

東海大学紀要

国際教育センター

THE BULLETIN OF INTERNATIONAL EDUCATION CENTER
TOKAI UNIVERSITY

Vol.2, No.1 2020

目次 CONTENTS

学術論文 Articles

- 数学基礎科目における専門用語の選定：留学生のための基礎数学科目の教科書開発に向けて
..... 青木 由香利.....01
- 中国語の初中級・中級テキストにおける「話す」活動に関わる練習問題の調査・分析
..... 森山 美紀子.....15
- 地域の学習支援教室における支援者の役割と意識：外国ルーツの子どもへの高校進学支援に携わって
..... 田口 香奈恵.....31

研究ノート Research Notes

- タイの労働市場が望む人材育成に資するタイの日本語教育改革の方向性と日タイ大学間連携への提言：
モンクット王ラカバン工科大学教養学部日本語専攻課程を事例に
..... 富田 紘央・Nida LARPSRISAWAD.....45

各種報告 Academic Report

- 東海大学における中国語授業への e-Learning 教材（Dig システム）の試験的導入とその成果
..... 千田 英司.....59

数学基礎科目における専門用語の選定： 留学生のための基礎数学科目の教科書開発に向けて

青木 由香利
(東海大学)

要旨

本研究は、工学部に在籍する留学生の数学教育に関して、効果的、かつ簡単に専門用語を学べる「キーワード練習帳」の開発を目指している。その中でも、独特な専門用語の多い「工科の線形代数1」に関して、留学生が「知らない」もしくは「知りたい」と感じた専門用語についてアンケート調査を行なった。今回の調査は、留学生が実際に学ぶ際に必要だと感じている言葉と、教員やテキストマイニングソフトで検出される語彙に、どの程度の相違があるのかを把握し、留学生がより学びやすいキーワード練習帳を作成するためのものである。調査結果として、教員や教科書筆者と留学生の間では「学んでもらいたい語彙」と「学びたい語彙」に差異が散見され、完全に一致するものではないことがわかった。またテキストマイニング方法による検出の頻度と留学生のあげた語彙では、大きな差があることもわかった。

キーワード：数学教育，工学部，線形代数，数学専門用語

1. 背景

近年、日本の大学に進学する留学生数は大幅な増加傾向にあり、東海大学でも、2019年度の留学生は約1000名に増加した。その国籍も様々で、中国や韓国からのアジア圏の学生に加え、サウジアラビアやUAEなど中東諸国やアフリカ諸国からなど、その国籍は約50カ国になる。本学の特徴として、工学部や理学部、情報理工学部に在籍する留学生の数が多く、留学生は日本人学生と同様に、1-2年生の間は基礎科目を中心に学ぶ。しかしながら、基礎数学科目などを学ぶ際に、これまで語学学校で学んでこなかった、数学の専門用語や数学独特の言い回しに戸惑い、数学そのものの内容まで理解できなくなってしまう留学生が急増してしまった。このことから、東海大学では2018年度より、留学生対象の数学授業が開講されるようになった。留学生対象クラスでは英語での説明を加えているが、多くの留学生は英語が得意ではなく、「やさしい日本語」のようなコンセプトで説明することが多い。筆者はこれまでに、「数学専門用語の指導方法」に関連した研究を行ない、いくつか論文を発表している(青木2018, p. 14 青木・北村2018, p. 80 青木・北村2017, p38)。また小宮(2016)や佐藤(2005)らによる数学専門用語の研究など、数学の専門用語を理解することの重要性について研究されている(p. 25) (p. 13)。理系科目専門の辞書や、大学独自の辞書を作成しているところもあり、これまでも大いに参考にしてきた。また、英語圏の国々でも、「英語が母語でない留学生に対する数学指導のポイント」が研究されている。そこには文化的背景を理解する必要があり、それは英

語圏に限らずどこでも同じであることが指摘されている (Varughese 2009)。また、昨年度行ったアンケート調査では、留学生の多くは「数学を学ぶことが好き」だが、ただそこに言葉の壁があることは否めない、との回答が得られている (青木他 2019, p. 59)。

このように、これまでの先行研究でわかったことから鑑みると、今後の重要な研究テーマは、異なる言語や文化で教育を受けてきている留学生を、それぞれの教育的背景を踏まえて、一つのクラスの中で短期間に、いかに効率良く指導をしたらいいのかということが言える。また、日本語別科の数学を担当している教員や、過去に担当したことのある教員からは、「日本語力が低いことで数学の理解力が一緒に低くなっていることは十分に考えられる。問題文が理解できないため、何を解いたらよいか理解できていない」との意見を多く聞く。日本語別科だけではなく、語学学校においても、日本語クラス内で数学用語や数学の独特の言い回しを満遍なく勉強することは難しい。数学クラス内でも、時間が限られているため、言葉を教えてから内容に、というよりは、内容理解が重要視されてしまう傾向にある。そこで筆者は、それぞれの科目別のキーワード練習帳の作成を以前から試みている。筆者は、テキストマイニングによりキーワードを自動で検出し、簡単にキーワード練習帳を作成する方法を開発した (青木 2018, p. 14)。しかしここで疑問となるが、実際に留学生が知らなかった、もしくは学びたいと思ったキーワードと、テキストマイニングで頻度別に出てきたものに差異があるのではないかと、ということである。

そこで本研究では、筆者の数学の授業を履修している留学生を対象に「留学生が授業中の説明や教科書から、実際にメモした言葉」を調査するためのアンケート調査を行なった。そこから実際に留学生に寄り添ったキーワード練習帳に取り入れるべき言葉を考察し、より効果的に短時間で学べるキーワード練習帳を開発するのが本研究の目的である。

2. 調査について

2.1 調査対象科目

本研究では、筆者が担当する留学生向けの「工科の線形代数 1」の授業履修者を対象とした。この科目は工学部の1-2年生が履修する科目であり、基礎的なベクトル、行列、行列式の解き方について学ぶ授業である。スケジュールは

- 1: ベクトル, 内積 (第1章 ベクトルとその演算 (pp. 1-8))
- 2: 直線の方程式, 平面の方程式 (第2章 直線の方程式, 平面の方程式 (pp. 9-16))
- 3: 行列と行列の演算 (第3章 行列と行列の演算 (pp. 17-28))
- 4: 階段行列と連立1次方程式 (第4章 連立1次方程式の解法 (pp. 29-38))
- 5: 掃き出し法と連立1次方程式 (第4章 連立1次方程式の解法 (pp. 39-45))
- 6: 掃き出し法の計算テクニック, 行列の階数 (第5章 行列の階数(ランク) (pp. 45-60))
- 7: 連立1次方程式と行列の階数の計算
- 8: 中間試験と解説, まとめ

- 9：逆行列 (第6章 逆行列(pp. 61-64))
 10：逆行列の計算 (第6章 逆行列(pp. 64-72))
 11：2次行列の行列式と2次行列の固有方程式の解法 (第7章 行列式(pp. 78))
 12：2次行列の固有値と固有ベクトルとその計算 (第12章 行列の対角化(pp. 117-119))
 13：逆行列, 2次行列の行列式, 固有値, 固有ベクトル, 行列の対角化のまとめと演習
 14：期末試験と解説, まとめ

であり, 同時開講している日本人向けクラスと全く同じスケジュールになっている。今回の調査対象期間は, 2019 年秋セメスターの第1 週目, 第3 週目, 第4 週目の3 週間とした。この期間を選んだ理由は, 新たに出てくる用語が多かったこと, テスト期間でなかったことである。また, この科目を対象とした理由は, 線形代数は数学科目の中でも, 専門用語が多く出てくること, それを理解していないと問題を解くことが難しいこと, である。数学の科目では, 例えば積分法のように式を見れば, 問題文を読まなくても解けるものもあるが, 線形代数の問題では, 問題文を読まないと正しく答えを導くことができないことが多くある。例えば, 行列が書かれていて「逆行列を求めなさい」, 「転置行列を求めなさい」, 「行列式を求めなさい」などである。さらに「連立方程式について掃きだし法を使って解きなさい」, 「逆行列を余因子展開を使って求めなさい」というように, 解き方を指定するケースもあり, 他の数学科目に比べ専門用語の理解が不可欠となっている。

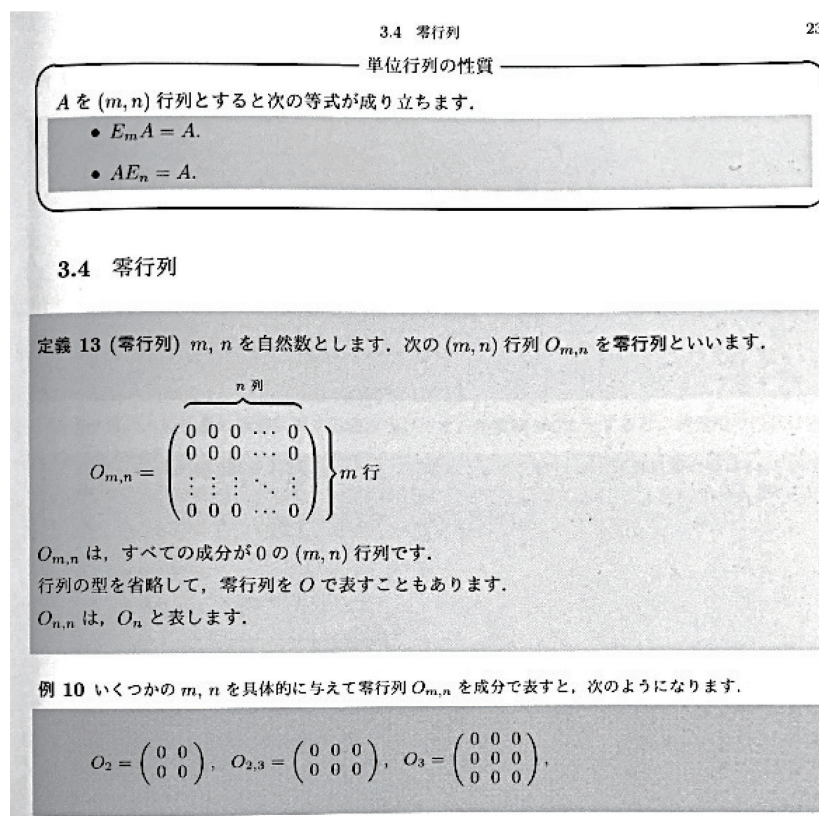


図 1: 線形代数の教科書 (例)

この科目では「スマート解法 線形代数」(志村 2013)が教科書として使用されている。この教科書は、留学生クラスだけではなく、すべての「工科の線形代数1」のクラスで使用されている。図1に示すように、この教科書は式の部分や強調する箇所が色付けされていて、非常にわかりやすい。また覚えるべき専門用語も太字で記載されているので理解しやすい。

2.2 調査対象者

本研究では、「工科の線形代数1」を履修した留学生を対象にアンケート調査を行なった。対象者は2019年度秋 semester に履修した34名である。国籍は、中国、タイ、韓国、トルクメニスタン、マレーシア、バングラデッシュ、アラブ諸国などである。今回は無記名での回答であるので、年齢や日本語レベルは未調査であるが、青木他(2019)で行われた調査より、年齢は20歳前後、日本語レベルはN2程度であると考えられる。(p. 59)

1	言葉	
	読み方	
2	言葉	
	読み方	
3	言葉	
	読み方	
4	言葉	
	読み方	
5	言葉	
	読み方	
6	言葉	
	読み方	
7	言葉	
	読み方	
8	言葉	
	読み方	
9	言葉	
	読み方	
10	言葉	
	読み方	

図2：アンケート用紙

2.3 調査方法

本研究の調査方法は、アンケート調査である。事前に留学生には研究用の調査であり、成績には一切影響しないことを伝え、授業後に無記名のアンケート用紙を配布した(図2参照)。そして授業中の教員の説明や、問題文、対象の教科書のページから、その日の授業で気になった言葉を最大で10語書いて、翌週に提出してもらう形とした。この研究は東海大学研究計画課倫理委員会の「人を対象とする研究」に申請し、承認済み(承認番号:19157)である。

2.4 テキストマイニング

本研究では留学生へのアンケート調査と同時に、教科書の対象ページをテキストマイニングにより、各章毎にキーワードを選出した。方法は、

1:使用した教科書をスキャンして、OCRアプリによって文字を識別、教科書をtextファイルにする。この時、OCRソフトによっては文字の識別がうまくできず、何も読み取れないこともあるので注意する。数学の教科書なので、式や図が多い事が、うまく識別できない理由であると考えられる。今回使用したのはiPhone用のOCRというアプリである。

2:テキストマイニングはKHCoder 3(最新版)を用いて分析を行った。1章あたり30ページ程度で、解析は約10秒である。

3:解析されたデータを単語の品詞と出現頻度でエクセルファイルに出力する。

上記の方法を用いて、検出された語彙と留学生から出された語彙の相違を考察することとする。

2.5 教科書

留学生がどのような語彙を選んでいるのかを比較するため、教科書中で太字で書かれているキーワードや文章を手動で書き出し、これらも比較対象とする。

3. 調査結果

3.1 アンケート結果

表1の(a)から(c)に、留学生アンケートの結果を示す。

表1

(a) 第1週目調査結果

キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数
座標	10	列ベクトル	3	空間	1	並べる	1
矢印	9	傾き	3	参照	1	切片	1
スカラー	8	計算	2	終点	1	一次独立	1
ベクトル	8	仕組み	2	操作	1	余因子	1
三平方の定理	7	定義	2	方向ベクトル	1	軸	1

次元	7	導入	2	導ける	1	倍	1
内積	5	法線	2	面積	1	内訳	1
位置ベクトル	4	定義	2	用いて	1	マイナス	1
空間ベクトル	4	対応	2	定数倍	1	根号	1
始点	4	表す	2	定理	1	速度	1
成分表示	4	異なる	2	和	1	対角	1
平面ベクトル	4	零	1	平方	1	縦	1
外積	4	演算	1	絶対値	1	複素数	1
原点	3	解説	1	減法	1	平面	1
軸	3	行列式	1	掛け算	1	パラメータ	1
定数	3	ピボット	1	足し算	1	偏角	1
行ベクトル	3	なす角	1				

(b) 第3週目調査結果

キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数
定義	15	ゼロ行列	3	思考	1	階段	1
行列	15	縦	3	ベクトル	1	性質	1
内積	13	対角	3	差	1	比較	1
なす角	10	積	2	同類項	1	拡張	1
単位行列	9	余弦	2	自乗	1	変形	1
正三角形	9	節約	2	用途	1	横	1
加法	7	単位	2	見慣れた	1	次元	1
減法	7	法線	2	任意	1	パラメータ	1
直交	7	ベクトルの内積	2	計算	1	階数	1
対角成分	6	成分	2	方程式	1	マイナス3	1
直角	5	虚数	2	関数	1	先頭	1
ノルム	4	軸	2	代数	1	連立	1
実数倍	4	ピボット	2	項目	1	解ける	1
交わる	4	外積	2	割り	1	直線	1
傾き	4	ルート	2	成り立ち	1	和	1
導入	4	二分の一	2	定数倍	1	差	1
正方向列	3	分子	2	積	1	接線	1
実数	3	分母	2	総数	1	分数	1
直角	3	正方	1	内訳	1		
係数	3	行列の積	1	大文字	1	商	1

要素	3	行列の和	1	逆関数	1	中点	1
----	---	------	---	-----	---	----	---

(c) 第4週目調査結果

キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数	キーワード	回数
係数	15	交換	3	拡張行列	2	ガウス	1
連立方程式	11	簡易	3	係数行列	2	変数	1
結合法則	10	特例	3	単位行列	2	点線	1
分配法則	10	内訳	3	基底	1	縦線	1
乗法	10	折れ線	3	方程式	1	箇所	1
性質	10	ピポット	3	展開	1	基本変形	1
交換法則	10	拡大係数	3	差	1	前進消去	1
累乗	8	拡大行列	2	範囲	1	放物線	1
連立	7	消去	2	省略	1	後退代入	1
実数	7	公式	2	全変量	1	ヘクタール	1
パラメータ	5	指数関数	2	消去	1	方程式	1
結合	5	線形代数	2	掃き出し	1	解説	1
分配	5	累乗根	2	法則	1	限り	1
零行列	5	合成関数	2	節約	1	添字	1
定数	4	成分	2	単位行列	1	真下	1
検算	4	等しい	2	成分表示	1	移項	1
拡張	4	拡大	2	対応	1	代入	1
行列	4	道筋	2	比較	1	消去	1
拡大係数行列	4	成分	2	単位	1	パターン	1
階段行列	4	成り立つ	2	計算	1	逆行列	1
対角	3	定義	2	一致	1		
かけ算	3	掃き出し法	2	階段	1		

3.2 テキストマイニングの結果

表2の(a)から(c)には、教科書のテキストマイニングの結果を示す。第1週は第1章, 第3と4週は第3章と第4章が授業内容の対象であった。テキストマイニングでは、いろいろな種類の語彙が検出されたが、本研究では名詞、サ変名詞、動詞が留学生の回答と互換性があったため比較対象とした。また各章で100語以上の語彙が検出されているため、本論文では各項目ごとに頻度の高かった15語を表に示している。

表 2

(a) 第 1 章

名詞	回数	サ変名詞	回数	動詞	回数
ベクトル	98	定義	18	表す	12
空間	17	矢印	12	表せる	9
成分	17	表示	9	用いる	5
方向	13	位置	8	向く	3
平面	12	意味	6	考える	3
始点	11	解説	5	足す	3
次元	11	移動	4	並べる	3
ミカン	10	計算	4	扱う	2
リンゴ	10	集合	4	引く	2
記号	8	指定	3	求める	2
個数	8	出発	2	使う	2
定数	8	導入	2	違う	1
向き	7	かけ算	1	決める	1
終点	6	演算	1	合わせる	1
内積	6	関係	1	思う	1

(b) 第 3 章

名詞	回数	サ変名詞	回数	動詞	回数
成分	25	行列	106	表す	14
内訳	11	計算	14	売り上げる	4
売上	11	定義	14	並ぶ	4
本数	8	対応	7	成り立つ	3
個数	7	解答	6	飛ばす	3
単位	7	存在	5	与える	3
定数	7	省略	4	異なる	2
顧客	6	表示	4	掛ける	2
項目	6	消費	3	限る	2
具体	5	比較	3	呼ぶ	2
部分	4	分配	3	行う	2
お菓子	3	理解	3	作る	2
菓子	3	意味	2	作れる	2
記号	3	一致	2	定める	2

(c) 第4章

名詞	回数	サ変名詞	回数	動詞	回数
階段	62	行列	123	掃き出す	28
方程式	53	変形	88	用いる	23
基本	34	解	76	引く	16
成分	24	連立	40	含む	16
文字	24	拡張	29	考える	13
パラメータ	22	代入	23	求める	12
変数	20	計算	22	行う	11
折れ線	19	判定	16	見る	10
定数	17	解説	14	表す	9
条件	16	消去	12	満たす	9
係数	14	対応	12	求まる	8
一つ	9	表示	11	決まる	8
窒素	9	意味	9	選ぶ	8
方法	8	後退	9	割る	7
メチルアルコール	7	公約	9	入る	7

3.3 教科書

教科書内では、新しい専門用語やキーとなる法則などが太字で書かれている。それぞれの章について太字で書かれていたもの表3(a)から(c)に示す。

表3

(a) 第1章

平面ベクトル	ベクトルの大きさ	図形的意味	零ベクトル
空間ベクトル	表せるもの	ベクトルの大きさ	n次元実ベクトル空間
用いる	力	成分表示	複素ベクトル空間
利点	物体の速度	ベクトル	数ベクトル空間
例	位置ベクトル	(n次元) ベクトル	ベクトルの内積
定義	方向ベクトル	行ベクトル	内積
始点	成分表示	列ベクトル	ノルム
終点	ベクトルの和	第一成分	
ベクトルの向き	定数倍	次元	

(b) 第3章

行列の各部の名称	大文字	行列の型	行列の簡易表示
行	積	サイズ	和
列	行列の積 AB が存在するための条件	(n 次) 正方行列	差
成分	「 A の列の本数と B の行の本数が等しい」	第 j 列	定数倍
要素	解答例	成分表示	行列の積の導入
係数	零行列	単位行列	行列の積の導入
定義	m 行 n 列の行列	零行列	行列の積の特例

(c) 第4章

連立一次方程式の解放への道筋	判定条件	行列の基本変形	すべての解
拡張行列	縦線	基本変形の例	パラエータ
階段行列	2 段以上	階段行列ではない拡張行列	手順
掃き出し法	下がない	階段行列に変形	一通り
簡単に解ける形の連立一次方程式	横線	係数から	後退代入
係数行列	進んでも良い	分数	利点
拡張行列	階段行列ではない例	消える	同時に行える
拡大係数行列	折れ線	判定の線	固定
階段行列	引き方	条件に合わない	複数行
階段行列の判定	間違った	点線	定数倍
左上の角からスタートする	簡単な形の連立一次方程式の解の求め方	曲がりたい	整数倍
右	右から	必要がある	見通しの良い変形
下	順に	将来	公約数
右側の端	ピボット	検算	変数と (文字) 定数
ゴール	順に用いる	前進消去	文字式
第二優先条件	掃き出し法	解が存在しない	含む
目一杯 0 を含む	ガウスの消去法	無視できる	効率の良い

4. 考察

4.1 テキストマイニングとの比較

表1(a)と表2(a)を比較する。この時の内容は「ベクトル」であった。留学生が一番多くあげた「座標」は授業中にベクトルを表記する際に説明したもので、表2(a)のテキストマイニングには検出されなかった。同様に見ていくと、表1(a)の「矢印」表2(a)のサ変名詞の2番目にある。留学生から挙げられた中で、テキストマイニングに検出されたものは「ベクトル (名詞 1 位)」「次元 (名詞 7 位)」「内積 (名詞 15 位)」「始点 (名詞 6 位)」となった。反対に、「スカラー」「外積」「原点」は検出されていない。さらに「三平方の定理」「位置ベクトル」「空間ベクトル」「成分表示」「平面ベクトル」などはテキストマイニングでは2語ないし3語として検出されてしまう。例えば位置ベクトルは「位置」と「ベクトル」のような形で出てくる。また留学生は主に名詞を選んでいて、動詞は「異なる」「導ける」「用いて (る)」「並べる」の4語であった。

次に表1(b)と表2(b)を比較する。第3週目は主に第3章の行列の導入部分である。ここでは留学生のアンケートで頻度が多かった上位20語の中でテキストマイニングにも検出されたのは「定義 (サ変 3 位)」「内積 (第1章の名詞で 15 位)」「行列 (サ変 1 位)」の3語しかなかった。テキストマイニングで一番頻度の多かった「成分 (25 回検出)」は留学生では2回しか書かれておらず、「対角成分」が6回書かれていた。上記に書いたように、「単位行列」「正三角形」「実数倍」や頻度は少なかったものの「ゼロ行列 (零行列)」「正方行列」「ベクトルの内積」「行列の積・和」など、テキストマイニングでは複数語に分かれて検出されるものが多く出されていた。また動詞は「見慣れた」「解ける」の2語であった。さらに数学の式の読み方として「二分の一」と「マイナス3」を挙げた留学生もいた。「マイナス3」に関しては「5-3」は「ご、ひくさん」と言ったり「ご、マイナスさん」と言ったりと一定のルールがなく、また答えの時に「-3」は必ず「マイナスさん」と読む、など、明確なルールはないが日本人は当たり前のように使い分けている部分が、よくわからない、との意見が授業中に上がっていた。

