

九州大学留学生センター紀要

第28号

目 次

(論 文)

- ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と教師研修に関する意識調査
..... 池田広子・酒井 彩 ... 1
- 作家同士の交遊 — 大江健三郎と中国近現代の作家たちをめぐって —
..... 趙 春英・金 斑実・郭 俊海 ... 15
- 『斯文』における漢字・漢文の教育に関する文献目録
(戦前編 1919~1945) 郭 俊 海 ... 25
- 講義後の話し合いは知識の転移を促し、批判的に講義を聞く態度を強化したのか
..... 小 山 悟 ... 33
- 60時間で何を教え、習得させるのか?
— 九州大学大橋キャンパスにおける初級日本語クラスのデザイン —
..... 小 山 悟 ... 49
- 内生的貨幣論と消費税 今 井 亮 一 ... 65

(報告)

Japanese Academic Courses (JACs) / 言語文化基礎科目・日本語	脇坂真彩子	83
日本語研修コース	大神智春	95
基幹教育の日本語	郭俊海	103
補講コース・日本語 (JTCs)	斉藤信浩	107
病院地区・日本語コース	斉藤信浩	113
筑紫・大橋地区日本語コース — 2014年度~2019年度 —	小山悟	117
2019年度日韓共同理工系学部留学生事業に関わる日本語予備教育について	岡崎智己	125
農学部・工学部の学士課程国際コース生に対する日本語教育 — 2019年度の実施概況 —	岡崎智己	127
Summer in Japan (SIJ) 2019 および Summer Program for EJEP2019 実施報告	木下博子・斉藤信浩	133
日本語・日本文化研修コース第19期生報告	郭俊海	137
Exploring the experiences of JTW tutors: Challenges and opportunities	NONAKA Chisato, HIGO Masa and IMAI Ryoichi	143
2018年度 九州大学留学生センター・留学生指導部門報告 (カウンセリング関係)	高松里	153
令和元年度スーパーグローバル大学創成支援事業 学部生・大学院生共通基幹教育科目「世界が仕事場 I & II」	生田博子	161
官民協働海外留学支援制度「トビタテ!留学 JAPAN 日本代表プログラム」	生田博子	163
留学生センター FD 会2019	今井亮一	169

論

文

ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と 教師研修に関する意識調査

Vietnamese Teachers of Japanese Language in Vietnam: A Survey of Their Status and Awareness of Teacher Training

池田 広子*

酒井 彩**

〈要旨〉

This study aimed to clarify the current conditions surrounding Japanese language teachers and the awareness of teacher training among Vietnamese teachers of Japanese Language. A semi-structured interview was conducted with seven teachers, and the results analyzed using M-GTA. This resulted in the generation of 21 concepts that were divided into 4 categories: ① the environment surrounding teachers, ② the development of one's own career, ③ the environment surrounding students, and ④ training of Japanese language teachers. With the rapid increase in the number of Japanese language students, teachers are encountering problems such as serving concurrently in multiple institutions, being overloaded with work, the diverging learning style of teachers and students, etc. We found that in career development, teachers have anxiety, feel uneasy, and may even be demotivated or struggle with their teaching. On the other hand, students are learning Japanese with the aim of finding a job in a company; however, there is a gap between the students and the teachers. Furthermore, the findings showed that although teachers desired training, the conditions were not conducive to adequate training. We have discussed specifically the conditions surrounding teachers and their awareness of training.

1. はじめに

ベトナムの日本語教育は初等・中等教育、高等教育において教師が慢性的に不足しており、質的向上が重要な課題であるという指摘がある。ホ（2009）は教員の質を保証するために教師に対する訓練が必要であると述べ、学習者が増加するなかで教師教育の重要性を指摘している。ベトナムにおける日本語教師に焦点を当て、その実態を解明することはベトナム人日本

語教師の生涯発達に示唆を与えるだけでなく、ベトナムにおける日本語教育の質の向上につながり、ひいては日越の関係に影響を与える。

国際交流基金（2017）によると、2008年には「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」により、小学校3年生から高校3年生までの10年間の外国語教育が示され、日本語教育も開始された。また、2016年にハノイ日本語教育研究会、2017年に日本語・日本語教育学会が設立され、国際シンポ

* 白大学外国語学部日本語・日本語教育学科教授

** 九州大学留学生センター准教授

ジウムなどが行われてきている。Dao Thi (2018) はベトナムの日本語教育は学生数も教育機関数も急増しているため、教育機関同士の連携や情報共有、社会的ニーズに応えられる質の高い人材（教師）養成が必要であると指摘している。そして、日本企業のベトナム進出に伴い、日本語ができる人材や技能実習制度・EPAによる受け入れ人材を育成するための日本語教育のニーズがさらに高まることが予想される。

このような状況のもと、ホ (2009) が指摘するように教師の質を保証し、どのように教師の質を向上していくかを考えていくことは極めて重要な問題であると考えられる。しかし、管見の限りではこれらの点においての研究はあまりされていない。

本稿ではベトナムにおける日本語教師教育を考える基礎研究の第一歩として、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状と日本語教師研修に対する意識を明らかにした上で、教師研修の可能性について考察することを試みる。

2. 先行研究

ベトナムにおける日本語教育は、初等、中等・高等教育機関、学校教育以外の企業等で行われている。学校教育以外の教育機関の学習者が34,266名と最も多く、次いで高等教育機関19,602名、中等教育機関10,995名の順である。ベトナムでは、日系企業への求職、転職等のために継続して日本語を学習する者が多い。日系企業も日本語能力試験N2合格を雇用のひとつの目安とする場合が多いため、2016年度のベトナムの日本語能力試験の受験者数は、東南アジア1位となっている（国際交流基金, 2017）。

日本語が少しでも話せたら、就職しやすい現

状がある。そのような状況を背景に、例えば、ハノイ大学における日本語教育は、日本語教育専攻とビジネス日本語専攻の人材育成を中心に以前より活発に行われている。しかし、この5年間は教師30名で800～1000名の学生を教える教師不足が続いている（ヴァン, 2018）。フエ外国語大学でも1クラス45名～65名程度という状況で、教師一人当たりの負担が大きい（チャー, 2018）。教師が足りない状況にもかかわらず、博士号を取得している教員でも長時間労働と薄給というように待遇が悪く、「慢性的な質量両面の日本語教師不足」（栗飯原・松浪, 2018）が散見されている。

ホ (2009) は、教員、カリキュラム・教材、教授法、学習者の意欲、人生で役立つ教育が教育の質において重要だとし、教員の質を保証するための教師に対する訓練の重要性を主張している。日本語教師不足と教師養成、研修に対する需要が高まる中、日本の大学がベトナム国内の大学と連携する動き（国際交流基金, 2017）もある。たとえば、家田・正宗・小浦方 (2019) は、ベトナム国内の大学で3年間連続して単発のベトナム人日本語教師研修を行い、その成果を報告した。この研修では、受講者が現場に戻った際に新たな分析的視点を持ち、自律的に課題に取り組むきっかけ作りを目指し、読解、聴解、文法の教え方について各自振り返りや全体での共有、教材の検討が行われた。

また、ベトナムでは、教え方や自律的学びにフォーカスした教師研修が行われている。これは、学習者の自律性を望ましいとするベトナム教育訓練省の教育に応えるものでもある。例えば、カオ (2017) は、ホーチミンの某大学でアクティブ・ラーニングに向けたプロジェクトワーク型学習を大学で継続的に実施したことを報告した。この中で、ベトナムの教師の問題点

として、教師が教科書に頼りすぎていること、日本語力が不足していること、教師自身が学習者中心の授業を受けた経験がなく、アクティブ・ラーニングに対する発想に限界があること等をあげている。また、アクティブ・ラーニングを行う教師の条件として、教師の主体性、忍耐力、生涯にわたって学習が必要であるという意識は不可欠であると述べた。続けて、グエン(2018)はハノイの某大学でピア・ラーニングを実施し、その実践内容を報告した。ここでも確認されるのは、従来の伝統的な学習方法、教師主導型から学習者中心へ、そして自律学習を促す教室活動の重要性である。このような実践報告から、学習者中心や自律学習、ピア・ラーニングという考え方は、ベトナムの教育訓練省が求めている教育観や学習観に合致しており、今後も日本語教育の質の向上に向けて、積極的に取り組みが行われていくと言えよう。

一方、日本国内では、最近の潮流として、協働によるふり返り、省察に焦点を当てた研修が行われている。例えば、ネイティブ日本語教師を対象とした研修には、日本語教師として働く上で、現在どのような問題を感じているか内省し、他者と対話し、さらに自らふり返るという「対話的問題提起学習」(小浦方・鈴木・唐澤, 2016)や、自己の教育実践や研修等参加経験をふり返り、整理する「教師ポートフォリオ作成」(近藤, 2015)等がある。

また、ノンネイティブ日本語教師を対象とした研修には、課題遂行を重視した教え方を軸とした教授法科目のコースデザイン(菊岡・篠原, 2017)、成人学習論に基づく実践の「批判的ふり返り活動」(池田, 2013)がある。日本では、理論・知識伝達型の研修、ワークショップ型教師研修(池田, 2016)が行われてきたが、昨今はいずれも自らによる気づきと学びを促す

という特徴がある研修が行われていると言えよう。

上述の通り、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状として、教師不足が大きな問題となっていること、教え方に関する教師研修が行われ始めていることがある。しかしながら、実際にベトナム人日本語教師がどのような状況にあり、教師研修に対してどのような意識を抱いているかは明らかではない。

3. 研究目的

本研究はベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状と日本語教師研修に対する意識を明らかにすることを目的とする。

4. 研究方法

4-1 調査協力者

インタビューの協力者は全7名(女性5名、男性2名)、20～30代の日本語教師である。具体的にはホーチミンの某大学、初中等学校で日本語を教える教員、日系企業、日本語学校(技能実習関対象)の日本語教師を対象とした。教育機関が異なる日本語教師を選ぶことで環境の違いによる語りが豊かになり、仮説生成に適切だと考えたためである。以下、インタビュー協力者の詳細を表1に示す。

E、Fの主な所属先は日本語学校であるが、ここでは主に技能実習生に対する研修及び日本への派遣を行っている。また、C、Dは日本留学によって博士号をBは修士号を取得している。

4-2 データ収集方法

質問項目(表2)を基に半構造化インタ

表1 インタビュー協力者の詳細

	年代	専門	留学経験	主な所属先	日本語力
A	20代	日本語教育	無	小・中高校	中級
B	30代	日本語教育	有	大学	上級
C	30代	経営学	有	大学	上級
D	30代	日本語教育	有	大学	超級
E	20代	日本語教育	無	日本語学校	中級
F	20代	商学	有	日本語学校	中級
G	30代	教育	無	日系企業	中級

ビューを実施した。実施時期は、2018年9月20、21日の2日間である。インタビューの手続きは研究者2名がホーチミンを訪問し、ホーチミン在住の海外共同研究者1名（ベトナム人、大学専任日本語講師）との協働で実施した。一

人当たり平均34.5分であった。インタビューにおける使用言語は日本語であった。インタビューは協力者の同意と承諾を得た上でICレコーダーに録音し、それを文字化した。

表2 インタビューの質問内容

- ・日本語をいつから学んだか。どこで学んだか。どんな教科書で学んだか。
 - ・日本に留学して日本語を学んだ経験はあるか。どのくらい、どこで学んだか、どんな内容か。
 - ・日本語教師としての教授経験はどのくらいか。
 - ・教授経験の内容：これまでどんな学習者にどんな日本語を教えたことがあるか。
 - ・どんな教科書を使って教えたことがあるか。
 - ・教えるきっかけは何か。
 - ・現在の職場では、1週間何時間くらい教えているか。どんな学習者が対象か。
 - ・話す、聞く、読む、書くのうちどの技能を教えているか。例えばどうやって教えているか。
 - ・どんな教え方が好きか。
 - ・いつまで教えたいか、なぜか。
- 〈教師研修等について〉
- ・先生同士のミーティングはあるか。
 - ・普段、職場の先生との連絡はどのようにとっているか。
 - ・教師研修に参加したことがあるか。日本での研修か。ベトナムでの研修か。
どんな研修だったか。どんなことに気づいたか。
 - ・もし、ベトナムで教師研修などがあつたら、参加したいか。
 - ・どんな研修を受けたいか。どんなことに気づいたか。
 - ・先生同士の交流や勉強会、授業の報告会があるか。
 - ・ふり返りについてどう考えているか。
- 〈職場の環境について〉
- ・学習者や職場について困っていることがあるか。
 - ・現在の労働環境についてどう思うか。

4-3 分析方法

本稿では、半構造化インタビューデータを基に木下（2003）の修正版グランデット・セオリー・アプローチ（M-GTA 以下略記）を用いて分析する。その理由は、①修正版 M-GTA は社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であること、②データに密着しボトムアップに仮説を構築するのに適しているためである。

4-4 分析手続き

木下（2003）の M-GTA の分析に従いオープンコーディングから手続きを始めた。詳細は以下の通りである。オープンコーディングは以下(2)~(4)を意味する。

- (1)インタビューから得たデータの文字起こしデータをすべて作成した。
- (2)全データを研究目的に照らし、ヴァリエーションが多く抽出できそうな1名を選定し、分析を開始した。
- (3)一人目のデータを基に分析シートを作成し、1つの概念の生成を行った。分析ワークシ

トは概念、概念の定義、具体例、理論的メモからなる。研究者は概念ごとに分析ワークシートを作成し、解釈を行う時はできるだけ多角的な解釈を試みた。類似例や対極例を確認し、解釈の過程を理論的メモに記入した。

- (4)一人目の分析が終了した時点で、他の研究者（1名）と概念の解釈、概念名の検討を丁寧に行った。
- (5)オープンコーディング(1)~(4)が軌道に乗ったら、一人目の概念を基に二人目、三人目と順にデータを見てその概念に合う他の具体例を抽出し、分析ワークシートの具体例の欄に追記し、概念を精緻化させていった。
- (6)生成された概念と概念の関係を検討しながら、その概念で浮上するカテゴリーの生成や全体のプロセスにも意識を向けるといった、同時多重並行的に多角的な検討を重ねていった。これらの検討は、より精緻化させるために2名の研究者でおこなった。
- (7)概念やカテゴリーの関係性から分析結果をまとめたストーリーライン、モデル（図）を2名の研究者で検討し、作成した。

表3 分析ワークシートの一例

概念名	一人の教師が複数の機関を兼務
定義	一人の教員が大学だけでなく、企業等の複数の教育機関で教えている。初・中・高等教育機関を兼務することもある
ヴァリエーション	<p>(1)・IT 企業でも、IT エンジニアに日本語を教えています。あとは来週からは、別の大学でも教え始めます (B 教師)。 ・その企業、日本、日系企業ですから、社員にも日本語を勉強してほしいという趣旨で、そこで N3 のクラスを教えています (B 教師)。</p> <p>(2)・(そうなんですか。他にはどこかの大学で教えたりとか。)今は P 大学って私立大学でも教えています。でもその大学では、ただ初級のあいうえおからで教えています。もう一つは高校のオーストラリアとベトナムのインターナショナルスクールで教えてますけれども、その高校では第3言語として、最初から、あいうえおから。(先生はすごくお忙しいですね。)はい。(ここの大学と私立と。インターナショナルスクールも。)そうです、はい。(D 教師)</p> <p>(3)・(A さん。今、小学校と中学校と高校の先生。)はい。(そうですか。)小学校と高校は、第2外国語です。(第2外国語として日本語を教えています。)はい。</p>

ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・(1週間に、じゃあ、結構、忙しいですね。何時間ぐらい全部で教えてますか。) 何時間ぐらい。(小学校、中学校、高校、全部で。) 全部? (うん。トータル。) 学校だけです。(うん。) 21コマ。(1週間?) 1週間21コマと、小学校は4時間。(略) (なるほど。小学校は1時間で。学校以外も教えてるの?) 学校以外、はい。(塾?) 塾です。(それは何、日本語学校?) 日本語学校ではなく、学生たちのうちで。(家庭教師) はい。家庭教師です。(A教師)
理論メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・対極例なし、類似例: 「1人の教師が複数のコースや科目を担当」 ・一人の教員が複数のコースや教育機関を兼務している理由として、①学習者のニーズがあること。学習者のレベルはそれほど高くない。漢字や語彙、読解などを特に教えている。②教員の待遇と関係しているかもしれない。

4-5 倫理的配慮

本調査では、インタビュー協力者に対し研究を実施する際に倫理的配慮を行った。具体的には事前にベトナムの海外共同研究者を通して調査協力者の依頼をし、インタビュー開始前に再度口頭でインタビューの趣旨を説明した。調査協力者から同意を得てサインとメールアドレスの記入をお願いした。その後、ICレコーダーに録音し、インタビューを行った。インタビューは静かな個室などで行い、データについては細

心の注意を払って厳重に管理し、個人が特定されるような記述は行わないようにした。

5. 結果

表3の分析手続きに基づき分析を行った結果、分析テーマに沿った概念が21生成された。また、概念を包括するサブカテゴリー、さらに概念とサブカテゴリーを包括するカテゴリーを生成した。以下表4に一覧表を示す。

表4 カテゴリー・サブカテゴリー・概念・定義の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
教師を取り巻く環境	教師の勤務状況	一人の教師が複数の機関を兼務	一人の教員が大学だけでなく、塾、企業等の複数の教育機関で教えている。初・中・高等教育機関を兼務することもある。
		一人の教師が複数のコースや科目を担当	一人の教員が大学の昼間コースだけでなく、夜間(社会人対象)や他学部、他学科で日本語を教えている。
		待遇への不満	国立大学の給料が低すぎて、他大学でも働かないと生活ができないことに不満を抱いている。
		仕事に忙殺される	仕事の量が多くて他のことができなかつたり、研修が受けられなかつたりする。
	教師の学習者や授業に対する悩み	教師が理想とする授業ができないことへの葛藤	学習者のレベルや人数等の問題があり、教師が理想とする授業ができないことへの葛藤や問題意識がある。
		学習者の好む学習スタイルと教師の好む学習スタイルの乖離	学習者の好む学習スタイルと教師の好む学習スタイル(グループワークや協働学習)が乖離している
		自身の専門と異なることへの戸惑い	自分の専門と異なるため、日本語を教えることに戸惑いを感じている。

教師を取り巻く環境	他の教育機関との授業の連携	パートナーズとの協働	JFパートナーズと協働して、授業を運営している
	教師仲間について	仲間がいないことに対する孤立感と葛藤	学内で日本語教育を専門とする教員がいないため、孤独と葛藤を感じる。同僚と日本語の教え方や研究のことについて深く話せない。相談に乗ってくれる人がいない。
		仲間がいる	分からないことがあったときに、教師の同僚や上司に尋ねられ、助けてもらえる
自身のキャリア形成	将来のキャリアについて	将来のキャリアへの不安と焦燥	専門面で相談にのってくれる先生がいないため将来のキャリアに対する不安や焦りを感じる。
		将来のキャリアへの意欲と葛藤	自分の将来のキャリアへの意欲を示すが上司に受け止めてもらえず、複雑な心境になる。また、意欲があっても労働環境、雇用等が整っていない。
学習者を取り巻く環境	日本語と就職の状況	学習者の日本語習得と就職の結びつき	日本語を習得することが日本語能力を求めている日系企業への就職につながる。
	学習者の学業の状況	学習者が日本語最優先ではないことに葛藤	学習者は日本語を最優先に考えず、就職のツールとして考えていることに葛藤がある。
		学習者が学ぶことに疲れている	学習者は学業や仕事で疲れていて、勉強をする気がなかったり、つらいと感じたりしている。
日本語教師研修	教師研修の内容と参加	海外の教師の交流・研修への参加	海外の教師と交流したり、教師研修に参加したりするが、頻度が少なく、活発ではない。
		国内の教師の交流・研修への参加	国内の教師と交流したり、教師研修に参加したりする。具体的には、初等教育の日本語教科書の使い方、初級日本語の教え方、講演会に参加しているがあまり活発ではない。
	研修からの学び	研修を通して其々の文脈で環境が異なることを認識	研修を受けることで、其々の国、其々の大学や教育現場は様ではないという認識が生まれた。
	研修に対する不満	教師の交流・研修に参加できないことへの不満	教師研修が少なく充実していない。教師同士のネットワークがないことへの不満がある。
	研修への期待	教師の交流、研修などへ参加したい	教師の交流、研修の運営を充実させたい
教師の交流、研修の運営を充実させたい		交流や研修会などを充実させたいと思っているが、まだ難しい。	

以下、概念間、サブカテゴリー間、カテゴリー間の関係を検討し、モデルの構築に至った。図1に示す。説明の中では《》はカテゴリーを、〈〉はカテゴリー内のサブカテゴリーを示す。【】は概念のことである。また、→は影響の方向を意味する。

《教師を取り巻く環境》を見ていくと、第一に〈教師の勤務状況〉の背後には慢性的なマンパワー不足が窺える。【一人の教師が複数の機関を兼務】したり、【一人の教師が複数のコースや科目を担当】する理由の一つとして、学習者の急増に伴い、教員数が足りないということがあ

げられる。また、兼務をするもう一つの理由は、給料が低いことにある。国立大学の給料は低く、他大学や他のコース、夜間コース、日本語学校や企業等で働かなければ生活できないという事情があるという。ここには【待遇への不満】が根底にあり、教師らは【仕事に忙殺されている】という状況にある。第二に、教員不足という問題は授業運営や学習者対応にも影響しているという点である。これは、〈教師の学習者や授業に対する悩み〉というサブカテゴリーで示した。具体的には学習者のレベルや人数などの問題に影響し、【教師が理想とする授業ができないことへの葛藤】、【学習者の好むスタイルと教師の好む学習スタイルの乖離】等があげられる。さらに大学で日本語を教える教員は、自分の専門（日本文学、日本の政治など）ではないが、日本留学の経験があり、日本語能力があるということから日本語の授業を担当している場合もある。教師は日本語を教えることに戸惑いを感じているという【自身の専門と異なることへの戸惑い】が生成された。これらは後述の《自身のキャリア形成》に影響を与える。第三は〈他の教育機関との授業の連携〉についてである。教師コミュニティや仲間とのつながりにおいては、【仲間がいる】という概念が生成された。しかし、一方で【仲間がいないことに対する孤立感と葛藤】という概念も生成された。前者は職場で自分について理解してくれる上司がおり、相談にのってもらえる環境にいるが、後者は学内で日本語教育を専門とする教師がいないため、孤独と葛藤を感じている。また、同僚と日本語の教え方や研究のことについて深く話せず、相談に乗ってくれる人がいないというものである。

《自身のキャリア形成》においては、上記以外に教師自身の問題として〈将来のキャリアにつ

いて〉が2つ生成された。一つは【将来のキャリアへの不安と焦燥】であり、専門面で相談に乗ってくれる先生がいないため将来のキャリアに対する不安や焦りを感じるというものである。もう一つは【将来のキャリアへの意欲と葛藤】である。これは、自分の将来のキャリアへの意欲を示すが上司に受け止めてもらえず、複雑な心境になるというものである。《学習者を取り巻く環境》を見ていくと、【学習者の日本語習得と就職の結びつき】、【学習者が日本語最優先ではないことに葛藤】、【学習者が学ぶことに疲れている】が生成された。ここで学習者は、純粋に日本語を学ぶというよりも、日本企業への就職のツールとして考えている。そして、この状況に対して、教師は葛藤を感じている。また、学習者は学業や仕事で疲れており、勉強をする気がなく、つらいと感じている。

《日本語教師研修》を見ていくと、【海外の教師の交流・研修への参加】と【国内の教師の交流・研修への参加】が生成された。国内・海外の教師と交流したり、教師研修に参加したりするが、頻度が少なく、活発ではない。また、研修の内容については、「日本語の教え方」に関するものが多いというものもあった。〈研修からの学び〉では、其々の現場は一樣ではないと認識している。そして、〈研修に対する不満〉の中では【教師の交流・研修に参加できないことへの不満】が生成されたが、一方で〈研修への期待〉が生成された。この概念には【教師の交流、研修の運営を充実させたい】、【教師の交流、研修などへ参加したい】が示された。

以下では図1のモデル構築、すなわち仮説生成からわかったことを述べる。まず、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師らは、日本語学習者が急増する中で、生活のために複数の教育機関などを兼務し、仕事に追われていることが

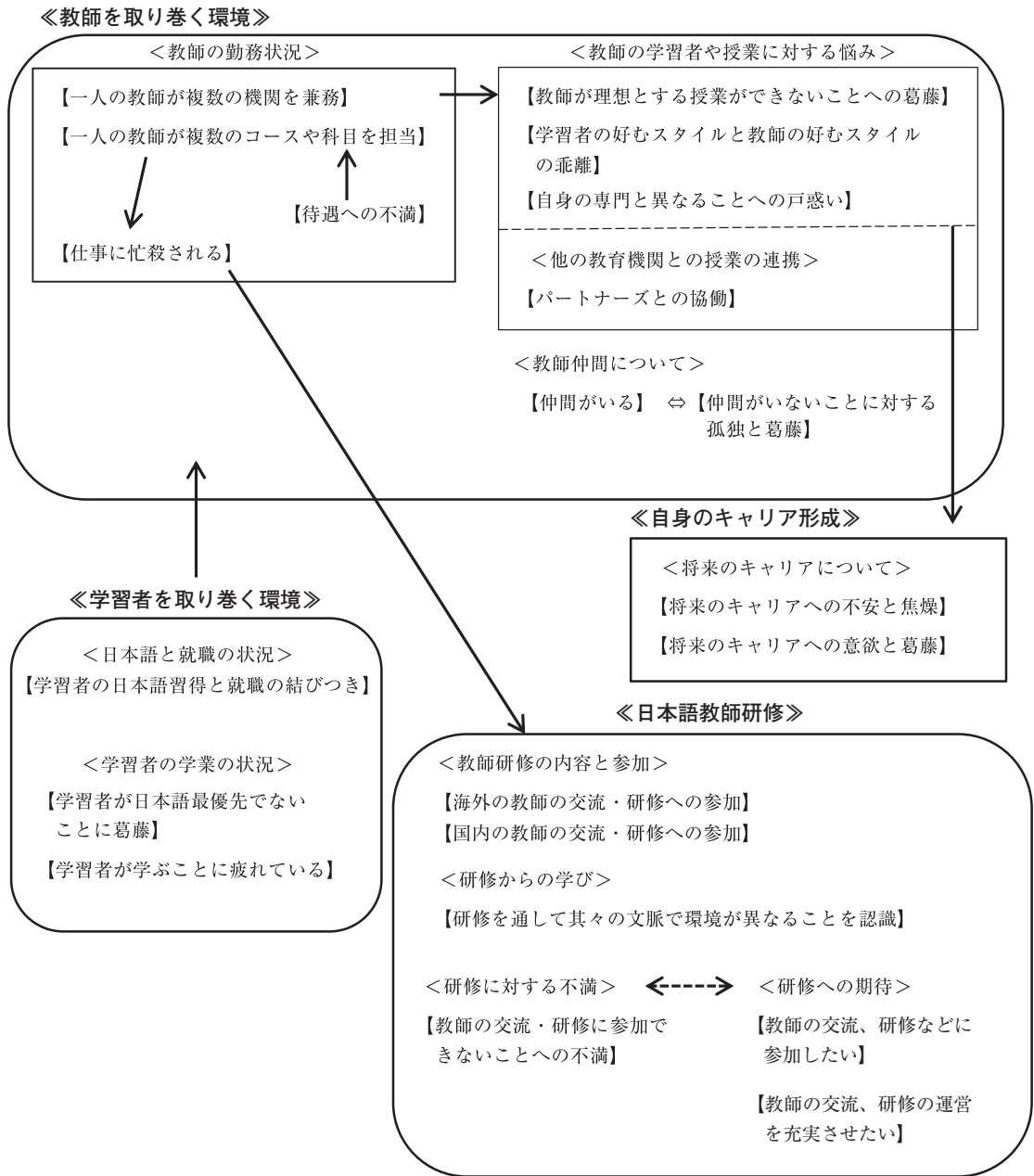


図1 ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と日本語教師研修に関する意識

わかった。これは、粟飯原・松浪（2018）の報告で示された「慢性的な質量面の日本語教師不足」を裏づけている。また、ベトナム人日本語教師は授業に対しても理想的な授業をすることが難しく、教師と学習者の学習スタイルが乖離している等の問題も孕んでいた。さらに、キャリア形成においても不安や焦燥感を抱えていたり、意欲はあるが葛藤があることも示された。一方、学習者を取り巻く環境を見ると、学習者は企業への就職を目指して日本語を学ぶことが多く、日本語を道具として学んでいることが示唆された。これは、日本語教師らが外国語としての日本語、日本事情・文化、社会などを豊かに学んでほしいという理想に対するギャップであると推測される。最後に、日本語教師研修に対するベトナム人日本語教師らの意識を見てみると、教師らは国内・海外の日本語研修に参加していた。そして、①ベトナムで多くの研修を受けたいという希望があるものの授業や生活に追われて余裕がなく、②研修を実施する必要性を感じているものの時間的、精神的な余裕がないという障壁が浮かび上がった。

以上のことから、ベトナム人日本語教師を取り巻く現状は、単純に学習者が増加して忙殺されるといったものではなく、様々な問題が絡んでおり一筋縄ではないことが示唆された。

6. 全体の考察

本章では、なぜ上述したような状況が生じているのかについて、主にベトナム人日本語教師がもつ理想と現実の点から考察する。そして、今後どのような教師研修が可能かについて検討する。

第一に、〈教師の勤務状況〉の点から見ていく。【一人の教員が複数の機関を兼務】の具体例

は、表2に示した通りである。また、2016年からベトナムの公立の小学校から日本語教育が導入されたことに伴い、教師が小、中、高校を兼務していることが確認された。例えば、ある教師は「小学生は1週間に2回。はい。（小学校は2回で、中学校は。）2回。（中学校も2回。）」「はい。クラスは2つありますから。」と述べ、高校では第二外国語として日本語教えているという。次に、【一人の教師が複数のコースや科目を担当】については、例えば、「一般コースと特別コースと夜間の社会人向けのコースもやります（B教師）。」「はい、昼間の学生は会話の授業をやってます。」（B教師）「特別コースは読解という授業があるんですけど。その中に語彙、漢字と読解を同時にやらないといけない授業です。夜間も読解と漢字をやってます。」（B教師）というようにコースを兼務し、夜も教えていることがわかる。そして、【待遇への不満】については、「実はベトナムではやっぱり国立大学の先生の給料はすごく安いんですよ。だから他の大学とか、他の所で教えないといけない。」「私たちも自分でここで就職して、生きていけるっていうのも多分、生きていけないと思います。」「この職場で本当に自分が就職してるところで貢献したいという気持ちがあるはありますが、でもそれは全力でできない」「衣食とか化粧とかまたガソリン代とか、子どもの教育とかそれは全部もうできない。全然無理です。だからそれもやっぱり私だけじゃなくて全員の困っていることですね。」（D教師）というように、本質的な問題をインタビューで吐露する場面があった。学習者のニーズが急増し、教師が忙しく兼務する背景には、待遇への不満が根底にあり、生活のために兼務せざるを得ない現実があった。これについては、粟飯原・松浪（2018）でも以下のように指摘されている。ベトナムでは

教員や医者には社会的地位が高いが、その待遇は非常に悪く、常勤でもアルバイトをする。国立の大学教員であっても待遇は悪く、アルバイトで得られる時給で給料を補う。自宅で塾を開くもの、大学で講義をもつもの、自分の学校をもつものがあり、これらはベトナム社会の常識になっている。そのため、常勤であっても勤務先の仕事に注力せず、生活のためにアルバイトをするという。上述の「この職場で本当に自分が就職してるところで貢献したいという気持ちがあるはありますが、でもそれは全力でできない」というD教師の語りは、「常勤でも勤務先の仕事に注力せず」と結びつく。さらに、D教師から以下の語りがあった。「先生たちはすごく忙しくて、やっぱり私も忙しいから行くこともなかなかまだできていないんですけれども。近い将来はそういうこと（教師研修）をやらなきゃならないかなと思います。」（D教師）この声は教育に対する理想はあるものの日々の生活を支えることで忙しくて余裕がない。充実した日本語教育にしていきたいがそこに手が届かないというものである。理想と現実のギャップが見て取れる。そして、待遇をめぐるスパイラルが教師の質に影響を及ぼしていると言えよう。

第二に、理想的な教育とのギャップが〈教師の学生や授業に対する悩み〉の中でも見られた。例えば、【自分の専門と異なることへの戸惑い】では、「私は、日本語教育の専門ではないので。私、経営なんです。」（C教師）のように、日本語教育が専門ではない者も日本留学を通して日本語を習得しているということで教職についている。本来は専門の経営を教えることが理想だが、ニーズがある日本語を教えることで安定した職を得ているように窺える。そのため、「通訳とか、通訳という仕事とか。また、***で働くこととかをしたいです。」（F教師）の

ように、他の職業に就くことを望む者もいる。また、人数が多すぎて【教師が理想とする授業ができないことへの葛藤】では、「私立大学では50人ですね。50人で例えばペアで発表してもらったら、50人も発表したらもう時間がない。先生一人だと見ることは難しいですね。だから先生が全体的に見ることは難しい。」「結局120人ぐらいの作文読まないといけないうし。それは毎週は無理です。」（D教師）というように、クラスの人数が多すぎて会話も作文授業も運営が難しいことがインタビューから得られた。さらに、【学習者の好むスタイルと教師の好むスタイルの乖離】では、「ペアリーディングとか。協働学習とか。（そう、興味ありますか。）ありますけど、やって、すごい頑張ってるやっていますが、多分、学習者によって違うかもしれない効果は。その管理の役は先生の仕事なんですけど、それが難しくて。」（B教師）という語りがあった。教師が協働学習に力を入れているのに対し、学習者の効果は様々で、教師の思い通りにいかないことも浮かび上がってくる。以上のように教師は自身の専門が日本語ではないことに戸惑ったり、授業や学生に対する難しさに向き合っている。そして、教師が理想としている教育と現実がかけ離れていることが窺える。

第三に、理想とするキャリア形成とのずれについて《自身のキャリア形成》の点から述べる。調査協力者の日本語教師は専門家としてやる気を持って職務を全うしている、または生活手段として日本語教師をしているという2グループに大別できるように見受けられた。例えば、E教師の「私の将来は大学院に入りたいです。日本のほうがいいですね。」のように、日本で大学院への進学希望を抱いたり、G教師の「実際は私、日本へ行きたいです。例えば教え方です。1カ月から3カ月ぐらい、日本語の教え方を勉

強したいです。」のように指導方法のブラッシュアップを望み、専門家としての誇りを持って職務に当たっている。しかしながら、そういう日本語教師も自身が多忙であったり、異なる専門の教員が集まっていたりする環境下で、「自分のこれからの研究とか、自分の将来の道とかは、どうなるかはあまり相談にのってくれる人はいない。」(B教師)、「私こういうのやっていますけど、偉い先生に見せても、私はあまりこういうのやってないから分かんないですよ、Bさんとか。」(B教師)という発言のように、日本語教育を専門としても将来に関して何らかの疑問を抱いていることも窺える。いずれのケースも理想とするキャリア形成とのギャップに苦悩していることが窺える。

第四に、教師と学習者間の日本語学習観のずれについて《学習者を取り巻く環境》の点から見ていく。先行研究で述べた通り、ベトナムでは、日系企業への求職、転職等のために継続して日本語を学習する者が多い。調査協力者も「大学では本当に日本語だけやったら、就職とかにはそんなに利点になってないです。」(B教師)と語っている。ここでいう「本当に日本語だけやった」というのは、日本語、日本文化、日本社会、日本文学、日本の歴史、日本事情、コミュニケーションなどを学ぶことを意味している。このような学びは就職に直結せず、有益になっていないと言う。また、学習者は大学で教養として学ぶのではなく、就職の手段として日本語能力検定試験のN1、N2合格を目指しているのではないかと言う。そして、「今なんか大学ではそんなに盛んな、盛んではなくて。多分みんな、日本語教育、日本語学校にもう移ってるんじゃないかなと、自分の中で感じます。」(B教師)という発言の通り、大学における日本語教育は就職対策としての役目を担ってはいな

いことが窺える。よって、学習者は日本語を学ぶことに疑問を感じている可能性がある。それは、大学の学生も「こっちのやり方は日本語を大切にしてるんですけど、やっぱり第一の優先ではないですね」(B教師)、企業の社員も「関心、みんなお金を稼ぐのは大事です。それでちょっと教えるのは大変です。」(G教師)も同様である。また、大学の学生も「みんな疲れて、あまりやりたくないクラスもありますので。」(B教師)研修生も「単純労働者ですから、いつも勉強したくない気持ち持っているから。」(F教師)という発言が示す通り、疲れと多忙を極めていることが窺える。このように大学の授業内容と学生のニーズにはギャップがあること、また、企業で働きながら日本語を学ぶ者の中には、疲弊していて日本語が最優先ではない者もいることが確認される。

第五に、《日本語教師研修》という点から見ていく。教師らは国内外の教師研修に参加しているが、十分に【教師の交流・研修に参加できないことへの不満】がある。例えば、「勉強会とネットワーク、あまりみんなとつながってないみたいですね。情報も足りないし、交換もしていないし、勉強会もないし。なんか私の友達は、台湾での日本語を教えている人なんですけど。」(B教師)「(台湾?)はい。すごい日本語教師のネットワークが強くて。(すごいですよ。)みんな、計画的に勉強会があって、発表したりして。」(B教師)「私この前、タイの友達の発表聞いて、タイでそういう会があったみたいです、聞いたら。すごい面白く思ったんですけど、帰ってから自分からの、何だろ、ないから。私やり方が分からないので、あったら見て学びたい。やり方も勉強の仕方も学びたいですけど、やっぱり機会が少なくて。」(B教師)というように他国の友人からその国で行われている研修

や教師ネットワークの情報を得ている。また、研修を企画・実施したいという希望はあるが、その方法が分からないという。そして、「学部長の先生からの指名じゃないとこれ義務で来るっていう考え方はまだ少ないですから。自分が参加したくて一緒に勉強会を行おうかっていう日本みたいな気持ちはまだ弱いかなと思いました。」(D教師)というように、上司からの命令で研修に参加するが、自ら研修を企画するには至っていないことも確認される。

内容については、「何かいつも初級の教え方のテーマが、多分人気があるそうで。(技術がね、一番必要なのに。)いつもやってるんですけど、それ以上のことを習いたいんですけど。」「やる気はあるんですが、どうやったらいいかよくわからないので」「ほとんどは日本から来た先生がいろいろな説明をしてみんな聞いて、質問したりするんですけど」(B教師)という語りが見られた。ここから教師研修の内容を充実させたいという希望があることが分かるが、現実化することは難しく、限界を感じていることも窺える。

以上見てきたように、日本語教師らはそれぞれの理想と現実のギャップの中で苦慮し、忙殺されていることが改めて示唆された。では、なぜこのようなギャップが生じているのか。一つは、様々な変化に制度も教師の意識も追いついていかないのではないだろうか。国際交流基金の調査によると、2015年のベトナムの日本語教師の人数は2012年に比べると17.5%増加した。一方で、同時期の日本語学習者は38.7%も増加しているという報告があり、絶対的に日本語教師が不足している。また、Dung Chi (2017) は、ベトナムの教師不足の原因について、①教育機関と日系企業の給料の差が大きいこと、②日本語教師を確保する対策が欠如していること、③

日本に留学した教師への管理不足の3点を挙げており、問題は単純ではなく制度的なものとの関係が深いと言える。

最後にここで浮彫りにされた個別の事情を踏まえ、日本語教師研修ではどのようなことが可能かについて検討する。新しい教授法や理論を教えることに加えて、ベトナム人日本語教師らをエンパワーメントしていくことも重要なことだと考える。上記では触れてこなかった「仲間について」は、仲間がいる教師もいれば、仲間がいないことに対する孤立感と葛藤を抱えている教師も確認された。孤立感と葛藤に関する例として、「ここ、教師のみんなの専門、バラバラなんです。歴史の人もあるし、文化の人もあるし、やっぱりみんなお互いの専門に興味を持っているかもしれないですけど、そんなに興味深いとは言えないですね。だから、日本語の教師の研修とか、そういうのはあまりやっていないです」(B教師)。「いろいろな所に行かないといけない。こうしたい、自分の同僚とは話せないです」(B教師)。「研究の面でも、教育の面でもいろいろ悩んでるところに、相談に乗ってくれる先生方があまりないっていう」(B教師)。という語りがあった。このような語りからコミュニティの広がりをもつことや教師らをエンパワーメントしていくことも質の高い教師の確保につながると考える。ウエンガー他(2002)は、「実践コミュニティ」という考え方を示し、あるテーマや分野の知識や関心、問題などを共有し、継続的に相互交流を行い、深めていく集団が重要であるとした。ウエンガー他(2002)が指摘するように急激に変化する中では個としての成長だけでなく、コミュニティとしてエンパワーメントしていくことも重要なのではないだろうか。そして、ベトナム人日本語教師と日本人教師が協働で研修を企画・実施し、日本語

教師の質の向上を高めていことができるような支援も必要だろう。

7. 今後の課題

一つ目は、本研究は限られた場所のベトナム人日本語教師を対象にインタビュー調査を行ったものである。今後は対象の範囲と調査協力者数を広げ、さらにベトナムの日本語教師を取り巻く現状を把握していく必要がある。二つ目は、ベトナムに滞在する日本人の日本語教師側に焦点を当て、日本人日本語教師を取り巻く現状と教師研修に関する意識を把握することである。そして、2つを併せた上で、ベトナムの日本語教師の教師教育の可能性を検討していく必要がある。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 粟飯原志宣・松浪千春 (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題: 高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として」『早稲田日本語教育学』第24号、71-80.
- (2) 家田章子・正宗鈴香・小浦方理恵 (2019) 「ベトナムにおける日本語教師研修の試み — 教育現場への還元を目指して —」『麗澤大学紀要』102巻、45-53.
- (3) 池田広子 (2016) 「成人学習論に基づくラウンドテーブル型日本語教師研修の可能性」『ことばと文字』6号、153-160.
- (4) 池田広子 (2013) 「中国の日本語教師研修における実践の批判的ふり返し活動 — ファシリテーターの学びの考察 —」『日本語教育研究』第59号、68-84.
- (5) ウエンガー、E.、R. マクダーモット & W.M. スナイダー著、野村泰彦監修、桜井裕子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス — ナレッジ社会の新たな知識形成の実践』飛翔社
- (6) カオ・レ・ユン・チー (2017a) 「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学言語文化研究科日本語・日本文化専攻 博士論文
- (7) カオ・レ・ユン・チー (2017b) 「アクティブ・ラーニングに向けた日本語カリキュラム改善における教師の役割 — プロジェクト型学習を実施しているホーチミン師範大学の試み —」『問谷論集』第11号、155-180.
- (8) 菊岡由夏・篠原亜紀 (2017) 「課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン: ノンネイティブ日本語教師を対象とした教師研修から」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号、71-85.
- (9) グエン ソン ラン アイン (2018) 「ベトナムの大学における日本語教育の方向性 — ピア・ラーニングの実施の取り組みを中心に —」『専門日本語教育研究』第20号、13-15.
- (10) 小浦方理恵・鈴木寿子・唐澤麻里 (2016) 「自律的教師研修としての対話的問題提起学習: 協働による教師の実践知の語りに着目して」『麗澤大学紀要』99巻、25-34.
- (11) 国際交流基金 日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2017年度) <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html> (2019年4月16日閲覧)
- (12) 近藤裕美子 (2015) 「教師ポートフォリオ作成ワークショップ: 自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第11号、113-125.
- (13) Dao Thi Nga My (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の事情 — 現状と今後の期待 —」<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/10/sekai-vietnam1011.pdf> 社団法人日本語教育学会 — 世界の日本語教育 — 2018年10月 (2019年8月1日閲覧)
- (14) チャー・グエン・ティー・フォン (2018) 「フエ外国語大学の日本語教育事情について」『アジアの友』534、31-33.
- (15) ヴァン・ギェム (2018) 「ハノイ大学日本語学部歴史と実績ある質の高い日本語教育を実践」『アジアの友』534、5-11.
- (16) ホ・タン・ミ・フン (2009) 「教育の質とは — ベトナムの視点と実践 —」『Japan Education Forum IV Corroboration toward Greater Autonomy in Educational Development 第6回 国際教育協力日本フォーラム — 自律的教育開発に向けた国際協力 — 報告書』37-40.
- (17) 宮原 彬 (2007) 「学習者の専攻・進路との関連で見たベトナムの日本語教育 — 貿易大学の現状を中心に —」『専門日本語教育』第9号、9-12.

