学で日本語初級を学習してきた短期留学 KUSEP の学生は一般的に以下のような心理的特徴を持つ。

- 1) 自国の大学で一応初級レベルの日本語を学習しているので、自分は中級レベルのクラスへプレースされるはずだというプライドを持っている。
- 2) 構造シラバスになっている初級クラスで自分が既に知っていることをもう一度学習するのは堪え難いと思っている。
- 3) 初級文法の復習は独習でなんとかするので、すぐ中級クラスへ行きたいと思っている。つまり、クラスで易しいことは勉強したくないと思っている。

このように、自分の日本語レディネスと実際に自分が勉強したいことにレベル的に食い違いがある学生が多く、このような心理的側面を持った学生達を満足させ、且つ日本語能力を向上させるようなシラバスがC1レベルでは必要となる。

5.1.4 コース開始時の学生の日本語能力

C1にプレースされた学生を対象にコース開始時に文法チェックテストが行われるが(プレースメントテストとは別に文法力をチェックするテストで、Bレベルのアーチブメントテストとほぼ同レベルに作られている)、このテストを見ると、初級文法が正確に身に付いていないことが分かる。クラス開始時の話す活動では自動化とはほど遠い発話しかできず、話すときに一文を自力で完結させることができない学生も多く、第二言語として日本語を学習した学生とは大きい違いを示す。また、極端に語彙数が少なく、文型は知っているが初級初期に習っているはずの語彙も分からない学生が少なくない。聴解力に関しても同様で、日本語に触れる機会が少なかったというのが大きい理由だろうが、力は非常に低い。教師には初級前半の学習者に対するような teacher talk が求められる。

5.2 C1レベルの目標

C1は「総合日本語コース」全体の中で初級から中級レベルへの橋渡しの役割を担う初中級コースとして位置付けられる。学生の四技能をバランスよくレベルアップさせ、C2にスムーズに移行させることをC1クラスの目標とする。より詳しく述べると、初級文法の復習をしながらその運用練習を十分にし、中級へと進めるように基盤作りをすることが目標となる(表1)。また中級レベルでは読解力、作文力が求められるため、読解と作文にも重きを置くが、C1では様々なクラス活動を通して四技能の有機的な統合を図り、各技能のバランスのとれた育成を目指すことを大きな目標とする。

5.3 C1レベルのシラバスの特徴

C1レベルのシラバスには以下のような特徴がある。

1) 初級後半レベルの文法を扱った構造シラバス

初級学習が中途半端だったり、学習経験があっても適切に運用することができない学生のために、このレベルでは初級後半の文型をできるだけシラバスに組み込んだ。文法学習が言語習得を加速し、最終的には高いレベルへの到達に効果があることが研究でも明らかにされているため(Long (1988), Ellis (1994))、このレベルでの初級文法の習得は中級へのステップアップに不可欠なものだと考えられる。

このレベルの学生の文法知識は日本語学習背景が各々違っているため異なっている。そのため、効率的に授業を進めるために文法説明は明示的に行い、学生が

分からない点を明らかにし整理していく方法をとる。機械的な練習はクラス内では最小限にとどめ、宿題でその補強をする。クラス内では意味のある活動ができるだけさせ、その活動の中で形を意識させるよう心掛ける (focus on form)。またコミュニケーションな活動を通して伝達能力の育成を目指す。

2) 読解や話し合いのためのトピックシラバス

読むだけ、あるいは話すだけで終わるのではなく、四技能が有機的に結びついた活動を行うことで各技能のバランスのとれた向上を目指すために、C1レベルではトピックシラバスを採用し、1つのトピックについて多技能を使った活動をクラスで行う。読解教材は初級独特の文型中心のものではなく、内容に重きを置いたテキストにする。トピックとしては留学生が興味を持つような社会的、文化的トピックを選び、現代日本社会の一側面に触れることで各学生が問題意識を持ち、自分の意見を言い、話し合いができるようなクラス運営を目指す。シラバスに取り上げた読解トピックの一覧と一つのトピックの扱い方の例を下に示す。

<読解トピック一覧>

- ① 食生活のマナー ② 日本の教育 ③ 学生とアルバイト ④ 贈答の習慣
⑤ 住宅事情 ⑥ 女性の生き方 ⑦ 私の町 ⑧ 日本に来て驚いたこと

<一つのトピックの進め方>

- ① トピックで扱っている語彙や表現を学生は予習しておく。
- ② 本文中の文型や表現を理解する。
- ③ 本文トピックに関するプリワークをする。
- ④ 本文を読み精読する。
- ⑤ 学生は自分の意見を言ったり、自国の事情を説明したりする。
- ⑥ 自分の意見や自国の事情をまとめて作文にする。
- ⑦ 添削指導を受けた作文をもとにクラスでスピーチをする。必要があれば話し合いの時間を持つ。

以上のように四技能を有機的に伸ばす活動になっている。クラス内での話し合いやスピーチ後の話し合いは学生間のインターアクションを促進し、伝達能力の向上に繋がる。

3) 場面・機能シラバス

学生が日本での生活を始めてすぐに遭遇する場面または生活に必要な機能をいくつか取り上げて、実用的な定型表現や談話構造を学習させる。しかし、これは生活に必要なすべての場面や機能を取り上げたわけではない。場面や機能の例を挙げると、「日本人の家を訪問する」「求人広告を見て電話をする」「不動産屋に行っ

て部屋を選ぶ」「謝る」「許可を得る」等である。

4) 聴 解

必要な情報を聞き取るタスク形式の情報取りの聴解をする。ある文法にフォーカスした文法理解チェックの聴解ではなく、初級レベルの文法が複合的に含まれる教材を使う。聴き方としては、漠然と聞くのではなく、必要な情報を聞き取るスキニングを中心とし、一字一句がすべて分からなくても必要な情報を聞き取る訓練をする。

5) 漢 字

「総合日本語コース」には5レベルの漢字クラスがある。C1に振り分けられた学生は漢字クラスも必修になっており、C1を履修すると同時に、個々のレベルに合った漢字クラスで系統立てた漢字教育を受けることができる。また、C1でも学生の漢字力をさらに高めるために漢字教育を行っている。C1で扱う漢字は読解教材中にある漢字語彙で、各課でそのトピックに関連した漢字語彙を読み中心に学習していく。

6) 日本人学生がクラスに参加するインタビュー活動

KUSEPの学生を中心に日本人学生が留学生のチューターとなっている。実際多くの留学生が日本人と接触をして交流をしているが、中には大学にいながら、なかなか日本人学生と接触できないでいる留学生もいる。このような留学生はせつかく日本語を勉強していても、それを積極的に使う機会が少ない。このような学生の社会的ストラテジーを少しでも伸ばすために、C1クラスでは日本人学生をクラスに招いて活動を行う。これは留学生各々がテーマを持って日本人学生にインタビューをする活動で、学生は前もってテーマを決め質問事項を考えておく。クラス内でできるだけ多くの日本人学生に接触し、インターアクションを図り、同年代の日本人の考え方や日本語に触れる。この活動だけで社会的ストラテジーが身に付くわけではないが、学生一人一人のネットワーク作りのきっかけや手助けになればいいという考え方でシラバスに組み込まれている。インタビュー活動を行った後、学生は「インタビューレポート」として活動内容や結果をまとめて報告する。

II. 新教材の開発

1. 教材開発の経緯

以上のようなシラバスに準じてクラス活動を進めるために、当初は既製のテキスト

(表2)と自主作成教材を併用していた。しかし、こちらが意図するような活動をするためには一部変更や補足、追加しなければいけない事項が多くあり、コースを進めるにあたって混乱を招いた。とくに会話教材は文法に焦点を当てたものが多く、内容的にも満足いくものではなかった。文法に焦点を当てつつも内容を重視する初中級レベルの会話教材を探すのがむずかしく、どの会話テキストにも一長一短があり、こちらのニーズに合うものは皆無であった。また読解教材においてもつぎはぎ状態だったため、教材に不備が生じたりした。

このような状況の中で、C1の特徴を生かした教育を行うためにはC1のシラバスに合った独自の教材開発が必要となった。またこのシラバスで実施したC1を修了した学生がC2レベルでいい成績を修めていること(表6)、またC1終了時に行ったアンケートで、取り上げたトピックや学習内容に関して学生から概ねいい評価が得られたこと等から、このシラバスを生かした教材作成に着手した。2001年12月より会話部分の教材作成を開始し、読解部分については、当初作成した教材なども踏襲しながら構成の統一を図っていった。2002年度後期開始時までには会話教材はほぼ出来上がり(文法関連練習やタスクを除く)、読解教材と合わせて現在進行中の平成14(2002)年度後期C1で使用中的である。

2. 新教材の内容

シラバス中のトピック別の会話と読解、さらにいくつかの場面別の会話で構成されている。幾つかの機能別会話や文法の宿題、および文法説明は今のところ他の教材を使ってカバーしている。

2.1 新教材のコンセプト

留学生に興味を持つようなトピックを通して日本の社会事情や文化・習慣に留学生の目を向けさせ、現代日本社会の真の姿の理解を目指す。各トピックは会話と読解で構成されており、会話文では各トピックに関する現代社会の問題を提起する話が展開され、学生の興味を引くと同時に、各学生に問題意識を持たせることを狙っている。読解の内容も単なる日本の事情紹介に終わるのではなく、現代日本社会の様々な側面を浮き彫りにした内容になっている。また日本を理解すると同時に自国を今の視点から振り返って再考したり、クラス内のインターアクションを通して互いに異文化理解をしながら伝達能力が向上できるようにした。また、様々な活動を行うことによって四技能の総合的な向上を図る。同時に初級文法の復習によって産出に繋がるような能力を養成し、中級へスムーズにステップアップができるような確かな足場造りを目指す。

2.2 教材の内容と扱ったトピック

新教材は1) サバイバル会話, 2) トピック別会話, 3) トピック別読解で成り立っている。

1) サバイバル会話

- ① 病院で ② 美容院で ③ ファミリーレストランで

異なる文化に入って生活する場合、真っ先に困るのはもちろん言葉の問題である。だが次に困るのはその場でどう適切に行動するかどうかだろう。ここで取り上げた場面会話では単に語彙や表現を覚えるのではなく、行動に関するスキーマの違いに着目できるようにした。例えば「病院で」では病院の玄関に入って、診察が終わるまでの行動の流れが分かるようにした。会話文は特に初中級用の平易な日本語にはせず、実際にその場で耳にする日本語を会話文として使った。

2) 会話・読解のトピック

- ① 食生活 ② 日本の教育 ③ 仕事 ④ 住宅事情 ⑤ 女性の生き方
⑥ 日本人の宗教観 ⑦ ネット時代の人間関係

会話部分は読解部分と共通したトピックを扱っている。読解に入る前段階として学生達に問題提起をするために現代の日本社会を投影するような問題点を会話には幾つか盛り込んである。表面的な日本社会を見るのではなく、現実を直視し、共通の問題として考える姿勢を学生に求める。

2.3 会話部分の構成

各会話は以下のような構成になっている。

1) 会話文

留学生や日本人学生が登場し、問題を提起するような会話を展開させる。会話文には縮約形、省略、フィラーなどを多く使い、できるだけ自然な会話を心掛けた。

2) 語彙リスト

会話中の主要語彙を取り上げ、英訳を付けた。

3) 表現

会話中に現れる表現で、文型では扱わないが、定型的に覚えてほしいものを取り上げた。

4) 文型

会話文中の初級後半レベルの文型を取り上げてある。文法書として“A Dictionary of Basic Japanese Grammar”(The Japan Times)を推薦し、今のところ教材中に文法説明は載せていない。

5) 友達と話してみよう

会話文中に現れる機能を取り出し、ディスコースの形で練習する。この中には各課で取り上げた文型をできるだけ使い、文脈の中で文型が実際にどう使われるかを学生に意識させる。

2. 4 読解部分の構成

1) 読む前に (プリワーク)

本文に入る前に、扱うトピックに関して学生同士の知識を共有させたり、学生の持っているスキーマを活性化したりする。また扱うトピックに関して問題提起をしておくなどし、トップダウンの読解指導ができるようにする。また初級、初中級の学習者は未知の文法や語彙で読解がストップしてしまうことが多いので、この段階でキーワードの導入や漢字の読み方、重要な表現を説明しておき、ボトムアップの読解がスムーズに進むようにしておく。〈読む前に〉をすることによって、学生は読解に入る前の準備ができ、本文読解にスムーズに入っていくことができる。

2) 本 文

文中で使われている表現や文型は、ほとんどのものは初級レベルであり、初級の知識でだいたい文の構造が理解できるようになっている。

3) 語 彙

キーワードとその他の語彙を取り上げ、それぞれに英訳を付けた。

4) 表 現

本文中の表現文型などを取り上げ、用例によって表現の使い方を示してある。また必要があれば短文作りもする。

5) 自分の国について話してみよう (フォローアップ・ワーク)

読解で獲得した新たな情報や知識を統合した後は、それらをもとに自分の意見をまとめたり、意見を発表したりする。また、自国の事情と対比させたり、ディスカッションをしたりすることで、学生同士のインターアクションが行われることを目指した。またディスカッションを通して他国の事情理解や異文化理解にも繋げることができる。

6) グラフから何がわかりますか。

統計やデータをグラフ化したものを示し、そこから変化の様子や最近の傾向を読み取り、それについて説明したり、今後のことを推測したりする。同時にグラフを読み取る時に必要な表現も学習する。

3. 今後の課題

現在この新教材を平成14 (2002) 年度後期 C1 で使用中である。まだ学期の半ばであるが、今のところ学生の新教材に対する反応もよく、大きな問題はないようだ。新教材を使うことで、つぎはぎ状態は以前よりずっと改善された。しかし、この新教材が C1 のシラバスをまだすべてカバーしているわけではなく、特に聴解練習、文法練習やタスクなどは新たに作成する必要がある、残された課題は多い。今後は教材とシラバスとのギャップを埋め、四技能がリンクした総合的な活動がこの教材を使えばできるような内容の充実を図っていきたい。

【参考文献】

- (1) 太田亨 (2000) 「『総合日本語コース』の創設と今後の展望」『金沢大学留学生センター紀要』第3号
- (2) 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本教育における学習分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- (3) 小柳かおる (1998) 「米国における第二言語習得研究動向：日本語教育へ示唆するもの」『日本語教育』97号
- (4) 竹内理 (2000) 『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- (5) 宮崎里司・JV ネウストプニー (共編) (1999) 『日本語教育と日本語学習ー学習ストラテジー論にむけてー』くろしお出版
- (6) Ellis R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK : Oxford University Press
- (7) Long, M.H. (1988). Instructed interlanguage development. in L. Beebe (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition*. Multiple Perspectives. Cambridge, MA : Newbury House.
- (8) Noriko Nagata (1998) INPUT VS. OUTPUT PRACTICE IN EDUCATIONAL SOFTWARE FOR SECOND LANGUAGE ACQUISITION *Language Learning & Technology Vol.1.No.2* January pp.23-40

Setting up of Pre-intermediate Level C 1 Class of The Integrated Japanese Language Program —Report on Syllabus and Teaching Materials—

Yuri Nagano, Sachiko Sasahara and Yuuko Terashita

ABSTRACT

Presently at Kanazawa University, there are 7 levels of Japanese language classes ranging from elementary to advanced as part of The Integrated Japanese Language Program. However, of these 7 levels there is a one, C1 (Pre-intermediate), which did not exist at the start of the course and was newly introduced in the second semester of 2000.