最後に表1(c)と表2(c)を比較する。第4週目は第3章に加えて第4章の連立方程式の行列を利用しての解き方を学ぶ週であった。留学生があげた頻度の多かった語彙の上位15語のうち、「係数 (名詞 4 位)」「連立 (サ変 4 位)」「パラメータ (名詞 6 位)」の3語のみがテキストコーダと一致した。ここでも「連立方程式」「結合法則」「分配法則」「交換法則」「零行列」など複数に分かれて検出されてしまう語彙が上位をしめていた。反対にテキストマイニングで検出された語彙で「基本」「文字」「一つ」など、説明文で頻繁に出てくるものの、特別な数学用語とは言えないものや、「窒素」「メチルアルコール」など、例題で使用されたものが多く入ってしまい、数学とは関係ない語も多く検出されてしまうことがわかった。

4.2 太字で表記されているものとの比較

ここでは、教科書の太字で書かれているものと、留学生があげた語彙との互換性をみる。表1(a)と表3(a)を比較してみると、「空間ベクトル」「用いる (用いて)」「定義」「始点」「終点」「定数倍」「成分表示」「ベクトル」「列ベクトル」「次元」「内積」の11語が一致している。同様に、表1(b)

と表3(b)では「成分」「要素」「大文字」「積」「和」「差」「定義」の7語が、表1(c)と表3(c)では「連立方程式」「拡張行列」「階段行列」「掃きだし法」「係数行列」「拡張行列」「拡大係数行列」「折れ線」「ピボット」「ガウス」「基本変形」「点線」「検算」「前進消去」「パラメータ」「後退導入」と16語が一致した。

4.3 考察

テキストマイニングで検出された語と、教科書に太字で記載されていた語について、留学生を選んだ語と比較すると、太字で書かれているものの方が、比較的一致していることがわかった。教科書の特性上、目立つようになっていて、さらに重要なキーワードであるので、これは当然の結果と言える。一方で、テキストマイニングにより、語彙を検出する方法は、教員側からすると非常に簡単な方法であり、どの科目にも共通して使える手法ではあるが、上記に述べたように、「階段行列」などの数学独特の言葉は「階段」と「行列」のように二語に分かれて検出されてしまうので、この点は改善する必要がある。「階段」と「行列」のそれぞれの意味を知っていても、「階段行列」を理解しなくては意味がない、という状況が多くあると考えられるからである。

5. 今後の課題

東海大学だけではなく、日本国内のどの大学でも、今後留学生数は大幅に増加し、またその国籍もさらに豊富になっていくと考えられる中で、理系科目の専門用語の指導方法を早急に開発する必要があり、専門用語の指導方法、またはキーワード練習帳の開発は不可欠である。今回の調査で分かったことは、①留学生が調べたいと感じる語彙と、教員や教科書の著者が学んでほしいと感じる語彙には、これまで想定していた以上に差があること、②「ベクトル」「行列」のように、教科書のメインテーマになっているものだけでなく、「座標」「定数」「定義」など数学で幅広く使用される言葉にも関心がある、③式の読み方や、分数の読み方にも興味を持ち、なぜそのようになるのかを知りたがる傾向があること、の3点である。しかしながら日本語は曖昧な部分が多く、留学生が納得するように説明することが難しい場合も多くある。これらより、日本人からすると素晴らしい教科書であり、学んでほしい語彙が明確に書かれている内容であっても、留学生の知りたい語彙が少ないこともある。すなわち、日本人向けの教科書は留学生にとっては理解が難しい可能性がある。このことから、科目に特化した語彙ではなく、数学全体の用語が多く出たのではないだろうかと考えられる。留学生の数学を学ぶための日本語力の強化は、大切な課題であることが改めてわかった。

また、キーワード帳作成に関して、テキストマイニングによる方法は、簡易的かつ統計的にも頻繁に使われる語を順番に表すことができるので、一つの方法としてはとても効果的であり、教員としても簡単に作成できる利点がある。また、教科書で太字で強調されているものも、留学生に対して「これは大事な言葉である」と理解してもらえるので効果的である。しかしながら今回の調査でわかったように、留学生は頻繁に出てくる言葉ではなく、重要だと感じた言葉や、初めて聞いた言葉を調べる傾向にあるため、頻度やその章で重要な言葉だけではなく、日本の小中学生用の教科書の語彙を取り入れることも大切なのではないだろうか。引き続きセメスターの終わりまで調査を続

けることと並行して、今後は小中学生用の教科書のテキストマイニングと強調語の選出を行ない、よりニーズにあったキーワード練習帳を開発していくこととする。

引用文献

- 青木由香利 (2018) 「数学科目に対応した漢字練習帳作成」 第 51 回日本語教育方法研究会、『日本語教育方法研究会誌』 25 号 1 巻, pp14-15.
- 青木由香利・北村よう (2018) 「理系専門用語の漢字練習帳―教員からのフィードバック―」 『日本語教育方法研究会誌』 24 号 2 巻, pp80-81.
- 青木由香利・北村よう (2018) 「FileMaker を用いた数学専門用語教科書作成プロジェクト」 『日本語教育方法研究会誌』 24 号 1 巻, pp38-39.
- 青木由香利・渡辺信・青木孝子 (2019) 「留学生から見た日本の数学教育」 『東海大学紀要 国際教育センター』 9 号, pp59-73.
- 小宮千鶴子 (2016) 「理工系留学生のための数学の専門連語の選定―数学用語の運用力の向上を目指して―」 『早稲田大学日本語教育実践研究』 V4 号, pp. 25-44
- 佐藤宏孝 (2005) 「数学における専門日本語語彙の分類―留学生への数学教育の立場から―」 『専門日本語教育研究』 7 号, pp. 13-20
- 志村真帆呂 (2013) 「スマート解法 線形代数」 プレデアス出版, pp. 1-88.
- Varugese, A N (2009), Language Difficulties In Mathematics Courses For Students From Non-English Speaking Back Grounds In The Transition From Secondary To Tertiary Education, *Thesis of Doctor of Philosophy at RMIT University*.

付記

本研究は「人を対象とする研究」に関して東海大学の倫理委員会の承認を得たものである。
 湘-128 青木 由香利「留学生に対する数学教育 2019 年 (承認番号:19157)」

中国語の初中級・中級テキストにおける 「話す」活動に関わる練習問題の調査・分析

森山 美紀子
(東海大学)

要旨

从上世纪 90 年代到本世纪初, 美国、欧洲和中国等世界主要国家和地区纷纷提出了新的外语教学理念、目标和方法。受此影响, 日本的汉语学界出版了《外语教学标准—高中汉语与韩语教学的挑战》, 提出汉语教学要重视培养学生的交际能力, 并开始探讨要培养交际能力应该“教什么”的问题。有些专家指出日本传统的汉语教学方法以阅读和翻译为主, 听、说相对薄弱, 二者很不协调。在此情况下, 本文为了探索如何构建日本汉语交际教学这一问题, 以日本高校第二外语课程所使用的 30 册汉语初中级和中级教材为对象, 主要针对口语习题的现状进行了调查和分析。分析指出: 日本高校汉语教材中, 机械性口语练习比率较大, 虽然也有一些交际性的习题, 但大部分都是起“脚手架”作用的习题, 其水平只相当于自由发挥性较低的语言活动。

キーワード: 中国語コミュニケーション教育, 「話す」力の養成, 初中級・中級テキストの練習問題, 足場かけ

1. はじめに

語学の授業を通じ, 如何に学習者にコミュニケーション能力を身に付けさせるか。テキストをもとに授業を行っていても, 限られた授業時間で学習者の「話す」力を養成することは容易いことではない。これまでに見られる『21 世紀の外国語学習スタンダード』(外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト, 1999 年) や『ヨーロッパ言語共通参照枠』(欧州評議会, 2001 年), 《国际汉语教学通用课程大纲》(孔子学院总/国家汉办, 2008 年) 等の国外で打ち出された外国語教育スタンダードを踏まえ, 日本の中国語教育でも『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(国際文化フォーラム, 2013 年) が出され, 学習者に「総合的な中国語コミュニケーション能力」を身につけさせることが中国語教育の目指すものであるとの認識が広まり, 中国語テキストにおいても「聞く・話す」活動を意識した練習問題に意識が向けられるようになりつつある。本稿は「どのように教えるか」という視点から中国語コミュニケーション教育の構築を考える上で, 日本の大学の第二外国語の中国語初中級・中級テキストの練習問題において, コミュニケーション能力を身につけるための「話す」練習がどのように行われ, どのようなレベルのコミュニケーション能力が養成されているのか等の現状を明らかにし, 中国語コミュニケーション教育の構築につなげるべく, 第二言語習得研究の知見をもとに初歩的な考察を試みる。

2. 日本の中国語教育の特徴

日本人の中国語学習にはどのような特徴が見られるのだろうか。王（2008：63-64）は日本の伝統的な中国語教育は、漢文訓読法とは異なる“目读主义”（「目読主義」）に特徴づけられるとし、このことは、日本人中国語学習者が「読む」力は優れているものの、「聞く・話す」力が弱い傾向にあり、中国語の文献を読む力が優れている研究者であっても、運用力が読解力に遥かに及ばない者が見られるということからも見て取れると述べている。刘（2017:7-9）は、日本人学習者には、中国語と日本語が「同文同種」であることから、容易に学べるとの先入観を持ち、「見て分かればよい」と考え、「話す」学習をあまり重視しない傾向にあると述べているが、これらの指摘から窺えるのは、漢字を日常的に使用している日本人学生の中国語学習は、文字の介在する「視覚」に頼った学習となる傾向にあり、日本の中国語教育は中国語の文法理解や読解ではその効果が見られているものの、「聞く・話す」の運用能力の養成には十分な成果が得られておらず、養成される中国語の力に偏りが生じているという現状である。

日本の中国語教育において、これまでに見られる「話す」力を伸ばすことを重視した教授法として代表的なものは、長谷川（1995）のオーラル・アプローチ（口頭教授法）である。長谷川はアメリカ新言語学の提唱したオーラル・アプローチをもとに「伝達の技術」を重視した中国語教授法の実践に取り組んだ。また胡（2008）は、新たな外国語教育としての学習者のコミュニケーション能力の養成を目指し、文法的正確性と場面的適切性を重視した「場面つき学習」や胡・宋（2017）のPPP（提示・練習・産出）指導法を応用したPNPP（産出・気づき・提示・練習）指導法を実践している。このような流れを受け、昨今での中国語教育においては、テキストを用いず、グループワーク等を中心にタスク活動に取り組ませ、学習言語を使うことを中心とした会話授業も行われるようになってきているが、このような中国語コミュニケーション教育への取り組みは教師個人の授業法の域を出ず、中国語教育においてコミュニケーション教授法が確立・普及していない現状での会話授業の多くはテキストへの依存度の高いものであらうと思われる。

3. 日本の中国語テキストについての先行研究

日本で出版された大学の第二外国語のテキストを対象とし調査・分析している先行研究は中国人研究者によるものが多く、日本国内で見られるようになったのはごく最近である。张（2001）は1990年代後半に日本で出版された中国語テキストを対象とし、石（2004）は2004年の日本の主要な出版社のテキスト、津田（2010）は1998年から2007年までの日本の中国語テキスト及び参考書を対象とし、それぞれ出版状況やテキストの構成や特徴分析を行っている。中でも张（2001）は多数のテキストを対象にレベル別・ジャンル別に詳細な考察を行っているが、日本の中国語テキストは毎年新しいテキストが出版され、編集の仕方も様々であることなどから、日本の中国語テキストの定量的・定性的把握は難しいことが指摘されている。また、姚（2011）では2008、09年に朝日出版社から出版された4冊の中国語テキストを対象とし、周他（2014）及び陈、杨（2015）ではアメリカ・韓国・日本で出版された中国語テキスト及び中国で出版された英語・韓国語・日本語テキスト各一冊を対象とし、それぞれテキストの比較分析を行っているが、これらの分析も特定のテキストに対

する分析にとどまり、日本の中国語教育の実情を十分に反映しきれていないと思われる。

一定量のテキストを対象とした先行研究には、初級テキスト 12 冊を対象とした許(2018)の先行研究が挙げられる。許(2018)では、日本で市販されている大学の第二外国語の中国語初級テキストの文法項目数・練習問題数等を調査し、練習問題については問題量や種類が少なく、多くが「模倣型練習」であることや学習者単独で解くものが多く、教師・学習者間或いは学習者間のインタラクションが乏しいことが指摘されている。森山(2019)では、陳、楊(2015)の学習方略を援用したアメリカ・韓国・日本のテキストの練習問題分析の方法論に基づき、日本で市販されている第二外国語の 25 冊の初級総合テキストを対象とし、学習方略の使用状況についての調査・分析を行った。その結果、対象テキストのうち、最も多いのは翻訳練習、次いで変換練習(簡体字にピンインを付す、ピンインを簡体字表記にするなど)、リスニング練習、置換(言い換え)練習、空欄補充練習が見られ、認知方略が大部を占め、「書く」ことにより文法形式の定着を図る問題が多用されていることが明らかにされた。「話す」活動に関わる方略は低比率で、置換(言い換え)練習以外の練習としてはロールプレイなどが見られたものの、ごく一部のテキストに見られるにすぎないなどの結果が得られている。

この他に、スピーキング能力育成の視点から中国で出版されたテキストの分析を行ったものに張(2018)がある。張(2018)ではスピーキング能力育成に特化した教材として『漢語縦横会話課本 3』(北京語言大学出版社)を取り上げ、スピーキングの定義、スピーキング教材の原則をもとに、当該テキストの内容構成の概要分析を行った。結果として、当該テキストは(単語の組み合わせ問題、並べ替え問題など)語彙・文法など文法能力育成のための内容が多く、各種の表現を身につけさせることを重視し、スピーキング特化教材として必要な社会言語能力や談話能力、ストラテジー能力の学習が軽視されていることから、タスク活動やインタビュー、討論などグループワークを更に積極的に取り入れるべきだとし、また練習問題の回答に時間制限を設け、学習者に内容理解とともに即時応答の力をつけられるよう、教師は具体的に指示すべきだと主張している。

4. 中国語初中級・中級テキストの練習問題分析

4.1 調査の目的及び対象とする中国語テキスト

本稿の調査の目的は、日本の大学の第二外国語で使用される初中級・中級テキストにおける「話す」活動に関する練習問題の分類を通じ、中国語の「話す」力養成のための教育の現状を明らかにすることである。

調査には 8 つの出版社から出されている初級以上のテキストを対象とする。初級レベルと中級レベルの間には、出版社により「初中級」「準中級」などのレベルが設定されているが、ここでは初級を修了した既修者向けレベルのテキストを対象とし、「初中級・中級」テキストと表記する。

初中級・中級のテキストには、4 技能全般を対象とした総合テキスト以外に、会話・時事或いは文化についてのトピックを扱った読解・作文などの特定の技能に焦点を絞ったテキストや「スピーキングとリスニング」「会話と読解」など複数の技能を同時に学ぶテキストも見られる。今回対象とした 30 冊のテキストは、「話す」力の養成に重きを置き編集されたテキストとした¹⁾。日本の中国

語テキストの出版状況は、毎年新刊が出され新旧の入れ替わりが激しく、各大学で使用するテキストが多岐にわたることから、各出版社で選定されている好評既刊テキスト 10 冊を対象に入れ、広く使用されているテキストを対象とすることにより、日本の中国語教育における「話す」教育の実情が反映されるようにした。

各テキストにおいて対象とする練習問題は、各課に付された練習問題とし、理解度を確認するための複数課ごとに設定された総合問題や最終的な到達度を測るための巻末に付されたまとめ問題などは含まない。これは、各テキストにおいて課毎の新出単語や本文とともに、どのような練習が設定されていて、一冊のテキストを通じ毎課行われる練習を積み上げることにより最終的にどのような能力を養成できるのかについて考察するためである²⁾。対象とするテキストの詳細は、稿末の付録を参照されたい。以下、各テキストは稿末付録の表中の番号で示すこととする。

4.2 練習問題の分類基準

中国語テキストの練習問題の分類についての先行研究には、以下のようなものが見られる。倪（2016：102，142-143）は「機械型練習」（発音や語彙・文型についての正確性向上や即時反応性を身に付けるためのパタンプラクティス、主に「聞く」「読む」などの練習）、「理解型練習」（言語知識の理解を中心とした発音・語彙・文型の体系的理解を通じ言語スキルの習得に繋げる練習）、「コミュニケーション練習」（機械型・理解型練習を基に言語知識と技能を統合し運用能力に繋げるための練習）の3つに分けており、蔡（2009：165）は「機械的練習」「応用練習」「コミュニケーション練習」に、崔（2018：6）は「機械的・構造的練習」と「コミュニケーション練習」に分け、十分な機械的練習を経た後、コミュニケーション練習やタスク活動を行うこととしている。また陳、楊（2015）は学習方略を援用し、まず記憶方略、認知方略、社会的コミュニケーション方略の3つに分け、さらに全体を15の個別方略に分けている。

本調査の分類基準は上記の先行研究における分類とは異なり、教室外場で学習言語を運用できる実践的コミュニケーション能力を如何に養成できるかという点から分類基準を設定する。言語使用は音声による「聞く・話す」活動と文字による「読む・書く」活動に分けられるが、第2章で見たように日本の従来型の中国語教育では、文字を通じた「読む」学習が重視され、テキストでは文法規則の定着を図るための翻訳や空欄補充など「文字（見る）→文字（書く）」の視覚に頼る学習が多くを占める。新しい外国語教育では言語運用能力や実践的コミュニケーション能力、即ち音声による即時応答的やり取りが出来る力を身につけることが目標の一つとされていることから、本稿では日本人中国語学習者に「話す」力を養成するには、如何に「文字」から離れ、視覚に頼らない「音声」によるやり取りの練習ができるかにあると考える。このことから、まず対象テキストの練習問題を4技能から分類し、さらに「話す」練習を高島（2000）、高島（2005）のコミュニケーション活動指標を参考とし分類していく。

4.3 練習問題の分類

4.3.1 技能別に見た練習問題

まず、対象テキストに見られる練習問題を4技能別に見ていく。

読解問題としての「読む」技能が要求される練習は、②③（長文読解問題として、空欄補充、本文内容理解についての問題など）に見られるのみであった。「書く」技能が要求される練習問題は、空欄補充、並べ換え、日文中訳・中文日訳など語彙の意味・用法や文法規則等の定着を図るための機械的操作を主としたものであり、聞き取り問題のA類（下表2参照）を入れると、全てのテキストに見られた。

コミュニケーション活動において音声情報の受信・発信を担う「聞く」「話す」技能が要求される練習問題の分布は下表1の通りである。

表1

「聞く」「話す」練習問題の分布

	「聞く」	「話す」	テキスト番号
A類	+	+	①②④⑥⑧⑩⑬⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
B類	－	+	⑤⑨⑪⑫⑭⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
C類	+	－	③⑦㉞

テキストにより、両技能の比率には偏りも見られるが、A類の「聞く」「話す」練習がともに見られるテキストが全体の3分の2を占める³⁾。B類には「聞く」問題が見られず⁴⁾、「書く」「話す」練習から構成されている。また、今回は「話す」力を重視したテキストを対象としたが、C類のように「話す」練習のないテキストが少数ながら見られた⁵⁾。

上表のA、C類（23冊）の「聞く」練習問題は、さらに表2のように分けられる。

表2

「聞く」練習問題の回答形式による三分類

	回答形式	テキスト番号
A類	筆記	①②③④⑥⑦⑧⑩⑬⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁶⁾
イ類	文字表記の選択肢	④⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁷⁾
ウ類	番号や記号のみの選択肢	①⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ⁸⁾
エ類	口頭	⑰㉕ ⁹⁾

「聞く」練習問題は、「聞いて文字で書き取る」問題（A類）及び「文字表記の選択肢を選ぶ」問題（イ類）の文字の介在するタイプと、「音声による選択肢で回答する問題や絵を選択或いは記号による正誤判断などで回答する」問題（ウ類）及びごく少例であるが⑰の「音声を聞いて口頭で回答する」問題（エ類）の文字の介在しないタイプに分けられる。今回対象としたテキストには、実際のコミュニケーション活動に必要とされる「聞いて応答する」という即時反応性を伴う練習問題は見られず、「音声（聞く）→音声（話す）」に近い練習は⑰に見られるのみであった。リテリング（興

水 2005 に挙げられている一定量のまとまった内容を聞き取らせた上で、学習者に自分のことばで語らせる（「復述」）のような文字の介在しない練習もほとんど見られず、多くがア、イ類の「音声を文字で受け止める」という練習であった。

4 技能間の関連性という点から見れば、「話す」力をつけるには「聞く」「書く」という練習も必要とされることも指摘されている。興水（2005：143）では、スピーキングにより自分の意志を伝えるには発音、語彙、文法のすべてがかかわり、口語表現が達成されることから、スピーキングは真に総合的な力を必要とし、練習や経験の積み重ねが重要となる技能であることが指摘されており、富田他（2011：177）では、「話す」技能は他の技能から独立したものではなく、発信するという点から言えば「書く」技能とも通じると述べられている。このことから、今回対象とした「話す」力をつけることを重視したテキストに「書く」「聞く」練習問題が少なからず見られることも、4 技能間の関係から見れば「話す」力を養成していく上での支えとなる練習であると言える。

しかし、「話す」練習なしに「話す」力をつけることは出来ない。話せるようになるには、テキストにおける口頭練習が非常に重要な役割を果たし、多様な形式の練習をし、練習量も十分なされなければならない（蔡 2009：164-165）。和泉（2009：21-34）は第二言語習得理論の立場から、外国語学習において文法規則などの「理解」とその「使用」は乖離しており、認知心理学でいわれる宣言的知識（文法規則などの知識、理解のための知識）のみでは、運用に繋がる手続き的知識に転化できないため、そのための練習が必要だとしている。このことは中森（2018：31）の受容語彙と発表語彙についての記述にも表れている。中森（2018）では発話や作文などの表出活動を通して、語彙を使用することで、理解のための語彙（受容語彙）が、表出のための語彙（発表語彙）に変換され、脳内に貯蔵されていくことから、運用能力育成に向けた語彙・文法教育を行うには、学習した語彙を使用することが必要であるとし、「話す」「表現する」「伝達する」力をつけるには、相応の練習問題を課し、学習者に実際に発話させなければならないことが指摘されている。

4.3.2 「話す」力養成のための問題の下位分類

それでは、「話す」力を養成するにはどのような練習が必要なのであろうか。

高島（2005：3）では、平成 10 年告示の中学校学習指導要領において英語教育の方向性を表す語が「実践的コミュニケーション能力」となり、授業を通じて教室外での外国語コミュニケーションの一手段として使用可能となる能力を育成することが明確に示されたのを受け、教室で行われる言語活動を教室外で学習言語を使用できるようになるためのシミュレーション的な言語活動とみなす発想の転換が必要だとした。「実践的コミュニケーション能力」を育成する教室内の各種の言語活動は、形式志向か意味内容志向かにより分けられる。高島（2005：4-12）は高島（2000：30-31）をもとに、(a) 意味内容の伝達に重きを置く (b) 活動目標の達成（過程）に重きを置く (c) 情報の授受・交換の有無 (d) 情報（量）の差 (e) 段階を追った指示の有無 (f) モデル・ダイアログ、または、使用する文法構造などの指定の有無 (g) 2 つ以上の文法構造の比較 (h) 意味のやり取りの有無 (i) 活動や得られる情報に対する興味、動機付けに重きを置く の 9 つの観点から、各活動を横に伸びる直線上に位置づけた。直線は左側に行くほど話者の焦点が形式に、右側に行くほどメ