作家同士の交遊

— 大江健三郎と中国近現代の作家たちをめぐって —

The Communication between Writers: Centered on Kenzaburo Oe and the Contemporary Chinese Writers

趙 春 英*

金 珽 実**

郭 俊 海***

〈要旨〉

大江健三郎はタゴールと川端康成に続き、アジアで三番目にノーベル文学賞を受賞した日本の作家であり、中国でも名の知られた作家である。大江健三郎は、少年のころから魯迅の影響を深く受け、中日両国の国交回復以前から六回にわたって中国を訪問し、それを通じて中国の作家たちと深い友情を築いてきた。特に、莫言、鉄凝などの作家には厚い期待を寄せた。本稿では、主に大江健三郎と中国との交遊について、すなわち六回にわたる中国紀行、魯迅との出会い、莫言及び鉄凝などの作家との交遊についての特徴、アジア文学を支える中日両国の作家同士の交際について述べることによって限られた範囲ではあるが、大江研究の領域の広さを確認したい。

キーワード：大江健三郎、魯迅、莫言、鉄凝

1. はじめに

大江健三郎（以下「大江」と略す）はタゴールと川端康成に続き、アジアで三番目にノーベル文学賞を受賞した日本の作家であり、中国でも名の知られた作家である。受賞によって有名になったとはいえ、中国の文学界で大江の名が広範囲に知られるようになったのはそれほど早くはなかった。それは、彼が学生作家として活

躍を始めた『死者の奢り』（昭和三十二年）の発表から三十七年も経っていた、一九九四年のことだから、仮に彼がノーベル文学賞を受賞しなかったとすれば、中国では大江文学への関心¹が高まることはなかったかもしれない。事実²を見れば分かるように、受賞する前までは、時代的な制約もあって、大江が初めて訪中の時（1960）に書いた『新的希望的声音（新しい希望の声）』の翻訳、そして中国語で訳された『空の

*遼寧大学講師

**九州大学留学生センター訪問研究員

***九州大学留学生センター教授

怪物アグイー』(昭和三十九年)³、『不意の唾』(昭和三十三年)⁴、『飼育』(昭和三十三年)⁵の三篇しかなかったのである。そして、大江及びその作品に関する研究論文も数少なく、賈春明⁶(1986)が雑誌『外国文艺(外国文芸)』に紹介した『死人的奢侈(死者の奢り)』(これは大江と作品に関する紹介であって作品の翻訳ではない、という点に注意したい)、何培忠⁷(1983)の「1982年日本小説創作一瞥(1982年日本小説

創作概観)』では、『雨の木』を聞く女たち』を、李徳純⁸(1987)の「内部精神的深层开掘——简评日本现代派文学(内部精神を深く掘り下げて——日本现代派文学短評)」では、大江の早期作品、例えば、『飼育』『人間の羊』『不意の唾』を、王琢⁹(1988)『人・存在・历史・文学——大江健三郎小说论纲(人・存在・历史・文学——大江健三郎小说论纲)』、孫樹林¹⁰(1993)の「大江健三郎及其早期作品(大江健三郎及び初期作

- 1 葉琳(2010)『綜论大江健三郎文学的译介与研究(大江健三郎文学の翻訳と研究総論)』によると、ノーベル文学賞を受賞して以来、中国における大江文学への関心は三度高まった。一回目は、1995年から1996年までで、葉涓渠編集の『大江健三郎作品集 全五卷(大江健三郎作品集 全五卷)』と『大江健三郎最新作品集(大江健三郎最新作品集)』を代表とする。同時に、1995年には、王中忱訳と王琢訳の『個人的な体験』が出版された。二回目は、1997年から1998年までで、『人間の羊』『個人的な体験』『性的人間』『われらの時代』が単行本として翻訳・出版された。三回目は2000年以降で、『大江健三郎自选随笔集(大江健三郎自选随笔集)』『静静的生活(静かな生活)』『大江健三郎自选集 全四卷(大江健三郎自选集)』;『广岛札记(ヒロシマ・ノート)』『冲绳札记(沖縄ノート)』『空翻(宇宙返り)』『被偷換的孩子(取り替え子)』『在自己的树下(「自分の木」の下で)』『康复的家庭(恢復する家族)』『宽松的纽带(緩やかな絆)』『被偷換的孩子(取り替え子)』『愁容童子(憂い顔の童子)』『我在暖昧的日本(暖昧な日本の私)』;長編『别了,我的书(さようなら、私の本よ!)』など、雨後のたけのこのようにでてきた。また、2006年から2009年まで、許金龍訳の『大江健三郎口述自传(大江健三郎作家自身を語る)』『优美的安娜贝尔·李寒彻颤栗早逝去(「膺たしアナベル・ライ総毛立ちつ身まかりつ)』『两百年的孩子(二百年の子供)』、翁家慧訳、黒古一夫著『大江健三郎传说(大江健三郎伝説)』、陳保朱訳の『为什么孩子要上学(なぜ変える?教育基本法)』、竺家荣訳の『致新人(「新しい人」の方へ)』などがある。そのほか、2018年から2019年にかけて、『大江健三郎全小説(全15卷)』が講談社から出版され、中国で大江研究がまた高まり始まった。
- 2 大江が今まで受賞した国内外の賞をまとめると以下のようである。東京大学五月祭賞(1957年、『奇妙な仕事』)、第三十九回芥川賞(1958年、『飼育』)、第十一回新潮社文学賞(1965年、『個人的な体験』)、第三回谷崎純一郎賞(1967年、『万延元年のフットボール』)、第二十六回野間文芸賞(1973年、『洪水はわが魂に及び』)、読売文学賞(1983年、『雨の木』を聴く女たち)、大佛次郎賞(1983年、『新しい人よ眼ざめよ』)、川端康成文学賞(1984年、『河馬に噛まれる』)、ユーロパリア賞(1989年)、伊藤整文学賞(1990年、『人生の親戚』)、イタリアのノンデロ賞(1993年、『われらの狂気を生き延びる道を教えよ』)、イタリアのグリナーネ・カプルー賞(1996年)、中国21世紀年度最優秀外国小説・2008徽山湖賞(「膺たしアナベル・ライ総毛立ちつ身まかりつ)などである。以上から日本及び外国で獲得した賞は、ほとんどが1994年以前であることが分かる。
- 3 呉樹文訳「空中的怪物阿归(空の怪物アグイー)」、『外国文芸』、1980年(3)、pp132-166。「空の怪物アグイー」作品が早くから中国語に訳されたとは言い、今まで目にしたことがなく、本稿の執筆にあたり、やっと資料が見つかったので、附一に収めた。
- 4 文潔若編纂、劉徳有翻訳「突然变成的哑巴(不意の唾)」、『日本当代小説選(下)』、外国文学出版社、1981年、pp739-755。附二を参照。
- 5 沈国威訳『飼育(飼育)』『闯入者:当代日本中篇小说選』、北京出版社、1989年、pp147-186。附三を参照。
- 6 賈春明「死人的奢侈(死者の奢り)」『外国文芸(5)』、1986年、pp122-123。
- 7 何培忠「1982年日本小説創作一瞥(1982年日本小説創作概観)』『外国文学研究』、1983(2)、p144。
- 8 李徳純「内部精神的深层开掘——简评日本现代派文学(内部精神を深く掘り下げて——日本现代派文学短評)」『日语学习与研究』、1987(2)、p58。
- 9 王琢「人・存在・历史・文学——大江健三郎小说论纲(人・存在・历史・文学——大江健三郎小说论纲)』『社会科学战线』、1988年、pp299-307。
- 10 孫樹林「大江健三郎及其早期作品(大江健三郎及び初期作品)』『日语学习与研究』、1993(2)、p56。

品)」では、大江が受けたサルトルの実存主義などをそれぞれ取り上げている。これらの紹介・翻訳・研究は比較的早期に大江及びその作品に着目した研究成果である。

大江及びその作品が中国で注目されるようになったのは、やはりノーベル文学賞を受賞した一九九四年以降である。受賞してからの成果は膨大と言ってもよい。そのなかから代表的な成果をいくつか挙げると、以下のものである。許金龍(2009)『「始自于絶望的希望」——大江健三郎文学中的鲁迅影响之初探(「絶望から始まる希望」——大江健三郎文学に見られる鲁迅の影響について)』、霍士富『大江健三郎：天皇文化的反叛者(大江健三郎：天皇文化への反逆者)』、王新新『再啓蒙から文化批評へ 大江健三郎の1957～1967』、蘭立亮(2005)『从「死者的奢华」看大江健三郎对存在主义的接受和超越(「死者的奢り」から見た、大江健三郎の実存主義に対する受容と超克)』などがある。

上記の通り、中国における大江に関する研究は様々な分野に渡り、成果も多様である。しかしながら、大江と中国の作家たちとの関わり、交流についてのまとまった成果はそれほど多くはない。従って、本稿では、主に、大江と中国との交遊について、すなわち六回にわたる中国紀行、鲁迅¹¹との出会い、莫言及び鉄凝などの作家との交遊についての特徴、アジア文学を支える中日両国の作家同士の交際について述べ、限られた範囲ではあるが、大江研究の領域の広さを確認したい。

2. 大江と中国紀行

2020年は、大江が初めて中国を訪問してから

60年になろうとする記念すべき年である。そして、この初訪問の年・1960年こそ、大江が中国の作家と交流を始めた年でもある。その頃、大江はまだ20代という若さであった。その後、彼は20代から70代まで合わせて六回にわたって訪中し、中国の作家たちと深い関係を築いてきた。

1960年、中日両国の国交正常化以前に、野間宏を団長とする第三回日本文学家訪中代表団の一員として、大学を卒業したばかりの大江は、竹内実、亀井勝一郎、開高健らと共に、三十八日間にわたる中国訪問を行った。この期間、代表団は毛沢東、周恩来、陳毅など、中国側の指導者に接見し、同時に郭沫若、茅盾、巴金、老舍、趙樹理など、当時の中国を代表する、作家たちと交流の機会を得た。中国各界における広範囲の交流は、若い大江にとって新しい経験であり、今まで体験しえなかった感動に震えを感じた。特に、「誇り」に溢れている中国の青年たちは大江に深い印象を与えた。訪中のなか、周恩来総理から、日米安保条約締結の前夜に警察との衝突で女子学生・樺美智子が亡くなったという話を聞いて、大江は1926年、中国国内で起きた三・一八事件を思い出し、若者として何かできることをしたいと決意した。今回の訪中と日米新安全保障条約の反対運動を通じて、大江は、作家は現実に入り込むべきである、ということをしみじみと感ずるのである。現実から遠く離れることなく、小説などの形式で具体的に現実に入り込む、という認識上の変化は大江のその後の文学作品に反映され、今までの文学方向の変化をもたらすのである。まさに彼が言う通り、今回の訪中は大江にとって意義があったのである。

11 鲁迅にかかわる研究は許金龍、霍士富などによって行われており、本稿では参照した。

第二回目の訪中は、第一回目から二十四年隔たった、1984年11月のことである。井上靖を団長とする代表団に参加し、改革開放後の中国のそれぞれの都市、北京、新疆、西安、上海などを訪問した。二回目の訪中ではあったが、中国国内で紹介された大江の作品は、上記の『不意の唾』『空の怪物アグイー』のほか、ほとんど見当たらない。当時は外国の文学について大量で紹介できる時代ではなかった。もちろん、イデオロギーにも変化は現れ始め、外国の文学を紹介・翻訳する雑誌¹²も現れたが、文学における政治のコントロールは、いまだ強く残っている時代であった。

第三回目の訪中は、ノーベル文学賞受賞後の2000年9月である。中国の社会科学院外国文学研究所の誘いを受けて訪中した。二十世紀の終わりに、中国側はノーベル文学賞受賞者と親しく交流ができ、大江も念願が叶って、中国の多くの作家や研究者たちと学术交流ができた。莫言、鉄凝、閻連科、余華、徐坤など、中国の代表的な作家たち、黄宝生、陳衆議、許金龍、王忠忱、于榮勝などの研究者たちと親しく交流した。そのほか、中国社会科学院、清華大学及び北京外国語大学日本研究センターなどで「北京講演2000」というテーマで学術講演を行った。講演で大江は「我々は未来に向け、絶えず謝罪しなければならない。そして未来のために絶えず努力しなければならない。これこそ日本が中国及びアジア諸国に対する基本的な態度である」と表明した。

第四回目の訪中は、2002年2月である。今回

は中国側からの要請ではなく、日本のNHKからの誘いで、「二十一世紀の開拓者」という番組の制作のため、莫言にインタビューする目的で来たのである。訪中二日目、二人は正式に対談を行い、翌11日、大江は莫言に案内され、莫言の故郷、つまり、山東省高密県を訪れた。活気あふれるこの土地は、大江の創作意欲を高め、創作を続けることを決心させた。

第五回目は、2006年の9月8日である。今回もまた中国社会科学院の要請で、一週間にわたる中国訪問を行った。11日、李長春と面会し、李長春は中日両国の文化交流と中日友好事業への大江の貢献を高く評価した。その日、中国社会科学院では、「大江健三郎文学シンポジウム」を基調テーマに会議が行われ、北京大学附属中学校と長富宮ではそれぞれ「歩く人が多くなれば、それが道になるのだ」、「中国—魯迅—私」というテーマで講演を行った。12日から13日にかけては、南京に向かい、南京虐殺記念館を訪れ、生き残った人たちと話し合い、南京虐殺についての研究者たちと座談会を行った。

第六回目は、2009年の1月である。今回の訪中は、中国人民文学出版社と中国外国文学学会が授与した「二十一世紀年度最優秀外国小説・2008年微山湖賞」の受賞のためであった。あまり授賞式には参加しない大江がこのたび出席したのは、より多くのアジアの人々に自身の作品を読んでほしいという、願いがあって出席したのである。訪中前に、大江は主催者側に二点要求を出した。一つは魯迅博物館の見学、もう一つは、北京大学で学生向けの講演をすることで

12「空の怪物アグイー」が掲載された『外国文艺（外国文芸）』は、中国国内で比較的早期に、外国の現代文学を代表する文学作品や流派を紹介した外国文学雑誌の一つである。1978年に創刊され、八十年代には、最初に、ロレンス、サルトル、ナボコフ、ウルフ、川端康成、大江健三郎など数百人の作家作品を紹介した雑誌である。「空の怪物アグイー」掲載号には日本歴代の芥川賞受賞者と、その作品をも紹介した。ちなみに、この雑誌では、川端康成、大江健三郎のほか、太宰治、遠藤周作、山崎豊子、渡辺淳一など二十二人の日本の作家、映画監督たちの作品を紹介・翻訳している。創刊号から大江が二回目の来中前の83年までの目録をまとめた。詳しくは附四を参照されたい。

ある。結果、大江は魯迅博物館では魯迅肉筆の『希望』に直に接し、黙読した。そして、「一生魯迅のことを思考する」というテーマで、北京で講演を行った。講演で、大江は中国と日本の若者のために共同なコミュニケーションの踏み台を作ることを提案し、インターネット時代の「言語運動」に厚い期待を寄せた。また、魯迅が創作した『孔乙己』や『故郷』が自作に与えた影響を語った。そして、魯迅の作品の言葉、つまり、「大きい希望を含んだ、恐怖の悲鳴」を借りて、自分の創作する小説に関する考えを述べ、また、「絶望の虚無は希望に値する」という認識のもとに、「希望」という言葉について解釈した。そのほか、「小説は大切な友達よりの手紙である」という小説に対する自己の理解についても述べた。講演の最後に、間もなく七十四歳という高齢を迎え、このたびの訪中が最後であるかもしれないと、とても残念そうに伝えた。

3. 魯迅との出会い及び影響

上述のように、大江は中日両国が国交を回復する以前より、五十年近くの間、中国を六回も訪れている。しかし、中国との関わりとすることを考えるならば、大江が中国及び魯迅と出会った、もっと以前の年代まで遡らなければならない。

大江と魯迅との出会いは、大江の父の時代まで遡る。早くも、二十世紀三十年代の初め、大江の両親は上海で魯迅が創作した『訳文』という雑誌を買い入れた。これは、優れた外国の文

学作品を翻訳・紹介する専門的な雑誌であった。大江の母の愛読する雑誌の一つであった。中国現代文学を熱愛する両親の影響で、大江は小さいころから中国文学の影響を受けた。魯迅との初めての出会い¹³は、1944年の11月で、大江の父が亡くなる前日のことであった。父は大江に中国の有名な作家・魯迅のことを教えた。十二歳のころ（1947年）、大江は母から佐藤春夫と増田渉の翻訳した『魯迅選集』（1935年出版）をもらい、熱愛した。『孔乙己（孔乙己）』『薬（薬）』『故郷（故郷）』『社戏（宮芝居）』『狂人日記（狂人日記）』『头发的故事（髪の話）』『阿Q正传（阿Q正伝）』『白光（白い光）』『鴨的戏剧（アヒルの喜劇）』『一件小事（小さな出来事）』などの短編は、少年期の大江に大きな影響をもたらした。なかでも、『孔乙己』『薬』などの作品は殊に印象深かった。そして、「孔乙己」という名前は、大江が覚えた最初の中国人の名前であった。

魯迅の作品は、言うまでもなく大江の作品創作に大きな影響を与えた。第六回目の訪中時である2009年1月19日、「本当の小説とは、我らに向けての親密な手紙である」というテーマで、大江は北京大学で講演を行った。講演で大江は、「私の初期作品『奇妙な仕事』は、魯迅作品に出てくる人物の影響を受けた」と言った。許金龍の研究によると、大江がここで取り上げた「魯迅の作品」とは、『呐喊（呐喊）』の中の「白光」である。つまり、「白光」の中の主人公陳士成は『奇妙な仕事』の中に出てくる青年のモデルである。『奇妙な仕事』は処女作で、東京大学五月祭賞を受賞しているにもかかわらず、大江

13 江藤淳が「解説」（大江健三郎、『死者の奢り・飼育』、新潮文庫、p266）で言っているように、サルトル流の字存主義的認識を手際よく小説化し、その思想を表現しうる文体をもって文壇に登場した大江にとって、特に、初期の作品はサルトルの影響が強い。そして、実存主義の日本伝来も早く、明治30年代ではあるが、大江は日本で実存主義の流行った20世紀の50年代に、つまり、1954年4月東大に入学し、1956年4月、法文科に入ってから法文でサルトルを読み始めた。従って、時間的にはやはり魯迅と出会ったのが早いのである。

の母は、この作品は希望が見えない作品であると言ひ、魯迅の『野草（野草）』の中の「希望」を読んだことがあるのかと聞いたという。お母さんの言う「希望」は、竹内好の翻訳した『華蓋集续編（華蓋集続編）』の中に収録されている「希望」である。未来の見えない、暗い毎日には確かに希望はなく、息が詰まる。そして、「出口」さえないのである。「希望」が見えるようになったのは、そのあとのことで、『個人的な体験』などの作品には現われ始めた。「希望」とは「共存」であり、「未来」であり、「新人」である。一方大江は人類の希望を子供たちに託し、「明るく、生き生きとし、人間としての尊厳を持つ未来」¹⁴を作り出せるように期待すると同時に、新世紀の若者たちの覚醒を切に希望したのである。大江は、友好的関係を結び、互いに協力し合えば、魯迅のいう「希望」は必ず実現すると確信したのである。魯迅の言う通り、「希望」というものはもともとありもなくもしないのである。まるで地上の道のように、元来地上には道はなく、行き来する人が多くなって、道になるのである。大江からは、初期の作品だけではなく、中、後期の作品からも魯迅の精神的痕跡を見つめることができる。例えば、『取り換え子』『愁容童子（憂い顔の童子）』などである。『取り換え子』からは『狂人日記』の子供たちの救済を、『取り換え子』からは『呐喊（呐喊）』の序に書かれているような、抹殺のできない、将来の希望を感じさせる。

上記のように、魯迅は大江の精神的な支柱であることが分かる。2006年9月、北京で行った三回目の講演で大江は何度も魯迅のことを取り上げた。また、中国の光明日報出版社から出版された『大江健三郎自選随筆集（大江健三郎自

選随筆集）』の序でも「魯迅先生にほんの少しでも近づきたい」と、言っている。この少し後、大江は、日本の著名な文芸評論家であり、よき師よき友でもあった加藤周一が亡くなったことで悲しみに暮れ、憂鬱な気持ちで『水死』の創作を続けられなくなっていた。2009年の1月、上に述べた中国人民文学出版社と中国外国文学学会からの誘いを受け、第六回目の中国訪問を行い、以前から交際のあった友人である許金龍、陳衆議、莫言及び鉄凝などと会って話し合い、魯迅博物館を見学し、「魯迅先生、これからは落ちぶれないよう助けてください」と、知らないうちに口に出して言ったのである。そして、莫言と鉄凝に「私は一生をかけて魯迅を読む、そして、魯迅を巨大な太陽とみなす」と、伝えた。そのあと、大江は憂鬱から抜け出し、長編小説『水死』を完成させ、2009年12月17日には講談社から出版するに至った。

以上のように、大江は少年から今日まで魯迅の作品を絶えず読んできた。魯迅の人生観及び世界観は少年の大江に大きい影響を与え、半世紀を越える大江の作品創作を貫いていることがわかる。大江が自ら言う通り、彼の血管には中国文学の血液が流れ、体には中国文学の遺伝子を持っているのである。そして、1902年3月から1909年7月にかけて、七年以上日本に留学した魯迅は当然日本の影響を受けているのである。

もちろん、大江は魯迅だけでなく、中国の巴金、茅盾、張愛玲などの作家作品にも詳しく、錢鍾書の『圍城（結婚狂詩曲一圍城）』は、大江に深い印象を残している。大江は『結婚狂詩曲一圍城』の中に出てくる人物は知性に富み、日本人は中国を侵略した野蛮人であると批評している。

14 許金龍「秋天里留在北京的故事——大江健三郎第五次訪華側記（秋の北京に残された話——大江健三郎第五回訪中記）」『中華讀書報』、2006年10月11日（第005版）。

4. 莫言及び鉄凝との交遊

日本戦後文学の旗手である大江は、六回に渡る中国訪問を通して、多くの作家、研究者と友情を深めた。それは、中国文学に対する積極的な評価、真摯かつ善意の関心、お互いの信頼にほかならない。

若い時から隣国の中国に関心を持っていた大江は、中国近代の作家とその作品に親しんでいた。二十世紀六十年代、大江はすでに曹禺が清華大学在学中に創作した作品『雷雨』を読んだことがあり、愛読書となった。その理由の一つとしては、曹禺も大江も大学在学中に文学作品を創作・発表したという、似た経歴を持つことにある。初めての訪中時、大江は曹禺を訪問し、交流を始めた。大江は、曹禺をはじめ、余華、閻連科、林白、徐坤、扎西達娃の作品にも詳しく読んだ。

特に、厚い期待を寄せ、お互いに信頼関係を築いた莫言とはもっとも親しく、莫言の作品『紅高粱』、『国』を絶賛した。そして、映画化された『紅高粱』は、大江の義兄である伊丹十三に勧められ、その後も二度も三度も見て、その芸術的手法にすっかり敬服した。莫言は大江が常に言及した中国の作家であり、大江は1992年4月から1994年3月まで、「朝日新聞」の「文芸時評」のコラム執筆を担当する間、莫言などの中国の作家たちを積極的に評価した。莫言と大江は、国籍、年齢、年代、受けた教育もそれぞれ違うが、大江は莫言が自身の文学的な特質に最も近いものを持っている、と評価している。例えば、周辺と中心、性と人間の本性、民間伝承、歴史と現在の社会の融合、そして現在という時代への意識などについての認識はとても似ていると、大江自身は考えていた。同時に、大江は莫言が中国農村と農民のことを詳細に描写

し、「農村から都市を取り囲んだ」優秀な作家であると賞賛を惜しまなかった。言うまでもなく、大江は中国における「農村」の意味をはっきり理解していたのである。中国の農村とは、ただの農村ではなく、中国の文学を生み、その文化は無視できない存在であると考えた。翻って、二十年あまりを農村で暮らした経験のある莫言及びその作品の力、農村テーマの小説の影響力というものは甚大である。従って、大江は莫言及びその作品に切なる希望を持った。中国的な要素を完備している莫言は、中国の作家の中で、最も影響力があり、ノーベル文学賞受賞の可能性のある作家であると確信し、期待した。2012年、莫言は大江の期待に背かず、中国で初めてのノーベル文学賞を受賞されたのである。一方、莫言も大江が日本で「文学における農民の騒動」を起こし、始終責任を回避しなかったと、確信した。

鉄凝は大江と深い友好関係を築いた中国のもう一人の作家である。2000年9月、第三回目の訪中の時、大江は鉄凝と親しく交流し、活発に意見を交わした。2009年1月16日、六回目の訪中時、外文所所長の陳衆議の付き添いで、莫言と鉄凝は、大江と会い、晩餐会を共にした。その交流の内容は許金龍により翻訳、整理されている。会談中、大江は飯塚容訳『大浴女（水浴する女たち）』の日本語訳のミスについて指摘した。鉄凝は自分の作品を詳しく読み、翻訳ミスさえも指摘してくれた大江に深く感謝した。また、2010年、日本で開かれた第二回日中韓東アジアシンポジウムに参加した鉄凝は、大江及びその妻の誘いを受け、大江家を訪問した。二人は時間、生死、文学における女性など、広範囲の話題について意見を交わした。その中で、二人は文学の責任は、絶えず新しい希望を探すことである、という共通認識を得た。その対談

の詳しい内容は、鉄凝の作品集『以蓄滿泪水的双眼为耳(涙を湛えた両目を耳として)』の中に収録されている。大江が、読者が「小説の声」を聞き取ることを切に望んでいるように、鉄凝も小説に「声」が降臨することを祈っているのである。

大江は中国の作家や作品を日本で読書によって熟知したばかりではなく、作家や研究者との座談会、交流を通して認識を深めた。2000年9月26日、中日の作家、研究者との四人での座談会で、大江は遠くない将来、中国でもノーベル文学賞を受賞する作家が出るのを心より祈っている、と述べた。更に、五年から十年のうちに受賞する作家が出る可能性が高い、とも述べた。28日、中国の作家や研究者との交流で、大江文学における政治と文学の関係について討論した。余華は、大江文学の中の強烈な社会意識は、作家は社会現実にもっと目を向ける必要があるという、自身の考えを裏付けたと言ひ、鉄凝は、大江の作品を通して、日本の強大な社会現実を見た、と称賛した。大江は社会、時代、人類の存在に常に注目し、積極的に社会の現実に取り組み、社会、政治と文学を結合した、としている。また、文化と文学上の中心主義についての問題では、「世界文化における中心はないのである」ということで、大江と中国人作家たちは一致を見た。大江は中国の作家、作品ばかりでなく、ラテンアメリカ文学にも着目した。遠くない将来中国の作家たちがラテンアメリカという異質な文化を取り入れ、新しい文学を築き上げると確信した、と述べている。そればかりか、中国文学は日本文学よりもっと普遍性を持ち、中国文学は世界文学の一環として、アジア文学の重要な一役を担うと言った。

5. 終わりに

「日本の作者と中国の作者との意思は当分の内通ずる事は難しいだろうと思う」¹⁵と魯迅はなくなる八ヶ月前の増田渉あて書簡に書いた。文学には国境がないと言われるが、作家には国がある。当時、信頼関係を築くのは難しかったかも知れないが、不幸な歴史を乗り越え、大江は六回にも渡って訪中し、訪問を通じて中国の作家たちと親しく交流し、深い友情を築いた。そして、中国文学及び作家とその作品に対する大江の深い関心事には、中日両国の友好を祈り、アジア文学の担い手として、中日両国の作家が文学による革命によって、異文化を理解し、共に時代的な使命を担い、人類の危機と向かい合うことを呼びかけている責任感が見られる。これは両国の作家たちの責任であり、果たすべき役割でもある。

〈謝辞〉

本稿の執筆にあたり、大江の研究を長期に行ってきた河南大学の蘭立亮准教授から附三の資料を提供していただいた。ここに深く御礼申し上げます。

参考文献

1. 平野栄久『大江健三郎わたしの同時代ゲーム』オリジン出版センター 1995年
2. 黒古一夫『大江健三郎論 森の思想と生き方の原理』彩流社 1989年
3. 王新々『再啓蒙から文化批評へ 大江健三郎の1957～1967』東北大学出版会 2007年
4. 翁家慧「大江健三郎北京大学演説会综述」『国外文学』2009(1)、pp122-124
5. 许金龙「大江健三郎小说研究在中国」『中华读书报』2014年4月16日(第013版)、pp1-4

15 尾崎秀樹「魯迅と日本」、佐々木基一、竹内実編『魯迅と現代』、勁草書房、p7。

附4 『外国文芸』に翻訳・紹介された日本の作家と作品一覧
(作品名は中国語のままにした)

『外国文芸』目録 (一九七八年～一九八三年)

番号	作家	作品	訳者	雑誌巻号
1	川端康成	《伊豆の舞女》	侍桁	1978.1
		《水月》	刘振瀛	1978.1
2	太宰治	《维荣的妻子》	张嘉林	1979.1
3	石沢英太郎	《隐私知道的过多的人》	吴树文	1979.4
4	遠藤周作	《远藤周作短篇小说选》	张嘉林	1979.5
		《去亚丁的路上》《叶苓》		
		《老人和八哥》《妈妈》		
5	五木寛之	《黄金时代》	张诚	1980.1
6	大江健三郎	《空中的怪物阿归》	吴树文	1980.3
7	三浦哲良	《忍川》	李克世	1980.4
8	坂口安吾作	《白痴》	瞿麦, 柯耀森	1980.5
9	团伊玖磨	《探索日本人的音乐》	罗传开	1980.5
10	有吉佐和子	《三个老太太》	叶渭渠	1980.6
11	曾野綾子	《只见河》《断崖》	文洁若	1980.6
12	丹羽文雄	《讨人嫌的年纪》	刘振瀛	1981.1
13	石川淳	《废墟上的耶稣》	罗传开	1981.3
14	井上靖	《普陀洛伽下海记》	适夷	1981.5
15	庄野潤三	《游戏池畔小景》	唐月梅	1981.6
16	織田作之助	《世态》	柯耀森	1982.1
17	三浦綾子	三浦綾子短篇小说两篇 (《尾灯》《在污秽的浊流中》)	陈喜儒	1982.3
18	丸谷才一	《残年》	韩菊芳	1982.4
19	黒澤明	《人生在世》	任溶溶	1982.5
	橋本忍			
	小国英雄			
20	深沢七郎	《陆奥偶人》	徐志华	1982.6
21	山崎豊子	《船厂迷》《讣闻》	唐月梅	1983.1
22	渡辺淳一	《猴子的反抗》《乳癌手术》	陈喜儒	1983.2
23	和田芳恵	《雪女》	赖育芳	1983.3
24	团伊玖磨	《烟斗里出来的烟》	罗传开	1983.4
25	遠藤周作	《人生》	辛静心	1983.4
26	野間宏	《绿藻秘书》	周平	1983.6

『斯文』における漢字・漢文の教育に関する文献目録 (戦前編 1919～1945)

Selected Bibliography of Works on Teaching Kanji and Kanbun in “*The Shibun*” (1919 - 1945)

郭 俊 海*

江戸時代は、漢文、漢籍を読む教養教育が盛んであった。しかし、明治時代に入ってから、教育の近代化を図るため、洋学が重要視されるようになり、漢字の廃止もしくは漢文教育の不要論が台頭した。これに対して、漢文学者及び漢文教育の関係者らは時流に抗して漢文教育の重要性を訴え続けていた。『斯文』に掲載される文献の多くが、漢文教育の重要性や漢文教育の普及と促進に関するものである。

『斯文』は、大正8(1919)年2月を創刊号とし、刊行された財団法人斯文会の機関誌である。斯文会はその前身である斯文学会(明治8年、1880年設立)、研経会(明治32年、1899年設立)、東亜學術研究会(明治42年、1909年設立)、と漢文学会(明治43年、1910年設立)を統合し設立された公益財団法人である。

その趣旨は「儒道を以て我が国固有の道徳を鼓吹し、東亜の學術を闡明して世界の文明に資し、我が国体の精華を發揚せんとするものに外ならず」(『斯文』第一編第一号 p.111)とされている。事業内容としては、その会則にあるように、「斯道ノ宣傳、學術ノ研究及學資ノ補給學生ノ養成、先聖ノ祭祀湯島聖廟ノ保管維持、雑誌

其他必要ナル図書ノ編輯發行等ヲ為ス...」とされている(「斯文会会則抄録」第四条、同誌第一編第一号 p.112)。

『斯文』は口繪、論說、文苑、雜録、時評(彙報、新刊紹介、会報)、附録で構成されている。

本目録は、国会図書館デジタルコレクション『斯文』、公益財団法人斯文会の『斯文』目録¹、九州大学図書館所蔵の『斯文』誌をもとに抜粋・整理・編集したものである。

本目録に収録した文献は、『斯文』に戦前期(1919年～1945年)掲載される、漢字・漢文の教育に関係するものである。儒学や思想、漢文一般に関する文献は除外した。

文献は刊行年順に配列し、記載事項は著者名、刊行年、文献名、巻号、頁の順にした。

表記(漢字字体及び仮名遣い)は原文のままにした。

編集部 1919年 「財団法人斯文會趣意書」
第1編、第1号、記載なし

金子堅太郎 1919年 「論說 日本の發展と漢學の勢力」第1編、第1号、p.5～18

山口察常 1920年 「雜録 漢字整理の大

*九州大学留学生センター教授

1 公益財団法人斯文会に『『斯文』戦前版総目録』を無償で提供していただいた、ここに厚く謝意を表す。

- 要」第2編、第1号、p.55～58
- 松本洪 1920年 「雑録 漢文の難易に就いて」第2編、第3号、p.35～42
- 西脇玉峯 1920年 「雑録 忘れられたる本字」第2編、第5号、p.55～60
- 宇野哲人 1921年 「雑録 高等教員検定漢文科試験に就て」第3編、第2号、p.50～53
- 春山作樹 1922年 「雑録 中等教育と漢文科」第4編、第2号、p.57～59
- 求己石 1923年 「雑録 漢字典を如何にすべき」第5編、第1号、p.47～50
- 編輯部 1923年 「雑録 全國中等學校國語漢文科教員協議會決議事項」第5編、第3号、p.175～179
- 編輯部 1923年 「雑録 常用漢字と略字」第5編、第3号、p.179～184
- 鹽谷温 1923年 「論説 現代教育と漢文」第5編、第4号、p.240～246
- 宇野哲人 1923年 「雑録 中等學校に於ける漢文教授に就いて」第5編、第4号、p.254～261
- 田中逸平 1924年 「雑録 漢字の國際的實用範圍を看て漢字制限論を排し、漢學の活用を促す」第6編、第5号、p.49～52
- 佐久節 1925年 「徳川時代に於ける漢文の變遷」第7編、第4号、p.47～52
- 佐久節 1925年 「雑録 徳川時代に於ける漢文の變遷 (完)」第7編、第5号、p.57～67
- 鈴木榮藏 1927年 「文苑 論漢學」第9編、第2号、p.33～36
- 種田豊馬 1927年 「雑録 漢字の能率的檢索方法の一考案」第9編、第5号、p.35～41
- 鈴木幹興 1928年 「文苑 漢字不可廢論」第10編、第3号、p.31～33
- 林古溪 1928年 「雑録 中學教育改善に關する中學校長會の答申案を見て」第10編、第3号、p.37～42
- 林古溪 1928年 「雑録 教育の效果と漢字」第10編、第7号、p.37～41
- 平井孝一 1928年 「雑録 漢文法要略」第10編、第8号、p.32～42
- 種田豊馬 1928年 「雑録 漢字の能率的檢索法の實際化」第10編、第8号、p.43～56
- 容軒生 1928年 「教育欄 中學教育調査委員會の改正案」第10編、第10号、p.2～3
- 内藤政太郎 1928年 「教育欄 中學校漢文教授革新私案」第10編、第10号、p.3～6
- 林古溪 1928年 「雑録 國漢瑣談」第10編、第10号、p.41～50
- 吉田半農 1928年 「雑録「漢文法要略」に就いて」第10編、第10号、p.54～58
- 鹽谷温 1928年 「論説 中學教育改善案に於ける漢文科を論じて天下同憂の士に告ぐ」第10編、第11号、p.26～36
- 後藤朝太郎 1928年 「論説 漢文科を光輝あらしめよ」第10編、第12号、p.24～59
- S Y 生 1929年 「教育欄 漢文科に對する高等批判」第11編、第1号、p.1～4
- 泉隣子 1929年 「漢文科名廢止の問題」第11編、第1号、p.4
- 田口福司朗 1929年 「教育欄『國語及漢文』の名稱に就いて」第11編、第2号、p.6～21
- 世良亮一 1929年 「教育欄 憂國の士に訴ふ」第11編、第2号、p.21～26
- 編輯部 1929年 「教育欄 高等學校選試と漢文 / 高等試験と漢文 / 入試漢文問題の批判」第11編、第2号、p.26～26
- 後藤朝太郎 1929年 「論説 漢文科に興味

あらしめよ」第11編、第2号、p.103～148
 内藤政太郎 1929年 「教育欄 漢文教授一則／諸學校入學試験問題並に其の批判」第11編、第3号、p.27～36
 鹽谷温 1929年 「論説 後藤石農學士に與へて中學漢文科を論ず」第11編、第3号、p.205～212
 不變山人 1929年 「教育欄 漢文科に對する地方雜信」第11編、第4号、p.38～48
 編輯部 1929年 「教育欄 高等試験と漢文／各科廢止説に對する再聲明／中學教育改正案の成行」第11編、第5号、p.56～58
 鹽谷温 1929年 「論説 漢文の趣味と朗讀朗吟」第11編、第5号、p.357～365
 竹林貫一 1929年 「教育欄 漢文教育雜感」第11編、第6号、p.60～63
 XY生 1929年 「教育欄 女學校教育調査會に望む」第11編、第6号、p.63～64
 編輯部 1929年 「教育欄 入試問題並に其の批判」第11編、第6号、p.65～67
 編輯部 1929年 「教育欄 高等女學校と漢文科一座談會速記」第11編、第7号、p.66～76
 編輯部 1929年 「教育欄 高等女學校長招待會記事／入試問題並に其の批判」第11編、第8号、p.77～85
 菅沼貴一 1929年 「教育欄 中等學校漢文科教授の革新」第11編、第9号、p.87～92
 編輯部 1929年 「教育欄 中學校教授要目調査委員會」第11編、第9号、p.92
 大島庄之助 1929年 「教育欄 高女校の漢文」第11編、第10号、p.93～99
 編輯部 1929年 「教育欄 高等試験に就て／時論一束／高等試験問題（國語及び漢文科）」第11編、第11号、p.101～104
 編輯部 1930年 「教育欄 漢文科の使命／

昭和四年度文部省檢定試験漢文科本試験問題／本部の新事業」第12編、第1号、p.1～4
 吉田辰次 1930年 「教育欄 國語漢文教育の根本義」第12編、第2号、p.6～7
 樵江子 1930年 「教育欄 時事漫評」第12編、第2号、p.7～9
 世良亮一 1930年 「教育欄 中學校の漢文教科書について」第12編、第5号、p.35～40
 梁田誠軒 1930年 「教育欄 時事偶感—國語整理上の卑見」第12編、第6号、p.50～53
 竹林貫一 1930年 「教育欄 教育上より見たる國語改定案」第12編、第7号、p.62～64
 編輯部 1930年 「教育欄 東京府國語漢文科教員會總會」第12編、第7号、p.64
 李村生 1930年 「教育欄 國語國字を尊重せよ」第12編、第11号、p.104～109
 梁田忠山 1931年 「教育欄 中學校令改正に就いて」第13編、第3号、p.28～32
 鹽谷温 1931年 「論説 教育勅語と漢文の修養」第13編、第6号、p.1～7
 梁田忠山 1931年 「教育欄 中學校令施行規則改正に伴ふ國語漢文科の取扱」第13編、第6号、p.56～59
 濱野知三郎 1931年 「教育欄 時言三則」第13編、第8号、p.66～70
 高橋龍雄 1931年 「論説 漢字漢語が國語となる根本的原理」第13編、第10号、p.1～14
 梁田忠山 1931年 「教育欄 常用漢字表及び漢語整理案並に假名遣改定案に就いて反對を表明す」第13編、第10号、p.84～89
 濱野知三郎 1931年 「教育欄 全國中學校漢文科實施狀況調査報告」第13編、第12号、p.101～104

編輯部 1932年 「教育欄 全國中學漢文科
實施狀況調查報告(其二)」第14編、第1号、
p.2 ~ 5

濱野知三郎 1932年 「教育欄 漢文初步教
授の實際」第14編、第1号、p.2 ~ 5

編輯部 1932年 「教育欄 主張(一)、常用
漢字表及び修正 / 主張(二)、仮名遣改定案
 / 主張(三)、漢語整理案」第14編、第2号、
p.8 ~ 11

編輯部 1932年 「教育欄 中學校第一學年
の漢文教授時間に就て」第14編、第2号、
p.12 ~ 12

濱野知三郎 1932年 「教育欄 新制漢文教
科書」第14編、第2号、p.12 ~ 15

澤田總清 1932年 「教育欄 中等教育に於
ける國語漢文の融合」第14編、第2号、p.12
 ~ 15

田口福司朗 1932年 「教育欄 若き漢文教
師に與ふ」第14編、第3号、p.20 ~ 24

世良亮一 1932年 「教育欄 漢字に對する
世人の無理解を難じて漢字教授法に論及
す」第14編、第4号、p.27 ~ 36

梁田忠山 1932年 「漢字の過去未來」第
14編、第7号、p.38 ~ 45

梁田忠山 1932年 「漢字の過去未來(承
前)」第14編、第8号、p.26 ~ 31

眞田鶴松 1932年 「教育欄 國語的漢文」
第14編、第8号、p.49 ~ 5

眞田鶴松 1932年 「教育欄 再び國語的漢
文に就て」第14編、第11号、p.61 ~ 63

田口福司朗 1933年 「漢文教育雜感」第
15編、第2号、p.51 ~ 55

一海景宥 1933年 「附録 高等女學校に漢
文の課目を加ふる事」第15編、第5号、p.1
 ~ 4

編輯部 1933年 「附録 女子教育と漢文」

第15編、第6号、p.5 ~ 10

編輯部 1933年 「附録 女子教育と漢文」
第15編、第7号、p.11 ~ 16

編輯部 1933年 「付録 女子教育と漢文」
第15編、第8号、p.17 ~ 20

鹽谷溫 1933年 「非常時と漢學」第15編、
第9号、p.1 ~ 8

阿部宗孝 1933年 「漢文古典教育振興論
策」第15編、第9号、p.19 ~ 33

原脩次郎 1933年 「書道と漢字・漢學」
第15編、第11号、p.1 ~ 2

中田敬義 1933年 「日滿關係と漢字」第
15編、第11号、p.8 ~ 10

編輯部 1934年 「附録 第一回全國中等學
校漢文科教員協議會(一)」第16編、第1
号、p.1 ~ 12

編輯部 1934年 「附録 第一回全國中等學
校漢文科教員協議會(二)」第16編、第2号、
p.13 ~ 22

編輯部 1934年 「附録 第一回全國中等學
校漢文科教員協議會(三)」第16編、第3号、
p.23 ~ 28

石崎又造 1934年 「雜録 近世初期に於け
る儒學者の支那語學に就いて」第16編、第
3号、p.27 ~ 34

合田萬吉 1934年 「雜録 中等教育に漢文
を重視せよ」第16編、第4号、p.13 ~ 19

編輯部 1934年 「附録 第一回全國中等學
校漢文科教員協議會(四)」第16編、第4号、
p.29 ~ 36

香坂昌康 1934年 「卷頭 現代の教育と漢
學」第16編、第5号、p.13 ~ 18

編輯部 1934年 「附録 第一回全國中等學
校漢文科教員協議會(完)」第16編、第5号、
p.37 ~ 42

石崎又造 1934年 「雜録 近世初期に於け

る儒學者の支那語學に就いて（二）」第16編、第7号、p.37～44

前田千寸 1934年 「雜録 色彩思想に及ぼしたる漢文學の影響」第16編、第8号、p.26～30

石崎又造 1934年 「雜録 近世初期に於ける儒學者の支那語學に就いて（三）」第16編、第8号、p.38～43

石崎又造 1934年 「雜録 近世初期に於ける儒學者の支那語學に就いて（四）」第16編、第10号、p.36～43

石崎又造 1934年 「雜録 近世初期に於ける儒學者の支那語學に就いて（五）」第16編、第11号、p.44～51

小柳司氣太 1934年 「論說 徳川時代の漢學と現代の教育」第16編、第12号、p.1～14

阿部宗孝 1934年 「卷頭 中等教育に於ける對滿支言文問題」第16編、第12号、p.8～11

諸橋轍次 1935年 「論說 國學としての漢學」第17編、第3号、p.1～30

飯島忠夫 1935年 「卷頭 中學校に於ける漢文科名の廢止に就いて」第17編、第8号、p.2～4

岡井愼吾 1935年 「卷頭 當面の漢文問題」第17編、第9号、p.1～6

内野台嶺 1935年 「卷頭 末を追ふ者」第17編、第9号、p.6～8

田保橋四郎平 1935年 「卷頭 中學校の漢文科名廢止問題を聞きて」第17編、第9号、p.1～6

田口福司朗 1935年 「卷頭 漢文科の名稱と意義とに就いて」第17編、第9号、p.13～18

澤田總清 1935年 「卷頭 漢學は治世の要道」第17編、第9号、p.19～20

林古溪 1935年 「雜録 文字文化展覽會」第17編、第9号、p.36～43

濱野知三郎 1935年 「卷頭 漢文の名稱を尊重せよ」第17編、第10号、p.2～4

佐久節 1935年 「卷頭 漢文科名削除に就ての所感」第17編、第10号、p.5～8

松井武男 1935年 「卷頭 漢文の現代的價值」第17編、第10号、p.8～9

山中襄太 1935年 「雜録 新漢學への復活と語群的直讀法」第17編、第10号、p.29～35

坂井喚三 1935年 「雜録「高等女學校に漢文を課すべし」に就て」第17編、第12号、p.38～42

井上哲次郎 1936年 「論說 漢文と修養」第18編、第1号、p.1～8

編集部 1936年 「附録 第二回全國中等學校漢文科擔任教員協議會」第18編、第2号、p.1～8

編集部 1936年 「附録 第二回全國中等學校漢文科擔任教員協議會」第18編、第3号、p.9～16

編集部 1936年 「附録 第二回全國中等學校漢文科擔任教員協議會」第18編 第4号、p.17～25

鈴木丈之助 1936年 「文苑 漢字不可廢論」第18編、第7号、p.36～37

石崎又造 1936年 「雜録 日本に於ける支那語學史の一面（一）」第18編、第8号、p.40～46

石崎又造 1936年 「雜録 日本に於ける支那語學史の一面（二）」第18編、第9号、p.44～51

岡田忠彦 1936年 「卷頭 漢字を尊重せよ」第18編、第10号、p.3～4

石崎又造 1936年 「雜録 日本に於ける支那語學史の一面（三）」第18編、第10号、

p.37 ~ 43

内ヶ崎作三郎 1936年 「巻頭 頭の訓練に漢字を」第18編、第10号、p.4 ~ 5

石崎又造 1936年 「雑録 日本に於ける支那語學史の一面(四)」第18編、第11号、p.48 ~ 53

編輯部 1937年 「附録 第一回高等學校漢文科教員協議會」第19編、第1号、p.1 ~ 8

編輯部 1937年 「附録 第一回高等學校漢文科教員協議會」第19編、第2号、p.9 ~ 13

編集編輯部 1937年 「中等學校國語漢文科教授要目」第19編、第5号、p.27 ~ 47

編輯部 1937年 「附録 漢文普及講座懇親座談會記事」第19編、第5号、p.1 ~ 9

田口福司朗 1937年 「漢文教授要目の改正に就て」第19編、第5号、p.27 ~ 37

宇野哲人 1937年 「漢學教授に就いて學徒に與ふ」第19編、第8号、p.2 ~ 6

鹽谷温 1937年 「我が國體と漢文」第19編、第9号、p.1 ~ 32

編集編輯部 1937年 「附録 中等學校國語漢文科改正教授要目研究座談會」第19編、第10号、p.1 ~ 14

田所義行 1937年 「漢文振興と漢文教育者」第19編、第12号、p.32 ~ 40

編輯部 1938年 「附録 第三回中等學校漢文科擔任教員協議會」第20編、第2号、p.1 ~ 10

高田忠周 1938年 「文字より見たる心、意、性、情の眞義」第20編、第2号、p.29 ~ 33

編輯部 1938年 「附録 第三回中等學校漢文科擔任教員協議會」第20編、第3号、記載なし

安藤正純 1938年 「現下の時局と漢文の重要性」第20編、第3号、p.20 ~ 25

編輯部 1938年 「附録 第三回中等學校漢文科擔任教員協議會」第20編、第4号、記載なし

編輯部 1938年 「附録 漢文普及講座授業視察及び同座談會記事」第20編、第4号、p.1 ~ 17

編輯部 1938年 「附録 第三回中等學校漢文科擔任教員協議會」第20編、第6号、p.21 ~ 30

編輯部 1938年 「附録 第三回中等學校漢文科擔任教員協議會(完)」第20編、第7号、p.39 ~ 49

太田兵三郎 1938年 「最近の國語改良運動と漢字漢語の問題」第20編、第9号、p.47 ~ 54

土橋八千太 1938年 「高田忠周氏の「漢字の古音に附いて識者に質す」と題せる文を讀みて」第20編、第11号、p.28 ~ 34

高田忠周 1939年 「漢字古音に付き識者に質したるに對し、土橋八千太氏の垂教を得て之を謝す」第21編、第2号、p.23 ~ 27

林健一 1939年 「支那語及び支那時文教授の意義及びその實施方法試案」第21編、第3号、p.35 ~ 47

和田正俊 1941年 「漢文教育を論じ儒道報國に及ぶ」第23編、第6号、p.32 ~ 34

艸野忠次 1941年 「漢文教育に於ける支那時文教授の意義と其の根柢」第23編、第6号、p.40 ~ 43

小池曼洞 1941年 「彙報 漢文教育振興大講演會に列して」第23編、第6号、p.53 ~ 54

飯島忠夫 1941年 「漢文教育に就て」第23編、第7号、p.2 ~ 13

田所義行 1941年 「支那學不振論」第23編、第7号、p.13～25
 岩村成允 1941年 「支那時文と漢文なる名稱に就て」第23編、第9号、p.22～25
 高田眞治 1941年 「言語文字と民族精神—漢字及び漢文の問題（一）」第23編、第10号、p.2～8
 高田眞治 1941年 「言語文字と民族精神—漢字及び漢文の問題（二）」第23編、第11号、p.2～8
 高田眞治 1942年 「言語文字と民族—漢字及び漢字の問題（三）」第24編、第1号、p.11～22
 太田兵三郎 1942年 「日本漢學の立場」第24編、第3号、p.13～17
 林古溪 1942年 「漢字漢語」第24編、第4号、p.20～26
 高田集藏 1942年 「常用漢字の制定を縁として」第24編、第5号、p.21～30
 高田集藏 1942年 「常用漢字の制定を縁として（続）」第24編、第6号、p.16～21
 新垣淑明 1942年 「興亞理念確立のための漢文教育—特に中等教育のそれに就いて」第24編、第6号、p.33～36
 高田集藏 1942年 「常用漢字の制定を縁として（續の二）」第24編、第7号、p.15～21
 井上壽老 1942年 「漢文音讀論者に興ふる書」第24編、第7号、p.22～29
 井上壽老 1942年 「漢字音讀論者に興ふる書（承前）」第24編、第8号、p.12～18
 山本嘉太郎 1942年 「漢文教育の新使命」第24編、第8号、p.19～28

太田兵三郎 1942年 「漢語の聲動と力感」第24編、第10号、p.34～37
 高田眞治 1942年 「現下の國語問題と漢文問題とを論じ併せて新古文の提唱に及ぶ（一）」第24編、第11号、p.1～9
 山本嘉太郎 1943年 「漢字の特性」第25編、第1号、p.34～44
 倉石武四郎 1943年 「漢文教育の問題（一）」第25編、第5号、p.7～19
 井上壽老 1943年 「山田孝雄博士「漢文の訓讀によりて傳へられたる語法」に對する批判と反省（一）」第25編、第5号、p.26～31
 倉石武四郎 1943年 「漢文教育の問題（二）」第25編、第6号、p.17～27
 高田眞治 1943年 「言語文字と民族精神（四）」第25編、第8号、p.1～6
 井上壽老 1943年 「山田孝雄博士「漢文の訓讀によりて傳へられたる語法」に對する批判と反省（二）」第25編、第8号、p.34～39
 飯島忠夫 1943年 「日本の漢學に就いて」第25編、第9号、p.2～10
 高田眞治 1943年 「現下の國語問題と漢文問題とを論じ併せて新古文の提唱に及ぶ（二）」第25編、第11号、p.1～10
 飯島忠夫 1943年 「日本學の建設と漢學」第25編、第12号、p.1～7
 高田眞治 1944年 「支那學の問題」第26編、第3号、p.2～10
 田所義行 1944年 「支那學不振三論」第26編、第3号、p.10～23

講義後の話し合いは知識の転移を促し、批判的に 講義を聞く態度を強化したのか¹

Does Group Discussion Promote Knowledge Transfer and Strengthen Critical Thinking Attitudes?