This paper will discuss the course of events leading to the establishment of level C1 and the necessity for its establishment, as well as the course contents and aims. Furthermore, a midterm report concerning the making of teaching materials for this course will be made.

教養教育の「日本事情：多文化交流ディスカッション」授業研究

三浦 香苗

要 旨

「日本事情II」は、金沢大学教養教育の科目である。留学生（学部留学生と短期留学生）15名程度と日本人学部学生（1年生を主体とする）25名程度の共学クラスであり、小グループに分かれてディスカッションを行う。

本稿では、1997年から2002年度までの授業の問題点と改善について報告し、2001年度末に行った学生による授業評価アンケートの回答を分析して、授業の点検評価を行った。

アンケートは、t検定、相関係数、重回帰分析などの手法で分析し、次のような結果を得た。授業の評価点（＝満足度）の平均点は、100点満点中86点で、満足度に大きな影響を与えた変数は、授業の内容の面白さと、教師による説明のわかりやすさであった。学生自身の勉強量や授業への態度は、満足度とは関係がなかった。また、自分の目標を達成したかどうか、宿題のレポートの回数、留学生との活動に参加したいかどうか、満足度との関連はみられなかった。授業に対する印象は、「楽しい」「面白い」を選んだ学生が多かった。しかし、「勉強になる」「視野が広がった」「考えるきっかけになった」といった真面目志向の回答を合計すると、「楽しい」「面白い」より多くなった。

このことから、学生の方向性はかなり真面目なものであり、しかも楽しく出席し、授業にかなり満足しており、満足の根拠は、自分の勉強量や態度などではなく、主として授業の内容の面白さと教師の説明のわかりやすさにあるということがわかった。

【キーワード】 日本事情，異文化，多文化交流，ディスカッション，留学生と日本人学生の共学

I. はじめに

教育に携わる者は、日々の授業を常に反省して問題点を認知し、その解決に向けての実践を積み上げ、それを検証しなければならない。

筆者は、金沢大学教養教育の一部として1997年より現在に到るまで、日本人学生に

も門戸を開放したディスカッション形式の「日本事情Ⅱ」の授業方法に年々改良を加え、2001年度には一定の成果が得られる授業の型がほぼ出来上がった。ここに、何をどのように行ったか、問題点をどのように改善したかを報告し、学生による授業評価を分析して、授業への満足度と、満足度に最も大きな影響を与えた変数を求め、考察する。

II. 本研究の位置づけ

文部省から四年生大学学長に向けて、「日本事情」を外国人学生に教えるようにという通達があったのが、昭和37（1962）年である。ところが、「日本事情」という科目で何を教えればよいかわからないので、日本の歴史、あるいは「わび・さび・タテ社会・恥の文化」などを教えておこうという状態が続いたようである¹。

そして、日本語教育学会誌『日本語教育』に「日本事情」が特集として初めてとりあげられたのは、1988年のことである²。そこでは、「留学生と日本人学生がほぼ同数の合同講義の形をとる例もある」（奥田久子1988）ことも報告されているが、ほとんどの場合、対象者は外国人学習者だったようである。

近年、キャンパスの国際化がごく普通の目標となり、留学生のみならず、日本人学生の異文化適応のための教育を考えなければならなくなった。留学生と日本人学生の合同授業が、それほど多くはないが、各地の大学で行われるようになり、異文化適応、多文化理解としての「日本事情」授業、ボランティア学生との共同活動、合同合宿³などが種々の形式で展開され、報告されている。多国籍の留学生と日本人の「日本事情」授業は、教師による一方的な講義ではなく、学生によるディスカッション、ディベート、ホームページやビデオ作成、研究発表といったプロジェクトワークが行われている。

本研究は、筆者の行ったディスカッション授業について検証し、不完全ながらも、多文化交流「日本事情」の一つの型を示すものである。

1 水谷修氏が『日本語教育と日本事情』（細川英雄1999）の談話中に、はじめて「日本事情」という言葉にぶつかったのは、昭和35（1960）年だと述べている。

2 『日本語教育』65号

3 日本人との合同合宿は、金沢大学留学生センターの日本語・日本文化研修プログラム（パリハワダナ助教が担当）でも行われている。

Ⅲ. ディスカッション授業がもつ問題点の予見と対応

多国籍の留学生と日本人学生のディスカッション授業を行うにあたり、前もって想定される主な問題点は以下のものであった。

- ① 教師の関与の度合い
学生の主体性をどの程度生かすか、教師はどの程度関与するか。
- ② 学生のディスカッション力、発表力
半年前まで高校生であった学部1年生に、テーマに関する知識を得るすべを知り、自分の意見をもち、それを人にわかるように表現し、話し合えるだろうか。また、相対的に日本語力の劣る留学生は深い内容のことを話せるだろうか。
- ③ 留学生の日本語力と日本に関する知識のレベル
留学生の日本語力は中級の上から上級であるが、語彙の乏しさは否定できない。また、日本の文化・習慣や考え方に関する知識も乏しい。
- ④ 日本人学生の日本と世界に関する知識のレベル
学部1年生が大多数を占めるため、レベルは低いと想定される。
- ⑤ ディスカッションのテーマと話す項目の選定
単なるおしゃべりや各国の事情を聞くだけにならないような、興味のもてるテーマをいくつか選定する必要がある。互いに非難したり傷つけたりしないもので、シリアスなものと気楽なものを程よく混ぜる必要がある。
- ⑥ 評価をどう行うか。

上記の問題に関して、この授業では次のように行うこととした。

①に関しては、半教師主導型とする。教師は授業の進行役を務める。また、テーマの設定を行い、ヒントやコメントを適宜与える。討論は小グループに分かれ、各々のグループ内で学生が議長と書記を決め、自由に行う。

②に関しては、テーマに関する自分の見解を他者にわかりやすく話せるようになることを授業の目的の一つとして掲げることにより、学生にそれを意識させるようにする。目標をもてば、何をすればよいかが見えてくるはずだからである。

③④⑤に関しては、毎回次の授業のための読み物（日英対訳、振り仮名つき）やアンケートを宿題として渡して予備知識を与え、自分の見解を明らかにさせておく。

⑥に関しては、討論のテーマに関する小レポートを数回と期末の研究レポートを提出させることとする。

なお、小レポートには、必ずコメントを付けて、学生の名前と顔を確認しながら返却することにより、学生が無名の一学生として扱われているのではなく、教師によって

一人一人が個別的に認識されていることを知らせる。

IV. 「日本事情II」授業の内容

本授業のシラバスを以下に示す。

授業の目標：

留学生と日本人学生が互いに異文化に触れ、日本と世界に対する広く深い理解をもつようになること、テーマに関する自分の見解を他者にわかりやすく話せるようになることを目的とする。

授業の概要：

このクラスは、留学生と日本人学生の40～45名程度の混成クラスである。教師が1回の授業につき1テーマを設定し、予習用の参考資料（日本語・英語対訳）を与える。学生は参考資料を予習し、授業に臨む。

授業では、小グループに分かれて、各々のグループで議長と書記を決め、テーマについて討論する。その後、各議長がクラス全体に対して小グループで行った討論の内容を報告し、全体で話す。各書記は討論の報告書を次回までに提出する。

討論のテーマは、日本人の“Yes”は“No”か、日本人は差別主義者か、宗教による差別、外人、グループ志向、日本人の謝り方、結婚、男女の役割、男らしさ・女らしさ、社会に出て成功するために何が必要か、人を何をもって判断するか、人生の目標、学歴、フリーター、茶髪（若い人のファッション）、デート代は男女どちらがもつか、等であった。

小グループの討論報告書、学生の希望があれば自己紹介文などを「日本事情II」のホームページ（受講生に限定）に掲載し、学生の積極的関与を促す。

評価は、期末の研究レポート（討論したテーマに関連した小テーマを自分で設定したもの）、討論に関する感想文（学期中に2回程度）、授業への積極的参加度によって行う。研究レポートの書き方については講義を行う。

V. 「日本事情II」授業の改良点

1997年以来、基本的には上記シラバスの方法と内容で、留学生と日本人学生の多文化交流・討論の授業として行ってきたが、毎年、学生からの授業評価や感想と、筆者自身の内省をもとに改良を加えた。

主な変更点は、①討論の方法、②留学生の数、③「私の国」発表、④レポートの種

類，⑤レポートの電子化，⑥ホームページ，⑦参考資料である。以下に詳しく記す。

① 討論の方法

97, 98年は，学期前半をディスカッション，後半をディベートとしたが，99年以降，ディベートを行わないことにした。

日本人学生からは，ディベートを行ったことにより，資料を調べる癖がついたこと，客観的に述べる力がついたことなど，良い評価が多かった。一方，ディベートが日本語力の点で留学生にとって負担となったため，後半の留学生参加者が減った。そのため，留学生との交流が思ったほどできなかったという日本人学生の感想が多かったことを考慮した。

② 留学生の数

99年以降，留学生の数を増やすために，留学生センター所属の短期留学生の参加を促した。これにより，留学生との交流ができなかったという日本人学生のコメントはなくなった。そのかわり，欧米系の留学生がもっといればよいという，贅沢ともいえるコメントが出てきた。

③ 「私の国」発表

99年以降，1学期に数回，ゲスト留学生による「私の国」発表を組み込み，更に多くの国の事情に触れる機会を設けた。

④ レポートの種類

2000年以降，レポートの種類を，紹介文，感想文，報告文，期末の研究レポートとして区別することを学生に意識させるようにした。これにより，レポートの目的による文体や構成などの違いに注意を払わせることができた。

⑤ レポートの電子化

2002年以降，レポートを e-mail の添付書類として提出させるようにした。

⑥ ホームページ

2002年以降，「日本事情II」のホームページを作り，希望する学生の自己紹介文や報告文，写真や伝達事項を載せて，学生の積極的関与を促すようにした。

⑦ 参考資料

新しい参考資料「読み物」の開拓を行った結果，討論のよいきっかけとなるタイプの宿題「読み物」の種類が次第に増えてきた。しかし，英訳の付いた物の数が少なく，まだ十分とは言えないので，筆者が英訳・日本語訳をつけるなどの工夫をしている。また，授業ごとに当日用のレジュメやアンケートを配付し，討論のヒントとなるようにしている。

どんな読み物がふさわしいか

単に日本の文化・習慣や考え方を説明した「日本事情」用とされる本や、日本人論、日本に住む外国人が面白おかしく日本を批判したエッセーなどは、かなりの数が出版されている。筆者も当初はいろいろ試してみたが、この授業の受講生は、それを読んだだけで議論できるほど成熟していないことがわかった。

そこで、著者の見解がはっきりと打ち出され、しかも日本人の特性が面白く書かれている本⁴から取り出したものを主に使うことにした。そういう資料を「古い」「偏っている」と考える学生もいるが、そこから議論が生まれた。

テーマ別に淡々と統計結果を示した資料⁵も使ったが、データを読みこなし、それを参考にして議論をすることは、学生にはかなり難しいようであったため、教師による解説が必要であった。そこで、統計結果をある程度まとめた本⁶を用いたが、英訳版がないため、自分で作る必要があった。

若い外国人学習者向けの日本語雑誌⁷には、若者が興味をもちそうなテーマ⁸や、深刻で対立を生みそうだが不可避のテーマ⁹があった。

日本語について語ることにより日本的な考え方や行動を浮かび上がらせる本¹⁰は、学期はじめの良い導入になった。

その他の本もいろいろ試してみたが、いずれにしても、教師による程よい導入と解説が必要であった。

VI. 学生からの評価結果と考察

毎年の改善後、2001年度には授業の内容と構成は一応整ったので、期末に学生による評価アンケートを行い¹¹、その結果を検証した。

1. 2001年度アンケート結果とその分析

4 『日本人の秘密』長谷川勝行著, Hira-Tai Books, 1994 (英訳付き)

5 『世界の青年との比較からみた日本の青年』総務庁青少年対策本部, 1999 (別冊英訳本あり)

6 『続統計よもやま話の本』大蔵省印刷局, 1992 (日本語)

7 “Hiragana Times” YAC Planning, 2001-2002 (英訳付き, たまに中国語, 韓国語訳も付く)

8 「デートの支払いはどちらがすべきか, 男性? 女性?」「茶髪」など (英訳付き)

9 「意識のずれを埋めよう: 第二次世界大戦と日本人神風特攻隊の過去, 現在, そして未来」(英訳付き)

10 “Nihongo Notes” Omasu & Nobuko Mizutani, The Japan Times, 1979 (英語のみ)

11 資料2 「日本事情II 2001年度に関するアンケート項目」参照

1) 回答者数，性別，日本人学生と留学生の比率

アンケートへの回答者総数は33名で，その内，男性14名，女性19名であった。日本人学生と留学生の別でみると，日本人20名，留学生13名であった。留学生13名中，学部正規生は5名で，8名が留学生センター所属の短期留学生であった。（表1）

表1 回答者数，性別，日本人学生と留学生の比率

回答者数	男性：女性	日本人学生：留学生
33	14：19	20：13（内，学部正規留学生5）

2) 授業の評価点

評価点を満足度と捉える。平均点が85.7点（標準偏差9.0）であるところを見ると，かなり高い満足度であると思われる。日本人学生と留学生の評価点の平均点には有意の差はなかった（t検定）。最大値の100点と最小値の65点は日本人学生のものである。（表2）

表2 授業の評価点（100点満点）

全体 平均点±標準偏差	日本人 平均点±標準偏差	留学生 平均点±標準偏差	全体 最大値	全体 最小値
85.7 ± 9.0	84.0 ± 8.7	87.9 ± 9.2	100	65

3) 授業をとることによって達成したかったこと（記述式回答）

異文化に対する知識を得ることや理解を深めること（14人）が，一番多い達成目標であった。次いで，留学生・日本人学生と親しくなること（9人）と討論できるようになること（8人）が，同程度である。留学生が日本語の勉強のために授業に参加すること（3人）は当然のことであるが，物事を見る目を養うこと（2人）をあげた日本人学生がいたことは，この授業の本来の意義を理解したためだと思われる。（表3）