ッセージの内容に意識が向けられ、左端に「ドリル」、続いて「エクササイズ」、「タスクを志向した活動」、「タスク活動」、右端に「タスク」の順に5つの言語活動を位置づけ、各活動の相互関係を示した。これら直線上に位置づけられる5つの活動は、いずれも孤立したものではなく連続体をなしている。さらに高島（2005：11）では、同じ「タスクを志向する活動」において、活動目標が明確でなくゲーム的要素の強い活動（高島2005：16の資料1）を、「言語を使うための練習」(LD [Language Display])とし「タスクを志向する活動」の中の左側に位置づけた。

これら高島（2000）、高島（2005）の言語活動の分類指標を参考にし、表1のA、B類（27冊）の「話す」練習問題を表3の「視覚性」（インプット・アウトプットの間の文字介在の有無）、「自由度」（使用語句・モデル文などの提示の有無）という2つの特徴から、対象テキストの練習問題を（1）機械的変換・置換練習（2）半自由会話練習（3）自由会話練習に分類する。

表3

「話す」練習問題の特徴からの分類

	視覚性（文字の有無）	自由度
（1）機械的変換・置換練習	＋	無
（2）半自由会話練習	＋	低
（3）自由会話練習	－	やや高

（1）機械的変換・置換練習（上表3：視覚性 ＋，自由度 無）

機械的変換・置換練習は、高島（2000）のドリル・エクササイズに相当する。学習言語の「正確性」を高めるものであり、モデル文を一部言い換える置換練習や文字表記を音声化する音読練習、日本語・中国語間の翻訳練習など形式重視の「文字→音声」練習である。以下、置換・音読・暗唱・口頭翻訳の4つに分けて見ていく¹⁰⁾。

（a）置換

対象テキストの中で最も多く見られる機械的練習で、30冊中11冊（①④⑤⑥⑧⑪⑫⑮⑳㉓㉔）のテキストに見られる。単文或いは問答の一部の語彙を置換し発話する練習である。

（b）音読

8冊のテキスト（⑩⑭⑰⑱⑲㉓㉔㉕㉖）に見られる。⑭はピンインのみ、⑱⑲㉓は漢字表記のみ（⑲は補充した語にピンインを付す）、その他は漢字・ピンインがともに表記されている。単文が多いが、⑰㉔は語句、⑱㉓は短文である。㉓は“跟述”で、表記された短文の音声に従い、後について発音する。

（c）暗唱

4冊のテキスト（②⑨⑫㉑）の練習問題に見られる。②は4単文、⑨は6行程度の本文（対話文）、⑫は各課2つの4～8行からなる対話文、㉑は2～5行の短文に自分の状況に合わせ空欄補充し覚える。この他、練習問題には暗唱問題が設定されていないが、テキストの前書きに「積極的に暗唱すること」を推奨しているものに①（文法例文の暗唱）、㉕㉖（本文の暗唱）が見られ、⑩には各課に

9 単文からなる「暗記しよう」と暗唱のための 3, 4 行の短文が、⑳は各課 4 行の短文が付されている。

刘 (2017 : 154-158) では、日本の中国語の発音・口頭教育は、日本初の中国語学校である善隣書院の行った中国の伝統的な教育方法としての暗唱を重視した口頭教育の影響を多分に受けており、暗唱は日本の中国語教育における発音・口語教育のプロトタイプだとしている。

(d) 口頭翻訳練習

翻訳練習問題のうち、筆記ではなく口頭で回答する練習問題は 10 冊 (④⑥⑩⑬⑭⑮⑯⑰⑱㉓) に見られた。この中には次頁 (2) 半自由会話練習の問答形式の練習問題 (④⑬⑭) が含まれる。⑥㉓は日文中訳・中文日訳がともに見られるが、その他は全て日文中訳問題である。単文が多いが、㉓は 4 文程度のモノログ、⑥㉓は単文・対話文ともに見られる。

口頭翻訳練習では発音や文イントネーションの正確性以外に、元の言語を別の言語に変換するという「翻訳」力も求められ、音声のみに焦点を当てた練習ではないことから、上記 (a) ～ (c) の単純な機械的変換による練習とは異なり、難易度は上がる。このため、初期段階で導入すると音声に集中出来ず、声調や文イントネーションなど発音の崩れをもたらす可能性もあることから、学習者のレベルを見ながら導入するのがよいのではないかとと思われる。

以上が「話す」練習問題における機械的変換・置換練習である。機械的変換・置換練習は表 1 の A, B 類 27 冊のうち、⑬⑭⑱の 3 冊を除き、いずれのテキストにも見られ、また一冊のテキストにおいて「話す」問題が (1) 機械的変換・置換練習のみから構成されるものは 8 冊 (②⑤⑧⑩⑪⑭⑮㉓) あり、全体の 4 分の 1 強を占める。一冊のテキスト中の「話す」練習が、置換練習のみであるものは⑤⑧⑪、音読のみであるものは㉓、暗唱のみであるものは②㉓であり、「話す」練習が機械的変換・置換練習に偏ったテキストが少なからず見られ、これらが効果的な口頭練習と見なされていることが窺える。富田他 (2011 : 175) ではスピーキングの習得方法としての「借文」及び「只管朗読」(繰り返し行う音読) について、子供の言語習得と同じプロセスを踏む「借用」は定型表現・定型パターンや慣用表現を借用しながら、それらの一部に話し手のことばを組み入れて新たなメッセージを創造していく練習で、また「只管朗読」の単純な繰り返しによる音読は流暢性の向上に繋がると述べられており、この点から見ても上記の機械的変換・置換練習が口頭練習として適していることが分かる。

一方で、これら機械的な練習は、創造的言語使用の点から見ると自由度がほとんど無い。このような自由度の無いパターン化された練習を繰り返すことで、コミュニケーション能力が身に付くのだろうか。「暗唱」など中国語教育でも従来から多用されている機械的変換・置換練習も言語活動の一種ではあるが、従来型の外国語教育が「話す」力養成の点で効果を上げられなかったのは、このような機械的な練習のみが重視されてきたことが一因とも言える。興水 (2005 : 142) では外国語学習は学び方の偏りにより身に付く力の異なりがもたらされるとし、中森 (2018 : 10) では文法訳読法では、聞く・話す・書く力をつけることは出来ず、これらの力を身に付けさせるのであれば別の方法論が必要だと述べられており、「何をどのように教えるか」は学習者に身に付く語学力を左右する。機械的な言い換え操作などの形式重視の練習では、正確性の向上は図れるものの、自由度が低く、

創造的言語使用に結び付かない。実際のコミュニケーションで必要とされるのは文法理解の形式中心の処理とは異なり、「意味から形式」へ向かう処理能力である。高島（2000：40-41）では、コミュニケーション能力の養成には文法規則を暗記しそれを操作させる文法指導に留まらず、文法理解から実際に運用に繋がる言語の機能や働き・使われ方などを理解させるための文法説明とその上で実際にそれを体験させるタスク活動の両者が必要不可欠であると述べられている。このように文法理解から段階を踏んでタスク活動、さらには実際のコミュニケーション活動に有機的に結びつけられるような言語活動が必要となることから、創造的言語使用を目指すには機械的変換・置換練習のみでは不十分であると思われる。

（2）半自由会話練習（上表3：視覚性＋，自由度低）

半自由会話練習は、質問文に対し自由に回答する「一問一答」形式（表4参照）が最も多い。質問文は文字表記されており、また回答時に与えられた語句を使用する練習も見られ、視覚に頼るところが大きい。自由に回答する形式ではあるが、回答はあくまでも質問に対するものであり、使用される文法・表現形式の自由度は低い。インフォメーション・ギャップを利用した制限された情報の授受・交換練習であり、高島（2005）の分類基準のLDに近く、「学習した表現を使ってみる」という段階の音声練習であると言える。

表4

半自由会話練習に見られる練習形式A

質問	回答	テキスト番号
表記された日本語質問文を中訳	自由	④⑬⑭ ¹¹⁾
表記された中国語質問文	自由	④⑥⑨⑮⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕ ¹²⁾

表5

半自由会話練習に見られる練習形式B

質問	参照物	回答	テキスト番号
与えられた語句や文を空欄補充し質問作成	絵など	与えられた語句（中国語或いは日本語）を使用する	④
絵や与えられた語句・文を参考に質問作成	絵や地図など	与えられた語句（中国語或いは日本語）を参考にする	⑫⑲

表6

半自由会話練習に見られる練習形式C

情報発信	参照物	情報受信	テキスト番号
モデル文を参照し、絵や地図などの情報伝達	絵や地図、表など	相手の情報に基づき、絵や地図、表などを完成	⑫

表4の問答形式の他に、表5のように質問・回答にあたり参照物や与えられた語句を使用する練習形式Bや表6のように情報伝達が主となる練習形式Cも見られる。

この他、相手や程度の異なる感謝表現（見知らぬ人、同僚や先生・友達、多大な援助をしてくれた相手への御礼の仕方）や程度の異なる謝罪表現（軽い謝罪、自分の非を認めた謝罪など）の社会言語学的能力としての場面適切性やポライトネスに関わるやり取りの練習（⑫⑬）、またモノローグ形式の練習として、本文やモデル文を参考に自己紹介（⑥）、地図と与えられた日本語の語句を参考に道順説明（⑩）、与えられた中国語文をもとに地図を作成し道順説明（⑪）等が見られる。

（3）自由会話練習（上表3：視覚性 一，自由度 やや高）

教室外で想定される学習言語母語話者との自由度がやや高めの言語活動に相当する。使用する語彙・表現は本文等に沿ったものが多い。しかし、発話は単文にとどまらず、ある程度のまとまった内容或いはやりとりから成り、単文のやり取りが主となる（2）の半自由会話練習よりも意味内容の伝達に重きが置かれ、予め与えられる語句も少ない。発話量や情報量が多くなることから、事前に発話内容を準備し「発表する」というモノローグ形式の問題も多く見られる。

〈ペアでのやり取り〉

- ・与えられた語句を使って会話をする ⑫⑬（例. 趣味や時間がある時にすることなどについて質問し合う、表を参照し一日のスケジュールについて質問し合うなど）
- ・日本語による指示文に基づき会話をする ⑭（例. 店での店員とのやりとりなど）
- ・本文などを参考に、絵を見ながらA、Bのそれぞれの立場で会話をする ①

〈モノローグ〉

- ・絵を見て話す ⑭（家族紹介やキャンパス紹介、私の旅行経験など）
- ・中国語の募集広告を参考に、求められている人物の条件を説明する ④⑬
- ・本文を参考に、携帯電話にはどのような機能があるかを説明する ⑥
- ・本文やモデル文を参考に、与えられたテーマ（自分の趣味や町の紹介、週末の予定についてなど）について話す ⑫¹³ ⑭⑬⑭⑮
- ・日本語文の場面設定に従い、例文などを参考に中国語で言う（例. アルバイトをしている家電量販店に来た中国人旅行客に“太贵了！便宜点儿吧！”（高すぎるから負けてよ）と言われたが値引きは出来ないと店長に言われているため、これが最低価格で値引きは出来ないことを伝えるなど）
⑮
- ・あるトピック（例. 中国の独身者の数の変化、“深圳”の歴史や主要産業など）についてネットで調べたことをプレゼンする ⑩

この他に、ディスカッションが⑬⑩に見られる。⑬では“谈谈什么是健康的生活。”（「健康的な生

活とは何か、話してみよう。』)をテーマとし、グループ・ディスカッションを行うが、その方法については具体的な指示はない。⑩では、各トピック(例えば、「買い物」)について、2つの立場(A: ネットショッピング B: 店頭での購入)に分かれ、時間・場所・商品の種類などの制限、信用性、買い物の楽しみなどの点からディスカッションを行うというものである。ディスカッションは、自分の意見を主張し、理由を分かりやすく説明することが要求され、同時に相手の意図や主張を的確に理解するなどの談話能力やオフィシャルな場面での話の切り出し方や相手の意見の聞き方、反論の仕方などの社会言語学的能力、また実際のコミュニケーション活動の際に必要な「聞き返し」などのストラテジー能力なども視野に入る言語活動と言える。

4.4 練習問題の分類結果からの考察

新しい外国語教育では言語運用能力としての音声による即時応答的やり取りが出来る能力を身につけることが主要な目標とされ、さらに社会言語学的能力・談話能力・ストラテジー能力などを含む総合的コミュニケーション能力の養成を目指すことが最終目標とされている。この点から本稿の調査結果について見ていきたい。

今回の対象テキストでは、言語使用を重視した場面適切性やポライトネスに関する表現練習が単文レベルから問答形式、談話に通じる自由会話練習の各レベルに見られた¹⁴⁾。これらは一部のテキストに見られたのみであったが、日本の中国語教育において「話す」力の養成には、言語知識の教授や4技能の訓練だけでなく、社会言語学的能力や談話能力の養成も必要であると認識されつつあることが窺える。

さらに、コミュニケーションは他者が関わる言語活動であることから、学習者単独で行う練習問題にアレンジを加え「話す」練習に転化させた問題も少なからず見られた。例えば、学習者単独で行う「音声(聞く)→文字(書く)」の聞き取り練習を発展させ、間に文字を音声化する機械的変換・置換練習(音読)を入れた「A: 音声(質問文を聞く)→文字(書く)→音声(内容を反復し質問)→「B: 音声(回答)」(③の巻末練習)や(2)半自由会話練習の「文字(質問文)→音声(自由回答)」を「A: 文字(質問文)→音声(質問文の音読)→「B: 音声(ペアによる回答)」(⑭など)というペアとの会話練習に繋げたものなどである。本稿ではこのような学習者単独の練習からペア練習へのアレンジを、実際のコミュニケーション活動の「音声(聞く)→音声(話す)」の即時反応的やり取りを目指す過程において施された「足場かけ(scaffolding)」(Wood et al.1976)と見なす。足場かけは学習者のレベルに合わせ、適宜援助を与えることにより学習者を支援する方法である。コミュニケーション活動における発話行為は発話者の情意とも密接な関係を持ち、学習者にとっては難易度が高い。学習者にとっての情意的ハードルを低減させるために「音声(聞く)→音声(話す)」という音声からなるメッセージの伝達過程を細分化し、無理なく発話に繋がれるように「文字」や機械的変換・置換練習を足場かけとして取り入れ、ペアとの「話す」練習としているのである。

このように足場かけによる口頭練習が考案され、学習者が「話す」練習に取り組みやすくなっていく一方で、文字を介在させた「視覚」に頼る練習問題が依然として多く見られ、「話す」練習の多

くが学習した語彙・文型を「使ってみる」という自由度の低いレベルに留まっており、学習者の「話す」力が段階的に引き上げられていないことは問題である。課毎の練習問題が全て同一形式であるテキストが30冊中18冊と半数を超えており、「話す」練習が機械的変換・置換練習のみからなるテキストが8冊（4.3.2 参照）と4分の1強を占め、また比較的難易度の高い（3）の自由会話練習でも、事前に準備し「発表する」というモノログ形式の練習が多く、タスク活動で要求されるような自由度や達成すべき明確な活動目標があるものはごく一部である。これでは、一冊のテキストを修了しても、テキストから離れた文字の介添えのない状況で「話す」力を発揮できるレベルに到達することは難しいであろう。初級から中級に至る各段階で、どのような練習をどのくらいさせ、どこまで力を伸ばすかということを考え、段階に応じた練習を設定していく必要があり、そのためにはテキスト編集に外国語教育の理論や研究成果を反映させ、無理なく効率よく力を伸ばしていけるような練習問題の設定がなされなければならないと思われる。

5. 日本の中国語教育における「話す」力養成のための課題

音声は捉えるまでは存在せず、聞こえても「すぐ消える」という不安定性がある。（富田他 2011：78-79）このような不安定性を持つ音声を媒体とした「話す」練習には、本来個々の学習者に対する応答練習や発音矯正などを伴うため、指導に時間がかかることやクラスの人数などの条件も関わることから、「書く」指導ほど容易ではない。このため、テキストの練習問題では「書く」練習が多用される傾向にあり、教室において効率よく行える「話す」練習として機械的変換・置換練習や「覚えて発表する」モノログ形式の言語活動が多く見られることになる。

今回の調査で示された中国語教育の「話す」練習の現状から、コミュニケーション能力養成のための教育を目指すには、初級段階から4技能のバランスに留意し、積極的に「話す」練習を取り入れていかねばならないと思われる。しかし、一方では町田（2004）のような指摘も見られる。町田（2004：49）では会話学習と文法学習の関係について「近年日本の外国語教育において、文法や読みが中心で実践会話力が弱いとの批判を受け、生粋の中国語日常表現を集め、どのような場面でどのような言い方をするかという言語の使用面を重視し、練習問題も模範例文の反復や言い換え練習に重点を置いた初級教科書が出版されている。しかし日常表現は往々にして文法的に複雑で非母語話者には難しく、易から難への文法配列とならないので、基本的なことから順々に教えていくということが難しい。」と述べられているが、特に初級段階の教育では難易度を考慮した文法項目の学習を通じ規範的な表現を身につけさせることも重視しなければならない。口語表現、とりわけ「問いと答え」のやり取りでは、「くだけた言い方」の方がむしろ自然であることが多く、口語練習を重視すぎると、規範から外れた表現が身に付きやすくなる。今回対象としたテキストにも、聞き取り練習における問いに対する答えを主語や目的語を省略せずに書くよう指示しているテキスト（③）が見られるが、初級段階ではこのような点にも配慮する必要がある。日本の大学の第二外国語の授業数が減少しており、十分な授業時間が確保できないという時間的制約がある中で、初級段階で4技能の練習をバランスよく行っていくには、「話す」練習を如何に取り入れていくかということと共に「書く」学習と「話す」学習をどう両立させていくのかということも考えていかねばならない。

註

- 1) 調査対象とする「話す」力の養成に重きを置き編集されたテキストとは、テキストのカatalogにおいて会話用テキストとされているもの、或いはテキストのタイトルに「話す」「会話」「コミュニケーション」等の用語が入っているもの、またテキストの前書きに会話練習に重点を置くことや（実践的）コミュニケーション能力をつけること等が明記されているものである。
- 2) 本稿の調査・分析は、各テキストの練習問題から、日本で編集されたテキストにおける「話す」力を付けるための練習にはどのようなものが見られるか、また日本の中国語教育において「話す」力がどのように養成できると考えられているのかを探ることに主眼を置き、個々のテキストに優劣をつけることを目的としたものではない。
- 3) 但し⑩は全課を通じ地図を見て道順を説明する「話す」練習が1題見られるのみ、⑨は単語の音読がごく一部に見られるのみである。
- 4) 但し⑭は4課ごとに付されたまとめ問題に「聞く」問題が設定されている。
- 5) 但し③は巻末に「一歩進んだコミュニケーション場面を想定し」、問いを聞き取り、隣の人に質問し、回答を書き取るという発話を伴う練習問題が付されている。
- 6) ①は質問に対する回答を記述、⑮⑯は聞き取った内容の日訳を記述、⑳は聞き取った内容の日訳と中国語を記述、㉑は聞き取った内容を口頭で日訳後、中国語で記述、㉒は聞き取った内容を中国語で書き取り日訳する問題と中国語質問文の回答を記述するという2種の問題が見られる。
- 7) ⑮は日本語訳を選択する。㉑は中国語と日本語の選択肢がともに見られる。
- 8) うち、⑮⑯㉑の選択肢は番号のみの記述で、音声を聞いて回答を選択する。
- 9) ⑨には聞き取った中国語（例、「我明天要去旅行。」）のメモをとり、その後質問（「他明天要做什么？」）を聞き、口頭で回答（「他〔明天〕要去旅行。」）するものと聞き取った内容について表や絵などを参照し、書かれた中国語質問文に対し口頭で答えるもの、㉑は聞いた内容を口頭で日訳し、その後中国語で記述するものが見られる。
- 10) この4つの他に、㉔⑲㉗に見られる「会話練習」が機械的変換・置換練習に入れられると思われる。㉔は中国語の対話文を日訳し「会話練習してみましよう」、⑲はAとBの対話に空欄補充し、「それぞれの役になって会話をしてみましよう」、㉗の“应用会话”には具体的な指示はないが、中国語の対話文に一部空欄補充し会話練習をさせるものと思われる。これらの練習問題は、役割練習として読ませるのか、ある程度覚えさせるのかなど、どのように練習させるのかが明示されておらず、教師により練習方法が異なると思われるため、今回の（1）の分類から外した。
- 11) ④には与えられた語句を使用し回答する練習も見られる。
- 12) ④は与えられた語句を使用し回答する。⑮は問答のどちらかが空欄になっており、一部の問題には空欄に日本語訳が付されている。㉑の対話文には質問部分が空欄で、回答が表記されているものも見られる。㉒は問答と対話文の両方が見られる。対話文には関連資料を参照しながら回答していく練習も見られる。㉗はモデル文を指示に従って質問文にし、回答する。⑨㉔㉑は本文の内容について回答、⑲は聞き取った内容について回答するものも見られる。
- 13) ⑫は4～6人のグループで、モデル文を参考に、各自内容をまとめてから順番に発表し合う。

14) 場面適切性や機能表現を学ぶ練習には、「目上の人に元気か尋ねる」「電車で行ってはどうかと提案する」「電話をかけてくれるようお願いする」(⑮)、状態補語文の例文に倣い「相手のことを誉めて、自分のことを謙遜して言う」(⑳)や4.3.2の(2)半自由会話練習(㉔は謝罪や御礼の言い方, ㉕はほめ言葉に対する回答), (3)自由会話練習(㉔の「こんな時、どう言う?」)が見られる。

〔謝辞〕本稿はJSPS 科研費 JP18K00793 の助成を受けたものである。

引用文献

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 許挺傑 (2018) 「日本の初級中国語教科書における練習問題についての一考察: 12冊の教科書調査を通して」『筑波応用言語学研究』25 pp.19 - 32.
- 胡玉華 (2008) 「コミュニケーション能力の養成を目指した授業づくり—中国語授業における「場面つき学習」の試み」『中国語教育』第6号 pp.1 - 18.
- 胡玉華・宋健華 (2017) 「“PPP” から “PNPP” へ」『中国語教育』第15号 pp.189 - 202.
- 興水優 (2005) 『中国語の教え方・学び方 —中国語教科教育法概説—』日本大学文理学部叢書.
- 高島英幸 (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- 高島英幸 (2005) 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク —34の実践と評価』大修館書店.
- 張雯茜 (2018) 「中国語スピーキング力育成に特化した教材について —『漢語縦横会話課本』を中心に」『中国語教育学会第16回全国大会予稿集』pp.59 - 63.
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (2011) 『リスニングとスピーキングの理論と実践 — 効果的な授業を目指して』大修館書店.
- 中森誉之 (2018) 『技能を統合した英語学習のすすめ 小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』ひつじ書房.
- 長谷川良一 (1995) 『中国語入門教授法』東方書店.
- 町田茂 (2004) 「中国語教育と教材開発の課題」『教育実践学研究』9 pp.47—52.
- 森山美紀子 (2019) 「中国語初級テキストにおける学習方略の分布状況」『異文化交流』第19号 pp.89 - 101.
- 蔡整莹 (2009) 《汉语口语课教学法》北京语言大学出版社.
- 陈楠、杨崢琳 (2015) 《基于学习策略的汉语教材本土化研究》《世界汉语教学》第2期 pp. 277-287.
- 崔永华 (2018) 《试说“北语模式”》《国际汉语教学研究》第1期 pp. 4-7.
- 津田量 (2010) 《日本汉语教材综合研究及分析》《汉语学习》第2期 pp. 105-112.
- 刘海燕 (2017) 《日本汉语教学历史研究》中国传媒大学出版社.
- 倪明亮 (2016) 《国际汉语综合课教材引论》北京大学出版社.
- 石汝杰 (2004) 《日本的汉语教科书及其出版情况介绍》《世界汉语教学》第2期 pp. 105-109.