小 山 悟*

〈要旨〉

本稿は、4日間の集中講義の最後にまとめの活動として行ったグループでの話し合いが、講義で学んだ専門知識の活用（知識の転移）や学生たちの講義を聞く態度の変化（態度・方略の転移）につながっていたのかを調査したものである。筆者は、近年「学習者の批判的思考を促す授業のデザイン」をテーマに実践研究をしており、留学生対象のコンテンツベースの日本語授業と学部生対象の集中講義で、講義後の質問作成を意識させ、実際に質問を書かせることで、学生たちの講義を聞く態度を変えさせようと試みてきた（小山 2014, 2015, 2018）。その結果、いずれの調査においても、事後の平均値が事前のそれを有意に上回り、学生たちが批判的に思考しながら講義を聞くようになっていたことが示されたのだが、学生たちの新たな学習方略として根づいたと言えるのかどうかについてはまだ検証できていない。また、集中講義で学んだ理論や専門的知識を学生たちが自身の外国語学習の振り返りや教育実習の場で活用できていたのかも未解明である。本稿では2017年度の集中講義でこの2点について実態調査を行ったのだが、期待したような結果は得られなかった。そこで翌2018年度は、道田（2011）や丸野他（2001）らの知見に基づき、グループとしての到達目標を設定した収束的な話し合い活動をさせ、その効果を再度検証することにした。

キーワード：話し合い活動、知識の転移、態度・方略の転移、批判的思考、授業デザイン

1. 問題の背景と調査の目的

我々教員は常々、2つのことを願いつつ教壇に立っている。1つは、学生たちに授業で身につけた学びの姿勢を、他の授業や場面でも活かしてほしいということであり（態度・方略の転移）、もう1つは学生たちが授業で学んだ知識を実生活の中でも使えるようになってほしい、活用できる知識として身につけてほしいという

ことである（知識の転移）。

前者について筆者は、近年「学習者の批判的思考を促す授業のデザイン」をテーマに実践研究をしており、留学生対象のコンテンツベースの日本語授業と学部生対象の集中講義（第二言語習得論）で、講義後の質問作成を意識させ、実際に質問を書かせることで、学生たちの講義を聞く態度を変えさせようと試みてきた（小山 2014, 2015, 2018）。田中一（1996）や田中裕

*九州大学留学生センター准教授

表1 集中講義のスケジュール

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
1日目		序論	テーマ1	
2日目	テーマ2		テーマ3	
3日目	テーマ4		テーマ5	
4日目	テーマ6		結論・試験	

(2008, 2009) の先行研究で「授業の最後に質問を書くこと意識することで予習が促され、授業への集中力も高まり、結果、授業内容の理解も深まる」ことや、「繰り返し質問を書くことで他の授業や授業以外の日常場面でも質問・疑問が思い浮かぶようになる」ことが指摘されているからである。その結果、いずれの調査においても、事後の質問紙調査の平均値が事前のそれを有意に上回り（調査方法の詳細については第3章で後述）、学生たちが「それは果たして本当か」「それがもし本当なら、〇〇はどうなるのか」と考えながら講義を聞くようになっていたことが示された（小山2015, 2018）。しかし、学生たちの学び方を真に変えさせるのは、植阪（2010a）の事例研究でも示されているように決して容易ではなく、筆者の授業で身につけた「批判的に講義を聞く態度」が調査終了後も引き続き維持され、他の授業でも同じような態度・姿勢で講義を聞くようになっていたのかは未解明のままである。

一方、知識の転移については未だ手付かずの状態、授業で学んだ第二言語習得の理論を自身の外国語学習の振り返りや教育実習の場で活用できていたのかなどの点について検証できていない。

そこで本稿では、これらの点を解明するために、まず日本人学生を対象に以下の2つの点について実態調査を試みることにした。

1. 学生たちは集中講義から数ヶ月経った後

も、批判的に講義を聞いているのか（態度・方略の転移）

2. 学生たちは集中講義で学んだ理論や専門的知識を、自身の外国語学習の振り返りに活用できているのか（知識の転移）

2. 集中講義「第二言語習得論」

2.1. 各講義のテーマとスケジュール

まずは筆者が行っている講義の概要について説明したい。

この講義は2003年度から毎年Y大学の2・3年生を対象に²行っているもので、表1は2017年度の講義スケジュールを示したものである。初日の最初の授業で「序論」として「第二言語習得とは何か」について講義した後、90分2コマを1つの単位として、表2の6つのテーマについて講義していく。そして、最終日の午後の授業で「結論」として「日本語教育への応用」について講義した後、期末試験を行うという流れである。

表2 集中講義で扱ったテーマ

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 習得理論と外国語教授法 2. 中間言語 3. 習得順序 4. 第二言語習得に影響を与える内的要因 5. 第二言語習得に影響を与える外的要因 6. 意識的な文法教授の効果 |
|--|

2.2. 授業の手順と方法【ブロックⅠ・Ⅱ】

各テーマの授業³は学生の疲労も考慮して90分2コマを3つのブロックに分け(表3)、ブロックⅠとブロックⅡでは、相対する2つの仮説または理論(理論A・B)を比較・対比しながら講義を行う。具体的な授業の進め方は以下のとおりである。

表3 授業の手順と方法

I	質問の回答(10分)
	理論A(60分) 1. 資料の読解 2. 事前課題 3. 講義 4. 事後課題
休憩(10分)	
II	理論B(60分)
	1. 資料の読解 2. 事前課題 3. 講義 4. 事後課題
休憩(10分)	
III	まとめ(45分)
	5. まとめプリント 6. 相互説明 7. 質問作成

①事前学習(15~20分)

最初に5分ほど時間を与え、資料(図1)を黙読させる【1.資料の読解】。これは各テーマの導入部分を800字強の文章にまとめたもので、例えば2日目午前の「中間言語」では、最初に理論Aとして「対照分析と母語干渉」を取り上げ、資料の読解を通して以下のことを学習させる。

講義資料の要約

(初日に学習した)習慣形成説では第二言

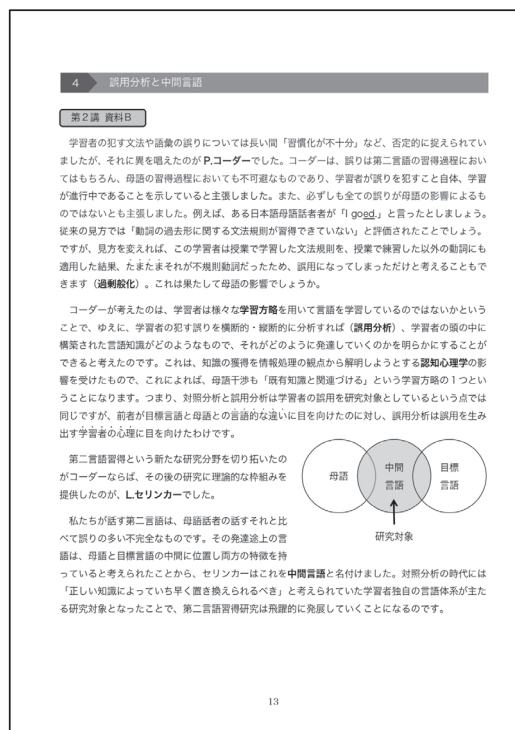


図1 資料(事前学習)

語の習得を「母語とは異なる新しい言語習慣を形成すること」と考え、誤用は習慣化の訓練が不十分な場合や学習者が誤った言語習慣を身につけてしまった場合に生じると考えられていた。そのため、1950年代から60年代にかけて学習者の母語と目標言語を比較し、互いの相違点と類似点を明らかにしようとする対照研究が盛んに行われた。

その後、【2. 事前課題】として英語母語話者の文法の誤用例を5つほど取り上げ、母語干渉の観点から誤用の原因について考えさせる。これは資料で紹介された基本的な用語(ここでは「母語干渉」)の意味と概念をきちんと理解できているか確認するためのものである。

②本学習 (30分)

【3. 講義】は「①事前学習」で学んだ内容を補足しつつ、各テーマに対する理解をさらに深めることを目的としている。具体的には(「理論A:対照分析と母語干渉」の場合)「目標言語と母語との違い」と言っても様々パターンがあることや、母語干渉は文法以外の語彙や発音にも現れることなどを紹介する。その際、講義のスライドは紙媒体で事前に配布するようにする(図2)。そうすれば、学生たちは重要だと思う点をメモしたり、大事なところにマーカーで線を引く程度で済み、講義を聞くことにより集中できると考えたからである。

図2 スライド資料

③事後学習 (10 ~ 15分)

直前の【3. 講義】で学習した内容に関し、学生たちの思考を刺激することを目的として行

うのが【4. 事後課題】である。「講義では母語干渉の負の面ばかりを強調したけれども、それとは逆に正の面はないのだろうか」と問いかけたり、「〇〇語を母語とする学習者はどのような誤りをすると予想されるか」と投げかけたりすることで、講義内容について別角度から考えさせようと思図したものである。

2.3. まとめの手順と方法【ブロックⅢ】

その後、「理論B. 誤用分析と中間言語」についても同じ手順・方法で授業をした後、ブロックⅢでブロックⅠとブロックⅡの「まとめ」を行う。

最初に15分ほど時間を取り、【5. まとめプリント】(図3)の空欄を補充させる。これはブロックⅠとブロックⅡで学習した内容を図式化したものである。

図3 まとめプリント

記入が終わったら、2人1組でペアになり、1人2分でまとめプリントの図を説明し合う活動を各自2回ずつ行う（【6. 相互説明】）。その際、うまく説明できなかつたり、説明しているうちに疑問が湧いた点については、その場で直接教員に質問し、確認させるようにする。

最後に、20分ほど時間を設けて質問を考えさせる（【7. 質問作成】）。その中の5～6間は毎回の単元（ブロックIの冒頭）で口頭で回答し、時間の関係で答えられなかった質問については、集中講義終了後に文書で回答するようにする⁴。

3. 実態調査

3.1. 調査の方法

実態調査は2017年度の集中講義で行った。態度・方略の転移については、初回の授業で本講義の目標や進め方、成績評価の方法などについてオリエンテーションをした後、「序論」の講義に入る前に行った。使用したのは小山（2015, 2018）と同じ6件法の質問紙（表4）で、学生たちが普段どのような態度で講義を受けているかを調査した（事前調査）。そして、4日間の講義が終わったところで再度、初回の授業で配布したのと同じ質問紙を、質問の文言を「私はいつも～と考えながら講義を聞いている」⁵から「この講義ではいつも～と考えながら講義を聞いていた」に変えて配布し、事後調査を行った。

ここまでは小山（2015, 2018）で調査済みで、先にも述べたように、いずれの調査でも事後の数値が事前の数値を有意に上回っていた。今回新たに行なったのは、集中講義終了から5ヶ月後（2018年7月）の追跡調査である。使用した質問紙は事前・事後と同じものであるが、質問の文言を「今学期、私はいつも～と考えながら講義を聞いている」に変えて使用した。

表4 質問紙の質問内容

1. それはなぜか
2. それはどういう意味か
3. それは果たして本当か
4. そう言い切れる根拠は何か
5. なぜそれが重要なのか
6. 他の見方、考え方もあるのではないか
7. (今日の講義で) 一番重要な点は何か
8. それは以前習ったこととどう関連しているか
9. ○○と△△の違いは何か/共通点は何か
10. それがもし本当なら、○○はどうなるのか
11. ○○の原因は何か
12. それは○○にどのような影響を与えるのか
13. 他にどんな例があるか
14. その問題はどうすれば解決できるか
15. それは何にどう応用できるか

一方、知識の転移については、まず初回の授業で「私の考える効果的な外国語学習法」というテーマを与え、学生たちに思いつくことを自由に書いてもらった。そして、最終日の最後の授業で「4日間の集中講義を終えて、今あなたが考える効果的な外国語学習法について、改めて書いてみてください」と指示した。

3.2. 結果1（態度・方略の転移）

態度・方略の転移に関する分析は3度の調査全てに回答してくれた学生12名のうち4年生1名と留学生2名を除く9名（全員3年生で受講時は2年生）を対象に行った。

結果は表5と図4のとおりである。事前から事後にかけて平均値が大きく高まっている点は、これまでの調査と同じである（事前 $M=3.36$, $SD=0.823$ 、事後 $M=5.17$, $SD=0.560$ ）。講義後の質問作成を意識することで、学生たちの講義を聞く態度はやはり変わるようである。一方、5ヶ月後に行った追跡調査では事後調査の数値を大き

表5 講義を聞く態度の実態調査

		事前	事後	追跡
1	なぜ	3.56	5.44	3.44
2	意味	4.67	5.78	4.78
3	本当	2.33	5.11	3.00
4	根拠	2.33	5.11	3.33
5	重要	3.56	5.22	3.56
6	他の見方	3.67	4.78	3.11
7	一番重要	4.56	5.44	4.78
8	関連	3.22	5.44	3.67
9	違い	3.44	5.33	3.78
10	もし	2.78	5.22	3.22
11	原因	3.44	5.00	3.44
12	影響	2.89	5.00	3.33
13	例	3.67	5.00	3.89
14	解決法	3.11	4.78	3.78
15	応用	3.22	5.00	3.22
平均		3.36	5.17	3.62

注. 平均値が5.00以上は白抜き、4.00以上薄いグレーで網掛けをしている。

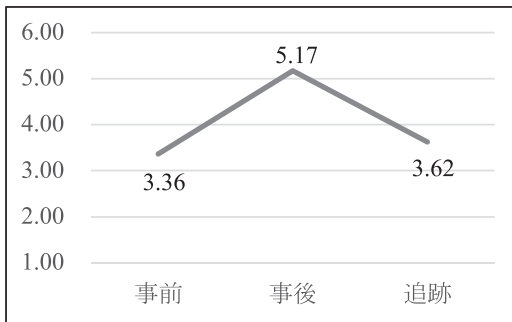


図4 講義を聞く態度の変化 (2017年度)

く下回っていた ($M = 3.62, SD = 0.689$)。

そこで、それぞれの数値に統計上有意な差があるかを見るために、シャピロウィルク検定で正規性を、モークリーの球面性の検定で等分散性を確認した上で、対応のある一元配置分散分析を行い、多重比較も行った。その結果、「事前-事後」($df = 8, t = 12.9914, p < .001$)と「事後-追跡」($df = 8, t = 6.2913, p < .001$)では有意

な差が見られたものの、「事前-追跡」($df = 8, t = 1.0108, p = .342$)では有意な差は見られなかった。

3.3. 結果2 (知識の転移)

知識の転移については、事前・事後両方の調査に参加した22名中、留学生2名を除く20名の自由記述を調査対象とした。

分析の観点は「事前・事後の学生の記述に外国語教育学や第二言語習得論と関連の深い用語がどの程度の頻度で現れるか」である。語(内容語⁶)の抽出とカウントにはKHコーダーを使い、抽出した用語は以下の3つのグループに分けた(①と②については巻末の附録参照)。

- ① 第二言語習得の理論と密接な関わりのある「専門」用語(「意味交渉」や「言語転移」など)
- ② 第二言語習得の理論というよりは教育実践と関わりのある「関連」用語(「ディスカッション」や「学習者」など)
- ③ その他の一般語彙

また、語彙数のカウントにあたっては、①の専門用語と②の関連用語については全て一語とし、③のその他の一般語彙についてはKHコーダーの判断に従った⁷。

分析の結果、事前調査の総語彙数は1,281語で、そのうち専門用語が8語(0.6%)、関連用語が82語(6.4%)であった(表6)。一方、事後調査では総語彙数1,077語に対し、専門用語が69語で6.4%、関連用語が63語で5.8%であった。事前・事後で「専門用語+関連用語」の使用頻度に違いがあるかを見るために、 χ^2 検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった($\chi^2 = 18.769, df = 1, p < .001$)。

表6 自由記述に現れた語彙の内訳と数

	事前	事後
専門+関連	90	132
一般	1,191	945

3.4. 考察

結果2（知識の転移）についてはこの調査だけではまだ言えることは何もない。4日間の集中講義を終えた後に書いた自由記述に、授業で習った専門用語が事前より多く使われるのは当然だからである。重要なのは、その差に（統計的ではなく）教育上意味があるかどうかであり、それを検証するためには次の調査で何某かの教育的介入を行い、この調査を統制群、次の調査を実験群に見立てて比較・分析することであろう。よって、ここでは結果1（態度・方略の転移）についてのみ考察したい。

学生たちの講義を聞く態度を変えさせるというのは、彼らの学び方を変えさせるということであり、新たな学習方略を身につけさせるということでもある。では、学習方略はどのような条件が揃った時、学生たちの自発的な使用に繋がるのだろうか。瀬尾他（2008）や植坂（2010b）が指摘しているのは①方略の知識、②有効性の認知、③コストの認知の3つである。わかりやすく言えば、学生たちは「質問作成が批判的に講義を聞くことに重要かつ有効である」と教えられても（方略の知識）、それが実際に役に立つと実感できなければ選択しないし（有効性の認知）、役に立つと感じても負担が大きすぎると思えばやはり選択しない（コストの認知）ということである。そこで、学生たちが講義後の質問作成をどう捉えていたかを探るために、最終日に実施した授業評価アンケート（5件法）の結果を参照してみた（表7）。

表7 授業評価アンケートの結果（2017年度）

質問	平均
1. 質問を考えるのは難しかった。	4.89
2. 「後で質問を書かなければならない」と思うと、いつもより集中して講義を聞くようになった。	4.89
3. 質問を考えることによって、講義の内容をより深く理解できた。	4.78
4. 質問を考えることによって、何でもすぐに信じないで、批判的に考えるようになった。	4.11
5. 他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて、新しく発見することがあった。	4.56
6. 今後、他の講義で質問を考えながら講義を聞くようにしたいと思う。	4.11

この種の調査で注意しなければならないのは、学生たちは教員への遠慮もあって否定的な回答をしにくいという点である。そこで、本調査では少し厳しく4.00未満は否定的回答、4.00以上4.50未満はグレーゾーンとし、4.50以上だけを肯定的回答とみなして結果の解釈を試みた。その結果、学生たちにとって質問を考えることは難しかったが（質問1）、質問作成を意識することで授業への集中度が増し（質問2）、講義内容の理解も深まった（質問3）ことが読み取れた。また、他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて新しく発見することもあったが（質問5）、一方で、質問を考えることで何でもすぐに信じず、批判的に考えるようになったとまでは言えず（質問4）、今後他の授業でも質問を考えながら講義を聞こうとは強く思っていなかった（質問6）ことが読み取れた。つまり、質問作成の有効性は十分に感じたけれども、新たな学習方略として積極的に取り入れようとは思わなかったということのようである。

では、なぜそのように思ってもらえなかったのかであるが、原因は3つ考えられる。1つは、

新たな学習方略を根づかせるには4日間では短すぎたという可能性であり、2つ目は集中講義という授業の特性が影響した可能性である。学生たちは4日間筆者の授業だけを、少ない日で3コマ、多い日には4コマ受けなければならず、しかもその間テーマごとに合計6回も質問を考えなければならなかった。そのようなタイトなスケジュールは学生たちの思考を強く刺激し、質問作成の有効性を認知させることにつながったと思われる。しかし、その一方で、もともと体力的にも精神的にも厳しい集中講義で「4日間に6回」という質問作成の頻度は、学生たちの疲労をより一層増幅させた可能性があり、それが質問作成に対するコスト感を高めた可能性も否定できない。そして3つ目に、新たに知った「質問を考えながら批判的に講義を聞く」という学習方略をすぐさま活用できる場がなかったことの影響である。これについては非常に弱いものの、裏づけとなる間接的なデータがある。

以前筆者が本学で行っていた学部1年生対象の「日本語教育入門」という授業で、学期の後半(10週目から13週目)に4回質問を書かせたところ、学期末の振り返りで受講者34名中20名が「質問作成は難しかった/大変だった」とコメントしながらも、その一方で以下のような方略の転移を窺わせるコメントも見られたというものである(小山2016)。

- 他の授業でも役に立っているのでよい取り組みだと思いました
- 質問を考えるだけだったらあまりよくなかったけれど、先生のよい質問とはという定義が与えられてから他の授業でも役に立っているのでよい取り組みだと思いました

この授業は、最初にその日のテーマに関する課題を与え、グループで話し合わせた後、筆者が補足説明をし、最後にもう一度課題について考えるというように、グループ活動中心で進められた。質問は授業の最後に15分ほど時間を与えて書かせたのだが、Y大学の集中講義と比べると回数は2回少なく4回であった。また、同じ質問紙を使った事前・事後調査の結果も事前が3.9で事後が4.5と、Y大学ほどのインパクトは与えなかったようである。それでも、一部の学生とは言え、方略の転移を窺わせるコメントが見られたのは、「他の授業でも役に立っている」という言葉からも推察されるように、筆者の授業で経験した直後に自発的な方略の使用を試みられる場(他の教員の講義)があり、その方略の有効性を再確認することができたからではないだろうか。言い換えれば、新たな学習方略を根づかせるためには、有効性を実感させ、コストを感じさせないようにするだけでなく、その方略の自発的な使用を促す働きかけと機会をこちらから提供することが必要なのではないかとことである⁸。そこで、2018年度の集中講義では、事後調査として「私の考える効果的な外国語学習法」について記述する前に、4日間の授業内容を振り返る話し合い活動を取り入れることにした。

4. 話し合い活動

4.1. なぜ話し合いか

では、なぜ話し合いなのか。これにも2つ理由がある。1つは先にも述べたように、新たな学習方略を根づかせるためには、その方略の自発的な使用を促す場を提供する必要があると考えたことである。理想を言えば、筆者とは別のテーマで「質問を考えながら講義を聞く」体験

をさせるのがよいのだが、それが難しいのであれば、質問作成とは別のアプローチで批判的に思考する体験をさせる以外にない。参考にしたのは道田（2011）と丸野他（2001）の実践である。

道田（2011）は大学生が質問をしない理由の1つとして「質問に触れる経験が少ないこと」を挙げ、質問を書くだけでは豊富に質問に触れることはできないと述べている。ここで言う質問に触れる経験とは「自分が質問する経験」「同級生に質問される経験」「同級生の質問を聞く経験」「質問を通して理解が深まったという経験」の4つで、道田は教職課程の必須科目として開講された「教育心理学」の授業でこの4つの経験を盛り込んだ実践を行った。具体的な手順と方法は以下のとおりである。

道田（2011）の指導手順

1. あるグループが教科書の指定個所の重要ポイントをコンセプトマップにして発表する。
2. 発表を聞いた学生たちはグループで協議して質問を1つ作り、発表グループがそれに答える。
3. その後授業者が補足説明をし、授業に関連したビデオを視聴した後、各自が質問書に質問を書いて提出する。
4. 翌週の授業で発表グループと授業者がそれに答える。

事前・事後調査として、授業では扱わない章から1,000字程度の文書を作成し、その内容についてできるだけたくさん質問を書くよう指示したところ、思考を刺激する質問の数と質問の総数が有意（または有意傾向）に増加することがわかり、質問紙を使った質問態度の調査結果も

有意に高くなることが明らかになった。

では、なぜ質問経験を積ませることで質問の質が向上したのであろうか。道田（2011）はこの点を明らかにするために、道田（2011）と同じ内容・同じ方法で授業を行い、全18グループ中4グループ（受講者92名中19名）にグループインタビューを行った。その結果、質問態度の変化や質問数の増加に影響を与えた要因として多く語られたのは、①毎時間小グループで質問を作成したこと、②他グループの質問を見たこと、③知識が増えたことの3点であったという。そして、道田はこの結果（特に①と②）について「小グループで質問を作ることを繰り返す中で質問することの必要性を感じ、他者に伝える中で表現できるようになり、質問への回答を聞いて納得した」（道田 2015: 104）とまとめている。

一方、丸野他（2001）は、与えられた課題（入試制度の廃止）について何の制約も与えず自由に話し合わせた自由群や、グループで問題点を5つ以上出し合うよう指示した拡散群に比べ、様々な問題点を出し合った後もっとも重要だと思われるものを1つ指摘させた収束群では、「相手の意見を絡み合わせながらよりよいアイデアを生み出していくという相互交流的なディスカッションを引き起こす」（丸野他 2001: 17）高次の質問⁹が多く産出されることを明らかにしている。さらに、3つの群の中でディスカッションが、いくつかの視点を行ったり来たりしつつ徐々に議論が深まっていく螺旋型の展開を示したのは収束群だけであったことも報告している。

このことから、道田のようにグループで質問を考えるという活動でなくとも、集中講義で学習した内容を振り返りつつ、グループで話し合い、最後にグループとしての結論をまとめさせ

ような話し合い活動を行えば、丸野他の研究で見られたような高次の質問が多く産出され、それが道田の実践した質問経験を積ませることにつながるのではないかと、批判的に考える態度を強化することになるのではないかと考えた。

一方で、話し合い活動は知識の転移にも役立つのではないかと考えた。これは学習科学の知見に基づくものである。

三宅他(2017)によれば、授業で学んだ知識を実生活の中でも使えるようになるとは、言い換えれば、授業で学習した原理原則を自身の経験則と結びつけられるようになるということである。しかし、わかり方は人それぞれであるため、各個人の持つ経験則と授業で学習した原理原則をつなぐ学習行動を、知識伝達型の授業で引き起こすことは難しい。そこで、導入されたのが協調学習で、自分の考えを言葉に出して確認する場面(課題遂行)と、他の学生の言葉や活動を聞いたり見たりしながら、自分の考えと組み合わせるよりよい考えを作る場面(モニタリング)を、個人内で何度も生じさせることによって(建設的相互作用)、理解を深めさせようと考えた。もちろん、そのような相互作用は、ただグループで話し合いをさせるだけで自ずと生じるものではない。そのため、学習科学では「知識構成型ジグソー法¹⁰⁾」という教授法が開発されている。

筆者の行う話し合い活動は知識構成型ジグソー法のような仕掛けを施したものではないが、自身の経験と関連づけやすい「私の考える効果的な外国語学習法」のようなテーマで、丸野他(2001)のようにグループとしての目標を設定した上で話し合い活動をさせれば、「相手の意見を絡み合わせながらよりよいアイデアを生み出していくという相互交流的なディスカッション」、三宅他(2017)の言う「建設的な相互

作用」が生じ、講義内容の理解がより深まるのではないかと期待した。

4.2. 話し合い活動の手順・方法

話し合いは、事後課題の前に20分ほど時間を設け(時間は目安)、5~6人のグループ単位で行った。初めに、授業のハンドアウトや資料を読み返すなどして、外国語を学ぶ上でこれは大事だと思うこと、例えば「インプットをたくさん与えることが重要!」などの考えを各自ポストイットに書き出し、それをA0サイズの手紙に貼らせた。そして、その後グループで話し合い、ボードに張り出されたコメントの中から特に重要だと思うものを3つ選んでもらった。手順の参考にしたのは丸野他(2001)の実験デザインと、道田(2016)の「思考プロセスのレンズモデル」である。

道田は、考える力を育てるために、ある問題に対していきなり正解を求めるのではなく、拡散的思考によってまずは様々な可能性を考えさせ、その上で収束的思考によって1つに絞っていく方法を提案している。「拡散的思考¹¹⁾」とは「多様なアイデアを考え出し、幅広く創造的に考える」ことを、収束的思考とは「答えや結論に向けて情報やアイデアを分析したり、統合したりする」ことを意味し(ロスステイン他2015)、道田のモデルはロスステイン他(2015)の提案する質問づくりの手順とも合致する。また、前述の丸野他(2001)の研究デザインもこのモデルと同じ流れである。

5. 本調査

5.1. 態度・方略の転移

態度・方略の転移に関する調査は、前年度と同じ方法で行った。調査対象者は3度の調査全

てに回答してくれた学生12名のうち4年生1名を除く11名（全員3年生で受講時は2年生）である。

結果は表8のとおりで、これまでと同様、事後の数値は事前の数値を大きく上回っていた（事前 $M = 3.78, SD = 0.806$ 、事後 $M = 5.14, SD = 0.606$ ）。また、追跡調査の数値が事後調査を下回っている点も前回と同じである（ $M = 4.47, SD = 0.722$ ）。しかし、下げ幅は前回より小さく（前回：5.17→3.62 / 今回：5.14→4.47）、話し合い活

表8 講義を聞く態度の再調査

		事前	事後	追跡
1	なぜ	3.82	5.18	4.55
2	意味	4.09	5.27	4.91
3	本当	4.00	5.09	4.45
4	根拠	3.64	4.73	4.18
5	重要	3.64	5.00	4.64
6	他の見方	4.00	5.18	5.00
7	一番重要	4.18	5.82	4.27
8	関連	4.00	5.27	4.73
9	違い	3.55	5.27	4.55
10	もし	3.18	4.82	4.27
11	原因	4.00	4.73	4.27
12	影響	3.64	5.18	3.55
13	例	4.45	5.36	4.91
14	解決法	3.36	5.00	4.64
15	応用	3.18	5.18	4.18
平均		3.78	5.14	4.47

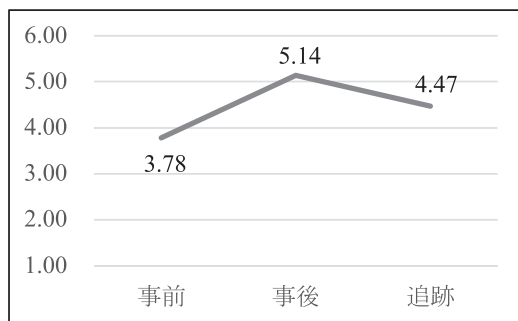


図5 講義を聞く態度の変化 (2018年度)

動の効果が持続しているようにも思われる。

そこで、その点を検証するために、シャピロウィルク検定で正規性を、モークリーの球面性の検定で等分散性を確認した上で対応のある一元配置分散分析を行い、多重比較も行ってみた。その結果、「事前-事後」は0.1%水準で有意 ($df = 10, t = 7.3377, p < .001$)、「事後-追跡」は1%水準で有意 ($df = 10, t = 3.5907, p < .010$)、「事前-追跡」は5%水準で有意 ($df = 10, t = 2.6610, p < .024$) という結果であった。

なお、事前調査の段階で前年度の学生との間に有意な差がなかったのかを確認するために、マン・ホイットニーのU検定を行ったところ、結果は「有意差なし」であった ($p = .286$)。

5.2. 知識の転移

知識の転移については、事前・事後両方の調査に参加した29名中、留学生1名を除く28名の自由記述を調査対象とし、前年度と同じ基準・手順で分析を行った。結果は表9のとおりである。事前調査の総語彙数は1,962語で、そのうち専門用語が14語 (0.7%)、関連用語が66語 (3.4%) であった。前年度との比較で見ると、専門用語の使用率で同程度、関連用語の使用率はやや低かった。一方、事後調査の総語彙数は3,058語で、そのうち専門用語は253語 (8.3%)、関連用語が239語 (7.8%) であった。

表9 自由記述に現れた語彙の内訳と数

	事前	事後
専門+関連	80	492
一般	1,882	2,566

この結果に対し、事前・事後で用語の使用頻度に違いがあるかを見るために、 χ^2 検定を行ったところ、前年度同様、0.1%水準で有意であった ($\chi^2 = 170.79, df = 1, p < .001$)。

表10と図6は、学生1人あたりの専門用語と関連用語の使用頻度を前年度と比較したものである。総語彙数を分母にして比較すると違いがよく見えなかったが、一人あたりの平均使用回数で見ると、前年度と比べて、専門用語も関連用語も大きく数値が高まっていることがわかる。

表10 各自の記述に現れた用語の内訳と数

	2017		2018	
	事前	事後	事前	事後
関連用語	4.10	3.15	2.36	8.54
専門用語	0.40	3.45	0.50	9.04

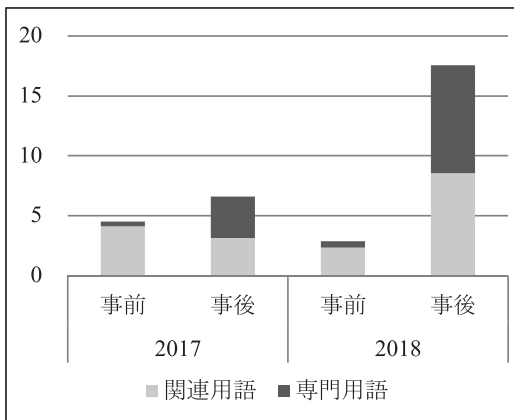


図6 各用語の一人あたりの平均使用数

5.3. 考察

では、これらの結果は、質問作成活動に対する学生たちの捉え方の違いを反映したものなのだろうか。今年度のアンケート結果を前年度のそれ(表11)と比較してみると、質問を考えることについて前年度の学生たちほど難しく感じてはなかったようであるが、それ以外の質問の回答結果は前年度とよく似た傾向を示していることがわかる。今年度の学生も質問作成を新たな学習方略として積極的に取り入れようとは思っていなかったようである。このことから2017年度と2018年度の調査結果の違いは、集中

講義最終日に行った話し合い活動によって引き起こされたものであると「推察」される。

表11 授業評価アンケートの結果(2018年度)

質問	平均
1. 質問を考えるのは難しかった。	4.36
2. 「後で質問を書かなければならない」と思うと、いつもより集中して講義を聞くようになった。	4.82
3. 質問を考えることによって、講義の内容をより深く理解できた。	4.91
4. 質問を考えることによって、何でもすぐに信じないで、批判的に考えるようになった。	4.18
5. 他の学生の質問やそれに対する答えを聞いて、新しく発見することがあった。	4.55
6. 今後、他の講義で質問を考えながら講義を聞くようにしたいと思う。	4.36

6. 今後の課題

2018年度に行った2度目の調査で、学生たちの講義を聞く態度に「事前-追跡」間で有意な差が確認されたこと、また知識の転移に関し、事後の自由記述で前年度との明らかな違いが見られたことは、先にも述べたように、集中講義最終日に行った話し合い活動の効果と捉えることができる。しかし、あえて「推察」という言葉を用いたのは、話し合い活動がどのようなプロセスを経て態度・方略の転移と知識の転移へと繋がったのかをまだ十分に説明できていないからである。その点について説得力のある説明ができない限り、話し合い活動の効果と断言することは控えるべきであろう。可能性としては、2017年度と2018年度の学生の学習観や動機づけなどの要因(学習者内要因)が影響した可能性も排除できないからである。この点については今後の課題としたい。

注

- 1 本稿は「沖縄県日本語教育研究会 第16回大会」で口頭発表した2017年度の調査データに、その後新たに調査した2018年度のデータを加え、論文としてまとめたものである。
- 2 年度によっては4年生も受講している。
- 3 本稿では90分1コマ全体を「授業」、授業中に行う教員の解説・説明を「講義」という用語で使い分けている。ただし「集中講義」については慣例として「講義」をそのまま使っている。
- 4 本集中講義では毎年120～180の質問（受講者20～30名×6回）に対して回答するのであるが、4日間では対応できないため、現在ではこのような形をとっている。
- 5 全ての質問は「私はいつもXXXと考えながら講義を聞いている」という文になっており、表4に示した15の質問は「XXX」の部分抜き出したものである。
- 6 ここで言う「内容語」とは、KHコーダーが抽出する語彙のうち、感動詞を除く、名詞（人名等を含む）・形容詞（非自立を含む）・動詞・副詞の4種類である。
- 7 そのため、「人間関係」のような語は「人間」と「関係」の2語としてカウントされた。
- 8 道田（2011）は批判的思考を促す要因として①他者との対話、②経験できる場作り、③アウトプット、④知識、⑤教師自身の思考の5つを挙げており、「方略の自発的な使用を促す場を提供する」ことは②に該当すると思われる。
- 9 ここでいう高次の質問とは「相手の意見や自分の意見を分析評価するための質問」や「自分の意見や相手の意見を関連づけて新しいアイデアを提案するための質問」のことである。また、低次の質問とは「話を進めるための手続的な質問」や「情報収集や確認のための質問」のことを言う。
- 10 知識構成型ジグソー法とは「生徒に課題を提示し、課題解決の手がかりとなる知識を与えて、その部品を組み合わせることによって答えを作り上げるという活動を中心にした授業デザインの手法」（三宅他 2017: 17）のことである。
- 11 ロススタイン・サンタナ（2015）では「発散思考」

参考文献

植阪友理（2010a）「学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から—」、『教育心理学研究』58, 80-94, 日本教育

心理学会.

植阪友理（2010b）「メタ認知・学習観・学習方略」, 市川伸一（編）『現代の認知心理学5 発達と学習』北大路書房, 172-200.

小山 悟（2014）「中上級学習者を対象としたCBIの実践報告—「歴史」の授業における学習者の質問の変化—」『日本学刊』第17号, 69-85, 香港日本語教育研究会.

小山 悟（2015）「質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか?—批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて—」『日本学刊』第18号, 77-91, 香港日本語教育研究会.

小山 悟（2016）「少人数ゼミ『日本語教育入門』の実践報告」『基幹教育紀要』2, 137-148, 九州大学基幹教育院.

小山 悟（2018）「歴史を題材としたCBIで学習者の批判的思考をどう促すか—デザイン実験による指導法の開発—」『日本語教育』169号, 78-92, 日本語教育学会.

瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一（2008）「学習方略とメタ認知」, 三宮真智子『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 55-73.

田中 一（1996）「質問書方式による講義—会話型多人数講義—」『社会情報』6（1）, 113-127, 札幌学院大学社会情報学部.

田中 裕（2008）「質問書方式による考える力をつける教育実践2」『神戸山手短期大学紀要』51, 15-33, 神戸山手短期大学.

田中 裕（2009）「質問書方式による考える力をつける教育実践3」『神戸山手短期大学紀要』52, 63-80, 神戸山手短期大学.

丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎（2001）「目標の違いによってディスカッションの過程や内容がいかに異なるか」『九州大学心理学研究』2, 11-33, 九州大学大学院人間環境学研究院.

道田泰司（2011）「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205, 日本教育心理学会.

道田泰司（2015）「話し合いによる質問作成の過程」『琉球大学教育学部紀要』86, 101-108, 琉球大学教育学部.

道田泰司（2016）「考える力を育てる授業づくり—多様な教育現場での問題共有を目指して—」日本語教育学会教師研修会配布資料（2016年12月3日）

三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・齊藤萌木・小出和重（2017）『協調学習 授業デザインハンドブック 第

2版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり』東京大学 CoREF.

ロスステイン, D.・サンタナ, L. (2015) 『たった一つを変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論.

(附録) 分析の対象となった専門用語と関連用語の一覧

専門用語		関連用語
FonF	形式的教授	アクティビティー
FonM	継起発達バイリンガル	インフォメーション・ギャップ・タスク
i+1	顕在的知識	オーディ・オリンガル・メソッド
Krashen	減算的バイリンガル	グループワーク
Long	言語形式	コミュニケーション
Spada	言語転移	シャドーイング
TBLT (またはタスク中心の教授法)	限定的なバイリンガル誤用	スピーキング
アウトプット (または output)	再創造連続体説	タスク
イマージョン・プログラム (またはイマージョン教育)	刺激と反応の強化	ディクテーション
インターアクション	社会言語学的能力	ディスカッション
インテイク	弱いインターフェイスの仮説	ディベート
インプット (または input)	収束的 (タスク)	ネイティブ・スピーカー (またはネイティブ、NS、非ネイティブ)
インプット仮説	習得順序	ロールプレイ (またはロールプレイング)
サブマージョン	生活言語	バイリンガル
セミリンガル	潜在的知識	ライティング
ディクトグロス	前操作期	リーディング
ピアジェ	双方向 (タスク)	リスニング
フィードバック	相互依存仮説	外国語
ミム・メモ練習	第二言語	学習者
モニター (またはモニタリング)	長期記憶	教授者
リキャスト	訂正フィードバック	誤り
意識化	認知比較	習得
意味交渉	脳の側部化	初級・中級・上級
化石化	発生的認識論	早期教育
過剰使用	敷居仮説	多読
過剰般化	負の作用	代入練習
会話的調整	閉じたタスク	発話
学習言語 (または学習言語能力)	母語干渉	母語 (または母国語)
気づき仮説	目標言語	話者
教授可能性仮説	理解可能なインプット	
訓練の転移	臨界期	

60時間で何を教え、習得させるのか？

—九州大学大橋キャンパスにおける初級日本語クラスのデザイン—

What Should We Teach in 60 hours?

Designing an Elementary Japanese Language Course at OHASHI Campus

小 山 悟*

〈要旨〉

本稿は九州大学大橋キャンパスで行われている日本語授業（初級）の実践報告である。大橋キャンパスの初級クラスは予算等の問題もあり、2レベル（初級1・2）のみで、授業も週2回×10週間しか行われていない（全40回、60時間）。そのような短時間であっても、受講者が全員半年または1年の短期留学生であったなら、「行けるところまで行って終わり」でよいのだが、初級2のクラスには半年または1年後に修士課程への進学を控えた研究生が複数いて、「中級クラスにどう繋ぐか」も考えなければならぬ。また、小規模なコースであるため、細かくレベル分けすることもできない。そのような悪条件の中で、学生たちのニーズに応えるためにはどうすればよいのであろうか。本稿では、「初級とは何か」という点まで立ち返ってこの問題について考え、大橋キャンパスの実情に合った初級クラスのあり方について現実的な解決策を提案しようとするものである。

キーワード：シラバスデザイン、教材開発、文法の規則と表現、共有語彙と個別語彙

1. 問題の背景

筆者が本学に着任した1996年当時、留学生センターの日本語初級クラスは4レベルに分けられており、週4回の90分授業が15週間行われていた（小山1997）。つまり、日本語をゼロから学び始めた学生が初級を終えるまでに全240回（単純計算で360時間）授業を行っていたということである。

その後、「初中級」のクラスを新設することになり、初級は3レベルに減らされるのだが、それでも総授業回数は180回（270時間）であった。

代表的な初級の教科書である『げんき』(The Japan Times) が総学習時間を200時間、『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク) が300時間と想定している¹ことからわかるように、当時のカリキュラムは比較的ゆとりのあるものだったと言えよう。

一方、現在筆者がコーディネートを担当している大橋キャンパスでは、予算の問題などもあり、初級は2レベル（初級1・2）のみで、授業も週2回×10週間しか行われていない（全40回、60時間）²。総学習時間は1996年当時との比較でわずか6分の1、『げんき』との比較でも10

*九州大学留学生センター准教授

分の3である。多くの大学・日本語学校がしているような、市販の教科書を使って初歩からひとつひとつ順に積み上げていくオーソドックスなカリキュラムでは、上下2巻の上巻すら終わらないことは容易に想像できよう。

では、このわずか40回60時間の初級クラスで何をどこまで教えればよいのであろうか。本稿ではこの問題について「初級とは何か」という点まで立ち戻って考え、大橋キャンパスの日本語初級クラスの新たなカリキュラムと教材について提案したい。

2. 大橋キャンパスの抱える困難点

まず初めに、大橋キャンパスの初級クラスをデザインするにあたって考慮しなければならない問題点（教える側にとっての厳しい条件）について①受講者、②教科書と教授法、③レベル数の3つの観点から整理しておきたい。

2.1. 受講者

まず、受講者の特徴である。大橋キャンパスの場合、「初級1」の受講者の大半が欧米からの短期留学生（大学院生）で、留学期間は半年または1年である。学生たちは皆、日本の生活や文化、言語に対する興味・関心をそれなりに持っているが、専攻は建築やデザインであって、日本語の学習が留学の主目的ではない。学生たちにとって日本語学習は留学生生活をより楽しく豊かなものにするためのものであり、比較的ゆったりとした進捗で学習することを望んでいると言ってよいであろう。ゆえに、日常生活に必要な基礎的なコミュニケーション能力の習得を第一目標とし、合わせて日本の文化や社会に関する情報を提供していくのがよいと思われる。

一方、「初級2」の受講者は、大きく以下の2つのグループに分けられる。1つは前の学期に初級1を受講し、その学期を最後に帰国予定の短期留学生たちのグループである。もう1つは半年または1年後に修士課程への進学を控えた研究生たちのグループで、その多くは中国語または韓国語が母語である。後者の学生たちも前者と同様、基礎的なコミュニケーション能力の習得を当面の目標とすることでよいと思われるが、進学後のことを考え「少しでも早く先へ進みたい」と思っている学生がいることを考えると、アカデミックな学習技能の習得も視野に入れておくべきであろう。

2.2. 教科書と教授法

次に、教科書をどこまで勉強するかである。初級の教科書はほぼ例外なく文型中心のシラバスを組んでおり、一般に、最初に文型と語彙の導入を行い、文レベル・談話レベルの練習をした後、市販の副教材などを使ってコミュニケーション的な運用練習をするという流れになっている。初級1の場合、半数以上の学生がその学期限りで帰国するため、学生の様子を見ながら、教科書の「行けるところまで行って終わり」でよいのかもしれない。具体的に言えば、「丁寧形の文法」（山内 2009: 47）、『みんなの日本語』で言えば、13課あたりまで進めれば十分と割り切れることもできるであろう。

問題は初級2のクラスである。受講者が全員その学期を最後に帰国予定の短期留学生だったなら、初級1と同様、「行けるところまで行って終わり」でもよいのだが、進学を控えた研究生たちのことを考えると、「中級クラスにどう繋ぐか」も考えなければならない。できることなら、ひととおりの最後まで勉強させたいところである。しかし、それは容易なことではない。仮

に、初級1で『みんなの日本語』の13課まで勉強したとして、初級2で残りの37課（14～50課）を10週間で勉強しなければならない計算になるからである。1週間に4課弱のペースである。しかも、週平均150語のペースで語彙も覚えていかなければならない³。到底不可能であろう。

ならば、教科書の重要な部分だけを抜粋して教えるのはどうであろうか。初級の後半で学習する文型・文法の中には、例えば「～である／～ておく」のように、必ずしも使用頻度の高いものや、「～ほうがいい」や「～かもしれない」のように、動詞の活用規則さえ知っていれば、教員が詳しく説明しなくても、母語に置き換えて理解するなどして、「文を作る」程度のことなら自分でできるというものも少なくない。それらを飛ばして（学生たちの自律自習を期待して）先に進めば、ある程度のところまで進むことができるであろう。しかし、やはりこれも非現実的である。というのも、初級の教科書はどれも「積み上げ式」の教授法を採用しており、文法も語彙も前の課で学習した内容が一定程度定着していることを前提に次の課を学習する仕組みになっているからである。飛ばして先へ進んだとしても、そこにそれが既習の文型・語彙として出てきたなら、結局は授業で取り上げざるを得ない。

2.3. レベル数

最後にクラス分けの問題である。初級のクラスが2レベルしかないということは、「ゼロ初級者」以外の初級者は全員、初級2のクラスで受け入れなければならないということである。それはつまり、初級1で丁寧形の学習を終えたばかりの学生も、来日前に普通形の学習を終えている学生も、中級クラスに入れない以上、皆

一緒に同じ授業を受けるということである。教える側にとってそれがどんなに困難な状況であるか、日本語教育の経験者なら誰でも容易に理解できるであろう。受講者が一定数以上いれば、事前の習熟度（レディネス）や学生の身分（短期留学生か研究生か）、出身地（漢字圏出身か非漢字圏出身か）、母語などの違いによってクラスを2つ、または3つに分けることもできるのだが、大橋キャンパスの初級2の受講者は毎学期10名いるかどうかである⁴。とてもそのような余裕はない。

要するに、常識にとらわれていては、この難問は解決できないということである。ここは一旦「初級とは何か」という点まで立ち返って考えてみる必要があるであろう。

3. 初級とは何かを考える

3.1. 初級の定義

では、「初級」とは何であろうか。かつては到達目標や学習内容を基準に定義されることが一般的で、旧日本語能力試験でも大橋キャンパスの初級1に相当する4級と初級2に相当する3級の認定基準を以下のように定義していた⁵。

【4級】初歩的な文法・漢字（100字程度）・語彙（800語程度）を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力（日本語を150時間程度学習し、初級日本語コース前半を修了したレベル）

【3級】基本的な文法・漢字（300字程度）・語彙（1500語程度）を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力（日本語を300時間程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル）

しかし近年、CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）を参考に「何ができるか」「どのような課題が遂行できるか」という観点から能力基準が再定義されており、そのCEFRでは「基礎段階の言語使用者（A1・A2）」を以下のように定義している（吉島・大橋 2004:25）。

[A1] 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

[A2] ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係が

ある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。

国際交流基金でもCEFRの考え方を基礎として独自のスタンダード（JFスタンダード）を開発しており、日本語能力試験も新試験では「何ができるか」という観点から各レベルの能力基準を再定義している。

表1は、国際交流基金（2011）から引用した「初級・中級・上級」の各レベルに係る要素の一覧である。この表に記された内容に全く異論はないが、1つ注意しなければならないことは、これは評価基準であって必ずしも「到達目標」ではないということである。具体的に言えば、専門的な語彙を使いこなせていれば、その学習者の語彙力は上級とみなすことができるが、それは「専門的な語彙は上級者になってか

表1 「初級」「中級」「上級」レベルと関係する要素（国際交流基金 2011: 15）

レベル	初級 (基礎的な段階)	中級 (自立した段階)	上級 (熟達した段階)
話題 場面	基本的、日常的 個人的、具体的	やや抽象的 一般的、公的	専門的、抽象的 複雑な状況
課題 できること	単純な課題	やや複雑な課題	複雑で困難な課題
ことばの 知識	文法	単語 → 短い文 → 長い文 → 段落 → 複段落 単純な表現 → 微妙な機能の違いやニュアンスの違いを表す	
	語彙	よく使う単純な語彙 → 一般的な語彙 → 専門的な語彙 微妙な意味の違いを表す	
	音声	たどたどしい発話 ゆっくり、はっきりした発音の聞き取り	→ 流暢な発話 → 自然な発話の聞き取り
	文字	ひらがな・カタカナ 日常の漢字	→
談話 能力	単純な表現 → 単純なやり取り	文と文の関係を示す →	段落間の関係性を示す 連続したやり取り
社会言語 能力	配慮のいらぬ発話	→	相手に合わせたことばの使い分け 敬語の使用
ストラテジー能力			

ら教えるべき」という意味ではないということである。また、初級者だからといって日常的で個人的な話題しか取り上げてはいけないということでもない。大橋キャンパスの初級1・2の受講者は初級者とはいえ、皆大学院生であり、彼らが望むのであれば、例えば各自の研究内容を話題として取り上げることも必要であろうし、それに伴い、一般的には「中級」または「上級」に分類される語彙であっても教える必要があるということである。

3.2. 初級文法とは何か

次に、「初級」文法とは何かという点について考えてみたい。この問題を考える上で1つの指針となるのは山内(2009)の研究である。山内はKYコーパスを使い、『みんなの日本語』で学習するいわゆる「初級」文法が、実際にどのレベルの学習者の発話に頻繁に現れるようになるのかを分析している。表2はその分析結果を筆者が表にまとめたものである。

山内は、中級になって出現頻度が顕著に高まった文型・文法は、初級での学習効果が現れたものと見なし、「初級」文法と定義しているのであるが、この表を見ると、初級の教科書で学習する文型・文法の多くが中級または上級に分

類されていることがわかる。具体的に言えば、受身や条件節の「～と・～ば」などは中級の学習者どころか、上級の学習者でも頻繁には使えていないということである。また、見方を変えて、「中級レベルの会話ができるようになるためには、どの程度の文法知識が必要か」と考えてみると、『みんなの日本語』の1課から13課程度(丁寧形)の文法知識さえあれば十分ということになる。

だからと言って、14課以降の文法は中級や上級になってから勉強すればよいということではない。それらの文型・文法も知識として知っておくことには十分意味があるからである。ただ、学習してから実際に使えるようになるまでに一定の時間が必要なもので、(他の文型・文法では代用できない⁶⁾丁寧形の文型・文法と同じ手順・方法で教える必要があるのであろうか。理解と運用は必ずしも一体である必要はなく、学習した以上すぐに使えるようになってほしい文型・文法と、とりあえず知識として持っていればよいというものを分けて考えてもよいのではないかということである。

この点について山内は「初めに言葉(文型)ありき」ではなく、「初めに言語活動ありき」という考え方でシラバスを作ることを提案してい

表2 山内(2009)によるKYコーパスの分析結果(小山2016より)

初級	【助動】 です、た、ます、ない、たい、ようだ 【補動】 ている 【終助】 か、ね 【接助】 て、けど、たら、たり、とき、ため	
中級	【終助】 よ、ね 【接助】 から、が、し、ながら	【助動詞】 使役、はずだ、そうだ(様態/伝聞)、つもりだ、ばかりだ、ところだ
上級	【助動】 のだ、受身、 【補動】 てくる、てしまう、てみる 【接助】 と、ば、ので、のに	

る。そして、理想のテキストについて「言語活動が『易』から『難』へと順序よく配列されているのみでなく、文法も『易』から『難』へと順序よく配列されており、しかも、両者が独立して存在しているのではなく、文法が言語活動を支えるような形で存在している」(山内 2009: 70-71) と、そのイメージについて語っている。また、その一方で「文型・文法を言語活動にくっつけて教えることは、かえって非効率になることもあるのではないか」という指摘⁷⁾に対しては次のように述べている。

「活用の習得を前提としない文法（丁寧形の文法）だけを学習項目として、文法を前面に出した入門テキストを作り、まずは、そのテキストをごく短期間で済ませてしまう、というのはどうでしょうか。そして、その後に『バンク型教材⁸⁾』で、それぞれの学習者がそれぞれの目的に合った言語活動を選んで、その言語活動の遂行を支える文法・文型を学習するのです。」(山内 2009: 114)

山内のこの考えを大橋キャンパスの初級クラスに当てはめれば、初級1の最初の3～4週間を丁寧形の文法の学習に当て、初級1の後半からは「言語活動ありき」の考え方に沿って、ロールプレイなどの活動を中心に授業を進めていくということになるであろうか。

3.3. 初級語彙とは何か

もう1点、語彙の問題についても考えておきたい。語彙の指導の難しさは、第一に、学習すべき語の数が文型・文法とは比較にならないほど多いことである。『げんき』ではおよそ1,700語、『みんなの日本語』でもおよそ2,000語を学習することになっており、旧日本語能力試験で

も前述のとおり、3級の認定基準を「1,500語程度」としていた。

第二に、必要な語彙は一人一人違うという点である。例えば、クラスで学生たちに自己紹介をさせる時、「趣味に関する語として何を教えるべきか」と考えてみる。「映画」や「音楽」、「旅行」など、趣味以外の話題でも頻繁に使う語（汎用性の高い語）を教えることには誰も異論を挟まないであろう。しかし、「山登り」や「刺繍」はどうであろうか。典型的な趣味ではないかもしれないが、それを趣味とする学生にとっては必須語である。しかし、そのような語まで取り上げていては、覚えるべき語彙の数は無限に広がってしまう。

そして第三に、受講者が漢字圏出身か非漢字圏出身かという問題がある。語彙を増やす上で漢字の知識は非常に有益かつ重要で、日本語との同型類義語が多い中国語母語話者が他の学習者に比べて有利なのは言うまでもない。逆に言えば、非漢字圏出身の学生にとって語彙の増強にはかなりの労力が必要ということになるのだが、具体的な教授法についてははまだ「頻度の高いものから順に教える」や「カテゴリー別に分けて教える」といった程度に留まっているように思われる。結局最後は「覚えさせるしかない」「学生の努力に委ねるしかない」ということなのであろうか。ならば、その負担をできるだけ小さくすることを考えなければならないであろう。

ただ、一方で、シラバスを組む際、語彙には文型・文法のような階層性がないことは1つの利点である。例えば、「～てください」という表現を学ぶ場合、学生たちはまずテ形の作り方を知らなければならないし、テ形の作り方を学ぶためには、日本語の動詞には五段動詞と一段動詞があることを知らなければならない。ゆえ

に、初級の教科書の第1課を「～てください」から始めることはできない（もちろん、「聞いてください」や「書いてください」などの教室用語を定式表現として教える場合は別である）。

しかし、語彙についてはどうであろうか。例えば、日本の小学校で学ぶ外国人児童の場合、教科学習に必要な「値」や「求める」などの中級後半⁹の語彙を初級段階で教えてはいけいのであろうか。あるいは「値を求めなさい」という表現を固まりとして教えたなら、学生たちを混乱させてしまうのであろうか。そうは思えない。だとすると、語彙の学習は確かに大変であるが、文型・文法の学習とは違った負担の軽減策が何かあるのではないかと思えてくる。