表3 授業をとることによって達成したかったこと（記述式回答）

回答の 種類	異文化理解		友達・交流		討論 (意見を言う)		日本語の 勉強		物事を見る目を養う / 自国を知る	
	日	留	日	留	日	留	日	留	日	留
日・留の別	5	9	7	2	7	1	0	3	2	0
計	14		9		8		3		2	

日=日本人学生 留=留学生

4) 授業の印象 (複数選択式)

ランダムに並んだ言葉の中から、授業の印象を選んで○をつけてもらった。(複数回答)

肯定的な印象が多いのが目立つ¹² (表4)。1位の「楽しい」(23人)、3位の「面白い」(20人)を合わせると43人となり、授業は単に楽しむためだったのかと思われるもする。しかし、「勉強になる」(22人)、「視野が広がった」(19人)、「考えるきっかけになった」(19人)といった真面目な向上志向の印象を合計すると60人となり、むしろ多くなる。この傾向は、筆者が授業中に学生たちの雰囲気から感じ取ったものと一致する。

批判的傾向の印象を選択した者は少ない(表5)。また、否定的な印象を選択した者はゼロである(表6)。

資料3に、それぞれの印象項目を選択した人数を示した。

表4 授業の印象：多かった項目

楽しい	勉強になる	面白い	視野が広がった	考えるきっかけになった
23	22	20	19	19

表5 授業の印象：少なかった項目

指示が多すぎる	テーマが難しすぎる	頑張らなくてもいい	義務感で来る
1	2	2	2

表6 授業の印象：誰も選ばなかった項目

嫌い	つまらない	くだらない	テーマがやさしすぎる
----	-------	-------	------------

5) コメント

授業の改善のための自由に書くコメント欄への記入は11名と少なかったが、留学生は、良い授業であった、感謝するといった肯定的コメントのみであり、日本人は、討論の資料やテーマ、時間の長さについての不満が数人からあった。自国についての認識が深まったという肯定的コメントもあった¹³。

12 授業に対する印象の選択肢には、肯定的なものと否定的なものをペアにして与え、肯定的なものだけに偏らないように配慮した。おもしろい-つまらない、勉強になる-勉強にはならない、等である。

13 資料4に学生のコメントをそのまま掲載した。

このアンケートのほかにも、期末レポートの最後に、どんな意見でも決して成績には影響させないこと、教師は怒ったりひいきしたりしないことを約束して、授業に対する感想を書いてもらった。

有意義で印象深い授業であったこと、視野が広がったこと、友達ができたこと、討論で自分の考えを言う練習ができたこと、レポートの書き方の講義や具体的な指示が大変ありがたかったこと、レポートや発表の良い練習になったこと、楽しみな授業だったことなど、ほとんどが肯定的なコメントであった。また、こういう授業を学生のためにぜひ続けてほしいというコメントもかなりの数に上った。否定的なコメントは、資料とした読み物に書かれている著者の見解が偏っているというものであった。

6) 評価点 (=「満足度」) と他の項目との関係

本授業全体を100点満点で評価してもらった。評価点は授業への満足度を表す。その「満足度」に影響を与える項目(変数)は何であろうか。それを知ることは授業の改善にとって重要なことである。

以下に、評価点(「満足度」とよぶ)と他の項目との関わりを検証し、満足度に影響する重要な変数を検出した。

・「満足度」と質問3,4,5の関係

質問3: この授業で達成したかったことを達成したか

質問4: 小レポートの回数は適当だったか

質問5: 留学生との交流活動に参加したいか

「満足度」と質問3,4,5の項目との関係を調べたが(t検定)、有意な関係は見られなかった。つまり、質問3,4,5への回答が「はい」であっても「いいえ」であっても、「満足度」を表す点数との強い関係はないということがわかった。目的を達成できてもできなくても、小レポート提出回数に満足でも不満足でも、異文化交流活動に参加したくてもしたくなくても、評価点にはあまり影響しなかったということである。

・「満足度」と質問7,8,9,10,11,12,13,14,15の関係

質問7~15には、6段階評価¹⁴で答えてもらった。

質問7: 12回の授業のトピックのバランス「バランス」¹⁵

質問8: 内容は、大学の授業として十分レベルの高いものだったか「レベル」

14 6段階評価 6:大変良い、5:かなり良い、4:少し良い、3:少し悪い、2:かなり悪い、1:大変悪い

15 本文や表に用いる略語を「」で示した。

質問9：全般的に言って、内容は面白かったか「内容」

質問10：教師の準備は十分だったか「教師の準備」

質問11：教師の説明等はわかりやすかったか「説明」

質問12：教師の態度は良かったか「教師の態度」

質問13：あなたの態度は良かったか「学生の態度」

質問14：あなたはよく準備したり勉強したり頑張ったりしたか「学生の勉強」

質問15：レポートの書き方の講義は良かったか「レポートの講義」

相関

質問7～15が表す9つの項目を変数として、「満足度」との相関関係を調べた。

表7 「満足度」と9つの項目（変数）との関係

項目 (変数)	内 容	説 明	教 師 態 度	レ ベ ル	レ ポ ー ト 講 義	学 生 勉 強	教 師 準 備	テ ー マ の バ ラ ン ス	学 生 態 度
相関係数	.715	.649	.542	.468	.295	.251	.272	.201	.166

「満足度」の「内容」との相関係数は $R=0.715$ (図1参照)、「説明」との相関係数は $R=0.649$ で、特に高かった。次の「教師の態度」、「レベル」にも相関が見られた。最も低かったのは「学生の態度」であった。

つまり、このアンケート結果では、授業に対する満足度に最も大きな影響を与えるものは、授業の内容であり、次で教師の説明のわかりやすさである。一方、学生自身の授業に関わる態度は最も低い値であり、授業への満足度との関係は薄い。

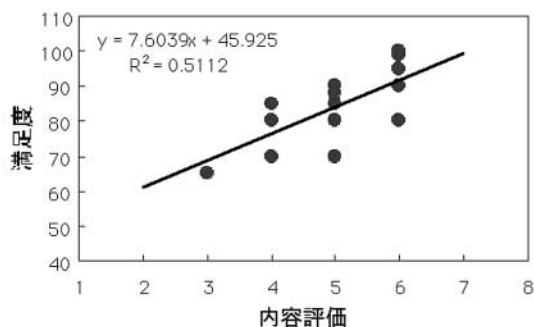


図1 満足度と授業の内容評価の相関

重回帰分析

次に、同じ9つの変数を重回帰分析のステップワイズ法を使って分析した。

表8 重回帰分析の結果

投入順位	変数	重相関係数	R ²	標準回帰係数
1	「内容」	0.723	0.523	0.545
2	「説明」	0.826	0.681	0.436

先の回帰分析の結果と同じく、二つの変数「内容」（標準回帰係数0.545）と「説明」（標準回帰係数 0.436）が「満足度」に対して特に有意に影響するものとして検出された。この2項目を合わせた重相関係数はR=0.826であり、満足度とのかなり高い相関を示す。つまり、満足度の分散の68.2%は、この二つの変数「内容」と「説明」で説明できる（R²=0.682）。

2. アンケートからの結論

上の結果（Ⅵ.の1.の1）～6）からわかることは、学生は教師の提供する授業の内容や教師の態度をよく観察しており、自分の勉強量や授業に関わる態度とは関係なく授業を評価しているということである。そして、この授業は、面白く楽しいものであり、同時に、勉強になり、視野が広がったことなどから、86点という平均点がつけられたことがわかる。

ただし、教師の授業に関する努力が高く評価され、学生自身の努力が低く評価されていたことが気になる。このことだけを見ると、学生の授業に対する受身的な態度が浮き彫りにされるからである。しかし、このアンケートは、あくまで意識調査であり、現実がどうであったかは不明であることを考えると、無記名アンケートとはいえ、多くの学生が、教師に対しては甘い点を、自分自身に対しては厳しい点をつけた可能性もあるのではないか。あるいは、学生は単に自分の努力があまり要求されない授業が好きだけかもしれない。

筆者は、多くの学生が自分を厳しく評価したと思いたい。それは反省につながり、今後の勉学に対する取り組みに良い影響を与えるからである。それこそ、アンケートを学期末に行う意義があるというものである。

VII. 課題と展望

- ① アンケートから得た結果からみると、学生は自分側の勉強量や目標の達成とは関係なく、教師側の努力（内容の面白さ、説明、態度など）があれば満足するようである。VIの2. 結論に記したような筆者の思い--- 学生が授業を通して自分自身の勉学への取り組み方を反省したという思い込み--- が誤りであるならば、学生は依然として受身的であり続けるかもしれない。学生の主体性を引き出すことも目標の一つにしたつもりであったが、それは成功したとは言えない。対策を考えなければならない。
- ② 討論のきっかけを作る宿題用資料の選定をスムーズに行う方策を考える必要がある。
- ③ 討論用の読み物の対訳版の数が不足しているため、筆者自身で作っているが、十分ではない。討論用資料の対訳データベースを、他の「日本事情」担当者と協力して作成する必要があるだろう。
- ④ これまでのように読み物を教師が選定して与えるのではなく、学期の後半に討論のテーマや資料の選定などを学生に任せるような形をとることにより、学生の主体性を育て、より良い討論できるようにならないかと考えている。
- ⑤ 学生達は、各国の事情を互いに披瀝して面白がる場所に留まっている。この授業の範囲と学生たちの年齢と経験を考えれば、それで十分なのかもしれないが、うまく指導すれば、もっと深く議論できるかもしれない。その方法を考えたい。
- ⑥ 現在は、この授業を出すのは後期だけである。せっかく学生たちが授業の方法にも慣れ、友達もでき、討論も弾んできたところで学期が終わってしまう。通年の授業を望む声も多いが、教師の負担が非常に大きくなるので、他の教師と連携して通年の授業を組む可能性を検討したい。

最後に、金沢大学キャンパスの国際化が必須のことである以上、日本人学生と留学生の共学授業が、「日本事情II」だけに限らず、様々なレベルで展開されるようになることを期待したい。

【謝辞】

アンケート結果の分析に際し、留学生センターの岡澤孝雄教授に大変お世話になった。ここに感謝の意を表したい。

【参考文献】

- 奥田久子（1988）「学生中心の『日本事情』- 基本的な着眼点の授業研究」『日本語教育』65号
- 奥村訓代（2000）『異文化共有論』, 凡人社
- 川上郁雄（2001）「言語と文化の教育そして日本事情」『日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 倉知曉美（1990）「学習者の異文化理解についての一考察-日本語・日本事情教育の場合-」『日本語教育』71号
- 佐々木倫子（1988）「大学正規科目としての日本事情教育」『日本語教育』第65号
- 佐藤勢紀子（1998）「『日本事情』を開く--- 授業改善のプロセス-」『留学生教育』第3号, 広島大学
- 砂川裕一（1998）「『日本事情論』の視界の充実のために」『留学生教育』第3号, 広島大学
- 土屋千尋（1995）「留学生・日本人学生混交クラスでまなぶ異文化コミュニケーション- 『人生相談記事』を活用して-」『日本語の教育と研究』, 専門教育出版
- 徳井厚子（1997）「異文化理解教育としての日本事情の可能性-多文化クラスにおける『ディベカッション（相互交流型討論）の試み-」『日本語教育』92号
- ネウストブニー（2000）『今日と明日の日本語教育』, アルク新書
- バリハワダナ・ルチラ（2001）「日本語・日本文化研修コース 新たな試みと今後の課題」『金沢大学留学生センター紀要』第4号, 金沢大学
- 細川英雄（1994）『実践「日本事情」入門』大修館書店
- 細川英雄（1995）「教育方法論としての『日本事情』-その位置づけと可能性-」『日本語教育』87号
- 細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情--- 異文化を超える』, 明石書店
- 三浦香苗・深澤のぞみ・岡沢孝雄（1999）「留学生と日本人ボランティア・チューターの能動的共同活動『日本・世界事情』」, 日本語教育方法研究会予稿集
- 三浦香苗・山口実千代（2000）「初級集中コースのドラマプロジェクトは有効か-漫画読解, 日本事情を経て, ドラマを含んだ研究発表に至る」『日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 三浦香苗（印刷中）「教養的課題としての日本事情授業例」『中・上級日本事情テキストバンク』, 東京外国語大学
- 脇田里子（1998）「日本人学生と留学生の共同作業による異文化コミュニケーション」平成9年度科研基盤研究C『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』研究成果中間報告書
- 脇田里子（2000）「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」『メディア教育研究』第4号, メディア教育開発センター
- 東海大学留学生センター口頭発表教材研究会（1995）『日本語口頭発表と討論の技術』, 東海大学出版会

【資料1】2001年度授業記録

日本事情II 2001.10-2002.2 三浦香苗

回	月日	討論のテーマ	読み物・資料	レポート	備考
1	10.01	オリエンテーション			
2	10.15	自己紹介・謝る時の言葉	g「こわしました」	小レポ1	
3	10.22	差別	a「日本人は人種差別主義者？」	小レポ2	
4	10.29	日本人のあいまいさ	a「日本人の Yes は No ?」		
5	11.12	男らしさ・女らしさ	同		
6	11.19	ブランド志向	a「日本人はどのように人を判断するのか？」	小レポ3 (テーマ4-6より自由選択)	

回	月日	討論のテーマ	読み物・資料	レポート	備考
7	11.26	若者の価値観1 成功	b & c「社会に出て成功するためには何か必要か」		
8	12.03	若者の価値観2 学歴	b「学歴に対する評価」		
9	12.10	会社人間日本人	a「日本人はなぜ長期休暇をとらないのか？」		
10	12.17	若い人と結婚	d「見合い結婚」 e「なぜ日本人は自分のことを馬鹿にしたような言い方をするの？」 e「なぜ日本人は奥さんのことを誉めないの？」		ゲスト留学生参加
11	1.21	講義：レポート書き方	f「論文のモデル：明治近代化の基礎」	期末レポ	発表「私の国ヴェネズエラ」
	1.28	合言葉は「ファッショナブル」？	a「日本女性は世界のお嬢様！？」		発表「私の国カナダ」

出典：

- a 長谷川勝行『日本人の秘密 Secrets of the Japanese』, Hira-Tai Books, 1994
- b 総務庁青少年対策本部編『(世界の青年との比較からみた) 日本の青年 一第6回世界青年意識調査報告書一』, 大蔵省印刷局, 1999
- c 三浦香苗ほか『私を話そう-読解から作文へ』金沢大学留学生センター, 1999
- d 佐々木瑞枝『日本事情』, 北星堂, 1987
- e 賀川洋『誤解される日本人 The Inscrutable Japanese』, 講談社インターナショナル, 1997
- f 浜田麻里ほか『論文ワークブック』, くろしお出版, 1997
- g “Nihongo Notes” Omasu & Nobuko Mizutani, The Japan Times, 1979