王順洪（2008）《日本人汉语学习研究》北京语言大学出版社。

姚帆（2011）〈关于日本汉语教材的几点分析〉《佳木斯教育学院学报》第2期 pp. 454.

张英（2001）〈日本汉语教材及分析〉《汉语学习》第3期 pp. 61-69.

周小兵、陈楠、梁珊珊（2014）〈汉语教材本土化方式及分级研究〉《华南师范大学学报（社会科学版）》第5期 pp.73-77.

Wood,D.,Bruner,J.S., & Ross,G.(1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*,17, pp.89-100.

付録 「本稿で調査対象とした中国語初中級・中級テキスト一覧」

	テキスト名	出版社	発行年
①	楽しい中国語コミュニケーション [改訂版]	同学社	2016年改訂5版
②	仲間で話そう中国語 初級から中級へ	朝日出版社	2019年初版
③	準中級中国語 会話編 ～自分のことばで話す中国語 準中級編～	金星堂	2019年初版
④	新概念中国語会話 訊くが勝ち	朝日出版社	2005年初版
⑤	標準 中国語 [応用会話編]	白帝社	2008年2刷
⑥	中国語中級会話テキスト 実用中国語会話	金星堂	2005年初版
⑦	[中級] 漢語会話	駿河台出版社	2004年初刷
⑧	場面別・機能別 実用中国語会話	郁文堂	2006年初版
⑨	日中ふれあい “漢語” 教室 一中級中国語一	朝日出版社	2018年初版
⑩	留学にも役立つ準中級 本気でトライ！中国語	駿河台出版社	2017年初版
⑪	中国語会話テキスト 你好，上海	駿河台出版社	2017年初版
⑫	中国語テキスト 達人シリーズ 会話の達人	白帝社	2013年6刷
⑬	アップグレード中国語 ～小林くんの上海留学記～	金星堂	2014年6刷
⑭	中国語でおもてなし － “問答” ペアワークで会話練習－	郁文堂	2017年初版
⑮	中級中国語教室 実践会話のクラス	白帝社	2016年初版
⑯	もっと 話そう 語ろう 中国語	センゲージ ラーニング	2009年初版
⑰	新訂版 中国のひとり旅 入門で習ったことばでしゃべってみよう	駿河台出版社	2016年新訂版初版
⑱	中国語中級テキスト 听说听说 (ティンティン・シュオシュオ)	白帝社	2004年初版
⑲	思いっきり中国語 听一听 写一写 说一说	同学社	2016年初版

②⑩	2年生のコミュニケーション中国語	白水社	2019年39刷
②⑪	しゃべくり中国語 ～場面による中国語会話～	金星堂	2018年5刷
②⑫	アクション! 开始! 2 ーコミュニケーション中国語ー	朝日出版社	2017年初版
②⑬	新コミュニケーション中国語 Level 2	郁文堂	2013年5刷
②⑭	聴ける話せる中国語 応用編 ～シャドーイングメソッドを使って学ぶ中国語～	金星堂	2016年2刷
②⑮	中級中国語 新・会話スキット24	同学社	2018年改訂5版
②⑯	使える!! 大学生的中国語	同学社	2019年再版
②⑰	話す中国語 ー初級～中級篇ー	朝日出版社	2012年8刷
②⑱	話そう! 実践中国語	朝日出版社	2015年3刷
②⑲	大事なことはみんなやさしい中国語で言える	朝日出版社	2017年5刷
③⑩	巨大中国の今 ー中級中国語 ディベートへの招待ー	朝日出版社	2019年初版

地域の学習支援教室における支援者の役割と意識： 外国ルーツの子どもへの高校進学支援に携わって

田口 香奈恵
(東海大学)

要旨

本研究は、外国人散在地域における地域の学習支援教室が、学校外の地域資源として外国ルーツの子ども達への進路支援においてどんな役割が担えるか、その可能性を探ったものである。放課後学習支援教室でボランティアとして関わる支援者ら（大学生、地域住民）を対象に、高校進学への具体的な支援内容、支援体制、支援者として進学支援に携わる意識について明らかにするために半構造化インタビューを実施した。その結果、教室で行われる高校進学支援には、受験勉強の支援だけでなく多岐にわたる活動がなされていた。これらの様々な支援には、地域住民と大学生がそれぞれの得意分野を生かし受験用の支援体制を形成していた。そこにはコーディネーターの役割を果たす人物がおり、地域支援者と保護者、支援者と受験生、支援者同士をつなぎ柔軟な動きをしていた。また、支援者らが、進路支援に携わることを肯定的に捉えていたことも、進路支援に継続して関わる原動力となっていた。

キーワード：外国ルーツの子ども、ボランティア、学習支援、進路支援、高校受験

1. 研究の背景と目的

外国ルーツの子ども達への高校進学を学校外から支援しようと、放課後や長期休暇を利用した地域の学習支援教室が NPO や任意のボランティア団体によって各地で開催されている。例えば、横浜市には 29、大人対象で子どもも参加可能な教室を含めれば 47 の日本語・学習支援教室がある（山脇・服部 2019）。本研究の舞台となる学習支援教室の隣接地域、平塚市には 11 の教室が存在している（ひらつか子ども学習支援ネットワーク 2018）。これらの教室は、学校でも家庭でもない第 3 の場所として、外国ルーツの子ども達の居場所の役割を果たしながら、行政や学校が行き届かないサポートを補填し、彼らの背景や特性を地域で把握しながら進路選択へと導いている（乾 2013）。田口（2019）でも、外国人散在地域でのボランティアによる学習支援教室が学校と家庭とを繋ぎながら、一人の中学 3 年生を高校進学に導いた過程をまとめた。

行政や学校が行き届かないサポートの 1 つに学齢超過者の高校進学支援がある。学齢超過者とは、日本や母国での義務教育未修了者と義務教育相当を母国で修了した者（以下、既卒者）を指す（柘木 2017）。後者の場合、来日後公的に学ぶ場所がなく、NPO 法人などの学習支援団体のサポートを受けたり、日本語学校へ進学したりしている。既卒者は義務教育を修了しているため、日本語や進学のための学習や情報を必要としていても、昼間の中学校への受け入れはほとんどなく放置されているのが現状である。夜間中学校に入学することも選択肢の 1 つになるが、全国の 9 都府県 33 校（文

部科学省「夜間中学の設置推進・充実について」) しかないため、遠方であれば通学は難しく、学びを得られる者は限られている。

さらに、多文化家族(外国にルーツを持つ家庭)が抱える「問題」は、学校関係の中でも進学に関するものが最多で、特に学齢超過で来日した子ども達からの進学相談が高い比率を占める(NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ 2017: 13) という報告もある。このように、既卒者への高校進学支援は喫緊の課題である。

既卒者でなくても高校進学の壁は高い。高校入試制度の難しさ、ロールモデルの欠乏、家庭環境による学習継続の障害など様々な要因が外国ルーツの子ども達の進学を阻んでいる(乾 2017)。

高校に進学してからも課題は残る。日本語指導が必要な高校生等の状況を全高校生等と比較すると、中途退学率が 7.4 倍、就職者における非正規就職率が 9.3 倍、進学も就職もしない者の率が 2.7 倍と軒並み高い倍率となっている(文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 30 年度)」)。これらの結果を見ても、入学後の言葉や学力の壁は厚くその後の進路選択に大きな影響を与えていることが窺える。

上記のような課題や 2019 年 4 月の入管法等の改正などを受け、文部科学省は「外国人受入れ拡大に対応した文部科学省の取組の方向性」を示し、子どもの誕生から就職に至るまでの長期的な視点で教育環境を整備しようと新たに取り組むべき施策を打ち出した。その中に、「地域との連携・協働を通じた教育機会の確保と共生」がある。NPO 等の地域における外国ルーツの子ども達の多様な受け皿が、これまで以上に重要になってくる。今後、学校と行政、地域が一体となって外国ルーツの子ども達への教育の機会を確保していくためにも、外国人集住地域だけでなく分散地域でも支援の充実を図る必要がある。

そこで本研究では、外国人散在地域での小規模なボランティア団体による放課後学習支援教室が、学校外の地域リソースとして、外国ルーツの子ども達への進路支援に関わるための有効な手立てを探ることとする。そのために、高校進学への具体的な支援内容、ある既卒者への支援体制、支援者として進学支援に携わる意識の 3 点について明らかにし、学校でも家庭でもない「地域」が進路支援のために何ができるかを考えたい。

2. 研究方法

本研究の調査対象となる地域の放課後学習支援教室は、年間を通して週 2 回開催されており、調査を実施した 2018 年度は 5 年目となる教室である。この教室は、大学生ボランティア団体と、地域住民中心のボランティア団体によって行われている(田口 2016)。その教室でこれまで高校進学支援に中心的に携わった人々 6 名を対象に、2018 年 9 月から 10 月にかけて半構造的インタビューを実施した。また、6 名のインタビューの中で頻繁に登場した地域支援者 G にも 2019 年 9 月に同様のインタビューを実施した。表 1 はインタビュー協力者の基本属性である。

インタビューでは、高校進学支援に携わるようになった経緯、これまで行った具体的な支援内容、支援における困難点と解決方法、支援を通して感じたことなどについて質問した。インタビューは全て録音し、逐語録を作成した。

また、2017 年度に行われた既卒者 K への進学支援を明らかにするために、インタビュー内容に加え支援者間で交わされたメールの内容も分析資料として扱った。K への支援は、インタビューを行った調査協力者のうち地域支援者 (A,B,G) と大学生 (E,F) が関わっている。なお本稿では、インタビュー協力者の発話やメールの内容を直接引用している部分に「 」をつけて表示する。

本研究は、東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会 (18112,19145) の承認認証を得て実施し、調査協力者には口頭及び文書にて、研究目的や個人情報保護、収集したデータの取り扱いなどについて説明し、同意書を得ている。

表 1

インタビュー協力者の基本属性

	性別	年齢	立場	従事している拠点
A	男性	80 代	地域支援者 (定年退職者)	本教室 (臨時)
B	女性	30 代	地域支援者	本教室 (臨時), 他の日本語教室
C	女性	20 代	大学修士 1 年生 (2015 年度リーダー)	本教室 大学生によるボランティア団体
D	女性	20 代	大学 4 年生 (2016 年度サブリーダー)	
E	女性	20 代	大学 3 年生 (2017 年度リーダー)	
F	男性	20 代	大学 2 年生 (2018 年度リーダー)	
G	女性	60 代	地域支援者	本教室 地域住民によるボランティア団体

3. 結果

3.1 具体的な支援内容

先に実施した A~F へのインタビューの逐語録から、支援者らが過去に行った高校進学に関する具体的な支援¹に該当するものを拾い上げたところ、延べ 67 件あった。同一人物 (支援者) の語りの場合、同種の支援は複数回語られても 1 件と数えた。それらをオープンコード化し、カテゴリー、サブカテゴリーごとに整理した。その結果、地域の放課後学習支援教室による高校進学支援の内容を表 3 のように 5 つのカテゴリーに分類することができた。

表 2 は、各支援者が 5 つのカテゴリーのうち何に携わったかを表したものである。5 つのカテゴリーのうち、＜①情報収集・情報提供＞＜②寄り添い＞は大学生を中心に、＜③同行＞は地域支援者を中心に、残りの＜④面接＞＜⑤学習＞は両者で行われていた。

¹ これらの支援対象となる子どもは、後述する既卒者 K を含む、本教室に参加していた子ども達で、支援者によって異なる。各支援者がどの子どもの支援を振り返って話しているかはインタビューで確認していないので、具体的な子どもの名前や人数は不明である。

表 2

支援者が携わった支援

支援内容 (カテゴリー)	地域支援者		大学生支援者			
	A	B	C	D	E	F
①情報収集・提供		●	●	●	●	
②寄り添い			●	●	●	
③同行	●	●	●		●	
④面接	●	●	●	●	●	
⑤学習・受験勉強	●	●	●	●	●	●

一つ目の＜情報収集・情報提供＞は、a～fの6つのサブカテゴリーに分けられる。受験システム(a)と志望校・近隣の高校(b)は、支援者が自分のためにインターネットで調べたり卒業生に話を聞いたりして情報収集していた。そして、その情報を子どもに提供したり、支援者が子どもと一緒に調べたりしている。また、大学生支援者は、自らの経験談(f)を伝えていた。身近な人の経験談は、子どもとの「信頼度が増」し受験の大変さを納得してもらえる(支援者D)。それは受験生に年齢に近い大学生の強みではないかと自覚していた。

受験シーズンに入る前には、支援者全員でミーティングを開きその年の受験生を把握し、支援者らが個別に収集したa～d、特に受験生本人(c)と保護者(d)の情報をミーティングで共有している。本教室の大学生によるボランティア団体は、教室外に関すること(保護者との連絡など)には関与しないとルールを設けているため、地域支援者が保護者との窓口となっている。進路を考える際、家庭の経済状況や保護者の意向を無視することはできないため、大学生は子どもとのやり取りの中で家庭・保護者の様子を把握しようと試みるが、正確な情報を得るには限界がある。そこで、ミーティングを通して家庭の様子を含めた受験生の情報を複数の視点から得て、子どもへの支援に役立てていた。

＜②寄り添い＞支援は①や⑤とも関連するが、大学生支援者が教室で子どもと向き合う姿勢と言ってもよいだろう。受験を意識づけるために子どもに声かけをしたり、学習意欲のない子どもと話をしたり、将来を見据えて高校選びをしたりと、様々な方法で受験に向けて子どもを励ましていた。一方で、保護者と子どもの意見に相違があっても大学生としてアドバイスすることは難しいと感じ、様子を見守ったり学習意欲が出るまで待ったりしている。大学生は受験生と伴走しながらも、必要に応じて適度な距離を保ちながら寄り添って支援している様子が窺える。

地域支援者が中心となって関与したものが＜③同行＞支援である。同行とは、表3の点線の四角の中に書いたように単にイベント会場まで連れて行くだけでなく、イベント前後の支援を含む。支援者が自主的に説明会などに同行したケースもあれば、他の地域支援者から頼まれて同行するケースもあった。大学生Cは、同行支援は能動的に動くと言うより頼まれて受動的に動くことの方が多いと答えている。

表 3

支援者らが行った高校進学支援における具体的な内容

カテゴリー	サブカテゴリー（具体例）
①情報収集 ・情報提供	a: 受験システム（支援者自身がネット検索，子どもとネット検索） b: 志望校・近隣の高校（卒業生のお話を伝える，子どもとネット検索） c: 受験生本人（成績，得意不得意な教科，学校見学の有無，志望校，保護・家庭の様子，面接シート作成の進捗状況） d: 保護者（家庭の経済状態，保護者の意向） e: 情報共有のためのミーティング（受験生の把握，収集した a～d の共有） f: 経験談（大学生の高校受験時の勉強方法や失敗談を伝える）
②寄り添い （教室で）	a: 動機付け（受験への声かけ，話を聞く，高校卒業後の進路を見据える） b: 助言（志望校，受験方法，通常時の学習の重要性を伝える） c: 待機（学習意欲が出るまで待つ，あえて距離を置く，助言しすぎない）
③同行	a: 進学ガイダンス b: 学校説明会・見学 c: 志願資格承認申請説明会 ² d: 願書提出 e: 入学手続き ・イベントに誘う（受験生，保護者） ・予約をする ・駅で待ち合わせ，会場まで一緒に行く ・会場で説明内容を保護者や子どもにわかりやすい言葉で伝える ・提出書類の準備を手伝う
④面接	a: 面接シート作成前の聞き取り （母国の学校での経験，子どもが主張したいことを探る） b: 文章化（a を元に面接シートの原案を子どもと一緒に考える，清書する） c: 面接練習 （答え方の練習をする，社会人経験のある地域支援者が模擬面接官になる）
⑤学習・ 受験勉強	a: 勉強の方法（集中力を養う，試験で点数を取る方法を教える，基礎学力（九九など）をつける） b: 受験科目：理系・文系（模擬試験・過去問題集を収集する，試験問題を解く，大学生は支援者の得意分野を教科別に教える） c: 日本語

² 神奈川県の高校入試では，海外で学校教育における 9 年の過程を修了した者は，志願資格の承認を受ける手続きが必要である。教育委員会主催の説明会で必要書類を受け取り，各自が「志願資格承認申請」をしなければならない。

＜④面接＞支援は、面接シート³作成のための聞き取りから始まる。子どもの面接シートを見ると、中には中学校への提出が目前に迫っているにも関わらず白紙に近いものもあるという。そこで、面接シートを作成する前に要点を絞って聞き取りをしていた。聞き取り後は、その内容をもとに文章にする表現を選びながら一緒にシートを埋めていく。支援者 B は一人（次節で述べる既卒者 K）の面接シートを完成させるまでに計 5 回 1 ヶ月もの時間を費やしていた。面接シートが完成した後は、面接練習、模擬面接と続く。模擬面接は本番の面接に近い状況を作り出すために、社会人経験のある面識のない地域住民に依頼することもあった。

＜⑤学習・受験勉強＞は日常支援の土台である。支援者らは、数学の計算問題や英語は入試で比較的点数が取りやすいと判断し、集中的にそれらに取り組んでいた。また、受験生が過去問を解く基礎学力がない場合は九九まで遡って教えたり（支援者 A）、手作りの宿題を出したり（支援者 E、F）していた。大学生支援者は自分の得意分野を生かし、役割分担しながら教科支援をしていた。日本語支援は、来日間もない子どもを対象に平仮名の導入から始まり初級文法・語彙の勉強まで行われていた（支援者 B）。

3.2 事例 既卒者 K への支援体制

ここではインタビューの逐語録に加え、支援者 G のインタビュー内容と支援者間で交わされたメールも主な分析データとし、既卒者 K への支援体制について述べる。K の支援にはインタビュー協力者のうち 5 名と、今回のインタビュー協力者ではない地域支援者 X も関わっていた。

K は入試の約半年前に東南アジアの国から来日し、教会のミサで支援者 G と出会った。K は高校進学を希望していたため、支援者 G は中学校転入の可能性を探るが、K が義務教育課程を修了していたため実現しなかった。その時点で、自分達の団体で高校進学を「支援するしかない」と考え始める。前年度団体として既卒者の高校進学支援を初めて経験したことで、支援の筋道は組み立てやすかったと G は話している。10 月上旬の高校進学ガイダンスでの同行支援を皮切りに、入学式直前までの約半年間に計 38 回の支援が行われた⁴。

図 1 は K への支援体制を前節表 3 の①～⑤の支援ごとに表したものである。支援者らは G の働きかけによって各自の得意分野を生かし様々な関わり方をしていった。例えば、支援者 A は、同行支援が他の支援者に比べて目立つ。志願資格承認申請に関する手続きのために公共交通機関で遠方まで数回同行している。B は、他の日本語教室で長年日本語支援に携わっている経験を生かして、面接シート作成と初級レベルの日本語支援をした。A は B の日本語支援を見習うため B の支援に同席している。支援者 F は得意の数学を生かして本教室外でも時間を取って学習支援をしていた。

³ 面接シートとは、当該県の高校入試で課される面接で用いるものである。志望理由、中学校での学習者活動への取り組み、本人の長所などを記載して出願時に願書と一緒に提出する。

⁴ 支援者間のメールのやり取りから、支援日、支援者、支援内容を時系列に並べ、回数を数えた。

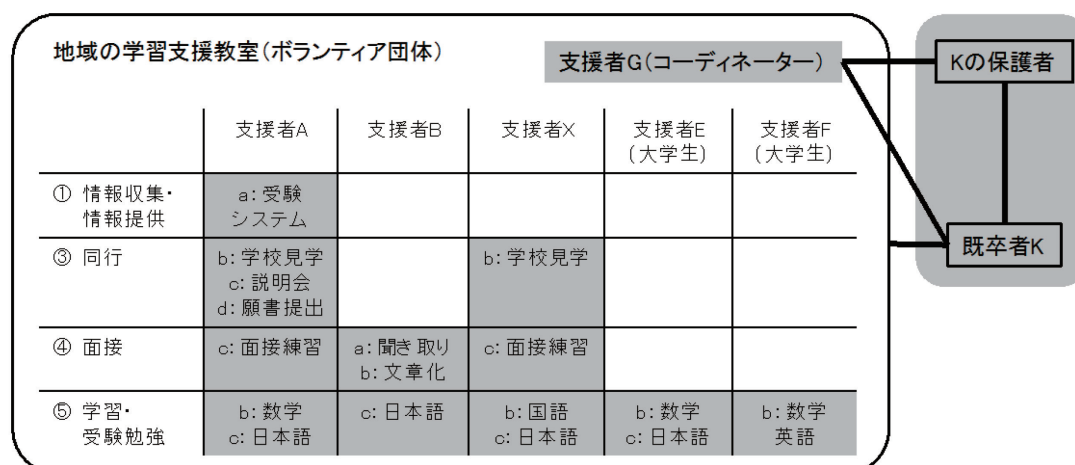


図1 既卒者Kへの支援体制

4. コーディネーターの役割

ここで支援者Gの存在について注目したい。前章でまとめたように、既卒者Kの高校進学は地域支援者と大学生支援者がGの働きかけによって各自の得意分野を生かし様々な関わり方をしていた。

支援者A～Fのインタビューでは支援者GやGが所属するボランティア団体の名前が何度か出てきた。Kの支援においても支援者Gがキーパーソンとなり、コーディネーターのような役割を担っていた。ボランティアコーディネーターとは、様々な理由で最初の一步が踏み出せないボランティアに参加したい人々に対し、それができるよう後押しし、その後も前から手を差し伸べたり傍らで見守り多くの人を巻き込んだりしながら共に歩いていく存在である（守本 2006 : 162）。

Gはまさにボランティアコーディネーターに近い役割を果たしていたと考えられる。大学生や地域住民を巻き込みながら、支援者らが活動しやすいように尽力した。特に保護者の窓口としての役割は大きく、保護者と適宜連絡を取り、支援者ら、K、家庭間での意見の相違が無いよう努めていた。Gがいなければ家族との交流は難しかった（支援者A）、Gは保護者を非常に配慮していた（支援者B）と地域支援者らはGの存在を振り返っている。また、Gは他の支援者らが孤立しないよう支援者間で常に情報を共有し続けていた。他の地域支援者らもGの姿勢を見習うかのようにメールでの報告や依頼を頻繁にしていた。多い時は一晩に6回もメールのやり取りをしている。

それではGはどのような考え方でコーディネーター的役割を担っていたか考えたい。その答えは、Gの語りからいくつかの示唆が得られる。

①組み合わせ

まず、支援者と受験生の組み合わせに対する考え方である。本教室では、大学生や地域支援者が通常の宿題支援などを経て、子どもとの信頼関係を構築した上で受験期を迎えることが多いが、既卒者の場合、高校入試までの期間が短くなることがある。来日直後に高校受験を決めた場合、ボラ