4. シラバスデザイン

大橋キャンパスの初級日本語クラスでは、筆者が担当になって以来、独自にプリント教材を作成し授業を行ってきた。第1章と第2章で述べた事情により、市販の教材を使用できなかったからである。それを2017年度後期に大幅に組み替え、教材も作り変えたのであるが、今回再度改訂を行うことにした。以下では、現在改訂を行っている新たなシラバスについて紹介し、先に述べたいいくつかの問題点を踏まえ、全40回

60時間の初級クラスで何をどこまで教えるのかを具体的に考えてみたい。

4.1. デザインの手順

今回、シラバスの改訂は「文型・文法→話題→語彙→(文型・文法)」の順に進めた。出発点が「文型・文法」であるのは、知識学習には先にも少し触れたように、認知的な処理の観点から見て、やはり理解しやすい順番（階層性）というものがあると考えたからである。そこで、まず「核」となる「文型・文法」の学習順序を決め、それに合わせて、その「文型・文法」の使用が不可欠となるような「話題」を選んだ。そして、その話題について話したり聞いたりするために必要な「語彙」を選び、その語彙を使って「文型・文法」の練習問題を作成することにした。以下、順に見ていく。

4.2. 文型・文法

まず、文型・文法である。これには「規則」と「表現」の2つがあると仮定した。前者は一言で言えば「活用の知識」であり、文法シラバスの初級の教科書はこれを大きく3段階に分けて学習するようになっている(表3)。1つは動詞の活用（辞書形やテ形など）に関する知識を必要としない文型・文法で、山内（2009）の言

表3 初級文法の階層性¹⁰（小山 2015より）

レベル	概要	みんなの日本語
1	動詞の活用（辞書形やテ形など）の知識を必要としない文型（名詞文、動詞文・形容詞文、存在文、比較など）を使って単文レベルで話せるようになることが目標。	1～13課
2	動詞の活用（辞書形やテ形など）の知識を必要とする文型（「～ています」、「～ことができます」など）を使って単文レベルで話せるようになることが目標。	14～20課
3	普通形の知識を必要とする文型（トキ節や条件節など）を使って複文レベルで話せるようになることが目標。	21課～
4	レベル1～3で学習した文型を組み合わせた発話ができ、話者の気持ちや態度によって類似の表現を使い分けられるようになることが目標。	

う「丁寧形の文法」がこれに相当する。『みんなの日本語』で言えば、1～13課で学習する文法である。2つ目は動詞の活用に関する知識が必要な文型・文法（例、「～ています」や「～ことができます」など）で、『みんなの日本語』の14～20課で学習する文法が主である。ここまでは「単文を作るための文法」と言い換えることもできるだろう。3つ目は普通形の知識を必要とする文法（例、トキ節や条件節など）で、「複文を作るための文法」である¹¹。

先にも述べたように、「書いてください」と言うためには、まずは「書く」という動詞をテ形に変換できなければならない。教室用語として理屈抜きに教える場合を除けば、活用の知識は必要不可欠である。しかし、逆に言えば、テ形の作りさえ知っていれば、それに「ください」を付けたり、「います」を付けたりするだけで学生たちは自分である程度「表現」の幅を広げられるということでもある。同様に、普通形の作り方を知っていれば、文をつなぐことができ、連体修飾節やトキ節も使えるようになるということである。

そこで、文法の「規則」をシラバスデザインの一方向の柱とし、初級1では「丁寧形の文法」を中心に、初級2では動詞の活用を1つずつ順に学習していき、最後にそれを「普通形」としてまとめるという案を考えた（表4）。

文法の提示順序としては従来の教科書と大きく変わらない。ただ1点違うのは、この案では通常初級の終わりの方で学習する「受身」や「使役」も、動詞の活用形の1つであり「単文を作るための文法」（表3のレベル2）であることから、初級2の学習項目に入れていることである。「意志形」や「条件形」についても同様で、「単文を作るための文法」ではないが、活用形の1つであるため、初級2の学習範囲とした。こ

表4 初級の「核」となる文型・文法（改訂案）

週	初級1	初級2
1	名詞文	辞書形
2	これ・それ・あれ	テ形
3	存在文	ナイ形
4	動詞文1	タ形
5	動詞文2	可能形
6	助詞	受身形
7	い形容詞	使役形
8	な形容詞	普通形
9	形容詞の過去形	意志形
10	比較	条件形

の点は山内（2009）の考えと少し異なっている。

山内はプロフィシェンシーの育成という観点から「初めに言語活動ありき」という考え方でシラバスをデザインすることを提案していた。丁寧形の文法を最初に短時間で教えてしまうのは効率を考えてのことで、基本的にはその言語活動に必要なものから順に学んでいくということなのであろう¹²。OPIの研究者としては当然の結論であり、初級2クラスの受講者が全員短期留学生なら、筆者も山内の案を採用していたであろう。ただ、進学を控えた研究生たちのことを考えると、山内の提案する「文法を前面に出したテキストを作り、それをごく短期間で済ませてしまう」という案を丁寧形の文法だけでなく、動詞の活用規則にまで広げ、初級2のクラスでも「一方の柱」として引き続き文法の学習を行うべきだと考えた。

4.3. 話題

シラバスデザインの一方向の柱が文法の「規則」であるなら、もう一方の柱は「話題」である。そこで次に、各課の核となる文型・文法を使ってどんな話題について話させるかを考えた。そしてその上で、それに関連してどんな

「表現」を学ばせるかを考えた。ここでいう「表現」とは、先にも触れたように、動詞の活用形に何かを付与することによって作られる「テ形+もらえませんか」や「タ形+ことがあります」などの文型のことである。今回、「日本語文型バンク¹³」に収録されている日本語能力試験N4・N5レベルの文型221の中から表5の28表現を選んだ¹⁴。

「話題」を決める際、参考にしたものは特にない。「学生たちが身近な日本人に聞かれそうなことは何か」と想像したり、「何か日本事情的な話題を盛り込めないか」と考えて、20の話題を選んだ(表6・7)。前者は例えば「可能形」である。「私は〇〇ができる」と自分の特技について話すのも悪くはないが、そのような話題で日本人学生と話すことはあまりないのではないかと考えた。また、後者については「Vなければならない」を使ってお互いの国のマナーやタブーについて話したら、日本の文化や社会について理解するきっかけになるかもしれないと考えた(いずれも想像の域を出ていない)。

そのようにしてまずは各週の話題を決め、次に「その話題について話す時、使えると便利な他の表現は何か」と考えた。そうして選んだのが(初級2の第3週の場合)「Vてはいけない」と「Vなくてもいい」である。また、一方で「ナイ形を勉強する時、『知っている』という程度で構わないので、いっしょに勉強しておくといふ表現は何か」と考え、「Vないでください」を選んだ。このように、「規則」と「話題」の両面から各週の学習すべき表現を決めていった。

表5 初級1・2で学習する「表現」

マス形	Vませんか【誘い】 Vましょう【誘い】 Vましょうか【提案】 Vたい【欲求】 Vに〈移動動詞〉【目的】
辞書形	Vようになる【変化】
テ形	Vてください【要求】 Vてもらえませんか【依頼】 Vてもいい【許可】 Vてはいけない【禁止】
ナイ形	Vないほうがいい【勧め】 Vなければならない【義務】 Vなくてもいい【譲歩】 Vないでください【禁止】 Vなくなる【変化】
タ形	Vたことがある【経験】 Vほうがいい【勧め】 Vたり～たりする【並列・列挙】 Vたら【後】
可能形	可能形【可能】
受身形	V(ら)れる【受身】
使役形	V(さ)せる【強制】
意志形	V(よ)うと思う【意志】
条件形	Vば【仮定】 Vばいい【勧め】
普通形	～が【逆接】 ～から【原因・理由】 ～とき【時点】

4.4. 語彙

話題が決まったら、最後は語彙である。これについては、まず基本方針として、教科書に載せる語はできるだけ少なくしようと考えた。教科書に載せれば、その語は学生にとって「覚えることを要求されている語」ということになるからである。そこで、初級1・2ともに250語という上限を設けた。週平均25語である。ただ、

表6 初級1で扱う話題と表現（改訂案）

週	規則	話題
1	名詞文「～は～です」 ・助詞「の」 ・疑問文「Nですか」 ・疑問詞「何」	自己紹介 「私は学生です」 「私は九州大学の学生です」 「私の趣味は旅行です」
2	これ・それ・あれ ・否定文「Nじゃないです」 ・疑問詞「いくら」 ・疑問詞「何の」 ・この・その・あの	買い物 「これは何ですか」 「これはいくらですか」 「これは何の本ですか」 「このかばんはいくらですか」
3	存在文「～に～があります」 ・ここ・そこ・あそこ ・疑問詞「どこ」 ・疑問詞「誰」	学内・地域の案内 「ここは図書館です」 「駅はどこですか」 「駅の前に何がありますか」 「公園に誰がいますか」
4	動詞文Ⅰ（する動詞・移動動詞） ・否定文「Vません」 ・疑問文「Vますか」 ・副詞（頻度） ・助詞「に」（曜日）	毎日の生活 「私は毎日散歩します」 「私はあまり掃除しません」 「私は土曜日に図書館へ行きます」
5	動詞文Ⅱ（他動詞・自動詞） ・過去形「Vました・Vませんでした」 ・「Vませんか」「Vましょうか」 ・「Vましょう」 ・助詞「に」「から」「まで」（時間） ・助詞「で」（場所）	週末の出来事 「私は昨日6時に起きました」 「私は7時から9時まで散歩しました」 「私はうちで映画を見ました」 「いっしょに行きませんか」
6	助詞 ・Vたいです ・～へVに行きます ・助詞「と」（相手） ・助詞「で」（手段・方法）	旅行の計画 「私は北海道へ行きたいです」 「私は京都へお寺を見に行きます」 「私は友だちと新幹線で行きます」
7	イ形容詞 ・否定文「Aくないです」 ・副詞（程度）	名前がわからないもの 「それはすごく大きいです」 「それはあまり高くないです」
8	ナ形容詞 ・名詞修飾 ・形容詞の接続（順接・逆接） ・形容詞文Ⅰ「～は～がAです」	友人・家族の紹介 「鈴木さんは親切な人です」 「田中さんはやさしくて、真面目な人です」 「母は料理が上手です」
9	形容詞の過去形 ・形容詞文Ⅱ「～は～がAです」	感想・天気 「少し寒かったです」 「沖縄は海がきれいでした」
10	比較 ・「～は～よりAです」 ・「～より～のほうがAです」 ・「～と～とどちらがAですか」 ・「～で～がいちばんAです」	国の紹介 「～は日本より～です」 「～と日本とどちらが～ですか」 「～のほうが～です」 「日本で～がいちばん～です」

表7 初級2で扱う話題と表現（改訂案）

週	規則	話題
1	辞書形 ・五段動詞と一段動詞 ・XはVることです ・Vるのは～です ・XはVるのが～です	子供の時の夢 「私の夢はデザイナーになることでした」 「子供に勉強を教えるのは楽しいです」 「本を読むのが好きでしたから」
2	テ形 ・Vてもいいですか ・Vてください／Vてもらえませんか ・Vています ・Vて、～Vます	お願い・許可 「ひらがなで書いてもいいですか」 「手伝ってもらえませんか」
3	ナイ形 ・Vないでください ・Vなければなりません ・Vなくてもいいです	規則・マナー 「20歳までお酒を飲んではいけません」 「靴を脱がなければなりません」 「小学校で英語を勉強しなくてもいいです」
4	タ形 ・Vたことがあります ・Vたほうがいいです ・Vたり、Vたりします	助言・アドバイス 「病院に行ったほうがいいですよ」 「それを買わないほうがいいですよ」
5	可能形 ・Vようになりました ・Vなくなりました ・Vようになりません	生活の変化 「自分で料理を作るようになりました」 「風邪をひかなくなりました」 「自転車に乗れるようになりました」 「ご飯が食べられなくなりました」 「まだ上手に話せるようになりません」
6	受身形 ・受身文Ⅰ（直接受身） ・受身文Ⅱ（間接受身）	歴史 「この絵は奈良で発見されました」 「このお寺は世界遺産に登録されています」
7	使役形 ・使役文Ⅰ（他動詞） ・使役文Ⅱ（自動詞） ・Vてほしい	教育 「子供に日本語を勉強させたい」 「子供を外国に留学させたい」 「子供に医者になってほしい」
8	普通形 ・～と思います ・トキ節 ・連体修飾節	第一印象 「初めて見た時、すごいと思いました」
9	意志形 ・Vようと思います ・～たら、Vようと思っています	計画 「この問題について研究しようと思います」 「卒業したら、国へ帰ろうと思っています」
10	条件形 ・～時は～Vばいいです ・Vば、～Vます	困ったとき 「わからない時は、先生に聞けばいいです」 「ネットで調べれば、すぐわかります」

話題によってはより多くの語が必要になることもあるため、各週ごと（90分2コマ）の上限も設け、これを30語とした。

次に、語彙を「共有語彙」と「個別語彙」の2つに分けた。前者は、教室活動をする上で全員が知っておいてほしい語彙である。例えば、授業でインフォメーション・ギャップ・タスクを使った活動をする際、学生同士、ある程度語彙を共有していないと対話が成り立たない。一方、後者は個々のニーズに合わせて学習すべき語彙で、その学生の個人的な出来事や考え、事実について話す時に必要となるものである。前述の「山登り」や「刺繍」がこれに当たる。250語という上限はこの「共有語彙」に対するもので、250語（初級1・2合わせて500語）覚えればそれで十分と思っているわけではない。学生たちのコミュニケーション能力を高める上で鍵となるのは文型・文法よりもむしろ語彙であり、語彙は多ければ多いほどよいと考えるからである。ただ、先にも述べたように、必要な語彙は一人一人違うため、また、学生の「覚える負担」をできるだけ小さくするためにも、共有語彙の数をできるだけ少なくした方がよいと考えた。それ以外の「個別語彙」については各自が必要なものを自分で増やしていくことを期待している。あるいは、宿題などを通じてそのように促すことを考えている（宿題については後述）。

語彙についての筆者の改訂案は表8に示したとおりである。ここには初級1の共有語彙のうち、各週の話題と関連の深いものを載せてあり、全部で194語ある。残りの56語については、今後教材の完成に向けた作業の中で確定させていくことになるが、表からも明らかなように、先へ進めば進むほど、話題と関連の深い語彙の数は減っていく。学習の初期段階においては、例えば初級1の第2週の「数字」のように、「こ

こでこれを教えておかないと練習（例、値段の聞き取り）もできない」というものが多い。しかし、ある程度語彙が増えると、「これはどうしてもここで」というようなものは少なくなり、新たにいくつか語彙を増やすだけで、その話題について話せるようになる（そのため、初級2の語彙リストは割愛した）。

一方、初級1の前半においては語の選定が非常に難しかった。その結果、名詞で言えば、「辞書」や「新聞」、「学校」などが外れており、動詞でも「話します」や「教えます」、授受動詞などが抜けている。また、形容詞についても「つまらない」や「まずい」が入っていない。これらの語は今後、比較的ゆとりのある初級1の後半で改めて追加されることになるかもしれないが、そうならなかったとしても、学生たちがそれを必要と感じた時に、学生たちの求めに応じて教えればよいだけのことである¹⁵。あれもこれもと欲張って増やすよりも、学習時間の短いコースにおいては、最低限必要な語彙を着実に覚えていってもらうことを優先すべきだと考えた。

4.5. 漢字

最後に、漢字の扱いである。最初に述べたように、初級1のクラスは欧米系の短期留学生が大半を占めているため、日本語への興味・関心を高めるとともに、日々の生活をより楽しく豊かなものにするためにも、漢字を勉強させた方がよいと考えた。ただし、初級1ではまず平仮名を覚えなければならず、その後にはカタカナも控えている。それらはある程度習得してから漢字の学習を始めるとなると、その時には既に初級1のクラスは終了しているかもしれない。そこで、漢字についてはピクトグラムのように、学生たちの日常生活をサポートするための「記号」として学習させることにした。選んだの

表8 初級1で扱う話題と語彙（改訂案）

週	話題	語彙	漢字
1	自己紹介	私、大学、学生、留学生、名前、国、趣味、専門、仕事、出身、何、ありがとうございます（ございます）、いただきます、おはよう（ございます）、おやすみなさい、ごちそうさま（でした）、こんにちは、こんばんは、さようなら、じゃあまた、すみません、おさきに（しつれいします）、おつかれさまでした、はじめまして、どうぞよろしく【25語】	日本、九州、福岡、博多、天神
2	買い物	これ、それ、あれ、この、その、あの、いくら、何の、1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、100、1000、10000、円、本、時計、鞆、傘、財布、日本語、英語【29語】	注、危、禁、止
3	学内・地域の案内	ここ、そこ、あそこ、どこ、だれ、あります、います、上、下、中、前、後ろ、右、左、隣、近く、うち、駅、公園、図書館、病院、銀行、コンビニ、スーパー、～屋、先生【26語】	時、日、月、年、分
4	毎日の生活	運動します、買い物します、散歩します、洗濯します、掃除します、勉強します、料理します、行きます、来ます、帰ります、毎日、よく、ときどき、あまり、ぜんぜん、月曜日、火曜日、水曜日、木曜日、金曜日、土曜日、日曜日、何曜日【23語】	火、水、木、金、土
5	週末の出来事	食べます、飲みます、読みます、聞きます、見ます、買います、書きます、起きます、寝ます、会います、入ります、～時、何時、～半、お風呂、ごはん、パン、お茶、音楽、論文、テレビ、友だち、それから【23語】	大、小、上、中、下
6	旅行の計画	飛行機、新幹線、地下鉄、電車、バス、車、自転車、家族、旅行します、とります、写真、いつ、今週、先週、来週、今日、昨日、明日、朝、昼、夜【21語】	開、閉、階、口、男、女
7	名前がわからないもの	大きい、小さい、重い、軽い、高い、安い、長い、短い、いい、おいしい、おもしろい、赤い、青い、白い、黒い、黄色い【16語】	食、肉、魚、飲、茶、酒
8	友人・家族の紹介	明るい、元気、大人しい、まじめ、きれい、かわいい、親切、やさしい、好き、嫌い、難しい、簡単、上手【13語】	病、歯、薬、医、内、外
9	感想・天気	暑い、寒い、暖かい、涼しい、天気、晴れ、雨、曇り、雪、【9語】	道、通、橋、駅、鉄、港
10	国の紹介	有名、便利、危ない、安全、賑やか、静か、多い、交通、人口、自然、物価、世界、～度、～月、【14語】	東、西、南、北、右、左

は地名を表す5つの漢字語彙と日常生活でよく見かける49の漢字である（表8右段）。これを、図1のような写真やイラストをヒントに各漢字の意味を考えるタスクにし、毎週授業の最後に5分ほど時間をとって行うことにした。また、初級2では初級1で学習した漢字も含め、部首別に漢字を整理し、初級1と同じようなタスクを使って学習することにした。漢字の読み書きの練習は授業では行わない。なお、漢字圏出身の学習者にはこれとは別の、「告訴（知らせる・

教える）」のような同型異議語を題材にした課題を与えることにした（現在作成中）。

図1 漢字のタスクで使用したイラスト¹⁶

5. コースデザイン

先にも述べたように、大橋キャンパスの初級日本語クラスでは、本稿で示したシラバス案(旧案)に沿って2017年度後期から既に授業を開始しており、教材作成も行っている。そこで、ここでは過去2年半行ってきた授業の具体的な進め方について簡潔に紹介しておきたい。

5.1. 文法クラス

授業は初級1・2ともに、週2回の授業を「文法」クラスと「会話」クラスに分けて行っている。本稿で紹介したシラバス案で言えば、表6・7の「規則」が「文法」クラスのシラバス、「話題」が「会話」クラスのシラバスである。表向きは独立した2つのクラスであるが、実際の授業内容は互いに関連づけられている。

文法クラスでは学生たちに予習を義務付けている。毎週、Moodleにアップロードされたハンドアウト(簡単な文法説明と例文、練習問題で構成)を読み、教室で配布された解答用紙に練習問題の答えを記入してくるというものである。教室で筆者の説明を聞いてから練習問題を解くより、一度自分で考えて解いた後で教師の説明と答えを聞いた方が、理解がより深まるのではないかと考えた。また、初級2のクラスでは、研究生の多くが来日前に市販の教科書を使って初級文法の学習をひととおり終えているのだが、学習したというだけで、理解が不十分であることが多い。語彙も見ればわかるものの、聞いて理解できる状態にはなっていない。そのような学生たちに文法説明から始まる授業をしても、「もう勉強した」「もう知っている」と思っている学生たちは、授業に身が入らない。そこで、事前に予習をさせ、クラスで解答することで、理解が不十分な点があることに気

づかせようと考えた。

授業は非常にオーソドックスなものである。筆者が補足説明をしながら練習問題の解答をした後、市販の教材を使ってリスニングの練習をしたり、その日学習した文型・文法を使ってQAの練習をしたりしている。事後のクイズもハンドアウトの練習問題と同じ形式のものである。

5.2. 会話クラス

一方、会話クラスでは、直前の文法クラスの授業が実質的な予習となるため、予習は特にさせていない。授業は表6・7に示した「話題」についてインフォメーション・ギャップ・タスクをしたり、ロールプレイをするなど、活動中心で進めている。重きを置いているのは予習ではなく復習で、授業で練習した会話を教室外で再度練習するために、インタビュータスクを宿題として課している。例えば、初級1の第1週で「自己紹介」の練習をした後には、身近にいる日本人の知り合いに、趣味や出身地について尋ねさせている。また、第2週の買い物では授業中に「〇〇は〇〇語で何ですか」と聞き合う練習をしているため、身近な日本人に自分が知りたい日本語の語彙・表現について「〇〇は日本語で何ですか」と質問させるタスクを宿題として出している。これは「個別語彙」の増強を狙ったもので、第7週でイ形容詞について学習した後にも行っている。また、語彙クイズを毎週行い、それを成績に入れるようにしている。

6. 結論

初級の教科書を勉強するのになぜ200時間も300時間もかかるのかと言えば、それは文法だけでなく、膨大な数の語彙も合わせて覚えなけ

ればならないからである。しかも、その中にはその学習者にとって必ずしも必要ではない語も数多く含まれている。ならば、覚えるべき語彙の数を極力少なくし、一定程度文法学習に集中できるようにすれば、漢字圏出身の学生たちなら、もっと短時間で初級を終え、中級へ進めるのではないか。そう考えたことが本研究の始まりであった。

また、山内 (2009) が明らかにしたように、いわゆる「初級文法」の中には上級者でも頻繁には使わないものが数多くある。ならば、それらを学習項目から外すことで、さらに短時間で初級を終わらせることができるであろう。

もちろん、初級を早く終わらせること自体が目的なのではない。山内が提案しているような言語活動ありきの授業を実践するために、その学生にとって本当に必要な言語課題に取り組みめる状態までできるだけ早く持つていくために、最低限必要な知識の学習に絞って、授業をしようと考えただけである。

ただ、現在改訂中のシラバスも教材も学生のニーズを直に調査して学習内容を決めているわけではない。いずれも想像の域を出ていないし、様々な制約の中で結果として選ばれたものも多い。また、筆者自身、まだまだ固定観念に囚われている部分があるかもしれない。今後はもう少し客観的なニーズ調査を行うなどして、学生たちが本当に必要としているものは何かを探っていきたい。

注

- 1 『げんき』については The Japan Times 社の *Genki-Online* (<http://genki.japantimes.co.jp/faq> : 2020年1月13日アクセス) から、『みんなの日本語』については本冊の「本書をお使いになる方へ」から引用。
- 2 大橋キャンパスの日本語コースの詳細は本号の報告「筑紫・大橋地区日本語コース 2014年度～2019

年度」を参照。

- 3 みんなの日本語の総語彙数はおよそ2,000であり、そのうちの4分の3を10週間で学習するとして計算した。
- 4 前掲の報告を参照。
- 5 <https://www.jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf> (2020年1月13日アクセス)
- 6 例えば、「書いてください」という表現は「書きます。お願いします」と言えば伝わるし、「見てもいいですか」という表現も「見ます。いいですか」と言えば伝わる。しかし、丁寧形の文法 (否定形や過去形) の場合には、「昨日行きます」 (= 行きました) のような非文法的な発話をするか、「わかります。ダメ」 (= わからない) のような不明瞭な言い方をしなければならない。
- 7 山内は具体的な例として「ゼミコンパの予約をするために居酒屋に電話する」と言うロールプレイを行わせながら「～たいんですが」と言う文型を教えるのは、何となく効率がいいような気がします。(中略) しかし、助詞の「が」「を」「に」などの使い方をいちいち言語活動とくっつけて教えると言うのは、何だかまどろっこしいように思えます」(山内 2009: 113) と述べている。
- 8 バンク型教材とは、ネット上にプールされた教材群のことを言う。
- 9 語彙の難易度判定は J.Readability に基づく。<https://jreadability.net> (2020年1月13日アクセス)
- 10 山内 (2009) から着想を得て、初級で学習する文型・文法をこのような4つのレベルに分けた。
- 11 小山 (2016) では「名詞文より先に動詞文を教えたり、非過去形より先に過去形を教えたりすることは、学習者にとって負担が大きいかもかもしれないが、無理ではない。しかし、『丁寧形の文法』を学習する前にテ形やナイ形を教えたり、辞書形やタ形を学習する前に (普通形の知識を必要とする) 「～と思う」や連体修飾節を教えるのは無理であることから、初級文法には容易には超えられない「壁」がいくつかあることを指摘した。表3の階層分けはこの考えに基づいている。
- 12 もちろん文法学習に負担が生じないように言語活動だけでなく、文法も「易」から「難」へと順序よく配列されるよう工夫されていることは、先に引用したとおりである。
- 13 日本語文型バンクの収録文型一覧 http://bunkeibank.ninjal.ac.jp/bunkei_list/
- 14 形容詞表現の「比較」は除外している。また、動作

の持続を表す「～ている」や、テ形による文の接続（「～て、～ます」）は日本語文型バンクに収録されていないが、初級の必須表現として初級2の学習項目に加えた。初級2の第7週で学習する「～てほしい」も話題との関連で独自に加えた。

- 15 同じ「山登り」という語彙を教える場合でも、教科書に載せて理屈抜きに覚えさせるよりも、学生の方から「mountain climbing は日本語で何と言うのか」を尋ねて来た時に教える方が、学生も必要性を感じている分、記憶に留めやすいのではないかと考えた。
- 16 2つのイラストは以下のサイトから引用。
<http://pictogrambox.com>
<http://freesozai.jp>
 (いずれも2020年1月13日アクセス)

参考文献

- 国際交流基金 (2011) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 10 中・上級を教える』 ひつじ書房.
- 小山 悟 (1997) 「平成8年度前期プレースメントテストに関する考察」『九州大学留学生センター紀要』 8号, 169-176, 九州大学留学生センター.
- 小山 悟 (2015) 『イラスト満載! 日本語教師のための活動アイディアブック』 スリーエーネットワーク.
- 小山 悟 (2016) 「考える活動をベースにした授業の作り方— 地域の日本語教室の実情に合った地域の日本語教室独自の教え方とは? —」『言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム 報告集 Kindle版』 言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム運営委員会.
- 山内博之 (2009) 『プロフィেশンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房.
- 吉島 茂・大橋理枝 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.

内生的貨幣論と消費税

Inside Money and Consumption Tax

今井 亮一*

〈要旨〉

本稿では、2019年に注目された経済論争を振り返り、その意義を検討する。最初に、ブランシャールが2019年の米経済学会長講演で、あらためてモデルを作り米国政府の財政赤字持続可能性を論じたことで再燃した「金利<成長率」論争をレビューする。続いて、今年の経済政策論壇をにぎわせたMMT(現代貨幣理論)について、主流派の立場から検討する。最後に、10月の消費税率の8%から10%への引き上げは、予想外の消費水準の変動を起こしたが、これは前回(2014年4月)の消費増税のように標準的動学的マクロ経済学によって予想されるパターンではなく、メディア報道に家計が過剰に反応した新しいタイプの変動であることを指摘する。

目次

1. はじめに
2. 長期停滞論
3. 「金利<成長率」論争再燃
4. MMT 論争
5. 消費増税の真実
6. おわりに

1. はじめに

本稿では、この1年間に登場した新しい論点をレビューする。まず、「長期停滞論」の簡単なレビューを行う。次に、2019年1月のアメリカ経済学会総会におけるブランシャール教授の会長講演が蒸し返した「金利<成長率」論争を概観する。ブランシャールは、「金利<成長率」論争における金利とは国債金利であることを明らかにした上で、政府債務の持続性と、債務先送り政策の厚生効果を論じた。さらに第4節では、今年にわかに話題となったMMT(現代貨幣理論)を、主流派(新古典派、旧ケインズ派)モ

デルで解釈することを試みる。主流派モデルに適切な条件を置くことによって、MMTの主張はほぼ再現することができる。最後に第5節で、2019年10月に税率8%から10%に引き上げられた消費税が、想定外の大きな事前の消費ブームと事後の消費落ち込みをもたらした理由を考える。総務省の消費者物価指数は増税前後で大して上がらなかったにもかかわらず、消費は大きく変動した。これは、実際に物価が上がってほぼ理論通りの反応が起こった2014年4月の消費税率引き上げとは大きな違いである。消費者は、実際の物価でなく消費増税というニュースに踊らされて消費行動を変えたのである。

*九州大学留学生センター准教授。電子メールは、imai.ryoichi.303@m.kyushu-u.ac.jp

2. 長期停滞論

筆者は昨年寄稿した「長期停滞論とネオ・フィッシャー政策」(今井 [2019])において、以下のように論じた。

長期停滞論は、リーマン危機の直後から米国ハーヴァード大学経済学部サマーズ教授やブラウン大学教授エガートソン准教授らによって唱えられた経済理論である¹。彼らは、リーマン危機直後の米国の財政金融政策の総動員にもかかわらず回復の速度が遅いことを、もっぱら需要不足の観点から説明している。これに対しノースウェスタン大学のゴードン教授は、同じ長期停滞を供給サイドから説明しようと試みている²。

長期停滞への対抗策として金利を長期間、低位に据え置くのが標準的な金融政策であり、実際、先進国ではそういう政策が取られてきた。これに対し、長期金利の低位安定(ゼロ金利政策)こそむしろ長期停滞の原因と考え、ゼロ金利政策をやめて有意のプラス金利政策に戻った方が停滞から脱することができるとする主張がある。いわゆる「ネオ・フィッシャー政策」を支持する立場である³。例えば、2018年、米国連邦準備制度理事会が、インフレ率がまだ2%にも到達していないのに政策金利の段階的引き上げを始めようとしたのは、一種のネオ・フィッシャー政策と解釈することもできる。しかしこの政策は、開始早々、トランプ大統領に半ば恫喝されたのか、放棄されてしまった。

ネオ・フィッシャー政策の根本問題の一つは、金利上昇が国債費の急増を招き、予算編成の困難をもたらすことである。しかし、金利が上がらなくても、政府負債の対GDP比上昇が、各種チャンネルを通じて経済成長の停滞をもたらす可能性がある(Debt Overhang説、Reinhart and Rogoff [2011] 参照)。実際、過去数十年にわたって政府負債の対GDP比は日本のみならず世界中で上昇しているが、この間、世界経済の成長率は低下の一途をたどっている。

3. 「金利<成長率」論争再燃

2019年の財政金融政策論争にもっとも大きいインパクトを与えたのは、ブランシャール教授のアメリカ経済学会長講演(Blanchard [2019])であろう。教授は、米国経済において長期金利と経済成長率の関係において「金利<成長率」であった期間が長く、財政赤字は当面、自らファイナンスされるから心配無用と主張した。米国で「金利<成長率」となっていた期間が長かったことを指摘した研究としてBall et al [1998]等が知られていたが、ブランシャールの講演は次の二つの意味で画期的なものである。まず、斬新とは言えないが広く経済学者に支持される標準的なモデルで、政府債務の持続可能性と経済厚生を同時に「分析する枠組を初めて提示したことである。次に、「金利<成長率」論争における金利とは、国債など政府が提供する債務の金利のことであって、民間投資の収益率

1 サマーズ教授は、一連の「長期停滞論」記事を彼のホームページにまとめているので、参照されたし。<http://larrysummers.com/category/secular-stagnation/>

2 ゴードン教授の公演スライドはこちら。<http://economics.weinberg.northwestern.edu/robert-gordon/confPresentations.php>

3 ネオ・フィッシャー政策の代表的研究者は、コロンビア大学のSchmitt-Grohe, Uribe 両教授である。代表的論文として、Schmitt-Grohe and Uribe [2011, 2017, 2018]がある。その他、両教授の仕事については、ホームページ参照。<http://www.columbia.edu/~ss3501/>

ではないことを、明確にしたことである。最近の論争では、ピケティが話題の書『20世紀の資本論』(Piketty [2013])において「金利は、古来、安定的に成長率より高い」という見解を表明して以来、もっぱら「金利>成長率」派優勢と考えられてきた。これについてブランシャールは、金利とは国債金利のことで、資本収益率ではないとし、確かに資本収益率は成長率より高いかもしれないが、国債金利は成長率より低いと主張したのである。

ブランシャールの会長講演は非常に大きい影響を与え、論争を巻き起こしたが、その中でさしあたって重要と私が認識するのは、ジュネーヴ大学 Wyplosz 教授の指摘である (Wyplosz [2019])。Wyplosz は、「金利<成長率」となっている期間の割合はほぼ、政府債務の対 GDP 比率が高い国ほど低くなっていることを示した。例えば、ギリシャ、スペイン、イタリアなど2010年代に国債危機を起こした南欧諸国では、「金利<成長率」となった期間が少ない。政府債務の対 GDP 比の高さでは世界で群を抜いている日本も、そういう国の一つである。つまり、最近、経済低迷に苦しんだ国ほど「金利<成長率」となる期間が少なく、政府支出拡大の余地は少ない。

これに関連して、カリフォルニア大学バークレー校のアウアーバック教授と現 CEA 委員長のハセット氏 (Auerbach and Hassett [2015]) は、「リスク調整した課税後の資本収益率はこの20年以上、ほぼ2%を切っており、経済成長率と大差ない」と指摘した。これは、リスクと課税を考慮すれば概ね「金利<成長率」であるという意味で、ピケティの「格差拡大原因は資本収益率が成長率より安定的に高いから」という主張の批判であるとともに、「金利は国債で見ても資本収益率で見てもそれほど高くないか

ら、財政赤字は持続可能である」というブランシャールの主張を間接的に支持している。

ブランシャールの積極的財政論は、モデルに基づいているとはいっても、「金利<成長率」という長期均衡が維持されることを積極的に証明したものではない。これに対し、オスロ大学のハゲドーン教授 (Hagedorn [2018]) の研究は、国債を保有することで家計が直接効用を得るモデルを使って、より積極的に「金利<成長率」となる長期定常均衡の存在を示した。小林慶一郎教授 (慶應大学) の紹介記事 (小林 [2019]、日経新聞2019年10月16日) によれば、国債が家計に直接的な効用をもたらすのは、国債が民間資産より高い流動性や担保価値を提供するからである。したがって歳出拡大にあたって政府は、国債が民間債権より高い信用度を維持するために、将来的にも財政破綻が起こらない政策、例えば将来の増税や歳出削減のアナウンスを適宜、実施する必要がある。元々、経済学には、貨幣が直接的効用をもたらすモデル (money-in-the-utility function model, MIU モデル) や貨幣が支出制約条件として家計の予算制約式に入るモデル (cash-in-advance model, CIA モデル) が存在していたが、その性質は「貨幣成長率の増加はインフレをもたらすが、資本蓄積を減らし長期的に経済成長率を低下させる」という期待外れのものである。古典的研究として Stockman [1981] がある。貨幣を国債に置き換えれば赤字財政が長期的に持続可能であるというモデルを作ることができるというのは、「コロンブスの卵」である。Hagedorn は、この都合の良い性質を、効用関数に国債が入るといって ad-hoc なモデルで確認した跡、よりミクロ的基礎付けのあるモデル (Aiyagari [1994]) を拡張することによっても同様の結果が得られることを示した。

そもそも、Hagedorn の議論は、バロー（ハーヴァード大学教授）の古典的な結果（Barro [1974]）に対する反例として提起されている。バローは「国債が民間にとって純資産であれば、国債増発による財政政策は民間支出を増加させるなどして経済規模拡大に貢献するが、国債はいずれ増税によって償還されなければならないから、民間の恒常所得を増やす純資産ではなく、したがって財政政策に経済拡大効果はない」と主張した。これに対して Hagedorn は、国債に単なる利子を生む以上の役割があれば、その発行は民間に純資産として認識されるはずと考えたのである。例えば、国債を保有すれば利子を得られるだけでなく、借金の担保として活用でき、また急な出費の場合に素早く売ることができる（流動性が高い）。その意味で、国債は金利とは別に一種の効用を生むと考えられるのである。

「国債効用モデル」をさらに拡張すれば、国債のみならず通貨を含む統合政府の負債すべてが一種の効用を生むモデルを考えることもできる。これは「国債と通貨に本質的な差はない」とする MMT (Modern Money Theory) の考え方に似ている。言い換えれば、これまで政府が発行したすべての負債（国債 + 準備預金 + 現金等）が民間の純資産として機能するのだ。

4. MMT 論争

近年、「現代貨幣理論」Modern Money Theory (MMT) という異端経済学がにわかに注目を集めている。MMT は、統合政府が発行するすべての債務（準備預金、現金、国債）を通貨と捉え、通貨が決済手段として流通することによって統合政府の債務不履行（財政破綻）は決して起こらない、と主張する。統合政府は債務と同

額の返済手段（通貨）を発行するので、いかなる債務も持続可能であるというのである。MMT 論者によれば、「国債発行によって民間資金が吸収されるので、国債発行の上限は民間貯蓄に限定される」という主流派経済学（main stream economics）の捉え方は誤りで、国債発行額に上限はないとされる。MMT の主張は今年、アメリカと日本において大きな論争を引き起こした。アメリカの論争については、財務省がスライドで簡便に紹介している（財務省 [2019]）。

しかし、MMT の主張は主流派経済学に対する誤解と思われるものが多い。主流派経済学においても、統合政府が発行するすべての債務は自動的に民間の債権となり、短期的な発行制約はない。しかし主流派では、将来の負債の現在価値がゼロに収束する条件（横断条件）を満たす経路のみを均衡と認める。これに対して、MMT 論者は横断条件を不要とみなすので、政府債務の実際のない累積はインフレを起こすことはあっても、持続可能である、と主張する

MMT に関して、総評する準備は筆者にない。代表的な解説・紹介として、朴 [2019]、松尾 [2019]、中野 [2019] などがあるけれど、私がかつても包括的かつ公平なレビューと感じたのは、野口旭氏（専修大学教授）の批判的解説（野口 [2019]）である。野口の解説は、私の MMT 理解を深化させてくれるものだった。野口は MMT の系譜について、次のように整理している。

ポスト・ケインジアンたちは、初期ケインジアン由来の金融政策無効論を内生的貨幣供給という把握によって再構築する方向に舵を切り、マクロ経済学の主流から離れていったのである。その切り離された流

れが、1990年代に例のモズラーの発見と出会って生み出されたのが、現在の MMT である。現状の MMT は、旧ケインジアンのマネタリズム批判から分岐した、マクロ経済学における一つのガラパゴスの展開に他ならない。

2019年は、MMT 支持者によって招かれた提唱者たちによるシンポジウムが日本で開催され、大きな話題となった。ケルトン教授（ニューヨーク市立大学）、ミッチェル教授（豪ニューカッスル大学）が相次いで来日し、講演と討論を行った⁴。同時に、MMT に対する大量の解説書が発売されたが、それぞれ個人的見解「難解な理論を自分はこう読みこなし」を表明する趣で、共通の見解に収束していく傾向はみられない。しかもお互いに「その説明は間違っている」と批判し合っているようだ。私の理解では、我が国の MMT 論壇にはさしあたって三つの流派があると思われる。

(ア) 「京都学派」。藤井聡教授（京都大学工学部）、三橋貴明氏（経済評論家）、中野剛志（経済産業省）を中心とするグループ。公共事業を中心に財政支出を増やせば日本の経済成長率が上がると主張する論者たち⁵。

(イ) 「反緊縮派」。松尾匡教授（立命館大学）を中心として反緊縮を訴える運動。消費税減税と同時に社会保障予算などを増やすなど強力な所得再分配政策実施を訴える。主として「薔薇

マークキャンペーン」という政治運動に拠っている。

(ウ) ネット MMT 派。今年のブームに先立つこと数年、MMT の代表的提唱者（ケルトン、レイ、ミッチェル）らの論文、記事等の翻訳を通じて、MMT を地道に紹介してきた。彼らの職業は不明であるが、経済学とはあまり関係ないと思われる。「経済学101」というサイトに拠っている⁶。

MMT 支持者の間で解釈に大きな開きがあるのは、結局のところ、MMT の代表的提唱者（ケルトン、レイ、ミッチェル）の議論が記述的でモデルがないために、読み手によって独自解釈の余地が大きいからと思われる。

私は主流派経済学者の端くれなので、MMT の主張を主流派のモデルで解釈することを試みたい。MMT が最近、勢力を拡大してきたのは、MMT の主張の一部が現実経済と整合しているからである。具体的には「世界各国で政府債務が増加の一途をたどっているのに金利が上がらない」という、長期停滞論が問題視する事実をうまく説明しているように見えるのが、MMT の強みである。MMT の主要主張を私なりに整理すると、次のようになる。

(エ) 「国債は出せば出すほど金利が下がる」。実際、先進国、新興国を問わず、政府債務は増える一方なのに金利が下がっている。これが主流派経済学から見れば、民間の貯蓄が増えず、借入需要が一方向的に増えれば金利は上が

4 一連の MMT イベントの詳細は、次を参照。薔薇マークキャンペーン「反緊縮経済政策資料室」<https://rosemark.jp/siryou/>

5 藤井聡教授を中心とするグループの活動は、次を参照。京都大学レジリエンス・ユニット。<http://trans.kuciv.kyoto-u.ac.jp/resilience/>

6 「経済学101」ホームページ。<https://econ101.jp/>

るはずなのに、そうならないからパズルとされるわけである。もちろん、金利低下は安全資産（政府債務）への需要増加によっても説明できるので、これが目下のところ主流派の見解となっているが、MMTはどのように説明するのか。

(オ) 「政府支出が先である (spending-first)」。政府が民間から何かを買えば、その対価分の手形（小切手でも現金でもよい）が振り出される。手形は市中銀行に預けられ、同額の預金が創造される。銀行は手形を中央銀行に持ち込み、中央銀行はこれを預かって準備預金を発行する。すなわち、準備預金とは、これまでの財政赤字（政府支出－租税）の累積したものである。したがってベースマネーは財政赤字によって決まる内生変数である。

(カ) 国債発行とは、中央銀行に民間が持つ準備預金を国債に置き換える操作である。すなわち、政府が国債を発行して民間銀行が買えば、民間が保有する準備預金が減って、同じ額だけ政府保有の準備預金が増える。この時、国債と準備預金は等価交換となるように、金利と価格が中央銀行によって調整される。例えば、国債金利がプラスで、準備預金金利がゼロの場合は、等価交換になるように、額面より高い国際価格で中央銀行は買い上げる。

以上のようなMMTの主張は、単純な伝統的ケインジアン・モデルではほぼ再現できるという主張がある。松尾（2019）や野口（2019）がそれである。彼らによれば、単純なIS-LMモデルで、内生変数を金利とGDPでなく貨幣供給量

とGDPに置き換え、中央銀行が金利を一定に保つ政策を取ると、MMTの主張が再現できるという。私は、ケインジアンでなく、新古典派マクロ経済学の簡単な公開市場操作のモデル（SWモデル、Sargent and Wallaceモデル）でも、同じことがほぼ再現できると考える。

まず、簡単にSWモデルを紹介することから始めよう。以下の説明は、Ljungqvist and Sargent [2012, 第3版1045-1065ページ]にしたがう。モデルの概要は、本校末尾の数学付録を参照されたし。モデルには代表的家計（以下、家計）と政府が存在する。成長を無視して、每期、一定の生産物（mana）が天から与えられる、いわゆる賦存経済モデルを考える。毎期の所得が家計と政府の間で分配されるが、政府支出は家計の効用には影響を与えない。家計の効用は、生産物の消費と余暇から得られる。1に正規化されている時間は、余暇と買い物に割り当てられる。買い物時間は、消費と家計が保有する実質貨幣残高に依存し、消費の増加関数かつ実質貨幣残高の減少関数である。すなわち、貨幣を保有することによって買い物時間を節約し、余暇を増やすことができるのである。モデルは賦存経済なので、賃金や資本収益率は存在しない。政府には、租税、国債、貨幣という三つの財源調達手段が存在し、次のような予算制約式を満たす。

$$\text{政府支出} = \text{税収} + \text{新規国債発行収入} + \text{新規貨幣発行収入}$$

実は同趣旨の表現は、代表的なMMT論客であるミッチェル教授らの著書（Mitchell, Ray and Watts [2019], p.322）にも書かれている。

$$G_t + iB_t = T_t + B_{t+1} - B_t + M_{t+1} - M_t$$

これは、同著書の連続時間表現を離散時間表現に改めたもので、左辺の政府支出プラス利払い費が、右辺の租税と新規国債発行収入と新規貨幣発行収入によってまかなわれることを表す。

モデルはラグランジアンを書き、最大化の一階条件を求めるという通常の手段によって説くことができる（ノート参照）。解として定常均衡を考えると、最終的に二つの変数（貨幣収益率、物価の初期水準）を二つの式で解くモデルに帰着して、解を簡単な図によって表示することができる。ここで貨幣収益率とは物価上昇率の逆数である。Ljungqvist and Sargent は、このシンプルなモデルで古典的な10カ条の貨幣理論教説（10 monetary doctrines）を説明できるという。本稿ではそのうち、4つを紹介しよう。

- (キ)（貨幣数量説）初期時点での貨幣供給量の引き上げは、貨幣収益率に影響を与えることはなく、初期の物価水準を引き上げるだけ。
- (ク) 恒常的な財政赤字の増加は、貨幣収益率を下げ（インフレ率を上げ）、初期物価水準も上げる。
- (ケ) 貨幣収益率がゼロである場合、現在の国債残高は、将来の基礎的財政収支黒字の割引現在価値に等しい。
- (コ) 中央銀行が国債を購入して代わりに貨幣供給量を増やすと、貨幣収益率が下がる（インフレ率が上がる）。いわゆる国債を使った公開市場操作はケインズの議論とは逆の効果を持つ。

この（コ）はとくに重要である。SWが1980年頃に彼らの論文を公開した時には、アメリカ経済の課題はインフレ抑制であり、当時の主流派の金融政策論では、中央銀行が国債を売って貨幣を減らせばインフレは抑制されると考えられていたが、SWは、この公開市場操作でイン

フレ率はかえって上がると反対のことを主張したため、衝撃を与えた。

SWモデルの比較静学では、国債を減らし貨幣を増やす中央銀行の操作は、インフレ率をかえって下げるという性質を持つが、これは、2013年以降の日本銀行の「量的質的緩和」（quantitative and qualitative easing）政策の効果についても示唆するところが大きい。周知のように、この「異次元緩和」政策による消費者物価上昇効果は極めて限定的であった。政策開始後、インフレ率は有意にプラスに転じているが、消費増税の効果を除くと、ほぼ1%未満であり、異次元の政策の効果にしては小さすぎる。

MMTの枠組みでは、政府信用と民間信用（銀行信用）を厳格に区別し、統合政府によって発行されるお金を「通貨」と呼び、民間銀行が信用創造する預金を「貨幣」と呼ぶことが多いようである。通貨には、準備預金と現金通貨が含まれる。しかし以下では、より一般的な語法に従い、中央銀行が発行する債務を「貨幣」と呼ぶことにする。具体的には、貨幣とは準備預金であり、現金を無視しよう。同様にこの経済では民間信用を無視することができる。SWモデルの比較静学は整理すると次のようになる。

- (サ) 国債を買って準備預金を増やすと、金利が下がる。
- (シ) 財政支出を増やすと、物価が上がり、金利も上がる。

MMTに限らず主流派理論でも、統合政府の債務残高（国債+準備預金+現金）は、過去の財政赤字の累積である。MMT論者は、新規国債発行を、準備預金を国債に置き換える操作とみなす。すなわち、国債発行それ自体は新たな統合政府債務の増加をもたらさない。債務を増加させるのは、財政支出のみである。財政支出を

行えば、民間銀行の預金が増え、それが同時に準備預金を増やす。これがすなわち、MMTにおける spending-first の意味である。準備預金を国債に置き換える操作こそ新規国債発行に他ならない。何のことはない、SW モデルにおける公開市場操作と同じである。主流派モデルでは、財政赤字それ自体は金利上昇を招くが、MMT では拡大した財政支出に対応して準備預金が増える（貨幣供給が増える）ので、金利上昇は起こらないのである。このように MMT が想定する中央銀行の操作は、新古典派モデルでも大方再現できる。

以上のように、MMT の政策効果はほぼ新古典派モデルで再現できる。次に、同じことが伝統的な旧ケインズ・モデルで再現できるかどうかを検討する。例えば野口 [2019] は、MMT の政策効果は IS-LM モデルで再現できることを図示している⁷。ここでは数式を使って説明しよう。IS-LM モデルは次のように書ける。

(1) 投資 = 貯蓄 :

$$I(i-\pi)+g-t=S(i-\pi, Y)$$

(2) 貨幣需要 = 貨幣供給 :

$$L(i, Y)=M$$

(3) 総需要 = 総供給 :

$$\pi=\alpha(Y-Y_s)$$

ただしここで、I は投資、S は貯蓄、L は流動性需要、M は貨幣供給、i は名目金利、 π はインフレ率、g は財政支出、t は租税、Y は実質 GDP、 Y_s は供給力である。 $\alpha(\cdot)$ は GDP (逆) ギャップ ($Y-Y_s$) の増加関数である。すなわち、(3) 式は、(1) (2) で決まる総需要 Y が供給力 Y_s を上回るとインフレが起こることを表す。貨幣需要は名目金利 (i) の関数だが、貯蓄及び投資は実質金利 ($i-\pi$) に依存することに注意されたし。

最初に、インフレ率の決定を無視して、(1) (2) 式からなるモデルを考えよう。通常、このモデルでは、i と Y が内生変数である。ところが、MMT では i は中央銀行が操作する外政変数とし、Y と M を内生変数と考えるのである。さしあたってインフレ率 (π) を所与とすれば、中央銀行が名目金利 (i) を決めることで、(1) 式から自動的に Y が決まってしまう。つまり財政政策で自動的に GDP が決まる。すると (2) 式から、これまた自動的に準備預金 M が決まる。これが MMT の金融政策無効論である。ここから得られる比較静学は次のようになる。

(ス) 中央銀行が名目金利を引き上げると、(1) 式の左辺は下がり、右辺は上がる。バランスを回復するために Y (GDP) は低下する。すると (2) 式において貨幣需要が低下するので貨幣供給 M もまた減る。

(セ) 政府が財政支出を増やすか減税することによって、(1) 式の左辺は増加する。バランスを回復するために Y (GDP) が増える。すると (2) 式から貨幣供給 M もまた増える。