【資料2】日本事情II (2001年度) に関するアンケート

(これは成績とは関係ありませんので、自由になんでも書いてください。低い評価でも怒ったりしませんから。)

- ・あなたはどちらですか。○をつけてください。:留学生/日本人学生, 学部留学生/短期留学生, 男/女
- 1) この授業全体を評価するとすれば, 100点満点の何点ですか。→ (/100)
- 2) あなたは, この授業を通して何を達成したかったですか。
- 3) それを達成しましたか。→ はい, いいえ, わからない
- 4) 小レポートの回数は適当でしたか。→はい, 適当 いいえ, 多すぎた いいえ, 少なすぎた
- 5) 留学生・日本人の共同活動に参加したいですか。→ はい, いいえ, わからない (votak, りゅうとも, kiss 等)
- 6) この授業の印象を選んで○をつけてください。いくつでもいいです。

好き, 嫌い, おもしろい, つまらない, 楽しい, くだらない, テーマがむずかしい, テーマがやさしすぎる, 気楽だ, がんばらなくてもいい, がんばらなければならない,

来るのが楽しみだ, 義務感で来る, がんばるのが楽しい

勉強になる, 勉強にならない いろいろ考えるきっかけになった, 視野が広がった, 外国人(日本人)と気楽に話せるようになった, 友達ができた, 新しい発見があった

教師の指示が多すぎる，もっと指示してもらいたい，ほどよい指導だ，宿題が多すぎる，レポートを書くとき構成や文章に気を付けるようになった

----次からは、6段階で評価し、意見があれば書いてください。----

6：たいへん良い 5：かなり良い 4：少し良い 3：少し悪い 2：かなり悪い 1：たいへん悪い

7) 12回の授業のトピックのバランス

8) 内容は、大学の授業として十分レベルの高いものでしたか。

9) 全般的に言って、内容は面白かったですか。

10) 教師の準備は、十分でしたか。

11) 教師の説明等は、わかりやすかったですか。

12) 教師の態度は、良かったですか。

13) あなたの態度は、良かったですか。

14) あなたはよく準備したり勉強したり頑張ったりしましたか。

15) レポートの書き方の講義は良かったですか。

16) 留学生による「私の国」発表（ヴェネズエラ）は、良かったですか。

17) 留学生による「私の国」発表（カナダ）は、良かったですか。

18) 次の表に書き込んでください。

- ① あなたが出席した日に○をつけて、② 討論がよく進んだか、③ 読み物が良かったかについて、6～1の数字を 表に書き込んでください。

6：たいへん良い 5：かなり良い 4：少し良い 3：少し悪い 2：かなり悪い 1：たいへん悪い

--ここに、資料1の授業記録とほぼ同様の表を付けた（表は省略）-

19) 自由に意見を書いてください。

【資料3】授業の印象：チェック数（多い方から）

楽しい23, 勉強になる22, 面白い20, 考えるきっかけになった19, 視野が広がった19, 好き17, 友達ができ
た16, 新しい発見があった13, 来るのが楽しみだ13, 気楽だ12, レポートを書くとき、構成や文章に気を付
けるようになった12, 気楽に話せる11, 頑張るのが楽しい9, 程よい指導である7, 頑張らなければなら
ない6, もっと指示してほしい4, 宿題が多すぎる4, 義務感で来る2, 頑張らなくてもいい2, テーマが難
しすぎる2, 指示が多すぎる1, 嫌い0, つまらない0, くだらない0, テーマがやさしすぎる0

【資料4】アンケート問19に書かれた学生の自由コメント

(留)は留学生,(日)は日本人学生,[]内は、筆者註。

-1 この授業は本当に日本の文化の理解に助かりました(留)

-2 本当に面白い授業でした。日本人について様々なことを知るようになって嬉しいです(留)

-3 とてもいい勉強になりました。そして人脈を広げることができる授業だと思います(留)

-4 まことにありがとうございます(留)

-5 討論の資料についてやや古い(自分たちの感受と少しちがう)と感じた(日)

-6 話し合いの時間が短い(日)

-7 読み物に少し偏りがある場合があると思った(日)

-8 身近な問題も良いけど、もう少し深い内容も話したかったなと(日)

-9 今までよりは知ることができたと思う(日)

-10 [80点という低い点にしたのは、グループ分けのくじ引きで] 同じ人ばかり [と同じグループになっ

た) だったから (日)

-11 外国のこともわかったが³, それ以上に日本人について客観的に見れた。その特徴にはさからおうとは思わないが³, 心の定規の一つとしてとどめておきたい (日)

Classroom Study of a Liberal Arts Class called "What's Going on in Japan: Discussions in Cultural Exchange"

Kanae Miura

Abstract

"What's going on in Japan - II " is a liberal arts class offered by Kanazawa University. This joint class is composed of about 15 exchange students (both short-term exchange participants as well as students seeking to matriculate to one of the university's colleges) and 25 Japanese students from within the university (mostly freshmen) who are broken down into small groups for discussion.

This paper reports the problems encountered and improvements implemented in the class between 1997 and 2002, and analyzes student responses to feedback questionnaires handed out at the end of 2001.

Responses analyzed using t-test, correlation coefficient, and multiple regression analysis methods gave the following results: on a 100 point scale, course content and quality/clarity of instruction accounted for 86 per cent of the "completely satisfied" rating.

The amount students studied and their own attitude towards the class had no relationship with the degree of satisfaction. In addition, we saw no connection between the degree of satisfaction and factors such as whether the student was able to realize their personal goals, the amount of homework, or whether or not (for the Japanese students) they manifested an interest in participating in activities with the exchange students. While a large number of students chose responses like "Fun" and "Interesting" to describe their impression of the class, an even

greater number displayed a seriousness of purpose by belonging to a collective group of responses that included responses like "An Effective Way to Study", "Broadened my Perspectives", and "Opportunities to Think".

Therefore, we can say that while quite a few students are earnest in their studies, fun is what fills the seats; and the basis of the relatively high degree of satisfaction was a reflection not so much of hours studied or good attitude, but rather the inherent appeal of the contents and clarity of instruction.

Key words:What's going on in Japan, Cross cultural, Discussion, Joint class for exchange students and Japanese students

日本武道に見られる思想の研究（その2） －日本武道における「空」の一考察－

ビットマン ハイコ

はじめに

今回は日本武道に見られる思想のなかから、「道」について論じた¹。日本の武道は現在世界中に広がりつつあり、国際化している。人々は単に身体的・技術的な面だけではなく、修行において心あるいは精神面を求めているように思われる。言うまでもないが、武道は、単なる結果として示される成績だけを目的としているのではなく、人格を完成する「道」であることにつながる。即ち、勝敗のような計ることのできる結果は優先的なことではなく、修行のプロセス自体がより大切なことである。武道の本質はそのような「心技体」の密接不可分な統一である。その「心」の面に大きな影響を及ぼしたのは「空」の思想と言えよう。

そこで、今回は日本武道における「空」の思想について考察を試みようと思う。

そのために武道文化の中で「空」という概念がどのような意味を持っているのか、どのような影響を与えているのか、どのような歴史的過程を経て今日まで残されてきたのか、などの観点から追究してみたい。

「空」の概念試論

最初に「空」の文字のそのものについて考えてみよう。藤堂明保氏の『漢字大辞典』によると「空」の解字は次の意味を持っている：「工は、つきぬく意を含む。「穴（あな）＋音符工コウ・クウ」の会意兼形声文字で、つきぬけてあながあき、中に何も無いことを示す²。「空」の現在における常用漢字の音読みは「クウ」、訓読みは「そら」、「から」、「あ」く（空く）、「あ」ける（空ける）がある。常用音訓ではないが、「クウなり」という意味では「むな」しい（空しい）の読み方も定着している。

日本武道の一つである空手道を例にあげると、「空」という字はまずこの道において武器を使わないという観点を示している³。加えて、この字は武道全体に関しても、インドに起った仏教、そして中国で開宗され後に全東アジアに渡る禅仏教の重要なかつ中心的な概念を反映させている。

再び辞書を引こう。「空」の仏教的意味は「意識（色相）をこえてすべてをゼロとみなす悟りの境地。いっさいのものは、因縁によって生ずるもので、不変の実体はないという仏教の根本理念の一つ」⁴である。

さらに、「空」（梵語シューニヤター・*śūnyatā*）という中心的な概念は禅もその一派である大乘仏教の『般若経』⁵の中にはっきり示されている。般若経は大乘仏教の中でも禅宗の中でも基本的な意味を持っている⁶。デュモリン氏はこの経の教義を次のように記述している：

「空を通してみる、つまり現象界、経験的な自己、すべての属性や形の空、そして概念や言葉を超えることによって無へ押し迫る般若は現実の中心である。般若（梵語プラジュニャー・*prajñā*）や空は互いに関係しており、そして肯定的かつ否定的な形相で同じ現実をさとらせる。空のプラジュニャーの直観は見ることである。だが、この見ることは目で見るとは異なる。禅の達人は無心あるいは同じ意味合いで無念を語る。」⁷

「空」は上に述べた経の中では全く新しい概念ではない。おそらく、仏教に関する最も古い文献を持つ小乗仏教の中で「空」は「広範囲に渡る“苦しみ”という意味を持っていて、空を会得することは解放への門に至ることである」⁸。しかし小乗仏教の場合、「空」は人に限られている。このことに対して禅及び大乘仏教の場合、全てのものが空であり、全てのものが実体を持たないと見なされる⁹。

デュモリン氏によると般若経の中に取められた「空」を通して見る般若は「禅仏教に特に重要である悟り^[10]の実体を推定する。悟りは空や真如^[11]と同意語である。般若は有無であり、説明することも記述することも不可能である。道は悟りであり、悟りは道である。」¹²

禅の観念を武道に転用するために方向性を示したのは沢庵宗彭禅師（1573-1645）の剣に関する深い詳述であった¹³。沢庵の思想の本質は大乘仏教や般若経に根ざしており、何ものにも何処にも己の心がそれに執着しないし、捕らわれない、悟った心の空である無心の記述として展開されている。相手あるいは自己に捕らわれた心は「止まる心」であり、不自由な心になり、そして自由自在に対応できず相手に応じられなくなる。沢庵はこうした心の状態を「迷い」と言う。沢庵はこのことを剣の修業者に要求する一つの例として『不動智神妙録』の中で次のように述べる¹⁴：

「人も空、我も空、打つ手も打つ太刀も空と心得、空に心を取られまひぞ。」¹⁵

しかしながら、沢庵だけでなく、同時代の剣豪柳生宗矩（1571-1646）や宮本武蔵（1584-1645）の剣の道も禅の形而上学に基いたものである。柳生宗矩は『兵法家伝書』の「活人剣」の中で次のように言う。

「然ば、此空は天地にありては天地のあるじ、人の身にありては人の身のあるじ、舞をまへば舞のあるじ、能をすれば能のあるじ、兵法をつかへば兵法のあるじ、鉄炮をうてば鉄炮のあるじ、弓を射れば弓のあるじ、馬をのれば馬のあるじ也。」¹⁶

さらに宮本武蔵は『五輪書』の「空之巻」において次のように述べる。

「其心をしつて、直なる所を本とし、実の心を道として、兵法を広くおこなひ、たゞしく明らかに、大きな所をおもひとつて、空を道とし、道を空と見る所也。」¹⁷

空手道においても同様な例は見られる。例えば富名腰義珍（1868-1957、松濤館諸流派の共通の祖）の『空手道教範』の例が示すように「空」という概念は現代に至るまで重大な意味を有する。

「空手を学ぶ者は明鏡の物を映すが如く、空谷の声を伝ふるが如く、我意・邪念を去り、中心空虚にして只管受ける所を窮めなければならぬ。空手の「空」の字は一に之に揚げる。[...]

色即是空空即是色、空手の「空」の字は亦一に之に揚げる。」¹⁸

まとめ

このように、沢庵禅師、剣豪柳生宗矩や宮本武蔵のさまざまな抜き書きは、彼らの剣に対する考え方に仏教、特に禅仏教の表象を取り込んだことを示している。空手道においても富名腰は、『般若経』の最も重要な経の一つといわれる『般若心経』¹⁹から、その経の核心部分とも言える「色即是空空即是色」をすら引用している。この「色即是空空即是色」は禅だけではなく、武道の教書にもしばしば記述されている。すなわち「空」という“状態”は禅だけではなく、武道においても得るべく境地を示しているのである。この状態に達すると、その技は、月が水にうつるのごとく現れると考えられるためである。一方、武道は禅の中にも含まれる“一領域”ではないが、“独自性”を保ちながら²⁰、例えば「剣禅一致」や「拳禅一致」という表現が示すように、こうした仏教や禅の自然感の理、いわゆる「空」の思想に基づいているということも強調されているのである。このように仏教、特に禅の中心的思想と思われる「空」の思想は武道文化にも取り入れられ、深い影響を与えている。

【注 釈】

- 1 ピットマン ハイコ（2002）「日本武道における「道」の一考察」、『金沢大学留学生センター紀要・第5号』, p. 33～38。
- 2 藤堂明保（2000）『学研 漢字大辞典』, 学習研究社, p.922。
- 3 富名腰義珍（1935）『空手道教範』, 大倉廣文堂, p.3を参照。

- 4 藤堂明保 (2000) 『学研 漢字大辞典』, 学習研究社, p.922。
- 5 梵語 *Prajñāpāramitā-sūtra*.
- 6 Dumoulin, Heinrich. *Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 1: Indien und China*. Bern: Francke, 1985; p. 45～を参照。
- 7 上記に同じ, p.138。
- 8 上記に同じ, p.46。
- 9 Diener, Michael S. (Hrsg.). *Das Lexikon des Zen. Grundbegriffe und Lehrsysteme, Meister und Schulen, Literatur und Kunst, meditative Praktiken, Geschichte, Entwicklung und Ausdrucksformen von ihren Anfängen bis heute*. Bern: Barth, 2. Aufl. 1992; p. 194を参照。
- 10 梵語 *bodhi* .
- 11 梵語 *tathatā* .
- 12 Dumoulin, Heinrich. *Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 1: Indien und China*. Bern: Francke, 1985; p. 46-47を参照。
- 13 中林信二 (1987) 「武術・武道」, 『日本体育協会, 最新スポーツ大事典』, 大修館書店, p.1095を参照。
- 14 市川白弦 (1978) 『日本の禅語録・沢庵・第十三巻』, 講談社, p. 199～を参照。
- 15 上記に同じ, p. 227。
- 16 柳生宗矩 (1972) 「兵法家伝書」, 『日本思想大系61, 近世芸道論』, 岩波書店, p.333。
- 17 宮本武蔵 (1972) 「五輪の書」, 『日本思想大系61, 近世芸道論』, 岩波書店, p. 394。
- 18 富名腰義珍 (1935) 『空手道教範』, 大倉廣文堂, p.3。
- 19 梵語 *Prajñāpāramitā-hṛdaya-sūtra*.
- 20 Dumoulin, Heinrich. *Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 2: Japan*. Bern: Franke, 1986; p. 255を参照。