ンティア教室に来て支援者との信頼関係をゆっくり築く時間があまりない。日本語でのコミュニケーションが成立しなければさらに困難になる。既卒者 K が教室を訪れたのは来日直後だった。その状況下でだれが受験生を支援するかは配慮が必要だった。

G は既卒者支援を振り返り、「あの年齢（10 代後半）の子どもたち」にとって、感覚的なものではあるが、大人支援者より大学生との学習支援のほうが関係性は良かったのではないかと話している。当然のことながら個人差や性格の問題もあるので、高校受験生には大学生が良いと断言はできない。大人支援者でもスムーズにいくケースは実際にある。

しかし一方で、組み合わせの難しさは支援当初から付き物であると G は捉えている。G は以前の仕事で、マッチングの失敗は当然であり、失敗を振り返り別の方法を提案してみるという「我慢」の繰り返しを経験していた。その経験が現在のマッチングの「助走」となっており、既卒者と支援者の組み合わせを見立てる術を獲得していた。また、その術を獲得するには、教室現場で「起こっていることを五感で感じ」それを言語化する必要があり、支援者らが目の前の個々の支援に捕らわれることなく俯瞰的な目で支援に当たることも重要であると語っている。

②依頼の方法

G の依頼には、相手への配慮と困り感の発信があった。

一つ目の配慮とは、支援者らに支援を依頼する際、直接会って詳細に依頼内容を説明し、同時に自分の意見を伝える心配りである。例えば、受験手続きに関する説明会への同行を依頼するとき、日時や場所、目的などの客観的情報だけでなく、自らの経験から得た気づきや助言などを添えている。G は、「お母さんのなうるささ」を嫌う人もいるかもしれないが、そうすることによって単に連れていくだけの支援とは異なる支援者の学びがあると感じていた。そのような依頼を経て、支援者 A は数回にわたり遠方への同行支援に携わっている。A は当初「時間があるから」支援をしようと考え、進路支援に関わり初めたが、単に時間があるからという理由だけでは支援できない、労力を要する支援を行っていた。高校進学支援の学習支援だけでは成立しない、高校進学支援の両輪の片方となる重要な役割を担っていた。

2 点目の困り感の発信とは、受験生が急増して人手が足りない、受験勉強が見られないなどの SOS を支援者 G が自ら発信し、助けを求めていることである。困っているから助けてほしいと、地域支援者、大学生支援者を問わず「巻き込んでいた」。巻き込まれた人々は、それに応えようと半ば否応無く受験支援に追いつまされていった部分もあっただろう。しかし、特に大学生にとって大人からの SOS は、むしろ大学生が大人に頼りやすい環境を作っていたのではないかと振り返っている。本教室は、地域支援者と大学生のそれぞれ 2 団体協働の形で運営されている。両者が協力しながら 5 年間継続できた一つの要因は、お互いに頼り頼られる対等な関係があったためだと思われる。

今後、既卒者を含めた受験生が増加していくことを予測すると、地域支援団体として G のような役割を担う人材が必要となってくる。受験生と支援者の組み合わせには困難が伴うという前提のもとで、失敗しながらより良い支援を探る方法、支援者への配慮と素直な困り感の発信という姿勢は、新たなコーディネーターを養成していく手がかりになるだろう。

5. 進路支援に携わる支援者の意識

地域の学習支援教室に携わる支援者は、高校受験支援に携わることをどう捉えているだろうか。

そもそも進学支援に携わるようになったきっかけは何か。それは、ある団体の仲間に模擬面接の面接官を頼まれ、時間があれば可能だと思い引き受ける（支援者 A）、大人を対象にした日本語教室で偶然高校進学希望者に会う（支援者 B）、来日直後の進学希望者が学習支援教室で急増する（支援者 C）、支援をしていた子どもが成長し受験生となる（支援者 E）など様々である。支援者 B は初めて進路支援に携わった時、高校受験には想像以上に取り組むべきことが多いと感じている。支援者 G も既卒者初の支援は不安を感じ手探りだったと話している。進路支援は支援者にとって突発的だったり通常支援の延長線上だったりしながら、必要に迫られて目の前の事実を受け入れ試行錯誤の支援が始まっていた。

田口（2016）では、学習支援に参加する大学生らが、子どもの人生選択に関わる支援の重みや経験不足などから、進路支援に積極的に携わることを躊躇する姿勢を明らかにした。今回の調査でも、進路支援に関わることに對し「責任が重い」と感じている大学生もいた。しかし、同教室に参加している大学生は既に進路支援を行っている。当時から数年経過し、教室の役割や参加者の顔ぶれが変化していること、教室としての経験が蓄積されたことも考えられるが、インタビューの結果、それだけではないことが明らかになった。それは、大学生を含めた支援者らが以下の4つの視点のうちいずれかを持つことで、責任や不安を感じながらも進路支援に携わることを肯定的に捉えていたためだった。

①支援者同士の連携：役割分担による責任感の分散

前述の「責任が重い」と感じていた大学生支援者 D は、有償の学習塾ではなく無償ボランティアで子どもに頼られることも負担に感じていた。しかし、頼られることにできるだけ応えたいと「割り切る」こと、勉強の中でも教科全般ではなく数学の一部に絞って見ることを他の支援者から提案され、自分にもできると気持ちが変化していた。また、「子ども達の受験のベストな方法を知っている」大人支援者らの意見は納得することが多いとも話している。他の大学生 E も、子どもの家庭の経済状況から公立高校単願しかできない現状に「高校選びが怖かった」が、大人の支援者が側にいると安心すると答えている。一方、地域支援者 B は、自分ができることには限界があり全てに関わることはできないため、得意分野は他者に任せる、それよりも子どもが自ら意思決定できるよう、支援者が関われる範囲でどう支援するかが重要だと話している。自分にはできないこともある（自分ができるところをする）という地域支援者が感じる限界は、大学生の意見とも重なる。

大学生支援者らは、進路支援の中で重圧や怖さを感じながらも、得意分野を生かした役割分担や地域支援者に頼ることで進路支援の責任の重さを軽減していた。支援者同士が連携することで、個人ではできない点を補完し合う支援体制を整えていた。

②内発的報酬：自己成長の機会・充足感

地域支援者 B は、高校受験支援を通してそれまで知らなかった新しい世界を知ることができ、他

人のためというより「教わることのほうが大きい」と感じていた。新しい経験を積み重ねることが「自己啓発的な要素」として大きく働いていた。大学生支援者 E も、子どもの成長を見たり受験期をともに乗り越えたことに「やりがい」を感じていた。それは、自分の過去と同様の失敗を子どもにも「絶対にしてほしくない」という「悔い」の気持ちにも起因していた。自分の苦い経験を目の前の子どもが繰り返さないように支援することが、支援者 E の活動の原動力になっていた。

進路支援に関わることは、支援者に自己成長の機会や充足感をもたらしていた。つまり、内発的報酬を得られたと実感できた（妻鹿 2006 : 50-51）ことが、進路支援に携わる理由の 1 つになっていると考えられる。

③通常支援と進路支援との連続性

3 つ目の視点は、進路支援は通常支援の延長線上にあるという考え方である。大学生らは、進路支援を受験勉強として捉えている面が大きい。年間を通して週 2 回開かれる放課後学習支援教室では、受験期でなければ宿題支援や定期テスト・単元テストの対策などが行われている。支援者 F は、受験勉強は日常の学習の積み重ねであり、特別なものではないと考えていた。また、支援者 D も入試直前になって勉強に焦る子どもを何度も見て、年間を通して受験を考えさせたいと話している。

一方、地域の支援者 G は、進路支援をもっと多角的に捉えている。宿題への取り組みが子どもにとって「内発的なもの」になれば、支援として成功すると話している。つまり、子ども自身がなぜ宿題をするかを理解し長期的な目線で取り組むことができるようになれば、志望校の決定や受験勉強に積極的に取り組めるようになると考えるのである。そして、平常の取り組みを「内発的なもの」にするには、支援者が子どもの学習や意思決定におけるつまづきを丁寧に見立てたり、選択肢を複数提示できるように情報収集したりすることも重要だという。子どもがそのつまづきに向き合うことで、将来に繋がる進路支援が可能になっていく。

④学習支援と受験手続きに関する支援との関連性

4 つ目の視点は、通常の学習支援と受験手続きを支援することは、自転車の両輪でありいずれの車輪も欠かせない、片方だけでは自立しないという捉え方である。受験手続き上の支援とは、3.1 で述べた<①情報収集・提供>支援や<②同行>支援に当てはまる。

支援者 A は、学習支援も同行支援も受験生本人にとって不可欠なものなので、区別はしなかったと話している。支援者 C も進路支援を始めた当初は、子どもの志望校に無関心で学習支援だけすれば良いと考えていたが、支援を続ける中で志望校の情報をより詳しく知る必要性に気づく。「なんとか高校に行かせてあげたい」という気持ちの積み重なりも、受験手続きや志望校に関する情報を知らなければ十分な支援ができないという意識につながっていった。

以上の 4 つの視点は、進路支援を通して欠かせない支援者の視点である。また、既卒者 K をチームで支えられた要因にもなると考えられる。各支援者はそれらを経験的に獲得し、支援にあたっていた。これらの視点がボランティア教室の中で共有され、新たに進路支援に携わる者への助言とし

て与えられれば、より一層充実した支援が可能になると思われる。

6. 学習支援教室の支援者が感じている課題

最後に、支援者が感じている課題、地域の学習支援教室が抱える課題について触れたい。支援者へのインタビューからいくつかの課題が挙げられた。

まず、支援の限界である。具体的には子どもの「学力の限界」と「学生の限界」である。学生の限界とは、子どもの学力をどう伸ばすかという学生の教え方の問題や、社会人経験のない大学生が将来を見据えてどこまでアドバイスできるかという問題である。これは5年間本教室に携わってきた支援者Cの意見で、長年進路支援に関わってきたからこそ見えた課題だと思われる。しかし、大学生が自らの限界を知っていることは重要だが、それを理由に支援の手を弱めてしまうとしたら大学生が子ども達を支援する強みが失われるだろう。Cは「受験用の支援」を団体戦でチームとして携わる重要性を語っていた。それは、Cが感じる限界を超える手がかりになると思われる。

次は、支援者の個人差である。支援者Bが関与する大人を対象とした日本語教室にも子どもが参加することがある。初めて教室に来た参加者には、氏名や住所に加え出身や来日時期、日本語のレベルなど支援に必要な項目を聞き取り「学習者ファイル」を作成する。その際、どこまで踏み込んで聞き取るかは支援者によるという。つまり、支援者によって聞き取る内容が異なり、それがその後の支援の在り方に影響するということである。中学生ほどの年齢の子どもなら学校へ行っているか、高校進学を希望するかなどの情報を聞き出すことができれば、受験支援につなげられる。しかし、日本語支援に拘ればそれを見落とす可能性が出てくる。本教室は子どもの学習支援なので、高校進学を含めた進路支援の視点は持ち合わせているが、子どもの思いを表面的に聞き取るだけでは、真の進路支援にはつながらないかもしれない。教室全体として、進路支援にどう携わるか方針を検討しておく必要があるだろう。

3点目は人的資源に関する課題である。支援者の数と質の問題とも言える。本教室は毎年数名の受験生を擁しているが、今後高校進学希望者が急増した場合、支援者数が少なければ従来通りの支援は困難になる。Aは、学習支援教室は受験勉強支援だけでなく同行支援の役割が一層重要になると予測している。また、「お手伝い」したいと考えている潜在的な支援者を発掘し、主体的に活動できるように養成していくことも重要である。支援者Gは、以前まで支援とは「お手伝い」ではなく、自分ができることを積極的に提示し関わっていくことだと捉えていたが、現在は支援に携わりたい（お手伝いしたい）人を育てていく視点が重要だと考えるようになった。ボランティア団体が人材を確保し育てていくことは、進路支援を維持するためにも必要な課題である。

7. まとめ

本研究は、ボランティアによる地域の学習支援教室が、学校外の地域資源として外国ルーツの子ども達への進路支援で果たし得る役割の可能性を探った。

その結果、学習支援教室は中学校のような進路支援の専門家ではないが、模索しながらも外国ルーツの子ども達を高校進学に導いていることが明らかになった。教室で行われる高校進学支援には、

多岐にわたる活動が含まれていた。進学支援といえば、真っ先に受験勉強を思いつくかもしれないが、本教室ではそれは支援全体の一部で、受験勉強だけではないきめ細やかな支援が行われていた。特に、同行支援と面接支援は家庭（特に多文化家族）や学校だけでは支えにくく、地域が保護者となつたことで担える支援だと考えられる。これらの様々な支援には、地域住民と大学生がそれぞれの得意分野を生かして受験用の支援体制を形成していた。そこにはコーディネーターの役割を果たす人物がおり、地域支援者と保護者、支援者と受験生、支援者同士をつなぎ柔軟な動きをしていた。また、支援者らが、進路支援に携わることを肯定的に捉えていたことも、進路支援を継続する原動力となっていた。

本研究では、既卒者の支援体制を取り上げたが、本教室には中学校に在籍する子どももいる。しかし、支援者が学校との繋がりに触れることはほとんどなかった。インタビューでは語られなかった他の支援内容の存在も考えられる。

今後は、他団体の支援での成功・不成功事例について調査を進め、地域の学習支援教室における進路支援の在り方を明らかにしたい。そして、社会として地域と家庭、学校が連携できる支援体制を考察し実現させて行きたい。

引用文献

- 乾美紀（2013）「外国人児童生徒と高校・大学への接続—3つのNPO・学習支援教室の実践と役割から学ぶ—」『多文化教育をデザインする 移民時代のモデル構築』勁草書房 pp.189-208.
- 乾美紀（2017）「外国にルーツを持つ生徒と高校進学への壁」『多文化児童の未来をひらく 国内外の母語教育支援の現場から』学術研究出版 pp.72-84.
- NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（2017）『多文化家族支援相談事例集』
- 神奈川県教育委員会・NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ（2018）「2019年度入学希望者用 神奈川県の『公立高校入学のためのガイドブック』」
- 田口香奈恵（2016）「外国につながる子ども達への地域学習支援教室の取り組み—主催者として関わるボランティア学生の教室に対する評価—」『東海大学紀要国際教育センター』6号 pp.57-65.
- 田口香奈恵（2019）「ある外国にルーツを持つ子どもへの高校受験支援の事例研究—地域・家庭・学校との連携を目指して—」『東海大学紀要国際教育センター』9号 pp.89-103.
- 栢木典子（2017）「学齢超過者への教育」『外国人の子ども白書 権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店 pp.124-125.
- ひらつか子供学習支援ネットワーク（2018）「ひらつか子ども学習支援活動団体紹介」パンフレット
- 妻鹿ふみ子（2006）「第3章ヒトはなぜボランティアをするのか」『学生のためのボランティア論』社会福祉法人大阪ボランティア協会 pp.38-51.
- 守本友美（2006）「第12章インタミディアリとしてのボランティアセンター」『学生のためのボランティア論』社会福祉法人大阪ボランティア協会 pp.156-169.

山脇啓造・服部信雄編（2019）『新 多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』明石書店

「夜間中学の設置推進・充実について」文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index.htm 2019.11.10

「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成30年度）」文部科学省ホームページ

ジ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm 2019.11.10

「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム報告書」文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ukeire/1417980.htm 2019.11.10

タイの労働市場が望む人材育成に資するタイの日本語教育改革の方向性と日タイ大学間連携への提言 ：モンクット王ラカバン工科大学教養学部日本語専攻課程を事例に

富田 紘央
(東海大学)

Nida Larpsrisawad
(モンクット王ラカバン工科大学)

要旨

2008年の国際化拠点整備事業施行後、日本の大学の多くは海外の大学との交流を積極的に展開してきた。一方、タイの大学も同様に、日本をはじめとする各国の大学と交流活動を行い、ここ数年で、日タイ両国の大学間連携は飛躍的に進展した。日本語教育が盛んなタイであるが、2016年にタイ政府によるタイランド4.0政策が発表され、高度人材育成が政策の重要な柱となった。タイの労働市場が望む高度人材を育成していくために、タイの日本語教育はどういった方向性を持って改革を進めていけばよいのか、また、それに伴い、日本の大学がタイの大学とどう連携していけばよいのか、モンクット王ラカバン工科大学教養学部日本語専攻課程を事例に検証を行った。今後のタイにおける日本語教育改革の方向性であるが、労働市場が望む高度人材の育成を考慮し、①日本語だけを身につけるのではなく、ビジネスマナーや文化への理解、またコミュニケーション能力、問題解決能力など付加価値のある人材を育成できるカリキュラムを開発すること、②質の高い日本語教員をより多く育成するため、日本語教育学の大学院を設立することの2つであると筆者は考える。また、日タイの大学間の関係性であるが、今までのような援助する側、される側という関係性ではなく、お互いの至らない点を補填し合えるような協働の関係性を構築していくべきであると考え。タイの大学だけでは成し遂げることが難しい部分こそ日本の大学が協力できる部分である。

キーワード：タイの日本語教育政策、高度人材育成、タイの労働市場、日タイ大学間連携

1. はじめに

1.1 研究の背景

2008年にタイの高等教育委員会は、第2次高等教育15か年計画(กรอบแผนอุดมศึกษาระยะยาว 15 ปีฉบับที่ 2)を定め、今後15年におけるタイ高等教育の方向性の枠組みを定めた。この計画が発表された2008年当時、日本でも国際化拠点整備事業(以下G30)が施行され、大学のグローバル化の重要性が叫ばれ始めた時期である。多くの日本の大学もタイをはじめとするアセアン地域の大学と交流協定を結び、政府指針に沿う形で海外展開を図っていった。一方、タイの大学も、2015年のアセアン統合に向け、積極的に海外の大学との交流を増やしていこうとしていた時期であった。大学のグローバル化も重

要な課題であるが、年々経済成長を続けるタイにおいては、その経済成長を支えるため、労働市場における人材不足こそ長年叫ばれ続けている問題である。日本貿易振興機構(2019)によると、2018年度のタイの失業率は1.1%と非常に低く、大学卒業後の就職に困る学生はほとんどいない。もちろんタイには日本だけでなく、欧米やアジア各国から多くの外資系企業が進出しており、優秀な人材の奪い合いが行われている。日本のタイへの投資状況について、タイ投資委員会投資顧問のアヌロートは、2017年日タイ修好130周年記念シンポジウムにて、「タイへの海外投資の36.2%が日本からの投資であり、2013年から5年連続して投資額トップに位置している。また、2017年日系企業5,444社の内訳は、製造業43%、非製造業53%となっている。」と発表している。1990年代まではタイに進出している日系企業のほとんどは製造業であったが、2000年以降、サービス業企業の進出が目立っており、近年では、非製造業社数が製造業社数を上回った。また、現プラユット政権は、タイランド4.0政策¹⁾を推進しており、その政策について大泉(2017)は、「経済社会のデジタル化を加速させることで、「イノベーション」「生産性」「サービス貿易」をキーワードとする付加価値を持続的に創造する経済社会を目指し、今後20年間に先進国入りすることを目標としている」と述べている。中所得国の罣²⁾から脱却し、技術革新をしながら国力を発展させていくというビジョンの中で、技術系分野が多く重点産業に取り上げられているが、中所得国の罣からの脱却には産業の高度化が必要であり、そういった面を考慮すると、サービス業などの第3次産業従事者の育成は今後の課題といえるだろう。今後タイの高等教育機関の目指す人材育成像とは、「文系理系の枠にとらわれない、付加価値のついた、イノベーションを起こすアイデアを持つ高度人材」ということになるのではないだろうか。産業の高度化が進むと、サービス業界には今後多くの学生が就職することになるだろう。日本語専攻卒の学生も工場などで通訳として勤務する他、サービス業への就職も考えられる。国際交流基金(2019)によると、「タイの日本語専攻がある高等教育機関数は若干増えているが、中等教育段階は、日本語学習者が顕著な増加傾向にある。」とあり、日本語専攻を持つ大学数に変化こそないが、そこを希望する学生数は増えている傾向が伺える。原田(2004)は、「タイで日本語教育は、中学校の外国語専門科目、高校の第二外国語科目の一つになっている」と述べているが、このことから、今後、日本語専攻課程への志願者数、入学者数が大幅に増える大学も出てくるのではないかと推察できる。日本語を学ぶことを望む学生を受け入れ、日本語を学んだ学生を労働市場へ送り出す責務を担う高等教育機関は、学生や産業界のニーズに応えるためにも、日本語教育のより一層の質向上を心掛けていかなければならない。本研究では、そういった労働市場が望む人材育成に資する高等教育における日本語教育改革の方向性や今後の日タイ大学間の関係性についての考察を行うこととする。

1.2 研究の目的

アヌロート(2017)の発表にもある通り、日系企業のタイへの投資状況を鑑みても、今後、タイの労働市場における日本語人材の必要性は非常に高い状況にあると推察できる。本研究では下記2点を明らかにすることを目的としている。

① タイの労働市場が望む高度人材育成のために、高等教育におけるタイの日本語教育改革の方向性

② 今後の日タイ大学間連携への提言

まずは、タイが目指す社会実現のため、教育面でこういった方向性をタイ政府が示しているのか、タイ高等教育委員会が定めた第2次高等教育15か年計画(กรอบแผนอุดมศึกษาระยะยาว 15 ปี ฉบับที่ 2)から読み解いていく。また、本研究では、日本の支援によって設立され、日本の大学との交流実績が豊富なモンクット王ラカバン工科大学(以下 KMITL³⁾)教養学部日本語専攻課程を事例として取り上げる。

1.3 タイでの調査方法

タイの労働市場が望む高度人材育成に資する形で、高等教育におけるタイの日本語教育がどういった方向性を持って改革を進めていくべきかを調査するため、KMITL 日本語専攻課程所属の教員へインタビュー調査を行った。調査時期は2019年2月である。

2. タイの労働市場が望む人物像

2008年当時、今後15年間でタイの高等教育機関はどういった方向性で人材育成を進めて行こうと考えていたのか、タイ高等教育委員会が定めた第2次高等教育15か年計画(2008)には「労働市場が求める人材育成」という項目の中で、今後タイが直面する状況や見通しが4項目に分けて記載されている。それぞれ項目ごとの概要を下記の通りまとめる。⁴⁾

① 経済の構造

タイはまだ農業国というイメージがある。実際農業に従事している割合は1,300万人で全体の39%を占めているが、タイ経済全体で農業が占める割合は8.9%と小さい。高等教育機関は、農業の価値を高めることができる人材を育成していかなければならない。現在タイはサービス業が大きく進歩している。1998年のサービス業従事者の割合は38%であったが、2006年には44%まで上昇している。だが、タイ経済全体で見ると、従業者数は増えているが、その生産性は減少している。今後高等教育機関は、観光、メディア、医療、ロジスティクスなどのサービス業セクターと協力し、その生産性を高めるための努力をしていかなければならない。産業界であるが、輸出が好調ということを背景に、製造業が生み出すタイへの経済効果は非常に大きい。国際的な競争社会となった今、技術の進歩は欠かすことができない。中国やインド、ベトナムなどタイよりも人件費が安い国と競争となった場合、高等教育機関の研究業績がその国の技術力を示す指標となり、タイ国内産業の支えとなる。工場従事者で大卒者はまだ少ない現状であるが、今後タイ産業の発展のため、大卒者が先頭に立つことが大事になってくる。