このような比較静学は、現実の政策効果とほぼ一致するのみならず、MMT の主張を概ね再現している。通常のケインズ・モデルと違うのは、貨幣供給が内生的・順応的に動くことである。通常の、Y が内生的な IS-LM モデルは図示しないと解きづらいが、M を内生化すると図示なしで解けるのは、このモデルが再帰的 (recursive) 性質を持っているからである。結論的には MMT の政策論は、金利が動かないことを除けば、伝統的なケインズ理論と変わらない。

次にインフレ率 (π) の内生化を考える。総需

7 https://www.newsweekjapan.jp/noguchi/2019/08/mmt4_2.php

要が供給力を下回っている限り ($Y < Y_s$)、インフレ率はゼロである。しかし、総需要が供給力を超えると、GDPは供給力の水準 Y_s で決まり、総需要と供給力のギャップに応じてインフレが発生する。インフレが発生すると実質金利が下がるので、(1) 式の左辺は上がり、右辺は下がる。バランスを回復するために GDP が増える。すると GDP ギャップが増え、インフレ率はさらに上がってしまい、positive feedback を繰り返すことで、インフレ・スパイラルとなる。つまり長期均衡 $Y = Y_s$ は不安定な均衡である。MMT ではインフレが起こったら増税で抑制するとしている。このモデルでも (1) 式で π が増えた時に同時に増税 (t の上昇) を行えば、インフレは抑止され長期均衡は維持できる。以上のように、インフレ率を内生化しても、MMT の政策論は旧ケインズ・モデルでほぼ再現できることがわかる。

ケインズ・モデルのみならず、SW モデルのような通常の主流派モデルでは、政府支出が行われると財市場が逼迫し、物価が上がるが、それが貨幣需要増加に波及して金利増加を招く。ところが、MMT では旧ケインズ・モデルと同様、当面、不完全雇用が続く経済を想定しているので、GDP は常に供給力を下回っており、インフレが発生しない。そのため金利上昇が起きないのである。(1) 式において政府支出増加に伴ってインフレが起こると、実質金利が低下して、政府支出増加と相まって左辺は上昇する。この時、GDP がすでに供給力に達している状況で金利上昇が起これば、貯蓄が増えることで右辺が増えてバランスする。ところが MMT では無意識のうちに $Y < Y_s$ を仮定しているので、GDP が増えても金利上昇は起こらない。野口は

次のように評している⁸。

このように、正統派的な推論によれば、「財政赤字は金利上昇も民間投資のクラウド・アウトもインフレももたらさない」という MMT の結論は、不完全雇用経済では成り立っても完全雇用経済では成り立たない。MMT は確かに、政府財政における本質的な制約は政府の資金にではなくその時々々の生産資源の存在量にあることを強調する。しかしながら、MMT は他方で、財政赤字が金利上昇もクラウド・アウトも起こさないという主張を、完全雇用でも不完全雇用でも成り立つ一般的な命題であるかのように論じ、それを用いて「場合によってはクラウド・アウトが生じる」とする正統派の立場を批判している。それは、MMT が基本的には「永遠の不完全雇用」を前提とする理論であること、そして時々思い出したように言及される「資源の制約」がその分析上は何の役割も果たしていないことを意味する。

つまり、MMT 論者は時々思い出したように「資源の制約」を語るけれど、実質的に財市場の均衡条件、例えば旧ケインズ・モデルであれば IS 曲線を欠いているために、決して金利上昇圧力が発生しない。したがって、事実上、政府の予算制約を無視することができるという主張になっているわけである。

5. 消費増税の真実

2019年10月、消費税率が8%から10%に引き

8 https://www.newsweekjapan.jp/noguchi/2019/08/mmt4_3.php

上げられるとともに、軽減税率が導入され、食料品や新聞の消費税率は8%に据え置かれた。同時に、クレジットカードや電子通貨で決済する買い物に対しては、ポイント還元など消費落ち込み防止対策が実施された。さて、実際の物価や消費行動はどうだっただろうか。

消費増税を受けた10月の消費指数は、大きな落ち込みとなった。代表的な指数として、総務省が作成する消費動向指数(CTI、表1)と、日本銀行が作成する消費活動指数(表2)があるが、いずれも消費税率引き上げ直前の大きな消費ブームと、直後の大きな落ち込みを示している。消費動向指数は、分布調整値でみて、9月は106.3と大きく上がったが、10月は91.7と激しく落ち込んだ。同様に日銀の消費活動指数も、変動幅は総務省より小さいが、同様のパターンを示している。

今回の消費増税では、軽減税率が設けられ、引き上げ後も期間限定でポイント還元が実施さ

れるので、消費の大きな変動は見込まれていなかったのに、実際には前回の引き上げ(2014年4月)以上の大きな変動が観測されたのは、いったいなぜだろうか？

総務省の消費者物価指数をしてみよう。現在、消費者物価指数の前年同月比は、4種類作成・公表されている。「総合」、「生鮮食品を除く総合」(コア指数)、「生鮮食品及びエネルギーを除く総合」(コアコア指数)、「食料(種類を除く)及びエネルギーを除く総合」(コアコアコア指数・仮称)の4つである。最後のコアコアコア指数は、今回の消費増税で食品には軽減税率が適用されたので、その効果を区別するために導入された。まず総合(表3)をしてみる。

消費増税が2%引き上げられたにもかかわらず、10月の総合指数は、前年同月比で見て0.2%しか上がってない。消費税には家賃や授業料など単価の大きな非課税品目があり、3%の税率引き上げに対して消費者物価はその2/3、す

表1：消費動向指数(総務省、2019年12月公表)

	2018年			2019年										
	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	
対前年同月増減率(%)														
名目値	5.1	2.3	1.2	1.2	1.9	2.1	0.6	4.0	3.3	0.5	0.9	8.3	-6.5	
実質値	3.3	1.3	0.8	1.0	1.7	1.5	-0.4	3.2	2.4	-0.2	0.6	8.1	-6.8	
分布調整値	3.2	1.2	0.9	1.2	2.0	2.5	0.2	4.3	3.2	0.8	1.0	9.0	-6.7	
季節調整値														
名目値	100.1	99.6	97.1	99.5	98.8	98.3	97.7	101.7	100.6	98.7	99.9	106.8	93.8	
実質値	98.3	97.5	95.4	97.4	96.8	96.6	95.6	99.6	98.3	96.5	97.5	104.2	91.8	
分布調整値	98.3	98.6	97.3	98.6	98.7	98.4	96.9	101.2	99.4	97.5	98.6	106.3	91.7	

注 2018年1月から11月までの結果については、家計調査の変動調整値遡及改定に伴い、2018年12月分公表時に遡及改定を行った。

また、上記と合わせ、2018年12月分公表時に、季節調整値の遡及改定を行った。

<https://www.stat.go.jp/data/cti/index2.html#last>

表2：消費活動指数(日本銀行、2019年12月公表)

(季節調整前期比・前月比、%)

	19/2Q	3Q	4Q	19/8月	9月	10月
消費活動指数(旅行収支調整済)	0.7	0.8	-4.3	2.5	3.8	-7.4
消費活動指数	0.9	0.6	-4.3	2.5	3.8	-7.4

https://www.boj.or.jp/research/research_data/cai/cai.pdf

表3：消費者物価指数（総合・前年同月比の推移）

(%)

	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	年	年度
2011	-0.6	-0.5	-0.5	-0.4	-0.4	-0.4	0.2	0.2	0.0	-0.2	-0.5	-0.2	-0.3	-0.1
2012	0.1	0.3	0.5	0.4	0.2	-0.2	-0.4	-0.4	-0.3	-0.4	-0.2	-0.1	0.0	-0.3
2013	-0.3	-0.7	-0.9	-0.7	-0.3	0.2	0.7	0.9	1.1	1.1	1.5	1.6	0.4	0.9
2014	1.4	1.5	1.6	3.4	3.7	3.6	3.4	3.3	3.2	2.9	2.4	2.4	2.7	2.9
2015	2.4	2.2	2.3	0.6	0.5	0.4	0.2	0.2	0.0	0.3	0.3	0.2	0.8	0.2
2016	-0.1	0.2	0.0	-0.3	-0.5	-0.4	-0.4	-0.5	-0.5	0.1	0.5	0.3	-0.1	-0.1
2017	0.4	0.3	0.2	0.4	0.4	0.4	0.4	0.7	0.7	0.2	0.6	1.0	0.5	0.7
2018	1.4	1.5	1.1	0.6	0.7	0.7	0.9	1.3	1.2	1.4	0.8	0.3	1.0	0.7
2019	0.2	0.2	0.5	0.9	0.7	0.7	0.5	0.3	0.2	0.2	0.5			

注) 原数値を掲載。前年同月比、前年比及び前年度比は各基準年の公表値による。

消費者物価指数（総務省、2019年12月公表）

<https://www.stat.go.jp/data/cpi/sokuhou/tsuki/index-z.html>

なわち2%しか上がらないとされるので、軽減税率を考慮しても今回は1%以上の物価上昇が見込まれたはずであるのに、ほとんど上がっていない。これに対し、消費税率が3%引き上げられた2014年4月は、前月の1.6%に対し3.4%上がっている。消費増税による物価上昇はほぼ2%弱で、理論通りであった。次に、軽減税率の影響を排除したコアコアコア指数（表4）を見てみる。

御覧の通り、軽減税率やエネルギーの影響を

排除した指数でも、インフレ率は9月も10月も0.3%に過ぎず、消費増税の効果は見られない。2014年3月から4月にかけて、0.7%から2.3%へと1.6%の差が出ているのと比較されたい。つまり今回は2%の消費税率引き上げにもかかわらず、税率引き上げはほとんど価格転嫁されていないように見える。

この事実を確認するために、対前月比の物価（表5）を見てみよう。これは9月と10月の比較である。

表4：食料（種類を除く）及びエネルギーを除く総合・同年前月比の推移

(%)

	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	年	年度
2011	-1.3	-1.3	-1.4	-1.1	-0.8	-0.8	-0.5	-0.5	-0.4	-1.0	-1.1	-1.1	-1.0	-0.8
2012	-0.9	-0.6	-0.5	-0.3	-0.6	-0.6	-0.6	-0.5	-0.6	-0.5	-0.5	-0.6	-0.6	-0.6
2013	-0.7	-0.9	-0.8	-0.6	-0.4	-0.2	-0.1	-0.1	0.0	0.3	0.6	0.7	-0.2	0.2
2014	0.7	0.8	0.7	2.3	2.2	2.3	2.3	2.3	2.3	2.2	2.1	2.1	1.8	2.2
2015	2.1	2.0	2.1	0.4	0.4	0.6	0.6	0.8	0.9	0.7	0.9	0.8	1.0	0.7
2016	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	0.5	0.3	0.2	0.0	0.2	0.1	0.0	0.3	0.2
2017	0.1	-0.1	-0.3	-0.3	-0.2	-0.2	-0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	-0.1	0.0
2018	0.1	0.3	0.3	0.1	0.1	0.0	0.0	0.2	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.2
2019	0.3	0.3	0.3	0.5	0.3	0.3	0.4	0.4	0.3	0.3	0.5			

注) 原数値を掲載。前年同月比、前年比及び前年度比は各基準年の公表値による。

消費者物価指数（総務省、2019年12月20日公表）

<https://www.stat.go.jp/data/cpi/sokuhou/tsuki/index-z.html>

表5：前月との比較（10大費目）

原数値	総合	生鮮食品	生鮮食品及び	食料・エ	食料	生食	生鮮食品	住居	光熱	家具	被服及び	保健	健康	交通	教育	娯楽	諸費
		を除く	エネルギー	・エネルギー		を除く	品										
前月比 (%)	0.3	0.4	0.4	0.3	0.4	-1.6	0.7	0.5	-0.2	2.5	1.6	0.9	1.1	-8.4	2.2	-3.1	
寄与度		0.38	0.32	0.18	0.10	-0.07	0.17	0.10	-0.01	0.08	0.07	0.04	0.16	-0.27	0.22	-0.18	

注) 各寄与度は、総合指数の前月比に対するものである。

消費者物価指数（総務省、2019年11月12日公表）

https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00200573&tstat=000001084976&cycle=1&year=20190&month=24101210&tclass1=000001085955&result_back=1

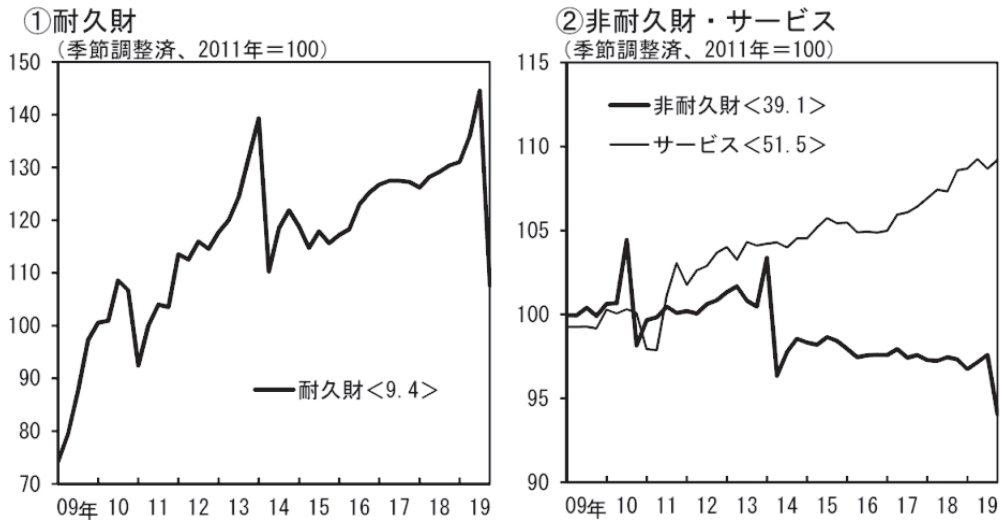
総合で見てもコアコアコアで見ても、物価は0.3%しか上がっていない。消費税率が2%引き上げられたにもかかわらず、である。費目を見ると、家具・家事用品（2.5%）、被服及び履物（1.6%）、娯楽（2.2%）など、税率引き上げ幅に見合った上昇がみられるものの、教育、諸雑費などマイナスの費目もある。生鮮食品がマイナスなのは、台風15号で高騰した野菜価格が10月には落ち着いたからだろうか。

2019年10月、2%の消費税率引き上げにもかかわらず、実際の物価は大して上がらなかった。にもかかわらず、消費活動水準は、2014年の3%引き上げの時よりも大きく変動したのである。これは、消費者が実際の価格ではなく、「10月に消費税率が引き上げられることが確定した」というメディア報道のみに基づいて、財布の紐を緩めたり締めたりしたことを表している。つまり、今回の駆け込み需要と反動の落ち込みは、実際の物価上昇によるものではなく、メディア報道に乗せられて消費者が動いたバーチャルなものだった。

実際に物価が動いたわけでもないのに消費が大きく変動したのは、安倍政権が消費税率引き上げのタイミングを政治的に操作しすぎたからと解釈できる。安倍総理は、当初2015年10月予定されていた8%→10%という税率引き上げ

を、2017年4月、2019年10月と、2回にわたって延期したため、2%に過ぎない税率引き上げ幅が実際より大きく認識されてしまったかもしれない。さらにポイント還元など増税後の手厚い対策も、かえって大きな消費落ち込み反応を招いてしまったと言える。実際に、消費財価格が上がることによって起こる家計行動の変化は、すでに十分研究されつくしており、2014年の消費税率引き上げについては概ね理論通りの反応が観測されたと言える。これに対して2019年では、実際に値上がりしていないのに、大きく値上がりしたかのような反応を家計行動は示した。実際に値上げは起こらなかったのだから、これから反応は沈静化していくと思われるが、価格変動をともなわず起こる家計の反応は、行動経済学の新たな課題というべきだろうか。

日銀の消費活動指数（図1）では、耐久財、非耐久財、サービスを区別して消費活動を分析している。まず、消費シェアはほぼ、耐久財10%、非耐久財40%、サービス50%である。次に、耐久財とサービスは上昇トレンドにあるのに、非耐久財は下降トレンドである。これは人口高齢化にともない消費水準が長期低下傾向にある事態の反映であろう。同じく上昇トレンドでも、耐久財の方がサービスより成長が大き



(注) 1. < >内は、消費活動指数におけるウエイト。
 2. ②の非耐久財は、GDP統計において半耐久財に分類される品目を含む。
 (出所) 内閣府、日本銀行、経済産業省、総務省等
 消費活動指数 (日本銀行)
https://www.boj.or.jp/research/research_data/cai/index.htm/

図1：消費活動指数における形態別消費（実質）

い。これは実質水準なので、耐久財では技術革新による機能向上が実質消費を押し上げる効果が大きいものに対して、高齢化や人口の大都市集中で、モノからサービスへ消費がシフトしている、とそれぞれ解釈できる。

6. おわりに

本稿では2019年の経済政策の話題のうち、「金利<成長率」論争、MMT論争、消費税率引き上げ論争の三つを取り上げた。本稿は、今井[2019]において検討したマクロ経済政策上の話題を引き継ぎ、今年新たに発生した論点を踏まえて検討したものである。

参考文献

- 今井亮一 [2019]「長期停滞論とネオ・フィッシャー政策」九州大学留学生センター紀要、2019、第27号、61-74
- 小林慶一郎 [2019]「財政信認へ『危機対応プラン』」、https://www.canon-igs.org/column/macroeconomics/20191021_6039.html
- 財務省 [2019]「説明資料（日本の財政の現状について）」2019年4月17日。https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia310417/01.pdf
- 総務省「消費物価指数（CPI）」、<https://www.stat.go.jp/data/cpi/index.html>
- 日本銀行「消費活動指数」、https://www.boj.or.jp/research/research_data/cai/index.htm/
- 中野剛志 [2019]『奇跡の経済教室（戦略編）』特別付録「よくわかる MMT（現代貨幣理論入門）」ベストセラーズ
- 野口旭 [2019] MMT（現代貨幣理論）の批判的検討（1）～（6完）、<https://www.newsweekjapan.jp/noguchi/2019/07/mmt1.php>
- 朴勝俊 [2019]「MMTとは何か - L. Randall Wray の Modern Money Theory の要点」、<https://economicpolicy.jp/wp-content/uploads/2019/05/report-012.pdf>
- 松尾匡 [2019]「反緊縮のマクロ経済政策諸理論と

- その総合」経済学雑誌 第119巻第2号、大阪市立大学
10. Aiyagari, S. Rao [1991] Uninsured Idiosyncratic Risk and Aggregate Saving, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 109, No. 3 (Aug., 1994), pp. 659-684
 11. Auerbach and Hassett [2015], Capital Taxation in the 21st Century, VOXEU, <https://voxeu.org/article/capital-taxation-21st-century>
 12. Ball, Laurence, Douglas W. Elmendorf and N. Gregory Mankiw [1998] The Deficit Gamble, *Journal of Money, Credit and Banking*, Vol. 30, No. 4 (Nov., 1998), pp. 699-720
 13. Barro, Robert J. [1974] Are government bonds net wealth? *Journal of Political Economy* 82 (6): 1095-1117.
 14. Blanchard, Olivier [2019] Public Debt and Low Interest Rates, Presidential Address at AEA 2019, <https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/public-debt-and-low-interest-rates>
 15. Gordon, Robert: Presentation Slides, <http://economics.weinberg.northwestern.edu/robert-gordon/confPresentations.php>
 16. Hagedorn, Marcus [2018] Prices and Inflation when Government Bonds are Net Wealth, mimeograph, <https://drive.google.com/file/d/1dzqAUbLMknpUqrXKpNBFjLatoHs61n4u/view>
 17. Ljungqvist and Sargent [2012] *Recursive Macroeconomic Theory*, MIT Press
 18. Mitchel, Wray and Watts [2019] *Macroeconomics*, Red Globe Press.
 19. Piketty Thomas [2013] *Capital in the Twenty-First Century*, Harvard University Press
 20. Reinhart and Rogoff [2011] *This Time is Different*, Princeton University Press
 21. Stockman, Alan C. [1981]. "Anticipated Inflation and the Capital Stock in a Cash-in-Advance Economy," *Journal of Monetary Economics*, Volume 8, pp. 387-393.
 22. Stephanie Schmitt-Grohe Homepage: <http://www.columbia.edu/~ss3501/>
 23. Schmitt-Grohe and Uribe [2011], The Optimal Rate of Inflation, in *Handbook of Monetary Economics*, edited by Benjamin M. Friedman and Michael Woodford, Volume 3B, Elsevier, San Diego CA, 2011, 653-722.
 24. Schmitt-Grohe and Uribe [2017], Liquidity Traps and Jobless Recoveries (with Martin Uribe), *American Economic Journal: Macroeconomics* 9, January 2017, 165-204.
 25. Schmitt-Grohe and Uribe [2018], The Neo Fisher Effect and Exiting a Liquidity Trap, Talk at European Central Bank Conference on Monetary Policy, Frankfurt am Main, October 29-30, 2018
 26. Summers, Laurence: Secular Stagnation, <http://larrysummers.com/category/secular-stagnation/>
 27. Wyplosz, Charles [2019] Olivier in Wonderland, VOXEU, <https://voxeu.org/content/olivier-wonderland>

A Note on the Fiscal-Monetary Theories of Inflation

Ryoichi Imai*

January 10, 2020

Open market operation is buying and selling government bonds by the central bank. In order to illustrate how open market operation affects the rates of inflation and government bonds, Ljungqvist and Sargent [2012] presents a shopping time model in which money is essential in the sense that holding money reduces time to be spent for shopping.

The model is as follows. t denotes discrete time. Consider an endowment economy where a single good of amount y is available to the representative consumer and the government. The good market clears iff

$$c_t + g_t = y_t$$

where c and g denotes consumption and government purchase.

The household maximizes his lifetime utility

$$\sum_{t=0}^{\infty} \beta^t u(c_t, l_t)$$

with respect to consumption c_t and leisure l_t , subject to the transaction technology

$$s_t = 1 - l_t = H\left(c_t, \frac{m_{t+1}}{p_t}\right)$$

where s_t is the shopping time, and the budget constraint

$$c_t + \frac{b_{t+1}}{R_t} + \frac{m_{t+1}}{p_t} = y - \tau_t + b_t + \frac{m_t}{p_t}$$

where

- b_t : bonds
- m_t : money reserve
- τ_t : tax
- p_t : price
- R_t : gross rate of interest

*International Student Center, Kyushu University, Japan. Contact me at imai.ryoichi.303@m.kyushu-u.ac.jp

The Lagrangean for the household is written as

$$L = \sum_{t=0}^{\infty} \beta^t \left\{ u(c_t, l_t) + \lambda_t \left(y - \tau_t + b_t + \frac{m_t}{p_t} - c_t - \frac{b_{t+1}}{R_t} - \frac{m_{t+1}}{p_t} \right) \right\} \\ + \mu_t \left[1 - l_t - H \left(c_t, \frac{m_{t+1}}{p_t} \right) \right]$$

where λ_t and μ_t are the associated Lagrangian multipliers. There are four series of endogenous variables $\{c_t, l_t, b_{t+1}, m_{t+1}\}$. The government budget constraint is

$$g_t = \tau_t + \frac{B_{t+1}}{R_t} - B_t + \frac{M_{t+1} - M_t}{p_t}$$

Government spending is financed by taxation τ_t , issuing new bonds B_{t+1} , and issuing new money reserve M_{t+1} .

We restrict our discussion to the steady state equilibrium at which

$$\frac{p_t}{p_{t+1}} = R_m, \quad R_t = R, \quad c_t = c, \quad s_t = s, \\ g_t = g, \quad \tau_t = \tau, \quad B_t = b_t = B$$

for all t . The steady state conditions imply that

$$R = \frac{1}{\beta} \\ \frac{m_{t+1}}{p_t} = F \left(c_t, \frac{R m_t}{R_t} \right) \equiv f(R_m)$$

The system is reduced to a two-equations and two-variables system, consisting

$$D = g - \tau + \frac{B(R-1)}{R} = f(R_m)(1 - R_m) \\ \frac{M_0}{p_0} = f(R_m) - (g + B_0 - \tau_0) + \frac{B}{R}$$

which determines the steady-state inflation rate R_m and the initial price level p_0 . The solution is illustrated in Figure 1.

Ljungqvist and Sargent argues that the classical ten monetary doctrines are illustrated by handling the model. Among them, the following four results are important.

1. Quantity Theory of Money: Arise in M_0 does not affect R_m , while it raises p_0 by the same extent.
2. A rise in the sustained government deficit D reduces R_m and raises p_0 , in other words, increases both the steady-state rate of inflation and the initial price level .
3. $R_m = 0$ or a zero inflation results in

$$B = \sum_{t=0}^{\infty} \frac{\tau - g}{R},$$

in other words, the steady-state debt equals the present value of net-of-interest government surplus, if there is no inflation.

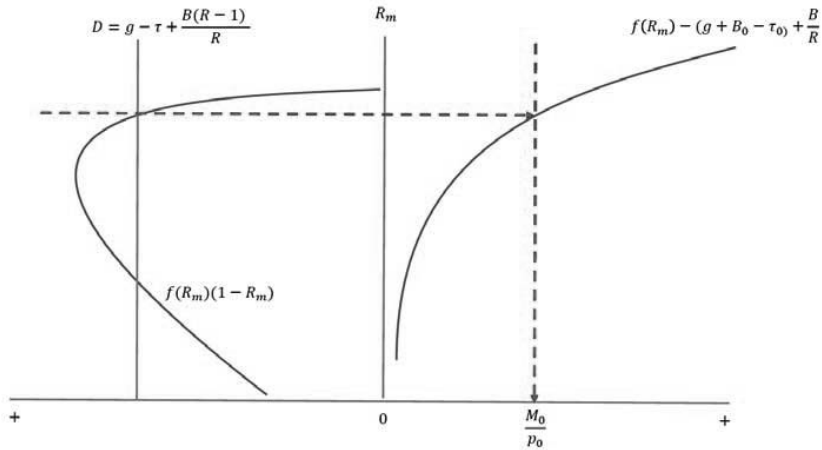


Figure 1: The Sargent-Wallace Model

4. Unpleasant monetarist arithmetic: A rise in B reduces R_m , while its effect on p_0 is ambiguous. The central bank can raise B by reducing M_1 , which causes a permanent reduction in R_m and a higher permanent inflation.

The result 4 is important. Rapid inflation was the serious problem when Sargent and Wallace published their work in 1981. In the 1970s, the Fed sold a large amount of the US treasury bonds to put down the soaring inflation rate in vain. Similarly in Japan in 2010s, the BOJ took the radical quantitative and qualitative monetary easing (QQE) policy to purchase a huge amount of JGBs. However, the consumption price index has not been significantly affected by the QQE, while it has been raised mainly by the consumption tax hikes of 2014 and 2019.

References

- [1] Ljungqvist and Sargent (2012), Chapter 26: Fiscal-Monetary Theories of Inflation, in *Recursive Macroeconomic Theory*, 3rd ed., pp. 1045-1056.

報 告

Japanese Academic Courses (JACs) / 言語文化基礎科目・日本語

Japanese Academic Courses (JACs) / Fundamental Subjects for Language and Culture, Japanese

脇坂 真彩子*

1. はじめに

「Japanese Academic Courses / 言語文化基礎科目・日本語 (以下、JACs)」は九州大学伊都キャンパスで開講される単位取得を目指す学部留学生向けの日本語コースである。総合日本語 (I コース)、漢字 (K コース)、会話 (S コース)、作文 (W コース) の4つのコースから構成され、入門から上級まで8段階の幅広いレベルのクラスが展開されている。JACsは2018年度に基幹教育の「言語文化基礎科目」となり、クォーター制で開講され、各クォーター履修後には九州大学から成績と1単位が授与されることとなった。現在、九州大学の学部正規留学生 (共創学部および農学部・工学部学士課程国際コース: IUPE に所属する学生を含む)、留学生センターが提供するプログラム (Japan in Today's World Program: JTW、日本語・日本文化研修コース: JLCC、日本語研修コース、日韓共同理工学部留学生予備教育プログラム) の参加学生、大学間・部局間交流協定に基づく交換留学制度を通じて留学し各学部所属する交換留学生が本コースを受講している。2018年3月に伊都キャンパスへの総移転が完了し、2019年度春学期よりJACsのすべてのクラスが伊都キャンパスセンター5号館で開講されている。以下に、2019年度 (令和元年度) の実施状況を報告する。

2. コースの概要

2. 1. JACs のコース編成

本コースは総合日本語 (I コース)、漢字 (K コース)、会話 (S コース)、作文 (W コース) の4つのコースから成る。表1は2019年度春学期 (Quarter 1) と夏学期 (Quarter 2) のコース編成を、表2は秋学期 (Quarter 3) と冬学期 (Quarter 4) のコース編成を示している。1コマ90分の構成であり、クォーター制に基づき、各クォーターで週に2回を7.5週、計15回授業が行われる。括弧内の数字はクラス数を示している。なお、各クラスの科目名は留学生センターと基幹教育で異なっているが、本稿では留学生センターで使用している科目名を使用する。科目名の一覧表は本稿稿末を参照されたい。

*九州大学留学生センター講師

表1 コース編成 (2019年度春学期・夏学期)

レベル	総合 (I コース)	漢字 (K コース)	会話 (S コース)	作文 (W コース)
上 級	I-8 (1)	K-8 (1)	S-8 (1)	W-8 (1)
上 級 入 門	I-7 (1)	K-7 (1)	S-7 (1)	W-7 (1)
中 級 2	I-6 (2)	K-6 (1)	S-6 (1)	W-6 (1)
中 級 1	I-5 (2)	K-5 (1)	S-5 (1)	W-5 (1)
中 級 入 門	I-4 (2)	K-4 (1)	S-4 (1)	
初 級 2	I-3 (2)	K-3 (1)	S-3 (1)	
初 級 1	I-2 (2)	K-1+2 (1)	S-2 (1)	
入 門	I-1 (2)			

表2 コース編成 (2019年度秋学期・冬学期)

レベル	総合 (I コース)	漢字 (K コース)	会話 (S コース)	作文 (W コース)
上 級	I-8 (1)	K-8 (1)	S-8 (1)	W-8 (1)
上 級 入 門	I-7 (2)	K-7 (1)	S-7 (1)	W-7 (1)
中 級 2	I-6 (1)	K-6 (1)	S-6 (1)	W-6 (1)
中 級 1	I-5 (2)	K-5 (1)	S-5 (1)	W-5 (1)
中 級 入 門	I-4 (2)	K-4 (1)	S-4 (1)	
初 級 2	I-3 (2)	K-3 (2)	S-3 (1)	
初 級 1	I-2 (2)	K-1+2 (2)	S-2 (1)	
入 門	I-1 (2)			

2. 2. 使用教材

各クラスでの使用教材は表3の通りである。

表3 各クラスでの使用教材

総合	使用教材	漢字	使用教材
I-1	『初級日本語げんき I (第2版)』	K-1+2	『Essential Japanese Kanji vol.1』
I-2	『初級日本語げんき I, II (第2版)』		『げんき I (第2版)』
I-3	『初級日本語げんき II (第2版)』	K-3	『Basic Kanji Book vol.1』
I-4	『中級へ行こう (第2版)』	K-4	『Basic Kanji Book vol.1、vol. 2』
I-5	『中級を学ぼう (中級前期)』	K-5	『Basic Kanji Book vol. 2』
I-6	『中級を学ぼう (中級中期)』	K-6	『上級へのとびらきたえよう漢字力』
I-7	『日本語5つのとびら TOBIRA 中上級編』	K-7	『Intermediate Kanji Book vol.1』
I-8	自主作成教材を使用	K-8	『Intermediate Kanji Book vol.2』
会話	使用教材	作文	使用教材
S-2	『聞く・考える・話す 留学生のための初級日本語会話』	W-5	『表現テーマ別にはんご作文の方法』
S-3	『聞く・考える・話す 留学生のための初級日本語会話』	W-6	『小論文の12のステップ』

S-4	『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』	W-7	『この一冊できちんと書ける！論文・レポートの基本』
S-5	『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』（春学期・夏学期） 自主作成教材（秋学期・冬学期）	W-8	自主作成教材を使用
S-6	『日本語上級話者への道』		
S-7	自主作成教材を使用		
S-8	自主作成教材を使用		

2. 3. 学生区分／所属別の受講可能コース

JACsでは学生の区分・所属によって、受講できるコースやレベルに制限がある。表4に学生区分／所属別の受講可能コースを示す。表内の「○」はプレースメントテストを受験した上で、そのコースを受講できることを示し、「×」はそのコースが受講できないことを示している。ただし、共創学部（秋入学）およびIUPE以外の学部に所属する正規留学生はプレースメントテストなしで特定のクラスを受講することになっているため、表内にそのクラスを示している。

表4 受講可能コース一覧

学生区分／所属	Iコース	Kコース	Sコース	Wコース
留学生センター生 (JTW、JLCC、研修、日韓)	○	○	○	○
学部所属交換留学生	○	○	○	○
農学部・工学部国際コース (IUPE) 1年生	○	○	×	×
農学部・工学部国際コース (IUPE) 2年生	○	×	×	×
共創学部（春入学）	I-6 (Q1&2) I-7 (Q3&4)	×	×	×
共創学部（秋入学）	○	○	○	○
共創学部・IUPE以外の学部正規留学生	I-6 (Q1&2) I-7 (Q3&4)	×	×	×

2. 4. 開講日程

2019年度の各クォーターの開講日程は以下、表5の通りである。

表5 授業の開講スケジュール

クォーター	開講期間
春学期 (Quarter 1)	2019年 4月 9日 ~ 2019年 6月 5日
夏学期 (Quarter 2)	2019年 6月11日 ~ 2019年 8月 1日
秋学期 (Quarter 3)	2019年10月 8日 ~ 2019年11月29日
冬学期 (Quarter 4)	2019年12月 4日 ~ 2020年 2月 7日

2. 5. 履修開始までの手続き

JACsの履修には履修希望者本人が春学期（Q1）と秋学期（Q3）の初めに、オンラインによる受講申し込みを行う必要がある。その後の履修開始までの手続きは学生区分／所属によって異なっている。各クォーターのオンライン受講申し込み期間とプレースメントテストの受験期間は表6の通りである。

表6 プレースメントテストとオリエンテーションの日程

クォーター	オンライン受講申し込み及び オンラインプレースメントテスト	漢字テスト	インタビュー テスト	オリエンテー ション
春学期（Q1）	2019年 3月28日～2019年 4月 2日	4月4日		－
夏学期（Q2）	2019年 6月 6日～2019年 6月 7日	6月7日	－	－
秋学期（Q3）	2019年 9月17日～2019年 9月26日	10月3日		
冬学期（Q4）	2019年11月30日～2019年12月 1日	12月 2日	－	－

2018年度のコース統合に伴い、全学生が使用できるオンラインシステムが必要となったが、現在開発中のため、2019年度のオンライン登録およびプレースメントテストは既存の5つのシステムを駆使して行った。以下に、学生区分／所属ごとの受講申し込みから履修開始までの手続きについて説明する。

2. 5. 1. 留学生センター生および学部所属交換留学生

留学生センター生および学部所属交換留学生は、2017年度まで留学生センターで使用していたオンラインシステムを継続して、オンラインの受講申し込みとプレースメントテストを行った。まず、受講申込者はオンラインで申し込み手続きを完了後、希望するコースと前の学期の履修状況に応じて、必要なプレースメントテストを受験した。プレースメントテストでは、まず全コースの履修に必須の文法・聴解・読解のテストがオンラインシステムを使用して行われ、その後、KコースおよびWコースの履修希望者には筆記による漢字テスト、Sコースの履修希望者にはインタビューテストが対面で実施された。システムエラーや諸事情でオンラインテストが受けられなかった学生は、オンラインのバックアップテストを受験した。クラス分け結果は学期開始前に留学生センターのオンラインシステムを通じて通知され、学生は結果に従ってクラスの受講を開始した。

2. 5. 2. 農学部・工学部の学士課程国際コース（IUPE）

農学部・工学部の学士課程国際コース（IUPE）1年生は2019年度秋学期に暫定的に設けられた2つのシステムを使用して表6に示す所定の期間に、オンラインで受講申し込みとプレースメントテスト（文法・聴解・読解）の受験を行った。その上で、JACsの全体オリエンテーションに参加後、筆記による漢字テストを受験した。2年生は前学期に受講したコースの成績に基づいて、受講クラスが決定された。クラス分けの結果は、学期開始前に学生ポータルシステムを通じて通知され、学生は結果に従ってクラスの受講を開始した。

2. 5. 3. 学部正規留学生 (IUPE および共創学部 (秋入学) 以外)

学部正規留学生はプレースメントテストなしで特定のクラスを受講することになっているため、履修開始前には受講登録のみを行う。2019年度は暫定的に設けられた「クラス分けシステム」というオンラインシステムを使用して受講登録を行った。春学期については、学生は所定の期間に「クラス分けシステム」で受講登録を行った後、基幹教育で実施される日本語履修のオリエンテーションに参加した。一方、秋学期は、所定の期間に「クラス分けシステム」でコースを登録後、学生は基幹教育事務担当者からメールで通知された情報に従って初回の授業に参加した。そして、初回の授業の冒頭でJACsの履修規定等についてオリエンテーションを受け、学生ポータルシステムへの履修登録を行った。

2. 5. 4. 共創学部生

共創学部生は春入学生と秋入学生で日本語の履修単位数や履修のプロセスが異なっている。春入学の学生は2.5.3.項で述べたように、プレースメントテストなしで特定のクラスを受講することになっており、2019年度春学期(Q1)と夏学期(Q2)はI-6(Integrated Courses: Intermediate 2 A, B)を受講し、秋学期(Q3)と冬学期(Q4)はI-7(Integrated Courses: Pre-Advanced A, B)を受講した。一方、秋入学の学生は学生本人がI、K、S、Wの4つのコースの中から希望するコースを選択し、選んだコースによって必要なプレースメントテストを受験した。受講プロセスは2.5.1.項に記した留学生センター生および学部所属の交換留学生と同様である。

2. 6. 夏学期 (Quarter 2) と冬学期 (Quarter 4) のプレースメントテスト

夏学期(Q2)と冬学期(Q4)のプレースメントテストは留学生センターが提供するプログラムに所属する学生(JTW、日本語研修コース、日韓プログラム)と学部所属交換留学生のみを対象に実施した。JACsは4つのクォーターから構成されるが、カリキュラムの内容は学習効果を考慮して、学期ごと(春学期(Q1)と夏学期(Q2)、もしくは秋学期(Q3)と冬学期(Q4))に連続しているため、受講生は基本的に2学期を通して同じレベルのクラスを履修する。しかし、上に挙げた対象学生は、在籍期間が半年~1年と短いため、学習意欲の高い学生の動機付けになるように上のレベルに移動できるチャンスを設けているのである。2019年度夏学期(Q2)は、IコースとKコース、冬学期(Q4)はIコース、Kコース、Sコースを対象にプレースメントテストを実施した。受験条件は前のラウンドでクイズの平均点および期末テストの点数が90%以上取れていることとし、これらの2つの条件を満たした学生はプレースメントテストを受験した。

3. 履修者

3. 1. 履修者数

2019年度春学期(Q1)の最終履修者数は134名(延べ266名)、秋学期(Q3)の最終履修者数は、154名(延べ303名)であった。春学期と秋学期のクラス別履修者数を表7と表8に示す。

表7 2019年度春学期（Q1）クラス別履修者数（延べ履修者数）

	総合コース		漢字コース		会話コース		作文コース	
上級	I-8	8	K-8	6	S-8	5	W-8	4
上級入門	I-7	8	K-7	6	S-7	4	W-7	7
中級2	I-6	34	K-6	8	S-6	10	W-6	3
中級1	I-5	12	K-5	8	S-5	12	W-5	5
中級入門	I-4	15	K-4	13	S-4	6		
初級2	I-3	9	K-3	19	S-3	9		
初級1	I-2	18	K-1+2	4	S-2	10		
入門	I-1	5						
総計 248名								

表8 2019年度秋学期（Q3）クラス別履修者数（延べ履修者数）

	総合コース		漢字コース		会話コース		作文コース	
上級	I-8	2	K-8	4	S-8	10	W-8	6
上級入門	I-7	25	K-7	12	S-7	8	W-7	4
中級2	I-6	3	K-6	9	S-6	10	W-6	9
中級1	I-5	16	K-5	11	S-5	8	W-5	7
中級入門	I-4	10	K-4	11	S-4	7		
初級2	I-3	27	K-3	19	S-3	9		
初級1	I-2	16	K-1+2	29	S-2	8		
入門	I-1	23						
総計 303名								

なお、夏学期（Q2）は、4名がプレースメントテストの受験を希望し、そのうち2名が上のレベルへ移った。冬学期（Q4）の受験希望者は9名で、そのうち4名がプレースメントテストを受験し、最終的に2名が上のレベルへ移った。また、Sコースを受講する1名の学生からレベルダウンの希望があったため、この学生には特別にインタビューテストを受けさせ、一つ下のレベルへ移動することを許可した。

3. 2. 履修者の内訳（出身地域別）

表9は履修者を出身地域・国籍別にまとめたものである。履修者の出身地域はヨーロッパ、アジア、南北アメリカ、オセアニア、アフリカと様々である。

表9 出身地域別の履修者数

アジア	春学期	秋学期
大韓民国	35	34
中華人民共和国	20	21
インドネシア共和国	6	15
台湾	4	13
タイ王国	5	8
インド	1	3
マレーシア	1	3
香港	3	2
日本国	1	2
フィリピン共和国	1	2
ベトナム社会主義共和国	2	2
パレスチナ	1	1
モンゴル国	1	1
シンガポール共和国	3	0
小計	85名	107名

北アメリカ	春学期	秋学期
アメリカ合衆国（米国）	6	9
小計	6名	9名
中南米	春学期	秋学期
エクアドル共和国	0	1
グアテマラ共和国	0	1
ブラジル	2	0
コスタリカ	1	0
小計	3名	2名

ヨーロッパ	春学期	秋学期
フランス共和国	10	11
英国	6	7
ドイツ連邦共和国	4	9
スウェーデン王国	4	1
イタリア共和国	2	0
ベルギー王国	1	1
オランダ王国	1	1
アイルランド	1	0
ブルガリア共和国	1	0
オーストリア共和国	0	2
リトアニア共和国	0	1
トルコ共和国	0	1
小計	30名	34名

オセアニア	春学期	秋学期
オーストラリア連邦	1	1
小計	1名	1名
アフリカ	春学期	秋学期
エジプト・アラブ共和国	2	0
タンザニア連合共和国	1	1
アルジェリア	1	0
小計	4名	1名
合計	129名	154名

3. 3. 履修者の内訳（身分・所属別）

表10と表11は、春学期（Q1）と秋学期（Q3）の身分・所属別の履修者数を学期ごとにまとめたものである。

表10 春学期（Q1）身分・所属別の履修者数

留学生センター生	73名
Japan in Today's World (JTW)	44
日本語・日本文化研修コース (JLCC)	19
日本語研修コース	10

学部正規留学生	24名
学部正規留学生	24
農学部・工学部国際コース (IUPE)	16名
工学部1年生	13
農学部1年生	3
共創学部	8名
2018年度春入学生	4
2018年度秋入学生	4
学部別所属交換留学生	8名
文学部	3
経済学部	2
法学部	2
理学部	1
計	129名

表11 秋学期(Q3)身分・所属別の履修者数

留学生センター生	68名
Japan in Today's World (JTW)	35
日本語・日本文化研修コース (JLCC)	22
日本語研修コース	4
日韓共同理工系学部留学生予備教育プログラム	7
農学部・工学部国際コース (IUPE)	47名
工学部1年生	21
農学部1年生	10
工学部2年生	13
農学部2年生	3
共創学部	13名
2018年度秋入学生	4
2019年度春入学生	4
2019年度秋入学生	5
上記以外の学部正規留学生	16名
学部正規留学生	16
学部所属交換留学生	10名
工学部	3
文学部	2
経済学部	2
法学部	2
理学部	1
計	154名

4. 2019年度に行った改善

JACs は2018年度に基幹教育の日本語科目および農学部・工学部学士課程国際コース (IUPE) の日本語科目と統合し、基幹教育「言語文化基礎科目・日本語」となった。表12に示すように、2019年度秋学期には、共創学部と IUPE の2年生がJACsを受講するようになり、ようやく対象となるすべての学生がJACsを受講するようになった。また、2018年3月に箱崎キャンパスから伊都キャンパスへの移転が完了し、2019年度春学期からはJACsの授業をセンター5号館で行う体制になった。

表12 2018年度～2019年度の受講者の身分と所属

	2018年度		2019年度	
	Q1&Q2	Q3&Q4	Q1&Q2	Q3&Q4
協定校からの交換留学生	○	○	○	○
留学生センター所属の学生 (JTW、JLCC、研修、日韓)	○	○	○	○
学部所属交換留学生	○	○	○	○
学部正規留学生	○	○	○	○
農学部・工学部学士課程国際コース (IUPE) 1年生		○	○	○
農学部・工学部学士課程国際コース (IUPE) 2年生				○
共創学部 1年生	○	○	○	○
共創学部 2年生				○
上記以外の学部		○	○	○

今年度は2018年度の反省を踏まえて、以下のような3つの改善を行なった。

4. 1. プレースメントテストのスケジュールとオリエンテーションのやり方の見直し

学期開始前の受講の手続きについては、おもに以下の2点を見直した。

第一に、秋学期の受講申し込み及びプレースメントテストのスケジュールを見直した。2018年度は9月下旬にオリエンテーションとオンサイトのプレースメントテストを実施したため、夏期休暇中に帰国している学生が参加できず、個別対応しなくてはならなくなった。そこで、2019年度秋学期は9月中旬～下旬にオンライン受講申し込みとプレースメントテストを実施した後、秋学期開始後の10月第1週目にオリエンテーションと漢字テスト、インタビューテストを実施することにした。これにより、夏期休暇中の帰国によりオリエンテーションやオンサイトのプレースメントテストに参加できない学生はいなくなった。また、スケジュールの変更により、判定とクラス分けの作業に時間的な余裕ができ、昨年度夜間にまで及んだ関係者の負担が緩和され、より正確な判定ができるようになった。

第二に、学部正規留学生のオリエンテーションを初回の授業の冒頭に行うこととした。2018年度はJACsの全体オリエンテーションへの参加を義務付けていたが、学部正規留学生はプレースメントテストが不要であるため、初回の授業でオリエンテーションを実施した方が学生の負担が少ないと考えたためである。JACsコーディネーターが初回の授業に行き、オリエンテーションと履修登録確認を行

うことで、事務作業も効率化した。

4. 2. K1+2とK3のクラス増設

2019年度秋学期から K1+2と K3のクラス数を 2クラスに増やした。2018年秋学期から IUPE 生と共創学部（秋入学）生が K コースを受講するようになった結果、K1+2と K3の人数が定員を超える事態が発生したためである。2019年度は IUPE 生が32名となり、昨年より倍増したため、クラスを増設することにした。プレースメントテストの結果、K1+2は a クラス14名、b クラス15名、K3は a クラス11名、b クラス 8名となり、クラス運営に適切な人数になった。

4. 3. コース評価アンケートの実施

2018年度までは、留学生センター所属の学生を対象としたオンラインシステムで授業評価アンケートを実施していた。しかし、留学生センター以外の所属の学生はこのシステムを使用することができないため、統合後は全学生に対してコース評価を実施することができなくなっていた。そこで、新規システムが完成するまでの間、google formを使用した暫定的なwebアンケートページを作成し、コース評価を実施することにした。回答率が低いコースがあることが課題であるが、JACsを受講するすべての学生を対象とした授業評価を実施できるようになったことで、コース全体がどのように学生に捉えられていたかが把握でき、今後のコース改善につながった。また、クラス毎に個別のフィードバックができるようになり、各担当教員から授業改善に役立つという意見をいただいた。

5. 今後の課題

今後の課題として、以下の 4 点を挙げる。

5. 1. 新規オンライン受講申し込み・プレースメントテストシステムの構築

2019年度までは JACs と基幹教育の日本語科目および農学部・工学部学士課程国際コースの日本語科目が統合して間もないため、移行措置として暫定的な 5 つのオンラインシステムを使用して、受講登録とクラス分けの作業を行ってきた。しかし、2020年度からは全ての受講者がオンラインで受講申し込みとプレースメントテストの受験を行えるシステムを開発し、運用する予定である。新システムでは、これまでのコース運営上の問題点を踏まえてシステムを開発したいと考えている。主な変更点は次の 2 点である。

- 1) JACs の受講登録とプレースメントテストは学期開始前に行われるが、新入生の学生番号の発行が学期開始後になるケースがあり、その場合は仮 ID を発行して対応していた。この問題を解決するため、新システムでは、学生番号がない学生も受講登録とプレースメントテストの受験ができるようにする。
- 2) 従来のシステムでは受講希望コースを選択後にプレースメントテストを受験するという流れであった。このため、初級レベルの学生が、中級レベル (W-5) 以上の学生しか受講できない作文コー

スを選択した結果、受講できるコースが希望よりも少なくなってしまうことがあった。そこで、新システムでは、まずプレースメントテストを受験し、その結果に基づいて受講できるコースが表示され、その中から学生が希望するコースを選択するという流れにする予定である。

そのほかにも、統合後のコース運営の反省点を踏まえて、より良いシステムにできるよう検討していく予定である。

5. 2. Speaking Courses : Elementary 1A/ 1B (S-2) の基幹教育科目への承認

現在、JACs 科目の中で Speaking Courses : Elementary 1A/ 1B (S-2) は唯一基幹教育科目となっていない。このため、学部所属の交換留学生や共創学部生がこのクラスを受講した場合は、九州大学からの正式な成績と単位を出すことができない。そこで、このような場合は、S-2を留学生センターの科目として扱い、各学期終了後に留学生センター委員会で成績及び単位認定を行なっている。今後、他の科目と同様にS-2も基幹教育科目に追加してもらい、成績と単位が九州大学から授与できるように働きかけていくつもりである。

5. 3. 春入学の共創学部生と学部正規留学生のクラスの授業内容の見直し

2.3. 項に示したように、春入学の共創学部生と学部正規留学生は、プレースメントテストなしで特定のクラスを受講することになっている。これは学部に入學する留学生の日本語レベルが均一であると想定されてのことである。しかし、実際には学生の日本語レベルにばらつきが非常に大きく、2019年度は初級後半～上級レベルまで様々なレベルの学生が同じクラスで学ぶという状況が発生していた。本来であれば、学生が自分の日本語レベルにあったクラスを受講するのが望ましい。今後は、他の身分／所属の学生と同様に、学期開始前にプレースメントテストを実施し、レベルにあったコースを受講してもらえるよう働きかけていきたい。

5. 4. 様々な背景を持つ学習者への対応

ここ数年、JACsの受講生の背景が多様化している。両親が日本人であるが外国で育った学生や、幼少期を日本で過ごした学生、日本語教育機関では学習歴はないがインターネットやアニメ・漫画等から日本語を独学で学んだ学生などである。これらの学生には4技能にバラつきがあることが多く、日本語のクラスの進め方が合わなかったりすることがある。多様な背景を持つ学習者は今後も増えていくことが見込まれる。このような学生が日本語能力をバランスよく高めていくために教師が教室内外でどのようにサポートできるか考える必要があると思われる。

参考文献

- 齊藤信浩 (2016) 「九州大学留学生のための日本語コース (JLC)」『九州大学留学生センター紀要』 24, 127-134.
脇坂真彩子 (2017) 「九州大学留学生のための日本語コース (JACs)」『九州大学留学生センター紀要』 25, 131-136.
脇坂真彩子 (2018) 「九州大学留学生のための日本語コース (JACs)」『九州大学留学生センター紀要』 26, 83-88.
脇坂真彩子 (2019) 「Japanese Academic Courses (JACs) / 言語文化基礎科目・日本語」『九州大学留学生センター紀要』 27, 79-90.