【参考文献】

- 市川白弦 (1978) 『日本の禅語録・沢庵・第十三巻』, 講談社
- 今村嘉雄 (1966) 『日本武道全集』, 人物往来社
- 岩波書店 (1972) 『日本思想大系61, 近世芸道論』, 岩波書店
- 大塚博紀 (1970) 『空手道第一巻』, 大塚博紀最高師範後援会
- 藤堂明保 (2000) 『学研 漢字大辞典』, 学習研究社
- 中林信二 (1987) 『武道のすすめ』, 中林信二先生遺作集刊行会
- 中林信二 (1987) 「武術・武道」, 日本体育協会 (編), 『最新スポーツ大事典』, 大修館書店
- ビットマン ハイコ (1997) 「空手道の歴史と『教え』について」, 『東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会, 東北アジア体育・スポーツ史学会第2回大会抄録集』, 東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会, pp. 439-449。
- 二木謙一, 入江康平, 加藤寛 (1994) 『日本史小百科・武道』, 東京堂出版
- 富名腰義珍 (1935) 『空手道教範』, 大倉廣文堂
- 摩文仁賢和, 仲宗根源和 (1938) 『空手道入門 (別名空手術教範)』, 京文社書店
- 宮城長順 (1934) 『唐手道概説』, (手稿)
- 吉田豊 (1966) 『武道秘伝書』, 徳間書店
- Bittmann, Heiko. *Karatedō - Der Weg der Leeren Hand. Meister der vier grossen Schulrichtungen und ihre Lehre. Biographien - Lehrschriften - Rezeption*. Ludwigsburg und Kanazawa: Heiko Bittmann, 1999.
- Bittmann, Heiko. *Die Lehre des Karatedō*. Ludwigsburg und Kanazawa: Heiko Bittmann, 2000.
- Diener, Michael S. (Hrsg.). *Das Lexikon des Zen. Grundbegriffe und Lehrsysteme, Meister und Schulen, Literatur*

und Kunst, meditative Praktiken, Geschichte, Entwicklung und Ausdrucksformen von ihren Anfängen bis heute. Bern: Barth, 2. Aufl. 1992.

Dumoulin, Heinrich. *Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 1: Indien und China.* Bern: Francke, 1985.

Dumoulin, Heinrich. *Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 2: Japan.* Bern: Francke, 1986.

Hammitzsch, Horst. "Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Küste". *NOAG* 82 (1957), pp. 6-14.

Suzuki, Daisetz T. *Die große Befreiung. Einführung in den Zen-Buddhismus.* Zürich: Rascher, 5. Aufl. 1969.

The Term "Emptiness" in the Japanese Ways of the Martial Arts

Heiko Bittmann

The character for 'empty', or 'emptiness' - which in Japanese is read *kara* or *kū* - can be found in the name *Karatedō*. It refers on one level to the aspect of weaponlessness. On a deeper level, however, it reflects a central concept of Buddhism, which expanded from India, and of Zen Buddhism, which originated in China and spread across East Asia. This concept is equally important for all other Japanese Ways of the Martial Arts (*budō*) as well.

This idea of 'emptiness' is found in Mahāhāna-Buddhism, to which Zen also belongs, manifested in the 'Sūtras of Consummate Wisdom' (Sanskrit: *Prajñāpāramitā-sūtra*; in Jpn. mostly called *Hannyakyo*), which possess fundamental significance in Mahāhāna as well as in Zen.

Indeed, the 'emptiness' in the mentioned sūtras is not a completely new term. In Hīnayāna-Buddhism, which contains most likely the oldest Buddhist writings, 'emptiness' stands for "'suffering' in the most comprehensive sense, and the attainment of 'emptiness' is one of the 'gates to liberation'"¹. But the emptiness herein is only connected to the person, whereas in Mahāhāna and Zen all things are seen as 'empty' of any inherent nature, in other words, as insubstantial.

A guiding contribution in the transfer of Zen ideas to the martial arts and their ways, which have surely influenced many masters through today, were the profound statements of Zen monk TAKUAN Sōhō (1573-1645) regarding swordsmanship. The essence of his ideas, which show their anchoring in Mahāhāna and the Sūtras of Consummate Wisdom, leads to explanations about 'no-heart' (*mushin*), which is the enlightened heart that, without stopping

or sticking somewhere or within something, is 'empty'. For a heart that lets itself be captured by the opponent or the Self, a heart that stops (*kokoro ga tomaru*), is impeded, and cannot freely act or respond. TAKUAN designates such a heart that stops, as 'delusion' or 'perplexity' (*mayoi*).

But not only TAKUAN took the metaphysics of Zen as a basis for swordsmanship. Its influence is also perceptible in the writings of his noted contemporaries, the sword masters YAGYŪ Munenori (1571-1646) and MIYAMATO Musashi (1584-1645) for example. Equally for all Japanese Ways of the Martial Arts the term 'emptiness' is of significance even to this day.

1 Dumoulin 1985, p.46.

帰国を控えた短期滞在留学生の調査 —先行研究との比較による検討—

中崎 崇志・櫻田 千采・松下美知子

1983年に留学生10万人計画が提言されて以来、来日する留学生の増加に伴って、受け入れる側の環境は大きく変化した。日本の高等教育機関でも、留学生の多様なニーズに応じたコースを準備するなどの対応をおこなっている。本学でも1998年10月に、必ずしも日本語を必要としない短期留学プログラムを開始し、日本で学びたい留学生の受け入れをおこなっていることなどは、その一例である。

このような、研究上・修学上の受け入れシステムの構築と共に、留学生数の増加は、生活習慣や食習慣等、文化的適応についての多様性とも関連し、留學生活全般に渡る支援体制を整える必要性も生じてきている。

こうした問題について、現在日本で留學生活を送っている海外からの留学生に対して、各大学の留学生センターごとに様々な調査がおこなわれ、彼らの留學目的や学習・研究の状況、生活上の困難などを把握し、それへの対応が検討されている。また、それらを元に、留学生に対する支援体制についての検討も進められている (e.g., 東京大学留学生交流委員会・留學生生活実態調査専門委員会, 2000; 松下・中崎・林・島・櫻田, 2000)。

さらに、留學生活を終えて帰国した留学生に対しても調査が実施されている。質問紙の回収が困難であるなどの問題があるために実施が難しく、調査例は少ないものの、これらの調査によって、現在進行形の留学生では認知しにくい様々な問題を明らかにし、留學の全行程への総合的評価を得ることができるため、留学生受け入れと支援体制の改善のための情報の入手が可能である (松下ら, 2000)。

本論文は、帰国を直前に控えた短期滞在の日本体験型留学生に対して実施した面接調査を元に、留學生活全般と大学の留學生支援に関する分析をおこなうものである。

I. 手続き

【調査対象者】

金沢大学に1年以内の短期間滞在した留学生のうち、日本語による質問に答えられる日本語レベルをもつ学生35名を対象とした。対象者の内訳は、日研生18名 (男性 8

名，女性10名），短期プログラム生16名（男性7名，女性9名），その他1名（女性）であった。年齢層は20歳から30歳であった。

対象となった留学生の出身国は，アメリカ，ブルガリア，中国，タイ，アイルランド，イスラエル，インド，イギリス，オーストラリア，カザフスタン，チェコ，デンマーク，ポーランド，韓国，フィンランド，ロシアであった。

【調査時期】

2001年7月から8月の間の，各留学生の帰国直前の時期に実施した。日本を離れる直前であるこの時期は，日本留学の総合的な評価を得ることができると考えられるためである。

【実施方法】

半構造化された質問紙（資料参照）を用意し，それに基づいて1対1の口頭で質問し，回答をテープレコーダーで記録した。各設問は，選択肢式で回答する形式の部分と，その選択肢の内容について自由に回答する形式の部分の両方を含んでいた。

II. 結 果

調査は，「プロフィールデータ」，「日本語学習に関する設問」，「留学生生活全体に関する設問」の3点で構成されている。本論文では，過去におこなわれた帰国留学生への調査（松下ら，2000）におけるデータとの比較をおこなうため，主として「留学生生活に関する設問」を取り上げた。以下で取り上げる結果は，各選択肢の合計と，自由記述の内容に基づいたものである。

本調査は，松下ら（2000）の調査が終了した後におこなわれたものであり，この調査で指摘された問題点などについて，その改善の程度などが，本調査の回答から明らかになると考えられる。

1. 留学の意義について

留学の意義については，「あなたにとって，留学は意義深いことでしたか」という問いに，35名中25名が「意義があった」と回答した。特に意義のあったこととして，異文化体験を挙げる留学生が多かった（15/25名）。それも，日本という国単位ではなく，金沢という土地柄，あるいは金沢大学といった特定の場所との関連を述べた回答が多い。金沢の気候風土や伝統文化を挙げた回答では，「古い街，伝統的なものが残っている」「金沢の冬を体験したことで季節を実感した」「金沢の人は優しかった」「お菓子，魚，お寿司などを食べた」というものがあつた。また，日本語の学習成果を意義

として挙げる回答も見られた。

一方、「意義がある」と回答したものの、その一部に「後悔している」という内容もわずかながら見受けられた。それらは「角間（キャンパス所在地）は市街地から遠い」「国際交流会館はいい場所だが、外国人ばかりで、日本の生活らしくなかった」「与えられた課題・宿題が多くて、日本人との交流が減ってしまった」など、日本人や日本文化に接する機会が減ってしまったことを挙げるものであった。この点からも、本調査の対象となった留学生の関心は、これまで本学でおこなわれた調査が指摘しているように、その多くが異文化交流に向けられていることが推察される。

2. 留学の成果と今後の生活

「留学生活はこれからのあなたの生活にその成果を生かせると思いますか」という設問に対しては、ほとんど全員が「生かせる」と回答している (32/35名)。何が生かせるかという細目 (複数回答可) としては、日本語、人間関係、自己の成長を挙げた回答が、それぞれほぼ同じ程度見られた。

日本語が生かせるとしたのは35名中21名であった。

「いろいろな国の友人ができ、例えば、図書館で新聞の国際記事を読むと、その国の出来事に関心を持つようになった」など、日本人／他国人との人間関係を築けたことを挙げた回答については、日本人との人間関係を35名中22名、他国人との人間関係を同じく22名が挙げている。

自分自身が精神的に成長したことを挙げたのは35名中21名であった。

上記以外の意見としては、「和食が好きになった」「異なる文化・考え方に寛大になった (自国の人間はそうではないから)」「自分の国について質問され、それに答える必要があって、自分の国についても新しいことがわかるようになった」など、文化差について触れた回答が見られた (各1名)。

3. 日本／日本人イメージ

「日本での留学生活で日本人の生活様式や行動などで、学んだことがありますか。あったら、挙げてください」という設問に対しては、35名中29名からの回答があった。この項目では、一人が複数の内容について言及しているケースがあるため、合計は、人数ではなく件数として報告する。

その内容を見ていくと、多かったのは日本人の親切さ、礼儀正しさ、勤勉さ、几帳面さを挙げた回答であった (13件/29名)。「店員・銀行員などが親切」「忘れ物を必ず届けてくれる」「ありがとうをよく使う」「言い方が論理的」などである。一人が、礼

儀正しさと勤勉さの両方を挙げている回答もあった。いずれのタイプの回答にしても、自国の文化と比較した観点から言及したものが多く、その差異が日本人の特徴を際立たせていると考えられる。

一方、「反対に嫌だ、よくないと思う点がありますか。あったら、挙げてください」という設問には、35名中25名が回答した。この項目でも、一人が複数の内容について言及しているケースがあるため、件数として報告する。

25名の回答の中で、複数の留学生が挙げた内容に、「日本人／日本語の曖昧さや婉曲表現についての批判」、「外国人／外国文化への偏見・偏狭さに対する批判」の2点があった。

日本人／日本語の曖昧さ・婉曲さについての批判（4件／25名）は、「本音と建て前。本心で何を考えているかわからない」「優しくしたが心が見えない」などである。しかし、批判ばかりではなく「いいえとはっきり言わないことが、日本人と交流する上では大切なこともある」という意見もあった。これらの意見は、日本文化特有の曖昧さが、留学生には理解しにくい側面を持っていることをはっきりと示している。

外国人／外国文化への偏見・偏狭さに対する批判（7件／25名）の中には、「外国人だからと試着を断られた」という、明らかな外国人差別のケースを指摘したものや、「発展途上国にも魅力的な文化・社会があるのに、そういうことを質問してくれずに、病気とか辛い生活のことばかり訊いてくる」「(日本人の) 大人は、すれ違うとき『あつ』という顔をする」などの意見があった。いずれも、日本人（日常生活の中で接する範囲の市民）の異文化に対する理解の低さを、象徴的にとらえた意見である。

これらの批判とはまた別に、特に日本人の「若者」への批判も見られた（4件／25名）。「つきあい方がその場限りのよう。恋人とつきあっているのに、全く真剣に考えていない様子」「ブランド品に夢中。若者を評価するのは物ですか?」「授業中寝ているのは失礼と言うより、いけないこと」などである。別の設問に対する回答の中で、「日本の学生の勉強の仕方を見ていると、『大変だ』と言っているが甘やかされていると思う」という意見もあった。

日本／日本人イメージについては批判的意見も多く見られるが、「友人や家族に日本に留学することを勧めますか」という設問には、「勧めない」という回答はほとんどなく、9割以上が「勧める」と回答した。

「勧める」(33/35名) とする理由を見ていくと、ほとんどが「日本語を学ぶなら日本に来るべきだ」「異文化を体験することで自国文化を理解できる」などである。別の設問に対する回答でも、自国で学ぶよりも日本で学んだ方が日本語の習得が速いという意見があった。

「勤める」という回答の中には、奨学金や生活費関連の問題が解決できるのなら、という条件を付ける回答も見られた(5名/33名)。「奨学金が取れるなら勤める。なかったら難しいのでは」「物価が高いので、私費だと大変なのではないか」といった意見が挙げられている。

4. 改善すべき点

「後から来る留学生のために、学校に改善してほしいことがありますか」という設問には、学習環境と生活環境の2つに分けて回答を求めた。この項目でも、一人が複数の内容について言及しているケースがあるため、件数で報告する。

学習環境については、35名中12名から回答が寄せられた。複数の留學生が回答した内容として、日本人学生・留學生を問わず、多くの学生と交流を持つ機会がほしいというものがあった(4件/12名)。日本人学生との交流については、ほとんどが日本語を話す機会を持つためと言っている。その他に「銀行や役所の手続きの仕方なども教えてくれるといい」という意見もあった。