② グローバリゼーション

グローバリゼーションの波は様々な形で具体化されて表れてきている。この要因は、情報通信技術、ロジスティクス、メディアの発展などが挙げられ、私達の生活にも影響を及ぼしている。現在のグローバ

ル化の波は、タイの高等教育に 2 つの提言をしている。それは「国境を越えた教育」と「アセアン各国との協力が及ぼす影響」についてである。「国境を越えた教育」ということに関して、タイの高等教育機関も多国間や二国間の関係性の規則について学ぶ必要がある。こういった規則を学ぶことは、タイの高等教育機関にとって有意義である。外国の高等教育機関と協力することにより、タイの教育水準も維持され、交流の幅も大学間、カリキュラム、学生間、教員間へと広がっていく。次に「アセアン各国との協力が及ぼす影響」についてであるが、アセアン統合に際し、タイはアセアン加盟国 10 か国の 1 つとして、経済分野など様々な分野で交流してきた。2015 年のアセアン統合を視野に入れ、アセアン各国の協力関係も深まってきたが、アセアン内で確固たる地位を築くため、タイもアセアン統合に向け準備を進めていかなければならない。近い将来、アセアン内の国民、労働力、商業、産業、知識、言語、文化などがお互いを行き来する状態になる。また、学生や教員の人材交流だけでなく、共同研究なども行われていく。教育の面で見本となる国となれば、様々な面で有利となる。また、アセアン統合によって、学生や教員の交流、共同研究、カリキュラムの発展、言語学習、単位互換、イーラーニングの推進など様々な機会が広がっていくことだろう。こういったアセアン各国との協力関係が、今後更なる発展が見込まれている中国やインドの教育機関との言語学習、学術的交流、学生、研究者、教員の人材交流へと発展させていくことが可能になるということを、タイの高等教育機関は視野に入れていかなければならない。

③ テクノロジーの変化

テクノロジーの変化は、各企業の雇用にも大きな影響を及ぼす。時代に沿ったテクノロジーは、生産性の向上や技術革新をもたらす。高等教育機関も自分の研究や論文投稿だけでなく、国の指針に沿った研究を行うことも非常に価値のある活動である。

④ メディア時代

人々の人生や職業、新規ビジネスなどに大きな影響を与えるものとして、情報通信技術が挙げられる。情報通信技術の革新は、コンピューターやインターネットの誕生により始まったが、情報通信の時代に入った今、国と国とを区別する明確な国境という概念は存在しない。簡単に様々な情報が手に入る。時間にとらわれることなく、広範囲にテクノロジーが拡散していき、技術革新や新しい労働市場が出来上がっていく。このような技術は、将来の働き方や雇用状況に変化をもたらす。現在の高等教育機関も技術の進歩にしっかりと付いていかなければならない。

上記 4 点から考察すると、タイの労働市場が望む人材とは、「産業の高度化に対応し、国際的見識を持ち、メディアなど技術の進歩にも順応できる人材」ということが見えてくる。更に、第 2 次高等教育 15 か年計画(2008)の「労働市場が求める人材育成」という項目には、将来の就職状況や労働市場を鑑み、高等教育機関が行っていくべき指針がそれぞれの産業分野ごとに記載されている。その概要を下記の通りまとめる。⁵⁾

① 年間数十万人の農業従事者が農業から離れている。出稼ぎや自然災害で離農する状況となっているが、こういった小卒、中卒者の離農者に対し、農業から他の産業(サービス業や製造業)へ移る前に、高等教育機関が知識や技術の教育を行うべきである。また、農業従事者に対し、歳出を減らした生

産方法や安定性のある農業の方法、製品の品質向上などを学習する機会を支援していくべきである。

② 高等教育機関は、サービス業従事者に対し、より付加価値をつけるために知識や技術、コンテンツの提供を行っていくべきである。

③ 高等教育機関は、製造業が様々な業界と連携できるような枠組みを提供していかなければならない。輸出品の品質価値の向上、雇用、生産目標達成に向け、計画段階から連携を深め、その産業の地域性や産業の特性を考慮し、連帯感を持って業務を遂行していかなければならない。

タイ高等教育委員会は、将来の時代の変化を予見し、2008年当時から産業の高度化を見据え、付加価値のある産業や高度人材育成の必要性を説いていた。また、2016年に発表されたタイランド4.0政策でも同様に高度人材の必要性が謳われている。2008年から10年以上が経った現在でも、継続して同様の必要性が述べられているということから、高度人材育成については、引き続き重要な課題として残っており、タイ政府としても、教育機関、産業界と連携して取り組んでいかなければならない課題として認識されている。

3. KMITL 教養学部日本語専攻課程の現状と問題点

まずは、本研究で事例として取り上げる KMITL 教養学部日本語専攻課程について述べていく。

3.1 KMITL 教養学部日本語専攻課程の現状

KMITL の設立の経緯について次のように述べられている。

KMITL の生い立ちは、日本の電気通信技術をアジアに広めるという戦略的意図の下、当時の電電公社と郵政省が発想し、日タイの政府合意によってノンタブリ電気通信訓練センターが設立され、その後、日タイの思惑のなかで、このセンターを大学へ昇格させる計画が進行し、1971年には本格的な大学として誕生する。[・・・]日本の誰がタイの教育者を育てるのか。その要請を受けて立ったのが、東海大学創始者の松前重義であった。(荒木 2012, P12)

KMITL は、設立当初より東海大学を初めとする、日本の多くの大学や企業の支援を受けて成長してきた。大学設立当初から日本と深い関わりを持つ KMITL に日本語専攻課程は 1997 年に創設された。日本語専攻課程創設当時は産業教育学部に所属していたが、現在は教養学部の所属となっている。当時 1 期生として 30 名の定員でスタートし、入学定員は徐々に増えていった。2018 年度の入学定員は 70 名であったが、志願者が非常に多く、また大学経営陣の判断により、下記表 1 にある通り、定員の 130%にあたる 91 名の新生を受け入れた。2019 年度は定員数通り 80 名の受け入れ予定となっている。志願者数が増えてきた要因として、国際交流基金も述べているように、初等中等教育機関での日本語学習者数の増加が挙げられるが、KMITL としての要因は所属学部の変更が挙げられる。上記にも述べたが、以前は、「産業教育学部/Industrial Education」に所属していたが、現在は、「教養学部/Liberal Arts」の所属となった。一般的に、「教育学部」となると教員志望の学生が志願してくるが、教養学部所属となってからは、教員志望以外の志願者も増えてきている。

表 1

各学年の学生数(人)

学年歴	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次	5 年次	合計
2018	91	67	65	62	1	286
2017	67	62	56	58	2	245
2016	65	56	58	67	3	249
2015	62	58	67	41	5	233
2014	62	67	41	44	3	217
2013	68	41	44	41	4	198

表 2

2018 年度 Tcas⁶⁾

Tcas	入学定員	志願者数	実際の入学者数
面接試験のみ	15	148	25
一般推薦	20	256	28
一般入試	35	40	38

表 3

2019 年度 Tcas

Tcas	入学定員	志願者数	実際の入学者数
面接試験のみ	20	151	35
一般推薦	20	147	20
一般入試	40	40	現在集計中

バンコク商工会議所(2018)によると、日系企業の登録会員数は2018年4月現在で1,762社となっており、多くの日系企業がタイへ投資をし、また、今後も多くの日系企業がタイに進出することが見込まれることから、日本語専攻卒の学生は、日系企業が多いタイの労働市場の中では求人性が高い人材といえるだろう。KMITL 日本語専攻課程には、企業からの人材採用に関する問い合わせが頻繁にあり、毎年、企業説明会を催し、学生達はそういったタイ国内の日系企業へ就職している。最近では、タイに支社がない、もしくはこれから進出を検討している日本の企業までもが直接大学へやってきて、会社説明の他、3年生向け企業研修や4年生向け企業インターン⁷⁾の説明に訪れる。日系企業も人手不足解消のため、なるべく早いうちから大学生との接点を持って採用を行っていきいたいという考えがあるのだろう。富田・Larpsrisawad(2017)のインタビュー調査によると、タイ人学生が就職企業を探す上で重要視すること

として、「給料」と「福利厚生」という条件面が上位であった。また同調査で、日系企業で働く上で不安なこととして、「期待されている能力に届いていない」、「日本人顧客、上司とのコミュニケーション」という項目が上位にくる結果となった。学生時代に日系企業でのインターンシップを経験することにより、会社から何を求められ期待されているのか、具体的なイメージができれば、インターンシップで得られた経験がそのまま学生が抱える不安の軽減に繋がる。大学が企業インターンをカリキュラムに組み込むことは、大学が就職という大学の出口の部分も考慮しているということであり、近年の日本語専攻課程への志願者増加にも寄与していると考えられる。

KMITL 経営陣は、自校をタイを代表する高等教育機関に押し上げていきたいと考えているが、その一環として、各学部の所属教員には、研究業績の積み上げを強く要求している。また、カリキュラム構成に関しても、通常タイは 5 年ごとにカリキュラム改編があるが、昨今の時代変化のスピードに対応するため、フレキシブルな姿勢で、カリキュラムの改編を行っていくことが求められている。また、労働市場が求める人材育成のためにも、教員はデジタル化に対応し、教材などを開発していかなければならない。教員のトレーニングの一環として、年に 1 度 AUN-QA[®]という教員向け研修が行われているが、この研修は、学士課程 1 年次にはどういった知識を身につけるべきか、また 2 年次は、1 年次に得た知識や能力をどこまで伸ばすべきかなど、具体的な内容が問われる研修となっている。教員も授業計画を立て、それを実施し、学生の成績にどう影響を及ぼしているかを常に調査しなければならない。カリキュラムの評価も毎学期行われる。PDCA サイクル⁹⁾を実行し、学生の得意分野や不得意分野を明確にし、カリキュラム改善を常に心掛けている。大学として、教育力、研究力の向上に力を注いでいることが窺える。

3.2 KMITL における日本語教育とそのカリキュラム構成

KMITL 日本語専攻課程のカリキュラム構成であるが、1 年次は講義形式とコミュニケーションがスムーズに行えるよう学習を行う。2 年次になると、日本語でのコミュニケーション能力向上に加え、プレゼンテーションのテクニックを学ぶ。3 年次は、ビジネス日本語の学習を開始し、プレゼンテーション能力の向上、指定した課題に対する自分の意見をまとめ、それを発表するテクニックを学ぶ。4 年次は、今まで積み重ねてきたビジネス日本語、日本のマナー、プレゼンテーション能力向上に加え、企業でのインターンを行う。企業インターンは、ただ単に日本語を学ぶということだけでなく、日系企業の仕事のやり方やマナーを現場で学ぶ。4 年間を通して語学+α という付加価値がついた、まさに労働市場が望む人材を育てることが目的である。富田・Larpsrisawad (2017) のインタビュー調査によると、在タイ日系企業が望む人物像として、「日本語人材を含むタイ人新卒者には、学業成績、留学経験、大学時代の活動よりも、コミュニケーション能力、協調性、チャレンジ精神などの人間性を重視している」と述べられている。上記から鑑みて、大学側としては、人間性やコミュニケーション能力を学生達がどのようにして向上させていくのかということを明確にした上で、その目的達成のための学習アクティビティを実施していかなければならない。むやみにアクティビティを増やすだけでは、教員や学生の負担になるだけで何の効果も得られない。学生時代にいかに多くの経験を積み、多様性のある価値観を身につけられるか、これが非常

に重要な点である。

3.3 KMITL 日本語専攻課程が抱える問題

次に KMITL 日本語専攻課程が抱える問題について述べていく。現在抱えている諸問題が、日本語専攻課程の人材育成にどういった影響を及ぼしているのかについて言及を行う。

3.3.1 教員数について

カリキュラムの質を考えた場合、教員数と学生数の比率を考慮しなければならない。2011 年にタイの教育省は、言語系の学科や専攻が所属している人文学部の教員と学生の比率を 1:25 にすべきと示している。KMITL 日本語専攻課程の日本語教員は 6 名しかおらず、この 6 名で 280 名の学生を指導している。教員と学生の比率は、1:47 となっており、高等教育委員会が提示している比率の約 2 倍の状況である。こういった状況であると、教員の担当講義数や 1 講義当たりの履修者数も増え、教育に対する負担が増え、その分研究に費やす時間が減少してしまう。大学が求めている最低年 1 本の研究業績ということですら達成が難しい状況だ。また、企業インターンの運営など学生と企業を繋ぐ役割も教員が担っている状況であり、授業を担当し、研究も行い、企業とのコーディネートも行うという業務過多の状況と言える。こういった状況が続くと、中途半端な形で授業や研究が行われ、授業の質の低下を招き、更には日本語専攻の卒業生に対する評価も下がってしまうのではないかと危惧される。

3.3.2 教室設備や教材について

質の高いカリキュラムを提供するには、設備の整った教室や効率的な教材が必要であることは言うまでもない。しかし、学生数が増加している状況にも関わらず、こういった教室や教材が足りていないのが現状だ。授業設備の整備について、大学経営陣は明確な方針を打ち出していない。授業中に欠かすことができない IT 設備や、教室の机やイス、エアコンも非常に古い。こういった環境下での学習を強いられているため、学生の集中力が持続せず、効果的な授業が行えていない。効果的でない授業をいくら行っても、学生の能力向上は見込めない。ハード面の劣化が学習者に与える影響は大きい。学習環境の整備が授業の質向上に繋がり、より良い人材育成が可能となる。

3.3.3 教員の自己啓発について

日本の大学や企業との協定締結により、セミナーやワークショップへの参加を求められる機会が多くなった。しかし、学部としてこういった事業に参加する予算が計上されていない。また、各教員への研究費の支給もない。参加できないことによって、日本の大学教員などとの意見交換、情報交換の機会が奪われてしまっている。他大学の教員との交流は、授業法改善など大いに参考になる。また、同じような分野の研究者との交流は、新たな研究課題や研究方法の発見にも繋がるが、こういった機会を失ってしまうことは、教員自身の能力向上の妨げになってしまう。

3.3.4 タイ国内外のネットワーク不足

学生数が増えているのにも関わらず、短期留学や企業研修を行う派遣先の数が増えていないのが現状だ。こういった状況が続くと、日本での研修の機会も制限され、様々な能力を鍛える機会を逸してしまい、人材育成に支障をきたすことが懸念される。狭いネットワークの中だと、得られる情報も限定されてしまい、学生の選択肢も狭まってしまうという状況となり、多様性のある価値観を学ぶことも難しい。

3.4 問題解決に向けた具体的な施策

上記 3.3 で挙げた問題に対する KMITL 日本語専攻課程の対策は下記の通りである。

3.4.1 教員数について

授業の質向上や研究業績の積み上げ、企業インターンの運営などの業務を少しでも円滑に進めていくため、まず日本語教員数を日本人、タイ人合わせて現行の 6 名から 8 名に増員する方針である。KMITL の日本語教員には、日本語教育学修士以上の学位が求められているため、日本語教育学専攻の大学院を持つ日本の大学とも連絡を取り合い、人材発掘を心掛けている。また、海外の大学との共同研究を推奨し、教員同士のネットワーク構築にも力を入れている。海外の大学と学術会議を開催し、教員が研究実績を積んでいける環境を整えている。

日本語教員の人材不足は何も KMITL だけの問題ではない。特に地方へ行くと教員不足の問題は顕著に表れる。そういった人材不足を解決するため、国際交流基金が行っている日本語パートナーズ事業¹⁰⁾により、タイの中等教育機関へ日本人の日本語教員派遣は行われているが、高等教育機関にはそういった支援は届いていない。また、タイ人の日本語教員向け研修も国際交流基金が中心となっており、十分とは言えない。日本人の日本語教員が不足しているならば、質の高いタイ人教員を育成していく必要性が出てくるが、今後、タイ人の日本語教員育成を、タイで十分に行えるような環境整備に取り組んでいかなければならないだろう。

3.4.2 教室設備や教材について

教室内設備や教材の整備を行わないと、学生が授業環境の悪化に対し不満を抱き、ソーシャルメディアなどへの投稿を通じ、大学へのマイナスイメージに繋がってしまう恐れもある。大学での学習は、将来への自分自身に対する投資と同じことであり、その投資に見合うサービスを大学側が提供しないと、学生側が不満を持つことは当然のことである。こういった不満を抱く前に、大学として教室設備の改善や効果の高い教材を取り入れるなど、充実したサービスを提供できる環境を作っていかなければならない。KMITL 日本語専攻課程では具体的な施策はまだ施されていない。教室数も足りない状況が続いており、喫緊に解決しなければならない問題となっている。

3.4.3 教員の自己啓発について

学生達がグローバルに活躍できる能力を身につけるには、教員自身も広い見識を持ち合わせ、また

教材も最新のものを使用するなどして授業を進めていかなければならない。教員自身の自己啓発も重要だ。自分の研究活動などから得た知識を学生へ還元し、より広い視野を持った人材へと学生達を導くため、各大学で開かれるセミナーやワークショップへの参加を推奨し、また KMITL でもシンポジウムの開催などを行い、教員同士の情報交換の場を提供している。

3.4.4 タイ国内外でのネットワーク構築について

将来社会に出て活躍できる人材を育てるため、国内外における学生研修や学外活動の機会をより多く設けることが必要である。そのために、教員はタイ国内外のネットワークの構築に積極的でなければならない。様々な学外活動で培ってきた経験を通して、学生達は人間性の向上や問題解決能力が養われる。教室内学習だけにとらわれるのではなく、サービスマーケティングなど学外での活動から得られる経験も重要視されるカリキュラム形態の確立を行っていくべきである。そういった事を実施していくには、大学外のネットワークがないと実現は難しい。学術的な繋がり他、一般企業や大学周辺地域との関係性も重要視して、日々の業務に取り組むようにしている。

4. タイにおける日本語教育改革の方向性

KMITL 日本語専攻課程の現状から、労働市場が望む高度人材の育成を考慮し、今後のタイの高等教育における日本語教育改革の方向性を考察する。改革の方向性として筆者は、

- ① 日本語だけを身につけるのではなく、日本のビジネス方式やマナー、文化への理解に加え、コミュニケーション能力や問題解決能力など、付加価値のある人材を育成できるカリキュラムを開発すること
- ② 日本語教員を増やすため、日本語教育学の大学院を設立すること

の2つであると考え。①についてであるが、様々な角度から物事を捉え、多様性のある考えを身につけ、日本語+αの能力を身につけられるカリキュラムにすることが目標となるが、そのためには、企業インターンやサービスマーケティングなど学外での活動を取り入れることが必要になってくる。語学+αという付加価値のついた人材こそ労働市場が望む人材だ。いかに学生時代に様々な経験を積めるかが大事である。②であるが、国際交流基金が2015年に行った日本語教育機関調査結果によると、タイの大学における日本語専攻課程の数は、学士課程38大学、修士課程5大学、博士課程1大学となっている。上記の数字が表している通り、学士課程には日本語課程が多くあるが、大学院レベルとなるとその数は大幅に減ってしまう。これは、大学院レベルで教鞭を取ることができる教員が不足していることが原因として挙げられるが、大学院設立のためにも、大学院で教鞭を取ることができる日本語教員の育成が必要である。また、現在学士課程で日本語を教える場合、最低条件として日本語教育学の修士以上の学位が必要¹¹⁾となっていることから、タイ国内でも修士が取得可能な大学の数を増やしていかなければならない。質の高い教員養成は、そのまま質の高い教育に繋がる。多くの優秀な日本語教員が輩出されれば、日本語教育機関も増え、日本語を学ぶ若年層もおのずと増えてくる。日本語教育の裾野も広がり、

日本留学を目指す学生も増えていくだろう。日本留学組、もしくは日本語学習者が増えれば増えるほど、そういった人材が日系企業へ就職を果たし、日系企業が多く進出しているタイにおいて、慢性的な人材不足の問題も解消に向かうのではないかと。労働市場にも非常に良い影響を与えることができる。人材育成には時間を要するが、長期的な視点に立って物事を進めていくことが大事である。

5. まとめ

第2次高等教育15か年計画を読み解いていくと、タイは、国の競争力強化や高度人材育成を重要視していることがわかる。高度人材育成のため、高等教育機関は、あらゆる面で進歩を続ける世の中に対し、柔軟に対応できるカリキュラム編成が必要となる。また、同計画(2008)には、学生の将来像として、「現代は、大学時代に学んだ専門性以外に、コミュニケーション能力、チームワーク、問題解決能力、リスクマネジメント、創造力、責任感などが求められている。」と指摘している。現代において大学では、自分の専門分野の学習だけでなく、様々な能力を養っていかなければならないということを学生自身も自覚しなければならない。また、インターン制度や留学制度、日本での就業体験などを利用して、日本人と直接会話し、協働する体験を積んでいくことも重要だ。こういった文化的な繋がりを学生時代に多く持ち、多様な人材と交流をすることが、イノベーションを生む土壌となり、労働市場が望む高度人材へと成長していく。タイランド4.0政策にもある通り、先進国の仲間入りを果たすには、高付加価値した製造業や、それを開発、運営する高度人材の育成が必要となってくる。タイの日本語教育界も、高度人材の育成に寄与すべきであるが、1大学だけで高度人材育成を行っていくのは難しい。日タイの大学が共同して人材育成に取り組んでいけば、より多くの高度人材が育つのではないだろうか。高度人材というと技術系人材をイメージし、多くの雇用が見込める製造業が優遇される傾向にあることは事実だが、労働市場が求めている人材は何も技術系人材だけではない。産業の高度化を図っていかなければならないタイにとって、サービス業従事者が今後増えていくことが見込まれる。タイで日系のサービス業事業者が多くなればなるほど、日本語のできる人材は必要となり、優秀な人材が多ければ多いほど、日系企業としても安心して投資が行える環境となる。より多くの日本語人材を輩出するため、タイの大学の日本語専攻が果たす役割は非常に大きい。また、今後はタイの日本語教員不足の問題解決のため、タイの大学自身が日本語教員養成を行っていく必要も出てくる。そのためには日本語教育学専攻の大学院を設立せねばならないが、日本語教育学専攻の大学院を持っている大学はまだ少ない。チューシー(2017)は、タイにおける日本語教育の大学院の現状に関し、「日本語学習者の多数派は、タイ国内にある多くの日系企業への就職を主な目的としているため、(大学院への)進学的需求が低い」と大学院設立、運営に対する課題を指摘おり、更に同著で、「日本国内からの留学生リクルートの緩和ができれば、持続性のある日本語教育を運営できるのではないか」とも述べており、大学院への志願者が少ない理由として、日本の大学のリクルート活動を挙げている。しかし、今後タイで教員養成を行っていくには、大学院レベルの教育が必要だ。大学院レベルで教えることができる教員の育成や大学院のカリキュラム作成など、超えていかなければならない課題は多く残っている。日本留学組がタイへ帰国し、タイ各地で日本

語教員となっていることから、日本の大学によるタイ人留学生のリクルート活動が、タイの大学院設立や運営に悪影響を与えているとは一概には言えないのではないかと。日本から帰国した留学生が、さらに研究活動を続けていくためにも、大学院は必要ではないだろうか。