付録「Japanese Academic Courses (JACs) / 言語文化基礎科目・日本語」科目名一覧

留学生センター生	共創学部生・IUPE生・学部所属交換留学生		学部正規留学生	
科目名	シラバス上の科目名	略称	シラバス上の科目名	
I-1	Integrated Courses : Beginners A	I1A		
	Integrated Courses : Beginners B	I1B		
I-2	Integrated Courses : Elementary 1A	I2A		
	Integrated Courses : Elementary 1B	I2B		
I-3	Integrated Courses : Elementary 2A	I3A		
	Integrated Courses : Elementary 2B	I3B		
I-4	Integrated Courses : Pre-Intermediate A	I4A		
	Integrated Courses : Pre-Intermediate B	I4B		
I-5	Integrated Courses : Intermediate 1A	I5A		
	Integrated Courses : Intermediate 1B	I5B		
I-6	Integrated Courses : Intermediate 2A	I6A		日本語Ⅰ (Q1)
	Integrated Courses : Intermediate 2B	I6B		日本語Ⅱ (Q2)
I-7	Integrated Courses : Pre-Advanced A	I7A		日本語Ⅲ (Q3)
	Integrated Courses : Pre-Advanced B	I7B		日本語Ⅳ (Q4)
I-8	Integrated Courses : Advanced A	I8A		日本語Ⅴ (Q1)
	Integrated Courses : Advanced B	I8B		日本語Ⅵ (Q2)
K-1+2	Kanji Courses : Elementary 1A	K2A		
	Kanji Courses : Elementary 1B	K2B		
K-3	Kanji Courses : Elementary 2A	K3A		
	Kanji Courses : Elementary 2B	K3B		
K-4	Kanji Courses : Pre-Intermediate A	K4A		
	Kanji Courses : Pre-Intermediate B	K4B		
K-5	Kanji Courses : Intermediate 1A	K5A		
	Kanji Courses : Intermediate 1B	K5B		
K-6	Kanji Courses : Intermediate 2A	K6A		
	Kanji Courses : Intermediate 2B	K6B		
K-7	Kanji Courses : Pre-Advanced A	K7A		
	Kanji Courses : Pre-Advanced B	K7B		
K-8	Kanji Courses : Advanced A	K8A		
	Kanji Courses : Advanced B	K8B		
S-2				
S-3	Speaking Courses : Elementary 2A	S3A		
	Speaking Courses : Elementary 2B	S3B		
S-4	Speaking Courses : Pre-Intermediate A	S4A		
	Speaking Courses : Pre-Intermediate B	S4B		
S-5	Speaking Courses : Intermediate 1A	S5A		
	Speaking Courses : Intermediate 1B	S5B		
S-6	Speaking Courses : Intermediate 2A	S6A		
	Speaking Courses : Intermediate 2B	S6B		
S-7	Speaking Courses : Pre-Advanced A	S7A		
	Speaking Courses : Pre-Advanced B	S7B		
S-8	Speaking Courses : Advanced A	S8A		
	Speaking Courses : Advanced B	S8B		
W-5	Writing Courses : Intermediate 1A	W5A		
	Writing Courses : Intermediate 1B	W5B		
W-6	Writing Courses : Intermediate 2A	W6A		
	Writing Courses : Intermediate 2B	W6B		
W-7	Writing Courses : Pre-Advanced A	W7A		
	Writing Courses : Pre-Advanced B	W7B		
W-8	Writing Courses : Advanced A	W8A	日本語Ⅶ (Q1)	
	Writing Courses : Advanced B	W8B		

日本語研修コース

Intensive Japanese Courses

大神 智 春*

1. はじめに

日本語研修コースは、大学院に進学する予定の国費研究留学生を主な対象として、来日後の半年間日本語予備教育を集中的に行うコースである。日本語研修コース（以下研修コース）では、初級からの日本語教育、日本事情教育、専門教育の場への適応を促進するための活動、の3点を予備教育として行っている。目標は「会話を中心とした初級日本語を習得させること」、「研究の場において日本人と円滑にコミュニケーションができるようにすること」である。以下に平成30年度（2018年度）の実施状況を報告する。

2. 実施概要

平成30年度に Japanese Academic Courses（以下 JACs）が基幹教育言語文化基礎科目「日本語」と統合した。この統合により、JACs の開講期間が半期15週間となったことから、当研修コースも JACs と連動したコース開講期間を設定することになった。平成29年度まではラウンド1～ラウンド4の授業開講期間に加え夏期ラウンド及び冬期ラウンドを設け集中的に授業を行っていたが、平成30年度からはラウンド制を廃止し「前期」「後期」の枠組みの中で授業を実施することになった。

平成30年度研修コースの実施時期、主な日程は下記のとおりである。

- 1) 実施期間 前期 4月9日－9月3日（第66期）
後期 10月9日－3月1日（第67期）

2) 主な日程

①前期

開講式	4月6日
授業開始	4月9日
研修旅行（防災センター）	4月14日

*九州大学留学生センター准教授

見学旅行（小倉・角島）	5月12日
見学旅行（太宰府）	6月2日
小学校訪問（福岡市立香陵小学校）	7月2日
発表会	8月3日
閉講式	9月3日
②後期	
開講式	9月27日
授業開始	10月9日
茶道体験	10月12日
見学旅行（太宰府）	10月27日
見学旅行（熊本・阿蘇）	11月17日
小学校訪問（福岡市立香陵小学校）	1月28日
発表会	2月12日
閉講式	3月1日

3) 受講者

受講者は、文科省の国費外国人留学生のうち九州大学および北部九州地区の大学へ配属された研究留学生、福岡教育大学で研修予定の教員研修留学生（後期のみ）、学内募集に応募した九州大学の留学生である。

①前期 17名

全員国費外国人留学生である。前期はゼロ初級者が11名、既習者6名だった。既習者はJACsで総合コース、漢字コース、会話コースを受講した。

出身：アイルランド、アメリカ、インドネシア（2名）、エジプト、トンガ、バングラデシュ、ブラジル、ベトナム、ホンジュラス、南アメリカ、ミャンマー、メキシコ（2名）、ラトビア、レバノン、ロシア

進学先：九州大学16名、福岡教育大学1名

②後期 14名

九州大学に進学する研修生が1名、福岡教育大学で研修予定の教員研修留学生が1名、学内募集に応募した九州大学の留学生が12名であった。8名がゼロ初級者、6名が既習者であった。既習者はJACsで総合コース、漢字コース、会話コースを受講した。

出身：アメリカ、インド、韓国、シリア、タイ（2名）、中国（8名）、

進学先：九州大学13名、福岡教育大学1名

4) 時間割 (ゼロ初級者)

限	時間	月	火	水	木	金
2	10:30-12:00		J1		J1	J1
3	13:00-14:30	J1	文化	文化	文化	文化
4	14:50-16:00	J1	S1	K1	S1	K1

3. 授業内容

1) 授業時間数

前期・後期：各15週間（195時間）

2) 使用教材

I-1	『初級日本語げんき I』	坂野永理他	The Japan Times
	『初級日本語教材げんき ワークブック I』	坂野永理他	The Japan Times
I-2	『初級日本語げんき I』 『初級日本語げんき II』	坂野永理他	The Japan Times
	『初級日本語教材げんき ワークブック I』	坂野永理他	The Japan Times
	『初級日本語教材げんき ワークブック II』	坂野永理他	The Japan Times
K-1	『初級日本語げんき I 読み書き編』	坂野永理他	The Japan Times
	プリント教材		
S-1	『初級日本語げんき I』	坂野永理他	The Japan Times
	プリント教材		
文化	自習作成教材		

3) 授業内容

初心者レベルのクラスの授業内容は下記のとおりである。

- I-1 : 日本語学習経験のない学習者を対象に、基礎的な文法や語彙を勉強し、簡単な日常会話ができるようになることを目指す。教科書の第1課から第8課がI-1に該当する。
- I-2 : I-1で動詞、形容詞の過去形、非過去の活用を学習した後にI-2に入る。日常会話に必要な基本的文法や語彙を学び、身近な話題で会話ができる日本語能力を養成する。教科書の第9課から第15課が学習範囲である。
- S-1 : I-1のクラスと連動させながら、テキストの会話部分を補足発展させ、十分に会話の練習を行う。また、日常会話に必要な基礎的な表現を学ぶ。
- K-1 : ひらがな・カタカナの定着をはかった後に漢字学習を開始する。文法学習 (I-1クラス) の進捗の後を追う形ですすめる。

文化：①日本の大学や日本社会での生活に適應できる力をつけること、②日本文化と研修生それ

それぞれの国の文化の違いに気づき、異なる価値観を理解すること、③アカデミックな発表の方法を学ぶこと、の3点を目標としている。このクラスでは教室活動の他にフィールドトリップなどの見学や訪問も取り入れている。当コース終了前の最終発表会の準備も含む。

最終発表については、昨年度までは初心者、既習者ともに行っていたが、平成30年度よりJACsの授業期間が変更になったことから既習者の発表準備時間を確保することが困難になった。そのため、初心者のみが最終発表を行うことになった。

4. 研修生からの評価

毎学期、コース終了前に研修生による評価をアンケート形式で実施している。結果は今後の本コース改善の資料として活用している。以下に評価の結果をまとめる。尚、アンケートでは自由記述形式で研修生にコメントを書いてもらっている項目がある。本稿では代表的なコメントおよび今後の課題として考えさせる意見を抜粋し紹介する。

①前期 8月3日実施 回答者：17名（ゼロ初級者11名・既習者6名）

a. 日本語のクラスに関して（ゼロ初級者11名が回答）

*数字は人数

クラス名	大変よい	よい	どちらとも言えない	よくない	全然よくない	無回答
J1	11	0	0	0	0	0
S1	9	2	0	0	0	0
K1	8	3	0	0	0	0
文化	10	1	0	0	0	0

- 最短の時間で最大限の成果が習得できる濃密な授業だった
- 先生が完璧だった。生徒のレベルやペースをよく理解してくれていた。
- 漢字クラスのフラッシュカードは漢字を覚えるのにとっても役立った。
- 日本文化を理解でき、そして自己評価を高めることができるので、このような授業はとても重要だと思う。

b. もっと勉強したいこと（ゼロ初級者11名が回答、複数回答可）

文法	会話	漢字	リスニング	発音	単語	読解	筆記	文化	スピーチ	その他
3	6	5	5	2	4	1	0	2	4	0

c. 授業以外の活動について（全員回答）

	大変興味深い	興味深い	どちらとも言えない	興味が持てない	全然興味が持てない	無回答
1) 小倉城・角島	11	6	0	0	0	0
2) 大宰府見学	13	1	3	0	0	0
4) 小学校訪問	11	5	1	0	0	0

- このような活動は日本文化や日本の普段の生活を知るためにとても有効だ。
- 活動は私たちの興味を大いに引く内容のものだった。
- 全ての活動が良かったが、中でも特に小学校訪問が良かった。

d. 「最終発表会」について（ゼロ初級者11名回答）

大変有意義	有意義	どちらとも言えない	それほどよくない	全然よくない	無回答
7	4	0	0	0	0

- 自分の国について他の外国人に紹介することができ、また他国の文化も知ることができた。
- 出身国についていろんな人から日本語で尋ねられることが多いので、この機会に考えをまとめることができよかった。
- 多くの学生や先生の前で発表することができプレゼンのスキルを向上させることができた。

e. コースに対する満足度（全員回答）

90%-100%	15
80% -89%	2
70% -79%	0
50% -69%	0
49% 以下	0

f. コースへの全体の感想（ゼロ初級者、既修者）

- もっとハイペースな授業にしてげんきテキスト本を最後まで終えられたらいいと思う。
- 授業の構成はとても良かったと思うが、漢字クラスのフォローがあればもっと習得しやすかったと思う。
- 本だけでなく、他の物も授業で取り入れるとより考えが深まると思う。

②後期 2月8日実施 回答者：10名（ゼロ初級者5名・既習者5名が回答）

a. 日本語のクラスに関して（ゼロ初級者5名の回答）

*数字は人数

クラス名	大変よい	よい	どちらとも言えない	よくない	全然よくない	無回答
J1	5	0	0	0	0	0
S1	5	0	0	0	0	0
K1	5	0	0	0	0	0
文化	5	0	0	0	0	0

- 先生がとても親切だった。
- クラスの内容がおもしろかった。先生とよく話して日本語が上手になった。
- 授業はとても興味深かった。多くの漢字は中国の漢字と違うことが分かった。
- 文化クラス無しでは、日本文化を知ることができなかった。とてもおもしろかった。

b. もっと勉強したいこと（複数回答可 ゼロ初級者5名の回答）

文法	会話	漢字	リスニング	発音	単語	読解	筆記	文化	スピーチ	その他
3	3	0	2	2	3	1	1	3	4	0

c. 授業以外の活動について（ゼロ初級者・既習者9名回答）

	大変興味深い	興味深い	どちらとも言えない	興味が持てない	全然興味が持てない	無回答
1) 熊本・阿蘇旅行	6	2	1	0	0	0
2) 大宰府見学	5	2	2	0	0	0
4) 小学校訪問	8	0	1	0	0	0

- 実地で日本の文化を習うことができた。旅行のとき新しい友達もできた。
- 日本文化を知るのに役立った。アクティビティは楽しかった。
- 1つ1つの場所でもっと時間が欲しかった。

d. 「最終発表会」について（ゼロ初級者4名回答）

大変有意義	有意義	どちらとも言えない	それほどよくない	全然よくない	無回答
3	1	0	0	0	0

- 発表会の内容はとても有用だった。日本語で出身を紹介するのがおもしろかった。そして発音を練習することができた。
- スピーチの練習になった。書く練習にもなった。

e. コースに対する満足度（ゼロ初級者・既習者10名回答）

90%-100%	9
80% -89%	1
70% -79%	0
50% -69%	0
49% 以下	0

f. コース全体の感想（ゼロ初級者、既修者）

- 日本の文化を勉強できたのがよかった。実用的な会話が生活にとっても役立った。
- 会話・漢字・文化クラスは為になるし楽しかった。げんきクラスは日本語能力のためにとっても役立った。
- 日本語学習に集中するこが出来た。今後の研究に役立つと思う。
- 自分の研究が忙しかったけれど授業・宿題・テスト全て終わってよかった。先生もやさしくてよく教えて下さった。

5. 今後の課題

今後の課題として、平成30年度（2018年度）は以下の2点をあげる。

1. 平成30年度より Japanese Academic Courses (JACs) がラウンド制を廃止してクォーター制になったことから、当コースでも JACs と連動しつつ学期制に移行した。そのため開講コースの授業時間数が平成29年度とは変わり、総合コース (I)、漢字コース (K)、会話コース (S)、文化コースともにカリキュラムを組みなおすことになった。
今年度はカリキュラムを変更した初めの年であったことから各コースとも試行錯誤の状態であった。例えばSコースでは平成29年度よりも学習範囲が狭くなったが、文化コースでは学習範囲が広がった。今後、どのような内容を盛り込むかを検討しながら安定したコース運営が行えるよう調整していく必要がある。
2. 平成30年度秋学期は、ゼロ初級クラスに国費留学生在籍しておらず学内募集の学生のためのクラス編成となった。そのため学内募集生の予定に合わせる形でのコース運営となり、大学院入学試験日の前3日間は当コースを休講にすることになった。
今後も、秋学期は当コースを受講する国費留学生の数が増える見込みはないことから、学内募集生の希望を取り入れたコース運営がより求められるようになると考えられる。

基幹教育の日本語

Report on the Fundamental Subjects for Language and Culture/Japanese

郭 俊 海*

1. はじめに

基幹教育では、「学び方、考え方を学ぶ」姿勢の涵養こそが学問追求の基本であるという観点に立ち、自ら問いを立て主体的な学びのできるアクティブ・ラーナーを育成することを目標として掲げている。基幹教育院のマネジメントのもと、全学出動態勢で教育が行われている。学部留学生が対象の「日本語」は、基幹教育院教員を班長とする日本語班において、留学生センターの日本語教育部門の教員と連携して、授業運営を行っている。

基幹教育の「日本語」は科目区分として言語文化科目群の言語文化基礎科目に分類されている。平成31年4月から、基幹教育の日本語は留学生センターが開講する日本語コース（JACs: Japanese for Academic Courses）と一本化され、言語文化基礎科目・日本語（Fundamental Subjects for Language and Culture/Japanese）として開講されている。

2. 平成31年度の学習内容及び履修方法

今年度は、1年生は「基幹教育科目（日本語Ⅰ～Ⅳ）」、2年生以上は「基幹教育科目（日本語Ⅴ～Ⅵ）」となっている。「日本語」を細分類すると表1のようになる。

基幹教育科目では、基本的に第1・第2外国語の選択は、H25年以前と大きく異なり、大半の学部では「日本語」は第2外国語（文科系5単位、理科系4単位）に変わったのである。留学生については、概ね表2のようである。

3. 単位履修のオリエンテーション

平成31年4月4日に、新入学部留学生（共創学部生も含む）を対象に、基幹教育の言語文化基礎科目・日本語科目の履修方法、科目登録及び日本事情に関するオリエンテーションを実施した。詳しくは次のとおりである。

日時：4月4日（木）13:20～14:05

*九州大学留学生センター教授

場所：1号館3階 1305教室

説明者：

高松 悟（留学生センター・相談部門 准教授）

郭 俊海（留学生センター・日本語教育部門 教授）

表1 日本語科目一覧及び開講学期

科目名	単位数	授業概要	開講学期				
			1年前期		1年後期		2年 前期 春夏
			春	夏	秋	冬	
日本語Ⅰ	1	日本語の総合基礎を学ぶ	○				
日本語Ⅱ	1	日本語の聴解・読解		○			
日本語Ⅲ	1	日本語の作文			○		
日本語Ⅳ	1	日本語の会話・発表				○	
日本語Ⅴ	1	長文などを読んで要約する技法を学ぶ					○
日本語Ⅵ	1	専門分野のレポート作成などの技法を学ぶ					○
日本語Ⅶ	1	学術的な口頭発表などの技法を学ぶ					○

表2 単位の取り方と卒業必要単位数¹

卒業要件 単位数	基本的な単位の取り方		
	1年前期	1年後期	2年前期
2単位 必要な場合	日本語Ⅰ・Ⅱから 2単位分履修		
4単位 必要な場合	日本語Ⅰ・Ⅱから 2単位分履修	日本語Ⅲ・Ⅳから 2単位分履修	
5単位 必要な場合	日本語Ⅰ・Ⅱから 2単位分履修	日本語Ⅲ・Ⅳから 2単位分履修	日本語Ⅴから 1単位分履修
6単位 必要な場合	日本語Ⅰ・Ⅱから 2単位分履修	日本語Ⅲ・Ⅳから 2単位分履修	日本語Ⅴ・Ⅵから 2単位分履修
7単位 必要な場合	日本語Ⅰ・Ⅱから 2単位分履修	日本語Ⅲ・Ⅳから 2単位分履修	日本語Ⅴ・Ⅵ・Ⅶから 3単位分履修

なお、学部・学科別の第1・第2外国語の指定及び修得単位数は以下のようになっている。

留学生の第1・第2外国語の選択では、英語・ドイツ語・フランス語・中国語・ロシア語・韓国語・スペイン語の七つの言語と日本語の中から選択できる。なお、日本語を第1・第2外国語に選択した場合は所属学部・学科の卒業単位数を満たすように履修しなければならないとしているが、特例として、所属学部が認める場合は、英語を第1外国語に指定する学部・学科においても英語を第2外国語とし、英語以外の言語を第1外国語にすることができる。また、その場合は、第1外国語と第2

1 『2019年度入学者用 基幹教育履修要項』112頁より抜粋

外国語のそれぞれの修得単位数を定めず、両者を合わせて12単位を修得することができるとしている。

第1・第2外国語の履修の特例を認める学部は、共創学部（10月入学者のみ）、教育、法、理、医、歯、薬、工、農学部である。文、経済、芸術工については、特例のケースは認めていない。

表3 学部・学科別の第1・第2外国語の指定及び修得単位数²

学部		区分	履修言語	1年次	2年次以降	修得単位数
共創学部	4月入学者	第1外国語	英語	10	2	12
		第2外国語	初修外国語	4	0	4
	10月入学者	第1外国語	日本語	8	4	12
		第2外国語	英語または初修外国語 ³	4	0	4
文学部 右の2パターンから選択	第1外国語	英語	4	3	7	
	第2外国語	初修外国語	4	1	5	
	第1外国語	初修外国語	5	2	7	
	第2外国語	英語	4	1	5	
文学部・国際コース	第1外国語	英語	10	2	12	
	第2外国語	初修外国語	4	1	5	
教育・法・経済学部	第1外国語	英語	4	3	7	
	第2外国語	初修外国語	4	1	5	
理・医・工・芸工・農学部	第1外国語	英語	4	4	8	
	第2外国語	初修外国語	4	0	4	
歯・薬学部	第1外国語	英語	4	6	10	
	第2外国語	初修外国語	2	0	2	

このような複雑な履修方法のため、学務部基幹教育課と留学生センターの日本語教育部門・留学生指導部門は共同で従来、新入生オリエンテーションで、留学生のみを集めて履修解説を行っている。

本年度の「日本語」の担当教員は、留学生センターの教員と非常勤講師（基幹教育院卒、1名）である。表4は時間割表である。

表4 時間割表

曜日	時限	前期		後期	
		春	夏	秋	冬
水	1限	日本語 VII (W)	日本語 VII (W)		
	4限				
	5限	日本語 I	日本語 II	日本語 III	日本語 IV

2 『2019年度入学者用 基幹教育履修要項』102頁より抜粋

3 第二外国語は第一外国語で履修する言語を除き、主となる母語以外の言語を履修する。

金	1 限				
	4 限	日本語 VII (K)	日本語 VII (K)		
	5 限	日本語 V	日本語 VI		

※ K = 漢字、W = 作文

本年度の「日本語」受講者数は76名（Q⁴ 1：24名、Q2：20名、Q3：16名、Q4：16名）である。1年生においては、前期に総合と聴解、後期に作文と会話・発表が、2年生以上においては、要約、レポート作成、口頭発表が履修できるように、カリキュラムを組んでいる。

4. 基幹教育の「日本語」と留学生センターの日本語科目との統合

基幹教育の「日本語」と留学生センターの日本語科目（JACs）及び国際コースの低年次言語科目としての日本語科目が平成31年4月に全面的に統合された。これにより、従来、学部留学生だけが受講する基幹教育の日本語は、共創学部留学生、全学受け入れの短期留学生（JTW⁵、JLCC⁶）及び学部交換留学生が受講することになり、様々な文化的背景を持つ留学生が同じクラスで学べる協働学習が実現できた。

5. おわりに

留学生の中には、様々な理由で日本語の聴く力、話す力、読む力、書く力のバランスがよくない学生が少なくない。特にレポートや論文などの文章作成や、日本語による口頭発表など応用面において問題がある学生が散見される。また、「日本語」を第2外国語とした場合、大半は2単位或いは4単位しか必要なくなる。卒業に向けての専門科目の学習は、日本語の力、特に聴く力と書く力がないとかなり難しいため、統合後のカリキュラムでどのように学生の実践的な日本語力の向上を図るべきかが課題である。また、高度な日本語力を持っている学生に対して、日本語学習のモチベーションを保ちつづけるように、指導法の工夫も引き続き必要である。

4 Q: Quarter (クォーター、Q1: クォーター1)

5 JTW: Japan in Today's World Program

6 JLCC: Japanese Language Culture Course

補講コース・日本語 (JTCs)

Japanese Training Courses (JTCs)

齊藤 信浩*

1. はじめに

九州大学には、JACs と JTCs という、2つの大きな日本語コースが走っている。JACs は学部で正規に入学した留学生（国際コースも含む）と大学間交換留学生の約160名前後を対象としたコースで、基幹教育科目の中で卒業単位として語学の単位認定を行う単位の出るコースである。一方、JTCs は大学院に所属し、語学の単位を卒業単位として必要としない大学院生（修士・博士・研究生・大学院交換留学生）のためのコースである。大学院所属の学生は各所属の院で研究活動を行う傍で、日本で生活上必要な日本語の習得が必要な場合には、補講科目として JTCs を受講する。いわば、九州大学が留学生へ提供しているセーフティネットのようなコースである。受講者数は300名を超え、コースとしては九州大学内で最大の日本語コースとなっている。

2. JTCs のコース構成

2. 1. コースの期間について

令和元年度（2019年度）のコースの募集、及び、開講期間は以下、表1の通りである。オンラインの設定で「受講申し込み」と「オンラインテスト」を別々に設定することもできるが、多くの場合はこれらは同じ期間で一致している。

表1 令和元年度（2019年度）開講スケジュール

	前期	後期
受講申し込み	4月18日～4月22日	10月15日～10月21日
オンラインテスト	4月18日～4月22日	10月15日～10月21日
レベル結果通知	4月24日	10月23日
クラス選択	4月25日～4月26日	10月24日～10月25日
授業開始～授業終了	5月7日～7月12日	11月5日～1月31日

*九州大学留学生センター准教授

2. 2. 受講までの手続きについて

受講までの手続きは全てオンライン上で行われる。受講を希望する学生は、受講申し込み期間内に留学生センターのホームページの中にある「日本語教育」の中の「詳細 / see more」で情報を取り、「Online Placement Tests」をクリックすると、申し込みの画面が現れる。ここで申し込みとオンラインテストを行う。オンラインテスト終了後、「レベル結果通知」が学生へメール配信され、学生は自分のレベルを知り、クラス選択期間に、どのクラスが良いかを「クラス登録」の機能を用いて、自分で選択する。例えば、自分のレベルが日本語4であることを「レベル結果通知」で知った学生は、開講されている日本語4の3種類のクラス（日本語4aは火曜と木曜の2限、日本語4bは水曜と金曜の2限、日本語4cは水曜と金曜の3限）の中から、自分の都合の良いクラスを選択し、「クラス登録」で登録をするのである。クラス選択は早い者順である。オンラインテストは、日本語1の希望者は登録のみとし、日本語2以上の希望者には、文法・読解・聴解の3つのテストを課している。

2. 3. コースの構成について

以下の、表2と表3は前期と後期のそれぞれのコース一覧である。

表2 令和元年度（2019年度）前期の授業構成

レベル基準	レベル名称	教科書	クラス数
中級後半 (inter-mediate2)	日本語7 (Japanese7)	中級を学ぼう 中級中期	1
中級 (inter-mediate1)	日本語6 (Japanese6)	中級を学ぼう 中級前期	2
中級入門 (pre-intermediate)	日本語5 (Japanese5)	中級へ行こう	2
初級後半 (elementary3)	日本語4 (Japanese4)	GENKI II	3
初級2 (elementary2)	日本語3 (Japanese3)	GENKI II	3
初級1 (elementary1)	日本語2 (Japanese2)	GENKI I	3
入門 (beginners)	日本語1 (Japanese1)	GENKI I	5

表3 令和元年度（2019年度）後期の授業構成

レベル基準	レベル名称	教科書	クラス数
中級後半 (inter-mediate2)	日本語7 (Japanese7)	中級を学ぼう 中級中期	1
中級 (inter-mediate1)	日本語6 (Japanese6)	中級を学ぼう 中級前期	1
中級入門 (pre-intermediate)	日本語5 (Japanese5)	中級へ行こう	1
初級後半 (elementary3)	日本語4 (Japanese4)	GENKI II	3
初級2 (elementary2)	日本語3 (Japanese3)	GENKI II	3
初級1 (elementary1)	日本語2 (Japanese2)	GENKI I	3
入門 (beginners)	日本語1 (Japanese1)	GENKI I	4

コースは、前期も後期も、日本語1から日本語7までの8レベルを用意したが、開講するクラス数を前期と後期で調整を行った。前期は日本語5と日本語6を2クラス、日本語1は5クラスの体制だったが、それらを1クラスずつ少なくした。その結果、後期には日本語1の受講希望者が100人もあ

り、4クラス各25名ということで振り分けなければならなくなり、日本語1のレベルを1クラス減らしたことは失敗だったと言える。日本語5は19名、日本語6は18名であったため、数としては妥当な数だったと言えるが、やはり、日本語5は初級を抜け出して、中級へ橋渡しをする難しいレベルであるため、2クラスを用意した方が良いと思われる。来年度には、日本語1と日本語5は1クラスを増設したいと考えている。

3. 受講者数、及び、受講者の内訳

3. 1. 受講者数

表5に、令和元年度（2019年度）の前期と後期の、各レベル別の受講者数を示した。

表5 各期別の受講者数

前期			後期		
申請者	ブレース	受講者	申請者	ブレース	受講者
177	162	162	313	291	245

前期は申請者177名、ブレース者162名であり、後期は申請者313名、ブレース者291名であった（ブレース者とは、クラスにブレースされた学生数であり、受講者数は実際にクラス開始時点で受講した学生数を示している）。実際のニーズは申請者数が示しており、前期で177名、後期で313名であり、この数がこのコースのニーズを表している。令和元年度前期は開講クラス数が19クラスで各クラスの定員が20名であるので、総定員数は380名であったが、それに対してブレースされた人数が162名というのは充足率が50%にも満たず、前期の募集状況は芳しくなかったと言って良い。そのため、前節で言及したように、クラス数減を実施したところ、今度は逆に、非常に多くの希望者があり、20名を超えるクラスが続出してしまった。後期の各クラスの人数を表6に示す。

表6 令和元年度（2019年度）後期のクラス別の受講者数

日本語7	12						
日本語6	15						
日本語5	23						
日本語4a	14	日本語4b	15	日本語4c	8		
日本語3a	13	日本語3b	10	日本語3c	8		
日本語2a	17	日本語2b	9	日本語2c	13		
日本語1a	25	日本語1b	24	日本語1c	24	日本語1d	22

3. 2. コース申請者の内訳（所属・身分別）

表7と表8はコース申請者の所属部局と身分（修士・博士・研究生・交換留学生）別に集計したものである。

表7 令和元年度（2019年度）前期の所属・身分別の申請者数内訳

	修士	博士	研究生	交換留学	部局別計
生物資源環境科学府	13	14	4	1	32
経済学部・経済学府	13		3		16
教育学部					
統合新領域学府	1		1		2
地球統合科学府	3	3	1	1	8
人間環境学府	4	1	5	2	12
システム情報科学府	3	3	8	3	17
法学部・法学府	12			6	18
文学部・人文科学府	2	1	1	3	7
数理学府			6		6
理学部・理学府	2	1	4		7
工学部・工学府	12	14	14	5	45
芸術工学部・芸術工学府					
システム生命科学府		5	3		8
農学部			4		4
薬学部・薬学府			2		2
医学部・医学府	1		1		1
課程別計	66	41	47	21	

国籍（上位5ヶ国）：中国75、インドネシア12、韓国12、ミャンマー8、ベトナム7

性別：女性90、男性85

表8 令和元年度（2019年度）後期の所属・身分別の申請者数内訳

	修士	博士	研究生	交換留学	部局別計
生物資源環境科学府	13	21	1	2	37
経済学部・経済学府	14	3	7	8	32
教育学部				1	1
統合新領域学府	2	2			4
地球統合科学府	3	2	5	1	11
人間環境学府	7	2	29	6	44
システム情報科学府	2	4	19	1	26
法学部・法学府	21			6	27
文学部・人文科学府	5	1	4	5	15
数理学府	1		6		7

理学部・理学府	7	1	4		12
工学部・工学府	13	32	28	2	75
芸術工学部・芸術工学府		1			1
システム生命科学府		5	1	2	8
農学部			13		13
課程別計	88	74	117	34	

国籍（上位5ヶ国）：中国162、ベトナム16、インドネシア16、韓国14、台湾12
 性別：女性153、男性162

4. まとめと今後の課題

4. 1. クラス数の設置

これまでの経験則として、後期には受講者数が多く、前期には受講者数が少なくなるということはおもわれていたが、どのレベルが多くなるかということまではわからない。そのため、具体的に開講クラス数をどのように調整するかということになると、正確な予測は難しい。また、JTCsの問題点として、単位の要らない学生を対象とした補講の授業であるため、本業の大学院の実験や論文が忙しくなると出席しなくなるという現象がある。特に、後期は、開始時には人数が多いが、1月、2月に院試を控えた研究生、修士論文提出を控えたM2の修士過程の学生が激減していくという現象があり、極端な例では15名程度で開始したクラスが、2、3名に減少してしまうことも、珍しいケースではあるが発生し、場合によっては1月に学生がゼロになることも過去に一度あった。これもクラスの設置数をどれくらいにするべきか悩む材料である。

4. 2. 広報体制

每期、受講開始の2週間前に全部局へJTCsの募集案内を出し、各部署の事務から所属留学生への広報を行なってもらっている。令和元年度後期には、募集用のポスターを作成し、学生の集まる図書館と食堂に掲示を依頼した。今後も募集用のポスターを作成し、関連施設への掲示を依頼するなどし、継続的に広報体制を充実させていきたい。

参考文献

- 齊藤信浩・酒井彩（2018）「補講コース日本語（JTCs）」『九州大学留学生センター紀要』第26号、pp.97-102.
 酒井彩（2019）「補講コース日本語（JTCs）」『九州大学留学生センター紀要』第27号、pp.115-124.

病院地区・日本語コース

Japanese Language Courses at Hospital campus

齊藤 信浩*

1. はじめに

病院地区（医学部・薬学部・歯学部）は、留学生センターが設置されている伊都キャンパスから離れているため、病院地区に所属する留学生のために、別途で、日本語コースが2017年度の後期から開講されている。主な受講生は、大学院所属の留学生（修士・博士・研究生）と医系3学部の部局間交換留学の交換留学生、そして、2018年度の秋学期からは、博多駅サテライトキャンパスで運営されている九州大学ビジネススクールの交換留学生（QBS）も参加するようになった。開講までの経緯については、齊藤（2018）に詳述してある。今回は、それ以降の5学期分の報告と、第5期に行ったコースの改編を中心に報告をする。

2. コースの再構成

2. 1. クラスとレベル数

第1期から第3期までの開講レベルは初級2クラス（Japanese 1, Japanese 2）であり、それまでは受講者数が少ないながらも、レベル設定として、Japanese 1とJapanese 2で収まっていた。しかし、第4期になり、Japanese 1のレベルの受講生がゼロという事態が発生した。更に、Japanese 2から継続学習をしたいという要望も上がるようになった。従来のレベル設定は、Japanese 1が『Genki 1』のL.1からL.6、Japanese 2が『Genki 1』のL.7からL.12となっており、連続的に配置されていた（齊藤2017）。連続的に配置することは初級項目を詳細に学習し、定着させられるという利点もある一方で、対象となるレベル範囲が狭くなってしまうため受講できない学生も発生しやすくなってしまっていた。そのため、第4期には変則的に、レベル設定をJapanese 2とJapanese 3へと上方修正して、2クラスを開講するという緊急措置を取った。

この第4期の経験と、過去、受講者数が少なかったという問題点を解決するために、表1のようなかたちに、コースの改編を行った。予算として、10週間で規定された総コマ数は、90分×40コマという限定があるため、Japanese 1に該当する入門のレベルは20コマで手厚く残しつつ、その上のレベルは10コマで2レベルを構成し、Japanese 1からJapanese 2へ機械的に連続するコース構成ではなく、設定さ

*九州大学留学生センター准教授

れるレベル幅を広く取り、中級の入口あたりのレベルの学生までを受容できるように改編を行った。

表1 病院地区の補講日本語コースの構成と受講者数の推移

(旧) 2017～2019前期	Japanese 1	Japanese 2	
2017年後期	4 (4)	7 (6)	
2018年前期	4 (1)	5 (3)	
2018年後期	10 (8)	12 (5)	
(旧) 2019年前期		Japanese 2	Japanese 3
2019年前期		5 (1)	10 (5)
(新) 2019年後期～	Beginner	Speaking 1	Speaking 2
2019年後期	15	10	7

注：（ ）内は最終的にD以上で合格した学生の数

2. 2. 新編成の内容

新しく編成されたコースの内容は以下、表2に示した通りである。特定の教科書は用いず、教師の用意したプリントやスライドで学習を進める。

表2 再編されたコースの内容

	開講数/週	開講週数	開講コマ数	レベル
Beginner	2回	10週	20コマ	ゼロからの学習者を対象に、初級文型を提示しつつ、口頭練習をしていく。授業内では文字学習は行わない。
Speaking 1	1回	10週	10コマ	Beginnerを終えた段階の学生が口頭練習を中心に、生活上必要な表現や語彙を学習する。
Speaking 2	1回	10週	10コマ	Speaking 1よりも上の、一定レベルの日本語力がある学生のために、口頭練習を中心に表現や語彙を補強していく。

Japanese 1に該当するレベルとしてBeginnerを設けた。Beginnerは、口頭練習を中心にゼロ初級から学習していく。20コマでも、文字学習を入れると時間的にきつくなるため、平仮名・片仮名の学習は授業内では行わず、宿題とその添削でフォローし、クラス内はフローな文型練習の時間を多く確保できるようにした。Speaking 1は基本的にはBeginnerを終了したレベルであるが、Beginnerを終了したレベルといえども、単文レベルの発話が可能なレベルであるため、初級文型の学習はほとんど終わっていない。そのため、日常的なシチュエーションを設けつつ、会話（口頭練習）を行いながら、初級文型を拡げていくのが目的である。1つ上のSpeaking 2はある一定の口頭産出が可能なレベルの学生を対象に、会話練習を中心に日本語力の補強をしていく。Speaking 2の方が受講者のレベル範囲が広くて、教師は大変かもしれない。予算的に、これ以上のレベルを増設することができないため、Beginner、Speaking 1、Speaking 2の3レベルで病院地区の留学生の日本語教育を進めていく体制を取り、少しでも多くの留学生に日本語学習の機会を確保するようにした。

2. 3. 開講期間と受講者募集について

コース設置からの全ての開講期間を以下に記す。第1期の募集は全てオンライン（簡易プレテ）上で処理したが、Japanese 1の学生はオンラインプレースメントテストの受験自体が不要なため、第2期と第3期はJapanese 1の受講希望者には、メールで教務補佐へ直接申請するようにして名簿を作成した。その後、第4期以降は、オンラインによるプレースメント自体を廃止し、Google formを利用して、全て自己申告でレベルを決定している。基本的には、ゼロ初級からの学生ならBeginnerに、それ以上はSpeakingなので、若干のレベル幅は許容し、不要に上のレベルを目指したことによる学生自身の不利益は自己申告をした学生自身の責任と考える。但し、開講後、登録変更によるレベル移動を認めているので、教師がレベル差が大きいと判断した場合は、レベル移動を促すことがある。

第1期：2017年11月2日～2018年1月26日（オンラインテスト10月13～10月16日）

第2期：2018年5月8日～2018年7月13日（オンラインテスト4月19～4月23日）

第3期：2018年11月1日～2019年1月29日（オンラインテスト10月17～10月22日）

第4期：2019年4月18日～2019年4月22日

第5期：2019年10月1日～2019年10月28日

2. 4. 受講者と受講者数について

受講者数は、表1に示したように、Beginnerが15名、Speaking 1が10名、Speaking 2が7名で、過去最高の合計32名の受講者があり、新編成にした成果が現れたかたちとなった。受講者は後期は九州大学ビジネススクール（QBS）の交換留学生が参加するため、人数の底上げの効果もあるが、前期はQBSの受講者が見込めない。今回、福岡市東区に住んでいる留学生からの受講希望も若干見られ、少しずつコースが認知されつつあるように思われる。病院地区で日本語コースを受講する留学生は、九州大学に在籍している留学生であれば医系3学部に限定していないため、病院地区での日本語コースの開講レベルが良いのであれば、居住地の都合で受講しても構わない。前期はQBSの学生の受講が望めないため、希望者があれば今後も病院地区で医系3学部以外の留学生も受け入れていきたい。

3. 今後の改善点

ようやく第5期になって受講者が30名を超えることができた。恒常的に30名を超える体制が確保できれば、クラスの運営がよりスムーズになると思われる。まずは第5期に、改編を行った体制を定着させられるように運営をしていきたい。各レベルの教科の内容も今期が初めての試みであるため、この内容を充実させるところから病院地区の日本語コースを充実させていきたい。

参考文献

斉藤信浩（2018）「病院地区・日本語コース」『九州大学留学生センター紀要』26, 103-104.

斉藤信浩（2019）「病院地区・日本語コース」『九州大学留学生センター紀要』27, 75-78.

筑紫・大橋地区日本語コース

— 2014年度～ 2019年度 —

Japanese Language Courses at Chikushi and Ohashi campus From 2014 to 2019

小 山 悟*

1. 引き継ぎ当時の状況

九州大学には伊都、馬出、筑紫、大橋の4つのキャンパスがあり、2019年11月1日現在2,521名の留学生在が所属している。このうち筑紫キャンパスに所属する留学生は199名、大橋キャンパスに所属する留学生は233名で、両地区合わせておよそ100～140名が毎学期日本語の授業（課外補講¹）を受講している（表1・2、図1・2参照）。

筆者がそれまで担当していたG30学士課程国際コースの担当を外れ、両地区の担当になったのは2014年度の前期であった。当時、筑紫・大橋地区では週2回×10週間の日本語授業（初級1・初級2・中級）が「両地区合同」という形で行われていた。それはつまり、週2回の授業のうち1回を自分の所属地区で、もう1回を別の地区に通って受けなければならなかったということである。しかも、筑紫地区と大橋地区はJRまたは西鉄1本で移動できるとは言え、移動には40～50分かかった。それゆえ、3時間目の「初級2」の授業を（自分の所属ではない）もう一方の地区で受けるためには、昼休みを使って移動し授業を受けた後、4時間目の授業中に元いた地区に戻らなければならなかったのである。2時間目の「初級1」も同様であり、4時間目の「中級」に至っては3時間目と5時間目に専門の講義やゼミが入っていないことが受講の実質的な条件となっていた。そのため、受講者は非常に少なかったようで²、当時の教授陣からは「筑紫・大橋地区には中級クラスの需要がない」との理由で中級クラス廃止の提案がなされたほどであった。

表1 筑紫・大橋地区の日本語クラス受講者数の推移（前期）

年度	13春		14春		15春		16春		17春		18春		19春	
	合同	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	
初級1	—	12	8	25	5	19	7	26	14	26	13	23	12	
初級2	—	6		11	8	14	12	25	8	16	7	11	7	
中級	—	14		10		11	21	14	22	17	6	10	9	
上級				8		12	19	15	16	18	19	10	14	
合計	—	32	8	54	13	56	59	80	60	77	45	54	42	

*九州大学留学生センター准教授

表2 筑紫・大橋地区の日本語クラス受講者数の推移（後期）

年度	13秋		14秋		15秋		16秋		17秋		18秋		19秋	
地区	合同	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	筑	大	
初級1	10	22	15	28	8	50	14	27	14	34	15	30	12	
初級2	7	10		6	6	12	5	21	11	22	10	15	4	
中級	2	14		5	14	12	25	14	29	24	22	18	25	
上級				8	20	5	19	8	21	19	39	18	22	
合計	19	46	15	47	48	79	63	70	75	99	86	81	63	

注. 表1・2ともに太字は大学院クラス³の受講者も含む

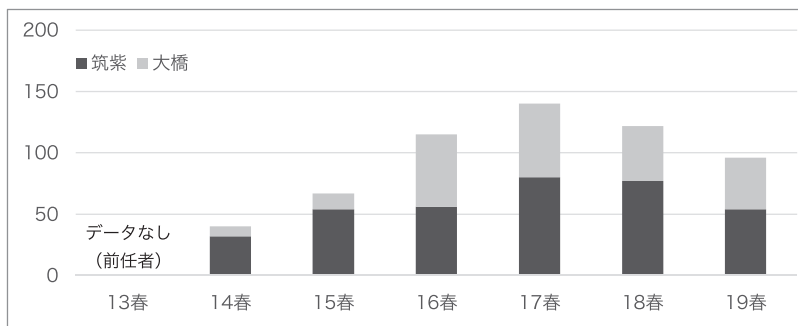


図1 筑紫・大橋地区の日本語クラス受講者数の推移（前期）

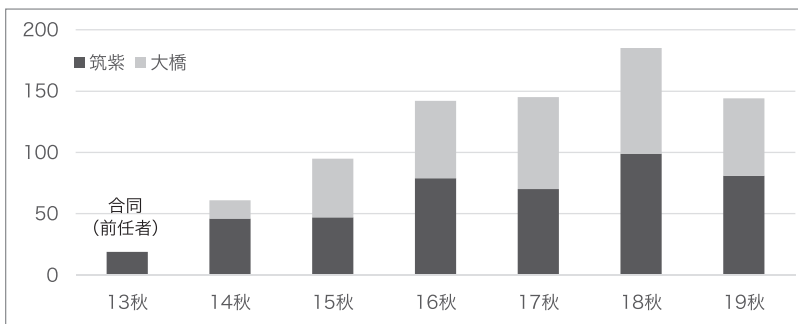


図2 筑紫・大橋地区の日本語クラス受講者数の推移（後期）

2 最初に取り組んだこと

両地区の担当になって筆者が最初に取り組んだことは、中級クラスを存続させることと、両地区合同のコース運営をやめることの2点であった。前者については、九州大学は他の国立大学と同様、漢字圏出身の学生が多いことから⁴、「中級に対するニーズがない」とはとても思えなかった。受講者が少ないとすれば、それは「両地区合同」というコース運営のあり方に原因があるのであって、その原因を作っているのは外でもない、我々日本語教育部門であった。学生たちが受講したくても受講でき

ない仕組みを作っておきながら「ニーズがない」では、単なる責任転嫁でしかない。事実、筑紫地区が「教育の質向上支援プログラム（EEP）」の交付を受けて、留学生センターが提供する日本語の授業とは別に、独自に開講していた日本語クラスには、表3にも示したように、前期は30名弱、後期も40～50名ほどの学生が来ていた。

表3 筑紫地区が独自に開講していた EEP 日本語コースの受講者数

	初 級	中 級	上 級	合 計
2012年度後期	22名	21名	10名	53名
2013年度前期	13名	9名	5名	27名
2013年度後期	19名	9名	13名	41名

幸い、筑紫地区の留学生担当教員から中級クラス廃止の撤回を求める意見が出され、これに日本語教育部門が「学府長から正式な要望書が提出されれば再検討する」と応じたことから、筑紫地区においては引き続き存続されることになった。一方で、大橋地区からは特に意見が出なかったため、一旦廃止されることとなった。

後者の「各地区ごとの運営」については予算の確保が課題であった。合同クラスをやめるということは、それまで両地区に配分されていた3クラス（初級1・初級2・中級）6コマ分の予算を倍にするということである。小規模とはいえすぐには実現困難で、部門内部からの反対も予想された。加えて、担当交代を知らされたのが1月後半で、新学期開講まで時間もなかった。そこで、事務局に「1クラス2コマ分だけでもどうにかならないか」と直談判し、2014年度はとりあえず4クラス8コマ分の予算で両地区の日本語コースを運営することとなった。

図3は2014年度（前期・後期）の日本語コースの構成である。筑紫地区に3クラス分の予算を使い、筆者自身が授業を担当する大橋の初級1と初級2のクラスは合同で行うことにした。2つの地区を同時に改善・整備するのではなく、まずは一方の地区を改善・整備し、それに準じてもう一方の地区の改善・整備を要求するという戦略であった。

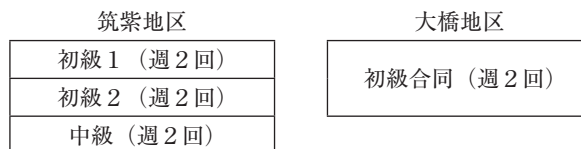


図3 2014年度（前期・後期）の日本語コース

3 次に取り組んだこと

2015年度に向けて次に取り組んだことは、筑紫地区「上級」クラスの新設と大橋地区「初級2」クラスの復活である（図4）。前者については、先にも述べたように、筑紫地区が独自に開講していた

EEP 日本語コースの上級クラスに毎学期10名前後の学生が来ていたことを実績として挙げた。また、当時移転途中だった新キャンパス（伊都地区）において週3回の日本語クラスが4レベル開講されていたことも「学習機会の均等化」という観点から要求の根拠とした。一方、後者については、大橋地区には欧米からの短期留学生（半年または1年）が毎年10名近くおり、その学生たちのためにも最低2学期は日本語を勉強できるようにするべきだと訴えた。

筑紫地区	大橋地区
初級1（週2回）	初級1（週2回）
初級2（週2回）	初級2（週2回）
中級（週2回）	
上級（週2回）	

図4 2015年度（前期）の日本語コース

上記の要望が無事実現できたことを受けて、同年後期には大橋地区の日本語コースを筑紫地区並みにすることを要望として上げた（図5）。この要望が通った背景には、大橋地区の当時の係長が学生たちの利益を第一に考え、学生たちの生の声を聞くなどして、要望の根拠となる詳細な資料を揃えてくれたことが非常に大きかった。感謝の念に堪えない。

筑紫地区	大橋地区
初級1（週2回）	初級1（週2回）
初級2（週2回）	初級2（週2回）
中級（週2回）	中級（週2回）
上級（週2回）	上級（週2回）

図5 2015年度（後期）の日本語コース

こうして現在の「週2回×10週×4レベル」という体制が筑紫・大橋両地区において出来上がったわけであるが、これで満足しているわけではない。同じ課外補講である伊都地区のJTCと比較しても、まだまだ格差は大きい（本紀要に掲載されたJTCの報告を参照）。留学生センターは全学共同利用施設であり、日本語教育部門として第一に考えるべきことは、本学に所属する留学生に均等に日本語学習の機会を提供するということであろう。この点（学習機会の均等化）については「同じ大学の同じ身分の学生であるにも関わらず、所属地区の違いによって受けられる支援の内容に差があるのは問題ではないか」とこれまで何度か訴えてきたが、現在も未解決のままである。新たな予算を確保する必要は必ずしもなく、決して難しいことではない。例えば、各地区に所属する留学生数の比率に準じて、今ある予算の配分方法を見直すだけでも良いのである。ただ、そのためには、現在のような縦割りではなく、本学の留学生教育を全学的な視点で捉える必要があり、それが部門としての共通認識になるまでにはもうしばらく時間が必要なのである。

一方で、「少人数の細かくレベル分けされたコース」という理想ばかり追求めるのではなく、与えられた条件の中で何ができるのかを考えることも専門家としての役割であろう。受講者が何百人もい

て予算も潤沢にあるというのであれば、それもよいのだが、そのような恵まれた環境で教えられる教員は全国的にも決して多くはないであろう。筑紫・大橋両地区の日本語授業も同じである。そこでまず、筆者自身が授業を担当している大橋地区の初級1・2のクラスに関して、学生たちのニーズに応え、学生たちに一定程度満足してもらえるような授業のあり方を改めて検討することにした。これについては本紀要に掲載された別稿で、過去数年間「計画→実行→評価→改善」のサイクルを繰り返しながら作成した教材について報告しているので、そちらを参照されたい。

4 現在行っている授業について

最後に現在行っている筑紫・大橋地区の日本語授業について報告しておきたい。先にも述べたように、漢字圏出身の留学生が多いという点は両地区とも同じであるが、日本語コースの受講者についてはそれぞれ特徴があり、他の先生方の協力を得ながら、学生たちのニーズに合わせたコース運営を行っている。

4.1. 筑紫地区について (表6・7)