生活環境については、35名中29名から回答が寄せられた。内容としては、住むところの問題を挙げている回答が多かった(20件/29名)。「宿舎に日本人も一緒に暮らした方がいい」「国際交流会館では、特定の日本人としか会えない」などは、日本語を話す機会を持つことや、異文化接触との関連での意見である(8件/20件)。

「宿舎の場所が不便」「バスがなくなってしまうと、買い物も不便」などは、住環境そのものについての意見である(12件/20件)。本調査の対象となった留學生の多くが、ほとんどキャンパス内およびその周辺に居住しているため、このような意見が多く出されたと考えられる。

Ⅲ. 考 察

本調査の対象は、比較対象とした過去の調査(松下ら, 2000)の対象者に含まれる大学院での専門教育を目的とした留學生とは異なり、滞日期間が1年と短く、学位の取得よりも、日本語の習得や日本文化の習得・体験に主眼を置いた留學生であった。そのため、回答のほとんどが、「日本語や日本文化」、「日本の習慣」などに関連を持つものとなった。

【留学の意義について】 留学の意義については、ほとんどの留學生が肯定的意見を持ち、しかも内容は異文化体験に集中していることを考えると、短期滞在・日本体験

型留学生の目的である日本語習得や日本文化体験は、十分に達成されていると言えるだろう。特に、「日本は～」ではなく「金沢は～」という意見も寄せられていることは、金沢という土地柄を活用したプログラムが組み立てられていることを示している。

短期滞在・日本体験型留学生の今後の受け入れにおいても、大学の位置する地域の歴史・文化・伝統を生かした独自のカリキュラムを作成し、日本文化についての学習が深まるようにすることが肝要である。

【日本／日本人イメージについて】松下ら（2000）では、留学が自分の人生にどのような影響を与えたかをいくつかの項目に分けて訊いているが、もっとも多く影響を受けたという回答があったのは「日本人イメージ」であり、全体の90%あまりが影響を受けたと回答している。

本調査でも、日本人イメージについては様々な回答が見られた。肯定的な意見は、いわゆる日本人イメージのステレオタイプである特性に寄せられており、内容にはほとんど差異が見られない。例えば、「親切さ」、「礼儀正しさ」、「勤勉さ」などが挙げられている。一方、批判的な意見には多くのバリエーションが見受けられる。このような回答の多様性の理由としては、留学生の自国の文化との違いによるカルチャーショックから出た意見と、日本人の外国人／外国文化への偏狭さ・理解の低さに対する批判の両方が挙げられているためと考えられる。

大学院への留学を目的として来日する留学生とは異なり、短期滞在・日本体験型留学生は、日本語や日本文化、日本の歴史に関心を持って来日するケースが多い。帰国した留学生の日本人イメージは来日前よりも良好なものになっているが、日本社会の閉鎖性や日本人は偏見があるというイメージは帰国後も弱まらずに残っているとする先行研究（岩男・荻原，1988）や、来日1年以内の留学生にイメージの変容が起りやすいという先行研究の結果（松下ら，2000）もあり、短期間のうちに多くの体験をする留学生に偏りのない日本人イメージを形成してもらうためにはどうすればいいか、さらには、好意的イメージの形成や、相互理解・相互交流を促進させるためにはどうすればいいかを、慎重に検討する必要があるだろう。

例えば、東京大学の留学生生活実態調査専門委員会では、(1)地域市民との交流を一層促進する、(2)自治体等との連携を積極的に推進すると共に留学生に対して留学生ボランティアプログラムがあることを周知させ、その活用の促進を図る、という提言をおこなっている。日本人の外国人／外国文化への偏狭さ・理解の低さを改めるためにも、このような考え方によって留学生と地域との交流を勧めることも重要であろう。留学生から寄せられた日本人学生への批判には、人間関係の希薄化や講義中の居眠り

に代表される無気力学生など、現代の日本の若者が抱える問題が浮き彫りになっているものも見られた。これらの批判は、現在日本でも問題となっている事柄を、そのまま取り上げたものと言えるだろう。例えば、人間関係の希薄化については、青少年の交友関係の希薄化を指摘する研究も多い(高木・加藤, 1997)。留學生のこれらの指摘は、留學生の持つ視点が日本人学生の教育についても様々な示唆を与えていることを示しており、看過すべきではないだろう。この観点からも、留學生と日本人学生の交流を促進する方策は、直ちに検討されなければならない。

【改善すべき点】 本調査の対象となった短期滞在・日本体験型留學生は、ほとんどがキャンパスの一角およびその周辺に居住している。そのため、生活面でも不便な思いをしている留學生が多い。キャンパス周辺は店舗も少なく、積雪のある冬季やバスの便が減少する大学の休業期間中は、買い物をするのも不便だろう。また、キャンパス近くに居住する日本人学生が少ないため、日本人学生との交流も少なくなっていることは否めない。

松下ら(2000)の調査では、大学に改善を求める内容について、「入学手続き」、「教育面」、「支援体制」、「その他」の4項目に分けて回答を求めた。このうち「支援体制」と「その他」の中で、日本人学生との交流が少ないことを指摘した意見が、複数の留學生から出されている。これは、留學生にとって重要な奨学金の問題や大学の留學生への対応の問題に次いで多かった(9件/30件)。今回も同じような要望が出ていることを考えると、この問題が依然として解決されないままであることがわかる。交流の方策を考慮する必要があるだろう。現在、留學生を支援する日本人学生側のシステムとしてチューター制度があるが、留学のタイプによってはチューターが見つからない場合もあるので、その点でも日本人学生との交流の機会が少なくなってしまう。

学生交流については、留學生側・日本人学生側、双方から改善すべき問題である。「日本語が話せれば日本人と友人になれるかと思ったが、違った。日本人の友人を作りたかったが、できなかった。探すだけでなくがんばらなくてはならなかった。たぶん言葉の問題だと思う。日本人の学生は英語が話せない人が多いし、私は日本語が上手ではない」という回答があったが、ここに述べられている、留學生から見た日本人学生の姿は、日本人学生の典型の一例であろう。

さらに、日本人学生に対する調査(金沢大学学生生活実態調査専門委員会, 2002)では、「在学中に留学を希望するか」という問いに対して、留学に関心を示す学生が37.5%、希望しないと回答した学生が44.1%、「学内の学生国際交流団体の存在を知っているか」という問いには、知っているとする学生が29.5%であるのに対して、知ら

ないとする学生は69.0%である。また、「この団体との交流に参加したいか」を訊いた問いにも、参加してみたいとする学生が32.1%であるのに対して、参加したいと思わない、あるいは興味がないとする学生が65.6%にのぼる。このデータから示されるように、留学や国際交流に関心を持っている日本人学生は少数である。大多数の日本人学生は、自らの留学に関心がなく、そのため留学に関連する事柄の認知も低く、したがって他国からの留学生にも関心を持たないのであろう。

留学生センターでは、留学生の授業に日本人学生を招いて一緒に活動をおこなうなどの工夫をしているが、その場での交流はあっても、それ以降の学生同士の交流に発展しないのである。留学生と日本人学生とが一緒に活動する機会を提供するだけでなく、日本人学生の側からの留学生に対する働きかけを積極的に検討すべき時期に来ている。

【参考文献】

- 岩男寿美子・荻原滋 1988 日本で学ぶ留学生 勁草書房
金沢大学学生生活実態調査専門委員会 2002 第4回学生生活実態調査報告書
加藤隆勝・高木秀明 1997 青年心理学概論 誠信書房
松下（八重澤）美知子・中 崇志・林康子・島弘子・櫻田千采 2000 帰国留学生の調査 ―外国人留学生受入れの改善を目指す基礎的調査― 金沢大学留学生センター紀要 3, 85-98 .
東京大学留学生交流委員会・留学生生活実態調査専門委員会 2000 東京大学1999年留学生生活実態調査報告書
東京大学留学生生活実態調査専門委員会 2001 1999年東京大学留学生生活実態調査に基づく現状と問題点及び改善のための提言（最終報告）

【資料】 調査に使用した質問紙（留学生活に関する設問を抜粋）

Ⅲ 留学生活について

- 1) あなたにとって、留学は意義深いことでしたか。
 - 1 意義があった（金沢大学がよかった 金沢がよかった 日本がよかった）
特に意義があったことは＝
 - 2 まあまあ
 - 3 なかった
 - 4 後悔している
理由＝

2) 留学生活はこれからのあなたの生活にその成果を生かせると思いますか。

生かせる 分からない 生かせない

理由＝

3) 生かせるとしたら、どの点が生かせると思いますか。

日本語 専門教育 日本人と友人になったこと

様々な国の友人ができたこと 自分自身が精神的に成長したこと

その他＝

4) 日本での留学生活で日本人の生活様式や行動などで、学んだことがありますか。あったら、挙げてください。

例：時間を守る

5) 反対に嫌だ、またはよくないと思う点がありますか。あったら、挙げてください。

例：酔っ払いに寛大

6) 友人や家族に日本に留学することを勧めますか。

勧める 勧めない

理由＝

7) 日本にいる間、親しくしていた日本人は？

友人 (金沢大学の学生) 金沢大学の学生以外の友人 恋人 ホームステイ先の家族 (里親)

指導教官 留学生関係の事務官 留学生関係の教師

その他：

8) 今回日本に来る前に日本に来たことがありますか。

ある：いつ／どこ

ない

9) 後から来る留学生的のために、学校に改善してほしいことがありますか。

<学習環境で>

例：パソコンがいつでも使えるようにしてほしい。

<生活環境で>

例：宿舎に日本人学生も一緒に暮らしたい。

帰国を控えた短期滞在留学生の調査 ―先行研究との比較による検討―

中崎 崇志・櫻田 千采・松下美知子（金沢大学留学生センター）

要 約

帰国を間近に控えた短期滞在・日本体験型留学生を対象に面接調査を実施し、留学生生活全般と大学の留学生支援に関する分析をおこなった。調査の結果から、留学の意義については、留学生の多くが異文化体験を挙げていることが明らかになった。日本人イメージについては、いわゆる日本人イメージのステレオタイプについて肯定的意見が寄せられる一方、日本人の外国人／外国文化への偏狭さ・理解の低さに対する批判も見られた。日本人学生への批判には、人間関係の希薄化や無気力学生など、現代の日本の若者が抱える問題が浮き彫りになっている意見も見られた。改善すべき点としては、多くの日本人学生と交流を持つ機会がほしいという意見が多く寄せられた。この点については、過去の調査でも同様の意見が挙げられており、留学生と日本人学生の交流を促進する方策を直ちに検討する必要がある。

A Survey of Short-term International Students, who will return to home country soon.

Takashi Nakazaki, Chisai Sakurada and Michiko Matsushita

Abstract

Interview with 35 international students, who stayed in Japan less than 1 year, revealed following facts and problems:

The number one reason for the students to study abroad was to experience the Japanese culture, such as Japanese foods, traditional crafts, and so on.

Mostly, they agreed that the stereotypes of Japanese people are actually true, and that Japanese have a low standard of understanding for foreign cultures.

They also noted attitudes of Japanese students which were related to the problems youths present in society; for example, being apathy toward study.

International students wished that they had more opportunities to contact with Japanese

students. Similar answers were found in the preceding survey, and this stated that exchanges between international and Japanese students should be more encouraged.

Key words: Short-term international student, interview, experience of Japanese culture, exchange system.

報 告

学生による金沢大学短期留学プログラムの 評価と評価に関与する要因

岡沢 孝雄・ビットマン ハイコ

はじめに

金沢大学短期留学プログラム（KUSEP：Kanazawa University Short Term Exchange Program）は1998年の10月に第一期生24名の留学生を迎え入れて始まり、2002年9月に第四期生が帰国するまで4年間で合計110名の留学生がこのプログラムで学んだ。この4年間に金沢大学と交流協定を結んでいる海外の大学も22校から45校へと増え、受け入れ定員も開始当初の20名であったものが第3期の2000年から25名へと拡大された。

KUSEP は必修科目の日本語、日本に関係することを学ぶ選択必修科目、専門を学ぶ選択科目および自主研究（希望する者）より構成されている。このプログラムは1年間または半年間の留学プログラムで、日本語科目以外の講義は英語でなされているが、日本語が必修科目であるという特徴を持っている。留学生は全員金沢大学角間キャンパス内にある留学生用の寮（国際交流会館）に住み、角間と小立野キャンパスで学んでいる。

KUSEP がこのプログラムに参加した学生にどのように評価されているか、どのような点が改善されなければならないかについては、毎年8月の講義が終了した時点で、留学生と関係する教員、職員との意見交換会を開いてきた。しかし意見交換会という短い時間の制約の中では、多人数の留学生の意見を十分にくみ取れない面が残り、結果の分析が難しいという問題もあった。そこで、第三期と四期の留学生を対象にしてプログラム終了時点でアンケート調査を行った。本稿ではアンケートの結果を提示し、分析を試みた。

I. 方 法

第三期（2000年10月～2001年9月）の学生30名と第四期（2001年10月～2002年9月）

の学生29名,計59名をアンケート調査の対象とした。8月初旬, KUSEP の講義が全て終了した時点で留学生に調査用紙を配り, 回答してもらった。アンケートの質問と結果は論文末の付録に示した。回答した学生は第三期24名(回答率80.0%), 第四期23名(79.3%), 合計47名(79.7.0%)であった。学生の国籍は12ヶ国, 送り出し大学を地域別に留学生数を見ると, アジア, ヨーロッパ, 北米がほぼ同じで約30%, オーストラリア10%であった(表-1)。性別は男23名, 女24名であり, 専門分野は文系28名, 理系17名, ダブルメジャーの文理系2名であった。留学期間は一年間の留学生40名, 半年間の留学生7名であった。必修科目の日本語の単位が取得できた学生37名, できなかった学生10名, 1年間のプログラムの修了証を取得した学生34名, 取得できなかった学生6名であった。

回答の結果は度数分布が著しく偏らない項目を変数として使って分析した。使用した項目は, 1) 性別, 2) 留学期間(1年, 半年), 3) 専門分野(理系, 文系), 4) 日本語の単位取得状況, 5) 終了証の取得状況, 6) KUSEPを選んだ理由(Q-3), 7) 来日前の資料の入手(Q-1), 8) KUSEPに関する情報の入手(Q-2), 9) 日本語のレベル(Q-5), 10) 選択必修科目の有用性(Q-7), 11) 選択必修科目は日本理解に役立ったか(Q-8), 12) 日本人学生との交流に満足したか(Q-16), 13) 修了証はプログラムを修了する目標になるか(Q-19), 14) 参加証は有用か(Q-21), 15) 単位互換の有無(Q-22), 16) チューターは役立ったか(Q-25), の16項目である。また総合的な KUSEP の評価は 1) 5段階に点数化した満足度, 2) 友達に KUSEP に来ることを薦めるか, 3) 勉強や仕事で日本に再びもどって来たいか, の3つを指標として用い分析を行った。使用した統計用コンピューター・ソフトウェアは Statview 及び HalWin である。