今後の日タイの大学間の関係性は、援助する側、される側ということではなく、パートナーとして補える部分は補っていくという相互依存の関係性であるべきだと考える。どちらが上、下という関係性を解消し、人材育成や共同研究など、様々な分野への「支援」ではなく、様々な分野での「協働」を行うことが大事である。一般的に大学の役割は、「教育」(知の伝承、人材育成)、「研究」(知の創造)、「社会貢献」(教育研究成果の社会への還元)の3つとされているが、タイの日本語教育において、日本の大学は特に「研究」に対して協働を行っていくべきであると考え。大学院設立のためにも、両国による共同研究を推進し、タイ人の日本語研究者を増やし、より質の高い日本語教育者の育成や日本語教育環境の整備こそ、日タイの大学が連携して行っていくべきことであると考え。

註

- 1) タイランド4.0政策では、「次世代自動車」「スマートエレクトロニクス」「メディア、ウェルネスツーリズム」「農業」「バイオテクノロジー」「食品関連」「ロボティクス」「航空」「バイオ燃料、バイオ化学」「デジタル」「メディカルハブ」の10分野を重点産業として指定している。
- 2) 中所得国の罣とは、自国経済が中所得国のレベルで停滞し、先進国（高所得国）入りが中々できない状況をいう。これは、新興国が低賃金の労働力等を原動力として経済成長し、中所得国の仲間入りを果たした後、自国の人件費の上昇や後発新興国の追い上げ、先進国の先端イノベーションの格差などに遭って競争力を失い、経済成長が停滞する現象を指す。一般に中所得国とは、一人当たりの国内総生産が3千ドルから1万ドル程度の国を指し、実際に1万ドルに達した後に本状況に陥る国や地域が多い。また、過去を振り返ると、低所得国から中所得国になることができた国は多い、高所得国の水準を達成できた国は比較的少ない。通常、中所得国において、この罣を回避するには、「規模の経済」を実現すると共に「産業の高度化」が欠かせないが、そのために必要な技術の獲得や人材の育成、社会の変革（金融システムの整備や腐敗・汚職の根絶等）が進まないのが大きな課題となっている。
- 3) KMITL とは、King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang の略称である。
- 4) ①～④ タイ語文書を日本語へ筆者翻訳
- 5) ①～③ タイ語文書を日本語へ筆者翻訳
- 6) Tcas とは、Thai university Center Admission System の略称で、タイの大学入試のシステムのことであり、2018年5月にタイの大学学長会議で認可されたシステムである。全部で5つの選考方法がある。
- 7) 3生時に行われる企業研修は、経験を積むためのものであり、報酬や強制性がない。だが、4年次に行われる企業インターンは、報酬が発生し、必修科目として取り扱われている。他大学は選択科目としている所も多く、KMITL の特徴的活動といえる。
- 8) AUN-QA とは、ASEAN University Network Quality Assurance の略称で、タイの大学で行われている教員研修システムである。
- 9) PDCA サイクルとは、「Plan（計画）」、「Do（実行）」、「Check（評価）」、「Action（改善）」の頭文字をとったもので、業務の効率化を目指す方法の1つである。日本では1990年代後半からよく使われるようになった方法で、計画から改善までを1つのサイクルとして行うことである。
- 10) 日本語パートナーズ事業とは、アジアの中学・高校などの日本語教師や生徒のパートナーとしてその学校に滞在し、授業のアシスタントや日本文化の紹介を行う事業である。

11) 一部の大学では修士がなくても教員として採用されている。

引用文献

- アサダーユット・チューシー (2017) 「タイの大学およびその他の教育機関における日本語教育の現状」『早稲田日本語教育学』第24号 pp.23-33
- 荒木光弥 (2012) 『一つの国際協力物語』国際開発ジャーナル社
- 大泉啓一郎 (2017) 「タイランド4.0 とは何か (前編) - 高成長路線に舵を切るタイ -」、『環太平洋ビジネス情報 RIM 2017』 Vol.17 No.66 pp.91-104
- 大泉啓一郎 (2017) 「タイランド4.0 とは何か (後編) - EEC (東部経済回廊) 開発とその課題 -」『環太平洋ビジネス情報 RIM 2017』 Vol.17 No.67 pp.99-115
- 東海大学 (2005) 『東海大学の国際協力タイ国モンクット王ラカバン工科大学と交流 40 年史』 東海大学出版会
- 富田紘央, Nida LARPSRISAWAD (2017) 「日系企業の求める人材とタイ人学生が求める日系企業像」『2018 年度学校法人東海大学創立 75 周年記念行事国際学術セミナーProceedings』
- 原田明子 (2004) 「言語政策から見たタイの日本語教育」『留学生教育』第9号 pp.199-205
- 藤岡資正, チャイポン・ポンパニッチ, 関智宏 (2012) 『タイビジネスと日本企業』同友館
- ボンゴット・アスロート (2017) 『2017 年日タイ修好 130 周年記念シンポジウム』パネルディスカッション資料
- 本名信行, 竹下裕子, 三宅ひろ子, 間瀬幸夫 (2012) 『企業・大学はグローバル人材をどう育てるかー国際コミュニケーションマネジメントのすすめー』アスク出版
- 前野文康, 勝田千絵, Nida LARPSRISAWAD (2015) 「在タイ日系企業が求める日本語人材ーインタビュー調査よりー」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第12号 pp.47-56

〈参考ウェブサイト〉

- 金融情報サイト (最終閲覧日 2019 年 11 月 2 日) <https://www.ifinance.ne.jp/glossary/global/glo200.html>
- 国際交流基金 (最終閲覧日 2019 年 11 月 1 日) <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/thailand.html>
- 国際交流基金アジアセンター (最終閲覧日 2019 年 11 月 1 日) <https://jfac.jp/partners/>
- 在タイ日本国大使館 (最終閲覧日 2019 年 4 月 4 日) <https://www.th.emb-japan.go.jp/>
- タイ教育省 (最終閲覧日 2019 年 11 月 9 日) <http://www.mua.go.th/users/he-commission/book/Gov%202554-2556.pdf>
- タイ高等教育委員会 (最終閲覧日 2019 年 11 月 4 日) กรอบแผนอุดมศึกษาระยะยาว 15 ปี ฉบับที่ 2 (第 2 次高等教育 15 か年計画) http://www.qa.ku.ac.th/photo_forweb/new%20web/education/docedu/d9.pdf

タイ国家統計局（最終閲覧日 2019 年 4 月 4 日） www.nso.go.th

野村総合研究所（最終閲覧日 2020 年 1 月 21 日） <https://www.nri.com/jp/knowledge/glossary/>

日本貿易振興機構（最終閲覧日 2019 年 4 月 4 日） https://www.jetro.go.jp/world/asia/th/stat_01.html

バンコク商工会議所（最終閲覧日 2019 年 4 月 4 日） <http://www.jcc.or.th/site/>

King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang（最終閲覧日 2019 年 9 月 5 日） <http://www.kmitl.ac.th>

東海大学における中国語授業への e-Learning 教材 (Dig システム) の試験的導入とその成果

千田 英司
(東海大学)

要旨

本論文は、2018 年度に筆者が東海大学の中国語授業の一部へ実験的に導入した e-Learning 教材 (Dig システム) が学習者にいかなる影響や効果をもたらしたかについて、Dig システムを導入した経緯を振り返りつつ、中国語検定試験 4 級の受験結果と授業最終回に実施した授業アンケートをもとにその評価を試みるものである。本学において初となる中国語の e-Learning 授業であったが、結果としてわずか半年程度の学習期間で 10 名 (Dig クラスにおける中国語検定試験参加者の 30.3%) の合格者を輩出することができた。また、アンケート結果からも Dig システムが中国語の学習ツールとして非常に有用であることが確認された。

キーワード：中国語教育, e-Learning, Dig システム

1. はじめに

今日、東海大学では Tokai International Cyber University (TICU) の名称で、e-Learning 環境が整備され、コンテンツの充実が図られている。本学の学生および教職員は、インターネット環境とパソコンなどのデバイスさえ持っていれば場所や時間を選ばずに各コンテンツを利用、学習することができる。

語学教育分野に着目してみると、学生の必修科目である英語を中心にコンテンツが整備されている。だが、第二外国語に限っていえば中国語を含めコンテンツ自体は整備されていないのが現状である。本学において第二外国語は、観光学部など一部の学部を除き自由選択科目となっているため、学生にとって第二外国語の重要度は必ずしも高いとはいえないのかもしれない。しかしながら、本学が掲げる教育理念でもある国際性豊かな視野を持つ人材の育成を図る上で、第二外国語の e-Learning 環境の整備およびコンテンツの充実化は重要な要素であり、かつ課題ではないだろうか。

こうした課題の解決策の一つとして、筆者は、早稲田大学文学学術院の楊達教授と東海大学国際教育センターの佐藤浩一准教授とともに、本学における中国語 e-Learning 教材を開発した。この e-Learning 教材を「Dig (ディグ) システム」と呼ぶ。筆者は、Dig システムを 2018 年度に自身が担当する観光学部の第二外国語 (中国語) のクラスへと試験的に導入した。

本稿は、東海大学（以下、基本的に本学とする）における中国語授業の一部に Dig システムを導入した経緯について触れるとともに、2018 年度における実験的授業が学習者にどのような影響および効果をもたらしたかについて、中国語検定試験 4 級の受験結果と授業最終回に実施した授業アンケートをもとに評価を試みるものである。なぜ 4 級かというと、この 4 級とは一般的な大学で中国語の授業を一年程度履修した学生が目標とする級であり、それを実質半年程度の授業期間内で如何に達成可能かを見きわめるために設定している（教育効果を論じる上で、例えば他の通常クラスとの比較を行い、得点差や統計的な有意差を挙げることは重要な要素の一つであるが、本稿はこれを目的としているものではない。これについては今後別の機会に取り上げる予定である）。

構成は以下の通りである。まず、本学における e-learning 環境の現状について整理する。次に、Dig システムとは何かについて述べ、先行研究として Dig システムが既に導入されている早稲田大学での実績を例に、その有用性について述べる。また、本学版への応用および開発過程や、観光学部に導入した背景について言及、実際の授業にどのような形で運用していったかについて説明してゆく。さらに、中国語検定 4 級受験と授業アンケートの結果をもとに 2018 年度における Dig システムの評価を試み、最後に Dig システムの課題と今後の展望について考える。

2. 本学における e-Learning 環境と Dig システム

2.1 本学における e-Learning 環境

本学では Tokai International Cyber University (TICU) の名称で、e-Learning コンテンツが提供され、本学の学生および教職員がインターネット上で学習する環境が整備されてきた (TICU 2015)。また、関係機関のなかに学長の諮問機関として設置された新教育・研究メディア検討委員会があり、そのなかに e-Learning 専門委員会や研究専門委員会が設けられ、本学における e-Learning 施策整備の研究が行われている。

e-Learning 教材は、実際の講義を撮影したビデオを元に作成される VOD (Video On Demand) コンテンツと、教科書等を元に作成される教材がある。VOD は、手軽かつ安価に作成することが可能で授業欠席時の補講や補習利用などに適している。一方、教科書等を元に作成される教材は一般的に、学習を管理する LMS (Learning Management System) と共に提供されている。そのコンテンツは主に Flash プラグインを利用する形で作られ、インターネット環境とパソコン、そして Flash プラグインを利用できるブラウザがあれば学習することができる。

TICU は教育部門と研究開発部門で構成されており、教育部門のなかにオンデマンド型教育プログラムとライブ型教育プログラムが設けられている。例えば、オンデマンド型教育プログラムでは、リメディアルコースとして政治経済や数学といった各科目の基礎知識を整理しつつ学習してゆきたい学生を対象に最適なコンテンツが用意されているほか、IT 基礎コースや医療・医学コースなどがある。

言語教育分野に注目してみると、英語コースは入門から中級といったレベル別のコースのほか、

英文法コース, TOEIC テストスコアアップコースなど計 9 つのコースが設けられ, コンテンツの充実化が図られている。一方, 第二外国語の学習コンテンツに着目してみると, 文学部の学部共通科目「ことばの世界」の補助教材として制作されたコンテンツや留学生を対象とした「日本語」コンテンツが存在するものの, 第二外国語の e-Learning 環境が整備されているとは言い難い状況にある。中国語に限っていえば, コンテンツさえ設けられていないのである。

今日, 本学において第二外国語は, 一部の学部を除き自由選択科目となっている¹。それ故, 多くの学生にとって第二外国語科目の重要度は高いとはいえないのかもしれない。また大学にとっても限られた予算のなかで e-Learning 環境を整備するに当たり, 英語に比べるとニーズのやや低い第二外国語コンテンツへの優先度も相対的に低くなるだろう。しかしながら, 本学が掲げる教育理念でもある国際性豊かな視野を持つ人材の育成を図る上で, 第二外国語の e-Learning 環境の整備およびコンテンツの充実化は重要な要素の一つであり, かつ課題だといえるのではないだろうか。

2.2 Dig システム

こうした課題の解決策の一つとして, e-Learning コンテンツ「Dig システム」がある。この Dig システムは, 2001 年度以降, 早稲田大学の中国語授業で導入されており, 大きな成果をおさめている (楊達 2005)。この Dig システムを, 本学の中国語の共通テキストに即して作り直し, 授業において実験的に導入することで, 本学でも大きな効果を期待する, という試みが始まっている。本節ではまず Dig システムについて概説したい。

Dig システムとは元々, 早稲田大学文学学術院の楊達教授が中心となって開発された e-Learning システムであり, 早稲田大学では 2001 年度以降に一部の中国語授業に導入され, 大きな成果を収めてきた。

Dig システムおよびコンテンツは, 人間の記憶メカニズムに基づいて作られており, 学習者に短期間で中国語の「聴覚イメージ」を形成させ, リスニング力や会話力を自然と身につけることができるように設計されている。学習者は, インターネット環境とパソコン, そして Flash プラグインに対応したブラウザさえ用いれば場所や時間を選ばず自由に学習することができる²。

レッスンは, ①意味選択, ②スペル選択, ③スペル入力, ④穴埋め選択, ⑤並べ替え, ⑥穴埋め入力, ⑦並べ替え入力という計 7 つのステップで構成されている。また, 各レッスンはまず練習モードで学んだ後, 試験モードに合格できなければ次の段階へ進むことができない仕様となっている。なお, 試験モードは制限時間が設けられており, 学習者に適度な緊張感を持たせている。

¹ 例えば, 第二外国語が必修科目となっている観光学部では, 「第二外国語 1」および「第二外国語 2」が開講されており, 学生は「ドイツ語」, 「フランス語」, 「スペイン語」, 「ロシア語」, 「中国語」, 「コリア語」の 6 言語のなかからいずれかを履修しなければならない。

² コンテンツは主に, 開発者独自のマルチメディアウェブ教材記述言語である LML (Lecture Making Language) で構築されている。LML については呉剣明ほか (2002), 呉剣明, 楊達, 浦野義頼 (2003) を参照。

Dig システムの第一の特徴は、学習者に中国語の「聴覚イメージ」を形成させることにある。楊達によれば、人間は幼少期に言葉を習得する際、その初期段階として言葉を発しない沈黙期と呼ばれる段階を経る。幼児はその間に音声を聞き、脳内に母国語に対する「聴覚イメージ」を形成した後、“話す”段階に移行してゆくという。「聴覚イメージ」は換言すれば、いわば「発音の鏡」のようなものである。学習者が「発音の鏡」を形成すれば、それをもとに自分の発音が正しいかどうかを判断できるだけでなく、自身の発音を矯正することができるようになる。今日における言語教育では発声練習が重要視されるが、楊達によれば、「発音の鏡」ができる前に発音練習をしすぎると母語の「聴覚イメージ」に影響され、正しい発音ができなくなる恐れがあるという（読売新聞 大学取材班 2004）。

Dig システムの第二の特徴は、人間の記憶メカニズムに基づいて大きな学習成果を上げることにある（空間概念研究所 2008）。まず、Step 1, 2, 4（意味選択、スペル選択、穴埋め選択問題）を学習するなかで、聴覚と視覚から得た新しい情報をできるだけ正確に短期記憶に転送できるようにしている。次に、Step 3, 5, 6（スペル入力、並べ替え、穴埋め入力問題）のなかで、音声、タイピング、並べ替え作業を通じてリハーサル効果を作り出し、短期記憶にある新情報の保持時間を延ばしつつ、長期記憶に転送する確率を上げ、想起時の情報検索速度を高める効果を持たせている。最後に、Step 7（並べ替え入力問題）の翻訳とタイピング作業を通じて、長期記憶への転送を促進している。すなわち、Dig システムは音を正確に捉え、記憶にとどめ、解析し、最後に内容をアウトプットするという作業を可能にしているのである。

2.3 効果と実績

中国語の学習成果を客観的に証明するための試験として、日本中国語検定協会が実施している中国語検定がある（日本中国語検定協会 2007）。先述のように、一般的な大学で中国語の授業を一年程度履修した学生が目標とするのが4級であるが、その学習時間は120～200時間といわれ、日常生活語彙の500～1,000語程度が必要となる。

例えば、早稲田大学では2002年度に25クラスを対象にDig システムを導入したが、学習者全員に中国語検定4級の問題を非公式に受験させたところ、86名中77名が合格基準点である60点を超える結果となった（土谷ほか 2004）。実に89.3%の学習者がわずか3ヵ月の学習期間（60時間余）で4級合格の能力を獲得したことになる。

また、Dig システムを使用したクラスと未実施のクラスを対象とした別の模擬試験調査によれば、Dig クラスの平均点は200点満点中150点以上と高く、成績上位者と下位者との間に大きな得点の差は見られなかった。一方、未実施クラスの平均点は101.4点と低く、成績上位者と下位者との差が開きが見られ、かつ5名の落第者が出た。驚くべきは、Dig クラスの最低点でさえ、Dig 未実施クラスの平均点を上回る結果となったことである（土谷ほか 2004）。このようにDig システムを導入した早稲田大学では毎年高い学習効果を上げているのである。

3. 本学版 Dig システム

3.1 『キャンパス中国語』版 Dig システム

本節では、本学版 Dig システムの開発経緯について述べる。本学における初学者を対象とした中国語の授業では長年、本学で中国語教育に従事しておられる中国語研究室の先生方の著作である『キャンパス中国語』が採用されてきた（東海大学外国語教育センター中国語研究室 2008）。そこで、早稲田大学で高い学習効果と実績を上げている Dig システムを、現在使用されている『キャンパス中国語 第3版』に即した形に作り替え、本学において実験的に導入できないかという東海大学国際教育センターの佐藤浩一准教授の発案をもとに、Dig システムの開発者である楊達教授、そして筆者が中心となって 2013 年夏に本学版 Dig システムの開発計画がスタートした。

なお、文法編のデータ作成や編集作業、バグ確認およびその修正に至るほぼすべての作業は筆者が担当してきた。元となるデータ自体は 2015 年には既に完成していたが、諸事情により一時開発が止まってしまう。やがて 2017 年に作成したパイロット版を経て、翌 2018 年度から授業に導入することができた³。

3.2 コンテンツの構成内容

2018 年度における本学版 Dig システムは、発音編である Lesson 1～6（早稲田大学版 Dig システムの発音編）と文法編である Lesson 7～22（『キャンパス中国語』第4課～19課の内容）で構成されている。

開発当初、筆者はすべてのコンテンツを『キャンパス中国語』の内容に沿った形で作成しており、総 Lesson 数は 60 近くとなっていた。だが、発音編 Lesson は、Dig システムの特徴の一つである「聴覚イメージ」を学習者に持たせる上で特に重要であるため、早稲田大学で使用されてきたコンテンツを流用する形となった。また文法編は計画の段階で筆者がテキスト 1 課を細かく分ける形で組み込む予定であったが、結果として 1 Lesson がテキスト 1 課分に相当する形で運用してゆくこととなった。本学版 Dig システムを早期に運用するための止むを得ない処置であり、問題数が必然的に多くなってしまったが、テキスト 1 課分の内容を繰り返し復習させる意味では却って効果的であるとも考えた。

3.3 観光学部への Dig システム導入背景

筆者は、2018 年度に観光学部の第二外国語 (中国語) の一部クラスへと Dig システムを導入した。観光学部では第二外国語の授業が必修科目として位置付けられており、学生は 1 年次にいくつかの言語のなかから自由に選択することができる。今回、観光学部の授業へ実験的に Dig システムを導入

³ 本学版 Dig システムのより詳細な開発工程や主な活動内容については千田（2018）を参照。

入した背景として、3点挙げられる。

第1に、観光学部では第二外国語の授業が必修科目であるため、自由選択科目として開講されているほかの中国語入門クラスと異なり、年間を通じて履修者がほぼ変わることがなく長期的視野に立って学生を指導してゆくことができる点である。

第2に、必修科目であるが故、比較的学习意欲が高く優秀な学生が多く履修してくる点が挙げられる。筆者は2016年度から観光学部の中国語科目を担当してきたが、そのなかから毎年一定数の割合の学生が中国語検定に挑戦、検定合格者を輩出している。

第3に、観光学部に所属する学生学習環境の変化が挙げられる。学生は、2年次になると校舎が湘南から代々木へと移るが、中国語を含む第二外国語の継続的な学習を希望しても、代々木キャンパスにおける開講数が絶対的に少ない。また、2016年度および2017年度についていえば、ほかの必修科目と曜日および時限が重なってしまい継続して履修できないばかりか、それが原因で学習そのものを止めてしまう傾向が多々見受けられた。2年次以降も湘南キャンパスに通う意欲的な学生も一部いたが、多くの学生は地理的・経済的事情から湘南キャンパスへ通学できず学習を諦めてしまったのである。教員の立場からすれば、着実に力を付けてきた学生が、学習環境の変化（外的要因）によって中国語の継続的な学習を断念せざるを得ないことは非常に残念であった。以上の理由から観光学部のクラスへとDigシステムを導入するに至った。

3.4 学生によるクラスの選択過程と履修条件、実際の授業の流れ

観光学部の第二外国語（中国語）1および2は、2016年度に履修者数が100人を超えたこともあり2クラス開講されている。2018年度にDigシステムを導入するに当たり、筆者はもう一つのクラスを担当する教員とともに第一回目の授業で合同ガイダンスを行い、Digクラスと通常形式の授業を行うクラスのどちらを履修するか、学生自身に選択してもらった。

授業を行うPC教室の利用可能台数の制限もあり、2018年度は38名（秋学期は37名）がDigクラスを選択した。Digシステムを利用する上でタイピングの速さおよび正確性が求められるが、今回はタイピング能力の優劣等で履修を制限することはしなかった。ただ一点、Digシステムの効果を確かめるため、2018年11月に行われた中国語検定試験において4級試験に受験してもらうことを履修における唯一の条件とした。中国語検定4級とは一般的な大学で中国語の授業を一年程度履修した学生が目標とする級であり、中国語基礎をマスターしたと公に認定されるレベルである。それを実質半年余りの学習期間で達成しようという実験的授業が始まった。

2018年度から本学では1コマ14回、授業時間が100分へと変更された。例年、初学者を対象とした中国語の授業ではまず一か月程度発音を学習した後、文法編へと入ってゆく。実験的授業においては、教科書の学習内容に応じて毎回20～30分程度の時間を確保するように努め、Digシステムに触れる機会を増やすよう工夫を図った。

また、e-learning教材の利点でもあるが、Digシステムはインターネットに接続できるパソコン

と Flash プラグインを利用できるブラウザさえあれば、学生は場所を選ばず自由に学習することができる。そこで、授業時間外でも学習できるよう、授業の進捗具合に応じて Lesson の期限を設定するなどして学生に自習する癖を付けさせた。

春学期は概ね上手く進みシラバス通りに進み、学習者も無理なく順調に学ぶことができた。一方、秋学期は授業内容が難しくなることもあり、予定されていた 19 課までの学習はかなわず、2018 年度の実験的授業では 17 課程度で終えることとなってしまった⁴。