筑紫地区については非漢字圏出身者、中でも中東・東南アジア・南アジア出身の受講者が多いことが特徴である。日本語の学習スタイルという点で言えば、比較的ゆっくりコツコツ勉強したい学生が多いようである。

初級クラスでは、筆者が本地区の担当になる前からEEP日本語コースで使っていた『げんき』(The Japan Times)をそのまま教科書として使っているが、「週2回×10週間×2学期」ではVol.1を終えるだけで精一杯である。そのため、一時期中級クラスでも引き続き『げんき』を使用し、前期にVol.2の前半を、後期にVol.2の後半を勉強していた。実質的な「中級クラスの初級クラス化」である。しかし、後期に入学した学生は翌年度の前期にVol.1の学習を終えた後、翌学期にVol.2の前半を飛ばしていきなり後半を勉強しなければならなかったため、現在は特定の教科書は使わず、Vol.2で学習する文型・文法を盛り込んだ教材を担当の教員が独自に作成し、授業を行っている。漢字圏の学生が多い上級クラスも同様で、学生のニーズ・希望に合わせた教材を毎学期担当の教員が自作している。これにより両クラスとも、学生が2学期(またはそれ以上)続けて受講することが可能となった。

表6 筑紫地区の時間割 (2019年度春学期)

	月	火	水	木	金
1時限					
2時限					
3時限					
4時限					
5時限	上級	初級2 中級 大学院【修士】	初級1	初級2 中級 上級	初級1

注 大学院(国際コース:修士・博士) 週1回×15週

表7 筑紫地区の時間割（2019年度秋学期）

	月	火	水	木	金
1時限					
2時限					
3時限					
4時限					
5時限		初級2 中級 大学院【博士】	初級1	初級2 中級 上級	初級1
6時限	上級				

注 大学院（国際コース：修士・博士） 週1回×15週

4.2. 大橋地区について（表8・9）

一方、大橋地区には先にも述べたように、毎学期欧米からの短期留学生10名ほど来ており、そのほとんどがゼロ初級者である。そのまた一方で、漢字圏出身の学生を中心に中級または上級の学生が多いこともこの地区の特徴である。研究生の受け入れに際し、学府が「日本人学生と一緒に日本語でゼミや講義を受けられること」を条件としていることから⁵、学生の多くが自身の日本語力を証明するために、日本語能力試験（主にN1とN2）中心の勉強をしてきているからである。そのため、2018年度までは「欧米系のゼロ初級者」と「漢字圏の中上級者」という2つの学習者群が存在し、そのどちらにも属さない学生が初級2のクラスにわずかながらいるという状態が続いていた。しかし、最近になって韓国からも短期留学生を受け入れるようになったことから、第三の学習者群が構成されつつある。

コース運営についても筑紫地区との大きな違いがある。それは、同じレベルのクラスでも曜日ごとに授業内容を変えている点である。これは2016年度後期から導入したもので、例えば、中級クラスでは「文法」と「会話」、上級クラスでは「文法」と「作文」（2019年度後期からは「発表・作文」）に分けている。初級1・2クラスも同様である。これには3つ理由があった。

1つは、より多くの学生に日本語学習の機会を与えたいと思ったことである。それまでは、例えば初級1クラスの場合、火曜日に勉強した内容の続きを木曜日に勉強するという授業運営をしていた。そのため、週2回の授業の両方に出席できなければ受講を断っていたが、曜日によって学習内容を分け、実質的に週1回の授業を2種類開講することで、どちらか一方だけでも受講できるようにしたのである。もちろんどちらか一方だけでは、合計10回しか受けられず、それで果たしてどれほど上達するのかとも思うのだが、「せっかく日本へ来たのだから、日本語を少しでも勉強したい」「入試に向けて今のうちに少しでも多く勉強しておきたい」というのが学生たちの正直な気持ちであろう。また、筑紫・大橋両地区で行っている日本語の授業が留学生支援の一環としての課外補講であることも、より柔軟性のあるシステムにしようと考えた理由の1つであった。

2つ目は、学生の日本語力のバランスの悪さである。これは特に中・上級レベルの学生に多く見られる問題である。先にも述べたように、本学での学位取得を目指して入学してくる研究生の場合、入学基準を満たすために、日本語能力試験対策を中心とした勉強をしていることが多い。ところが、この試験の公式サイトを見てみると、N2の合格点は180点中90点で、各試験（言語知識・聴解・読解）の基準点は60点中19点に設定されていることがわかる⁶。漢字圏出身の学生にとっては、聴解試験の足切りにさえ引っかけなければ、どうにかなる点数なのである。事実、入学してきた学生に直に会ってみると、読み書きはできて聞き話しがほとんどできないということが少なくない⁷。そのような学生がいた場合、例えば、入試に備えて上級の作文クラスを受講する一方で、中級の会話クラスで聞き話しの練習をするというような、各自のニーズに合わせた受講の仕方ができるようにするべきであろうと考えた。

そして3つ目に、2016年当時、伊都地区や箱崎地区では総合コースの他に会話や漢字の技能別コースも開講されていたため、大橋地区の学生が不公平感を感じないようにしたいという思いもあった。

表8 大橋地区の時間割（2019年度前期）

	月	火	水	木	金
1時限					
2時限		初級1 【会話】		初級2 【会話】	
3時限		初級2 【文法】		初級1 【文法】	
4時限					
5時限		上級【文法】	中級【文法】 上級【作文】		中級【会話】

表9 大橋地区の時間割（2019年度後期）

	月	火	水	木	金
1時限					
2時限		初級1 【会話】		初級2 【会話】	
3時限		初級2 【文法】		初級1 【文法】	
4時限					
5時限		上級 【文法】	中級 【文法】		中級 【会話】 上級 【発表・作文】

5 今後の課題

このように、筑紫・大橋両地区では学生たちのニーズに応えようと、毎年工夫を重ねつつ日本語コースの運営をしてきた。ここまで6年間大過なくやってこられたのは、言うまでもなく各クラスの授業を担当している先生方のおかげである。特に、中級や上級のクラスでは、わずか10週間20回の授業で学生たちに進歩や上達を実感させるのは容易ではなく、同じクラスを2学期、3学期続けて受講する学生たちのために、毎学期独自に教材を作成しなければならなかった。先生方の負担はかなりのものであったろう。そのような厳しい環境・条件の中でも毎回創意工夫してくれている先生方に敬意を表するとともに、この場を借りて改めて御礼申し上げたい。

注

- 1 筑紫・大橋両地区に在籍する留学生（主として大学院生・研究生）および研究員を対象に行われている単位の出ない授業のこと。
- 2 「ようだ」という推量表現を使ったのは、前任者が全く記録を残していないためである。引き継ぎの際に手渡された2013年度後期の受講者数が唯一の記録であり、そこからの推定と各地区の事務局担当者からの伝聞情報が元になっている。
- 3 筑紫地区の総合理工科学府が国際コースの留学生のために（単位の出る）正規授業として開講している授業のこと。修士の学生を対象とした「Communication Skills in Japanese」（前期開講）と博士の学生を対象とした「Fundamentals of Japanese Communication」（後期開講）の2つがある。国際コースの学生も最初は留学生センターの課外補講を受けていたが、その後上記2つのコースが開講した際、筆者が学内非常勤として担当することになったため、筑紫地区の日本語コースの受講者数に加えて、毎回教員会議に報告している。
- 4 2019年11月1日現在、筑紫地区の漢字圏出身者（中国・台湾）は113名で56.8%、大橋地区は171名で73.4%である。
- 5 芸術工学府の研究生入学案内では受験に際し、日本語能力を証明する書類の提出を求めており、注意事項に以下のことが記されている。

「本学府では、外国人留学生のために特別の指導を行ったり、特別のクラスを設けるようなことはありません。研究指導、討論、必要に応じて参加する講義など、大学で行われる研究のための教育指導の言語は、ほとんど日本語で実施されます。教育環境は日本人の学生と同じです。従って日本語能力は必須の条件となります。日本において研究・生活するためには、事前に自国において日本語教育を受けるか、日本語学校等で日本語の学習をした上で研究生入学の準備をすることが必要です。」（原文のまま）

<http://www.design.kyushu-u.ac.jp/kyushu-u/temp/bed3cbb4dd376d1e845bf769cb971026.pdf> (2020年1月13日アクセス)

- 6 <https://www.jlpt.jp> (2020年1月13日アクセス)
- 7 それとは反対に、聞き話しは上手だが読み書きは苦手という非漢字圏の学生も稀にいる。

2019年度日韓共同理工系学部留学生事業に関わる 日本語予備教育について

Preliminary Japanese Language Education for those in the 2019 Japan- Korea Joint Exchange Program in Science and Engineering

岡崎 智己*

日韓両国政府の合意によって開始された本事業も第2次第10期となる今回でいよいよ最後を迎える。今年も昨年と同数の7名(今年は男子5名・女子2名)の学生が本学への進学を希望して来日し、学部入学前の予備教育の一環として、以下の日程で日本語コース(Japanese Academic Courses: 以下JACsと表記)の受講を開始した。

9月17日～9月26日	JACs オンライン登録、及びOPT受験 ¹
9月26日	JACs ヘルプデスクを開設
9月30日	JACs オリエンテーションを実施
10月3日	漢字テスト・会話テストを実施
10月4日	JACs 受講コースの決定・発表
10月8日	JACs 授業開始

今年もレベル判定のための各種プレースメント・テスト(インターネットを利用したウェブサイトでの文法・読解・聴解のテスト、及びオンサイトでの漢字筆記テストと会話力判定インタビューテスト)の結果に応じ、各自のJACs受講コースを決定した。その際、学部進学後に受講する基幹教育・言語文化科目「日本語」を考慮し、I-6以上の日本語力を有すると判定された学生には予備教育期間中はIコースではなくWコースを受講してもらうようにした。これは昨年に倣っての措置である。²

10月8日にJACsが始まり、10月4日に発表したコース・レベルで日本語の授業を受けてもらったところ、何人かの学生でレベル調整(クラスの移動)が必要であることが判明した。そこで、JACsコーディネーター、及び学生本人と授業担当者教師間で話し合った結果、最終的に各自の受講コースは以下のように(10月22日現在)になった。

*九州大学留学生センター教授・日韓プログラム日本語教育コーディネーター

1 Online Placement Tests の略。インターネットを利用し、特設したウェブサイトでの「文法」「読解」「聴解」のレベル判定テストを実施した。

2 日韓プログラム生の場合、学部1年生で履修する基幹教育・言語文化科目「日本語」はJACsのIコース(I-6以上)を受講することになっている。

	受講が決定した JACs コース		
学生 1	K-7	S-7	W-6
学生 2	K-8	S-8	W-8
学生 3	K-6	S-6	I-5a
学生 4	K-5	S-4	I-4b
学生 5	K-7	S-7	W-6
学生 6	K-6	S-6	W-6
学生 7	K-3b	S-3	I-2b

なお、今期受け入れた7名の学生中、1名（学生4）はどうか初級終了程度、もう1名（学生7）に至っては初級の前半も終了できていない日本語レベルと判定された。初級終了程度の日本語力の学生の受け入れは過去にも例がなかったわけではないが、初級も終了できていない学生の受け入れは今回が初めてである。本学への入学を許可・決定したのは学生の受け入れ部局（学生7については理学部）であるが、果たして学部入学前の予備教育（JACsの受講期間は16週間）だけで入学後に必要となる日本語力を身につけることができるか危惧される。留学生センターとしては最大限のサポートを行うが、それにも増して本人の努力に負うところが極めて大であろう。

農学部・工学部の学士課程国際コース生に対する日本語教育

— 2019年度の実施概況 —

2019 Overview of the Japanese Language Education for those in the Undergraduate International Program in English (IUPE) at the Faculties of Engineering and Agriculture

岡崎 智己*

1. はじめに

農学部と工学部の学士課程国際コース（以下、IUPE¹と表記）に入学した留学生（以下、IUPE生と表記）に対し、英語による基幹教育を行う中で、IUPE生のみを対象として外国語としての日本語の授業を1年半（＝入学時～2年生前期まで）行う体制（3レベル・3クラス構成）から、留学生センターが提供する Japanese Academic Courses（技能別8レベル構成、以下ではJACsと表記）の中からIコース（総合日本語コース）とKコース（漢字学習コース）を受講し、それを基幹教育・言語文化科目「日本語」に読み替えて卒業に必要な科目の履修と単位の修得に当てる体制に移行して今年で2年目となった。以下では、2019年度の新入1年生の受け入れと2年生に進級したIUPE生のJACs受講に関する概況を報告する。

2. JACs 受講までのスケジュール

農学部 IUPE は11名、工学部 IUPE は21名と今年度は昨年度に比べ大幅に新入生が増えた。新入生に向けては来日前の9月17日までに基幹教育教務係を通じて JACs 受講に関する案内を送り、以下に示すスケジュールに従って JACs 受講に至る準備を進めた。なお、基幹教育教務係を通じて連絡を行うのは、オンラインによる JACs への登録、及び Online Placement Tests（以下、OPT²と表記）の受験に本学が発行する学生番号が必要なためである。

*九州大学留学生センター教授・IUPE生のJACs受講に関する窓口担当教員

1 International Undergraduate Program in English の略。

2 来日前にも受験できるようインターネット上の特設サイトで「文法」「読解」「聴解」の3種類の日本語レベル判定テストが行えるようにしてある。

9月17日～9月26日	JACs オンライン登録、及び OPT 受験期間
9月26日	JACs ヘルプデスクの開設 ³
9月27日	JACs オリエンテーションを開催
同日	漢字（筆記）テストの実施
9月28日	JACs 受講コースの決定・発表 ⁴

2年生に進級する IUPE 生（農学部3名、工学部13名）については春学期（＝クォーター1・クォーター2）に受講した JACs の成績評定に基づいて秋学期（＝クォーター3・クォーター4）に受講する JACs のコース（レベル）を決定し、それを8月中旬に基幹教育教務係を通じて周知した。⁵

3. 受講コース（レベル）調整の結果

秋学期（＝クォーター3）の JACs は10月8日に開始されたが、新入生は OPT、及び漢字テストの結果を踏まえて判定されたコース（レベル）に、また2年生は前学期に受講した JACs の成績評定に基づいて決定されたコース（レベル）の授業に出席し、そこで改めて各自の日本語力に関するチェックを授業担当教師から受け、もし必要であればレベルの再調整、あるいはコース間の移動を行った。そして JACs 開始後ほぼ1週間以内を目安に最終的な各自の受講コースを決定した。

ところで、IUPE 生向けの『Kyushu University KIKAN Education 履修要項』（以下、『IUPE 履修要項』と表記）では、1年生は I コースと K コースを、2年生（前期）は I コースを受講するよう定めているが、学士課程国際コース実施調整会議・教育部会（以下、IUPE 教育部会と表記）での取り決めに基づき、日本語母語話者相当と判定された農学部の新入生（A1-11）については JACs の受講を不要とし、また学生の母語とこれまでの日本語学習の進行状況に鑑み、I コースに替えて K コースの受講が妥当と判断された4名の2年生（A2-3、E2-8、E2-12と E2-13）については K コースの受講が許可された。⁶

以下に11月10日現在での全学生の受講コースを示す。

農学部 IUPE 1年生（11名）11月10日現在

学生 A1- 1	I3a	K3a
学生 A1- 2	I5a	K6

3 オンラインでの登録や OPT の受験がうまくできなかった学生が対象。

4 OPT と漢字テストの得点結果に基づくクラス・レベル分けの判定結果を基幹教育教務係に伝え、それを基幹教育教務係が学生ポータルサイトに掲示。

5 IUPE 生が JACs を受講するに当たり、JACs を基幹教育科目として履修登録する業務やその成績評定結果の記録・管理は全て基幹教育課・基幹教育教務係の所管となっている。

6 学生の日本語能力や日本語学習状況の実情に応じ、必ずしも『IUPE 履修要項』に記載の規則に縛られることなく「運用面で個々に対処」することが令和元年第1回 IUPE 教育部会（5月27日開催）、及び令和元年第2回 IUPE 教育部会（9月26日開催）で協議され、基幹教育院、農学部、工学部と留学生センターの関係者の間で合意されている。

学生 A1- 3	I1a	K1+2a
学生 A1- 4	I5a	K6
学生 A1- 5	I2a	K3a
学生 A1- 6	I1a	K1+2a
学生 A1- 7	I1a	K3a
学生 A1- 8	I2a	K3a
学生 A1- 9	I1a	K3a
学生 A1-10	I3a	K3a
学生 A1-11	JACs 受講免除	

工学部 IUPE 1 年生 (21名) 11月10日現在

学生 E1- 1	I3a	K3a
学生 E1- 2	I2a	K1+2a
学生 E1- 3	I3a	K4
学生 E1- 4	I1a	K1+2a
学生 E1- 5	I2a	K1+2a
学生 E1- 6	I2a	K3a
学生 E1- 7	I1a	K1+2a
学生 E1- 8	I2a	K3a
学生 E1- 9	I1a	K3a
学生 E1-10	I1a	K1+2a
学生 E1-11	I5a	K5
学生 E1-12	I1a	K1+2a
学生 E1-13	I3a	K4
学生 E1-14	I1a	K1+2a
学生 E1-15	I2a	K1+2a
学生 E1-16	I1a	K1+2a
学生 E1-17	I2a	K3a
学生 E1-18	I3a	K1+2a
学生 E1-19	I3a	K1+2a
学生 E1-20	I3a	K4
学生 E1-21	I1a	K1+2a

農学部 IUPE 2 年生 (3名) 11月10日現在

学生 A2- 1	I5a
学生 A2- 2	I3a
学生 A2- 3	K5

工学部 IUPE 2 年生 (13名) 11月10日現在

学生 E2- 1	I3a
学生 E2- 2	I3a
学生 E2- 3	I3a
学生 E2- 4	I4a
学生 E2- 5	I8
学生 E2- 6	I3a
学生 E2- 7	I3a
学生 E2- 8	K7
学生 E2- 9	I3a
学生 E2-10	I4a
学生 E2-11	I3a
学生 E2-12	K5
学生 E2-13	K7

4. IUPE 生の JACs 受講に関わる今後の課題

昨年に引き続き、今年も入学者に日本語を母語とする学生が含まれていた。そうした学生については JACs の受講を免じ、それに代わって初修外国語科目、もしくは少人数セミナーやディシプリン科目等を受講させる取り決めになっているわけだが、こうした取り扱いについて『IUPE 履修要項』には明記されていない。あくまでも IUPE 教育部会での話し合いにおける合意に基づいて「運用面で個々に対処」しているにすぎない。今年、2 年生に進級した学生 4 名（農学部 1 名・工学部 3 名）が、『IUPE 履修要項』の規定に従えば I コースを履修しなければならないにもかかわらず、それに代わって K コースを履修できるように措置したのも同様の事例であり、いずれも学生の不利益にならないようにとの配慮からであった。⁷しかし、こうした事態を少し別の角度から見れば、本来遵守すべき履修規則が守られていないことになり、であればそもそも『IUPE 履修要項』記載の規則とは一体何なのかということなる。さらに言えば、自分の都合を強く主張する学生には随時例外が適用され、一方、規則をそのまま受け入れて何も言い出さない学生はたとえ自分の日本語学習に適さない、あるいは益さない履修の仕方でもそのままになってしまうという事態が起こりえる。「一部の人だけが得をしているんじゃないか」とか「なんだかズルをしている人がいるみたいだ」といった誤った風評が立たな

7 これまでの例では『IUPE 履修要項』に定められた以外の仕方 JACs を受講したいと学生から申し出があった場合、JACs 統括コーディネーター（留学生センター日本語教育部門専任教員）が中心となって JACs 担当教員（非常勤講師を含む）の間で状況を確認・判断し、IUPE 生の JACs 受講に関わる留学生センター窓口担当教員を介して当該学生が籍を置く学部（＝農学部もしくは工学部）の IUPE 生世話役教員、及び基幹教育を主管する基幹教育院（＝代表として IUPE 教育部会・議長）と基幹教育課（＝担当係である基幹教育教務係）に連絡・報告、『IUPE 履修要項』記載の規則から外れ「運用面で個々に対応」してよい事例かどうかの確認を取った上で当該学生の JACs 受講コースを変更するという措置を取っている。

いとも限らず、そうなれば教育指導上甚だ好ましくないばかりか、教育機関としての信用、信頼の失墜にも繋がりがねない。

以上のような憂慮から、この状況の一刻も早い打開、改善のため、現行の『IUPE 履修要項』を改定し、学生一人一人の状況に応じて柔軟な仕方で「日本語 (=JACs)」の履修ができる旨を明確に記した新たな『IUPE 履修要項』の作成を早急に行うべきであるとの提案・要請を IUPE 教育部会・議長宛に行った。⁸ 加えて、「日本語 (=JACs)」の修得単位数に関する規定で、英文 (正) とその日本語訳 (副) の表記が一致していないところも修正をし、『IUPE 履修要項』における「日本語」科目履修規定の表記を IUPE 以外の一般学部入学者向けに編纂された『基幹教育 履修要項』のそれと揃えることも併せて要請した。⁹

8 本件については昨年中から IUPE 教育部会の場で幾度となく表明し、また基幹教育課に対しても説明+要望を行っており、本年11月に再度改めて IUPE 教育部会・議長に宛てに『IUPE 履修要項』改定の要望を伝えた。

9 『IUPE 履修要項』の英文 (正) では「Students also have to acquire 6 credits from "Integrated Courses" and 4 credits from "Kanji Courses"」となっているが、その日本語訳 (副) は「日本語では『Integrated Courses (I)』から6科目6単位以上および『Kanji Courses (I)』から4科目4単位以上を修得しなければなりません (下線は筆者)」となっていて文意が一致していない。なお、IUPE 以外の一般学部入学者向けに編纂された『基幹教育 履修要項』では留学生の「日本語の履修」について「卒業までに12単位を修得します」のように記載されており、「12単位以上履修します」のような書き方はされていない。

Summer in Japan (SIJ) 2019 および Summer Program for EJEP2019 実施報告

木 下 博 子*

斉 藤 信 浩**

1. はじめに

留学生センターの短期受け入れプログラムである Summer in Japan (以下 SIJ) と、Summer Program for EJEP は、2018年度より共同で開講している。SIJ は過去16年間に渡り実施してきたサマーコース Asia in Today's World の後継プログラムとして、2019年に3年目を迎えた。また、Summer Program for EJEP は、日本・エジプト両政府間で締結されたエジプト日本教育パートナーシップ (Egypt Japan Education Partnership、以下 EJEP) の一環で設立された円借款留学事業の一つとして設けられた短期留学プログラムであり、エジプト人留学生の受け入れ実績が多い本学、かつ短期受け入れプログラムの運営経験の豊富な留学生センターに特別に設置された。本報告書では、今年度のプログラムを参加学生に実施したアンケート評価を交えて概観する。

2. SIJ および Summer Program for EJEP 概要

2. 1. 概要

期間	2019年6月24日(月)～2019年7月19日(金)
キャンパス	伊都キャンパス
滞在形態	前半：ドミトリー 後半：福岡市・糸島市でのホームステイ
開講科目	現代日本研究入門 (Introduction to Contemporary Japan、以下 ICJ) コース 日本語 (Japanese Language Course、以下 JLC) コース

2019年のプログラムは6月24日(月)から7月19日(金)までの4週間、伊都キャンパスで開講した。前半2週間は伊都ドミトリーに滞在し、後半2週間は福岡市、糸島市の一般家庭でのホームステイを実施した。今年度は初めて Summer Course for EJEP の学生もホームステイに参加した。開講科目は、現代日本研究入門 (Introduction to Contemporary Japan、以下 ICJ) コース (2単位) と日本語 (Japanese Language Course、以下 JLC) コース (1単位) とし、両コースとも所定の修了条件を満た

*九州大学国際交流推進室准教授

**九州大学留学生センター准教授

した場合のみプログラム修了とみなした。

2. 2. 参加学生の動向

SIJ は、募集開始後に本学の協定校（大学間、および部局間を含む）および北京オフィス、台湾オフィス、ハノイオフィス、カイロオフィスを通じてポスターを電子媒体で送付し、広報活動を実施した。募集期間は、2019年1月中旬～2月末日とし、期間中26件の応募があった。選抜課程では、所属大学における成績証明書（GPA スコア）、英語能力を証明するスコア（TOEFL iBT あるいはそれに準ずる英語能力検定試験のスコア）、および小論文を総合的に判断し、21名を合格とし最終的に14名が参加した。

Summer Program for EJEP 参加者の選考方法については、エジプト政府側の審査（書類審査、面接試験）を通過した者が推薦されたため、推薦された6名全員を受け入れることとした¹。本プログラムは例年アジアからの応募者が多い傾向にあるが、今年度もシンガポール国立大学をはじめベトナム国家大学、北京航空大学校、アテネオデマニラ大学、マラヤ大学から応募があった。その他ミシガン大学、シェフィールド大学などアメリカ、イギリスからの応募者もあった。学生の専攻分野も人文・社会科学系が中心であったが、コンピューターサイエンス、機械工学といった工学系分野の学生もいた。

3. 現代日本研究入門（ICJ）コース

ICJ では留学生センター、国際交流推進室および他の部局教員によるオムニバス形式のリレー講義と、スタディートリップを実施した。また、最終課題としてグループプレゼンテーションを課した。以下の図表は今年度のICJ 講義一覧である。

図表1 ICJ 講義一覧

Lecturer	Class Titles
Prof. IKUTA	Value and Spirituality in Japan 1 with JTW students Value and Spirituality in Japan 2 Value and Spirituality in Japan 3 (Study Trip with JTW students) Value and Spirituality in Japan 4 with JTW students
Prof. IMAI	Economic History of Japan 1 Economic History of Japan 2
Prof. NONAKA	Overview of the Japanese education system (Introduction) Comparative and international education (Reflection & Analysis) The future of education in Japan and beyond (Application)
Prof. KINOSHITA	Multicultural Dimension in Japan 1 Multicultural Dimension in Japan 2 Multicultural Dimension in Japan 3
Guest Lecturer	Introduction to Community Development 1 Introduction to Community Development 2 (Study Trip) Introduction to Community Development 3

1 別途、SIJ と同様に成績証明書（GPA スコア）、英語能力を証明するスコア、小論文を提出してもらった。

Study Trip	Hakozaki Shrine with Prof. Ikuta and her JTW students *1 Itoshima city-hall and surrounded area with guest lecturer *2 Japanese tea ceremony Hakata walking tour
------------	---

出典：筆者作成

今年度は新たな試みとして、留学生センターで別途実施されている短期受け入れプログラムである Japan in Today's World (以下 JTW) に参加する学生と合同での講義、スタディートリップを実施した。図中の *1および *2は、ICJ の講義の一環として実施したスタディートリップを示しており、それぞれ箱崎神社でのお汐井取りと、糸島市役所地域振興課訪問および糸島市で地域振興事業に従事している移住者へのインタビュー、駅周辺でのフィールドワークを行った。その他、茶道体験と福岡コンベンションビューローの協力を得て、博多エリアのウォーキングツアーを実施した。

アンケート結果では、それぞれのコースに対する高評価が目立ったが、自身の専門とは異なるため難しかった、興味をもてなかったなどの回答もあった。

4. 日本語 (JLC) コース

今年度の日本語コースは、Beginner、Elementary 1、Elementary 2、Intermediate の4レベルで開講した。日本語力によって、4つのレベルに分けるために、オンラインによるプレースメントテストを行い、文法力と聴解力を測定した（ただし、Beginner はゼロからの日本語学習のため、オンラインプレースメントテストを課さず、自己申告によって Beginner に入った）。文法テスト（60点満点）を中心にレベルを測定した結果、Elementary 1 は10点～19点、Elementary 2 は23点～39点、Intermediate は50点～52点という範囲に収まり、各レベル間の差がはっきりと出た。その結果、各レベルの構成人数は、Beginner が7名（SIJ：2名/EJEP：5名）、Elementary 1 は5名（SIJ：5名）、Elementary 2 は4名（SIJ：4名）、Intermediate は4名（SIJ：3名/EJEP：1名）という結果になった。クラスの使用教科書、および、学習範囲と内容を以下に示した。

図表2 日本語コースの概要

レベル	教科書と範囲	内容
Beginner 入門	Genki 1 L.1～L.4	平仮名・片仮名から学習を開始し、数字や曜日など、基礎語彙を学習しつつ単文レベルの日本語の訓練を行う
Elementary1 初級1	Genki 1 L.9～L.12	フォームを中心に学習し、単文から複文へ表現を広げていく。依頼・許可・経験・推量などの表現も学習する
Elementary2 初級2	Genki 2 L.13～L.16	やりもらいから自他動詞、アスペクト表現など、受身や使役などヴォイス表現も学習していく
Intermediate 中級	中級を学ぼう L.1～L.4	初級項目を終えた学生が会話を中心に中上級の文型や語彙を学習していく

出典：筆者作成

今年度は全員が100%の出席率で、成績もほとんどの学生がAの評価を得ることができた。日本語科目の担当教員からも学生達が非常に意欲的で、クラス運営がしやすかったという感想を得ている。

5. 九大生との交流

今年度のプログラムでも、昨年度と同様に本学学生との交流の場を積極的に設けることを目的として、参加学生に対して九大生のチューターを1名配置し、キャンパスライフを支援するチューター制度、および本学の部活・同好会との課外活動を実施した。今年度の課外活動は、チューターを交えたウェルカムレセプション、書道部との交流会、和太鼓同好会との演奏・合奏体験の3つである。特に和太鼓同好会との交流は、学生からのアンケート評価が最も高く、それぞれのグループが最後に会員の学生と一緒に合奏を行い一体感の高まりが感じられた。

6. おわりに

本報告では、SIJ と Summer Course for EJEP の実施についてアンケート結果と合わせて概観した。本プログラムのように、協定校に限らない学生受け入れを実施しており、なおかつ4週間という極めて短いプログラムでは、参加学生の日本や日本社会に関する基礎的知識にばらつきがあり、言い換えるなら、学生同士共通の知識がほとんどないところからのスタートでありコース設計が極めて困難である。また、教員と学生、あるいは学生同士の人間関係の構築にも十分な時間とはいえない状況でのプログラム運営のため、プログラム開始前にEmailを通じた積極的コミュニケーションが鍵であった。他方で、4週間という短期であるからこそ学生の積極性は高く、幅広い興味関心をもつ学生に助けられることも多くあった。来年度も実り多いプログラムとなるよう祈念する。

日本語・日本文化研修コース 第19期生報告

Report on Japanese Language and Culture Course (JLCC 2018-2019)

郭 俊 海*

1. はじめに

九州大学留学生センターの日本語・日本文化研修コース（JLCC: Japanese Language and Culture Course、以下「JLCC」と略す）は、日本国以外の大学の学部もしくは大学院で日本語・日本文化に関する分野を専攻している学生を11か月間受け入れ、今後の日本研究に必要となる日本語能力の向上を図るとともに、日本の社会や文化に関する理解を深めることにより、諸外国の将来を担う世代に日本への興味・関心を伝播し、日本の事情に通じた指導者となる人材を育成することを目的とした短期留学コースである。

2. 概要

2. 1. 受け入れ人数

平成12年度から、日本語・日本文化研修コース生は一括して留学生センターが受け入れ主体となっており、平成30年度の受け入れ人数は19人である。

2. 2. 受け入れ期間 その年の10月1日から翌年の8月31日まで

2. 3. 出身国・地域と出身大学

19期生は、10カ国・地域の13大学から計19名が参加している。うち、奨学金受給者は、国費が3名（大使館推薦2名、大学推薦1名）、住友商事奨学金が2名、JASSOが14名である。表1はその出身国（地域）と出身大学を示す。

2. 4. コースの修了要件

JLCCのカリキュラムは、必修科目、選択必修科目そして選択科目から構成される。コースを修了するには、年間30単位（450時間）の履修が必要である（表2）。

*九州大学留学生センター教授

◆必修科目（2単位、30時間）

留学生センターで春学期に開講される「自主研究（ISP：Independent Study Project）」で、2単位を履修する。

◆選択必修科目（24単位、360時間）

留学生センターで開講される選択必修科目群の「日本語論（JL: Japanese Language and Linguistics）」、「日本社会文化論（JC: Japanese Culture and Society）」のうち、それぞれ年間12単位以上を履修する。詳しくは表2のとおりである。

◆選択科目（4単位、60時間）

基幹教育院や各学部等が開講する日本の社会や文化に関する学部学生向けの授業科目を年間2科目（4単位）以上履修する。

表1 19期生の出身国（地域）と出身大学

国・地域	大学名	人数
オーストラリア	クイーンズランド大学	1
オランダ	ライデン大学	1
韓国	済州大学校	1
タイ	チュラロンコン大学	1
台湾	台湾大学	1
中国	華中科技大学	2
	南開大学	2
	華南理工大学	2
	同済大学	2
ドイツ	ミュンヘン大学	2
フランス	国立東洋言語文化大学（INALCO）	2
ベトナム	ハノイ貿易大学	1
ホンコン	香港中文大学	1
計（10カ国・地域）	（13大学）	（19名）

2. 5. 単位認定

本コースで履修した科目は、成績認定が行われ、所定の要件を満たすと修了証が授与される。また単位互換に応じることもしきる。

表2 JLCC19期生のカリキュラム

	秋学期 (10月-3月)	曜日・ 担当者	春学期 (4月-8月)	曜日・ 担当者
選択 必修科目	日本語論 (Japanese Language and Linguistics) 通年12単位 (180時間)			
	JL 101 日本語の語彙と語法	金3 岡崎	JL 201 日本語のスタイルと表現	金3 岡崎
	JL 102 日本の文学	水3 齊藤	JL 202 日本語のバリエーション	火5 齊藤
	JL 103 日本語・日本文化概論 A	金2 郭	JL 203 日本語・日本文化概論 B	金2 郭
	JL 105 日本語総合力を使おう	火2 疋田	JL 205 日本語教育学	水2 小山
	日本社会文化論 (Japanese Culture and Society) 通年12単位 (180時間)			
	JC 102 日本人と和菓子 A	木3 脇坂	JC 202 日本人と和菓子 B	木3 脇坂
	JC 103 現代日本の姿	木2 西頭	JC 203 人と社会を考える	木2 西頭
	JC 104 ドラマで学ぶ日本の歴史	水2 小山	JC 204 現代の小説を読む	火2 疋田
	JC 105 4コマ漫画にみる日本 A	火3 和田	JC 205 4コマ漫画にみる日本 B	火3 和田
JC 106 日本映像文化論 A	木5 川邊	JC 206 日本映像文化論 B	木5 川邊	
必修科目	自主研究 (ISP) 2単位 (30時間)			水3 金3 郭
選択科目	基幹教育院や各学部等が開講する日本の社会や文化に関する学部学生向けの授業科目 通年4単位 (60時間) 以上			

2. 6. 第19期生の主な年間行事

日にち	行事内容
2018年	
9月19日 (水)	JLCC 生来日
22日 (土)	オリエンテーション
24日 (月) ~ 25日 (火)	九重オリエンテーション、旅行中に三者面談
18日 (火) ~ 26日 (水)	JACs オンライン受講申し込み&プレースメントテスト
28日 (金)	三者面談
10月1日 (月)	平成29年度秋季入学式・外国人短期留学プログラム開講式
8日 (月)	福岡市早良区防災センター見学
11月4日 (日)	東風公民館交流会
12月2日 (日) ~ 3 (月)	JTW・JLCC 長崎見学旅行
2019年	
1月7日 (月)	基幹教育及び学部の授業開始
21日 (月)	長崎被爆者講話 春学期オリエンテーション
21日 (月) ~ 22日 (火)	三者面談
3月28日 (木) ~ 4月2日 (火)	JACs オンライン受講申し込み&プレースメントテスト
4月5日 (金)	大分 (日田市) 日帰り見学旅行
5月20日 (月)	吉野ヶ里遺跡見学

27日 (月)	ゲストレクチャー
6月3日 (月)	歌舞伎鑑賞
24日 (月)	玄洋小学校交流会
7月8日 (月)	太宰府戒壇院座禅体験
8月7日 (水)	閉講式・パーティー
8日 (木) ~ 8月26日 (月)	自主研修期間
27日 (火)	JLCC 成果発表会

3. 授業科目の履修

3. 1. 授業の取り方

授業の取りかたについては、従来通り、秋学期に留学生センターが開講する各種の技能別日本語コース（総合、会話、漢字、作文）と JLCC の必修科目を中心に受講させ、日本語力を高めることを目的とした。春学期には、引き続き JLCC の必修科目、基幹教育院や学部の授業を中心に受講させた。

3. 2. 必修科目「自主研究」

研修生の日本語の応用力を高めることと、身を持って日本人や日本社会に接する機会を与えることを目的とし、従来の「文献講読」を15期生から「自主研究（ISP: Independent Study Project）」としている。

「自主研究」は「文献講読」と「社会調査」に分けた。社会調査では、各自が興味のある（日本に関する）分野からテーマを見つけ、それについて問題設定や社会調査（インタビュー調査・質問紙調査）を行う。2週間に一回口頭発表による進捗状況の報告をし、学期末にレポートを作成する。文献講読は従来のやり方を踏襲した。各自が興味のある本（日本に関する内容）を一冊選び読み通し、2週間に一回読書レポートを書く。提出したレポートをもとに口頭報告を行い、そして学期末に最終レポートを提出する。

研修生たちはインタビュー調査・質問紙調査といったフィールド・スタディを通じて、日本人や日本社会に接する機会や日本人とのインターアクションが増え、興味のある分野の学習を深めることができただけでなく、日本留学の達成感も味わうことができた。

以下は、研修生たちのレポートのテーマである。

【文献講読】

- | | |
|--------------------|----------------------------------|
| 1. キム・ギョンス | 「死刑その哲学—死刑制度の存廃—」 |
| 2. クリストフ・フェルカー | 「明治維新の柔軟性の柔軟性」 |
| 3. クンラチャー・パッタラパーニー | 「日本語の古典」 |
| 4. ゲン・キ | 「少年法改正をめぐる議論—少年法の適用年齢の引き下げを中心に—」 |

- | | |
|--------------------|---------------------------|
| 5. コウ・ユウゼン | 「雇用者報酬から見る日本経済の長期停滞」 |
| 6. シュー・セッセイ | 「いじめ問題の検討」 |
| 7. ソン・ゼン | 「せっかち文化とのんびり文化の徹底比較」 |
| 8. チン・シイ | 「日中文化の違い—心理文化の深層構造の視点から—」 |
| 9. プン・ジョナタン | 「日本語を教えるための第二言語習得論入門」 |
| 10. ヨアヒム・バン・デル・ポール | 「日本の雇用情勢」 |

【社会調査】

- | | |
|------------------|--|
| 1. オウ・ジンカ | 「日本語学習者の日本語の性差に関する意識—女性語をめぐり—」 |
| 2. サブリーナ・エルムリッチ | 「なぜ日本の社会は原発から離脱できないのか」 |
| 3. シュウ・テイキ | 「日本の自動車メーカーの海外進出戦略—東アジアを中心に—」 |
| 4. タントニエ・レミ | 「ベトナム人移民に対する日本人の意識と思考」 |
| 5. チン・カイキョ・ウインキー | 「アニメ聖地巡礼—ファンが巡礼から得るもの—」 |
| 6. チン・ブンケイ | 「日本の大学における国際化」 |
| 7. ライ・ティ・ジュエン | 「ベトナム人から見た日本の接客サービス」 |
| 8. リー・インイン | 「日本人大学生の余暇の過ごし方とそれに対する意識」 |
| 9. リュウ・シンイ | 「中国語母語話者の日本語動詞学習ストラテジー改善法・シーン作り—動詞学習実態研究—」 |

3. 3. エクストラ・カリキュラムの開発

近年、JLCC生の関心や興味は、日本語よりも日本文化や日本社会一般に移りつつある傾向である。修了生からは「日本文化を体験できる機会を増やしてほしい」「見学旅行や日本人との交流活動をもっと多く行ってほしい」、「帰国前に日本でインターンシップを経験したい」等の声が上がってきている。こういった修了生のフィードバックを踏まえ、体で日本文化を体験できる活動を増やすことを目的とし、ゲストレクチャーや課外活動を含むエクストラ・カリキュラムの開発・実施を行っている。

19期生のゲストレクチャーは、九州大学留学生センター今井亮一准教授に行っていた。テーマは「日本の伝統芸能—歌舞伎—」（日時：2019年5月27日）である（ここに厚くお礼を申し上げます）。

また、本学の学務部キャリア・奨学支援課の協力のもと、2018年よりJLCC生に対してインターンシップ実習の支援を継続している。希望者が日本人学生と同様に、本学の、学務部キャリア・奨学支援課経由でインターンシップ参加の申込を可能にしている。

3. 4. その他

学生の指導においては、秋学期の授業の開始前（10月1週目）と秋学期の終了前（1月3週目）に、

2回にわたってJLCC生全員を対象に一人ずつ三者面談（コーディネーターと事務担当）を行った。面談を通じて、学生の来日後及び留学中の適応状況や生活上・勉強上の問題点などを迅速に把握し、スムーズな問題解決につながった。

また、研修生が効果的に日本語や日本文化に関する研修を自ら行えるように、平成27年度から、閉講式終了後の翌日から成果発表会の前日までの期間を自主研修期間として設けた。研修前に自主研修計画書、研修後に報告書を提出させることにしている。

4. コース評価

春学期の「自主研究」の最後の授業時に、研修生によるプログラム評価の報告会を行い、カリキュラムの構成、授業内容、見学旅行及び今後の改善点などの面から、「非常に満足」「満足」「どちらとも言えない」「あまり満足しない」「満足しない」の5段階評価で評価してもらった。

1. カリキュラム（回答者：15人）

カリキュラムの構成、授業内容について、「非常に満足」「満足」と回答した人が14人（93%）だった。カリキュラムの構成や授業内容に満足していることが示されている。

2. 見学旅行（回答者：17人）

「旅行の場所（内容）」に対しては、「非常に満足」「満足」が12人（71%）に止まっている。旅行の回数に対して「非常に満足」「満足」と回答した人が15人（88%）を上回ったが、今後、学生のニーズを踏まえた見学旅行先の選定が必要である。

3. 「自主研究」（回答者：17人）

自主研究の難易度については、「ちょうどよい」が11人（65%）、「難しい」「とても難しい」が4人（24%）だった。日本語能力のバラツキによるものではないかと思われる。全体的に「良かった点」としては、「自分で研究できたのは意義があった」「調査の方法・レポートの書き方などたくさん身についた」、「一人ひとりのペースに合わせて個人指導して下さったので、とても役に立った」といった意見があった。一方、問題点として「時間はときどき足りなかった」、「論文を書くことについての指導がもっと多ければ良かった」との指摘があった。個々人のレベルやニーズに合わせ、さらなる指導の工夫が求められている。

5. 今後の課題

近年、研修生から「日本人学生と一緒に受ける授業が少ない」といった声が上がってきている。今後、日本人学生と共同学習できるカリキュラムの開発が課題である。

また、プログラムの期間中及び終了後に、日本企業への就職、日本や海外の大学院への進学に関する相談が増えてきている。今後、こういった日本語・日本文化研究生を対象とした、就職、大学院進学に関するアドバイスやフォローアップをいかに提供すべきかが、引き続き課題となる。

Exploring the experiences of JTW tutors: Challenges and opportunities

Chisato Nonaka *

Masa Higo *

Ryoichi Imai *

Introduction

Each year, the Japan in Today's World program (JTW hereafter) enrolls a large number of international students from all over the world. It is one of the most diverse international programs at Kyushu University, in terms of the program participants' academic interests, age as well as their cultural and linguistic backgrounds. As expected with any type of study abroad experience, many of the JTW students likely face challenges such as culture shock, adjustment issues, and occasional home sickness. While the JTW team¹ endeavors to provide maximum support for the students to survive and thrive in the new academic and cultural environment, the program also has other understated yet extremely important individuals who influence the outcome of the JTW students' study abroad experience. They are known as the JTW tutors, who are expected to both personally and academically extend a helping hand to their tutees (= JTW students). In this essay, we will look into the JTW program from the rare perspectives of select JTW tutors and discuss the status quo, known issues, and suggestions for improvement.

Two Types of Student Helpers at Kyushu University

Before introducing the six JTW tutors who graciously agreed to share their insights for this essay, we would like to give a brief background of the current tutor/supporter system at Kyushu University. There are mainly two types of student helpers for international students in place.

*Associate Professor, Professor, and Associate Professor of Kyushu University International Student Center

1 Consists of three faculty coordinators (Professor Masa HIGO, Associate Professors Ryoichi IMAI and Chisato NONAKA) and key staff members at the JTW office.

Type	Whom they assist	Arrangement	Main responsibilities	Duration	Compensation
Tutors	International students on short-term exchange programs	One-on-one	<ul style="list-style-type: none"> • Welcome at the airport/dormitory; • Help with administrative paperwork; • Introducing campus and surrounding area; etc. 	Varies from one program to another	1,000 yen/hour
Supporters	Degree-seeking international students	Group-based	<ul style="list-style-type: none"> • Welcome at the airport/dormitory; • Help with administrative paperwork; • Introducing campus and surrounding area; • Advise on course registration; etc. 	First three months of their arrival	1,000 yen/hour

Tutors

The first category of student helpers are called “tutors.” The tutors assist international students who come on exchange for a period of a month to a year, depending on the program. There are five such short-term inbound exchange programs² through which Kyushu University hosts students from our overseas partner institutions³. The JTW program is one of these such programs. In these programs, each international student is assigned with their own tutor.

The tutors’ roles range from one program to another, however, some of the common responsibilities include: *welcoming their tutee at the airport or at the dormitory; helping with administrative paperwork; introducing the campus and surrounding area; and giving instructions on using the public transportation.* Since it is a one-on-one arrangement, many tutors build a long-lasting friendship with their tutees which often extends beyond the duration of the official tutor-tutee agreement.

Supporters

The other category of student helpers are called “supporters” who work in teams to help degree-seeking international students to settle into their new college life at Kyushu University. A team of supporters is assigned to a specific department with which the incoming students are affiliated. Since it is a group-based arrangement and the official appointment period lasts up to three months, the relationship between the supporters and the supported students likely differs in nature from the above tutor-tutee relationship.

The obligations of supporters include: *welcoming the students at the airport or at the dormitory; helping*

2 Namely, JTW (Japan in Today’s World); JLCC (Japanese Language and Culture Course); *Nikkan* (Preliminary Course for Japan-Korea Joint Exchange Program in Science and Engineering); Intensive Japanese Course; and SIJ (Summer in Japan) are the five short-term inbound exchange programs.

3 The comprehensive list of our international partner institutions can be found at: <http://www.isc.kyushu-u.ac.jp/intlweb/agreeview/institution.php?en=1>

with administrative paperwork; advising on course registration; introducing to different clubs and on-campus activities; and helping to liaise with students from the same country.

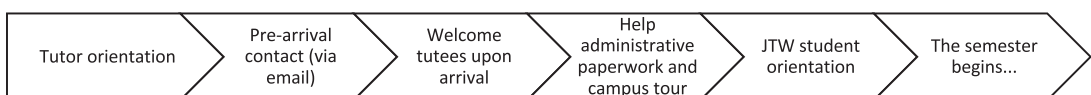
Benefits of Being Student Helpers

Both tutors and supporters receive compensation of 1,000 yen per hour of “work,” however, the paid work is capped at 48 hours for tutors and 24 hours for supporters per term. Although it is unknown how many of the tutors and supporters are motivated solely by the remuneration aspect, if and when tutors or supporters assist their assigned student(s) beyond the maximum compensation hours, it becomes purely voluntary and out of their willingness to help instead of the mere obligations of the role. Since being a tutor or supporter for an international student offers rare opportunities to broaden their global outlook, such student helpers are encouraged to engage in active and continuous communication with their assigned students.

JTW Tutors

As described above, tutors and supporters play a major role in warranting the quality and outcome of international students’ study abroad experience at Kyushu University. For our program (JTW), a tutor of the same sex is assigned to each JTW student before the program officially begins. All the tutors attend a mandatory two-hour orientation in which they get to meet other tutors and their duties and responsibilities as well as specific tasks are fully explained. For example, prior to the tutee’s arrival, the tutor is expected to email the tutee, introducing themselves and helping to comfort the tutee about their upcoming adventure in a foreign country.

Upon their arrival in Fukuoka, the tutees are met by their tutors at the dormitory to help settle into the new environment. In the next few days, the tutor helps their tutee with administrative paperwork at the international office on campus as well as at the local government office in Fukuoka. The tutor also shows the tutee around the campus and the surrounding area so that the tutee becomes familiar and comfortable with their new environment in a timely manner. An orientation for JTW students is usually held within several days of their arrival and that is also when the tutors are invited and asked to introduce themselves to the entire group of new JTW students. It is actually one of the few opportunities during the program that all JTW students and most of their tutors gather in one place. Once the semester begins, communication between the tutor and tutee is largely left to the discretion of the pair, hence, there seems to be a varied degree of interaction and relationship dynamics.



Although the JTW team has consciously maintained a certain distance from the activity of tutors-tutees to give them free rein, we have always been curious and sought different contributions we could possibly make to improve the overall quality of the tutor-tutee experience. This essay is one such attempt to address the status quo, challenges, and suggestions for improvement for the current tutor-tutee system as well as the JTW program at large.

Interviews with Six JTW Tutors

In order for us to gain insight into the tutor-tutee experiences and locate known issues as well as possible areas for improvement, we have decided to interview the following JTW tutors.

Interviewees

For this essay, six students who are currently serving as JTW tutors were contacted. Their years of study range from undergraduate to graduate and their majors also vary.

Interviewees (pseudonyms)	Gender	Year of study ⁴ & Major ⁵	How many terms they've served as a JTW tutor
1. Haruto	Male	M1 Science	3+
2. Yua	Female	U4 Science	3+
3. Shogo	Male	U3 Science	1
4. Jun	Male	U2 Arts & Sciences	2
5. Akari	Female	U4 Liberal Arts	2
6. Mio	Female	U4 Liberal Arts	3+

These students were chosen to be interviewed because of their steady presence and involvement in the program and have occasionally joined in some of the JTW-related events (e.g., study trips and JTW core courses) since the beginning of this year's JTW program in Fall 2019.

Data Collection and Procedure

Data for this essay was collected using semi-structured in-depth interviews. Each student was interviewed individually and in person by one of the faculty coordinators. The interview ranged from 15

⁴ M = Master's level, U = Undergraduate level, and the numerical number indicates their year.

⁵ In order to maintain the anonymity of the students interviewed for this essay, their majors are broadly categorized into three different groups: Science; Liberal Arts; and Arts & Sciences. These categories are for the purpose of this essay and the university does not officially categorize academic disciplines as such.

to 30 minutes in duration. For each interview, a simple method of note taking (i.e., notebook) was used and no audio- or video-recording was made to help ensure a casual conversation-like environment. The interviewees were informed of three main interview questions beforehand, so they could come to the interview with some expectation in mind. After the intention of the interview and the confidentiality and privacy rights were explained, the interviewees were asked to consent to the interview process.

The interview began with some basic background questions such as their major, year of study, and their overseas experience. Subsequently, the three main interview questions (detailed in the findings section) were posed respectively and follow-up questions were asked as necessary. All data that will be presented below are translated (Japanese → English) and reconstructed from the notes taken during the interview as well as based on the follow-up communication and emails after the interview.

Data Analysis

Since this is a small-scale, pilot-type interview study, interview notes were analyzed and juxtaposed for common themes and general findings. While the sampling of the interview participants is limited and a further analysis of the data may be necessary for a more in-depth discussion, some of the common insights emerged as themes. In what follows, we will review some of the findings that may help start a conversation on improving the tutor-tutee experience and the JTW program in general.