II. 結果と考察

1. KUSEP を選んだ理由

KUSEP を選んだ理由(Q-3:資料参照)を表-2に示した。「日本, 日本文化, 日本語, KUSEP 等に興味があった」という積極的な理由と, 「金沢大学が協定校である」とか「奨学金がある」という制度に関係する理由が大半を占めた。「KUSEP についてはあまり知らなかった」とか, 「自分で選んだのではない」という消極的な理由も少数あった。理由の構成比には地域的な差が見られた。アジアとオーストラリアの大学から来た留学生は「日本, 日本文化, 日本語等に興味あった」という理由が大半を占めた。アメリカの大学から来た学生は大部分の者が「協定校」と「奨学金」といった制

度的な理由をあげた。ヨーロッパの大学からの留学生は「興味」と「協定校」とがほぼ同数を占めた。

2. KUSEP に関する資料・情報の入手

日本に来る前に KUSEP と科目 (class) について十分な資料が得られたかとの質問 (Q-1), 資料やオリエンテーションからクラスについての情報が十分得られたかとの質問 (Q-2) には約20% (8/47, 9/47) が不十分であったと答えた。情報が得られなかったと答えた者が特定の地域, 大学に偏る傾向が見られた。今後各大学と個別に情報の交換を行い, 来日前に全ての学生へ資料が行き渡るよう改善されなければならない。また金沢大学に着いてからの情報の伝達についても, KUSEP 全体のオリエンテーション, 各科目ごとのオリエンテーションの強化が必要である。

3. 必修科目 (日本語)

ほとんどの留学生 (45/47, 96%) が日本語は必修科目であった方がよいと答えている (Q-4)。日本語の単位が取得できなかった者は47名中10名 (21%) いたが, その内9名が必修でよいと考えた。「自分の日本語クラスのレベルと自分の日本語レベルが合わなかった」と答えた者が10名 (21%) いた (Q-5)。しかし, レベルの適正・不適正は日本語の単位取得状況には関係していなかった。

日本語クラスに対するコメント (Q-6) は表-3に示した。意見の内容ではプレイスメントテストと自分のレベル, 教育内容の文法と会話についての意見が比較的多かった。クラスのサイズ (受講人数) について触れた者, 米国から来た学生で自分の国の授業の方法と金沢大学での方法が異なり苦労したとコメントした者がそれぞれ複数存在した。

4. 選択必修科目

選択必修科目は KUSEP の大部分 (38/46, 82.6%) の留学生にとって受ける価値があつて (Q-7), 日本理解にも役立っていた (36/46, 78.3%) (Q-8)。コメント (Q-9) は表-3に示した。コメントの約半数は「面白かった」「良かった」と答えていた。「選択必修科目をもっと増やす」と「深く教えて欲しい」との意見も複数あつた。また英語を母国語にしない学生2名から, 選択必修科目では日本語を使い講義をして欲しいという意見があつた。

5．選択科目

留学生の取りたいと思った科目（Q-10）とその頻度を表-5に示した。「日本文化体験」、「武道」の2科目を挙げたものが多かった。この2つの科目は専門が文系理系にかかわらず多くの者によって挙げられた。「日本文化体験」、「武道」以外に、文系15科目を24名の学生が、理系8科目を14名の学生が挙げた。当然のことであるが、文系の学生は文系の科目を、理科系の学生は理科系の科目を多く取りたいと考えていた。日本に関係する科目は特に文科系の学生によって挙げられた。取りたいと考えた理由（Q-11）では「興味」を挙げたものが圧倒的に多かった（表-6）。「日本文化を知る、理解する」、「自分の専門」を挙げた者がそれに次いだ。2名が「自分の大学ではできないから」と答えた。

6．自主研究

47名の学生のうち24名が自主研究を行った。ほとんどの学生が自分の研究に適した指導教官を見つけており（22名，92%），その指導に満足している（23名，96%）。

自主研究についてのコメント（表-7）の中にも自主研究を行い満足を表明しているものが多かった。「来る前に自主研究について考えるべきだ」という意見があったが、今後考えてみるべき課題である。

7．学生交流

KUSEPで学ぶ留学生は回答した47名全員が、KUSEPプログラムに来たことによっていろいろな国の留学生との交流の機会が与えられたと考えている（Q-15）。KUSEPの留学生の環境は、世界の様々な地域から来た留学生が一処に住み、同じクラスで学んでいる。その過程で交流が深まるのは当然の成り行きだと思われる。しかし、日本人学生との交流（Q-16）については半数弱の留学生（22名，47%）が満足していなかった。その理由（Q-17）は「日本人と会う機会や話す機会が少ない」というものが多かった（表-8）。現在 KUSEP の留学生は受講する講義は、KUSEP のために用意されたものが大部分で、またほとんどの居住者を留学生が占める大学内の寮に住んでいる。意識して外に出て交流をしなければ、日本人学生とあまり接触しなくともよい環境で1年間を送っている。KISS と Tomodachi（両者とも学生の留学生交流ボランティア団体）が例外的に留学生が住む寮の common room で定期的に留学生を交えた集会を開いている。これらのボランティア団体に対してのコメントがいくつかあったが、評価は2つに分かれていた（表-8，9）。このような状況の中で、日本人学生との交流の機会を増やすために（Q-18）、日本人学生と一緒にクラスで勉強するこ

とや日本人と混住の寮を望む意見が多かった。日本人学生と共に参加するさまざまな行事の提案もあった。注目すべき点として、部活に関する意見が3名から出された。短期留学生にとってのクラブ活動を含めた課外活動の可能性や意義を今後更に追求する必要がある。

8．修了証，修了単位数，参加証，単位互換，取得単位数，日本語単位取得

半数以上の留学生（25/46，54.3%）が、修了証の取得はKUSEPに参加する目標、プログラムをやり通す目標になると答えた（Q19）。しかし、目標に「なる」と答えた者と「ならない」と答えた者の間に終了証の取得率に有意差は見られなかった。現在年間20単位がKUSEP修了要件となっているが、ほぼ全員（45/46，97.8%）がそれでよいと答えた（Q-20）。参加証については60%以上の学生が有用であると答えている（Q-21）。KUSEPの単位がすべて互換できる大学は8校、一部できるのは6校、できない大学は8校（この内2校について、他の学生はできる、あるいは一部できると答えている）であった（Q-22）。わからないと答えている学生は10名いた。今後、単位互換のない大学へは互換できるよう働きかけと共に、それぞれの大学で来日前に単位互換について学生に説明してくれるよう申し入れする必要がある。

留学生の取得単位数は一年間の留学者（40名）で17～36単位（平均23.4，標準偏差3.7）、半年間の者で7～13（平均11.0，標準偏差2.5）であった。取得単位数と自分の大学での単位互換の可否との関係を調べると、有意な関係は検出されなかった。すなわち、自分の大学で単位が互換されるからといって、KUSEPでより多くの単位を取得することはなかった。日本語についても同様で、単位互換の可否と単位が取得状況との間に有意な関係は見られなかった。

9．住環境，学習環境

住環境については良かった点（Q-23）と改善すべき点（Q-24）を記述してもらった。良かった点について、最も多くの者が「寮（国際交流会館）の部屋」，「寮」それ自体，「common room」を挙げた（表-10）。寮が大学に近いことも良い点として挙げられた。施設の面の良い点では「インターネットアクセス」，「暖房」があった。寮は様々な国の留学生が住んでいるので、「いろいろな国の人との出会い」を挙げた者，「住んでいる学生や関係する先生・事務スタッフの親切さ」も複数の学生が挙げた。

住環境で改善すべき点は多岐に渡っている（表-11）。学外が関わる問題として「町からの距離」，「バスの不便さ」，「銀行や郵便局の問題」，学内の施設に関しては「図書館や公衆電話等の改善」の要望が高い。住んでいる寮に関しては、様々な設備が改善

すべき点として挙げられた。特に「インターネットアクセスが各部屋に欲しい」という者、「暖房の改善」を望む者が何人もいた。寮の中の管理の問題（ごみ、タバコ等を含む）を少なからぬ学生が指摘した。

大学がつけてくれるチューターが勉学のために有効だったかを尋ねると（Q-25）、46人中19名（41.3%）が「有効ではない」と回答した。チューターと日本語単位取得との有意な関係は見られなかった。またチューターが有効であった者とそうではなかった者の取得総単位数にも有意な差は見られなかった。

10. KUSEP に対する評価とそれに影響する要因

満足度：留学生に満足度を1から5の5段階で示してもらった（Q-26）。数字が大きくなるほど満足度が高く、5はとても満足したレベルを表す。アンケートでは1, 2を選んだ学生はおらず、全員3から5の範囲を選んだ。3は10名、4は27名、5は10名であった。平均値は4.0で標準偏差は1.0であった。KUSEPを友達に奨めるかという質問（Q-27）に対し47名中46名（97.9%）が「奨める」と答えた。また、勉強や仕事のため再来日したいかとの質問（Q-28）に対し44名（93.6%）が「再来日したい」と回答し、1名が「しない」と答えた。これらの結果から判断すると、ほとんどの留学生がKUSEPに対しある程度の満足感をもち、KUSEPを友達に奨められるプログラムと考えていることがわかる。再来日の意志からみても、日本に良い印象を持っていると推定できる。

次に、満足度にどのような要因が影響を与えるかを調べた。16項目を変数として、1変数づつを満足度とペアにし統計学的に検定すると（対応なしt検定）、2つの項目で有意の差が見られた。日本語が「必修科目で良い」と答えている者が「必修でなくともよい」と答えている者より、チューターが「役に立った」と答えた者が「役立たない」と答えた者より満足度が有意に高かった。

個々の独立変数から他の独立変数の影響を取り除いたときの、1つ1つの変数の満足度（従属変数）に与える影響の大きさを、数量化論理I類を使って調べた。カテゴリー・ウェイトはある項目（独立変数）のあるカテゴリーに属することによって、満足度の値がどのように動くかを表している。変相関係数は各独立変数の影響の強さを表す係数である。16の独立変数全体の影響の強さは重相関係数で、寄与率は重相関係数の2乗で表される。一番影響の強い項目は「チューターの有効性」であり、以下「選択必修科目が日本理解に役立ったか」、「日本語クラスが自分のレベルに合っていたか」、「KUSEPを選んだ理由」が続く。今後KUSEPに参加する学生の満足度を更に上げようとするれば、この4点の改善が有効である。一方、「修了書の取得」、「日本語の

単位の取得」,「単位の互換」,「日本人学生との交流」は影響力が小さかった。これらを改善してもすぐに満足度が上昇しないであろうが,学生の授業への参加と学生間の交流に関係する重要な要因である。特に「日本人学生との交流」は留學生の方からの視点だけでは十分ではない。日本人学生からの評価も必要である。

全般として重相関係数は0.637で寄与率は0.406とそれ程大きくはない。ここでの分析には住環境という重要な項目が変数として入っておらず,それが寄与率が高くなかった原因の一つであろう。今後の調査では住環境に対するコメントを書いてもらえばかりではなく,評価する項目を追加し分析に加えることにより重相関係数が大きくなる可能性が高い。

終わりに

このアンケート調査から,KUSEPは多くの留學生から,全体としては良い評価を得ていることがわかる。しかし個別の問題ではいまだに整備されていない点も多数残っている。中でも大きな問題として,KUSEPを積極的な理由で選んでいる学生をどう選抜するか,日本語の教育に係わる問題,日本理解のための科目の充実,チューターを含めた日本人学生との関係,等があげられる。最後の問題に関しては,日本人学生からの視点も含めて検討しなければならない。金沢大学で解決できる問題については大学が主体的に取り組まねばならないが,一方では派遣大学と協力して取り組まなければならない問題もある。派遣大学との情報交換を密にして対処していく必要がある。

【資料：質問と回答の結果】

Survey for Short-Term Exchange Students

I . Individual Information

- 1) Name of your University and its location
- 2) Major field of study minor (s)

II . KUSEP Program Guide, Syllabus

Q-1 . Were you able to obtain sufficient materials about the program and its classes before coming to Japan ?

Yes : 39 No : 8

Q-2 . Were you able to get sufficient information about classes through those materials or academic orientation ?

Yes : 38 No : 9

Q-3 . Please explain the reason why you chose the KUSEP Program. (表-2)

III . Japanese Language Education

Q-4 . Do you think Japanese Language should be a compulsory course ?

Yes : 45 No : 1

Q-5. Were you able to get language education suitable to your level ?

Yes : 37 No : 8

Q-6. Comments about the Japanese Language education, if you have any. (表-3)

IV . Sub-Core Curriculum

Q-7. Do you think the Sub-Core classes (compulsory elective) were worthwhile for KUSEP students ?

Yes : 38 No : 8

Q-8. Do you feel that the Sub-Core classes helped you understand Japan better ?

Yes : 36 No : 8

Q-9. Comments about the Sub-Core classes, if you have any. (表-4)

V . Elective Classes

Q-10. What elective classes were you interested in taking ? (表-5)

Q-11. Please write your reasons for taking the classes that you did take (course then reason) . (表-6)

VI . Independent Research

Q-12. Were you able to find a suitable supervisor for your research ?

Yes : 21 No : 2

Q-13. Were you satisfied with the supervisor and his or her guidance ?

Yes : 23 No : 1

Q-14. Comments about your Independent Research, if you have any. (表-7)

VII . Exchange between Students

Q-15. Do you feel that the KUSEP Program gave you the opportunity to interact with students from various countries ?

Yes : 47 No : 0

Q-16. Were you satisfied with the interaction that you had with Japanese students ?

Yes : 25 No : 22

Q-17. If you have selected "No" please state the reasons why. (表-8)

Q-18. What kinds of classes or events do you think would improve interaction between KUSEP and Japanese students ? (表-9)

VIII . Certificate of Completion/Enrollment/Credits

Q-19. Does the Certificate of Completion provide a goal for entering or completing the program ?

Yes : 29 No : 17

Q-20. Do you feel that the completion requirement of 20 credits is reasonable ?

Yes : 45 No : 1

Q-21. Is the Certificate of Enrollment useful even if you do not receive the Certificate of Completion ?

Yes : 26 No : 15

Q-22. Does your university at home recognize the credits from Kanazawa University ? (Check one)

- All of the credits will be recognized. 16
- Some of the credits will be recognized. 7
- None will be recognized. 12
- I do not know yet. 11

IX . Study/Living Environment

Q-23. Please tell us some things about your living environment that were good. (表-10)

Q-24. Some things that need improvement. (表—11)

Q-25. Was your university-provided tutor helpful in your studies ?