また、本学版 Dig システムは、テキスト『キャンパス中国語』の内容を電子データ化したものであるため中国語検定試験の対策に特化しているわけではなく、履修者は、特に試験問題に慣れていない。そこで、11 月の試験直前に一度、授業とは別に中国語検定対策講座を開くなど別途対応をとった。

4. 中国語検定 4 級の受験結果および授業アンケート結果

4.1 中国語検定 4 級に挑戦

2018 年 11 月 25 日に行われた第 96 回中国語検定試験に病欠等を除く 33 名の学生が参加、4 級問題に挑戦した。中国語検定はリスニング問題と筆記問題に分かれており、それぞれ合格基準点をクリアしなければならない。例えば、リスニング問題で満点を取ったとしても、筆記問題で合格基準点を下回れば不合格となる。4 級の場合、合格基準点は 60 点に設定されているが、難易度を考慮して調整されることがある。今回行われた第 96 回 4 級試験では難易度が高いと判断され、リスニング試験および筆記試験ともに 5 点低い 55 点以上の成績を収めることができれば合格となった。結果として、中国語検定試験に参加した 33 名中 10 名 (30.3%) が 4 級試験に合格した。受験者のリスニング試験および筆記試験結果は、図 1 および図 2 の通りである。

リスニング試験		筆記試験	
最高点	100	最高点	99
平均点	49.7	平均点	58.4
合格基準点をクリアした人数	12	合格基準点をクリアした人数	21
受験者数に対する合格者の割合	36.4%	受験者数に対する合格者の割合	63.6%

図 1 リスニングおよび筆記試験の得点結果

⁴ 自由選択科目として開講されている中国語入門授業として「中国語入門 1」と「中国語入門 2」があるが、現在は前半で第 1 課～8 課を、後半で第 9 課～16 課を学習する授業カリキュラムとなっている。17 課以降の内容は 2 年目の授業で学習してゆくため、今回の実験的授業が 17 課で終わってしまった点については特に問題はない。

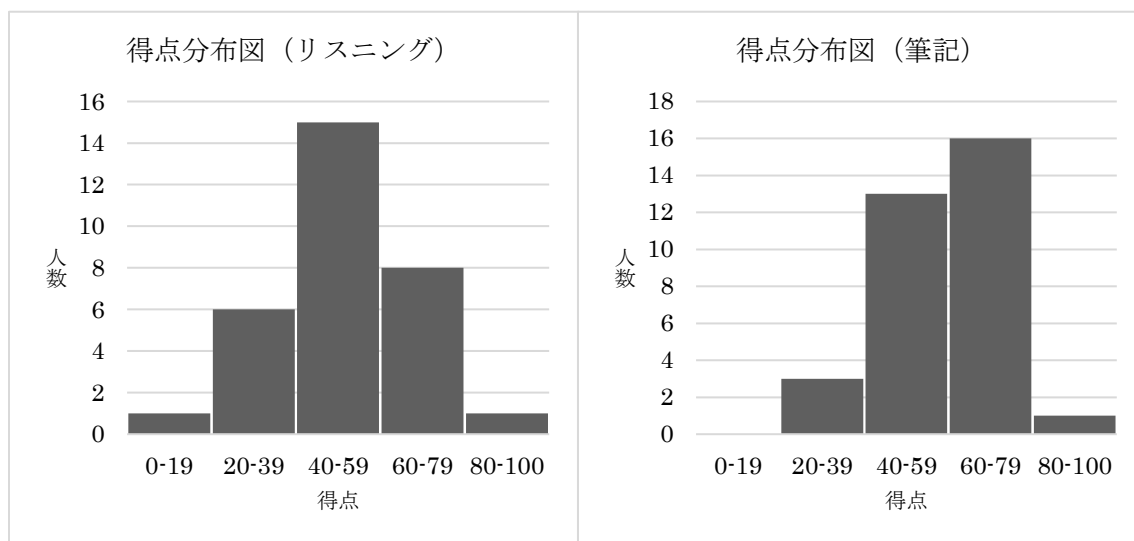


図2 リスニングおよび筆記試験の得点分布図

それぞれの試験結果について見てゆきたい。まず、リスニング試験について見てみると、33名中12名(36.4%)の学生が合格基準点をクリアすることができた。そのなかには中国語を大学に入ってから初めて学習した学生で100点を記録した者も現れた。筆記試験に比べると合格者の割合がやや少ないといえ、全体としては49.7点という結果となり、合格基準点までわずかというところまで学生のレベルを押し上げることができた。最後に課題として詳しく述べるが、Digシステムのなかで試験問題に慣れるための「試験対策用コンテンツ」を組み込むなど今後一層の改善や工夫を重ねてゆく必要があるだろう。

一方、筆記試験では33名中21名(63.6%)の学生が合格基準点をクリアしている。また、筆記試験の平均点に着目すると58.4点となり、全体として4級の合格基準点を超えることができた。Digシステムを使い効果的にテキストを学習してきた結果といえよう。

今回の試みでは、合格者は10名と筆者が当初予想していた数よりもやや下回ってしまったが、本学においてわずか半年程度の学習期間でこれだけの合格者を輩出することが出来たこと自体が稀有であり、注目に値する。また、不合格となった学生のうち、8名がリスニング試験あるいは筆記試験のいずれかで1問あるいは2問正解していれば合格することができており、まさに紙一重であったという点についても言及しておかなければならない。

4.2 2018年度におけるDigシステムの試験的導入の評価

筆者は、最終授業回に履修者のなかで協力を得られた学生を対象に付録で示した全13項目からなる「中国語学習とDigに関するアンケート」を実施した。本節では得られたアンケート結果をもとに、2018年度における実験的授業を振り返ってみたい。表1は各設問の具体的な理由について自由

記述式で書いてもらった設問 2, 3, 5, 7, 13 を除き集計したものである。

表 1

アンケート調査項目と集計データ

設問	項目	データ数	割合
【設問 1】 中国語を初めて学んだのはいつですか。	中学	0	0%
	高校	5	14%
	大学	29	83%
	その他	1	3%
【設問 4】 中国語学習において Dig は役立ちましたか。	大いにあった	11	31%
	ある程度役に立った	21	60%
	ふつう	2	6%
	あまり役立たなかった	1	3%
	役立たなかった	0	0%
【設問 6】 Dig の難易度 (内容量) について どのように思いますか。	多すぎた	6	17%
	やや多かった	21	60%
	適切な量だった	8	23%
	やや物足りなかった	0	0%
	物足りなかった	0	0%
【設問 8】 期限内に Dig を終えることができましたか。	はい	32	91%
	いいえ	3	9%
【設問 9】 中国語検定の対策として Dig は役立ちましたか。	大いに役立った	5	14%
	ある程度役立った	22	63%
	ふつう	8	23%
	あまり役立たなかった	0	0%
	役立たなかった	0	0%
【設問 10】 (Dig に関係なく) 今後も中国語の学習を 続けてゆきたいですか。	はい	24	69%
	いいえ	1	3%
	どちらともいえない	10	29%
【設問 11】 今後も Dig を使って中国語を学習して ゆきたいですか。	はい	20	57%
	いいえ	2	6%
	どちらともいえない	13	37%

【設問 12】 今回の Dig を使った授業で何が一番伸びたと 思いますか。	リスニング力（聞く力）	26	74%
	会話力（話す力）	0	0%
	文章力（書く力）	5	14%
	読解力（読む力）	4	11%

まず、今回 Dig クラスを選択した学習者が中国語の学習をいつ始めたかについて質問したところ、29 名（83%）の学生が大学に入って初めて中国語を学習したことになり、中国語の未学習者が大勢を占めた。

続いて、Dig システムに関するアンケート結果について見てゆきたい。中国語学習において Dig システムが役立ったかどうかについて尋ねた設問 4 では、実に 32 名（91%）の学生が「大いにあった」、あるいは、「ある程度役に立った」と肯定的に評価している。その理由について設問 5 において自由記述式に書いてもらうと、「大いにあった」と回答した学生からは、「中国語を耳に慣れさせるという面でとても役に立った。文の構造を再確認する役にも立った。」といった意見や、「音声が開ける機会は教科書の CD 以外、あまりないため、リスニング力の方で非常に役立った。また、ただしい発音を確認することにもつかえた。」と好評価を得ている。また、「ある程度役に立った」と回答した学生からは、「発音がイメージで分かるようになった。」「全然聞けなかった中国語が聞けるようになった。中検でのリスニングが役に立った。」といった感想が寄せられるなど、Dig システムの特徴である「聴覚イメージ」の形成に役立ったといえる。なお、3 名（9%）の学生が「ふつう」、あるいは、「あまり役立たなかった」と回答しているが、次の設問 6 で見るように、問題数が多かったことが影響しているといえる。

次に、Dig システムの問題数に関する設問 6 について見てみると、8 名（23%）が適切な量であると回答した一方、「多すぎた」、あるいは「やや多かった」と回答した学生が 26 名（77%）に上った。その理由を設問 7 において自由記述式で回答してもらうと、「問題数が多すぎて途中であきてしまった。」といった意見や、「1 つの単元に入っている単語量が多い。解いている時に残り何問なのかを表示してほしい。終わりが見えない問題を解いている気がしてモチベーションが上がらない。」といった意見が見られ、問題数の多さが学習者の学習意欲を削ぐ傾向にあった。さらに、「練習問題が何問あるか表示して欲しい。」「バグが多い点やエラーがあった点は改善点であったと思われる。」といったように、システム自体のバグが学習に影響を及ぼしており、今後改善してゆく必要がある。

また、今回の試みでは設問 8 に見られるように、例えば中間試験、期末試験といった決められた期限日までに、既習内容に対応する Lesson をクリアするよう強制性を持たせた。問題数の多さやタイピング能力により苦勞した学生が多かったが、32 名（91%）の学生が期日までにクリアすることができた。

今回の実験的授業では中国語検定 4 級に 33 名が挑戦、結果 10 名の合格者が出た。これに関連した設問 9 (Dig が中国語検定の対策として役立ったかどうか) では、「大いに役立った」、「ある程度役立った」と評価する学生が 27 名 (77%) を占め、すべての学生が「ふつう」以上の評価をしている。

設問 10 および 11 は、今後も中国語の学習を継続してゆきたいかという点について尋ねたものである。それぞれ見てみると、設問 10 では「はい」と回答した学生が 24 名 (61%) であるのに対し、「いいえ」または「どちらともいえない」と回答した学生が 11 名 (31%) となった。また、設問 11 の Dig システムを使った授業を今後も学習してゆきたいかという設問については、20 名 (57%) の学生が「はい」と回答した一方で、15 名 (43%) の学生が「いいえ」もしくは「どちらともいえない」と評価している。肯定的評価が伸びなかった理由としては、設問 6 で見られた問題数の分量やシステム自体の予期せぬバグが影響を及ぼしているといえよう。

最後に、Dig システムで何が一番伸びたか尋ねた設問 12 では、26 名 (74%) の学生がリスニング力 (聞く力) を挙げている。次いで、文章力 (5 名, 14%)、読解力 (4 名, 11%) と続いた。

5. むすび

5.1 e-Learning 教材の可能性

最後にむすびとして、まず中国語検定の受験結果やアンケート結果をもとに Dig システムの実験的授業の評価を試みたい。

中国語の e-Learning 教材である本学版 Dig システムは、アンケートの設問 4 およびその理由に見られたように、中国語の学習ツールとして非常に有用であることが確認された。また、中国語検定の受験結果や設問 9 の結果から、中国語検定等の資格取得のための学習ツールとしてもある程度有用であることが証明された。Dig システムの最大の特徴である「聴覚イメージ」の形成は、学習者自身がその効果を実感しているが、指導する立場であった筆者から見ても通常授業と比べ学生の習得力および簡単な単語を聞き分ける能力の向上において効果的に働いたと感じている。

今回の実験的授業では中国語検定 4 級合格者を 10 名輩出することができた。これまで本学において中国語授業の履修期間が 1 年未満の学習者が検定試験に挑戦し、合格すること自体が稀有であったなか、実験一年目でこれだけの成果を出せたことは注目に値する。この実験的授業は 2019 年度となる現在も継続して行われており、今後より大きな成果へとつなげてゆきたいと考えている。

5.2 今後の課題と展望

本学においても高い成果を挙げた Dig システムの授業であるが、いくつかの課題を残している。最後に今後の課題と展望について述べ終わりたい。

第一に、Dig システムの文法編コンテンツを改良する必要がある。内容量について尋ねたアンケートの設問 6 で見られたように、2018 年度においては 1 Lesson のなかにテキスト 1 課分を収録し

た形で運用した。しかしながら、課によっては問題数が100問を超えてしまい、結果として学習者の学習意欲を削いでしまう傾向が多々見受けられただけでなく、学習効率や習得度にマイナスの影響を及ぼしてしまった。特に、テキスト後半の内容をカバーする秋学期の期間に問題がより顕著になったといえる。

この課題に対して筆者は2019年春にコンテンツの再構築を計画、同年夏に後半部分のみ改良工事を行った。すなわち、テキスト1課分=1 Lessonの構成をテキスト1課分=複数 Lessonへと細分化させ、システムをより学習しやすい形へと改良した。2019年度のクラスでは具体的なアンケートをまだ行っていないが、細分化したことで春学期に比べ学生の学習進捗度や習得度に大きな進歩が見られ、学生からの反応も良好である。2019年度のクラスでは間に合わなかった前半部分の改良についても今後実施する予定であり、2020年度のクラスは春学期から新たな構成で授業を展開してゆく所存である。

第二に、Digシステムの学習環境の整備とシステム更新の必要性が挙げられる。2018年度の授業を通じてDigシステムでは予期せぬバグが度々発生した。例えば、1 Lessonは7つのDrillで構成されているが、試験モードをクリアしても先に進めない問題や音声流れない、文字が化けるといった問題である。問題数の量と合わせ、バグの発生が学習意欲に影響を及ぼしてしまった。

また、Digシステムは他のe-Learning教材と同様にFlashプラグインを利用するため、基本的にWindowsを搭載したPCでしか起動できず、ブラウザによっては利用できないこともある。同プラグインは開発元のAdobeが既に2020年末でサポートを終了することを表明しており、その期限が迫っている(Adobe Blog 2017)。さらに、総務省による平成29年通信利用動向調査によると、個人のインターネット利用機器におけるスマートフォンの割合がパソコンを初めて上回るなどデバイスの利用環境は大きく変化しつつある(総務省 2018)。

現在、Digシステムの開発者である楊達教授が中心となり、PCだけでなくスマートフォンやタブレットなどさまざまなデバイスで学習できるよう鋭意作業が進められているところであり、その更新作業と並行してさまざまなバグの改善も期待される⁵。

第三に、中国語検定試験対策、特にリスニング問題に対応した新たなコンテンツの追加である。Digシステムは誰もが等しく学習力を向上させてゆくことができるシステムではあるが、本学の実験的授業ではその効果を検証するため、11月下旬に行われる中国語検定4級試験に合格できるかが試されている。中国語検定試験の受験結果を見ると、2018年度は多くの受験者がリスニング問題で合格基準点をクリアすることができなかった。それはコンテンツが使用するテキストの内容に沿って作られており、検定試験対策に特化した構成とはなっていないためである。結果として、試験に

⁵ 早稲田大学ではスマートフォンやタブレットを使った実験的授業が既に行われている。詳しくは呉剣明、加藤恒夫、楊達(2012)を参照。そこで得られた経験等をもとに現在、FlashプラグインからHTML5への書き換え作業が行われており、2020年度にはさまざまなデバイスで学習することできるようになる予定である。

不慣れな点が露呈してしまったといえる。人員不足や開発費用等の問題で長期的な展望となるが、今後そのようなコンテンツを追加してゆければ、Dig システムだけで中国語の基礎習得から資格試験対策に至るまでの学習が可能となり、さらなる成果をもたらすことができるであろう。本学では授業支援システムが導入されており、それを補完的に利用することも検討してゆきたい。

詳細については今後の研究発表に譲るものの、2018 年度の実験的授業で得られた情報をもとに Dig システムの改良を行った結果、2019 年度のクラスでは前年と比較して 4 級検定試験合格者を増加させることができた。クラス全体のリスニングおよび筆記試験の平均点も上がり、その効果が表れている。今後も学習者のアンケート結果や実際の授業で得られた経験を参考に本学版 Dig システムに改良を加え、より良い学習ツールとして精度を上げてゆきたい。

今日、大学における e-Learning 教材の導入は PC 教室の利用が前提となっている。しかしながら、こうした設備には数に限りがあり、場合によっては他の授業との競合から希望する教室の確保ができないおそれもある。Dig システムの更新作業が予定通り進められ、今後 PC 以外のデバイスを用いた学習が可能となれば一般教室においても e-Learning 教材を導入することができ、学習効果をより高めることにつながるだろう。そして、これが外国語教育における新たなモデルとなり得るかもしれない。Dig システムは大きな可能性を秘めている。

謝辞

本学版 Dig システムの開発や運用、そして本論文の執筆に当たり、早稲田大学文学学術院の楊達教授と東海大学国際教育センターの佐藤浩一准教授のお二人には特にお世話になった。本学版 Dig システムの開発初期段階となるが、データ修正等の作業においては空間概念研究所の鄭斉一氏にお世話になった。また、本学の観光学部では第二外国語(中国語)クラスは2クラス開講されており、筆者と石井宏明先生が担当してきた。石井先生の御協力が無ければ、e-Learning クラスの実験的導入は実現し得なかったものである。記して感謝申し上げる。そして最後に、実験的授業で頑張ってくれた 2018 年度の履修者の皆さんに対して感謝を申し上げたい。

引用文献

- 空間概念研究所 (2008) 「Dig の誕生」, http://www.kukangainen.co.jp/html_0/dig_birthday.html (2018 年 4 月 10 日取得)
- 呉剣明, 浦野義頼, 住吉英樹, 井上誠喜 (2002) 「Lecture Making Language (LML) を用いた eXtensible Lecture On Demand (XL0D) システムの構築」. 『情報処理学会研究報告オーディオビジュアル複合情報処理』74 号, 23-30 頁. 情報処理学会.
- 呉剣明, 楊達, 浦野義頼 (2003) 「リスニングを中心としたウェブ版中国語学習システムの開発」. 『日本教育工学雑誌』27 号, 295-304 頁. 日本教育工学会.
- 呉剣明, 加藤恒夫, 楊達 (2012) 「スマートフォン・タブレットによるスマート中国語学習教室の構築」. 『日本教育工学雑誌』36 号, 239-250 頁. 日本教育工学会.
- 総務省 (2018) 「平成 29 年通信利用動向調査の結果」, http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01tsushin02_02000125.html (2018 年 5 月 25 日取得)
- 千田英司 (2018) 「東海大学における第二外国語授業の新たな試み——中国語授業への e-learning 教材 (Dig) の導入と課題」. 『東海大学国際教育センター所報』第 38 輯, 71-79 頁. 東海大学国際教育センター.
- 土谷彰男, 佐藤浩一, 横田文彦, 楊達 (2004) 「オンデマンドシステムによる中国語教育の可能性について」. 「コンピュータ&エデュケーション」17 号, 159-165 頁. CIEC.
- TICU (2015) 「TICU で学んでみませんか?」, <http://www.cyber.u-tokai.ac.jp/index.html> (2019 年 10 月 20 日取得)
- 東海大学外国語教育センター中国語研究室 (2008) 『キャンパス中国語』. 白帝社.
- 日本中国語検定協会 (2007) 「認定基準」, <http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html> (2018 年 04 月 10 日取得)
- 楊達 (2005) 「オンデマンドシステム導入による少人数制クラスの編成の可能性について」. 『中国文学研究』第三十一期, 299-313 頁. 早稲田大学中国文学会.
- 読売新聞 大学取材班 (2004) 『研究の最前線を見る——躍動する早稲田大学の研究活動』. 中央公論新社.
- Adobe Blog (2017). *Flash & The Future of Interactive Content*, Retrieved April 10, 2018, from <https://theblog.adobe.com/adobe-flash-update/>

付録

中国語学習と Dig に関するアンケート (19. 01. 17 実施)

【設問 1】 中国語を初めて学んだのはいつですか。

1. 中学 2. 高校 3. 大学 4. その他 ()

【設問 2】 中国語を学ぼうと思ったきっかけは何ですか。簡潔にお答えください。

【設問 3】 Dig クラス (千田担当クラス) を選んだ理由を教えてください。

【設問 4】 中国語学習において Dig は役立ちましたか。(効果がありましたか)

5. 大いにあった 4. ある程度役立った 3. ふつう
2. あまり役立たなかった 1. 役立たなかった

【設問 5】 設問 4 の回答についてその理由について教えてください。

またどのような面で役立ちましたか。

【設問 6】 Dig の難易度 (内容量) についてどのように思いますか。

5. 多すぎた 4. やや多かった 3. 適切な量だった
2. やや物足りなかった 1. 物足りなかった

【設問 7】 設問 6 の回答についてその理由を教えてください。

また改善点や希望があれば書いてください。

【設問 8】 決められた期限内に Dig の Lesson を終えることができましたか。

はい いいえ

【設問 9】 中国語検定の対策として Dig は役立ちましたか。

5. 大いに役立った 4. ある程度役だった 3. ふつう
2. あまり役立たなかった 1. 役立たなかった

【設問 10】 (Dig に関係なく) 今後も中国語の学習を続けてゆきたいですか。

はい いいえ どちらともいえない

【設問 11】 今後も Dig を使って中国語を学習してゆきたいですか。

はい いいえ どちらともいえない

【設問 12】 今回の Dig を使った授業で何が一番伸びたと思いますか。

リスニング力 (聞く力) 会話力 (話す力) 文章力 (書く力) 読解力 (読む力)

【設問 13】 これまでの授業についての感想, 要望があれば自由に記入してください。

アンケートにご協力, ありがとう御座いました。

※中国語検定の結果, Dig および本アンケートのデータを利用することに同意します。

学籍番号 :

氏 名 :

東海大学国際教育センター紀要委員会
EDITORIAL COMMITTEE OF PROCEEDINGS OF
INTERNATIONAL EDUCATION CENTER OF
TOKAI UNIVERSITY

委員長	山 本 佳 男	Chair	YAMAMOTO Yoshio
副委員長	伊 東 弥 香	Vice Chair	ITO Mika
	田 口 香奈恵		TAGUCHI Kanae
委 員	エリオット メロディ	Committee	ELLIOTT Melody
	古 賀 義 顕		KOGA Yoshiaki
	近 藤 喜重郎		KONDO Kijuro
	眞 鍋 正 紀		MANABE Masanori
	元 田 静		MOTODA Shizuka
	鷹 取 勇 希		TAKATORI Yuki
	田中エリス 伸枝		TANAKA-ELLIS Nobue

東海大学紀要 国際教育センター
Vol.2, No.1, 2020

東海大学紀要国際教育センター(英語教育部門・国際言語教育部門)通巻第 41 輯／
東海大学紀要国際教育センター(留学生支援教育部門・国際教育部門)通巻第 11 号

2020 年 3 月 31 日 発行

発行者 東海大学国際教育センター
〒259-1292 神奈川県平塚市北金目 4 丁目 1 番 1 号
International Education Center, Tokai University
4-1-1 Kitakaname, Hiratsuka-shi, Kanagawa-ken.
Japan

ISSN 2434-7337