Findings and Discussion

For this essay, three main interview questions were designed and used:

1. *What do you most enjoy about being a JTW tutor?*
2. *What challenge(s) have you experienced when serving as a JTW tutor?*
3. *Do you have any suggestions on how we can improve the current tutor-tutee experience or the system in general?*

The following sections are thematized based on the common findings in the responses received from the interviewees. We will also add some discussion on similarities as well as differences among such responses where relevant and necessary.

Why they became JTW tutors.

Interestingly, some of the students interviewed for this essay disclosed that English was not their favorite subject growing up. This is noteworthy because one of the most distinctive characteristics of JTW tutors is that they are generally recruited based on their English proficiency. The JTW program being an English as a medium of instruction (EMI hereafter) program, its tutors overall have the strongest English skills compared to tutors of other similar programs (e.g., JLCC). What was instead common among all the interviewees was that they have always had an interest in intercultural communication to some extent. In fact, most of them expressed their excitement and enthusiasm about having international friends on campus.

Haruto: I enjoy being a JTW tutor because I get to see JTW students regularly and I feel like I'm studying abroad without leaving Japan.

Yua: Now, most of my friends at Kyudai are international students. When I entered the university, I got bored quickly because all my classes were...you know. I had no interest in English but I saw an email call for international students' helpers and I thought to myself, "this is it!"

Shogo: I definitely have more friends than before I became a tutor!

Jun: Being a JTW tutor definitely makes my college life interesting and fun. I see them as my friends and not necessarily as tutees. Since I live in the dorm with them, I get to go out with them for meals and stuff.

In addition, having studied abroad previously, the following students appreciate the opportunities created by being a JTW tutor at Kyushu University:

Jun: It's hard to find an environment in Japan where I have to use English to communicate. Besides, the students are from all over the world, so I get to learn so many different cultures.

Akari: I'd always wanted to study abroad and that's why I applied to become a JTW tutor in the first place. I served as a tutor before my study abroad experience, then since I came back to Japan, I wanted to make sure that I don't forget English and that I continue to immerse myself in an international environment.

Mio: I wanted to study abroad in an English-speaking country and that's partially why I served as a tutor before I did my study abroad. Having lived in a foreign country, now that I'm back, I can kind of see things from their perspectives. I mean, the default state is that we all come from different religious beliefs and cultures. That's where we need to start. It seems simple enough, but we sometimes remain unaware of this important reality.

The other three students, Haruto, Yua, and Shogo also expressed their interest in studying or working abroad in the near future. It seems safe to say that all of the interviewees have a relatively positive outlook on their experience with JTW students. While the extent to which their JTW experiences influence their future trajectory may vary, for now, most students responded that they look forward to a career that fits their skills and experiences gained through being a JTW tutor.

What they have found challenging.

Although most interviewees appeared to have difficulty coming up with specific examples of the challenges and difficulties they have experienced being a JTW tutor, there were some common issues raised by multiple students. For example, some students brought up the lack of diversity among JTW students as one of the challenges. It appears that those who are serving as JTW tutors most likely (or are planning to) have a study abroad experience and/or are an active member of KUFSA (Kyushu University Foreign Students Association), KUIFA (Kyushu University International Friendship Association), SCIKyu

(Student Committee for the Internationalization of Kyushu University) and other similar student organizations.

Haruto: It's such a waste of opportunity that most Kyudai students don't even pay attention to programs like JTW. Only a limited number of students take action and get involved in JTW and so on. Most students are missing out, really.

Shogo: It's always the same people involved in the same stuff. If you do this (i.e., JTW tutor) for a long time, you find and become close to other like-minded Japanese students. But at the same time, that may be making it difficult for other new students to come join us.

This point was reiterated by other interviewees also that even the mandatory orientation for tutors may feel intimidating or uncomfortable to some first-timers because there is usually a group of experienced tutors that are familiar with all the procedures and act as such at the orientation. If those experienced tutors are acting too buddy-buddy with each other, newcomers may feel unwelcomed or that they do not belong. If left unaddressed, this could develop into a situation where new students feel alienated therefore unmotivated to continue being part of JTW as a tutor. It is something that the JTW team must take into account when planning and running the orientation for tutors.

Similar to the situation of a close-knit community of certain JTW tutors, there seem to be specific groups of international students and their tutors that are tightly bound. Sharing similar interests (e.g., language, culture), some tutors-tutees spend a considerable amount of time with each other.

Shogo: Sometimes, their bonds are so strong that I cannot really become part of their group. It's not that they are disrespectful or cold. They're polite and listen to me when I talk to them, but there's this...invisible divide.

Jun: Some students have their own clique. Groupings can be exclusive that it's difficult to mingle with someone else from another group.

This "invisible divide" may be further enacted as perception gaps between tutors. For example, the following students mentioned the diverse degrees of commitment tutors have about their tutor duties.

Haruto: Different tutors have different intentions for being a tutor.

Yua: Tutors have different expectations and so do the tutees. If their expectations don't match, the tutor-tutee relationship may not turn out well.

Akari: Some tutors are more involved than others.

Mio: I've heard that there are some tutors that go "missing" after a while, and the JTW students don't really have any contact or support from their tutors...it's really bad.

This story of "missing tutors" has been echoed by more than a few tutors we interviewed for this essay. Therefore, we would like to delve deeper into this issue as a separate theme below.

Tutors who go “MIA” (Missing in action).

At the outset, all students who have been selected as JTW tutors may have great intentions and expectations for their upcoming responsibilities. However, some of them seem to become rather absent once the reality of academic and personal life hits. The interviewees pointed out that there are different reasons why such tutors may go “missing.”

Dormitory or not

As mentioned earlier by Jun, living on or near campus seems to influence the frequency and quality of time a tutor and tutee may spend together. While two of the interviewees live in the dormitory on campus, two live near campus, and the other two live with their parents at home in the city, most tutors enjoy being able to meet frequently or even run into each other on campus.

Shogo: It’s fun to stay in touch with the JTW students. Since I live close to campus, I get to regularly participate in events at the dormitory.

Yua: We have a small-group dinner party every Friday where some of us cook and bring food.

Due to the location of our campus, it may be difficult for tutors who live off campus to attend these types of casual and spontaneous events, especially if they run late. Since these events may also serve as a place where tutors and tutees interact with one another beyond the mere tutor-tutee relationship under the program’s watch, accessibility may be the key to diversifying and strengthening the existing relationship between tutors and tutees.

Different degree of interest and commitment

Just as diverse as the JTW students’ backgrounds are, there seems to be a diversity of interest and commitment their tutors hold. They can be broadly categorized into two types of tutors. There are “some tutors who are always present and others who never show up to any events,” to borrow Haruto’s words. Shogo and Yua also mentioned that there are tutors that they have never seen in person. Haruto worries about the tutees whose tutors are hard to reach.

Haruto: I feel bad for those JTW students whose tutors are never there for them.

Yua: Some tutor-tutee pairs don’t contact each other so that they have a hard time to even remember their partner’s name...it’s a shame.

This mismatch of expectations and emotion seems to go both ways. Some of the interviewees revealed their own experience of feeling unwanted when their tutees kept their distance or took a long time to respond to a text message, for example. Although this type of mismatched feeling may happen in any relationship, what may be concerning here is that some of the tutors or tutees whose partners have vanished often feel lost all alone. This may be where we as the JTW team need to work on and come up with a set of remedies.

For example, when Akari was undergoing some miscommunication with her tutee in the past, she

was not sure where to seek help from, except reporting in the monthly activity report that all tutors are required to submit to the administrative office.

Akari: I texted my tutee and was waiting to hear from her, but I just kept waiting and nothing happened. Then, I learned from others that she was going through a personal crisis of some sort. I didn't know how to help her, or at what distance I should keep from her. I didn't have anyone to seek advice from in these types of situations...

Yua: Some tutees expect regular and frequent contact when their tutors may not. It's probably difficult to match both sides' expectations perfectly, but at least as tutors, we need to be a little more aware of the situation the international students are in.

Haruto: Some Japanese students don't know how to approach foreign students, so sometimes they may completely avoid contact. Some may feel they don't wanna overstep the boundaries or look overly enthusiastic in their relationship with their foreign friends.

Based on the above, we start to understand that it is not simply a matter of busy schedule or mismatched expectations on both ends of tutors and tutees. Rather, it seems to be a combination of multiple factors including not knowing exactly how and what they are supposed to do beyond the responsibilities and duties outlined by the university.

Tutor networking event as a potential solution?

To address and possibly alleviate some of the issues discussed above, one common suggestion proposed by four of the six interviewees was a "tutor networking event."

Shogo: It would be great if there were tutor networking events where tutors get together and talk freely to one another.

Mio: We have a leader, assistant leaders, and other regular tutors in the current JTW tutor system. But, I think only the active members of the community know who the leader or assistant leaders are. Right now, there are no real opportunities during the semester for us to get to know who's who in the program. If we could arrange a monthly open event where tutors and maybe tutees also can come to mingle with each other, that would be perfect.

Akari: I think it's important to build a sense of community among the tutors. There are only a few times during the year when tutors see each other in person. And even for the orientation, not everyone can attend due to the schedule conflicts. But, we should definitely utilize those few face-to-face opportunities to do something about building a sense of community.

Haruto: There should be some type of mandatory meeting that tutors attend, otherwise, it would be nearly impossible to bring us (tutors) in one place...

It is indeed tricky to coordinate and hold a meeting or event for tutors because of the scheduling and flexibility issues, as noted by a few interviewees. Also, there may be different ways to approach this, in

terms of who gets involved in the process of designing, organizing, and running such events. For example, there is a top-down approach in which the JTW team design and regulate these events. By doing so, the event may become less of a student-led, autonomous activity, yet, the attendance may be reinforced and monitored closely. Or, the JTW team may take part in the process of these events, but largely stay behind-the-scenes to let the students take the reins. Further, the JTW team may simply remain as a faraway observer but make ourselves available if anything goes awry. The degree of our involvement as the JTW team must be carefully discussed and planned.

In addition to the specific plans of action including the above-discussed tutor networking events, an ideological approach to improving the tutor-tutee experience was shared by Haruto and a few others.

Haruto: I think it's important for us tutors to remind ourselves that we need to be proactive and take action instead of waiting for the international students to approach us.

This type of mentality seemed prevalent among all six interviewees. This may be an important frame of mind that needs to be emphasized by the JTW team as well as by experienced tutors to their fellow new tutors during the orientation for tutors and subsequent events such as the above-proposed networking event.

Conclusion: Summary and Afterthought

For this essay, we first reviewed the student helper system at Kyushu University and focused on JTW tutors to look into the program from their perspectives. Six JTW tutors were interviewed in order to bring forward the status quo, challenges, and suggestions for improvement for the current tutor-tutee system as well as the JTW program at large.

Through face-to-face individual interviews, the six interviewees revealed specific reasons for their decisions to become a JTW tutor, what they enjoy, and what they are concerned about, in a relatively open manner. Although experienced and well-networked, most interviewees addressed the need to establish some type of support system for tutors (= "a sense of community" as articulated by Akari) because many of the tutors feel alone when they face issues that are beyond the responsibilities and duties outlined by the university.

In response to these needs, one common suggestion proposed by four of the six interviewees was to organize a tutor networking event. While there may be different styles and approaches to put such a plan into action, what appears to be the key in helping to improve the overall quality of tutor-tutee experiences is for us JTW team members to stay connected and available to the tutors as much as we do for the JTW students. Through designing to conducting to analyzing the interviews, we were able to gain insight into the tutor-tutee experiences which definitely helped us to locate specific areas we as the JTW team should address and improve.

2018年度 九州大学留学生センター・留学生指導部門報告 (カウンセリング関係)

高 松 里*

1. はじめに

九州大学留学生センター・留学生指導部門は、外国人留学生および留学生に関わる教職員・学生、さらには地域の人々を対象として、様々な活動を行っている。本報告は、留学生指導部門の活動の中で、カウンセリングに関連したものを掲載した。

留学生指導部門の活動は、①相談活動、②教育活動、③留学生への支援システムの形成、④研究・研修活動、⑤学内協力講座・委員会、⑥社会連携、である。

2. 相談活動

(1) 相談室および担当者

留学生センターは、センター本館があった箱崎キャンパスおよび伊都キャンパスに相談室を設けていたが、箱崎キャンパスは2018年8月に伊都に完全移転した。そのため、相談は主に伊都キャンパスで行われることになった。また必要に応じて、筑紫キャンパスや大橋キャンパスでも相談を受けている。

高松は臨床心理士・公認心理師であり、九州大学キャンパスライフ・健康支援センター（CHC）において、カウンセラー（留学生担当）としても活動している（兼務）。CHCには、非常勤の留学生担当カウンセラー（英語担当3名、中国語担当2名）が勤務している（詳細は、CHC発行の「九州大学学生相談紀要・報告書」を参照のこと）。

(2) 相談状況

相談室における相談件数は表1の通りである。ここでいう相談件数には、数分で終わるような簡単な情報提供は含まれていない。

① 「留学生からの相談」は166件であった

最も多いのが「メンタルヘルス（105件）」であった。高松が心理カウンセラーであることを考えると当然である。不安、不眠、鬱、発達障害などの相談が多かった。学内外の医療機関への紹介もあった。

*九州大学留学生センター准教授

表1 九州大学留学生センター相談件数

留学生からの相談		合計
修学	入学・進学関係	0
	教育制度・内容	10
	進路相談	16
	研究室の人間関係	27
生活	法律的問題	3
	経済的問題	0
	宗教的問題	0
	宿舎問題【国際交流会館】	0
	宿舎問題（その他）	0
	生活問題	0
	事故病気等	0
	渡日・滞日許可	0
	人間関係	2
	子弟の教育問題	0
	帰国準備	0
	メンタルヘルス	105
	国保・一般保険	0
その他	各留学生会	3
	その他分類不可	0
小計		166
その他の外国人からの相談		
	入進学	1
	その他	0
小計		1
日本人からの相談		
学生	留学生とのトラブル	0
	海外留学情報	0
	国際親善会関係	0
	その他	34
教職員	入進学	0
	奨学金	0
	日本語関係	8
	コンサルテーション	57
外部	その他	0
	情報・コメント	3
	留学生との交流	0
	入進学	0
	苦情	0
	その他	0
小計		102
総計		269

る直前の9月と3月に「サポートチームオリエンテーション」、入学後の4月と10月に「新入留学生オリエンテーション」を実施しており、指導部門の教員はこれらのオリエンテーションに関与している。

また、2019年3月に、「留学生と友達になりたい日本人学生のための留学生超入門2019年度版」を

次いで「研究室の人間関係（27件）」であった。文化的背景や言語的な問題によって、指導教員や同僚の大学院生との関係が難しい。個人のカウンセリングだけでなく、指導教員等も同席してカウンセリングを行うこともあった。

「進路問題（16件）」は、卒業後の進路や就職についての相談があった。

「その他」は、3件であり、各留学生会の行事などについての相談、イスラム学生のイベント開催などについての相談などがあつた。イスラム関連では、学内での礼拝場所の問題は継続課題となっている。

②「その他の外国人からの相談」は1件であつた
本年度はごく少なかった。外部から大学院への入学に関する問い合わせがあつた。

③「日本人からの相談」は、102件であつた
最も多いのが「教職員」に対する「コンサルテーション（57件）」であつた。コンサルテーションとは、教職員とカウンセラーとが共同して、留学生の問題の解決や軽減を図ろうとするものである。留学生のメンタルヘルス、大学に来ない、長期留年している、等の相談があつた。
日本人学生からの相談が34件あるが、留学や進路についての相談があつた。

「外部」からの相談は3件と少なかった。地域団体（国際化協会や警察など）との情報交換や情報提供があつた。

3. 教育活動

(1) オリエンテーション

①新入生オリエンテーション

留学課が主催して、新入留学生が入学してく

4,000部印刷発行し、九州大学の入学式後のオリエンテーション等で配布した。

②キャンパスライフ・健康支援センター関連オリエンテーション

- ・ 4月9日（月）：「他大学出身大学院生のためのオリエンテーション」（箱崎地区）
- ・ 4月10日（火）：「他大学出身大学院生のためのオリエンテーション」（伊都ウエスト地区）
- ・ 5月25日（金）：「他大学出身大学院生のためのオリエンテーション」フォローアップ企画（①箱崎散策、②懇親会）

③その他のオリエンテーション

- ・ 5月23日（水）：分子システムデバイス国際リーダー・武者修行送り出しオリエンテーション「異文化におけるストレスマネジメント」講師

（2）授業

2018年度担当の授業は以下の通りである。

- ①学部基幹教育フロンティア科目「**日本事情**」（前期セメスター、水曜日4限、担当教員は高松里）
留学生50数名、日本人学生50数名（留学生数に合わせて受講生制限をかけている）で実施された。自己紹介から始まり、様々な話し合い、ゲーム、料理などを通して、文化の違う人がどう理解しあえるかを考えた。
- ②大学院基幹教育「**異文化理解の心理学**」（後期セメスター、金曜日5限、担当教員は高松里およびキャンパスライフ・健康支援センターの小田真二）
留学生と日本人学生を合わせて15名ほどで実施された。出身国や出身地の紹介（パワーポイント）を行い、ライフストーリーを語るなどを通して、お互いの文化の違いについて検討した。
- ③大学院人間環境学府「**異文化適応論**」（後期集中3日間）
異文化の新しい定義、経験を言語化すること、質的研究の基本、インタビューの実習などを行った。
- ④日韓共同理工系学部留学生予備教育「**日本文化・日本事情**」（木曜日3限他）
フィールドトリップとして、「防災センター訪問」「太宰府および国立博物館見学」「留学生歓迎茶会参加」「長崎原爆資料館および三菱造船所見学」などを行った。また「入学後の生活」について講義を行った。

4. 留学生に対する支援システムの形成

（1）サポートチームおよびチューターへの支援

①学部サポートチーム

学部留学生（1年生）に対しては、指導部門教員がサポートチームの指導にあたった。

②日韓共同理工系学部留学生予備教育サポートチーム

10月に来日した予備教育留学生のためのサポートチーム（6ヶ月）の選考および評価を行った。

(2) 初期適応支援

学部留学生に対しては、入学直後に「履修説明会」を行っている。ここで授業（日本語や日本事情）について説明すると共に、日本人学生の特徴や友達の作り方を説明している。また、前期には基幹教育「日本事情」を行い、日本人との接触機会を提供している。

後期には、大学院基幹教育「異文化理解の心理学」において、日本人との交流と文化理解の機会を提供している。

その他、指導部門教員が顧問をしている社会人ボランティア団体（そら）によって「市内ツアー」などが実施され、留学生が日本社会に適応しやすいように支援している。

(3) 学生団体に対する顧問としての指導・助言

留学生指導部門の教員は以下のような留学生の団体や、学生サークルの顧問となっている。

①九州大学留学生会（KUFSA=Kyushu University Foreign Student Association）

九大に所属する全留学生を代表する会である。4月に「スポンサーミーティング」が行われ、1年間の活動について、地域の支援団体と共に検討を行った。その他、バスハイク、スポーツ大会、年末の国際親善パーティなどを実施した。

②九州大学ムスリム学生会（KUMSA=Kyusyu University Muslim Student Association）

ムスリム学生会は、九大に所属するイスラム教留学生（約350人）の団体である。

イスラムウィーク（パネル展示、イスラム衣装の紹介、アラビア書道、映画、講演、お菓子、各国の料理提供）が、九大ムスリム学生会が主催し、図書館、国際親善会、留学生センターが協力する形で実施された。

- 5月7日（月）：箱崎キャンパス
- 5月8日（火）：筑紫キャンパス
- 5月9日（水）：大橋キャンパス
- 5月10日（木）：伊都キャンパス
- 5月12日（土）：バドミントン大会
- 5月13日（日）：講演会およびイスラムフードフェスティバル（伊都ゲストハウス）

また、ラマダン（断食月）に関連してイフタールパーティが実施された。

③九州大学国際親善会（KUIFA=Kyushu University International Friendship Association）

毎年の活動としては、5月から行われるシンガポール大学との交換プログラムの「Inter Link FUKUOKA」、11月の「九大祭への出店」などである。また、箱崎のコーヒーアワーは終了し、伊都地区で毎週水曜日に「全学コーヒーアワー」（センターゾーン）を行っている。

- 5月23日（水）：基幹教育「日本事情」にシンガポール学生5人がゲスト参加した（Inter Link FUKUOKA）。

（４）ボランティア団体への助言・指導

「九州大学留学生サポートネットワーク〈そら〉」の活動への助言

〈そら〉は、社会人を中心としたボランティア団体である。主な活動としては、新入留学生を対象とした4月の花見、10月の市内ツアー、井尻国際交流会館における「日本語交流」、伊都協奏館での文化イベント（「七夕イベント」等）企画などである。

5. 研究・研修活動

（１）著書・論文・報告

- 大河内範子・田村節子・高松里（2018）. 膠原病患者を対象としたサポート・グループの実践. 心理臨床学研究、36(5)、545-555.
- 福盛英明・一宮厚・松下智子・吉良安之・船津文香・小田真二・高松里（2019）. 大学生の Quality of College Student Life の学年別の特徴の分析. 九州大学学生相談紀要・報告書、第5号、17-27.
- 小田真二・高松里・福盛英明・船津文香・松下智子・吉良安之（2019）. 他大学出身の大学院入学者に向けた心理的支援：2017～2018年度の実践から. 九州大学学生相談紀要・報告書、第5号、29-35.
- 高松里・江志遠（2019）. 九州大学における留学生カウンセリングの特徴. 九州大学学生相談紀要・報告書、第5号、37-44.
- 船津文香・福盛英明・松下智子・吉良安之・小田真二・高松里（2019）. 大学における学生相談活動の特色のアセスメントに関する研究—「学生相談機関充実イメージ表」・「Cube モデル」による分析—. 九州大学学生相談紀要・報告書、第5号、45-54.
- 高松里（2019）. 2017年度外国人留学生対象の相談実施状況. 九州大学学生相談紀要・報告書、第5号、75-80.
- 高松里（2019）. 留学生のことをもっと知りたい日本人学生・教職員のための留学生超入門2019年度版. 九州大学留学生センター

（２）学会発表等

- 小田真二・吉良安之・高松里・福盛英明・松下智子・船津文香（2018）. 他大学出身の大学院入学者向け支援の4年間の取り組み. 日本学生相談学会第36回大会論文集、62.
- 高松里（2018）. 留学生カウンセリングの現状と課題—2016年度「学生相談室」統計より. 日本学生相談学会第36回大会論文集、97.
- 大河内範子・田村節子・高松里（2018）. 膠原病サポート・グループ参加によるメンバーの心理的変容過程. 日本心理臨床学会第37回大会発表論文集、281.
- 大河内範子・高松里・宮腰辰男・板東充彦・村山正治（2018）. 対象者の特性に応じたサポート・グループの作り方—先行事例から考える. 日本心理臨床学会第37回大会発表論文集、471.
- 村山尚子・高松里・村久保雅孝・北田朋子・木村太一・平井達也・都能美智代・村山正治（2018）. 音楽を媒介としたコミュニティの形成と参加者の体験について—「わたしたちの自由音楽会」—. 日

本人間性心理学会第37回大会プログラム・発表論文集、44.

板東充彦・高松里 (2018). ひきこもり者の“普通”へのとらわれから脱して開眼したひきこもり者の世界観. 日本人間性心理学会第37回大会プログラム・発表論文集、54.

本山智敬・高松里・村久保雅孝・永野浩二・村山正治 (2018). 日本におけるオープンダイアログの今後の可能性ーフィンランドでの視察研修からの検討ー. 日本人間性心理学会第37回大会プログラム・発表論文集、68.

(3) 研究活動

【2018年】

- 4月8日 (日) : ワークショップ「自由音楽会・試奏会」(九大箱崎キャンパス)
- 4月28日 (土) : 21世紀研究所セミナー「PCA・オープンダイアログ・PCAGIPー比較検討・相互の可能性・実践力」出席 (福岡市)
- 4月29日 (日) : ワークショップ「自由音楽会」実施 (九大箱崎キャンパス)
- 5月26日 (土) : 「スロー・エンカウンター・グループ in 沖縄」スタッフミーティング (福岡市)
- 6月29日 (金) ~ 7月2日 (月) : 「スロー・エンカウンター・グループ in 沖縄」実施

【2019年】

- 1月12日 (土) 13日 (日) : 人間関係研究会スタッフミーティング出席 (神戸)
- 2月17日 (日) : 「スロー・エンカウンター・グループ in 沖縄」スタッフミーティング (福岡市)

6. 学内協力講座・委員会・その他

学内での委員等は以下の通りである。

①留学生センター関係委員会

- 日韓共同理工系学部留学生コーディネーター会議

②学内協力講座関係

a) 人間環境学府関連

- 人間環境学府附属総合臨床心理センター研究員

b) キャンパスライフ・健康支援センター関連

- センター委員会
- 学生相談カウンセリング部門会議
- 事例検討会
- 相談担当実務者ミーティング
- 非常勤カウンセラーミーティング
- 学生相談室会議
- 学生相談地区別連絡会議
- 「他大学からの新入大学院生オリエンテーション」およびアフターケア

- 常勤カウンセラー研修会
- 研究推進会議

③学内FD等

- 11月30日（金）：全学FD「大学コミュニティにおける事件・事故等への対応について」出席
 - 12月6日（木）：工学研究院化学工学部門FD「留学生のメンタルヘルスと指導について」講師
- ※その他、月1回、キャンパスライフ健康支援センターFD/SDに出席

④その他

【2018年】

- 6月15日（金）：イーストゾーン留学生支援室運用ワーキンググループ（オブザーバーとして出席）。「多目的室（礼拝室を兼ねる）」についても話し合われた。
- 7月24日（火）：G30コーディネーター（工学部、農学部）との連絡会議
- 8月1日（水）：共創学部の新入留学生へのサポート・チーム選考（サポートセンター）
- 8月22日（水）：イーストゾーン留学生支援室運用ワーキンググループ（オブザーバーとして出席）

【2019年】

- 3月7日（木）：九大病院「子どもの心の診療部」との打ち合わせ

7. 社会連携

- 4月1日（日）：福岡大学国際センターにて講演「異文化ストレスとその付き合い方」（福岡大学新入留学生対象）
- 7月12日（木）：佐賀大学医学部保健学科にて講演（高松）
- 9月12日（水）：福岡大学留学生別科（交換留学生も含む）にて講演「異文化ストレスとその付き合い方」（福岡大学）
- 9月21日（金）：立命館アジア太平洋大学常勤カウンセラーとの意見交換
- 9月28日（金）：犯罪被害者ホットステーションふくおか・創立1周年記念シンポジウム（対談担当）
- 10月13日（土）21日（日）27日（土）：難病ピアサポーター養成講座講師（福岡県難病相談支援センター主催）
- 12月12日（水）：JICE（日本国際協力センター）にて講演「留学生のメンタルケアについて」（北九州市）
- 2月2日（土）：福岡難病相談・支援センター・ピアサポート講座にて講演「『話を聴く』とはどういうことか？」（福岡市）
- 3月3日（日）：大正大学にてスーパービジョン「セクシャルマイノリティのためのサポート・グループ」（東京）
- 3月27日（水）：福岡県警国際捜査課との打ち合わせ（最近の留学生の様子+通訳者募集について）

8. その他

- 5月9日（水）：北海道大学国際本部相談室の相談員による調査電話（九大の留学生相談状況について）
- 5月23日（水）：九大広報担当者が基幹教育「日本事情」見学および写真撮影（九大広報に掲載予定）

9. おわりに

留学生センターは過渡的な状況にある。数年後には何らかの改組が行われるだろう。

そのとき、カウンセリングを中心とする相談体制をどのようなものにするのか、キャンパスライフ・健康支援センターとの連携はどのようなものが良いのか、改めて検討することになる。

留学生が増え、メンタルヘルスの問題が増えた。また、事件や事故も増え、長期留年者も毎年のようにいる。異文化環境において、精神状態をノーマルに保つのは簡単なことではない。教職員もまた留学生指導で苦勞をしている。様々な方法で、各部局が連携を組み合わせながら、さらに増えるだろう留学生に対応していく必要がある。

令和元年度スーパーグローバル大学創成支援事業 学部生・大学院生共通基幹教育科目「世界が仕事場Ⅰ&Ⅱ」

Super Global University Initiative Lecture Series “Work in the World”

生 田 博 子*

1. はじめに

スーパーグローバル大学創成支援事業とは、国の政策として高等教育の国際競争力を向上させ、グローバル人材の育成を図るため、世界トップレベルの大学との交流・連携を実現、加速することを目標として、大学内の体制強化や国際化を進める大学を重点的に支援する制度である。トップ型大学13校（世界大学ランキングトップ100を目指す力のある、世界レベルの教育研究を行うトップ大学を対象）とグローバル化牽引型大学24校（これまでの実績を基に更に先導的試行に挑戦し、我が国の社会のグローバル化を牽引する大学を対象）が選拔され、本学はトップ型に選ばれた。本章では本学におけるスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として開講されている「学部生・大学院生共通基幹教育科目・世界が仕事場Ⅰ&Ⅱ」について報告する。

2. 「世界が仕事場Ⅰ&Ⅱ」

2.1. 目的

「世界が仕事場」は、九州大学留学生センターにおけるスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として、グローバル人材とは何かを探求する日本人学生を対象に開講された授業である。一般に大学が提供する留学支援は、語学の授業、留学プログラムや奨学金制度の充実、留学カウンセリングなどが挙げられるが、学生の海外留学や海外でのキャリアへの興味を引き出し、涵養することを目的にしたカリキュラムの例は少ない。近年、日本人学生の海外留学の減少が懸念されており、留学目的や意識・意欲の変化などの理由が挙げられている。九州大学も例外でなく、スーパーグローバル大学調書では日本人留学生派遣促進に関する取り組みを提唱するも、留学希望者が増えないことへの懸念から、学生の自主性、広報活動だけに頼らず新たな取り組みが求められていた。本コースは、そのような状況を打開すべく、基幹科目として全学の学部生、大学院生、留学生を対象に企画したものである。

4年目を迎えるこの授業では、単に短期留学や海外での研究経験があるというだけでなく、海外の大学や大学院で学位を取得し、世界の第一線で活躍している日本人（国連職員、研究者、NPO代表、起業家、ジャーナリストなど）が、それぞれの仕事や生き様を語り、異文化や海外体験を含む、幅広

*九州大学留学生センター准教授

い体験の意義や意味を考え、グローバル社会での生き方のヒントを得ることを目的としている。学生たちには、海外で活躍する人々も、色々な事に悩み、失敗を重ね、試行錯誤しながら、国際社会の中でキャリアを築き人生を歩んできたということを知り、生き方の多様性を学ぶことを期待している。

2. 2. 実践

本コースは①講師による講義と質疑応答、②「問いとコメント」、③グループディスカッションと発表、が3本の柱となっている。秋学期と冬学期に開講し、全16回の講義はオリエンテーション1回、外部招聘講師9名と本学教員2名による講義11回、グループディスカッション5回から構成される。受講生は、毎回の授業で、講義に関する短いレポートの提出、ディスカッションへの積極的な参加が求められている。今年度の秋学期の履修者数は、全部局より学部生184名、大学院生31名、非正課生（留学生）6名の221名、冬学期の履修者数は、学部生172名、大学院生31名、非正課生（留学生）6名の209名で、履修登録者数は年を追うごとに増加している。また聴講生が多く、本学教職員も積極的に聴講している。

2. 3. 成果

本学の大学間交換留学申請者の多くは、本授業の受講生であり、学生や教職員から地球市民、グローバル人材を考える上で、大変有意義な講義であるとのフィードバックを頂いている。学外からの参加や見学などの依頼等も多い。

3. まとめ

本授業は、九州大学に在籍する日本人学生や留学生に、国際社会の現代における人生の選択肢、個々がグローバル人材として要素の探求などを狙いとしている。グローバル人材の育成や大学のグローバル化の達成にはさまざまなアプローチがあるが、学生の意識を変えていくことも大学の国際化に大きく貢献する。

官民協働海外留学支援制度 「トビタテ!留学JAPAN 日本代表プログラム」

“About Tobitate! (Leap for Tomorrow) Study Abroad Initiative”

生 田 博 子*

1. 「トビタテ!留学JAPAN」日本代表プログラムとは?

1-1 概要:

官民協働海外留学支援制度～トビタテ!留学JAPAN 日本代表プログラム～(以下、トビタテ)は、文部科学省企画・運営による、民間企業からの支援を活用した留学促進のためのプログラムである。日本国籍もしくは永住権を有し国内の高等教育機関に在籍し、産業界を中心に社会全体に貢献・還元する意欲のある学生の留学を主な支援対象とする。2014年度から開始され、年2回500名ずつの募集で1000名、2018年度より400名ずつの募集で800名の留学支援を計画している。2020年1月現在、第12期が二次審査選考と第13期の募集が行われている。

1-2 目的:

過去約10年間における日本人海外留学生数の継続的な減少をうけて、今後海外留学経験者数を倍増させる為の取り組みの一環として企画された。「日本再興戦略～JAPAN is BACK」(2013年6月14日閣議決定)で掲げられた目標である、東京オリンピック・パラリンピック競技大会が開催される2020年までに、大学生の海外留学12万人(現状6万人)、高校生の海外留学6万人(現状3万人)への倍増をトビタテの公式目標としている。トビタテの支援による海外留学を経験した学生は、将来的な社会貢献の一環として、支援企業と共にグローバル人材コミュニティを形成し「産業界を中心に社会で求められる人材」または「世界で、又は世界を視野に入れて活躍できる人材」へと育成される。また、帰国後は海外体験の魅力を伝える活動を通して、日本全体の留学機運を高めることに貢献することが期待されている。

1-3 特徴:

以下の4つのコースが設けられている:

- 1) 「理系、複合・融合系人材コース」(対象:理系分野で留学する学生)
- 2) 「新興国コース」(対象:新興国へ留学する学生)

*九州大学留学生センター准教授

- 3) 「世界トップレベル大学等コース」(対象：世界トップランキング上位大学に留学する学生)
- 4) 「多様性人材コース」(対象：スポーツ、芸術、政治など様々な分野において留学する学生)

- この他、地方の高等教育機関と民間企業の連携により海外留学希望学生を募る「地域人材コース」が設けられている。
- 支援期間は最短28日から最長2年間の海外留学。
- 海外の大学等で講義受講などの学修活動をするのみならず、インターンシップやボランティア活動などの実践的な活動を盛り込んだ留学計画を募集している。
- 2019年8月13日現在、多様な分野でグローバル・ビジネスを展開する企業244社が117.2億円の資金を提供している。
- 選考は書面審査（一次選考）と面接審査（二次選考・最終選考）の2段階から成る。
- 第8期より、「理系、複合・融合系人材コース」の中に、支援人数を20%程度とする「未来テクノロジー人材枠」が設置された。日本の未来を切り開く以下の6つのテクノロジー分野に対して強い興味と高いポテンシャルを持ち、将来当該分野で日本をリードしていく意思を持った人材を育てることを目的としている。

2. 九州大学の実績 と支援体制

最終審査結果が出ている第11期までに、本学からの応募者数は365名、一次審査合格259名、最終審査合格166名（合格率45%）で、全国第5位の合格実績を誇る。現在2次審査中の第12期は、48名が応募、30名が一次審査に合格した。1期から12期までの部局別申請者数を見ると、工学部からの応募者が74名と最も多く、芸術工学研究院の71名、農学部35名と続く（資料1）。

九州大学の国際戦略の一つとして、海外留学派遣人数を増やすというのがあり、その中でもトビタテは、総長を始め執行部も大変注目し、留学生センター教員1名、留学生課職員8名の9人体制で全学トビタテ支援をしている。応募者数そのものの伸び悩みを改善するため、7期までは全学スタッフのみが学生への周知やサポートに努めていたが、その後、留学者数・トビタテ応募者数そのものを増やすために、全学チームが部局と積極的に連携し、教員への周知・教育をしながら学生支援を行うという戦略を展開している。

(資料1)

トビタテ!留学 JAPAN 日本代表プログラム 部局別の申請者数～合格者数～留学数 (第1期～第12期)
R1.12.9現在

部局名	累計																									
	H31年度(19年度)申請				H30年度申請				H29年度申請																	
	12期 (R1.5.10～R2.10.31) 出発		11期 (R1.5.10～R2.3.31) 出発		10期 (H3.4.1～R1.10.31) 出発		9期 (H30.8.11～H31.3.31) 出発		12期 (R1.5.10～R2.10.31) 出発		11期 (R1.5.10～R2.3.31) 出発		10期 (H3.4.1～R1.10.31) 出発		9期 (H30.8.11～H31.3.31) 出発											
申請者	1次合格者	2次合格者	うち除退者	申請者	1次合格者	2次合格者	うち除退者	申請者	1次合格者	2次合格者	うち除退者	申請者	1次合格者	2次合格者	うち除退者	申請者	1次合格者	2次合格者	うち除退者							
文学部	19	14	1	6	0	6	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
教育学部	10	7	2	4	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
法学部	27	18	1	7	0	7	5	4	4	3	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1						
経済学部	31	20	1	9	3	6	5	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1						
理学部	10	9	0	4	0	4	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0						
医学部	10	8	2	5	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
学部	2	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0						
薬学部	2	0	0	0	0	0	1	0	4	1	1	1	4	4	1	3	1	2	1	0						
工学部	42	31	6	19	2	17	2	0	4	1	1	1	4	4	1	3	1	2	1	0						
芸術工学部	31	24	2	15	0	15	1	1	3	0	0	3	2	1	1	3	2	1	1	1						
農学部	9	9	3	3	0	3	0	3	3	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0						
21世紀プログラム	34	25	0	18	2	16	1	1	3	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0						
共創学部	10	6	0	1	0	1	8	5	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
小計	237	172	18	92	9	83	29	19	0	0	0	6	2	4	17	12	3	7	1	6	11	6	0	4	0	4
人文科学府	4	4	0	1	0	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
地球社会科学研究科(出欠)	8	3	0	2	0	2	0	2	4	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
人間環境学府	17	11	1	3	0	7	2	2	4	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
法学府	3	2	0	2	0	2	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
経済学府	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
理学府	4	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
数理学府	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
システム生命科学府	7	5	0	3	0	3	0	3	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
医学系学府	4	3	0	2	0	2	0	2	1	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
神学府	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
薬学府	2	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
工学府	32	23	3	14	1	13	3	3	3	2	2	1	1	6	5	1	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0
芸術工学府	40	29	0	16	2	14	5	4	5	3	3	1	2	10	7	4	1	3	5	4	2	2	2	2	2	
システム情報科学府	5	4	0	2	0	2	1	0	5	3	3	1	2	10	7	4	1	3	5	4	2	2	2	2	2	
総合理工学府	19	13	1	7	0	7	0	7	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
生物資源環境科学府	26	20	1	13	3	10	5	5	2	0	0	0	5	4	1	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	
総合領域学府	2	1	0	1	0	1	0	1	2	1	0	0	2	1	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	
その他(他大学への進学)	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小計	176	123	6	74	7	67	19	17	0	0	0	6	2	4	28	19	1	13	2	11	12	6	1	2	0	2
合計	413	295	24	166	16	150	48	36	0	0	0	12	4	8	45	31	4	20	3	17	23	12	1	6	0	6

【備考】
原則として留学時の所属により作成

学部 部局名	H25年度申請												H28年度申請												H27年度申請											
	6期 (H30.4.1~H30.10.31出券)				7期 (H29.8.18~H30.3.31出券)				6期 (H29.4.1~H29.10.31出券)				5期 (H28.8.18~H29.3.31出券)				4期 (H28.4.1~H28.10.31出券)																			
	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者	申請者	合格者	留学者												
文学部	1	0					4	3	1	2						2	1	0																		
教育学部	1	0	1	1	1		1	1	1	1						1	1	1																		
法学部	5	2	2	3	3		1									1	1	1																		
経済学部	3	2	1				3	2	2	1						1	4	3	1	1	1	2	2	0												
理学部	2	2	1													1	1	1	1	1	2	2	1	1												
医学部	1	1	1	1	0		4	4	1	3	1	2				1	1	1	1	1	1	1	1	1												
歯学部																																				
薬学部																																				
工学部	7	6	3	2	3	3	6	5	1	3	1	2				3	6	7	6	6	6	6	4	4												
芸術工学部	2	2	1	3	3	1	2	2	2	2		2				8	7	1	6	1	1	1	1	1												
農学部	2	2	1	1	1		1	1	1	1						1	1	1	1	1	2	2	2	2												
21世紀プログラム	2	1	0				3	2	2	2		2				2	2	2	2	2	4	4	3	1	2											
共創学部																																				
小計	26	18	3	9	1	8	15	13	3	6	0	6	24	20	4	15	3	12	18	15	2	11	0	11	27	26	1	15	1	14						
人文科学府																																				
地球社会総合科学府(辻)	1	0																	1	0																
人間環境学府	2	2		2			1	1	1	1	1																									
法学府							1	1		1																										
経済学府																																				
理学府																																				
数理学府																																				
システム生命科学府																																				
医学系学府							1	1	1	1	1								2	2	1	1	1	0	1	1										
歯学府																																				
薬学府																																				
工学府	5	3	2				4	4	1	3	3								1	1	1	1	1	1	1											
芸術工学府	6	4	3				2	2	2	2	2								2	2	1	0	2	2	0											
システム情報科学府	1	1					1	1		1	1																									
総合工学府	3	1	1				3	3		2	2								2	2	2	1	1	1	1											
生物資源環境科学府	1	1	1				3	3	3	3	3								3	1	1	1	0	1	1	0										
総合領域学府																																				
総合領域学府	1	1	1																																	
その他(他大学への進学)	1	1	1																																	
小計	20	13	1	9	0	9	6	5	1	3	0	3	14	14	1	13	0	13	11	9	0	6	1	5	11	9	0	6	1	5						
合計	46	31	4	18	1	17	21	18	4	9	0	9	38	34	5	28	3	25	29	24	2	17	1	16	38	35	1	21	2	19						

(単位:人)	H26年度申請										H25年度申請									
	3期 (427.8.21~H26.3.31 出発)					2期 (H27.4.1~H27.10.31 出発)					1期 (H26.5.21~427.3.31 出発)									
	1次 合格者	うち 辞退者	2次 合格者	うち 辞退者	申請者	留学 者	うち 辞退者	2次 合格者	うち 辞退者	申請者	留学 者	うち 辞退者	1次 合格者	うち 辞退者	2次 合格者	うち 辞退者	申請者	留学 者	うち 辞退者	
文学部	3	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
教育学部	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
法学部	1	1	0	2	2	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	
経済学部	4	4	3	1	2	1	1	0	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	0	
理学部	1	1	0																	
医学部																				
薬学部																				
工学部	5	5	1	3	3	1	1	0	0	3	1	0	3	0	0	3	1	0	0	
芸術工学部	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	1	
農学部	1	1	0																	
21世紀プログラム	2	2	2	2	6	6	3	3	3	7	3	3	7	3	3	7	3	3	3	
共創学部																				
小計	20	18	1	10	1	9	13	1	5	0	5	18	6	0	4	0	4	0	4	
人文科学府																				
地球社会科学研究科(此文)					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0					
人間環境学部					1	1	1	1	1	3	1	0	3	1	0					
法学府	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
経済学部	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
理学府	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
教育学部	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
システム生命科学府	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
医学系科学府																				
歯学部																				
薬学部																				
工学府	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	5	1	1	5	1	1	1	
芸術工学府	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	
システム情報科学府																				
総合理工学部	2	2	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	0	
生物資源環境科学府	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
総合情報科学府																				
その他(他大学への進学)																				
小計	13	12	0	9	0	9	7	7	0	6	1	5	18	3	0	1	0	1	0	
合計	33	30	1	19	1	18	20	1	11	1	10	36	9	0	5	0	5	0	5	

留学生センター FD 会2019

Faculty Development Meeting for the International Student Center 2019

はじめに

2020年1月30日(水)、留学生センターFD会を開催した。留学生センター内外から15名程度の出席者があり、嶋内佐絵氏(首都大学東京・国際センター准教授)による講演と討論が行われた。非常に活発な討論が交わされ、充実した催しとなった。以下に講演要旨を掲載する。

文責：今井亮一(留学生センターFD委員)

留学生センターFD会2019年度

日時：2020年1月30日(木) 16:40-18:40

場所：日本ジョナサン・KS・チョイ文化館(中山ホール)

講演者：嶋内佐絵先生(首都大学東京・国際センター准教授)

演題：大学『国際化』の教育社会学的考察 —英語化・学際化に注目して—

講演概要

高等教育の国際化は、教育の国際化、研究の国際化、キャンパスの国際化など様々な側面をもつが、「国際化」そのものの自体の実態は各国・各高等教育機関のコンテキストによって多様な様相を持つ。本講演では、まず講演者が所属する東京都立大学(2019年度まで首都大学東京)の国際化をケースとして共有しつつ、その中で起きている教育の「英語化」と「学際化」について、これまでの研究成果や海外の事例と比較をしながら議論を行った。

具体的に、東京都立大学国際センターではグローバル人材育成入試を経て入学する学生に国際副専攻(Global Education Program)を提供し、半年ないしは1年間の留学を義務付けつつ、様々な学問領域の授業科目を英語で提供している。授業で扱うテーマはジェンダー、環境、歴史、異文化コミュニケーション、その他社会問題など多岐にわたり、グローバルスタディーズから人文地理学まで様々なディシプリンを持つ教員が授業を担当している。海外でも近年増えているHonours Programなどとの比較から、副専攻とHonours Programとが共通して持つ選抜機能と学際性がどのような意味で異なるのかを検討し、副専攻をはじめ日本における様々な学際的なプログラム(「文理融合」、「教養」などの看板の下行われているものも含む)における選抜や学際の実態がどのようなものなのかを会場からの質問も受けながら議論した。

次に英語化については、世界におけるEMI(English-medium Instruction)の拡大の様子を踏まえつつ、英語化が単なる言語変換ではなく地政学的・思想的な現象であり、大学のエコシステムに大きな

影響を及ぼすものであると捉えた上で、日本の大学における英語化の背景を、国際的要因（留学生獲得競争、世界大学ランキング、学術・言語帝国主義など）と国内要因（少子化、「グローバル人材」というコンセプト、英語信仰など）に分けて整理した。また教育の英語化に伴い、日本にくる留学生の留学動機が複雑化・多層化したこと、英語によるプログラムがグローバル人材型、クロスロード型、出島型に整理され、それらがそれぞれどのような特徴を持っているかなどをカリキュラム・教育内容の特徴や学生交流に注目しながら述べた。

最後に、英語化がもたらす正の側面（アカデミックカルチャーの変化、教員の多様化、ジェンダー・年功序列・スクールカーストの中立媒介としての役割など）と負の側面（英語格差と家庭の経済・文化資本格差、大学間格差の拡大、日本の大学のステッピングストーン化、教育の質の低下等）について述べ、英語化・学際化をふくめ、広い意味での「国際的な教育」が持つ多様な側面について議論を行った。

執 筆 者

(執筆順)

池 田 広 子	目白大学外国語学部日本語・日本語教育学科教授
酒 井 彩	九州大学留学生センター准教授
趙 春 英	遼寧大学講師
金 斑 実	九州大学留学生センター訪問研究員
郭 俊 海	九州大学留学生センター教授
小 山 悟	九州大学留学生センター准教授
今 井 亮 一	九州大学留学生センター准教授
脇 坂 真彩子	九州大学留学生センター講師
大 神 智 春	九州大学留学生センター准教授
斉 藤 信 浩	九州大学留学生センター准教授
岡 崎 智 己	九州大学留学生センター教授
木 下 博 子	九州大学国際交流推進室准教授
野 中 ちさと	九州大学留学生センター准教授
肥 後 裕 輝	九州大学留学生センター教授
高 松 里	九州大学留学生センター准教授
生 田 博 子	九州大学留学生センター准教授

投 稿 規 定

1. 投稿できるのは、国立大学法人九州大学留学生センターの専任・兼任教員、および非常勤講師である。ただし、上記以外の研究者でも、国立大学法人九州大学留学生センターの専任・兼任教員が共著者である場合には投稿できる。
2. 掲載希望者は、pdf ファイル (adobe 社) を編集委員メールアドレスまで送ること。
3. 掲載を許可された著者は、編集委員が指定する方法で原稿を作成し、編集委員まで送ること。

編 集 委 員

岡 崎 智 己	九州大学留学生センター教授
今 井 亮 一	九州大学留学生センター准教授
	imai.ryoichi.303@m.kyushu-u.ac.jp

九州大学留学生センター紀要 第28号

発 行 日 2020年 3 月 発 行

編集・発行 九州大学留学生センター
〒819-0395 福岡市西区元岡744
☎092-802-2216

印刷・製本 城島印刷株式会社
〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6
T E L 092-531-7102
F A X 092-524-4411

(Reports)

Japanese Academic Courses (JACs) / Fundamental Subjects for Language and Culture, Japanese	WAKISAKA Masako	83
Intensive Japanese Courses	OHGA Chiharu	95
Report on the Fundamental Subjects for Language and Culture/Japanese	GUO Junhai	103
Japanese Training Courses (JTCs)	SAITO Nobuhiro	107
Japanese Language Courses at Hospital campus	SAITO Nobuhiro	113
Japanese Language Courses at Chikushi and Ohashi campus From 2014 to 2019	KOYAMA Satoru	117
Preliminary Japanese Language Education for those in the 2019 Japan-Korea Joint Exchange Program in Science and Engineering	OKAZAKI Tomomi	125
2019 Overview of the Japanese Language Education for those in the Undergraduate International Program in English (IUPE) at the Faculties of Engineering and Agriculture	OKAZAKI Tomomi	127
Report on Summer in Japan (SIJ) and Summer Program for EJEP (Egypt Japan Education Partnership)	KINOSHITA Hiroko, SAITO Nobuhiro	133
Report on Japanese Language and Culture Course (JLCC 2018-2019)	GUO Junhai	137
Exploring the experiences of JTW tutors: Challenges and opportunities	NONAKA Chisato, HIGO Masa and IMAI Ryoichi	143
Report on International Students' Advising and Counseling Division (2018)	TAKAMATSU Satoshi	153
Super Global University Initiative Lecture Series "Work in the World"	IKUTA Hiroko	161
"About Tobitate! (Leap for Tomorrow) Study Abroad Initiative"	IKUTA Hiroko	163
Faculty Development Meeting for the International Student Center 2019	IMAI Ryoichi	169

Research Bulletin
No.28
International Student Center
Kyushu University
2020

CONTENTS

(Articles)

Vietnamese Teachers of Japanese Language in Vietnam: A Survey of Their Status and Awareness of Teacher Training	IKEDA Hiroko, SAKAI Aya	... 1
The Communication between Writers: Centered on Kenzaburo Oe and the Contemporary Chinese Writers	Zhao Chunying, JIN Tingshi and GUO Junhai	... 15
Selected Bibliography of Works on Teaching Kanji and Kanbun in "The Shibun" (1919 - 1945)	GUO Junhai	... 25
Does Group Discussion Promote Knowledge Transfer and Strengthen Critical Thinking Attitudes?	KOYAMA Satoru	... 33
What Should We Teach in 60 hours? Designing an Elementary Japanese Language Course at OHASHI Campus	KOYAMA Satoru	... 49
Inside Money and Consumption Tax	IMAI Ryoichi	... 65