Yes : 27 No : 19

X . Overall View of the KUSEP Program

Q-26. How would you rate your satisfaction with the KUSEP Program on a scale of 1~5 ?

(1 being not satisfied at all and 5 being extremely satisfied)

1 : 0 2 : 0 3 : 10 4 : 27 5 : 10

Q-27. Would you recommend the program to other students ?

Yes 46 No 1

Q-28. Do you think you will return to Japan in the future for study or work ?

Yes 44 No 1

表-1 地域別留学生数

地 域	KUSEP 全体 (%)	回答者 (%)
ア ジ ア	32 (29.1)	15 (31.9)
オーストラリア	9 (8.2)	5 (10.6)
ヨ ー ロ ッ パ	37 (33.6)	14 (29.8)
北 米	32 (29.1)	13 (27.7)
合 計	110	47

表-2 留学生が KUSEP を選んだ理由

理 由	頻 度			
	アジア	オーストラリア	ヨーロッパ	米 国
KUSEP は日本語の勉強や異文化体験のために魅力的だった	0	0	1	0
日本語	0	0	3	0
日本と英語を勉強したかった	1	0	0	0
日本文化	1	0	3	0
日本への興味	6	2	2	0
日本に行く良いチャンス	0	0	1	0
KUSEP は魅力的だった	1	0	0	0
魅力的だった	0	0	0	1
興味があったから	1	2	0	0
よくまとめているから	0	1	0	0
協定校	1	0	5	8
単位交換	0	0	0	1
奨学金	1	0	0	2
先輩のすすめ	1	0	0	0
KUSEP はいったいどういうコースかは来る前によく分らなかった	1	0	0	0
自分で選択しなかった	0	0	0	1
合 計	14	5	12	13

表-3 日本語クラスについてのコメント

コメント	頻度
満足している	1
いっぱい練習させていただき、おかげさまで日本語が大分上手になった	1
面白かったけれども、とても難しい	1
もっと高いレベルへ行くことができれば、いいと思う	1
レベルに相応しかった	1
placementtest は難しすぎる	1
placementtest は留学生の日本語のレベルを正しく示さない	1
時々テストをさせ、自分に適当なクラスで勉強できるように	1
12人以上ならクラスをわけてほしい	1
クラスは大きすぎることもあった	1
日本語の基礎は良く分かるようになった。テストの方法は日本語の理解より暗記することを重視する	1
もっと会話したかった	2
文法の授業は日常生活にもっと合うようにしてほしい	1
文法ばかり、自分からの発言できる時間が与えられていない	1
文法を英語で説明して欲しい。先生方はよかった	1
宿題が多すぎる	1
不満足。母国の授業やり方と異なり苦労した。進む速さが速過ぎる。文法を本当に使う時間が与えられていない	1
母国の日本語の授業のやりかた方と異なって、最初は難しかった	1
先生方はよくやってくれた。しかし学生を大人扱いしていない質問するのは望ましくない	1
先生方はよくやってくれたし、学生の面倒も見た。日本語 C1クラスはあまり難しくなかった	1
日本語 A/B/C を週5回にしたほうがいい	1
Aクラスでのテープの使用はあまりよくない。特に最初テープは速すぎてついていけなかった	1
日本語 B クラスはよかった。日本語 C クラスはあまりよくなかった。漢字 B と C クラスはともよかった	1
日本語 C1クラスの教科書が好きになれなかった。文法などの説明は不十分。会話クラスのレベルについていけなかった	1
漢字 C クラスはよかったが、漢字 D クラスは大変難しかった。テキストなどは勉強しにくかった	1
いろいろ問題があった	1
クラスは朝早すぎる	1
無回答	18

表-4 選択必修科目に対するコメント

コメント	頻度
面白かった	3
面白かった。日本や金沢の文化をよく理解できた	1
面白かったが、ほかのクラスとあまり変わらない	1
面白くないテーマもあった	1
選択必修のクラスはよかった	1
楽しかった	1
よかった	2
とてもよかった。日本語のクラスの宿題は多すぎたため他のクラスは取れなかった	1
フィールドトリップをするのは良かった	1
日本の歴史の授業が欲しい	1
選択必修科目はもっといろいろなものがあつたほうがいい	2
授業を自分で選択したい	1
もっと深くしてほしい	2
それぞれのクラスの必要条件はクラスの最初にもっとはっきり教えるべき	1
90分の講義よりも討論し、小さいグループで勉強をする	1
先生方の英語能力は低かった。日本語でのほうがいい	1
日本語レベルを向上させるために、英語を母国としていない学生のために選択必修科目は日本語で行うべき。レジメは英語で	1
Hoornaert先生のクラスは面白かった。外国人として日本での生活経験	1
日本人の心理と思想は面白かったけれども、日本人論は大切ではなかった	1
英語のコースはちょっと弱かった。週に一回だけだった	1
その他（日本文化体験が一番面白いクラスだった）	1
無回答	22

表-5 取りたかった選択科目

科 目	頻度	科 目	頻度
日本文化体験	30	日本の自然と生物	3
武道	16	計算科学	2
日本人論	3	物理学	2
言語学	3	流体力学	2
経済	3	電気技法	2
日本の言語と文化	2	日本経済	1
文化比較	2	自然環境と野生生物	1
比較政治学	2	地球環境科学	1
すべての日本文化に関する授業	1	土木建設工学総論	1
日本文化関係	1	CAD	1
道	1		
心理学	1	自主研究	2
日本人の心理と思想	1	たくさん	1
カズオ・イシグロの世界	1		
ディスカッション・クラス	1		
日本の政治・法制・社会入門	1		

表-6 選択科目を選んだ理由

理 由	頻度
興味があったから	26
文化について学びたかった	1
日本人や日本文化への理解が深まるから	3
日本の生活がわかるようになる	1
日本人の文化が触るような授業	1
日本文化を知りたかった。	2
日本文化関係の科目は全部取った	1
文化に関するクラスは面白かった	1
文化等についての情報が得られた	1
自分の専門か専門に近いから	4
専門の勉強をしたかった	1
自分の大学でできないから	2
日本人の学生との討論が面白かった	1
役にたった	1
空手道はすでにやっていたから武道のクラスを選んだ	1
教室での授業よりも武道は日本の文化を直接触れあうきっかけになったから	1
武道に興味があったから	1
言語学入門は日本語に役に立つと思った	1
日本文化体験クラスでたくさん勉強できた	1
こういうクラスがあるから	1
法学の授業も取りたかったけれども、なかった	1
専門のクラスの先生方の英語能力は低かった	1
無回答	2

表-7 自主研究に対するコメント

コメント	頻度
とても良かった	4
先生に感謝している	2
とても面白かった。	1
研究のためにとても役にたった	1
日本文化理解のためにとても役にたった。とても感謝している	1
難しかったけれども役に立つ	1
武道書の翻訳はとっても勉強になった	1
研究の機会をあたえられた	1
小立野キャンパスは遠い	1
指導教官を見つけるのがちょっと遅かった	1
来る前に自主研究について考えるべき	1
わたしの専門に当てはまる分野がなかったのでできなかった	1
やってなかった	1
無回答	31

表－8 日本人学生との交流に満足できなかった理由

理 由	頻度
日本の学生人と会う機会があまりなかった	2
日本人と話す機会が少ない	2
会館外で日本人と接する機会は少なかった	1
日本人の学生と一緒に何もできなかった	1
日本人学生との交流はなかった	1
日本人と友だちになりにくい	1
個人的な意見ですが、日本人と話しにくいではないかと思う	1
留学生だけで会話をした気がする	1
孤立していた	1
なんだかみんな西洋人に興味があるような気がする	1
私の日本語力がたりなかった	1
KISS と Tomodachi の活動以外に日本人、日本人学生と会う機会が少なかった	2
KISS と Tomodachi は大切だが、彼等の活動はちょっと堅苦しかった	1
留学生だけではなく、日本人と一緒に寮のほうがいい	6
日本人と一緒にのクラスが欲しい	4
無回答	25

表－9 どんなクラスやイベントが KUSEP の留学生と日本人学生の交流を改善すると思いますか

改善点	頻度
KISS * と Tomodachi * はとても役にたった。	2
KISS * のメンバーからチューターを選ぶと友だちはつくりやすい	1
KISS * と Tomodachi * の日本人学生以外に友達を作ったほうがいい。たとえばチューター	1
KISS * はとても大切だ。メンバー以外に日本人と話すチャンスがなかった	1
KISS * と Tomodachi * のメンバーは自分達のグループの中でお喋りなどをしたが、留学生との交流は足りない	1
KISS * と Tomodachi * の活動は面白くなかった	1
KISS * 以外のイベントもほしい	1
日本人学生のサポートに感謝している	1
日本人と一緒にのクラス	14
留学生だけではなく、日本人と一緒に寮のほうがいい	4
集まるためのバー設ける	1
大学のイベントは留学生のためだけではなく、武道のクラスのように日本人学生と一緒に勉強したい	1
イベントは充実していると思う	1
留学生以外が参加するイベントもほしい。Chatsessions	1
日本人と一緒に催し物に参加する	2
日本人の学生と一緒に旅をする	1
スポーツイベント	1
難しい。ディスカッション・クラスに出たが、日本人はディスカッションにあまり参加してない	1
部活に参加すること	1
サークルのメンバーによるサークル紹介	1
部活からもっと積極性が欲しかった	1
無回答	15

* 留学生と交流する学生ボランティア団体

表-10 住環境で良かった点

良かった点	頻度
キャンパスへの近接	4
大学に近いし、自転車があれば町もそんなに遠くなかった	1
スーパーが近く便利	2
自然環境はいい	1
寮は良かった	5
寮の部屋は良かった	17
common room は良かった	4
きれい	1
家賃は安い	3
異文化が豊富	1
留学生交流会館の学生は素晴らしかった	1
他の国の人との出会い	1
世界中からの人と一緒にすんだこと	1
外国人と一緒にだったことは最初よかったが、後になってあまりよくなかった	1
みんながとても親切だった	1
先生とスタッフは皆親切	5
暖房と冷房	2
インターネットアクセス	6
独立していた	1
奨学金	1
家庭滞在はよかった	1
無回答	4

表-11 住環境で改善するべき点

改善点	頻度
学生の口座は郵便局でのほうがいい	1
銀行等の大切なところでは英語が通じない	1
三月のお金の調整	1
公衆電話の充実	1
図書館の英語の本が少ない	1
図書館の解放時間を長くしてほしい	1
町から離れて不便	5
バス代は高すぎる	5
交通は不便だ	3
大学までの道の照明	1
大切な情報は日本語と英語で	1
英語がもっと上手なチューターを利用すべき	1
寮の中の共通語は英語、日本語ではなくという問題	1
暖房	1
暖房は高かった	1
冬の間、建物の内部が寒すぎる	1
洗濯機もよくなかったし、服が破れた	1
コインランドリが臭い	1
オープンがないということを知らせて下さい	1
電子レンジ	1
インターネットアクセスは各部屋に欲しい	5
部屋の広さがちょっと狭い	1

会館内でもっと厳しく管理して下さい	1
留学生の何人かがゴミを散らかした	3
留学生は common room をもっと管理しなくてはならない	1
寮の中の活動	1
寮全体を禁煙にして下さい	1
留学生だけではなく、日本人と一緒に寮	2
日本人と一緒に寮のほうがいい。生活支援についてすべてしないで	1
フライトのチケットやビザの手続きをもっとはやめに	1
無回答	13

表-12 数量化理論Ⅰ類の分析結果

項目	カテゴリ	カテゴリ・ウェイト	偏相関
1) 性別	1 男	0.17307	0.20234
	2 女	-0.10384	
2) 留学期間	1 半年	-0.33862	0.03781
	2 一年	0.07814	
3) 専門分野	1 文系	0.01430	0.02038
	2 文理系	0.01430	
	3 理系	-0.03146	
4) 日本語の単位取得	1 取得	0.00886	0.02376
	2 非取得	-0.03840	
5) 修了証の取得	1 取得	-0.05493	0.02272
	2 非取得	0.00319	
	3 その他	0.20897	
6) 来日前資料入手 2-1 (Q-1)	1 はい	0.05157	0.12102
	2 いいえ	-0.27848	
7) 情報入手 2-2 (Q-2)	1 はい	0.01520	0.04662
	2 いいえ	-0.10637	
8) KUSEP を選んだ理由 (Q-3 改変)	1 自分の興味	0.05072	0.26530
	2 制度がある	-0.25636	
	3 その他	0.92810	
9) 日本語レベル適正 3-2 (Q-5)	1 はい	0.14709	0.33518
	2 いいえ	-0.63741	
10) 選択必修科目の有用性 4-1 (Q-7)	1 はい	-0.05549	0.17820
	2 いいえ	0.29962	
11) 選択必修科目の日本理解 4-2 (Q-8)	1 はい	0.12509	0.38202
	2 いいえ	-0.67548	
12) 日本学生交流 7-2 (Q-16)	1 はい	-0.02278	0.03518
	2 いいえ	0.03796	
13) 修了証取得は修了の目標 8-1 (Q-19)	1 はい	-0.08550	0.18696
	2 いいえ	0.21850	
14) 参加証は有用 8-3 (Q-21)	1 はい	-0.12004	0.22736
	2 いいえ	0.22916	
15) 単位互換 (Q22)	1 ある	-0.00362	0.00400
	2 ない	0.00319	
16) チューターは有効 9-3 (Q-25)	1 はい	0.24393	0.38674
	2 いいえ	-0.35651	
定数		4.09375	
重相関係数 (2 乗)	0.63671 (0.40539)	平均予測誤差	0.51490

Evaluation of Kanazawa University Student Exchange Program by Students

Takao Okazawa and Heiko Bittmann

Abstract

Kanazawa University Student Exchange Program (KUSEP) received more than 100 international students from overseas institutes that have exchange agreements with Kanazawa University, between 1998 and 2002. In order to evaluate and improve KUSEP, a questionnaire was given to participating students. The survey included questions on curriculum (such as compulsory: Japanese Language Classes, semi-compulsory, elective and independent research), the recognition of credits, the certificate of completion, exchanges between the student body, as well as living and studying environment. Satisfaction of students with KUSEP ranged from 3 to 5, on a scale of 1-5, 1 being not satisfied at all and 5 being extremely satisfied. The average was 4.0. The results were analyzed using the Hayashi Quantification Method I. The largest factor affecting student satisfaction was the usefulness of their Japanese tutor, followed by the semi-compulsory classes for understanding Japan, the appropriateness of the Japanese Language Classes with respect to level, and the reasons for selecting KUSEP.